ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΕΤΟΣ ΙΔΡΥΣΕΩΣ 1981

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών
ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

13ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα

ΑΘΗΝΑ, 7-9 ΝΟΕΜΒΡΙΟΥ 2025

ΜΑΡΑΣΛΕΙΟ ΔΙΔΑΣΚΑΛΕΙΟ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
ΤΟΜΟΣ Γ'

Επιμέλεια
Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης

Αθήνα 2026

13ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ

«Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»

Κανένα τμήμα του βιβλίου αυτού δεν αναπαράγεται, δεν αποθηκεύεται σε οποιοδήποτε σύστημα ηλεκτρονικό, μηχανικό, φωτοαντιγραφικό και δεν μεταβιβάζεται σε καμία μορφή και με κανέναν τρόπο, χωρίς αναφορά στον τόμο από το οποίο προέρχεται και στους συντελεστές του.

Copyright © 2026: ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΕΤΑΙΡΕΙΑ ΕΛΛΑΔΟΣ

ISBN Τόμος Α': 978-618-82469-7-3
ISBN Τόμος Β': 978-618-82469-8-0
ISBN Τόμος Γ': 978-618-82469-9-7
ISBN set: 978-618-88557-0-0

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ (2024-2026)

Πρόεδρος:	**Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,** Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Αντιπρόεδρος:	**Χαράλαμπος Ι. Κωνσταντίνου,** Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Γεν. Γραμματέας:	**Γεώργιος Δ. Γρόλλιος,** Καθηγητής Αριστοτελείου Πανεπιστημίου
Ειδ. Γραμματέας:	**Γεώργιος Α. Νικολάου,** Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Ταμίας:	**Χρήστος Κεχαγιάς,** ΕΔΙΠ, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Μέλη:	**Παναγιώτης Ι. Σταμάτης,** Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου **Θωμάς Μπάκας,** Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Μέλη:	Καθηγητής **Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης,** Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος Καθηγητής **Βασίλειος Τσάφος**, Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής
Μέλη:	**Νικόλαος Αλεξόπουλος,** Επίκ. Καθηγητής ΠΤΔΕ **Λήδα Αναγνωστάκη,** Επίκ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Αλεξάνδρα Ανδρούσου,** Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Αλέξανδρος-Σταμάτιος Αντωνίου,** Καθηγητής ΠΤΔΕ **Φωτεινή Ασημακοπούλου,** Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Νέλλη Ασκούνη,** Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Αλεξάνδρα Βασιλοπούλου,** Επίκ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Ηρώ Βούλγαρη,** ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ **Ευαγγελία Γαλανάκη,** Καθηγήτρια ΠΤΔΕ **Αποστολία Γαλάνη,** Καθηγήτρια ΠΤΔΕ **Αγγελική Γιαννικοπούλου,** Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Μαρία Δημάκη - Ζώρα,** Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ **Εύη Ζαμπέτα,** Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ **Γεώργιος Θραψανιώτης,** ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ **Ρέα Κακάμπουρα,** Καθηγήτρια ΠΤΔΕ

Τζίνα Καλογήρου, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Γιάννα Κατσιαμπούρα, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Απόστολος Κατσίμπρας, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Σταμάτης Κατσόρχης, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Χρήστος-Θωμάς Κεχαγιάς, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Μαρία Κοκολάκη, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Χρύσα Κουράκη, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Γεώργιος Κουτρομάνος, Αναπλ. Καθηγητής ΠΤΔΕ
Αναστασία Κυριακοπούλου, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Ελισάβετ Λαζαράκου, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Νικόλαος Λάριος, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Βάσια Λέκκα, Επίκ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Μαίρη Λεοντσίνη, Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Γεωργία Λιαράκου, Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Ευγενία Μαγουλά, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής ΠΤΔΕ
Διονύσης Μάνεσης, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Ευαγγελία Μαυρικάκη, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Χριστίνα Μισαηλίδου, Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Ανδρέας Μούτσιος-Ρέντζος, Αναπλ. Καθηγητής ΠΤΔΕ
Θωμάς Μπαμπάλης, Καθηγητής ΠΤΔΕ
Ζαφειρία-Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ, Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Βασιλική Νίκα, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Κλεοπάτρα Νικολοπούλου, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Νίκος Μποζατζής, Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΑΠΗ
Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Βασιλική Οικονομοπούλου, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Αλεξία Ορφανού, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Παναγιώτης Παντίδος, Επίκ. Καθηγητής ΤΕΑΠΗ
Μαριέττα Παπαδάτου-Παστού, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Καλλιρρόη Παπαδοπούλου, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Αλεξία Παπακώστα, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Μυρτώ Πίγκου-Ρεπούση, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Γεώργιος Σιδερίδης, Καθηγητής ΠΤΔΕ
Κωνσταντίνος Σκορδούλης, Καθηγητής ΠΤΔΕ
Ιωάννης Σταράκης, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ

Κωνσταντίνα Στεφανίδου, ΕΔΙΠ ΠΤΔΕ
Μαρία Σφυρόερα, Αναπλ. Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Βασιλική Τσάκωνα, Καθηγήτρια ΤΕΑΠΗ
Ελένη Τσαλαγιώργου, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Άννα Τσιμπουκλή, Επίκ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Κωνσταντίνα Τσώλη, Αναπλ. Καθηγήτρια ΠΤΔΕ
Αιμιλία Φάκου, ΕΔΙΠ ΤΕΑΠΗ
Πέτρος Χαραβιτσίδης, Επίκ. Καθηγητής ΤΕΑΠΗ
Ιωάννης Χρηστάκος, Αναπλ. Καθηγητής ΤΕΑΠΗ

ΟΡΓΑΝΩΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Πρόεδρος:

Χρήστος - Θωμάς Κεχαγιάς, ΕΔΙΠ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Μέλη:

Ευαγγελία Αραβανή, Μεταδιδάκτωρ ΠΤΔΕ
Σπυρίδων Αραβανής, Μεταδιδάκτωρ ΠΤΔΕ
Ερμιόνη Δελλή, ΕΔΙΠ ΑΣΚΤ, Μεταδιδάκτωρ ΠΤΔΕ
Ελένη Δεμερτζή, Υποψ. Δρ. ΠΤΔΕ
Σοφία Δημητριάδη, Δρ. ΠΤΔΕ
Βασιλική Ιωαννίδη, Μεταδιδάκτωρ ΠΤΔΕ
Αικατερίνη Ιωάννου, Υποψ. Δρ. ΠΤΔΕ
Δήμητρα-Ειρήνη Κοκολάκη, Δρ. ΠΤΔΕ
Σοφία Κουκουβίνου, Δρ. ΠΤΔΕ
Διονυσία Λοτσάρη, Υποψ. Δρ. ΠΤΔΕ
Δήμητρα Μαναβή, Απόφοιτη ΠΜΣ ΠΤΔΕ
Ευαγγελία Μουλά, Μεταδιδάκτωρ ΠΤΔΕ
Βικτωρία Μπαλντούκα, Υποψ. Δρ. ΠΤΔΕ
Νικόλαος Μυλωνάκης, Υποψ. Δρ. ΠΤΔΕ
Αικατερίνη Ντάφλου, Υποψ. Μεταδ. ΠΤΔΕ
Αθηνά Ντούλια, Δρ. ΠΤΔΕ
Ευστάθιος Ξαφάκος, Υποψ. Μεταδ. ΠΤΔΕ
Απόστολος Πάππος, Μεταπτυχ. Φοιτητής
Ασημίνα Ρήγα, Υποψ. Μεταδ. ΠΤΔΕ
Σπυριδούλα Σάρρου, Απόφοιτη ΠΜΣ ΠΤΔΕ
Σταυρούλα Σιδηροπούλου, Απόφοιτη ΠΜΣ ΠΤΔΕ
Δικαίος Χατζηπλής, Μεταπτυχ. Φοιτητής
Αγγελική Χατήρα, Μεταπτυχ. Φοιτήτρια
Ευγενία Χρυσομάλλου, Μεταπτυχ. Φοιτήτρια

ΓΡΑΜΜΑΤΕΙΑΚΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Συντονίστρια: **Έλενα Δεμερτζή,** Υποψ. Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Μέλη:
Δήμητρα Μαναβή, MSc
Σπυριδούλα Σάρρου, MSc
Σταυρούλα Σιδηροπούλου, MSc
Δικαίος Χατζηπλής, Μεταπτυχιακός Φοιτητής
Αγγελική Χατήρα, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια
Ευγενία Χρυσομάλλου, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (ΠΕΕ)
σε συνεργασία με τη Σχολή Επιστημών της Αγωγής
του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών
Web: http://www.pee.gr https://13synpee.primedu.uoa.gr
E-mail: 13synpee.ekpa@gmail.com

ΦΟΡΕΙΣ ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗΣ

Εκδόσεις ΠΕΔΙΟ **Εκδόσεις GUTENBERG**

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

1. Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα
2. Προσχολική Αγωγή και Εκπαίδευση
3. Σχολική Παιδαγωγική: Σχολικό κλίμα, διαχείριση της τάξης, συναισθηματική νοημοσύνη, ανάπτυξη γραμματισμών, καλές πρακτικές στην εκπαίδευση
4. Εκπαιδευτικοί Λειτουργοί: Βασική κατάρτιση, Πρακτική Άσκηση, Επιμόρφωση
   Μετεκπαίδευση των εκπαιδευτικών
5. Εκπαιδευτική Πολιτική και Ηγεσία
6. Οργάνωση, Διοίκηση και Οικονομία της Εκπαίδευσης
7. Αξιολόγηση στην Εκπαίδευση
8. Διδακτική Μεθοδολογία: Δ.Ε.Π.Π.Σ. Αναλυτικά Προγράμματα, Σχολικά εγχειρίδια Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
9. Παιδαγωγική Ψυχολογία και εκπαιδευτική πράξη: Μάθηση και Διδασκαλία, Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση και Επικοινωνία, Δημιουργικότητα και σχολική αγωγή, Συνεργατική και Διαδραστική Μάθηση
10. Σχολική βία και εκφοβισμός
11. Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση
12. Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση – Μαθησιακές Δυσκολίες
13. Κριτική Παιδαγωγική
14. Συμπεριληπτική Εκπαίδευση
15. Ιστορία της Παιδαγωγικής και της Εκπαίδευσης
16. Φιλοσοφία της Παιδείας
17. Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, Σχολική αποτυχία, Σχολική διαρροή, Ευάλωτες ομάδες, Αποτυπώματα της κρίσης στο σχολείο
18. Διά βίου Μάθηση-Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση εξ αποστάσεως
19. Διαπολιτισμική Αγωγή και Εκπαίδευση, Εκπαίδευση προσφύγων και μεταναστών
20. Συγκριτική Παιδαγωγική
21. Παγκόσμια ζητήματα στην Εκπαίδευση και την Έρευνα
22. Τέχνη και πολιτισμός και εκπαίδευση
23. Μουσειοπαιδαγωγική
24. Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, Λογοτεχνία για παιδιά και νέους, Προαγωγή και ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας
25. Εκπαιδευτικό υλικό για την ανάγνωση και τη Φιλαναγνωσία: Δημιουργία και αξιολόγηση
26. Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση
27. Διδακτική της λογοτεχνίας
28. Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας
29. Διδασκαλία της Ιστορίας στην Εκπαίδευση
30. Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία
31. Εκπαίδευση και φύλο
32. Νέες Τεχνολογίες, Τεχνητή Νοημοσύνη και Προγράμματα Σπουδών

ΤΟΜΟΣ Γ'
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΗΤΟΡΑ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΕΚΠΑ 19

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑ 21

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, ΕΚΠΑ 23

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ 26

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Παγκόσμια ζητήματα στην Εκπαίδευση και την Έρευνα 32

Απόστολος Δερμεντζόπουλος
Τεχνητή Νοημοσύνη, Δημιουργικότητα & Προστασία των Πνευματικών Δικαιωμάτων: Νομικές & Τεχνολογικές Προκλήσεις στην Εκπαίδευση 33

Μητράκα Κωστούλα – Ελευθερία, Παυλή Κορρέ Μαρία, Μαυρικάκη Ευαγγελία 48
Εγγραμματισμός των δασκάλων σε θέματα σχετικά με την υγεία

Κωνσταντίνος Μυταλούλης
Η δημοκρατία στο ελληνικό σχολείο μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων 68

Άννα Ελένη Πολύδωρα
Σύνθεση και Ανάλυση του νεολογισμού "ψηφιακή εθογραφία" υπό το πρίσμα διερεύνησης της ψηφιακής νεολαίας 86

Κυριακή – Χριστίνα Σιδηροπούλου, Άγγελος Καβασακάλης
Εξελίξεις στον 3ο Κύκλο Σπουδών: ανάλυση σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο 96

Τέχνη και πολιτισμός και εκπαίδευση 114

Όλγα Άρτεμις Βιδάλη
Το πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο (wimmelbook) ως μέσο γνωριμίας με τον πολιτισμό: Το παράδειγμα της Γερμανίας 115

Κατερίνα Βιρβιδάκη, Θεοδώρα Μαλλιαρού
Οπτικοακουστική και κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση: Δράσεις και συνεργασίες του ΕΚΚΟΜΕΔ 132

Αικατερίνη Γαβρά
Ολιστική παιδεία στο σχολικό περιβάλλον: Σχολικές δράσεις με Νου, Καρδιά και Πράξη.
Μια μελέτη καινοτόμων προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων 152

Ειρήνη-Φαίδρα Γκουγκουλούλη
Έρευνα Δράσης για την αποδοχή της ετερότητας σε Δημοτικό Σχολείο με εφαλτήριο την τέχνη 167

Ερμιόνη Δελή, Αγγελική Θεοδόση, Δημήτρης Χριστογιάννης, Γεωργία Χαλβατσιώτη
Virtual Art Museum: Ένα Εικονικό Μουσείο Τέχνης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία 180

Απόστολος Δερμεντζόπουλος, Αναστασία Ζωή Σουλιώτου
Πολιτιστική και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση μέσα από εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης 200

Μαρία Δημάκη-Ζώρα, Αιμιλία Καραντζούλη
Η Τέχνη ως γέφυρα μάθησης: Διδακτικές προσεγγίσεις με τη σύζευξη παιδαγωγικής, τεχνολογίας και γνώσης περιεχομένου 215

Δημήτρης Δημητριάδης
Το βρεφικό θέατρο στην Ελλάδα μέσω ανάλυσης δραματουργικών στοιχείων παραστάσεων για βρέφη 235

Τζίνα Καλογήρου, Βάσω Οικονομοπούλου
«Το γάλα των ονείρων»: Το ποιητικό και καλλιτεχνικό έργο της Leonora Carrington και η διδακτική αξιοποίησή του 254

Γιάννης Κουκουλάς
Όταν τα έργα τέχνης ζωντανεύουν μέσα σε νέα έργα τέχνης – Αναπλαισίωση και διεικονικότητα από τις εικαστικές τέχνες στα κόμικς 267

Αναστασία Ν. Μαργέτη
«ΠΑΜΕ ΜΙΑ ΒΟΛΤΑ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ;» Δημιουργία ομαδικού παραμυθιού μαθητών από τις εικόνες του σχολικού ημερολογίου 289

Βασιλική Ρεσβάνη
Λογοτεχνία και Τέχνη στο Δημοτικό Σχολείο 303

Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, Μαρία Γάτσου, Χριστίνα Συριοπούλου-Δελλή
Ρομποτική τέχνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: καλές πρακτικές και προτάσεις συμπερίληψης 313

Γιάννης Χρηστάκος, Μαρία Φίνου
«Η κούκλα ως θεραπευτικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο και την πρώτη σχολική ηλικία» 326

Μουσειοπαιδαγωγική 340

Χρυσή Βομβογιάννη, Δέσποινα Καλεσοπούλου
Αναστοχαστική θεματική ανάλυση της μουσειακής εμπειρίας των μικρών παιδιών και της επίδρασής της στην ευημερία τους 341

Δοξανάκη Αναστασία, Ντούσκου Μυρτώ, Παπαδοπούλου Αθηνά, Πελέκη Δήμητρα, Φέρμελη Γεωργία
Δωμάτια απόδρασης σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες: Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος για τη γνωριμία με την ιστορία και τη φιλοσοφία της επιστήμης 361

Σοφία Τρούλη, Ελευθερία Αβάτζου
Ο σχεδιασμός ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο από τη θεωρία στην πράξη: Το σπίτι του προπάππου και της προγιαγιάς στο Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου 380

Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, Λογοτεχνία για παιδιά και νέους, Προαγωγή και Ανάπτυξη της Φιλαγνωσίας 402

Ειρήνη-Φαίδρα Γκουγκουλούλη
Προώθηση και καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της λογοτεχνίας ως παιδαγωγικό εργαλείο 403

Ελένη Δεμερτζή, Κωνσταντίνος, Δ. Μαλαφάντης
Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται»: Η σημασία της ανάμνησης στο πένθος των παιδιών - Μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας ως μέσου για τη στήριξη των παιδιών που θρηνούν **412**

Βασίλειος Ζαγκότας
Η ηθική επιλογή στην παιδική λογοτεχνία ως εργαλείο καλλιέργειας ιστορικής ενσυναίσθησης: Μια διδακτική πρόταση για τη ΣΤ΄ Δημοτικού **438**

Αικατερίνη Σ. Καλαμπαλίκη
Το παραμύθι στην Εκπαίδευση: διαχρονικές παιδαγωγικές επιφυλάξεις και παιδαγωγική επαναξιολόγηση **453**

Ιωάννα Καλιακάτσου, Αγγελική Γιαννικοπούλου
Σιωπηλή αφήγηση και οπτικός γραμματισμός: Εκπαιδευτικές πρακτικές στο Πανεπιστήμιο **470**

Χρύσα Κουράκη
Φιλαναγνωστικές Πρακτικές Εκτός Τάξης **485**

Άκης Μάντζιος
Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και η παιδική αντίληψη του θανάτου στο Σπίτι παιδιού του Κυριάκου Συφιλτζόγλου **502**

Χριστιάνα Μορφωπού
Έφηβοι ήρωες στον καθρέφτη του τραγικού: Η διαμόρφωση της ταυτότητας μέσω των αρχετύπων του Άμλετ και της Αντιγόνης **520**

Θεοδώρα Παπαϊωάννου, Κωνσταντίνος Χαρατσής
Σύζευξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στο πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας με σκοπό την καλλιέργεια της ομαδικής δημιουργικής γραφής **533**

Σοφία Τριανταφύλλου, Ελένη Δεμερτζή
Η Ελληνική μυθολογία ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων γλώσσας: Μελέτη περίπτωσης του Δημοτικού Δημόσιου Σχολείου "École Élémentaire Emile Barbou" στην περιοχή Carbon Blanc, Bordeaux, France **551**

Ειρήνη Τσιρογιάννη
Όταν το όνομα "μιλά" πριν από τον δημιουργό: Η συγγραφική επωνυμία ως περικειμενικό σημείο στα παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα **566**

Κλήμης Δημήτριος Χωλίδης
Ανδρισμός και λογοτεχνία. Μία προσέγγιση της πεζογραφίας της πεζογραφίας του Γιώργου Θεοτοκά μέσα από τις σύγχρονες θεωρίες για τον ανδρισμό 587

Εκπαιδευτικό υλικό για την ανάγνωση και τη Φιλαναγνωσία Δημιουργία και αξιολόγηση 604

Ελένη Δεμερτζή
Η Επιστήμη για παιδιά μέσα από τα βιβλία Παιδικής Λογοτεχνίας 605

Αικατερίνη Κοτσιφάκου, Δημήτριος Κοτσιφάκος
Η λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως ενσώματη και σχεσιακή εμπειρία εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας 631

Βασιλική Νίκα
Συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό για την ανάγνωση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και πρακτικές εφαρμογές 650

Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση 670

Σοφία Αργυροπούλου
Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση στις Ελληνικές Κοινότητες της Τυνησίας: Αντιφάσεις και Εξελίξεις στο Πλαίσιο του Πολιτιστικού και Κοινωνικού Περιβάλλοντος κατά την Περίοδο της Γαλλικής Αποικιοκρατίας (1881-1956) 671

Λιουντμίλα Γκολόνταγια
Μελίπαστο της Λήμνου: Ένα εκπαιδευτικό ταξίδι στην παραδοσιακή τυροκομία 692

Νικολέττα Ζούμπουλα, Ευηλένα Καρδαμήλα
Η τρίτη ηλικία μέσα από τα μάτια των παιδιών: Ψηφιακή αφήγηση με παραμύθια των Grimm. Μια πρόταση διδασκαλίας ως ερευνητικό εργαλείο 707

Σοφία Κουκουβίνου
Λαϊκός πολιτισμός, εικονογράφηση και παιδαγωγικές αρχές στον Ευρωπαϊκό Διαφωτισμό: To Bilderbuch für Kinder του Friedrich Johann Justin Bertuch ως μέσο γλωσσικής και πολιτισμικής αγωγής 724

Αργυρώ Μουντάκη
Ο Ιωάννης Μητσοτάκης και η ανθολογία λαϊκών παραμυθιών με τίτλο «Ελληνικά λαϊκά παραμύθια για τον γερμανικό λαό». Επιρροές από τον Johann Georg von Hahn 744

Νικόλαος Ε. Μυλωνάκης, Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Το «προσωπείο» της αρχαίας τραγωδίας και ο Γιώργος Σεφέρης: Από την υπαρξιακή αγωνία στην κάθαρση του ιστορικού τραύματος **759**

Ανθή Γ. Χοτζάκογλου
Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση: Επανανοηματοδοτήσεις και επαναοικειοποιήσεις. Μια παράσταση Καραγκιόζη («Τα κουκιά») της Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης ως περίπτωση μελέτης **776**

Διδακτική της λογοτεχνίας **788**

Γιάννα Δημητρίου, Κωνσταντίνα Δημητρίου
Η γοητεία του ανορθολογισμού (λαογραφία, λογοτεχνία, σύγχρονη ζωή)
Διακειμενικό και διαθεματικό εκπαιδευτικό σενάριο κριτικής σκέψης **789**

Σοφία Καραγιάννη
«Παραμύθι χωρίς όνομα»: αξιοποίηση του λογοτεχνικού βιβλίου στη Γ΄ τάξη του Δημοτικού **800**

Σοφία Λεβαντή
«Γιάννης Ρίτσος: Θάλασσα και εξορία». Μια εναλλακτική προσέγγιση στη διδασκαλία της ποίησης στην ψηφιακή εποχή **814**

Λίνα Μπασούκου, Σταύρος Καμαρούδης
Διδασκαλία ποίησης σε σπουδαστές της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Τα σύμβολα και η λειτουργία τους **826**

Αθηνά Ντούλια
Λογοτεχνία στο σχολείο: δημιουργώντας δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα και ερεθίσματα για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας **845**

Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας **860**

Γεωργία Θεοχαροπούλου, Ιωάννης Σπαντιδάκης
Αξιοποίηση του Μοντέλου της Γνωστικής Μαθητείας για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης της γραφής σε μαθητές Λυκείου **861**

Διδασκαλία της Ιστορίας στην Εκπαίδευση 882

Ασημίνα Ανδρίκου, Χαράλαμπος Ματσκαλίδης
Ανιχνεύοντας τη φωνή μαθητών/τριών Δημοτικού για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας 883

Εφραίμ Κούρτης, Πολύβιος Ανδρούτσος
Η αξιοποίηση της Μουσικής στη διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας στην Ε' Δημοτικού 900

Μελίνα Κωστίδη
Ανάλυση και Αξιολόγηση τριών Διδακτικών Σεναρίων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ΤΠΕ στην Πλατφόρμα «Αίσωπος» 916

Καλυψώ Μιχαλακάκη, Βασιλική Τσακάλου, Ιωάννης Κυριακάκης
Διδακτικό παράδειγμα της τοπικής Ιστορίας «Νόσος του Χάνσεν». Η πορεία της νόσου από τη Σπιναλόγκα στο Ίδρυμα Κάνθαρος και η εξέλιξή του σε Νοσοκομείο λοιμωδών νόσων της Αγίας Βαρβάρας 937

Ευαγγελία Πλουμιστού
Ιστορική αντίληψη και αναπαραστάσεις του «Άλλου» στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού 954

Δήμητρα Σαμλίδου
Η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στο μάθημα της Ιστορίας 972

Αγάπη Τριανταφυλλοπούλου, Ελένη Καραγιάννη
Η αναλογική σκέψη στη διδασκαλία της Ιστορίας: υλοποίηση ενός project σε τάξη Δημοτικού 986

Εμμανουήλ Χαλκιαδάκης
Ζητήματα Διδακτικής της Ιστορίας στην Προσχολική Εκπαίδευση 1004

Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία 1022

Ίριδα Τσεβρένη
Το ημερολόγιο της φύσης: μία ολοκληρωμένη μεθοδολογία βιωματικής και ολιστικής μάθησης για την περιβαλλοντική εκπαίδευση και την εκπαίδευση για την αειφορία 1023

Δημήτρης Τσουμπάρης, Γεωργία Λιαράκου, Ευγενία Φλογαΐτη
Η εξέλιξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών ως μέρος προώθησης της κριτικής αειφορικής συνείδησης 1038

Εκπαίδευση και φύλο 1050

Λικσκεντάι Τζωρτζίνα, Μοσχόπουλος Γρηγόριος
Προς μια Ολοκληρωμένη Σεξουαλική Εκπαίδευση:
Μια ποιοτική διερεύνηση των αντιλήψεων, των αναγκών και των πρακτικών των εκπαιδευτικών 1051

Μαρία Μπίμπα, Δημήτριος Παπαδημητρίου, Ιωάννης Φύκαρης
Η επίδραση της φιλοσοφικής και παιδαγωγικής σκέψης των Πυθαγόρειων φιλοσόφων γυναικών στον τρόπο ζωής των γυναικών κατά το πρόσφατο παρελθόν (20ος αιώνας) στην Ελλάδα 1065

Κωνσταντίνα Ρέντζου, Βασιλική Καλτσογιάννη
Εμπειρίες και απόψεις προπτυχιακών φοιτητών για τον ρόλο των ανδρών στην προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα 1081

Μαρία Δ. Χούπη
Ισότητα των φύλων στη Φυσική: Από την έρευνα στην εκπαιδευτική πράξη. Η περίπτωση των προτύπων και πειραματικών σχολείων 1096

Νέες Τεχνολογίες, Τεχνητή Νοημοσύνη και Προγράμματα Σπουδών 1118

Γεώργιος Αλεξανδρόπουλος, Παναγιώτης Κοσμάς
Η διδασκαλία λεξιλογίου της αρχαίας ελληνικής με την υποστήριξη του ChatGPT: μια παιδαγωγική προσέγγιση 1120

Γρηγόριος Αρκουμάνης, Γεώργιος Κουτρομάνος, Ουρανία Μαρία Βεντίστα
Η Επίδραση της Χρήσης Βιβλίων Επαυξημένης Πραγματικότητας στη Μάθηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση 1136

Στέφανος Γιασιράνης, Σοφός (Λοΐζος) Αλιβίζος
Αξιολόγηση της σημαντικότητας κριτηρίων και παραγόντων ποιότητας εκπαιδευτικών βίντεο 1156

Παναγιώτης Κανελλόπουλος
Διευρυμένη Συνέργεια Παιχνιδοποιημένης και Εμβυθισμένης Μάθησης για το Εργοτάξιο. Διαμόρφωση εννιολογικού πλαισίου για το πρώτο μάθημα Οικοδομικής Τεχνολογίας στην Αρχιτεκτονική Εκπαίδευση του Ελληνικού Συστήματος 1177

Μαρία-Αλεξάνδρα Κεφάλα, Ζαχαρούλα Σμυρναίου, Κωνσταντίνα Κότσαρη
Η Τεχνητή Νοημοσύνη και ο Μετανθρωπισμός: Νομικές, Ηθικές και Πολιτικές Προεκτάσεις στην Εκπαίδευση 1196

Μαρία Κλαδάκη, Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Παναγιώτης Αλεξόπουλος
Αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη δημιουργική γραφή θεατρικών κειμένων με τη συμβολή της παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης από μαθητές/τριες με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες 1214

Παναγιώτης Κοσμάς
Η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην τάξη και στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του σχολείου: Προοπτικές, προκλήσεις και ηθικά διλήμματα 1235

Κουρέα Σταυρούλα, Κώστας Απόστολος
Τεχνητή Νοημοσύνη στην Εκπαίδευση: Γραμματισμός (AI Literacy) και Επιμορφωτικές ανάγκες Εκπαιδευτικών 1254

Κωνσταντίνος Μαστροθανάσης, Μαρία Κλαδάκη, Παναγιώτης Αλεξόπουλος
Αυτοαποτελεσματικότητα στη χρήση τεχνολογιών Τεχνητής Νοημοσύνης για μαθήματα δημιουργικής έκφρασης και τέχνης στην ειδική αγωγή και εκπαίδευση 1273

Χαρίσια Μαυρικοπούλου
Το έργο e-Twinning "SHIELD" και η ανάπτυξη της ψηφιακής ιθαγένειας: Εμπειρική μελέτη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης 1290

Μουλά Ευαγγελία
Η ποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση: από τη μίμηση στην δημιουργικότητα και τον κριτικό στοχασμό 1306

Αντώνης Νάτσης, Ζωή Νικηφορίδου
Η παραγωγική τεχνητή νοημοσύνη ως υποστηρικτικός τρίτος χώρος για μελλοντικούς παιδαγωγούς πρώιμης παιδικής ηλικίας 1325

Νικολιδάκης Συμεών, Κοσμάς Παναγιώτης
Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και της Τεχνητής Νοημοσύνης για ένα συμπεριληπτικό μαθησιακό περιβάλλον: Παραδείγματα και εφαρμογές στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση 1344

Βασιλική Πετρά
Γράφουμε ποιήματα στην AI με «άσχετες» λέξεις: εφαρμογή σε Λύκειο 1362

Ρωμαλέα Πολίτη
Τεχνητή Νοημοσύνη και βιώσιμες δεξιότητες στην εκπαίδευση: Διεθνείς στρατηγικές και καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις 1382

Ρωμαλέα Πολίτη
Τεχνητή Νοημοσύνη και εκπαίδευση: Προοπτικές της UNESCO για μια ποιοτική, συμπεριληπτική και δια βίου βιώσιμη μάθηση 1400

Μαρία Τσιάρα, Κωνσταντίνα Στεφανίδου, Αναστασία Φερεντίνου, Κωνσταντίνος Σκορδούλης
Επαυξημένος Γεωγραφικός χάρτης για άτομα με προβλήματα όρασης 1417

ΑΝΑΡΤΗΜΕΝΕΣ ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΕΙΣ 1433

Βασιλική Κόκκαλη, Φαίη Αντωνίου
Δυσγραφία: Εννοιολογική Αποτύπωση και Αξιολόγηση 1434

Ευγενία Μπαζάνη
Η παιδαγωγική θεώρηση του παιχνιδιού από τη σκοπιά της Μ. Montessori 1450

Πασχάλης Τσιτσιφύλλας
Η διδασκαλία της μουσικής στο νέο πρόγραμμα του Διευρυμένου Ολοήμερου Σχολείου 1465

Χαλιάσος Ευάγγελος, Πλουσία Μισαηλίδη, Ανδρέας Μπρούζος, Αικατερίνη Κορνηλάκη, Φωτεινή Μπονώτη
Ανάπτυξη και πιλοτική στάθμιση ενός εργαλείου μέτρησης της φιλοκοινωνικής συμπεριφοράς σε προεφήβους 1479

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΚΟΣΜΗΤΟΡΑ
ΤΗΣ ΣΧΟΛΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ, ΕΚΠΑ **19**

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ
ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑ **21**

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΗΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ, ΕΚΠΑ **23**

ΧΑΙΡΕΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΕΔΡΟΥ ΤΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΕΤΑΙΡΕΙΑΣ ΕΛΛΑΔΟΣ **26**

Χαιρετισμός του Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ

Αξιότιμε κ. Πρόεδρε της ΠΕΕ,
Αξιότιμοι συνάδελφοι και σύνεδροι
Αγαπητές φοιτήτριες και αγαπητοί φοιτητές

Με ιδιαίτερη χαρά και τιμή σας καλωσορίζω, εκ μέρους της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, στο 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με θέμα *«Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα»*. Η διοργάνωση αυτή αποτελεί έναν καίριο χώρο συνάντησης της επιστημονικής σκέψης, του παιδαγωγικού προβληματισμού και της κοινωνικής ευθύνης που οφείλει να συνοδεύει κάθε ερευνητική μας προσπάθεια.

Το Συνέδριο πραγματοποιείται σε μια ιστορική συγκυρία κατά την οποία η εκπαιδευτική πολιτική, τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο, διαμορφώνεται ολοένα και περισσότερο από έναν κυρίαρχο νεοφιλελεύθερο προσανατολισμό. Η έμφαση στην αποδοτικότητα, την αποτελεσματικότητα, τη λογοδοσία και τον ανταγωνισμό τείνει να μετασχηματίσει την εκπαίδευση σε τεχνοκρατικό μηχανισμό, υποβαθμίζοντας τον μορφωτικό, κοινωνικό και δημοκρατικό της ρόλο.

Η ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα δεν αποτελεί εξαίρεση από αυτές τις τάσεις. Τα τελευταία χρόνια, το δημόσιο σχολείο αλλά και το δημόσιο πανεπιστήμιο καλούνται να λειτουργήσουν σε συνθήκες διαρκούς πίεσης, υποχρηματοδότησης και έντασης των μηχανισμών ελέγχου και αξιολόγησης, συχνά χωρίς τον αναγκαίο διάλογο με την εκπαιδευτική και επιστημονική κοινότητα. Παράλληλα, οι κοινωνικές ανισότητες, οι μεταβαλλόμενες δημογραφικές και πολιτισμικές συνθήκες, καθώς και οι επιπτώσεις διαδοχικών κρίσεων, καθιστούν ακόμη πιο επιτακτική την ανάγκη για μια παιδαγωγική που θα στηρίζει τον εκπαιδευτικό, θα ενδυναμώνει τον μαθητή και θα υπερασπίζεται τον δημόσιο χαρακτήρα της εκπαίδευσης ως κοινωνικού αγαθού.

Σε αυτό το πλαίσιο, η παιδαγωγική και η εκπαιδευτική έρευνα δεν μπορούν να παραμένουν ουδέτερες ή αποκομμένες από τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα μέσα στα οποία παράγονται. Αντιθέτως, καλούνται να λειτουργήσουν ως πεδία κριτικής παρέμβασης, αμφισβήτησης και αναστοχασμού. Η παιδαγωγική γνώση οφείλει να ανοίγει δρόμους για τολμηρές ρήξεις με κυρίαρχα παραδείγματα που αναπαράγουν ανισότητες, αποκλεισμούς και μια στενή αντίληψη για το τι σημαίνει εκπαίδευση και μάθηση. Χρειαζόμαστε έρευνα που να συνομιλεί με τις ανάγκες της

κοινωνίας, που να υπερασπίζεται τη δημοκρατία, τη συμπερίληψη και τη χειραφέτηση, και που να επανανοηματοδοτεί τον ρόλο του εκπαιδευτικού και του μαθητή ως ενεργών υποκειμένων.

Μέσα στο σύνθετο και απαιτητικό σύγχρονο ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος διαχρονικά διαδραματίζει έναν καθοριστικό ρόλο. Με τη σταθερή παρουσία της στον επιστημονικό διάλογο, τη στήριξη της παιδαγωγικής έρευνας και τη δημιουργία χώρων συνάντησης και ανταλλαγής ιδεών, συμβάλλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση κριτικής παιδαγωγικής σκέψης. Η δράση της υπενθυμίζει ότι η παιδαγωγική δεν είναι απλώς ένα επιστημονικό πεδίο, αλλά μια βαθιά κοινωνική και πολιτική πράξη, άρρηκτα συνδεδεμένη με τις αξίες της δημοκρατίας, της ισότητας και της κοινωνικής δικαιοσύνης.

Σε αυτή την κατεύθυνση, το Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος προσφέρει έναν πολύτιμο χώρο διαλόγου και ανταλλαγής ιδεών, όπου η επιστημονική τεκμηρίωση συναντά την παιδαγωγική τόλμη και την κοινωνική ευαισθησία. Εύχομαι οι εργασίες του Συνεδρίου να συμβάλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση νέων ερευνητικών προοπτικών και παιδαγωγικών πρακτικών που θα ανταποκρίνονται στις προκλήσεις της εποχής μας.

Σας εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου και γόνιμο προβληματισμό.

Καθηγητής Βασίλης Τσάφος
Κοσμήτορας της Σχολής Επιστημών της Αγωγής, ΕΚΠΑ

Χαιρετισμός του Προέδρου του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ

Αξιότιμε κύριε Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής,
Αξιότιμε κύριε Πρόεδρε της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος,
Αξιότιμη κυρία Πρόεδρε του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία,
Αγαπητές και αγαπητοί συνάδελφοι Καθηγήτριες και Καθηγητές,
Αγαπητές και αγαπητοί φοιτήτριες και φοιτητές,
Κυρίες και κύριοι σύνεδροι,

Ως Πρόεδρος του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, έχω την τιμή και τη χαρά να σας καλωσορίσω στο 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τίτλο: «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».

Ο Στόχος 4 της Ατζέντας 2030 του ΟΗΕ στοχεύει στη διασφάλιση ότι όλοι οι εκπαιδευόμενοι θα αποκτήσουν τη γνώση και θα καλλιεργήσουν τις δεξιότητες που χρειάζονται για να προάγουν τη βιώσιμη ανάπτυξη, μεταξύ άλλων, μέσω της εκπαίδευσης για τα ανθρώπινα δικαιώματα και την ισότητα των φύλων, της προαγωγής της κουλτούρας της ειρήνης και της μη-βίας, της ταυτότητας του παγκόσμιου πολίτη, καθώς και μέσω της αναγνώρισης της πολιτιστικής ποικιλομορφίας και της συμβολής του πολιτισμού στη βιώσιμη ανάπτυξη.

Σε αυτόν τον στόχο διαφαίνεται η έκκληση προς τα εκπαιδευτικά συστήματα να δώσουν έμφαση και να αναπτύξουν τις δεξιότητες του 21ου αιώνα, προκειμένου να προετοιμάσουν τους μαθητές να επιλύουν σύνθετα προβλήματα –συμπεριλαμβανομένων εκείνων που δεν γνωρίζουμε ακόμη– τα οποία σχετίζονται με τη ζωή σε έναν ανταγωνιστικό, παγκόσμια συνδεδεμένο και τεχνολογικά ανεπτυγμένο κόσμο. Γι' αυτό, απαιτούνται σαφείς και μεθοδευμένοι χειρισμοί κυρίως μέσω στοχευμένων αλλαγών στον σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών και στην παιδαγωγική πρακτική.

Τα σχολεία αναγνωρίζουν ολοένα και περισσότερο την ανάγκη ενίσχυσης της ηθικής, του χαρακτήρα και της ιδιότητας του ενεργού πολίτη. Η τελευταία δομείται πάνω στις οικουμενικές αξίες των ανθρώπινων

δικαιωμάτων, της δημοκρατίας, της μη διάκρισης και της ετερότητας και προάγεται μέσα από δεξιότητες ενσυναίσθησης, ενσυνειδητότητας, υπευθυνότητας, συνεργασίας και αυτορρύθμισης.

Με γνώμονα τα παραπάνω, οι πλούσιες και ποικίλες θεματικές που θα καλύψουν οι εισηγήσεις των συνέδρων θα παρέχουν την ευκαιρία να αναδειχθούν σημεία για συζήτηση και προβληματισμό και θα διαμορφώσουν τις κατάλληλες συνθήκες, προκειμένου να επανεξετάσουμε διαχρονικά σημαντικά ζητήματα στην εκπαίδευση, να ανοίξουμε νέα και, εν γένει, να «ξανασκεφτούμε την εκπαίδευση».

Με την ελπίδα ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους συμμετέχοντες του παρόντος συνεδρίου θα ενισχύσει το διάλογο και τη συνεργασία της εκπαιδευτικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας της χώρας μας στα πλέον επίκαιρα και επείγοντα θέματα της εκπαίδευσης, θα ήθελα να εκφράσω τα συγχαρητήριά μου προς τα μέλη της Επιστημονικής, Συντονιστικής και Οργανωτικής Επιτροπής του Συνεδρίου και να ευχηθώ καλή επιτυχία στις εργασίες του.

Καθηγητής Θωμάς Μπαμπάλης
Πρόεδρος ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

Χαιρετισμός της Προέδρου του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ

Αγαπητές/οί συνάδελφοι,
Αγαπητές/οί διοργανωτές/τριες, φοιτήτριες/φοιτητές,
Αγαπητές/οί εισηγήτριες/ες, φίλες/οι

Σας καλωσορίζουμε στο 13ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος που συνδιοργανώνεται με το Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης και το Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία της Σχολής Επιστημών της Αγωγής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Ο ιδιοτελής ατομικισμός, η οικονομία της ελεύθερης αγοράς, η δέσμευση με την αυτορρύθμιση των αγορών και με το ελεύθερο εμπόριο αποτελούν τα τέσσερα βασικά στοιχεία που χαρακτηρίζουν τις σχέσεις της νεοφιλελεύθερης πολιτικής με την εκπαίδευση. Η καταγραφή της νεοφιλελεύθερης ιστορίας στην εκπαίδευση είναι σχετικά δύσκολο να αναδειχθεί καθώς εμφανίζεται ασύγχρονα σε διαφορετικές χώρες και σε διαφορετικές μορφές κατά τη διάρκεια των τελευταίων σαράντα (40) περίπου χρόνων. Οι νεοφιλελεύθερες πολιτικές και πρακτικές έχουν ιδιαίτερες συνέπειες για την εκπαίδευση καθώς επαναπροσδιορίζονται οι σχέσεις μεταξύ των κυβερνήσεων και των ιδιωτικών επιχειρήσεων. Ο δημόσιος τομέας και τα δημόσια σχολεία ήταν και είναι ένας από τους πρώτους στόχους της νεοφιλελεύθερης πολιτικής καθώς εκτίθενται στα αυξημένα μέτρα λογοδοσίας και στην εφαρμογή στόχων απόδοσης, διαχείρισης και εξορθολογισμού των δαπανών.

Οι αλλαγές στην παγκόσμια οικονομία και στο εμπόριο, στην επικοινωνία και στη διάχυση της πληροφορίας, οι αλλαγές στον τρόπο αντιμετώπισης του ανθρώπινου δυναμικού και το ζήτημα της μετανάστευσης είναι τα βασικά χαρακτηριστικά που νοηματοδοτούν την παγκοσμιοποίηση. Η μετάβαση από το κράτος πρόνοιας στην οικονομία των αγορών, η εξατομίκευση των παρεχόμενων υπηρεσιών αναδύονται ως δομικές επιρροές της παγκοσμιοποιημένης νεοφιλελεύθερης πολιτικής στον τρόπο διακυβέρνησης των χωρών, μετατοπίζοντας την ευθύνη στο άτομο, στην οικογένεια, στις εθελοντικές οργανώσεις και στη φιλανθρωπική δράση της κοινότητας προωθώντας έναν συντηρητικό κοινοτισμό.

Η επιρροή του νεοφιλελευθερισμού στην εκπαίδευση και ειδικότερα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση έχει διαμορφώσει ένα νέο τοπίο. Προωθείται μια επιχειρηματική λογική προσέγγισης της εκπαίδευσης που απαιτεί περισσότερη τυποποίηση και μεγαλύτερο διαχειριστικό έλεγχο. Ο αυτο-εφησυχασμός, η πολιτισμική αδιαφορία, η ψύχρανση των προσδοκιών για ποιοτική εκπαίδευση και κοινωνική δικαιοσύνη είναι ορισμένες από τις επιπτώσεις αυτών των πολιτικών.

Σε αυτό το πλαίσιο και για τη διατήρηση της ανοσοποίησης των ανθρώπων απέναντι στην υποκειμενικότητα της συμπεριφοράς τους, διαμορφώνονται νέες κοινωνικές σχέσεις οι οποίες ελέγχονται από νέους κανόνες, νόρμες, συμφωνίες και συμβόλαια που καθορίζουν τις σχέσεις με την κοινωνία και την εκπαίδευση.

Η μάθηση βασίζεται κυρίως σε ένα μοντέλο επαγγελματισμού που δίνει έμφαση στη συνεχή αξιολόγηση, στην εξέταση, και στην παρακολούθηση της επίδοσης, σε απόσταση από την ιδέα της συμμετοχικής διαδικασίας και της απόλαυσης της γνώσης. Στο πλαίσιο της Σχολής μας η εκπαίδευση δεν γίνεται αντιληπτή ως ένα είδος τυπικής μάθησης που εστιάζει στον διδακτισμό και στην ορθή, ακαδημαϊκή χρήση επιστημονικών στοιχείων, ούτε εκλαμβάνεται ως επιβράβευση μιας ικανότητας. Η εκπαίδευση γίνεται αντιληπτή ως διαδικασία διαμόρφωσης συμμετοχικού ήθους, ως ένα διακριτό εύρος αξιών και πεποιθήσεων που καθορίζουν τη φιλοσοφία, την ατμόσφαιρα, το κλίμα μιας εκπαιδευτικής δομής που είναι σε θέση να διαμορφώσει την πολιτική και την πρακτική ενός πλαισίου. Για αυτό αξιοποιώντας την παράδοση της Σχολής στη διαμόρφωση ενός ισχυρού κοινωνικού πλαισίου, παλεύουμε για τη διασφάλιση της συμμετοχής όλων στην ακαδημαϊκή, ερευνητική, πολιτιστική και κοινωνική ζωή, ενθαρρύνοντας την απόλαυση της μάθησης. Η εκπαιδευτική διαδικασία και η μάθηση στο πρόγραμμα σπουδών της Σχολή μας εννοιολογούνται ως κοινωνικο-πολιτισμικά εστιασμένες πράξεις, ενώ η αποφυγή κατασκευής σιωπηρών ή ηχηρών προτύπων κανονικότητας στην εκπαίδευση βρίσκεται στο κέντρο του διαλογικού ενδιαφέροντος. Η πρόκριση της κριτικής διεπιστημονικής προσέγγισης λειτουργεί ως αποτρεπτικός μηχανισμός από την επιλογή μιας ανέφελης διαδρομής διαιώνισης της κεντρο-κανονικότητας στην εκπαίδευση και ως αντίδοτο στην πολιτική και ιστορική αποπλαισίωση της τρέχουσας εκπαιδευτικής συνθήκης, καθώς μιλά ξεκάθαρα για τα σημαντικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα σχολεία, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές/τριες, οι γονείς και οι κοινότητες.

Θα ήταν προτιμότερο η εκπαίδευση να μην αντιμετωπίζεται ως το «μαύρο κουτί» καταγραφής πτήσεων με σκοπό τη διερεύνηση ατυχημά-

των αποκλεισμού και συμβάντων διάκρισης, ούτε ως κυματοθραύστης των κοινωνικο-πολιτικών αποφάσεων, αλλά ως σώμα που υποδέχεται, μεσολαβεί και αντιστέκεται στις κυρίαρχες αντικειμενοποιημένες βεβαιότητες, ως όχημα ενός συλλογικού αιτήματος για κοινωνική δικαιοσύνη.

Το σχολείο έχοντας βαθιά, βιωμένη γνώση της υφιστάμενης κατάστασης είναι αυτό που μπορεί να επιφέρει την αλλαγή, τον μετασχηματισμό των δομικών εμποδίων ενός εκπαιδευτικού συστήματος και των κυρίαρχων ετεροφοβικών αντιλήψεων που συντηρούν τις καταπιεστικές σχέσεις, τις περιθωριοποιητικές και υποτιμητικές πρακτικές παρεμποδίζοντας την ανάπτυξη της έννοιας της συνάντησης στην εκπαίδευση και στην πραγματική ζωή. Στις μέρες μας διαμορφώνεται ένας νέος τύπος εσωτερικού εκπαιδευτικού αποκλεισμού που καθιστά την εκπαίδευση εργαλείο οροθέτησης των σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών από το εύρος των προκαθορισμένων κατηγοριοποιημένων αποδιδόμενων ετικετών και την εκπαιδευτική διαδικασία ως τεχνισμό διόρθωσης της διαφοράς.

Εύχομαι οι τριάντα δύο (32) θεματικοί άξονες του 13ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος με τις πολυάριθμες και ενδιαφέρουσες εισηγήσεις να αποτελέσουν την αρχή αυτής της συνάντησης στην εκπαίδευση και στην κοινωνία, με στόχο την αμφισβήτηση των κυρίαρχων εκπαιδευτικών πρακτικών που αναπαράγουν πρακτικές περιθωριοποίησης και σίγασης ασθενέστερων φωνών, θέτοντας πρωταρχικά ερωτήματα αξιών και σκοπού στην εκπαιδευτική διαδικασία και στην εκπαιδευτική έρευνα.

Αν. Καθηγήτρια Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου
Πρόεδρος ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ

Χαιρετισμός του Προέδρου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

Αγαπητές συναδέλφισσες και αγαπητοί συνάδελφοι,
Αγαπητές φοιτήτριες και αγαπητοί φοιτητές,
Αγαπητές φίλες, αγαπητοί φίλοι,

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος (έτος ιδρύσεως 1981), το επίσημα αναγνωρισμένο επιστημονικό Σωματείο των Ελλήνων και Ελληνίδων παιδαγωγών, με την άψογη συνεργασία των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων της «Σχολής Επιστημών της Αγωγής» του ΕΚΠΑ, πραγματοποιεί αυτές τις τρεις ημέρες στο όμορφο νεοκλασικό κτίριο του Μαρασλείου Διδασκαλείου Δημοτικής Εκπαίδευσης το 13ο Πανελλήνιο Συνέδριό της με το καθιερωμένο πλέον θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα».

Η ιστορία της Εταιρείας αρχίζει στις 13 Δεκεμβρίου 1980, όταν τα πρώτα 55 και ιδρυτικά μέλη της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος υπέγραψαν το ιδρυτικό Καταστατικό της. Η αναγνώριση του Σωματείου έγινε με Απόφαση του Πρωτοδικείου Αθηνών, που καταχωρήθηκε υπ' αύξοντα αριθμόν 10469, στις 8 Δεκεμβρίου 1981. Αυτή είναι και η τυπική ημερομηνία ίδρυσης της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, που αναγράφεται και στη σφραγίδα της.

Σε έναν μήνα συμπληρώνονται σαράντα τέσσερα χρόνια από την ίδρυσή της. Πρόκειται για τεσσερισήμισι δεκαετίες συνεχούς υπηρεσίας και προσφοράς στην Παιδαγωγική Επιστήμη, στις Επιστήμες της Αγωγής γενικά, και στην Ελληνική Παιδεία ειδικότερα, μέσω της προαγωγής της επιστημονικής έρευνας, της εμβάθυνσης στη σχετική γνώση και της εφαρμογής τεκμηριωμένων πρακτικών και πολιτικών στην Εκπαίδευση. Πρόκειται, συγχρόνως, για σαράντα τέσσερα χρόνια διαρκούς διάχυσης της επιστημονικής παιδαγωγικής γνώσης στους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων.

Επιθυμώ λοιπόν, στο σημείο αυτό, να εκφράσω θερμές ευχαριστίες για τη συνεργασία τους προς τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου της Εταιρείας: τον Αντιπρόεδρο καθηγ. Χαράλαμπο Κωνσταντίνου, τον Γεν. Γραμματέα καθηγ. Γιώργο Γρόλλιο, τον Ειδ. Γραμματέα καθηγ. Γεώργιο Νικολάου, τον Ταμία Χρήστο Κεχαγιά, ΕΔΙΠ, ΕΚΠΑ και τα Μέλη του Δ.Σ. τον καθηγ. Παναγιώτη Σταμάτη και τον καθηγ. Θωμά Μπάκα.

Σύμφωνα με το Καταστατικό της, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος

έχει σκοπό την προαγωγή των Επιστημών της Αγωγής, τη μελέτη και επιστημονική ανάλυση των προβλημάτων της Ελληνικής Εκπαίδευσης, τη συμβολή στην επιμόρφωση του διδακτικού προσωπικού όλων των βαθμίδων, την εκπόνηση και στάθμιση κριτηρίων αξιολόγησης των μαθητών και άλλων μέσων επιστημονικής έρευνας, τη διάδοση στο ευρύ κοινό και ειδικότερα στους γονείς των σχετικών με την αγωγή του ανθρώπου γνώσεων και την υποβοήθησή τους κυρίως να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συναντούν κατά την αγωγή, την εκπαίδευση κ.λπ. των παιδιών τους, την ανάπτυξη συνεργασίας με ελληνικά και ξένα συναφή επιστημονικά Ιδρύματα κ.ά.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος έχει έδρα την Αθήνα και διαθέτει επτά Παραρτήματα στις εξής μεγάλες πόλεις: Αλεξανδρούπολη, Θεσσαλονίκη, Ιωάννινα, Πάτρα, Ρέθυμνο, Ρόδο και Βόλο. Ο δε αριθμός των μελών της ανέρχεται σήμερα περίπου στα 1.000. Ο ιστότοπος της Εταιρείας, ο οποίος ανανεώνεται και εμπλουτίζεται τακτικά, προσφέρει τη δυνατότητα για ενημέρωση σχετικά με τις δραστηριότητες της Εταιρείας και γενικά τις εξελίξεις στον χώρο των Επιστημών της Αγωγής.

Η Εταιρεία μας είναι μέλος της διεθνώς αναγνωρισμένης Παιδαγωγικής Εταιρείας European Educational Research Association (EERA). Ως εκ τούτου, τα μέλη μας ενημερώνονται ανελλιπώς με τακτικά δελτία για τις διεθνείς εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής και εξασφαλίζουν τη δυνατότητα συμμετοχής στα διεθνή θεματικά συνέδριά της.

Η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος διοργανώνει κάθε χρόνο ένα Συνέδριο, είτε Διεθνές, με διαφορετικό κάθε φορά θέμα, είτε Πανελλήνιο, με σταθερό θέμα την πρόοδο στην ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα. Μέχρι τώρα, η Εταιρεία έχει διοργανώσει δεκαέξι εξαιρετικά επιτυχημένα Διεθνή Συνέδρια και δώδεκα Πανελλήνια συνέδρια, καθώς και έναν μεγάλο αριθμό επιμορφωτικών Ημερίδων, με την υποστήριξη των Παραρτημάτων της, σε διάφορα μέρη της Ελλάδος. Στα συνέδρια αυτά, έχει λάβει μέρος μεγάλος αριθμός Ελλήνων και ξένων ειδικών στις Επιστήμες της Αγωγής, αλλά και ένας ιδιαίτερα μεγάλος αριθμός Ελλήνων εκπαιδευτικών-ερευνητών από όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Είναι αξιοσημείωτο ότι η Εταιρεία εκδίδει ανελλιπώς τα Πρακτικά των Συνεδρίων αυτών, συμβάλλοντας στη διάχυση της γνώσης στην επιστημονική κοινότητα και την ευρύτερη κοινωνία.

Είναι πράγματι εντυπωσιακός ο όγκος των θεωρητικών και ερευνητικών εργασιών που έχουν δημοσιευθεί στα Πρακτικά των Συνεδρίων αυτών, τα οποία αποτελούν μια πολύτιμη "βιβλιοθήκη" και παρακαταθήκη για τους ερευνητές όχι μόνο του παρόντος, αλλά και της νέας γενιάς και του μέλλοντος Αναφέρω μερικά ενδεικτικά θέματα των Διεθνών Συνεδρίων

της Εταιρείας μας: «*Εκπαίδευση και Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών*», «*Το Ενιαίο Σχολείο – Διεθνείς εμπειρίες και ελληνικές προοπτικές*», «*Τεχνολογία και Εκπαίδευση*», «*Παγκόσμια κρίση στην Εκπαίδευση: Μύθος ή πραγματικότητα;*», «*Η Εκπαίδευση στην ενωμένη Ευρώπη*», «*Ο Ελληνισμός της Διασποράς και η Ελληνική Παιδεία του*», «*Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη: Τάσεις και προοπτικές*», «*Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*», «*Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Διά βίου Μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική*», «*Ελληνική Παιδεία και Παγκοσμιοποίηση*», «*Το Σχολείο στην Κοινωνία της Πληροφορίας και της Πολυπολιτισμικότητας*», «*Πρόσβαση στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*», «*Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια: Ελληνική πραγματικότητα και διεθνής εμπειρία*», «*Εκπαίδευση ατόμων με ειδικές ανάγκες: Μια πρόκληση για το σχολείο και την κοινωνία*», «*Λογοτεχνία και Παιδεία*», «*Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: θεωρία και πράξη. Αναζητώντας το ελκυστικό και αποτελεσματικό σχολείο*».

Κορυφαία επιστημονική δραστηριότητα της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος είναι η έκδοση του Περιοδικού με τίτλο Παιδαγωγική Επιθεώρηση. Το Περιοδικό εκδίδεται δύο φορές τον χρόνο και αριθμεί ήδη 78 πολυσέλιδους τόμους. Ακολουθώντας τις διεθνείς επιστημονικές προδιαγραφές και υιοθετώντας το σύστημα των κριτών, το Περιοδικό δημοσιεύει υψηλού επιπέδου θεωρητικές και ερευνητικές εργασίες. Είναι πολύ σημαντικό ότι το Περιοδικό εκδίδεται τόσο σε έντυπη μορφή/τόμο, ο οποίος διατίθεται δωρεάν στα μέλη της Εταιρείας, όσο και σε ηλεκτρονική μορφή, με ελεύθερη πρόσβαση σε όλους μέσα από τον ιστότοπο της Εταιρείας. Στο Περιοδικό, έχει αποτυπωθεί όλα αυτά τα έτη και εξακολουθεί να αποτυπώνεται η επιστημονική δραστηριότητα, στα επίπεδα του θεωρητικού στοχασμού και των ερευνών, όσων εργάζονται στο πεδίο των Επιστημών της Αγωγής, αλλά και σε συναφή επιστημονικά πεδία.

*

Είναι βέβαια κατανοητό ότι μέσα στα σαράντα χρόνια ζωής της Εταιρείας, η επιστήμη, η κοινωνία και οι ανάγκες του ανθρώπου έχουν μεταβληθεί. Ο 21ος αιώνας σημαδεύεται από την παγκοσμιοποίηση και την οικονομική κρίση, η οποία επιδεινώθηκε με την εξάπλωση της πανδημίας του κορωνοϊού Covid-19, που επέφερε πρόσθετη επιβάρυνση στο σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου (μαθησιακά, ψυχικά και κοινωνικά προβλήματα) και στην κοινωνία γενικότερα. Συγχρόνως, η Εκπαίδευση και οι επιστήμες που την υπηρετούν βρίσκονται αντιμέτωπες με μια πληθώρα ακόμα προβλημάτων, που δεν μπορούν ούτε επιτρέπεται να αγνοούνται ή να υποβαθμίζονται: διεθνείς συγκρούσεις και πόλεμοι, κα-

ταπάτηση ανθρωπίνων δικαιωμάτων, έξαρση ανισοτήτων και ρατσιστικών επιθέσεων, διαπολιτισμική δυσαρμονία, κλιματική αλλαγή, επιδείνωση περιβαλλοντικών προβλημάτων, μη βιώσιμη ανάπτυξη, τεχνολογική έκρηξη και ψηφιακό χάσμα, μεταναστευτικό, ανεργία κ.ά., τα οποία απαιτούν ρηξικέλευθες αποφάσεις και αλλαγές στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό, διεθνώς, αλλά και στην πατρίδα μας.

Αποτελεί λοιπόν αδήριτη ανάγκη να υποστηριχθεί και να αναπτυχθεί ξανά η κοινωνική αλληλεγγύη και η ανθρωπιστική μέριμνα. Και δεν υπάρχει άλλη οδός παρά μόνο αυτή που περνά μέσα από τις ανθρωπιστικές επιστήμες και την Παιδεία εκείνη που μορφώνει τον ενάρετο άνθρωπο, τον «καλόν κ' αγαθόν» πολίτη, την Παιδεία που σέβεται τον άνθρωπο ως προσωπικότητα, αλλά και την ανθρώπινη ζωή, την Παιδεία που βασίζεται και αξιοποιεί κριτικά και δημιουργικά τον ελληνικό πολιτισμό.

*

Η νέα εποχή βρίσκει την Εταιρεία μας ενισχυμένη με νέα πρόσωπα, νέες ιδέες και δυναμική, αλλά και επιφορτισμένη με νέες, περισσότερες ευθύνες και μεγαλύτερες υποχρεώσεις. Ως Έλληνες και Ελληνίδες επιστήμονες εκπαιδευτικοί, ως ερευνητές και ερευνήτριες παιδαγωγοί, με έργο που αναφέρεται και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσής μας, οφείλουμε να έχουμε σταθερά προσανατολισμένη την προσοχή μας στην υπόθεση της εθνικής Παιδείας και της μόρφωσης του ελληνικού λαού και των παιδιών του, γιατί αυτός είναι ο μόνος δρόμος για την εξασφάλιση του εθνικού μας μέλλοντος εντός της παγκόσμιας κοινότητας και διατηρώντας τους δεσμούς μας με αυτήν, αλλά και ο δρόμος για την οικογενειακή και ατομική μας ευτυχία.

*

Με περισσότερες από 300 εισηγήσεις, με πολλές αναρτημένες ανακοινώσεις, με πολύ ενδιαφέροντα θεματικά Συμπόσια, με ειδικά Εργαστήρια, με 6 κεντρικές ομιλίες, με 400 περίπου εισηγητές/τριες και με ένα ευρύτατο φάσμα θεμάτων και το φετινό Συνέδριό μας, που πραγματοποιείται με την άψογη συνεργασία των δύο Παιδαγωγικών Τμημάτων της «Σχολής Επιστημών της Αγωγής» του ΕΚΠΑ, πιστεύουμε ότι θα δώσει για άλλη μια φορά την ευκαιρία για γόνιμο επιστημονικό "διάλογο" και ανταλλαγή απόψεων και προβληματισμών μεταξύ των εκπαιδευτικών κάθε βαθμίδας.

Η διοργάνωση ενός ιδιαίτερα μεγάλου Πανελλήνιου Συνεδρίου, όπως το παρόν, προϋποθέτει βέβαια τον μόχθο πολλών προσώπων, την ηθική, καθώς και την έμπρακτη, αλλά και την υλική συμπαράστασή τους.

Οφείλω λοιπόν να ευχαριστήσω θερμά τον Κοσμήτορα της Σχολής Επιστημών της Αγωγής καθηγ. Βασίλη Τσάφο, την Πρόεδρο του ΤΕΑΠΗ αν. καθηγ. Ευδοξία Ντεροπούλου-Ντέρου για την υποστήριξή τους στο Συνέδριο αυτό και τον Πρόεδρο του ΠΤΔΕ καθηγ. Θωμά Μπαμπάλη για την υποστήριξη και την οικονομική ενίσχυση του Συνεδρίου, όπως και τα μέλη της Επιστημονικής και της Οργανωτικής Επιτροπής, τα ονόματα των οποίων αναφέρονται στο Πρόγραμμα.

Ξεχωριστά όμως θα ήθελα να ευχαριστήσω τις/τους στενούς συνεργάτες μου, που ανέλαβαν ολοπρόθυμα την ευθύνη και το βάρος της υποστήριξης ενός τόσο μεγάλου Συνεδρίου, για την εξαιρετική συνεργασία μας και την καθημερινή επικοινωνία μας, την κ. Βασιλική Νίκα ΕΔΙΠ-ΕΚΠΑ, τον κ. Χρήστο Κεχαγιά, ΕΔΙΠ-ΕΚΠΑ και Ταμία της Π.Ε.Ε., καθώς και την κ. Έλενα Δεμερτζή, υποψ. διδάκτορα ΕΚΠΑ και Διευθύντρια στο International Metropolitan School.

Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τα στελέχη της Γραμματείας, τις εθελόντριες φοιτήτριες και τους εθελοντές φοιτητές για την πολύτιμη βοήθειά τους, που είναι καθοριστική για την επιτυχία του Συνεδρίου μας, τους χορηγούς του Συνεδρίου, αλλά και όλους εσάς που μας τιμάτε με τη συμβολή και την παρουσία σας.

Εύχομαι καλή επιτυχία στις εργασίες του Συνεδρίου μας και ελπίζω να τεθούν σε αυτό πολλά ενδιαφέροντα ερωτήματα, ώστε μετά την ολοκλήρωσή του να έχουμε αποκομίσει όχι τυποποιημένες απαντήσεις ή έτοιμες και αδιαμφισβήτητες λύσεις, αλλά να αποχωρήσουμε από αυτό με περαιτέρω απορίες και αμφιβολίες, να συναχθούν από αυτό σημαντικά συμπεράσματα και να δημιουργηθούν νέα επιστημονικά ενδιαφέροντα!

Καθηγητής Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος

ΘΕΜΑΤΙΚΟΙ ΑΞΟΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Παγκόσμια ζητήματα στην Εκπαίδευση και την Έρευνα	32
Τέχνη και πολιτισμός και εκπαίδευση	114
Μουσειοπαιδαγωγική	340
Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, Λογοτεχνία για παιδιά και νέους, Προαγωγή και ανάπτυξη της Φιλαναγνωσίας	402
Εκπαιδευτικό υλικό για την ανάγνωση και τη Φιλαναγνωσία: Δημιουργία και αξιολόγηση	604
Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση	670
Διδακτική της λογοτεχνίας	788
Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας	860
Διδασκαλία της Ιστορίας στην Εκπαίδευση	882
Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία	1022
Εκπαίδευση και φύλο	1050
Νέες Τεχνολογίες, Τεχνητή Νοημοσύνη και Προγράμματα Σπουδών	1118

Παγκόσμια ζητήματα στην Εκπαίδευση και την Έρευνα

Απόστολος Δερμεντζόπουλος
Τεχνητή Νοημοσύνη, Δημιουργικότητα & Προστασία των Πνευματικών Δικαιωμάτων: Νομικές & Τεχνολογικές Προκλήσεις στην Εκπαίδευση **33**

Κωστούλα – Ελευθερία Μητράκα, Μαρία Παυλή Κορρέ, Ευαγγελία Μαυρικάκη **48**
Εγγραμματισμός των δασκάλων σε θέματα σχετικά με την υγεία

Κωνσταντίνος Μυταλούλης
Η δημοκρατία στο ελληνικό σχολείο μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων **68**

Άννα Ελένη Πολύδωρα
Σύνθεση και Ανάλυση του νεολογισμού "ψηφιακή εθογραφία" υπό το πρίσμα διερεύνησης της ψηφιακής νεολαίας **86**

Κυριακή – Χριστίνα Σιδηροπούλου, Άγγελος Καβασακάλης
Εξελίξεις στον 3ο Κύκλο Σπουδών: ανάλυση σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο **96**

Τεχνητή Νοημοσύνη, Δημιουργικότητα & Προστασία των Πνευματικών Δικαιωμάτων: Νομικές & Τεχνολογικές Προκλήσεις στην Εκπαίδευση

Απόστολος Δερμεντζόπουλος
Απόφοιτος Τμήματος Πολιτισμικής Πληροφορικής & Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μουσειολόγος / Ψηφιακός Μουσειολόγος , Υπάλληλος Τεκμηρίωσης & Γεωκωδικοποίησης ΤΕΕ και διαχείρισης Πολιτιστικών project – Dotsoft Technology, Projects, Solutions,
apohofman@gmail.com.

Περίληψη

Η ραγδαία ανάπτυξη και υιοθέτηση των μοντέλων Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative AI) έχει αναδιαμορφώσει το τοπίο της ψηφιακής δημιουργίας. Η ικανότητα των μηχανών να παράγουν αυτόνομα έργα—κείμενα, εικόνες, ήχο—με ελάχιστη ανθρώπινη καθοδήγηση, έχει δημιουργήσει μια πρωτοφανή τεχνολογική και καλλιτεχνική ασυμμετρία. Η κεντρική σύγκρουση έγκειται στην αμφισβήτηση της θεμελιώδους νομικής αρχής της Ανθρώπινης Πατρότητας (*Human Authorship*), η οποία απαιτεί ουσιαστική δημιουργική συμβολή για την κατοχύρωση πνευματικών δικαιωμάτων. Η ΤΝ, απορροφώντας (*scraping*) δισεκατομμύρια προστατευόμενα έργα για την εκπαίδευσή της, θολώνει τη ορίζοντα μεταξύ νόμιμης έμπνευσης και παράνομης αναπαραγωγής.

Στο πλαίσιο της ελληνικής παιδαγωγικής και εκπαιδευτικής έρευνας, η εργασία υποστηρίζει ότι η εξοικείωση των εκπαιδευτικών και των μαθητών με τα παραπάνω ζητήματα είναι επιτακτική. Η κατανόηση του πλαισίου αυτού είναι απαραίτητη για τη διαμόρφωση μιας νέας γενιάς ψηφιακά εγγράμματων και ηθικά ενήμερων δημιουργών και πολιτών, οι οποίοι θα είναι σε θέση να λειτουργήσουν υπεύθυνα στο ψηφιακό οικοσύστημα και να προστατεύσουν την πνευματική τους ιδιοκτησία.

Λέξεις – κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ), δημιουργικότητα, πολιτιστική εκπαίδευση, εξατομικευμένη μάθηση, καλλιτεχνική έκφραση, πνευματικά δικαιώματα, νομοθεσίες.

Abstract

The rapid development and adoption of Generative AI models has reshaped the landscape of digital creation. The ability of machines to produce autonomous works—texts, images, sound—with minimal human guidance has created an unprecedented technological and artistic asymmetry.

The central conflict lies in the questioning of the fundamental legal principle of Human Authorship, which requires substantial creative contribution for the registration of copyright. AI, by scraping billions of protected works for its education, blurs the horizon between legitimate inspiration and illegal reproduction.

In the context of Greek pedagogical and educational research, the paper argues that the familiarization of teachers and students with the above issues is imperative. Understanding this framework is about shaping a new generation of digitally literate and ethically aware creators and citizens, those who will be able to operate responsibly in the digital ecosystem and protect their intellectual property.

Key – word: Artificial Intelligence (AI), creativity, cultural education, personalized learning, artistic expression, intellectual property rights, legislation.

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη και υιοθέτηση των μοντέλων Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης έχει αναδιαμορφώσει το τοπίο της ψηφιακής δημιουργίας. Η ικανότητα των μηχανών να παράγουν αυτόνομα έργα με ελάχιστη ανθρώπινη καθοδήγηση, έχει δημιουργήσει μια πρωτοφανή τεχνολογική και καλλιτεχνική ασυμμετρία.

Σκοπός της εισήγησης είναι η ανάλυση των νομικών και τεχνολογικών προκλήσεων και η μετατροπή τους σε προληπτικές παιδαγωγικές στρατηγικές για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η μεθοδολογία της εργασιας βασίζεται στην ανάλυση την υφιστάμενης κατάστασης τοποθετείται μεταξύ δύο αξόνων : τον νομικό, με την ανάλυση νομοθεσιών όπως το Digital Millennium Copyright Act των Η.Π.Α. και Ο Κανονισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ΤΝ (EU AI Act) και τον τεχνολογικό με την προσέγγιση και εφαρμογή τεχνολογιών και πρακτικών όπως είναι το Content

Fingerprinting, το εργαλείο Nightshade και η τεχνολογία Blockchain & Smart Contracts.

Ανάλυση του Θεωρητικού και Νομικού Πλαισίου

Η Έννοια της «Ανθρώπινης Πατρότητας» (Human Authorship)

Θεμελιώδης Αρχή: Η παραδοσιακή νομική θεωρία των πνευματικών δικαιωμάτων βασίζεται στην ιδέα της ανθρώπινης πατρότητας. Μόνο ο άνθρωπος (ο «συγγραφέας», ο «δημιουργός») μπορεί να είναι κάτοχος πνευματικών δικαιωμάτων. §1 του Ν 2121/1993
Τα Γενετικά Μοντέλα Τεχνητής Νοημοσύνης (Generative AI) αλλοιώνουν την έννοια του νόμου περί πνευματικών δικαιωμάτων με δύο ειδών παραγόμενα έργα:

Αμιγώς Παραγόμενα Έργα: Τα έργα που παράγονται αποκλειστικά από την ΤΝ, χωρίς ουσιαστική ανθρώπινη δημιουργική συμβολή (*"meaningful human creative input"*), (δεν μπορούν να λάβουν προστασία πνευματικών δικαιωμάτων.)

Υβριδικά Έργα : Τα έργα που προκύπτουν από συνεργασία ανθρώπου-ΤΝ (*human-AI collaboration*) μπορούν να προστατευθούν, αλλά μόνο για τα μέρη που αποτελούν ανεξάρτητα πνευματικές συνεισφορές του ανθρώπου (π.χ. επεξεργασία, ψηφιακό μοντάζ, δημιουργικές αλλαγές). Οι απλές εντολές (*prompts*) θεωρούνται συνήθως ανεπαρκείς για την παροχή πνευματικών δικαιωμάτων.

Έννοια του «συνδημιουργού» στην εποχή της ΤΝ

Σύμφωνα με τη Θεμελιώδη Αρχή της ανθρώπινης πατρότητας, αναδεικνύεται πως η έννοια του δημιουργού δεν αναγνωρίζει αλλά ούτε προστατεύει νομικά, συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης που δημιουργούν περιεχόμενο και τέχνη. Στις σύγχρονες θεωρητικές προσεγγίσεις ο όρος του «δημιουργού» μεταβάλλεται σε αυτόν του «συνδημιουργού» , επαναπροσδιορίζοντας τόσο τη σχέση ανθρώπου – μηχανής όσο και την ίδια τη δημιουργική διαδικασία. Μελετητές υποστηρίζουν ότι στα πλαίσια της κατανεμημένης (distributed) και μετά – ανθρώπινης (posthuman) δημιουργικότητας, η διαδικασία της δημιουργίας, περιγράφει μια σχέση αλληλεπίδρασης που αναδύεται μέσα από δίκτυα δρώντων (ανθρώπων, εργαλείων, αλγορίθμων και δεδομένων) (Actor–Network Theory) (Latour,

2005). Σύμφωνα με τη θεωρία του Εκτεταμένου Νου (Clark & Chalmers, 1998) «όταν συστήματα ΤΝ ενσωματώνονται οργανικά στη δημιουργική πράξη, καθίστανται μέρος της γνωστικής και δημιουργικής διαδικασίας, χωρίς να αναιρούν την ανθρώπινη πατρότητα». Παράλληλα, η Διαμοιρασμένη Δημιουργικότητα (Sawyer, 2012) υποστηρίζει ότι «η δημιουργικότητα αναδύεται μέσα από δίκτυα αλληλεπίδρασης μεταξύ πολλαπλών παραγόντων και πως οι μη ανθρώπινοι συμμετέχοντες που επηρεάζουν το αποτέλεσμα δεν μπορούν να χαρακτηριστούν αυτόνομοι δημιουργοί».

Σύμφωνα με πρόσφατες οδηγίες και αποφάσεις, η επίσημη θέση πολλών νομικών υποστηρίζει πως «η προστασία δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας προϋποθέτει σημαντική ανθρώπινη συμβολή ως κρίσιμη προϋπόθεση και πως η χρήση απλής εντολής ή προτροπής, δεν θεωρείται συνήθως ικανός δείκτης ανθρώπινης δημιουργικής συμβολής για να χορηγηθούν δικαιώματα» (Kluwer Copyright Blog – Rita Matulionyte 2023). Επομένως όταν η ΤΝ παράγει περιεχόμενο χωρίς επαρκή ανθρώπινη παρέμβαση, το αποτέλεσμα δεν θεωρείται πνευματικά προστατευμένο έργο (U.S. Copyright Office, 2023).

Η Θεωρία της «Δίκαιης Χρήσης» (Fair Use)

Η Θεωρία της «Δίκαιης Χρήσης» (Fair Use) επιτρέπει τη χρήση υλικού που προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα χωρίς την άδεια του κατόχου των δικαιωμάτων, υπό ορισμένες συνθήκες. Σκοπός της είναι να εξισορροπήσει τα δικαιώματα του δημιουργού με τα συμφέροντα του κοινού να έχει πρόσβαση και να χρησιμοποιεί δημιουργικά το υλικό για σκοπούς όπως η κριτική, ο σχολιασμός, η διδασκαλία ή η έρευνα.

Σύμφωνα με το Τμήμα 107 του Νόμου περί Πνευματικών Δικαιωμάτων των ΗΠΑ, η δίκαιη χρήση βασίζεται στην εξέταση τεσσάρων παραγόντων:

Ο Σκοπός και Χαρακτήρας της Χρήσης: Εξετάζεται αν η χρήση είναι εμπορική ή μη κερδοσκοπική/εκπαιδευτική και κυρίως εάν είναι μετασχηματιστική, αλλάζοντας δηλαδή το αρχικό έργο, προσδίδοντάς του νέο σκοπό και νόημα.

Η Φύση του Προστατευόμενου Έργου : Αναφέρεται σε πραγματολογικά και φανταστικά έργα καθώς και για τα δημοσιευμένα και αδημοσίευτα έργα που απαιτούν προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών.

Η Ποσότητα και Σημαντικότητα του Χρησιμοποιούμενου Τμήματος: Εξετάζει τον όγκο του πρωτότυπου έργου χρησιμοποιήθηκε καθώς και τη ποιότητα των πληροφοριών που αντλήθηκαν για τους επιμέρους σκοπούς.

Η Επίδραση της Χρήσης στην Αγορά: Εξετάζει εάν η νέα χρήση υποκαθιστά το αρχικό έργο στην αγορά, μειώνοντας έτσι τα δυνητικά έσοδα του κατόχου των πνευματικών δικαιωμάτων.

Στην Ευρωπαϊκή Ένωση και την Ελλάδα, το νομικό πλαίσιο βασίζεται κυρίως σε καταλόγους ρητών, προκαθορισμένων εξαιρέσεων οι οποίες αναφέρονται ρητά στη νομοθεσία για την αξιοποίηση ενός έργου (άρθρο 5 παράγραφος 5 της Οδηγίας 2001/29/ΕΚ) (π.χ., για ιδιωτική χρήση, για εκπαιδευτικούς σκοπούς) Το ελληνικό δίκαιο περί πνευματικών δικαιωμάτων (Ν. 2121/1993) ακολουθεί την ίδια φιλοσοφία, η οποία είναι λιγότερο ευέλικτη.

Οι εξεραίσεις για τη «Δίκαιη Χρήση» ενός έργου εντός της Ε.Ε. πρέπει να συμφωνεί με το «Τεστ των Τριών Σταδίων» :

Η χρήση πρέπει να επιτρέπεται μόνο σε συγκεκριμένες ειδικές περιπτώσεις.

Δεν πρέπει να συγκρούεται με την κανονική εκμετάλλευση του έργου.

Δεν πρέπει να προκαλεί αδικαιολόγητη βλάβη στα νόμιμα συμφέροντα του δημιουργού.

Οι κυριότερες εξαιρέσεις στον Ελληνικό Νόμο (Ν. 2121/1993) αναφέρονται σε :

Αναπαραγωγή για ιδιωτική χρήση (Άρθρο 18): Επιτρέπεται η αναπαραγωγή ενός έργου για προσωπική, μη εμπορική χρήση υπό την προϋπόθεση ότι καταβάλλεται η «εύλογη αμοιβή» στους δημιουργούς.

Παράθεση αποσπασμάτων (Άρθρο 20): Για σκοπούς κριτικής ή ανασκόπησης, αναφέροντας τη πηγή και το όνομα του δημιουργού.

Χρήση για διδασκαλία (Άρθρο 21): Επιτρέπεται η χρήση έργων σε εκπαιδευτικά βιβλία ή για τη διδασκαλία σε τάξη, με αυστηρούς περιορισμούς.

Γελοιογραφία, Παρωδία, Διασκευή (Άρθρο 28): Ελαστική εξαίρεση, που επιτρέπει τη χρήση έργου για χιουμοριστικούς σκοπούς, χωρίς να προσβάλλεται η τιμή του δημιουργού.

Το κυριότερο νομικό δίλημμα που παρατηρείται στις διεθνείς υποθέσεις αναφέρεται στη Δίκαιη Χρήση στις ΗΠΑ ή η «εξαίρεση για λόγους εκπαίδευσης και έρευνας» στην ΕΕ, που επιτρέπει την περιορισμένη χρήση πνευματικά κατοχυρωμένου υλικού χωρίς άδεια, συνήθως για μετασχηματιστικούς σκοπούς (π.χ. κριτική, σχολιασμός, έρευνα) και για ορισμένο χρονικό διάστημα.

Το βασικό νομικό ερώτημα στις παγκόσμιες δικαστικές υποθέσεις (όπως αυτή της Stability AI) αναφέρεται στη περίπτωση όπου η μαζική αντιγραφή ή «απόξεση» δισεκατομμυρίων εικόνων και δεδομένων για την εκπαίδευση ενός μοντέλου ΤΝ αποτελεί «δίκαιη χρήση» (δηλαδή, είναι «μετασχηματιστική») ή «ευθεία παραβίαση»;

Ο Κανονισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την ΤΝ (EU AI Act)

Διαφάνεια και Δικαιώματα Χρήσης Γενικής Τεχνητής Νοημοσύνης: Για τα μοντέλα Γενικής Χρήσης Τεχνητής Νοημοσύνης (GPAI, General Purpose AI), ο νόμος επιβάλλει συγκεκριμένες υποχρεώσεις διαφάνειας που επηρεάζουν άμεσα τα πνευματικά δικαιώματα όπως για παράδειγμα :

Δημοσίευση Περιλήψεων Δεδομένων: Οι πάροχοι πρέπει να καταρτίζουν και να δημοσιοποιούν μια επαρκώς λεπτομερή περίληψη (*sufficiently detailed summary*) του περιεχομένου που χρησιμοποιήθηκε για την εκπαίδευση του μοντέλου, ειδικά εάν το περιεχόμενο προστατεύεται από πνευματικά δικαιώματα. Άρθρο 53 παράγραφος 1 στοιχείο δ).

Επιπλέων σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Οδηγία (2019/790), επεκτείνονται οι εξαιρέσεις αξιοποίησης έργων για ερευνητικούς σκοπούς με σκοπό την εκπαίδευση μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης χρησιμοποιώντας τη πρακτική «Εξόρυξης Δεδομένων» (Text and Data Mining -TDM) καθώς και τη προστασία πολιτιστικής κληρονομιάς, διευκολύνοντας ενδιαφερόμενους οργανισμούς και φορείς να ψηφιοποιούν έργα που δεν κυκλοφορούν πια στο εμπόριο.

Και στις δύο παραπάνω περιπτώσεις πρέπει οι φορείς, οργανισμοί και επιχειρήσεις να υποβάλλουν λεπτομερείς καταλόγους των δράσεων και ενεργειών τους προτού προβούν στην «εξόρυξη δεδομένων» και την εκπαίδευση μοντέλων Τεχνητής Νοημοσύνης, σύμφωνα με τις παραπάνω ευρωπαϊκές νομοθεσίες.

Ο Νόμος DMCA (Digital Millennium Copyright Act) του 1998

Ο DMCA επιδιώκει μια περίπλοκη ισορροπία μεταξύ της προστασίας των δικαιωμάτων των δημιουργών στην ψηφιακή εποχή και της διασφάλισης ότι το διαδίκτυο μπορεί να λειτουργεί χωρίς να θεωρούνται όλοι οι πάροχοι συνένοχοι σε παραβιάσεις.
Ο DMCA χωρίζεται σε τρία κύρια μέρη:

Τεχνολογικά Μέτρα Προστασίας (TPMs) : Αυτός ο τίτλος καθιστά παράνομη την παράκαμψη των Τεχνολογικών Μέτρων Προστασίας (TPMs), δηλαδή οποιασδήποτε τεχνολογίας που περιορίζει την πρόσβαση ή την αντιγραφή ενός έργου.

Πληροφορίες Διαχείρισης Πνευματικών Δικαιωμάτων (CMI) : Ο νόμος απαγορεύει τη διαγραφή ή την αλλοίωση των μεταδεδομένων που σχετίζονται με τις Πληροφορίες Διαχείρισης Πνευματικών Δικαιωμάτων (CMI) (metadata που προσδιορίζουν τον δημιουργό, τον κάτοχο των δικαιωμάτων, τους όρους χρήσης κ.λπ.).

Περιορισμός Ευθύνης των ISP (Online Copyright Infringement Liability Limitation Act): Παρέχει νομική ασυλία στους Παρόχους Υπηρεσιών Διαδικτύου (ISP), όπως οι πλατφόρμες φιλοξενίας, από την ευθύνη για παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων από τους χρήστες τους, εφόσον λειτουργούν με καλή πίστη και εφαρμόζουν τη διαδικασία «Ειδοποίηση και Κατάργηση» (*Notice and Takedown*).

Μελέτες Περιπτώσεων

Stability AI, DeviantArt, Midjourney vs. Ομάδα Καλλιτεχνών (Andersen et al.)

Από τις πρώτες και πιο σημαντικές συλλογικές αγωγές (class-action lawsuits) που κατατέθηκε από ανεξάρτητους καλλιτέχνες και εικονογράφους (μεταξύ των οποίων η Sarah Andersen), αφορά την κατηγορία στις εταιρίες, που ανέπτυξαν τις γεννήτριες εικόνων Stable Diffusion και Midjourney, ότι απέσπασαν παράνομα (*scraped*) δισεκατομμύρια έργα τους από το διαδίκτυο χωρίς άδεια ή αποζημίωση για την εκπαίδευση των μοντέλων. Ισχυρίζονται παράλληλα ότι η «βιομηχανικής κλίμακας αναπαραγωγή» έργων, υπονομεύει την αγοραστική αξία των πρωτότυπων.

Αντίστοιχα οι εταιρίες ισχυρίζονται ότι η διαδικασία εκπαίδευσης είναι παρόμοια με τον τρόπο που ένας άνθρωπος καλλιτέχνης «εμπνέεται» από έργα τέχνης και αναδημιουργεί—είναι μετασχηματιστική.

The New York Times Company vs. OpenAI & Microsoft (Η Μάχη για το Κείμενο)

Η The New York Times (NYT) μηνύει την OpenAI (ChatGPT) και τη Microsoft (Bing Chat/Copilot), κατηγορώντας τες για μαζική παραβίαση πνευματικών δικαιωμάτων χρησιμοποιώντας εκατομμύρια άρθρα της εφημερίδας χωρίς άδεια για την εκπαίδευση των μοντέλων GPT. Η αγωγή επικεντρώνεται στο γεγονός ότι τα μοντέλα της OpenAI μπορούν, όταν λάβουν συγκεκριμένη εντολή, να αναπαράγουν verbatim (*αυτολεξεί*) μεγάλα τμήματα των άρθρων του NYT, παρακάμπτοντας έτσι το paywall και ζημιώνοντας άμεσα την αγορά.

Τα αντεπιχειρήματα των εταιρειών είναι παρόμοια με την προηγούμενη υπόθεση. Η OpenAI υποστηρίζει ότι η δημιουργία παρόμοιων έργων τέχνης μπορεί να αποτελεί περίπτωση σύμπτωσης και πως η νομική έννοια για την «ουσιαστική ομοιότητα» (substantial similarity) κατοχυρώνει νομικά τα εκφραστικά μέσα αλλά όχι τις ιδέες που ενσωματόνονται. Γενικότερα η OpenAI φαίνεται όμως να μην αμφισβητεί ότι χρησιμοποίησε άρθρα της NYT για την εκπαίδευση των μοντέλων της, όμως παράλληλα υποστηρίζει ότι ήταν αρκετά διαφανείς σχετικά με τη δημοσίευση του κορμού πληροφοριών που αξιοποίησε για την εκπαίδευση των μοντέλων.

Συμπέρασμα

Το υφιστάμενο νομικό πλαίσιο χαρακτηρίζεται από μεγάλη ασάφεια και παρερμηνεία. Οι διεθνείς νομοθεσίες, ενώ θέτουν τις βασικές αρχές, δεν παρέχουν στους δημιουργούς πρακτικά, άμεσα μέσα επιβολής των δικαιωμάτων τους σε βιομηχανική κλίμακα, ειδικά απέναντι στο μαζικό *data scraping*. Η νομική αβεβαιότητα, σε συνδυασμό με την αδυναμία του δημιουργού να ελέγξει τεχνολογικά τη χρήση του έργου του κατά τη φάση εκπαίδευσης της ΤΝ, έχει οδηγήσει στην ανάπτυξη τεχνολογικών αμυντικών μηχανισμών.

Προσέγγιση Τεχνολογικών Λύσεων

Με τη ραγδαία εισαγωγή τεχνολογιών Τεχνητής Νοημοσύνης στην παραγωγή, επεξεργασία και διάδοση περιεχομένου δημιουργεί πολύπλοκα ζητήματα κατανόησης και εφαρμογής του δικαίου πνευματικής ιδιοκτη-

σίας. Οι προκλήσεις δεν είναι μόνο νομικές αλλά και τεχνολογικές, καθώς απαιτούνται μηχανισμοί που επιτρέπουν την αποτελεσματική αναγνώριση, τεκμηρίωση και προστασία των δικαιωμάτων των δημιουργών όταν το περιεχόμενο εκπαιδεύει ή παράγεται από συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης. Η εξέλιξη αυτή επιτάσσει όχι απλώς την ερμηνεία των υφιστάμενων κανόνων, αλλά τη δημιουργία και αξιοποίηση τεχνολογικών λύσεων που θα διευκολύνουν την κατανόηση, πρόληψη και διαχείριση ζητημάτων πνευματικής ιδιοκτησίας σε πρακτικό επίπεδο.

Οι τρεις βασικοί μηχανισμοί που εξετάζονται, λειτουργούν σε διαφορετικά στάδια της διαδικασίας: από την παθητική αναγνώριση μέχρι την ενεργητική άμυνα και την αυτοματοποιημένη αδειοδότηση, επιχειρώντας να προσφέρουν πρακτικές και άμεσες λύσεις για τη προστασία των καλλιτεχνικών έργων από εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης.

Ψηφιακό Αποτύπωμα Περιεχομένου (Content - Digital Fingerprinting)

Το Ψηφιακό Αποτύπωμα Περιεχομένου αποτελεί έναν μοναδικό ψηφιακό κώδικα (hash) που δημιουργείται από το ίδιο το περιεχόμενο, παραμένει αναλλοίωτος και χρησιμοποιεί αντιληπτικό hashing (*perceptual hashing*), όπου αλγόριθμοι αναλύουν τα χαρακτηριστικά του περιεχομένου και αναγνωρίζουν τα παρόμοια ψηφιακά αποτυπώματα, επιτρέποντας στους δημιουργούς να ελέγξουν εάν το έργο τους χρησιμοποιήθηκε για την εκπαίδευση ΤΝ ή την αναπαραγωγή έργου.

Nightshade (Εργαλείο Δηλητηρίασης Δεδομένων)

Το Nightshade αντιπροσωπεύει μια ενεργητική και αμυντική τεχνολογική προσέγγιση. Είναι ένα εργαλείο που αναπτύχθηκε για να προστατεύσει τους καλλιτέχνες από τη μη εξουσιοδοτημένη χρήση των έργων τους κατά τη φάση εκπαίδευσης των μοντέλων ΤΝ.

Χρησιμοποιεί τη τεχνική «δηλητηρίασης δεδομένων» (data poisoning) που εισάγει αόρατες αλλαγές σε ένα ψηφιακό αρχείο πριν αυτό ανέβει στο διαδίκτυο. Όταν το μοντέλο ΤΝ «απορροφήσει» την εικόνα για εκπαίδευση, ο αλγόριθμος της ΤΝ παρερμηνεύει τα δεδομένα. Ως αποτέλεσμα, το μοντέλο εκπαιδεύεται με εσφαλμένες πληροφορίες, οδηγώντας σε αποτυχία ή παραμόρφωση των μελλοντικών παραγόμενων εικόνων. Με το τρόπο αυτό η μη εξουσιοδοτημένη χρήση έργων που προέρχεται από την «απόξεση δεδομένων» (data scrapping) καθίσταται

μη βιώσιμη για τις εταιρείες Τεχνητής Νοημοσύνης, ωθώντας τες σε διαπραγματεύσεις για νόμιμη αδειοδότηση και πληρωμή.

Έξυπνα Συμβόλαια (Smart Contracts)

Τα Έξυπνα Συμβόλαια (Smart Contracts) είναι μια λύση βασισμένη στην τεχνολογία Blockchain, η οποία μπορεί να δώσει απάντηση στο πρόβλημα της διαχείρισης αδειών και των δικαιωμάτων εκμετάλλευσης.

Τα Έξυπνα Συμβόλαια αφορούν αυτοεκτελούμενες συμφωνίες με τους όρους της συμφωνίας γραμμένους απευθείας στον κώδικα που υπάρχει σε ένα κατανεμημένο δίκτυο. Όταν πληρούνται οι προκαθορισμένοι όροι (π.χ. «το έργο χρησιμοποιήθηκε 100 φορές από ένα μοντέλο ΤΝ»), το συμβόλαιο εκτελείται αυτόματα, μεταφέροντας τα συμφωνημένα δικαιώματα εκμετάλλευσης ή τις αμοιβές (royalties) στον αρχικό δημιουργό.

Παρατηρούμε λοιπόν ότι, για την αντιμετώπιση ζητημάτων περί προστασίας πνευματικών δικαιωμάτων από συστήματα και εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης, βασική προϋπόθεση είναι η συνδυαστική εφαρμογή τόσο των διεθνών νομοθεσιών όσο και αντίστοιχων τεχνολογιών. Στόχος είναι η διαμόρφωση ενός πολυεπίπεδου συστήματος πρόληψης, τεκμηρίωσης και διαχείρισης των πνευματικών δικαιωμάτων των δημιουργών. Οι σύγχρονες τεχνολογικές πρακτικές καθιστούν εφικτή την ανίχνευση της χρήσης έργων από Τεχνητή Νοημοσύνη, την αποτροπή μη εξουσιοδοτημένης αξιοποίησης και τη διαμόρφωση πλαισίων διαφανούς αδειοδότησης, λειτουργώντας συμπληρωματικά προς το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητά τόσο των διεθνών νομοθεσιών όσο και των τεχνολογικών προτάσεων, δεν εξαρτάται αποκλειστικά από την τεχνική τους υλοποίηση, αλλά κυρίως από το βαθμό κατανόησης και κριτικής τους αξιοποίησης από τους ίδιους τους χρήστες.

Υπό το πρίσμα αυτό, καθίσταται σαφές ότι η τεχνολογία και οι διεθνείς νομοθεσίες από μόνες τους δεν αρκούν για τη διασφάλιση των πνευματικών δικαιωμάτων, εάν δεν συνοδεύεται από κατάλληλες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές παρεμβάσεις. Η κατανόηση των μηχανισμών προστασίας, η ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και η καλλιέργεια υπευθυνότητας απέναντι στη δημιουργία και χρήση περιεχομένου αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για τη βιώσιμη συνύπαρξη ανθρώπινης δημιουργικότητας και εφαρμογών Τεχνητής Νοημοσύνης.

Η Εκπαιδευτική/Παιδαγωγική Διάσταση: Προληπτική Εκπαίδευση και Μεταγνωστικές Δεξιότητες

Στην εποχή της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ), η παραδοσιακή αντίληψη της δημιουργικότητας —ως ατομική και εκτελεστική ικανότητα— μετασχηματίζεται σε μια διαδικασία διευρυμένης, υβριδικής και διασυνδεδεμένης νόησης όπου οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν δεξιότητες πέρα από την απλή χρήση ψηφιακών εργαλείων. Η εκπαιδευτική πρόκληση έγκειται στον συνδυασμό της κριτικής αντιμετώπισης των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης με την ίδια τη δημιουργική πράξη, ώστε οι μελλοντικοί πολίτες να γίνουν ικανοί να κατανοούν, να ελέγχουν και να διαχειρίζονται τη χρήση και τις επιπτώσεις των τεχνολογιών Τεχνητής Νοημοσύνης στην παραγωγή γνώσης και πολιτισμικών προϊόντων.

Πρωταρχικό στοιχείο αυτής της μετάβασης είναι η μεταγνωστική δημιουργικότητα, η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να αξιολογούν στρατηγικά τα δεδομένα και τα αποτελέσματα που παράγονται ή τροποποιούνται μέσω συστημάτων Τεχνητής Νοημοσύνης, εντοπίζοντας την ποιότητα, την προέλευση και τις δυνατότητες νομιμοποίησης των χρήσεων της. Η μεταγνωστική δημιουργικότητα ενσωματώνει τόσο την κριτική αξιολόγηση των εισροών (δεδομένων) και εκροών (ψηφιακών προϊόντων) των εργαλείων ΤΝ όσο και τη δημιουργική παρέμβαση, δηλαδή τη συνειδητή επαναδιαμόρφωση των αποτελεσμάτων με βάση ανθρώπινες αξίες, πρόθεση και αισθητική κρίση.

Ένα δεύτερο πεδίο συνδέεται με την ψηφιακή αυτονομία, την ικανότητα των μαθητών να διατηρούν όχι μόνο την πνευματική ιδιοκτησία αλλά και την αξία των έργων τους ακόμη και όταν αυτά μετασχηματίζονται ή επαναχρησιμοποιούνται από Τεχνητή Νοημοσύνη. Η ανάπτυξη αντίστοιχων δεξιοτήτων καθιστά δυνατή την υπεύθυνη χρήση τεχνολογικών μέσων, σύμφωνα με τις σύγχρονες επιδιώξεις της εκπαιδευτικής πολιτικής που τονίζουν την ανάγκη για ψηφιακά εγγράμματους πολίτες —δηλαδή άτομα που μπορούν να χειρίζονται με κριτικό πνεύμα τις τεχνολογικές εφαρμογές και τις ηθικές, κοινωνικές και νομικές επιπτώσεις τους (European Education Area digital competences).

Στο ίδιο πλαίσιο, η καθιέρωση διπλού προτύπου αναφοράς —η ρητή δήλωση των εντολών που δίνονται σε συστήματα Τεχνητής Νοημοσύνης και η αξιολόγηση του βαθμού ανθρώπινης παρέμβασης— λειτουργεί ως παιδαγωγικό εργαλείο που ενισχύει τη μεταγνωστική επί-

γνωση των μαθητών σχετικά με τη σχέση τους προς τα εργαλεία και τις επιπτώσεις της χρήσης τους. Αυτή η πρακτική προωθεί τη διαφάνεια στη διαδικασία δημιουργίας και συμβάλλει ουσιαστικά στην κατανόηση της δημιουργικής συνεισφοράς του ανθρώπου έναντι των υπολογιστικών μηχανισμών.

Τέλος, η ακαδημαϊκή ακεραιότητα αναδεικνύει την ανάγκη για διδασκαλία και πρακτική που διαφυλάσσει τη διαφάνεια των δεδομένων και καταγράφει με ακρίβεια την ιδιοκτησία των δικαιωμάτων χρήσης — ιδίως μέσω τεχνολογιών που ενισχύουν την ιχνηλασιμότητα (π.χ. αποκεντρωμένα συστήματα και ψηφιακή τεκμηρίωση). Αυτό συνδέεται με ευρύτερες παιδαγωγικές προσπάθειες που εμφανίζονται σε διεθνείς και εθνικές πρωτοβουλίες για την ενσωμάτωση Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαίδευση, οι οποίες υπογραμμίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εφοδιάζονται όχι μόνο με τεχνικές δεξιότητες αλλά και με παιδαγωγική κατανόηση των εργαλείων Τεχνητής Νοημοσύνης και των επιπτώσεών τους στη μάθηση, την ηθική και τη δημιουργική πρακτική.

Συνεπώς, η μεταγνωστική δημιουργικότητα και ο ψηφιακός γραμματισμός δεν αποτελούν μεμονωμένες εκπαιδευτικές ικανότητες, αλλά αναδύονται ως πολυεπίπεδες δεξιότητες που συνδέονται με τη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, απαιτώντας ολοκληρωμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις που ενσωματώνουν κριτική σκέψη, ηθική επίγνωση και συνειδητή διαχείριση των τεχνολογικών εργαλείων μέσα στη μαθησιακή διαδικασία.

Η εκπαιδευτική διάσταση αναδεικνύει ότι, η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στη δημιουργική και γνωστική διαδικασία δεν μπορεί να αντιμετωπιστεί ως ζήτημα απλής τεχνολογικής εξοικείωσης. Αντίθετα, απαιτείται μια συστημική παιδαγωγική προσέγγιση που καλλιεργεί μεταγνωστικές, κριτικές και ηθικές δεξιότητες, ικανές να υποστηρίξουν τον εκπαιδευόμενο στον ρόλο του ενεργού και υπεύθυνου συνδημιουργού. Η έμφαση στη μεταγνωστική δημιουργικότητα, στη διαφάνεια των διαδικασιών παραγωγής και στη συνειδητή διαχείριση της πνευματικής ιδιοκτησίας λειτουργεί ως θεμέλιο για μια προληπτική εκπαιδευτική στρατηγική, η οποία δεν αντιδρά εκ των υστέρων στις τεχνολογικές εξελίξεις, αλλά τις ενσωματώνει κριτικά και δημιουργικά. Με αυτόν τον τρόπο, το εκπαιδευτικό περιβάλλον καθίσταται ο κατεξοχήν χώρος όπου διαμορφώνονται τα γνωστικά, αξιακά και πολιτισμικά εργαλεία που επιτρέπουν τη βιώσιμη και δίκαιη συνύπαρξη ανθρώπινης δημιουργικότητας και Τεχνητής Νοημοσύνης.

Συμπεράσματα

Η ταχύτατη και συνεχής εξέλιξη της Τεχνητής Νοημοσύνης έχει επιφέρει μια πρωτόγνωρη κατάσταση νομικής, κοινωνικής και πολιτισμικής αβεβαιότητας, η οποία επηρεάζει άμεσα τις θεμελιώδεις αρχές των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και, ειδικότερα, το πεδίο της πνευματικής ιδιοκτησίας. Τα παραδοσιακά όρια μεταξύ ανθρώπινης δημιουργίας, δημιουργικής πρόθεσης και τεχνολογικής μεσολάβησης, καθίστανται ολοένα και πιο δυσδιάκριτα, δημιουργώντας την ανάγκη για επαναξιολόγηση των υφιστάμενων εννοιολογικών, νομικών και παιδαγωγικών πλαισίων.

Στο πλαίσιο αυτό, η σχέση ανθρώπου και Τεχνητής Νοημοσύνης δεν μπορεί πλέον να περιγράφεται με όρους εργαλειακής χρήσης, αλλά συγκροτείται ως μια σχέση συνδημιουργίας, όπου ο άνθρωπος αναλαμβάνει τον ρόλο του κριτικού αρχιτέκτονα, εκείνου που σχεδιάζει, επιβλέπει, αξιολογεί και νοηματοδοτεί τα αποτελέσματα που παράγονται με τη συνδρομή ευφυών συστημάτων. Αυτή η μετατόπιση δεν αναιρεί την ανθρώπινη πατρότητα, αλλά την επαναπροσδιορίζει σε ένα σύνθετο, υβριδικό και δυναμικό περιβάλλον (συν)δημιουργίας.

Οι τεχνολογικές προσεγγίσεις που εξετάστηκαν αναδεικνύουν ότι η προστασία των πνευματικών δικαιωμάτων δεν αποτελεί πλέον αποκλειστικά νομικό ζήτημα, αλλά προϋποθέτει τεχνολογική επίγνωση, διαλειτουργικότητα και μηχανισμούς πρόληψης και διαφάνειας. Ωστόσο, καμία τεχνολογική λύση δεν μπορεί να λειτουργήσει αποτελεσματικά χωρίς την παράλληλη καλλιέργεια ανθρώπινων δεξιοτήτων και κριτικής κατανόησης.

Με το τρόπο αυτό η εκπαίδευση αναδεικνύεται ως καθοριστικός παράγοντας. Η ενίσχυση του ψηφιακού γραμματισμού, της μεταγνωστικής δημιουργικότητας και της ακαδημαϊκής ακεραιότητας συνιστά βασική προϋπόθεση για τη διαμόρφωση πολιτών που δεν λειτουργούν παθητικά απέναντι στις τεχνολογίες Τεχνητής Νοημοσύνης, αλλά ως ενεργοί, συλλογικοί και ηθικά υπεύθυνοι δημιουργοί. Η προληπτική εκπαιδευτική προσέγγιση επιτρέπει όχι μόνο την κατανόηση των κινδύνων και των περιορισμών, αλλά και την αξιοποίηση των δυνατοτήτων της Τεχνητής Νοημοσύνης με τρόπο που σέβεται την ανθρώπινη δημιουργία, τα δικαιώματα και τις πολιτισμικές αξίες.

Η βιώσιμη συνύπαρξη Τεχνητής Νοημοσύνης, πνευματικών δικαιωμάτων και δημιουργικότητας δεν μπορεί να επιτευχθεί αποσπασματικά. Απαιτεί έναν διεπιστημονικό και παιδαγωγικά θεμελιωμένο αναστοχα-

σμό, όπου η τεχνολογία, το διεθνές δίκαιο και η εκπαίδευση λειτουργούν συμπληρωματικά, διαμορφώνοντας ένα συνεκτικό πλαίσιο για το μέλλον της δημιουργίας στην ψηφιακή εποχή.

Βιβλιογραφία

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο & Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2001, Μαΐου 22). *Οδηγία 2001/29/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 22ας Μαΐου 2001, για την εναρμόνιση ορισμένων πτυχών του δικαιώματος του δημιουργού και συγγενικών δικαιωμάτων στην κοινωνία της πληροφορίας*.

Τσοχαντάρη, Β. Λ. (2021) Διπλωματική Εργασία. *Πνευματική Ιδιοκτησία και Τεχνητή Νοημοσύνη*. Τσοχαντάρη & Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών.

Δρακάκης, Φ. (2024, 03 14). *AI Act: Η Ευρώπη θέλει να γίνει το παγκόσμιο πρότυπο για αξιόπιστη τεχνητή νοημοσύνη*.

Νόμος2121/1993(Κωδικοποιημένος)-ΦΕΚΑ25/04.03.1993.(n.d.).Ανρικείμενο και Περιεχόμενο του Δικαιώματος της Πνευματικής Ιδιοκτησίας.

Directive (EU) 2019/790 of the European Parliament and of the Council. (2019, April 17). *Copyright and related rights in the Digital Single Market and amending Directives 96/9/EC and 2001/29/EC*. (n.d.). EUR-Lex.

Franzen, C. (2024, January 20). *Nightshade, the free tool that 'poisons' AI models, is now available for artists to use*.

High-level summary of the AI Act | EU Artificial Intelligence Act. (n.d.). EU AI Act.

Kaufman, J. C., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2010). *The Cambridge Handbook of Creativity*. Cambridge University Press.

Latour, B. (2007). *Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory*. OUP Oxford.

Lindqvist, G. (2010, August 18). Vygotsky's Theory of Creativity. 10.1207/S15326934CRJ152&3_14

Matulionyte, R. (2024, January 15). *Copyright and AI in Australia: 2023 in Review*.

Menary, R. (Ed.). (2010). *The Extended Mind*. Bradford Books.

Protecting Copyright. (n.d.). Nightshade. https://nightshade.cs.uchicago.edu/whatis.html

Punie, Y. (Ed.). (2017). *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Publications Office. 10.2760/159770.

Regulation - EU - 2024/1689 - EN - EUR-Lex. (n.d.). EUR-Lex.

Sawyer, K. (2007). *Group Genius: The Creative Power of Collaboration*. Basic Books.

17 U.S. Code § 107 - Limitations on exclusive rights: Fair use. (n.d.). Law.Cornell.Edu.

Spiropoulos, A. (2026, January 7). *Digital Fingerprinting explained: applications, benefits, and privacy-friendly alternatives*.

Sumner, M. (n.d.). *Digital Fingerprint for Content Verification Explained*.

U.S. Copyright Office Summary. (n.d.). *dmca.pdf - The Digital Millennium Copyright Act of 1998*. U.S. Copyright Office Summary.

White, N. (2024, 12 19). Cameron, F.R. (2024). Museum Practices and the Posthumanities: Curating for Planetary Habitability. Routledge. https://doi.org/10.33182/joph.v4i3.3286

Zirpoli, C. T. (2025, July 18). *Generative Artificial Intelligence and Copyright Law | Congress.gov | Library of Congress*. Congress.gov.

Εγγραμματισμός των δασκάλων σε θέματα σχετικά με την υγεία

Κωστούλα – Ελευθερία Μητράκα
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
K.Mitraka@primedu.uoa.gr

Μαρία Παυλή Κορρέ
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mariapavliskorres@nured.auth.gr

Ευαγγελία Μαυρικάκη
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
emavrikaki@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Ο εγγραμματισμός υγείας των εκπαιδευτικών είναι εξαιρετικά σημαντικός, καθώς μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη προγραμμάτων αγωγής υγείας και την ενίσχυση της ευρύτερης παιδείας των μαθητών τους. Η παρούσα μελέτη εξέτασε το επίπεδο εγγραμματισμού υγείας των εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Για το σκοπό αυτό, διανεμήθηκαν ερωτηματολόγια σε 998 εκπαιδευτικούς δημοσίων ή/και ιδιωτικών σχολείων στην Ελλάδα. Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Health Literacy Questionnaire (HLQ) που αναπτύχθηκε από τους Osborne et al. (2013). Για την ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν Independent t-tests, one-way ANOVA και ANCOVA. Αποδείχθηκε ότι το συνολικό επίπεδο εγγραμματισμού υγείας των δασκάλων στην Ελλάδα είναι υψηλό. Παράλληλα, παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στο επίπεδο εγγραμματισμού υγείας των δασκάλων με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί υψηλότερου μορφωτικού επιπέδου, ηλικίας 31-50 ετών και υψηλού μηνιαίου οικογενειακού εισοδήματος παρουσίασαν ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο εγγραμματισμού υγείας σε σχέση με τις λοιπές ομάδες δασκάλων. Λοιποί παράγοντες, που επηρέασαν από κοινού το επίπεδο εγγραμματισμού υγείας των δασκάλων – ιδιαίτερα στο σκέλος της ικανότητας πρόσβασης, κατανόησης και εφαρμογής πληροφοριών υγείας - ήταν η επαγγελματική ωριμότητα, η δια βίου μάθηση και οι εμπειρίες ζωής. Συνεπώς, η εφαρμογή στοχευμένων προγραμμά-

των προαγωγής υγείας στην εκπαίδευση και η παροχή ευκαιριών συνεχούς επαγγελματικής εκπαίδευσης - ιδίως των νεότερων, χαμηλότερου οικογενειακού εισοδήματος και λιγότερο έμπειρων δασκάλων - κρίνεται απαραίτητη για τη διατήρηση και την περαιτέρω βελτίωση του επιπέδου εγγραμματισμού υγείας τους.

Λέξεις-Κλειδιά: εγγραμματισμός υγείας, εκπαιδευτικοί, Α΄βάθμια Εκπαίδευση, HLQ.

Abstract

Teachers' health literacy is extremely important, as it can contribute to the development of health education programs and enhance the broader education of their students. The current study examined the level of health literacy among primary school teachers in Greece. To this end, questionnaires were distributed to 998 teachers in public and/or private schools in Greece. The Health Literacy Questionnaire (HLQ) developed by Osborne et al. (2013) was used. Independent t-tests, one-way ANOVA, and ANCOVA were used to analyze the data. It was found that the overall level of health literacy among teachers in Greece is high. At the same time, differences in the level of health literacy among teachers were observed based on their demographic characteristics. Teachers with higher educational levels, aged 31-50, and high monthly family income showed a particularly high level of health literacy compared to other groups of teachers. Other factors that influenced teachers' health literacy levels—particularly in terms of their ability to access, understand, and apply health information—were professional maturity, lifelong learning, and life experiences. Consequently, the implementation of targeted health promotion programs in education and the provision of opportunities for continuing professional education—especially for younger, lower-income, and less experienced teachers— is essential for maintaining and further improving their health literacy levels.

Key-Words: health literacy, teachers, Primary Education, HLQ.

Εισαγωγή

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας ορίζει τον εγγραμματισμό υγείας ως την ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, που καθορίζουν τα κίνητρα και την ικανότητα των ατόμων να αποκτούν πρόσβαση, να κατανοούν και να επεξεργάζονται πληροφορίες, σχετικές με τη βελτίωση της υγείας τους (WHO, 1998).

Η σημασία του εγγραμματισμού υγείας έχει εκτενώς τονισθεί στη βιβλιογραφία (Chinn, 2011, Nutbeam, 2008, Paakkari και Okan, 2019, Sørensen et al., 2012). Για τους Nutbeam (2008) και Chinn (2011) η ενεργητική ενασχόληση των ασθενών με τα ζητήματα εγγραμματισμού υγείας είναι σε θέση να: ενισχύσει την κριτική τους ικανότητα, παράσχει καλύτερη επίγνωση των προτεινόμενων θεραπειών, συμβάλλει στην επίτευξη καλύτερων ιατρικών αποτελεσμάτων και να βελτιώσει συνολικά το σύστημα υγείας. Τέλος, οι Sørensen et al. (2012) αναφέρουν ότι ο εγγραμματισμός υγείας συμβάλει στην καλύτερη πρόληψη των ασθενειών, τη μείωση του κόστους των θεραπειών και συνακόλουθα στη βελτίωση της υγείας των πολιτών.

Πέραν της μελέτης της έννοιας του εγγραμματισμού υγείας per se ερευνητές και επαγγελματίες υγείας τόσο από ανεπτυγμένες όσο και από αναπτυσσόμενες χώρες έχουν εστιάσει και στη διασύνδεση αυτής με την εκπαίδευση (Squiers et al., 2012). Στην ίδια νοηματική ροή εντάσσεται και η μελέτη Nutbeam (2000) σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση (Α΄-βάθμια & Β΄βάθμια) διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον εγγραμματισμό υγείας των πολιτών. Στην ίδια μελέτη αναδεικνύονται οι διαφοροποιήσεις ανάμεσα στα τρία κύρια είδη εγγραμματισμού υγείας: α) λειτουργικό, β) αλληλεπιδραστικό και γ) κριτικό. Ο συγκεκριμένος διαχωρισμός εξέλιξε την έννοια του εγγραμματισμού υγείας πέρα από την απλή μετάδοση πληροφοριών ή την ανάγνωση ιατρικών φυλλαδίων και το κλείσιμο ραντεβού.

Την ίδια στιγμή οι Paakkari και Okan (2019) εκτιμούν πως ο ρόλος ιδιαίτερα των δασκάλων Α΄βάθμιας είναι ακόμα πιο κρίσιμός, δεδομένου ότι η διδασκαλία σε νεαρή ηλικία επηρεάζει περισσότερο τη διαμόρφωση των μελλοντικών πολιτών. Ως προς την παρατήρηση αυτή και οι Keleher και Hagger (2007) εστίασαν στην ωφελιμότητα του εγγραμματισμού υγείας στο μακρο-επίπεδο του επιπέδου υγείας συνολικά της κοινωνίας.

Στη μελέτη δε των Martin et al. (2009) αναλύθηκαν περαιτέρω οι καθοριστικοί παράγοντες επίτευξης ενός καλού επιπέδου υγείας και αυτοί είναι οι εξής: η εκπαίδευση, ο αλφαβητισμός, το εισόδημα, η απασχόληση, οι συνθήκες εργασίας, το κοινωνικό περιβάλλον κ.α.

Ωστόσο, μετά από έρευνα επί των συναφών επιστημονικών πηγών εκτιμάται πως οι ενδοπαραγοντικές σχέσεις που καθορίζουν το επίπεδο εγγραμματισμού υγείας χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης. Το κενό αυτό επιχειρείται να καλυφθεί στο πλαίσιο της παρούσας ανακοίνωσης σε σχέση με το βαθμό εγγραμματισμού υγείας των δασκάλων στην Ελλάδα. Επιδίωξη είναι τα ευρήματα της παρούσας ανακοίνωσης να αποτελέσουν εργαλείο διάγνωσης του επιπέδου εγγραμματισμού υγείας των δασκάλων και εισαγωγής νέων πολιτικών αντιμετώπισης τυχόν αδυναμιών συνεισφέροντας και στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία.

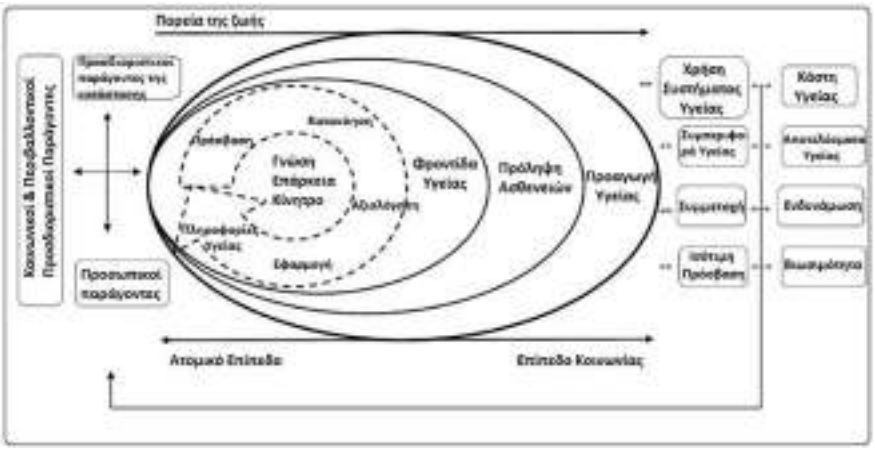
Βιβλιογραφική Επισκόπηση

Εννοιολογικό πλαίσιο και οφέλη του εγγραμματισμού της υγείας

Στη σχετική επιστημονική βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί ποικίλα εννοιολογικά μοντέλα αναφορικά με την πολυδιάστατη έννοια του εγγραμματισμού της υγείας. Σε εκείνο των Gilder et al. (2019) αναδεικνύονται οι επιρροές τόσο των ίδιων των ατόμων όσο και του συστήματος υγείας, στη λήψη των αποφάσεων σχετικά με την υγεία. Ειδικότερα εστίασαν στην κρισιμότητα των εξής στοιχείων στην αναβάθμιση του γενικότερου επιπέδου υγείας των πολιτών: του αλφαβητισμού, της κατανόησης, της κριτικής σκέψης, της αξιολόγησης, της χρήσης της γλώσσας, του μορφωτικού επιπέδου καθώς και των προϋπαρχουσών πληροφοριών περί ζητημάτων υγείας. Οι τελευταίες προέρχονται από προσωπικές είτε οικογενειακές εμπειρίες υγείας αλλά και από παραδοσιακά δομημένες κοινωνικές αντιλήψεις (Διάγραμμα 1).

Διάγραμμα 1: *Εννοιολογικό πλαίσιο εγγραμματισμού υγείας (Gilder et al., 2019)*

Σύμφωνα με το θεωρητικό υπόδειγμα των Sørensen et al. (2012), στο επίκεντρο του εγγραμματισμού τίθεται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από τους ασθενείς. Ιδιαίτερη βαρύτητα έχει στο συγκεκριμένο μοντέλο η πρόσβαση στην ιατρική πληροφορία, η κατανόησή της, η αξιολόγησή της και η χρησιμοποίησή της (Διάγραμμα 2).



Διάγραμμα 2: *Θεωρητικό μοντέλο εγγραμματισμού υγείας (Sørensen et al., 2012)*

Ως προέκταση της λογικής των Gilder et al. (2019) αλλά και Sørensen et al. (2012) μπορεί να εκληφθεί το μοντέλο της μελέτης Nutbeam (2008) όπου ο εγγραμματισμός υγείας αναβαθμίζεται από μια απλή ικανότητα αποφυγής ή έστω μείωσης του ιατρικού ρίσκου σε σημαντικό περιουσιακό στοιχείο (asset) του συστήματος υγείας. Στο Διάγραμμα 3 μέσα από 6 βήματα ο εγγραμματισμός υγείας φθάνει να συνεισφέρει στην βελτίωση της πρόσβασης τόσο στην ιατρική πληροφορία όσο και στις εν γένει υπηρεσίες υγείας και έτσι επιτυγχάνονται βελτιωμένα κλινικά αποτελέσματα. Στο Διάγραμμα 4 μέσα από 10 βήματα ο εγγραμματισμός υγείας δεν φθάνει να βελτιώνει μόνο τα κλινικά αποτελέσματα αλλά παράσχει περισσότερες επιλογές και ευκαιρίες βελτίωσης της υγείας στους ασθενείς αυξάνοντας έτσι βαθμό δημοκρατικότητάς της ενώ μειώνει και τις ανισότητες στο χώρο της υγείας.

Διάγραμμα 3: *Μοντέλο εγγραμματισμού υγείας 6 βημάτων (Nutbeam, 2008)*

Διάγραμμα 4: *Μοντέλο εγγραμματισμού υγείας 10 βημάτων (Nutbeam, 2008)*

Από την πλευρά του, ο Speros (2005) διακρίνει τα οφέλη του εγγραμματισμού υγείας τόσο σε ατομικά όσο και για το σύνολο του συστήματος υγείας. Στα ατομικά εντάσσονται: α) η βελτίωση της ικανότητας ανάγνωσης της ιατρικής πληροφορίας, β) η μεγαλύτερη εξοικείωση με τα ιατρικά δεδομένα και τις στατιστικές, γ) η μεγαλύτερη έκθεση στην ιατρική πληροφορία, δ) η ικανότητα χρήσης πληροφοριών για την υγεία κατά τη λήψη αποφάσεων, ε) η επιτυχής λειτουργία του ρόλου του ασθενούς και τέλος στ) η βελτιωμένη κατάσταση υγείας. Σε εκείνα που αφορούν το εν γένει σύστημα υγείας εντάσσονται: α) το χαμηλότερο κόστος υγειονομικής περίθαλψης, β) ο μικρότερος χρόνος και αριθμός νοσηλειών και γ) η μειωμένη χρήση των υπηρεσιών υγείας από το σύνολο του πληθυσμού.

Βαθμός εγγραμματισμού υγείας των εκπαιδευτικών

Ερευνητές, όπως οι Kutcher et al. (2013), Yilmazel και Cetinkaya (2015), Nordheim et al. (2016), Dods (2016), Ahmadi et al. (2017), Denuwara και Gunawardena (2017), Lai et al. (2018), Aluh et al. (2018), Rahimi και Tavassoli (2019) και Lamanauskas και Augiene (2018, 2019) έχουν αναλύσει τη διασύνδεση του επιπέδου εγγραμματισμού υγείας τόσο των φοιτητών Παιδαγωγικών Τμημάτων όσο και των εν ενεργεία εκπαιδευτικών Α΄βάθμιας & Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης με τη μετουσίωση των γνώσεων αυτών τόσο σε διδακτική πρακτική εγγραμματισμού υγείας σε μαθητές όσο και σε αυτοβελτίωση σε ζητήματα υγείας.

Από αυτούς οι Kutcher et al. (2013), Yilmazel και Cetinkaya (2015), Dods (2016), Denuwara και Gunawardena (2017), Lai et al. (2018), Aluh et al. (2018) καθώς και Rahimi και Tavassoli (2019), υλοποίησαν ποσοτική έρευνα με πληθώρα συμμετεχόντων συνδέοντας τον εγγραμματισμό υγείας με τα κοινωνικοδημογραφικά δεδομένα τους. Με τα θέματα ψυχικής υγείας των μαθητών ασχολήθηκαν οι Kutcher et al. (2013), Dods (2016), ενώ οι Aluh et al. (2018) ασχολήθηκαν με το ζήτημα της ψυχικής υγείας των εκπαιδευτικών και των μαθητών τους. Οι Kutcher et al. (2013) εστίασαν στο γεγονός πως ένα υψηλό επίπεδο εγγραμματισμού υγείας των εκπαιδευτικών Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης επιδρά θετικά στα ζητήματα ψυχικής υγείας των μαθητών τους μέσα από την παροχή αποτελεσματικών προγραμμάτων πρόληψης προβλημάτων ψυχικής υγείας. Η Dods (2016) διαπίστωσε πως οι φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος στο Οντάριο του Καναδά διακατέχονταν από υψηλό επίπεδο stress και πως παρά τις προγενέστερες εμπειρίες και γνώσεις τους σε ζητήματα ψυχικής υγείας τελικά ένιωθαν ανέτοιμοι να υποστηρίξουν εντός σχολικού περιβάλλο-

ντος την ψυχική υγεία των μελλοντικών τους μαθητών. Οι Yilmazel και Cetinkaya (2015), Denuwara και Gunawardena (2017) καθώς και Rahimi και Tavassoli (2019) ασχολήθηκαν με το συνολικό επίπεδο εγγραμματισμού υγείας των εκπαιδευτικών σε ζητήματα ψυχικής υγείας, που αποδείχθηκε από οριακά ανεκτό έως ελλιπές.

Σε ένα ευρύτερο πλαίσιο οι Lamanauskas και Augiene (2018) διαπίστωσαν πως 101 φοιτητές Παιδαγωγικού Τμήματος Λιθουανικού Πανεπιστημίου όταν είχαν εκκινήσει μαθήματα σε Προπτυχιακό επίπεδο αναφορικά στα ζητήματα εγγραμματισμού υγείας μπορούσαν να μεταδώσουν πολύ καλύτερα σχετικές πληροφορίες στους μαθητές τους. Από την πλευρά τους οι Aluh et al. (2018) απέδειξαν πως μόλις το 16,3% των εκπαιδευτικών σε Λύκεια της Νιγηρίας μπορούσαν να διακρίνουν σημάδια αναδυόμενης ή υπαρκτής κατάθλιψης μαθητών τους και πως ακόμη και εάν τα αντιλαμβάνονταν έγκαιρα θα έπαιρνε αρκετό καιρό έως ότου οι τελευταίοι ανακάμψουν από αυτή τη δύσκολη κατάσταση.

Στη μελέτη Yilmazel και Cetinkaya (2015) αποδείχθηκε πως οι άνδρες μεγαλύτερης ηλικίας διατρέχουν υψηλότερο κίνδυνο να μην παρουσιάσουν ικανό επίπεδο εγγραμματισμού υγείας. Την ίδια στιγμή οι Denuwara και Gunawardena (2017) ανέδειξαν και το ρόλο της ηλικίας στο συνολικό επίπεδο εγγραμματισμού υγείας καθώς οι εκπαιδευτικοί άνω των 45 ετών και με μικρότερη από 10 έτη εκπαιδευτική προϋπηρεσία εμφανίζουν χαμηλό επίπεδο εγγραμματισμού υγείας.

Στον αντίποδα των ευρημάτων της μελέτης Yilmazel και Cetinkaya (2015) τίθεται η μελέτη Rahimi και Tavassoli (2019) που διαπίστωσε πως οι συμμετέχοντες δάσκαλοι Α΄βάθμιας Εκπαίδευσης ηλικίας 35 – 40 ετών και άνω με υψηλά εισοδήματα παρουσίαζαν καλύτερο επίπεδο εγγραμματισμού υγείας.

Στο πλαίσιο της Ελληνικής πραγματικότητας, στην μελέτη των Soulatou και Athanasiou (2024), αναδείχθηκε το γεγονός πως σε 11 από τους 21 μελετώμενους Οδηγούς Σπουδών εν Ελλάδι Παιδαγωγικών Τμημάτων Ακαδημαϊκών Ιδρυμάτων υπάρχουν στοιχεία που αφορούν τα ζητήματα υγείας των φοιτητών αλλά χρειάζονται δομική αναθεώρηση για να ενσωματωθούν διδάγματα από την υγειονομική κρίση της COVID-19.

Ποιοτική έρευνα χρησιμοποιήθηκε στις έρευνες των Nordheim et al. (2016), Ahmadi et al. (2017) και Lamanauskas και Augiene (2019), που μελέτησαν σε βάθος τις αντιλήψεις σχετικά με το επίπεδο εγγραμματισμού υγείας των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών. Όλες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως οι δεξιότητες εγγραμματισμού υγείας των εκπαιδευτικών ήταν ελλειμματικές. Ειδικότερα για τους Nordheim et al. (2016) το πρό-

βλημα εστιάστηκε στην περιορισμένη ικανότητα των συμμετεχόντων να προσεγγίσουν κριτικά τις πληροφορίες υγείας. Κατά τους Lamanauskas και Augiene (2019) στους σημαντικότερους παράγοντες, που επιδρούν στην κατανόηση πληροφοριών υγείας από τους εκπαιδευτικούς, περιλαμβάνεται η υιοθέτηση ενός συνολικά υγιούς τρόπου διαβίωσης με βάση τη διατροφή και τη φυσική κατάσταση.

Ερευνητικά ερωτήματα με βάση την ανάλυση της βιβλιογραφίας

Με οδηγό, λοιπόν, την ανάγκη κάλυψης των ερευνητικών κενών, που διαπιστώθηκαν στη βιβλιογραφία σχετικά με το πραγματευόμενο ζήτημα, διαμορφώθηκαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιος είναι ο βαθμός εγγραμματισμού υγείας των Ελλήνων δασκάλων;
- Ποιες οι βασικές πηγές εγγραμματισμού υγείας των Ελλήνων δασκάλων;
- Διαφοροποιείται ο βαθμός εγγραμματισμού υγείας των Ελλήνων δασκάλων ανάλογα με δημογραφικά τους χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό επίπεδο);

Ειδικότερα το τρίτο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε από την ανάγκη εύρεσης των παραγόντων, που επιδρούν (ποιοτικά και ποσοτικά) στο επίπεδο εγγραμματισμού υγείας των Ελλήνων δασκάλων.

Μεθοδολογία

Ερευνητική μέθοδος

Στη παρούσα έρευνα επελέγη η ποσοτική μέθοδος για τη μέτρηση του εγγραμματισμού υγείας των εκπαιδευτικών καθώς και των μεταβλητών, που δυνητικά επιδρούν σε αυτόν, ακολουθώντας έτσι την ευρεία πλειοψηφία των σχετικών επιστημονικών μελετών.

Δείγμα

Το δείγμα αποτέλεσαν εν ενεργεία δάσκαλοι σε δημόσιες ή ιδιωτικές σχολικές μονάδες του Λεκανοπεδίου Αττικής, της Θράκης και της Δυτικής Πελοποννήσου. Ο τελικός αριθμός των συμμετεχόντων καθορίστηκε στη βάση του σχετικού μοντέλου των Krejcie και Morgan (1970). Σε πρώτο χρόνο προσεγγίστηκαν δάσκαλοι ιδιωτικών Δημοτικών Σχολείων,

τους οποίους η ερευνήτρια γνωρίζει προσωπικά (δειγματοληψία ευκολίας / convenience sampling). Στο σκέλος αυτό απεστάλη το Link του ερωτηματολογίου, που περιλάμβανε την ηλεκτρονική του εκδοχή σε Google Forms, στα e-mail των γνωστών στην ερευνήτρια δασκάλων. Ακολούθως, οι τελευταίοι ενημέρωσαν και τους λοιπούς συναδέλφους τους εντός των σχολικών μονάδων, που υπηρετούσαν (δειγματοληψία χιονοστιβάδας / snowball sampling) (Tardy & Dervin, 1988).

Ωστόσο, επειδή η συγκεκριμένη έρευνα είχε ως στόχο της τη μαζική συμπερίληψη εκατοντάδων εκπαιδευτικών αποφασίστηκε η περαιτέρω ανάρτηση του Link της ηλεκτρονικής μορφής του ερωτηματολογίου σε ομάδες δασκάλων στο Facebook στις περιοχές Αττικής, Θράκης και Δυτ. Πελοποννήσου (μη πιθανοτική δειγματοληψία / non probability sampling). Η ερευνητική διαδικασία διήρκησε από τον Ιούνιο του 2021 έως και τον Οκτώβριο του ιδίου έτους. Το ποσοστό των χαμένων τιμών πάνω από το οποίο ένα ερωτηματολόγιο θεωρούνταν αυτομάτως ως άκυρο ορίστηκε στο 10%. Βάσει αυτού από τα 1000 συνολικά ερωτηματολόγια, που συλλέχθηκαν, ως έγκυρα λογίστηκαν, τελικά, τα 998.

Το ερευνητικό εργαλείο

Χρησιμοποιήθηκε το Health Literacy Questionnaire (HLQ), που δημιουργήθηκε από τους Osborne et al. (2013) και διανεμήθηκε σε 3.000 επισκέπτες επειγόντων περιστατικών του Νοσοκομείου Barwon στην Αυστραλία. Το εν λόγω ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει τις εξής 10 διαστάσεις: α) την κατανόηση και υποστήριξη από τους επαγγελματίες υγείας, β) την επαρκή πληροφόρηση σχετικά με θέματα υγείας, γ) την ανάληψη ευθύνης σχετικά με ζητήματα υγείας, δ) την εστίαση σε θέματα υγείας, ε) την κοινωνική στήριξη αναφορικά με τα ζητήματα υγείας, στ) την αξιολόγηση των πληροφοριών, που αναφέρονται σε ζητήματα υγείας, ζ) τις σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους επαγγελματίες υγείας, η) την εν γένει συμπεριφορά των εκπαιδευτικών έναντι του εθνικού συστήματος υγείας, θ) την ικανότητα εύρεσης πληροφοριών υγείας και τέλος ι) την επαρκή κατανόηση των ιατρικών πληροφοριών.

Στο κυρίως σώμα του ερωτηματολογίου προστέθηκαν και 5 δηλώσεις, που αφορούσαν τα κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και είναι οι εξής: α) φύλο, β) ηλικία, γ) εκπαιδευτικό επίπεδο, δ) μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα και τέλος ε) ύπαρξη συγγενικού προσώπου που να εργάζεται στο χώρο της υγείας. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν με τη χρήση 5βάθμιας κλίμακας Likert και διασπορά απαντήσεων από το «Διαφωνώ Απόλυτα» έως το «Συμφωνώ Απόλυτα».

Ανάλυση των δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα IBM SPSS στην 25η έκδοση αυτού. Χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικά μέτρα (μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, ποσοστά και συχνότητες), παραμετρικά τεστ, ανάλυση συσχετίσεων και παλινδρόμησης. Τα περιγραφικά μέτρα αποτελούν τη βάση κάθε στατιστικής ανάλυσης (Malhotra & Bricks, 2006). Τα παραμετρικά τεστ επιτρέπουν στους ερευνητές να εξετάσουν αν οι διαφορές στις απαντήσεις διαφορετικών ομάδων του πληθυσμού οφείλονται στην τύχη (Saunders et al., 2009) ή αν πράγματι αντικατοπτρίζουν τον πληθυσμό. Ανεξάρτητα t-τεστ (Independent t-tests) χρησιμοποιήθηκαν για το φύλο και ανάλυση διακύμανσης (One-way ANOVA) για την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο και την περιοχή διαμονής. Παράλληλα, διενεργήθηκε και ανάλυση ANCOVA για να εξεταστεί η επιρροή των κατηγορικών μεταβλητών του φύλου, της ηλικίας και του εισοδήματος στο επίπεδο εγγραμματισμού υγείας, όταν όλες αυτές οι μεταβλητές συνυπολογίζονται. Υλοποιήθηκε, επίσης, και ανάλυση συσχετίσεων, που επιτρέπει την εξέταση των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών. Τέλος, η ανάλυση παλινδρόμησης βοηθάει τους ερευνητές να προσδιορίσουν τους προβλεπτικούς παράγοντες της ανθρώπινης συμπεριφοράς (Wilson, 2003). Ο βαθμός στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε στο 0,05 για όλες τις αναλύσεις, που υλοποιήθηκαν.

Ερμηνεία αποτελεσμάτων και συζήτηση

Βαθμός εγγραμματισμού υγείας δασκάλων

Η διεξαχθείσα έρευνα έδειξε ότι το επίπεδο εγγραμματισμού των δασκάλων στην Ελλάδα αναφορικά με τα ζητήματα υγείας είναι ιδιαίτερα υψηλό (Μ.Τ. = 4,32 και Τ.Α. = 0,20). Το εν λόγω εύρημα αποκλίνει από το αντίστοιχο εύρημα της μελέτης Yilmazel και Cetinkaya (2015), που αναφέρεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Τουρκία και σύμφωνα με το οποίο το 73.8% των συμμετεχόντων είχε από περιορισμένο έως εξαιρετικά περιορισμένο επίπεδο εγγραμματισμού υγείας. Επίσης, σε απόκλιση έρχεται το εν λόγω εύρημα με τη μελέτη των Nordheim et al. (2016), που αναφέρεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στη Νορβηγία και στην οποία αποδείχθηκε πως οι εκπαιδευτικοί, που συμμετείχαν εμφάνισαν περιορισμένες δεξιότητες κριτικής αξιολόγησης των πληροφοριών, που αφορούν την υγεία, αλλά και πως ήταν απρόθυμοι να εκμεταλλευθούν τις ευκαιρίες για εκμάθηση κριτικής αποτίμησης πληροφοριών υγείας.

Διαφορές ανάμεσα στο βαθμό επίδρασης των δημογραφικών στοιχείων στο συνολικό επίπεδο εγγραμματισμού υγείας δασκάλων

Επιπρόσθετα, παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις στο επίπεδο εγγραμματισμού υγείας με βάση το φύλο αποκλειστικά στη διάσταση της υποστήριξης από επαγγελματίες υγείας (Μ.Τ. ανδρών = 4,05, Τ.Α. ανδρών = 0,94 ενώ η Μ.Τ. γυναικών = 4,19 και η Τ.Α. γυναικών = 0,89, p = 0,018). Σε καμία άλλη εκ των 9 λοιπών διαστάσεων δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση του φύλου στο εν γένει επίπεδο εγγραμματισμού υγείας των εκπαιδευτικών. Ως προς το εν λόγω ερευνητικό μας εύρημα παρατηρείται μια σημαντική σύγκλιση με τη μελέτη των Sørensen et al. (2012), που συμπεριλαμβάνει τους προσωπικούς παράγοντες (μεταξύ άλλων και το φύλο) σε αυτούς, που επηρεάζουν το επίπεδο εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών. Ταυτόχρονα και στη μελέτη των Huang et al. (2022), που διεξήχθη με τη συμπερίληψη δείγματος 485 εκπαιδευτικών ηλικίας 22 έως 51 ετών στην Ταιβάν, διαπιστώθηκε πως το φύλο διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο σε μια σειρά ζητημάτων από τον ψηφιακό εγγραμματισμό σε ζητήματα υγείας – eHealth Literacy – έως και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα και τη λήψη φαρμακευτικής αγωγής.

Ένας ακόμη εξαιρετικά σημαντικός παράγοντας, που αναδείχθηκε από την ερευνητική διαδικασία έχει να κάνει και πάλι με τα δημογραφικά δεδομένα των εκπαιδευτικών, που συμμετείχαν και είναι η ηλικία. Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε πως το επίπεδο εγγραμματισμού σε θέματα σχετικά με την υγεία διαφοροποιήθηκε σημαντικά με βάση αυτή. Ειδικότερα, στη διάσταση της υποστήριξης από επαγγελματίες υγείας, το υψηλότερο επίπεδο εγγραμματισμού της υγείας το εμφανίζουν οι δάσκαλοι ηλικίας 31-40 ετών (Μ.Τ. = 4,31 και Τ.Α. = 0,77) και 41-50 ετών (Μ.Τ. = 4,31 και Τ.Α. = 0,82). Αντίθετα, το χαμηλότερο επίπεδο το εμφανίζουν τα άτομα ηλικίας 18-30 ετών (Μ.Τ. = 3,87 και Τ.Α. = 0,77).

Ως προς το εν λόγω εύρημα παρατηρείται σημαντική σύγκλιση με τα αντίστοιχα ευρήματα της μελέτης των Sørensen et al. (2012), που συμπεριλαμβάνει τους προσωπικούς παράγοντες (μεταξύ άλλων και την ηλικία) σε αυτούς, που επηρεάζουν το επίπεδο εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών. Εκτός από τη μελέτη Sørensen et al. (2012), μια ακόμη πολύ σημαντική μελέτη, που εστιάζει στην ηλικία ως παράγοντα, που επηρεάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με το επίπεδο εγγραμματισμού υγείας αυτών, είναι εκείνη των Huang et al. (2022), που διεξήχθη με τη συμπερίληψη δείγματος 485 εκπαιδευτικών ηλικίας 22 έως 51 ετών

στην Ταϊβάν. Συγκεκριμένα στην εν λόγω μελέτη διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί ηλικίας 42 έως 51 ετών είχαν υψηλό επίπεδο λειτουργικής επίγνωσης στον ψηφιακό εγγραμματισμό υγείας (eHealth Literacy) αλλά και ταυτόχρονα υψηλό επίπεδο συμμόρφωσης σε αγωγή που θα πρέπει να λάβουν, όταν αυτό είναι αναγκαίο.

Εκ των δημογραφικών δεδομένων των εκπαιδευτικών ξεχώρισε ένα ακόμη στοιχείο ως προς το πόσο επηρεάζει το συνολικό επίπεδο του εγγραμματισμού στα ζητήματα υγείας αυτών. Συγκεκριμένα το στοιχείο αυτό είναι το μορφωτικό επίπεδο. Ειδικότερα, αποδείχθηκε πως όσο το μορφωτικό επίπεδο ανεβαίνει παράλληλα μεγαλώνει και το επίπεδο εγγραμματισμού των συμμετεχόντων και στις 10 διαστάσεις του HLQ. Για παράδειγμα στη διάσταση της υποστήριξης από επαγγελματίες υγείας οι κάτοχοι πτυχίου ΑΕΙ/ΤΕΙ εμφάνισαν Μ.Τ. = 3,88 και Τ.Α. = 0,99 ενώ οι κάτοχοι PhD εμφάνισαν Μ.Τ. 4,48 και Τ.Α. 0,76. Με άλλα λόγια, το επίπεδο εγγραμματισμού σε θέματα σχετικά με την υγεία των κατόχων διδακτορικού τίτλου σπουδών είναι υψηλότερο από το αντίστοιχο των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, όπου με τη σειρά του είναι μεγαλύτερο σε σχέση με το επίπεδο εγγραμματισμού των αποφοίτων ΑΕΙ/ΤΕΙ.

Το εν λόγω εύρημα αποκλίνει από το αντίστοιχο της μελέτης Ersin et al. (2021), που αναφέρεται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Τουρκία και απέδειξε πως το μορφωτικό επίπεδο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών δεν επηρέασε το συνολικό βαθμό εγγραμματισμού τους (108,13 ± 12.58). Αντίθετα, παρατηρείται μια σημαντική σύγκλιση με τη μελέτη των Dadaczynski et al. (2020) στην οποία γίνεται σαφής αναφορά στο γεγονός πως τα επαγγελματικά προσόντα των διευθυντών σχολικών μονάδων διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη δυνητική υποστήριξη των εκπαιδευτικών σε ζητήματα, που έχουν να κάνουν με τη διδασκαλία στοιχείων, που έχουν να κάνουν με τον εγγραμματισμό σε ζητήματα υγείας.

Στη συστάδα των κοινωνικοδημογραφικών δεδομένων της παρούσας έρευνας συμπεριελήφθη και μια ακόμη παράμετρος ήτοι το εισόδημα, που φάνηκε πως συσχετίστηκε σημαντικά με το βαθμό εγγραμματισμού υγείας των εκπαιδευτικών (Μ.Τ. = 4,32 και Τ.Α. = 0,64). Το συγκεκριμένο εύρημα φαίνεται πως βρίσκεται σε σύγκλιση με τα αντίστοιχα ευρήματα της μελέτης Yeşiltepe και Çal (2023). Στην εν λόγω μελέτη διαπιστώθηκε πως το εισόδημα των εκπαιδευτικών επηρεάζει το επίπεδο του εγγραμματισμού υγείας τους και αυτό έχει σημαντική επίδραση σε μια σειρά από σημαντικούς παράγοντες, που έχουν να κάνουν τόσο με τις ατομικές τους επιλογές υγείας (όπως συνέβη συγκεκριμένα με τις πολύ σημαντικές αποφάσεις τους περί εμβολιασμού έναντι της νόσου COVID-19) όσο και με τις διδακτικές τους πρακτικές περί ζητημάτων υγείας.

Ως προς το στοιχείο της συμπερίληψης του εισοδήματος στους παράγοντες δυνητικού επηρεασμού του εγγραμματισμού υγείας συγκλίνει και η μελέτη των Hong et al. (2013). Σε αυτή έγινε κατανοητό πως το εισόδημα των εκπαιδευτικών συνδέεται με την ηλικία τους καθώς οι μέσης ηλικίας γυναίκες εκπαιδευτικοί (συγκεκριμένα το δείγμα της εν λόγω έρευνας αποτελείτο από 252 εκπαιδευτικούς Α΄βάθμιας και Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης) ναι μεν είναι σε πολύ παραγωγική οικονομικά ηλικία ωστόσο εμφανίζουν πολύ μεγαλύτερο κίνδυνο να παραμελήσουν το επίπεδο εγγραμματισμού υγείας τους ένεκα προβλημάτων, που ανακύπτουν. Φυσικά αυτό συμπαρασύρει και τη συνολική συμπεριφορά τους αναφορικά με τον τρόπο με τον οποίο ενημερώνουν και τους μαθητές τους για ζητήματα, που αφορούν στην υγεία.

Κλείνοντας την αναφορά στα δημογραφικά στοιχεία που επηρεάζουν το βαθμό εγγραμματισμού υγείας των δασκάλων κρίνεται σημαντικό και το εύρημα που έχει να κάνει με την παρουσία συγγενικού προσώπου στο χώρο της υγείας. Ειδικότερα, τα άτομα που είχαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον κάποιο πρόσωπο, που εργάζονταν στο χώρο της υγείας εμφάνισαν και σημαντικά μεγαλύτερο επίπεδο εγγραμματισμού (Μ.Τ. 4,40 και Τ.Α. = 0,53). Ως προς το εύρημα αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί πως βρίσκεται σε απόλυτη σύγκλιση με τη μελέτη των Auld et al. (2020). Στην εν λόγω μελέτη αναδείχθηκε εμφατικά το γεγονός πως η ύπαρξη συγγενικών προσώπων εκπαιδευτικών, που να σχετίζονται επαγγελματικά με το χώρο της υγείας, είναι σε θέση να επηρεάσει άμεσα την ικανότητά τους να λαμβάνουν, να επεξεργάζονται και να κατανοούν βασικές πληροφορίες και υπηρεσίες υγείας, που απαιτούνται για τη λήψη κατάλληλων αποφάσεων σχετικά με την υγεία. Εξ αυτού γίνεται αντιληπτό το γεγονός πως οι συγκεκριμένοι επαγγελματίες υγείας αποτελούν μια ικανή υποστηρικτική ομάδα για τους εκπαιδευτικούς, που είναι σε θέση να επαυξήσει το επίπεδο εγγραμματισμού τους σε ζητήματα υγείας. Αυτή η εξέλιξη θα μπορούσε να συνεισφέρει και στον τρόπο με τον οποίο μεταδίδουν πληροφορίες σχετιζόμενες με την υγεία και στους μαθητές τους, που είναι και το αμιγές ζητούμενο.

Ερευνητικοί περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα υπόκειται σε ορισμένους ερευνητικούς περιορισμούς, οι οποίοι θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την ερμηνεία των ευρημάτων. Αρχικά, ο εγγραμματισμός υγείας ενδέχεται να επηρεάζεται από παράγοντες που δεν ελέγχθηκαν, όπως το κάπνισμα, η κατανάλωση

αλκοόλ και γενικότερα το προφίλ υγιεινής διαβίωσης. Παρότι αντίστοιχες μεταβλητές έχουν συμπεριληφθεί σε συναφείς μελέτες (π.χ. Yilmazel & Cetinkaya, 2015), στην παρούσα έρευνα αποκλείστηκαν, καθώς εκτιμήθηκε ότι θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις και απόκρυψη πραγματικών συμπεριφορών. Επιπλέον, όπως συμβαίνει συχνά σε έρευνες αυτοαναφοράς, δεν μπορεί να αποκλειστεί η πιθανότητα μεροληψίας, δεδομένου ότι οι συμμετέχοντες/ουσες ενδέχεται να απέφυγαν την αρνητική αποτίμηση πτυχών της προσωπικής τους συμπεριφοράς.

Περαιτέρω, η επιλογή ποσοτικής ερευνητικής στρατηγικής ευνοεί τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων, ωστόσο δεν επιτρέπει εις βάθος διερεύνηση των υπό μελέτη φαινομένων (Wilson, 2003). Επιπροσθέτως, η συλλογή δεδομένων μέσω διαδικτύου ενδέχεται να έχει επιφέρει σφάλμα επιλογής δείγματος, καθώς πιθανώς αποκλείστηκαν εκπαιδευτικοί με χαμηλότερο επίπεδο ψηφιακών δεξιοτήτων. Τέλος, αν και η συμπερίληψη δείγματος μεγαλύτερου από το αναμενόμενο ενδέχεται θεωρητικά να αυξάνει τον κίνδυνο Σφάλματος Τύπου ΙΙ, το γεγονός ότι το δείγμα απέχει σημαντικά από το μέγεθος του συνολικού πληθυσμού καθιστά την πιθανότητα αυτή περιορισμένη.

Προεκτάσεις της έρευνας

Η παρούσα έρευνα, όπως κάθε επιστημονική μελέτη, δεν διεκδικεί χαρακτήρα απολυτότητας ή πληρότητας, αλλά εντάσσεται σε μια δυναμική ερευνητική διαδικασία, που αφήνει ανοιχτά πεδία για περαιτέρω διερεύνηση, σύμφωνα με τις αρχές της επιστημονικής ηθικής. Παρότι η επιλογή της ποσοτικής μεθοδολογίας και το μεγάλο μέγεθος δείγματος διασφαλίζουν σε ένα μεγάλο βαθμό τη γενίκευση των ευρημάτων, η έρευνα δεν επιτρέπει την εις βάθος κατανόηση των παραγόντων, που διαμορφώνουν τον εγγραμματισμό υγείας των εκπαιδευτικών, καθώς δεν συμπεριέλαβε και ποιοτική έρευνα, με διενέργεια ημιδομημένων συνεντεύξεων. Υπό το πρίσμα αυτό, μια σημαντική μελλοντική ερευνητική προέκταση αφορά τη διεξαγωγή ποιοτικής έρευνας, η οποία θα δώσει τη δυνατότητα στους ίδιους τους εκπαιδευτικούς να αναδείξουν, μέσα από τη δική τους οπτική, τους καθοριστικούς παράγοντες, που επηρεάζουν τον εγγραμματισμό υγείας τους, πέρα από τα όρια μιας προκαθορισμένης ποσοτικής διερεύνησης.

Παράλληλα, ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η υλοποίηση παρεμβατικών μελετών, με στόχο τόσο τη διερεύνηση των αιτίων

χαμηλού εγγραμματισμού υγείας όσο και την εφαρμογή στοχευμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων και την αποτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους μέσω προ- και μετα-μετρήσεων (Berkman et al., 2011). Τέτοιες παρεμβάσεις θα μπορούσαν να περιλαμβάνουν επιμορφωτικά προγράμματα, που θα ενισχύουν τις γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών σε ζητήματα υγείας, καλών πρακτικών καθημερινής ζωής, πρώτων βοηθειών και πλοήγησης στο σύστημα υγείας, καθώς και παιδαγωγικές προσεγγίσεις για τη μετάδοση σχετικής γνώσης στους μαθητές. Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας εργασίας μπορούν να αξιοποιηθούν από τους αρμόδιους φορείς εκπαιδευτικής πολιτικής για το σχεδιασμό στοχευμένων δράσεων εγγραμματισμού υγείας στο σχολικό περιβάλλον, ανταποκρινόμενων στις καταγεγραμμένες ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να εξετάσει το επίπεδο εγγραμματισμού υγείας των εκπαιδευτικών της Α΄βάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, συνολικά, οι δάσκαλοι στην Ελλάδα παρουσιάζουν υψηλό επίπεδο εγγραμματισμού υγείας. Παράλληλα, παρατηρήθηκαν ορισμένες σημαντικές διαφοροποιήσεις στο επίπεδο εγγραμματισμού τους με βάση τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά. Οι εκπαιδευτικοί με υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης, ηλικίας 31-50 ετών και με μεγαλύτερο μηνιαίο οικογενειακό εισόδημα παρουσίασαν ιδιαίτερα υψηλό επίπεδο εγγραμματισμού σε σχέση με τις άλλες ομάδες διδασκόντων. Συνεπώς, παράγοντες όπως η επαγγελματική ωριμότητα, η δια βίου μάθηση, η οικονομική κατάσταση και η εμπειρία ζωής επηρεάζουν θετικά την ικανότητα πρόσβασης, κατανόησης και εφαρμογής πληροφοριών που σχετίζονται με την υγεία. Υπό το πρίσμα των συγκεκριμένων αποτελεσμάτων, η εφαρμογή στοχευμένων προγραμμάτων αγωγής υγείας εκπαίδευσης και ευκαιριών συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης - ιδίως των νεότερων, του χαμηλότερου οικογενειακού εισοδήματος και των λιγότερο έμπειρων δασκάλων - είναι απαραίτητη για τη διατήρηση και την περαιτέρω βελτίωση του επιπέδου εγγραμματισμού σε θέματα υγείας του εκπαιδευτικού προσωπικού στην Ελλάδα.

Βιβλιογραφία

Ahmadi, Z., Mehrmohammadi, M., Vala, J., & Montazeri, A. (2017). Developing a health literacy curriculum for pre-service teachers using a dialogue education approach: A normative inquiry. *Payesh*, *16*(3), 367–381. http://payeshjournal.ir/article-1-110-en.html

Aluh, D. O., Dim, O. F., & Anene-Okeke, C. G. (2018). Mental health literacy among Nigerian teachers. *Asia-Pacific Psychiatry*, *10*(4), e12329. https://doi.org/10.1111/appy.12329

Auld, M. E., Allen, M. P., Hampton, C., Montes, J. H., Sherry, C., Mickalide, A. D., Logan, R. A., Alvarado-Little, W., & Parson, K. (2020). Health literacy and health education in schools: Collaboration for action. *NAM Perspectives*. https://doi.org/10.31478/202007b

Berkman, N. D., Sheridan, S. L., Donahue, K. E., Halpern, D. J., Viera, A., Crotty, K., Holland, A., Brasure, M., Lohr, K. N., Harden, E., Tant, E., Wallace, I., & Viswanathan, M. (2011). *Health literacy interventions and outcomes: An updated systematic review (Evidence Report/Technology Assessment No. 199).* Agency for Healthcare Research and Quality.

Chinn, D. (2011). Critical health literacy: A review and critical analysis. *Social Science & Medicine*, *73*(1), 60–67. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.04.004

Dadaczynski, K., Rathmann, K., Hering, T., & Okan, O. (2020). The role of school leaders' health literacy for the implementation of health-promoting schools. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(6), 1855. https://doi.org/10.3390/ijerph17061855

Denuwara, H. M. B. H., & Gunawardena, N. S. (2017). Level of health literacy and factors associated with it among school teachers in an education zone in Colombo, Sri Lanka. *BMC Public Health*, *17*(1), 631. https://doi.org/10.1186/s12889-017-4643-6

Dods, J. (2016). Teacher candidate mental health and mental health literacy. *Exceptionality Education International*, *26*(2), 42–61. https://doi.org/10.5206/eei.v26i2.7740

Ersin, F., Usta, M., & Havlioglu, S. (2021). Investigation of the relationship between health literacy levels and health perceptions of primary school teachers. *International Journal of Caring Sciences*, *14*(3), 2001–2008.

Fletcher, H. (2014). *The association of health literacy with self-care agency in older adults in Jamaica* (Unpublished doctoral dissertation). Loma Linda University.

Gilder, M. E., Moo, P., Hashmi, A., Praisaengdet, N., Wai, K., Pimanpanarak, M., Carrara, V., Angkurawaranon, C., Jiraporncharoen, W., & McGready, R. (2019). "I can't read and don't understand": Health literacy and health messaging about folic acid for neural tube defect prevention in a migrant population on the Myanmar–Thailand border. *PLOS ONE*, *14*(6), e0218138. https://doi.org/10.1371/journal.pone.0218138

Hong, E., Kang, Y. S., & Ha, Y.-M. (2013). Factors affecting health-promoting behaviors among middle-aged female teachers experiencing menopause. *Korean Journal of Occupational Health Nursing*, *22*(1), 66–74.

Huang, C. L., Chiang, C. H., Yang, S. C., & Wu, F. Z. (2022). Associations among gender, age, eHealth literacy, beliefs about medicines, and medication adherence among elementary and secondary school teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *19*(11), 6926. https://doi.org/10.3390/ijerph19116926

Keleher, H., & Hagger, V. (2007). Health literacy in primary health care. *Australian Journal of Primary Health*, *13*(2), 24–30. https://doi.org/10.1071/PY07018

Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, *30*(3), 607–610. https://doi.org/10.1177/001316447003000308

Kutcher, S., Wei, Y., McLuckie, A., & Bullock, L. (2013). Educator mental health literacy: A programme evaluation of the teacher training education on the mental health and high school curriculum guide. *Advances in School Mental Health Promotion*, *6*(2), 83–93. https://doi.org/10.1080/1754730X.2013.784615

Lai, H. R., Wu, D. M., Lee, P. H., & Jhang, Y. S. (2018). Health literacy teaching beliefs, attitudes, efficacy, and intentions of middle school health and physical education teachers. *Journal of School Health*, *88*(5), 350–358. https://doi.org/10.1111/josh.12629

Lamanauskas, V., & Augiene, D. (2018, August 13–17). *Pre-service teacher health literacy: Understanding, development, and significance aspects* [Conference presentation]. XVII IOSTE Symposium, Malmö, Sweden.

Lamanauskas, V., & Augiene, D. (2019). Identifying primary school teachers' health literacy. *Journal of Turkish Science Education*, *16*(4), 451–466. https://doi.org/10.36681/tused.2020.3

Malhotra, N. K., & Birks, D. F. (2006). *Marketing research: An applied approach* (3rd European ed.). Pearson Education.

Martin, L. T., Ruder, T., Escarce, J. J., Ghosh-Dastidar, B., Sherman, D., Elliott, M., & Lurie, N. (2009). Developing predictive models of health literacy. *Journal of General Internal Medicine*, *24*(11), 1211–1216. https://doi.org/10.1007/s11606-009-1105-7

Nordheim, L., Pettersen, K. S., Flottorp, S., & Hjälmhult, E. (2016). Critical appraisal of health claims: Science teachers' perceptions and practices. *Health Education*, *116*(5), 449–466. https://doi.org/10.1108/HE-01-2016-0006

Nutbeam, D. (2000). Health literacy as a public health goal: A challenge for contemporary health education and communication strategies into the 21st century. *Health Promotion International*, *15*(3), 259–267. https://doi.org/10.1093/heapro/15.3.259

Nutbeam, D. (2008). The evolving concept of health literacy. *Social Science & Medicine*, *67*(12), 2072–2078. https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.09.050

Osborne, R. H., Batterham, R. W., Elsworth, G. R., Hawkins, M., & Buchbinder, R. (2013). The grounded psychometric development and initial validation of the Health Literacy Questionnaire (HLQ). *BMC Public Health*, *13*(1), 658. https://doi.org/10.1186/1471-2458-13-658

Paakkari, L., & Okan, O. (2019). Health literacy—Talking the language of (school) education. *Health Literacy Research and Practice*, *3*(3), e161–e164. https://doi.org/10.3928/24748307-20190503-01

Paakkari, L., & Okan, O. (2020). COVID-19: Health literacy is an underestimated problem. *The Lancet Public Health*, *5*(5), e249–e250. https://doi.org/10.1016/S2468-2667(20)30086-4

Rahimi, B., & Tavassoli, E. (2019). Measuring health literacy of elementary school teachers in Shahrekord. *Journal of Health Literacy*, *4*(1), 25–32. https://doi.org/10.22038/JHL.2019.38770.1039

Saunders, M., Lewis, P., & Thornhill, A. (2009). *Research methods for business students* (5th ed.). Pearson Education.

Sørensen, K., Van den Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, *12*(1), 80. https://doi.org/10.1186/1471-2458-12-80

Soulatou, P., & Athanasiou, K. (2024). School health education and teachers' preservice training: The case of Greece. *Education Sciences*, *14*(5), 483. https://doi.org/10.3390/educsci14050483

Speros, C. (2005). Health literacy: Concept analysis. *Journal of Advanced Nursing*, *50*(6), 633–640. https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2005.03448.x

Squiers, L., Peinado, S., Berkman, N., Boudewyns, V., & McCormack, L. (2012). The health literacy skills framework. *Journal of Health Communication*, *17*(Suppl. 3), 30–54. https://doi.org/10.1080/10810730.2012.713442

Tardy, C., & Dervin, B. (1988). *A handbook for the study of human communication: Methods and instruments for observing, measuring, and assessing communication processes*. Ablex Publishing.

Wilson, A. (2003). *Marketing research: An integrated approach*. Pearson Education.

World Health Organization. (1998). *Health promotion glossary*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/health-literacy

Yeşiltepe, A., & Çal, A. (2023). The effect of the health literacy levels of teachers on their vaccine hesitancy: The example of Turkey. *Journal of Consumer Health on the Internet*, *27*(2), 184–198. https://doi.org/10.1080/15398285.2023.2183313

Yilmazel, G., & Cetinkaya, F. (2015). Health literacy among schoolteachers in Çorum, Turkey. *Eastern Mediterranean Health Journal*, *21*(8), 598–605. https://doi.org/10.26719/2015.21.8.598

Η δημοκρατία στο ελληνικό σχολείο μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων

Δρ. Κωνσταντίνος Μυταλούλης
Διευθυντής ΓΕΛ Διονύσου
cosmytal@yahoo.gr

Περίληψη

Η δημοκρατία στην εκπαίδευση αποτελεί ένα αντικείμενο έρευνας σε τοπικό και ευρύτερο διεθνές επίπεδο. Είναι σύνηθες η εκπαιδευτική πολιτική όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και σε άλλες χώρες να ευαγγελίζεται τη δημοκρατία ως ιδανικό μέσο διαπαιδαγώγησης και επίλυσης διαφορών αντιλήψεων ανάμεσα στα υποκείμενα και τους παράγοντες που την αποτελούν. Η δημοκρατία στην εκπαίδευση βοηθά την εγκατάσταση και σταθεροποίηση των αρχών της δημοκρατίας και των ανθρώπινων δικαιωμάτων και συνεισφέρει στην άρση των διακρίσεων και την ανεκτικότητα στη διαφορετικότητα. Η εκπαίδευση αυτή αρχίζει να θεωρεί το σχολείο «θεμέλιο της δημοκρατίας, αλλά και την ίδια τη δημοκρατία προϋπόθεση για την εξασφάλιση της παιδαγωγικής λειτουργίας και του μορφωτικού ρόλου του σχολείου» (Μαλαφάντης, 2022, σ.19).Μέσω της συμμετοχής στις δημοκρατικές διαδικασίες στα πλαίσια των μαθητικών κοινοτήτων, αποκτάται μία δημοκρατική συνείδηση η οποία μεταφέρεται και στην εκτός σχολείου ζωή με την ανάπτυξη της ενεργού πολιτειότητας (πολιτότητας) για κάθε κοινωνική εκδήλωση. Η δημοκρατία στο σχολείο, εκτός από την λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων εφαρμόζεται ή προτείνεται έμμεσα ή άμεσα και μέσα από τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών καθώς και τα εγχειρίδια των γνωστικών αντικειμένων. Σε δημοκρατικά πλαίσια οι μαθητές- μαθήτριες θα μπορούσαν να συμμετέχουν και να έχουν άποψη για αυτά. Η συμμετοχή των μαθητών στη δημοκρατία ορίζεται από πλήθος νόμων και αποφάσεων.Η παρούσα ανακοίνωση αφορά μια έρευνα για τη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων εκ μέρους μαθητών Λυκείου αλλά περιλαμβάνει και αναφορές σε ελληνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο και κάνει ιστορικές αναφορές της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Φιλοδοξεί να αναδείξει την μορφή και κάποιες εκφάνσεις της δημοκρατίας που παρατηρούνται μέσα στα σχολικές μονάδες και να διαφωτίσει κάποιες πλευρές τους όχι από την πλευρά της διοίκησης ή των εκπαιδευτι-

κών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων αλλά μέσα από την ματιά και την αντίληψη που έχουν για αυτήν οι ίδιοι οι μαθητές. Κάποια από τα συμπεράσματα που θα συμπεριληφθούν βασίζονται σε μία ποιοτική έρευνα που έλαβε χώρα σε ελληνικό δημόσιο λύκειο και στις ανώνυμες απαντήσεις τελειόφοιτων μαθητών σε δομημένο ερωτηματολόγιο που τους διανεμήθηκε.

Λέξεις-κλειδιά: Δημοκρατία στην Εκπαίδευση, Συμμετοχή, Πολιτειότητα, Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για τον Δημοκρατικό Πολιτισμό, Μαθητικές κοινότητες, Αναλυτικά προγράμματα σπουδών, Σχολικά εγχειρίδια, Ιστορία της εκπαίδευσης.

Abstract

Democracy in education is a subject of research at a local and wider international level. It is common for educational policy, not only in Greece but also in other countries, to proclaim democracy as an ideal means of education and resolution of differences of opinion between the subjects and the factors that constitute it. Democracy in education helps to establish and consolidate the principles of democracy and human rights and contributes to the elimination of discrimination and development of tolerance of diversity. This education begins to consider the school «as the foundation of democracy, but also democracy itself as a condition for ensuring the pedagogical function and the educational role of the school» (Malafantis, 2022, p.19).Through participation in democratic processes within student communities, a democratic consciousness is acquired which is also transferred to broad life outside the school with the development of active citizenship for every social event. Democracy in school, in addition to the operation of student communities is implemented or proposed indirectly or directly through the detailed curricula as well as the textbooks of the cognitive subjects. In democratic contexts, students could participate and have an opinion and voice in these detailed programs or curricula. Student participation in democracy is defined by a multitude of laws and decisions. his paper concerns a survey on the participation in decision-making of high school students but also includes references at the Greek and European level and makes historical references of the education in Greece. Its purpose is to highlight the

form and some aspects of democracy observed within educational units and to illuminate some of their aspects not from the perspective of the administration or secondary school teachers but through the perspective and perception that the students themselves have of it. Some of the conclusions that will be included are based on a qualitative study that took place in a Greek public high school at the basis of a structured questionnaire that was distributed to anonymous senior students.

Keywords: Democracy in Education, participation, citizenship, competence reference framework for Democratic Culture, learning communities, curricula, Secondary school textbooks, History of education.

Εισαγωγή, ορολογία, δημοκρατία και εκπαίδευση

Η δημοκρατία ως πολίτευμα στηρίζεται στην έμμεση αντιπροσώπευση των πολιτών από εκπροσώπους που εκλέγουν όσοι έχουν την ιδιότητα του πολίτη και στηρίζεται στην αρχή της λαϊκής κυριαρχίας και εκφράζεται με τη βούληση της πλειοψηφίας των πολιτών.

Στα *Πολιτικά* του Αριστοτέλη υπάρχει η αναφορά στο πλήθος: «… όταν δε το πλήθος προς το κοινόν πολιτεύεται συμφέρον, καλείται το κοινόν όνομα πασών των ορθών πολιτειών» δηλαδή «η ολιγαρχία υπάρχει όταν την υπέρτατη εξουσία στο κράτος κατέχουν οι πλούσιοι, και δημοκρατία αντιθέτως υπάρχει, όταν την εξουσία αυτή ασκούν όχι αυτοί που έχουν μεγάλη περιουσία, αλλά οι άποροι» (Αριστοτέλης, 1989).

Από ιστορική και στρατιωτική σκοπιά μεγάλη είναι η σημασία της νίκης των Ελλήνων στον Μαραθώνα, όπου σύμφωνα με τον Isaac Asimov, αν οι Αθηναίοι είχαν χάσει στον Μαραθώνα η Αθήνα θα είχε καταστραφεί και δεν θα είχε φτάσει στην ακμή του πολιτισμού της με την άνθιση και στερέωση της δημοκρατίας (Asimov, 1965, σ. 104).

Από πολιτική άποψη και οργανωτικά η δημοκρατία οφείλει πολλά στον Κλεισθένη ο οποίος, σύμφωνα με τον Παπαρρηγόπουλο (2013, σ. 85), ενίσχυσε το 510 π.Χ. την Εκκλησία του Δήμου η οποία συνεδρίαζε κάθε δέκα μέρες στην Πνύκα για να ψηφίσει και να θεσπίσει νόμους.

Στον αιώνα του Διαφωτισμού ο Μοντεσκιέ στο έργο του *Το Πνεύμα των Νόμων* (L' esprit des lois) από το μακρινό 1748, αναφέρεται σε μια άφθαρτη διαπίστωση ότι «οι σημερινοί μάς μιλούν μόνο για βιοτεχνίες, εμπόριο, δημοσιονομικά θέματα, πλούτη και πολυτέλεια[…] άλλοτε η

ευπορία των ιδιωτών αποτελούσε τον δημόσιο θησαυρό, τώρα όμως ο δημόσιος θησαυρός γίνεται ιδιοκτησία των ιδιωτών. Η δημοκρατία είναι λεία και η δύναμη της είναι πλέον η ισχύς μερικών πολιτών και η αχαλινωσία κάποιων όλων» (Montesquieu, 1748/1994, σ. 131).Ο προσανατολισμός δημιουργίας υπεύθυνων και ενεργών μελλοντικών πολιτών μέσα από την εκπαίδευση μπορεί να στηριχτεί στις απόψεις των διαφωτιστών Kant και Rousseau και αργότερα στον παιδαγωγό Pestalozzi, στο «Κίνημα της Νέας Αγωγής» και στο «Σχολείο Εργασίας» με εκπροσώπους όπως οι Freinet και Montessori καθώς και στο έργο μελετητών του πεδίου όπως οι Vygotsky, Piaget, Illich Neill και Freire» (Δήμιζα, 2014).

Για να τονίζουμε τη σημασία της δημοκρατίας σε σχέση με την εκπαίδευση είναι σκόπιμο να αναφερθεί η άποψη του φιλόσοφου παιδαγωγού J. Dewey η οποία ορίζει την δημοκρατία ως κάτι παραπάνω από μία μορφή κυβέρνησης, είναι «πρωτίστως ένας τρόπος συσχετισμένης ζωής, κοινής επικοινωνιακής εμπειρίας» (Dewey, 2001, σ. 91).

Στο ελληνικό σχολείο αναφέρεται συχνά και από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού ο όρος «δημοκρατία», «δημοκρατικός» είτε στον προφορικό λόγο των εκπαιδευτικών είτε στα εγχειρίδια, όπως στην Πολιτική Αγωγή της Ε΄ Δημοτικού στην ενότητα: «Ζούμε στη δημοκρατία» και «Η δημοκρατία στη καθημερινή ζωή» (σελ. 62) όπου δίνεται ο ορισμός: «Η δημοκρατία δεν είναι απλώς μια μορφή πολιτεύματος. Υπάρχει στη καθημερινή μας ζωή, στη συμπεριφορά μας, στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Είναι ένας τρόπος ζωής» (Φλώρου κ.ά., 2011, σ. 64).

Η συμμετοχή των μαθητών

Ο όρος «συμμετοχή των μαθητών στο σχολείο» χρησιμοποιείται για να καλύψει ένα μεγάλο εύρος εννοιών και πρακτικών. Αν και ορισμένες εμπειρικές μελέτες δείχνουν ότι υπάρχει ένας συσχετισμός μεταξύ συμμετοχής και καλλιέργειας της καλής διάθεσης του μαθητή/τριας, τίθεται εν αμφιβόλω το κατά πόσο οι διάφορες πρακτικές του σχολείου στοχεύουν σε αυτό (Ott et al., 2023). Σύμφωνα με τους Müller-Kuhn και Häbig (2022), πρόκειται για «όρο ομπρέλα» (umbrella term). Η συμμετοχή μπορεί να θεωρείται συνώνυμο της «συναπόφασης» και της «εμπλοκής» και να φανερώνει ότι ο μαθητής έχει φωνή και λόγο. Μπορεί να σημαίνει εμπλοκή στο σχεδιασμό και στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Ο Graham αποδεικνύει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ της «καλής διάθεσης» (well-being),της εύρυθμης σχολικής ζωής της δημοκρατικής σχολικής κουλτούρας (Graham et al., 2022, pp.453–472).

Ο όρος «συμμετοχή» έχει στενή σχέση με άλλες έννοιες που είναι συνυφασμένες με μία δημοκρατική κοινωνία και με το παιδαγωγικό περιεχόμενο του σχολείου όπως η δημοκρατία, η αποφασιστικότητα, η χειραφέτηση, η ενσωμάτωση, η δικαιοσύνη και η συμπεριληπτικότητα (Reisenauer, 2020). Υπό αυτό το πρίσμα, όπως υποστηρίζει και η δική μας έρευνα, η σύζευξη του όρου «συμμετοχή» με τον όρο «δημοκρατία στο σχολείο» είναι απόλυτα δικαιολογημένη.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές/τριες καλούνται να συμμετέχουν και «να μάθουν να ανέχονται, να αναγνωρίζουν τον άλλον, τον διαφορετικό και να καλλιεργήσουν "την ανοχή και τις πρακτικές της διαφορετικότητας της κουλτούρας του καθενός"» (Γουβιάς & Θεριανός, 2014, σ. 446).

Οι μαθητές μέσω του δεκαπενταμελούς συμβουλίου τους συμμετέχουν, στην αρχή του διδακτικού έτους, στην κατάρτιση, τη σύνταξη ή τροποποίηση του Εσωτερικού Κανονισμού Λειτουργίας Σχολικών Μονάδων (ΦΕΚ 5130/Β/10-09-2024).

Αν λάβουμε υπόψη το περιεχόμενο κάποιων από τους εσωτερικούς κανονισμούς λειτουργίας λυκείων, θα διαπιστώσουμε ότι συναντάται ο όρος συμμετοχή και δημοκρατία. Ενδεικτικά, στον εσωτερικό κανονισμό του Γενικού Λυκείου Αγίου Στεφάνου και του Γενικού Λυκείου Διονύσου αναφέρεται ότι αυτός συντάσσεται μέσω της συμμετοχικής διαδικασίας όλων των μελών της σχολικής κοινότητας. Παρακινούνται τους μαθητές να υποστηρίζουν και να διεκδικούν τη δημοκρατική συμμετοχή τους στις διαδικασίες λήψης αποφάσεων, στο πλαίσιο που τους δίνει η νομοθεσία και στην εφαρμογή αυτών των αποφάσεων (Γενικό Λύκειο Αγίου Στεφάνου, χ.χ., Γενικό Λύκειο Διονύσου, χ.χ.).

Εντούτοις, με μία αναζήτηση στις ιστοσελίδες πολλών ελληνικών σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης διαπιστώνεται εύκολα η έλλειψη όρων για την Εκπαίδευση για τη Δημοκρατική Ιδιότητα του Πολίτη και τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (EDC/HRE) (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2008).

Συμμετοχή και πολιτειότητα στην Ευρώπη και τον κόσμο

Η έννοια της πολιτειότητας συνδέεται με την έννοια της συμμετοχής των μαθητών σε σχολικό και κοινωνικό επίπεδο και εξυφαίνεται ταυτόχρονα με την έννοια της πολιτειότητας (citizenship) ή πολιτότητας όπως συχνά συναντούμε στην ελληνική βιβλιογραφία.

Η πολιτειότητα ή ιδιότητα του ευρωπαίου πολίτη ισχύει στην Ε.Ε. με τη Συνθήκη του Μάαστριχτ. Σύμφωνα με αυτήν «είναι πολίτης της Ένωσης κάθε πρόσωπο που έχει την υπηκοότητα ενός κράτους-μέλους» (Σταμέλος et al., 2015, σ. 88). Υπάρχει διαφορά της ορολογίας μεταξύ Ε.Ε. (ιδιότητα του πολίτη) και Ελλάδας (υπηκοότητα). Η πολιτειότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση προϋποθέτει μία σειρά σεβασμού αξιών όπως «ελευθερία», «αξιοπρέπεια», «ισότητα» και «δικαιοσύνη» που είναι ταυτόσημες με αυτές του Πλαισίου Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό (Συμβούλιο της Ευρώπης, 2018).

Το εγχειρίδιο μοντέλων συμμετοχής των Νέων «Models of Youth Participation» (MYP) του σχεδίου Be Part του Συμβουλίου της Ευρώπης αναπτύχθηκε με στόχο τη συμμετοχή των νέων στη διαχείριση των σχολείων και δίνει κατευθύνσεις για τη συμμετοχή και την επακόλουθη ανάπτυξη της πολιτειότητας των μαθητών: «Η δεσμευτική λήψη αποφάσεων σχετίζεται με τη διακυβέρνηση του σχολείου, τις σχολικές και παιδαγωγικές αποφάσεις και τον ορισμό των προβλημάτων της σχολικής κοινότητας, επιτρέποντας στους μαθητές να λαμβάνουν αποφάσεις σχετικά με το ακαδημαϊκό έργο του σχολείου» (European Commission, 2020, σ.7).

Ο δάσκαλος ερευνητής Derry Hannam ανέδειξε τη σπουδαιότητα της συμμετοχής των μαθητών-τριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε δραστηριότητες ευθύνης και ενεργού πολιτειότητας, με την πιλοτική του μελέτη σε δώδεκα βρετανικά σχολεία τα έτη 2000-2001 (Hannam, 2001).

Σε ό,τι αφορά τη διεθνή ερευνολογία η έρευνα του Ιάπωνα Helix Lo (2025) για την ενεργή πολιτειότητα στην Ιαπωνία, αν και ιστορικής φύσεως και χρονολογικής σύγκρισης για την εξέλιξη της συμμετοχής και της δημοκρατίας στο ιαπωνικό σχολείο, επιβεβαιώνει την ανάγκη για τη δημοκρατία σχολείο.

Πολύ σημαντική είναι η έρευνα που ολοκληρώθηκε το 2018 με συναφούς περιεχομένου με τη δική μας, ερωτηματολόγιο από τον Καθηγητή του Δημόσιου Πανεπιστημίου Τριρ (Trier) Γερμανίας , Matthias Busch με τίτλο «Ανάλυση της δυναμικής της σχολικής κουλτούρας δημοκρατίας» (Analyse de potentiel de la culture scolaire démocratique), το οποίο περιέχει και ανοικτού τύπου ερωτήσεις καθώς και κλειστού και ανάλυση ποσοτικού χαρακτήρα. Ο M.Busch μέσω ερωτηματολογίου απευθυνόμενο προς τους μαθητές του Λυκείου Dudelange παρουσιάστηκε απέδειξε ότι οι μισοί μαθητές πιστεύουν ότι δεν εκπροσωπούνται καλά από τους εκλεγμένους συμμαθητές της τάξης τους (όχι , μάλλον όχι) ενώ ένα ποσοστό περίπου στο 30% πιστεύει πως εκπροσωπείται σωστά (ναι, μάλλον

ναι). Σημειώνεται και ένα ποσοστό 20% που ανήκει στην κατηγορία «δεν γνωρίζω» (Busch, 2018, p. 13).

Οι συγκριτικές μελέτες του ευρωπαϊκού δικτύου για την εκπαίδευση «Eurydice» περιέχουν στοιχεία από 42 ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη μελέτη «Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Πολίτη στο Σχολείο στην Ευρώπη» (2017), καθώς και την σχετική με την προώθηση της πολιτειότητας που περιέχει μία ανασκόπηση των πολιτικών των χωρών της Ευρώπης στα ζητήματα της προώθησης των κοινών αξιών ελευθερίας, ανοχής, μη διακρίσεων μέσα από την εκπαίδευση (Παρίσι, Διακήρυξη 17ης Μαρτίου 2015).

Πιο πρόσφατη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής European Commission (2020) ολοκληρώθηκε με συμμετοχή πάνω από 400 εμπειρογνωμόνων των κρατών μελών με στόχο τον σχεδιασμό μιας εργαλειοθήκης ως βασικό όργανο του Στρατηγικού Πλαισίου εκπαίδευσης και κατάρτισης (Strategic Framework for European cooperation in education and training-ET 2020). Δημιουργήθηκε επίσης μία ομάδα εργασίας για την προώθηση των Κοινών Αξιών και της Συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020, σ. 20).

Η συμμετοχή και η δημοκρατία στο διεθνές και ελληνικό πλαίσιο γειτνιάζει και με τη διδασκαλία και εκμάθηση της πολιτειότητας (citizenship) και άλλες αξίες όπως η ανοχή στη διαφορετικότητα και στην ισότητα των δύο φύλων, έννοιες οι οποίες περικλείονται στον όρο glocal values. Σημαντική πρόσφατη μελέτη για τα θέματα αυτά τον εικοστό πρώτο αιώνα έχει εκπονηθεί από τις ακαδημαϊκούς Δέσποινα Καρακατσάνη και Βασιλική Πλιόγκου (2026).

Ιστορία

Η ιστορία των μαθητικών κοινοτήτων ξεκινά κατά την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917. Την περίοδο 1923-1925 καταγράφεται η πρώτη σχολική μαθητική κοινότητα στην Ελλάδα, στο Μαράσλειο Διδασκαλείο, με πρωτεργάτες τους δημοτικιστές Αλέξανδρο Δελμούζο και Μιχαήλ Παπαμαύρο. Μεταξύ των ετών 1928-1930 επιχειρείται η οργάνωση μαθητικής κοινότητας στο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Αθηνών, που έχει συντηρητικότερο χαρακτήρα και εμπνευστές τους αντιπάλους του δημοτικισμού Ν. Εξαρχόπουλο και Γ. Παλαιολόγο. Το 1965 εκδίδεται η εγκύκλιος 1010/11.1.1965, το 1971 η εγκύκλιος-διαταγή για τον θεσμό μαθητικών κοινοτήτων (αρ.117712/297/27.1.1971). Μετά την μεταπολίτευση, τα έτη 1975, 1976 και 1982 θεσπίζονται τρεις διαδοχικοί κανονι-

σμοί μαθητικών κοινοτήτων και το 1985 με τον νόμο 1566 δίνονται οι λεπτομέρειες για τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων και τη συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή και τις μαθητικές κοινότητες (Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων, 2013).

Με την μέχρι τώρα έρευνα μας δεν φαίνεται να υπάρχουν θεσμικά κατοχυρωμένες μαθητικές κοινότητες κατά τον 19ο αιώνα.

Θα ήταν όμως ενδιαφέρον να καταγράψουμε τα γεγονότα που έλαβαν χώρα στις αρχές Ιανουαρίου του 1831 όταν τριακόσιοι περίπου μαθητές του Κεντρικού Σχολείου της Αίγινας προέβησαν σε διακοπή και παρεμπόδιση μαθημάτων λόγω ή με πρόσχημα τις αντιπαιδαγωγικές μεθόδους που χρησιμοποιούσε ο καθηγητής Γαλλικών Αναστάσιος Ερκουλίδης και ο καθηγητής αρχαίων, ιστορίας και γεωγραφίας Γεώργιος Γεννάδιος. Η αναφορά του Αστυνόμου της Αίγινας προς τον Καποδίστρια (9 Ιανουαρίου 1831) σημειώνει: « Τὸ δὲ αἴτιον τῆς διαφθορᾶς ταύτης εἶναι τὸ δημοτικὸν (δημοκρατικὸν) πνεῦμα, εἰς τὸ ὁποῖον ὁ Γεννάδιος ἐπιστηρίζει τὴν περισσοτέραν ὥραν τῆς παραδόσεως τῶν μαθημάτων του πρὸς αὐτούς, καὶ τὰ δικαιώματα, τα ὁποῖα παραδειγματικῶς κάμει νὰ γνωρίσουν ὅτι πρέπει νὰ χαίρουν.» (Δημαράς, 2017, σ. 34). Λίγους μήνες πριν τον θάνατο του Κυβερνήτη η μαθητική κινητοποίηση αυτή, θεωρείται ιστορικά ως η πρώτη καταγεγραμμένη κατάληψη ελληνικού σχολείου στο νεοσύστατο κράτος από τους ίδιους τους μαθητές του και παρεμπόδιση διεξαγωγής μαθημάτων (Μυταλούλης, 2025, σσ.46-47). Ο Καποδίστριας κλείνει το Κεντρικό Σχολείο, εκδιώχνει ή και φυλακίζει τους διαμαρτυρόμενους μαθητές.

Η ανάπτυξη και θεσμική κατοχύρωση του θεσμού των μαθητικών κοινοτήτων στους κόλπους του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος θα ισχυροποιηθεί κυρίως με τους νόμους κοινοτήτων το 1985 άρθρο 45: Συμμετοχή των μαθητών στη σχολική ζωή, Μαθητικές κοινότητες) και το 1986. Το άρθρο 2 της υπουργικής απόφασης του 1986 (Φ.Ε.Κ. 619) που φέρει τον τίτλο: «Έννοια, σκοπός και χαρακτήρας των μαθητικών κοινοτήτων» ορίζει καθαρά το δημοκρατικό και συμμετοχικό χαρακτήρα των μαθητικών κοινοτήτων: «Οι μαθητικές κοινότητες, καθαρά παιδαγωγικός θεσμός, που συνδέεται άρρηκτα με την εκπαιδευτική διαδικασία,[…] αποτελούν κύτταρο δημοκρατικής ζωής, όπου, με το διάλογο και τη συμμετοχή οι μαθητές με πνεύμα συνεργασίας, ασκούνται στη δημοκρατική διαδικασία και στη συμμετοχή τους στα κοινά […] προτείνοντας λύσεις για τα προβλήματα που τους αφορούν». Επίσης, αναφέρεται ότι: «Οι μαθητικές κοινότητες είναι κύτταρα δημοκρατικής ζωής στο σχολείο».

Η Δημοκρατία στα σχολικά εγχειρίδια και στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών

Τα εγχειρίδια Λυκείου περιέχουν αποσπάσματα από έργα που εμφορούνται από δημοκρατία και συμμετοχή, αντιπολεμική διάθεση και προάσπιση του ανθρωπισμού αν και πολλά εγκεκριμένα εγχειρίδια, στο παρελθόν, περιείχαν στοιχεία και εικόνες πολέμου (Mytaloulis, 2023, pp. 219-232). Στο εγχειρίδιο «Κείμενα Νεοελληνικής Γλώσσας» της Β' Τάξης βρίσκουμε ενδεικτικά έργα. Το έργο «Άνθρωποι του μύθου» του Στέλιου Ξεφλούδα στέλνει αντιπολεμικά μηνύματα και καταδεικνύει τον παραλογισμό του πολέμου με την αντιπολεμική φράση του πρωταγωνιστή: «τι αγωνία, τι πάλη με το σώμα μας, ώσπου να φτάσουμε κοντά στους ανθρώπους που πρέπει να σκοτώσουμε». Παρόμοιο νόημα εκπέμπει και ο Λέων Τολστόι στο έργο του «Πόλεμος και Ειρήνη», με τη φράση όλο απορία, του δόκιμου αξιωματικού Νικολάι Ροστόβ όταν αποκτά την πρώτη του πολεμική εμπειρία: «Να σκοτώσουν εμένα που όλοι μ' αγαπούν τόσο;». Στο απόσπασμα από «Το νούμερο 31328», του Ηλία Βενέζη οι αιχμάλωτοι της μικρασιατικής καταστροφής που εργάζονται στα «εργατικά τάγματα» στα βάθη της Μικράς Ασίας, συμβουλεύουν τους φρουρούς τους δημοκρατικά να συστήσουν μια επιτροπή και να ζητήσουν το χαρτί απόλυσης τους: «Ένας δικός μας τους ορμηνεύει τότες να σηκωθούν να βγουν στο Διοικητή αναφορά. Έτσι γίνεται, τους λέει, στο στρατό. Θα του πήτε: «Θέλουμε το χαρτί μας!». Κοιτάζουνται μ' απορία: Μα έχουν την άδεια, λοιπόν, να κάμουν κάτι τέτοιο; Και βέβαια την έχετε!».

Το όλο εγχείρημα καταλήγει τόσο σε τιμωρία των αιτούντων Οθωμανών στρατιωτών όσο και σε σωματική τιμωρία των «σκλάβων» που τόλμησαν να ανοίξουν τα μάτια στους φύλακες τους. Η δημοκρατική παράδοση των Μικρασιατών τίθεται σε αντιδιαστολή με την βάρβαρη αντίδραση των Οθωμανών.

Σε ένα άλλο γνωστικό αντικείμενο του Λυκείου , την επονομαζόμενη Β' ξένη γλώσσα, τα Γαλλικά, οι οδηγίες και τα προγράμματα σπουδών δίνουν μεγάλη ώθηση στη δημοκρατία και τη συμμετοχή των μαθητών/τριών στο μάθημα. Παρά την ένδεια περιεχομένου των εγχειριδίων, στα προγράμματα σπουδών της Γαλλικής για το Λύκειο, παρατηρείται έντονη τάση παρακίνησης και ενθάρρυνσης των παραπάνω εννοιών. Στο επίπεδο γλωσσομάθειας Γ1 υπάρχει το θεματικό πεδίο «Πολιτισμική Πολυμορφία και Διαφορετικότητα» για την συμπερίληψη στη κοινωνία. Το πρόγραμμα σπουδών περιλαμβάνει θεματικές όπως «Δημοκρατία και εκπαίδευση» και «Συμπερίληψη στην εκπαίδευση» (ΦΕΚ 143/2023). Δίνε-

ται παράδειγμα διδακτικού σεναρίου «οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται «τις σκέψεις και τις ιδέες που περιέχονται σε ηχογραφημένη παρουσίαση σχετικά με το μοντέλο εκπαίδευσης Ρέτζιο Εμίλια, ένα δημοκρατικό μοντέλο σχολείου το οποίο υποστηρίζει την ελευθερία και αυτονομία του παιδιού, θέτοντας τον/την εκπαιδευτικό σε ρόλο συνεργάτη/ιδας. Οι μαθητές/-τριες επεξεργάζονται (έντυπο/ηλεκτρονικό) άρθρο και συμμετέχουν σε ηλεκτρονική ψηφοφορία και σε διαγωνισμό δημόσιας αντιπαράθεσης.

Ερευνητικό μέρος-Ερωτήματα της εργασίας

Μετά την θεωρητική προσέγγιση με ιστορικο-εκπαιδευτικές αναφορές παρουσιάζουμε την έρευνα που διεξήχθη μέσω ενός ερωτηματολόγιου με τη συμμετοχή των μαθητών λυκείου με θέμα τη συμμετοχή και τη λήψη αποφάσεων.

Σε δείγμα 10-15 μαθητών-τριών Γ΄ Λυκείου ενός ΓΕΛ που είχαν συμπληρώσει το 18ο έτος ηλικίας και ακολουθούσαν διαφορετικές κατευθύνσεις, αποδόθηκε ερωτηματολόγιο προς συμπλήρωση, με δέκα δομημένες ερωτήσεις περιγραφικού τύπου (βλ. παράρτημα). Η έρευνα έλαβε χώρα από τον Μάρτιο 2025 έως τον Μάιο 2025.

Τα 14 ερωτηματολόγια μοιράστηκαν σε 7 κορίτσια και 7 αγόρια. Οι 10 μαθητές-τριες που απάντησαν ήταν 6 αγόρια και 4 κορίτσια.

Η δειγματοληψία αυτή είναι σκοπιμότητας ή ευκολίας, δίνει τη δυνατότητα να επιλέγονται οι συμμετέχοντες με βάση τις ανάγκες διεξαγωγής της έρευνας και συνάμα είναι διότι επιλέγονται οι άμεσα διαθέσιμοι εθελοντές. Συμμετέχουν μαθητές-τριες οι οποίοι-ες έχουν εκλεγεί στο 15μελές μαθητικό συμβούλιο ή στα πενταμελή των τμημάτων κατά το έτος έρευνας αλλά και μαθητές εκτός μαθητικών συμβουλίων.

Οι μαθητές-τριες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο έναν με δύο περίπου μήνες πριν το πέρας των μαθημάτων και ενδοσχολικών εξετάσεων για να βρίσκονται μέσα στις κοινωνικές, σχολικές περιστάσεις της διαδικασίας αλληλεπίδρασης. Δεν ανήκαν στην κατηγορία των μαθητών που έχουν επαναλάβει την τάξη. Είχαν φοιτήσει και τις τρεις τάξεις στο ίδιο το λύκειο διεξαγωγής της έρευνας. Επιλέχθηκε η συγκεκριμένη κατηγορία μαθητών-τριών για δύο κυρίως λόγους: α. βρίσκονταν μέσα στο ίδιο σχολικό περιβάλλον και β. δεν είχαν κανέναν ενδοιασμό να απαντήσουν ελεύθερα λόγω της ενηλικίωσης και επικείμενης απόλυσης τους από αυτό.

Η δειγματοληψία αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί και ως σκόπιμη

(purposive sample) διότι « προϋποθέτει καλές γνώσεις του υπό έρευνα χώρου και των περιπτώσεων πριν την επιλογή του δείγματος» (Κυριαζή, 2011, σ. 116).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δέκα ερωτήσεις ανοικτού) που μπορούν να κατανεμηθούν σε 4 ευρύτερους άξονες. Η κάθε ερώτηση προσφέρει επεξηγήσεις είτε διαμέσου της μακράς διατύπωσης, είτε διατυπωμένη με δεύτερο ή τρίτο υποερώτημα, είτε δίνοντας ένα παράδειγμα.

Η μέθοδος έρευνας είναι η ποιοτική ανάλυση δεδομένων και θεματική ανάλυση (ερωτηματολόγιο, ΑΠΣ-εγχειρίδια). Διερευνώνται μεταξύ άλλων τα ακόλουθα πέντε ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν α. το νομικό πλαίσιο το οποίο να επιτρέπει τη δημοκρατική συμμετοχή των μαθητών β. την αντίθεση της μαθητικής κοινότητας σε σχέση με τις επιλογές των διδασκόντων γ. τις περιπτώσεις επικράτησης της άποψης και επιθυμίας των μαθητών σε σχέση με αυτές των εκπαιδευτικών του σχολείου δ. τις δυνατότητες βελτίωσης των δημοκρατικών διαδικασιών μέσα από την εισαγωγή και ενίσχυση των δεικτών ικανοτήτων για δημοκρατικό πολιτισμό που ορίζονται από το Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό στην εκπαίδευση και ε. τη διαπίστωση ύπαρξης ή μη της δημοκρατικής συμμετοχής των μαθητών στις αποφάσεις του σχολείου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα καλύπτουν τέσσερις άξονες: α. άξονας γνώσης δημοκρατίας, β. άξονας θεματολογίας μαθητικών συνελεύσεων, γ. άξονας περιπτωσιολογίας της δημοκρατίας στο σχολείο και δ. άξονας πολιτειότητας. Δίνεται ο χώρος και ο χρόνος στην/στον συμμετέχουσα-όντα μαθήτρια-τή να αναπτύξει τις δικές της/του απόψεις και ερμηνείες. Η ανάλυση των απαντήσεων ακολούθησε τις έξι φάσεις ή στάδια των Braun & Clarke (2006).

Διαγράμματα και προτάσεις μαθητών/τριών (ενδεικτικά)

Η οπτικοποίηση των απαντήσεων μέσα από διαγράμματα αναδεικνύει πτυχές που αφορούν τη συμμετοχή και τα δικαιώματα των μαθητών (Μυταλούλης, 2025). Κάποιες απαντήσεις δείχνουν ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες γνωρίζουν κυρίως το δικαίωμα ψήφου, ενώ λιγότερο αναφέρονται σε άλλα δικαιώματα, όπως την εκπροσώπηση ή το μαθητικό ταμείο. Η γνώση των μαθητών για τις διαδικασίες κατάθεσης αιτήματος, δείχνει ποικιλία πρακτικών: από θεσμικές διαδικασίες με συνελεύσεις και επίσημα έγγραφα, έως άμεση επικοινωνία με τον διευθυντή. Ως θέματα

συνελεύσεων, κυριαρχούν ζητήματα εκδρομών και σχολικών εκδηλώσεων ενώ αναφέρονται και θέματα πειθαρχίας, καθαριότητας και κοινωνικών δράσεων.

Σε ό,τι αφορά την απόρριψη προτάσεων που καταθέτουν οι μαθητές/τριες, οι περισσότερες σχετίζονται με εκδρομές, γιορτές και βελτίωση των υποδομών όπως του χώρου της βιβλιοθήκης. Αρκετοί μαθητές δηλώνουν ότι δεν έχουν συναντήσει απόρριψη, γεγονός που φανερώνει διαφορετικές εμπειρίες. Υπάρχουν όμως, καταγραφές πλήρους αποδοχής των προτάσεων του μαθητικού συμβουλίου όπως ο προορισμός εκπαιδευτικών επισκέψεων, οι μαθητικές εκδηλώσεις και προτάσεις για το κυλικείο. Δίνονται παραδείγματα υπερίσχυσης των προτάσεων των μαθητών έναντι αυτών των εκπαιδευτικών, όπως η επιλογή προορισμού εκδρομής και η διερεύνηση συμμετοχής ή μη σε συλλαλητήρια.

Σχετικά με την ικανοποίηση ή μη από τις δημοκρατικές διαδικασίες δίνεται εύρος απαντήσεων: από απογοήτευση έως πλήρη ικανοποίηση. Πολλοί μαθητές μιλούν για μερική εφαρμογή της δημοκρατίας, ενώ τίθεται συχνά και το ζήτημα της ανωριμότητας των συνομηλίκων τους.

Για τη δυνατότητα αντιπροσώπευσης, καταγράφονται ανομοιογενείς εμπειρίες: ορισμένοι αισθάνονται ότι οι απόψεις τους λαμβάνονται υπόψη ενώ άλλοι δηλώνουν ότι περιορίζονται στο δεκαπενταμελές ή αγνοούνται από τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Οι απαντήσεις σε ερώτηση για την ωριμότητα, την ετοιμότητα και την υπευθυνότητα των μαθητών αποτυπώνουν δύο αντίρροπες απόψεις: από τη μία πλευρά μία μερίδα μαθητών/τριών θεωρεί ότι οι συνομήλικοί τους δεν είναι αρκετά ώριμοι ενώ από την άλλη πλευρά συναντούμε μαθητές/τριες που υποστηρίζουν ότι η ωριμότητα καλλιεργείται μέσα από τη συμμετοχή.

Για τις σχέσεις μαθητών και εκπαιδευτικών εμφανίζονται αμφίσημες εμπειρίες: κάποιοι μαθητές/τριες βιώνουν κατανόηση και συνεργασία ενώ άλλοι κάνουν λόγο για υποτίμηση ή άνιση μεταχείριση από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Απαντήσεις σχετικές με την ενδυνάμωση των δημοκρατικών αξιών, δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες προτείνουν θεσμικές παρεμβάσεις όπως αλλαγές στον κανονισμό, αλλά και ενίσχυση διαλόγου και σχέσεων με φορείς. Οι προτάσεις τους δείχνουν διάθεση ενεργής συμβολής στην ανάπτυξη δημοκρατικής κουλτούρας.

Τέλος, για τις ικανότητες δημοκρατικού πολιτισμού, οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο αναδεικνύουν επιλογές που σχετίζονται με αξίες (σεβασμός, ισότητα), στάσεις (ενσυναίσθηση, συνεργασία) και δεξιότη-

τες (κριτική σκέψη). Ωστόσο, υπάρχουν και μαθητές που δηλώνουν ότι δεν χρειάζεται βελτίωση των τρόπων συμμετοχής και λειτουργίας της δημοκρατίας στο σχολείο, καταγράφοντας έτσι μία ετερογένεια άποψης. Μέσα από τη καταγραφή των απαντήσεων και αντιδράσεων των μαθητών/τριών προέκυψαν οι ακόλουθες δικές τους προτάσεις και παραινέσεις:

1. Αλλαγές στον σχολικό κανονισμό
2. Αξιολόγηση καθηγητών από μαθητές
3. Ελεύθερη έκφραση απόψεων
4. Ενίσχυση συμμετοχής όλων των μαθητών
5. Ενημέρωση για τη νομοθεσία περί των μαθητικών κοινοτήτων
6. Ενδυνάμωση εκπροσώπων μαθητών
7. Ενίσχυση διαλόγου μαθητών-καθηγητών
8. Ενθάρρυνση κοινωνικής δράσης εκτός σχολείου
9. Επικοινωνία με τον Σύλλογο Γονέων
10. Συνεργασία μαθητικών συμβουλίων με τοπικούς φορείς.

Συμπεράσματα- Επίλογος

Πλήθος συμπερασμάτων μπορούν να εξαχθούν και προτάσεις να διατυπωθούν μέσα από μία τέτοια έρευνα ως προς τη βελτίωση του δημοκρατικού κλίματος, τη συμμετοχή και τη συμμετοχικότητα των μαθητών/μαθητριών όπως η ανάγκη αναβάθμισης της ενεργής δημοκρατικής μαθητικής συμμετοχής στις διαδικασίες του σχολείου, η συνέχιση της καλλιέργειας για ανάπτυξη δημοκρατικής συνείδησης των μαθητριών/των-πολιτών μιας και είναι θεσμικά ενεργοί πολίτες ως ψηφοφόροι Δημοτικών και Βουλευτικών εκλογών και εν τέλει για την ενδυνάμωση της πολιτειότητας τους. Συνάγεται ότι απαιτούνται δράσεις ώστε να ενισχυθεί και να θεσπιστεί η χρήση της EDC/HRE και το Πλαίσιο για το Δημοκρατικό Πολιτισμό.

Η σύγκριση δεικτών δημοκρατίας μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων χωρών της Ευρώπης μέσω των ευρωπαϊκών δικτύων εργασίας και δράσεων προάγει την ανάγκη κάθε σχολικής μονάδας να σχεδιάζει μία εκπαίδευση «suited to a democracy», όπως έχει αναφέρει από το 1941 ο Hollingshead, (1941, σ. 222), ένα αυτόνομο δηλαδή προσαρμοσμένο πλαίσιο ενεργειών.

Ακουμπώντας στο παρελθόν του εικοστού αιώνα και στην ιστορικότητα της προσπάθειας για συμμετοχή και δημοκρατία στα σχολεία θα κλείσουμε με το επίμετρο του Vannevar Bush σε δική μας μετάφραση:«Η

δημοκρατική διαδικασία αποτελεί ένα πλεονέκτημα από μόνη της και αν βρούμε τον ενθουσιασμό και την ικανότητα να τη χρησιμοποιήσουμε, καθώς και την πίστη για να την κάνουμε ισχυρή, μπορούμε να οικοδομήσουμε έναν κόσμο στον οποίο όλοι οι άνθρωποι θα μπορούν να ζουν με ευημερία και ειρήνη»(Meier et al,1952, p.3).

Βιβλιογραφία

Αριστοτέλης. (1989). *Πολιτικά* (Β. Μοσκόβης, Μεταφρ.). Νομική Βιβλιοθήκη.

Asimov, I. (1965). *The Greeks: A great adventure*. Houghton Mifflin.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Busch, M. (2018). Ανάλυση της δυναμικής της σχολικής κουλτούρας δημοκρατίας (Analyse de potentiel « culture scolaire démocratique »). *Mateneen: Démocratie à l'école*, *1*, 13–19. https://doi.org/10.25656/01:16722

Γουβιάς, Δ., & Θεριανός, Κ. (2014). *Εκπαιδευτική πολιτική*. Gutenberg.

Γρηγοριάδης, Ν., Καρβέλης, Δ., Μηλιώνης, Χ., Μπαλάσκας, Γ., Παγανός, Γ., & Παπακώστας, Γ. (2015). *Κείμενα Νεοελληνικής Γλώσσας, Τεύχος Β΄ Γενικού Λυκείου*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος». https://ebooks.edu.gr

Dewey, J. (2001). Democracy and Education. The Pennsylvania State University. (Original work published 1916).

Dewey, J. (2016). Δημοκρατία και εκπαίδευση (Φ. Τερζάκης, Μεταφρ.). Ηριδανός.

Δημαράς, Α. (2017). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε (τεκμήρια ιστορίας) 1821-1894* (Τόμ. Α΄). Το Βήμα.

Δήμιζα, Σ. (2014). *Δημοκρατική Εκπαίδευση: οι απόψεις και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των νηπιαγωγών: μια εμπειρική έρευνα για τις δημοκρατικές αξίες σε Νηπιαγωγεία της Αττικής* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/34908

European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2016). *Promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/396908

European Commission: European Education and Culture Executive Agency. (2018). *Citizenship education at school in Europe, 2017*. Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2797/778483

European Commission. (2020). *Youth-Led Development for Schools' Participatory Management – BE PART*. Erasmus+ Programme, European Commission.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. (2021). *Education and training 2020 – Highlights from the ET 2020 Working Groups 2018-2020.* Publications Office of the European Union. https://data.europa.eu/doi/10.2766/960

Graham, A., Anderson, D., Truscott, J., Simmons, C., Thomas, N. P., & Cashmore, J. (2022). Exploring the associations between student participation, wellbeing and recognition at school, *Cambridge Journal of Education, 52*(4), 453–472. https://doi.org/10.1080/0305764X.2022.2031886

Hannam, D. (2001). A pilot study to evaluate the impact of the student participation aspects of the citizenship on standards of education in secondary schools (Hannam-Report). https://www.wonderingschool.org/wp-content/uploads/2024/11/Hannam-Report-2001-Derry-Hannam.pdf

Hollingshead, A. (1941). *Guidicance in democratic living*. Appleton-Century Company.

Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων. (2013). *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις (Ν. 1566/85) και Κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων*. https://foundation.parliament.gr/el

Καλδή, Σ., Ρουσσάκης, Ι., Τζίκα, Β., Χατζή, Μ., & Μαλαφάντης, Κ. (Επιμ.). (2022). *Το σχολείο στη δημοκρατία, η δημοκρατία στο σχολείο. Πρακτικά ΙΣΤ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Karakatsani, D., & Pliogou, V. (2025). Teaching citizenship in the 21st century: Current intersectionalities and global challenges. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-95-1634-6

Κατσαρού, Ε. (2020). *Η δημοκρατία στο σχολείο: Προοπτικές από την αξιοποίηση διαδικασιών έρευνας-δράσης και κριτικού γραμματισμού*. Κριτική.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η κοινωνιολογική έρευνα: Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών* (Νέα διευρυμένη έκδ.). Πεδίο.

Lo, H. (2025). Educating youths to be participatory citizens in a democracy? A comparative study of the curriculum guidelines of senior high school civics in Japan in 1956–2020s. *Journal of Curriculum Studies*, 1–26. https://doi.org/10.1080/00220272.2025.2522468

Meier, A. R., Cleary, F. D., & Davis, A. M. (1952). A curriculum for citizenship: A total school approach. Wayne University Press.

Μοντεσκιέ, Σ. Λ. (1994). *Το Πνεύμα των Νόμων* (Τόμ. Α΄, Κ. Παπαγιώργης & Π. Κονδύλης, Μεταφρ.). Γνώση. (Το πρωτότυπο έργο εκδόθηκε το 1748).

Müller-Kuhn, D., & Häbig, J. (2022). Partizipation, Mitbestimmung, Beteiligung…? Eine begriffliche Differenzierung und damit verbundene Problematiken. In M. Grüning, S. Martschinke, J. Häbig, & S. Ertl (Eds.), *Mitbestimmung von Kindern: Grundlagen für Unterricht, Schule und Hochschule* (pp. 56–73). Beltz.

Μυταλούλης, Κ. (2025). *Η Δημοκρατία στο ελληνικό σχολείο μέσα από τη συμμετοχή των μαθητών στη λήψη αποφάσεων* (Μεταπτυχιακή εργασία). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Pergamos Digital Library. https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/5307910

Mytaloulis, K. (2023). Les historoumènes de guerre à travers les images des manuels de français langue étrangère. In C. Prevot & D. Morin (Eds.), *Guerres en Images, Images de Guerre, L'illustration des conflits dans les manuels d'histoire* (pp. 219–232). Edhisto.

Ott, M. B., Meusburger, K. M., & Quenzel, G. (2023). Adolescents' participation opportunities and student well-being in school. Frontiers in Education. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1111981

Παπαρρηγόπουλος, Κ. (2013). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους* (Τόμ. 1). National Geographic / Σελένα Εκδοτική.

Reisenauer, C. (2020). Kinder- und Jugendpartizipation im schulischen Feld – 7 Facetten eines vielversprechenden Begriffs. In S. Gerhartz-Reiter & C. Reisenauer (Eds.), *Partizipation und Schule: Perspektiven auf Teilhabe und Mitbestimmung von Kindern und Jugendlichen* (pp. 3–22). Springer Fachmedien.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α., & Καβασαλάκης, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (ΣΕΑΒ).

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2008). *Εκπαίδευση για τη δημοκρατική ιδιότητα του πολίτη και τα ανθρώπινα δικαιώματα στη σχολική πράξη: Διδακτικές αλληλουχίες, έννοιες, μέθοδοι και μοντέλα* (Βιβλίο VI, Α. Αρώνη, Μεταφρ.). Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.

Συμβούλιο της Ευρώπης. (2018). *Πλαίσιο Αναφοράς Ικανοτήτων για τον Δημοκρατικό Πολιτισμό* (Τόμ. 3). Εκδόσεις του Συμβουλίου της Ευρώπης.

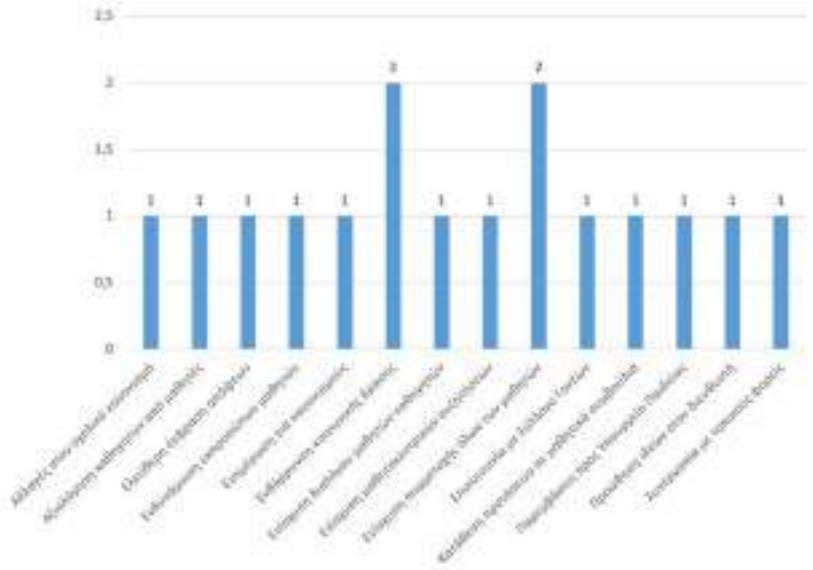
Φλώρου, Δ., Στεφανόπουλος, Ν., & Χριστοπούλου, Ε. (2011). *Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή Ε΄ Δημοτικού*. Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών & Εκδόσεων «Διόφαντος».

Νομοθεσία & Ιστοσελίδες

Νόμος 1566/1985. *Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. ΦΕΚ 167/Α/30-9-1985.
Υπουργική Απόφαση 23.613/6/Γ2/4094/86. *Κανονισμός λειτουργίας των μαθητικών κοινοτήτων*. ΦΕΚ 619/Β/25-9-1986.
ΦΕΚ 143/Α/18-01-2023.
ΦΕΚ 5003/Β/3-9-2024.
ΦΕΚ 5130/Β/10-09-2024.
Υπουργική Απόφαση 109697/ΓΔ4/24. ΦΕΚ 5387/Β/26-09-2024.
Γενικό Λύκειο Αγίου Στεφάνου. https://lyk-ag-stefan.att.sch.gr/
Γενικό Λύκειο Διονύσου "Φώτης Κόντογλου". https://blogs.sch.gr/lykdiony/

Παράρτημα

Ενδεικτικό διάγραμμα έρευνας: Προτάσεις ενδυνάμωσης δημοκρατικών αξιών



Ερωτηματολόγιο

1.Γνωρίζετε ως μαθητές όλα ή κάποια από τα δικαιώματα σας που απορρέουν από τη λειτουργία των μαθητικών κοινοτήτων και σας επιτρέπουν

να συμμετέχετε δημοκρατικά στη λήψη αποφάσεων για θέματα που σας αφορούν; Αναφέρετε κάποια από αυτά τα δικαιώματα.
2. Περιγράψτε τη διαδικασία κατάθεσης ενός αιτήματος προς τη διεύθυνση και το σύλλογο διδασκόντων, π.χ. συζήτηση μαθητών στο διάλειμμα για κάτι που τους απασχολεί, συζήτηση με γονείς, πρόταση για συνέλευση 5μελούς ή 15μελούς, αίτηση συνέλευσης προς το διευθυντή και τον καθηγητή της ώρας, τρόπος απόφασης (π.χ. με ψηφοφορία, δια βοής, επανάληψη ψηφοφορίας για απόψεις που ισοψηφούν ή απέχουν οριακά), κατάθεση τελικής πρόταση.
3. Για ποια θέματα συγκαλέσατε συνέλευση την τρέχουσα σχολική χρονιά στα συμβούλια μαθητών (μαθητικών κοινοτήτων) ως εκλεγμένοι ή μέλη ;
4. Αναφέρετε περιπτώσεις κατά τις οποίες δεν ελήφθη καθόλου υπόψη η πρόταση των μαθητών ανεξάρτητα αν υπήρχε ή όχι άλλη πρότερη πρόταση ή απόφαση από την πλευρά των καθηγητών/διευθυντή;
5. Αναφέρετε περιπτώσεις κατά τις οποίες ελήφθη υπόψη μερικώς η πρόταση των μαθητών (π.χ. στην πρόταση των μαθητών να γίνει εκπαιδευτική εκδρομή με πούλμαν, έγινε περίπατος σε κοντινό γήπεδο-άλσος ή οι μαθητές ζήτησαν να επισκεφτούν ένα πανεπιστήμιο για ενημέρωση η οποία τελικά έγινε με επίσκεψη επιστημόνων μέσα στο χώρο του σχολείου).
6. Αναφέρετε περιπτώσεις κατά τις οποίες οι αποφάσεις και οι προτάσεις των μαθητών ικανοποιήθηκαν πλήρως, χωρίς πρότερα να υπάρχει άλλη πρόταση από την πλευρά των εκπαιδευτικών/διευθυντή.
7. Αναφέρετε περιπτώσεις κατά τις οποίες οι αποφάσεις και οι προτάσεις των μαθητών υπερίσχυσαν έναντι αυτών που είχαν πρότερα διατυπωθεί από τους εκπαιδευτικούς/διευθυντή (π.χ. οι εκπαιδευτικοί/διευθυντής πρότειναν η Γ΄ τάξη να καταλαμβάνει αίθουσα του ισογείου αλλά οι μαθητές ζήτησαν την αίθουσα του ορόφου, κάτι που έγινε).
8. Είστε ικανοποιημένοι από το βαθμό δημοκρατίας και εφαρμογής δημοκρατικών διαδικασιών στο σχολείο σας; Σε ποιο βαθμό οι απόψεις και οι ιδέες σας έχουν την ευκαιρία να μεταφερθούν σε ανώτερο επίπεδο αντιπροσώπευσης; Πιστεύετε ότι είναι όλοι οι μαθητές λυκείου ώριμοι για περισσότερη δημοκρατία;
9. Τι μπορείτε να κάνετε εσείς προσωπικά για να υποστηρίξετε μια πιο δημοκρατική κουλτούρα στο σχολείο σας (π.χ. προτάσεις για ενίσχυση των δημοκρατικών διαδικασιών μέσα από τον εσωτερικό κανονισμό).
10. Ποια από τα σημεία της «πεταλούδας» του Πλαισίου Αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό στην εκπαίδευση του Συμβουλίου της Ευρώπης θα θέλατε να εισαχθούν στον εσωτερικό σχολικό κανονισμό και κατά συνέπεια στην σχολική ζωή και καθημερινότητα. Παρακαλώ αναφέρετε 0 έως 3 από αυτά.

Σύνθεση και Ανάλυση του νεολογισμού "ψηφιακή εθογραφία" υπό το πρίσμα διερεύνησης της ψηφιακής νεολαίας

Άννα Ελένη Πολύδωρα
Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Μακεδονίας- Συγγραφέας, Φιλόλογος ΠΕ02
eleana_feuga@hotmail.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνεται στον ορολογικό εμπλουτισμό της νεοελληνικής γλώσσας μέσω της σύνθεσης, ανάλυσης και εισαγωγής ενός νεολογισμού, της "ψηφιακής εθογραφίας", η οποία στην παρούσα εισήγηση δύναται να χρησιμοποιηθεί ως μια μέθοδο διερεύνησης του τρόπου δραστηριοποίησης και αντίδρασης της σύγχρονης ψηφιακής νεολαίας. Ο καινοφανής νεολογισμός που σχηματίστηκε είναι η "ψηφιακή εθογραφία" και θα αναλυθεί υπό το πρίσμα της ψηφιακής εποχής και ιδιαίτερα στο πλαίσιο παρατήρησης και δράσης της ψηφιακής νεολαίας. Πρόκειται για έναν νεολογισμό που αναφέρεται στην καταγραφή των συνηθειών των νέων κατά τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Οι συνήθειες αφορούν τόσο τα ένστικτα αντίδρασης σε συγκεκριμένα ερεθίσματα, όσο και τις στάσεις τους. Ο παρόν όρος δεν έχει χρησιμοποιηθεί ή αναφερθεί σε κάποιο προηγούμενο επιστημονικό σύγγραμμα. Παρουσιάζει, ωστόσο, έχοντας ορισμένες διαφοροποιήσεις, συνάφεια με τους αρκετά διαδεδομένους όρους, όπως "εθνογραφία", "εθολογία" και "ηθολογία". Ο άλλος όρος στον οποίο είναι σημαντικό να επιτευχθεί μια σύντομη αναφορά στην παρούσα εισήγηση είναι η "ψηφιακή νεολαία". Σε επιστημονικά κείμενα της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας, όταν πραγματοποιείται αναφορά στην ψηφιακή νεολαία, οι περισσότεροι συγγραφείς εστιάζουν στην ψηφιακή γενιά. Ακόμα, στα περισσότερα ξενόγλωσσα κείμενα γίνεται αναφορά στο λεγόμενο "digital youth work", δηλαδή στη χρήση των ψηφιακών εργαλείων κατά την εργασία και συνεργασία με ανθρώπους νέους σε ηλικία.

Λέξεις-κλειδιά: Ψηφιακή εθογραφία, Νεολαία, Εθισμός, Συμπεριφορά

Abstract

This research paper explores the terminological enrichment of Modern Greek through the formation, analysis, and introduction of a new term: *digital ethography* (*ψηφιακή εθογραφία*). The neologism is proposed as a methodological tool for investigating the modes of engagement and activity among contemporary digital youth. Positioned within the framework of the digital era, *digital ethography* is examined as an emerging approach to the observation and documentation of youth behavior in digital environments. The term refers to the recording of young people's habits in relation to their interaction with new technologies—habits that encompass instinctive responses to specific stimuli as well as broader attitudinal patterns. Notably, the term has not been previously used in scientific discourse and is thus introduced here for the first time. While it bears certain conceptual similarities to established terms such as *ethnography*, *ethology*, and *behavioral studies*, it is distinguished by its specific focus on digital contexts and youth culture. Additionally, the paper briefly addresses the concept of *digital youth*, a term commonly used in both Greek and English academic literature. Most references align with the notion of the "digital generation", while English-language sources often employ the term «*digital youth work*» to describe the use of digital tools in engaging and supporting young people. This contribution aims to open a dialogue on the relevance and applicability of new terminological tools in capturing the evolving realities of digital-native populations.

Key-words: Digital Ethography, Youth, Addiction, Attitude

Εισαγωγή

Η "ψηφιακή εθογραφία" είναι ένας νεολογισμός της σύγχρονης μεταβιομηχανικής εποχής, ο οποίος δεν έχει χρησιμοποιηθεί από κανέναν ερευνητή ή συγγραφέα μέχρι σήμερα και δεν έχει εντοπιστεί σε κανένα ελληνόγλωσσο ή ξενόγλωσσο επιστημονικό σύγγραμμα. Είναι ένας νεολογισμός, ο οποίος προκύπτει εύλογα από το ακαδημαϊκό και ερευνητικό μου υπόβαθρο. Πρόκειται για έναν νεολογισμό, ο οποίος συνίσταται στη σύνθεση των λέξεων έθος και γραφή. Το έθος είναι ένα κλιτό, ουδέτερο

ουσιαστικό, το οποίο προέρχεται από την αρχαία ελληνική λέξη ἔθος. Το έθος είναι η συνήθεια και κατ' επέκταση μπορεί να θεωρηθεί η συνήθεια, η οποία αγγίζει τα όρια του εθισμού. Με την ευρεία έννοια του όρου η συνήθεια είναι μια επαναλαμβανόμενη πράξη, συνειδητή ή ασυνείδητη. Μπορεί να είναι επίσης, ένα σύνολο από συμπεριφορές και πρακτικές, οι οποίες τείνουν να επαναλαμβάνονται, ακόμα και ασυνείδητα, δηλαδή χωρίς να τις επεξεργαστεί ο ανθρώπινος νους. Αφορά μια ενέργεια, η οποία λόγω της επανάληψης τυποποιείται και γίνεται ένας τρόπος αντίδρασης σε γεγονότα, καταστάσεις και πρόσωπα. Επιπλέον, μπορεί και να αφορά έναν παγιωμένο τρόπο συμπεριφοράς και αντίδρασης μιας ομάδας ή μιας κοινότητας. Στην παρούσα εισήγηση λόγω των ερευνητικών μου ενδιαφερόντων θέλησα να δώσω έμφαση στη διερεύνηση και καταγραφή των συνηθειών, στάσεων και εθιστικών συμπεριφορών των νέων, οι οποίοι παρουσιάζονται να έχουν προηγμένες ψηφιακές δεξιότητες και είναι ενεργοί χρήστες των νέων τεχνολογιών για πάνω από πέντε χρόνια σε καθημερινή βάση (Duhigg, 2012; Fogg, 2020). Το δεύτερο συνθετικό του υπό ανάλυση νεολογισμού είναι η γραφή, η οποία αναφέρεται στη συστηματική καταγραφή, αποτύπωση και ανάλυση των συνηθειών και εθιστικών συμπεριφορών των νέων κατά την πλοήγηση στο διαδίκτυο ή/και τη χρήση των νέων τεχνολογιών.

Ένας άλλος λόγος εστίασης στους ψηφιακά ενεργούς νέους πέραν των ερευνητικών μου ενδιαφερόντων είναι η υπέρμετρη ενασχόληση των νέων με τις νέες τεχνολογίες. Οι σύγχρονοι νέοι είναι αυτοί που ασχολούνται σε καθημερινή βάση με τις νέες τεχνολογίες. Η καταγραφή των ψηφιακών συνηθειών των νέων, δηλαδή η παρατήρηση και η καταγραφή του τρόπου δραστηριοποίησης, αντίδρασης και υιοθέτησης συμπεριφοράς των νέων στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και κατά την πλοήγηση στο διαδίκτυο συνιστούν τον νεολογισμό "ψηφιακή εθογραφία".

Όσον αφορά την ψηφιακή νεολαία, στην οποία απευθύνεται ως επί το πλείστον στην παρούσα εισήγηση ο νεολογισμός "ψηφιακή εθογραφία" είναι μια διακριτή ομάδα νέων με ισχυρή παρουσία και πολυδιάστατα χαρακτηριστικά. Οι σύγχρονοι νέοι γεννιούνται, μεγαλώνουν και δραστηριοποιούνται σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, στο οποίο τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα διαδραματίζουν ολοένα και πιο σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή (Bennett, 2008; Ito et al., 2009). Οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, το διαδίκτυο, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, οι ηλεκτρονικές πλατφόρμες, τα κινητά τηλέφωνα και τα ηλεκτρονικά παιχνίδια διαμορφώνουν με έναν νέο και ξεχωριστό τρόπο την καθημερινή ζωή των σύγ-

χρονων νέων (Subrahmanyam & Smahel, 2011). Οι νέοι που γεννιούνται και μεγαλώνουν στην ψηφιακή εποχή εμφανίζονται να είναι «περικυκλωμένοι» από τα νέα ψηφιακά μέσα. Τα διάφορα ψηφιακά μέσα χρησιμοποιούνται από τους σύγχρονους νέους για αρκετούς λόγους. Μερικοί από αυτούς είναι η αναζήτηση πληροφοριών, η πρόσβαση σε προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια, η επικοινωνία, η πρόσβαση σε παιχνίδια, βίντεο, εικόνες, ταινίες, μουσική και η ανταλλαγή πληροφοριών και των αγαπημένων τους βίντεο, εικόνων και μουσικών ακούσμάτων. Ακόμα, οι σύγχρονοι νέοι έχουν τη δυνατότητα να απασχοληθούν σε νέες, πολυσύνθετες θέσεις εργασίας (Davies, 2014; Erstad, 2010; Metzger & Flanagin, 2008).

Στην "ψηφιακή νεολαία" περιλαμβάνονται οι ψηφιακά εξοικειωμένοι νέοι, ηλικίας 15 έως 35 ετών, οι οποίοι διαθέτουν πέντε ή περισσότερα χρόνια ψηφιακής εμπειρίας ή έχουν γεννηθεί και μεγαλώσει σε ένα περιβάλλον, όπου οι νέες τεχνολογίες αποτελούν αναπόσταστο κομμάτι της καθήμερινής τους ζωής (Πολύδωρα, 2024). Ως ψηφιακή νεολαία νοείται επίσης η νεολαία, η οποία μεγάλωσε σε μια εποχή κατά την οποία τα νέα ψηφιακά μέσα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή τους και αντιμετωπίζονται ως εγγύηση για την κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική τους μάθηση και ψυχαγωγία (Mc Pherson, 2008; Palfrey & Gasser, 2016). Σύμφωνα με τους Metzger και Flanagin (2008) η ψηφιακή νεολαία αναφέρεται στους νέους, οι οποίοι έχουν προσαρμοστεί σε ένα περιβάλλον όπου δεσπόζουν τα νέα ψηφιακά μέσα. Ο όρος "ψηφιακή νεολαία" ταυτίζεται με τους "ψηφιακούς ιθαγενείς" σε μια χώρα σε αντιδιαστολή με τους "ψηφιακούς μετανάστες", με τους πρώτους να πλοηγούνται στο διαδίκτυο για να μελετήσουν ένα θέμα που τους απασχολεί και για να αναζητήσουν τους συνομήλικούς τους. Αυτή η μακροχρόνια και σε πολύ μικρή ηλικία έκθεσή τους στα νέα μέσα εξυπηρετεί την απόκτηση υψηλών ψηφιακών δεξιοτήτων (Μικρόπουλος & Μπέλλου, 2010).

Η Koh (2015) υποστηρίζει ότι η ψηφιακή νεολαία αφορά τα σύγχρονα παιδιά και τους νεαρούς ενήλικες που γεννήθηκαν σε μια διαδραστική και διασυνδεδεμένη ψηφιακή εποχή. Στην ψηφιακή νεολαία κατατάσσει όλους τους νέους, ανεξάρτητα από τον βαθμό πρόσβασής τους στις νέες τεχνολογίες ή τις ψηφιακές δεξιότητες που έχουν αποκτήσει. Μια τελευταία προσέγγιση τονίζει ότι στην ψηφιακή νεολαία ανήκουν οι νέοι που είναι διάνοιες στη χρήση των ψηφιακών μέσων στην καθημερινή τους ζωή και τους αντιμετωπίζει σαν "εφευρέτες", που θα επιφέρουν αλλαγές σε ολόκληρη την κοινωνία (Hoskins et al., 2022). Στη διεθνή

βιβλιογραφία είναι πιο διαδεδομένη η χρήση του όρου "ψηφιακή γενιά" (Buckingham, 2006). Η σύνθεση και ανάλυση του όρου "ψηφιακή εθογραφία" συνιστά έμπνευση του τρόπου χρήσης των ψηφιακών εργαλείων και γενικότερα των νέων τεχνολογιών από την ψηφιακή νεολαία, αλλά και των αλληλεπιδράσεών τους.

Ψηφιακή εθογραφία: Σύνθεση και Ανάλυση του νεολογισμού

Η "ψηφιακή εθογραφία" είναι ένας νεολογισμός της σύγχρονης μεταβιομηχανικής εποχής. Η σύνθεσή του προέρχεται από τις λέξεις έθος, που σημαίνει συνήθεια και κατ' επέκταση μια επαναλαμβανόμενη συνήθεια που οδηγεί στον εθισμό και τη λέξη γραφή, η οποία αφορά την καταγραφή αυτών των συνηθειών. Το προσδιοριστικό επίθετο «ψηφιακή» δόθηκε με σκοπό να περιορίσει το φάσμα του νεολογισμού στον ψηφιακό, αλλά συνάμα πραγματικό κόσμο αλληλεπίδρασης των χρηστών. Ακόμα, για ερευνητικούς λόγους, ο νεολογισμός προσεγγίστηκε υπό το πρίσμα διερεύνησης της ψηφιακής νεολαίας. Η "ψηφιακή εθογραφία" είναι μια σύγχρονη διερευνητική μέθοδο (digital ethography), η οποία έχει ως σκοπό να περιγράψει συστηματικά τις συμπεριφορές των ανθρώπων και στην προκειμένη περίπτωση της ψηφιακής νεολαίας κατά την πλοήγηση σε ψηφιακά περιβάλλοντα και την αλληλεπίδρασή τους με τις νέες τεχνολογίες. Είναι η μέθοδος παρατήρησης, καταγραφής και ανάλυσης των συμπεριφορών, των συνηθειών και των στάσεων των χρηστών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και κατά την ψηφιακή πλοήγηση στο διαδίκτυο και σε ψηφιακές πλατφόρμες. Ωστόσο, σαν έννοια περικλείει και τις εθιστικές συνήθειες των χρηστών του διαδικτύου.

Οι νέοι χρησιμοποιούν στην καθημερινότητά τους ολοένα και περισσότερο τις νέες τεχνολογίες. Τις χρησιμοποιούν προκειμένου να καταγράψουν τις συνήθειές τους, να τις διαδώσουν, να προσελκύσουν συνομήλικους τους και να εκθέσουν μια όψη της προσωπικότητάς τους. Τα παραδοσιακά μέσα καταγραφής σκέψεων, συναισθημάτων και συνηθειών, όπως τα ημερολόγια, τα γράμματα έχουν αντικατασταθεί από το ηλεκτρονικό ημερολόγιο, την κοινοποίηση παρουσίας στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (check in) και την ηλεκτρονική καταγραφή εμπειριών και συνηθειών σε επιμέρους ηλεκτρονικές πλατφόρμες. Άμα θελήσει ένα άτομο να αποσπάσει με εμπιστευτικό και διακριτικό τρόπο περισσότερες πληροφορίες για τις συνήθειες ενός άλλου ατόμου, αρκεί να ψάξει τους προσωπικούς λογαριασμούς του ατόμου στα μέσα κοινωνικής δικτύω-

σης και στις ηλεκτρονικές πλατφόρμες. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ψηφιακής εθογραφίας, δηλαδή καταγραφής ψηφιακών συνηθειών αποτελούν η επαναλαμβανόμενη λήψη φωτογραφιών (selfies), η επικοινωνία με εικονίδια (emoji, memes), η δημιουργία και ο διαμοιρασμός τοποθεσιών (check in), η δημιουργία και η κοινοποίηση ιστοριών, δηλαδή κρυφών ή/και προσωπικών πτυχών της καθημερινής ζωής του ατόμου (stories, vlog), η ενασχόληση με πράγματα ή καταστάσεις που θέτουν τη ζωή του ατόμου σε κίνδυνο με σκοπό την προσέλκυση θαυμαστών (likes, share, followers), η δημιουργία και ο διαμοιρασμός ψευδών ειδήσεων (clickbaits) κτλ.. Τα πεδία εφαρμογής της ψηφιακής εθογραφίας ποικίλουν, μπορεί να είναι μια έρευνα της νεανικής κουλτούρας στο διαδίκτυο, μια αλληλεπίδραση με κάποιο ψηφιακό παιχνίδι, ο έλεγχος της συμμετοχής σε ένα ψηφιακό μάθημα. Μεθοδολογικά η ψηφιακή εθογραφία μπορεί να αξιοποιήσει τη συμμετοχική παρατήρηση, την καταγραφή αναρτήσεων και αντιδράσεων μέσω της εικόνας, την ανάλυση του περιεχομένου των προσωπικών λογαριασμών των χρηστών, τις προσωπικές και ομαδικές συνεντεύξεις. Ως μέθοδο έχει σκοπό να συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της ψηφιακής και νεανικής κουλτούρας, να εξυπηρετήσει τον εντοπισμό νέων μορφών ταυτότητας, κοινωνικοποίησης και συμμετοχής και να ενισχύσει, αλλά και να διευκολύνει το επιστημονικό έργο, το οποίο αναφέρεται στον ψηφιακό κόσμο.

Η ψηφιακή καταγραφή των επαναλαμβανόμενων συνηθειών, οι οποίες τείνουν να αγγίξουν και να ξεπεράσουν τα όρια του εθισμού της ψηφιακής νεολαίας συμπυκνώνονται εξίσου στον όρο "ψηφιακή εθογραφία". Όλες οι παραπάνω συμπεριφορές των χρηστών σε συνδυασμό με άλλους ψυχολογικούς, βιολογικούς, οικονομικούς παράγοντες είναι εν δυνάμει εθιστικές.

Συγκριτική Ανάλυση των Εννοιών: Εθογραφία, Εθνογραφία, Ηθολογία και Εθολογία

Συχνά ο νεολογισμός "εθογραφία" συγχέεται με τις έννοιες ηθολογία, εθολογία και εθνογραφία. Ωστόσο, παρουσιάζει αρκετές διαφοροποιήσεις με τις παραπάνω έννοιες. Η "εθογραφία" αναφέρεται στην παρατήρηση, ανάλυση και καταγραφή των στάσεων, αλληλεπιδράσεων και των συνηθειών των ανθρώπων. Στην προκειμένη περίπτωση η εθογραφία εστιάζει στην ψηφιακή νεολαία.

Η εθνογραφία συνιστά μια ερευνητική μέθοδο, η οποία χρησιμοποιείται κυρίως στις κοινωνικές επιστήμες και έχει ως σκοπό τη συστηματική μελέτη των πολιτισμικών χαρακτηριστικών των κοινωνικών ομάδων ή κοινοτήτων ή γενικότερα των εθνών μέσα από την άμεση παρατήρηση και συμμετοχή στην καθημερινότητά τους. Κατά την εθνογραφία, ακόμα και αν ελέγχονται ψηφιακές πολιτισμικές κοινότητες είναι σημαντικό ο ερευνητής να παρατηρεί συμπεριφορές, πρακτικές και αντιλήψεις από κοντά. Ο εθνογράφος γίνεται μέρος της κοινότητας, προκειμένου να εξάγει τα συμπεράσματά του, ενώ αυτή η παρατήρηση μπορεί να διαρκέσει από μερικούς μήνες, μέχρι πολλά χρόνια. Η εθνογραφία είναι μια ευρέως διαδεδομένη επιστημονική μέθοδο, ενώ η εθογραφία συνιστά έναν νεολογισμό, ο οποίος προσπαθεί να αποδώσει μια νέα ερευνητική προσέγγιση στα σύγχρονα ζητήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι οι άνθρωποι και βάσει της έρευνας η ψηφιακή νεολαία. Με την εθογραφία δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στις συνήθειες, δηλαδή στις συμπεριφορές ή/και αντιδράσεις που έχουν επαναληφθεί ψηφιακά, συνειδητά ή ασυνείδητα και ορισμένες φορές μπορούν να αγγίξουν τα όρια του εθισμού, διότι η σημασία της λέξης έθος είναι διττή μπορεί να είναι η συνήθεια, αλλά μπορεί να είναι και μια συνήθεια, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε εθιστικά πλαίσια. Η απόδοση τους επίσης στην αγγλική διάλεκτο διαφέρει για ένα ν. Η πρώτη λέγεται ethnography, ενώ η δεύτερη ethography (Hammersley & Atkinson, 2019; Emerson et al., 2011; Γκότοβος, 2002; Δεληγιάννη-Κουιμτζή & Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 2003; Νταλαχάνης, 2019).

Άλλες δυο έννοιες, οι οποίες μπορούν να ταυτιστούν με την εθογραφία, ωστόσο δεν είναι ίδιες, διότι μελετούν και αναλύουν διαφορετικά δεδομένα είναι οι ηθολογία και εθολογία. Η ηθολογία αναφέρεται στο σύνολο των ηθικών αξιών και της ηθικής συμπεριφοράς των ανθρώπων, δίνει έμφαση σαν επιστήμη στον χαρακτήρα. Η ηθολογία είναι ένας φιλολογικός και μυθολογικός κλάδος, ο οποίος αναφέρεται στους χαρακτήρες και τις ηθικές αξίες των μυθικών και ιστορικών προσώπων. Προέρχεται από τη σύνθεση των λέξεων ήθος και λόγος και πλέον δεν είναι τόσο διαδεδομένος σαν όρος. Σε μεγάλο βαθμό έχει αντικατασταθεί με τον όρο "ηθική". Ο όρος είναι ιδιαίτερα διαδεδομένος στις επιστήμες της φιλοσοφίας, της παιδαγωγικής και της λογοτεχνίας (Aristotle, 2009; Hursthouse, 1999; Kohlberg, 1981; MacIntyre, 2007; Rachels & Rachels, 2019; Spencer, 1892).

Η "εθολογία" από την άλλη πλευρά είναι ένας όρος, ο οποίος στον σχηματισμό του είναι αρκετά κοντά με την εθογραφία, ωστόσο ως προς

τη χρήση και το περιεχόμενό του διαφέρει σημαντικά. Η εθολογία είναι ο επιστημονικός κλάδος της ζωολογίας, ο οποίος μελετά τον τρόπο δράσης των έμβιων όντων, όταν βρίσκονται στο φυσικό τους περιβάλλον. Σχηματίστηκε από τις λέξεις έθος και λόγος. Τα ιδιαίτερα πεδία που μελετά είναι η φυσική και έμφυτη συμπεριφορά, δηλαδή τα ένστικτα, το πώς και γιατί αντιδρούν τα ζώα σε ορισμένες συμπεριφορές με συγκεκριμένους τρόπους. Τα υπό μελέτη πεδία της συγκεκριμένης τεχνικής μελέτης ενστίκτων και συμπεριφορών είναι η βιολογία, η ζωολογία και η ψυχολογία. Στα αγγλικά ο όρος συναντάται ως "ethology", το ίδιο δύναται να μεταφραστεί και η ηθολογία (Alcock, 2013; Tinbergen, 1951).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η "ψηφιακή εθογραφία" είναι μια σύγχρονη διερευνητική μέθοδος, η οποία εστιάζει στις αντιδράσεις, στις συμπεριφορές, στις συνήθειες και στάσεις των χρηστών του ψηφιακού κόσμου. Η έμπνευση και η σύνθεσή της πηγάζει από τα προσώπικά μου ερευνητικά ενδιαφέροντα και το γνώστικό μου υπόβαθρο. Είναι ένας νεολογισμός, ο οποίος δύναται να αποταθεί σ' ένα μεγάλο μέρος του πληθυσμού. Στην παρούσα εισήγηση, η διερευνώμενη ομάδα παρατήρησης, μελέτης και ανάλυσης είναι η ψηφιακή νεολαία, δηλαδή οι νέοι 15-35, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στο διαδίκτυο και υιοθετούν ορισμένες επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, ορισμένες φορές μάλιστα με τρόπο εθιστικό. Στην προσπάθεια σύνθεσης και ανάλυσης του νεολογισμού μπορεί να υπάρξει κάποια σύγχυση, διότι υπάρχουν τρεις έννοιες με πληρέστερη σημασία, όπως η εθνογραφία, η ηθολογία και η εθολογία. Υπάρχουν, ωστόσο διαφοροποιήσεις, διότι η εθνογραφία ενδιαφέρεται να μελετήσει τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά μιας κοινωνικής ομάδας ή ενός έθνους, η εθολογία προσανατολίζεται στα έμβια όντα και η ηθολογία είναι ένας παγιωμένος όρος, ο οποίος τείνει να αντικατασταθεί από τους όρους ηθική ή/και ηθογραφία και πρόκειται για έναν επιστημονικό κλάδο, ο οποίος ενδιαφέρεται να μελετήσει το ήθος, τον χαρακτήρα των προσώπων ή σε ψηφιακό επίπεδο των χρηστών.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Alcock, J. (2013). *Animal behavior: An evolutionary approach* (10th ed.). Sinauer Associates.

Aristotle. (2009). *Nicomachean ethics* (W. D. Ross, Trans.). Oxford University Press. (Original work published ca. 350 BCE).

Bennett, L. (2008). *Civic Life Online: Learning How Digital Media Can Engage Youth*. London: The MIT Press.

Buckingham, D. (2006). *Is there a digital generation?* Erlbaum: Digital Generations.

Davies, C., Coleman, J. & Livingstone, S. (2014). *Digital Technologies in the Lives of Young People*. London: Routledge.

Duhigg, C. (2012). *The power of habit: Why we do what we do in life and business*. Random House.

Emerson, M., Fretz, I. & Shaw, L. (2011). *Writing ethnographic fieldnotes* (2nd ed.). University of Chicago Press.

Erstad, O. (2010). Educating the Digital Generation. *Nordic Journal of Digital Literacy*, *1*(5).

Fogg, J. (2020). *Tiny habits: The small changes that change everything*. Houghton Mifflin Harcourt.

Hammersley, M. & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4th ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315146027

Hammersley, M., & Atkinson, P. (2019). *Ethnography: Principles in practice* (4th ed.). Routledge.

Hoskins, K., Genova, G. & Crowe, M. (2022). *Digital youth subcultures: Performing "transgressive" identities in digital social spaces*. London: Routledge.

Hursthouse, R. (1999). *On virtue ethics*. Oxford University Press.

Ito, M., Horst, H., Bittanti, M., Boyd, D., Herr-Stephenson, B., Lange, P., Pascoe, C., Robinson, L., Baumer, S., Cody, R., Mahendran, D., Martinez, K., Perkel, D., Sims, C. & Tripp, L. (2009). *Living and Learning with New Media: Summary of Findings from the Digital Youth Project*. London: The MIT Press.

Koh, K. (2015). Radical Change Theory: Framework for Empowering Digital Youth. *Journal of Research on Libraries & Young Adults*, 5.

Kohlberg, L. (1981). *Essays on moral development, Volume I: The philosophy of moral development*. Harper & Row.

MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory (3rd ed.)*. University of Notre Dame Press.

Mc Pherson, T. (2008). *Digital Youth, Innovation, and the Unexpected*. London: The MIT Press.

Metzger, M. & Flanagin, A. (2008). *Digital Media, Youth, and Credibility*. London: The MIT Press.

Palfrey, J. & Gasser, U. (2016). *Born Digital*. New York: Basic Books.

Rachels, J. & Rachels, S. (2019). *The elements of moral philosophy (9th ed*.). McGraw-Hill Education.

Spencer, H. (1892). *The principles of ethics* (Vols. 1–2). Williams and Norgate.

Subrahmanyam, K. & Smahel, D. (2011). *Digital Youth: The Role of Media in Development*. New York: Springer.

Tinbergen, N. (1951). *The study of instinct*. Oxford University Press.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εθνογραφική έρευνα στην εκπαίδευση*. Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός.

Δ.Α, (2013). Ψηφιακή νεολαία. Η Ελλάδα 32η στην κατάταξη Πληροφορικής και Τηλεπικοινωνιών. Ανακτήθηκε στις 08-10-2021, από https://www.newsbeast.gr/tag/psifiakineolaia

Δεληγιάννη-Κουιμτζή, Β. & Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2003). Ποιοτική έρευνα στην πράξη: Εισαγωγή στις μεθόδους και τις τεχνικές. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μικρόπουλος, Α. & Μπέλλου, Ι. (2010). Σενάρια Διδασκαλίας με υπολογιστή. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Νταλαχάνης, Δ. (2019). *Η εθνογραφία ως μέθοδος και αφήγηση: Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος.

Πολύδωρα, Ά. (2024). Ψηφιακή Νεολαία και Ευρωπαϊκή Πολιτική. Το ανθρώπινο και κοινωνικό κεφάλαιο ως πλαίσιο αναφοράς. Αθήνα: Bookstars.

Εξελίξεις στον 3ο Κύκλο Σπουδών: ανάλυση σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο

Κυριακή – Χριστίνα Σιδηροπούλου
Πανεπιστήμιο Πατρών – Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας
sidiropoulouxristina@gmail.com

Άγγελος Καβασακάλης
Πανεπιστήμιο Πατρών – Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας
agkav@upatras.gr

Περίληψη

Τον 21ο αιώνα, η αναδιάρθρωση της διδακτορικής εκπαίδευσης αποτελεί ένα παγκόσμιο θέμα συζήτησης. Εκτός της διαδικασίας της Μπολόνια, η ΕΕ και πλήθος (υπερεθνικών) οργανισμών στρέφουν την προσοχή τους στην αξία των διδακτορικών σπουδών για την ανάπτυξη της έρευνας και την κοινωνική ευημερία. Καθώς, σε ευρωπαϊκό επίπεδο φαίνεται να ενισχύεται η αντίληψη πως το παραδοσιακό μοντέλο (επιβλέπων – διδάκτορας) θέτει φραγμούς στη σύγχρονη έρευνα, αναπτύσσονται νέες μορφές διδακτορικής εκπαίδευσης, (ίσως) περισσότερο προσανατολισμένες στις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Οι νέες μορφές έχουν αρχίσει, τουλάχιστον στο θεσμικό επίπεδο, να εισάγονται και στον ελληνικό χώρο, όπως αναδεικνύεται με τη ψήφιση των ν. 4957/2022 και 5094/2024. Σε αυτό το πλαίσιο, το παρόν κείμενο σχετίζεται με την εν εξελίξει, ποιοτική έρευνα, η οποία επικεντρώνεται στο μετασχηματισμό της διδακτορικής εκπαίδευσης στο ευρωπαϊκό και στο εθνικό επίπεδο. Στο πρώτο στάδιο της έρευνας αξιοποιήθηκε η τεχνική της ανάλυσης τεκμηρίων για τη διερεύνηση και ανάλυση των εξελίξεων σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Η ανάλυση ανέδειξε πως η διδακτορική εκπαίδευση διανύει ένα μεταβατικό στάδιο. Μετά τη διατύπωση των αρχών του Σάλτσμπουργκ I και II, εκτός από την εστίαση στην πρωτότυπη έρευνα, η οποία εξακολουθεί να αποτελεί το βασικό συστατικό ενός διδακτορικού, το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί στο περιεχόμενο, στη δομή και στην ποιότητα των διδακτορικών σπουδών. Επιπλέον, οι διδάκτορες σήμερα δεν αντιμετωπίζονται ως φοιτητές,

συχνά αποκομμένοι από το Ίδρυμα, αλλά ως ερευνητές, οι οποίοι διανύουν τα πρώιμα στάδια της ερευνητικής του προσπάθειας. Συνεπώς, ένα ευρύ φάσμα κανόνων, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων αποτελούν πλέον προϋποθέσεις για την απονομή ενός διδακτορικού διπλώματος.

Λέξεις κλειδιά: διδακτορική εκπαίδευση, ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές πολιτικές, αρχές του Σάλτσμπουργκ Ι και ΙΙ, 3ος κύκλος σπουδών στην Ελλάδα

Abstract

In the 21st century, the structural changes of doctoral education are globally discussed. Beyond the Bologna Process, the EU and numerous (supranational) organizations focus their attention on the value of doctoral studies for the development of research and social welfare. As the perception that the traditional model (supervisor-doctoral student) hinders modern research appears to be gaining ground at the European level, new forms of doctoral education are being developed, arguably more oriented towards the needs of the labour market. Evidence of this change is evident in the recent introduction of new forms at the institutional level in Greece, as demonstrated by the enactment of Laws 4957/2022 and 5094/2024. In this context, the present paper pertains to ongoing qualitative research focusing on the transformation of doctoral education at both European and national levels. In the initial phase of the research, the technique of document analysis was employed to investigate and analyse developments at both the European and national levels. The analysis indicated that doctoral education is experiencing a period of transition. Subsequent to the formulation of the Salzburg I and II principles, the focus of doctoral education shifted from original research, which remains the core component, to the content, structure, and quality of doctoral studies. Moreover, contemporary doctoral students are no longer considered students in the traditional sense, often marginalised and isolated from the institution. Instead, they are regarded as researchers who are still in the early stages of their research endeavours. Consequently, a wide range of rules, rights and obligations are now prerequisites for the award of a doctoral degree.

Key-Words: doctoral education, European educational policies, Salzburg Principles I and II, third cycle studies in Greece

Εισαγωγή

Η ευρύτερη από το κείμενο μελέτη διερευνά και αναλύει την ύπαρξη και τη διαδικασία της μεταφοράς πολιτικής για τον τρίτο κύκλο σπουδών μεταξύ ευρωπαϊκού και εθνικού επιπέδου. Συγκεκριμένα, η μεταφορά πολιτικής αφορά τη διαδικασία κατά την οποία: «η γνώση σχετικά με τις πολιτικές, τις διοικητικές ρυθμίσεις, των θεσμών και των ιδεών σε ένα συγκεκριμένο πολιτικό σύστημα (παρόν ή παρελθόν) χρησιμοποιείται για την παραγωγή και εφαρμογή πολιτικών, διοικητικών ρυθμίσεων, θεσμών και ιδεών σε ένα άλλο πολιτικό σύστημα» (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 5).

Με την έλευση της κοινωνίας της γνώσης και τις επιδράσεις της παγκοσμιοποίησης, η ανώτατη εκπαίδευση ήρθε αντιμέτωπη με νέες προκλήσεις (Compagnucci & Spigarelli, 2020) και στο επίπεδο της διδακτορικής έρευνας (Compagnucci & Spigarelli, 2025). Εμφανίζονται νέες τάσεις με στόχο τη διαφοροποίηση της διδακτορικής εκπαίδευσης, καθώς το «κλασικό» σύστημα επίβλεψης, φαίνεται πως αδυνατεί να ανταποκριθεί στα νέα δεδομένα (Ambrasat & Tesch, 2017). Ταυτόχρονα, λόγω και της μαζικοποίησης της ανώτατης εκπαίδευσης είναι συχνή η αναζήτηση εργασίας από τους διδάκτορες, έξω από το χώρο του πανεπιστημίου (Cardoso et al., 2022). Συγκεκριμένα, υπολογίζεται πως μόνο το ένα τρίτο από το σύνολο των αποφοίτων διδακτόρων θα κατοχυρώσει μια ακαδημαϊκή καριέρα (Stamelos et al., 2025).

Η διδακτορική εκπαίδευση, ενταγμένη στο νέο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο, προσβλέπει στην ανάπτυξη ποικιλίας δεξιοτήτων, (ίσως) περισσότερο συμβατών με την αγορά εργασίας (Scheinin, 2017). Μετά από τη διατύπωση των αρχών του Σάλτσμπουργκ Ι, το ενδιαφέρον έχει μετατοπιστεί στο περιεχόμενο, στη δομή, στην επίβλεψη και στην ποιότητα των σπουδών, ενώ ένα ευρύ φάσμα κανόνων, δικαιωμάτων και υποχρεώσεων αποτελούν προϋποθέσεις σήμερα για την απονομή ενός διδακτορικού διπλώματος (Qin, 2017). Η συζήτηση για αλλαγές είναι πιο έντονη από το ξεκίνημα του 21ου αιώνα μέσω της διαδικασίας της Μπολόνια, της Στρατηγικής της Λισαβόνας και της πρωτοβουλίας για την ανάπτυξη του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ) (Cardoso et al., 2022).

Στην Ελλάδα, οι νέες μορφές διδακτορικής εκπαίδευσης εισήχθησαν, σε νομοθετικό επίπεδο, με τη ψήφιση των ν. 4957/2022 και 5094/2024. Συνεπώς, κρίνεται σκόπιμο, στην ευρύτερη του παρόντος κειμένου έρευνα, να διερευνηθούν και να αναλυθούν οι συνθήκες, οι οποίες διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά της μεταφοράς των Ευρωπαϊκών Εκπαιδευτικών Πολιτικών (ΕΕΠ) για τη διδακτορική εκπαίδευση, οι πιθανοί

παράγοντες που αποτελούν προκλήσεις στην ανάπτυξη και εφαρμογή των σχετικών εκπαιδευτικών πολιτικών στο ελληνικό πλαίσιο και οι αντιλήψεις κεντρικών δρώντων για τις προτεινόμενες εξελίξεις/αλλαγές. Το παρόν άρθρο εστιάζει στην ανάδειξη των σημείων καμπής σχετικά με τις εξελίξεις στον τρίτο κύκλο σπουδών σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο (από το 2000 έως το 2025) και σε επόμενη φάση θα διεξαχθεί διερεύνηση, μέσω ημιδομημένων συνεντεύξεων, σχετικά με τις εξελίξεις και τις αλλαγές στον τρίτο κύκλο σπουδών και τα χαρακτηριστικά της μεταφοράς πολιτικής από το ευρωπαϊκό στο εθνικό επίπεδο.

Επομένως, στη συνέχεια του κειμένου θα ακολουθήσει η ανάλυση των ευρωπαϊκών εξελίξεων για τον τρίτο κύκλο σπουδών σε δύο επίπεδα: α) στο επίπεδο της ανάλυσης του θεσμικού λόγου της ΕΕ για την έρευνα και β) στο επίπεδο του λόγου που παράγεται εντός της διαδικασίας της Μπολόνια και εστιάζει περισσότερο στο πανεπιστήμιο και επομένως και στον τρίτο κύκλο σπουδών. Σε αυτό το επίπεδο, η εστίαση στις διδακτορικές σπουδές είναι πιο ισχυρή και πιο εμφανής. Η επιλογή αυτή γίνεται, καθώς, ενώ ο δεύτερος κύκλος σπουδών εξελισσόταν κυρίως μέσω των δηλώσεων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την ανάπτυξη του ΕΧΑΕ, η διδακτορική εκπαίδευση ευθυγραμμίστηκε με τις μεταρρυθμίσεις για την ανάπτυξη του ΕΧΕ (Repečkaitė, 2016).

Θεσμικός λόγος της ΕΕ και ο 3ος Κύκλος Σπουδών

Η συμπερίληψη της ανώτατης εκπαίδευσης στους στόχους της Λισαβόνας πραγματοποιήθηκε μέσα από την εστίαση της ΕΕ στην ανάπτυξη του ΕΧΕ – πρωτοβουλία που εκφράστηκε από το 2000 (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000α). Το 2001 σε Συμπεράσματα της Προεδρίας του Συμβουλίου επισημάνθηκε ο σκοπός της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να ανανεώσει το πλαίσιο που αφορά τις κρατικές ενισχύσεις για την έρευνα (Συμπεράσματα της Προεδρίας, 2001). Το ίδιο διάστημα δρομολογήθηκε η αντικατάσταση του 5ου Προγράμματος Πλαισίου (ΠΠ) για την έρευνα από το 6ο ΠΠ για την περίοδο 2002 – 2006. Σε γενικές γραμμές, αυτή την περίοδο οι πολιτικές για την ολοκλήρωση του ΕΧΕ εναρμονίστηκαν με τις προτεραιότητες των ΠΠ (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2000β). Για την ενίσχυση της κινητικότητας των ερευνητών, θεωρούταν σημαντικό το πρόγραμμα «Δόμηση του ευρωπαϊκού χώρου έρευνας», το οποίο θεσπίστηκε με απόφαση του Συμβουλίου το 2002 και περιελάμβανε δράσεις και υποτροφίες υποδοχής, μέσω του δικτύου «Marie Curie» (Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2002).

Το 2003 σε ανακοίνωση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής υποστηρίχτηκε πως η συζήτηση για τα πανεπιστήμια και τη θέση τους στην «Κοινωνία της Γνώσης» είχε παραγκωνιστεί. Έτσι, αναδείχθηκε ο ρόλος τους για την επίτευξη των στρατηγικών στόχων της Λισαβόνας, με τη δήλωση πως στην Ευρώπη το 80% της έρευνας προέρχεται από τα πανεπιστήμια. Στο έγγραφο η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επιδοκίμασε την πρωτοβουλία για τη διάκριση της διδακτορικής εκπαίδευσης, ως τον τρίτο κύκλο σπουδών, στα πλαίσια της διαδικασίας της Μπολόνια και προέτρεψε τα κράτη - μέλη για την ενίσχυση της εκπαίδευσης των διδακτόρων (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2003).

Το 2005 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δήλωσε πως ενώ η ΕΕ χορηγεί μεγάλο ποσοστό διδακτορικών τίτλων στα πεδία των θετικών επιστημών και της τεχνολογίας, δεν απασχολεί το αντίστοιχο ποσοστό ερευνητών. Η σχέση των πανεπιστημίων με τη βιομηχανία και τον επιχειρηματικό κόσμο παρέμενε αποδυναμωμένη, με αποτέλεσμα να διατηρείται η αναντιστοιχία των δεξιοτήτων των αποφοίτων με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας. Συνεπώς, σε ανακοίνωσή της η Επιτροπή ανέφερε πως προτεραιότητά της θα αποτελούσε η ανάπτυξη και ενίσχυση των διδακτορικών σχολών, ενώ ειδική υποστήριξη θα λάμβαναν τα κοινά διδακτορικά προγράμματα (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2005).

Το 2007 δημοσιεύτηκε η Πράσινη Βίβλος για τον ΕΧΕ, η οποία γνωστοποιούσε πως από το 2000 σημειώθηκε πρόοδος σε σχέση με την έρευνα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ωστόσο, υπήρχαν ακόμη περιθώρια βελτίωσης, ιδίως όσον αφορά το ζήτημα του κατακερματισμού των ευρωπαϊκών ερευνητικών δραστηριοτήτων. Η Βίβλος προέτρεπε για την αντιμετώπιση του ζητήματος της διαρροής των διδακτόρων από την Ευρώπη και πρότεινε τη λήψη μέτρων για τη βελτίωση της εκπαίδευσης των νέων ερευνητών (Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων, 2007).

Το 2011 το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο σε Συμπεράσματά του προέτρεπε τα κράτη - μέλη να συνδέσουν τη χρηματοδότηση για τη διδακτορική εκπαίδευση με την καινοτόμα διδακτορική κατάρτιση και να αναπτύξουν ευκαιρίες σταδιοδρομίας στους ερευνητές. Το Συμβούλιο ήταν σύμφωνο με την πρωτοβουλία της Ευρωπαϊκής Επιτροπής να προωθήσει σε ευρωπαϊκό επίπεδο τα βιομηχανικά διδακτορικά (Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, 2011). Το 2013 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δήλωσε πως θα έδινε τη δυνατότητα σε ερευνητές, εκτός της ΕΕ, να ξεκινήσουν ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην Ευρώπη, μέσω του δικτύου «Marie Curie» και θα προωθούσε τα βιομηχανικά διδακτορικά και τα κοινά διδακτορικά προγράμματα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013).

Μεταξύ των ετών 2014 – 2018 δημοσιεύτηκαν δύο εκθέσεις προόδου για τις εξελίξεις στο πεδίο της έρευνας. Στην πρώτη έκθεση της περιόδου 2014 – 2016 σημειώθηκε πως το μεγαλύτερο ποσοστό των χωρών είχε αναπτύξει εθνική στρατηγική για την έρευνα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2017). Στην έκθεση του 2016 – 2018 αναφερόταν πως ήταν θετική η εξέλιξη της αύξησης του ποσοστού των διδακτόρων με ιθαγένεια άλλου κράτους μέλους της ΕΕ, στα πλαίσια του στόχου της ενίσχυσης της διεθνούς κινητικότητας με σκοπό την υλοποίηση του ΕΧΕ (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2019).

Σε ανακοίνωση του 2022 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δήλωσε πως με τη συνεργασία των κρατών - μελών θα προχωρούσε στην ανάπτυξη «ζωντανών εργαστηρίων» στις διδακτορικές σπουδές μέσω του ΠΠ και του «ERASMUS+» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022, σ. 11). Το 2024, σε ανακοίνωση που δημοσιεύτηκε, σημειώθηκε πως μέσω των δράσεων «Marie Curie», έλαβαν χρηματοδότηση εκείνη την περίοδο περίπου 25.000 υποψήφιοι διδάκτορες, ενώ οι άνδρες διδάκτορες υπερτερούσαν ελάχιστα σε σχέση με τις γυναίκες διδάκτορες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2024). Τέλος, το 2025 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δήλωσε πως προτεραιότητά της θα αποτελέσει η αύξηση του ποσοστού των διδακτόρων στο πεδίο των ΤΠΕ στο 5%, με το ένα τρίτο από αυτούς να εκπροσωπείται από γυναίκες. Περαιτέρω, δεσμεύτηκε για την προώθηση της ανάπτυξης των κοινών διδακτορικών προγραμμάτων στους τομείς STEM, μέσω των δικτύων των ευρωπαϊκών πανεπιστημίων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2025).–

Η Διαδικασία της Μπολόνια και ο 3ος Κύκλος Σπουδών

Το 1999 εκκίνησε η διαδικασία της Μπολόνια με στόχο τη δημιουργία του ΕΧΑΕ. Ως ζήτημα η διδακτορική εκπαίδευση ξεκίνησε να ανεβαίνει σε επίπεδο συζήτησης από το 2003 και μετά, όπως αυτό αποτυπώθηκε στο Ανακοινωθέν του Βερολίνου από τους αρμόδιους υπουργούς για την ανώτατη εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, υποστηρίχθηκε ότι η διδακτορική εκπαίδευση έπρεπε να διακριθεί από τη μεταπτυχιακή εκπαίδευση με στόχο τη στενότερη σύνδεση του ΕΧΑΕ με τον ΕΧΕ (Bologna Process, 2003).

Στην επόμενη υπουργική συνάντηση στο Μπέργκεν υπογραμμίστηκε πως τα προσόντα που έχουν αποκτηθεί στο διδακτορικό επίπεδο έπρεπε να ευθυγραμμιστούν με το πλαίσιο προσόντων του ΕΧΑΕ, ενώ στόχος για την επόμενη περίοδο θα αποτελούσε η αναγνώριση των προσόντων των εγγεγραμμένων διδακτόρων στα κοινά προγράμματα (Bologna Process, 2005). Στη συνάντηση του 2007 ανακοινώθηκε πως τα

εμπόδια μετάβασης από τον έναν κύκλο στον άλλο είχαν περιοριστεί και είχαν αναπτυχθεί περισσότερα δομημένα διδακτορικά προγράμματα. Στο ανακοινωθέν του Λονδίνου σημειώθηκε επίσης πως επιδίωξη στην οποία θα επέμενε η διαδικασία της Μπολόνια ήταν η σύνδεση του ΕΧΑΕ με τον ΕΧΕ και φαινόταν πως η βαρύτητα για το σκοπό αυτό θα δινόταν στη διδακτορική εκπαίδευση (Bologna Process, 2007).

Στο Υπουργικό Ανακοινωθέν του 2009 λόγος έγινε για την ενίσχυση του πεδίου της έρευνας και της καινοτομίας. Δηλώθηκε πως η ανώτατη εκπαίδευση πρέπει να προωθεί την έρευνα αιχμής και την εφαρμοσμένη έρευνα για την ενίσχυση της καινοτομίας. Για τον σκοπό αυτό, προτάθηκε η ενίσχυση της ποιότητας της διδακτορικής εκπαίδευσης και η αύξηση των διεπιστημονικών διδακτορικών προγραμμάτων (Bologna Process, 2009).

Το 2012 οι υπουργοί δήλωσαν πως θα συνεχίσουν να στηρίζουν την ποικιλομορφία των διδακτορικών προγραμμάτων και πως ο ρόλος της διδακτορικής εκπαίδευσης στη σύνδεση του ΕΧΑΕ με τον ΕΧΕ παραμένει κεντρικός (Bologna Process, 2012). Στη υπουργική συνάντηση στο Γερεβάν δεσμεύτηκαν πως θα συνεχίσουν τις προσπάθειές τους για τη στενότερη σύνδεση του ΕΧΑΕ με τον ΕΧΕ (Bologna Process, 2015). Το 2020 ανακοινώθηκε ο στόχος για έναν πιο διασυνδεδεμένο ΕΧΑΕ και οι υπουργοί υπογράμμισαν: «[…] αναγνωρίζουμε τη σημασία και τα οφέλη της φυσικής κινητικότητας για τους φοιτητές, τους υποψήφιους διδάκτορες και το προσωπικό» (Bologna Process, 2020, p. 6). Τέλος, το 2024 οι υπουργοί δήλωσαν πως θα στηρίξουν τα κοινά προγράμματα, θα προωθήσουν την ανάπτυξη των επιχειρηματικών και καινοτόμων δεξιοτήτων, καθώς και τις συνεργίες μεταξύ του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης και του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (Bologna Process, 2024).

Οι Εξελίξεις στον 3ο Κύκλο Σπουδών μέσω της ανάλυσης των δράσεων της EUA-CDE

Το 2002 σε έκθεση της EUA σημειώθηκε πως από την έναρξη της διαδικασίας της Μπολόνια είχε παρατηρηθεί μεγαλύτερη σύγκλιση μεταξύ των χωρών σε σχέση με τις διδακτορικές σπουδές και σε ορισμένες χώρες είχε ξεκινήσει να προωθείται η ιδέα της ανάπτυξης των διδακτορικών σχολών (Haug & Tauch, 2002). Μετά τη διάκριση της διδακτορικής εκπαίδευσης σε τρίτο κύκλο σπουδών, η EUA διεξήγαγε έρευνα για να προσδιορίσει τις προκλήσεις της διδακτορικής εκπαίδευσης (Kottman, 2011). Έτσι, σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Επιτροπή ξεκίνησε ένα πρόγραμμα για την

περίοδο 2004 – 2005, όπου τέθηκαν δυο κεντρικοί στόχοι: «(α) ο προσδιορισμός των χαρακτηριστικών / προϋποθέσεων που καθιστούν επιτυχημένα τα διδακτορικά προγράμματα και (β) η προώθηση της ανάπτυξης των διδακτορικών προγραμμάτων στην Ευρώπη» (EUA, 2005, p. 6).

Τα ευρήματα της έρευνας ανακοινώθηκαν το 2005 σε ένα σεμινάριο που διοργανώθηκε στην Αυστρία (Hasgall et al., 2019), από όπου και προέκυψε η διατύπωση των δέκα κατευθυντήριων αρχών του Σάλτσμπουργκ Ι, οι οποίες αποτέλεσαν τη βάση για την ανάπτυξη της σύγχρονης μορφής της διδακτορικής εκπαίδευσης. Οι αρχές αυτές μεταφέρουν την εστίαση για τη διδακτορική εκπαίδευση σε ένα ευρύ φάσμα διαδικασιών, σχετικών με το ρόλο της επίβλεψης, της δομής, της διεπιστημονικότητας, της διασφάλισης της ποιότητας και των μεταβιβάσιμων δεξιοτήτων των διδακτόρων (Qin, 2017). Σε γενικές γραμμές, οι αρχές έδωσαν έμφαση στο ρόλο της έρευνας στη φύση των διδακτορικών σπουδών, υπογραμμίζοντας την ίδια στιγμή την αναγκαιότητα να συμπεριληφθεί «σε θεσμικές στρατηγικές» (Byrne et al., 2013, p. 14). Μετά τη διατύπωση των αρχών, η EUA δραστηριοποιήθηκε σε τρεις θεματικούς άξονες, οι οποίοι αφορούσαν την ποιότητα της διδακτορικής εκπαίδευσης, την ανάπτυξη των δομημένων προγραμμάτων και των διδακτορικών σχολών και τη χρηματοδότηση των διδακτορικών προγραμμάτων (Borrell-Damian, 2009).

Στην έκθεση της EUA που δημοσιεύτηκε το 2007 σημειώθηκε πως το 82% των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είχε υιοθετήσει το σύστημα των τριών κύκλων σπουδών. Σημαντική εξέλιξη θεωρήθηκε η ανάδειξη της ύπαρξης νέων δομών οργάνωσης - η μεταπτυχιακή σχολή (Graduate school) και η διδακτορική / ερευνητική σχολή (Doctoral/ Research school), καθώς και η ανάπτυξη νέων τύπων διδακτορικής εκπαίδευσης (Crosier et al., 2007). Την περίοδο 2006 – 2009 πραγματοποιήθηκε η πρώτη φάση του προγράμματος «DOC-CAREERS» (Borrell-Damian et al., 2015), όπου διερευνήθηκαν ζητήματα σχετικά με τις μεταβιβάσιμες δεξιότητες, την κινητικότητα των διδακτόρων, τη συνεργατική σχέση πανεπιστημίων και βιομηχανίας και τη συλλογή δεδομένων για την εξέλιξη τη σταδιοδρομία των διδακτόρων. Ένα από τα γενικά συμπεράσματα της έρευνας υπέδειξε πως το 50% των διδακτόρων εργαζόταν εκτός πανεπιστημίου και η σχέση μεταξύ πανεπιστήμιου και βιομηχανίας είχε ισχυροποιηθεί (Borrell-Damian, 2009). Το πρόγραμμα συνεχίστηκε για την περίοδο 2009 – 2012 και στόχευε στη διερεύνηση της συνεργατικής σχέσης μεταξύ πανεπιστημίου και βιομηχανίας σε περιφερειακό επίπεδο (Borrell Damian et al., 2015).

Το 2010 διατυπώθηκε η 2η εκδοχή των αρχών του Σάλτσμπουργκ (Σάλτσμπουργκ ΙΙ). Η αρχική διατύπωσή τους διατηρήθηκε, όμως εμπλουτίστηκε το περιεχόμενό τους. Σκοπός του νέου πλαισίου ήταν η κατανόηση των αρχών μέσα από τρεις ευρύτερες κατηγορίες, οι οποίες αφορούσαν: α) τη δομή των διδακτορικών σπουδών, β) τις προτάσεις για τη βελτιστοποίηση της διδακτορικής εκπαίδευσης και γ) τις προκλήσεις αυτής (EUA, 2010).

Από το 2011 μέχρι το 2013 στο πλαίσιο του έργου «ARDE» διερευνήθηκαν τα ζητήματα της εισδοχής, της παρακολούθησης της πορείας των σπουδών, της επίβλεψης, της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και της παρακολούθησης της σταδιοδρομίας των αποφοίτων διδακτόρων - τομείς ενδιαφέροντος των πανεπιστημίων σε σχέση με τις διδακτορικές σπουδές. Σύμφωνα με την έρευνα, αξιοσημείωτο ήταν το γεγονός ότι το ποσοστό των ιδρυμάτων που ανέπτυξε διδακτορικές σχολές το διάστημα 2007 - 2010 είχε αυξηθεί θεαματικά (Byrne et al., 2013).

Την περίοδο 2012 – 2015 πρόγραμμα της EUA εστίασε στη διεθνοποίηση της διδακτορικής εκπαίδευσης και μέσα από αυτό αναπτύχθηκε ένα πλαίσιο αρχών, το οποίο αναφέρεται στη διερεύνηση τεσσάρων ευρύτερων διαστάσεων της διδακτορικής εκπαίδευσης: την ερευνητική ικανότητα και δυνατότητα, το διεθνές προφίλ, τις θεσμικές δομές και την κινητικότητα (EUA, 2015, p. 3).

Το διάστημα 2017 – 2018 διεξήχθη μια έρευνα, η οποία συγκέντρωσε την πιθανή πρόοδο μιας δεκαετίας σε σχέση με τον τρίτο κύκλο σπουδών και ανέδειξε πως η αύξηση των διδακτόρων σε παγκόσμιο επίπεδο, οδήγησε στην αύξηση των ευθυνών των ιδρυμάτων απέναντι στους νέους ερευνητές και στην εισαγωγή νέων πρακτικών, οι οποίες απαιτούσαν νέες οργανωτικές και εκπαιδευτικές δομές. Ταυτόχρονα, αποτυπώθηκε ότι είχε δρομολογηθεί η ανάπτυξη των διδακτορικών σχολών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, σχεδόν σε κάθε ανώτατο εκπαιδευτικό ίδρυμα, όμως, με σχετικά μεγάλη ποικιλομορφία (Hasgall et al., 2019).

Οι εξελίξεις αυτές επιβεβαιώνονται με πρόσφατα δεδομένα από μια έρευνα της EUA – CDE, η οποία διεξήχθη το 2025. Σύμφωνα με τα νέα ευρήματα, οι διδακτορικές σχολές στην Ευρώπη έχουν αρχίσει να εδραιώνονται στα ευρωπαϊκά πανεπιστήμια. Στην εν λόγω έκθεση έχει διατυπωθεί και ένας διαφοροποιημένος ορισμός (κατά τη γνώμη μας) για τη διδακτορική σχολή, σύμφωνα με τον οποίο αυτή αποτελεί: «μια οργανωτική δομή αφιερωμένη στον συντονισμό και την υποστήριξη των διδακτορικών προγραμμάτων, η οποία παρέχει ολοκληρωμένη ερευνητική κατάρτιση και πόρους για την επαγγελματική ανάπτυξη των υποψηφίων διδακτόρων […]» (Marti & Peneoasu, 2025, p. 14).

Σημεία καμπής στο εθνικό θεσμικό πλαίσιο για τη διδακτορική εκπαίδευση

Σε εθνικό επίπεδο η διάρθρωση της ανώτατης εκπαίδευσης και κατ' επέκταση του τρίτου κύκλου σπουδών παραμένει ίδια με αυτή που θεσπίστηκε με το ν. 1268/1982 (Κλάδης & Πανούσης, 1992). Ο συγκεκριμένος νόμος όριζε σχετικά με τη διάρθρωση της διδακτορικής εκπαίδευσης:

- έναν επιβλέποντα,
- μια 5μελή Συμβουλευτική Επιτροπή,
- τη συγγραφή της διατριβής,
- μια 5μελή εξεταστική επιτροπή,
- προφορική εξέταση του υποψήφιου διδάκτορα,
- καθορισμό του τρόπου δημοσίευσης της διατριβής (ν. 1268/1982).

Στο ν. 2083/1992 η διάρθρωση της διδακτορικής εκπαίδευσης συμπεριλαμβανόταν στα άρθρα «12» και «13», τα οποία όριζαν πως για κάθε διδάκτορα προβλεπόταν μια 3μελή συμβουλευτική επιτροπή, ενώ η τελική εξέταση πραγματοποιούταν από 7μελή εξεταστική επιτροπή. Επιπλέον, στο «άρθρο 13» ο νομοθέτης όριζε, ως ελάχιστη, την τριετή φοίτηση του διδάκτορα και την υποχρέωσή του να υποβάλει ετήσιες εκθέσεις προόδου (ν. 2083/1992). Σε γενικές γραμμές, η συνολική διάρθρωση που εισήγαγε για την ανώτατη εκπαίδευση ο παρών νόμος διατηρήθηκε εξίσου για πολλά έτη στην Ελλάδα (Καβασακάλης, 2015).

Με το ν. 3404/2005 θεσπίστηκαν οι διακρατικές συνεργασίες σε διδακτορικό επίπεδο και τα κοινά διδακτορικά προγράμματα (ν. 3404/2005). Σημαντικές εξελίξεις σε σχέση με τη διδακτορική εκπαίδευση έχουν θεσμικά δρομολογηθεί με τους πρόσφατους νόμους 4957/2022 και 5094/2024, αν και μένει να φανεί εάν θα περάσουν από το θεσμικό επίπεδο στο επίπεδο εφαρμογής. Στο ν. 4957/2022 το γενικό πλαίσιο για τη διδακτορική εκπαίδευση συμπεριλαμβάνεται στα «άρθρα 90 έως 97», όπου ορίζεται:

- η συγγραφή διατριβής και η δυνατότητα παρακολούθησης ολοκληρωμένου κύκλου μαθημάτων ή/και άλλων δραστηριοτήτων, στις οποίες αποδίδονται το ελάχιστο τριάντα (30) πιστωτικές μονάδες (ECTS),
- η 3μελής συμβουλευτική επιτροπή,
- η πρόβλεψη για τη συγγραφή της διατριβής σε ξένη γλώσσα,
- τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των διδακτόρων,
- το χρονικό όριο περάτωσης των σπουδών (3 έως 6 έτη) και
- η 7μελής εξεταστική επιτροπή, η οποία εν τέλει απονέμει τον διδακτορικό τίτλο (ν. 4957/2022).

Με τον ίδιο νόμο και το «άρθρο 96» θεσμοθετήθηκαν τα βιομηχανικά διδακτορικά, ενώ με το ν. 5094/2024 και το «άρθρο 110» τροποποιήθηκε το «άρθρο 96». Σε αυτό το άρθρο (110) ορίζεται πώς:

- η επιχείρηση, η οποία συνεργάζεται με το πανεπιστήμιο ορίζει έναν εκπρόσωπο, ο οποίος συνεπιβλέπει τον διδάκτορα και μπορεί να συμμετέχει στις συνεδριάσεις της 3μελούς συμβουλευτικής επιτροπής και της 7μελούς εξεταστικής επιτροπής,
- συνάπτεται πρωτόκολλο συνεργασίας, μεταξύ επιχείρησης και συνεργαζόμενου ιδρύματος, το οποίο περιλαμβάνει τους όρους συνεργασίας, τις υποχρεώσεις του διδάκτορα, τη χρήση των ερευνητικών υποδομών και τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας,
- υπάρχει πρόβλεψη για χρηματοδότηση των βιομηχανικών διδακτορικών από το ταμείο ανάκαμψης και ανθεκτικότητας και
- υπάρχει πρόβλεψη για συνολική ή εν μέρει χρηματοδότηση του βιομηχανικού διδακτορικού από τη συνεργαζόμενη επιχείρηση (ν. 5094/2024).

Συζήτηση

Στο παρόν άρθρο αναλύθηκαν τα σημεία καμπής για τις εξελίξεις στη διδακτορική εκπαίδευση κατά τον 21ο αιώνα στο ευρωπαϊκό επίπεδο (επίπεδο ΕΕ και επίπεδο διαδικασίας της Μπολόνια) και στο εθνικό επίπεδο. Από την ανάλυση αναδεικνύεται πως σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχει αναγνωριστεί σημαντικά η αξία της διδακτορικής εκπαίδευσης στο νέο κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο. Οι προσπάθειες για το μετασχηματισμό της διδακτορικής εκπαίδευσης, ώστε να προσαρμοστεί στις νέες συνθήκες έγιναν πιο συστηματικές από το 2003 και μετά, οπότε και αυτή διακρίθηκε, ως ο τρίτος κύκλος σπουδών, στο πλαίσιο της διαδικασίας της Μπολόνια.

Επίσης, μετά τη διατύπωση των αρχών του Σάλτσμπουργκ I και II, το κέντρο βάρους για τη διδακτορική εκπαίδευση έχει μετατοπιστεί σε ένα ευρύ φάσμα δραστηριοτήτων. Συγκεκριμένα, από το 2005 έχουν αυξηθεί οι υποχρεώσεις και τα δικαιώματα ενός διδάκτορα, όπως και οι ευθύνες των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων απέναντι στους υποψηφίους. Στόχος των αλλαγών είναι οι υποψήφιοι διδάκτορες να αντιμετωπίζονται, ως ερευνητές πρώιμου σταδίου, ενταγμένοι στην «καθημερινότητα» του Ιδρύματος. Ταυτόχρονα, η έρευνα συνεχίζει να παραμένει κεντρικό στοιχείο της φύσης ενός διδακτορικού προγράμματος.

Σε εθνικό επίπεδο φαίνεται ότι πραγματοποιείται μια προσπάθεια για συμπόρευση με τις ευρωπαϊκές εξελίξεις σε σχέση με τη διδακτορική εκπαίδευση, με το ν. 3404/2005 αλλά και με τους πρόσφατους ν. 4957/2022 και 5094/2024. Επομένως, αυτό που έχει ενδιαφέρον και είναι στόχος της παρούσας, εν εξελίξει, έρευνας είναι να διερευνηθεί τί πραγματικά συμβαίνει στο πεδίο της εφαρμογής των θεσμικών προβλέψεων. Δηλαδή, ποιες είναι οι αλλαγές – εξελίξεις που πραγματοποιούνται στο υποεθνικό επίπεδο στο πλαίσιο της πραγματοποίησης διδακτορικών σπουδών. Αυτό όμως μένει να απαντηθεί από την υπό εξέλιξη έρευνα.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

Ambrasat, J., & Tesch, J. (2017). Structured diversity – The changing landscape of doctoral training in Germany after the introduction of structured doctoral programs. *Research Evaluation, 26*(4), 292–301. https://doi.org/10.1093/reseval/rvx024

Bologna Process (2003). *Realizing the European Higher Education Area, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education,* Berlin, 19th of September 2003. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2003_Berlin_Communique_English_577284.pdf

Bologna Process (2005). *The European Higher Education Area-Achieving the Goals, Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education*, Bergen 19-20 May 2005. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2005_Bergen_Communique_english_580520.pdf

Bologna Process (2007). *Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalised world, London Communiqué*, 18 May 2007. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf

Bologna Process (2009). *The Bologna Process 2020-The European Higher Education Area in the New Decade: Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve*, 28-29 April 2009. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Leuven_Louvain_la_Neuve_Communique_April_2009_595061.pdf

Bologna Process (2012). *Making the Most of Our Potential: Consolidating the European Higher Education Area*, Bucharest Communiqué, 2012. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/Bucharest_Communique_2012_610673.pdf

Bologna Process (2015). *Yerevan Communiqué*. EHEA ministerial Conference Yerevan, 2015. https://ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/YerevanCommuniqueFinal_613707.pdf

Bologna Process (2020). *Rome Ministerial Communiqué*, 19 November 2020. https://ehea.info/Upload/Rome_Ministerial_Communique.pdf

Bologna Process (2024). *Tirana EHEA Ministerial Conference*, *Tirana Communiqué*, 29 – 30 May 2024. https://ehea.info/Download/Tirana-Communique.pdf

Borrell-Damian, L. (2009). *University – Industry Partnerships for enhancing knowledge exchange: DOC-CAREERS Project*. EUA Publications. https://www.eua.eu/publications/reports/collaborative-doctoral-education-university-industry-partnerships-for-enhancing-knowledge-exchange.html

Borrell-Damian, L., Morais, R., & Smith, J., H. (2015). *Collaborative Doctoral Education in Europe: Research Partnerships and Employability for Researchers: Report on DOC-CAREERS II Project*. Brussels, Belgium: European University Association. ISBN: 9789078997559

Byrne, J., Jørgensen, T., & Loukkola, T. (2013). *Quality Assurance in Doctoral Education – results of the ARDE project*. Brussels, Belgium: EUA Publications. ISBN: 9789078997399

Cardoso, S., Santos, S., Diogo, S., Soares, D., & Carvalho, T. (2022). The transformation of doctoral education: A systematic literature review. *Higher Education, 84*(4), 885-908. https://link.springer.com/article/10.1007/s10734-021-00805-5

Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2020). The Third Mission of the university: A systematic literature review on potentials and constraints. *Technological Forecasting and Social Change, 161*, 120284. https://doi.org/10.1016/j.techfore.2020.120284

Compagnucci, L., & Spigarelli, F. (2025): Industrial doctorates: a systematic literature review and future research agenda. *Studies in Higher Education, 50*(6), 1076–1103. https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2362407

Crosier, D., Purser, L., Smidt, H. (2007). *Trends V: Universities Shaping the European Higher Education Area*. European University Association, Brussels, Belgium. https://www.eua.eu/publications/reports/trends-2007-universities-shaping-the-european-higher-education-area.html

Dolowitz, D., P., & Marsh, D. (2000). Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making. *Governance: An International Journal of Policy and Administration, 13*(1), 5-23. https://doi.org/10.1111/0952-1895.00121

EUA (2005). *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society: Report on the EUA doctoral programmes project 2004 - 2005.* Brussels, Belgium: European University Association. https://www.eua.eu/publications/reports/doctoral-programmes-for-the-european-knowledge-society.html

EUA (2010). *Salzburg II recommendations: European universities achievements since 2005 in implementing the Salzburg principles*. Brussels, Belgium: European University association. https://www.eua.eu/downloads/publications/salzburg%20ii%20recommendations%202010.pdf

EUA (2015). *Principles and Practices for International Doctoral Education*. Brussels, Belgium: European University Association – FRINDOC. https://www.eua.eu/downloads/publications/principles%20and%20practices%20for%20international%20doctoral%20education.pdf

Hasgall, A., Saenen, B., Borell-Damian, L., Van Deynze, F., Seeber, M., & Huisman, J. (2019). *Doctoral education in Europe today: approaches and institutional structures*. European University Association. Brussels: Belgium. https://www.eua.eu/publications/reports/doctoral-education-in-europe-today-approaches-and-institutional-structures.html

Haug, G., & Tauch, C. (2002). *Trends II - Towards the European higher education area: survey of main reforms from Bologna to Prague*. EUA Publications. https://www.eua.eu/publications/reports/trends-ii-towards-the-european-higher-education-area-survey-of-main-reforms-from-bologna-to-prague.html

Kottmann (2011). Reform of doctoral training in Europe: A Silent Revolution?. In J. Enders, H.F. de Boer & D.F. Westerheijden (Eds.), *Reform of Higher Education in Europe* (pp. 29–43). Netherlands: Sense Publishers. EBOOK ISBN: 978-94-6091-555-0.

Marti, S., & Peneoasu, A., M. (2025). *Doctoral education in Europe today: enhanced structures and practices for the European knowledge society*. EUA – CDE. https://www.eua.eu/publications/reports/doctoral-education-in-europe-today-enhanced-structures-and-practices-for-the-european-knowledge-society.html

Qin, L. (2017). Structuralization of doctoral education in Germany: an interdisciplinary comparison. *European Journal of Higher Education, 7*(3), 261-275. https://www.tandfonline.com/action/showCitFormats?doi=10.1080/21568235.2017.1290876

Repečkaitė, D. (2016) Reframing European doctoral training for the new ERA. *European Journal of Higher Education, 6*(3), 256-270. https://doi.org/10.1080/21568235.2015.1126792

Scheinin, M. (2017). *Reforming the doctorate in the social sciences: A report on good practice.* Florence, Italy: European University Institute. https://ddd.uab.cat/record/174230

Stamelos, G., Vassilopoulos, A., Kavasakalis, A., & Diakhaté, A. (2025). Doctoral studies in Greece within the European Higher Education Area: convergences and challenges. *Academia, (38)*, 69-90. https://pasithee.library.upatras.gr/academia/article/view/5076

Ελληνόγλωσση

Επίσημη Εφημερίδα των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2002). «Απόφαση του Συμβουλίου της 30 Σεπτεμβρίου 2002 για τη θέσπιση ειδικού προγράμματος έρευνας, τεχνολογικής ανάπτυξης και επίδειξης: «Δόμηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας» (2002-2006), (2002/835/ΕΚ), 29.10.2002. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32002D0835

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2011). «Συμπεράσματα του Συμβουλίου για τον εκσυγχρονισμό της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης», 2011/C 372/09, 20.12.2011. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011XG1220(07)&qid=1729776639904

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000α). «Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Για έναν ευρωπαϊκό χώρο στον τομέα της έρευνας», Βρυξέλλες, COM (2000) 6 τελικό, 18.1.2000. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000DC0006

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2000β). «Ανακοίνωση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο, το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, την Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Δημιουργία του «Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας»: κατευθυντήριες γραμμές των δράσεων της Ένωσης στον τομέα της έρευνας (2002 – 2006), Βρυξέλλες COM (2000) 612 τελικό, 4.10.2000. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52000DC0612&qid=1740230771190

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2003*). «Ανακοίνωση από την Επιτροπή, Ο ρόλος των πανεπιστημίων στην Ευρώπη της γνώσης»,* Βρυξέλλες, COM(58), τελικό, 05.02.2003. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52003DC0058

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2005). «Ανακοίνωση της Επιτροπής , Κινητοποίηση του πνευματικού δυναμικού της Ευρώπης: ενδυνάμωση των πανεπιστημίων ώστε να εξασφαλισθεί η πλήρης συμβολή τους στη στρατηγική της Λισσαβώνας», Βρυξέλλες, COM(2005) 152 τελικό, 20.4.2005. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52005DC0152

Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (2007). «ΠΡΑΣΙΝΗ ΒΙΒΛΟΣ - Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας: Νέες προοπτικές», Βρυξέλλες, COM(2007) 161 τελικό, 4.4.2007. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC0161

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Ευρωπαϊκή τριτοβάθμια εκπαίδευση στον κόσμο», Βρυξέλλες, COM(2013) 499 τελικό, 11.7.2013. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52013DC0499&qid=1743755378334

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2017). «Έκθεση της Επιτροπής προς το Συμβούλιο και το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας: ώρα για υλοποίηση και παρακολούθηση της προόδου», Βρυξέλλες, COM(2017) 35 τελικό, 26.1.2017. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52017DC0035&qid=1743855353584

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2019). «Έκθεση της Επιτροπής προς το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο και το Συμβούλιο, Ο Ευρωπαϊκός Χώρος Έρευνας: κοινή πορεία προς την Ευρώπη της έρευνας και της καινοτομίας», Βρυξέλλες, COM(2019) 83, τελικό, 15.2.2019. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52019DC0083&qid=1744009162343

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2022). «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, για μια ευρωπαϊκή στρατηγική για τα πανεπιστήμια», Στρασβούργο, COM(2022) 16 τελικό, 18.1.2022. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52022DC0016

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2024). «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Υλοποίηση του Ευρωπαϊκού Χώρου Έρευνας (ΕΧΕ)Ενίσχυση της ευρωπαϊκής έρευνας και καινοτομίας: πορεία και μελλοντικές κατευθύνσεις του ΕΧΕ», Στρασβούργο, COM(2024) 490 τελικό, 22.10.2024. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52024DC0490&qid=1744125834268

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2025). «Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, Στρατηγικό σχέδιο για την εκπαίδευση στους τομείς STEM: δεξιότητες για ανταγωνιστικότητα και καινοτομία», Βρυξέλλες, COM(2025) 89 τελικό, 5.3.2025. https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52025DC0089&qid=1744122862994

Καβασακάλης, Ά. (2015). Η θεσμοθέτηση ενός συστήματος διασφάλισης ποιότητας στο ελληνικό Πανεπιστήμιο: Συγκρότηση δικτύων υπεράσπισης αντιλήψεων και αξιών στο υποσύστημα πολιτικής του Πανεπιστημίου. (Αναδημοσίευση). Εκδόσεις Σαΐτα, Επιστημονική Σειρά: Ανώτατη Εκπαίδευση - Θεωρίες, Μεθοδολογίες, Αναλύσεις, Ερμηνείες. ISBN: 978-618-5147-35-8.

Κλάδης, Δ., & Πανούσης, Γ. (1992). Ο νόμος πλαίσιο για τη δομή και λειτουργία των Α.Ε.Ι. (όπως τροποποιήθηκε με το ν. 2083/92) (3η έκδοση). Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλα.

Ν. 1268/1982. Για τη δομή και λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 87, Αθήνα 16 Ιουλίου 1982.

Ν. 2083/1992. Εκσυγχρονισμός της Ανώτατης Εκπαίδευσης. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας. Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 159, Αθήνα 21 Σεπτεμβρίου 1992.

Ν. 3404/2005. Ρύθμιση θεμάτων του Πανεπιστημιακού και Τεχνολογικού Τομέα της Ανώτατης Εκπαίδευσης και λοιπές διατάξεις. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 260, 17 Οκτωβρίου 2005.

Ν. 4957/2022. Νέοι Ορίζοντες στα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα: Ενίσχυση της ποιότητας, της λειτουργικότητας και της σύνδεσης των Α.Ε.Ι. με την κοινωνία και λοιπές διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 141, 21 Ιουλίου 2022.

Ν. 5094/2024. Ενίσχυση του Δημόσιου Πανεπιστημίου - Πλαίσιο λειτουργίας μη κερδοσκοπικών παραρτημάτων ξένων πανεπιστημίων και άλλες διατάξεις. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας, Τεύχος Πρώτο, Αρ. Φύλλου 39, 13 Μαρτίου 2024.

Συμπεράσματα της Προεδρίας (2001). «Ευρωπαϊκό Συμβούλιο της Στοκχόλμης 23 και 24 Μαρτίου 2001». https://www.consilium.europa.eu/el/european-council/conclusions/1993-2003/

Τέχνη και πολιτισμός και εκπαίδευση

Όλγα Άρτεμις Βιδάλη
Το πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο (wimmelbook) ως μέσο γνωριμίας με τον πολιτισμό: Το παράδειγμα της Γερμανίας 115

Κατερίνα Βιρβιδάκη, Θεοδώρα Μαλλιαρού
Οπτικοακουστική και κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση: Δράσεις και συνεργασίες του ΕΚΚΟΜΕΔ 132

Αικατερίνη Γαβρά
Ολιστική παιδεία στο σχολικό περιβάλλον: Σχολικές δράσεις με Νου, Καρδιά και Πράξη.
Μια μελέτη καινοτόμων προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων 152

Ειρήνη-Φαίδρα Γκουγκουλούλη
Έρευνα Δράσης για την αποδοχή
της ετερότητας σε Δημοτικό Σχολείο με εφαλτήριο την τέχνη 167

Ερμιόνη Δελή, Αγγελική Θεοδόση, Δημήτρης Χριστογιάννης, Γεωργία Χαλβατσιώτη
Virtual Art Museum: Ένα Εικονικό Μουσείο Τέχνης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία 180

Απόστολος Δερμεντζόπουλος, Αναστασία Ζωή Σουλιώτου
Πολιτιστική και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση μέσα από εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης 200

Μαρία Δημάκη-Ζώρα, Αιμιλία Καραντζούλη
Η Τέχνη ως γέφυρα μάθησης: Διδακτικές προσεγγίσεις με τη σύζευξη παιδαγωγικής, τεχνολογίας και γνώσης περιεχομένου 215

Δημήτρης Δημητριάδης
Το βρεφικό θέατρο στην Ελλάδα μέσω ανάλυσης δραματουργικών στοιχείων παραστάσεων για βρέφη 235

Τζίνα Καλογήρου, Βάσω Οικονομοπούλου
«Το γάλα των ονείρων»: Το ποιητικό και καλλιτεχνικό έργο της Leonora Carrington και η διδακτική αξιοποίησή του 254

Γιάννης Κουκουλάς
Όταν τα έργα τέχνης ζωντανεύουν μέσα σε νέα έργα τέχνης – Αναπλαισίωση και διεικονικότητα από τις εικαστικές τέχνες στα κόμικς 267

Αναστασία Ν. Μαργέτη
«ΠΑΜΕ ΜΙΑ ΒΟΛΤΑ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ;» Δημιουργία ομαδικού παραμυθιού μαθητών από τις εικόνες του σχολικού ημερολογίου 289

Βασιλική Ρεσβάνη
Λογοτεχνία και Τέχνη στο Δημοτικό Σχολείο 303

Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, Μαρία Γάτσου, Χριστίνα Συριοπούλου-Δελλή
Ρομποτική τέχνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: καλές πρακτικές και προτάσεις συμπερίληψης 313

Γιάννης Χρηστάκος, Μαρία Φίνου
«Η κούκλα ως θεραπευτικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο και την πρώτη σχολική ηλικία» 326

Το πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο (wimmelbook) ως μέσο γνωριμίας με τον πολιτισμό: Το παράδειγμα της Γερμανίας.

Όλγα Άρτεμις Βιδάλη
ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
psed23016@rhodes.aegean.gr

Περίληψη

Το πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο (wimmelbook) αποτελεί κατηγορία του βουβού εικονοβιβλίου, και χαρακτηρίζεται από πολυάριθμες παραστάσεις σε κάθε δισέλιδο, οι οποίες συνυφαίνουν ένα ενιαίο πολυπαραστατικό σύνολο. Η εικονογράφηση αυτών των βιβλίων παρουσιάζει ποικίλες καθημερινές δραστηριότητες, μυθοπλαστικούς κόσμους αλλά και πραγματικές τοποθεσίες. Μέσα από τη χρήση στερεοτυπικών και πολιτισμικών αναφορών, ένα πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο διαμορφώνει την πολιτισμική ταυτότητα του απεικονιζόμενου τόπου, επιτρέποντας στους αναγνώστες και στις αναγνώστριες να εξοικειωθούν με τον πολιτισμό μιας χώρας. Παράλληλα, η αφηγηματική δομή αυτών των βιβλίων, προσκαλεί τον/την αναγνώστη/στρια σε ένα διαδραστικό παιχνίδι αναζήτησης, καθιστώντας τη μάθηση ευχάριστη και συμμετοχική. Βάσει μελετών για το πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο, υποστηρίζουμε ότι αυτή η φόρμα λειτουργεί ως ένα πρόσφορο εργαλείο μάθησης μέσω εικόνων, και εξοικείωσης με την πολιτισμική ταυτότητα μιας χώρας. Ως μελέτη περίπτωσης, παρουσιάζονται τα βιβλία της σειράς *Το μικρό μου πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο του νησιού* και *Το μικρό μου πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο της πόλης*, τα οποία εστιάζουν σε ποικίλες περιοχές της Γερμανίας, και δείχνουν πώς τα συγκεκριμένα βιβλία συμβάλλουν στην κατανόηση και αποδοχή της γερμανικής πολιτισμικής ταυτότητας.

Λέξεις κλειδιά: πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο, wimmelbook, βουβό εικονοβιβλίο, πολιτισμική ταυτότητα.

Abstract

Wimmelbook is a type of wordless picturebook, characterized by numerous illustrations, which together form a single multi-illustrated whole. The illustrations in these books depict a variety of everyday activities, fictional worlds, and real locations. Using stereotypical and cultural references, a wimmelbook shapes the cultural identity of the place depicted, allowing readers to become familiar with the culture of a country. At the same time, the narrative structure of these books invites the reader into an interactive game of discovery, making learning enjoyable and participatory. Based on studies of the wimmelbook, we argue that this form functions as a useful tool for learning through images and familiarizing oneself with the cultural identity of a country. As a case study, we present the books in the series *Mein kleines Insel-Wimmelbuch* and *Mein kleines Insel-Wimmelbuch*, which focus on various regions of Germany and show how these books contribute to the understanding and acceptance of German cultural identity.

Keywords: wimmelbook, wordless picturebook, cultural identity

Εισαγωγή

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στα πολυπαραστατικά εικονοβιβλία, μια κατηγορία παιδικου «non-directive wordless picturebook» [μη κατευθυνόμενου βουβού εικονοβιβλίου] (Rémi, 2018, p. 158). Συγκεκριμένα, το άρθρο εξετάζει τη χρήση των πολυπαραστατικών εικονοβιβλίων ταξιδιωτικής θεματολογίας ως εργαλεία για την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας και την εξοικείωση των μαθητών/τριών με έναν ξένο πολιτισμό. Υποστηρίζουμε ότι η πολυπαραστατική εικονογράφηση αυτών των βιβλίων, σε συνδυασμό με την πληθώρα πολιτισμικών και στερεοτυπικών αναφορών, ενισχύει τη συμμετοχική μάθηση και πριμοδοτεί τη γνωριμία των αναγνωστών/στριών με την ξένη γλώσσα αλλά και τον ξένο πολιτισμό.

Η θεωρητική μας σκευή βασίζεται στη διεθνή βιβλιογραφία περί πολυπαραστατικού εικονοβιβλίου και βουβού εικονοβιβλίου (Arizpe, 2013·Dowhower, 1997·Doonan, 1993·Early, 1991·Husung & Missiou, 2024·Μίσιου, 2019·Μίσιου, 2020·Μίσιου & Κουκουλάς, 2011·Rémi, 2011·Rémi,

2018·Sazonenko, 2019·Von Merveldt, 2018), εικονολογίας (imagology) (Μουρά, 1992/2013·Leerssen, 2016) και κόμικς (Μαρτινίδης, 1990·Μίσιου, 2010). Μεθοδολογικά, εντοπίζουμε στην εικονογράφηση τις οπτικές αναφορές που αποτελούν ενδείξεις του γερμανικού πολιτισμού και εξετάζουμε τους τρόπους με τους οποίους η πολυπαραστατική εικονογράφηση ενισχύει τη συμμετοχική μάθηση και συμβάλλει στη γνωριμία και εξοικείωση με διαφορετικές πτυχές της Γερμανίας.

Η μορφή στην οποία καθιερώθηκε το πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο γεννήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του 1960 στον χώρο της γερμανικής παιδικής λογοτεχνίας, μέσα από τη συνεργασία του γραφίστα και ζωγράφου Ali Mitgutsch και του παιδαγωγού Kurt Seelmann (Rémi, 2018, p. 158). Συγκεκριμένα, το 1968 ο Seelmann ζήτησε από τον Mitgutsch να δημιουργήσει σύνθετες εικόνες, οι οποίες θα αποτύπωναν σκηνές της καθημερινής ζωής, με σκοπό την εξοικείωση των παιδιών μικρής ηλικίας με τον αινιγματικό κόσμο που ζουν αλλά και την ενίσχυση της επικοινωνίας των προβληματισμών τους με τους εξίσου αινιγματικούς ενήλικες (Rémi, 2018, p. 158). Επιλέγουμε να αποδώσουμε τη λέξη Wimmelbuch/wimmelbook ως πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο, καθώς τα δισέλιδα αυτών των βιβλίων αποτελούνται από ανεξάρτητες και αυτόνομες παραστάσεις, οι οποίες συνυφαίνουν ένα ενιαίο πολυπαραστατικό σύνολο (Βιδάλη, υπό έκδοση). Τα πρώτα πολυπαραστατικά εικονοβιβλία απεικονίζουν σκηνές της καθημερινότητας των ανθρώπων, οι οποίοι ζουν και δραστηριοποιούνται σε μια φανταστική πόλη ή σε ένα ανώνυμο χωριό, με φόντο ένα σκηνικό γεμάτο αμέτρητες λεπτομέρειες και ανεξάρτητες σκηνές χωρίς λόγια. Σήμερα, οι εικονογράφοι παίζουν με τη φόρμα των αυτών των βιβλίων, ενσωματώνοντας ενίοτε μεμονωμένες λέξεις ή διαλόγους. Το αποτέλεσμα αυτού του ανοίγματος οδηγεί σε μια δυσκολία καθιέρωσης ενός δόκιμου ορισμού. Η πλειοψηφία των μελετητών συμφωνεί με τον ορισμό της Rémi (2011, p. 115) και αναγνωρίζει τον βουβό χαρακτήρα των πολυπαραστατικών εικονοβιβλίων (Alfvén & Lindgren, 2022·Costa, 2021·Kümmerling-Meibauer, 2011·O'Sullivan, 2023·Pobidash,2022·Sazonenko, 2019·Sundmark, 2021·Zadra, 2017). Ωστόσο, υπάρχουν κάποιοι μελετητές οι οποίοι διαφωνούν με το επίθετο «βουβό», θεωρώντας ότι τα συγκεκριμένα βιβλία ενδέχεται να περιλαμβάνουν και λεκτικά στοιχεία (Bosh, 2015·Dolan, 2017·Rinnerthaler, 2017). Άλλοτε, οι δημιουργοί των πολυπαραστατικών εικονοβιβλίων προσφέρουν νέες εκφάνσεις στην εικονογράφηση, δημιουργώντας σειρές βιβλίων όπου επανεμφανίζονται οι ίδιοι χαρακτήρες, προσθέτοντας στο

σκηνικό διεικονικές αναφορές, ή αναπαριστώντας υπαρκτές τοποθεσίες. Αυτή η επιλογή είναι ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα όταν το πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο διαπηδά στα εδάφη της ταξιδιωτικής λογοτεχνίας και οι πραγματικές περιοχές παρουσιάζονται στην εικονογράφηση μέσα από την εξερεύνηση και την περιήγηση ορισμένων χαρακτήρων-ταξιδιωτών σε ξένους τόπους.

Η βιβλιογραφία τονίζει τη συμβολή του βουβού εικονοβιβλίου στην ανάπτυξη των γλωσσικών και αφηγηματικών δεξιοτήτων των αναγνωστών και των αναγνωστριών (Arizpe, 2013·Doonan, 1993·Early, 1991·Μίσιου, 2019). Συγκεκριμένα, μέσω των βιβλίων χωρίς λόγια (είτε εικονοβιβλίων είτε κόμικς) οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες μικρότερων ηλικιών έχουν τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν τη μητρική γλώσσα (Μίσιου & Κουκουλάς, 2011, σ. 154) αλλά και να εξασκηθούν κατά την εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας (Husung & Missiou, 2024·Μίσιου, 2019·Sazonenko, 2019). Ταυτόχρονα, η συνθήκη απουσίας λέξεων αναδεικνύει τη γλωσσική ικανότητα του/της εκάστοτε αναγνώστη/στριας, ο/η οποίος/α ενθαρρύνεται να αναλάβει τον ρόλο του/της δημιουργού έχοντας πλήρη ελευθερία στο ξετύλιγμα της αφήγησης (Dowhower, 1997, p. 57·Husung & Missiou, 2024, p. 36·Μίσιου, 2019, σ. 314·Μίσιου & Κουκουλάς, 2011, σ. 154), και ενισχύει την ανάπτυξη συγκεκριμένων μορφών του προφορικού λόγου (Early, 1991, pp. 245-246). Αρχικά, η πλούσια εικονογράφηση των βουβών εικονοβιβλίων συμβάλλει στην εξέλιξη της παραγωγής του λόγου και βοηθάει τα παιδιά να εξασκηθούν στην περιγραφή, ενώ η πολυσημία της θεματολογίας, η οποία συχνά αφορά την ηθική, έχει ως αποτέλεσμα την εξοικείωση με έννοιες της χρονικής ακολουθίας και της επιλογής: η πρόβλεψη, η υπόθεση, η αιτία και το αποτέλεσμα (Early, 1991, p. 245). Ταυτόχρονα, η παρατήρηση και αξιολόγηση των χαρακτήρων και των δράσεών τους πριμοδοτεί την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Early, 1991, p. 246). Εκτός από την εξάσκηση στον προφορικό λόγο, η περιγραφή και ανάλυση των εικόνων χωρίς λέξεις προωθεί και την ανάπτυξη του γραπτού λόγου (Early, 1991, pp. 246-248·Husung & Missiou, 2024, p. 36·Μίσιου, 2019, σ. 312). Είναι ακριβώς η απουσία λέξεων η οποία γεννά αμέτρητες οπτικές αφηγήσεις και καθιστά τα βουβά εικονοβιβλία κατάλληλα εργαλεία εκμάθησης μιας ξένης γλώσσας (Sazonenko, 2019, p. 221). Ταυτόχρονα, η ενασχόληση με τα βουβά εικονοβιβλία συνεισφέρει και στον πολιτισμικό γραμματισμό των αναγνωστών και των αναγνωστριών (Αγγελάκη, 2024, σ. 92), ενώ η θεματολογία τους αγγίζει πολλές προεκτάσεις, με αποτέλεσμα η χρήση τους

να καθίσταται πρόσφορη σε επιστημονικούς τομείς όπως η εκπαίδευση, η ηθική και η παιδική ψυχολογία (Sazonenko, 2019, pp. 222-223). Μέσω των βουβών εικονοβιβλίων τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν έννοιες όπως η μετανάστευση, η παγκοσμιοποίηση, η πολιτιστική μνήμη, η διαφορετικότητα και η ποικιλομορφία των πολιτισμών και των γλωσσών (Sazonenko, 2019, pp. 222-223).

Στα πολυπαραστατικά εικονοβιβλία συγκεκριμένα ο/η αναγνώστης/στρια χρειάζεται να περιγράψει με λέξεις ή να μιμηθεί με ήχους αυτά που βλέπει στην εικονογράφηση (Rémi, 2011, p. 122) ενώ σε ένα επόμενο στάδιο αφηγείται τις ιστορίες, τις οποίες εντοπίζει και ερμηνεύει (Rémi, 2011, p. 129), εμπλουτίζοντας ταυτόχρονα το λεξιλόγιό του (Sazonenko, 2019, pp. 221-222). Η ποικιλομορφία χαρακτήρων, αντικειμένων, φυτών, κτιρίων, λεπτομερειών που συνθέτει το κάθε δισέλιδο ενός πολυπαραστατικού εικονοβιβλίου δημιουργεί μια ιδιαίτερη συνθήκη ανάγνωσης, η οποία αφενός απαιτεί συγκεκριμένες δεξιότητες και αφετέρου συμβάλλει στην ανάπτυξη αυτών. Συγκεκριμένα, η διαχείριση και η κατανόηση μιας πολυπαραστατικής εικόνας προϋποθέτει την ικανότητα κατανόησης του κόσμου, όπου απαιτείται ανάλυση όλων των διαθέσιμων πληροφοριών και συμπλήρωση των κενών βάσει υποκειμενικών υποθέσεων (Rémi, 2011, p. 120). Παράλληλα, η ενασχόληση με αυτού του είδους τις εικόνες εξοικειώνει τον/την αναγνώστη/στρια με τη διαχείριση των πολλαπλών παράλληλων ερεθισμάτων που δέχεται καθημερινά (Rémi, 2011, p. 134). Επίσης, τον/την βοηθάει να κατανοήσει τον εαυτό του/της αλλά και τον κόσμο (Rémi, 2011, p. 129), καθώς η εικονογράφηση των πολυπαραστατικών εικονοβιβλίων περιλαμβάνει έναν μεγάλο αριθμό πληροφοριών που αφορούν την καθημερινότητα των ανθρώπων, την ένδυση, την αρχιτεκτονική, την ιστορία κ.ά. (Von Merveldt, 2018, p. 233). Ως προς την απεικόνιση του σύγχρονου τρόπου ζωής, οι Rodosthenous-Balafa et al. (2021) τονίζουν ότι η συμπερίληψη χαρακτήρων διαφορετικών εθνικοτήτων και τοπικών δραστηριοτήτων είναι σημαντική στην αποτύπωση της ποικιλομορφίας της κοινωνίας, και η ενασχόληση με τα πολυπαραστατικά εικονοβιβλία συμβάλλει στην κατανόηση της πολιτισμικής πολυχρωμίας και στην αποδοχή του πολυπολιτισμικού κόσμου (pp. 74-78). Επίσης, η βραβευμένη εικονογράφος πολυπαραστατικών εικονοβιβλίων Rotraut Susanne Berner υποστηρίζει ότι αυτά τα βιβλία απεικονίζουν τον κόσμο όπως είναι στην πραγματικότητα και όχι όπως τον ονειρεύεται ο/η εκάστοτε δημιουργός (Richter, 2024, pp. 180-182). Ωστόσο, ορισμένοι μελετητές θεωρούν ότι η εικονογράφηση των πολυπαραστατικών εικο-

νοβιβλίων αποτυπώνει τον κόσμο μέσα από μια περιορισμένη αντίληψη. Αρχικά, ο Rinnerthaler (2020) αναφέρει ότι τα συγκεκριμένα βιβλία δεν περιλαμβάνουν τα προβλήματα της σύγχρονης πραγματικότητας, όπως η μοναξιά και η ξενοφοβία (pp. 242-245). Με παρόμοια λογική, ο Richter (2024) εστιάζει στην απουσία απεικόνισης της κλιματικής κρίσης και αναφέρει ότι οι εικόνες παρουσιάζουν ένα ιδανικό περιβάλλον, όπου τους ανοιξιάτικους μήνες η φύση ανθίζει ενώ τους χειμωνιάτικους μήνες έρχονται οι βροχές και τα χιόνια (pp. 172-180). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ίδιος ο Ali Mitgutsch κατηγορήθηκε για παράλειψη συμπερίληψης γυναικείων χαρακτήρων, μια άποψη την οποία ο ίδιος αρνήθηκε υποστηρίζοντας ότι παρουσίασε την πραγματικότητα όπως τη βίωσε (Scholz, 2015).

Η εικονολογία αποτελεί ειδικότητα της συγκριτικής γραμματολογίας και μελετάει τα εθνότυπα (ethnotypes), δηλαδή τη στερεοτυπική απόδοση εθνικών χαρακτήρων (Leerssen, 2016, pp. 13-14). Συγκεκριμένα, ο Μουρά (1992/2013) αναφέρει ότι η εικονολογία εξετάζει τις αναπαραστάσεις του ξένου στη λογοτεχνία (σ. 66). Αρχικά, αφορούσε τις πραγματικές περιγραφικές καταγραφές για διαφορετικές εθνικότητες, οι οποίες βασίζονταν στη φιλοσοφική αντίληψη ότι υπάρχει μια αμετάβλητη ουσία, η οποία καθορίζεται από βιολογικούς παράγοντες, αγνοώντας τις ατομικές ιδιότητες και τα ατομικά χαρακτηριστικά (ουσιοκρατισμός) (Leerssen, 2016, p. 14). Ωστόσο, στο πρώτο μισό του 20ου αιώνα ξεκίνησε μια σταδιακή κριτική ενάντια των θεωριών του εθνικού ουσιοκρατισμού (Leerssen, 2016, p. 15). Ορισμένοι μελετητές της λογοτεχνίας παρατήρησαν ότι οι εθνικοί χαρακτηρισμοί σχετίζονται κυρίως με τις αντιθετικές αντιλήψεις μεταξύ του Εαυτού (αυτό-εικόνα) και του Άλλου (έτερο-εικόνα) (Leerssen, 2016, p. 16). Έκτοτε η εικονολογία εξελίχθηκε μεθοδολογικά. Ο Pageaux (1989, όπως αναφέρεται στον Μουρά, 1992/2013, σ. 68) προσέγγισε τη μεθοδολογία της εικονολογίας με έναν διαφορετικό τρόπο, εστιάζοντας σε τρία στάδια εξέτασης της εικόνας του Άλλου: ορισμός της εικόνας καθαυτής, στη σχέση της με το κοινωνικό φαντασιακό, ανάλυση της εικόνας μέσα στο κείμενο. Έτσι, κάθε εικόνα που μελετάει η εικονολογία είναι η εικόνα του ξένου, η εικόνα που προέρχεται από μια συγκεκριμένη κοινωνία, και η εικόνα γεννημένη μέσα από τις ευαισθησίες του συγγραφέα (Μουρά, 1992/2013, σ. 69). Όπως αναφέρει η Missiou (2025) είναι ξεκάθαρο ότι ο Άλλος δύναται να εξεταστεί μόνο σε σχέση με τον Εαυτό (p. 186). Η λογοτεχνία έχει βαρυσήμαντο ρόλο στη διαμόρφωση πολιτισμικής, εθνικής και εθνοτικής ταυτότητας (Missiou, 2025, p. 186) και η παιδική λογοτεχνία, συγκεκριμένα, αποτελεί την πρώτη επαφή

των αναγνωστών/στριών πρωιμότερων ηλικιών με εικόνες του κόσμου που ζουν (O'Sullivan, 2011, p. 7). Ταυτόχρονα, η στερεοτυπική παρουσίαση των χαρακτήρων αποτελεί συνήθη τεχνική των δημιουργών των παιδικών βιβλίων (Μίσιου, 2010, σ. 218) ενώ η ευκρίνεια αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της εικονογράφησης (Μαρτινίδης, 1990, σ. 121). Εξετάζοντας την περίπτωση των κόμικς, η Μίσιου (2010) υπογραμμίζει ότι η στερεοτυπική απεικόνιση των χαρακτήρων συμβάλλει στην αμεσότερη αναγνώριση των εθνικών στοιχείων (σ. 222). Η ίδια αναφέρει ότι η εξωτερική εμφάνιση, η ενδυμασία, ορισμένα αντικείμενα που χρησιμοποιούνται, καθώς και ο τρόπος παρουσίασης του περιβάλλοντος και του κλίματος διευκολύνουν τους/τις αναγνώστες/στριες στην αναγνώριση μιας συγκεκριμένης εθνικότητας (Μίσιου, 2010, σ. 222).

Το παρόν άρθρο εστιάζει συγκεκριμένα στην αναπαράσταση της γερμανικής πολιτισμικής ταυτότητας σε πέντε πολυπαραστατικά εικονοβιβλία ταξιδιωτικής θεματολογίας, τα οποία ανήκουν στην ίδια λογοτεχνική συλλογή *Mein kleines Insel-Wimmelbuch* [*Το μικρό μου πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο του νησιού*] και *Mein kleines Stadt-Wimmelbuch* [*Το μικρό μου πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο της πόλης*] και προέρχονται από διαφορετικούς/ές δημιουργούς. Η συγκεκριμένη σειρά ξεκίνησε να κυκλοφορεί από τον Γερμανικό εκδοτικό οίκο Willegoos το 2010 και η παραγωγή των βιβλίων συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Η υπόθεση όλων των έργων είναι παρεμφερής: Η Guntje είναι μια σταχτόχηνα, η οποία ταξιδεύει σε διαφορετικές περιοχές της Γερμανίας. Κάθε ταξίδι της έχει διάρκεια ενός έτους, ξεκινώντας από τους ανοιξιάτικους μήνες και καταλήγοντας στην περίοδο του χειμώνα. Η Guntje περιηγείται σε πόλεις και χωριά, συναναστρέφεται με χαρακτήρες του εκάστοτε τόπου, εμπλέκεται σε τοπικές δραστηριότητες, συμμετέχει στα δρώμενα, γνωρίζοντας έτσι ποικίλες όψεις της χώρας. Η πανσπερμία οπτικών στοιχείων που συνθέτουν την εικονογράφηση διευκολύνει την αναγνώριση των εθνικών νύξεων και χαρακτηριστικών της Γερμανίας γενικότερα αλλά και της εκάστοτε περιοχής ειδικότερα. Οι δημιουργοί των συγκεκριμένων βιβλίων χρησιμοποιούν πολυποίκιλες στερεοτυπικές αναφορές του γερμανικού πολιτισμού, όπως η παραδοσιακή ενδυμασία, η τοπική γαστρονομία, το κλίμα, συγκεκριμένα αντικείμενα, εικόνες της αρχιτεκτονικής και της καθημερινότητας, κ.ά. Παρόλο που η Γερμανία παρουσιάζεται μέσα τις εκδόσεις ενός γερμανικού εκδοτικού οίκου, ορισμένα εθνικά χαρακτηριστικά όπως για παράδειγμα τα έθιμα ή κάποια αντικείμενα δεν παύουν να αποτελούν άγνωστες εικόνες για τους αναγνώστες και τις αναγνώστριες.

Τέτοιου είδους πρωτόγνωρα αντικείμενα αναδεικνύουν την εικόνα του Άλλου σε αντιδιαστολή με την εικόνα του Εαυτού (Missiou, 2025, p. 194). Τα εξεταζόμενα πολυπαραστατικά εικονοβιβλία επιλέχθηκαν ενδεικτικά, καθώς η εικονογράφηση όλων των βιβλίων της σειράς ακολουθεί παρόμοιους τρόπους παρουσίασης της γερμανικής πολιτισμικής ταυτότητας.

Γνωριμία με την γερμανική γλώσσα

Για την προσέγγισή μας και την άσκηση διδασκαλίας της γερμανικής γλώσσας χρησιμοποιούμε ως αφετηρία τα μεθοδολογικά σχέδια των Early (1991), Husung & Missiou (2024) και Μίσιου (2019):

- Σε ένα πρώτο επίπεδο οι μαθητές και οι μαθήτριες επεξεργάζονται με τη βοήθεια του/της δασκάλου/ας τις οπτικές πληροφορίες που λαμβάνουν μέσω της εικονογράφησης, με σκοπό να κατανοήσουν το θέμα της ιστορίας. Σε αυτό το στάδιο γίνεται η αντικειμενική περιγραφή της εικόνας βάσει αυτών που αντιλαμβάνονται οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες με την όραση (Μίσιου, 2019, σ. 309). Ο/Η κάθε μαθητής/τρια αναζητά προσωπικές οπτικές ενδείξεις στην εικόνα, οι οποίες θα οδηγήσουν στην εξαγωγή του νοήματος (Μίσιου, 2019, σ. 309). Έτσι, προκύπτουν διευκρινιστικές ερωτήσεις κατά τις οποίες οι αναγνώστες και οι αναγνώστριες παρατηρούν τις εικόνες και ενδεχομένως ζητούν να μάθουν λέξεις, τις οποίες δε γνωρίζουν πως να αποδώσουν στη γερμανική γλώσσα.

Με αυτόν τον τρόπο, ο/η δάσκαλος/α αντιλαμβάνεται αφενός τις λεξιλογικές γνώσεις που έχει ο/η κάθε μαθητής/τρια και αφετέρου τη δυνατότητα του/της να εκφραστεί σε μια ξένη γλώσσα (Early, 1991, p. 247), έτσι ώστε να προετοιμάσει το δεύτερο στάδιο μελέτης και εξοικείωσης με τη γερμανική γλώσσα. Προκειμένου να σταθεί δυνατή μια τέτοιου είδους άσκηση, είναι απαραίτητο τα παιδιά να έχουν ήδη κάποια πρώτα ακούσματα της γερμανικής γλώσσας μέσω βασικών λέξεων και φράσεων (Husung & Missiou, 2024, p. 40).

- Προχωρώντας στο δεύτερο επίπεδο ο/η δάσκαλος/α συστήνει στα παιδιά έναν αριθμό καινούργιων λέξεων, τις οποίες θεωρεί απαραίτητες για την διεκπεραίωση της διδασκαλίας και την αποκωδικοποίηση της εικονογράφησης, ενσωματώνοντας ταυτόχρονα και τις λέξεις τις οποίες ζήτησαν οι μαθητές/τριες κατά τη διάρκεια του πρώτου επιπέδου. Έπειτα, οι αναγνώστες/στριες

εντοπίζουν στην εικονογράφηση ενδείξεις, οι οποίες δεν έγιναν αντιληπτές με την πρώτη ανάγνωση. Στη συνέχεια, ο/η δάσκαλος/α ενθαρρύνει τη συζήτηση δίνοντας στα παιδιά την ευκαιρία να εκφράσουν τις σκέψεις τους σχετικά με την ιστορία του βιβλίου, αποδίδοντας το νόημα που προκύπτει μέσα από τον συγκερασμό οπτικών ενδείξεων και προσωπικών βιωμάτων του/της εκάστοτε μαθητή/τριας (Μίσιου, 2019, σ. 215).

- Στο τρίτο επίπεδο τα παιδιά εξασκούνται στη δημιουργία προτάσεων και διαλόγων χρησιμοποιώντας το λεξιλόγιο που ήδη γνωρίζουν, αλλά και τις νέες λέξεις που εξέτασαν κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Σε αυτό το στάδιο οι μαθητές και οι μαθήτριες, χρησιμοποιώντας ως μέσο τη φαντασία τους, δημιουργούν τη δική τους αφήγηση ερμηνεύοντας την εικονογράφηση. Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό οι αναγνώστες/στριες να εξετάζουν και να αιτιολογούν τις ερμηνείες τους (Μίσιου, 2019, σ. 309).

Μέσω της συγκεκριμένης τεχνικής δημιουργείται στην τάξη η συνθήκη για μια συμμετοχική μάθηση, οι μαθητές και οι μαθήτριες συμμετέχουν στην ερμηνεία των οπτικών στοιχείων της εικονογράφησης και στο ξετύλιγμα της αφήγησης, ενώ το διδασκόμενο λεξιλόγιο της γερμανικής γλώσσας διευρύνεται συνεχώς.

Θα εξετάσουμε ενδεικτικά ένα δισέλιδο του πολυπαραστατικού εικονοβιβλίου *Mein kleines Stadt Wimmelbuch: Mainz* [*Το μικρό μου πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο της πόλης: Μάιντς*] (Freund, 2017). Στο συγκεκριμένο δισέλιδο απεικονίζεται μια καθημερινή σκηνή σε ένα πάρκο της πόλης Μάιντς. Αυτή η σκηνή αποτελείται από αμέτρητες μικρότερες παραστάσεις, όπου οι χαρακτήρες ασχολούνται με ένα μεγάλο εύρος δραστηριοτήτων, διασκεδάζουν, διαφωνούν, παίζουν, συνομιλούν, κ.ά. Ακολουθώντας την προτεινόμενη άσκηση, οι μαθητές/τριες, με την υποστήριξη του/της δασκάλου/ας, προχωρούν σε ανάγνωση, κατανόηση και ερμηνεία της εικονογράφησης. Όπως αναφέρει η Μίσιου (2019) η εικόνα αποτελεί μια ξένη γλώσσα και η ορθή ανάγνωσή της «συνεπάγεται την αντίληψη, κατανόηση και ερμηνεία του ορθολογικού συστήματος των σημείων της» (σ. 309). Η πρώτη ανάγνωση έχει σκοπό την αντικειμενική περιγραφή των οπτικών πληροφοριών της εικονογράφησης και την προσθήκη νέων λέξεων στο υφιστάμενο διδασκόμενο λεξιλόγιο της γερμανικής γλώσσας. Έπειτα, τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα να εκφράσουν ελεύθερα σκέψεις και απορίες που αφορούν το νόημα της ιστορίας έτσι ώστε να κατανοήσουν αυτά που βλέπουν. Είναι απαραίτητο ο/η ανα-

γνώστης/στρια να εμπλακεί προσωπικά με την εικονογράφηση και να αντιληφθεί ότι χρειάζεται να προχωρήσει σε μια εκτενέστερη ερμηνεία των εικόνων, πέρα από τη μελέτη και την πρώτη ανάλυση των στοιχείων (Husung & Missiou, 2024, p. 40). Αυτό δύναται να συμβεί στο τρίτο επίπεδο, αφού οι μαθητές και οι μαθήτριες έχουν εξοικειωθεί με την περιγραφή των εικόνων στη γερμανική γλώσσα και έχουν κατανοήσει τη σημασία των λέξεων και τη θεματολογία της εικονογράφησης. Για παράδειγμα, κατανοώντας τις εκφράσεις του προσώπου και της κινησιολογίας των χαρακτήρων (Μίσιου, 2020, σσ. 53-67) οι μαθητές/τριες προχωρούν σε ερμηνεία των συναισθημάτων και περιγράφουν αυτά που βλέπουν ανασύροντας προσωπικά βιώματα και χρησιμοποιώντας τη γερμανική γλώσσα, για παράδειγμα: τα παιδιά που παίζουν με το νερό νιώθουν ελευθερία, ένα παιδί απεικονίζεται θυμωμένο γιατί συνέβη ένα γεγονός που δεν του άρεσε, μια γυναίκα χαμογελάει γιατί σκέφτηκε κάτι ευχάριστο κ.ά.

Καθώς οι λέξεις απουσιάζουν, οι αναγνώστες/στριες βασίζονται εξ ολοκλήρου στις εικόνες για την κατανόηση του νοήματος (Husung & Missiou, 2024, p. 35·Μίσιου, 2020, σ. 191) ενώ η πολυσημία αυτών των βιβλίων και η μη κατευθυνόμενη ανάγνωση της πολυπαραστατικής εικονογράφησης ενθαρρύνουν τη συνεχή επανεξέταση των οπτικών στοιχείων αλλά και τη συμμετοχική μάθηση. Έτσι, οι μαθητές/τριες περιγράφουν την εικονογράφηση χρησιμοποιώντας μεμονωμένες γερμανικές λέξεις ή προτάσεις που έχουν διδαχθεί, ενώ τα βιβλία της συγκεκριμένης φόρμας δύναται να χρησιμοποιούνται από τους/τις δασκάλους/ες καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής εκπαίδευσης αφού προσφέρουν τη δυνατότητα χρήσης και εξέτασης αμέτρητων λέξεων αποτελώντας έτσι ένα ευδόκιμο εργαλείο εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας. Ταυτόχρονα, μέσω της ενασχόλησης με την εικονογράφηση αυτών των βιβλίων για τη διδασκαλία της γλώσσας, οι αναγνώστες/στριες έχουν την ευκαιρία να γνωρίσουν το τοπίο της γερμανικής πόλης και της υπαίθρου αλλά και τα έθιμα και τις παραδόσεις της χώρας.

Γνωριμία με τις όψεις του πολιτισμού της Γερμανίας

Τα δισέλιδα των εξεταζόμενων πολυπαραστατικών εικονοβιβλίων παρουσιάζουν πόλεις και χωριά της Γερμανίας μέσα από ένα σύνολο σκηνικών, τα οποία χτίζονται με πολιτισμικές αναφορές, στερεοτυπικές προσθήκες και ευκρίνεια. Αυτά τα τρία συστατικά της εικονογράφησης συμβάλλουν στη λεπτομερέστερη απεικόνιση των υπαρκτών τοποθεσι-

ών και στην ευκολότερη αναγνώριση των οπτικών αναφορών του γερμανικού πολιτισμού.

Θα εξεταστεί αρχικά το βιβλίο *Mein kleines Stadt Wimmelbuch: Erfurt* [*Το μικρό μου πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο της πόλης: Ερφούρτη*] (Faust, 2017). Στα δισέλιδα του βιβλίου απεικονίζονται ποικίλες τοποθεσίες της Ερφούρτης μέσα από μια λεπτομερή και σχεδόν ρεαλιστική αναπαράσταση. Για παράδειγμα, παρουσιάζεται η κεντρική πλατεία της πόλης (Anger), το μεγαλεπήβολο κτίριο του ταχυδρομείου και του τηλέγραφου (Hauptpostamt), τα σπίτια και τα δέντρα που βρίσκονται παράπλευρα και χαρακτήρες που περιμένουν στη στάση του τραμ, περπατούν, συνομιλούν, κ.ά. Παράλληλα, η εικονογράφος έχει προσθέσει στην εικόνα και το στοιχείο της βροχής, έτσι ώστε να αποδώσει την στερεοτυπική εικόνα του γερμανικού φθινοπωρινού κλίματος. Μέσα από αυτό το δισέλιδο οι αναγνώστες/στριες έρχονται σε επαφή με την εικόνα ενός γερμανικού αστικού κέντρου, παρατηρούν την αρχιτεκτονική, την πολεοδομική διαρρύθμιση, το κλίμα, και εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στις δράσεις των χαρακτήρων (εικόνα του Άλλου) και στα προσωπικά βιώματα (εικόνα του Εαυτού). Μπορεί τα δέντρα της εικονογράφησης να μην ανήκουν σε κάποιο πραγματικό είδος και το φθινόπωρο στην Γερμανία να μην είναι πάντα βροχερό, αλλά αποδίδουν ευκρινέστερα την εικόνα του γερμανικού αστικού τοπίου, όπως αυτό υφίσταται στις προκατειλημμένες αντιλήψεις της κοινωνίας. Αντίστοιχα, στο βιβλίο *Mein kleines Insel-Wimmelbuch: Amrum* [*Το μικρό μου πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο του νησιού: Άμρουμ*] (Mensing, 2018) παρουσιάζεται με παρόμοιο τρόπο η καθημερινότητα σε ένα γερμανικό νησί. Σε ένα δισέλιδο, όπου απεικονίζεται μια σκηνή στην παραλία, περιλαμβάνονται δεκάδες χαρακτήρες, οι οποίοι διασκεδάζουν στη θάλασσα, διαβάζουν βιβλία στην παραλία, παίζουν, κοιμούνται, τρώνε, κ.ά. Ταυτόχρονα, οι αναγνώστες/στριες εντοπίζουν ορισμένα αντικείμενα τα οποία αντικατοπτρίζουν την γερμανική κουλτούρα όπως για παράδειγμα το χαρακτηριστικό φορητό σαλόνι παραλίας (Strandkorb), το οποίο χρησιμοποιούν αρκετοί από τους χαρακτήρες στο συγκεκριμένο δισέλιδο. Η συνύπαρξη άγνωστων αντικειμένων του ξένου πολιτισμού με τις οικείες εικόνες των δραστηριοτήτων σε μια παραλία, ενισχύει την αντίθεση μεταξύ του Άλλου και του Εαυτού και συνεισφέρει σε μια αμεσότερη κατανόηση της διαφορετικότητας και των ιδιαιτεροτήτων του πολιτισμού και του τρόπου ζωής στην Γερμανία.

Επίσης, η εικονογράφηση των εξεταζόμενων εικονοβιβλίων περιλαμβάνει πληθώρα σκηνών όπου απεικονίζονται λιγότερο ή περισσότερο δημοφιλή έθιμα και παραδόσεις της Γερμανίας. Η αναπαράσταση των τοπικών παραδόσεων και εθίμων αντικατοπτρίζει το συγκεκριμένο παρακλάδι του γερμανικού πολιτισμού και εμπλουτίζει τις γνώσεις των μαθητών και των μαθητριών για τη χώρα. Στην πλειοψηφία των βιβλίων το ταξίδι της χήνας Guntje ολοκληρώνεται κατά την περίοδο των Χριστουγέννων και έτσι στο τελευταίο δισέλιδο ξετυλίγεται μια στολισμένη Χριστουγεννιάτικη αγορά (Weihnachtsmarkt), η οποία αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της γερμανικής παράδοσης. Για παράδειγμα, το τελευταίο δισέλιδο του βιβλίου *Mein kleines Stadt Wimmelbuch: Magdeburg* [*Το μικρό μου πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο της πόλης: Μαγδεβούργο*] (Faust, 2018) περιλαμβάνει την παλιά πλατεία της αγοράς του Μαγδεβούργου (Alten Markt), το ιστορικό δημαρχείο, τη Χριστουγεννιάτικη αγορά με τα στολισμένα σπίτια και τα παιχνίδια αναψυχής, ενώ στο βάθος ξεπροβάλλει η εκκλησία του Αγ. Ιωάννη. Παρατηρώντας την εικονογράφηση εντοπίζουμε χαρακτήρες στην αγορά, οι οποίοι αποδίδονται με τρόπο στερεοτυπικό έτσι ώστε να είναι πιο άμεσα αναγνωρίσιμη η εθνικότητα. Έτσι, βλέπουμε ορισμένους χαρακτήρες να απολαμβάνουν ζεστό κρασί (το παραδοσιακό Γερμανικό Glühwein), να αγοράζουν παραδοσιακά μπισκότα πιπερόριζας σε σχήμα καρδιάς (Lebkuchenherzen), ενώ οι περισσότεροι από αυτούς αποδίδονται με ανοιχτόχρωμα μαλλιά, σύμφωνα με τις γενικευτικές κρίσεις της κοινωνίας όσον αφορά την εξωτερική εμφάνιση των Γερμανών. Με αυτόν τον τρόπο, οι στερεοτυπικές αναφορές στην τοπική γαστρονομία και στο παρουσιαστικό των χαρακτήρων, σε συνδυασμό με την ακριβή απόδοση των κτιρίων και του χώρου, διαμορφώνει την ευκρίνεια της εικονογράφησης. Ένα διαφορετικής μορφής έθιμο απεικονίζεται στο βιβλίο *Mein kleines Insel - Wimmelbuch: Fehmarn* [*Το μικρό μου πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο του νησιού: Φέμαρν*] (Faust, 2016). Συγκεκριμένα, αποτυπώνεται το φεστιβάλ μεγάλων χαρταετών ιδιαίτερων σχημάτων (Drachenfest), όπως για παράδειγμα θαλάσσια ζώα, δράκοι, μυθοπλαστικοί χαρακτήρες, κ.ά. Σε αυτό το δισέλιδο, οι μαθητές/τριες παρακολουθούν ένα γερμανικό έθιμο το οποίο δεν απέχει από τις δικές τους προσωπικές εμπειρίες, καθώς το πέταγμα του χαρταετού αποτελεί οικεία δραστηριότητα λόγω του αντίστοιχου ελληνικού εθίμου της Καθαράς Δευτέρας. Γίνεται αντιληπτό, ότι η εικονογράφηση των βιβλίων του δείγματος περιλαμβάνει πολιτισμικά στοιχεία της Γερμανίας, τα οποία ενίοτε αναδεικνύουν την εικόνα του Άλλου, του διαφορετικού, του

ξένου και άλλοτε παρουσιάζουν μια εικόνα οικεία και γνώριμη στον/στην αναγνώστη/στρια. Μέσα από τη σύγκριση του Εαυτού με τον Άλλο, οι μαθητές/τριες έχουν τη δυνατότητα να εξετάσουν την πολυμορφία του γερμανικού πολιτισμού και να εξοικειωθούν με τις ποικίλες εκφάνσεις του.

Συμπέρασμα

Το παρόν άρθρο αναδεικνύει τη χρήση των πολυπαραστατικών εικονοβιβλίων ταξιδιωτικής θεματολογίας ως μέσο εκμάθησης της γερμανικής γλώσσας και της εξοικείωσης των μαθητών και των μαθητριών με τον γερμανικό πολιτισμό. Μέσα από την εξέταση των πέντε επιλεγμένων έργων της συλλογής *Mein kleines Stadt-Wimmelbuch* και *Mein kleines Insel-Wimmelbuch* διαπιστώθηκε ότι ο μη κατευθυνόμενος και πολυσημικός χαρακτήρας της πολυπαραστατικής εικονογράφησης καλλιεργεί την παρατηρητικότητα, την ενεργό συμμετοχή, τη δημιουργική ερμηνεία, τον προφορικό και τον γραπτό λόγο των αναγνωστών/στριών. Η απουσία λέξεων στα πολυπαραστατικά εικονοβιβλία δημιουργεί ένα πρόσφορο έδαφος για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, τη συνεχή ανάπτυξη του λεξιλογίου των μαθητών και των μαθητριών και τη συμμετοχική μάθηση. Οι μαθητές/τριες καλούνται να «διαβάσουν» τις εικόνες, να τις αποκωδικοποιήσουν και τελικά να τις ερμηνεύσουν, χρησιμοποιώντας λέξεις και φράσεις στην γερμανική γλώσσα. Παράλληλα, οι πολιτισμικές και οι στερεοτυπικές αναφορές του γερμανικού πολιτισμού καθίστανται εύκολα αναγνωρίσιμες μέσω της ευκρίνειας που διακρίνει την εικονογράφηση, επιτρέποντας έτσι στους μαθητές και στις μαθήτριες να γνωρίσουν ποικίλες όψεις του και να μελετήσουν την εικόνα του Άλλου έναντι της εικόνας του Εαυτού. Η απεικόνιση οπτικών αναφορών της τοπικής κουζίνας, των παραδόσεων και των εθίμων, των ιδιαίτερων αντικειμένων, του κλίματος, της αρχιτεκτονικής και του καθημερινού τρόπου ζωής συνθέτει την εικόνα του Άλλου και διευκολύνει τη μελέτη του από τους/τις μαθητές/τριες και τον/τη δάσκαλο/α. Οι δημιουργοί αυτών των βιβλίων εκμεταλλεύονται την πολυπαραστατική εικονογράφηση με σκοπό να παρουσιάσουν ποικίλες διακλαδώσεις του πολιτισμού της Γερμανίας με έναν τρόπο που, παρόλο που δεν αγγίζει δυσκολότερα θέματα της κοινωνίας του τόπου, είναι συμπεριληπτικός. Μέσα από αυτήν την προσέγγιση, τα παιδιά εξοικειώνονται με τις άγνωστες εικόνες μιας ξένης χώρας, εντοπίζουν ομοιότητες με τις δικές τους προσλαμβάνουσες και αναπτύσσουν την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας. Έτσι, διαμορφώνεται ένα μαθησιακό πλαίσιο

όπου οι αναγνώστες/στριες προσεγγίζουν την ξένη γλώσσα μέσα από ένα ευχάριστο παιχνίδι διαδραστικής μάθησης, και εξοικειώνονται με τα εθνικά χαρακτηριστικά της Γερμανίας μέσα από ασκήσεις και δραστηριότητες συνεργασίας και αναζήτησης. Συνοψίζοντας, τα πολυπαραστατικά εικονοβιβλία ταξιδιωτικής θεματολογίας αποτελούν χρήσιμα παιδαγωγικά εργαλεία, τα οποία πριμοδοτούν ταυτόχρονα τη γλωσσική και την πολιτισμική καλλιέργεια.

Βιβλιογραφία

Πρωτογενής

Faust, C. (2018). *Mein kleines Stadt-Wimmelbuch: Magdeburg.* Willegoos

Faust, C. (2017). *Mein kleines Stadt-Wimmelbuch: Erfurt.* Willegoos

Faust, C. (2016). *Mein kleines Insel-Wimmelbuch: Fehmarn.* Willegoos

Freund, M. (2017). *Mein kleines Stadt-Wimmelbuch: Mainz.* Willegoos

Mensing, K. (2018). *Mein kleines Insel-Wimmelbuch: Amrum.* Willegoos

Δευτερογενής

Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2024). Πολυγραμματισμοί, βουβά (wordless) και πολύβουα βιβλία (wimmelbooks). Στο Ε. Κανταρτζή & Α. Φουργκατσιώτης (Επιμ.), *Εκπαίδευση καιΠολιτισμός στον 21ο αιώνα, Πρακτικά του 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου.* Τόμος Α' (σσ. 85-95). Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ. Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Εκπαίδευση και πολιτισμός στον 21ο αιώνα» | ΕΚΕΔΙΣΥ

Alfvén, V., & Lindgren, C. (2022). Contemporary translated children's literature in Sweden with a focus on literature from French-speaking regions. *STRIDON, 2*(1), 79-95. https://doi.org/10.4312/stridon.2.1.79-95

Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: what educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education, 43*(2), 163–176. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.767879

Βιδάλη, Ο. Α. (υπό έκδοση). Το πολυπαραστατικό εικονοβιβλίο (wimmelbook) ως μορφή ταξιδιωτικής λογοτεχνίας. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας.*

Bosh-Andreu, E. (2015). *Estudio del álbum sin palabras* (Doctoral dissertation). Facultat d'Educació, Universitat de Barcelona. https://hdl.handle.net/2445/66127

Costa, I. (2021). Learning, playing, and falling asleep: Portuguese nonfiction picturebooks for every occasion. In N. Goga, S. H. Iversen & A.-S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks. Theoretical and analytical approaches* (pp. 250–262). Scandinavian University Press. https://doi.org/10.18261/9788215042459-2021-18

Dolan, E. (2017). How Wimmelbooks Work: A Snail's Guide. *Sequentials, 1* (1). https://www.sequentialsjournal.net/issues/issue1.1/dolan.html

Doonan, J. (1993). *Looking at pictures in picturebooks.* Thimble Press.

Dowhower, S. (1997). Wordless Books: Promise and possibilities, a genre comes of age. In K. Camperell, B.L. Hayes, & R. Telfer (Eds.), *Yearbook of American Reading Forum, 17* (pp. 57–79). Springer. https://www.americanreadingforum.org/yearbook

Early, M. (1991). Using wordless picture books to promote second language learning. *ELT Journal 45*(3). 245-251. doi: 10.1093/elt/45.3.245

Husung, K. & Missiou, M. (2024). Authenticité et albums muets : Activités de fictionnalisation en classe de FLE. *Moderna Språk, 118* (3), 34–50. https://doi.org/10.58221/mosp.v118i4.22954

Kümmerling-Meibauer, B. (2011). *Bilderbuch*. In G. Ueding (Ed.), *Historisches Wörterbuch der Rhetorik* (Vol. 10) (pp. 146–161). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/hwro.10.bilderbuch

Leerssen, J. (2016). Imagology: On using ethnicity to make sense of the world. *Iberic@l, Revue d'études ibériques et ibéro-américaines (10),* 13-31. https://iberical.sorbonne-universite.fr/numeros/numero-10-automne-2016/

Μαρτινίδης, Π. (1990). *Κόμικς, Τέχνη και Τεχνικές της Εικονογράφησης*. Εκδόσεις Α.Σ.Ε.

Missiou, M. (2025). Music as representation of ethnicity in Asterix comic books. *Folia linguistica et litteraria, 52*, 185-203. Institute for Language and Literature, Faculty of Philology, Nikšić DOI: 10.31902/fll.52.2025.11

Μίσιου, Μ. (2020). *Βουβά κόμικς και εικονοβιβλία. Τεχνικές αφήγησης στα βιβλία χωρίς λέξεις*. Καλειδοσκόπιο.

Μίσιου, Μ. (2019). Η συμβολή του βιβλίου χωρίς λέξεις στην ανάπτυξη της σημασιολογικής ικανότητας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. *Selected papers on theoretical and applied linguistics, 23*. 305-316. https://doi.org/10.26262/istal.v23i0.7350

Μίσιου, Μ. & Κουκουλάς, Ι. (2011). «Διαβάζοντας» κόμικς χωρίς λέξεις στο νηπιαγωγείο. Στο Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης (Επιμ.), *Τέχνες και εκπαίδευση. Δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης γλωσσών, Πρακτικά Δ' Διεθνούς Συνεδρίου.* (Τόμος Α') (σσ. 152-158). ΕΕΜΑΠΕ, Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Μίσιου, Μ. (2010). *Τα Κόμικς από το Περίπτερο στη Σχολική Τάξη. Ξεφυλλίζοντας τον Γκοσινί. Θεωρητικές, Ερμηνευτικές και Διδακτικές Διαστάσεις.* Εκδόσεις ΚΨΜ.

Μουρά, Ζ.Μ. (2013). Η λογοτεχνική εικονολογία: δοκίμιο ιστορικής και κριτικής ανασκόπησης. (Ε. Γραμματικοπούλου, Μτφρ.). *Σύγχρονα Θέματα, 121*, 66-76.

O'Sullivan, E. (2023). *Historical Dictionary of Children's Literature*, Second Edition. Rowman & Littlefield Publishers.

O'Sullivan, E. (2011). Imagology Meets Children's Literature. *International Research in Children's Literature 4*(1), 1–14. 10.3366/ircl.2011.0003

Pobidash, I. L. (2022). Overview of the German Wimmelbuch Publishing Market. *Horizons of printing, 1*(11). 180-196. https://doi.org/10.20535/2522-1078.2022.1(11).261725

Rémi, C. (2018). Wimmelbooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Eds.), *The Routledge Companion to Picturebooks* (pp. 158 - 168). Routledge.

Rémi, C. (2011). Reading as Playing: The Cognitive Challenge of the Wimmelbook. In Kümmerling-Meibauer, B. (Ed.), *Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3* (pp. 115 - 139). John Benjamins

Richter, H. (2024). EU digital legislation as a "Wimmelpicture"? What children's books can teach us about laws. *IIC - International Review of Intellectual Property and Competition Law, 55*(2), 179–184. https://doi.org/10.1007/s40319-023-01421-9

Rinnerthaler, P. (2020). U-/Dys-/Heterotopie?. In Roeder, C. (Eds.), *Parole(n) - Politische Dimensionen von Kinder- und Jugendmedien. Studien zu Kinder- und Jugendliteratur und –medien,* (2), 241-254. J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04848-6_17

Rinnerthaler, P. (2017). Die Kultur des Wimmelns. Kulturtheoretische und (kultur-)ästhetische Aspekte im Wimmelbilderbuch (nach 2000), *Präsentationen von Forschungsprojekten zu Geschichte, Themen, AutorInnen, Gattungen und medialen Aspekten der Kinder- und Jugendliteratur, Forschungen zur Kinder- und Jugendliteratur.* (pp. 118-129). University of Vienna. https://etfrp.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/i_etfrp/kjl/reader_kjl_graduiertenkonferenz_2017.pdf

Rodosthenous-Balafa, M., Chatzianastasi, M., & Stylianou-Georgiou, A. (2021). Creative ways to approach the theme of cultural diversity in wordless picturebooks through visual reading and thinking. In F. Maine & M. Vrikki (Eds.) *Dialogue for Intercultural Understanding: Placing Cultural Literacy at the Heart of Learning* (pp. 73-86). Springer Cham https://link.springer.com/book/10.1007/978-3-030-71778-0

Sazonenko, M. (2019). The potential of the visual narrative in multilingual environment (the case of modern children's picture books). In C. Kirby & L. Shchipitsina (Eds.), *Proceedings of the International Conference on European Multilingualism: Shaping Sustainable Educational and Social Environment* (EMSSESE 2019) (Advances in Social Science, Education and Humanities Research, vol. 360, pp.221-224). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/emssese-19.2019.52

Scholz, L. (2015, August 11). «Meine Bücher sollen nicht quaken und grunzen». *Die Welt*. https://www.welt.de/kultur/literarischewelt/article145205650/Meine-Buecher-sollen-nicht-quaken-und-grunzen.html

Sundmark, B. (2021). Emergent literacy: Children's books from 0 to 3. Review of Emergent Literacy: Children's Books from 0 to 3, Kümmerling-Meibauer, B. (Eds.), *International Research in Children's Literature 5*(2), 221-223. https://doi.org/10.3366/ircl.2012.0067

Von Merveldt, N. (2018). Informational picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Eds.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 231 - 245). Routledge.

Zadra, C. (2017). Wordless picture books beyond school boundaries: Visual bridges toward family-school partnerships in education. *Proceedings, 1*(9), 941. 1-9. https://doi.org/10.3390/proceedings1090941

Οπτικοακουστική και κινηματογραφική παιδεία στην εκπαίδευση: Δράσεις και συνεργασίες του ΕΚΚΟΜΕΔ

Κατερίνα Βιρβιδάκη
a.virvidaki@ekkomed.gr

Θεοδώρα Μαλλιαρού
t.malliarou@ekkomed.gr

Μονάδα Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης και Κληρονομιάς, ΕΚΚΟΜΕΔ

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση εξετάζει τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες και συνεργασίες του ΕΚΚΟΜΕΔ στον τομέα της οπτικοακουστικής και κινηματογραφικής παιδείας, σε συνάρτηση με το εννοιολογικό πεδίο της Παιδείας στα Μέσα και την Πληροφορία (MIL), όπως αυτό προσδιορίζεται από την UNESCO (2011, 2013). Η οπτικοακουστική εκπαίδευση αναδεικνύεται ως καίριο εργαλείο για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της βιωματικής μάθησης, προσφέροντας στα παιδιά και τους νέους τα μέσα να ερμηνεύουν και να συμμετέχουν ενεργά στον σύγχρονο ψηφιακό και οπτικοακουστικό κόσμο. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην ψηφιακή πλατφόρμα CINEDU, που παρέχει σε σχολεία όλων των βαθμίδων πρόσβαση σε κινηματογραφικά έργα και εκπαιδευτικό υλικό ευθυγραμμισμένο με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, ενισχύοντας τη διαθεματική αξιοποίηση του κινηματογράφου και των οπτικοακουστικών μέσων στην εκπαιδευτική πράξη.

Λέξεις-κλειδιά: οπτικοακουστικός γραμματισμός, παιδεία στα Μέσα και την πληροφορία, κινηματογραφικής εκπαίδευση, ψηφιακή πλατφόρμα

Abstract

This paper examines the educational initiatives and collaborations of the Hellenic Film and Audiovisual Center – EKKOMED, in the field of audiovisual and film education, in relation to the conceptual framework of Media and Information Literacy (MIL), as defined by UNESCO (2011, 2013). Audiovisual education is highlighted as a crucial tool for the development of critical thinking, creativity, and experiential learning, providing children and young people with the means to interpret and actively engage with the contemporary digital and audiovisual world. Particular emphasis is placed on the CINEDU digital platform, which offers schools of all levels access to film works and educational materials aligned with the national curriculum, thereby enhancing the cross-curricular use of cinema and audiovisual media in educational practice.

Keywords: audiovisual literacy, Media and Information Literacy, film education, digital platform

Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη των ψηφιακών τεχνολογιών και η διαρκής διείσδυση των οπτικοακουστικών μέσων στην καθημερινή ζωή των παιδιών και των νέων έχουν μετασχηματίσει ριζικά τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνεται, διαμεσολαβείται και παράγεται η γνώση. Οι μαθητές και οι μαθήτριες μεγαλώνουν σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον εικόνων, ήχων, κειμένων και διαδραστικών αφηγήσεων, όπου τα παραδοσιακά όρια ανάμεσα στον δημιουργό και τον καταναλωτή περιεχομένου καθίστανται ολοένα και πιο ρευστά. Στο πλαίσιο αυτό, η εκπαίδευση καλείται να υπερβεί τη μονοδιάστατη μετάδοση γνώσεων και να ενσωματώσει δεξιότητες κριτικής ανάλυσης, δημιουργικής έκφρασης και υπεύθυνης συμμετοχής στον δημόσιο χώρο των Μέσων.

Όπως θα δείξουμε, η Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία (Media and Information Literacy – MIL), όπως έχει προσδιοριστεί από την UNESCO (2011, 2013), συνιστά μια εννοιολογική και παιδαγωγική «ομπρέλα» που ανταποκρίνεται σε αυτές τις προκλήσεις. Ενσωματώνει την κινηματογραφική, οπτικοακουστική και ψηφιακή παιδεία, καθώς και τη δημιουργική εκπαίδευση, θέτοντας στο επίκεντρο τον ενεργό, κριτικό και δημιουργικό πολίτη του 21ου αιώνα.

Το ΕΚΚΟΜΕΔ και η Μονάδα Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης και Κληρονομιάς

Το Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου, Οπτικοακουστικών Μέσων και Δημιουργίας – ΕΚΚΟΜΕΔ, εποπτευόμενος φορέας του Υπουργείου Πολιτισμού, διαδραματίζει κομβικό ρόλο στην ανάπτυξη πολιτικών και δράσεων που συνδέουν τον πολιτισμό με την εκπαίδευση. Ειδικότερα, η Μονάδα Κινηματογραφικής Εκπαίδευσης και Κληρονομιάς έχει ως αποστολή:

- την ενίσχυση της κινηματογραφικής εκπαίδευσης και κατάρτισης των επαγγελματιών του οπτικοακουστικού χώρου,
- την προώθηση της κινηματογραφικής και οπτικοακουστικής εκπαίδευσης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση,
- τη διάσωση, προστασία και ανάδειξη της ελληνικής κινηματογραφικής και οπτικοακουστικής κληρονομιάς.

Οι κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών δράσεων του ΕΚΚΟΜΕΔ οργανώνονται σε δύο βασικούς άξονες: αφενός στην οπτικοακουστική παιδεία και την Παιδεία στα Μέσα με (δράσεις διευρυμένης στόχευσης), και αφετέρου στην, υπό στενή έννοια, κινηματογραφική εκπαίδευση (πυρήνας βασικών δράσεων).

Οπτικοακουστική Παιδεία και Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία: Παιδαγωγικές στοχεύσεις

Η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών δράσεων του ΕΚΚΟΜΕΔ εδράζεται στη θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή ότι η μάθηση αποκτά ουσιαστικό νόημα όταν συνδέεται άμεσα με την πραγματική ζωή, τα βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών και μαθητριών. Στο σύγχρονο σύνθετο και διασυνδεδεμένο ψηφιακό και οπτικοακουστικό οικοσύστημα του 21ου αιώνα, η γνώση δεν μεταδίδεται πλέον γραμμικά, αλλά διαμεσολαβείται μέσα από ποικίλα μέσα, πλατφόρμες και πολιτισμικά συμφραζόμενα, τα οποία επηρεάζουν καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται, ερμηνεύουν και οικοδομούν το νόημα. Η επιλογή θεματικών αξόνων, κινηματογραφικών έργων και δημιουργικών εργασιών στο πλαίσιο των δράσεων του ΕΚΚΟΜΕΔ, λαμβάνει υπόψη το παραπάνω οπτικοακουστικό και ψηφιακό οικοσύστημα στο οποίο κινούνται τα παιδιά και οι νέοι, καθώς και τις κοινωνικές, πολιτισμικές και τεχνολογικές προκλήσεις που αυτό εγείρει.

Η μάθηση, ως αποτέλεσμα εμπειρίας και πράξης, απαντά σε προσωπικά βιώματα και ενισχύεται μέσα από ενεργητικές, συμμετοχικές και βιωματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Σε αυτό το πλαίσιο, τα Ψηφιακά και Οπτικοακουστικά Μέσα δεν αντιμετωπίζονται απλώς ως ουδέτεροι φορείς πληροφορίας, αλλά ως δομικοί μηχανισμοί διαμεσολάβησης της γνώσης, της πολιτισμικής έκφρασης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Υπερβαίνοντας το παραδοσιακό μοντέλο μονόδρομης επικοινωνίας, τα μέσα λειτουργούν ως πεδία διάδρασης, (ανα)παραγωγής περιεχομένου και συμμετοχής, συνιστώντας βασικό πυλώνα των Κοινωνιών της Γνώσης και της δημοκρατικής ευημερίας.

Στην εποχή της διαμεσολαβημένης γνώσης, η εκπαίδευση καλείται να καλλιεργήσει όχι μόνο γνωστικές δεξιότητες, αλλά και προηγμένες δεξιότητες κριτικής σκέψης, ανάλυσης πολυτροπικού περιεχομένου, ασφαλούς και ηθικής χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών, καθώς και συνειδητής συμμετοχής στον δημόσιο ψηφιακό χώρο. Οι δράσεις του ΕΚΚΟΜΕΔ εντάσσονται συνεπώς στο ευρύτερο θεωρητικό και παιδαγωγικό πλαίσιο της Παιδείας στα Μέσα και την Πληροφορία (Media and Information Literacy – MIL), αντιμετωπίζοντας τα μέσα όχι μόνο ως εργαλεία μάθησης, αλλά ως πολιτισμικά και κοινωνικά φαινόμενα με βαθιές επιπτώσεις στη διαμόρφωση ταυτοτήτων και στάσεων.

Σύμφωνα με τη UNESCO (2011, 2013), η Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία (MIL) συνιστά ένα ολιστικό και διεπιστημονικό πλαίσιο αναφοράς που αποσκοπεί στην ενδυνάμωση των πολιτών ώστε να έχουν πρόσβαση, να αναλύουν, να αξιολογούν και να δημιουργούν περιεχόμενο σε ποικίλα μέσα και πληροφοριακά περιβάλλοντα. Περιλαμβάνει την οπτικοακουστική και κινηματογραφική παιδεία, την ψηφιακή παιδεία και την πολιτιστική δημιουργική εκπαίδευση, οι οποίες αναδεικνύονται διεθνώς ως βασικά δομικά στοιχεία σύγχρονων εκπαιδευτικών πολιτικών. Πέρα από τις ψηφιακές δεξιότητες, όπως ορίζονται στο ευρωπαϊκό πλαίσιο DigCompEdu (European Commission, 2017), η MIL εκτείνεται σε ένα ευρύτερο φάσμα γνωστικών, δημιουργικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η κριτική διαχείριση της πληροφορίας, η υπεύθυνη επικοινωνία, η λήψη αποφάσεων και η επίλυση προβλημάτων.

Ιδιαίτερα για το μαθητικό κοινό, η καλλιέργεια δεξιοτήτων οπτικοακουστικής και ψηφιακής παιδείας και πολιτιστικής δημιουργίας συμβάλλει αφενός στη διαμόρφωση ισχυρής πολιτιστικής ταυτότητας και ενεργής ψηφιακής πολιτειότητας και αφετέρου στην ανάπτυξη κοινού (audience development) για ποιοτικό οπτικοακουστικό περιεχόμενο και

στη σταδιακή απόκτηση επαγγελματικών δεξιοτήτων αιχμής, ενισχύοντας τη βιωσιμότητα και την ανταγωνιστικότητα της σύγχρονης δημιουργικής βιομηχανίας.

Εθνική Στρατηγική για την Παιδεία στα Μέσα και την Πολιτιστική Δημιουργία

Με σκοπό την υλοποίηση των παραπάνω παιδαγωγικών στοχεύσεων, τον Οκτώβριο του 2024 ολοκληρώθηκε η πρώτη εκδοχή του κειμένου της Εθνικής Στρατηγικής για την Παιδεία στα Μέσα και την Πολιτιστική Δημιουργία στην Εκπαίδευση, στο πλαίσιο συντονισμένης διαδικασίας κατάρτισης από το ΕΚΚΟΜΕΔ. Η εκπόνηση του κειμένου εντάσσεται σε μια ευρύτερη θεσμική πρωτοβουλία του Υπουργείου Πολιτισμού και του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, τα οποία εγκαινιάζουν για πρώτη φορά μια κοινή, συνεκτική πολιτική στοντομέα της Παιδείας στα Μέσα και της Πολιτιστικής Δημιουργίας, καλύπτοντας το σύνολο της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης.

Η Εθνική Στρατηγική υλοποιείται από το ΕΚΚΟΜΕΔ εκ μέρους του Υπουργείου Πολιτισμού και από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής εκ μέρους του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, και αποσκοπεί στη διαμόρφωση ενός σταθερού πλαισίου κατευθυντήριων γραμμών, πρακτικών και συνεργειών που ενισχύουν την κριτική προσέγγιση των μέσων, τη δημιουργική έκφραση και τη σύνδεση του πολιτισμού με τη μαθησιακή διαδικασία. Η κατάρτιση του κειμένου βασίστηκε σε διατομεακή προσέγγιση, λαμβάνοντας υπόψη σύγχρονες παιδαγωγικές, τεχνολογικές και πολιτιστικές παραμέτρους.

Η Εθνική Στρατηγική ευθυγραμμίζεται πλήρως με το ευρωπαϊκό και διεθνές πλαίσιο για την ψηφιακή εκπαίδευση και ειδικότερα με τις προτεραιότητες του Σχεδίου Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση 2021–2027, βασικό πυλώνα του Ευρωπαϊκού Χώρου Εκπαίδευσης. Οι άξονες που προκρίνονται –βελτίωση της ποιότητας και της ισότητας στην εκπαίδευση, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, ψηφιακή και πράσινη εκπαίδευση, καθώς και διά βίου μάθηση– συγκροτούν το αναγκαίο υπόβαθρο για ενεργή και υπεύθυνη πολιτειότητα. Παράλληλα, η Εθνική Στρατηγική συνδέεται με το ευρωπαϊκό όραμα «A Europe fit for the Digital Age» και τις πολιτικές ψηφιακής σύγκλισης, προωθώντας την ελευθερία της έκφρασης, τη δημοκρατική συμμετοχή και την προστασία από την παραπληροφόρηση.

Σε διεθνές επίπεδο, το κείμενο λαμβάνει υπόψη τις δεσμεύσεις που αναλήφθηκαν στη Διεθνή Διάσκεψη του ΟΗΕ για το Μέλλον (UN Summit for the Future, Σεπτέμβριος 2024), όπου υπογραμμίστηκε η ανάγκη ενσωμάτωσης της Παιδείας στα Μέσα και την Πληροφορία στα προγράμματα σπουδών, στο πλαίσιο του Στόχου Βιώσιμης Ανάπτυξης SDG4. Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται, επίσης, στην αναγνώριση του πολιτισμού ως θεμελιώδους παράγοντα βιώσιμης ανάπτυξης και κοινωνικής συνοχής.

Οι Πυλώνες Δράσης της Στρατηγικής οργανώνονται γύρω από: (α) την Οπτικοακουστική και Ψηφιακή Παιδεία και την Πολιτιστική Δημιουργία στην τυπική, μη τυπική και άτυπη εκπαίδευση και (β) την Επαγγελματική Εκπαίδευση, Κατάρτιση και Διά Βίου Μάθηση, συγκροτώντας ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο για την καλλιέργεια κρίσιμων δεξιοτήτων ζωής σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο ψηφιακό και πολιτιστικό περιβάλλον.

Προγράμματα Κινηματογραφικής και Οπτικοακουστικής Εκπαίδευσης του ΕΚΚΟΜΕΔ

Στον πυρήνα των εκπαιδευτικών δράσεων του φορέα βρίσκεται η λειτουργία της κινηματογραφικής πλατφόρμας CINEDU, μια εθνικής εμβέλειας υπηρεσία streaming ταινιών για σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, η οποία συνοδεύεται από εκπαιδευτικό υλικό για διαθεματική αξιοποίηση. Η λειτουργία της θα παρουσιαστεί εκτενώς παρακάτω.

Παράλληλα, το ΕΚΚΟΜΕΔ έχει επεξεργαστεί ένα ευρύ πλέγμα δράσεων και προγραμμάτων με άξονα τη βιωματική και μαθητοκεντρική προσέγγιση στην κινηματογραφική τέχνη και την Παιδεία στα Μέσα, αναπτύσσοντας εργαλεία ενεργού συμμετοχής μαθητών και εκπαιδευτικών.

Να επισημάνουμε αρχικά πως το ΕΚΚΟΜΕΔ προσφέρει τρεις εκπαιδευτικούς οδηγούς μελέτης ταινιών («Ταινίες – Μια Γλώσσα Χωρίς Σύνορα»), με στόχο την αξιοποίηση του κινηματογράφου στο σχολικό περιβάλλον. Οι οδηγοί αυτοί μεταφράστηκαν και προσαρμόστηκαν στα ελληνικά στο πλαίσιο του ευρωπαϊκού έργου *Film – A Language Without Borders*, σε συνεργασία με το Βρετανικό Ινστιτούτο Κινηματογράφου (British Film Institute – BFI), τη Vision Kino και το Ινστιτούτο Κινηματογράφου της Δανίας, με συγχρηματοδότηση από το πρόγραμμα Creative Europe MEDIA.

Οι Οδηγοί Μελέτης απευθύνονται σε διακριτές ηλικιακές ομάδες παιδιών και έχουν σχεδιαστεί ώστε να υποστηρίζουν τους εκπαιδευτι-

κούς στην προσέγγιση κρίσιμων σύγχρονων κοινωνικών και πολιτικών ζητημάτων, όπως η μετανάστευση, η παγκοσμιοποίηση και η βιομηχανοποίηση, καθώς και διαχρονικών θεμάτων που αφορούν τη συναισθηματική ανάπτυξη, την ταυτότητα και τη διαδικασία της ενηλικίωσης. Η παιδαγωγική μεθοδολογία των οδηγών βασίζεται στη συλλογική κινηματογραφική εμπειρία και στη διερευνητική μάθηση, αξιοποιώντας τον κινηματογράφο ως αυτόνομη γλώσσα και εργαλείο καλλιέργειας της κοινωνικής ενσυναίσθησης και της κριτικής σκέψης.

Το εκπαιδευτικό υλικό οργανώνεται γύρω από την προβολή και μελέτη επιλεγμένων ταινιών, συγκεκριμένα των σύγχρονων, πολυβραβευμένων ταινιών *Paddington* (2014) και *Εγώ, ο Κολοκυθάκης* (2016), καθώς και μιας ενότητας κλασικών ταινιών μικρού μήκους (*Το κόκκινο μπαλόνι*, *Jemima & Johnny*, *Palle Alone in the World*). Οι ταινίες λειτουργούν ως αφετηρία για διαθεματικές δραστηριότητες και παιδαγωγικές συζητήσεις εντός της τάξης.

Οι Οδηγοί Μελέτης έχουν ενταχθεί στο πρόγραμμα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, κατόπιν έγκρισης του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, και υλοποιούνται στον Θεματικό Άξονα «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ – Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη». Παράλληλα, το ΕΚΚΟΜΕΔ έχει αναπτύξει ερωτηματολόγια αξιολόγησης για τη συλλογή ανατροφοδότησης από τις εκπαιδευτικούς, συμβάλλοντας τόσο στη βελτίωση του εκπαιδευτικού υλικού όσο και στη συνεχιζόμενη έρευνα γύρω από την επίδραση της συλλογικής κινηματογραφικής εμπειρίας στην παιδική ηλικία.

Ταυτόχρονα, ο εκπαιδευτικός οδηγός *«Cin(e)περίληψη στην τάξη»* εντάσσεται στις δράσεις για την προώθηση της καθολικά προσβάσιμης οπτικοακουστικής παιδείας, με ιδιαίτερη έμφαση στην ευαισθητοποίηση γύρω από την αναπηρία. Ο οδηγός συνοδεύει την ταινία *Ένα σχολείο, δύο κόσμοι*, η οποία έχει παραχθεί μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα του συνεργαζόμενου Φεστιβάλ Κινηματογράφου Χανίων και πραγματεύεται τη συνεκπαίδευση μιας κωφής μαθήτριας σε σχολείο αγροτικής περιοχής. Απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής εκπαίδευσης και έχει σχεδιαστεί για μικτές ομάδες μαθητών, με και χωρίς αισθητηριακές αναπηρίες, υιοθετώντας μια συμπεριληπτική εκπαιδευτική προσέγγιση. Δομείται σε τρεις διακριτές ενότητες για παιδιά χωρίς αισθητηριακές δυσκολίες, παιδιά με προβλήματα ακοής και παιδιά με προβλήματα όρασης και περιλαμβάνει βιωματικές δραστηριότητες πριν και μετά την προβολή της ταινίας, που στοχεύουν στην κατανόηση της εμπειρίας των

παιδιών με αισθητηριακή αναπηρία και στη συνειδητοποίηση της αναγκαιότητας των εργαλείων οπτικοακουστικής προσβασιμότητας.

Επιπλέον, στο πεδίο της κινηματογραφικής εκπαίδευσης, το ΕΚΚΟΜΕΔ, σε συνεργασία με το Διεθνές Φεστιβάλ Animation Animasyros, έχει αναπτύξει εκπαιδευτικά εγχειρίδια για την υλοποίηση εργαστηρίων animation, τα οποία υποστηρίζουν τη βιωματική εξοικείωση των μαθητριών με τις βασικές αρχές της εμψυχωμένης εικόνας και την παιδαγωγική αξιοποίηση του animation ως δημιουργικού και εκφραστικού μέσου.

Μια ακόμα σημαντική διάσταση των συναφών πρωτοβουλιών αποτελεί και η ανάπτυξη μαθητικών διαγωνισμών που ως στόχο έχουν την ενεργοποίηση της ομαδοσυνεργατικής οπτικοακουστικής δημιουργίας από μέρους των παιδιών. Στο πλαίσιο αυτό, το ΕΚΚΟΜΕΔ υποστηρίζει και συνδιοργανώνει τον διαγωνισμό «Νέοι Cine-Φιλόσοφοι», ο οποίος απευθύνεται σε μαθητές Γυμνασίων και Λυκείων και προωθεί τη σύνδεση της φιλοσοφικής σκέψης με τη γλώσσα του κινηματογράφου, τον διεθνή διαγωνισμό «Το Μάθημα… Παιχνίδι!» για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, που ενθαρρύνει τη δημιουργία επιτραπέζιων ή ψηφιακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών, καθώς και τον διαγωνισμό «Cinema… διάβασες;», τον μακροβιότερο μαθητικό διαγωνισμό οπτικοακουστικής δημιουργίας στην Ελλάδα, ο οποίος προσφέρει διαχρονικά ένα πεδίο δημιουργικής έκφρασης μέσω της εικόνας.

Τέλος, στο ευρύτερο πλαίσιο ενίσχυσης της Παιδείας στα Μέσα, το ΕΚΚΟΜΕΔ προσφέρει το πρόγραμμα *TeamLit: Η Παιδεία στα Μέσα… πάει σχολείο*, ένα δωρεάν, μαζικό, ανοικτό διαδικτυακό μάθημα (MOOC), σχεδιασμένο ειδικά για την επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμα υποστηρίζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων Παιδείας στα Μέσα και Ψηφιακής Παιδείας, παρέχοντας εργαλεία και μεθόδους για την εφαρμογή τους στην τάξη, με στόχο την ενίσχυση της κριτικής πρόσληψης των μέσων και της δημιουργικής αξιοποίησης του οπτικοακουστικού υλικού.

Με προγράμματα όπως τα παραπάνω, το ΕΚΚΟΜΕΔ συνεχίζει να εστιάζει σε πρωτοβουλίες που προωθούν την ενσωμάτωση της Παιδείας στα Μέσα στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, μια προσπάθεια που είχε ξεκινήσει ήδη από το 2021, με τη διαμόρφωση του Εθνικού Δικτύου «Παιδεία στα Μέσα: Τηλεόραση, Διαδίκτυο, Κινηματογράφος».

Το ΕΚΚΟΜΕΔ λειτούργησε από την αρχή ως συντονιστικός φορέας του Δικτύου, σε συνεργασία με τη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών (Τμήμα Συμβούλων Εκπαίδευσης) και το Τμήμα Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης και Ψηφιακών Μέσων της Διεύθυνσης Υποστήρι-

ξης Προγραμμάτων και Εκπαίδευσης για την Αειφορία του Υπουργείου Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. Το Δίκτυο αναπτύχθηκε ως ένας σταθερός θεσμικός χώρος συνεργασίας σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών και πολιτιστικών φορέων, με στόχο τη συστηματική καλλιέργεια δεξιοτήτων Παιδείας στα Μέσα στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Η διάρκεια λειτουργίας του Δικτύου καλύπτει τα σχολικά έτη 2021–22, 2022–23, 2023–24, 2024–25 και 2025–26, διασφαλίζοντας τη συνέχεια, τη συσσώρευση εμπειρίας και τη σταδιακή εμβάθυνση των εκπαιδευτικών πρακτικών. Κεντρικοί σκοποί του Δικτύου είναι η ενίσχυση της ενεργητικής, δημιουργικής και θετικής χρήσης των Μέσων Επικοινωνίας από τους μαθητές και τις μαθήτριες, καθώς και η κατανόηση της ιδιαίτερης «γλώσσας» κάθε μέσου και των ειδικών χαρακτηριστικών του. Μέσα από βιωματικές, διαθεματικές και συνεργατικές δράσεις, τα παιδιά ενθαρρύνονται να προσεγγίζουν κριτικά το οπτικοακουστικό και ψηφιακό περιεχόμενο, να αναπτύσσουν δεξιότητες ανάλυσης και παραγωγής και να συνδέουν τη σχολική μάθηση με τον σύγχρονο πολιτιστικό και επικοινωνιακό τους ορίζοντα.

Διεθνείς Συνεργασίες και Δικτύωση

Στο επίπεδο των διεθνών συνεργασιών, την τελευταία δεκαετία, το ΕΚΚΟΜΕΔ έχει αναπτύξει μια σημαντική και συνεπή συνεργασία με την UNESCO στο πλαίσιο της προώθησης της Παιδείας στα Μέσα και την Πληροφορία (Media and Information Literacy – MIL), με ιδιαίτερη έμφαση στη μεσογειακή διάσταση αυτής της πρωτοβουλίας. Το 2018 ξεκίνησε η επίσημη συνεργασία με το δίκτυο GAPMIL – Global Alliance for Partnerships in Media and Information Literacy, που το 2020 μετονομάστηκε σε UNESCO MIL Alliance, μια πολυμερή διεθνή συμμαχία με περισσότερους από 600 φορείς σε 110 χώρες, η οποία έχει ως βασικό στόχο την ενίσχυση και διάδοση του μιντιακού και πληροφοριακού γραμματισμού ως θεμελιώδους δεξιότητας του 21ου αιώνα. Ως ενεργό μέλος της UNESCO MIL Alliance, το ΕΚΚΟΜΕΔ αναλαμβάνει τον συντονισμό του Ευρω-Μεσογειακού Παραρτήματος – της Μεσογειακής Ομάδας του δικτύου – έχοντας συγκροτήσει ένα διεπιστημονικό δίκτυο οργανισμών και φορέων από το δημόσιο, ακαδημαϊκό, ρυθμιστικό και δημιουργικό χώρο της περιοχής. Μέσω αυτής της ομάδας, προωθούνται συλλογικές δράσεις και διεθνείς συνεργασίες που επικεντρώνονται στην ανάπτυξη πολιτικών, έρευνας,

συμμαχιών και εκπαιδευτικών πρακτικών στον τομέα του γραμματισμού στα μέσα και την πληροφορία.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας, το ΕΚΚΟΜΕΔ, ως συντονιστής του Ευρω-Μεσογειακού Παραρτήματος της UNESCO MIL Alliance, διοργανώνει διεθνή διαδικτυακά σεμινάρια με ευρεία γεωγραφική συμμετοχή, ενισχύοντας τη διακρατική ανταλλαγή γνώσης και καλών πρακτικών στον τομέα του γραμματισμού στα μέσα και την πληροφορία. Παράλληλα, συμμετέχει συστηματικά στην Παγκόσμια Εβδομάδα για την Παιδεία στα Μέσα και την Πληροφορία της UNESCO, υλοποιώντας δράσεις ευαισθητοποίησης που αναδεικνύουν τη σημασία του ψηφιακού και οπτικοακουστικού γραμματισμού στη σύγχρονη κοινωνία της πληροφορίας. Επιπλέον, στο πλαίσιο της συνεργασίας εκδίδεται διμηνιαίο ενημερωτικό δελτίο**,** το οποίο λειτουργεί ως εργαλείο διάχυσης δράσεων, πολιτικών εξελίξεων και καλών πρακτικών της UNESCO MIL Alliance στον ευρωμεσογειακό χώρο.

Η δεύτερη σημαντική διεθνής συνεργασία του ΕΚΚΟΜΕΔ, στο πλαίσιο της προώθησης της κινηματογραφικής παιδείας και της Παιδείας στα Μέσα για παιδιά και νέους, αφορά το *Διεθνές Κέντρο Κινηματογράφου για Παιδιά και Νέους* (*Centre International du Film pour l' Enfance et la Jeunesse – CIFEJ*). Το CIFEJ, διεθνής μη κυβερνητικός οργανισμός που ιδρύθηκε το 1955 υπό την αιγίδα της UNESCO, δραστηριοποιείται διαχρονικά στην ενίσχυση της ποιοτικής οπτικοακουστικής παραγωγής και της κινηματογραφικής εκπαίδευσης για το νεανικό κοινό. Η μεταφορά της έδρας του οργανισμού στην Αθήνα και η φιλοξενία του από το ΕΚΚΟΜΕΔ σηματοδοτούν μια στρατηγική σύμπραξη με διεθνή προσανατολισμό, η οποία ενδυναμώνει τον ρόλο της Ελλάδας ως κόμβου πολιτιστικής και εκπαιδευτικής συνεργασίας στον τομέα του παιδικού και νεανικού κινηματογράφου.

Στο πλαίσιο της συνεργασίας αυτής, το ΕΚΚΟΜΕΔ διοργανώνει εκ νέου διεθνή εκπαιδευτική σειρά διαδικτυακών σεμιναρίων για την περίοδο 2025–2026, με στόχο την ανταλλαγή γνώσης και καλών πρακτικών μεταξύ επαγγελματιών, εκπαιδευτικών και ερευνητών που δραστηριοποιούνται στο πεδίο της κινηματογραφικής παιδείας και της Παιδείας στα Μέσα για παιδιά και για νέους. Παράλληλα, υποστηρίζεται η έκδοση του διεθνούς περιοδικού του οργανισμού *CIFEJ COSMOS*, το οποίο επιδιώκει να λειτουργεί τόσο ως ενημερωτικό δελτίο όσο και ως έντυπο εμπλουτισμένο με αρθρογραφία γνώμης και συνεντεύξεις που εντάσσονται στο ευρύτερο πεδίο της Παιδείας στα Μέσα για παιδιά και νέους.

Οι διεθνείς συνεργασίες του ΕΚΚΟΜΕΔ, σε συνδυασμό με τις δράσεις, οι πρωτοβουλίες και τα προγράμματα που παρουσιάστηκαν παραπάνω, συγκροτούν ένα συνεκτικό και πολυεπίπεδο πλαίσιο στρατηγικής παρέμβασης, που συνδυάζει την εκπαίδευση, τον πολιτισμό και τη διεθνή δικτύωση στο πεδίο της οπτικοακουστικής και ψηφιακής παιδείας.

Η Ψηφιακή Πλατφόρμα Κινηματογραφικών Ταινιών για τα Σχολεία - CINEDU

Η Ψηφιακή Πλατφόρμα Κινηματογραφικών Ταινιών για τα Σχολεία CINEDU ξεκίνησε τη δημόσια λειτουργία της στα τέλη Νοεμβρίου 2022 και έκτοτε εμπλουτίστηκε σταδιακά με ένα πλήθος ενενήντα επτά (97) κινηματογραφικών ταινιών που απευθύνονται σε όλα τα σχολεία της επικράτειας και συνοδεύονται από ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό που συνδέεται με συγκεκριμένα τμήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών των δημοτικών, γυμνασίων και λυκείων της χώρας, με την υποστήριξη του προγράμματος ΕΣΠΑ 2014-2020.
Κεντρικός στόχος της πλατφόρμας είναι να εισαγάγει τους μαθητές και τις μαθήτριες στον οπτικοακουστικό γραμματισμό (media literacy) που δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να μπορούν να διαβάζουν και να αποκωδικοποιούν τις εικόνες που βλέπουν. Μέσα από το πρόγραμμα, τα παιδιά έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, συζητώντας και διατυπώνοντας τις απόψεις τους υπεύθυνα και εμπεριστατωμένα αλλά και να γίνουν ενεργοί δέκτες (και όχι παθητικοί και ευάλωτοι) των εικόνων και των οπτικοακουστικών πληροφοριών όλων των ειδών (τηλεόραση, διαδίκτυο, τηλέφωνα, βιντεοπαιχνίδια, κ.ά.) που τα κατακλύζουν. Οι ταινίες έχουν επιλεχθεί με προσοχή, ώστε να αγγίζουν θεματικές και προβληματισμούς που απασχολούν τα παιδιά στην καθημερινή τους ζωή ώστε να ταυτίζονται με αυτό που βλέπουν και να μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματα που τους γεννιούνται.

Η επιλογή ταινιών από την παγκόσμια φιλμογραφία τους δίνει τη δυνατότητα να μάθουν στοιχεία για τον πολιτισμό και την κοινωνία τους αλλά και για άλλους πολιτισμούς και κοινωνίες, ανακαλύπτοντας τη σχετικότητα των στερεότυπων, προκαταλήψεων και κοινωνικών αντιλήψεων. Η φύση του προγράμματος δίνει ίσες ευκαιρίες σε όλα τα παιδιά της χώρας ανεξαρτήτως της περιοχής στην οποία κατοικούν και μπορεί να προσεγγίσει σχολεία που βρίσκονται σε απομακρυσμένες περιοχές.

Στην Εικόνα 1 φαίνονται οι χώρες παραγωγής των ταινιών που απαρτίζουν τον κατάλογο της πλατφόρμας CINEDU.

Εικόνα 1. *Προέλευση ταινιών CINEDU*

Ο/η εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί μέσω της πλατφόρμας να αξιοποιήσει την ταινία και το εκπαιδευτικό υλικό της επιλογής του/της ως υποστηρικτικά εργαλεία κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων, ώστε να έχει μία διαθεματική προσέγγιση, διερευνώντας τα θέματα από πολλές οπτικές γωνίες και εφαρμόζοντας την ομαδοσυνεργατική προσέγγιση μέσω των προτεινόμενων δραστηριοτήτων.

Οι ταινίες και το συνοδευτικό υλικό προσφέρονται δωρεάν μέσω streaming σε όλες και όλους τους εκπαιδευτικούς της Ελλάδας, ακολουθώντας μια διαδικασία δημιουργίας λογαριασμού με την έγκριση της διεύθυνσης του σχολείου στο οποίο εργάζονται. Η πλατφόρμα συμπεριλαμβάνει επίσης τρία (3) εκπαιδευτικά βίντεο, τα οποία εισάγουν το μαθητικό κοινό και τις εκπαιδευτικούς στον κόσμο της κινηματογραφικής παραγωγής. Παράλληλα, πραγματοποιούνται συστηματικά δωρεάν, εξ αποστάσεως σεμινάρια με στόχο την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε καλές πρακτικές αξιοποίησης της πλατφόρμας.

Κύρια αποστολή της πλατφόρμας CINEDU είναι να συστήσει τον κινηματογράφο ως ένα πολύτιμο εργαλείο, το οποίο θα αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί υποστηρικτικά της διδασκαλίας των μαθημάτων τους. Σχεδόν για κάθε μάθημα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προσφέρεται δωρεάν πρόσβαση σε σχετικές ταινίες και ειδικά διαμορφωμένο, συνοδευτικό εκπαιδευτικό υλικό, για χρήση μέσα στη σχολική αίθουσα, κατά τη διδασκαλία, για να βοηθηθούν οι μαθητές και οι μαθήτριες να κατανοήσουν καλύτερα την ύλη του μαθήματος.

Το CINEDU αποτελεί μία πλατφόρμα εθνικής εμβέλειας, που εξασφαλίζει ισότιμη πρόσβαση σε παιδιά και εκπαιδευτικούς όλων των σχολικών μονάδων, ακόμα και των πιο απομακρυσμένων περιοχών της επικράτειας, προσφέροντας διεθνείς και ελληνικές ταινίες, μικρού και μεγάλου μήκους, μυθοπλασίας, ντοκιμαντέρ, ανιμέισιον και πλούσιο συνοδευτικό υλικό. Πιο συγκεκριμένα, η πλατφόρμα περιλαμβάνει ενενήντα επτά (97) ταινίες για το Δημοτικό/Γυμνάσιο/Λύκειο, ταινίες μυθοπλασίας και ανιμέισιον, και ταινίες ντοκιμαντέρ για τα τρία σχολικά επίπεδα, καθώς και το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό.

Συμπληρωματικά, έχουν παραχθείτρία (3) εκπαιδευτικά βίντεο, διάρκειας περίπου 10 λεπτών έκαστο, με θέματα την εισαγωγή στην τέχνη του κινηματογράφου, το σενάριο και την υποκριτική.

Φροντίζοντας για την προσβασιμότητα, όλες οι ταινίες έχουν υποτιτλιστεί στα ελληνικά και έχουν μεταγλωττιστεί, εάν απευθύνονται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού.

Μέσα από τις ταινίες και τις ειδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι μαθητές μπορούν να έρθουν πιο κοντά τόσο στην Τέχνη του κινηματογράφου, όσο και σε επίκαιρα θέματα που σχετίζονται με τη σχολική ύλη.

Οπότε, λοιπόν, κύριοι στόχοι είναι:

- να λειτουργήσει ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση,
- να γίνει κομμάτι των συζητήσεων των παιδιών και των εφήβων,
- να εισαχθούν τα παιδιά στην Τέχνη του κινηματογράφου και την οπτικοακουστική παιδεία γενικότερα, και
- να αποκτήσουν πρόσβαση σε ταινίες εθνικής και παγκόσμιας φιλμογραφίας υψηλής ποιότητας.

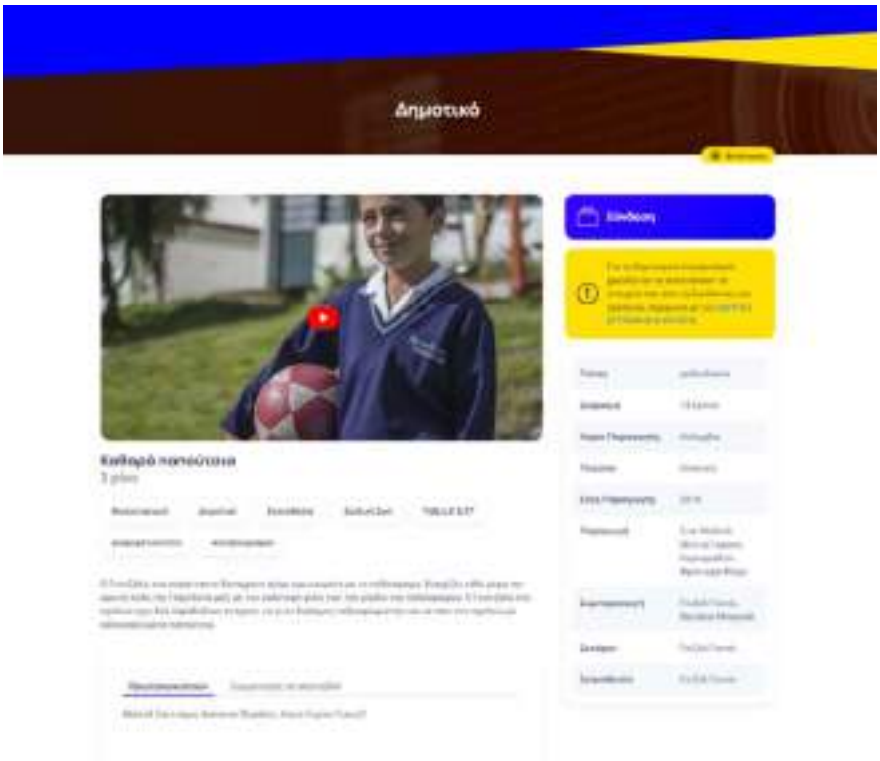
Τα δικαιώματα θέασης των προσφερόμενων ταινιών σε σχολικό περιβάλλον έχει προβλεφθεί να διαρκούν για 5 χρόνια, εφόσον είναι εφικτό, ώστε να διευκολυνθεί η μακροβιότητα του έργου. Επίσης, προσφέρονται μετά από συνεννόηση διαδικτυακά σεμινάρια για τη διάχυση του Έργου και την επιμόρφωση εκπαιδευτικών σε καλές πρακτικές χρήσης της πλατφόρμας.

Στην κεντρική, δημόσια σελίδα της πλατφόρμας www.cinedu-gfc.gr μπορείτε να βρείτε γενικές πληροφορίες, τα νέα, οδηγίες εγγραφής και χρήσης, τη φόρμα επικοινωνίας, πεδίο αναζήτησης και το πιο σημαντικό: τον ΚΑΤΑΛΟΓΟ ΤΑΙΝΙΩΝ (Εικόνα 2).

Εικόνα 2. *Κεντρική σελίδα CINEDU*

Οι ταινίες είναι ταξινομημένες ανάλογα με το εκπαιδευτικό επίπεδο στο οποίο απευθύνονται κατά προτεραιότητα. Για παράδειγμα, όταν επιλέγει κανείς «ΛΥΚΕΙΟ», εμφανίζονται όλες οι ταινίες της πλατφόρμας που το εκπαιδευτικό τους υλικό έχει συνδεθεί με μάθημα του Λυκείου.

Μπαίνοντας μέσα στη σελίδα μιας συγκεκριμένης ταινίας αποκτά κανείς απευθείας πρόσβαση σε μια σειρά από γενικές πληροφορίες, όπως το τρέιλερ, τη σύνοψη, τους συντελεστές, φωτογραφικό υλικό αλλά και το προωθητικό υλικό (press kit) το οποίο μπορεί κανείς κατεβάσει σε μορφή pdf. Στις τελευταίες σελίδες του προωθητικού υλικού, υπάρχει καταγεγραμμένο το περιεχόμενο του λοιπού εκπαιδευτικού υλικού, στο οποίο αποκτούν πρόσβαση μόνο οι πιστοποιημένοι χρήστες. Επίσης, κάθε ταινία περιγράφεται από μερικές ετικέτες, ενδεικτικές για τα θέματα και τα μαθήματα με τα οποία έχει συνδεθεί. Οι ετικέτες αυτές είναι ενεργά πεδία που ανακατευθύνουν σε λίστες των ταινιών της πλατφόρμας που συνδέονται με το ίδιο θέμα. Τέλος, υπάρχει το κουμπί «ΣΥΝΔΕΣΗ» το οποίο οδηγεί είτε στη φόρμα δημιουργίας λογαριασμού, είτε στο πεδίο σύνδεσης, εάν υπάρχει ήδη λογαριασμός χρήστη (Εικόνα 3).



Εικόνα 3. *Δημόσια σελίδα ταινίας CINEDU*

Αφού συνδεθεί κάποια/ος στο περιβάλλον e-learning, μπορεί να μπει στο μάθημα που την/τον ενδιαφέρει. Για κάθε ταινία μπορεί να βρεί

1. εισαγωγικό υλικό,
2. σύνδεσμο προς το περιβάλλον streaming για προβολή της ταινίας,
3. ανάλυση περιεχομένου,
4. σύνδεση με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών,
5. ανάλυση κινηματογραφικής γλώσσας,
6. περαιτέρω υλικό,
7. ανωνυμοποιημένο ερωτηματολόγιο ανατροφοδότησης

Το εκπαιδευτικό υλικό συνδυάζει διαδραστικές ασκήσεις που απαιτούν σύνδεση με το διαδίκτυο, αλλά και αρχεία - όπως pdf, εικόνες και αποσπάσματα βίντεο - που μπορούν να κατεβάσουν οι εκπαιδευτικοί για να υλοποιήσουν δραστηριότητες εκτός σύνδεσης. Επίσης, υπάρχει η δυνατότητα να δοθεί πρόσβαση για περιορισμένο χρονικό διάστημα σε

μία ομάδα μαθητών, για να μπορέσουν να παρακολουθήσουν την ταινία ή/και να υλοποιήσουν μερικές δραστηριότητες κατ' ιδίαν, εντός ή εκτός του σχολικού ωραρίου.

Ακολουθεί η Εικόνα 4, στην οποία φαίνεται η γεωγραφική κατανομή των σχολείων εκπαιδευτικοί των οποίων έχουν εγγραφεί στην πλατφόρμα ανά την ελληνική επικράτεια.

Εικόνα 4. *Γεωγραφική κατανομή σχολείων CINEDU*

Υπολογίζεται κατ' εκτίμηση ότι κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2024-2025 υλοποιήθηκαν περίου 2.760 σχολικές προβολές μέσω της πλατφόρμας streaming του CINEDU με αποδέκτες τουλάχιστον 41.600 μαθητές/τριες. Στον Πίνακα 1, φαίνεται το πλήθος των εγγεγραμμένων χρηστών-εκπαιδευτικών ανά γεωγραφική περιφέρεια μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2024-2025 και σε πόσες σχολικές μονάδες αντιστοιχούν.

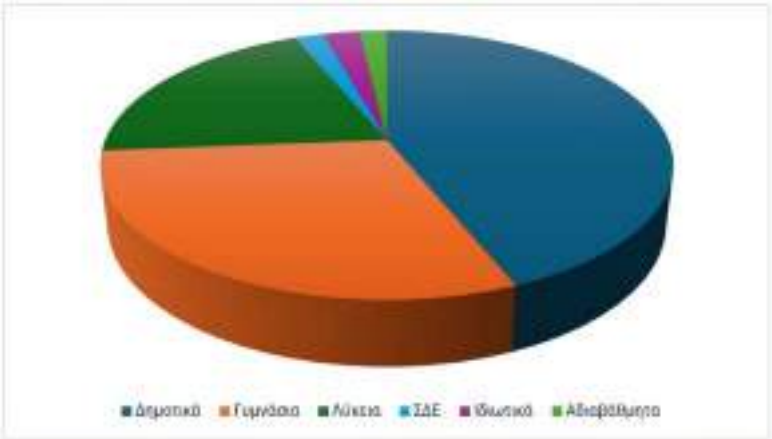
Η πλειοψηφία των προβολών πραγματοποιείται εντός των σχολικών αιθουσών, με βάση τον προγραμματισμό των εκπαιδευτικών της κάθε σχολικής μονάδας. Σημειώνεται πως 250 νεαροί θεατές, μαθήτριες και μαθητές από 6 δημοτικά σχολεία, παρακολουθήσαν ταινίες από τον κατάλογο CINEDU στον Δημοτικό Κινηματογράφο Τρικάλων στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής εβδομάδας κινητικότητας (European Mobility Week), του Δήμου Τρικκαίων. Το CINEDU πρότεινε έργα με βάση την διδακτική συνάφεια και οι εκπαιδευτικοί του κάθε σχολείου είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν ταινίες και εκπαιδευτικό υλικό για τις δράσεις του σχολικού προγράμματος. Συζητώντας με τις μαθήτριες και τους μαθητές στον φυ-

σικό χώρο προβολής των ταινιών, οι εκπαιδευτικοί των δημοτικών σχολείων της πόλης αξιοποίησαν τις ταινίες ως ένα πολύτιμο εργαλείο στην εκπαιδευτική διαδικασία .

Πίνακας 1. *Εγγεγραμμένοι εκπαιδευτικοί στο CINEDU έως 13/06/2025*

ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ	ΣΧΟΛΕΙΑ	ΧΡΗΣΤΕΣ
Ανατολική Μακεδονία & Θράκη	163	465
Αττική	571	1.865
Βόρειο Αιγαίο	96	274
Δυτική Ελλάδα	104	284
Δυτική Μακεδονία	77	233
Ήπειρος	73	202
Θεσσαλία	137	387
Ιόνιες νήσοι	55	164
Κεντρική Μακεδονία	467	1.567
Κρήτη	175	645
Νότιο Αιγαίο	145	496
Πελοπόννησος	122	337
Στερεά Ελλάδα	114	287
ΣΥΝΟΛΟ	**2.299**	**7.206**

Στο Σχεδιάγραμμα 1 φαίνεται η κατανομή του είδους των σχολικών μονάδων εκπαιδευτικοί των οποίων έχουν εγγραφεί στην πλατφόρμα CINEDU μέχρι το τέλος του σχολικού έτους 2024-2025.



Σχεδιάγραμμα 1. *Κατανομή είδους σχολικών μονάδων*

Κατά το διάστημα 22 Απριλίου έως 30 Οκτωβρίου 2023 πραγματοποιήθηκαν 400 εξ αποστάσεως επιμορφωτικά σεμινάρια διάρκειας 6 ωρών έκαστο. Έκτοτε παρέχονται επιπλέον επιμορφώσεις μετά από ειδικά αιτήματα ομάδων εκπαιδευτικών – τόσο διά ζώσης, όσο και εξ αποστάσεως – για την περαιτέρω διάχυση του έργου και προώθηση καλών πρακτικών χρήσης της πλατφόρμας στο σχολικό περιβάλλον. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελούν η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής του ΕΕΕΕΚ Πειραιά και οι θεματικές επιμορφώσεις που παρασχέθηκαν το καλοκαίρι και το φθινόπωρο του 2025. Σημειώνεται ότι στην ιστοσελίδα του CINEDU, στο πεδίο «Οδηγίες εγγραφής και χρήσης», υπάρχει αναρτημένο εγχειρίδιο καλών πρακτικών χρήσης του υλικού, στο παράρτημα του οποίου βρίσκεται λίστα με όλα τα θέματα και τα μαθήματα που αναλύονται στις δραστηριότητες που συνοδεύουν τις ταινίες.

Έχουν συλλεχθεί πλήθος σχολίων και προτάσεων από εκπαιδευτικούς που έχουν χρησιμοποιήσει την πλατφόρμα στο σχολείο όπου εργάζονται μέσω της συμπλήρωσης των ανωνυμοποιημένων ερωτηματολόγιων που προσφέρονται στο περιβάλλον e-learning. Στο 100% των 194 ερωτηματολογίων έχει δηλωθεί ότι υπάρχει πρόθεση να ξαναχρησιμοποιηθεί η πλατφόρμα στη διδασκαλία και το 98% χρησιμοποίησε το προτεινόμενο συνοδευτικό υλικό μετά την προβολή της ταινίας. Το 95.1 % δήλωσε ότι η ταινία που προέβαλαν έγειρε συζητήσεις γύρω από θέματα που απασχολούν ή αφορούν τα παιδιά.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι δείκτες των απαντήσεων σε μία σειρά ερωτήσεων αξιολόγησης κλειστού τύπου.

Πίνακας 2. *Αξιολόγηση CINEDU με ερωτήσεις κλειστού τύπου για το σχολικό έτος 2024-2025*

Η πρακτική διδασκαλίας και η διαδικασία μάθησης είναι δημιουργικές	4.7
Το ψηφιακό εκπαιδευτικό περιβάλλον του CINEDU είναι εύχρηστο και φιλικό	4.3
Το προσφερόμενο εκπαιδευτικό υλικό είναι πλήρες για την ανάλυση της ταινίας και την κατανόηση της σχολικής ύλης	4.4
Η ταινία έγειρε συζητήσεις γύρω από θέματα που αφορούν ή αντιμετωπίζουν τα παιδιά	4.6
Μας άρεσε η ταινία που είδαμε	4.7

(1: καθόλου, 2: λίγο, 3: μέτρια, 4: αρκετά, 5: πάρα πολύ)

Στην ερώτηση ανοιχτού τύπου «Ποιες βελτιώσεις θα προτείνατε για το μέλλον του CINEDU;» το 33% δηλώνει απολύτως ικανοποιημένο και το 58% προτείνει τον συχνό εμπλουτισμό της πλατφόρμας με νέες ταινίες και επικαιροποιημένο υλικό. Κατά τα λοιπά, προτείνεται η απλούστευση της διαδικασίας εγγραφής και χρήσης της πλατφόρμας και η παροχή επιμορφώσεων για εκπαιδευτικούς και εργαστηρίων κινηματογραφικής δημιουργίας για τα παιδιά.

Σχετικά με προτάσεις για βελτίωση και διεύρυνση του καταλόγου, ως επί το πλείστον εκφράζεται η ανάγκη για ενίσχυση του υλικού που προσφέρεται για τη διδασκαλία των Θετικών Επιστημών, αλλά και η προσθήκη των εκπαιδευτικών της προσχολικής αγωγής στους εν δυνάμει χρήστες της πλατφόρμας. Επίσης, έχει ζητηθεί ενίσχυση του υλικού που απευθύνεται στην ειδική αγωγή, τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και τα τμήματα ένταξης. Παράλληλα, πρόκειται να συνεχιστούν οι επιμορφώσεις στις καλές πρακτικές χρήσης της πλατφόρμας και τα εργαστήρια κινηματογραφικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, υπάρχει η πρόθεση να δημιουργηθεί ένα δίκτυο συνεργασίας με κινηματογραφικές αίθουσες ανά την Ελλάδα, ώστε να ενισχυθεί η κινηματογραφοφιλία και η επαφή των παιδιών με τον φυσικό χώρο θέασης των ταινιών, που είναι η κινηματογραφική αίθουσα (audience building).

Ανακεφαλαιώνοντας, το CINEDU προσφέρει μια ολοκληρωμένη εμπειρία μάθησης και ψυχαγωγίας με σύγχρονες και κλασικές ταινίες, ενθαρρύνει τις μαθήτριες και τους μαθητές να εμπλακούν ενεργητικά στο μάθημα, προκαλεί συζητήσεις γύρω από θέματα που αφορούν παιδιά και εφήβους και εισάγει την εκπαιδευτική κοινότητα στον εντυπωσιακό κόσμο του κινηματογράφου και της οπτικοακουστικής παιδείας. Μετά από την επιτυχημένη χρήση της πλατφόρμας από χιλιάδες τμήματα Δημοτικών, Γυμνασίων και Λυκείων σε όλη τη χώρα, το ΕΚΚΟΜΕΔ σχεδιάζει τη βελτιστοποίηση και εμπλουτισμό των προσφερόμενων υπηρεσιών για τα επόμενα σχολικά έτη, ώστε να διασφαλιστεί η μακροβιότητα του Έργου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

European Commission (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (Punie Y., Ed.). Publications Office of the European Union.

UNESCO (2011). *Media and information literacy curriculum for teachers*. UNESCO Publishing.

UNESCO (2013). *Global media and information literacy assessment framework: Country readiness and competencies*. UNESCO Publishing.

Ελληνικό Κέντρο Κινηματογράφου, Οπτικοακουστικών Μέσων και Δημιουργίας – ΕΚΚΟΜΕΔ (2024). *Εθνική στρατηγική για την παιδεία στα μέσα και την πολιτιστική δημιουργία στην εκπαίδευση*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Ψηφιακή Πλατφόρμα Κινηματογραφικών Ταινιών για τα Σχολεία (2023). *CINEDU*. https://www.cinedu-gfc.gr/

Ολιστική παιδεία στο σχολικό περιβάλλον: Σχολικές δράσεις με Νου, Καρδιά και Πράξη. Μια μελέτη καινοτόμων προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων

Αικατερίνη Γαβρά
MEd ΕΚΠΑ, Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 Υ.ΠΑΙ.Θ.Α
katgavra@yahoo.gr

Περίληψη

Η μελέτη διερευνά τη συμβολή των καινοτόμων προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων στην προώθηση της ολιστικής παιδείας. Η ανάλυση βασίζεται σε μια ευρεία εκπαιδευτική εμπειρία, κατά το σχολικό έτος 2024–2025, όπου εγκρίθηκαν και υλοποιήθηκαν 426 προγράμματα. Υιοθετείται η ολιστική προσέγγιση, εμπνευσμένη από την παιδαγωγική του Pestalozzi, σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση οφείλει να καλλιεργεί αρμονικά τον νου, το συναίσθημα και την πράξη. Τα καινοτόμα προγράμματα λειτουργούν ως έμπρακτη εφαρμογή της προσέγγισης, συνδέοντας τη γνώση με το βίωμα και ενισχύοντας τη σύνδεση σχολείου και κοινωνίας. Η μελέτη στηρίζεται σε αρχές βιωματικής και διαθεματικής μάθησης και επιστημονικά δεδομένα που επιβεβαιώνουν τη σημασία της ολιστικής παιδείας για την πολύπλευρη ανάπτυξη των μαθητών.

Λέξεις-κλειδιά: Ολιστική παιδεία, βιωματική μάθηση, περιβαλλοντική εκπαίδευση, αγωγή υγείας, πολιτιστικά προγράμματα

Abstract

This study explores the contribution of innovative programs in Environmental Education, Health Education, and Cultural Affairs to the promotion of holistic education. The analysis is based on extensive educational experience during the 2024–2025 school year, involving 426 implement-

ed programs. Adopting Pestalozzi's approach, the research examines how education harmoniously cultivates the mind, emotion, and action. The programs serve as practical applications linking knowledge to experience, strengthening the connection between school and community. The study is grounded in experiential and interdisciplinary learning principles and scientific evidence supporting the importance of holistic education for comprehensive student development.

Keywords: Holistic education, experiential learning, environmental education, health education, cultural programs

Εισαγωγή

Στη σημερινή μεταπανδημική εποχή, το εκπαιδευτικό σύστημα βρίσκεται αντιμέτωπο με πολύπλευρες προκλήσεις. Η παγκοσμιοποίηση, η ραγδαία τεχνολογική εξέλιξη, η κλιματική κρίση αλλά και οι κοινωνικο-συναισθηματικές επιπτώσεις της περιόδου του COVID-19 διαμορφώνουν ένα νέο περιβάλλον, στο οποίο το παραδοσιακό, γνωσιοκεντρικό σχολείο φαίνεται να δοκιμάζεται (UNESCO,2021). Η κυρίαρχη εκπαιδευτική πρακτική συχνά περιορίζεται στην ακαδημαϊκή επίδοση, την απομνημόνευση και την προετοιμασία για εξετάσεις, παραμελώντας κρίσιμες πτυχές της ανθρώπινης ανάπτυξης, όπως η συναισθηματική νοημοσύνη, η κοινωνική συνείδηση και οι βιωματικές δεξιότητες (Goleman,2006 & Ράπτης,2021).

Σε αυτό το πλαίσιο, η έννοια της «ολιστικής παιδείας» επανέρχεται δυναμικά στο προσκήνιο όχι ως μια απλή θεωρητική προσέγγιση, αλλά ως μια ουσιαστική παιδαγωγική προτεραιότητα (Miller,2005). Η ολιστική προσέγγιση αντιμετωπίζει τον μαθητή όχι ως παθητικό δέκτη πληροφοριών, αλλά ως μια ολότητα που σκέφτεται, αισθάνεται και δρα ενώ βρίσκει εφαρμογή ακόμα και σε παραδοσιακά γνωστικά αντικείμενα όπως η Γλώσσα (Οικονομάκου & Μαγουλά, 2022). Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να διερευνήσει τον τρόπο με τον οποίο τα καινοτόμα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων μπορούν να υποστηρίξουν την καλλιέργεια της ολιστικής παιδείας στο σχολικό πλαίσιο λειτουργώντας ως δυναμικό πεδίο για την αρμονική καλλιέργεια του Νου, της Καρδιάς και της Πράξης.

Σκοπός και σημασία της μελέτης

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην καταγραφή, την ανάλυση και την αξιολόγηση 426 καινοτόμων δράσεων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών Θεμάτων) που υλοποιήθηκαν κατά το σχολικό έτος 2024–2025 σε μια περιφερειακή ενότητα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Υιοθετώντας το θεωρητικό πλαίσιο της παιδαγωγικής του Pestalozzi για την ολόπλευρη καλλιέργεια του ατόμου (Barnard,2023), η μελέτη επιχειρεί να απαντήσει στα εξής ερευνητικά ερωτήματα:
1. Σε ποιον βαθμό τα σχολικά προγράμματα δραστηριοτήτων καλύπτουν ισόρροπα τις διαστάσεις του Νου, της Καρδιάς και της Πράξης; Το ερώτημα αυτό διερευνά την επίτευξη της ολιστικής προσέγγισης μέσω της σύζευξης γνωστικής ανάπτυξης, συναισθηματικής εμπλοκής και βιωματικής δράσης (Miller, 2005). 2. Ποια είναι τα μετρήσιμα οφέλη για τους μαθητές σε επίπεδο γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό; Εξετάζεται η αποτελεσματικότητα των δράσεων στη διαμόρφωση στάσεων και την ενίσχυση της κοινωνικο-συναισθηματικής μάθησης (Durlak et al., 2011).

Η σημασία της παρούσας μελέτης έγκειται στην προσπάθεια σύνδεσης της θεωρητικής ανάλυσης με την καθημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα από τη διερεύνηση αυτού του δείγματος δράσεων, η εργασία φιλοδοξεί να προσφέρει χρήσιμα στοιχεία για τον τρόπο με τον οποίο η ολιστική προσέγγιση μπορεί να ενταχθεί στο σχολικό πλαίσιο. Παράλληλα, οι παρατηρήσεις που προκύπτουν επιτρέπουν τη διατύπωση κριτικών συμπερασμάτων σχετικά με τις θεσμικές και οργανωτικές προκλήσεις που ανακύπτουν κατά την υλοποίηση αντίστοιχων καινοτόμων εγχειρημάτων.

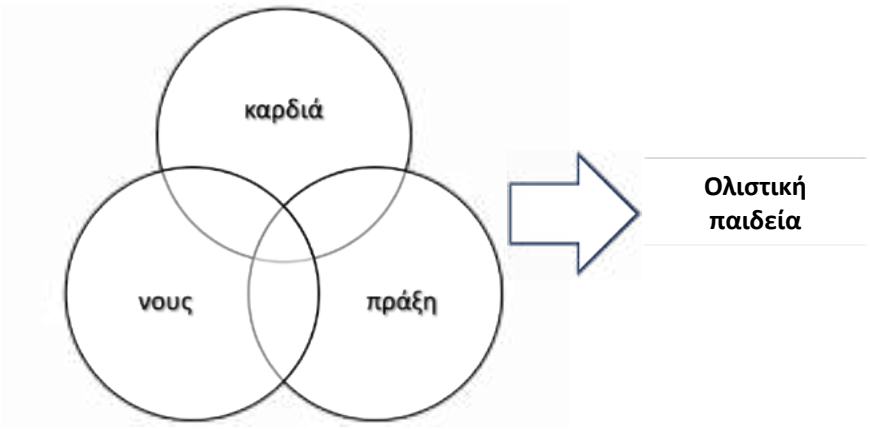
Θεωρητικό Πλαίσιο

Η Παιδαγωγική του Johann Heinrich Pestalozzi: Μια διαχρονική προσέγγιση

Ο Ελβετός παιδαγωγός Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) θεωρείται ο πατέρας της σύγχρονης παιδαγωγικής. Η κεντρική του θέση συνοψίζεται στο τρίπτυχο «Κεφάλι, Καρδιά και Χέρια» (Head, Heart, Hands). Σύμφωνα με τον Pestalozzi, η εκπαίδευση πρέπει να είναι μια φυσική διαδικασία που ξεδιπλώνει τις λανθάνουσες δυνάμεις του παιδιού σε τρία επίπεδα (Barnard, 2023):

1. Ο Νους- Κεφάλι: Αφορά τη διανοητική ανάπτυξη, την κριτική σκέψη, την αντίληψη και τη λογική. Δεν πρόκειται απλώς για συσσώρευση γνώσεων, αλλά για την ικανότητα του ατόμου να κρίνει και να κατανοεί τον κόσμο.
2. Η Καρδιά- Συναίσθημα/Ηθική: Αφορά την καλλιέργεια των συναισθημάτων, της ηθικής συνείδησης, της αγάπης, της πίστης και της ενσυναίσθησης. Για τον Pestalozzi, η ηθική αγωγή είναι η βάση κάθε εκπαίδευσης, καθώς χωρίς αυτήν, η γνώση μπορεί να γίνει επικίνδυνη (Sokol et al.,2010).
3. Η Πράξη -Χέρια: Αφορά τη σωματική δεξιότητα, την εργασία, την τέχνη και την ικανότητα του ατόμου να επιδρά στο περιβάλλον του. Η μάθηση ολοκληρώνεται μόνο όταν η ιδέα -Νους- και η επιθυμία Καρδιά μεταφράζονται σε έργο Πράξη.

Η ολιστική προσέγγιση του Pestalozzi, η οποία βασίζεται στη διαλεκτική ενότητα του Νου, της Καρδιάς και της Πράξης, αποτελεί το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσας μελέτης. Οι τρεις αυτές διαστάσεις δεν λειτουργούν αποσπασματικά, αλλά αλληλεπιδρούν δυναμικά, διαμορφώνοντας ένα συνεκτικό παιδαγωγικό πλαίσιο που στοχεύει στην ολοκληρωμένη ανάπτυξη του μαθητή. Η ολιστική παιδεία αναδύεται ακριβώς από αυτή τη συνάντηση της γνωστικής κατανόησης, της συναισθηματικής εμπλοκής και της ενεργού δράσης στο σχολικό περιβάλλον (Mahmoudi et al., 2012).



Σχήμα 1. *Το παιδαγωγικό τρίπτυχο του Pestalozzi: Νους, Καρδιά και Πράξη ως θεμέλιο της ολιστικής παιδείας.*

Σύγχρονες Θεωρήσεις: Από τον Pestalozzi στον Dewey και τον Gardner

Η ολιστική προσέγγιση του Pestalozzi βρίσκει ισχυρά ερείσματα στη σύγχρονη ψυχοπαιδαγωγική.

Βιωματική Μάθηση (John Dewey): Ο Dewey τόνισε ότι «η εκπαίδευση δεν είναι προετοιμασία για τη ζωή, είναι η ίδια η ζωή». Η αρχή του «Learning by Doing» ταυτίζεται με τη διάσταση της Πράξης του Pestalozzi. Τα σύγχρονα σχολικά προγράμματα (projects) βασίζονται ακριβώς σε αυτή τη φιλοσοφία: μάθηση μέσα από την εμπειρία και τον αναστοχασμό (Καραμπεζά 2008 &Τριλιανός 2003).

Πολλαπλή Νοημοσύνη (Howard Gardner): Η θεωρία του Gardner καταρρίπτει τον μύθο της μοναδικής νοημοσύνης (IQ) και αναγνωρίζει τη νατουραλιστική, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική νοημοσύνη, οι οποίες καλλιεργούνται μέσω των προγραμμάτων Περιβάλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας και Πολιτιστικών θεμάτων (Maslo,2023).

Συναισθηματική Νοημοσύνη (Daniel Goleman): Η έμφαση στην αυτογνωσία και την κοινωνική δεξιότητα (Soft Skills) συνδέεται άμεσα με τη διάσταση της «Καρδιάς». Έρευνες (Sokol et al.,2010) επιβεβαιώνουν ότι η συναισθηματική ασφάλεια είναι προαπαιτούμενο για την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Τα Σχολικά Προγράμματα ως Εργαλεία Ολιστικής Παιδείας

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο θεσμός των Καινοτόμων Προγραμμάτων -Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικά Θέματα- αποτελεί τον κατεξοχήν χώρο εφαρμογής της ολιστικής παιδείας, καθώς επιτρέπει την υπέρβαση του στενού γλωσσικού πλαισίου.

Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Συνδυάζει την επιστημονική γνώση (Νους) με την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής ηθικής (Καρδιά) οδηγώντας σε δράσεις αειφορίας, όπως η ανακύκλωση ή η προστασία της βιοποικιλότητας (Πράξη) (Φλογαΐτη, & Λιαράκου, 2009).

Αγωγή Υγείας: Εστιάζει στη σωματική και ψυχική ευεξία, ενθαρρύνοντας υγιείς στάσεις ζωής και συναισθηματική έκφραση. Η βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης συνδέεται άμεσα με την παροχή συμβουλευτικής στήριξης εντός του σχολείου η οποία βοηθά τους μαθητές να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις (Αθανασιάδου,2011).

Πολιτιστικά Προγράμματα: Καλλιεργούν την αισθητική αγωγή και τη δημιουργικότητα, γεφυρώνοντας την ιστορική γνώση με την καλλιτε-

χνική δημιουργία. Η ενασχόληση με τον πολιτισμό προσφέρει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση που αξιοποιεί τη γλώσσα και τη δημιουργία ως ενιαία βιωματική εμπειρία (Οικονομάκου &Μαγουλά, 2022).

Μεθοδολογία της έρευνας

Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η ερευνητική μεθοδολογία της παρούσας μελέτης επιλέχθηκε με γνώμονα τον κεντρικό της στόχο: τη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο τα σχολικά προγράμματα λειτουργούν ολιστικά και όχι αποσπασματικά. Για τον λόγο αυτό, υιοθετήθηκε μικτή μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία επιτρέπει την αποτύπωση τόσο της έκτασης όσο και του παιδαγωγικού αποτυπώματος των εκπαιδευτικών δράσεων.
Η επιλογή αυτή κρίθηκε αναγκαία καθώς συνδυάζει δύο συμπληρωματικές διαστάσεις (Creswell,2019):

- Η Ποσοτική Διάσταση: Συμβάλλει στην αντικειμενική καταγραφή της συχνότητας και της κατανομής των δράσεων ανά θεματικό άξονα.
- Η Ποιοτική Προσέγγιση: Εμβαθύνει στο νόημα και στους παιδαγωγικές στοχεύσεις που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί στις εμπειρίες τους, αναδεικνύοντας την ποιοτική υπεροχή της ολιστικής μάθησης.

Το Δείγμα της Έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά το σχολικό έτος 2024–2025 σε μια περιφερειακή ενότητα εκπαίδευσης. Το δείγμα περιλαμβάνει:
Σχολικές Μονάδες: 313 Δημοτικά Σχολεία και 162 Νηπιαγωγεία.
Προγράμματα: Συνολικά 426 εγκεκριμένα προγράμματα.
Συμμετέχοντες: Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέρχονται σε 1514 ενώ οι μαθητές και μαθήτριες σε 19.000.
Γεωγραφική Κατανομή: Το δείγμα σωματοποιήθηκε ώστε να περιλαμβάνει σχολεία αστικά, ημιαστικά και απομακρυσμένα/αγροτικά διασφαλίζοντας την αντιπροσωπευτικότητα των δεδομένων.

Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Για την υλοποίηση της έρευνας και την ολιστική αποτίμηση των 426 προγραμμάτων, χρησιμοποιήθηκαν τέσσερα συμπληρωματικά εργαλεία, τα οποία επιτρέπουν τη διερεύνηση της μάθησης μέσα από το τρίπτυχο του Pestalozzi:

1. Δομημένο Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικών -Ποσοτικό-: Διανεμήθηκε ηλεκτρονικά και περιλάμβανε πεδία για την καταγραφή του εκπαιδευτικού υλικού (βιβλία, πακέτα, διαδίκτυο) που χρησιμοποιήθηκε για την αφόρμηση και την πληροφόρηση των μαθητών (Νους). Παράλληλα, διερεύνησε τη διάσταση της Πράξης μέσω της καταγραφής του αριθμού των εκπαιδευτικών επισκέψεων, των χώρων εκτός σχολικής μονάδας που αξιοποιήθηκαν και των επισκέψεων ειδικών και φορέων στο σχολείο. Τέλος, εξέτασε την εξωστρέφεια του προγράμματος μέσω της παρουσίασης των δράσεων στους γονείς και την ευρύτερη κοινότητα.

2. Ανάλυση Αρχειακού Υλικού -Ποιοτικό-: Μελετήθηκαν οι Απολογιστικές Εκθέσεις των προγραμμάτων. Η ανάλυση εστίασε στις παιδαγωγικές στοχεύσεις που αφορούν τη συναισθηματική καλλιέργεια των μαθητών (Καρδιά), αναζητώντας στοιχεία για το πώς η σχολική κοινότητα συνεργάζεται με την κοινότητα και άλλους επαγγελματίες για τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης και της ψυχικής ευεξίας των παιδιών (Αθανασιάδου, 2011 & Biggerstaff, 2012).

3. Μελέτη Περιπτώσεων (Case Studies): Αναλύθηκαν τρία (3) αντιπροσωπευτικά προγράμματα για να διαφανεί πώς η συνεργασία με την κοινότητα και η χρήση ποικίλου υλικού βοηθούν τους μαθητές να αποκτήσουν εμπειρία με τον τρόπο που τους είναι πιο οικείος .Η προσέγγιση αυτή αναδεικνύει τη σημασία ενός υποστηρικτικού πλαισίου που συνδέει τη γνώση με τις σύγχρονες μεταβαλλόμενες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες (Αθανασιάδου, 2011).

4. Οπτικό Υλικό και Έργα Μαθητών: Φωτογραφίες από τις δραστηριότητες (κατασκευές, κήποι, θεατρικά) λειτούργησαν ως τεκμήρια της Πράξης. Το υλικό αυτό επιβεβαιώνει την ενεργό συμμετοχή και τη μετατροπή της θεωρίας σε βιωματικό αποτέλεσμα, κινητοποιώντας τους μαθητές μέσω της δράσης.

Εγκυρότητα και Τριγωνοποίηση Δεδομένων

Η εγκυρότητα της έρευνας διασφαλίστηκε μέσω της τριγωνοποίησης (triangulation), η οποία επέτρεψε τη διασταύρωση των δεδομένων από

τα παραπάνω εργαλεία. Η στρατηγική αυτή κρίθηκε απαραίτητη για να αποτυπωθεί η ολιστική φύση των προγραμμάτων, διασφαλίζοντας ότι η ανάλυση δεν παραμένει μόνο στο γνωστικό επίπεδο (Νους), αλλά επεκτείνεται στη συναισθηματική καλλιέργεια (Καρδιά) και την ενεργό δράση (Πράξη), προσφέροντας μια πολυδιάστατη εικόνα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Biggerstaff, 2012).

Διαδικασία Ανάλυσης Δεδομένων

Η επεξεργασία του υλικού βασίστηκε στη μέθοδο της τριγωνοποίησης, συνδυάζοντας ποσοτικές και ποιοτικές τεχνικές για την πληρέστερη διερεύνηση του παιδαγωγικού μοντέλου του Pestalozzi (Νους-Καρδιά-Πράξη).
1. Ποσοτική Ανάλυση (Περιγραφική Προσέγγιση): Το υλικό που συγκεντρώθηκε από τα ψηφιακά ερωτηματολόγια (Google Forms) και τα επίσημα αρχεία εγκρίσεων, οργανώθηκε συστηματικά σε ψηφιακά υπολογιστικά φύλλα, δημιουργώντας μια βάση δεδομένων για το σύνολο των 426 προγραμμάτων. Η ανάλυση επικεντρώθηκε στην ανάδειξη των κυρίαρχων τάσεων μέσα από τον υπολογισμό των ποσοστών των απαντήσεων. Η προσέγγιση αυτή επέτρεψε την αποτύπωση των πρακτικών των εκπαιδευτικών και τη σύνδεσή τους με τις θεωρητικές διαστάσεις της έρευνας.
2. Ποιοτική Ανάλυση (Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου): Τα ποιοτικά δεδομένα (τίτλοι δράσεων, απολογιστικές εκθέσεις, περιγραφές μαθητικών έργων) υποβλήθηκαν σε Θεματική Ανάλυση Περιεχομένου. Για την οργάνωση του υλικού, χρησιμοποιήθηκαν ως βασικοί άξονες οι τρεις διαστάσεις του μοντέλου του Pestalozzi, ώστε να διαπιστωθεί πώς αυτές εφαρμόζονται στην πράξη:
Νους: Γνωστικά οφέλη και ανάπτυξη κριτικής σκέψης.
Καρδιά: Συναισθηματική καλλιέργεια, αξίες και ενσυναίσθηση.
Πράξη: Πρακτικές δεξιότητες, βιωματική μάθηση και υλοποίηση έργων.

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Ποσοτική Ανάλυση:

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων ανέδειξε μια ενδιαφέρουσα κατανομή, η οποία αντικατοπτρίζει τις προτεραιότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Πίνακας 1: *Κατανομή και Συμμετοχή ανά Θεματικό Άξονα*

Θεματικός Άξονας	Αριθμός Προγραμμάτων	Ποσοστό (%)
Περιβαλλοντική Εκπαίδευση	157	36,9%
Πολιτιστικά Θέματα	145	34,0%
Αγωγή Υγείας	124	29,1%
Σύνολο	**426**	**100%**

Βασικά ευρήματα:

Η κυριαρχία του Περιβάλλοντος: Τα περιβαλλοντικά προγράμματα παραμένουν στην κορυφή, γεγονός που αποδίδεται στο ενδιαφέρον για το κλίμα.

Η δυναμική της Αγωγής Υγείας: Παρατηρήθηκε στροφή προς προγράμματα ψυχικής υγείας και διαχείρισης συναισθημάτων (65% των προγραμμάτων υγείας), υπογραμμίζοντας την ανάγκη για τη διάσταση της «Καρδιάς» μετά την πανδημική κρίση.

Πολιτιστικά προγράμματα και ολιστική καλλιέργεια

Τα Πολιτιστικά Προγράμματα εμφανίζουν υψηλή συμμετοχή και λειτουργούν ως πεδίο σύνδεσης του «Νου», της «Καρδιάς» και της «Πράξης», μέσα από τη βιωματική μάθηση, τη δημιουργική έκφραση και τη συλλογική δράση. Η θέση τους στη συνολική κατανομή υποδηλώνει τη διαχρονική τους αξία στη σχολική ζωή.

Συσχέτιση Διάρκειας και Εμπλοκής: Η ανάλυση έδειξε θετική συσχέτιση μεταξύ της διάρκειας του προγράμματος και του βαθμού ικανοποίησης των μαθητών.

Ποιοτική Ανάλυση:

Μετουσιώνοντας το Τρίπτυχο του Pestalozzi

Διάσταση του Νου

Η ανάλυση των απολογιστικών εκθέσεων έδειξε ότι οι μαθητές δεν έμαθαν απλώς για το περιβάλλον ή την υγεία, αλλά ανέπτυξαν συστημική σκέψη.

Κριτική Ανάλυση: Στα πολιτιστικά προγράμματα, οι μαθητές δεν έμειναν στην περιγραφή εθίμων, αλλά διερεύνησαν τη σύνδεση της τοπικής ιστορίας με τις παγκόσμιες μεταναστευτικές ροές.

Διάσταση της Καρδιάς

Εδώ καταγράφηκαν τα πιο «αόρατα» αλλά ουσιαστικά αποτελέσματα.

Ενσυναίσθηση: Μέσα από δράσεις κοινωνικής προσφοράς (π.χ. συνεργασία με γηροκομεία ή συλλογή ειδών για πρόσφυγες), οι μαθητές ανέπτυξαν μια ηθική ευαισθησία που υπερβαίνει το σχολικό εγχειρίδιο.

Συναισθηματική Ρύθμιση: Προγράμματα που περιλάμβαναν παιχνίδια ρόλων και δραματοποίηση βοήθησαν τους μαθητές να εκφράσουν φόβους και ανησυχίες .

Διάσταση της Πράξης

Η «Πράξη» αποτέλεσε τον συνδετικό κρίκο. Η μελέτη έδειξε ότι όταν οι μαθητές είχαν ενεργή εμπλοκή (φύτευση, βαφή τοίχων), η γνώση παγιώθηκε.

Αίσθηση Αυτοαποτελεσματικότητας: Οι μαθητές ένιωσαν ότι «μπορούν να αλλάξουν τον κόσμο». Η δημιουργία ενός σχολικού κομποστοποιητή δεν ήταν απλώς ένα μάθημα ανακύκλωσης, αλλά μια καθημερινή πρακτική ευθύνης.

Μελέτες Περίπτωσης (Case Studies)

Περίπτωση Α: Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα THALLA -Περιβαλλοντική Εκπαίδευση-

Πλαίσιο: Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε Δημοτικό ημιαστικής περιοχής, αξιοποιώντας τα φυσικά χαρακτηριστικά του τόπου για τη δημιουργία ενός βιωματικού εργαστηρίου στη σχολική αυλή.

Στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων, οι μαθητές δημιούργησαν έναν ζωντανό πυρήνα παρατήρησης της φύσης μέσα στο σχολείο.

Νους: Σύνδεση με τα γνωστικά αντικείμενα της Μελέτης Περιβάλλοντος για την κατανόηση της ανάπτυξης των φυτών και του φαινομένου της κλιματικής αλλαγής.

Καρδιά: Ευαισθητοποίηση και ανάπτυξη οικολογικής συνείδησης μέσα από παιχνίδια ρόλων που αφορούν την προστασία του πλανήτη. Καλλιέργεια συναισθηματικής σύνδεσης με τη φύση και υιοθέτηση υγιεινών διατροφικών συνηθειών.

Πράξη: Δημιουργία θερμοκηπίου ανοικτού και κλειστού τύπου. Καλλιέργεια μονοετών φυτών (μαρούλια, φράουλες) και παρασκευή φρέσκων σαλατών για το γεύμα των παιδιών στο ολοήμερο πρόγραμμα.

Αποτέλεσμα: Οι μαθητές απέκτησαν βιωματική γνώση για την προέλευση της τροφής τους και έγιναν «πρεσβευτές» της βιώσιμης ανάπτυξης, συνδέοντας την προστασία του περιβάλλοντος με την προσωπική τους υγεία.

Περίπτωση Β: «Μαθαίνω να κυκλοφορώ σωστά με τα μέσα μεταφοράς» -Αγωγή Υγείας-
Πλαίσιο: Σε ένα Νηπιαγωγείο αστικής περιοχής με έντονη κυκλοφοριακή φόρτο, οι μαθητές σε συνεργασία με την Τροχαία ανέλαβαν να καταστήσουν τη γειτονιά τους ασφαλέστερη.
Νους: Αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων του Κ.Ο.Κ. (Στοπ, διάβαση, απαγόρευση) μέσα από τα παιχνίδια «Δείξε το σωστό σήμα» και «Βρες το λάθος».
Καρδιά: Ανάπτυξη ενσυναίσθησης και αντανακλαστικών μέσω της «Προσομοίωσης Πεδίου» -Role-play-, όπου τα παιδιά βίωσαν συναισθηματικά τους ρόλους του οδηγού και του πεζού με τη συνοδεία μουσικής.
Πράξη: Κατασκευή πρότυπου «Πάρκου Κυκλοφοριακής Αγωγής» στην αυλή με τρισδιάστατα σήματα και πραγματοποίηση της αποστολής «Εξόρμηση στη Γειτονιά» για τον εντοπισμό πραγματικών υποδομών και παγίδων.
Αποτέλεσμα: Η δράση λειτούργησε ως καταλύτης για την τοπική κοινωνία, καθώς οι γονείς έγιναν πιο προσεκτικοί στην οδήγηση και τη στάθμευση, δεχόμενοι παρατηρήσεις από τους ίδιους τους μαθητές-πράκτορες.
Περίπτωση Γ: «Πετάω σαν τα μεγάλα πουλιά – Ένα ταξίδι από την Αρχαία Ελλάδα στο σήμερα» -Πολιτιστικό πρόγραμμα-
Πλαίσιο: Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε Νηπιαγωγείο μια ημιαστική περιοχής όπου η επαφή με το δάσος και την άγρια ζωή αποτελεί μέρος της ταυτότητας των μαθητών. Η δράση συνδέει τον Πολιτισμό με την Περιβαλλοντική Συνείδηση.
Νους: Οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την αρχαία ελληνική γραμματεία μέσω της ανάγνωσης και δραματοποίησης του μύθου «Ο Ηρακλής και οι Στυμφαλίδες Όρνιθες» και της κωμωδίας «Όρνιθες» του Αριστοφάνη. Η γνώση αυτή μετουσιώθηκε στη δημιουργία ενός ομαδικού κόμικ, όπου τα παιδιά αποτύπωσαν τη δική τους εκδοχή της ιστορίας.
Καρδιά: «Πάω όπου με πάνε οι ιστορίες και οι μύθοι». Μέσα από την κατασκευή μάσκας λιονταριού (λεοντή) και πασχαλινών καλαθιών με πουλιά (με χρωματιστά φτερά, λοφία και λειριά), οι μαθητές συνδέθηκαν συναισθηματικά με τους ήρωες. Η δράση άγγιξε την «Καρδιά» καθώς τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν για τους κινδύνους που απειλούν τα αρπακτικά πουλιά του τόπου τους.
Πράξη: Η φαντασία έγινε δημιουργία με τον σχεδιασμό των Στυμφαλίδων Ορνίθων και την παραγωγή μιας ψηφιακής αφίσας. Οι ήρωες του Αριστοφάνη έγιναν οι «φωνές» των παιδιών, στέλνοντας μηνύματα για την προστασία των πουλιών και τις δράσεις που μπορούμε να αναλάβουμε για τη διατήρηση της άγριας ζωής στο φυσικό μας περιβάλλον.
Αποτέλεσμα: Οι μαθητές χρησιμοποίησαν την πολιτιστική μας κληρονομιά ως εργαλείο για να κατανοήσουν τη σύγχρονη ανάγκη προστασίας του περιβάλλοντος, μετατρέποντας τον μύθο σε ενεργή περιβαλλοντική δράση.

Περιορισμοί της Μελέτης

Η παρούσα έρευνα, παρά την ευρύτητα του δείγματός της, διέπεται από ορισμένους μεθοδολογικούς περιορισμούς. Αναφορικά με τη γεωγραφική εμβέλεια, τα δεδομένα αντλήθηκαν από σχολεία μίας συγκεκριμένης περιφερειακής ενότητας εκπαίδευσης. Παρά την στρωματοποίηση του δείγματος ώστε να περιλαμβάνει αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, η γενίκευση των ευρημάτων σε εθνικό επίπεδο χρήζει επιφυλακτικότητα. Επιπλέον, η αξιολόγηση βασίστηκε σε μεγάλο βαθμό σε αυτοαναφορές από τους εκπαιδευτικούς, χωρίς τη χρήση ομάδας ελέγχου, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα να αποδοθούν με βεβαιότητα τα αποτελέσματα αποκλειστικά στην επίδραση των προγραμμάτων. Κατά τους Donaldson & Grant-Vallone (2002), η προσωπική εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις δράσεις τους ενδέχεται να προκαλέσει μια θετική μεροληψία στην αξιολόγηση. Η τάση αυτή για ανάδειξη της αξίας των πρωτοβουλιών τους μπορεί να οδηγήσει σε μια εξιδανικευμένη αποτύπωση των αποτελεσμάτων, δυσχεραίνοντας την αντικειμενική αποτίμηση της μαθητικής συμπεριφοράς (Podsakoff et al., 2012).Τέλος, ο χρονικός περιορισμός ενός σχολικού έτους, αν και επαρκής για την καταγραφή άμεσων επιδράσεων και την αρχική αλλαγή στάσεων, δεν επιτρέπει την αξιολόγηση της μακροχρόνιας επίδρασης των προγραμμάτων. Επιπρόθετα, είναι δύσκολο να αποτυπωθούν με ακρίβεια οι αλλαγές στον ψυχισμό και τη στάση των μαθητών, επειδή η ανθρώπινη συμπεριφορά επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες (Messick, 1995). Στοιχεία όπως η Καρδιά και η Πράξη αποτελούν δυναμικές διαδικασίες που διαμορφώνονται συνεχώς από το κοινωνικό πλαίσιο του σχολείου, γεγονός που καθιστά τη μέτρησή τους μια ιδιαίτερη πρόκληση (Fischer & Bidell, 2006). Μια διαχρονική μελέτη θα μπορούσε να διερευνήσει κατά πόσον τα μαθησιακά αποτελέσματα διατηρούνται με την πάροδο του χρόνου. Παρά τους παραπάνω περιορισμούς, το εύρος του δείγματος το οποίο περιλαμβάνει 426 προγράμματα που αφορούν 1.514 εκπαιδευτικούς 19.000 μαθητές και μαθήτριες αναδεικνύει τη δυναμική της ολιστικής προσέγγισης Νους-Καρδιά-Πράξη στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, αποτελώντας μια σημαντική βάση για μελλοντικές, εκτενέστερες μελέτες.

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τον ουσιαστικό ρόλο που μπορούν να διαδραματίσουν τα καινοτόμα σχολικά προγράμματα στην καλλιέργεια της

ολιστικής παιδείας στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον. Η ανάλυση 426 εκπαιδευτικών δράσεων στους τομείς της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, της Αγωγής Υγείας και των Πολιτιστικών Θεμάτων κατέδειξε ότι τα προγράμματα αυτά συνιστούν ένα πρόσφορο παιδαγωγικό πλαίσιο για τη σύνδεση της γνωστικής ανάπτυξης, της συναισθηματικής καλλιέργειας και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών.

Τα ευρήματα δείχνουν ότι, όταν οι εκπαιδευτικές παρεμβάσεις σχεδιάζονται με σαφή παιδαγωγικό προσανατολισμό και βιωματικό χαρακτήρα, μπορούν να ενεργοποιήσουν ταυτόχρονα τις διαστάσεις του Νου, της Καρδιάς και της Πράξης. Οι μαθητές δεν περιορίζονται στην απόκτηση γνώσεων, αλλά αναπτύσσουν δεξιότητες συνεργασίας, ενσυναίσθησης και υπευθυνότητας.

Ιδιαίτερη σημασία προκύπτει από το γεγονός ότι τα προγράμματα με μεγαλύτερη διάρκεια και ουσιαστική εμπλοκή των μαθητών φαίνεται να επιδρούν βαθύτερα στις στάσεις και τις συμπεριφορές τους, επιβεβαιώνοντας τη σημασία της συνέχειας και της παιδαγωγικής συνέπειας. Η ολιστική προσέγγιση δεν λειτουργεί ως αποσπασματική δράση, αλλά ως διαδικασία που ενσωματώνεται στη σχολική καθημερινότητα και ενισχύει τη συνολική εκπαιδευτική εμπειρία.

Παρά τους μεθοδολογικούς περιορισμούς της μελέτης, το εύρος του δείγματος και η ποικιλία των δράσεων προσφέρουν μια αξιόπιστη εικόνα των δυνατοτήτων που διαθέτει το ελληνικό σχολείο να λειτουργήσει ως χώρος ολόπλευρης ανάπτυξης των μαθητών. Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την ανάγκη θεσμικής ενίσχυσης των καινοτόμων προγραμμάτων και την ενσωμάτωσή τους στον βασικό κορμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Συνολικά, η ολιστική παιδεία δεν αποτελεί μια θεωρητική επιδίωξη, αλλά μια εφαρμόσιμη παιδαγωγική πρακτική, η οποία μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη διαμόρφωση ενεργών, συναισθηματικά ώριμων και κοινωνικά υπεύθυνων πολιτών. Τα ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία για μελλοντικές, διαχρονικές και ευρύτερης κλίμακας έρευνες, που θα διερευνήσουν σε βάθος τη μακροπρόθεσμη επίδραση της ολιστικής προσέγγισης στη σχολική εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology*, *8(3), 289–308*.

Barnard, H. (2023). *Pestalozzi and Pestalozzianism: Life, educational principles, and methods of John Henry Pestalozzi*. BoD – Books on Demand.

Biggerstaff, D. (2012). Qualitative research methods in psychology. In G. Rossi (Ed.), Psychology: Selected papers (pp. 175–206). InTech. https://doi.org/10.5772/2410

Creswell, J. W. (2019*). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.

Donaldson, S. I., & Grant-Vallone, E. J. (2002). Understanding self-report bias in organizational behavior research. *Journal of Business and Psychology*, *17*(2), 245-260.

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: *A meta-analysis of school-based universal interventions. Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

Fischer, K. W., & Bidell, T. R. (2006). *Dynamic development of action and thought*. *Handbook of child psychology.* https://doi.org/10.1002/9780470147658.chpsy0107

Goleman, D. (2006). *Social intelligence: The new science of human relationships*. Bantam.

Καμπεζά, Μ. (2008). Η παιδαγωγική σκέψη του Dewey και της Montessori και η σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού, 8, 39–52. https://doi.org/10.12681/icw.18195

Mahmoudi, S., Jafari, E., Nasrabadi, H. A., & Liaghatdar, M. J. (2012). Holistic education: An approach for 21 century. *International Education Studies*, *5*(2), 178–189. http://dx.doi.org/10.5539/ies.v5n3p178

Maslo, I. M. (2023). Gardner's theory of multiple intelligences in the learning process. *Sworld-Us Conference proceedings* (pp. 85–88).

Messick, S. (1995). Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances. *American Psychologist*, *50*(9), 741-749. https://doi.org/10.1037/0003-066X.50.9.741

Miller, J. P. (2005). *Holistic learning and spirituality in education: Breaking new ground.* State University of New York Press.

Οικονομάκου, Μ., & Μαγουλά, Ε. (2022). Ολιστική προσέγγιση στη διδασκαλία της γλώσσας στο σχολείο: Γλωσσικό σύστημα και γλωσσική χρήση. Στο Σ. Σοφοκλέους & Ειρ. Χατζηλουκά-Μαυρή (Επιμ.), Πρακτικά *Συνεδρίου «Η Διδασκαλία της Γλώσσας στο Σύγχρονο Σχολείο»* (σσ. 104–115). Υπηρεσία Ανάπτυξης Προγραμμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., & Podsakoff, N. P. (2012). Sources of method bias in social science research and recommendations on how to control it. *Annual Review of Psychology*, *63*, 539-569. https://doi.org/10.1146/annurev-psych-120710-100452

Ράπτης, Α. (2021). Πανδημία και Παιδεία. Στο *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Εκπαιδευτικού Συνεδρίου: Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες* σελ.21-37.Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Sokol, B. W., Hammond, S. I., & Berkowitz, M. W. (2010). The developmental contours of character. In T. Lovat, R. Toomey, & N. Clement (Eds.), *International research handbook on values education and student wellbeing* (pp. 579–603). Springer Science + Business Media. https://doi.org/10.1007/978-90-481-8675-4_33

Τριλιανός, Θ. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας (Τόμος Ι)*. Αυτοέκδοση.

UNESCO. (2021). *Reimagining our futures together: A new social contract for education. International Commission on the Futures of Education.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379381

Φλογαΐτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (Επιμ.) (2009). *Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: Από τη θεωρία στην πράξη.* ΚΠΕ Αρχάνων.

Έρευνα Δράσης για την αποδοχή της ετερότητας σε Δημοτικό Σχολείο με εφαλτήριο την τέχνη

Ειρήνη-Φαίδρα Γκουγκουλούλη
Εκπαιδευτικός ΠΕ.70, Πρώτο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς
eirenegkougkoulouli@gmail.com

Περίληψη

Το σύγχρονο σχολείο καλείται να διαχειριστεί την ανομοιογένεια των μαθητών. Θεωρείται αναγκαία η εφαρμογή πρακτικών βασισμένων στις Τέχνες, ώστε να δημιουργηθεί κλίμα αποδοχής της ετερότητας (Kaldi et al., 2018; Blasco, 2015; Cabedo-Mas, Nethsinghe & Forrest, 2017). Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να καλύψει το κενό στις έρευνες για τη συμβολή των Τεχνών στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διερευνώντας τον ρόλο τους στον σεβασμό και στην αποδοχή της ετερότητας. Η έρευνα είναι ποιοτική και συγκεκριμένα έρευνα δράσης (Clark et. al., 2020; Robson, 2007). Διεξήχθη σε Δημοτικό Σχολείο του Βόλου τη σχολική χρονιά 2021-2022. Οι συμμετέχοντες ήταν 16 μαθητές και μαθήτριες της Γ΄ τάξης που παρακολούθησαν ένα πρόγραμμα παρέμβασης 13 δραστηριοτήτων με συχνότητα 2 ωρών την εβδομάδα. Τα μεθοδολογικά εργαλεία που επελέγησαν ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη, η συμμετοχική παρατήρηση και το ημερολόγιο ερευνητή. Σημειώθηκαν θετικά αποτελέσματα σχετικά με τον σεβασμό, την αποδοχή της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, Ετερότητα, Τέχνη, Έρευνα Δράσης.

Abstract

Modern schools are called upon to manage student heterogeneity. It is considered essential to implement arts-based practices in order to create a climate of acceptance of diversity (Kaldi et al., 2018; Blasco, 2015; Cabedo-Mas, Nethsinghe & Forrest, 2017; Wesley, 2007).The present survey aims at finding out the contribution of Arts in Education and especial-

ly in Greek Educational reality researching their role in terms of respect and acceptance of diversity in class where it is outmost importance the inclusion of certain students from different cultural background or with special educational needs. The survey is qualitative and is characterized action research(Clark et al.,2020;Robson,2007).It took place in primary school of Volos in academic year 2021-2022. The participants were 16 students of 3rd Grade who attended a program of 13 activities that lasted 2 hours per week. The methodological tools that were selected were the semi-constructed interview, the participant observation and the researcher diary. The results were positive in terms of respect, acceptance of disability and cultural diversity, as well as, the improvement of interpersonal relationships of students. The prospective of the research is the suggestions of approaching diversity aiming at being applied by other educators.

Key Words: Education, Diversity, Arts, Action Research.

Εισαγωγή

Τα παιδιά μεγαλώνουν και ζουν σε έναν κόσμο που διαρκώς αλλάζει και η διαφορετικότητα αυξάνεται. Οι αλλαγές είναι ορατές σχεδόν σε κάθε πτυχή της κοινωνίας και ιδιαίτερα δεσπόζουν στον τομέα της εκπαίδευσης. Τα τελευταία χρόνια τα σχολεία στην Ευρώπη έχουν γίνει μάρτυρες ολοένα και πιο ετερογενών αιθουσών διδασκαλίας. Οι δάσκαλοι βρίσκονται πλέον αντιμέτωποι με ένα εξαιρετικά διαφορετικό φάσμα μαθητών και καλούνται να ανταποκριθούν αποτελεσματικά για να καλύψουν τις ανάγκες τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τις τελευταίες δεκαετίες η ετερότητα των μαθητών να αποτελεί καίριο ζήτημα στον εκπαιδευτικό λόγο (Kaldi et al., 2018). Αυτή κυρίως η διαφοροποίηση συνδέεται με τρεις κύριες πηγές που αφορούν: τον αυξανόμενο αριθμό παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στα γενικά σχολεία, τον αυξανόμενο αριθμό παιδιών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και τέλος τον αριθμό των μαθητών με πολλαπλές και πολύπλοκες ανάγκες και ικανότητες σε μια σύγχρονη σχολική τάξη (Bartolo et al., 2006).

Έχοντας λάβει όλα τα παραπάνω υπόψη, γίνεται εύκολα αντιληπτό πως η τέχνη θεωρείται απαραίτητο «εργαλείο» και μέσο στην εκπαίδευση, καθώς ενσωματώνει εναλλακτικούς τρόπους μάθησης. Κυρίως

βασίζεται στο βιωματικό, όπου η ενσωμάτωση πολλών διαφορετικών τρόπων καθιστά τη μάθηση πιο ουσιαστική εμπλέκοντας ολιστικά όλους τους τομείς, όπως τον γνωστικό τομέα, τον συμπεριφορικό και τέλος τον ψυχοσυναισθηματικό τομέα. Μέσα από την τέχνη, όπως έχει αποδειχθεί από τον Malaguzzi (1995) τα παιδιά σκέφτονται, μαθαίνουν και επικοινωνούν με πολλαπλούς τρόπους (τραγούδι, χορό, μουσική, παιχνίδι ρόλων, ζωγραφική και λογοτεχνία), καθώς όπως υποστηρίζει και η θεωρία του Gardner ότι όλα τα παιδιά δεν είναι ίδια και δεν μπορούν να έχουν τα ίδια είδη νοημοσύνης. Με αυτό τον τρόπο η μάθηση μέσα από τις τέχνες τιμά αυτή την πολλαπλότητα και οι τέχνες προάγουν ένα αίσθημα ενσυναίσθησης συνδέοντας το συναίσθημα και το ασυνείδητο με το γνωστικό και συμπεριφορικό (Gardner, 1999). Αφουγκραζόμενοι τη δύναμη των τεχνών οι εκπαιδευτικοί πρόσφορο θα ήταν να χρησιμοποιήσουν τις τέχνες ως μέσο και αφόρμηση με σκοπό την ευαισθητοποίηση και αποδοχή της ετερότητας.

Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιώντας ως μέσο πνευματικές πτυχές της τέχνης, όπως λογοτεχνία, ζωγραφική και κινηματογράφο είναι σε θέση να σχεδιάσουν, να εφαρμόσουν παρεμβάσεις προωθώντας την ευαισθητοποίηση και την αποδοχή της ετερότητας. Η συμμετοχή τους σε αισθητικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, αποτελεί μορφή της νέας προσέγγισης της παιδαγωγικής πράξης που αποζητά την ευχαρίστηση μέσα από τη γνώση, την αξιοποίηση της φυσικής περιέργειας βελτιώνοντας την ικανότητά για επικοινωνία σε όλα τα επίπεδα(Chae et.al., 2018).

Σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Το ζήτημα της αναπηρίας ως ετερότητας στην εκπαίδευση έχει αναχθεί σε σημαντικό πεδίο ερευνητικών αναζητήσεων και μελετών. Έτσι λοιπόν κρίνεται αδήριτη ανάγκη να προωθηθούν πρακτικές αποδοχής της ετερότητας ως μέρος των διαδικασιών αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στην ποικιλομορφία των αναγκών όλων των παιδιών, είτε με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είτε από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο με απώτερο σκοπό τη μείωση και την άμβλυνση του αποκλεισμού εντός και εκτός της εκπαίδευσης (Kaldi et. al., 2018).

Αυτό αποδεικνύεται εύστοχα σε αρκετές μελέτες που εντόπισαν την ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι σε συνομηλίκους με αναπηρία, όταν οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν παιγνιώδεις δραστηριότητες σχετικά με την αποδοχή της αναπηρίας στο επίπεδο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ωστόσο, μέσα από όλες τις προσπάθειες αποδοχής της ετερότη-

τας στην εκπαίδευση εύλογο θα ήταν να μην αντιμετωπίζεται ως ζήτημα που αφορά αποκλειστικά τους μαθητές με αναπηρία (Petry, 2018).

Η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς είναι απαραίτητη για την επίτευξη κοινωνικής ισότητας συμπεριλαμβανομένων μαθητών από εθνοτικές και γλωσσικές μειονότητες, αγροτικούς πληθυσμούς, άτομα με αναπηρία και με δυσκολίες στη μάθηση (Imaniah & Fitria, 2017).

Έτσι η διαχείριση της ετερότητας στη διδασκαλία και γενικά στο σχολείο, όπως και η προώθηση της αποδοχής της, αποτελεί πρόκληση για τον εκπαιδευτικό μηχανισμό, καθώς χαρακτηρίζεται ως μια συστηματική και ολοκληρωμένη διαδικασία για να αναπτυχθεί ένα σχολικό περιβάλλον που όλοι οι μαθητές, με τις ομοιότητες συνάμα και με τις διαφορές τους, δύναται να συμβάλουν στην αποδοχή του 'Άλλου' προωθώντας τον πολιτισμικό εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας με στόχο την αλληλοκατανόηση και την προαγωγή της ενσυναίσθησης (Booysen, 2003; Λυτσιούση & Τσιούμης, 2019).

Οι εκπαιδευτικοί θα ήταν δόκιμο να δημιουργήσουν νέες ευκαιρίες για την καλλιέργεια και ανάπτυξη νέων αντιλήψεων σχετικά με ανθρώπους που ανήκουν σε άλλες ομάδες. Θα ήταν γόνιμο να αναπτυχθούν νέες και διευρυμένες παρεμβάσεις με εφαλτήριο τις Τέχνες. Η συμμετοχή στις τέχνες φαίνεται να δημιουργεί ένα ασφαλές καταφύγιο, ένα αξιόπιστο περιβάλλον που είναι ταυτόχρονα οικείο, ώστε να προσεγγιστεί η ετερότητα από ποικίλες όψεις. Όπως υποστηρίζει και η Greene (2001) (όπως αναφέρεται στη Wesley, 2007) μία από τις λειτουργίες της τέχνης είναι να «αποσταθεροποιεί σταθερές ιδέες και υπάρχουσες ταυτότητες» υπενθυμίζοντας και ενθαρρύνοντας τους ανθρώπους να κοιτάζουν και να βλέπουν με άλλη ματιά και οπτική τον «άλλο», όπως και ο «άλλος» να διευρύνει την οπτική του απέναντι στην κοινωνία αλλά και τις κοινωνικές δομές και τις τυχόν αλληλεπιδράσεις που αναπτύσσονται.

Η τέχνη δεν εστιάζει απλά στη σκηνή μιας ταινίας, στη σελίδα ενός λογοτεχνικού βιβλίου ή στον καμβά ζωγραφικής, ούτε καν στη γνωστική εκτίμηση του περιεχομένου, αλλά κάνει ένα άλμα, μια σύνδεση που επιτρέπει στον αποδέκτη, καθώς και στον δημιουργό, να έχουν μια κοινή εμπειρία με τελικό προορισμό τη δημιουργία τέχνης. Τέλος μέσα από την επαφή με την τέχνη καλλιεργείται η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης παρέχοντας τον κατάλληλο χρόνο και χώρο για προσωπικό, «αισθητό στοχασμό», ο οποίος λαμβάνει χώρα όταν όλο το είναι κάποιου ασχολείται με τη βίωση και ενσωμάτωση μιας κατάστασης (Wesley, 2007).

Μεθοδολογία ερευνητικής διαδικασίας

Η έρευνα που εφαρμόστηκε ανήκει στην Ποιοτική Έρευνα και συγκεκριμένα είναι Έρευνα Δράσης ακολουθώντας το σπειροειδές μοντέλο του K. Lewin (Robson, 2007; Clark et.al., 2020). Σε γενικές γραμμές παρατηρείται πως η έρευνα δράσης συνδέεται με το πλαίσιο και αφορά προβλήματα της πραγματικής ζωής, αφού είναι διερευνητική, όπου οι συμμετέχοντες και οι ερευνητές παράγουν μαζί τη γνώση μέσω της συνεργατικής επικοινωνίας, διαδικασίες στις οποίες λαμβάνονται σοβαρά όλες οι συνεισφορές των συμμετεχόντων. Τα νοήματα που κατασκευάζονται στη διαδικασία διερεύνησης οδηγούν σε κοινωνική δράση και οι αντανακλάσεις αυτών οδηγούν στην κατασκευή νέων νοημάτων. Η ανάπτυξη νοήματος και γνώσης με αυτόν τον τρόπο αποτελεί τη βάση της κονστρουκτιβιστικής προσέγγισης, όπου συχνά βασίζονται οι δάσκαλοι προσπαθώντας να ωθήσουν τους δικούς τους μαθητές να κατασκευάσουν τα δικά τους νοήματα και κατανοήσεις στη διάρκεια βίωσης νέων ιδεών (Clark et. al., 2020).

Η έρευνα δράσης λοιπόν είναι μια προσέγγιση στην εκπαιδευτική έρευνα που χρησιμοποιείται ευρέως από εκπαιδευτικούς και ερευνητές για να εξετάσει και εν τέλει να βελτιώσει την παιδαγωγική τους πρακτική. Η έρευνα δράσης ως μέθοδος δύναται να επιτρέψει και να υποστηρίξει τους εκπαιδευτικούς σε αποτελεσματικές παιδαγωγικές πρακτικές μετασχηματίζοντας την ποιότητα των διδακτικών αποφάσεων και δράσεων, για να ενισχυθεί στη συνέχεια η διδασκαλία και η μάθηση. Είναι μια διαδικασία βελτίωσης της εκπαιδευτικής πρακτικής, όπου οι μέθοδοι της περιλαμβάνουν δράση, αξιολόγηση, προβληματισμό και συγκέντρωση στοιχείων για την εφαρμογή αλλαγής στις πρακτικές. Είναι συμμετοχική και συνεργατική αναπτύσσοντας πρακτικές προβληματισμού με βάση τις ερμηνείες των συμμετεχόντων.

Η γνώση δημιουργείται μέσα από τη δράση και την εφαρμογή και βασίζεται στην επίλυση προβλημάτων, εάν η λύση του προβλήματος έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της πρακτικής. Είναι επαναληπτική και δημιουργεί σχέδια, όπου εφαρμόζονται, αναθεωρούνται και στη συνέχεια εφαρμόζονται εκ νέου. Ακολουθεί μια συνεχή διαδικασία προβληματισμού και αναθεώρησης. Τα ευρήματα προκύπτουν ως δράση που αναπτύσσεται και λαμβάνει χώρα, ωστόσο δεν είναι οριστικά ή απόλυτα αλλά συνεχή. Το νόημα της έρευνας δράσης πηγάζει από τον τρόπο με τον οποίο διαπραγματεύονται οι εκπαιδευτικοί τα προβλήματα και τις επιτυχίες της ζωής και της εργασίας στην τάξη, στο σχολείο και στην κοινότητα (Robson, 2007).

Αναγκαιότητα ερευνητικής μελέτης

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να καλύψει το κενό στις έρευνες για τη συμβολή της Τέχνης στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα διερευνώντας τον ρόλο τους στον σεβασμό και στην αποδοχή της ετερότητας μεταξύ των μαθητών και μαθητριών σε μια τάξη που κυριαρχεί η ανάγκη ενσωμάτωσης συγκεκριμένων μαθητών από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Ερευνητικά ερωτήματα

Το ερευνητικό μας ερώτημα απαρτίζεται σε δύο μέρη:

- Ποια τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στην υιοθέτηση μιας πολιτισμικά και κοινωνικά ευαίσθητης προσέγγισης και αποδοχής της ετερότητας παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας σε δημοτικό σχολείο στο Βόλο;
- Ποια τα αποτελέσματα της διδακτικής παρέμβασης στην προώθηση μεγαλύτερης έκφρασης και υποστήριξης των παιδιών που διαφέρουν;

Και εν συνεχεία τα υπο-ερωτήματα που δημιουργούνται είναι τα εξής:

- Η διδακτική αξιοποίηση της Τέχνης επέδρασε θετικά στην αποδοχή της ετερότητας, της προώθησης της έκφρασης και ανάπτυξης της ισοτιμίας;
- Κατά πόσο οι συγκεκριμένες δραστηριότητες λειτουργήσαν καταλυτικά στην αυτενέργεια των παιδιών και προήγαγαν τους στόχους που τέθηκαν;

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες είναι 16 μαθητές και μαθήτριες της Γ' τάξης, ηλικίας (8 έως 9 ετών) :

- Αγόρια: 9 (2 αγόρια από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον).
- Κορίτσια : 7 (1 κορίτσι από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και 1 κορίτσι στο Φάσμα του Αυτισμού).

Ερευνητικά εργαλεία

- Ημιδομημένη Συνέντευξη (Πριν και Μετά)

Πριν και μετά την έναρξη των παρεμβάσεων πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις στους μαθητές που αποτελούνται από προκαθορισμένες κατά κάποιον τρόπο ερωτήσεις, ώστε να υπάρχει ένας οδηγός για τα θέματα που θεωρεί η ερευνήτρια ότι είναι σημαντικά να καλύψει στο πλαίσιο της συνέντευξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη στηρίχθηκε στην ανίχνευση των στάσεων των μαθητών σχετικά με την αναπηρία και την πολιτισμική ετερότητα.

- Συμμετοχική Παρατήρηση

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης επιλέχθηκε η συμμετοχική παρατήρηση ως μεθοδολογικό εργαλείο, όπου η ερευνήτρια συμμετέχει ενεργά στις δράσεις μαγνητοφωνώντας με συνάμα παράλληλη εμπλοκή της και ταυτόχρονα καταγράφει τις παρατηρήσεις της εστιάζοντας σε συγκεκριμένες πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

- Ημερολόγιο Αναστοχασμού

Μετά το πέρας κάθε παρέμβασης η ερευνήτρια κρατούσε ημερολόγιο και αναστοχαζόταν κρατώντας σημειώσεις σχετικά με την πορεία της διδασκαλίας, με επιπλέον επισημάνσεις που αφορούσαν τη στάση και την αντιμετώπιση των μαθητών καθώς και τη δική της στάση και συμπεριφορά.

Διδακτική παρέμβαση

Τα παιδιά παρακολούθησαν ένα ειδικά σχεδιασμένο πρόγραμμα δραστηριοτήτων για 13 εβδομάδες, με συχνότητα 2 διδακτικές ώρες την εβδομάδα και συγκεκριμένα στις διδακτικές ώρες των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Καταβλήθηκε προσπάθεια να προσεγγιστούν τύποι ετερότητας μέσα από μορφές Τέχνης. Με την έναρξη της διδακτικής παρέμβασης έλαβε χώρα ως εισαγωγή ένα παιχνίδι. Έπειτα η ετερότητα προσεγγίστηκε μέσα από δραστηριότητες μέσω της Τέχνης. Στο τέλος της παρέμβασης η ολομέλεια των μαθητών συνέθεσε κάτι δημιουργικό ως αποτέλεσμα της Αποδοχής του 'Άλλου'.

Η επιλογή των συγκεκριμένων δραστηριοτήτων έγινε στοχευμένα με σκοπό την ευαισθητοποίηση στην αποδοχή της ετερότητας και πιο συγκεκριμένα της αναπηρίας και της πολιτισμικής ετερότητας λαμβάνοντας υπόψη την καταλληλόλητα στην συγκεκριμένη ηλικιακή ομάδα. Πρόκειται για δράσεις προσανατολισμένες στο θέμα της αποδοχής του

'Άλλου'. Πιο συγκεκριμένα προσεγγίστηκαν βραβευμένα και προσανατολισμένα παραμύθια στο θέμα της αποδοχής του 'Άλλου' με σκοπό την ευαισθητοποίηση στην αποδοχή τόσο της αναπηρίας όσο και της πολιτισμικής ετερότητας. Εξίσου μελετήθηκαν πίνακες ζωγραφικής με θέμα την τύφλωση, την κινητική αναπηρία και την πολιτισμική ετερότητα. Τέλος επιλέχθηκαν ταινίες μικρού μήκους της Unicef στο πλαίσιο της σειράς «Unfairy Tales».

Ανάλυση των δεδομένων

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για την ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων από τις συνεντεύξεις είναι η θεματική ανάλυση. Πρόκειται για μια μέθοδο που χρησιμοποιείται ευρέως στην ποιοτική έρευνα και αφορά μία μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και ομαδοποίησης επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων, δηλαδή «θεμάτων» αποτελώντας βασικό εργαλείο για όλους τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun & Clarke, 2014).

Πιο αναλυτικά μέσω της θεματικής ανάλυσης συγκεντρώνονται και οργανώνονται κατάλληλα τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα που παρατηρούνται στα δεδομένα των συνεντεύξεων. Λαμβάνει χώρα ομαδοποίηση των πιο σημαντικών κωδικών, ακολουθεί η αναζήτηση εννοιολογικών κατηγοριών, έπεται η προσπάθεια απόδοσης του νοήματος στα δεδομένα και τέλος προκύπτει η δημιουργία βασικών-αξόνων μέσω μιας ιδιαίτερης προσοχής, ερμηνευτικής και συνδυαστικής ικανότητας. Τα δεδομένα συγκρίνονται συνεχώς με σκοπό την καταλληλότερη εκτίμηση, συλλογή και ανάλυση τους (Robson, 2007).

Στην παρούσα εργασία το επιστημολογικό και θεωρητικό πλαίσιο που εντάσσεται η θεματική ανάλυση των δεδομένων είναι η φαινομενολογική προσέγγιση. Η έρευνα εστιάζει στις στάσεις, στις αντιλήψεις, στα συναισθήματα και στις σκέψεις των συμμετεχόντων απέναντι στην αναπηρία και στην πολιτισμική ετερότητα πλαισιώνοντας τον κόσμο των βιωμάτων των συμμετεχόντων-ουσών και την αντίστοιχη οπτικής τους. Επιπρόσθετα δεδομένου ότι τα θέματα προκύπτουν μέσα από το κείμενο και εδράζονται στα δεδομένα ακολουθήθηκε η επαγωγική προσέγγιση για τον λόγο ότι η έρευνα δράσης είναι ο βασικός σχεδιασμός της έρευνας και ακόμη ότι χρησιμοποιήθηκε το αναδυόμενο πλαίσιο για την ομαδοποίηση των δεδομένων και μετέπειτα στην αναζήτηση των μεταξύ τους σχέσεων. Στην ουσία πρόκειται για μια διαδικασία κωδικοποίησης η οποία ξεκινά από τα δεδομένα του κειμένου και κινείται από «κάτω προς τα πάνω» (bottom up) (Braun & Clarke, 2014).

Μεταβαίνοντας πλέον στην ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας παρατηρούμε πως αναδείχθηκαν 4 θέματα και 10 υποθέματα.

Το πρώτο θέμα («Προσδιορισμός της στάσης απέναντι στη διαφορετικότητα) περιλαμβάνει 2 υποθέματα που είναι τα ακόλουθα: «Προσπάθεια εννοιολόγησης του όρου "διαφορετικός", «Κατονομασία των "διαφορετικών" μαθητών μέσα στην τάξη και αιτιολόγηση των επιλογών τους» και τα οποία σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο ορίζουν οι μαθητές το «διαφορετικό», την επαφή τους με τον όρο αλλά και τις γνώσεις τους γύρω από αυτόν.

Το δεύτερο θέμα («Στάση απέναντι στα άτομα με κινητική αναπηρία») περιλαμβάνει 2 υποθέματα τα οποία είναι τα εξής: «Αποδοχή ή Απόρριψη μέσω συμμετοχής σε παιχνίδι με συμμαθητή που αντιμετωπίζει κινητικά προβλήματα», «Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή με κινητική αναπηρία» και τα οποία σχετίζονται με τις απόψεις των μαθητών-συμμετεχόντων για τα άτομα με κινητική αναπηρία και το βαθμό κατά τον οποίοι είναι διατεθειμένοι να βοηθήσουν έναν συμμαθητή τους που βρίσκεται στην ίδια κατάσταση.

Το τρίτο θέμα («Στάση απέναντι στα άτομα με προβλήματα όρασης») περιλαμβάνει 2 υποθέματα που είναι τα εξής: «Αποδοχή ή Απόρριψη μέσω συμμετοχής σε παιχνίδι με συμμαθητή που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός», «Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή που έχει πρόβλημα όρασης ή είναι τυφλός», τα οποία αφορούν τις απόψεις των συμμετεχόντων για τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα όρασης ή είναι τυφλά αλλά και την βοήθεια που θα έδιναν σε έναν συμμαθητή τους αν βρισκόταν σε μια τέτοια κατάσταση και έπρεπε να καθίσουν μαζί του στο ίδιο θρανίο.

Το τέταρτο θέμα («Στάση απέναντι στα άτομα με διαφορετική εθνικότητα») περιλαμβάνει 4 υποθέματα που είναι: «Τρόποι αλληλεπίδρασης με παιδιά από άλλη χώρα», «Τρόποι αντιμετώπισης ενός παιδιού που προέρχεται από μια άλλη χώρα», «Ευαισθητοποίηση μέσω παροχής βοήθειας σε συμμαθητή διαφορετικής εθνικότητας που δεν μιλάει ελληνικά», «Αποδοχή μέσω πρόσκλησης μαθητή διαφορετικής εθνικότητας που δεν μιλάει ελληνικά σε πάρτι γενεθλίων», τα οποία αφορούν την αποδοχή ή την απόρριψη των ατόμων που προέρχονται από άλλη χώρα και δεν γνωρίζουν την ελληνική γλώσσα.

Συμπεράσματα

Ο πρωταρχικός στόχος αυτής της μελέτης ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος ευαισθητοποίησης για την ετερότητα που σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε από την ερευνήτρια-εκπαιδευτικό σε πραγματικό εκπαιδευτικό περιβάλλον σχετικά με τις στάσεις των μαθητών ως προς την αναπηρία και την πολιτισμική ετερότητα διερευνώντας τα αποτελέσματα προώθησης μεγαλύτερης έκφρασης και υποστήριξης ουσιαστικότερης των παιδιών που διαφέρουν.

Πιο συγκεκριμένα διαπιστώνεται πως τα συνολικά ευρήματα υποστηρίζουν την αποτελεσματικότητα της διδακτικής παρέμβασης προωθώντας την αποδοχή της ετερότητας με απώτερο σκοπό την πρόκληση θετικών συνολικών αλλαγών στη στάση μεταξύ των συνομηλίκων.

Προοδευτικά αξίζει να τονιστεί πως έλαβε χώρα σημαντική αλλαγή των στάσεων στην αναπηρία συγκεκριμένα σε 2 παιδιά με αρνητική στάση στην αρχή και μετά σημείωσαν θετική (Chae et.al., 2018). Εξίσου εντοπίστηκαν διαφορετικά αποτελέσματα με βάση τον τύπο αναπηρίας. Χαρακτηριστικά περισσότεροι μαθητές ήταν πιο θετικά διακείμενοι προς το πρόβλημα όρασης από ότι στο κινητικό πρόβλημα (Reina et al., 2020). Οι μαθητές με προηγούμενες εμπειρίες με άτομο με αναπηρία παρουσίασαν καλύτερα επίπεδα στάσης (Reina et al., 2020).

Επιπρόσθετα σημείωσαν μεγαλύτερη έκφραση και αυτονόμηση οι μαθητές που διέφεραν και έγιναν αποδεκτοί τόσο από την ομάδα μέσα από ομαδικές δραστηριότητες όσο και κατά τη διάρκεια άλλων δραστηριοτήτων στο πλαίσιο του σχολικού προγράμματος. Αρκετοί μαθητές που στην αρχή διακατέχονταν από αρνητική στάση απέναντι σε αλλοεθνείς χρησιμοποιώντας προκατειλημμένες ή στερεοτυπικές στάσεις σταδιακά και μετά το πέρας των παρεμβάσεων σημείωσαν θετική στάση (Bellini et.al., 2016).Όλοι οι μαθητές εξίσου εκφράστηκαν ελεύθερα (Chae et.al., 2018).

Σε μελλοντικές έρευνες γόνιμο θα ήταν να δοθεί μεγαλύτερη εμβάθυνση στο ζήτημα της πολιτισμικής ετερότητας και σε άλλες πτυχές της (γλώσσα, τρόποι ζωής, θρησκεία, πολιτισμικά στοιχεία), όπως και σε άλλα είδη αναπηρίας συνάμα με άλλες παραμέτρους(αλληλεπίδραση-επαφή με άτομα με αναπηρία, τρόπους προσέγγισης).

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bartolo, P. et al. (2006). Understanding diversity in the primary classroom. *European Journal of Teacher Education*, *2*(3), 305–318.

Bellini, S., Guzzon, A., Marini, S., & Ripamonti, I. (2016). Developing multicultural awareness in preschool children: A pilot intervention. *Open Journal of Social Sciences*, *4*(7), 182–189. https://doi.org/10.4236/jss.2016.47028

Blasco, P. G., Moreto, G., Roncoletta, A. F. T., Levites, M. R., & Janaudis, M. A. (2015). Education through movies: Improving teaching skills and fostering reflection among students and teachers. *Journal for Learning through the Arts*, *11*(1). https://eric.ed.gov/?id=EJ1086983

Booysen, L. (2003). Diversity management. Στο J. A. Slabbert, J. J. Prinsloo, B. J. Swanepoel, & W. Backer (Επιμ.), *Managing employment relations in South Africa* (σσ. 12-1–12-17). Butterworths LexisNexis.

Braun, V., & Clarke, V. (2014). What can "thematic analysis" offer health and wellbeing researchers? *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, *9*(1), 26152. https://doi.org/10.3402/qhw.v9.26152

Cabedo-Mas, A., Nethsinghe, R., & Forrest, D. (2017). The role of the arts in education for peacebuilding, diversity and intercultural understanding: A comparative study of educational policies in Australia and Spain. *International Journal of Education & the Arts*, *18*(11). https://repositori.uji.es/server/api/core/bitstreams/9b12ca90-058a-451b-948d-65c53fb2e1d9/content

Chae, S., Park, E.-Y., & Shin, M. (2018). School-based interventions for improving disability awareness and attitudes towards disability of students without disabilities: A meta-analysis. *International Journal of Disability, Development and Education*, *66*(4), 343–361. https://doi.org/10.1080/1034912X.2018.1439572

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Ατραπός.

Γκόβαρης, Χ., Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003). Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο: Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Παιδαγωγικός Λόγος*, *1*, 7-20.

Γκόβαρης, Χ. (2007). Διαπολιτισμική παιδαγωγική. Στο Ν. Μήτσης (Επιμ.), *Ετερότητα στη σχολική τάξη και διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών: Η περίπτωση των τσιγγανοπαίδων* (σσ. 23-37). ΥΠΕΠΘ.

Clark, J. A. (2006). Social justice, education and schooling: Some philosophical issues. *British Journal of Educational Studies*, *54*(3), 272–287. https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00352.x

Clark, J. S., Porath, S., Thiele, J., & Jobe, M. (2020). *Action research*. New Prairie Press eBooks. https://newprairiepress.org/ebooks/34

Fereday, J., & Muir-Cochrane, E. (2006). Demonstrating rigor using thematic analysis: A hybrid approach of inductive and deductive coding and theme development. *International Journal of Qualitative Methods*, *5*(1), 80–92. https://doi.org/10.1177/160940690600500107

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st century*. Basic Books.

Grobler, B. R., Moloi, K. C., Loock, C. F., Bisschoff, T. C., & Mestry, R. J. (2006). Creating a school environment for the effective management of cultural diversity. *Educational Management Administration & Leadership*, *34*(4), 449–472. https://doi.org/10.1177/1741143206068211

Imaniah, I., & Fitri, N. (2017). Inclusive education for students with disability. *SHS Web of Conferences*, *42*, 00039. https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200039

Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, *48*(1), 2–20. https://doi.org/10.1080/03057925.2017.1281101

Kim, S. J., Wee, S.-J., & Lee, Y. M. (2016). Teaching kindergartners racial diversity through multicultural literature: A case study in a kindergarten classroom in Korea. *Early Education and Development*, *27*(3), 402–420. https://doi.org/10.1080/10409289.2015.1069110

Λυτσιούση, Σ., & Τσιούμης, Κ. (2019). Πρακτικές διαχείρισης θρησκευτικής ετερότητας και η σχέση τους με την εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη. Στο *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Θρησκευτική Εκπαίδευση: εκπαίδευση για το μέλλον*. Τόμος 3 (σσ. 316–326). Πανελλήνια Ένωση Θεολόγων.

Malaguzzi, L. (1995). History, ideas and basic philosophy: An interview with Lella Gandini. Στο C. Edwards, L. Gandini, & G. Forman (Επιμ.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (σσ. 41–89). Ablex.

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

Petry, K. (2018). The relationship between class attitudes towards peers with a disability and peer acceptance, friendships and peer interactions of students with a disability in regular secondary school. *European Journal of Special Needs Education*, *33*(2), 254–268. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1424782

Reina, R., Íñiguez-Santiago, M. C., Ferriz-Morell, R., Martínez-Galindo, C., Villamisar, A., & Ruiz-Pérez, L. M. (2020). The effects of modifying contact, duration, and teaching strategies in awareness interventions on attitudes towards inclusion in physical education. *European Journal of Special Needs Education*. https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1842973

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετφ., Κ. Μιχαλοπούλου, Επιμ.). Gutenberg.

Siperstein, G. N., Parker, R. C., Bardon, J. N., & Widaman, K. F. (2007). A national study of youth attitudes toward the inclusion of students with intellectual disabilities. *Exceptional Children*, *73*(4), 435–455. https://doi.org/10.1177/001440290707300403

Smith, C. O., Levine, D. W., Smith, E. P., Dumas, J., & Prinz, R. J. (2009). A developmental perspective of the relationship of racial-ethnic identity to self-construct, achievement, and behavior in African American children. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, *15*(2), 145–157. https://doi.org/10.1037/a0015538

Virtual Art Museum: Ένα Εικονικό Μουσείο Τέχνης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία

Δρ. Ερμιόνη Δελή
Ζωγράφος-Εκπαιδευτικός, Μέλος Ε.ΔΙ.Π. Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών
edeli@asfa.gr

Δρ. Αγγελική Θεοδόση
Πληροφορικός, Εκπαιδευτικός ΔΕ
atheo@sch.gr

Δημήτρης Χριστογιάννης
Γλύπτης, Μέλος, Ε.ΔΙ.Π. Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών
dchristogiannis@asfa.gr

Γεωργία Χαλβατσιώτη
Εργοθεραπεύτρια, Αρχικελευστής Λ.Σ.-ΕΛ/ΑΚΤ Ειδικότητας Υγειονομικού
gchalvatsioti@yahoo.gr

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός ερευνητικού έργου με αντικείμενο την ανάπτυξη ενός ψηφιακού περιβάλλοντος μη τυπικής μάθησης, του «Εικονικού Μουσείου Τέχνης» ("Virtual Art Museum"), ειδικά σχεδιασμένου για την πρόσβαση πληθυσμών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Σκοπός του έργου είναι να αποτελέσει ένα πλαίσιο συμπεριληπτικής μάθησης και ψυχαγωγίας, πιο ειδικά, εκπαίδευσης στην τέχνη και τον πολιτισμό, ξεπερνώντας τους περιορισμούς των φυσικών χώρων.

Στο έργο υπάρχει σαφής διάκριση μεταξύ των όρων «εικονικό μουσείο» που σχετίζεται με την τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας (τρισδιάστατος κόσμος) στον οποίο κατατάσσεται και το αντικείμενο της παρούσας έρευνας, από τους όρους «ψηφιακό μουσείο» (η τεχνολογία για την ψηφιοποίηση των πληροφοριών) και «κυβερνομουσείο» (εικονικός χώρος VS φυσικού χώρου). Η λειτουργία του «Εικονικού Μουσείου Τέχνης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία»

"Virtual Art Museum for people with special educational needs and/or disability" βασίζεται στην Εικονική Περιήγηση, την Πολυμεσική Παρουσίαση των εκθεμάτων (εικόνες, κείμενα, αφηγήσεις, βίντεο) και την Αυτόματη Ξενάγηση, στοιχεία που ενισχύουν την προσβασιμότητα.

Το «Εικονικό Μουσείο Τέχνης από την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών» ("Virtual Art Museum by ASFA") (http://3dtour.asfa.gr/), που λειτουργεί από το 2022 με τις αρχές του καθολικού σχεδιασμού για τη μάθηση, φιλοξενεί μέρος των έργων της ιστορικής Πινακοθήκης της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών (Μόνιμη έκθεση), μέρος έργων των αποφοίτων του Τμήματος Εικαστικών Τεχνών της Σχολής (Περιοδική έκθεση), ενώ περιλαμβάνει και ένα εκτενές πεδίο εκπαιδευτικών εφαρμογών (Εκπαιδευτικά). Το τμήμα αυτό περιέχει θεματικές εκθέσεις από τις καλλιτεχνικές και εκπαιδευτικές δράσεις του Ιδρύματος στην κοινωνία, αλλά και εκπαιδευτικές εφαρμογές όπως παιχνίδια μνήμης και παρατηρητικότητας και δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης με εικαστικά έργα και καλλιτέχνες, υλικό επιλεγμένο από επίσημους ιστότοπους. Τέλος, το έργο συμπληρώνεται από ένα ηλεκτρονικό βιβλίο επισκεπτών για τους διαδικτυακούς περιηγητές στο οποίο μπορούν να αξιολογήσουν την εμπειρία τους μέσα από σχόλια και παρατηρήσεις και να συνεισφέρουν στο περιεχόμενο, εφόσον επιθυμούν.

Το "Virtual Art Museum by ASFA" φιλοδοξεί να αποτελέσει ένα πρότυπο για την αξιοποίηση της τεχνολογίας προς όφελος της ισότιμης πρόσβασης στην τέχνη και την πολιτιστική κληρονομιά και τελικά, της κοινωνικής ενσωμάτωσης.

Λέξεις-κλειδιά: εικονικό Μουσείο, εικονική περιήγηση, ψηφιακό περιβάλλον, πολυμεσική παρουσίαση, αυτόματη ξενάγηση, μη τυπική μάθηση, εικαστική εκπαίδευση, συμπεριληπτική εκπαίδευση, προσβασιμότητα

A**bstract**

The purpose of this paper is to present a research project aimed at developing a digital non-formal learning environment, the "Virtual Art Museum" specifically designed for access by populations with special educational needs and/or disabilities. The aim of the project is to provide a framework for inclusive learning and entertainment, education in art and culture specifically, overcoming the limitations of physical spaces.

In the project there is a clear distinction between the terms "virtual museum" related to virtual reality technology (three-dimensional world) to which the subject of this research is also classified, from the terms "digital museum" (the technology for digitizing information) and "cyber museum" (virtual space VS physical space). The operation of the "Virtual Art Museum for people with special educational needs and/or disability" based on the Virtual Tour, the Multimedia Presentation of the exhibits (images, texts, narratives, videos) and the Automatic Tour, elements that enhance accessibility.

The "Virtual Art Museum by Athens School of Fine Arts" ("Virtual Art Museum by ASFA") (http://3dtour.asfa.gr/) operating since 2022 according to the principles of universal design for learning. It hosts part of the works of the historical Gallery of the Athens School of Fine Arts (Permanent exhibition), part of the works of the graduates of the School's Department of Visual Arts (Periodic exhibition), while also including an extensive field of educational applications (Educational). This section contains thematic exhibitions from the Foundation's artistic and educational actions in society, as well as educational applications such as memory and observation games and creative activities with visual works and artists, material selected from official websites. Finally, a guest book complements the project for online visitors in which they can evaluate their experience through comments and observations and contribute to the content, if they wish.

The "Virtual Art Museum by ASFA" aim to be a model for the utilization of technology for the benefit of equal access to art and cultural heritage and ultimately social inclusion.

Key Words: virtual Museum, virtual tour, digital environment, multimedia presentation, self-guided tour, non-formal learning, visual arts education, inclusive education, accessibility

Εισαγωγή

Το επιστημονικό έργο, με δύο υποέργα (Δράσεις 1, 2), υλοποιήθηκε από τον Ειδικό Λογαριασμό Κονδυλίων Έρευνας της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών, το 2021-2022 (Οκτώβριος 2021-Ιούνιος 2022), με την επιχορήγηση του ΥΠ.ΠΟ.Α. (27/12/2021, Αριθ. Πρωτ.: ΥΠΠΟΑ/602048).

Αντικείμενο του δεύτερου υποέργου (Δράση 2) ήταν η ανάπτυξη ενός νέου, καινοτόμου, ψηφιακού περιβάλλοντος μη τυπικής μάθησης, ενός εικονικού περιβάλλοντος «Μουσείου Τέχνης», το οποίο θα αποτελεί ένα πλαίσιο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προσβάσιμο για πληθυσμούς με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, πιο ειδικά, από άτομα που έχουν σημαντική δυσκολία μάθησης και προσαρμογής εξαιτίας σωματικών, διανοητικών, ψυχολογικών, συναισθηματικών και κοινωνικών ιδιαιτεροτήτων, με σκοπό τη μελέτη, την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία.

Το εγχείρημα βασίστηκε στην αρχή ότι «μέσα από τη βίωση πολιτιστικών γεγονότων και εμπειριών της ανθρώπινης ζωής δύναται να δημιουργηθεί στο άτομο ένα αίσθημα εμπιστοσύνης προς τον εαυτό του, ανεξάρτητα από προσωπικές ιδιαιτερότητες» (Κοντογιάννη, 2000).

Η τελική προοπτική της Δράσης αυτής ήταν η διασφάλιση της προσβασιμότητας στην εκπαίδευση μέσω της Τέχνης και του Πολιτισμού και η ενίσχυση της ολόπλευρης ανάπτυξης των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (γνωστική, συναισθηματική, κοινωνική).

Η διεπιστημονική ομάδα που υλοποίησε τη Δράση, αποτελούνταν από μέλη της καλλιτεχνικής, επιστημονικής κοινότητας που είχαν σαφώς προσδιορισμένο ρόλο και αποστολή, σε γενικό και ειδικό επίπεδο εργασίας, σύμφωνα με τη στοχοθεσία και τα στάδια ανάπτυξης του έργου.

Άξονες Μελέτης

Ο όρος «εικονικό μουσείο» που σχετίζεται με την τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας (τρισδιάστατος κόσμος) (Carrozzino & Bergamasco, 2010), διαχωρίζεται από τους όρους «ψηφιακό μουσείο» (Schweibenz, 2004) και «κυβερνομουσείο» (Guynup, 2000).

Έγινε προσεχτική μελέτη για την προσβασιμότητα περιεχομένου στα ψηφιακά περιβάλλοντα για ΑμεΑ, σύμφωνα με το διεθνές πρότυπο WCAG (Web Content Accessibility Guidelines) (W3C, 2016). Έτσι, το έργο ακολουθεί τις Προσαρμογές, τις Τροποποιήσεις και τα εργαλεία που καλύπτουν μια αρκετά μεγάλη θεματολογία, προκειμένου το τελικό περιεχόμενο του ψηφιακού τόπου να είναι προσβάσιμο στα άτομα με αναπηρίες Αισθητηριακές, Κινητικές, Γνωστικές, Αναπτυξιακές, Νευρολογικές.

Η σύγχρονη αυτή πλατφόρμα συνδέει την ιστορική συλλογή και την σύγχρονη καλλιτεχνική παραγωγή της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών και αποτελεί ένα περιβάλλον εκπαίδευσης μέσω της τέχνης (αισθητική εμπειρία), προσβάσιμο για όλη την κοινότητα (εικ. 1). Η μουσειακή εμπειρία είναι η δύναμη που επιδρά αναμορφωτικά στη ζωή των ατόμων

και των κοινοτήτων αφού αφορά σε με ένα ευρύ ηλικιακό και κοινωνικό φάσμα (π.χ. εφηβεία, τρίτη ηλικία, ΑμεΑ, μετανάστες), συνδέεται με παράγοντες «ψυχολογικής ευδαιμονίας» (π.χ. ψυχαγωγία, ευχαρίστηση, προσωπική εξέλιξη) αλλά και με παράγοντες εναρμόνισης του ατόμου με το μουσειακό πλαίσιο ως περιβάλλον (Parcker, 2008).

Το Εικονικό Μουσείο Τέχνης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Virtual Art Museum for people with special educational needs and/or disability) έγινε εφικτό μέσω της Εικονικής Περιήγησης, της Πολυμεσικής Παρουσίασης των εκθεμάτων και της Αυτόματης Ξενάγησης.

Εικόνα 1: *Το Εικονικό Μουσείο Τέχνης από την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.*

Περιεχόμενο του Εικονικού Μουσείου

Το Εικονικό Μουσείο Τέχνης για άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία, από το φυσικό του σπίτι, την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, λειτουργεί από το 2022 και φιλοξενεί (εικ. 2):
1. Τη Μόνιμη Συλλογή (Αίθουσες 1 έως 15)
Μέρος των έργων της ιστορικής Πινακοθήκης της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών (Μόνιμη έκθεση) που εμφανίζεται νομικά το 1930 και αποτελείται από σπουδαστικά έργα αλλά και έργα που δωρίσθηκαν από καθηγητές και άλλους δωρητές. Η συλλογή αυτή περιλαμβάνει πάνω από 9.000 εικαστικά έργα διαφόρων μέσων, όπως ζωγραφική, γλυπτική, χαρακτική, αγιογραφία, φωτογραφία, σχέδια, κ.ά., τα οποία καλύπτουν μια χρονική περίοδο από τον 19ο αιώνα μέχρι τις μέρες μας (https://www.asfa.gr/askt/pinakothiki-askt/).

Με αυτή την έννοια, η Πινακοθήκη αποτελεί ένα ζωντανό δείγμα της ίδιας της ιστορίας της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών και κατά συνέπεια, ενός πολύ σημαντικού μέρους της νεοελληνικής τέχνης. Τα έργα κατατάσσονται με συστηματικό τρόπο, σε χρονική σειρά και σε θεματικές ενότητες. Από τρεις βασικές χρονικές περιόδους που είναι οι ιστορικοί σταθμοί 1837-1930, 1930-1960, 1960-1980, παρουσιάζονται σχέδια, ζωγραφικά, χαρακτικά και γλυπτά έργα, σε κατηγορίες όπως γυμνά, αγαλματογραφίες, προσωπογραφίες με έμπνευση από ιστορικές και καλλιτεχνικές προσωπικότητες, τοπιογραφίες, νεκρές φύσεις αλλά και έργα που απεικονίζουν καθημερινές στιγμές (εικ. 3).

2. Την Περιοδική Συλλογή (Αίθουσες 16 έως 33)

Μέρος των έργων των αποφοίτων του Τμήματος Εικαστικών Τεχνών της Σχολής (Περιοδική έκθεση) και το οποίο αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορικής Πινακοθήκης της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών. Στην πρώτη φάση λειτουργίας του Εικονικού μουσείου Τέχνης, εκτίθενται τα έργα των αποφοίτων του Ιουνίου 2021. Οι πληροφορίες είναι από τον κατάλογο/την έκδοση 2022, «Απόφοιτοι 2019-2020 & 2020-2021, του Τμήματος Εικαστικών Τεχνών.

Στην έκθεση μπορεί κανείς να δει ζωγραφικά έργα με επιρροές από κόμικς και video games, με θέμα τον άνθρωπο, παραστατικά ζωγραφικά έργα που απεικονίζουν καθημερινές στιγμές. Εξπρεσιονιστικά και αφαιρετικά ζωγραφικά έργα. Ζωγραφικά έργα που συνδέονται με την αρχιτεκτονική αλλά και το φυσικό χώρο. Επίσης, σχέδια με κείμενα, σχέδια που είναι μελέτες στον ανθρώπινο πρόσωπο και σώμα. Ακόμη, γλυπτά έργα με έμπνευση από τα έργα των Ιθαγενών αλλά και το θέατρο σκιών. Γλυπτά έργα με την τέχνη της κεραμικής. Γλυπτά έργα με έμπνευση από ποιήματα και έργα με θέμα το θάνατο και το σκοτάδι. Τέλος, η έκθεση περιλαμβάνει εγκαταστάσεις με οικολογικά μηνύματα, φωτογραφικές εγκαταστάσεις, βιντεοεγκαταστάσεις και έργα video art (εικ. 3).

3. Τα Εκπαιδευτικά (Αίθουσες 34 έως 36)

Το πεδίο των εκπαιδευτικών εφαρμογών (Εκπαιδευτικά) που περιλαμβάνει θεματικές εκθέσεις από τις δράσεις τέχνης και πολιτισμού της Σχολής στην κοινωνία αλλά και εκπαιδευτικές εφαρμογές όπως παιχνίδια μνήμης και παρατηρητικότητας και δραστηριότητες δημιουργικής απασχόλησης με εικαστικά έργα και καλλιτέχνες, υλικό επιλεγμένο από επίσημους ιστότοπους.

Ο εμπλουτισμός του περιεχομένου της ενότητας αυτής βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη, έτσι ώστε οι εικαστικοί εκπαιδευτικοί/ εκπαιδευτικοί να μπορούν να βρουν πληροφορίες για τις διάφορες εκθέσεις καθώς και

προτάσεις για ψηφιακά και άλλα εκπαιδευτικά προγράμματα και διαθεματικές δράσεις προσαρμοσμένες σε όλες τις ηλικιακές ομάδες (εικ. 4).

4. Το Βιβλίο επισκεπτών

Ένα ηλεκτρονικό βιβλίο επισκεπτών για τους διαδικτυακούς περιηγητές στο οποίο μπορούν να καταγράψουν τα σχόλια και τις παρατηρήσεις τους, να αναρτήσουν υλικό καθώς και να αξιολογήσουν την εμπειρία τους από την επίσκεψη στο εικονικό Μουσείο.

Εικόνα 2: *Η είσοδος του Εικονικού Μουσείου Τέχνης από την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών.*

Εικόνα 3: *Η αίθουσα 1, της Μόνιμης Συλλογής του Εικονικού Μουσείου Τέχνης από την ΑΣΚΤ.*

Εικόνα 4: *Έργα από τις αίθουσες 23, 16 της Περιοδικής Συλλογής του Εικονικού Μουσείου Τέχνης από την ΑΣΚΤ.*

Εικόνα 5: *Η αίθουσα 36, των Εκπαιδευτικών του Εικονικού Μουσείου Τέχνης από την ΑΣΚΤ.*

Εργαλεία/Μέθοδος

Κριτήρια επιλογής εργαλείου υλοποίησης

Η ανάπτυξη εικονικών περιβαλλόντων για την προβολή πολιτιστικών αγαθών απαιτεί τη λήψη στρατηγικών αποφάσεων που υπερβαίνουν την απλή τεχνική υλοποίηση. Στην περίπτωση του Εικονικού Μουσείου Τέχνης από την Ανωτάτη Σχολή Καλών Τεχνών, η επιλογή του κατάλληλου λογισμικού βασίστηκε σε μια πολυπαραγοντική ανάλυση αναγκών. Η μεθοδολογία αξιολόγησης διέκρινε τα κριτήρια σε δύο βασικές κατηγορίες: τα Τυπικά Κριτήρια, που αφορούν τη βιωσιμότητα και την ποιότητα της υποδομής, και τα Ειδικότερα Κριτήρια, τα οποία απορρέουν από τις εξειδικευμένες απαιτήσεις για συμπερίληψη και βιωματική εμπειρία (user experience).

Στα τυπικά κριτήρια, πρωταρχικό ρόλο διαδραμάτισε η «Διαχρονικότητα» (Longevity). Ορίστηκε ως η δυνατότητα το εικονικό μουσείο να είναι διαχειρίσιμο από το ίδρυμα, να εμπλουτίζεται και να ανανεώνεται επ' αόριστον, χωρίς δεσμεύσεις που απορρέουν από χρονικούς περιορισμούς χρήσης ή υποχρεωτικές συνδρομές (software-as-a-service lock-in). Παράλληλα, αξιολογήθηκε η «Αξιοπιστία» (Reliability) των υποψήφιων εργαλείων, βάσει της υιοθέτησής τους από διεθνείς φορείς και της τεχνολογικής τους ωριμότητας, καθώς και η «Λειτουργικότητα» (Functionality) σε σχέση με την ευκολία χρήσης και τη συμβατότητα (Amico & Felicetti, 2024).

Ένα κρίσιμο ζήτημα που αναδείχθηκε κατά τον σχεδιασμό ήταν η διασφάλιση της «Ψηφιακής Κυριαρχίας» (Digital Sovereignty) του ιδρύματος επί των δεδομένων του (Couture & Toupin, 2019). Σε αντίθεση με τις δημοφιλείς πλατφόρμες νέφους (cloud platforms) που φιλοξενούν τα δεδομένα σε ιδιόκτητους διακομιστές τρίτων και συχνά δημιουργούν ζητήματα δικαιοδοσίας και ασφάλειας (Hofmann, 2022; Molnar & Schechter, 2010), η μεθοδολογία μας έθεσε ως προαπαιτούμενο την «Ανεξαρτησία Περιεχομένου» (Content Independence). Η δυνατότητα, δηλαδή, εξαγωγής του τελικού αποτελέσματος και η φιλοξενία του (self-hosting) στους τοπικούς διακομιστές της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών. Αυτή η επιλογή διασφαλίζει τον πλήρη έλεγχο, την ασφάλεια και τη μακροπρόθεσμη διατήρηση του έργου σύμφωνα με τις οδηγίες της UNESCO για τη διατήρηση της ψηφιακής πολιτιστικής κληρονομιάς (UNESCO, 2003), ανεξάρτητα από την εμπορική πορεία της κατασκευάστριας εταιρείας του λογισμικού (The National Archives, 2014).

Συμπληρωματικά, το κριτήριο της «Οικονομίας» εξετάστηκε υπό το πρίσμα της μακροπρόθεσμης βιωσιμότητας. Προκρίθηκε η επιλογή λογισμικού που διατίθεται με άδεια «άπαξ αγοράς» (perpetual license), αποφεύγοντας τα επαναλαμβανόμενα λειτουργικά έξοδα των ετήσιων συνδρομών. Το μοντέλο αυτό επιτρέπει στη Σχολή να προβαίνει σε προαιρετική αναβάθμιση του λογισμικού (με μειωμένο κόστος, περίπου στο 1/5 της αρχικής τιμής) μόνο όταν οι νέες δυνατότητες κρίνονται απαραίτητες, διατηρώντας παράλληλα το δικαίωμα χρήσης των υφιστάμενων εκδόσεων και των λειτουργικών ενημερώσεων (updates) χωρίς επιπλέον κόστος.

Η μεθοδολογία σχεδιασμού εστίασε στην εφαρμογή των αρχών του Καθολικού Σχεδιασμού (Universal Design), θέτοντας αυστηρά κριτήρια προσβασιμότητας (Accessibility). Στόχος ήταν η δημιουργία ενός περιβάλλοντος φιλικού προς όλους, συμπεριλαμβανομένων ατόμων με αισθητηριακές αναπηρίες. Συγκεκριμένα, απαιτήθηκε η δυνατότητα «Πολυτροπικής Παρουσίασης» (Multimodality), η οποία δεν περιορίζε-

ται στην απλή παράθεση κειμένου και εικόνας. Σύμφωνα με τις διεθνείς οδηγίες WCAG 2.1 (W3C, 2016), η προσβασιμότητα επιτυγχάνεται μέσω εναλλακτικών καναλιών πληροφόρησης. Η εφαρμογή ενσωμάτωσε:

1) Οπτική Υποστήριξη για Κωφούς: Πέρα από τους υπότιτλους, κρίθηκε απαραίτητη η ενσωμάτωση βίντεο στη Νοηματική Γλώσσα. Όπως επισημαίνουν οι Kosmopoulos et al. (2022), για πολλά κωφά άτομα η γραπτή γλώσσα αποτελεί δεύτερη γλώσσα, με αποτέλεσμα η αποκλειστική χρήση κειμένου να μην διασφαλίζει την πλήρη κατανόηση. Η ενσωμάτωση βίντεο νοηματικής αποτελεί, συνεπώς, ουσιαστική προϋπόθεση συμπερίληψης.
2) Ηχητική Πληροφόρηση: Δημιουργία ηχητικών περιγραφών (audio descriptions) για όλα τα έργα (τίτλος, καλλιτέχνης, τεχνική), τα κείμενα και τα διαδραστικά στοιχεία (κουμπιά), εξυπηρετώντας άτομα με προβλήματα όρασης (W3C, 2016).
3) Εξατομίκευση Εμπειρίας: Δυνατότητα ρύθμισης της εστίασης (zoom) για την παρατήρηση λεπτομερειών της τεχνικής των έργων και ρύθμιση της έντασης του ήχου, προσαρμόζοντας την εμπειρία στο αισθητηριακό προφίλ του κάθε χρήστη.

Βάσει των ανωτέρω κριτηρίων, επιλέχθηκε το λογισμικό 3D Vista Virtual Tour Pro (3DVista, 2021). Το συγκεκριμένο εργαλείο ικανοποίησε πλήρως τις απαιτήσεις για αυτο-φιλοξενία (self-hosting), οικονομική βιωσιμότητα (perpetual license) και πολυτροπικότητα (embedded video/audio). Επιπλέον, προσέφερε υψηλή «Ευρωστία» (Robustness), παράγοντας περιεχόμενο συμβατό με όλα τα σύγχρονα προγράμματα περιήγησης και συσκευές (desktop, mobile, VR headsets) χωρίς την ανάγκη εγκατάστασης πρόσθετων (plugins), εξασφαλίζοντας έτσι τη μέγιστη δυνατή διάχυση του έργου (Amico & Felicetti, 2024; W3C, 2016).

Μια καθοριστική καινοτομία που προσέφερε το 3D Vista ήταν η τεχνολογία «3D Transition Effect» (Smart Entry View). Η τεχνική αυτή επιτρέπει τη δημιουργία μιας ψευδαίσθησης τρισδιάστατης κίνησης στον χώρο κατά την μετάβαση από το ένα σημείο πανοραμικής λήψης στο άλλο (Walking Metaphor). Αντί για την απότομη εναλλαγή εικόνων, ο χρήστης βιώνει μια ομαλή μετάβαση που προσομοιώνει το φυσικό περπάτημα, ενισχύοντας την αίσθηση της παρουσίας (presence) και τον χωρικό προσανατολισμό εντός του μουσείου (Ruddle & Lessels, 2009; 3DVista, n.d.).

Η διαδικασία υλοποίησης ακολούθησε μια αυστηρά δομημένη ροή εργασίας, η οποία περιελάμβανε τα εξής στάδια:

1ο Φωτογραμμετρική Καταγραφή: Η λήψη των πανοραμικών φωτογραφιών 360 μοιρών πραγματοποιήθηκε με εξειδικευμένο εξοπλισμό. Δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στον σχεδιασμό των σημείων λήψης (nodes) ώστε να εξασφαλιστεί η βέλτιστη επικάλυψη για την επιτυχή απόδοση του 3D transition effect.

2ο Επεξεργασία και «Καθαρισμός» (Visual Noise Removal): Οι ακατέργαστες εικόνες υπεβλήθησαν σε εκτενή επεξεργασία, κατά την οποία ένα κρίσιμο στάδιο ήταν η αφαίρεση του «οπτικού θορύβου» (visual clutter), δηλαδή στοιχείων που δεν ανήκαν στη μόνιμη έκθεση (καλώδια, τρίποδα, προσωρινές σημάνσεις). Η χρήση της τεχνικής inpainting κρίθηκε απαραίτητη για τη διατήρηση της αισθητικής αρτιότητας και την αποφυγή διάσπασης της προσοχής του επισκέπτη, αναδεικνύοντας τα έργα τέχνης σε οπτικά ουδέτερο περιβάλλον. Αυτό συμβαίνει καθώς η μείωση της οπτικής παρεμβολής ενισχύει αποδεδειγμένα την ικανότητα αντίληψης και διάκρισης αντικειμένων σε χρήστες με γνωστικές δυσκολίες (Newsome et al., 2012). Σε ένα ψηφιακό περιβάλλον, η εξάλειψη των οπτικών περισπασμών είναι καθοριστική για την αυτόνομη πλοήγηση ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία (Friedman & Bryen, 2007).

3ο Σύνθεση και Ανάπτυξη Διεπαφής (UI): Οι επεξεργασμένες πανοραμικές εικόνες συντέθηκαν (stitching) για τη δημιουργία των εικονικών αιθουσών. Πάνω στο ψηφιακό αυτό υπόβαθρο τοποθετήθηκαν τα διαδραστικά στοιχεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι η ανάπτυξη της διεπαφής (σταθερά μεγέθη κουμπιών, ετικέτες, ρύθμιση αντίθεσης) πραγματοποιήθηκε μέσω επαναληπτικών δοκιμών και χειροκίνητων ρυθμίσεων, καθώς πολλές αυτοματοποιημένες δυνατότητες που προσφέρει το εργαλείο σε μεταγενέστερες εκδόσεις (2024) δεν ήταν διαθέσιμες κατά τον χρόνο υλοποίησης του έργου.

4ο Ενσωμάτωση Πολυτροπικού Υλικού: Στο τελικό στάδιο, κάθε σημείο ενδιαφέροντος εμπλουτίστηκε με τα αντίστοιχα αρχεία ήχου, κειμένου και βίντεο νοηματικής, μετατρέποντας την περιήγηση σε μια ολοκληρωμένη εκπαιδευτική εμπειρία.

Συμπερασματικά, η επιλογή του 3D Vista Virtual Tour Pro και η υιοθέτηση της συγκεκριμένης μεθοδολογίας δεν αποτέλεσαν απλώς τεχνικές αποφάσεις, αλλά στρατηγικές επιλογές που ευθυγραμμίζονται με τους στόχους του έργου. Μέσω της αυτο-φιλοξενίας και της ανεξαρτησίας περιεχομένου, διασφαλίζεται η βιωσιμότητα του έργου. Μέσω της πολυ-

τροπικότητας και της ενσωμάτωσης της νοηματικής, προωθείται η συμπερίληψη. Τέλος, μέσω της τεχνολογίας προσομοίωσης κίνησης και της προσεκτικής επιμέλειας της εικόνας, προσφέρεται στο κοινό μια υψηλής ποιότητας, ρεαλιστική και αισθητικά άρτια εμπειρία επαφής με το καλλιτεχνικό έργο.

Μεθοδολογία - Προσβασιμότητα της εφαρμογής

Αρχικά πραγματοποιήθηκε αναζήτηση οδηγών και κατευθύνσεων διαμόρφωσης προσβασιμότητας σε περιβάλλοντα Virtual Tour. Δεδομένου ότι δεν βρέθηκαν οδηγίες ειδικά διαμορφωμένες για περιβάλλοντα εικονικής περιήγησης, επιλέχθηκε το Πρότυπο Προσβασιμότητας στο Περιεχόμενο του Ιστού WCAG 2.0 «Web Content Accessibility Guidelines» (W3C, 2016), το οποίο αφορά σε ιστοσελίδες και όχι σε εφαρμογές με κώδικα γραμμένο σε javascript (όπως η εφαρμογή Virtual Tour). Έτσι η ομάδα εργασίας μελέτησε και προσέγγισε τις οδηγίες του προτύπου, ώστε να εφαρμοστούν στο μέγιστο δυνατό βαθμό και να επιτευχθεί το μέγιστο δυνατό επίπεδο προσβασιμότητας για κάθε χρήστη. Το πρότυπο WCAG 2.0 περιλαμβάνει 4 βασικές αρχές: Αντιληπτό Περιεχόμενο, Λειτουργικό Περιεχόμενο, Κατανοητό Περιεχόμενο και Εύρωστο Περιεχόμενο. Κάθε αρχή περιλαμβάνει τις σχετικές οδηγίες, οι οποίες συνοδεύονται από κριτήρια αξιολόγησης της συμμόρφωσης στο πρότυπο. Η συμμόρφωση στο πρότυπο οδηγεί σε επίπεδο προσβασιμότητας Α (ελάχιστη προσβασιμότητα), ΑΑ (μέτρια προσβασιμότητα) ή ΑΑΑ (μέγιστη προσβασιμότητα).

Πιο ειδικά, για την εφαρμογή των αρχών και οδηγιών του προτύπου WCAG 2.0 στην εφαρμογή του Εικονικού Μουσείου ακολουθήθηκαν οι παρακάτω τροποποιήσεις- προσαρμογές:

1) ΑΡΧΗ 1: ΑΝΤΙΛΗΠΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Σύμφωνα με την αρχή αυτή, ο τρόπος παρουσίασης του περιεχομένου και των πληροφοριών θα πρέπει να είναι αντιληπτός από όλους τους χρήστες.

Οδηγία 1η : απαιτούνται εναλλακτικά κείμενα για κάθε μη κειμενικό περιεχόμενο (για άτομα με δυσκολίες οπτικής αντίληψης, κατανόησης ή όρασης). Στο περιβάλλον του Εικονικού Μουσείου, όταν ο κέρσορας τοποθετηθεί σε μη κειμενικό περιεχόμενο εμφανίζεται περιγραφική λεζάντα.

Οδηγία 2η: απαιτούνται εναλλακτικές λύσεις για πολυμέσα εξαρτώμενα από το χρόνο (ηχητικά, βίντεο, συνδυασμοί). Στο περιβάλλον του Εικονικού Μουσείου, κάθε κουμπί, εικονίδιο, έργο τέχνης, βίντεο ή εφαρμογή συνοδεύεται από κείμενο (λεζάντα ή έγγραφο πληροφοριών) και αντί-

στοιχη ηχητική περιγραφή. Επιπλέον, το αρχείο «Σκοπός και Περιεχόμενα», τα καλλιτεχνικά έργα και κάθε Συλλογή συνοδεύονται από βίντεο στη Νοηματική γλώσσα.

Οδηγία 3η: το περιεχόμενο θα πρέπει να παρουσιάζεται με διαφορετικούς τρόπους χωρίς απώλεια δομής ή πληροφοριών (για άτομα με δυσκολίες όρασης ή οπτικής αντίληψης που βασίζονται σε Υποστηρικτικές Τεχνολογίες). Στο περιβάλλον του Εικονικού Μουσείου, τα στοιχεία παρουσιάζονται με δομημένο και οργανωμένο τρόπο (τίτλοι, ταμπέλες και επικεφαλίδες με πιο μεγάλα και bold γράμματα και στα ίδια πάντα σημεία, είσοδος στο σημείο της αίθουσας που αναγράφεται ο αριθμός της, κάτοψη χώρου σε κάθε Αίθουσα, ίδια διάταξη εναλλακτικών μέσων για όλα τα καλλιτεχνικά έργα, προτεινόμενη σειρά περιήγησης από αίθουσα σε αίθουσα και εντός αίθουσας, πλοήγηση που δεν χρειάζεται κατανόηση χρώματος/ σχήματος/ μεγέθους/ θέσης/ ήχου).

Οδηγία 4η: απαιτείται να εξασφαλίζεται η ευκολότερη προβολή και ακοή του περιεχομένου, συμπεριλαμβανομένου του διαχωρισμού προσκηνίου και παρασκηνίου (για άτομα με χαμηλή όραση, δυσχρωματοψία ή αχρωματοψία, με δυσκολία διαχωρισμού ήχου προσκηνίου-παρασκηνίου, με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσκολίες προσοχής και συγκέντρωσης, χρήστες οθόνης κειμένου περιορισμένου χρώματος ή μονόχρωμες, άτομα που χρησιμοποιούν αναγνώστες οθόνης). Στο περιβάλλον του Εικονικού Μουσείου, δεν υπάρχει ήχος παρασκηνίου και ο ήχος μπορεί να ενεργοποιηθεί/ απενεργοποιηθεί με εντολή του χρήστη. Η αντίθεση σε όλο το περιβάλλον είναι ενισχυμένη (7:1), δεν υπάρχουν διακοσμητικά στοιχεία, δεν μεταδίδονται πληροφορίες βάσει χρώματος (με εξαίρεση τα καλλιτεχνικά έργα) και διατίθεται λειτουργία zoom in από 200-500%. Επιπλέον, τηρούνται οι κανόνες της οδηγίας σχετικά με το κειμενικό περιεχόμενο (αριστερή στοίχιση, πλάτος μικρότερο/ίσο των 80 χαρακτήρων, μέγεθος γραμματοσειράς μεγαλύτερο των 14στ., επαρκή διαστήματα εντός παραγράφων και μεταξύ παραγράφων, δυνατότητα μεγέθυνσης έως 400%).

2) ΑΡΧΗ 2: ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Σύμφωνα με αυτή την αρχή, η παρουσίαση του περιεχομένου και η πλοήγηση σε αυτό θα πρέπει να είναι λειτουργική.

Οδηγία 1η: όλες τις λειτουργίες θα πρέπει να είναι διαθέσιμες από ένα πληκτρολόγιο (για άτομα με δυσκολίες όρασης ή εντοπισμού/παρακολούθησης, με τρόμο άνω άκρων, χρήστες εναλλακτικών πληκτρολογίων ή συσκευών εισαγωγής δεδομένων που λειτουργούν ως προσομοιωτές πληκτρολογίου). Στο περιβάλλον του Εικονικού Μουσείου, ο χρήστης μπορεί να περιηγηθεί μέσω του πληκτρολογίου και του ποντικιού μεταξύ

των αιθουσών και εντός κάθε αίθουσας, χωρίς να απαιτείται χρονισμός και χωρίς να οδηγείται σε παγίδα. Η μόνη ενέργεια που δεν υποστηρίζεται μέσω πληκτρολογίου είναι το «Select».

Οδηγία 2η: απαιτείται παροχή αρκετού χρόνου για την ανάγνωση και χρήση του περιεχομένου (για άτομα με χαμηλή όραση, μαθησιακές δυσκολίες, γνωστικές δυσκολίες, διάσπαση προσοχής που χρειάζονται περισσότερο χρόνο για ανάγνωση περιεχομένου). Το περιβάλλον του Εικονικού Μουσείου είναι σχεδιασμένο έτσι ώστε να μην θέτει χρονικούς περιορισμούς στο χρήστη. Το μόνο στοιχείο που εκκινεί αυτόματα είναι η αργή δεξιόστροφη περιήγηση η οποία μπορεί να απενεργοποιηθεί άμεσα όταν το επιθυμεί ο χρήστης.

Οδηγία 3η: απαιτείται αποφυγή παρουσίασης περιεχομένου με τρόπο που προκαλεί επιληπτικές κρίσεις (για άτομα με φωτοευαισθησία, επιληψία, οπτική υπερευαισθησία). Στο περιβάλλον του Εικονικού Μουσείου, υπάρχει πρόβλεψη ώστε να μην υπάρχει περιεχόμενο που αναβοσβήνει ή κάνει αναλαμπές για πάνω από 3 φορές/sec (ερέθισμα που μπορεί να προκαλέσει επιληπτική κρίση).

Οδηγία 4η: απαιτείται ευκολία πλοήγησης, εντοπισμού περιεχομένου και καθορισμού της θέσης του χρήστη (για άτομα με κινητικές, γνωστικές, μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολίες προσοχής και μνήμης, δυσκολίες όρασης, χρήστες αναγνώστη ή μεγεθυντή οθόνης, χρήστες μόνο πληκτρολογίου ή διασύνδεσης πληκτρολογίου). Στο περιβάλλον του Εικονικού Μουσείου, σε κάθε αίθουσα, υπάρχει σε ευδιάκριτο σημείο, στο πάνω μέρος, ένας χαρακτηριστικός τίτλος που ενημερώνει τον επισκέπτη για την αίθουσα και την έκθεση στην οποία βρίσκεται καθώς και το εικονίδιο της κάτοψης που τον ενημερώνει για τη θέση του στο μουσείο. Επίσης, προτείνεται μια σειρά πλοήγησης που δεν είναι καθοριστική για την κατανόηση και μπορεί να οριστεί από τον χρήστη είτε μέσω της γραμμής πλοήγησης, είτε μέσω της αυτόματης περιήγησης, είτε με τα βέλη εντός των αιθουσών. Ακόμα, οι σύνδεσμοι που οδηγούν σε εκπαιδευτικά βίντεο και εφαρμογές διαθέτουν περιγραφή σε μορφή κειμένου και ήχου ώστε ο χρήστης να μπορεί να τα εντοπίσει και να επιλέξει αν θα πλοηγηθεί σε καθέναν από αυτούς.

3) ΑΡΧΗ 3: ΚΑΤΑΝΟΗΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

Σύμφωνα με την αρχή αυτή, η παρουσίαση του περιεχομένου θα πρέπει να είναι κατανοητή.

Οδηγία 1η: απαιτείται η παρουσίαση ευανάγνωστου και κατανοητού κειμενικού περιεχομένου (για άτομα με χαμηλή όραση, μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολία προσοχής ή μνήμης, δυσκολία αποκωδικοποίησης/κατα-

νόησης λέξεων/φράσεων, χρήστες αναγνώστη οθόνης ή υποστηρικτικής τεχνολογίας "text to speech"). Στο περιβάλλον του Εικονικού Μουσείου, όλα τα κείμενα (πληροφορίες έργων, Σκοπός και Περιεχόμενα, Οδηγίες Πλοήγησης) ακολουθούν τη οδηγία, διατηρώντας απλή και κατανοητή γλώσσα, σωστή ορθογραφία και σύνταξη, κατάλληλο χρώμα γραμματοσειράς και φόντου. Επίσης, καθ' υπόδειξη της οδηγίας, η ικανότητα ανάγνωσης που απαιτείται είναι μικρότερη από το επίπεδο κατώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με εξαίρεση το κείμενο των Οδηγιών και του Σκοπού για τα οποία έχει δημιουργηθεί και μια δεύτερη πιο απλή μορφή (Συνοπτική έκδοση). Επιπλέον, για την περαιτέρω ενίσχυση της κατανόησης των κειμένων, όλες οι συντμήσεις, συνοδεύονται από την αναπτυγμένη μορφή τους, η προφορά των λέξεων παρουσιάζεται μέσω των ηχητικών περιγραφών, όλα τα στοιχεία συνοδεύονται από ηχητική περιγραφή (λειτουργώντας όπως ένας αναγνώστης οθόνης) και παρέχεται σε νοηματική γλώσσα το κείμενο του Σκοπού και της περιγραφής κάθε Συλλογής για την καλύτερη κατανόηση του χρήστη.

Οδηγία 2η: απαιτείται η εξασφάλιση ενός προβλεπόμενου τρόπου λειτουργίας των Ιστοσελίδων (για άτομα με κινητικά προβλήματα, χαμηλή όραση, μαθησιακές ή γνωστικές δυσκολίες). Στο περιβάλλον του Εικονικού Μουσείου, υπάρχει σαφής παρουσίαση και διάταξη του επαναλαμβανόμενου περιεχομένου (αίθουσες, έργα, περιγραφές) και σαφής προσδιορισμός (κάθε στοιχείο έχει συγκεκριμένη λειτουργία και χρησιμοποιείται σε όλο το χώρο με τον ίδιο τρόπο). Ακόμα, δεν υπάρχουν στοιχεία τα οποία όταν επισημαίνονται να προκαλούν αυτόματη αλλαγή στο περιβάλλον, οι αλλαγές γίνονται μόνο κατόπιν αιτήματος του χρήστη. Η μοναδική αυτόματη αλλαγή που συμβαίνει είναι η αυτόματη περιήγηση που ξεκινά μετά την είσοδο του χρήστη σε μια αίθουσα, λειτουργία η οποία διατηρείται καθώς αποτελεί επιλογή περιήγησης και είναι δυνατή η άμεση ανάκλησή της από το χρήστη που δεν την επιθυμεί.

4) ΑΡΧΗ 4: ΕΥΡΩΣΤΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ

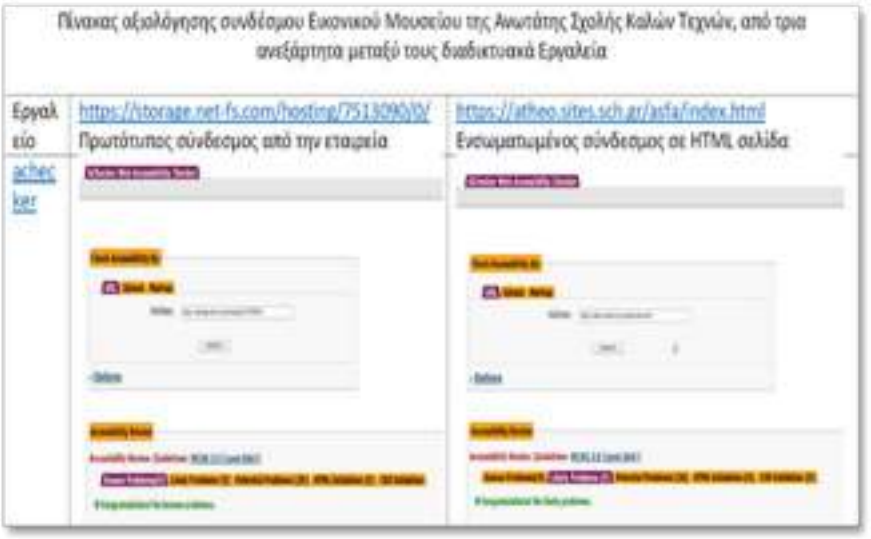
Σύμφωνα με αυτή την αρχή, το περιεχόμενο πρέπει να έχει σταθερή μορφή και να είναι προσβάσιμο καθώς οι τεχνολογίες προοδεύουν.

Οδηγία 1η: απαιτείται μεγιστοποίηση της συμβατότητας με τρέχουσες και μελλοντικές τεχνολογίες, συμπεριλαμβανομένων υποστηρικτικών τεχνολογιών. Η εφαρμογή του Εικονικού Μουσείου επιλέχθηκε με κριτήριο την ευρωστία και τη δυνατότητα αναπαραγωγής της σε διαφόρους φυλλομετρητές χωρίς να απαιτείται η εγκατάσταση προσθέτων για τη λειτουργία της.

Αξιολόγηση Εργαλείου/Εφαρμογής

Η πλειονότητα των οδηγιών που περιλαμβάνει κάθε μία από τις τέσσερις βασικές αρχές του προτύπου WCAG 2.0, έχει προσεγγιστεί και ικανοποιηθεί με επιτυχία. Ορισμένες οδηγίες, δεν ικανοποιήθηκαν, ακριβώς λόγω της διαφορετικής μορφής της πλατφόρμας εργασίας του Εικονικού Μουσείου (εφαρμογή εικονικής περιήγησης με κώδικα σε γλώσσα javascript – όχι ιστοσελίδα HTML).

Για την αξιολόγηση του τελικού περιεχομένου της εφαρμογής του Εικονικού Μουσείου χρησιμοποιήθηκαν τρία διαδικτυακά Εργαλεία Ελέγχου Προσβασιμότητας (AChecker Web Accessibility Checker, WAVE Web Accessibility Evaluation Tools, web accessibility), τα οποία εφαρμόστηκαν τόσο στον πρωτότυπο σύνδεσμο της εφαρμογής όσο και στον σύνδεσμο που ενσωματώθηκε στην HTML σελίδα της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών και έδωσαν τα παρακάτω αποτελέσματα. Το εργαλείο Achecker απέδωσε τη βαθμολογία «WCAG 2.0 (Level AAA)» (εικ.6), το εργαλείο WAVE απέδωσε ένα τελικό πίνακα 6 στοιχείων αξιολόγησης «0 Errors, 0 Contrast Errors, 3 Alerts, 2 Features, 0 Structural Elements, 0 Aria» (εικ. 7) και το εργαλείο web accessibility απέδωσε βαθμολογία «100%» (εικ. 8).



Εικόνα 6: *Το εργαλείο Achecker Checker, για τον έλεγχο Προσβασιμότητας του περιεχομένου της εφαρμογής.*

Εικόνα 7: *Το WAVE Web Accessibility Evaluation Tools, για τον έλεγχο Προσβασιμότητας του περιεχομένου της εφαρμογής.*

Εικόνα 8: *web accessibility, για τον έλεγχο Προσβασιμότητας του περιεχομένου της εφαρμογής.*

Συμπεράσματα/Μελλοντική Έρευνα

Το «Εικονικό Μουσείο Τέχνης» της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών (Virtual Art Museum by ASFA) αποτελεί μια πρότυπη ψηφιακή υποδομή μη τυπικής μάθησης, σχεδιασμένη με γνώμονα τη συμπερίληψη ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή/και αναπηρία. Το περιεχόμενό του εκτείνεται από την ιστορική Πινακοθήκη του Ιδρύματος έως σύγχρονα έργα αποφοίτων, ενώ περιλαμβάνει και διαδραστικές εκπαιδευτικές εφαρμογές που προάγουν τη δημιουργική απασχόληση. Διακρίνεται από

τα παραδοσιακά ψηφιακά αρχεία, προσφέροντας έναν εμβυθιστικό τρισδιάστατο χώρο που επιτρέπει τη βιωματική επαφή με την τέχνη μέσω τεχνολογιών εικονικής πραγματικότητας.

Η μεθοδολογία ανάπτυξης βασίστηκε στις αρχές του Καθολικού Σχεδιασμού για τη Μάθηση (Universal Design for Learning - UDL), ενώ η επιτυχία του έργου εδράζεται στους βασικούς πυλώνες: την ενσυναισθητική προσέγγιση, την τεχνολογική ανεξαρτησία, την πολυτροπική παρουσίαση και την αυστηρή τήρηση των προτύπων προσβασιμότητας.

Σημαντική καινοτομία αποτελεί η στρατηγική επιλογή της ψηφιακής κυριαρχίας μέσω της αυτο-φιλοξενίας (self-hosting) σε διακομιστές του Ιδρύματος, διασφαλίζοντας την μακροπρόθεσμη διατήρηση της πολιτιστικής κληρονομιάς ανεξάρτητα από εξωτερικούς εμπορικούς παρόχους. Τεχνικά, η χρήση του λογισμικού 3DVista Virtual Tour Pro επέτρεψε την εφαρμογή του «Walking Metaphor» μέσω του 3D Transition Effect, προσφέροντας μια φυσική και διαισθητική εμπειρία πλοήγησης που μειώνει το γνωστικό φορτίο του χρήστη.

Ταυτόχρονα, η προσβασιμότητα διασφαλίζεται μέσω της αυστηρής τήρησης του προτύπου WCAG 2.0, επιτυγχάνοντας επίπεδο συμμόρφωσης AAA σε κρίσιμα τμήματα της εφαρμογής. Η αξιολόγηση μέσω των εργαλείων AChecker, WAVE και Web Accessibility κατέδειξε ότι η εφαρμογή ικανοποιεί το μέγιστο δυνατό επίπεδο προσβασιμότητας για τα αντίστοιχα πεδία εφαρμογής τους. Η πλατφόρμα ενσωματώνει πολυτροπικά κανάλια πληροφορίας, όπως βίντεο στην Ελληνική Νοηματική Γλώσσα, ηχητικές περιγραφές για κάθε έκθεμα και εργαλεία εξατομίκευσης, εξυπηρετώντας χρήστες με αισθητηριακές, κινητικές ή γνωστικές αναπηρίες.

Το ηλεκτρονικό βιβλίο επισκεπτών στόχο έχει να ενισχύσει τη συμμετοχικότητα δίνοντας ρόλο στους επισκέπτες, οι οποίοι είναι εν δυνάμει συνδιαμορφωτές της μουσειακής εμπειρίας και όχι απλοί καταναλωτές πληροφορίας, καταθέτοντας σχόλια και παρατηρήσεις που συμβάλλουν στη βελτίωση του περιεχομένου. Αυτή η κοινωνική διάσταση ενισχύει την ενσωμάτωση και την αίσθηση του ανήκειν, καταργώντας τους γεωγραφικούς και κοινωνικούς φραγμούς.

Οι προτάσεις της διεπιστημονικής ομάδας του Εικονικού Μουσείου Τέχνης είναι η διενέργεια ερευνών Εμπειρίας Χρήστη (User Experience) με τη συμμετοχή ατόμων με διαφορετικού τύπου αναπηρία. Με αυτόν τον τρόπο θα συλλεχθούν, μέσα από συνεντεύξεις, ποιοτικά δεδομένα για την εμπειρία του χρήστη που δεν εντοπίζονται από τα αυτοματοποιημένα εργαλεία αξιολόγησης. Η εξέλιξη των ψηφιακών μέσων και της Τεχνητής Νοημοσύνης (AI) ανοίγει νέους δρόμους για τον εμπλουτισμό του Εικονικού Μουσείου, επομένως, η ενσωμάτωση των νέων αναδυόμενων τεχνολογιών που θα καταστήσουν την εμπειρία ακόμη πιο εξατομικευμένη, διαδραστική και συμπεριληπτική είναι υψηλής προτεραιότητας.

Τέλος, στόχος είναι η θεσμική ενδυνάμωση του έργου μέσω συνεργασιών με Μουσεία κι ερευνητικά κέντρα. Η ένταξη του Εικονικού Μουσείου Τέχνης της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών σε επίσημες ψηφιακές πλατφόρμες εκπαιδευτικών λογισμικών προς αξιοποίηση στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια/Μεταδευτεροβάθμια Εκπαίδευση, καθώς και η χρήση του ως εργαλείου θεραπευτικής απασχόλησης, θα μεγιστοποιήσει τον κοινωνικό του αντίκτυπο.

Συμπερασματικά, το Εικονικό Μουσείο Τέχνης της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών δεν αποτελεί ένα στατικό έργο, αλλά έναν ζωντανό ψηφιακό οργανισμό που εξελίσσεται παράλληλα με την τεχνολογία και τις κοινωνικές ανάγκες. Η δέσμευση για συνεχή εμπλουτισμό και η υιοθέτηση καινοτόμων λύσεων διασφαλίζουν ότι η τέχνη και ο πολιτισμός θα παραμείνουν αγαθά προσβάσιμα σε όλους, προάγοντας μια κοινωνία συμπερίληψης και ισότητας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Κοντογιάννη, Ά. (2000). Τέχνη και δημιουργική έκφραση στην Ειδική Αγωγή. Στο Α. Ζώνιου-Σιδέρη (Επιμ.), *Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους: Πρακτικά επιμορφωτικών σεμιναρίων (σσ. 45–56)*. Ελληνικά Γράμματα.

Amico, N., & Felicetti, A. (2024). *3D data long-term preservation in cultural heritage*. European Commission.

Carrozzino, M., & Bergamasco, M. (2010). Beyond virtual museums: Experiencing immersive virtual reality in real museums. *Journal of Cultural Heritage, 11*(4), 452–458. https://doi.org/10.1016/j.culher.2010.04.001

Couture, S., & Toupin, S. (2019). What does the notion of "sovereignty" mean when referring to the digital? *New Media & Society*, *21*(10), 2305–2322 https://doi.org/10.1177/1461444819865984

Friedman, M.G., & Bryen, D.N. (2007). Web accessibility design recommendations for people. *Technology and Disability*, *19* (4) https://doi.org/10.3233/TAD-2007-1940

Guynup, S. (2000). The CyberMuseum. Museums and the Web 2000. Archives & Museum Informatics. https://www.museumsandtheweb.com/mw2000/papers/guynup/guynup.htmlwith cognitive disabilities. *Technology and Disability, 19*, 205 - 212.

Hofmann, C. (2022). *Trusted cloud: Overcoming the tension between data sovereignty and accelerated digital transformation* (White Paper). IDC. https://d1.awsstatic.com/whitepapers/Whitepaper_Overcoming_the_Tension_Between_Data_Sovereignty_and_Accelerated_Digital_Transformation_2022.pdf

Kosmopoulos, D. I., Constantinopoulos, C., Trigka, M., Papazachariou, D., Antzakas, K., & Lampropoulou, V. (2022). Museum Guidance in Sign Language: the SignGuide project. *ResearchGate*. https://www.researchgate.net/publication/361915784

Molnar, D., & Schechter, S. (2010). Self hosting vs. cloud hosting: Accounting for the security impact of hosting in the cloud. *In Proceedings of the 9th Workshop on the Economics of Information Security (WEIS)*. https://api.semanticscholar.org/CorpusID:17461124

Newsome, R.N., Duarte, A., & Barense, M.D. (2012). Reducing perceptual interference improves visual discrimination in mild cognitive impairment: Implications for a model of perirhinal cortex function. *Hippocampus, 22* (10) doi: 10.1002/hipo.22071

Parker-Katz, M., & Bay, M. (2008). Conceptualizing mentor knowledge: Learning from the insiders. *Teaching and teacher education*, *24*(5), 1259-1269. doi: 10.1016/j.tate.2007.05.006

Ruddle, R. A., & Lessels, S. (2009). The benefits of using a walking interface to navigate virtual environments. *ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, *16*(1), 1–18 https://doi.org/10.1145/1502800.1502805

Schweibenz, W. (2004). The development of virtual museums. *ICOM News, 57*(3), 3 https://icom.museum/en/ressource/the-development-of-virtual-museums/

The National Archives. (2014). *Guidance on cloud storage and digital preservation.* https://cdn.nationalarchives.gov.uk/documents/archives/cloud-storage-guidance.pdf

W3C. (2016). Understanding WCAG 2.0. World Wide Web Consortium. Ανακτήθηκε από https://www.w3.org/TR/UNDERSTANDING-WCAG20/Overview.html#text-equiv-all

UNESCO. (2003). *Guidelines for the preservation of digital heritage*. UNESCO Digital Library. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130071

3DVista. (n.d.). *3D Transition Effect & Smart Start Point*. Ανακτήθηκε από https://www.3dvista.com/en/project/3d-transition-effect/

Πολιτιστική και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση μέσα από εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης

Απόστολος Δερμεντζόπουλος
Απόφοιτος Τμήματος Πολιτισμικής Πληροφορικής & Επικοινωνίας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Μουσειολόγος / Ψηφιακός Μουσειολόγος , Υπάλληλος Τεκμηρίωσης & Γεωκωδικοποίησης ΤΕΕ και διαχείρισης Πολιτιστικών project – Dotsoft Technology, Projects, Solutions
apohofman@gmail.com

Αναστασία Ζωή Σουλιώτου
Επίκουρη Καθηγήτρια, , Εργαστήριο Ψυχολογίας & Εκπαίδευσης του παιδιού - ΨΥΧΗ, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Καθηγήτρια-Σύμβουλος, *Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο*
asouli@nured.auth.gr / asouliotou@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση διερευνά τον ρόλο της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στην πολιτιστική και καλλιτεχνική εκπαίδευση, με έμφαση στις νέες μορφές δημιουργικής μάθησης με σκοπό την ανάδειξη αυτών. Η μεθοδολογία περιλαμβάνει συνδυασμό βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ανάλυσης θεωρητικών μοντέλων δημιουργικότητας και παραδειγμάτων εφαρμογής ΤΝ σε σχολικά και μουσειακά περιβάλλοντα, σε σύγχρονη και ασύγχρονη μορφή. Το θεωρητικό πλαίσιο αντλεί πληροφορίες από θεωρητικά μοντέλα δημιουργικότητας όπως τα Four P's (Rhodes, 1961) και Five A's (Glăveanu, 2013), που αναδεικνύουν τη σημασία της αλληλεπίδρασης του ατόμου, των διαδικασιών δημιουργίας και των κοινωνικοπολιτισμικών περιβαλλόντων. Η θεωρία των Four C's (Kaufman & Beghetto, 2009), παρουσιάζει τη θεωρία της δημιουργικότητας, ενώ η έννοια της δημιουργικής διαδικασίας του Wallas και της συνεργατικής δημιουργικότητας (Vygotsky, Glăveanu) προσφέρουν επιπλέον αναλυτικά εργαλεία για την κατανόηση και μέτρηση της καλλιτεχνικής έκφρασης.

Η Τεχνητή Νοημοσύνη επαναπροσδιορίζει και εμπλουτίζει τις θεωρητικές αυτές προσεγγίσεις προσφέροντας εξατομικευμένες εμπειρίες

μάθησης: υποστήριξη σε ερευνητικές και δημιουργικές δραστηριότητες, ανάπτυξη δεξιοτήτων (συγ)γραφής και εμπλουτισμό της καλλιτεχνικής έκφρασης, καλλιέργεια και εικονοποίηση της φαντασίας και ενίσχυση της κριτικής σκέψης και της επίλυσης πραγματικών - καθημερινών προβλημάτων, ενισχύοντας την κατανόησή τους με ποικίλους τρόπους, όπως για παράδειγμα μέσα από την οπτικοποίηση σύνθετων εννοιών. Στα σχολικά περιβάλλοντα, τα «έξυπνα εργαλεία» προσαρμόζουν τη διδασκαλία στις ανάγκες κάθε μαθητή, ενώ στους πολιτιστικούς χώρους οι τεχνολογίες αιχμής, τα διαδραστικά μέσα και τα ψηφιακά αρχεία καλλιεργούν συνθήκες πληροφοριακής εμβύθισης και καλλιτεχνικής συνδημιουργίας. Οι εφαρμογές αυτές μπορούν να υλοποιούνται σύγχρονα, σε πραγματικό χρόνο μέσα στην τάξη ή το μουσείο, αλλά και ασύγχρονα, επιτρέποντας απομακρυσμένη πρόσβαση και μάθηση συνδυαστικά. Με τον τρόπο αυτόν και με την προϋπόθεση της αποφυγής έτοιμων λύσεων, η ΤΝ δεν αντικαθιστά τον δημιουργό ή τον εκπαιδευτικό ή τον πολιτιστικό φορέα, αλλά λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος που ενισχύει τη δημιουργικότητα και συμμετοχικότητα, μετατρέποντας την εκπαίδευση και την πολιτιστική εμπειρία σε δυναμικά, εξατομικευμένα και ταυτόχρονα συλλογικά οικοσυστήματα.

Λέξεις-κλειδιά: Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ), δημιουργικότητα, πολιτιστική εκπαίδευση, εξατομικευμένη μάθηση, καλλιτεχνική έκφραση.

Abstract

This paper explores the role of Artificial Intelligence (AI) in cultural and artistic education, focusing on shedding light on new forms of creative learning. The methodology includes a combination of literature review, analysis of theoretical models of creativity, and examples of AI applications in school and museum settings, both in synchronous and asynchronous formats. The theoretical framework draws information from theoretical models of creativity including the Four P's (Rhodes, 1961) and Five A's (Glăveanu, 2013), which highlight the importance of the interaction among the individual, the creative processes, and the socio-cultural environments. The Four C's theory (Kaufman & Beghetto, 2009) presents the theory of creativity, while Wallas' concept of the creative process and

collaborative creativity (Vygotsky, Glăveanu) offer additional analytical tools for understanding and measuring artistic expression.

Artificial Intelligence redefines and enriches these theoretical approaches by offering personalised learning experiences: support for research and creative activities, development of (writing) skills and enhancement of artistic expression, imagination visualisation, strengthening of critical thinking and problem-solving for real-life everyday matters. Thus, AI promotes deeper understanding in various ways, including visualization of complex concepts. In school environments, 'smart tools' adapt teaching to the needs of each student, while in cultural spaces, cutting-edge technologies, interactive media, and digital archives foster conditions for informational immersion and artistic co-creation. AI practices can be implemented synchronously, in real time within the classroom or museum, but also asynchronously, allowing remote access and combined learning. In this way, and provided that ready-made solutions are avoided, AI does not replace the creator, the educator, or the cultural institution, but acts as a connecting link that enhances creativity and participation, transforming education and the cultural experience into dynamic, personalized, and at the same time collective ecosystems.

Keywords: Artificial Intelligence (AI), creativity, cultural studies, personalised learning, artistic expression.

Εισαγωγή

Η αυξανόμενη χρήση και επίδραση της Τεχνητής Νοημοσύνης σε πολλά – αν όχι σε όλα – τα πεδία της ανθρώπινης σκέψης και δραστηριότητας έγκειται στη δραστική εξάπλωση των εφαρμογών της και στην παρείσφρησή της Η παρούσα εισήγηση διερευνά τον ρόλο της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) στο πεδίο της πολιτιστικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης, με έμφαση στις νέες μορφές δημιουργικής μάθησης με σκοπό την χαρτογράφηση και ανάδειξη αυτών. Σκοπός της εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της αξιοποίησης της Τεχνητής Νοημοσύνης για την ενίσχυση της πολιτιστικής και καλλιτεχνικής εκπαίδευσης διαμέσου θεωριών και μαθησιακών εμπειριών. Η μεθοδολογία περιλαμβάνει συνδυασμό βιβλιογραφικής ανασκόπησης, ανάλυσης θεωρητικών μοντέλων δημιουργι-

κότητας και παραδειγμάτων εφαρμογής ΤΝ σε εκπαιδευτικά, πολιτιστικά και καλλιτεχνικά περιβάλλοντα.

Θεωρίες δημιουργικότητας και Τεχνητή Νοημοσύνη

Η κατανόηση της δημιουργικότητας αποτελεί διαχρονικό ζητούμενο στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες, καθώς συνδέεται άμεσα με την πολιτισμική έκφραση, την καινοτομία και τη συγκρότηση νοήματος. Η συγκέντρωση και ανάλυση των θεωριών, προσεγγίζουν τη δημιουργικότητα όχι ως μονοδιάστατη ικανότητα, αλλά ως σύνθετο φαινόμενο που αναδύεται από τη σύμπλεξη ατομικών, κοινωνικών, γνωστικών και πολιτισμικών παραγόντων.

Οι θεωρίες οργανώνονται σε τρεις βασικούς άξονες:
α) τα *Μοντέλα Δομής,* που αποτυπώνουν τα βασικά συστατικά και τις κλίμακες της δημιουργικότητας,
β) τα *Ψυχοπαιδαγωγικά Θεμέλια*, που εστιάζουν στα κίνητρα, τις δεξιότητες και τις εσωτερικές διεργασίες του δημιουργού, και
γ) τη *Δημιουργική Διαδικασία,* που εξετάζει τη χρονική, γνωστική και πολιτισμική εξέλιξη της δημιουργικής πράξης.
Μέσα από αυτή τη θεωρητική χαρτογράφηση, η δημιουργικότητα προσεγγίζεται ως δυναμική διαδικασία σε συνεχή διάλογο με το περιβάλλον, την κοινωνία και τον πολιτισμό, θέτοντας τα αναγκαία εννοιολογικά θεμέλια.

Μοντέλα Δομής

Οι Τέσσερις Πτυχές της Δημιουργικότητας (Four P's) – Rhodes (1961)

Ο Mel Rhodes πρότεινε ένα από τα πιο θεμελιώδη πλαίσια για την κατανόηση της δημιουργικότητας, υποστηρίζοντας ότι αυτή μπορεί να αναλυθεί μέσα από τέσσερις αλληλένδετες διαστάσεις: το Άτομο (Person - τα χαρακτηριστικά του δημιουργού), τη Διαδικασία (Process - τα νοητικά στάδια της παραγωγής ιδεών), το Προϊόν (Product - το τελικό αποτέλεσμα) και το Περιβάλλον (Press - οι εξωτερικές πιέσεις και οι συνθήκες που ευνοούν ή εμποδίζουν τη δημιουργία). Αυτό το μοντέλο βοήθησε τους ερευνητές να οργανώσουν τη μελέτη της δημιουργικότητας, μετατοπίζοντας την εστίαση από το "τι είναι" στο "πώς λειτουργεί" σε διαφορετικά επίπεδα.

Το Μοντέλο των Πέντε Α (Five A's) – Glăveanu (2013)

Ο Vlad Glăveanu επέκτεινε το παραδοσιακό μοντέλο των 4Ρ, προτείνοντας μια κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση που δίνει έμφαση στη δυναμική σχέση μεταξύ του ατόμου και του περιβάλλοντος. Τα πέντε στοιχεία του είναι: ο Δράστης (Actor), η Δράση (Action), το Τεχνούργημα (Artifact), το Κοινό (Audience) και οι Δυνατότητες (Affordances). Το μοντέλο αυτό αναγνωρίζει ότι η δημιουργικότητα δεν συμβαίνει στο κενό, αλλά είναι μια κοινωνική πράξη που απαιτεί τη χρήση υλικών πόρων και την αλληλεπίδραση με ένα κοινωνικό σύνολο.

Το Μοντέλο των Τεσσάρων C (Four C's) – Kaufman & Beghetto (2009)

Οι Kaufman και Beghetto εισήγαγαν αυτό το μοντέλο για να διευρύνουν την κατανόηση της δημιουργικότητας πέρα από τον διαχωρισμό μεταξύ καθημερινής και μεγαλοφυούς δημιουργίας. Το μοντέλο περιλαμβάνει τη mini-c (προσωπική μάθηση και ερμηνεία), τη little-c (καθημερινή δημιουργικότητα), την Pro-C (επαγγελματική δημιουργικότητα) και τη Big-C (δημιουργικότητα ιστορικής σημασίας). Αυτή η κατηγοριοποίηση επιτρέπει την αναγνώριση της δημιουργικής εξέλιξης ενός ατόμου από τα πρώτα του βήματα μέχρι την καλλιτεχνική καταξίωση του.

Τα μοντέλα δομής προσφέρουν ένα πλαίσιο κατηγοριοποίησης της δημιουργικότητας. Τα τέσσερα Π οργανώνουν τους βασικούς άξονες ανάλυσης· τα πέντε Α τονίζουν την αλληλεπίδραση κοινωνικού και υλικού περιβάλλοντος· τα τέσσερα Γ χαρτογραφούν τις κλίμακες δημιουργικότητας από το προσωπικό πείραμα έως την εμβληματική καλλιτεχνική καινοτομία.

Ψυχοπαιδαγωγικά Θεμέλια στη Δημιουργική Διαδικασία

Το "Συστατικό" Μοντέλο της Amabile (Amabile's Componential Model)

Η Teresa Amabile πρότεινε ότι η δημιουργικότητα προκύπτει από τη σύγκλιση τριών (και αργότερα τεσσάρων) βασικών συνιστωσών: τις δεξιότητες στον τομέα (τεχνογνωσία), τις δεξιότητες δημιουργικής σκέψης και την εσωτερική παρακίνηση (το πάθος για το έργο). Στις μεταγενέστερες εκδοχές, προστέθηκε το κοινωνικό περιβάλλον ως καθοριστικός παράγοντας που μπορεί να ενισχύσει ή να καταστείλει τη δημιουργική ορμή,

με ιδιαίτερη έμφαση στο τρόπο όπου η εσωτερική παρακίνηση υπερτερεί των εξωτερικών ανταμοιβών.

Η Επενδυτική Θεωρία των Sternberg & Lubart (Investment Theory)

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η δημιουργικότητα είναι σε μεγάλο βαθμό μια απόφαση: η απόφαση να "αγοράζει κανείς χαμηλά και να πουλάει υψηλά" στον κόσμο των ιδεών. Οι δημιουργικοί άνθρωποι επενδύουν σε ιδέες που είναι άγνωστες ή αντιδημοφιλείς (αγορά χαμηλά), τις αναπτύσσουν μέχρι να αναγνωριστεί η αξία τους και στη συνέχεια προχωρούν στην επόμενη καινοτομία (πώληση υψηλά). Η θεωρία προσδιορίζει έξι προϋποθέσεις απαραίτητες για τη δημιουργικότητα: νοητικές ικανότητες, γνώση, στυλ σκέψης, προσωπικότητα, κίνητρα και περιβάλλον.

Η Θεωρία της Ροής (Flow) – Csikszentmihalyi

Ο Mihaly Csikszentmihalyi περιέγραψε τη "Ροή" ως μια κατάσταση πλήρους απορρόφησης και εστίασης σε μια δραστηριότητα, όπου ο χρόνος μοιάζει να σταματά και το άτομο βιώνει μέγιστη ικανοποίηση. Στο πλαίσιο της δημιουργικότητας, η ροή επιτυγχάνεται όταν υπάρχει μια τέλεια ισορροπία μεταξύ της πρόκλησης του έργου και των δεξιοτήτων του ατόμου. Αν η πρόκληση είναι πολύ μεγάλη, προκύπτει άγχος· αν είναι πολύ μικρή, προκύπτει πλήξη.

Vygotsky & Glăveanu's Perspectival Model

Συνδυάζοντας τις ιδέες του Lev Vygotsky για την κοινωνική προέλευση της ανώτερης νόησης με το δικό του Προοπτικό Μοντέλο, ο Glăveanu υποστηρίζει ότι η δημιουργικότητα πηγάζει από την ικανότητα του ατόμου να μετακινείται ανάμεσα σε διαφορετικές προοπτικές του "Εαυτού" και του "Άλλου". Η δημιουργική φαντασία κατά τον Vygotsky είναι μια ανασυνδυαστική διαδικασία που βασίζεται στην εμπειρία, ενώ το μοντέλο του Glăveanu προσεγγίζει τη δημιουργικότητα υπό το πρίσμα ενός συνεχούς διαλόγου μεταξύ των κοινωνικών ρόλων και των πολιτισμικών θέσεων που καταλαμβάνουμε.

Δημιουργική Διαδικασία

Πολιτισμική Αναλυτική (Cultural Analytics) – Lev Manovich

Ο Lev Manovich εισήγαγε τον όρο "Cultural Analytics" για να περιγράψει τη χρήση υπολογιστικών μεθόδων και οπτικοποίησης δεδομένων μεγάλης κλίμακας στη μελέτη του σύγχρονου πολιτισμού. Αντί για την ανάλυση μεμονωμένων έργων τέχνης, η προσέγγιση αυτή εξετάζει εκατομμύρια εικόνες, βίντεο και ψηφιακά ίχνη για να εντοπίσει μοτίβα και τάσεις που είναι αόρατα στο ανθρώπινο μάτι. Αποτελεί μια γέφυρα μεταξύ των ανθρωπιστικών επιστημών και της επιστήμης των δεδομένων.

Το Μοντέλο του Wallas για τη Δημιουργική Σκέψη (Wallas model)

Το 1926, ο Graham Wallas πρότεινε ένα από τα πρώτα και πιο ανθεκτικά μοντέλα της δημιουργικής διαδικασίας, αποτελούμενο από τέσσερα στάδια: την Προπαρασκευή (συλλογή πληροφοριών), την Επώαση (ασυνείδητη επεξεργασία), τον Φωτισμό (η στιγμή του "Εύρηκα") και την Επαλήθευση (δοκιμή και τελειοποίηση της ιδέας). Το μοντέλο αυτό αναδεικνύει τη σημασία του "χρόνου αποχής" (επώαση) ως κρίσιμο στοιχείο για την επίλυση σύνθετων προβλημάτων.

Η ανάλυση των θεωριών υπογραμμίζει ότι η δημιουργικότητα δεν μπορεί να περιοριστεί ούτε σε ατομικό ταλέντο ούτε σε στιγμιαία έμπνευση. Αντιθέτως, αναδύεται ως πολυπαραγοντικό φαινόμενο που συγκροτείται μέσα από δομές, κίνητρα, διαδικασίες και κοινωνικές αλληλεπιδράσεις.

Τα μοντέλα δομής προσφέρουν τα εννοιολογικά εργαλεία για την κατανόηση των συστατικών της δημιουργικότητας, τα ψυχοπαιδαγωγικά πλαίσια “φωτίζουν” τις εσωτερικές και κοινωνικές προϋποθέσεις της, ενώ τα μοντέλα δημιουργικής διαδικασίας αναδεικνύουν τη χρονική και εξελικτική της διάσταση. Συνδυαστικά, οι θεωρίες συγκροτούν ένα συνεκτικό θεωρητικό υπόβαθρο που επιτρέπει τη μετάβαση από την περιγραφή στη βαθύτερη ερμηνεία της δημιουργικής πράξης. Παράλληλα οι θεωρίες επανανοηματοδοτούνται υπό το πρίσμα νέων τεχνολογικών συνθηκών. Η εμφάνιση συστημάτων Τεχνητής Νοημοσύνης εισάγει νέους «δρώντες», νέες δυνατότητες και νέες μορφές διαμεσολάβησης στη δημιουργική πράξη, θέτοντας ερωτήματα για τη φύση της διαδικασίας, του πολιτιστικού και καλλιτεχνικού προϊόντος, του περιβάλλοντος και

της ίδιας της δημιουργικής εμπειρίας. Οι θεωρίες δεν αποτελούν κλειστά σχήματα, αλλά δυναμικά εργαλεία ερμηνείας, ικανά να υποστηρίξουν τη μετάβαση προς την κατανόηση της δημιουργικότητας ως ένα υβριδικό, πολυεπίπεδο πλαίσιο εφαρμογής.

Θεωρητικό πλαίσιο για την Τεχνητή Νοημοσύνη

Τα μοντέλα δομής προσφέρουν ένα πλαίσιο κατηγοριοποίησης της δημιουργικότητας. Τα τέσσερα Π οργανώνουν τους βασικούς άξονες ανάλυσης· τα πέντε Α τονίζουν την αλληλεπίδραση κοινωνικού και υλικού περιβάλλοντος· τα τέσσερα Γ χαρτογραφούν τις κλίμακες δημιουργικότητας από το προσωπικό πείραμα έως την εμβληματική καλλιτεχνική καινοτομία.

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν επιτρέπουν την κατανόηση της δημιουργικότητας ως σύνθετης - υβριδικής διαδικασίας, η οποία εκτείνεται από το άτομο και τα κίνητρά του έως το κοινωνικό, πολιτισμικό και υλικό περιβάλλον μέσα στο οποίο παράγεται το δημιουργικό έργο. Τα μοντέλα δομής, τα ψυχοπαιδαγωγικά θεμέλια και οι θεωρίες της δημιουργικής διαδικασίας ανέδειξαν ότι η δημιουργικότητα δεν αποτελεί μεμονωμένο χαρακτηριστικό, αλλά δυναμικό σύστημα σχέσεων, φάσεων και αλληλεπιδράσεων.

Ενσωματόνωντας τη Τεχνητή Νοημοσύνη σε αυτά τα θεωρητικά πλαίσια, μεταβάλλονται οι θεμελιώδεις τοποθετήσεις των θεωριών και προσαρμόζονται στην αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην εκπαιδευτική διαδικασια της πολιτιστικής και καλλιτεχνικής διάστασης. Η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν εξετάζεται ως αυτόνομος δημιουργός, αλλά ως στοιχείο που αναδιαμορφώνει τις συνθήκες, τα εργαλεία και τις πρακτικές της δημιουργικότητας, προετοιμάζοντας το έδαφος για την παιδαγωγική και πολιτιστική της αξιοποίηση.

Μοντέλα Δομής

Η Τεχνητή Νοημοσύνη αναδιαμορφώνει τα παραδοσιακά μοντέλα δομής της δημιουργικότητας, λειτουργώντας ως καταλύτης για την επανανοηματοδότηση του ρόλου του δημιουργού, της διαδικασίας και του πολιτισμικού πλαισίου.

Στο τέσσερα Π (Rhodes, 1961), η Τεχνητή Νοημοσύνη επεκτείνει το πεδίο του Ατόμου μέσω εξατομικευμένων εργαλείων δημιουργίας, ενι-

σχύει τη Διαδικασία με αλγοριθμικά συστήματα που υποστηρίζουν την έμπνευση και τον πειραματισμό, μετασχηματίζει το Προϊόν σε πολυδιάστατα ψηφιακά έργα και διευρύνει το Περιβάλλον σε ένα τεχνο-πολιτισμικό οικοσύστημα συνδημιουργίας. Στα πέντε Α (Glăveanu, 2013), η Τεχνητή Νοημοσύνη λειτουργεί ως ευκαιρία που επαναπροσδιορίζει τις σχέσεις Δημιουργού - Κοινού - Δραστηριοτήτων - Προϊόντος : οι μαθητές και δημιουργοί γίνονται συν-παραγωγοί νοήματος με αλγοριθμικά συστήματα, ενώ οι θεατές μετατρέπονται σε διαδραστικούς συμμετέχοντες μέσω έξυπνων περιβαλλόντων μάθησης. Στο τέσσερα Γ (Kaufman & Beghetto, 2009), η Τεχνητή Νοημοσύνη διευκολύνει τη μετακίνηση ανάμεσα στα επίπεδα δημιουργικότητας — από το *mini-c* της προσωπικής εξερεύνησης έως το *Big-C* της κοινωνικής καινοτομίας. Μέσα από προσαρμοζόμενα εργαλεία, ο εκπαιδευόμενος αποκτά σταδιακά επίγνωση της δημιουργικής του πορείας και καλλιεργεί συνδυαστικά την αισθητική, γνωστική και κοινωνική διάσταση της τέχνης.

Κίνητρα, Δεξιότητες και Εκπαιδευτική Σχεδίαση

Η Componential Theory of Creativity (Amabile, 1996) και η Investment Theory (Sternberg & Lubart, 1995) προσφέρουν ψυχολογικά και παιδαγωγικά θεμέλια για την ενσωμάτωση της ΤΝ στη δημιουργική μάθηση. Η ΤΝ υποστηρίζει τις δεξιότητες σε συγκεκριμένο τομέα μέσω προσαρμοσμένων περιβαλλόντων μάθησης και παρέχει νέα εργαλεία για την ανάπτυξη διαδικασιών σχετικών με τη δημιουργικότητα, όπως η πρωτότυπη σκέψη και η επίλυση σύνθετων προβλημάτων. Ωστόσο, απαιτείται προσοχή στη διατήρηση του εσωτερικού κινήτρου, καθώς η υπερβολική εξάρτηση από τα αλγοριθμικά συστήματα μπορεί να περιορίσει την αυθεντική εσωτερική παρακίνηση του μαθητή. Στο πλαίσιο της Investment Theory, η Τεχνητή Νοημοσύνη ενισχύει τη διαδικασία «επένδυσης» σε νέες ιδέες, παρέχοντας στα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα τη δυνατότητα πειραματισμού με χαμηλό ρίσκο και υψηλή αποδοτικότητα. Οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν, να τροποποιούν και να «αναδεικνύουν» τις ιδέες τους, μετατρέποντας την ΤΝ σε συνεργάτη στρατηγικής δημιουργικότητας.

Πολιτιστική Ανάλυση και Συνδημιουργία

Η σύγχρονη πολιτιστική και καλλιτεχνική εκπαίδευση απαιτεί κατανόηση της δημιουργικής εμπειρίας ως διαδικασίας πολυεπίπεδης συμμετοχής και πολιτισμικής διασύνδεσης.

Η θεωρία του Flow (Csikszentmihalyi, 1990) βρίσκει νέο πεδίο εφαρμογής με τα συστήματα ΤΝ, τα οποία προσαρμόζονται στο επίπεδο δεξιοτήτων του εκπαιδευόμενου, ενισχύοντας τη συγκέντρωση και τη συναισθηματική εμπλοκή. Το μοντέλο Wallas (1926) επανανοηματοδοτείται μέσα από τις λειτουργίες των αλγορίθμων που υποστηρίζουν τη φάση της προετοιμασίας (αναζήτηση δεδομένων), της επώασης (παραγωγή ιδεών), της φώτισης (σύνθεση νέων εννοιών) και της επαλήθευσης (αξιολόγηση και αναστοχασμός) .

Τα μοντέλα Divergent / Convergent Thinking και Problem Construction υποστηρίζονται από την ΤΝ μέσω προγραμμάτων που επιτρέπουν την παραγωγή, επιλογή και αναδόμηση ιδεών, ενισχύοντας τη δημιουργική ευελιξία.

Η Συνεργατική Δημιουργικότητα (Vygotsky, Glăveanu, Sawyer) αποκτά νέα μορφή μέσα από πλατφόρμες συν-δημιουργίας με Τεχνητή Νοημοσύνη, όπου οι μαθητές συνεργάζονται με τεχνολογικά συστήματα και μεταξύ τους, ανταλλάσσοντας καλλιτεχνικές οπτικές και εμπειρίες. Η Τεχνητή Νοημοσύνη λειτουργεί ως «συν-νοητικός πράκτορας» που ενισχύει τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης, μετατρέποντας τη μάθηση σε κοινωνική και αισθητική εμπειρία.

Τέλος, το πλαίσιο της Πολιτιστικής Ανάλυσης (Manovich 2009) εισάγει τη μελέτη της κουλτούρας δεδομένων. Με τη βοήθεια Τεχνητή Νοημοσύνη, εκπαιδευόμενοι και ερευνητές μπορούν να αναλύσουν, να ερμηνεύσουν και να επανασυνθέσουν μεγάλα πολιτιστικά σύνολα (εικόνες, αρχεία, έργα τέχνης), δημιουργώντας μια νέα μορφή ψηφιακής ανθρωπιστικής παιδείας.

Συνολικά, οι θεωρίες αυτές δείχνουν πως η ενσωμάτωση της ΤΝ μετασχηματίζει τη δημιουργικότητα από ατομική ικανότητα σε συλλογική πολιτισμική πρακτική, επεκτείνοντας το ρόλο της εκπαίδευσης από τη μετάδοση γνώσης στην καλλιέργεια συμμετοχικών, κριτικών και αισθητικά ευαίσθητων πολιτών.

Η διαλεκτική σχέση μεταξύ των κλασικών θεωριών δημιουργικότητας και της Τεχνητής Νοημοσύνης αναδεικνύει μια θεμελιώδη μετατόπιση του παραδείγματος: η δημιουργική πράξη παύει να νοείται ως μια αυ-

στηρά ατομική, εσωτερική ιδιότητα και μετεξελίσσεται σε ένα υβριδικό, δυναμικό οικοσύστημα. Μέσα από την αναπλαισίωση των μοντέλων δομής, των ψυχολογικών κινήτρων και της πολιτισμικής ανάλυσης, η Τεχνητή Νοημοσύνη δεν αναδύεται ως υποκατάστατο του δημιουργού, αλλά ως ένας "συν-νοητικός εταίρος" που διευρύνει τα όρια της ανθρώπινης δημιουργικής σκέψης και έκφρασης. Σε αυτό το νέο τεχνο-πολιτισμικό τοπίο, η εκπαίδευση καλείται να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο της, μεταβαίνοντας από την απλή εργαλειακή χρήση της τεχνολογίας στην καλλιέργεια μιας βαθιάς, συμμετοχικής παιδείας, όπου η αλγοριθμική ισχύς συναντά την ανθρώπινη κριτική επίγνωση και αισθητική ευαισθησία.

Συνολικά, οι παραπάνω θεωρίες παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο η Τεχνητή Νοημοσύνη μετασχηματίζει τη δημιουργικότητα από ατομική ικανότητα σε συλλογική πολιτισμική πρακτική, επεκτείνοντας το ρόλο της εκπαίδευσης από τη μετάδοση γνώσης στην καλλιέργεια συμμετοχικών, κριτικών και αισθητικά ευαίσθητων μαθητών και εν γένη πολιτών.

Ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην Πολιτιστική και Καλλιτεχνική Εκπαίδευση

Η μετάβαση από το θεωρητικό πλαίσιο της δημιουργικότητας στην εκπαιδευτική αξιοποίηση της Τεχνητής Νοημοσύνης σηματοδοτεί μια ουσιαστική μετατόπιση: οι θεωρίες δεν λειτουργούν πλέον μόνο ερμηνευτικά, αλλά μετατρέπονται σε εργαλεία σχεδιασμού, εφαρμογής και αξιολόγησης μαθησιακών εμπειριών. Όπως αναδείχθηκε στην προηγούμενη ενότητα, η δημιουργικότητα νοείται ως δυναμικό σύστημα σχέσεων ανάμεσα στο άτομο, τη διαδικασία, το παραγόμενο έργο και το πολιτισμικό περιβάλλον. Η Τεχνητή Νοημοσύνη ενσωματόνεται σε αυτό το σύστημα ως τεχνολογική και παιδαγωγική ευκαιρία (affordance), αναδιαμορφώνοντας τον τρόπο με τον οποίο η πολιτιστική και καλλιτεχνική εκπαίδευση σχεδιάζεται και υλοποιείται.

Σε εκπαιδευτικό περιβάλλον, τα μοντέλα δομής (Four P's, Five A's, Four C's) αποκτούν λειτουργικό χαρακτήρα. Η Τεχνητή Νοημοσύνη επηρεάζει άμεσα το *ποιος* δημιουργεί (μαθητής, ομάδα, αλγόριθμος), *πώς* εξελίσσεται η δημιουργική διαδικασία (iterative prompting, remixing, ανατροφοδότηση), *τι παράγεται* (ψηφιακά, υβριδικά ή διαδραστικά έργα) και *υπό ποιες συνθήκες* (σχολείο, μουσεία, ψηφιακές κοινότητες). Έτσι, δραστηριότητες που ξεκινούν ως προσωπικά πειράματα (mini-c) μπο-

ρούν, μέσα από καθοδηγούμενα και συνεργατικά πλαίσια, να εξελιχθούν σε συλλογικές ή επαγγελματικές μορφές δημιουργίας (little-c, pro-c), συνδέοντας τη μάθηση με πραγματικά πολιτιστικά συμφραζόμενα.

Οι ψυχοπαιδαγωγικές θεωρίες των Amabile και Sternberg–Lubart προσδίδουν βάθος στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό με Τεχνητή Νοημοσύνη. Τα εργαλεία Τεχνητή Νοημοσύνη παρέχουν την τεχνική και γνωστική υποδομή για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όμως η ουσιαστική δημιουργικότητα καλλιεργείται μέσα από πρακτικές που ενισχύουν την εσωτερική παρακίνηση, τον πειραματισμό και τη μακροπρόθεσμη «επένδυση» σε ιδέες. Η χρήση επαναληπτικών κύκλων δημιουργίας, τεκμηρίωσης και αναστοχασμού επιτρέπει στους μαθητές να αξιολογούν τις αλγοριθμικές προτάσεις, να τις μετασχηματίζουν και να αναπτύσσουν μεταγνωστική επίγνωση της δημιουργικής τους πορείας.

Παράλληλα, οι θεωρίες της δημιουργικής διαδικασίας και της πολιτιστικής ανάλυσης ενισχύουν τη βιωματική διάσταση της μάθησης. Η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να υποστηρίξει καταστάσεις ροής μέσω προσαρμοσμένης ανατροφοδότησης, να δομήσει εργαστήρια που ακολουθούν τις φάσεις της δημιουργίας και να ενισχύσει τη συγκλίνουσα και αποκλίνουσα σκέψη. Σε συνεργατικά περιβάλλοντα, λειτουργεί ως «συν-νοητικός πράκτορας», διευρύνοντας τη Ζώνη Επικείμενης Ανάπτυξης και μετατρέποντας τη δημιουργία σε συλλογική πολιτισμική πρακτική. Επιπλέον, μέσα από την ανάλυση πολιτιστικών συλλογών και δεδομένων, οι μαθητές αναλαμβάνουν ρόλους ερευνητών-δημιουργών, συνδέοντας την καλλιτεχνική πράξη με την ψηφιακή ανθρωπιστική παιδεία.

Η εκπαιδευτική εφαρμογή της Τεχνητή Νοημοσύνη διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο και το περιβάλλον μάθησης. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, η έμφαση δίνεται στη φαντασία, στο παιχνίδι και στη συνεργασία. Στη δευτεροβάθμια, αναδεικνύεται η κριτική σκέψη και η σύνδεση τέχνης, πολιτισμού και τεχνολογίας. Στην ανώτερη και καλλιτεχνική εκπαίδευση, η ΤΝ υποστηρίζει σύνθετα projects, επαγγελματικές δεξιότητες και νέες μορφές πολιτιστικής αφήγησης. Αντίστοιχα, σε μουσεία, πολιτιστικά κέντρα και πλαίσια δια βίου μάθησης, η ΤΝ ενισχύει τη συμμετοχικότητα, τον διαπολιτισμικό διάλογο και τη συλλογική δημιουργία.

Κατακλείδα ενότητας

Συνολικά, η ενσωμάτωση της Τεχνητής Νοημοσύνης στην πολιτιστική και καλλιτεχνική εκπαίδευση μετατοπίζει το επίκεντρο από τη χρήση εργαλείων στη διαμόρφωση παιδαγωγικών οικοσυστημάτων δημιουργικότητας. Οι θεωρίες λειτουργούν ως εννοιολογικοί χάρτες, ενώ η ΤΝ ως καταλύτης που ενεργοποιεί νέες μορφές μάθησης, συμμετοχής και πολιτισμικής παραγωγής. Η ενότητα αυτή προετοιμάζει το έδαφος για τη σύνθεση των βασικών συμπερασμάτων, όπου η εκπαιδευτική, πολιτιστική και τεχνολογική διάσταση της ΤΝ θα εξεταστούν ως ενιαίο, μετασχηματιστικό πλαίσιο.

Τεχνητή Νοημοσύνη στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή Talking Tours της Google Arts & Culture δίνει την ευκαιρία ηχητικής ξενάγησης με Τεχνητή Νοημοσύνη σε μνημεία και αξιοθέατα στα οποία ο χρήστης πλοηγείται με Google Street View, επιλέγει τη γωνία θέασης του μνημείου ή κάποια λεπτομέρεια του μνημείου ή του χώρου και στη συνέχεια δημιουργείται ηχητική περιγραφή/σχόλιο. Στη διαφάνεια βλέπουμε στιγμιότυπο οθόνης από την εφαρμογή στην Αίθουσα Καθρεφτών, ή αλλιώς Αίθουσα Κατόπτρων, στο Παλάτι των Βερσαλλιών και στιγμιότυπο οθόνης στο Κολοσσαίο. Ο χρήστης μπορεί να εμβυθίζεται σε διαδικασίες πολιτιστικής μάθησης στη συγκεκριμένη εφαρμογή ασύγχρονα και με απομακρυσμένη πρόσβαση. Ωστόσο, η εφαρμογή εμφανίζει προειδοποιητικό μήνυμα ότι οι πληροφορίες που παρέχονται μέσω ΤΝ μπορεί να είναι ανακριβείς και ότι δεν αντανακλούν τις απόψεις της Google. Η εφαρμογή ΤΝ *Say what you see!* αποτελεί ένα παιχνίδι εντολών όπου ο χρήστης εξασκεί την παρατηρητικότητα σε έργα τέχνης και την κριτική σκέψη, καθώς χρειάζεται να είναι πολύ συγκεκριμένος-η σε αυτό που ζητάει από την ΤΝ.

Το μεγάλο διακύβευμα είναι να μην καταστούν οι εκπαιδευόμενοι – και ευρύτερα οι συμμετέχοντες– παθητικοί δέκτες και απλώς καταναλωτές της ΤΝ, αλλά να αναστοχάζονται πάνω στις εφαρμογές και στις δυνατότητές της. Στα παραδείγματα μέσα από την έκθεση *Frida Kahlo: beyond the icon* (1/8/2025-18/1/2026, https://fridakahlo.gr/) είναι απαραίτητο να σημειωθεί μετάβαση σε άλλο επίπεδο, πέρα από τον αρχικό εντυπωσιασμό. Στην εφαρμογή *Είμαστε όλοι Φρίντα* ενεργοποιείται σε μεγάλο βαθμό ο ρόλος του κοινού ή των κοινών (το Audience από τη θεωρία των

Five A's). Ο θεατής πλησιάζει στον καθρέφτη AI, παρατηρεί ότι μεταμορφώνεται σε Φρίντα, αλλά ταυτόχρονα παρατηρεί και τους άλλους θεατές στον χώρο και μπορεί να αναπτύξει αλληλεπίδραση. Εναπόκειται στον θεατή να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες της ΤΝ και να επικυρώσει το έργο και τη δημιουργικότητά του. Παράλληλα, στο συγκεκριμένο παράδειγμα ο θεατής μπορεί να αναρωτηθεί σε σχέση με τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά, αλλά και τη μόδα και τα αξεσουάρ της Φρίντα, από τον μεξικάνικο πολιτισμό και να τα αντιπαραβάλλει με τη σημερινή μόδα. Με τον τρόπο αυτόν επιτυγχάνεται η δημιουργικότητα ως διάλογος πολλών προοπτικών του Glăveanu και η πολυσημία του έργου. Στη δε εφαρμογή *Φριντοποίηση* χρησιμοποιούνται τεχνολογίες Τεχνητής Νοημοσύνης για την αναγνώριση φυσιογνωμικών χαρακτηριστικών του προσώπου του εκάστοτε θεατή, τα οποία στη συνέχεια κατά κάποιον τρόπο αναμιγνύονται με τα χαρακτηριστικά της Φρίντα δημιουργώντας ένα πρόσωπο το οποίο θυμίζει και το πρόσωπο του θεατή και τη φυσιογνωμία της μεξικάνας καλλιτέχνιδας.

Συμπεράσματα

Οι εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) μπορούν να υλοποιούνται: α. σύγχρονα, σε πραγματικό χρόνο μέσα στην τάξη ή το μουσείο, αλλά και β. ασύγχρονα, επιτρέποντας απομακρυσμένη πρόσβαση και μάθηση συνδυαστικά.

Με τον τρόπο αυτόν και με την προϋπόθεση της αποφυγής έτοιμων λύσεων, η ΤΝ δεν αντικαθιστά τον δημιουργό ή τον εκπαιδευτικό ή τον πολιτιστικό φορέα, αλλά λειτουργεί ως συνδετικός κρίκος που ενισχύει τη δημιουργικότητα και συμμετοχικότητα, μετατρέποντας την εκπαίδευση και την πολιτιστική εμπειρία σε δυναμικά, εξατομικευμένα και ταυτόχρονα συλλογικά οικοσυστήματα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Frida Kahlo: beyond the icon (1/8/2025-18/1/2026), https://fridakahlo.gr/
Clark Chalmer (1998) (2014, April 5). The Extended Mind.
Amabile, T. M. (2012, April 26). *Componential Theory of Creativity Working Paper*. Harvard Business School.
Bertalnffy, L. V. (1968). *General system theory: Essays on its foundation and development*.
Chalmers, D. (2019, November). David Chalmers -The Extended Mind. 10.13140/RG.2.2.14997.14560
Csikszentmihalyi, M., & Cziksentmihalyi, M. (n.d.). *(PDF) Flow: The Psychology of Optimal Experience*. ResearchGate.
The Four Ps of Creativity: Person, Product, Process, and Press. (n.d.). 10.1016/B978-0-12-809324-5.06193-9
Glăveanu, V. P. (2013, March). Rewriting the Language of Creativity: The Five A's Framework. 10.1037/a0029528
Jothimani, D., & Kumar, A. (2017, May). Big Data: Challenges, Opportunities and Realities. 10.48550/arXiv.1705.04928
Kaufman, J. C., & Beghetto, R. A. (2009 Review, March). Beyond Big and Little: The Four C Model of Creativity. 10.1037/a0013688
Lindqvist, G. (2010, June 08). Vygotsky's Theory of Creativity. 10.1207/S15326934CRJ152&3_14
1/17 Lev Manovich Trending: The Promises and the Challenges of Big Social Data [Uploaded: 4/28/2011] Today the term "big dat. (2011, April 28).
Sawyer, K. R., & DeZutter, S. (2009). Distributed Creativity: How Collective Creations Emerge From Collaboration. 10.1037/a0013282
Sternberg, R. J. (2011, July). Revisiting the Investment Theory of Creativity. 10.1080/10400419.2011.595974

Η Τέχνη ως γέφυρα μάθησης: Διδακτικές προσεγγίσεις με τη σύζευξη παιδαγωγικής, τεχνολογίας και γνώσης περιεχομένου

Μαρία Δημάκη-Ζώρα
Αν. Καθηγήτρια, Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α.
mzora@primedu.uoa.gr

Αιμιλία Καραντζούλη
Δρ. Π.Τ.Δ.Ε.-Ε.Κ.Π.Α.
e.karantzouli@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση επιδιώκει να αναδείξει τον τρόπο με τον οποίο η Τέχνη μπορεί να λειτουργήσει όχι μόνο ως αυτόνομο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως μέσο διδασκαλίας άλλων μαθημάτων του ωρολογίου προγράμματος με εστίαση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η μεθοδολογική αφετηρία βρίσκεται στη σύζευξη τριών διαστάσεων: της Γνώσης Περιεχομένου (με έμφαση στις τέχνες), της Παιδαγωγικής Γνώσης και της Τεχνολογικής Γνώσης (TPACK), διαμορφώνοντας μαθησιακές εμπειρίες που είναι βιωματικές, διαθεματικές και πολυτροπικές. Συγκεκριμένα, προτείνεται η δημιουργία ενός θεατρικού μονολόγου ως αφετηρία για τη διδακτική διαδικασία. Ο μονόλογος δεν λειτουργεί απλώς ως καλλιτεχνικό προϊόν, αλλά ως εργαλείο μάθησης που μπορεί να συνδεθεί με τη γλώσσα, τη λογοτεχνία, την ιστορία, ακόμη και τις φυσικές επιστήμες. Η αξιοποίηση ψηφιακών καινοτομιών ενισχύει την παιδαγωγική διάσταση: η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να υποστηρίξει τη συγγραφή και την αναστοχαστική διαδικασία, τα ψηφιακά avatars δίνουν φωνή και σώμα στους χαρακτήρες, οι εφαρμογές ηχογράφησης και προσθήκης ήχου εμπλουτίζουν τη μουσική και ακουστική εμπειρία, ενώ τα εργαλεία δημιουργίας εικαστικών ψηφιακών έργων επεκτείνουν τη φαντασία στο εικαστικό πεδίο. Με αυτόν τον τρόπο, η τέχνη συναντά την τεχνολογία και η παιδαγωγική αξιοποιεί αυτή τη συνάντηση για να καλλιεργήσει τη δημιουργικότητα, τη συνεργασία και την κριτική σκέψη των μαθητών/τριών. Η εισήγηση θα αναδείξει παραδείγματα εφαρμογής, θα συζητή-

σει τα παιδαγωγικά οφέλη αλλά και τις προκλήσεις της συγκεκριμένης προσέγγισης, θέτοντας στο επίκεντρο την Τέχνη ως γέφυρα που συνδέει περιεχόμενο, τεχνολογία και παιδαγωγική στο σύγχρονο σχολείο.

Λέξεις Κλειδιά: Τέχνες στην Εκπαίδευση, Θέατρο στην Εκπαίδευση, Θεατρικός Μονόλογος, TPACK, Τεχνητή Νοημοσύνη

Abstract

This paper seeks to highlight how art can function not only as an autonomous subject but also as a medium for teaching other curriculum subjects, in the frame of Primary Education. The methodological starting point lies in the intersection of three dimensions: Content Knowledge (with an emphasis on the arts), Pedagogical Knowledge, and Technological Knowledge (TPACK), shaping learning experiences that are experiential, interdisciplinary, and multimodal.
Specifically, the creation of a dramatic monologue is proposed as a starting point for the instructional process. The monologue does not merely function as an artistic product but as a learning tool that can be linked to language, literature, history, and even the natural sciences. The utilization of digital innovations enhances the pedagogical dimension: Artificial Intelligence can support the writing and reflective process, digital avatars provide voice and body to characters, recording and audio-processing applications enrich the musical and acoustic experience, while digital visual arts tools expand the imagination into the visual realm.
In this way, art meets technology, and pedagogy leverages this encounter to cultivate students' creativity, collaboration, and critical thinking. The paper showcases application examples and discuss the pedagogical benefits as well as the challenges of this specific approach, positioning Art as a bridge that connects content, technology, and pedagogy in the modern school.

Key words: Arts Education, Theatre in Education, TPACK, Theatrical Monologue, Artificial Intelligence

Εισαγωγή: Η Τέχνη ως Παιδαγωγικό Εργαλείο και Μέσο Μάθησης

Στον πυρήνα της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας βρίσκεται διαρκώς η διερώτηση σχετικά με τους μηχανισμούς με τους οποίους οι μαθητές/τριες προσλαμβάνουν, επεξεργάζονται και κατανοούν τη γνώση. Καθώς όμως η μάθηση δεν είναι ποτέ μόνο γνωστική διαδικασία, αλλά πολύ περισσότερο αποτελεί βίωμα, σχέση και πράξη, η Τέχνη, που από τη φύση της αγγίζει αυτές ακριβώς τις διαστάσεις, αναδεικνύεται σε ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο ξεπερνά τα όρια ενός αυτόνομου γνωστικού αντικειμένου και λειτουργεί ως δίαυλος για τη διδασκαλία ποικίλων μαθημάτων του Αναλυτικού Προγράμματος. Η Τέχνη στο σημερινό σχολείο, όπου η γνώση διαχέεται μέσα από πολλαπλά μέσα και μορφές, μέσω των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής, αλλά και ως εργαλείο μάθησης, φαίνεται πως είναι σε θέση να λειτουργήσει ενεργοποιώντας τη φαντασία, κινητοποιώντας το συναίσθημα και δημιουργώντας ένα πεδίο εμπειρικής κατανόησης αξιών, αντιλήψεων και αφηρημένων ιδεών (Cameron & Anderson, 2022). Μπορεί να λειτουργήσει δηλαδή ως γέφυρα μάθησης· ως τρόπος να συνδέσουμε το γνωστικό περιεχόμενο με την ανθρώπινη εμπειρία και την τεχνολογική πραγματικότητα που ζούμε.

Η παρούσα μελέτη δεν εστιάζει μόνο στην οντολογική προσέγγιση των τεχνών (π.χ. τι ορίζεται ως Θέατρο, Μουσική ή Εικαστικά), αλλά κυρίως στον τρόπο με τον οποίο το καλλιτεχνικό βίωμα μπορεί να αποτελέσει μέσο για την κατάκτηση γνώσεων σε ποικίλα διδακτικά αντικείμενα. Συγκεκριμένα, εστιάζουμε σε μια συγκεκριμένη διδακτική πρακτική: τη δημιουργία ενός θεατρικού μονολόγου από τους/τις μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, ως αφετηρία για την επίτευξη ευρύτερων παιδαγωγικών και διδακτικών στόχων. Επιδιώκουμε συνεπώς όχι τόσο να μάθει το παιδί «για» την τέχνη, αλλά «μέσω» αυτής (Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, 2020), με τρόπο ενεργητικό, βιωματικό και διαθεματικό, κάνοντας τη γνώση να αποκτά προσωπικό νόημα. Επιπλέον, υπογραμμίζεται πως ο εμπλουτισμός και η ενίσχυση της διαδικασίας αυτής από τα σύγχρονα ψηφιακά μέσα και τις νέες τεχνολογίες είναι σε θέση να προσφέρει μία πλήρη ανανέωση στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς δύναται να ανταποκριθεί στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της σύγχρονης ψηφιακής μαθητικής γενιάς.

Η αφετηρία είναι η παραδοχή ότι οι μαθητές/τριες του σημερινού σχολείου μαθαίνουν μέσα από πολυτροπικές εμπειρίες, καθώς δεν επεξεργάζονται τη γνώση μόνο γλωσσικά, αλλά και οπτικά, σωματικά,

ηχητικά, συναισθηματικά (Prothero, 2025). Η Τέχνη, λόγω της εγγενούς πολυτροπικότητάς της, είναι σε θέση να «μιλήσει» σε όλα αυτά τα κανάλια ταυτόχρονα. Όταν αυτό συνδεθεί με μια σύγχρονη παιδαγωγική θεώρηση και με στοχευμένη αξιοποίηση τεχνολογικών εργαλείων, τότε μπορούμε να επιτύχουμε αυτό που περιγράφεται μέσα από το μεθοδολογικό μοντέλο TPACK, μια σύζευξη Τεχνολογίας (Technology), Παιδαγωγικής (Pedagogy) και Γνώσης Περιεχομένου (Content Knowledge) που δεν είναι τυχαία, αλλά πολύ προσεκτικά σχεδιασμένη (Koehler & Mishra, 2009).

Η πρότασή μας αναπτύσσεται γύρω από τον άξονα δημιουργίας και επεξεργασίας ενός μονολόγου, ενός δραματικού είδους με τα δικά του διακριτά χαρακτηριστικά, η παιδαγωγική δυναμική του οποίου μπορεί να είναι πολύπλευρη και ισχυρή αν αξιοποιηθεί με συγκεκριμένη στοχοθεσία (Balme, 2012). Ξεκινώντας από μία σύντομη ανάλυση του ιδιαίτερου αυτού κειμενικού είδους, προχωρούμε στην ανάπτυξη του μεθοδολογικού πλαισίου, στην πρόταση δημιουργίας ενός απλού μονολόγου με «εμψύχωση άψυχων αντικειμένων» και στη συνέχεια στην προστιθέμενη αξία που μπορούν να φέρουν οι νέες τεχνολογίες και τα ψηφιακά μέσα στη συγκεκριμένη διαδικασία, προκειμένου να επιτευχθεί η παιδαγωγική στοχοθεσία.

Ο Μονόλογος: Δραματικό Είδος και Παιδαγωγική Δυναμική

Ήδη από τα τελευταία χρόνια του 20ου και τα πρώτα του 21ου αιώνα, οι μονόλογοι και τα έργα με διακειμενικές αναφορές πληθαίνουν, απαντώντας σε αιτήματα που σχετίζονται όχι μόνο με αισθητικές αναζητήσεις των συγγραφέων, αλλά και με τα κοινωνικά, πολιτισμικά και ψυχολογικά συμφραζόμενα που διαμορφώνει η παγκοσμιοποίηση και οι νέες πολιτικές και οικονομικές συνθήκες της εποχής μας (Γραμματάς, 2011). Η τραγικότητα λαμβάνει νέο περιεχόμενο στη σύγχρονη εποχή. Παράλληλα, στην ίδια την έννοια του υποκειμένου -ή του ήρωα που μονολογεί επί σκηνής- αποδίδεται ένας πολύ διαφορετικός ρόλος από εκείνον που κατείχε στο κλασικό, γνωσιοθεωρητικό μοντέλο, αφού «το υποκείμενο παύει πλέον να συνιστά ένα ατομικό/κοινωνικό οντολογικό ‘σχήμα’ και αποτελεί ένα πεδίο συνάντησης νοημάτων, σχέσεων, σημαινόντων» (Γραμματάς, 2011, σ. 133). Οι τραγικοί ήρωες και οι ηρωίδες που εμφανίζονται μόνοι στα φώτα του προσκηνίου αντικατοπτρίζουν, ανάμεσα σε άλλα, και αυτή τη συνεχώς μεταβαλλόμενη και συνεχώς διαφεύγουσα από κάθε απόπειρα μονοσήμαντης ερμηνείας, σύγχρονη πραγματικότητα, στην οποία «κα-

μιά παρουσία δεν μπορεί να είναι σταθερή» (Πατσαλίδης, 2008, σ. 233). Διαλέγονται με τις προγενέστερες διακειμενικές μορφές τους και εμβολίζουν τις «βεβαιότητες» του κοινού τους, ανατρέποντας τον συνειδησιακό τους εφησυχασμό και προκαλώντας τη μνημονική ανάκληση των κειμενικά εγγεγραμμένων στοιχείων που τις χαρακτηρίζουν, ανανεώνοντας συνεχώς την εικόνα τους και προσθέτοντας νέα στοιχεία που αλλάζουν τα δεδομένα στην πρόσληψή τους από τους θεατές.

Με τον μονόλογο δίνεται η δυνατότητα στους συγγραφείς να εισδύσουν βαθιά στον ψυχισμό του ήρωα που επιλέγουν και να τον «εκθέσουν» στα μάτια των θεατών γυμνό από τις προσμίξεις ή τις απαιτήσεις μιας νατουραλιστικής αποτύπωσης που θα έδινε έμφαση στις συνθήκες ή στο περιβάλλον που διαμορφώνει την εξέλιξη του ήρωα και του δραματικού μικρόκοσμου εν γένει. Το έργο, πολύ περισσότερο από μια συμπαγή ενότητα, δίνει την εικόνα ενός συνόλου από ίχνη και θραύσματα που συνέχονται μόνο με τον συνδετικό ιστό μιας ατομικής συνείδησης, γεγονός που πολλές φορές αποτυπώνεται και στον σκηνικό χώρο μέσα στον οποίο παρουσιάζεται ένας μονόλογος. Πιο συγκεκριμένα, ο Σάββας Πατσαλίδης επισημαίνει (2012, σσ. 449-450):

> Από τη στιγμή που το γραπτό κείμενο αρχίζει να εστιάζεται ολοένα και πιο πεισματικά στο μυαλό του δραματικού χαρακτήρα, ο άδειος χώρος που αντιπροτείνεται από σκηνοθέτες, σκηνογράφους και συγγραφείς, μοιραία προσλαμβάνει καινούργιες εννοιολογικές και λειτουργικές διαστάσεις, που αμφισβητούν το υλιστικό συνονθύλευμα του ρασιοναλισμού και (αντι)προβάλλουν μια νέα σχέση του χώρου με τις διανοητικές λειτουργίες του νου (*mise en abyme*). Και, προφανώς, ο μονόλογος δεν θα μπορούσε να απουσιάζει από τις διεργασίες αυτές καθώς τον αφορούσαν άμεσα.

Στα έργα που εστιάζουν σε έναν συγκεκριμένο μυθικό ήρωα ή ηρωίδα, δίνοντας μια διαφορετική ανάγνωση των κινήτρων τους, ανήκουν αρκετοί από τους μονολόγους της σύγχρονης νεοελληνικής δραματουργίας (Διαμαντάκου-Αγάθου, 2010). Δεν θα μπορούσαμε να παραλείψουμε την αναφορά στην εμβληματική *Τέταρτη Διάσταση* (1972) του Γιάννη Ρίτσου, που προσφέρει απλόχερα τη σκηνή στους ήρωες και τις ηρωίδες των αρχαιόθεμων μονολόγων του. Είκοσι περίπου χρόνια μετά, ο Ιάκωβος Καμπανέλλης, με το Γράμμα στον Ορέστη (1992-93, παράσταση, 1994, έκδοση), αξιοποιεί το είδος αυτό, ανεβάζοντας στη σκηνή ένα από «τα πιο αγαπημένα [του] και κοντινά 'θεατρικά' πρόσωπα» (Καμπανέλλης, 1994, σσ. 19-20), την Κλυταιμνήστρα, η οποία, σε μια ανοιχτή και ανεπί-

δοτη επιστολή προς τον γιο της, του εξομολογείται τα «πραγματικά» κίνητρα των πράξεών της, δίνοντας τη δική της εκδοχή για την εξέλιξη του μύθου. Το είδος του δραματικού μονολόγου θέτει την πρωταγωνίστρια σε έναν διπλό ρόλο δραματικής ηρωίδας και ταυτόχρονα ομοδιηγητικού αφηγητή, και απευθύνεται σε δύο παραλήπτες, τον δραματικό ήρωα Ορέστη αλλά και τον «δυνάμει» θεατή που γίνεται αποδέκτης ενός «πειστικού 'υποτίθεται'» (Γραμματάς, 1994, σσ. 203-226· Πεφάνης, 2000, σσ. 110-112), όπως αναφέρει ο ίδιος ο συγγραφέας στις σκηνικές οδηγίες του έργου. Με το τρίπτυχο των έργων του Δείπνου, ο Καμπανέλλης φέρει επί σκηνής τραγικούς ήρωες που προσπαθούν να διαχειριστούν, να αναψηλαφήσουν και να αναστοχαστούν τα στοιχεία της αναπόδραστης μοίρας τους σε άμεση «συνέργεια» με τον σύγχρονο θεατή που γίνεται κοινωνός και συνδιαλέγεται μαζί τους στο διακειμενικό αυτό ταξίδι. Τα μονόπρακτα του Δείπνου πραγματοποιούν ουσιαστικά «ένα ποιοτικό άλμα, προεκτείνοντας με ιδιαίτερες αξιώσεις τη σύγχρονη ελληνική θεατρική δημιουργία στο μεταμοντέρνο πλαίσιο του παγκόσμιου θεάτρου» (Γραμματάς, 1994, σ. 21).

Ο Θεατρικός Μονόλογος ως Αφετηρία της Διδασκαλίας

Η αξιοποίηση του μονολόγου στο σχολικό περιβάλλον υπερβαίνει την απλή καλλιτεχνική έκφραση και μετατρέπεται σε έναν δυναμικό άξονα οργάνωσης της μαθησιακής εμπειρίας. Σε αντίθεση με τον διάλογο (Δημάκη & Καραντζούλη, υπό έκδοση), ο οποίος απαιτεί τη διαρκή αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων προσώπων, ο μονόλογος προσφέρει μια μοναδική δυνατότητα πύκνωσης νοημάτων σε μία ενιαία, συγκεντρωμένη φωνή. Αυτή η δομή διευκολύνει τους/τις μαθητές/τριες να εμβαθύνουν στον εσωτερικό κόσμο ενός υποκειμένου, κάνοντας το περιεχόμενο της μάθησης πιο βιωματικό και ταυτόχρονα προσωπικό.

Από παιδαγωγική σκοπιά, ο θεατρικός μονόλογος λειτουργεί ως συνεκτικός κρίκος τριών διαφορετικών πεδίων: της γλωσσικής ανάπτυξης -μέσα από την παραγωγή και κατανόηση γραπτού και προφορικού λόγου και τον πειραματισμό με το λεξιλόγιο, τη σύνταξη, το ύφος και τον ρυθμό του λόγου-, την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης -καθώς η δόμηση ενός εσωτερικού λόγου απαιτεί την κατανόηση της αφηγηματικής μεταμόρφωσης (Grainger, Goouch & Lambirth, 2005), επιτρέποντας στο παιδί να "μπει στα παπούτσια" του ήρωα- και τη θεατρική έκφραση μέσα από τη λειτουργία του ρόλου, καθώς ο/η μαθητής/τρια καλείται να δώσει σώμα και φωνή σε μια ιδέα ή έναν χαρακτήρα.

Επιπλέον, ο μονόλογος αποτελεί ένα εξαιρετικά ευέλικτο εργαλείο για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κάθε μαθητής ή μικρή ομάδα μπορεί να αναπτύξει ένα κείμενο που ανταποκρίνεται στο δικό του επίπεδο γλωσσικής και συναισθηματικής ωριμότητας, διατηρώντας ωστόσο έναν κοινό θεματικό άξονα με την υπόλοιπη τάξη. Έτσι, η τέχνη δεν λειτουργεί ως ένα "κλειστό" αντικείμενο, αλλά ως μια ανοιχτή διαδικασία όπου η προσωπική οπτική κάθε παιδιού βρίσκει τον χώρο να ακουστεί και να αναγνωριστεί.

Το θεωρητικό πλαίσιο TPACK: Σύζευξη Τέχνης, Παιδαγωγικής και Τεχνολογίας

Η ιδιαιτερότητα του μονολόγου, επομένως, δεν περιορίζεται στην αισθητική ή δραματουργική του λειτουργία, αλλά συνδέεται άμεσα με τον τρόπο που ο άνθρωπος κατανοεί και εκφράζει τον εσωτερικό του κόσμο (Fischer-Lichte, 2019). Αυτή η "μοναχική φωνή" της σκηνής βρίσκει σήμερα έναν νέο χώρο έκφρασης μέσα στη μαθησιακή διαδικασία. Στο σχολείο, ο μονόλογος μπορεί να μετασχηματιστεί σε παιδαγωγικό εργαλείο, ένα μέσο δηλαδή μέσω του οποίου ο/η μαθητής/τρια διερευνά τα όρια της ταυτότητάς του/της, συνομιλεί με το γνωστικό περιεχόμενο και μετατρέπει τη γνώση σε προσωπικό αφήγημα.

Σε αυτό ακριβώς το σημείο, όπου το δραματικό είδος συναντά τη διδακτική πράξη, έρχεται να λειτουργήσει το μοντέλο TPACK (Koehler & Mishra, 2009), προσφέροντας το θεωρητικό πλαίσιο για τη σύνθεση της καλλιτεχνικής, παιδαγωγικής και τεχνολογικής διάστασης της μάθησης.

Το TPACK, με τον τριπλό του άξονα – Τεχνολογία, Παιδαγωγική και Περιεχόμενο - προσφέρει τον αναγκαίο χώρο συνάντησης ανάμεσα στη δημιουργική φωνή του θεάτρου και στη δομημένη διαδικασία της μάθησης, ώστε η τέχνη να μην είναι απλώς αισθητική εμπειρία, αλλά πλαίσιο συγκρότησης γνώσης όπου η τεχνολογία δεν προστίθεται στο τέλος, αλλά ενσωματώνεται εξ αρχής στον διδακτικό σχεδιασμό. Η σύλληψη εδώ είναι τριπλή:

- Γνώση Περιεχομένου (Content Knowledge - CK): Αφορά το «τι» διδάσκουμε. Στην περίπτωσή μας, ο πυρήνας είναι οι τέχνες (θέατρο, δημιουργική γραφή, εικαστικά), οι οποίες όμως λειτουργούν ως όχημα για την προσέγγιση άλλων γνωστικών πεδίων, όπως η Γλώσσα, η Ιστορία ή ακόμα και θέματα από τις Φυσικές Επιστήμες (π.χ. «το νερό», «η ενέργεια», «μικροοργανισμοί») (Kalantzis & Cope, 2008).

- Παιδαγωγική Γνώση (Pedagogical Knowledge - PK): Αφορά το «πώς» διδάσκουμε. Επιλέγεται μια βιωματική και συμμετοχική προσέγγιση (Kanuka, 2006), όπου ο/η μαθητής/τρια δεν είναι παθητικός/η δέκτης/τρια, αλλά συνδημιουργός (Ndongfack, 2015). Το θέατρο - και ιδιαίτερα ο μονολογικός λόγος - επιτρέπει την υποκειμενική φωνή, την ενσυναίσθηση, την προσωποποίηση, ενώ αξιοποιεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο μετανεωτερικές θεωρίες μάθησης.
- Τεχνολογική Γνώση (Technological Knowledge - TK): Αφορά το «με τι» διδάσκουμε. Εδώ δεν πρόκειται για απλή χρήση ψηφιακών μέσων (Leu et al, 2004), αλλά για τη στοχευμένη επιλογή εργαλείων που ενισχύουν τη δημιουργική διαδικασία. Δεν αρκεί, δηλαδή, η χρήση ενός προβολέα ή μιας παρουσίασης. Το ζητούμενο είναι να αξιοποιηθούν εργαλεία Τεχνητής Νοημοσύνης για υποστήριξη της συγγραφής, εφαρμογές δημιουργίας avatars για να «παίξουν» οι μαθητές/τριες τους ρόλους, ακόμη και αν δυσκολεύονται να «εκτεθούν», εργαλεία ηχογράφησης/επεξεργασίας ήχου για να πλαισιωθεί μουσικά και ακουστικά το έργο, και εφαρμογές δημιουργίας εικαστικών ώστε να υπάρξει και οπτικό-σκηνογραφικό επίπεδο (Fanouraki, 2017).

Η ουσία του TPACK έγκειται στο σημείο τομής αυτών των τριών κύκλων. Η σύζευξη αυτή δεν προκύπτει τυχαία, αλλά αποτελεί μια συνειδητή παιδαγωγική επιλογή. Ο/Η εκπαιδευτικός δεν ξεκινά από τα διαθέσιμα τεχνικά μέσα, αλλά από τον αισθητικό και παιδαγωγικό σκοπό (Koehler & Mishra, 2009). Η τεχνολογία ενσωματώνεται οργανικά για να δώσει «φωνή» και «σώμα» στον θεατρικό μονόλογο, καθιστώντας τη μάθηση πολυτροπική και ελκυστική για τη σύγχρονη ψηφιακή γενιά (Georgiou, 2021). Με αυτόν τον τρόπο, η Τέχνη μετατρέπεται σε μια «γέφυρα» που ενώνει το μαθησιακό περιεχόμενο με τις ψηφιακές δεξιότητες και την προσωπική ανάπτυξη του/της μαθητή/τριας. Στο πλαίσιο του μοντέλου TPACK, η Γνώση Περιεχομένου (CK) δεν περιορίζεται στην αποστήθιση πληροφοριών, αλλά εστιάζει στην ουσιαστική κατανόηση των δομών ενός αντικειμένου. Στην παρούσα πρόταση, ο θεατρικός μονόλογος επιλέγεται ως το κεντρικό περιεχόμενο, καθώς προσφέρει ένα πολυδιάστατο πεδίο μάθησης.

Η χρήση του μονολόγου ως διδακτικού υλικού επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να προσεγγίσουν τη γνώση μέσα από την προσωποποίηση. Για παράδειγμα, ένα ιστορικό πρόσωπο, ένα φυσικό φαινόμενο

ή ακόμα και ένα άψυχο αντικείμενο μπορεί να αποκτήσει «φωνή». Αυτή η μετατροπή του αφηρημένου περιεχομένου σε υποκειμενική αφήγηση βοηθά στη βαθύτερη κατανόηση και στη διατήρηση της γνώσης, καθώς το παιδί δεν περιγράφει απλώς ένα γεγονός, αλλά το «κατοικεί» μέσα από τον ρόλο. Ο μονόλογος, σε αντίθεση με τον διάλογο, προσφέρει τη δυνατότητα συμπύκνωσης νοήματος και συγκέντρωσης του περιεχομένου σε μία ενιαία φωνή, διευκολύνοντας την εμβάθυνση στον εσωτερικό κόσμο του υποκειμένου. Παράλληλα, αποτελεί μορφή εκπαιδευτικά διαχειρίσιμη στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, καθώς μπορεί να γραφτεί και να παρουσιαστεί από έναν/μια μαθητή/τρια ή μια μικρή ομάδα, επιτρέποντας διαφοροποίηση ανάλογα με το επίπεδο γλωσσικής και συναισθηματικής ωριμότητας.

Πιο συγκεκριμένα, η διδακτική αξιοποίηση του μονολόγου μπορεί να περιλαμβάνει τη διερεύνηση της ταυτότητας, καθώς ο/η μαθητής/τρια καλείται να σκεφτεί «ποιος/α μιλάει;», «ποια είναι η ανάγκη του/της;» και «σε ποιον/α απευθύνεται;»., την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης**,** καθώς η διαδικασία σύνθεσης ενός μονολόγου απαιτεί από τον/την μαθητή/τρια να κατανοήσει τα κίνητρα και τα συναισθήματα του/της ήρωα/ίδας, συνδέοντας το μάθημα (π.χ. Ιστορία) με την ανθρώπινη εμπειρία, αλλά και τη διαθεματική σύνδεση, καθώς ο μονόλογος λειτουργεί ως σημείο συνάντησης της Γλώσσας (δημιουργική γραφή), των Τεχνών (ερμηνεία) και του εκάστοτε γνωστικού αντικειμένου (π.χ. Περιβάλλον, Κοινωνική Αγωγή).

Δημιουργικές Προτάσεις: Η Τεχνολογία ως Παιδαγωγικός Εταίρος

Σε αυτό το πλαίσιο, ο μονόλογος δεν είναι πλέον ένα στατικό κείμενο προς ανάγνωση, αλλά μια ζωντανή διαδικασία παραγωγής νοήματος, η οποία προετοιμάζει το έδαφος για την ενσωμάτωση των ψηφιακών εργαλείων. Ενδεικτικά, η Τεχνητή Νοημοσύνη και τα εργαλεία της μπορούν να σταθούν σημαντικοί αρωγοί στο προσυγγραφικό και το αναστοχαστικό στάδιο συγγραφής. Η ενσωμάτωση της Γενετικής Τεχνητής Νοημοσύνης (GenAI) στη διδακτική της γραφής μετατοπίζει την έμφαση από το τελικό προϊόν στη διαδικασία παραγωγής λόγου. Σύμφωνα με τη Luckin (2018), η ΤΝ λειτουργεί ως «νοητική σκαλωσιά» (educational scaffolding), υποστηρίζοντας τον μαθητή στα στάδια της ιδεοθύελλας και της αναθεώρησης. Στην περίπτωση του μονολόγου, η ΤΝ δεν υποκαθιστά τον/τη δημιουργό, αλλά προσφέρει εναλλακτικές γλωσσικές διατυπώσεις που

ενισχύουν τη μεταγνωστική ικανότητα και τον αναστοχασμό, επιτρέποντας στον μαθητή να συνειδητοποιήσει τις υφολογικές του επιλογές (UNESCO, 2023).

Επιπλέον, η χρήση ψηφιακών avatars προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τη δυνατότητα της «ενσώματης μάθησης» (embodied learning) σε ένα εικονικό περιβάλλον. Όπως επισημαίνεται στη διεθνή βιβλιογραφία, τα avatars επιτρέπουν στον/στην μαθητή/τρια να εξωτερικεύσει τον εσωτερικό κόσμο του/της ήρωα/ίδας, μειώνοντας το άγχος της άμεσης έκθεσης (social inhibition). Το avatar γίνεται ο «διάμεσος» που δίνει σώμα και κίνηση στον λόγο, διευκολύνοντας την ανάπτυξη της ενσυναίσθησης και της δραματικής έκφρασης (Mayer, 2021). Ακόμα, ο εμπλουτισμός του μονολόγου με ήχο και μουσική επένδυση μετατρέπει το κείμενο σε μια πολυαισθητηριακή εμπειρία. Η χρήση εργαλείων ηχογράφησης επιτρέπει στους μαθητές να πειραματιστούν με την προσωδία, τον τονισμό και τον ρυθμό, στοιχεία που σύμφωνα με τον Kress (2009) αποτελούν κρίσιμα σημειωτικά μέσα στην πολυτροπική επικοινωνία. Η προσθήκη ηχητικών τοπίων (soundscapes) δεν λειτουργεί απλώς διακοσμητικά, αλλά συμβάλλει στη νοηματοδότηση του δραματικού χώρου και χρόνου, ενισχύοντας την ακουστική παιδεία των μαθητών. Τέλος, η δημιουργία ψηφιακών εικαστικών έργων για την πλαισίωση του μονολόγου επιτρέπει τη σύνδεση του λεκτικού με το οπτικό σύστημα αναπαράστασης. Σύμφωνα με τη Διπλή Θεωρία Κωδικοποίησης (Paivio, 2007), η ταυτόχρονη επεξεργασία οπτικών και λεκτικών πληροφοριών ενισχύει τη μνημονική συγκράτηση και την κατανόηση. Τα ψηφιακά εργαλεία σχεδίασης προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να «σκηνοθετήσουν» το όραμά τους, επεκτείνοντας τη φαντασία τους πέρα από τα όρια της παραδοσιακής ζωγραφικής και εντάσσοντας το έργο τους σε ένα σύγχρονο αισθητικό πλαίσιο μέσα από ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες (Ζακόπουλος, 2023).

Η πρακτική εφαρμογή της πρότασής μας αναπτύσσεται σε τρεις διακριτές φάσεις, όπου τα ψηφιακά εργαλεία δεν λειτουργούν ως αυτοσκοπός, αλλά ως μέσα ενίσχυσης της δημιουργικότητας και του αναστοχασμού των μαθητών.

Φάση Προ-συγγραφής: Η Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) ως «Πυροκροτητής» Ιδεών

Στο αρχικό στάδιο, η Τεχνητή Νοημοσύνη (π.χ. ChatGPT, Gemini ή άλλο εργαλείο) αξιοποιείται ως ένας «γνωστικός καθρέφτης» και ερέθισμα

σκέψης. Οι μαθητές/τριες δεν ζητούν από την ΤΝ να γράψει το κείμενο για αυτούς, αλλά τη χρησιμοποιούν για να παραγάγουν λέξεις-κλειδιά και αρχικές ιδέες γύρω από τον/την ήρωά/ίδα τους, να διατυπώσουν ερωτήματα διερεύνησης (π.χ. «Τι θα ένιωθε ένα παλιό θρανίο την πρώτη μέρα του καλοκαιριού;») και να προκαλέσουν τη σύγκριση και την επιλογή, ενεργοποιώντας τον μηχανισμό της δημιουργικής απόφασης (Anders, 2023). Επιπλέον, στο στάδιο αυτό η ΤΝ θα μπορούσε να αξιοποιηθεί για τη δημιουργία εικόνων με σκοπό την οπτικοποίηση του υποκειμένου του μονολόγου, ενώ ξεχωριστή έμφαση μπορεί να δοθεί στον τρόπο με τον οποίο δίνω οδηγίες και οδηγούμαι σε βελτιώσεις με βάση το τελικό αποτέλεσμα στο οποίο στοχεύω.

Φάση Συγγραφής και Αναθεώρησης: Εργαλείο Γλωσσικής Επίγνωσης

Κατά τη διάρκεια της συγγραφής του μονολόγου, η ΤΝ προτείνεται να μη λειτουργήσει ως συν-συγγραφέας. Η συγγραφική δημιουργική διαδικασία είναι σημαντικό να παραμείνει στα χέρια των ίδιων των παιδιών. Μπορεί ωστόσο να διαδραματίσει έναν σημαντικό ρόλο ενός "δυναμικού αναγνώστη" που προσκαλεί το παιδί σε στοχασμό πάνω στην εκφραστική του ταυτότητα. Μέσα από προτάσεις αναδιατύπωσης, εμπλουτισμού του λεξιλογίου ή ενίσχυσης του ύφους, ο/η μαθητής/τρια συνειδητοποιεί τις γλωσσικές του/της επιλογές συγκρίνοντάς τις με εναλλακτικές μορφές. Η παιδαγωγική λειτουργία στο συγκεκριμένο σημείο είναι πολύ σημαντική, καθώς η τεχνολογία με τον τρόπο αυτό δεν «διορθώνει», αλλά ενδυναμώνει τη φωνή του παιδιού και καλλιεργεί τις μεταγνωστικές του ικανότητες (Kanuka, 2006).

Φάση Οπτικοποίησης και Ερμηνείας: Ψηφιακά Avatars και Πολυτροπικότητα

Η ολοκλήρωση του μονολόγου περνά στο επίπεδο της ψηφιακής δημιουργίας. Η χρήση εφαρμογών δημιουργίας ψηφιακών avatars (όπως το avatarmaker, το Voki, το D-ID κ.ά.) επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να δώσουν σώμα και πρόσωπο στον χαρακτήρα τους (Aranzaes, 2021), ακόμη και αν οι ίδιοι διστάζουν να εκτεθούν στη σκηνή, να πειραματιστούν με την ηχογράφηση και την επεξεργασία ήχου, προσθέτοντας μουσικά χαλιά ή ηχητικά εφέ που πλαισιώνουν το συναίσθημα του κειμένου και να δημιουργήσουν εικαστικά ψηφιακά έργα που λειτουργούν ως σκηνικό βάθος, επεκτείνοντας τη φαντασία τους στο εικαστικό πεδίο.

Φάση Αναστοχασμού και Μεταγνώσης

Μετά την παρουσίαση, η ΤΝ επιστρατεύεται ξανά για να υποστηρίξει τη μεταγνωστική διαδικασία. Με ερωτήματα όπως «Ποιες επιλογές έδωσαν δύναμη στον λόγο μου;» ή «Πώς άλλαξε η οπτική μου μέσα από τη γραφή;», το παιδί μαθαίνει να αξιολογεί τη διαδικασία και όχι μόνο το τελικό αποτέλεσμα.

Παράδειγμα Διδακτικής Εφαρμογής: «Ο μονόλογος μιας κασετίνας»

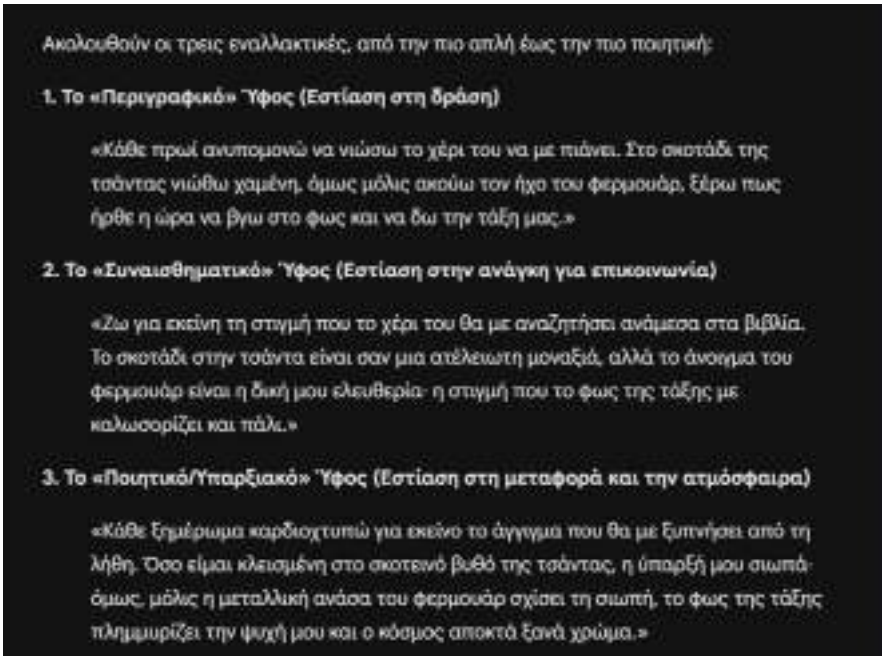
Για την πρόταση πρακτικής εφαρμογής της μεθοδολογίας TPACK (Koehler & Mishra, 2009), στο πλαίσιο που αναφέραμε, επιλέχθηκε η δραστηριότητα της «εμψύχωσης άψυχων αντικειμένων». Οι μαθητές/τριες καλούνται να επιλέξουν ένα αντικείμενο από τη σχολική τους καθημερινότητα — στην προκειμένη περίπτωση μια κασετίνα— και να δημιουργήσουν έναν θεατρικό μονόλογο που αναδεικνύει την «οπτική γωνία» του αντικειμένου για τη ζωή στο σχολείο (Hatton & Nicholls, 2018). Πιο συγκεκριμένα, παρατίθεται ένα ενδεικτικό παράδειγμα μονολόγου, προσαρμοσμένο για μαθητές Ε΄–ΣΤ΄ Δημοτικού, με κεντρικό άξονα τη μνήμη και την αφηγηματική φωνή ενός σχολικού αντικειμένου. Το παράδειγμα λειτουργεί ως προπομπός δραστηριοτήτων που συνδέουν τη γλώσσα, τη δημιουργική γραφή και τα εικαστικά, ενισχύοντας την ικανότητα των μαθητών να μετατρέπουν το καθημερινό περιβάλλον της τάξης σε πεδίο αφήγησης και στοχασμού.

Η φάση της προ-συγγραφής και η χρήση της ΤΝ

Στο αρχικό στάδιο, οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν με ένα εργαλείο Τεχνητής Νοημοσύνης (π.χ. ChatGPT). Αντί να ζητήσουν την έτοιμη συγγραφή, δίνουν οδηγίες (prompts) όπως: *«Είσαι μια παλιά, γεμάτη μουντζούρες κασετίνα που βρίσκεται στο βάθος μιας σχολικής τσάντας. Ποιες είναι οι τρεις μεγαλύτερες φοβίες σου και ποια είναι η πιο ευτυχισμένη σου ανάμνηση;»*. Η ΤΝ παράγει λέξεις-κλειδιά και σύντομες ιδέες, λειτουργώντας ως ερέθισμα για να ξεκινήσει ο/η μαθητής/τρια τη δική του/της δημιουργική γραφή.

Η συγγραφή του κειμένου και ο γλωσσικός εμπλουτισμός

Ο/Η μαθητής/τρια συνθέτει τον μονόλογο, εστιάζοντας σε συναισθήματα και αισθήσεις. Ενδεικτικό απόσπασμα κειμένου: «Κάθε πρωί περιμένω το χέρι του να με ψάξει. Φοβάμαι το σκοτάδι της τσάντας, αλλά λατρεύω τη στιγμή που ανοίγει το φερμουάρ και βλέπω το φως της τάξης...». Εδώ, η ΤΝ μπορεί να χρησιμοποιηθεί ξανά για να προτείνει πιο «δραματικές» ή «ποιητικές» λέξεις, βοηθώντας τον/την μαθητή/τρια να πειραματιστεί με το ύφος του λόγου του/της. Προσκαλεί με αυτόν τον τρόπο το παιδί σε στοχασμό πάνω στη δική του εκφραστική ταυτότητα, αλλά και στη συνειδητοποίηση της λειτουργίας των γλωσσικών επιλογών μέσα από τη σύγκριση με τις εναλλακτικές μορφές.


Ακολουθούν οι τρεις εναλλακτικές, από την πιο απλή έως την πιο ποιητική:

1. Το «Περιγραφικό» Ύφος (Εστίαση στη δράση)

«Κάθε πρωί ανυπομονώ να νιώσω το χέρι του να με πιάνει. Στο σκοτάδι της τσάντας νιώθω χαμένη, όμως μόλις ακούω τον ήχο του φερμουάρ, ξέρω πως ήρθε η ώρα να βγω στο φως και να δω την τάξη μας.»

2. Το «Συναισθηματικό» Ύφος (Εστίαση στην ανάγκη για επικοινωνία)

«Ζω για εκείνη τη στιγμή που το χέρι του θα με αναζητήσει ανάμεσα στα βιβλία. Το σκοτάδι στην τσάντα είναι σαν μια ατέλειωτη μοναξιά, αλλά το άνοιγμα του φερμουάρ είναι η δική μου ελευθερία· η στιγμή που το φως της τάξης με καλωσορίζει και πάλι.»

3. Το «Ποιητικό/Υπαρξιακό» Ύφος (Εστίαση στη μεταφορά και την ατμόσφαιρα)

«Κάθε ξημέρωμα καρδιοχτυπώ για εκείνο το άγγιγμα που θα με ξυπνήσει από τη λήθη. Όσο είμαι κλεισμένη στο σκοτεινό βυθό της τσάντας, η ύπαρξή μου σιωπά· όμως, μόλις η μεταλλική ανάσα του φερμουάρ σχίσει τη σιωπή, το φως της τάξης πλημμυρίζει την ψυχή μου και ο κόσμος αποκτά ξανά χρώμα.»

Οπτικοποίηση: Από το κείμενο στην εικόνα, από την εικόνα στο Avatar

Μετά την ολοκλήρωση του κειμένου, οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν εφαρμογές οπτικοποίησης “του ήρωά” τους. Μπορούν να φωτογραφίσουν την προσωπική τους κασετίνα και να ζητήσουν από το ίδιο εργα-

λείο να την επεξεργαστεί και να κάνει τις απαραίτητες αλλαγές σύμφωνα με τις οδηγίες τους. Μπορούν ακόμα να προχωρήσουν στ δημιουργία avatars μέσα από απλά και δωρεάν εργαλεία όπως είναι το avatarmaker.com. Μέσα από μία διαδικασία "προσωποποίησης" επιλέγουν μια μορφή που ταιριάζει στον χαρακτήρα της κασετίνας τους. Μπορούν να αποθηκεύσουν το avatar τους και στη συνέχεια να προσθέσουν κίνηση και ήχο ηχογραφώντας τον μονόλογό τους με ιδιαίτερη εστίαση στην εκφραστικότητα του προφορικού λόγου (Jensen & Peterson, 2022). Η τεχνολογία δίνει στην κασετίνα «στόμα» και κίνηση, μετατρέποντας το γραπτό κείμενο σε μια ζωντανή ψηφιακή ερμηνεία.

Εικόνα 1. *Φωτογραφία κασετίνας*

Εικόνα 2. *Επεξεργασία Εικόνας με χρήση Freepik.com*

Εικόνα 3. *Επεξεργασία εικόνας με χρήση gemini.com*

Ηχητική και Εικαστική Επένδυση

Στο τελικό στάδιο, οι μαθητές προσθέτουν ηχητικά εφέ (π.χ. ο ήχος του φερμουάρ, ο θόρυβος της τάξης στο βάθος, με αξιοποίηση εργαλείων όπως το freesound και το Audacity) και δημιουργούν μια ψηφιακή εικόνα για το φόντο (με αξιοποίηση ΤΝ ή με απλή ψηφιοποίηση δικών τους εικαστικών δημιουργημάτων). Το αποτέλεσμα είναι ένα ολοκληρωμένο πολυτροπικό έργο τέχνης, όπου η γνώση περιεχομένου (δραματουργία), η παιδαγωγική (βιωματική μάθηση, ομαδοσυνεργατική ή διαφοροποιημένη διδασκαλία ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες) και η τεχνολογία (ψηφιακά εργαλεία) έχουν συμπτυχθεί οργανικά. Σε κάθε περίπτωση είναι σημαντικό να σημειώσουμε ότι η δημιουργία του μονολόγου δεν είναι αυτοσκοπός, αλλά πολύ περισσότερο αποτελεί ένα ερέθισμα. Από αυτό μπορούν να προκύψουν ποικίλες δραστηριότητες, όπως:

Γλωσσικές Δραστηριότητες:
το κείμενο προσφέρει ένα πεδίο για την καλλιέργεια δεξιοτήτων παραγωγής λόγου, τη μελέτη της αφήγησης σε πρώτο πρόσωπο, την ανάλυση ύφους και εκφραστικών μέσων, καθώς και τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ αφηγητή και ήρωα. Η φωνή της κασετίνας επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να εξασκηθούν στη μεταφορά, στην προσωποποίηση και στην εσωτερική αφήγηση, μετατρέποντας τη γλωσσική διδασκαλία σε διαδικασία βιωματικής γραφής και αναστοχασμού. Επίσης, γλωσσικά παιχνίδια όπως «ξαναπές την ιστορία χρησιμοποιώντας μόνο ρήματα», «διατήρησε τη ροή της ιστορίας μόνο μέσα από ουσιαστικά» ή «ο λόγος των 30”» θα μπορούσαν να λειτουργήσουν ενισχυτικά προς αυτήν την κατεύθυνση.

Ιστορική Σύνδεση:
αναφορά στην αρχαία Ελλάδα και τη σύγχρονη Ιστορία, «τα αντικείμενα του τότε και του σήμερα» ή αναδιήγηση του μαθήματος της Ιστορίας με τον τρόπο που η κασετίνα το έχει παρακολουθήσει και αντιληφθεί (το ίδιο μπορεί να γίνει και για τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα). Επιπλέον, η δραστηριότητα μπορεί να συνδεθεί με τη θεματική της μνήμης και του σχολείου ως φορέα κοινωνικής και πολιτισμικής εμπειρίας. Η κασετίνα, ως “φορέας μνήμης”, ανακαλεί στοιχεία της σχολικής ζωής μιας εποχής -αντικείμενα, συμπεριφορές, παιδαγωγικές συνήθειες- και δίνει αφορμή για συγκρίσεις ανάμεσα στο «παλιό» και το «σύγχρονο» σχολείο. Μέσα

από αυτή τη διαδικασία, ο μαθητής μαθαίνει να προσεγγίζει την ιστορία όχι μόνο ως αλληλουχία γεγονότων, αλλά και ως βίωμα, αφήγηση και πολιτισμική συνέχεια.

Εικαστικές Δημιουργίες:
δημιουργία της "κασετίνας που θυμάται" με διαφορετικά υλικά και τεχνικές ή/και δημιουργία ψηφιακού κολλάζ με τα αντικείμενα που «κρατούν» μνήμες.

Ψηφιακός Γραμματισμός:
η αναφορά στις οθόνες αφής και στα πληκτρολόγια σε σχέση με τα μολύβια, τις γόμες και γενικότερα το περιεχόμενο μίας κασετίνας, συζήτηση για το σχολείο του μέλλοντος, αλλά και η ίδια η ψηφιοποίηση του μονολόγου.

Σε μια διαφορετική εκδοχή -για μεγαλύτερους/ες ίσως μαθητές/ριες ή για τάξεις με έμφαση στη δημιουργική γραφή και τη λογοτεχνία- ο μονόλογος μπορεί να εμπλουτιστεί με στοιχεία βιωματικής και αναστοχαστικής γραφής. Η φωνή της κασετίνας μπορεί να λειτουργήσει ως μεταφορά της παιδικής μνήμης και της μαθησιακής πορείας, επιτρέποντας στο παιδί-συγγραφέα να επεξεργαστεί ζητήματα ταυτότητας (Καραντζούλη, 2025), σχέσης με το σχολείο και προσωπικής εξέλιξης.

Σε αυτό το πλαίσιο, η δραστηριότητα αποκτά αυτοβιογραφική και ψυχοπαιδαγωγική διάσταση, καθώς το αντικείμενο-αφηγητής λειτουργεί ως ενδιάμεσος τόπος ανάμεσα στο πραγματικό και το φαντασιακό. Με αυτό τον τρόπο, η προσωποποίηση δεν εξυπηρετεί μόνο τη φαντασία, αλλά και τη μεταγνωστική διεργασία, βοηθώντας τον/την μαθητή/τρια να δει τη σχολική εμπειρία από απόσταση, να την αναστοχαστεί και τελικά να τη μετασχηματίσει σε αφήγηση με προσωπικό και συναισθηματικό βάθος.

Επίλογος: Η Τέχνη και η Τεχνολογία στο Σύγχρονο Σχολείο

Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να καταδείξει ότι η Τέχνη, όταν πλαισιώνεται από ένα συγκροτημένο μεθοδολογικό μοντέλο όπως το TPACK, παύει να αποτελεί μια απλή ανάπαυλα στο ωρολόγιο πρόγραμμα και μετατρέπεται σε ουσιαστική «γέφυρα» μάθησης. Η δημιουργία του θεατρικού μονολόγου στην Εκπαιδευτική Διαδικασία προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες έναν ασφαλή χώρο για να πειραματιστούν με τη γλώσσα,

να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και να οικειοποιηθούν το γνωστικό περιεχόμενο μέσα από το προσωπικό βίωμα.

Η ενσωμάτωση των ψηφιακών καινοτομιών και της Τεχνητής Νοημοσύνης δεν αλλοιώνει τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της τέχνης· αντιθέτως, τον ενισχύει. Η τεχνολογία λειτουργεί ως «παιδαγωγικός εταίρος» που προσφέρει νέα εργαλεία έκφρασης, από την αρχική ιδεοθύελλα έως την ψηφιακή ερμηνεία μέσω avatars, διευκολύνοντας τη συμπερίληψη και τον αναστοχασμό. Σε μια εποχή όπου η πληροφορία είναι καταιγιστική, η σύζευξη παιδαγωγικής, τεχνολογίας και τέχνης προσφέρει στους/στις μαθητές/τριες τα εφόδια να αναπτύξουν κριτική σκέψη και δημιουργική αυτονομία. Τελικά, ο θεατρικός μονόλογος στην τάξη δεν είναι απλώς μια άσκηση λόγου, αλλά μια πράξη ενδυνάμωσης της μαθητικής φωνής, επιβεβαιώνοντας ότι το σχολείο του μέλλοντος μπορεί να είναι ταυτόχρονα τεχνολογικά προηγμένο και βαθιά ανθρώπινο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aranzaes, H. (2021, January 22). *Using player-avatar relations to make more engaging and successful games*. Games In-dustry.biz. https://www.gamesindustry.biz/using-player-avatar-relations-to-make-more-engaging-and-successful-games

Anders, B. A. 2023. *Is using ChatGPT cheating, plagiarism, both, neither, or forward thinking?*. *Patterns*, 4(3). https://doi.org/10.1016/j.patter.2023.100694

Balme, B.C. (2012). *Εισαγωγή στις Θεατρικές Σπουδές*, μτφρ. Ρ. Κοκκινάκης & Β. Λιακοπούλου. Πλέθρον

Cameron, D. & Anderson, M. (2022). Evolution, diffusion and disturbance: drama, education and technology. Στο M. McAvoy & P. O'Connor (eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (pp.513-523). Routledge, Taylor & Francis Group. https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9781003000914-56/evolution-diffusion-disturbance-david-cameron-michael-anderson

Γραμματάς, Θ. & Παπαδόπουλος, Γ. (Επιμ.), *Τραγικό και Τραγωδία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*, [επιστημονική Σειρά: Σπουδές Φύλου]. Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. (2011). Η απομυθοποίηση της τραγωδίας συνθήκη του νέου τραγικού. Στο Θ. Γραμματάς & Γ. Παπαδόπουλος (Επιμ.), Τραγικό και Τραγωδία στην εποχή της παγκοσμιοποίησης (*σσ*. 67-85), [επιστημονική Σειρά: Σπουδές Φύλου]. Διάδραση.

Γραμματάς, Θ. (1994). Μύθος και διακειμενικότητα στη δραματουργία του Ιάκωβου Καμπανέλλη. Στο Ι. Καμπανέλλης, *Θέατρο*, τόμ. ΣΤ΄ (σσ. 203-226). Κέδρος.

Διαμαντάκου-Αγάθου, Κ. (2010). Τραγικοί ήρωες μόνοι επί σκηνής, στην αρχαία και σύγχρονη ελληνική δραματουργία: Η αυτονόμηση της μονολογικότητας. *Παράβασις*, *10*, 55-84.

Δημάκη-Ζώρα, Μ. & Καραντζούλη, Αιμ., (υπό έκδοση). Ο θεατρικός διάλογος ως "ποιητική πράξη". Η μετάβαση από την ατομική σφαίρα στη συλλογική συνείδηση. Στο *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κριτικής Εκπαίδευσης "Η Κριτική Εκπαίδευση στου Κοινωνικούς Αγώνες",* Θεσσαλονίκη, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΑΠΘ, 1-5 Ιουλίου 2025.

Fanouraki, C. (2017). E-Antigone through Drama Education with the use of Digital Technologies. *Parabasis, 15*(1), 83-92. https://www.theatre.uoa.gr/fileadmin/depts/theatre.uoa.gr/www/uploads/ereyna/ekdoseis/parabasis/15_1_tomos.pdf

Fischer-Lichte, E. (2019). *Θέατρο και μεταφόρφωση. Προς μια νέα αισθητική του επιτελεστικού* (μτφρ. Ν. Σιουζουλή). Πατάκης.

Ζακόπουλος, Β. (2023). *Συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία μάθη-σης και θεατρική αγωγή*. Στο Μ. Κλαδάκη & Κ. Μαστροθα-νάσης (επιμ.). Αναδυόμενες τεχνολογίες στο εφαρμοσμένο θέατρο και το εκπαιδευτικό δράμα (σ. 89-101). Gutenberg.

Georgiou, M. (2021). *"Digital Theatre" and "Cyber Theatre" in Drama Education at School: A study of 2 performance projects at a High-school in Eberswalde, Germany* [Master Thesis, Linnaeus University]. DiVA PORTAL. https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:1579280/FULLTEXT01.pdf

Grainger, T., Goouch, K. & Lambirth, L. (2005). *Creativity and Writing Developing Voice and Verve in the Classroom*. Routledge.

Hatton, C. & Nicholls J. (2018). "If it was real...": researching student meaning making in a digital rolling role drama. *Ethnography and Education, 13*(3), 377-395. https://doi.org/10.1080/17457823.2018.1441040

Jensen, A. P. & Peterson, K. W. (2022). Digital Bodies/ Live Space. How digital technologies might inform gesture, space, place, and the performance of identity in contem-porary drama education experiences. Στο M. McAvoy & P. O'Connor (eds.), *The Routledge Companion to Drama in Education* (pp. 531-544). Routledge Taylor & Francis Group

Kalantzis, M., & Cope, B. (2008). *New Learning. Elements of Science of Education*. Cambridge University Press.http://dx.doi.org/10.1017/CBO9780511811951

Καμπανέλλης, Ι. (1994). Σημείωμα του συγγραφέα για την παράσταση του τρίπτυχου "Ο Δείπνος". Στο Ι.Καμπανέλλης, *Θέατρο*, τόμ. ΣΤ' (σσ. 19-20). Κέδρος.

Kanuka, H. (2006). Instructional Design and eLearning: A Discussion of Pedagogical Content Knowledge as a Missing Construct. *The e-Journal of Instructional Science and Technology*. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ846720.pdf

Καραντζούλη, Α. (2025). Η αξιοποίηση του ψηφιακού δράματος στην εκπαιδευτική διαδικασία: ενίσχυση του ρόλου του/της μαθητή/τριας. *Education & Theatre, 25*, 36–47. https://doi.org/10.12681/edth.37316

Koehler, M. J., & Mishra, P. (2009). What Is Technological Pedagogical Content Knowledge? *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education, 9*, 60-70. https://scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=1565932

Kress, G. (2009). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* Routledge.

Leu, D. J., Kinzer, C. K., Coiro, J. L., & Cammack, D. W. (2004). Toward a Theory of New Literacies Emerging from the Internet and Other Information and Communication Technologies. In R. B. Ruddell, & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5th ed., p. 1570). International Reading Association.

Luckin, R. (2018). *Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century.* UCL Press.

Mayer, R. E., & Fiorella, L. (Eds.). (2021). *The Cambridge Handbook of Multimedia Learning* (3rd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Ndongfack, M. (2015). TPACK Constructs: A Sustainable Pathway for Teachers Professional Development on Technology Adoption. *Creative Education, 6*(16), 1697-1709. doi: 10.4236/ce.2015.616171.

Paivio, A. (2007). *Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Πατσαλίδης, Σ. (2012). Μονολογώντας επιβιώνουμε. Στο Σ. Πατσαλίδης, *Θέατρο και παγκοσμιοποίηση: αναζητώντας τη "χαμένη πραγματικότητα*. Παπαζήσης.

Πατσαλίδης, Σ. (2008). Ο θεατρικός μονόλογος την εποχή του ναρκισσισμού. *Παράβασις*, 227-42.

Πεφάνης, Γ. (2000). *Ιάκωβος Καμπανέλλης. Ανιχνεύσεις και προσεγγίσεις στο θεατρικό του έργο*. Κέδρος.

Prothero, A. (January 13, 2025). Are Today's Students Really Less independent Than Previous Generations?. *EducationWeek*. https://www.edweek.org/leadership/are-todays-students-really-less-independent-than-previous-generations/2025/01

Σωτηροπούλου-Ζορμπαλά, Μ. (2020). *Ενσωματώνοντας τις τέχνες στην εκπαίδευση*. Πεδίο.

UNESCO (2023). *Guidance for generative AI in education and research*. https://doi.org/10.54675/EWZM9535

Το βρεφικό θέατρο στην Ελλάδα μέσω ανάλυσης δραματουργικών στοιχείων παραστάσεων για βρέφη

Δημήτρης Δημητριάδης
Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
dimitriadis.pixel@gmail.com

Περίληψη

Το βρεφικό θέατρο, ως διακριτό είδος θεάτρου για «πολύ μικρές ηλικίες» (theatre for early years), θεωρείται ότι άρχιζε να καθιερώνεται καλλιτεχνικά, παιδαγωγικά και ερευνητικά, από τη δεκαετία του ΄70. Οι απόψεις των μελετητών για το ηλικιακό εύρος που απευθύνεται διίστανται, με επικρατέστερη άποψη ότι αφορά παιδιά από τους πρώτους μήνες της γέννησης τους μέχρι και το τρίτο έτος.

Η έρευνα στην Ελλάδα παρουσιάζει σημαντική έλλειψη ιδιαιτέρως στον τομέα της έρευνας στην παιδαγωγική του βρεφικού θεάτρου. Ήδη από το 2006 η ομάδα Arktika, με υπεύθυνη τη Μαρία Τριανταφυλλίδου, παρουσιάζει τις πρώτες θεατρικές παραστάσεις για παιδιά από τριών ετών, ενώ η Ξένια Καλογεροπούλου συμβάλλει με την παρουσίασης της παράστασης με τίτλο «Έλα, έλα». Η ομάδα Arktika συμμετείχε στο πενταετές ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Mapping – A map on the aesthetics of performing arts for early years» έχοντας ως αποτέλεσμα το πρώτο βιβλίο στην ελληνική βιβλιογραφία για το θέμα αυτό.

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό και το αντίστοιχο ερευνητικό κενό στόχος της παρούσας έρευνας αποτελεί ο προσδιορισμός των δραματουργικών χαρακτηριστικών παραστάσεων βρεφικού θεάτρου στον Ελλαδικό χώρο, με έμφαση στα στοιχεία της παιδαγωγικής διάστασης τους. Εφαρμόζεται ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε δεκαέξι ελληνικές παραστάσεις που απευθύνονται σε παιδιά από τεσσάρων μηνών μέχρι και πέντε ετών, από το 2006 και μετά. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε σε υποκατηγορίες με βάση τέσσερις άξονες: α. μορφολογικά στοιχεία δηλαδή τα στοιχεία ταυτότητας παραστάσεων, β. δομικά χαρακτηριστικά όπως το θέμα, ο δραματικός χώρος και χρόνος, γ. σκηνικές πρακτικές όπως ή η ένταξη οπτικοακουστικών ερεθισμάτων και δ. Ο ρόλος του κοινού.

Λέξεις Κλειδιά: Βρεφικό θέατρο, θέατρο για πολύ μικρές ηλικίες, μετά-δραματικό θέατρο

Abstract

Infant theater, as a distinct type of theater for 'very young ages' or 'theatre for early years', is considered to have begun to be established artistically, pedagogically and in research terms, since the 1970s. Scholars' opinions on the age range, it is addressed to differ, with the prevailing view being that it concerns children from the first months of their birth up to the third year.

In the last two decades, research on its contribution to the development of infants and the improvement of relationships with parents has been increasing. Research in Greece presents a significant lack, particularly in the field of research on the pedagogy of infant theater. Since 2006, the Arktika group, led by Maria Triantafyllidou, has been presenting the first theatrical performances for children from three years old, while Xenia Kalogeropoulou contributes with the presentation of the performance entitled "Come, come". The Arktika group participated in the five-year European program "Mapping – A map on the aesthetics of performing arts for early years", resulting in the first book in the Greek bibliography on this subject. Based on the above reflection and the corresponding research gap, the aim of this research is to determine the leatherworking characteristics of infant theater performances with an emphasis on the elements of their pedagogical dimension. Qualitative and quantitative content analysis is applied to sixteen Greek performances aimed at children from four months to five years old, from 2006 onwards. The analysis was carried out in subcategories based on four axes: a. morphological elements focusing on the identity elements of performances, b. structural features such as theme, dramatic space and time, c. stage practices such as the integration of audiovisual stimuli and d. The role of the audience.

Keywords: Infant theater, theater for very young ages, post-dramatic theater

Ερευνητικό πρόβλημα-Χαρτογράφηση θεωρητικού υποβάθρου

Ορολογία και ηλικιακό εύρος

Από τη δεκαετία του ’80 και μετά, αναπτύσσεται ένα είδος μετά-δραματικού θεάτρου, όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ben Fletcher Watchon (2016: 41-53), για ηλικίες κάτω των πέντε ετών (Fletcher Watchon, 2013a• Van de Water, 2012). Ο προσανατολισμός αυτός εξελίσσεται παράλληλα με το θέατρο για παιδιά και για νέους (Theatre For Young Audiences), ως καλλιτεχνικό και παιδαγωγικό συμβάν που απευθύνεται σε ανήλικους θεατές (Fletcher Watchon, 2013b· Van de Water, 2012). Δύο χώρες που παίξανε βασικό ρόλο στην εξέλιξη του είναι η Σουηδία, όπου από το 1975 οργανώνονται παραστάσεις από την ομάδα Unga Klara, καθώς και το Λονδίνο, κυρίως από το 1978 και έπειτα. Τις δύο τελευταίες δεκαετίες πληθαίνουν οι έρευνες για τη συμβολή του στην ανάπτυξη των βρεφών και στη βελτίωση των σχέσεων με τους γονείς (Fletcher Watchon, 2013b & 2016).

Στη βιβλιογραφία παρατηρείται ασυμφωνία μεταξύ των μελετητών, τόσο ως προς τον ορισμό που χρησιμοποιείται για να περιγραφεί αυτή η νέα τάση, όσο και ως προς το εύρος των ηλικιών στο οποίο εστιάζει αυτό το νέο είδους θεάτρου. Οι πιο συνήθεις ορισμοί που απαντώνται είναι το «θέατρο για πολύ νεαρές ηλικίες» (Theatre for the Early Years/ Theatre for the Early Ages), ορισμός περισσότερο γνωστός στο Ηνωμένο Βασίλειο, αλλά και το «θέατρο για πολύ νεαρό κοινό» (Theatre For The Very Young) (Kapsten & Goldstein, 2019: 52-69· Van de Water, 2023). Άλλοι ορισμοί που συναντώνται είναι «το θέατρο για βρέφη», «το θέατρο για νήπια» και το «θέατρο για μωρά» (Theatre for Babies/Toddlers) ή «βρεφικό θέατρο» (Baby Theatre) (Fletcher Watchon et al., 2014· Goldfinger, 2011· Ojalvo & Viro, 2019).

Υπάρχουν δύο τάσεις σχετικά με το ηλικιακό εύρος παιδιών στα οποία απευθύνεται. Με βάση την πρώτη τάση, το ηλικιακό φάσμα κυμαίνεται από τη γέννηση έως και τα τρία έτη (Ojalvo & Viro, 2019). Σε αυτό συνηγορεί ο ορισμός της Evelyn Goldfinger (2011: 295-299), καθώς και ο ορισμός του Fletcher-Watson (2016: 1). Σύμφωνα με τη δεύτερη τάση, το θέατρο για πολύ νεαρές ηλικίες απευθύνεται σε κοινό παιδιών, από τη γέννηση μέχρι και το πέμπτο ή έκτο έτος της ζωής τους (Kapsten & Goldstein, 2019: 52-53· Ojalvo & Viro, 2019: 84· Patel et al., 2018·).

Η συστηματική ανάλυση είκοσι δύο μελετών που δημοσιεύτηκαν από το 2008 μέχρι και σήμερα, σε χώρες της Ευρώπης, της Αφρικής, της Ευρώπης ή της Αμερικής και εστιάζουν στη δραματουργική ανάλυση

του είδους, συγκλίνει στο ότι ο επικρατέστερος όρος που συναντάται είναι το «θέατρο για νεαρές ηλικίες (Theatre for the Early Years/Theatre for the Early Ages). Βάσει της ίδιας έρευνας, με μικρότερη συχνότητα συναντάται ο ορισμός «βρεφικό θέατρο» (Baby Theatre). Ο πρώτος ορισμός συνδέεται με ηλικίες από τη γέννηση μέχρι και τα τέσσερα ή έξι έτη, ενώ ο δεύτερος με ηλικίες έως και τρία έτη (Δημητριάδης, 2024).

Βασικά χαρακτηριστικά του θεάτρου για βρέφη και νήπια

Σύμφωνα με τον ορισμό που έχει δοθεί από την Evelyn Goldfinger (2011: 295-296), το θέατρο για μωρά είναι είδος επαγγελματικού θεάτρου που καθοδηγείται από ενήλικες οι οποίοι παίζουν για ένα κοινό ηλικίας έως δύο ετών, υπό τη συνοδεία ενός γονέα ή ενός ενήλικα συντρόφου. Τα μωρά συνήθως κάθονται, είτε στην αγκαλιά του φροντιστή τους είτε σε ένα καρότσι και παρακολουθούν μία δια-δραστική παράσταση, σχεδιασμένη ειδικά για αυτά, η οποία διαρκεί συνήθως από 30 έως και 45 λεπτά.

Ο Dr Ben Fletcher Watchon (2016: 2) διευρύνει τον πιο πάνω ορισμό τονίζοντας τη συμμετοχική διάσταση, τη δια-δράση και το στοιχείο του παιχνιδιού (Chance, 2020· Fletcher Watchon, 2013a). Εστιάζει επίσης στην ενδυνάμωση των σχέσεων τους με τους φροντιστές τους, όχι μόνο με το μητρικό πρότυπο, αλλά και με το πατρικό (Cowley et al., 2020).

Κοινά χαρακτηριστικά των παραστάσεων θεάτρου για βρέφη ή νήπια είναι η διάρκεια και η παρουσία «φροντιστών» που συνοδεύουν τα παιδιά, στις πρώτες τους θεατρικές εμπειρίες. (Goldfinger, 2011: 295-296).

Οι Kapstein & Goldstein (2019: 52-55) υποστηρίζουν ότι οι καλλιτέχνες «εκμεταλλεύονται» την εγγενή περιέργεια του παιδιού να συναντήσει τον κόσμο, με άμεσο και βιωματικό τρόπο. Σύμφωνα με την επιχειρηματολογία τους, αυτή η κατεύθυνση αντικατοπτρίζεται στα δραματουργικά χαρακτηριστικά, στις σκηνικές επιλογές, στη χρήση συμμετοχικών πρακτικών και στην ενσωμάτωση πολύ-αισθητηριακών ερεθισμάτων. Οι βρεφικές παραστάσεις διαμορφώνονται ως ολιστικές εμπειρίες που συνομιλούν με ένα ευρύ φάσμα μορφών παραστατικών τεχνών, όπως το θέατρο, η μουσική, ο χορός, το κουκλοθέατρο και ο πολύ-μεσικές εγκαταστάσεις (installations) (Fletcher Watchon, 2016· Kapstein & Goldstein, 2019).

Για παράδειγμα η παράσταση της σλοβενικής ομάδας «Ljubljana Puppet Theatre» με τίτλο «Peskovnik» (Αμμοδόχος) αρχίζει με μία δέσμη άμμου που πέφτει από το ταβάνι, σχηματίζοντας μία σωρό στη σκηνή. Οι τέσσερις ηθοποιοί, από την αρχή έως το τέλος της παράστασης, πειρα-

ματίζονται με την άμμο, τη μυρίζουν, τη φυσάνε και φτιάχνουν διαφορετικά σχήματα. Αρχικά σχηματίζουν μία μάνταλα, στη συνέχεια φτιάχνουν ένα χωριό με κουτιά στην άμμο το οποίο καταστρέφεται από μία μπάλα που κρέμεται από το ταβάνι, ενώ στο τέλος χτίζουν μαζί ένα κάστρο από άμμο και νερό (Van de Water, 2023: 34-37).

Ερευνητικό κενό-Το θέατρο για βρέφη και νήπια στην Ελλάδα

Το θέατρο για βρέφη και νήπια στην Ελλάδα και η ανάγκη για δημιουργία παραστάσεων για παιδιά ηλικιών από τη γέννηση έως και έξι ετών, εκφράζεται κυρίως καλλιτεχνικά, από το 2006 και ύστερα. Καταλυτικό ρόλο στην πορεία αυτή διαδραματίζει η ομάδα Artika και η καλλιτεχνική διευθύντρια Μαριλένα Τριανταφυλλίδου, σκηνοθέτρια που εργάστηκε και ως ηθοποιός από το 2001, τόσο στην Ελλάδα όσο και στην Αυστραλία (Van de Water, 2023). Από τις πρώτες καλλιτεχνικές παραγωγές που παρουσιάστηκε στην Ελλάδα ήταν η μουσικό-θεατρική παράσταση της ομάδας anima, με τίτλο «μια θαυμάσια μέρα», για παιδιά από δύο ετών και άνω στην οποία παίζουν, τραγουδάνε και χειρίζονται αντικείμενα τρείς ηθοποιοί (Δημητριάδης, 2024).

Από το 2006 έως και σήμερα, έχουν ανέβει τουλάχιστον δεκαέξι παραστάσεις που απευθύνονται σε παιδιά από τη γέννηση μέχρι και 5-6 ετών με τους συνοδούς τους και έχουν παρουσιαστεί σε θέατρα όπως το Κρατικό Θέατρο Βορείου Ελλάδος, το Εθνικό Θέατρο, το θέατρο «Πόρτα» και το Studio Μαυρομιχάλη (Δημητριάδης, 2024). Σημαντικό γεγονός για την εξέλιξη του βρεφικού θεάτρου στην Ελλάδα αποτελεί η συμμετοχή της ομάδας Artika, από τον Δεκέμβριο του 2018, ως ένα από τα δεκαοχτώ μέλη του ερευνητικού Προγράμματος με τίτλο «Mapping – A map on the aesthetics of performing arts for early years» το οποίο υλοποιήθηκε υπό την υποστήριξη του «Creative Europe». Ως στόχο είχε τη δημιουργία θεατρικών παραστάσεων, σε συμπαραγωγή με τις άλλες ομάδες του προγράμματος και την έρευνα πάνω στην αισθητική των παραστατικών τεχνών για τις πολύ νεαρές ηλικίες. Το πρόγραμμα διήρκησε τέσσερα χρόνια και για την υλοποίηση του συνεργάστηκαν τέσσερις ερευνήτριες από την Ευρώπη, τη Νότια Αφρική, τις Ηνωμένες Πολιτείες Αμερικής και τη Βόρεια Κορέα. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταγράφηκαν σε ένα επιστημονικό σύγγραμμά το οποίο το 2023 μετέφρασε και επιμελήθηκε στα ελληνικά η Μαριλένα Τριανταφυλλίδου. Ο τίτλος του είναι «ένας χάρτης για την αισθητική των παραστατικών τεχνών για πολύ νεαρές ηλικίες». Αποτελεί το μοναδικό μεταφρασμένο επιστημονικό σύγγραμμα στην ελληνική γλώσσα για το βρεφικό θέατρο (Van de Water, 2023).

Σημαντική προώθηση για το βρεφικό θέατρο στην Ελλάδα έδωσε η διοργάνωση, από την ομάδα Artika του πρώτου και δεύτερου διεθνούς φεστιβάλ θεάτρου, για πολύ μικρές ηλικίες. Το πρώτο φεστιβάλ διενεργήθηκε από τις 4-8 Μαΐου 2023 και το δεύτερο από 8-12 Μαΐου, με τίτλο «από την αρχή»,. Ολοκληρώθηκαν υπό την υποστήριξη του προγράμματος «δημιουργική Ευρώπη», του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού αλλά και υπό την αιγίδα του Τμήματος Θεατρικών Σπουδών της φιλοσοφικής σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στόχος των φεστιβάλ ήταν να φέρουν στο προσκήνιο το κοινό των παιδιών που βρίσκονται στην βρεφική, νηπιακή και προσχολική ηλικία. Με αυτόν τον τρόπο ανέδειξαν την ανάγκη του ανθρώπου να έρχεται σε επαφή με την τέχνη από την αρχή της ζωής του. Παράλληλα, έφεραν το ελληνικό κοινό σε επαφή με το έργο ξένων καλλιτεχνών και με διαφορετικά είδη παραστάσεων (Artika, 2023 & 2025.).

Σε θεωρητικό επίπεδο, υπάρχουν δύο εργασίες για το βρεφικό θέατρο στις οποίες εφαρμόζεται βιβλιογραφική ανασκόπηση και ποιοτική έρευνα. Η πτυχιακή εργασία της Έλενας Γεωργίου (2022), με τίτλο «Το βρεφικό θέατρο στην Ελλάδα» και η διπλωματική της Ελένης Ανδρέου (2023), στα πλαίσια προγράμματος μεταπτυχιακών σπουδών, με τίτλο «η αποτίμηση του θεάτρου για τα βρέφη τον 21ο αιώνα».

Με βάση την παραπάνω ανάλυση υπάρχει σημαντικό ερευνητικό κενό στη διενέργεια καλλιτεχνικών ψυχοπαιδαγωγικών αλλά και βιβλιογραφικών ερευνών.

Μεθοδολογία κα σχεδιασμός έρευνας

Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να προσδιοριστούν τα μορφολογικά, δραματουργικά και σκηνικά χαρακτηριστικά των παραστάσεων που είναι ειδικά σχεδιασμένες για βρέφη και νήπια, έχουν διενεργηθεί στην Ελλάδα, αλλά επίσης έχουν σχεδιαστεί και εφαρμοστεί από Έλληνες συντελεστές. Μέσω της ανάλυσης τους, θα δημιουργηθεί βιβλιογραφική τεκμηρίωση των στοιχείων του θεάτρου για πολύ μικρές ηλικίες στην Ελλάδα, όπως προκύπτουν από την καλλιτεχνική και θεατρική πράξη. Τα στοιχεία αυτά συνδέονται παράλληλα με τα δεδομένα ερευνών και μελετών που προέρχονται από τον διεθνή χώρο, μέσω βιβλιογραφικής σύγκρισης. Με τον τρόπο αυτό δημιουργείται μία βιβλιογραφική βάση, για τη μελέτη του θεάτρου για νήπια και βρέφη και στην Ελλάδα, καλύπτοντας το θεωρητικό κενό στον τομέα αυτό.

Με βάση τους ερευνητικούς στόχους, τον ερευνητικό σκοπό και το ερευνητικό κενό όπως αναλύθηκαν παραπάνω, δημιουργήθηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στη διερεύνηση των βασικών μορφολογικών χαρακτηριστικών των παραστάσεων για βρέφη και νήπια που έχουν παρουσιαστεί στην Ελλάδα όπως το είδος, η διάρκεια, ο αριθμός ηθοποιών ή η ηλικία τα παιδιών στα οποία απευθύνονται.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορά τα βασικά δομικά στοιχεία τους όπως καταγράφονται στο δραματικό έργο με αφηγηματικό τρόπο, για να μετουσιωθούν σε «δραματικό κείμενο», μέσω της σκηνικής τους παρουσίασης. Παράδειγμα των στοιχείων αυτών είναι το θέμα, η πλοκή, ο δραματικός χώρος, ο δραματικός χρόνος, οι ταυτότητες των χαρακτήρων, οι σχέσεις ανάμεσα στους χαρακτήρες και τα στοιχεία δραματικής έντασης.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στις σκηνικές τεχνικές όπως ο τρόπος διαμόρφωσης του σκηνικού χώρου, η διαμόρφωση του χώρου που κάθεται το κοινό, τα σκηνικά αντικείμενα ή και τα εκφραστικά μέσα που χρησιμοποιούν οι ηθοποιοί.

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνά τον ρόλο του κοινού, εστιάζοντας στο στοιχείο της διά-δράσης και της συμμετοχής του στην παράσταση, πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά την παρουσίαση της.

Τύπος έρευνας

Με βάση τον ερευνητικό προβληματισμό, το ερευνητικό κενό, τον ερευνητικό σκοπό και τα ερευνητικά ερωτήματα διενεργήθηκε μία ποιοτική έρευνα ανάλυσης περιεχομένου παραστάσεων που απευθύνονται σε βρέφη και σε νήπια. Ο συγκεκριμένος τύπος θεωρήθηκε ο κατάλληλος, εφόσον το δείγμα αποτελείται από διά-δικτυακά περιγραφικά κείμενα των αντίστοιχων παραστάσεων (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 12-46· Krippendorff, 2004).

Η ακριβής μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την ομαδοποίηση και την παρουσίαση των αποτελεσμάτων είναι η θεματική ανάλυση περιεχομένου, ακολουθώντας τρείς άξονες ανάλυσης, όπως προέκυψαν από τα ερευνητικά ερωτήματα. Δημιουργήθηκαν θεματικές κατηγορίες, για καθέναν από τους τρείς άξονες, με βάση τη μελέτη και την ομαδοποίηση των δεδομένων που προέκυψαν από το συνολικό δείγμα των παραστάσεων (Berelson, 1971· Krippendorff, 2004). Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με το ειδικό στατιστικό πακέτο ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων NVivo. Τα αποτελέσματα παρουσιάστηκαν συγκεντρωτικά μέσω πινάκων και ραβδογραμμάτων συχνοτήτων.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τη δραματουργική ανάλυση χρησιμοποιήθηκαν δύο θεωρητικά μοντέλα. Το θεωρητικό μοντέλο δραματουργικής ανάλυσης των παραστάσεων θεάτρου για παιδιά και για νέους που προτείνει ο Θεόδωρος Γραμματάς (1989) στο σύγγραμμα του με τίτλο «FANTASYLAND: θέατρο για παιδικά και νεανικό κοινό». Επίσης, η ανάλυση βασίζεται στην παρουσίαση δομικών χαρακτηριστικών του θεάτρου και των στοιχείων που μετατρέπουν την αφήγηση σε δράση, όπως παρουσιάονται στο σύγγραμμα του Σίμου Παπαδόπουλου (2010) με τίτλο «παιδαγωγική του θεάτρου». Παρακάτω παρουσιάζονται οι τέσσερις άξονες ανάλυσης και οι αντίστοιχες υπό-κατηγορίες.

Ο πρώτος άξονας αναφέρεται στα μορφολογικά στοιχεία των παραστάσεων που αναλύθηκαν, εστιάζοντας στη χρονολογία πρώτης παρουσίασης των παραστάσεων, στις ηλικίες στις οποίες απευθύνεται η παράσταση, στη διάρκεια της παράστασης και στον αριθμό των ηθοποιών.

Ο δεύτερος άξονας εστιάζει στα δομικά χαρακτηριστικά της παράστασης και συγκεκριμένα στο θέμα της παράστασης, στον τύπο των δραματικών χαρακτήρων με βάση τα χαρακτηριστικά της ταυτότητας τους, στον δραματικό χώρο και στον τύπο της δραματικής πλοκής.

Στον τρίτο άξονα αναλύονται οι σκηνικές πρακτικές της παράστασης, εξετάζοντας αν χρησιμοποιούντα σκηνικά αντικείμενα, χορός, μουσική ή προβολές βίντεο και πολυτροπικό υλικό.

Ο τέταρτος άξονας εστιάζει στον ρόλο του κοινού, απαντώντας στο ερώτημα αν το κοινό συμμετέχει με κάποιον τρόπο στην παράσταση, πριν, κατά τη διάρκεια ή μετά το τέλος της παράτασης.

Δειγματοληψία και δείγμα έρευνας

Η επιλογή των παραστάσεων που «εντάχθηκαν» στο δείγμα πραγματοποιήθηκε μέσω δειγματοληψίας που βασίζεται σε κριτήρια ένταξης και αποκλεισμού. Παρόλο που ο συγκεκριμένος τύπος δειγματοληψίας εφαρμόζεται συνήθως σε συστηματικές αναλύσεις, επιλέχθηκε διότι οι παραστάσεις θα έπρεπε να επιλεχτούν με αυστηρά κριτήρια ώστε να «ενισχυθεί» η εγκυρότητα και η αξιοπιστία των αποτελεσμάτων (Jeson et al., 2011· Moher et al., 2009).

Βάσει του ερευνητικού σκοπού, των ερευνητικών ερωτημάτων και μίας αρχικής διερεύνησης σε διαδικτυακούς ισότοπους καλλιτεχνικών ομάδων (Artika, n.d.), πολιτιστικής ενημέρωσης (Παιδικό Θέατρο, 2026) και θεάτρων (Εθνικό Θέατρο, n.d.· Θέατρο Πόρτα n.d.· Studio Μαυρομιχάλη, n.d. · Τεχνοχώρος Φάμπρικα, n.d.), ορίστηκαν τα κριτήρια εκείνα που οδήγησαν στην τελική επιλογή του δείγματος.

Το πρώτο βασικό κριτήριο ήταν οι παραστάσεις που επιλέχθηκαν να έχουν γραφτεί, να έχουν σκηνοθετηθεί και να έχουν εκτελεστεί, από Έλληνες συντελεστές. Σημαντικό ήταν επίσης, να έχουν παρουσιαστεί για πρώτη φορά στην Ελλάδα.

Το δεύτερο βασικό κριτήριο, ήταν οι παραστάσεις να απευθύνονται σε παιδιά μέχρι και πέντε ετών, ενώ η ηλικία από την οποία ξεκινάει το ηλικιακό εύρος των παραστάσεων, να μην ξεπερνάει τα τρία έτη.

Το τρίτο βασικό κριτήριο ήταν οι παραστάσεις να αναφέρουν στην περιγραφή τους ότι απευθύνονται σε βρέφη και νήπια ή σε παιδιά πολύ νεαρών ηλικιών.

Το τέταρτο βασικό κριτήριο ήταν να υπάρχουν επαρκείς πληροφορίες για να απαντηθούν τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα.

Εφόσον καθορίστηκαν τα κριτήρια ένταξης ή αποκλεισμού στο δείγμα, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση σε ιστό-τόπους θεατρικών χώρων, παιδικού θεάτρου, πολιτιστικών εκδηλώσεων θεατρικών ομάδων και διαδικτυακών «μέσων ενημέρωσης». Οι λέξεις κλειδιά αναζήτησης ήταν «παραστάσεις για βρέφη», «βρεφικό θέατρο», «παραστάσεις για πολύ μικρές ηλικίες» ή «παραστάσεις για μωρά».

Μέσα από την παραπάνω διαδικασία, όπως φαίνεται στον πίνακα 1 του παραρτήματος, συγκεντρώθηκαν δεκαέξι παραστάσεις οι οποίες δημιουργήθηκαν και παρουσιάστηκαν από το 2006 έως και το 2024.

Πίνακας 1. *Πίνακας Παραστάσεων Του Δείγματος*

Παραστάσεις Δείγματος Της Έρευνας	
Μια θαυμάσια μέρα (2006)	Κοίτα (2018)
Η δική μου ομπρέλα (2009)	Έξω πάνω μέσα κάτω (2018)
Έλα, έλα (2010)	Γεια! (2019)
Που είναι; (2012)	Δίπλα δίπλα (2019)
Καληνύχτα μέρα (2013)	Πάει έρχεται (2020)
Άκου (2014)	Ντο Ντο (2023)
Κάτι σαν κήπος (2017)	....Και βγαίνω (2023)
Θα βγω από το αυγό (2017)	Χορεύουμε (2024)

Περιορισμοί έρευνας

Βασικός περιορισμός της έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι δεν υπήρχαν τα ακριβή «κείμενα» της παράστασης ώστε να βασιστεί η ανάλυση μορφολογικών και δομικών στοιχείων των παραστάσεων. Επίσης, σημαντικός περιορισμός ήταν και το γεγονός ότι η ανάλυση των σκηνικών χαρακτηριστικών δεν βασίστηκε σε βιντεοσκοπημένο υλικό των παραστάσεων, αλλά ούτε και σε διά ζώσης παρακολούθηση τους. Ένα άλλο σημαντικό κενό ήταν ότι δεν συμπεριλήφθηκαν παραστάσεις που παρουσιάστηκαν το έτος 2025, ενώ τηρούσαν τα κριτήρια εισόδου στο δείγμα. Αυτό συνέβη, διότι δεν υπήρχαν πληροφορίες που να επαρκούν για την ανάλυση περιεχομένου, όπως καθορίστηκε από τη μεθοδολογία.

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Πρώτος άξονας: μορφολογικά χαρακτηριστικά

Όπως φαίνεται από το ραβδόγραμμα συχνοτήτων του γραφήματος 1, κατά την περίοδο, από το 2016 έως και το 2020, δημιουργήθηκαν και παρουσιάστηκαν για πρώτη φοράμ περισσότερες παραστάσεις, σε σχέση με τις υπόλοιπες περιόδους. Αυτό μπορεί να φανερώνει μία αύξηση ενασχόλησης με το βρεφικό θέατρο στον Ελλαδικό χώρο, δέκα χρόνια ύστερα από την παρουσίαση της πρώτης παράστασης που θα μπορούσε να ενταχθεί στο είδος αυτό. Σε αυτό το αποτέλεσμα, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι τουλάχιστον πέντε παραστάσεις που παρουσιάστηκαν για πρώτη φορά το 2025 ή ανακοινώθηκε η «πρεμιέρα» τους για το 2026, δεν συμπεριλήφθηκαν στην ανάλυση, λόγω έλλειψης επαρκών πληροφοριών. Όσον αφορά παραστάσεις που δεν συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα αναφέρονται ενδεικτικά κάποιοι τίτλοι: «το μαγικό εισιτήριο», «αγάπη είναι», «τα πρώτα μου μουσικά ερεθίσματα» (Book:Press, 2025). Με βάση τα παραπάνω, θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι παρατηρείται μία αύξηση θεατρικών παραγωγών για βρέφη και νήπια από το 2016 και ύστερα.

Γράφημα 1. *Ραβδόγραμμα συχνοτήτων βάσει της περιόδου πρώτης παρουσίασης των παραστάσεων*

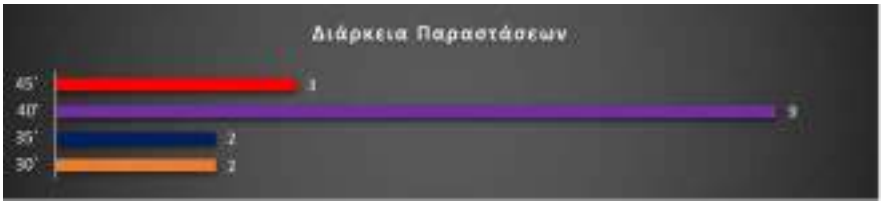
Όπως μπορεί να παρατηρηθεί από τον πίνακα 2, οι περισσότερες παραστάσεις του δείγματος απευθύνονται σε παιδιά από το πρώτο έως και το πέμπτο έτος της ζωής τους. Παρατηρείται μία προσπάθεια δημιουργίας παρατάσεων για «θεατές» από οχτώ με δέκα μηνών και πάνω, ενώ ελάχιστες είναι ο προσπάθειες για βρέφη από τεσσάρων ή έξι μηνών και πάνω.

Πίνακας 2. *Πίνακας συχνοτήτων βάσει των ηλικιών του κοινού*

Ηλικίες Στις Οποίες Απευθύνονται Οι Παραστάσεις

Ηλικία	Συχνότητα
4 μηνών+	**1**
6 μηνών+	**1**
8/10 μηνών+	**3**
1έτους/1,5 ετών-4/5 ετών	**7**
1 έτους-3 ετών	**2**
2+	**1**
3+	**1**

Από το ραβδόγραμμα του γραφήματος 2 μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι η διάρκεια των περισσότερων παραστάσεων είναι μέχρι και σαράντα λεπτά, ενώ λίγες είναι ο παραστάσεις που διαρκούν τριάντα ή τριανταπέντε λεπτά και ακόμα λιγότερες οι παραστάσεις που διαρκούν σαράντα πέντε λεπτά.



Γράφημα 2. *Ραβδόγραμμα συχνοτήτων βάσει της διάρκειας των παραστάσεων*

Από το ραβδόγραμμα του γραφήματος 3 παρατηρείται ότι στις περισσότερες παραστάσεις συμμετέχουν ένας ή δύο ηθοποιοί, ενώ σε λιγότερες, συμμετέχουν τρείς και σε ελάχιστες τέσσερις ηθοποιοί.

Γράφημα 3. *Ραβδόγραμμα συχνοτήτων βάσει του αριθμού ηθοποιών*

Δεύτερος άξονας: δομικά χαρακτηριστικά

Από τον πίνακα 3 μπορεί να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι τα θέματα που απαντώνται συχνότερα στις παραστάσεις του δείγματος έχουν να κάνουν με τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός ανθρώπου, την καθημερινότητα και την ανακάλυψη του κόσμου και των ενήλικων. Για παράδειγμα, στην παράσταση «καληνύχτα μέρα», δύο μικρά παιδιά σκεπάζονται με ένα μεγάλο πάπλωμα και συζητάνε για τις αναμνήσεις που ζήσαν μέσα στην ημέρα (studio Μαυρομιχάλη, n.d.), ενώ στην παράσταση «θα βγω από το αυγό», οι θεατές παρακολουθούν τα πρώτα χρόνια της ζωής ενός περιστεριού (Παιδικό Θέατρο, 2026).

Σε λίγο μικρότερη συχνότητα, οι παραστάσεις διαπραγματεύονται θέματα όπως η φιλία με συνομήλικους ή με μαγικά πλάσματα, αλλά και η χαρά της ζωής που εκδηλώνεται με μουσική και χορό. Για παράδειγμα, στην παράσταση «έξω, πάνω, μέσα, κάτω», ένα μωρό ακούει μια φωνή και καταστρώνουν μαζί ένα μαγικό σχέδιο (Θέατρο Πόρτα, n.d.). Στην παράσταση «Γεια!», η πρωταγωνίστρια Ζωή τραγουδάει για τον άγνωστο και απέραντο κόσμο (Τεχνοχώρος Φάμπρικα, n.d.). Πιο σπάνιες θεματικές είναι οι σχέσεις ανάμεσα σε μητέρα και παιδιά, η προσαρμογή στην αλλαγή και η αντιμετώπιση της έλλειψης και του αποχωρισμού.

Πίνακας 3. *Πίνακας συχνοτήτων βάσει των θεμάτων των παραστάσεων*

Εστιακό θέμα παράστασης	
Θέματα Διαπραγμάτευσης	**Συχνότητες**
Φιλία (συνομήλικοι, διαφορετικά πλάσματα)	3
Καθημερινότητα, ανακάλυψη του κόσμου (των μεγάλων), τα πρώτα χρόνια ζωής	5
Χαρά της ζωής, μουσική, χορός	3
Σχέσεις μητέρας παιδιών	2
Αλλαγή/προσαρμογή	1
Έλλειψη	1
Αποχωρισμός ζευγαριών	1

Από τον πίνακα 4 διαπιστώνεται ότι στην πλειοψηφία των παραστάσεων του δείγματος, η πλοκή ως προς τον χρόνο, εξελίσσεται γραμμικά, από το παρελθόν προς το παρόν. Σε πολύ λιγότερες περιπτώσεις, η πλοκή δεν εξελίσσεται γραμμικά, όπως στην παράσταση «δίπλα-δίπλα» όπου οι ηθοποιοί χτίζουν και γκρεμίζουν ειδικές κατασκευές στη σκηνή, χωρίς να γίνεται ξεκάθαρο ποια σκηνή ανήκει στο παρελθόν και ποια στο παρόν ή ακόμα και στο μέλλον (Εθνικό Θέατρο, n.d.).

Πίνακας 4. *Πίνακας συχνοτήτων βάσει της δραματικής πλοκής*

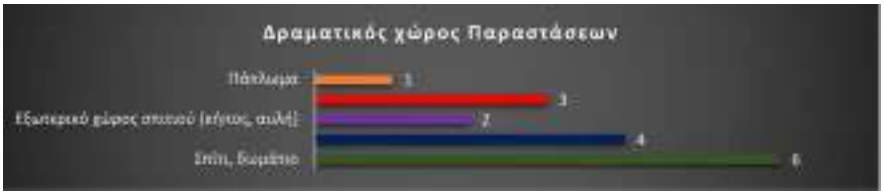
Είδος πλοκής ως προς τον δραματικό χρόνο	
Είδος πλοκής	**Συχνότητες**
Μη γραμμική (κλιμακούμενη) πλοκή	4
Γραμμική (επεισοδιακή) πλοκή	12

Από τον πίνακα 5 γίνεται φανερό ότι στις περισσότερες παραστάσεις οι κεντρικοί χαρακτήρες είναι ανήλικα αγόρια ή κορίτσια. Σε πολύ λιγότερες παραστάσεις ο κεντρικός χαρακτήρας είναι βρέφος, όπως για παράδειγμα στην παράστασή «Κοίτα!» (Θέατρο Πόρτα, n.d.). Σε κάποιες περιπτώσεις, οι κεντρικοί χαρακτήρες είναι ενήλικες, ζώα ή ακόμα και φανταστικά πλάσματα, όπως στην παράσταση «η δική μου ομπρέλα», όπου ο συμπρωταγωνιστής είναι ένα πλάσμα που μοιάζει με ομπρέλα (Artika, n.d.).

Πίνακας 5. *Πίνακας συχνοτήτων βάσει των τύπων του δραματικού χαρακτήρα*

«Τύποι» δραματικών χαρακτήρων	
Αρχέτυπα Χαρακτήρων	**Συχνότητες**
Ανήλικο αγόρι	5
Ανήλικο κορίτσι	8
Μωρό αγόρι ή κορίτσι	2
Διαφορετικό πλάσμα	2
Εμψύχωση ζώου (περιστέρι)	1
Ενήλικες	2

Από το ραβδόγραμμα του γραφήματος 4 θα μπορούσαμε να συμπεράνουμε ότι στις περισσότερες παραστάσεις, ο κεντρικός χώρος που εξελίσσεται η πλοκή είναι σπίτι ή δωμάτιο, ενώ σε λιγότερες παραστάσεις, η πλοκή εξελίσσεται σε διαφορετικά εξωτερικά μέρη. Όπως στην παράσταση «άκου», όπου ένα παιδί ψάχνει να βρει μια μελωδία, μέσα από ένα ταξίδι, σε διαφορετικούς τόπους (Θέατρο Πόρτα,n.d.). Σε λιγότερες παραστάσεις ο βασικός δραματικός χώρος είναι ένας συμβολικός χώρος ή εξωτερικός χώρος σπιτιού.



Γράφημα 4. *Ραβδόγραμμα συχνοτήτων βάσει δραματικών χώρων των παραστάσεων*

Τρίτος άξονας: σκηνικές πρακτικές

Από τον πίνακα 6 μπορεί να παρατηρηθεί ότι στις περισσότερες παραστάσεις εντάσσεται μουσική επένδυση, μέσω μουσικών οργάνων που παίζουν οι ηθοποιοί στη σκηνή, αλλά και μέσω ηχητικών ερεθισμάτων που προέρχονται από τη φύση. Στις περισσότερες παραστάσεις εντάσσονται ως σκηνικά αντικείμενα, στοιχεία από το φυσικό περιβάλλον όπως φύλλα ή πούπουλα, ενώ σε αρκετές παραστάσεις εντάσσονται συγκεκριμένες χορογραφίες που εκτελούνται από τους ηθοποιούς. Τέλος,

σε λιγότερες παραστάσεις πραγματοποιείται προβολή βίντεο ή φτιάχνονται ειδικές κατασκευές που εξυπηρετούν την εκάστοτε πλοκή.

Πίνακας 6. *Πίνακας συχνοτήτων βάσει των σκηνικών τεχνικών των παραστάσεων*

Σκηνικά χαρακτηριστικά	
Πρακτικές	**Συχνότητες**
Χορός	5
Μουσική (μουσικά όργανα, ήχοι, ηχητικά ερεθίσματα φύσης)	12
Ειδικές κατασκευές	2
Βίντεο	2
Χειρισμός αντικειμένων και στοιχείων φύσης	8

Τέταρτος άξονας: ρόλος του κοινού

Από τον πίνακα 7 θα μπορούσε να εξαχθεί το συμπέρασμα ότι σε όλες τις παραστάσεις εκτός από μία, το κοινό, τόσο τα παιδιά όσο και οι φροντιστές, συμμετέχουν ενεργά στην παράσταση. Στις περισσότερες παραστάσεις η διά-δραση συμβαίνει κατά τη διάρκεια της παράστασης μέσα από τη συμμέτοχή σε τραγούδια κα χορογραφίες, μέσω του χειρισμού αντικειμένων ή σε λιγότερες παραστάσεις μέσα από το «παιχνίδι» των ηθοποιών. Σε ελάχιστες περιπτώσεις, γονείς και παιδιά καλούνται να εξερευνήσουν το σκηνικό της παράστασης μέσω των αισθήσεων τους.

Πίνακας 7. *Πίνακας συχνοτήτων βάσει του ρόλου του κοινού στα παραστάσεις*

Ρόλος του κοινού	
Τύπος διά-δράσης με το κοινό	**Συχνότητες**
Διά-δράση κατά τη διάρκεια της παράστασης μέσω σκηνικών αντικειμένων (αντικείμενα, στοιχεία φύσης, ειδική κατασκευή)	7
Διά-δράση κατά τη διάρκεια της παράστασης με τον ηθοποιό	4
Διά-δράση κατά τη διάρκεια της παράστασης μέσα από ήχους και χορό	8
Διά-δράση μετά την παράσταση	1
Μη διά-δραστικό	1

Συμπεράσματα

Μέσα από την έρευνα προκύπτει ότι στην Ελλάδα, υπάρχει μεγαλύτερη παραγωγή παραστάσεων για πολύ μικρές ηλικίες, από το 2016 και μετά. Με βάση την ανάλυση περιεχομένου, οι παραστάσεις για πολύ μικρές ηλικίες στην Ελλάδα απευθύνονται, κυρίως σε ηλικίες από ένα έως και τέσσερα έτη και λιγότερο σε βρέφη από τεσσάρων έως και δέκα μηνών. Οι περισσότερες παραστάσεις διαρκούν σαράντα με σαράντα πέντε λεπτά, ενώ λιγότερες παρατάσεις έχουν διάρκεια τριάντα με τριάντα πέντε λεπτά.

Οι θεματολογίες σχετίζονται περισσότερο με την καθημερινότητα όπως με μια μέρα ενός μωρού στο σπίτι ή με τις εμπειρίες που έζησαν δύο παιδιά κατά τη διάρκεια της μέρας, αλλά και με θέματα που σχετίζονται με τη φιλία και με τη χαρά της ζωής. Λιγότερο σχετίζονται με θέματα όπως οι σχέσεις του βρέφους με τη μητέρα του, ο τρόπος αντιμετώπισης των αλλαγών και ο αποχωρισμός.

Οι ηθοποιοί παίζουν ρόλους ανήλικων αγοριών ή κοριτσιών, μωρών και σπανιότερα ενηλίκων και ζώων. Οι δραματικοί χώροι είναι κυρίως εσωτερικοί όπως σπίτι, δωμάτιο ή ένα πάπλωμα και εξωτερικοί χώροι οι οποίοι εξερευνώνται μέσω από το ταξίδι του κεντρικού ήρωα. Οι πλοκές, ως προς τη χρονική τους εξέλιξη, είναι συνήθως μη επεισοδιακές. Τα στοιχεία δραματικής έντασης δίνονται με βάση καινούρια ερεθίσματα που συμβαίνουν συνήθως στο ίδιο σκηνικό περιβάλλον. Σε λιγότερες παραστάσεις, οι πλοκές είναι γραμμικές, όπου ο δραματικός χρόνος συνδέεται με τον «φυσικό» χρόνο.

Χρησιμοποιούνται διαφορετικές τέχνες και τεχνικές, όπως η μουσική και ο χορός, μέσω ερεθισμάτων που συναντάνε τα βρέφη στην πραγματική ζωή ώστε να βιωθεί μία πολύ-αισθητηριακή εμπειρία. Τέτοια ερεθίσματα μπορεί να είναι πούπουλα, μπουρμπουλήθρες, άμμος, νερό, ήχοι και εικόνες της φύσης.

Δίνεται έμφαση στον δια-δραστικό χαρακτήρα των παραστάσεων με βάση τον αυτοσχεδιασμό και τη μη λεκτική επικοινωνία, μέσω αντικειμένων, ενσώματης έκφρασης των ηθοποιών, χορού, ήχων και μουσικής. Σπανιότερα, παιδιά και γονείς προσκαλούνται στα πλαίσια των παραστάσεων, για συγκεκριμένο χρονικό διάστημα, ώστε να παίξουν με τα σκηνικά αντικείμενα. Τέλος, κάποιες φορές ο σκηνικός χώρος μεταμορφώνεται στο περιβάλλον του δραματικού χώρου, όπως στην παράσταση «καληνύχτα» που ολόκληρη η σκηνή μετατρέπεται σε ένα τεράστιο πάπλωμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Ανδρέου, Ε. (2023). *Η αποτίμηση του θεάτρου για βρέφη στον 21ο αιώνα* (μεταπτυχιακή διπλωματική, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής).

Artika. (2023). *1ο Διεθνές Φεστιβαλ Θεάτρου και Παραστατικών τεχνών για πολύ νεαρό κοινό*. https://artika.co/festival-home

Artika. (2025). *Φεστιβάλ Απ' την Αρχή 2025*. https://artika.co/festival-2025

Artika. (n.d.). *Παραστάσεις*. https://artika.co/

Berelson, B. (1971). *Content analysis in communication research*. Hafner.

Book: Press. (2025). *Θεατρικός οδηγός για βρέφη και πολύ μικρά παιδιά 2025-2026: Παραστάσεις για θεατές από κούνια***.** https://018.book-press.gr/protaseis/16867-theatrikos-odigos-gia-vrefi-kai-poly-mikra-paidia-2025-2026-parastaseis-gia-theates-apo-koynia

Cowley, B., Lachman, A., Williams, E., & Berg, A. (2020). "I Know That It's Something That's Creating a Bond": Fathers' Experiences of Participating in Baby Theater With Their Infants in South Africa. *Frontiers in Psychiatry*, *11*, 580038. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2020.580038

Γεωργίου, Έ. Μ. (2022). *Το βρεφικό θέατρο στην Ελλάδα* (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας). https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/59451

Γραμματάς, Θ. (1999). *FANTASYLAND: θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Τυπωθήτω

Δημητριάδης, Δ. (2024, Νοέμβριος 2-3). *Η παιδαγωγική και καλλιτεχνική διαδικασία του βρεφικού θεάτρου: συστηματική ανασκόπηση μελετών από τον 2008 έως σήμερα* [Πρακτικά Συνεδρίου]. *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο: το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και τον πολιτισμό*, Αθήνα. https://ekedisy.gr/praktika-5oy-panellinioy-synedrioy-to-ekpaideytiko-paichnidi-kai-i-techni-stin-ekpaideysi-kai-ston-politismo/

Fletcher-Watson, B. (2013a). Child's play: A postdramatic theatre of paidia for the very young. *Platform*, *7*(2), 14-31. https://doi.org/10.1080/08929092.2013.837706

Fletcher-Watson, B. (2013b). Toward a grounded dramaturgy: Using grounded theory to interrogate performance practices in theatre for early years. *Youth Theatre Journal*, *27*(2), 130-138. https://doi.org/10.1080/08929092.2013.837706

Fletcher-Watson, B., Fletcher-Watson, S., McNaughton, M. J., & Birch, A. (2014). From cradle to stage: how early years performing arts experiences are tailored to the developmental capabilities of babies and toddlers. *Youth Theatre Journal*, *28*(2), 130-146. https://doi.org/10.1080/08929092.2014.940075

Fletcher-Watson, B. (2015). Seen and not heard: participation as tyranny in Theatre for Early Years. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *20*(1), 24-38. https://doi.org/10.14439/sjop.2015.0202.04

Fletcher-Watson, B. (2016). *" More like a poem than a play": towards a dramaturgy of performing arts for Early Years* (Doctoral dissertation, The University of St Andrews). https://hdl.handle.net/10023/8974

Fletcher-Watson, B. (2018). Toward a grounded dramaturgy, part 2: Equality and artistic integrity in Theatre for Early Years. *Youth Theatre Journal*, *32*(1), 3-15. https://doi.org/10.1080/08929092.2017.1402839

Goldfinger, E. (2011). Theatre for babies: A new kind of theatre?. In *Key concepts in theatre/drama education* (pp. 295-299). Brill.

Θέατρο Πόρτα. (n.d.). *Παραστάσεις*. https://porta-theatre.gr/

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. http://hdl.handle.net/11419/5826

Jesson, J., Lacey, F. M., & Matheson, L. (2011). Doing your literature review: Traditional and systematic techniques. Sage Publications. https://www.torrossa.com

Kapstein, A., & Goldstein, T. R. (2019). Developing wonder: Teaching theatre for the very young through collaboration with developmental psychology. *Youth Theatre Journal*, *33*(1), 52-69. https://doi.org/10.1080/08929092.2019.1580648

Krippendorff, K. (2004). *Content Analysis: An Introduction to Its Methodology* (2nd ed.). Sage.

Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009). Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. PLoS Med 6(6): e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed1000097

Ojalvo, E. L., & Viro, I. C. (2019). TEATRO PARA LA PRIMERÍSIMA INFANCIA. *AILIJ. Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil*, (17). https://doi.org/10.35869/ailij.v0i17.1426

Παιδικό Θέατρο. (2026). *Παιδικό θέατρο-Θέατρο για βρέφη*. https://paidiko-theatro.gr/tag/%CE%B8%CE%B5%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%BF-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CE%B2%CF%81%CE%B5%CF%86%CE%B7

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του Θεάτρου*. Ιδιωτική Έκδοση.

Patel, R., Schnädelbach, H., & Koleva, B. (2018). Come and play: Interactive theatre for early years [Conference Session]. *Twelfth International Conference: Embedded, and Embodied Interaction*, *Tangible*. https://doi.org/10.1145/3173225.3173251

Sudiio Μαυρομιχάλη (n.d.). *Παραστάσεις*. https://studiomavromihali.gr/

Τεχνοχώρος Φάμπρικα. (n.d.). *Παραστάσεις. https://www.fabricaathens.gr/home/*

Van de Water, M. (2012). Theatre for the Very Young. In: *Theatre, Youth, and Culture. Palgrave Studies in Theatre and Performance History*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/97811370566587

Van de Water, V. (Ed.). (2023). *Mapping η έρευνα. Ένας χάρτης για την αισθητική των παραστατικών τεχνών για τις πολύ μικρές ηλικίες* (Μ. Τριανταφυλίδου Μετ.). Κάπα Εκδοτική.

«Το γάλα των ονείρων»: Το ποιητικό και καλλιτεχνικό έργο της Leonora Carrington και η διδακτική αξιοποίησή του

Τζίνα Καλογήρου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
gkalog@primedu.uoa.gr

Βάσω Οικονομοπούλου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
voikonom@primedu.uoa.gr

Life is so difficult that it is best not to give advice on how to live it.
Leonora Carrington

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει το λογοτεχνικό έργο της Leonora Carrington (1917-2011), εστιάζοντας ειδικότερα στη συλλογή ιστοριών της για παιδιά *The Milk of Dreams* (1950/2013) και στις δυνατότητες διδακτικής αξιοποίησής της στη σχολική τάξη. Η Carrington, αναγνωρισμένη ως μία από τις σημαντικότερες γυναικείες μορφές του υπερρεαλιστικού κινήματος, δημιούργησε ένα αυτόνομο συγγραφικό έργο που συνδυάζει το παραμύθι, το μαύρο χιούμορ, τον εσωτερισμό και την αλχημεία. Αξιοποιώντας υπερρεαλιστικές τεχνικές, όπως η αυτόματη γραφή, η δημιουργός παρακάμπτει τον έλεγχο της λογικής και ανατρέπει τη δομή της συμβατικής, γραμμικής αφήγησης. Οι ιστορίες του βιβλίου λειτουργούν ως «αντι-ιστορίες» που εδράζονται στην ονειρική λογική και το παράλογο, καταρρίπτοντας τους κανόνες της πραγματικότητας και εξοβελίζοντας κάθε συμβατικό ηθικό δίδαγμα. Κυρίαρχο μοτίβο αποτελεί η συνεχής μεταμόρφωση και η παρουσία υβριδικών πλασμάτων, στοιχεία που αμφισβητούν τον καρτεσιανό δυϊσμό μεταξύ πνεύματος και σώματος, καθώς και τις αυστηρές κοινωνικές και πατριαρχικές συμβάσεις. Υπό αυτό το πρίσμα, το έργο προσεγγίζεται ως βαθιά μετα-ανθρωποκεντρικό και οικοφεμινιστικό, αναδεικνύοντας την αλληλεξάρτηση του ανθρώπου με τις άλλες μορφές ζωής και τη φύση. Στο πεδίο της εκπαίδευσης, και ιδιαίτερα στις μεγαλύτερες τάξεις της Πρωτοβάθμιας και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, το έργο της Carrington προσφέρει ένα ριζοσπαστικό και διεπιστημονικό παιδαγωγικό πλαίσιο. Η διδακτική προσέγγισή του απαι-

τεί προσεκτική πλαισίωση από τον/την εκπαιδευτικό, ώστε τα στοιχεία του τρόμου και του μαύρου χιούμορ να γίνουν κατανοητά ως μέρη της δημιουργικής και υπερρεαλιστικής διαδικασίας. Η ένταξη της υπερρεαλιστικής γραφής στο σχολείο καθίσταται αναγκαία καθώς υπερβαίνει την απλή τεχνική άσκηση και λειτουργεί ως μια διαδικασία ψυχικής εξερεύνησης και αυτογνωσίας που ενισχύει την κριτική ικανότητα των μαθητών απέναντι στις περιοριστικές κοινωνικές δομές.

Λέξεις-κλειδιά: υπερρεαλισμός, «αντι-ιστορίες», δημιουργική γραφή, εκπαίδευση, διεπιστημονικότητα.

Abstract

The present study examines the literary work of Leonora Carrington (1917–2011), focusing specifically on her children's story collection, *The Milk of Dreams* (1950/2013), and its potential pedagogical applications in the classroom. Recognized as one of the most prominent female figures of the surrealist movement, Carrington created an independent literary oeuvre that intertwines the fairy tale, dark humor, esotericism, and alchemy. By employing surrealist techniques, such as automatic writing, the author bypasses rational control and subverts the structure of the conventional, linear narrative. The stories within the book function as "anti-stories" grounded in dream logic and the absurd; they dismantle the rules of reality and are devoid of any conventional moral teachings. A dominant motif is continuous metamorphosis and the presence of hybrid creatures—elements that challenge the Cartesian mind-body dualism, as well as rigid social and patriarchal conventions. Under this prism, the work is approached as profoundly post-anthropocentric and ecofeminist, highlighting the interdependence between humans, other life forms, and nature. In the educational sphere, particularly in the upper grades of Primary School and in Secondary Education, Carrington's work offers a radical and interdisciplinary pedagogical framework. Its didactic implementation requires careful contextualization by the educator, ensuring that elements of horror and dark humor are comprehended as integral components of the creative and surrealist process. The integration of surrealist writing in schools becomes essential, as it transcends mere technical exercise and functions as a process of psychological exploration and self-awareness, thereby strengthening students' critical capacity against restrictive social structures.

Keywords: surrealism, "anti-stories", creative writing, education, interdisciplinarity.

Η Leonora Carrington (1917–2011) συνιστά μία από τις πλέον ιδιοσυγκρασιακές, πολυεπίπεδες και ρηξικέλευθες μορφές της τέχνης και της λογοτεχνίας του 20ού αιώνα. Αν και η πρώιμη ένταξή της στον κύκλο των Υπερρεαλιστών στο Παρίσι της δεκαετίας του 1930 την τοποθέτησε αρχικά στο περιθώριο της ιστοριογραφίας ως τη «νεαρή μούσα» του ρεύματος (ή ειδικότερα του Max Ernst), η σύγχρονη ακαδημαϊκή έρευνα έχει επαναξιολογήσει και αποκαταστήσει πλήρως την καλλιτεχνική της αυθυπαρξία (Conley, 1996; Eburne & McAra, 2017, σ. 10). Το έργο της, το οποίο εκτείνεται με χαρακτηριστική ευχέρεια ανάμεσα στη ζωγραφική, τη γλυπτική και την πεζογραφία, υπερβαίνει τα στενά όρια της ορθόδοξης υπερρεαλιστικής ψυχανάλυσης (Lusty, 2007). Η Carrington έχει διαμορφώσει ένα βαθιά προσωπικό οπτικό και κειμενικό λεξιλόγιο, το οποίο αντλεί από την κελτική μυθολογία, την αλχημεία, τον εσωτερισμό, αλλά και τις αυτόχθονες δοξασίες του Μεξικού, της χώρας που αποτέλεσε τον μόνιμο τόπο διαμονής της για το μεγαλύτερο μέρος της ζωής της (Aberth, 2004).

Στον τομέα των εικαστικών τεχνών, η Carrington οικοδόμησε ένα σύμπαν οντολογικής ρευστότητας. Σε αντίθεση με αρκετούς άνδρες ομοτέχνους της που χρησιμοποίησαν το γυναικείο σώμα ως παθητικό αντικείμενο επιθυμίας ή φροϋδικής προβολής (Suleiman, 1990, pp. 26-27), η Carrington αποδομεί την πατριαρχική ματιά μέσα από την αναπαράσταση υβριδικών πλασμάτων. Στους πίνακές της, τα όρια μεταξύ ανθρώπου, ζώου, φυτού και μηχανής καταργούνται. Μορφές που θυμίζουν άλογα, ύαινες, πουλιά και μυθικά τέρατα πρωταγωνιστούν σε περίπλοκες, ονειρικές συνθέσεις, λειτουργώντας ως οπτικά alter ego της ίδιας της δημιουργού ή ως αρχέτυπα μιας μη ανθρωποκεντρικής τάξης πραγμάτων. Η ζωγραφική της διακρίνεται από μια σχεδόν αναγεννησιακή προσοχή στη λεπτομέρεια, η οποία, ωστόσο, υπηρετεί την απεικόνιση του ανοίκειου και του μαγικού. Ο αλχημικός συμβολισμός διαδραματίζει κεντρικό ρόλο στην εικονογραφία της και δεν αποτελεί απλώς ένα αισθητικό εύρημα, αλλά ένα γνωσιολογικό εργαλείο που αμφισβητεί τον δυτικό ορθολογισμό και την κυριαρχία του ανθρώπου πάνω στη φύση (Braidotti, 2002; Eckersley, 2023).

Στον χώρο της λογοτεχνίας, η γραφή της Carrington αποτελεί ένα εκρηκτικό κράμα παραμυθιού, μαύρου χιούμορ, αλχημείας, εσω-

τερισμού και αυτοβιογραφικής ανάγνωσης, που λειτουργεί, επίσης, ως αντιπερισπασμός στον ανδροκρατούμενο πυρήνα του πρώιμου Υπερρεαλισμού (Chadwick, 1985). Η ενασχόλησή της με τον γραπτό λόγο δεν είναι απλώς συμπληρωματική της εικαστικής της παραγωγής, αλλά ένα αυτόνομο πεδίο στο οποίο ανέπτυξε πλήρως την ιδιότυπη κοσμοθεωρία της. Η Carrington αξιοποίησε πλήρως τις υπερρεαλιστικές τεχνικές, όπως την αυτόματη γραφή, για να παρακάμψει τη λογική και να αντλήσει υλικό από το ασυνείδητο (Riese Hubert, 1994; Watz, 2021), ενώ υιοθέτησε τη δομή του παραμυθιού, με απώτερο στόχο την ανατροπή των συμβατικών προσδοκιών μιας γραμμικής ρεαλιστικής αφήγησης. Η διαδικασία της μεταμόρφωσης είναι συχνό μοτίβο στα έργα της και αντικατοπτρίζει την αναζήτηση της πνευματικής και ψυχικής απελευθέρωσης του υποκειμένου (Aberth, 2004), ενώ το μαύρο χιούμορ και ο παραλογισμός, ως δομικά στοιχεία της αφήγησής της, διαταράσσουν την αφηγηματική συνοχή και ασκούν μια κριτική ματιά στην αστική κοινωνία και τις συμβάσεις της, αφήνοντας τον αναγνώστη μετέωρο ανάμεσα στο τι είναι πραγματικό και τι φανταστικό (Helland, 1989).

Χαρακτηριστικό τέτοιο παράδειγμα, είναι το εμβληματικό μυθιστόρημά της *The Hearing Trumpet* (*Το Ακουστικό Κέρας*, 1976), όπου η συγγραφέας ανατρέπει τις συμβάσεις της αφήγησης τοποθετώντας στον ρόλο της πρωταγωνίστριας μια ενενηντάχρονη, κωφή γυναίκα. Μέσα από μια πλοκή που συνδυάζει την αναζήτηση του Αγίου Δισκοπότηρου με την οικολογική καταστροφή και τη γυναικεία αλληλεγγύη, η Carrington ασκεί δριμεία κριτική στον ηλικιακό ρατσισμό και στην πατριαρχική εξουσία, προτείνοντας μια ανατρεπτική, μητριαρχική ουτοπία (Suleiman, 1990).

Ιδιαίτερης βαρύτητας είναι και το αυτοβιογραφικό της κείμενο *Down Below* (*Από Κάτω*, 1944), στο οποίο καταγράφει με συγκλονιστική ψυχραιμία και κλινική ακρίβεια την ψυχική της κατάρρευση και τον εγκλεισμό της σε ψυχιατρικό άσυλο στην Ισπανία κατά τη διάρκεια του Β' Παγκοσμίου Πολέμου. Το κείμενο αυτό αποτελεί μια ριζοσπαστική χαρτογράφηση της τρέλας, όχι ως παθολογίας, αλλά ως μιας ακραίας, διορατικής κατάστασης συνείδησης, αντιστρέφοντας τη συνήθη κλινική αφήγηση (Warner, 2017; Walsh, 2015).

Το βιβλίο της *The Milk of Dreams* (*Το Γάλα των Ονείρων*, 2013), το οποίο δημιουργήθηκε αρχικά τη δεκαετία του 1950 στο Μεξικό ως μια σειρά από εικονογραφημένες ιστορίες για τους γιους της, Gabriel και Pablo, αποτελεί ένα κομβικό σημείο τομής μεταξύ της παιδικής λογοτεχνίας, του εικαστικού υπερρεαλισμού και της φεμινιστικής και οικολογικής κριτικής απέναντι στον δυτικό ορθολογισμό (Aberth, 2004). Οι

ιστορίες της συλλογής, οι οποίες συνοδεύονται από υδατογραφίες, φιλοτεχνημένες από την ίδια την Carrington, αποκαλύπτουν έναν μαγικό, συχνά σκοτεινό αλλά και ταυτόχρονα χιουμοριστικό κόσμο, όπου οι κανόνες της λογικής και της σταθερότητας καταρρίπτονται, μέσα σε ένα σύμπαν γεμάτο από μεταμορφώσεις και υβριδικά πλάσματα (μισά άνθρωποι, μισά ζώα ή μηχανές). Η γένεση του *The Milk of Dreams* συνιστά μια ανατροπή των πατριαρχικών δομών της καλλιτεχνικής παραγωγής της πρωτοπορίας (avant-garde). Η Carrington ζωγράφιζε και έγραφε αυτές τις ιστορίες στους τοίχους του παιδικού δωματίου, δημιουργώντας ένα καθηλωτικό, ονειρικό περιβάλλον όπου η φαντασία καταλύει τους νόμους της φυσικής και της βιολογίας. Σύμφωνα με τη Marina Warner (2017), η Carrington χρησιμοποιεί το παραμύθι όχι ως ηθικοπλαστικό εργαλείο, αλλά ως όχημα απελευθέρωσης του ασυνειδήτου. Στο έργο της, το «τεχνητό» και το «φυσικό», το «ανθρώπινο» και το «ζωικό» παύουν να αποτελούν διακριτές, ασύμβατες κατηγορίες. Αντίθετα, ρευστοποιούνται σε μια αέναη κατάσταση μεταμόρφωσης.

Στις ιστορίες του έργου *The Milk of Dreams*, τα ηθικά διδάγματα ορίζονται από τους κανόνες ενός παράλογου σύμπαντος. Ο λογοτέχνης και μελετητής Gabriel Weisz (2017) θεωρεί ότι η μητέρα του στήνει «αντι-ιστορίες», ιστορίες δηλαδή που δεν βασίζονται ούτε στην πραγματικότητα ούτε στη συμβατική ηθική. Σύμφωνα με τον Weisz, «αν υπάρχει μια ηθική, πρακτική συμβουλή και ένα συμπέρασμα στη συμβατική ιστορία, η αντι-ιστορία εμφανίζει ένα ηθικό δίδαγμα και προσφέρει πρακτικές συμβουλές σε έναν κόσμο, ο οποίος είναι διαθέσιμος μόνο ως υπερφυσικό πεδίο και ο οποίος διέπεται από τις δικές του υπερφυσικές απαιτήσεις. Τα στοιχεία αυτού του κόσμου χαρακτηρίζονται από μια ειρωνική ανατροπή του πραγματικού και του οικείου»[1] (Weisz, 2017, pp. 130-131).

Αν και η Carrington ουσιαστικά ποτέ δεν αναφέρει ρητά κάποιο ηθικό δίδαγμα στις «παιδικές ιστορίες» της ή αλλού, μπορούμε να το εξαγάγουμε αν το επιλέξουμε. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η εκτενέστερη ιστορία της συλλογής με τον τίτλο «The Horrible Story of the Little Meats» («Η φρικτή ιστορία των μικρών κρεάτων»). Η ιστορία συστήνει τη δεσποτική και αηδιαστική κυρία Dolores Catapum de la Garza, η οποία περιγράφεται με ιδιαίτερα αρνητικά χαρακτηριστικά, ως «old, ugly, a nasty person, and smelled of caca» («γριά, άσχημη, κακιά και βρωμούσε άσχημα») (27)[2]. Η Dolores παγιδεύει τρία παιδιά που αρνούνται να φάνε τις μπουκιές των σάπιων κρεάτων που τους προσφέρει. Τα παιδιά ελευθερώνονται από έναν ληστή, τον Πράσινο Ινδιάνο, ο οποίος θα τα βοηθήσει να «κολλήσουν» τα κεφάλια τους, που η Dolores έχει αποσπάσει με τρόπο μαγικό από το σώμα τους. Η επαναφορά των κεφαλιών όμως θα γίνει

1. Η μετάφραση των παραθεμάτων στα ελληνικά, εντός του κειμένου, είναι δική μας.
2. Οι παραπομπές στο έργο της L. Carrington, The Milk of Dreams (2013) γίνονται στην ηλεκτρονική έκδοση του βιβλίου (Amazon / Kindle Edition).

κατά τρόπο παράδοξο, αφού ο Πράσινος Ινδιάνος «δεν χαρακτηρίζεται από εξυπνάδα» (εικ. 1):

> Tomasina had her head stuck to her hand.
> The little one had it stuck under his foot, and Vincent had
> his stuck on his behind.
> Poor Vincent, every time he sat down his face shouted "AI".
> "They look all right," said the Green Indian. He was stupid. (35)
>
> [Η Τομαζίνα είχε το κεφάλι της κολλημένο στο χέρι της.
> Ο μικρός το είχε κολλημένο κάτω από το πόδι του, και ο Βίνσεντ
> είχε το δικό του κολλημένο στον πισινό του.
> Ο καημένος ο Βίνσεντ, κάθε φορά που καθόταν, το πρόσωπό του φώναζε «Άι!».
> «Μια χαρά φαίνονται», είπε ο Πράσινος Ινδιάνος. Ήταν χαζός.]

Εικ. 1 *Carrington, L. (2013). The Milk of Dreams.*

Η ιστορία της Carrington εκλαμβάνεται, αρχικά, ως μια απλή ιστορία με επιφανειακά μηνύματα που έχει σχεδιαστεί για «να διδάξει» στα παιδιά ένα μάθημα: π.χ. «Ποτέ μην δέχεσαι φαγητό από αγνώστους, εκτός αν είσαι αναγκασμένος να το κάνεις, οπότε θα πρέπει να βασίζεσαι στην καλοσύνη των ληστών για να σε σώσουν», ή γενικότερα εφαρμόσιμο,

«Ποτέ μην συζητάς σχέδια φωναχτά», το οποίο, αν και παράλογο, είναι πρακτικό. Ωστόσο, οποιαδήποτε ηθική επιθυμεί να επικαλεστεί κάποιος, η ιστορία τελειώνει με τα παιδιά να είναι χαρούμενα «παρά το γεγονός ότι» τα κομμένα κεφάλια τους έχουν επανασυνδεθεί στο σώμα τους σε «αστεία μέρη» (Carrington, 2013, p. 35). Η παιχνιδιάρικη διάθεση αυτής της διαταραχής φέρνει χαρά στους ήρωες της ιστορίας.

Οι αντι-ιστορίες της Carrington ενσωματώνουν το ηθικό δίδαγμα και τις πρακτικές συμβουλές ενός συμβατικού παραμυθιού σε ένα υπερφυσικό πλαίσιο που διέπεται από τους δικούς του, παράλογους κανόνες, αναπλάθοντας παραμυθικά στοιχεία και μοτίβα μέσω μιας ειρωνικής ανατροπής. Η ίδια η συγγραφέας αποφεύγει συστηματικά να διατυπώσει ρητά κάποιο ηθικό δίδαγμα στα έργα της, καθώς κάτι τέτοιο θα ισοδυναμούσε με υπερβολικό σχολαστικισμό. Όταν το αναγνωστικό κοινό επιχειρεί να εξαγάγει ένα δίδαγμα, όπως συμβαίνει με την ιστορία «The Horrible Story of the Little Meats», έρχεται αντιμέτωπο με εντελώς παράλογες συμβουλές, οι οποίες ακυρώνουν την παραδοσιακή έννοια της σοβαρής διδαχής. Στα έργα της, οι συμβατικοί ηθικοί σκοποί δεν επιτυγχάνονται ποτέ, και οι ανατροπές της καθεστηκυίας τάξης έχουν καθαρά αναρχικό, παρά ηθικό χαρακτήρα.

Η υδατογραφία της Carrington που συνοδεύει την ιστορία, αν και φαινομενικά δεν σχετίζεται με τη δράση, απεικονίζει ένα τρικέφαλο, τρισώματο ον. Το υβριδικό πλάσμα, που είναι διατεταγμένο κάθετα και φαίνεται αυθαίρετα συγκολλημένο, γλιτώνει τους ήρωες και ιδίως τον αναγνώστη από την αίσθηση του τρόμου, λόγω των αξιολάτρευτων, χαριτωμένων και χαμογελαστών προσώπων του.

Εικ. 2: *Carrington, L. (2013). The Milk of Dreams.*

Στην συγκεκριμένη ιστορία, η ανατροπή της καθιερωμένης τάξης πραγμάτων όχι μόνο επιφέρει χαρά στα τρία παιδιά, αλλά κάνει και τη ζωή τους καλύτερη. Το ίδιο, όμως, μοτίβο επαναλαμβάνεται σε όλες σχεδόν τις ιστορίες της συλλογής (π.χ. «Headless John», «The Child George»). Στο έργο, γενικότερα, της Carrington ενεργοποιείται το στοιχείο του «nonsense», του «άλογου», κατά το παράδειγμα του Edward Lear (*Book of Nonsense*, 1846), αλλά και, κατ' αναλογία, του παραδείγματος του Lewis Carroll (*Η Αλίκη στη Χώρα των Θαυμάτων*, 1865), από το έργο των οποίων επηρεάστηκε ιδιαίτερα η καλλιτέχνις.

Οι φανταστικές λεπτομέρειες και οι ανοησίες είναι πιο σημαντικές για την Carrington από την ανάπτυξη των χαρακτήρων και την οικοδόμηση της πλοκής. Ουσιαστικά, το ενδιαφέρον της για ό,τι «ανθρώπινο» υποβαθμίζεται. Οι χαρακτήρες των ιστοριών της, συχνά περιγράφονται καλύτερα ως δρώντες: μπορεί, δηλαδή, να ενεργούν ή να δέχονται ενέργειες, αλλά στερούνται της επίδρασης της ανθρώπινης σκέψης ή του συναισθήματος (Lyon, 2017, p. 164). Οι ηθικοί σκοποί, με οποιαδήποτε συμβατική έννοια, δεν επιτυγχάνονται ποτέ. Όπου οι «κανονικές» δομές εξουσίας αντιστρέφονται, αυτό γίνεται κυρίως για να ασκηθεί κριτική στις ίδιες τις δομές και στην ιδέα της τάξης. Τουλάχιστον, αυτό είναι ένα από τα κύρια αποτελέσματα αυτών των αντιστροφών, οι οποίες χαρακτηρίζονται ως αναρχικές παρά ως ηθικές.

Οι ιστορίες της Carrington προέρχονται από τον ψυχικό αυτοματισμό και την ονειρική λογική. Η συγγραφέας γράφει για να εκφράσει και όχι για να αναλύσει το ασυνείδητο. Αυτό τοποθετεί το έργο σε μια αντι-ορθολογική θέση, όπου η φαντασία είναι η ανώτερη πραγματικότητα. Η κεντρική θεματική του *The Milk of Dreams* είναι η συνεχής μεταμόρφωση και η ρευστότητα των ορίων μεταξύ ανθρώπου, ζώου, φυτού και αντικειμένου (Ingarao, 2022, p. 27). Παιδιά με φτερά αντί για αυτιά, καρέκλες που τρώνε τους ιδιοκτήτες τους ή αγελάδες που φυτρώνουν στη στέγη αμφισβητούν τον καρτεσιανό δυϊσμό μεταξύ πνεύματος/σώματος και πολιτισμού/φύσης.

Οι ιστορίες του βιβλίου ανατρέπουν τις αυστηρές κοινωνικές συμβάσεις, ειδικά αυτές που αφορούν το φύλο και την παιδική ηλικία. Το μαύρο χιούμορ και το γροτέσκο (όπως τα αποκεφαλισμένα παιδιά που ξανακολλάνε τα κεφάλια τους ανάποδα) λειτουργούν ως ανατρεπτικοί μηχανισμοί κατά της αυταρχικής και καταπιεστικής πατριαρχικής τάξης (βρετανική αριστοκρατία, αστικά ήθη).

Σε ένα πιο σύγχρονο πλαίσιο κριτικής, το *The Milk of Dreams* θεωρείται ως ένα κείμενο βαθιά μετα-ανθρωποκεντρικό και οικοφεμινιστι-

κό, πολύ πριν την εδραίωση αυτών των θεωριών (βλ. σύγχρονους όρους όπως «ανθροπόκαινος» εποχή). Το έργο αρνείται την ιδέα του «Ανθρώπου της Λογικής» (Man of Reason) ως το κέντρο του κόσμου. Η συνεχής μεταμόρφωση υποδηλώνει ότι ο άνθρωπος είναι απλώς μία μορφή ζωής, αλληλοεξαρτώμενη με τις άλλες μορφές (Haraway, 2008). Οι συναισθηματικές και νοητικές ικανότητες κατανέμονται ισότιμα σε υβρίδια, ζώα και, σε ορισμένες περιπτώσεις, σε αντικείμενα. Η Rosi Braidotti (2013), στη γενικότερη θεωρία της περί μετανθρωπισμού, επισημαίνει πως η υπέρβαση του ανθρωποκεντρισμού προϋποθέτει την αναγνώριση των δεσμών μας με τα μη ανθρώπινα (ζώα, φυτά, γη, τεχνολογία). Η Carrington οπτικοποιεί ακριβώς αυτούς τους δεσμούς, απεικονίζοντας όντα που είναι ταυτόχρονα άνθρωποι, ζώα και μηχανές, προτείνοντας μια συμβιωτική, και συχνά κωμικά μακάβρια, συνύπαρξη.

Η καλλιτέχνις επηρεασμένη από τον κέλτικο μύθο, τη μαγεία και τον αλχημισμό (σε αντίθεση με τον φροϋδισμό του υπερρεαλισμού), δημιουργεί μια εσωτερική κοσμολογία. Αυτή η κοσμολογία δίνει πρωταγωνιστικό ρόλο στη γυναίκα ως αλχημίστρια και δημιουργό, η οποία φέρνει τη ζωή στον κόσμο μέσα από μια θεμελιώδη σύνδεση με τη φύση (η ιδέα του γάλακτος ως αρχέγονης θρέψης και δημιουργικής ουσίας). Η λέξη «γάλα» του τίτλου παραπέμπει στη μητρική φροντίδα, αλλά και σε μια ριζοσπαστική προσέγγιση που παρακάμπτει τους περιορισμούς της συνειδητής λογικής. Η αποδόμηση της ανθρώπινης μορφής και της λογικής του πολιτισμού της Δύσης λειτουργεί ως πολιτική πράξη. Το έργο προσφέρει μια ουτοπική ή δυστοπική προοπτική (ανάλογα με την ερμηνεία) για έναν κόσμο χωρίς ιεραρχίες μεταξύ των ειδών, όπου η ελευθερία της ύπαρξης υπερβαίνει τους κοινωνικούς και βιολογικούς περιορισμούς.

Η διαχρονική θεωρητική και εικαστική βαρύτητα του έργου επιβεβαιώθηκε πανηγυρικά στην 59η Διεθνή Καλλιτεχνική Έκθεση της Biennale Βενετίας 2022, της οποίας ο τίτλος, *The Milk of Dreams*, προέρχεται από το ομώνυμο βιβλίο της Carrington. Η επιμελήτρια της έκθεση, Cecilia Alemani (2022), χρησιμοποίησε το όραμα της Carrington ως κεντρικό άξονα για να εξερευνήσει τρεις θεματικές που κυριαρχούν στη σύγχρονη εποχή: την αναπαράσταση των σωμάτων και τις μεταμορφώσεις τους, τη σχέση μεταξύ ατόμων και τεχνολογίας και τη σύνδεση μεταξύ των σωμάτων και της Γης. Η Alemani ανέδειξε το πώς το σύμπαν της Carrington προσφέρει ένα κριτικό αντίβαρο στις οντολογικές ανησυχίες της Ανθρωπόκαινου εποχής, αντικαθιστώντας την ιδέα της ανθρώπινης υπεροχής με την έννοια ενός εύθραυστου, υβριδικού και πολύμορφου ιστού ζωής (Alemani, 2022).

Το *The Milk of Dreams* προσφέρει, επομένως, ένα ριζοσπαστικό παιδαγωγικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και της αμφισβήτησης των λογικών διχοτομήσεων (Alemani, 2022). Η αξιοποίησή του, κυρίως σε μεγαλύτερες τάξεις της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και όχι μόνο, λόγω της ανατρεπτικής του φύσης, επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να εξερευνήσουν τόσο τη ρευστότητα της ταυτότητας όσο και τα όρια μεταξύ πραγματικού και φανταστικού (Οικονομοπούλου, 2021).

Η υβριδική φύση του έργου, ως σύνθεση κειμένου και εικόνας, το καθιστά ιδανικό για διεπιστημονική διδασκαλία. Οι υδατογραφίες της Carrington, με τον ιδιότυπο, πρωτόγονο (naïf) σχεδιασμό και τον υβριδικό χαρακτήρα των πλασμάτων που απεικονίζουν, λειτουργούν ως αφετηρία για την ανάλυση της οπτικής γλώσσας του Υπερρεαλισμού. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να δημιουργήσουν τα δικά τους υβριδικά όντα (π.χ. σύνθεση ανθρώπου-ζώου-φυτού) χρησιμοποιώντας τη φαντασία ως κύριο εργαλείο. Μέσω της δημιουργίας υβριδικών μορφών, εξερευνάται η πολυμορφική ταυτότητα και η σύνδεση ανθρώπου-φύσης. Η συνεχής μεταλλακτικότητα των χαρακτήρων του έργου (π.χ. κεφάλια που γίνονται σπίτια, παιδιά που αποκτούν φτερά) αποτελεί μια ισχυρή αφετηρία για τη συζήτηση της πολυμορφικής ταυτότητας, την αποδοχή της αλλαγής και την απόρριψη των κοινωνικών στερεοτύπων (Aberth, 2004). Η ανάλυση αυτή μπορεί να συνδεθεί με σύγχρονες έννοιες, όπως η διαφορετικότητα και ο οικοφεμινισμός (σύνδεση ανθρώπου-φύσης) (Καλογήρου, 2024; Kalogirou & Douka, 2025, p. 266).

Οι ιστορίες της Carrington εισαγάγουν, επιπλέον, τους/τις μαθητές/-τριες στην έννοια της αυτόματης γραφής και της ονειρικής λογικής. Μπορούν, επομένως, να αξιοποιηθούν για ασκήσεις, όπου οι μαθητές/-τριες γράφουν ιστορίες χωρίς τους περιορισμούς της λογικής, ώστε να ενισχυθεί η δημιουργικότητά τους μέσω της γλωσσικής ρευστότητας και της αφήγησης του παραλόγου (Καλογήρου, 201, σ. 383). Η Carrington χρησιμοποιεί τη φαντασία ως ριζοσπαστική δύναμη για την ανατροπή του κόσμου. Στην τάξη, αυτό μεταφράζεται στην ικανότητα των μαθητών/-τριών να επινοούν εναλλακτικούς κόσμους και να αμφισβητούν την καθεστηκυία τάξη, αναπτύσσοντας έτσι την υψηλότερη βαθμίδα της κριτικής σκέψης (σύνθεση και αξιολόγηση).

Η αξιοποίηση, τέλος, υπερρεαλιστικών παιχνιδιών, όπως το «εξαίσιο πτώμα» (cadavre exquis), μπορεί να χρησιμοποιηθεί τόσο στη γραφή όσο και στη ζωγραφική για να απελευθερώσει τη δημιουργικότητα από τον έλεγχο της λογικής και να ενισχύσει τη συλλογική δημιουργία

(Καλογήρου, 1999; Weisz Carrington, 2021). Μια τέτοια δραστηριότητα συμβάλλει στην ενθάρρυνση της ροής της σκέψης και της δημιουργίας απροσδόκητων αφηγηματικών συνδέσεων. Είναι κρίσιμο η διδασκαλία ενός έργου, όπως το *The Milk of Dreams*, να γίνει σε προσεκτικό πλαίσιο λόγω του ενίοτε σκοτεινού και ανησυχητικού περιεχομένου (βλ. μαύρο χιούμορ και βίαιες μεταμορφώσεις). Ο/Η εκπαιδευτικός οφείλει να πλαισιώσει τα στοιχεία του τρόμου ως μέρος του μαύρου χιούμορ και της υπερρεαλιστικής λογικής (όπου ο φόβος και το παράδοξο αποτελούν μέρος της δημιουργικής διαδικασίας). Η συζήτηση πρέπει να επικεντρωθεί στη μεταφορά και τη συμβολική σημασία των αλλαγών.

Γενικότερα, η παιγνιώδης και μη-αποστειρωμένη φύση των υπερρεαλιστικών ασκήσεων ενισχύει το ενδιαφέρον των μαθητών/-τριών για τη συγγραφή. Ο υπερρεαλισμός προωθεί τη θεώρηση ότι η καλλιτεχνική δημιουργία είναι δυνατότητα κάθε ανθρώπου και όχι προνόμιο ταλαντούχων εξαιρέσεων, γεγονός που τονώνει την αυτοπεποίθηση και την εμπλοκή όλων των μαθητών/-τριών. Τα παιδιά εξοικειώνονται με τη λογοτεχνική ανάπλαση και τη μεταφορά, διευρύνοντας το γλωσσικό τους πεδίο και αποκτώντας εργαλεία για την αποτελεσματική και, κυρίως, την προσωπική έκφραση. Με άλλα λόγια, η ένταξη της υπερρεαλιστικής λογοτεχνίας στην εκπαίδευση λειτουργεί ως καταλύτης για τη μετατροπή της γραφής από μια απλή αναπαραγωγική δεξιότητα σε μια δημιουργική, ερευνητική και αυτο-αναφορική πράξη.

Έργα όπως η συλλογή ιστοριών για παιδιά *The Milk of Dreams* της Leonora Carrington μπορούν να λειτουργήσουν ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για να μετατραπεί η τάξη σε χώρο πειραματισμού. Ο υπερρεαλισμός και, ειδικότερα, η τεχνική της αυτόματης γραφής εισαγάγουν στην εκπαιδευτική διαδικασία μια ριζοσπαστική προσέγγιση που παρακάμπτει τους περιορισμούς της συνειδητής λογικής. Αυτό επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να μαθαίνουν να αποδομούν τους παραδοσιακούς ορισμούς της ταυτότητας και της πραγματικότητας, αξιοποιώντας τον υπερρεαλισμό ως μια γέφυρα μεταξύ της τέχνης, της γλώσσας και της κριτικής ανάλυσης του κόσμου (Καλογήρου, 1999, σσ. 79-80). Η ενασχόληση με την υπερρεαλιστική γραφή δεν συνιστά απλώς μια τεχνική άσκηση, αλλά μια διαδικασία βαθιάς αυτογνωσίας και ψυχικής εξερεύνη-

σης, η οποία προσφέρει έναν δίαυλο για κατάδυση στον εσώτερο εαυτό, επιτρέποντας την έκφραση συναισθημάτων, φόβων και επιθυμιών που πιθανόν να παραμένουν κρυμμένα ή να θεωρούνται «μη αποδεκτά» από τον κοινωνικό ή αισθητικό έλεγχο. Με την ανάδειξη του «υπερ-πραγματικού», οι μαθητές/τριες ενθαρρύνονται να δουν την καθημερινότητα μέσα από μια κριτική οπτική, αναγνωρίζοντας τη σχετικότητα της λογικής και των κοινωνικών συμβάσεων. Η υπερρεαλιστική γραφή γίνεται έτσι μια πράξη αντίστασης στην «ψευδή λογική» και στις «περιοριστικές δομές», στοιχεία που είναι ιδιαίτερα σημαντικά στην ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας των νέων.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Aberth, S. L. (2004). *Leonora Carrington: Surrealism, Alchemy and Art*. Lund Humphries.

Alemani, C. (2022). "The Milk of Dreams" (Curatorial Statement for the 59th International Art Exhibition of La Biennale di Venezia). https://www.ceciliaalemani.com/projects/the-milk-of-dreams

Braidotti, R. (2002). *Metamorphoses Towards a Materialist Theory of Becoming*. Polity Press.

Braidotti, R. (2013). *The Posthuman*. Polity Press.

Carrington, L. (2013). *The Milk of Dreams* (*Leche del Sueño*). The New York Review Children's Collection (1rst ed. 1950). Amazon / Kindle Edition.

Chadwick, Wh. (1985). *Women Artists and the Surrealist Movement*. Thames & Hudson.

Conley, K. (1996). *Automatic Woman: The Representation of Woman in Surrealism*. University of Nebraska Press.

Eburne, J. P. & McAra, C. (Eds.). (2017). *Leonora Carrington and the International Avant-Garde*. Manchester University Press.

Eckersley, K. (2023). Encountering female human animal becomings in Leonora Carrington's surrealist hybrid tales. In S. McCracken & A. Goody (Eds.), *Beastly Modernisms. The Figure of the Animal in Modernist Literature and Culture* (pp. 198-214). Edinburgh University Press. Beastly Modernisms: The Figure of the Animal in Modernist Literature and Culture on JSTOR

Haraway, D. J. (2008). *When Species Meet*. University of Minnesota Press.

Helland, J. (1989). Surrealism and Esoteric Feminism in the Paintings of Leonora Carrington. *RACAR: revue d'art canadienne / Canadian Art Review*, *16*(1), 53-61, 102-104. https://www.jstor.org/stable/42630417

Ingarao, G. (2022). *Leonora Carrington: The Image of Dreams*. Mimesis International.

Kalogirou, Tz. & Douka, A.-D. (2025). Cultivating ecological empathy: A literary journey through the seasons. *Filoteknos/ Shaping the Exploration of the Planet. Environmental Turn in Children's and Young Adults Literature, Culture and Education*, ed. by Tzina Kalogirou, Dorota Michułka, Magdalena Ochwat, and Justyna Zając, *15*, 263-295. https://www.ifp.uni.wroc.pl/filoteknos/f-archiwum/

Καλογήρου, Τζ. (Επιστ. επιμ.). (2024). *Δώρο ασημένια σάκα. Δημιουργικές προτάσεις και διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της λογοτεχνίας στο σχολείο* (Επιμ. έκδ. Α. Δούκα, Ελ. Μητσούλα, Μ. Τουτζιαράκη). Επτάλοφος.

Καλογήρου, Τζ. (2016). «Ανάγκη να μετατρεπόμαστε κάθε στιγμή σε εικόνα»: εικόνες, συνεικόνες και εικαστικά διακείμενα στη διδασκαλία της ποίησης του Ελύτη. Στο *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αναλύσεις λογοτεχνικών κειμένων και διδακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας* (σσ. 383-394). Επτάλοφος.

Καλογήρου, Τζ. (1999). «Με τα μάτια ανοιχτά, με τα μάτια κλειστά». Το υπερρεαλιστικό πνεύμα στην εκπαίδευση. Στο *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωσης. Μελετήματα για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Δημοτικό Σχολείο* (σσ. 59-81) (Πρόλ. Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου, Επίμ. Ευγ. Τριβιβάς). Εκδόσεις της Σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλου.

Lusty, N. (2007). *Surrealism, Feminism, Psychoanalysis*. Routledge.

Lyon, J. (2017). Carrington's Sensorium. In J. P. Eburne, and C. McAra (Eds.), *Leonora Carrington and the International Avant-Garde* (pp. 163-176). Manchester University Press.

Οικονομοπούλου, Β. (2021). Η λογοτεχνία του φανταστικού και το αναγνωστικό κοινό ανηλίκων. *MusEd*, *2*(3), 43-58.

Riese Hubert, R. (1994). *Magnifying Mirrors: Women, Surrealism, and Partnership*. University of Nebraska Press.

Suleiman, S. R. (1990). *Subversive Intent: Gender, Politics, and the Avant-Garde*. Harvard University Press. https://archive.org/details/subversiveintent0000sule_f6f1/page/10/mode/2up

Walsh, J. (2015). "I have no delusions. I am playing"—Leonora Carrington's Madness and Art. Verso (blog). https://h1.nu/1ppbf

Warner, M. (2017). Introduction. In Leonora Carrington, *Down Below*. New York Review Books. Amazon / Kindle Edition.

Watz, A. (2021). *Surrealist Women's Writing: A Critical Exploration*. Manchester University Press.

Weisz, G. (2017). Shadow Children: Leonora as Storyteller. In J. P. Eburne & C. McAra (Eds.), *Leonora Carrington and the International Avant-Garde* (pp. 126-140). Manchester University Press.

Weisz Carrington, G. (2021). *The invisible painting. My memoir of Leonora Carrington* (Pref. by J. P. Eburne). Manchester University Press. Amazon / Kindle Edition.

Όταν τα έργα τέχνης ζωντανεύουν μέσα σε νέα έργα τέχνης – Αναπλαισίωση και διεικονικότητα από τις εικαστικές τέχνες στα κόμικς

Γιάννης Κουκουλάς
Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ikoukoulas@aegean.gr

Περίληψη

Η διεικονικότητα για τον κόσμο των εικαστικών τεχνών αποτελεί το ανάλογο της διακειμενικότητας για τον κόσμο των αφηγηματικών τεχνών και του γραπτού λόγου. Αποπλαισιώνοντας ένα έργο τέχνης από το αρχικό του περιβάλλον και εντάσσοντάς το, αναπλαισιωμένο και τροποποιημένο, σε νέα συγκείμενα συνάπτονται διεικονικές σχέσεις που εν πολλοίς νοηματοδοτούν το παράγωγο έργο ενώ παράλληλα επανανοηματοδοτούν το έργο-πηγή. Στο πλαίσιο του θεματικού άξονα «Τέχνη και Πολιτισμός στην Εκπαίδευση», η παρούσα εργασία επιδιώκει να εντοπίσει τους πολλαπλούς τρόπους και τους σκοπούς εγκαθίδρυσης διεικονικών σχέσεων μεταξύ εμβληματικών έργων από την ιστορία της τέχνης με σύγχρονα έργα των κόμικς τα οποία χρησιμοποιούν τροποποιημένα τα έργα-πηγές. Προς τούτο εξετάζονται θεωρίες περί διεικονικότητας (π.χ. Margaret Rose), διακειμενικότητας και μεταδιακειμενικότητας (π.χ. Gérard Genette), παρωδίας (π.χ. Linda Hutcheon) και χιούμορ (π.χ. Sheri Klein) με σκοπό να ερμηνευτούν οι λόγοι της διαρκούς και ολοένα συχνότερης επανάχρησης των έργων τέχνης του παρελθόντος από δημιουργούς κόμικς και να αξιοποιηθούν τα κόμικς αυτά στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ως μελέτες περίπτωσης χρησιμοποιούνται σύγχρονα κόμικς (*Art Brut* των Maxwell Prince, Martin Morazzo και Mat Lopes, *Art Ops* των Shaun Simon και Mike Allred και *Chiaroscuro* των Όλιας Ντακογιάννη και Antonia Avelin) στα οποία τα παρωδημένα έργα του παρελθόντος γίνονται σκηνικά για να αναπτυχθούν σύγχρονες ιδέες, να στηριχθούν πολιτικές απόψεις κ.λπ. ενώ τα πρόσωπα των πρωτοτύπων «ζωντανεύουν» και παίζουν καταλυτικό ρόλο στην αφήγηση και την πλοκή. Με πολλά τέτοια παραδείγματα επιχειρείται η συγκριτική προσέγγιση πρωτότυπου και πα-

ράγωγου έργου (παρωδίας) καθώς και η μελέτη, κατανόηση και ερμηνεία του δεύτερου μέσω ποικίλων μεθόδων (εντοπισμός ομοιοτήτων και διαφορών, ένταξη σε μεγαλύτερη αφήγηση, γειτνίαση με άλλα έργα κ.ά.) με απώτερο σκοπό την ενδυνάμωση των ικανοτήτων των παιδιών ως προς την κατανόηση των έργων, του πλούτου, της ποικιλίας και της συνέχειας του οπτικού πολιτισμού.

Λέξεις-κλειδιά: διεικονικότητα, αναπλαισίωση, παρωδία, κόμικς

Abstract

Interpictoriality in the world of visual arts is analogous to intertextuality in the world of narrative arts and written language. Decontextualizing a work of art out of its original environment and putting it, recontextualized and modified, into new contexts, interpictorial relationships are created that largely give meaning to the derivative work while also reinterpreting the source work. Within the thematic axis "Art and Culture in Education" this paper seeks to identify the multiple ways and purposes of establishing interpictorial relationships between emblematic works from art history and contemporary comic art works that use modified source works. To this end, theories of interpictoriality (e.g., Margaret Rose), intertextuality and transtextuality (e.g., G**é**rard Genette), parody (e.g., Linda Hutcheon) and humor (e.g., Sheri Klein) are examined in order to interpret the reasons for the continuous and increasingly frequent reuse of past works of art by comics creators and to utilize these comics in the context of the educational process. Contemporary comics are mainly used as case studies (e.g. *Art Brut* by Maxwell Prince, Martin Morazzo and Mat Lopes, *Art Ops* by Shaun Simon and Mike Allred and *Chiaroscuro* by Olia Dakogianni and Antonia Avelin), in which parodied works of the past become settings for the development of contemporary ideas, the support of political views, etc. while the characters of the originals "come to life" and play a catalytic role in the narrative and plot. With many such examples, an attempt is made to compare the original and derivative work (parody) and to study, understand, and interpret the latter through various methods (identifying similarities and differences, integrating it into a larger narrative, proximity to other works, etc.) with the ultimate goal of strengthening children's abilities to understand the works, the richness, the diversity and the continuity of visual culture.

Keywords: interpictoriality, recontextualization, parody, comics

Εισαγωγή

Όπως τα κείμενα επικοινωνούν μεταξύ τους και συνάπτουν σχέσεις που αποκαλούνται διακειμενικές έτσι και οι εικόνες επικοινωνούν μεταξύ τους με μια πληθώρα τρόπων που άλλες φορές γίνονται άμεσα αντιληπτοί και άλλες όχι από τον θεατή τους ενώ ορισμένες φορές μπορεί να μην είναι αντιληπτοί ή/και συνειδητοί ούτε από τον δημιουργό τους. Οι σχέσεις που συνάπτουν οι εικόνες, κατ' αναλογία με τη διακειμενικότητα, όλο και περισσότερο αποκαλούνται, πλέον, εύστοχα «διεικονικές» (ο όρος έγινε ευρύτερα γνωστός από την χρήση του από την Margaret Rose, 2011) και μπορεί να οφείλονται σε προθέσεις παραπομπής, παράθεσης, αναφοράς, υπαινιγμού, μίμησης κ.ά. Ένα ιδιαίτερα δημοφιλές είδος τέτοιας διεικονικής συσχέτισης στη σύγχρονη εποχή είναι η παρωδία που προϋποθέτει την αποπλαισίωση και αναπλαισίωση ενός έργου δηλαδή την απομάκρυνση μιας εικόνας από το αρχικό της περιβάλλον και την τοποθέτησή της (παραλλαγμένης ή μη) εντός ενός νέου πλαισίου (εικονογραφικού, ιστορικού, πολιτισμικού, θεσμικού, θεματικού κ.ά.) με συνέπεια την επανονηματοδότησή της αλλά και την πιθανή έγερση νομικών και ηθικών ζητημάτων (Walter, 2025).

Μια πλειάδα όρων με λεπτές, μικρές ή πιο μεγάλες διαφοροποιήσεις μεταξύ τους έχουν προταθεί για την αναπλαισιωτική πρακτική κατά την καλλιτεχνική δημιουργία (ενδεικτικά: ιδιοποίηση, οικειοποίηση, ειρωνεία, παστίς ή παραμίμηση, κολάζ, σπουφ, travesty, εκλεκτικισμός, γενεαλογία, φόρος τιμής, απόδοση ευσήμων, λογοκλοπή, προσαρμογή, διασκευή, διασημειωτική μετάφραση, φάρσα, απομίμηση, αντιγραφή, εκδοχή, επιρροή, απόχρωση, τροποποίηση, μετουσίωση, αποκοπή, παράφραση, πρόσληψη, αναφορά, παράθεμα, παραπομπή, μετατροπή, παραλλαγή, πολιτισμική ανακύκλωση, μεταποίηση, επανερμηνεία, συγκειμενοποίηση, μεταχρήση, νέα οπτική, όψη, αναθεώρηση, επανεγγραφή κ.ά.) στις περιπτώσεις όπου μια εικόνα αξιοποιείται για να αποτελέσει μέρος ή το σύνολο ενός νέου έργου με εμφανείς τροποποιήσεις του πρωτοτύπου, τέτοιες που το διατηρούν, ωστόσο, αναγνωρίσιμο (Κουκουλάς, 2023). Στην προσπάθεια ορισμού της παρωδίας και αποσαφήνισης του περιεχομένου της, αν ληφθούν υπόψη και όλοι οι προαναφερθέντες όροι, προκύπτει μια μεγάλη δυσκολία (Hutcheon, 1985 και 1988, Rose, 1993, Dentith, 2000). Γενικώς, ένα κοινώς αποδεκτό ερμηνευτικό λεξιλόγιο για όλους τους παραπάνω όρους και το νόημα που φέρει ο καθένας θα ήταν επιθυμητό αλλά ως τώρα δεν έχει επιτευχθεί. Η παρωδία, άλλωστε, ήταν ανέκαθεν ένας διφορούμενος όρος με πολλές διαφορετικές όψεις και διαφορετικό περιεχόμενο σε διαφορετικές εποχές.

Επιχειρώντας να λύσει τέτοια προβλήματα ορολογίας στο λογοτεχνικό πεδίο και εν γένει στις κειμενικές σχέσεις, ο Gérard Genette προτείνει τον όρο «μεταδιακειμενικότητα» (transtextualité) όπως αποδίδεται από τον μεταφραστή Βασίλη Πατσογιάννη για τις πολλαπλές όψεις της διακειμενικότητας στην σύγχρονη εποχή (Genette, 1982). Κατ' αναλογία, ένας δυνητικά εύχρηστος και δόκιμος όρος για την σύνθετη διεικονικότητα και ειδικότερα για αυτήν που συμπλέκεται με τη διακειμενικότητα και συμβάλλει στην παραγωγή μεταμυθοπλασιών και πολυεπίπεδων αφηγήσεων που συντίθενται από κείμενα και συνυπάρχουσες εικόνες, θα μπορούσε να είναι η «μεταδιεικονικότητα» (transpictoriality). Συνεπακόλουθα, αν δεχθούμε ότι το πρόθημα «μεταδια-» (trans-) καλύπτει τις σύνθετες σχέσεις (των κειμένων, των εικόνων κ.ο.κ.) τότε, ίσως, ο όρος «μεταδιαπαρωδία» (transparody) να αποτελεί μια καλή επιλογή για την σύνθετη, σύγχρονη παρωδία η οποία δεν περιορίζεται μόνο σε χιουμοριστικές αναπλαισιώσεις (Klein, 2007) αλλά εκτείνεται σε κάθε τροποποίηση και επανάχρηση ενός έργου τέχνης για νέους σκοπούς σε νέο περιβάλλον.

Οι μεταδιεικονικές συσχετίσεις των έργων τέχνης και ειδικότερα οι αναπλαισιώσεις που οδηγούν σε μεταδιαπαρωδίες αποτελούν έναν ιδιαίτερα ελκυστικό παιδαγωγικό τρόπο προσέγγισης της τέχνης αλλά και κατανόησης μιας σειράς δύσκολων εννοιών όπως η πολιτισμική συνέχεια, οι αλλαγές στα ενδιαφέροντα, τα όρια, τα ήθη και τα έθιμα σε κάθε εποχή, τα συναισθήματα και η διαχρονικότητά τους, η συσχέτιση της μορφής με τον χαρακτήρα στην τέχνη, τα έμφυλα χαρακτηριστικά, η απόδοση των προθέσεων του καλλιτέχνη, η σάτιρα μιας εποχής και των θεσμών της, οι αλλαγές των συμβόλων και του κοινωνικού κύρους που αντανακλούν, η ενσυναίσθηση ως ανάγκη να αντιληφθούμε, να κατανοήσουμε και να αποδεχτούμε τα συναισθήματα του άλλου για να του συμπαρασταθούμε, η συμπερίληψη, η εικονοποίηση του ταραγμένου ψυχισμού, της απειλής, του κινδύνου, του τρόμου και, τέλος, το χιούμορ το οποίο δεν πρέπει να δαιμονοποιείται και να υποτιμάται στην τέχνη. Είναι αυτονόητο πως τα έργα που θα επιλεγούν για να παρουσιαστούν, πάντα σε συνδυασμό με τα πρωτότυπάτους θα πρέπει να είναι κατάλληλα και ανάλογα με την ηλικία και την εξοικείωση των παιδιών με αυτές τις έννοιες.

Δεν υπάρχει παρθενογένεση στην τέχνη

Στο 5ο επεισόδιο της 7ης σεζόν της σπουδαίας πολυβραβευμένης σειράς δυστοπικής επιστημονικής φαντασίας, Black Mirror, με τίτλο Eulogy, παρακολουθούμε την επιστροφή ενός μεσήλικου στο παρελθόν του ώστε

να θυμηθεί λεπτομέρειες που θα φανούν χρήσιμες στη μετά θάνατο συγκέντρωση πληροφοριών για τη ζωή μιας πρώην μνηστής του (εικόνα 1). Η επιστροφή στο παρελθόν δεν γίνεται, βέβαια, κυριολεκτικά αλλά μέσω μιας καινοτόμου τεχνολογίας του κοντινού μέλλοντος με την οποία κάποιος μπορεί εικονικά να εισέλθει στον χώρο μιας φωτογραφίας και να περιηγηθεί εντός του σαν να βρίσκεται σε πραγματικό τρισδιάστατο χώρο. Με βάση κάθε είδους πληροφορία που έχει συγκεντρωθεί από πρόγραμμα τεχνητής νοημοσύνης για τον χώρο αυτό καθώς και μαρτυρίες που έχουν συλλεχθεί από τους άλλους απεικονιζόμενους στη φωτογραφία, η σκηνή «αναπαρίσταται» και ο ενδιαφερόμενος εισέρχεται για να περπατήσει ανάμεσα σε ακίνητους παλαιούς φίλους και γνωστούς, ακόμα και τον νεανικό εαυτό του και να ξαναζήσει όσο πιο πιστά γίνεται εκείνη την στιγμή ανακαλώντας την στη μνήμη του. Φυσικά είναι αδύνατον να επέμβει στο παρελθόν καθώς κάτι τέτοιο θα είχε επίπτωση στο μέλλον, δηλαδή στο παρόν του. Όμως το παρόν του έχει καθοριστεί ανεξίτηλα και αναπόδραστα από το παρελθόν· δεν δημιουργήθηκε εκ του μηδενός αλλά χτίστηκε πάνω σε θεμέλια όπως η σκηνή της φωτοραφίας η οποία με τη σειρά της έχει τα δικά της θεμέλια σε άλλες σκηνές σε μια αλυσίδα χωρίς αρχή.

Κάπως έτσι λειτουργεί και η τέχνη καθώς δεν υπάρχει παρθενογένεση, τα έργα δεν παράγονται σε δοκιμαστικούς σωλήνες αποστειρωμένων εργαστηρίων ούτε σε ασηπτικές συνθήκες. Αντιθέτως, οι καλλιτέχνες αντλούν πληροφορίες και υλικό από κάθε διαθέσιμη πηγή και προσαρμόζουν τις δικές τους ιδέες και αισθητικές προσεγγίσεις πάνω σε προδιατυπωμένες προτάσεις άλλων. Δεν υπάρχει το «έργο No. 0» από το οποίο ξεκίνησαν όλα και δεν θα υπάρξει ποτέ το «τελευταίο έργο». Όλα τα έργα αποτελούν προϊόντα επίδρασης προγενέστερων έργων στους δημιουργούς τους και με τη σερά τους επιδρούν στα επόμενα. Αυτό πρέπει να αποτελεί απαραίτητο συμπέρασμα κάθε διεικονικής προσέγγισης των έργων τέχνης ώστε τα παιδιά να αντιλαμβάνονται την έννοια της συνέχειας και της επιρροής και να μπορούν να εστιάζουν την προσοχή τους στην εύρεση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ εικόνων.

Η αλλαγή των εποχών μέσω της αλλαγής της τέχνης

Στον πιο γνωστό, ίσως, πίνακα της ιστορίας της τέχνης, την *Μόνα Λίζα* (1503) του Leonardo da Vinci, μια νεαρή γυναίκα κοιτά κατά πρόσωπο και υπομειδιώντας τον θεατή, φορώντας ουδέτερα ρούχα και με φόντο ένα ουδέτερο τοπίο που δεν υπαινίσσεται κάτι πέρα από τη μορφή του,

σε μια σύνθεση που δεν χαρακτηρίζεται για την αφηγηματικότητά της (εικόνα 2). Το έργο αντανακλά πολλά αναγεννησιακά στοιχεία και αν εξετάσουμε, για παράδειγμα, τη στάση του σώματος της καθιστής γυναίκας θα βρίσκαμε μορφικές ομοιότητες με προγενέστερα έργα του ίδιου του ντα Βίντσι όπως η *Παναγία με το Γαρύφαλλο* (1480) και η *Παναγία των Βράχων* (1483-1485).

Μεταγενέστεροι καλλιτέχνες, ιδιαίτερα από τα τέλη του 19ου αιώνα και μετά, έχουν χρησιμοποιήσει τη *Μόνα Λίζα* με πολλούς διαφορετικούς τρόπους για να φιλοτεχνήσουν έξυπνες παρωδίες με εντελώς διαφορετικές προθέσεις. Ο Arthur Sapeck (1887) την έκανε ασπρόμαυρη και της πρόσθεσε μια πίπα με δαχτυλίδια καπνού (εικόνα 3), ο Marcel Duchamp (1919) πάνω σε ένα αντίγραφο του έργου πρόσθεσε μουστάκι και μούσι αλλά και τα γράμματα L.H.O.O.Q. που όταν διαβαστούν με γαλλική προφορά σημαίνουν κάτι σαν «Έχει έναν καυτό πισινό» (εικόνα 4), ο Salvador Dali φωτογραφήθηκε ο ίδιος ως *Μόνα Λίζα* (εικόνα 5) για να γίνει μέρος ενός φωτομοντάζ του Philippe Halsman (1953) ενώ ο Fernando Bottero την ζωγράφισε με περισσότερα κιλά (1978) (εικόνα 6). Από την σύγκριση των εικόνων και των εκδοχών της *Μόνα Λίζα* προκύπτει το συμπέρασμα της σταδιακής και αυξανόμενης παρωδιακής της χρήσης από τα τέλη του 19ου αιώνα και μετά που, πιθανώς, έρχεται ως αντίβαρο και εξισορροπητική πράξη στην επίσης αυξανόμενη «θεσμοθέτησή» της ως εμβληματικού έργου και τη μετατροπή της σε κάτι σαν ιερό τοτέμ του δυτικού πολιτισμού.

Η δράση (θεσμική μουσειοποίηση και πολιτισμική εξιδανίκευση) φέρνει αντίδραση (παρωδία) και η αντίδραση κλιμακώνεται. Στα τέλη του 20ου αιώνα και τις αρχές του 21ου, η αναπλαισίωση και η παρωδία δεν θεωρούνται πια και τόσο τολμηρές ή ρηξικέλευθες εικαστικές προτάσεις και καλλιτεχνικές πράξεις καθώς είναι συνηθισμένες και διαδεδομένες. Η ίδια η παρωδία από μόνη της, όσο κι αν ξεπέρασε το παρωχημένο στερεότυπο της τάχα υποδεέστερης φύσης της σε σχέση με το πρωτότυπο και της αποκλειστικά χιουμοριστικής της διάστασης και αναγνωρίζεται πια ως καινοτόμος δραστηριότητα που απαιτεί φρεσκάδα και επινοητικότητα (Chambers, 2010), λόγω της ευρύτητας στη χρήση της μοιάζει στατική και επαναλαμβανόμενη, κινδυνεύοντας να εξαντληθεί, χωρίς αυτό να μειώνει την αξία της και την αιχμηρότητά της όταν χρησιμοποιείται επιτυχημένα. Η δυναμική της, ωστόσο, παραμένει μεγάλη όταν, ιδιαίτερα σε αρκετές εκδοχές της των τελευταίων ετών, αποκτά μια πρωτότυπη μορφή με έργα τέχνης που ζωντανεύουν και διαρρηγνύουν το οντολογικό τους καθεστώς. Θα ήταν αδιανόητο (και τεχνικά ανεφάρμοστο) στην εποχή του da Vinci να παρωδηθεί το πιο γνωστό του έργο με την βεβη-

λωτική διάθεση του Duchamp και θα ήταν αδύνατο να συμβεί κάτι τέτοιο με το χιούμορ του Dali. Όλα αυτά όμως έχουν πια γίνει και ξαναγίνει. Μια πρόσφατη μορφή της παρωδίας που ανανεώνει το είδος είναι αυτή στην οποία τα έργα τέχνης, όπως η Μόνα Λίζα, γίνονται ενεργά μέρη της πλοκής όπως ο πρωταγωνιστής του *Black Mirror* που εισβάλλει κυριολεκτικά σε ένα παλαιότερο έργο, έστω και φωτογραφία, και το τροποποιεί με την παρουσία του συνθέτοντας μια πολυεπίπεδη διεικονική μεταδιαπαρωδία. Κάτι τέτοιο συμβαίνει στις σειρές κόμικς *Art Brut* (2022-2023), *Art Ops* (2015-2016) και *Chiaroscuro* (2025-).

Στην πρώτη, η υπόθεση ξεκινά με τη Μόνα Λίζα να κλείνει αινιγματικά το μάτι της στους θεατές της μέσα στο Λούβρο σοκάροντάς τους (εικόνα 7), στη δεύτερη μια ομάδα ειδικών πρακτόρων, επιφορτισμένων με την προστασία των έργων τέχνης, ξυπνά τη Μόνα Λίζα και την τραβά έξω από την κορνίζα της για να τη σώσει από κάποιον παρανοϊκό εγκληματία που την απειλεί (εικόνα 8) ενώ στην τρίτη, μια συμπονετική ερευνήτρια και μέντιουμ, η Σεσίλ, προσπαθεί να την ανακουφίσει εξομολογούμενη ότι «ως συντηρήτρια άρχισα να βλέπω τα πρόσωπα στους πίνακες σαν κανονικούς ασθενείς» (εικόνα 9). Τα τρία αυτά παραδείγματα συνοψίζουν τη νέα μορφή της παρωδίας ή, αλλιώς, μεταδιαπαρωδίας στην οποία τα έργα τέχνης δεν αναπλαισιώνοται απλώς αλλά συμμετέχουν «ενεργά» στην πλοκή, αποκτούν τρισδιάστατη υλικότητα και στερεότητα, έχουν ομιλία, συναισθήματα, ανάγκες. Και έχουν και χιούμορ όπως η Μόνα Λίζα του Art Brut που αναστατωμένη από τη βιασύνη των πρακτόρων τους ρωτά: «Το αντιλαμβάνεστε ότι είμαι ανεκτίμητη, έτσι;».

Αίσθημα, συναίσθημα και διαχρονικότητα

Με εικόνες όπως οι προηγούμενες μπορεί να κεντριστεί η προσοχή και το ενδιαφέρον των παιδιών αλλά, ακόμα περισσότερο, αυτό μπορεί να συμβεί όταν το ζήτημα είναι τα συναισθήματα. Με τη σύγκριση των εικόνων, συναισθηματικά φορτισμένου πρωτότυπου έργου και σύγχρονης παρωδίας, ένα από τα πολλά χρήσιμα συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν είναι η διαχρονικότητα των συναισθημάτων και τα κοινά προβλήματα των ανθρώπων σε διαφορετικές εποχές. Αυτό μπορεί να αποτελέσει ένα από τα απαραίτητα βήματα για τη συμφιλίωση του παιδιού με τον ψυχικό του κόσμου και όλα όσα νιώθει καθώς μπορεί να αντιληφθεί ότι δεν είναι το μόνο πλάσμα που σκέφτεται και αισθάνεται έτσι.

Έντονα φορτισμένο τέτοιο έργο με αμέτρητες αναπλαισιώσεις και τροποποιήσεις είναι η εξπρεσιονιστική Κραυγή του Edvard Munch

(1893) με την ιδεοτυπικά σχεδιασμένη οστεώδη ανθρώπινη φιγούρα να κραυγάζει ακολουθούμενη από δυο αινιγματικές σιλουέτες σε ένα τυρβώδες και αφιλόξενο περιβάλλον (εικόνα 10). Η τρέλα, η απόγνωση, ο πανικός δεν στοίχειωναν τους ανθρώπους μόνο στα τέλη του 19ου αιώνα. Στο Art Brut, μια άλλη ανθρώπινη φιγούρα κραυγάζει πάνω στην γέφυρα του πρωτότυπου έργου την ώρα που την ακολουθούν ο πρωταγωνιστής και το ξύλινο εξανθρωπισμένο μανεκέν του (εικόνα 11) ενώ στο Art Ops ένα παιδί κλαίει απελπισμένο γιατί δεν μπορεί να κάνει ευτυχισμένη τη μορφή από το έργο του Munch που σέρνουν οι πράκτορες έξω από το μουσείο (εικόνα 12).

Το δέος και το αίσθημα του Υψηλού μπρος στην απεραντοσύνη της φύσης είναι το θέμα του Περιπλανώμενου πάνω από τη Θάλασσα της Ομίχλης (1818) του Caspar David Friedrich (εικόνα 13), ενός έργου που έχει ταυτιστεί με τον γερμανικό ρομαντισμό και έχει χρησιμοποιηθεί παρωδημένο πολλές φορές και σε ποικίλες περιστάσεις με πιο χαρακτηριστική από αυτές την φωτογραφική εκδοχή του Anselm Kiefer από την σειρά έργων Occupations με τον καλλιτέχνη να φωτογραφίζεται σε μια σκηνή όπως αυτή του Περιπλανώμενου αλλά χαιρετώντας ναζιστικά για να κάνει ένα ακόμη σχόλιο γύρω από την συλλογική ενοχή και το ανεπούλωτο τραύμα του ναζισμού (εικόνα 14). Το αίσθημα του υψηλού και το συναίσθημα της μοναξιάς μεταφέρει, χωρίς ειρωνική διάθεση, και η πρωταγωνίστρια του Chiaroscuro όταν παίρνει η ίδια τη θέση του Περιπλανώμενου και αφηγείται ότι: «Δεν είναι λίγες οι φορές που ένας πίνακας έγινε το ασφαλές μου μέρος, ένα καταφύγιο όπου μπορούσα να μείνω μόνη με τις σκέψεις μου μακριά από όλους» (εικόνα 15).

Παρομοίως, το αίσθημα του τρόμου μέσω της ανατριχιαστικής εικονοποίησης ενός νυχτερινού εφιάλτη είναι το θέμα του The Nightmare (1781), προ-ρομαντικού πίνακα του Henry Fuseli με gothic στοιχεία και αναφορές στο ασυνείδητο (εικόνα 16). Από το 1781 μέχρι σήμερα έχουν αλλάξει πολλά αλλά ορισμένα αισθήματα και συναισθήματα παραμένουν αμετάβλητα στην ανθρώπινη ζωή. Γι' αυτό και οι δημιουργοί του Art Brut επιλέγουν ακριβώς αυτό το έργο του Fuseli, κατά τεκμήριο διόλου παρωχημένο θεματικά, από το οποίο αποσπούν το αποκρουστικό πλάσμα που βασανίζει τον ύπνο της άτυχης κοπέλας και το μεταφέρουν σε άλλο έργο, στο American Gothic (1930) του Grant Wood για να συμβολίσει τον δαιμονισμό ενός αγρότη συνθέτοντας μια πολυδιάστατη παρωδία (εδώ ακριβώς ταιριάζει απόλυτα η «μεταδιαπαρωδία») με διακειμενικές και διεικονικές αναφορές που αποδεικνύει τη διαχρονικότητα και την καθολικότητα των θεμελιωδών ανθρώπινων αισθημάτων και συναισθημάτων (εικόνα 17).

Μπαίνοντας στο έργο για να το κατανοήσω

Επιχειρώντας να κατανοήσει κάποιος ένα έργο τέχνης, οφείλει να διαθέτει γνώσεις και εμπειρία και να προβεί σε μια σειρά από ερμηνευτικές σκέψεις και πράξεις. Ακόμα και τότε, η ερμηνεία δεν θα είναι μονοσήμαντη ούτε αντικειμενική και, φυσικά, όχι περαιωμένη καθώς τα έργα τέχνης επιδέχονται πολλαπλές ερμηνείες που δεν είναι άκαμπτες και παγιωμένες αλλά ρευστές και μεταβλητές. Για να μπορέσει να αποκτήσει, ωστόσο, μια όσο το δυνατόν σφαιρικότερη άποψη, τουλάχιστον αναφορικά με τα πραγματολογικά στοιχεία του έργου, το ιδανικό θα ήταν να «μπει» μέσα του όπως ο χαρακτήρας του *Black Mirror*. Κάτι τέτοιο δεν είναι ακόμα εφικτό στη ζωή αλλά είναι στη φαντασία. Ειδικά για τα παιδιά, το να τοποθετήσουν τον εαυτό τους μέσα σε ένα ένα έργο τέχνης και να προσπαθήσουν να κινηθούν εντός του ως πρωταγωνιστές του ή να συναντήσουν τους πρωταγωνιστές και να συνομιλήσουν μαζί τους, αποτελεί ιδανικό τρόπο να ενεργοποιήσουν τη φαντασία τους.

Την ενεργοποίηση της φαντασίας της και των ειδικών ψυχικών και πνευματιστικών της ικανοτήτων επιχειρεί η πρωταγωνίστρια του *Chiaroscuro* όταν εισέρχεται μέσα σε έργα τέχνης και συνομιλεί με τα πρόσωπα του έργου ενώ μέσω αυτής ενεργοποιείται αντιστοίχως και η φαντασία των θεατών από τη μια και, εμμέσως, αποκαλύπτεται ο πλούτος, η ποικιλία και οι πολλαπλές όψεις και μορφές της τέχνης. Για παράδειγμα, η Σεσίλ κάθεται σιωπηλά αντικριστή στην Marina Abramovic κατά τη διάρκεια της εμβληματικής περφόρμανς με τίτλο *The Artist is Present* (2010) στο MoMA της Νέας Υόρκης (εικόνα 18 και εικόνα 19) και προσπαθεί να μπει στο μυαλό της, επισκέπτεται το *Μπαρ στο Φολί - Μπερζέρ* (1881-1882) του Edouard Manet και προτρέπει έμμεσα τον θεατή να προβληματιστεί για τις αιτίες που υποχρεώνουν την σκεπτική νεαρή μπαρ-γούμαν να είναι μελαγχολική (εικόνα 20 και εικόνα 21), στέκεται δίπλα στην Frida Kahlo σε μια από τις αυτοπροσωπογραφίες της και ακούει το παράπονό της για την προδοσία του συζύγου της και διάσημου Μεξικανού ζωγράφου, Diego Rivera (εικόνα 22 και εικόνα 23).

Με τον ίδιο τρόπο, οι χαρακτήρες του Art Brut εισέρχονται στον χώρο της αντιπολεμικής Guernica (1937) του Pablo Picasso (εικόνα 24) και περπατούν ανάμεσα στις κυβιστικά σχεδιασμένες φιγούρες, τον ταύρο, το άλογο, τη μητέρα με το νεκρό μωρό στην αγκαλιά της παρακινώντας τον θεατή να τους «ακολουθήσει» για να καταλάβει το μέγεθος της τραγωδίας και την φρίκη του πολέμου (εικόνα 25) ενώ βυθίζονται στα δαιδαλώδη και γεωμετρικώς παράδοξα μονοπάτια του Relativity (1953) του M. C. Escher (εικόνα 26) και αντιλαμβάνονται τα παράξενα και συχνά αδιέξοδα παιχνίδια του μυαλού που μπορεί να δημιουργήσει ο ταραγμένος ψυχισμός, η απειλή, ο κίνδυνος (εικόνα 27).

Έμφυλες και άλλες διαστάσεις

Μια επιπλέον δυνατότητα που ανοίγεται από την κριτική ανάγνωση και παράλληλη μελέτη των διεικονικών παρωδιών και των έργων που αποτελούν τις πηγές τους είναι η διαφοροποίηση ως προς τις έμφυλες διαστάσεις τους. Για παράδειγμα, στο *Les Demoiselles d'Avignon* (1907) του Pablo Picasso, κυβιστικό έργο με έντονα τα πριμιτιβιστικά στοιχεία με πιο ξεχωριστό από αυτά τις αφρικανικές μάσκες, οι πέντε ιερόδουλες είναι ζωντανές και εξάπτουν τη φαντασία των ανδρών – θεατών ως εξωτικά και ποθητά πλάσματα (εικόνα 28) σε αντίθεση με την παρωδία τους στο Chiaroscuro όπου οι δύο από αυτές έχουν δολοφονηθεί, πιθανώς επειδή είναι γυναίκες και ιερόδουλες (εικόνα 29).

Στην ίδια λογική κινείται και η παρωδία του *L'esprit des morts veille* (1892) του Paul Gauguin στο Chiaroscuro. Στο έργο του Γάλλου μεταϊμπρεσιονιστή μια νεαρή Ταϊτινή βρίσκεται μπρούμυτα ξαπλωμένη στο κρεβάτι της εξωτικοποιώντας την ανισορροπία της εξουσίας με τον δυτικό ζωγράφο να είναι κυρίαρχος και την γυμνή κοπέλα να αποδίδεται οικειοθελώς παραδομένη σε αυτόν (εικόνα 30). Πίσω της παρίσταται το πνεύμα των νεκρών που παρακολουθεί την κοπέλα σύμφωνα με τις τοπικές δοξασίες. Η προφανής ανδρική, δυτική, αποκιοκρατική ματιά απέναντι στην εξιδανικευμένη μορφή και ευάλωτη φύση των γηγενών γυναικών δεν μπορεί να επαναλαμβάνεται το 2025, γεγονός που υπογραμμίζεται από την διαφορά στην παρωδία: η νεαρή κοπέλα έχει δολοφονηθεί και λευκά πανιά καλύπτουν τα μάτια της, το στόμα της και τον λαιμό της (εικόνα 31).

Παρόμοια είναι και η προσέγγιση των Ντακογιάννη και Avelin με επίκεντρο την *Olympia* (1863) του Edouard Manet (εικόνα 32), μια ακόμη ιερόδουλη που δολοφονείται στον καμβά της (εικόνα 33) αλλά και την νεκρή *Ophelia* (1851-1852) από τον Άμλετ που έγινε πίνακας του John Everett Millais (εικόνα 34) για να βρεθεί πνιγμένη όπως και οι άλλες γυναίκες του *Chiaroscuro* (εικόνα 35). Οι προαναφερθείσες παρωδίες του *Chiaroscuro* κάνουν σαφή την πρόθεση των δημιουργών του να προσθέσουν μια έμφυλη διάσταση στα έργα τους, κάτι που απουσίαζε ή βρισκόταν με εντελώς διαφορετικό τερόο στα έργα-πηγές. Αυτή η διάσταση είναι ορατή ακόμα κι αν τα έργα διαβαστούν αυτόνομα αλλά τονίζεται πολύ περισσότερο αν δίπλα τους τοποθετηθούν τα πρωτότυπα.

Η πτώση των συμβόλων και τα νέα ήθη

Η συγκριτική μελέτη εμβληματικών έργων του παρελθόντος και σύγχρονων παρωδιακών εκδοχών τους ορισμένες φορές μπορεί να αποκαλύψει και την αλλαγή της αξίας που ενσωματώνουν τα παλαιά έργα ως σύμβολα αλλά, παράλληλα, και την αλλαγή συνηθειών, ηθών και εθίμων. Παραδείγματα τέτοιων αλλαγών δίνει η σειρά *Art Brut*. Σε ένα από αυτά παρωδείται το πουαντιγιστικό *Un dimanche après-midi à l'île de la Grande Jatte* (1884-1886) του Georges Seurat, σύμβολο γαλήνης, ηρεμίας και κοινωνικής συνοχής στο οποίο απεικονίζονται άνθρωποι από διαφορετικές κοινωνικές τάξεις ένα κυριακάτικο απόγευμα (εικόνα 36). Στην εκδοχή των Prince, Morazzo και Lopes η ειδυλλιακή σκηνή έχει καταστραφεί. Τρία τερατώδη πλάσματα ξεπροβάλλουν από τα νερά και απειλούν τους Παριζιάνους οι οποίοι τρέχουν πανικόβλητοι (εικόνα 37). Μια τέτοια αλλαγή νοήματος είναι λογική: ο περίπατος και η ανάπαυση στο γρασίδι ενός πάρκου δίπλα στα ήρεμα νερά ενός ποταμού αποτελούσε συνηθισμένη και αγαπημένη ασχολία των ανθρώπων του 1880 και ταυτόχρονα επέτρεπε και προήγαγε την κοινωνική μείξη και συναναστροφή. Σχεδόν ενάμιση αιώνα αργότερα, ελλείψει παρόμοιων χώρων αναψυχής, τέτοια μέρη συγκεντρώνουν χιλιάδες ανθρώπους και δεν προσφέρονται για σχόλη τα κυριακάτικα απογεύματα. Επιπλέον τα νερά δεν είναι καθαρά και στις όχθες βρίσκονται σκάφη πλουσίων. Οι άνθρωποι δεν επιδιώκουν τη σχέση με άλλους ανθρώπους, δεν επιζητούν την επαφή, αρκούνται στο κινητό τους τηλέφωνο. Για αυτούς τους ανθρώπους, ένα κυριακάτικο απόγευμα στο νησί Γκραντ Ζατ είναι ένας εφιάλτης και αυτόν τον εφιάλτη αποδίδουν οι δημιουργοί του *Art Brut*.

Το γκρέμισμα των συμβόλων γίνεται κυριολεκτικό στην περίπτωση του *Nighthawks* (1942) του Edward Hopper, χαρακτηριστικού έργου του αμερικανικού αστικού ρεαλισμού που λειτουργεί ως οπτική μεταφορά της υπαρξιακής μοναξιάς. Στον πίνακα του Hopper, τονίζεται η αστική αλλοτρίωση και η απόλυτη αποξένωση των θαμώνων ενός νυχτερινού diner με την ελάχιστη διακόσμηση που δεν επικοινωνουν, δεν ανταλλάσσουν καν βλέμματα αλλά απλώς περνούν σχεδόν διεκπεραιωτικά το χρόνο τους (εικόνα 38). Ένα τέτοιο diner φαίνεται μη ρεαλιστικό στον 21ο αιώνα και επομένως, για του δημιουργούς του Art Brut μπορεί να ανατιναχτεί (εικόνα 39).

Ασκήσεις ενσυναίσθησης και κατανόησης

Μια από τις πιο επίκαιρες έννοιες της σύγχρονης παιδαγωγικής και ταυτόχρονα τις πιο απαραίτητες στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης νέων ανθρώπων, ικανών να κατανοούν τόσο τα δικά τους συναισθήματα όσο και των άλλων, είναι η ενσυναίσθηση. Οι άνθρωποι με ενσυναίσθηση μπορούν να καταλάβουν τι νιώθουν οι άλλοι χωρίς κατ' ανάγκη να συμφωνούν μαζί τους, μπορούν να νιώσουν αυτό που νιώθει κάποιος άλλος ακόμα κι αν δεν τον γνωρίζουν, μπορούν να βιώσουν συναισθήματα που δεν είναι δικά τους. Η τέχνη αποτελεί ιδανικό τόπο ανάπτυξης ενσυναίσθησης καθώς, εκ των πραγμάτων, μας καλεί να δούμε τον κόσμο από τα μάτια ενός άλλου χωρίς να τον κρίνουμε και χωρίς να χρειάζεται να εκλογικεύουμε αυτό που αισθάνεται.

Υπό μια τέτοια έννοια, η τέχνη προσφέρει τα ιδανικά εργαλεία για να εκφράσουν τα παιδιά την ενσυναίσθησή τους, έστω και πειραματικά, ακόμα και για υποθετικά πρόσωπα άλλων εποχών. Το *L'Absinthe* (1876) του Edgar Degas δίνει μια τέτοια ευκαιρία εισόδου στο έργο και προσπάθειας γνωριμίας με τα πρόσωπά του. Με ένα μπουκάλι αψέντι κι ένα ποτήρι μπροστά τους, μια γυναίκα κι ένας άντρας κάθονται σιωπηλοί σε ένα παρισινό μπαρ βιώνοντας τη μοναξιά της νεωτερικής ζωής. Δεν μιλούν, δεν κοιτιούνται, είναι απορροφημένοι στις σκέψεις τους και μοιράζονται μόνο το ποτό τους σε έναν χώρο με μουντά χρώματα που οξύνει το αίσθημα της κόπωσης, της θλίψης, της ψυχικής κατάρρευσης, της συναισθηματικής εξάντλησης (εικόνα 40). Γιατί να αισθάνονται έτσι αυτοί οι άνθρωποι; Ο μόνος τρόπος για να απαντήσουμε θα ήταν να τους γνωρίσουμε, να μιλήσουμε μαζί τους, να αισθανθούμε αυτό που νιώθουν. Και αυτό ακριβώς κάνει η Σεσίλ του *Chiaroscuro* για τους δικούς της λόγους: μπαίνει μέσα στον πίνακα και χαμογελαστά τσουγκρίζει το ποτήρι της με την γυναίκα του Degas (εικόνα 41).

Κι αν όλα τελειώσουν, θα απομείνει το χιούμορ

Ο εντοπισμός των διεικονικών σχέσεων που συνάπτουν τα έργα των εικαστικών τεχνών μπορεί να οδηγήσει στην απολαυστική πρόσληψη του παράγωγου έργου αλλά και στην επανονηματοδότηση και εκ νέου ερμηνεία του έργου – πηγής. Αυτό είναι θεμιτό και με την κατάλληλη εκπαίδευση του θεατή των έργων πρέπει να επιδιώκεται καθώς προσφέρει όλες τις προαναφερθείσες ευκαιρίες (γνώση των ιστορικών στοιχείων μιας περιόδου, αναγνώριση της διαχρονικότητας των συναισθημάτων,

ένταξη των συμβόλων μιας εποχής στο πλαίσιο τους, καλλιέργεια ενσυναίσθησης κ.ά.). Ο εκπαιδευτικός πρέπει πάντα να έχει κατά νου και το χειρότερο σενάριο: να μην πετύχει τίποτα από τα παραπάνω. Ακόμα και τότε, ωστόσο, θα έχει καταφέρει να κάνει τα παιδιά να γελάσουν με τους εσκεμμένα αταίριαστους συνδυασμούς προσώπων και καταστάσεων που μετέρχεται η παρωδία.

Το χιούμορ αντί να δαιμονοποιείται και να μένει έξω από την «σοβαρή» διδασκαλία, μπορεί να γίνει το όχημα για την κατανόηση πολύπλοκων εννοιών αλλά κι αν δεν γίνει, είναι τουλάχιστον λυτρωτικό το γέλιο που προσφέρει. Γέλιο που προσφέρεται από την Σεσίλ όταν συναντά το ζευγάρι των εραστών του Rene Magritte στο σουρεαλιστικό *Les Amants* (1928) για να τους αποσπάσει πληροφορίες για τα εγκλήματα που γίνονται μέχρι να συνειδητοποιήσει ότι κάτι τέτοιο θα ήταν αδύνατον μιας και οι εραστές έχουν καλυμμένα τα πρόσωπά τους με λευκά πανιά (εικόνα 42 και εικόνα 43). Ή όταν βουτά στη θάλασσα για να βρεθεί δίπλα στο κορίτσι του Roy Lichtenstein από τον πίνακα Drowning Girl (1963) ρωτώντας «Να σε απασχολήσω λίγο;» και συμπληρώνοντας αμέσως μετά: «Άστο καλύτερα…Πνίγεσαι» (εικόνα 44 και εικόνα 45). Ειδικά για το τελευταίο έργο, όπως και για σχεδόν κάθε έργο του Roy Lichtenstein και πολλών ακόμα έργων της pop art που λογω χρωμάτων και θεμάτων είναι συνήθως αρεστά σε παιδιά, θα πρέπει να τονιστεί η διεικονική φύση τους. Ένα μεγάλο μέρος έργων του Roy Lichtenstein αποτελεί προϊόν δημιουργικής τροποποίησης εικόνων προερχόμενων από κόμικς των δεκαετιών του 1950 και του 1960. Όταν ένα τέτοιο έργο χρησιμοποιείται εκ νέου ως παρωδία δημιουργείται ένας ιστός αναπλαισίωσης που συνδέει τα έργα προκαλώντας να αναζητηθούν τα προηγούμενα μέσω του εντοπισμού των ομοιοτήτων και της ένταξης των έργων σε καταγωγικές αλυσίδες που δεν μπορεί ποτέ να είναι γραμμικές.

Όπως προαναφέρθηκε, όμως, δεν υπάρχει παρθενογένεση στην τέχνη και δεν μπορεί να εντοπιστεί το έργο «No. 0» από το οποίο άρχισαν όλα. Ακόμα περισσότερο, στην τέχνη δεν υπάρχουν νομοτέλειες και είναι αδύνατη η πρόβλεψη των έργων που θα ακολουθήσουν. Οι μελλοντικοί δημιουργοί τους, όμως, είναι τα σημερινά παιδιά που έχουν κάθε δικαίωμα να γνωρίζουν όσο το δυνατόν περισσότερες πληροφορίες για την τέχνη χωρίς αποκλεισμούς και διακρίσεις, να αντιμετωπίζουν τα έργα συμπεριληπτικά και με σεβασμό απέναντι σε κάθε καλλιτέχνη, ρεύμα, τεχνοτροπία, εποχή και πολιτισμό. Μόνο έτσι θα αντιληφθούν ότι τα έργα τέχνης δεν αποτελούν εκ του μηδενός δημιουργίες φωτισμένων μυαλών ή προικισμένων πολιτισμών που υπερέχουν αλλά είναι υβριδικά

προϊόντα μιας πολύπλοκης διαδικασίας διαρκούς ώσμωσης, ανάμειξης και δημοκρατικής επαφής διαφορετικών ανθρώπων που ανταλλάσσουν πληροφορίες και γνώσεις και μοιράζονται ικανότητες και όνειρα.

Η ιστορία και η θεωρία της τέχνης και η επιστήμη της μελέτης των έργων τέχνης δίνουν ερμηνείες και εξηγούν μορφικές και θεματικές συσχετίσεις. Υπ' αυτή την έννοια, τα έργα τέχνης, πρέπει να αντιμετωπίζονται ως προϊόντα μιας παγκόσμιας πολιτισμικής κληρονομιάς της οποίας κανείς δεν είναι αποκλειστικός ιδιοκτήτης ούτε έχει οριστεί να διαφυλάττει τη γνησιότητα και την καθαρότητά τους. Τα έργα τέχνης, λαμβάνοντας υπόψη όλα τα ηθικά και νομικά ζητήματα που εγείρονται από την αποπλαισίωση και αναπλαισίωσή τους, λειτουργούν πάντα ως πρώτες ύλες για την δημιουργία νέων και έτσι παραμένουν ζωντανά και επίκαιρα. Μέσω της παρωδίας μπορεί να εμφανίζονται λίγο αλλαγμένα αλλά αποτελεί καθήκον για τον εκπαιδευτικό και κατ' επέκταση πρόκληση για τα παιδιά η ερμηνεία της διεικονικής σχέσης που συνάπτουν με τα πρωτότυπα και ο εντοπισμός των ομοιοτήτων και των διαφορών τους με αυτά καθώς και των ποικίλων, άμεσων ή έμμεσων, ρητών ή υπόγειων αναφορών τους σε άλλα έργα.

Βιβλιογραφία

Chambers, R. (2010). *Parody, the art that plays with art*. Peter Lang.
Dentith, S. (2000). *Parody*. Routledge.
Genette, G. (2018). *Παλίμψηστα: Η λογοτεχνία δεύτερου βαθμού* (μτφρ. Β. Πατσογιάννης). MIET. (Πρωτότυπη έκδοση: Palimpsests, 1982)
Hutcheon, L. (1985). *A theory of parody: the teachings of twentieth-century art forms*. University of Illinois Press.
Hutcheon, L. (2014). Θεωρητικοποιώντας το μεταμοντέρνο. Στο Κ. Μ. Newton (Επιμ.), *Η λογοτεχνική θεωρία του εικοστού αιώνα* (σσ. 477-488). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. (Πρωτότυπη δημοσίευση: 1988)
Klein, S. (2007). *Art and laughter*. I. B. Tauris.
Κουκουλάς, Ι. (2023). *Η αναπλαισίωση του έργου τέχνης*. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/11520
Rose, M. (1993). *Parody: ancient, modern, and post-modern*. Cambridge University Press.
Rose, M. (2011). *Pictorial irony, parody, and pastiche: Comic interpictoriality in the arts of the nineteenth and twentieth centuries*. Aisthesis Verlag.
Ντακογιάννη, Ό. (σενάριο), Avelin, A. (σχέδιο). (2025). *Chiaroscuro*. [Αυτοέκδοση].
Simon, S. (Writer), & Allred, M. (Artist). (2015-2016). *Art Ops* [Comic books]. DC Comics / Vertigo.
Prince, W. M. (Writer), Morazzo, M. (Artist), & Lopes, M. (Colorist). (2022-2023). *Art Brut* [Comic books]. Image Comics.
Walter, G. (2025). *Art and copyright law: An interdisciplinary study on inter-pictoriality*. Routledge.

ΕΙΚΟΝΕΣ

Εικόνα 1

Εικόνα 2

Εικόνα 3

Εικόνα 4

Εικόνα 5

Εικόνα 6

Εικόνα 7

Εικόνα 8

Εικόνα 9

Εικόνα 10

Εικόνα 11

Εικόνα 12

Εικόνα 13

Εικόνα 14

Εικόνα 15

Εικόνα 16

Εικόνα 17

Εικόνα 18

Εικόνα 19

Εικόνα 20

Εικόνα 21

Εικόνα 22

Εικόνα 23

Εικόνα 24

Εικόνα 25

Εικόνα 26

Εικόνα 27

Εικόνα 28

Εικόνα 29

Εικόνα 30

Εικόνα 31

Εικόνα 32

Εικόνα 33

Εικόνα 34

Εικόνα 35

Εικόνα 36

Εικόνα 37

Εικόνα 38

Εικόνα 39

Εικόνα 40

Εικόνα 41

Εικόνα 42

Εικόνα 43

Εικόνα 44

Εικόνα 45

«ΠΑΜΕ ΜΙΑ ΒΟΛΤΑ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ;» Δημιουργία ομαδικού παραμυθιού μαθητών από τις εικόνες του σχολικού ημερολογίου

Αναστασία Ν. Μαργέτη
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 στο 106ο Δημοτικό Σχολείο Αθηνών
Μ.Ed. Λογοτεχνία, Διδακτική Γλώσσας, Θέατρο στην εκπαίδευση ΠΤΔΕ/ ΕΚΠΑ, Ιστορικός, Ποιήτρια
anamargeti@yahoo.gr

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα που παρουσιάζεται στο άρθρο εστιάζει στην καλλιέργεια της εικαστικής και γλωσσικής έκφρασης των μαθητών Δημοτικού με σκοπό την επικοινωνία ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων. Στοχεύει στη δημιουργία πρωτότυπων ιδεών με ερέθισμα εικόνες, καθώς και στην παραγωγή δομημένου αφηγηματικού λόγου βάσει μεταγνωστικών ερωτήσεων. Το παιδαγωγικό σενάριο έχει υλοποιηθεί με τους μαθητές της $Δ_2$ τάξης του 106ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2011-2012 στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής και είχε ετήσια διάρκεια. Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε, επειδή ανταποκρινόταν στις γνωσιοθεωρητικές και στις αισθητικές-καλλιτεχνικές ανάγκες των μαθητών, σχετιζόταν με τα ενδιαφέροντά τους και στηριζόταν σε προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους. Βασικό μεθοδολογικό πλαίσιο αποτέλεσε η βιωματική μάθηση, όπου η εμπλοκή των μαθητών ήταν άμεση. Παράλληλα αξιοποιήθηκαν τα κειμενοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης. Δεδομένης της ανομοιογενούς σύνθεσης της τάξης, όπου σε σύνολο 21 μαθητών, 8 ήταν αλλοδαποί, 2 Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης και 1 μαθητής με στοιχεία αυτισμού, η ομαδοσυνεργασία αποτέλεσε στόχο αλλά και μέθοδο μαζί. Η διδασκαλία οργανώθηκε με εργασία είτε στο σύνολο της τάξης είτε σε ομάδες ή ατομικά. Οι μαθητές αρχικά σε ομάδες των δύο ατόμων συνέθεσαν μικρές ιστορίες από επιλεγμένες εικόνες. Στη συνέχεια χωρισμένοι σε ομάδες των 2-3 ατόμων με αφετηριακό ερέθισμα τις εικόνες του σχολικού ημερολογίου συνέθεσαν πρωτότυπα κείμενα, τα οποία, παρόλο που είναι άνισα, συνενώθηκαν σε ενιαίο αφήγημα με τίτλο: «ΠΑΜΕ ΜΙΑ ΒΟΛΤΑ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ;». Οι μαθητές προηγουμένως είχαν συνεργαστεί για τη διαμόρφωση κοινού μύθου, πλοκής, δράσης, ηρώων, επεισοδίων. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο μαθητής με στοιχεία αυτισμού, επειδή επιθυμούσε να συμμετέχει στο παραμύθι, σχεδίασε μία δική του ζωγραφιά σχετική με την υπόθεση, η

οποία συμπεριλήφθηκε στο ομαδικό εγχείρημα της τάξης. Το ομαδικό παραμύθι στέγασε, εκτός από τους παραμυθάδες, ολόκληρο το σχολείο, αφού την εικονογράφησή του αποτελούν έργα μαθητών όλων των τάξεων. Έτσι έγινε πράξη η ενδοσχολική επικοινωνία.

Λέξεις-κλειδιά: παιδαγωγικό σενάριο, δημιουργία ομαδικού παραμυθιού, Αισθητική Αγωγή, παραγωγή δομημένου αφηγηματικού λόγου, ενδοσχολική επικοινωνία

Abstract

The educational program presented in this article focuses on cultivating the linguistic and visual expression of elementary school students in order to communicate ideas, thoughts and sentiments. It aims to generate original ideas stimulated by images, as well as to produce structured narrative discourse based on metacognitive questions. The educational scenario was implemented with the students of class D section 2 of the 106th Primary School of Athens during the 2011-2012 school years as part of Aesthetic Education and lasted for an academic year. The program was designed because it responded to the cognitive and aesthetic-artistic needs of the students, was related to their interests, and was based on their pre-existing knowledge and experiences. The basic methodological framework was experiential learning, where the students are directly involved. At the same time, text-centered teaching models of written expression were used. Given the heterogeneous composition of the class, where out of a total of 21 students, 8 were foreigners, 2 had high learning abilities, and 1 had autism, group work was both a goal and a method. Teaching was organized either as a whole class, or in groups or individually. At first the students worked in pairs to compose short stories from selected images. Then, divided into groups of 2-3 persons, using the pictures in the school calendar as a starting point, they composed original texts which, although uneven, were jointed into a single narrative under the title: "Let's take a stroll through time". The students had previously worked together to develop a common myth, plot, action, characters, and episodes. It is worth noting that the student with autism, because he wanted to participate in the fairy tale, designed his own drawing related to the plot, which was included in the class's group work. The creation

of the group fairy tale, involved not only the storytellers but the entire school, since its illustrations were created by students from all grades. In this way intra-school communication was promoted.

Key-words: educational scenario, creation of a group fairy tale, aesthetic education, production of structured narrative discourse, intra-school communication

Στοχοθεσία

Οι μαθητές της $Δ_2$ τάξης του 106ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών κατά το σχολικό έτος 2011-2012 είχαν δυνατότητα συμμετοχής σε εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο οδηγήθηκε στη σύνθεση ομαδικού παραμυθιού. Το project είχε ετήσια διάρκεια και υλοποιήθηκε στο πλαίσιο της Αισθητικής Αγωγής. Το σχέδιο εργασίας στόχευε πρωτίστως στην ανάπτυξη διερευνητικών ικανοτήτων μέσω της βιωματικής εικαστικής μάθησης. Απέβλεπε, επίσης, στην έκφραση πρωτότυπων ιδεών με ερέθισμα ζωγραφιές και στην παραγωγή δομημένου αφηγηματικού λόγου, προφορικού και γραπτού, για την επικοινωνία ιδεών και σκέψεων. Δεδομένης της ανομοιογενούς σύνθεσης της τάξης, όπου σε σύνολο 21 μαθητών, 8 ήταν αλλοδαποί, 2 Υψηλών Ικανοτήτων Μάθησης και 1 μαθητής με στοιχεία αυτισμού, η ομαδοσυνεργασία αποτέλεσε στόχο αλλά και μέθοδο μαζί. Το σχέδιο εργασίας προσέγγισε διαθεματικά τα γνωστικά αντικείμενα της Γλώσσας και της Θεατρικής Αγωγής. Το ομαδικό παραμύθι «ΠΑΜΕ ΜΙΑ ΒΟΛΤΑ ΣΤΟΝ ΧΡΟΝΟ;» κατατέθηκε στη σχολική βιβλιοθήκη και αναρτήθηκε στο σχολικό ιστολόγιο. Είναι διαθέσιμο εδώ: https://blogs.sch.gr/106dimat/2013/02/01/%cf%84%ce%b1-%ce%b4%ce%b9%ce%ba%ce%b1-%ce%bc%ce%b1%cf%83%e2%80%a6%ce%bf%ce%bc%ce%b1%ce%b4%ce%b9%ce%ba%ce%b1-%cf%80%ce%b1%cf%81%ce%b1%ce%bc%cf%85%ce%b8%ce%b9%ce%b1-%ce%b9%ce%b9/

Μεθοδολογία

Βασικό μεθοδολογικό πλαίσιο αποτέλεσε η βιωματική μάθηση, όπου η εμπλοκή των μαθητών ήταν άμεση. Αξιοποιήθηκαν βιωματικές τεχνικές, όπως καταιγισμός ιδεών, θεατρικά παιχνίδια και ζωγραφική. Η διδασκαλία οργανώθηκε με εργασία είτε στο σύνολο της τάξης είτε σε ομάδες είτε ατομικά. Παράλληλα αξιοποιήθηκαν τα κειμενοκεντρικά μοντέλα διδασκαλίας της γραπτής έκφρασης, τα οποία διδάσκουν τους υπερπροτασι-

ακούς κανόνες και τις δομές που διακρίνουν τους διάφορους τύπους του λόγου στους μαθητές (Ματσαγγούρας, 2001). Έτσι ο μαθητής καθίσταται σταδιακά ικανότερος στην παραγωγή αφηγηματικών κειμένων και στον τρόπο δόμησης της σκέψης (Ματσαγγούρας & Κουλουμπαρίτση, 1999).

Το πρόγραμμα εστίασε στη λεκτική έκφραση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών, καθώς και στη συλλογική αλληλεπίδρασή τους (Γουγουλάκης, 2012), την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία τους. Είναι, άλλωστε, γνωστό ότι η ενεργητική έκφραση, συναισθηματική και πνευματική, του ατόμου οδηγεί στην ολοκλήρωση της προσωπικότητάς του και την αυτοπραγμάτωση.

Εκπαιδευτικές Δραστηριότητες

Ως εισαγωγικό στάδιο υλοποιήθηκαν παιδαγωγικές δράσεις με δίμηνη διάρκεια, ώστε αφενός οι μαθητές να εργαστούν σε ομάδες και, αφετέρου, να παραχθεί λόγος, με αφετηρία ζωγραφιές, φωτογραφίες και εικόνες. Παράλληλα μέσω των δραστηριοτήτων έγινε ανίχνευση των ενδιαφερόντων των παιδιών.

Αρχικά επιχειρήθηκε εικαστική δημιουργία σε λευκό χαρτί Α4 από ομάδες των δύο μαθητών που κάθονταν στο ίδιο θρανίο. Ο ένας ζωγράφιζε κάτι και ο άλλος συνέχιζε το έργο του. Ύστερα συζητούσαν, για να βάλουν τίτλο. Οι εργασίες τους τοποθετούνταν στα ταμπλό της τάξης.

Ως επόμενο στάδιο ζητήθηκε από κάθε μαθητή να φέρει μία δική του αγαπημένη ζωγραφιά, εικόνα ή φωτογραφία και να την περιγράψει προφορικά. Επειδή εμφανίστηκαν δυσκολίες στην ευρεία και στην στενή παρατήρηση αλλά και στην περιγραφή, η εκπαιδευτικός έθετε ερωτήματα υποβοηθώντας τους μαθητές και κατόπιν έκανε συμπληρωματικές, διευκρινιστικές ερωτήσεις ανάλογα με τις απαντήσεις κάθε παιδιού. Οι ερωτήσεις αφορούσαν στα πρόσωπα, τη χωροχρονική πλαισίωση, στη δράση και την αιτιολόγησή της, καθώς και τα συναισθήματα των προσώπων. Σταδιακά οι συγκεκριμένες ερωτήσεις έλαβαν μονολεκτική μορφή (πού, πότε, ποιος, πώς, γιατί, αποτελέσματα, τι νιώθω), αναγράφηκαν στον πίνακα, ώστε τα παιδιά να τις απομνημονεύσουν και ονομάστηκαν «εργαλεία σκέψης». Η εκπαιδευτικός αξιοποίησε τη μέθοδο της λεκτικής αυτοκαθοδήγησης και δημιούργησε με υποδειγματικό τρόπο ένα σύντομο αφήγημα από μία αφίσα στον τοίχο της αίθουσας απαντώντας περιφραστικά στις ερωτήσεις αυτές, ενώ συγχρόνως περιέγραφε φωναχτά σκέψεις και ενέργειές της (Κολιάδης, 2006). Τρεις μαθητές προσφέρθηκαν να επαναλάβουν τη διαδικασία. Στο τέλος κάθε αφήγησης ο έπαινος από τη δασκάλα και το χειροκρότημα από τους συμμαθητές, τους «ση-

μαντικούς άλλους», έδιναν ισχυρή ανατροφοδότηση. Η συγκεκριμένη διαδικασία της ηθικής ενίσχυσης επαναλαμβανόταν σε όλα τα στάδια του project.

Σε επόμενο μάθημα ζητήθηκε από τους μαθητές που κάθονταν στο ίδιο θρανίο να συνεργαστούν, για να συνθέσουν μια φανταστική ιστορία χρησιμοποιώντας στοιχεία από τις αγαπημένες τους εικόνες ή φωτογραφίες, αφού αξιοποιήσουν τα «εργαλεία σκέψης». Η ιστορία κάθε ομάδας παρουσιαζόταν στην τάξη. Οι πρώτες ομάδες εκτός από τον λόγο, χρησιμοποίησαν θεατρικούς αυτοσχεδιασμούς και η εκπαιδευτικός τους παρώθησε προς αυτή την κατεύθυνση. Οι υπόλοιποι μαθητές, σε ρόλους θεατών –ακροατών, αφού πρώτα εξέφραζαν τι τους άρεσε περισσότερο, στη συνέχεια έπρεπε να παρατηρήσουν σε ποια από τα «εργαλεία σκέψης» δόθηκαν επαρκείς απαντήσεις και σε ποια όχι. Υπήρχε κάποιο σημείο που δεν γινόταν κατανοητό; Τι χρειαζόταν να προστεθεί ή να διορθωθεί; Με τη συζήτηση- αναστοχασμό όλο και περισσότεροι μαθητές γίνονταν ενεργητικοί ακροατές, ενώ, παράλληλα, οι άλλες ομάδες λάβαιναν υπ' όψιν τις παρατηρήσεις των συμμαθητών στις δικές τους επόμενες παρουσιάσεις.

Σε επόμενη φάση με στόχο την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων, στερεώθηκε στον πίνακα η αφίσα ενός τοπίου (Μαργέτη, 2005). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 ομάδες των 5 ατόμων και τους ζητήθηκε να μπουν με τη φαντασία τους μέσα στην εικόνα. Τα μάτια των τεσσάρων καλύφθηκαν με μαντήλια και ο πέμπτος έλεγε τι βλέπει, ενώ από τους υπόλοιπους άλλος τι ακούει, άλλος τι μυρίζει, άλλος τι αγγίζει και ο τελευταίος τι αισθάνεται. Το παιχνίδι και τα εύθυμα σχόλια των συμμαθητών ενθουσίασαν τα παιδιά, με αποτέλεσμα το ενδιαφέρον όλων να παραμένει αμείωτο. Ως εργασία για το επόμενο μάθημα ανατέθηκε σε κάθε ομάδα η καταγραφή μιας φανταστικής ιστορίας που θα εξελισσόταν στο συγκεκριμένο τοπίο με ύφος που θα είχε συμφωνηθεί μεταξύ των μελών π.χ. αστεία ιστορία, αστυνομική, επιστημονικής φαντασίας, περιπέτεια κ.α. Όλοι δέχτηκαν με χαρά, όμως την επόμενη φορά παρουσιάστηκαν μόνο δύο ιστορίες και πολλές δικαιολογίες…

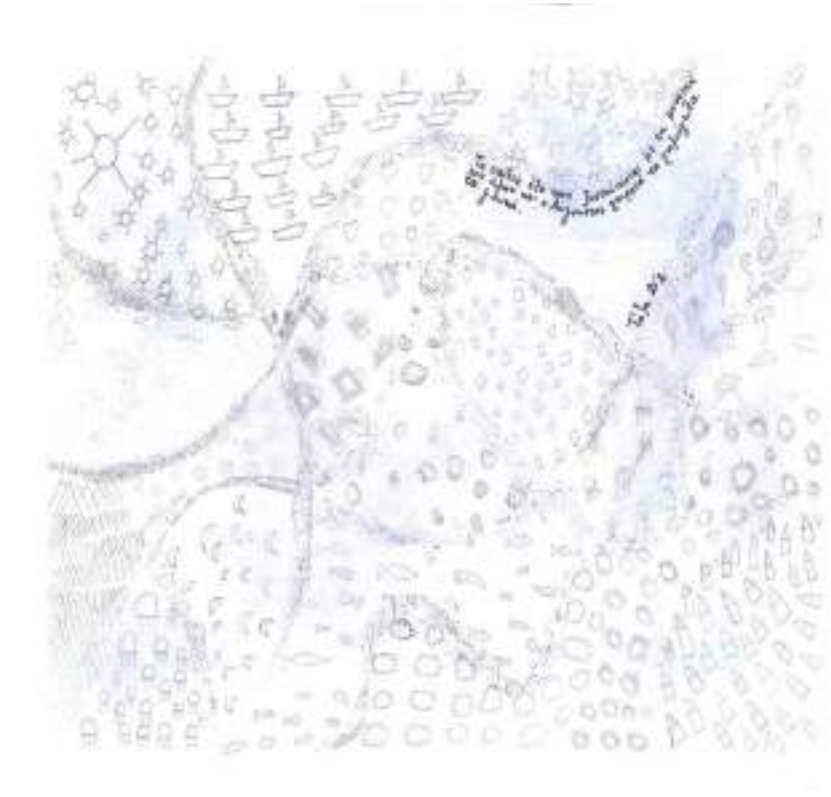
εικ. 1. *Εκπαιδευτικό Υλικό των μαθητών του 106ου Δημοτικού Σχολείου Αθηνών*

Στις αρχές Νοεμβρίου προγραμματίστηκε επίσκεψη στη σχολική βιβλιοθήκη. Εκεί, εκτός των άλλων βιβλίων, εντοπίστηκε ράφι με την επιγραφή: «Εκπαιδευτικό Υλικό που παρήγαγαν οι μαθητές του 106ου Δημοτικού Σχολείου» (εικ. 1). Ερευνώντας το τα παιδιά βρήκαν λευκώματα με ποιήματα, ιστορίες με ζώα, έρευνες για ιστορικά θέματα, για απειλούμενα είδη ζώων, καταγεγραμμένες δράσεις φιλαναγνωσίας, προτάσεις για εικονογράφηση βιβλίου χωρίς εικόνες, χριστουγεννιάτικες ιστορίες κ.α. Τους εξηγήθηκε ότι όλα αυτά ήταν ομαδικές εργασίες παλαιότερων

μαθητών του σχολείου, όταν είχαν την ίδια δασκάλα, οι οποίες είχαν συγκεντρωθεί σε λευκώματα- βιβλία και είχαν κατατεθεί στη σχολική βιβλιοθήκη (εικ.2). Παρόλο που οι μαθητές εκείνοι είχαν αποφοιτήσει, τα έργα τους παρέμεναν στη βιβλιοθήκη του σχολείου. Μία μαθήτρια ρώτησε, εάν θα μπορούσαν να δημιουργήσουν και εκείνοι δικό τους λεύκωμα. Η πρότασή της ενθουσίασε τους υπόλοιπους. «Μοιάζει με σκυταλοδρομία!», σχολίασε ένας άλλος μαθητής. Τους εξηγήθηκε ο κόπος και η δέσμευση που απαιτείται για τέτοιου είδους εργασίες. Ήταν διατεθειμένοι για κάτι ανάλογο; Δέχθηκαν όλοι πρόθυμα.

εικ. 2. *Λευκώματα – βιβλία με ομαδικές εργασίες μαθητών του σχολείου*

Τον ίδιο καιρό ζητήθηκε από τη Διευθύντρια μία εικαστική σύνθεση για τη δημιουργία σχολικού ημερολογίου σε καθένα από τα 12 τμήματα του σχολείου. Στο $Δ_2$ ανατέθηκε ο μήνας Αύγουστος. Μετά από διάλογο και συζήτηση συμφωνήθηκε ότι στη ζωγραφιά θα συμμετείχαν όλοι οι μαθητές του τμήματος. Το θέμα της θα ήταν θαλασσινό και θα αποτελούνταν από διαφορετικά επαναλαμβανόμενα μοτίβα (καραβάκια, ήλιους, κοχύλια κ.α.), τα οποία θα συνέθεταν μια εικόνα καλοκαιριού. Στην επόμενη συνάντηση ξεκίνησε η νέα δημιουργική διαδικασία. Σε ένα λευκό χαρτόνι Α4 οργανώθηκε ο χώρος και επιμερίστηκαν τα μοτίβα στις ομάδες των δύο μελών. Μία μαθήτρια πρότεινε αντί για τίτλο, να γραφεί ένα δίστιχο με μορφή κύματος ανάμεσα στα μοτίβα. Η πρότασή της έγινε δεκτή από όλους. Το δίστιχο συντέθηκε στον πίνακα αξιοποιώντας ιδέες μαθητών και προστέθηκε στην ομαδική ζωγραφιά (εικ.3). Η χαρά όλων ήταν έκδηλη σε όλες τις φάσεις της δραστηριότητας.



εικ.3. *Ομαδική ζωγραφιά του Δ2 για τον μήνα Αύγουστο*

Στα επόμενα μαθήματα επιχειρήθηκε η συγγραφή μικρών ιστοριών με ερέθισμα εικόνες ημερολογίου από πίνακες ζωγραφισμένους με το στόμα ή το πόδι από καλλιτέχνες με ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες. Οι μαθητές αυτή τη φορά σχημάτισαν μόνοι τους ομάδες των δύο ατόμων, επέλεξαν την εικόνα τους, άλλαξαν θέση για να καθίσουν μαζί και οργάνωσαν τη δομή της ιστορίας τους με βάση τα εργαλεία σκέψης την ώρα του μαθήματος (εικ. 4). Η εκπαιδευτικός βοήθησε όποιες ομάδες δυσκολεύονταν, κυρίως αλλοδαπών μαθητών. Το κείμενο κάθε ομάδας γραφόταν σε ώρες διαλειμμάτων, αφενός για να ανακοινωθεί στην τάξη και, αφετέρου, για να αναρτηθεί στο σχολικό ιστολόγιο, που εκείνη τη χρονιά δημιουργήθηκε. Αξίζει να σημειωθεί ότι η συμμετοχή των μαθητών αυξήθηκε, έγραψαν οι 17 από τους 21. Οι μικρές ιστορίες είναι διαθέσιμες στο: https://blogs.sch.gr/106dimat/2013/02/01/%cf%84%ce%b1-%ce%b4%ce%b9%ce%ba%ce%b1-%ce%bc%ce%b1%cf%83-%ce%bf%ce%bc%ce%b1%ce%b4%ce%b9%ce%ba%ce%b1-%cf%80%ce%b1%cf%81%ce%b1%ce%bc%cf%85%ce%b8%ce%b9%ce%b1-%ce%b9/

εικ. 4. *Συγγραφή ομαδικών ιστοριών με ερέθισμα εικόνες*

Στα μέσα Ιανουαρίου οι μαθητές κράτησαν στα χέρια τους το σχολικό ημερολόγιο και ενθουσιάστηκαν με τη δημοσίευση της εικαστικής τους δημιουργίας. Ρωτήθηκαν, εάν ήθελαν να χωριστούν σε ομάδες των δύο μελών και να γράψουν νέες ιστορίες με ερέθισμα τις εικόνες του σχολικού ημερολογίου αυτή τη φορά. «Γιατί να μην ενώσουμε όλες τις ιστορίες σε μια μεγαλύτερη;» πρότεινε μία μαθήτρια. «Έτσι θα γράψουμε το δικό μας βιβλίο!». Η αναπάντεχη πρόταση - πρόκληση φάνηκε σε όλους πολύ ενδιαφέρουσα. Και, πρωτίστως, στην εκπαιδευτικό!

Το επόμενο διάστημα αφιερώθηκε στη δημιουργία του «δικού μας βιβλίου». Η προϋπάρχουσα εμπειρία από τις φανταστικές ιστορίες αλλά και η συνεργασία σε ομάδες, αποδείχθηκαν πολύτιμες. Το νέο ομαδικό έργο θα ήταν οπωσδήποτε παραμύθι, διότι είχε ήδη εκδηλωθεί στις πρότερες αφηγήσεις των παιδιών η αυθόρμητη προτίμησή τους σε αυτό το είδος, μέσω της συχνής αξιοποίησης του μαγικού στοιχείου (Μερακλής, 1986). Το κείμενο θα είχε ως αφετηρία και εικονογράφηση τις 12 εικόνες του σχολικού ημερολογίου.

Αρχικά με διάλογο και συζήτηση συνδιαμορφώθηκε το κοινό πλαίσιο του μύθου, η πλοκή και η δράση. Συμφωνήθηκε ότι κάθε επεισόδιο του παραμυθιού θα αντιστοιχεί σε έναν μήνα του έτους. Ηρωίδα θα ήταν μία κοπέλα, η Μαρία, η οποία «δεν ήταν χαρούμενη, επειδή κανένας δεν τη συμπαθούσε. Όλα τα παιδιά την περνούσαν για ψηλομύτα και παράξενη και δεν έπαιζαν μαζί της. Επιπλέον ένα ατύχημα της είχε κλέψει τη χαρά. Ένα απόγευμα πριν από μερικές ημέρες η Μαρία, έκανε ποδήλατο σε μια κατηφόρα. Ξαφνικά εμφανίστηκε μια μαύρη γάτα και εκείνη αναγκάστηκε να φρενάρει απότομα. Έτσι χτύπησε σοβαρά στη μέση της. Αν και τη μετέφεραν αμέσως στο νοσοκομείο, το πρόβλημα ήταν πολύ πιο σοβαρό, γιατί η μικρή έπρεπε να μείνει στο κρεβάτι για έξι μήνες». Η ηρωίδα θα έκανε ένα φανταστικό ταξίδι. Για τον τρόπο έναρξης του ταξιδιού χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ιδεοθύελλας. Στα κύρια σημεία της πλοκής, αξιοποιήθηκαν χαρακτηριστικά των παραδοσιακών παραμυθιών, όπως η χρήση του μαγικού στοιχείου, οι μεταμορφώσεις, οι γρίφοι κ. α.

Στα επόμενα μαθήματα οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες και μοιράστηκαν τις εικόνες του ημερολογίου. Επιπλέον έγινε συζήτηση για τα στοιχεία που ζωντανεύουν ένα κείμενο (λογοτεχνικότητα), όπως ο διάλογος, το χιούμορ, οι ανατροπές, οι προσωποποιήσεις (εικ. 5). Επισημάνθηκε επίσης, η συμμετοχή όλων των αισθήσεων – όχι μόνο της όρασης - στην επεξεργασία των εικόνων αλλά και στο κείμενο. Ιδιαίτερη βαρύ-

τητα δόθηκε στα συναισθήματα της ηρωίδας, σε μια προσπάθεια να εμπλουτιστεί γλωσσικά το συναισθηματικό λεξιλόγιο των μαθητών. Για το κλείσιμο του παραμυθιού συναποφασίστηκε το αίσιο τέλος με έμφαση στις εσωτερικές αλλαγές και την ωρίμανση της ηρωίδας, η οποία, όταν αποφάσισε να διηγηθεί στους συμμαθητές της τη δική της περιπέτεια, κατόρθωσε να τραβήξει την προσοχή τους και να κάνει φίλους. Επιπλέον η υγεία της επανήλθε, διότι οι νέοι φίλοι την βοήθησαν να σηκωθεί και να σταθεί ξανά στα πόδια της.

εικ. 5. *Στοιχεία που ζωντανεύουν ένα κείμενο*

Στη συνέχεια κάθε ομάδα οργανώθηκε για να συνθέσει το δικό της επεισόδιο. Αρχικά οι φανταστικές ιδέες και τα προσωπικά βιώματα σε συνδυασμό με τα «εργαλεία σκέψης» δόμησαν προφορικά το αφήγημα της. Η εκπαιδευτικός βοηθούσε όσους χρειάζονταν, κάνοντας συμπληρωματικές ερωτήσεις αναφορικά με τις δυσκολίες της ηρωίδας, τη λύση που προτείνουν τα παιδιά, την αλληλουχία των γεγονότων κ.α. Το επεισόδιο κάθε ομάδας ανέλαβε να καταγράψει σε ώρες εκτός σχολείου -μετά από προτροπή της εκπαιδευτικού- το μέλος που διέθετε τον πιο διευρυμένο γλωσσικό κώδικα. Αξίζει να επισημανθεί ότι όταν το κάθε παιδί τελείωνε το γράψιμο, επεξεργαζόταν το κείμενο μαζί με τη δασκάλα σε εξατομικευμένη συζήτηση αξιοποιώντας ώρες διαλειμμάτων. Κάποια παιδιά προθυμοποιούνταν να το ξαναγράψουν για δεύτερη φορά, ενώ άλλα έκαναν βελτιωτικές τροποποιήσεις. Σε επόμενη συνάντηση το διορθωμένο κείμενο διαβαζόταν από τον συγγραφέα στην τάξη και οι συμμαθητές-ακροατές σχολίαζαν όσα τους εντυπωσίασαν. Επίσης εντόπιζαν τα σημεία που παρουσίαζαν δυσκολίες στην κατανόηση. Ο συγγραφέας έκανε τις αναγκαίες διορθώσεις επιτόπου.

Στο τέλος συζητήθηκε ο τίτλος του παραμυθιού, καταγράφηκαν οι προτάσεις στον πίνακα και μετά από ψηφοφορία αποφασίστηκε να είναι: «Πάμε μια βόλτα στον χρόνο;».

Τις τελευταίες ημέρες του σχολικού έτους τα παιδιά του Δ2 επισκέφθηκαν τρία τμήματα του σχολείου και διάβασαν στους μαθητές το επεισόδιο του παραμυθιού που αντιστοιχούσε στην εικόνα του ημερολογίου που εκείνοι είχαν ζωγραφίσει.

Αξιολόγηση

Το πρόγραμμα αξιολογούνταν από το ενδιαφέρον των μαθητών, τη συμμετοχή τους και τον βαθμό ολοκλήρωσης των εργασιών τους, καθώς και από τη συζήτηση και τον αναστοχασμό μετά την παρουσίαση των κειμένων στην τάξη. Μέσα από τις δραστηριότητες όλα τα παιδιά χωρίς τον φόβο του λάθους, βρήκαν χώρο έκφρασης ανάλογα με τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά τους. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο μαθητής με στοιχεία αυτισμού, επειδή επιθυμούσε διακαώς να συμμετέχει στο παραμύθι, έκανε μία ζωγραφιά σχετική με την υπόθεση, την οποία συμφωνήσαμε να συμπεριλάβουμε στο ομαδικό μας έργο. Αυτή είναι η δέκατη τρίτη εικόνα του παραμυθιού, η οποία δεν υπάρχει στο σχολικό ημερολόγιο (εικ. 6). Ισχυρό κίνητρο παρώθησης αποτέλεσε η συγκέντρωση των εργασιών σε βιβλίο, καθώς και η ανάρτηση του ομαδικού παραμυθιού στο σχολικό ιστολόγιο, ώστε να το απολαύσουν περισσότεροι αναγνώστες. Οι παραπάνω δραστηριότητες ανάδειξης του μαθητικού έργου λειτουργούν ως επιπλέον κίνητρο ελεύθερης και δημιουργικής έκφρασης των μαθητών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Ηλία & Ματσαγγούρας, 2006). Δύσκολο σημείο ήταν η διαχείριση του διδακτικού χρόνου.

εικ. 6. *Ζωγραφιά μαθητή με στοιχεία αυτισμού*

Συμπεράσματα

Οι μαθητές με αφετηριακό ερέθισμα τις εικόνες του σχολικού ημερολογίου συνέθεσαν πρωτότυπα κείμενα, τα οποία, παρόλο που είναι άνισα, συνενώθηκαν σε ενιαίο αφήγημα. Παράλληλα συνεργάστηκαν σε ομάδες και βίωσαν πολύτιμες εμπειρίες δημιουργικότητας (Ματσαγγούρας, 2000).

Επιπλέον με τη δημιουργία του ομαδικού παραμυθιού, το οποίο σαν μεγάλη ομπρέλα στέγασε όχι μόνο τους παραμυθάδες αλλά ολόκληρο το σχολείο, αφού την εικονογράφησή του αποτελούν τα έργα όλων των τάξεων, έγινε πράξη η ενδοσχολική επικοινωνία. Τα παιδιά κατόρθωσαν να διαγράψουν μια πορεία εικόνων και λέξεων που άρχισε από όλο το σχολείο με το ημερολόγιο, κατευθύνθηκε προς την Δ2 τάξη και στράφηκε πάλι εμπλουτισμένο προς το σχολείο αλλά και έξω από αυτό, μέσω του βιβλίου και του σχολικού ιστολογίου. Έτσι δόθηκε με βιωματικό τρόπο στους συμμετέχοντες η αίσθηση της οργανικής ενότητας στις σχέσεις συστήματος (σχολικής μονάδας) και υποσυστήματος (τμήματος μίας τάξης). Επίσης, με την κατάθεση του λευκώματος στη σχολική βιβλιοθήκη, αντιλήφθηκαν τη συνεχή επικοινωνία μέσω της γραπτής και εικαστικής δημιουργίας (έργα μαθητών που έχουν αποφοιτήσει, έργα αυτών που φοιτούν τώρα, έργα άλλων που θα φοιτήσουν στο μέλλον). Θεωρώ, όμως, το πιο σημαντικό απ' όλα, ότι τα παιδιά κατανόησαν ότι μπορούν να χτίσουν πάνω σε προηγούμενα έργα άλλων. Όχι να τα καταστρέφουν, όπως βλέπουν συνήθως να γίνεται τριγύρω τους.

Το ομαδικό παραμύθι «Πάμε μια βόλτα στον χρόνο;», το οποίο στο προσεχές μέλλον, κατά το σχολικό έτος 2015-16, «ανακαλύφθηκε τυχαία» στη σχολική βιβλιοθήκη από άλλους μαθητές της Δ2 τάξης όταν είχαν την ίδια δασκάλα, αποτέλεσε κίνητρο για δημιουργία νέου ομαδικού παραμυθιού με τίτλο: «Οι… και οι …», βασισμένου σε εικόνες έργων του διακεκριμένου εικαστικού, Ιωάννη Μητράκα (Μαργέτη, 2025). Έχει αναρτηθεί και αυτό στο σχολικό ιστολόγιο και είναι διαθέσιμο εδώ: https://blogs.sch.gr/106dimat/files/2019/11/paramythi.pdf.

Τα ομαδικά κείμενα εκείνων των μαθητών ίσως παρωθήσουν και άλλα παιδιά, ώστε να δημιουργήσουν δικά τους αφηγηματικά, εικαστικά ή θεατρικά έργα, ατομικά ή σε συνεργασία με ομηλίκους ή ενηλίκους. Μπορεί, επίσης, να αξιοποιηθούν στο σύνολό τους ή εν μέρει από εκπαιδευτικούς σε Εργαστήρια Δεξιοτήτων, καθώς και σε περιβαλλοντικά ή πολιτιστικά προγράμματα.

Βιβλιογραφία

Γουγουλάκης, Π. (2015). Κοινωνικές ικανότητες, κοινωνικό κεφάλαιο και εκπαίδευση. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, *29*, 37–53. https://doi.org/10.12681/sas.864

Ηλία, Ε., & Ματσαγγούρας Η. (2006). Από το παιχνίδι στο λόγο: Παραγωγή παιδικών κειμένων μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες. Στο Π. Παπούλια-Τζελέπη, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και Πρακτική του Γραμματισμού* στην *Ελληνική Κοινωνία*. Ελληνικά Γράμματα.

Κολιάδης, Ε. Α. (2006). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*, τ. Β΄. Αυτοέκδοση.

Μαργέτη, Α.Ν. (2005). Αισθητική Αγωγή και εμπλουτισμός του λόγου. *Εικαστική Παιδεία. Ετήσια περιοδική έκδοση της Ένωσης Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων Μέσης Εκπαίδευσης, 21*, 205-208. file:///C:/Users/anama/Downloads/No%2021,%202005.pdf

Μαργέτη, Α.Ν. (2025). «Οι… και οι…» Συλλογικό έργο μαθητών. *Ο Δημοφών*. *Τρίμηνη περιοδική έκδοση του Συλλόγου ποιοτικής και πολιτιστικής αναβάθμισης Δυτικής Αττικής, 114*, 7-9. http://www.dimofon.gr/issuefiles/2025_114.pdf?fbclid=IwY2xjawN_F9NleHRuA2FlbQIxMABicmlkETBXVFZyb3M3am4zZWxtOXZnc3J0YwZhcHBfaWQQMjIyMDM5MTc4ODIwMDg5MgABHvAEGfZivuoocG4-JRKjRccju_-khXcwrUjzoVSe-tvOezGdAIb6878kYJV9_aem_5dtRIQ_8M-jP_NnTlzlnA

Ματσαγγούρας, Η., & Κουλουμπαρίτση, Α. (1999). Ένα Πρόγραμμα Διδασκαλίας της Κριτικής Σκέψης: Θεωρητικές Αρχές και Εφαρμογές στην Παραγωγή του Γραπτού Λόγου. *Ψυχολογία*, *6(3),* 299-326.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*. Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2009). *Η Σχολική Τάξη. Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του γραπτού λόγου* τ. Β΄. Γρηγόρη.

Μερακλής, Μ. (1986). Το παραμύθι και το παιδαγωγικό του περιεχόμενο. *Διαδρομές*, *2*, 88-90.

Λογοτεχνία και Τέχνη στο Δημοτικό Σχολείο

Βασιλική Ρεσβάνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιου Πατρών
basw.res@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία θα παρουσιαστεί πώς η λογοτεχνία για παιδιά & νέους και συγκεκριμένα το βιβλίο «Δύο Ιστορίες που ρωτάνε» του Μάνου Κοντολέων, συναντά το έργο του Μπάνσκι «Το κορίτσι με το κόκκινο μπαλόνι». Τα παιδιά με αφετηρία το λογοτεχνικό κείμενο μελετούν, ερμηνεύουν τα νοήματα και δημιουργούν εκ νέου ένα κείμενο αναδεικνύοντας τις μορφές των ηρώων και τη διαφορετικότητα. Συνδέουν λογοτεχνία με έργα τέχνης, διαπιστώνουν ότι η λογοτεχνία βοηθά να σκεφτούν πέραν από τις λέξεις και το προφανές. Μεθοδολογικά στο πρόγραμμα φιλαναγνωσίας γίνονταν συναντήσεις στην τάξη με ανάγνωση αποσπασμάτων από την εργογραφία του Μάνου Κοντολέων. Τις χρονιές 2024-2026 ως συντονίστρια του δικτύου φιλαναγνωσίας πραγματοποίησα επιμορφώσεις σε εκπαιδευτικούς και είχα μία τάξη εφαρμογής του προγράμματος. Στην εργασία παρουσιάζεται ειδικά το τελικό παραγόμενο του διετούς προγράμματος όπου γίνεται σύνδεση λογοτεχνίας και τέχνης. Διαφαίνεται ότι αν οι μαθητές έχουν κίνητρο, κατάλληλη καθοδήγηση μπορούν να δημιουργήσουν και να συνεργαστούν για ένα συγκεκριμένο στόχο. Μελέτησαν το λογοτεχνικό κείμενο, δημιούργησαν διαλόγους, θεατρικό έργο, ανέθεσαν στον κάθε συμμαθητή τους το ρόλο που του ταίριαζε, αντιλήφθηκαν τη σύνδεση του λογοτεχνικού κειμένου με άλλες μορφές τέχνης (μουσική, θέατρο, ζωγραφική). Το τελικό παραγόμενο παρουσιάστηκε στο Φεστιβάλ λογοτεχνίας που οργάνωσε η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Αχαΐας και το Τμήμα Πολιτιστικών θεμάτων και στη γιορτή λήξης του σχολείου με τη συμμετοχή μαθητών και εκπαιδευτικών. Μέσα από την εργασία αυτή αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην προώθηση της κριτικής σκέψης, της φιλαναγνωσίας και της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών-εκπαιδευτικών. Θεωρητικές προσεγγίσεις όπως η ομαδο-συνεργατική διδασκαλία, η βιωματική μάθηση, η ενσυναίσθηση και η κριτική σκέψη για τον διαφορετικό όπως αναδύεται μέσα από τη λογοτεχνία είναι τα στοιχεία που υποδηλώνουν τη συμβολή της παρούσας εργασίας

στην προώθηση της παιδαγωγικής επιστήμης και έρευνας. Οι μαθητές μαθαίνουν τον τρόπο να αναζητούν τη γνώση και να μαθαίνουν.

Λέξεις-κλειδιά: λογοτεχνία, φιλαναγνωσία, διαφορετικότητα, σχολείο παιδική λογοτεχνία, διαθεματικότητα, τέχνη στην εκπαίδευση, κριτική σκέψη

Abstract

This paper presents how children's and young adult literature—specifically the book *Two Stories That Ask Questions* by Manos Kontoleon—intersects with Banksy's artwork *Girl with a Red Balloon*. Starting from the literary text, students study and interpret its meanings and recreate a new text, highlighting the characters and exploring the concept of diversity. By connecting literature with works of art, students realize that literature enables them to think beyond words and surface meanings. Methodologically, the reading promotion program included classroom meetings involving the reading of excerpts from Manos Kontoleon's body of work. During the academic years 2024–2026, in my role as coordinator of the reading network, I conducted professional development sessions for teachers and implemented the program in one classroom. This paper focuses particularly on the final outcome of the two-year program, in which literature was connected with visual art. The findings indicate that when students are motivated and provided with appropriate guidance, they are able to create and collaborate effectively toward a common goal. The students studied the literary text, created dialogues, developed a theatrical performance, assigned roles according to each classmate's abilities, and recognized the connection between the literary text and other art forms, such as music, theatre, and visual arts. The final outcome was presented at the Literature Festival organized by the Primary Education Directorate of Achaia and the Department of Cultural Affairs, as well as at the school's end-of-year celebration, with the participation of students and teachers. Through this project, the role of the teacher in promoting critical thinking, reading engagement, and collaboration between students and teachers is highlighted. Theoretical approaches such as cooperative learning, experiential learning, empathy, and critical

thinking toward diversity—as these emerge through literature—underscore the contribution of the present study to the advancement of pedagogical science and educational research. Students learn how to seek knowledge and how to learn.

Keywords: Reading Promotion, Children's Literature, Interdisciplinary Learning, Experiential Education, Multiliteracies

Εισαγωγή

Η φιλαναγνωσία αποτελεί κρίσιμο στοιχείο της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής, καθώς η ενεργή και βαθιά ανάγνωση κειμένων συμβάλλει στην ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας, της κριτικής σκέψης και της συναισθηματικής νοημοσύνης των μαθητών (Gambrell, 2011· Rosenblatt, 1978·). Η παιδική και νεανική λογοτεχνία, ειδικότερα, προσφέρει ένα ασφαλές πλαίσιο για τη διερεύνηση σύνθετων κοινωνικών, ηθικών και υπαρξιακών θεμάτων, ενισχύοντας την ενσυναίσθηση και την ηθική κρίση των μαθητών (Κατσαρού, 2015· Nussbaum, 2010). Μέσα από το διάλογο με το κείμενο, οι μαθητές όχι μόνο αποκτούν γλωσσικές δεξιότητες αλλά και συναισθηματική και κοινωνική κατανόηση, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν δεξιότητες μεταγνώσης και κριτικού στοχασμού (Ρεσβάνη, 2025).

Η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης, όπως η εικαστική δημιουργία, το θέατρο και η μουσική, προάγει τη διαθεματικότητα και τον πολυτροπικό γραμματισμό (Eisner, 2002· Kress & van Leeuwen, 2001). Μέσα από την αλληλεπίδραση λόγου και εικόνας, οι μαθητές καλλιεργούν πολλαπλές δεξιότητες: αναλυτική σκέψη, δημιουργικότητα, αισθητική αντίληψη, συνεργασία και κοινωνική ευαισθησία. Η σύνδεση λογοτεχνίας με street art, όπως το έργο του Banksy *Το κορίτσι με το κόκκινο μπαλόνι*, παρέχει επιπλέον δυνατότητες διερεύνησης κοινωνικών και ηθικών ζητημάτων, προκαλώντας τους μαθητές να προβληματιστούν για την ελευθερία, τη διαφορετικότητα και τον κοινωνικό ρόλο της τέχνης (Ross & Lennon, 2018).

Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, η ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας συνδέεται στενά με τον παιδαγωγικό ρόλο του εκπαιδευτικού, ο οποίος αναλαμβάνει τον ρόλο του εμψυχωτή και συντονιστή της μαθη-

σιακής διαδικασίας (Ματσαγγούρας, 2011). Ο εκπαιδευτικός καλείται να οργανώσει δραστηριότητες που προάγουν τη βιωματική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική συμμετοχή, ενισχύοντας τη σύνδεση θεωρίας και πράξης και δημιουργώντας ένα μαθησιακό περιβάλλον ανοιχτό στη διαφορετικότητα και στην προσωπική έκφραση των μαθητών (Dewey, 1938·Johnson, Johnson & Smith, 2014· Kolb, 1984).

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει πώς η συνδυαστική εφαρμογή παιδικής λογοτεχνίας και εικαστικής τέχνης μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και κοινωνικής συνειδητοποίησης των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα φιλαναγνωσίας, το οποίο διεξήχθη σε τάξη Δημοτικού Σχολείου, είχε ως στόχο να αναδείξει τη σημασία της διαθεματικής μάθησης, της ενεργού συμμετοχής και της βιωματικής εμπλοκής των μαθητών σε διαδικασίες ανάγνωσης, δημιουργίας και ερμηνείας νοήματος. Μέσα από την εφαρμογή του προγράμματος, οι μαθητές κλήθηκαν να συνδέσουν τα λογοτεχνικά κείμενα του Μάνου Κοντολέων με το εικαστικό έργο του Banksy, δημιουργώντας νέους διαλόγους, θεατρικά έργα και καλλιτεχνικές παραγωγές που ανέδειξαν τη διαφορετικότητα και προώθησαν την ενσυναίσθηση.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση ενός διετούς προγράμματος φιλαναγνωσίας (2024–2026), το οποίο υλοποιήθηκε στο πλαίσιο δικτύου φιλαναγνωσίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με συντονίστρια του προγράμματος και έχουσα την ευθύνη της υλοποίησης στην σχολική μου μονάδα. Στο πλαίσιο του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν διαλέξεις και βιωματικά εργαστήρια στα οποία η σύνδεση των τεχνών με τη λογοτεχνία αποτέλεσε μια ακόμη μεταβλητή στην αναζήτηση της διαφορετικότητας. Στον πρώτο χρόνο υλοποίησης του προγράμματος με την ίδια τάξη υλοποίησης οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να μελετήσουν το έργο του Μάνου Κοντολέων και αποσπάσματα στα οποία αναδύονται όλες οι μορφές ετερότητας και μάλιστα με τρόπο τον οποίο δεν είχαν από την πρώτη φορά ανακαλύψει. Στην εργογραφία του Μάνου Κοντολέων η διαφορετικότητα παρουσιάζεται έμμεσα και με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης και ανάλυσης των λογοτεχνικών έργων του.

Αφετηρία του προγράμματος τη δεύτερη χρονιά υλοποίησης του προγράμματος αποτέλεσε το βιβλίο *Δύο ιστορίες που ρωτάνε* του Μάνου Κοντολέων (1996), το οποίο συνδέθηκε διαθεματικά με το εικαστικό έργο του Banksy *Το κορίτσι με το κόκκινο μπαλόνι*. Οι μαθητές, μέσα από ανα-

γνωστικές, ερμηνευτικές και δημιουργικές δραστηριότητες, κλήθηκαν να διερευνήσουν έννοιες όπως η διαφορετικότητα, η ενσυναίσθηση και η κριτική σκέψη. Μεθοδολογικά αξιοποιήθηκαν αρχές της ομαδοσυνεργατικής και βιωματικής μάθησης, ενώ οι μαθητές παρήγαγαν νέο κείμενο, θεατρικό έργο και εικαστικές δημιουργίες. Το τελικό παραγόμενο παρουσιάστηκε σε εκπαιδευτικές και πολιτιστικές δράσεις. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και της δημιουργικής σκέψης, επιβεβαιώνοντας τη συμβολή της λογοτεχνίας στη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Φιλαναγνωσία και παιδική λογοτεχνία

Η φιλαναγνωσία δεν περιορίζεται στην απλή ανάγνωση κειμένων, αλλά αφορά την ενεργό εμπλοκή του αναγνώστη στη διαδικασία νοηματοδότησης (Rosenblatt, 1995· Gambrell, 2011). Σύμφωνα με τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, το νόημα του λογοτεχνικού κειμένου συνδιαμορφώνεται από τον αναγνώστη, τις εμπειρίες και τα συναισθήματά του (Rosenblatt, 1995). Η παιδική λογοτεχνία λειτουργεί ως ασφαλές πεδίο διερεύνησης σύνθετων κοινωνικών, ηθικών και υπαρξιακών θεμάτων, ενισχύοντας την κριτική σκέψη, την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών (Κατσαρού, 2015· Κουτσογιάννης, 2017). Παράλληλα, η σύνδεση της λογοτεχνίας με άλλες μορφές τέχνης, όπως η εικαστική και η δραματική δημιουργία, ενισχύει τη βιωματική μάθηση και προσφέρει πολλαπλά επίπεδα ερμηνείας και δημιουργικής ανταπόκρισης (Eisner, 2002).

Λογοτεχνία και εικαστική τέχνη

Η σύνδεση της λογοτεχνίας με την εικαστική τέχνη ενισχύει τη διαθεματικότητα και καλλιεργεί πολλαπλούς γραμματισμούς, καθώς δίνει στους μαθητές εργαλεία για ανάλυση και παραγωγή νοήματος τόσο στο λόγο όσο και στην εικόνα, ενισχύοντας τον οπτικό και τον πολυτροπικό γραμματισμό (Eisner, 2002· Kress & van Leeuwen, 2001). Η ένταξη της τέχνης σε μαθησιακά περιβάλλοντα έχει βρεθεί ότι συμβάλλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κριτικής σκέψης και ενίσχυσης της γλωσσικής έκφρασης μέσω της σύνδεσης εικόνας και κειμένου . Στο πλαίσιο αυτό, τα έργα του

Banksy — γνωστού street artist με έντονο κοινωνικό και πολιτικό σχολιασμό — μπορούν να χρησιμοποιηθούν εκπαιδευτικά για τη διερεύνηση ζητημάτων κοινωνίας, ελευθερίας και διαφορετικότητας μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες σχολιασμού και δημιουργικής παραγωγής (Ross & Lennon, 2018). Επιπλέον, ερευνητικά άρθρα αναδεικνύουν ότι η χρήση της street art στην τάξη μπορεί να λειτουργήσει ως έναυσμα για την ανάπτυξη κριτικής σκέψης και αναλυτικών δεξιοτήτων, καθώς οι μαθητές προσεγγίζουν τις εικόνες ως «κείμενα» προς ερμηνεία, αξιολόγηση και στοχασμό (Ross & Lennon, 2018). Αυτή η παιδαγωγική αξιοποίηση της τέχνης, σε συνδυασμό με τη λογοτεχνία, συμβάλλει στη δημιουργία ενός πλουραλιστικού διδακτικού πλαισίου που ενθαρρύνει τους μαθητές να συνδέουν τον λόγο με την εικόνα και να αναπτύσσουν βαθύτερη κατανόηση του κοινωνικού και πολιτισμικού περιεχομένου.

Βιωματική και ομαδοσυνεργατική μάθηση

Η βιωματική μάθηση (Dewey, 1938) και η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2011) αποτελούν βασικούς άξονες της παρούσας παρέμβασης. Οι μαθητές μαθαίνουν μέσα από τη δράση, τη συνεργασία και τον αναστοχασμό, αναλαμβάνοντας ενεργό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία. Η βιωματική μάθηση προάγει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης, ενσυναίσθησης και ικανότητας λήψης αποφάσεων, καθώς οι μαθητές συνδέουν τη θεωρία με την πρακτική εμπειρία (Kolb, 1984). Παράλληλα, η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία ενισχύει τη διαπροσωπική επικοινωνία, την κοινωνική μάθηση και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και στη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης (Johnson, Johnson & Smith, 2014). Συνδυάζοντας τις δύο προσεγγίσεις, η παρέμβαση δημιουργεί ένα δυναμικό και συμμετοχικό μαθησιακό περιβάλλον, όπου οι μαθητές γίνονται συνδημιουργοί της γνώσης και της εμπειρίας τους.

Μεθοδολογία

Η σύνδεση της λογοτεχνίας με την εικαστική τέχνη ενισχύει τη διαθεματικότητα και καλλιεργεί πολλαπλούς γραμματισμούς, καθώς οι μαθητές καλούνται να επεξεργαστούν τόσο λεκτικά όσο και οπτικά μηνύματα, ενισχύοντας τη δημιουργική και κριτική σκέψη (Eisner, 2002· Kress & van Leeuwen, 2001). Στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο έχει καταγραφεί ότι οι εικαστικές τέχνες και η ενσωμάτωσή τους στα σχολικά προγράμματα

συμβάλλουν στη συνολική ανάπτυξη των μαθητών και στην κατανόηση της οπτικής γλώσσας, αν και η θέση τους στο πρόγραμμα σπουδών παραμένει περιθωριακή σε πολλές περιπτώσεις (Πλαστήρα, 2025) . Παράλληλα, η μετατόπιση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς την ενίσχυση του οπτικού γραμματισμού αναδεικνύει τις δυνατότητες που προσφέρουν οι εικαστικές προσεγγίσεις για τη σύνδεση διαφόρων γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι η γλώσσα και οι τέχνες (Ραπανάκη & Σιδηροπούλου, 2024) . Σε αυτό το πλαίσιο, η χρήση street art και graffiti σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες μπορεί να ενισχύσει τη μαθησιακή εμπλοκή, διευρύνοντας την αντίληψη των μαθητών για τον δημόσιο χώρο και τα κοινωνικά μηνύματα που οπτικοποιούνται μέσα από αυτές τις μορφές τέχνης (Mega, 2022) . Επιπλέον, μελέτες που εξετάζουν street art και graffiti στην Ελλάδα αναδεικνύουν τη δυναμική τους ως πολιτισμικών εργαλείων που μπορούν να διασυνδέσουν το σχολείο με το αστικό περιβάλλον και την κοινωνική επικοινωνία, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να συνδέουν εμπειρίες, περιεχόμενο και έκφραση. Η αναγκαιότητα της έρευνας αυτής έγκειται στην ανάγκη για σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές που ενσωματώνουν τη λογοτεχνία και τις τέχνες ως εργαλεία ενεργούς μάθησης και κοινωνικής συμμετοχής, με έμφαση στη βιωματική εμπλοκή και την ανάπτυξη πολυτροπικών δεξιοτήτων. Παράλληλα, η μελέτη συμβάλλει στη βιβλιογραφία για τη διαθεματική μάθηση και την εφαρμογή καινοτόμων παιδαγωγικών προγραμμάτων στο ελληνικό σχολικό πλαίσιο, δίνοντας πρακτικά παραδείγματα και αξιολογικές αναφορές από την τάξη.

Το πρόγραμμα φιλαναγνωσίας υλοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2024–2026 στο πλαίσιο δικτύου φιλαναγνωσίας της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Η συγγραφέας της παρούσας μελέτης είχε τον ρόλο της συντονίστριας του δικτύου, πραγματοποιώντας επιμορφωτικές συναντήσεις με εκπαιδευτικούς και παράλληλα εφαρμόζοντας το πρόγραμμα σε μία τάξη. Οι συναντήσεις περιελάμβαναν ανάγνωση αποσπασμάτων από την εργογραφία του Μάνου Κοντολέων, συζήτηση, ερμηνεία νοημάτων και δημιουργικές δραστηριότητες.

Παρουσίαση του Προγράμματος

Στο πλαίσιο του προγράμματος, οι μαθητές εργάστηκαν με αφετηρία το λογοτεχνικό κείμενο του Μάνου Κοντολέων, καλούμενοι να αναδείξουν τις μορφές των ηρώων, να διερευνήσουν ζητήματα διαφορετικότητας και να συνδέσουν το περιεχόμενο του κειμένου με το έργο του Banksy, αξιο-

ποιώντας τη street art ως μέσο κοινωνικού σχολιασμού και δημιουργικής έκφρασης (Ross & Lennon, 2018). Η διαδικασία περιλάμβανε τη σύνθεση νέων διαλόγων, τη δημιουργία θεατρικών παραστάσεων και την ανάληψη ρόλων, προσαρμοσμένων στις δεξιότητες κάθε μαθητή, ενισχύοντας την ομαδοσυνεργατική μάθηση και τον αναστοχασμό (Johnson, Johnson & Smith, 2014· Ματσαγγούρας, 2011).

Οι μαθητές αξιοποίησαν επίσης ποικίλα μέσα έκφρασης, όπως μουσική, θέατρο και ζωγραφική, ενισχύοντας τη διαθεματική προσέγγιση και τους πολλαπλούς γραμματισμούς, σύμφωνα με τη θεωρία του πολυτροπικού γραμματισμού (Kress & van Leeuwen, 2001) και τη θεωρία της εμπειρικής μάθησης (Dewey, 1938· Kolb, 1984). Μέσα από τη δραματοποίηση και τις δημιουργικές δραστηριότητες, οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες κριτικής σκέψης, συναισθηματικής κατανόησης και συνεργασίας, ενώ παράλληλα ανέδειξαν προσωπικά και συλλογικά νοήματα που προέκυψαν από την αλληλεπίδρασή τους με τα κείμενα και τα εικαστικά έργα (Nikolajeva, 2014). Η χρήση των έργων του Banksy ως εκπαιδευτικού εργαλείου προωθεί την κοινωνική συνειδητοποίηση, καθώς οι μαθητές κλήθηκαν να ερμηνεύσουν μηνύματα σχετικά με ελευθερία, ανισότητα και κοινωνική δικαιοσύνη, ενισχύοντας τόσο την κριτική σκέψη όσο και την αισθητική αντίληψη των μαθητών (Mega, 2022). Συνολικά, η εφαρμογή του προγράμματος κατέδειξε τη δυναμική της συνδυαστικής χρήσης λογοτεχνίας και εικαστικής τέχνης ως μέσο βιωματικής μάθησης, που συνδέει την ανάγνωση, τη δημιουργία και την κοινωνική συμμετοχή.

Αποτελέσματα και Συζήτηση

Η εφαρμογή του προγράμματος κατέδειξε ότι η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, η συνεργασία και η ανάληψη πρωτοβουλιών αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την αποτελεσματική μάθηση, υποστηρίζοντας τη θεωρία της βιωματικής μάθησης (Dewey, 1938· Kolb, 1984). Οι μαθητές ανέπτυξαν κριτική σκέψη, ενσυναίσθηση και δημιουργικότητα, καθώς κλήθηκαν να συνδέσουν το λογοτεχνικό κείμενο με τα εικαστικά έργα του Banksy, διερευνώντας κοινωνικά και ηθικά ζητήματα μέσα από δραματικές και εικαστικές δραστηριότητες (Ross & Lennon, 2018). Η συνεργατική εργασία ενίσχυσε την κοινωνική μάθηση και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, επιτρέποντάς τους να επεξεργαστούν πολυπρισματικά τις αφηγήσεις και τις εικόνες, σύμφωνα με την θεωρία του πολυτροπικού γραμματισμού (Kress & van Leeuwen, 2001) και τις σύγχρονες παιδαγωγικές πρακτικές (Ματσαγγούρας, 2011). Παράλληλα, η εμπλοκή

με street art και η ερμηνεία μηνυμάτων κοινωνικού σχολιασμού συνέβαλε στην ανάπτυξη κριτικής και αισθητικής ικανότητας, ενώ καλλιέργησε συναισθηματική κατανόηση και κοινωνική ευαισθησία (Mega, 2022). Συνολικά, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η διαθεματική προσέγγιση ενισχύει το κίνητρο μάθησης, προάγει την ενεργό συμμετοχή και δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον όπου οι μαθητές γίνονται συνδημιουργοί της γνώσης τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες που υπερβαίνουν την παραδοσιακή ανάγνωση (Eisner, 2002· Nikolajeva, 2014).

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη καταδεικνύει ότι η συνδυαστική και διαθεματική προσέγγιση λογοτεχνίας και τέχνης συμβάλλει ουσιαστικά στην ανάπτυξη της φιλαναγνωσίας, της κριτικής σκέψης και της δημιουργικότητας των μαθητών. Η εφαρμογή του προγράμματος ανέδειξε τη σημασία του εκπαιδευτικού ως εμψυχωτή και συντονιστή, ο οποίος καθοδηγεί, ενθαρρύνει και διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ταυτόχρονα ενισχύει τη βιωματική μάθηση και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία (Dewey, 1938· Ματσαγγούρας, 2011). «*Ο πολιτισμός είναι έννοια σύνθετη και ζωντανή, που διαρκώς εξελίσσεται, καθώς δεν αναφέρεται μόνο στα αντικείμενα της τέχνης αλλά συνδέεται με τον ίδιο τον άνθρωπο και περικλείει την ευρύτερη δημιουργία του, υλική και άυλη, στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο που ορίζει η κάθε εποχή*» (Παπαπαναγιώτου, 2018). Η ενσωμάτωση εικαστικής τέχνης, όπως η street art, και δραστηριοτήτων όπως το θέατρο, η μουσική και η ζωγραφική, επέτρεψε στους μαθητές να επεξεργαστούν νοήματα, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να συνδέσουν τη μάθηση με τον κοινωνικό και πολιτισμικό τους κόσμο (Mega, 2022· Ross & Lennon, 2018). Συνεπώς, το πρόγραμμα αποδεικνύει ότι η διαθεματική και βιωματική προσέγγιση αποτελεί αποτελεσματική στρατηγική για την ενίσχυση της φιλαναγνωσίας, της κριτικής και δημιουργικής σκέψης, καθώς και για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε διαδικασίες μάθησης που υπερβαίνουν την παραδοσιακή διδασκαλία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Banksy. (2004). *Wall and piece*. Century.
Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Macmillan.
Eisner, E. W. (2002). *The arts and the creation of mind*. Yale University Press.

Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher, 65*(3), 172–178. https://doi.org/10.1002/TRTR.01024

Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Smith, K. A. (2014). Cooperative learning: Improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching, 25*(3–4), 85–118.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: The modes and media of contemporary communication*. Arnold.

Κατσαρού, Ε. (2015). *Λογοτεχνία και εκπαίδευση*. Μεταίχμιο.

Κοντολέων, Μ. (1996). *Δύο ιστορίες που ρωτάνε*. Άγκυρα.

Κουτσογιάννης, Δ. (2017). *Διδακτική της λογοτεχνίας*. Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Διδακτική της γλώσσας και των ανθρωπιστικών μαθημάτων*. Gutenberg.

Mega, G. (2022). Τα graffiti ως μοχλός κριτικής συνειδητοποίησης: Μια σύγχρονη εφαρμογή του παιδαγωγικού προγράμματος του Freire. *Adult Education Critical Issues, 2*(2), 66 – 85. https://doi.org/10.12681/haea.31114

Nikolajeva, M. (2014). *Reading for learning: Cognitive approaches to children's literature*. John Benjamins.

Πλαστήρα, Ρ. (2025). Το μάθημα των Εικαστικών στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση από τη σκοπιά των γονέων. *Hellenic Journal of Research in Education*, *14*(1), 127 – 141. https://doi.org/10.12681/hjre.43463

Ραπανάκη, Μ., & Σιδηροπούλου, Μ. (2024). Η μετάβαση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος προς τον οπτικό γραμματισμό: Μια μελέτη των Νέων Προγραμμάτων Σπουδών των Εικαστικών Τεχνών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση, 13*(2), 156–168. https://doi.org/10.12681/hjre.37392

Ρεσβάνη, Α. Α. (2025). *Νικόλας Ρεσβάν: Το παιδί που χάζευε τ' αστέρια*. Cambia.

Ross, J. I., & Lennon, J. F. (2018). Teaching about graffiti and street art to undergraduate students at U.S. universities: Confronting challenges and seizing opportunities. *Journal of Interdisciplinary Studies in Education, 6*(2), 1-18. https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1341759.pdf

Ρομποτική τέχνη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: καλές πρακτικές και προτάσεις συμπερίληψης

Αναστασία Ζωή Σουλιώτου
Επίκουρη Καθηγήτρια, , Εργαστήριο Ψυχολογίας & Εκπαίδευσης του παιδιού - ΨΥΧΗ, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Καθηγήτρια-Σύμβουλος, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
asouli@nured.auth.gr / asouliotou@gmail.com

Μαρία Γάτσου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mariagatsou0@gmail.com

Χριστίνα Συριοπούλου-Δελλή
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Διευθύντρια του Εργαστηρίου Αυτισμού, Διάχυτων Αναπτυξιακών Διαταραχών και της Συμπεριφοράς του Ανθρώπου, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
csyriop@uom.edu.gr

Περίληψη

Η ρομποτική τέχνη περιλαμβάνει ποικίλες μορφές καλλιτεχνικής δημιουργίας στις οποίες χρησιμοποιούνται αντίστοιχες τεχνολογίες αιχμής. Στην εκπαίδευση η ρομποτική συνδέεται κυρίως με τη μηχανική, τις ψηφιακές τεχνολογίες και τα μαθηματικά, ενώ έχει εισέλθει δυναμικά και στο πεδίο της ειδικής αγωγής. Παράλληλα, θεωρίες και προσεγγίσεις, όπως για παράδειγμα η προσέγγιση STEAM, περιλαμβάνουν την τέχνη και τη δημιουργικότητα ως σημαντικά συστατικά στην εκπαίδευση του 21ου αιώνα δίνοντας κεντροβαρική θέση στην αισθητική διάσταση και στις δημιουργικές προεκτάσεις της επιστήμης και της τεχνολογίας, συμπεριλαμβανομένης και της ρομποτικής. Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τα οφέλη της ρομποτικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση

εξετάζοντας τη ρομποτική με όρους τέχνης και δημιουργικών τεχνολογιών. Αναφορικά με τη μεθοδολογία, μέσα από βιβλιογραφική επισκόπηση και παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και καλών πρακτικών που συνδυάζουν την τέχνη με τη ρομποτική αναδεικνύεται ότι η καλλιτεχνική και δημιουργική της διάσταση δημιουργεί συνθήκες ενίσχυσης της ενεργού συμμετοχής, της αλληλεπίδρασης και της συμπερίληψης. Επιπλέον, ανιχνεύεται η ανάπτυξη δεξιοτήτων μέσα από τη ρομποτική τέχνη στην εκπαίδευση και διανοίγονται διεπιστημονικοί δίαυλοι. Σε κοινωνικό επίπεδο, η ρομποτική τέχνη συμβάλλει στη συμπερίληψη μαθητών-τριών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη συνεργατικότητα και μπορεί να αξιοποιηθεί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, η εφαρμογή της δεν στερείται προκλήσεων: ζητήματα όπως η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή ακόμη και ερωτήματα ηθικής γύρω από την εφαρμογή της συνιστούν σημαντικά θέματα προς διερεύνηση. Η εργασία καταλήγει στην αναγκαιότητα πιο συστηματικής ενσωμάτωσης της ρομποτικής με αισθητικούς και καλλιτεχνικούς όρους και με έμφαση στη δημιουργική της διάσταση στην εκπαίδευση.

Λέξεις-κλειδιά: ρομποτική τέχνη, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, δημιουργικές τεχνολογίες.

Abstract

Robotic art encompasses various forms of artistic creation that use cutting-edge technologies. In education, robotics is mainly associated with engineering, digital technologies, and mathematics, while it has also entered dynamically into the field of special education. At the same time, theories and approaches, such as the STEAM approach, include art and creativity as important components in 21st-century education, giving a central role to the aesthetic dimension and to the creative implementations of science and technology, including robotics. The aim of this paper is to explore the benefits of robotic art in primary education by examining robotics in terms of art and creative technologies. Regarding the methodology, through a literature review and examples of educational activities and best practices that combine art with robotics, it is high-

lighted that its artistic and creative dimension creates conditions that enhance active participation, interaction, and inclusion. Furthermore, the paper examines the development of skills through robotic art in education which pave the way towards interdisciplinary channels of knowledge and skills. At a social level, robotic art contributes to the inclusion of students with different learning needs, and it also fosters collaboration in inclusive education. However, its implementation entails challenges: issues such as the lack of technical infrastructure, the need for teacher training, and even ethical questions constitute significant topics for investigation. The paper concludes on the necessity of a more systematic integration of robotic art, i.e. robotics in aesthetic and artistic terms, emphasizing its creative dimension in education.

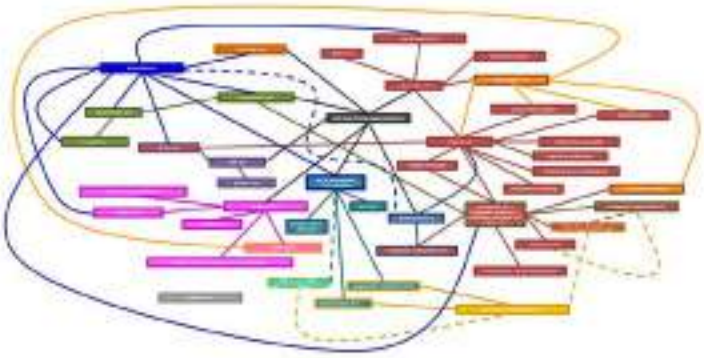
Keywords: Robotic art, primary education, creative technologies.

Εισαγωγή

Η τέχνη και η τεχνολογία σημειώνουν αξιοπρόσεκτη συμπόρευση ήδη από το δεύτερο μισό του 20ού αιώνα και οι τεχνολογίες τέχνης έχουν γνωρίσει εκθετική αύξηση τις τελευταίες δεκαετίες, κατά κύριο λόγο χάρη στο διαδίκτυο, στην ψηφιακή τεχνολογία και στην Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ). Η πληθώρα των τεχνολογιών τέχνης και οι πολύπλοκες διασυνδέσεις τους αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 1. Εστιάζοντας στη ρομποτική τέχνη, η οποία αποτελεί το θέμα της παρούσας εργασίας, αυτή περιλαμβάνει ποικίλες μορφές καλλιτεχνικής δημιουργίας στις οποίες χρησιμοποιούνται αντίστοιχες τεχνολογίες αιχμής. Τα είδη ρομποτικής τέχνης αποτυπώνονται στο Διάγραμμα 2.

Σκοπός της εργασίας είναι να διερευνήσει τα οφέλη της ρομποτικής τέχνης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξετάζοντας τη ρομποτική με όρους τέχνης και δημιουργικών τεχνολογιών. Αρχικά γίνεται αναφορά στα είδη της ρομποτικής τέχνης που αποτελεί δυναμικό πεδίο στη σύγχρονη τέχνη σε συνδυασμό με την τεχνολογία, την κινητική τέχνη, τις επιτελεστικές τέχνες (performance) και τις εγκαταστάσεις (installations). Εκτός από τις εικαστικές τέχνες, όπως αναλύεται στην παρούσα εργασία, η ρομποτική τέχνη δύναται να αξιοποιηθεί στο θέατρο, στον κινηματογράφο, καθώς και σε διακαλλιτεχνικές και διεπιστημονικές πρακτικές.

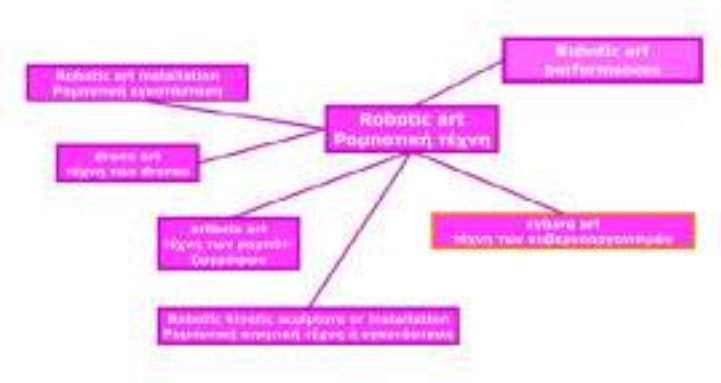
Στην εκπαίδευση, ιδιαίτερα στο ελληνικό συγκείμενο, η ρομποτική συνδέεται κυρίως με τη μηχανική, τις ψηφιακές τεχνολογίες και τα μαθηματικά, ενώ έχει εισέλθει δυναμικά και στο πεδίο της ειδικής αγωγής. Ταυτόχρονα, η ρομποτική τέχνη στην εκπαίδευση αναπτύσσεται δυναμικά μέσα από δραστηριότητες με ποικίλα είδη ρομπότ. Τα ρομπότ-ζωγράφοι και τα εκπαιδευτικά ρομπότ επιστρατεύονται σε δραστηριότητες που συνδυάζουν τις τέχνες με την επιστήμη και την τεχνολογία και εντάσσονται στην προσέγγιση Science-Technology-Engineering-Arts-Mathematics (STEAM). Ταυτόχρονα, υπάρχει περιθώριο πιο συστηματικής και πολύπλευρης εκπαιδευτικής και (δια)καλλιτεχνικής αξιοποίησης και με άλλα ρομπότ τα οποία δεν προορίζονται a priori (πρωταρχικά) για καλλιτεχνική αξιοποίηση, όπως για παράδειγμα τα κοινωνικά ρομπότ, τα ρομπότ κοινωνικής αρωγής, τα διαλογικά ρομπότ, οι ψηφιακοί βοηθοί, τα εξωσκελετικά και αρθρωτά ρομπότ. Η μεθοδολογία της εργασίας περιλαμβάνει βιβλιογραφική επισκόπηση, παραδείγματα έργων ρομποτικής τέχνης, παραδείγματα εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και καλών πρακτικών που συνδυάζουν την τέχνη με τη ρομποτική στην εκπαίδευση.



Διάγραμμα 1. *Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, 2019, οπτικό διάγραμμα των πρακτικών τέχνης και τεχνολογίας, δίκτυο των τεχνολογιών τέχνης.*

Η ρομποτική τέχνη και οι δημιουργικές της εκφάνσεις

Η ρομποτική τέχνη στο πεδίο της σύγχρονης τέχνης αντικατοπτρίζει την εκφραστική της δύναμη και τον πλούτο των δυνατοτήτων της. Σύμφωνα με το Διάγραμμα 2 η ρομποτική τέχνη αποτελείται από διάφορα υπο-είδη, το καθένα από τα οποία περιλαμβάνει αξιόλογα δείγματα έργων τέχνης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα της τέχνης των κυβερνοοργανισμών (cyborgism ή cyborg art) αποτελεί το πορτραίτο του πρώτου πολίτη-κυβερνοοργανισμού (cyborg) και κυβερνοκαλλιτέχνη Neil Harbisson. Ο Harbisson έχει αχρωματοψία, αλλά με την κεραία που έχει ενσωματώσει στο κρανίο του αντιλαμβάνεται με διαμεσολαβημένο τρόπο όλα τα χρώματα, μεταξύ των οποίων και τα υπεριώδη που δεν είναι αντιληπτά από το ανθρώπινο μάτι. Επίσης, με την ίδια κεραία υπερ-αισθήσεων λαμβάνει μέσω ηχητικών δονήσεων πληροφορίες για ηλεκτρομαγνητική ακτινοβολία, τηλεφωνικές κλήσεις, βίντεο και εικόνες σε μορφή ήχων και πληροφορίες από δορυφόρους (Donahue, 2017). Η κυβερνοκαλλιτέχνης Dodo K. Doudová, η οποία συνδέει την καλλιτεχνική και τεχνολογική πρακτική της με Διαταραχές στο Φάσμα του Αυτισμού, έχει στο χέρι της ως κυβερνοόργανο (cyborgan) μία συσκευή σωλήνα Geiger–Müller με αέρια τα οποία όταν ανιχνεύουν ραδιενέργεια, δημιουργούν ηλεκτρικό παλμό και χαρακτηριστικό ήχο που δημιουργεί αίσθημα δόνησης στο δέρμα της (STANDASHOW, 2021).



Διάγραμμα 2. *Αναστασία Ζωή Σουλιώτου, 2019, οπτικό διάγραμμα της ρομποτικής τέχνης με τα υπο-είδη της. Λεπτομέρεια του Διαγράμματος 1 των τεχνολογιών τέχνης.*

Κινητικές ρομποτικές εγκαταστάσεις περιέχουν κινούμενες κατασκευές –όπως η κινητική εγκατάσταση η *Hard Drivin'* (2010) των Ivan Twohig, Benjamin Gaulon και Brian Solon– με τηλεκατευθυνόμενα αυτοκίνητα, τα οποία αντλούν πληροφορίες από tweets και με βάση αυτά κινούνται. Οι κινήσεις των τηλεκατευθυνόμενων αυτοκινήτων δημιουργούν ένα συμμετοχικό αποτέλεσμα συνδιαμορφώνοντας το όλο έργο μέσα από δυνατότητα του κάθε χρήστη να παρέμβει με tweet μέσω της ιστοσελίδας http://harddrivin.com (Twohig, Gaulon & Solon, 2010). Σε άλλες περιπτώσεις οι ρομποτικές εγκαταστάσεις μπορούν να συνδυάζουν και άλλες μορφές τέχνης, όπως η κινητική ηχητική εγκατάσταση *Where is your art?* (2009) των András Juhász Márton, Melinda Matúz, Gergely Kovács και Barbara Sterk με κινούμενα γλυπτά (Random Magazine, 2009).

Η τέχνη των μη επανδρωμένων αεροσκαφών (drone art) αποτελεί άλλο ένα είδος ρομποτικής τέχνης με έργα όπως το *Drone Shadows 002* (2012) του James Bridle το οποίο αποτυπώνει το περίγραμμα της σκιάς σε δημόσιο χώρο πάνω από το οποίο πέρασε ένα drone (Bridle, 2012). Το δε βίντεο *Drone Aviary* (2015) του Superflux Lab εγείρει προβληματισμούς γύρω από τα drones σχετικά με την ιδιωτικότητα και την παρακολούθηση.

Ο καλλιτέχνης Stelarc έχει δημιουργήσει έργα με εξωσκελετικά ρομπότ τα οποία παρουσιάζει μέσα από επιτελεστικές δράσεις (performances) τις οποίες καταγράφει με οπτικοακουστικό υλικό. Στο έργο του *Reclining StickMan* (2020) ο ίδιος ο καλλιτέχνης βρίσκεται πάνω σε εξωσκελετική κατασκευή που σχηματίζει ανθρώπινη φιγούρα τύπου stickman σε υπερφυσικό μέγεθος (9 μέτρα ύψος) και τη χειρίζεται σε σχετική performance στο πλαίσιο της 2020 Adelaide Biennial of Australian Art: Monster Theatres (STELARC, 2020b). Το εξωσκελετικό ρομπότ αποτελείται από λαστιχένιους μύες και μπορούν οι θεατές στον χώρο του ρομπότ, αλλά και από οποιαδήποτε τοποθεσία μέσω της ιστοσελίδας recliningstickman.stelarc.org να ενεργοποιήσουν την κίνηση του ρομπότ (STELARC, 2020a).

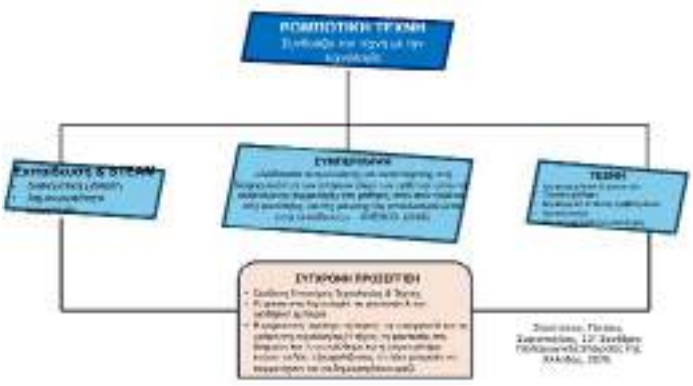
Ο STELARC έχει κάνει performances και με άλλα έργα που περιλαμβάνουν ρομποτικά πρόσθετα μέλη (Stelarc FAHA, 2025), όπως το Επέκταση χεριού (*Extended Arm*) και ένα *Τρίτο Χέρι (Third Hand*). Αναφορικά με το τρίτο χέρι, αυτό χρησιμοποιήθηκε σε performances από το 1980 έως το 1998 σε Ιαπωνία, ΗΠΑ, Ευρώπη και Αυστραλία (STELARC, 2024). Σε γενικές γραμμές, στην περίπτωση των έργων του Stelarc η ρομποτική τέχνη επαυξάνει τις δυνάμεις και τις δυνατότητες του ανθρώπινου σώματος δίνοντας υπερδυνάμεις στον καλλιτέχνη.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ρομποτική ουρά Arque που έχει δημιουργηθεί στην Ιαπωνία για να διευκολύνει τον άνθρωπο στην ισορροπία (Yeung, 2019). Πρόκειται για εξωσκελετικό μηχανισμό με τεχνητούς μύες που σχηματίζουν ουρά εμπνευσμένη από βιομιμητισμό και συγκεκριμένα από ιππόκαμπους. Αν και η ουρά αυτή δημιουργήθηκε για τη βελτίωση της ποιότητας ζωής των ανθρώπων, χωρίς αρχική καλλιτεχνική πρόθεση, θα μπορούσε να ιδωθεί και με καλλιτεχνική οπτική και προοπτικές καλλιτεχνικής αξιοποίησης.

Η ρομποτική τέχνη στην εκπαίδευση

Η ρομποτική τέχνη συνδυάζει την τέχνη με την τεχνολογία, συνδέεται με την προσέγγιση STEAM και μπορεί να οδηγήσει στη συμπερίληψη με βιωματικό τρόπο. Σύμφωνα με την UNESCO (2009), η συμπερίληψη είναι «Διαδικασία αντιμετώπισης και ανταπόκρισης στη διαφορετικότητα των αναγκών όλων των μαθητών μέσω της αυξανόμενης συμμετοχής στη μάθηση, στον πολιτισμό και στις κοινότητες, και της μείωσης του αποκλεισμού μέσα στην εκπαίδευση».

Η ρομποτική τέχνη «συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας και στη συναισθηματική ανάπτυξη» και επίσης «επιτρέπει στα παιδιά να δείξουν τη σκέψη και τα συναισθήματά τους με δημιουργικό τρόπο» δίνοντάς την ευκαιρία σε παιδιά με αυτισμό ή άλλες μαθησιακές ή συναισθηματικές δυσκολίες να μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, πράγμα που χωρίς την τέχνη θα ήταν ανέφικτο (Συριοπούλου-Δελλή, 2023, σσ. 581-583).



Διάγραμμα 3. *Οπτικό διάγραμμα της ρομποτικής και η άμεση σύνδεσή της με την εκπαίδευση, την τέχνη και τη συμπερίληψη.*

Ρομποτική εκπαίδευση και Artbots

Ιδιαίτερη θέση στο πεδίο της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της εκπαίδευσης του μοντέλου STEAM κατέχει η τέχνη των artbots, δηλαδή των ρομπότ-ζωγράφων. Σε ακαδημαϊκό και εκπαιδευτικό πλαίσιο, τα artbots ορίζονται ως «ρομπότ-ζωγράφοι», τα οποία κινούνται πάνω σε μια επιφάνεια και παράγουν εικαστικά έργα, όπως γραμμές, σχήματα, μοτίβα ή αφηρημένες συνθέσεις, χρησιμοποιώντας υλικά ζωγραφικής (μαρκαδόρους, τέμπερες κ.ά.).

Τα artbots διακρίνονται σε δύο βασικές κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει artbots που συνδέονται με εκπαιδευτικές πλατφόρμες ρομποτικής, όπως είναι οι Lego WeDo 2.0, EV3, Bee-Bot, Spike κ.α. οι οποίες ενσωματώνουν λογισμικό και εφαρμογές για την υποστήριξη μαθημάτων, επιτρέποντας την αλληλεπίδραση των μαθητών και την παροχή ανατροφοδότησης σε πραγματικό χρόνο και δημιουργούνται ώστε να κινούνται μέσω κώδικα και προγραμματισμού. Τα ρομπότ αυτά, εύκολα μπορούν να μετατραπούν σε artbots, τοποθετώντας πάνω τους υλικά ζωγραφικής όπως οι μαρκαδόροι, και προγραμματίζοντάς τα έτσι ώστε να έχουν ένα εικαστικό αποτύπωμα (Εικόνα 1).

Εικόνα 1. *Τα αυγά του Πάσχα: Μια εκπαιδευτική εφαρμογή με Lego WeDo 2.0, Γάτσου, 2025.*

Η δεύτερη κατηγορία αφορά τα αυτοσχέδια artbots, τα οποία δημιουργούνται από μαθητές και εκπαιδευτικούς με απλά υλικά και βασικά ηλεκτρονικά μέρη, όπως τα παραδείγματα με τα artbots που κατασκευάστηκαν με ηλεκτρική οδοντόβουρτσα, παιδικά παιχνίδια δόνησης και

μοτέρ (Εικόνα 2). Περαιτέρω ανάλυση των εκπαιδευτικών εφαρμογών των artbots αυτού του είδους παρουσιάζονται στη σχετική μελέτη της Souliotou (2022).

Ο κύριος στόχος αυτών των ρομπότ είναι η ενίσχυση της δημιουργικότητας, της πειραματικής μάθησης και της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών, προσφέροντας παράλληλα ευελιξία και προσαρμογή σε ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή μικρές ομάδες μαθητών. Η διάκριση αυτή υπογραμμίζει τον διαφορετικό ρόλο που μπορούν να παίξουν τα artbots στη μάθηση και στην κοινωνική ένταξη παιδιών, ιδιαίτερα σε περιβάλλοντα με ποικίλο κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.

Εικόνα 2. *Artbots χωρίς προγραμματισμό. Πηγή: Souliotou, 2022.*

Στην εκπαίδευση, τα artbots χρησιμοποιούνται ως παιδαγωγικό εργαλείο που συνδυάζει τη ρομποτική με την τέχνη και εντάσσεται στο πλαίσιο της εκπαίδευσης STEAM. Μέσα από τη διαδικασία κατασκευής και χρήσης τους, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά σε δραστηριότητες πειραματισμού, δημιουργίας και αναστοχασμού, αναπτύσσοντας δεξιότητες όπως η δημιουργική σκέψη, η επίλυση προβλημάτων, η συνεργασία και η κατανόηση βασικών εννοιών τεχνολογίας και μηχανικής.

Ρομποτική τέχνη και συμπεριληπτική εκπαίδευση

Η ρομποτική τέχνη δύναται να λειτουργήσει ως ισχυρό εργαλείο συμπερίληψης στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σύμφωνα με τη σύγχρονη παιδαγωγική προσέγγιση, η συμπερίληψη αφορά τη μείωση του αποκλεισμού και την ενίσχυση της συμμετοχής όλων των μαθητών στη μάθηση και στον σχολικό πολιτισμό. Η καλλιτεχνική διάσταση της ρομποτικής συμβάλλει στην έκφραση σκέψεων και συναισθημάτων με εναλλακτικούς

τρόπους, προσφέροντας ιδιαίτερα οφέλη σε μαθητές με αυτισμό ή άλλες μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες. Η τέχνη, σε συνδυασμό με τη ρομποτική, ενισχύει την ολιστική μάθηση, την κριτική σκέψη και τη δημιουργική επίλυση προβλημάτων. Παράλληλα, καλλιεργεί την αισθητική αντίληψη και την ενσυναίσθηση, στοιχεία που ενδυναμώνουν τη συνεργασία και την κοινωνική αλληλεπίδραση στην τάξη.

Εκπαιδευτικές εφαρμογές και καλές πρακτικές με Artbots

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες με artbots οργανώνονται γύρω από τρεις βασικούς άξονες: α. την τεχνολογία, β. την καλαισθησία και την τέχνη και γ. την παιδαγωγική προσέγγιση. Οι μαθητές έρχονται αρχικά σε επαφή με τα artbots μέσω επίδειξης και συζήτησης σχετικά με τον τρόπο κατασκευής και λειτουργίας τους. Ακολουθεί πειραματισμός, δημιουργία με ελεύθερη ή στοχευμένη θεματολογία και αναστοχασμός επί της διαδικασίας και των αποτελεσμάτων.

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες με artbots έχουν εφαρμοστεί σε κέντρα πρώιμης παρέμβασης και σε γενικά και ειδικά σχολεία, συμβάλλοντας στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, στη συνεργασία και στην ενίσχυση της συμμετοχής των μαθητών (Souliotou, 2022). Μελέτες περίπτωσης δείχνουν ότι η αξιοποίηση της ρομποτικής τέχνης υποστηρίζει τον αναδυόμενο γραμματισμό, τη γνωστική ανάπτυξη και τη συναισθηματική έκφραση παιδιών που βρίσκονται στο φάσμα του αυτισμού (ΔΑΦ).

Ρομποτική τέχνη, STEAM και διαθεματική μάθηση

Η ένταξη της ρομποτικής τέχνης στο εκπαιδευτικό πλαίσιο STEAM ενισχύει τη διαθεματική μάθηση, συνδέοντας τη λογική και τον προγραμματισμό με τη φαντασία, την έκφραση και το συναίσθημα. Μέσα από συνεργατικές δραστηριότητες-projects, όπως για παράδειγμα η δημιουργία Escape Room (Εικόνα 3.), στο οποίο οι μαθητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες για την επίλυση διαδοχικών γρίφων με αυξανόμενο επίπεδο δυσκολίας. Οι γρίφοι σχετίζονταν με έννοιες εκπαιδευτικής ρομποτικής και προγραμματισμού, ενώ η επιτυχής ολοκλήρωση κάθε σταδίου οδηγούσε στην αποκάλυψη στοιχείων απαραίτητων για τη συνέχιση της δραστηριότητας. Η συγκεκριμένη πρακτική έχει παρουσιαστεί σε διεθνές συνέδριο, όπου αναλύονται εκτενέστερα η μεθοδολογία και τα αποτελέσματα

της εφαρμογής (Karatrantou et al., 2023). Στην Εικόνα 3 παρουσιάζεται παράδειγμα δραστηριότητας με artbots στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Εικόνα 3. *Δραστηριότητα εκπαιδευτικής ρομποτικής τύπου Escape Room στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πηγή: Karatrantou et al., 2023.*

Εκτός από το παραπάνω παράδειγμα καλής πρακτικής αξιοποίησης της ρομποτικής και της τέχνης, υπάρχουν και άλλες εφαρμογές με καλλιτεχνικές κατασκευές και εκπαιδευτικά ρομπότ, όπου οι μαθητές αναπτύσσουν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, επικοινωνίας και κοινωνικής ένταξης. Όλοι οι μαθητές εμπλέκονται βιωματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και βιώνουν με αυτό τον τρόπο την σχολική επιτυχία.

Παράλληλα, η ρομποτική τέχνη αξιοποιείται και στην εκπαίδευση μελλοντικών εκπαιδευτικών, προσφέροντας βιωματικές εμπειρίες που μπορούν να μεταφερθούν στην εκπαιδευτική πράξη και να υποστηρίξουν καινοτόμες και συμπεριληπτικές διδακτικές προσεγγίσεις.

Συμπεράσματα

Μέσα από τη μελέτη επιστημονικών άρθρων, έργων τέχνης, ερευνητικών προγραμμάτων και παιδαγωγικών εφαρμογών, αναδεικνύεται ότι η καλλιτεχνική και δημιουργική διάσταση της ρομποτικής συμβάλλει στην

ανάπτυξη ενός συμπεριληπτικού μαθησιακού περιβάλλοντος, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή, την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών. Η προσέγγιση αυτή επιτρέπει και ταυτόχρονα καθιστά αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση του ρόλου της ρομποτικής τέχνης ως παιδαγωγικού εργαλείου που προάγει τη δημιουργικότητα, τη φαντασία και την ενσυναίσθηση, στοιχεία που ευθυγραμμίζονται με τις αρχές της εκπαίδευσης STEAM και της συμπεριληπτικής διδασκαλίας.

Σε κοινωνικό επίπεδο, η ρομποτική τέχνη συμβάλλει στη συμπερίληψη μαθητών-τριών με διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες, ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη συνεργατικότητα και μπορεί να αξιοποιηθεί στη συμπεριληπτική εκπαίδευση. Ωστόσο, η εφαρμογή της δεν στερείται προκλήσεων: ζητήματα όπως η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, η ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή ακόμη και ερωτήματα ηθικής γύρω από την εφαρμογή της συνιστούν σημαντικά θέματα προς διερεύνηση. Με βάση τα παραπάνω καθίσταται απαραίτητη η πιο συστηματική ενσωμάτωση της ρομποτικής με αισθητικούς και καλλιτεχνικούς όρους και με έμφαση στη δημιουργική της διάσταση στην εκπαίδευση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Donahue, M. (April 3, 2017). *How a Color-Blind Artist Became the World's First Cyborg. Neil Harbisson can "see" in UV thanks to an antenna-like implant that boosts his perception of light and gives him super-senses.* National Geographic. https://www.nationalgeographic.com/science/article/worlds-first-cyborg-human-evolution-science#:~:text=An%20antenna%2Dlike%20sensor%20implanted,he%20then%20perceives%20as%20sound

Karatrantou, A., Giannoula, V., Panagiotakopoulos, C., & Nikolaou, G. (2023). Educational robotics applications as tools to support the social interactions and integration of refugee children in the community of schools of primary education. *Proceedings of the International Conference on Social and Education Sciences.*

Souliotou, A. Z. (2022). *Artbots in special education: Possible applications and benefits*. *Proceedings of the International Conference on Education, 8*(1), 125–135. https://doi.org/10.17501/24246700.2022.8111

STANDASHOW (2021, March 13). *DODO: Jsem kyborg a umím vnímat radioaktivitu, ráda bych se potkalas paní Drábovou* [video]. YouTube.

https://www.youtube.com/watch?v=7adMZKe6epE

Stelarc FAHA (2025, January). *Performance artist Stelarc is reimagining what it means to be human in a tech world*. Australian Academy of the Humanities. https://humanities.org.au/power-of-the-humanities/stelarc-performance-artist-interview/

Συριοπούλου-Δελλή, Χ. (2023). Παρεμβάσεις τέχνης με την αξιοποίηση της τεχνολογίας για άτομα με διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού. Στο Α. Λενακάκης και Χ. Κανάρη (Επιμ.). *Πολιτισμός, τέχνες και συμπερίληψη: θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές* (σσ. 581-582). Σοφία.

UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization – UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000177849.locale=en

Yeung, J. (2019, August 15). Robotic tail for humans was inspired by seahorses. CNN style. https://edition.cnn.com/style/article/japan-robotic-tail-intl-hnk-trnd

Διαδικτυακές πηγές έργων τέχνης

Bridle, J. (2012). *Drone Shadow 002* [Public art]. James Bridle. https://jamesbridle.com/works/drone-shadow-002

nilseuropa (2009). *Where is your art?* [video]. Vimeo. https://vimeo.com/6012596

Random Magazine (2009, October 29). *Where is your art?* http://www.random-magazine.net/2010/10/hard-drivin/

STELARC (2020a). *Reclining Stickman* [ρομποτική εγκατάσταση και επιτελεστική δράση]. Monster Theatres: 2020 Adelaide Biennale of Australian Art AGSA Art Gallery of South Australia. www.stelarc.org/reclining-stickman.php

STELARC (2020b). *'STELARC: Reclining Stickman' at 2020 Adelaide Biennial of Australian Art: Monster Theatres* [video]. YouTube. https://www.youtube.com/watch?v=Vg-oHiKra9Y

STELARC (2024). *THIRD HAND* [ρομποτική κατασκευή και επιτελεστική δράση]. STELARC. http://stelarc.org/_activity-20265.php

Superflux Lab (2015). *Drone Aviary* [video]. Vimeo. https://vimeo.com/124292043

Twohig, I., Gaulon, B. & Solon, B. (2010). *Hard Drivin'* [kinetic art installation]. http://harddrivin.com

«Η κούκλα ως θεραπευτικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο και την πρώτη σχολική ηλικία»

Γιάννης Χρηστάκος
ΕΚΠΑ
ichristakos@ecd.uoa.gr

Μαρία Φίνου
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
mariafinou93@gmail.com

Περίληψη

Το κουκλοθέατρο είναι μια μορφή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και πολύτιμο εκπαιδευτικό εργαλείο, καθώς περιβάλλεται από μυστήριο, χιούμορ, προσεγγισιμότητα, εφευρετικότητα, δημιουργικότητα και δημιουργεί τις συνθήκες για αλληλεπιδραστική/διαφοροποιημένη μάθηση. Ως παιδαγωγικό εργαλείο, το κουκλοθέατρο προσφέρει την δυνατότητα στους μαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματα τους, ενεργοποιείται η φαντασία τους και διευκολύνεται η γεφύρωση των πολιτιστικών, θρησκευτικών, γλωσσικών, κοινωνικών ή φυλετικών διαφοροποιήσεων. Παράλληλα, υπάρχει κι ένα έντονο ενδιαφέρον αξιοποίησης των τεχνικών της Δραματικής τέχνης ως θεραπευτικό εργαλείο για τα παιδιά.

Λέξεις- Κλειδιά: κούκλα, κουκλοθέατρο, δραματική τέχνη, εκπαίδευση, θεραπευτικό εργαλείο, παιχνίδι ρόλων

Abstract

Puppet theater is a form of Dramatic Art in Education and a valuable educational tool, as it is surrounded by mystery, humor, approachability, inventiveness, creativity and creates the conditions for interactive/differentiated learning. As a pedagogical tool, puppet theater offers students the opportunity to express their feelings, activates their imagination and facilitates the bridging of cultural, religious, linguistic, social, or racial dif-

ferences. At the same time, there is also a strong interest in utilizing the techniques of Dramatic art as a therapeutic tool for kids.

Key- Words: puppet, puppetry, dramatic art, education, therapeutic tool, role-play

Ορισμός Κουκλοθεάτρου

Βασικό στόχο της εκπαίδευσης, αποτελεί η προετοιμασία του ατόμου για τη ζωή τους ως μελλοντικός πολίτης. Οι απόψεις για τους στόχους της εκπαίδευσης και της κοινωνίας έχουν αλλάξει πολύ με το πέρασμα των χρόνων, και οι παραδοσιακές λειτουργίες των σχολείων έχουν αμφισβητηθεί. Η μάθηση μέσω του παιχνιδιού θεωρείται πλέον σημαντική, καθώς το παιχνίδι δεν συμβάλλει απλά στην μάθηση, αλλά αναδεικνύει τις κλίσεις, τα ταλέντα και τις επιθυμίες ενός παιδιού.

Ένα σύνηθες μέσο διδασκαλίας, ιδίως στις μικρές ηλικίες είναι η χρήση της κούκλας και το κουκλοθέατρο. Το κουκλοθέατρο είναι ένα είδος θεάτρου στο οποίο δρουν κούκλες τις οποίες ζωντανεύουν οι άνθρωποι, κρυμμένοι τις περισσότερες φορές από τους θεατές. Μερικές φορές στο κουκλοθέατρο αντί για την κούκλα μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα αντικείμενο, το οποίο μπορεί να ζωντανέψει ο παίκτης με ανάλογες κινήσεις και ανάλογη φωνή (Μαγουλιώτης, 1994).

Ιστορική Αναδρομή

Αναζητώντας τις ρίζες του κουκλοθεάτρου, ανατρέχουμε στον πρωτόγονο άνθρωπο: μέσα από τα σπήλαια χαράσσει την ύπαρξή του και «εξημερώνει» τη φύση μέσω αναπαράστασης και συμβολισμού, όπου σε πέτρα, ξύλο ή δέντρο «εδράζεται» η θεότητα. Από την ίδια ανάγκη δημιουργεί υποτυπώδη ομοιώματα ανθρώπινης μορφής και τα λατρεύει ως θεούς (Κοντογιάννη, 1992).

Αρχαιολογικά ευρήματα σε τάφους/μνημεία δείχνουν μικρά αρθρωτά αγαλματάκια με δυνατότητα βασικών κινήσεων, που χρησιμοποιούνται σε τελετές, π.χ. στην Αίγυπτο στη μυστηριακή λειτουργία του Οσίριδος και της Ίριδας. Τον 19ο αιώνα, στο μνήμα Αιγύπτιας ιέρειας βρέθηκε κουτί-δωμάτιο με ξύλινες φιγούρες και μηχανισμό από σκοινιά για κίνηση μπρος–πίσω, επιβεβαιώνοντας τον θρησκευτικό χαρακτήρα των αιγυπτιακών μαριονετών (Δαράκη, 1978).

Οι μαριονέτες περνούν από την Αίγυπτο στην Ελλάδα και, σύμφωνα με τον Λουκιανό, οι Έλληνες μιμούνται τον μηχανισμό τους. Σε αρχαίους Έλληνες και αρχαίους Ρωμαίους το κουκλοθέατρο λειτουργεί ως καθημερινή λαϊκή ψυχαγωγία. Οι κούκλες από κερί ή ξύλο λέγονται «νευρόσπαστα» και αναφέρονται από Ηρόδοτο και Ξενοφώντα (Δαράκη, 1978).

Το κουκλοθέατρο είναι γνωστό και στους Βυζαντινούς, απ' όπου, όπως πιστεύεται, το πήραν οι Ινδοί. Στην Ινδία και γενικότερα στην Ασία οι μαριονέτες έχουν θρησκευτική χρήση (επίκληση πνευμάτων νεκρών). Στην Κίνα ξεκινούν επίσης θρησκευτικά και εξελίσσονται σε επικές και τελικά κωμικές μορφές, με απλή τεχνική (ένας παρουσιαστής) αλλά και πιο σύνθετες για ανώτερα κοινωνικά στρώματα (Δαράκη, 1978).

Στην Ευρώπη, παράλληλα με το θέατρο σκιών, από τον 13ο- 14ο αιώνα εμφανίζονται τεχνικές όπως χέρι μέσα στο κεφάλι της κούκλας, μαριονέτες με κλωστές και κούκλες με ραβδιά/σίδερα στερεωμένα στο κεφάλι (Βρυξέλλες, Σικελία). Τον 19ο αιώνα διαδίδεται ευρύτατα και το θέατρο του χαρτιού (théâtre de papier) στη Μεγάλη Βρετανία, με χαρτονένιες φιγούρες 10- 20 εκ. σε εγκοπές υπερυψωμένου χαρτονένιου πατώματος σκηνής (Κοντογιάννη, 1992).

Τον 16ο αιώνα, ιταλικός θίασος έπαιξε για τον βασιλιά Κάρολο Β' της Αγγλίας και την Αυλή του, όμως το 1562 οι παραστάσεις απαγορεύτηκαν ως ειδωλολατρικές και το 1647 έκλεισαν όλα τα θέατρα με μαριονέτες. Με την παλινόρθωση των Στιούαρτ ξανανοίγουν, και το πρώτο κομψό θέατρο μαριονετών ανοίγει στο Λονδίνο το 1711. Τύπος του Αγγλικού κουκλοθεάτρου: Πούντς και Ζούντη (Κοντογιάννη, 1992).

Αγγλικοί κουκλοθίασοι μεταφέρουν το είδος στη Γερμανία: στον Μεσαίωνα οι μαριονέτες διέσωσαν τη δραματική τέχνη, ενώ στον ρομαντισμό άκμασαν πρόσκαιρα λόγω έλλειψης νέων έργων (Κοντογιάννη, 1992). Στη Γαλλία τις φέρνουν ο ιταλικός κουκλοθίασος- Μπριός και ο Πολισινέλ· ο Λουδοβίκος 14ος τις προστατεύει, παραστάσεις δίνονται στη Διέππη τον δεκαπενταύγουστο, και στο Παρίσι (οδός «Marousets») η ονομασία γίνεται «Μικρές Μαντόνες»/«Μικρές Μαρίες» όταν μπαίνουν στις εκκλησίες, πριν απαγορευτούν ως ειδωλολατρικές (Δαράκη, 1978).

Στη Ρωσία οι «Σκόμορακς» περιόδευαν τον Μεσαίωνα: από μυστηριακά έργα πέρασαν σε κωμωδίες και σε πολέμους σε επικά/υμνητικά. Κυριαρχεί ο «Πετρούσκα», όμοιος με τον ελληνικό Φασουλή (Κοντογιάννη, 1992). Για τον Φασουλή, ο Πούχνερ γράφει ότι προέρχεται από τη Δύση: Ιταλός κουκλοπαίκτης στα Επτάνησα πούλησε τα ανδρείκελά του. Στην Αθήνα μεταφέρεται γύρω στο 1870 (πλατεία Θησείου), από καφενεία/μάντρες/πλατείες, με ονόματα που θυμίζουν ιταλικά και commedia dell'arte. Πρώτος γνωστός εμψυχωτής: Ζακυνθινός Ανδρέας Στραβός γύρω στα 1880· κοινό συνήθως μεγάλοι (Κοντογιάννη, 1992). Ο Μίμαρος

και οι συνεχιστές του ενίσχυσαν στοιχεία ελληνικότητας στον Καραγκιόζη, που—παρά την υποτίμηση της «γλώσσας του προλεταριάτου» έναντι της καθαρεύουσας των αστών με γαλλικές/ιταλικές ενθέσεις—απέκτησε φανατικούς οπαδούς (Κοντογιάννη, 1992).
Σήμερα, σε πολιτισμένες χώρες όπου η παιδική ψυχαγωγία οργανώνεται θεσμικά—ιδίως στις Ανατολικές—το κουκλοθέατρο έχει εξελιχθεί σε μεγάλη τέχνη που μορφώνει και ψυχαγωγεί, με αναγνωρισμένη θετική επίδραση στην πνευματική και συναισθηματική ωριμότητα και ανάπτυξη του παιδιού.

Είδη Θεατρικής Κούκλας

Τα είδη κούκλας για το κουκλοθέατρο είναι πάρα πολλά, π.χ. η μαριονέτα, η γαντόκουκλα, η τύπου Ιάβας, η επίπεδη και η τύπου σκιάς. Από αυτά τα είδη έχουν γίνει και άλλες παραλλαγές, όπως η τύπου μαρότας, τύπου Λιέγης, τύπου Μπουνράκου ή Ιαπωνίας, τύπου Μάπετ ή όπερας, Ανθρωποειδούς τύπου, αντικειμενόκουκλες, δαχτυλόκουκλες, αυτοκόλλητες κούκλες, μεγάλες κούκλες κλπ. Άλλες κούκλες είναι μεγάλες, π.χ. γιγαντόκουκλες, και άλλες μικρές, ενώ το βάρος τους ποικίλλει. Ο χειρισμός τους μπορεί να γίνει από έναν παίκτη ή και περισσότερους, ανάλογα με την κούκλα (Μαγουλιώτης, 1994).

Οι κούκλες τύπου μαρότας, οι γαντόκουκλες, οι δαχτυλόκουκλες και οι επίπεδες κούκλες, είναι αυτές που μπορούν να παιχτούν πιο εύκολα στο νηπιαγωγείο, γιατί δεν χρειάζονται περισσότερους από ένα παίκτη και είναι εύχρηστες. Ο τρόπος κατασκευής της κάθε κούκλας έχει σχέση και με το χειρισμό της (Μαγουλιώτης, 1994).

Η κατασκευή της κούκλας αναπτύσσει τις λεπτές κινήσεις. Συντονίζει την κινητικότητα, ενισχύει την έφεση στον πειραματισμό και στην εξερεύνηση του περιβάλλοντος και των διαφόρων υλικών. Εκλεπτύνει τις αισθήσεις, ευαισθητοποιεί και εξελίσσει την αισθαντικότητα, αναδεικνύει τις δημιουργικές δυνατότητες και καλλιεργεί την ευρηματικότητα. Προσφέρει απόλαυση στα παιδιά και δημιουργεί θετικά συναισθήματα που προάγουν το αυτοσυναίσθημα (Κοντογιάννη, 1992).

Το κουκλοθέατρο στην εκπαίδευση

Το κουκλοθέατρο, ως τεχνική της δραματικής τέχνης, λειτουργεί ως υποστηρικτικό πλαίσιο που υπηρετεί τον βασικό σκοπό της προσχολικής αγωγής: την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών. Παρότι η προέλευση της κούκλας δεν είναι σαφής, «άντεξε μέσα στο χρόνο ως θεατρικό μέσο με ιδιαίτερη παιδαγωγική αξία» (Σέξτου, 1998). Η κούκλα, από τα αρχαία

χρόνια έως σήμερα, αποτελεί από τα πρώτα και πιο αγαπητά παιχνίδια· γι' αυτό και παιδί–παιχνίδι συνδέονται άρρηκτα. Το παιχνίδι με κούκλα συμβάλλει στη συναισθηματική, γνωστική, γλωσσική, κοινωνική και σωματική ανάπτυξη.

Στη γλωσσική ανάπτυξη, η γλώσσα είναι εργαλείο επικοινωνίας και σύστημα που οργανώνει ιδέες, γεγονότα και συναισθήματα· τα παιδιά κατακτούν τον γλωσσικό κώδικα εκφράζοντας σκέψεις και γνώμη. Για την ερμηνεία του παιχνιδιού έχουν προταθεί θεωρίες: ο Schiller μιλά για «πλεονάζουσα ενέργεια» που εκτονώνεται μέσω κίνησης και μίμησης (Κοντογιάννη, 2000), ενώ η Βοσνιάδου τονίζει πως το παιδί ξεκινά μιμούμενο καθημερινές πράξεις (π.χ. ντύνει/ταΐζει κούκλα) και σταδιακά περνά σε συμβολικό παιχνίδι ρόλων (Βοσνιάδου, 2001). Ο Mc Dougall αμφισβητεί ότι το παιχνίδι είναι μόνο εκτόνωση/μίμηση, επισημαίνοντας τον δημιουργικό και πρωτότυπο χαρακτήρα του (Κοντογιάννη, 2000). Αντίστοιχα, οι Lazarus και Patrick βλέπουν το παιχνίδι ως ανάπαυση, καταφυγή και αναζωογόνηση από απαιτητικές λειτουργίες (Κοντογιάννη, 2000).

Η θεωρία του αταβισμού/ανακεφαλαίωσης του Hall (στον βιογενετικό νόμο του Haeckel) υποστηρίζει ότι το παιδί «ανακεφαλαιώνει» την ανθρώπινη εξέλιξη μέσω παιχνιδιού· ο Claparède τη δέχεται με επιφυλάξεις, σημειώνοντας παράλληλη (όχι ταυτόσημη) εξέλιξη παιχνιδιών και ανθρώπινων ενεργειών (Κοντογιάννη, 2000). Η θεωρία της προπαρασκευαστικής εξάσκησης υποστηρίζει ότι το παιδί «προγυμνάζεται» για ανάγκες της ενήλικης ζωής· ανάλογες θέσεις υιοθετούν και οι Claparède και Lange, συνδέοντας τις μορφές παιχνιδιού με το αναπτυξιακό στάδιο (Κοντογιάννη, 2000).

Το παιχνίδι με κούκλες συμβάλλει και στην ψυχοκινητική ανάπτυξη: το παιδί αποκτά αδρή (τρέξιμο, άλμα, σκαρφάλωμα) και λεπτή κινητικότητα (επιδέξια χρήση δαχτύλων/κρατήματα). Η κινητική ανάπτυξη αφορά προσαρμοστικές αλλαγές που βελτιώνουν ικανότητες και αποδοτικότητα, ενώ η ψυχοκινητική ικανότητα είναι εκτέλεση δεξιοτήτων με βεβαιότητα, ελάχιστη ενέργεια και χρόνο (Τραυλός, 1998). Το παιχνίδι επιτρέπει εξερεύνηση περιβάλλοντος, ενισχύει συντονισμό, μυϊκή δύναμη και οπτικοκινητικό έλεγχο.

Το κουκλοθέατρο προσφέρει ερεθίσματα νοητικής και ψυχοσυναισθηματικής ενδυνάμωσης (Κοντογιάννη, 1992), συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση της εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση προσωπικότητας μέσω φαντασίας και συμβολισμού. Η κούκλα γίνεται «πρόσωπο» που επιτρέπει στα παιδιά να ζουν παράλληλα πραγματικότητα και φαντασία, δίνοντας στον/στην εκπαιδευτικό πρόσβαση σε σκέψεις/προβληματισμούς που αλλιώς δύσκολα εκφράζονται. Χαρακτηριστικά, «τα παιδιά έλεγαν ό,τι δε θα τολμούσαν ποτέ να πουν στον αληθινό τους δάσκαλο» (Rodari, 1985).

Η ενεργή συμμετοχή στη δημιουργία και λειτουργία κουκλοθεάτρου κινητοποιεί συναισθηματικές, πνευματικές και σωματικές δυνάμεις, δημιουργεί εμπειρίες και σταθεροποιεί ήδη αποκτημένες (Δαράκη, 1978).

Σε επίπεδο κινήτρων, η θεωρία της άμιλλας (Mc Dougal) συνδέει το παιχνίδι (από το 4ο έτος) με την ανάγκη υπεροχής/ανταγωνισμού (Κοντογιάννη, 2000). Ο P. Janet (επιτυχία–έξαρση Εγώ) και ο J. Chateau τονίζουν ότι το παιχνίδι φέρνει χαρά επιτυχίας, επιβεβαιώνει την ύπαρξη, αναδεικνύει δυνατότητες και καλλιεργεί αυτοπειθαρχία, μειώνοντας αισθήματα μειονεξίας και ενισχύοντας το Εγώ (Κοντογιάννη, 2000). Το κουκλοθέατρο προκαλεί έντονη ψυχοπνευματική διέγερση επειδή το παιδί «ονειρεύεται» έναν ιδανικό εαυτό (Ράπτη & Καββαδά, 1973).

Στο οικοδομιστικό μοντέλο, το παιχνίδι θεωρείται κρίσιμο για τη διανοητική εξέλιξη (Κάππας, 2005). Ο Piaget υποστηρίζει ότι η γνώση πηγάζει από την πράξη πάνω σε αντικείμενα· άρα το παιχνίδι, ως γνήσια ενεργητικότητα, είναι κεντρικό. Συνδέει μορφές παιχνιδιού με στάδια νοητικής ανάπτυξης και με τη συμμόρφωση/αφομοίωση εμπειριών στο Εγώ (Κοντογιάννη, 2000). Οι Zelazo και Kearsley προτείνουν επίπεδα παιχνιδιού (στερεοτυπικό–σχετικό–λειτουργικό), ενώ ο Sutton-Smith ασκεί κριτική ότι στον Piaget το παιχνίδι μοιάζει κυρίως «ενεργός απομίμηση» και όχι εφευρετική δημιουργία (Κοντογιάννη, 2000).

Στην ψυχαναλυτική γραμμή (S. Freud, 1924· Erikson, 1950), το παιχνίδι επιτρέπει ικανοποίηση/επεξεργασία ασυνείδητων τάσεων και συγκρούσεων (μεταξύ Εκείνου–Υπερεγώ), λειτουργεί καθαρτικά, μειώνει υπερένταση, επιτρέπει έκφραση φόβων και φανταστική ανακούφιση. Η επανάληψη έντονων βιωμάτων στο παιχνίδι βοηθά έλεγχο και αφομοίωση, ενώ η «αυτοεξουσία» εμφανίζεται όταν το παιδί υποδύεται αυτό που το φοβίζει, ώστε να μην είναι θύμα του (Κοντογιάννη, 2000). Ο Waelder σημειώνει ότι το παιδί συχνά παίζει «ρόλους ισχύος» (π.χ. γιατρός) ή προσποιείται επιθυμητές καταστάσεις (π.χ. οδηγός) (Κοντογιάννη, 2000). Η M. Klein εισάγει το ελεύθερο παιχνίδι στην παιγνιοθεραπεία, με έμφαση στον συνειρμό και στη λεκτική έκφραση μέσα στο παιχνίδι, ενώ η A. Freud περιγράφει αμυντικό μηχανισμό όπου το παιδί οργανώνει «προτιμητέα πραγματικότητα», απωθώντας την επιβαλλόμενη (Κοντογιάννη, 2000). Ο Erikson βλέπει το παιχνίδι ως «λιμάνι» αποκατάστασης του Εγώ, από το σωματοκεντρικό ξεκίνημα μέχρι την εξερεύνηση προσώπων/πραγμάτων (Κοντογιάννη, 2000). Ο Winnicott, τέλος, μιλά για το μεταβατικό αντικείμενο και τα μεταβατικά φαινόμενα ως ουδέτερο πεδίο εμπειρίας που δεν αμφισβητείται (Κοντογιάννη, 2000).

Η κοινωνικοποίηση αποτελεί θεμελιώδη αναπτυξιακό παράγοντα: αφορά τόσο τις σχέσεις του παιδιού με τους άλλους όσο και τη διαμόρφωση συμπεριφοράς σε πολυπαραγοντικά πλαίσια. Η κοινωνικοποίηση είναι

η διαδικασία με την οποία τα άτομα γίνονται αποδεκτά μέλη ενός κοινωνικού συνόλου, μαθαίνοντας αξίες, ήθη, πιστεύω και κανόνες (Δημητρίου & Χατζηνεοφύτου, 2009). Παράλληλα, τα συναισθήματα είναι υποκειμενικές καταστάσεις με σύνθετες σωματικές/εκφραστικές μεταβολές (Βοσνιάδου, 2001), ενώ πολλοί κοινωνιολόγοι θεωρούν τα παιχνίδια μέσο ηθικής ανάπτυξης και εκμάθησης κοινωνικών ηθών (Αυγητίδου, 2001).

Το κουκλοθέατρο προσφέρει μαθησιακά οφέλη: λεπτή κινητικότητα, ευρηματικότητα, αυτοσχεδιασμό, δημιουργικότητα, γλωσσική ανάπτυξη και σύσφιξη σχέσης παιδιών–εκπαιδευτικού. Η συμβολική δύναμη της κούκλας επιτρέπει ευέλικτη προσαρμογή στους εκάστοτε στόχους (Moss, 2006). Η παρουσία της κούκλας κάνει τη μάθηση οικεία και ελκυστική· τα παιδιά, παρότι γνωρίζουν ότι την κινεί ενήλικας, απευθύνονται στην ίδια, ταυτίζονται και εξωτερικεύουν βιώματα και συναισθήματα (Σέξτου,1998). Στο πεδίο της ενσυναίσθησης/διαφορετικότητας, το κουκλοθέατρο μπορεί να στηρίξει διαπολιτισμική ενδυνάμωση και κριτική στάση που οδηγεί σε μετασχηματισμό εαυτού και κοινωνίας (Βίτσου, 2016). Αντίστοιχα, συμβάλλει σε παρατηρητικότητα, φαντασία, κρίση και σκέψη (Μαγουλιώτης, 2009).

Η παιδαγωγική αξία του κουκλοθέατρου αναγνωρίζεται και θεσμικά: στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (2002) προτείνεται εξοικείωση παιδιών με τεχνικές κουκλοθέατρου και δημιουργικό παιχνίδι με κούκλες/μαριονέτες (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002:29-30), ενώ στον Οδηγό Νηπιαγωγού (2006) προτείνονται πρακτικές ένταξης και «γωνιά κουκλοθέατρου» (Δαφέρμου et al., 2006). Καθοριστικός, ωστόσο, είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού: το ζητούμενο δεν είναι να γίνει επαγγελματίας κουκλοπαίκτης, αλλά να αξιοποιεί την κούκλα ως εργαλείο επικοινωνίας με τα παιδιά (Μαρκόπουλος, 2003).

Θεραπευτικός Ρόλος Κουκλοθεάτρου

Οι κούκλες είναι πολύ ελκυστικές για τα παιδιά κι αποτελούν μια τεχνική μέσα από την οποία δοκιμάζουν και καλλιεργούν τις μεταξύ τους σχέσεις. Τα παιδιά επηρεάζονται εύκολα από τη δράση τους και τα μηνύματα που δέχονται από αυτές, ταυτίζονται μαζί τους κι ενισχύουν την ενσυναίσθηση τους. Βάζοντας τις κούκλες να υποδυθούν και να παρουσιάσουν μια κατάσταση, όπως για παράδειγμα τη διαφωνία ανάμεσα σε δύο παιδιά που θέλουν να παίξουν με το ίδιο παιχνίδι, αμέσως η κατάσταση αυτή συγκεκριμενοποιείται, αποκτά νόημα για τα παιδιά και είναι πιο εύκολο να τη διαχειριστούν. Εκπαιδευτικοί που εφάρμοσαν την τεχνική αυτή κατέγραψαν πως με τον τρόπο αυτό τα παιδιά απελευθερώθηκαν κι εξέφρασαν ευκολότερα τις σκέψεις, τα συναισθήματα, τους φόβους και τις ανησυχίες τους. Η κούκλα της τάξης ως μια «ξεχωριστή φίλη», μπορεί να

τα ενθαρρύνει να αναζητούν, να αυτοσχεδιάζουν και να λύνουν τα προβλήματα τους.

Το παιχνίδι χρησιμοποιείται πλέον στις μέρες μας και ως θεραπεία, η οποία βασίζεται στις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού. Για την καλύτερη αντιμετώπιση των προβλημάτων των παιδιών έχει ανακαλυφθεί μια μέθοδος, που είναι γνωστή ως παιχνιδοθεραπεία. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια διαδικασία που το παιδί έρχεται σε επαφή με θέματα του παρελθόντος και του παρόντος, τα οποία είναι δύσκολα να διαχειριστεί μόνο του. Το κουκλοθέατρο αξιοποιείται στα περισσότερα συμβουλευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται στο σχολικό περιβάλλον κι απευθύνονται σε μικρά παιδιά, αλλά και σε προγράμματα παιχνιδοθεραπείας, καθώς έχει αποδειχτεί πως η χρήση του είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στο να ξεπεράσει ένα παιδί το φόβο του για το άγνωστο περιβάλλον του σχολείου (Θάνου, 2011).

Η λειτουργία του παιχνιδιού είναι η αναδόμηση εμπειριών που έχουν κάποτε φοβίσει ή διαταράξει το παιδί. Με το παιχνίδι παρέχεται η δυνατότητα της επανάληψης αυτής της έντασης μέχρι το παιδί να μπορέσει να ελέγξει την εμπειρία και να κυριαρχήσει σε αυτήν. Επίσης το παιχνίδι λειτουργεί σαν διαφυγή από την πραγματικότητα και το Υπερεγώ, διότι ανακουφίζει το παιδί έστω και λίγο από την ένταση των απαγορεύσεων της αγωγής.

Κατά τον Freud μια άλλη περίπλοκη λειτουργία του παιχνιδιού είναι η «αυτοεξουσία». Το παιδί μεταφέρεται σε μια άλλη κατάσταση και κυριαρχεί σ' αυτήν αδύναμα και ενεργά. Υποδύεται λοιπόν αυτό που διεγείρει τον φόβο του, για να μη γίνει το ίδιο θύμα του (Κοντογιάννη, 2000).

Χαρακτηριστικά αναφέρει ο R. Waelder ότι το παιδί προκειμένου να εξαλείψει τους φόβους του και τα δυσάρεστα βιώματά του υποδύεται το γιατρό, κακομεταχειρίζεται τους συντρόφους του κλπ. Υποστηρίζει μάλιστα, βασισμένος στην αρχή της ηδονής, ότι το παιδί απολαμβάνει με το να προσποιείται μια επιθυμητή κατάσταση. Αν για παράδειγμα έχει απολαύσει μια βόλτα με αυτοκίνητο, στο παιχνίδι του μπορεί να υποκρίνεται τον οδηγό (Κοντογιάννη, 2000).

Οι οπαδοί του Freud μέσω του παιχνιδιού οδηγήθηκαν στη θεραπεία και την ψυχανάλυση του παιδιού. Η M. Klein εισήγαγε το ελεύθερο παιχνίδι και έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στον απευθείας συνειρμό. Επίσης η ίδια προκαλούσε το παιδί να εκφραστεί με λόγο στο παιχνίδι του και από εκεί προχωρούσε στην ανάλυση του (παιγνιοθεραπεία) (Κοντογιάννη, 2000).

Η A. Freud παρατήρησε έναν μηχανισμό άμυνας, όπου το παιδί οργανώνει μια άλλη «πραγματικότητα» που προτιμά, ενώ με τον τρόπο

αυτό απωθεί την πραγματικότητα που του επιβάλλει η ζωή (Κοντογιάννη, 2000).

Σύμφωνα με την Πολυχρονίου Χριστίνα (δραματοθεραπεύτρια-σκηνοθέτης-δασκάλα), τα παιδιά στο θεατρικό παιχνίδι ταυτίζονται πλήρως με τον ρόλο που παίζουν και ταυτόχρονα έχουν συναίσθηση ότι παίζουν έναν ρόλο. Δεν υπάρχει σύγχυση, καθώς το παιδί δεν χάνει επαφή με την πραγματικότητα, είναι ταυτόχρονα και «εγώ» και «κάποιος άλλος». Εδώ λοιπόν υπάρχει ένα παράδοξο καθώς το παιδί παίζει έναν ρόλο διαφορετικό από τον εαυτό του, μπορεί να εκφραστεί ελεύθερα και αυθεντικά, δεδομένου ότι η συμπεριφορά του ταυτίζεται με τον ρόλο που ενσωματώνει και όχι με τον εαυτό του. Αυτή η δομή που προσφέρει το θέατρο είναι να έρθει το παιδί πιο κοντά στον εαυτό του. Η Ann Cattanach έχει πει ότι το θεατρικό παιχνίδι είναι ο τρόπος με τον οποίο τα παιδία μπορούν να μεταμορφώνουν την εμπειρία μέσα από συμβολικές μορφές των φανταστικών καταστάσεων που δημιουργούν. Μπορούν αν αντιμετωπίσουν την εμπειρία που έρχεται στη ζωή τους μέσα από τις φανταστικές καταστάσεις που δημιουργούν, έχοντας όμως πάρει τις κατάλληλες αποστάσεις από την καθημερινή πραγματικότητα μέσα από την φαντασιακή φύση του παιχνιδιού τους. «Εκδραματίζουν» προβλήματα του παρελθόντος, αλλά ασχολούνται και με την επίλυση προβλημάτων μέσα από το φανταστικό παρόν που δημιουργούν (Μεγαλούδη, 2003).

Σύμφωνα με την Άλκηστις, η Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση δίνει την ευκαιρία, μέσω μιας τεχνικής που ονομάζεται «παιχνίδι ρόλων», στα μέλη της ομάδας να δοκιμάσουν διάφορους κοινωνικούς ρόλους, που επιλέγουν τα ίδια να εξασκηθούν σ' αυτούς ή να τους αναπτύξουν όπως επιθυμούν. Οι διαδικασίες αυτές γίνονται σε αλληλεπίδραση με τους άλλους, γι' αυτό ο Agosto Boal τις ονομάζει «Κοινωνικό Θέατρο» (Κοντογιάννη, 2000).

Κατά την διάρκεια του παιχνιδιού, το παιδί εξερευνά και εμβαθύνει στη σχέση του με τους άλλους τόσο σε ένα επίπεδο πραγματικό, όσο και συμβολικό, μέσω των απεριόριστων «υποθετικών» ρόλων και στάσεων που υποδύεται. Μέσω αυτών εξετάζοντας τις ιδέες και τις στάσεις του, μπορεί να αποκτήσει εμπιστοσύνη στον εαυτό του, καθώς και την δυνατότητα να μορφοποιεί τις ιδέες του, να εκθέτει τις απόψεις του και να επικοινωνεί με τους άλλους. Δοκιμάζει συγχρόνως τις ιδέες και τις απόψεις των άλλων στην πράξη και έτσι μπορεί να ερμηνεύει με διαφορετικούς τρόπους τον κόσμο (Κοντογιάννη, 2000).

Μαθαίνει να επικοινωνεί με τον κόσμο, καθώς, προκειμένου να διαμορφώσει χαρακτήρες ανασύρει δικές του παλιές ή πρόσφατες εμπει-

ρίες και υιοθετεί τις αντιδράσεις των άλλων, τις ενσωματώνει και τις αναπτύσσει στην δική του δραματική έκφραση (Κοντογιάννη, 2000).

Πολύ σημαντικό είναι το παιδί να αποκτήσει ενσυναίσθηση και να μπει στην θέση του «άλλου» δοκιμάζοντας ρόλους που δεν έχει συνηθίσει. Πώς νιώθει, πως σκέπτεται, πώς αντιδρά. Εξερευνούν πολλές πιθανές κοινωνικές καταστάσεις, ανακαλύπτουν πρακτικές εφαρμογές και βρίσκουν λύσεις (Κοντογιάννη, 2000).

Εάν όμως ένα παιδί παίρνει σταθερά τους ίδιους ρόλους, τότε μπορεί να ενισχυθούν κοινωνικές στάσεις και προκαταλήψεις. Εκεί ο παιδαγωγός οφείλει να παρέμβει έτσι ώστε το παιδί να οδηγηθεί σε ασυνήθιστα για το κοινωνικό του περιβάλλον σχήματα, τα οποία κατόπιν θα αναπτύξει με ευλυγισία (Κοντογιάννη, 2000).

Στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Δ.Ε.Π.Π.Σ.,2002), αναφέρεται πως στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να σχεδιάζονται δραστηριότητες, οι οποίες θα έχουν στόχο την εξοικείωση των παιδιών με τις τεχνικές του κουκλοθέατρου, ώστε τα παιδιά να παίζουν δημιουργικά είτε ατομικά είτε ομαδικά με τις κούκλες και τις μαριονέτες (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002:29-30).

Επίσης, στον Οδηγό της Νηπιαγωγού (2006) αναφέρονται προτάσεις ώστε να ενταχθεί στην εκπαιδευτική διαδικασία, υποστηρίζοντας και την ύπαρξη «γωνιάς κουκλοθέατρου» (Δαφέρμου et al., 2006).

Ο Εμψυχωτής

Τον χαρακτήρα της σχολικής δραματοποίησης τον καθορίζουν κυρίως δύο παράγοντες: η ομάδα και ο εμψυχωτής. Η δυναμική της ομάδας (ηλικία, αριθμός, εμπειρία) επηρεάζει την επιλογή θεμάτων, την πορεία και την έκβαση της δράσης. Αντίστοιχα, καθοριστική είναι η προπαιδεία του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή, θεωρητικά και σκηνικά.

Δύο Άγγλοι πρωτεργάτες του «Drama in Education» περιγράφουν βασικά γνωρίσματα. Η Dorothy Heathcode τονίζει ότι ο εκπαιδευτικός δημιουργεί απελευθερωτική ατμόσφαιρα, αλλάζοντας ρόλο από πανειδήμονα σε συμπαίκτη: δεν "γνωρίζει πάντα το πώς", αλλά συνθέτει τις ιδέες του με των παιδιών. Ο Cavin Bolton επισημαίνει ότι η ειλικρίνεια και η εμπιστοσύνη με τα παιδιά είναι αναγκαίες, ώστε να αναδύονται συναισθήματα και να εντοπίζονται όσα συμβαίνουν στην παιδική ψυχοσύνθεση τη στιγμή της δραματικής πράξης, για να μπορεί ο εμψυχωτής να επεκτείνει τη δράση σύμφωνα με τις ανάγκες τους. Αυτές οι αρετές, μαζί με τη γνώση, συνθέτουν τη «χημεία» του πετυχημένου εμψυχωτή. Η γνώ-

ση απαιτείται για να μεταφερθεί το κείμενο στα παιδιά μέσω κατανόησης της πλοκής: σεβασμός στη δομή, στη σύνταξη, στη σύνδεση ενοτήτων, εντοπισμός διαλόγων και ανάδειξή τους στη δραματοποίηση. Χρειάζεται επίσης προετοιμασία για αναδιάρθρωση του αφηγηματικού σε δραματικό κείμενο και «στήσιμο» στην τάξη, με όσο γίνεται δραματολογική προσέγγιση. Η ανάλυση αφορά το περιεχόμενο/ιδέες και το πώς ανασυντίθενται ώστε να εφαρμοστούν θεατρικά από παιδιά νηπιαγωγείου και δημοτικού. Στην πράξη εμφανίζονται δυσκολίες (άρνηση, συγκρούσεις ρόλων, έλλειψη ενδιαφέροντος/ενέργειας). Το απρόοπτο είναι μέρος της ζωντανής διαδικασίας και μπορεί να γίνει ευκαιρία για νέες ιδέες/εμπειρίες. Στη διανομή, αν χρειαστεί, ο εμψυχωτής προσθέτει ρόλους που έχει συνθέσει ο ίδιος για τις ανάγκες της ομάδας. Μετά από κάθε δράση, ο εμψυχωτής αναστοχάζεται πορεία και έκβαση (συνθήκες, λάθη, στιγμές, δημιουργική διάθεση), ώστε να βελτιώνεται και να κατανοεί καλύτερα την ομάδα και τον ψυχισμό κάθε παιδιού. Μπορεί να ακολουθήσει συζήτηση, γιατί έτσι τα παιδιά «καταγράφουν» την εμπειρία τους· όπως αναφέρει και η Άλκηστις, αυτό φωτίζει την εσωτερική πλευρά της εμπειρίας ατομικά και ομαδικά: ερεθίσματα, αντιδράσεις, επιλογές ρόλων και αιτίες, λύσεις, ευρήματα, τρόπους υπέρβασης δυσκολιών (Κοντογιάννη, 2000).

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας χρειάζονται περισσότερη παρότρυνση για λεκτική διατύπωση, άρα βοηθά η εικαστική αποτύπωση της δράσης (τεχνικές/χρώματα) ως «κατάθεση» εντυπώσεων. Η αποτίμηση της δράσης δίνει έμφαση στην πορεία: αν διασκέδασαν, αν κατανόησαν κείμενο/καταστάσεις/ρόλους, πώς αξιοποίησαν ερεθίσματα και ιδέες, πώς διαμόρφωσαν χώρο/σκηνικά, τι χρήση βρήκαν σε υφάσματα/κοστούμια, πώς συνεργάστηκαν/πήραν πρωτοβουλίες/έλυσαν διαφορές, πού συμμετείχε ο εμψυχωτής, τι κατασκευές εμπνεύστηκαν, πώς ενσωμάτωσαν το μουσικό εργαστήρι (ήχοι, κρουστά, μουσικά όργανα κτλ.) και πώς έγινε η διανομή ρόλων (Κοντογιάννη, 2000).

Ο Χώρος

Ο εμψυχωτής διαμορφώνει το θεατρικό περιβάλλον με βάση τον χώρο που δημιουργεί την κατάλληλη δραματική ατμόσφαιρα. Υπολογίζει πόσα άτομα θα συμμετέχουν, γιατί ο αριθμός περιορίζει επιλογές. Ο χώρος επηρεάζει και τα επίπεδα δράσης: π.χ. στη δραματοποίηση ελληνικής μυθολογίας μπορεί να απαιτείται παράλληλη δράση Ολύμπου–γης–κάτω κόσμου, άρα τρία επίπεδα σε κλειστό χώρο, αλλιώς η δράση μπορεί να στηθεί σε ξέφωτο ή ακτή. Προτεραιότητα είναι η ασφάλεια: προσπελάσιμος, άνετος και ασφαλής χώρος. Τέλος, υπολογίζεται ο προϋπολογισμός και αναζητούνται οικονομικές λύσεις με υλικά του χώρου (Σέξτου, 1998).

Τα Χρηστικά Αντικείμενα

Για τα εξαρτήματα της παράστασης, μπορεί να λειτουργεί παράλληλα εικαστικό εργαστήριο, όπου τα παιδιά κατασκευάζουν κούκλες, μάσκες και σκηνικά από πηλό, χαρτοπολτό, ξύλο και ανακυκλώσιμα υλικά. Το εργαστήρι μπορεί να είναι αυτόνομο και να συνδημιουργεί με τη ομάδα του θεατρικού παιχνιδιού/δραματοποίησης. Από την αρχή ορίζεται χώρος και συγκεντρώνονται υλικά, ώστε τα παιδιά να πειραματίζονται με τεχνικές και μέσα (Σέξτου, 1998).

Η Δραματοποίηση

Η δραματοποίηση βασίζεται στη φαντασία, την ετοιμότητα και τα μέσα του εμψυχωτή. Κρίσιμο πρώτο στάδιο είναι η παρουσίαση του αφηγηματικού υλικού: στην αφήγηση δημιουργούνται ενδιαφέρον και συναισθήματα. Εργαλεία είναι μάσκα, κούκλα, φιγούρα θεάτρου σκιών, κοστούμι, με συνοδεία οργάνου ή ηχογραφημένη μουσική. Η Π. Σέξτου αναφέρει τρεις τρόπους δουλειάς (Σέξτου, 1998):

1. Αφήγηση: ο εμψυχωτής χρησιμοποιεί καπέλο/αντικείμενο παραμυθά, ή κούκλα πίσω από πανί/κουκλοθέατρο, ή φιγούρα θεάτρου σκιών πίσω από λευκό τεντωμένο σεντόνι με φωτεινή πηγή, ή αντικειμενόκουκλα (κουτάλα, σκούπα, εφημερίδα, κουτί, ξεσκονίστρα, κάλτσα κ.α.). Αν παίξει ρόλο, χρησιμοποιεί προσωπείο ή ένδυμα.
2. Με εικαστικά: αφετηρία είναι η επαφή με υλικά ζωγραφικής/κολλάζ/κατασκευών, καλλιεργώντας δημιουργικότητα, φαντασία, συλλογικότητα και ψυχαγωγία. Η αφήγηση μέσα στον σκηνικό χώρο δημιουργεί θεατρική ατμόσφαιρα που «υποβάλλει», «μαγεύει» και απελευθερώνει.
3. Με ήχους και μουσική: η ομάδα επιλέγει μουσική που ταιριάζει στο κείμενο, με εναλλακτικές όπως ζωντανό τραγούδι με όργανο, μουσικές από το διαδίκτυο, ήχους με φωνή/σώμα/αντικείμενα και αυτοσχέδια όργανα (μπουκάλια, καπάκια, κουτιά, μεταλλικά δοχεία κ.α.). Τα παιδιά μπορούν να οργανώσουν μπάντα για ηχητικά εφέ ή «ηχοϊστορίες», αντιστοιχίζοντας ρόλους σε όργανα. Παράλληλο μουσικό εργαστήριο ενισχύει τη μουσική προπαιδεία και τον πειραματισμό σε ήχους και ρυθμούς (Σέξτου, 1998).

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, η κούκλα και το κουκλοθέατρο, ως μορφή Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, λειτουργούν ταυτόχρονα ως ισχυρό παιδαγωγικό και θεραπευτικό εργαλείο στο νηπιαγωγείο και την πρώτη σχολική ηλικία: δημιουργούν ένα «ασφαλές» συμβολικό πεδίο όπου τα παιδιά μπορούν να εξωτερικεύσουν σκέψεις, φόβους και ανησυχίες, να δοκιμάσουν ρόλους, να καλλιεργήσουν ενσυναίσθηση και να επεξεργαστούν κοινωνικές συγκρούσεις με τρόπο πιο διαχειρίσιμο από την άμεση πραγματικότητα. Η πρακτική αυτή συνδέεται με αρχές της παιχνιδοθεραπείας και με ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, επειδή μέσα από το παιχνίδι το παιδί αναδομεί δυσάρεστες εμπειρίες, αποκτά αίσθηση ελέγχου («αυτοεξουσία») και μεταμορφώνει την εμπειρία σε νόημα. Παράλληλα, η κατασκευή και ο χειρισμός κούκλας ενισχύουν λεπτή κινητικότητα, αισθητηριακή καλλιέργεια, δημιουργικότητα και θετικό αυτοσυναίσθημα, ενώ η θεσμική ένταξη (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Οδηγός Νηπιαγωγού) προτείνει οργανωμένες δομές όπως «γωνιά κουκλοθέατρου». Κρίσιμος παράγοντας επιτυχίας αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού-εμψυχωτή (εμπιστοσύνη, ειλικρίνεια, ευελιξία, αναστοχασμός, δραματολογική προετοιμασία) και οι συνθήκες εφαρμογής (ασφαλής χώρος, υλικά, διαδικασία δραματοποίησης με αφήγηση/εικαστικά/ήχο-μουσική), με ρητή προειδοποίηση ότι όταν τα παιδιά επιμένουν σε στερεοτυπικούς ρόλους ο παιδαγωγός οφείλει να παρεμβαίνει ώστε να ανοίγουν νέες, πιο ευλύγιστες κοινωνικές στάσεις αντί να παγιώνονται προκαταλήψεις.

Βιβλιογραφία

Αυγητίδου, Σ. (Επιμ.). (2001). *Το παιχνίδι: Σύγχρονες ερευνητικές και διδακτικές προσεγγίσεις* (Α. Γολέμη, Μετ.). Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Δαράκη, Π. (1978). *Κουκλοθέατρο*. Gutenberg.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάνη, Ε. (2006). *Οδηγός νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί – Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. ΟΕΔΒ.

Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2009). *Τα πρώτα έξι χρόνια της ζωής* (6η έκδ.). Ελληνικά Γράμματα.

Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων & Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2002). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο*.

Θάνου, Α. Γ. (2011). *Το ψάρι που προσπαθεί: Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα συναισθηματικής αγωγής για παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας*. Πατάκης.

Κάππας, Χ. (2005). *Ο ρόλος του παιχνιδιού στην παιδική ηλικία*. Ατραπός.

Κοντογιάννη, Α. (1992). *Κουκλοθέατρο σκιών*. Αυτοέκδοση.

Κοντογιάννη, Α. (2000). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση*. Ελληνικά Γράμματα.

Μαγουλιώτης, Α. Ν. (1994). *Κουκλοθέατρο Ι: Πώς στήνεται ένα έργο (τρόποι, είδη, πατρόν)*. Καστανιώτης.

Μαγουλιώτης, Α. Ν. (2006). *Κουκλοθέατρο Ι: Κούκλες, σκηνικά, παίξιμο – Τρόποι, είδη, πατρόν: Προτάσεις για διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις*. Καστανιώτης.

Μαγουλιώτης, Α. Ν. (2009). *Κούκλες στην κοινωνία, στις τέχνες, στην εκπαίδευση*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Μαρκόπουλος, Σ. (2003). Το κουκλοθέατρο στη σχολική νέα τάξη. *Νήμα*, 35, 43.

Πολυχρονίου, Χ. (2011, 27–29 Μαΐου). *Μάσκα και καθρέφτης: Πώς το θεατρικό παιχνίδι γίνεται εργαλείο για την πρόληψη της παιδικής κατάθλιψης* [Παρουσίαση σε συνέδριο]. Συνέδριο Παιδοψυχιατρικής Εταιρείας Παιδιών και Εφήβων.

Ράπτης, Ν., & Καββαδά, Α. (1973). *Εκπαιδευτικαί δραστηριότητες προσχολικής αγωγής: Ειδική διδακτική νηπιαγωγείου*. Δίπτυχο.

Σέξτου, Π. (1998). *Δραματοποίηση: Το βιβλίο του παιδαγωγού-εμψυχωτή (μέθοδος, εφαρμογές, ιδέες)*. Καστανιώτης.

Τραυλός, Α. (1998). *Ψυχοκινητική ανάπτυξη παιδιών ηλικίας 2–7 χρόνων*. Σαββάλας.

Cattanach, A. (2003). *Θεραπεία μέσω του παιχνιδιού* (Φ. Μεγαλούδη, Μετ.). Σαββάλας.

Moss, S. (2006). Embodying the spirits: Puppets in the dance studio. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 77*(7), 31–34.

Rodari, G. (1985). *Γραμματική της φαντασίας* (Μ. Βερτσώνη-Κοκόλη & Λ. Αγγουρίδου-Στρίντζη, Μετ.). Τεκμήριο.

Μουσειοπαιδαγωγική 340

Χρυσή Βομβογιάννη, Δέσποινα Καλεσοπούλου
Αναστοχαστική θεματική ανάλυση της μουσειακής εμπειρίας των μικρών παιδιών και της επίδρασής της στην ευημερία τους 341

Αναστασία Δοξανάκη, Μυρτώ Ντούσκου, Αθηνά Παπαδοπούλου, Δήμητρα Πελέκη, Γεωργία Φέρμελη
Δωμάτια απόδρασης σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες: Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος για τη γνωριμία με την ιστορία και τη φιλοσοφία της επιστήμης 361

Σοφία Τρούλη, Ελευθερία Αβάτζου
Ο σχεδιασμός ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο από τη θεωρία στην πράξη: Το σπίτι του προπάππου και της προγιαγιάς στο Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου 380

Αναστοχαστική θεματική ανάλυση της μουσειακής εμπειρίας των μικρών παιδιών και της επίδρασής της στην ευημερία τους

Χρυσή Βομβογιάννη
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
cvomvogianni@uniwa.gr

Δέσποινα Καλεσοπούλου
Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία
Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
deskal@uniwa.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια διερευνητική μελέτη περίπτωσης, η οποία έχει στόχο την εξέταση των παραγόντων που διαμορφώνουν τη μουσειακή εμπειρία των παιδιών προσχολικής ηλικίας και τη συμβολή τους στην ευημερία τους. Η προαγωγή της ευημερίας αποτελεί σήμερα έναν από τους στόχους της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής. Μέσα από εφαρμογές της θετικής ψυχολογίας, τα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα μπορούν να συμβάλλουν στη βίωση θετικών συναισθημάτων, στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μικρών παιδιών, στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητάς τους και γενικότερα στην ευημερία τους. Συγκεκριμένα, πρόκειται για την εφαρμογή και την αξιολόγηση μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης, η οποία σχεδιάστηκε με βάση το μοντέλο PERMA-H, στην οποία συμμετείχε ένα παιδί ηλικίας τριών ετών συνοδευόμενο από τη μητέρα του και υλοποιήθηκε στην Αρχαία Αγορά των Αθηνών, ενώ πριν από τη συμμετοχή στην εκπαιδευτική παρέμβαση είχε προηγηθεί προετοιμασία της επίσκεψης με κατάλληλες δραστηριότητες στον χώρο της οικογένειας. Η διερευνητική μελέτη αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας που αποσκοπεί στη δημιουργία νέας γνώσης ως προς τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βασικό στόχο την προώθηση της ευημερίας των μικρών παιδιών. Επιδιώκει να αποτυπώσει την πολυπλοκότητα του αντικειμένου μελέτης για

την εις βάθος κατανόησή του, συζητώντας μεταξύ άλλων τις προκλήσεις που θέτει στην έρευνα η διττή σχέση του ερευνητή/μουσειοπαιδαγωγού και των συμμετεχόντων. Για την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν αξιοποιώντας την προσέγγιση του «Μωσαϊκού», χρησιμοποιήθηκε η αναστοχαστική θεματική ανάλυση. Τα αποτελέσματα αναδεικνύουν τη σημασία της πολυαισθητηριακής προσέγγισης για την ενίσχυση της ουσιαστικής σύνδεσης με τον μουσειακό χώρο και την ανάπτυξη του αισθήματος επίτευξης, καθώς και της αβίαστης παιδαγωγικής που δίνει χώρο και χρόνο στα παιδιά να ανακαλύψουν, να ρισκάρουν και να δημιουργήσουν σχέσεις με τους ανθρώπους, τα αντικείμενα και το περιβάλλον του μουσείου.

Λέξεις-κλειδιά: ευημερία, μουσείο, προσχολική ηλικία, μελέτη περίπτωσης, θεματική ανάλυση

Abstract

The present research constitutes an exploratory case study, which aims to examine the factors shaping the museum experience of preschool children and their contribution to their well-being. The promotion of well-being is currently one of the goals of current museology. Through applications of positive psychology, museum educational programs can contribute to the experience of positive emotions, the development of self-esteem in young children, the cultivation of their resilience, and, in general, their well-being. Specifically, it concerns the application and evaluation of an educational intervention, designed based on the PERMA-H model, in which a three-year-old child accompanied by their mother participated. This intervention was implemented at the Ancient Agora of Athens, preceded by preparation for the visit with suitable activities in the family's home. The exploratory study is part of a broader research effort aimed at generating new knowledge regarding the design and implementation of educational programs with the primary goal of promoting the well-being of young children. It seeks to capture the complexity of the subject under study for in-depth understanding, discussing, among other things, the challenges posed to research by the dual role of the researcher/museum educator and the participants. For the qualitative analysis of the data, collected using the "Mosaic" approach,

reflective thematic analysis was employed. The results highlight the importance of a multi-sensory approach for enhancing meaningful connection with the museum space and fostering a sense of accomplishment, as well as slow pedagogy that provides space and time for children to discover, take risks, and build relationships with people, objects, and the museum environment.

Keywords: well-being, museum, preschool age, case study, thematic analysis

Εισαγωγή

Η μουσειακή εμπειρία των παιδιών προσχολικής ηλικίας αποτελεί πεδίο αυξανόμενου ερευνητικού ενδιαφέροντος. Η σύγχρονη μουσειοπαιδαγωγική επιστήμη στοχεύει στην ενδυνάμωση των μικρών παιδιών και των οικογενειών τους με δραστηριότητες που δεν εστιάζουν μόνο στη μάθηση, αλλά στην ολιστική ανάπτυξη και στην ευημερία τους. Η εισαγωγή των αρχών της θετικής ψυχολογίας και της θετικής εκπαίδευσης στο σχεδιασμό και την υλοποίηση μουσειακών προγραμμάτων που προάγουν την ευημερία των παιδιών τεκμηριώνεται με πρόσφατες έρευνες (Kim, 2024· Ballesteros, Guerrero & Toledo, 2023· Latham & Cowan, 2023· Cotter & Pawelski, 2022).

Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας βασίζεται στο μοντέλο PERMA, το οποίο χρησιμοποιείται στον σχεδιασμό παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ξεκινώντας από την προσχολική ηλικία (Baker, Green & Falecki, 2017·Shoshani & Slone, 2017). Το μοντέλο PERMA έχει εφαρμοστεί στον σχεδιασμό μουσειακών προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας και αποτελεί μια από τις πιο σύγχρονες θεωρίες για την ευημερία (Βομβογιάννη, 2022α· Vomvogianni, 2022· Seligman, 2011). Είναι το ακρωνύμιο των πέντε διαστάσεων, οι οποίες συμβάλλουν στην ευημερία του ατόμου: Τα θετικά συναισθήματα (Positive emotions), η δέσμευση (Engagement), η οποία ορίζεται ως μια κατάσταση ψυχολογικής ροής κατά την οποία το άτομο απορροφάται βαθιά σε κάτι, οι θετικές σχέσεις (Relationships), το νόημα στη ζωή (Meaning) και τα επιτεύγματα (Accomplishment). Όταν οι διαστάσεις αυτές αναπτυχθούν με συστηματικό τρόπο, τότε το άτομο μπορεί να οδηγηθεί στην άνθηση και την ευημερία. Το μοντέλο αυτό έχει επε-

κταθεί με στόχο την αναγνώριση της σημασίας και της σωματικής υγείας στη συνολική ευημερία του ατόμου. Το διευρυμένο μοντέλο PERMA-H περιλαμβάνει μια θετική διάσταση για την υγεία (H, Health) και προσφέρει μια πιο ολιστική άποψη της ευημερίας, η οποία περιλαμβάνει πρακτικές για τη βέλτιστη σωματική και ψυχική υγεία (Norrish & Seligman, 2015· Norrish et al, 2013).

Η διερεύνηση των μουσειακών προγραμμάτων με επίκεντρο την ευημερία των παιδιών παρουσιάζει δυσκολίες εξαιτίας της έλλειψης κατάλληλων εργαλείων μέτρησης. Δεδομένου ότι το μοντέλο PERMA-H έχει εφαρμοστεί και αξιολογηθεί στον τομέα της θετικής εκπαίδευσης μέσω συγκεκριμένου ερωτηματολογίου (Butler & Kern, 2016· Kern et al, 2015), αποτελεί ένα ελπιδοφόρο πλαίσιο για την αξιολόγηση των μουσειακών προγραμμάτων που επικεντρώνονται στην ευημερία. Επιπλέον, το μοντέλο αυτό έχει χρησιμοποιηθεί για τον σχεδιασμό και την αξιολόγηση παρεμβάσεων θετικής ψυχολογίας στην προσχολική εκπαίδευση (Shoshani & Slone, 2017). Το μοντέλο PERMA-H προσεγγίζει την ευημερία ως μια πολυδιάστατη έννοια και δίνει τη δυνατότητα να διερευνηθεί η ευημερία των παιδιών με μεγαλύτερη εγκυρότητα.

Σύγχρονες έρευνες αναδεικνύουν τη σημασία της συναισθηματικής εμπλοκής και της θετικής εμπειρίας ως προϋποθέσεων για την ανάπτυξη και την ευημερία των μικρών παιδιών (Shoshani & Slone, 2017·Waters, Dussert & Loton, 2022). Οι διαστάσεις του PERMA-H συνάδουν με τις αναπτυξιακές ανάγκες των παιδιών προσχολικής ηλικίας, καθώς εστιάζουν στη συναισθηματική ασφάλεια, στις κοινωνικές σχέσεις και στην αίσθηση επίτευξης. Παράλληλα, τα μουσεία έχουν επαναπροσδιορίσει τον ρόλο τους, υιοθετώντας πρακτικές που συμβάλλουν στην προαγωγή της ευημερίας των συμμετεχόντων (Falk, 2021). Στο πλαίσιο αυτό, τα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να λειτουργήσουν ως περιβάλλοντα ευημερίας και θετικής εμπειρίας, γεγονός που καθιστά το μοντέλο PERMA-H ένα υποσχόμενο θεωρητικό εργαλείο σχεδιασμού. Η διερεύνηση της δυνατότητας εφαρμογής του μοντέλου PERMA-H στον σχεδιασμό μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας κρίνεται σημαντική, καθώς μπορεί να συμβάλει στη συστηματική ενσωμάτωση νέων διαστάσεων στη μουσειακή εκπαίδευση και στη διαμόρφωση τεκμηριωμένων εμπειριών που υποστηρίζουν την ευημερία των παιδιών.

Ο σχεδιασμός της παρούσας εκπαιδευτικής παρέμβασης βασίστηκε σε σύγχρονες προσεγγίσεις, οι οποίες δίνουν έμφαση στην καθολική

συμμετοχή των παιδιών στην έρευνα. Ο στόχος είναι η ανάδειξη της φωνής των ίδιων των παιδιών και της δικής τους οπτικής, για τον εντοπισμό των παραγόντων που συμβάλλουν στην ευημερία τους (Ben-Arieh, 2005·Mashford-Scott, Church & Tayler, 2012·Waters, Dussert & Loton, 2022). Σύμφωνα με τις Abbott & Langston (2020), η έρευνα με πολύ μικρά παιδιά είναι εξαιρετικά σημαντική γιατί μπορεί να προάγει τον τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται και ζουν. Για τον λόγο αυτό, οι συγγραφείς υποστηρίζουν ότι η έρευνα με πολύ μικρά παιδιά θα πρέπει να επικεντρώνεται σε όλους όσοι ζουν και εργάζονται σε στενή σχέση μαζί τους. Στην παρούσα πρόταση, η οποία έχει στόχο την προαγωγή της ευημερίας του μικρού παιδιού που συμμετέχει στην έρευνα, προτάθηκε και η συμμετοχή της μητέρας του, τόσο στην εκπαιδευτική παρέμβαση, όσο και στη συνολική ερευνητική διαδικασία. Οι ερευνητικές συμπράξεις, οι οποίες βασίζονται στην ουσιαστική συνεργασία μεταξύ ερευνητών και γονέων, έχουν θετικά αποτελέσματα, παρέχουν μοναδικές γνώσεις και διασφαλίζουν τις πολλές οπτικές γωνίες στην έρευνα (Abbott & Langston, 2020).

Ερευνητική υπόθεση και ερευνητικά ερωτήματα

Η βασική υπόθεση εργασίας της παρούσας έρευνας, η οποία είναι μια καταφατική δήλωση που προβλέπει ένα ερευνητικό αποτέλεσμα, είναι η εξής: Ο σχεδιασμός μιας μουσειακής εκπαιδευτικής παρέμβασης με βάση το μοντέλο PERMA-H μπορεί να συμβάλει στις έξι διαστάσεις της ευημερίας του μικρού παιδιού. Η επαλήθευση ή απόρριψη της ερευνητικής υπόθεσης έγινε μετά από την υλοποίηση της εκπαιδευτικής παρέμβασης και τη σχετική ερευνητική διαδικασία-αξιολόγηση, που εξελίχθηκε μαζί με την εφαρμογή της παρέμβασης.

Παράλληλα με την ερευνητική υπόθεση, διαμορφώθηκαν και τα συναφή ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία είναι τα εξής:

- Πώς μπορούν οι δραστηριότητες προετοιμασίας και υλοποίησης του προγράμματος να ενισχύσουν τη βίωση θετικών συναισθημάτων του παιδιού πρώιμης παιδικής ηλικίας;
- Πώς ενισχύονται οι θετικές σχέσεις στο πλαίσιο της εφαρμογής του προγράμματος;
- Με ποιον τρόπο οι δραστηριότητες αποκτούν νόημα για το παιδί και το εμπλέκουν ουσιαστικά σε μια διαδικασία απόλαυσης της επίσκεψης στο Μουσείο και στον Αρχαιολογικό Χώρο;
- Πώς αλληλοεπιδρούν οι έξι παράγοντες της ευημερίας του παιδιού;

Σχεδιασμός και υλοποίηση

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης βασίστηκε στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που έχει σχεδιάσει η ερευνήτρια στο πλαίσιο του εορτασμού της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων 2023 (Βομβογιάννη, Βομβογιάννη, 2022α, 2022β). Η παρέμβαση εμπλουτίστηκε με τις σύγχρονες προσεγγίσεις στον σχεδιασμό μουσειακών προγραμμάτων για μικρά παιδιά, οι οποίες υποστηρίζουν την εφαρμογή της αβίαστης παιδαγωγικής (slow pedagogy) στο μουσείο, ώστε να δίνεται χώρος και χρόνος στα παιδιά να ανακαλύψουν, να ρισκάρουν και να δημιουργήσουν σχέσεις με τους ανθρώπους, τα αντικείμενα και το περιβάλλον του μουσείου (Wallis & Noble, 2024).

Υλοποιήθηκαν δραστηριότητες που προάγουν την παιδική ευημερία, όπως οι ηχοπερίπατοι και η εξερεύνηση του ηχοτοπίου του αρχαιολογικού χώρου της Αρχαίας Αγοράς. Κατά τη διάρκεια του ηχοπεριπάτου έγιναν τρεις στάσεις, όπου δόθηκε έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ενεργητικής ακρόασης και στη μίμηση των ήχων του περιβάλλοντος με το σώμα.

Ο ηχοπερίπατος ολοκληρώθηκε στο Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς, όπου έγιναν δραστηριότητες με βάση επιλεγμένα εκθέματα, άμεσα συνδεδεμένα με τα ενδιαφέροντα ενός παιδιού πρώιμης παιδικής ηλικίας: ένα πήλινο θήλαστρο (μπιμπερό), ένα πήλινο παιδικό κάθισμα που χρησίμευε και σαν γιογιό για την τουαλέτα και ένα πήλινο αλογάκι (παιδικό παιχνίδι). Οι δραστηριότητες περιλάμβαναν καθοδηγούμενη εξερεύνηση των εκθεμάτων με χρήση φωτογραφιών και ερωτήσεις συλλογής και ανάλυσης δεδομένων σχετικές με τις υλικές διαστάσεις Ψάχνοντας τις συγκεκριμένες προθήκες με την καθοδήγηση της ερευνήτριας και με φωτογραφίες των αντίστοιχων αντικειμένων, το παιδί μαζί με την μητέρα ανακάλυψαν τα παραπάνω αντικείμενα μέσα από ερωτήσεις σχετικές με τις υλικές διαστάσεις των αντικειμένων και τη χρήση τους.

Η προετοιμασία της εκπαιδευτικής παρέμβασης έγινε στον χώρο της οικογένειας, σε δύο επισκέψεις, όπου υλοποιήθηκαν δραστηριότητες εισαγωγής στις έννοιες του ηχοτοπίου, της ανασκαφής και της δημιουργίας ενός μουσείου, ενώ παράλληλα συζητήθηκαν τα υλικά στοιχεία και η χρήση των τριών εκθεμάτων στην καθημερινή ζωή στην αρχαιότητα. Χρησιμοποιήθηκε πλούσιο εποπτικό υλικό, όπως βιβλία, χειροτεχνίες και ζωγραφική, αλλά και μουσικά παιχνίδια. Επιπλέον, μετά την ολοκλήρωση της επίσκεψης, υλοποιήθηκαν δραστηριότητες επέκτασης της μουσειακής εμπειρίας στον χώρο της οικογένειας, σε δύο επισκέψεις. Σε όλα τα

στάδια εφαρμογής της εκπαιδευτικής παρέμβασης, χρησιμοποιήθηκαν κούκλες εμψύχωσης, οι οποίες συμμετείχαν στις δραστηριότητες κινητοποιώντας τις συμμετέχουσες.

Μέθοδος

Συμμετέχουσες

Η παρούσα μελέτη αποτελεί μια διερευνητική μελέτη περίπτωσης για την ανίχνευση των κατάλληλων ερευνητικών εργαλείων και δράσεων για μικρά παιδιά, προκειμένου να δρομολογηθεί στη συνέχεια έρευνα σε ευρύτερη κλίμακα γύρω από τον σχεδιασμό και την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με βασικό στόχο την προώθηση της ευημερίας των μικρών παιδιών (Μαγγόπουλος, 2014·Schwandt & Gates, 2018). Στο πλαίσιο αυτό, ο πληθυσμός της μελέτης αποτελείται από ένα κορίτσι, ηλικίας τριών ετών και τη μητέρα του. Η συγκεκριμένη οικογένεια ανήκει στο ευρύτερο φιλικό περιβάλλον της ερευνήτριας και μετά από άτυπη συζήτηση, η μητέρα δέχθηκε να συμμετέχουν στην έρευνα.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων και δεοντολογία

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από την ερευνήτρια με συμμετοχική παρατήρηση, μια νατουραλιστική ερευνητική μέθοδος, η οποία έχει τις ρίζες της στην εθνογραφία (Palaiologou, 2023). Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016), στη συμμετοχική παρατήρηση, ο/η ερευνητής/τρια δεν παρατηρεί από απόσταση, αλλά αποτελεί μέρος του υπό έρευνα περιβάλλοντος. Στην ερευνητική συνθήκη που διαμορφώθηκε, η ερευνήτρια είχε διττό ρόλο: τον ρόλο της μουσειοπαιδαγωγού, που σχεδιάζει και υλοποιεί την παρέμβαση και τον ρόλο της ερευνήτριας που παρατηρεί το παιδί, αλλά και τη δυάδα παιδί-γονέα. Πραγματοποιήθηκε καταγραφή σημειώσεων πεδίου υπό μορφή ημερολογίου, το οποίο αποτελεί ένα δυναμικό και δημιουργικό εργαλείο που μπορεί να συμβάλει στην αναστοχαστική προσέγγιση της έρευνας (Κατσαρού, 2016), κατά τη διάρκεια, αλλά κυρίως αμέσως μετά την ολοκλήρωση των δράσεων προετοιμασίας, υλοποίησης και επέκτασης της παρέμβασης.

Επιπλέον, χρησιμοποιήθηκαν και μη δομημένες συνεντεύξεις-συζητήσεις με το παιδί και τη μητέρα του, οι οποίες μαγνητοφωνήθηκαν. Η μη δομημένη συνέντευξη διακρίνεται από την απουσία προκαθορισμέ-

νων ερωτήσεων και βασίζεται σε θεματικές περιοχές πάνω στις οποίες αλληλεπιδρούν ο ερευνητής και ο ερωτώμενος (Ιωσηφίδης, 2008). Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν οι βασικές αρχές της έρευνας-δράσης και της προσέγγισης του «Μωσαϊκού» (Κατσαρού, 2016·Clark & Moss, 2001). Δόθηκε η δυνατότητα στο παιδί να συμμετέχει ενεργά στην ερευνητική διαδικασία, να εκφράσει τις απόψεις του, ενώ η ερευνήτρια «άκουσε» με ενσυναίσθηση και σεβάστηκε κάθε πιθανή απόφασή του να αποσυρθεί από την ερευνητική διαδικασία ή να παραμείνει σιωπηλό (Clark, 2001).

Τέλος, χρησιμοποιήθηκαν και οπτικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων, συγκεκριμένα φωτογραφίες, τις οποίες τράβηξε η μητέρα, και ζωγραφιές του παιδιού. Οι οπτικές μέθοδοι αποτυπώνουν αποτελεσματικά τον εσωτερικό κόσμο των παιδιών και τους επιτρέπουν να εκφράσουν συναισθήματα που δυσκολεύονται να τα διατυπώσουν λεκτικά (Clark, 2010). Επιπλέον, ο συνδυασμός των συνεντεύξεων και των ζωγραφιών του παιδιού, εμπλουτίζει την ερευνητική προσέγγιση με στόχο την ενίσχυση της φωνής του παιδιού (Alexandre et al., 2021).

Πριν την έναρξη της ερευνητικής διαδικασίας και της συλλογής των δεδομένων, δόθηκε στη μητέρα φόρμα ενημέρωσης και συγκατάθεσης, όπου δήλωσε ότι επιθυμεί να συμμετέχει στην έρευνα. Το έντυπο για την εξασφάλιση της ενυπόγραφης συγκατάθεσης του παιδιού βασίστηκε στους Danby & Farrel (2020) και προσαρμόστηκε κατάλληλα στην ηλικία του συγκεκριμένου παιδιού. Συμπληρωματικά, δημιουργήθηκε ένα εικονογραφημένο βιβλίο οκτώ σελίδων, σύμφωνα με το πρότυπο που προτείνουν οι Arnott et al (2020), το οποίο χρησιμοποιήθηκε για την επεξήγηση της ερευνητικής διαδικασίας στο παιδί.

Η έρευνα έχει εγκριθεί από την Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας της Έρευνας του Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής (Α.Π. 52843 - 10/06/2025).

Ανάλυση

Για την ανάλυση των σημειώσεων πεδίου, του ημερολογίου και των απομαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε η αναστοχαστική θεματική ανάλυση (reflexive thematic analysis), η οποία προϋποθέτει τον δυναμικό και δημιουργικό ρόλο του ερευνητή στον εντοπισμό, την περιγραφή και την οργάνωση των ερευνητικών δεδομένων (Braun & Clarke, 2021· Braun and Clark, 2006). Όπως αναφέρουν οι Braun & Clarke (2023), η θεματική ανάλυση είναι ένα σύνολο μεθόδων για την ανάπτυξη και την

ερμηνεία μοτίβων νοήματος σε ποιοτικά δεδομένα. Η αναστοχαστική θεματική ανάλυση διαφοροποιείται από τις άλλες θετικιστικές προσεγγίσεις στη θεματική ανάλυση, όπως για παράδειγμα η ανάλυση βασισμένη σε βιβλίο κωδίκων, γνωστή και ως template analysis (βλ. Χριστοδούλου, 2022), κυρίως ως προς την έμφαση που δίνει στον ενεργό ρόλο του/της ερευνητή/ήτριας. Η κωδικοποίηση των δεδομένων θεωρείται μια αναπόφευκτα υποκειμενική-ερμηνευτική διαδικασία και η αξιοπιστία της δεν αποτελεί στόχο, γι΄αυτό και είναι αποδεκτή η ανάλυση από έναν/μία ερευνητή/ήτρια. Αντίθετα, στόχος είναι η πιο πλούσια, αλλά και ακριβής κωδικοποίηση των δεδομένων, η οποία να αναδεικνύει τις λεπτές διαφορές των εννοιών, δηλαδή η «πιο δυνατή κωδικοποίηση» (stronger coding), όπως αναφέρεται από τις Braun & Clarke (2023).

Σύμφωνα με την Κατσαρού (2016), η θεματική ανάλυση αποτελεί μια δημιουργική μέθοδο, η οποία οδηγεί στην ανακάλυψη κατηγοριών και σχέσεων ανάμεσά τους. Ο/Η ερευνητής/τρια παρατηρεί, συγκρίνει, ταξινομεί και βρίσκει συσχετίσεις στα δεδομένα, αλλά ταυτόχρονα εμπλέκεται και σε διαδικασίες αναστοχασμού. Η διαδικασία της ανάλυσης βασίστηκε στην απαγωγική (abductive) διαδικασία, όπου ο/η ερευνητής/ήτρια προσεγγίζει τα δεδομένα με ένα προκαταρκτικό εννοιολογικό και θεωρητικό πλαίσιο, το οποίο μετασχηματίζεται και επεκτείνεται με βάση την επεξεργασία (Τσιώλης, 2015). Στην παρούσα ερευνητική πρόταση το θεωρητικό πλαίσιο είναι το μοντέλο PERMA-H, το οποίο συμπεριέλαβε τις έννοιες που αναδύθηκαν κατά την επεξεργασία των δεδομένων από την ερευνήτρια.

Αποτελέσματα

Η οριζόντια ποιοτική ανάλυση του εμπειρικού υλικού έδειξε ότι η συμμετοχή στην εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν μια πολύ θετική εμπειρία για το παιδί, αλλά και για τη μητέρα. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώθηκε από τη μητέρα στη συνέντευξη και από το ίδιο το παιδί σε όλα τα στάδια του προγράμματος. Η μητέρα ανέφερε ότι το παιδί ανυπομονούσε να πάει στο Μουσείο και αναπολούσε με χαρά τις στιγμές από την επίσκεψη. Χαρακτηριστική είναι και η επιλογή που έκανε το παιδί στα σύμβολα (πρόσωπα) του ενθουσιασμού και της χαράς, στο φυλλάδιο αξιολόγησης που συνόδευε όλα τα στάδια του προγράμματος και ήταν μέρος του εικονογραφημένου βιβλίου για την επεξήγηση της διαδικασίας στο παιδί.

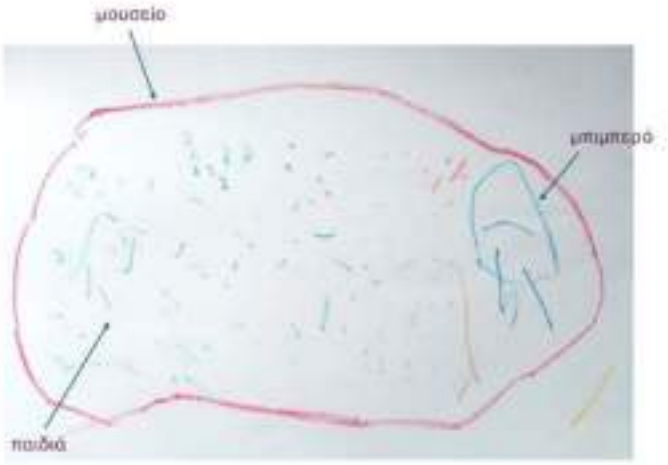
Το μοντέλο PERMA-H αναδύθηκε μέσα από την ερμηνεία των αφηγήσεων του παιδιού και της μητέρας. Αναγνωρίστηκε η αλληλεπίδραση των έξι πυλώνων της ευημερίας, τόσο μεταξύ τους, όσο και με τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά της πρώιμης παιδικής ηλικίας (π.χ. χαρά που πηγάζει από το παιχνίδι, υποστήριξη στην ενασχόληση με δραστηριότητες, ασφάλεια στις σχέσεις). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι ορισμένες διαστάσεις ευθυγραμμίστηκαν μερικώς με το θεωρητικό πλαίσιο του μοντέλου PERMA-H. Ενδεικτικά, τα θετικά συναισθήματα εκφράστηκαν μέσω απτών αντικειμένων, χώρων και υλικών, και όχι μέσω των αφηρημένων συναισθηματικών καταστάσεων που τονίζονται στο αρχικό μοντέλο του PERMA-H. Επίσης, το νόημα δεν εμφανίστηκε ως ξεκάθαρη έννοια, γεγονός που αντανακλά το αναπτυξιακό στάδιο κατανόησης του παιδιού.

Τα Θετικά Συναισθήματα αναφέρονται κυρίως σε συγκεκριμένα αντικείμενα και χώρους και όχι σε αφηρημένες εμπειρίες. Συνδέονται στενά με απτά στοιχεία που είδε το παιδί και χρησιμοποίησε, όπως οι κούκλες εμψύχωσης και τα παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν στην παρέμβαση, αλλά και με συγκεκριμένους χώρους και περιβάλλοντα, όπως ο αρχαιολογικός χώρος και ο χώρος του Μουσείου. Χαρακτηριστική είναι η χαρά που εκδήλωσε το παιδί όταν είδε το Ναό του Ηφαίστου και η ενθουσιώδης αναφορά «Θέλω το γιογιό!», κατά την έναρξη της περιήγησης στον αρχαιολογικό χώρο. Επιπλέον, πρέπει να αναφερθούν τα πρακτικά ζητήματα, όπως η κούραση και η κακή διάθεση του παιδιού, που προϋπήρχαν κατά την πρώτη φορά και επηρέασαν αρνητικά την επίσκεψη, κυρίως στο στάδιο της ολοκλήρωσής της.

Η Εμπλοκή-Δέσμευση, στην παρούσα έρευνα αποτυπώνει τις διαδικασίες μέσω των οποίων το παιδί βίωσε τη μουσειακή εμπειρία, καθώς εμβάθυνε σε ευχάριστες δραστηριότητες όπως το παιχνίδι και η ζωγραφική, οι οποίες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στη βίωση των θετικών συναισθημάτων και συγκεκριμένα της χαράς. Το παιχνίδι, και συγκεκριμένα το φανταστικό, το κοινωνικό και το σωματικό παιχνίδι, φάνηκε ως η κύρια πηγή δέσμευσης. Χαρακτηριστική είναι η περίπτωση όπου το παιδί, με αφορμή το σήμα του στοπ που υπήρχε στο εικονογραφημένο βιβλίο για την επεξήγηση της διαδικασίας και τη δυνατότητα διακοπής της, δημιούργησε ένα αυτοσχέδιο παιχνίδι κίνησης-ακινησίας κατά τη διάρκεια του ηχοπεριπάτου. Το παιδί ζήτησε από την ερευνήτρια και τη μητέρα να περπατούν και να σταματούν όταν το ίδιο το σήκωνε το χέρι

και έλεγε «στοπ». Η ερευνήτρια σκόπιμα ενίσχυσε τη ροή του παιχνιδιού και έδωσε χώρο στο παιδί να εκφραστεί.

Επιπλέον, η ζωγραφική, η οποία πραγματοποιήθηκε κατά τις δραστηριότητες επέκτασης στο σπίτι, αναδείχθηκε ως μια ακόμα πηγή εμπλοκής του παιδιού. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων αυτών, ζητήθηκε στο παιδί να ζωγραφίσει το Μουσείο. Το παιδί έδειξε μεγάλο ενθουσιασμό και συμμετοχή κατά τη διάρκεια της ζωγραφικής, όπου αποτύπωσε το Μουσείο σε μεγάλο μέγεθος, αναδεικνύοντας τη σημασία που είχε η επίσκεψη για το ίδιο, ενώ αποτύπωσε και το θήλαστρο (μπιμπερό), ανάμεσα στα πολλά παιδιά που ζωγράφισε μέσα στο Μουσείο (Εικ. 1).



Εικ.1. *Ζωγραφιά με τις εντυπώσεις του παιδιού από το μουσείο.*

Οι Θετικές Σχέσεις αναδεικνύουν τη σημασία των ασφαλών διαπροσωπικών δεσμών στη διαμόρφωση της ευημερίας. Το παιδί αντιλήφθηκε την ευημερία μέσα από τη σχέση του με τη μητέρα, την ερευνήτρια-μουσειοπαιδαγωγό και το προσωπικό του μουσείου. Η μητέρα λειτούργησε υποστηρικτικά σε όλες τις δραστηριότητες, ενώ καθοριστική ήταν η οικειότητα που είχε το παιδί με την ερευνήτρια-μουσειοπαιδαγωγό λόγω της γνωριμίας τους. Σύμφωνα με τα λόγια της μητέρας κατά τη συνέντευξη, χαρακτηριστική είναι η αναφορά του ονόματος της ερευ

νήτριας πριν την συνάντηση αλλά και μετά, ως μια θετική ανάμνηση. Η επαφή με το προσωπικό του Μουσείου έγινε όταν η φύλακας καλωσόρισε το παιδί και του πρόσφερε ένα ενημερωτικό φυλλάδιο. Το παιδί αρχικά ήταν διστακτικό, αλλά μετά ανοίχτηκε, καθώς η φύλακας το προσέγγισε με ευγένεια και διακριτικότητα.

Το Νόημα δεν εκφράστηκε ρητά λόγω της ηλικίας του παιδιού, όμως η παρατήρηση και οι απαντήσεις της μητέρας αποκάλυψαν τη βαθιά σύνδεσή του με τις σχέσεις, τις δραστηριότητες δέσμευσης και την επίτευξη. Τα λόγια της μητέρας μετέφεραν με ισχυρό τρόπο το πόσο νοηματοδοτημένες ήταν αυτές οι μουσειακές εμπειρίες στη βίωση των θετικών συναισθημάτων. Χαρακτηριστική είναι η αναφορά της μητέρας «Το θυμόταν και μετά, μου το έλεγε στο σπίτι αρκετές φορές, όταν έπαιζε, με μεγάλο ενθουσιασμό». Το παιδί βίωσε χαρά σε δραστηριότητες που σχετίζονταν με τα ενδιαφέροντα του, στο παιχνίδι με την ερευνήτρια και τη μητέρα, καθώς και στη θετική αλληλεπίδραση με τη φύλακα του Μουσείου. Οι σχέσεις αυτές ενίσχυσαν το αίσθημα του ανήκειν και βοήθησαν το παιδί να νοηματοδοτήσει την εμπειρία του.

Η διάσταση της Επίτευξης στο μοντέλο PERMA-H αναδείχθηκε ως σημαντική. Οι ζωγραφιές και οι αφηγήσεις του παιδιού αποτυπώνουν με φυσικό τρόπο το πώς οι εμπειρίες επίτευξης συμβάλλουν στην ευημερία του, παρότι ο ορισμός της έννοιας αυτής είναι ιδιαίτερα σύνθετος σε αυτή την ηλικία. Η σημασία της Επίτευξης δεν έγκειται μόνο στη συχνότητά της, αλλά και στο βάθος των πολυτροπικών αφηγήσεων του παιδιού. Χαρακτηριστική είναι η εκδήλωση της ικανοποίησης και της χαράς με επιφωνήματα, κίνηση και εκφραστικότητα όταν το παιδί ανακάλυπτε τα αντικείμενα στο Μουσείο μέσα από το παιχνίδι εξερεύνησης ή όταν εντόπισε το Ναό του Ηφαίστου κατά την περιήγηση στον αρχαιολογικό χώρο.

Ως προς τη διάσταση της Υγείας, τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι το παιδί αναφέρει με χαρά τη συμμετοχή του στον ηχοπερίπατο μέσα στον Αρχαιολογικό Χώρο, ως σωματική κίνηση, αλλά και ως αισθητηριακή ενεργοποίηση προς τους ήχους του περιβάλλοντος. Η μητέρα επισήμανε ρητά τα οφέλη αυτών των δραστηριοτήτων για την υγεία του παιδιού.

Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη διερευνά τον σχεδιασμό και την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής παρέμβασης στο Μουσείο και στον Αρχαιολογικό χώρο της Αρχαίας Αγοράς των Αθηνών, στην οποία συμμετείχε ένα παιδί ηλικίας τριών ετών μαζί με τη μητέρα του. Σκοπός της παρέμβασης ήταν η προαγωγή της παιδικής ευημερίας μέσω της εφαρμογής του μοντέλου PERMA-H (Hernández-Torrano, Ibrayeva, & Sergazina, 2025·Kern, 2022·Seligman, 2011). Η παρέμβαση ενσωμάτωσε στον σχεδιασμό της τις αρχές της θετικής ψυχολογίας (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000) και της αβίαστης παιδαγωγικής (Wallis & Noble, 2024), εστιάζοντας:

- Στα Θετικά Συναισθήματα (Positive Emotions), μέσα από παιγνιώδεις και ευχάριστες δραστηριότητες, που ενισχύουν την απόλαυση, την ασφάλεια και τη συναισθηματική σύνδεση με τον χώρο του μουσείου (Shoshani & Slone, 2017· Storli & Sandseter, 2019),
- Στην Εμπλοκή (Engagement), μέσω βιωματικών, πρακτικών και πολυαισθητηριακών εμπειριών, οι οποίες ενεργοποιούν την περιέργεια, τη συγκέντρωση και τη ροή (flow) κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με τα εκθέματα (Seligman, 2011),
- Στις Θετικές Σχέσεις (Relationships), μέσα από κοινές δραστηριότητες παιδιού–μητέρας και υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις με το μουσειακό προσωπικό. Οι σχέσεις αυτές λειτουργούν ως βασικός παράγοντας συναισθηματικής ασφάλειας, αίσθησης του «ανήκειν» και κοινωνικής ανάπτυξης στην πρώιμη παιδική ηλικία (Shoshani & Slone, 2017).
- Στο Νόημα (Meaning), μέσα από αναστοχαστικές συζητήσεις και προσωπικές συνδέσεις των εμπειριών του μουσείου με την καθημερινή ζωή του παιδιού και της οικογένειας (Seligman, 2011· Shoshani & Slone, 2017). Χαρακτηριστική είναι η σύνδεση του παιδικού καθίσματος (γιογιό) με την καθημερινότητα του συγκεκριμένου παιδιού,
- Στην Επίτευξη (Accomplishment), μέσω δραστηριοτήτων εφικτών και αναπτυξιακά κατάλληλων, οι οποίες ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, την αίσθηση επάρκειας και την χαρά της ολοκλήρωσης (Shoshani & Slone, 2017),
- Στην Υγεία (Health), μέσω της ενσωμάτωσης της κίνησης και της αισθητηριακής εξερεύνησης στον Αρχαιολογικό Χώρο της Αρχαίας Αγοράς (Kern, 2022).

Ο σχεδιασμός της παρέμβασης έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στις σχέσεις παιδιού–οικογένειας, αναγνωρίζοντας τον καθοριστικό ρόλο της μητέρας ως συν-διαμορφώτριας της μουσειακής εμπειρίας (Viljamaa et al., 2025). Παράλληλα, δόθηκε έμφαση στις υποστηρικτικές αλληλεπιδράσεις με το προσωπικό του μουσείου και με την ερευνήτρια-μουσειοπαιδαγωγό, οι οποίες συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ασφαλούς και συμπεριληπτικού περιβάλλοντος μάθησης. Συνολικά, η παρέμβαση αποσκοπούσε στη δημιουργία μιας θετικής μουσειακής εμπειρίας, η οποία να ενισχύει την ευημερία κυρίως του παιδιού, αλλά και της μητέρας, αναδεικνύοντας το μουσείο ως χώρο προαγωγής της ευημερίας.

Η εφαρμογή μιας αβίαστης παιδαγωγικής λειτούργησε ως καταλυτικός παράγοντας για την ενεργοποίηση των πυλώνων του PERMA-H. Η παιδαγωγική αυτή προσέγγιση, η οποία χαρακτηρίζεται από σεβασμό στον ρυθμό, τις πρωτοβουλίες και τα ενδιαφέροντα του παιδιού, χωρίς επιβολή προκαθορισμένων στόχων ή πιεστικών καθοδηγήσεων, ενίσχυσε πρωτίστως τα θετικά συναισθήματα και την αίσθηση ασφάλειας (Wallis & Noble, 2024). Παράλληλα, ευνόησε την ουσιαστική εμπλοκή και τη δέσμευση, καθώς το παιδί συμμετείχε ενεργά στις δραστηριότητες μέσα από επιλογές και αυθόρμητη εξερεύνηση, βιώνοντας καταστάσεις ροής (Csikszentmihalyi, 1990). Η παρουσία της μητέρας ως σταθερού, υποστηρικτικού προσώπου και η μη παρεμβατική στάση της ερευνήτριας ενίσχυσαν τις θετικές σχέσεις και τη συν-κατασκευή νοήματος, ενώ η επιτυχία σε μικρές προκλήσεις, όπως για παράδειγμα ο εντοπισμός του Ναού από απόσταση, καλλιέργησε την αίσθηση επίτευξης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αβίαστη παιδαγωγική λειτούργησε ως ενοποιητικός μηχανισμός των πυλώνων του PERMA-H, υποστηρίζοντας μια θετική μουσειακή εμπειρία για το παιδί και τη μητέρα.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αποτυπώνουν την συσχέτιση των πυλώνων του μοντέλου PERMA-H μεταξύ τους. Οι παιγνιώδεις και βιωματικές δραστηριότητες καλλιέργησαν θετικά συναισθήματα, όπως χαρά, απόλαυση και ενθουσιασμό, τα οποία υποστήριξαν την ενεργή εμπλοκή-δέσμευση του παιδιού, ενισχύοντας την περιέργεια και τη συγκέντρωση στις δραστηριότητες, χαρακτηριστικά που συνδέονται με τη ροή κατά τη μουσειακή εμπειρία (Csikszentmihalyi, 1990). Η ενσωμάτωση της σωματικής κίνησης και της αισθητηριακής εξερεύνησης στον αρχαιολογικό χώρο υποστήριξε τη διάσταση της υγείας, αναγνωρίζοντας τον ρόλο της ενσώματης μάθησης στην ευημερία των μικρών παιδιών (Hackett, 2014). Παράλληλα, οι κοινές δράσεις παιδιού–μητέρας και οι υποστηρικτικές αλ-

ληλεπιδράσεις με το μουσειακό προσωπικό και την ερευνήτρια ενίσχυσαν τις θετικές σχέσεις, δημιουργώντας ένα πλαίσιο συναισθηματικής ασφάλειας και εμπιστοσύνης, το οποίο θεωρείται καθοριστικό για την ανάπτυξη της ευημερίας στην προσχολική ηλικία (Shoshani & Slone, 2017).

Το νόημα αναδύθηκε με τη σύνδεση των εμπειριών με οικεία στοιχεία της καθημερινής ζωής του παιδιού και της οικογένειας, μέσα από την επιλογή των συγκεκριμένων μουσειακών εκθεμάτων. Παράλληλα, η διάσταση της επίτευξης υποστηρίχθηκε μέσω αναπτυξιακά κατάλληλων και προσιτών δραστηριοτήτων, οι οποίες ενίσχυσαν την αίσθηση ικανοποίησης του παιδιού (Shoshani & Slone, 2017). Συνολικά, οι έξι διαστάσεις του PERMA-H λειτούργησαν ως ένα ολιστικό σύστημα, στο οποίο κάθε εμπειρία συνέβαλε ταυτόχρονα σε περισσότερους από έναν πυλώνες, αναδεικνύοντας το μουσείο ως πολυδιάστατο χώρο θετικής ανάπτυξης στην πρώιμη παιδική ηλικία.

Περιορισμοί

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ορισμένους περιορισμούς, οι οποίοι αφορούν το μικρό μέγεθος του δείγματος και την διττή ιδιότητα της ερευνήτριας. Στην έρευνα συμμετείχε μόνο ένα παιδί μαζί με τη μητέρα του, συνεπώς τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον γενικό πληθυσμό παιδιών ή οικογενειών. Ωστόσο, ο σκοπός της μελέτης δεν ήταν η γενίκευση, αλλά η σε βάθος διερεύνηση των αλληλεπιδράσεων που αναδύονται κατά την υλοποίηση ενός μουσειακού εκπαιδευτικού προγράμματος βασισμένου στο μοντέλο PERMA-H. Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη περίπτωσης προσφέρει πλούσια δεδομένα και συμβάλλει στην κατανόηση του πλαισίου, λειτουργώντας ως αφετηρία για περαιτέρω έρευνα.

Ο δεύτερος περιορισμός της έρευνας είναι ότι η διαδικασία επηρεάστηκε από τη διττή ιδιότητα της ερευνήτριας, αφού ήταν ένα γνώριμο και συναισθηματικά σημαντικό πρόσωπο για το παιδί. Η προϋπάρχουσα σχέση εμπιστοσύνης λειτούργησε ως σταθερός παράγοντας συναισθηματικής ασφάλειας, διευκολύνοντας την αυθόρμητη συμμετοχή του παιδιού και την ελεύθερη έκφραση συναισθημάτων και συμπεριφορών στο μουσειακό περιβάλλον. Παράλληλα, από την πλευρά της ερευνήτριας απαιτήθηκε συνεχής αναστοχασμός ώστε να διασφαλιστεί η ισορροπία μεταξύ υποστηρικτικής εμπλοκής και ερευνητικής παρατήρησης. Συνεπώς, η παρουσία της ερευνήτριας συνέβαλε στη δημιουργία ενός ασφα-

λούς και προβλέψιμου πλαισίου, εντός του οποίου το παιδί μπορούσε να εμπλακεί ουσιαστικά, αλλά ταυτόχρονα ήταν και ένας καθοριστικός παράγοντας ο οποίος συνέβαλε στη θετική εμπειρία του παιδιού.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επισημαίνει ότι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή μουσειακών εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά προσχολικής ηλικίας, βασισμένων στο μοντέλο PERMA-H, μπορούν να συμβάλουν ουσιαστικά στην προαγωγή της παιδικής ευημερίας μέσα από αναπτυξιακά κατάλληλες βιωματικές εμπειρίες. Όμως, επειδή πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης, αναδεικνύεται η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση. Κρίνεται επομένως απαραίτητη η επέκταση της έρευνας σε μεγαλύτερο αριθμό παιδιών προσχολικής ηλικίας και η εφαρμογή του πλαισίου PERMA-H σε διαφορετικούς τύπους μουσείων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Abbott, L., & Langston, A. (2020). Η ηθική της έρευνας με πολύ μικρά παιδιά. Στο A. Farrell (Επιμ.), *Ηθική δεοντολογία της έρευνας με παιδιά* (σσ. 63-77). Πεδίο.

Alexandre, J., Russo, V., Castro, C., Fazenda, D., & Barata, M. C. (2021). The powerful combination of group interviews and drawings: How to give children a voice in the understanding of well-being. In T. Fattore, S. Fegter, & C. Hunner-Kreisel (Eds.), *Children's concepts of well-being* (pp. 115–135). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67167-9_6

Arnott, L., Martinez-lejarreta, L., Wall, K., Blaisdell, C., & Palaiologou, I. (2020). Reflecting on three creative approaches to informed consent with children under six. *British Educational Research Journal, 46*, 786-810. https://doi.org/10.1002/berj.3619

Βομβογιάννη, Χ. (2022α). Εφαρμογές της θετικής ψυχολογίας στη μουσειακή εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία, Αφιέρωμα: Μουσεία και Εκπαίδευση, 183*, 16-26.

Βομβογιάννη, Χ. (2022β). Με τα αυτιά σου «ανοιχτά» στην Αρχαία Αγορά! Παιχνίδια με τους ήχους στον αρχαιολογικό χώρο και το μουσείο. Στο Ε. Κανταρτζή & Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελ-*

λήνιου Συνέδριου «Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον πολιτισμό», Τομ. Α', (σσ. 227-235).

Ballesteros, R., Guerrero, I., & Toledo, M. (2023). Positive museums, community intervention in wellbeing through the arts. In M.A. White, F. McCallum, & C. Boyle (Eds.), *New research and possibilities in wellbeing education* (pp. 113-129). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-99-5609-8_6

Ben-Arieh, A. (2005). Where are the children? Children's role in measuring and monitoring their well-being. *Social Indicators Research, 74*(3), 573–596. https://doi.org/10.1007/s11205-004-4645-6

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3 (2),* 77-101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology, 18*(3), 328-352. https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238

Braun, V., & Clarke, V. (2023). Thematic analysis. In F. Maggino (Ed.), *Encyclopedia of Quality of Life and Well-Being Research* (2nd edition, pp. 7187-7193). Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-17299-1_3470

Butler, J., & Kern, M. (2016). The PERMA-profiler: A brief multidimensional measure of flourishing. *International Journal of Wellbeing*, *6(3),* 1–48. https://doi.org/10.5502/ijw.v6i3.526

Clark, A. (2001). How to listen to very young children: The Mosaic approach. *Child Care in Practice*, 7(4), 333–341. https://doi.org/10.1080/13575270108415344

Clark, A. (2010). Young children as protagonists and the role of participatory, visual methods in engaging multiple perspectives. *American Journal of Community Psychology, 46*(1–2), 115–123. https://doi.org/10.1007/s10464-010-9332-y

Clark, A., & Moss, P. (2001). *Listening to young children. The Mosaic approach.* National Children's Bureau and Joseph Rowntree Foundation.

Cotter, K. N., & Pawelski, J. O. (2022). Art museums as institutions for human flourishing. *The Journal of Positive Psychology, 17(2)*, 288-302. https://doi.org/10.1080/17439760.2021.2016911

Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Danby, S., & Farrel, A. (2020). Έναρξη της ερευνητικής συζήτησης. Στο A. Farrell (Επιμ.), *Ηθική δεοντολογία της έρευνας με παιδιά* (σσ. 79-100). Πεδίο.

Falk, J. H. (2021). *The value of museums: Enhancing societal well-being*. Rowman & Littlefield Publishers / Bloomsbury.

Hackett, A. (2014). Zigging and zooming all over the place: young children's meaning making and movement in the museum. *Journal of Early Childhood Literacy, 14(1),* 5-27. https://doi.org/10.1177/1468798412453730

Hernández-Torrano, D., Ibrayeva, L., & Sergazina, M. (2025). What makes young children happy? Exploring well-being through children's perspectives in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*. https://doi.org/10.1007/s10643-025-02081-9

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.

Κατσαρού, Ε. (2016). *Εκπαιδευτική έρευνα-δράση. Πολυπαραδειγματική διερεύνηση για την αναμόρφωση της εκπαιδευτικής πράξης*. Κριτική.

Kern, M. L. (2022). PERMA-H: A useful model for focusing on well-being in schools. In K.-A. Allen, M. J. Furlong, D. Vella-Brodrick, & S. M. Suldo (Eds.), *Handbook of positive psychology in schools: Supporting process and practice* (3rd ed., pp. 12–24). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003013778-3

Kern, M. L., Waters, L. E., Adler, A., and White, M. A. (2015). A multidimensional approach to measuring wellbeing in students: Application of the PERMA framework. *The Journal of Positive Psychology, 10(3),* 262–271. https://doi.org/10.1080/17439760.2014.936962

Kim, E.B. (2024). Young children's well-being and creative museum spaces. In O.S. Tan, E.L. Low, & I.S. Caleon (Eds.), *Enhancing holistic well-being of children and youth. Empowering teaching and learning through policies and practice: Singapore and international perspectives*, *vol 4.* (pp. 209-219). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-97-3515-0_15

Latham, K.F., & Cowan, B. (Eds.). (2023). *Flourishing in museums: Towards a positive museology* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003281351

Mashford-Scott, A., Church, A., & Tayler, C. (2012). Seeking children's perspectives on their well-being in early childhood settings. *International Journal of Early Childhood, 44(3),* 231–247. https://doi.org/10.1007/s13158-012-0069-7

Norrish, J. M., & Seligman, M. E. (2015). *Positive Education: The Geelong grammar school journey*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198702580.001.0001

Norrish, J. M., Williams, P., O'Connor, M., & Robinson, J. (2013). An applied framework for positive education. *International Journal of Wellbeing, 3(2),* 147–161.

Μαγγόπουλος, Γ. (2014). Η μελέτη περίπτωσης ως ερευνητική στρατηγική στην αξιολόγηση προγραμμάτων: Θεωρητικοί προβληματισμοί. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 16(64)*.

Palaiologou, I. (2023). *Παρατήρηση του παιδιού. Εφαρμογές στην παιδαγωγική έρευνα και πρακτική.* Gutenberg.

Schwandt, T. A., & Gates, E. F. (2018). Case study methodology. In N. K. Dezin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (5th ed.; pp. 341-358). SAGE.

Seligman, M. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and well-being*. Free Press.

Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist, 55(1),* 5–14. https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5

Shoshani, A., & Slone, M. (2017). Positive education for young children: Effects of a positive psychology intervention for preschool children on subjective wellbeing and learning behaviors. *Frontiers in Psychology, 8,* 1866. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01866

Storli, R., & Hansen Sandseter, E. B. (2019). Children's play, well-being and involvement: how children play indoors and outdoors in Norwegian early childhood education and care institutions. *International Journal of Play*, *8(1),* 65–78. https://doi.org/10.1080/21594937.2019.1580338

Τσιώλης, Γ. (2015). Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων: διλήμματα, δυνατότητες, διαδικασίες. Στο Γ. Πυργιωτάκης & Χρ. Θεοφιλίδης (Επιμ.), *Ερευνητική μεθοδολογία στις κοινωνικές επιστήμες και στην εκπαίδευση. Συμβολή στην επιστημολογική θεωρία και την ερευνητική πράξη* (σσ. 473-498). Πεδίο.

Viljamaa, E., Takala, M., Pálmadóttir, H., Eidsvåg, G. M., & Piškur, B. (2025). "It would be nice if everyone could play together but I'm not sure whether it works": Parents' experiences with children's belonging in inclusive early childhood education settings. *Belonging*, *1(3),* 209-227. https://doi.org/10.1177/30290805251391624

Vomvogianni, Ch. (2022). Positive psychology and museum education: Towards a positive museum education for enhancing children's wellbeing, *Museological Review, 26*, 135-142.

Wallis, N., & Noble, K. (2024). The slow museum: The affordances of a university art museum as a nurturing and caring space for young children and their families. *Museum Management and Curatorship*, *39(6),* 694-715. https://doi.org/10.1080/09647775.2023.2269145

Waters, L., Dussert, D., & Loton, D. (2022). How do young children understand and action their own well-being? Positive psychology, student voice, and well-being literacy in early childhood. *International Journal of Applied Positive Psychology*, *7(1),* 91-117.https://doi.org/10.1007/s41042-021-00056-w

Baker, L., Green, S., & Falecki, D. (2017). Positive early childhood education: Expanding the reach of positive psychology into early childhood. *European Journal of Applied Positive Psychology, 1(8),* 1-12.

Χριστοδούλου, Μ. (2022). Τι είναι το θέμα; Οι παραλλαγές της Θεματικής Ανάλυσης στην εκπαιδευτική έρευνα. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *11(1),* 144–166.https://doi.org/10.12681/hjre.30483

Δωμάτια απόδρασης σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες: Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος για τη γνωριμία με την ιστορία και τη φιλοσοφία της επιστήμης

Αναστασία Δοξανάκη
Δρ. Μουσειολογίας, Τμήμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας της Επιστήμης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
adoxana@phs.uoa.gr

Μυρτώ Ντούσκου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ Μουσειακών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
mydouskou@gmail.com

Αθηνά Παπαδοπούλου
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ Μουσειακών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
athina.papadop1@gmail.com

Δήμητρα Πελέκη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια ΠΜΣ Μουσειακών Σπουδών, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
pelekidim@gmail.com

Γεωργία Φέρμελη
Δρ. Γεωεπιστημών, Τμήμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας της Επιστήμης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
gfermeli@phs.uoa.gr

Περίληψη

Οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες αποτελούν χώρους υποστήριξης της επιστημονικής έρευνας και της καλλιέργειας πληροφοριακών δεξιοτήτων· ωστόσο, η αξιοποίησή τους από φοιτητές[1] παραμένει συχνά περιορισμένη. Παράλληλα, το γνωστικό πεδίο της ιστορίας και φιλοσοφίας της επι-

1. Στο παρόν κείμενο, οι όροι «φοιτητές» και οι συναφείς παραπέμπουν στο γραμματικό γένος και όχι στο φύλο.

στήμης, αν και θεμελιώδες για την κατανόηση της επιστημονικής γνώσης στο πολιτισμικό και κοινωνικό της πλαίσιο, είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστο στο ευρύ κοινό. Σε απάντηση των παραπάνω προκλήσεων, σχεδιάστηκε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στη βιβλιοθήκη του Τμήματος Ιστορίας και Φιλοσοφίας της Επιστήμης (ΙΦΕ) του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών (ΕΚΠΑ), με σκοπό να λειτουργήσει ως αφετηρία γνωριμίας πρωτοετών φοιτητών και μαθητών Λυκείου με το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος, αναδεικνύοντας συγχρόνως τον εκπαιδευτικό ρόλο της βιβλιοθήκης. Το θεωρητικό πλαίσιο του προγράμματος βασίστηκε σε αρχές μουσειοπαιδαγωγικής, ενσωματώνοντας θεωρίες βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης. Οι αρχές αυτές αποτέλεσαν τη βάση για τη διαμόρφωση ενός προγράμματος που ενθαρρύνει την αυτενέργεια και την επαφή με πρωτογενή επιστημονικά κείμενα. Στο πλαίσιο αυτό, επιλέχθηκε η μορφή του δωματίου απόδρασης ως η κεντρική διδακτική στρατηγική, καθώς προσφέρει δυνατότητες ενεργού μάθησης μέσα από αφηγηματικές δομές, επίλυση προβλημάτων και συνεργατική δράση. Η δε αξιοποίησή του στο περιβάλλον μιας ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης αναδεικνύει νέες παιδαγωγικές προοπτικές, μετατρέποντας τον χώρο σε ενεργό πεδίο γνωστικής εμπλοκής, ιδιαίτερα ελκυστικό για εφήβους και νεαρούς ενήλικες. Η κεντρική στρατηγική εμπλουτίζεται με συμπληρωματικές, όπως η ιστοριογραμμή και η αντιπαράθεση απόψεων, που ενισχύουν την ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Το εκπαιδευτικό σενάριο επικεντρώνεται στη θεματική της λογοκρισίας, αναλύοντας τέσσερα εμβληματικά επιστημονικά έργα—των Γαλιλαίου, Ντεκάρτ, Δαρβίνου και Φρόυντ— που υπήρξαν στο παρελθόν αντικείμενα απαγόρευσης. Η ανάλυση των έργων συνδέει το σενάριο με βασικά επιστημονικά πεδία που θεραπεύει το Τμήμα και οδηγεί σε μια κριτική προσέγγιση του φαινομένου της λογοκρισίας στη σύγχρονη εποχή.

Λέξεις-κλειδιά: ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, δωμάτιο απόδρασης, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ιστορία και φιλοσοφία της επιστήμης, λογοκρισία

Abstract

Academic libraries are spaces that support scientific research and the development of information skills; however, their utilization by students

often remains limited. At the same time, the field of history and philosophy of science, although fundamental for understanding scientific knowledge within its cultural and social context, is largely unknown to the public. In response to these challenges, an educational program was designed at the library of the Department of History and Philosophy of Science (HPS) at the National and Kapodistrian University of Athens (NKUA), aiming to serve as an introduction for first-year university students and high school students to the Department's curriculum, while at the same time highlighting the library's educational role. The theoretical framework of the program was articulated on principles of museum education, incorporating experiential, and inquiry-based learning theories. These principles formed the basis for the development of an educational design that encourages learner agency and engagement with primary historical scientific texts. Within this framework, the escape room format was chosen as the core learning strategy because it offers opportunities for active learning through narrative structures, problem-solving, and collaborative action. Its use in an academic library setting brings out new pedagogical prospects, transforming the space into an active field of cognitive engagement, particularly appealing to adolescents and young adults. The core strategy is enriched with complementary approaches, such as storyline and debate, which enhance the development of critical thinking. The educational scenario focuses on the theme of censorship, analyzing four emblematic scientific works—the works of Galileo, Descartes, Darwin, and Freud—that were previously subject to prohibition. The analysis of these works connects the scenario to core scientific fields covered by the Department and concludes with a critical approach to the phenomenon of censorship in the modern era.

Keywords: academic libraries, escape room, educational program, history and philosophy of science, censorship

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι βιβλιοθήκες υλοποιούν όλο και συχνότερα εκπαιδευτικά προγράμματα, με σκοπό να ενισχύσουν την εξωστρέφειά τους και να αναπτύξουν ουσιαστικότερους δεσμούς με τους χρήστες τους.

Η τάση αυτή εντάσσεται σε μια ευρύτερη επανανοηματοδότηση του ρόλου τους, όχι μόνο ως χώρων παροχής πληροφορίας, αλλά και ως ενεργών πεδίων μάθησης, πολιτισμικής διαμεσολάβησης και επικοινωνίας της επιστημονικής γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες καλούνται να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με το φοιτητικό κοινό. Παρότι αποτελούν κατεξοχήν χώρους υποστήριξης της επιστημονικής έρευνας, η αξιοποίησή τους από φοιτητές παραμένει αρκετά περιορισμένη, είτε λόγω της μη αναγνώρισης των δυνατοτήτων που προσφέρουν είτε επειδή εξακολουθούν να εκλαμβάνονται ως μη ελκυστικοί χώροι (Claunch et al., 2023· Lotfy et al., 2022). Η διαπίστωση αυτή αναδεικνύει την ανάγκη για παιδαγωγικές παρεμβάσεις που επαναπλαισιώνουν τον χώρο της βιβλιοθήκης και ενεργοποιούν τους χρήστες μέσα από συμμετοχικές πρακτικές μάθησης. Επομένως, η ανάπτυξη πρωτότυπων εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, όπως τα δωμάτια απόδρασης (escape rooms), σε χώρους ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, αποκτά ιδιαίτερη δυναμική (Claunch et al., 2023).

Η ανάγκη αυτή καθίσταται εντονότερη στην περίπτωση γνωστικών πεδίων που, λόγω της φύσης τους, απαιτούν ερμηνευτικά και επικοινωνιακά εργαλεία που διευκολύνουν την κατανόηση από μη εξειδικευμένο κοινό. Ένα τέτοιο πεδίο είναι η ιστορία και φιλοσοφία της επιστήμης, η οποία θεωρείται σημαντική για τον επιστημονικό εγγραμματισμό, ακριβώς επειδή επιτρέπει την κατανόηση της επιστήμης όχι ως συσσώρευσης ουδέτερων δεδομένων, αλλά ως ιστορικά διαμορφωμένης και εννοιολογικά σύνθετης ανθρώπινης δραστηριότητας (Matthews, 1994). Ωστόσο, η διδασκαλία και η επικοινωνία της ιστορίας και φιλοσοφίας της επιστήμης παρουσιάζουν εγγενείς δυσκολίες που απορρέουν από τη φύση του ίδιου του αντικειμένου. Αρχικά, συγκροτείται ως κατεξοχήν διεπιστημονικό πεδίο, καθώς προϋποθέτει τη συνδυαστική αξιοποίηση ιστορικής ερμηνείας, φιλοσοφικής ανάλυσης, καθώς και εξοικείωσης με επιστημονικά περιεχόμενα, τουλάχιστον σε επίπεδο εννοιολογικής κατανόησης. Η πολυεπίπεδη αυτή προσέγγιση τη φέρνει συχνά σε ρήξη με εδραιωμένες αναπαραστάσεις της επιστήμης ως ουδέτερης, γραμμικής και προοδευτικής διαδικασίας, καθώς αναδεικνύει τις επιστημονικές διαμάχες, τις μεθοδολογικές επιλογές και τις κοινωνικές ή θεσμικές συνθήκες εντός των οποίων παράγεται η επιστημονική γνώση. Υπό το πρίσμα αυτό, η διεθνής βιβλιογραφία συγκλίνει ότι η επικοινωνία της ιστορίας και φιλοσοφίας της επιστήμης είναι παιδαγωγικά αποτελεσματικότερη όταν προσεγγίζεται μέσα από μελέτες περίπτωσης, αφηγηματικές δομές

και διερευνητικές διαδικασίες, οι οποίες επιτρέπουν στους εκπαιδευόμενους να παρακολουθούν πώς συγκροτούνται τα επιστημονικά επιχειρήματα, πώς διαμορφώνονται ιστορικά οι αντιπαραθέσεις και πώς μεταβάλλονται ή αμφισβητούνται τα κριτήρια αιτιολόγησης και αποδοχής επιστημονικών ισχυρισμών (Matthews, 1994).

Σε αυτό το πλαίσιο γεννήθηκε η ανάγκη δημιουργίας ενός πρωτότυπου εκπαιδευτικού προγράμματος –υπό τη μορφή δωματίου απόδρασης– για τη βιβλιοθήκη του Τμήματος ΙΦΕ. Ο σχεδιασμός του προγράμματος αρθρώνεται αφενός γύρω από την ενεργοποίηση της ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης ως χώρου μάθησης και ακαδημαϊκής ένταξης των φοιτητών, αφετέρου γύρω από τη συγκρότηση ενός παιδαγωγικά και επικοινωνιακά λειτουργικού πλαισίου για την ιστορία και φιλοσοφία της επιστήμης, ικανού να αναδείξει τις ιστορικές και επιστημολογικές διαστάσεις της επιστημονικής γνώσης. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα επιδιώκει τόσο την προσέλκυση και εξοικείωση νέων χρηστών με τον χώρο και τις λειτουργίες της βιβλιοθήκης όσο και τη συστηματικότερη γνωριμία με το γνωστικό αντικείμενο του Τμήματος, αναδεικνύοντας παράλληλα τον ρόλο των βιβλιοθηκών ως φορέων επιστημονικής και πολιτισμικής διαμεσολάβησης.

Εκπαιδευτικά Προγράμματα σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αναπτύσσονται σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες συνιστούν βασικό μέσο ενίσχυσης της εξωστρέφειας και της θεσμικής τους παρουσίας, καθώς αναδεικνύουν τη συμβολή τους όχι μόνο στην υποστήριξη της έρευνας, αλλά και στην εκπαιδευτική διαδικασία ευρύτερα. Μέσα από τέτοιες παρεμβάσεις, οι ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες προβάλλονται ως ενεργοί κόμβοι μάθησης και διασύνδεσης με την ακαδημαϊκή και ερευνητική κοινότητα, ενώ παράλληλα ενισχύεται η προβολή του εκάστοτε ιδρύματος στο οποίο εντάσσονται (Oakleaf, 2010). Η οργάνωση εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες συμβάλλει, επιπλέον, στην εμβάθυνση των σχέσεων με υφιστάμενους χρήστες και στην προσέλκυση νέων, ιδίως φοιτητών, που δεν έχουν ακόμη αναπτύξει ουσιαστική σχέση με τον χώρο και τις υπηρεσίες τους. Παράλληλα, τέτοιου τύπου προσπάθειες συνδέονται άμεσα με την καλλιέργεια της πληροφοριακής παιδείας, η οποία αφορά την ικανότητα αποτελεσματικής αναζήτησης, κριτικής αξιολόγησης και ηθικής διαχείρισης της πληροφορίας σε ακαδημαϊκά συμφραζόμενα (ALA, 2000· Claunch et al., 2023). Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι η εμπλοκή με τις υπηρεσίες και τις παροχές της βιβλιοθήκης –και κατ' επέ-

κταση και με τα εκπαιδευτικά της προγράμματα– συνδέεται με τη βελτίωση της ακαδημαϊκής επίδοσης των φοιτητών (Oakleaf, 2010).

Στο πλαίσιο αυτής της διευρυμένης αντίληψης για τον ρόλο των ακαδημαϊκών βιβλιοθηκών, εντάσσονται και τα εκπαιδευτικά προγράμματα που αξιοποιούν παιγνιώδεις και συμμετοχικές μορφές μάθησης, όπως τα δωμάτια απόδρασης, τα οποία επιδιώκουν να συνδυάσουν την ενεργό εμπλοκή των συμμετεχόντων με τη στοχευμένη εξοικείωση με τον χώρο, τις υπηρεσίες και τα γνωστικά αντικείμενα που η βιβλιοθήκη υποστηρίζει.

Δωμάτια απόδρασης

Τα δωμάτια απόδρασης συνιστούν μια μορφή βιωματικού, αφηγηματικά δομημένου παιχνιδιού, που αναπτύσσεται σε συγκεκριμένα περιβάλλοντα και οργανώνεται γύρω από ένα σενάριο. Στο πλαίσιο αυτό, οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλύσουν διαδοχικά προβλήματα, με στόχο την ολοκλήρωση του παιχνιδιού —συνήθως υπό τη μορφή της «απόδρασης» από τον χώρο. Η συμμετοχή σε αυτά ενεργοποιεί σύνθετες γνωστικές διεργασίες και συσχετίζεται με την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας, επικοινωνίας και κριτικής σκέψης (Giles & Sullivan, 2023· Reuter et al., 2020· Wiemker et al., 2016).

Η πρώτη τεκμηριωμένη εφαρμογή ενός δωματίου απόδρασης τοποθετείται το 2007 στην Ιαπωνία (Nicholson, 2015). Έκτοτε, τα δωμάτια απόδρασης, είτε σε φυσικά είτε σε ψηφιακά περιβάλλοντα, έχουν γνωρίσει ευρεία διάδοση, τόσο ως μορφή ψυχαγωγίας όσο και ως παιδαγωγικό μέσο στη μη τυπική και την τυπική εκπαίδευση (κυρίως στις φυσικές επιστήμες, στην αγωγή υγείας και στην εκπαίδευση STEM) (Taraldsen, 2022). Τα τελευταία χρόνια, η εφαρμογή τους δεν περιορίζεται πλέον σε ειδικά σκηνογραφικά επιμελημένους χώρους, αλλά επεκτείνεται σε υπαίθρια περιβάλλοντα, σε ψηφιακές πλατφόρμες και σε εκπαιδευτικά ιδρύματα (Claunch et al., 2023· Wiemker et al., 2016).

Στον χώρο της ανώτατης εκπαίδευσης, ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, όπως αυτές του City University of New York (Davis, 2019), του James Madison University (Giles & Sullivan, 2023) και του University of Surrey (Wise et al., 2018), έχουν ενσωματώσει δωμάτια απόδρασης ως εναλλακτικές πρακτικές για την εξοικείωση των πρωτοετών φοιτητών και άλλων ομάδων κοινού με τον χώρο της βιβλιοθήκης αλλά και για την καλλιέργεια της πληροφοριακής παιδείας. Η επιλογή αυτή δεν είναι τυ-

χαία, καθώς έχει υποστηριχθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο οργανώνεται η συμμετοχή σε τέτοιες δραστηριότητες παρουσιάζει δομικές αναλογίες με τη διαδικασία της επιστημονικής έρευνας: οι συμμετέχοντες, ξεκινούν από ένα αρχικό ερώτημα, διατυπώνουν υποθέσεις, ελέγχουν ενδείξεις και αναθεωρούν σταδιακά τις επιλογές τους προκειμένου να προχωρήσουν στην επίλυση διαδοχικών προκλήσεων (Claunch et al., 2023· Giles & Sullivan, 2023).

Η λειτουργία των δωματίων απόδρασης σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα βασίζεται στη συγκρότηση ενός σεναριακά δομημένου πλαισίου, εντός του οποίου οργανώνεται ένα σύνολο ερωτημάτων, προβλημάτων και γρίφων, η διαδοχική επίλυση των οποίων αποτελεί προϋπόθεση για την ολοκλήρωση του παιχνιδιού.

Η συγκεκριμένη δομή ενεργοποιεί διαδικασίες βιωματικής μάθησης και, ταυτόχρονα, δημιουργεί προϋποθέσεις για μορφές μάθησης που βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή και στην παιγνιώδη εμπλοκή των συμμετεχόντων, καθιστώντας τη μαθησιακή διαδικασία περισσότερο ευχάριστη και απολαυστική (Fotaris & Mastoras, 2019· Reuter et al., 2020· Surbaugh & Jones, 2025· Wiemker et al., 2016).

Η συνεργασία ανάμεσα στους συμμετέχοντες, οι οποίοι συνήθως λειτουργούν σε ομάδες, αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό τους, καθώς οι προκλήσεις σχεδιάζονται με τρόπο που απαιτεί τη συμβολή όλων των μελών της ομάδας. Μέσα από αυτή τη συλλογική διαδικασία ενισχύονται δεξιότητες συνεργασίας, επικοινωνίας και ηγεσίας (Νικονάνου, 2015· Reuter et al., 2020· Wiemker et al., 2016). Παράλληλα, η ύπαρξη ενός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου εντείνει την αίσθηση του επείγοντος και λειτουργεί ως παράγοντας ενεργοποίησης για την επίλυση των προβλημάτων.

Η αξιολόγηση της συγκεκριμένης στρατηγικής μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω παρατήρησης, ερωτηματολογίων ή αναστοχαστικής συζήτησης μετά την ολοκλήρωση του παιχνιδιού. Η τελευταία, μάλιστα, συμβάλλει στη σταδιακή μετάβαση από το παιγνιώδες πλαίσιο στην εκπαιδευτική αποτίμηση της εμπειρίας και στην ανάδειξη των μαθησιακών της διαστάσεων (Reuter et al., 2020).

Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος

Το Τμήμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας της Επιστήμης (ΙΦΕ) του ΕΚΠΑ αποτελεί το μοναδικό στην Ελλάδα με αντικείμενο μελέτης την επιστήμη μέσα από ιστορικές και φιλοσοφικές προσεγγίσεις, ενώ η βιβλιοθήκη του

λειτουργεί ως εξειδικευμένο κέντρο, έρευνας, τεκμηρίωσης και μελέτης (ΕΚΠΑ–ΙΦΕ, 2019, 2025· Skordoulis & Stefanidou, 2011). Η επιδίωξη ενίσχυσης της αναγνωρισιμότητας του γνωστικού αντικειμένου σπουδών του Τμήματος, σε συνδυασμό με τις δυνατότητες περαιτέρω αξιοποίησης της βιβλιοθήκης του, οδήγησαν στον σχεδιασμό ενός πρωτότυπου εκπαιδευτικού προγράμματος.

Σκοπός και στόχοι

Το πρόγραμμα επιδιώκει να συνδέσει τον ρόλο της ακαδημαϊκής βιβλιοθήκης με το γνωστικό αντικείμενο της ιστορίας και φιλοσοφίας της επιστήμης.

Ειδικότερα, σκοπός του προγράμματος είναι αφενός η ανάδειξη του επιστημονικού αντικειμένου του Τμήματος και των εννοιολογικών του αξόνων, και, αφετέρου, η εξοικείωση των συμμετεχόντων με τον χώρο, τις λειτουργίες και τις πρακτικές της βιβλιοθήκης, μέσα από μια παιδαγωγική προσέγγιση που αξιοποιεί τη βιωματική μάθηση και τη διερευνητική εμπειρία. Παράλληλα, το πρόγραμμα επιδιώκει την εισαγωγή των συμμετεχόντων σε ζητήματα της ιστορίας και φιλοσοφίας της επιστήμης που σχετίζονται με τη λογοκρισία ως φαινόμενο με ιστορικές και επιστημολογικές διαστάσεις.

Οι επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος διαμορφώθηκαν σύμφωνα με την ταξινομία του Bloom και τις μεταγενέστερες επεκτάσεις της και οργανώθηκαν σε γνωστικούς (Bloom et al., 1956), συναισθηματικούς (Krathwohl et al., 1964) και ψυχοκινητικούς (Simpson, 1972).

Σε γνωστικό επίπεδο το πρόγραμμα αποσκοπεί: (i) στην κατανόηση του αντικειμένου σπουδών του Τμήματος ΙΦΕ, (ii) στην επαφή με το περιεχόμενο διαφορετικών επιστημών και με τον πρωτότυπο τρόπο γραφής του εκάστοτε έργου, (iii) στην εξοικείωση με τον χώρο, τη λειτουργία, τους κανόνες, τα φυσικά και ψηφιακά εργαλεία των βιβλιοθηκών και ειδικότερα με τη βιβλιοθήκη του Τμήματος, (iv) στην καλλιέργεια της πληροφοριακής παιδείας, (v) στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικών με την επιστημονική μεθοδολογία της έρευνας, (vi) στην κατανόηση της έννοιας της λογοκρισίας και (vii) στην καλλιέργεια κριτικής σκέψης.

Σε συναισθηματικό επίπεδο, το πρόγραμμα στοχεύει στην ενίσχυση της αυτοπεποίθησης μέσω της έκφρασης προσωπικών απόψεων, στην καλλιέργεια ενδιαφέροντος για τις επιστήμες και στην αναγνώριση της αξίας του διαλόγου.

Τέλος, σε ψυχοκινητικό επίπεδο, επιδιώκεται η ανάπτυξη χωροαντιληπτικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ως προς τη χρήση της βιβλιοθήκης, δεξιοτήτων συνεργασίας, ομαδικής συνύπαρξης και διαχείρισης χρόνου.

Διδακτικές στρατηγικές

Ο σχεδιασμός του προγράμματος έλαβε υπόψη το στάδιο γνωστικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων (Piaget, 1965). Οι έφηβοι βρίσκονται στο τελικό στάδιο των τυπικών νοητικών λειτουργιών, κατά το οποίο η σκέψη αποκτά σταδιακά αφηρημένο χαρακτήρα και ενισχύεται ο υποθετικο-παραγωγικός συλλογισμός. Υπό αυτή την έννοια, το πρόγραμμα σχεδιάστηκε έτσι ώστε να ευνοεί την εξερεύνηση και την ανάπτυξη υποθετικο-παραγωγικού συλλογισμού, ενθαρρύνοντας τη διατύπωση πιθανών λύσεων, καθώς και την ανάπτυξη προσωπικής κρίσης μέσα από υποθέσεις και αντιπαραθέσεις (Donnel et al., 2021· Νικονάνου, 2015).

Από παιδαγωγική άποψη, τα δωμάτια απόδρασης βασίζονται κυρίως σε μια κοινωνικο-κονστρουκτιβιστική προσέγγιση (Vygotsky, 1978). Παράλληλα το συγκεκριμένο πρόγραμμα αξιοποιεί στοιχεία και από την ανακαλυπτική μέθοδο (Bruner, 1977), τη θεωρία της βιωματικής μάθησης (Black, 2018· Kolb 1984) και τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης (Gardner, 1983).

Οι παραπάνω θεωρητικές παραδοχές καθόρισαν τις βασικές αρχές σχεδιασμού του εκπαιδευτικού προγράμματος και λειτούργησαν ως αφετηρία για την επιλογή των κατάλληλων διδακτικών στρατηγικών.

Το πρόγραμμα σχεδιάστηκε γύρω από το δωμάτιο απόδρασης ως κεντρική διδακτική στρατηγική –όπως αναλύθηκε παραπάνω– το οποίο λειτουργεί ως οργανωτικός άξονας και ενσωματώνει επιμέρους διδακτικές στρατηγικές με συνεκτικό τρόπο.

Στον συγκεκριμένο σχεδιασμό, η στρατηγική της ιστοριογραμμής αξιοποιείται ως βασικός αφηγηματικός μηχανισμός οργάνωσης του εκπαιδευτικού σεναρίου. Η οργάνωσή της σε τέσσερα διαδοχικά επεισόδια επιτρέπει τη σταδιακή ανάπτυξη της προβληματικής του προγράμματος, με κάθε επιμέρους επεισόδιο να εντάσσεται λειτουργικά στο συνολικό αφήγημα. Η αφηγηματική αρχή περιλαμβάνει ένα αρχικό ερέθισμα (πρώτο επεισόδιο), την εισαγωγή και εξέλιξη ενός προβλήματος (δεύτερο επεισόδιο), τη διαδοχική επεξεργασία του μέσα από επιμέρους προκλήσεις (τρίτο επεισόδιο), και την κατάληξη σε ένα συμπέρασμα (τέταρτο επεισόδιο). Οι ερωτήσεις-κλειδιά που αντιστοιχούν σε κάθε επεισόδιο καθοδηγούν τη μαθησιακή πορεία των συμμετεχόντων, υποστηρίζοντας την κατανόηση του περιεχομένου και τη διατήρηση του ενδιαφέροντος καθ' όλη τη διάρκεια του δωματίου απόδρασης (Φέρμελη & Δερμιτζάκης, 2005). Με τον τρόπο αυτό, η ιστοριογραμμή συμβάλλει τόσο στη δομική

συνοχή του προγράμματος όσο και στη συνεκτική εφαρμογή των παιδαγωγικών αρχών στις οποίες αυτό στηρίζεται (Ηλιοπούλου, 2006· Mitchell & McNaughton, 2016).

Στην τελική φάση του προγράμματος εντάχθηκε η στρατηγική της αντιπαράθεσης απόψεων (debate), η οποία λειτουργεί ως πεδίο αναστοχασμού και εννοιολογικής σύνθεσης. Η διαδικασία οργανώνεται σε χρονικά οριοθετημένους κύκλους διαλόγου, κατά τους οποίους οι συμμετέχοντες καλούνται να υποστηρίξουν διαφορετικές θέσεις, αναλαμβάνοντας συγκεκριμένους ρόλους εντός της ομάδας (Φέρμελη et al., 2009). Η στρατηγική αυτή συμβάλει στη γνωστική εμβάθυνση στη θεματική του προγράμματος και στην εξοικείωση με μορφές επιστημονικού επιχειρήματος και τεκμηριωμένου διαλόγου, ενώ παράλληλα υποστηρίζει την ανάπτυξη επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και της κριτικής σκέψης (Davis et al., 2016· Kennedy, 2007).

Μεθοδολογία

Το πρόγραμμα βασίστηκε στη βιβλιογραφική έρευνα και στην αξιοποίηση επιλεγμένων σύγχρονων θεωριών μάθησης και διδακτικών στρατηγικών, προσαρμοσμένων στο περιβάλλον της βιβλιοθήκης του Τμήματος ΙΦΕ. Λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του χώρου, καθορίστηκαν ο σκοπός και οι στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος, το κοινό στο οποίο απευθύνεται, καθώς η συνολική δομή του.

Συγκροτήθηκε με τη μορφή ενός δωματίου απόδρασης, με κεντρικό θεματικό άξονα την έννοια της λογοκρισίας στην επιστημονική γνώση και αφηγηματικό συνδετικό κρίκο και ερμηνευτικό σχήμα τον μύθο του Προμηθέα ως μεταφορά της σχέσης γνώσης, εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου. Με βάση τα παραπάνω, επιλέχθηκαν συγκεκριμένα επιστημονικά έργα (φαινομενικά ετερόκλητα μεταξύ τους), διαμορφώθηκε το σενάριο και οι επιμέρους δραστηριότητες, ενώ παράλληλα σχεδιάστηκε κατάλληλο εκπαιδευτικό υποστηρικτικό υλικό, καθώς και εργαλεία αξιολόγησης της εμπειρίας των συμμετεχόντων. Συμπληρωματικά, δημιουργήθηκε ιστότοπος, ο οποίος λειτουργεί ως πλατφόρμα ενημέρωσης και υποστήριξης του προγράμματος, καθώς και παροχής πρόσθετου πληροφοριακού υλικού.

Περιγραφή του εκπαιδευτικού προγράμματος «Project Προμηθέας»

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Project Προμηθέας», διάρκειας 90 λεπτών, απευθύνεται σε πρωτοετείς φοιτητές του Τμήματος ΙΦΕ, καθώς και σε μαθητές Β΄ και Γ΄ Λυκείου. Σε αυτό μπορούν να συμμετάσχουν έως και 30 άτομα, χωρισμένα σε τέσσερις ομάδες.

Η ανάπτυξη της θεματικής του προγράμματος (λογοκρισία), στηρίχθηκε σε τέσσερα εμβληματικά επιστημονικά έργα της ιστορίας και της φιλοσοφίας των επιστημών, τα οποία αποτέλεσαν, σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους, αντικείμενο θεσμικού ελέγχου ή απαγόρευσης. Η επιλογή των έργων στόχευε αφενός στη διασφάλιση της επιστημονικής ευρύτητας και της σφαιρικής πλαισίωσης του φαινομένου της λογοκρισίας και, αφετέρου, στην ανάδειξη βασικών γνωστικών αντικειμένων του Τμήματος ΙΦΕ, σε άμεση συνάρτηση με τους εκπαιδευτικούς στόχους του προγράμματος. Για τον λόγο αυτό, μάλιστα, αξιοποιήθηκαν, βιβλία που είτε αποτελούν επανεκδόσεις των πρωτότυπων έργων είτε αναφέρονται στα έργα αυτά και τα οποία είναι διαθέσιμα προς δανεισμό στη συγκεκριμένη βιβλιοθήκη. Ειδικότερα αξιοποιήθηκαν:

(α) «Ο διάλογος περί των δύο κύριων συστημάτων του κόσμου, του πτολεμαϊκού και του κοπερνίκειου» (1632) του Γαλιλαίου Γαλιλέι, ως χαρακτηριστική περίπτωση έργου που τέθηκε υπό θεσμικό έλεγχο και απαγόρευση, καθώς η υποστήριξη της ηλιοκεντρικής κοσμολογίας οδήγησε στην καταδίκη του συγγραφέα από την Ιερά Εξέταση (Desanti, 1972· Galilei, 1967).

(β) «Στοχασμοί περί πρώτης φιλοσοφίας» (1641) του Ρενέ Ντεκάρτ, ως παράδειγμα έργου που αμφισβητεί καθιερωμένες αυθεντίες (Stanford Encyclopedia of Philosophy, 2023), γεγονός που οδήγησε στην καταδίκη του έργου από το Πανεπιστήμιο της Ουτρέχτης (Θεοδοσίου, 2018).

(γ) «Η καταγωγή των ειδών» του Κάρολου Δαρβίνου (1859), έργο θεμελιώδες για τη διατύπωση της θεωρίας της εξέλιξης (Darwin, 1996) το οποίο ήρθε σε σύγκρουση με κυρίαρχες κοσμοθεωρητικές και θρησκευτικές αντιλήψεις και υπήρξε αντικείμενο απαγορεύσεων και περιορισμών σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους (Arold, 2022).

(δ) «Η ερμηνεία των ονείρων» του Σίγκμουντ Φρόυντ (1899) ως έργο που αναδιαμόρφωσε ριζικά κυρίαρχες αντιλήψεις για τον ανθρώπινο νου και την υποκειμενικότητα. Το ψυχαναλυτικό μοντέλο που προτείνεται στο έργο, σε συνδυασμό με το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο της εποχής, οδήγησε στην κατηγοριοποίησή του στα λεγόμενα «αντιγερμανικά» βιβλία (Freud, 2013).

Ο αφηγηματικός συνδετικός κρίκος (μύθος του Προμηθέα) προσέδωσε συνοχή και νοηματική συνέχεια στη μαθησιακή εμπειρία, συνέδεσε τη γνώση με την ανθρώπινη δημιουργικότητα, και παράλληλα λειτούργησε ως ερμηνευτικό σχήμα που επέτρεψε τη θεώρηση της γνώσης ως πεδίου διαπραγμάτευσης εξουσίας και κοινωνικού ελέγχου (Dougherty, 2006). Η φωτιά, ως σύμβολο της γνώσης και η τιμωρία του Προμηθέα, ως μεταφορά των ορίων και των κινδύνων της ανθρώπινης αναζήτησης, συγκροτούν ένα ισχυρό ερμηνευτικό σχήμα, ικανό να διεγείρει την περιέργεια των συμμετεχόντων και να υποστηρίξει τη θεματική του προγράμματος.

Το πρόγραμμα υλοποιείται σε πραγματικό περιβάλλον (βιβλιοθήκη ΙΦΕ) και υποστηρίζεται με ψηφιακές δραστηριότητες. Συντονίζεται από έναν εμψυχωτή και περιλαμβάνει δραστηριότητες προετοιμασίας και εισαγωγής, την κύρια δραστηριότητα που υλοποιείται μέσω του δωματίου απόδρασης (σε τέσσερα επεισόδια), δραστηριότητα ολοκλήρωσης του προγράμματος με έμφαση στην ανταλλαγή και αντιπαράθεση απόψεων, καθώς και διαδικασίες αξιολόγησης.

Δραστηριότητα προετοιμασίας: Ως δραστηριότητα προετοιμασίας για τη συμμετοχή στο πρόγραμμα σχεδιάστηκε ένα ψηφιακό δωμάτιο απόδρασης, το οποίο αναπτύχθηκε στην ψηφιακή πλατφόρμα «Genially». Η δομή της δραστηριότητας ακολουθεί τις βασικές αρχές του δωματίου απόδρασης, ενώ τα ερωτήματα που περιλαμβάνει αποσκοπούν στην εξοικείωση των συμμετεχόντων με τη θεματική του προγράμματος. Η δραστηριότητα αποστέλλεται στους συμμετέχοντες με τη μορφή υπερσυνδέσμου, μέσω ηλεκτρικού ταχυδρομείου μία ημέρα πριν τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα. Συμπληρωματικά, ως προπαρασκευαστικό υλικό, μπορεί να αξιοποιηθεί και ο ιστότοπος του προγράμματος.

Εισαγωγική δραστηριότητα: Με την άφιξη των συμμετεχόντων, πραγματοποιείται η εισαγωγική δραστηριότητα στον προθάλαμο της βιβλιοθήκης. Η δραστηριότητα, διάρκειας περίπου 15 λεπτών, αποσκοπεί στη διαμόρφωση συνεργατικού κλίματος, καθώς και στη γνωριμία των συμμετεχόντων μεταξύ τους, με τον χώρο της βιβλιοθήκης, τη θεματική του εκπαιδευτικού προγράμματος και το Τμήμα. Περιλαμβάνει καλωσόρισμα και παιχνίδι γνώσεων αποτελούμενο από 34 κάρτες-ερωτήματα. Με την ολοκλήρωσή της διανέμεται έντυπο υλικό με οδηγίες για το δωμάτιο απόδρασης και με βασικούς κανόνες συμπεριφοράς στον χώρο της βιβλιοθήκης, ενώ οι συμμετέχοντες χωρίζονται σε τέσσερις ομάδες με διακριτές ονομασίες.

Το δωμάτιο απόδρασης: Στον χώρο της βιβλιοθήκης (δωμάτιο απόδρασης), οι συμμετέχοντες, χωρισμένοι σε ομάδες, καλούνται να διερευνήσουν σταδιακά, μέσα από τέσσερα διαδοχικά επεισόδια, το ατελές έργο μιας συνταξιούχου βιβλιοθηκονόμου, με τίτλο «Project Προμηθέας». Κάθε επεισόδιο αποκαλύπτει επιμέρους πτυχές της ερευνητικής διαδικασίας που ακολούθησε η βιβλιοθηκονόμος κατά τη διαμόρφωση του συγκεκριμένου project, ενώ οι ομάδες εργάζονται πάνω σε διαφορετικό επιστημονικό έργο. Μέσα από την εξέλιξη των επεισοδίων, οι συμμετέχοντες οδηγούνται στην κατανόηση της φύσης του «Project Προμηθέας» και στον εντοπισμό του κοινού άξονα που συνδέει αυτά τα φαινομενικά ετερόκλητα έργα. Παράλληλα, όλες οι ομάδες επιλύουν γρίφους κοινής δομής, προσαρμοσμένους στο περιεχόμενο του αντίστοιχου έργου.

Πρώτο επεισόδιο: Μετά τον σχηματισμό των ομάδων και την αποκάλυψη της θεματικής του δωματίου απόδρασης από τον εμψυχωτή, κάθε ομάδα λαμβάνει έναν φάκελο με έντυπο υλικό. Το υλικό περιλαμβάνει σημειώσεις και σελίδες βιβλίων που συμβουλεύτηκε η βιβλιοθηκονόμος κατά το αρχικό στάδιο του σχεδιασμού του «Project Προμηθέας», καθώς και οδηγίες για την αναζήτηση συγγραμμάτων στον Ανοιχτό Κατάλογο Δημόσιας Πρόσβασης (OPAC). Από την επεξεργασία του υλικού προκύπτει ότι η σωστή αλληλουχία των σημειώσεων σχηματίζει τον αριθμό ISBN ενός βιβλίου, ο οποίος, μέσω του OPAC, οδηγεί στον τίτλο του έργου (π.χ. «The Origin of Species») και στη θέση του στο ράφι της βιβλιοθήκης, γεγονός που ενεργοποιεί την επόμενη φάση της αναζήτησης του έργου στον χώρο.

Δεύτερο επεισόδιο: Στο ράφι που οδηγούνται, αντί του βιβλίου, οι συμμετέχοντες εντοπίζουν έναν νέο φάκελο με σημειώσεις της βιβλιοθηκονόμου σχετικές με τον εκάστοτε συγγραφέα, όπως το βιογραφικό του σημείωμα (π.χ. του Δαρβίνου) και τέσσερις εκτυπωμένες σχετικές φωτογραφίες (π.χ. σχέδια του Δαρβίνου). Οι φωτογραφίες φέρουν σημειωμένες κουκκίδες, οι οποίες, σε συνδυασμό με υπαινικτικές οδηγίες στο κείμενο, καθοδηγούν τους συμμετέχοντες στην τοποθέτησή τους επάνω σε αυτό, ώστε να σχηματιστούν τέσσερις λέξεις: ράφι, ντουλάπι, καρότσι, γραφείο. Οι λέξεις αυτές κατευθύνουν την περαιτέρω αναζήτηση στον χώρο και στον εντοπισμό του αντίστοιχου έργου.

Τρίτο επεισόδιο: Με την εύρεση του έργου, οι συμμετέχοντες εντοπίζουν παράλληλα, μεταφρασμένο απόσπασμα που συμπυκνώνει τη βασική επιστημονική ή φιλοσοφική θέση του συγγραφέα, καθώς και νέες σημειώσεις της βιβλιοθηκονόμου. Η μελέτη του αποσπάσματος, σε

συνδυασμό με την απάντηση σε στοχευμένα ερωτήματα και την επίλυση σύντομου γρίφου, οδηγεί στον σχηματισμό ενός τετραψήφιου κωδικού, ο οποίος ενεργοποιεί τον ανελκυστήρα των βιβλίων της βιβλιοθήκης.

Τέταρτο επεισόδιο: Ανοίγοντας τον ανελκυστήρα, οι συμμετέχοντες εντοπίζουν τον τελευταίο φάκελο, που περιλαμβάνει υλικό σχετικά με το τελικό στάδιο της έρευνας της βιβλιοθηκονόμου. Η μελέτη του υλικού, φωτογραφικού, έντυπου και οπτικοακουστικού, αποκαλύπτει το περιεχόμενο του «Project Προμηθέας», δηλαδή την πρωτοβουλία της βιβλιοθηκονόμου να οργανώσει μια έκθεση στη βιβλιοθήκη με θέμα τη λογοκρισία και την απαγορευμένη γνώση, μέσα από το ερμηνευτικό σχήμα του μύθου του Προμηθέα. Παράλληλα, αποκαλύπτεται η πρόθεσή της η έκθεση να ολοκληρώνεται με ένα τελικό ερώτημα, γραμμένο σε σημείο του χώρου με αόρατο μελάνι. Οι συμμετέχοντες καλούνται να το εντοπίσουν με τη χρήση ειδικών φακών. Το ερώτημα: «Σε μια ελεύθερη κοινωνία πρέπει να υπάρχει απόλυτη ελευθερία στη δημιουργία περιεχομένου;» λειτουργεί ως το κλειδί εξόδου από το δωμάτιο απόδρασης (βιβλιοθήκη).

Αντιπαράθεση απόψεων: Η τελική δραστηριότητα του προγράμματος είναι η αντιπαράθεση απόψεων και υλοποιείται στον προθάλαμο της βιβλιοθήκης. Οι τέσσερις ομάδες συγχωνεύονται σε δύο και καλούνται, εντός τριών χρονικά οριοθετημένων κύκλων αντιπαράθεσης, διάρκειας συνολικά 30 λεπτών, να τοποθετηθούν στο ερώτημα (Σε μια ελεύθερη κοινωνία πρέπει να υπάρχει απόλυτη ελευθερία στη δημιουργία περιεχομένου;), με το οποίο ολοκληρώθηκε το δωμάτιο απόδρασης. Η μία ομάδα υποστηρίζει την απόλυτη ελευθερία στη δημιουργία περιεχομένου, ενώ η άλλη τη θέση της αναγκαιότητας ύπαρξης περιορισμών. Παράλληλα, ορίζεται συντονιστής και γραμματέας, ενώ συγκροτείται τριμελής επιτροπή που εποπτεύει τη διαδικασία και αξιολογεί την αντιπαράθεση βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων, όπως η σαφήνεια και πειστικότητα των επιχειρημάτων, η τήρηση της διαδικασίας και η ποιότητα της έκφρασης.

Αξιολόγηση: Με την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων, οι συμμετέχοντες, ανώνυμα και προαιρετικά, καλούνται να αξιολογήσουν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα μέσω διαδικτυακού σύντομου ερωτηματολογίου που αποσκοπεί στην αποτίμηση της εμπειρίας τους.

Πιλοτική εφαρμογή – αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος υλοποιήθηκε σε δύο διακριτά στάδια. Αρχικά πραγματοποιήθηκε συζήτηση με το προσωπικό της βιβλιοθήκης του Τμήματος ΙΦΕ, με στόχο την αποτίμηση της λειτουργικότητας του σχεδιασμού και της συμβατότητάς του με τον χώρο και τις πρακτικές της βιβλιοθήκης. Σε επόμενο στάδιο, το πρόγραμμα εφαρμόστηκε πιλοτικά σε πέντε φοιτητές του Τμήματος. Ακολούθησε η αξιολόγησή του μέσα από παρατήρηση, συζήτηση και συμπλήρωση σχετικού διαδικτυακού ερωτηματολογίου, όπου διαπιστώθηκε θετική ανταπόκριση. Συνολικά, η πιλοτική εφαρμογή ανέδειξε υψηλό βαθμό βιωματικής και συνεργατικής εμπλοκής των συμμετεχόντων, αυξημένο ενδιαφέρον για τα γνωστικά αντικείμενα του Τμήματος, καθώς και ενδείξεις ότι παρόμοιες δράσεις μπορούν να συμβάλλουν στην καλλιέργεια δεξιοτήτων που σχετίζονται με την κατανόηση της επιστημονικής μεθοδολογίας. Τα σχόλια των συμμετεχόντων ήταν πολύ θετικά και υπογράμμισαν ότι το δωμάτιο απόδρασης αποτελεί μια άμεσα συνδεδεμένη με το αντικείμενο σπουδών εκπαιδευτική εμπειρία.

Συμπεράσματα

Το «Project Προμηθέας» αποτελεί ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο αξιοποιεί το δωμάτιο απόδρασης ως κεντρική διδακτική στρατηγική για την προσέγγιση της ιστορίας και φιλοσοφίας της επιστήμης από εφήβους και νεαρούς ενήλικες. Ο σχεδιασμός του στηρίχθηκε σε σύγχρονες θεωρίες μάθησης και σε παιδαγωγικές αρχές που ευνοούν τη διερεύνηση, τη συνεργασία και την ενεργό συμμετοχή, χωρίς να προϋποθέτουν εξειδικευμένες προϋπάρχουσες γνώσεις.

Η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος κατέδειξε ότι η αφηγηματικά δομημένη και διερευνητική φύση του δωματίου απόδρασης μπορεί να λειτουργήσει υποστηρικτικά ως προς την εμπλοκή των συμμετεχόντων και τη σύνδεσή τους με σύνθετα εννοιολογικά ζητήματα της ιστορίας και φιλοσοφίας της επιστήμης, όπως το φαινόμενο της λογοκρισίας. Στο πλαίσιο αυτό, η ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη αναδείχθηκε ως χώρος επικοινωνίας της επιστήμης, πέρα από τον παραδοσιακό της ρόλο ως χώρου φύλαξης και διάθεσης επιστημονικού υλικού. Ωστόσο, τα ευρήματα της παρούσας μελέτης περιορίζονται από τον πιλοτικό χαρακτήρα της εφαρμογής και το μικρό εύρος του δείγματος, γεγονός που δεν επιτρέπει

τη διατύπωση γενικεύσιμων συμπερασμάτων. Παρά ταύτα, η περιγραφική ανάλυση του σχεδιασμού και της υλοποίησης του προγράμματος φωτίζει δυνατότητες αξιοποίησης παιγνιωδών και αφηγηματικών μορφών μάθησης σε ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, ιδίως όταν αυτές συνδέονται με το γνωστικό αντικείμενο και τον χώρο στον οποίο αναπτύσσονται.

Υπό το πρίσμα αυτό, η παρούσα εργασία εντάσσεται στον ευρύτερο προβληματισμό γύρω από τις διδακτικές και επικοινωνιακές προσεγγίσεις της ιστορίας και φιλοσοφίας της επιστήμης, επαναπροσδιορίζοντας την ακαδημαϊκή βιβλιοθήκη ως χώρο παιδαγωγικής διαμεσολάβησης. Η περιγραφή και ανάλυση του «Project Προμηθέας» προσφέρει ένα παράδειγμα εκπαιδευτικού σχεδιασμού, το οποίο μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για περαιτέρω συζήτηση και διερεύνηση αντίστοιχων πρακτικών.

Ευχαριστίες

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του ΔΠΜΣ «Μουσειακές Σπουδές» σε συνεργασία με τη Βιβλιοθήκη του Τμήματος ΙΦΕ, ΕΚΠΑ. Οι συγγραφείς ευχαριστούν θερμά την κα Γεωργία Ντούνια και τον κ. Αναστάσιο Μπελάλη, προσωπικό της βιβλιοθήκης του ΙΦΕ, για τη συνεργασία και στήριξή τους στην υλοποίηση του προγράμματος.

Βιβλιογραφία

ALA. (2000). *Information literacy competency standards for higher education*. American Library Association. https://alair.ala.org/items/294803b6-2521-4a96-a044-96976239e3fb

Arold, B. W. (2022). The costs of canceling Darwin. Fewer scientists, more skepticism of science in states that limit evolution instruction. *Education Text*, *22*(3), 56–63.

Black, G. (2018). *Το ελκυστικό μουσείο. Μουσεία και επισκέπτες.* (Σ. Κωτίδου, Μετ.). Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

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 I: Cognitive domain.* Longmans, Green.

Bruner, J. S. (1977). *The process of education*. Harvard University Press.

Claunch, K., Dahman, S., Katembe, M., & Ussery, F. (2023). Creating an academic library escape room: An outreach and assessment experience. *Journal Library Outreach and Engagement*, *3*, 136–153.

Corning, P. A., Kauffman, S. A., Noble, D., Shapiro, J. A., & Vane-Wright, R. I. (Eds.). (2023). *Evolution 'on purpose': Teleonomy in living systems*. The MIT Press.

Darwin, C. (1996). Introduction. Στο G. Beer (Eds.), *The origin of species* (1. publ). Oxford Univ.Press.

Davis, K. A., Wade Zorwick, M. L., Roland, J., & Maxcy Wade, M. (2016). *Using debate in the classroom: Encouraging critical thinking, communication, and collaboration*. Taylor and Francis.

Davis, R. C. (2019). Introducing first-year and transfer students to a college library with a historical mystery from the special collections. *College & Undergraduate Libraries*, *26*(4), 278–300.

Desanti, J. T. (1972). *Η φιλοσοφία* (Κ. Παπαγιώργης, Μετ.). Στο *Ο Γαλιλαίος και η νέα άποψη για τη φύση* (Τόμ. 2, σσ. 71–94). Γνώση.

Dougherty, C. (2006). *Prometheus*. Routledge.

ΕΚΠΑ – ΙΦΕ. (2019). *Οδηγός Σπουδών* (ΕΚΠΑ).
https://www.phs.uoa.gr/fileadmin/depts/phs.uoa.gr/www/uploads/pdf/B3._ODIGOS_SPOYDON.pdf

ΕΚΠΑ – ΙΦΕ. (2025). *Βιβλιοθήκη*. https://www.phs.uoa.gr/tmima/bibliothiki

Freud, S. (2013). Η ερμηνεία των ονείρων (Γ. Βαμβαλής, Επιμ., Λ. Αναγνώστου, Μετ.). Εκδόσεις Επίκουρος.

Fotaris, P., & Mastoras, T. (2019). Escape rooms for learning: A systematic review. *Proceedings of the European Conference on Games* Based Learning, 235–243. https://doi.org/10.34190/GBL.19.179

Galilei, G. (1967). *Dialogue concerning the two chief world systems – Ptolemaic & Copernican* (S. Drake, Trans.). University of California Press.

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

Giles, K., & Sullivan, B. (2023). Putting the puzzle together: Creating a library orientation escape room for first year university students. *Practical Academic Librarianship: The International Journal of the SLA Academic Division*, *13*(1), 3–26.

Ηλιοπούλου, Ι. (2006). *Ιστοριογραμμή (Storyline): Μια διεπιστημονική προσέγγιση για την ανάπτυξη περιβαλλοντικών θεμάτων. 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, 15-17 Δεκεμβρίου 2006: Πρακτικά (σσ.* 215-254). ΥΠΕΠΘ-Παν/μιο Αιγαίου.

Θεοδοσίου, Σ. (2018). Ρενέ Ντεκάρτ—Ρενάτος Καρτέσιος. Ο φιλόσοφος, ο μαθηματικός, ο φυσικός επιστήμονας. *PHYSICS NEWS*, 4–19.

Kennedy, R. (2007). In-class debates: Fertile ground for active learning and the cultivation of critical thinking and oral communication skills. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, *19*(2), 183–190.

Kolb, D. A. (1984). *Experimental learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice-Hall.

Krathwohl, D. R., Bloom, B. S., & Masia, B. B. (1964). *Taxonomy of educational objectives: handbook II: Affective domain.* David McKay.

Lotfy, M. W., Kamel, S., Hassan, D. K., & Ezzeldin, M. (2022). Academic libraries as informal learning spaces in architectural educational environment. *Ain Shams Engineering Journal*, *13*(6), 10.1016/j.asej.2022.101781.

Matthews, M.R. (1994). *Science teaching: The role of history and philosophy of science*. Routledge.

Mitchell, P. J., & McNaughton, M. J. (Eds). (2016). *Storyline: A creative approach to learning and teaching*. Cambridge Scholars Publishing.

Νικονάνου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Κάλλιπος-Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις.

Nicholson, S. (2015). *Peeking behind the locked door: A survey of escape room facilities*. Retrieved from http://scottnicholson.com/pubs/erfacwhite.pdf

Oakleaf, M. (2010). *Value of academic libraries: A comprehensive research review and report*. Association of College and Research Libraries.

O'Donnell, A. M., Reeve, J., & Smith, J. K. (2021). *Εκπαιδευτική ψυχολογία: Αναστοχασμός για δράση* (Γ. Μανωλίτσης & Φ. Αντωνίου, Επιμ., Φ. Αντωνίου & Δ. Τομαράς, Μετ.). Εκδόσεις Gutenberg.

Piaget, J. (1965). *The origins of intelligence in children* (M. Cook, Trans.; 3rd ed.). International Universities Press. https://doi.org/10.1037/11494-000

Reuter, J., Ferreira Dias, M., Amorim, M., Figueiredo, C., Veloso, C., & Figueiredo, C. (2020). How to create educational escape rooms? Strategies for creation and design. *Eighth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'20),* 694–698. https://doi.org/10.1145/3434780.3436664

Simpson, E. J. (1972). *The classification of educational objectives in the psychomotor domain.* Gryphon House.

Skordoulis, C., & Stefanidou, C. (2011). Epistemological Aspects of the Historiography of Science in Greece. *Organon*, *43*, 29-47.

Stanford Encyclopedia of Philosophy. (2023). *René Descartes*. https://plato.stanford.edu/entries/descartes/

Surbaugh, H. M., & Jones, M. S. (2025). Escape rooms for learning: A case study of a collaborative, interdisciplinary project. *Journal of New Librarianship, 10*(1), 116–149. https://doi.org/10.33011/newlibs/18/11

Taraldsen, L. H., Haara, F. O., Lysne, M. S., Jensen, P. R., & Jenssen, E. S. (2022). A review on use of escape rooms in education – touching the void. *Education Inquiry*, *13*(2), 169–184. https://doi.org/10.1080/20004508.2020.1860284

Vygotsky, L.S. (1978) *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wiemker, M., Elumir, E., & Clare, A. (2016). Escape Room Games "Can you transform an unpleasant situation into a pleasant one?". Στο J. Haag, J. Weißenböck, W. Gruber, C. F. Freisleben-Teutscher, & Fachhochschule St. Pölten (Eds.), *Game based learning—dialogorientierung & spielerisches Lernen analog und digital: Beiträge zum 4. Tag der Lehre an der FH St.Pölten am 15.10. 2015* (1. Auflage). Tag der Lehre, Brunn am Gebirge. ikon VerlagsGesmbH. https://phaidra.fhstp.ac.at/o:3490

Wise, H., Lowe, J., Hill, A., Barnett, L., & Barton, C. (2018). Escape the welcome cliché: Designing educational escape rooms to enhance students' learning experience. *Journal of Information Literacy*, *12*(1). https://doi.org/10.11645/12.1.2394

Φέρμελη, Γ., & Δερμιτζάκης, Μ. (2008). *Διδακτική της Γεωλογίας και των Περιβαλλοντικών Επιστημών*. Γκέλμπεσης.

Φέρμελη, Γ., Ρουσσομουστακάκη, Μ., Χατζηκώστα, Κλ., & Γκαίτλιχ, Μ. (2009). *Οδηγός ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης*. ΥΠΕΠΘ-ΟΕΔΒ.

Ο σχεδιασμός ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο από τη θεωρία στην πράξη: Το σπίτι του προπάππου και της προγιαγιάς στο Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου

Σοφία Τρούλη
Πανεπιστήμιο Κρήτης
strouli@uoc.gr

Ελευθερία Αβάτζου
Νηπιαγωγός
eleftheria_avatzou@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία παρουσιάζει μία έρευνα κατά την οποία σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε ένα μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα λαϊκού πολιτισμού για παιδιά 4 και 5 ετών με σκοπό τόσο τη διερεύνηση των σταδίων του σχεδιασμού ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος όσο και την καταγραφή των εμπειριών των μαθητών/τριών σχετικά με τον λαϊκό πολιτισμό πριν και μετά από μία μεμονωμένη επίσκεψη σε μουσείο. Πρόκειται για μία έρευνα μελέτης περίπτωσης που πραγματοποιήθηκε σε ένα τμήμα ενός δημόσιου νηπιαγωγείου στη περιοχή του Ρεθύμνου, στο οποίο φοιτούσαν 15 παιδιά κατά το σχολικό έτος 2022-2023. Η εκπαιδευτική παρέμβαση έλαβε χώρα στην τάξη και στο Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου. Πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις στους/στις μαθητές/τριες που συμμετείχαν στην παρέμβαση, πριν αλλά και μετά την υλοποίηση το προγράμματος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά του δείγματος έχουν μουσειακές εμπειρίες, κυρίως από το πλαίσιο του σχολείου. Ακόμα, απολαμβάνουν να συμμετέχουν ενεργητικά στη διαδικασία της διδασκαλίας μέσα στον χώρο του μουσείου, παράλληλα προτιμούν τις βιωματικές δραστηριότητες που τα κινητοποιούν και τα εμπλέκουν στη διαδικασία της μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: μουσείο, σχολείο, μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα, λαογραφία, προσχολική ηλικία, νηπιαγωγείο

Abstract

This paper presents a study in which a museum education program on folk culture was designed and implemented for children aged four and five. The aim was both to explore the stages involved in designing a museum education program and record students' experiences related to folk culture before and after a single museum visit. The research followed a case study methodology and was conducted in one class of a public kindergarten in the Rethymnon area, attended by fifteen during the 2022-2023 school year. The educational intervention took place both in the classroom and at the participating students before and after the implementation of the program. According to the research findings, the children in the sample already had museum experiences, mainly through the school context. Furthermore, they enjoyed actively participating in the teaching process within the museum space and showed a cleat preference for experiential activities that motivated them and engaged them in the learning process.

Keywords: museum school, museum education programs, folklore, preschool age, kindergarten

Εισαγωγή

Το μουσείο, ως μη τυπικό περιβάλλον μάθησης προσφέρει μαθησιακές εμπειρίες στους μαθητές/τριες μέσα από συγκεκριμένες εκπαιδευτικές δράσεις που τους/τις παροτρύνουν στην επαφή με τους χώρους τους και τα υλικά και άυλα τεκμήρια τους. Η κύρια εκπαιδευτική δράση που προσφέρει το μουσείο στις σχολικές ομάδες είναι το μουσειοπαιδαγωγικό ρόγραμμα (Νικονάνου, 2015β· Τράντα 2024· ΕΚΔΔΑ, 2025). Πρόκειται για μία εκπαιδευτική δράση διάρκειας συνήθως 1 έως 2 ωρών που παρουσιάζει ένα θέμα σχετικό με τα εκθέματα του μουσείου και αν γίνεται συμβατό με τη σχολική ύλη (Οικονομίδης, 2011· Χατζημαρκάκη & Σηφάκη, 2019). Έχει δομή, που διακρίνεται σε τέσσερα συνολικά στάδια, πριν από την επίσκεψη προετοιμασία του/ της εκπαιδευτικού, προετοιμασία των παιδιών, την επίσκεψη και μετά την επίσκεψη στην τάξη με εμπέδωση και αξιολόγηση της επίσκεψης. Κατά τη διάρκεια της επίσκεψης στο μουσείο έχει σχεδιαστεί το πρόγραμμα που έχεις στόχους και αρχή, μέση

και τέλος. Ειδικότερα γίνονται στάσεις σε επιλεγμένα ανάλογα με το θέμα τεκμήρια του μουσείο, τα οποία συνδέονται με δραστηριότητες οι οποίες βασίζονται στις παιδαγωγικές θεωρίες της εποικοδομητικής μάθησης και στις τέσσερις μεθόδους της Μουσειοπαιδαγωγικής την αφηγηματική, τη μαιευτική, την ανακαλυπτική και τις δημιουργικές μεθόδους (Νικονάνου, 2015α· Τρούλη, 2017· Τράντα, 2024). Ωστόσο τα περισσότερα ελληνικά μουσεία δε διαθέτουν εκπαιδευτικά προγράμματα και αν αυτό συμβαίνει συνήθως οι εκπαιδευτικοί δεν προλαβαίνουν να κλείσουν θέσεις ή δεν υπάρχουν προγράμματα για τα παιδιά τις προσχολικής ηλικίας. Οπότε κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εν ενεργεία αλλά και των μελλοντικών εκπαιδευτικών στον σχεδιασμό και την υλοποίηση μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων (Νικονάνου, 2010· Παπαντωνίου, 2010· Τρούλη & Οικονομίδης, 2020). Σε αυτό το πλαίσιο πραγματοποιήθηκε η παρούσα έρευνα ως διπλωματική εργασία στο ΠΜΣ του ΠΤΠΕ του Πανεπιστημίου Κρήτης, Θεωρία και Πράξη στην προσχολική εκπαίδευση (Αβάτζου, 2024). Σκοπός της έρευνας ήταν να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί από την ερευνήτρια-νηπιαγωγό το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα με τίτλο: «Στο Σπίτι του προπάππου και της προγιαγιάς» για παιδιά 4 και 5 ετών για το Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο και να διερευνηθούν οι εμπειρίες των μαθητές/τριες νηπιαγωγείου σχετικά με τον λαϊκό πολιτισμό πριν και μετά την εκπαιδευτική παρέμβαση. Ειδικότερα τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν τα παρακάτω: α) Πώς γίνεται η θεωρία της Μουσειοπαιδαγωγικής πράξη στο Λαογραφικό Μουσείο, β) Ποιες μουσειακές εμπειρίες έχουν τα παιδιά του νηπιαγωγείου; γ) Πώς αντιλαμβάνονται τον λαϊκό πολιτισμό; δ) Πώς συμβάλλει έστω και μία επίσκεψη στο μουσείο στις εμπειρίες των μαθητών/τριών σε σχέση με τα θέματα του λαϊκού πολιτισμού;

Παιδαγωγικό και Θεωρητικό Υπόβαθρο

Το Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου επιλέχθηκε καθώς γενικότερα τα λαογραφικά μουσεία θεωρούνται κατάλληλα για την προσχολική ηλικία επειδή προσφέρουν οικεία εκθέματα, όπως εργαλεία, υφαντά, ενδυμασία, αντικείμενα καθημερινής χρήσης και αφηγήσεις που αναγνωρίζουν τα παιδιά (Pitri & Michaelidou, 2025). Επιπροσθέτως η λαϊκή παράδοση και η λαϊκή τέχνη δεν είναι στατικά κατάλοιπα του παρελθόντος, αλλά ζωντανές πρακτικές που μετασχηματίζονται διαρκώς (Βαγή-Σπύρου κ.ά., 2010· Kakampoura, et al. 2017). Έτσι ένα λαογραφικό μουσείο προσφέρει το κατάλληλο πλαίσιο για να αναδειχθεί αυτή η δυναμική σχέση παρελθόντος και παρόντος. Άλλωστε το Νέο

Πρόγραμμα Σπουδών για το νηπιαγωγείο προτείνει επισκέψεις σε μουσεία και ειδικότερα σε ένα λαογραφικό μουσείο (Πεντέρη κ.α., 2022α) στο πλαίσιο της θεματικής υποενότητας ιστορία και πολιτισμός με σκοπό την κατανόηση της ανθρώπινης δράσης και την εξοικείωση με τον χρόνο ii. Την ανάπτυξη ιστορικής αντίληψης iii. τη γνωριμία με τις συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις. Στον Οδηγό Νηπιαγωγού οι επισκέψεις σε μουσεία προτείνονται ως *ενδεικτικές και σημαντικές καταστάσεις που σχετίζονται με διαστάσεις τις κοινωνικής ζωής και μπορούν να αξιοποιηθούν ποικιλοτρόπως στην μαθησιακή διαδικασία δημιουργώντας ένα πολύτιμο μαθησιακό πλαίσιο συνάντησης του Προγράμματος Σπουδών με την καθημερινότητα των παιδιών αλλά και σύνδεσης με την τοπική κουλτούρα ένα* (Πεντέρη κ.α., 2022β, σ.222). Στο τέλος του Οδηγού παρουσιάζεται ένα διδακτικό σενάριο με έμφαση στο Γ και Δ Θεματικό Πεδίο και θέμα τους δεινόσαυρους όπου προτείνονται δραστηριότητες σχετικά με μουσεία, αλλά με την αξιοποίηση ψηφιακών εφαρμογών τους και όχι κάποιας φυσικής επίσκεψης σε μουσείου. Επίσης οι επισκέψεις σε μουσεία, μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε χώρους ιδιαίτερης εκπαιδευτικής αξίας -πολιτιστικής, αρχαιολογικής, ιστορικής, οικολογικής, αποτελούν αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών σύμφωνα με όσα αναφέρει ο Νόμος 2888/2020. Συμπληρωματικά ο Νόμος ορίζει ότι για να πραγματοποιηθούν αυτές οι επισκέψεις πρέπει να υπάρχει κατάλληλος σχεδιασμός με προκαθορισμένους σκοπούς και στόχους, δραστηριότητες προετοιμασίας για το προς μελέτη θέμα στην τάξη και δραστηριότητες στον χώρο της επίσκεψη.

Μέσω της διδασκαλίας της πολιτισμικής κληρονομίας τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν, καθώς έρχονται σε επαφή με το παρελθόν, αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μέρος μιας ευρύτερης χρονικής συνέχειας ενώ παράλληλα διαμορφώνουν δικές τους θεωρίες για τον κόσμο (Aerila, et al., 2016.) Σύμφωνα με την έρευνα της Carr και των συνεργατών της (2018) το μουσείο είναι ένα *forum* επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ανθρώπων και εκθεμάτων (τεχνουργήματα) για παιδιά προσχολικής ηλικίας, το μουσείο παρουσιάζει αφηγήσεις στους επισκέπτες κατά την οποία μαθητές/τριες, δάσκαλος και εκθέματα αλληλοεπιδρούν, δημιουργώντας μια εμπειρία ανταλλαγής απόψεων αλλά και διαφορετικών οπτικών, συνοικοδομώντας γνώσεις. Ειδικότερα η επαφή με τον τοπικό λαϊκό πολιτισμό και την ιστορία του συμβάλλει στην ανάπτυξη της πολιτισμικής ταυτότητας και στη διατήρηση του από τις νεότερες γενιές (Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006· Redvaldsen, 2023), μεταδίδει το λαϊκό πολιτισμό σε νεότερες γενιές και καλύπτει την ανάγκη για επαφή με τις ρίζες και το παρελθόν (Αυδίκος, 1999· Μερακλής, 2001· Παπαντωνίου, 2010· Kakampoura, et al., 2017).

Μεθοδολογία

Η μέθοδος και το δείγμα

Η μεθοδολογία της έρευνας βασίστηκε στην ποιοτική έρευνα και ειδικότερα στη «μελέτη περίπτωσης» (Creswell, 2011· Newby, 2019). Το δείγμα αποτέλεσαν 15 μαθητές/τριες, 11, παιδιά 4 χρονών και 4 παιδιά, 5 χρονών από ένα νηπιαγωγείο της πόλης του Ρεθύμνου. Το δείγμα ήταν βολικό καθώς η ερευνήτρια εργαζόταν σε εκείνο το νηπιαγωγείο ως εκπαιδευτικό παράλληλης στήριξης (Creswell, 2011). Το παιδιά είχαν προγενέστερες εμπειρίες από επισκέψεις σε μουσεία και ήταν εξοικειωμένα με τη διαδικασία των εκδρομών και της μετακίνησης σε χώρους εκτός σχολείου. Επιπλέον το θέμα που μας ενδιέφερε να μελετήσουμε άνηκε στη 'διδακτέα' ύλη του νηπιαγωγείου. Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε την τελευταία εβδομάδα του Μαΐου του 2023 στον χώρο του νηπιαγωγείου και στο Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου. Ως μέσα συλλογής δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν στους μαθητές/τριες πριν και αλλά μετά την πραγματοποίηση του προγράμματος. Όσο αφορά την ανάλυση των δεδομένων ακολουθήθηκε θεματική ανάλυση με ανοικτή κωδικοποίηση και ερμηνευτική ανάλυση. Για την έρευνα η ερευνήτρια αναζήτησε Έγκριση από τη Γενική Συνέλευση του Παιδαγωγική Τμήματος Προσχολική Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Κρήτης, η οποία παρελάμβανε αίτηση χορήγησης άδειας, περιγραφή της έρευνας και έντυπο συναίνεσης και ενημέρωσης για την έρευνα (Creswell, 2011· Gall, et al. 2014)

Το Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου

Το Ιστορικό & Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου (ΙΛΜΡ) ιδρύθηκε το 1974 από την Φαλή Βογιατζάκη και τον Χριστόφορο Σταυρουλάκη και ξεκίνησε να λειτουργεί το 1996. Αποτελώντας έναν χώρο επαφής με την ιστορία. Πρόκειται για ένα Κοινωφελές Ίδρυμα Ιδιωτικού δικαίου (Βογιατζάκη, 2017 στο Στρατιδάκης κ.ά., 2017). Σκοπός του είναι η έρευνα και η συγκέντρωση ιστορικού και λαογραφικού υλικού της Κρήτης και συγκεκριμένα του Ρεθύμνου και η μελέτη της κρητικής παράδοσής και η προβολή της στον κόσμο. Το ΙΛΜΡ από το 1995 στεγάζεται στο κέντρο της παλιάς πόλης του Ρεθύμνου, σε ένα ιδιόκτητο βενετσιάνικο διατηρητέο κτήριο που αποτελούσε αστική κατοικία του 17ου αιώνα και ανήκε στην οικογένεια

των Clodio (εικ.1 και 2), (Δημοκόπουλος, 2001· Στρατιδάκης κ.ά., 2017). Εκτείνεται σε δύο ορόφους με 5 αίθουσες και εσωτερική αυλή. Τα περισσότερα από τα 10.000 αντικείμενα που περιλαμβάνουν οι συλλογές προέρχονται από δωρεές. Ειδικότερα η ιστορική συλλογή αποτελείται από νομίσματα, σημαίες, οπλισμό, χάρτες, βιογραφίες αγωνιστών και φωτογραφίες, ενώ η λαογραφική συλλογή περιλαμβάνει αντικείμενα παραδοσιακής χειροτεχνίας, κεντήματα, υφαντά εργαλεία υφαντικής τέχνης, δαντέλες καλάθια, κεραμικά, είδη μεταλλοτεχνίας, εργαλεία αγροτικών και παραδοσιακών επαγγελμάτων (Στρατιδάκης κ.ά., 2017). Το ΙΛΜΡ δεν προσφέρει σταθερά εκπαιδευτικές δράσεις. Η μοναδική φύλακας του Μουσείου πολλές φορές παρουσιάζει τα εκθέματα στους επισκέπτες και συζητάει μαζί τους για την λειτουργία τους, τη χρησιμότητα τους αλλά και την ιστορία τους.

Εικ. 1 *Χάρτης πόλης του Ρεθύμνου*

Εικ. 2 *Εξωτερική όψη του ΙΛΜΡ*

Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα

Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα σχεδιάστηκε με βάση τις ανάγκες των παιδιών και έπειτα από συνεννόηση με τη νηπιαγωγό της τάξης. Για να επιτευχθεί αυτό η ερευνήτρια επισκέφτηκε το ΙΛΜΡ για να επιλέξει τεκμήρια που θα μπορούσαν να συσχετιστούν με το αντικείμενο του θέματος που ήταν το σπίτι στα χρόνια του προπάππου και της προγιαγιάς. Σε αυτό το πλαίσιο επιλέχθηκαν επτά στάσεις: η εσωτερική αυλή του ΙΛΜΡ (εικ.3), το παραδοσιακό κρητικό αστικό σαλόνι το 19ου αιώνα, δωρεά της Χρυσής Αγγελιδάκη (εικ.4), ο καθιστός σκαλιστός αργαλειός του 1874 από τις Μαργαρίτες, μία πατανία και ένα βαμβακερό χράμι του 19ου αιώνα (εικ.5), η προθήκη με τους λύχνους (εικ.6), ο χώρος της κουζίνας του ενετικού σπιτιού που διαθέτει μικρό, πετρόχτιστο ξυλόφρουνο και διάφορα πήλινα και χάλκινα σκεύη (εικ 7) και η αίθουσα με αντικείμενα όπως πιθάρια και καλάθια κυρίως για αποθήκευση των προϊόντων (εικ. 8)

((Στρατιδάκης κ.ά., 2017)).

Εικ. 3 *Η αυλή*

Εικ. 4 *Το σαλονι*

Εικ. 5 *Ο αργαλειός και τα υφαντά*

Εικ. 6 *Οι λύχνοι*

Εικ. 7 *Η κουζίνα*

Εικ. 8 *Η αποθήκη*

Λόγω του περιορισμένου χρόνου της έρευνας η δράση διήρκησε τρεις ημέρες που περιλάμβαναν την προετοιμασία των παιδιών, την επίσκεψη και την εμπέδωση στην τάξη. Την πρώτη μέρα στο σχολείο η δράση ξεκίνησε με το τραγούδι της εβδομάδας, τον Αργαλειό (Μουντάκης, 2013) και στη συνέχεια η ερευνήτρια ανέφερε πως το τραγούδι της θύμισε την προγιαγιά της που ύφαινε και που της έλεγε μαντινάδες όταν ήταν μικρή. Μία αυτές ήταν η μαντινάδα: *Όσο να ζω θα σε αγαπώ και θα σε προσέχω γιατί μένα είσαι εσύ ό,τι πολύτιμο έχω*. Έτσι η έννοια του πολύτιμου προέκυψε ως αφόρμηση για τη γνωριμία των παιδιών με τον λαϊκό πολιτισμό. Μέσα από τη συζήτηση τα παιδιά κλήθηκαν να εκφράσουν τι θεωρούν πολύτιμο στη δική τους ζωή. Τα περισσότερα παιδιά ανέφεραν αγαπημένα τους πρόσωπα. Έπειτα η ερευνήτρια παρουσίασε πολύτιμα αντικείμενα που είχε φέρει και ανήκαν στην προγιαγιά της, ένα λύχνο, ένα καλάθι, ένα πήλινο πιθαράκι, ένα χάλκινο σκεύος και ένα υφαντό βουργιάλι, εισάγοντας σταδιακά τα παιδιά στα υλικά και άυλα στοιχεία (αντικείμενα, πρόσωπα, συναισθήματα) του λαϊκού πολύτιμου. Τους είπε πως σκεφτόταν να τα κάνει δωρεά σε ένα μουσείο της πόλης, αλλά χρειαζόταν βοήθεια για να βρει σε ποιο μουσείο. Στην επόμενη δραστηριό-

τητα τα παιδιά κλήθηκαν μέσα από ομαδικό παιχνίδι παζλ να εντοπίσουν τα διαφορετικά μουσεία της πόλης του Ρεθύμνου και να βρουν το πιο κατάλληλο για τα πολύτιμα της ερευνήτριας (Παλαιοντολογικό, Αρχαιολογικό, Ιστορικό και Λαογραφικό, Σύγχρονης Τέχνης) ενώ παράλληλα έγινε συζήτηση για τη σημασία της ύπαρξης των μουσείων. Παρατηρώντας τις εικόνες των μουσείων κατέληξαν πως το πιο κατάλληλο μουσείο για τη δωρεά των πολύτιμων ήταν το Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο αποφάσισαν να το επισκεφτούν για το επιβεβαιώσουν. Για τον λόγο αυτό ακολούθησε μία δραστηριότητα καταγραφής σε αφίσα των κανόνων συμπεριφοράς και συμφωνίας ότι θα τους τηρήσουν και έπειτα πραγματοποιήθηκε ένα ψυχοκινητικό παιχνίδι γνωριμία με αντικείμενα του Λαογραφικού Μουσείου. Η μέρα ολοκληρώθηκε με τη δημιουργία μίας γωνιάς «λαογραφικού μουσείου» στην τάξη για να τοποθετηθούν και να προφυλαχθούν τα πολύτιμα της προγιαγιάς της ερευνήτριας αλλά και πολύτιμων αντίστοιχων αντικειμένων που μπορούσαν να φέρουν τα παιδιά σε συνεννόηση με τους γονείς.

Εικ. 9 *Στιγμές από την πρώτη μέρα του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος*

Την επόμενη μέρα έγινε η επίσκεψη και το πρόγραμμα στο ΙΛΜΡ. Η ομάδα ξεκίνησε με τα πόδια από το νηπιαγωγείο. Πριν την άφιξη στο μουσείο τα παιδιά αναζητούσαν σημάδια που δήλωναν ότι έφτασαν στο Μουσείο, όπως η πινακίδα τους και η είσοδος με καμάρα που έχει. Η πρώτη στάση αφορούσε το ίδιο το Κτήριο, το σπίτι των Clodio. Η ομάδα έκατσε στην αυλή και αφού έγινε υπενθύμιση των κανόνων του μουσείου με τη βοήθεια της αφίσας και με παντομίμα, τα παιδιά κλήθηκαν να παρατηρήσουν το κτήριο, την αυλή, το πηγάδι, τα παράθυρα και να συγκρίνουν με τα σημερινά σπίτια και στη συνέχεια αφήγηση της ιστορίας του σπιτιού.

Η δεύτερη στάση ήταν στο παραδοσιακό σαλόνι όπου έγινε παρατήρηση επίπλων, διακοσμητικών αντικειμένων. Τα παιδιά εντόπισαν ότι τα περισσότερα αντικείμενα ήταν φτιαγμένα από ξύλο και χειροποίητα

ενώ απουσίαζαν οι ηλεκτρικές συσκευές. Ακολούθησε σύγκριση καθημερινών συνηθειών στο σαλόνι του τότε και του σήμερα και θεατρικό παιχνίδι με «επίσκεψη με κέρασμα λουκούμι» (εικ. 10) και οσφρητική ανακαλυπτική δραστηριότητα με κρητικά βότανα & καφέ (πολυαισθητηριακή εμπειρία).

Εικ. 10 *Το κέρασμα στο σαλόνι*

Εικ. 11 *Υφαίνοντας*

Η ερώτηση για το πώς δημιουργήθηκαν τα υφαντά που στόλιζαν το σαλόνι οδήγησε στην τρίτη στάση που ήταν ο Αργαλειός. Εκεί πραγματοποιήθηκε ένα παιχνίδι με μεγάλο ζάρι του οποίου κάθε πλευρά είχε τις λέξεις: *Ποιος; Πού; Πότε; Τι; Πώς; Γιατί;* Κάθε παιδί έριχνε το ζάρι και ανάλογα με την ερώτηση τα υπόλοιπα έκαναν υποθέσεις. Έτσι άρχισε μια συζήτηση για τη χρήση, τον ρόλο και σημασία του αργαλειού και αυτάρκειας που πρόσφερε στο σπίτι του προπάππου και της προγιαγιάς. Στην ερώτηση πώς δούλευε τα παιδιά παρακολούθησαν την προβολή ενός σύντομου βίντεο για τη λειτουργία του. Τέλος για να βιώσουν τον τρόπο λειτουργίας του, τα παιδιά επιχείρησαν να υφάνουν σε μικρούς ατομικούς αργαλειούς (εικ. 11).

Στη συνέχεια η τέταρτη στάση εντοπίστηκε μέσα από ένα σύντομο κυνήγι θησαυρού (εικ. 12). Τα παιδιά χωρίστηκαν σε δυο ομάδες και αναζήτησαν τα δυο συγκεκριμένα υφαντά, που είχαν επιλεγεί και είχαν παραστάσεις (ανθρώπινες φιγούρες σε χορό, ζώα, φυτικά μοτίβα). Αφού τα εντόπισαν χόρεψαν ζωντανεύοντας το υφαντό με τη σκηνή χορού με τον καλαματιανό ρυθμό του γνωστού τους τραγουδιού «Ο Αργαλειός» (εικ.13) (Μουντάκης, 2013).

Εικ. 12 *Το κυνήγι θησαυρού στα υφαντά*

Εικ. 13 *Ζωντανεύοντας το υφαντό*

Στη συνέχεια η ερευνήτρια υπενθύμισε στα παιδιά την έλλειψη ηλεκτρικού ρεύματος που δυσκόλευε όλες τις εργασίες που γίνονταν στο παλιό σπίτι, οδηγήθηκαν στην πέμπτη στάση που ήταν οι λύχνοι του Μουσείου, όπου πραγματοποιήθηκε παρατήρηση και συζήτηση για τη ζωή χωρίς ηλεκτρικό ρεύμα (εικ. 14). Τα παιδιά προβληματίστηκαν με το γεγονός ότι ο λύχνος έπρεπε να μεταφέρεται μέσα στο σπίτι και με το γεγονός ότι έπρεπε να υπάρχει ένα ειδικό μέρος για να το τοποθετούν όποτε βρίσκονται σε ένα χώρο.

Εικ.14 *Στους λύχνους*

Εικ. 15 *Στην κουζίνα*

Εικ. 16 *Αγγίζοντας*

Η συζήτηση συνεχίστηκε στην έκτη στάση που ήταν η κουζίνα & πετρόμυλος. Τα παιδιά παρατήρησαν τον χώρο της κουζίνας, τον ξυλόφουρνο, τα χάλκινα σκεύη (εικ.15). Σύγκριναν τα αντικείμενα με τη σύγχρονη κουζίνα. Στη φάση αυτή αξιοποιήθηκαν τα αντικείμενα εκείνης της εποχής, τα πολύτιμα της προγιαγιάς της που είχε φέρει η ερευνήτρια μαζί της. Τα παιδιά παρατήρησαν και συζήτησαν για τα αντικείμενα που βρίσκονταν μέσα στην κουζίνα, τα υλικά από τα οποία ήταν φτιαγμένα πόσο πολύ έμοιαζαν ενώ παράλληλα ήταν πολύ διαφορετικά με τα δικά

μας. Άγγιξαν και περιεργάστηκαν τον ήχο, τη μυρωδιά, την αίσθηση του χάλκινου σκεύους της προγιαγιάς της ερευνήτριας (Εικ.16). Έπειτα έγινε μία συζήτηση για υλικά που θα έβρισκε κανείς στην κουζίνα. Εντοπίστηκε ψωμί και το σιτάρι. Μάλιστα τα παιδιά παρατήρησαν μία σειρά από φωτογραφίες σχετικές με την παραγωγή του ψωμιού. Στη συνέχεια ακολούθησε βιωματικό «άλεσμα» σιταριού με γουδί και κοσκίνισμα «αλευριού» και συζήτηση για τα στάδια και τις δυσκολίες παρασκευής του ψωμιού (εικ. 17).

Εικ.17 *Στιγμές από το άλεσμα του σιταριού στο ΙΛΜΡ*

Η συζήτηση για το πού θα αποθήκευαν το σιτάρι οδήγησε στην έβδομη στάση που ήταν η αποθήκη με τα πιθάρια και τα καλάθια. Για εκεί είχαν σχεδιαστεί δυο δραστηριότητες η πρώτη αφορούσε ένα παιχνίδι θησαυρού, στο οποίο τα παιδιά θα είχαν εικόνες με τα εκθέματά και θα τα αναζητούσαν μέσα στον χώρο. Στην ουσία όμως λόγω πίεσης χρόνου και κούρασης των παιδιών απλά σταματήσαμε στην αίθουσα, παρατηρήσαμε τα αντικείμενα, δώσαμε κάποιες απαντήσεις αναφορικά με τη χρησιμότητα των αντικειμένων, το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένα, και τέλος συζητήσαμε για το τις ομοιότητες και τις διαφορές με τα σημερινά δικά μας. Τέλος, τα παιδιά εντόπισαν το λαγήνι ένα αντικείμενο που είχαν δει στη Μονή Αρκαδίου και τη γούρνα που έπλενα τα ρούχα τους, στα οποία αφιερώσαμε λίγο χρόνο για συζήτηση με την υπεύθυνη του μουσείου.

Καταλήγοντας και πάλι στη είσοδο τους μουσειακού χώρου ως δραστηριότητα αξιολόγησης, ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν κάτι που τους άρεσε περισσότερο από αυτά που είδαμε ή κάτι που τους έκανε εντύπωση ή κάτι που θυμούνται. Η δραστηριότητα αυτή επιλέχθηκε καθώς είναι οικεία για τα παιδιά και είναι η ζωγραφική είναι ένας σημαντικός τρόπος έκφρασης και καταγραφής στις συγκεκριμένες ηλικίες καθώς δεν γνωρίζουν όλα να γράφουν και όσα γνωρίζουν ελάχιστες λέξεις, ενώ

παράλληλα αποτελεί μια βιωματική-ενεργητική μουσειοπαιδαγωγική μέθοδο. Στα περισσότερα παιδιά φάνηκε να αρέσει η ενασχόληση με τον ατομικό αργαλειό και τα άλεσμα του σιταριού.

Τέλος, η τρίτη ημέρα μετά την επίσκεψη ξεκίνησε και πάλι με το τραγούδι ο Αργαλειός. Έπειτα πραγματοποιήθηκε συζήτηση με τα παιδιά σχετικά με το τι είδαν και πώς ένιωσαν στο ΙΛΜΡ και πως τους φάνηκε η εμπειρία της επίσκεψης, Τα παιδιά εστίασαν στη σημασία του αργαλειού καθώς μ' αυτό έφτιαχναν πολλά πράγματα όπως για παράδειγμα τα ρούχα των ανθρώπων. Τονίστηκε ότι στα σπίτια παλιά είχαν αυτάρκεια, παρήγαγαν και χρησιμοποιούσαν όσα πράγματα είχαν ανάγκη ενώ επίσης σημαντικό ρόλο στην καθημερινότητα είχε και η χειροτεχνία, καθώς έφτιαχναν οι ίδιοι τα πράγματα τους και τα διακοσμούσαν με προσοχή. Συμπέρασμα των παιδιών ήταν ότι ήταν δύσκολο και είχε πολλή ταλαιπωρία να τα φτιάχνουν όλα αυτά μόνοι τους, καθώς επίσης αναφέρθηκε ότι εάν ζούσαν λίγοι άνθρωποι σε ένα σπίτι θα ήταν πολύ δύσκολα με όλες αυτές τις δουλειές, ακόμα τα παιδιά ανέφεραν ότι ένιωσαν περίεργα γιατί σπάνια ή ποτέ δεν έχει τύχει να δουν τόσα πολλά παλιά πράγματα. Μάλιστα, αναδείχθηκαν και ερωτήσεις από τα παιδία, ένα παιδί χαρακτηριστικά ανέφερε ότι παρατήρησε πολλά κόκκινα αντικείμενα και αναρωτήθηκε γιατί χρησιμοποιούσαν τόσο πολύ κόκκινο παλιά. Επιπλέον, χαρακτηριστική ήταν και η αναφορά ενός παιδιού το οποίο δήλωσε ότι θυμάται ότι στην κουζίνα του μουσείου είδε πολλά διαφορετικά πράγματα από τη σύγχρονη κουζίνα, όπως ο πέτρινος φούρνος, αλλά και πράγματα ίδια με αυτά που έχουμε στο σπίτι αλλά από πολύ διαφορετικά υλικά, όπως τα κουζίνα σκεύη. Στη συνέχεια, ακολούθησε μια βιωματική δραστηριότητα παρασκευής ψωμιού μέσα στην τάξη για να βιώσουν τα παιδιά τη διαδικασία όπως έκαναν παλιά οι άνθρωποι. Κάθε παιδί κυκλικά έριχνε από ένα υλικό ενώ ο διπλανός του ανακάτευε. Η λεκάνη με τη ζύμη πέρασε από όλα τα παιδιά μέχρι να ολοκληρωθεί η διαδικασία, αφού πρώτα παρουσιάστηκε η συνταγή στην ολομέλεια της τάξης. Μετά το διάλειμμα και αφού είχαν αφήσει τη ζύμη να φουσκώσει έφτιαξαν και στόλισαν το ψωμάκι της η κάθε ομάδα. Ως δραστηριότητα αξιολόγησης τοποθετήθηκαν στον τοίχο εικόνες από τα μέρη του σπιτιού του μουσείου αρχικά γυρισμένα προς τον τοίχο με το όνομα του χώρου γραμμένο από πίσω και στη συνέχεια γυρισμένα να τα βλέπουν και στο πάτωμα συγκεντρώθηκαν αληθινά αντικείμενα από τη μουσειακή γωνιά. Κάθε παιδί έπαιρνε ένα από τα αντικείμενα και έπρεπε να το βάλει στο αντίστοιχο μέρος του σπιτιού αφού πρώτα το παρουσίαζε, τέλος τα παιδιά παρουσίασαν με τη μορφή δραματοποίησης πως χρησιμοποιούνταν αυτά τα

αντικείμενα. Τέλος στην συζήτηση σχετικά με το τι θεωρούν πολύτιμο και θα ήθελαν να το τοποθετήσουν σε ένα μουσείο, μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος τα παιδιά απάντησαν: «μια ζωγραφιά και μια μπαλόνα», «το κινητό γιατί μου αρέσει να παίζω», «ένα παιχνίδι που μου αρέσει», «τα κοσμήματα μου», «τις ζωγραφιές μου», «τον καναπέ», «τις φωτογραφίες μου από τις διακοπές», «ένα τάμπλετ με ένα βίντεο που παίζω βιντεοπαιχνίδια για να δουν πως παίζουμε», «μια ζωγραφιά από το σχολείο μας», «θα ήθελα να βάλω τα καλάθια γιατί τα χρησιμοποιώ και τα θεωρώ σημαντικά». Μάλιστα στη συζήτηση τα παιδιά ανέφεραν τις εκφράσεις: «πράγματα δικά μας και πολύτιμα, που θέλουμε να τα βλέπουν άλλοι άνθρωποι και δεν θέλουμε να τα κλέψουν». Τέλος, οι αντιλήψεις και οι σκέψεις των παιδιών, με βάση τα όσα απάντησαν φάνηκαν να έχουν αλλάξει καθώς επηρεάστηκαν από τον χώρο του μουσείου, δεν ανέφεραν πια αφηρημένες έννοιες και ανθρώπους και εστίασαν σε αντικείμενα που έχουν να μεταδώσουν κάποια πληροφορία στους ανθρώπους. Το μεσημέρι εκείνης της ημέρας παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά απολάμβαναν να επισκέπτονται την γωνία μουσείου που είχαν δημιουργήσει, να επεξεργάζονται τα αντικείμενα, να παίζουν με αυτά (π.χ. ατομικός αργαλειός, κουζίνα, βότανα), αλλά και να ξεφυλλίζουν τον κατάλογο του μουσείου και να εντοπίζουν αντικείμενα που υπάρχουν στις εικόνες αλλά και στην γωνία μας, ιδιαίτερα ένα από τα παιδιά που απουσίαζε την ημέρα της επίσκεψης και το οποίο μου ανέφερε ότι σκόπευε να το επισκεφτεί με τη μητέρα του.

Εικ. 18 *Στιγμές από την τρίτη μέρα του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος στο σχολείο*

Αποτελέσματα

Τα παιδιά, κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στο ΙΛΜΡ, ήταν διαρκώς ενεργά, περίεργα και χαρούμενα. Από την άφιξη κιόλας έψαχναν σημάδια ότι «φτάσαμε στο μουσείο», αναγνώριζαν την πόρτα και την ταμπέλα,

θυμούνταν τους κανόνες και τους έπαιζαν με παντομίμα. Στους χώρους του σπιτιού–μουσείου παρατηρούσαν συνεχώς διαφορές με τα δικά τους σπίτια (σαλόνι χωρίς ηλεκτρικές συσκευές, ξύλινα έπιπλα, πέτρινος φούρνος, μαγκάλι, λύχνοι, καλάθια, πιθάρια) και εξέφραζαν πολλές απορίες, συχνά συμπληρώνοντας ή διορθώνοντας ο ένας τον άλλο. Οι σταθμοί–δράσεις (σαλόνι με «επίσκεψη» και λουκούμι, αργαλειός με ζάρι και βίντεο, υφαντά με «κυνήγι θησαυρού», πετρόμυλος και «αλεύρι», κουζίνα, αποθήκη) τους ενθουσίασαν: χάρηκαν ιδιαίτερα όταν μπορούσαν να αγγίξουν ή να δοκιμάσουν κάτι (ατομικοί αργαλειοί, γουδιά, σκεύη, σπάσιμο σιταριού, κοσκίνισμα). Τέλος, η επαφή των παιδιών με αντικείμενα πραγματικά σε αυτή τη δραστηριότητα έδωσε έναν πιο βιωματικό και ενεργητικό χαρακτήρα και τους έδωσε κίνητρο να εμπλακούν σε αυτή, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα υλικά από τα οποία ήταν κατασκευασμένα τα αντικείμενα και μέσα από την αίσθηση της αφή των αυθεντικών αντικειμένων εκείνης της εποχής μπόρεσαν να κατανοήσουν σε βάθος τις διαφορές με τα σύγχρονα δικά μας σκεύη. Πολλά παιδιά δήλωσαν ότι ήταν «δύσκολο» και «κουραστικό» αυτό που έκαναν οι άνθρωποι παλιά, αλλά τους έκανε εντύπωση και το θυμούνταν. Παρότι προς το τέλος ένιωθαν πείνα, δίψα και κούραση, δεν είπαν ότι βαρέθηκαν· αντίθετα, στο τέλος ζωγράφισαν ό,τι τους άρεσε περισσότερο (πηγάδι, χαλί εισόδου, φούρνο, λουκούμια, υφαντά, αντικείμενα κουζίνας), δείχνοντας ότι η εμπειρία στο μουσείο τους έμεινε πολύ ζωντανή.

Σχετικά με πρώτο ερευνητικό ερώτημα για το πώς γίνεται η θεωρία της Μουσειοπαιδαγωγικής πράξη στο Λαογραφικό Μουσείο στο συγκεκριμένο πρόγραμμα μετουσιώθηκε η θεωρία σε πράξη μέσα από μια σειρά βιωματικών, παιγνιωδών και συμμετοχικών δραστηριοτήτων που σχεδιάστηκαν με βάση τις μεθόδους της Μουσειοπαιδαγωγικής. Κατά την επίσκεψη στο Λαογραφικό Μουσείο: τα παιδιά άκουσαν αφηγήσεις και έφτιαξαν αφηγήσεις, παρατήρησαν ενεργητικά τα εκθέματα, ανέλαβαν ρόλο «εξερευνητή» κάνοντας ερωτήσεις, αλλά και νοικοκύρη και μυλωνά· ανακάλυψαν και χειρίστηκαν εκπαιδευτικά υλικά (τελάρα-αργαλειούς, πέτρινα σκεύη, καρτέλες αντιστοίχισης) και συμμετείχαν σε δραστηριότητες πολλαπλών αισθήσεων (άλεση σιταριού, μυρωδιές καφέ, γεύση λουκουμιού), συνέδεσαν αντικείμενα με λειτουργίες (π.χ. πηγάδι → νερό, πιθάρια → λάδι, αργαλειός → ρούχα), χόρεψαν και ζωγράφισαν.

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα για το ποιες μουσειακές εμπειρίες είχαν τα παιδιά του νηπιαγωγείου διαπιστώθηκε πως πριν από την παρέμβαση, οι περισσότερες εμπειρίες των παιδιών προέρχονταν από σχολικές εκδρομές ή οικογενειακές επισκέψεις. Οι αναφορές

τους εστίαζαν σε: μεμονωμένα εντυπωσιακά αντικείμενα (σκελετούς, ζώα, αγάλματα), παλιά πράγματα γενικά, και σε αισθήματα ευχαρίστησης ή βαρεμάρας, χωρίς ουσιαστική κατανόηση του περιεχομένου. Η επίσκεψη στο Λαογραφικό Μουσείο αποτέλεσε για πολλά παιδιά πρώτη επαφή με έναν χώρο πολιτισμού αυτού του τύπου. Μετά το πρόγραμμα, τα παιδιά απέκτησαν εμπειρίες παρατήρησης, ανακάλυψης και συμμετοχής: θυμόντουσαν με ακρίβεια αντικείμενα, περιέγραφαν τις χρήσεις τους, μιλούσαν για «δραστηριότητες που κάναμε», αναγνώριζαν τις διαφορές «παλιάς» και «σύγχρονης» ζωής. Οι εμπειρίες των παιδιών μετακινήθηκαν από την παθητική παρατήρηση στη βιωματική εμπλοκή, στοιχείο που δείχνει τη γέννηση μιας νέας μορφής μουσειακής παιδείας.

Στο ερώτημα πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον Λαϊκό Πολιτισμό; Από την αρχική ασαφή εικόνα («παλιά πράγματα των παππούδων») πέρασαν σε λειτουργικές και συναισθηματικά φορτισμένες περιγραφές: «πώς έφερναν το νερό», «πώς άναβαν το φως», «έφτιαχναν ψωμί στον φούρνο», «είχαν πιθάρια για το λάδι», «έπλεκαν στον αργαλειό». Μετά το τέλος της παρέμβασης, τα παιδιά άρχισαν να αντιλαμβάνονται τον λαϊκό πολιτισμό μέσα από την καθημερινότητα των ανθρώπων του παρελθόντος. Αυτή η αλλαγή δείχνει ότι τα παιδιά δεν βλέπουν πλέον τον λαϊκό πολιτισμό ως στατική "παλαιότητα", αλλά ως τρόπο ζωής, σύνολο πρακτικών και αξιών. Στην ερώτηση για το αν θα ήθελαν να ζουν τότε, οι απαντήσεις τους ποικίλουν: άλλοι το βρίσκουν «ωραίο», άλλοι το χαρακτηρίζουν «δύσκολο» ή «κουραστικό». Αυτή η διττή στάση αποδεικνύει ότι έχουν αρχίσει να κατανοούν τη διαφορετικότητα των εποχών, δηλαδή να σκέφτονται ιστορικά. Ο λαϊκός πολιτισμός γίνεται αντιληπτός όχι μόνο ως εικόνα, αλλά ως εμπειρία ζωής, όπου τα παιδιά αναγνωρίζουν τη συνέχεια και τη διαφορά ανάμεσα στο τότε και στο τώρα.

Σύμφωνα με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα για το αν συμβάλλει έστω και μία επίσκεψη στο μουσείο στις εμπειρίες των μαθητών/τριών σε σχέση με τα θέματα του λαϊκού πολιτισμού η έρευνα έδειξε ότι η μία και μόνο επίσκεψη, όταν είναι καλά σχεδιασμένη, προετοιμασμένη και βιωματική, μπορεί να λειτουργήσει πολλαπλασιαστικά: Ενίσχυσε τις γνωστικές γνώσεις για τα αντικείμενα, τα επαγγέλματα και τις συνήθειες του παρελθόντος. Δημιούργησε συναισθηματική σύνδεση με το μουσείο και τον πολιτισμό («μου άρεσε γιατί γελάμε και χαμογελάμε», «ήταν σαν πάρτι»). Εξέλιξε τη στάση τους απέναντι στα μουσεία: από χώρους επίσκεψης σε χώρους εξερεύνησης και μάθησης. Καλλιέργησε μεταγνωστικές δεξιότητες (π.χ. πώς θα έφτιαχνα εγώ ένα μουσείο, τι θα έβαζα μέσα). Δημιούργησε γέφυρες μεταξύ άτυπης και τυπικής μάθησης: όσα έζησαν

στο μουσείο επανεμφανίζονται στις συζητήσεις, στις ζωγραφιές και στα παιχνίδια στο σχολείο. Αν και ορισμένες δυσκολίες (κόπωση, ανάγκη για απτική συμμετοχή) παρέμειναν, η γενική εικόνα δείχνει ότι ακόμα και μία μόνο επίσκεψη μπορεί να λειτουργήσει παιδαγωγικά, πολιτισμικά και κοινωνικοσυναισθηματικά.

Κάποιες από τις παραμέτρους που φάνηκε να επηρέασαν θετικά την έρευνα ήταν η συγκεκριμένη σχολική περίοδος που υλοποιήθηκε το πρόγραμμα. Καθώς η σχολική χρονιά βρισκόταν προς το τέλος τα παιδιά είχαν κατακτήσει κάποιες δεξιότητες, οι οποίες καθιστούσαν την πραγματοποίηση του προγράμματος ευκολότερη. Επιπλέον, τον σκοπό εξυπηρέτησε ότι τα παιδιά γνώριζαν την ερευνήτρια, όπως επίσης και η θετική διάθεση του σχολείου να συνεργαστεί. Ίσως αρνητικά να επηρεάστηκε η υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας από την απόσταση που έπρεπε να διανύσουν τα παιδιά από τον χώρο του σχολείου ως τον χώρο του Μουσείου. Επιπλέον, η χρονική διάρκεια της επίσκεψης τα παιδιά έμειναν πολλή ώρα στο Μουσείο. Ακόμα, η παρουσία κάποιων γονέων (οι οποίοι προσκλήθηκαν για επίβλεψή των μαθητών). Τέλος, κατά την εφαρμογή του προγράμματος διαπιστώθηκε πως ήταν αρκετά τα εκθέματα που είχε προγραμματιστεί να προσεγγίσουν τα παιδιά. Θα μπορούσαν να είχαν γίνει δύο επισκέψεις.

Αξίζει να σημειωθεί ότι μετά από την ολοκλήρωση της παρέμβασης, η νηπιαγωγός συνέχισε τη δράση στο σχολείο, αξιοποιώντας τα ερεθίσματα από την επίσκεψη στο ΙΛΜΡ. Με τα παιδιά επεξεργάστηκαν το θέμα του φωτός και του σκοταδιού, χρησιμοποιώντας καντηλάκι για να αντιληφθούν τη διαφορά του φωτισμού παλιά και σήμερα, συνδέοντας έτσι τη δραστηριότητα με τις φυσικές επιστήμες. Δημιούργησαν επίσης υφαντά με χαρτί διαφορετικών χρωμάτων, ενισχύοντας τη λεπτή κινητικότητα και τη δημιουργικότητά τους.

Εικ. 19 *Στιγμές από την αξιοποίηση της εφαρμογής του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος από τη νηπιαγωγό της τάξης μετά την ολοκλήρωση της έρευνας*

Παράλληλα, οι γονείς ανέφεραν στη νηπιαγωγό ότι τα παιδιά, μετά την επίσκεψη, μιλούσαν με ενθουσιασμό για το μουσείο και αναπαριστούσαν όσα είχαν δει και μάθει. Με αφορμή αυτό, η νηπιαγωγός οργάνωσε παρουσίαση για γονείς και άλλα τμήματα, όπου τα παιδιά παρουσίασαν όσα έμαθαν, γεγονός που ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους και τη σύνδεση της μάθησης με την ευρύτερη σχολική κοινότητα (εικ. 19).

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα κατέδειξε ότι τα μουσειοπαιδαγωγικά προγράμματα στην προσχολική ηλικία μπορούν να εμπλουτίσουν ουσιαστικά το αναλυτικό πρόγραμμα, αρκεί να είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες και τις δυνατότητες των παιδιών. Διαπιστώθηκε ότι τα μικρότερα παιδιά (4 ετών) δυσκολεύονται περισσότερο να ανταποκριθούν, ενώ ο μεγάλος αριθμός εκθεμάτων και δραστηριοτήτων τα κουράζει, γεγονός που αναδεικνύει την ανάγκη για λιγότερες αλλά πιο στοχευμένες δράσεις. Η πλούσια εποπτικότητα, η άμεση επαφή με τα εκθέματα και οι βιωματικές, ανακαλυπτικές και παιγνιώδεις μέθοδοι (αφήγηση, μαιευτική συζήτηση, θεατρικό παιχνίδι, χειρισμός αντικειμένων) ενίσχυσαν την προσοχή, τη συμμετοχή και την κατανόηση των παιδιών, επιβεβαιώνοντας τη θεωρία της Μουσειοπαιδαγωγικής (Νικονάνου, 2015α, 2015β). Τα δεδομένα έδειξαν ότι τα παιδιά διαθέτουν ήδη μουσειακές εμπειρίες, τις οποίες απολαμβάνουν, εκτιμώντας τον παιδαγωγικό ρόλο του μουσείου ως χώρου όπου «μαθαίνουν παίζοντας» (Μπίκος, 2014 · Μαλαφάντης, 2019· Αντζουλάτου-Ρετσίλα, 1986 · Κακούρου-Χρόνη, 2006· Άλκηστις, 1995) . Μέσα από το πρόγραμμα στο Λαογραφικό Μουσείο κατανόησαν καλύτερα τον τρόπο ζωής στο παρελθόν, συνέκριναν παρόν και παρελθόν, αντιλήφθηκαν τη σημασία διατήρησης και διάδοσης του Λαϊκού Πολιτισμού και συνέδεσαν διαφορετικές μουσειακές επισκέψεις μεταξύ τους (Βαγή-Σπύρου κ.ά., 2010· Pitri & Michaelidou, 2025). Η επαφή με τον τοπικό πολιτισμό φάνηκε να συμβάλλει στη διαμόρφωση πολιτισμικής ταυτότητας και στην ανάγκη επαφής με τις ρίζες (Κακούρου-Χρόνη, 2006· Στραταριδάκη-Κυλάφη, 2006· Aerila, et al. 2016· Redvaldsen, 2023). Τέλος, αναδείχθηκε ότι ακόμη και μία μόνο επίσκεψη μπορεί να λειτουργήσει ως αφετηρία για διαθεματικές δραστηριότητες στην τάξη και για μελλοντικά προγράμματα που θα σχεδιάζονται περισσότερο με βάση τα ενδιαφέροντα των ίδιων των παιδιών.

Επίλογος

Με την υλοποίηση σύντομων μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων στον χώρο του μουσείου, καλά σχεδιασμένων με προετοιμασία των παιδιών και με περιορισμένο αριθμό στάσεων, ενισχύεται το ενδιαφέρον των παιδιών για τη μάθηση. Ειδικότερα οι μαθητών/τριες βγαίνουν από την ρουτίνα του σχολείου, έρχονται σε επαφή με τα αυθεντικά μουσειακά τεκμήρια και τις πρακτικές χρήσης τους μέσα από βιωματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες που ενισχύουν την ενεργητική, πολυαισθητηριακή βιωματική μάθηση. Η Μουσειοπαιδαγωγική ενισχύει τον ρόλο των παιδιών ως ενεργών συμμετεχόντων στις μαθησιακές διαδικασίες μέσα από την επαφή με τα μουσειακά τεκμήρια, που προάγουν την εμπλοκή και την αβίαστη μάθηση μέσω του παιχνιδιού. Ειδικότερα η παρούσα έρευνα παρά τον περιορισμένο χρόνο εφαρμογής της και το μικρό δείγμα ανέδειξε τη σημασία ακόμα και τη μία επίσκεψης στο μουσείο για την επαφής με τα αυθεντικά λαογραφικά εκθέματα ως προς την κατανόηση στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού, όπως η καθημερινή ζωή στο πρόσφατο παρελθόν. Συνολικά τα μουσεία αναδεικνύονται ως σημαντικοί συμπληρωματικού χώροι της εκπαιδευτικής πράξης και στην προσχολική εκπαίδευση και οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να τολμούν τον σχεδιασμό μουσειοπαιδαγωγικών προγραμμάτων.

Βιβλιογραφία

Αβάτζου Ελ. (2024). *Ο σχεδιασμός ενός μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος για το νηπιαγωγείο από τη θεωρία στην πράξη: Το σπίτι του προπάππου και της προγιαγιάς στο Ιστορικό και Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνου.* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Άλκηστις (1995). *Μουσεία Και Σχολεία. Δεινόσαυροι κι αγγεία*. Ελληνικά Γράμματα.

Αντζουλάτου-Ρετσίλα, Ε. (1986). *Λαογραφικά μουσεία και παιδεία*. Έλλην.

Αυδίκος, Ε.Γ.. (1999). Λαογραφία και παιδική ηλικία: οπτικές και προοπτικές. Στο Β. Δ Αναγνωστόπουλος (Επιμ.), *Λαϊκή Παράδοση και παιδί* (σσ. 23-42). Καστανιώτης.

Aerila J.A., Ronkko M.L. & Gronman S. (2016). Field Trip to a Historic House Museum with Preschoolers: Stories and Crafts as Tools for Cultural Heritage Education. *Visitor Studies*, *19*(2), 144-155. https://doi.org/10.1080/10645578.2016.1220187

Akamca G. O., Yildirim R. G. & Ellez A. M. (2017). An alternative educational method in early childhood: Museum education. *Academic Journals*. *12*(14), 688-694. https://doi.org/10.5897/ERR2017.3145

Βάγη-Σπύρου, Ε. Αρβανιτίδη-Παπαδοπούλου, Π., Δασκάλου, Χ., & Νομικού, Μ. (2010). Η διδασκαλία στοιχείων λαογραφίας και πολιτισμού στο νηπιαγωγείο: Δύο παραδείγματα μέσα σε τάξεις νηπιαγωγείων. Στο *Μαθαίνω πώς να μαθαίνω, Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου του ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.* (σσ. 1-7). http://www.elliepek.gr/documents/5o_synedrio_eisigiseis/Didaskalia.pdf

Carr M., Clarkin-Phillips J., Soutar B, Clayton L. , Wipaki M. , Wipaki-Hawkins R., Cowie B. & Gardner S. (2018). *Young children visiting museums: exhibits, children and teachers co-author the journey*. *Children's Geographies*, *16*(5), 558-570. https://doi.org/10.1080/14733285.2018.1480750

Creswell, W. J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας*. Έλλην.

Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΔΑ), (2025). *Σχεδιασμός εκπαιδευτικών δράσεων στον τομέα του πολιτισμού*. ΕΚΔΔΑ https://digitalrepository.ekdd.gr/browse?type=author&value=%CE%A3%CF%85%CE%BB%CE%B1%CE%AF%CE%BF%CF%85%2C+%CE%A3%CF%84%CE%AD%CE%BB%CE%BB%CE%B1

Gall M. D., Borg W.R. & Gall J.P. (2014). *Εκπαιδευτική έρευνα: βασικές αρχές*. Πασχαλίδης.

Δημακόπουλος, Ι., (2001). *Τα σπίτια του Ρεθύμνου. Συμβολή στη μελέτη της Αναγεννησιακής αρχιτεκτονικής της Κρήτης του 16ου και του 17ου αιώνα*. Υπουργείο Πολιτισμού.

Κακούρου-Χρόνη, Γ. (2006). *Μουσείο-Σχολείο, Αντικριστές πόρτες στην γνώση*. Πατάκη

Kakampoura, R., Katsadoros, G., Nounanaki, A., & Kolokythas, D. (2017). Educational activities concerning folk/popular culture in Greek primary school websites. *European Scientific Journal*, 13(10), 246–262. https://doi.org/10.19044/esj.2017.v13n10p246

Μαλαφάντης (2019) Η Μουσειοπαιδαγωγική ως κλάδος της εφαρμοσμένης παιδαγωγικής. Στο S. E Shaffer. (2019). *Το παιδί και το μουσείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές*. (σσ. 9-48). Καρδαμίτσα

Μερακλής, Μ.Γ. (2001). *Παιδαγωγικά της λαογραφίας*. Σειρά ΜΕΛΕΤΕΣ-ΔΟΚΙΜΙΑ 3. ΙΩΛΚΟΣ

Μουντάκης Κ. (2013). *Κώστας Μουντάκης - Αθάνατη 'ναι η Κρήτη 1926-1991*. EMI Music Greece. [video] Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=2oNvsX7C8h4

Μπίκος, Γ. (2014). *Ζητήματα Πολιτιστικής Επικοινωνίας: Μουσείο, Εκπαίδευση, Κοινωνία, Πολιτιστική Πολιτική*. Γρηγόρη.

Νικονάνου, Ν., (2010). Η Μουσειοπαιδαγωγική στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: Το πρόγραμμα σπουδών του Τμήματος Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Στο Μπ. Βέμη & Ειρ. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*. (σσ. 47-55). Νήσος

Νικονάνου, Ν., (2015α). Μουσειοπαιδαγωγικές μέθοδοι: Συμμετοχή-εμπειρία-δημιουργία. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. (σσ. 51-85). Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-918

Νικονάνου, Ν. (2015β). Μουσεία και τυπική εκπαίδευση. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. (σσ. 89-112) Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-918

Νόμος 2888/2020, Άρθρο 2, παρ. 1,3, *Εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών και μαθητριών και μετακινήσεις εκπαιδευτικών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας*. Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας (ΦΕΚ Β 2888/ 17-7-2020)

Newby, P. (2019). *Μέθοδοι έρευνας στην εκπαίδευση*. Πεδίο

Οικονομίδης Β. (2011). Μουσείο και Νηπιαγωγείο: Διαδρομές τεμνόμενες ή ασύμπτωτες; Στο Γαβριλάκη Ε. (Επιμ.), *Η άνοιξη των μουσείων: συνάντηση για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και τη μουσειακή αγωγή*. (σσ. 125-144). ΚΕ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων: Ιστορική και Λαογραφική Εταιρεία Ρεθύμνου

Παπαντωνίου, Φ. (2010). Η μουσειακή εκπαίδευση στην προσχολική ηλικία. Οι βασικοί άξονες της διδασκαλίας της μουσειακής εκπαίδευσης στο Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του ΑΠΘ. Στο Μπ. Βέμη & Ειρ. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*. (σσ. 27-35). Νήσος

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α., & Μαρινάτου, Θ. (2022α). *Πρόγραμμα Σπουδών Προσχολικής Εκπαίδευσης Νηπιαγωγείου– Διευρυμένη Εκδοχή*. (2η Έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2024/10/programma_spoudwn_2022.pdf

Πεντέρη, Ε., Χλαπάνα, Ε., Μέλλιου, Κ., Φιλιππίδη, Α. & Μαρινάτου, Θ. (2022). *Οδηγός νηπιαγωγού - Υποστηρικτικό υλικό. Πυξίδα: Θεωρητικό και Μεθοδολογικό Πλαίσιο-Πρακτικές Εφαρμογές και Διδακτικοί Σχεδιασμοί. (*2η Έκδοση). Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.https://ean.auth.gr/wp-content/uploads/2024/10/odigos_nipiagogou_2022.pdf

Pitri, E., & Michaerlidou, A. (2025). Folk tradition, transition, and transformation for early childhood. *Frontiers in Education*, 10, 1-13. https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1501558

Redvaldsen, D. (2023) 'Not by the book: the teaching of history in Norwegian kindergartens. *History Education Research Journal,* 20 (1), 3 1-13. https://doi.org/10.14324/HERJ.20.1.03.

Στραταριδάκη-Κυλάφη, Α. (2006). *Η Ιστορία στην προσχολική εκπαίδευση. Θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές*. Τυποκρέτα.

Στρατιδάκης, Χ., Κρίκου-Γαλάνη, Μ., Σταθάκη-Κούμαρη, Εκκεκάκης Γ. (2017). *Ιστορικό & Λαογραφικό Μουσείο Ρεθύμνης*. Μίλητος.

Τράντα Αλ. (2024). Κεφάλαιο 8. Μουσειακή μάθηση στην πράξη. Στο Στο Α.,Τράντα, & Δ. Κυριάκη-Μάνεση, *Η διαχείριση των μουσείων και των συλλογών τους* (σσ. 285-322). Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. http://dx.doi.org/10.57713/kallipos-965

Τρούλη Σοφία (2017). Σύντομη εισαγωγή στη Μουσειοπαιδαγωγική και τεχνικές αξιοποίησης της από τους εκπαιδευτικούς. Στο Κ. Καρράς (Επιμ.), Θέματα Σύγχρονης Παιδαγωγικής, Διδακτικής Θεωρίας και Πράξης. (σσ. 261-284). Πανεπιστήμιο Κρήτης. Σχολή Επιστημών Αγωγής-ΠΤΔΕ ΚΕΜΕΙΕΔΕ. Πρόγραμμα Παιδαγωγικής και Διδακτικής Επάρκειας.

Τρούλη, Σ. & Οικονομίδης, Β. (2020). Επισκέψεις νηπιαγωγείων σε χώρους Πολιτισμού της Κρήτης. Κριτήρια επιλογής και δυσκολίες εφαρμογής. *Εν Χανίοις, (τόμος 14ος),* 421- 442. https://librarychania.gr/wp-content/uploads/2021/03/EN_XANIOIS_2020.pdf

Χατζημαρκάκη Δ., Σηφάκη, Ε., (2019). Τα εκπαιδευτικά προγράμματα ως μέσο επικοινωνίας του μουσείου με το μαθητικό κοινό. Ευαισθητοποίηση και συμμετοχή της σχολικής κοινότητας στο χώρο του μουσείου. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (Τόμ. 10)* (σσ. 152-165). https://doi.org/10.12681/icodl.2305

Χρυσουλάκη, Σ. & Κουτσουράκη, Τ. (2010). Εξερευνήσεις σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους. Στο Μπ. Βέμη & Ειρ. Νάκου (Επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση* (σσ. 127-137). Νήσος.

Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, Λογοτεχνία για παιδιά και νέους, Προαγωγή και Ανάπτυξη της Φιλαγνωσίας

Ειρήνη-Φαίδρα Γκουγκουλούλη
Προώθηση και καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της λογοτεχνίας ως παιδαγωγικό εργαλείο **403**

Ελένη Δεμερτζή, Κωνσταντίνος, Δ. Μαλαφάντης
Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται»: Η σημασία της ανάμνησης στο πένθος των παιδιών - Μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας ως μέσου για τη στήριξη των παιδιών που θρηνούν **412**

Βασίλειος Ζαγκότας
Η ηθική επιλογή στην παιδική λογοτεχνία ως εργαλείο καλλιέργειας ιστορικής ενσυναίσθησης: Μια διδακτική πρόταση για τη ΣΤ΄ Δημοτικού **438**

Αικατερίνη Σ. Καλαμπαλίκη
Το παραμύθι στην Εκπαίδευση: διαχρονικές παιδαγωγικές επιφυλάξεις και παιδαγωγική επαναξιολόγηση **453**

Ιωάννα Καλιακάτσου, Αγγελική Γιαννικοπούλου
Σιωπηλή αφήγηση και οπτικός γραμματισμός: Εκπαιδευτικές πρακτικές στο Πανεπιστήμιο **470**

Χρύσα Κουράκη
Φιλαναγνωστικές Πρακτικές Εκτός Τάξης **485**

Άκης Μάντζιος
Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και η παιδική αντίληψη του θανάτου στο Σπίτι παιδιού του Κυριάκου Συφιλτζόγλου **502**

Χριστιάνα Μορφωπού
Έφηβοι ήρωες στον καθρέφτη του τραγικού: Η διαμόρφωση της ταυτότητας μέσω των αρχετύπων του Άμλετ και της Αντιγόνης **520**

Θεοδώρα Παπαϊωάννου, Κωνσταντίνος Χαρατσής
Σύζευξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στο πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας με σκοπό την καλλιέργεια της ομαδικής δημιουργικής γραφής **533**

Σοφία Τριανταφύλλου, Ελένη Δεμερτζή
Η Ελληνική μυθολογία ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων γλώσσας: Μελέτη περίπτωσης του Δημοτικού Δημόσιου Σχολείου "École Élémentaire Emile Barbou" στην περιοχή Carbon Blanc, Bordeaux, France **551**

Ειρήνη Τσιρογιάννη
Όταν το όνομα "μιλά" πριν από τον δημιουργό: Η συγγραφική επωνυμία ως περικειμενικό σημείο στα παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα **566**

Κλήμης Δημήτριος Χωλίδης
Ανδρισμός και λογοτεχνία. Μία προσέγγιση της πεζογραφίας της πεζογραφίας του Γιώργου Θεοτοκά μέσα από τις σύγχρονες θεωρίες για τον ανδρισμό **587**

Προώθηση και καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο μέσω της λογοτεχνίας ως παιδαγωγικό εργαλείο

Ειρήνη-Φαίδρα Γκουγκουλούλη
Εκπαιδευτικός ΠΕ.70, Πρώτο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς,
eirenegkougkoulouli@gmail.com

Περίληψη

Η Παιδική Λογοτεχνία αποτελεί διαχρονικά ένα ισχυρό μέσο διαπαιδαγώγησης, ανάπτυξης φαντασίας, ενσυναίσθησης και κριτικής σκέψης. Στο σχολικό περιβάλλον, η ένταξή της στη μαθησιακή διαδικασία δεν περιορίζεται μόνο στη διδασκαλία της γλώσσας, αλλά αποκτά και κοινωνικο-πολιτισμική διάσταση, διαμορφώνοντας στάσεις, δεξιότητες και αξίες. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τα αποτελέσματα των καινοτόμων δράσεων του Ομίλου Φιλαναγνωσίας του Πρώτου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Πορταριάς σε 18 παιδιά. Ο απώτερος σκοπός εστιάζει στο πώς το βιβλίο θα κερδίσει έδαφος σε σχέση με άλλες ασχολίες και άλλα ενδιαφέροντα των παιδιών και στο πώς σήμερα μέσα στις τόσες προκλήσεις θα δημιουργηθούν παιδιά-αναγνώστες. Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα είναι εναρμονισμένα στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ-21) της Γλώσσας όπου προβλέπεται η προώθηση της φιλαναγνωσίας και η ενδυνάμωση της προσωπικής έκφρασης, κοινωνικής συναίσθησης και δημιουργικής ανάπτυξης καλλιεργώντας τον κριτικό γραμματισμό. Η μεθοδολογία στηρίζεται στην ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση, στη βιωματική μάθηση βασιζόμενη στη θεωρία του John Dewey του "learning by doing," στη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του Gardner και τέλος στις Θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές μέσω της εμψύχωσης. Πιο αναλυτικά αναπτύχθηκαν συνεργασίες με συγγραφείς και εικονογράφους μέσα από βιωματικές δράσεις μαζί τους. Επιπρόσθετα αναπτύχθηκε Δίκτυο Διασύνδεσης και Σύμπραξης των Ομίλων Φιλαναγνωσίας του Σχολείου μας με αντίστοιχους ομίλους Φιλαναγνωσίας άλλων Πειραματικών Σχολείων μέσω Λογοτεχνικών Αναγνωσμάτων με θέμα την Τοπική Ιστορία, τη Λογοτεχνία και τον Πολιτισμό. Παράλληλα, έλαβαν χώρα ενδοσχολικές επιμορφώσεις δεδομένου ότι είναι αναγκαία η διασύνδεση σχολείου-οικογένειας-κοινότητας, ώστε η ανάγνωση να

αποκτήσει χαρακτήρα καθημερινής πρακτικής. Τέλος είναι ανοιχτός ο δίαυλος επικοινωνίας με το Δίκτυο για τα Δικαιώματα των Παιδιών και με το Π.Τ.Δ.Ε. του Π.Θ. Επαγωγικά καταλήγουμε πως η φιλαναγνωσία αναδεικνύεται ως πυλώνας για την ανάπτυξη των παιδιών ως σκεπτόμενων και ευαίσθητων αναγνωστών.

Λέξεις-Κλειδιά: Παιδική Λογοτεχνία, Φιλαναγνωσία.

Abstract

Children's Literature has timelessly constituted a powerful medium for education, the development of imagination, empathy, and critical thinking. In the school environment, its integration into the learning process is not limited to language instruction but also acquires a socio-cultural dimension, shaping attitudes, skills, and values. This paper presents the results of the innovative actions implemented by the Reading Club of the 1st Experimental Primary School of Portaria, involving 18 children. The ultimate goal focuses on how books can gain ground against other activities and interests and how "child-readers" can be fostered amidst today's numerous challenges. The expected learning outcomes are aligned with the New Curriculum (NC-21) for Language, which provides for the promotion of reading engagement (philagnosia) and the empowerment of personal expression, social awareness, and creative development by cultivating critical literacy. The methodology is based on discovery-inquiry learning, experiential learning rooted in John Dewey's theory of "learning by doing," Gardner's theory of multiple intelligences, and Drama-in-Education techniques through creative facilitation. More specifically, collaborations were established with authors and illustrators through experiential activities. Additionally, a Networking and Partnership Network was developed, linking our school's Reading Clubs with corresponding clubs of other Experimental Schools through literary readings focused on Local History, Literature, and Culture. Concurrently, in-school training sessions were held, as the school-family-community connection is vital for reading to become a daily practice. Finally, a communication channel remains open with the Network for Children's Rights and the Department of Primary Education of the University of Thessaly. In conclusion, the pro-

motion of reading emerges as a fundamental pillar for the development of children as thoughtful and sensitive readers.

Key-Words: Children's Literature, Reading Promotion.

Εισαγωγή

Η φιλαναγνωσία αναγνωρίζεται διεθνώς ως δείκτης πολιτισμικού και εκπαιδευτικού επιπέδου, καθώς συνδέεται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία και την κοινωνική ανέλιξη (OECD, 2018). Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ο στόχος δεν είναι μόνο η ανάπτυξη των μηχανισμών ανάγνωσης, αλλά κυρίως η δημιουργία μίας θετικής, συναισθηματικής σχέσης με το βιβλίο (Παπαδημητρίου, 2013). Παρόλα αυτά, το σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον, εστιασμένο στην τυποποιημένη αξιολόγηση, συχνά οδηγεί τους μαθητές να αντιμετωπίζουν την ανάγνωση ως εξωτερική υποχρέωση (external motivation), αντί για εσωτερική πηγή απόλαυσης (Deci & Ryan, 1985).

Η παρούσα μελέτη έρχεται να καλύψει το κενό αυτό, διερευνώντας τη δυναμική των καινοτόμων, βιωματικών δράσεων που προωθούν την αυτονομία και τη δημιουργικότητα των μαθητών, στοιχεία κρίσιμα για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας προτείνοντας ένα πολυδιάστατο μοντέλο όπου επιδιώκει να διερευνηθεί πώς οι θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές (μέσω της εμψύχωσης) μπορούν να ενισχύσουν τον Κριτικό Γραμματισμό και να τεκμηριωθεί η συμβολή της τοπικής ιστορίας στην ανάπτυξη της ταυτότητας και της ενσυναίσθησης των μαθητών. Η επιλογή της Τοπικής Λογοτεχνίας και Ιστορίας ως διδακτικού υλικού εξυπηρετεί τη θεμελιώδη αρχή του Dewey (1938) ότι η μάθηση πρέπει να είναι συναφής με την εμπειρία και το περιβάλλον του μαθητή.

Υλοποίηση Διδακτικής Πρότασης

Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τις καινοτόμες δράσεις στα πλαίσια του Ομίλου Φιλαναγνωσίας στο Πρώτο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Πορταριάς σε δείγμα μαθητών 18 παιδιά ηλικίας 8 ετών στη δευτέρα τάξη το σχολικό έτος 2024-2025 με διάρκεια εφαρμογής στο πλαίσιο όλης της σχολικής χρονιάς.

Στόχοι – επιδιώξεις

Ο σκοπός της παρουσίας εργασίας είναι πλήρως εναρμονισμένος στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ-21) της Γλώσσας όπου προβλέπεται η προώθηση της φιλαναγνωσίας (Θ.Π5).

Πιο συγκεκριμένα εστιάζει να αναπτυχθεί ο κριτικός γραμματισμός και ο οπτικός με σκοπό οι μαθητές-μαθήτριες να εκφράζονται, να παρατηρούν, να αναλύουν και να αξιολογούν τις δημιουργίες. Επιπρόσθετα επικεντρώνεται στο κομμάτι, ώστε το βιβλίο να γίνει μέσο επικοινωνίας και ευαισθητοποίησης φέρνοντας κοντά το σχολείο με την οικογένεια και την ευρύτερη κοινωνία. Ακόμη στοχεύει να ενεργοποιήσει ποιητικές φλέβες, καλλιτεχνικές τάσεις με αποτέλεσμα να είναι σε θέση τα παιδιά να δημιουργούν τις δικές τους ιστορίες και να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους. Τέλος επιδιώκει να εμπλακούν σε κοινές βιβλιοδράσεις με άλλα σχολεία.

Τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα εστιάζουν οι μαθητές-τριες:

- Να εξοικειωθούν με το βιβλίο και την ανάγνωση και σταδιακά να εδραιωθεί μια φιλική σχέση με το λογοτεχνικό βιβλίο.
- Να αναπτυχθεί η κριτική και δημιουργική τους σκέψη.
- Να καλλιεργηθεί η φαντασία και η εφευρετικότητα, καθώς και η αισθητική τους καλλιέργεια.
- Να καλλιεργηθεί η γλωσσική τους έκφραση με έμμεσο και βιωματικό τρόπο.
- Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την αποδοχή του '' Άλλου' μέσα από την επαφή με τις Τέχνες.
- Να καλλιεργηθεί ο σεβασμός των αξιών, των ιδεών και των αντιλήψεων των άλλων, ενισχύοντας την αισθητική αντίληψη, διευρύνοντας την κουλτούρα και την πολιτισμική συνείδηση.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία υιοθέτησε μια προσέγγιση της Έρευνας Δράσης (Action Research), εστιάζοντας στην εφαρμογή και αξιολόγηση των καινοτόμων δράσεων φιλαναγνωσίας.

Πρωτίστως η Θεατροπαιδαγωγική προσφέρει το βέλτιστο περιβάλλον για τη διαφοροποιημένη διδασκαλία που απαιτεί η θεωρία του Gardner (1983). Οι τεχνικές της εμψύχωσης ενεργοποιούν ταυτόχρονα τη Σωματική-Κιναισθητική Νοημοσύνη μέσω της ενσώματης έκφρασης του ρόλου, τη Διαπροσωπική Νοημοσύνη μέσω του αυτοσχεδιασμού και της

συνεργασίας και τέλος της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης μέσω του αναστοχασμού πάνω στα συναισθήματα του ρόλου. Η Θεατροπαιδαγωγική γεφυρώνει τη θεωρητική κατανόηση με τη βιωματική εφαρμογή (Dewey, 1938), καθιστώντας τη μάθηση ολιστική.

Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Ο πρώτος πυλώνας αφορά τη δράση κύκλο ανάγνωσης και ενσυναίσθησης μέσα από την επαφή με συγγραφείς και εικονογράφους όπου λειτούργησε ως ασφαλές πεδίο για την ελεύθερη έκφραση των αναγνωστικών αποκρίσεων (Παπαδοπούλου, 2018). Έλαβαν χώρα τα Ημερολόγια Ανάγνωσης όπου οι μαθητές κρατούσαν προσωπικές σημειώσεις με τίτλους όπως: «Τι μου θύμισε αυτό;», «Ποια ερώτηση θα έκανα στον ήρωα;», «Τι θα έκανα στη θέση του;». Αυτά τα ημερολόγια αποτέλεσαν τη βάση για τη συζήτηση. Εν συνεχεία πραγματοποιήθηκαν θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές(η ανατροπή του ρόλου)μια βασική τεχνική του Κριτικού Γραμματισμού που ωθεί τους μαθητές να αμφισβητήσουν την αρχική τους ερμηνεία και να εξετάσουν την κοινωνική θέση του κάθε χαρακτήρα. Είναι γεγονός πως η ενεργοποίηση της διαπροσωπικής και της ενδοπροσωπικής νοημοσύνης, καθώς και η ενσώματη αλλαγή ρόλου οδηγεί σε ενσυναίσθηση και αναστοχασμό καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και τη βαθύτερη κατανόηση των κινήτρων των χαρακτήρων.

Ο δεύτερος πυλώνας αφορά τη διερεύνηση, την τοπική ιστορία και την εμπειρία μέσα από το Δίκτυο Διασύνδεσης και Σύμπραξης των Ομίλων Φιλαναγνωσίας με άλλα Πειραματικά Σχολεία μέσω λοτοτεχνικών αναγνωσμάτων με θέμα την Τοπική Ιστορία, τη Λογοτεχνία και τον πολιτισμό. Η επιλεγμένη θεματική ήταν ένα τοπικό ιστορικό γεγονός που μέσα από τη δράση «Η Αλήθεια πίσω από τον Θρύλο» οι μαθητές μελέτησαν την εκδοχή ενός τοπικού γεγονότος και στη συνέχεια διερεύνησαν την προφορική παράδοση (συνεντεύξεις με ηλικιωμένους). Η σύγκριση των πηγών (Discovery Learning) οδήγησε στην ανακάλυψη των «σιωπηλών φωνών» της τοπικής ιστορίας. Η τοπική ιστορία χρησιμοποιήθηκε ως πρόβλημα προς επίλυση, ενισχύοντας τη λογικο-μαθηματική και τη γλωσσική νοημοσύνη μέσω μιας βιωματικής διαδρομής. Η τελική δράση ήταν η δημιουργία ενός μεγάλου, τρισδιάστατου χάρτη στον οποίο αποτυπώθηκαν οι διαδρομές των ηρώων, τα βασικά γεγονότα και τα πολιτισμικά στοιχεία που αναφέρονταν στο βιβλίο μετατρέποντας την ανάγνωση σε ερευνητική διαδικασία.

Ο τρίτος πυλώνας αφορά την ψηφιακή αφήγηση και πολυτροπικότητα όπου οι μαθητές σε ομάδες, δημιούργησαν σενάρια για το «πώς θα ήταν η συνέχεια της ιστορίας» ή «πώς θα αντιδρούσε ο ήρωας στο σήμερα. Χρησιμοποιήθηκαν εφαρμογές (StoryJumper, Google Docs για συλλογική γραφή, Voice Recording για ηχητική επένδυση) για τη σύνθεση μικρών animated stories ή podcasts.Η χρήση διαφορετικών τρόπων έκφρασης (κειμενικός, οπτικός, ακουστικός) ενίσχυσε τη δημιουργική αποκωδικοποίηση του αρχικού κειμένου και την πολυτροπική κατανόηση των λογοτεχνικών συμβάσεων (Τσαλίκης & Χατζησαββίδης, 2021). Η δημιουργία Ψηφιακών Αφηγήσεων (Digital Storytelling) γνωστών παραμυθιών (χρήση του λογισμικού Scratch ή Google Slides) όπου οι μαθητές ηχογράφησαν τη φωνή τους και επέλεξαν μουσική επένδυση προσέφερε έναν διαδραστικό και οπτικοακουστικό τρόπο προσέγγισης του κειμένου, επιτρέποντας στους μαθητές να γίνουν οι παραγωγοί και σκηνοθέτες της ιστορίας.

Ο τέταρτος πυλώνας αφορά τη δημιουργία του δικού τους βιβλίο όπου η επιλογή θέματος, η έρευνα, η συγγραφή κεφαλαίων, η εικονογράφηση και η τελική παρουσίαση ενθάρρυνε τη βιωματική κατανόηση της δομής του κειμένου, του ρόλου του συγγραφέα/εικονογράφου και της διαδικασίας παραγωγής. Η ανάγνωση μετατράπηκε σε εργαλείο για την παραγωγή νέου κειμένου.

Ο πέμπτος πυλώνας αφορά τον μηχανισμό των ενδοσχολικών επιμορφώσεων που χρησιμεύουν ως πρακτικό εργαλείο για την επίτευξη αυτής της διασύνδεσης εκπαιδευτικών οι οποίοι εκπαιδεύονται σε νέες διδακτικές μεθόδους καθιστώντας τη λογοτεχνία πιο ελκυστική και σχετική με την καθημερινότητα μέσα από τρόπους για να ενεργοποιήσουν και να εμπλέξουν τόσο την οικογένεια με τη διοργάνωση κοινών αναγνωστικών λεσχών, εργαστηρίων, ή εκδηλώσεων όσο και την τοπική κοινωνία μέσω των επισκέψεων σε βιβλιοθήκες και τη συνεργασία με συγγραφική κοινότητα. Συνοπτικά, η πρόταση υποστηρίζει ότι μόνο μέσω της συστηματικής εκπαίδευσης του διδακτικού προσωπικού (ενδοσχολική επιμόρφωση) μπορεί να γεφυρωθεί το χάσμα μεταξύ σχολείου, σπιτιού και κοινότητας, καθιστώντας έτσι τη λογοτεχνία αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των μαθητών.

Ο τελευταίος πυλώνας αφορά τον ανοιχτό δίαυλο επικοινωνίας με δύο τόσο κρίσιμους φορείς, το Δίκτυο για τα Δικαιώματα των Παιδιών και το Π.Τ.Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Π.Θ.), ειδικά σε σχέση με τη Φιλαναγνωσία. Η συνεργασία αυτή μπορεί να προσφέρει σημαντική υποστήριξη και πρακτικά οφέλη για την ενίσχυση της ανάγνωσης στο

σχολείο και την κοινότητα. Το Δίκτυο έχει ως κύριο στόχο την προώθηση των δικαιωμάτων των παιδιών, μεταξύ των οποίων είναι το δικαίωμα στην εκπαίδευση και την πρόσβαση στον πολιτισμό και τη γνώση (μέσω της ανάγνωσης). Μπορεί να οργανώσει δράσεις και εργαστήρια που συνδέουν τη λογοτεχνία με τα ανθρώπινα δικαιώματα, βοηθώντας τα παιδιά να αναπτύξουν κριτική σκέψη και ενσυναίσθηση. Διευκολύνει τη συμμετοχή σε πολιτιστικά προγράμματα και εκδηλώσεις που σχετίζονται με το βιβλίο και το παιδί. Εξίσου η συνεργασία με ένα ακαδημαϊκό ίδρυμα, ειδικά με ένα Παιδαγωγικό Τμήμα, είναι θεμελιώδης για την επιστημονική τεκμηρίωση και την καινοτομία των πρακτικών. Το Π.Τ.Δ.Ε. μπορεί να προσφέρει τεχνογνωσία και μεθοδολογική καθοδήγηση για την υλοποίηση αποτελεσματικών προγραμμάτων φιλαναγνωσίας (επιλογή βιβλίων, διδακτικές προσεγγίσεις). Παρέχει πιστοποιημένες επιμορφώσεις και εργαστήρια στους εκπαιδευτικούς για τις νέες τάσεις στη διδακτική της λογοτεχνίας και την προώθηση της ανάγνωσης. Τέλος δύναται να συμμετέχει στην αξιολόγηση των σχολικών δράσεων φιλαναγνωσίας, ώστε να διαπιστώνεται η αποτελεσματικότητά τους και να γίνονται οι απαραίτητες βελτιώσεις.

Αξιολόγηση

Τα Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων αφορούσαν το ημερολόγιο παρατηρήσεων–αναστοχασμού του εκπαιδευτικού, το φύλλο αυτοαξιολόγησης (“Τι έμαθα / Τι μου άρεσε / Τι θα άλλαζα”) τη συζήτηση κύκλου (όπου οι μαθητές μοιράζονται εμπειρίες και εντυπώσεις, το ερωτηματολόγιο στους μαθητές(τι πέτυχε και τι θα ήθελαν να αλλάξει) καθώς και ανάλυση των παραγόμενων έργων των μαθητών.

Αποτελέσματα

Η ποιοτική ανάλυση των δεδομένων έδειξαν:

- Αύξηση Ενδιαφέροντος: Η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι πλέον διαβάζει στον ελεύθερο χρόνο του, συγκριτικά με πριν.
- Βελτίωση Δεξιοτήτων: Παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην κριτική σκέψη (ικανότητα ανάλυσης των γεγονότων και πρόβλεψης) και στην προφορική έκφραση κατά τη διάρκεια των συζητήσεων.
- Συνεργασία: Οι δράσεις ενίσχυσαν τη συνεργασία, καθώς οι μαθητές έπρεπε να συντονιστούν για να δημιουργήσουν το ψηφιακό ή το έντυπο προϊόν.

Συζήτηση

Η επιτυχία των καινοτόμων δράσεων έγκειται στη μεταστροφή του ρόλου του βιβλίου από ακαδημαϊκή ύλη σε εργαλείο δημιουργίας και επικοινωνίας. Η ενεργός συμμετοχή (project, ψηφιακή δημιουργία) και η κοινωνική αλληλεπίδραση αποδείχθηκαν καταλυτικές στην καλλιέργεια της εσωτερικής παρακίνησης για ανάγνωση. Είναι αυταπόδεικτο ότι η φιλαναγνωσία είναι πιο αποτελεσματική όταν η μάθηση είναι εμπειρική (Dewey) και πολυτροπική (Gardner). Είναι ολοφάνερο πως η χρήση της Θεατροπαιδαγωγικής λειτούργησε ως ο καταλύτης που μετέτρεψε τη γνώση της τοπικής ιστορίας σε κριτική συνείδηση. Η ενσώματη εμπειρία του ρόλου (Gardner) επέτρεψε την εσωτερίκευση των εννοιών του Κριτικού Γραμματισμού (Freire). Η σύνδεση με το γνωστό περιβάλλον (Τοπική Ιστορία) και η επιλογή έκφρασης (Πολλαπλή Νοημοσύνη) ενίσχυσαν σημαντικά την εσωτερική παρακίνηση (Deci & Ryan, 1985), η οποία είναι ο τελικός στόχος της φιλαναγνωσίας. Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης καταδεικνύει ότι το Δημοτικό Σχολείο μπορεί και πρέπει να λειτουργήσει ως χώρος όπου η λογοτεχνία γίνεται μέσο για την κριτική ανάγνωση του κόσμου.

Μελλοντικές Προτάσεις

Η παρούσα Έρευνα Δράσης αποδεικνύει την υψηλή παιδαγωγική αξία του συνδυασμού Ανακαλυπτικής-Βιωματικής μάθησης, Πολλαπλής Νοημοσύνης και Κριτικού Γραμματισμού, με έμφαση στην Τοπική Ιστορία. Αυτή η προσέγγιση είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση ενεργών, κριτικών και ευαισθητοποιημένων μαθητών. Μελλοντικά θα ήταν πρόσφορο να σχεδιαστούν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών σε βιωματικές και ψηφιακές μεθόδους προσέγγισης του λογοτεχνικού κειμένου και να ενθαρρυνθεί η συνεργασία μεταξύ σχολείου, γονέων και τοπικής βιβλιοθήκης για τη δημιουργία ενός ευρύτερου φιλαναγνωστικού οικοσυστήματος. Γόνιμος κρίνεται ο σχεδιασμός θεματικών ενοτήτων που βασίζονται στην Τοπική Λογοτεχνία για την καλλιέργεια του Κριτικού Γραμματισμού και η αξιοποίηση θεατροπαιδαγωγικών τεχνικών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα για την ενσώματη και κριτική κατανόηση των εννοιών ενσωματώνοντας κείμενα που προκαλούν ηθικά/κοινωνικά διλήμματα (disorienting dilemmas).

Επαγωγικά καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η φιλαναγνωσία στο Δημοτικό Σχολείο αποκτά τη μέγιστη παιδαγωγική της αξία όταν σχεδιάζεται ως διαδικασία Μετασχηματίζουσας Μάθησης, αξιοποιώντας τη

δύναμη της Τέχνης για την προώθηση του κριτικού αναστοχασμού. Η συστηματική εφαρμογή τέτοιων πολυτροπικών και βιωματικών δράσεων είναι κρίσιμη για τη διαμόρφωση μαθητών ικανών για βαθιά, κριτική και συναισθηματική εμπλοκή με τον κόσμο του βιβλίου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Bruner, J. S. (1961). The act of discovery. *Harvard Educational Review*, *31*(1), 21-32.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum Press.

Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier Books.

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

OECD. (2018). *PISA 2018 Results (Volume I): What Students Know and Can Do*. PISA, OECD Publishing.

Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Καρακίτσιος, Α. (2011). *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Κούρτη, Ι., Κωνσταντάτου, Μ., & Μιχαήλ, Ζ. (2017). Υλοποίηση προγραμμάτων Φιλαναγνωσίας στο Δημοτικό Σχολείο με τη μέθοδο project. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2016*(1), 477–489.

Μαρκίδης, Α. (2011). *Φιλαναγνωσία: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές*. Εκδόσεις Κριτική.

Παπαδημητρίου, Δ. (2013). *Διδακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδοπούλου, Μ. (2018). *Λέσχες Ανάγνωσης στο Σχολείο: Θεωρία και Πράξη*. Κυριακίδης.

Τσαλίκης, Γ. & Χατζησαββίδης, Σ. (2021). *Ψηφιακή αφήγηση και εκπαίδευση: Δημιουργία καινοτόμων διδακτικών σεναρίων*. Εκδόσεις Ίων.

Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται»: Η σημασία της ανάμνησης στο πένθος των παιδιών - Μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης της παιδικής λογοτεχνίας ως μέσου για τη στήριξη των παιδιών που θρηνούν

Ελένη Δεμερτζή
Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διευθύντρια International Metropolitan School
elenademertziprimedu@gmail.com

Κωνσταντίνος, Δ. Μαλαφάντης
Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Καθηγητής ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
kmalafant@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Ο θάνατος αποτελεί ένα πολύ δυσάρεστο γεγονός, το οποίο συχνά αποσιωπάται από τα παιδιά. Ο θρήνος αποτελεί τη φυσιολογική απόκριση των ανθρώπων έπειτα από μία απώλεια, ενώ το πένθος σχετίζεται με την κοινωνική διάσταση της απώλειας. Στη βιβλιογραφία έχουν διατυπωθεί αρκετές θεωρίες για την κατανόηση του θανάτου από τα παιδιά αλλά και για τα στάδια του θρήνου-πένθους. Όλες οι θεωρίες συγκλίνουν στη διαπίστωση ότι η διατήρηση της ανάμνησης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην υπέρβαση του θρήνου και στη συνέχιση της ζωής. Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει το πώς οι αναμνήσεις μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά που πενθούν να αντέξουν το πένθος και να μπορέσουν να προσαρμοστούν στη ζωή μετά τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου. Ακολουθώντας τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, παρουσιάζονται συνοπτικά οι βασικές θεωρίες που αφορούν τον θρήνο και το πένθος των παιδιών. Έπειτα, προτείνονται δραστηριότητες διδακτικής αξιοποίησης του βιβλίου «Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται» της Βασιλικής Νευροκοπλή, οι οποίες μπορούν να πραγματοποιηθούν στο σχολείο προκειμένου να υποστηριχθούν παιδιά που βιώνουν μία απώλεια, ώστε

να συνεχίσουν να ζουν με την ανάμνηση του εκλιπόντος και να προσαρμοστούν στις νέες συνθήκες ζωής. Από την έρευνα συμπεραίνεται ότι η διατήρηση της ανάμνησης είναι πολύ σημαντική στον θρήνο των παιδιών σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο, και αναδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος των εκπαιδευτικών, οι οποίοι μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε ατομικό πλαίσιο αλλά και στο επίπεδο της τάξης.

Λέξεις-κλειδιά: Πένθος, θρήνος, απώλεια, ανάμνηση, παιδική λογοτεχνία, δραστηριότητες, στήριξη παιδιού που πενθεί.

Abstract

Death is a very distressing event, which is often concealed from children. Grief is the natural response of people following a loss, while mourning is related to the social dimension of loss. In the literature, several theories have been proposed to understand how children comprehend death, as well as the stages of grief and mourning. All these theories converge on the finding that preserving memory plays a decisive role in overcoming grief and continuing life. The purpose of this study is to explore how memories can help grieving children endure mourning and adapt to life after the death of a loved one. Following the method of a literature review, the main theories concerning children's grief and mourning are briefly presented. Subsequently, activities are proposed for the educational use of the book *If You Love Them, They Come Back* by Vasiliki Nevrokopli, which can be implemented in school in order to support children experiencing a loss. These activities aim to help them continue living with the memory of the deceased and adapt to the new conditions of life. The findings of the study indicate that preserving memory is very important in children's grieving process on both emotional and social levels, and they highlight the crucial role of teachers, who can support children both individually and at the classroom level.

Keywords: mourning, grief, loss, memory, children's literature, activities, support for grieving children.

Εισαγωγή

Ο θάνατος γίνεται αντιληπτός από τα παιδιά ανάλογα με το γνωστικό, συναισθηματικό και σωματικό αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκονται και το ίδιο ακριβώς ισχύει και για τον θρήνο και το πένθος. (Herbert, 2004). Φυσικά σημαντικό ρόλο στην αντίληψη αυτών των εννοιών ή ακόμα και των γεγονότων αυτά παίζει και ο χαρακτήρας του παιδιού, οι εμπειρίες του αλλά και ο τρόπος με το οποίο το αντιμετωπίζουν οι ενήλικες του περιβάλλοντός του. Ήδη από μικρή ηλικία τα παιδιά έρχονται σε επαφή με τον θάνατο είτε στη φύση είτε μέσω μιας άμεσης ή έμμεσης προσωπικής εμπειρίας είτε, τέλος, μέσα από τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το διαδίκτυο (Longbottom & Slaughter, 2018). Το πένθος και ο θρήνος φέρνουν αντιδράσεις στα παιδιά, οι οποίες εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες. Προκειμένου να μπορέσει ένα παιδί να συνεχίσει τη ζωή και την καθημερινότητά του πρέπει να μάθει να ζει με την απώλεια που έχει βιώσει. Έχει διατυπωθεί από πολλούς ερευνητές η άποψη ότι η διατήρηση της ανάμνησης βοηθά τα παιδιά στη διεργασία του πένθους και στην προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα.

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό να διερευνήσει το πώς οι αναμνήσεις μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά που πενθούν να αντέξουν το πένθος και να μπορέσουν να προσαρμοστούν στη ζωή μετά τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου. Η υπόθεση που έγινε ήταν ότι στο πλαίσιο της τάξης οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κάνουν δραστηριότητες ώστε να βοηθήσουν τα παιδιά να διατηρήσουν την ανάμνηση του αγαπημένου προσώπου ή ζώου που έχει πεθάνει και να βοηθήσουν τα παιδιά στην προσαρμογή τους. Οι δραστηριότητες μπορούν να γίνουν είτε σε ομαδική είτε σε ατομικό πλαίσιο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ήταν:

1) Ποια είναι η σημασία της διατήρησης της ανάμνησης στη διεργασία του πένθους;
2) Ποιος είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διατήρηση της ανάμνησης;
3) Πώς μπορεί ένα βιβλίο λογοτεχνίας για παιδιά να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την υποστήριξη του παιδιού που πενθεί;
4) Ποιες δραστηριότητες μπορούν να γίνουν και σε τι πλαίσιο;

Μέθοδος

Για την εκπόνηση της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και στηρίζεται σε θεωρίες Ψυχολογίας που αφο-

ρούν το πένθος και τα στάδιά του αλλά και της ανάλυσης ενός βιβλίου παιδικής λογοτεχνίας που έχει ως θέμα τη διατήρηση της ανάμνησης. Αρχικά γίνεται η επισκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τα ζητήματα του θρήνου-πένθους και των σταδίων του, του ρόλου του εκπαιδευτικού αλλά και της σημασίας των αναμνήσεων στη διεργασία του θρήνου-πένθους και τη συνέχιση της ζωής. Έπειτα, μέσα από την ανάλυση του βιβλίου «Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται» της Βασιλικής Νευροκολπή γίνεται η συσχέτιση της θεωρίας με τη διδακτική πράξη. Έτσι, προτείνονται προτάσεις αξιοποίησης του μέσα στο σχολικό πλαίσιο ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά που βιώνουν πένθος μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο της τάξης.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Αποσαφήνιση εννοιών

Οι όροι bereavement, mourning και grief μεταφράζονται στα Ελληνικά με τους όρους πένθος και θρήνος. Παρατηρούμε ότι είναι δύο ελληνικοί όροι για την απόδοση των αντίστοιχων τριών αγγλικών όρων. Οι όροι συχνά αλληλοκαλύπτονται ακόμα και στη βιβλιογραφία και ενώ οι ερευνητές μιλούν για θρήνο (mourning), μιλούν ταυτόχρονα για τα στάδια του πένθους (grief) και τα είδη του πένθους (πχ. anticipatory grief). Λόγω αυτής της αλληλοκάλυψης και των διαφορετικών χρήσεων των εννοιών, κρίνεται αναγκαίο να δοθούν οι αντίστοιχοι ορισμοί σε αυτές τις έννοιες ώστε να διαχωριστούν στον βαθμό που είναι αυτό δυνατό (Ranna & Upton, 2010). Στο παράδειγμα που ακολουθεί φαίνεται ξεκάθαρα η σύγχυση και η αλληλοκάλυψη των όρων. Το πένθος (grief) είναι «*η εμπειρία βαθιάς θλίψης*» ενώ ο θρήνος (mourning) είναι «*η έκφραση αυτής της λύπης μετά το πένθος* (bereavement)» (Foster, 1981, σ. 540). Η Πρεβεζάνου (2011, σ. 26) διαπιστώνει ως προς τους όρους ότι: «*Η λέξη «πένθος» υποδηλώνει την αντικειμενική απώλεια, την αποστέρηση, την ίδια την κατάσταση (bereavement) αλλά και την κοινωνική της διάσταση (mourning) π.χ. τις τελετές πένθους. Από την άλλη, η λέξη «θρήνος» (grief) παραπέμπει κατευθείαν στην οδύνη, τον πόνο, τη θλίψη.*»

Πιο αναλυτικά, ο όρος «πένθος» (bereavement) αναφέρεται στην κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο μετά από μία απώλεια ενός σημαντικού για το ίδιο προσώπου με το οποίο είχε μια σχέση προσκόλλησης (Parkes, Relf & Couldrick, 1996). Ως πένθος θεωρείται η εμπειρία του πόνου και της οδύνης μετά από μία απώλεια (Hockey et al., 2001).

Κατά έναν ακόμη ορισμό (Ward, 1993) στη βάση του πένθους είναι ότι υπάρχει μία απώλεια η οποία αναγκάζει τα άτομα να αφήσουν πίσω το γνώριμο σε αυτούς τρόπο ζωής και να προσαρμοστούν σε μία νέα πραγματικότητα

Από την άλλη πλευρά, η έννοια του θρήνου σχετίζεται με την πρωταρχική αντίδραση του ατόμου στην απώλεια στην προσπάθειά του να εντάξει τη νέα συνθήκη στην πραγματικότητά του και συνδέεται με τις αντιδράσεις, ψυχολογικές και συναισθηματικές, που απορρέουν από το πένθος (Worden, 1996). Ο θρήνος σημειώνει η Χατζηνικολάου (2014) είναι εκείνη η διεργασία από την οποία πρέπει να περάσει το άτομο βιώνει την απώλεια ώστε να προσαρμοστεί στη νέα κατάσταση. Αντίστοιχα, ο Neimeyer (2006) ορίζει τον θρήνου ως τη διαδικασία μέσα από την οποία το άτομο που πενθεί μπορεί να αφομοιώσει και να υπερβεί την απώλεια. Στην ίδια κατεύθυνση κινείται και η Παπαδάτου (2005, σ. 18), η οποίες αναφέρουν ότι ο θρήνος είναι μία διαδικασία η οποία, σε αντίθεση με ό,τι πιστεύεται, δε βοηθά το παιδί να «*ξεπεράσει*» ή να «*ξεχάσει*» μία απώλεια αλλά να την εντάξει στη ζωή του. Έτσι, και σύμφωνα με το Neimeyer (2005, σ. 144), ο θρήνος μπορεί να θεωρηθεί ως μια «*διεργασία ανακατασκευής νοήματος*» και περιλαμβάνει τόσο γνωστικές όσο και συναισθηματικές διεργασίες.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι κοινή βάση των ορισμών η διαπραγμάτευση της απώλειας και η εκ νέου νοηματοδότηση και η ανακατασκευή της πραγματικότητας υπό τις νέες συνθήκες. Με άλλα λόγια, ο θρήνος και το πένθος είναι δύο καταστάσεις, με στοιχεία ψυχοσυναισθηματικά, σωματικά και κοινωνικά που αλληλοεμπλέκονται και κινούνται προς μία κοινή κατεύθυνση: την επεξεργασία της νέας πραγματικότητας και την προσαρμογή σε αυτή.

Σημαντικό ρόλο στη διαδικασία αυτή έχουν οι τελετουργίες, καθώς βοηθούν τα άτομα να αντιληφθούν τις αλλαγές καθώς σηματοδοτούν κάποιες σημαντικές μεταβάσεις. Ο Neimeyer (2006) θεωρεί ότι οι τελετουργίες που αφορούν την απώλεια και το πένθος πρέπει να περιλαμβάνουν τρεις σημαντικές διαστάσεις: 1) τη μεταβολή της αίσθησης του εαυτού του ατόμου που πενθεί, ο οποίος καλείται να αναλάβει καινούριους ρόλους και να δει τον εαυτό του μέσα από αυτούς, 2) τη μετάβαση σε νέα κοινωνική θέση, η οποία έχει επηρεαστεί από την απώλεια και τη 3) διατήρηση του δεσμού με εκείνον που χάθηκε σε αντιδιαστολή με την αποκοπή από αυτόν. Το τελευταίο γίνεται μέσα από τη διαδικασία της ανάμνησης του νεκρού, η οποία επιτυγχάνεται τόσο μέσα από τελετουργίες όσο και από άλλες διεργασίες, εμφανείς ή όχι.

Στάδια πένθους-θρήνου και αντιδράσεις των παιδιών στην απώλεια

Οι θεωρίες που έχουν διατυπωθεί σε σχέση με τον θρήνο και το πένθος είτε αφορούν την ανάλυση μέσα από διακριτά στάδια, τα οποία διαδέχονται το ένα το άλλο, είτε εστιάζουν στις αντιδράσεις των παιδιών (σωματικές, συναισθηματικές και κοινωνικές), όπως αυτές εκδηλώνονται στην καθημερινότητα των παιδιών.

Σύμφωνα με την Νίλσεν (2005), ο θρήνος είναι μία σύνθετη διαδικασία η οποία δεν περιλαμβάνει συγκεκριμένα προκαθορισμένα στάδια, δεν απαιτεί επίλυση και είναι μία διεργασία που δυναμικά μεταβάλλεται στον χρόνο. Με παρόμοιο τρόπο, προσεγγίζει τον θρήνο η Raimbault (1976), η οποία θεωρεί ότι συχνά οι αντιδράσεις των παιδιών στο πένθος μπερδεύονται παρά ακολουθούν διακριτά στάδια. Έχει επίσης διατυπωθεί η άποψη ότι τα παιδιά θρηνούν με "δόσεις" επειδή δεν αντέχουν τον έντονο πόνο (Νίλσεν, Παπάζογλου, Ράλλη & Χατζηχρήστου, 1999).

Οι Νίλσεν, Παπάζογλου, Ράλλη & Χατζηχρήστου (ό.π.) σημειώνουν ότι ο θρήνος εκδηλώνεται με διάφορους τρόπους και το πρώτο που αναζητά το παιδί είναι να κατανοήσει το γεγονός του θανάτου. Στο επόμενο στάδιο η διεργασία του θρήνου επικεντρώνεται στον πόνο που προκαλεί η απώλεια και στην έκφραση συναισθημάτων και για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να δίνουμε στο παιδί που βιώνει απώλεια ένα ασφαλές πλαίσιο για να εκφραστεί. Η τρίτη φάση της διεργασίας του θρήνου επικεντρώνεται στη «*δημιουργία μιας εσωτερικής, συμβολικής σχέσης*» (ό.π., σ. 92) μέσα από τους πιθανούς τρόπους που καθιστούν δυνατή μια τέτοια σχέση. Στο τελευταίο στάδιο της διεργασίας του θρήνου, τα παιδιά ανακαλύπτουν ξανά τη συνέχιση της ζωής και επενδύουν σε νέες σχέσεις.

Οι σημαντικότερες θεωρίες σταδίων είναι οι ακόλουθες:

Σύμφωνα με τον Bowldy (1980), ο θρήνος περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις: 1) μούδιασμα, 2) επιθυμία και αναζήτηση, 3) αποδιοργάνωση και απελπισία και 4) αναδιοργάνωση.

Ο Erich Lindemann (1944) θεωρεί ότι το πένθος εκδηλώνεται σε τρία στάδια: 1) σοκ και δυσπιστία, 2) οξύς θρήνος και 3) επίλυση.

Σύμφωνα με την προσέγγιση του Westberg (1962), υπάρχουν κάποιες κοινές εμπειρίες σε όσους πενθούν: 1) σοκ, 2) συναισθηματική απελευθέρωση, 3) κατάθλιψη, 4) σωματικά συμπτώματα της στεναχώριας, 5) άγχος, 6) εχθρικότητα, 7) ενοχή, 8) φόβος, 9) θεραπεία μέσω των αναμνήσεων και 10) αποδοχή.

Ο Engel (1964) υποστήριξε ότι το πένθος έχει τα εξής πέντε χαρακτηριστικά: 1) σοκ και δυσπιστία, 2) απόκτηση συνειδητοποίησης της

απώλειας, όταν το αρχικό σοκ έχει υποχωρήσει, 3) επανόρθωση και αποκατάσταση μέσω του θρήνου, 4) επίλυση της απώλειας μέσω της συνειδητοποίησης του κενού και 5) εξιδανίκευση μέσω της καταπίεσης όλων των αρνητικών συναισθημάτων για τον νεκρό.

Η Kubler-Ross (1969) και η Doyle (1982) προσέφεραν ένα πλαίσιο τεσσάρων σταδίων μέσα από τα οποία περνούν όσοι πενθούν: 1) σοκ, άρνηση και απομόνωση 2) συνειδητοποίηση και συναισθηματική απελευθέρωση, 3) κατάθλιψη και 4) αποδοχή και επίλυση.

Τέλος, ο Schneider (1984) ανέπτυξε ένα μοντέλο οχτώ σταδίων ώστε να περιγράψει τη διαδικασία του πένθους: 1) αρχική συνειδητοποίηση της απώλειας, 2) προσπάθειες να περιοριστεί η συνειδητοποίηση μέσω της συγκράτησης, 3) προσπάθειες να περιοριστεί η συνειδητοποίηση μέσω της μη συγκράτησης, 4) συνειδητοποίηση του βαθμούς της απώλειας, 5) απόκτηση προοπτικής για την απώλεια, 6) επίλυση της απώλειας, 7) αναδιαμόρφωση της απώλειας με την προοπτική της ανάπτυξης και 8) μετατροπή της απώλειας σε νέες μορφές προσκόλλησης.

Όσον αφορά τις αντιδράσεις των παιδιών, μεγάλη έμφαση δίνεται από πολλούς ερευνητές στην κατανόηση των παιδιών για την έννοια του θανάτου, η οποία σχετίζεται με τη χρονολογική τους ηλικία ή το αναπτυξιακό τους στάδιο. Έτσι, υπάρχουν προσεγγίσεις που συσχετίζουν τις αντιδράσεις με το αναπτυξιακό στάδιο του παιδιού. Σύμφωνα με την Παπαδάτου (2005), ο θρήνος είναι μία σύνθετη διαδικασία η οποία δεν περιλαμβάνει συγκεκριμένα προκαθορισμένα στάδια, δεν απαιτεί επίλυση και είναι μία διεργασία που δυναμικά μεταβάλλεται στον χρόνο. Παράλληλα, κάθε άνθρωπος και επομένως και κάθε παιδί εκδηλώνει τον θρήνο του με τον δικό του τρόπο, ο οποίος διαμορφώνεται από ποικίλους παράγονες όπως το αναπτυξιακό στάδιο, η προσωπικότητα, το περιβάλλον, η ψυχοσυνεσθηματική ωριμότητα, το αν έχει βιώσει ξανά απώλεια, τις συνθήκες με τις οποίες ενημερώθηκε σχετικά με αυτή αλλά και φυσικά την υποστήριξη που λαμβάνει αλλά και οι εμπειρίες του (Kroen, 2007).

Ο Kroen (ό.π.) κατηγοριοποιεί τις αντιδράσεις των παιδιών ανάλογα με την ηλικία τους και συνακόλουθα με την αντίληψη που έχουν για τον θάνατο. Τα βρέφη έως 2 ετών βιώνουν έντονη ταραχή, αλλαγή στις συνήθειες φαγητού και ύπνου, παρατεταμένο και αδικαιολόγητο κλάμα και έντονη ευερεθιστότητα. Τα παιδιά ηλικίας 2 έως 5 ετών νιώθουν σύγχυση και δυσπιστία, παλινδρομούν και υιοθετούν συμπεριφορές μικρότερης ηλικίας, συχνά εκφράζουν τον πόνο μέσα από το- συμβολικό ή όχι- παιχνίδι τους, βιώνουν πολύ έντονα το άγχος του αποχωρισμού και προσκολλώνται στους άλλους, ενώ τα παιδιά ηλικίας 6 έως 9 ετών

εμφανίζουν άρνηση για αποδοχή της. Κάποια παιδιά παρουσιάζουν σχολική άρνηση, τάση για κλοπές και ελλιπή συγκέντρωση (Herbert, 2004). Τέλος, συχνά αναζητούν το άτομο που πέθανε με διάφορους τρόπους στον πραγματικό κόσμο ή τον κόσμο της φαντασίας. Οι προέφηβοι ηλικίας 10 έως 12 ετών εμφανίζουν φόβο, προσπαθούν να μη δείξουν τα συναισθήματά τους με τα αγόρια να έχουν πιο έντονα αυτή την τάση. Οι έφηβοι είναι πιθανό να οδηγηθούν σε κατάθλιψη ή δυσπιστία. Πολύ συχνά οι έφηβοι εκδηλώνουν κυνισμό ή απογοήτευση που μπορεί να οδηγήσουν σε ακραίες συμπεριφορές, συχνά ακόμα και παραβατικές, σε κακές σχολικές επιδόσεις, σε χρήση ουσιών ή αλκοόλ και σε ακατάλληλες ή επιβλαβείς σχέσεις.

Συμπερασματικά, φαίνεται ο θρήνος δεν είναι μία διαδικασία που βιώνεται γραμμικά και πολύ συχνά οι πενθούντες επιστρέφουν σε προηγούμενα στάδια.

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη διαδικασία του πένθους-θρήνου

Το σχολείο έχει πολύ σημαντικό ρόλο στη ζωή των παιδιών καθώς περνούν πολλές ώρες εκεί και είναι το φυσικό τους κοινωνικό περιβάλλον, γεγονός που το καθιστά κατάλληλο φορέα ώστε να ενημερώσει τα παιδιά σε θέματα πένθους και απώλειας (Αναγνωστοπούλου & Χατζηνικολάου, 2015). Επιπλέον, το σχολείο είναι βασική πηγή ασφάλειας για το παιδί και για τον λόγο αυτό είναι σημαντικός ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το παιδί που βιώνει ή πρόκειται να βιώσει πένθος (Chadwick, 2012).

Ο ρόλος του δασκάλου έχει σε μεγάλο βαθμό να κάνει αφενός με τη δημιουργία ενός κλίματος ασφάλειας που επιτρέπει την έκφραση συναισθημάτων και αφετέρου με τη διαχείριση των συναισθημάτων που προκύπτουν. Έτσι,και στις περιπτώσεις του πένθους, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να διευκολύνουν τα παιδιά να εκφράζονται αλλά και να αναγνωρίζουν ανησυχητικές ενδείξεις που μπορεί να φανερώνουν ότι τα παιδιά χρειάζονται επιπλέον ή πιο εξειδικευμένη στήριξη (Leviton, 1977· Worden, 2009). Επιπλέον, πρέπει να μπορούν να επικοινωνούν κατάλληλα με το ίδιο το παιδί, την οικογένειά του και τους ειδικούς που το υποστηρίζουν. Άλλωστε, σε περιπτώσεις κρίσης της οικογένειας ο ρόλος του εκπαιδευτικού έχει πολύ μεγάλη σημασία.

Σύμφωνα με την Παπαδάτου (1999) ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κυρίως σε δύο επίπεδα: α) στη άμεση και κατάλληλη στήριξη του μαθητή και της οικογένειάς του ή και όλης της τάξης, όταν προκύψει κά-

ποιος θάνατος και β) στην γενικότερη αγωγή των παιδιών σε θέματα που αφορούν το θάνατο και το πένθος.

Η Anderson (2010) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να υποστηρίξουν τα παιδιά που αντιμετωπίζουν κάποιον θάνατο διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την ηλικία τους.

Σύμφωνα με έρευνες (Anderson, 2010· Rowling, 2003· Cohen & Mannarino, 2011· Herbert, 2004· Haggard, 2005· Stevenson, 2006· Παπαδάτου, 1999), υπάρχουν πρακτικές που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί ώστε να υποστηρίξουν τα παιδιά:

- Να παρέχουν σε όλα τα παιδιά ένα υποστηρικτικό και ασφαλές περιβάλλον
- Να προσπαθεί, όταν του δίνεται ευκαιρία και με κατάλληλο τρόπο, να συζητά για την απώλεια και τον θάνατο πριν συμβεί
- Να γνωρίζουν το διαφορετικό επίπεδο ανάπτυξης κάθε παιδιού και να παρέχουν εξατομικευμένη στήριξη στο κάθε παιδί
- Να έχουν εξοικειωθεί με στρατηγικές που βοηθούν ένα παιδί που πενθεί
- Να είναι πιο υποχωρητικοί σε ό,τι αφορά τις σχολικές εργασίες, την παραμονή στην τάξη, τα διαλείμματα
- Να φροντίζουν ώστε το παιδί να έχει παρέα από συνομηλίκους
- Στις συζητήσεις, αμέσως μετά τον θάνατο, να εστιάζουν περισσότερο στην απώλεια και το πένθος παρά στις συνθήκες του θανάτου
- Να είναι ανοιχτοί στην επικοινωνία και να διευκολύνουν την έκφραση συναισθημάτων
- Να αναγνωρίζουν ανησυχητικά συμπτώματα και να παραπέμπουν κατάλληλα σε ειδικούς
- Να διατηρούν επικοινωνία με τους γονείς και τους ειδικούς που υποστηρίζουν το παιδί, κατανοώντας ότι προκειμένου να το υποστηρίξουν χρειάζεται μία ομάδα ανθρώπων
- Να υποστηρίζουν δεξιότητες και στρατηγικές που αφορούν τη γενικότερη συναισθηματική αγωγή των παιδιών (πχ. τεχνικές χαλάρωσης, γνωστικές δεξιότητες διαχείρισης)
- Να λαμβάνουν υπόψιν τους το πολιτιστικό υπόβαθρο της οικογένειας του κάθε παιδιού, καθώς ο θάνατος σχετίζεται πολύ με την κουλτούρα της κάθε οικογένειας.
- Να είναι ειλικρινής ως προς τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδιού, τα δάκρυα και τα αρνητικά συναισθήματα χωρίς να του ζητούν να είναι γενναίο

- Να είναι έτοιμος να παρέχει υποστήριξη σε ατομικό επίπεδο αλλά και σε επίπεδο ομάδας

Ο ρόλος των αναμνήσεων στη διαδικασία του πένθους-θρήνου

Είναι γεγονός ότι ο θάνατος είναι ένα οδυνηρό γεγονός συνυφασμένο με την απώλεια του φυσικού σώματος του νεκρού. Σύμφωνα με τον Freud (1917), η επιτυχής υπέρβαση του πένθους συνίσταται στην απόσυρση της συναισθηματικής επένδυσης από τον νεκρό και την επένδυση άλλων ατόμων, ώστε το άτομο να προσαρμοστεί στη νέα πραγματικότητα. Ωστόσο, νεότερες προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι ενώ ο θάνατος αποκλείει την επαφή με τον νεκρό στη ζωή και την καθημερινότητα, δεν είναι απαραίτητο ότι αποκλείει την ύπαρξη σχέσης με τον νεκρό (Koehler, 2010). Η σχέση αυτή μεταφέρετε από το φυσικό επίπεδο στο συμβολικό και διατηρείται μέσα από την ανάμνηση. Σε διαχρονική έρευνα του Harvard (Silverman & Worden, 1996) παιδιά που είχαν χάσει τον γονέα τους δήλωσαν ότι για πολλά χρόνια διατηρούσαν μία σχέση με τον νεκρό μέσα από την ανάμνησή του. Η προσπάθεια αυτή βασιζόταν στην επιθυμία τους αλλά και στις αναπτυξιακές ανάγκες τους. Πράγματι, σύμφωνα με τη Νίλσεν (2005) θρήνος αναβιώνει και αναβιώνεται σε κάθε κρίσιμη εξελικτική καμπή του ατόμου και «επενδύεται» με νέες ερμηνείες και στάσεις μέσα από τις νέες ή τις αναδυόμενες ψυχοσυναισθηματικές ικανότητες. Με βάση τις παραπάνω διαπιστώσεις, μάλιστα, διατυπώθηκε η θεωρία του συνεχιζόμενου δεσμού (Silverman, Nickman & Worden, 1996) σύμφωνα με την οποία τα παιδιά προσπαθούσαν να διατηρήσουν τον δεσμό τους με τον νεκρό μέσα από την ανάμνηση. Σύμφωνα με τους ερευνητές (ό.π.), μέσα από τη διατήρηση στη μνήμη τα παιδιά προσπαθούσαν να πλησιάσουν τον νεκρό γονέα τους μέσα από πεποιθήσεις ή τελετουργίες. Πιο αναλυτικά, στην κατηγορία των πεποιθήσεων των παιδιών ανήκουν αντιλήψεις όπως ότι ο γονέας συνεχίζει να ζει στον ουρανό ή ότι συνεχίζει να βλέπει και να προσέχει τα παιδιά από εκεί, ότι ο γονέας επικοινωνούσε μαζί τους μέσα από τα όνειρα ή ανέφεραν ότι είχαν την αίσθηση ότι ο γονέας βρισκόταν με κάποιον τρόπο κάπου κοντά τους. Στις τελετουργίες, ανήκουν ρουτίνες όπως ότι μιλούσαν με τον νεκρό πριν κοιμηθούν, επισκέπτονταν το νεκροταφείο για να μιλήσουν στον νεκρό, κρατούσαν κάποιο ως ενθύμιο κάποιο αντικείμενο ή μία φωτογραφία που ανήκε στον νεκρό, συμμετείχαν σε μνημόσυνα.

Φαίνεται, λοιπόν, ότι με βάση τις νεότερες προσεγγίσεις, η υπέρβαση της κατάστασης του θρήνου και του πένθους δεν επέρχεται με τη

λήθη σχετικά με τον νεκρό αλλά αντίθετα είναι συνίσταται στο πέρασμα του πενθούντα σε μία νέα πραγματικότητα όπου η νέα συνθήκη είναι ότι ο νεκρός παύει να υπάρχει στο φυσικό επίπεδο αλλά είναι «εκεί» σε επίπεδο συμβολικό και ψυχοσυναισθηματικό. Η λύση στο πένθος δεν είναι «να ξεχάσω» αλλά «να θυμάμαι με σωστό τρόπο», και σωστός τρόπος είναι εκείνος που δε δυσχεραίνει αλλά αντίθετα διευκολύνει την πραγματικότητα του πενθούντα. Στη διαδικασία αυτή η μνήμη και η ανάμνηση έχουν καθοριστικό ρόλο. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η ανάμνηση λειτουργεί σε δύο επίπεδα: Το πρώτο έχει να κάνει με τη θύμηση του νεκρού, του πώς ήταν δηλαδή, του πώς αντιδρούσε, του τι έλεγε, του πώς θα συμβούλευε. Το δεύτερο επίπεδο έχει να κάνει με την υπενθύμιση του θανάτου και του γεγονότος ότι ο νεκρός δε βρίσκεται πια στη ζωή με τον τρόπο που ήταν παλαιότερα. Συμπερασματικά, μέσα από τη λειτουργία της ανάμνησης οι άνθρωποι που έχουν βιώσει μία απώλεια μαθαίνουν το πώς θα κρατήσουν τον νεκρό στη ζωή τους χωρίς εκείνος να είναι πραγματικά εκεί. Σε αυτή τη λειτουργία είναι καθοριστικός ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος μέσα από τη σχέση που έχει με το παιδί αλλά και μέσα από τη διαχείριση της κοινωνικής πλευράς της τάξης μπορεί να λειτουργήσει ως διευκολυντής στη μετάβαση στη νέα πραγματικότητα.

Ανάλυση

Η ταυτότητα του βιβλίου

Το υπό ανάλυση βιβλίο κυκλοφορεί από τον Εκδοτικό Οίκο Α. Α. Λιβάνη, έχει τίτλο «*Αν τ'αγαπάς ξανάρχονται*» και η συγγραφέας του είναι η Βασιλική Νευροκοπλή και η εικονογράφηση έχει γίνει από τον Νικόλα Ανδρικόπουλο. Έχει 30 σελίδες και έχει τιμηθεί το 2008 με το βραβείο του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και το βραβείο του περιοδικού Διαβάζω.

Εικ. 1: *Εξώφυλλο του βιβλίου*

Στο οπισθόφυλλο του βιβλίου διαβάζουμε:

-Και τα λόγια φεύγουν;
-Και τα λόγια.
-Και τα γέλια; -Και τα γέλια.
-Και τα δάκρυα, γιαγιά;
-Και τα δάκρυα, γιε μου.
-Και όλα γυρίζουν πίσω λίγο διαφορετικά;
-Όλα, γιε μου, όλα.
-Και δεν υπάρχει τίποτα που μένει στη θέση του για πάντα; Δεν υπάρχει τίποτα που να μη φεύγει ποτέ;

Η υπόθεση του βιβλίου αφορά τη σχέση ενός παιδιού με τη γιαγιά του και πραγματεύεται το ζήτημα της απώλειας αλλά και συγκεκριμένα του θανάτου. Μέσα από το κείμενο βλέπουμε τις συζητήσεις τους, το θάνατο της γιαγιάς αλλά και του αγοριού, όταν είναι πια και εκείνος ηλικιωμένος. Μεγάλη σημασία δίνεται στην επιστροφή είτε μέσω της φυσικής διαδικασίας είτε μέσω της αγάπης και της ανάμνησης, γεγονός που φαίνεται και από τον τίτλο.

Ανάλυση του βιβλίου

Στις σελίδες του βιβλίου βλέπουμε να εξελίσσονται συζητήσεις ανάμεσα στο παιδί και τη γιαγιά σχετικά με το πού πηγαίνουν διάφορα όταν χάνονται. Αρχικά αυτά που χάνονται είναι ρεαλιστικά και αφορούν τη φύση (ήλιος, σύννεφα, πουλιά, αφρός της θάλασσας, αέρας) και στη συνέχεια γίνονται πιο υπερρεαλιστικά (όνειρα, λόγια, γέλια, δάκρυα). Ήδη από την πρώτη σελίδα του κειμένου υπάρχει έντονο το στοιχείο της επιστροφής, το οποίο δηλώνεται και λεκτικά με τις φράσεις:

«*γυρίζει πάντα πίσω*» (σ. 9)
«*να γυρίσουν πίσω*» (σ. 9)
«*να γυρίσουν πάλι πίσω*» (σ. 10)
«*και πάλι πίσω*» (σ. 10)
«*και να γυρίσει*» (σ. 12)
«*κι ύστερα γυρίζουν*» (σ. 12)

Βασική ερώτηση του παιδιού είναι «πού πηγαίνουν» όσα αναφέρονται. Η συγγραφέας, μέσω του προσώπου της γιαγιάς, απαντά σε ό,τι

αφορά τη φύση (ήλιος, σύννεφα, πουλιά, αφρός της θάλασσας, αέρας) με ρεαλισμό και ακρίβεια ενώ σε ό,τι αφορά τα όνειρα λέει ότι επιστρέφουν πίσω στους ανθρώπους.

Στη σελίδα 15 γίνεται μία σημαντική αλλαγή, η οποία σηματοδοτεί τη μετάβαση στη διαπραγμάτευση των ζητημάτων της απώλειας και λειτουργεί ως προετοιμασία για τον επικείμενο θάνατο της γιαγιάς. Στο κείμενο γράφεται:

> «*-Και τα λόγια φεύγουν;*
> *-Και τα λόγια.*
> *-Και τα γέλια; -Και τα γέλια.*
> *-Και τα δάκρυα, γιαγιά;*
> *-Και τα δάκρυα, γιε μου.» (σ. 15)*

Εδώ χρησιμοποιείται το ρήμα «*φεύγουν*» αντί για το «*πηγαίνουν*». Τα πρώτα τρία που φεύγουν (λόγια, γέλια) θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αναφέρονται στον νεκρό που χάνεται. Τα «*γέλια*» μαζί μα τα «*δάκρυα*» θα μπορούσαν να αναφέρονται στους πενθούντες που χάνουν το γέλιο τους αλλά σταδιακά φεύγουν και τα δάκρυά τους, καθώς προχωρά η διεργασία του θρήνου και υποχωρεί το πένθος.

Σημαντική στο βιβλίο είναι και η έννοια της αλλαγής, η οποία διατρέχει όλο το κείμενο, ήδη από την πρώτη σελίδα. Όλα γυρνούν, είναι όμως διαφορετικά, όπως διαφορετική είναι και η ζωή και η καθημερινότητα μετά την απώλεια.

> «*έστω και λίγο διαφορετικός*» (σ. 9) (ο ήλιος)
> «*λίγο πιο μαύρα, λίγο πιο λευκά, ποτέ ίδια…*» (σ. 9) (τα σύννεφα)
> «*λίγο πιο μεγάλα, λίγο πιο μικρά*» (σ. 10) (τα πουλιά)
> «*πιο δυνατός, πιο γλυκός*» (σ. 12) (ο αέρας)
> «*κι αυτά λιγάκι διαφορετικά*» (σ. 12) (τα όνειρα)

Στη σελίδα 17, ακριβώς μετά την εισαγωγή της έννοιας της απώλειας τονίζεται και πάλι η σημασία της αλλαγής:

> «*-Και όλα γυρίζουν πίσω λίγο διαφορετικά;*
> *-Όλα, γιε μου, όλα.*
> *-Και δεν υπάρχει τίποτα που μένει στη θέση του για πάντα; Δεν υπάρχει τίποτα που να μη φεύγει ποτέ;*» (σ. 17)

Η απάντηση στο τελευταίο ερώτημα έρχεται ακριβώς μετά (σ. 17):

> «*Αυτό που δε φεύγει ποτέ από τη θέση του είναι η αγάπη μας για όλα που φεύγουν. Αυτή είναι που τα ξαναφέρνει όλα πίσω. Χωρίς αυτή, τίποτα δε θα ξαναρχόταν*»

Στην επόμενη σελίδα (σ. 18) το παιδί αρχίζει να αναρωτιέται για το αν θα φύγει η γιαγιά του, για το πώς θα αλλάξει και για το αν θα ξαναρθεί. Σε επόμενη σελίδα διατυπώνεται ο θάνατος της γιαγιάς αρχικά με τη λέξη «*κοιμήθηκε*» και μάλιστα η συγγραφέας έντεχνα γράφει «*πριν από το παιδί*», καθώς πολλά παιδιά, ιδιαίτερα μικρότερης ηλικίας, θεωρούν ότι ο θάνατος είναι κάτι που αφορά τους ηλικιωμένους, γεγονός που τα βοηθά να τον δέχονται ως φυσιολογικό και να μην φοβούνται. Στη συνέχεια, γίνεται περιγραφή του θανάτου, η οποία περιγράφει την παύση της βιολογικής λειτουργίας: «*Το παιδί ένιωσε την ανάσα της να φεύγει*» (σ. 20). Αμέσως μετά, τονίζεται η απώλεια μέσω της επανάληψης της λέξης «δίχως»:

> «*Κι έμεινε μόνο το παιδί. Δίχως ήλιο, δίχως σύννεφα, δίχως αστέρια, δίχως κύματα, γέλια, δάκρυα, πουλιά και όνειρα. Έμεινε δίχως γιαγιά.*»

Στις επόμενες σελίδες περιγράφεται η απόφαση του παιδιού «*να την περιμένει με αγάπη, να γυρίσει πίσω, έστω και διαφορετική*» (σ. 23). Τονίζεται ότι αφού έλαβε την απόφαση να την περιμένει άρχισαν όλα να ξαναβρίσκουν μία κανονικότητα: «*Από τη στιγμή που το αποφάσισε, άρχισε χωρίς να το καταλαβαίνει να φωτίζει, να συννεφιάζει, να φυσά, να ξεφυσά. Έκλαιγε, γελούσε, ονειρευόταν και περίμενε*» και όλα αυτά «*μέχρι που άσπρισαν τα μαλλιά του*» (σ. 23). Οι ίδιες λέξεις θα μπορούσαν να αναφέρονται και στις συναισθηματικές διακυμάνσεις του παιδιού μέσω της χρήσης του λογοτεχνικού σχήματος της μεταφοράς έως το ρεαλιστικό «*ξεφυσά*». Από το κείμενο φαίνεται, λοιπόν, ότι έμαθε να ζει με την απώλεια της γιαγιάς ενώ ταυτόχρονα διατηρούσε την ανάμνησή της μέσα στη ζωή του. Έτσι, πορεύτηκε και μπόρεσε να περάσει τις διάφορες αλλαγές στη ζωή του.

Το βιβλίο ολοκληρώνεται με τον θάνατο του ίδιου του παιδιού, όταν είναι πια ηλικιωμένος και την επανένωση με τη γιαγιά του. Τώρα πια και οι δύο θα αποτελούν αναμνήσεις των ζώντων, έχοντας πια μια αλλαγμένη υπόσταση:

> «Θα επιστρέφουμε «*στα όνειρα όλων αυτών που αγαπήσαμε και μας αγαπήσαν και δεν έχουν φύγει ακόμα. Πάντα θα επιστρέφουμε λίγο διαφορετικοί*» (σ. 24).

Κλείνοντας το βιβλίο (σελ. 24-27) τονίζεται και πάλι η σημασία της αγάπης ώστε να μπορέσει να «ξαναέρθει πίσω» αυτό που αγαπήσαμε. Με αυτόν τον τρόπο τονίζεται η συνέχιση της σχέσης με αυτόν που έχει χαθεί.

Συμπερασματικά, από την ανάλυση του βιβλίου φαίνεται ότι η αγάπη με την οποία έχει επενδυθεί ένα άτομο ή μία σχέση μπορεί να συνεχίσει να υπάρχει, όπως υποστηρίζει και η θεωρία συνεχιζόμενου δεσμού. Αυτό που ξαναέρχεται φυσικά δεν μπορεί να είναι το φυσικό σώμα ή κάτι απτό. Αντίθετα, είναι η ανάμνηση και οι αναμνήσεις με αυτόν που έφυγε.

Προτάσεις διδακτικής αξιοποίησης του βιβλίου

Σύμφωνα με όσα αναφέρθηκαν και νωρίτερα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να αντιμετωπίσουν την απώλεια είτε εκπαιδεύοντας τα πριν από κάποιο γεγονός είτε να δράσουν ανακουφιστικά μετά από κάποιον θάνατο. Για τον λόγο αυτό, οι προτεινόμενες δραστηριότητες για το υπό μελέτη βιβλίο χωρίστηκαν σε αυτές που μπορούν να γίνουν χωρίς κάποιο περιστατικό θανάτου και μετά από αυτό.

Χωρίς κάποιο περιστατικό θανάτου

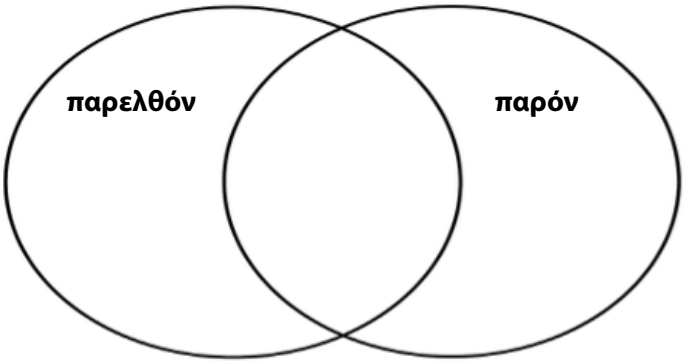
Οι δραστηριότητες που μπορούν στο σχολείο να γίνουν πριν εκδηλωθεί κάποιος θάνατος μπορεί να έχουν είτε χαρακτήρα εκπαίδευσης και αγωγής θανάτου γενικά ή να προσανατολίζονται στην προετοιμασία για κάποιον επικείμενο θάνατο (πχ. μέλος του εκπαιδευτικού προσωπικού, μέλος της οικογένειας κάποιου μαθητή ή κάποιας μαθήτριας που αντιμετωπίζει μία απειλητική για τη ζωή ασθένεια). Η εργασία αυτή δεν προσεγγίζει την επικείμενη απώλεια κάποιου μαθητή ή μαθήτριας, καθώς οι δραστηριότητες που προτείνονται προορίζονται για να γίνουν από τον εκπαιδευτικό. Ένας επικείμενος θάνατος μαθητή/τριας χρειάζεται αναμφίβολα την παρέμβαση ειδικού εντός της σχολικής τάξης και κοινότητας.

Επιπλέον, οι δραστηριότητες που προτείνονται να γίνουν χωρίς κάποιο περιστατικό θανάτου αφορούν την αναγνώριση της σημασίας της ανάμνησης στη ζωή μας και τη διαμόρφωση μίας κουλτούρας «συλλογής αναμνήσεων».

Δραστηριότητα 1η: Τι χάνεται; Τι αλλάζει; Πώς ξανάρχεται;
Με βάση τις σελίδες 9-17 και μετά την ανάγνωση αυτών ο εκπαιδευτικός προτείνει στους μαθητές να κάνουν έρευνα για το τι αλλάζει στη φύση, στην καθημερινότητά τους αλλά και στους ίδιους στη διάρκεια των χρό-

νων. Στη δραστηριότητα αυτή μπορούν να αξιοποιηθούν πέρα από τις παραπάνω ερωτήσεις, πηγές (πχ. για τις εποχές, τον κύκλο της ζωής, τη γήρανση) και τα παιδιά δουλεύοντας ομαδικά να καταγράψουν τα συμπεράσματά τους. Θα μπορούσε μάλιστα ο εκπαιδευτικός να κάνει σε ολομέλεια την ερώτηση «Τι αγαπώ; Τι μπορεί να χαθεί;» και όποιο παιδί επιθυμεί να μοιραστεί τις σκέψεις του. Με την κατάλληλη ενθάρρυνση και μέσα από το μοίρασμα, τα παιδιά θα μπορέσουν να νιώσουν ότι και άλλοι έχουν παρόμοιες ανησυχίες, ανάγκες και φόβους.

Δραστηριότητα 2η: Εγώ που έρχομαι και ξανάρχομαι
Στη δραστηριότητα αυτή τα παιδιά δημιουργούν ένα λεύκωμα αναμνήσεων για τον εαυτό τους από όταν ήταν μικρά έως και τον παρόν και το παρουσιάζουν στους συμμαθητές τους. Το λεύκωμα μπορεί να είναι ένα βιβλίο ή ένα κουτί και μέσα σε αυτά μπορεί να τοποθετήσουν φωτογραφίες, ενθύμια ή αντικείμενα, Στο τέλος της παρουσίασης τους μπορούν να φτιάξουν ο καθένας για τον εαυτό του, ένα διάγραμμα Venn, όπου καταγράφουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους στο παρελθόν και το παρόν αλλά και κοινά χαρακτηριστικά που εμφανίζονται και στα δύο.



Εικ. 2: *Πρόταση διαγράμματος Venn*

Δραστηριότητα 3: Οι σκάλες της σύνδεσης
Με βάση την εικονογράφηση του βιβλίου (εικ. 3) ζητάμε από τα παιδιά να γράψουν το όνομά τους στη βάση της σκάλας και στην κορυφή το άτομο ενός αγαπημένου προσώπου. Στα σκαλιά ζητάμε να συμπληρώσουν πράγματα ή συνθήκες που τους βοηθούν να επικοινωνούν με αυτό το πρόσωπο και, αν μπορούν ηλικιακά και γνωστικά, να τα ιεραρχήσουν από τα πιο εύκολα (αρχή της σκάλας) στα πιο δύσκολα (κορυφή της σκάλας). Αφού ολοκληρώσουν την πρώτη σκάλα και διαβάσουμε ξανά τις σελίδες

9-17 όπου αναφέρεται η έννοια της αλλαγής τους ζητάμε να φτιάξουν μία δεύτερη σκάλα, την οποία θα μπορούν να χρησιμοποιήσουν όταν το αγαπημένο πρόσωπο είναι μακριά (εικ. 4). Τέλος, αφού διαβάσουμε τις σελ. 18-20, όπου αναφέρονται στον θάνατο της γιαγιάς τους ζητάμε να καταγράψουν το πώς θα μπορούσαν να συνδέονται με τον αγαπημένο τους πρόσωπο όταν δε θα είναι πια ζωντανό (εικ. 5). Ο εκπαιδευτικός αφού μελετήσει τις σκάλες μπορεί να συζητήσει για το πώς μπορεί να αλλάξει η σύνδεση με ένα αγαπημένο πρόσωπο και να μοιραστεί καλές πρακτικές.

Εικ. 3

Εικ. 4

Εικ. 5

Δραστηριότητα 4η: Το ερωτηματικό της απώλειας
Με βάση την εικονογράφηση στη σελίδα 18 (εικ. 5) ζητάμε από τα παιδιά να καταγράψουν σε ένα χαρτί με τη μορφή ιδεοθύελλας ερωτήσεις που μπορεί να έχουν για την απώλεια και έπειτα ο εκπαιδευτικός, χωρίς να λέει σε ποιον ανήκει η ερώτηση καταγράφει τις ερωτήσεις και τις απαντά.

Εικ. 5: *Το ερωτηματικό της απώλειας*

Δραστηριότητα 5: Ο κύκλος της στήριξης
Με βάση την εικονογράφηση στη σελ. 25 (εικ. 6) ζητάμε στα παιδιά να καταγράψουν ποιοι τους στηρίζουν στη ζωή τους και σε ποιους μπορούν να απευθυνθούν. Ζητάμε να κρατήσουν την καταγραφή για τον εαυτό τους και στη συνέχεια, σε ολομέλεια και ενώ βρίσκονται σε κύκλο και κρατιούνται χέρι-χέρι λένε ο καθένας πώς μπορεί να υποστηρίξει την ομάδα της τάξης. Η δραστηριότητα αυτή θα μπορέσει να ενδυναμώσει τα παιδιά τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό-συλλογικό επίπεδο.

Εικ. 6: *Ο κύκλος της στήριξης*

Μετά από κάποιο περιστατικό θανάτου

Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν αναγκαστεί ή θα αναγκαστούν να αντιμετωπίσουν ένα παιδί, το οποίο έχει βιώσει κάποιο θάνατο και βρίσκεται στην περίοδο του πένθους. Όπως φάνηκε από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας νωρίτερα, ο ρόλος του δασκάλου είναι καθοριστικός στην υποστήριξη του παιδιού. Παρακάτω προτείνονται κάποιες δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν αφού επιστρέψει ένας μαθητής ή μία μαθήτρια στο σχολείο μετά τον θάνατο ενός αγαπημένου προσώπου. Φυσικά εξυπακούεται ότι ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει μιλήσει στην υπόλοιπη τάξη για το γεγονός πριν επιστρέψει το παιδί στο σχολείο, να έχει δώσει χρόνο στους υπόλοιπους συμμαθητές να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να διατυπώσουν τις ερωτήσεις τους. Στη περίπτωση του υπό μελέτη βιβλίου μπορεί να έχουν προηγηθεί οι δραστηριότητες που προτείνονται παραπάνω, χωρίς κάποιο περιστατικό θανάτου, και τα παιδιά να είναι εξοικειωμένα με το βιβλίο. Στην περίπτωση που δεν είναι γίνεται, μετά την επιστροφή του παιδιού ανάγνωση και μικρή ανάλυση του βιβλίου. Έπειτα, είναι απαραίτητο να δώσουμε στο παιδί που πενθεί χρόνο για να εκφραστεί αλλά και στα υπόλοιπα παιδιά χρόνο για να εκφράσουν όσα νιώθουν προς εκείνο.

Δραστηριότητα 1η: Το κουτί των αναμνήσεων
Αφού μιλήσουμε με το παιδί και δούμε ότι το παιδί που πενθεί το επιθυμεί μπορούμε να του ζητήσουμε να φτιάξει, μόνο του ή με τη βοήθεια κάποιου ενηλίκου του περιβάλλοντος του, το κουτί των αναμνήσεων για το πρόσωπο που χάθηκε και να το παρουσιάσει στους συμμαθητές του λέγοντας όσα επιθυμεί. Το κουτί μπορεί να περιέχει φωτογραφίες, αντικείμενα ή ό,τι άλλο κρίνει το παιδί. Από το βιβλίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως αφόρμηση η σελίδα 10, όπου απεικονίζεται η γιαγιά με το παιδί (εικ. 7). Μάλιστα, ο Neimeyer (2006) προτείνει τη δραστηριότητα του «αποτυπώματος ζωής» σύμφωνα με την οποία το παιδί καταγράφει το αποτύπωμα του προσώπου στον ίδιο και τη ζωή του σε διάφορους τομείς (πχ. τρόπος ομιλίας και συμπεριφοράς, καθημερινότητα κ.ά.).

Εικ. 7

Δραστηριότητα 2η: Γράμματα που δε θα σταλούν (Neimeyer, ό.π.)
Ο Neimeyer, προτείνει ως δραστηριότητα για την επεξεργασία της απώλειας οι πενθούντες να γράφουν γράμματα προς τους νεκρούς. Με αφορμή την εικονογράφηση στη σελίδα 16 (εικ. 8) ο εκπαιδευτικός μπορεί να παροτρύνει το παιδί να γράφει στο αγαπημένο πρόσωπο που χάθηκε και να δηλώσει ότι θα «είναι εκεί» για να διαβάσει τα γράμματα, αν το παιδί επιθυμεί να τα μοιραστεί μαζί του. Μπορεί μάλιστα, να του προτείνει να καταγράφει σε αυτά τις αναμνήσεις του από κάποιες σημαντικές στιγμές (πχ. γιορτές, γενέθλια κτλ.) και να τις συζητά μαζί του.

Εικ. 8

Δραστηριότητα 3η: Προσωπικό ημερολόγιο – Τι αλλάζει
Πρόκειται για παραλλαγή της προτεινόμενη δραστηριότητας από τον Neimeyer (ό.π.) με βάση το βιβλίο. Ο Neimeyer προτείνει οι θρηνούντες να καταγράφουν σε ημερολόγιο τις σκέψεις τους. Στο υπό μελέτη βιβλίο κυριαρχεί η έννοια της αλλαγής. Ο εκπαιδευτικός μπορεί, λοιπόν, να ζητήσει από το παιδί που θρηνεί να καταγράφει τις σκέψεις του σε ένα ημερολόγιο που θα του χαρίσει, και καθημερινά να αφιερώνει λίγα λεπτά στο να συζητά την καταγραφή της προηγούμενης ημέρας. Βασικός στόχος είναι να καταγράφει το παιδί και να συζητούν κάθε μέρα «Τι αλλάζει;». Με αυτόν τον τρόπο, ο εκπαιδευτικός θα έχει εποπτεία του παιδιού, θα το ανακουφίζει και θα το στηρίζει ενώ ταυτόχρονα μπορεί να διευκολυνθεί στο να διακρίνει πότε χρειάζεται παρέμβαση ειδικού.

Δραστηριότητα 4η: Ο ήλιος και το φεγγάρι
Στην εικονογράφηση του βιβλίο υπάρχουν συχνά ο ήλιος και το φεγγάρι. Μέσα από αυτή τη δραστηριότητα ζητείται στο παιδί να καταγράψει τι θέλει να θυμάται (ήλιος) και τι όχι (φεγγάρι) από το άτομο που έφυγε. Έτσι, θα μπορέσει να ξεχωρίσει τις αναμνήσεις του σε «καλές» και «κακές» γεγονός που θα του επιτρέψει να επαναπροσδιορίσει τη σχέση του με τον νεκρό. Το παιδί μπορεί, αν το επιθυμεί να μοιραστεί αυτές τις σκέψεις του με τον εκπαιδευτικό ή κάποιον αγαπημένο του φίλο από την τάξη.

Εικ. 9

Εικ. 10

Δραστηριότητα 5η: Τα φτερά της αγάπης
Στη σελίδα 17 του βιβλίου υπάρχει ένα πουλί που τα φτερά του σχηματίζουν μία καρδιά (εικ. 11). Με αφορμή αυτή την εικόνα, ο εκπαιδευτικός

μπορεί να ζητήσει στο παιδί να ανατρέξει στις αναμνήσεις του και να καταγράψει στα φτερά του πουλιού αναμνήσεις και συναισθήματα Η καταγραφή αυτή μπορεί να εξελίσσεται για όσο το επιθυμεί το παιδί.

Εικ. 11

Δραστηριότητα 6η: Τα πανιά με τις συμβουλές
Στη δραστηριότητα αυτή με βάση την εικονογράφηση της σελίδας 10 (εικ. 12) ο εκπαιδευτικός ζητά από το παιδί που θρηνεί να καταγράψει συμβουλές που του είχε δώσει ή πιστεύει ότι θα του έδινε ο νεκρός ώστε να συνεχίσει να πλέει και να πορεύεται στη ζωή του. Και αυτή η δραστηριότητα μπορεί να κρατήσει για όσο καιρό επιθυμεί το παιδί αλλά και να αποτελέσει ευκαιρία για συζήτηση με τον εκπαιδευτικό ή/και τους συμμαθητές.

Εικ. 12

Δραστηριότητα 7η: Λέω και ξεφυσάω τις κακές αναμνήσεις
Η δραστηριότητα αυτή βασίζεται στην εικονογράφηση του βιβλίου (εικ. 13 και 14) και στοχεύει στο να στοχαστεί και ενδεχομένως να εκφράσει το παιδί στον εκπαιδευτικό κάποιες δυσάρεστες αναμνήσεις, ώστε να μπορέσει να απελευθερωθεί από αρνητικά συναισθήματα ή από τις ενοχές. Εδώ είναι σημαντικό εκπαιδευτικός να δείξει ενσυναίσθηση και ενεργητική ακρόαση.

Εικ. 13

Εικ. 14

Συμπεράσματα- Συζήτηση

Από την έρευνα συμπεραίνεται ότι η διατήρηση της ανάμνησης είναι πολύ σημαντική στον θρήνο των παιδιών σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο. Η διατήρηση της ανάμνησης είναι πολύ βοηθητική στη διεργασία του θρήνου και στην προσαρμογή στη νέα πραγματικότητα. Από όσα αναφέρονται φαίνεται ότι η διατήρηση της ανάμνησης μπορεί να έχει μεγάλη σημασία σε διάφορες αναπτυξιακές καμπές στη ζωή του παιδιού που πενθεί και στη μετέπειτα εξέλιξη του ατόμου. Ο ρόλος του σχολείου και των εκπαιδευτικών και αναδεικνύεται καθοριστικός. Το σχολείο είναι ο φυσικός χώρος των παιδιών όπου μπορούν να νιώσουν ασφάλεια, να έρθουν σε επαφή με άλλα άτομα και να ξεπεράσουν πολλές δυσκολίες. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά σε ατομικό πλαίσιο αλλά και στο επίπεδο της τάξης.

Το βιβλίο «Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται» της Βασιλικής Νευροκοπλή είναι ένα λογοτεχνικό κείμενο, το οποίο ενδείκνυται για την προσέγγιση

των ζητημάτων του θανάτου και της απώλειας και ταυτόχρονα θέτει σε πρώτο πλάνο τη διαδικασία της επαναφοράς όσων χάνονται μέσα από την λειτουργία της ανάμνησης. Μέσα από τις σελίδες του τα παιδιά με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού μπορούν να στοχαστούν σχετικά με τον θάνατο, τον θρήνο αλλά και τη ζωή μετά. Οι δραστηριότητες που προτείνονται μπορούν να γίνουν είτε πριν την ύπαρξη κάποιου θανάτου είτε και μετά και μπορούν να ωφελήσουν πέρα από το παιδί που πενθεί όλα τα παιδιά της τάξης, προετοιμάζοντάς τα -στο μέτρο που αυτό είναι εφικτό- για τις απώλειες που θα βιώσουν στη ζωή τους. Ταυτόχρονα, μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να δεθούν ως ομάδα αλλά και να εκτιμήσουν την καθημερινότητά τους σε ατομικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, το υπό μελέτη βιβλίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο για τη συναισθηματική αγωγή των παιδιών και σε αυτή τη διαδικασία είναι εξαιρετικά σημαντικός ο τρόπος προσέγγισης του εκπαιδευτικού.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να μελετήσουν άλλα παρόμοια βιβλία αλλά και να αναζητήσουν ακόμα περισσότερες δραστηριότητες ώστε να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα που έχει ως κέντρο την ανάμνηση κατά τη διεργασία του θρήνου. Θα μπορούσε, ακόμα, να μελετηθούν οι στάσεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ένα τέτοιο πρόγραμμα.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Πρωτογενείς Πηγές

Νευροκοπλή Β. (2007). *Αν τ' αγαπάς ξανάρχονται*. Εκδοτικός Οργανισμός Λιβάνη.

Δευτερογενείς Πηγές

Αναγνώστου, Τ. & Χατζηνικολάου, Σ. (2015). *Το πένθος στα παιδιά: Ένας οδηγός για γονείς και εκπαιδευτικούς*. Εκδόσεις ΙΨΥ.

Anderson, C. A. (2010). Childhood Traumatic Greif: What educators need to know. University of Pittsburgh, School of Education.

Bacque, M. F. (2001). *Πένθος και υγεία. Άλλοτε και σήμερα*. Εκδόσεις Θυμάρι.

Bowldy, J. (1980). *Attachment and loss* (Vol. 1, 2nd Ed.) Penguin.

Chadwick, A. (2012). Talking about death and bereavement in school. How to help children aged 4 to 11 to feel supported and understood. Jessica Kingsley.

Cohen, J. A. & Mannarino, A. P. (2011). Supporting children with traumatic grief: What educators need to know. *School Psychology International, 32*(2), 117–131

Engel, G. (1964). Grief and grieving. *American Journal of Nursing, 64*, 93-98.

Foster, S. (1981). Explaining death to children. *British Medical Journal*, *282*, 540-542.

Freud, S. (1917). Mourning and melancholia. In J. Strachey (Ed.), The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud, Vol. 14 (pp. 237-258). Hogarth Press.

Haggard, G. (2005). Providing School Support for the Grieving Child. *Delta Kappa Gamma, Bullettin, 72*(1), 25-26.

Herbert, M. (2004). *Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια* (Μτφ. Κ. Αγγελή – Γ. Ευσταθίου). Ελληνικά Γράμματα.

Hockey, J., Katz, J. & Small, N. (2001). *Facing Death: Grief, Mourning and Death Ritual*. Open University Press.

Koehler, K. (2010). Sibling bereavement in childhood. In C. A. Corr & E. Balk (Eds.), *Children Encounters with Death, Bereavement and Coping* (pp. 195-218). Spinger Publishing Company.

Kroen, W. C. (2007). *Πώς να βοηθήσετε τα παιδιά να αντιμετωπίσουν έναν θάνατο: Ένας οδηγός απαραίτητος για τους ενηλίκους* (Μτφ. Μ. Παπαγιανοπούλου). Εκδόσεις Φυτράκη.

Kumbel-Ross, E. (1969). *On death and dying*. MacMillan.

Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry, 101*, 141-148

Leviton, D. (1977). The scope of death education. *Death Education, 1*, 41-56.

Longbottom S. & Slaughter V. (2018). Sources of children's knowledge about death and dying. *Philosophical Transactions of the Royal Society B*, *373*, doi:http://doi.org/10.1098/rstb.2017.0267

Νίλσεν, Μ. (2005). *Απώλειες στη ζωή του παιδιού*. Εκδόσεις Μέριμνα.

Νίλσεν, Μ.,Παπάζογλου, Ε., Ράλλη, Ε. & Χατζηχρήστου, Χ. (1999). Στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Όταν η αρρώστια και ο θάνατος αγγίζουν τη σχολική ζωή* (σσ. 89-106). Μέριμνα.

Neimeyer, R. A. (2006). *Ν' αγαπάς και να χάνεις: Αντιμετωπίζοντας την απώλεια.* (Επιμ. Δ. Παπαδάτου, Μτφ. Ε. Παπάζογλου). Εκδόσεις Κριτική.

Παπαδάτου, Δ. (2005) Απώλειες στη ζωή του παιδιού. Στο Μ. Νίλσεν (Επιμ.), *Απώλειες στη ζωή του παιδιού* (σσ. 13-24). Εκδόσεις Μέριμνα.

Πρεβεζάνου, Β. (2011). *Ο θάνατος στα σύγχρονα βιβλία για μικρά παιδιά Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αυτοέκδοση.

Parkes, M., Relf, M., & Couldrick, A. (1996). *Counseling in terminal care and bereavement*. Paul H. Brookes Publishing Co.

Raimbault, G. (1980). *Το παιδί και ο θάνατος* (Επιμ. Α. Σταύρου, Μτφ. Μ. Μπούρα). Κέδρος.

Ranna, D. & Upton, D. (2010). *Η ψυχολογία στη νοσηλευτική επιστήμη*. Πασχαλίδης.

Rowling, L. (2003). *Grief in school communities: Effective support strategies*. Open University Press.

Schneider, J. (1984). *Stress, loss and grief: Understanding their origins and growth potential*. University Park Press. *American Journal of Orthopsychiatry, 62*(4), 494-503.

Silverman, P., Nickman, S. L. & Worder, W. (1992). Children's reactions in early months after the death of a parent. *American Journal of Orthopsychiatry, 62*(1), 93-104.

Silverman, P. & Worder, W. (1992). Detachment revised: The child's reconstruction of a dead parent.

Stroebe, M. (1998). Πένθος και πολιτισμός. Στο Μ. Νίλσεν & Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Το πένθος στη ζωή μας* (σσ.31-46). Μέριμνα.

Stevenson, R. G. (2006). Educating Adolescents about Death, Bereavement and Coping. In D. E. Balk & C. A. Corr (Eds.), *Adolescent Encounters with Death, Bereavement and Coping* (pp. 273-289). Spinger Publishing Company.

Χατζηνικολάου, Σ. (2014). *Προσωπικές και εργασιακές παράμετροι που επηρεάζουν την ετοιμότητα, την κινητοποίηση και την επάρκεια των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για περιθανάτια αγωγή*. (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=39126&lang=el

Ward, B. (1993). *Healing Grief: A Guide to Loss and Recovery*. Vermilion.

Westberg G. E. (1962). *Good Grief*. SPCK.

Worden, J. W. (1996). *Children and grief: When a parent dies*. Guilford.

Worden, J. W. (2009). Grief Counselling and Grief Therapy: A Handbook for the Mental Health Practitioner. *British Journal of Social Work, 49*(6). doi: 10.1093/bjsw/bcz004

Η ηθική επιλογή στην παιδική λογοτεχνία ως εργαλείο καλλιέργειας ιστορικής ενσυναίσθησης: Μια διδακτική πρόταση για τη ΣΤ΄ Δημοτικού

Βασίλειος Ζαγκότας
Δρ. Επιστημών Αγωγής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δασκάλων Π.Ε. Αιτωλοακαρνανίας
zagkotas@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά τη συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης, με άξονα την έννοια της ηθικής επιλογής. Εστιάζει στη διδακτική αξιοποίηση δύο αφηγηματικών έργων με ιστορικό υπόβαθρο («Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» της Άλκης Ζέη και «Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα» του John Boyne) στο πλαίσιο της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού. Μέσω της ανάλυσης των ηθικών διλημμάτων και της ανάδειξης των προσωπικών αποφάσεων των χαρακτήρων, επιχειρείται η μετάβαση από τη στείρα αναπαραγωγή ιστορικών πληροφοριών στην ερμηνεία ιστορικών πράξεων ως αποτέλεσμα κοινωνικών συγκρούσεων, συναισθηματικών καταστάσεων και πολιτισμικών πλαισίων. Η παρέμβαση βασίζεται στις θεωρητικές αρχές της ιστορικής ενσυναίσθησης, της ηθικής αγωγής και της μετασχηματιστικής μάθησης. Επιχειρείται να καταδειχθεί ότι η αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ένα ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο για την ανάπτυξη κριτικά σκεπτόμενων και ηθικά ευαίσθητων πολιτών. Τονίζεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού ως διαμεσολαβητή, που καλείται να αξιοποιήσει το λογοτεχνικό έργο όχι μόνο για τη συγκίνηση και την αισθητική του αξία, αλλά και ως αφορμή για ηθική και ιστορική διερεύνηση.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, ηθική επιλογή, ιστορική ενσυναίσθηση, αφηγηματική προσέγγιση, διδακτική της Ιστορίας

Abstract

This paper investigates the contribution of children's literature to the development of historical empathy, focusing on the concept of moral choice. It explores the educational use of two narrative texts with a historical background ("The Great Walk of Petros" by Alki Zei and "The Boy in the Striped Pyjamas" by John Boyne) within the context of the sixth grade of primary school. Through the analysis of moral dilemmas and the personal decisions of the protagonists, the study aims to shift historical teaching from the mere reproduction of facts to a multidimensional interpretation of past actions, seen as outcomes of emotional states, social tensions, and cultural frameworks. The proposed teaching intervention is grounded in the theories of historical empathy, moral education, and transformative learning. The study highlights how narrative can function as a powerful pedagogical tool for nurturing critical thinking and ethical awareness among young learners. It also emphasizes the role of the teacher as a mediator who employs literature not only for its emotional and aesthetic value but also as a means of moral and historical inquiry.

Keywords: children's literature, moral choice, historical empathy, narrative approach, history education

1. Εισαγωγή

Η παιδική λογοτεχνία συνιστά έναν σημαντικό παιδαγωγικό μηχανισμό για την καλλιέργεια της ενσυναίσθησης, της κριτικής σκέψης και της κοινωνικής αντίληψης των μαθητών/τριών (Simpson & Cremin, 2022). Εκτός από το αισθητικό και ψυχαγωγικό της περιεχόμενο, η παιδική αφήγηση μπορεί να αποτελέσει ισχυρό μέσο διαμεσολάβησης ανάμεσα στο παιδί και την ιστορία, ιδίως όταν το αφηγηματικό υλικό εμπεριέχει σαφές ηθικό και ιστορικό υπόβαθρο (Popa, 2022; Patterson & Shuttleworth, 2020). Στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης, η λογοτεχνία έχει τη δυνατότητα να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να κατανοούν τις ανθρώπινες πράξεις του παρελθόντος, όχι απλώς ως πληροφορίες ή χρονολογικά συμβάντα, αλλά ως εσωτερικές συγκρούσεις, προσωπικές αποφάσεις και κοινωνικά διλήμματα (Edling et al., 2020).

Η παρούσα εργασία διερευνά πώς η έννοια της ηθικής επιλογής, όταν εντάσσεται σε αφηγήσεις με ιστορικό υπόβαθρο, μπορεί να λειτουργήσει ως μοχλός ανάπτυξης της ιστορικής ενσυναίσθησης στους μαθητές της ΣΤ΄ Δημοτικού. Ο όρος «ιστορική ενσυναίσθηση» (“historical empathy”) περιγράφει την ικανότητα κατανόησης και ερμηνείας των στάσεων και πράξεων ανθρώπων του παρελθόντος με βάση το κοινωνικό, πολιτισμικό και αξιακό τους πλαίσιο, και όχι από τη σκοπιά του σημερινού αναγνώστη (Perikleous, 2024; Brooks, 2009).

Με άξονα δύο επιλεγμένα λογοτεχνικά έργα («Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» της Άλκης Ζέη και «Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα» του John Boyne) περιγράφεται ένα σενάριο διδασκαλίας για τη ΣΤ΄΄τάξη του Δημοτικού Σχολείου, στο οποίο ο μαθητής ενθαρρύνεται να ερμηνεύσει τις αφηγήσεις μέσα από ηθικά διλήμματα, να εμβαθύνει στα ιστορικά συμφραζόμενα και να συνδέσει τον εαυτό του με την ανθρώπινη διάσταση της Ιστορίας.

Η συμβολή της εργασίας εντοπίζεται σε τρεις κατευθύνσεις: (α) στη θεωρητική σύνδεση των εννοιών «ηθική επιλογή» και «ιστορική ενσυναίσθηση» μέσω της λογοτεχνικής αφήγησης, (β) στην ερμηνευτική ανάλυση συγκεκριμένων αφηγηματικών έργων ως προς τις αξιακές εντάσεις που εμπεριέχουν, και (γ) στην πρόταση για μια παιδαγωγική αξιοποίηση των έργων στο σχολικό περιβάλλον, με στόχο την ενίσχυση της κατανόησης της ιστορίας όχι μόνο ως επιστημονικής γνώσης αλλά και ως ανθρώπινης εμπειρίας.

2. Θεωρητικό Πλαίσιο

Η διδασκαλία της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έχει συχνά περιοριστεί σε αναπαραγωγικές προσεγγίσεις, με έμφαση στη χρονολόγηση, στην απομνημόνευση γεγονότων και στην επιφανειακή γνώση προσώπων και συμβάντων (Κωνσταντάρος, 2018; Ανδρέου, 2008). Ωστόσο, η σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας προτείνει τη μετάβαση από την απλή αποδοχή αφηγήσεων στη νοηματοδότηση των ιστορικών πράξεων, στην ερμηνεία των κινήτρων, στις ηθικές συνέπειες και στην πολυπρισματική κατανόηση του παρελθόντος (Popa, 2023; Knudsen, 2020). Στο πλαίσιο αυτό, η ιστορική ενσυναίσθηση αναδεικνύεται ως κεντρικός στόχος, ως μια δυνατότητα του/της μαθητή/τριας να κατανοεί πώς ένιωθαν, σκέφτονταν και αποφάσιζαν οι άνθρωποι στο ιστορικό παρελθόν, χωρίς να τους κρίνει με σύγχρονα κριτήρια (Καρναβάς, 2024; Kohut, 2020). Δεν πρόκει-

ται, δηλαδή, για συναισθηματική ταύτιση, αλλά για ερμηνευτική μετακίνηση προς το νοητικό και αξιακό πλαίσιο μιας άλλης εποχής. Η ιστορική ενσυναίσθηση απαιτεί όχι μόνο γνώση των γεγονότων, αλλά και ικανότητα κατανόησης των ιστορικών συμφραζομένων, των πεποιθήσεων και των περιορισμών μέσα στους οποίους λειτούργησαν τα πρόσωπα του παρελθόντος (Bhat et al., 2023).

Σε αυτή τη διαδικασία, η ηθική επιλογή δείχνει να εντάσσεται με φυσικό τρόπο, καθώς πολλά ιστορικά γεγονότα ορίζονται από καταστάσεις κρίσης, διλήμματα, εσωτερικές και εξωτερικές συγκρούσεις. Η απόφαση ενός προσώπου να προδώσει, να αντισταθεί, να σιωπήσει ή να δράσει αποτελεί αντικείμενο ιστορικής αλλά και ηθικής ανάλυσης (Löfström et al., 2021). Τα ερωτήματα «*τι θα έκανες εσύ;*», «*γιατί το έκανε αυτό;*», «*υπήρχε άλλη επιλογή;*» ενδέχεται να μπορούν να οδηγήσουν σε βιωματική επαφή με την ιστορία και να κινητοποιήσουν τη σκέψη των μαθητών σε επίπεδο αξιών.

Στο πλαίσιο αυτό, η λογοτεχνία παρέχει πεδίο καλλιέργειας της ενσυναίσθησης, καθώς παρουσιάζει την ιστορική εμπειρία μέσα από προσωπικές αφηγήσεις, συναισθήματα, εντάσεις και μικρές στιγμές ζωής. Επιπλέον, σύμφωνα με τη θεωρία της μετασχηματιστικής μάθησης η αληθινή μάθηση συμβαίνει όταν το άτομο μετατοπίζει τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις του, μέσα από εμπειρίες που αμφισβητούν τη σταθερότητα του κόσμου του (Cranton, 2023). Στην προοπτική αυτή, η ανάγνωση ενός λογοτεχνικού έργου που περιγράφει την απώλεια, την αδικία ή την πράξη θάρρους σε ένα ιστορικό πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει ως τέτοια μετασχηματιστική εμπειρία, υπό την προϋπόθεση ο/η εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει το κείμενο όχι μόνο ως αφήγηση, αλλά και ως πεδίο ηθικής και ιστορικής διερεύνησης (Fialho, 2019).

Στη βάση των παραπάνω, η παρούσα εργασία στηρίζεται στη διασταύρωση τριών θεωρητικών αξόνων:

- της ιστορικής ενσυναίσθησης ως γνωστικής, συναισθηματικής και αξιακής ικανότητας,
- της ηθικής ανάλυσης ως μέσου για την κατανόηση ιστορικών πράξεων,
- και της αφήγησης ως διδακτικής τεχνικής για την ενδυνάμωση της σύνδεσης του/της μαθητή/τριας με το παρελθόν.

Οι παραπάνω θεωρητικές συνιστώσες αξιοποιούνται στην ανάλυση των λογοτεχνικών έργων που ακολουθεί, με στόχο να εντοπιστούν τα στοιχεία εκείνα που επιτρέπουν τη διδακτική τους αξιοποίηση στο σχολικό πλαίσιο.

3. Μεθοδολογία

Η προσέγγιση που ακολουθείται στην παρούσα εργασία είναι ποιοτική-ερμηνευτική και βασίζεται στην ανάλυση περιεχομένου δύο επιλεγμένων λογοτεχνικών έργων. Στόχος της ανάλυσης δεν είναι η λογοτεχνική κριτική, αλλά η εκπαιδευτική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο η έννοια της ηθικής επιλογής εγγράφεται σε αφηγήσεις με ιστορικό υπόβαθρο και πώς μπορεί να αξιοποιηθεί παιδαγωγικά. Για κάθε έργο αναζητούνται:

Η ιστορική περίοδος και τα συμφραζόμενά της με έμφαση στα γεγονότα που προβάλλονται και στην συναισθηματική ή ιδεολογική ατμόσφαιρα στην οποία εντάσσονται.

- Οι πρωταγωνιστές και τα διλήμματά τους με εστίαση στη φύση των ηθικών αποφάσεων που τα υποκείμενα καλούνται να λάβουν, στα εμπόδια, στις συνέπειες και στις εναλλακτικές λύσεις που έχουν στη διάθεσή τους.
- Οι αφηγηματικές στρατηγικές με τις οποίες δημιουργούνται συνθήκες ενσυναίσθησης, όπως η εστίαση σε συγκεκριμένο θέμα, οι γλωσσικές επιλογές, η σκηνοθετική αλληλουχία των γεγονότων.
- Η πιθανή αξιοποίηση του έργου στη σχολική τάξη μέσω διδακτικού σεναρίου που θα στοχεύει στη διαμόρφωση ιστορικής ενσυναίσθησης.
- Η επιλογή των έργων έγινε με βάση τέσσερα βασικά κριτήρια:
- Η διδακτική καταλληλότητα, δηλαδή η εννοιολογική σαφήνεια και η αποφυγή αφηγηματικής πολυπλοκότητας.
- Η ιστορική εγκυρότητα και ο συμβολισμός, δηλαδή η ένταξή τους σε ιστορικά πλαίσια που διδάσκονται ή σχολιάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.
- Το ηθικό βάθος και ο τρόπος με τον οποίο τίθενται ερωτήματα που σχετίζονται με επιλογές, συνέπειες, προσωπική ευθύνη και σχέση ατόμου-ιστορίας.
- Την εκδοτική διαθεσιμότητα, ώστε να κυκλοφορούν από αναγνωρισμένους εκδοτικούς οίκους και να έχουν χρησιμοποιηθεί ή να είναι κατάλληλα για ένταξη σε σχολικά προγράμματα φιλαναγνωσίας.

Τα έργα που επελέγησαν φαίνεται να πληρούν τις ανωτέρω προϋποθέσεις και να καλύπτουν πτυχές της ιστορικής αφήγησης του Β΄Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα και στη Γερμανία, προσφέροντας στους/

στις μαθητές/τριες την ευκαιρία να συναντήσουν διαφορετικά ηθικά συστήματα και αξιακά πλαίσια:

- «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» της Άλκης Ζέη μεταφέρει τον/την αναγνώστη/τρια στην Αθήνα του 1940–41, περιγράφροντας την παιδική εμπειρία του πολέμου και την επιλογή της ηθικής στάσης απέναντι στην αδικία.
- «Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα» του John Boyne εκτυλίσσεται την ίδια εποχή στη ναζιστική Γερμανία, με επίκεντρο της αφήγησης την παιδική φιλία μέσα σε στρατόπεδο συγκέντρωσης - και την ηθική τύφλωση των θυτών.

Η παιδαγωγικοδιδακτική δυναμική αυτών των έργων δεν περιορίζεται μόνο στην απόδοση ιστορικής γνώσης αλλά επεκτείνεται στη μετατροπή της Ιστορίας σε ανθρώπινη εμπειρία, γεγονός που αποτελεί τον βασικό στόχο της διδακτικής πρότασης που θα παρουσιαστεί στο επόμενο μέρος.

4. Σύντομη ανάλυση λογοτεχνικών έργων

α. «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» της Άλκη Ζέη (Αθήνα: «Κέδρος»)

Η συγγραφέας αφηγείται την εμπειρία της Κατοχής μέσα από τα μάτια ενός παιδιού. Ο Πέτρος είναι ένας ενδεκάχρονος μαθητής στην Αθήνα του 1940, ο οποίος έρχεται σε επαφή με την ωμότητα του πολέμου, τον λιμό, τις συλλήψεις, τον φόβο και την απώλεια. Η δύναμη του έργου έγκειται στην αντιστροφή της οπτικής, καθώς η Ιστορία δεν προβάλλεται «από πάνω», ως αφηγηματική σύνοψη, αλλά «από μέσα», ως καθημερινή εμπειρία. Ο Πέτρος δεν αποφασίζει για το μέλλον του έθνους, αλλά για το αν θα δώσει το ψωμί του σε κάποιον πεινασμένο συνάνθρωπό του, αν θα εμπιστευθεί κάποιο μυστικό σε έναν παράξενο ξένο. Το ηθικό περιεχόμενο του έργου εντοπίζεται κυρίως στις μικρές πράξεις, στην αλληλεγγύη, στην ανοχή, στη διαχείριση του φόβου και της ενοχής. Οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με έναν χαρακτήρα που δεν είναι τέλειος ούτε αλάνθαστος, αλλά ευάλωτος και ανθρώπινος. Ο αφηγηματικός τόνος είναι διακριτικά χιουμοριστικός και τρυφερός, γεγονός που συμβάλλει στην προσέγγιση ενός τόσο σκληρού ιστορικού πλαισίου χωρίς να καταφεύγει σε ωμότητα ή διδακτισμό. Διδακτικά, το έργο επιτρέπει δραστηριότητες γύρω από την έννοια της αντίστασης ως προσωπική στάση ζωής. Μέσα από την πορεία του Πέτρου, οι μαθητές μπορούν να ερμηνεύσουν τον πόλεμο ως σύγκρουση αξιών στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων.

β. «Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα» του John Boyne (Αθήνα: «Ψυχογιός»)

Το μυθιστόρημα του Boyne εκτυλίσσεται στη ναζιστική Γερμανία και προσεγγίζει το Ολοκαύτωμα μέσα από τη φιλία του Μπρούνο, γιου του διοικητή του στρατοπέδου συγκέντρωσης, και του Σμουέλ, ενός κρατουμένου Εβραιόπουλου. Η αφήγηση βασίζεται στην ειρωνεία, καθώς ο αναγνώστης γνωρίζει το φρικτό πλαίσιο της συνάντησης των δύο παιδιών, ενώ ο Μπρούνο παραμένει αφελώς ανίδεος. Το ηθικό δίλημμα δεν τίθεται ευθέως από τον πρωταγωνιστή, αλλά εγγράφεται στη σιωπή των ενηλίκων, στην αποδοχή της φρίκης ως φυσιολογικότητας και στην ανικανότητα του περιβάλλοντος να αντιδράσει. Ο Μπρούνο, με την επιμονή του να καταλάβει τον Σμουέλ, λειτουργεί ως φορέας μιας ηθικής στάσης που υπερβαίνει την ιδεολογική του ανατροφή. Ο τελικός θάνατός του αποδίδεται με λιτότητα αλλά τεράστια συναισθηματική ένταση. Για το σχολείο, το έργο προσφέρεται για συζήτηση γύρω από τις συνέπειες της άγνοιας, της τύφλωσης και της σιωπηρής συνενοχής. Ο/Η μαθητής/τρια καλείται να εντοπίσει τα σημεία όπου θα μπορούσε κάποιος να έχει παρέμβει, να αλλάξει την εξέλιξη. Παρότι απαιτεί προσεκτική παιδαγωγική διαχείριση, προσφέρει ένα συγκλονιστικό παράδειγμα του πώς η λογοτεχνία μπορεί να φέρει το παιδί αντιμέτωπο με το απόλυτο ηθικό κακό, χωρίς ρητορική και χωρίς αποστασιοποίηση. Παρά ταύτα, χρειάζεται ιδιαίτερη διαχείριση προκειμένου να μην υπάρξουν παρανοήσεις αναφορικά με τα ιστορικά γεγονότα, καθώς κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί ενστάσεις αναφορικά με την παιδαγωγική χρήση του κειμένου (Jackson, 2020; Kaushik, 2019; Smith, 2017; Gray, 2014).

5. Διδακτική παρέμβαση για τη ΣΤ΄ Δημοτικού

5.1. Στοχοθέτηση της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση έχει ως σκοπό να αξιοποιήσει τα λογοτεχνικά έργα που προαναλύθηκαν, ώστε οι μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού να έρθουν σε επαφή με ηθικά διλήμματα ενταγμένα σε ιστορικά πλαίσια, να ενεργοποιήσουν την ικανότητα ενσυναίσθησης και να συνδέσουν την Ιστορία με την ανθρώπινη εμπειρία.

Σκοποί και στόχοι

Η παρέμβαση αποσκοπεί γενικά:

- στην καλλιέργεια της ιστορικής ενσυναίσθησης,
- στην ανάπτυξη της ικανότητας ηθικής κρίσης σε ιστορικά πλαίσια,

- στην ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων όχι μόνο ως εξωτερικών συμβάντων αλλά και ως εσωτερικών συγκρούσεων.

Επιμέρους στόχοι είναι:

- να εντοπίζουν οι μαθητές ηθικά διλήμματα στα λογοτεχνικά έργα,
- να επιχειρούν να ερμηνεύσουν τα ηθικά διλήμματα με βάση τις ιστορικές και κοινωνικές συνθήκες της εποχής,
- να συγκρίνουν διαφορετικές οπτικές γύρω από την ίδια πράξη ή γεγονός,

5.2 Δομή της παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση οργανώνεται σε δύο ενότητες, καθεμία από τις οποίες αντιστοιχεί σε ένα λογοτεχνικό έργο. Κάθε ενότητα περιλαμβάνει:

1. Ανάγνωση αποσπασμάτων με εστίαση στο ηθικό δίλημμα (2-3 ώρες διδασκαλίας για κάθε έργο)
2. Συζήτηση στην ολομέλεια με ερωτήσεις ενεργοποίησης (1 ώρα διδασκαλίας)
3. Δραστηριότητα δημιουργικής προσέγγισης (1 ώρα διδασκαλίας)
4. Ερμηνευτική εργασία σε ομάδες με καθοδηγούμενα ερωτήματα (1-2 ώρες διδασκαλίας)
5. Αναστοχασμό σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο (1 ώρα διδασκαλίας)

5.3 Δραστηριότητες δημιουργικής προσέγγισης με τα λογοτεχνικά έργα

α. Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου

Δραστηριότητα 1: Κάρτες ηθικής επιλογής και ανάλυση διλημμάτων
Οι μαθητές εργάστηκαν σε μικρές ομάδες 3–4 ατόμων. Σε κάθε ομάδα δόθηκαν κάρτες ηθικής επιλογής, οι οποίες περιείχαν περιγραφές κρίσιμων στιγμών από την αφήγηση, στις οποίες ο Πέτρος βρίσκεται αντιμέτωπος με ένα ηθικό δίλημμα. Για παράδειγμα:

- «Ο Πέτρος βρίσκει λίγο ψωμί. Είναι πεινασμένος, αλλά ξέρει ότι και ο φίλος του δεν έχει φάει τίποτα».
- «Ο Πέτρος βλέπει κάτι που δεν έπρεπε. Πρέπει να πει την αλήθεια, αλλά φοβάται»

- «Ο Πέτρος κρατά τη σούπα του συσσιτίου για το σπίτι, χωρίς να τη φάει, παρότι πεινάει».

Οι ομάδες ανέλυσαν τις κάρτες ακολουθώντας τέσσερα σταθερά ερωτήματα:

- Ποια είναι η επιλογή που έχει ο Πέτρος;
- Τι θα ένιωθε σε αυτή τη στιγμή;
- Ποιοι κινδυνεύουν από την απόφασή του;
- Τι θα έκανες εσύ στη θέση του και γιατί;

Η συζήτηση στις ομάδες ήταν ζωηρή και αντανακλούσε τη διπλή διάσταση των διλημμάτων. Από τη μια εκφράστηκαν απόψεις για την καθημερινή επιβίωση, και από την άλλη προτάχθηκαν οι ηθικές αξίες. Κάποιοι μαθητές διατύπωσαν αντιφατικά συναισθήματα: «*θα ήθελα να το μοιραστώ, αλλά αν πεινούσα πολύ, μπορεί να μην το έκανα*». Άλλοι/ες ανέδειξαν το αίσθημα δικαιοσύνης ή την ανάγκη της αλήθειας, ακόμη κι αν αυτή είναι δύσκολη («*Είναι σωστό να το μοιραστώ, υπάρχουν και μικρότερα παιδιά από εμένα που πεινάνε*»). Στο τέλος, εκπρόσωποι των ομάδων παρουσίασαν τα συμπεράσματά τους στην ολομέλεια και χαρτογραφήθηκαν κοινές στρατηγικές ηθικής σκέψης, όπως η ενσυναίσθηση, η ευθύνη και η αλληλεγγύη. Παρακάτω παρατίθενται κάποια παραδείγματα από «κάρτες επιλογής»:

- *Κάρτα:* Ο Πέτρος βρίσκει λίγο φαγητό αλλά πεινάει πολύ. Να το κρατήσει ή να το μοιραστεί;
    - «Εγώ θα το μοιραζόμουν με την Ειρήνη, γιατί είναι η αδελφή του. Κι εκείνη πεινάει. Αλλά θα κρατούσα λίγο για μένα, γιατί μπορεί να λιποθυμήσω».
    - «Θα το έκρυβα και θα έτρωγα λίγο κάθε μέρα. Έτσι θα κρατήσει περισσότερο και για τους δύο».
    - «Είναι δύσκολο να το μοιραστεί, αλλά ο Πέτρος είναι καλό παιδί. Πιστεύω ότι το μοιράστηκε, γιατί αγαπάει την οικογένειά του».
- *Κάρτα:* Ο Πέτρος βλέπει κάτι άσχημο και πρέπει να το πει ή να το κρύψει για να προστατέψει άλλους.
    - «Αν το πει, μπορεί να βάλει σε κίνδυνο κάποιους. Αν δεν το πει, μπορεί να νιώθει άσχημα. Νομίζω θα το έλεγα, αλλά μόνο σε κάποιον που εμπιστεύομαι».
    - «Εγώ θα το έλεγα στον παππού μου. Πάντα με άκουγε και με βοηθούσε».

Δραστηριότητα 2: Η «ιστοριογραμμή των εμπειριών»: Από τα γεγονότα στα συναισθήματα

Η δεύτερη δραστηριότητα συνδύασε την ιστορική πορεία των γεγονότων με παράλληλο εντοπισμό-παράθεση των αντίστοιχων συναισθημάτων των υποκειμένων. Οι μαθητές/τριες, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, κλήθηκαν να επιλέξουν πέντε σημαντικά επεισόδια από τη ζωή του Πέτρου και να τα τοποθετήσουν σε έναν «πίνακα εμπειρίας», συνδέοντάς τα με ένα συναίσθημα κάθε φορά.

Ο πίνακας περιλάμβανε συναισθηματικές κατηγορίες (φόβος, ελπίδα, θυμός, θλίψη, θάρρος, αλληλεγγύη) και οι μαθητές εξηγούσαν την επιλογή τους π.χ.:

- «Όταν πέθανε ο Σωτήρης, ένιωσε φόβο γιατί δεν ήξερε τι θα γίνει μετά».
- «Όταν μοιράστηκε το ψωμί, ήταν αλληλεγγύη αλλά και θάρρος».
- «Όταν είπε την αλήθεια, παρόλο που ήξερε ότι θα τον μαλώσουν, έδειξε θάρρος».

Η δραστηριότητα αυτή βοήθησε τους/τις μαθητές/τριες να δουν την ιστορία μέσα από το βίωμα του πρωταγωνιστή ως εσωτερική διαδρομή ψυχικής ωρίμανσης.

Γεγονός	**Συναίσθημα**	**Αιτιολόγηση μαθητή/τριας**
Ο Πέτρος βλέπει τους Γερμανούς να μπαίνουν στην Αθήνα	Φόβος	«*Φοβήθηκε γιατί δεν ήξερε τι θα αλλάξει στη ζωή του*»
Ο Πέτρος λέει την αλήθεια σε μια δύσκολη στιγμή	Θάρρος	«*Ήξερε ότι μπορεί έρθει σε δύσκολη θέση, αλλά είπε την αλήθεια*»
Ο Πέτρος αντιστέκεται στον πειρασμό και κρατά το συσσίτιο για το σπίτι	Αλληλεγγύη («*αγάπη για τους άλλους*»)	«*Δεν σκέφτηκε μόνο τον εαυτό του, αλλά και τους άλλους*»
Η πρώτη φορά που γελάει μετά από καιρό	Ελπίδα	«*Ένιωσε ότι υπάρχει ακόμα χαρά, παρόλο τον πόλεμο*»
Ο Σωτήρης πεθαίνει	Θλίψη	«*Ήταν ο φίλος που τον στήριζε και του έδινε κουράγιο*»

β. Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα

Δραστηριότητα 1: Αντιστροφή ρόλων: Η μαρτυρία του «άλλου»
Στο πλαίσιο αυτής της δραστηριότητας, οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν έναν από τους εξής δύο ρόλους:

- τον Σμουέλ, το Εβραιόπουλο πίσω από το συρματόπλεγμα, ή
- έναν ανώνυμο Γερμανό στρατιώτη, φρουρό του στρατοπέδου.

Η οδηγία του εκπαιδευτικού ήταν να γράψουν μια σύντομη σκηνή ή μονόλογο από την οπτική γωνία του επιλεγμένου προσώπου, με έμφαση στην ψυχική του κατάσταση, στα διλήμματα ή στους φόβους του, στη σχέση του με τον Μπρούνο (αν πρόκειται για τον Σμουέλ), ή στην αμφιβολία και τη σιωπή (αν πρόκειται για τον στρατιώτη).

Εκ των αποτελεσμάτων σταχυολογήθηκε το εξής κείμενο για τον Σμούελ: «*Ο Μπρούνο είναι ο μόνος που με ρώτησε πώς νιώθω. Μου φαίνεται περίεργο που είναι απ' την άλλη μεριά. Δεν καταλαβαίνω γιατί δεν μπορώ να πάω κι εγώ εκεί, να παίξουμε κανονικά. Τα ρούχα του είναι καθαρά. Τα δικά μου είναι βρώμικα. Όμως όταν είμαι μαζί του, νιώθω καλύτερα*».

Επιπλέον, το εξής κείμενο για τον στρατιώτη: «*Τους κοιτάω όλους κάθε μέρα. Δεν σηκώνω το βλέμμα. Είναι πολύ δύσκολο για μένα αυτό. Δεν θέλω να σκέφτομαι ότι κάποιοι από αυτούς έχουν παιδιά. Το βράδυ, όταν μένω μόνος, σκέφτομαι το δικό μου παιδί. Αν ήταν στην άλλη πλευρά του φράχτη;*»

Η δραστηριότητα μπορεί να αναδείξει τη δύναμη της ενσυναίσθησης μέσα από τη φανταστική ερμηνεία, ιδίως όταν τα παιδιά μπήκαν στη θέση του «αφανισμένου» ή του «σιωπηλού συνένοχου». Με τον τρόπο αυτό απέδωσαν συνδυαστικά την παιδική αφέλεια με στοιχεία βαθύτερης υπαρξιακής επίγνωσης, κάτι που φανερώνει ότι οι μαθητές δεν απλώς κατανόησαν τις ιστορικές συνθήκες αλλά τις μετέφρασαν σε ανθρώπινη εμπειρία.

Δραστηριότητα 2: Ένας διάλογος για τη σιωπή: Η ευθύνη των ενηλίκων
Στη δεύτερη δραστηριότητα, η ολομέλεια οργανώνεται ως στρογγυλό τραπέζι συζήτησης, με ένα υποθετικό ερώτημα: «Αν ο Μπρούνο γνώριζε τι συνέβαινε γύρω του, τι θα απαντούσαν οι ενήλικες γύρω του στις ερωτήσεις του;»

Οι μαθητές υποδύθηκαν διαφορετικούς ρόλους («μητέρα», «πατέρας», «οικιακή βοηθός», «δάσκαλος», «γείτονας», «στρατιωτικός») και προσπάθησαν να διατυπώσουν τι θα έλεγαν, αποκαλύπτοντας τις θέσεις

ευθύνης ή αδιαφορίας. Κάποιες από τις απόψεις ήταν οι εξής:

- Μητέρα: «Δεν ήξερα τι συνέβαινε πραγματικά. Ήθελα να προστατεύσω τα παιδιά μου, αλλά έκλεινα τα μάτια»
- Πατέρας: «Πίστευα πως εκτελούσα εντολές. Δεν είχα επιλογή».
- Οικιακή βοηθός: «Άκουγα πράγματα, αλλά φοβόμουν να μιλήσω».
- Δάσκαλος: «Μας έλεγαν τι να διδάξουμε. Εγώ έκανα το μάθημα μου, δεν ήθελα να μπλέξω».

Στο τέλος της συζήτησης τέθηκε το ερώτημα: «Ποιος έχει τελικά την ευθύνη για ό,τι συνέβη;»
Οι μαθητές διατύπωσαν σκέψεις όπως:

- «Φταίνε όλοι. Όσοι ήξεραν και δεν μίλησαν».
- «Ο καθένας είχε μια επιλογή. Κι αν δεν μίλησε, συμμετείχε με τη σιωπή του».
- «Οι μεγάλοι ήξεραν ότι κάτι δεν πάει καλά».

Η δραστηριότητα αυτή οδήγησε τους/τις μαθητές/τριες σε στοχασμό πάνω στη συλλογική ευθύνη, στη σιωπή ως στάση ζωής και στην ευθύνη της γνώσης. Παράλληλα, ανέδειξε τη δυνατότητα της λογοτεχνίας να ανοίγει χώρο για ηθική και πολιτική αγωγή σε βαθύτερο επίπεδο.

6. Συμπεράσματα

Με βάση τις παραπάνω παρεμβάσεις, φαίνεται ότι η παιδική λογοτεχνία, όταν αξιοποιείται μεθοδολογικά με στοχαστικό και παιδαγωγικά τεκμηριωμένο τρόπο, μπορεί να προσφέρει πολύτιμα εργαλεία στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η έννοια της «ηθικής επιλογής», ενταγμένη σε λογοτεχνικές αφηγήσεις με ιστορικό υπόβαθρο, δείχνει ότι μπορεί να ενεργοποιήσει τη σκέψη των μαθητών/τριών γνωστικά και ηθικά-αξιακά, προκαλώντας ερωτήματα, και αναγκάζοντας τον μαθητή/τρια να τοποθετηθεί, να λάβει στάση και να μετασχηματίσει, ενδεχομένως, τη γνώση και την κρίση του για συγκεκριμένα γεγονότα και περιστάσεις.

Αρχικά, μέσα από την ανάλυση των έργων «Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου» και «Το αγόρι με τη ριγέ πιτζάμα» στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση αναδείχθηκε ότι η λογοτεχνία έχει τη δύναμη να φέρει τον μαθητή αντιμέτωπο με πραγματικά διλήμματα του παρελθόντος και να τον οδηγήσει σε ερμηνεία, κρίση και αναστοχασμό.

Επιπλέον, η διδακτική πρόταση που παρουσιάστηκε είναι ενδεχομένως μια ενδεικτική πρόταση μετατόπισης από την περιγραφική διδασκαλία της Ιστορίας σε μια βιωματική, αξιακά προσανατολισμένη, ερμη-

νευτική προσέγγιση, με τον/την μαθητή/τρια σε ρόλο ενεργού ερευνητή/τριας των υποκειμένων των ιστορικών πράξεων.

Ακολούθως, στην εκπαιδευτική πραγματικότητα, όπου η διδασκαλία της Ιστορίας αντιμετωπίζει τον κίνδυνο είτε του περιορισμού σε απλή συσσώρευση πληροφοριών είτε της ιδεολογικής εργαλειοποίησης, καθίσταται επιτακτική η ανάδειξη της ηθικής διάστασης της ανθρώπινης πράξης μέσω της αφήγησης. Η προσέγγιση αυτή δύναται να συμβάλει στη διαμόρφωση πολιτών με αυξημένη ενσυναίσθηση, κριτική σκέψη και αίσθημα ευθύνης, καθώς η έμφαση στην ηθική διάσταση της Ιστορίας δεν περιορίζεται στην απλή παράθεση γεγονότων, αλλά εστιάζει στις επιλογές, τα διλήμματα και τις αξίες που διαμόρφωσαν τις ιστορικές διαδρομές.

Εν όψει των παραπάνω, προτείνεται η διεξαγωγή μιας μελλοντικής εμπειρικής έρευνας, ποσοτικής ή μικτής μεθοδολογίας, με σκοπό την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας συγκεκριμένων λογοτεχνικών έργων και παιδαγωγικών δραστηριοτήτων στην ενίσχυση της ιστορικής ενσυναίσθησης. Η έρευνα αυτή θα μπορούσε να πραγματοποιηθεί σε πραγματικές σχολικές τάξεις, παρέχοντας πολύτιμα δεδομένα για την επίδραση των προτεινόμενων παρεμβάσεων στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να κατανοούν και να συμπάσχουν με τις εμπειρίες ανθρώπων από διαφορετικές ιστορικές περιόδους και πολιτισμούς. Τα ευρήματα μιας τέτοιας μελέτης θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε αναθεωρήσεις ή ενισχύσεις των διδακτικών πρακτικών, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια πιο σκεπτόμενων και ενεργών πολιτών.

7. Βιβλιογραφία

Bhat, R. M., Rajan, P., & Gamage, L. (2023). Redressing Historical Bias: Exploring the Path to an Accurate Representation of the Past. *Journal of Social Science*, *4*(3), 698-705. https://doi.org/10.46799/jss.v4i3.573

Brooks, S. (2009). Historical empathy in the social studies classroom: A review of the literature. *The Journal of Social Studies Research, 33*(2), 213-234. https://doi.org/10.1177/23522798200903300 2004

Cranton, P. (2023). *Understanding and promoting transformative learning: A guide to theory and practice*. New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003448433

Edling, S., Sharp, H., Löfström, J., & Ammert, N. (2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness. *Ethics and education*, *15*(3), 336-354. https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899

Fialho, O. (2019). What is literature for? The role of transformative reading. *Cogent Arts & Humanities*, *6*(1), 1692532. https://doi.org/10.1080/23311983.2019.1692532

Gray, M. (2014) The Boy in the Striped Pyjamas: A Blessing or Curse for Holocaust Education? *Holocaust Studies, 20*(3), 109-136, DOI: 10.1080/17504902.2014.11435377 https://doi.org/10.1080/17504902.2014.11435377

Jackson, D. (2020). Relationship between "The Boy in the Striped Pyjamas" and understanding. Κεφάλαιο στο: Foster,S., Pierce, A., & Pettigrew, A. (Eds.). *Holocaust Education: Contemporary challenges and controversies*, London: UCL Press, 135-148. https://doi.org/10.2307/j.ctv15d7zpf.13

Kaushik, S. (2019). The Politics of Pyjamas and Spaces in The Boy in the Striped Pyjamas. *Creative Forum 32*(1-2), 28-38.

Knudsen, H. E. (2020). History Teaching as a Designed Meaning-Making Process: Teacher Facilitation of Student-Subject Relationships. *History Education Research Journal*, *17*(1), 36-49. https://doi.org/10.18546/HERJ.17.1.04

Kohut, T. A. (2020). *Empathy and the historical understanding of the human past*. Abingdon & New York: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780367853648

Löfström, J., Ammert, N., Edling, S., & Sharp, H. (2021). Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. International Journal of Ethics Education, *6*(2), 239-252. https://doi.org/10.1007/s40889-020-00116-w

Patterson, T. J., & Shuttleworth, J. M. (2020). Teaching hard history through children's literature about enslavement. *Social Studies and the Young Learner*, *32*(3), 14-19.

Perikleous, L. (2024). 'You don't go in their place': historical empathy in education. *Revista de Historia*, (31), hc381-hc381. https://doi.org/10.29393/RH31-3YDLP10003

Popa, N. (2022). Operationalizing historical consciousness: A review and synthesis of the literature on meaning making in historical learning. *Review of Educational Research*, *92*(2), 171-208. https://doi.org/10.3102/00346543211052333

Popa, N. (2023). How Meaning Making Cultivates Historical Consciousness: Identifying a Learning Trajectory and Pedagogical Guidelines to Promote It. *The Social Studies*, *114*(4), 139-159. https://doi.org/10.1080/00377996.2022.2140641

Simpson, A., & Cremin, T. M. (2022). Responsible reading: Children's literature and social justice. *Education Sciences*, *12*(4), 264. https://doi.org/10.3390/educsci12040264

Smith, S.M. (2017). Fairy Tale, Fable and the Reality of Evil: Representing the Holocaust in John Boyne's The Boy in the Striped Pyjamas. *Emergence. Humanities Postgraduate Research Journal IX*, 59-69.

Ανδρέου, Α. (2008). *Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καρναβάς, Κ. (2024). Η ενσυναίσθηση στη διδασκαλία της ιστορίας: Μεθοδολογικές προσεγγίσεις. *Μέντορας, 22*(1), 118-147.

Κωνσταντάρος, Κ. Ι. (2018). *Η διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Το παραμύθι στην Εκπαίδευση: διαχρονικές παιδαγωγικές επιφυλάξεις και παιδαγωγική επαναξιολόγηση

Αικατερίνη Σ. Καλαμπαλίκη
Φιλόλογος
aik.kalampaliki@gmail.com

Περίληψη

Το παραμύθι, ως στοιχείο του λαϊκού πολιτισμού και της παιδικής λογοτεχνίας, κατέχει διαχρονικά σημαντική θέση στη διαδικασία της αγωγής και της εκπαίδευσης του παιδιού. Παρά τη σταθερή παρουσία και τη λειτουργική του αξιοποίηση στη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη, υπήρξε αντικείμενο έντονων φιλοσοφικών, παιδαγωγικών και ψυχολογικών επιφυλάξεων από την αρχαιότητα έως τη νεότερη εποχή. Η παρούσα εργασία επιχειρεί μια συνθετική αποτύπωση και κριτική διερεύνηση των διαχρονικών ενστάσεων απέναντι στο παραμύθι, εξετάζοντας τις σχετικές θέσεις της αρχαίας φιλοσοφίας, του Διαφωτισμού, της χριστιανικής και ορθολογιστικής παιδαγωγικής, καθώς και τις ακραίες προσεγγίσεις της Ψυχανάλυσης και της Ψυχολογίας του βάθους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διερεύνηση του συμβολικού χαρακτήρα του παραμυθιού και της σχέσης του με τον παιδικό ψυχισμό, μέσα από τη θεωρητική συμβολή της ψυχαναλυτικής σκέψης, της μορφολογικής ανάλυσης και της αφηγηματικής δομής. Παράλληλα, αναδεικνύεται η σύγχρονη παιδαγωγική αξιοποίησή του ως εργαλείου φιλαναγνωσίας, ψυχοπαιδαγωγικής ενδυνάμωσης και βιωματικής μάθησης, υπό την προϋπόθεση της κριτικής επιλογής και της υπεύθυνης διδακτικής εφαρμογής. Η μελέτη καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι διαχρονικές επιφυλάξεις δεν αναιρούν την παιδαγωγική αξία του παραμυθιού, αλλά συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός πλαισίου όρων και προϋποθέσεων για την αποτελεσματική ένταξή του, και επικαιρότητά του στην Εκπαίδευση Γενικής και Ειδικής Αγωγής. Το παραμύθι προβάλλεται, τελικά, ως σύνθετο παιδαγωγικό εργαλείο που, όταν αξιοποιείται με επιστημονική συνέπεια, υποστηρίζει την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού.

Λέξεις κλειδιά: παραμύθι, παιδική λογοτεχνία, παιδαγωγικές επιφυλάξεις, διαχρονικές αντιρρήσεις, ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, παιδικός ψυχισμός, φιλαναγνωσία, εκπαιδευτική αξιοποίηση.

Abstract

Fairy tales, as an integral component of folk culture and children's literature, have long occupied a significant place in the processes of children's upbringing and education. Despite their enduring presence and functional use in contemporary pedagogical practice, they have been the object of intense philosophical, pedagogical, and psychological reservations from antiquity to the modern era. The present study offers a synthetic examination and critical exploration of the diachronic objections raised against fairy tales, critically examining relevant positions articulated in ancient philosophy, the Enlightenment, Christian and rationalist pedagogy, as well as the more extreme approaches of Psychoanalysis and Depth Psychology. Particular emphasis is placed on exploring the symbolic nature of the fairy tale and its relationship to the child's psyche, drawing on the theoretical contributions of psychoanalytic thought, morphological analysis, and narrative structure. At the same time, the study highlights the contemporary pedagogical use of fairy tales as a tool for promoting reading literacy, psycho-pedagogical empowerment, and experiential learning, provided that their selection is critical and their didactic application responsible. The study concludes that the diachronic reservations concerning fairy tales do not negate their pedagogical value, rather, they contribute to the formulation of a framework of conditions and prerequisites for their effective integration, and its timeliness into Education General and Special. Ultimately, the fairy tale emerges as a complex pedagogical tool which, when employed with scientific consistency, supports the holistic development of the child.

Keywords: fairy tale, children's literature, pedagogical reservations, diachronic objections, psychoanalytic approaches, child's psyche, reading literacy, educational use.

Εισαγωγή

Το παραμύθι, είτε στη λαϊκή, είτε στη λόγια, είτε στην έντεχνη εκδοχή του, αποτελεί διαχρονικό στοιχείο του λαϊκού πολιτισμού και της παιδικής λογοτεχνίας και συνοδεύει τη σχολική, οικογενειακή και ευρύτερη πολιτισμική ζωή. Αγαπημένο παιδικό ανάγνωσμα εξελίχθηκε από λαϊκό αφήγημα σε διδακτικό και ψυχοπαιδαγωγικό εργαλείο Εκπαίδευσης Γενικής και Ειδική Αγωγής, κατεξοχήν στην Πρωτοβάθμια, ενώ στη Δευτεροβάθμια απαντά σε μικρότερο βαθμό και εντάσσεται κυρίως στο πλαίσιο λογοτεχνικών, ιστορικών και λαογραφικών προσεγγίσεων του λαϊκού παραμυθιού. Η παιδαγωγική του λειτουργία συνδέεται με την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, της φαντασίας, των αξιών και του ήθους, καθώς και με τη διαδικασία κοινωνικοποίησης του παιδιού, ενώ παράλληλα αξιοποιείται ως μέσο αγωγής μέσω της αφήγησης και ως υποστηρικτικό μέσο σε πλαίσια που αφορούν ποικίλες αναπτυξιακές, μαθησιακές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες των παιδιών.

Ετυμολογικά, ο όρος *παραμύθι* (παρά + μύθος) ανάγεται στο παράγωγο *παραμύθιον* / *παραμυθία*, το οποίο δηλώνει την παρηγοριά και την ενθάρρυνση, και συνδέεται με το αρχαιοελληνικό ρήμα *παραμυθέομαι* / *-οῦμαι*, που σημαίνει παραινώ, συμβουλεύω και παρηγορώ. Κατά τη βυζαντινή περίοδο, το παραμύθι διατηρεί δεσμούς με την αρχαία ελληνική μυθολογία, ενώ στη νεότερη λεξικογραφική παράδοση αποδίδεται με την έννοια του λατινικού *fabula*, δηλαδή της φανταστικής ή μη αληθινής ιστορίας. Η σημασία αυτή καταγράφεται ήδη το 1659 στο λεξικό του Γερασίμου Βλάχου και το 1688 στον Δουκάγγιο (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002, σ. 43).

Ως ανθρωπολογικό, εθνολογικό-λαογραφικό και λογοτεχνικό είδος, το παραμύθι αποτέλεσε αντικείμενο ποικίλων θεωρητικών ορισμών, οι οποίοι αναδεικνύουν διαφορετικές όψεις της φύσης και της λειτουργίας του. Οι Johannes Bolte και Georg Polívka, σχολιαστές των παραμυθιών των αδελφών Grimm, ορίζουν το παραμύθι ως «μια διήγηση δημιουργημένη με ποιητική φαντασία, παρμένη ιδιαίτερα από τον κόσμο του μαγικού, μια ιστορία του θαύματος που δεν εξαρτάται από τους όρους της πραγματικής ζωής και την ακούνε με ευχαρίστηση μεγάλοι και μικροί, έστω και αν δεν τη θεωρούν πιστευτή» (στο Αυδίκος, 1997, σ. 33). Ο Stith Thompson το προσδιορίζει ως «μια αφήγηση με κάποιο μήκος, η οποία εμπεριέχει διαδοχή μοτίβων ή επεισοδίων. Κινείται σε ένα πλαστό, χιμαιρικό κόσμο, χωρίς συγκεκριμένη τοπογραφική αναφορά και χωρίς

κάποια συγκεκριμένη αναφορά σε πρόσωπο» (Stith Thompson στο Μαλαφάντης, 2011, σ. 20), ενώ ο Robert Retsch το χαρακτηρίζει ως «αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης» (Robert Retsch στο Αυδίκος, 1997, σ. 33). Ιδιαίτερη έμφαση στη λαογραφική του πτυχή αποδίδει ο Friedrich von der Leyen, επισημαίνοντας ότι «Το παραμύθι δεν ανήκει μόνο στο παρελθόν, ούτε μόνο στα παιδιά. Είναι συνδεδεμένο με τη ζωή ολόκληρου του λαού, κάποτε μάλιστα αποτελεί και την πιο γνήσια έκφρασή του» (Μερακλής, 2001, σ. 39).

Παράλληλα, η παιδαγωγική διάσταση του παραμυθιού αποτέλεσε αντικείμενο συστηματικού προβληματισμού. Ο Joseph Campbell σημειώνει ότι «το παραμύθι είναι ο παιδικός μύθος» (Campbell, 1998, σ. 247), ενώ ο Bruno Bettelheim υπογραμμίζει ότι «η νίκη του ήρωα γεννά στην ψυχή του παιδιού την αισιοδοξία για το μέλλον του, το βοηθά να αναπτύσσεται και να ωριμάζει» (Μαλαφάντης, 2011, σ. 32). Ο Μιχάλης Γ. Μερακλής επισημαίνει ότι «Το παραμύθι εισάγει το παιδί στην πραγματικότητα από έναν μυθικό δρόμο, ο οποίος έχει το καλό να ανοίγει προοπτικές στην παιδική φαντασία, οπωσδήποτε ευεργετικές σε ένα έντονα ρασιοναλιστικό κόσμο» (Μερακλής, 2007, σ. 6), ενώ ο Max Lüthi τονίζει ότι «το παραμύθι είναι εν μέρει ψυχαγωγία, εν μέρει παιδαγωγία, στην ολότητά του όμως είναι ο καθρέφτης της ανθρώπινης ύπαρξης και των δυνατοτήτων του ανθρώπου» (Μ. Γ. Μερακλής, 1999, σ. 57). Τέλος, ο Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης υπογραμμίζει τον πολυδιάστατο παιδαγωγικό χαρακτήρα του παραμυθιού, επισημαίνοντας ότι «το παραμύθι αποτελεί ένα πολύ ελκυστικό αντικείμενο για τα μικρά παιδιά, προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης ποικίλων πολιτιστικών δραστηριοτήτων και ασκήσεων γλωσσικών, ψυχοκινητικών και αισθητικών, ατομικών ή ομαδικών που καλλιεργούν τη γλωσσική έκφραση, τη φαντασία, τη δημιουργικότητα και τα συναισθήματα των παιδιών […] φωτίζοντας, με τον τρόπο του, μια καινούργια εποχή, που δίνει δύναμη στα παιδιά να αισιοδοξούν και να ονειρεύονται.» (Μαλαφάντης, 2011, σσ. 305, 307).

Παρά τη διαχρονική του παρουσία και τη σύνθετη παιδαγωγική του λειτουργία, το παραμύθι υπήρξε αντικείμενο έντονων αμφισβητήσεων και επιφυλάξεων, τόσο σε φιλοσοφικό όσο και σε παιδαγωγικό και ψυχολογικό επίπεδο. Οι ενστάσεις αυτές, οι οποίες εκτείνονται από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή, συγκροτούν ένα πολυεπίπεδο πεδίο προβληματισμού γύρω από τη θέση του παραμυθιού στην αγωγή και την εκπαίδευση του παιδιού. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η συνθετική διερεύνηση των διαχρονικών παιδαγωγικών και θεωρητικών αντιρ-

ρήσεων απέναντι στο παραμύθι, η ερμηνευτική τους προσέγγιση υπό το φως των σύγχρονων παιδαγωγικών και ψυχολογικών δεδομένων και, τέλος, η ανάδειξη των όρων και των προϋποθέσεων μιας παιδαγωγικά υπεύθυνης και δημιουργικής αξιοποίησής του στη σύγχρονη Εκπαίδευση.

Διαχρονικές παιδαγωγικές επιφυλάξεις απέναντι στο παραμύθι

Η μακραίωνη παρουσία του παραμυθιού στην πολιτισμική και εκπαιδευτική ιστορία δεν συνεπάγεται ότι η παιδαγωγική του αξία υπήρξε πάντοτε αυτονόητη. Από την αρχαιότητα έως τη νεότερη εποχή, το παραμύθι βρέθηκε συχνά στο επίκεντρο έντονων επιφυλάξεων και αμφισβητήσεων από φιλοσόφους, παιδαγωγούς και στοχαστές, οι οποίοι εξέφρασαν ανησυχίες για το φανταστικό και «μη αληθινό» περιεχόμενό του, τη συναισθηματική του επίδραση στα παιδιά και τη θέση του στην αγωγή και την εκπαίδευσή τους. Οι ενστάσεις αυτές διαμορφώθηκαν σε διαφορετικά ιστορικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα, συγκροτώντας ένα σύνθετο και πολυδιάστατο πεδίο θεωρητικού προβληματισμού.

Ήδη στην αρχαία ελληνική φιλοσοφία, ο Πλάτων αντιπαραβάλλει τον μύθο –και κατ' επέκταση το παραμύθι– προς τον Λόγο, εκφράζοντας επιφυλάξεις για την παιδαγωγική του αξιοπιστία. Διακρίνει τους μύθους σε «μείζονες», οι οποίοι απαγγέλλονται από τους ποιητές στο πλαίσιο θρησκευτικών εορτών, όπως τα Παναθήναια και τα Μεγάλα Διονύσια, και σε «ελάσσονες» (Πλάτων, *Πολιτεία* 377c), που μεταδίδονται προφορικά από μητέρες, τροφούς και παιδαγωγούς στα παιδιά, όπως οι μύθοι του Αισώπου. Το φανταστικό και υπερφυσικό στοιχείο, σε συνδυασμό με την προφορική παράδοση από πρωτόγονους χρόνους, καθιστά, κατά τον Πλάτωνα, τον μύθο μη ελέγξιμο από τη λογική σκέψη και, ως εκ τούτου, «άλογο και ψευδή». Ωστόσο, στην *Πολιτεία* (Πλάτων, *Πολιτεία*, 2, 377a-b) αναγνωρίζει ότι οι μύθοι εμπεριέχουν συμβολικές αλήθειες και αλληγορίες, επισημαίνοντας ότι «στα παιδιά πρώτα-πρώτα παραμύθια λέμε […] και το παραμύθι, κατά κάποιον τρόπο, είναι γενικώς ένα ψέμα – υπάρχουν όμως σ' αυτό και αλήθειες». Με βάση αυτή τη θέση, θεωρεί αναγκαία την αυστηρή επιλογή των μύθων από την Πολιτεία, επιβάλλοντας σε όσους έχουν παιδαγωγικό ρόλο να αφηγούνται μόνο εκείνους που καλλιεργούν «τὴν ψυχὴν καὶ τὸν νοῦν» και όχι «τοὺς τυχόντας μύθους τοῖς παισίν λέγειν».

Ο Αριστοτέλης (*Πολιτικά,* 7, 1336a30), αν και κινείται σε διαφορετική κατεύθυνση, δεν απορρίπτει πλήρως τον μύθο. Αντιθέτως, αναγνωρίζει την παιδαγωγική και ηθικοδιδακτική σημασία του μύθου των ζώων, ο οποίος είναι ιδιαίτερα προσφιλής στα παιδιά, αλλά και τη χρησιμότητά

του στη ρητορική τέχνη και στις δημόσιες συζητήσεις, λόγω της δυνατότητας προσαρμογής του ανάλογα με την περίσταση (Κατσαδώρος, 2007, σσ. 144–145). Στην ίδια γραμμή, ο Πλούταρχος (*Περί παίδων αγωγής*, 5, 30) και ο Άγιος Ιωάννης ο Χρυσόστομος τονίζουν τη σημασία της προσεκτικής επιλογής των παιδικών αναγνωσμάτων από γονείς και παιδαγωγούς, επισημαίνοντας την ευθύνη των ενηλίκων στη διαμόρφωση του ήθους των παιδιών (Χαρώνη, 1993, σσ. 363–364).

Κατά τη νεότερη εποχή, και ιδίως στο πλαίσιο της δυτικής χριστιανικής παιδαγωγικής παράδοσης, οι επιφυλάξεις απέναντι στο παραμύθι εντάθηκαν. Στην Εκπαίδευση της Δύσης κυριάρχησαν για μεγάλο διάστημα οι απόψεις του Johann Amos Comenius (1592–1670), επηρεασμένες από τις χριστιανικές διδαχές και την προτεσταντική ηθική. Στη *Μεγάλη Διδακτική* (1912, σσ. 374, 390) υποστήριξε ότι τα βιβλία των Εθνικών, μεταξύ των οποίων και οι μύθοι και τα παραμύθια, έπρεπε να απομακρυνθούν από την Εκπαίδευση, ώστε τα παιδιά να μη βρεθούν αντιμέτωπα με «ειδωλολατρικούς κινδύνους», και να εισάγονται στα σχολεία αποκλειστικά τα «θεία βιβλία του Χριστιανισμού». Παρά τη σφοδρότητα αυτής της θέσης, πρέπει να αναγνωριστεί ότι ο Comenius εισήγαγε καινοτόμες για την εποχή του παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η αξιοποίηση της εικονογράφησης των βιβλίων ως μέσου ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας, όπως αποτυπώνεται στο έργο *Orbis Sensualium Pictus* (1658), το οποίο θεωρείται η πρώτη εικονογραφημένη εγκυκλοπαίδεια για παιδιά.

Οι αντιρρήσεις απέναντι στο παραμύθι κορυφώθηκαν κατά τον Διαφωτισμό, όταν η έμφαση στον ορθολογισμό και την εμπειρική γνώση οδήγησε στην απόρριψη κάθε μορφής φανταστικού και υπερφυσικού στοιχείου στη λογοτεχνία για παιδιά. Ο John Locke (1632–1704), στο δοκίμιο *Some Thoughts Concerning Education* (1693, § 156-7, σ. 90), παρομοιάζει το παιδί με tabula rasa και θεωρεί ότι η αγωγή του οφείλει να βασίζεται σε εμπειρίες και γνώσεις που καλλιεργούν τη λογική σκέψη. Υπό αυτή την οπτική, τα παραμύθια απορρίπτονται ως φορείς φαντασιοπληξίας που απομακρύνουν το παιδί από την πραγματικότητα, ενώ προκρίνονται βιβλία γνώσεων, ηθικών διδαχών και επιστημονικού περιεχομένου. Παράλληλα, ο Emmanuel Kant (1724–1804) αποδοκιμάζει τη χρήση φανταστικών και υπερφυσικών στοιχείων στη λογοτεχνία για νέους, θεωρώντας ότι προκαλούν σύγχυση και απομακρύνουν από την αλήθεια και την κατανόηση του κόσμου (Κανατσούλη, 2004, σ. 190).

Ιδιαίτερη βαρύτητα απέκτησαν οι απόψεις του Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), ο οποίος στο έργο *Αιμίλιος ή Περί Αγωγής* (Rousseau, 2006) απορρίπτει τους μύθους και τα παραμύθια –ιδίως τα λαϊκά– ως

ακατάλληλα για την αγωγή των μικρών παιδιών. Κατά τον Rousseau, λόγω ηλικίας και απειρίας, τα παιδιά αδυνατούν να διακρίνουν την αλήθεια από το ψέμα, το ηθικό από το ανήθικο, ενώ κινδυνεύουν να υιοθετήσουν προκαταλήψεις και δεισιδαιμονίες.

Αρνητικός σε οτιδήποτε έξαπτε τη φαντασία του παιδιού, ισχυριζόμενος ότι του δημιουργούσε ανικανοποίητες επιθυμίες, «πηγή κακίας» που μπορεί να το οδηγήσει σε σύγχυση και καταστροφή(ό. π., σ. 139). Εάν, όμως, η φαντασία του τιθασευτεί από τη λογική και οι ενήλικοι την περιορίσουν, θα μπορούσε το παιδί να νιώθει ευτυχισμένο, αυτάρκες, διατηρώντας τη φυσική του κατάσταση, ώσπου να ενηλικιωθεί. Αυτός ο ισχυρισμός του αποδοκιμάστηκε, ενώ μεταγενέστερα διαψεύσθηκε από επιστημονικές έρευνες για την ολόπλευρη ανάπτυξης παιδιών και εφήβων τεκμηριώνοντας ότι η παιδική φαντασία λειτουργεί ως φυσική μορφή μάθησης (Piaget, Selman, Kohlberg, Γαλανάκη, κ.ά.) (Γαλανάκη, 2011, σσ. 54,55, 78, 111-151). Κινείται, λοιπόν, στην τροχιά του παραμυθιακού πλανήτη.

Αλλά, ο Rousseau ως υπέρμαχος της παιδικής αθωότητας, συλλογιζόμενος ότι τα βιβλία μπορεί να καταστούν από τους ενηλίκους μέσο διαφθοράς και παραπλάνησης, κρίνοντας αναγκαία την προστασία των παιδιών και την προσοχή των δασκάλων στην ποιότητα και ωφέλεια των γνώσεων που μεταδίδουν σε αυτά, οδήγησε ιστορικά σε πρακτικές λογοκρισίας της παιδικής λογοτεχνίας, τόσο από τους ίδιους τους συγγραφείς όσο και από θεσμικούς φορείς, έως τον 20ό αιώνα (Καπλάνη, 2018, σσ. 85–90, Κονταξή & Τσιλιμένη, 2020).

Με την έλευση του 19ου αιώνα, οι επιφυλάξεις απέναντι στο παραμύθι ενισχύθηκαν από πουριτανικές και ηθικολόγες αντιλήψεις, ιδίως στην Αγγλία, όπου εκφράστηκαν ακόμη και από εκδότες, όπως η Sarah Trimmer του περιοδικού *The Guardian of Education,* οι οποίοι απέρριπταν βιβλία που αποσκοπούσαν αποκλειστικά στην ψυχαγωγία των παιδιών ή περιείχαν στοιχεία τρόμου και βίας (Κανατσούλη, 2004, σ. 191). Η Maria Tecla Artemisia Montessori, στην Ιταλία, προτιμά ρεαλιστικές ιστορίες και την αξιοποίησή τους με σχολικά μαθήματα, κυρίως των θετικών και φυσικών.

Οι Angela Carter, Marina Warner, κ.α. από την σκοπιά της φεμινιστικής ερμηνείας στηλίτευσαν κλασικά παραμύθια - π.χ. *Χιονάτη, Σταχτοπούτα*, κ.α.- για σεξιστικά και παθητικά γυναίκεια πρότυπα, πατριαρχικές κοινωνίες, κοινωνικά στερεότυπα, ανισότητες των φύλων κ.α. (Κανατσούλη, 2018).

Στην Γερμανία, η συλλογή των λαϊκών παραμυθιών των Grimm δέχτηκε επιθέσεις τόσο από συμπατριώτες τους, ότι τάχα στερούνταν κοινωνική (λ.χ. φτωχός -πλούσιος, βασιλιάς- υπήκοος) και διδακτική αξία,

όσο και από Αμερικάνους που απέρριψαν την είσοδό τους στο αμερικανικό εκπαιδευτικό σύστημα για σκηνές βίας, κοινωνική αδικία, κατάκτηση της ευδαιμονίας που επιτυγχάνεται όχι μέσω της επίμονης προσπάθειας, της αυτοσυγκράτησης και της εργασίας, αλλά μέσω της μαγείας και των φανταστικών επεισοδίων (Κανατσούλη, 2004, σσ. 191-2). Οπωσδήποτε οι αδερφοί Grimm τα κατέγραψαν, προκειμένου να διασώσουν εθνικό-λαογραφικά πολιτιστικά στοιχεία της χώρας τους, αλλά τα διαμόρφωσαν, αλλάζοντας ακόμα και την πλοκή τους αφαιρώντας βίαιες ή τροποποιώντας αμφιλεγόμενες σκηνές, λ.χ. αιμομιξίας ή παιδοκτονίας μόνο για ανήθικους θετούς γονείς, ενώ βίαιες οικογενειακές συγκρούσεις έβρισκαν λύση (Μαλαφάντης, 2011, σσ. 197-8). Αργότερα, λαογράφοι, συγγραφείς, ακολουθώντας το παράδειγμά τους, διαμορφώσαν ηθικά «καθαρές» εκδοχές αρχικών παραμυθιών, ώστε τυπωμένα να τα αποδεχτεί η ανερχόμενη μεσαία τάξη. Όμως, στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο οι Ναζί άλλαξαν το περιεχόμενο των παραμυθιών Grimm, προκειμένου να χειραγωγήσουν την νεολαία στο φασιστικό καθεστώς του Χίτλερ… (Kamenetzky στο Κανατσούλη, 2004, σ. 205).

Στην Ελλάδα, η δυτική επιφυλακτικότητα απέναντι στο παραμύθι επηρέασε σημαντικά την παιδαγωγική σκέψη. Ο Χαρίσιος Παπαμάρκου, στον δεύτερο τόμο του έργου *Τα Αναγνωστικά Βιβλία των Μικρών Ελληνοπαίδων*, απορρίπτει ρητά την εισαγωγή των παραμυθιών στο σχολείο, θεωρώντας επιτρεπτή τη διήγησή τους μόνο στο οικογενειακό περιβάλλον και σε πολύ μικρές ηλικίες (Παπαμάρκου, 1987, σσ. ιβ΄, 377). Αντίστοιχα, ο Χρήστος Γκόντζος, στο άρθρο του «Όχι παραμύθι στην αγωγή του παιδιού», απορρίπτει πλήρως τη χρήση του παραμυθιού τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι, θεωρώντας ότι το φανταστικό του περιεχόμενο στερείται παιδαγωγικής αξίας (Γκόντζος, 1979–80, σ. 46).

Στον αντίποδα αυτών των απόψεων, παιδαγωγοί και διανοούμενοι όπως ο Δημήτρης Γληνός και ο Ευάγγελος Παπανούτσος ανέδειξαν τη λαϊκή σοφία, τη γλωσσική και πολιτισμική αξία των ελληνικών λαϊκών παραμυθιών και υποστήριξαν τη σημασία της ένταξής τους στην Εκπαίδευση ως στοιχείου της παράδοσης και του λαϊκού πολιτισμού με παιδαγωγικό, κοινωνικοποιητικό και εκπολιτιστικό χαρακτήρα (Μαλαφάντης, 2007, Μαλαφάντης, 1990, σ. 272).

Στο ερώτημα σύγχρονων εκπαιδευτικών και γονέων: «Παραμύθια σήμερα; Γιατί;» έχοντας τις επιφυλάξεις τους ότι το παραμύθι είναι αναχρονιστικό και ξεπερασμένο, με τον φαντασιακό κόσμο του κάνει το παιδί ονειροπόλο και παθητικό, μπορούμε να επικαλεστούμε τα λόγια του Κωστή Παλαμά στην εισήγησή του στον διαγωνισμό παραμυθιού του πε-

ριοδικού Εστία (1893): «Χωρίς φαντασίαν ανθρώπινη ζωή δεν υφίσταται, ουδέ τέχνη». Πράγματι, διεθνώς αναγνωρισμένοι επιστήμονες, λογοτέχνες, μουσικοί, καλλιτέχνες, ζωγράφοι, χωρίς το όραμα και τη δημιουργικότητα της φαντασίας τους δεν θα μας είχαν αφήσει τα μνημειώδη έργα τους στις Επιστήμες, την Τέχνη και τα Γράμματα.

Η παθητικότητα των παιδιών μπροστά στις οθόνες της τηλεόρασης και των τάμπλετ, η «πλύση του εγκεφάλου» από την διαφήμιση και τα βίαια βιντεοπαιχνίδια, παγίδες που ελλοχεύουν στο διαδίκτυο και στα social media σίγουρα είναι πιο επίφοβοι από το παραμύθι! Αντίβαρο στους κινδύνους της τεχνολογικής μας εποχής, η αξιοποίηση των παραμυθιών μέσω του λόγου, μουσικής, εικαστικών και θεάτρου καλλιεργεί την ολόπλευρη και βιωματική μάθηση, τη φαντασία και την κατανόηση της πραγματικότητας μέσα από αυτήν, τη δημιουργικότητα (Μερακλής, 2012, σσ.44-45)

Το παραμύθι υπό το πρίσμα της Ψυχανάλυσης και της Ψυχολογίας του βάθους

Παρά την πρόοδο της Παιδαγωγικής, της Παιδοψυχολογίας και της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, οι οποίες τεκμηριώνουν τη θετική συμβολή του παραμυθιού στη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, διατυπώθηκαν κατά τον 20ό αιώνα και ακραίες θέσεις εκ μέρους της Ψυχανάλυσης και της Ψυχολογίας του βάθους. Οι προσεγγίσεις αυτές αντιμετώπισαν ορισμένα παραμύθια με καχυποψία, θεωρώντας ότι ενδέχεται να λειτουργούν ως παραμορφωτικά πρότυπα και να επιδρούν αρνητικά στη διαμόρφωση της παιδικής ψυχικής υπόστασης.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η ψυχαναλυτική απόρριψη του παραμυθιού *Το ασχημόπαπο* του Hans Christian Andersen. Σύμφωνα με την οποία, η μεταμόρφωση του ήρωα από ασχημόπαπο σε κύκνο εκλαμβάνεται κυριολεκτικά ως μετάβαση από ένα ζωικό είδος σε άλλο, γεγονός που, υποτίθεται, θα μπορούσε να προκαλέσει σύγχυση ταυτότητας στο παιδί και να το οδηγήσει στην πεποίθηση ότι ανήκει σε διαφορετικό είδος (Bettelheim, 1995, σσ. 152–153). Η ερμηνεία αυτή στηρίζεται στην υπόθεση ότι το παιδί αδυνατεί να διακρίνει το συμβολικό από το κυριολεκτικό επίπεδο της αφήγησης και προσλαμβάνει το παραμύθι ως ρεαλιστική αναπαράσταση.

Ωστόσο, μια προσεκτικότερη και παιδαγωγικά τεκμηριωμένη ανάγνωση του παραμυθιού αναδεικνύει μια εντελώς διαφορετική σημασιοδότηση. Στο *Ασχημόπαπο* δεν τίθεται ζήτημα βιολογικής ή οντολογικής

μεταβολής, αλλά το θέμα της διαφορετικότητας και της μη αποδοχής ενός παιδιού από το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον. Υπό αυτή την οπτική, η ταύτιση παιδιών με σύνδρομο Down, αυτισμό, μαθησιακές ή άλλες δυσκολίες με τον ήρωα του παραμυθιού μπορεί να λειτουργήσει ενισχυτικά και θεραπευτικά, καθώς προσφέρει ένα συμβολικό πρότυπο υπέρβασης και αποδοχής. Το παραμύθι μεταδίδει την αισιόδοξη ιδέα ότι κάθε άτομο, εφόσον βρεθεί στο κατάλληλο περιβάλλον και αξιοποιήσει τις δυνατότητές του, μπορεί να εξελιχθεί και να γίνει αποδεκτό (Μαλαφάντης, 2011, σ. 230), εκπληρώνοντας, ασυνείδητα, και τις προσδοκίες των γονέων του, σύμφωνα με την έννοια της αυτοεκπληρούμενης προφητείας του Alfred Adler.

Η θεραπευτική δύναμη του παραμυθιού έχει αναγνωριστεί ευρύτερα από παιδοψυχολόγους, λογοθεραπευτές, εργοθεραπευτές και εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής σε περιπτώσεις αυτισμού, συνδρόμου Down, μαθησιακών, κινητικών, γλωσσικών ή προσαρμοστικών δυσκολιών, καθώς και σε καταστάσεις που συνδέονται με συμπλέγματα κατωτερότητας, διαπροσωπικές συγκρούσεις, εγκατάλειψη, πένθος. Οι βαθύτερες ψυχολογικές ανάγκες του παιδιού αφορούν την αγάπη, την ασφάλεια, τη δοκιμή νέων εμπειριών, την αναγνώριση και αποδοχή, την υποστήριξη, την υπευθυνότητα, την ύπαρξη ορίων, τον έλεγχο των ενστικτωδών ενορμήσεων και, τέλος, την ανάγκη ένταξης σε ομάδα συνομηλίκων (Παπαδάτος, 2010, σσ. 38–39). Τα παραμύθια, στη φαντασία του μικρού παιδιού, ικανοποιούν αυτές τις ανάγκες και καλύπτουν τις ελλείψεις του, ενισχύουν την αυτοπεποίθηση και την προσπάθεια βελτίωσης, δίνοντάς του την ελπίδα ότι όπως οι παραμυθιακοί ήρωες έτσι και το ίδιο μπορεί να υπερβεί τις δυσκολίες του. Επιπλέον, συμβάλουν στην ομαλή μετάβαση της παιδικής ηλικίας.

Εντούτοις, η Ψυχολογία του βάθους διατύπωσε την ακραία θέση ότι οι ρίζες του παραμυθιού ανάγονται σε πρωτόγονες εποχές αγριότητας, παρουσιάζοντας τον κόσμο ως «ανθρωποφάγα ζούγκλα» πανουργίας, βασκανίας, εκδίκησης, τρόμου και θανάτου. Παραδείγματα όπως *Ο Τζακ και η φασολιά*, με τον ανθρωποφάγο γίγαντα που απειλεί το παιδί, ή αφηγήσεις με κακές μητριές, σκληρές βασιλοπούλες και θανατηφόρους γρίφους, θεωρήθηκαν ότι καταρρακώνουν το παιδί, του προξενούν άγχος, φόβο, δεν μαθαίνει τη θαρραλέα αντιμετώπιση της ζωής, κλονίζουν την εμπιστοσύνη του στους ανθρώπους, έχοντας συνέπειες στα ευαίσθητα παιδιά έως την εφηβεία και την ενηλικίωσή τους (Rattner, 1969, σσ.71-73).

Στον αντίποδα της υπερβολής των παραπάνω, βρίσκεται η διαχρονική άποψη ψυχολόγων: «Όσα παιδιά δεν συναντήθηκαν με το παραμύθι, θα τα βρει απροετοίμαστα η αγριότητα της ζωής»(στο Μερακλής, 1999:52). Αντιπαραβάλλοντας τις ρεαλιστικές εικόνες των μέσων μαζικής

ενημέρωσης από την παράνοια και φρίκη του πολέμου στην Ουκρανία και στην Γάζα, την προσφυγιά, την ορφάνια, τις κτηνωδίες, τις απαγωγές, το bulling των μαθητών στα σχολεία, τα ναρκωτικά, την κάθε είδους κακοποίηση των παιδιών, τις παιδοκτονίες από βιολογικούς γονείς... Στην σκληρή πραγματικότητα το κακό που φωλιάζει στους κόλπους της ανθρωπότητας είναι μη αναστρέψιμο και δεν υπάρχει κανένας ηθικός κώδικας, σε αντίθεση με τα παραμύθια, αφού επιβιώνουν οι κακοί και πλήττονται οι αθώοι.

Αναμφισβήτητα, στο παραμύθι η επικράτηση του καλού έναντι του κακού και η καταξίωση του αγαθού/ής και ενάρετου/ης ήρωα/ίδας δεν λειτουργούν ως παραπλάνηση, αλλά ως παιδαγωγικός μηχανισμός ψυχικής ενδυνάμωσης, ανταποκρίνεται στις ελπίδες, στις ανάγκες και στο δίκαιο της παιδικής ψυχής. Οι σκληρές σκηνές δεν παρουσιάζονται με ωμότητα (Bettelheim, 1995), ενώ τα παιδιά δεν τις προσλαμβάνουν ούτε τις ερμηνεύουν με τον ίδιο τρόπο όπως οι ενήλικες (Παπανούτσος, 1980, σσ. 118–122). Η μαγική σκέψη της προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, ο ανιμισμός, ο ανθρωπομορφισμός ζώων, φυτών, αντικειμένων, και η αυτοάμυνα της άρνησης (Γαλανάκη, 2011, σσ. 54, 55, 78) λειτουργούν προστατευτικά για τα παιδιά. Με την παιδική φαντασία τους προσπερνούν τις «κακίες» των παραμυθιών όπως τα εμπόδια στο στίβο, αφού στο αίσιο και ειρηνικό τέλος, η αγάπη υπερισχύει του μίσους!

Οι Freud, Jung και Bettelheim ανέδειξαν τη σημασία της φανταστικής βάσης του παραμυθιού και της συμβολικής γλώσσας των μοτίβων του. Μέσω της ταύτισης με τους ήρωες και της προβολής συναισθημάτων σε αυτούς, το παιδί οδηγείται στην κατανόηση του εσωτερικού του κόσμου, στη συναισθηματική εκτόνωση και στη διαμόρφωση κωδικών συμπεριφοράς (Bettelheim, 1995). Ο Sigmund Freud συνέδεσε τα παραμύθια με το όνειρο και το ατομικό ασυνείδητο, ο Carl Gustav Jung τα προσέγγισε ως εκφράσεις συλλογικών αρχετύπων και ως αντανάκλαση της διαδικασίας κοινωνικοποίησης, ενώ ο Bettelheim υποστήριξε ότι συμβάλλουν στη διαχείριση συγκρούσεων και φόβων, μεταθέτοντας την οργή και τον θυμό σε συμβολικές μορφές, όπως η «μοχθηρή μητριά» ή ο «κακός λύκος». Οι μεταμορφώσεις ανθρώπων σε ζώα ή το αντίστροφο, όπως στον *Βασιλιά Βάτραχο* ή στην *Πεντάμορφη και το Τέρας*, αποκτούν συμβολική σημασία, παραπέμποντας σε διαδικασίες ωρίμανσης, αυτογνωσίας και αποδοχής του εαυτού (Μαλαφάντης, 2011, σσ. 193, 195, 208, 217-224).

Επομένως, η συνολική αποτίμηση των ψυχαναλυτικών και αρχετυπικών προσεγγίσεων αναδεικνύει ότι οι ακραίες επιφυλάξεις απέναντι στο παραμύθι δεν αναιρούν τη σημασία του, αλλά, αντιθέτως, φωτίζουν

την ανάγκη παιδαγωγικά υπεύθυνης και ερμηνευτικά ορθής προσέγγισής του. Το παραμύθι δεν λειτουργεί ως επικίνδυνο αφήγημα, αλλά ως συμβολικό πεδίο επεξεργασίας φόβων, επιθυμιών και συγκρούσεων, προετοιμάζοντας το παιδί για την αντιμετώπιση της πραγματικότητας.

Παιδαγωγική του παραμυθιού ως είδος της Λογοτεχνίας

Οι μαθητές μέσω της τέρψης και των παιδαγωγικών διαστάσεων της Λογοτεχνίας οδηγούνται αυθόρμητα στη φιλαναγνωσία και καλλιεργούν τον ψυχικό και πνευματικό τους κόσμο (Μαλαφάντης 2021, σσ.22-34). Επομένως, και το παραμύθι (λαϊκό, λόγιο, έντεχνο) ως Παιδική Λογοτεχνία ενστερνίζεται την Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας. Προάγει την αγωγή, διαμόρφωση χαρακτήρα μέσω ηθικών προτύπων και αξιών. Καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και τη συναισθηματική νοημοσύνη βιώνοντας πολλά και διαφορετικά συναισθήματα(χαρά, λύπη, οργή, ικανοποίηση, αποδοχή, κλπ.) και εμπειρίες μέσω των ηρώων του παραμυθιού. Η βιβλιοθεραπεία και η φυγή από την αδυσώπητη πραγματικότητα βοηθούν στην ψυχική ανάπτυξη και την αντιμετώπιση πολλαπλών συναισθηματικών προβλημάτων. Το χιούμορ, το γέλιο και το δάκρυ λειτουργούν ως «συναισθηματική άσκηση» καλλιεργώντας ψυχική ανθεκτικότητα και ευελιξία σε αντίξοες συνθήκες. Ενισχύει την κριτική σκέψη, την επίλυση προβλημάτων, τη μεταγνώση, την πολιτισμική γνώση απαλλαγμένη από στερεότυπα και προκαταλήψεις. Συνδράμει στην κοινωνικοποίηση, την πολιτική αγωγή μέσω των παραδειγμάτων του καλού ή κακού πολίτη, την ισότητα των φύλων και τον σεβασμό. Σπουδαία παιδαγωγική διάσταση της λογοτεχνίας είναι οι ευκαιρίες που δίνει για διάλογο, στοχασμό και περισυλλογή· τα παιδιά αναπτύσσονται νοητικά, ωριμάζουν**.**

Σημαντική για την κατανόηση της παιδαγωγικής λειτουργίας του παραμυθιού έχει και η συμβολή του Vladimir Propp, ο οποίος στη *Μορφολογία του Παραμυθιού* (1987) ανέδειξε τη δομή, τη μορφή και τις τριανταμία λειτουργίες του, αποδεικνύοντας ότι η αφηγηματική οργάνωση του παραμυθιού (αρχή–μέση–τέλος, σταθερά (invariants) και μεταβλητά (variants) στοιχεία, θετική έκβαση) προσφέρει στο παιδί ένα συνεκτικό σχήμα κατανόησης του κόσμου. Η λύτρωση του ήρωα από τα βάσανά του οδηγεί σε μια μορφή «κάθαρσης» της παιδικής ψυχής, σύμφωνα με τους επικούς νόμους της αφηγηματικής τέχνης του Alex Olrik (Χατζητάκη-Καψωμένου, 2002, σσ. 133–136), λειτουργώντας καθησυχαστικά και ενδυναμωτικά.

Το παραμύθι στη σύγχρονη παιδαγωγική πράξη: επιλογή και αξιοποίηση

Στη σύγχρονη εποχή, το παραμύθι εξακολουθεί να κατέχει κεντρική θέση στη σχολική, οικογενειακή και ευρύτερη πολιτισμική ζωή, ενώ πρωτοστατεί στον ετήσιο εορτασμό της Παγκόσμιας Ημέρας Παιδικού βιβλίου στις 2 Απριλίου. Αποτελεί σταθερό σημείο αναφοράς στον χώρο της αγωγής και της εκπαίδευσης, καθώς εντάσσεται τόσο σε θεσμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όσο και σε πολιτισμικές πρακτικές που προάγουν την αφήγηση, τη λογοτεχνική εμπειρία και τη δημιουργική έκφραση. Παράλληλα, η αξιοποίηση σύγχρονων οπτικοακουστικών και ψηφιακών μέσων στα πλαίσια της βιωματικής μάθησης έχει συμβάλλει στην ανανέωση των τρόπων προσέγγισής του, καθιστώντας τη διδασκαλία και την αφήγησή του περισσότερο προσιτές και ελκυστικές για τα παιδιά, ενισχύοντας τη συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους.

Λόγω της ευρείας διάδοσης και πληθώρας των παραμυθιών κρίνεται αναγκαία η προσεκτική εκλογή τους από εκπαιδευτικούς και γονείς, αναδεικνύοντας ως καίριο παιδαγωγικό και διδακτικό ζήτημα την επιλογή εκείνων που είναι ουσιαστικά ωφέλιμα και κατάλληλα για τα παιδιά. Όπως εύστοχα επισημαίνεται, «τα βιβλία για παιδιά είναι πολύ σοβαρή υπόθεση» (Μπαρνέτ, 2025). Η εμπορευματοποίηση του παραμυθιού από τα συμφέροντα της αγοράς και ορισμένους εκδοτικούς οίκους, μέσω της προώθησης ποιοτικά υποβαθμισμένων εντύπων, συμβάλλει στη δημιουργία πλασματικών αναγκών, καλλιεργεί αίσθημα ανικανοποίητου και μεταδίδει λανθασμένα μηνύματα στα παιδιά από την προσχολική ηλικία έως την εφηβεία (Καπλάνογλου, 2007). Τα παιδιά χρειάζονται καθοδήγηση προκειμένου να διακρίνουν «το φαίνεσθαι από το εἶναι». Εδώ ακριβώς, πρέπει ο εκπαιδευτικός και ο γονέας, να επέμβουν εξηγώντας στο παιδί τον ψυχοπαιδαγωγικό και διδακτικό σκοπό του μαγικού κόσμου του παραμυθιού και να τον αποσυνδέουν από τις στρεβλές αναπαραστάσεις της καταναλωτικής κοινωνίας που στοχεύει στην εκμετάλλευσή του.

Απαραίτητη είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα κριτήρια επιλογής, σε στρατηγικές διδασκαλίας και αφήγησης με παιδαγωγική συνέπεια. Πηγές του παραμυθιακού υλικού προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας, καθώς και για μεγαλύτερα παιδιά συνιστούν τόσο η λαϊκή όσο και η επώνυμη ελληνική και ξένη λογοτεχνία, σε πρωτότυπη ή μεταφρασμένη μορφή.

Επειδή, απευθύνεται σε ιδιαίτερα ευαίσθητους αποδέκτες, χρειάζεται, ιδίως για μικρότερα παιδιά, μια παιδαγωγικής φύσεως λογοκρισία με την απάλειψη ή προσεκτική επεξεργασία σκληρών περιγραφών, σκηνών ή ενεργειών. Υφίσταται της προσοχής μας επιφυλάξεις και η εγρήγορ-

ση απέναντι σε περιπτώσεις ακατάλληλου ή αδιάφορου περιεχομένου, παραπλάνηση και χειραγώγηση, αρνητικές υποβολές συνδεόμενες με κρίση αξιών, καθεστωτική προπαγάνδα, marketing, αλλαγές στις παραδοσιακές και φυσιολογικές δομές της οικογένειας, κοινωνικοοικονομικές ανισότητες, μισαλλοδοξία.

Στην επιμελημένη φροντίδα των παιδικών αναγνωσμάτων και στην ορθή ψυχοπαιδαγωγική και διδακτική αξιοποίησή τους λαμβάνονται υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής (Μαλαφάντης, 2011). Βασικά κριτήρια αποτελούν η ηλικία και η αναγνωστική ικανότητα των παιδιών, η απλή και κατανοητή γλώσσα, το κατάλληλο περιεχόμενο, τα ενδιαφέροντα, τα βιώματα και οι εμπειρίες που αντλούνται από το οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον τους, καθώς και οι ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε σχολικής τάξης, όπως η ύπαρξη ορφανών, παιδιών χωρισμένων γονέων, μαθητών μεταναστευτικής προέλευσης, μαθητών ειδικής αγωγής ή με αναπηρίες. Επίσης, η αισθητική διάσταση και ποιοτική εικονογράφηση του βιβλίου.

Ειδικότερα, τα παραμύθια να μην περιέχουν σκηνές βίας, τρόμου ή χυδαιότητας, προκαταλήψεις, κοινωνικές ανισότητες και φυλετικά στερεότυπα. Αντιθέτως, καλούνται να προάγουν ηθικές αξίες, όπως η δικαιοσύνη, η καλοσύνη, ο σεβασμός και η αλληλεγγύη, να ενισχύουν τη συνεργασία ατόμων και ομάδων, να καλλιεργούν την αυτοπεποίθηση, την αυτογνωσία και τη θετική στάση ζωής. Παράλληλα, είναι αναγκαίο να ενθαρρύνουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα, ν' ανταποκρίνονται στον ρυθμό αντίληψης και κρίσης των παιδιών και να χαρακτηρίζονται από αφηγηματική συνοχή, φυσική ροή, ζωντάνια, χιούμορ, ενδιαφέρουσα πλοκή και αισιόδοξη έκβαση. Παιδαγωγικός στόχος παραμένει το παραμύθι να λειτουργεί ευεργετικά στον ψυχισμό, στη σκέψη και στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και στην κοινωνικοποίησή του.

Καθοριστικής σημασίας είναι το ποιος και με ποιον τρόπο αφηγείται το παραμύθι. Η αφήγηση υπερισχύει της ανάγνωσης, αποτελεί βιωματική επικοινωνία μεταξύ πομπού και δέκτη. Η αποτελεσματικότητά της στη μετάδοση γνώσεων και συναισθημάτων εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τον αφηγητή, το ήθος, την εμπειρία και τις παιδαγωγικές του δεξιότητες, ιδίως όταν πρόκειται για εκπαιδευτικό που απευθύνεται σε μικρές ηλικίες. Η αφήγηση απαιτεί παιδική ευαισθησία, τεχνική κατάρτιση, ενεργή συμμετοχή, καλή άρθρωση, εκφραστικότητα, ενθουσιασμό, χιούμορ και αυτοπεποίθηση. Με τα φτερά της ατμόσφαιρας που δημιουργεί ο εκπαιδευτικός-αφηγητής τα παιδιά ταξιδεύουν μαζί του στο παραμύθι και καλλιεργείται η φιλαναγνωσία. Μέσω της αφήγησης επικοινωνεί άμεσα με τα παιδιά. Γίνεται φορέας αγωγής, έχοντας την επίγνωση του κοινωνι-

κού ρολού του, ως λειτουργός που μπορεί να συμβάλλει στη διαμόρφωση υγιών και ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων.

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, το παραμύθι καθιερώθηκε επιστημονικά ως πολύτιμο ψυχοπαιδαγωγικό και διδακτικό εργαλείο, βασικό μέσο Φιλαναγνωσίας, ανταποκρινόμενο στις ανάγκες και προκλήσεις της σημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Η κριτική αποτίμηση των διαχρονικών ενστάσεων συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση των όρων και των ορίων της παιδαγωγικής του λειτουργίας. Κρίνεται αναγκαία η ποιοτική εκλογή του και η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την αποτελεσματική αξιοποίησή του στη διδασκαλία και αφήγηση.

Στο λαβύρινθο της επίπονης ζωής, για το αδύναμο, ανασφαλές, πληγωμένο παιδί, το κατάλληλο παραμύθι είναι ο μίτος της Αριάδνης· ξεφυλλίζοντάς το ξεγλιστράει από τους εφιάλτες του, βγαίνει στο ευάερο και ευήλιο μπαλκόνι του μαγικού ορίζοντα της ελπίδας, ατενίζοντας τους κήπους της αισιοδοξίας, της αυτοπεποίθησης, της αυτογνωσίας και της εν συναίσθησης, της γνώσης και της δημιουργίας, ενώ παράλληλα ακούει και αισθάνεται το γλυκόλαλο κελάηδισμα της αγάπης, της φιλίας και της αποδοχής. Μέσα σ' αυτόν τον παραμυθένιο κόσμο, που εκφράζει την ηλικία και την ψυχοσύνθεσή του, το παιδί νιώθει ευτυχισμένο!

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αυδίκος, Ε. Γρ. (1997). *Το λαϊκό παραμύθι: Θεωρητικές προσεγγίσεις* (2η έκδ.). Οδυσσέας.

Bettelheim, B. (1995). *Η γοητεία των παραμυθιών* (Ε. Αστερίου, Μτφ.). Γλάρος.

Campbell, J. (1998). *Η δύναμη του μύθου* (Κ. Παχύδης, Επιμ., Ε. Παπαδοπούλου, Μτφ.). Ιάμβλιχος.

Γαλανάκη, Ε. (2011). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας: Γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη*. Διάδραση.

Γκόντζος, Χ. (1979–1980). Όχι παραμύθι στην αγωγή του παιδιού. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου*, 1, 43–48.

Καπλάνη, Θ. Π. (2018). *Φύση και αγωγή στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας: Εξέταση των ιδεών των Ζ.Ζ. Ρουσσώ, Μ. Μοντεσσόρι, Κ. Ρότζερς και Λ. Βυγκότσκι* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43414

Καπλάνογλου, Μ. (2007). Λαϊκός πολιτισμός και διαφήμιση. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Στ. Κούτρας (Επιμ.), *Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού: Πρακτικά Πολιτιστικής Κίνησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών* (σσ. 61–78). Γρηγόρη.

Κατσαδώρος, Γ. Κ. (2007). Η παιδαγωγική σημασία του μύθου ζώων. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Στ. Κούτρας (Επιμ.), *Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού: Πρακτικά Πολιτιστικής Κίνησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών* (σσ. 143–159). Γρηγόρη.

Κανατσούλη, Μ. Δ. (2004). *Ιδεολογικές διαστάσεις της παιδικής λογοτεχνίας*. Τυπωθήτω–Γ. Δαρδανός.

Κανατσούλη, Μ. (2018). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας σχολικής και προσχολικής ηλικίας*. University Studio Press.

Κονταξή, Ε., & Τσιλιμένη, Τ. (2020). *Εισαγωγή στην παιδική και εφηβική λογοτεχνία της Ευρώπης: Έργα και συγγραφείς*. Ροπή.

Κομένιος, Α. Ι. (1912). *Μεγάλη διδακτική* (Δ. Ιωαννίδου Ολυμπίου, Μετ.). Εν Αθήναις.

Locke, J. (1693). *Some thoughts concerning education*. Στο *The works of John Locke in nine volumes* (Τόμ. 8). London.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (1990). Το παραμύθι και η τεχνολογική εποχή μας. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 5, 269–281.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2007). Θέσεις του Δημήτρη Γληνού για τη διδασκαλία του παραμυθιού στο δημοτικό σχολείο. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Στ. Κούτρας (Επιμ.), *Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού: Πρακτικά Πολιτιστικής Κίνησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών* (σσ. 79–99). Γρηγόρη.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2021). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας: Η θεωρία, τα πρόσωπα, τα κείμενα* (3η έκδ.). Γρηγόρης.

Μερακλής, Μ. Γ. (1999). *Το λαϊκό παραμύθι: Κείμενα παραμυθολογίας*. Ελληνικά Γράμματα.

Μερακλής, Μ. Γ. (2001). *Τα παραμύθια μας*. Εντός.

Μερακλής, Μ. Γ.(2007). Έξοχη αφήγηση ή σκάνδαλο; Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης & Στ. Κούτρας (Επιμ.), *Η παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού: Πρακτικά Πολιτιστικής Κίνησης Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μαράσλειο Διδασκαλείο Αθηνών* (σσ.

9–23). Γρηγόρη.
Μερακλής, Μ. Γ. (2012). *Για το λαϊκό παραμύθι: Διδακτικές προτάσεις για νηπιαγωγούς και δασκάλους*. Διάδραση.
Μπαρνέτ, Μ. (2025). *Η μυστική πύλη: Γιατί τα βιβλία για παιδιά είναι πολύ σοβαρή υπόθεση* (Β. Νίκα, Μετ.). Πατάκης.
Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Gutenberg.
Παπαμάρκου, Χ. (1897). *Τα αναγνωστικά βιβλία των μικρών ελληνοπαίδων* (Τόμ. 2). Εκ του Τυπογραφείου των αδελφών Περρή.
Παπανούτσος, Ε. Π. (1980). *Εφήμερα – Επίκαιρα – Ανεπίκαιρα* (2η έκδ.). Ίκαρος.
Πλάτων. (2015). *Πολιτεία* (Ι. Γρυπάρης, Μετ.). Κ.Ε.Γ.
Propp, V. J. (1987). *Μορφολογία του παραμυθιού* (Α. Παρίση, Μετ.). Καρδαμίτσα.
Rattner, J. (1969). *Ψυχολογία του βάθους και ανθρωπισμός* (Γ. Βαμβαλής, Μτφ.). Η. Μανιατέας.
Rousseau, J.-J. (2006). *Αιμίλιος ή περί αγωγής* (Τόμ. Ι–ΙΙΙ) (Γ. Σπανός, Επιμ., Π. Γκέκα, Μτφ.). Πλέθρον.
Χαρώνη, Β. (1993). *Παιδαγωγική ανθρωπολογία του Ιω. Χρυσοστόμου* (Τόμ. 1). Αθήνα.
Χατζητάκη-Καψωμένου, Χ. (2002). *Το νεοελληνικό λαϊκό παραμύθι*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη).

Διαδικτυακές Πηγές

Γκόντζος Χ., (1979-80). Όχι παραμύθι στην αγωγή του παιδιού. *Επιστημονικό Βήμα του Δασκάλου,* 1, 43-48. https://ipem-doe.gr/wp-content/uploads/2018/11/t1979-1980.pdf
Καπλάνη, Θ. Π. (2018). *Φύση και αγωγή στη διαδικασία διαμόρφωσης της προσωπικότητας: Εξέταση των ιδεών των Ζ.Ζ. Ρουσσώ, Μ. Μοντεσσόρι, Κ. Ρότζερς και Λ. Βυγκότσκι* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/43414
Παπαμάρκου Χ. (1897) *Τα Αναγνωστικά Βιβλία των Μικρών Ελληνοπαίδων,* Τ.2. Εκ του Τυπογραφείου των αδελφών Περρή. https://anemi.lib.uoc.gr/metadata/5/a/9/metadata-264-0000341.tkl

Σιωπηλή αφήγηση και οπτικός γραμματισμός: Εκπαιδευτικές πρακτικές στο Πανεπιστήμιο

Ιωάννα Καλιακάτσου
Δρ Εκπαιδευτικός
kaliazanet1@gmail.com

Αγγελική Γιαννικοπούλου
Καθηγήτρια, ΤΕΑΠΗ ΕΚΠΑ
aggianik@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Στην εποχή μας, όπου η οπτική επικοινωνία και η πολυτροπική ροή πληροφορίας διαμορφώνουν την καθημερινή εμπειρία και τις διαδικασίες νοηματοδότησης, η ικανότητα κριτικής ανάγνωσης και ερμηνείας των εικόνων καθίσταται απαραίτητη. Η θεωρία του οπτικού γραμματισμού (visual literacy), όπως έχει διαμορφωθεί από τις συνεισφορές των Kress και van Leeuwen (2006) και Serafini (2014) ευνοεί την αποκωδικοποίηση των αφηγηματικών μηχανισμών, των συμβολικών που διέπουν την οπτική αναπαράσταση. Γι' αυτό και φαίνεται να αποτελεί ένα πολύτιμο θεωρητικό εργαλείο προκειμένου να διαβαστεί ο κόσμος και τα βιβλία.
Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η ανάγνωση του εικονογραφημένου βιβλίου χωρίς λόγια (wordless picturebook) της Πέρσας Ζαχαριά, Η Φάλαινα, το αγόρι και η θάλασσα ανάμεσά τους, από φοιτητές/τριες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης υπό το πρίσμα του οπτικού γραμματισμού. Η επιλογή του βιβλίου βασίζεται στην ιδιότητα του να αφηγείται μια ιστορία μέσω οπτικών αναπαραστάσεων, χωρίς την παρεμβολή λεκτικού κειμένου. Καθώς το εικονιστικό κείμενο στο βιβλίο χωρίς λόγια αποτελεί το βασικό, αν όχι το μοναδικό φορέα του νοήματος (δες περικειμενικά στοιχεία, όπως το οπισθόφυλλο ή την υλικότητα του βιβλίου), Η Φάλαινα, το αγόρι και η θάλασσα ανάμεσά τους προ(σ)καλεί τον αναγνώστη-θεατή σε μια διεισδυτική και πολυεπίπεδη ανάγνωση, προκειμένου να αναδυθούν τα πολλαπλά νοήματά του (Bosch 2012, Arizpe 2013, Beckett, 2014).

Η ανάγνωση του βιβλίου από φοιτητές/ φοιτήτριες του ΤΕΑΠΗ, ΕΚΠΑ δείχνει ότι η υιοθέτηση του οπτικού γραμματισμού στην ανάγνωση βιβλίων χωρίς λόγια ενισχύει την ικανότητα των φοιτητ(ρι)ών να

αποκωδικοποιούν και να αναστοχάζονται σύνθετα οπτικά μηνύματα, να συνειδητοποιούν τα μηνύματα που μεταδίδει η εικόνα, καθώς και να υιοθετούν μια κριτική στάση απέναντι στις πολλαπλές αναγνώσεις και τις πολιτισμικές αναπαραστάσεις που εγγράφονται σε αυτές.

Λέξεις-κλειδιά: οπτικός γραμματισμός, βιβλία χωρίς λόγια (wordless picturebooks), τριτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

In contemporary society, where visual communication and multimodal flows of information shape everyday experiences and meaning-making processes, the ability to critically read and interpret images has become essential. The theory of visual literacy, as articulated by Kress and van Leeuwen (2006) and Serafini (2014), enables the decoding of narrative structures, symbolic systems, spatial arrangements, and socio-cultural contexts embedded in visual representations. Accordingly, it constitutes a valuable theoretical framework for interpreting both the world and texts.

The present study examines the reading of Persa Zacharia's wordless picturebook, *The Whale, the Boy, and the Sea Between Them*, by university students through the lens of visual literacy. This book was selected for its capacity to convey a narrative solely through visual representations, without the mediation of verbal text. As the pictorial content functions as the primary, if not exclusive, carrier of meaning—including paratextual elements such as the back cover or the materiality of the book—*The Whale, the Boy, and the Sea Between Them* invites readers to engage in a multilayered and interpretive reading that reveals its multiple meanings (Bosch, 2012; Arizpe, 2013; Beckett, 2014).

Findings from the reading sessions with students of the Department of Early Childhood Education, National and Kapodistrian University of Athens, indicate that employing visual literacy enhances students' ability to decode and reflect on complex visual messages and adopt a critical stance toward diverse interpretations and the cultural representations they encompass.

Keywords: visual literacy, wordless picturebooks, higher education

Εδώ και δεκαετίες, ο Debes (1969, 25) είχε επισημάνει ότι «το να βλέπεις δεν σημαίνει απλώς να αντιλαμβάνεσαι· σημαίνει να κατανοείς», υπογραμμίζοντας ότι η ικανότητα νοηματοδοτημένης οπτικής πρόσληψης είναι εξίσου σημαντική με την ικανότητα ανάγνωσης γραπτού λόγου. Στο πλαίσιο αυτό, ο οπτικός γραμματισμός δεν περιορίζεται στην ικανότητα θέασης ή αναγνώρισης μορφών· νοείται ως δομημένη ερμηνευτική πρακτική, η οποία στηρίζεται στη σημειωτική, στην πολιτισμική θεωρία και στις γνωστικές επιστήμες. Αρκεί να σκεφτούμε ότι ανάλογα με το πλαίσιο και τη μορφή του, το κόκκινο χρώμα σε μια εικόνα μπορεί να αποδίδει μια πλειάδα νοημάτων. Σε τριγωνικά σήματα κυκλοφορίας υποδηλώνει προειδοποίηση ή κίνδυνο, ενώ σε σχήματα όπως η καρδιά εκφράζει πάθος ή συναισθηματική ένταση. Στο ψηφιακό περιβάλλον, μια κόκκινη οριζόντια γραμμή συχνά σηματοδοτεί σφάλμα ή περιορισμένη πρόσβαση, ενώ σε παραδοσιακά υφάσματα μπορεί να δηλώνει γιορτή ή πολιτισμική ταυτότητα. Ακόμη και μικρές διαφοροποιήσεις στον κορεσμό ή στην απόχρωση—όπως το έντονο σε σχέση με το βαθύ κόκκινο—επηρεάζουν την αντίληψη και τις συναισθηματικές αντιδράσεις του θεατή. Αντιλαμβανόμαστε λοιπόν ότι ο οπτικός γραμματισμός παρέχει τα εργαλεία για την ανάλυση των πολυεπίπεδων νοημάτων που μεταδίδουν τα οπτικά στοιχεία και καθιστά δυνατή την κριτική κατανόηση ενός κόσμου όπου οι εικόνες διαδραματίζουν κεντρικό ρόλο στην επικοινωνία, τον πολιτισμό και την παραγωγή γνώσης.

Σύμφωνα με τους Kress και van Leeuwen (2006), οι εικόνες διαθέτουν τη δική τους «γραμματική», η οποία περιλαμβάνει στοιχεία όπως η σύνθεση, το κάδρο, η έμφαση και γενικότερα ο οπτικός σημειωτικός τρόπος, καθοδηγούν την ερμηνεία και αποκαλύπτουν τα υπονοούμενα μηνύματα που ενσωματώνονται στην οπτική επικοινωνία. Οι εικόνες δεν αποτελούν ουδέτερες ή διαφανείς αναπαραστάσεις της πραγματικότητας· αντιθέτως, συνιστούν κατασκευασμένα σημειωτικά σύνολα που ενσωματώνουν νόημα μέσω επιλογών σύνθεσης, οπτικών συμβάσεων και πολιτισμικά προσδιορισμένων κωδίκων (Bateman, 2014; O'Halloran, 2008). Σε πολυτροπικά περιβάλλοντα, όπου αλληλεπιδρούν οπτικοί, γλωσσικοί, χωρικοί και κιναισθητικοί τρόποι, η ερμηνεία των εικόνων γίνεται ακόμα πιο πολυδιάστατη και σύνθετη (Jewitt, 2009; Cope & Kalantzis, 2000). Παράλληλα, η ανάλυση των οπτικών στοιχείων περιλαμβάνει την αναγνώριση ιδεολογικών και κοινωνικών διαστάσεων (Rose, 2016; Sturken & Cartwright, 2009)· όπως επισημαίνει ο Messaris (1994), οι εικόνες μπορούν να πείσουν ή να υποδηλώσουν νόημα με τρόπους που φαίνονται

«φυσικοί», ενώ ο Mirzoeff (2011) υπογραμμίζει ότι η οπτική κουλτούρα καθορίζεται από κοινωνικές και πολιτικές δυνάμεις, καθιστώντας αναγκαία την επίγνωση των πολιτισμικών πλαισίων κατά την ερμηνεία.

Καθώς ο οπτικός γραμματισμός αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο ως βασική δεξιότητα του 21ου αιώνα, αναδύεται επιτακτικά η ανάγκη της αποτελεσματικής ενσωμάτωσής του σε διδακτικά περιβάλλοντα. Ο Serafini (2014) θεωρεί ότι ο οπτικός γραμματισμός συγκροτείται γύρω μια διαδικασία διαρκούς μετακίνησης ανάμεσα στο «βλέπω», «κατανοώ» και «αναλύω» μέσα από τέσσερις αλληλένδετους άξονες: (α) αντίληψη, (β) ερμηνεία, (γ) ανάλυση και (δ) παραγωγή. Η αντίληψη αφορά την αισθητηριακή πρόσληψη, η ερμηνεία προϋποθέτει την κατανόηση των πολιτισμικών κωδίκων, η ανάλυση εστιάζει στις σημειωτικές επιλογές, ενώ η παραγωγή συνδέεται με την ικανότητα χρήσης οπτικών μέσων για αποτελεσματική επικοινωνία—δεξιότητα απολύτως αναγκαία στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον.

Στην ίδια κατεύθυνση ο Eilam περιγράφει τη διπλή λειτουργία των οπτικών αναπαραστάσεων, τόσο ως μέσων μετάδοσης πληροφοριών, όσο και ως εργαλείων μάθησης και σκέψης. Η ιδέα αυτή συνδέεται στενά με την αντιληπτική και μετα-αναπαραστασιακή σκέψη: δηλαδή όχι μόνο πως μια εικόνα αντιπροσωπεύει ένα αντικείμενο ή έννοια, αλλά και πώς αυτή η αναπαράσταση αναλύεται, σχολιάζεται και αξιολογείται ως αναπαράσταση μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια μάθησης και πολιτισμού — μια διάσταση που ο Eilam υπογραμμίζει ως απαραίτητη στην εκπαίδευση οπτικού γραμματισμού. Μέσα από αυτή τη διπλή διαδικασία, οι θεατές μιας εικόνας δεν περιορίζονται στην παθητική πρόσληψη οπτικών πληροφοριών, αλλά καλλιεργούν την κριτική σκέψη, τον αναστοχασμό και την ικανότητα παραγωγής νοήματος σε πολυτροπικά πλαίσια. (Eilam, 2020).

Καθίσταται λοιπόν φανερό πως η εφαρμογή μιας οργανωμένης «μεταγλώσσας» οπτικού σχεδιασμού και η διδασκαλία των οπτικών συμβάσεων συμβάλλει στην κριτική προσέγγιση και στην ικανότητα αποκωδικοποίησης εικόνων (Schönborn & Anderson, 2006; Gilbert, 2005; Καραγιαννάκη, 2021 Christie & Unsworth, 2011; Anstey & Bull, 2006) καθώς και στην παραγωγή διαλογικών ή πολυτροπικών κειμένων (Papademetriou & Makri, 2021). Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η εφαρμογή δομημένων πλαισίων για τον οπτικό γραμματισμό μπορεί να ενισχύσει την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των φοιτητών για ερμηνεία, δημιουργία και κριτική ανάλυση οπτικού περιεχομένου (Hattwig et al. 2013; Arneson & Offerdahl, 2018) ενώ προάγει την ενεργό συμμετοχή στη μάθηση (Ramírez & Matthews,

2021). Όπως όμως επισημαίνουν, οι Matusiak et al. (2019), ενώ παρατηρείται οι φοιτητές/-τριες να ενσωματώνουν οπτικά στοιχεία σε εργασίες, συχνά λείπουν οι επίσημες στρατηγικές για ανάλυση και σύνθεση, υπογραμμίζοντας το κενό μεταξύ έκθεσης σε οπτικά μέσα και πραγματικού οπτικού γραμματισμού.

Στο πλαίσιο της μελέτης αυτής θα επιχειρηθεί η παρουσίαση ενός διδακτικού σεναρίου σε φοιτητές/-τριες του ΕΚΠΑ, του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, η οποία βασίστηκε στην θεωρία του οπτικού γραμματισμού. Ερωτήματα όπως: «Με ποιον τρόπο οι εικονογραφικές επιλογές (χρωματική παλέτα, σύνθεση, οπτική γωνία) συμβάλλουν στη νοηματοδότηση της αφήγησης;», «Ποια οπτικά μέσα χρησιμοποιούνται για την κατασκευή των χαρακτήρων και την αποτύπωση των συναισθηματικών ή ψυχολογικών τους καταστάσεων;» και «Ποια κοινωνικά, πολιτισμικά ή ιδεολογικά μηνύματα εντοπίζονται στο εικονοβιβλίο μέσω της οπτικής αφήγησης και πώς αυτά επηρεάζουν την ερμηνεία του αναγνώστη;» καθίστανται κομβικής σημασίας κατά την ανάλυση εικόνων στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Κύριος στόχος της μαθησιακής διαδικασίας υπήρξε η αποκωδικοποίηση των αφηγηματικών μηχανισμών, των συμβολικών συστημάτων, των χωρικών διαρθρώσεων και των κοινωνικοπολιτισμικών συγκειμένων των εικονογραφήσεων του βιβλίου χωρίς λόγια της Πέρσας Ζαχαριά, Η Φάλαινα, το αγόρι και η θάλασσα ανάμεσά τους, που εκδόθηκε από τις εκδόσεις Καλειδοσκόπιο, το 2018. Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε συμπεριέλαβε την οργάνωση στοχευμένων αναγνωστικών δραστηριοτήτων, κατά τις οποίες οι φοιτητές καλούνται να εμπλακούν σε συστηματική ανάλυση των οπτικών στοιχείων μέσω συζητήσεων, κριτικών ερωτημάτων και συνεργατικής ερμηνείας. Μέσα από την παρουσίαση του διδακτικού σεναρίου θα προσπαθήσουμε να δείξουμε πώς οι φοιτήτριες αναπτύσσουν δεξιότητες οπτικού γραμματισμού και πώς ο διάλογος μεταξύ τους συμβάλλει στην καλλιέργεια αναστοχασμού. Παράλληλα θα αναδείξουμε πώς η συστηματική και λεπτομερής ανάγνωση των εικόνων οδήγησε σε εναλλακτικές αφηγήσεις του ίδιου βιβλίου από τις φοιτήτριες/-ες.

Το βιβλίο μια φαινομενικά απλοϊκή ιστορία της συνάντησης και αποχωρισμού ενός αγοριού με μια φάλαινα στη θάλασσα χαρακτηρίζεται από την πολυσημία, την αφηγηματική ασάφεια και την απουσία απόλυτων ερμηνειών. Καθώς το συγκεκριμένο βιβλίο εντάσσεται στην ιδιαίτερη κατηγορία των εικονογραφημένων βιβλίων χωρίς λόγια, η εικόνα αναδεικνύεται σε κύριο φορέα του νοήματος και, συνεπώς, συνιστά προ-

νομιακό πεδίο για την καλλιέργεια του οπτικού γραμματισμού (Pantaleo, 2015). Στην απουσία λεκτικού κειμένου, ο αναγνώστης καλείται να αποκωδικοποιήσει και να συνθέσει πληροφορίες από διαφορετικά επίπεδα αναπαράστασης (Nikolajeva & Scott, 2006; Sipe, 2008). Παρ' όλο που το βιβλίο χωρίς λόγια απευθύνεται κυρίως σε μικρά παιδιά, προσφέρει ευκαιρίες για βαθιά και πολυεπίπεδη αναγνωστική εμπλοκή και των ενηλίκων (Beckett, 2012), ιδίως όταν εντάσσεται σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο που προάγει την κριτική ερμηνεία και τον αναστοχασμό. (Husung & Missiou, 2024). Η δυναμική του βιβλίου αυτού δεν έγκειται μόνο στην ελευθερία που προσφέρει στον αναγνώστη να κατασκευάσει το δικό του νόημα, αλλά και στο γεγονός ότι υποχρεώνει τον αναγνώστη να θέσει ερωτήματα για τις επιλογές της εικονογράφησης και τις αφηγηματικές στρατηγικές. Έτσι από τη σκοπιά του οπτικού γραμματισμού, το βιβλίο χωρίς λόγια αποτελεί υλικό υψηλής πυκνότητας, στο οποίο εγγράφονται κοινωνικές, πολιτισμικές και ηθικές αξίες, ακόμη και όταν δεν διατυπώνονται ρητά. Η ανάλυση των οπτικών αναπαραστάσεων, των χωρικών σχέσεων, της γωνίας θέασης, της σωματοποίησης των χαρακτήρων, των συμβόλων και των σημείων διακειμενικότητας, συνιστά βασική στρατηγική για την αποκάλυψη των μηνυμάτων του οπτικού υλικού. (Arizpe, 2013; Beckett, 2014)

Κατά την πρώτη ανάγνωση του συγκεκριμένου βιβλίου, οι φοιτήτριες προσέγγισαν την αφήγηση ως μια συμβολική διήγηση συνάντησης και αποχωρισμού. Η αλληλεπίδραση μεταξύ της φάλαινας και του αγοριού ερμηνεύτηκε κυρίως μέσα από το πρίσμα μιας σχέσης που αναπτύσσεται, ενισχύεται και τελικά ολοκληρώνεται με τον χωρισμό, ο οποίος δεν εκλαμβάνεται απαραίτητα ως οριστικός, αλλά ως μια μεταβατική στιγμή φορτισμένη με συναισθηματική ένταση και εσωτερική αναζήτηση. Η θάλασσα, που παρεμβάλλεται ανάμεσά τους, λειτουργεί ως σύμβολο απόστασης και συνάμα ενότητας, υποδηλώνοντας την αμφίρροπη φύση της σχέσης αυτής, όπου το εγγύς και το απόμακρο συνυπάρχουν. Είναι χαρακτηριστικά τα σχόλια της φοιτήτριας: « Η φάλαινα ένα πλάσμα του νερού συναντιέται με τ' αγόρι, ένα πλάσμα της στεριάς μέσα σε μια πλατιά, ατελείωτη θάλασσα. Η φάλαινα επιθυμεί διακαώς να βγει από τη μοναξιά της και να βρεθεί με κάποιον άλλο. Όμως δυο πλάσματα τόσο ασύμβατα, είναι αδύνατον να καταφέρουν να συνυπάρξουν, όσο κι αν το επιθυμούν. Το βιβλίο διηγείται μια ιστορία για την επιθυμία συνάντησης, που όμως, λόγω ετερότητας, καθίσταται αδύνατη. Γιατί οι συναντήσεις ανάμεσα σε αυτούς που τους χωρίζουν τόσα πολλά, φαίνεται να είναι επώδυνα πρό-

σκαιρες, αφού ο κανόνας είναι μόνο ο χωρισμός». Μέσω αυτής της πρώτης ανάγνωσης, οι φοιτήτριες εστίασαν κυρίως στην πολυπλοκότητα των συναισθημάτων που συνοδεύουν τις ανθρώπινες συναντήσεις καθώς και τη δυναμική της εμπειρίας του αποχωρισμού. Ανάλογη είναι και η απάντηση της δεύτερης φοιτήτριας: «Το βιβλίο δεν είναι απλά μια ιστορία για μια φάλαινα και ένα αγόρι, αλλά για τις σχέσεις γενικότερα—για το πώς συναντιόμαστε, πώς δεσμευόμαστε και τελικά πώς αποχαιρετούμε. Η θάλασσα ανάμεσά τους είναι σαν η ζωή που πάντα αλλάζει, που χωρίζει αλλά και ενώνει ταυτόχρονα» .

Σε δεύτερη φάση το βιβλίο ξαναδιαβάστηκε αυτή τη φορά όμως με συγκεκριμένη στόχευση όπου οι εικόνες επεξεργάστηκαν διεξοδικά σε επίπεδο αντιληπτικό, αναπαράστασης, νοηματικό και αναγνωστικής πρόσληψης. Η παρατήρηση μιας εικόνας σε αντιληπτικό επίπεδο αναφέρεται στη βασική αισθητηριακή και γνωστική διεργασία μέσω της οποίας το υποκείμενο προσλαμβάνει και οργανώνει τις οπτικές πληροφορίες που του προσφέρονται. Πρόκειται για το πρώτο στάδιο πρόσληψης ενός οπτικού κειμένου, όπου η εστίαση δεν αφορά την ερμηνεία ή τη νοηματοδότηση, αλλά την καταγραφή και την επεξεργασία μορφολογικών και συνθετικών χαρακτηριστικών της εικόνας, όπως η χρήση του χρώματος, η διάταξη των στοιχείων στο κάδρο, οι φωτεινότητες και αντιθέσεις, η προοπτική και οι οπτικές γραμμές. Η αντιληπτική ανάγνωση συνδέεται με την έννοια του «οπτικού επιτονισμού» (visual salience), δηλαδή των στοιχείων που, λόγω της οπτικής τους έντασης ή θέσης, προσελκύουν πρώτα το βλέμμα του θεατή και οργανώνουν την οπτική του διαδρομή εντός του πλαισίου (Kress & van Leeuwen, 2020; Neumann & Summerfield & Neumann, 2015). Σε αυτό το επίπεδο, η αντιληπτική προσέγγιση, επομένως, αποτελεί θεμέλιο για τη βαθύτερη ανάλυση της εικόνας, καθώς συνιστά το απαραίτητο πρώτο βήμα για την ενεργοποίηση αναστοχαστικών δεξιοτήτων οπτικού γραμματισμού. Ερωτήσεις όπως: «Γιατί η θάλασσα ή ο ουρανός δεν έχουν το αναμενόμενο χρώμα;», «Πώς παρουσιάζεται η φάλαινα;» ή «Ποια χρώματα χρησιμοποίησε η εικονογράφος;» προκάλεσαν ενδιαφέρουσες απαντήσεις από τις φοιτήτριες οι οποίες σηματοδοτούσαν τις πρώτες ενδείξεις ότι το βιβλίο ενείχε και μια διαφορετική ανάγνωση. Για παράδειγμα, μία φοιτήτρια ανέφερε σε σχέση με τα χρώματα ότι αποπνέουν μια «γλυκιά μελαγχολία» και ότι η εικονογράφος «… δεν θέλει να δείξει μια αληθινή θάλασσα, αλλά μια εσωτερική κατάσταση. Δηλαδή, δεν βλέπουμε τη φύση, βλέπουμε το πώς την αισθάνεται το παιδί.»

Ποικίλη είναι και η πρόσληψη της φάλαινας. Το μέγεθος σε συνδυασμό με το χρώμα ερμηνεύονται «Σαν να είναι εγκαταλελειμμένη ή νεκρή. Δεν μοιάζει με φάλαινα που κολυμπάει, μοιάζει με κάτι πολύ βαρύ, που δεν έχει πια ζωή» ή «Ίσως η φάλαινα να μην είναι καν ζώο. Να είναι σύμβολο, ας πούμε, για κάτι μεγάλο που κουβαλάει βάρος, ή για τη μοναξιά». Ειδικά ως προς το μέγεθος της φάλαινας σε σύγκριση με αυτό του παιδιού οι φοιτήτριες υιοθετούν διαφορετικές οπτικές. Άλλοτε ερμηνεύουν τη διάσταση των μεγεθών ανάμεσα στο παιδί και τη φάλαινα με το βλέμμα ενός παρατηρητή που καταγράφει: «Μια ογκωδέστατη φάλαινα καταλαμβάνει όλο το χώρο του βιβλίου. Από την άλλη ένα μικρούτσικο αγόρι στριμώχνεται στις εσχατιές των σελίδων. Κάποια στιγμή η φάλαινα φαίνεται να αφήνει κάποιο χώρο στο αγόρι. Τότε είναι που γεννιέται η υπόσχεση μιας συνάντησης. Όμως γρήγορα η φάλαινα, ξανακυριαρχεί στις σελίδες και ο χωρισμός καθίσταται δεδομένος. Γιατί η συνάντηση προϋποθέτει πάντα ζωτικό χώρο για τον άλλο και αέρα για να ανασαίνει. Το βιβλίο μιλάει για τον υπέρμετρο εγωισμό που στραγγαλίζει την συνύπαρξη και καταδικάζει αυτόν με το τεράστιο εγώ να μένει πάντα μόνος». Τις περισσότερες φορές όμως ταυτίζονται με την παιδική φιγούρα: «Ίσως δείχνει το πώς βλέπουμε τα μεγάλα προβλήματα όταν είμαστε παιδιά. Όλα φαίνονται τεράστια, και νιώθουμε μικροί.» ή «Μπορεί να είναι για να δείξει ότι η φάλαινα είναι κάτι σημαντικό στη ζωή του παιδιού. Ή ένα εμπόδιο. Ή ένα συναίσθημα.» Στην ερώτηση «Τι λείπει από την εικόνα; Υπάρχει κάτι που δεν πρέπει να δούμε;» όλες οι απαντήσεις συνέπιπταν ότι υπάρχει «μια αβεβαιότητα. Μας αφήνει να φτιάξουμε μόνοι μας το υπόλοιπο.» «Σαν να έχει φύγει κάποιος ή κάτι. Το νιώθεις. Σαν σιωπή μέσα στην εικόνα.»

Η μελέτη της εικόνας στο επίπεδο της αναπαράστασης, δηλαδή στο δομικό ή εννοιολογικό επίπεδο, εστιάζει στο πώς οι εικόνες «κατασκευάζουν» τον κόσμο, δηλαδή πώς αποδίδουν πρόσωπα, αντικείμενα, χώρους και σχέσεις, και με ποιον τρόπο τους προσδίδουν νόημα. Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο των Kress & van Leeuwen (2006), η αναπαραστατική σημασία μιας εικόνας σχετίζεται με τα είδη δράσης που παρουσιάζονται (δυναμικές ή αφηγηματικές δομές, στατικές ή εννοιολογικές) και με τις σχέσεις ανάμεσα στους συμμετέχοντες –ανθρώπινους ή μη– μέσα στην οπτική σύνθεση. Το αναπαραστατικό επίπεδο περιλαμβάνει την απεικόνιση κινήσεων, συναισθημάτων, κοινωνικών ρόλων, ιεραρχιών και ταυτοτήτων, και αποκαλύπτει τις ιδεολογικές επιλογές που διέπουν την εικονογράφηση. Επιπλέον, η αναπαράσταση σχετίζεται με την πολιτισμι-

κή και κοινωνική κωδικοποίηση των μορφών: η στάση ενός σώματος, η έκφραση ενός προσώπου ή η απουσία συγκεκριμένων στοιχείων μπορεί να παραπέμπουν σε ευρύτερα νοηματικά πλαίσια, όπως έμφυλες ή διαπολιτισμικές συμβάσεις, στερεοτυπικές αφηγήσεις ή κοινωνικές αξίες. Η ανάλυση, συνεπώς, στο δομικό επίπεδο της αναπαράστασης, αποτελεί κρίσιμη αφετηρία για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο η εικόνα λειτουργεί όχι ως ουδέτερη αποτύπωση της πραγματικότητας, αλλά ως φορέας σημείων που οικοδομούν συγκεκριμένες οπτικές του κόσμου. Ανάμεσα στις ερωτήσεις που τέθηκαν ήταν κάποιες σαν και αυτή «Τι είδους σχέση υποδηλώνεται οπτικά ανάμεσα στη φάλαινα και το παιδί;» Οι περισσότερες απαντήσεις συνέκλιναν ότι η φάλαινα και το παιδί έχουν μια ήρεμη, σχεδόν τρυφερή σχέση, σαν να συνδέονται χωρίς λόγια. Μία φοιτήτρια αναφέρει ότι «Μου φαίνεται ότι η φάλαινα δείχνει προστατευτική, αλλά ταυτόχρονα υπάρχει και μια αίσθηση απόστασης, σαν να είναι κάτι μεγάλο και μυστηριώδες.» Μια άλλη, απαντώντας στην ερώτηση «Γιατί το παιδί εμφανίζεται οπτικά παθητικό και συναισθηματικά απόμακρο —τι υποδηλώνει αυτό για την παιδική ηλικία;», θεωρεί ότι «το παιδί φαίνεται ήσυχο και λίγο αποστασιοποιημένο, σαν να μην έχει πολύ έλεγχο στην κατάσταση.»

Στο πλαίσιο του οπτικού γραμματισμού, η ανάλυση σε επίπεδο ιδεών προϋποθέτει την ευαισθητοποίηση των θεατών ως προς τα κοινωνικά και πολιτικά συμφραζόμενα εντός των οποίων παράγεται και προσλαμβάνεται η εικόνα. Ερωτήματα όπως «ποιες ταυτότητες προβάλλονται;» ή «ποιο βλέμμα κυριαρχεί;» αναπτύσσουν την κριτική επίγνωση της ανάγνωσή της. Στις πολλαπλές ερωτήσεις που έγιναν διερευνώντας τις νοηματικές προεκτάσεις της εικονογράφησης οι απαντήσεις των φοιτητριών αποκάλυψαν μια πλειάδα ερμηνειών.

Μια φοιτήτρια αναγνωρίζει μια οικοκεντρική ιδεολογία να υποβόσκει στις εικονογραφικές αναπαραστάσεις που απορρίπτει την ανθρωποκεντρική κυριαρχία και προβάλλει την ανάγκη για αρμονική συνύπαρξη με σεβασμό και όρια: «Ο άνθρωπος πάντα θέλει να πλησιάσει τα πλάσματα της φύσης και πάντα δίνει την εντύπωση ότι έχει καλό σκοπό. Ακόμη και στο δικό τους χώρο θα πάει να διεκδικήσει την επαφή με αυτά, τη φιλία τους, τον τόπο τους, το σύμπαν όλο. Ο κόσμος όμως αυτός ανήκει πρώτα στη φύση και στο πλάσματά της. Αυτή είναι η μόνη αλήθεια». Αρκετές φοιτήτριες εντόπισαν ένα άρρητο ανθρωπιστικό μήνυμα που εμφορείται από ευαισθησία για την προσφυγική εμπειρία των παιδιών, άποψη που στηρίχθηκε κυρίως στην πλημμυρισμένη με νερό βάρκα του

μικρού αγοριού. Θεωρούν ότι οι εικόνες αντικατοπτρίζουν την απώλεια, την προσδοκία, την αλληλεγγύη και την τραγικότητα των πρόωρων αποχωρισμών, προβάλλοντας ένα πλέγμα συμπόνιας και δικαιοσύνης για τους ευάλωτους. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μία από αυτές: «Οι θάλασσες γέμισαν βάρκες με ασυνόδευτα παιδιά. Οι προσφυγικές ροές έσπρωξαν τον κόσμο σε ταξίδια επικίνδυνα. Οι βάρκες γέμισαν ελπίδα και δάκρυ. Και έμειναν μόνο τα πλάσματα της θάλασσας να παραστέκουν στα μικρά παιδιά, ακοίμητοι φρουροί του ταξιδιού τους. Φευγαλέες συναντήσεις ευγνωμοσύνης και θλιβεροί αποχωρισμοί, για αυτούς που συναντήθηκαν μέσα στη δίνη της συμφοράς και χώρισαν πάνω στην ελπίδα μιας καλύτερης ζωής».

Σε μια διαφορετική ανάγνωση μία φοιτήτρια εντόπισε την ηθική αξία της κατανόησης και της συναισθηματικής σύνδεσης με τον Άλλο. «Το βιβλίο αυτό πραγματεύεται την απελπισία όσων πάσχουν από κατάθλιψη. Η θάλασσα συμβολίζει την απέραντη μοναξιά όσων βυθίζονται μέσα σε αυτή. Απορροφημένοι πάντα στο τεράστιο εγώ που πάσχει δεν είναι σε θέση να δεχθούν την ύπαρξη κανενός. Το παιδί είναι όλοι εκείνοι που προσπαθούν να τους συνδράμουν, να τους πλησιάσουν στην απελπισία τους, να τους συναντήσουν. Ωστόσο το πρόβλημά τους παραμένει ένας απέραντος ωκεανός μέσα στον οποίο βυθίζονται».

Μια άλλη αναγνώστρια προσέγγισε το εικονογραφημένο βιβλίο ενεργητικά και αναστοχαστικά. Μέσα από τις λεπτομερείς παρατηρήσεις του τοπίου, των χρωμάτων και των συμβολισμών, αναδύθηκε μια ανάγνωση πολυεπίπεδη, συναισθηματική και στοχαστική, με έμφαση στην κατανόηση και βιωματική πρόσληψη του χωρισμού. Συγκεκριμένα ανέφερε: «Μια πράσινη βαλτωμένη θάλασσα και ένας απών ουρανός έχει κάτι από την ακινησία του θανάτου. Και αυτή η σπατάλη του νερού υποβάλλει την υγρότητα των λυγμών. Προαιώνιες δοξασίες για το Χάροντα, που περνά απέναντι στη χώρα της λησμονιάς τους θλιβερούς επιβάτες της βάρκας του δημιουργούν ένα βιβλίο που μιλάει για το θάνατο. Κάποιες στιγμές η επιθυμία να συναντήσεις κάποιον που ήδη έχει φύγει είναι τόσο έντονη, που δίνει την αίσθηση ότι συμβαίνει πραγματικά. Μα είναι όνειρο και οπτασία και γρήγορα ξεθωριάζει. Μένει μόνο ο απέραντος, βαθύς πόνος του χωρισμού».

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζει και μια άλλη ανάγνωση των εικόνων που προκρίνει την ευθραυστότητα του οικοσυστήματος και την αδυναμία σωτηρίας χωρίς συλλογική δράση. «Το βιβλίο μιλάει για την οικολογική καταστροφή. Μια θάλασσα πράσινη μολυσμένη, με βρομιές και

απόβλητα περιβάλλει όλα της τα πλάσματα, που όσο μεγάλα και να είναι δεν έχουν τη δυνατότητα να αντιδράσουν. Το παιδί είναι μια πρόσκαιρη ελπίδα. Όμως, η έλλειψη χεριών παραπέμπει στην αδυναμία του να ανατρέψει την επερχόμενη καταστροφή. Κανένας δεν μπορεί να σώσει τα πλάσματα της θάλασσα που θα βυθιστούν στη φονική απεραντοσύνη της».

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω αναγνώστες διαφοροποιημένων κοινωνικών ταυτοτήτων και ηλικιακών ομάδων διαμορφώνουν διακριτές νοηματοδοτήσεις. Το οπτικό υλικό του βιβλίου, μέσω προοπτικών και συνθέσεων, ενσωματώνει υπόρρητες προϋποθέσεις αναφορικά με το κοινωνικό, πολιτισμικό και ιδεολογικό υπόβαθρο του υπονοούμενου αναγνώστη-θεατή, επιχειρώντας να διαμορφώσει μία κοινή σημειωτική βάση πρόσληψης. Έτσι μια σειρά ερωτήσεων στόχευαν στην ίδια την αναγνωστική διαδικασία, η οποία δεν νοείται ως μονοσήμαντη αλλά ως διαδραστική και συγκείμενη, όπου το νόημα προκύπτει εκ του συσχετισμού του οπτικού κειμένου με το υποκείμενο που το προσλαμβάνει. Ερωτήματα όπως «Πιστεύεις ότι όλοι οι αναγνώστες θα καταλάβουν το ίδιο μήνυμα από αυτό το βιβλίο; Γιατί;» ή «Πώς νιώθει ο αναγνώστης όταν κοιτάζει αυτή την εικόνα» διέφεραν όπως ήταν αναμενόμενο σημαντικά ανάλογα με τα βιώματα, τις ευαισθησίες και το ιδεολογικό πλαίσιο κάθε αναγνώστη. Η φοιτήτρια που διαβάζει μια ιστορία με προσφυγόπουλα σε βάρκες μπορεί να συγκλονιστεί από την κοινωνική αδικία, νιώθει «βαθιά συγκίνηση» και βιώνει ένα «αίσθημα ευθύνης» απέναντι σε όσα βλέπει. Οι εικόνες για αυτή γίνονται όπως χαρακτηριστικά σημείωσε «κραυγές διαμαρτυρίας, πολιτικά σχόλια και εκκλήσεις για δράση». Για άλλους αναγνώστες, το ίδιο υλικό διαβάστηκε ως ένα ηχηρό οικολογικό μήνυμα: Η μολυσμένη θάλασσα, τα σκοτεινά νερά, τα πλάσματα που παλεύουν να επιβιώσουν συνιστούν ένα «κατηγορώ απέναντι στην ανθρώπινη αδιαφορία για τη φύση». Η φοιτήτρια που έχει προσωπική εμπειρία με την ψυχική υγεία διαβάζει τις ίδιες εικόνες ως συμβολισμούς συναισθηματικής μοναξιάς, εσωτερικής πάλης και ανάγκης για στήριξη. Η θάλασσα μετατρέπεται σε μεταφορά για την κατάθλιψη, τα παιδιά στις βάρκες σε σιωπηλά αιτήματα για φροντίδα και σύνδεση. Εκφράσεις όπως «γλυκιά θλίψη», «συγκίνηση», «με αγγίζουν βαθιά», «συμπόνοια» αποτύπωσαν ένα μέρος του συναισθηματικού αντίκτυπου και της σιωπηλής δύναμης που είχαν οι εικόνες του βιβλίου.

Συνοψίζοντας, η παρούσα μελέτη ανέδειξε τη σημασία μιας διευρυμένης προσέγγισης του παιδικού βιβλίου που αναγνωρίζει την εικόνα ως αυτόνομο και ισχυρό φορέα νοήματος. Μέσα από την επαφή με το

εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια, οι φοιτητές/-τριες συνειδητοποίησαν ότι αυτό που αρχικά είχαν εκτιμήσει ως μια φαινομενικά απλή εικονογραφημένη ιστορία μπορεί να ενεργοποιήσει σύνθετες και πολλαπλές ερμηνευτικές διαδικασίες. Η εικόνα δεν λειτουργεί ως υποκατάστατο του λόγου, αλλά ως πλήρης αφηγηματικός μηχανισμός που οργανώνει την πλοκή, κατασκευάζει χαρακτήρες, αποδίδει συναισθήματα και διαμορφώνει ιδεολογικές θέσεις.

Στο εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια, το νόημα αναδύεται μέσα από τη διαδοχή, τη σύνθεση, τις οπτικές λεπτομέρειες και τις σιωπές των εικόνων, καλώντας τον αναγνώστη σε ενεργή συμμετοχή. Οι φοιτητές κλήθηκαν να διερευνήσουν πώς οι εικαστικές επιλογές —όπως η οπτική γωνία, το χρώμα, η κλίμακα και η εστίαση— καθοδηγούν την ανάγνωση, υποδηλώνουν συναισθηματικές και αφηγηματικές εντάσεις και ανοίγουν πεδία πολλαπλών ερμηνειών. Έτσι, η αναγνωστική εμπειρία μετατρέπεται σε διαδικασία συν-κατασκευής νοήματος, όπου η εικόνα λειτουργεί ως ανοιχτό, δυναμικό σύστημα σημασιοδότησης.

Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα κληθούν να υποστηρίξουν παιδιά που έρχονται σε επαφή με αφηγήσεις χωρίς λεκτική καθοδήγηση. Η κατανόηση της αφηγηματικής και ιδεολογικής δυναμικής της εικόνας τους επιτρέπει να ενθαρρύνουν τους μαθητές να παρατηρούν, να ερμηνεύουν, να υποθέτουν και να αναστοχάζονται, καλλιεργώντας δεξιότητες οπτικού γραμματισμού και κριτικής σκέψης (Christie & Unsworth, 2011).

Συνολικά, η μελέτη καταδεικνύει ότι το εικονογραφημένο βιβλίο χωρίς λόγια, όπου η εικόνα αναλαμβάνει πλήρως τον αφηγηματικό ρόλο αποτελεί ένα ιδιαίτερα πλούσιο και πολυεπίπεδο πεδίο νοηματοδότησης. Η καλλιέργεια αυτής της συνειδητοποίησης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συμβάλλει στην προετοιμασία εκπαιδευτικών ώστε να μπορούν να υποστηρίξουν αναγνώστες ικανούς να προσεγγίζουν τη λογοτεχνία ως ανοιχτό χώρο ερμηνείας, όπου το νόημα δεν προσφέρεται έτοιμο, αλλά οικοδομείται μέσα από την ενεργή και στοχαστική ανάγνωση της εικόνας.

Βιβλιογραφία

Arizpe, E. (2013). Meaning-making from wordless (or nearly wordless) picturebooks: What educational research expects and what readers have to say. *Cambridge Journal of Education*, *43*(2), 163–176. https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.767879

Anstey, M., & Bull, G. (2006). *Teaching and learning multiliteracies: Changing times, changing literacies*. International Reading Association.

Arneson, J. B., & Offerdahl, E. G. (2018). Visual literacy in biochemistry. *CBE–Life Sciences Education, 17*(1), 1–10. https://doi.org/10.1187/cbe.17-06-0111

Association of College & Research Libraries. (2011). *Visual literacy competency standards for higher education*. https://www.ala.org/acrl/standards/visualliteracy

Bateman, S. (2014). *Multimodality and genre: A foundation for the systematic analysis of multimodal documents*. Palgrave Macmillan.

Beckett, S. L. (2014). The art of visual storytelling: Formal strategies in wordless picturebooks. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.*), Picturebooks: Representation and narration* (pp. 53–69). Routledge.

Christie, F., & Unsworth, L. (2011). Developing dimensions of an educational linguistics. *Australian Journal of Language and Literacy*, *34*(1), 9-23.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.

CRIS — University of Haifa. (2020). *Teaching, learning, and visual literacy: The dual role of visual representation.*

Debes, J. (1969). The loom of visual literacy. *Audiovisual Instruction*, 14(8), 25–27.

Eilam, B. (2020). *Teaching, learning, and visual literacy*. Cambridge University Press.

Gilbert, P. (2005). Visual literacy and visual texts. In J. Evans (Ed.), *Literacy moves on: Popular culture, new technologies, and critical literacy in the elementary classroom* (pp. 166–173). David Fulton Publishers.

Hattwig, D., Bussert, K., Medaille, A., & Burgess, J. (2013). Visual literacy standards in higher education: New opportunities for libraries and student learning. *Portal: Libraries and the Academy, 13*(1), 61–89. https://digital.lib.washington.edu/researchworks/items/983fe37f-90d5-4095-a0fa-5d36f001abc8

Husung, K., & Missiou, M. (2024). Authenticity and silent albums: Fiction-based activities in French as a foreign language classes. *Moderna Språk*, *118*(3), 34–50. https://doi.org/10.58221/mosp.v118i4.22954

Jewitt, C. (2009). *The Routledge handbook of multimodal analysis*. Routledge.

Καραγιαννάκη, Ε. (2021). Μοντέλο ανάλυσης εικόνων για μαθητές Δημοτικού Σχολείου: ένα εργαλείο για την προώθηση κριτικού οπτικού γραμματισμού. Έρευνα στην Εκπαίδευση, *10*(1), 116–136. https://doi.org/10.12681/hjre.26705

Kress, G., & van Leeuwen, T. (2020). *Reading images: The grammar of visual design* (3rd ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003099857

Kress, G. (2010). Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication. London: Routledge.

Matusiak, K. K., Heinbach, C., Harper, A., & Bovee, M. (2019). Visual literacy in practice: Use of images in students' academic work. *College and Research Libraries*, *80*(1), 123–139. https://digitalscholarship.unlv.edu/lib_articles/708

Messaris, P. (1993). Visual "Literacy": A theoretical synthesis. *Communication Theory*, *3*(4), 277–294. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.1993.tb00075.x

Messaris, P. (1994). *Visual literacy: Image, mind, and reality*. Westview Press.

Mirzoeff, N. (2011). *The right to look: A counterhistory of visuality*. Duke University Press.

Mirzoeff, N. (2011). *An introduction to visual culture* (2nd ed.). Routledge.

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. Routledge.

O'Halloran, K. L.(2008). Systemic functional–multimodal discourse analysis (SF-MDA): Constructing ideational meaning using language and visual imagery. In K. L. O'Halloran (Ed.), *Multimodal discourse analysis: Systemic functional perspectives* (pp. 75–99). Continuum.

Papademetriou, E., & Makri, D. (2021). The metalanguage of "visual design" into the classroom for the construction of intermodal meanings. *International Journal of Education and Literacy Studies*, *9*(2) https://journals.aiac.org.au](https://journals.aiac.org.au

Pandey, S., & Ottley, A. (2023). Mini-VLAT: A short and effective measure of visualization literacy. *Computer Graphics Forum*, *42*(3), 1–11. https://doi.org/10.1111/cgf.14809

Pantaleo, S. (2015). *Reading multimodally: Analyzing picturebooks for meaning*. Routledge.

Ramírez, N., & Matthews, J. (2021). Visual communication in online university learning. *Computers & Education*, 165, 1–15. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104139

Rose, G. (2001). *Visual methodologies: An introduction to the interpretation of visual materials.* Sage Publications.

Schönborn, K. J., & Anderson, T. R. (2006). The importance of visual literacy in the education of biochemists. *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 34(2), 94–102. https://doi.org/10.1002/bmb.2006

Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy.* Teachers College Press.

Sipe, L. R. (2008). *Storytime: Young children's literary understanding in the classroom*. Teachers College Press.

Sturken, M., & Cartwright, L. (2009). *Practices of looking: An introduction to visual culture* (2nd ed.). Oxford University Press.

Φιλαναγνωστικές Πρακτικές Εκτός Τάξης

Χρύσα Κουράκη
Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, ΕΚΠΑ
ckouraki@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Οι φιλαναγνωστικές πρακτικές που εκτείνονται πέρα από τα όρια της σχολικής τάξης και αξιοποιούν το εξωτερικό περιβάλλον ως πεδίο αναγνωστικής δράσης συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση μιας βιωματικής σχέσης των παιδιών με τη λογοτεχνία. Αναγνωστικές συναντήσεις σε υπαίθριες βιβλιοθήκες, αναγνωστικά μονοπάτια, μουσεία ή φυσικά τοπία δεν λειτουργούν μόνο ως αφορμές για ατομικές και συλλογικές εμπειρίες ανάγνωσης, αλλά και ως δυνατότητες προσωπικής έκφρασης, δημιουργικής αλληλεπίδρασης και συγκρότησης κοινοτήτων αναγνωστών. Η μετατόπιση της οργανωμένης λογοτεχνικής εμπειρίας εκτός σχολικού χώρου ενισχύει την οικειοθελή ανάγνωση, την αναγνωστική κουλτούρα, ενώ παράλληλα προάγει μια μορφή εκπαίδευσης βασισμένης στον τόπο (place-based education), η οποία φέρνει τα παιδιά σε επαφή με τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο. Με αυτόν τον τρόπο, η ανάγνωση σε δημόσιους κοινοτικούς χώρους δεν καλλιεργεί μόνο τη φιλαναγνωσία, αλλά συμβάλλει και στην ενδυνάμωση των σχέσεων των παιδιών με την κοινότητα, τους ανθρώπους και το βιβλίο.

Λέξεις – κλειδιά: Φιλαναγνωστικές πρακτικές, Παιδικό βιβλίο, Ανάγνωση σε εξωτερικό χώρο, Αναγνωστικά μονοπάτια, Υπαίθριες βιβλιοθήκες

Abstract

Reading promotion practices that extend beyond the boundaries of the classroom and activate outdoor environments as sites of literary engagement play a crucial role in fostering children's embodied and experiential relationship with literature. Encounters with books in outdoor libraries,

story walks, museums, or natural landscapes offer not only opportunities for individual and collective reading experiences but also spaces for personal expression, creative interaction, and the formation of reading communities. Relocating organized literary activities outside the school setting encourages voluntary reading, while simultaneously supporting principles of place-based education that reconnect children with both the social and natural world. In this way, reading experiences situated in public community spaces nurture not only a sustained reading culture but also strengthen children's bonds with their community, with others, and with books themselves.

Key-Words: Reading practices, Children's book, Outdoor reading, story walks, Outdoor libraries

> *«My literate life took place at home and at school, but also at church, in the library, in the museum, in assorted shops around town, and in the various outdoor spaces where I played games invoking both oral and written texts. My literate development was profoundly shaped by the diverse materials to which I had access»* (Mackey, 2016, pp. 168).

Τα οφέλη της ανάγνωσης και ειδικότερα της μεγαλόφωνης ανάγνωσης έχουν αποτελέσει αντικείμενο εκτεταμένης θεωρητικής και πρακτικής διερεύνησης από ποικίλους επιστημονικούς κλάδους, μεταξύ των οποίων η ιατρική (βλ. ενδεικτικά Beveridge, 2009, pp. 1–14, Council on Early Childhood, High, Klass, et al., 2014, pp. 404–409· Duursma, Augustyn & Zuckerman, 2008, pp. 554–557), η γλωσσολογία, η ψυχολογία, η παιδαγωγική, η κοινωνιολογία κ.α.. Η συμβολή της ανάγνωσης στη γλωσσική, λεξιλογική και γνωστική ανάπτυξη, στη διαδικασία κοινωνικοποίησης, στη διεύρυνση των γνώσεων για τον κόσμο, καθώς και στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και της ενσυναίσθησης (Dera, 2025, p. 3; Νίκα, 2025, σ. 31) αποτελεί κοινό τόπο στις περισσότερες έρευνες. Παράλληλα, η καλλιέργεια αναγνωστικών συνηθειών από την πρώιμη παιδική ηλικία αναγνωρίζεται ως καθοριστικός παράγοντας κοινωνικής αλλαγής και δικαιοσύνης, αλλά και ως μέσο περιορισμού των εκπαιδευτικών ανισοτήτων (Cremin & Scholes, 2024, p. 538).

Η επαφή με τη λογοτεχνία και την ανάγνωση πραγματοποιείται στη ζωή των παιδιών είτε οργανωμένα, στο σχολείο ή σε κάποια βιβλιοθήκη,

είτε αυτόβουλα, με την ελεύθερη ανάγνωση για απόλαυση (reading for pleasure). Στο πλαίσιο του σχολείου η λογοτεχνική ανάγνωση συντηρεί ως ένα βαθμό τη διχοτομική διάκριση ανάμεσα στην ανάγνωση ως μάθημα και στην ανάγνωση ως επιλογή για ευχαρίστηση (Καλογήρου, Λαλαγιάννη, 2005, σ. 30), γεγονός που συμβάλλει στη «σχολειοποίηση» της λογοτεχνικής εμπειρίας. Ο απεγκλωβισμός από την αντιμετώπιση της λογοτεχνίας ως διδακτικής διαδικασίας απαιτεί την ανεύρεση διαφορετικών τρόπων συμμετοχής διδασκομένων-διδασκόντων και επαφής των παιδιών με το βιβλίο, διαδικασία στην οποία συχνά εμπλέκονται πρωτοβουλίες είτε από την τοπική κοινότητα, είτε από εθελοντικούς φορείς (Cremin & Scholes, 2024, σ. 547), όπως συμβαίνει τόσο στην Ελλάδα[1], όσο και διεθνώς. Οι συγκεκριμένες πρωτοβουλίες στοχεύουν στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, ώστε να δοθεί η ευκαιρία σε όλα τα παιδιά για μια «συνάντηση», ένα «ξάφνιασμα» που προκαλείται από την επαφή τους με την τέχνη του λόγου, η οποία ανοίγει δρόμους συναισθηματικής ανταπόκρισης και έκφρασης, σκέψης και φαντασίας.

Σε αυτή την προσπάθεια σημαντικές είναι οι πρακτικές που αναπτύσσονται εκτός των «τειχών» του σχολείου, στις οποίες η λογοτεχνική εμπειρία «αποσχολειοποιείται» και προκύπτει από την αλληλεπίδραση ανθρώπου και λόγου και από ένα δίκτυο σχέσεων που περιλαμβάνει τον τόπο, τους ανθρώπους, τα αντικείμενα, τα υλικά, τους ήχους και την εκάστοτε ατμόσφαιρα. Όλα αυτά τα στοιχεία συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της ανάγνωσης, η οποία στο συγκεκριμένο πλαίσιο, μπορεί να ιδωθεί ως βιωματικό γεγονός συνύπαρξης ανθρώπινου και μη ανθρώπινου, όπου το εκτός τάξης περιβάλλον λειτουργεί ως αφορμή για λογοτεχνικές αναγνώσεις και συναντήσεις[2].

Με βάση το συγκεκριμένο πλαίσιο η παρούσα μελέτη προτείνει πρακτικές με τις οποίες η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως εφαλτήριο για μαθησιακές και αισθητικές εμπειρίες έξω από τα στενά όρια της σχολικής αίθουσας. Ειδικότερα περιγράφονται δράσεις και δραστηριότητες, οι οποίες μεταφέρουν την οργανωμένη ανάγνωση στο εξωτερι-

1 Στην Ελλάδα εθελοντικοί φορείς, όπως ο Κύκλος του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου (Greek IBBY), μη κερδοσκοπικά σωματεία, όπως το Διαβάζοντας Μεγαλώνω και το Δίκτυο για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ηλεκτρονικά περιοδικά για την Παιδική Λογοτεχνία, όπως η Κόκκινη αλεπού και ηλεκτρονικά portals, όπως το Elniplex, διοργανώνουν δράσεις και καμπάνιες προώθησης της ανάγνωσης, με

2 Σύγχρονοι θεωρητικοί του post-humanism, όπως η Abigail Hackett (2021), μέσα από την έρευνά τους αναπτύσσουν τη θεωρία των "more-than-human literacies" και υποστηρίζουν ότι η ανάπτυξη πρώιμων μορφών γραμματισμού μετατοπίζεται από τον ρόλο των ενηλίκων (γονιών, εκπαιδευτικών κλπ.) στις πρακτικές γραμματισμού, που περιλαμβάνουν ένα δίκτυο σχέσεων μεταξύ των ανθρώπων, του τόπου, της ατμόσφαιρας, των αντικειμένων. Παρότι η έρευνα της Hackett δεν αναφέρεται στη διαδικασία της ανάγνωσης, η θεώρησή της προσφέρει ένα γόνιμο πλαίσιο για τον σχεδιασμό και την οργάνωση φιλαναγνωστικών εμπειριών σε εξωτερικούς χώρους, όπου η επαφή με το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον συμβάλλει στη διαμόρφωση της επαφής με τη λογοτεχνία.

κό περιβάλλον, ενθαρρύνοντας την αυτόβουλη απόλαυσή της σε συχνά απρόσμενα μέρη, όπου το βιβλίο συναντά την καθημερινή εμπειρία. Με τον συγκεκριμένο τρόπο η ανάγνωση έξω από τους παραδοσιακούς εκπαιδευτικούς χώρους δεν αποτελεί μόνο μια εναλλακτική πρακτική, αλλά μια πολυδιάστατη, αισθητική και κοινωνική εμπειρία που ενισχύει την κουλτούρα της ανάγνωσης, συνδέοντας τη λογοτεχνία και την ανάγνωση με την κοινότητα και την καθημερινότητα.

Υπαίθριες βιβλιοθήκες ως κοινότητες ανάγνωσης

Η έννοια της βιβλιοθήκης μέχρι πρόσφατα ήταν συνδεδεμένη αποκλειστικά με την εικόνα ενός κτιρίου, το οποίο άνοιγε για το κοινό συγκεκριμένες ημέρες και ώρες, διέθετε ειδικό προσωπικό και οργάνωση. Ωστόσο, μετά από την εμφάνιση των Μικρών Ελεύθερων Βιβλιοθηκών (*Little Free Libraries*) στις ΗΠΑ το 2009 (Kozac, 2019, p. 185) ο όρος «βιβλιοθήκη» επαναπροσδιορίζεται, συμπεριλαμβάνοντας διάφορες εκδοχές μικρών υπαίθριων βιβλιοθηκών που λειτουργούν ημι-αυτόνομα, είναι ελεύθερα προσβάσιμες από όλους οποιαδήποτε στιγμή της ημέρας και στεγάζονται σε μικρά κουτιά (Sarmiento et al., 2017, pp. 1-2) ή διαφόρους τύπους βιβλιοθηκών-ραφιών που βρίσκονται σε κεντρικούς, πολυσύχναστους και σημαντικούς για έναν τόπο δημόσιους χώρους. Σε μια επανάσταση ενάντια στην αστικοποίηση, οι υπαίθριες, μικρές βιβλιοθήκες ενθαρρύνουν την ανάγνωση προσφέροντας ευκαιρίες «συνάντησης» μικρών και μεγάλων με τη λογοτεχνία. Η δημιουργία μιας υπαίθριας βιβλιοθήκης συνήθως προκύπτει από τη συναισθηματική παρόρμηση της διαμόρφωσης κοινοτικών δεσμών, καθώς και από την επιθυμία της ανταλλαγής απόψεων μεταξύ ανθρώπων που αγαπούν το διάβασμα και επιθυμούν να προάγουν την ανάγνωση και να διαμορφώσουν μια τοπική αναγνωστική κουλτούρα (Kozak, 2017, χ.σ.).

Οι μορφές που μπορεί να πάρει μια υπαίθρια βιβλιοθήκη είναι ποικίλες και διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σκοπιμότητα και τον τόπο δημιουργίας τους. Έτσι, πολλές φορές τέτοιου είδους βιβλιοθήκες βρίσκονται σε πάρκα, δημόσιους κήπους ή έξω από σχολεία, εκκλησίες, δημαρχεία, προκειμένου να καλύψουν το κενό ύπαρξης μιας δημόσιας ή σχολικής βιβλιοθήκης (Kozac, 2019, pp. 185-186). Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελούν οι ανταλλακτικές παιδικές βιβλιοθήκες που δημιουργήθηκαν σε διάφορα μέρη της Ελλάδας από τον Κύκλο του Ελληνικού Βιβλίου (Greek IBBY), στο πλαίσιο της δράσης *Read and Share*, καθώς και οι οκτώ υπαίθριες μικρές βιβλιοθήκες της Κιμώλου, οι οποίες δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος *Sea Change Greek Islands* (2016-2019)

του Ιδρύματος Λασκαρίδη, σε ένα νησί όπου δεν υπάρχει η δυνατότητα πρόσβασης σε κανένα είδος βιβλιοθήκης. Άλλες φορές πάλι, μπορεί να βρίσκονται σε διάφορα σημεία παράλληλα με μια οργανωμένη, κλασική βιβλιοθήκη με στόχο να προσφέρουν πρόσβαση σε αναγνώστες όλων των ηλικιών και των κοινωνικών υπόβαθρων.

Ενδεικτικά είναι τα παραδείγματα βιβλιοθηκών από όλα τα μέρη του κόσμου, όπου οι υπαίθριες βιβλιοθήκες καθορίζουν τον τρόπο λειτουργίας τους από τον τόπο στον οποίο βρίσκονται, παρέχοντας πρόσβαση στην ανάγνωση οποτεδήποτε και οπουδήποτε. Έτσι, η καλοκαιρινή υπαίθρια βιβλιοθήκη στο Yekaterinburg της Ρωσίας (εικ.1), η οποία στήνεται κάθε καλοκαίρι και αποσύρεται τον χειμώνα, εντάσσεται στο αστικό περιβάλλον και ενισχύει την πολιτιστική ταυτότητα της πόλης μέσα από την προσβασιμότητα στη γνώση, ενώ η παραλιακή βιβλιοθήκη στην Albena της Βουλγαρίας (εικ. 2) προσαρμόζεται στη φυσική τοπογραφία και συνδέει την ανάγνωση με την εμπειρία της αναψυχής δίπλα στη θάλασσα. Στις δύο αυτές περιπτώσεις, η υπαίθρια βιβλιοθήκη δεν λειτουργεί απλώς ως σημείο δανεισμού βιβλίων, αλλά αποκτά έναν συμβολικό ρόλο, ενσωματώνοντας την πράξη της ανάγνωσης στην καθημερινότητα και τις ιδιαίτερες συνήθειες της τοπικής κοινωνίας.

Εικόνα 1, *Yekaterinburg της Ρωσίας*

Εικόνα 2, *παραλία, Albena*

Η λογική των υπαίθριων βιβλιοθηκών ως πρακτική για την προώθηση της φιλαναγνωσίας εφαρμόζεται συχνά και στους εξωτερικούς χώρους σχολείων, είτε στην αυλή είτε έξω από τον περιφραγμένο χώρο τους. Η τοποθέτηση βιβλίων εκτός των ορίων του σχολείου δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να βιώσουν την επιλογή και την ανάγνωση βιβλίων ως εμπειρία ανοιχτή, ελεύθερη και συμμετοχική, χωρίς ίχνος διδακτισμού (Αποστολίδου, 2016, χ.σ.). Ο δανεισμός και η ανταλλαγή βιβλίων υποδηλώνει την παρουσία αναγνωστικών προτιμήσεων, ακόμη και αν οι ίδιοι οι αναγνώστες απουσιάζουν και διαμορφώνει μια κοινότητα ανά-

γνωσης, η οποία υπερβαίνει τα όρια του σχολείου, δίνοντας ευκαιρίες για αναγνωστικές συζητήσεις και «συναντήσεις» όχι μόνο με κείμενα αλλά και με πρόσωπα γνωστά και άγνωστα που μοιράζονται την αγάπη για το βιβλίο. Σε αυτές τις περιπτώσεις οι υπαίθριες βιβλιοθήκες μπορούν να υποκαταστήσουν την έλλειψη μιας οργανωμένης σχολικής βιβλιοθήκης, ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνουν την ανάγνωση ως διαδικασία που εντάσσεται ενεργά στον κοινωνικό ιστό και αποκτά χαρακτήρα δημόσιας εμπειρίας, «αποσχολειοποιώντας» τη λογοτεχνική απόλαυση. Αυτό γίνεται ακόμη πιο έντονο όταν οι υπαίθριες βιβλιοθήκες αποτελούν την εστία μεγαλόφωνων αναγνώσεων, φιλαναγνωστικών δράσεων προσκλήσεων για συζητήσεις με συγγραφείς και εικονογράφους, συνιστώντας ένα σταθερό σημείο αναφοράς βιβλιοφιλικών συναντήσεων.

Αναγνωστικά μονοπάτια (story walks)[3]

Τα αναγνωστικά μονοπάτια (story walks) αποτελούν μια πρακτική που αναπτύχθηκε ως μια πρωτοποριακή ιδέα το 2007 από την Anne Ferguson, υπάλληλο κοινοτικής υγείας στο Vermont των ΗΠΑ, σε συνεργασία με τη Βιβλιοθήκη Kellogg-Hubbard. Στόχος της ήταν να συνδυάσει τη λογοτεχνική ανάγνωση με την κίνηση σε εξωτερικό περιβάλλον, καθώς οι σελίδες ενός εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου τοποθετούνται διαδοχικά σε προθήκες κατά μήκος ενός μονοπατιού, επιτρέποντας στα παιδιά και στους ενήλικες συν-αναγνώστες να διαβάσουν μια ιστορία απολαμβάνοντας τον περίπατό τους στο εξωτερικό περιβάλλον (εικ. 3). Τα αναγνωστικά μονοπάτια μπορούν να δημιουργηθούν σε οποιονδήποτε εξωτερικό χώρο, τόσο σε πάρκα όσο και μέσα στον αστικό ιστό ή ακόμη και στον προαύλιο χώρο ενός σχολείου, προ(σ)καλώντας αναγνώσεις.

Εικόνα 3, *Story walk στο πάρκο της Γέφυρας του Μπρούκλιν στη Νέα Υόρκη*

3. Η μετάφραση του όρου έγινε από τη γράφουσα.

Τα βιβλία που επιλέγονται για να δημιουργήσουν ένα αναγνωστικό μονοπάτι μπορούν να αλλάζουν περιοδικά για να προκαλούν το ενδιαφέρον των αναγνωστών, ενώ πολλές φορές σχετίζονται με τον τόπο στον οποίο φιλοξενούνται. Για παράδειγμα ένα βιβλίο που τοποθετείται σε ένα αναγνωστικό μονοπάτι σε μια πολυπολιτισμική γειτονιά, μπορεί να σχετίζεται με το θέμα της διαφορετικότητας και της αποδοχής, ενώ ένα βιβλίο που τοποθετείται έξω από μια βιβλιοθήκη ή ένα μουσείο μπορεί να έχει αντίστοιχη θεματική. Το σημαντικό με τη συγκεκριμένη πρακτική είναι η σταδιακή αποκάλυψη της ιστορίας, όπου κάθε σελίδα-σταθμός μετουσιώνει τον τόπο σε ανοιχτό «βιβλίο», σε αφηγηματικό σκηνικό, συνδέοντας άμεσα τη λογοτεχνική εμπειρία με το φυσικό και πολιτισμικό πλαίσιο.

Τα αναγνωστικά μονοπάτια μπορούν να διανυθούν και να διαβαστούν ατομικά, αλλά και ομαδικά. Σε αυτή την περίπτωση η ανάγνωση καθίσταται ανοικτή πράξη επικοινωνίας, όπου η απόλαυση της αφήγησης και του ρυθμού, αλλά και η αντίληψη για τον κόσμο, οι ιδέες και τα συναισθήματα που προκύπτουν, οι εικόνες, οι λέξεις, οι φράσεις, οι σκηνές που εντυπωσιάζουν, μοιράζονται και επηρεάζουν την αναγνωστική ανταπόκριση (Αποστολίδου, 2018, χ.σ.; Rosenblatt, 1994, p. 146). Στο πλαίσιο αυτό, η ανάγνωση δεν λειτουργεί μόνο ως ατομική εμπειρία, αλλά πολλές φορές συμβάλλει στη δημιουργία «κειμενικών κοινοτήτων» (textual communities), όπου οι αναγνώστες μοιράζονται μια κοινή ερμηνεία και την εντάσσουν στη δράση και στις σχέσεις τους (Stock, 1993, p. 324). Έτσι, σε ένα αναγνωστικό μονοπάτι, η διαδρομή του αναγνώστη μέσα στον φυσικό χώρο μετατρέπει την ανάγνωση σε κοινή εμπειρία, όπου παιδιά και ενήλικοι συν-αναγνώστες αλληλεπιδρούν και μοιράζονται τις αναγνωστικές εντυπώσεις τους.

Η λειτουργία των αναγνωστικών μονοπατιών, ωστόσο, περιλαμβάνει και μία ακόμη διάσταση που σχετίζεται με την ατομική ανάγνωση. Η παρουσία ερωτήσεων που συνοδεύουν κάθε σελίδα του κειμένου και που απευθύνονται σε κάθε αναγνώστη ξεχωριστά (εικ. 4) ενθαρρύνουν την εμπλοκή του με το κείμενο και επιδρούν στην προσωπική του ανταπόκριση. Οι ερωτήσεις που σχετίζονται τόσο με το κείμενο όσο και με την εικόνα και οι οποίες λειτουργούν συνοδευτικά, αφήνοντας την επιλογή στο παιδί (ή στον ενήλικο συν-αναγνώστη) να τις παραβλέψει ή να τις διαβάσει, ενεργοποιούν προσωπικές εμπειρίες, ιδέες, σκέψεις και μνήμες. Έτσι η ανάγνωση αποκτά έναν διαδραστικό, σχεδόν διαλογικό χαρακτήρα, ο οποίος συμβαδίζει με τη σταδιακή ροή της αφήγησης. Κάθε σταθμός αποτελεί και ένα παράθυρο συνομιλίας κειμένου και αναγνώστη.

Εικόνα 4, *Ερωτήσεις που συνοδεύουν κάθε σελίδα του κειμένου στο story walk του πάρκου της Γέφυρας του Μπρούκλιν στη Νέα Υόρκη*

Εκτός από τις κλασικές μορφές των αναγνωστικών μονοπατιών, υπάρχουν και εκείνα τα οποία έχουν δημιουργηθεί κυριολεκτικά για να κατευθύνουν τον αναγνώστη στον χώρο και να τον προετοιμάσουν για περαιτέρω αναγνώσεις. Σε αυτή την περίπτωση το κείμενο μπορεί να μην είναι μια ενιαία αφήγηση, αλλά λογοτεχνικά αποσπάσματα ή φράσεις συγγραφέων, οι οποίες προκαλούν και προσκαλούν τον διαβάτη για περαιτέρω αναζητήσεις και αναγνώσεις. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η οδός "Library way", η οποία καταλήγει στη δημοτική βιβλιοθήκη της Νέας Υόρκης. Στο πεζοδρόμιο αυτού του δρόμου έχουν ενσωματωθεί χάλκινες πινακίδες με αποφθέγματα σημαντικών συγγραφέων σε σχέση με το βιβλίο, την ανάγνωση και τη συγγραφή (εικ. 5). Στόχος εδώ δεν είναι η απόλαυση της ανάγνωσης ενός λογοτεχνικού κειμένου, αλλά η ευρύτερη επαφή με τον κόσμο της λογοτεχνίας, η σκέψη και ο προβληματισμός σχετικά με τις απόψεις και τις ιδέες των συγγραφέων και τελικά η φυσική καθοδήγηση στον τόπο που μπορεί κάποιος να ανακαλύψει τη γνώση, την έρευνα και τη μελέτη, τη βιβλιοθήκη. Με αυτόν τον τρόπο, ο χώρος της βιβλιοθήκης δεν προσεγγίζεται μόνο ως κτήριο, αλλά και ως συμβολικός προορισμός, όπου οι λέξεις που προηγούνται της εισόδου λειτουργούν σαν «μονοπάτι» που οδηγεί τον επισκέπτη στον κατεξοχήν αναγνωστικό τόπο.

Εικόνα 5, *"Library way", Νέα Υόρκη*

Αναγνωστικές εμπειρίες τοπικά προσδιορισμένες

Μια ευκαιρία για την ποίηση

Η ποίηση αποτελεί κατάλληλο λογοτεχνικό είδος για φιλαναγνωστικές πρακτικές εκτός τάξης, χάρη στη συντομία και την αυτοτέλειά της. Ο ποιητικός ρυθμός συμβαδίζει με την κίνηση στον χώρο, με την περιπλάνηση του βλέμματος, ενώ εικόνες και ήχοι συναντιούνται σε έναν τόπο/τοπίο διαμορφώνοντας νέες αισθητηριακές νοηματοδοτήσεις. Ταυτόχρονα, η «τοποθέτησή» της εκτός τάξης συμβάλλει στην «αποσχολειοποίησή» της, την απομακρύνει από τη φορμαλιστική και τυποποιημένη διδασκαλία, η οποία τη χαρακτηρίζει (Καλογήρου, 2016, σσ. 1-2), στερώντας της τη χαρά της αισθητικής ανάγνωσης και απόλαυσης. Η επαφή των παιδιών με την ποίηση σε έναν τόπο έξω από τα σχολικά όρια λειτουργεί ως αντίδοτο στην αμηχανία που διέπει τη σχέση της ποίησης με την εκπαιδευτική πράξη (Κόκκινος, 2018, σ. 2) και διαμορφώνει το κατάλληλο περιβάλλον για την πρόσληψη του ποιήματος και την προσωπική ανταπόκριση κάθε παιδιού.

Η συγκεκριμένη ανταπόκριση επιτείνεται ακόμη περισσότερο στις περιπτώσεις που η ανάγνωση γίνεται πολυαισθητηριακή, καθώς συνδυάζει την όραση με την ακοή, την όσφρηση και την αφή. Αυτό μπορεί να συμβεί με την τοποθέτηση σχετικών ποιημάτων σε έναν τόπο, όπως για παράδειγμα σε ένα πάρκο, σε μια παραλία ή δίπλα σε ένα ποτάμι. Ένα ποίημα μπορεί να αποτυπωθεί ολόκληρο σε μια πινακίδα ή ένα σύνολο ποιημάτων με την ίδια θεματική σε ένα Qr-code, που επίσης θα βρίσκεται σε ένα ορατό από το κοινό σημείο (εικ. 6). Τα ποιήματα, μάλιστα, μπορούν να συνοδεύονται από ηχογραφημένες αναγνώσεις, έτσι ώστε αφενός να είναι προσβάσιμα σε όλους, αφετέρου να συνδυάζουν τη μεγαλόφωνη ανάγνωση με την αναγνωστική απόλαυση. Έτσι, η ύπαρξη ποιημάτων

που έχουν σχέση με τα ζώα ή τα φυτά και τα δέντρα σε ένα πάρκο αποσκοπεί στην ενεργοποίηση όλων των αισθήσεων του αναγνώστη/ακροατή, ο οποίος διαβάζοντας ένα ποίημα για τα δέντρα μπορεί ταυτόχρονα να τα δει, να τα ακουμπήσει, να κινηθεί γύρω τους, να τα μυρίσει. Με τον συγκεκριμένο τρόπο η αναγνωστική ανταπόκρισή του εμπλουτίζεται δημιουργώντας μια μοναδική εμπειρία άμεσα συνδεδεμένη με τον χρόνο και τον τόπο, όπου οι εικόνες, οι αισθήσεις και τα συναισθήματα που προκαλούνται αποτελούν τη βάση για περαιτέρω ερμηνεία του ποιήματος (Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012, σ. 1237). Καθώς ο αναγνώστης διεισδύει στο ποίημα μέσα από το φίλτρο της προσωπικής του εμπειρίας στον συγκεκριμένο τόπο, δημιουργείται ένα «γεγονός στον χρόνο», μια «συνάντηση» που διαμορφώνει ένα νέο βίωμα, ένα νέο «ποίημα» (“poem”) (Rosenblatt, 1994, p. 12).

Εικόνα 6, *Ποιήματα για τα ζώα, τα δέντρα και τα φυτά σε Qr-code σε δημοτικό πάρκο της πόλης του Λουξεμβούργου*

Το δέντρο των μηνυμάτων

Μια ακόμη πρακτική που επεκτείνει τη σύνδεση της ποίησης με έναν τόπο είναι το “δέντρο των μηνυμάτων”. Μετά την ομαδική ανάγνωση ποιημάτων οι συμμετέχοντες έχοντας διαμορφώσει μια αναγνωστική κοινότητα, καλούνται να μετασχηματίσουν την εμπειρία τους σε προσωπική έκφραση, αποτυπώνοντας σε ένα χαρτί τις σκέψεις, τις εικόνες ή τα συναισθήματα που γεννήθηκαν κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και της επαφής με το φυσικό περιβάλλον (εικ. 7). Τα μηνύματα αυτά τοποθετού-

νται στα κλαδιά ενός δέντρου σε μια πλατεία ή σε ένα πάρκο, μετατρέποντάς το σε συλλογικό φορέα βιωμάτων και συναισθημάτων. Έτσι, ο τόπος δεν λειτουργεί απλώς ως σκηνικό της ανάγνωσης, αλλά αναδεικνύεται σε ενεργό συνδημιουργό της εμπειρίας, αποδέκτη και ταυτόχρονα πομπό των ατομικών ανταποκρίσεων που συναντιούνται και συνομιλούν μεταξύ τους. Η πράξη αυτή ενισχύει τη διάδραση ανάμεσα στην ποίηση, τον τόπο και το υποκείμενο της ανάγνωσης, δημιουργώντας ένα πεδίο κοινής νοηματοδότησης. Ο τόπος μετατρέπεται σε ρήμα δράσης (Buell, 2001, p. 67), το οποίο εμπεριέχει τη σύνδεση των ανθρώπων που τον ζουν, καθώς μέσα από αυτόν δημιουργούν δίκτυα κοινωνικά -και στην προκειμένη περίπτωση αναγνωστικά. Ταυτόχρονα, με το μοίρασμα των ποικίλων αναγνωστικών ανταποκρίσεων ανατρέπεται η ανασύνθεση και αναζήτηση του μονοσήμαντου, «σωστού» και «αυθεντικού» νοήματος που κυριαρχεί στην εκπαιδευτική πράξη (Κόκκινος, 2018, σ. 3, Μαλαφάντης & Χρυσός, 2012, σ. 1232). Αντίστοιχη πρακτική μπορεί να πραγματοποιηθεί σε οποιονδήποτε τόπο, αξιοποιώντας κυρίαρχα ή χαρακτηριστικά στοιχεία του.

Εικόνα 7, *Συλλογικές αναγνώσεις ποιημάτων κάτω από δέντρα και το δέντρο των μηνυμάτων στην πόλη του Λουξεμβούργου*

Αναγνώσεις σε μουσείο

Ο χώρος του μουσείου αποτελεί εμβληματικό τόπο, ο οποίος προσφέρει αισθητικές και πολιτισμικές εμπειρίες. Η επίσκεψη σε έναν μουσειακό χώρο μπορεί να προσφέρει βαθιά συγκινησιακές εμπειρίες και προσωπικές ανταποκρίσεις σε κάθε επισκέπτη, όπως συμβαίνει και με τον αναγνώστη και το κείμενο. Η Kiersten Latham στο άρθρο της "The Poetry of the Museum: A Holistic Model of Numinous Museum Experiences" (2007) προτείνει ότι η εμπειρία του μουσείου μπορεί να ιδωθεί ως μια «ποιητική» συνάντηση ανάμεσα στο αντικείμενο, τον επισκέπτη και τον τόπο, μια συναλλακτική σχέση ("transactional relationship") που θυμίζει τη θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης της L. Rosenblatt. Όπως ο αναγνώστης συνδιαμορφώνει το νόημα του κειμένου μέσα από τις προσωπικές του εμπειρίες, μνήμες και συναισθήματα, έτσι και ο επισκέπτης του μουσείου συμμετέχει ενεργά στη συγκρότηση του «νοήματος» του εκθέματος και του ίδιου του χώρου. Η "numinous experience", όπως την ονομάζει η Latham, αποτελεί μια βαθιά συγκινησιακή και μεταβατική εμπειρία, μια στιγμή ενότητας του εαυτού με το αντικείμενο και τον τόπο, όπου ο χρόνος αναστέλλεται και δημιουργείται μια αίσθηση διαχρονικής συνέχειας. Με αυτή την έννοια, το μουσείο λειτουργεί όπως το κείμενο ή το βιβλίο. Γίνεται τόπος ανάγνωσης του πολιτισμού, όπου ο χώρος, τα αντικείμενα και οι ιστορίες τους ενεργοποιούν την προσωπική φαντασία και συγκίνηση του επισκέπτη.

Με αφετηρία την αντίληψη ότι η προσωπική ανταπόκριση του επισκέπτη αποτελεί κεντρικό άξονα της πρόσληψης των μουσειακών εκθεμάτων, η επίσκεψη σε ένα μουσείο με παιδιά μπορεί να συνδυαστεί δημιουργικά με την ανάγνωση ενός λογοτεχνικού κειμένου. Το κείμενο αυτό ενδέχεται είτε να έχει γραφτεί ειδικά για το συγκεκριμένο μουσείο, είτε να πραγματεύεται θεματικές που σχετίζονται με την εμπειρία της επίσκεψης (βλ. ενδεικτικά Serafini & Rylak, 2021, Κανατσούλη, 2020). Σε αυτή την περίπτωση, στόχος είναι η περιήγηση και η γνωριμία με τον χώρο και τα εκθέματά του μέσα από το βιβλίο, το οποίο λειτουργεί ως οδηγός-ξεναγός.

Σε άλλες περιπτώσεις, όπου προτεραιότητα αποτελεί η προσωπική ανταπόκριση των παιδιών τόσο απέναντι στα εκθέματα όσο και απέναντι στην αφηγούμενη ιστορία, μπορεί να επιλεγεί οποιοδήποτε λογοτεχνικό βιβλίο, ανεξαρτήτως θεματικής, για ανάγνωση μέσα στον μουσειακό χώρο. Η σύμπραξη αναγνωστών, κειμένων και εκθεμάτων διαμορφώνει ένα δυναμικό πεδίο ερμηνειών και συναισθηματικών αντιδράσεων, όπου

κάθε στοιχείο λειτουργεί σαν κρίκος ενός ηλεκτρικού κυκλώματος, παράγοντας μια μοναδική αισθητική στιγμή, ένα ιδιότυπο «ποίημα», σύμφωνα με τον όρο της Rosenblatt (Rosenblatt, 1994, p. 14). Σε μια τέτοια επίσκεψη, ζητούμενο είναι η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στην αισθητική και συναισθηματική ανταπόκριση τόσο στο λογοτεχνικό κείμενο όσο και στα μουσειακά εκθέματα.

Ενδεικτική είναι η δράση ανάγνωσης που πραγματοποιήθηκε με μαθητές Δημοτικού σχολείου στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης Βορρέ. Στόχος ήταν η πρόκληση προσωπικών ανταποκρίσεων στο βιβλίο *Το παλιόπαιδο* της Αγγελικής Δαρλάση, σε εικονογράφηση της Ίριδας Σαμαρτζή και η σύνδεσή τους με τις συναισθηματικές ανταποκρίσεις προς τα εκθέματα του μουσείου. *Το παλιόπαιδο* παρουσιάζει, μέσα από την πορεία του πρωταγωνιστή και το παράδειγμα του μουσικού προγράμματος El Sistema, τη δύναμη της τέχνης να αλλάζει ζωές. Τονίζει πόσο σημαντικό είναι να δίνονται ευκαιρίες σε όλους, ιδιαίτερα σε παιδιά που θεωρείται πως δεν έχουν καμία προοπτική να ξεφύγουν από τη φτώχεια ή τις λανθασμένες επιλογές. Η ιστορία αντλεί έμπνευση από πραγματικές διαδρομές μουσικών του El Sistema και της διεθνούς φήμης Ορχήστρας «Μπολιβάρ» της Βενεζουέλας και επιλέχθηκε για τη συγκεκριμένη δράση αφενός γιατί αναφέρεται στην Τέχνη (θεματική που προσεγγίζει τη θεματική του μουσείου), αφετέρου γιατί οι συναισθηματικές εναλλαγές είναι έντονες και πολλαπλές.

Η ανάγνωση του βιβλίου πραγματοποιήθηκε στον εξωτερικό χώρο του μουσείου. Η επιλογή του συγκεκριμένου τόπου ανάγνωσης δεν ήταν τυχαία, καθώς η φυσική και αισθητική ατμόσφαιρα του μουσείου προετοιμάζει τα παιδιά για μια εμπειρία πολλαπλών αναγνώσεων του κειμένου, του τόπου και των εκθεμάτων. Η έμφαση δόθηκε στην αισθητική ανάγνωση, στο βίωμα, δηλαδή, της αναγνωστικής εμπειρίας (Rosenblatt, 1994, pp. 24-25), η οποία στην πορεία συνδυάστηκε με την ατομική περιήγηση στο μουσείο. Τα παιδιά, χωρίς να μοιραστούν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους από την ανάγνωση, περιηγήθηκαν ατομικά στον χώρο του μουσείου, με στόχο να εντοπίσουν ένα έκθεμα που τους γεννά σκέψεις, ιδέες και συναισθήματα, τα οποία αντανακλούν την προσωπική τους εμπειρία από την ανάγνωση. Στη συνέχεια, τοποθέτησαν ένα καρτελάκι με το όνομά τους μπροστά στο επιλεγμένο έκθεμα, προκειμένου ξεκινώντας η ομαδική περιήγηση να επικοινωνήσουν και να εξηγήσουν προφορικά στην ομάδα τη σύνδεση εκθέματος-αναγνώσματος που έκαναν. Η επιλογή συγκεκριμένων εκθεμάτων από περισσότερα παιδιά και οι

διαφορετικές «αναγνώσεις» τους, ανέδειξαν τη δυνατότητα πολλαπλών ερμηνειών, τόσο του κειμένου όσο και των ίδιων των αντικειμένων (εικ. 8). Η «οπτική ανάγνωση» των εκθεμάτων, έτσι, συνδυάστηκε με τη λογοτεχνική ανάγνωση μεταφράζοντας τον εσωτερικό αναγνωστικό διάλογο σε αισθητική ανταπόκριση. Οι αναγνώστες-επισκέπτες, μετουσιώνοντας τη συναισθηματική τους εμπλοκή στο κείμενο σε ερμηνευτική πράξη μέσα στον μουσειακό χώρο, συνδιαμόρφωσε το «νόημα» τόσο του βιβλίου όσο και των εκθεμάτων.

Εικόνα 8, *Τα παιδιά επιλέγουν τον πίνακα του Μαγκρίντ στο Μουσείο Βορρέ και δικαιολογούν την επιλογή τους: «… γιατί ο εικονιζόμενος στον πίνακα βλέπει τον εαυτό του στον καθρέφτη, αλλά δεν τον αναγνωρίζει. Βλέπει κάποιον άλλον, όπως το Παλιόπαιδο δεν αναγνωρίζει τον εαυτό του, γιατί αυτό που βλέπουν οι άλλοι δεν είναι αυτό που πραγματικά ΕΙΝΑΙ»*

Καταληκτικές σκέψεις

Οι φιλαναγνωστικές πρακτικές, οι οποίες ως διαδικασία διαπερνούν τα φυσικά όρια του σχολείου, αξιοποιούν το εξωτερικό περιβάλλον ως αφετηρία για την προσέγγιση της λογοτεχνίας, συνιστώντας αφορμές για ατομικές και συλλογικές αναγνωστικές εμπειρίες. Κάποιες από αυτές συνδέονται και προσδιορίζονται από έναν τόπο, ενώ κάποιες άλλες επιχειρούν να συνδέσουν αναγνώστες και να συστήσουν μια κοινότητα. Οι αναγνωστικές συναντήσεις σε υπαίθριες βιβλιοθήκες, σε αναγνωστικά μονοπάτια, σε μουσεία ή φυσικά τοπία, προσδίδουν στην ανάγνωση βιω-

ματική διάσταση και λειτουργούν ως προκλήσεις προσωπικής έκφρασης, συλλογικής συνδιαλλαγής και δημιουργικής αλληλεπίδρασης.

Τοποθετώντας την οργανωμένη λογοτεχνική εμπειρία εκτός τάξης δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να επαναπροσδιορίσουν τη σχέση τους με το βιβλίο και να οδηγηθούν σε επιπλέον οικειοθελείς αναγνώσεις. Ταυτόχρονα, οι συγκεκριμένες πρακτικές, οι οποίες προωθούν με μια ευρεία έννοια την εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο (place-based education) -καθώς πραγματοποιούνται σε δημόσιους κοινοτικούς χώρους-, δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να επανασυνδεθούν με τον κοινωνικό και φυσικό κόσμο και να δημιουργήσουν ένα δίκτυο σχέσεων συνδεδεμένο τόσο με τις ανθρωπογενείς και φυσικές κοινότητες (Graham, 2007) όσο και με την ανάγνωση. Με τον συγκεκριμένο τρόπο η λογοτεχνική ανάγνωση σε εξωτερικό χώρο εκτός από τη φιλαναγνωστική της διάσταση και την επιδίωξη διαμόρφωσης μιας αναγνωστικής κουλτούρας, συμβάλλει στην ενδυνάμωση των σχέσεων των παιδιών με την κοινότητα, τους ανθρώπους και το βιβλίο.

Βιβλιογραφία

Beveridge, A. (2009). The benefits of reading literature. In F. Oyebode (ed.), *Mindreadings: Literature and psychiatry* (pp. 1-14).

Buell, L. (2001). *Writing for an endangered world: literature, culture, and environment in the U.S. and beyond*. Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

Cremin, T., & Scholes, L. (2024). Reading for pleasure: scrutinising the evidence base–benefits, tensions and recommendations. *Language and Education*, 38(4), 537-559.

Council on Early Childhood, High, P. C., Klass, P., Donoghue, E., Glassy, D., DelConte, B., ... & Williams, P. G. (2014). Literacy promotion: an essential component of primary care pediatric practice. *Pediatrics*, 134(2), 404-409.

Dera, J. (2025). Students' Perceptions of the Benefits of Literary Reading in School and Leisure Contexts. *Education Sciences*, 15(5), 580, 1-17.

Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: the evidence. *Archives of Disease in Childhood*, 93(7), 554-557.

Graham, M. A. (2007). Art, ecology and art education: Locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375-391.

Hackett, A. (2021). *More-than-human literacies in early childhood.* The British Academy.

Kozak, N. I. (2019). "I Can't Have That in There": Little Free Library Stewards and Intellectual Freedom. *The Library Quarterly*, 89(3), 185-202.

Kozak, N. I. (2017). Building Community, Breaking Barriers: Little Free Libraries and Local Action in the United States. *M/C Journal*, 20(2). https://doi.org/10.5204/mcj.1220

Latham, K. F. (2007). The poetry of the museum: A holistic model of numinous museum experiences. *Museum Management and Curatorship*, 22(3), 247-263.

Mackey, M. (2016). Literacy as material engagement: the abstract, tangible and mundane ingredients of childhood reading. *Literacy*, 50(3), 166-172.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The reader, the text, the poem. The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Sarmiento, C.S., Sims, J.R. & Morales, A. (2017). Little free libraries: an examination of micro-urbanist interventions. *Journal of Urbanism: International Research on Placemaking and Urban Sustainability*, 1-22. DOI: 10.1080/17549175.2017.1387588

Serafini, F., & Rylak, D. (2021). Representations of museums and museum visits in narrative picturebooks. *Libri & Liberi*, 10(1), 45-62. DOI: 10.21066/carcl.libri.10.1.3

Stock, B. (2013). Reading, community and a sense of place. In J. Dunkan & D. Ley (eds), *Place/culture/representation* (pp. 314-328). Routledge.

Ελληνική Βιβλιογραρφία

Αποστολίδου, Β. (2018). Τα βιβλία κάνουν καλό στα μωρά. *Ο αναγνώστης* (6/3/2018).

Αποστολίδου, Β. (2016). Μία, δύο…πολλές ανταλλακτικές βιβλιοθήκες. *Ο αναγνώστης* (13/3/2016).

Καλογήρου, Τ. (2016). Η Ποίηση ως «όραμα» και «άκουσμα»: Διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις και δραστηριότητες στη διδασκαλία της ποίησης. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, *22*, 1-19. DOI: https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2016.604

Καλογήρου, Τ, & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). Προλεγόμενα. Στο Τζίνα Καλογήρου & Κική Λαλαγιάννη (επιμ.), *Η λογοτεχνία στο σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 27-42) Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός.

Κανατσούλη, Μ. (2020). Χίλιες και μια νύχτες στα μουσεία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων. *Museumedu*, Spring 2020, 35-46.

Κόκκινος, Δ. (2018). Σε αναζήτηση της χαμένης ποιητικής απόλαυσης: Επαναπροσδιορίζοντας τη λειτουργία του ποιητικού λόγου στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης . *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, *28*, 1-17. DOI https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2018.647

Μαλαφάντης, Κ. & Χρυσός, Μ. (2012). Η αισθητική αναγνωστική στάση και ανταπόκριση ως παράγοντας ενίσχυσης του αναγνωστικού κινήτρου. Στο Κ.Δ. Μαλαφάντης, Ν. Ανδρεαδάκης, Δ. Καραγιώργος, Γ. Μανωλίτσης, Β. Οικονομίδης (επιμ.), Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα* (σσ. 1231-1240), τόμ. Β, Διάδραση.

Νίκα, Β. (2025). *Μιλώντας στους μεγάλους για τα βιβλία των μικρών*. Πατάκης.

Πρωτογενείς πηγές

Δαρλάση, Α. (2014). *Το παλιόπαιδο*, εικονογράφηση Ίρις Σαμαρτζή. Πατάκης.

Αναπαραστάσεις της παιδικής ηλικίας και η παιδική αντίληψη του θανάτου στο *Σπίτι παιδιού* του Κυριάκου Συφιλτζόγλου

Άκης Μάντζιος
Επίκ. καθ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
amantzios@uoi.gr

Περίληψη

Θέμα της εργασίας είναι η ερμηνευτική ανάλυση του σπονδυλωτού αφηγήματος *Σπίτι παιδιού* (2019) του Κυριάκου Συφιλτζόγλου, όπου συγχωνεύονται μνημονικά επεισόδια από την παιδική ηλικία του κεντρικού προσώπου-αφηγητή. Κοινό σημείο αναφοράς των διηγήσεων αποτελεί, με βάση την παρακειμενική «δείξη», το -υπαγόμενο στο σχετικό δίκτυο ιδρυμάτων σε χωριά της βόρειας Ελλάδας- «Σπίτι παιδιού», συγκεκριμένα σε κοινότητα του νομού Δράμας, τόπο οικογενειακής διαμονής του αφηγητή-παιδιού.

Πυλώνας της καθημερινότητας της κοινοτικής ζωής είναι ο θάνατος: επαναλαμβανόμενο γεγονός στα γηρασμένα, απισχνασμένα από ζωή, χωριά της περιοχής, λόγω και της μετανάστευσης των επιγόνων των –πολλών ήδη– προσφύγων της, που προβάλλεται από την *οπτική γωνία* του παιδιού· που, εξοικειωμένο καθώς είναι μαζί του, ζει τον θάνατο, ο οποίος συνυφαίνεται, μέσα από την ανέμελη παιδική ματιά, με το παιχνίδι. Η σύζευξη αντίθετων, αλληλοαναιρούμενων εννοιών υλοποιείται πολλαπλά αφηγηματικά και εκδοχές της θα εξετάσουμε (όπως χαρακτηριστικά η συνύπαρξη τραγικού-κωμικού).

Με βάση έγκριτες μεθοδολογικές προτάσεις για τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού λόγου και αναπαράστασης των σκέψεων του παιδιού, θα διερευνήσουμε αφηγηματικές στρατηγικές διαμέσου των οποίων αναπλάθεται ο παιδικός λόγος (λ.χ. προφορικότητα, ομιλούσα γραφή, ηχομιμητικές λέξεις κ.ά.) και προβάλλονται χαρακτηριστικά προσίδια της παιδικής φύσης: ενδεικτικά, η αθωότητα, η αυθορμησία, η συνειρμική ή ανιμιστική λειτουργία της παιδικής σκέψης, η θέαση-αντίληψη του κόσμου από το παιδί. Στον ορίζοντα της Παιδαγωγικής της

λογοτεχνίας και της παιδευτικής λειτουργίας αυτής, η μελέτη θα εστιάσει στη μεταβίβαση, με δίαυλο το αφήγημα, ηθικών αξιών, στην επενέργειά του στην ωρίμανση, τη συγκρότηση της αυτοσυνειδησίας· στην οικείωση, τη συμφιλίωση του ενεργού παραλήπτη-παιδιού με καίρια ζητήματα του κόσμου, ειδικότερα της ζωής στην ολότητά της και, του άρρηκτα συνδεδεμένου μαζί της, θανάτου.

Μέσα από την επαναφορά ομόλογων ιδεών στην προηγούμενη συλλογή του αφηγήματος *Σπίτι παιδιού* και στην επόμενή του (πεζοποιημάτων ή ποιημάτων, αντίστοιχα, που συνομιλούν με φωτογραφικές «αφηγήσεις»), θα αναδείξουμε, τέλος, εκδοχές ενδο-διακειμενικών σχέσεων στο έργο του δημιουργού και διακαλλιτεχνικής του έκφρασης.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, τεχνικές αφήγησης, θάνατος, παιχνίδι, προφορικότητα

Abstract

Subject of this study is the interpretative analysis of the modular narrative *Child's home (Σπίτι παιδιού)* (2019), written by Kyriakos Syfiltzoglou, where childhood's central person-narrator mnemonic episodes are merged. Common narrative point of reference, based on the para-textual "deixis", is the "Child's home"– subsumed under the relevant network of institutions in villages throughout northern Greece–, specifically in a community in the prefecture of Drama, the family residence of the narrator-child.

The pillar of everyday life in the community is death: a recurring event in the aged, slimming of life, villages of the region, even due to the migration of the descendants of its (already plenty of) refugees, which is projected from the child's *perspective.* The child, familiarized to death, lives death, through the carefree childish point of view, interwoven with play. The coupling of opposite, mutually contradictory concepts is narratively implemented in multiple ways. The latter complexity versions will be examined (characteristically, the coexistence of tragic-comic elements).

Based on valid methodological proposals for the ways of expressing narrative discourse and representing the child's thoughts, we will explore narrative strategies through which children's speech is recreated

(e.g. orality, speech-like writing, onomatopoeic words, etc.) and are projected features of the child's nature, indicatively: innocence, spontaneity, the associative or animistic function of children's thinking, the child's perception of the world. In the horizon of the Pedagogy of Literature and its educational function, the study will focus on the transmission of moral values, through the narrative, on its effect on maturation, the formation of self-consciousness; on the familiarization of the active recipient-child to crucial issues of the world, specifically life in its entirety and, inextricably linked to it, death.

Through the recurrence of homologous ideas in the previous collection of the narrative *Child's home* and its next collection (prose poems or poems, respectively, that converse with photographic "narratives"), we will finally expose versions of both intra- and intertextual correlations in the work of the creator and his interartistic expression.

Key-words: Pedagogy of Literature, narrative techniques, death, play, orality

Η μελέτη, στον ορίζοντα της Παιδαγωγικής της λογοτεχνίας και της παιδευτικής λειτουργίας αυτής και με δίαυλο, συγκεκριμένα, το αφήγημα *Σπίτι παιδιού* (2019) του Κυριάκου Συφιλτζόγλου, θα εστιάσει στη μεταβίβαση ηθικών αξιών, στην επενέργειά του στην ωρίμανση του ενεργού παραλήπτη-παιδιού, τη συγκρότηση και συνείδηση του εαυτού· στην οικείωση, τη συμφιλίωσή του με καίρια ζητήματα του κόσμου, ειδικότερα της ζωής στην ολότητά της και, του άρρηκτα επομένως συνδεδεμένου μαζί της, θανάτου. Η ενεργός αναγνωστική εμπλοκή, η διαλεκτική σχέση ειδικά των παιδιών, η γόνιμη, συνακόλουθα, επικοινωνία τους με τη λογοτεχνία, με άξονα μάλιστα αναφοράς χαρακτήρες-πρότυπα και φορείς αξιών που διανοίγουν με το παράδειγμά τους νέες ή εναλλακτικές προοπτικές συμπεριφοράς, παρέχουν ερείσματα, συμβάλλοντας πολλαπλά και ουσιαστικά στην πνευματική και ενσυναισθητική τους ανάπτυξη, την ηθική τους αγωγή. Η λογοτεχνική εκπαίδευση μετασχηματίζεται σε παράθυρο να ανοιχτούν στον κόσμο, δείχνοντας καινούριες ή άλλες πλευρές απ' όπου μπορούν να θεωρηθούν οι ποικίλες όψεις του· ενεργοποιεί πρόσθετες δυνατότητες ανταπόκρισης έναντι αυτών, χτίζοντας γέφυρες προσπέλασης και νοερής διαδρομής σε άγνωρες εκδηλώσεις του (Ανα-

γνωστοπούλου, 2004, 2018· Πασχαλίδης, 2004, 2018· Πάτσιου & Καλογήρου, 2013· Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008· Μαλαφάντης, 2015· Καλογήρου, 2016· Μάντζιος, 2024). Μέσα από πρόσφορα λογοτεχνικά παραδείγματα και τις νέες αναγνωστικές εμπειρίες που αυτά συνιστούν για τα παιδιά-δέκτες, πλουτίζεται και επαναπροσδιορίζεται η οπτική και η στάση τους απέναντι στα πράγματα, η νοηματοδότηση της ζωής, η πρόσληψη και κατανόηση του κόσμου.

Ο θάνατος, «αόρατος» διαχρονικά στους ανθρώπους (Malafantis, 2013· Δεμερτζή, 2024), η πιο βέβαιη αβεβαιότητα (Πλεξίδας, 2016), με το αναφερόμενο και το σημαινόμενό του να είναι απροσδιόριστα, συνιστά κορυφαία μεταφορά για όλες τις ασύλληπτες κι ανείπωτες εμπειρίες (Ιατρού, 2012· Βούλγαρη, 2015). Η παλαιότερη τάση αποφυγής, αποσιώπησης των λογοτεχνικών του αναπαραστάσεων, πόσω μάλλον με αποδέκτες τους τα παιδιά, έχει αναθεωρηθεί. Γιατί, η επικοινωνία, η εξοικείωση του παιδιού-μαθητή με τη θεματική του θνήσκειν και όχι ο αποκλεισμός του από αυτή ή την απώλεια, ευρύτερα, η αποδραματοποίηση της όψης του θανάτου με την ένταξή του στον κύκλο της ζωής (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008· Αναγνωστοπούλου & Μίσσιου, 2021), συνεισφέρουν στην περιστολή του φόβου· λειτουργούν μ' άλλα λόγια κατευναστικά έναντι της «επίφοβης» διαχρονικά «δυναμικής» (Ιατρού, 2012, σ. 77) των σημασιακών του φορτίσεων λόγω του άφευκτου τέλους.

Στην προοπτική αυτή της σύγχρονης λογοτεχνικής εκπαίδευσης, θα διερευνήσουμε, μεταξύ άλλων, την εν λόγω θεματοποίηση που αποδίδεται μάλιστα μέσα από την αντίληψη του παιδιού για τον θάνατο, προ-καλώντας δυνάμει κάθε αναγνώστη να αισθανθεί τον κόσμο και την πραγματικότητα με το δικό του βλέμμα (Τσιλιμένη, 2021).

Συγκεκριμένα, ερευνητικό αντικείμενο της εργασίας είναι η ερμηνευτική ανάλυση του σπονδυλωτού αφηγήματος *Σπίτι παιδιού* του Κυριάκου Συφιλτζόγλου, όπου συγχωνεύονται μνημονικά επεισόδια από την παιδική ηλικία του κεντρικού προσώπου-αφηγητή. Κοινό σημείο αναφοράς των τριάντα τριών (33) διηγήσεων αποτελεί, με βάση την παρακειμενική αφετηριακή «δείξη» (σ. 8), το –υπαγόμενο στο σχετικό δίκτυο Ιδρυμάτων σε χωριά της βόρειας Ελλάδας– «Σπίτι παιδιού», ειδικότερα στην κοινότητα Πλατανιά του νομού Δράμας, τόπο εργασίας της μητέρας και οικογενειακής διαμονής του αφηγητή-παιδιού.

Ιδιαίτερα θα σταθούμε στην παιδαγωγική αξία που παρουσιάζει η αφηγηματική ανάπλαση του παιδικού λόγου (εκφωνημένου και σιωπηρού), η προβολή χαρακτηριστικών προσίδιων της παιδικής φύσης, η

αποτύπωση της θέασης και της αίσθησης του κόσμου από το παιδί: που αδέσμευτο, καθώς είναι, από την κωδικοποιημένη, συμβατική αντίληψη του κόσμου και των πραγμάτων, προσλαμβάνει τον κόσμο μέσα από τα δικά του μάτια, με παραδοξότητα και φαντασία, βασισμένο στην ενστικτώδη και διαισθητική αντίληψή του, τις εντυπώσεις του από εκείνον που ολοένα ανακαλύπτει· δημιουργεί έτσι έναν δικό του κόσμο, νοηματοδοτώντας συχνά το άγνωστο διαμέσου του γνωστού.

Η παιδικότητα της αφηγηματικής φωνής θεμελιώνεται με κοινούς παρονομαστές σε επίπεδο, ειδικότερα, έκφρασης:

– την υφολογική αναπαραγωγή της φυσικότητας, της αφέλειας του λόγου ή της σκέψης του παιδιού. Παραθέτουμε ενδεικτικά: «Άλλοι το 'λεγαν "ίδρυμα" άλλοι "Σπίτι Παιδιού"» […]. Στην Πλατανιά ήταν αυτό. […] Απέναντι έβλεπες το βουνό και πίσω μια παιδική χαρά ήταν» (9). Ή: «Εκείνη την ώρα που κοιτούσα τον κύριο να περπατά προς το τρίγωνο σπίτι έφαγα γκολ. Η ομάδα μου μ' έβριζε, αλλά εμένα δεν μ' ένοιαζε, γιατί το μυαλό μου ήταν στον κύριο χωρίς την κυρία» (63).

– την πιστή αναπαράσταση, συνακόλουθα, της αμεσότητας, της αυθορμησίας του λόγου, με στοιχεία που απηχούν τον αυτοσχεδιαστικό χαρακτήρα της προφορικής εκφοράς του (τη διατήρηση λ.χ. του «ομιλούντος» λόγου στη γραφή ή τις συχνές περιπτώσεις ονοματοποιίας, της ακουστικής παράστασης διαμέσου ηχομιμητικών λέξεων, όπως χαρακτηριστικά αντίστοιχα): «Βρες μπας και ήπιες κανένα ουζάκι στα κρυφά;» (68), σε μια απορηματική αντίδραση του πατέρα για τις παράδοξες απανωτές ερωτήσεις του παιδιού· «έβαζε κάθε λίγο ξύλα στη σόμπα κι αυτά τσαφ και τσουφ έκαναν συνέχεια, αλλά ο παπάς δεν μπέρδευε τα λόγια του με τα τσαφ τσουφ» (77)· «Όλο κάτι μαστόρευε […]. Κάρφωνε, ξεκάρφωνε, έτριβε […]. Ξύλα πολλά είχε […] κι όλο ντάκα ντούκα, χρατς χρουτς» (74)· ή αλλού: «Κουκουβάου έκανε το βράδυ, κουκουβάου η κουκουβάγια […]. Δεν μπορούσα να καταλάβω γιατί συνέχεια το ίδιο και ξανά το ίδιο και πάλι ολόιδιο κουκουβάου και κουκουβάου» (51). Η αίσθηση αυτή δίνεται επίσης με τις επιμηκύνσεις των φωνηέντων που λειτουργούν εμφατικά, επιτείνουν τις σημάνσεις των σχετικών εκφωνημάτων. Ένα παράδειγμα: «"Γκοοοολ", φωνάζαμε εμείς και η κυρά-Τίγκω "Μπράβοοο, τα παιδιά μου", τα πρόβατα σήκωναν το κεφάλι απ' το χορτάρι […] "μπεεεε", κάνανε αυτά και ξανά η μουσούδα στο χορτάρι» (72).

Εκφάνσεις παιδικότητας συνιστούν παρόμοια:

– τα γνωρίσματα του παιδιού να θέτει κατ' επανάληψη ερωτήσεις για τα πρωτόφαντα εξωτερικά ερεθίσματα του κόσμου, που μένουν πολλές φορές αναπάντητες, ή να μεταβαίνει από τη μια σε άλλη, διάφορη διάθεση, συμπεριφορά.

– η ανάδειξη της, κατεξοχήν παιδικής, συνειρμικής λειτουργίας της σκέψης, διαμέσου αυθαίρετων, επάλληλων ανακλήσεων στη μνήμη, με εναύσματα τα οποία ταυτοποιεί παράδοξα, ή τουλάχιστον εξομοιώνει, με οικείες μορφές κι εμπειρίες της σχολικής ζωής και της καθημερινότητάς του στο χωριό. Ορισμένα αντιπροσωπευτικά παραδείγματα: «"Βραδιά υπεριλήκων", είπε η μαμά και δεν καταλάβαινα τι πάει να πει υπεριλήκων, αλλά τουλάχιστον μπορούσα με το μυαλό μου να το κλίνω "οι υπερίληκες, των υπεριλήκων, τους υπερίληκες, ω υπερ…"» (67)· «Ο Τενσέσογλου ήταν αυστηρός και το πρόσωπό του ήταν συνέχεια νευριασμένο, λες κι είχε φάει ξύλο από τον πατέρα του ή τον είχαν βάλει τιμωρία στο σχολείο, στη γωνία μόνο του» (22)· «οι κουρτίνες ήταν σκισμένες και βρώμικες, είχαν ένα χρώμα όπως ο τραχανάς που άπλωνε η θεία Σταυρούλα» (20).

Στην ίδια κατεύθυνση, προχωρώντας σε επίπεδο βάθους, διαπιστώνουμε πλεοναστικά την ενεργοποίηση της φαντασίας του παιδιού που οικοδομεί το δικό του σύμπαν, αίροντας τις συμβατικές οριοθετήσεις ανάμεσα στα στοιχεία του: με τα εξανθρωπισμένα πλάσματα της φύσης να μοιράζονται με τα πρόσωπα κοινές λειτουργίες και ιδιότητες ή να εκδηλώνουν ανάλογα μ' εκείνα αισθήματα ή συμπεριφορές ως ομοειδείς, οργανικές αξεχώριστα μονάδες του κοσμικού όλου, σε αμοιβαία ανταπόκριση με τον άνθρωπο και επικοινωνία μαζί του· αλλά και με την εμψύχωση των αψύχων, του ανόργανου κόσμου, στο παιδικό ανιμιστικό σύμπαν που ζωντανεύει αφηγηματικά. Η *εστίαση* μάλιστα του παιδιού που αφηγείται εκτείνεται, συμπεριλαμβάνοντας κι εκείνα, καταφάσκοντας τη συλλειτουργία τους ως ισότιμων μελών και της αφήγησης. Ενδεικτικά είναι τα ακόλουθα παραθέματα: «Κάτι ήθελε (<η κουκουβάγια>) από μας, κάθε βράδυ έξω απ' το Σπίτι Παιδιού […] και δεν μπορούσε να μας το πει […] κι ίσως ντρεπόταν να 'ρθει ώς την πόρτα και να χτυπήσει γιατί βράδυ αργά κι εμείς άνθρωποι. […] Χάλασε το σπίτι της κι εδώ είναι Σπίτι Παιδιού» (51-52), κι αντίστοιχα: «είχα κουβαλήσει κάτι πλάκες που είχα βρει σε διάφορα σημεία του χωριού. […] Κάθε μέρα μετά το σχολείο, πήγαινα στις πλάκες και καθόμουν εκεί, μαζί τους. Δεν ξέρω ποιος έκανε παρέα σε ποιον, αυτές σε μένα ή εγώ σ' αυτές» (13).

Πυλώνας της καθημερινότητας της κοινοτικής ζωής, στις λήψεις του αφηγηματικού φακού του Συφιλτζόγλου, είναι ο θάνατος: επαναλαμβανόμενο γεγονός στα γηρασμένα, απισχνασμένα από ζωή, ερημωμένα χωριά της περιοχής, λόγω και της μετανάστευσης (στη Γερμανία ή σε άλλες ελληνικές πόλεις) των επιγόνων των –πολλών ήδη– προσφύγων της[1]. Ο θάνατος προβάλλεται από την *οπτική γωνία* (-*προοπτική*) και την αντίληψη του παιδιού που αφηγείται στις μυθοπλαστικές αυτοβιογραφικές διηγήσεις του συγγραφικού-αφηγηματικού υποκειμένου· παιδιού, που εξοικειωμένο, καθώς είναι, μαζί του ζει τον θάνατο. Μέσα από σκηνές που απηχούν τη λαϊκή πολιτισμική μας παράδοση το παρακολουθούμε λ.χ. να κρατά τα εξαπτέρυγα, να χτυπά την πένθιμη καμπάνα –πλεοναστικά επαναλαμβανόμενη ηχητική του χωριού–, να συμμετέχει, πρώιμα ώριμο, άφοβα στα τελετουργικά της ταφής με την ομήγυρη των κατοίκων· να επισκέπτεται στα «νεκροταφεία» την πεθαμένη γιαγιά του, μέσα από εκδοχές *πολυμοναδικής*, ως προς την αφηγηματική *συχνότητα*, αφήγησης (Genette, 2007, σ. 183), και τα τεθνεώτα πρόσωπα θυμιατίζοντας το μνήμα, να μεριμνά για την «ευζωία» των νεκρών (Πανταλέων, 2020), να συμπονά όσους έφυγαν μόνοι ή νέοι από τη ζωή.

Γιατί, στον τρόπο με τον οποίο το παιδί προσλαμβάνει το γεγονός του θανάτου και διάκειται απέναντί του, που προβάλλεται με περίσσεια αφηγηματικά, δεν είναι ξεκάθαρη –ή, άλλοτε, εμφανίζεται συγκεχυμένη– η μετά θάνατον ακύρωση των λειτουργιών της ζωής· με τον βιολογικό θάνατο να μην ταυτίζεται με το απόλυτο, το οριστικό τέλος, την ανυπαρξία. Διαβάζουμε χαρακτηριστικά: «εγώ έψαχνα (ενν. στον τάφο της γιαγιάς) τρύπες με μυρμήγκια στο χώμα. Αν έβρισκα καμία, κολλούσα το 'να μάτι μου, κοιτούσα τάχα μέσα στην τρύπα και φώναζα "Γιαγιά με βλέπεις;" […] γελούσαμε όλοι. Νόμιζα, δηλαδή ήμουν σίγουρος, ότι μ' έβλεπε η γιαγιά και γελούσε κι αυτή» (10)· ή αλλού: «ρώτησα (<τη μαμά>) "Πώς μπορούν οι νεκροί να αναπνέουν έτσι που είναι τόσο κολλητά ο ένας με τον άλλον εδώ;" (για το νεκροταφείο της Θεσσαλονίκης κατά στην κηδεία του θείου Στέλιου). Μου 'πε πως εδώ τους έχουν για λίγο, όχι όπως στα χωριά. "Ε, τότε κι εγώ εδώ θέλω", της είπα, "για λίγο στην πόλη και μετά ξανά πίσω στο χωριό, ζωντανός"» (39).[2]

1. Αναφέρουμε παρενθετικά στο σημείο αυτό πως στο Σπίτι παιδιού θεματοποιείται, ταυτόχρονα η ιστορική μνήμη, σ' ένα μνημονικό ταξίδι μέχρι την πιο πρόσφατη ιστορία της περιοχής, λαμβάνοντας πρόσθετες, επίκαιρες, σημασιακές διαστάσεις, αναφορικά με την ερήμωση των χωριών της επαρχίας, ευρύτερα.
2. Αντίστοιχα συγκεχυμένη, αδιαμόρφωτη, εκτίθεται η περί χρόνου αντίληψη του παιδιού-κεντρικού αφηγηματικού προσώπου. Αντιπροσωπευτικό είναι το παράθεμα: «Μαμά, όταν γίνω υπερήλικος, εσύ θα 'σαι σαν εγγονή μου κι ο μπαμπάς σαν εγγονός μου» (68).

Το όνομα του παιδιού (-αφηγητή-συγγραφέα), «Κυριάκος», το μαθαίνουμε μετά τα μέσα του βιβλίου (σ. 64), σημείο μέχρι το οποίο ήταν, όπως διαβάζουμε, «ο γιος του Ζήση» (25). Η πρωτοπρόσωπη, στη μεγαλύτερη έκταση αλλά όχι αποκλειστικά, αναληπτική αφήγηση είναι πρωτίστως εσωτερικά εστιασμένη στο παιδί-ήρωα που αφηγείται· άλλοτε, διευρύνεται και σε άλλα πρόσωπα ή πλάσματα της φύσης, όπως αναφέραμε, ακόμη και σε άψυχα ή τεθνεώτες που προσ-λαμβάνουν ζωή, συναισθήματα, σκέψεις, επιθυμίες (με την εστίαση να είναι κάποτε, λιγότερο συχνά, και παντογνωστική).

Αναφορικά με τους *τρόπους* εκφοράς του λόγου και αφηγηματικής αναπαράστασης του εκφωνημένου και του ενδιάθετου, νοερού λόγου, των σκέψεων κυρίως του παιδιού, επισημαίνουμε την αξιοποίηση του εσωτερικού μονολόγου, κατά Genette (Genette, 2007, σσ. 244-250). Και, με βάση το πιο εξειδικευμένο, για την παρουσίαση της συνείδησης στη μυθοπλασία, μοντέλο της Dorrit Cohn (2001), αναγνωρίζουμε τη φόρμα της άμεσης πρωτοπρόσωπης αφήγησης (και την κομβική της χρήση), τη μη χρονολογημένη, ειδικότερα, μνημονική αφήγηση. Το παιδί-ήρωας στο αφηγηματικό σύμπαν των υπό μελέτη διηγήσεων ανακαλεί συνειρμικά, συγκολλά όπως σε ένα παιδικό παζλ, επεισόδια, σκηνές, στιγμές, λόγους, μνήμες όλα μαζί εμπλουτισμένες με στοιχεία μυθοπλασίας. Ο αφηγητής εστιάζει ενδοσκοπικά στο παρελθοντικό του εγώ (Cohn, 2001, σ. 267), εξιστορεί, και θεάται την ίδια στιγμή, τη ζωή του, συνομιλώντας μ' αυτή, ενθυμούμενος την παιδική του ηλικία, αλλά και λειτουργώντας παράλληλα ως φορέας βιωμάτων και μνήμης συλλογικής.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον από αφηγηματολογική σκοπιά παρουσιάζουν τα χρονικά άλματα στο παρόν της αφηγηματικής πράξης, καθώς αναγνωρίζουμε, στα σχετικά χωρία (2019, σσ. 41, 82-83), το σχήμα της *μετάληψης*: της παρέμβασης, εισβολής του ενήλικου αυτή τη φορά αφηγητή στο ενδοδιηγητικό επίπεδο (Genette, 2007, 309-312)[3]. Ειδικότερα, τη θέση του ήρωα-παιδιού παίρνει ως διηγηματικό πρόσωπο φανερά ο ενήλικος αφηγητής-συγγραφέας, διαρρηγνύοντας την ακολουθία με παραβιάσεις που «παίζουν στο διπλό χρόνο της ιστορίας» (Genette, 2007, σ. 310) και της επιτέλεσης της αφήγησης. Στις κειμενικές αυτές διελεύσεις του Κυριάκου Συφιλτζόγλου εκδιπλώνονται ιστορίες, φορτισμένες με *ιδεολογικά σχόλια* (Genette, 2007, σσ. 333-335), για τον σκοτωμένο στον πόλεμο της Κορέας φαντάρο η δεύτερη, τον τάφο του οποίου ξαναεπι-

3. Για την τεχνική της μετάληψης και τη λειτουργία της, παραπέμπουμε επίσης στην εξειδικευμένη μονογραφία του Genette (2004). Βλ. ακόμη, Pier, 2016. Πρβλ. την αναγνώριση αντίστοιχων μεταληπτικών παρεμβάσεων, με πεδίο αναφοράς την αφηγηματική ποιητική του Δημήτρη Νόλλα στα μελετήματα: Αγγελάτος, 2019· Παπαθεοδώρου, 2023 (ειδικότερα, σσ. 742-743)· Πεχλιβάνος, 2023 (κυρίως, σσ. 751 κ. εξής).

σκέπτεται έπειτα από πολλά χρόνια ο πραγματικός συγγραφέας, σε θέση πλέον να νοηματοδοτήσει την προτερόχρονη αφήγηση:

«Έτσι τώρα τα θυμάμαι […], πέρασαν καμιά τριανταριά χρόνια που του άναψα κερί […] και σήμερα, τριάντα χρόνια μετά, του ανάβω εδώ τσιγάρο» (82-83).[4]

Βασικό χαρακτηριστικό των διηγήσεων είναι η συνύφανση του θανάτου, μέσα από την ανέμελη παιδική ματιά, με το παιχνίδι. Ο ανήλικος ήρωας αντιμετωπίζει τον θάνατο με τη στάση και την αφοσίωση παιδιού στο παιχνίδι του. Την *παιδιά*, τον ένα δηλαδή, πιο αυτοσχεδιαστικό κι ελεύθερο, αυθόρμητο πόλο του παιχνιδιού, σύμφωνα με τη θεωρία για το παιχνίδι του Roger Caillois (Caillois, 2001· Αρσενίου, 2015), αναγνωρίζουμε στις υπό μελέτη εκφάνσεις του. Το παιγνιώδες στοιχείο του πολιτισμού στις αρχικές του φάσεις, το παιχνίδι ως πηγή τέχνης και κάθε σημαντικής πολιτισμικής εκδήλωσης, ανέδειξε υποδειγματικά ο Johan Huizinga που αναγνώρισε στοιχεία παιχνιδιού, μεταξύ άλλων, και στις θρησκευτικές τελετουργίες (Huizinga, 2010). Σύμβολα και τελετές της θρησκευτικής ζωής γίνονται συχνά «αντικείμενο παιδικής μίμησης», υποστηρίζει επίσης ο Caillois (2001, σ. 115). Παίζοντας, τα παιδιά φτιάχνουν «έναν κόσμο δικό τους, στα μέτρα τους», παρατηρεί ο Walter Benjamin (1996, σ. 85), με το παιχνίδι να αποδίδει συνεκδοχικά τις λυτρωτικές ιδιότητες της παιδικότητας, τον άφθαρτο και παιγνιώδη τρόπο της παιδικής φαντασίας.

Σύμφυτο με το παιδί, το παιχνίδι και η ζωοποιός δύναμή του συνιστά τελικά μεταφορά της ζωής (πρβλ. Ιατρού, 2007), αντίδοτο στο θάνατο: «στην Προσοτσάνη, στον τάφο της γιαγιάς […] εγώ με τον αδερφό μου παίζαμε κρυφτό. Ένας καμούσε στο κυπαρίσσι μέχρι τα εκατό και ο άλλος κρυβόταν εκεί γύρω. Ο ήλιος χτυπούσε πολύ, αλλά στο νεκροταφείο είχε πολλές κρυψώνες» (47). Ή, χαρακτηριστικά, στην 23η διήγηση το παιχνίδι με τα γουόκι-τόκι, δώρα στα δυο μικρά αδέλφια από τον μπαμπά, παίζεται και στις καθιερωμένες επισκέψεις στη γιαγιά στα «νεκροταφεία», με νικητή κάθε φορά όποιον πετύχαινε τη μεγαλύτερη ηλικία των επιγραφών του τάφου: «Ολυμπία Κιλικαρίδου, πέθανε 12 ετών, όβερ». «Ευτέρπη Πέτρου, πέθανε 105 ετών, κέδισα, όβερ». Ώσπου το παιχνίδι διακόπτεται ξαφνικά, στη θέα ενός πολύ μικρού ξύλινου ξεφλουδισμένου σταυρού, με μια λαμαρίνα στο κέντρο να γράφει «"Αλεξάνδρα, δύο ημερών" και γύρω μια κουδουνίστρα, έναν κλόουν κι έναν Αγιοβασίλη, όλα παλιά και βρώμικα» (66)· αφορμή, χωρίς δεύτερη σκέψη, σε μια συ-

4. Πρβλ. το ομόλογο φαινόμενο, όταν ο συγγραφέας παίρνει τον λόγο για να αναδιηγηθεί εμβόλιμα (εξηγώντας την αφήγηση του πρώτου επιπέδου) τη συνάντηση μάνας-γιου που εντάσσεται στο ιστορικό-ιδεολογικό συγκείμενο των παιδικών του χρόνων· αφήγηση, στην οποία προσδίδει αληθοφάνεια διαμέσου της μαρτυρικής, πιστοποιητικής λειτουργίας (Genette, 2007, σ. 333): «Πέρασαν αρκετά χρόνια για να μάθω ότι το σφυρί με το δρεπάνι (ενν. «σκάλισμα πάνω στο μάρμαρο τάφου») ήταν το σφυροδρέπανο […]. Ότι ο Σανουζίδης […] το '61 ήταν ο ενδιάμεσος μιας συνάντησης μάνας και γιου. […] Αυτά μου 'λεγε ο κυρ Λευτέρης…» (41).

γκινητική, τρυφερή εκδήλωση της, διακριτικής της παιδικής φύσης, συμπόνιας και γενναιοδωρίας, να χαρίσουν στην κοπελίτσα τα γουόκι-τόκι. «"Ποια κοπελίτσα;"» μας ρώτησε μετά (<ο μπαμπάς>). Όβερ, του είπαμε και τρέξαμε στην παιδική χαρά» (66).

Στην ίδια προοπτική μπορεί να ιδωθεί το κωμικό στοιχείο που επανέρχεται μάλιστα πολλαπλά, εκδηλωμένο σε κειμενικά συμφραζόμενα του θνήσκειν (κηδεία, ταφή, κοιμητήριο) και που φαντάζει, με μια πρώτη ματιά, ασύμβατο προς το κυρίαρχο αφηγηματικά θέμα του θανάτου. Γνωρίσματα του κωμικού, τη συναίσθηση του οποίου δεν έχουν τα παιδιά, όπως η αφέλεια, η εύρεση ομοιοτήτων ανάμεσα στα ανόμοια κ.ά., προσιδιάζουν στην παιδική φύση και σχετίζονται με τον σχηματισμό του στο ασυνείδητο. Δίνει διέξοδο στον πόνο, διαφυγή από την οδύνη στην άρνηση του ανθρώπου να παραδοθεί σ' αυτή. Κατά την φροϋδική αντίληψη, συνδέεται με την άμυνα έναντι της πραγματικότητας και την αντιμετώπιση του κόσμου «ως παιχνιδιού για παιδιά που αξίζει μόνο να αστειευτείς μαζί του» (Freud, 2009, σ. 316). Το παιδί διάκειται απέναντι στο παιχνίδι όπως οι συγγραφείς στα λογοτεχνικά τους κείμενα, δημιουργώντας αντίστοιχα μια δική του πραγματικότητα, αναμορφώνοντας «τα πράγματα του κόσμου των άλλων» (Χρυσανθόπουλος, 2009, σ. 321). Ορισμένα παραδείγματα: «Όταν ξεκίνησε η κηδεία, ανέβηκα πάνω στο γυναικωνίτη και τους κοιτούσα όλους από ψηλά […]. Οι περισσότεροι ήταν άντρες κι είχαν βγάλει τα καπέλα τους. Μετρούσα τις καράφλες κι όταν τέλειωνα το μέτρημα, ξαναμετρούσα απ' την αρχή. Κάθε φορά μου έβγαινε κι άλλος αριθμός» (61)· «Μια φορά ένα από τα ξαδέρφια μου που γεννήθηκε στη Γερμανία, έτσι όπως άκουγε τον παπά στο τρισάγιο να ψέλνει λες κι ήταν σφήκα, τον έπιασε νευρικό γέλιο. Ο παπα-Σταύρος δεν σταμάτησε όμως, συνέχιζε να βουίζει "… Σταύρου, Μαρίας, Ελευθερίου…" και ξανά βούισμα. Οι άλλοι σιωπηλοί και ο ξάδερφος να προσπαθεί να πνίξει το γέλιο αλλά τίποτα» (55).

Οι αντιθετικές τελικά σχέσεις πάνω στις οποίες οικοδομείται το αφήγημα[5] –σε βαθμό μάλιστα τέτοιο που χαρακτηρίζει κατεξοχήν τον ποιητικό παρά τον πεζό λόγο– αντιστοιχούν ουσιαστικά στη διπλή φύση των πραγμάτων, την οποία και αναπαράγουν· στη σύζευξη των αντιθέτων, την ακύρωση, μ' άλλα λόγια, της διάζευξης αντίθετων ή αλληλοαναιρούμενων εννοιών και καταστάσεων, το «συναμφότερον», κυρίαρχος και χαρακτηριστικός κώδικας του πολιτισμού μας και των λογοτεχνικών του εκφράσεων (Καψωμένος, 2002, σ. 67, 2007· Μάντζιος, 2022).

5. Ενδεικτικά αναφέρουμε την αντιθετική συνάρτηση των χωραφιών με τα θαμμένα κόκαλα νεκρών και τη σπορά, αναβλάστηση της γης επί αυτών που προβάλλει στον φυσικό κύκλο την εναλλαγή, αλληλοδιαδοχή ζωής-θανάτου (87).

Η θεματική του θανάτου στο *Σπίτι παιδιού* λαμβάνει πρόσθετες σημάνσεις. Ειδικότερα, όπως προκύπτει από την ανάλυση, μπορεί, ταυτόχρονα ή εναλλακτικά, να νοηματοδοτεί:

– την επαναφορά στη ζωή, μέσα από τις κειμενικές εγγραφές των τεθνεώτων, με τον θάνατό τους να συνιστά την αρχή της εκτύλιξης των ιστοριών των ανθρώπων που φιλοξενεί ο συγγραφέας·

– επίσης, την επιστροφή για την ταφή στη συλλογική εστία, τη ρίζα, σε μια αναγωγή του ατομικού στο συλλογικό και επικύρωση της αξίας του ανήκειν·

– ακόμη, σημασιοδοτεί την οφειλή για τη διατήρηση της ζωντανής μνήμης, την αναίρεση της λησμονιάς –κι είναι η τελευταία αυτή η οποία προσδιορίζει τον ανέκκλητο θάνατο– που αποτελεί μοχλό δράσης του αφηγηματικού υποκειμένου-παιδιού.

Στην παραπάνω ερμηνευτική κατεύθυνση μπορούν να θεωρηθούν και οι εκδοχές μεταφορικής εμψύχωσης των σπιτιών, κατά τις συχνές εξερευνήσεις του παιδιού-ήρωα και αναζητήσεις καταφυγίου στα ακατοίκητα σπίτια του χωριού· σπίτια παρατημένα, λες κι αυτό έγινε σε μια στιγμή, χαλάσματα, λείψανα ζωής που έχει απολεσθεί, αλλά και αψευδείς μαρτυρίες της άδειας από αυτή παρουσίας, της απουσίας. Με τα αντικείμενα ή τα λειτουργικά, στον πρότερο «βίο» τους, στοιχεία του σπιτιού να έχουν περιπέσει σε αχρησία, σε θάνατο, με βάση τη θεώρηση του Bachelard για τον συμβολικό μετασχηματισμό του σπιτιού σε ανθρώπινες αξίες (Bachelard, 2007, σ. 75). Παραθέτουμε ένα αντιπροσωπευτικό τέτοιο παράδειγμα επιθυμίας του παιδιού, η οποία γίνεται αντιληπτή ως αίσθηση χρέους του**,** να δώσει και πάλι πνοή, λόγο για ζωή, στο ξεχασμένο κάρο: «πίσω βρήκα μόνο του ένα κάρο […] μιλιά δεν έβγαζε από κει πίσω […] πήγα κι ανέβηκα πάνω του κι έτριξε σαν να 'κλαιγε λιγάκι, σαν να συγκινήθηκε […] μάλλον είχε γεράσει πολύ και πονούσαν οι ρόδες του και μάλλον ήθελε εκεί να πεθάνει στο δικό του σπίτι, από πίσω, κανείς να μην το βλέπει» (37).

Και σε μια ακόμη αφηγηματική σκηνή που συνιστά απώτατη πραγμάτωση υπέρβασης της διάκρισης των αντιθέτων, της ζωής και του θανάτου: με τα θαμμένα κόκαλα στα παλιά νεκροταφεία που έγιναν χωράφια, να έχουν μείνει χωρίς ούτε τους ξύλινους σταυρούς τους, μεταφορικοποιώντας τη στέρηση από τους νεκρούς του σημείου αναφοράς της μετά θάνατον ζωής, του μνήματος, της δυνατότητας να μείνουν ζωντανοί στη μνήμη. Προς μερική αποκατάσταση της στέρησης αυτής, δηλώνεται η προαίρεση του ήρωα-παιδιού, όταν ζητά απ' τον πατέρα του να «κορ-

νάρει» κάθε φορά «το χωράφι» (87), εκπέμποντας σήμα μνήμης, διάσωσης από τη λήθη. Αναδείχνονται ουσιαστικά εδώ, μέσα από την απώλειά τους, οι ταυτόχρονες σημάνσεις του μνήματος ως μνήμης και ανάκλησης (Derrida, 1996· Καραμήτρου, 2017, σ. 125).

Ανάλογα θέματα, ιδέες (-διακείμενα), μέσα από πραγματώσεις ενδο-διακειμενικών σχέσεων, διαπερνούν: την, προηγούμενη του πεζογραφήματος *Σπίτι παιδιού* που μελετούμε, συλλογή με πεζόμορφα, ειδικότερα, ποιήματα και ποιήματα (μετακειμενικά τους σχόλια)[6] *Δραμάιλο* (2018), καθώς και την επόμενη-τελευταία, το λεύκωμα φωτο-ποιημάτων του δημιουργού (: *Ακατοίκητα*, 2024), που συναπαρτίζουν μια τριλογία[7].

Πρόκειται για περιπτώσεις όπου ο ρηματικός λόγος, μέσα από διασταυρώσεις, όπως επισημάναμε, των ειδών του, συνομιλεί με τις λήψεις του φακού του φωτογράφου, επίσης, Συφιλτζόγλου, ασπρόμαυρες φωτογραφικές αφηγήσεις στο *Δραμάιλο* κι έγχρωμες στα *Ακατοίκητα*· για εκδοχές εικαστικής ποιητικής, καθώς και διακαλλιτεχνικής, δι-εικονικής έκφρασης, με τον διάλογο πεζόμορφου ή καθαρά ποιητικού (-λεκτικού), αντίστοιχα, και φωτογραφικού, οπτικού (-μη λεκτικού) λόγου (Wells, 2007· Τσατσούλης, 2015· Παρίσης, 2000· Μάντζιος, 2022). Θέματα, επιπλέον, που αναδείξαμε στο *Σπίτι παιδιού* αποτυπώνονται οπτικά στις φωτογραφικές εκφωνήσεις του Συφιλτζόγλου: όπου καταδείχνεται και σημαίνεται στο φωτογραφικό, αυτή τη φορά, χαρτί, η διαλεκτική αντιπαράθεση ανάμεσα στην αλλοτινή παρουσία και την απώλειά της[8], την παροντική, οριστική ανθρώπινη απουσία. Τεκμήρια της απουσίας (Sontag, 1993, σ. 26), οι φωτογραφίες απαθανατίζουν, συνάμα, εικόνες, λειτουργώντας ως φορείς διατήρησής τους στη μνήμη.

Σε ορισμένα τέτοια παραδείγματα φωτογραφικών «κειμένων» από τα απομεινάρια της περασμένης ζωής στα παρατημένα σπίτια-φύλακες μνήμης[9], βλέπουμε:

στην πρώτη εικόνα (Εικ. 1) το παλιό εικονοστάσι στους σκασμένους τοίχους, με το κρεμαστό καντήλι και το σχισμένο κάλυμμα κι αντίστοιχα, σε μια ομόλογη λήψη από τα *Ακατοίκητα* (Εικ. 2)·

6. Ο Gérard Genette με τον όρο μετακειμενικότητα (metatextualité) προσδιορίζει τον ιδιαίτερο τύπο μεταδιακειμενικής σχέσης (transtextualité) που συνδέει έναν σχολιασμό με το σχολιαζόμενο κείμενο. Βλ. ειδικότερα, Genette, 2001, σ. 20 και του ίδιου, 2018, σσ. 31, 36· Τσιριμώκου, 2018, σ. 19 σημ. 22.
7. Πρβλ. Σχοινά, 2025.
8. Για το θεμελιακό αυτό, μεταξύ άλλων, γνώρισμα της φωτογραφικής τέχνης, βλ. Μπαρτ, 2008· του ίδιου [Batrhes], 2019, σσ. 45-46· Price & Wells, 2007.
9. Πρβλ. χαρακτηριστικά την ποιητική, παράλληλα, μεταφορική αντιστοίχιση της είσδυσης του φακού στα ετοιμόρροπα σπίτια, βγάζοντάς τα από τη σιωπή, τη λήθη: «κάθε τριγμός σφιγμός / τελευταίος ασπασμός» (Ακατοίκητα, 2024, σ. 11.3-4).

τις πεσμένες, σκονισμένες παλιές φωτογραφίες, που έχουν την τύχη των γερασμένων προσώπων που απεικονίζουν (πρβλ. Sontag, 1993, σ. 16· Μπαρτ, 2008, σ. 130) αδιάψευστους μάρτυρες λησμονιάς και ανθρώπινης απουσίας (Εικ. 3)·

τα μισογκρεμισμένα σπίτια, «κουφάρια», με τα σπασμένα παράθυρα, τους τοίχους και τους σοβάδες να κρέμονται, σε απόλυτη αντίθεση με τη σφύζουσα από ζωή φύση, έξω απ' αυτά, (Εικ. 4)·

σπίτια αλλού, όπου οι στοιβαγμένες, παλιωμένες, ξεχασμένες βαλίτσες, με τα μισοτραβηγμένα ρούχα, υποβάλλουν οπτικά σημάνσεις φυγής (Εικ. 5) ή με το εικονοστάσι και το φθαρμένο σακάκι στην κρεμάστρα, «δείξη» μιας παρουσίας κάποτε, ακυρωμένης ανέκκλητα στο παρόν (Εικ. 6).[10]

Το πεζογράφημα *Σπίτι παιδιού* είναι, θα λέγαμε καταληκτικά, εκεί όπου βρίσκει «εστία» η παιδικότητα και μαζί κιβωτός της, αναδρομή στον παιδικό εαυτό του αφηγηματικού-συγγραφικού υποκειμένου, η ανταπόκριση της ίδιας της γραφής στο αίτημα διατήρησής του. Είναι η οικείωση ιστοριών θανάτου όπως τον αντικρίζει το παιδί, που ζει τον θάνατο, ξορκίζοντάς τον, η παιδική ματιά στον θάνατο, με αναπαραστάσεις της, ως αντίδοτο του θανάτου· κι ακόμη κειμενικά πραγματωμένη οφειλή διατήρησης της μνήμης του.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Α. Πηγές

Συφιλτζόγλου, Κ. (2018). *Δραμάιλο*. Αντίποδες.
Συφιλτζόγλου, Κ. (2019). *Σπίτι παιδιού*. Αντίποδες.
Συφιλτζόγλου, Κ. (2024). *Ακατοίκητα*. Ποταμός.

Β. Θεωρητική βιβλιογραφία, Γ. Μελέτες και άρθρα

Αγγελάτος, Δ. (2019), Η αφήγηση ως στρόβιλος (στο βάθος της *εικόνας*): μια υπόθεση εργασίας για την ποιητική των μυθιστορημάτων του Δημήτρη Νόλλα. *Πόρφυρας*, *168*, 219–223.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). Λογοτεχνικό βιβλίο και Εκπαίδευση: σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού;. Στο Βεν. Αποστολίδου & Ελ. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 267–275). *Τυπωθήτω*-Γιώργος Δαρδανός.

10. Πρβλ. Μακρόπουλος, 2018.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2018). Η ανάγνωση και ο αναγνώστης ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία: Οι αναπαραστάσεις τους στα κείμενα και η επίδρασή τους στον πραγματικό αναγνώστη. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μιχ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και την κοινωνία* (σσ. 87-97). Gutenberg.

Αναγνωστοπούλου, Δ., & Μίσιου, Μ. (2021). Το παιδί που αφηγείται και ο εννοούμενος αναγνώστης-παιδί στο έργο της Kitty Crowther. Στο Μ. Κανατσούλη, Ρ.-Τρ. Αγγελάκη & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Αφηγήσεις και «αφηγήσεις» για την παιδική ηλικία* (σσ. 41-50). University Studio Press.

Αρσενίου, Ε. (2015). Το παιχνίδι ως αγώνας: παίγνιο και *παιδιά* του λογοτεχνικού ανταγωνισμού. *Poeticanet* https://www.poeticanet.gr/paixnidi-agwnas-paignio-paidia-logotexnikoy-a-1525.html?category_id=23 [= (2012), *Μανδραγόρας, 44*, 119–122].

Benjamin, W. (1996). Παλιά παιχνίδια. Με αφορμή μια έκθεση παιχνιδιών στο Märkishes Museum (Μτφ. Ε. Βεροπούλου). Στο Στ. Πετσόπουλος (Επιμ.), *Κούκλες και παιχνίδια* (σσ. 77–89). Άγρα.

Βούλγαρη, Σ. (2015). *Η γραφή του ανέφικτου για την πεζογραφία του Γιώργου Χειμωνά*. Μανδραγόρας.

Caillois, R. (2001). *Τα παιγνίδια και οι άνθρωποι. Η μάσκα και ο ίλιγγος* (Μτφ.-Πρόλ. Ν. Κούρκουλος). Εκδόσεις του Εικοστού Πρώτου (Σειρά: 21ος Παράλληλος).

Cohn, D. (2001). *Διαφανή Πρόσωπα. Αφηγηματικοί τρόποι για την παρουσίαση της συνείδησης στη μυθοπλασία* (Επιμ.-Μτφ. Δ. Γ. Μπεχλικούδη). Παπαζήσης.

Dant, T., & Gilloch, G. (2006). Εικόνες του παρελθόντος. Θεωρίες των Μπένγιαμιν και Μπαρτ περί φωτογραφίας. *Ουτοπία*, *70*, 41–58.

Δεμερτζή, Ε. (2024). «Αν σε χάσω…δεν θα χαθώ»: Τρεις ιστορίες για την εξοικείωση των παιδιών με την απώλεια. *Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης* & Χ. Κ. *Ζάραγκας* (*Επιμ.*), Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, Πρακτικά του 12ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τόμος Β΄ (*σσ.* 954–969). https://www.pee.gr/wp-content/uploads/Σελίδες-508-1008.pdf

Derrida, J. (1996). *Apories: Mourir – s'attendre aux "limites de la vérité".*

Freud, S. (2009). *Το ευφυολόγημα και η σχέση του με το ασυνείδητο – Το χιούμορ* (Μτφ. Λ. Σιπητάνου & Γ. Σαγκριώτης, Επίμετρο Μ. Χρυσανθόπουλος). Πλέθρον.

Genette, G. (2001). *Εισαγωγή στο αρχικείμενο* (Μτφ. Μ. Πατεράκη-Γαρέφη). Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

Genette, G. (2004). *Mé*talepse. *De la figure à la fiction*. Seuil.
Genette, G. (2007). Σχήματα ΙΙΙ. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο αφηγηματολογίας και άλλα κείμενα (Μτφ. Μπ. Λυκούδης). Πατάκης.
Genette, G. (2018). *Παλίμψηστα. Η λογοτεχνία δευτέρου βαθμού* (Επιμ. Μ. Στεφανοπούλου & Λ. Τσιριμώκου, Μτφ. Β. Πατσογιάννης, Εισαγ. Λ. Τσιριμώκου). Μ.Ι.Ε.Τ.
Huizinga, J. (2010). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι* (*Homo Ludens*) (Μτφ. Γ. Λυκιαρδόπουλος & Στ. Ροζάνης). Γνώση.
Ιατρού, Μ. (2007). Οι όροι του παιχνιδιού και τα όρια του κειμένου. Δοκιμαστική τομή σε ένα θέμα της νεότερης ποίησης. *Κονδυλοφόρος, 6*, 79–103.
Ιατρού, Μ. (2012). Γ. Μ. Βιζυηνού «Το μόνον της ζωής του ταξείδιον»: Δρόμοι των κειμένων και μεταφορές του θανάτου. *Σύγκριση / Comparaison, 23*, 67–97.
Καλογήρου, Τ. (2016). *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αναλύσεις Λογοτεχνικών Κειμένων και Διδακτικές Προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας*. Επτάλοφος.
Καραμήτρου, Κ. Κ. (2017). *Ολόφυρσις: Ο θελξίπικρος Έρως των Κεκοιμημένων Πόνων–Η Παιδαγωγική Αξία του Πένθους μέσα από τις Ανεξοικείωτες Όψεις της Δραματικής Τέχνης*. Παπαζήσης.
Καψωμένος, Ε. Γ. (2002). Αναζητώντας το χαμένο ευρωπαϊκό πολιτισμό, Α΄, Νεοελληνική ποίηση και πολιτισμική παράδοση. Πατάκης.
Καψωμένος, Ε. Γ. (2007). Η αρχή της συνύπαρξης των αντιθέτων. Ένας αισθητικός και πολιτισμικός κώδικας στη νεοελληνική λογοτεχνία (από το 17ο στον 20όν αιώνα). Στο Κ. Α. Δημάδης (Επιμ.), *Ο ελληνικός κόσμος ανάμεσα στην εποχή του Διαφωτισμού και στον εικοστό αιώνα, Πρακτικά του Γ΄ Ευρωπαϊκού Συνεδρίου Νεοελληνικών Σπουδών*. Τόμος Β΄ (σσ. 23–36). Ελληνικά Γράμματα.
Μακρόπουλος, Μ. (2018). Οι γλώσσες των νεκρών (για το *Δραμάιλο* του Κυριάκου Συφιλτζόγλου). *Φρέαρ*. https://frear.gr/?p=22690
Malafantis, D. K. (2013). Death Shall Have No Dominion: Representations of Grandfather's Death in Contemporary Picturebooks. *Advances in Literary Study*, *1*(4), 34–38.
Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας. Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Εκδ. Γρηγόρη.
Μάντζιος, Α. (2022). «Με τα χρώματα μίλα, με τα λόγια ζωγράφιζε». Η μεταπολεμική υπερρεαλιστική ποίηση και η ζωγραφική. Πεδίο.

Μάντζιος, Α. (2024). Η *σχέση ανθρώπου-φύσης στη νεοελληνική πεζογραφία και οι παιδευτικές διαστάσεις της λογοτεχνίας. Δύο παραδείγματα ανάλυσης:* Η. Βενέζη, «Η Χιονάτη της Πάρνηθας», Δ. Χατζή, «Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου». Στο Κ. Δ. *Μαλαφάντης* & Χ. Κ. *Ζάραγκας* (*Επιμ.*), Ελληνική παιδαγωγική και εκπαιδευτική έρευνα, Πρακτικά του 12ου Πανελληνίου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Τόμος Β΄ (*σσ*. 992–1008). https://www.pee.gr/wp-content/uploads/Σελίδες-508-1008.pdf

Μπαρτ, R. (2008). *Ο φωτεινός θάλαμος. Σημειώσεις για τη Φωτογραφία* (Μτφ. Γ. Κρητικός). Κέδρος - Ράππα.[Barthes, R.] (2019). Ρητορική της εικόνας. Στο R. Barthes, *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο* (Επιμ. Β. Πατσογιάννης, Μτφ. Γ. Σπανός) (σσ. 31–54). Πλέθρον.

Πανταλέων, Λ. (2020, Φεβρουάριος 3). Παιδική χαρά γεμάτη μνήματα: Κυριάκος Συφιλτζόγλου, *Σπίτι παιδιού*. *Η Καθημερινή*. https://www.kathimerini.gr/culture/books/1063081/paidiki-charagemati-mnimata/

Παπαθεοδώρου, Γ. (2023). «Από δεύτερο χέρι». Σημειώσεις για την ιστορική μνήμη και την αφήγηση στο *Ταξίδι στην Ελλάδα* του Δημήτρη Νόλλα. *Νέα Εστία* (Αφιέρωμα: Γενέθλιο δώρο στον Δημήτρη Νόλλα), *188*(1896), 735–745.

Παρίσης, Ν. (2000). Ο λόγος της ποίησης και ο «λόγος» της φωτογραφίας. *Η λέξη*, *159-160*, 809–813.

Πασχαλίδης, Γ. (2004). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 319–333). *Τυπωθήτω*-Γιώργος Δαρδανός.

Πασχαλίδης, Γ. (2018). Σύγχρονες απολογίες της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μιχ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και την κοινωνία* (σσ. 37–48). Gutenberg.

Πατέρα, Α., & Τσιλιμένη, Τ. (2008). Ο θάνατος του παππού στα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και της Εφηβικής Λογοτεχνίας*, *7*. https://sdoi.org10.26253heal.uth.ojs.kei.2008.492

Πάτσιου, Β., & Καλογήρου, Τ. (2013). Εισαγωγή. Στο Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου (Εισαγ,.-Επιμ.), *Η δύναμη της λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις – Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*) (σσ. 9–19). Gutenberg.

Πεχλιβάνος, Μ. (2023). Δύσκολοι καιροί – *για την εντοπιότητα και την αλλοτοπία του Δημήτρη Νόλλα. Νέα Εστία* (Αφιέρωμα: Γενέθλιο δώρο στον Δημήτρη Νόλλα), *188*(1896), 746–758.

Pier, J. (2016). Metalepsis. In P. Hühn et. al. (Eds.), *Handbook of Narratology*, *1* (pp. 326–343). Walter de Gruyter. https://hal.science/hal-03885690v1/file/ab_Pier_Metalepsis_2016.pdf

Πλεξίδας, Ι. (2006). *Ο άνθρωπος ενώπιον του θανάτου*. Αρμός.

Price, D. & Wells, L. (2007). Σκέψεις για τη φωτογραφία: Διαμάχες, ιστορικά και σήμερα. Στο L. Wells (Επιμ.), *Εισαγωγή στη φωτογραφία* (Προλ.-Μτφ. Π. Πετσίκη) (σσ. 23–74). Πλέθρον.

Sontag, S. (1993). *Περί Φωτογραφίας* (Μτφ. Η. Παπαϊωάννου). Εκδ. του περιοδικού *Φωτογράφος*.

Σχοινά, Κ. Δ. (2025). Στην «ακατοίκητη» ποιητική χώρα του Κυριάκου Συφιλτζόγλου. *Ο αναγνώστης*. https://www.oanagnostis.gr/stin-akatoikiti-poiitiki-chora-toy-kyriakoy-syfiltzogloy-tis-katerinas-d-schoina/

Τσατσούλης, Δ. (2015). *Η γλώσσα της εικόνας. Φωτογραφία και Σουρρεαλισμός με τον φακό του Raoul Ubac* (2η αναθ. έκδ.). Παπαζήσης.

Τσιλιμένη, Τ. (2021). Ο αφηγητής-παιδί σε κείμενα για την απώλεια. Στο Μ. Κανατσούλη, Ρ.-Τρ. Αγγελάκη & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Αφηγήσεις και «αφηγήσεις» για την παιδική ηλικία* (σσ. 269–279). University Studio Press.

Τσιριμώκου, Λ. (2018). Εισαγωγή: Play it again, Fréderick. Στο G. Genette, *Παλίμψηστα. Η λογοτεχνία δευτέρου βαθμού* (Επιμ. Μ. Στεφανοπούλου & Λ. Τσιριμώκου, Μτφ. Β. Πατσογιάννης, Εισαγ. Λ. Τσιριμώκου) (σσ. 9–24). Μ.Ι.Ε.Τ.

Wells, L. (2007). Πάνω και πέρα από τους λευκούς τοίχους: Η φωτογραφία ως τέχνη. Στο L. Wells (Επιμ.), *Εισαγωγή στη φωτογραφία* (Προλ.-Μτφ. Π. Πετσίκη) (σσ. 251–299). Πλέθρον.

Χρυσανθόπουλος, Μ. (2009). Επίμετρο. Στο S. Freud, *Το ευφυολόγημα και η σχέση του με το ασυνείδητο – Το χιούμορ* (Μτφ. Λ. Σιπητάνου & Γ. Σαγκριώτης) (σσ. 317–334). Πλέθρον.

Παράρτημα εικόνων

Εικ. 1, *Κ. Συφιλτζόγλου, Δραμάιλο, 2018, σ. 47*

Εικ. 2, *Ακατοίκητα, 2024, σ. 78*

Εικ. 3, *2024, σ. 95*

Εικ. 4, *2024, σ. 18*

Εικ. 5, *2024, σ. 29*

Εικ. 6, 2024, σ. 28

Έφηβοι ήρωες στον καθρέφτη του τραγικού: Η διαμόρφωση της ταυτότητας μέσω των αρχετύπων του Άμλετ και της Αντιγόνης

Χριστιάνα Μορφωπού
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
christianamorf@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση διερευνά τον μετασχηματισμό της διακειμενικής παρουσίας δύο τραγικών ηρώων, της Αντιγόνης και του Άμλετ, σε διαμορφωτική εμπειρία για τους έφηβους ήρωες τριών σύγχρονων ελληνικών εφηβικών μυθιστορημάτων με στοιχεία Künstlerroman. Έχοντας ως αφετηρία το πρότυπο της διακειμενικής επίδρασης του *Άμλετ* στο αρχέτυπο Bildungsroman: *Τα χρόνια μαθητείας του Βίλχελμ Μάιστερ* του Γκαίτε, προσεγγίζουμε ερμηνευτικά τα επιλεγμένα κείμενα ακολουθώντας ποιοτική και συγκριτική μεθοδολογία, με βάση θεωρητικά σχήματα που αντλούνται από την έννοια της Bildung, όπως αυτή διαμορφώνεται στη φιλοσοφική και παιδαγωγική σκέψη. Η έρευνα αποσκοπεί στην ανάλυση της λειτουργίας της τραγικής τέχνης ως διαμορφωτικού παράγοντα στην εφηβική μυθοπλασία, εστιάζοντας αφενός, στη συγκρότηση της ταυτότητας των ηρώων με «βοηθούς» τα τραγικά πρόσωπα, και αφετέρου, στις αναγνωστικές και υπαρξιακές δυναμικές που ενεργοποιεί -με παιδαγωγικές και στοχαστικές προεκτάσεις- για τον νεαρό αναγνώστη. Η ανάλυση των κειμένων καταδεικνύει ότι η Αντιγόνη και ο Άμλετ, ως σύμβολα του ρομαντικού νέου που δεν δύναται να χτίσει την ζωή του σύμφωνα με τις επιταγές του περιβάλλοντός του, γίνονται για τους «προβληματικούς» -κατά τον χαρακτηρισμό του Λούκατς- ήρωες των μυθιστορημάτων, ένα «double» με το οποίο μπορούν να ταυτιστούν. Η επαφή των ηρώων με τα τραγικά πρόσωπα λειτουργεί ως υπαρξιακό ταρακούνημα, που περιορίζει την εντροπία των μεταβολών τους κατά τη διάρκεια της εφηβείας και αποτρέπει τη συντριβή τους. Οι τραγικές μορφές, που επιλέγουν τον θάνατο αντί την ωρίμαση, λειτουργούν εντός των εφηβικών μυθιστορημάτων ως καθρέφτες οριακών υπαρξιακών στάσεων και, γι' αυτό, εκλαμβάνονται από τους ήρωες ως πρότυπα προς αποφυγήν, αποτρέποντάς τους από μία αποτυχημένη Bildung και διδάσκοντάς τους τη «μεσότητα»

ως απαραίτητη προϋπόθεση για την ενηλικίωση. Επιπλέον, οι ήρωες -και κατ' επέκταση οι νεαροί αναγνώστες- μέσω της πολυεπίπεδης συναλλαγής τους με την τραγική τέχνη, αναβαθμίζονται πνευματικά, αφυπνίζονται καλλιτεχνικά και ωριμάζουν, «γειώνοντας» την ατομική τους τραγωδία στη συμπαντική τραγωδία της ανθρώπινης υπόστασης.

Λέξεις-κλειδιά: εφηβικό μυθιστόρημα, Bildung, Bildungsroman, Künstlerroman, διακειμενικότητα, διαμόρφωση ταυτότητας, τραγική τέχνη, Άμλετ, Αντιγόνη, παιδαγωγική της λογοτεχνίας, φιλαναγνωσία

Abstract

The present paper investigates the transformation of the intertextual presence of two tragic heroes, Antigone and Hamlet, into a formative experience for the adolescent protagonists of three contemporary Greek young adult novels with elements of the Künstlerroman. Taking as its point of departure the paradigm of Hamlet's intertextual influence on the archetypal Bildungsroman, *Wilhelm Meister's Apprenticeship* by Goethe, the study offers an interpretive approach to the selected texts through a qualitative and comparative methodology, grounded in theoretical frameworks derived from the concept of Bildung as articulated in philosophical and pedagogical thought. The research aims to analyze the function of tragic art as a formative factor in adolescent fiction, focusing on the one hand, on the construction of the protagonists' identities, with tragic figures acting as "helpers," and, on the other hand, on the reading-related and existential dynamics it activates—dynamics that carry pedagogical and reflective implications for the young reader. The textual analysis demonstrates that Antigone and Hamlet, as symbols of the Romantic youth who is unable to build a life in accordance with the demands of their social environment, become for the novels' "problematic" heroes—according to Lukács's term—a "double" with whom they can identify. The protagonists' engagement with these tragic figures functions as an existential jolt that limits the entropy of their transformations during adolescence and prevents their collapse. The tragic figures, who choose death over maturation, operate within young adult novels as mirrors of extreme existential stances and are therefore perceived by

the protagonists as models to be avoided. In this way, they avert failed Bildung, teaching "*mesotes*" (the doctrine of the mean) as a necessary precondition for adulthood. Moreover, through their multilayered engagement with tragic art, the protagonists—and, by extension, young readers—are intellectually elevated, artistically awakened, and mature by "grounding" their individual tragedy within the universal tragedy of the human condition.

Key-Words: young adult novel, Bildung, Bildungsroman, Künstlerroman, intertextuality, identity formation, tragic art, Hamlet, Antigone, pedagogy of literature, reading promotion

Η έννοια της Bildung υπήρξε θεμέλιο της ευρωπαϊκής σκέψης γύρω από την παιδεία και τη διαμόρφωση του ανθρώπου ως πνευματικής οντότητας. Ο όρος δηλώνει την αρμονική ανάπτυξη των εγγενών δυνατοτήτων του ατόμου μέσα από τη συνεχή αλληλεπίδρασή του με το φυσικό, κοινωνικό, ιδεολογικό και καλλιτεχνικό περιβάλλον. Η φιλοσοφική και παιδαγωγική αυτή σύλληψη αποτέλεσε τη βάση της αφηγηματικής συγκρότησης του Bildungsroman, του μυθιστορήματος της διαμόρφωσης, το οποίο θεματοποιεί την προοδευτική εξέλιξη του νεαρού ήρωα από την παιδικότητα προς την ωριμότητα, μέσα από εμπειρίες και συγκρούσεις που οδηγούν στην αυτογνωσία και στην κοινωνική ένταξη. Το κατεξοχήν πρότυπο του είδους, *Τα χρόνια μαθητείας του Βίλχελμ Μάιστερ* του Γκαίτε, αποτέλεσε σημείο αναφοράς όχι μόνο για τα μεταγενέστερα Bildungsroman, αλλά και για το ιδιαίτερο υποείδος τους, το Künstlerroman, δηλαδή το μυθιστόρημα καλλιτεχνικής διαμόρφωσης. Ο ήρωας του Künstlerroman διαθέτει καλλιτεχνική φύση και η πορεία του προς την αυτογνωσία συνδέεται οργανικά με την τέχνη. Το είδος αυτό εισάγει, επομένως, την έννοια μιας «καλλιτεχνικής Bildung», όπου η τέχνη λειτουργεί ως μέσο αυτοπραγμάτωσης και διαμόρφωσης του εαυτού.

Η ελληνική λογοτεχνία, αν και δεν ακολούθησε πιστά την παράδοση του Bildungsroman, αφομοίωσε τις αρχές του, προσαρμόζοντάς τες στις ιδιομορφίες της εγχώριας πολιτισμικής και ιστορικής πραγματικότητας. Ιδιαίτερα στη σύγχρονη εφηβική πεζογραφία, εντοπίζονται στοιχεία τόσο του Bildungsroman όσο και του Künstlerroman. Στα εφηβικά αυτά μυθιστορήματα, οι ήρωες, οι οποίοι είναι συνήθως ευαίσθητες και

δημιουργικές φύσεις, αναζητούν μέσα από την τέχνη, τρόπους να επαναπροσδιορίσουν τον εαυτό τους και να αναμετρηθούν με τα υπαρξιακά τους διλήμματα. Η τέχνη -είτε εμπράγματη είτε επινοημένη- αναλαμβάνει διαμορφωτικό ρόλο: πίνακες ζωγραφικής, ποιήματα, μουσικά και θεατρικά έργα, φωτογραφίες, κόμικς και graffiti λειτουργούν ως «καθρέφτες» της εσωτερικής κατάστασης του ήρωα και ως όργανα αυτογνωσίας. Μέσα από την τεχνική της «έκφρασης», δηλαδή, τη λογοτεχνική αναπαράσταση της τέχνης, επιτυγχάνεται μια μορφή «τέχνης μέσα στην τέχνη», όπου η δημιουργική πράξη αποκτά διαμορφωτική σημασία.

Στα σύγχρονα ελληνικά εφηβικά μυθιστορήματα παρατηρείται συχνά το επαναλαμβανόμενο μοτίβο της ενασχόλησης των νεαρών ηρώων με την τέχνη του θεάτρου, στοιχείο που ανακαλεί το υπόδειγμα του Bildungsroman και, ειδικότερα, του αρχέτυπού του, *Τα χρόνια μαθητείας του Βίλχελμ Μάιστερ* του Γκαίτε. Πρόκειται για την ιστορία ενός νέου, ο οποίος οραματίζεται την προσωπική του ολοκλήρωση μέσα από τη «μαθητεία» του στις ποικίλες όψεις του θεάτρου. Η συνάντησή του ήρωα με τον σαιξπηρικό *Άμλετ* σηματοδοτεί ένα αποφασιστικό στάδιο της μαθητείας του, καθώς, όπως περιγράφει ο Γκαίτε: «άνοιξαν μπροστά στα μάτια του έναν καινούργιο κόσμο» (Γκαίτε, 1995, τόμ. Α΄, σ. 235). Ο ίδιος ο ήρωας λέει: «δεν μπορώ να θυμηθώ ένα βιβλίο, έναν άνθρωπο ή οποιοδήποτε περιστατικό στη ζωή μου, που να έχει ασκήσει μια τόσο μεγάλη επίδραση απάνω μου όσο τα εξαίρετα αυτά έργα […] Μοιάζουν με το έργο ενός ουράνιου αγαθού πνεύματος, που σιμώνει τους ανθρώπους για να τους γνωρίσει με τον ίδιο τον εαυτό τους» (Γκαίτε, 1995, τομ. Α΄, σ. 218). Το σαιξπηρικό έργο υπερβαίνει κατά πολύ τον συνηθισμένο διακειμενικό ρόλο που έχουν συνήθως οι αναφορές στον βιβλιακό πολιτισμό και λειτουργεί ως μέντορας για τον νεαρό ήρωα, ακολουθώντας ένα ευρύτερο σχήμα πνευματικής πατρότητας που προσφέρει η τέχνη στους ήρωες των Künstlerroman. Η διακειμενική παρουσία του *Άμλετ*, μέσω της σκηνοθεσίας και της ενσάρκωσής του από τον ήρωα, λειτουργεί ως ισχυρό υπαρξιακό ταρακούνημα· τον αφυπνίζει από την καλλιτεχνική του νάρκη και τον ωθεί να αποδεχθεί το αίτημα της ενηλικίωσης, προκειμένου να μην συντριβεί, όπως ο σαιξπηρικός ήρωας.

Η σχέση αυτή ανάμεσα στο θέατρο, την τραγικότητα και τη διαμόρφωση του εαυτού, που εδραιώνεται στο κλασικό Bildungsroman του Γκαίτε, φαίνεται να βρίσκει ηχηρές αναβιώσεις στη σύγχρονη ελληνική εφηβική πεζογραφία. Η συγκεκριμένη έρευνα προσεγγίζει ερμηνευτικά τη *Μάσκα στο φεγγάρι* του Μάνου Κοντολέων, το *Έτοιμος από καιρό* του

Βαγγέλη Ηλιόπουλου και τις *Σελίδες ενός εφήβου χειμώνα* της Βησσαρίας Ζορμπά-Ραμμοπούλου, τα οποία λειτουργούν ως αντιπροσωπευτικά δείγματα ενός ευρύτερου σώματος κειμένων, που συγκροτήθηκε και μελετήθηκε υπό το πρίσμα της καλλιτεχνικής διαμόρφωσης των ηρώων τους. Σε αρκετά από τα μυθιστορήματα του συγκεκριμένου σώματος παρατηρείται η τάση των συγγραφέων να εγκιβωτίζουν κλασικά Bildungsroman και Künstlerroman στο έργο τους, με την τεχνική της «mise en abyme» (έργο μέσα στο έργο) και της μυθοποιημένης ανάγνωσης, από τα οποία οι ήρωες αντλούν πρότυπα και αφηγηματικά σχήματα αυτογνωσίας. Με παρόμοιο τρόπο λειτουργεί και η διακειμενική παρουσία του *Άμλετ* και της *Αντιγόνης* στα τρία επιλεγμένα μυθιστορήματα.

Στο μυθιστόρημα *Μάσκα στο φεγγάρι*, πρωταγωνιστές είναι δύο ερωτευμένοι έφηβοι, ο Νικήτας και η Κλειώ. Η «προβληματικότητα» τους -απαραίτητο χαρακτηριστικό της ταυτότητας των ηρώων των διαμορφωτικών μυθιστορημάτων, κατά τον Λούκατς (1978, σ. 81)- έγκειται στο ότι και οι δύο είναι γραπωμένοι από τον υλικό πολιτισμό, αγνοούν οτιδήποτε πνευματικό και η ατομικότητά τους εκμηδενίζεται εντός των μικροαστικών, πατριαρχικών και καταπιεστικών οικογενειών τους. Έτσι, μετεωρίζονται, από τη μια πλευρά, ανάμεσα στην παιδικότητα, την απαξίωση των γονεϊκών προτύπων, την αδιαφορία και τις χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο, και, από την άλλη, στις αναλαμπές ενηλικίωσης, όπως η ανάγκη για οικονομική ανεξαρτησία, οι ολοκληρωμένες ερωτικές επαφές και η αναζήτηση της ταυτότητας. Από αυτόν τον μετεωρισμό θα τους βγάλει η τέχνη του θεάτρου, ως θεωρία και ως πράξη, η οποία μεταλαμπαδεύεται από τη φιλόλογό τους, που λειτουργεί ως ιεροφάντης, εισάγοντας τα δύο παιδιά στον μυσταγωγικό κόσμο του θεάτρου, τον οποίο μέχρι πρότινος αγνοούσαν παντελώς.

Στη *Μάσκα στο φεγγάρι*, οι δύο έφηβοι ήρωες, καθώς μελετούν τον Άμλετ τον αντιλαμβάνονται ως έναν λεπταίσθητο και μεταβλητό νέο, που έχει καλλιτεχνικές εξάρσεις, στοχάζεται την τέχνη ως πεδίο υπαρξιακής νοηματοδότησης, οιστρηλατείται από την libido sciendi (πόθο της γνώσης του εαυτού) (Πλωρίτης, 2002, σ. 161) και αντικρίζει με αηδία την πραγματικότητα της ενήλικης ζωής που εκκολάπτει τη διαφθορά και τη σήψη. Είναι, δηλαδή, ένα πρόσωπο με το οποίο οι δύο ήρωες μπορούν να ταυτιστούν, καθώς αντικρίζουν με το ίδιο βλέμμα τον «αποπτωχευμένο κόσμο» (Μπαχτίν, 2014, σ. 60) μέσα στον οποίο ο συγγραφέας δρομολογεί το διαμορφωτικό τους γίγνεσθαι. Οι έφηβοι ήρωες φαίνεται να πάσχουν από «την ασθένεια της Ελσινόρης» -μια ασθένεια «υπερ-τοπική

και διαχρονική» (Μπλουμ, 2023, σ. 589)- γι' αυτό, μόλις ρίξουν μια κλεφτή ματιά στην ενήλικη πραγματικότητα, αναφωνούν σαν άλλοι Μάρκελλοι: «Κάτι σάπιο υπάρχει στο βασίλειο της Δανίας» και αποστρέφονται την εμποτισμένη από πλήθος κοινωνικών προβλημάτων ενήλικη πραγματικότητα. Η «οικειοποίηση» του Άμλετ λειτουργεί ως στρατήγημα του συγγραφέα που παγιδεύει τους ανώριμους ήρωές του, σε μια διαδικασία ανακάλυψης του εαυτού και διεύρυνσης του πνεύματός τους, μέσω της συναλλαγής τους με τα υπαρξιακά και καλλιτεχνικά διλήμματα που θέτει το πάντα σύγχρονο σαιξπηρικό κείμενο, στο οποίο ο καθένας μπορεί να δει κάτι από τον εαυτό του (Μπλουμ, 2023, σ. 545). Η περίφημη σκηνή της *Ποντικοπαγίδας* στον Άμλετ αποτελεί συμβολικό παράδειγμα της αποκάλυψης της αλήθειας μέσω του θεάτρου, αλλά και εμβληματική χρήση της αφηγηματικής τεχνικής mise en abyme. Κατά τον ίδιο τρόπο λειτουργεί και ο *Άμλετ* εντός του μυθιστορήματος (ως έργο μέσα στο έργο), καθώς τους ωθεί στην ανακάλυψη της αλήθειας του εαυτού.

Οι ήρωες του Κοντολέων, δεν παρακολουθούν ή ανεβάζουν τον *Άμλετ* αλλά τον μελετούν, διαβάζοντας το θεατρικό κείμενο. Ο Μπλουμ δίνει μεγάλη αξία στην ανάγνωση του *Άμλετ*. Πιστεύει ότι φωτίζει την προσωπικότητα του αναγνώστη και διευρύνει τον νου του, καθώς δεν ακούει απλώς τον σαιξπηρικό λόγο, αλλά τον αφουγκράζεται και διδάσκεται -ειδικά από τους μονολόγους του Άμλετ- πώς να μιλά στον εαυτό σου: «Αν διαβάσουμε το έργο σωστά και σε βάθος, τότε δεν έχουμε άλλη επιλογή· θα γίνουμε ο Άμλετ» (2024, σσ. 252, 254, 256, 263). «Ο Άμλετ είμαστε εμείς», λέει ο William Hazlitt, υποδηλώνοντας ότι τα λόγια και οι πράξεις του πρίγκιπα αναδεικνύουν την άβυσσο του εγώ, η οποία, κατά βάθος, είναι κοινή για όλους (Μπλουμ, 2023, σσ. 584-585). Ο Μπλουμ επισημαίνει ότι αυτό το «εμείς» σίγουρα περιλάβανε τον Ντοστογιέφσκι, τον Νίτσε, τον Κίρκεγκωρ, κι αργότερα τους Τζόυς και Μπέκετ (2023, σ. 563). Συμπληρώνοντας τη σκέψη του, θα λέγαμε ότι αυτή η «οικειοποίηση» δεν περιορίζεται στους μεγάλους δημιουργούς της Δυτικής λογοτεχνίας, αλλά επεκτείνεται και στη σύγχρονη εφηβική λογοτεχνία, η οποία συνομιλεί δημιουργικά με τα ίδια υπαρξιακά και καλλιτεχνικά διλήμματα που αναδεικνύει το πάντα σύγχρονο σαιξπηρικό κείμενο. Ένα «κείμενο-σφουγγάρι» που απορροφάει τα προβλήματα κάθε εποχής (Κοτ, 1970, σ. 73) αλλά και ένα καλειδοσκοπικό κείμενο που ο καθένας μπορεί να δει σε αυτό κάτι από τον εαυτό του (Μπλουμ, 2004, σ. 259). Έτσι ακριβώς λειτουργεί ο Άμλετ για τους έφηβους ήρωες, ως καθρέφτης και εσωτερικός μονόλογος: «Μωρέ Κλειώ, αυτός ο Άμλετ λες κι είναι άνθρωπος σημερι-

νός… Της γενιάς μας! […] Άκου! *Να ζεις. Να μη ζεις. Αυτή είναι η ερώτηση./ Τι συμφέρει στον άνθρωπο/ Να πάσχει να αντέχει σωπαίνοντας τις πληγές/ από μια μοίρα που τον ταπεινώνει χωρίς κανένα έλεος/ Ή να επαναστατεί. Να αντισταθεί/ στην ατελείωτη παλίρροια των λυπημένων κόπων…* Μη μου πεις πως δεν είναι… πώς το είπαμε;… συναρπαστικό!"» (Κοντολέων, 2013, σ. 238). Η ταύτιση του Νικήτα με τον Άμλετ φαίνεται εντονότερα, όταν υπερασπίζεται ένθερμα τον Δανό πρίγκιπα, σαν να επρόκειτο για τον ίδιο τον εαυτό του, τη στιγμή που οι αμύητοι στο σαιξπηρικό έργο φίλοι του κοροϊδεύουν τον σαιξπηρικό λόγο: «Ο Νικήτας σηκώνεται απότομα και η πολυθρόνα πέφτει από πίσω με θόρυβο. "Μαλάκες!" – η φωνή του έχει όλο πάθος και το θυμό κάποιου που του ξεσκίζουν ό,τι έχει πιστέψει**.** […] Ο Νικήτας κοιτά την παρέα με βλέμμα σκληρό στην αρχή, μετά βλέμμα ψυχρό. "Α γαμηθείτε όλοι σας!" λέει και πιάνει την Κλειώ από το χέρι, την τραβά, τη σέρνει σχεδόν προς την έξοδο της καφετέριας» (Κοντολέων, 2013, σσ. 240-241). Οι ήρωες, έχοντας αναβαπτιστεί πνευματικά μέσα από τη «συναλλαγή» (Rosenblatt, 1994, pp.24-27) τους με τα μεγάλα κείμενα της θεατρικής παράδοσης, απομακρύνονται οριστικά από την ανώριμη εφηβική μάζα.

Τι είναι όμως αυτό που βλέπουν οι ήρωες των σύγχρονων εφηβικών μυθιστορημάτων στον Άμλετ, πέρα από τον εαυτό τους, και λειτουργεί ως καταλύτης διαμόρφωσης; Βλέπουν ό,τι είδε και ο μακρινός τους πρόγονος, ο Βίλχελμ Μάιστερ του Γκαίτε. Βλέπουν ότι η αδυναμία του Άμλετ να δράσει, όπως ορίζει το περιβάλλον του, τον τοποθετεί σε έναν κενό υπαρξιακό χώρο, όπου η ζωή και ο θάνατος δεν διαφέρουν. Το κενό αυτό, ιδωμένο μέσα από το πρίσμα της εφηβικής λογοτεχνίας, είναι το κατώφλι της ενηλικίωσης. Ο Άμλετ δεν κατάφερε να το διασχίσει. Οι ήρωες, όμως, μέσω των αναπόφευκτων προβολών τους στον τραγικό πρίγκιπα, δρασκελίζουν το αυτοκαταστροφικό κενό, που χωρίζει την εφηβεία από την ενηλικίωση και ωριμάζουν, έχοντας για «βοηθό» τους τον ίδιο τον Άμλετ, που τους φωνάζει μετανιωμένος: να ζήσουν και κατ' επέκταση, να δράσουν, εμψυχωμένοι από το ιδεώδες της διαμόρφωσης, αφού μια τέτοια διάσταση παίρνει το σαιξπηρικό διακείμενο εντός του εφηβικού μυθιστορήματος, που, ως είθισται, έχει αισιόδοξο τέλος.

Στο μυθιστόρημα *Σελίδες ενός έφηβου χειμώνα*, η Τζένη, η έφηβη ηρωίδα, είναι μία εκκολαπτόμενη ποιήτρια, η οποία αναζητά την ταυτότητά της μέσα σε ένα διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον, σημαδεμένο από τον αιφνίδιο θάνατο του πατέρα της, ως συνέπεια μιας ζωής δίχως μέτρο. Η απώλεια αυτή, συνοδευόμενη από τη μετακόμιση, την

αλλαγή σχολικού περιβάλλοντος και την οικονομική αστάθεια της οικογένειας, διαμορφώνει το ψυχολογικό υπόστρωμα της «προβληματικής» εφηβείας της Τζένης και λειτουργεί ως αφετηρία για την υπαρξιακή και καλλιτεχνική της αναζήτηση. Αρωγός στην προσπάθειά της να διαμορφώσει την ταυτότητά της στέκεται η *Αντιγόνη* του Σοφοκλή.

Μελετώντας την *Αντιγόνη* με διάθεση υπαρξιακής ταύτισης, αναζητά στην τραγωδία το είδωλό της, για να αντλήσει πρότυπα και να ερμηνεύσει τις συμπεριφορές των οικείων της. Ο πατέρας της Τζένης με τη διπλή ζωή του ενσαρκώνει την ίδια την τραγική αντίφαση: μετεωριζόμενος ανάμεσα στον οίκτο προς τον εαυτό του και τον κοινωνικό φόβο, αδυνατεί να ισορροπήσει, γι' αυτό και το τέλος του είναι τραγικό. Σαν άλλος Οιδίποδας, αυτοκαταστρέφεται, προσφέροντας στην κόρη του μια τραγική διδασκαλία: την αποφυγή της ταύτισης με τον πατέρα, και κατ' επέκταση, με την Αντιγόνη, ώστε να μη συντριβεί κάτω από το βάρος των αντιθέσεων της ζωής της. Έτσι, αν και αρχικά φαίνεται να ταυτίζεται με την Αντιγόνη, στη συνέχεια διαφοροποιείται, καθώς αποδέχεται τις μεταβολές που έφερε η πατρική απώλεια και, μέσα από τη σοφόκλεια τραγωδία, ανακαλύπτει τη διέξοδο από τη δική της προσωπική τραγωδία. «Ερμηνεύοντας την τραγωδία ουσιαστικά μιλάμε για τη ζωή» (Ζορμπά-Ραμμοπούλου, 2012, σ. 132), λέει με ωριμότητα η ηρωίδα και συνεχίζει: «Να προσαρμόζομαι στις αλλαγές και να τις προσαρμόζω στα μέτρα μου. […] Μπορεί να πρέπει κι εγώ να συγκεντρωθώ στον εαυτό μου, να σκεφτώ εγώ τι θέλω να κάνω και να ξεχωρίσω τη ζωή μου από τις ζωές των άλλων, να κοιτάξω στο μέλλον, να δω τον εαυτό μου στο μέλλον, αφήνοντας πίσω το παρελθόν που έχτισαν οι άλλοι» (Ζορμπά-Ραμμοπούλου, 2012, σ. 188). Η τραγωδία, λοιπόν, της προσφέρει, ουσιαστικά, μια «γείωση» της ατομικής τραγωδίας στην συμπαντική τραγωδία της ανθρώπινης ύπαρξης. Όπως λέει ο Άρθουρ Καίσλερ, η αρχαία τραγωδία είναι το σχολείο που μας μαθαίνει πώς να υπερβαίνουμε το εγώ, καθώς «διαλύει την πικρία της προσωπικής λύπης μέσα στο αχανές του ωκεάνιου συναισθήματος» (1976, σ. 248).

Στο ίδιο πνεύμα κινείται και το μυθιστόρημα *Έτοιμος από καιρό*, στο οποίο, ο κεντρικός ήρωας, ο Αναστάσης, είναι ένας νεαρός ζωγράφος με ανολοκλήρωτη ταυτότητα. Αν και γιος Αιγυπτιωτών που φέρουν ως παράσημο την κουλτούρα του ελληνισμού της Αλεξάνδρειας ακόμα και μετά τον αναγκαστικό εκπατρισμό τους, ο ίδιος δεν έχει γνωρίσει ποτέ την πατρίδα και τους προγόνους του. Αυτό εντείνει τη ρευστότητα της ταυτότητάς του και αντανακλάται στην απομόνωση και την έλλειψη

έμπνευσης. Για να απαλλαγεί από την καλλιτεχνική του αδράνεια, ο Αναστάσης ταξιδεύει στην Αλεξάνδρεια με έναν φοιτητικό θεατρικό όμιλο, προκειμένου να ανεβάσουν την *Αντιγόνη*. Η ωρίμαση του ήρωα διαμεσολαβείται και σε αυτό το μυθιστόρημα από την επαφή του με την *Αντιγόνη* — όχι , όμως, μόνο ως κείμενο, αλλά ως τραγική εμπειρία, μέσα από τη διπλή συμμετοχή του, ως ερμηνευτής του Αίμονα και δημιουργός των σκηνικών της παράστασης.

Κατά τη διάρκεια του ταξιδιού στον άγνωστο έως τότε προγονικό τόπο, ο ήρωας ανακαλύπτει οικογενειακά μυστικά που τον συγκλονίζουν και ανατρέπουν όσα θεωρούσε δεδομένα για την ταυτότητά του. Η σκηνογραφία λειτουργεί αντισταθμιστικά και τα σκηνικά ανάγονται σε συμβολικό τόπο εσωτερικής διαμόρφωσης. Ο ήρωας δεν καταφεύγει στην αναμενόμενη επιλογή της κατασκευής του τυπικού παλατιού του Κρέοντα, αλλά αντιθέτως, χρησιμοποιεί παράδοξα υλικά, για να δημιουργήσει τρισδιάστατα χριστιανικά σύμβολα ως σκηνικά αρχαίας τραγωδίας, που τοποθετούνται στη θεατρική σκηνή, η οποία στήνεται πάνω στα ερείπια ενός πρώην αρχαίου και νυν παρακμάζοντος χριστιανικού ναού – μάρτυρα του άλλοτε ακμάζοντος ελληνισμού της Αλεξάνδρειας. Όλα αυτά τα χρονικά, ιστορικά, πολιτισμικά, θρησκευτικά και καλλιτεχνικά επίπεδα, που συμφύρονται μέσα στον καλλιτεχνικό γενετικό κώδικα του ήρωα αποτυπώνονται στα σκηνικά του και τοποθετούν συμβολικά τον ίδιο και την οικογενειακή του ιστορία στον συλλογικό ιστορικό άξονα.

Η διαμορφωτική πορεία του ήρωα αποτυπώνεται συμβολικά και μέσω της υποκριτικής τέχνης. Εξαιτίας ενός απρόοπτου γεγονότος, ο ήρωας αναλαμβάνει τον ρόλο του Αίμονα, αντί ενός γέροντα του χορού, όπως όριζε η αρχική διανομή. Αυτή η θεατρική «εξέλιξη» συμβολίζει την προσωπική του εξέλιξη και σηματοδοτεί την έναρξη μιας πιο δραστήριας καλλιτεχνικής ζωής στο προσκήνιο. Ως ηθοποιός, ο Ανστάσης οφείλει να ενσαρκώσει τον νεαρό Αίμονα, όπως ορίζει ο ποιητής, αξιοποιώντας, όμως, τα δικά του φυσικά χαρακτηριστικά. Αυτή η επίπλαστη, και, εκ του ασφαλούς, «απάρνηση» κάποιων γνωρισμάτων του, σε συνδυασμό με τη διατήρηση κάποιων άλλων, που επιβάλλει η τέχνη της υποκριτικής (Χέγκελ, 1995, σ. 636), λειτουργεί ως μύηση στην αυτογνωσία. Ο Αίμονας υποτάσσεται στη δίνη του ιστορικού χρόνου της τραγωδίας, ο οποίος απορροφά την ατομικότητά του και αναστέλλει τη δυνατότητα αυτοπροσδιορισμού. Παλινδρομεί ανάμεσα στον έλεο και τον φόβο, όπως ο Αναστάσης ανάμεσα στη γνώση και την άγνοια του εαυτού. Ο Αίμονας, όμως, δεν καταφέρνει να βάλει την υπογραφή του στον δικό του χαρα-

κτήρα και αυτοκτονεί. Αντίθετα, ο Αναστάσης βάζει την υπογραφή του στα καλλιτεχνικά του έργα, μέσω των οποίων αυτοπροσδιορίζεται και επιτυγχάνει την καλλιτεχνική του καταξίωση ως ζωγράφος, την κοινωνική του ένταξη και την πολιτισμική του σύγκλιση: «Στο τελευταίο κομμάτι που μου έλειπε απ' το παζλ. Το συμπλήρωσα κι αυτό και είμαι έτοιμος να τραβήξω μπροστά. Θέλω να πάρω μπογιές, πινέλα, τελάρα και να ζωγραφίσω. Θέλω να ζωγραφίσω. Νιώθω έτοιμος να αποτυπώσω στον καμβά όλα αυτά που σημαίνει για μένα αυτός ο ουρανός. Τη δικαίωση, τη συγχώρεση, την αγάπη, αλλά και τη λησμονιά, την εγκατάλειψη, την παρακμή.» (Ηλιόπουλος, 2020, σ. 138). Ανάλογο συμβόλαιο με νεαρούς τραγικούς ήρωες συνάπτουν και οι ήρωες στη *Μάσκα στο φεγγάρι*, αναλαμβάνοντας τον ρόλο του Ορέστη και της Ηλέκτρας. Στα εφηβικά μυθιστορήματα, συνεπώς, οι ήρωες υποδύονται τραγικά πρόσωπα που συμμερίζονται τα ηλικιακά και ψυχολογικά τους χαρακτηριστικά, γεγονός που ενισχύει τον μηχανισμό καθρεφτισμού τους στο τραγικό. Αυτή η «βιωματική σχέση» των ανώριμων εφήβων με τα τραγικά πρόσωπα, εξισώνεται εντός των εφηβικών μυθιστορημάτων με την ενδελεχή εποπτεία ενός προτύπου, η οποία μετατρέπεται μέσω μιας διασκεπτικής διαδικασίας σύγκρισης, ταύτισης και απόκλισης σε εποπτεία του ίδιου του εαυτού, με τρόπο γόνιμο, και, κυρίως, ασφαλή, αφού γίνεται υπό το πρίσμα της θεατρικής «απόστασης», της γνώσης, δηλαδή, ότι πρόκειται για ένα ψευδαισθητικό παιχνίδι μιμητικών καταστάσεων. Στο τέλος αυτού του παιχνιδιού, ο εαυτός επιστρέφει στη «βάση» του κεκαθαρμένος, έχοντας αποκομίσει -εξ αντανακλάσεως- διαμορφωτικές εμπειρίες, που, η άμεση βίωσή τους, θα ήταν επιζήμια. Αυτή ακριβώς τη «βιωματική σχέση» (Γραμματάς, 2009, σ. 21) των ανώριμων εφήβων με τα τραγικά πρόσωπα, των οποίων η «διάνοια» και ο βίος υπερβαίνουν κατά πολύ τα ανθρώπινα, περιγράφεται στα συγκεκριμένα μυθιστορήματα ως διαμορφωτικό όχημα για το πέρασμα των ηρώων από την παιδικότητα στην ωριμότητα.

Επομένως, οι τραγωδίες αποτελούν για τους συγγραφείς της εφηβικής λογοτεχνίας προνομιακό μέσο επίτευξης της στιγμιαίας -όπως επιβάλλεται- διαμόρφωσης και παιδαγωγίας των ηρώων τους (Γεωργοπούλου, 2004, σ. 206), καθώς δεν χρειάζεται να κατασκευάσουν από την αρχή μια «μοιραία ώρα» (Marcuse, 2007, p. 78) ή μια «ώρα του πεπρωμένου» (Lukács, 2011, p. 158), δηλαδή, ένα ισχυρό συμβολικό επεισόδιο που θα άλλαζε ολόκληρη την ύπαρξη του ήρωα, σαν σε μια αστραπή, αλλά καταφεύγουν στην «έτοιμη» εμπειρία που αναπαράγει το διακείμενο ως σύμβολο. Παραφράζοντας τα λόγια του Νίτσε, θα λέγαμε ότι

ο τραγικός ήρωας εκμηδενίζεται εντός των εφηβικών μυθιστορημάτων για χάρη της επιτυχούς διαμόρφωσης των έφηβων ηρώων (2010, σ. 157). Αξιοποιώντας τη θεωρία του Λούκατς για τη σχέση μεταξύ της ψυχής του μυθιστορηματικού ήρωα και του κόσμου (1978, σσ. 99-139), θα λέγαμε ότι κατ' αντιστοιχία, οι ψυχές των τραγικών προσώπων συστέλλονται και διαστέλλονται δυσανάλογα με το χώρο που τους δίνεται εντός της πραγματικότητας, άλλοτε κυριευμένες από ένα ιδανικό εξυψωμένο σε απόλυτο Είναι και άλλοτε απογοητευμένες από την αδυναμία τους να μεταπλάσουν την πραγματικότητα σε πεδίο ποιητικά βιωμένων εμπειριών. Αν, λοιπόν, η Αντιγόνη συντρίβεται γιατί εξωτερικεύει υπερβολικά τη δράση της, ο Άμλετ, παρότι κάνει το αντίθετο –η αδράνειά του είναι, δηλαδή, η αντίστροφη πλευρά μιας έντονης εσωτερικής δράσης– έχει και αυτός ακριβώς το ίδιο τέλος. Συνεπώς, μέσα από το τραγικό προβάλλει εν σπέρματι η κάθαρση του μυθιστορήματος της διαμόρφωσης, που είναι η συμφιλίωση με τη ζωή και τους νόμους της. Ο ήρωας των σύγχρονων εφηβικών μυθιστορημάτων, επηρεασμένος από τα τραγικά πρόσωπα, είναι πρόθυμος να τοποθετήσει τον εαυτό του στην προκρούστεια κλίνη της ενηλικίωσης και να διαμορφωθεί, όπως ορίζει το περιβάλλον του.

Συμπεραίνουμε, λοιπόν, ότι οι τραγωδίες αυτές, ως έργα τέχνης ενσωματωμένα σε εμπράγματες μορφές μέσα στα εφηβικά μυθιστορήματα, δεν λειτουργούν απλώς ως αισθητικό ή θεματικό υπόβαθρο, αλλά επανακτούν τον πρωταρχικό τους παιδευτικό ρόλο: τη διδασκαλία του ανθρώπου. Διδάσκουν τον έφηβο ήρωα -και κατ' επέκταση τον έφηβο αναγνώστη που ταυτίζεται μαζί του- τον τρόπο να υπάρχει στην κοινωνία, επανεξετάζοντας τη σχέση του με την τέχνη, τον έρωτα, την απώλεια, τους οικείους του και τον ίδιο του τον εαυτό. Ειδικά για τον έφηβο αναγνώστη -τον αναγνώστη «στοχαστή» κατά τον Άπλιγιαρτ (Μαλαφάτης, 2018, σ. 371)-, η διδασκαλία αυτή, αποκτά ιδιαίτερη δυναμική, καθώς δεν προσεγγίζει το τραγικό άμεσα, αλλά μέσα από το βλέμμα του ήρωα. Έτσι, μέσω της ταύτισης, αναγνωρίζει και ο αναγνώστης το είδωλό του στον τραγικό καθρέφτη που του τείνει ο συγγραφέας. Βέβαια, ο αναγνώστης των εφηβικών μυθιστορημάτων είναι πολύ πιθανό να μην έχει παρακολουθήσει ούτε διαβάσει τον *Άμλετ* ή την *Αντιγόνη*, ωστόσο, του είναι και οι δύο γνώριμοι, αφού έχουν μια αυτόνομη δραματουργική -σχεδόν ανθρώπινη- υπόσταση, πέρα από το θεατρικό κείμενο που τους γέννησε. Επιπλέον, ο έφηβος αναγνώστης κατά τη διάρκεια της ζωή του σίγουρα έχει συναντήσει, αποκομμένα από το συγκείμενό τους, τα πανανθρώπινα διλλήματά που θέτουν οι τραγικοί ήρωες (όπως το να ζει κανείς ή να μη

ζει), τα οποία πυροδοτούν συνειδητούς και ασυνείδητους υπαρξιακούς στοχασμούς. Όπως χαρακτηριστικά λέει ο Έλιοτ, «ο Άμλετ είναι η Μόνα Λίζα της λογοτεχνίας» (Πατσάκης, 2023, σ. 76). Ξέρουμε ότι η Μόνα Λίζα χαμογελάει προτού ακόμα δούμε το έργο του Ντα Βίντσι. Το χαμόγελο αυτό έχει κατά κάποιο τρόπο αποσπαστεί από τον πίνακα και εμπεριέχει, όχι μόνο όσα εξέφρασε ο δημιουργός του, αλλά και όλα όσα έχουν γραφτεί γι' αυτό. Το ίδιο συμβαίνει με τον Άμλετ (Κοτ, 1070, σ. 68) και την Αντιγόνη. Η χρήση, όμως, της τραγικής διακειμενικότητας στην εφηβική λογοτεχνία δεν απορρέει μόνο από την οικειότητα του έφηβου αναγνώστη με τα τραγικά πρόσωπα, αλλά και από τη σύγχρονη τάση αποφυγής του διδακτισμού που χαρακτήριζε παλαιότερα την παιδική λογοτεχνία. Έτσι, η «παιδαγωγία» καλύπτεται ευρηματικά και γόνιμα κάτω από τραγικές διακειμενικές «μάσκες», ωθώντας τον αναγνώστη στην ανακάλυψη των σπουδαίων αρχικειμένων με τρόπο εύληπτο και ελκυστικό, καθώς ενοφθαλμίζονται σε μυθοπλαστικό περιβάλλον. Μάλιστα, η παραθεματική εισαγωγή αποσπασμάτων από τον *Άμλετ* και την *Αντιγόνη*, ενσωματωμένη στον λόγο του έφηβου ήρωα, μειώνει την αίσθηση ανοικείωσης που θα μπορούσε να προκαλέσει στον νεαρό αναγνώστη η τραγική ρητορικότητα. Η διαμεσολαβημένη, λοιπόν, επαφή του με το τραγικό, καλλιεργεί την αυτοαντίληψή του, προάγει τον προβληματισμό του για τα πανανθρώπινα διλλήματα, παρέχει πρότυπα συμπεριφοράς, αναπτύσσει τη φιλαναγνωσία και διευκολύνει τη μετάβαση από την εφηβική λογοτεχνία στη λογοτεχνία των ενηλίκων. Επιπρόσθετα, οι διακειμενικές συνδέσεις λειτουργούν ως «κλείσιμο του ματιού» προς το ενήλικο αναγνωστικό κοινό (τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς, τους κριτικούς και τους μελετητές της εφηβικής λογοτεχνίας), το οποίο αναγνωρίζει στα κείμενα αυτά τη λογοτεχνική αξία της παροχής ποιοτικών αναγνωστικών εμπειριών στον έφηβο, και, παράλληλα, ανακαλεί νοσταλγικά δικές του διαμορφωτικές εμπειρίες, εντοπίζοντας σε αυτές έναν κοινό τόπο με τη νεότερη γενιά.

Σε αυτό, λοιπόν, το δυναμικό πεδίο, που δημιουργείται από τη συνύπαρξη ηρώων διαφορετικών εποχών και ειδών, η τραγική τέχνη λειτουργεί ως τόπος αυτογνωσίας και παιδαγωγικής μύησης, όπου νεαροί ήρωες και αναγνώστες καθρεφτίζουν και επαναπροσδιορίζουν τον εαυτό τους μέσω του τραγικού και του αιώνιου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Πρωτογενής Βιβλιογραφία

Γκαίτε, Γ.Β. (1995). *Τα χρόνια μαθητείας του Βίλχελμ Μάιστερ*. (Μτφρ. Α. Παρθένης). Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη.
Ζορμπά-Ραμμοπούλου, Β. (2008). *Σελίδες ενός έφηβου χειμώνα*. Πατάκης.
Ηλιόπουλος, Β. (2020). *Έτοιμος από καιρό*. Πατάκης
Κοντολέων, Μ. (2013). *Μάσκα στο φεγγάρι*. Πατάκης.

Δευτερογενής Βιβλιογραφία

Γεωργοπούλου, Κ. (2004). Το σύγχρονο εφηβικό μυθιστόρημα στην Ελλάδα. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό-νεανικό μυθιστόρημα* (σσ. 200-209). Σύγχρονοι Ορίζοντες.
Γραμματάς, Θ. (2009). *Θέατρο και Παιδεία*, Αυτοέκδοση.
Καίσλερ, Α. (1976). *Η πράξη της δημιουργίας*. (Μτφρ. Ι.Δ. Χατζηνικολή). Χατζηνικολή.
Κοτ, Γ. (1970). *Σαίξπηρ, ο σύγχρονός μας*. (Μτφρ. Α. Κοτζιάς). Ηριδανός
Λούκατς, Γ. (1978). *Η θεωρία του μυθιστορήματος*. (Μτφρ. Σ. Βελέντζας). Άκμων.
Lukács, G. (2011). *Die Seele und die Formen. Essays*. Asthesis Verlag.
Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2018). Η διαμόρφωση του αναγνώστη σύμφωνα με τη θεωρία του Joseph A. Appleyard. Στο Τ. Τσιλιμένη & Ε. Κονταξή & Ε. Σηφάκη (Επιμ.), *«Ηδονῶν ἥδιον ἔπαινος». Θεωρήσεις της Παιδικής-Εφηβικής Λογοτεχνίας* (σσ. 370-387). Τζιόλα.
Marcuse, H. (2007). *Art and Liberation. Collected papers of Herbert Marcuse Volume 4*. (Edt. D. Kelmer). Routledge.
Μπαχτίν, Μ. (2014). *Δοκίμια ποιητικής*. (Μτφρ. Γ. Πινακούλας). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
Μπλουμ, Χ. (2003). *Σαίξπηρ. Η επινόηση του ανθρώπινου*. (Μτφρ. Α. Μπερλής & Θ. Γλυνάτσης). Gutenberg.
Μπλουμ, Χ. (2024). *Η ανατομία της επίδρασης. Η λογοτεχνία ως τρόπος ζωής*. (Μτφρ. Κ. Αντωνίου). Gutenberg.
Νίτσε, Φ. (2010). *Η γέννηση της τραγωδίας*. (Μτφρ. Ζ. Σαρίκας). Πανοπτικόν.
Πατσάκης, Φ. (2023). *Ας ξαναχτίσουμε τους ανεμόμυλους*. Έρμα.
Πλωρίτης, Μ. (2002). *Ο πολιτικός Σαίξπηρ. Η τραγωδία της εξουσίας*. Καστανιώτη.
Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
Χέγκελ. Γ. (1995). *Αισθητική*. (Μτφρ. Σ. Γιακουμής). Νομική Βιβλιοθήκη.

Σύζευξη της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στο πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας με σκοπό την καλλιέργεια της ομαδικής δημιουργικής γραφής

Θεοδώρα Παπαϊωάννου
Διδάκτορας ΠΤΔΕ & Μεταδιδάκτορας ερευνήτρια ΠΤΠΕ,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
thpapaio@uth.gr

Κωνσταντίνος Χαρατσής
Εκπαιδευτικός ΠΕ86 - Πληροφορικός,
Διδάκτορας Ηλεκτρολόγος Μηχανικός & Μηχ. Η/Υ,
Πανεπιστήμιο Πατρών
kcharatsis@.uth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα αφορά τη διερεύνηση της επίδρασης των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) σε συνδυασμό με δραστηριότητες των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) για την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων από μαθητές ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου για την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής υπό την αιγίδα εφαρμογής της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας. Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη και να αξιοποιηθεί σε διαθεματικά σχέδια εργασίας, καθώς οι βιωματικές τεχνικές στηρίζονται στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής, εποικοδομητικής και διερευνητικής μάθησης και κατά συνέπεια μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας. Στην παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή του μοντέλου της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας επειδή εστιάζει στην αλληλεπίδραση και στην «πολυδιάστατη» συνεργασία των μαθητών για την επίτευξη γνωστικών στόχων και κοινωνικών δεξιοτήτων. Η ΔΤΕ και οι ΤΠΕ έχουν χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας

με σκοπό την νοηματοδότηση λογοτεχνικών κειμένων, καθώς οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου εστιάζουν στην «αισθητική» ανάγνωση των λογοτεχνημάτων, η οποία σύμφωνα με τη «Συναλλακτική» θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, πραγματοποιείται με τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας, τη σύνδεση του κειμένου με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, με καταστάσεις της καθημερινής ζωής και με άλλα λογοτεχνικά κείμενα. Ο ερευνητικός σχεδιασμός ακολούθησε την προσέγγιση της έρευνας δράσης, καθώς αποσκοπούσε στον αναστοχασμό της διδακτικής εφαρμογής και στις πιθανές βελτιώσεις με βάση τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των σχολικών τάξεων αλλά και την ανταπόκριση των μαθητών στο εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων υιοθετήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι, όπως το ερωτηματολόγιο, η συμμετοχική παρατήρηση, καθώς και τα κείμενα δημιουργικής γραφής που παρήγαγαν οι μαθητές εταιρικά. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι οι συμμετέχοντες εξέφρασαν τις ανταποκρίσεις τους μέσω της δημιουργικής γραφής και διαμόρφωσαν θετική στάση σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση, ΤΠΕ, ομαδοκεντρική διδασκαλία, δημιουργική γραφή

Abstract

This research concerns the investigation of the impact of the techniques of Drama in Education (DiE) in combination with Information and Communications Technologies (ICT) activities for the approach of literary texts by sixth grade students of Primary school for the cultivation of creative writing under the auspices of the implementation of team-centered teaching. Drama in Education can be used in educational practice and utilized in interdisciplinary work projects, as the experiential techniques are based on the principles of collaborative, constructive and exploratory learning and therefore can be carried out within the framework of team-centered teaching. In this research study, the implementation of the team-centered teaching model was carried out because it focuses on the interaction and the "multidimensional" cooperation of students to achieve cognitive goals and social skills. DiE and ICT have been used

in the context of an interdisciplinary approach to Literature with the aim of giving meaning to literary texts, as modern teaching approaches to this cognitive subject focus on the "aesthetic" reading of literary works, which according to the "transactional" theory of reading response, is carried out by experiencing the literary experience, connecting the text with pre-existing knowledge and experiences, with situations of everyday life and with other literary texts. The research design followed the action research approach, as it aimed at reflecting on the didactic implementation and possible improvements based on the specific characteristics of school classes and the response of students to this educational program. Qualitative and quantitative methods were adopted to collect research data, such as a questionnaire, participatory observation, as well as creative writing texts produced by the students in a corporate setting. The results of the research showed that the participants expressed their responses through creative writing and formed a positive attitude towards the subject of Literature.

Key-Words: Drama in Education, ICT, team-centered teaching, creative writing

Εισαγωγή

Η Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση (ΔΤΕ) μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην εκπαιδευτική πράξη και να αξιοποιηθεί σε διαθεματικά σχέδια εργασίας, καθώς οι βιωματικές τεχνικές στηρίζονται στις αρχές της ομαδοσυνεργατικής, εποικοδομητικής και διερευνητικής μάθησης και κατά συνέπεια μπορούν να πραγματοποιηθούν στο πλαίσιο της σύνθετης ομαδοκεντρικής διδασκαλίας (Κοντογιάννη, 2008· Λενακάκης, 2013, 2024· Λενακάκης & Κανάρη, 2023· Παπαϊωάννου, 2016).

Στην παρούσα ερευνητική μελέτη πραγματοποιήθηκε η εφαρμογή του μοντέλου της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας επειδή εστιάζει στην αλληλεπίδραση και στην «πολυδιάστατη» συνεργασία των μαθητών για την επίτευξη γνωστικών στόχων και κοινωνικών δεξιοτήτων (Abram, et al., 2002· Cohen, 1994· Καλδή, 2010) και συνάδει με τις αρχές της ΔΤΕ. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο των παιδαγωγικών αρχών και θεωριών εντάσσονται και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ), οι οποίες χρησιμοποιούνται ως μέσο γνώσης και μάθησης στη διδασκα-

λία γνωστικών αντικειμένων με σκοπό την ολιστική, εποικοδομητική, διερευνητική και διαθεματική προσέγγιση της μάθησης (Jonassen, 2006· Ράπτης & Ράπτη, 2007· Τζιμογιάννης, 2007).

Η ΔΤΕ και οι ΤΠΕ (Anewalt, 2017) έχουν χρησιμοποιηθεί στο πλαίσιο διαθεματικής προσέγγισης της Λογοτεχνίας με σκοπό την νοηματοδότηση λογοτεχνικών κειμένων, καθώς οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του εν λόγω γνωστικού αντικειμένου εστιάζουν στην «αισθητική» ανάγνωση των λογοτεχνημάτων, η οποία σύμφωνα με τη «Συναλλακτική» θεωρία της αναγνωστικής ανταπόκρισης, πραγματοποιείται με τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας, τη σύνδεση του κειμένου με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες, με καταστάσεις της καθημερινής ζωής και με άλλα λογοτεχνικά κείμενα (Αποστολίδου, 2012· Γιακουμάτου, 2011· Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005· Roseblantt, 1978· 1995).

Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., 2002, σ. 157) ως γενικός σκοπός του Θεάτρου ορίζεται η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών που αποσκοπούν στην ομαλή ένταξή τους στο πλαίσιο της ομάδας και ως επιμέρους σκοποί ορίζονται η ενεργοποίηση και η συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η διαμόρφωση αισθητικής-καλλιτεχνικής αντίληψης, καθώς η δημιουργική πρωτότυπη παραγωγή δραματικών κειμένων. Επιπρόσθετα, σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ., 2002, σ. 58) της Λογοτεχνίας κρίνεται σκόπιμη η σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με δραστηριότητες θεατρικής έκφρασης. Αντίστοιχα, στον Οδηγό του εκπαιδευτικού (Ο.Ε., 2022) για τη διδασκαλία της Λογοτεχνίας προτείνεται να χρησιμοποιηθούν οι τεχνικές της ΔΤΕ ως μέσο για να εκφράσουν οι μαθητές τις ερμηνείες τους με τα λογοτεχνικά κείμενα. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο έχουν πραγματοποιηθεί ποικίλες έρευνες στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της ΔΤΕ με μαθητικές ομάδες εργασίας για την προσέγγιση και νοηματοδότηση λογοτεχνημάτων και για την παραγωγή γραπτού λόγου με θετικά μαθησιακά αποτελέσματα (Devlin, 2013· Kondoyianni & Papaioannou, 2009· Παπαϊωάννου, 2016· Παπαϊωάννου & Κοντογιάννη, 2019· Weng et al., 2013).

Στο Δ.Ε.Π.Π.Σ (2002, σ. 412), ο υπολογιστής αναφέρεται ως διεπιστημονικό μαθησιακό εργαλείο και ορίζεται η χρήση του υπολογιστή ως γνωστικού - διερευνητικού εργαλείου και ως εργαλείου επικοινωνίας στο πλαίσιο της ενεργητικής και συνεργατικής μάθησης. Επιπρόσθετα, στο

νέο Πρόγραμμα Σπουδών (2022) τονίζεται η διάχυση της Πληροφορικής στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα στο πλαίσιο της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης. Στο συγκεκριμένο πλαίσιο έχουν πραγματοποιηθεί έρευνες και εκπαιδευτικά προγράμματα που χρησιμοποιούν τις ΤΠΕ σε ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων με θετικά αποτελέσματα (Αποστολίδου, 2012· Βίγκλας & Παπαρούση, 2008· Νικολαΐδου & Γιακουμάτου 2002· Παπακίστιου, 2016).

Το μοντέλο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας και μάθησης που εστιάζει στην αξιοποίηση των πολλαπλών δυνατοτήτων των μαθητών (Abram, et al., 2002· Baudrit, 2007· Cohen, 1994· Καλδή, 2010). Βασίζεται σε τρεις αρχές που όταν ενεργοποιηθούν ταυτόχρονα μπορούν να αυξήσουν τη μαθητική συμμετοχή και την κατανόηση γνωστικών φαινομένων: (α) το περιεχόμενο μάθησης που βασίζεται στις πολλαπλές ικανότητες των μαθητών με ανοιχτού τύπου δραστηριότητες και μαθησιακές καταστάσεις όπου οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν έννοιες που είναι κεντρικές μιας ευρύτερης ιδέας και ενότητας, (β) διδακτικές στρατηγικές που προωθούν αυτονομία και αλληλεξάρτηση σε κάθε ομάδα μαθητών καθιστώντας τους υπεύθυνους να ακολουθήσουν τους κανόνες και τους ρόλους στην ομαδική εργασία και (γ) υπευθυνότητα και μαθησιακή κατάσταση όπου οι εκπαιδευτικοί θέτουν τέτοιες μαθησιακές απαιτήσεις ώστε οι μαθητές τόσο ατομικά όσο και ως μέλη μιας ομάδας να καταστούν υπεύθυνοι για τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία καθώς και τη μάθησή τους (Cohen & Lotan, 1997· Markéta & Kateřina, 2012). Πρέπει να σημειωθεί ότι, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε για την προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων και εστίασε στην ομαδοκεντρική διδασκαλία φάνηκε ότι η εργασία των μαθητών σε ομάδες διαμεσολαβεί θετικά στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος σε σχέση με γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας και στην ενίσχυση ερμηνευτικών στρατηγικών (Δάλκου, 2013).

Μεθοδολογία

Η ερευνητική μέθοδος της παρούσας έρευνας ακολουθεί την προσέγγιση της έρευνας δράσης (Ίσαρη & Πουρκός, 2015·Mason, 2003) με τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων συλλογής ερευνητικών δεδομένων, καθώς αποτελεί μια «πολυμεθοδική» προσέγγιση που ενισχύει τη μελέτη των αποτελεσμάτων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Στην παρούσα εμπειρική μελέτη οι εκπαιδευτικοί λειτουργούσαν ταυτόχρονα και ως ερευνητές και με την εφαρμογή των κύκλων της έρευνας δρά-

σης στοχαζόταν και αναστοχαζόταν για την εξέλιξη και βελτίωση της έρευνας. Συγκεκριμένα, υιοθετήθηκε το μοντέλο του St. Kemmis (Carr & Kemmis, 1997) με βάση το οποίο η έρευνα δράσης αναπτύσσεται σε τέσσερις φάσεις: τη φάση του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού που αποτελεί το υπόβαθρο για τον επανασχεδιασμό και οδηγηθεί σε γενικές μεταρρυθμίσεις των εκπαιδευτικών πρακτικών (Magos, 2007).

Η συγκεκριμένη έρευνα δράσης είχε μορφή τεσσάρων αναστοχαστικών κύκλων για τη διαμόρφωση του καινοτόμου εκπαιδευτικού προγράμματος που εφαρμόστηκε μέσω σύζευξης ΔΤΕ και ΤΠΕ στο πλαίσιο της σύνθετης ομαδοκεντρικής διδασκαλίας. Επιπλέον με τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, πραγματοποιήθηκε τριγωνοποίηση των δεδομένων με σκοπό την ασφαλέστερη αποτύπωση της εξέλιξης του εκπαιδευτικού προγράμματος (Ιωσηφίδης, 2008· Σαραφίδου, 2011).

Γενικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της επίδρασης των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με δραστηριότητες των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων από μαθητές ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου για την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας. Επομένως τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Με ποιους τρόπους μπορεί η σύζευξη των τεχνικών της ΔΤΕ και των ΤΠΕ στο πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας να διαμεσολαβήσει θετικά στην καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής των μαθητών της ΣΤ΄ τάξης;
- Με ποιους τρόπους μπορεί η σύζευξη των τεχνικών της ΔΤΕ και των ΤΠΕ στο πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας να συντελέσει στη διαμόρφωση θετικής στάσης από τους μαθητές της ΣΤ΄ τάξης στο γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας;

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν τριάντα τέσσερις (34) μαθητές της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, οι οποίοι φοιτούσαν σε δύο τμήματα σχολικής μονάδας της πόλης του Βόλου. Η δειγματοληψία είναι βολική (Robson, 2010) εφόσον το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε σχολικές τάξεις στις οποίες υπήρξε η συγκατάθεση των εμπλεκομένων (διευθυντών των σχολικών μονάδων, εκπαιδευτικών που θα διαθέσουν την τάξη τους, γονέων των μαθητών και των ίδιων των μαθητών) και διασφαλίστηκε η ανωνυμία τους σύμφωνα με τη δεοντολογία της έρευνας (Cohen et al., 2018).

Ως μέσα συλλογής δεδομένων της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκαν:

- Ερωτηματολόγιο Αυτορυθμιζόμενης μάθησης: Χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης (Motivated Strategies for Learning Questionnaire, MSLQ) που κατασκευάστηκε από τους Pintrich και De Groot (1990), καθώς παρέχει τη δυνατότητα διερεύνησης των παραγόντων που διαμεσολαβούν στην αυτο-ρυθμιζόμενη μάθηση και συμβάλλει στον σχεδιασμό, την παρακολούθηση, στον έλεγχο της μαθησιακής διαδικασίας αλλά και στην αξιολόγηση επίτευξης των μαθησιακών στόχων (Boekaerts et al., 2000). Πρέπει να σημειωθεί ότι το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο τροποποιήθηκε σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας, σταθμίστηκε και χρησιμοποιήθηκε σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο διδακτορικής διατριβής (Παπαϊωάννου, 2016, σσ. 83–84 & 168–169).
- Συμμετοχική παρατήρηση με χρήση ερευνητικού ημερολογίου: Η συμμετοχική παρατήρηση επιτρέπει την παραγωγή δεδομένων για κοινωνικές διαδράσεις στο συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο που πραγματοποιούνται. Το ερευνητικό ημερολόγιο χρησιμοποιήθηκε για την καταγραφή της αλληλεπίδρασης των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια των διδακτικών προσεγγίσεων όσον αφορά την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντός τους, τη συμμετοχή τους και τη συνεργασία τους (Ίσαρη & Πουρκός, 2015· Mason, 2003).
- Κείμενα δημιουργικής γραφής: Η ανάλυση των γραπτών κειμένων πραγματοποιήθηκε μέσω ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου λόγω των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών που καταγράφηκαν, τα οποία σχετίζονται με τη δημιουργική γραφή, η ερμηνεία των οποίων πραγματοποιήθηκε μέσω των κατηγοριών που προέρχονται από αυτά (Mozaffari, 2013· Suárez, 2015).

Παρουσίαση του εκπαιδευτικού προγράμματος

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε δύο τμήματα της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού και υλοποιήθηκε σε τρεις μήνες (Ιανουάριο-Μάρτιο 2025). Συνολικά πραγματοποιήθηκαν δώδεκα (12) διδακτικές προσεγγίσεις δίωρης διάρκειας που αντιστοιχούσαν σε είκοσι τέσσερις (24) διδακτικές ώρες. Τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάχθηκαν οι μαθητές περιλαμβάνονται στο Ανθολόγιο της Ε΄& ΣΤ΄ τάξης «Με Λογισμό και μ' όνειρο» και ήταν: Η θλιμμένη αγελάδα του Ευγένιου Τριβιζά και Περιπέ-

τεια με την τηλεόραση του Τζιάνι Ροντάρι. Στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα ακολουθήθηκε η διαδικασία της ανεξάρτητης μελέτης μαθησιακών έργων ανά ομάδα μαθητών σε μία τάξη. Η ενότητα μελέτης οργανώθηκε γύρω από ένα κεντρικό θέμα σχετικά με το λογοτεχνικό κείμενο και οι ομάδες κλήθηκαν να διερευνήσουν ένα μαθησιακό υποέργο που αφορούσε τις δραστηριότητες της ΔΤΕ ή τις δραστηριότητες μέσω ΤΠΕ.

Συγκεκριμένα, το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε με βάση το θεωρητικό πλαίσιο της «Συναλλακτικής» θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005· Rosenblatt, 1978·1995). Συγκεκριμένα πραγματοποιήθηκε μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση των κειμένων μέσω του Η/Υ με σκοπό τη δημιουργία των αρχικών ανταπόκρισεων των μαθητών με το λογοτέχνημα. Η μεγαλόφωνη ανάγνωση ενσωματώθηκε σε μία διαδραστική παρουσίαση, στην οποία τα λογοτεχνικά κείμενα ήταν επαυξημένα με ήχο (ηχογραφημένη ανάγνωση). Επιπρόσθετα, η διαδραστική παρουσίαση περιείχε τους κατάλληλους υπερ-συνδέσμους προς εικόνες, πηγές και κείμενα σχετικά με το λογοτεχνικό κείμενο. Στη συνέχεια χρησιμοποιήθηκαν οι βιωματικές και ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, «Συνεντεύξεις», «Παιχνίδια ρόλων», «Τηλεοπτικός σταθμός», «Τηλεφωνικές συνδιαλέξεις», «Μηχανή του χρόνου», «Διάδρομος συνείδησης» (Κοντογιάννη, 2008). Πρέπει να σημειωθεί ότι οι ομάδες μαθητών παρήγαγαν σενάρια σε διαλογική μορφή για κάθε δραστηριότητα της ΔΤΕ μέσω του Η/Υ. Τα σενάρια αυτά παρουσιάστηκαν στην ολομέλεια της τάξης με σκοπό τη βίωση της λογοτεχνικής εμπειρίας και την τελειοποίηση της ανταπόκρισης των μελών των ομάδων σε σχέση με κάθε (διδαχθέν) λογοτεχνικό κείμενο. Μετά την ολοκλήρωση των προαναφερόμενων δραστηριοτήτων πραγματοποιήθηκε η παραγωγή κειμένων δημιουργικής γραφής με την χρήση εργαλείων ΤΠΕ με στόχο την έκφραση της ανταπόκρισης μέσω της παραγωγής πρωτότυπου γραπτού κειμένου από τις ομάδες αλλά και την διερεύνηση των ανταποκρίσεών τους στο γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα τα μέλη των ομάδων πραγματοποιήσαν ταυτόχρονη συγγραφή και επεξεργασία ενός δικτυακού κειμένου με την αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν τα google docs. Επιτεύχθηκε έτσι, η παρακολούθηση της διαμόρφωσης του κειμένου στο σύνολό του. Επιπρόσθετα, αξιοποιήθηκε η δυνατότητα παράλληλης προβολής του κειμένου από τον διαδραστικό πίνακα του εργαστηρίου Πληροφορικής. Πρέπει να σημειωθεί ότι το εκπαιδευτικό πρόγραμμα υλοποιήθηκε με τον συγκεκριμένο τρόπο σε όλες τις διδακτικές παρεμβάσεις.

Αποτελέσματα ανάλυσης ερωτηματολογίων

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από δέκα εννέα (19) ερωτήσεις στις οποίες οι μαθητές καλούνταν να εκτιμήσουν σε 5βαθμη κλίμακα πόσο ισχύει κάθε πρόταση για τους ίδιους. Ως κατώτατος βαθμός ορίστηκε το 1 και ο ανώτατος ορίστηκε το 5. Συγκεκριμένα δόθηκαν οι ακόλουθες επιλογές: 1=Δεν ισχύει καθόλου, 2=Ισχύει ελάχιστες φορές, 3=*Ισχύει μερικές φορές*, 4=*Ισχύει συχνά και* 5=*Ισχύει πάντα.* Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο (2) υποκλίμακες: αυτοαποτελεσματικότητα και αξία έργου, κάθε μία από τις οποίες αντιστοιχεί σε μία κατηγορία ομαδοποιημένων ερωτήσεων. Συγκεκριμένα για την υποκλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας αντιστοιχούν οι ερωτήσεις 2,5,6,7,8,9,10,11,12,13,14 (βλ. Πίν. 1).

Πίνακας 1. *Αυτοαποτελεσματικότητα στη Λογοτεχνία (Αριθμός προτάσεων: 11)*

	Cronbach's Alpha (α)
2. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές ή συμμαθήτριές μου περιμένω ότι τα πάω καλά στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,980
5. Νομίζω ότι μπορώ να χρησιμοποιήσω αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας και σε άλλα μαθήματα.	,979
6. Συγκριτικά με άλλους συμμαθητές μου στο μάθημα της λογοτεχνίας. νομίζω ότι είμαι καλός μαθητής/ρια.	,978
7. Μου αρέσει στο μάθημα της λογοτεχνίας να κάνω εκείνες τις εργασίες από τις οποίες θα μάθω κάτι καινούριο ακόμη και όταν χρειάζεται να δουλέψω περισσότερο.	,979
8. Είμαι σίγουρος ή σίγουρη ότι μπορώ να κάνω εξαιρετική δουλειά στις εργασίες που δίνονται στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,978
9. Νομίζω ότι θα πάρω έναν καλό βαθμό στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,979
10. Ακόμη και όταν δεν τα πάω καλά στην παραγωγή γραπτού λόγου ή περίληψης ή νοήματος στο μάθημα της λογοτεχνίας, προσπαθώ να μάθω από τα λάθη μου.	,979
11. Οι τρόποι με τους οποίους μελετώ τη λογοτεχνία είναι άριστοι σε σύγκριση με τους τρόπους που χρησιμοποιούν οι συμμαθητές/ριές μου.1	,977
12.Νομίζω πως ότι μαθαίνουμε στο μάθημα της λογοτεχνίας είναι ενδιαφέρον.	,978
13. Νομίζω ότι γνωρίζω πολλά πράγματα στο μάθημα της λογοτεχνίας συγκριτικά με άλλα παιδιά.	,978
14. Ξέρω ότι θα μπορώ και στο μέλλον να μαθαίνω αυτά που χρειάζονται για το μάθημα της λογοτεχνίας.	,982

Για την υποκλίμακα της αξίας έργου αντιστοιχούν οι ερωτήσεις: 1,3,4,15,16,17,18,19 (βλ. Πίν. 2).

Πίνακας 2. *Αξία έργου στη Λογοτεχνία (Αριθμός προτάσεων: 8)*

	Cronbach's Alpha (α)
1. Στο μάθημα της λογοτεχνίας (Ανθολόγιο) προτιμώ να δουλεύω στην τάξη πάνω σε εργασίες που μου δίνουν την ευκαιρία να μαθαίνω νέα πράγματα.	,969
3. Είναι σημαντικό για μένα να μαθαίνω ότι διδάσκει ο δάσκαλος ή δασκάλα στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,972
4. Μου αρέσουν αυτά που μαθαίνω στο μάθημα της λογοτεχνίας.	,972
15. Το να καταλαβαίνω το μάθημα της λογοτεχνίας είναι σημαντικό για μένα.	,971
16. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να γράφω πρωτότυπες ιδέες.	,969
17. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,968
18. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να συνεχίζω την ιστορία που διδάχθηκα και να προσθέτω καινούρια πρόσωπα και διαλόγους.	,968
19. Θεωρώ ότι το μάθημα της λογοτεχνίας με βοηθάει να αλλάζω την ιστορία που διδάχθηκα.	,969

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ατομικά από τους μαθητές και τις μαθήτριες με χρήση ηλεκτρονικών φορμών (google forms), πριν και μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης του ερωτηματολογίου προέκυψε ότι οι μαθητές διαμόρφωσαν θετικότερη στάση σε σχέση με το γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας μετά την ολοκλήρωση του εκπαιδευτικού προγράμματος.

Για την ανάλυση των πρωτογενών ποσοτικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πακέτο Ανάλυσης για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS), έκδοση 23. Αρχικά διερευνήθηκε η κλίμακα του ερωτηματολογίου με τη χρήση της περιγραφικής στατιστικής. Συγκεκριμένα, υπολογίστηκε η μέση τιμή της σύνθετης μεταβλητής πριν και μετά τις παρέμβασεις. Κατόπιν, πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι (paired sample t test), προκειμένου να διαπιστωθούν πιθανές στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις.

Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλές τιμές Cronbach's alpha, υποδεικνύοντας ισχυρή εσωτερική συνέπεια για τις κλίμακες της αυτοαποτελεσματικότητας και της αξίας έργου τόσο πριν όσο και μετά το θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα.

Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα

Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους πριν και μετά την εφαρμογή (P<0,001). Οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν στο σύνολο σαφώς πιο θετικά, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ως προς την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητά τους (Μ.Τ.=4.11 έναντι Μ.Τ.=2.31) (βλ. Πίνακα 3). Οι δηλώσεις που χρησιμοποιήθηκαν, όπως αναφέρθηκε. για τη δημιουργία της σύνθετης μεταβλητής ήταν οι εξής: 8,10,9, 6, 13,11, 12, 5, 7, 2 και 14.

Πίνακας 3: *Αυτοαποτελεσματικότητα*

Αυτοαποτελεσματικότητα	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Cronbach's a
Πριν την παρέμβαση	34	**2,31**	,42	0,766
Μετά την παρέμβαση	34	**4,11**	,46	0,793

Αξία έργου

Εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις απαντήσεις των συμμετεχόντων αναφορικά με την αξία έργου πριν και μετά την εφαρμογή (P<0,001). Οι συμμετέχοντες εκφράστηκαν στο σύνολο σαφώς πιο θετικά, μετά την εφαρμογή του προγράμματος, ως προς την αξία έργου (Μ.Τ.=4.18 έναντι Μ.Τ.=2.34) (βλ. Πίνακα 4). Οι δηλώσεις οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία της σύνθετης μεταβλητής ήταν οι εξής: 4,18,16, 15,19,1,17 και 3.

Πίνακας 4. *Αξία έργου*

Αξία έργου	N	Μ.Τ.	Τ.Α.	Cronbach's a
Πριν την παρέμβαση	34	**2,34**	,37	0,61
Μετά την παρέμβαση	34	**4,18**	,42	0,6

Αποτελέσματα συμμετοχικής παρατήρησης

Συγκεκριμένα, από τη συμμετοχική παρατήρηση και την καταγραφή των χαρακτηριστικών του μαθησιακού περιβάλλοντος από το ημερολόγιο των ερευνητών, προέκυψε ότι οι μαθητές αλληλεπίδρασαν θετικά και συμμετείχαν ενεργά στις δραστηριότητες της ΔΤΕ και στις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν μέσω ΤΠΕ, γεγονός που υποδεικνύει ότι οι εν λόγω δραστηριότητες συνέβαλαν στη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού περιβάλλοντος, στο πλαίσιο του οποίου οι μαθητές λειτούργησαν ελεύθερα και αυθόρμητα κατά τη διαδικασία «συναλλαγής» τους με τα λογοτεχνικά κείμενα. Παράλληλα, προέκυψε ότι μέσω της συνεργασίας τους, τόσο στις δραστηριότητές της ΤΠΕ και της ΔΤΕ, τελειοποίησαν τις ανταποκρίσεις τους και τις εξέφρασαν αποδίδοντας νέες διαστάσεις και οπτικές στις ιστορίες που διδάχθηκαν, καθώς συνδημιούργησαν τις ιστορίες, συνέδεσαν τα κειμενικά στοιχεία με τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και εξέφρασαν τις ανταποκρίσεις στα κενά και στα σημεία απροσδιοριστίας των λογοτεχνημάτων.

Αποτελέσματα ανάλυσης ομαδικής δημιουργικής γραφής

Η ανάλυση περιεχομένου πραγματοποιήθηκε με τους άξονες ανάλυσης και τα κριτήρια που σχεδιάστηκαν για την αξιολόγηση των κειμένων που παρήγαγαν ομαδικά οι μαθητές μέσω της χρήσης των δικτυακών κειμένων (google docs) ως έκφραση των ανταποκρίσεών τους (Mozaffari, 2013: 2216-2217· Suárez, 2015:11-13· Παπαϊωάννου, 2016, σσ. 87–90).

Σχετικά με τον 1ο άξονα ανάλυσης που αφορά τα πρόσωπα μιας ιστορίας η ανάλυση των γραπτών κειμένων αναφορικά με τα τέσσερα (4) κριτήρια έδειξε ότι οι μαθητές άλλαξαν τα ονόματα ηρώων ή τοπωνυμίων, εισήγαγαν αλλότρια πρόσωπα ή αντικείμενα, άλλαξαν τους ρόλους των προσώπων και ανέλαβαν το ρόλο του συγγραφέα. Στη συνέχεια αναφέρουμε ενδεικτικά λεκτικές εκφορές των μαθητών για το 1ο κριτήριο: «Θρασύβουλος, Μάικ, Φερδινάρδος, Περικλής, Ελλάδα, Παρίσι», το 2ο κριτήριο: «Ο Εβούλσιο γνώρισε μια νεαρή καλλονή αγελαδίτσα, την Ιζαμπέλα» «Όταν το διάβασε χάρηκε τόσο πολύ και ετοιμάστηκε να πάει στο αεροδρόμιο», το 3ο κριτήριο: «Ο ταυρομάχος έγινε ιδιοκτήτης κινηματογράφου», το 4ο κριτήριο: «Ο φίλος μας ο κύριος Ενσταίν ήθελε να ξεφύγει από την τηλεόραση και από τα τηλεσκουπίδια της», «Αποφασίσαμε να πάμε στην Παραμυθοχώρα και συναντήσαμε νεράιδες».

Σχετικά με τον 2ο άξονα ανάλυσης που αφορά την πλοκή μιας ιστορίας η ανάλυση των γραπτών κειμένων αναφορικά με τα τέσσερα (4) κριτήρια έδειξε ότι οι μαθητές πραγματοποίησαν μείξη της ιστορίας με άλλες γνωστές ιστορίες/ παραμύθια, τοποθέτησαν τη ιστορία σε διαφορετικό χωροχρόνο, πραγματοποίησαν μετασχηματισμούς της αρχικής και της τελικής κατάστασης και της περιπέτειας. Στη συνέχεια αναφέρουμε ενδεικτικά λεκτικές εκφορές των μαθητών για το 1ο κριτήριο: «Τα μοσχαράκια έκαναν φίλους τα χελωνονιτζάκια», «Μια φορά και έναν καιρό ήταν μια οικογένεια αγροτών και αυτοί ήταν πολύ φτωχοί», το 2ο κριτήριο: «Μετά από 15 χρόνια η Αμαλασούνθα έψαξε να βρει έναν άλλον ταύρο και να ξαναφτιάξει την ζωή της», «Ύστερα από εννιά χρόνια αφού η δουλειά του απέτυχε, ο κύριος Φαντομάς έγινε ηθοποιός στην τηλεόραση», το 3ο κριτήριο: «Ο ταυρομάχος τελικά παντρεύτηκε την Κατρίνα που ήταν Ρωσίδα και έκαναν μαζί ένα κατάξανθο κοριτσάκι». «Μια μέρα ο κύριος Παντζαρόκοτας σκέφτηκε να πάει στη Disneyland για να δει τους ήρωες της τηλεόρασης από κοντά» και το 4ο κριτήριο: «Τελικά σκέφτηκαν να επισκεφτούν με τα παιδιά τους το Λονδίνο γιατί είχαν ακούσει ότι θα γίνει ένα μεγάλο τσίρκο» «Μετά την περιπέτεια της η κυρία Φρόζεν αποφάσισε πως έπρεπε να κάνει αυτό που της είχε πει ο αστυνομικός, δηλαδή να κλειστεί σε ένα μοναστήρι».

Από τα αποτελέσματα ανάλυσης των γραπτών κειμένων προκύπτει ότι τα κείμενα που παρήγαγαν οι μαθητές πληρούσαν τα κριτήρια αξιολόγησης τόσο του πρώτου όσο και του δεύτερου άξονα ανάλυσης. Το συγκεκριμένο γεγονός υποδεικνύει τη θετική διαμεσολάβηση των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση, των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών και της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας στην ενεργό συναλλαγή τους με τα λογοτεχνικά κείμενα, στη νοηματοδότησή τους, στη δημιουργία αναπαραστάσεων και την έκφραση της ανταπόκρισής τους μέσω της παραγωγής πρωτότυπων ιστοριών.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καταδεικνύουν τη θετική επίδραση των τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση σε συνδυασμό με δραστηριότητες των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στην προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων από μαθητές ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου για την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής στο πλαίσιο της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας.

Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι οι μαθητές εξέφρασαν τις ανταποκρίσεις τους από τα λογοτεχνικά κείμενα που διδάχθηκαν και δημιούργησαν ομαδικά της δικές τους εκδοχές της αρχικής ιστορίας εμπλουτίζοντάς της με αλλότρια στοιχεία και αλλάζοντας την πλοκή της. Τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης συγκλίνουν με τα αποτελέσματα παρεμφερών ερευνών στις οποίες χρησιμοποιήθηκαν οι τεχνικές της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση με μαθητικές ομάδες εργασίας για την προσέγγιση και νοηματοδότηση λογοτεχνημάτων και για την παραγωγή γραπτού λόγου (Devlin, 2013· Kondoyianni & Papaioannou, 2009· Παπαϊωάννου, 2016· Παπαϊωάννου & Κοντογιάννη, 2029· Weng et al, 2013).

Η θετική αλληλεπίδραση και η άριστη συνεργασία των μαθητών κατά τη διάρκεια υλοποίησης των δραστηριοτήτων της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Αρκουλή & Κοσμά, 2016· Κόμης, 2005· Παντζαρέλας, 2012· Ράπτης & Ράπτη, 2007) κατέδειξε τη θετική συμβολή της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος σε σχέση με γνωστικό αντικείμενο της Λογοτεχνίας και στην ενίσχυση ερμηνευτικών στρατηγικών (Δάλκου, 2013). Επίσης, τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης βρίσκονται σε συμφωνία με έρευνες και εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν χρησιμοποιήσει τις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών σε ομαδοσυνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης για τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων με θετικά αποτελέσματα (Αποστολίδου, 2012· Βίγκλας & Παπαρούση, 2008· Γιακουμάτου, 2011· Νικολαΐδου & Γιακουμάτου 2002· Παπακίστιου, 2016).

Από τα προαναφερόμενα προκύπτει ότι η σύζευξή της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών και της ομαδοκεντρικής διδασκαλίας μπορεί να προσδώσει μια νέα πολυαισθητηριακή διάσταση στη διδασκαλία της Λογοτεχνίας, υπό την έννοια νέων μορφών κειμενικότητας, πρακτικών λογοτεχνικής ανάγνωσης και συνεργατικής δημιουργικής γραφής, καθώς αποτελεί καινοτόμα μεθοδολογία διδασκαλίας, η οποία δημιουργεί ένα μαθησιακό περιβάλλον που συνάδει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Abram, P., Scarloss B., Holthuis N., Cohen E., Lotan R., & Schultz, S. E. (2002). The Use of Evaluation Criteria to Improve Academic Discussion in Cooperative Groups, *Asia Pacific Journal of Education, 22*(1), 16-27.

Anewalt, K. (2017). Drama as a computer science teaching tool: conference tutorial. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, *32*(3), 99-99.

Αποστολίδου, Β. (2012). Η Λογοτεχνία στα νέα περιβάλλοντα των ΤΠΕ: Κυβερνολογοτεχνία και *e-books,ψηφιακές κοινότητες αναγνωστών, δημιουργική γραφή και αφήγηση στον ψηφιακό κόσμο*. Κέντρο ελληνικής Γλώσσας.

Αρκουλή, Ε., & Κοσμά, Χ. (2016). Φιλαναγνωσία, δημιουργικότητα και δράση. Στο Ι. Σαλονικίδης (Επιμ.), Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη (σσ. 1-11). Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας. Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών.

Baudrit, A. (2007). (Μτφρ./Επιμ. Αγγελάκος, Κ.) Καινοτόμες Προσεγγίσεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Η Ομαδοσυνεργατική Μάθηση. Κέδρος.

Βίγκλας, Κ. & Παπαρούση, Μ. (2008). Online Αναγνωστικές Κοινότητες: Μια Πρόταση για την καλλιέργεια Λογοτεχνικής Κουλτούρας με τη Χρήση της Τεχνολογίας. Στο Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολομωνίδου, Μ. Παπαρούση (Επιμ.), Προωθώντας την μάθηση: Έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού (σσ. 435-453). Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Boekaerts, M., Pintrich, P. R., & Zeidner, M. (2000). *Handbook of self-regulation*. Academic Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (1997). (Μτφρ. Αλεξάνδρα Παγανού-Λαμπράκη, Ευανθία Μηλίγκου και Κώτια Ροδιάδου-Αλμπάνη) *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Κώδικας.

Cohen, G. (1994). Restructuring the Classroom: Conditions for Productive Small Groups. *Review of Educational Research*, *64*(1), 1-35.

Cohen, G., & Lotan, R.A. (1997). (Eds.) *Working for equity in heterogeneous classrooms*: *Sociological theory in practice*. Teachers College Press.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.

Γιακουμάτου, Μ. (2011). Εφαρμογές Υπερκειμένου για τη Διδασκαλία της Λογοτεχνίας στο Λύκειο. Πρακτικά 3th Conference on Information in Education. Η Πληροφορική στην Εκπαίδευση (σσ. 441-450). Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Δάλκου, Α. (2013). Η ανάπτυξη ερμηνευτικών στρατηγικών στο μάθημα της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε περιβάλλον συνεργατικής μάθησης. (Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/29202

Devlin, M. (2013). To Play or Not To Play: Using Drama as an Effective Pedagogical Tool to Teach Literature. *Senior Honors Theses.* Paper 367. Eastern Michigan University, Honors College. Retrieved 15 Janouary 2026, from http://commons.emich.edu/ cgi/viewcontent.cgi?article=1365&context=honors

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2026, από https://kastoria.teiwm.gr/edetclass/modules/document/file.php/DMC157/%CE%9806-%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1/15327Isari-KOY.pdf

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες. Κριτική.

Jonassen, D. H. (2006). *Computers as mind tools for schools*. Prentice Hall.

Καλδή, Σ., (2010). Στρατηγική ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας: βασικές αρχές και χαρακτηριστικά. Στον Μ. Ζουμπουλάκη (Επιμ.), Επιστημονικά ανάλεκτα*: επετειακός τόμος για τα 20 χρόνια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας* (σσ. 69-86). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Θεσσαλίας.

Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L. M. Roseblantt στον εμπλουτισμό της Διδακτικής της Λογοτεχνίας. Στο Τ. Καλογήρου & Κ. Λαλαγιάννη (Επιμ.), Η Λογοτεχνία στο Σχολείο. Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση (σσ. 53-78). Τυπωθήτω.

Κόμης, Β. (2005). Εισαγωγή στη Διδακτική της Πληροφορικής. Κλειδάριθμος.

Kondoyianni, A. & Papaioannou, Th. (2009). "Approaching children's literature and Fairy Tales with a Yellow Umbrella. Yes! A Qualitative Research Based On A Project For The Improvement of Creative Writing of Students, Using Fairy Tales, Puppetry and Drama Techniques". Proceedings International Congress, *΄΄Comparative Literature and the Teaching of Literature and Language΄΄* (pp. 417- 430). Gazi University.

Κοντογιάννη (2008). Μαύρη Αγελάδα – Άσπρη Αγελάδα. Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση και Διαπολιτισμικότητα. Τόπος.

Λενακάκης, Α. (2013). Η μορφοπαιδευτική αξία του παιχνιδιού και του θεάτρου στην εκπαίδευση. Στο Θ. Γραμματάς (Επιμ.), Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία (σσ. 58–77). ΕΚΠΑ.

Λενακάκης, Α. (2024). Τέχνες, διαδίκτυο και δημιουργικότητα στην εκπαίδευση: Μια εισαγωγή. Στο Α. Λενακάκης (Επιμ.), *Τέχνες, διαδίκτυο και δημιουργικότητα: Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και εφαρμογές* (ebook) (σσ. 5–20). ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ. https://doi.org/10.12681/seceauth.209

Λενακάκης, Α., & Κανάρη, Χ. (2023). Πολιτισμός, Τέχνες και Συμπερίληψη. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές. Σοφία.

Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education, 23,* 1102 -1112.

Markéta, D., & Kateřina, K. (2012). Complex model of e-learning evaluation focusing on adaptive instruction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47*, 1068-1076.

Mason, J. (2003). Η διεξαγωγή της Ποιοτικής Έρευνας. Ελληνικά Γράμματα.

Mozaffari, H. (2013). "An Analytical Rubric for Assessing Creativity in Creative Writing." *Theory and Practice in Language Studies,* 3 (12), 2214-2219.

Νικολαΐδου, Σ., & Γιακουμάτου, Τ. (2002). Η λογοτεχνία μπροστά στην πρόκληση του διαδικτύου: Μια μελέτη της αναγνωστικής συμπεριφοράς του κοινού απέναντι σε ένα λογοτεχνικό υπερκείμενο. Διαδίκτυο & Διδασκαλία. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2026, από http://www.netschoolbook.gr/epimorfosi/conferences/s6_prespaAthUOA_2002. pdf

Παντζαρέλας, Π. (2012). *Ανάπτυξη μεθοδολογίας για τη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων στο μάθημα της ελληνικής γλώσσας με τη δημιουργική αξιοποίηση της επιστήμης και των εργαλείων ΤΠΕ.* Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Παπακίτσου, Β. (2016). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ και της πλατφόρμας wordpress στη διαθεματική, ομαδοσυνεργατική με τη μέθοδο project προσέγγιση διδασκαλίας του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α΄ Λυκείου. Στο Ι. Σαλονικίδης (Επιμ.), Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική Πράξη (σσ. 128-139), Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κεντρικής Μακεδονίας. Πανελλήνια Ένωση Εκπαιδευτικών.

Παπαϊωάννου, Θ. (2016). Προσέγγιση λογοτεχνικών κειμένων μέσω τεχνικών της Δραματικής Τέχνης στην Εκπαίδευση και του Κουκλοθεάτρου (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. http://www.didaktorika.gr/eadd /hadle /10442/ 39625

Παπαϊωάννου, Θ. & Κοντογιάννη, Α. (2019). Δημιουργώντας πρωτότυπες ιστορίες με τη Δραματική Τέχνη στην Εκπαίδευση. Στο Π. Γιαννούλη & Μ. Κουκουνάρας-Λιάγκης (Επιμ.), «Θέατρο και Παραστατικές Τέχνες στην εκπαίδευση: Ουτοπία ή αναγκαιότητα;», Πρακτικά 8ης Διεθνούς Συνδιάσκεψης Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση (σσ. 202-209). Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Pintrich, P. & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, *82,* 33-40.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2007). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορικής: Ολική Προσέγγιση*. Αυτοέκδοση.

Robson C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. Gutenberg.

Roseblantt, L. M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literacy Work*. Southern Illinois University Press.

Roseblantt, L. M. (1995). *Literature as Exploration.* The Modern Language Association.

Σαραφίδου, Γ. Ο. (2011). Συνάθροιση ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων. Η εμπειρική έρευνα. Gutenberg.

Suárez, S. D. (2015). *Evaluating Creative Writing: The Criterion behind Short Stories' Assessment*. University of Barcelona.

Τζιμογιάννης, Α. (2007). Το παιδαγωγικό πλαίσιο αξιοποίησης των ΤΠΕ ως εργαλείο ανάπτυξης της κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Στο Β. Κουλαϊδής (Επιμ.), Σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις για την ανάπτυξη κριτικής-δημιουργικής σκέψης (σσ. 333-354). ΟΕΠΕΚ.

Weng, C., O'Toole, J., & Sinclair, C. (2013). *Invigorating Literature Teaching in Taiwan through Drama.* The Asian Conference Proceedings Osaka. Retrieved 15 January 2026, from http://iafor.org/archives /offprints/ ace2013-offprints/ACE2013_0490.pdf

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2002). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών της Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, τομ. Α΄, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2022). Πρόγραμμα Σπουδών για το Μάθημα Πληροφορική και Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών Δημοτικού. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2026, από https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων (2022). Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας στο Δημοτικό. Ανακτήθηκε 15 Ιανουαρίου 2026, από https://www.iep.edu.gr/nea-programmata-spoudon/

Η Ελληνική μυθολογία ως μέσο ανάπτυξης δεξιοτήτων γλώσσας: Μελέτη περίπτωσης του Δημοτικού Δημόσιου Σχολείου "École Élémentaire Emile Barbou" στην περιοχή Carbon Blanc, Bordeaux, France

Σοφία Τριανταφύλλου
Καθηγήτρια Γαλλικών, Τμήμα Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
sofiatriantafillou.fr@gmail.com

Ελένη Δεμερτζή
Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
Διευθύντρια International Metropolitan School
elenademertziprimedu@gmail.com

Περίληψη

Η Ελληνική μυθολογία, πέρα από την αναμφισβήτητη πολιτισμική της αξία, αποτελεί ένα εξαιρετικά πολύτιμο εργαλείο για την εμβάθυνση γλωσσικών ικανοτήτων. Οι μύθοι, με τη διαχρονικότητά τους και τη συναισθηματική τους φόρτιση, παρέχουν πλούσιο υλικό για την καλλιέργεια της κατανόησης, της έκφρασης και της δημιουργικής σκέψης. Η αξιοποίησή τους στη διδασκαλία της γλώσσας ενεργοποιεί τη φαντασία, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο και προσφέρει ευκαιρίες για ελεύθερη προφορική και γραπτή παραγωγή.

Ως αφηγήσεις πλούσιες σε συμβολισμούς, δομές και γλωσσική ποικιλία, οι μύθοι συνιστούν ιδανικό πεδίο για διαθεματική προσέγγιση και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Μέσα από τη διερεύνηση ηθικών διλημμάτων και τη σύνδεση με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, οι μαθητές εξασκούνται στη χρήση της γλώσσας για ουσιαστική επικοινωνία και προσωπική έκφραση.

Η παρούσα εργασία στηρίζεται σε μια παιδαγωγική προσέγγιση που αξιοποιεί την αφήγηση ως μέσο καλλιέργειας της φαντασίας και της

συναισθηματικής εμπλοκής των μαθητών. Κατά την εξέλιξη της διδασκαλίας μέσα από την παρουσίαση των μύθων και την ανάγνωση, σε συνδυασμό με ερωτήσεις συναισθηματικού και αναστοχαστικού χαρακτήρα τα παιδιά κατάφεραν να συνδεθούν ουσιαστικά, να εκφραστούν ελεύθερα και να προσεγγίσουν το αντικείμενο με προσωπικό και δημιουργικό τρόπο. Επιπλέον, με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, προτείνεται ένα πρόγραμμα αξιοποίησης της αφήγησης μύθων για προγράμματα σχολείων που εφαρμόζουν το πρόγραμμα Primary Years Programme του International Baccalaureate.

Τα συμπεράσματα της έρευνας ανέδειξαν πως η διδασκαλία της γλώσσας μέσω της μυθολογίας υπερβαίνει τη μηχανική εκμάθηση κανόνων και μετατρέπεται σε εμπειρία κατανόησης, ταύτισης και δημιουργίας. Με αυτόν τον τρόπο συμβάλλει στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων και κριτικά σκεπτόμενων πολιτών, συνδέοντας ταυτόχρονα την παιδεία με την πολιτιστική μας κληρονομιά.

Λέξεις-κλειδιά: μυθολογία, ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, παιδική λογοτεχνία, διαθεματικότητα, κριτική σκέψη, έκφραση

Abstract

Greek mythology, beyond its unquestionable cultural value, constitutes an exceptionally valuable tool for the development of linguistic skills. Myths, with their timeless nature and emotional depth, provide rich material for cultivating comprehension, expression, and creative thinking. Their use in language teaching stimulates imagination, enriches vocabulary, and offers opportunities for free oral and written production.

As narratives rich in symbolism, structure, and linguistic variety, myths form an ideal field for an interdisciplinary approach and for the development of empathy. Through the exploration of moral dilemmas and their connection to contemporary social issues, students practice using language for meaningful communication and personal expression.

The present study is based on a pedagogical approach that utilizes storytelling as a means of fostering imagination and emotional engagement among students. Throughout the teaching process, through the presentation and reading of myths combined with emotionally and reflectively oriented questions, children were able to connect meaning-

fully, express themselves freely, and approach the subject matter in a personal and creative way. Furthermore, based on the research findings, a program for the use of myth narration is proposed for schools implementing the Primary Years Programme of the International Baccalaureate.

The conclusions of the study highlight that teaching language through mythology goes beyond the mechanical learning of rules and is transformed into an experience of understanding, identification, and creation. In this way, it contributes to the formation of well-rounded and critically thinking citizens, while simultaneously linking education with our cultural heritage.

Keywords: mythology, development of language skills, children's literature, interdisciplinarity, critical thinking, expression

Εισαγωγή

Οι λόγοι επιλογής της παρούσας έρευνας σχετίζονται με τη διδασκαλία της Γαλλικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και με τη συχνά παρατηρούμενη δυσκολία των μαθητών —ιδίως εκείνων με μαθησιακές δυσκολίες— στην ανάκληση και την ενεργό χρήση του λεξιλογίου στον προφορικό λόγο. Η ανάγκη για πιο στοχευμένες διδακτικές πρακτικές καθίσταται εμφανής, καθώς η γλωσσική ακρίβεια και η αποτελεσματική προφορική επικοινωνία αποτελούν βασικούς στόχους της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Ως διδακτικό πλαίσιο επιλέγεται η ελληνική μυθολογία, λόγω της πολιτισμικής της αξίας και της αφηγηματικής της δυναμικής, η οποία προσφέρει γόνιμο έδαφος για την καλλιέργεια λεξιλογίου και την ενίσχυση της προφορικής και γραπτής έκφρασης. Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση μεθόδων διδασκαλίας λεξιλογίου που προάγουν την ενεργή και ουσιαστική χρήση νέων λέξεων στην επικοινωνία και την προσωπική έκφραση των μαθητών.

Οι στόχοι της έρευνας συνδέονται με την αναζήτηση στρατηγικών που θα υποστηρίξουν την προφορική χρήση του λεξιλογίου, αλλά και την ελεύθερη, δημιουργική έκφραση των μαθητών. Παράλληλα, διερευνάται η αποτελεσματικότητα της ελληνικής μυθολογίας ως παιδαγωγικού εργαλείου για τον εμπλουτισμό του λεξιλογίου και την ενίσχυση της δημι-

ουργικής σκέψης. Εξετάζεται επίσης ο βαθμός στον οποίο οι μύθοι συμβάλλουν στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης και ουσιαστικής επικοινωνίας, αλλά και το πώς μπορούν να υποστηρίξουν μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, μέσα από αναγνωρίσιμες, βιωματικές και αφηγηματικές πρακτικές. Ταυτόχρονα, η έρευνα επιδιώκει να διαπιστώσει κατά πόσο οι μύθοι μπορούν να λειτουργήσουν ως γέφυρα μεταξύ της ξένης γλώσσας και των σύγχρονων κοινωνικών θεμάτων, ενισχύοντας την κριτική και κοινωνική συνείδηση των μαθητών.

Στο πλαίσιο των ερευνητικών ερωτημάτων εξετάζονται, μεταξύ άλλων, οι μέθοδοι που επιτρέπουν την αποτελεσματική διδασκαλία του λεξιλογίου έτσι ώστε αυτό να χρησιμοποιείται ενεργά στον προφορικό λόγο. Η υπόθεση που διατυπώνεται είναι ότι η εκκίνηση από το συναίσθημα, την προσωπική εμπειρία ή τη θέση του μαθητή ενεργοποιεί πιο ισχυρά την ανάγκη για κατανόηση και χρήση του λεξιλογίου. Παράλληλα, διερευνάται ο ρόλος της ελληνικής μυθολογίας ως διδακτικού πλαισίου, καθώς θεωρείται ότι, παρά τον συμβολικό της χαρακτήρα, προσφέρει πλούσιο λεξιλόγιο και ευνοεί τη διαπραγμάτευση νοήματος.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο τρόπος με τον οποίο οι μυθολογικές αφηγήσεις ενισχύουν τη δημιουργική σκέψη, την προσωπική έκφραση και την επιχειρηματολογία των μαθητών, καθώς τα μυθικά διλήμματα λειτουργούν ως ισχυρά ερεθίσματα προσωπικής τοποθέτησης. Παράλληλα, εξετάζεται η θετική επίδραση των μύθων σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι εμπλέκονται πιο ενεργά μέσα από διάλογο και δραστηριότητες ενσυναίσθησης, χωρίς έμφαση στην τυπική κατανόηση. Τέλος, διερευνάται η συμβολή της μυθολογίας στη σύνδεση του νέου λεξιλογίου με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα, προάγοντας ουσιαστικό διάλογο και ερμηνευτική ικανότητα.

Σχετικά με τη μεθοδολογία, η έρευνα υλοποιήθηκε μέσω ποιοτικής και περιγραφικής παρατήρησης δεδομένων μέσα στην τάξη. Το πλαίσιο εφαρμογής ήταν μια τάξη Ε΄ Δημοτικού (CM2 – Cours Moyen 2) στο Carbon Blanc, αποτελούμενη από 27 μαθητές, όπου τα μέλη της ερευνητικής ομάδας παρευρίσκονταν σε συνεργασία με τη δασκάλα της τάξης δύο έως τρεις φορές την εβδομάδα. Η ερευνητική διαδικασία περιλάμβανε δύο συναντήσεις για κάθε ομάδα μαθητών.

Κατά την πρώτη συνάντηση πραγματοποιήθηκε εισαγωγή στη μυθολογία της Αρχαίας Ελλάδας, με αναφορές στο τι είναι μύθος, στους σημαντικότερους θεούς και στις δυνάμεις τους, καθώς και σε ορισμένες σύγχρονες εκφράσεις που προέρχονται από την ελληνική μυθολογία.

Παράλληλα, παρουσιάστηκαν βασικά στοιχεία των μύθων και σχετικό λεξιλόγιο, ενώ έγινε προετοιμασία για την ιστορία που θα ακολουθούσε.

Στο πλαίσιο αυτό επιλέχθηκαν δύο μύθοι, ο Πήγασος και η Μέδουσα. Οι μαθητές εξοικειώθηκαν με την καταγωγή και τα χαρακτηριστικά των ηρώων, τη σύνοψη των ιστοριών και τις αφηγηματικές συνδέσεις μεταξύ τους.

Κατά τη δεύτερη συνάντηση εφαρμόστηκε προφορική αφήγηση πριν από την ανάγνωση των κειμένων, και στη συνέχεια διατυπώθηκαν ερωτήσεις που αφορούσαν τα συναισθήματα, τις εντυπώσεις και τις προσωπικές συνδέσεις των παιδιών με τις ιστορίες ή άλλα γνωστικά τους ερεθίσματα. Οι δραστηριότητες στόχευαν στην ενίσχυση της ελεύθερης προφορικής έκφρασης και της αναστοχαστικής σκέψης.

Η συνολική διαδικασία εφαρμόστηκε σε τέσσερις κύκλους ομάδων, προκειμένου να προκύψουν αξιόπιστα και συγκρίσιμα συμπεράσματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Ορισμός μύθου

Για τον Αριστοτέλη (Περί Ποιητικής, 1449b-1450b), ο μύθος κατέχει πρωτεύουσα θέση στη διαδικασία της μίμησης, καθώς αποτελεί το ουσιαστικότερο στοιχείο της ποιητικής σύνθεσης. Η γνωστή του διατύπωση *«μέγιστον δε τούτων εστίν η των πραγμάτων σύστασις»* υπογραμμίζει ότι η διάρθρωση των γεγονότων είναι καθοριστική για τη συγκρότηση και τη δυναμική εξέλιξη της θεατρικής πράξης. Αντίθετα, ο Πλάτωνας (Πλάτωνος Νόμοι, 636D). προσεγγίζει τον μύθο ως μια δομημένη αφηγηματική μορφή με βαθιές ρίζες στην αρχαϊκή παράδοση και έντονο αρχετυπικό χαρακτήρα. Στο ίδιο φιλοσοφικό πλαίσιο, ο Σωκράτης (Παπαδόπουλος, 2002 σ.330), μέσα από τον πλατωνικό λόγο, αποδίδει στη μυθική αφήγηση παιδευτική και ψυχαγωγική λειτουργία, θεωρώντας ότι μέσω αυτής μεταδίδεται μια μορφή αλήθειας που παραπέμπει στον υπερβατικό κόσμο των ιδεών.

Επιπλέον, στη νεοελληνική και σύγχρονη θεωρητική σκέψη ο μύθος προσεγγίζεται μέσα από ποικίλες ερμηνευτικές οπτικές που αναδεικνύουν τον πολυσήμαντο χαρακτήρα του. Ο Άνθιμος Γαζής (1812 σ.808), στο *Λεξικόν της Ελληνικής Γλώσσης*, διευρύνει το περιεχόμενο του όρου, απομακρύνοντάς τον από τη στενή έννοια του απλού λόγου και εντάσσοντάς τον σε ένα ευρύ φάσμα λεκτικών και αφηγηματικών μορφών έκ-

φρασης. Σε ανάλογη κατεύθυνση, ο Θεόφιλος Βέικος (1977 σ.20) αντιλαμβάνεται τον μύθο ως προϊόν φαντασιακής σύλληψης, μέσω του οποίου υποκειμενικά σχήματα προβάλλονται και οργανώνονται στον αντικειμενικό χώρο της φύσης και της κοινωνικής πραγματικότητας. Ο Αναστάσιος Κρασανάκης (1990 σ.3), από την πλευρά του, ορίζει τον μύθο ως μια ιδιαίτερη μορφή λόγου, με κυρίαρχη θεολογική λειτουργία, η οποία αποσκοπεί στη συμβολική και απλουστευμένη προσέγγιση των άγνωστων ή δυσερμήνευτων διαστάσεων του κόσμου και της δημιουργίας. Παράλληλα, ο Ζαχαρίας Σιαφλέκης (1994:ιζ') υπογραμμίζει τη διαχρονική αξία του μύθου, τόσο ως μέσου ερμηνείας του πολιτισμικού παρελθόντος όσο και ως αλληγορικού εργαλείου κατανόησης του παρόντος. Στο ίδιο πλαίσιο, ο Διονύσιος Πλατανιάς (2004 σ.20), αντιμετωπίζει τον μύθο ως θεμελιώδες συστατικό του ανθρώπινου πολιτισμού και ως ανεξάντλητη πηγή της ιστορικής του εξέλιξης ενώ η Ζωή Θ. Σπυροπούλου τονίζει τον ρόλο του μύθου ως κατεξοχήν εκφραστικού μέσου της Τέχνης και ιδιαίτερα της ποίησης, μέσα από τη δύναμη της συμβολικής του γλώσσας.

Χαρακτηριστικά, αρκετοί δημιουργοί του 20ού αιώνα επανέρχονται στον ελληνικό μύθο ως σημείο αναφοράς και δημιουργικής καταφυγής. Ο Albert Camus (1957) επισημαίνει ότι μέσα στον χώρο του ελληνικού μύθου αισθάνεται πνευματικά οικείος, αναγνωρίζοντάς τον ως πεδίο στοχασμού και αυτογνωσίας. Αντίστοιχα, ο Γιάννης Ρίτσος (1956–1966) αξιοποιεί τον μύθο ως ένα λειτουργικό εκφραστικό «προσωπείο», ιδίως σε περιόδους έντονης ιστορικής και κοινωνικής δοκιμασίας, όπως αποτυπώνεται στη συλλογή *Μονόχορδα*.

Ωστόσο, η διάκριση μεταξύ των εννοιών του μύθου και της μυθολογίας κρίνεται απαραίτητη, καθώς, όπως επισημαίνει ο Βασιλείου (2020 σ.16–17), οι δύο όροι, παρά την κοινή τους ετυμολογική καταγωγή από την ελληνική γλώσσα, δεν ταυτίζονται σημασιολογικά. Ο μύθος εμφανίζεται πρώιμα και λειτουργεί ως άμεση έκφραση του συλλογικού βιώματος και της κοσμοαντίληψης μιας κοινότητας, ενώ η μυθολογία συνιστά μια μεταγενέστερη διαδικασία συστηματικής συγκέντρωσης, καταγραφής και ερμηνευτικής προσέγγισης του συνόλου των μυθικών αφηγήσεων.

Η μυθολογία στο σχολείο

Στο ισχύον Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας (ΦΕΚ Β' 1367/23-03-2022) αποσαφηνίζονται με λεπτομέρεια οι παιδαγωγικοί στόχοι του μαθήματος της Ιστορίας για κάθε εκπαιδευτικό επίπεδο. Ειδικότερα για τη Γ΄τάξη, οι επιδιώξεις επικεντρώνονται στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος των

μαθητών για την ελληνική μυθολογία, καθώς και στην καλλιέργεια της δημιουργικής και φαντασιακής τους σκέψης. Οι μυθικές αφηγήσεις, μέσα από τον έντονο συμβολικό τους χαρακτήρα και τα φανταστικά στοιχεία που τις διακρίνουν, αποτελούν ισχυρό μαθησιακό κίνητρο, αφού δίνουν τη δυνατότητα στα παιδιά να σχηματίζουν νοητικές αναπαραστάσεις προσώπων και γεγονότων που υπερβαίνουν τα όρια του χώρου και του χρόνου, ενεργοποιώντας τη φαντασία τους.

Στο ίδιο πλαίσιο, η ελληνική μυθολογία μπορεί να ιδωθεί ως τρόπος με τον οποίο οι άνθρωποι, σε μια ιστορική περίοδο όπου η ορθολογική σκέψη δεν είχε ακόμη διαμορφωθεί πλήρως, επιχείρησαν να κατανοήσουν και να εξηγήσουν την πραγματικότητα που τους περιέβαλλε. Μέσα από τις μυθικές αφηγήσεις διατυπώνονται ερμηνείες για θεμελιώδη ζητήματα, όπως η προέλευση της ζωής και της ανθρώπινης ύπαρξης, αλλά και οι δυνάμεις που καθορίζουν τη λειτουργία του κόσμου. Παράλληλα, οι ιστορίες των ηρώων αποτυπώνουν τις κοσμοαντιλήψεις, τα πρότυπα συμπεριφοράς και το αξιακό σύστημα της κοινωνίας στην οποία γεννήθηκαν (Κακριδής, 1986 σ.12).

Ταυτόχρονα, το σύνολο της ελληνικής μυθολογίας συγκροτείται από ποικίλα στοιχεία που αντλούνται από την προφορική παράδοση, τις θρησκευτικές λατρείες και τα κοινωνικά έθιμα, καθώς και από εμπειρίες συνδεδεμένες με πολέμους και ταξιδιωτικές περιπέτειες. Σε αυτά προστίθεται και η δημιουργική συμβολή των λαϊκών αφηγητών, η οποία εμπλουτίζει τις αφηγήσεις και προσδίδει στους μύθους ποικιλία μορφών και αφηγηματική ζωντάνια, αναδεικνύοντας τον σύνθετο και πολυεπίπεδο χαρακτήρα τους (Κακριδής, 1986).

Τέλος, το *Talk for Writing (T4W)* (Scientific Journal Impact Factor (SJIF) 2021 p.5.723) αποτελεί μια διδακτική προσέγγιση που βασίζεται στη συστηματική χρήση του προφορικού λόγου ως μέσου για την ανάπτυξη της γραπτής έκφρασης. Μέσα από την προφορική επεξεργασία λογοτεχνικών κειμένων, όπως μύθοι και αφηγήσεις μυθολογικού περιεχομένου, οι μαθητές εξοικειώνονται με βασικά αφηγηματικά στοιχεία, όπως χαρακτήρες, πλοκή, χώρος και χρόνος. Η επαναλαμβανόμενη δομή της μεθόδου βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίσουν αφηγηματικά και γλωσσικά μοτίβα, να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους και να κατανοήσουν τη συνοχή των κειμένων. Στο πλαίσιο αυτό, το T4W είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικό στη διδασκαλία της Αγγλικής ως ξένης γλώσσας, καθώς επιτρέπει στους μαθητές να μετασχηματίζουν προφορικά επεξεργασμένα μυθολογικά ή λογοτεχνικά κείμενα σε δικές τους δημιουργικές αφηγήσεις.

Το λεξιλόγιο

Το λεξιλόγιο συνδέεται με τη μυθολογία επειδή οι μύθοι προσφέρουν ζωντανά συμφραζόμενα που βοηθούν τους μαθητές να αντιληφθούν τις λέξεις μέσα από ιστορίες, χαρακτήρες και σύμβολα. Έτσι, οι λέξεις αποκτούν βαθύτερο νόημα και γίνονται ευκολότερες στη μνήμη, κάνοντας τη γλωσσική μάθηση πιο φυσική και ελκυστική.

Σύμφωνα με τον Grossmann F. (2011), για να βελτιωθεί το λεξιλογικό επίπεδο του παιδιού, είναι απαραίτητο να αναπτυχθούν οι δεξιότητες κατανόησης και προφορικής έκφρασης και οι διάφορες λειτουργίες της γλώσσας.

Στο ίδιο πλαίσιο ο Tremblay, που αναφέρεται στο άρθρο (2004, 2009), τονίζει ότι ένα από τα προβλήματα των μαθητών στην ανάγνωση και στη γραφή προέρχεται από τη μεγάλη ποικιλία του λεξιλογικού πεδίου και την κοινωνική ετερογένεια των μαθητών. Έτσι, προτείνει ότι η λεξιλογική επάρκεια περιλαμβάνει ποσοτικά στοιχεία (τον αριθμό των γνωστών λέξεων που χρησιμοποιεί ο μαθητής), ποιοτικά στοιχεία (τη σωστή χρήση των λέξεων) και γνωστικά στοιχεία (τις υποθέσεις που μπορεί να κάνει ο μαθητής σε άγνωστες καταστάσεις).

Επιπλέον, ο Grossman αναφέρεται στην Picoche (2004, σ. 221), η οποία προσθέτει ότι στα λογοτεχνικά κείμενα υπάρχουν πολλά σημασιολογικά ή μορφολογικά δίκτυα δύσκολα για έναν μαθητή.

Ο συγγραφέας αναφέρει επίσης τη Branca-Rosoff S. και τους συνεργάτες της (2008, σ. 266), που παρατηρούν ότι ο μαθητής χρειάζεται να ενεργοποιήσει τις αποκτηθείσες γνώσεις ώστε να βοηθηθεί στην ανάλυση του λεξιλογίου των κειμένων. Έτσι, ο δάσκαλος πρέπει να είναι πολύ προσεκτικός στην επιλογή του λεξιλογίου που θα διδάξει και να το επαναλαμβάνει συχνά.

Η θέση του προφορικού λόγου στη διδασκαλία

Σύμφωνα με τη Sannier – Bérusseau (2019, σ. 48-49), ψυχοπαιδαγωγό, το σχολείο αναμένει από τους μαθητές να αναπτύξουν προφορικές δεξιότητες στο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων σε διάφορες καταστάσεις. Οι καταστάσεις αυτές επικοινωνίας ενεργοποιούν το γνωστικό επίπεδο και τη σχέση μας με τον κόσμο.

Η Lappara (2001, σ. 6) υποστηρίζει ότι «ο προφορικός λόγος είναι αντικείμενο κοινωνικής αξιολόγησης διαρκώς», περισσότερο απ' όσο είναι αντικείμενο διδασκαλίας.

Η έκθεση της IGEN επισημαίνει ότι από τα τέλη του 19ου αιώνα, οι επίσημες συστάσεις για τη διδασκαλία του προφορικού λόγου δίνουν έμφαση στις προφορικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητών (όπως η ανταλλαγή ιδεών). Αυτές είναι ουσιώδεις για τη μάθηση. Ωστόσο, η επικοινωνιακή διάσταση (όπως η απαγγελία) είναι η μόνη που λαμβάνεται υπόψη. Αν και η έκθεση διευκρινίζει ότι η γλώσσα είναι πιο παρούσα στο νηπιαγωγείο απ' ό,τι στο δημοτικό σχολείο, το πρόβλημα της διδασκαλίας του προφορικού λόγου υπάρχει ήδη πριν το δημοτικό, από το νηπιαγωγείο, και σχετίζεται με την εικόνα που έχουν τα παιδιά για το γλωσσικό έργο.

Η Brigaudiot (2006, σ.105) μιλά για «ανάγνωση-δώρο»: «είναι η ανάγνωση του δασκάλου – δώρο για τα παιδιά. Ο δάσκαλος παρουσιάζει ένα βιβλίο, το σχολιάζει ελάχιστα και το διαβάζει. Στο τέλος, αν αφήσει τα παιδιά να εκφραστούν, ο ρόλος του τελειώνει εκεί. Για τα παιδιά, είναι ένα προσωπικό ζήτημα: ακούν λίγο, πολύ ή καθόλου, καταλαβαίνουν μερικά στοιχεία, επεισόδια ή σχεδόν τίποτα και κυρίως κάνουν ό,τι θέλουν με αυτό που άκουσαν (μη συνειδητή δραστηριότητα). Αυτή η ανάγνωση είναι καθημερινή, από το νηπιαγωγείο ως την ΣΤ΄ τάξη».

Από άλλη, συμπληρωματική οπτική, ο Jean (1999), πανεπιστημιακός, ποιητής και γλωσσολόγος, προτείνει ότι η φωναχτή ανάγνωση εξαρτάται από διάφορα χαρακτηριστικά που πρέπει να κατέχει ο αναγνώστης ώστε να προκαλέσει επίδραση ή επιδράσεις. Υποστηρίζει ότι οι διδακτικές και πολιτισμικές ρουτίνες αρκούν για να καταδείξουν ότι η φωναχτή ανάγνωση διαφέρει από τη μηχανική. Δύο ακόμη στοιχεία παίζουν σημαντικό ρόλο στην πρόσβαση στο νόημα του κειμένου: η αναπνοή και το σώμα του αναγνώστη. Συμπληρωματικά, σημαντική είναι και η ενεργοποίηση των συντακτικών δομών και της γενικής εκφοράς της φωνής.

Οι Terwagne, Vanhulle & Lafontaine (2006) εισάγουν μια άλλη έννοια: παρουσιάζουν την ανάγνωση ως το "κλειδί" για την πρόσβαση στο γραπτό λόγο, στον κόσμο, στη γνώση και στον πολιτισμό. Ομοίως, η Snow (2002) υπογραμμίζει ότι για λεπτομερή κατανόηση απαιτείται νοητική αναπαράσταση του κειμένου, ενεργοποιώντας γλωσσικές δεξιότητες κοινές στην κατανόηση προφορικού και γραπτού λόγου.

Ερευνητικές υποθέσεις και Αποτελέσματα

Αφού συγκεντρώθηκαν όλα τα δεδομένα, οι παρατηρήσεις και οι αναλύσεις, μπορεί να επανεξεταστεί το ερευνητικό ερώτημα και οι υποθέσεις.

Υπόθεση 1

Η αφήγηση μυθολογικού κειμένου σε ανοιχτό, διαλογικό πλαίσιο διεγείρει τον προφορικό λόγο ακόμη και ευάλωτων μαθητών.
Η υπόθεση επιβεβαιώνεται.
Ο λόγος ανήκει σχεδόν αποκλειστικά στους μαθητές, οι οποίοι:

- παρεμβαίνουν αυθόρμητα,
- επαναλαμβάνουν και αναδιατυπώνουν επιχειρήματα,
- χρησιμοποιούν χειρονομίες για να υποστηρίξουν τη σκέψη τους,
- διατηρούν κοινή εστίαση προσοχής.

Η περιορισμένη αλλά στοχευμένη παρέμβαση της εκπαιδευτικού λειτουργεί ως υποστήριξη και όχι ως καθοδήγηση, ενισχύοντας τη συμμετοχή.

Υπόθεση 2

Οι μαθητές οικοδομούν το νόημα της αφήγησης συλλογικά, μέσα από διαφωνίες και εξηγήσεις.
Η υπόθεση επιβεβαιώνεται.
Η διαφωνία για το όνομα ενός προσώπου και η ανάγκη διευκρίνισης δείχνουν ότι:

- οι μαθητές δεν αναπαράγουν παθητικά την ιστορία,
- επιχειρούν ερμηνείες,
- διαπραγματεύονται το νόημα μέσα από διάλογο.

Η διαφωνία λειτουργεί ως γνωστικός μοχλός, όχι ως εμπόδιο.

Υπόθεση 3

Η μυθολογία ενεργοποιεί διακειμενικές συνδέσεις με άλλα πολιτισμικά και προσωπικά αφηγήματα.
Η υπόθεση επιβεβαιώνεται σε μεγάλο βαθμό.
Οι μαθητές:

- συνδέουν τον μύθο με άλλους θρύλους (Μπανσί),
- με παραμύθια (Μικρός Πουσέ),
- με άλλους μύθους,
- με οικογενειακές αφηγήσεις.

Αυτό δείχνει ότι η κατανόηση δεν είναι απομονωμένη και οι μαθητές χρησιμοποιούν τις προσωπικές τους εμπειρίες ως ερμηνευτικό φίλτρο.

Υπόθεση 4

Οι μαθητές μπορούν να υιοθετήσουν και να υπερασπιστούν μια οπτική γωνία, ακόμη και σε αφηγήσεις μακριά από την καθημερινή τους εμπειρία.
Η υπόθεση επιβεβαιώνεται μερικώς.

Οι μαθητές:

- διατυπώνουν κοινή άποψη για τη Μέδουσα,
- επιχειρηματολογούν,
- χρησιμοποιούν παραδείγματα και φανταστικά σενάρια.

Ωστόσο, δυσκολεύονται όταν η λογική της ιστορίας απομακρύνεται από τη ρεαλιστική τους εμπειρία και αναζητούν αιτιότητες που δεν λειτουργούν με ρεαλιστικούς όρους στον μύθο.

Υπόθεση 5

Η έκφραση συναισθημάτων μέσω της αφήγησης ενισχύει τη συμμετοχή και τη συλλογική σκέψη.
Η υπόθεση επιβεβαιώνεται.
Οι μαθητές:

- εκφράζουν λύπη, θυμό, διαφωνία,
- εξηγούν τα συναισθήματά τους,
- επιθυμούν να ακούσουν τις απόψεις όλων.

Παρά τις δυσκολίες έκφρασης (διακοπές, χειρονομίες), διαφαίνεται ανάπτυξη ενσυναίσθησης και ανάγκη σύγκρισης και εμπλουτισμού απόψεων.

Υπόθεση 6

Οι μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη συμβολική διάσταση της μυθολογίας.
Η υπόθεση επιβεβαιώνεται έντονα.
Οι μαθητές:

- αναζητούν γραμμική και «λογική» αιτιότητα,
- δυσκολεύονται να αποδεχθούν τον συμβολισμό,
- ερμηνεύουν τον μύθο κυριολεκτικά (φόνος, μητέρα–παιδί).

Αυτό οδηγεί σε ηθική αμηχανία και σε παρερμηνείες των προθέσεων των προσώπων.

Υπόθεση 7

Η έντονη εικονοποιία της μυθολογίας αφήνει ισχυρό αποτύπωμα στη μνήμη των μαθητών.
Η υπόθεση επιβεβαιώνεται.
Η επαναλαμβανόμενη αναφορά:

- στο κεφάλι της Μέδουσας με φίδια,
- στη δράση της ακόμη και μετά τον θάνατο,
- στη σύνδεση με πραγματικά αντικείμενα (βραχιόλι με μάτι),

δείχνει ότι οι εικόνες λειτουργούν ως άγκυρες μνήμης καθώς και ότι η φαντασία ενεργοποιείται δυναμικά.

Κατά την παρατήρηση λοιπόν διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές εστίαζαν στην ίδια εικόνα και προσπαθούσαν να την ερμηνεύσουν με βάση το κείμενο, επαναλαμβάνοντας επιχειρήματα και χρησιμοποιώντας χειρονομίες για την υποστήριξη του λόγου και την ενεργοποίηση της κοινής προσοχής. Ανέπτυξαν διακειμενικές συνδέσεις με άλλους θρύλους, παραμύθια, ταινίες και οικογενειακές αφηγήσεις, ενώ υιοθέτησαν οπτική γωνία απέναντι στους ήρωες και επιχείρησαν να πείσουν τους συμμαθητές τους, σύμφωνα με τις οδηγίες της δασκάλας. Ταυτόχρονα, αντιμετώπισαν δυσκολία στην κατανόηση της λογικής ακολουθίας και των προθέσεων των ηρώων, εμφανίζοντας έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις (λύπη, θυμό, διαφωνία) και ενδιαφέρον για τις απόψεις των άλλων μαθητών. Η φαντασία τους ήταν ελεύθερη, δημιουργώντας συνδέσεις ακόμη και με τυχαία ερεθίσματα (π.χ. βραχιόλι-«μάτι» → Μέδουσα). Παρατηρήθηκε δυσκολία πρόσβασης στη συμβολική διάσταση του μύθου, με κυριολεκτικές ερμηνείες και αμφισβήτηση στοιχείων εκτός ρεαλιστικής εμπειρίας, ενώ η έννοια του θανάτου ενσωματώθηκε στις ανταλλαγές, προκαλώντας απορίες σχετικά με το νόημά της.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Η ανάγνωση δυνατής φωνής σε συνδυασμό με τον ελεύθερο προφορικό σχολιασμό φαίνεται να ενεργοποιεί τον λεξιλογικό πλούτο των μαθητών, ακόμη και σε όσους αντιμετωπίζουν δυσκολίες. Παρά το γεγονός ότι η μυθολογία είναι απομακρυσμένη από τον καθημερινό τους κόσμο, λειτουργεί ως αποτελεσματικό πλαίσιο για την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, επιχειρηματολογίας και διαπραγμάτευσης απόψεων. Οι μαθητές αξιοποιούν μεταφορές, προσωπικές εμπειρίες και άλλες ιστορίες ή ταινίες για να κατασκευάσουν νόημα, ακόμη και όταν η κατανόηση του μύθου σε συμβολικό επίπεδο παραμένει ατελής. Η συλλογική αλληλεπίδραση —όταν ζητούν την άποψη των άλλων, ανιχνεύουν τη σιωπή τους ή αντιδρούν στα συναισθήματά τους— βελτιώνει όχι μόνο τις λεξιλογικές δεξιότητες, αλλά και την κοινωνική διάσταση του λόγου. Επιπλέον, η εστίαση στο συναίσθημα και στη λογική τεκμηρίωση, αντί μόνο στην κατανόηση του περιεχομένου, οδηγεί σε βαθύτερη αναγνωστική εμπλοκή. Ορισμένες διαστάσεις, όπως η συμβολική διάσταση του μύθου ή η πρόθεση του συγγραφέα και των ηρώων, παραμένουν έμμεσα παρούσες και φαίνεται ότι απαιτούν πιο ρητή διδακτική μεσολάβηση για πλήρη κατανόηση.

Προτάσεις για διδακτική αξιοποίηση από Διεθνή Σχολεία (IB)

Η αφήγηση μύθων αποτελεί μια παιδαγωγικά κατάλληλη και ουσιαστική πρακτική για ένταξη στο Primary Years Programme (PYP), καθώς ευθυγραμμίζεται πλήρως με τον διερευνητικό (inquiry-based) χαρακτήρα του προγράμματος. Οι μύθοι γεννούν αυθεντικά ερωτήματα, αντιφάσεις και ηθικά διλήμματα, τα οποία απαιτούν ερμηνεία και στοχασμό και όχι απλή αναπαραγωγή πληροφοριών. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές εμπλέκονται ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, αναπτύσσοντας δεξιότητες κριτικής σκέψης και διερεύνησης.

Παράλληλα, η μυθολογία λειτουργεί ως παγκόσμια πολιτισμική μορφή και όχι ως εθνική αφήγηση, επιτρέποντας τη σύγκριση μοτίβων, αξιών, φόβων και προσδοκιών διαφορετικών πολιτισμών, όπως της ελληνικής, της νορδικής ή της αιγυπτιακής παράδοσης. Αυτή η διαπολιτισμική προσέγγιση καλλιεργεί τη διεθνή νοοτροπία που προάγει το IB, ενθαρρύνοντας τους μαθητές να αναγνωρίζουν και να σέβονται διαφορετικές κοσμοαντιλήψεις.

Η επεξεργασία μύθων συμβάλλει ουσιαστικά και στην ανάπτυξη του IB Learner Profile, καθώς οι μαθητές καλούνται να δείξουν ενσυναίσθηση απέναντι σε ήρωες και θύματα, να επιχειρηματολογήσουν για τις πράξεις των χαρακτήρων, να παραμείνουν ανοιχτόμυαλοι απέναντι σε μη ρεαλιστικά ή συμβολικά πλαίσια και να καλλιεργήσουν τον προφορικό τους λόγο μέσα από συζήτηση και αφήγηση. Η προφορική φύση του μύθου ενεργοποιεί ακόμη και τους πιο «ήσυχους» μαθητές, καθώς δεν απαιτεί κυριολεκτική κατανόηση πληροφοριών αλλά προσωπική θέση, συναίσθημα και ερμηνεία.

Επιπλέον, οι μύθοι προσφέρουν ένα ασφαλές πλαίσιο για τη διερεύνηση σύνθετων και ευαίσθητων θεμάτων, όπως ο θάνατος, η εξουσία, η βία και η αδικία. Μέσα από τον συμβολισμό, οι μαθητές μπορούν να τα επεξεργαστούν χωρίς προσωπική έκθεση ή τον κίνδυνο άμεσης συναισθηματικής επιβάρυνσης. Ταυτόχρονα, το γλωσσικά ελεγχόμενο αλλά πλούσιο λεξιλόγιο των μύθων ενισχύει τόσο τις γλωσσικές όσο και τις μεταγλωσσικές δεξιότητες των μαθητών, υποστηρίζοντας την επαναχρησιμοποίηση λεξιλογικών μονάδων, την κατανόηση οικογενειών λέξεων και την ανάπτυξη ερμηνευτικής κατανόησης.

Τέλος, η αφήγηση μύθων συνδέεται οργανικά με τη διαθεματικότητα των Units of Inquiry, καθώς μπορεί να ενταχθεί σε θεματικές που αφορούν την ταυτότητα, την ανθρώπινη δράση, την κοινωνική οργάνω-

ση, την εξουσία και τη δικαιοσύνη. Με αυτόν τον τρόπο, η γλώσσα δεν διδάσκεται απομονωμένα, αλλά ως εργαλείο νοηματοδότησης του κόσμου. Παράλληλα, η έμφαση στην ενσυναίσθηση και στην επιχειρηματολογία, αντί στη λεπτομερή κατανόηση, περιορίζει το γνωστικό χάσμα και επιτρέπει ακόμη και σε γλωσσικά ασθενέστερους μαθητές να συμμετέχουν ισότιμα στη μαθησιακή διαδικασία.

Βιβλιογραφία

Ανδρέογλου Κ. (2024). *Η Διερευνητική Δραματοποίηση ως μέθοδος διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας στην Γ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου*: https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/18910

Αριστοτέλης. *Περί Ποιητικής*, 1449b–1450b.

Sabijanovich – Baisov, A. (2021). The effectiveness of the method talk for writing in developing writing skills of EFL students. *Academic Research in Educational Science, 2*(2), 727-730: https://cyberleninka.ru/article/n/the-effectiveness-of-the-method-talk-for-writing-in-developing-writing-skills-of-efl-students/viewer

Βασιλείου, Β. (2020). *Η λειτουργία του μύθου στη σύγχρονη παιδική λογοτεχνία. Το παράδειγμα του Ηρακλή στα βιβλία γνώσεων.* (Διπλωματική εργασία).Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

Βέικος, Θ. (1977). *Φιλοσοφία και Πολιτική*. Ηριδανός.

Branca-Rosoff S., Reboul-Touré, S. & Pagnier, T. (2008). *Linguistique de corpus et didactique du lexique : la mise en mots des sensations dans une classe de CE1*, Presses universitaires du Septentrion.

Brigaudiot, M. (2000). *Apprentissages progressifs de l'écrit à l'école maternelle*, Hachette Éducation.

Camus A.(1957). *Ο Μύθος του Σισύφου – Δοκίμιο για το παράλογο*.

Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques : Linguistique, littérature, didactique,* (149-150), 163-180. https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01738094

IB learner profile: https://www.ibo.org/benefits/learner-profile/

IGEN (2000). *La place de l'oral dans les enseignements à l'école primaire*, Groupe de l'enseignement primaire, 1-34.

Jean, G. (1999). *La lecture à haute voix – Histoire, fonctions et pratiques de la lecture oralisée*. Les Éditions de l'Atelier / Les Éditions Ouvrières.

Κακριδής, Ι. Θ. (1986). *Ελληνική Μυθολογία. Εισαγωγή στο μύθο*. Εκδοτική Αθηνών.

Κρασανάκης, Α. (1990). *Ελληνική Μυθολογία*, Εκδόσεις :Η Αθήνα.

Lappara, M. (2019*). Quelque chose du rocher de Sisyphe*, *Les Cahiers pédagogiques, 553*, 55-56.

Παπαδόπουλος, Γ. (2002). *Μύθος – Μίμησις – Μάθησις. Στο Μύθοι, Μαθηματικά, Πολιτισμοί*, Ατραπός.

Πλατανιάς, Δ. (2004). *Οι μυθολογίες του κόσμου, Α' μέρος*. ΕΚΠΑ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Πλάτων. *Νόμοι,* 636D.

Πρόγραμμα Σπουδών Ιστορίας για το Δημοτικό (2022): https://ebooks.edu.gr/info/cps/9deppsaps_Istorias.pdf

Picoche, J. & Souhaite, S. (2004). L'utilisation du Dictionnaire du français usuel pour l'enseignement du vocabulaire. In E. Calaque & J. David (Eds.), *Didactique du lexique* (pp. 215–225). De Boeck Université.

Ρίτσος, Γ. (1956–1966). *Μονόχορδα*, Κέδρος

Σκαπετούλια, Λ. Δ. (2021). *Ο μύθος ως πυρήνας δημιουργικής και εκφραστικής γραφής:* https://apothesis.eap.gr/archive/item/73343

Σιαφλέκης, Ζ. Ι. (1994). *Η εύθραυστη αλήθεια. Εισαγωγή στη Θεωρία του Λογοτεχνικού Μύθου*. Gutenberg.

Sannier-Bérusseau, C. (2019). Un rapport au monde. *Les Cahiers pédagogiques, 553*, 48-49.

Snow, C. E. (2002). *Reading for Understanding: Toward a Research and Development Program in Reading Comprehension*. RAND Corporation.

Σπυροπούλου, Ζ. (2012). Η διαχρονική ομορφιά και οι ανθρωπιστικές αξίες των μύθων. Στο *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένη Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης*. (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.).https://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/51_spyropoulou.pdf?utm_source=chatgpt.com

Terwagne, S., Vanhulle, S., & Lafontaine, A. (2006). *Les cercles de lecture: Interagir pour développer ensemble des compétences de lecteurs*, De Boeck.

Tremblay, O. (2004): *Pour un apprentissage structuré de l'enseignement-apprentissage du lexique* , In E. Calaque & J. David (Eds.), *Didactique du lexique* (pp. 127-139). De Boeck Université.

Tremblay, O. (2009): *Une ontologie des savoirs lexicologiques pour l'élaboration d'un module de cours en didactique du lexique*. (Thèse présentée). Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de PhD en Didactique, Université de Montréal.

Όταν το όνομα "μιλά" πριν από τον δημιουργό: Η συγγραφική επωνυμία ως περικειμενικό σημείο στα παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα

Ειρήνη Τσιρογιάννη
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
eirinitsiro@gmail.com

Περίληψη

Το περικείμενο, ένα σύνολο στοιχείων που πλαισιώνουν το κυρίως κείμενο, σύμφωνα με τον Genette (1987/2001), διαμορφώνει ουσιαστικά την αναγνωστική εμπειρία. Ανάμεσά τους, το συγγραφικό όνομα δεν λειτουργεί μόνο ως πληροφορία ταυτοποίησης, αλλά επηρεάζει την πρόσληψη, ενεργοποιώντας δείκτες κύρους, αξιοπιστίας και αναγνωστικών προσδοκιών. Παρότι ο 19ος αιώνας χαρακτηρίζεται από εκτεταμένες πρακτικές ανωνυμίας και ψευδωνυμίας, τα βιβλία για παιδιά και νέους ακολουθούν συχνά διαφορετική πορεία. Η συστηματική παρουσία της επωνυμίας σε πρωτότυπα και μεταφρασμένα έργα αναδεικνύεται ως δείκτης παιδαγωγικής εγκυρότητας και πολιτισμικής νομιμοποίησης ενός αναδυόμενου εκδοτικού πεδίου. Στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, το περικείμενο δύναται να αξιοποιηθεί ως αφετηρία δραστηριοτήτων φιλαναγνωσίας.

Λέξεις-κλειδιά: περικείμενο, συγγραφικό όνομα, παιδικό και νεανικό βιβλίο, 19ος αιώνας, φιλαναγνωσία.

Abstract

Peritext, understood as the set of elements that frame the main text, according to Genette (1987/2001), plays a decisive role in shaping the reading experience. Among these elements, the author's name functions not only as information of identification but influences reception by activating markers of authority, credibility, and reading expectations. Although the 19th century is characterized by extensive practices of anonymity

and pseudonymity, books for children and young readers often follow a different trajectory. The systematic presence of authorial attribution in original and translated works emerges as an indicator of pedagogical legitimacy and cultural legitimation within an emerging publishing field. In the contemporary school context, peritext can be employed as a starting point for the design of reading-promotion activities.

Keywords: peritext, author's name, children's and young adult literature, nineteenth century, reading promotion.

Εισαγωγή

Η αναγνωστική εμπειρία ξεκινά πριν την πρώτη επαφή με το κυρίως κείμενο, ήδη από το περικειμενικό «κατώφλι» μέσω του οποίου το έργο παρουσιάζεται και προσανατολίζει τον αναγνώστη. Τίτλοι, συγγραφικά ονόματα, πρόλογοι, επιγραφές και λοιπές συνοδευτικές ενδείξεις συγκροτούν ένα πλέγμα σημείων που μεσολαβεί ανάμεσα στο έργο και στον αναγνώστη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση της εκδοτικής και πολιτισμικής του ταυτότητας. Στο πλαίσιο της θεωρίας της παρακειμενικότητας, το σύνολο αυτό ορίζεται ως περικείμενο και εκλαμβάνεται ως «προθάλαμος» ανάγνωσης, δηλαδή ως ένας δυναμικός και μεταβατικός χώρος, εντός του οποίου κείμενο και περικειμενικά στοιχεία συνδιαλέγονται, κατευθύνοντας τη νοηματοδότηση και τις ερμηνευτικές διαδρομές (Genette, 2001· Macksey, 2001). Αν και για μεγάλο διάστημα τα στοιχεία αυτά αντιμετωπίζονται ως δευτερεύοντα, η σύγχρονη έρευνα τα αναγνωρίζει ως καθοριστικούς μηχανισμούς παρουσίασης και πρόσληψης του έργου, ιστορικά και υλικά ενσωματωμένους στις εκδοτικές πρακτικές (Jackson, 2000· Smith & Wilson, 2011· Armstrong, 2007· Silva, 2020).

Κατεξοχήν στοιχείο του περικειμένου αποτελεί το συγγραφικό όνομα, το οποίο συνιστά ένα από τα πρώτα αναγνωστικά σημεία του βιβλίου, το οποίο ενεργοποιεί δείκτες αυθεντίας, κύρους και σημασιολογικής κατεύθυνσης (Berensmeyer, 2019). Παρά τις θεωρητικές αντιπαραθέσεις του 20ού αιώνα γύρω από τον «θάνατο» ή την «επιστροφή» του συγγραφέα, η συγγραφική λειτουργία δεν καταργείται αλλά επαναπροσδιορίζεται, ιδίως στο επίπεδο της προσέγγισης και οργάνωσης του λόγου. Υπό το πλαίσιο της θεωρίας του περικειμένου, η επωνυμία δεν αντιμετωπίζεται ως απόλυτο ερμηνευτικό κέντρο, αλλά ως ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένο περικείμενο (Stougaard-Nielsen, 2019).

Η σχέση του αναγνωστικού κοινού με τη συγγραφική επωνυμία μεταβάλλεται ιστορικά ανάλογα με τις κοινωνικές, πολιτισμικές και εκδοτικές συνθήκες. Παρότι σε πολλές περιόδους τα έργα κυκλοφορούν χωρίς σαφή πατρότητα ή με έμφαση σε άλλα πρόσωπα της εκδοτικής παραγωγής (εκδότες, μεταφραστές, χορηγούς), ήδη από τους πρώτους αιώνες μ.Χ. καταγράφεται έντονο ενδιαφέρον για «διάσημες» υπογραφές, των οποίων η φήμη λειτουργεί ως εγγύηση ποιότητας και εμπορικής αξίας. Η διάδοση της πλαστογράφησης συνιστά σημαντική μαρτυρία της πρώιμης συμβολικής και οικονομικής ισχύος του συγγραφικού ονόματος (Mheallaigh, 2014). Μέχρι τον 18ο αιώνα, ωστόσο, η συγγραφική υπογραφή δεν αποτελεί αυτονόητο περικειμενικό στοιχείο ενώ η ανωνυμία και η ψευδωνυμία καθίστανται αποδεκτές εκδοτικές πρακτικές (Genette, 2001· Griffin, 1999). Η συγγραφική αναφορά παραμένει περιορισμένη ενώ η ψευδωνυμία λειτουργεί υπό τη μορφή «λειτουργικής ανωνυμίας», παρέχοντας στην απουσία υπογραφής καθεστώς εναλλακτικής συγγραφικής παρουσίας (Orr, 2011· Raven, 2003· Griffin, 2003). Από τον 18ο αιώνα και μετά, η συγγραφική προσωπικότητα αναδεικνύεται σταδιακά, καθώς η δημιουργία εξατομικεύεται και ο συγγραφέας καθίσταται δημόσιο πολιτισμικό υποκείμενο (Barthes, 1967· Tomasevskij, 1971· Mheallaigh, 2014), ενώ στη σύγχρονη εποχή η επωνυμία καθιερώνεται ως κρίσιμο περικειμενικό σημείο κύρους, ταξινόμησης και εκδοτικής προβολής (Nikkila, 2006).

Στο πλαίσιο αυτό, οι τρεις διαφορετικές συνθήκες συγγραφικής παρουσίας (επωνυμία, ανωνυμία, ψευδωνυμία) εξετάζονται ως περικειμενικές στρατηγικές σε βιβλία για παιδιά και νέους του 19ου αιώνα, με θεωρητικό άξονα τη θεωρία της παρακειμενικότητας (Genette, 1987/2001) και υλικό ανάλυσης πρωτογενείς εκδόσεις της περιόδου. Η προσέγγιση επιδιώκει να αναδείξει τόσο την ιστορική λειτουργία του συγγραφικού ονόματος στο συγκεκριμένο εκδοτικό πεδίο όσο και τη σημασία του για τη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη, ιδίως σε σχέση με τη φιλαναγνωσία και την καλλιέργεια κριτικής αναγνωστικής στάσης.

Θεωρητικό πλαίσιο και ερευνητικός σχεδιασμός

Το συγγραφικό όνομα ως περικειμενικό στοιχείο: θεωρητικές προσεγγίσεις

Το συγγραφικό όνομα, αν και αποτελεί ένα από τα πλέον αναγνωρίσιμα περικειμενικά στοιχεία, έχει μελετηθεί κυρίως έμμεσα, στο πλαίσιο ευ-

ρύτερων θεωρητικών προσεγγίσεων για το περικείμενο, την υλικότητα του βιβλίου και τις εκδοτικές πρακτικές (Genette, 1987/2001· Smith & Wilson, 2011· Armstrong, 2007). Καθοριστική καθίσταται η συμβολή του Genette (1987/2001), ο οποίος εντάσσει την συγγραφική επωνυμία στις περικειμενικές λειτουργίες που ρυθμίζουν την είσοδο στο κείμενο και συστηματοποιεί τις βασικές μορφές συγγραφικής ταυτότητας: επωνυμία, ανωνυμία και ψευδωνυμία μαζί με ενδιάμεσες και μικτές καταστάσεις. Η βιβλιογραφία της ιστορίας και της υλικότητας του βιβλίου αναδεικνύει περαιτέρω την συγγραφική υπογραφή ως ιστορικά μεταβαλλόμενο εκδοτικό «σήμα» και φορέα συμβολικής εξουσίας, πέρα από απλή πληροφορία ταυτοποίησης (Smith & Wilson, 2011· Armstrong, 2007· Pender & Smith, 2012).

Παράλληλα, ο θεωρητικός προβληματισμός γύρω από τη συγγραφική ιδιότητα απομακρύνεται από τη βιογραφία του δημιουργού και στρέφεται στους τρόπους με τους οποίους ο λόγος παράγεται, οργανώνεται και κυκλοφορεί. Η «συγγραφική λειτουργία» του Foucault (1969) αντιμετωπίζει το όνομα ως μηχανισμό ταξινόμησης και ρύθμισης, ενώ ο Barthes (1967) αποδεσμεύει την ερμηνεία από τη συγγραφική πρόθεση. Νεότερες προσεγγίσεις εξετάζουν τη συγγραφική παρουσία ως ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορισμένη, σε συνάρτηση με τις συμβάσεις πρόσληψης, αναδεικνύοντας τον ρόλο της ως μηχανισμού περικειμενικής διαμεσολάβησης που διαμορφώνει προσδοκίες κύρους, είδους και ερμηνευτικού πλαισίου (Genette, 2001· Berensmeyer, 2019· Stougaard-Nielsen, 2019).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται στις πρακτικές ανωνυμίας και ψευδωνυμίας, οι οποίες από την καθιέρωση της τυπογραφίας έως τα τέλη του 19ου αιώνα συνιστούν δομικό χαρακτηριστικό του εκδοτικού συστήματος και όχι περιθωριακή εξαίρεση (Genette, 2001· Raven, 2003· Orr, 2011). Η απουσία ονόματος ερμηνεύεται πλέον ως συνειδητή στρατηγική που παράγει ιδιαίτερους όρους αναγνωστικής προσέγγισης και συγκροτεί υπονοούμενες μορφές συγγραφικής παρουσίας (Griffin, 2003), ενώ νεότερες προσεγγίσεις φωτίζουν τις μεταβατικές μορφές απόκρυψης ή υπόδειξης ταυτότητας, ανάλογα με το είδος, το κοινό και τις εκδοτικές στοχεύσεις (Paku, 2015). Παράλληλα, έρευνες που εξετάζουν τις έμφυλες και θεσμικές διαστάσεις αυτών των πρακτικών απομακρύνονται από απλουστευτικά σχήματα και αναδεικνύουν την ιστορική και κοινωνική πολυπλοκότητά τους (Woolf, 2005· Marshall, 1985· Kelley, 1984· Feldman, 2002· Nikkila, 2006).

Παρά τον πλούτο της σχετικής βιβλιογραφίας, η συστηματική μελέτη του συγγραφικού ονόματος ως περικειμενικής στρατηγικής στις εκδόσεις για παιδιά και νέους του 19ου αιώνα παραμένει περιορισμένη. Η ανάγκη συνδυασμού περικειμενικής ανάλυσης, ιστορικής έρευνας του έντυπου βιβλίου και μελέτης εκδοτικών πρακτικών καθιστά το πεδίο αυτό ιδιαίτερα πρόσφορο τόσο για ιστορική διερεύνηση όσο και για σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις της φιλαναγνωσίας, της κριτικής περικειμενικής πρόσληψης και του περικειμενικού γραμματισμού (Witte, Latham & Gross, 2019).

Στόχοι και ερευνητικοί άξονες της μελέτης

Η παρούσα μελέτη οργανώνεται γύρω από δύο συμπληρωματικούς άξονες, επιδιώκοντας να συνδέσει τη θεωρητική ανάλυση του συγγραφικού ονόματος ως περικειμενικού στοιχείου με σύγχρονες παιδαγωγικές και αναγνωστικές πρακτικές. Κεντρική επιδίωξη είναι η γεφύρωση της ιστορικής προσέγγισης του περικειμένου με τη σύγχρονη προβληματική της φιλαναγνωσίας, μέσα από τη διερεύνηση της λειτουργίας της επωνυμίας, της ανωνυμίας και της ψευδωνυμίας.

Σε πρώτο επίπεδο, στόχος είναι η χαρτογράφηση της παρουσίας και της εξέλιξης του συγγραφικού ονόματος στα παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα, στο πλαίσιο της θεωρίας της παρακειμενικότητας και της ιστορίας του βιβλίου. Η ανάλυση εστιάζει στις μορφές εμφάνισης της συγγραφικής ταυτότητας, στη θέση και την ορατότητά της στο υλικό σώμα του βιβλίου, στον χρόνο καθιέρωσής της στις εκδόσεις και στις λειτουργίες που επιτελεί ως φορέας κύρους και εκδοτικής νομιμοποίησης, καθώς και στον ρόλο της στη συγκρότηση του παιδικού και νεανικού βιβλίου ως διακριτού εκδοτικού και παιδαγωγικού πεδίου.

Σε δεύτερο επίπεδο, η μελέτη διερευνά δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης του συγγραφικού ονόματος στη σχολική τάξη, αντιμετωπίζοντάς το ως αφετηρία περικειμενικού γραμματισμού και κριτικής ανάγνωσης. Μέσα από δημιουργικές πρακτικές, επιδιώκεται η σύνδεση της ιστορικής μεταβλητότητας της συγγραφικής ταυτότητας με τη σύγχρονη αναγνωστική εμπειρία των μαθητών.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η ανάλυση εντάσσεται στο θεωρητικό πλαίσιο της περικειμενικότητας και των νεότερων επεξεργασιών του, προσεγγίζοντας το συγγραφικό όνομα ως ιστορικά και λειτουργικά προσδιορισμένο περικειμενικό στοι-

χείο. Η μεθοδολογία συνδυάζει ιστορική–βιβλιολογική ανάλυση και ποιοτική ερμηνεία, εξετάζοντας τον τρόπο δήλωσης της συγγραφικής ταυτότητας (επωνυμία, ανωνυμία, ψευδωνυμία), τη χωρική και χρονική της τοποθέτηση στο βιβλίο (εξώφυλλο, πρόλογος, διαδοχικές εκδόσεις) και τις λειτουργίες της στο πλαίσιο των εκδοτικών και αναγνωστικών συμβάσεων της εποχής.

Σε ερμηνευτικό επίπεδο, το συγγραφικό όνομα εξετάζεται ως φορέας κύρους, αυθεντίας και εκδοτικής στρατηγικής, αλλά και ως δείκτης κοινωνικών και παιδαγωγικών στοχεύσεων που εγγράφονται στο περικειμενικό σύστημα του βιβλίου. Παράλληλα, *διερευνώνται οι δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησής τους στη σύγχρονη σχολική τάξη με στόχο την ενίσχυση της* φιλαναγνωσίας και της ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών.

Σώμα της έρευνας και τεχνικές ανάλυσης

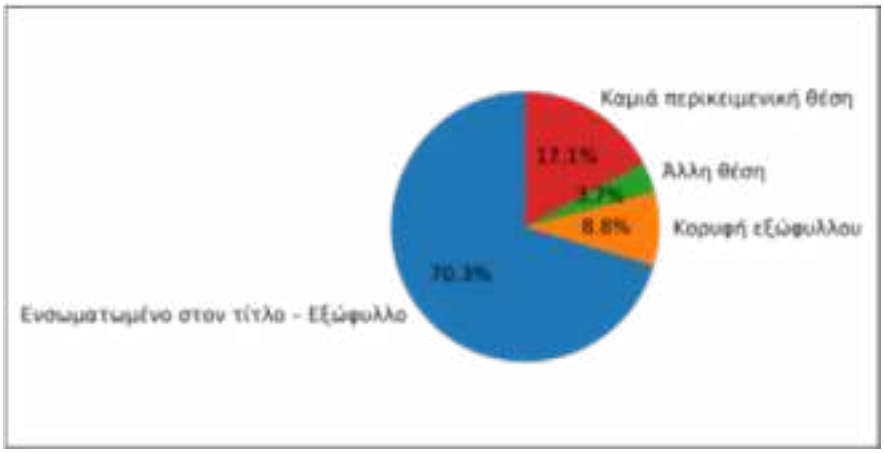
Το υλικό της μελέτης προέρχεται από corpus 443 ελληνικών παιδικών και νεανικών βιβλίων του 19ου αιώνα, συγκροτημένο στο πλαίσιο ευρύτερης διδακτορικής έρευνας. Το σώμα συγκροτήθηκε μέσω συστηματικής έρευνας σε φυσικά και ψηφιακά αρχεία και βιβλιοθήκες (ΕΛΙΑ–ΜΙΕΤ, Εθνική Βιβλιοθήκη της Ελλάδος, Βιβλιοθήκη της Βουλής, Γεννάδειος Βιβλιοθήκη, Κέντρο Μικρασιατικών Σπουδών, ΑΝΕΜΗ), με καθοδηγητικό εργαλείο τον βιβλιογραφικό οδηγό του Κ. Ντελόπουλου (1995) και το αρχείο ΒΕΦΑ ΗΛΙΟΥ.

Ο ερευνητικός σχεδιασμός συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους. Η ποιοτική ανάλυση αξιοποιεί τη θεωρία της παρακειμενικότητας (Genette, 1987/2001), ενώ η ποσοτική αποτυπώνει τις τάσεις και τις μεταβολές στις πρακτικές απόδοσης συγγραφικής ταυτότητας κατά τον 19ο αιώνα. Στο δεύτερο μέρος της μελέτης παρουσιάζεται ενδεικτική παιδαγωγική αξιοποίηση του συγγραφικού ονόματος στη σχολική τάξη, μέσα από δραστηριότητες περικειμενικού γραμματισμού και φιλαναγνωσίας.

Αποτελέσματα και συζήτηση

Χωροθέτηση στο υλικό σώμα του βιβλίου

Η συνηθέστερη πρακτική κατά τον 19ο αιώνα, όπως φαίνεται και από το Σχήμα 1, καθίσταται η ενσωμάτωση του ονόματος του δημιουργού στον τίτλο του έργου, χωρίς αυτό να αποκτά αυτόνομη ή ιδιαίτερα προβεβλημένη θέση στο εξώφυλλο.



Σχήμα 1. *Τοποθέτηση ονόματος (19ος αι.).*

Χαρακτηριστικό παράδειγμα (Εικόνα 1) αποτελεί η έκδοση *Τύχαι Τηλεμάχου υιού του Οδυσσέως Συντεθείσαι μεν Γαλλιστί παρά του σοφωτάτου Κυρίου Φραγκίσκου Σαλινιάκ Δε λα Μόττε Φενελόν· Μεταφρασθείσαι δε, παρά Δημητρίου Παναγιώτου του Γοβδελαά* (1801), όπου τόσο το όνομα του αρχικού συγγραφέα όσο και εκείνο του μεταφραστή εντάσσονται εντός ενός εκτενούς, πληροφοριακού τίτλου. Σε αυτές τις περιπτώσεις το συγγραφικό όνομα λειτουργεί κυρίως ως στοιχείο τεκμηρίωσης και εγκυρότητας, ενώ η έμφαση μετατοπίζεται στο ίδιο το έργο και στο περιεχόμενό του. Η θέση αυτή υποδηλώνει ότι η συγγραφική ταυτότητα δεν αποτελεί ακόμη αντικείμενο προβολής, αλλά ενσωματώνεται οργανικά στον τιτλικό λόγο, ο οποίος λειτουργεί σχεδόν ως προλογικό περικείμενο.

ΤΥΧΑΙ
ΤΗΛΕΜΑΧΟΥ
ΥΙΟΥ ΤΟΥ
ΟΔΥΣΣΕΩΣ
ΣΥΝΤΕΘΕΙΣΑΙ ΜΕΝ ΓΑΛΛΙΣΤΙ ΠΑΡΑ
ΤΟΥ ΣΟΦΩΤΑΤΟΥ ΚΥΡΙΟΥ
ΦΡΑΓΚΙΣΚΟΥ ΣΑΛΙΝΙΑΚ
ΔΕ ΛΑ ΜΟΤΤΕ ΦΕΝΕΛΟΝ·
ΜΕΤΑΦΡΑΣΘΕΙΣΑΙ ΔΕ, ...ΑΥΤΟΥΣ ΔΗ...
ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΠΑΝΑΓΙΩΤΟΥ
ΤΟΥ
ΓΟΒΔΕΛΑΑ.
ΤΟΜΟΣ ΠΡΩΤΟΣ.

Εικόνα 1. *Ο τίτλος ως περικειμενικός χώρος δήλωσης συγγραφικής ή/και μεταφραστικής ταυτότητας.*

Δεύτερη χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η πλήρης απουσία του συγγραφικού ονόματος σε οποιοδήποτε σημείο του βιβλίου, η οποία περιλαμβάνει τόσο παραδείγματα απόλυτης ανωνυμίας όσο και περιπτώσεις χρήσης αρχικών ή συμβόλων, χωρίς καμία δυνατότητα ταυτοποίησης ή αποκάλυψης της συγγραφικής ταυτότητας. Η επιλογή αυτή υποδηλώνει τη μειωμένη σημασία της συγγραφικής προβολής και μεταθέτει την ευθύνη και την αυθεντία του έργου στον εκδότη ή στο ίδιο το πολιτισμικό κύρος του κειμένου. Η απουσία του ονόματος λειτουργεί, έτσι, ως στρατηγική σιωπής, η οποία δεν αναιρεί τη συγγραφική πατρότητα, αλλά την καθιστά λιγότερο ορατή στο αναγνωστικό κοινό. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν εκδόσεις ιεραποστολικών εκκλησιαστικών φορέων, όπως το έργο *Μαρτίνος και οι δύο μικροί αυτού μαθηταί, εις εν Κυριακόν Σχολείον. Μελίτη. Τυπογραφείον της Εν Λονδίνῳ Αποστολικής Εταιρείας (1829)*, όπου την εκδοτική και παιδαγωγική εγκυρότητα του κειμένου εγγυάται πρωτίστως ο θεσμικός εκδότης.

Μια διαφορετική λογική αποτυπώνεται στις περιπτώσεις όπου το όνομα του δημιουργού προηγείται του τίτλου και τοποθετείται στην κορυφή του εξωφύλλου (Εικόνα 2), όπως συμβαίνει στην έκδοση *Ιωάννου Βηλαρά Μύθοι Β΄ Έκδοσις του Εθνικού Ημερολογίου. Εν Παρισίοις* (1865). Εδώ, το όνομα του συγγραφέα λειτουργεί ως κύριο οπτικό και ερμηνευτικό κατώφλι της ανάγνωσης, προβάλλοντας τη συγγραφική ταυτότητα ως εγγύηση ποιότητας και κύρους. Η θέση αυτή αντανακλά μια μετατόπιση προς τη νεότερη αντίληψη της συγγραφικής αυθεντίας και συνδέεται άμεσα με τη σταδιακή εμπορική και πολιτισμική αξιοποίηση του ονόματος.

ΙΩΑΝΝΟΥ ΒΗΛΑΡΑ

ΜΥΘΟΙ

Β' Έκδοσις τοῦ Ἐθνικοῦ Ἡμερολογίου.

ΕΝ ΠΑΡΙΣΙΟΙΣ

1865

Εικόνα 2. *Προβολή της συγγραφικής επωνυμίας στην κορυφή του εξώφυλλου.*

Τέλος, χαρακτηριστικές είναι και οι περιπτώσεις όπου η ταυτότητα του δημιουργού αποκαλύπτεται σε λιγότερο προβεβλημένες θέσεις, όπως στον πρόλογο, την αφιέρωση ή την τελευταία σελίδα. Στο έργο *Ποίησις. Αι παιδίαι ή τα μικρά δράματα* (1885), το πλήρες όνομα του συγγραφέα (Μ. Κωνσταντινίδης) αποκαλύπτεται μόνο μέσω της προλογικής επιστολής. Η πρακτική αυτή υποδηλώνει έναν ενδιάμεσο τρόπο παρουσίας, μια μορφή ελεγχόμενης ορατότητας, όπου το όνομα δεν λειτουργεί ως εργαλείο προβολής, αλλά ως διακριτικό σήμα ευθύνης και πνευματικής συμμετοχής.

Συνολικά, οι διαφορετικές θέσεις του συγγραφικού ονόματος στον περικειμενικό χώρο δεν αποτελούν ουδέτερες τυπογραφικές επιλογές, αλλά αντανακλούν ιεραρχήσεις, στρατηγικές προβολής και μεταβαλλόμενες αντιλήψεις γύρω από τη συγγραφική αυθεντία. Όσο πιο καθιερωμένος και αναγνωρίσιμος είναι ο δημιουργός, τόσο πιο περίοπτη καθίσταται η περικειμενική του προβολή, επιβεβαιώνοντας ότι η χωροθέτηση της συγγραφικής επωνυμίας λειτουργεί ως δείκτης κύρους, εξουσίας και πολιτισμικής αξίας (Genette, 2001).

Χρόνος εμφάνισης

Στη σύγχρονη εκδοτική πρακτική, η αναγραφή του ονόματος του συγγραφέα θεωρείται κατά κανόνα οριστική από την πρώτη έκδοση και διατηρείται στις επανεκδόσεις, εκτός αν πρόκειται για ειδικές περιπτώσεις (π.χ. απόκρυφα έργα ή ανάγκη διόρθωσης). Παρά τη θεωρητική αυτή «σταθερότητα» στην πράξη παρατηρούνται αποκλίσεις: το όνομα μπορεί να εμφανιστεί καθυστερημένα ή ακόμη και να απουσιάζει, ανάλογα με στρατηγικές αυτοπροσδιορισμού και τις συνθήκες παραγωγής και κυκλοφορίας του έργου (Genette, 2001).

Στο corpus του 19ου αιώνα, ο χρόνος εμφάνισης του ονόματος αποδεικνύεται ιδιαίτερα ευμετάβλητος, ιδίως στις μεταφράσεις, όπου η συγγραφική ταυτότητα συχνά αναδιαπραγματεύεται. Η μετάφραση, λόγω της χρονικής απόστασης από την πρώτη έκδοση του πρωτότυπου, μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος αποκάλυψης της πραγματικής πατρότητας, ακόμη κι όταν το έργο είχε αρχικά κυκλοφορήσει ανώνυμα ή με ψευδώνυμο: ο μεταφραστής ή/και το κοινό ενδέχεται να γνωρίζουν ήδη τον δημιουργό, ενώ δεν αποκλείεται και ο ίδιος ο συγγραφέας να έχει προχωρήσει σε μεταγενέστερη αποκάλυψη του ονόματός του, που μεταφέρεται στη χώρα υποδοχής.

Χαρακτηριστική είναι η εκδοτική διαδρομή του βιβλίου *The Pilgrim's Progress* (1678-1684) του John Bunyan στις ελληνικές εκδόσεις των 1824-1854 με τον αρχικό τίτλο *Η Διατριβή του Χριστιανού Αποδημητού, εις του Εξηγητού τον Οίκον. Αλληγορία τις Θρησκευτική. Εν Μελίτη, Από την εξ Άμερικής Τυπογραφίαν* (1824). Αρχικά κυκλοφορεί σε ανώνυμες μεταφράσεις, στη συνέχεια εμφανίζεται μόνο το όνομα του μεταφραστή (Σ.Σ. Βίλσωνος), και αργότερα σε μεταγενέστερη επανέκδοση δηλώνεται πλέον ρητά και ο συγγραφέας (Ιωάννης Βουνιανός), ενώ σε επόμενη έκδοση το όνομα του συγγραφέα παραμένει αλλά ο μεταφραστής αποσιωπάται. Η ακολουθία αυτή δείχνει ότι ο «χρόνος» του ονόματος δεν είναι γραμμικός: η ορατότητα του δημιουργού και του μεταφραστή μεταβάλλεται ανάλογα με τη χρονολογία, το τυπογραφείο και τις επιμέρους εκδοτικές στοχεύσεις, επιβεβαιώνοντας ότι η απόδοση πατρότητας αποτελεί πρακτική επιλογή και όχι τεχνική σταθερά.

Διαφορετική μορφή χρονικής μεταβολής συναντάται στην περίπτωση της ψευδωνυμίας, όπου η απόκρυψη μπορεί να είναι βραχύβια και να αίρεται γρήγορα, αποκτώντας αναδρομικά τον χαρακτήρα στρατηγικής «μυστηρίου» (Εικόνα 3). Ενδεικτική είναι η περίπτωση του Αιμίλιου Κουρτίδη, ο οποίος εκδίδει αρχικά με το ψευδώνυμο «Αιμίλιος Ειμαρμένος», όμως σύντομα σε επόμενες εκδόσεις το πραγματικό του όνομα αποκαλύπτεται και συνυπάρχει με το ψευδώνυμο σε παρένθεση. Πρόκειται για πρακτική όπου η ανωνυμία/ψευδωνυμία περιορίζεται στην πρώτη εμφάνιση και λειτουργεί περισσότερο ως αναγνωστική πρόκληση ή μέσο προβολής παρά ως σταθερή πρόθεση απόκρυψης (Genette, 2001).

ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΟΥΣ Π. ΚΟΥΡΤΙΔΟΥ

ΠΑΙΔΙΚΑ ΔΙΗΓΗΜΑΤΑ

ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ

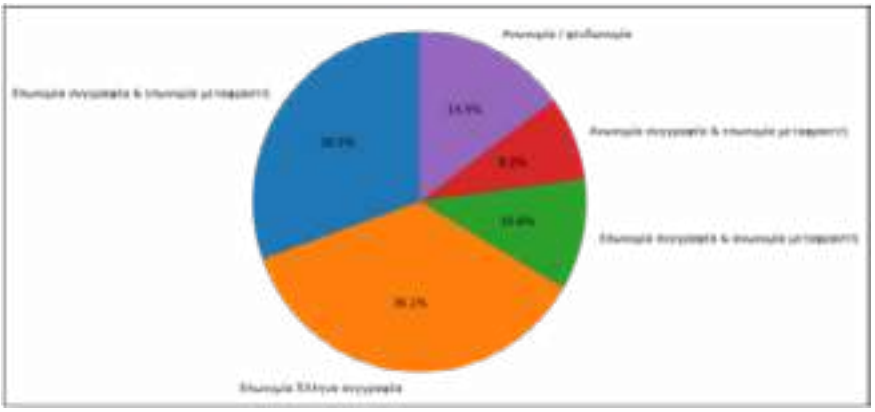
1883

Εικόνα 3. *Η ψευδωνυμία ως στρατηγική προσωρινού «μυστηρίου» και προβολή.*

Συνολικά, ο χρόνος εμφάνισης του ονόματος σε παιδικές και νεανικές εκδόσεις του 19ου αιώνα, και ιδίως στις μεταφράσεις, καθιστά σαφές ότι η συγγραφική ταυτότητα δεν καταγράφεται πάντα «εξ αρχής» ως δεδομένη, αλλά κατασκευάζεται, μετακινείται και επανακαθορίζεται μέσα από επανεκδόσεις, μεταφραστικές διαμεσολαβήσεις και εκδοτικές στρατηγικές, οι οποίες καθορίζουν πότε, πώς και σε ποιον βαθμό το όνομα θα γίνει ορατό.

Διαφορετικές συνθήκες παρουσίασης του ονόματος του δημιουργού

Οι στρατηγικές με τις οποίες δηλώνεται, αποσιωπάται ή μετασχηματίζεται η συγγραφική ταυτότητα στα παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα δεν συγκροτούν ένα ενιαίο και ομοιογενές πρότυπο, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με το είδος του έργου, τον βαθμό καθιέρωσης του δημιουργού, τη μεταφραστική διαμεσολάβηση και τις εκδοτικές στοχεύσεις. Όπως αποτυπώνεται στο Σχήμα 2, οι πρακτικές αυτές μπορούν να οργανωθούν σε πέντε βασικές κατηγορίες εμφάνισης του ονόματος του δημιουργού, οι οποίες εκτείνονται από την πλήρη ανωνυμία έως μορφές σύνθετης ή μερικής επωνυμίας.



Σχήμα 2. *Συνθήκη εμφάνισης ονόματος δημιουργού σε παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα.*

Με εξαίρεση την απόλυτη ανωνυμία, όλες οι υπόλοιπες περιπτώσεις εντάσσονται στο ευρύτερο φάσμα της επωνυμίας, καθώς σε κάθε

μία από αυτές τουλάχιστον ένα πρόσωπο ή θεσμικός φορέας αναλαμβάνει επώνυμα την ευθύνη για το κείμενο. Η ποσοτική κατανομή που παρουσιάζεται στο Σχήμα 2 αναδεικνύει την κυριαρχία μορφών σύνθετης και μερικής επωνυμίας, επιβεβαιώνοντας ότι η δήλωση της συγγραφικής ταυτότητας σπανίως απουσιάζει πλήρως, ακόμη και σε περιπτώσεις μεταφρασμένων ή διασκευασμένων έργων.

Χαρακτηριστική είναι η έκδοση *Ομήρου Βατραχομυομαχία* (1864), όπου δηλώνονται τόσο ο αρχικός συγγραφέας όσο και ο μεταφραστής και επιμελητής του κειμένου. Η πρακτική αυτή κατανέμει ρητά τη συγγραφική ευθύνη ανάμεσα στον δημιουργό του πρωτοτύπου και τον μεταφραστικό διαμεσολαβητή, ενισχύοντας την εγκυρότητα και το κύρος της έκδοσης. Αντίθετα, σε έργα καταξιωμένων ξένων συγγραφέων, όπως στις ελληνικές εκδόσεις του Αλέξανδρου Δουμά (π.χ. *Οι τρεις σωματοφύλακες*, 1868), το όνομα του συγγραφέα προβάλλεται εμφατικά στο εξώφυλλο, ενώ το όνομα του μεταφραστή αποσιωπάται, γεγονός που αναδεικνύει τη συγγραφική φήμη ως βασικό κεφάλαιο πολιτισμικής και εμπορικής αξίας.

Στον αντίποδα, καταγράφονται και περιπτώσεις πλήρους ή λειτουργικής ανωνυμίας. Η απόλυτη (de facto) ανωνυμία αφορά εκδόσεις χωρίς καμία ένδειξη συγγραφέα ή μεταφραστή και συνδέεται κυρίως με ιεραποστολικές ή θρησκευτικο-παιδαγωγικές εκδόσεις των δεκαετιών 1820–1850, όπως τα έργα *Ευλαβής Συναναστροφή* (1826) και *Μαρτίνος και οι δύο μικροί αυτού μαθηταί* (1829). Στις περιπτώσεις αυτές, η ανωνυμία δεν λειτουργεί ως αισθητική ή συγγραφική επιλογή, αλλά ως αποτέλεσμα της ιδεολογικής στόχευσης της έκδοσης, όπου το κείμενο προβάλλεται ως συλλογικό παιδαγωγικό εργαλείο και όχι ως ατομική δημιουργία.

Μεταβατική θέση ανάμεσα στην ανωνυμία και την επωνυμία καταλαμβάνουν οι μορφές κρυπτικής επωνυμίας, όπου η συγγραφική παρουσία δηλώνεται έμμεσα μέσω αρχικών, συμβολικών υπογραφών ή περιγραφικών προσδιορισμών («Δι' ενός φίλου της νεολαίας», «Υπό Μιας Αγγλίδος»). Οι πρακτικές αυτές, που εντάσσονται ποσοτικά στις ενδιάμεσες κατηγορίες του Σχήματος 2, δεν αποσκοπούν στην πλήρη απόκρυψη της ταυτότητας, αλλά στη μετατόπισή της από το άτομο σε έναν αξιακά φορτισμένο παιδαγωγικό ή κοινωνικό ρόλο.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν και οι περιπτώσεις ψευδούς ή προσχηματικής ανωνυμίας, όπου το όνομα απουσιάζει τυπικά, αλλά η συγγραφική ή μεταφραστική ταυτότητα είναι γνωστή ή εύκολα αναγνωρίσιμη. Ενδεικτικό είναι το *Παλληκάριον* (1835), που αποδίδεται στον S.

S. Wilson, καθώς και οι μεταφράσεις έργων του J. Ch. von Schmid από τη Φιλεκπαιδευτική Εταιρεία, όπου η συγγραφική αυθεντία μετατοπίζεται από το πρόσωπο στον θεσμικό εκδότη.

Στο πλαίσιο της επωνυμίας εντάσσονται και οι μορφές ψευδωνυμίας, απλής ή σύνθετης, οι οποίες εμφανίζονται περιορισμένα αλλά με σαφή στρατηγική στόχευση. Ψευδώνυμα όπως «Ελληνίς Μήτηρ» της Αικατερίνης Χρηστομάνου ή «Αιμίλιος Ειμαρμένος» του Αριστοτέλη Κουρτίδη λειτουργούν ως μεταβατικά περικειμενικά εργαλεία κοινωνικής και παιδαγωγικής εγκυρότητας, επιτρέποντας στους δημιουργούς να διαχειριστούν ζητήματα κύρους, αποδοχής και συγγραφικής ταυτότητας πριν από την πλήρη καθιέρωσή τους με το πραγματικό τους όνομα. Η ταχεία αποκάλυψη ή ενσωμάτωση του πραγματικού ονόματος σε μεταγενέστερες εκδόσεις επιβεβαιώνει ότι η ψευδωνυμία δεν λειτουργεί ως μόνιμη απόκρυψη, αλλά ως ελεγχόμενη περικειμενική πρακτική (Genette, 2001).

Συνολικά, το Σχήμα 2 δεν αποτυπώνει απλώς ποσοτικά δεδομένα, αλλά αναδεικνύει ένα δυναμικό φάσμα περικειμενικών στρατηγικών, όπου η επωνυμία, η ανωνυμία και η ψευδωνυμία λειτουργούν ως εργαλεία ανάληψης ευθύνης, προβολής και νομιμοποίησης του παιδικού και νεανικού βιβλίου. Οι επιλογές αυτές διαμορφώνουν τη σχέση ανάμεσα στον δημιουργό (συγγραφέα ή μεταφραστή, διασκευαστή), τον εκδότη και το αναγνωστικό κοινό, επιβεβαιώνοντας ότι η συγγραφική ταυτότητα στον 19ο αιώνα αποτελεί ενεργό και πολυλειτουργικό στοιχείο του περικειμένου (Genette, 2001).

Συνοδευτικά στοιχεία της επώνυμης συγγραφικής υπογραφής

Στα παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα, η επώνυμη συγγραφική υπογραφή σπάνια περιορίζεται στο απλό ονοματεπώνυμο. Συχνά συνοδεύεται από πρόσθετα στοιχεία —πατρωνυμικό, τοπωνυμικό προσδιορισμό, επαγγελματική ή εκπαιδευτική ιδιότητα, θεσμικούς ή τιμητικούς τίτλους— τα οποία λειτουργούν ως περικειμενικά μέσα ενίσχυσης της συγγραφικής αυθεντίας. Η πρακτική αυτή αντανακλά μια εκδοτική και πολιτισμική λογική, σύμφωνα με την οποία η αξιοπιστία και η ηθική καταλληλότητα του έργου τεκμαίρονται σε μεγάλο βαθμό από την κοινωνική και θεσμική ταυτότητα του προσώπου που το υπογράφει.

Η προσθήκη ιδιοτήτων και τίτλων στο όνομα του δημιουργού λειτουργεί ως προληπτική δήλωση κύρους ήδη πριν από την ανάγνωση (Genette, 2001). Ιδίως σε αναγνώσματα με έντονο ηθικοπαιδαγωγικό

χαρακτήρα, η ιδιότητα του συγγραφέα ως δασκάλου, καθηγητή ή λόγιου καθησυχάζει τον ενήλικο μεσολαβητή της ανάγνωσης και νομιμοποιεί το περιεχόμενο. Αντίστοιχα, το πατρωνυμικό και η δήλωση καταγωγής λειτουργούν ως συμβολικές εγγυήσεις κοινωνικής ένταξης και αξιοπιστίας, ενώ οι τιμητικοί προσδιορισμοί ενισχύουν το συμβολικό κεφάλαιο του δημιουργού και, κατ' επέκταση, του έργου.

Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η υπογραφή του Νεοφύτου Βάμβα στην έκδοση *Στοιχεία Ηθικής, συνταχθέντα υπέρ της φιλομαθούς νεολαίας* (1853), όπου εμφανίζεται ως «Νεόφυτος Βάμβας, Ιππότης, Καθηγητής της Φιλοσοφίας και Ρητορικής εν τω Βασιλικώ Πανεπιστημίω Όθωνος». Η σύνθετη αυτή υπογραφή δεν προσθέτει απλώς πληροφορίες βιογραφικού χαρακτήρα, αλλά συγκροτεί μια ρητορική κύρους: η πανεπιστημιακή ιδιότητα, ο τιμητικός τίτλος και η θεσμική ένταξη λειτουργούν συλλογικά ως εγγύηση αυθεντίας σε ένα έργο ηθικής διαπαιδαγώγησης που απευθύνεται στη νεολαία.

Συνολικά, τα συνοδευτικά στοιχεία της επώνυμης συγγραφικής υπογραφής συνιστούν περικειμενικά σήματα υψηλής σημασιολογικής πυκνότητας. Δεν αποτελούν διακοσμητικές προσθήκες, αλλά ενεργά μέσα διαμόρφωσης της αναγνωστικής προσδοκίας και της πρόσληψης του κειμένου, εντάσσοντας τον δημιουργό σε θεσμικά, κοινωνικά και ιδεολογικά πλαίσια που καθορίζουν τη λειτουργία του παιδικού και νεανικού βιβλίου στον 19ο αιώνα.

Γυναικείες Υπογραφές

Στον 19ο αιώνα, η γυναικεία επώνυμη υπογραφή σε εκδόσεις για παιδιά και νέους αποκτά ιδιαίτερη σημασία, επειδή εγγράφεται σε ένα κοινωνικό πλαίσιο όπου η εκπαίδευση και ο θεσμός της οικογένειας, με κεντρική μορφή τη μητέρα, θεωρούνται βασικοί μηχανισμοί ηθικής και κοινωνικής συγκρότησης (Μακρυνιώτη, 1986). Η άνοδος του γυναικείου αλφαβητισμού διευρύνει το κοινό, ενώ η «ευαισθησία» αναγνωσμάτων για παιδιά και κορίτσια εντείνει την ανάγκη εγγύησης καταλληλότητας. Έτσι, η γυναικεία υπογραφή λειτουργεί συχνά ως σήμα ηθικής αξιοπιστίας προς τους ενήλικες μεσολαβητές (γονείς/δασκάλους). Ακόμη και απλές προσφωνήσεις («Κυρία», «Δεσποινίς», «μητέρα») δεν είναι ουδέτερες, αλλά δείκτες συμμόρφωσης προς κυρίαρχες αξίες και, ταυτόχρονα, στοιχεία εκδοτικής στρατηγικής (Kochkina, 2023).

Οι γυναίκες κινούνται ανάμεσα στην ορατότητα και στη διακριτικότητα, επιλέγοντας αρκετές φορές για υπογραφή είτε τα αρχικά του ονό-

ματός τους είτε ψευδώνυμα, που άλλοτε προστατεύουν από την έκθεση και άλλοτε οργανώνουν διαφορετικές συγγραφικές «περσόνες» ανάλογα με το κοινό. Ενδεικτική είναι η πορεία της Αγάπης Γ. Λαμπίση όπου από την υπογραφή με αρχικά «Α.Γ.Λ.» (1852) περνά στη σαφή δήλωση «Αγάπη Γ. Λαμπίση» (1862), διεκδικώντας πλέον δημόσια συγγραφική ταυτότητα. Αντίστοιχα, η Αικατερίνη Χρηστομάνου -Λασκαρίδου εμφανίζεται άλλοτε ως «η Κυρία Αικατερίνη Χρηστομάνου» σε παιδαγωγικό λόγο (1869) και άλλοτε (Εικόνα 4) ως «υπό Ελληνίδος Μητρός» σε παιδικό βιβλίο (1870), μέχρι να καθιερωθεί αργότερα (Εικόνα 5) ως «Αικατερίνη Λασκαρίδου» (1884). Σε άλλες περιπτώσεις, η επωνυμία επιλέγεται εξαρχής: «Αιμυλία Θ. Βελιανίτου» (1880) ή «Κορνηλία Λ. Πρεβεζιώτου» (1896), όπου το όνομα στο εξώφυλλο συνιστά πράξη δημόσιας διεκδίκησης λόγου σε ανδροκρατούμενο πεδίο.

ΕΙΚΟΝΕΣ
ΤΟΥ
ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΒΙΟΥ
ΕΙΣ ΤΕΡΨΙΝ ΚΑΙ ΩΦΕΛΕΙΑΝ
ΤΩΝ ΠΑΙΔΩΝ,
ΕΡΑΝΙΣΘΕΙΣΑΙ
ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ,
1870

Εικόνα 4. *«Ελληνίς Μήτηρ»*

ΕΙΚΟΝΕΣ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΒΙΟΥ
ΔΙΗΓΗΜΑΤΑ
ΕΝ ΑΘΗΝΑΙΣ

Εικόνα 5. *Αικατερίνη Λασκαρίδου*

Συνολικά, οι γυναικείες υπογραφές, πλήρεις, αρχικών ή ψευδωνυμικές, συγκροτούν περικειμενικά εργαλεία ταυτότητας και νομιμοποίησης, καθώς δεν δηλώνουν μόνο «ποια γράφει», αλλά πώς μια γυναίκα γίνεται αποδεκτή ως δημιουργός σε ένα είδος που απαιτεί κύρος, ηθική εγγύηση και κοινωνική αναγνώριση.

Παιδαγωγική διάσταση: Το συγγραφικό όνομα ως εργαλείο φιλαναγνωσίας

Η ιστορική διερεύνηση των μορφών επωνυμίας, ανωνυμίας και ψευδωνυμίας στα παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα ανέδειξε το συγγραφικό όνομα ως περικειμενικό σημείο που ρυθμίζει τη σχέση κειμένου–δημιουργού–αναγνώστη. Στο σύγχρονο σχολικό περιβάλλον, η λειτουργία αυτή μπορεί να μετασχηματιστεί σε εργαλείο φιλαναγνωσίας και κριτικού γραμματισμού. Το όνομα (ή η απουσία του) λειτουργεί ως «κατώφλι» που προηγείται της ανάγνωσης και διαμορφώνει προσδοκίες κύρους, είδους και καταλληλότητας, ιδίως για τους ενήλικους διαμεσολαβητές (γονείς/εκπαιδευτικούς). Η διδακτική αξιοποίησή του βοηθά τους μαθητές να αντιληφθούν ότι η ανάγνωση ξεκινά πριν από το κυρίως κείμενο, από τα σημεία που πλαισιώνουν το βιβλίο και οργανώνουν την πρόσληψή του.

Ενδεικτικές δραστηριότητες φιλαναγνωσίας με άξονα το συγγραφικό όνομα

Για τις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού (Δ΄–Ε΄), οι δραστηριότητες εστιάζουν κυρίως στην πρώτη αναγνωστική εντύπωση και στη σταδιακή κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στο συγγραφικό όνομα και το κείμενο.

Στη δραστηριότητα «Ποιος κρύβεται πίσω από το όνομα;», οι μαθητές εξετάζουν τίτλους ή εξώφυλλα βιβλίων χωρίς την αναγραφή του συγγραφέα και διατυπώνουν υποθέσεις σχετικά με το προφίλ του δημιουργού και τις πιθανές θεματικές του έργου. Μετά την αποκάλυψη του ονόματος, συζητούν πώς η γνώση της συγγραφικής ταυτότητας επηρεάζει την αρχική τους πρόσληψη. Αντίστοιχα, στη δραστηριότητα «Το δικό μου συγγραφικό όνομα», οι μαθητές γράφουν ένα σύντομο κείμενο και επιλέγουν αν θα το υπογράψουν *με το πραγματικό τους όνομα, με ψευδώνυμο ή ανώνυμα, γεγονός που οδηγεί σε συζήτηση γύρω από την έννοια της ευθύνης, της ελευθερίας και της σχέσης ανάμεσα στο όνομα και τον αναγνώστη. Η διερεύνηση επεκτείνεται στον χώρο της σχολικής βιβλιοθήκης μέσα από το «Κυνήγι περικειμένου», όπου τα βιβλία ταξινομούνται ανάλογα με την παρουσία ή την απουσία* συγγραφικού ονόματος και οι μαθητές εντοπίζουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, διατυπώνοντας υποθέσεις για τις εκδοτικές επιλογές που τα διαμόρφωσαν.

Στις μεγαλύτερες τάξεις (ΣΤ΄ Δημοτικού – Γυμνάσιο), οι δραστηριότητες αποκτούν περισσότερο αναστοχαστικό και συνθετικό χαρα-

κτήρα. Στο παιχνίδι «Βρες τον συγγραφέα», οι μαθητές λαμβάνουν σταδιακά στοιχεία για έναν δημιουργό (είδος γραφής, εποχή, θεματικές, χώρα, αρχικά ονόματος), έως την τελική αναγνώριση, αναδεικνύοντας τη συγγραφική ταυτότητα ως σύνολο χαρακτηριστικών και όχι ως απλή ονομαστική ένδειξη. Παράλληλα, στη δραστηριότητα «BookTok χωρίς όνομα», δημιουργούν σύντομα βίντεο παρουσίασης βιβλίων χωρίς να αποκαλύπτουν τον συγγραφέα συγκρίνοντας την αναγνωστική πρόσληψη με αντίστοιχες παρουσιάσεις όπου το όνομα προβάλλεται εξαρχής, συζητώντας τον ρόλο της επωνυμίας στη σύγχρονη αναγνωστική επιλογή. Η δραστηριότητα «Podcast: Γνωρίζοντας τον/τη συγγραφέα» μετατοπίζει την ενασχόληση από το απλό βιογραφικό στη συγκρότηση της συγγραφικής περσόνας, εξετάζοντας πώς το όνομα, η δημόσια εικόνα και επιλεγμένα στοιχεία της ζωής του δημιουργού επηρεάζουν την πρόσληψη των έργων του. Τέλος, μέσα από τη δραστηριότητα «Ψευδώνυμο και ψηφιακή ταυτότητα», οι μαθητές συνδέουν ιστορικά παραδείγματα ψευδωνυμίας με σύγχρονες μορφές διαδικτυακής παρουσίας (username, avatar), ενισχύοντας τον αναστοχασμό γύρω από τη διαχρονικότητα των στρατηγικών διαχείρισης της ταυτότητας.

Οι δραστηριότητες αυτές δεν αποσκοπούν μόνο στην αύξηση της αναγνωστικής εμπλοκής, αλλά και στην καλλιέργεια της επίγνωσης ότι το βιβλίο συνιστά πολιτισμικό αντικείμενο. Το συγγραφικό όνομα, είτε προβάλλεται είτε αποκρύπτεται, λειτουργεί ως ερμηνευτικός δείκτης που επηρεάζει την εμπιστοσύνη και τις προσδοκίες του αναγνώστη. Έτσι, η ιστορική μελέτη του συγγραφικού ονόματος στον 19ο αιώνα αποκτά σύγχρονη παιδαγωγική προέκταση, μετατρέποντας το περικείμενο σε ενεργό πεδίο φιλαναγνωσίας.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση μπορεί να βασιστεί στην ικανότητα των μαθητών να εντοπίζουν και να περιγράφουν περικειμενικά χαρακτηριστικά (μορφή ονόματος, θέση, συνοδευτικοί τίτλοι), στην τεκμηριωμένη ερμηνεία του πώς αυτά επηρεάζουν προσδοκίες και εμπιστοσύνη πριν από την ανάγνωση, καθώς και σε ένα σύντομο αναστοχασμό πριν/μετά την αποκάλυψη του ονόματος («τι περίμενα–τι άλλαξε και γιατί»). Με τον τρόπο αυτό, το συγγραφικό όνομα ενεργοποιείται ως πεδίο κριτικής ανάγνωσης και φιλαναγνωσίας, μετατρέποντας το περικείμενο από «τυπική πληροφορία» σε ερμηνευτικό και παιδαγωγικό εργαλείο.

Συμπεράσματα

Το συγγραφικό όνομα, αν και συχνά αντιμετωπίζεται ως αυτονόητο ή τυπικό στοιχείο του βιβλίου, αναδεικνύεται ως περικειμενικό σημείο υψηλής σημασιολογικής βαρύτητας. Σε εκδόσεις του 19ου αιώνα που απευθύνονται σε παιδιά και νέους, η επωνυμία λειτούργησε ως εγγύηση κύρους, ηθικής εγκυρότητας και παιδαγωγικής αξιοπιστίας, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαμόρφωση ενός νέου εκδοτικού είδους και στη σταδιακή συγκρότηση του παιδιού ως διακριτού αναγνωστικού υποκειμένου. Η ανωνυμία και η ψευδωνυμία, αντίστοιχα, δεν συνιστούν απλώς απουσία ταυτότητας, αλλά συνδέονται με σύνθετες εκδοτικές, κοινωνικές και ιδεολογικές στρατηγικές, οι οποίες επηρεάζουν την πρόσληψη του έργου.

Η παιδαγωγική αξιοποίηση του συγγραφικού ονόματος στη σχολική τάξη αποδεικνύει ότι μπορεί να λειτουργήσει ως "προθάλαμος" φιλαναγνωσίας, ένας χώρος όπου ενεργοποιείται η περιέργεια, η κριτική σκέψη και η συνειδητή εμπλοκή των μαθητών με το βιβλίο. Μέσα από δραστηριότητες που εστιάζουν στην παρατήρηση, τη σύγκριση και τον αναστοχασμό γύρω από τις μορφές συγγραφικής ταυτότητας, οι μαθητές μαθαίνουν να αντιμετωπίζουν το βιβλίο ως πολιτισμικό αντικείμενο και αντιλαμβάνονται ότι η αναγνωστική εμπειρία δεν ξεκινά από το κυρίως κείμενο, αλλά από το σύνολο των περικειμενικών σημείων που το πλαισιώνουν.

Υπό αυτό το πλαίσιο, το συγγραφικό όνομα παύει να αποτελεί μια ουδέτερη πληροφορία ταυτοποίησης και αναδεικνύεται σε δυναμικό εργαλείο φιλαναγνωσίας και κριτικού και περικειμενικού γραμματισμού. Η σύνδεση της ιστορικής του λειτουργίας στον 19ο αιώνα με τις σύγχρονες αναγνωστικές πρακτικές και τις ψηφιακές μορφές συγγραφικής προβολής ανοίγει νέους δρόμους τόσο για τη διδακτική της λογοτεχνίας όσο και για περαιτέρω έρευνα γύρω από τη συγκρότηση της αναγνωστικής και συγγραφικής ταυτότητας των παιδιών και των νέων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Πρωτογενής Βιβλιογραφία

Βάμβας, Ν. (1853). *Στοιχεία Ηθικής συνταχθέντα υπέρ της φιλομαθούς νεολαίας* (3η εκδ.). Τυπογραφείον Σ. Κ. Βλαστού.

Βηλαράς, Ι. (1865). *Μύθοι* (Β΄ έκδ., Εθνικόν Ημερολόγιον).

Βούνιανος, Ι. (1831). *Η Διατριβή του Χριστιανού Αποδημητού, εις του Εξηγητού τον οίκον.* Τυπογραφείον της *Εν Λονδίνῳ Αποστολικής Εταιρείας.*

Βούνιανος, Ι. (1831). Η Εύτολμος Οδοιπορία του Χριστιανου Αποδημητού, εκ του παρόντος κόσμου, μέχρι του μέλλοντος. (Γ. Βουρδέρος, Σχολ.; Σ. Χέριδων Ουίλσων, Μεταφρ.).

Εικόνες του παιδικού βίου εις τέρψιν και ωφέλειαν των παίδων, ερανισθείσαι και προς την εν Ελλάδι χρήσιν διασκευασθείσαι υπό Ελληνίδος μητρός. (1870). Τυπογραφείον Περρή και Βαμπά.

Ευλαβής συναναστροφή, ήτοι εννέα θρησκευτικοί και ηθικοί διάλογοι μεταξύ διαφόρων νεανικών προσώπων. (1826). Τυπογραφία της εν τη Αγγλικανή Εκκλησίᾳ Εξαποστολικής Εταιρείας.

Η Διατριβή του Χριστιανού Αποδημητού, εις του Εξηγητού τον Οίκον. Αλληγορία τις Θρησκευτική. (1824). Εξ Αμερικής Τυπογραφία.

Η Πρόοδος του Χριστιανού Αποδημητού εκ του Παρόντος Κόσμου μέχρι του Μέλλοντος. (Σ. Σ. Βίλσωνος τοῦ Φιλέλληνος, Μεταφρ.). (1824). Εξ Άμερικής Τυπογραφία.

Λασκαρίδου, Α. (1885). Εικόνες του παιδικου βίου. Διηγήματα (δια παιδία 8–10 ετών) (3η εκδ.). *Τυπογραφείον Ανδρέου Κορομηλά.*

Μ. Κ. (1885). Ποίησις. Αι παιδιαί ή Τα μικρά δράματα. Έμμετρα χάριν των παίδων.

Μαρτίνος και οι δύο μικροί αυτού μαθηταί, εις εν Κυριακόν Σχολείον. (1829). Τυπογραφείο της Εν Λονδίνῳ Αποστολικής Εταιρείας.

Όμηρος. (1864). *Βατραχομυομαχία* (Γ. Όστοβηκ, Μεταφρ· επιμ. Μ. Ζ. Πρακτικίδου). Τυπογραφείον Ν. Γ. Πάσσαρη.

Το Παλληκάριον. Μέ τινας κατανυκτικάς ειδήσεις της Ελληνικής Επαναστάσεως. (1835). Τυπογραφείον της Εν Λονδίνῳ Αποστολικής Εταιρείας.

Φενελόν, Φ. Σ. ντε λα Μοτ. (1801). Τύχαι Τηλεμάχου υιού του Οδυσσέως (Δ. Παναγιώτου του Γοβδελαά, Μεταφρ.). Τύποις του κατ' Ουγγαρίαν Βασιλικού Πανδιδακτηρίου.

Δευτερογενής Βιβλιογραφία

Armstrong, G. (2007). Paratexts and their functions in seventeenth-century English *Decamerons*. *The Modern Language Review, 102*(1), 40–57. https://www.jstor.org/stable/20467151

Barthes, R. (1977). The death of the author. In S. Heath (Trans.), *Image–music–text* (pp. 142–148). Fontana Press.

Berensmeyer, I., Buelens, G., & Demoor, M. (2019). Introduction. In I. Berensmeyer, G. Buelens, & M. Demoor (Eds.), *The Cambridge handbook of literature* (pp. 1–10). Cambridge University Press.

Feldman, P. R. (2002). Women poets and anonymity in the Romantic era. *New Literary History, 33*(2), 279–289.

Foucault, M. (1977). What is an author? In D. F. Bouchard (Ed.), *Language, counter-memory, practice: Selected essays and interviews* (pp. 113–138). Cornell University Press. (Original work presented 1969)

Genette, G., Macksey, R., & Lewin, J. E. (Eds.). (1997). *Paratexts: Thresholds of interpretation*. Cambridge University Press.

Griffin, R. (2003). *The faces of anonymity: Anonymous and pseudonymous publication from the sixteenth to the twentieth century*. Palgrave Macmillan.

Griffin, R. (2019). Anonymity and pseudonymity. In I. Berensmeyer, G. Buelens, & M. Demoor (Eds.), *The Cambridge handbook of literature* (pp. 341–353). Cambridge University Press.

Jackson, K. (2000). *Invisible forms: A guide to literary curiosities*. St. Martin's Press.

Kochkina, E. (2023). *Frances Burney's "Evelina": The book, its history, and its paratext*. Palgrave Macmillan.

Kelley, M. (1984). *Private woman, public stage: Literary domesticity in nineteenth-century America*. Oxford University Press.

Macksey, R. (2001). Foreword. In G. Genette, *Paratexts: Thresholds of interpretation* (pp. xi–xxii). Cambridge University Press.

Macrina, A., & Cooper, T. (2019). *Anonymity* (Library Futures Series, Book 1). American Library Association.

Μακρυνιώτη, Δ. (1986). *Η παιδική ηλικία στα αναγνωστικά βιβλία 1834–1919*. Εκδόσεις Δωδώνη – Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί.

Marshall, A. K. (1985). *Pen names of women writers: From 1600 to the present*. Scarecrow Press.

Nesta, F. (2011). The series as commodity: Marketing T. Fisher Unwin's pseudonym and autonym libraries. In J. Spiers (Ed.), *The culture of the publisher's series: Volume one: Authors, publishers and the shaping of taste* (pp. 174–188). Palgrave Macmillan.

Ní Mheallaigh, K. (2014). *Reading fiction with Lucian: Fakes, freaks and hyperreality*. Cambridge University Press.

Ντελόπουλος, Κ. (1995). *Παιδικά και νεανικά βιβλία του 19ου αιώνα: Σχολιασμένη και εικονογραφημένη βιβλιογραφική καταγραφή, συμβολή στη μελέτη της νεοελληνικής λογοτεχνίας*. Ε.Λ.Ι.Α.

Orr, L. (2011). Genre labels on the title pages of English fiction, 1660–1800. *Philological Quarterly, 90*, 80–81.

Paku, G. (2015). Anonymity in the eighteenth century. In *The Oxford handbook of the eighteenth-century novel*. Oxford University Press. https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199935338.013.3

Pender, P., & Smith, R. (2012). From paratext to epitext: Mapping the authorial apparatus in early modern women's writing. *Parergon, 29*(2), 193–201. https://doi.org/10.1353/pgn.2012.0079

Raven, J. (2003). The anonymous novel in Britain and Ireland, 1750–1830. In R. Griffin (Ed.), *The faces of anonymity: Anonymous and pseudonymous publication from the sixteenth to the twentieth century* (pp. 141–166). Palgrave Macmillan.

Silva, A. (2020). *The brand of print: Marketing paratexts in the early English book trade*. Brill.

Smith, H., & Wilson, L. (2011). *Renaissance paratexts*. Cambridge University Press.

Stougaard-Nielsen, J. (2019). The author in literary theory and theories of literature. In I. Berensmeyer, G. Buelens, & M. Demoor (Eds.), *The Cambridge handbook of literature* (pp. 270–287). Cambridge University Press.

Ταμπάκη, Ά. (1995). *Ιστορία και θεωρία της μετάφρασης, 18ος αιώνας – ο Διαφωτισμός*. http://users.uoa.gr/~atabaki/Translations.18thCentury.23.04.21.pdf

Tomashevsky, B. (1971). Literature and biography. In L. Matejka & K. Pomorska (Eds.), *Readings in Russian poetics: Formalist and structuralist views* (pp. 47–55). MIT Press.

Witte, S., Latham, D., & Gross, M. (Eds.). (2019). *Literacy engagement through peritextual analysis*. American Library Association & National Council of Teachers of English.

Woolf, V. (2005). *A room of one's own* (S. Gubar, Ed.). Harcourt. (Original work published 1929)

Ανδρισμός και λογοτεχνία. Μία προσέγγιση της πεζογραφίας της πεζογραφίας του Γιώργου Θεοτοκά μέσα από τις σύγχρονες θεωρίες για τον ανδρισμό

Κλήμης Δημήτριος Χωλίδης
Εκπαιδευτικός-Φιλόλογος, Διδάκτορας νεοελληνικής φιλολογίας ΑΠΘ
klimischo@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση πραγματεύεται την κατασκευή του ανδρισμού στην πεζογραφία του Γιώργου Θεοτοκά, συγκεκριμένα στο μυθιστόρημα Ιερά Οδός (1950). Το μυθιστόρημα αποτυπώνει τις εμπειρίες των Ελλήνων στρατιωτών κατά τη διάρκεια της εισβολής των Γερμανών τον Απρίλιο του 1941, τόσο των μάχιμων στρατιωτών στην πρώτη γραμμή του μετώπου όσο και των μη μάχιμων εκπαιδευόμενων στρατιωτών στην πόλη της Αθήνας. Αξιοποιώντας τη σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία για το κοινωνικό φύλο και τον ανδρισμό, έτσι όπως έχει αναπτυχθεί μέσα στο πλαίσιο του ερευνητικού-ακαδημαϊκού πεδίου των Κριτικών Σπουδών των Ανδρών και των Ανδρισμών, η εισήγηση διερευνά την κατασκευή του ανδρισμού, σε δεδομένη χρονική περίοδο, σε κοινωνικό και θεσμικό επίπεδο, τις ποικίλες μορφές ανδρισμού μεταξύ διαφορετικών ομάδων ανδρών σε θεσμικό επίπεδο, καθώς και τον δυναμικό χαρακτήρα του ανδρισμού στο επίπεδο της προσωπικής ζωής. Μέσω των εννοιών και όρων της θεωρίας προσδιορίζεται, αρχικά, το μοντέλο του ηγεμονικού ανδρισμού (ανδρισμός του πολεμιστή-στρατιωτικός ανδρισμός) και της εμφατικής θηλυκότητας (υποστήριξη της πολεμικής προσπάθειας των ανδρών) που επικρατεί στην έμφυλη τάξη της εμπόλεμης νεοελληνικής κοινωνίας κατά την περίοδο Οκτώβριος 1940-Μάιος 1941, περίοδο που τοποθετείται και η υπόθεση του έργου. Ακολούθως, στην ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου, εφαρμόζεται το τυπολογικό μοντέλο των πολλαπλών ανδρισμών της κοινωνίας (ηγεμονικός, συνενοχικός, υποτακτικός, περιθωριακός ανδρισμός), για να προσδιορίσει τους ανδρισμούς που κατασκευάζουν συλλογικά διαφορετικές ομάδες ανδρών μέσα στον θεσμό του στρατού με σημείο αναφοράς το ηγεμονικό μοντέλο του αν-

δρισμού εξαιτίας των διαφορετικών θέσεων και τοποθεσιών τους. Τέλος, με έμφαση σε συγκεκριμένους ανδρικούς χαρακτήρες του κειμένου, επισημαίνεται η σημασία και ο ρόλος της κατασκευής του ηγεμονικού μοντέλου του ανδρισμού σε προσωπικό επίπεδο, στη διαμόρφωση του προσωπικού ανδρισμού τους ως ενός σχεδίου που εξελίσσεται σε όλη την πορεία της ζωής τους συνολικά. Η εισήγηση προσφέρει και μια θεωρητική εξοικείωση με τις σύγχρονες θεωρίες του ανδρισμού και μια πρόταση ανάγνωσης της λογοτεχνίας μέσα από αυτές, συμβολές που μπορεί να λειτουργήσουν με ιδιαίτερα εποικοδομητικό τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία για την καλλιέργεια προβληματισμού και κριτικής στάσης γύρω από ζητήματα φύλου και ανδρισμού.

Λέξεις-κλειδιά: Ανδρισμός, Πόλεμος, λογοτεχνία, Γιώργος Θεοτοκάς, Ιερά Οδός

Abstract

The paper discusses the construction of masculinity in the prose of George Theotokas, specifically in the novel Iera Odos (1950). The novel captures the experiences of Greek soldiers during the German invasion in April 1941, both combat soldiers on the front lines and non-combat soldiers in training in the city of Athens. Utilizing contemporary sociological theory on gender and masculinity, as developed within the research-academic field of Critical Studies of Men and Masculinities, the paper explores the construction of masculinity, at a given time period, at a social and institutional level, the various forms of masculinity among different groups of men at an institutional level, as well as the dynamic nature of masculinity at the level of personal life. Through the concepts and terms of the theory, the model of hegemonic masculinity (warrior masculinity-military masculinity) and emphatic femininity (support of the war effort of men) that prevails in the gender order of the warring modern Greek society during the period October 1940-May 1941, the period in which the premise of the work is placed, is initially determined. Subsequently, in the interpretative approach of the text, the typological model of the multiple masculinities of society (hegemonic, complicit, submissive, marginal masculinity) is applied, in order to determine the

masculinities that are collectively constructed by different groups of men within the institution of the army, with the hegemonic model of masculinity as a point of reference due to their different positions and locations. Finally, with an emphasis on specific male characters in the text, the importance and role of the construction of the hegemonic model of masculinity on a personal level is highlighted, in the formation of their personal masculinity as a plan that evolves throughout the course of their lives as a whole. The presentation also offers a theoretical familiarity with contemporary theories of masculinity and a suggestion for reading literature through them, contributions that can function in a particularly constructive way in the educational process for the cultivation of reflection and critical attitude around issues of gender and masculinity.

Key-Words: Masculinity, War, Literature, Giorgos Theotokas, Iera Odos

Εννοιολόγηση του κοινωνικού φύλου και του ανδρισμού

Οι Κριτικές Σπουδές των Ανδρών και των Ανδρισμών είναι ένα ερευνητικό-ακαδημαϊκό πεδίο που έχει ως αντικείμενο την εξέταση των εμπειριών των ανδρών και των ανδρισμών τους και αποτελούν μια υποκατηγορία των Σπουδών του Κοινωνικού Φύλου [Gender Studies] (Connell et al., 2005; Gottzen et al., 2020). Έχοντας επηρεαστεί από το κίνημα του Φεμινισμού και το διεπιστημονικό πεδίο των Σπουδών των Γυναικών, που άρχισε να συγκροτείται από τη δεκαετία του 1960, οι Κριτικές Σπουδές των Ανδρών και των Ανδρισμών θεωρούν πως το κοινωνικό φύλο συνιστά κεντρικό οργανωτικό στοιχείο στις ζωές των ανδρών, όπως και των γυναικών, πως αποτελεί θεμέλιο στις ταυτότητες των ανδρών, πως δομεί τις αλληλεπιδράσεις τους με τους άλλους άνδρες, τις γυναίκες και τα παιδιά και πως είναι μέρος του πλαισίου των θεσμών που διαμορφώνουν τις ζωές τους (Kimmel & Messner, 2003, pp. xv-xvi).

Οι Κριτικές Σπουδές των Ανδρών και των Ανδρισμών αντιμετωπίζουν, δηλαδή, τους άνδρες ως άνδρες, ως «έμφυλα όντα», χρησιμοποιώντας το κοινωνικό φύλο ως ένα είδος φακού, ως έναν τρόπο για να κατανοήσουν τις ζωές των ανδρών (Kimmel & Messner, 2003, pp. xvi-xviii). Οι Κριτικές Σπουδές των Ανδρών και των Ανδρισμών ξεκίνησαν να αναπτύσσονται από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και τη δεκαετία του 1980,

αρχικά στον χώρο της αγγλόφωνης κοινωνιολογίας, ενώ από τη δεκαετία του 1990 και ειδικά τις πρώτες δεκαετίες του 21ου αιώνα το πεδίο γνώρισε εξαιρετική άνθιση και απέκτησε έναν σαφή διεπιστημονικό χαρακτήρα αλλά και μια παγκόσμια διάσταση, περιλαμβάνοντας μελέτες και μελετητές από ποικίλα επιστημονικά πεδία και από πολλές χώρες του κόσμου (Kimmel & Messner, 2003, pp. xviii-xxiii).

Αν και αποτελούν διεπιστημονικό πεδίο, οι Κριτικές Σπουδές των Ανδρών και των Ανδρισμών, έχοντας προέλθει από τον χώρο της κοινωνιολογίας, υιοθετούν τη σύγχρονη οπτική των κοινωνικών επιστημών για τη μελέτη του ανδρισμού και του κοινωνικού φύλου: την οπτική της κοινωνικής κατασκευής του κοινωνικού φύλου. Η παρουσίαση της θεωρίας, στη συγκεκριμένη ενότητα, επιδιώκει να συνδυάσει τη διατύπωση και τις έννοιες δύο ηγετικών θεωρητικών του πεδίου, του αμερικανού κοινωνιολόγου Michael Kimmel (2011) και της αυστραλιανής κοινωνιολόγου Raewyn Connell (1987; 1995; 2009).

Απορρίπτοντας τον βιολογικό ντετερμινισμό, οι κοινωνικές επιστήμες διακρίνουν το κοινωνικό φύλο [gender] από το βιολογικό φύλο [sex]. Το βιολογικό φύλο αναφέρεται στον βιολογικό μηχανισμό, στο αρσενικό και το θηλυκό- τη χρωμοσωμική, χημική και ανατομική οργάνωσή μας. Το κοινωνικό φύλο αναφέρεται στις σημασίες οι οποίες επισυνάπτονται σε αυτές τις διαφορές μέσα σε μια κουλτούρα. Το βιολογικό φύλο είναι αρσενικό [male] και θηλυκό [female]· το κοινωνικό φύλο είναι ο ανδρισμός [masculinity] και η θηλυκότητα [femininity]- αυτό που σημαίνει να είσαι άνδρας ή γυναίκα. Και μολονότι το βιολογικό φύλο ποικίλλει ελάχιστα, το κοινωνικό φύλο ποικίλλει εξαιρετικά. Το βιολογικό φύλο έχει καθαρά βιολογικό χαρακτήρα· το κοινωνικό φύλο κατασκευάζεται κοινωνικά. Το κοινωνικό φύλο παίρνει μορφή μόνο μέσα σε συγκεκριμένα κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια.

Ως κοινωνικά κατασκευασμένο, το κοινωνικό φύλο είναι πολλαπλό και πληθυντικό, καθώς ποικίλλει: α) από πολιτισμό σε πολιτισμό, β) μέσα έναν δεδομένο πολιτισμό από εποχή σε εποχή, γ) μέσα σε μια συγκεκριμένη κοινωνία σε μια δεδομένη χρονική στιγμή ανάμεσα στους άνδρες και ανάμεσα στις γυναίκες, καθώς διασταυρώνεται με άλλες κοινωνικές κατηγορίες και διαχωρισμούς (κοινωνική τάξη, φυλή, εθνικότητα, ηλικία, σεξουαλικότητα, θρησκεία, καταγωγή κ.ά.), δ) το κοινωνικό φύλο ποικίλλει κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Το κοινωνικό φύλο συνιστά ένα σχέδιο εφ' όρου ζωής [lifelong project], δηλαδή μια διαδικασία που διαρκεί σε όλη την πορεία της ζωής του ατόμου και είναι όχι ομαλή ή

οριστική αλλά ταραχώδης και ανώμαλη. Λόγω αυτής της ποικιλίας του κοινωνικού φύλου θα πρέπει να μιλάμε όχι για ανδρισμό και θηλυκότητα αλλά για ανδρισμούς και θηλυκότητες.

Εκτός από πληθυντικό, το κοινωνικό φύλο είναι, επίσης, σχεσιακό [relational]: ο προσδιορισμός του ενός κοινωνικού φύλου εξαρτάται, εν μέρει, από την κατανόηση του προσδιορισμού του άλλου. Οι άνδρες κατασκευάζουν τις αντιλήψεις τους για το τι σημαίνει να είναι άνδρες σε συνεχή αναφορά με τους ορισμούς της θηλυκότητας. Αυτό που σημαίνει να είναι κάποιος άνδρας είναι να μη μοιάζει με γυναίκα. Το χαρακτηριστικό της «αντιθηλυκότητας» [antifemininity] εμφανίζεται συχνά να αποτελεί κυρίαρχο και καθολικό χαρακτηριστικό του ανδρισμού.

Το κοινωνικό φύλο δεν αποτελεί μια συνιστώσα, πάγια και στατική, της ταυτότητας του ατόμου, που φέρει μαζί του εντός των αλληλεπιδράσεών του με τους άλλους, δεν είναι κάτι που κάποιος είναι, δεν είναι μια ιδιότητα ή ένα «πράγμα» που κάποιος κατέχει, αλλά είναι το προϊόν των αλληλεπιδράσεων του ατόμου με τους άλλους, είναι κάτι που κάποιος κάνει και το κάνει επανειλημμένα εντός των αλληλεπιδράσεών του με τους άλλους, είναι ένα σύνολο από συμπεριφορές που παράγει και από δραστηριότητες που επιτελεί μέσα σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις. Το κοινωνικό φύλο, εκτός από πληθυντικό και σχεσιακό, είναι, επίσης, καταστασιακό [situational]: αυτό που σημαίνει κάποιος να είναι άνδρας ή κάποια να είναι γυναίκα ποικίλλει μέσα σε διαφορετικές (κοινωνικές) καταστάσεις. Για αυτό και μπορεί να μεταβάλλεται καθώς μεταβάλλονται αυτές οι κοινωνικές καταστάσεις.

Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων μέσα στις οποίες παράγεται το κοινωνικό φύλο δεν συμβαίνουν μέσα σε ένα έμφυλο κενό αλλά μέσα σε έναν έμφυλο κόσμο, σε θεσμούς έμφυλους και σε μια κοινωνία έμφυλη. Όλοι οι άνθρωποι είναι έμφυλοι και διάγουν τις έμφυλες ζωές τους μέσα σε μια έμφυλη κοινωνία. Κάθε θεσμός μέσα στην κοινωνία χαρακτηρίζεται, σύμφωνα με την Connell (2009, p. 72) από ένα «έμφυλο καθεστώς», δηλαδή, ένα μοτίβο (ένα σταθερό σύνολο) συμβάσεων που αφορούν το κοινωνικό φύλο, ενώ τα έμφυλα καθεστώτα των μεμονωμένων θεσμών αποτελούν, με τη σειρά τους, μέρος ευρύτερων μοτίβων τα οποία επίσης έχουν αντοχή μέσα στον χρόνο και αποτελούν την «έμφυλη τάξη» της κοινωνίας (p. 72).

Το κοινωνικά κατασκευασμένο, πληθυντικό, σχεσιακό και θεσμικό κοινωνικό φύλο είναι, επίσης, ιεραρχικό και άμεσα συνδεδεμένο με ζητήματα εξουσίας. Οι σχέσεις εξουσίας εμφανίζονται ανάμεσα και μέσα

στα φύλα. Αφορούν την εξουσία που έχουν οι άνδρες ως ομάδα πάνω στις γυναίκες ως ομάδα αλλά και πάνω σε άλλους άνδρες ή την εξουσία που έχουν οι γυναίκες πάνω σε άλλες γυναίκες. Το διαχρονικό μοτίβο της εξουσίας των ανδρών πάνω στις γυναίκες είναι αυτό που έχει ονομαστεί πατριαρχία.

Ωστόσο και ανάμεσα στους άνδρες μπορεί να εμφανίζονται ποικίλες μορφές εξουσίας. Αυτές τις σχέσεις εξουσίας ανάμεσα στις διαφορετικές ομάδες ανδρών και στους ανδρισμούς τους μέσα στην κοινωνία επιχειρεί να περιγράψει η Connell (1995, pp. 76-81), με ένα τυπολογικό μοντέλο το οποίο, βέβαια, αφορά την περίπτωση της σύγχρονης (ευρω/αμερικανικής) πατριαρχικής έμφυλης τάξης. Οι συγκεκριμένοι όροι που χρησιμοποιεί η Connell για να προσδιορίσει τις σχέσεις μεταξύ των πολλαπλών ανδρισμών στην κοινωνία είναι: η ηγεμονία (πολιτισμική υπεροχή και κυριαρχία μιας συγκεκριμένης μορφής ανδρισμού, συνήθως μιας μικρής αριθμητικά ομάδας ανδρών, πάνω στις άλλες μορφές ανδρισμού-ηγεμονικός ανδρισμός)· η συνενοχή (αποδοχή και συμμόρφωση με το ηγεμονικό μοντέλο του ανδρισμού, από την πλειονότητα των ανδρών, αλλά όχι απόλυτη θέσπισή του στην πράξη, συνήθως λόγω εκτεταμένων συμβιβασμών στην προσωπική τους ζωή, όπως μέσα στον γάμο-συνενοχικός ανδρισμός)· η υποταγή (καταπίεση του ανδρισμού ορισμένων ομάδων ανδρών από το ηγεμονικό μοντέλο του ανδρισμού εξαιτίας της αντίθεσής τους σε αυτό-για παράδειγμα, η καταπίεση των ομοφυλόφιλων ανδρών από τους ετεροφυλόφιλους-υποτακτικός ανδρισμός)· και η περιθωριοποίηση (συμμόρφωση με το ηγεμονικό μοντέλο του ανδρισμού αλλά από άνδρες κοινωνικά περιθωριοποιημένων ομάδων λόγω της φυλής ή της κοινωνικής τάξης τους, πχ οι έγχρωμοι άνδρες ή οι άνδρες της εργατικής τάξης, των οποίων όμως αυτή η συμμόρφωση δεν μεταβάλλει την κοινωνική τους περιθωριοποίηση-περιθωριακός ανδρισμός).

Σε γενικές γραμμές, ο ηγεμονικός ανδρισμός σημαίνει τη μορφή εκείνη του ανδρισμού που, σε δεδομένη χρονική στιγμή και σε δεδομένο πολιτισμικό σκηνικό, αναλαμβάνει μεταξύ των πολλαπλών ανδρισμών την ηγετική θέση μέσω της πολιτισμικής της εκθείασης. Στην πατριαρχική έμφυλη δομή, συγκεκριμένα, ο ηγεμονικός ανδρισμός είναι, πάλι, εκείνος που εκθειάζεται πολιτισμικά μεταξύ των άλλων ανδρισμών που υπάρχουν, αλλά έχει την ειδικότερη λειτουργία να εξασφαλίζει τη διατήρηση και συνέχιση της πατριαρχίας. Ο ηγεμονικός ανδρισμός δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τον χαρακτήρα των πραγματικών ανδρών στην καθημερινή ζωή, ενώ οι πιο ορατοί φορείς του ηγεμονικού ανδρισμού,

κατά την Connell, δεν είναι απαραίτητα και οι πιο ισχυροί (κοινωνικά και θεσμικά) άνδρες.

Πέρα από τους συγκεκριμένους τεχνικούς όρους, η ουσία του μοντέλου της Connell, το οποίο δεν παρουσιάζεται ως διαπολιτισμικό ή διαχρονικό αλλά ως σαφέστατα προσδιορισμένο τοπικά και χρονικά, βρίσκεται στην αναγνώριση ενός σύνθετου και δυναμικού φάσματος στις σχέσεις μεταξύ των πολλαπλών ανδρισμών οι οποίοι μπορεί να εμφανίζονται μέσα στην κοινωνία: ένας από αυτούς αποκτά κυρίαρχη, ηγεμονική θέση και επικρατεί πάνω στους άλλους, άλλοι αντιτίθενται σε αυτόν, ενώ άλλοι συμμορφώνονται με τον πρώτο μερικώς ή ολικώς.

Όπως ανάμεσα στους πολλαπλούς ανδρισμούς κυριαρχεί ο ηγεμονικός ανδρισμός, έτσι και ανάμεσα στις πολλαπλές θηλυκότητες κυριαρχεί η «εμφατική θηλυκότητα», όπως την αποκαλεί η Connell (1987, pp. 186-188). Η εμφατική θηλυκότητα, όπως και ο ηγεμονικός ανδρισμός, είναι μια πολιτισμική κατασκευή με έντονα δημόσιο χαρακτήρα, που δεν ταυτίζεται απαραίτητα με τον χαρακτήρα των πραγματικών γυναικών στην καθημερινή ζωή και που μεταβάλλεται ιστορικά. Στην πατριαρχική έμφυλη τάξη, χαρακτηριστικό της εμφατικής θηλυκότητας αποτελεί η συμμόρφωση με την κυριαρχία των ανδρών ως ομάδας πάνω στις γυναίκες ως ομάδα.

Ιερά Οδός, ανδρισμός και πόλεμος

Ο Γιώργος Θεοτοκάς αποτέλεσε έναν από τους πιο δραστήριους συγγραφείς της Γενιάς του Τριάντα, γράφοντας άρθρα και δοκίμια πάνω σε ποικίλα θέματα, κριτικές, διηγήματα, μυθιστορήματα, ποιήματα, θεατρικά έργα, ταξιδιωτικές εντυπώσεις, ημερολογιακές σημειώσεις (Αράγης, 1992). Ο Θεοτοκάς, βέβαια, θεωρούσε τον εαυτό του πάνω από όλα πεζογράφο με σαφή προτίμηση στο μυθιστόρημα, το οποίο έχει υποστηρίξει και θεωρητικά (Τζιόβας, 1987). Η Ιερά Οδός εκδίδεται αυτοτελώς το 1950 (Εκδόσεις Ίκαρος), αλλά αρκετά χρόνια αργότερα ο Θεοτοκάς την ενσωματώνει ως πρώτο μέρος της ευρύτερης σύνθεσής του *Ασθενείς και Οδοιπόροι* (Εστία, 1964), με το δεύτερο μέρος της να τιτλοφορείται Ασθενείς και οδοιπόροι. Η *Ιερά Οδός* αφορά την περίοδο της εισβολής των Γερμανών στην Ελλάδα στη διάρκεια του Απριλίου του 1941 και ολοκληρώνεται με την είσοδο των γερμανικών στρατευμάτων στην Αθήνα. Η συνέχεια των *Ασθενών και οδοιπόρων* πραγματεύεται τις τύχες των μυθιστορηματικών προσώπων του πρώτου μέρους στα μεταπολεμικά χρόνια (Κατοχή, Αντίσταση, πόλεμος στη Μέση Ανατολή, Εμφύλιος).

Η Ιερά Οδός ανήκει σε μια ομάδα νεοελληνικών λογοτεχνικών έργων που πραγματεύονται την εμπλοκή της Ελλάδας στον Δεύτερο Παγκόσμιο Πόλεμο, τη σύγκρουσή της αρχικά με την Ιταλία και έπειτα με τη Γερμανία. Τα έργα αυτά εκδόθηκαν λίγα χρόνια μετά τη λήξη του Δεύτερου Παγκόσμιου, στο δεύτερο μισό της δεκαετίας του 1940. Πρόκειται για τα έργα: Το Μνήμα της Γρηάς (1945) του Άγγελου Σ. Βλάχου (1915-2003), Άνθρωποι του μύθου (1946) του Στέλιου Ξεφλούδα (1902-1984), Το πλατύ ποτάμι (1946) του Γιάννη Μπεράτη (1904-1968), Απρίλης (1946) του Άγγελου Τερζάκη (1907-1979) και Αρματωμένοι (1947) του Λουκή Ακρίτα (1908-1965) (Σαχίνης, 1971, σσ. 139-140). Η Ιερά Οδός δεν αποτελεί έργο αυτοβιογραφικό. Ο Θεοτοκάς, σίγουρα βασισμένος εν μέρει στις προσωπικές του εμπειρίες (είχε καταταγεί ο ίδιος εθελοντικά, αλλά, ως κωνσταντινουπολίτης, είχε κριθεί αγύμναστος και υπηρέτησε σε στρατόπεδο της Αθήνας για εκπαίδευση), αποδίδει μυθοπλαστική την πολεμική πραγματικότητα της εποχής του. Για αυτό και ο Βάσος Βαρίκας (1975, σ. 227) σημειώνει πως «Μυθιστόρημα, άλλωστε, γράφει ο κ. Θεοτοκάς και όχι χρονικό. Δεν είναι δηλαδή τα συμβεβηκότα στην πιστότητά τους, η ιστορία αυτή καθ΄ εαυτή, που τον ενδιαφέρουν, αλλά η επίδραση και οι συνέπειές τους στον άνθρωπο».

Ο πόλεμος απαίτησε την κινητοποίηση ολόκληρης της ελληνικής κοινωνίας, η οποία ανταποκρίθηκε με τρόπο διακριτό ως προς τα δύο φύλα: οι άνδρες επιστρατεύτηκαν, με μεγάλο ενθουσιασμό, χαρά και αυταπάρνηση, προκειμένου να σταλούν στο πεδίο της μάχης και να πολεμήσουν εναντίον του εχθρού, ενώ οι γυναίκες, που έμειναν πίσω στην πολιτική κοινωνία, ανέλαβαν να υποστηρίξουν ποικιλοτρόπως την πολεμική προσπάθεια των ανδρών (Πετράκη, 2014). Με την εφαρμογή των εννοιών της θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής του κοινωνικού φύλου, που αναπτύχθηκε παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί πως η έμφυλη τάξη της εμπόλεμης ελληνικής κοινωνίας χαρακτηρίζεται από έναν ηγεμονικό ανδρισμό που οργανώνεται στον ρόλο του πολεμιστή και μια εμφατική θηλυκότητα που οργανώνεται στην υποστήριξη της πολεμικής προσπάθειας των ανδρών.

Αυτός ο έμφυλος διαχωρισμός στον πόλεμο εμφανίζεται, σύμφωνα με τον ανθρωπολόγο J. Goldstein (2001), σε όλες σχεδόν τις ανθρώπινες κοινωνίες. Προκειμένου να αντιμετωπίσουν την άμεση ή έμμεση απειλή του πολέμου, οι (περισσότερες) ανθρώπινες κοινωνίες έχουν αναθέσει κατά κύριο λόγο στους άνδρες να πολεμούν στο πεδίο της μάχης, ενώ στις γυναίκες έχουν αναθέσει κυρίως ρόλους υποστηρικτικούς για

την πολεμική προσπάθεια των ανδρών. Παρά την εξαιρετική ποικιλία του κοινωνικού φύλου γενικά από πολιτισμό σε πολιτισμό και από εποχή σε εποχή, όπως επισημαίνει ο μελετητής, οι κοινωνίες, για να προετοιμάσουν τους άνδρες για τον πόλεμο, κατασκευάζουν σταθερά ένα μέρος του ανδρισμούς τους πάνω σε ιδιότητες και αξίες σχετικές με τον ανδρισμό του πολεμιστή, όπως το θάρρος, η αντοχή, η σωματική δύναμη, η μαχητική επιδεξιότητα, η τιμή (Goldstein, 2003, pp. 266-267). Αυτό σημαίνει πως διαχρονικά και διαπολιτισμικά ο ηγεμονικός ανδρισμός της έμφυλης τάξης των εκάστοτε κοινωνιών περιλαμβάνει, σχεδόν πάντα, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, στοιχεία του ανδρισμού του πολεμιστή. Αν, σε περίοδο ειρήνης, ο ανδρισμός του πολεμιστή αποτελεί μια όψη του ηγεμονικού ανδρισμού της έμφυλης τάξης της κοινωνίας, σε περίοδο πολέμου ο ανδρισμός του πολεμιστή καθίσταται ο ηγεμονικός ανδρισμός της έμφυλης τάξης της (εμπόλεμης) κοινωνίας.

Οι Έλληνες που επιστρατεύονται, για να σταλούν στο μέτωπο και να πολεμήσουν στο πεδίο της μάχης μέχρι θανάτου για την πατρίδα τους, καλούνται να κατασκευάσουν τον ανδρισμό του πολεμιστή, ή καλύτερα να ανακατασκευάσουν τον προσωπικό τους ανδρισμό, έτσι όπως ο καθένας τους είχε διαμορφώσει τον ανδρισμό του στην προσωπική του ζωή πριν τον πόλεμο, πάνω στον ανδρισμό του πολεμιστή. Η (ανα)κατασκευή του ανδρισμού συμβαίνει μέσα σε ένα συγκεκριμένο θεσμικό πλαίσιο, στο πλαίσιο του στρατού. Ο ανδρισμός του πολεμιστή εξάλλου αποτελεί την κατ' εξοχήν μορφή ανδρισμού που κατασκευάζεται μέσα στον θεσμό του στρατού (Bell, 2003; Bradford & Klein, 2004; Higate, 2007; Higate & Hopton, 2005; Morgan, 1994; Wadham, 2007). Οι επιστρατευμένοι Έλληνες άνδρες καλούνται να μετασχηματίσουν τους ποικίλους στην πολιτική κοινωνία ανδρισμούς τους στον στρατιωτικό ανδρισμό, τον θεσμικά ενσωματωμένο ανδρισμό του πολεμιστή, ο οποίος συνιστά και το ηγεμονικό μοντέλο του ανδρισμού της έμφυλης τάξης της εμπόλεμης ελληνικής κοινωνίας τη δεδομένη περίοδο.

Τον μετασχηματισμό των ανδρισμών των Ελλήνων στρατιωτών στον στρατιωτικό ανδρισμό και τις ποικίλες σχέσεις των στρατιωτών, συλλογικά ή ατομικά, με τον στρατιωτικό ανδρισμό, τον θεσμικά ενσωματωμένο ανδρισμό του πολεμιστή, πραγματεύεται η Ιερά Οδός του Θεοτοκά. Μέσω της τεχνικής του «ταυτοχρονισμού», όπως την αποκαλεί ο Θεοτοκάς (2005, σ. 645), ο τριτοπρόσωπος παντογνώστης (ετεροδιηγητικός) αφηγητής της Ιεράς Οδού παρουσιάζει τη δράση στρατιωτών που κινούνται παράλληλα σε δύο διαφορετικούς χώρους: από τη μία,

των στρατιωτών του άτυπου Συντάγματος του Βρανεστίου, οι οποίοι βρίσκονται αρχικά στο αλβανικό χωριό του Βρανεστίου και έπειτα μετακινούνται στα ελληνογιουγκοσλαβικά σύνορα, για να αναχαιτίσουν την επίθεση των Γερμανών· από την άλλη, των στρατιωτών του Συντάγματος Εκγυμνάσεως του Χαϊδαρίου Αττικής, οι οποίοι, έχοντας κριθεί αγύμναστοι, λαμβάνουν μια στρατιωτική εκπαίδευση, για να αποσταλούν έπειτα στο μέτωπο. Η αφήγηση ξεκινά από την κήρυξη της γερμανικής επίθεσης εναντίον της Ελλάδας (6/4/1941) και ολοκληρώνεται την ημέρα άφιξης των Γερμανών στην Αθήνα (27/4/1941). Οι διαφορετικές τοποθεσίες (πολεμικό μέτωπο και στρατόπεδο πόλης) συνδέονται με έναν αναπόφευκτα διαφορετικό τρόπο βίωσης του πολέμου από τους στρατιώτες και με διαφορετικές σχέσεις των στρατιωτών συλλογικά και ατομικά με τον (ηγεμονικό) στρατιωτικό ανδρισμό, τον θεσμικά ενσωματωμένο ανδρισμό του πολεμιστή.

Η στρατιωτική ζωή και ο πόλεμος στο μέτωπο

Οι στρατιώτες του Βρανεστίου αποτελούν, μέχρι την κήρυξη της γερμανικής επίθεσης, ένα ανοργάνωτο και ετερόκλητο πλήθος ανδρών ανίκανων και ακατάλληλων ως πολεμιστών: πρόκειται για στρατιώτες μετατεθειμένους από το ναυτικό, στρατιώτες με απείθαρχη συμπεριφορά, στρατιώτες αγύμναστους, στρατιώτες τραυματισμένους. Με την εφαρμογή του τυπολογικού μοντέλου των πολλαπλών ανδρισμών της Connell, που παρουσιάστηκε παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί πως οι στρατιώτες του Βρανεστίου αντιπροσωπεύουν συλλογικά, μέσα στο πλαίσιο του στρατού, μια μορφή υποτακτικού στρατιωτικού ανδρισμού, ανδρισμού, δηλαδή, αντίθετου με το ηγεμονικό μοντέλο ανδρισμού του στρατού, τον (θεσμικά ενσωματωμένο) ανδρισμό του πολεμιστή.

Μετά τη κήρυξη της γερμανικής επίθεσης, το βράδυ της αναγκαστικής εσπευσμένης αναχώρησης των στρατιωτών από το Βρανέστι και της μετακίνησής τους προς τα ελληνογιουγκοσλαβικά σύνορά στο μακεδονικό μέτωπο, για την αναχαίτιση της επικείμενης εισβολής των Γερμανών, το ανοργάνωτο και ετερόκλητο πλήθος των ακατάλληλων πολεμιστών μετατρέπεται αυτόματα, στη διάρκεια της εξαντλητικής πορείας τους κάτω από δυνατή βροχή, σε ένα υποδειγματικό στρατιωτικό σύνταγμα, με τους άνδρες να παρουσιάζονται άψογα παραταγμένοι και ετοιμοπόλεμοι. Ο αρχικά υποτακτικός στρατιωτικός ανδρισμός των στρατιωτών του Βρανεστίου μετασχηματίζεται στον ηγεμονικό στρατιωτικό ανδρισμό.

Η μάχη με τους Γερμανούς, λίγες μέρες μετά, επιβεβαιώνει αυτόν τον μετασχηματισμό. Οι στρατιώτες του Βρανεστίου αποδεικνύουν τη μαχητική γενναιότητα και ικανότητά τους στο πεδίο της μάχης, μολονότι τελικά ηττώνται από τον τεχνολογικά υπέρτερο γερμανικό στρατό και διαλύονται. Μετά την ήττα τους, μόνο μια μικρή ομάδα των στρατιωτών που επέζησαν επιμένει στην κατασκευή του ανδρισμού του πολεμιστή, διαφεύγοντας ένοπλη στο δάσος, για να συνεχίσει τον αγώνα. Η πλειοψηφία των στρατιωτών που επέζησαν, εξαντλημένων πλέον, οδηγείται στην απόρριψη του ανδρισμού του πολεμιστή, επιλέγοντας την παράδοση και την κατάθεση των όπλων στους Γερμανούς. Η απόρριψη του ανδρισμού του πολεμιστή, ωστόσο, δεν είναι πλήρης. Η υπερηφάνεια και η αξιοπρέπεια των Ελλήνων στρατιωτών, κατά την πορεία της αιχμαλωσίας τους πίσω από τα μηχανοκίνητα του γερμανικού στρατού προς άγνωστη κατεύθυνση, συνιστά μια άλλη μορφή ηρωισμού που επιδεικνύουν απέναντι στον νικητή εχθρό.

Στο Σύνταγμα του Βρανεστίου υπηρετεί ο ανθυπολοχαγός Μαρίνος Βελής, ένας έμπειρος και ικανός πολεμιστής, ο οποίος μάλιστα έχει βρεθεί στην πρώτη γραμμή της μάχης στο αλβανικό μέτωπο το προηγούμενο διάστημα. Σε αντίθεση με τους στρατιώτες του Βρανεστίου, που αρχικά εκφράζουν μια μορφή υποτακτικού στρατιωτικού ανδρισμού, ο Μαρίνος Βελής εξαρχής ενσαρκώνει το ηγεμονικό μοντέλο του ανδρισμού του πολεμιστή. Τον πόλεμο με τους Γερμανούς ο Μαρίνος τον βλέπει ως λύση στο αδιέξοδο του ελληνοϊταλικού πολέμου και ως ευκαιρία για έναν ευκλεή θάνατο στο πεδίο της μάχης με την απόδειξη του ηρωισμού των Ελλήνων σε έναν αγώνα μέχρι θανάτου εναντίον ενός ισχυρότερου εχθρού.

Στη μάχη εναντίον των Γερμανών ο Μαρίνος δείχνει μαχητική γενναιότητα και ικανότητα, αλλά δεν βρίσκει τον ευκλεή θάνατο. Έτσι, έρχεται αντιμέτωπος με το δίλημμα της συνέχισης της κατασκευής του ανδρισμού του πολεμιστή, στην περίπτωση της διαφυγής στο δάσος μαζί με την ένοπλη μειοψηφία των στρατιωτών, ή της απόρριψης του ανδρισμού του πολεμιστή, στην περίπτωση της παράδοσης και κατάθεσης των όπλων στους Γερμανούς μαζί με την πλειοψηφία των στρατιωτών. Μετά από έντονη εσωτερική διεργασία, ο Μαρίνος αποφασίζει την παράδοση και κατάθεση των όπλων λόγω της αλληλεγγύης και της ευθύνης που αισθάνεται για τους στρατιώτες.

Η απόρριψη του ανδρισμού του πολεμιστή από τον Μαρίνο, όμως, δεν είναι πλήρης. Η υπερηφάνεια και η αξιοπρέπεια των Ελλήνων στρα-

τιωτών στην πορεία της αιχμαλωσίας τον οδηγεί στην απόφαση να αναλάβει τον ρόλο του ηθικού συμπαραστάτη των αιχμάλωτων ανδρών, βοηθώντας τους να διατηρήσουν την αγάπη τους για τη ζωή μέσα στις σκληρές συνθήκες της αιχμαλωσίας. Πρόκειται για μια συνέχιση του αγώνα εναντίον του εχθρού όχι με στρατιωτικά όπλα αυτή τη φορά αλλά με ψυχολογικά και ηθικά.

Η στρατιωτική ζωή και ο πόλεμος στην πόλη

Στην πόλη της Αθήνας βρίσκονται οι στρατιώτες του Συντάγματος Εκγυμνάσεως του Χαϊδαρίου Αττικής. Οι στρατιώτες αυτοί παρέμειναν σε όλο τον ελληνοϊταλικό πόλεμο εκτός πολεμικής δράσης, έχοντας κριθεί αγύμναστοι, άρα ακατάλληλοι πολεμιστές, καθώς έπρεπε πρώτα να εκπαιδευτούν, για να αποσταλούν μετά στο μέτωπο. Στην πράξη, βέβαια, δεν λαμβάνουν κάποια ουσιαστική στρατιωτική εκπαίδευση, ενώ, αντίθετα με τους στρατιώτες του Βρανεστίου, διατηρούν την επικοινωνία και επαφή με την πολιτική κοινωνία και τα αγαπημένα τους πρόσωπα. Παραδόξως, παρά την πολεμική απειρία τους, τη χαλαρή στρατιωτική εκπαίδευσή τους, την άνετη καθημερινότητά τους και τη γενικά πλεονεκτικότερη θέση τους σε σχέση με τους στρατιώτες του μετώπου, οι στρατιώτες του Χαϊδαρίου επιθυμούν διακαώς να πολεμήσουν και να δοξαστούν στο πεδίο της μάχης, ώστε πολλές φορές δυσανασχετούν με την παρατεταμένη πολεμική τους αδράνεια.

Οι στρατιώτες του Χαϊδαρίου, που αποτελούν αντικειμενικά μια μικρή αριθμητικά ομάδα ανδρών σε σχέση με τις χιλιάδες των ανδρών που επιστρατεύθηκαν και στάλθηκαν στο αλβανικό μέτωπο, βρίσκονται στο περιθώριο της στρατιωτικής κοινωνίας, η οποία επιμένει να τους κρατά σε ένα μεταβατικό στάδιο διάπλασής τους από απλούς πολίτες ακατάλληλους για μάχη σε ικανούς και κατάλληλους πολεμιστές, αποφεύγοντας να τους τοποθετήσει σε συνθήκες πραγματικής μάχης. Με την εφαρμογή του μοντέλου των πολλαπλών ανδρισμών της Connell, μπορεί να υποστηριχθεί πως οι στρατιώτες του Συντάγματος Εκγυμνάσεως αντιπροσωπεύουν συλλογικά μια μορφή περιθωριακού στρατιωτικού ανδρισμού, καθώς, παρά τη μέχρι στιγμής εκπαίδευσή τους αλλά και τη δική τους σφοδρή επιθυμία και προσμονή για μάχη, θεωρούνται από τον θεσμό του στρατού μη ικανοί μαχητές και στερούνται την ευκαιρία για την κατασκευή του ανδρισμού του πολεμιστή, με την ανάληψη πραγματικής πολεμικής δράσης, παραμένοντας για εκγύμναση σε ένα στρατόπεδο πόλης και άρα στο περιθώριο των εξελίξεων και του πολέμου.

Η είδηση της γερμανικής επίθεσης, τις πρώτες μέρες, προκαλεί έντονο ενθουσιασμό στους εκγυμναζόμενους στρατιώτες, αναπτερώνοντας τις ελπίδες τους για άμεση ολοκλήρωση της εκπαίδευσης και ανάληψη πραγματικής πολεμικής δράσης. Ωστόσο, σε όλη την πορεία της αφήγησης, οι ελπίδες τους διαψεύδονται. Κάθε ευκαιρία που τους παρουσιάζεται για ανάληψη πολεμικής δράσης αναιρείται στο τέλος. Η επιχείρηση εντοπισμού φημολογούμενων Γερμανών αλεξιπτωτιστών, μετά από νυχτερινό βομβαρδισμό της Αθήνας από τους Γερμανούς, καταλήγει, κωμικά, στην ανεύρεση ενός τρομοκρατημένου ιερέα του Δρομοκαΐτειου. Λίγες μέρες μετά, η αποστολή κάποιων στρατιωτών του Χαϊδαρίου στο χωριό Μάζι της Αττικής, αν και καλλιεργεί τον πανηγυρικό ενθουσιασμό των ανδρών για πιθανή συμμετοχή τους στον πόλεμο, τελικά σημαίνει την ανάληψη γραφειοκρατικών εργασιών: την υποδοχή, τον αφοπλισμό και τη χορήγηση αδειών στους στρατιώτες του μακεδονικού μετώπου, που θα κατέφταναν αποδεκατισμένοι από την προέλαση του γερμανικού στρατού.

Μετά τη συνθηκολόγηση του ελληνικού στρατού της Αλβανίας με τους Γερμανούς και την αποχώρηση της ελληνικής κυβέρνησης και του βασιλιά από την Ελλάδα, η ατμόσφαιρα στο στρατόπεδο του Χαϊδαρίου αλλάζει ριζικά. Παρά τις συνεχείς γερμανικές αεροπορικές επιδρομές στην Αθήνα, επικρατεί απειθαρχία με τους άνδρες να έχουν χάσει πλέον το μαχητικό τους φρόνημα. Η κατασκευή του ανδρισμού του πολεμιστή παύει να αποτελεί επιδίωξη των ανδρών, αφού η επικράτηση των Γερμανών φαίνεται οριστική. Τελικά, εν όψει της άφιξης των Γερμανών και της κατάληψης της Αθήνας, οι στρατιώτες του Χαϊδαρίου απολύονται. Το Σύνταγμα Εκγυμνάσεως, μετά την περίοδο της (τυπικής) εκπαίδευσής του αλλά και τις πρόσφατες περιπέτειές του εξαιτίας της γερμανικής επίθεσης, διαλύεται άδοξα. Οι άνδρες του δεν κατορθώνουν ποτέ να κατασκευάσουν στην πράξη τον ανδρισμό του πολεμιστή, να γίνουν ενεργοί μαχητές και να δοξαστούν στο πεδίο της μάχης. Αντιπροσωπεύουν, έτσι, μέχρι το τέλος, μια μορφή περιθωριακού ανδρισμού μέσα στον θεσμό του στρατού.

Μοναδική εξαίρεση αποτελεί μια μικρή ομάδα αξιωματικών οι οποίοι, λίγο πριν τη διάλυση του Συντάγματος, εγκαταλείπουν παράτυπα το στρατόπεδο του Χαϊδαρίου, με σκοπό να μεταβούν στην Αφρική και εκεί να μπορέσουν να πολεμήσουν εναντίον τω Γερμανών. Μόνοι αυτοί οι άνδρες από όσους υπηρετούν στο Σύνταγμα Χαϊδαρίου επιμένουν σταθερά και επιδιώκουν έμπρακτα την κατασκευή του ανδρισμού του πολεμιστή.

Στο Σύνταγμα Εκγυμνάσεως υπηρετεί ο δεύτερος πρωταγωνιστής του έργου, ο στρατιώτης Κυριάκος Κωστακαρέας, φίλος του Μαρίνου, μαζί με τον φίλο του Θρασύβουλο Δράκο, επίσης φίλο του Μαρίνου, αλλά και ο ανθυπολοχαγός Φρίξος Αυγουστής. Για καθένα από αυτά τα πρόσωπα, που συγκεντρώνουν το αφηγηματικό ενδιαφέρον, η κατασκευή του ανδρισμού του πολεμιστή, με την ανάληψη ενεργούς πολεμικής δράσης, έχει διαφορετική σημασία και λειτουργία.

Για τον Κυριάκο Κωστακαρέα, η κατασκευή του ανδρισμού του πολεμιστή αποτελεί μέσο για μια ριζική αναμόρφωση του εαυτού του, την απαλλαγή από ένα βαθύτατα ριζωμένο αίσθημα μειονεξίας απέναντι στους άλλους ανθρώπους, ειδικά τους άνδρες, το οποίο ο ίδιος αποδίδει στην παθολογική εξάρτησή του από τη μητέρα και τις δύο αδερφές του. Η αναμόρφωση επιτυγχάνεται, τελικά, με τρόπο απρόσμενο και συμπτωματικό: κατά την αιφνίδια επίθεση γερμανικού αεροπλάνου στο χωριό Μάζι, ο Κυριάκος διαπιστώνει έκπληκτος την απουσία φόβου, ώστε να απαλλαχθεί από το αίσθημα της μειονεξίας του. Η εσωτερική του αναμόρφωση τον οδηγεί σε μια συμβολική πράξη αντίστασης εναντίον του εχθρού: την ώρα της εισόδου των Γερμανών στην Αθήνα, υψώνει μεσίστια την ελληνική σημαία στο μπαλκόνι του σπιτιού του ανεβάζοντας στη διαπασών την ένταση του ραδιοφώνου που αναμεταδίδει εκείνη τη στιγμή τον εθνικό ύμνο.

Για τον Θρασύβουλο Δράκο, η κατασκευή του ανδρισμού του πολεμιστή μετατίθεται στο προσεχές μέλλον, με τη μορφή της οργανωμένης ένοπλης αντίστασης εναντίον των Γερμανών κατακτητών, αποτελώντας την αναγκαία προϋπόθεση για την υλοποίηση ενός προσωπικού οράματος για τη χώρα, τη μεταπολεμική αναγέννηση της Ελλάδας. Τέλος, για τον Φρίξο Αυγουστή, ο ανδρισμός του πολεμιστή αποτελεί το μέσο για να πετύχει έναν προσωπικό στόχο που έχει θέσει στη ζωή του, να βιώσει το απόλυτο, το οποίο αντιλαμβάνεται ως μια κατάσταση απόλυτης εσωτερικής ευδαιμονίας. Επιδιώκοντας άμεσα την έμπρακτη κατασκευή του ανδρισμού του πολεμιστή, ο ανθυπολοχαγός Αυγουστής είναι ένας από τους λίγους αξιωματικούς οι οποίοι, πριν τη διάλυση του Συντάγματος Εκγυμνάσεως, εγκαταλείπουν το στρατόπεδο, για να μεταβούν στην Αφρική και να πολεμήσουν εκεί τους Γερμανούς.

Συμπεράσματα

Η εισήγηση είχε ως θέμα τη μελέτη της κατασκευής του ανδρισμού στο μυθιστόρημα της Ιεράς Οδού του Γιώργου Θεοτοκά, με την αξιοποίηση της κοινωνιολογικής θεωρίας της κοινωνικής κατασκευής του φύλου, έτσι όπως έχει αναπτυχθεί στο πλαίσιο του ερευνητικού-ακαδημαϊκού πεδίου των Κριτικών Σπουδών των Ανδρών και των Ανδρισμών. Η Ιερά Οδός απεικονίζει τη ζωή και τη δράση των Ελλήνων στρατιωτών σε δύο διαφορετικές τοποθεσίες, στο πολεμικό μέτωπο και στην πόλη, κατά τη διάρκεια του πολέμου της Γερμανίας εναντίον της Ελλάδας μέσα στον Απρίλιο του 1941. Την περίοδο του πολέμου, η κυρίαρχη μορφή ανδρισμού, ο ηγεμονικός ανδρισμός, της έμφυλης τάξης της ελληνικής κοινωνίας γίνεται ο ανδρισμός του πολεμιστή, ενώ η κυρίαρχη μορφή θηλυκότητας, η εμφατική θηλυκότητα, οργανώνεται πάνω στην υποστήριξη και ενίσχυση της πολεμικής προσπάθειας των ανδρών. Ο ανδρισμός του πολεμιστή συνιστά και τη μορφή του θεσμικού ανδρισμού που καλούνται να κατασκευάσουν οι Έλληνες στρατιώτες της Ιεράς Οδού μέσα στον θεσμό του στρατού. Οι διαφορετικές τοποθεσίες τους συνδέονται και με διαφορετικές σχέσεις, συλλογικά και ατομικά, με τον ανδρισμό του πολεμιστή και, άρα, με διαφορετικές μορφές ανδρισμού μέσα στο πλαίσιο του στρατού. Οι στρατιώτες του Συντάγματος του Βρανεστίου εκφράζουν, στην αρχή, έναν υποτακτικό ανδρισμό στο πλαίσιο του στρατού, τον οποίο στην πορεία μετασχηματίζουν στην ηγεμονική μορφή του ανδρισμού του πολεμιστή. Μετά τη μάχη και την ήττα τους από τους Γερμανούς, μόνο μια μειοψηφία επιμένει στην κατασκευή του ανδρισμού του πολεμιστή, ενώ η πλειοψηφία τον απορρίπτει, αν και διατηρεί μια ηρωική αξιοπρέπεια και υπερηφάνεια μέσα στη συνθήκη της αιχμαλωσίας. Οι στρατιώτες του Συντάγματος Εκγυμνάσεως Χαϊδαρίου εκφράζουν, σε όλη την πορεία της αφήγησης, έναν περιθωριακό ανδρισμό, στερούμενοι μέχρι το τέλος κάθε ευκαιρία για πραγματική πολεμική δράση, παρά τη σφοδρή επιθυμία και προσμονή των ίδιων των ανδρών για μάχη. Μόνο μια μικρή ομάδα ανδρών, λίγο πριν τη διάλυση του Συντάγματος, επιμένει στην κατασκευή του ανδρισμού του πολεμιστή αλλά σε διαφορετικό γεωγραφικό πλαίσιο.

Εκτός από τις διαφορετικές σχέσεις με το ηγεμονικό μοντέλο του ανδρισμού του πολεμιστή που διαμορφώνουν συλλογικά διαφορετικές ομάδες ανδρών, μεμονωμένοι άνδρες μέσα σε αυτές τις ομάδες διαμορφώνουν ιδιαίτερη σχέση με τον ανδρισμό του πολεμιστή στο επίπεδο

της προσωπικής τους ζωής. Για τον Μαρίνο Βελή, τον ανθυπολοχαγό του Συντάγματος Βρανεστίου, ο ανδρισμός του πολεμιστή είναι το μέσο για έναν ευκλεή θάνατο στο πεδίο της μάχης. Στο τέλος, ο ανδρισμός του πολεμιστή δίνει τη θέση του στον ρόλο του ηθικού συμπαραστάτη των αιχμάλωτων συμπατριωτών του. Για τους στρατιώτες του Συντάγματος Εκγυμνάσεως Κυριάκο Κωστακαρέα και Θρασύβουλο Δράκο, ο ανδρισμός του πολεμιστή αποτελεί, για τον πρώτο, ένα μέσο ριζικής αναμόρφωσης του εαυτού του, ενώ, για τον δεύτερο, ένα μέσο για την υλοποίηση του προσωπικού οράματος της μεταπολεμικής αναγέννησης της Ελλάδας. Τέλος, για τον ανθυπολοχαγό του Συντάγματος Εκγυμνάσεως Φρίξο Αυγουστή ο ανδρισμός του πολεμιστή είναι το μέσο για την επίτευξη του προσωπικού στόχου της αναζήτησης του απόλυτου.

Βιβλιογραφία

Αράγης, Γ. (1992). Γιώργος Θεοτοκάς. Στο Η μεσοπολεμική πεζογραφία. Από τον πρώτο ως τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (1914-1939) (σσ. 8-81). Σοκόλης.

Βαρίκας, Β. (1975). Άνθρωποι εν πολέμω. Γιώργου Θεοτοκά: «Ασθενείς και Οδοιπόροι». Στο Συγγραφείς και κείμενα. Α΄ 1961-1965 (σσ. 226-230). Ερμής.

Bell, W. F. (2003). Military. In B. E. Carroll (Ed.), *American masculinities: A historical encyclopedia* (pp. 311–313). Sage Publications.

Bradford, R., & Klein, U. (2004). Military. In M. S. Kimmel & A. Aronson (Eds.), *Men and masculinities: A social, cultural and historical encyclopedia* (pp. 546–548). ABC-CLIO.

Connell, R. W. (1987). *Gender and power*. Polity Press.

Connell, R. W. (1995). *Masculinities*. University of California Press.

Connell, R. W. (2009). *Gender*. Polity Press.

Connell, R. W., Hearn, J., & Kimmel, M. S. (2005). Introduction. In M. S. Kimmel, J. Hearn, & R. W. Connell (Eds.), *Handbook of studies on men and masculinities* (pp. 1–12). Sage Publications.

Goldstein, J. S. (2001). *War and gender: How gender shapes the war system and vice versa*. Cambridge University Press.

Gottzén, L., Mellström, U., & Shefer, T. (2020). Introduction: Mapping the field of masculinity studies. In L. Gottzén, U. Mellström, & T. Shefer (Eds.), *Routledge international handbook of masculinity studies* (pp. 1–12). Routledge.

Higate, P. (2007). Military institutions. In M. Flood, J. K. Gardiner, B. Pease, & K. Pringle (Eds.), *International encyclopedia of men and masculinities* (p. 441). Routledge.

Higate, P., & Hopton, J. (2005). War, militarism, and masculinities. In M. S. Kimmel, J. Hearn, & R. W. Connell (Eds.), *Handbook of studies on men and masculinities* (pp. 432–447). Sage.

Θεοτοκάς, Γ. (1950). Ιερά Οδός. Ίκαρος.

Θεοτοκάς, Γ. (1964). Ασθενείς και οδοιπόροι. Εστία.

Θεοτοκάς, Γ. (2005). Τετράδια Ημερολογίου *1939-1953* (Επιμ. Δ. Τζιόβας). Εστία.

Kimmel, M. S. (2011). *The gendered society*. Oxford University Press.

Kimmel, M. S., & Messner, M. A. (2003). Introduction. In A. Aronson & M. S. Kimmel (Eds.), *Men & masculinities: A social, cultural, and historical encyclopedia* (pp. xv–x). ABC-CLIO.

Morgan, D. H. (1994). Theater of war: Combat, the military, and masculinities. In H. Brod & M. Kaufman (Eds.), *Theorizing masculinities* (pp. 165–182). Sage Publications.

Σαχίνης, Α. (1971). Το πολεμικό μυθιστόρημα. Στο Η σύγχρονη πεζογραφία μας (σσ. 121-176). Εστία.

Τζιόβας, Δ. (1987). Ο Γιώργος Θεοτοκάς και η τέχνη του μυθιστορήματος. Στο Μετά την αισθητική (σσ. 113-125). Γνώση.

Wadham, B. (2007). Military masculinities. In M. Flood, J. K. Gardiner, B. Pease, & K. Pringle (Eds.), *International encyclopedia of men and masculinities* (pp. 441–442). Routledge.