Εκπαιδευτικό υλικό για την ανάγνωση και τη Φιλαναγνωσία
Δημιουργία και αξιολόγηση

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**

Η Επιστήμη για παιδιά μέσα από τα βιβλία Παιδικής Λογοτεχνίας

Ελένη Δεμερτζή
Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Διευθύντρια International Metropolitan School
elenademertziprimedu@gmail.com

Περίληψη

Από τη δεκαετία του 1980 οι Φυσικές Επιστήμες εντάχθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των χωρών με βάση τη φιλοσοφία του «Φυσικές Επιστήμες για όλους». Από τότε έως και σήμερα, οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν μέρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων και επιπλέον, ο γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμης θεωρείται όλο και περισσότερο απαραίτητος, ώστε τα παιδιά να εξελίσσονται σε ενεργούς πολίτες. Στην εποχή μας υπάρχουν πολλές επιλογές, καλές πρακτικές και μοντέλα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Παρόλα αυτά, το βιβλίο αποτελεί έναν πολύ οικείο και εύκολο τρόπο για να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης ζητήματα και έννοιες. Σκοπός την παρούσα εργασίας ήταν η ενίσχυση και διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και των γονέων παιδιών δημοτικού στην επαφή με την επιστήμη και συγκεκριμένα τη Φυσική. Στόχος της εργασίας ήταν η διερεύνηση των παιδικών βιβλίων που κυκλοφορούν αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα και η καταλογοποίησή τους ανάλογα με τις θεματικές τους. Η μέθοδος που ακολουθήθηκε είναι αυτή της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εργασία, αναζητήθηκαν σε ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία αλλά και σε φυσικά καταστήματα, βιβλία παιδικής λογοτεχνίας που εντάσσονται σύμφωνα με την κατηγοριοποίησή τους στο ηλεκτρονικό κατάστημα στην ενότητα «επιστήμη» ή εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία σύμφωνα με τον/την υπάλληλο του βιβλιοπωλείου. Στη συνέχεια, με βάση τους τίτλους και την ένταξή τους σε θεματικές ενότητες, εξάγονται συμπεράσματα και προτείνονται δράσεις που αφορούν τη σύνδεση της σχολικής βιβλιοθήκης με τις Φυσικές Επιστήμες. Σύμφωνα με την καταλογοποίηση συμπεραίνεται ότι υπάρχει ποικιλία διαθέσιμων βιβλίων επιστήμης για παιδιά στην ελληνική γλώσσα, τα οποία όμως αφορούν κυρίως συγκεκριμένους τομείς όπως η Βιολογία και το

Διάστημα, και ότι τα βιβλία αυτά, στο πλαίσιο της χρήσης πολλαπλών εγχειριδίων, μπορούν να συμβάλλουν στην πολύπλευρη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών.

Λέξεις-κλειδιά: βιβλία, επιστήμη για παιδιά, παιδική λογοτεχνία, σχολική βιβλιοθήκη

Abstract

Since the 1980s, the Natural Sciences have been incorporated into the curricula of all countries, based on the philosophy of "Science for All." From then until today, the Natural Sciences have remained part of national curricula, and scientific literacy is increasingly considered essential for enabling children to develop into active citizens. In contemporary education, there are numerous options, good practices, and models that can be used for teaching the Natural Sciences. Nevertheless, books remain a very familiar and accessible means through which practicing teachers can approach scientific issues and concepts. The purpose of the present study was to strengthen and support teachers and parents of primary school children in their engagement with science, and particularly with Physics. The aim of the study was to investigate children's books currently available in Greece and to classify them according to their thematic areas. The method followed was that of a literature review. For the purposes of the study, children's literature books were searched for in online bookstores as well as in physical shops; these books were either categorized under the "science" section in online stores or considered to belong to this category according to bookstore staff. Subsequently, based on the book titles and their thematic classification, conclusions are drawn and actions are proposed that relate to linking the school library with the Natural Sciences. According to the classification, it is concluded that there is a variety of science books for children available in the Greek language; however, these mainly focus on specific fields such as Biology and Space. Within the framework of using multiple textbooks, these books can contribute to a multifaceted approach to teaching the Natural Sciences.

Keywords: books, science for children, children's literature, school library

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί η σχέση των βιβλίων Επιστήμης για παιδιά που κυκλοφορούν στα Ελληνικά και η σχέση τους με την παιδική λογοτεχνία. Οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένο θέματος σχετίζονται με την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με το παιδικό βιβλίο, την ύπαρξη σχολικών βιβλιοθηκών στα περισσότερα σχολεία και τις δυνατότητες αξιοποίησής της, τη χρήση της παιδικής λογοτεχνίας ως «εργαλείο» για τη προσέγγιση διαφορετικών θεμάτων, την προσπάθεια για εκλαΐκευση επιστημονικών εννοιών στο ευρύ κοινό μέσα από τη διαθεματικότητα, την ανάγκη των εκπαιδευτικών και των γονέων για κατευθύνσεις ως προς το παιδικό βιβλίο και τη χρήση του αλλά και τα επιστημονικά ενδιαφέροντα της γράφουσας. Ερευνητικός σκοπός την παρούσα εργασίας ήταν η ενίσχυση και διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και των γονέων παιδιών δημοτικού στην επαφή με την επιστήμη και συγκεκριμένα τη Φυσική.

Ερευνητικοί στόχοι της εργασίας ήταν: η διερεύνηση των παιδικών βιβλίων που κυκλοφορούν αυτή τη στιγμή στην Ελλάδα και αφορούν την «επιστήμη», η καταλογοποίησή τους ανάλογα με τις θεματικές τους, η διερεύνηση των θεματικών-επιστημονικών κλάδων που εντάσσονται ή προσεγγίζουν την έννοια «επιστήμη» σύμφωνα με τα παιδικά βιβλία και αναζήτηση για το πόσα και ποια από αυτά έχουν και λογοτεχνικό χαρακτήρα. Μεθοδολογικά η συγκεκριμένη εργασία προσομοιάζει περισσότερο σε μία βιβλιογραφική έρευνα. Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εργασία αναζητήθηκαν σε ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία αλλά και σε φυσικά καταστήματα βιβλία παιδικής λογοτεχνίας που εντάσσονται σύμφωνα με την κατηγοριοποίησή τους στο ηλεκτρονικό κατάστημα στην ενότητα «επιστήμη» ή εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία σύμφωνα με τον/την υπάλληλο του βιβλιοπωλείου. Στην πορεία της έρευνας έγινε αρχικά διερεύνηση του θεωρητικού υποβάθρου μέσα από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Έπειτα, έγινε αναζήτηση των βιβλίων σε ηλεκτρονικά και φυσικά βιβλιοπωλεία και στη συνέχεια, καταλογοποίηση και κωδικοποίηση σε κατηγορίες που δημιουργήθηκαν με βάση τους τίτλους και τη θεματολογία. Τέλος, συμπερασμάτων και προτάσεων για δράσεις που αφορούν τη σύνδεση της σχολικής βιβλιοθήκης με τις Φυσικές Επιστήμες.

Προκειμένου να καταστεί δυνατή η διενέργεια της έρευνας, τέθηκα τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Πόσα και ποια παιδικά βιβλία υπάρχουν σχετικά με την «επιστήμη»;
- Ποιες είναι οι θεματικές τους;

- Τι εντάσσεται/προσεγγίζεται ως «επιστήμη»;
- Ποιες ηλικίες αφορούν;
- Πώς μπορεί να αξιοποιηθεί η σχολική βιβλιοθήκη στην εκλαΐκευση της επιστήμης;

Τέλος, στην έρευνα δεν περιλαμβάνονται: η ανάλυση των βιβλίων, τα σχολικά βιβλία ή βοηθήματα για σχολικά βιβλία ούτε βιβλία που συνοδεύουν βιβλία (πχ. οδηγός επιτραπέζιου παιχνιδιού για πειράματα). Επιπλέον, δεν έγινε αναζήτηση βιβλίων σε μουσεία ή εργαστήρια που αφιερώνονται στις φυσικές επιστήμες και δεν συμπεριλήφθηκαν ξενόγλωσσα βιβλία.

Θεωρητικό Υπόβαθρο

Αποσαφήνιση των όρων

Πριν προβούμε τη βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με το υπό μελέτη θέμα και τον συσχετισμό των εννοιών είναι σημαντικό να ορίζουμε σύντομα τις βασικές έννοιες της παρούσας εργασίας.

Σύμφωνα με τον ορισμό που παρατίθεται στο Λεξικό της Κοινής Ελληνικής η επιστήμη είναι: α. η ορθολογική και μεθοδική έρευνα του επιστητού και το σύνολο των συστηματοποιημένων γνώσεων που προέρχονται από αυτή, β. κάθε κλάδος της επιστήμης όπως αυτή έχει διαιρεθεί ιδίως με βάση το αντικείμενο που ερευνά, γ. (συνήθ. πληθ.) για επιστήμες με κοινά στοιχεία, ιδίως με κοινό αντικείμενο και δ. (προφ.) ως υπερβολικός χαρακτηρισμός για ορισμένη δραστηριότητα ή σύνολο εμπειρικών γνώσεων. Ωστόσο, στην καθομιλουμένη συχνά η λέξη «επιστήμη» αναφέρεται ως όρος ταυτόσημος με τις Φυσικές Επιστήμες ή ως έννοια συνώνυμη με κάτι δύσκολο (πχ. Δεν είναι και επιστήμη). Με παρόμοιο τρόπο χρησιμοποιούνται και λέξεις της ίδιας οικογένειας όπως «επιστήμονας», «επιστημονικός» κτλ.

Από την άλλη μεριά, η «παιδική λογοτεχνία» ή η «λογοτεχνία για παιδιά» είναι ο κλάδος εκείνος της λογοτεχνίας που απευθύνεται σε ανήλικους αναγνώστες και ορίζεται σε σχέση με τη λογοτεχνία ενηλίκων (Κανατσούλη, 2002). Η παιδική λογοτεχνία και συνακόλουθα οι ορισμοί της, κινούνται σε δύο άξονες: α) τον ορισμό του παιδιού, σε αντίθεση με τον ενήλικα αναγώστη και β) κάποια αισθητικά κριτήρια που είναι απαραίτητα ώστε το κείμενο να είναι μεν κατάλληλο για παιδιά αλλά να έχει ταυτόχρονα λογοτεχνική αξία. Επιπλέον, η παιδική λογοτεχνία έχει σχολική και παιδαγωγική διάσταση (Μαλαφάντης, 2018). Πιο συγκεκριμένα,

μέσα από την παιδική λογοτεχνία και την αλληλεπίδραση με τα κείμενα οι μαθητές κινούνται προς την ανώτερη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Μαλαφάντης, ό.π.) και για τον λόγο αυτό πολλές φορές η λογοτεχνία και τα βιβλία για παιδιά χρησιμοποιούνται για να προσεγγίζονται διάφορες έννοιες και θέματα που δεν αφορούν μόνο το κείμενο ή την ίδια τη λογοτεχνία, αλλά άλλους κλάδους ή πεδία. Έτσι, πολύ συχνά οι εκπαιδευτικοί τόσο σε διάφορα προγράμματα, στον σχεδιασμό projects αλλά και στην καθημερινότητα χρησιμοποιούν τη λογοτεχνία όχι μόνο για τέρψη αλλά για να «ανοίξουν» διόδους σε άλλους επιστημονικούς κλάδους. Οι Φυσικές Επιστήμες δεν αποτελούν εξαίρεση και αξίζει να διερευνηθεί η σχέση τους με την παιδική λογοτεχνία.

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Έχει ειπωθεί ότι ο φυσικός κόσμος είναι το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα του παιδιού (Elkind, 2015). Από τη δεκαετία του 1980 οι Φυσικές Επιστήμες εντάχθηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα όλων των χωρών με βάση τη φιλοσοφία του «Φυσικές Επιστήμες για όλους» καθώς έρευνες έδειξαν ότι η γνώση βασικών εννοιών και δεξιοτήτων των Φυσικών Επιστημών είναι απαραίτητες για τη συμμετοχή στην αγορά και τον χώρο της εργασίας (Shahn 1988; Hazen & Trefil, 1991; Fradd & Lee, 1996). Έτσι, από τότε έως και σήμερα οι Φυσικές Επιστήμες αποτελούν μέρος των Αναλυτικών Προγραμμάτων και επιπλέον ο γραμματισμός στις Φυσικές Επιστήμης θεωρείται όλο και περισσότερο απαραίτητος ώστε τα παιδιά να εξελίσσονται σε πολίτες που αφενός μετέχουν στις αλλαγές που σημειώνονται στην κοινωνία χάρη στην επιστήμη (Hurd, 1998) και αφετέρου θα είναι ικανοί να μεταφέρουν τον επιστημονικό τρόπο σκέψης στην καθημερινή ζωή (Roth & Lee, 2004).

Συνακόλουθα, καθώς η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική στην εποχή μας όπου οι επιστήμες και η τεχνολογία αποτελούν οργανικό κομμάτι του πολιτισμού και εξελίσσονται μαζί με την κοινωνία είναι απαραίτητο να καταστούν οι μαθητές «επιστημονικά εγγράμματοι πολίτες» (Χαλκιά, 2010). Ως επιστημονικός γραμματισμός περιγράφεται ο επιστημονικός τρόπος σκέψης που ανέπτυξε ο άνθρωπος προκειμένου να ερμηνεύσει τον περίπλοκο κόσμο που τον περιβάλλει. Άλλωστε, οι επιστημονικές κατακτήσεις και ο επιστημονικός τρόπος σκέψης αποτελούν μία από τις σημαντικότερες πτυχές του πολιτισμού (Χαλκιά, 1999).

Έτσι, οι επιστημονικά και τεχνολογικά καλλιεργημένοι πολίτες σύμφωνα έχουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά (Κόκκοτας, 2010; Χαλκιά, 2010):

α) Αναπτύσσουν βαθιά κατανόηση των επιστημονικών εννοιών και είναι ικανοί να την αξιοποιήσουν αφενός για τη διαχείριση θεμάτων που σχετίζονται με την επιστήμη και αφετέρου για την τεχνολογία και την επίλυση προβλημάτων που συναντούν στην καθημερινή τους ζωή.
β) Υιοθετούν και χρησιμοποιούν μεθοδολογικές προσεγγίσεις που προσομοιάζουν στις επιστημονικές για να προσεγγίσουν και να οικοδομούν μόνοι τους γνώση.
γ) Αξιοποιούν δεξιότητες και στρατηγικές για να επιλύουν προβλήματα της καθημερινότητάς τους και για να συμμετέχουν ενεργά ως πολίτες στη λήψη αποφάσεων για θέματα επιστήμης και τεχνολογίας σε πολιτικό επίπεδο, με σκοπό την προαγωγή της ευημερίας του κοινωνικού συνόλου.
δ) Κατανοούν τη φύση της επιστημονικής γνώσης αλλά και τις ιστορικές και κοινωνικές της διαστάσεις και παράλληλα αναγνωρίζουν τόσο τις δυνατότητες όσο και τους περιορισμούς της
ε) Παρακολουθούν την εξέλιξη επιστημονικών, τεχνολογικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών θεμάτων με κριτική ματιά.
στ) Αναγνωρίζουν ότι η επιστημονική γνώση είναι αποτέλεσμα συλλογικής κοινωνικής προσπάθειας στην οποία συμβάλλει η επιστημονική κοινότητα.
ζ) Ανταποκρίνονται με επιτυχία στις επιστημονικές και τεχνολογικές απαιτήσεις στο χώρο της δουλειάς τους και είναι ανταγωνιστικοί στην αγορά εργασίας.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι οι Φυσικές Επιστήμες έχουν σημαντικότατο ρόλο στην κοινωνία και ο επιστημονικός γραμματισμός είναι βασική επιδίωξη των Αναλυτικών Προγραμμάτων. Τα τελευταία μάλιστα γίνεται προσπάθεια οι δεξιότητες αυτές καλλιεργούνται μέσα από τα Προγράμματα Σπουδών και την καθημερινή διδακτική πράξη.

Διδασκαλία Φυσικών Επιστημών

Στην εποχή μας υπάρχουν πολλές επιλογές, καλές πρακτικές και μοντέλα τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Ωστόσο, λόγω των περιορισμών σε πόρους και χρόνο διαπιστώνεται ότι το έντυπο εκπαιδευτικό υλικό κυριαρχεί στη διδακτική πράξη, αφού χρησιμοποιείται ιδιαίτερα συχνά από τους εκπαιδευτικούς. Μάλιστα, το σχολικό εγχειρίδιο να αποτελεί συχνά το αποκλειστικό μέσο για τη διδασκαλία των Μαθηματικών και των Φυσικών Επιστημών στο σχολείο (Weiss, Nelson, Boyd & Hudson, 1989). Οι εκπαιδευτικοί συνήθως επεξεργάζονται με τους μαθητές τους ζητήματα που περιλαμβάνονται

στο σχολικό εγχειρίδιο και συχνά ακολουθούν τη σειρά των θεμάτων του, καθώς η παιδαγωγική τους προσέγγιση επηρεάζεται από τον διδακτικό σχεδιασμό αυτού του υλικού (Schmidt, McKnight, et. al 2001). Τα τελευταία χρόνια έχουν πραγματοποηθεί προσπάθειες για τη σύνδεση της τεχνολογίες και των Τ.Π.Ε..

Παρόλα αυτά, το βιβλίο αποτελεί έναν πολύ οικείο και εύκολο τρόπο για να προσεγγίσουν οι εκπαιδευτικοί της πράξης ζητήματα και έννοιες. Ιδιαίτερα, με τη συζήτηση που γίνεται τα τελευταία χρόνια για το πολλαπλό βιβλίο και τη διερευνητική μάθηση φαίνεται ότι τα βιβλία θα αποτελέσουν έναν άμεσα προσβάσιμο υλικό για την ενασχόληση με τις Φυσικές Επιστήμες. Επιπρόσθετα, τα βιβλία είναι εξίσου προσβάσιμα και σε γονείς, οι οποίοι βοηθούν και εκείνη από την πλευρά τους στον επιστημονικό γραμματισμό των παιδιών και συνδιαμορφώνουν μαζί με την τυπική εκπαίδευση την αντίληψη των παιδιών για την Επιστήμη. Για όλους αυτούς τους λόγους, επιλέχθηκε να μελετηθούν τα βιβλία Επιστήμης που είναι διαθέσιμα για παιδιά.

Καταλογοποίηση Βιβλίων

Η καταλογοποίηση των βιβλίων αποσκοπεί στη διευκόλυνση των εκπαιδευτικών και των γονέων οι οποίοι συνδιαμορφώνουν την άποψη των παιδιών για την επιστήμη και συντελούν στον επιστημονικό γραμματισμό των παιδιών.

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η καταγοριοποίηση έγινε αναζήτηση των βιβλίων σε ηλεκτρονικά βιβλιοπωλεία και φυσικά καταστήματα κάτω από τον γενικό τίτλο «βιβλία επιστήμης για παιδιά». Ο λόγος που επιλέχθηκε η συγκεκριμένη φράση είναι επειδή αφενός αφήνει μεγάλα περιθώρια στην έννοια της επιστήμης, άρα ενισχύει την. Ιδέα της εκλαΐκευσης και μπορεί να περιλαμβάνει πολλούς τομείς της επιστημονικής δραστηριότητας πέρα από τον τομέα η το γνωστικό πεδίο της Φυσικής και αφετέρου φάνηκε πολύ πιθανόν να αναζητηθεί κάτι παρόμοιο από γονέα ή εκπαιδευτικό ο οποίος δε θα έχει στο μυαλό του κάποιον συγκεκριμένο τομέα της επιστημονικής δραστηριότητας αλλά μία πιο ευρεία θεώρηση που θα ενισχύσει τα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Στα βιβλία έχουν συμπεριληφθεί βιβλία γνώσεων και βιβλία λογοτεχνίας που εμπεριέχουν επιστημονικές γνώσεις. Δεν έχουν συμπεριληφθεί λογοτεχνικά βιβλία στα οποία αναφέρεται η επιστήμη ως στοιχείο της πλοκής ή ως ιδιότητα των χαρακτήρων αλλά και δε συμπεριλαμβάνουν επιστημονικές γνώσεις.

Παρακάτω ακολουθεί η καταλογοποίηση των βιβλίων με βάση τον τίτλο, τη θεματική ή το περιεχόμενόν τους. Στους πίνακες αναγράφονται, επίσης, ο συγγραφέας και ο εκδοτικός οίκος. Δεν έχουν συμπεριληφθεί το έτος κυκλοφορίας και η ηλικία των αναγνωστών. Τα περισσότερα από τα βιβλία είναι εικονογραφημένα και όλα εμπεριέχουν σχήματα και εικόνες. Στην καταλογοποίηση δεν έχουν συμπεριληφθεί βιβλία STEM και Ρομποτικής.

Πίνακας 1: *Κατηγορία Επιστήμη*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**
Εντελώς απίθανη επιστήμη	Winston Robert	Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης
Η επιστήμη των πυραύλων για μικρά παιδιά	Chris Ferrie	Πατάκης
Το πρώτο μου βιβλίο για τις επιστήμες	McCann Jaquiline	Σαββάλας
Ερωτήσεις και απαντήσεις για την επιστήμη	Rooney Anne	Μάλλιαρης Παιδεία
100 πράγματα που δεν ήξερες για την επιστήμη	Clive Gifford	Παπασωτήριου
Ανακάλυψε την Επιστήμη	Lacey Minna	Παρισιάνου Α.Ε.
Επιστήμη	Goldsmith Mike	Διόπτρα
Τα παιδιά μαθαίνου για τις φυσικές επιστήμες	Συλλογικό έργο	Μάλλιαρης Παιδεία
Παίξε τις επιστήμες στα δάχτυλα!	Gifford Clive	Πατάκης
Εξοικονομώντας ενέργεια	Barnham Kay	Άγκυρα
Επιστήμες: 40 Επιστήμονες που άλλαξαν τον κόσμο	Blanchard Anne	Μίνωας
Ανακαλύπτω την Επιστήμη	-	Τσιαμπίρης-Πυραμίδα
Ο θαυμαστός κόσμος των επιστημών	Cooper Bob	Παπαδόπουλος
Μαθητευόμενος επιστήμονας	Catherine Ard	Μεταίχμιο
Το βιβλίο αυτό πιστεύει ότι είσαι επιστήμονας	Λίλα Ιακωβίδου-Αλευρά	Καλειδοσκόπιο
Θεωρία και επιστήμη	Mike Goldsmith	Διόπτρα

Ανακάλυψε την επιστήμη πάνω από 110 παραθυράκια	Minna Lacey	Παρισιάνου Α.Ε.
Επιστήμη-Το βιβλίο με τις μεγάλες ιδέες που διαμόρφωσαν τον κόσμο	Freda Hardy	Διόπτρα
Μικρές σπουδαίες πράξεις για την επιστήμη	Llorca Francisco	Μέλισσα

Πίνακας 2: *Κατηγορία Φυσική*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**
Η Φυσική του Νεύτωνα για μικρά παιδιά	Chris Ferrie	Εκδόσεις Παπαδόπουλος
Ηλεκτρισμός	Woodford Chris	Σαββάλας
Ιατρική	Jen Green	Σαββάλας
Άτομα και μόρια	Woodford Chris	Σαββάλας
Ο θαυμαστός κόσμος των επιστημών	Cooper Bob	Παπαδόπουλος
Πόσο ζυγίζουν τα σύννεφα;	David Cale	Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
Νάνο: η εκπληκτική επιστήμη του πολύ (πολύ) μικρού	Dr Jess Wade	Ποταμός
Κβαντική Φυσική για μικρά παιδιά	Chris Ferrie	Παπαδόπουλος
Άτομα και μόρια	Cox Roxbee Phil	Πατάκης
Ύλη	Cooper Christopher	Ερευνητές
Κβαντική Φυσική	Pazos Carlos	Διόπτρα
Ηλεκτρισμός και ηλεκτρονική	Marks Paul	Σαββάλας
Ενέργεια	Woodford Chris	Πατάκης
Ενέργεια και δυνάμεις	Neil Ardley	Σαββάλας

Πίνακας 3: *Κατηγορία Πειράματα*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**

Η πριγκίπισσα με τη μαύρη μάσκα: Πειράματα Φυσικής για κλάματα!	Shannon Hale-Dear	Διόπτρα
Σούπερ εύκολα πειράματα για παιδιά με περιέργεια	Scalzo Yi, Andrea	Μεταίχμιο
Πειράματα στην κουζίνα	Mayanrd Chris	Σαββάλας
Το δεύτερο βιβλίο των πειραμάτων	Vries, Leonard de	Εκδόσεις Καστανίωτη
Το εργαστήριο του μικρού επιστήμονα	Simon Mugford	Σαββάλας
Επιστήμη εν δράσει	Kerrod Robin	Σαββάλας
Πειράματα στον κήπο	Τατιάνα Ραπακούλια	Σαββάλας
Μαγικά πειράματα με το φως και τα χρώματα	Συλλογικό έργο	Παρισιάνου Α.Ε.
Το πιο εκρηκτικό επιστημονικό βιβλίο	Claire Watts	Ιατρικές εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδη
Εντυπωσιακά πειράματα με τον Ήχο	Paulo Navarro, Angel Jinenez	Παρισιάνου Α.Ε.
Μικροί επιστήμονες κάνουν πειράματα	Συλλογικό έργο	Susaeta

Πίνακας 4: *Κατηγορία Επιστήμονες-Προσωπικότητες*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**
Στιβεν Χόκινγκ	Muncaster Harriet	Εκδόσεις Παπαδόπουλος
Στιβεν Χόκινγκ	Isabel Munoz	Διόπτρα
Τα φώτα του Άλμπερτ Αϊνστάιν	Marchand Yan	Κάκτος
Ο χρόνος και ο χώρος του θείου Αλβέρτου	Russell Stannard	Κάτοπτρο
Άλμπερτ Αϊνστάιν: Ο σπουδαιότερος φυσικός στην ιστορία	Virr Paul	Τζιαμπίρης - Πυραμίδα
Άλμπερτ Αϊνστάιν	Kent Jane	Διόπτρα
Μαρί Κιουρί	Isabel Munoz	Διόπτρα
Λεονάρντο Ντα Βίντσι	Kent Jane	Διόπτρα
Γουτεμβέργιος	Μαρουλάκης Νίκος	Άγκυρα

Ο Παστέρ και η μάχη με τα μικρόβια	Beverley Birch	Σπουδή
Μεγάλοι επιστήμονες όταν ήταν παιδιά	David Stabler	Σαββάλας
Επιστήμες: 40 Επιστήμονες που άλλαξαν τον κόσμο	Blanchard Anne	Μίνωας
Σκέψου όπως ο Άλμπερτ Αϊνστάιν	Συλλογικό έργο	Μεταίχμιο
Λεονάρντο Ντα Βίντσι	-	Διόπτρα
Τα παιδιά ρωτούν, οι νομπελίστες απαντούν	Συλλογικό έργο	Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη
Ο Ισαάκ Νεύτων και το μήλο του	Poskitt Kjartan	Ερευνητές
Γυναίκες της Επιστήμης: 50 ατρόμητες πρωτοπόροι που άλλαξαν τον κόσμο	Rachel Ignotofksy	Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
Γαλιλαίος Γαλιλέι	Munoz Isabel	Διόπτρα
Η Μαρί Κιουρί και το εντυπωσιακό πείραμα	Altea Villa	Διόπτρα

Πίνακας 5: *Κατηγορία Χρόνος*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**
Το βιβλίο του χρόνου	Clive Gifford	Susaeta
Χώρος και χρόνος	Gribbin John	Ερευνητές
Χώρος και χρόνος	Janez Strnad	Σαββάλας
Ο χρόνος και ο χώρος του θείου Αλβέρτου	Russell Stannard	Κάτοπτρο

Πίνακας 6: *Κατηγορία Δημιουργία του Σύμπαντος*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**

Γενική Θεωρία της Σχετικότητας για μικρά παιδιά	Chris Ferrie	Εκδόσεις Παπαδόπουλος
Σε μια δέσμη φωτός	Berne Jennifer	Καλειδοσκόπιο
Η δημιουργία του Σύμπαντος	Κάλλια Σπανουδάκη	Ίκαρος

Πίνακας 7: *Κατηγορία Φυσικά Φαινόμενα*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**
Τσουνάμι, ηφαίστεια, σεισμοί, τυφώνες	James Harrison	Σαββάλας
Σεισμοί και ηφαίστεια	Anne Rooney	Σαββάλας
Ζω με τους σεισμούς	Κουσκούνα	Πατάκης
Θερμά πετρώματα	Ryan denise	Άγκυρα
Το φαινόμενο του θερμοκηπίου	David Laurie	Άγκυρα
Ηφαίστεια και σεισμοί	Nuttal Gina	Σαββάλας
Σεισμός	Coupe Robert	Άγκυρα

Πίνακας 8: *Κατηγορία Διάστημα*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**
Χάρτες του διαστήματος	Albanese Lara	Εκδόσεις Πατάκη
Το μεγάλο βιβλίο του Διαστήματος	Camilla de la Bedoyere	Ψυχογιός
Το Διάστημα	Ruth Martin	Μεταίχμιο
Ο Άτλαντας του Διαστήματος	Συλλογικό έργο	Ψυχογιός
Το μεγάλο μου βιβλίο για το διάστημα	De Lombaert, Anja	susaeta
Πες μας παππού…πως πήγαμε στο φεγγάρι	Σιμόπουλος Διονύσης	Μεταίχμιο
Τα μυστήρια του Διαστήματος	Will Gater	Κλειδάριθμος
Οι πλανήτες και το διάστημα	-	Susaeta
Ανακαλύπτω! Το διάστημα	-	Σαββάλας

Ταξιδεύοντας στο ηλιακό μας σύστημα	Aina Bestard	Ίκαρος
Εσείς και το σύμπαν	Steven Hawking	Ψυχογιός
Το απέραντο διάστημα ξεδιπλώνεται	Baumann	Πατάκης
Ο κόσμος του Διαστήματος	Jorge Montoro	Susaeta
Μεγάλες ερωτήσεις για το σύμπαν	Alex Frith & Alice James	Πατάκης
Στον ουρανό	Noelia Gonzales	Πατάκης
Τα πάντα για το Διάστημα	Laura Cowan	Πατάκης
Ήλιος	Goez Peter	Πατάκης
Το Ηλιακό μας Σύστημα	Κάλλια Σπανουδάκη	Ίκαρος
Αστέρες του ουρανού	Κάλλια Σπανουδάκη	Ίκαρος
Ας ανακαλύψουμε Πυραύλους	Hepworth Amelia	Εκδόσεις Δεσύλλας
Εξερευνώντας το Ηλιακό μας Σύστημα	Διονύσης Βαλεριανός	Ελληνοεκδοτική
Ταξίδι στο διάστημα	Knapman Timothy	Μεταίχμιο
100 αλήθεια για την εξερεύνηση του διαστήματος	Steve Parker	Μαλλιάρης Παιδεία
Πλανητάριο	Prinja Raman	Εκδόσεις Παπαδόπουλος
Μια ματιά στο διάστημα	Anna Milbourne	Πατακης
Εκεί στο διάστημα για 24 ώρες	Lloyd Jones Robs	Πατάκης
Με τον δρ. Νιαουρόπουλο στο ηλιακό σύστημα	Dominic Walliman	Πατάκης
Προορισμός: Διάστημα	Englert Christoph	Ίκαρος
Αστροφυσική για παιδιά	Chris Ferrie	Πατάκης
100 αλήθειες για το ηλιακό σύστημα	Graham Ian	Μαλλιάρης Παιδεία
Τι υπάρχει στον ουρανό;	Ian Smith	Σαββάλας
Το μαγικό σχολικό χαμένο στο διάστημα	Joanna Cole	Κέδρος
Πού είμαστε;	Laura Ertimo	Κλειδάριθμος
Ερωτήσεις και απαντήσεις για το Ηλιακό Σύστημα	Ian Graham	Μαλλιάρης Παιδεία

Διάστημα	Gliford Clive	Διόπτρα
Διάστημα: Εικόνες	-	Χάρτινα Πόλη
Βλέπω και διαβάζω δυνατά το Ηλιακό Σύστημα	-	Ελληνοεκδοτική
Η ζωή στον Άρη	Jon Agee	Κλειδάριθμος
Διάστημα και σύμπαν	Brijbasi	Τζιαμπίρης - Πυραμίδα
Αστέρια και Πλανήτες	Jacqueline Mitton	Σαββάλας
Ο ουρανός με τ' άστρα	Borg Janet	Καλειδοσκόπιο
Το διάστημα (Ένα βιβλίο με παραθυράκια)	-	Susaeta
100 αλήθειες για το διάστημα	Becklake Sue	Μαλλιάρης Παιδεία
Ο ουρανός	Συλλογικό έργο	Μαλλιάρης Παιδεία
Το φεγγάρι	Συλλογικό έργο	Μαλλιάρης Παιδεία
Μια γιορτή στη γειτονιά του ήλιου	Ελένη Πιτσιδοπούλου	Πλανητάριο Θεσσαλονίκης
Εξερεύνησε το ηλιακό σύστημα	Συλλογικό έργο	Μαλλιάρης Παιδεία
Σωστό ή λάθος: Αλήθειες για το διάστημα	Annabel Savery	Ελληνικά Γράμματα
Σύμπαν στο φούρνο: Η συνταγή	Alec Carvlin	Κλειδάριθμος
Η Σελήνη	Emanuela Bussolati	Σαββάλας
Η βαρύτητα	Emanuela Bussolati	Σαββάλας
Ο Ήλιος	Emanuela Bussolati	Σαββάλας
Το διάστημα	Allice J.P	Σαββάλας
Ο δορυφόρος μας η Σελήνη	Estatella Romberto	Πλανητάριο Θεσσαλονίκης
Πες μας, παππού… Πώς γεννιούνται τ' άστρα	Διονύσιος Σιμόπουλος	Μεταίχμιο
Το πρώτο μου βιβλίο για το διάστημα	Clive Gifford	Σαββάλας
Διάστημα	Green Jen	Διόπτρα
Γνώρισε τους πλανήτες	Caryl Hart	Μεταίχμιο
Πλανητικές συνεντεύξεις	Ράνια Λάμπρου	Ελληνοεκδοτική

Πίνακας 9: *Κατηγορία Βιολογία*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**

Ανακαλύπτω και μαθαίνω - Για το σώμα	-	Susaeta
Καλώς ήρθες στην περίοδό σου	Yumi Stynes	Μεταίχμιο
Εγκυκλοπαίδεια :Το ανθρώπινο σώμα	Claire Chabot	Μίνωας
Αγόρια, κορίτσια και η επιστήμη του σώματος: Το πρώτο βιβλίο για το σώμα και τη δημιουργία της ζωής	Χίκλίνγκ Μέγκ	Κάκτος
Ανθρώπινο Σώμα	Claybourne Anna	Διόπτρα
Το έξυπνο σώμα	-	Μίνωας
Από πού έρχονται τα μωρά;	-	Διόπτρα
Τα μωρά δεν τα φέρνει ο πελαργός	Robie H. Harris	Πατάκης
Μαθαίνω και Εξερευνώ- Το ανθρώπινο σώμα	-	Ψυχογίος
Από την κορυφή ως τα νύχια	Pauline Oud	Ψυχογιός
Όλα τα σώματα είναι υπέροχα	Beth Cox	Διόπτρα
Όλα για την περίοδο	Roy Anna	Πατάκης
Το βιβλίο του μικροσκοπίου	Alice James	Πατάκης
Πώς γίνονται τα μωρά;	Εύα Καραντινού	Άγκυρα
Γιατί δε με χωνεύεις;	Nathalie Lescaile-Moulenes	Ammoskids
Ανακάλυψε το σώμα σου	Kate Leake	Παρισιάνου Α.Ε.
Το ανθρώπινο σώμα	Celine Potard	Μίνωας
Γενετική	Carlos Pazos	Διόπτρα
Μαθαίνω το μυαλό και το σώμα μου	McAleese Cathy	Τσαμπίρης Πυραμίδα
Ο Βασιλιάς Κορονοϊός	Στανελόυδη Γιώτα	iWrite
Νους και σώμα	Walpole, Brenda	Σαββάλας
Πώς ήρθα στον κόσμο	Giovanna Mantegazzeta	Ανέμη
Το ανθρώπινο σώμα	Diane Stephens	Σαββάλας

Ανακαλύπτοντας τα κύτταρά μας	Μαρία Λαμπροπούλου	Ιατρικές Εκδόσεις Πασχαλίδη
Οι εχθροί και οι ήρωες του σώματός μου	Baeuerle Patrick	Παρισιάνου Α.Ε.
Πώς δουλεύουν τα κύτταρα;	Baeuerle Patrick	Παρισιάνου Α.Ε.
Χ και Υ Κορίτσι ή αγόρι	Baeuerle Patrick	Παρισιάνου Α.Ε.
Δαιμόνια γονίδια	Baeuerle Patrick	Παρισιάνου Α.Ε.
Η κουκουβάγια…και οι άλλοι	Mantegazza Giovani	Σαββάλας
Θέλω να μάθω πως λειτουργεί το σώμα μου.	Madelene Van der	Παρισιάνου Α.Ε
Ερωτήσεις και απαντήσεις για την εποχή των παγετώνων	Cammila de la Bedoyere	Μάλλιαρης Παιδεία
Ο Κόσμος της Επιστήμης: Πρώτες γνώσεις για τη βιολογία	Συλλογικό έργο	Παρισιάνου Α.Ε.
Πώς κινούμαστε	Sally Morgan	Σαββάλας
Εξέλιξη: Απλές εξηγήσεις στα μικρά παιδιά	Pazos Carlos	Διόπτρα
Ανακαλύπτω το ανθρώπινο σώμα	Alejandro Algarra	
Η εξέλιξη του ανθρώπου	Χατζημανώλη Άννα	Μάλλιαρης παιδεία
Η περιπέτεια του σπερμούλη	Antomarchi Xavier	Κέδρος
Τ σώματα των ανθρώπων		Σαββάλας

Πίνακας 10: *Κατηγορία Κόσμος*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**
Ανακάλυψε τον κόσμο μας	Emily Bone	Παρισιάνου Α.Ε.
Απίστευτος Κόσμος	-	Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
Θάλασσες του κόσμου	Ana Delgado	Susaeta

Πίνακας 11: *Κατηγορία Εφευρέσεις*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**
Το εργαστήρι του εφευρέτη	Ruth Ammos	Μεταίχμιο
Εφευρέσεις: 40 επαναστατικές ιδέες	Ρόμπερ Πενς	Μίνωας
Εφευρέσεις	Mike Goldsmith	Διόπτρα
Βαρύτητα	Woodford Chris	Σαββάλας
Το τηλέφωνο και άλλες χρήσιμες εφευρέσεις	Daynes Katie	Διόπτρα
Πώς λειτουργούν οι μηχανές	-	Σαββάλας
Η ιστορία των εφευρέσεων	Άννα Χατζημανώλης	Μάλλιαρης Παιδεία
Εφευρέσεις	Ruzicka Oldrich	Μεταίχμιο
Το τηλέφωνο και άλλες χρήσιμες εφευρέσεις	Daynes Katie	Άγκυρα
Πώς λειτουργούν οι μηχανές	-	Σαββάλας

Πίνακας 12: *Κατηγορία Φύση*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**
Δάσος	Behl-Anne Kathrin	Εκδόσεις Πατάκη
Ανακαλύπτω και μαθαίνω για τη φύση	-	Susaeta
Ποτάμι	Behl-Anne Kathrin	Εκδόσεις Πατάκη
9 ιστορίες για τα θαύματα της φύσης	Dawnay Gabby	Εκδόσεις Πατάκη
Εικόνες: Η Φύση	Emilie Beaumont	Χάρτινη Πόλη
Μικροί εξερευνητές: Ζωύφια	Martin Ruth	Μεταίχμιο
Τα ζώα κινδυνεύουν: Όλοι μαζί μπορούμε να τα σώσουμε!	-	Σαββάλας
Κάτω τα χέρια από το δάσος !	Anna Kemp	Διόπτρα

Ο κόσμος που ζω	-	Διόπτρα
Μια ματιά στο αγρόκτημα	Milbourne Anna	Πατάκης
Εφευρέσεις από το ζωικό βασίλειο	Dorion Christiane	Πατάκης
Θάλασσα- Εικόνες	Dayan Jacques	Η χάρτινη πόλη
Το μεγάλο βιβλίο του καιρού	De La Bedoyere Can	Ψυχογιός
Γιατί …ο ουρανός είναι γαλάζιος	Συλλογικό έργο	Κέδρος
Η φύση γύρω μας	-	Διόπτρα
Προστατέψτε τη φύση	Barnham Kay	Άγκυρα
Η φύση	-	Μίνωας
Τα μυστικά σημάδια της Φύσης	Caudil Craig	Πατάκης
Έλα στη φύση, έλα στο πράσινο	Ελευθερίου, Βαγγέλης	Κέδρος
Γη Χαρά και Μάθηση	-	Οξύ
Το πρώτο μου βιβλίο για το περιβάλλον	Ελένη Έλενα	Πατάκης
Το δάσος	Bussolati Emanuela	Σαββάλας
Παιδία εναντίον πλαστικών	Martin Dorey	Παρισιάνου Α.Ε.
Φυτά-Εφευρέτες	Clive Gifford	Πατάκης
Ερωτήσεις και απαντήσεις για τα θαύματα της φύσης	Cammila de la Bedoyere	Μάλλιαρης Παιδεία
Ο κόσμος γύρω μου-Βασισμένο στη Μοντεσσοριανή μέθοδο	D'Outremont James	Μάλλιαρης Παιδεία
Η ιστορία της φύσης	Bar Katherine	Μίνωας
Πώς κινούμαστε	Sally Morgan	Σαββάλας
Οι νεαροί χιμπαντζήδες του Γκομπέ	Goodall Jane	Πατάκης
Που ζουν τα ζώα	Algarra Alejandro	Παρισιάνου Α.Ε
Νερό	Day Trevor	Εκδόσεις παττάκη
Αν δεν κάνουμε αγώνα δεν θα μείνει ούτε σταγόνα	Σπύρου Ελισάβετ	Ρώσση Ε.

Πίνακας 13: *Κατηγορία Γη*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδόσεις**
Η Γη μου	-	Μίνωας
Πλανήτης Γη	Anita Ganeri	Διόπτρα
Αν η Γη είχε 100 ανθρώπους	McCann Jackie	Εκδόσεις Παπαδόπουλος
Η Γη μας-μεγάλο βιβλίο των απαντήσεων	-	Διόπτρα
Η απόλυτη βιογραφία της γης	Nick Lund	Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης
Απέραντοι ωκεανοί της Γης και η σημασία του για τον άνθρωπο	Isabel Thomas	Μεταίχμιο
Η Γη	Bussolati Emanuela	Σαββάλας
Παγκόσμιος Άτλας		Τζαμπίρης-Πυραμίδα
Ερωτήσεις και απαντήσεις για την προστασία της Γης	Camilla De la Bedoyere	Μάλλιαρης Παιδεία
Πώς δημιουργείται… ο ωκεανός	Nicholls Sally	Διόπτρα
Σπίτι όλων μας η Γη φωνάζει ο Μπουλουμπίνος παντού να ακουστεί.	Βαγγέλης Ηλιόπουλος	Πατάκης
Ωκεανοί	Green Jen	Διόπτρα
Ερωτήσεις και απαντήσεις για πλανήτη Γη	Camilla De la Bedoyere	Μάλλιαρης Παιδεία
Παιδιά σε δράση! Η ώρα για να σώσουμε την Γη έχει φτάσει!	Ηλιόπουλος Βαγγέλης	Πατάκης
Μαθαίνω να προστατεύω τον πλανήτη μας	Συλλογικό έργο	Susaeta
Αγαπάμε τον πλανήτη μας	Συλλογικό έργο	Ψυχογιός
Το βιβλίο της Γης	Zanini Giuseppe	Στρατίκης
Η Γη των παιδιών	Carina Louart	Πατάκης
Φωτίζει, φωτίζει… ο ήλιος	Sam Godwin	Πατάκης

Ο πλανήτης μας- Βασισμένο στη Μοντεσσοριανή μέθοδο	D'Outremont James	Μάλλιαρης Παιδεία
Ο δορυφόρος μας η Σελήνη	Estalella Romberto	Πλανητάριο Θεσσαλονίκης
Νερό	Μωραϊτου Πηνελόπη	Άγκυρα
Ερωτήσεις και απαντήσεις για τον πλανήτη μας	-	Μαλλιάρης Παιδεία

Πίνακας 14: *Κατηγορία Οικολογία*

Βιβλίο	**Συγγραφέας**	**Εκδοτικός Οίκος**
Μια θάλασσα πλαστικά	Κατρίνα Τσάνταλη	Διόπτρα
Φροντίζω το περιβάλλον	Τζένη Μωραΐτη	Μεταίχμιο
Άρα, η εφευρέτρια των ονείρων	Singh, Komal	Κλειδάριθμος
Το καταπράσινό μου σχολείο	Δήμητρα Φώτου	Καλέντη
Το χάος που δημιουργήσαμε	Lord Michelle	Άγκυρα
Οικολογία: 40 ακτιβιστές	Michelle Lord	Μίνωας
Προστατεύω το περιβάλλον	Kay Wilkings	Σαββάλας
Η ρύπανση του αέρα	Caroline Toutain	Πατάκης
Σκουπίδια εν δράσει!	Λένα Τοξίδου	Μίνωας
Αγαπώ το περιβάλλον	Jennifer Moore-Malinois,- Gustavo Mazali	Τσιαμπίρης-Πυραμίδα
Όλοι μαζί μπορούμε να σώσουμε τον πλανήτη μας!	Emma Brownjonh	Σάββαλας
Μπορούμε στ' αλήθεια να βοηθήσουμε τις πολικές αρκούδες;	Katie Daynes	Πατάκης
Ας σώσουμε τον πλανήτη μας	Συλλογικό έργο	Σαββάλας
Η Μικρή Γοργόνα πώς να ζήση στο Σκουπιδονήσι;	Βαγγέλης Ηλιόπουλος	Πατάκης

Το δέκα πρόσωπα της ρύπανσης	Άννα Χατζημανώλη	Μάλλιαρης Παιδεία
10 τρόποι για να προστατέψω και εγώ το περιβάλλον	Melanie Walsh	Σαββάλας
Η περιπέτεια της πλαστικούρας	Καριωτάκη Μαρία	Ελληνοεκδοτική
Το οικολογικό αλφαβητάρι	Bar Katherine	Πατάκης
Κλιματική αλλαγή. Θέλουμε λύσεις. Δράση τώρα!	Alice Harman	Πατάκης
Σκουπίδια και ανακύκλωση	Άννα Χατζημανώλη	Μάλλιαρης Παιδεία
Ανακύκλωση	Morris Neil	Σαββάλας
20 σπουδαίοι πράσινοι ήρωες σώζουν τον πλανήτη	Troiano Rosalba	Διόπτρα
Με το ποδήλατο μου αρχηγό το αυτοκίνητο νικώ	Ηλιόπουλος Βαγγέλης	Πατάκης
Πρωταθλήτες κόσμου στην οικολογία!	Frattini Stephane	Άγκυρα
Σώσε το νερό	Barnham Kay	Άγκυρα
Μαθαίνω να προστατεύω το περιβάλλον όπως ο Νικόλας και η Χλόη	Barusseau Lydie	Κεντικελένη / Ακμή
Αποφεύγω να σπαταλώ νερό	Morris Neil	Σαββάλας
Η κ. Ανακύκλωση και η περιπέτεια των σκουπιδιών	Ζαχαριουδάκη Μαρί	Άγκυρα
Το μικρό πλαστικό μπουκάλι	Fossey Suzanne	Τζιαμπίρης - Πυραμίδα
Το μικρό χάρτινο κουτί	Fossey Suzanne	Τζιαμπίρης - Πυραμίδα
Το νερό	Pons Michele Mira	Πατάκης
Πού πάνε όλα αυτά	French Jess	Διόπτρα
SOS, παιδιά η φύση κινδυνεύει	Άλκη Κ. Γουλιμή	Άγκυρα
Η κυρία Ανακύκλωση και οι φίλοι της	Ματούλα Τόλκα	Εκδοτικός Οίκος Α. Α. Λιβάνη

Ανάλυση

Με βάση τη μελέτη των δεδομένων υπάρχουν αρκετά βιβλία που εντάσσονται στην ευρύτερη κατηγορία «Επιστήμη». Πολλά από αυτά είναι μεταφράσεις από εκδόσεις σε άλλες γλώσσες και οι συγγραφείς τους δεν είναι Έλληνες. Η έννοια «επιστήμη» φαίνεται να είναι μία έννοια-ομπρέλα, η οποία περιλαμβάνει πολλές υποκατηγορίες, οι οποίες αφορούν κυρίως τις θετικές επιστήμες, όπως η Φυσική, η Αστρονομία, η Χημεία, η Βιολογία αλλά και έννοιες και θεματικές που σχετίζονται με αυτές, όπως η οικολογία, τα καιρικά φαινόμενα, τα φυσικά φαινόμενα κ.ά.

Επιπλέον, από τη διερεύνηση των βιβλίων που υπάρχουν φαίνεται ότι τα περισσότερα παιδικά βιβλία που υπάρχουν σχετικά με την «επιστήμη» είναι κυρίως βιβλία γνώσεων γραμμένα με έντεχνο τρόπο, διατηρώντας την επιστημονική ορολογία ακόμα και στους τίτλους. Αρκετά από τα βιβλία αναφέρονται σε επιστήμονες, παρουσιάζοντας τη ζωή ή την ιστορία τους με έντεχνο τρόπο. Αρκετά βιβλία ακόμα, έχουν στοιχεία αφήγησης εντάσσοντας το στοιχείο της περιπέτειας ή της αποστολής (πχ. για τη διάσωση του πλανήτη).

Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα προκύπτει, επίσης, ότι υπάρχουν βιβλία για την επιστήμη γραμμένα με λογοτεχνικό τρόπο, τα οποία αφορούν κυρίως επιστήμονες, προσωπικότητες ή την ιστορία και εξέλιξη της επιστήμης. Πολλά από αυτά τα βιβλία είναι γραμμένα με τρόπο που προσομοιάζει σε παραμύθι ή σε αφήγηση ιστορίας και στοχεύουν στο να εμπέσουν ενδεχομένως τα παιδιά δημιουργώντας κάποιου είδους ταύτιση.

Τέλος, από την επισκόπηση των τίτλων και των περιλήψεων στο οπισθόφυλλο ή στους ιστοτόπους, φαίνεται ότι πολλά βιβλία, ειδικότερα όσα είναι γραμμένα για μικρά παιδιά, κάνουν χρήση λογοτεχνικών σχημάτων. Για παράδειγμα, χρησιμοποιούνται ανθρωπομορφισμοί, το οποίο είναι κατ' εξοχήν χαρακτηριστικό της λογοτεχνίας για παιδιά (Hunt, 2001).

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Από την έρευνα και την ανάλυση προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

- Κυκλοφορούν πολλά βιβλία είτε γραμμένα είτε μεταφρασμένα στα Ελληνικά που αφορούν την «επιστήμη».
- Η έννοια της «επιστήμης» είναι έννοια-ομπρέλα και τα βιβλία που εντάσσονται στην κατηγορία επιστήμη ή θεωρούνται επιστημονικά βιβλία περιλαμβάνουν πολλούς επιστημονικούς κλάδους όπως αυτοί της Φυσικής, της Βιολογίας αλλά και της Οικολογίας.
- Η πλειοψηφία των βιβλίων που κυκλοφορούν είναι εικονογραφημένα και όλα τα βιβλία περιλαμβάνουν εικόνες και σχεδιαγράμματα.
- Τα περισσότερα βιβλία είναι κατάλληλα για παιδιά σχολικής ηλικίας, κάποια για παιδιά προσχολικής και κάποια για εφήβους ή μεγαλύτερα παιδιά.
- Αρκετά βιβλία αποτελούν μεταφράσεις ξένων βιβλίων στα Ελληνικά.
- Οι κατηγορίες που συγκεντρώνουν τα περισσότερα βιβλία είναι αυτές της Βιολογίας, της Αστροφυσικής-Διαστήματος και της Οικολογίας.
- Υπάρχουν κάποια αλλά λίγα βιβλία για πειράματα.
- Υπάρχουν βιβλία που αφορούν διάφορα ζητήματα Φυσικής όπως η Μηχανική, η ύλη κτλ.
- Αρκετά βιβλία προσπαθούν να εμπλέξουν άμεσα τα παιδιά έχοντας στον τίτλο τους λέξεις όπως «μικρός επιστήμονας».
- Αρκετά βιβλία είναι συλλογικά έργα ή δεν αναγράφεται ο/η συγγραφέας.
- Πολλά βιβλία αφορούν επιστήμονες-προσωπικότητες με τον Αλμπερτ Αϊνστάιν και τον Στίβεν Χόκινγκ να έχουν τους περισσότερους τίτλους.
- Το βιβλίο αποτελεί το σημαντικότερο εργαλείο για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, καθώς είναι άμεσα προσβάσιμο και οικείο στους εκπαιδευτικούς.
- Η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να αποτελέσει σημαντικό κομμάτι για την εκλαΐκευση της Επιστήμης και τη σύνδεσή της με τις επιστημονικές μεθόδους. Μπορεί μάλιστα να αποτελέσει εφαλτήριο για τη σύνδεση του σχολείου και της κοινότητας με κοινό άξονα την επιστήμη.

Τέλος, είναι εμφανές ότι οποιαδήποτε σχολική βιβλιοθήκη προμηθευόταν κάποια από αυτά τα βιβλία θα μπορούσε να εμπνεύσει το ενδιαφέρον των μαθητών και των μαθητριών και ειδικά αν αυτό συνδυαζόταν με τους αντίστοιχους ομίλους ή ακόμα καλύτερα και με σχολές γονέων που να στόχευαν στην εκλαΐκευση της επιστήμης.

Προτάσεις για την αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών

Η βιβλιοθήκη αποτελεί αναμφίβολα σημείο αναφοράς για την επιστήμη και αναπόσπαστο κομμάτι της επιστημονικής μεθόδου. Για τον λόγο κρίνεται και απαραίτητο να ενταχθεί ως οργανικό κομμάτι στη μαθησιακή διαδικασία και να συνδεθεί με την επιστήμη. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Αμερική έδειξε ότι οι βιβλιοθηκάριοι των σχολικών βιβλιοθηκών μπορούν να βελτιώσουν την εκπαίδευση στην επιστήμη εφαρμόζοντας προγράμματα και ενισχύοντας τα ενδιαφέροντα των παιδιών (Subramaniam et. al., 2013). Η σχολική βιβλιοθήκη είναι ένας χώρος μάθησης για τα παιδιά δίνοντας ευκαιρίες για έρευνα και πληροφόρηση (Limberg & Alexandersson, 2003). Η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να αποτελέσει σημαντικό κομμάτι για την εκλαΐκευση της Επιστήμης και τη σύνδεσή της με τις επιστημονικές μεθόδους. Η σχολική βιβλιοθήκη μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο για τη σύνδεση του σχολείου και της κοινότητας με κοινό άξονα την επιστήμη, αν υπάρχουν τα κατάλληλα βιβλία και ειδικά αμ αυτό συνδυαζόταν με τους αντίστοιχους ομίλους ή ακόμα καλύτερα και με σχολές γονέων με παρόμοια στόχευση.

Η βιβλιοθήκη αποτελεί αναμφίβολα σημείο αναφοράς για την επιστήμη και αναπόσπαστο κομμάτι της επιστημονικής μεθόδου. Για τον λόγο κρίνεται και απαραίτητο να ενταχθεί ως οργανικό κομμάτι στη μαθησιακή διαδικασία και να συνδεθεί με την επιστήμη. Προτείνεται, λοιπόν, οι σχολικές βιβλιοθήκες να εξοπλιστούν με βιβλία επιστήμης για παιδιά τα οποία θα είναι διαθέσιμα είτε για δανεισμό είτε θα λειτουργούν ως βιβλία αναφοράς για έρευνα.

Επιπλέον, θα μπορούσαν να οργανωθούν δραστηριότητες ώστε τα παιδιά να μπουν στη διαδικασία να κατηγοριοποίησουν τα βιβλία ανάλογα με τις θεματικές τους ώστε να αντιληφθούν τις διαφορετικές πλευρές της επιστήμης. Τα παιδιά θα μπορούσαν, ακόμα, αφού επεξεργάζονται τα βιβλία να πραγματοποιούν μικρές παρουσιάσεις στον χώρο της βιβλιοθήκης, είτε όσον αφορά το θέμα του βιβλίου είτε ένα θέμα που προκύπτει από συνδυασμό βιβλίων.

Παράλληλα, μέσα στον χώρο της βιβλιοθήκης του κάθε σχολείου και ανάλογα με το τι επιτρέπει ο χώρος αυτής, μπορούν να οργανώνονται δράσεις με αφορμή τα βιβλία επιστήμης. Τέτοιες δράσεις θα μπορούσαν να είναι η έρευνα από τους μαθητές/τριες χρησιμοποιώντας τα βιβλία, οι συνεντεύξεις με επιστήμονες, οι ανοιχτές δράσεις και ομιλίες, η ενημέρωση των παιδιών μικρότερης ηλικίας από παιδιά μεγαλύτερα παιδιά.

Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να γίνουν διαθεματικές δραστηριότητες και να συνδεθούν οι επιστήμες με άλλα μαθήματα και να βρεθούν κοινά σημεία και διαφορές. Σε αυτή την κατεύθυνση η λογοτεχνία μπορεί να εμπνεύσει και μέσω της τέρψης να εξάψει το ενδιαφέρον των παιδιών για την επιστήμη και τους σκοπούς της, για τους επιστήμονες και την προσωπικότητά τους. Άλλωστε, το βιβλίο, και μάλιστα το λογοτεχνικό βιβλίο μπορεί να «ανοίξει» διάλογο, δρόμους και ορίζοντες προς κάθε δυνατή κατεύθυνση.

Συμπερασματικά, η σύνδεση της βιβλιοθήκης γενικότερα, αλλά και της σχολικής βιβλιοθήκης ειδικότερα, με την επιστήμη αλλά και με τη επιστημονική και ερευνητική μέθοδο. Τόσο ο χώρος της βιβλιοθήκης όσο και το περιεχόμενο της μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά να αναπτύξουν δεξιότητες έρευνας και να αρχίσουν να διαμορφώνουν την ταυτότητά τους ως ερευνητές και ερευνήτριες.

Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες-προγράμματα

Σε επόμενες έρευνες θα μπορούσε να μελετηθούν οι ηλικίες που αφορούν αυτά τα βιβλία αλλά ακόμα και το στοιχεία σχετικά με τους συγγραφείς τους (πχ. φύλο, ακαδημαϊκά προσόντα, εθνικότητα κτλ.). Μέσα από ποσοτικές μελέτες θα μπορούσε να διερευνηθεί το προφίλ των παιδιών-αναγνωστών και των γονέων που επιλέγουν αυτά τα βιβλία (πχ. δημογραφικά στοιχεία). Επιπλέον, θα μπορούσε να υπάρξει ανάλυση των βιβλίων και να προταθούν σχετικές δραστηριότητες. Επίσης, θα μπορούσαν να γίνουν έρευνες που θα αφορούν την επίδραση αυτών των βιβλίων μακροπρόθεσμα στα παιδιά και στη διαμόρφωση της ιδέας τους περί επιστήμης αλλά και ενδεχομένως των επιδόσεων τους ή ακόμα και των επιλογών τους για σπουδές. Τέλος, θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθούν συγκριτικές μελέτες με τις αντίστοιχες κυκλοφορίες του εξωτερικού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Elkind, D. (2015). *Much Too Early!* http://www.besthomeschooling.org/articles/david_elkind.html.

Fradd, S. H., Lee, O. (1996). Literacy skills in science performance among culturally and linguistically diverse students. *Science Education, 80*(6), 651– 667.

Hazen, R. M. & Trefil, J. (1991). *Science matters: Achieving scientific literacy*. Doubleday.

Hurd, P. D. (1998). Scientific literacy: New minds for a changing world. *Science Education*. *82*, 407–416.

Hunt, P. (2001). *Κριτική θεωρία και παιδική λογοτεχνία* (Μτφ. Ε. Σακελλαριάδου). Εκδόσεις Πατάκη.

Κανατσούλη, Μ. Δ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας* (2η έκδ.). University Studio Press.

Κόκκοτας, Π. (2010). *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών* (Μέρος ΙΙ). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Λεξικό της Κοινής Ελληνικής, Πύλη για την Ελληνική Γλώσσας https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/triantafyllides/search.html?lq=%CE%B5%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%AE%CE%BC%CE%B7.

Limberg, L. & Alexandersson, M. (2003). *School Libraries Worldwide*, 9(*1*), 1-15.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2018). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας: Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα* (2η έκδ.). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Roth, M. & Lee, S. (2004). Science Education as/for Participation in the Community. *Science Education, 88*, 263– 291.

Schmidt, W. H., McKnight, C. C., Houang, R. T., Wang, H., Wiley, D. E., Cogan, L. S. & Wolfe, R. G. (2001). *Why Schools Matter: A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning*. Jossey-Bass.

Shahn, E. (1988). On science literacy. *Educational Philosophy and Theory, 20*, 42-52.

Subramaniam, M., Ahn, J., Waugh, A., Taylor, N. G., Druin, A., Fleischmann, K. R., & Walsh, G. (2013). The role of school librarians in enhancing science learning. *Journal of Librarianship and Information Science*, 47(*1*), 3-16.

Shahn, E. (1988). On science literacy. *Educational Philosophy and Theory, 20*, pp. 42-52.

Weiss I., Nelson, B., Boyd, S., & Hudson. S. (1989). *Science and Mathematics Education Briefing Book*. Horizon Research, Inc.

Χαλκιά, Κ. (1999). *Εισαγωγή στη Διδακτική της Τεχνολογίας*. Τυπωθήτω.

Χαλκιά, Κ., (2010). *Διδάσκοντας Φυσικές Επιστήμες. Θεωρητικά ζητήματα, προβληματισμοί, προτάσεις* (Α' Τόμος). Εκδόσεις Πατάκη.

Η λογοτεχνία ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ως ενσώματη και σχεσιακή εμπειρία εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας

Αικατερίνη Κοτσιφάκου
UCL LONDON, BA in Fine Arts & New Media, Middlesex University, London
katerinakotsifakou@gmail.com

Δημήτριος Κοτσιφάκος
1ου Εργαστηριακού Κέντρου Αγίου Δημητρίου,
Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής,
Post-Doc, Post-Doc, PhD, MSc
dkotsifakos@uniwa.gr

Περίληψη

Η παιδαγωγική προσέγγιση της φιλαναγνωσίας, στο πλαίσιο της οποίας η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται όχι μόνο ως γνωστικό αντικείμενο αλλά ως ενσώματη και σχεσιακή εμπειρία, αποτελεί προτεραιότητα για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσης μελέτης αντλεί από τα διεπιστημονικά πεδία της φαινομενολογίας της ανάγνωσης, την έννοια του μεταβατικού χώρου και τις σύγχρονες θεωρίες της ενσώματης και συναισθηματικής νόησης, προσεγγίζοντας τη λογοτεχνία ως πεδίο καλλιέργειας ενσυναίσθησης, ταυτότητας και συναισθηματικής αυτορρύθμισης. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους η φιλαναγνωσία μπορεί να λειτουργήσει ως βιωματική παιδαγωγική πρακτική που ενισχύει τη συναισθηματική εμπλοκή και τη σχέση των μαθητών και των μαθητριών με το κείμενο και την εκπαιδευτική κοινότητα. Ακολουθήθηκε ποιοτική ερευνητική στρατηγική με ανάλυση προγραμμάτων φιλαναγνωσίας, συμμετοχική παρατήρηση σε ομάδες ανάγνωσης όπου εφαρμόστηκαν ενσώματες πρακτικές και συνεντεύξεις εκπαιδευτικών. Τα ευρήματα δείχνουν ότι η σύνδεση της ανάγνωσης με το σώμα, το συναίσθημα και τη σχέση ενισχύει τη συμμετοχή, την προσοχή και την αίσθηση ασφάλειας. Η φιλαναγνωσία εντός της εκπαίδευσης αναδεικνύεται ως διαδικασία προσωπικής και συλλογικής μεταμόρφωσης με ουσιαστική παιδαγωγική αξία.

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία στην εκπαίδευση, φιλαναγνωσία, ενσώματη μάθηση, ψυχοδυναμική παιδαγωγική, συναισθηματική νοημοσύνη.

Abstract

The pedagogical approach to reading, in which literature is treated not only as a cognitive subject but also as an embodied and relational experience, is a priority for all levels of education. The theoretical framework of this study draws on the interdisciplinary fields of the phenomenology of reading, the concept of transitional space, and contemporary theories of embodied and emotional cognition, approaching literature as a field for cultivating empathy, identity, and emotional self-regulation. This research aims to investigate how reading can function as an experiential pedagogical practice that enhances students' emotional engagement with the text and the educational community. A qualitative research strategy was followed, involving analysis of reading programs, participatory observation in reading groups where embodied practices were applied, and interviews with teachers. The findings show that connecting reading with the body, emotion, and relationships enhances participation, attention, and a sense of security. Reading within education emerges as a process of personal and collective transformation with substantial pedagogical value.

Key words: Literature in education, reading, embodied learning, psychodynamic pedagogy, emotional intelligence.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι εκπαιδευτικές προσεγγίσεις αντιμετωπίζουν την λογοτεχνία και την φιλαναγνωσία κατ' επέκτασιν όχι μόνο ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως ενσώματη και σχεσιακή εμπειρία εντός της τάξης. Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα μελέτη εντάσσεται πλήρως στον θεματικό άξονα «Παιδαγωγική της λογοτεχνίας – Φιλαναγνωσία», καθώς προσεγγίζει τη λογοτεχνία σε κάθε εκδοχή της, από το παραμύθι έως την ποί-

ηση, ως πεδίο παιδαγωγικής διερεύνησης και εκπαιδευτικής πρακτικής (Μαλαφάντης, 2011). Ως ερευνητική πρόθεση, οι κατευθύνσεις της εργασίας αναδεικνύουν διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας οι οποίες υπερβαίνουν την αποκλειστικά γνωστική διάσταση της ανάγνωσης, συνδέοντας τη θεωρητική τεκμηρίωση με τη μεθοδολογική εφαρμογή και την παιδαγωγική πράξη, σύμφωνα με τις προδιαγραφές της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Παράλληλα, το κείμενο διατηρεί σαφές παιδαγωγικό πλαίσιο αναφοράς, αποφεύγοντας τη χρήση κλινικής ή θεραπευτικής ορολογίας, και εστιάζει στη σχολική πραγματικότητα και στις δυνατότητες παιδαγωγικού μετασχηματισμού της φιλαναγνωσίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Η εργασία, ως πρόταση, αντλεί θεωρητικά από τη φαινομενολογία της ανάγνωσης και τη θεώρηση της γνώσης ως ενσώματης εμπειρίας (Merleau-Ponty, 1945), από την έννοια του μεταβατικού χώρου ως τόπου δημιουργικής συνάντησης φαντασίας και πραγματικότητας (Winnicott, 1991), καθώς και από σύγχρονες προσεγγίσεις της ενσώματης γνωστικής λειτουργίας (Damasio, 2018), και της συναισθηματικής ανάγνωσης (Nussbaum, 2001). Παράλληλα, η γλώσσα και η λογοτεχνική εμπειρία προσεγγίζονται ως πεδία συγκίνησης, μνήμης και σχέσης (Kristeva, 1987), ενώ η παιδαγωγική διάσταση της ανάγνωσης νοείται ως διαδικασία διαλόγου και ενεργού συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών στην παραγωγή νοήματος (Freire, 1970). Στο πλαίσιο αυτό, η φιλαναγνωσία προσεγγίζεται ως πεδίο συναισθηματικής ρύθμισης, καλλιέργειας ταυτότητας και βιωματικής αλληλεπίδρασης (Μαλαφάντης & Μουλά, 2015).

Ο σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι να διερευνηθεί με ποιους τρόπους η φιλαναγνωσία μπορεί να μετασχηματιστεί σε διαδικασία καλλιέργειας συναισθηματικής νοημοσύνης, ενσυναίσθησης και αυτορρύθμισης, ενδυναμώνοντας τους μαθητές και τις μαθήτριες μιας εκπαιδευτικής κοινότητας να συνδεθούν με τον εαυτό τους και με τους άλλους μέσα από το κείμενο (Μαλαφάντης, 2021). Η ανάγνωση δεν περιορίζεται στην κατανόηση περιεχομένου, αλλά προτείνεται ως ζωντανή, σωματοποιημένη εμπειρία. Για τη συγκεκριμένη έρευνα ακολουθήθηκε η μεθοδολογία της ποιοτικής ερευνητικής στρατηγικής με τρεις άξονες: (α) ανάλυση περιεχομένου σε σχολικά προγράμματα φιλαναγνωσίας με καλλιτεχνικές και βιωματικές πρακτικές, (β) συμμετοχική παρατήρηση σε ομάδες ανάγνωσης όπου ενσωματώθηκαν σωματικές ασκήσεις (αναπνοή, ρυθμική φωνή, δραματοποίηση) και (γ) συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς για τις εμπειρίες τους σχετικά με την υλοποίηση ενσώματων πρακτικών φιλα-

ναγνωσίας. Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε στη θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006). Τα συμπεράσματα της έρευνας δείχνουν ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες ανταποκρίνονται με αυξημένη εμπλοκή όταν η λογοτεχνία συνδέεται με το σώμα, το συναίσθημα και τη σχέση. Η χρήση τεχνικών όπως η δραματοποιημένη ανάγνωση, οι αισθητηριακές ασκήσεις και οι δημιουργικοί διάλογοι καλλιέργησαν ασφάλεια, ενσυναίσθηση και εσωτερική παρατήρηση. Η φιλαναγνωσία αναδείχθηκε όχι μόνο ως γνωστικός στόχος, αλλά ως διαδικασία προσωπικής και συλλογικής μεταμόρφωσης, με ιδιαίτερη σημασία για μαθητές και μαθήτριες που δυσκολεύονται σε παραδοσιακές διδακτικές μορφές. Η συμβολή της έρευνας έγκειται στην ανάδειξη της λογοτεχνίας ως ενσώματης και σχεσιακής εμπειρίας, η οποία μπορεί να ενισχύσει την παιδαγωγική πράξη και να μεταμορφώσει την έννοια της φιλαναγνωσίας στη σύγχρονη εκπαίδευση.

Εικόνα 1: *Το επιστημονικό και τα ερευνητικά ερωτήματα του άρθρου*

Η διερευνητική – διεπιστημονική συζήτηση της δημοσίευσης αφορά ένα επιστημονικό ερώτημα και δύο ερευνητικά (Εικόνα 1). Το βασικό επιστημονικό ερώτημα της δημοσίευσης είναι το «*γιατί διδάσκουμε λογοτεχνία και γιατί ως εκπαιδευτικό σύστημα προκρίνουμε την φιλαναγνωσία;*». Το συγκεκριμένο ερώτημα αφορά όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, και μάλιστα ως ερώτημα επανέρχεται διαχρονικά και συνεχώς σε όλες τις εποχές και τις μεταβάσεις της εκπαίδευσης. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εστιάζει στο «*τι διδάσκουμε ως λογοτεχνία;*» ενώ το τρίτο ερευνητικό ερώτημα αφορά το «*πώς να διδάξουμε λογοτεχνία;*». Για την απάντηση αυτών των ερωτημάτων το άρθρο δομήθηκε σε τέσσερις επιμέρους ενότητες. Η επόμενη ενότητα αφορά το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης και χωρίζετε σε δύο υποενότητες, η πρώτη αφορά την διεθνή επισκόπηση

του ζητήματος και η δεύτερη την αναφορά στην Ελληνική επικράτεια της εκπαίδευσης. Ακολουθεί η ενότητα που αφορά μια πιο ειδική εκδοχή της φιλαναγνωσίας, την εφαρμογή της προγραμμάτων φιλαναγνωσίας στην Ελλάδα μέσω αναλυτικών προγραμμάτων ειδικοτήτων, και την εφαρμογή μέσω των πολιτιστικών προγραμμάτων που εκπονούν κάθε χρόνο τα σχολεία όλων των βαθμίδων. Η ανάλυση αυτή είναι μια ξεχωριστή παιδαγωγική στιγμή για την φιλαναγνωσία, και κινείται πέραν των τυπικών εγκύκλιων σπουδών, εστιάζοντας στην «επιμονή» των Ελλήνων και των Ελληνίδων εκπαιδευτικών για την διαχείριση της υπόθεσης της λογοτεχνίας και την λήψη απαντήσεων στα ερωτήματα περί της φιλαναγνωσίας. Ακολουθεί η ενότητα για τα ευρήματα της έρευνας και οι ενότητες για τα συμπεράσματα και τα μελλοντικά έργα.

Θεωρητικό πλαίσιο – State of the Art

Η λογοτεχνία, στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, έχει παραδοσιακά προσεγγιστεί ως γνωστικό αντικείμενο, δηλαδή ως φορέας γλωσσικών δεξιοτήτων, πολιτισμικών γνώσεων και ερμηνευτικών πρακτικών. Ωστόσο, η σύγχρονη θεωρητική και παιδαγωγική συζήτηση, τόσο διεθνώς όσο και στον ελληνικό χώρο, αναδεικνύει όλο και περισσότερο τη σύνθετη φύση της αναγνωστικής εμπειρίας, η οποία δεν περιορίζεται στη γνωστική επεξεργασία του κειμένου, αλλά εμπλέκει το σώμα, το συναίσθημα και τη σχέση. Η παρούσα θεωρητική θεμελίωση εκκινεί από την παραδοχή ότι η φιλαναγνωσία συνιστά μια πολυδιάστατη παιδαγωγική πρακτική, η οποία εδράζεται ταυτόχρονα στη γλωσσική μάθηση, στην αισθητική εμπειρία και στη διαπροσωπική αλληλεπίδραση εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στα ελληνικά δεδομένα, η ανάγκη για έναν τέτοιο επαναπροσδιορισμό καθίσταται ιδιαίτερα επιτακτική, καθώς το σχολείο καλείται να διαχειριστεί ετερογενείς μαθητικούς πληθυσμούς, διαφορετικές πολιτισμικές εμπειρίες και αυξανόμενες δυσκολίες πρόσβασης των μαθητών και μαθητριών στη χαρά της ανάγνωσης. Στο παρούσα ενότητα εντάσσουμε δύο εκδοχές, η μία αφορά την διεθνή σκηνή και η δεύτερη εστιάζει στην μελέτη του πεδίου στην Ελλάδα.

Θεωρητικό πλαίσιο – State of the Art διεθνώς

Το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας συγκροτείται γύρω από μια κριτική επανανοηματοδότηση της φιλαναγνωσίας, η οποία αποδεσμεύεται από τη στενή αντίληψη της ανάγνωσης ως γνωστικής δεξιότητας και επανατοποθετείται ως ενσώματη, σχεσιακή και βιωματική παιδαγωγική

εμπειρία. Το θεωρητικό πλαίσιο αναφέρεται ρητά στις σύγχρονες θεωρίες της ενσώματης γνώσης υποστηρίζοντας ότι η εκπαιδευτική εμπειρία είναι ριζωμένη στο σώμα, τη συνείδηση και τη βιωματική συμμετοχή (Francesconi & Tarozzi, 2012). Η λογοτεχνία δεν αντιμετωπίζεται ως στατικό αντικείμενο μετάδοσης γνώσης ή ως φορέας αποκλειστικά γλωσσικών και ερμηνευτικών δεξιοτήτων, αλλά ως δυναμικό πεδίο εμπλοκής του υποκειμένου σε πολλαπλά επίπεδα: σωματικό, συναισθηματικό, συμβολικό και κοινωνικό. Η ανάγνωση νοείται ως πράξη συμμετοχής και όχι ως διαδικασία αποκωδικοποίησης, γεγονός που μετατοπίζει το παιδαγωγικό ενδιαφέρον από το «τι κατανοούν οι μαθητές και οι μαθήτριες» στο «πώς βιώνουν το κείμενο» και «πώς σχετίζονται με τον εαυτό τους και τους άλλους μέσω αυτού». Σε αυτό το πλαίσιο, η φιλαναγνωσία εντάσσεται ρητά στην Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας και προσεγγίζεται ως κεντρικός άξονας εκπαιδευτικής πρακτικής, ικανός να υποστηρίξει τη συγκρότηση νοήματος, ταυτότητας και κοινότητας μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Κεντρικός θεωρητικός πυλώνας του άρθρου αποτελεί η φαινομενολογική προσέγγιση της ανάγνωσης, η οποία θεμελιώνει την ιδέα ότι η γνώση και η εμπειρία δεν είναι αφηρημένες νοητικές λειτουργίες, αλλά διαδικασίες ριζωμένες στο σώμα και στην ενσώματη σχέση με τον κόσμο (Hansen, 2023). Η ανάγνωση, υπό αυτό το πρίσμα, δεν συμβαίνει αποκλειστικά στο επίπεδο της σκέψης, αλλά ενεργοποιεί αισθήσεις, ρυθμούς, συναισθήματα και σωματικές καταστάσεις. Το κείμενο δεν «μεταφέρεται» απλώς στον αναγνώστη, αλλά «κατοικείται» προσωρινά από αυτόν, δημιουργώντας μια εμπειρία παρουσίας και εμπλοκής. Η φαινομενολογία επιτρέπει στον συγγραφέα να υποστηρίξει ότι η λογοτεχνική εμπειρία είναι πρωτίστως βιωματική και ότι η κατανόηση προκύπτει μέσα από τη συμμετοχή και όχι πριν από αυτήν. Έτσι, η ανάγνωση αναγνωρίζεται ως παιδαγωγικό γεγονός που διαμεσολαβείται από το σώμα, τη φωνή, τη σιωπή και τη συγκίνηση, ανατρέποντας παραδοσιακές διχοτομίες μεταξύ σώματος και νου, συναισθήματος και σκέψης.

Συμπληρωματικά, το παρόν θεωρητικό πλαίσιο αντλεί από την έννοια του μεταβατικού χώρου, προτείνοντας τη λογοτεχνία ως έναν ενδιάμεσο ψυχικό και παιδαγωγικό τόπο, όπου το υποκείμενο μπορεί να πειραματιστεί με ρόλους, αφηγήσεις και συναισθηματικές καταστάσεις με ασφάλεια. Η ανάγνωση λειτουργεί ως ενδιάμεσος χώρος, όπου το φαντασιακό και το πραγματικό συνυπάρχουν χωρίς να συγχέονται, επιτρέποντας στους μαθητές και τις μαθήτριες να επεξεργαστούν εμπειρίες, συγκινήσεις και ταυτίσεις. Η λογοτεχνία, σε αυτή την οπτική, δεν επιβάλλει

νοήματα, αλλά προσφέρει πλαίσιο για προσωπική και συλλογική διερεύνηση. Το σχολείο μετασχηματίζεται έτσι σε κοινότητα ανάγνωσης, όπου ο λόγος δεν λειτουργεί αυθεντικά και κανονιστικά, αλλά ως κοινό πεδίο διαλόγου και συν-δημιουργίας. Η παιδαγωγική σχέση μετατοπίζεται από τη μετάδοση στην εμπιστοσύνη και από την αξιολόγηση στη συμμετοχή, στοιχείο που ενισχύει τη συναισθηματική ασφάλεια και τη διάθεση εμπλοκής ενώ ένας ακόμη θεμελιώδης άξονας του θεωρητικού πλαισίου είναι η σύνδεση της φιλαναγνωσίας με σύγχρονες θεωρίες της ενσώματης γνωστικής λειτουργίας και της συναισθηματικής ανάγνωσης.

Με βάση την διδακτική μας εμπειρία υποστηρίζουμε ότι συναίσθημα και οι αυθόρμητες επικλήσεις του μέσα στο μάθημα, όχι μόνο δεν αποτελούν εμπόδιο στη μάθηση, αλλά θεωρούνται ως προϋποθέσεις κάτω από τος οποίες η λογοτεχνία προσφέρει ένα προνομιακό πεδίο για την καλλιέργεια συναισθηματικής νοημοσύνης, ενσυναίσθησης και αυτορρύθμισης (Denham, 2024). Η ανάγνωση ενεργοποιεί διαδικασίες εσωτερικής παρατήρησης, αναγνώρισης συναισθημάτων και κατανόησης της ετερότητας, όχι μέσω διδακτισμού, αλλά μέσω ταύτισης, απόστασης και αναστοχασμού. Το κείμενο γίνεται τόπος συνάντησης του προσωπικού με το συλλογικό και επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να αναπτύξουν γλωσσικά και συναισθηματικά εργαλεία για να νοηματοδοτήσουν την εμπειρία τους. Η φιλαναγνωσία αναδεικνύεται έτσι ως παιδαγωγική πρακτική που ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα και τη συμμετοχική μάθηση, χωρίς να μετατοπίζεται σε κλινικό ή θεραπευτικό λόγο. Σύμφωνα με αυτήν την προσέγγιση η φιλαναγωνσία ως παιδαγωγική με αναφορά σε ψυχογλωσσολογικές και φαινομενολογικές έννοιες, αποτελεί το ιδανικό για το βιωματικό-σωματικό επίπεδο ανάλυσης της ανάγνωσης (Caracciolo, 2018).

Τέλος, το θεωρητικό πλαίσιο ολοκληρώνεται με μια σαφή παιδαγωγική και πολιτική τοποθέτηση απέναντι στη μάθηση, η οποία αντλεί από την κριτική παιδαγωγική και αντιλαμβάνεται την εκπαίδευση ως πράξη διαλόγου, σχέσης και ελευθερίας. Η φιλαναγνωσία παρουσιάζεται ως διαδικασία που μπορεί να αμφισβητήσει παγιωμένες διδακτικές πρακτικές και να προσφέρει χώρο έκφρασης σε μαθητές και μαθήτριες που δυσκολεύονται σε παραδοσιακά, γνωσιοκεντρικά πλαίσια. Η λογοτεχνία δεν λειτουργεί ως μηχανισμός επιβεβαίωσης κανονιστικών προτύπων, αλλά ως ανοιχτό πεδίο ερμηνείας, όπου διαφορετικές φωνές και εμπειρίες μπορούν να συνυπάρξουν. Με αυτόν τον τρόπο, το άρθρο συγκροτεί ένα συνεκτικό θεωρητικό πλαίσιο που θεμελιώνει τη φιλαναγνωσία ως

πυρήνα παιδαγωγικής πράξης με γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό βάθος, ικανό να μετασχηματίσει τόσο την εμπειρία της ανάγνωσης όσο και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής κοινότητας (Giroux, 2011).

Θεωρητικό πλαίσιο – State of the Art στην Ελλάδα

Αναφερόμενοι στην Ελληνική διάσταση της μελέτης η πρώτη θεμελιώδης προκείμενη του θεωρητικού πλαισίου αφορά την κατανόηση της ανάγνωσης ως σύνθετης γνωστικο-γλωσσικής και βιωματικής διαδικασίας. Για τους Έλληνες και τις Ελληνίδες εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων η ανάγνωση δεν αποτελεί μια μηχανική δεξιότητα αποκωδικοποίησης, αλλά μια διαδικασία ενεργούς κατασκευής νοήματος, στην οποία εμπλέκονται η μνήμη, η προσοχή, το συναίσθημα και οι προϋπάρχουσες εμπειρίες του αναγνώστη. Ο Πόρποδας (2002), αναδεικνύει την πολυπλοκότητα της ανάγνωσης ως γνωστικής λειτουργίας και επισημαίνει ότι η αποτελεσματική μάθησή της συνδέεται άμεσα με το μορφωτικό και κοινωνικό κεφάλαιο του ατόμου. Στο ίδιο πλαίσιο, η Καλογήρου (2003) προσεγγίζει την αναγνωστική πράξη ως εμπειρία συγγενή με το «παίζειν», τονίζοντας ότι η ανάγνωση, ιδιαίτερα στην παιδική ηλικία, συνδέεται με την επιθυμία, τη φαντασία και τη συγκίνηση. Η θεώρηση αυτή μετατοπίζει το ενδιαφέρον από το «τι καταλαβαίνει» ο μαθητής στο «πώς βιώνει» το κείμενο, ανοίγοντας τον δρόμο για μια ενσώματη και σχεσιακή παιδαγωγική της λογοτεχνίας (Καλογήρου, 2016).

Μια δεύτερη βασική προκείμενη αφορά τη θέση της λογοτεχνίας στο πεδίο της Παιδαγωγικής ως αυτόνομου αλλά και διαθεματικού αντικειμένου. Η Παιδαγωγική της λογοτεχνίας, όπως τη χαρτογραφεί συστηματικά ο Μαλαφάντης (2015), συγκροτείται στον χώρο συνάντησης της λογοτεχνικής θεωρίας και της επιστήμης της αγωγής. Η λογοτεχνία δεν αξιοποιείται απλώς εργαλειακά για τη μετάδοση αξιών ή γνώσεων, αλλά αντιμετωπίζεται ως μορφωτικό αγαθό με εγγενή παιδαγωγική δυναμική. Στην ελληνική εκπαιδευτική παράδοση, η λογοτεχνία έχει διαχρονικά λειτουργήσει ως φορέας γλωσσικής, ηθικής και πολιτισμικής αγωγής, γεγονός που αποτυπώνεται τόσο στο έργο μεγάλων λογοτεχνών όσο και στη σκέψη σημαντικών παιδαγωγών. Η παιδαγωγική αξιοποίηση της λογοτεχνίας, επομένως, δεν συνιστά καινοφανές αίτημα, αλλά επανανοηματοδοτείται υπό το φως σύγχρονων θεωριών της μάθησης και της ανάγνωσης (Ντζάνη, 2022).

Η τρίτη προκείμενη σχετίζεται με τις σύγχρονες θεωρίες της λογοτεχνίας και της αναγνωστικής ανταπόκρισης, οι οποίες έχουν επηρεάσει

ουσιαστικά τη διδακτική πράξη. Οι θεωρίες της πρόσληψης, της αναγνωστικής ανταπόκρισης και της διακειμενικότητας, σε συνδυασμό με τον κριτικό εγγραμματισμό και τη δημιουργική διδασκαλία, μετατοπίζουν το κέντρο βάρους από το κείμενο ως κλειστό αντικείμενο στον αναγνώστη ως ενεργό υποκείμενο νοηματοδότησης (Πάτσιου & Καλογήρου, 2013). Στο ελληνικό σχολείο, η εφαρμογή αυτών των προσεγγίσεων έχει οδηγήσει σε ποικίλες διδακτικές πρακτικές που ενθαρρύνουν τον διάλογο, τη συνεργασία και την προσωπική εμπλοκή των μαθητών με το κείμενο. Η λογοτεχνική συζήτηση, οι γραφικοί οργανωτές και οι δημιουργικές δραστηριότητες λειτουργούν ως μέσα οικοδόμησης κοινού νοήματος και ενίσχυσης της σχέσης μαθητή–κειμένου–εκπαιδευτικού (Καραντζόλα & Φλιάτουρας, 2004).

Ιδιαίτερη σημασία στο παρόν θεωρητικό πλαίσιο έχει η συμβολή της παιδικής λογοτεχνίας και της πρώιμης αναγνωστικής εμπειρίας. Η έρευνα έχει δείξει ότι η επαφή με τη λογοτεχνία από μικρή ηλικία διαμορφώνει στάσεις, συναισθηματικούς δεσμούς και αναγνωστικές ταυτότητες που συνοδεύουν το άτομο σε όλη τη ζωή του. Ο συλλογικός τόμος «Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί» (Δεμερτζής, 1988) αναδεικνύει τον ρόλο της αφήγησης, της ποίησης και του παραμυθιού στην προσχολική ηλικία, τονίζοντας τη σημασία της φαντασίας, του παιχνιδιού και της αισθητηριακής εμπλοκής. Αντίστοιχα, η Καλογήρου (2009) υπογραμμίζει ότι η παιδική λογοτεχνία λειτουργεί ως πεδίο συνάντησης του παιδιού με τον εαυτό του και τον κόσμο, συμβάλλοντας στη συναισθηματική και κοινωνική του ωρίμαση. Στα ελληνικά δεδομένα, οι προσεγγίσεις αυτές αποκτούν ιδιαίτερη βαρύτητα, καθώς το σχολείο καλείται να λειτουργήσει ως βασικός χώρος καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας, συχνά σε συνθήκες περιορισμένης οικογενειακής αναγνωστικής κουλτούρας.

Μια ακόμη κρίσιμη προκείμενη αφορά τη λογοτεχνία ως μέρος της επιστημονικής συγκρότησης των φιλολόγων και των εκπαιδευτικών. Ο Αγγελάτος (2011) επισημαίνει ότι η ενασχόληση με τα λογοτεχνικά κείμενα δεν είναι μόνο ζήτημα διδακτικής πρακτικής, αλλά και επιστημονικής στάσης απέναντι στο αντικείμενο της Νεοελληνικής Φιλολογίας. Η κατανόηση των μεθόδων, των εννοιών και του θεωρητικού πλαισίου της φιλολογικής επιστήμης αποτελεί προϋπόθεση για μια ουσιαστική παιδαγωγική αξιοποίηση της λογοτεχνίας. Στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπου οι φιλόλογοι καλούνται να ισορροπήσουν ανάμεσα σε εξετασιοκεντρικές απαιτήσεις και παιδαγωγικούς στόχους, η θεωρητική επάρκεια συνδέεται άμεσα με τη δυνατότητα μετασχηματισμού της λογοτεχνίας σε ζωντανή μαθησιακή εμπειρία.

Η έβδομη προκείμενη αφορά τη λογοτεχνία ως κοινωνικοπολιτισμικό φαινόμενο και ως μέσο κατανόησης της εμπειρίας του «άλλου». Η λογοτεχνία, όπως έχει υποστηριχθεί στη διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, επιτρέπει στον αναγνώστη να προσεγγίσει διαφορετικές οπτικές, να αναστοχαστεί ταυτότητες και να καλλιεργήσει την ενσυναίσθηση. Στο ελληνικό σχολείο, όπου συνυπάρχουν διαφορετικές κοινωνικές, πολιτισμικές και γλωσσικές εμπειρίες, η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως κοινός τόπος διαλόγου και κατανόησης. Οι μελέτες που περιλαμβάνονται στους συλλογικούς τόμους για τη λογοτεχνία στο σχολείο (Καλογήρου & Λαλαγιάννη, 2007) αναδεικνύουν τη δυνατότητα της λογοτεχνίας να συμβάλει στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών και στη διαμόρφωση μιας συμπεριληπτικής εκπαιδευτικής κουλτούρας.

Συνοψίζοντας, το θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας εργασίας εδράζεται στην παραδοχή ότι η λογοτεχνία μπορεί και οφείλει να λειτουργεί ταυτόχρονα ως γνωστικό αντικείμενο και ως ενσώματη και σχεσιακή εμπειρία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Στα ελληνικά δεδομένα, η προσέγγιση αυτή δεν έρχεται σε αντίθεση με την εκπαιδευτική παράδοση, αλλά συνομιλεί δημιουργικά με αυτήν, αξιοποιώντας τη συσσωρευμένη παιδαγωγική και φιλολογική γνώση. Η φιλαναγνωσία αναδεικνύεται ως διαδικασία που υπερβαίνει τη μετάδοση γνώσεων και μετασχηματίζεται σε πεδίο βιωματικής μάθησης, σχέσης και συλλογικού νοήματος. Μέσα από αυτή τη σκοπιά, το βασικό επιστημονικό ερώτημα της παρούσας μελέτης δεν αφορά μόνο το «πώς διδάσκεται» η λογοτεχνία, αλλά το «πώς βιώνεται» από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας, συμβάλλοντας στη συγκρότηση υποκειμένων που σκέφτονται, αισθάνονται και σχετίζονται μέσα από τον λόγο. Όμως τα πεδία εφαρμογής αυτού του πλαισίου έχουν έναν ευρύτερο ορίζοντα εφαρμογής τόσο για την Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, όσο και μέσω των Πολιτιστικών Προγραμμάτων των σχολείων σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Η εφαρμογή της προγραμμάτων φιλαναγνωσίας μέσω πολιτιστικών προγραμμάτων των σχολείων στην Ελλάδα, και μέσω αναλυτικών προγραμμάτων ειδικοτήτων δευτεροβάθμιων δομών τυπικής εκπαίδευσης, αλλά και η εφαρμογή των προγραμμάτων φιλαναγνωσίας σε μεταδευτεροβάθμιες δομές μη τυπικής εκπαίδευσης

Η πρακτική της ανάδειξης της φιλαναγνωσίας ως βασική συνιστώσα ατομικής και ομαδικής ανάπτυξης συγκλίνει πλήρως με το θεσμικό πλαί-

σιο των Πολιτιστικών Προγραμμάτων και των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων το οποίο προωθεί συστηματικά το Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού και το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Σε αυτά τα προγράμματα η φιλαναγνωσία, η αξιοποίηση της σχολικής βιβλιοθήκης και η λογοτεχνία εντάσσονται ρητά στον άξονα των Πολιτιστικών Θεμάτων, με έμφαση στη βιωματική, συνεργατική και μαθητοκεντρική μάθηση (Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού, 2025). Το γεγονός ότι εκατοντάδες προγράμματα φιλαναγνωσίας υλοποιούνται κάθε σχολικό έτος σε όλες τις βαθμίδες της ελληνικής εκπαίδευσης δεν αποτελεί απλώς ποσοτικό δεδομένο, αλλά ένδειξη μιας σταθερής εκπαιδευτικής κουλτούρας που αναγνωρίζει τη λογοτεχνία ως πεδίο συγκρότησης σχέσεων, κοινοτήτων και ταυτοτήτων μάθησης.

Στο πλαίσιο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, και ειδικότερα για την ειδικότητα Βοηθών Βρεφονηπιοκόμων, η παρέμβαση των Στογιάνοβιτς και Μακρή (2025) με τίτλο «*Ασκήσεις φιλαναγνωσίας – Λέσχη ανάγνωσης*», συνιστά μια απολύτως τεκμηριωμένη και παιδαγωγικά ευθυγραμμισμένη πρακτική εφαρμογή της υπόθεσης ότι η λογοτεχνία μπορεί να λειτουργεί ταυτόχρονα ως γνωστικό αντικείμενο και ως ενσώματη, σχεσιακή εμπειρία της εκπαιδευτικής κοινότητας. Το συγκεκριμένο πολιτιστικό πρόγραμμα, που υλοποιήθηκε στο 1ο Εργαστηριακό Κέντρο Αγίου Δημητρίου κατά το σχολικό έτος 2024–2025 και παρουσιάστηκε στο 23ο Συνέδριο της Ένωσης Ελλήνων Φυσικών, δεν κινήθηκε περιθωριακά ή «εξωδιδακτικά», αλλά συνομίλησε άμεσα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών της ειδικότητας, όπου η φιλαναγνωσία και η επαφή με παιδικά λογοτεχνικά κείμενα αποτελούν ρητά μαθησιακά αντικείμενα, τόσο στη Β΄ όσο και στη Γ΄ τάξη. Οι μελλοντικές βοηθοί βρεφονηπιοκόμοι δεν εκπαιδεύθηκαν απλώς στην τεχνική της ανάγνωσης ή στην επιλογή κατάλληλων βιβλίων, αλλά καλλιέργησαν μέσω των ασκήσεων και της λέσχης ανάγνωσης, δεξιότητες ερμηνείας, ενσυναίσθησης, αφηγηματικής κατανόησης και παιδαγωγικής διαμεσολάβησης της λογοτεχνίας προς τα παιδιά, στοιχεία απολύτως κρίσιμα για την επαγγελματική τους ταυτότητα. Η συμβολή των Στογιάνοβιτς και Μακρή αποκτά, έτσι, ιδιαίτερη βαρύτητα, διότι δείχνει πώς αυτή η γενική παιδαγωγική κατεύθυνση μπορεί να μεταφραστεί σε στοχευμένη και επιστημονικά τεκμηριωμένη πρακτική εντός της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, συνδέοντας τη λογοτεχνία με τον κόσμο της φροντίδας, της προσχολικής αγωγής και της καθημερινής παιδαγωγικής πράξης. Στο ελληνικό πλαίσιο, όπου η λογοτεχνία συχνά εγκλωβίζεται είτε σε εξετασιοκεντρικές προσεγγίσεις, είτε

σε αποσπασματικές πολιτιστικές δράσεις, το συγκεκριμένο πρόγραμμα λειτούργησε αποκαταστατικά: επανατοποθέτησε την φιλαναγνωσία ως ενσώματη και σχεσιακή εμπειρία της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά και ως συστηματικό μορφωτικό εργαλείο, που συγκρότησε τις μαθήτριες της ειδικότητας «Βοηθός Βρεφονηπιοκόμων» – όχι μόνο ως επαγγελματίες, αλλά ως ενεργά μέλη μιας εκπαιδευτικής κοινότητας με βαθυστόχαστες αναγνωσιακές εμπειρίες, λόγο και αναστοχασμό. Τα ίδιες κατευθύνσεις ακολουθούν και οι μεταδευτεροβάθμιες δομές όμορων ειδικοτήτων, τόσο στις Σχολές Ανώτερης Επαγγελματικής Κατάρτισης, όσο και τα τμήματα του 4ου μεταλυκειακού έτους – τάξεις μαθητείας, τα οποία υποστηρίζονται από τα οικεία Εργαστηριακά Κέντρα.

Ευρήματα της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνας, όπως τα βιώσαμε μέσα από την διδασκαλία της λογοτεχνίας, αλλά και τις δράσεις που αναπτύχθηκαν μέσα από τα προγράμματα φιλαναγνωσίας, οργανώνονται μέσα από τρεις αλληλένδετες ενότητες: τη σωματική εμπλοκή και την προσοχή, τη συναισθηματική συντονιστικότητα και τη συγκρότηση ατομικών σχέσεων και κοινότητας (Εικόνα 2). Πρόκειται για όρους οι οποίου λειτουργούν καταλυτικά και ευθυγραμμίζονται με τη σύγχρονη παιδαγωγική της λογοτεχνίας υπηρετώντας με σαφήνεια το παιδαγωγικό πλαίσιο των προγραμμάτων φιλαναγνωσίας στην εκπαίδευση. Η ενσώματη διάσταση της ανάγνωσης, όπως προέκυψε από τις παρατηρήσεις και τις αφηγήσεις των συμμετεχόντων των εκπαιδευτικών κοινοτήτων λειτούργησε ως καταλύτης για την ενίσχυση της συγκέντρωσης, της ενεργητικής παρουσίας και της συμμετοχής των μαθητών και των μαθητριών στη μαθησιακή διαδικασία. Η εμπλοκή του σώματος –μέσα από τη φωνή, τη ρυθμική απαγγελία, την κίνηση, αλλά και τη σιωπή– δεν λειτούργησε επικουρικά προς το κείμενο, αλλά ως οργανικό μέρος της αναγνωστικής εμπειρίας. Η ανάγνωση έπαψε να είναι ατομική, εσωστρεφής πράξη κατανόησης νοήματος και μετατράπηκε σε κοινό τόπο συναισθημάτων, ανταλλαγής βλέμματος και διαλόγου. Σε αυτό το πλαίσιο, η προσοχή δεν εμφανίζεται ως πειθαρχική απαίτηση, αλλά ως φυσικό επακόλουθο της βιωματικής συμμετοχής. Οι εκπαιδευόμενοι παραμένουν παρόντες επειδή το σώμα τους, το συναίσθημά τους και η σχέση τους με τους άλλους ενεργοποιούνται ταυτόχρονα. Παράλληλα, η συναισθηματική συντονιστικότητα που αναπτύχθηκε μέσα στις ομάδες ανάγνωσης επέτρεψε τη διαμόρφωση ενός κοινού

συναισθηματικού πεδίου, όπου τα προσωπικά βιώματα συναντούν τη μυθοπλασία χωρίς να καταλύονται. Η ανάγνωση, σε αυτή την εκδοχή, δεν λειτούργησε ως μέσο ταύτισης ή εκτόνωσης, αλλά ως χώρος επεξεργασίας του συναισθήματος μέσα σε συνθήκες ασφάλειας και αποδοχής. Τα ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι η ενσώματη και σχεσιακή προσέγγιση της λογοτεχνίας ενισχύει μορφές ψυχικής ρύθμισης, όχι μέσω άμεσης παρέμβασης, αλλά μέσω της δημιουργίας ενός πλαισίου όπου το υποκείμενο μπορεί να «σταθεί» απέναντι στο κείμενο και στους άλλους. Όταν η ανάγνωση μετατρέπεται σε εμπειρία σώματος και σχέσης, λειτουργεί ως μεταβατικός χώρος, κατά την έννοια που περιγράφει ο Barthes, όπου το φαντασιακό και το πραγματικό συνυπάρχουν χωρίς να συγχέονται. Η εκπαιδευτική κοινότητα, σε αυτή την προοπτική, δεν είναι απλώς ένα λειτουργικό σύνολο, αλλά ένας χώρος κατοίκησης του λόγου, μέσα στον οποίο η μάθηση αποκτά ψυχικό και κοινωνικό βάθος και η λογοτεχνία επανατοποθετείται ως ζωντανή παιδαγωγική πράξη.

Εικόνα 2: *Διακριτοί αλλά αλληλοτροφοδοτούμενοι παιδαγωγικοί άξονες που αναπτύσσονται στα προγράμματα φιλαναγνωσίας*

Σε φιλοσοφικό επίπεδο, τα παραπάνω ευρήματα υποδεικνύουν μια μετατόπιση από τη λογοτεχνία ως αντικείμενο μετάδοσης γνώσεων στη λογοτεχνία ως εμπειρία σχέσης. Η αναγνωστική πράξη δεν προηγείται της κοινότητας, αλλά συγκροτείται μέσα σε αυτήν. Το κείμενο δεν λειτουργεί ως κλειστό σύστημα νοημάτων, αλλά ως συμβάν που λαμβάνει χώρα ανάμεσα σε σώματα, φωνές και συναισθήματα. Η ενσώματη ανάγνωση καθιστά ορατή τη διάσταση της λογοτεχνίας ως πρακτικής συνύπαρξης, όπου το νόημα δεν «εξάγεται», αλλά αναδύεται μέσα από

τη συμμετοχή. Υπό αυτή την έννοια, η εκπαιδευτική κοινότητα μετασχηματίζεται σε τόπο διαλογικής εμπειρίας, όπου η γνώση δεν διαχωρίζεται από την εμπλοκή του υποκειμένου και η μάθηση δεν αποσυνδέεται από τη σχέση.

Τέλος, η φιλαναγνωσία, όπως αναδύεται από την παρούσα μελέτη, επανανοηματοδοτεί όχι μόνο διεργασίες προσωπικής εξέλιξης, αλλά συμβάλει και σε φάσεις συλλογικής μεταμόρφωσης. Η λογοτεχνία δεν υπηρετεί μόνο γνωστικούς ή αισθητικούς στόχους, αλλά συμβάλλει στη συγκρότηση ενός παιδαγωγικού χώρου που επιτρέπει την ανάπτυξη ενσυναίσθησης, αυτοπαρατήρησης και κοινωνικής συνοχής. Ιδιαίτερα για μαθητές και μαθήτριες που δυσκολεύονται να ανταποκριθούν σε παραδοσιακές διδακτικές μορφές, η ενσώματη και σχεσιακή ανάγνωση προσφέρει έναν εναλλακτικό τρόπο συμμετοχής, όπου το σώμα και το συναίσθημα αναγνωρίζονται ως φορείς μάθησης. Έτσι, η λογοτεχνία αναδεικνύεται όχι μόνο ως γνωστικό αντικείμενο, αλλά ως θεμελιώδης παιδαγωγική εμπειρία που καθιστά τη σχολική κοινότητα χώρο νοήματος, σχέσης και κατοίκησης του λόγου.

Συμπεράσματα και τα μελλοντικά έργα

Προσεγγίζοντας την προστιθέμενη αξία της δημοσίευσης θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε στα αρχικά επιστημονικά και ερευνητικά ερωτήματα της μελέτης. Το βασικό επιστημονικό ερώτημα «γιατί διδάσκουμε λογοτεχνία και γιατί ως εκπαιδευτικό σύστημα προκρίνουμε τη φιλαναγνωσία;» αφορά τον ίδιο τον πυρήνα της εκπαιδευτικής αποστολής. Η λογοτεχνία δεν εισάγεται στο σχολείο μόνο ως φορέας γλωσσικής καλλιέργειας ή πολιτισμικής κληρονομιάς, αλλά ως προνομιακό πεδίο νοηματοδότησης της ανθρώπινης εμπειρίας. Μέσα από αφηγηματικές μορφές, ποιητικές εικόνες και πολλαπλές φωνές, οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με τρόπους κατανόησης του εαυτού, του άλλου, και του κόσμου, που δεν μπορούν να υποκατασταθούν από εργαλειακές ή αποκλειστικά πληροφοριακές μορφές γνώσης. Η φιλαναγνωσία, ως συστηματική παιδαγωγική επιλογή, ανταποκρίνεται στην ανάγκη διαμόρφωσης αναγνωστών που δεν διαβάζουν μόνο για να μάθουν, αλλά για να σκεφτούν, να αισθανθούν και να τοποθετηθούν κριτικά απέναντι στην πραγματικότητα. Γι’ αυτό και το ερώτημα επανέρχεται διαχρονικά: σε κάθε ιστορική και εκπαιδευτική μετάβαση, η λογοτεχνία καλείται να επανανοηματοδοτήσει τη θέση της ως μορφή παιδείας που υπερβαίνει την

άμεση χρησιμότητα. Παρ' όλα αυτά, και επί της παιδαγωγικής ουσίας, το σοβαρότατο αυτό ερευνητικό ερώτημα, το οποίο επανέρχεται συνεχώς στα παιδαγωγικά ζητήματα, δεν απαντήθηκε ικανοποιητικά. Το ερώτημα αυτό τέθηκε αλλά παραμένει στη σφαίρα της ρητορικής. Η μόνη δυνατή επιτυχία για τη συγκρότηση απαντήσεων σε αυτό το ερώτημα είναι ότι δεν υπάρχει οριστική και απλή απάντηση. Είναι σημαντικό το πώς προβληματιζόμαστε για τη σκοπιμότητα της εκπαίδευσης μας, αλλά αυτό πρέπει να συμβαίνει κάθε στιγμή, και όχι να μείνουμε με ήσυχη την συνείδηση, ότι έχουμε βρει για πάντα μία οριστική και καθολική απάντηση. Για τον λόγο για τον οποίο διδάσκουμε τη λογοτεχνία και θεμελιώνουμε πολιτικές φιλαναγνωσίας στην εκπαίδευση δεν υπάρχει μια απάντηση απλή, και απόλυτη. Το ερώτημα αφορά την ίδια την πολιτιστική και πολιτισμική μας ταυτότητα ως οντότητες. Ίσως μια αντιστροφή του συγκεκριμένου ερωτήματος που θα είχε να κάνει με το αν πρέπει ή δεν πρέπει να διδάσκουμε λογοτεχνία, να έβρισκε πρόσφορο έδαφος για πιο καίριες απαντήσεις.

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, «τι διδάσκουμε ως λογοτεχνία;», αφορά τον ορισμό και τα όρια του ίδιου του αντικειμένου. Δεν πρόκειται μόνο για την επιλογή κειμένων ενός εθνικού ή παγκόσμιου κανόνα, αλλά για τον τρόπο με τον οποίο συγκροτούμε τη λογοτεχνία ως ζωντανό πολιτισμικό σώμα. Η σύγχρονη παιδαγωγική της λογοτεχνίας αναγνωρίζει την ανάγκη συνύπαρξης κλασικών και σύγχρονων έργων, διαφορετικών ειδών, φωνών και αισθητικών μορφών, συμπεριλαμβανομένων κειμένων που συνομιλούν άμεσα με τις εμπειρίες των μαθητών. Η λογοτεχνία που διδάσκεται δεν είναι ουδέτερη, αλλά ενσωματώνει αξίες, κοσμοαντιλήψεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις. Επομένως, το «τι» της διδασκαλίας της λογοτεχνίας συνδέεται άρρηκτα με την ευθύνη του σχολείου να προσφέρει κείμενα που ανοίγουν ερμηνευτικούς ορίζοντες, καλλιεργούν την πολυφωνία και επιτρέπουν την προσωπική πρόσληψη, χωρίς να περιορίζονται σε μια στενή, εξετασιοκεντρική αντίληψη της λογοτεχνίας. Και στο σημείο αυτό παρατηρήσαμε ένα παράδοξο: οι εκπαιδευτικοί της «πράξης» παράγουν περισσότερη και καλύτερη «θεωρία», από ότι οι θεωρητικοί της «λογοτεχνίας» γιατί ακριβώς τους δίνεται η δυνατότητα να «πειραματιστούν» με έμψυχο και βιωματικό υλικό, από τη γραμμικότητα του χρόνου ενός κειμένου στην παρέκβαση, στην περιοδικότητα ή τον αφηγηματικό ρυθμό, η εργασία των εκπαιδευτικών της «πράξης» συνίσταται στο να προσδιορίσει την παρουσία αυτών των κατηγοριών με σοβαρότητα, ακριβολογία και επαλήθευση, στον πνευματικό ορίζοντα των μαθητών και των μαθητριών.

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα, σχετικά με το «πώς να διδάξουμε λογοτεχνία;», μετατοπίζει το βάρος από το περιεχόμενο στη διδακτική πράξη. Η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν μπορεί να εξαντλείται στην ανάλυση τεχνικών χαρακτηριστικών ή στην αναπαραγωγή προκαθορισμένων ερμηνειών. Αντίθετα, απαιτεί μεθοδολογικές προσεγγίσεις που ενεργοποιούν τον μαθητή ως αναγνώστη και συνδημιουργό νοήματος. Σύγχρονες διδακτικές πρακτικές δίνουν έμφαση στη βιωματική, διαλογική και ενσώματη ανάγνωση, στη συζήτηση, στη δημιουργική ανταπόκριση και στη σύνδεση του κειμένου με το προσωπικό και κοινωνικό πλαίσιο των μαθητών. Το «πώς» της διδασκαλίας καθορίζει σε μεγάλο βαθμό και το «γιατί»: όταν η λογοτεχνία βιώνεται ως εμπειρία σχέσης και όχι ως υποχρέωση, η φιλαναγνωσία παύει να είναι στόχος και γίνεται φυσικό αποτέλεσμα της παιδαγωγικής πράξης. Από την άλλη μεριά θα πρέπει να αναστοχαστούμε ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας πριν πέντε χρόνια από σήμερα, με βάση την εμπειρία της πανδημίας δεν ήταν ίδια. Μετά από αυτήν την επώδυνη περίοδο για το σύνολο της εκπαίδευσης και της ανθρωπότητας, η ενασχόληση με την λογοτεχνία δεν θα είναι ποτέ η ίδια. Το θετικό είναι ότι παρά τις δυσκολίες η μεγάλη μάζα των εκπαιδευτικών εξακολουθεί να παράγει λογοτεχνική παιδαγωγία, εφαρμόζοντας πολιτικές φιλαναγνωσίας, και αυτό το αμείωτο ενδιαφέρον αποτελεί το σημαντικότερο στοιχείο ελπίδας για όλες τις εκπαιδευτικές δομές.

Η μελλοντική έρευνα που προκύπτει από την παρούσα μελέτη μπορεί να κινηθεί σε πολλαπλές και συμπληρωματικές κατευθύνσεις, διευρύνοντας τόσο το θεωρητικό όσο και το εφαρμοσμένο πεδίο της παιδαγωγικής της λογοτεχνίας. Σε θεωρητικό επίπεδο, απαιτείται περαιτέρω εμβάθυνση στη διασύνδεση της λογοτεχνικής ανάγνωσης με τις σύγχρονες θεωρίες της ενσώματης νόησης και της συναισθηματικής εμπλοκής, με στόχο την ανάπτυξη ενός πιο συνεκτικού παιδαγωγικού μοντέλου που να ερμηνεύει τη σχέση σώματος, λόγου και μάθησης στο σχολικό πλαίσιο. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συστηματική μελέτη της ανάγνωσης ως σχεσιακής πρακτικής εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, όπου ο ρόλος του εκπαιδευτικού, της ομάδας και του θεσμικού πλαισίου επαναπροσδιορίζεται. Σε μεθοδολογικό επίπεδο, μελλοντικές έρευνες μπορούν να αξιοποιήσουν μικτές ερευνητικές προσεγγίσεις, συνδυάζοντας ποιοτικά δεδομένα με ποσοτικές μετρήσεις εμπλοκής, στάσεων και αναγνωστικών συνηθειών, ώστε να ενισχυθεί η τεκμηρίωση των παιδαγωγικών ωφελειών της ενσώματης και βιωματικής φιλαναγνωσίας. Παράλληλα, η συγκριτική μελέτη διαφορετικών βαθμίδων εκπαίδευσης

και εκπαιδευτικών πλαισίων, συμπεριλαμβανομένης της επαγγελματικής εκπαίδευσης, μπορεί να αναδείξει διαφοροποιήσεις και κοινές παραμέτρους εφαρμογής. Τέλος, σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, κρίνεται σκόπιμη η διερεύνηση τρόπων ενσωμάτωσης τέτοιων πρακτικών στα αναλυτικά προγράμματα και στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε η φιλαναγνωσία να αντιμετωπίζεται όχι ως αποσπασματική δράση, αλλά ως σταθερός άξονας παιδαγωγικού σχεδιασμού στο σύγχρονο σχολείο.

Βιβλιογραφία

Αγγελάτος, Δ. (2011). *Η αλφαβήτα του νεοελληνιστή*. Εκδόσεις Gutenberg και Δημήτρης Αγγελάτος.

Barthes, R. (1980). *Η απόλαυση του κειμένου* (Φ. Χατζιδάκη, Μεταφρ.). Ράππα/Κέδρος. (Πρωτότυπη εργασία δημοσιευμένη το 1973).

Βασιλαράκης, Ι. (1992). *Γλώσσα και πράξη της παιδικής λογοτεχνίας*. Εκδόσεις Gutenberg.

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

Caracciolo, M. (2018). Degrees of embodiment in literary reading: Notes for a theoretical model, with *American Psycho* as a case study. In *Expressive minds and artistic creations: Studies in cognitive poetics* (pp. 11–32). Oxford University Press.

Damasio, A. (2018). *The strange order of things: Life, feeling, and the making of cultures*. Pantheon.

Denham, A. E. (2024). Empathy & literature. *Emotion Review, 16*(2), 84–95. https://doi.org/10.1177/17540739241233601

Δεμερτζής, Κ. Π. (Επιμ.). (1988). *Η παιδική λογοτεχνία και το μικρό παιδί: Εισηγήσεις στο Β΄ σεμινάριο του κύκλου του ελληνικού παιδικού βιβλίου*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Francesconi, D., & Tarozzi, M. (2012). Embodied education: A convergence of phenomenological pedagogy and embodiment. *Studia Phaenomenologica, 12*, 263–288. https://doi.org/10.7761/sp.12.263

Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Continuum.

Giroux, H. A. (2011). *On critical pedagogy*. Bloomsbury Academic.

Hansen, T. I. (2023). Phenomenological exploration in literature education: On the theoretical development of a phenomenological approach to inquiry-based literature teaching as a focal point for a large-scale intervention study in Denmark. *L1 Educational Studies in Language and Literature, 23*, 1–26. https://doi.org/10.21248/l1esll.2023.23.1.382

Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης* (Τόμ. Β). Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καλογήρου, Τ. (2009). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης* (Τόμ. Α). Εκδόσεις της Σχολής Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Καλογήρου, Τ. (2016). *Το αλωνάκι της ανάγνωσης*. Εκδόσεις Επτάλοφος.

Καλογήρου, Τ., & Λαλαγιάννη, Κ. (2007). *Η λογοτεχνία στο σχολείο*. Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.

Καραντζόλα, Ε., & Φλιάτουρας, Α. (2004). *Γλωσσική αλλαγή*. Νήσος.

Kristeva, J. (2011). *Ξένοι μέσα στον εαυτό μας* (Β. Πατσογιάννης, Μεταφρ.; Σ. Ροζάνης, Επιμ.). Scripta. (Πρωτότυπη εργασία δημοσιευμένη το 1987)

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση: Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση* (2η έκδ.). Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). *Η παιδαγωγική της λογοτεχνίας: Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2021). Όταν η Ιστορία γίνεται αφήγημα: Το μυθιστόρημα της Λότης Πέτροβιτς-Ανδρουτσοπούλου *Το φιλί της λύκαινας*. *Ανέμη: Επιθεώρηση Κυπριακής Παιδικής Λογοτεχνίας, 29*, 43–51.

Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Μουλά, Ε. (2015). *Παραμύθι και κριτική παιδαγωγική: Μια διδακτική παρέμβαση*. Διάδραση.

Μπαμπούνης, Χ. (2004). *Βιβλίων επίσκεψη*. Ελληνικό Κέντρο Τέχνης και Πολιτισμού.

Merleau-Ponty, M. (1962). *Phenomenology of perception* (C. Smith, Trans.). Routledge & Kegan Paul. (Original work published 1945)

Merleau-Ponty, M. (2016). *Η φαινομενολογία της αντίληψης*. Νήσος.

Ντζάνη, Ε. (2021). Εργαστήριο φιλαναγνωσίας και διαπολιτισμικής αγωγής για μαθητές Γυμνασίου βασισμένο στο βιβλίο *Οι φύλακες των αστεριών*. Στο *Πρακτικά Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου «Διαπολιτισμική εκπαίδευση: Ισότητα, αποδοχή, ένταξη»*. ΔΔΕ Δυτικής Αττικής.

Nussbaum, M. C. (2001). *Upheavals of thought: The intelligence of emotions*. Cambridge University Press.

Πάτσιου, Β., & Καλογήρου, Τ. (2013). *Η δύναμη της λογοτεχνίας*. Εκδόσεις Gutenberg.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.

Στογιάνοβιτς, Μ., & Μακρή, Ε. (2025). Ασκήσεις φιλαναγνωσίας – Λέσχη ανάγνωσης. Στο *Πρακτικά 23ου Συνεδρίου Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης* (Τόμ. 2). Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού. (2025). *Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων για το σχολικό έτος 2025–2026* (Αρ. Πρωτ. 154060).

Winnicott, D. W. (1991). *Playing and reality*. Psychology Press.

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

Βασιλική Νίκα
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
vnika@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο διερευνά τον ρόλο του/της εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη και αξιολόγηση συμπληρωματικού διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ανάγνωσης, εστιάζοντας στη σύνδεση θεωρητικών πλαισίων με παιδαγωγικές εφαρμογές.

Αρχικά, αναλύονται οι αρχές ανάπτυξης και δημιουργίας συμπληρωματικού διδακτικού υλικού, με έμφαση στη χρήση κατάλληλου και κατανοητού γλωσσικού κώδικα, την ενεργοποίηση της γνωστικής και συναισθηματικής συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών και την αυθεντική χρήση της γλώσσας. Επισημαίνεται η αλλαγή του ρόλου του/της εκπαιδευτικού από παθητικό χρήστη των επίσημων εγχειριδίων σε ενεργό συν-διαμορφωτή διδακτικού υλικού, γεγονός που συνδέεται τόσο με την επαγγελματική ταυτότητα και αυτονομία των εκπαιδευτικών όσο και με την προσαρμογή της διδασκαλίας στις ανάγκες των μαθητών.

Παρουσιάζεται η τυπολογία του συμπληρωματικού διδακτικού υλικού, όπως έντυποι πόροι, πολυτροπικά κείμενα, ψηφιακές εφαρμογές και αυθεντικά κείμενα. Τα υλικά αυτά χρησιμοποιούνται για την κάλυψη αδυναμιών των σχολικών εγχειριδίων, την υποστήριξη του κινήτρου και την εξατομίκευση της μάθησης.

Επιπλέον, περιγράφονται οι φάσεις σχεδιασμού συμπληρωματικού υλικού (αναγνώριση αναγκών, σχεδιασμός, ανάπτυξη, εφαρμογή, αξιολόγηση) και εξετάζεται η σημασία της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών και της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης. Η παραγωγή διδακτικού υλικού τοποθετείται εντός θεωρητικών πλαισίων, όπως η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση στη μάθηση και το μοντέλο πολυγραμματισμού, τα οποία συνδέονται με τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη μαθητοκεντρική προσέγγιση.

Συμπερασματικά, διαπιστώνεται ότι η δημιουργία ad hoc διδακτικού υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αποτελεί συστατικό

στοιχείο μιας ποιοτικής, ευέλικτης και αποτελεσματικής γλωσσικής διδασκαλίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ανάγνωση, φιλαναγνωσία, εκπαιδευτικό υλικό, κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση, πολυγραμματισμός

Abstract

This paper explores the role of the teacher in the development and evaluation of complementary teaching materials for reading teaching, focusing on the connection between theoretical frameworks and pedagogical applications.

The principles guiding the development of supplementary teaching materials are examined, with particular attention to the use of clear and accessible language, the engagement of students' cognitive and emotional faculties, and the authentic application of language. The evolving role of educators is emphasized, transitioning from passive users of prescribed textbooks to active co-creators of instructional content. This progression is closely tied to teachers' professional identity, autonomy, and the ability to tailor instruction to address learners' diverse needs.

Supplementary teaching materials include printed resources, multimodal texts, digital tools, and authentic texts. They address gaps in textbooks, boost motivation, and enable personalised learning.

The stages involved in designing supplementary materials—needs assessment, design, development, implementation, and evaluation—are outlined, with emphasis on the significance of collaborative efforts among educators and ongoing professional development. The creation of instructional resources is situated within established theoretical frameworks, including the sociocultural perspective on learning and the multiliteracies model, both of which inform differentiated instruction and student-centred pedagogy.

In conclusion, the creation of ad hoc teaching materials by teachers is a component of quality, flexible, and effective language teaching.

Keywords: Reading, reading comprehension, teaching materials, sociocultural approach, multiliteracies

Εισαγωγή

Η ανάγνωση αποτελεί μία από τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες που προάγει η επίσημη εκπαίδευση και συνδέεται στενά με τη συνολική γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των μαθητών και μαθητριών. Η διδακτική προσέγγιση της ανάγνωσης δεν εστιάζει αποκλειστικά στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, αλλά επεκτείνεται στην ανάπτυξη δεξιοτήτων κατανόησης, ερμηνείας, κριτικής ανάλυσης και προσωπικής ανταπόκρισης σε ποικίλα κείμενα. Επιπροσθέτως, η διαδικασία αυτή σχετίζεται με την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, την ενίσχυση του γραμματισμού και τη δημιουργία ενεργών και σκεπτόμενων πολιτών.

Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, η χρήση συμπληρωματικού εκπαιδευτικού υλικού, γενικότερα, αποτελεί ουσιώδες μέσο για τη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, την ενίσχυση της κατανόησης και την κάλυψη των ποικίλων μαθησιακών αναγκών οι οποίες δεν ικανοποιούνται πλήρως από τα βασικά σχολικά εγχειρίδια. Ιδιαίτερα στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης και της ανάγνωσης, η απαίτηση για ευελιξία, αυθεντικότητα και διαθεματική προσέγγιση επιβάλλει τη δημιουργία ή την προσαρμογή εκπαιδευτικού υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Το παρόν άρθρο εστιάζει στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού όχι μόνο ως χρήστη ήδη έτοιμου διδακτικού υλικού, αλλά κυρίως ως δημιουργού και κριτικού αξιολογητή, προάγοντας την επαγγελματική αυτονομία και τη συγκρότηση της επαγγελματικής του ταυτότητας. Η ανάπτυξη εξατομικευμένου διδακτικού υλικού για τη διδασκαλία της ανάγνωσης συνδέεται στενά με παιδαγωγικά θεωρητικά πλαίσια και ειδικότερα όσα προωθούν τη μαθητοκεντρική διδασκαλία και τη διαπραγμάτευση του νοήματος στο πλαίσιο της σύγχρονης πολυσημικής πραγματικότητας, όπως για παράδειγμα η κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση (sociocultural approach) (Vygotsky, 1978· Gee, 2008) και το μοντέλο των πολυγραμματισμών (multiliteracies model) (New London Group, 1996).

Το άρθρο έχει ως στόχο να παρουσιάσει τις βασικές θεωρίες που σχετίζονται με την παραγωγή συμπληρωματικού υλικού για την ανάγνωση, να περιγράψει τα χαρακτηριστικά και τις κατηγορίες αυτού του υλικού, να αναλύσει τα στάδια και τις προϋποθέσεις του σχεδιασμού και της αξιολόγησής του, καθώς και να εξετάσει πώς επηρεάζει τη διδασκαλία, αξιοποιώντας βιβλιογραφικά δεδομένα. Επιπλέον, επιδιώκει να αναδείξει τον κρίσιμο ρόλο του εκπαιδευτικού στην ανάπτυξη και αξιολόγηση του διδακτικού υλικού για την ανάγνωση και να ενισχύσει τον διάλογο για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την ανάγκη ουσιαστικής καινοτομίας στη γλωσσική εκπαίδευση.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Σύμφωνα με τη σύγχρονη εκπαιδευτική θεωρία, η ανάγνωση δεν περιορίζεται σε μια γραμμική ή μηχανιστική διαδικασία αποκωδικοποίησης γραπτών συμβόλων, αλλά συνιστά μια δυναμική, κοινωνικά ενσώματη διαδικασία κατασκευής νοήματος που ενσωματώνει γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές διαστάσεις της ενεργού συμμετοχής των μαθητών και μαθητριών (Μαλαφάντης, 2005α· Gee, 2008). Ειδικότερα στον τομέα της γλωσσικής εκπαίδευσης, η ανάγνωση λειτουργεί ως βασικό εργαλείο για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, την προώθηση της φιλαναγνωσίας και την ενίσχυση της διασύνδεσης μεταξύ γλώσσας και πολιτισμού.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αξιοποίηση συμπληρωματικού διδακτικού υλικού έχει αποδειχτεί καθοριστικός παράγοντας για τη διαφοροποίηση και την εξατομίκευση της διδασκαλίας. Εξάλλου, η δημιουργία υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς δεν προκύπτει μόνο ως λύση στους περιορισμούς των σχολικών εγχειριδίων, αλλά αποτελεί βασικό διδακτικό πόρο και στοιχείο της επαγγελματικής ανεξαρτησίας και της παιδαγωγικής τους ταυτότητας (Binfet, et al., 2023).

Θεωρίες για τη μάθηση και τη γλωσσική ανάπτυξη

Η δημιουργία εκπαιδευτικού υλικού από εκπαιδευτικούς συνδέεται στενά με θεωρίες μάθησης που προωθούν τη μαθητοκεντρική και κοινωνικοπολιτισμική προσέγγιση. Σύμφωνα με τον Lev Vygotsky (1978) η μάθηση είναι μια κοινωνικά διαμεσολαβημένη διαδικασία που συμβαίνει μέσα από αλληλεπιδράσεις μεταξύ των ατόμων και του πολιτισμικού περιβάλλοντος (Davis & Krajcik, 2005). Ο Vygotsky εισήγαγε την έννοια της ζώνης επικείμενης ανάπτυξης (Zone of Proximal Development, ZPD), που αντιπροσωπεύει τον αναπτυξιακό χώρο μεταξύ της ανεξάρτητης απόδοσης και της απόδοσης που επιτυγχάνεται μέσω καθοδηγούμενης υποστήριξης. (Vygotsky, 1978). Τα συμπληρωματικά εκπαιδευτικά υλικά που δημιουργούνται από τους εκπαιδευτικούς (teacher-made materials) μπορούν να ενσωματώσουν αυτές τις αρχές παρέχοντας κατάλληλες «σκαλωσιές» (scaffolding) που στηρίζουν τη μάθηση, γνήσιες δραστηριότητες που αντανακλούν πολιτισμικές πρακτικές και ευκαιρίες συνεργασίας μεταξύ μαθητών και να λειτουργήσουν ως ενδιάμεσα εργαλεία που γεφυρώνουν τη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης (Davis & Krajcik, 2005; Vygotsky, 1978). Ο R. Säljö (2010) επεκτείνοντας αυτήν την προσέγγιση, έδωσε έμφαση στη σημασία της πρόσβασης σε μία σειρά ποικίλων εργαλείων και αναπαραστάσεων που διευκολύνουν τη μάθηση υποστηρίζοντας την ενσωμάτωση πολυτροπικών υλικών.

Ο A. Paivio (1986) αναγνώρισε ότι οι άνθρωποι κωδικοποιούν και αποθηκεύουν πληροφορίες σε δύο ξεχωριστά αλλά διασυνδεδεμένα συστήματα: το λεκτικό σύστημα (για λέξεις και γλώσσα) και το εικονιστικό σύστημα (για εικόνες και χωρικές αναπαραστάσεις) εισάγοντας έτσι τη θεωρία της δυικής κωδικοποίησης (Dual Coding Theory-DCT). Ο B. Tomlinson (2011) διεύρυνε αυτήν την αρχή στη διδασκαλία της ανάγνωσης ενθαρρύνοντας τους μαθητές να δημιουργούν νοητικές εικόνες (visual imaging), ενώ διαβάζουν, με στόχο την ενίσχυσης της κατανόησης και της συμμετοχής τους.

Το μοντέλο των πολυγραμματισμών (multiliteracies), όπως παρουσιάστηκε από το *New London Group* (1996), εμπλουτίστηκε από τους G. Kress και T. Van Leeuwen (2006) και διευρύνθηκε περαιτέρω από τους B. Cope και M. Kalantzis (2023) επισημαίνει τη σημασία ανάπτυξης διδακτικών πρακτικών που ενσωματώνουν πολλαπλές μορφές αναπαράστασης και λαμβάνουν υπόψη την πολιτισμική ποικιλομορφία, υπερβαίνοντας την παραδοσιακή γλωσσική προσέγγιση. Οι πολυτροπικές παιδαγωγικές, οι οποίες βασίζονται σε αυτή την θεωρητική κατεύθυνση, ενθαρρύνουν τη χρήση αυθεντικών, πολυμεσικών και οπτικοακουστικών μέσων, προσαρμοσμένων στις απαιτήσεις του σύγχρονου επικοινωνιακού πλαισίου, συμβάλλοντας στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών και στην ενίσχυση της μεταγνωστικής τους επίγνωσης (Lim et al., 2022· Jewitt & Kress, 2003).

Η ανάγκη για συμπληρωματικό υλικό

Τα διαθέσιμα υλικά παρουσιάζουν συχνά αδυναμία προσαρμογής στις πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες του εκάστοτε μαθητικού πληθυσμού (Binfet, et al., 2023). Το γεγονός αυτό ωθεί τους εκπαιδευτικούς στην παραγωγή *ad hoc* υλικού, ειδικά σχεδιασμένου για να καλύψει τις ανάγκες της τάξης τους, όπως επιβεβαιώνεται από εμπειρικά δεδομένα σε διεθνές επίπεδο και ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα.

Η αξιοποίηση συμπληρωματικού υλικού που σχεδιάζεται από εκπαιδευτικούς βάσει των αρχών της εξατομικευμένης μάθησης συμβάλλει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων γραφής, στη διευκόλυνση της συνεργατικής μάθησης και στη διασύνδεση της διδασκαλίας με τα πραγματικά περιβάλλοντα ζωής των μαθητών. Παράλληλα τονίζεται ότι η τοπική προσαρμογή και η εξατομίκευση του περιεχομένου αποτελούν κρίσιμους παράγοντες για την αυθεντική και ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία (Furneaux, 2022).

Παιδαγωγικές Αρχές Σχεδιασμού Υλικού

Η ανάπτυξη αποτελεσματικού συμπληρωματικού διδακτικού υλικού για την ανάγνωση βασίζεται σε συγκεκριμένες παιδαγωγικές αρχές που έχουν τεκμηριωθεί τόσο από την έρευνα όσο και από την εμπειρία. Αυτές οι αρχές εξασφαλίζουν ότι το υλικό δεν λειτουργεί μόνο ως συμπλήρωμα των κύριων εγχειριδίων, αλλά και ως αυτόνομο εργαλείο που ενισχύει τη διδακτική διαδικασία.

Σύμφωνα με τον B. Tomlinson (2011), οι βασικές αρχές για τον σχεδιασμό εκπαιδευτικού υλικού είναι η αυθεντικότητα του περιεχομένου και της γλώσσας, η προσβασιμότητα, η γνωστική αλλά και συναισθηματική συμμετοχή των μαθητών, καθώς και η προσαρμογή στο επίπεδο και το μαθησιακό τους στυλ. Παράλληλα, υπογραμμίζεται ότι το αποτελεσματικό εκπαιδευτικό και διδακτικό υλικό πρέπει να ξεχωρίζει για την αισθητική του, τη σωστή οργάνωση, τη δυνατότητα αναθεώρησης και να ενισχύει τόσο τη συναισθηματική όσο και τη γνωστική εμπλοκή των μαθητών (Binfet, et al., 2023). Η συνεργατική μάθηση και η έγκαιρη ανατροφοδότηση θεωρούνται επίσης καθοριστικοί παράγοντες που στηρίζουν την ενεργό συμμετοχή και την επίτευξη των μαθησιακών στόχων.

Χρήση κατάλληλου γλωσσικού κώδικα

Η επιλογή του κατάλληλου γλωσσικού κώδικα αποτελεί πρωτεύον στοιχείο της ανάπτυξης ποιοτικού υλικού. Τόσο οι εκφωνήσεις όσο και τα κείμενα που ενσωματώνονται στο συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό θα πρέπει να είναι προσαρμοσμένα στο γνωστικό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, χωρίς ωστόσο να θυσιάζουν την πολυπλοκότητα και τον σημασιολογικό πλούτο. Το ζήτημα αυτό δεν αφορά απλώς την ταξινόμηση κειμένων ως «εύκολα» ή «δύσκολα», αλλά την επιλογή τέτοιων κειμένων που βρίσκονται στη ζώνη επικείμενης ανάπτυξης των μαθητών, δηλαδή κειμένων που παρουσιάζουν προκλήσεις που μπορούν να ξεπεραστούν με κατάλληλη στήριξη (Vygotsky, 1978). Οι P. Ginns, A. Martin & H. Marsh (2013) στη μετα-ανάλυσή τους σχετικά με την επίδραση της διαλογικού στυλ (conversational style) στα εκπαιδευτικά κείμενα έδειξαν ότι εκφωνήσεις και κείμενα που χρησιμοποιούν προσωπικό τόνο, δεύτερο πρόσωπο απευθυνόμενο στον αναγνώστη (π.χ. «Σκέψου το εξής...») και άμεση επικοινωνία ενισχύουν σημαντικά τη γνωστική επεξεργασία και τα αποτελέσματα μάθησης. Ωστόσο, η ενσωμάτωση αυτής της απεύθυνσης θα πρέπει να γίνεται με προσοχή, αποφεύγοντας την υπερβολική φιλικό-

τητα που θα μπορούσε να υπονομεύσει το ακαδημαϊκό κύρος του περιεχομένου. Η εύρεση της κατάλληλης ισορροπίας μεταξύ ευχάριστης επικοινωνίας και επιστημονικής αξιοπιστίας αποτελεί ουσιώδη παράγοντα.

Ενεργοποίηση της γνωστικής και συναισθηματικής συμμετοχής

Η πληροφορία και η γνώση που παρέχονται μέσω του συμπληρωματικού υλικού πρέπει να ενεργοποιούν δύο κρίσιμα στοιχεία: τη γνωστική διεργασία και το συναισθηματικό ενδιαφέρον (Μαλαφάντης, 2005a· Davis & Krajcik, 2005· Vygotsky, 1978). Η συναισθηματική συμμετοχή είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη διάρκεια και την ποιότητα της μάθησης. Τα κείμενα και οι δραστηριότητες που απευθύνονται μόνο στον ορθολογικό νου των μαθητών χωρίς να λαμβάνουν υπόψη τα συναισθήματά τους παράγουν επιφανειακή μάθηση (Vygotsky, 1978). Επίσης, τα συμπληρωματικά εκπαιδευτικά υλικά θα πρέπει να αφυπνίζουν συναισθήματα όπως η έκπληξη, η περιέργεια, ο ενθουσιασμός, μέσω της επιλογής κατάλληλων κειμένων και σεναρίων (Davis & Krajcik, 2005). Ένα κείμενο που αφορά την προσωπική ιστορία ενός ατόμου, τα ηθικά διλήμματα που αντιμετωπίζει ή μια περιπέτεια είναι πιο πιθανό να δημιουργήσει συναισθηματική αντήχηση από ένα αφηρημένο ακαδημαϊκό κείμενο (Vygotsky, 1978). Παράλληλα, η συναισθηματική συμμετοχή πρέπει να συνοδεύεται από γνωστικές προκλήσεις που κινητοποιούν τους μαθητές να σκεφθούν κριτικά, να κάνουν συνδέσεις και να εξάγουν συμπεράσματα. Ο συνδυασμός συναισθηματικής και γνωστικής συμμετοχής δημιουργεί τις προϋποθέσεις για βαθύτερη, πιο διαρκή μάθηση (Μαλαφάντης, 2005a· Meyer & Turner, 2006).

Η χρήση αυθεντικών κειμένων

Η χρήση αυθεντικών κειμένων, δηλαδή κειμένων που παράγονται για τη γνήσια ανθρώπινη επικοινωνία και όχι για διδακτικούς σκοπούς, αποτελεί κρίσιμη αρχή ανάπτυξης διδακτικού υλικού για τη γλώσσα και την ανάγνωση. Τα αυθεντικά κείμενα μπορεί να περιλαμβάνουν εφημερίδες, περιοδικά, λογοτεχνικά αποσπάσματα, ιστοσελίδες, διαφημίσεις, συνομιλίες και άλλες πηγές γλώσσας που χρησιμοποιούνται στον πραγματικό κόσμο (Μαλαφάντης, 2005a· Ghosn, 2002).

Ο A. Gilmore (2007), στην ανασκόπησή του, συνοψίζει επίσημες εμπειρικές έρευνες που δείχνουν ότι η έκθεση σε αυθεντικά κείμενα ή υλικά έχει θετικές επιπτώσεις στην κινητοποίηση των μαθητών και συμβάλλει στην ανάπτυξη της επικοινωνιακής τους ικανότητας. Ωστόσο, η

έννοια της αυθεντικότητας δεν είναι απλή. Ήδη από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, ο H. Widdowson (1978) αμφισβητεί την αντίληψη της αυθεντικότητας ως έμφυτης ιδιότητας του κειμένου και υποστηρίζει ότι η αυθεντικότητα εξαρτάται από τον τρόπο με τον οποίο το κείμενο χρησιμοποιείται και ερμηνεύεται στο πλαίσιο της τάξης. Ένα κείμενο που δημιουργήθηκε για διδακτικούς σκοπούς μπορεί να μετατραπεί σε αυθεντικό, εάν οι μαθητές το χρησιμοποιούν για πραγματικούς επικοινωνιακές λόγους. Ομοίως, τα αυθεντικά κείμενα θα πρέπει να χρησιμοποιούνται με δραστηριότητες που περιλαμβάνουν πραγματικούς σκοπούς επικοινωνίας και όχι τεχνητές ασκήσεις (Macdonald, Badger & Dasli, 2006· Badger & Macdonald, 2010). Κατά τη δημιουργία συμπληρωματικού υλικού, συνιστάται ο συνδυασμός αυθεντικών κειμένων με κατευθυνόμενες ασκήσεις που βοηθούν τους μαθητές να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες ανάγνωσης (εκτατική ανάγνωση, επισταμένη ανάγνωση, κά) (Πρόσκολλη & Μουτζούρη-Μανούσου, 2005).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Η παραδοσιακή προσέγγιση του ρόλου του εκπαιδευτικού χαρακτήρισε την εκπαίδευση για πολλές δεκαετίες, αντιμετωπίζοντάς τον ως φορέα υλοποίησης των κεντρικά διαμορφωμένων αναλυτικών προγραμμάτων και του μοναδικού σχολικού εγχειριδίου. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός λειτουργεί κυρίως ως μεσολαβητής πολιτικών αποφάσεων και εκπαιδευτικού υλικού που έχουν σχεδιαστεί από άλλους, χωρίς ουσιαστική δυνατότητα παρέμβασης στη διαμόρφωση ή προσαρμογή του διδακτικού περιεχομένου (Shulman, 1986· Παππάς, 1995· Τριλιανός, 2004· Μαλαφάντης, 2005b).

Σύγχρονες προσεγγίσεις, όμως, υποστηρίζουν ότι αυτή η άποψη υποεκτιμά σημαντικά τις ικανότητες και τη σημασία του εκπαιδευτικού ως επαγγελματία και στοχαζόμενου ερευνητή (Καλαϊτζοπούλου, 2001). Η έρευνα (Davis & Krajcik 2005) έχει δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί διαθέτουν συχνά πολύτιμη γνώση σχετικά με τις ανάγκες των μαθητών τους, τα ενδιαφέροντά τους, τα εμπόδια στη μάθηση και τις τοπικές συνθήκες που δεν είναι διαθέσιμη σε όσους σχεδιάζουν κεντρικά τα διδακτικά υλικά. Με βάση αυτή τη γνώση, ένας εκπαιδευτικός είναι ικανός και άξιος να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στη δημιουργία, προσαρμογή και βελτίωση του διδακτικού υλικού (Μαλαφάντης, 2005a· Καλαϊτζοπούλου, 2001).

Αυτή η μετάβαση αντικατοπτρίζει μια θεμελιώδη αλλαγή στη διαμόρφωση και στην κατανόηση της επαγγελματικής ταυτότητας των εκπαιδευτικών. Η ανάδειξη του/της εκπαιδευτικού ως σχεδιαστή/στριας

εκπαιδευτικού υλικού ενισχύει την επαγγελματική του/της αυτονομία, μετατρέποντάς τον/την από απλό «χρήστη» σε «δημιουργό» της εκπαιδευτικής εμπειρίας. Σύμφωνα με τον B. Tomlinson (2011), όταν οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν υλικό, πραγματοποιούν μια ουσιαστική διαδικασία διαμορφωτικής αξιολόγησης της διδασκαλίας τους, αφού μπορούν να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες των μαθητών και να προσαρμόσουν τις μεθόδους τους βάσει της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν από την τάξη. Όταν ένας εκπαιδευτικός δημιουργεί υλικό, λαμβάνει συγκεκριμένες παιδαγωγικές αποφάσεις που αφορούν: (α) τους μαθησιακούς στόχους που θέλει να επιτύχει, (β) την επιλογή του περιεχομένου, που θα πρέπει να είναι το πλέον σχετικό και ενδιαφέρον, (γ) τη μεθοδολογία και τα εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει, και (δ) τον τρόπο με τον οποίο θα αξιολογήσει τα αποτελέσματα. Όλες αυτές οι αποφάσεις είναι θεμέλια της επαγγελματικής πρακτικής του εκπαιδευτικού (Davis & Krajcik 2005· Schön, 1992· Shulman, 1986) και συμβάλλουν στην αλλαγή της αυτοαντίληψης με μακροπρόθεσμες θετικές συνέπειες στην ποιότητα της διδασκαλίας του.

Τυπολογία και Χαρακτηριστικά του Συμπληρωματικού Διδακτικού Υλικό

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω η δημιουργία και χρήση συμπληρωματικού διδακτικού υλικού αποτελεί μια αποτελεσματική εκπαιδευτική στρατηγική που στοχεύει στην ενίσχυση της διδασκαλίας, στη στήριξη της διαφοροποιημένης μάθησης και στην αντιμετώπιση των περιορισμών των σχολικών εγχειριδίων. Το συγκεκριμένο υλικό, όταν σχεδιάζεται βάσει επιστημονικών και παιδαγωγικών προδιαγραφών, δύναται να λειτουργήσει ως εργαλείο υποστήριξης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς και ως μέσο πολιτισμικής, κοινωνικής και προσωπικής ανάπτυξης των μαθητών/τριών (Binfet, et al., 2023· Furneaux, 2022).

Τυπολογία συμπληρωματικού υλικό

Τα συμπληρωματικά υλικά για την ανάγνωση μπορούν να ταξινομηθούν σε διάφορες κατηγορίες, ανάλογα με τη μορφή τους, τον σκοπό τους και τον τρόπο παρουσίασης. Αυτή η τυπολογία προσφέρει στους εκπαιδευτικούς ένα πλαίσιο για να κατανοήσουν τις επιλογές που έχουν κατά τη δημιουργία ή την επιλογή υλικού.

(α) Έντυποι πόροι: Το έντυπο υλικό περιλαμβάνει φύλλα εργασίας, λογοτεχνικά έργα (ολόκληρα ή αποσπάσματα), άρθρα εφημερίδων και

περιοδικών και διάφορα άλλα έντυπα που συνοδεύονται από δραστηριότητες ανάγνωσης και κατανόησης. Χαρακτηρίζεται από υψηλή ευελιξία και φορητότητα και συμβάλλει στην αυτονομία του μαθητή, ενώ επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επέμβει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση του επιπέδου δυσκολίας και του λεξιλογίου. Η προσαρμογή του διδακτικού περιεχομένου στα ενδιαφέροντα των μαθητών θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική, όπως αναδεικνύεται από σχετικές έρευνες στον τομέα της διδασκαλίας γραπτού λόγου, κυρίως σε πλαίσια διδασκαλίας δεύτερης ξένης γλώσσας (Robertson & Padesky, 2020· Furneaux, 2022).

(β) Πολυτροπικά και πολυμεσικά κείμενα: Τα πολυτροπικά κείμενα (multimodal texts) συνδυάζουν πολλαπλούς σημειωτικούς πόρους (λέξεις, εικόνες, χρώματα, ήχο, κλπ) συμβάλλοντας στην ενίσχυση της κατανόησης καθώς και στην ενεργό συμμετοχή των μαθητών. Όπως επισημαίνουν οι F. V. Lim & L. Tan-Chia (2022), η ενσωμάτωση πολυτροπικών στοιχείων στη μάθηση και επομένως στα αναγνωστικά υλικά παρέχει στους μαθητές και τις μαθήτριες τη δυνατότητα να επεξεργάζονται και να παράγουν νόημα με τρόπους άμεσα εναρμονισμένους με τις σύγχρονες επικοινωνιακές πρακτικές και δίνει τη δυνατότητα για δημιουργία νοητικών εικόνων (Ginns, Chandler & Sweller, 2003). Οι φωτογραφίες, τα σχέδια, τα διαγράμματα, τα γραφήματα και οι χάρτες μπορούν να παρουσιάσουν σύνθετες πληροφορίες με κατανοητό τρόπο ενώ οι εννοιολογικοί χάρτες (mind maps) βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τις σχέσεις μεταξύ των ιδεών ενισχύοντας την αποδοχή και την ανάκληση πληροφοριών.

(γ) Ψηφιακές εφαρμογές και διαδικτυακοί πόροι: Η σύγχρονη τεχνολογία παρέχει εργαλεία που διευκολύνουν την ανάπτυξη και τη διανομή συμπληρωματικών υλικών (Wiggins & McTighe, 2006· Livingstone, 2019). Μορφές σύγχρονου ψηφιακού υλικού περιλαμβάνουν πλατφόρμες, διαδραστικά εργαλεία, κουίζ, podcasts, γλωσσικά παιχνίδια, ηλεκτρονικά βιβλία (e-books) και ηλεκτρονικά portfolios. Σύμφωνα με σχετικές μελέτες για το μοντέλο ανεστραμμένης τάξης (flipped classroom) (Strelan et al., 2020), η αξιοποίηση της ψηφιακής τεχνολογίας στη μάθηση ενίσχυσε ουσιαστικά τις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών, δίνοντας νέα διάσταση στον ρόλο της τάξης ως χώρου ενεργής αλληλεπίδρασης και δημιουργίας. Επίσης, τα ψηφιακά υλικά προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα άμεσης ανατροφοδότησης καθώς και δεδομένα που μπορούν να αξιοποιήσουν προς όφελος των μαθητών. Ωστόσο, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η τεχνολογία είναι εργαλείο, όχι στόχος, επομένως η χρήση της πρέπει να αιτιολογείται ξεκάθαρα από τους παιδαγωγικούς στόχους που έχουν τεθεί προηγουμένως (Davis et al., 2014).

Επίσης, αξίζει να τονιστεί ότι το συμπληρωματικό υλικό δεν αντικαθιστά ούτε ανταγωνίζεται το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα. Αντιθέτως, το ενισχύει και το υποστηρίζει, καλύπτοντας τυχόν ελλείψεις που υπάρχουν στο πρόγραμμα ή στα εγχειρίδια. Επιπλέον, συμβάλλει στην ενσωμάτωση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και της πολυτροπικής προσέγγισης, δίνοντας στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα να εφαρμόσουν παιδαγωγικές καινοτομίες προσαρμοσμένες στις ανάγκες των μαθητών και του τοπικού τους πλαισίου (Binfet, et al., 2023· Rezat et al., 2022).

Χαρακτηριστικά ποιοτικού συμπληρωματικού υλικού

Βάσει της διεθνούς βιβλιογραφίας (Tomlinson, 2011) και των εγχειριδίων υλικοτεχνικής αξιολόγησης που αφορούν την ελληνική πραγματικότητα (ΟΕΠΕΚ, 2008), το αποτελεσματικό εκπαιδευτικό υλικό χαρακτηρίζεται από συγκεκριμένα βασικά γνωρίσματα:

(α) Παιδαγωγική και γλωσσική καταλληλότητα: Το εκπαιδευτικό υλικό οφείλει να προσαρμόζεται στο ηλικιακό και γλωσσικό επίπεδο των μαθητών, ανταποκρινόμενο στις συγκεκριμένες μαθησιακές ανάγκες της τάξης. Απαιτείται η χρήση κατανοητού γλωσσικού κώδικα, καθώς και η ενσωμάτωση πλούσιου λεξιλογίου, ποικίλων δομών και γλωσσικών περιστάσεων, με στόχο τη σταδιακή ανάπτυξη της κατανόησης και της παραγωγής λόγου.

(β) Αισθητική και εργονομική ποιότητα: Η αρχική εντύπωση που δημιουργεί ένα εκπαιδευτικό υλικό διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην προδιάθεση για μάθηση. Ένα άρτια οργανωμένο, ευανάγνωστο και αισθητικά ευχάριστο υλικό προάγει την αισθητική συμμετοχή και συμβάλλει στη μείωση του γνωστικού φόρτου των μαθητών (Tomlinson, 2011· Binfet, et al., 2023).

(γ) Σύνδεση με το πλαίσιο: Το εκπαιδευτικό περιεχόμενο οφείλει να ευθυγραμμίζεται με το πολιτισμικό και κοινωνικό περιβάλλον των μαθητών. Η προσαρμογή του υλικού στις τοπικές συνθήκες και η ενσωμάτωση θεμάτων που αντανακλούν την καθημερινότητά τους συμβάλλουν ουσιαστικά στην ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου και της συναισθηματικής εμπλοκής (Furneaux, 2022).

(δ) Αυθεντικότητα και ποικιλομορφία: Η χρήση αυθεντικών υλικών συμβάλλει στην ενίσχυση της γλωσσικής επίγνωσης και διευκολύνει τους μαθητές να κατανοήσουν πώς χρησιμοποιείται η γλώσσα σε καθημερινά πλαίσια. Παράλληλα, η ποικιλία στις μορφές (κειμενικές και μη), στα επίπεδα δυσκολίας και στους γνωστικούς στόχους δίνει τη δυνατότητα εξατομίκευσης και διαφοροποίησης της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

(ε) Δυνατότητα επαναχρησιμοποίησης και ευελιξίας: Είναι ιδιαίτερα σημαντικό το εκπαιδευτικό υλικό να μπορεί να προσαρμόζεται, να τροποποιείται και να αξιοποιείται σε διάφορα μαθησιακά πλαίσια. Αυτή η ευελιξία συμβάλλει στην αποτελεσματική χρήση του, ειδικά στο σύγχρονο πλαίσιο της μικτής μάθησης (Tomlinson, 2011).

Διαδικασία Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Συμπληρωματικού Διδακτικού Υλικού

Η παιδαγωγική σχεδιαστική ικανότητα (Pedagogical Design Capacity-PDC), όπως περιγράφεται από τους Beyer & Davis (2012) και Davis et al. (2017), είναι η δυνατότητα του/της εκπαιδευτικού να επιλέγει, προσαρμόζει και δημιουργεί υλικό με βάση τις πραγματικές συνθήκες της τάξης του/της. Αυτή η ικανότητα υποστηρίζεται, ενισχύεται και αναπτύσσεται περισσότερο όταν ο/η εκπαιδευτικός καλείται να δημιουργήσει υλικό ο ίδιος/ια και όχι απλώς να χρησιμοποιήσει ήδη έτοιμο υλικό.

Η ανάπτυξη διδακτικού συμπληρωματικού υλικού αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που υπερβαίνει τη γραμμική ή αποκλειστικά δημιουργική προσέγγιση. Απαιτεί συστηματική παιδαγωγική μεθοδολογία, εις βάθος κατανόηση θεωριών μάθησης, ορθολογικό σχεδιασμό και αξιολόγηση σε αυθεντικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Βάσει του πλαισίου που όρισε ο Tomlinson (2011), η πορεία ανάπτυξης υλικού δομείται σε διακριτές φάσεις, οι οποίες διασφαλίζουν την επιστημονική εγκυρότητα, την πρακτική βιωσιμότητα και τη μαθησιακή αποτελεσματικότητα του παραγόμενου υλικού.

Αναγνώριση Μαθησιακών Αναγκών (Needs Analysis)

Η βασική αρχική φάση περιλαμβάνει την ανίχνευση και ανάλυση των μαθησιακών αναγκών των μαθητών (needs analysis) ως μία συνεχή διαδικασία παρατήρησης και συλλογής δεδομένων με τη χρήση διαγνωστικών τεστ, παρατήρησης, συνεντεύξεων και ανατροφοδότησης. Σύμφωνα με έρευνες (Brevik & Rindal, 2020· Vogt et al., 2020), η ανάπτυξη κατάλληλου διδακτικού υλικού βοήθησε ιδιαίτερα τους μαθητές που δυσκολεύονταν στη γραπτή έκφραση και δεν καλύπτονταν από τα διαθέσιμα εγχειρίδια, επιτρέποντάς τους να ανταποκριθούν καλύτερα στις γλωσσικές απαιτήσεις.

Η αναγνώριση των αναγκών εμπεριέχει: (α) την αναγνώριση των αδυναμιών και των κενών του κύριου εγχειριδίου (ποιες θεματικές περιοχές δεν καλύπτονται επαρκώς, ποιες δεξιότητες δεν αναπτύσσονται ή

ποιες δραστηριότητες δεν εμπλέκουν τους μαθητές) (Tomlinson, 2011· Tomlinson, 2013), (β) την κατανόηση του επιπέδου των μαθητών (ποιο είναι το γνωστικό και γλωσσικό τους επίπεδο, ποιες είναι οι τυπικές δυσκολίες τους, ποια είναι τα δυνατά τους σημεία), (γ) τα ενδιαφέροντα και τις αξίες των μαθητών (ποια θέματα τους ενδιαφέρουν, τι είδη ιστοριών ή περιεχομένου τα κινητοποιούν), (δ) το πολιτιστικό και κοινωνικό πλαίσιο (ποιες είναι οι πολιτιστικές αναφορές που έχουν σημασία στη ζωή των μαθητών, ποια είναι τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, κά). Τέλος, πρέπει να αξιολογηθεί η σκοπιμότητα ενσωμάτωσης νέων θεμάτων, δεξιοτήτων ή προσεγγίσεων που δεν καλύπτονται από το κύριο εγχειρίδιο (Tomlinson, 2011· Davis et al., 2014).

Σχεδιασμός (Design)

Σε αυτό το στάδιο, ο εκπαιδευτικός θέτει τους μαθησιακούς στόχους του υλικού, επιλέγει τη μορφή του (έντυπη, ψηφιακή ή πολυτροπική), προσδιορίζει το είδος των κειμένων που θα συμπεριληφθούν και σχεδιάζει τις παιδαγωγικές δραστηριότητες που θα συνοδεύσουν το υλικό (πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση) με βάση πέντε βασικές αρχές σχεδιασμού: ελκυστική αισθητική, αυθεντικότητα, γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή, βαθμιαία υποστήριξη (scaffolding) καθώς και δυνατότητα αναθεώρησης (Binfet, et al., 2023).

Πιο συγκεκριμένα στη φάση του σχεδιασμού ο εκπαιδευτικός παίρνει αποφάσεις σχετικά με τη μορφή και τους στόχους του υλικού. Επομένως είναι αναγκαίο (Tomlinson, 2011· Davis et al., 2014) να:

(α) Ορίσει με σαφήνεια τους μαθησιακούς στόχους: *Τι ακριβώς θέλει να κατακτήσουν οι μαθητές; Ποιες δεξιότητες, γνώσεις ή στάσεις θα αναπτύξουν;* Οι στόχοι θα πρέπει να είναι σαφείς, μετρήσιμοι (άρα να είναι βαθμονομημένα τα επιμέρους βήματα ή ερωτήματα) και να αντιστοιχούν στο αναλυτικό πρόγραμμα του συγκεκριμένου μαθήματος.

(β) Επιλέξει το κατάλληλο περιεχόμενο: *Ποιο περιεχόμενο θα ενισχύσει τη μάθηση ως προς τους στόχους; Πώς θα οργανωθεί* (κατά θεματικές ενότητες, κατά δεξιότητες, κατά χρονική σειρά ή διαφορετικά); *Πώς θα διασυνδεθεί το νέο υλικό με τα υπάρχοντα αναλυτικά προγράμματα;*

(γ) Σχεδιάσει δραστηριότητες που υποστηρίζουν τη μάθηση: *Τι είδους δραστηριότητες θα βοηθήσουν τους μαθητές να φτάσουν στους στόχους; Πώς θα ενισχυθεί η ενεργός συμμετοχή και η σκέψη; Τι ρόλο θα παίξουν η συνεργασία, η ανακάλυψη και η χρησιμοποίηση των πόρων;*

Ο σχεδιασμός πρέπει να είναι ευέλικτος και προσαρμόσιμος. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να περιλάβει εναλλακτικές προσεγγίσεις και

δραστηριότητες που μπορούν να προσαρμοστούν ανάλογα με τις απαιτήσεις που παρουσιάζονται κατά την εφαρμογή. Αυτές οι προϋποθέσεις διασφαλίζουν ότι το υλικό είναι όχι μόνο πρακτικό αλλά ενδιαφέρον και ωφέλιμο σε βάθος χρόνου. Σύμφωνα με τον Οργανισμό Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών-Ο.ΕΠ.ΕΚ (2008) στο ελληνικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο σχεδιασμός πρέπει να λαμβάνει υπόψη τη σύνδεση με το ισχύον πρόγραμμα σπουδών, καθώς και να εξασφαλίζει ότι το υλικό συμβάλλει στη βιωματική, διαθεματική και διαφοροποιημένη μάθηση.

Γίνεται φανερό, από τα παραπάνω, ότι η διαδικασία σχεδιασμού υλικού είναι, ταυτόχρονα, διαδικασία επαγγελματικής ανάπτυξης. Ο/Η εκπαιδευτικός λειτουργεί όχι ως μεταλαμπαδευτής της γνώσης, αλλά ως σχεδιαστής μάθησης (learning designer).

Ανάπτυξη (Development)

Σε αυτό το στάδιο, δημιουργείται το εκπαιδευτικό υλικό με βάση το προσχέδιο που έχει ήδη ετοιμαστεί. Η διαδικασία περιλαμβάνει:

(α) Συλλογή ή δημιουργία κειμένων: Ο/Η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει αυθεντικά κείμενα από διάφορες πηγές (εφημερίδες, περιοδικά, ιστοσελίδες, λογοτεχνία κ.λπ.) ή δημιουργεί νέα που είναι προσαρμοσμένα στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες της τάξης.

(β) Σχεδιασμός δραστηριοτήτων: Ο/Η εκπαιδευτικός σχεδιάζει συγκεκριμένες δραστηριότητες που αποσκοπούν στην κατανόηση, την εξάσκηση, ή την ενθάρρυνση κριτικής σκέψης. Αυτές μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες πριν την ανάγνωση (pre-reading activities) που δημιουργούν κίνητρο και ενεργοποιούν προηγούμενη γνώση, δραστηριότητες κατά την ανάγνωση δραστηριότητες (whilst-reading activities) που στηρίζουν την αναγνωστική κατανόηση και δραστηριότητες μετά την ανάγνωση (post-reading activities) με τις οποίες εδραιώνεται η μάθηση.

(γ) Δημιουργία βοηθητικών πόρων: Ο/Η εκπαιδευτικός μπορεί να δημιουργήσει γλωσσάρια, περιλήψεις, σημειώσεις, οπτικές αναπαραστάσεις ή άλλα εργαλεία που βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν το περιεχόμενο.

(δ) Ενσωμάτωση τεχνολογίας: Εάν θεωρηθεί απαραίτητο μπορεί να συμπεριληφθούν ψηφιακές πηγές, διαδραστικά εργαλεία ή πολυμεσικά στοιχεία.

Οι εκπαιδευτικοί που δημιουργούν συμπληρωματικό υλικό για την ανάγνωση και γενικά οφείλουν να λαμβάνουν υπόψιν τις αρχές του γνωστικού φόρτου (cognitive load), να αποφεύγουν την υπερβολική παροχή

πληροφοριών και να διασφαλίζουν ξεκάθαρη δομή (Feinberg & Murphy, 2000· Binfet, et al., 2023). Επιπρόσθετα, επειδή η μάθηση στη σύγχρονη εποχή απαιτεί πολυτροπική προσέγγιση, ο σχεδιασμός του υλικού προτείνεται να συνδυάζει διαφορετικούς σημειωτικούς πόρους όπως λόγο, εικόνα, ήχο και κίνηση.

Εφαρμογή (Implementation)

Η πρώτη εφαρμογή του υλικού σε πραγματικές συνθήκες τάξης αποτελεί ουσιώδες στάδιο για την αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς του. Κατά τη διαδικασία αυτή, καταγράφονται οι αντιδράσεις των μαθητών και μαθητριών, η ευκολία εφαρμογής, το επίπεδο κατανόησης και αυτονομίας των μαθητών, το ρεαλιστικό ή μη χρονικό πλαίσιο, καθώς και οι δυσκολίες που ενδέχεται να παρουσιαστούν.

Αξιολόγηση και Αναθεώρηση (Evaluation & Revision)

Η αξιολόγηση αποτελεί μία συνεχή διαδικασία. Περιλαμβάνει την αυτο-αξιολόγηση (self-assessment), από τον/την εκπαιδευτικό, την ανατροφοδότηση από τους μαθητές, την παρατήρηση της αποτελεσματικότητας του υλικού ως προς τους στόχους και τη σύγκριση με τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Οι J. Bundsgaard και T. Hansen (2011) προτείνουν μια τριμερή δομή αξιολόγησης:

(α) Αξιολόγηση πριν την εφαρμογή (Pre-use evaluation): Πριν τη χρήση του υλικού στην τάξη, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί. *Είναι το υλικό ποιοτικό; Είναι κατάλληλο για τους συγκεκριμένους μαθητές; Συνδέεται με τους μαθησιακούς στόχους; Είναι το περιεχόμενο έγκυρο; Έχει την κατάλληλη πολυπλοκότητα* (ούτε πολύ εύκολο, ούτε πολύ δύσκολο); *Ευνοεί την αυτονομία των μαθητών; Είναι σωστά βαθμονομημένο* (σε βήματα και όχι συνολικά);

(β) Αξιολόγηση κατά τη διάρκεια της εφαρμογής (Whilst-use evaluation): Κατά την εφαρμογή, ο εκπαιδευτικός παρατηρεί τι συμβαίνει στην τάξη, τι λειτουργεί, τι δεν λειτουργεί, πόσο κατανοητές είναι οι οδηγίες, πώς ανταποκρίνονται οι μαθητές.

(γ) Αξιολόγηση μετά την εφαρμογή (Post-use evaluation): Μετά τη χρήση του υλικού, ο εκπαιδευτικός αξιολογεί τα αποτελέσματα της μάθησης. *Έμαθαν οι μαθητές αυτό που στοχεύαμε; Ποιες δραστηριότητες ήταν πιο αποτελεσματικές; Ενισχύθηκε η αυτονομία των μαθητών*; (Arias et al. 2017).

Το τελικό στάδιο είναι η αναθεώρηση του υλικού. Η διαδικασία αυτή μπορεί να οδηγήσει σε εμπλουτισμό του υλικού, προσαρμογή του σε νέα επίπεδα ή ακόμη και τροποποίηση της μορφής του (π.χ. από έντυπο σε ψηφιακό κ.ά.). Βασίζεται στις μαθητικές αντιδράσεις, στην αναστοχαστική αξιολόγηση του/της εκπαιδευτικού και σε συνεργατικές πρακτικές, όπως κοινότητες μάθησης και ομάδες ανάπτυξης υλικού εντός της ίδιας ή άλλης σχολικής μονάδας. Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στη δημιουργία υλικού οδηγεί, σύμφωνα με τους Davis et al. (2017), στη συλλογική ανάπτυξη επαγγελματικής γνώσης.

Το συμπληρωματικό διδακτικό υλικό δεν είναι ένα στατικό προϊόν, αλλά ένα δυναμικό μαθησιακό εργαλείο, διαρκώς εξελισσόμενο, προσαρμοζόμενο και μετασχηματιζόμενο.

Συμπεράσματα

Η δημιουργία *ad hoc* συμπληρωματικού διδακτικού υλικού από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς αποτελεί συστατικό στοιχείο μιας ποιοτικής, ευέλικτης και αποτελεσματικής γλωσσικής διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί, ως έμπειροι επαγγελματίες, διαθέτουν τη γνώση και την κατανόηση που απαιτείται για να αναπτύξουν υλικά ειδικά προσαρμοσμένα στις ανάγκες της κάθε τάξης (Tomlinson, 2011· Davis et al., 2014).

Ωστόσο, αυτή η ικανότητα δεν είναι εγγενής. Χρειάζεται πρόσβαση σε θεωρητικά ή πρακτικά εργαλεία και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς. Η επικρατούσα πρακτική του σχολικού εγχειριδίου, ως αποκλειστικό διδακτικό εργαλείο πρέπει να αναπροσαρμοστεί σε ένα πλαίσιο που θεωρεί τους εκπαιδευτικούς ως δημιουργούς ικανούς να προσαρμόζουν υλικά προς όφελος της εξατομικευμένης και διαφοροποιημένης διδακτικής πρακτικής.

Οι θεωρητικές αρχές και οι πρακτικές συστάσεις που παρουσιάστηκαν στο παρόν άρθρο προσφέρουν μια αρκετά ολοκληρωμένη προσέγγιση για την ανάπτυξη συμπληρωματικού διδακτικού υλικού για την ανάγνωση.

Τα υλικά που δημιουργούνται ακολουθώντας αυτές τις αρχές έχουν τη δυνατότητα να: (α) καλύψουν τις αδυναμίες των τυποποιημένων εγχειριδίων, (β) υποστηρίξουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, (γ) ενισχύσουν τη συναισθηματική συμμετοχή και το κίνητρο, (δ) προσαρμοστούν σε συγκεκριμένα πολιτισμικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, (ε) υποστηρίξουν την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.

Τα υλικά που σχεδιάζονται με γνώμονα τις ανάγκες μίας συγκεκριμένης σχολικής τάξης υποστηρίζουν τη διαφοροποίηση ως προς το

επίπεδο δυσκολίας, τη μορφή παρουσίασης και το είδος της μαθησιακής δραστηριότητας. Όπως αναφέρει ο Tomlinson (2011), αυτό ενισχύει τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και διευκολύνει τη συμμετοχή όλων των μαθητών και μαθητριών, ανεξαρτήτως γνωστικού προφίλ ή μαθησιακού ρυθμού. Επιπλέον, η σύνδεση της δημιουργίας υλικού με επιμορφωτικά προγράμματα (εργαστήρια, κοινότητες πρακτικής, παιδαγωγική καθοδήγηση) ενισχύει την επαγγελματική ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, όπως διαπιστώνεται σε πολλά εκπαιδευτικά συστήματα (Tomlinson, 2011).

Η ανάπτυξη συμπληρωματικού διδακτικού υλικού αποτελεί μία δυναμική διαδικασία που συνδυάζει θεωρίες μάθησης, παιδαγωγικές πρακτικές και δημιουργικότητα. Όταν πραγματοποιείται από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς ως συστηματική δραστηριότητα, προσανατολισμένη σε σαφείς στόχους, συμβάλλει σημαντικά στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφία

Arias, A. M., Smith, P. S., Davis, E. A., Marino, J.-C., & Palincsar, A. S. (2017). Justifying predictions: Connecting use of educative curriculum materials to students' engagement in science argumentation. *Journal of Science Teacher Education*, *28*(1), 11-35. https://doi.org/10.1080/1046560X.2016.12

Badger, R., & Macdonald, M. (2010). Making it Real: Authenticity, Process and Pedagogy. *Applied Linguistics*, *31*(4), 578-582. https://doi.org/10.1093/applin/amq021

Beyer, C., & Davis, E. (2012). Developing Preservice Elementary Teachers' Pedagogical Design Capacity for Reform-Based Curriculum Design. *Curriculum Inquiry*, *42*(3), 386- 413. https://doi.org/10.1111/j.1467-873x.2012.00599.x

Binfet, J., Green, F., Roche, S., & Scott, C. (2023). When teachers have autonomy to create SEL initiatives: conceptualizations and iterations. *International Journal of Emotional Education*. https://doi.org/10.56300/agde1576

Brevik, L., & Rindal, U. (2020). Language use in the classroom: Balancing target language exposure with the need for other languages. *TESOL Quarterly*. https://doi.org/10.1002/tesq.564

Bundsgaard, J., & Hansen, T. I. (2011). Evaluation of learning materials: A holistic framework. *Journal of Learning Design*, *4*(4), 31-44.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2023). *Multiliteracies: A literature review*. In G. C. Zapata, M. Kalantzis, & B. Cope (Eds.), *Multiliteracies in international educational contexts: Towards education justice* (pp. 34–75). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003349662-2

Davis, E. A., Beyer, C. J., Forbes, C. T., & Stevens, S. Y. (2017). Designing educative curriculum materials to support teacher learning. *Educational Designer, 3*(9), 1-17. Retrieved from: https://www.educationaldesigner.org/ed/volume3/issue9/article35/

Davis, E. A., & Krajcik, J. S. (2005). Designing educative curriculum materials to promote teacher learning. *Educational Researcher, 34*(3), 3–14. https://doi.org/10.3102/0013189X034003003

Davis, E. A., Palincsar, A. S., Arias, A. M., Bismack, A. S., Marulis, L., & Iwashyna, S. K. (2014). Designing educative curriculum materials: A theoretically and empirically driven process. *Harvard Educational Review, 84*(1), 24–52. https://doi.org/10.17763/haer.84.1.46rj02k0608r4672

Feinberg, S., & Murphy, M. (2000). Applying cognitive load theory to the design of web-based instruction. In *Proceedings of the IEEE International Professional Communication Conference* (pp. 353–360). IEEE.

Furneaux, C. (2022). Materials for developing writing skills. In *The Routledge Handbook of Materials Development for Language Teaching* (Eds. J. Norton & H. Buchanan). https://doi.org/10.4324/b22783-21

Gee, J. P. (2003). *What video games have to teach us about learning and literacy*. Palgrave Macmillan

Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, *40*(2), 97-118. https://doi.org/10.1017/s0261444807004144

Ginns, P., Chandler, P., & Sweller, J. (2003). When imagining information is effective. *Contemporary Educational Psychology*, *28*, 229-251. https://doi.org/10.1016/s0361-476x(02)00016-4

Ginns, P., Martin, A., & Marsh, H. (2013). Designing Instructional Text in a Conversational Style: A Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *25*, 445-472. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9228-0

Ghosn, I. (2002). Four good reasons to use literature in primary school ELT. *Elt Journal*, *56*, 172-179. https://doi.org/10.1093/elt/56.2.172

Jewitt, C., & Kress, G. (Eds.). (2003). *Multimodal literacy*. Peter Lang.

Καλαϊτζοπούλου, Μ. (2001). *Ο εκπαιδευτικός ως στοχαζόμενος επαγγελματίας*. Τυπωθήτω-Δαρδανός

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images: The grammar of visual design* (2nd ed.). Routledge.

Lim, F., Cope, B., & Kalantzis, M. (2022). A Metalanguage for Learning: Rebalancing the Cognitive with the Socio-Material. *Front. Commun. 7*:830613. https://doi.org/10.3389/fcomm.2022.830613.

Lim, F., & Tan-Chia, L. (2022). *Designing Learning for Multimodal Literacy*. Routledge

Livingstone, K. (2019). The Place of Information and Communication Technologies in Curriculum Design and Development. *International journal of education and development using information and communication technology*, *15*(2), 70-89.

Μαλαφάντης, Κ. (2005a). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαλαφάντης, Κ. (2005b). Ο δάσκαλος κατά το Νεοελληνικό Διαφωτισμό: Σκέψεις, προτάσεις και οραματισμοί για το έργο και την αποστολή του. *Πρακτικά του Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης*, τ.Α, σσ. 294-304.

MacDonald, M., Badger, R., & Dasli, M. (2006). Authenticity, culture and language learning. *Language and Intercultural Communication*, *6*(3-4), 250-261. https://doi.org/10.2167/laic252.0

Meyer, D., & Turner, J. (2006). Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts. *Educational Psychology Review*, *18*, 377-390. https://doi.org/10.1007/s10648-006-9032-1

New London Group (1996). A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures. *Harvard Educational Review*, *66*(1), 60–92. https://doi.org/10.17763/haer.66.1.17370n67v22j160u

Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (Ο.ΕΠ.ΕΚ.) (2008). *Πλαίσιο αρχών και προδιαγραφών εκπαιδευτικού υλικού για το γλωσσικό μάθημα στο δημοτικό σχολείο*. Ο.ΕΠ.ΕΚ.

Παππάς, Α. (1995). *Σύγχρονη θεωρία και πράξη της παιδείας*. Δελφοί.

Paivio, A. (1986). *Mental Representations: A Dual Coding Approach*. Oxford University Press.

Πρόσκολλη, Α., & Μουτζούρη-Μανούσου, Ε., (2005). *Τα μονοπάτια της μάθησης*. Εκδόσεις Πατάκη

Rezat, S., Malik, S., & Leifeld, M., (2022). Close reading of mathematical Text in Pre-service primary teacher education at the tertiary level: design and evaluation. Int j of Sci and Math Educ, 20(1), 215-236. https://doi.org/10.1007/s10763-022-10309-y

Robertson, D., & Padesky, C. (2020). Keeping Students Interested: Interest-Based Instruction as a Tool to Engage. *The Reading Teacher*. https://doi.org/10.1002/trtr.1880

Säljö, R. (2010). Learning in a Sociocultural Perspective. International Encyclopedia of Education (3rd Ed.), 498-502. https://doi.org/10.1016/b978-0-08-044894-7.00471-1

Schön, D.A. (1992). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1st ed.). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315237473

Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, *15*(2), 4-14. https://doi.org/10.3102/0013189x015002004

Strelan, P., Osborn, A., & Palmer, E. (2020). The flipped classroom: A meta-analysis of effects on student performance across disciplines and education levels. *Educational* Research Review, *30*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100314

Tomlinson, B. (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2013). Materials development courses. In B. Tomlinson (Ed.), *Developing materials for language teaching* (pp. 481–500). Bloomsbury Academic.

Τριλιανός, Θ. (2004). Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: καινοτόμες επιστημονικές προσεγγίσεις στη διδακτική πράξη. Τόμ. Β. (3η έκδ.). Αυτοέκδοση

Vogt, K., Tsagari, D., Csépes, I., Green, A., & Sifakis, N. (2020). Linking Learners' Perspectives on Language Assessment Practices to Teachers' Assessment Literacy Enhancement (TALE): Insights from Four European Countries. *Language Assessment Quarterly*, *17*(4), 410 -433. https://doi.org/10.1080/15434303.2020.1776714

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Widdowson, H. G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.

Wiggins, G & McTighe, J. (2006). *Understanding by Design: A Framework for Effecting Curricular Development and Assessment*, ASCD.

Λαϊκός πολιτισμός και εκπαίδευση

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 Γκολόντναγια
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: Το 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**

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)

Σοφία Αργυροπούλου
Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
sarges1966@gmail.com

Περίληψη

Η ανακοίνωση εντάσσεται στον θεματικό άξονα «Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα» του 13ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας ΕΚΠ Αθηνών και εστιάζει στην εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στις ελληνικές κοινότητες της Τυνησίας κατά τη διάρκεια της γαλλικής αποικιοκρατίας (1881-1956). Η εργασία αυτή εντάσσεται στη γενικότερη έρευνα στο πλαίσιο του διδακτορικού της συγγραφέως.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας βασίζεται στις θεωρίες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της κοινωνικής παιδαγωγικής, οι οποίες εξετάζουν τη σχέση μεταξύ του πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντος και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι έννοιες της πολιτισμικής ταυτότητας, της κοινωνικής ένταξης και της γλωσσικής διατήρησης αποτελούν βασικά σημεία αναφοράς για την ανάλυση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στις ελληνικές κοινότητες της Τυνησίας κατά την αποικιοκρατική περίοδο.

Ο σκοπός της έρευνας είναι να εξετάσει πώς το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον των ελληνικών κοινοτήτων στην Τυνησία επηρέασε την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων, εστιάζοντας στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση και τις επιρροές των κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών που προέκυψαν κατά τη διάρκεια της γαλλικής αποικιοκρατίας.

Η μεθοδολογία της έρευνας περιλαμβάνει ποιοτική ανάλυση ιστορικών και εκπαιδευτικών εγγράφων της εποχής, συνεντεύξεις με μέλη της κοινότητας, καθώς και αξιολόγηση βιβλιογραφίας σχετικά με τη διαπολιτισμική και κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης.

Τα πρώτα συμπεράσματα δείχνουν ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις ελληνικές κοινότητες της Τυνησίας διαμορφώθηκε από τις εξωτερικές πιέσεις του αποικιοκρατικού καθεστώτος, τις κοινωνικές ανάγκες της κοινότητας και τις πολιτισμικές προσδοκίες για τη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας.

Λέξεις-κλειδιά: ελληνόγλωσση εκπαίδευση, ελληνικές κοινότητες, Τυνησία, γαλλική αποικιοκρατία, πολιτιστική ταυτότητα, κοινωνική παιδαγωγική, διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Abstract

This paper falls within the thematic strand *"Pedagogy and Educational Research"* of the 13th Panhellenic Conference of the Pedagogical Society of EKP Athens and focuses on the education of Greek children in the Greek communities of Tunisia during the period of French colonial rule (1881–1956). The study forms part of the author's broader doctoral research.

The theoretical framework of the study draws on theories of intercultural education and social pedagogy, which examine the relationship between the cultural and social environment and the educational process. Concepts such as cultural identity, social integration, and language maintenance constitute key points of reference for the analysis of Greek-language education within the Greek communities of Tunisia during the colonial period.

The aim of the research is to investigate how the cultural and social environment of the Greek communities in Tunisia influenced the education of Greek children, with particular emphasis on Greek-language education and on the impact of the social, economic, and political conditions that emerged under French colonial rule.

The methodology includes qualitative analysis of historical and educational documents from the period, interviews with members of the community, and a review of the relevant literature on the intercultural and social dimensions of education.

The preliminary findings indicate that Greek-language education in the Greek communities of Tunisia was shaped by external pressures imposed by the colonial regime, by the social needs of the community, and by cultural expectations related to the preservation of Greek identity.

Keywords: Greek-language education, Greek communities, Tunisia, French colonialism, cultural identity, social pedagogy, intercultural education.

Εισαγωγή

Η γαλλική αποικιοκρατία στην Τυνησία (1881–1956) αποτέλεσε μια περίοδο βαθιάς κοινωνικής, πολιτικής και εκπαιδευτικής αναδιάρθρωσης, επηρεάζοντας το σύνολο των θεσμών και των πολιτισμικών πρακτικών της χώρας (Boularès, 2012, σ. 562). Στο πλαίσιο αυτό, οι ελληνικές κοινότητες της Τυνησίας, αριθμητικά περιορισμένες αλλά κοινωνικά ενεργές, βρέθηκαν αντιμέτωπες με το δίλημμα της πολιτισμικής και γλωσσικής διατήρησης υπό τις πιέσεις του αποικιακού καθεστώτος.

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις ελληνικές κοινότητες της Τυνησίας κατά την περίοδο της γαλλικής αποικιοκρατίας (1881–1956), αναδεικνύοντας τις αντιφάσεις και τις εξελίξεις που σημειώθηκαν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Εξετάζεται ο ρόλος του πολιτιστικού και κοινωνικού περιβάλλοντος, καθώς και η σχέση των ελληνικών κοινοτήτων με τη γαλλική αποικιακή εξουσία, ιδίως ως προς τις επιδράσεις των αποικιακών πολιτικών και την ανάγκη διατήρησης της ελληνικής ταυτότητας στο πολυεθνοτικό πλαίσιο της Τυνησίας.

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνηθεί ο τρόπος με τον οποίο οι κοινωνικές και πολιτιστικές συνθήκες της αποικιακής περιόδου διαμόρφωσαν τις εκπαιδευτικές πολιτικές και πρακτικές στις ευρωπαϊκές, και ειδικότερα στις ελληνικές, κοινότητες (Ahmed & Hammadi, 2022). Η μελέτη συμβάλλει στην κατανόηση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης σε συνθήκες διασποράς και αποικιακής κυριαρχίας, αναδεικνύοντας τις στρατηγικές προσαρμογής των ελληνικών κοινοτήτων της Τυνησίας και προσφέροντας συγκριτικά στοιχεία για την ευρύτερη ελληνική διασπορά.

Σύντομος ιστορικός προσδιορισμός της γαλλικής αποικιοκρατίας στην Τυνησία (1881-1956).

Η γαλλική αποικιοκρατία στην Τυνησία εγκαθιδρύθηκε το 1881 με τη Συνθήκη του Bardo και παγιώθηκε με τη Σύμβαση της Μάρσα (1883), μέσω των οποίων η Γαλλία επέβαλε καθεστώς προτεκτοράτου, αντικαθιστώντας την οθωμανική κυριαρχία (Kassab & Ounaies, 2010, σσ. 13–16). Το προτεκτοράτο διήρκεσε έως την ανεξαρτησία της χώρας το 1956, πε-

ρίοδος κατά την οποία η Γαλλία άσκησε ουσιαστικό έλεγχο στην πολιτική, την οικονομία και τη διοίκηση της Τυνησίας, αναπτύσσοντας υποδομές που εξυπηρετούσαν κυρίως τις ανάγκες της αποικιακής οικονομίας (Kassab & Ounaies, 2010, σ. 42).

Το αποικιακό καθεστώς επέφερε βαθιές κοινωνικές και πολιτισμικές μεταβολές. Η γαλλική γλώσσα και παιδεία προωθήθηκαν συστηματικά, ενώ οι εθνοτικές κοινότητες της Τυνησίας, μεταξύ αυτών και οι ελληνικές, κλήθηκαν να διατηρήσουν τη γλωσσική και πολιτιστική τους ταυτότητα σε ένα περιβάλλον έντονης αποικιακής επιρροής. Η εκπαιδευτική πολιτική των αρχών στόχευε στη διαμόρφωση κοινωνικών ομάδων συνεργάσιμων με το καθεστώς, μέσω της διάχυσης της γαλλικής κουλτούρας.

Οι ελληνοτυνησιακές σχέσεις είχαν, ωστόσο, προγενέστερες ιστορικές ρίζες. Από τις αρχές του 19ου αιώνα, Έλληνες έμποροι, ναυτικοί και τεχνίτες εγκαταστάθηκαν σε λιμάνια όπως η Τύνιδα και το Σφαξ, εντασσόμενοι σε ευρύτερα μεσογειακά εμπορικά δίκτυα, γεγονός που ενίσχυσε τους δεσμούς Ελλάδας και Τυνησίας ακόμη και κατά την αποικιακή περίοδο (Kassab & Ounaies, 2010, σ. 99).

Στο πλαίσιο αυτό, οι ελληνικές κοινότητες, όπως και άλλες εθνοτικές ομάδες, επιχείρησαν να διατηρήσουν βασικές ενδοκοινοτικές εκπαιδευτικές δομές ως μέσο διαφύλαξης της γλώσσας και της πολιτιστικής τους ταυτότητας. Παράλληλα, καταγράφονται σταδιακά φαινόμενα αποστασιοποίησης μέρους των οικογενειών από τη συστηματική ελληνόγλωσση εκπαίδευση, αντανακλώντας τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές πιέσεις της αποικιακής πραγματικότητας.

Η ιστορική αυτή συγκυρία, με την κυριαρχία της γαλλικής διοίκησης και τη συνύπαρξη ενεργών εθνοτικών κοινοτήτων, επηρέασε άμεσα τη μορφή και την έκταση της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Τυνησία. Οι εκπαιδευτικές δομές των ελληνικών κοινοτήτων λειτούργησαν ταυτόχρονα ως μηχανισμοί προσαρμογής στο αποικιακό πλαίσιο και ως μέσα διατήρησης της πολιτιστικής ταυτότητας, μέσα από μια δυναμική ισορροπία μεταξύ παράδοσης και αποικιακής επιρροής.

Θεωρητικό Πλαίσιο

Ιστορική εξέλιξη των ελληνικών παροικιών στη Βόρεια Αφρική

Η ελληνική παρουσία στη Βόρεια Αφρική ανάγεται τουλάχιστον στον 17ο

αιώνα, με τη συγκρότηση των πρώτων παροικιών από απελεύθερους σκλάβους και Έλληνες εμπόρους, στο πλαίσιο της εσωτερικής κινητικότητας εντός της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. Πρώιμοι κοινοτικοί πυρήνες εμφανίστηκαν στην Τρίπολη και την Τύνιδα (1647), ενώ ακολούθησαν παροικίες στο Αλγέρι και στην παλιά Τζέρμπα, οι οποίες παρήκμασαν προς τα τέλη του 18ου αιώνα (Αγαθαγγελίδου, 2006, σ. 229–231).

Κατά τον 19ο αιώνα, η ανάπτυξη της σπογγαλιείας συνέβαλε στη δημιουργία σταθερότερων ελληνικών κοινοτήτων στη Βόρεια Αφρική, με χαρακτηριστικά παραδείγματα τη νέα κοινότητα της Τζέρμπα και τις παροικίες στο Σφαξ και τη Βεγγάζη. Στις αρχές του 20ού αιώνα ιδρύθηκαν επίσης μικρότερες ελληνικές παροικίες σε αστικά κέντρα όπως το Οράν και η Καζαμπλάνκα (Αγαθαγγελίδου, 2006, σ. 229–231).

Η ακμή των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα ανακόπηκε από την απαγόρευση της σπογγαλιείας κατά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, τη μεταπολεμική κρίση του κλάδου και τη ρύπανση της Μεσογείου, γεγονότα που οδήγησαν στη διάλυση κοινοτήτων όπως του Σφαξ και της Τζέρμπα και στη συρρίκνωση της παροικίας της Τύνιδας. Αντίθετα, οι ελληνικές κοινότητες της Λιβύης επέδειξαν μεγαλύτερη ανθεκτικότητα, ανασυγκροτώντας την κοινωνική και οικονομική τους ζωή και ενισχυόμενες πληθυσμιακά μέσω μετακινήσεων Ελλήνων από την Αίγυπτο και της ανάπτυξης της πετρελαϊκής βιομηχανίας (Αγαθαγγελίδου, 2006, σ. 229–231).

Παρά το περιορισμένο αριθμητικό τους μέγεθος, οι ελληνικές παροικίες της Βόρειας Αφρικής ανέπτυξαν οργανωμένη κοινοτική ζωή, με οικονομική βάση κυρίως τη σπογγαλιεία και θεσμικό πυρήνα την Ορθόδοξη Εκκλησία. Οι εκπαιδευτικές δομές παρέμειναν περιορισμένες και συχνά άτυπες, με απογευματινά τμήματα ελληνικής γλώσσας και κατηχητικά, ενώ οργανωμένα ελληνικά σχολεία λειτούργησαν μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις (Αγαθαγγελίδου, 2006, σ. 229–231).

Ιστορική αναδρομή της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Βόρεια Αφρική

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Βόρεια Αφρική εντάσσεται στο ευρύτερο ιστορικό πλαίσιο της νεοελληνικής διασποράς, η οποία από τον 15ο αιώνα έως σήμερα παρουσιάζει ποικιλία μορφών οργάνωσης και λειτουργίας, ανάλογα με τις πολιτικές, κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες κάθε εποχής (Χασιώτης, 2006, σ. 13–31). Οι ελληνικές παροικίες της περιοχής συγκροτήθηκαν σταδιακά, αντανακλώντας διαφορετικά μεταναστευτικά κύματα και ανάγκες.

Κατά την οθωμανική περίοδο και μεταγενέστερα, η εγκατάσταση Ελλήνων σε αστικά κέντρα όπως η Αλεξάνδρεια, η Τύνιδα και το Σφαξ συνδέθηκε με εμπορικές, ναυτιλιακές και επαγγελματικές δραστηριότητες, αλλά και με την αναζήτηση καλύτερων συνθηκών ζωής. Στο πλαίσιο αυτό, η ίδρυση κοινοτήτων με πολιτιστικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό ρόλο αποτέλεσε βασικό μηχανισμό διατήρησης της ελληνικής γλώσσας και ταυτότητας.

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση οργανώθηκε κυρίως μέσω των κοινοτήτων και της Ορθόδοξης Εκκλησίας, οι οποίες λειτούργησαν ως βασικοί φορείς ίδρυσης και συντήρησης σχολείων, ελληνόγλωσσων ή δίγλωσσων, καθώς και συμπληρωματικών εκπαιδευτικών δομών. Οι μορφές αυτές προσαρμόζονταν στις τοπικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες και συνδύαζαν τη διδασκαλία της ελληνικής με τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, επιδιώκοντας τόσο τη διατήρηση της ελληνικής γλωσσικής ταυτότητας όσο και τη λειτουργική ένταξη των μαθητών στο περιβάλλον υποδοχής (Damanakis, 2005).

Τυπολογία ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη Διασπορά και θέση της Τυνησίας

Σύμφωνα με την Έκθεση Αποτίμησης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στο εξωτερικό έως το 2010, διακρίνονται τέσσερις βασικοί τύποι τμημάτων ελληνικής γλώσσας: ενταγμένα στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας υποδοχής, απογευματινά εκτός του συστήματος υπό ευθύνη παροικιακών φορέων, μικτά σχήματα με συμμετοχή τοπικών αρχών και παροικίας, και σαββατιανά τμήματα (Δαμανάκης, 2010, σσ. 25–26).

Η περίπτωση της Τυνησίας εντάσσεται κυρίως στη δεύτερη κατηγορία, καθώς η ελληνόγλωσση εκπαίδευση οργανωνόταν από τις ελληνικές κοινότητες και λειτουργούσε κατά κανόνα απογευματινά. Η εξάρτηση από την παραχώρηση χώρων από τις τοπικές αρχές δημιουργούσε πρακτικούς και θεσμικούς περιορισμούς, με τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές να θεωρούνται «φιλοξενούμενοι», χωρίς δυνατότητα ουσιαστικής παρέμβασης στις υποδομές (Δαμανάκης, 2010, σ. 26). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η απόρριψη αιτήματος της Ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας για παραχώρηση αίθουσας διδασκαλίας το 1928.

Η στήριξη της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης βασίστηκε διαχρονικά σε παροικιακούς φορείς, όπως οι κοινότητες, οι σύλλογοι και η Ορθόδοξη Εκκλησία (Δαμανάκης, 2010, σσ. 23–26). Ωστόσο, μετά την ανεξαρτησία

της Τυνησίας, το νομικό πλαίσιο για τη λειτουργία ιδιωτικών εκπαιδευτικών ιδρυμάτων έγινε ιδιαίτερα αυστηρό. Ο νόμος της 4ης Νοεμβρίου 1958 προέβλεπε ότι κάθε εκπαιδευτική δραστηριότητα εκτός του κρατικού συστήματος απαιτούσε επίσημη άδεια λειτουργίας, συνοδευόμενη από εκτενή διοικητικό έλεγχο και εποπτεία του εκπαιδευτικού έργου (Journal Officiel de la République Tunisienne, 1958).

Η υποχρέωση συμμόρφωσης με το νέο καθεστώς έως την 1η Οκτωβρίου 1959 είχε άμεσες συνέπειες για τα ελληνικά σχολεία και τα απογευματινά τμήματα της Ελληνικής Κοινότητας, τα οποία όφειλαν να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις προκειμένου να διασφαλίσουν τη νόμιμη συνέχιση της λειτουργίας τους. Παράλληλα, ζητήματα όπως η ανανέωση του εκπαιδευτικού υλικού αντιμετωπίζονταν κυρίως με πρωτοβουλίες της Κοινότητας Τύνιδας, μέσω προμηθειών από την Ελλάδα ή με τη διαμεσολάβηση του Ελληνικού Προξενείου (Δαμανάκης, 2010, σ. 39).

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Τυνησία (1881–1956) - Δομές, θεσμοί και λειτουργία

Στα τέλη του 19ου αιώνα, η Ελληνική Ορθόδοξη Κοινότητα Τύνιδας, μετά την επίσημη σύστασή της το 1898 ως *association cultuelle* σύμφωνα με τη νομοθεσία του Γαλλικού Προτεκτοράτου, ανέλαβε τη διαχείριση της εκκλησιαστικής, φιλανθρωπικής και εκπαιδευτικής δραστηριότητας της παροικίας. Η λειτουργία ελληνικού σχολείου εντάχθηκε στο καθιερωμένο κοινοτικό τρίπτυχο «εκκλησία – σχολείο – πρόνοια», που χαρακτήριζε τις ελληνικές κοινότητες της διασποράς (Kazdaghli, 2006, σημ. 59).

Οι κύριες πληροφορίες για την εκπαίδευση των ελληνοπαίδων στην Τυνησία προέρχονται από την αλληλογραφία της Ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας με το Πατριαρχείο Αλεξάνδρειας και από τα ιστορικά αρχεία της ίδιας της Κοινότητας (Χαλδαίος, 2013). Η περίοδος αυτή συμπίπτει με τη σχετική ακμή της παροικίας, η οποία αποτυπώθηκε και σε σημαντικές κοινοτικές πρωτοβουλίες, όπως η ανέγερση νέου ναού σε οικόπεδο που παραχωρήθηκε από τον Μουσταφά Χαζναντάρ, πρωθυπουργό και θησαυροφύλακα της Τυνησίας ελληνικής καταγωγής.

Η ενίσχυση της κοινοτικής ζωής οδήγησε στην ανάγκη δημιουργίας σχολείου, το οποίο λειτούργησε αρχικά σε απογευματινό κύκλο. Η εκπαιδευτική δραστηριότητα αντιμετώπισε διαχρονικά προβλήματα, όπως αστάθεια στη λειτουργία, περιορισμένη προσέλευση μαθητών και δυσκολίες στελέχωσης με κατάλληλους εκπαιδευτικούς. Αντίστοιχες

απογευματινές σχολικές δομές αναπτύχθηκαν και σε άλλες ελληνικές παροικίες της Τυνησίας, όπως στο Σφαξ και την Τζέρμπα, όπου το ελληνικό στοιχείο ήταν ιδιαίτερα έντονο στις αρχές του 20ού αιώνα.

Παρότι οι ελληνικές κοινότητες της Τυνησίας ήταν αριθμητικά μικρότερες από εκείνες άλλων χωρών της Βόρειας Αφρικής, ανέπτυξαν οργανωμένες κοινοτικές και εκκλησιαστικές πρωτοβουλίες για τη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας και πολιτιστικής ταυτότητας. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση συνδέθηκε στενά με την κοινωνική και οικονομική ζωή της παροικίας και προσαρμόστηκε στις συνθήκες του αποικιακού περιβάλλοντος, λειτουργώντας ταυτόχρονα ως μηχανισμός πολιτιστικής συνέχειας και κοινοτικής συνοχής.

Εκπαιδευτικοί και διδακτικό έργο

Τα αρχεία της Ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας καταγράφουν τη δράση εκπαιδευτικών που υπηρέτησαν στο ελληνικό σχολείο από τα τέλη του 19ου αιώνα έως και τα μέσα του 20ού αιώνα. Μεταξύ αυτών αναφέρονται οι Ευφροσύνη Πετρίδου-Φατζιόλη, Θεόδωρος Ηλιακόπουλος, Πατέρας Οικονόμου, Κωνσταντίνος Λεωβάρης και Δημοσθένης Παπανικολάου, οι οποίοι συνέβαλαν στη λειτουργία και τη συνέχιση της ελληνόγλωσσης διδασκαλίας στο πλαίσιο της κοινότητας.

Η περίπτωση της Ευφροσύνης Πετρίδου–Φατζιόλη

Η Ευφροσύνη Πετρίδου–Φατζιόλη (1888–), πρόσφυγας από τη Σμύρνη και απόφοιτος του Ομηρείου Παρθεναγωγείου, υπήρξε μία από τις πλέον σταθερές και καθοριστικές μορφές της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Τύνιδα. Υπηρέτησε το ελληνικό κοινοτικό σχολείο σε δύο εκτεταμένες περιόδους (1929–1943 και 1949–1956), διδάσκοντας από το νηπιαγωγείο έως τις ανώτερες τάξεις του δημοτικού.

Το εκπαιδευτικό της έργο επικεντρωνόταν στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, της θρησκευτικής και εθνικής ιστορίας και στην καλλιέργεια πατριωτικού αισθήματος, σύμφωνα με τον βασικό προσανατολισμό της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στη διασπορά. Η δράση της συνδέθηκε άμεσα με την προσπάθεια της Κοινότητας να διατηρήσει το σχολείο σε συνθήκες οικονομικής και θεσμικής αστάθειας, ενώ αρχειακές μαρτυρίες καταγράφουν τόσο τη συμβολή της στη σχολική ζωή όσο και τη μέριμνά της για την προμήθεια διδακτικού υλικού από την Ελλάδα.

Παράλληλα, η περίπτωσή της αναδεικνύει τις εντάσεις που χαρακτήριζαν τις σχέσεις Κοινότητας και εκπαιδευτικών: μειώσεις αποδοχών,

διοικητικές παρεμβάσεις και αυστηρή εποπτεία της σχολικής λειτουργίας. Η μακρόχρονη παρουσία της Πετρίδου–Φατζιόλη αποτυπώνει τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως φορέα συνέχειας της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, αλλά και τα όρια ενός συστήματος που στηριζόταν στην ατομική αφοσίωση μέσα σε καθεστώς επισφάλειας.

Σχέσεις με το ελληνικό και τυνησιακό κράτος – προκλήσεις

Η λειτουργία της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Τυνησία υπήρξε διαχρονικά εύθραυστη. Τα αρχεία καταγράφουν προβλήματα στέγασης, ανεπαρκείς υποδομές, οικονομική αδυναμία της Κοινότητας και συχνές μειώσεις αποδοχών των εκπαιδευτικών, γεγονός που επηρέαζε άμεσα τη σταθερότητα του σχολείου.

Κεντρικό χαρακτηριστικό αποτέλεσε η εξάρτηση από την ελληνική πολιτεία για την προμήθεια διδακτικού υλικού. Αν και κατά περιόδους αποστέλλονταν βιβλία μέσω του Προξενείου, οι καθυστερήσεις και οι ελλείψεις σε βασικά εγχειρίδια δυσχέραιναν τη διδασκαλία και υποχρέωναν την Κοινότητα σε επαναλαμβανόμενα αιτήματα. Παράλληλα, η δίγλωσση (ελληνικά–γαλλικά) αλληλογραφία φανερώνει την ανάγκη συνεχούς θεσμικής επικοινωνίας στο αποικιακό περιβάλλον.

Η σχέση με τις αρχές του Προτεκτοράτου περιόριζε περαιτέρω τη λειτουργία του σχολείου. Η απόρριψη αιτήματος (1928) για παραχώρηση αίθουσας διδασκαλίας καταδεικνύει τα όρια της «φιλοξενίας» και την επισφάλεια των κοινοτικών δομών. Συνολικά, η στενή σύζευξη κοινοτικής, εκκλησιαστικής και εκπαιδευτικής ζωής αποτέλεσε μηχανισμό επιβίωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, χωρίς όμως να αναιρεί τις δομικές της αδυναμίες.

Φοίτηση των ελληνοπαίδων στο ελληνικό σχολείο Τύνιδας

Η μελέτη επιλεγμένων αρχειακών καταλόγων που αφορούν τη φοίτηση στο ελληνικό σχολείο της Τύνιδας αποκαλύπτει ασυνέχειες και διαφοροποιήσεις στον τρόπο καταγραφής των μαθητών, γεγονός που αναδεικνύει τα όρια της αρχειακής τεκμηρίωσης και τη ρευστότητα της εκπαιδευτικής λειτουργίας. Οι διαφοροποιήσεις αυτές υποδηλώνουν ότι η ελληνόγλωσση εκπαίδευση δεν αποτέλεσε ένα απολύτως σταθερό και θεσμοθετημένο σύστημα, αλλά προσαρμοζόταν στις εκάστοτε κοινωνικές και οργανωτικές συνθήκες της Κοινότητας.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η καταγραφή ενηλίκων και ατόμων μη ελληνικής καταγωγής στους καταλόγους φοίτησης. Το στοιχείο αυτό δείχνει ότι, σε ορισμένες περιόδους, η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας υπερέβη τα στενά όρια της εκπαίδευσης των ελληνοπαίδων και λειτούργησε ως χώρος πολιτισμικής επικοινωνίας στο πολυεθνοτικό περιβάλλον της Τύνιδας. Η παρουσία αλλοεθνών μαθητών αναδεικνύει έναν μετασχηματισμό του ρόλου του σχολείου: από θεσμό εσωτερικής κοινοτικής αναπαραγωγής σε φορέα πολιτιστικής διάχυσης.

Η εξέλιξη αυτή, αν και καταδεικνύει τη δυναμική της ελληνικής γλώσσας ως πολιτισμικού κεφαλαίου, φανερώνει ταυτόχρονα και τα όρια θεσμοθέτησης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Τυνησία. Η απουσία σταθερής και πλήρως οργανωμένης σχολικής δομής οδήγησε το ελληνικό σχολείο να λειτουργεί συχνά ως χώρος περιστασιακής διδασκαλίας, χωρίς τη δυνατότητα να ανταγωνιστεί τα εδραιωμένα εκπαιδευτικά συστήματα του αποικιακού πλαισίου.

Ο ρόλος του πατέρα Οικονόμου στη λειτουργία του ελληνικού σχολείου Τύνιδας (1948–1950)

Μετά τη διακοπή λειτουργίας του ελληνικού σχολείου της Τύνιδας το σχολικό έτος 1947–1948, η Ελληνική Κοινότητα, με τη στήριξη της ελληνικής διπλωματικής αρχής, ανέθεσε την ανασυγκρότηση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας στον ιερέα πατέρα Οικονόμου. Η επανέναρξη των μαθημάτων το φθινόπωρο του 1948 αποτέλεσε μια προσπάθεια προσωρινής σταθεροποίησης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, συνοδευόμενη από έκκληση προς τις οικογένειες της παροικίας για ενίσχυση της φοίτησης.

Κατά την περίοδο 1948–1950, το σχολείο λειτούργησε με σταθερό εβδομαδιαίο πρόγραμμα και έντονη έμφαση στη θρησκευτική και εθνική αγωγή, αντανακλώντας τον διττό ρόλο του ιερέα ως πνευματικού και εκπαιδευτικού φορέα. Ωστόσο, ο περιορισμένος αριθμός μαθητών και η ανάγκη συνεχούς εξωτερικής υποστήριξης ανέδειξαν τις χρόνιες αδυναμίες της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Τύνιδα και την αδυναμία θεσμοθέτησης μόνιμης σχολικής δομής.

Η αποχώρηση του πατέρα Οικονόμου και η εκ νέου ανάθεση της διδασκαλίας στην Ευφροσύνη Πετρίδου–Φατζιόλη επιβεβαιώνουν τον καθοριστικό ρόλο της συνέχειας προσώπων για τη διατήρηση του σχολείου. Οι μεταγενέστερες οργανωτικές προσαρμογές, όπως οι αλλαγές ωραρίου και η δημιουργία τμημάτων ενηλίκων, καταδεικνύουν τον ευ-

έλικτο και κοινοτικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου της Τύνιδας, το οποίο λειτούργησε περισσότερο ως μηχανισμός πολιτιστικής επιβίωσης παρά ως σταθερό εκπαιδευτικό ίδρυμα.

Η περίπτωση του δασκάλου Θεόδωρου Ηλιακόπουλου

Η ανάληψη καθηκόντων από τον Θεόδωρο Ηλιακόπουλο το 1956 σηματοδότησε μια νέα φάση για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Τύνιδα, καθώς αποτέλεσε την πρώτη σαφή περίπτωση άμεσης εμπλοκής του ελληνικού κράτους στη στελέχωση του κοινοτικού σχολείου. Ο διορισμός του, με διττή ιδιότητα δασκάλου και ιεροψάλτη, αντανακλούσε τη στενή σύζευξη εκπαίδευσης και εκκλησιαστικής ζωής στην ελληνική παροικία.

Κατά τη θητεία του, ο Ηλιακόπουλος συνέβαλε ενεργά στην οργάνωση της σχολικής λειτουργίας, με τη συγκρότηση ωρολογίων προγραμμάτων για παιδιά και ενήλικες, την προμήθεια διδακτικού υλικού από την Ελλάδα και τη συμμετοχή στη διοργάνωση σχολικών και εορταστικών εκδηλώσεων. Η δράση του ενίσχυσε προσωρινά τον θεσμικό ρόλο του σχολείου και τη συνοχή της κοινότητας.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η έντονη κινητοποίηση της Ελληνικής Κοινότητας και της διπλωματικής αρχής υπέρ της παραμονής του, όταν το Υπουργείο Παιδείας αποφάσισε την ανάκλησή του το 1957. Η τελική παράταση της απόσπασής του καταδεικνύει τόσο την εκτίμηση προς το πρόσωπό του όσο και την εξάρτηση της εκπαιδευτικής και εκκλησιαστικής λειτουργίας από μεμονωμένα πρόσωπα. Η οριστική αποχώρησή του το 1958, για οικογενειακούς λόγους, είχε άμεσες επιπτώσεις στη λειτουργία του σχολείου, επιβεβαιώνοντας τα όρια της κρατικής στήριξης και την αδυναμία συγκρότησης μόνιμης εκπαιδευτικής δομής.

Η περίπτωση του Θεόδωρου Ηλιακόπουλου αναδεικνύει εύγλωττα τις αντιφάσεις της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Τυνησία: την ουσιαστική αλλά αποσπασματική κρατική παρέμβαση και, παράλληλα, τη δομική επισφάλεια ενός συστήματος που στηριζόταν στη συνέπεια και τη διαθεσιμότητα συγκεκριμένων προσώπων.

Η περίπτωση του δασκάλου Δημοσθένη Παπανικολάου

Η υπόθεση του Δημοσθένη Παπανικολάου αποτυπώνει τις δυσκολίες της Ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας να εξασφαλίσει σταθερή και αξιόπιστη στελέχωση του σχολείου και του ναού κατά τη δεκαετία του 1950. Παρά

τις αρχικές συνεννοήσεις και τη δηλωμένη προθυμία του, η τοποθέτησή του δεν πραγματοποιήθηκε, καθώς επέλεξε τελικά να εγκατασταθεί σε άλλη ελληνική παροικία της Βόρειας Αφρικής, χωρίς έγκαιρη και σαφή ενημέρωση της Κοινότητας.

Η εξέλιξη αυτή ανέδειξε τα όρια του συντονισμού μεταξύ ελληνικών αρχών και κοινοτικών φορέων, αφήνοντας την Κοινότητα εκτεθειμένη και υποχρεώνοντάς την να αναζητήσει άμεσες εναλλακτικές λύσεις. Όταν ο Παπανικολάου επανήλθε με νέο αίτημα λίγα χρόνια αργότερα, η Κοινότητα, επιδιώκοντας πλέον σταθερότητα, απέρριψε την υποψηφιότητά του, καθώς η θέση είχε ήδη καλυφθεί θεσμικά.

Η περίπτωση αυτή καταδεικνύει τη σταδιακή μετατόπιση της Κοινότητας Τύνιδας από ευκαιριακές επιλογές προς πιο ασφαλείς και θεσμικά κατοχυρωμένες μορφές στελέχωσης της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Η περίπτωση του δασκάλου Κωνσταντίνου Λεώβαρη

Η άφιξη του Κωνσταντίνου Λεώβαρη στην Τύνιδα το 1963 εντάσσεται στην προσπάθεια της Ελληνικής Κοινότητας, σε συνεργασία με την Ελληνική Πρεσβεία και το Υπουργείο Παιδείας, να αποκαταστήσει τη σταθερότητα στη λειτουργία του κοινοτικού σχολείου. Ο Λεώβαρης ανέλαβε καθήκοντα δασκάλου και ιεροψάλτη, ενώ παράλληλα δίδαξε ελληνικά και σε εξωκοινοτικό εκπαιδευτικό πλαίσιο, στοιχείο που υποδηλώνει τη διάχυση της ελληνικής γλώσσας στο ευρύτερο περιβάλλον της Τύνιδας.

Ωστόσο, ήδη από το 1964 καταγράφονται προβλήματα επαγγελματικής συνέπειας και οικονομικής επισφάλειας, τα οποία επηρέασαν τη σχολική και εκκλησιαστική λειτουργία. Οι δυσχέρειες αυτές εντάθηκαν την περίοδο 1965–1966 και οδήγησαν τελικά στην παραίτησή του, επιβεβαιώνοντας τον προσωρινό χαρακτήρα της θητείας του.

Η περίπτωση Λεώβαρη αναδεικνύει τα όρια της στελέχωσης μέσω αποσπασμένων εκπαιδευτικών σε συνθήκες κοινωνικής και οικονομικής επισφάλειας και επιβεβαιώνει τη δομική ευθραυστότητα της ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Τυνησία κατά τη μεταπολεμική περίοδο.

Περιφερειακές εστίες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης στην Τυνησία: Σφαξ και Τζέρμπα

Η ελληνική κοινότητα στο Σφαξ συγκροτήθηκε στα τέλη του 19ου αιώνα κυρίως από Καλύμνιους και Υδραίους σφουγγαράδες, οι οποίοι εγκατα-

στάθηκαν στην πόλη στο πλαίσιο των μεσογειακών μεταναστευτικών και επαγγελματικών δικτύων. Παρά το μικρό της μέγεθος, η κοινότητα ανέπτυξε οργανωμένη θρησκευτική και εκπαιδευτική δραστηριότητα, με κέντρο τον ναό των Τριών Ιεραρχών, αφιερωμένο συμβολικά στους προστάτες της παιδείας. Γύρω από τον ναό λειτούργησε ελληνικό σχολείο, στενά συνδεδεμένο με την εκκλησιαστική ζωή, το οποίο παρείχε βασική ελληνόγλωσση εκπαίδευση στα παιδιά της παροικίας.

Μαρτυρίες παλαιών μελών της κοινότητας επιβεβαιώνουν ότι η εκπαίδευση στο Σφαξ είχε χαρακτήρα περιορισμένο αλλά σταθερό, με μαθήματα ελληνικής γλώσσας, θρησκευτικών και εθνικής αγωγής, και με ιδιαίτερη έμφαση στις εθνικές εορτές. Το δίπολο εκκλησίας–σχολείου λειτούργησε ως βασικός μηχανισμός διατήρησης της γλώσσας και της συλλογικής ταυτότητας, παρά τις οικονομικές δυσκολίες και τις κατά καιρούς διακοπές της σχολικής λειτουργίας.

Αντίστοιχα, η ελληνική παρουσία στην Τζέρμπα, μικρότερης κλίμακας και συνδεδεμένη κυρίως με Καλύμνιους σφουγγαράδες, δεν επέτρεψε τη δημιουργία οργανωμένου σχολείου. Ωστόσο, γύρω από τον ναό του Αγίου Νικολάου αναπτύχθηκαν μορφές άτυπης ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, με τη διδασκαλία βασικών στοιχείων γλώσσας και γραφής από ιερείς ή μορφωμένα μέλη της κοινότητας. Η εκπαίδευση αυτή λειτούργησε περισσότερο ως μέσο συνοχής και πολιτισμικής μνήμης παρά ως θεσμοθετημένη σχολική δομή.

Οι περιπτώσεις του Σφαξ και της Τζέρμπας επιβεβαιώνουν ότι, ακόμη και στις μικρότερες ελληνικές παροικίες της Τυνησίας, η εκκλησία αποτέλεσε τον κεντρικό άξονα γύρω από τον οποίο οργανώθηκαν οι προσπάθειες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης. Παρά τις διαφοροποιήσεις στην έκταση και τη διάρκεια, τα παραδείγματα αυτά αναδεικνύουν την ευελιξία και ταυτόχρονα την ευθραυστότητα των εκπαιδευτικών δομών της ελληνικής διασποράς, σε άμεση συνάρτηση με το μέγεθος της κοινότητας και τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες.

Παράγοντες που επηρέασαν την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Τυνησία

Η επιβολή του γαλλικού προτεκτοράτου (1881) αποτέλεσε καθοριστική τομή για τις ελληνικές κοινότητες της Τυνησίας και διαμόρφωσε το πλαίσιο μέσα στο οποίο οργανώθηκε —ή, συχνά, δεν κατόρθωσε να σταθεροποιηθεί— η ελληνόγλωσση εκπαίδευση. Η γαλλική αποικιακή διοίκη-

ση προώθησε ένα εκπαιδευτικό σύστημα που εξυπηρετούσε πρωτίστως τις ανάγκες των ευρωπαϊκών κοινοτήτων και λειτουργούσε παράλληλα ως μηχανισμός πολιτισμικής επιρροής, με τη γαλλική γλώσσα να αναδεικνύεται σε βασικό εργαλείο κοινωνικής κινητικότητας και πρόσβασης σε επαγγελματικές και διοικητικές ευκαιρίες (Kassab & Ounaïes, 2010, Ahmed & Hammadi, 2022). Σε αυτό το περιβάλλον, μέρος των Ελλήνων της Τυνησίας προσανατολίστηκε σταδιακά προς τη γαλλόφωνη εκπαίδευση και, σε ορισμένες περιπτώσεις, προς τη γαλλική υπηκοότητα, επιλογές που επηρέασαν άμεσα τη ζήτηση και τη βιωσιμότητα των κοινοτικών ελληνικών μαθημάτων.

Παράλληλα, το πολυεθνοτικό εκπαιδευτικό τοπίο του προτεκτοράτου —με διακριτές σχολικές δομές για μουσουλμάνους, εβραίους και ευρωπαίους— δημιούργησε έντονο ανταγωνισμό. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση, περιορισμένη κυρίως σε απογευματινά κοινοτικά τμήματα, δεν διέθετε τη θεσμική ισχύ και τις υποδομές των γαλλικών ή ιταλικών σχολείων, γεγονός που δυσχέραινε τη συγκρότηση σταθερής σχολικής δομής.

Στους παράγοντες που επιβάρυναν τη λειτουργία της ελληνικής παιδείας συγκαταλέγονται επίσης: (α) οι κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις της καθημερινότητας, που καθιστούσαν τη γαλλική γλώσσα αναγκαία για την επαγγελματική αποκατάσταση και την κοινωνική ένταξη, (β) η δυσκολία εξεύρεσης και διατήρησης εκπαιδευτικών, καθώς η Τυνησία θεωρούνταν «μακρινή» τοποθέτηση και οι αμοιβές της κοινότητας συχνά δεν επαρκούσαν για μακροχρόνια παραμονή, και (γ) η ασυνέχεια στη θεσμική υποστήριξη από την ελληνική πολιτεία, ιδίως ως προς την έγκαιρη αποστολή σχολικών εγχειριδίων, που επηρέαζε την ποιότητα και τη συστηματικότητα της διδασκαλίας (Χαλδαίος, 2013). Τα σχετικά τεκμήρια της περιόδου 1951–1952 καταγράφουν επανειλημμένα αιτήματα για βασικό υλικό (αλφαβητάρια, αναγνωσματάρια, γραμματικές, λεξικά), με καθυστερήσεις που οδηγούσαν σε λειτουργικά κενά και ενίσχυαν τη σχετική μειονεκτική θέση της ελληνικής εκπαίδευσης έναντι των οργανωμένων γαλλικών σχολείων.

Τέλος, οι ίδιες οι κοινότητες κατέβαλαν προσπάθειες να διατηρήσουν τη διδασκαλία (π.χ. θερινά τμήματα, προμήθειες υλικού μέσω προξενικών διαύλων, αποστολές εποπτικού/πολιτισμικού υλικού). Ωστόσο, η συνολική εικόνα παραμένει αυτή μιας εκπαίδευσης που εξαρτιόταν από εύθραυστους πόρους, από την προσωπική προσπάθεια λίγων εκπαιδευτικών και από την περιορισμένη δυνατότητα της παροικίας να συγκροτήσει σταθερό σχολικό θεσμό. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Τυνησία, έτσι, διαμορφώθηκε ως πεδίο συνεχούς διαπραγμάτευσης ανάμεσα στην

ανάγκη γλωσσικής και πολιτισμικής συνέχειας και στις πιέσεις ένταξης σε ένα γαλλόφωνο αποικιακό περιβάλλον.

Το φαινόμενο της πολιτογράφησης και οι επιπτώσεις του στην ελληνόγλωσση εκπαίδευση

Η εγκαθίδρυση του γαλλικού προτεκτοράτου στην Τυνησία (1881) συνοδεύτηκε από πολιτικές που στόχευαν στη δημογραφική και πολιτισμική ενίσχυση της γαλλικής παρουσίας. Στο πλαίσιο αυτό, η γαλλική διοίκηση υιοθέτησε ένα σύστημα πολιτογράφησης των Ευρωπαίων κατοίκων, αρχικά προαιρετικό (naturalisation facultative) και αργότερα αυτόματο (naturalisation automatique), το οποίο βασίστηκε στη νομική αρχή της «γαλλικής εδαφικότητας» (De Montety, 1937). Οι ρυθμίσεις του 1887 και του 1889 διευκόλυναν την απόκτηση της γαλλικής υπηκοότητας, ενώ ο νόμος του 1923 καθιέρωσε την αυτόματη πολιτογράφηση από τη δεύτερη και τρίτη γενιά και εξής, εκτός εάν υπήρχε ρητή άρνηση.

Η πολιτική αυτή δεν είχε ομοιόμορφα αποτελέσματα σε όλες τις ευρωπαϊκές κοινότητες. Στις πολυπληθείς ομάδες, όπως η ιταλική, η εθνική συνοχή διατηρήθηκε σε μεγάλο βαθμό χάρη στην ύπαρξη οργανωμένου σχολικού δικτύου και στη συστηματική παρέμβαση του ιταλικού κράτους μέσω προξενικών συμβάσεων και εκπαιδευτικής πολιτικής. Αντιθέτως, οι ελληνικές κοινότητες της Τυνησίας, αριθμητικά περιορισμένες και χωρίς σταθερή θεσμική στήριξη από την ελληνική πολιτεία, δεν κατόρθωσαν να αναπτύξουν αντίστοιχο δίκτυο ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Η πολιτογράφηση μέρους του ελληνικού πληθυσμού, σε συνδυασμό με τη φοίτηση των παιδιών στα γαλλικά σχολεία, επηρέασε άμεσα τη γλωσσική και εκπαιδευτική φυσιογνωμία της παροικίας. Η ελληνική γλώσσα περιορίστηκε σταδιακά στον χώρο της οικογένειας και της εκκλησίας, ενώ η έλλειψη οργανωμένου σχολείου ενίσχυσε τη μετατόπιση προς τη γαλλόφωνη εκπαίδευση. Η δημογραφική μειονεκτική θέση των Ελλήνων —σε σύγκριση με Ιταλούς, Μαλτέζους και Εβραίους— καθιστούσε δυσχερή τόσο τη διατήρηση αυτόνομων σχολικών δομών όσο και την άσκηση πίεσης προς τις αποικιακές αρχές για εκπαιδευτικές διευκολύνσεις.

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και ιδίως κατά την περίοδο που προηγήθηκε και ακολούθησε την ανεξαρτησία της Τυνησίας (1956), η εκπαιδευτική πορεία των νέων Ελλήνων συνδέθηκε ολοένα και περισσότερο με τη Γαλλία. Η φοίτηση σε γαλλικά πανεπιστήμια και η μόνιμη εγκατάσταση των αποφοίτων εκεί επιτάχυναν την αποδυνάμωση της ελληνό-

γλωσσης εκπαίδευσης στην Τυνησία, σηματοδοτώντας τη μετάβαση από περιορισμένες μορφές εκπαιδευτικής αυτονομίας σε συνθήκες εκπαιδευτικής εξάρτησης και πολιτισμικής ενσωμάτωσης (Kazdaghli, 2006).

Αντιφάσεις και εξελίξεις στην εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων κατά τη γαλλική αποικιοκρατία

Διττή κατεύθυνση: ελληνική ταυτότητα και γαλλική κυριαρχία

Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στην Τυνησία διαμορφώθηκε μέσα σε ένα καθεστώς έντονης πολιτισμικής διττότητας. Από τη μία πλευρά, οι ελληνικές κοινότητες επιδίωκαν τη διατήρηση της εθνικής και θρησκευτικής τους ταυτότητας μέσω των κοινοτικών σχολείων, τα οποία λειτουργούσαν ως φορείς γλώσσας, πίστης και πολιτισμικής συνέχειας (Χασιώτης, 2006, Kazdaghli, 2006). Από την άλλη, η γαλλική αποικιακή διοίκηση προωθούσε συστηματικά τη γαλλική γλώσσα και κουλτούρα, καθιστώντας τες βασικό όρο κοινωνικής ανέλιξης και ένταξης στις διοικητικές και οικονομικές δομές του προτεκτοράτου (Ahmed & Hammadi, 2022).

Το δίλημμα ανάμεσα στη διατήρηση της ελληνικής ταυτότητας και την προσαρμογή στο αποικιακό σύστημα υπήρξε σταθερό και διαχρονικό, επηρεάζοντας τόσο τις εκπαιδευτικές επιλογές των οικογενειών όσο και τη φυσιογνωμία των ίδιων των σχολείων. Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση λειτούργησε συχνά συμπληρωματικά και όχι ανταγωνιστικά προς τη γαλλική, γεγονός που προδιέγραψε τα όριά της.

Οικονομικές και θεσμικές αντιφάσεις

Η λειτουργία των ελληνικών σχολείων στηρίχθηκε σχεδόν αποκλειστικά στους πόρους της Κοινότητας, γεγονός που τα καθιστούσε ιδιαίτερα ευάλωτα σε οικονομικές κρίσεις. Οι μειώσεις μισθών, όπως αυτή της Ευφροσύνης Φατζιόλη το 1932 λόγω της «λυπητερής οικονομικής καταστάσεως» (Αρ.19_ΑΕΚΤ_ΕΚΠ), καθώς και τα επανειλημμένα αιτήματα για αποστολή βασικών σχολικών εγχειριδίων (Αρ.51–53_ΑΕΚΤ_ΕΚΠ), αποτυπώνουν τη διαρκή επισφάλεια της εκπαιδευτικής λειτουργίας.

Παρά την αφοσίωση ορισμένων εκπαιδευτικών, όπως της Φατζιόλη και του Ηλιακόπουλου, η ασυνέχεια στις τοποθετήσεις, η αβεβαιότητα της μισθοδοσίας και η περιορισμένη κρατική στήριξη από την Ελλάδα υπονόμευαν τη σταθερότητα των σχολείων. Η εικόνα αυτή διαφοροποι-

είται αισθητά από την ιταλική περίπτωση, όπου η συστηματική κρατική παρέμβαση εξασφάλισε τη διατήρηση ισχυρού σχολικού δικτύου (De Montety, 1937).

Κοινωνικές διαφοροποιήσεις και φοίτηση

Η εκπαιδευτική εμπειρία των Ελληνοπαίδων δεν ήταν ομοιογενής. Οι εύπορες οικογένειες προσανατολίζονταν συχνά προς τα γαλλικά σχολεία, ενώ το κοινοτικό σχολείο συγκέντρωνε κυρίως μαθητές λιγότερο προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων (Gallissot, 1970). Παράλληλα, καταγράφονται διαφοροποιήσεις και ως προς το φύλο: σε ορισμένους καταλόγους μαθητών τα κορίτσια απουσιάζουν πλήρως (Αρ.95–98_ΑΕΚΤ_ΕΚΠ), στοιχείο που μπορεί να αποδοθεί είτε σε αρχειακές απώλειες είτε σε έμφυλες ανισότητες στη συμμετοχή.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η παρουσία ενηλίκων και αλλοεθνών στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας κατά τη δεκαετία του 1950. Το γεγονός αυτό διεύρυνε τον κοινωνικό ρόλο του σχολείου και το μετέτρεψε σε χώρο πολιτισμικής ανταλλαγής, χωρίς ωστόσο να αναιρεί την απουσία ενός σταθερού και θεσμοθετημένου δικτύου ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης.

Μακροπρόθεσμες εξελίξεις και αποτελέσματα

Η κυριαρχία της γαλλικής γλώσσας στην εκπαίδευση, σε συνδυασμό με την πολιτική της πολιτογράφησης, οδήγησε σταδιακά σε γλωσσική μετατόπιση και πολιτισμική ενσωμάτωση (Kassab & Ounaïes, 2010). Η μικρή αριθμητικά παρουσία των Ελλήνων περιόριζε τις δυνατότητες συλλογικής διεκδίκησης εκπαιδευτικών προνομίων (Annuaire Statistique de la Tunisie, δεκ. 1920).

Παρά τις δυσχέρειες, τα ελληνικά σχολεία λειτούργησαν ως πυρήνες πολιτιστικής αντίστασης. Μέσα από τη διδασκαλία της θρησκείας, της ιστορίας και τη συμμετοχή σε εθνικές εορτές, καλλιεργήθηκε το εθνικό συναίσθημα και διατηρήθηκε η ελληνική ταυτότητα (Αρ.18_ΑΕΚΤ_ΕΚΠ, Χαλδαίος, 2013). Ωστόσο, μακροπρόθεσμα, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση μετασχηματίστηκε σε ένα υβριδικό μοντέλο, όπου η ελληνική γλώσσα περιορίστηκε σε σύμβολο πολιτισμικής μνήμης.

Συμπεράσματα και προοπτικές

Η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στις ελληνικές κοινότητες της Τυνησίας αποτυπώνει μια πορεία γεμάτη αντιφάσεις, προσαρμογές και συμβιβασμούς. Οι προσπάθειες διατήρησης της εθνικής ταυτότητας μέσω των κοινοτικών σχολείων υπήρξαν ουσιαστικές, αλλά προσέκρουσαν στην οικονομική δυσπραγία, τη θεσμική αστάθεια και την ελκυστικότητα της γαλλικής παιδείας ως μέσου κοινωνικής ανέλιξης. Η σταδιακή συρρίκνωση των ελληνικών σχολείων από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 δεν αποτέλεσε αιφνίδια εξέλιξη, αλλά το αναμενόμενο αποτέλεσμα αυτών των ιστορικών διεργασιών.

Παρά την παρακμή των δομών, ο ρόλος των σχολείων υπήρξε καθοριστικός: συνέβαλαν στη διατήρηση της ελληνικής γλώσσας, της θρησκευτικής παράδοσης και της κοινοτικής συνοχής, λειτουργώντας ως εστίες πολιτιστικής αντοχής μέσα σε ένα περιβάλλον έντονης αφομοιωτικής πίεσης.

Στη σύγχρονη περίοδο, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Τυνησία περιορίζεται στα μαθήματα ελληνικής γλώσσας που λειτουργούν υπό την εποπτεία του Ελληνικού Πολιτιστικού Κέντρου Τύνιδας. Αν και στερούνται του κοινοτικού χαρακτήρα των παλαιών σχολείων, αποτελούν φορείς ιστορικής συνέχειας και πολιτιστικής διάδοσης, απευθυνόμενα τόσο σε παιδιά της ελληνικής διασποράς όσο και σε Τυνήσιους φιλέλληνες.

Προοπτικά, η ελληνόγλωσση εκπαίδευση στην Τυνησία δεν καλείται πλέον να εξυπηρετήσει ανάγκες μαζικής εθνοτικής επιβίωσης, αλλά να λειτουργήσει ως πεδίο διαπολιτισμικού διαλόγου. Η ελληνική γλώσσα μετασχηματίζεται σε γλώσσα πολιτισμού, μνήμης και συνεργασίας, διατηρώντας ζωντανό τον ιστορικό δεσμό της Τυνησίας με τον ελληνισμό της Μεσογείου.

Βιβλιογραφία

Ahmed, M. Y., & Hammadi, H. S. (2022). Education in Tunisia 1881–1938. Journal of Tikrit University for Humanities, *29*(12), 269–285. https://doi.org/10.25130/jtuh.29.12.3.2022.14

Αγαθαγγελίδου, Μ. (2000). Η ελληνική παροικία της Λιβύης από τις αρχές ως τις παραμονές του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Αγαθαγγελίδου, Μ. (2006). Βόρεια Αφρική (Τυνησία, Λιβύη, Αλγερία, Μαρόκο). Στο Ά. Ψαρούδα-Μπενάκη (Επιμ.), Έκθεση για τη Νεοελληνική Διασπορά: Οι Έλληνες στη Διασπορά, 15ος–21ος αι. (σσ. 229–231). Βουλή των Ελλήνων. https://www.parliament.gr

Αμπελάς, Σ. (2022, 25 Μαΐου). Αναμνήσεις ενός Έλληνα του Σφαξ. Leaders. https://www.leaders.com.tn/article/33390-dr-spiro-ampelas-memoires-d-un-grec-de-sfax

Banks, J. A. (2019). Multicultural education: Issues and perspectives (10th ed.). Wiley.

Boularès, H. (2012). Histoire de la Tunisie: Les grandes dates, de la Préhistoire à la révolution. Cérès Éditions.

Bourial, H. (2023, 20 Ιανουαρίου). Στο Σφαξ, η ελληνική εκκλησία ανακτά τα χρώματά της. Webdo.tn. https://www.webdo.tn/fr/actualite/chroniques/a-sfax-l-eglise-grecque-retrouve-des-couleurs/202067/

Brown, L. C. (2001). The Tunisia of Ahmad Bey. Princeton University Press.

Damanakis, M. (2005). L'éducation hellénophone de la diaspora grecque. Hellenic Studies / Études Helléniques, 13(2), 19–26.

Ελληνική Κοινότητα Τύνιδας. (1928–1966). Αρχείο Ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας (ΑΕΚΤ): Φάκελοι Εκπαίδευσης, αλληλογραφία Κοινοτικού Συμβουλίου, ανακοινώσεις, κατάλογοι μαθητών, ωρολόγια προγράμματα, οικονομικά έγγραφα σχολείου. Αδημοσίευτο αρχειακό υλικό.

Ελληνικό Προξενείο Τύνιδας. (1948–1958). Αλληλογραφία με την Ελληνική Κοινότητα Τύνιδας σχετικά με τη λειτουργία του ελληνικού σχολείου, την απόσπαση εκπαιδευτικών και την αποστολή διδακτικού υλικού. Αδημοσίευτο αρχειακό υλικό.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2017). Multicultural education in a pluralistic society (10th ed.). Pearson.

Ιερά Μητρόπολις Κορίνθου. (χ.χ.). Ἐκκλησιαστική Σχολή Κορίνθου. https://www.imkorinthou.org

Kassab, A., & Ounaïes, A. (2010). L'époque contemporaine 1881–1956. Sud Éditions.

Kazdaghli, H. (2002). Οι μεσογειακές κοινότητες της Τυνησίας: Οι Έλληνες της Τυνησίας από το Millet-i-rum στη γαλλική αφομοίωση (17ος–20ός αι.). Revue des mondes musulmans et de la Méditerranée, 95–98, 449–476. https://doi.org/10.4000/remmm.243

Kazdaghli, H. (2006). Communautés méditerranéennes de Tunisie. Les Grecs de Tunisie : du Millet-i-rum à l'assimilation française (XVIIe–XXe siècles).

Mhiri, M. (2014). Οι μεσογειακές κοινότητες του Σφαξ. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μανούμπα.
Perkins, K. (2004). A history of modern Tunisia. Cambridge University Press.
Σουγιουλτζόγλου, Η. (2017). Η «Ελληνική» Αίγυπτος ως τόπος ιστορίας και μνήμης (Διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.
Tomlinson, S. (2017). Education in a post-disciplinary era. Routledge.
Χαλδαίος, Α. Α. (2013). Η ελληνική παροικία της Τυνησίας (16ος–21ος αι.). Χαλδαίος Αντώνιος. ISBN 978-960-9354-86-8
Zecchini, M. (2020). I Greci a Jerba. Storie semisconosciute dell'isola. Facebook: Église Orthodoxe Saint Nicolas – Djerba.

Παραρτήματα

Εικόνα 1. *Εμπροσθόφυλλο και οπισθόφυλλο: Σφαξ 1898. Ελένη Κουντουράκη, μοναχή. Φωτογραφία πιθανόν από μαθήματα ελληνικής γλώσσας σε ελληνόπουλα. Φωτογραφικό τεκμήριο από το αρχείο του ερευνητή – συλλέκτη κ. Γρηγόρη Μαγκλή.*

Εικόνα 2. *«Χριστουγεννιάτικη εορτή της Ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας με τους μαθητές του ελληνικού σχολείου και τον δάσκαλο Θεόδωρο Ηλιακόπουλο (δεξιά). Η φωτογραφία αποτυπώνει τον ρόλο του σχολείου ως φορέα όχι μόνο γλωσσικής εκπαίδευσης αλλά και εθνικής – πολιτιστικής διαπαιδαγώγησης, όπως προκύπτει και από τα αρχειακά τεκμήρια σχετικά με την οργάνωση εορτών, την αγορά υλικών και την ενεργό συμμετοχή της Κοινότητας (Αρ. 165_ΑΕΚΤ_ΕΚΠ, Αρ. 173-175_ΑΕΚΤ_ΕΚΠ).»*

Εικόνα 3. *Γιορτή στο ελληνικό απογευματινό σχολείο της Ελληνικής Κοινότητας Τύνιδας – περί τα μέσα του 1950. Διακρίνεται η δασκάλα κα. Ευφροσύνη Πετρίδου – Φατζιόλι, από την άλλη πλευρά του τραπεζιού, δίπλα στον κύριο αριστερά (ΑΕΚΤ)*

Μελίπαστο της Λήμνου: Ένα εκπαιδευτικό ταξίδι στην παραδοσιακή τυροκομία

Λιουντμίλα Γκολόντναγια
Φοιτήτρια ΠΜΣ «Επιστήμες της Αγωγής», ΕΚΠΑ
liudmilagolodnaia@gmail.com

Περίληψη

Η τέχνη της τυροκομίας στην Ελλάδα αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς. Αν και δεν είναι απολύτως γνωστό πότε και με ποιον ακριβώς τρόπο καθιερώθηκε η επεξεργασία του γάλακτος για την παραγωγή τυριού, η πρακτική αυτή εξελίχθηκε διαχρονικά, δημιουργώντας πλήθος διαφορετικών ποικιλιών. Στη σύγχρονη Ελλάδα, σχεδόν κάθε περιοχή —ιδιαίτερα στα νησιά— διατηρεί τη δική της μοναδική παράδοση στην παρασκευή των τυριών, με τεχνικές και ονομασίες που αντικατοπτρίζουν την τοπική πολιτισμική ταυτότητα και ιστορία.

Η παρούσα ανακοίνωση στοχεύει στην ανάδειξη της διαθεματικής προσέγγισης της παραδοσιακής τυροκομίας, στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επισημαίνοντας τις δυνατότητες ενσωμάτωσης σχετικών στοιχείων από το «Εθνικό Ευρετήριο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς» στη διδακτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα, προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο, που εισάγει τους μαθητές στον κόσμο της παραδοσιακής τυροκομίας, με επίκεντρο το τοπικό παράδειγμα του τυριού Μελίπαστο από τη Λήμνο. Η πρόταση διδασκαλίας εντάσσεται στη φιλοσοφία της ολιστικής και παιδοκεντρικής εκπαίδευσης, και περιλαμβάνει δραστηριότητες που συνδυάζουν τη λαϊκή παράδοση με τη γλωσσική διδασκαλία και λογοτεχνία, καθώς και μελέτη περιβάλλοντος και τοπική ιστορία.

Λέξεις-κλειδιά: παραδοσιακή τυροκομία, Εθνικό Ευρετήριο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ολοένα και περισσότερες εκφάνσεις του λαϊκού πολιτισμού αναγνωρίζονται ως στοιχεία Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Ο όρος «άυλη πολιτιστική κληρονομιά» είναι σχετικά πρόσφατος και έχει καθιερωθεί σε διεθνές επίπεδο από τη σύμβαση της UNESCO, η οποία στοχεύει στη διαμόρφωση, τη διαφύλαξη και την ανάδειξη των ζωντανών στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού στη σύγχρονη εποχή (Κακάμπουρα, 2022, σσ. 123-135).

Σύμφωνα με το άρθρο 2 της Σύμβασης της UNESCO για τη διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομίας, ως Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά ορίζονται: οι πρακτικές, οι αναπαραστάσεις, οι εκφράσεις, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, καθώς και τα όργανα, αντικείμενα, τεχνουργήματα και πολιτιστικοί χώροι που συνδέονται με αυτά. Τα στοιχεία αυτά αναγνωρίζονται από τις κοινότητες, οι ομάδες και, σε ορισμένες περιπτώσεις, τα άτομα ως μέρος της πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Η «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά» εκδηλώνεται μέσω προφορικών παραδόσεων και εκφράσεων, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας ως φορέας της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς, τεχνών του θεάματος, κοινωνικών πρακτικών, τελετουργιών και εορταστικών εκδηλώσεων, γνώσεων και πρακτικών που σχετίζονται με τη φύση και το σύμπαν, καθώς και παραδοσιακής χειροτεχνίας (UNESCO, 2023).

Τα στοιχεία αυτά λειτουργούν ως συνδετικός κρίκος ανάμεσα στο παρελθόν, το παρόν και το μέλλον της πολιτισμικής ταυτότητας μιας κοινωνίας. Αποτελούν στοιχεία της συλλογικής εμπειρίας και μνήμης και σηματοδοτούν ιδιαίτερες ταυτότητες των πολιτισμικών ομάδων. Η διαφύλαξή τους προϋποθέτει όχι μόνο τη μουσειακή αξιοποίησή τους, αλλά και τη διασφάλιση της μεταβίβασής τους από γενιά σε γενιά (Φωτοπούλου, 2016).

Η σύνδεση του πολιτισμικού παρελθόντος με το παρόν, καθώς και η επισήμανση τόσο συνεχειών όσο και των ασυνεχειών στην εξέλιξη του πολιτισμού, είναι ιδιαίτερα σημαντική για τις σύγχρονες γενιές, οι οποίες δεν διαθέτουν βιωματική γνώση του νεοελληνικού παραδοσιακού πολιτισμού. Οι σημερινοί μαθητές συχνά έχουν μια αποσπασματική και ενίοτε συγκεχυμένη άποψη του νεοελληνικού παραδοσιακού πολιτισμού, έτσι όπως αυτή προβάλλεται από οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κακάμπουρα-Τίλη, 2001, σσ. 72-87).

Καθίσταται επομένως αναγκαίο η διδασκαλία πτυχών λαϊκού πολιτισμού να αποτελεί μεθοδικά οργανωμένη διαδικασία, με δημιουργική και ενεργό συμμετοχή των μαθητών, διαφορετικά κινδυνεύει να παραμείνει μια επιφανειακή διαδικασία (Μπενέκος, 2008, σ. 72).

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα έχει τη δυνατότητα, παρά την επιμονή του στη γνωστή τυπική κατά μαθήματα διαδικασία παροχής των γνώσεων, να ανταποκριθεί στη νέα πραγματικότητα (Ράπτης, 2012, σσ. 403-404). Αν και δεν έχει θεσμοθετηθεί ποτέ ειδικό μάθημα για τον λαϊκό πολιτισμό, ωστόσο η παρουσία του είναι εμφανής, όχι μόνο σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο και ιδιαίτερα στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση, αλλά σε πολλές δραστηριότητες και πολιτιστικές εκδηλώσεις (Κακάμπουρα, 2022, σσ. 123-134).

Στο πλαίσιο των μαθημάτων του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του ΕΚΠΑ «Λαϊκός Πολιτισμός και Εκπαίδευση» και «Παιδαγωγική λαογραφία», τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει συστηματική προσπάθεια οργάνωσης ή και υλοποίησης σχεδίων διδασκαλίας, από προπτυχιακούς και μεταπτυχιακούς φοιτητές, τα οποία εστιάζουν στη διδακτική αξιοποίηση των εγγεγραμμένων στοιχείων στο «Εθνικό Ευρετήριο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς» (Κακάμπουρα, 2022, σσ. 123-135).

Η παρούσα ανακοίνωση στοχεύει στην ανάδειξη της διαθεματικής προσέγγισης της παραδοσιακής τυροκομίας στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, επισημαίνοντας τις δυνατότητες ενσωμάτωσης σχετικών στοιχείων από το «Εθνικό Ευρετήριο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς» στη διδακτική διαδικασία.

Συγκεκριμένα, προτείνεται ένα διδακτικό σενάριο που εισάγει τους μαθητές στον κόσμο της παραδοσιακής τυροκομίας, εστιάζοντας στο χαρακτηριστικό τοπικό προϊόν της Λήμνου, το παραδοσιακό τυρί Μελίπαστο.

Το Μελίπαστο της Λήμνου ως στοιχείο άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς

Το Μελίπαστο ή Μελίχλωρο είναι ένα ξεχωριστό παραδοσιακό τυρί που παράγεται αποκλειστικά στο νησί της Λήμνου και πρόσφατα αναγνωρίστηκε ως Στοιχείο Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ελλάδας (ΑΠΚ).

Ο καθηγητής του Γεωπονικού Πανεπιστημίου Αθήνας, Θεοφύλακτος Μασούρας, σε συνέντευξή του (DEIRY NEWS, 2020) περιγράφει το Μελίχλωρο ως ένα σημαντικό προϊόν που συνδυάζει με εξαιρετικό τρόπο την πρώτη ύλη του νησιού, το φρέσκο γάλα, με ιδιαίτερο τρόπο μεταποίησης και διαδικασία παρασκευής, αποθήκευσης και κατανάλωσης. Είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με τη διατροφική κουλτούρα του νησιού και την ευρύτερη πολιτιστική της κληρονομιά.

Σύμφωνα με την περιγραφή του Εθνικού Ευρετηρίου της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς η ιστορία του Μελίπαστου χάνεται στον χρό-

νο. Το τυρί αυτό αποτελούσε βασικό στοιχείο της διατροφής όλων των κατοίκων, ανεξάρτητα από το αν διέθεταν ζώα ή όχι. Η παρασκευή και η κατανάλωσή του συνδέεται με τη βαθιά ριζωμένη διατροφική παράδοση των κεχαγιάδων, των αγροκτηνοτρόφων του νησιού. Τα ονόματά του είναι ενδεικτικά των χαρακτηριστικών του:

- Το πρώτο συνθετικό «μελί» φαίνεται να αποτυπώνει το χρώμα που αποκτά το τυρί μετά την ωρίμανσή του, είτε τη γλυκιά γεύση του. Η λέξη φέρει πιθανώς επιρροή από την Ποντιακή διάλεκτο, όπου το συνθετικό μελί χρησιμοποιείται για να εκφράσει ποσοτική αποδυνάμωση, δηλαδή «Μελίπαστο» σημαίνει ελαφρώς παστό.
- Το δεύτερο συνθετικό, «-παστό», παραπέμπει στην προσθήκη αλατιού, ενώ
- Ο όρος Μελίχλωρο σχετίζεται με τη μαλακή υφή του τυριού.

Σήμερα, το Μελίπαστο (ή Μελίχλωρο) παραμένει μέσο επιβίωσης, ανταλλαγής και υπερηφάνειας για τους παραγωγούς του. Η παρασκευή του Μελίπαστου παραμένει αναλλοίωτη στον χρόνο. Γίνεται παραδοσιακά στις μάντρες ή σε μικρά τυροκομεία, αλλά και στις σπιτικές κουζίνες της Λήμνου ακολουθώντας τα εξής στάδια:

1. Άρμεγμα και μεταφορά του γάλακτος: Το γάλα αμέσως μετά το άρμεγμα μεταφέρεται άμεσα στον χώρο παρασκευής (μάντρα, οικία, τυροκομείο).
2. Σούρωμα: Διηθείται μέσω αραιής ύφανσης υφάσματος (τσαντίλα) σε καζάνι, όπου θα γίνει η τυροκόμηση.
3. Παστερίωση: Σήμερα στα σύγχρονα τυροκομεία προηγείται και η παστερίωση.
4. Πήξη: Προστίθεται η πυτιά — πηκτικός παράγοντας, που άλλοτε φτιάχνονταν από τον ίδιο τον παραγωγό από τα στομάχια μικρών μηρυκαστικών: αρνιών, κατσικιών, σήμερα χρησιμοποιείται πυτιά του εμπορίου.
5. Διαχωρισμός - στράγγιση: Μετά από μια ώρα περίπου το πηγμένο γάλα (γυαλί) σπάζεται με ξύλινη κουτάλα ή μεταλλικά κατάλληλα εργαλεία, ανάλογα με την ποσότητα του γάλακτος που τυροκομείται σε όσο μικρά κομμάτια γίνεται. Το τυρόγαλα διαχωρίζεται και με τη βοήθεια ενός κυπέλου, ενώ το τυρόπηγμα (πάστα) μπαίνει σε καλούπια (τυροβόλια – καλαθάκια από βούρλα ή πλαστικά) για αποστράγγιση στο τυροκόμο (ξύλινο ή ανοξείδωτο τυροτραπέζι).

6. Μορφοποίηση - Αλάτισμα: Όταν στραγγίσει το τυρί, το τυρί βγαίνει από τα καλούπια, γυρίζεται ανάποδα, αλατίζεται με χοντρό τυροκομικό αλάτι ή το βάζουν στην άλμη (σαλαμούρα) και επανατοποθετείται στο καλούπι. Αυτή η διαδικασία μπορεί να επαναληφθεί την πρώτη μέρα 2-3 φορές, για να αποκτήσει το τυρί ομοιόμορφο σχήμα.
7. Ωρίμανση: Από τη δεύτερη μέρα τοποθετούνται στα ξηραντήρια (καφάσια- ξύλινα ή μεταλλικά ράφια προστατευμένα με σίτα) για αποξήρανση ή ωρίμανση στο χώρο με αέρα, βορεινό και σκιερό. Τα τυριά ελέγχονται από τον τυροκόμο για πότε είναι έτοιμα, ανάλογα με τις καιρικές συνθήκες.
8. Πλύσιμο: Όταν είναι έτοιμα στα μικρά παραδοσιακά νοικοκυριά συνήθως τα πλένουν στο θαλασσινό νερό.

Μέσα από την παρασκευή του, διατηρείται ζωντανή παράδοση που χάνεται στον χρόνο, συνδυάζοντας τη σοφία και τις γνώσεις των κατοίκων του νησιού με τη σύγχρονη ταυτότητα του τόπου. Το Μελίπαστο αποτελεί πολιτιστική παρακαταθήκη για το μέλλον της Λήμνου (ΑΠΚ).

Αναλυτική περιγραφή του διδακτικού σεναρίου

Κριτήρια επιλογής του θέματος:

- Σύνδεση του θέματος με τις προσωπικές εμπειρίες των μαθητών:
- Το θέμα του παρόντος διδακτικού σεναρίου είναι άμεσα συνδεδεμένο με την καθημερινότητα των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς οι ίδιοι έχουν ήδη εξοικειωθεί με διάφορα είδη τυριών μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες και τις διατροφικές τους συνήθειες. Η οικειότητα αυτή αποτελεί γόνιμο έδαφος για την ανάπτυξη ενδιαφέροντος και ενεργητικής συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία.
- Οι ΤΠΕ και το διαδίκτυο στη σύγχρονη εκπαίδευση:
- Στη σύγχρονη εποχή, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, καθώς και το διαδίκτυο κατέχουν κεντρική θέση τόσο στην καθημερινή ζωή όσο και στην εκπαίδευση. Μέσω ψηφιακών μέσων, η πρόσβαση στην Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά είναι πιο εύκολη και άμεση από ποτέ. Το Εθνικό Ευρετήριο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς αποτελεί έναν αξιόπιστο και διαρκώς ενημερωμένο ψηφιακό πόρο, προσφέροντας πλούσιο υλικό που διευκολύνει τους εκπαιδευτικούς και ενισχύει τη γνωριμία των μαθητών με τον λαϊκό πολιτισμό μέσα από σύγχρονες και δημιουργικές μεθόδους (ΑΠΚ).

- Διαθεματική προσέγγιση και διασύνδεση με τα ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ:
- Η ενασχόληση με τον λαϊκό πολιτισμό δίνει τη δυνατότητα για πολύπλευρες συνδέσης μεταξύ των διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων, ενισχύοντας τη βιωματική και ενεργητική μάθηση. Όπως σημειώνει ο Μπενέκος (2006, σ. 197): «Οι εκπαιδευτικοί, κάνοντας σωστή επιλογή των θεμάτων και δημιουργώντας ευνοϊκό κλίμα για θετική προσέγγιση του λαϊκού πολιτισμού εκ μέρους των μικρών μαθητών, είναι σε θέση να προβούν σε δημιουργικές, πολιτισμικές και καλλιτεχνικές δραστηριότητες, που θα ενθουσιάσουν τους μαθητές, θα τους ψυχαγωγήσουν, χωρίς να τους στερήσουν τη μάθηση.»

Στο πλαίσιο αυτό, η υλοποίηση του διδακτικού σεναρίου προτείνεται να αναπτυχθεί μέσω διαθεματικής προσέγγισης, με σαφή σύνδεση με γνωστικά αντικείμενα των ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ.[1] Συγκεκριμένα, η πρόταση περιλαμβάνει δραστηριότητες που συνδυάζουν τη λαϊκή παράδοση με τη γλωσσική διδασκαλία, τη λογοτεχνία, καθώς και τη μελέτη περιβάλλοντος και την ιστορία.

Σύνδεση με τα ΔΕΠΠΣ - ΑΠΣ και σχολικά εγχειρίδια της Δ΄ Δημοτικού:

ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ	ΘΕΜΑΤΙΚΗ ΕΝΟΤΗΤΑ
Μελέτη Περιβάλλοντος	Επαγγέλματα και προϊόντα στον τόπο μας
Νεοελληνική Γλώσσα	Ταξίδια στην Ελλάδα
Ανθολόγιο	Κείμενα από την παράδοση
Ιστορία	Η ιστορία του τόπου μας

- Διαπολιτισμική προσέγγιση:

Ο λαϊκός πολιτισμός είναι ένα από τα πιο πρόσφορα πεδία για την πραγματοποίηση της πολιτισμικής συνάντησης και ανάδειξης των κοινών πολιτισμικών στοιχείων ανάμεσα στους λαούς, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζονται και οι ιδιαιτερότητες που καθορίζονται από τη γενική και την τοπική ιστορία (Κακάμπουρα-Τίλη, 2005, σσ. 267-273).

Λαμβάνοντας υπόψη τη γλωσσική και πολιτισμική ποικιλομορφία των σημερινών σχολικών τάξεων, η πρόταση δίνει ιδιαίτερη έμφαση στη διαπολιτισμική διάσταση. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αναγνωρίσουν και να εκτιμήσουν τον πολιτισμό των συμμαθητών τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες ενσυναίσθησης, σεβασμού και συνύπαρξης σε ένα πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον.

1. Βλ. ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ διαθέσιμα στο: http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Σκοπός:
Ο βασικός σκοπός της διδασκαλίας είναι η εμβάθυνση και η διεύρυνση των γνώσεων των μαθητών σχετικά με τα παραδοσιακά επαγγέλματα και την παραγωγή τοπικών παραδοσιακών προϊόντων στην Ελλάδα, με αφορμή την παραδοσιακή παρασκευή του τυριού της Λήμνου, του Μελίπαστου.

Γενικοί Στόχοι:

1. Γνωστικοί στόχοι:

- Οι μαθητές επιδιώκεται να:
- Κατανοήσουν τη σχέση ανάμεσα στην παραγωγή προϊόντων, τον τόπο προέλευσης και τον τρόπο ζωής των ανθρώπων της περιοχής.
- Διακρίνουν τα διαφορετικά είδη τυριών, με βάση την υφή, το χρώμα, τον τρόπο και τον τόπο παραγωγής τους.
- Γνωρίσουν τον παραδοσιακό και τον σύγχρονο τρόπο παρασκευής του τυριού Μελίπαστου της Λήμνου.
- Καταγράψουν και αποτυπώσουν τα στάδια παραγωγής του παραδοσιακού τυριού, εντοπίζοντας διαφορές ανάμεσα στον παραδοσιακό και τον σύγχρονο τρόπο παραγωγής.
- Γνωρίσουν ποικιλίες τυριών και από άλλες χώρες, όπως η Ιταλία, η Γαλλία, η Ολλανδία, η Αγγλία και η Γερμανία.

2. Συναισθηματικοί στόχοι
Οι μαθητές αναμένεται να:

- Υιοθετήσουν θετική στάση απέναντι σε παραδοσιακά επαγγέλματα, όπως του κτηνοτρόφου και του τυροκόμου.
- Νιώσουν περηφάνια για την πλούσια παράδοση στην παραγωγή τυριών.

3. Ψυχοκινητικοί στόχοι
Οι μαθητές επιχειρείται να:

- Ενσωματώσουν τις αποκτηθείσες γνώσεις στις προσωπικές τους εμπειρίες και δραστηριότητες.
- Αναπτύξουν δεξιότητες συνεργασίας και οργάνωσης, μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες.
- Εκφράσουν δημιουργικά τη φαντασία τους μέσω καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, όπως η ζωγραφική, με θέμα την παραδοσιακή παραγωγή τυριών.

Ενδεικτικές δραστηριότητες και μεθοδολογία ανά διδακτική ώρα:

1η διδακτική ώρα:
Θέμα: «Τυρο…γνωσίες! Γνωρίζω τα τυριά της Ελλάδας και του κόσμου και τους ανθρώπους που τα φτιάχνουν»
Μέσα υλοποίησης: υπολογιστής, προβολέας, πολιτικός χάρτης, δείγματα από διάφορα είδη τυριών.
Εκπαιδευτικό υλικό: Οπτικοακουστικό υλικό από αξιόπιστες διαδικτυακές πηγές:

- «Ο Βασιλιάς, τα Ποντίκια και το Τυρί» - Παραμύθι για παιδιά (YouTube)
- «Ελληνικά κίτρινα τυριά» - YouTube
- «How to Cut Every Cheese/Method Mastery/Epicurious» (YouTube)
- Παρουσίαση PowerPoint με εικόνες διαφόρων ειδών τυριών από την Ελλάδα και το εξωτερικό με βάση την υφή, το χρώμα, την προέλευση και τον τρόπο παραγωγής τους.

Περιγραφή δραστηριοτήτων:

1. Εκκίνηση – Αφόρμηση:
Ο/Η εκπαιδευτικός προβάλλει το παραμύθι *«Ο Βασιλιάς, τα Ποντίκια και το Τυρί»* ως αφόρμηση για εισαγωγή στο θέμα. Σκοπός είναι η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και τη δημιουργία ενός θετικού συναισθηματικού κλίματος.

2. Επεξεργασία του παραμυθιού (συζήτηση):
Με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, οι μαθητές συζητούν για το παραμύθι που παρακολούθησαν:
— Τι άρεσε πολύ να τρώνε ο βασιλιάς και τα ποντίκια;
— Ποιος το έφτιαχνε;
— Σε ποια χώρα ζούσε ο βασιλιάς;
— Φανταστείτε τι είδος τυριού μπορεί να ήταν (π.χ. μαλακό ή σκληρό; λευκό ή κίτρινο; Ελληνικό ή ξένο;).

3. Παρουσίαση οπτικοακουστικού υλικού:
Προβάλλεται η παρουσίαση PowerPoint με εικόνες διαφόρων ειδών τυριών, με ταξινόμηση με βάση: την υφή, το χρώμα, την προέλευση και τον τρόπο παραγωγής τους. Συμπληρωματικά, προβάλλονται επιλεγμένα αποσπάσματα από τα βίντεο.

4. Παιχνίδι γευσιγνωσίας «Ποιο τυρί είμαι;»:
Οι μαθητές, οργανωμένοι σε ομάδες δοκιμάζουν διάφορα είδη τυριών (εφόσον υπάρχει δυνατότητα). Στόχος είναι να αναγνωρίσουν χαρακτηριστικά όπως: υφή (μαλακό ή σκληρό), το χρώμα (λευκό ή κίτρινο), την προέλευση (Ελλάδα ή εξωτερικό) και τον τρόπο παραγωγής (παραδοσιακό ή σύγχρονο).
Επισήμανση: Η δραστηριότητα προϋποθέτει τήρηση υγειονομικών κανόνων και συναίνεση γονέων.

5. Συζήτηση-Ανακεφαλαίωση:
Ο εκπαιδευτικός κάνει προφορική ανακεφαλαίωση με ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Η συζήτηση μπορεί να εμπλουτιστεί με αφηγήσεις από προσωπικές εμπειρίες των μαθητών. Προτείνεται η παράλληλη χρήση πολιτικού χάρτη για σύνδεση με γεωγραφικές περιοχές παραγωγής (π.χ. δημιουργία «χάρτη τυριών»).

6. Αξιολόγηση:
Διανέμεται στους μαθητές φύλλο εργασίας με ερωτήσεις και δημιουργικές ασκήσεις. Το φύλλο αυτό λειτουργεί τόσο ως εργαλείο αξιολόγησης όσο και ως αφορμή για τη μετάβαση στην επόμενη διδακτική ώρα.

2η διδακτική ώρα:
Θέμα: «Μελίπαστο από τη Λήμνο και άλλα τυρο…θαύματα!»
Μέσα υλοποίησης: υπολογιστής, προβολέας, πολιτικός χάρτης.
Εκπαιδευτικό υλικό: Οπτικοακουστικό υλικό από αξιόπιστες διαδικτυακές πηγές:

- «Το τυρί στη Λήμνο: Τυροκόμηση στη μάντρα» (YouTube)
- «Το τυρί στη Λήμνο: Τυροκόμηση στο τυροκομείο» (YouTube)
- «Το τυρί στη Λήμνο — πολιτισμός και κληρονομιά» (YouTube)
- «Καλαθοπλεχτική και παραδοσιακά τυροβόλια» (YouTube)
- Φωτογραφίες αναρτημένες στην επίσημη ιστοσελίδα της «Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς».

Περιγραφή δραστηριοτήτων:

1. Εκκίνηση-Αφόρμηση:
Ο εκπαιδευτικός ξεκινά το μάθημα με δημιουργικές ασκήσεις από το Φύλλο Εργασίας. Οι μαθητές παρουσιάζουν ζωγραφιές με θέμα: *«Πώς φαντάζομαι το τυρί Μελίπαστο»*.
Ακολουθεί λογοτεχνική προσέγγιση, με ανάγνωση αποσπάσματος από το πεζογράφημα *«Εἰς τὴν στάνην τοῦ μπάρμπα μοῦ»* του Κώστα Κρυστάλλη (2024, σσ. 562-570):

> *«Μέσα στέκονται ἀραδιαστὰ τὰ ταλάρια ποὺ πήζουν τὸ τυρί, οἱ μπούτινες ποὺ βαροῦν γάλα, τὰ φουρλέτσια ποὺ δουλεύουν τὲς μποῦτινες, οἱ τσαντίλες ποὺ στραγγίζουν τὸ τυρὶ καὶ μυτζίθρα, τὰ κόθρα ποὺ σφίγγουν τὰ κεφαλοτύρια, τὰ καζάνια, οἱ πιτιὲς κρεμασμένες, οἱ κόφτρες, οἱ σανίδες, οἱ σκάφες καὶ χίλια ἄλλα ρέσολα τῆς στάνης…»*

Ερωτήσεις αφόρμησης:
— Ξέρετε, πώς φτιάχνεται ένα τυρί;
— Ποια εργαλεία χρησιμοποιούν και τι στάδια ακολουθούν;

2. Παρακολούθηση οπτικοακουστικού υλικού:
Οι μαθητές παρακολουθούν επιλεγμένα βίντεο με σκοπό:
- Να γνωρίσουν τον τρόπο παραγωγής του Μελίπαστου σε μάντρα.
- Να κατανοήσουν τον σύγχρονο τρόπο παραγωγής σε οργανωμένα τυροκομεία.
- Να ανακαλύψουν τη σύνδεση του τυριού με τον πολιτισμό και την άυλη πολιτιστική κληρονομιά της Λήμνου.

3. Επεξεργασία οπτικοακουστικού υλικού – Προφορική συζήτηση:
Ο εκπαιδευτικός θέτει ερωτήσεις:
— Πώς λέγονται οι κτηνοτρόφοι στη Λήμνο;
— Πώς έχουν μάθει να φτιάχνουν το τυρί σήμερα;
— Από πού προέρχεται η ονομασία «Μελίπαστο»;
— Ποια στάδια επεξεργασίας ακολουθεί το γάλα για να γίνει τυρί;
— Πώς φτιάχνεται το τυρί σε μάντρες;
— Πώς φτιάχνεται στα σύγχρονα τυροκομεία;
— Πώς καταναλώνεται το Μελίπαστο στη Λήμνο;

4. Παιχνίδι καταιγισμού ιδεών «Ποιο φαγητό περιέχει τυρί;»:
Τα παιδιά, χωρισμένα σε δύο ομάδες, καταγράφουν όσο το δυνατόν περισσότερα φαγητά που περιέχουν τυρί σε περιορισμένο χρόνο (π.χ. 5 λεπτά).

Προτάσεις για επέκταση και συνθετικές δραστηριότητες:

1. Παρασκευή ενός τυριού στην τάξη
2. Εκπαιδευτική επίσκεψη σε ένα τυροκομείο ή μαντρί
3. Σύνταξη και δημοσίευση άρθρου για το Μελίπαστο στη σχολική εφημερίδα.
4. Παρουσίαση στην ολομέλεια της τάξης «Τα τυριά της χώρας μου»
5. Συλλογή συνταγών με χρήση τυριού από τους γονείς και παππούδες.
6. Δημιουργία βιβλίου «Τα τυρο-θαύματα της Ελλάδας!».

Επίλογος

Συνοψίζοντας, η παρούσα διδακτική πρόταση αναδεικνύει τις δυνατότητες αξιοποίησης της παραδοσιακής τυροκομίας ως στοιχείου άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς στο πλαίσιο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, με μια διαθεματική, βιωματική και παιδοκεντρική προσέγγιση. Το διδακτικό σενάριο συμβάλει στη σύνδεση της σχολικής γνώσης με την καθημερινή εμπειρία των μαθητών και την τοπική πολιτισμική πραγματικότητα, ενισχύοντας την ενεργό συμμετοχή και το ενδιαφέρον τους. Η αξιοποίηση αυθεντικού πολιτισμικού και ψηφιακού υλικού από το «Εθνικό Ευρετήριο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς», σε συνδυασμό με τις δημιουργικές και ομαδοσυνεργατικές διδακτικές πρακτικές, καλλιεργεί γνωστικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες, προάγοντας παράλληλα την πολιτισμική ενσυναίσθηση και τη διαπολιτισμική συνείδηση.

Περαιτέρω, η εφαρμογή τέτοιων διδακτικών σεναρίων μπορεί να αποτελέσει πρότυπο για την ενσωμάτωση και άλλων στοιχείων Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς στο σχολικό πρόγραμμα, ενισχύοντας τη βιωματική μάθηση, τη διατήρηση των πολιτισμικών παραδόσεων και την ενεργή συμμετοχή των μαθητών στη διαμόρφωση της πολιτισμικής τους ταυτότητας.

Βιβλιογραφία:

ΑΠΚ. (χ.χ.). Εθνικό Ευρετήριο της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς. https://ayla.culture.gr/ethniko-evretirio/

DAIRY NEWS (2020). Το Μελίχλωρο Λήμνου στη νέα εποχή του. (Θ. Αντωνίου, Δημοσιογράφος). https://www.dairynews.gr/2020/11/22/

Κακάμπουρα, Ρ. (2010). Διδακτική του Λαϊκού Πολιτισμού στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα, 28-31 Μαΐου 2009*, *τόμος Β΄*, (σσ. 215-223). Αθήνα: Σμυρνιωτάκης.

Κακάμπουρα, Ρ. (2022). Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά και Εκπαίδευση: Ενδυναμώνοντας την πολιτισμική ενσυναίσθηση σε ένα σχολείο για όλους και όλες. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης, & Θ. Κ. Μπαμπάλης (Επιμ.), *Σύγχρονες τάσεις και εξελίξεις στις Επιστήμες της Αγωγής. Πρακτικά Επετειακού Συνεδρίου: 40 χρόνια από την ίδρυση της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος (1981 - 2021)* (σσ. 123-134). Εκδόσεις Διάδραση.

Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ. (2001). Δραματοποίηση Λαϊκών Δρώμενων στο Σχολείο. Στο *Διαθεματικό Εκπαιδευτικό υλικό για την Ευέλικτη Ζώνη. Γ΄-Δ΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Λαϊκός πολιτισμός αφύπνιση στη διαφορετικότητα των Γλωσσών και των Πολιτισμών.* (σσ. 72-87). Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κακάμπουρα-Τίλη, Ρ. (2005). Ο λαϊκός πολιτισμός ως πεδίο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης — Μια διδακτική πρόταση. Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), *Μάθηση και Διδασκαλία στην Κοινωνία της Γνώσης. Πρακτικά Ε΄ Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή. τόμος Β΄*.(σσ. 267-274). ΠΔΤΕ/ΕΚΠΑ/Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ.

Κρυστάλλης, Κ. (2024). *Άπαντα: Ποίηση, Πεζογραφήματα, Ιστορικά, Λαογραφικά μελετήματα, Επιστολές. Γενική Βιβλιογραφία (1887-2024), Άγνωστα - Αθησαύριστα κείμενα.* (Ε. Γ. Αυδίκος, Επιμ.) Εκδοτικός οίκος Κ. & Μ. Σταμούλη.

Μπενέκος, Δ. (2006). *Πολιτισμική παράδοση και εκπαίδευση: Μορφωτική προσέγγιση - Εκπαιδευτικές εφαρμογές*. Τυπωθήτο.

Ράπτης, Δ. Ε. (2012). Λαός και λαϊκός πολιτισμός. Στο Μ. Γ. Βαρβούνης, & Μ. Γ. Σέργης (Επιμ.), *Ελληνική Λαογραφία: ιστορικά, θεωρητικά, μεθοδολογικά, θεματικές* (Τόμ. Α΄, σσ. 370-405). Ηρόδοτος.

UNESCO. (2023). *Κείμενο της Σύμβασης της UNESCO για τη Διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς*. https://ich.unesco.org/en/convention#art2

Φωτοπούλου, Σ.-Β. (2016). Άυλη πολιτιστική κληρονομιά. Στο Σ.-Β. Φωτοπούλου (Επιμ.), *Όψεις της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς στη Χίο* (σσ. 11-29). Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.

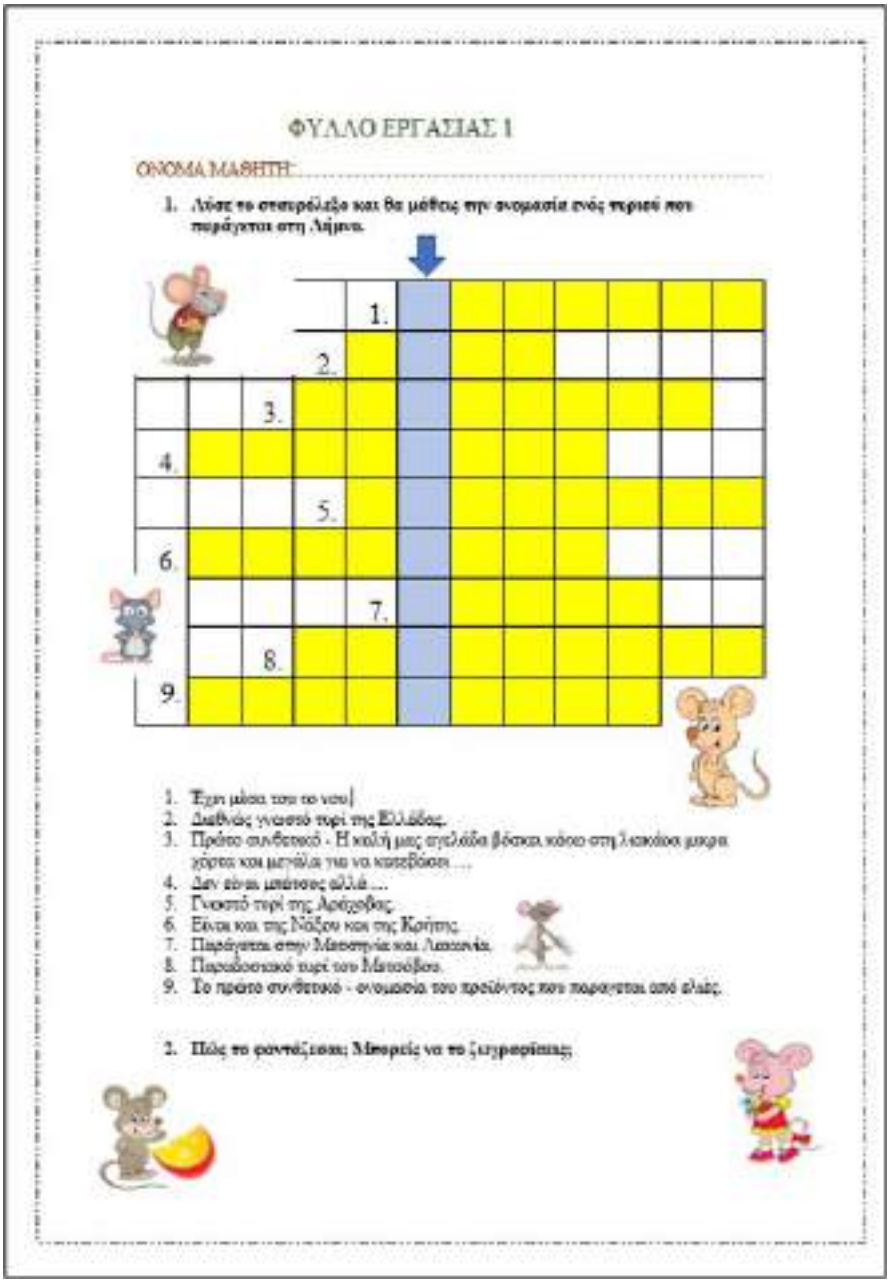
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ: *Εκπαιδευτικό υλικό*

1. Διαδικτυακοί σύνδεσμοι με οπτικοακουστικό υλικό:

Άυλη Πολιτιστικής Κληρονομιάς https://ayla.culture.gr/
Το τυρί στη Λήμνο: Τυροκόμηση στη μάντρα https://www.youtube.com/watch?v=Tx5j2ysqQVE
Το τυρί στη Λήμνο: Τυροκόμηση στο τυροκομείο https://www.youtube.com/watch?v=p6T_j7vfCpQ
Το τυρί στη Λήμνο — πολιτισμός και κληρονομιά https://www.youtube.com/watch?v=IfTu0RgNV9M
Καλαθοπλεχτική και παραδοσιακά τυροβόλια https://www.youtube.com/watch?v=oUOJEs4qcmY
Ο Βασιλιάς, τα Ποντίκια και το Τυρί - Παραμύθι για παιδιά https://www.youtube.com/watch?v=3ke1g1R2QkQ
Ελληνικά κίτρινα τυριά
https://www.youtube.com/watch?v=41Es-ZJ2sQA
How to Cut Every Cheese/Method Mastery/Epicurious
https://www.youtube.com/watch?v=fTgm36y884c&t=1907s

2. Παραδείγματα διαφανειών παρουσίασης PowerPoint με εικόνες διαφόρων ειδών τυριών από την Ελλάδα και το εξωτερικό:

3. Φύλλα Εργασίας:



ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 1

ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ: .....

1. **Λύσε το σταυρόλεξο και θα μάθεις την ονομασία ενός τυριού που παράγεται στη Λήμνο.**

1. Έχει μάτια του το νου!
2. Διεθνώς γνωστό τυρί της Ελλάδας.
3. Πράσο συνθετικό - Η καλή μας αγελάδα βόσκει κάτω στη λαγκάδια μικρά χόρτα και μεντάλια για να κατεβάσει ....
4. Δεν είναι μπάτσος αλλά ....
5. Γνωστό τυρί της Δράμας.
6. Είναι και της Νάξου και της Κρήτης.
7. Παράγεται στην Μακεδονία και Λακωνία.
8. Παραδοσιακό τυρί του Μετσόβου.
9. Το πρώτο συνθετικό - ονομασία του προϊόντος που παράγεται από αλεύρι.

2. **Πώς το φαντάζεσαι; Μπορείς να το ζωγραφίσεις;**

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 2

ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΗ:.....

1. **Αντιστοίχισε κάθε εικόνα με το στάδιο παραγωγής του τυριού**
Μάζεμα: Άρμεγμα-αγέλη, αποστράγγιση- σχηματισμός, ωρίμανση, πίεση, κατή, συσκευασία, πλάτισμα, πήξη

2. **Σκέψου! Τι σημαίνουν οι φράσεις:**

Είναι κάλο το τυρί, αλλά βαλμένο σε κακό σακί .....

Θα φάει ο βλάχος το τυρί.....

Καλό τυρί στο σκύλινο τομάρι.....

Ψωμί δεν έχουμε, τυρί ζητάμε.....

Η τρίτη ηλικία μέσα από τα μάτια των παιδιών: Ψηφιακή αφήγηση με παραμύθια των Grimm. Μια πρόταση διδασκαλίας ως ερευνητικό εργαλείο

Νικολέττα Ζούμπουλα
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
pred22005@rhodes.aegean.gr

Ευηλένα Καρδαμήλα
Πανεπιστήμιο Αιγαίου
kardamila.evilena@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τις αρχικές ιδέες, απόψεις και στάσεις των παιδιών απέναντι στην τρίτη ηλικία, αξιοποιώντας μια διδακτική πρόταση που συνδυάζει τα ευρέως διαδεδομένα παραμύθια της συλλογής των αδελφών Grimm με λογισμικό ψηφιακής αφήγησης και τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης ενώ ταυτόχρονα παρέχει συγκεκριμένες προτάσεις συλλογής και ανάλυσης των παραγόμενων δεδομένων. Κύριο στόχο της διδακτικής παρέμβασης αποτέλεσε η προσπάθεια ανάδειξης των αντιλήψεων των παιδιών για την τρίτη ηλικία με απώτερο σκοπό την εξάλειψη πιθανών στερεοτύπων και την αποφυγή κοινωνικών περιθωριοποιήσεων. Παρά την αρχική στοχοθεσία της διδακτικής παρέμβασης, ο καινοτόμος σχεδιασμός της και οι δυνατότητες ευελιξίας και προσαρμογής που τη χαρακτηρίζουν, την καθιστούν ένα λειτουργικό ερευνητικό εργαλείο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ικανό να καταγράψει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει ιδέες και στάσεις των παιδιών πάνω σε ποικίλα κοινωνικά θέματα.

Λέξεις κλειδιά: Τρίτη ηλικία, παραμύθια Grimm, ψηφιακή αφήγηση, τεχνητή νοημοσύνη, ερευνητικό εργαλείο.

Abstract

The present study explores children's initial ideas, views, and attitudes toward old age, utilizing a teaching intervention that combines the widely known fairy tales from the Grimm Brothers' collection with digital storytelling software and artificial intelligence technologies, while also providing specific suggestions for the collection and analysis of the data produced. The main objective of the teaching intervention was to highlight children's perceptions of the elderly, with the ultimate goal of eliminating potential stereotypes and preventing social marginalization. Despite the initial aims of the intervention, its innovative design and the flexibility and adaptability that characterize it make it a functional research tool within the educational process, capable of recording, analyzing, and interpreting children's ideas and attitudes on a variety of social issues.

Key-Words: Old age, Grimm fairy tales, digital storytelling, artificial intelligence, research tool.

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη κοινωνία οι αντιλήψεις και οι στάσεις απέναντι στην τρίτη ηλικία αποτελούν ένα πεδίο προβληματισμού μιας και συνδέονται άμεσα με τη διαγενεακή αλληλεγγύη και πλέον συνθέτουν τομείς μελέτης διαφόρων επιστημονικών κλάδων. Την ίδια στιγμή, σε μια κοινωνία που συνεχώς μεταβάλλεται και με τις ραγδαίες εξελίξεις της τεχνολογίας να διαμορφώνουν καθοριστικά αυτές τις νέες συνθήκες, κάθε ηλικιακή ομάδα καλείται όχι μόνο να επαναπροσδιορίσει τον κοινωνικό της ρόλο αλλά και να ανακαλύψει τρόπους επικοινωνίας με τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες. Ειδικότερα, οι απόψεις των νέων για τη γήρανση και τους ηλικιωμένους διαμορφώνονται μέσα από ένα σύνολο παραμέτρων, όπως οι κοινωνικές επιρροές, οι πολιτισμικές παραστάσεις, οι εκπαιδευτικές διαδικασίες (Hughes & Graham, 2002) καθώς και οι οικονομικές και τεχνολογικές μεταβολές. Ευκαιρίες για την αναμόρφωση πιθανών αρνητικών απόψεων και στάσεων, είναι σε θέση να προσφέρει η σύγχρονη εκπαίδευση μέσω διαφοροποιημένων διδακτικών πρακτικών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις διαμόρφωσαν την παρούσα μελέτη, η οποία προτείνει μια διδακτική παρέμβαση που αξιοποιεί παραμύθια της

συλλογής των αδελφών Grimm, σε συνδυασμό με τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης (AI) και λογισμικό ψηφιακής αφήγησης, ως μέσο για τη διερεύνηση των αρχικών ιδεών, απόψεων και στάσεων των μαθητών/τριών απέναντι στην τρίτη ηλικία, ενώ προτείνει επίσης μεθόδους συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων. Συγκεκριμένα, η χρήση των παραμυθιών των Grimm προσφέρει ένα γνώριμο αφηγηματικό πλαίσιο για τα παιδιά ενώ η ενσωμάτωση τεχνολογιών AI ανοίγει νέους δρόμους για την αλληλεπίδραση τους με το εκπαιδευτικό υλικό. Πρόκειται για τεχνολογίες που μπορούν να προσαρμόσουν το περιεχόμενο ανάλογα με τις ανάγκες του χρήστη, προσφέροντας μια εξατομικευμένη εκπαιδευτική εμπειρία και ενθαρρύνοντας τη συμμετοχή των μαθητών/τριών σε μια ενεργή διαδικασία μάθησης (Siemens, 2005). Επιπλέον η ψηφιακή αφήγηση, ως μέσο δημιουργίας αλλά και παρουσίασης, ενισχύει τη συναισθηματική σύνδεση με το περιεχόμενο, παρέχοντας δυνατότητες ελεύθερης έκφρασης και δημιουργικής γραφής με σύγχρονα εργαλεία.

Τέλος, η διδακτική παρέμβαση που προτείνεται, αξιοποιώντας έναν δημιουργικό συνδυασμό παραδοσιακών αφηγηματικών μέσων και σύγχρονων τεχνολογικών εργαλείων, συγκροτεί ταυτόχρονα και ένα ερευνητικά ευέλικτο σχήμα, το οποίο επιτρέπει την προσαρμογή του από τον εκπαιδευτικό, προκειμένου να λειτουργήσει ως ερευνητικό εργαλείο για τη διερεύνηση στάσεων και αντιλήψεων των μαθητών/τριών απέναντι σε ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών ζητημάτων.

Τρίτη ηλικία

Τρίτη ηλικία ή γήρας νοείται η περίοδος κατά την οποία τα άτομα βιώνουν ποικίλες βιολογικές, ψυχολογικές και κοινωνικές αλλαγές που αναπόφευκτα επηρεάζουν τόσο τη συμπεριφορά τους όσο και τη ζωή τους γενικότερα. Ταυτόχρονα η τρίτη ηλικία δύσκολα μπορεί να τοποθετηθεί σε ένα αυστηρό ηλικιακό πλαίσιο και να οριστεί με σαφήνεια (Κοκορόγιαννη, 2022), ενώ αν δεχτούμε πως αποτελεί μια κοινωνικά κατασκευασμένη έννοια που ενσωματώνει κοινωνικούς ρόλους, στάσεις, αξίες, αντιλήψεις και υπόκειται σε διαφορετικές κάθε φορά νοηματοδοτήσεις (Κοφινά, 2022) τότε δυσχεραίνεται αρκετά ο απόλυτος προσδιορισμός της. Αν και αποτελεί μια εξατομικευμένη κατάσταση που επηρεάζεται δραστικά από τον χώρο, τον χρόνο αλλά και τις συνθήκες κάτω από τις οποίες ζει ο κάθε άνθρωπος, διεθνώς πλέον ένα άτομο θεωρείται ηλικιωμένο όταν περάσει την ηλικία των 65 ετών (Amarya et al., 2015).

Από την άλλη πλευρά η αντίληψη της υπόλοιπης κοινωνίας για τα άτομα τρίτης ηλικίας είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που επηρεάζε-

ται από προσωπικούς, κοινωνικούς, πολιτισμικούς, οικονομικούς και πλέον τεχνολογικούς παράγοντες και μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την καθημερινότητα και τον τρόπο ζωής των ηλικιωμένων, οδηγώντας σε αρνητικά στερεότυπα (Verhage et al., 2021) ακόμα και σε ηλικιακό ρατσισμό και κοινωνικό αποκλεισμό. Για να αποφεύγονται λοιπόν τέτοιου είδους κοινωνικές περιθωριοποιήσεις και να προωθείται ενεργά η γεφύρωση του χάσματος μεταξύ γενεών, κρίνεται αναγκαίο να διερευνώνται οι αρχικές στάσεις και αντιλήψεις μεταξύ ατόμων διαφορετικών ηλικιακών ομάδων για να εξασφαλιστεί, όσο το δυνατόν, η απρόσκοπτη ανταλλαγή των φρέσκων ιδεών και δεξιοτήτων των νεότερων γενιών με τη σοφία και την εμπειρία των παλαιότερων (Bengtson, 2001). Η σχολική τάξη είναι ένας χώρος όπου κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις και ο συνδυασμός παραδοσιακών και τεχνολογικών παιδαγωγικών εργαλείων μπορούν να αποτελέσουν σημαντικούς αρωγούς σε αυτή την προσπάθεια.

Λαϊκό παραμύθι

Το λαϊκό παραμύθι ως « (…) μιαν διήγησιν, η οποία πλάττεται με ποιητικήν φαντασίαν από τον κόσμον του μαγικού ή διήγησιν περί θαυμασίων συμβάντων μη προσαρμοζομένων προς τους όρους της πραγματικής ζωής, την οποίαν όμως μεγάλοι και μικροί ακούουν με ευχαρίστησιν, αν και δεν την θεωρούν πιστευτήν» (Μέγας, 1975, σ. 170) και ως ένα από τα είδη της λαϊκής λογοτεχνίας, αποτελεί έναν από τους βασικότερους πυλώνες της προφορικής παράδοσης κάθε λαού. Και παρόλο που το φαντασιακό στοιχείο αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό του, μέσα σε αυτό το λογοτεχνικό είδος εντοπίζονται πολύπλοκα επίπεδα ιστορικής αναπαράστασης που αποκαλύπτουν, με συμβολικό τρόπο, τις κοινωνικοπολιτικές σχέσεις διαφόρων περιόδων (Zipes, 2002), καθιστώντας το παράλληλα και ένα ευμετάβλητο προϊόν που «εξελίσσεται σε σχέση με την κοινωνία που το παράγει, εκείνη που το μεταδίδει και εκείνη που το δέχεται» (Καπλάνογλου, 1998, σ. 38).

Αυτή η ιστορική, πολιτισμική και κοινωνική διάσταση του λαϊκού παραμυθιού το μετατρέπει συχνά σε πολύτιμο εργαλείο για την παιδαγωγική πράξη μιας και οι, συνήθως διασκεδαστικές και ελκυστικές, ιστορίες του, αφενός διακρίνονται για την αφηγηματική λιτότητα και την επαναληπτικότητα των μοτίβων τους (Lüthi, 1982) ακολουθώντας μια πολύ γνώριμη, στο παιδικό κοινό, δομή και αφετέρου εμπεριέχουν καλά κρυμμένες αξίες, στάσεις, κανόνες συνύπαρξης και πρότυπα συμπεριφοράς, κατάλληλα για τη διαπαιδαγώγησή του (Ράπτης, 2017). Η καλλιέργεια της μητρικής γλώσσας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας και η

ανάπτυξη κριτικής σκέψης αποτελούν μόνο μερικά από τα παιδαγωγικά οφέλη της ανάγνωσης, ακρόασης (Μαλαφάντης, 2006) και συγγραφής παραμυθιών. Κατ' επέκταση το λαϊκό παραμύθι εύκολα μετατρέπεται σε εφαλτήριο για την ενασχόληση με ένα μεγάλο εύρος θεμάτων που τίθενται υπό διερεύνηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, όπως το θέμα της τρίτης ηλικίας.

Η συλλογή Kinder-und Hausmärchen των αδελφών Grimm

Πολλές είναι οι συλλογές λαϊκών παραμυθιών που δυνητικά έχει στη φαρέτρα του ο εκπαιδευτικός. Μια από αυτές είναι και η συλλογή παραμυθιών Kinder-und Haüsmarchen των Jacob και Wilhelm Grimm. Οι συγγραφείς της συνέλεξαν υλικό προερχόμενο από προφορικές αφηγήσεις της περιοχής τους και από την τότε γνωστή γραπτή παράδοση (Uther, 2017) και κυκλοφόρησαν τον πρώτο τόμο το 1812 ενώ το 1815 ακολούθησε ο δεύτερος. Έκτοτε και μέχρι το 1857 επανεκδόθηκε, με αλλεπάλληλες διορθώσεις, τροποποιήσεις και προσθαφαιρέσεις κειμένων, άλλες έξι φορές (Tatar, 2019), σε βαθμό να θεωρείται από πολλούς το δεύτερο πιο δημοφιλές ανάγνωσμα στη Γερμανία μετά τη Βίβλο (Zipes, 2002) ενώ συνέδεσε τους Grimm με τον κόσμο των παραμυθιών, σε παγκόσμιο επίπεδο.

Η συλλογή αποτελείται από 201 παραμύθια τα οποία έχουν εκτενώς μεταφραστεί και διασκευαστεί σε πάνω από 160 γλώσσες· η συνεχής παρουσία τους σε σχολικά αναγνωστικά, θεατρικές παραστάσεις, κινηματογραφικές ταινίες και τηλεοπτικά προγράμματα (Zipes, 2015) αποδεικνύουν την πολιτισμική τους διάχυση, η οποία με τη σειρά της έχει καταστήσει ιστορίες όπως η Σταχτοπούτα, ο Χάνσελ και η Γκρέτελ, η Κοκκινοσκουφίτσα, οι Μουσικοί της Βρέμης κ.ά. οικουμενικά αναγνωρίσιμες, στοιχείο που διευκολύνει την αξιοποίησή τους σε σχολικά περιβάλλοντα, τα οποία πλέον διακρίνονται και για την πολυπολιτισμικότητά τους. Μέσα στα παραμύθια των Grimm, ευρέως διαδεδομένα ή μη, διαδραματίζονται γνώριμες ιστορίες και συμμετέχουν χαρακτήρες, οικείοι στα παιδιά, με αποτέλεσμα αυτά συχνά να μετασχηματίζονται σε αξιόλογα και δημιουργικά εκπαιδευτικά εργαλεία.

Ψηφιακή αφήγηση

Ο άνθρωπος είναι από τη φύση του αφηγηματικό ον, ένας homo narrans (Μερακλής, 1993) με την αφήγηση να εντοπίζεται από την αρχή σχεδόν της ανθρώπινης ιστορίας ως μια βασική ανάγκη· για τους προγόνους μας

αποτελούσε ένα μέσο να μεταδώσουν μύθους και θρύλους που γνώριζαν (Zitzlsperger, 1999), λειτουργία που συνεχίστηκε να επιτελείται με διαφοροποιημένο τρόπο αλλά και διαφοροποιημένο πλέον μεταδιδόμενο μήνυμα σύμφυτο με την εποχή και τις ανάγκες, αρχικά της κοινότητας, και αργότερα ολόκληρης της κοινωνίας. Ταυτόχρονα η διαδικασία της αφήγησης αποτελεί και ένα μέσο ανάπτυξης συναισθημάτων ανάμεσα στους συμμετέχοντες, όπου ο αφηγητής επικοινωνεί τα συναισθήματά του στο κοινό (Φωκίδης & Σαρρή, 2016). Απαραίτητη προϋπόθεση για να πραγματοποιηθεί κάποια αφήγηση είναι να υπάρχει ένας αφηγητής (πομπός), μια ιστορία (αφηγηματικό περιεχόμενο) και ένας ή περισσότεροι δέκτες (κοινό). Και αν αρχικά η αφήγηση γινόταν μόνο προφορικά, πλέον η πολιτισμική εξέλιξη της αφηγηματικής παράδοσης, με αρωγό την τεχνολογική ανάπτυξη, έχει οδηγήσει στην ψηφιακή αφήγηση (digital storytelling).

Η ψηφιακή αφήγηση αποτελεί μια πολυτροπική μορφή αφήγησης που αξιοποιεί τις τεχνολογίες των ψηφιακών μέσων για τη δημιουργία και αναπαράσταση αφηγηματικού περιεχομένου. Συνδυάζει λόγο, εικόνα, κινούμενη ή μη, και ήχο, προσφέροντας ένα αξιόλογο εργαλείο τόσο προσωπικής όσο και συλλογικής έκφρασης (Alexander, 2020). Επιπροσθέτως η αξιοποίησή της στην εκπαιδευτική διαδικασία υποστηρίζει μια παιδαγωγική προσέγγιση προσανατολισμένη στην εμπειρία, στη δημιουργία και στην ενεργή συμμετοχή, προετοιμάζοντας τα παιδιά για έναν πολυτροπικό και ψηφιακό κόσμο ενώ ταυτόχρονα δεν περιορίζεται η εφαρμογή της σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα ή θεματικές ενότητες. Μάλιστα η διαδικασία δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης θεωρείται από μόνη της μια εκπαιδευτική εμπειρία που περιλαμβάνει στάδια όπως ο σχεδιασμός, η έρευνα, η συγγραφή σεναρίου, η σύνθεση οπτικοακουστικού περιεχομένου (Ohler, 2013), ενώ παράλληλα ενσωματώνει στοιχεία βιωματικής μάθησης, ενισχύοντας την κριτική σκέψη των παιδιών αλλά και ενδυναμώνοντας τους εκπαιδευτικούς στην ανάπτυξη καινοτόμων πρακτικών (Γουρδούπη et al., 2021), ο σχεδιασμός των οποίων θα πρέπει να τα υποστηρίζει και να τα καθοδηγεί τόσο στη δημιουργία των δικών τους αφηγήσεων όσο και στην αποτελεσματική αξιοποίησή τους (Σοφός & Γιασιράνης, 2023).

Τα ψηφιακά εργαλεία που έχουν αναπτυχθεί για τη δημιουργία ψηφιακών ιστοριών είναι πληθώρα, StoryRoom, KidsRoom, Storytelling Alice, StoryMaker, Storybook Weaver: Deluxe (Σεραφείμ & Φεσάκης 2010), αλλά και StoryJumper, Book Creator, My Storybook, DaVinci Resolve, Canva, FairylandAI (Makridis et al., 2024) κ.ά. με τη λίστα συνεχώς να ανανεώνεται σύμφωνα πάντα με τις τεχνολογικές εξελίξεις. Επιπροσθέτως

αξίζει να αναφερθεί πως η ραγδαία ανάπτυξη της AI έχει επαναπροσδιορίσει τα τεχνολογικά δεδομένα, με αποτέλεσμα τεχνολογίες AI είτε να χρησιμοποιούνται συνδυαστικά με λογισμικά ψηφιακής αφήγησης είτε να ενσωματώνονται εντός τους, επεκτείνοντας πλέον σε μεγάλο βαθμό και τις δυνατότητες της ίδιας της ψηφιακής αφήγησης.

Πρόταση διδασκαλίας

Πώς «βλέπουν» λοιπόν τα παιδιά τα άτομα τρίτης ηλικίας; Πώς αντιλαμβάνονται το ρόλο των ηλικιωμένων σήμερα; Ποια είναι η στάση τους απέναντί τους; Αυτά είναι κάποια από τα ερωτήματα που οδήγησαν στην πρόθεση να διερευνηθούν οι αρχικές ιδέες και στάσεις των μαθητών/τριών απέναντι στην τρίτη ηλικία. Πρόκειται για μια διερεύνηση, τα αποτελέσματα της οποίας θα μπορέσουν να προσδιορίσουν, σε αρχικό στάδιο, τη σχέση ανάμεσα σε δύο γενιές που χρονικά απέχουν αρκετές δεκαετίες μεταξύ τους, αυτής των μαθητών/τριών και αυτής των ηλικιωμένων. Με τα λαϊκά παραμύθια ως έμπνευση και με συγκεκριμένα ψηφιακά μέσα ως εκπαιδευτικά εργαλεία, σχεδιάστηκε μια πρόταση διδασκαλίας με τίτλο: Η τρίτη ηλικία με τα μάτια των παιδιών, που προτίθεται να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα. Το συγκεκριμένο σχέδιο διδασκαλίας προτείνεται να εφαρμοστεί σε μαθητές/τριες της Στ΄ Δημοτικού και ενδείκνυται να αποτελέσει πρόγραμμα ενός κύκλου που θα ενσωματωθεί στα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (https://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs), στη Θεματική Ενότητα 3: Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ, Κοινωνική Συναίσθηση & Ευθύνη και στην Υποενότητα: Συμπερίληψη, αλληλοσεβασμός, διαφορετικότητα, συνολικής διάρκειας 10 διδακτικών ωρών.

Συγκεκριμένα πρόκειται για ένα σχέδιο διδασκαλίας που αποτελείται από τέσσερα διακριτά στάδια. Το πρώτο στάδιο, διάρκειας 1 διδακτικής ώρας, περιλαμβάνει την αφόρμηση, κατά την οποία δίνεται στα παιδιά η λέξη 'τρίτη ηλικία' και προβάλλονται εικόνες στις οποίες απεικονίζονται ηλικιωμένα πρόσωπα και των δύο φύλων, διαφορετικών εποχών, εθνοτήτων και πολιτισμών και πραγματοποιείται καταιγισμός ιδεών. Τα παιδιά αναφέρουν οτιδήποτε, κατά τη γνώμη τους, έχει σχέση με την τρίτη ηλικία, οι προτάσεις τους καταγράφονται, ενώ παράλληλα ενθαρρύνονται να αναφερθούν σε πρόσωπα τρίτης ηλικίας του οικογενειακού και ευρύτερου περιβάλλοντός τους, ανταλλάσσοντας ιδέες και εμπειρίες μεταξύ τους.

Στο δεύτερο στάδιο, διάρκειας 2 διδακτικών ωρών, τα παιδιά αρχικά χωρίζονται σε 6 ομάδες και τους προσφέρεται ένα παραμύθι από τη συλλογή των Grimm, το οποίο και διαβάζουν. Στο σημείο αυτό θα πρέπει

να σημειωθεί πως μέσα στη συγκεκριμένη συλλογή εντοπίζονται τουλάχιστον 78 παραμύθια που εμπεριέχουν ηλικιωμένους χαρακτήρες, οι οποίοι διακρίνονται για τη μεγάλη γκάμα αναπαραστάσεών τους (χαρακτήρες και των δύο φύλων, ποικιλία κοινωνικών θέσεων, εξωτερικών χαρακτηριστικών, πολιτισμικών πλαισίων, δράσεων κ.ά.) καθιστώντας ευρύ το φάσμα επιλογής τους. Ενδείκνυται λοιπόν, η επιλογή των 6 παραμυθιών να αντικατοπτρίζει την προαναφερθείσα ποικιλία γηραιών αναπαραστάσεων, η οποία με τη σειρά της θα εμπλουτίσει και τα αφηγηματικά πλαίσια των ομάδων. Στη συνέχεια, και με βάση το παραμύθι της ομάδας τους, συμπληρώνουν ένα Story Mountain (βλ. ενδεικτικά https://www.twinkl.co.nz/resource/t-l-6156-story-mountain-activity-sheet) όπου καλούνται να σημειώσουν τα βασικά σημεία της δομής του. Η χρήση του Story Mountain προτείνεται σε αυτή τη φάση της διδασκαλίας διότι είναι σε θέση να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν πληρέστερα τη δομή της ιστορίας, γεγονός που στη συνέχεια θα τα διευκολύνει στη διαμόρφωση πιο δομημένων, πλούσιων και εκφραστικών ιστοριών (Cremin et al., 2017), βελτιώνοντας ταυτόχρονα την αφηγηματική συνέπεια και εστίαση (Dockrell et al., 2019) του δικού τους παραμυθιού. Το στάδιο ολοκληρώνεται με τη χορήγηση ενός φύλλου εργασίας όπου τα παιδιά θα πρέπει να καταγράψουν όλους τους χαρακτήρες του παραμυθιού τους, να περιγράψουν την εμφάνιση, τη συμπεριφορά, τη δράση και τη συνεισφορά τους ή μη στην εξέλιξη της πλοκής, εστιάζοντας κυρίως στους γηραιούς χαρακτήρες που αυτές περιέχουν.

Κατά το τρίτο στάδιο, διάρκειας 3 διδακτικών ωρών, τα παιδιά ενημερώνονται μέσω παρουσίασης και παραδειγμάτων αναφορικά με την έννοια της ψηφιακής αφήγησης. Στη συνέχεια επεξηγούνται αναλυτικά οι παρεμβάσεις που πρέπει να κάνουν στο αρχικό παραμύθι των Grimm που διάβασαν. Συγκεκριμένα, καλούνται να μετατρέψουν το παραμύθι των Grimm σε ψηφιακή μορφή, αφαιρώντας από την αρχική ιστορία τον χαρακτήρα τρίτης ηλικίας που εμπεριέχει και αντικαθιστώντας τον με έναν δικό τους ηλικιωμένο χαρακτήρα, προερχόμενο από τη δική τους καθημερινότητα. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να διευκρινιστεί στα παιδιά πως ο ηλικιωμένος χαρακτήρας που θα δημιουργήσουν και θα ενσωματώσουν στο αρχικό παραμύθι θα πρέπει να φέρει σύγχρονα χαρακτηριστικά και να ανταποκρίνεται σε μεγάλο βαθμό στις προσωπικές τους αναπαραστάσεις, ιδέες και απόψεις περί τρίτης ηλικίας. Επιπλέον τους καθίσταται σαφές πως είναι ελεύθερα να μεταπλάσουν το παραμύθι, εξελίσσοντας όπως επιθυμούν την πλοκή του, διατηρώντας ή μη τους υπόλοιπους ήρωες και επεμβαίνοντας ακόμα και στο τέλος του. Για την καλύτερη οργάνωση της συγγραφής του παραμυθιού τους, κρίνεται απα-

ραίτητο να τους δοθεί ένα Storyboard (βλ. ενδεικτικά: https://educators.brainpop.com/printable/blank-storyboard-activity-page/). Πρόκειται για ένα πλαίσιο σχεδιασμού και ένα είδος προ-γραφής, μέσω του οποίου τα παιδιά πειραματίζονται με χαρακτήρες, σκηνικά και πλοκή. Ενθαρρύνει το διάλογο, τη συνεργατική μάθηση, την από κοινού λήψη αποφάσεων (Kervin & Mantei, 2016), ενισχύοντας παράλληλα την οργάνωση και τη σταδιακή ανάπτυξη των ιδεών τους. Η τελική δημιουργία του Storyboard, θα αποτελέσει τη βάση για την μετέπειτα δημιουργία των ψηφιακών παραμυθιών τους.

Το τελευταίο στάδιο της διδασκαλίας, διάρκειας 4 ωρών, περιλαμβάνει τη δημιουργία των ψηφιακών παραμυθιών. Αρχικά παρουσιάζονται αναλυτικά τα ψηφιακά εργαλεία που θα χρησιμοποιηθούν από τα παιδιά και στη συνέχεια, με βάση τα Storyboards τους, κάθε ομάδα ξεκινά την ψηφιακή συγγραφή τους. Στο τέλος, κάθε ομάδα παρουσιάζει στην ολομέλεια της τάξης τα παραγόμενα ψηφιακά παραμύθια, ακολουθεί σχολιασμός και συζήτηση.

Ψηφιακά εργαλεία

Παρά τη ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας και την πληθώρα διαθέσιμων ψηφιακών μέσων, η αποτελεσματική ενσωμάτωσή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί τη στοχευμένη και προσεκτική επιλογή τους, λαμβάνοντας υπόψη ένα ευρύ φάσμα παραμέτρων· η παιδαγωγική τους αξία, οι υλικοτεχνικές υποδομές, η προσβασιμότητα, η φιλικότητα προς τον χρήστη και η ευκολία χρήσης τους είναι μόνο μερικές από αυτές. Για την πραγματοποίηση της παρούσας πρότασης διδασκαλίας προτείνεται η χρήση ενός συνδυασμού ψηφιακών μέσων που αφενός θα προσφέρουν μια διαισθητική και φιλική προς τα παιδιά, εμπειρία χρήσης και αφετέρου θα εμπεριέχουν προηγμένο περιεχόμενο, παρέχοντάς τους όσο το δυνατόν περισσότερες δυνατότητες έκφρασης και δημιουργικότητας.

Για τη δημιουργία των χαρακτήρων τρίτης ηλικίας προτείνεται η χρήση γνωστών chatbots, όπως το ChatGpt και το Gemini. Πρόκειται για μοντέλα AI με αυξημένες δυνατότητες κατανόησης και δημιουργίας περιεχομένου σε πολλαπλές μορφές. Με την αξιοποίηση αλγορίθμων AI και την εισαγωγή λεκτικών περιγραφών και συγκεκριμένων προτροπών (prompts) επιτυγχάνεται η οπτικοποίηση σύνθετων και εξατομικευμένων χαρακτήρων. Θεωρούνται εικονικοί βοηθοί που αναλύουν τη συμπεριφορά και τις προτιμήσεις των χρηστών, παρέχοντάς τους εξατομικευμένες απαντήσεις (Makridis et al., 2024), ενώ οι προηγμένες δεξιότητες συλλογισμού που εμπεριέχουν τους δίνει τη δυνατότητα να κατανοήσουν

σύνθετα πλαίσια ακόμα και με ελάχιστη προτροπή (Fatouros et al., 2023). Επιπλέον μέσω των συγκεκριμένων εργαλείων μπορεί να δημιουργηθεί και περαιτέρω εικονογραφικό υλικό, όπως για παράδειγμα οι σκηνές των παραμυθιών. Και τα δύο chatbots, στην απλή τους εκδοχή, είναι δωρεάν ενώ το περιβάλλον τους είναι αρκετά απλό και εύκολο στη χρήση.

Για τη δημιουργία του ψηφιακού παραμυθιού ενδείκνυται το ψηφιακό εργαλείο συμμετοχικού ιστού Web 2.0, StoryJumper. Αν και μετράει πάνω από δεκαπέντε χρόνια λειτουργίας, με αποτέλεσμα το περιβάλλον χρήσης του να μην θεωρείται πλέον τόσο ελκυστικό, πρόκειται για μια διαδικτυακή πλατφόρμα που επιτρέπει στους χρήστες, και ιδιαίτερα στους χρήστες μικρών ηλικιών, να δημιουργήσουν ψηφιακές ιστορίες ενσωματώνοντας χαρακτήρες, αντικείμενα, κείμενα και ήχο (Amirinejad & Rahimi, 2023). Συνεχίζει να αξιοποιείται ευρέως σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, τόσο στην πρωτοβάθμια όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, υποστηρίζοντας την καλλιέργεια της δημιουργικής γραφής, της γλωσσικής έκφρασης και της οπτικοακουστικής αφήγησης. Επιπλέον πρόκειται για ένα ελεύθερο λογισμικό, με δυνατότητα συνεργατικής δημιουργίας, εύκολα προσβάσιμο τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές, με διαθέσιμο οδηγό για τον τρόπο χρήσης του (Ezeh, 2020). Το StoryJumper προσφέρει ένα περιβάλλον χρήσης εύκολα διαχειρίσιμο από μαθητές δημοτικού, ενώ σε συνδυασμό με τη χρήση της AI (για τη δημιουργία του εικονογραφικού υλικού), δύναται να διευκολύνει την εξατομίκευση των δημιουργιών και να ενισχύσει την οπτική διάσταση της αφήγησης, βελτιώνοντας και εκσυγχρονίζοντας το αποτέλεσμα, καθιστώντας τις ψηφιακές ιστορίες πιο ελκυστικές.

Περιορισμοί ψηφιακών μέσων

Αν και ο παραπάνω συνδυασμός ψηφιακών μέσων επιλέχθηκε με βάση συγκεκριμένα κριτήρια, όπως αναφέρθηκαν προηγουμένως, κατά τη χρήση τους παρατηρούνται ορισμένοι περιορισμοί.

Όσον αφορά τα chatbots, η δωρεάν εκδοχή τους επιτρέπει τη δημιουργία ενός συγκεκριμένου αριθμού εικόνων την ημέρα. Πρόκειται για έναν περιορισμό που δύναται να εξομαλυνθεί με τη χρήση διαφορετικών users αλλά και την εναλλαγή chatbot κατά τη δημιουργία, με στόχο τον μέγιστο δυνατό παραγόμενο αριθμό εικόνων. Επιπλέον, η σύνταξη της κατάλληλης προτροπής (prompt) αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη δημιουργία μιας εικόνας που να ανταποκρίνεται πληρέστερα στην αρχική πρόθεση του χρήστη. Αρκετά συχνά παρατηρούνται ασυνέπειες που οδηγούν σε αποκλίσεις ανάμεσα στο αφηγηματικό πλαίσιο της

προτροπής και το παραγόμενο αποτέλεσμα. Παρόλα αυτά τα chatbots δύναται να βοηθήσουν και στη σύνταξη της ίδιας της προτροπής, βελτιώνοντας αισθητά το αποτέλεσμα. Ένας ακόμα περιορισμός κατά τη χρήση των chatbots έγκειται στη μη εξασφάλιση άρτιας οπτικής συνέπειας στο σώμα των χαρακτήρων και γενικότερα των εικόνων. Συγκεκριμένα σπάνια αναδημιουργείται ο ίδιος ακριβώς χαρακτήρας σε διαφορετική κατάσταση. Στην περίπτωση του ChatGpt, το αποτέλεσμα, αν και παρουσιάζει διαφορές, είναι πιο ικανοποιητικό. Τέλος παρατηρείται συχνά σε εικόνες, παρά την ενσωμάτωση συγκεκριμένης προτροπής, να δημιουργούνται έχοντας φόντο, γεγονός που απαιτεί την αφαίρεσή του πριν την εισαγωγή του στο λογισμικό της ψηφιακής αφήγησης.

Στην περίπτωση του StoryJumper, η ύπαρξη συγκεκριμένης χωρητικότητας ενσωματωμένων αρχείων εντός του (90 MB) θα μπορούσε να αποτελέσει έναν περιορισμό, ειδικά στην περίπτωση πρόθεσης ενσωμάτωσης πολλών αρχείων εικόνων στην αφήγηση. Επίσης, αν και παρέχει τη δυνατότητα μορφοποίησης κειμένου, οι επιλογές είναι πεπερασμένες ενώ και η μη ενσωμάτωση αλγορίθμων AI εντός του αποτελεί έναν επιπλέον περιορισμό μιας και μειώνει τις δυνατότητες χρήσης του. Όμως ο συνδυασμός εικόνων παραγόμενων με τη χρήση AI, μπορεί να βελτιώσει σε μεγάλο βαθμό το αποτέλεσμα.

Συλλογή και μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας, τα ψηφιακά παραμύθια των ομάδων θα αποτελέσουν το υλικό που θα αναλυθεί για να γίνει εφικτή η διερεύνηση των αρχικών απόψεων και στάσεων των παιδιών για την τρίτη ηλικία, ενώ η ανάλυση περιεχομένου θα αποτελέσει τη μέθοδο ανάλυσης του υλικού. Με την ανάλυση περιεχομένου επιτρέπεται η καταγραφή προφορικού ή γραπτού λόγου, με άμεσο στόχο τη συστηματική, αντικειμενική και ποσοτική ανάλυσή του (Τάτσης, 2004). Αρχικά επιλέγεται η μονάδα καταγραφής που θα αποτελέσει τη βάση για την κατηγοριοποίηση, δημιουργείται το σύστημα κατηγοριών, οι οποίες βοηθούν στη μελέτη και παρατήρηση του υλικού και καθορίζουν την ποσοτικοποίησή του και παράλληλα μελετάται και η μονάδα συμφραζομένων (Κυριαζή, 2005).

Στην παρούσα έρευνα, το υλικό έρευνας διακρίνεται για την πολυτροπικότητά του (εικόνα και κείμενο), οπότε οι ηλικιωμένοι χαρακτήρες των παιδιών θα αποτελέσουν τη μονάδα καταγραφής και ολόκληρα τα ψηφιακά παραμύθια τη μονάδα συμφραζομένων που θα καθορίσουν τη δημιουργία του συστήματος κατηγοριών. Το σύστημα κατηγοριών θα αποτελέσει τη βάση των ερευνητικών δεδομένων, περιλαμβάνοντας

στοιχεία για την εμφάνιση και τα εξωτερικά χαρακτηριστικά των χαρακτήρων (εικόνα) αλλά και πληροφορίες για τη συμπεριφορά και τη δράση τους (κείμενο). Πιο συγκεκριμένα, θα δημιουργηθεί ένα ειδικά διαμορφωμένο ερωτηματολόγιο, το οποίο θα συμπληρωθεί από τον/την εκπαιδευτικό που υλοποίησε την παραπάνω δραστηριότητα, θα στηρίζεται σε προκαθορισμένα και σταθμισμένα κριτήρια αξιολόγησης και θα έχει ως στόχο την καταγραφή των ηλικιωμένων χαρακτήρων που δημιουργήθηκαν από τα παιδιά (καταγραφή χαρακτηριστικών προσώπου, σώματος, εμφάνισης), καθώς και τη δράση αυτών (ενεργητική ή παθητική, θετική ή αρνητική κ.ά.) εντός της αφήγησης. Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο θα αποτελέσουν τη βάση για τη δημιουργία των κατηγοριών ανάλυσης, οι οποίες θα χρησιμοποιηθούν στη συνέχεια για την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου. Μέσω αυτής της διαδικασίας, επιδιώκεται η καταγραφή και ερμηνεία των ιδεών, στάσεων και αναπαραστάσεων των παιδιών σε σχέση με την τρίτη ηλικία, όπως αυτές αποτυπώνονται στους χαρακτήρες και στις αφηγήσεις τους.

Επιπροσθέτως ο βαθμός εμπλοκής των παιδιών στην διαδικασία δύναται να διερευνηθεί με τη χορήγηση ενός ερωτηματολογίου που στόχο έχει κυρίως να παρέχει πληροφορίες αναφορικά με την εμπλοκή των παιδιών στην διαδικασία και την εμπειρία χρήσης τους με τα συγκεκριμένα ψηφιακά μέσα. Συγκεκριμένα θα εξεταστεί η ευχρηστία ή μη των επιλεγόμενων ψηφιακών μέσων από τα παιδιά αλλά και το κατά πόσο τα ψηφιακά μέσα αποτέλεσαν, για τα ίδια, αρωγό ή μη αφενός στην προσπάθειά τους να δημιουργήσουν και να αναπαραστήσουν τους χαρακτήρες τρίτης ηλικίας όπως τους φαντάζονταν και αφετέρου στη δημιουργία γενικότερα ολόκληρου του ψηφιακού παραμυθιού. Η προτεινόμενη μεθοδολογική προσέγγιση συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές μεθόδους, προκειμένου να ενισχυθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των συλλεγόμενων δεδομένων (Cohen et al., 2018), ενώ η εφαρμογή της στην πράξη θα καταδείξει τη λειτουργικότητά της και την ενδεχόμενη ανάγκη αναθεωρήσεων και προσαρμογών.

Η πρόταση διδασκαλίας ως ερευνητικό εργαλείο

Οι διαγενεακές σχέσεις και ειδικότερα οι σχέσεις ανάμεσα στα παιδιά και τα άτομα τρίτης ηλικίας αποτέλεσαν το έναυσμα ώστε να δημιουργηθεί μια διδακτική παρέμβαση που στόχο θα έχει να διερευνήσει τις ιδέες, απόψεις και στάσεις των παιδιών απέναντι στους ηλικιωμένους. Στις προηγούμενες ενότητες παρατέθηκαν τόσο το θεωρητικό πλαίσιο όσο και η στοχοθεσία που υποστήριξαν τη δημιουργία της, ενώ παρουσιάστηκαν αναλυτικά τα

στάδια και η μεθοδολογία της ώστε να αποτελεί μια παρέμβαση άμεσα εφαρμόσιμη κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η καινοτόμος όμως προσέγγισή της, της παρέχει τη δυνατότητα να μετατραπεί σε ένα εργαλείο, δυνητικά ικανό να συλλέξει, να αναλύσει και να ερμηνεύσει ερευνητικά δεδομένα που θα προκύψουν μέσω μιας ευρύτερης εφαρμογής της.

Συγκεκριμένα, το παραμυθιακό πλαίσιο της προσφερόμενης συλλογής αποτελεί ένα γνώριμο και ελκυστικό περιβάλλον αφηγηματικής περιήγησης για τα παιδιά, ενώ η χρήση τεχνολογιών AI από τα ίδια, μέσω των αυξημένων δυνατοτήτων που προσφέρουν για την αναπαράσταση και δημιουργία εξατομικευμένων εικόνων, είναι σε θέση να αποκαλύψει πληρέστερα τις ιδέες τους και τις στάσεις τους απέναντι στην τρίτη ηλικία, οι οποίες ενδεχομένως να μην ήταν άμεσα εμφανείς και ολοκληρωμένες μέσω παραδοσιακών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Παράλληλα, μέσω της ψηφιακής αφήγησης τα παιδιά εισέρχονται σε ένα οικείο, σύγχρονο και ταυτόχρονα πολυτροπικό περιβάλλον, όπου αφήνονται ελεύθερα, έχοντας περισσότερες επιλογές, να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Τέλος ο προτεινόμενος τρόπος συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων συμπληρώνει επαρκώς την αρχική στοχοθεσία, προσφέροντας επιλογές ερμηνείας των αποτελεσμάτων και αξιολόγησης της διαδικασίας

Κατ΄ επέκταση η εφαρμογή και η αξιολόγηση της παρούσας διδακτικής παρέμβασης θα μπορούσε να οδηγήσει στην δημιουργία ενός δυναμικού ερευνητικού εργαλείου ικανού να προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών για την τρίτη ηλικία, συμβάλλοντας καθοριστικά στην μετέπειτα ανάπτυξη αποτελεσματικών εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την προώθηση της διαγενεακής κατανόησης. Ταυτόχρονα η δυνατότητα προσαρμογής και η ευελιξία του εργαλείου (ποικιλία αφηγηματικών αφετηριών και πληθώρα ψηφιακών μέσων) συνηγορούν θετικά στην ευρύτερη χρήση του κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ως ένα ερευνητικό μέσο για τη διερεύνηση αντιλήψεων και στάσεων των παιδιών αναφορικά με ποικίλα κοινωνικά θέματα.

Συμπεράσματα

Σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται και αλλάζει, η σχέση ανάμεσα σε διαφορετικές γενιές είναι καθοριστικής σημασίας. Δύναται να προωθήσει την ενσυναίσθηση, την επικοινωνία, την κοινωνική συνοχή και ανάπτυξη αλλά και να γίνει η αιτία για τη δημιουργία στερεοτύπων, την περιθωριοποίηση και τον ηλικιακό ρατσισμό. Η διερεύνηση λοιπόν των αρχικών ιδεών, απόψεων και στάσεων μαθητών/τριών απέναντι στην τρίτη ηλικία κρίνεται επιτακτική, διότι είναι σε θέση να σκιαγραφήσει τις

αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με τους ηλικιωμένους, δίνοντας στον εκπαιδευτικό το έναυσμα, αν κριθεί απαραίτητο, να προβεί σε ανάλογες ενέργειες και δράσεις που στόχο θα έχουν την ενίσχυση των διαγενεακών σχέσεων, με απώτερο στόχο τη δημιουργία περισσότερο συμπεριληπτικών και δίκαιων κοινωνιών για όλους.

Με βάση τον παραπάνω προβληματισμό σχεδιάστηκε μια πρόταση διδασκαλίας που αφορμάται από τα γνωστά παραμύθια των αδελφών Grimm, αναγνωρίζοντάς τα ως ένα αφηγηματικό χώρο γνώριμο και αρεστό στο παιδικό κοινό, συνδυάζει ψηφιακά μέσα όπως τεχνολογίες AI σαν τα chatbots και λογισμικά ψηφιακής αφήγησης όπως το StoryJumper, διαμορφώνοντάς τα ως τα βασικά εργαλεία δημιουργίας και έκφρασης των ιδεών και στάσεων των παιδιών για την τρίτη ηλικία και ολοκληρώνεται με προτάσεις ανάλυσης των δεδομένων και αξιολόγησης της διαδικασίας. Αποτελεί μια ολοκληρωμένη πρόταση διδασκαλίας που προσεγγίζει ένα συγκεκριμένο κοινωνικό θέμα με πρωτότυπο τρόπο, ενώ ταυτόχρονα ο καινοτόμος σχεδιασμός της και η στοχευμένη μεθοδολογία της, την καθιστούν ένα ευέλικτο και δυναμικό ερευνητικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να το χρησιμοποιήσουν για να αλιεύσουν ιδέες, απόψεις και στάσεις των μικρών μαθητών/τριών πάνω σε πλήθος κοινωνικών θεμάτων με απώτερο στόχο την ανάπτυξη περαιτέρω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων με κοινωνικό περιεχόμενο, ενισχύοντας τον παιδαγωγικό ρόλο του σχολείου και συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία

Alexander, B. (2020). *The New Digital Storytelling: Creating Narratives with New Media*. Praeger.

Amarya, S., Singh, K., & Sabharwal, M. (2015). Changes during aging and their association with malnutrition. *Journal of Clinical Gerontology & Geriatrics*, 6, 78-84.

Amirinejad, M., & Rahimi, M. (2023). Integrating digital storytelling into STEAM teaching: Examining young language learners' development of self-regulation and English literacy. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 6(4), 720-735.

Bengtson, V. L. (2001). Beyond the nuclear family: The increasing importance of multigenerational bonds in American society. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 1-16.

Γουρδούπη, Β., Καρατράντου, Α., & Παναγιωτακόπουλος, Χ. (2021). Αξιοποίηση της Ψηφιακής Αφήγησης από Εκπαιδευτικούς Α/βάθμιας και Β/βάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Θ. Μπράτιτσης (Επιμ.), *Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση, Πρακτικά 12ου Πανελλήνιου και Διεθνούς Συνεδρίου.* (σσ. 299–306). ΕΤΠΕ.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.

Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S., & Safford, K. (2017). Teaching English Creatively. Routledge.

Dockrell, J. E., Marshall, C. R., & Wyse, D. (2019). Teachers' reported practices for teaching writing in England. *Reading and Writing*, 32(3), 725–749.

Ezeh, C. (2020). Multimodal spaces for digital translanguaging: Using storyjumper to engage bi/multilinguals in interactive storytelling. *Teaching English with Technology*, 20(2), 118-130.

Fatouros, G., Soldatos, J., Kouroumali, K., Makridis, G. & Kyriazis, D. (2023). Transforming sentiment analysis in the financial domain with chatgpt. *Machine Learning with Applications*, 14, 1-13.

Hughes, S., & Graham, A. (2002). Ageism and social work: Contemporary issues. *Journal of Social Work Practice*, 16(2), 211-223.

Καπλάνογλου, Μ. (1998). *Ελληνική λαϊκή παράδοση. Τα παραμύθια στα περιοδικά για παιδιά και νέους (1836-1933)*. Ελληνικά Γράμματα.

Kervin, L., & Mantei, J. (2016). Digital storytelling: Capturing children's participation in meaningful literacy experiences. *Issues in Educational Research*, 26(2), 225-240.

Κοκορόγιαννη, Ε. Γ. (2022). Περί γήρατος φιλοσοφία στο καβαφικό έργο. Μορφές και σύμβολα της φθοράς. Στο Μ. Γ. Μερακλής, Α. Ν. Δουλαβέρας, Α. Ευ. Παπακυπαρίσσης & Μ. Γ. Σέργης (Επιμ.), *Τρίτη Ηλικία. Διαχρονική και διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 425-447). Σταμούλης.

Κοφινά, Σ. (2022). Κοινωνικές προσεγγίσεις του γήρατος και υγιής γήρανση. Στο Μ. Γ. Μερακλής, Α. Ν. Δουλαβέρας, Α. Ευ. Παπακυπαρίσσης & Μ. Γ. Σέργης (Επιμ.), *Τρίτη Ηλικία. Διαχρονική και διεπιστημονική προσέγγιση* (σσ. 627-642). Σταμούλης.

Κυριαζή, Ν. (2005). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα.

Lüthi, M. (1982). *The European Folktale: Form and Nature*. Indiana University Press.

Makridis, G., Oikonomou, A., & Koukos, V. (2024). FairyLandAI: Personalized fairy tales utilizing ChatGPT and DALLE-3. https://doi.org/10.48550/arXiv.2407.09467

Μαλαφάντης, Κ. (2006). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγική διάσταση και αξιοποίηση*. Ατραπός.

Μέγας, Γ. (1975). *Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν*. Ιδ. Έκδοση.

Μερακλής, Μ. Γ. (1993). *Έντεχνος Λαϊκός Λόγος*. Καρδαμίτσας.

Ohler, J. (2013). *Digital storytelling in the classroom: New media pathways to literacy, learning, and creativity*. Corwin Press.

Ράπτης, Δ. Ε. (2017). Παιδαγωγικά πρότυπα στα παραμύθια των αδελφών Grimm και η λειτουργία τους στη διδακτική πράξη. Στο Μ.Γ. Μερακλής, Γ. Παπαντωνάκης, Χ. Ζαφειρόπουλος, Μ. Καπλάνογλου & Γ. Κατσαδώρος (Επιμ.), *Το παραμύθι από τους αδελφούς Grimm στην εποχή μας, Διάδοση και Μελέτη* (σσ. 702-714). Gutenberg.

Σεραφείμ, Κ., Φεσάκης Γ., (2010). Ψηφιακή αφήγηση: Επισκόπηση λογισμικών. Στο Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (Επιμ.), *Ψηφιακές και διαδικτυακές εφαρμογές στην εκπαίδευση, Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας*. (σσ. 1558-1569). ΕΕΦ.

Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 2(1), 3-10.

Σοφός, Λ., & Γιασιράνης, Σ. (2023). Σχεδιασμός, παραγωγή και εκπαιδευτική αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης. *Open Journal of Animation, Film and Interactive Media in Education and Culture*, *4*(1), 1–10. https://doi.org/10.12681/afiinmec.34268

Tatar, M. (2019). *The Hard Facts of the Grimms' Fairy Tales*. Princeton University Press.

Τάτσης, Ν. Χ. (2004). *Κοινωνιολογία. Ιστορική εισαγωγή και θεωρητικές θεμελιώσεις*. Οδυσσέας.

Φωκίδης, Ε., & Σαρρή, Α. (2016). Η ψηφιακή αφήγηση στην ομαλή ένταξη στο σχολείο μαθητών της πρώτης τάξης του δημοτικού. Στο Φ. Γούσιος (Επιμ.), *Η Εκπαίδευση στην Εποχή των Τ.Π.Ε. Πρακτικά Συνεδρίου*. (σ. 486-494). Νέος Παιδαγωγός.

Uther, H. J. (2017). Η ιστορία των Παραμυθιών για τα παιδιά και το σπίτι. Στο Μ.Γ. Μερακλής, Γ. Παπαντωνάκης, Χ. Ζαφειρόπουλος, Μ. Καπλάνογλου & Γ. Κατσαδώρος (Επιμ.), *Το παραμύθι από τους αδελφούς Grimm στην εποχή μας, Διάδοση και Μελέτη* (σσ. 799-844). Gutenberg.

Verhage, M., Schuurm N. B., & Lindenberg, J. (2021). How young adults view old people: Exploring the pathways of constructing a group image after participation in an intergenerational programme. *Journal of Aging Studies*, 56, 1-9.

Zipes, J. (2002). *The Brothers Grimm: from enchanted forests to the modern word*. Palgrave Macmillan.

Zipes, J. (2015). *Grimm Legacies: The Magic Power of the Grimms' Folk and Fairy Tales*. Princeton University Press.

Zitzlsperger, H. (1999). *Τα παιδιά παίζουν παραμύθια* (Μτφ. Δ. Παπαδοπούλου). Πατάκης.

https://educators.brainpop.com

https://iep.edu.gr

https://www.twinkl.co.nz

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

Σοφία Κουκουβίνου
Τμήμα Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας (ΕΚΠΑ)
sofkouk@gs.uoa.gr

Περίληψη

Η εισήγηση εντάσσεται στον θεματικό άξονα του λαϊκού πολιτισμού και της εκπαίδευσης και εξετάζει το έργο *Bilderbuch für Kinder* (1795–1824) του Friedrich Johann Justin Bertuch, ένα από τα πιο σημαντικά παιδικά εγκυκλοπαιδικά έργα του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Το θεωρητικό πλαίσιο της μελέτης βασίζεται στις πολιτισμικές σπουδές και στις μορφές της αναπαράστασής τους, εστιάζοντας στη διασύνδεση γλώσσας, εικόνας και λαϊκού πολιτισμού στο εκπαιδευτικό πεδίο. Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει πώς ο λαϊκός πολιτισμός και οι παιδαγωγικές αρχές του Διαφωτισμού αποτυπώνονται στο έργο του Bertuch και πώς αυτά τα στοιχεία συνέβαλαν στη διαμόρφωση της παιδικής ταυτότητας, της γλωσσικής καλλιέργειας και της πολιτισμικής αγωγής. Η μεθοδολογία στηρίζεται στην ανάλυση περιεχομένου και εικόνας· εξετάζονται οι θεματικές ενότητες του *Bilderbuch für Kinder*, οι εικονογραφικές του παραστάσεις και οι συνοδευτικές επεξηγήσεις, με στόχο να αποκαλυφθεί ο τρόπος με τον οποίο οι λαϊκές παραδόσεις, η φύση, οι τέχνες και οι καθημερινές πρακτικές παρουσιάζονται στα παιδιά. Η έρευνα συνδυάζει ιστορική, φιλολογική και παιδαγωγική προσέγγιση, ενώ παράλληλα αναζητά τις δυνατότητες αξιοποίησης του έργου στη διδασκαλία της γερμανικής γλώσσας και κουλτούρας σήμερα. Τα συμπεράσματα αναμένεται να δείξουν ότι το *Bilderbuch für Kinder* υπήρξε όχι μόνο εγκυκλοπαιδικό βοήθημα, αλλά και πολιτισμικό εργαλείο που ενίσχυσε τη σύνδεση γλώσσας και παράδοσης. Επιπλέον, αναδεικνύεται η επικαιρότητά του για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πράξη, καθώς παρέχει πρότυπα διδακτικής αξιοποίησης

της εικονογράφησης, της διαπολιτισμικής αγωγής και της κριτικής προσέγγισης της πολιτισμικής κληρονομιάς.

Λέξεις-κλειδιά: Λαϊκός πολιτισμός, Ευρωπαϊκός Διαφωτισμός, Παιδική Λογοτεχνία, εικονογράφηση, γλωσσική διδασκαλία, πολιτισμική αγωγή.

Abstract

This paper is situated within the thematic field of folk culture and education and examines *Bilderbuch für Kinder* (1795–1824) by Friedrich Johann Justin Bertuch, one of the most significant encyclopedic works for children of the European Enlightenment. The theoretical framework of the study draws on cultural studies and theories of representation, focusing on the interconnection between language, image, and folk culture within the educational domain. The aim of the research is to explore how folk culture and Enlightenment pedagogical principles are articulated in Bertuch's work and how these elements contributed to the formation of childhood identity, linguistic cultivation, and cultural education. The methodology is based on content and visual analysis; the thematic sections of *Bilderbuch für Kinder*, its illustrative representations, and the accompanying explanatory texts are examined in order to reveal the ways in which folk traditions, nature, the arts, and everyday practices are presented to children. The study combines historical, philological, and pedagogical approaches, while also investigating the potential of the work for contemporary teaching of the German language and culture. The findings are expected to demonstrate that *Bilderbuch für Kinder* functioned not only as an encyclopedic aid but also as a cultural tool that strengthened the connection between language and tradition. Moreover, its relevance to modern educational practice is highlighted, as it offers models for the didactic use of illustration, intercultural education, and critical engagement with cultural heritage.

Keywords: Folk culture, European Enlightenment, children's literature, illustration, language teaching, cultural education.

Ο λαϊκός πολιτισμός στον ευρωπαϊκό Διαφωτισμό

Η παρούσα μελέτη εντάσσεται στο θεωρητικό και ιστορικό πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού (Stollberg-Rillinger, 2021), αναδεικνύοντας τα βασικά χαρακτηριστικά της περιόδου, όπως τον ορθολογισμό, την ατομική χειραφέτηση, την εκκοσμίκευση της πολιτικής και κοινωνικής ζωής, την ανάπτυξη της πολιτικής σκέψης, την έμφαση στην εκπαίδευση και την παιδαγωγική, καθώς και την ανάδυση της αστικής μεσαίας τάξης ως κατεξοχήν φορέα κοινωνικής και πολιτισμικής αλλαγής (Reble, 2018, σσ. 202–207). Παράλληλα, εξετάζεται ο λαϊκός πολιτισμός της εποχής του Διαφωτισμού ως δυναμικό πεδίο διάχυσης των διαφωτιστικών ιδεών, με κεντρικούς άξονες τη γενική λαϊκή μόρφωση, την εκπαίδευση ως μέσο εξανθρωπισμού και ηθικής καλλιέργειας, καθώς και την τέχνη ως αντανάκλαση μιας νέας ανθρωποκεντρικής και αισθητικά εξευγενισμένης κοσμοαντίληψης που προκρίνει το απλό, το οικείο και το καλό γούστο. Στο πλαίσιο αυτό, το εικονογραφημένο βιβλίο αναδεικνύεται ως χαρακτηριστικό είδος της παιδικής λογοτεχνίας του γερμανικού Διαφωτισμού (Κουκουβίνου, 2022, σσ. 47-48), στο οποίο η αφηγηματική λειτουργία προκύπτει από τη στενή και οργανική σχέση εικόνας και κειμένου, τις ακολουθίες εικόνων και τη λεκτική συνάρθρωση, δημιουργώντας ένα διπλό γνωστικό και αισθητικό πεδίο πρόσληψης για το παιδί-αναγνώστη (Leubner, 2007, σ. 87). Υπό αυτό το πρίσμα, το έργο *Bilderbuch für Kinder* (1792–1824) του Friedrich Justin Bertuch (1747–1822) —μιας εμβληματικής μορφής στους πνευματικούς κύκλους του γερμανικού Διαφωτισμού— (Schreinert, 1955). προσεγγίζεται ως κομβικό παιδαγωγικό και πολιτισμικό τεκμήριο, το οποίο, μέσα από τη διασύνδεση γλώσσας, εικόνας και λαϊκού πολιτισμού, υπηρετεί τον κεντρικό διαφωτιστικό στόχο της καλλιέργειας και της διαμόρφωσης ενός έλλογου, αισθητικά και κοινωνικά καλλιεργημένου παιδικού υποκειμένου (Häberlein, 2010).

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διεπιστημονική διερεύνηση του έργου του Bertuch ως παιδαγωγικού και πολιτισμικού τεκμηρίου του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού, με έμφαση στη συνάρθρωση λαϊκού πολιτισμού και διαφωτιστικών παιδαγωγικών αρχών. Ειδικότερα, εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο στοιχεία της καθημερινής ζωής, της λαϊκής παράδοσης και της πρακτικής γνώσης ενσωματώνονται σε ένα εκπαιδευτικό πλαίσιο που προάγει τη λογική, την παρατήρηση και την εμπειρική μάθηση. Παράλληλα, αναλύεται η συμβολή του έργου στη διαμόρφωση της παιδικής ταυτότητας και της αυτοσυνείδησης, καθώς το παιδί

αναγνωρίζεται ως ενεργό υποκείμενο μάθησης και κοινωνικοποίησης. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη γλωσσική καλλιέργεια και τον λεξιλογικό εμπλουτισμό που επιτυγχάνεται μέσω της συστηματικής χρήσης της εικονογράφησης ως γνωστικού εργαλείου. Τέλος, διερευνάται ο ρόλος του έργου στην πολιτισμική αγωγή, αναδεικνύοντας τη λειτουργία του ως μέσου μετάδοσης πολιτισμικών αξιών, κοινωνικών προτύπων και παραδόσεων, συμβάλλοντας στη συγκρότηση ενός μορφωτικού και πολιτισμικά ενσυνείδητου παιδικού αναγνωστικού κοινού. Κεντρικό εργαλείο έρευνας αποτελεί η ανάλυση περιεχομένου, μέσω της οποίας εξετάζονται επιλεγμένες θεματικές ενότητες του πρώτου τόμου του έργου. Εξετάζονται εικονογραφικές παραστάσεις και οι συνοδευτικές επεξηγηματικές λεζάντες, προκειμένου να αναδειχθούν οι τρόποι αναπαράστασης της γνώσης, οι παιδαγωγικές προθέσεις του δημιουργού και οι ενσωματωμένες όψεις του λαϊκού πολιτισμού και των παραδόσεων της εποχής. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στον θεματικό άξονα της φύσης και του φυσικού περιβάλλοντος, ο οποίος λειτουργεί ως προνομιακό πεδίο γνώσης στο πνεύμα της ιστορίας των ιδεών του Διαφωτισμού, αισθητικής αγωγής και ηθικού στοχασμού.

Μορφές αναπαράστασης διδακτικών αντικειμένων

Ιδιαίτερη υπήρξε η συμβολή του Friedrich J. Bertuch στην ανάδειξη της παιδαγωγικής αξίας της εικόνας (Koch, 1975), όπως αυτή διαμορφώνεται και προτείνεται μέσα από το έργο του *Bilderbuch für Kinder* (Bertuch, 1801). Μόλις το 1792 εξέδωσε στη Βαϊμάρη μία εκτενή συλλογή εικόνων – δημιουργημάτων χαρακτικής τέχνης – για παιδικούς αναγνώστες, αποτελούμενη από καινοτόμες για την εποχή παιδαγωγικές αντιλήψεις (Kaiser & Seifert, 2000). Σύμφωνα με αυτές, η απεικόνιση αντικειμένων, εντυπώσεων και εννοιών όφειλε να είναι όσο το δυνατόν πιο ζωηρή και παραστατική, ώστε να εγγράφεται εξαρχής με ορθό τρόπο στον ψυχικό κόσμο του παιδιού και να καλλιεργεί το αίσθημα της καλαισθησίας. Παράλληλα, υπογραμμιζόταν η ανάγκη επιλεκτικής χρήσης των αντικειμένων που απεικονίζονταν στις χαλκογραφίες, προκειμένου να ενισχύεται η φαντασία του παιδιού και η ικανότητά του να εστιάζει την προσοχή του σε συγκεκριμένα σημεία της αναπαράστασης.

Επιπλέον, τα αντικείμενα όφειλαν να αποδίδονται σε ικανοποιητικό μέγεθος, ώστε να ανταποκρίνονται στις πραγματικές συνθήκες της φύσης, ενώ το βιβλίο συνολικά έπρεπε να προωθεί τη διδασκαλία κυρί-

ως μέσω της εικόνας και όχι μέσω εκτεταμένων και παράλληλων επεξηγηματικών πληροφοριών. Ιδιαίτερη έμφαση δινόταν και στην παρουσία σπάνιων ή ξένων αντικειμένων, τα οποία το παιδί δεν συναντούσε στην καθημερινότητά του, με στόχο τη διέγερση του ενδιαφέροντός του και την ψυχαγωγία του. Τα αντικείμενα αναπαράστασης έπρεπε να είναι καλής ποιότητας, αλλά και οικονομικά προσιτά στη μέση αστική οικογένεια, ενώ τα τεύχη με μικρό αριθμό εικόνων θεωρούνταν καταλληλότερα, καθώς προσέφεραν απόλαυση και χαρά στο παιδί και λειτουργούσαν ως μέσα ενθάρρυνσης και επιβράβευσης τόσο από τους γονείς όσο και από τους δασκάλους. Τέλος, η σωστή διάταξη και η μεθοδική παράθεση των αντικειμένων, ως ένδειξη τήρησης κανόνων, καθοδηγούσαν το παιδί με ασφαλή τρόπο προς την ωρίμανση και τη συστηματική αξιοποίηση του κόσμου που το περιέβαλλε. Η σύλληψη των τόμων και η επιλογή των αντικειμένων κάλυπταν ένα ευρύ γνωστικό φάσμα, με ιδιαίτερο ενδιαφέρον από τον χώρο των φυσικών επιστημών, ενώ για την επεξήγησή τους ο Bertuch είχε τη σημαντική υποστήριξη παιδαγωγών του γερμανικού Φιλανθρωπισμού (C. Ph. Funke, 1752–1807).

Συλλογή από ζώα

Η αποτύπωση και η αναπαράσταση του εικονογραφικού και εννοιολογικού πλούτου του έργου *Bilderbuch für Kinder* των εκδοτών Friedrich Justin Bertuch (Mühlbrecht, 1875) και Carl Bertuch, το καθιστά ένα μνημειώδες παιδαγωγικό εγχείρημα στο πλαίσιο της ιστορίας του γερμανικού Διαφωτισμού. Το έργο, όπως ήδη προδίδει ο εκτενής και περιγραφικός τίτλος του, συγκροτεί μια συστηματική και πολυθεματική αναπαράσταση του φυσικού και κοινωνικού κόσμου, περιλαμβάνοντας ζώα, φυτά, λουλούδια, φρούτα, ορυκτά, ενδυμασίες και ποικίλα διδακτικά αντικείμενα από τα πεδία της φύσης, των τεχνών και των επιστημών. Οι εικονογραφικές αποτυπώσεις, επιλεγμένες από τα καλύτερα πρωτότυπα και χαραγμένες με ακρίβεια, λειτουργούν όχι μόνο ως μέσα οπτικής αναγνώρισης αλλά και ως φορείς εγκυκλοπαιδικής γνώσης, συνδέοντας την παρατήρηση με την κατανόηση (Burger, 2012). Η συνοδευτική σύντομη επιστημονική επεξήγηση, προσαρμοσμένη στις διανοητικές δυνατότητες του παιδιού, ενισχύει τη γνωστική λειτουργία της εικόνας και αποκαλύπτει τον παιδαγωγικό προσανατολισμό του έργου, όπου η αναπαράσταση δεν είναι διακοσμητική αλλά εργαλείο μάθησης. Μέσα από αυτή τη σύνθεση εικόνας και αφήγησης, το *Bilderbuch für Kinder* συγκροτεί έναν οργανωμένο

μικρόκοσμο γνώσης, στον οποίο ο λαϊκός πολιτισμός, η επιστημονική παρατήρηση και η διαφωτιστική πίστη στην εκπαίδευση συναντώνται, προσφέροντας στο παιδί μια ολιστική, αισθητικά καλλιεργημένη και γνωστικά δομημένη πρόσληψη του κόσμου.

Εικόνα 1. ***Εικόνα 2.***

Η μορφή της αποτύπωσης και αναπαράστασης της καμηλοπάρδαλης (βλ. εικόνα 1) ως διδακτικού αντικειμένου (*Vierfüßige Thiere III, Giraffe*) στο έκτο φύλλο του πρώτου τόμου του *Bilderbuch für Kinder* των αδελφών Bertuch (1792) καταδεικνύει με σαφήνεια τη διαφωτιστική σύνθεση επιστημονικής ακρίβειας, γεωγραφικής φαντασίας και παιδαγωγικής στόχευσης. Σε επίπεδο επιστημονικής παρατήρησης και φυσιογνωστικής ακρίβειας, το κείμενο που συνοδεύει την εικόνα προσφέρει λεπτομερή μορφολογική περιγραφή βασισμένη σε μετρήσιμα δεδομένα και ανατομικές παρατηρήσεις (βλ. εικόνα 2.), όπως οι «δύο οστέινες προεξοχές του κρανίου μήκους 8 έως 9 ιντσών», οι οποίες «δεν μπορούν να χαρακτηριστούν ούτε ως κέρατα ούτε ως ελαφίσιες αποφύσεις» και «δεν αποπίπτουν ποτέ», ενώ η περιγραφή επεκτείνεται στις χρωματικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αρσενικού και θηλυκού. Η χρήση συγκριτικών αναλογιών με γνωστά ζώα, όπως το ελάφι και το άλογο, εντάσσει την καμηλοπάρδαλη σε ένα πρώιμο ταξινομικό και συγκριτικό πλαίσιο, καθιστώντας το άγνωστο προσιτό μέσω του οικείου. Παράλληλα, η χαρτογράφηση του εξωτικού συγκροτείται μέσα από τη γεωγραφική τοποθέτηση του ζώου στο θερμό εσωτερικό της Αφρικής, την περιγραφή της

διατροφής του με φύλλα δέντρων και χόρτα, της συμπεριφοράς του ως φοβισμένου και συνεσταλμένου αλλά και της αμυντικής του ικανότητας έναντι του λιονταριού, καθώς και της αδυναμίας εξημέρωσής του και της χρησιμοποίησής του από τον άνθρωπο (Bertuch, 1792). Ιδιαίτερη σημασία αποκτά η αναφορά στον ταξιδιώτη και εξερευνητή Le Vaillant, ο οποίος, μέσω της αυτοψίας και των ταξιδιών του στο εσωτερικό της αφρικανικής ηπείρου, παρείχε τις πρώτες πιστές παραστάσεις του ζώου, στοιχείο που προσδίδει επιστημονική εγκυρότητα στην εικόνα και την εντάσσει στο πλαίσιο της αποικιακής παραγωγής γνώσης του ύστερου 18ου αιώνα (Bertuch, 1792). Επιπλέον, η εικαστική τεχνική και η παιδαγωγική διαμεσολάβηση αναδεικνύονται μέσα από την έμφαση στις εντυπωσιακές αναλογίες του σώματος και στο εξαιρετικό ύψος της καμηλοπάρδαλης — 16 πόδια για το αρσενικό και 13 έως 14 πόδια για το θηλυκό — καθώς και στην έντονη ανισότητα μεταξύ πρόσθιων και οπίσθιων άκρων, που οδηγεί στη χαρακτηριστική λοξή γραμμή της ράχης (Bertuch, 1792). Η λεκτική αυτή υπερβολή, σε συνδυασμό με τη ρεαλιστική χαλκογραφία, δεν εξυπηρετεί απλώς την εντυπωσιακή απεικόνιση, αλλά λειτουργεί ως παιδαγωγικό εργαλείο, μετατρέποντας την εικόνα σε φορέα συστηματικής γνώσης και εντάσσοντάς την στον κεντρικό διαφωτιστικό στόχο του έργου· την κατανόηση της φύσης μέσω της παρατήρησης, της σύγκρισης και της ορθολογικής περιγραφής.

Έτσι αναδεικνύεται μέσα από μια εικονογραφική και λεκτική παρουσίαση το είδος της καμηλοπάρδαλης (Bertuch, 1792), στο πλαίσιο μιας συλλογής τετράποδων ζώων από θερμές χώρες. Η συγκεκριμένη εικόνα βασίζεται στην επιστημονική παρατήρηση και στη φυσιογνωστική ακρίβεια, καθώς συνοδεύεται από μετρήσιμα δεδομένα και λεπτομερή μορφολογική περιγραφή (ύψος, αναλογίες σώματος, οστέινες προεξοχές, διαφοροποιήσεις φύλου), προωθώντας μια πρώιμη μορφή συγκριτικής ζωολογίας. Το άγνωστο ζώο καθίσταται κατανοητό μέσω της ένταξής του σε γνωστές κατηγορίες, καθώς περιγράφεται ως υβριδικό ον («μισό άλογο, μισή καμήλα, μισό ελάφι»), πρακτική που αποκαλύπτει μια παιδαγωγική στρατηγική ανοικείωσης, κατά την οποία το νέο ερμηνεύεται μέσω του οικείου. Παράλληλα, η αναπαράσταση της καμηλοπάρδαλης εντάσσεται σε μια χαρτογράφηση του εξωτικού στοιχείου, αφού το ζώο τοποθετείται γεωγραφικά στο θερμό εσωτερικό της Αφρικής, ενεργοποιώντας τη γεωγραφική και πολιτισμική φαντασία. Η αναφορά στον ταξιδιώτη και εξερευνητή Le Vaillant προσδίδει εγκυρότητα στην εικόνα, καθώς την συνδέει με την αυτοψία και τις πρακτικές συλλογής γνώσης της

εποχής, οι οποίες συνδέονται άρρηκτα με το αποικιακό βλέμμα. Τέλος, η εικαστική τεχνική της χαλκογραφίας, με τη ρεαλιστική πρόθεση αλλά και τα αφηγηματικά στοιχεία (στάση σώματος, προοπτική, τονισμένη αναλογία λαιμού και ποδιών), λειτουργεί ως παιδαγωγική διαμεσολάβηση, μετατρέποντας την εικόνα σε φορέα γνώσης και όχι απλώς αισθητικής απόλαυσης. Σκοπός της αναπαράστασης δεν είναι η διακοσμητική απεικόνιση της φύσης, αλλά η συστηματική και κατανοητή μετάδοσή της στο παιδί και στον αναγνώστη, σύμφωνα με τα γνωστικά και παιδαγωγικά ιδεώδη του Διαφωτισμού.

Η ερμηνευτική προσέγγιση των αποτυπώσεων και αναπαραστάσεων στην «ευχάριστη συλλογή ζώων» του *Bilderbuch für Kinder* αναδεικνύει τον πολυσύνθετο ρόλο της εικόνας ως κατεξοχήν εργαλείου διάχυσης της εκλαϊκευμένης γνώσης στο πλαίσιο του λαϊκού Διαφωτισμού. Στο έργο του Bertuch, η επιστημονική γνώση αποδεσμεύεται από το στενό κύκλο των λογίων και καθίσταται προσβάσιμη στα παιδιά και στα ανερχόμενα στρώματα της αστικής μεσαίας τάξης, μέσω εικόνων που λειτουργούν ως λαϊκά μέσα γνώσης, ανάλογα με τα λαϊκά αναγνωστικά και τα ηθικοδιδακτικά φυλλάδια του ύστερου 18ου αιώνα. Η εικόνα δεν πλαισιώνει απλώς το κείμενο, αλλά καθίσταται φορέας γνώσης αυτή καθαυτή, ενεργοποιώντας ένα οπτικό καθεστώς μάθησης που προάγει την παρατήρηση, τη σύγκριση και την κατανόηση της φύσης.

Παράλληλα, η αναπαράσταση της καμηλοπάρδαλης εγγράφεται σε ένα ευρύτερο διαφωτιστικό σχήμα, όπου η φύση μετατρέπεται σε θέαμα και αντικείμενο επιστημονικής κατάκτησης. Το ζώο παρουσιάζεται όχι απλώς ως έμβιο ον, αλλά ως αντικείμενο ταξινόμησης, μέτρησης και περιγραφής, ενταγμένο σε ένα σύστημα γνώσης που επιδιώκει την ορθολογική οικειοποίηση του φυσικού κόσμου. Η Αφρική αναδύεται ως φυσικό θέατρο του θαυμαστού, ένας χώρος γεωγραφικά και πολιτισμικά απομακρυσμένος, ο οποίος προσφέρεται προς αποτύπωση, ερμηνεία και ενσωμάτωση στη συλλογική ευρωπαϊκή γνώση, σύμφωνα με τις λογικές της αποικιακής νεωτερικότητας. Ταυτόχρονα, η εικόνα διατηρεί στενή σχέση με τον λαϊκό πολιτισμό, καθώς ενσωματώνει στοιχεία λαϊκής φαντασίας και προεπιστημονικών αναπαραστάσεων, όπως η περιγραφή της καμηλοπάρδαλης ως πλάσματος «μισού αλόγου, μισού καμήλας και μισού ελαφιού». Αυτή η υβριδική αφήγηση συγχωνεύει τη λαϊκή μυθολογική σκέψη με την πρώιμη επιστημονικότητα, αντανακλώντας μια μεταβατική φάση του Διαφωτισμού, ιδίως σε μη αυστηρά αστικά και ακαδημαϊκά περιβάλλοντα.

Η εικόνα της καμηλοπάρδαλης στον Bertuch συνιστά εικονογραφική μαρτυρία της διάχυσης της επιστήμης προς τις λαϊκές τάξεις, μέσω συγκρότησης του ευρωπαϊκού βλέμματος απέναντι στον «άλλο κόσμο» της εξωτικής φύσης και του αποικιακού Άλλου, καθώς και υβριδική αναπαράσταση όπου η παιδική και λαϊκή φαντασία συναντά τον ορθολογισμό του Διαφωτισμού. Υπό αυτό το πρίσμα, η εικόνα δεν είναι ουδέτερη, αλλά προϊόν πολιτισμικής μετάφρασης, μέσα από το οποίο η φύση ανασχηματίζεται σύμφωνα με τις ταξινομικές επιταγές, τα γνωσιακά πρότυπα και τις ηγεμονικές βλέψεις της ευρωπαϊκής νεωτερικότητας.

Συλλογή από φυτά

Μέσα από την εξέταση του αποσπάσματος για τη φύση του κακαόδεντρου και το ελαιόδεντρου (Der Cacaobaum – Der Oelbaum) (Bertuch, 1792), το κακάο και η ελαία παρουσιάζονται όχι απλώς ως βοτανικά είδη, αλλά ως συμβολικές μορφές της διαφωτιστικής παιδείας και της πολιτισμικής γνώσης. Στο συγκεκριμένο εικονογραφικό και λεκτικό σύνολο, ο Bertuch εντάσσει τα φυτά στην κατηγορία «φυτά από τις θερμές χώρες» (aus heißen Ländern – Pflanzen), ενεργοποιείται ένας διπλός άξονας αναπαράστασης· αφενός η συστηματική επιστημονική παρατήρηση της φύσης και αφετέρου η σύνδεσή της με τον ανθρώπινο πολιτισμό και την κοινωνική ωφέλεια. Η ελαία, ως φυτό βαθιά ριζωμένο στον μεσογειακό πολιτισμό, και το κακαόδεντρο, ως προϊόν των θερμών και αποικιακών περιοχών, λειτουργούν ως φορείς διαφορετικών αλλά συμπληρωματικών πολιτισμικών νοημάτων, τα οποία καθίστανται προσιτά στο παιδί-αναγνώστη μέσω της εικονογράφησης και της απλής, επεξηγηματικής γλώσσας.

Σε θεματικό επίπεδο, η αναπαράσταση των δύο φυτών αναδεικνύει τη φύση ως ενεργό φορέα πολιτισμού, εργασίας και οικονομικής αξίας, σύμφωνα με τα ιδεώδη του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού που συνδέουν τη γνώση με την πρόοδο και την ωφέλεια. Το κακαόδεντρο παρουσιάζεται ως πηγή ενός πολύτιμου προϊόντος, ενταγμένου στα δίκτυα του παγκόσμιου εμπορίου, ενώ η ελαία ως σύμβολο ειρήνης, ευφορίας και καθημερινής χρήσης, στοιχείο που γεφυρώνει την αρχαιότητα με τη νεωτερικότητα. Μέσα από την αφήγηση, η παιδική γνώση αποκτά κοινωνική διάσταση· το παιδί δεν μαθαίνει απλώς να αναγνωρίζει φυτά, αλλά εισάγεται σε ένα ορθολογικά οργανωμένο σύστημα σχέσεων μεταξύ φύσης, ανθρώπινης εργασίας και πολιτισμού. Έτσι, ο Bertuch προβάλλει τη διαφωτιστική αντίληψη της φύσης ως παιδευτικού και πολιτισμικού κε-

φαλαίου, συμβάλλοντας στη συγκρότηση ενός παιδικού αναγνώστη που αντιλαμβάνεται τη γνώση ως μέσο κοινωνικής προόδου και πολιτισμικής καλλιέργειας

Η ελιά ως σύμβολο ευεργεσίας και πολιτισμού

Στην συλλογή από φυτά του *Bilderbuch für Kinder*, η ελιά αναδεικνύεται με ευχάριστο τρόπο ως εμβληματικό σύμβολο ευεργεσίας και πολιτισμού, φέροντας έντονα πολιτισμικά, ηθικά και παιδαγωγικά νοήματα. Ο Bertuch προσδιορίζει σαφώς τη γεωγραφική της πατρίδα, τοποθετώντας την στις θερμότερες χώρες της Ευρώπης — Πορτογαλία, Ισπανία, νότια Γαλλία και Ιταλία, και εντάσσοντάς την έτσι σε ένα πολιτισμικά αναγνωρίσιμο μεσογειακό πλαίσιο, όπου η φύση συνδέεται άρρηκτα με την ανθρώπινη καλλιέργεια και την ιστορική συνέχεια. Η ελιά δεν παρουσιάζεται απλώς ως φυσικό αντικείμενο, αλλά ως πολιτισμικό αγαθό που ενσαρκώνει τη σχέση ανθρώπου και γης, καθώς και τη σημασία της εργασίας και της οικονομικής δραστηριότητας για την κοινωνική ευημερία. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη διαδικασία παραγωγής του ελαιόλαδου, η οποία περιγράφεται με διδακτική ακρίβεια και σαφήνεια, όπως αποτυπώνεται χαρακτηριστικά στην παρουσίαση της ιδέας ότι η πρώτη, ελαφρά πίεση στο πιεστήριο παράγει το καθαρότερο (das reinste), ευγενέστατο στη γεύση (wohlschmeckendste), απολύτως λευκό έλαιο, το λεγόμενο παρθένο έλαιο (Jungfern-Oel). Σε αυτό το πλαίσιο, η τεχνική γνώση μετατρέπεται σε παιδαγωγικό παράδειγμα ορθολογικής σκέψης και μέτρου. Η γλώσσα του Bertuch συνδυάζει εμπειρική γνώση και λαϊκή πρακτική με στοιχεία επιστημονικής παρατήρησης, επιτρέποντας στο παιδί-αναγνώστη όχι μόνο να αποκτήσει πληροφορίες, αλλά και να κατανοήσει τη λογική αλληλουχία φύσης, ανθρώπινης πράξης και αποτελέσματος. Μέσα από την εικονογράφηση του ελαιόδεντρου, η οποία λειτουργεί ως εικαστική μετάφραση των διαφωτιστικών αξιών, η ελιά προβάλλεται ως σύμβολο μέτρου, σταθερότητας και ηθικής του φωτός, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση ενός παιδαγωγικού λόγου που συνδέει τη γνώση με την ηθική καλλιέργεια και τον πολιτισμό.

Εικόνα 3 ***Εικόνα 4***

Το κακαόδεντρο και η αξία της καθολικής γνώσης

Στην ίδια «ευχάριστη συλλογή από φυτά», το κακαόδεντρο (der Cacaobaum) αναδεικνύεται σε εργαλείο μετάδοσης της παγκόσμιας γνώσης και του διαφωτιστικού ιδεώδους της πραγματογνωσίας. Ο Bertuch παρουσιάζει το δέντρο (βλ. εικόνα 4), από τους σπόρους του οποίου παρασκευάζεται η σοκολάτα, ως ξεχωριστό (merkwürdig), συνδέοντας τη φυσιογνωστική παρατήρηση (βλ. εικόνα 3) με την τεχνολογική και κοινωνική χρήση του προϊόντος. Η γεωγραφική τοποθέτηση του κακαόδεντρου στις θερμές περιοχές της Αμερικής εισάγει το παιδί στον άλλο κόσμο και μετατρέπει τις αποικιακές γνώσεις σε αντικείμενο επιστημονικής και πολιτισμικής κατανόησης, αποφεύγοντας τον εξωτισμό και ενισχύοντας την οικειοποίηση της γνώσης με παιδαγωγικό τρόπο. Η λεπτομερής περιγραφή της μορφής του δέντρου, των καρπών και της διαδικασίας παρασκευής της σοκολάτας συνιστά πρώιμη διεπιστημονική προσέγγιση, όπου το φυσιογνωστικό, το τεχνολογικό και το κοινωνικό στοιχείο συνυπάρχουν. Με αυτόν τον τρόπο, ο Bertuch μετατρέπει το κακαόδεντρο σε παιδαγωγικό εργαλείο που προάγει την ορθολογική κατανόηση της φύσης και της κοινωνικής της χρήσης, ενισχύοντας την παιδική περιέργεια και την εκπαίδευση για τον κόσμο πέρα από την Ευρώπη.

Στην αποτύπωση των δέντρων κακάου – ελαίας αναπαρίσταται το παιδαγωγικό και ιδεολογικό παράδειγμα της σχέσης λαϊκού πολιτισμού και Διαφωτισμού. Ο λαϊκός πολιτισμός εκφράζεται μέσα από την απλή γλώσσα, τις αναφορές σε οικεία προϊόντα και τις βιωματικές πρακτικές

της καθημερινότητας, ενώ οι αρχές του Διαφωτισμού αποτυπώνονται στην ορθολογική παρατήρηση, στη συστηματική παρουσίαση της γνώσης και στη διδακτική πρόθεση να συνδεθεί η εμπειρία με την έννοια της καθολικής προόδου. Η εικόνα και το κείμενο συνεργάζονται λειτουργικά. Μέσω αυτής της συνέργειας εικόνων και λέξεων, η παιδεία του Διαφωτισμού αποκτά συγκεκριμένη μορφή, προβάλλοντας τη φύση ως κοινό τόπο αισθητικής, επιστημονικής και ηθικής αγωγής. Μέσα από τη σύνθεση γνώσης, αισθητικής και ηθικής, ο Bertuch δημιουργεί ένα πρότυπο πολιτισμικού αλφαβητισμού, όπου το παιδί διδάσκεται να παρατηρεί, να ταξινομεί, να αποτιμά και να εντάσσει τον άνθρωπο στο φυσικό και κοινωνικό του περιβάλλον. Η διδασκαλία της φύσης μετατρέπεται σε διδασκαλία του πολιτισμού, και το *Bilderbuch für Kinder* συνδέει την παρατήρηση με τη φαντασία, τη γνώση με την αρετή, και τη γλώσσα με την εικονογραφική εμπειρία, θεμελιώνοντας την παιδεία ως πολιτισμική πράξη.

Εικόνα 5 ***Εικόνα 6***

Συλλογή από ορυκτά

Στη «συλλογή από ορυκτά» του Bertuch (1792) αναδεικνύεται ο τρόπος με τον οποίο η εικονογράφηση ενσωματώνει επιστημονική γνώση, λαϊκή παράδοση και παιδαγωγικές αρχές, ενώ ταυτόχρονα συνδέει τη γλώσσα, την επιστήμη και τον πολιτισμό μέσω της εικόνας. Ο Bertuch (1792, 1801) αποτυπώνει με γλαφυρό τρόπο την ιδέα της μετατροπής της γνώσης σε προσβάσιμη και διδακτική εμπειρία για παιδιά και τις μεσαίες τάξεις, προσεγγίζοντας την επιστήμη με απλότητα, σαφήνεια και αισθητική αρτιότητα. Κατά την αναπαράσταση των μετάλλων — μολύβδου (Bley), σιδήρου (Eisen), κρυσταλλικού γυαλιού (Spießglas), υδραργύρου (Quecksilber) και

βισμουθίου (Wismuth) — κάθε ορυκτό παρουσιάζεται με ακρίβεια (βλ. εικόνα 5), αριθμημένο και σχηματικά, ενώ επισημαίνονται η υφή, το χρώμα, η μορφολογία και οι φυσικές του ιδιότητες. Ο μόλυβδος απεικονίζεται ως κύβοι ή μεγάλα κρυσταλλικά τεμάχια με διαφορετικούς τύπους κρυστάλλων, ενώ ο σίδηρος παρουσιάζεται τόσο σε μορφή γαιών και λίθων όσο και ως μετάλλευμα, με αναφορές στη χρήση του σε εργαλεία, μηχανές, την πυξίδα και τη φαρμακευτική. Το κρυσταλλικό γυαλί λειτουργεί ως πρόσθετο για τον καθαρισμό άλλων μετάλλων και χρησιμοποιείται στην τυπογραφία και στη φαρμακολογία. Ο υδράργυρος εμφανίζεται σε καθαρή, υγρή μορφή, ενώ το βισμούθιο, όμοιο με τον κασσίτερο, λιώνει εύκολα στη φωτιά, στερεοποιείται εκ νέου και αποκτά ασημένια όψη. Η εικόνα δίνει έμφαση στην ποικιλία των μορφών και στις φυσικοχημικές ιδιότητες των ορυκτών, ενσωματώνοντας παράλληλα στοιχεία λαϊκής γνώσης, όπως τη χρήση του σιδήρου και του μαγνητίτη στην καθημερινή ζωή.

Η παιδαγωγική αξία της ενότητας έγκειται στη μετατροπή σύνθετων εννοιών για τα μέταλλα σε οπτικά κατανοητά στοιχεία. Τα παιδιά εισάγονται στην επιστημονική ταξινόμηση των μετάλλων, μαθαίνουν να παρατηρούν και να περιγράφουν τα φυσικά χαρακτηριστικά τους και ταυτόχρονα αποκτούν γλωσσική επάρκεια, καθώς εισάγονται επιστημονικοί όροι και αναπτύσσεται λεξιλόγιο. Η εικόνα λειτουργεί ως εργαλείο οπτικοποίησης της γνώσης, ενώ το κείμενο (βλ. εικόνα 6.) παρέχει συστηματική θεωρητική στήριξη. Τα παραθέματα του έργου ενισχύουν την επιστημονική και πρακτική διάσταση (Günther, 2004, σσ. 47-51). Για παράδειγμα, για τον σίδηρο αναφέρεται ότι ο σίδηρος είναι το πιο χρήσιμο (das nützlichste) και αναντικατάστατο όλων των μετάλλων (unentbehrlichste von allen Metallen) και επισημαίνεται η σημασία του μαγνητίτη χωρίς το οποίο δεν θα είχαμε πυξίδα (keinen Compas) και ναυσιπλοΐα (keine Schifffahrt), ενώ για το γυαλί από κρύσταλλο σημειώνεται ότι χρησιμοποιείται για καθαρισμό άλλων μετάλλων, στην τυπογραφία και στη φαρμακολογία.

Το έργο του Bertuch προσφέρει ένα πρότυπο παιδαγωγικού οπτικο-γλωσσικού αλφαβητισμού, όπου η παρατήρηση και η ταξινόμηση συνδυάζονται με τη γλώσσα και την εικόνα, προωθώντας τη διδακτική προσέγγιση της φύσης και των υλικών. Μέσω της εικονογράφησης και της αναλυτικής περιγραφής, τα παιδιά κατανοούν την πρακτική, αισθητική και επιστημονική αξία των μετάλλων, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργείται η σύνδεση γνώσης και καθημερινής εμπειρίας, σε πλήρη συμφωνία με τις αρχές του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού όπως η αποτύπωση της ιδέας της χρησιμότητας στα καθημερινά πράγματα (Bertuch, 1822).

Συλλογή από παραδοσιακές ενδυμασίες

Στην απόπειρα αναπαράστασης διδακτικών αντικειμένων από τη συλλογή κοστουμιών του Bertuch (1792) παρουσιάζονται ανθρωπολογικές και εθνογραφικές αποτυπώσεις τεσσάρων διαφορετικών ασιατικών εθνοτικών ομάδων από ισάριθμες περιοχές της Ασίας. Η εικονογράφηση εστιάζει στη στολή, στα όπλα, στα κοσμήματα και στα έθιμα, με σκοπό την επιστημονική και παιδαγωγική αναπαράσταση της ποικιλομορφίας του ανθρώπινου πολιτισμού, όπως αυτή καταγράφεται κατά την περίοδο του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Η εικόνα συνδυάζει εθνογραφική παρατήρηση, αισθητική παρουσίαση και παιδαγωγική μέθοδο, καθιστώντας το *Bilderbuch für Kinder* εργαλείο γλωσσικής και πολιτισμικής αγωγής. Μέσω αυτής, τα παιδιά και οι αναγνώστες εξοικειώνονται με διαφορετικές κουλτούρες, ενδυμασίες, τρόπους ζωής και κοινωνικές πρακτικές, ενώ παράλληλα αναπτύσσουν γλωσσική δεξιότητα και την ικανότητα να περιγράφουν και να ταξινομούν τις παρατηρήσεις τους.

Η αποτύπωση των παραδοσιακών ενδυμασιών της Ασίας λειτουργεί ως παράδειγμα της σύνθεσης επιστημονικής γνώσης και παιδαγωγικής στρατηγικής· η εικόνα καθιστά ορατή την ποικιλομορφία, ενώ η συνοδευτική περιγραφή προσφέρει συστηματική γνώση και οδηγίες για την ερμηνεία των πολιτισμικών στοιχείων. Έτσι, η εικονογράφηση επιτελεί διπλό ρόλο· διδακτικό εργαλείο για την κατανόηση άλλων πολιτισμών και αισθητικό μέσο που ενεργοποιεί τη φαντασία και τη συγκριτική παρατήρηση. Η ενότητα αυτή εντάσσεται στη λογική του λαϊκού Διαφωτισμού, καθώς μεταφέρει γνώση και επιστημονική παρατήρηση σε ευρύτερα κοινωνικά στρώματα, χρησιμοποιώντας απλή γλώσσα και παιδαγωγικά οργανωμένες εικόνες. Παράλληλα, προβάλλει την αξία της ευρωπαϊκής επιστημονικής και πολιτισμικής μεθοδολογίας στη μελέτη της ανθρωπολογικής ποικιλομορφίας, συνδέοντας τον ορθολογισμό με τη φαντασία και την αισθητική εμπειρία.

Η εικονογράφηση της δεύτερης θεματικής ενότητας «παραδοσιακές ενδυμασίες» (Trachten II, I. Menschen) παρουσιάζει τέσσερις ασιατικές εθνοτικές ομάδες από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ασίας (βλ. εικόνα 7), εστιάζοντας στις ενδυμασίες, στα όπλα, στα κοσμήματα και στα φυσικά τους χαρακτηριστικά, και προσφέροντας μια συστηματική απεικόνιση της πολιτισμικής και ανθρωπολογικής ποικιλότητας. Συγκεκριμένα, οι Jakut της βόρειας Αρκτικής αποδίδονται ως νομαδική ή πρωτόγονη κοινότητα με σκοτεινή επιδερμίδα, ενδυμασίες από δέρμα ταράνδου και άλλες γούνες, καθώς και οπλισμό που περιλαμβάνει τόξα, βέλη και σπαθί, στοιχεία που αναδεικνύουν την προσαρμογή τους σε ακραίες κλιματικές συνθήκες και τον νομαδικό τρόπο ζωής. Οι Kalmücken της νότιας περιοχής του Θιβέτ, μογγολικής καταγωγής, απεικονίζονται με λευκή επιδερμίδα και μαύρα μαλλιά, φορώντας φαρδιά παντελόνια, κόκκινες μπότες, μακρύ γιλέκο, καφτάνι και γούνινο καπέλο, επιτρέποντας την οπτική σύγκριση με βορειότερους λαούς και αναδεικνύοντας κοινωνικές πρακτικές και ενδείξεις θέσης μέσα στην κοινότητα. Οι πληθυσμοί της νότιας Κίνας παρουσιάζονται με καφέ ή κίτρινη επιδερμίδα και μαύρα μαλλιά, ντυμένοι με φαρδιά παντελόνια, μακρύ αμάνικο γιλέκο και καφτάνι με γούνινη επένδυση, στοιχείο που καταδεικνύει την προσαρμογή σε θερμότερο κλίμα και τη διαφοροποίηση της ενδυμασίας και του τρόπου ζωής. Τέλος, οι Άραβες απεικονίζονται με έμφαση στην κοινωνική διαστρωμάτωση, καθώς διακρίνονται στοιχεία που διαφοροποιούν ευγενείς και κοινό λαό, όπως παντόφλες, μακριά παντελόνια, μακρύ γιλέκο, ρόμπα, τουρμπάνι και κοσμήματα, αποτυπώνοντας την κοινωνική ιεραρχία, την αισθητική και τη διαφοροποίηση φύλου και τάξης.

Η εικονογράφηση συνοδεύεται από επεξηγηματικά παραθέματα (βλ. εικόνα 8.) που περιγράφουν με ακρίβεια τα χαρακτηριστικά των εθνοτήτων, όπως η αναφορά «Ο άνδρας είναι ένας Γιακούτ (Jakut), τα ρούχα του είναι φτιαγμένα από δέρματα τάρανδου, διακοσμημένα με άλλα είδη γούνας· και τα όπλα του είναι τόξο και βέλη, καθώς και μία λόγχη», όπου διευκρινίζεται ότι ο άνδρας Jakut φορούσε ενδυμασίες από δέρμα ταράνδου διακοσμημένες με άλλες γούνες και έφερε όπλα όπως τόξα, βέλη και σπαθί. Οι περιγραφές αυτές ενισχύουν την οπτική μάθηση, τη συγκριτική ανάλυση πολιτισμών και την κατανόηση της ανθρωπολογικής ποικιλότητας, συνδέοντας την επιστημονική γνώση με την αισθητική παρουσίαση. Η παιδαγωγική και πολιτισμική αξία της ενότητας θεμελιώνεται στην επιστημονική τεκμηρίωση μέσω της ακριβούς απεικόνισης ενδυμασιών, όπλων, κοσμημάτων και φυσικών χαρακτηριστικών, στην

εκπαιδευτική προσβασιμότητα που απλοποιεί σύνθετες ανθρωπολογικές έννοιες και διευκολύνει τη σύγκριση κοινωνικών και πολιτισμικών πρακτικών, καθώς και στη σύνδεση επιστήμης και λαϊκής γνώσης, καθώς παρουσιάζονται η προσαρμογή στον τόπο, οι κλιματικές επιρροές και η κοινωνική οργάνωση, εισάγοντας τα παιδιά σε διαφορετικά ήθη, έθιμα και αισθητικές παραδόσεις, σύμφωνα με τα ιδεώδη του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού.

Συμπεράσματα

Το *Bilderbuch für Kinder* του Bertuch συνιστά ένα εμβληματικό παράδειγμα παιδαγωγικής του Διαφωτισμού, συμβάλλοντας καθοριστικά στη διαμόρφωση της παιδικής ταυτότητας μέσω της συνδυαστικής χρήσης εικόνας, κειμένου και βιβλιοδεσίας. Η κεντρική θέση που κατέχει η εικόνα στην παιδική εκπαίδευση αντανακλά τη διαφωτιστική έννοια του ωφέλιμου και της χρησιμότητας. Για τον Bertuch, ένα βιβλίο πλούσιο σε εικόνες αποτελεί για το παιδί αντικείμενο εξίσου αναγκαίο με την κούνια, την κούκλα ή το ξύλινο αλογάκι του. Η εκπαιδευτική διαδικασία οφείλει να ξεκινά από την οπτική αντίληψη, καθώς οι πρώτες εικόνες διαμορφώνουν το βλέμμα του παιδιού ως προς τις σωστές αναλογίες, τις μορφές και τις έννοιες του κόσμου.

Η ακρίβεια της εικονογράφησης και η προσεκτική επιλογή των θεμάτων κρίνονται καίριες, δεδομένου ότι οι πρώτες οπτικές εντυπώσεις αποτυπώνονται έντονα στη φαντασία του παιδιού και δύσκολα αναθεωρούνται αργότερα. Για τον λόγο αυτό, ο Bertuch περιορίζει τον αριθμό των αντικειμένων σε κάθε εικόνα, ενθαρρύνει την παρατήρηση σπάνιων ή ξένων αντικειμένων και διασφαλίζει την αλήθεια των αναπαραστάσεων, καλλιεργώντας την περιέργεια, την προσοχή και τη συγκέντρωση. Το συνοδευτικό κείμενο λειτουργεί συμπληρωματικά προς την εικόνα, παρέχοντας σύντομες και κατάλληλες για τις γνωστικές δυνατότητες του παιδιού επεξηγήσεις, ενώ η ενεργή συμμετοχή του δασκάλου ενισχύει τη συζήτηση και τη μαθησιακή εμπλοκή.

Η τμηματική παράδοση του έργου σε μικρά τεύχη ενισχύει τη χαρά της μάθησης, καλλιεργεί την υπομονή και την προσμονή, ενώ η ποικιλία των θεμάτων διατηρεί αμείωτο το ενδιαφέρον του παιδιού. Παράλληλα, η πρακτική χρήση των εικόνων —η δυνατότητα αποκοπής, χρωματισμού, επικόλλησης και ανάρτησής τους— μετατρέπει το βιβλίο σε εργαλείο δημιουργικότητας, πειραματισμού και ψυχαγωγίας. Η τυπογραφική και

οργανωτική καινοτομία, με την ομαδοποίηση των αντικειμένων σε θεματικές «σουίτες» και τη χρήση αριθμήσεων, διασφαλίζει τη λογική τάξη και τη δυνατότητα αναφοράς, ενώ η υιοθέτηση λατινικών χαρακτήρων αντικαθιστά την παρωχημένη μοναστική γραφή και εισάγει τα παιδιά στις ευρωπαϊκές μορφές γραφής, ενσωματώνοντας στοιχεία αισθητικής και πολιτισμικής αγωγής.

Συνολικά, το *Bilderbuch für Kinder* λειτουργεί ως εργαλείο παιδαγωγικής μύησης, καλλιεργώντας την παιδική ταυτότητα και ενσωματώνοντας τις βασικές αρχές του ευρωπαϊκού Διαφωτισμού. Συνδέει την επιστημονική ακρίβεια και την αισθητική ποιότητα με τον λαϊκό πολιτισμό και την ψυχαγωγία του παιδιού, προάγοντας τη λογική σκέψη, την παρατηρητικότητα, τη γλωσσική ανάπτυξη και την αισθητική κρίση, και θέτοντας τα θεμέλια για μια ολοκληρωμένη παιδεία.

Ιδιαίτερη σημασία αποκτά ο ρόλος του έργου ως πρωταρχικού εργαλείου γλωσσικής αγωγής. Όπως επισημαίνει ο ίδιος ο Bertuch στο προλογικό του σχεδίασμα, το εικονογραφημένο βιβλίο είναι για το παιδί εξίσου απαραίτητο με τα βασικά αντικείμενα της παιδικής του ηλικίας. Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο διαφωτιστικό παιδαγωγικό πλαίσιο, από τον John Locke έως τον Johann B. Basedow, το οποίο υποστηρίζει τη μάθηση μέσω του οφθαλμού. Η εικόνα λειτουργεί όχι μόνο ως αισθητικό ερέθισμα, αλλά και ως γλωσσικό έναυσμα: προκαλεί την παρατήρηση, γεννά ερωτήματα, οδηγεί στην ονομασία του αντικειμένου και, τελικά, στην κατανόηση της έννοιας. Το σχήμα εικόνα–λέξη–έννοια αντανακλά τον διαφωτιστικό στόχο της σαφήνειας και της ταξινόμησης του κόσμου μέσω της γλώσσας.

Η γλωσσική εκπαίδευση που προτείνει ο Bertuch χαρακτηρίζεται από απλότητα και πρακτικότητα. Η γλώσσα δεν διδάσκεται μέσω αφηρημένων γραμματικών κανόνων, αλλά μέσα από την παρατήρηση, τη χρήση εννοιών και τη σύνδεση με την πράξη. Οι εικόνες προηγούνται του κειμένου, χρησιμοποιείται το ορθό όνομα και μια σύντομη επεξήγηση, τα αντικείμενα αποδίδονται ρεαλιστικά και με σωστές αναλογίες, ενώ η οπτικοκινητική συμμετοχή του παιδιού ενισχύει τη μάθηση. Παράλληλα, η εικόνα λειτουργεί ως μηχανισμός λεξιλογικού εμπλουτισμού, καθώς μέσω της παρουσίασης σπάνιων και μη καθημερινών αντικειμένων το παιδί έρχεται σε επαφή με το άγνωστο και διευρύνει το λεξιλόγιό του.

Η γλωσσική καλλιέργεια συνδέεται άρρηκτα με την αισθητική διαμόρφωση του παιδιού και την ανάπτυξη του καλού γούστου (Geschmack), βασικού στόχου του Διαφωτισμού και στοιχείου της ευρωπαϊκής αστικής

παιδείας. Παράλληλα, το έργο λειτουργεί ως φορέας πολιτισμικής αγωγής, εισάγοντας το παιδί όχι μόνο στη γλωσσική ονομασία του κόσμου, αλλά και στην πολιτισμική διαφορετικότητα: ενδυμασίες, έθιμα, ζώα, τόποι και επαγγέλματα παρουσιάζονται μέσα σε ένα παγκόσμιο οπτικό πανόραμα, όπου η γλώσσα αποκτά ανθρωπολογική και παιδαγωγική διάσταση.

Ο λαϊκός πολιτισμός ενσωματώνεται οργανικά στην παιδαγωγική του Διαφωτισμού ως βιωματική εμπειρία και μετασχηματίζεται σε εργαλείο γνώσης. Μέσα από την εικονογράφηση, ο λαϊκός βίος καθίσταται ορατός, κατανοητός και διδακτικός. Η διαπολιτισμική αγωγή δεν βασίζεται σε αφηρημένα θεωρητικά σχήματα, αλλά στην ενεργή συμμετοχή του παιδιού, το οποίο παρατηρεί, σχολιάζει, χρωματίζει και χειρίζεται τις εικόνες. Η γνώση μεταδίδεται μέσα από τη χαρά, την ελευθερία και την προσωπική εμπλοκή, και όχι επιτακτικά.

Τέλος, το *Bilderbuch für Kinder* προσφέρει μια σαφή κοσμοπολιτιστική προοπτική, φέρνοντας το παιδί σε επαφή με άλλους πολιτισμούς και φυσικά περιβάλλοντα και καλλιεργώντας μια ευρύτερη πολιτισμική συνείδηση. Η συνολική παρουσίαση του έργου αναδεικνύει ότι η εικονογράφηση, όταν συνδυάζεται με τις παιδαγωγικές αρχές του Διαφωτισμού, λειτουργεί ως φορέας πολιτισμικής αγωγής και διατήρησης της παράδοσης. Το έργο διατηρεί ακέραιη τη σύγχρονη εκπαιδευτική του αξία, λειτουργώντας ως εγκυκλοπαιδικό υπόδειγμα που συνδέει εικόνα, γνώση και γλώσσα, προσφέροντας διαχρονικά πρότυπα παιδαγωγικής, γλωσσικής και πολιτισμικής εκπαίδευσης σε μια εποχή αυξανόμενου οπτικού αλφαβητισμού.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bertuch, F. J. (1792). *Bilderbuch für Kinder: enthaltend eine angenehme Sammlung von Thieren, Pflanzen, Blumen, Früchten, Mineralien, Trachten und allerhand andern unterrichtenden Gegenständen aus dem Reiche der Natur, der Künste und Wissenschaften; alle nach den besten Originalen gewählt, gestochen, und mit einer kurzen wissenschaftlichen, und den Verstandes-Kräften eines Kindes angemessenen Erklärung begleitet / [von F. J. Bertuch], Weimar [u.a.]: Industrie Comptoir***.** Universitätsbibliothek Johann Christian Senckenberg.

Bertuch, F. J. & Bertuch, C. (1801). Bilderbuch für Kinder: enthaltend eine angenehme Sammlung von Thieren, Pflanzen, Blumen, Früchten, Mineralien, Trachten und allerhand andern unterrichtenden Gegenständen aus dem Reiche der Natur, der Künste und Wissenschaften; alle nach den besten Originalen gewählt, gestochen, und mit einer kurzen wissenschaftlichen, und den Verstandes-Kräften eines Kindes angemessenen Erklärung begleitet / [von F. J. Bertuch]*, Weimar [u.a.]: Industrie Comptoir*. https://doi.org/10.11588/diglit.2629

Bertuch, F. J. (1822). *Bilderbuch zum Nutzen und Vergnügen der Jugend*. Peters Bohmanns Erben.

Burger, S. (2012). *Das Illustrierte Buch im 18. Jahrhundert: Kunst und Wissen für Kinder und Erwachsene.* Klassik Stiftung.

Feuerstein-Herz, P. (Ed.). (2014). *Friedrich Justin Bertuchs Bilderbuch für Kinder: Das illustrierte Wissen des 18. Jahrhunderts*. Lambert Schneider.

Günther, A. (2004). Das Bilderbuch als unentbehrliches Meuble einer Kinderstube. Friedrich Johann Justin Bertuchs Bilderbuch für Kinder, in: Elmar Mittler (Ed.): *Nützliches Vergnügen: Kinder- und Jugendbücher der Aufklärungszeit aus dem Bestand der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen und der Vordemann-Sammlung*, Göttingen, pp. 47–51.

Häberlein, M. (2010). *Bildung und Erziehung im Zeitalter der Aufklärung*. Oldenbourg Wissenschaftsverlag.

Kaiser, R. G. & Seifert S. (2000). *Friedrich Justin Bertuch (1747-1822). Verleger, Schriftsteller und Unternehmer im klassischen Weimar*, Christian Deuling (Edit.), Max Niemeyer Verlag.

Koch, A. (1975). *Ein Orbis pictus der Goethezeit. Friedrich Justin Bertuch und sein Bilderbuch für Kinder*. Weimar.

Κουκουβίνου, Σ. (2021). *Γερμανικός και νεοελληνικός Διαφωτισμός. Διερεύνηση πνευματικών αλληλεπιδράσεων στη διαμόρφωση της Νεοελληνικής Παιδείας*. [Διδακτορική διατριβή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών]. Πέργαμος.

Κουκουβίνου, Σ. (2022). Γερμανικός και νεοελληνικός διαφωτισμός. Διερεύνηση πνευματικών αλληλεπιδράσεων στη διαμόρφωση της νεοελληνικής παιδείας. *Lexis. Athener Zeitschrift für Germanistik*. *Lexis Monographien, 2*. http://lexis.gs.uoa.gr/fileadmin/lexis.gs.uoa.gr/uploads/SOFIA_KOYKOYBINOY_DIATRIBI_V04.pdf , http://lexis.gs.uoa.gr/pararthma-dhmosieyseis.html .

Leubner, M. (2007). "Bilderbuch". In Dieter Burdorf, Christoph Fasbender, Burkhard Moennighoff (Eds.) *Metzler Lexikon Literatur.* J. B. Metzler.

Mühlbrecht, O. (1875). Bertuch, Friedrich Justin. *Allgemeine Deutsche Biographie* 2, p. 552.

Reble, A. (2018). *Ιστορία της Παιδαγωγικής* (Χατζηστεφανίδης, Θ. & Χατζηστεφανίδου- Πολυζώη, Σ., Μετ.). Παπαδήμα.

Schreinert, K. (1955). Bertuch, Friedrich Justin. *Neue Deutsche Biographie* 2, pp. 171-173. https://www.deutsche-biographie.de/pnd118510169.html#ndbcontent .

Stollberg- Rilinger, B. (2021). *Die Aufklärung; Europa im 18. Jahrhundert*. Reclam.

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

Αργυρώ Μουντάκη
ΕΚΠΑ - Βαρβάκειος Πρότυπος Σχολή
amountaki@yahoo.gr

Περίληψη

Ο Ιωάννης Μητσοτάκης (Johannes Mitsotakis) (1839-1905) υπήρξε ένας λόγιος του 19ου αιώνα, όχι ευρέως γνωστός, ο οποίος όμως διακρίθηκε σε εύρος δραστηριοτήτων, όπως η δημοσιογραφία, η μετάφραση, η διδασκαλία των Νέων Ελληνικών, η συγγραφή κλπ. Έζησε μεγάλο μέρος της ζωής του στη Γερμανία και εργάστηκε εκεί υπηρετώντας πάντα τη διάδοση της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού.

Το 1882 δημοσίευσε την ανθολογία με τίτλο *Griechische Märchen für das deutsche Volk* (*Ελληνικά παραμύθια για τον γερμανικό λαό*), η οποία αφορούσε μία «επιλογή ελληνικών λαϊκών παραμυθιών, επεξεργασμένων για τη γερμανική νεολαία, η οποία επανεκδόθηκε κατά τα επόμενα χρόνια επανειλημμένα (στην 3η έκδοση με τον υπότιτλο: επεξεργασμένα για τον γερμανικό λαό)» (Hillemann, 2022). Εκτός αυτού ο Ιωάννης Μητσοτάκης μετέφρασε έργα ελληνικής λογοτεχνίας στη γερμανική γλώσσα (Α.Ρ. Ραγκαβής: 1895, 1898), ωστόσο εμφανίστηκε και ο ίδιος ως συγγραφέας λογοτεχνίας γράφοντας πρωτότυπα στη γερμανική γλώσσα (1898, 1910;).

Η παρούσα ανακοίνωση θα αναφερθεί στον βίο και το έργο του Ιωάννη Μητσοτάκη, αλλά θα επικεντρωθεί στο εν λόγω βιβλίο-ανθολογία ελληνικών λαϊκών παραμυθιών και στις επιρροές του από το δίτομο έργο *Griechische und albanesische Märchen (1864) (Ελληνικά και αλβανικά παραμύθια)* του πρώτου συστηματικού συλλογέα ελληνικών λαϊκών παραμυθιών, Johann Georg von Hahn.

Λέξεις-κλειδιά: Johannes Mitsotakis, Johann Georg von Hahn, Ιωάννης Μητσοτάκης, λαϊκά παραμύθια, λαογραφία.

Abstract

Ioannis Mitsotakis (Johannes Mitsotakis) (1839–1905) was a 19th-century scholar, not widely known, who nevertheless distinguished himself across a wide range of activities, including journalism, translation, the teaching of Modern Greek, and writing. He spent a large part of his life in Germany, where he worked in the service of promoting the Greek language and Greek culture.

In 1882, he published the anthology titled *Griechische Märchen für das deutsche Volk* ("Greek Fairy Tales for the German People"), which consisted of a "selection of Greek folk tales adapted for German youth, and subsequently reissued multiple times in the following years (in its 3rd edition bearing the subtitle: adapted for the German people)" (Hillemann, 2022). In addition, Ioannis Mitsotakis translated works of Greek literature into German (A.R. Rangavis: 1895, 1898), while he also appeared as a literary author himself, writing original works in the German language (1898, 1910?).

This paper will refer to the life and work of Ioannis Mitsotakis, but will focus in particular on the aforementioned anthology of Greek folk tales and its influences from the two-volume work *Griechische und albanesische Märchen* (1864) ("Greek and Albanian Fairy Tales") by the first systematic collector of Greek folk tales, Johann Georg von Hahn.

Keywords: Johannes Mitsotakis, Johann Georg von Hahn, Ioannis Mitsotakis, folk tales, folklore.

Το ενδιαφέρον για τον Ιωάννη Μητσοτάκη με αφορμή ένα βιβλίο

Η έρευνά μου για τον Ιωάννη Μητσοτάκη ξεκίνησε όταν - πριν αρκετά χρόνια - αναζητώντας τις εκδόσεις συλλογών ελληνικών λαϊκών παραμυθιών του 19ου αιώνα περιήλθε στην αντίληψή μου στο Σπουδαστήριο Λαογραφίας του Τμήματος Φιλολογίας της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών μία συλλογή παραμυθιών με τον τίτλο Ausgewälte Griechische Märchen von Johannes Mitsotakis. Το βιβλίο αυτό περιλάμβανε δεκαοχτώ παραμύθια, τα οποία φαίνονταν να είναι λαϊκά παραμύθια. Ο Μητσοτάκης στο εισαγωγικό του σημείωμα δεν ανέφερε πολλά στοιχεία για την προέλευση των παραμυθιών. Ωστόσο γινόταν σαφές

από ότι εκτιμούσε και θεωρούσε σημαντικά τα παραμύθια, τόσο σημαντικά ώστε να τα κάνει γνωστά στο γερμανικό νεανικό κοινό και να μοιραστεί μαζί του τα οφέλη αυτών των κειμένων. Έκτοτε είχα πάντα στο μυαλό μου να μάθω περισσότερα γι' αυτόν τον λόγιο του 19ου αιώνα, ο οποίος από την υπόδουλη ακόμα Κρήτη κατέληξε να ζει και να διαπρέπει στη Γερμανία. Η παρούσα έρευνα αποτελεί μία πρώτη προσπάθεια γνωριμίας με τον Ιωάννη Μητσοτάκη και το έργο του.

Βιογραφικά, εργογραφικά, και στοιχεία του πνεύματος του Ιωάννη Μητσοτάκη

Βιογραφικά στοιχεία για τον Ιωάννη Μητσοτάκη βρήκα σε βιβλίο του ίδιου του συγγραφέα με τίτλο *Chrestomathie der neugriechischen Schrift- und Umgangssprache: Eine Sammlung von Musterstücken der neugriechischen Literatur in Prosa und Poesie (1895)*, το οποίο αποτελεί απάνθισμα κειμένων σύγχρονών του Ελλήνων λογοτεχνών.

Ο Ιωάννης Μητσοτάκης στο τέλος του βιβλίου αυτού αναφέρει τα βιογραφικά στοιχεία όλων των συγγραφέων των οποίων κείμενα συμπεριλαμβάνονται στην ανθολογία αυτή. Ανάμεσα στα κείμενα αυτά βρίσκονται και κάποια δικά του. Έτσι στο τέλος του βιβλίου παραθέτει και τα δικά του βιογραφικά στοιχεία ως συγγραφέα, σε τρίτο πρόσωπο. Μέσα από τα δικά του λόγια μαθαίνουμε ότι είναι γεννημένος στα Χανιά της Κρήτης και έχει διατελέσει σπουδαστής Ιατρικής στην Αθήνα, το Παρίσι και το Μόναχο. Ωστόσο, εγκατέλειψε αργότερα την ιατρική σταδιοδρομία και αφιερώθηκε στη μελέτη της Φιλολογίας και της Ιστορίας, επιστημονικά πεδία για τα οποία, όπως σημειώνεται, έδειχνε ιδιαίτερη κλίση. Το 1867 δημοσίευσε στη γαλλική γλώσσα μπροσούρα (φυλλάδιο) με θέμα την αγγλική πολιτική και την ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα (*Η αγγλική πολιτική και η ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα*). Από το 1874 εγκαταστάθηκε στο Βερολίνο, όπου δραστηριοποιήθηκε ως λογοτέχνης και συνεργάστηκε με γερμανικές και ελληνικές εφημερίδες και περιοδικά, δημοσιεύοντας άρθρα πολιτικού, φιλολογικού, ιστορικού και ευρύτερα πολιτισμικού περιεχομένου, με ιδιαίτερη έμφαση σε ζητήματα που αφορούσαν την Ελλάδα. Το 1882 εξέδωσε συλλογή ελληνικών παραμυθιών σε γερμανική μετάφραση με τον τίτλο *Ausgewählte griechische Märchen* (*Επιλεγμένα ελληνικά παραμύθια*). Μετά την ίδρυση του Σεμιναρίου Ανατολικών Γλωσσών στο Βασιλικό Πανεπιστήμιο Φρειδερίκου-Γουλιέλμου του Βερολίνου, τον Ιανουάριο του 1887, ανέλαβε εκεί τη διδασκαλία της

Νεοελληνικής γλώσσας και ιστορίας. Το 1891 του απονεμήθηκε ο τίτλος του Βασιλικού Πρώσου Καθηγητή. Έκτοτε δημοσίευσε σειρά διδακτικών εγχειριδίων για τη μελέτη της Νεοελληνικής, όπως γραμματικές, συντακτικά και το παρόν αναγνωστικό. Τέλος, σημειώνεται ότι η κριτική αποτίμηση του συνολικού έργου του δεν επιχειρείται στο συγκεκριμένο πλαίσιο, «για λόγους προφανείς» όπως γράφει, εννοώντας – υποθέτουμε - τον διαφορετικό προσανατολισμό του βιβλίου και τον περιορισμό χώρου για κάτι τέτοιο.

Σε άλλο προλογικό σημείωμα του Ιωάννη Μητσοτάκη, στο βιβλίο του *Praktische Grammatik der neugriechischen Schrift- und Umgangssprache: Mit Übungsstücken und Gesprächen* (Lehrbücher des Seminars für orientalische Sprachen zu Berlin; Bd. 5) (1891), γράφει ανοιχτή επιστολή προς την Αυτού Υψηλότητα, τον Διάδοχο Πρίγκιπα Μπέρναρντ του οίκου της Σαξονίας-Μάνινγκεν εν είδει αφιέρωσης, όπως είθιστο εκείνα τα χρόνια.

«Επιτρέψτε μου, Υψηλότατε, να εκφράσω δημοσίως την βαθιά μου ευγνωμοσύνη για όλο το καλό που μου δείξατε και συγχρόνως να δηλώσω ότι, εάν το παρόν βιβλίο αποδειχθεί χρήσιμο στους Γερμανούς, το οφείλω σε μεγάλο βαθμό στη δική Σας Υψηλότητα. Είχα την τιμή να διδάξω την Υψηλότητά Σας στη νεοελληνική γλώσσα· η Υψηλότητά Σας κατέχει σήμερα τη μητρική μου γλώσσα, ως ένας γηγενής Έλληνας, ώστε κατά τις ώρες αναψυχής Σας συντάξατε μεταφράσεις του "Fiesko" του Schiller και της "Emilia Galotti" του Lessing, οι οποίες απέσπασαν τον θαυμασμό των Ελλήνων» (Mitsotakis, 1891).

Η ανοιχτή επιστολή του Ιωάννη Μητσοτάκη προς τον διάδοχο πρίγκιπα Μπέρναρντ του οίκου της Σαξονίας-Μάινινγκεν αποτελεί σημαντική πηγή για την κατανόηση της ζωής, της διδακτικής πρακτικής και των επιστημονικών στοχεύσεων του συγγραφέα. Από το κείμενο προκύπτει ότι ο Μητσοτάκης δραστηριοποιείτο στη Γερμανία ως επαγγελματίας διδάσκων της Νεοελληνικής γλώσσας και μάλιστα σε άτομα του ανώτατου κοινωνικού επιπέδου. Επίσης διέθετε ικανή εμπειρία στη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε γερμανόφωνο κοινό, στο πλαίσιο του Σεμιναρίου Ανατολικών Γλωσσών του Βασιλικού Πανεπιστημίου Φρειδερίκου-Γουλιέλμου του Βερολίνου. Η συγγραφή του *Praktische Grammatik der neugriechischen Schrift- und Umgangssprache* παρουσιάζεται ως άμεση απόρροια αυτής της διδακτικής εμπειρίας και όχι ως αποκλειστικά θεωρητικό εγχείρημα. Η αναφορά του στον πρίγκιπα Μπέρναρντ, μαθητή του στη Νέα Ελληνική, προσδίδει κύρος στον ίδιο και στο έργο του, ενώ συνάμα υποδηλώνει την αποδοχή της ελληνικής γλώσσας από τους υψη-

λούς κοινωνικά κύκλους της Ευρώπης ως μέρους της ευρωπαϊκής πολιτισμικής παιδείας.

Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη συνειδητοποίηση της απόστασης ανάμεσα στη γραπτή και την προφορική μορφή της Νεοελληνικής, την οποία ο Μητσοτάκης θεωρεί μεγαλύτερη από ό,τι σε άλλες ευρωπαϊκές γλώσσες. Η επιστολή καταδεικνύει ότι ο συγγραφέας αντιμετωπίζει τη Νεοελληνική όχι ως ενιαίο και ομοιογενές σύστημα, αλλά ως γλώσσα με σαφή διττότητα χρήσεων, η οποία αντανακλάται τόσο στη γλωσσική πρακτική των ίδιων των Ελλήνων όσο και στις ανάγκες των ξένων μαθητών. Η κριτική του προς τις υπάρχουσες γραμματικές του Άγγελου Βλάχου και του Αντώνιου Γιανναράκη δείχνει αφενός γνώση της σχετικής βιβλιογραφίας, αφετέρου σαφή διαφοροποίηση ως προς το κοινό-στόχο, καθώς θεωρεί ότι τα εν λόγω έργα δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες των Γερμανών μαθητών.

Η γραμματική που προτείνει ο Μητσοτάκης αποσκοπεί πρωτίστως στην πρακτική εκμάθηση της γλώσσας. Η παράλληλη παρουσίαση γραπτής και προφορικής μορφής, η χρήση ασκήσεων και διαλόγων στην καθημερινή δημώδη, καθώς και η συνειδητή απλοποίηση της θεωρίας καταδεικνύουν μια παιδαγωγική αντίληψη που προτάσσει την επικοινωνιακή επάρκεια. Στόχος του συγγραφέα δεν είναι μόνο η κατανόηση της γλώσσας των βιβλίων και των εφημερίδων, αλλά κυρίως η δυνατότητα προφορικής επικοινωνίας με τους ίδιους τους Έλληνες.

Από την επιστολή αυτή διαπιστώνουμε στοιχεία της προσωπικότητάς του: ο Μητσοτάκης εμφανίζεται ως συστηματικός και στοχαστικός μελετητής της γλώσσας, με σαφή επίγνωση τόσο της γλωσσικής πραγματικότητας όσο και των παιδαγωγικών αναγκών του κοινού στο οποίο απευθύνεται. Η αναγνώριση της απόστασης ανάμεσα στη γραπτή και την προφορική Νεοελληνική δείχνει ρεαλιστική και μη κανονιστική προσέγγιση της γλώσσας, ενώ η κριτική του στις υπάρχουσες γραμματικές φανερώνει εξοικείωση με τη σχετική βιβλιογραφία και ικανότητα τεκμηριωμένης αξιολόγησης. Παράλληλα, η έμφαση στην πρακτική εκμάθηση και στην προφορική επικοινωνία αναδεικνύει μια παιδαγωγικά προσανατολισμένη προσωπικότητα, με ενδιαφέρον για τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και όχι μόνο για τη θεωρητική της περιγραφή. Συνολικά, ο Μητσοτάκης προβάλλει ως πραγματιστής και μεθοδικός, που προσεγγίζει τη γλώσσα με στόχο την αποτελεσματική διδασκαλία και την ουσιαστική επικοινωνία.

Περαιτέρω η επιστολή αναδεικνύει τον ρόλο του Μητσοτάκη ως πολιτισμικού διαμεσολαβητή. Η νεοελληνική παρουσιάζεται ως γλώσσα ευρύτερης χρήσης στην Ανατολική Μεσόγειο και όχι αποκλειστικά ως

εθνική γλώσσα του ελληνικού κράτους. Η ένταξή της στο πρόγραμμα του Σεμιναρίου Ανατολικών Γλωσσών συνδέεται με τις γεωπολιτικές και πολιτισμικές ανάγκες της εποχής, ενώ το ίδιο το έργο εντάσσεται σε ένα πλαίσιο ελληνογερμανικών πολιτισμικών ανταλλαγών. Τέλος, η προσωπική σχέση του συγγραφέα με τον διάδοχο πρίγκιπα μαρτυρεί τόσο την κοινωνική αναγνώριση του Μητσοτάκη όσο και τη διδασκαλία της Νεοελληνικής σε ανώτερα κοινωνικά στρώματα, που κρίνεται στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για την πρόσληψη της πνευματικής κουλτούρας στην Ελλάδα στο εξωτερικό.

Συνολικά, η επιστολή επιτρέπει να δούμε τον Ιωάννη Μητσοτάκη όχι απλώς ως συγγραφέα διδακτικών εγχειριδίων, αλλά ως έμπειρο διδάσκοντα με σαφή επίγνωση της νεοελληνικής διγλωσσίας, με πρακτικό παιδαγωγικό προσανατολισμό και με ενεργό ρόλο στη διαμεσολάβηση της νεοελληνικής γλώσσας και κουλτούρας προς το γερμανικό κοινό στο τέλος του 19ου αιώνα (Mitsotakis, 1891).

Εκτός από τη συλλογή *Ausgewälte Griechische Märchen* ο Ιωάννης Μητσοτάκης έχει εκδώσει επίσης τα εξής βιβλία:

Mitsotakis, J. K. (1891). *Praktische Grammatik der neugriechischen Schrift- und Umgangssprache: Mit Übungsstücken und Gesprächen*. Stuttgart & Berlin: Spemann. (Lehrbücher des Seminars für orientalische Sprachen zu Berlin; 5)

Mitsotakis, J. K. (1895). *Chrestomathie der neugriechischen Schrift- und Umgangssprache: Eine Sammlung von Musterstücken der neugriechischen Literatur in Prosa und Poesie.* Stuttgart [u. a.]: Spemann. (Lehrbücher des Seminars für Orientalische Sprachen zu Berlin; 14)

Rangabé, A. R. (1895). *Emach und andere Erzählungen* (J. K. Mitsotakis, Μετ.). Berlin: Reisebibliothek Eckstein. (Nr. 150)

Rangabé, A. R. (1898). *Die Najade; Die Gefängnisse* (J. K. Mitsotakis, Μετ.). Berlin: Bücherschatz, Kürschners. (Nr. 75)

Mitsotakis, J. K. (1898). *Plato in Berlin: Lustspiel in vier Aufzügen*. Berlin: Unger.

Mitsotakis, J. K. (1910). *Ein Tropfen zu viel: Schauspiel in vier Akten.* Berlin: Selbstverlag.

Η συλλογή *Ausgewälte Griechische Märchen* από τον Johannes Mitsotakis

Η συλλογή λαϊκών παραμυθιών Ausgewälte Griechische Märchen από τον Johannes Mitsotakis (Ιωάννης Μητσοτάκης, 1840-1905), που βρίσκεται στη Βιβλιοθήκη της Φιλοσοφικής Σχολής του ΕΚΠΑ, είναι ένα βιβλίο 162 σελίδων, με πράσινο υφασμάτινο εξώφυλλο και οπισθόφυλλο και χρυσό χρώμα στα ακροσέλιδα εξωτερικά. Πρόκειται για ένα βιβλίο χρονολογούμενο ως δεύτερη έκδοση στα 1882 από τις εκδόσεις του Otto Drewitz στο Βερολίνο. Στο συγκεκριμένο βιβλίο μέσα δεν υπήρχαν άλλα στοιχεία όσον αφορά την πρώτη έκδοσή του. Επεδίωξα να βρω την ημερομηνία της πρώτης έκδοσης του βιβλίου αυτού για λόγους αρχειακούς και ιστορικούς αλλά δεν μπόρεσα να το βρω σε καμία άλλη βιβλιοθήκη στην Ελλάδα, σε Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, στην Εθνική Βιβλιοθήκη ή στο εξωτερικό. Δύο αντίτυπα που βρέθηκαν καταλογραφημένα στην Staatsbibliothek του Βερολίνου δηλώνονται απωλεσθέντα στον πόλεμο. Στην deutsche digitale Bibliothek () βρήκα την τρίτη έκδοση του 1889 με διαφορετικό εξώφυλλο.

Ενδιαφέρον είναι ότι στην εσωτερική σελίδα κατόπιν του τίτλου *Ausgewälte Griechische Märchen* (επιλεγμένα ελληνικά παραμύθια) ακολουθεί η φράση «für die deutsche Jugend bearbeitet von Johannes Mitsotakis» (για τη γερμανική νεολαία επεξεργασμένα από τον Ιωάννη Μητσοτάκη). Στην επόμενη σελίδα έχει ολοσέλιδη αφιέρωση του βιβλίου αυτού: «Ernst von Wildenbruch dem gefeierten Dramatiker der Gegenwart in dankbarer Freundschaft gewidmet von Johannes Mitsotakis» (Μτφρ: Στον Ernst von Wildenbruch τον διάσημο θεατρικό συγγραφέα του παρόντος αφιερωμένο ευγνώμων για τη φιλία του από τον Ιωάννη Μητσοτάκη).

Στα περιεχόμενα καταγράφονται οι τίτλοι 18 παραμυθιών:

1. Der wilde Mann
2. Die drei goldenen Regeln
3. Der Sohn des Jägers und der Minister
4. Der neidische Nachbar
5. Meister Triorrhögas, oder der Mann mit den drei Weinbeeren
6. Das goldene Kästchen
7. Die Pforten der Großen
8. Rodia
9. Der geprüfte Prinz

10. Die Herrin und ihre Magd
11. Die Bildersprache
12. Die drei Kürbisse
13. Die zwölf Monate
14. Das künstliche Pferd
15. Der Trimmatos, oder der dreiäugige Währwolf
16. Der böse Bruder
17. Das wunderbare rothe Fischchen
18. Der Riesentöchter

Στον πρόλογο του βιβλίου με ημερομηνία τον Σεπτέμβριο του 1882 ο Μητσοτάκης αναφέρει ότι, από τον μεγάλο αριθμό παραμυθιών που άκουσε στην Ελλάδα — είτε απευθείας από τον λαό είτε μέσα από ελληνικές συλλογές — επέλεξε εκείνα που θεώρησε καλύτερα και, αφού τα εξέτασε προσεκτικά, τα προσφέρει στη γερμανική νεολαία.

Διευκρινίζει ότι όλα τα παραμύθια της συλλογής προέρχονται από μικρότερα ελληνικά νησιά, όπως η Μήλος, η Λέρος και η Αστυπάλαια, των οποίων η περιφερειακή θέση τα προστάτευσε από ξένες επιρροές. Εξαιτίας αυτού, κατά την άποψή του, ο παλαιός ελληνικός κορμός διατηρήθηκε εκεί σε σχετικά καθαρή μορφή. Στα παραμύθια αυτά, σημειώνει, συνυφαίνονται η νεότερη πίστη με την αρχαία ελληνική μυθολογία και τις παραδόσεις της, ενώ αναδεικνύονται η δύναμη της φαντασίας, ο πλούτος των εικόνων και η επινοητικότητα στην πιο αρχική τους μορφή, χαρακτηριστικά που, όπως υποστηρίζει, εξέφραζαν διαχρονικά το ελληνικό πνεύμα.

Προσθέτει ότι κανένα από τα παραμύθια της μικρής αυτής συλλογής δεν είχε, απ' όσο γνωρίζει, μεταφραστεί έως τότε στα γερμανικά, με εξαίρεση εκείνο που προέρχεται από τη Ρόδο (παραμύθι αρ. 8), το οποίο, με ορισμένες παραλλαγές, είχε δημοσιευθεί το προηγούμενο έτος στη Deutsche Rundschau. Δηλώνει ωστόσο ότι δεν θεώρησε σωστό να το παραλείψει, καθώς παρουσιάζει ομοιότητες με το γερμανικό παραμύθι «Η Χιονάτη».

Τέλος, εκφράζει την εκτίμηση ότι η γερμανική νεολαία, η οποία ήδη από το σχολείο διδάσκεται να ενδιαφέρεται για τον άλλοτε μεγάλο ελληνικό λαό, ενδέχεται να υποδεχθεί το βιβλίο με φιλική διάθεση, αναγνωρίζοντας μέσα από το εύθυμο ένδυμα των παραμυθιών μορφές της αρχαιότητας. Καταλήγει ότι η μεγαλύτερη ανταμοιβή για τον κόπο του θα ήταν να καταφέρει να καταστήσει τον κόσμο των παραμυθιών της πατρίδας του προσιτό στη γερμανική νεολαία.

Στον πρόλογό του μας ενημερώνει ότι το υλικό του βιβλίου αυτού το έχει συλλέξει από δύο πηγές, πρώτον από αφηγήσεις που άκουσε ο ίδιος από «το στόμα του λαού» στην Ελλάδα και δεύτερον από ελληνικές συλλογές παραμυθιών που βρήκε. Από αυτές τις δύο πηγές επέλεξε «τα καλύτερα» κατά τη γνώμη του. Στη συνέχεια χρησιμοποιεί το ρήμα sichten, για να δηλώσει πώς εργάστηκε με τα παραμύθια αυτά πριν τα δημοσιεύσει. Δεν δηλώνεται δηλαδή σαφώς η έννοια της επεξεργασίας αλλά μάλλον η έννοια της μελέτης, του ελέγχου, της εξέτασης και κατάταξης, κάτι το οποίο γράφει στον πρόλογό του ότι έκανε «προσεκτικά», ώστε να τα προσφέρει στη «γερμανική νεολαία». Εδώ υποπτευόμαστε ότι ο Μητσοτάκης εννοεί την καταλληλότητα των παραμυθιών αυτών για την αστική νεολαία της Γερμανίας (Καπλάνογλου, 1998· Zipes, 1983· Μουντάκη, 2024). Η καταλληλότητα των λαϊκών παραμυθιών ήταν ζητούμενο από την εποχή των αδελφών Grimm.

Ο Μητσοτάκης γράφει ότι όλα τα παραμύθια προέρχονται από μικρά ελληνικά νησιά, αναφέροντας ενδεικτικά τη Μήλο, τη Τήνο, την Αστυπάλαια, ενώ θεωρεί ότι «η ασήμαντη θέση τους» τα προφύλαξε από ξένες επιρροές, «από την ξένη κατακτητική μανία». Έτσι υποστηρίζει ότι ο παλαιός (αρχαίος) ελληνικός κορμός τους διατηρήθηκε σε σχετικά καθαρή μορφή. Στα παραμύθια αυτά ανακατεύονται οι νέες πεποιθήσεις με την αρχαία ελληνική μυθολογία και με τους θρύλους [Sagen] και τις παραδόσεις [Traditionen], και ανακαλύπτουμε σε αυτά τη δύναμη της φαντασίας, τον πλούτο των εικόνων στην απόλυτα πρωταρχική μορφή τους, μέσω της οποίας αναδεικνύεται το ελληνικό πνεύμα».

Στόχος του Μητσοτάκη είναι σύμφωνα με όσα γράφει να μεταφράσει ελληνικά παραμύθια, τα οποία θεωρεί ότι προέρχονται από τη μυθολογία και να τα προσφέρει στη γερμανική νεολαία. Η επιλογή του να παρουσιάσει ελληνικά παραμύθια στους Γερμανούς εδράζεται στο γεγονός ότι είναι Έλληνας και θέλει να επικοινωνήσει τα παραμύθια της πατρίδας του στη Γερμανία, τη χώρα στην οποία ζει και υποθέτουμε εκτιμά.

Προφανώς όλο το ενδιαφέρον για τις συλλογές παραμυθιών που ξεκίνησε από τους Grimm παρακίνησε και τον Ιωάννη Μητσοτάκη να ασχοληθεί με το αντικείμενο αυτό. Η ενασχόλησή του με τη γερμανική γλώσσα σε βάθος, ώστε να είναι ο συγγραφέας του πρώτου γερμανοελληνικού λεξικού του Langenscheidts, αλλά και το ενδιαφέρον του για τα θεατρικά κείμενα, οι μεταφράσεις του και γενικότερα η λόγια εργασία του εξηγούν γιατί προέβη σε αυτή την έκδοση. Δυστυχώς στον πρόλογό του δεν δηλώνει μήτε από ποιες περιοχές προήλθαν οι αφηγήσεις που

άκουσε και κατέγραψε στο βιβλίο, μήτε στοιχεία για τους αφηγητές του, μήτε ποια από αυτά τα παραμύθια ανήκουν στην κατηγορία αυτή, μήτε ποια παραμύθια προέρχονται από συλλογές και ποιες είναι αυτές.

Στο μοναδικό αντίτυπο του βιβλίου του που βρήκα στο Σπουδαστήριο Λαογραφίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, το οποίο δωρήθηκε το 1969 με αριθμό εισαγωγής 1280, δεν δηλώνεται στα αρχεία ποιος έκανε τη δωρεά του βιβλίου αυτού στο Σπουδαστήριο. Όμως είναι πολύ ενδιαφέρον ότι στη σελίδα των περιεχομένων υπάρχει σημειωμένη σχεδόν σε κάθε παραμύθι δίπλα με μολύβι η προέλευσή του κάθε παραμυθιού.

Ο Μητσοτάκης δηλώνει ότι έως τότε δεν είχε μεταφραστεί, καθόσον γνωρίζει ο ίδιος «κανένα από τα παραμύθια αυτής της μικρής συλλογής» στα γερμανικά, με εξαίρεση το παραμύθι Νο 8, τη *Ροδιά*, το οποίο με κάποιες αποκλίσεις δημοσιεύτηκε στο περιοδικό *Deutsche Rundschau* του προηγούμενου έτους (1881). Όμως δεν θεώρησε σωστό να το παραλείψει καθώς θεωρούσε ότι περιέχει κάποιες προεκτάσεις της γερμανικής *Χιονάτης*.

Στην τελευταία παράγραφο του προλόγου του ο Μητσοτάκης δηλώνει τη μεγάλη του ευχαρίστηση που του δίνει το γεγονός ότι μπορεί να κάνει προσιτό στους νέους της Γερμανίας «τον παραμυθιακό κόσμο» των προγόνων του και οι νέοι να ξαναδούν κάποιους ήρωες της αρχαιότητας μέσα από «την ευχάριστη μορφή των παραμυθιών». Είναι ενδιαφέρον ότι χρησιμοποιεί κι εκείνος την λέξη Vaterland, που σημαίνει «γη των πατέρων», πατρίδα. Είναι η λέξη που χρησιμοποιήθηκε πολύ τόσο από τους αδελφούς Grimm όσο και από τους ρομαντικούς της Γερμανίας γενικότερα προκειμένου να μιλήσουν για την πατρίδα τους· είναι η έννοια της γης των προγόνων, της συνέχειας που τονίζεται με την συνυποδήλωση της γης που παραδίδεται από γενιά σε γενιά και έχουν βαδίσει και ζήσει σε αυτήν γενεές ολόκληρες των προγόνων (Herder, 1990· Hahn, 1860).

Στην τρίτη έκδοση του βιβλίου, του 1889, βρίσκουμε πριν από τον πρόλογο του Μητσοτάκη, ένα προλογικό σημείωμα (Geleitswort) F. B. Heinrich. Η έκδοση αυτή είναι σε άλλον εκδοτικό οίκο (Verlag von G. M. Sauerheimer, Berlin) και έχει εμπλουτιστεί με τέσσερις εικονογραφήσεις, όπως σημειώνεται «Mit vier Illustrationen von P. Geh.» (Με τέσσερις εικονογραφήσεις του/της P. Geh)

Ο πρόλογος του F. B. Heinrich στο έργο Ausgewählte griechische Märchen του Ιωάννη Μητσοτάκη προσφέρει πολύτιμες πληροφορίες για τον τρόπο με τον οποίο η νεοελληνική λαϊκή παράδοση και, ευρύτερα, η σύγχρονη ελληνική λογοτεχνία προσλαμβάνονται στη Γερμανία στα

τέλη του 19ου αιώνα. Ο Heinrich τοποθετεί εξαρχής τον εαυτό του στον ρόλο του υπεύθυνου διαμεσολαβητή ανάμεσα στον συγγραφέα και το αναγνωστικό κοινό, τονίζοντας την ανάγκη μιας αυστηρής αλλά δίκαιης κρίσης των σύγχρονων λογοτεχνικών έργων. Επισημαίνει τόσο την αδιαφορία του κοινού απέναντι στη σύγχρονη λογοτεχνική παραγωγή όσο και την τάση για επιπόλαιες και αδιάκριτες αξιολογήσεις, οι οποίες, κατά την άποψή του, συγχέουν το αξιόλογο με το ευτελές.

Στο πλαίσιο αυτό, η έκδοση του βιβλίου του Μητσοτάκη παρουσιάζεται ως συνειδητή επιλογή και πράξη ευθύνης. Ο Heinrch δηλώνει ότι το έργο αξίζει την ειλικρινή σύστασή του προς το γερμανικό κοινό και υπογραμμίζει ότι η κρίση του στηρίζεται σε προσεκτική μελέτη του υλικού. Τα παραμύθια που περιλαμβάνονται στη συλλογή προέρχονται από τη νεοελληνική λαϊκή παράδοση και έχουν διασωθεί είτε προφορικά είτε μέσω ελληνικών συλλογών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην προέλευσή τους από μικρότερα ελληνικά νησιά, όπου, λόγω της σχετικής απομόνωσης και της περιορισμένης ξένης επιρροής, θεωρείται ότι διατηρήθηκαν σε μεγαλύτερο βαθμό η ελληνική γλώσσα και η πολιτισμική ιδιαιτερότητα.

Ο πρόλογος αναδεικνύει επίσης την αντίληψη της λαϊκής παράδοσης ως φορέα ιστορικής και πνευματικής συνέχειας. Στα παραμύθια αυτά, σύμφωνα με τον Heinrich, αντανακλώνται στοιχεία της αρχαίας ελληνικής φαντασίας, τα οποία, μετά την αρχαιότητα, βρήκαν νέα μορφή στο πλαίσιο της χριστιανικής παράδοσης. Με τον τρόπο αυτό, η νεοελληνική λαϊκή αφήγηση παρουσιάζεται ως συνέχεια και μετασχηματισμός μιας μακράς πολιτισμικής διαδρομής, ικανής να αναγνωριστεί και να εκτιμηθεί από το ευρωπαϊκό κοινό.

Παράλληλα, το έργο εντάσσεται σαφώς στο γερμανικό φιλελληνικό πλαίσιο της εποχής. Ο Heinrich απευθύνεται σε ένα κοινό που γνωρίζει τον ελληνικό κόσμο κυρίως μέσα από τα αρχαία κείμενα και προτείνει τα παραμύθια ως έναν εναλλακτικό τρόπο προσέγγισης της σύγχρονης Ελλάδας. Μέσα από τον λαϊκό λόγο, οι μορφές και τα μοτίβα της αρχαιότητας εμφανίζονται εκ νέου, προσαρμοσμένα στη νεότερη ιστορική και πολιτισμική πραγματικότητα. Κλείνει εκφράζοντας την ευχή το έργο να βρει θερμή υποδοχή στα γερμανικά σπίτια.

Τέλος, ο πρόλογος προσδίδει στο βιβλίο και μια ευρύτερη συμβολική διάσταση, συνδέοντάς το με τις ελληνογερμανικές σχέσεις και το κλίμα πολιτισμικής εγγύτητας που επικρατούσε την περίοδο εκείνη. Το έργο παρουσιάζεται όχι μόνο ως λογοτεχνική συλλογή, αλλά και ως πολιτισμική προσφορά, ικανή να ενισχύσει την αμοιβαία κατανόηση και το

ενδιαφέρον μεταξύ των δύο χωρών. Έτσι, ο πρόλογος συμβάλλει καθοριστικά στη διαμόρφωση του πλαισίου πρόσληψης της συλλογής, καθιστώντας την μέρος ενός ευρύτερου λόγου για τη θέση της νεοελληνικής παράδοσης στον ευρωπαϊκό πολιτισμό. Το κείμενο επομένως παρουσιάζει τα ελληνικά παραμύθια ως πολιτισμικά πολύτιμο, παιδευτικό και αισθητικά άξιο υλικό, και λειτουργεί ως κριτική σύσταση του βιβλίου προς το γερμανικό αναγνωστικό κοινό.

Ενδεικτικές επιρροές, αλλά και αποκλίσεις από τον Johann Georg von Hahn και το έργο του Griechische und Albanesische Märchen

Στη συνέχεια επιχειρείται μια ενδεικτική και σύντομη προσέγγιση της συλλογής ελληνικών λαϊκών παραμυθιών του Ιωάννη Μητσοτάκη σε σχέση με το έργο του πρώτου συστηματικού συλλογέα ελληνικών λαϊκών παραμυθιών, Johann Georg von Hahn, με τίτλο *Griechische und Albanesische Märchen (Ελληνικά και αλβανικά παραμύθια)*. Στόχος δεν είναι η αποτίμηση της επιστημονικής συμβολής των δύο ανδρών με όρους ισοδυναμίας, αλλά η ανάδειξη πιθανών επιρροών του Μητσοτάκη από τον Hahn και κοινών στοχεύσεων και διαφοροποιήσεων ως προς τη λειτουργία των λαϊκών παραμυθιών στο φιλελληνικό και ευρύτερο ευρωπαϊκό πλαίσιο του 19ου αιώνα.

Ο Johann Georg von Hahn είχε ήδη εκδώσει το έργο του Griechische und Albanesische Märchen από το 1864, οπότε θεωρούμε σχεδόν σίγουρο ότι ο Μητσοτάκης -καθότι ζούσε στη Γερμανία- είχε λάβει γνώσει του έργου αυτού. Ο Hahn συνέλλεξε με τη βοήθεια μεσολαβητών ελληνικά λαϊκά παραμύθια από πολλές περιοχές της Ελλάδας, τα μετέφρασε ο ίδιος στα γερμανικά και τα εξέδωσε στη Γερμανία στη γερμανική γλώσσα σε δύο καλαίσθητους τόμους κατά το πρότυπο των *Kinder- und Hausmärchen (KHM)* των αδελφών Grimm (Μουντάκη, 2024).

Στα κοινά σημεία του Μητσοτάκη με τον Johann Georg von Hahn βρίσκουμε την πρόθεση να συσχετιστούν τα λαϊκά παραμύθια με τους αρχαίους ελληνικούς μύθους. Επιπλέον ο Μητσοτάκης, όπως έκανε και ο von Hahn, εκδίδει παραμύθια στα γερμανικά δίχως να δημοσιεύει αυτή τη συλλογή στα ελληνικά. Περαιτέρω κοινός στόχος και των δύο είναι η επικοινωνία των ελληνικών λαϊκών παραμυθιών στο εξωτερικό, συγκεκριμένα στη Γερμανία. Η Γερμανία αποτελεί τη χώρα στην οποία γεννήθηκαν και αναδείχθηκαν οι αδελφοί Grimm και το *Kinder- und Hausmärchen (KHM)*, το δίτομο έργο τους του 1812 (Α΄ τόμος) και 1815 (Β΄ τόμος) με τις επτά επανεκδόσεις και τη μικρή έκδοση (Kleine Ausgabe,

1825) κατά τη διάρκεια της ζωής των Grimm (Μουντάκη, 2024). Στη χώρα αυτή οι παραμυθολογικές εκδόσεις θεωρούνται άξιες αναφοράς και ενδιαφέρουν εκδοτικά τους εκδότες. Επίσης οι επιστήμονες στη Γερμανία συνεχίζουν με ποικίλους τρόπους το έργο των Grimm (Karl Müllenhoff, Wilhelm Mannhardt, Franz Xaver von Schönwerth, Wilhelm Schwartz, Adolf Wuttke, Johannes Bolte). Αυτές οι εκδόσεις παραμυθιών γνώριζαν και ο Hahn πρώτα και ο Μητσοτάκης κατόπιν, ότι θα είχαν ένα ενδιαφέρον τόσο για το γερμανικό αναγνωστικό κοινό, που είχε γαλουχηθεί με τα *ΚΗΜ*, όσο και για την αντίστοιχη επιστημονική κοινότητα.

Στις αποκλίσεις μεταξύ Μητσοτάκη και Johann Georg von Hahn εντοπίζω την έλλειψη ενδιαφέροντος του πρώτου για περαιτέρω εμβάθυνση σε θεωρητική παραμυθολογική μελέτη. Μοιάζει να θέλει περισσότερο να φτιάξει μια ελληνική συλλογή παραμυθιών που θα μπορούν να διαβάσουν οι Γερμανοί, να κάνουν συσχετισμούς ίσως με ελληνικούς μύθους και έτσι ξεπερνώντας το γλωσσικό εμπόδιο να έρθουν πιο κοντά με τον ελληνικό πολιτισμό εν γένει. Για τον Μητσοτάκη τα ελληνικά λαϊκά παραμύθια έχουν λειτουργική σημασία περισσότερο ως μεσολαβητές για να επικοινωνήσουν οι δύο πολιτισμοί και οι δύο λαοί.

Η διαφορά εδώ με τον Johann Georg von Hahn έγκειται στο ότι ο Μητσοτάκης είναι Έλληνας στην εθνικότητα και ότι όλες οι μελέτες και τα έργα του -όπως είδαμε προηγουμένως- σχετίζονται με την ελληνική γραμματεία κι ας είναι γραμμένα στα γερμανικά. Προφανώς η προσέγγισή του είναι διαφορετική από εκείνη του Johann Georg von Hahn. Η συλλογή του αποτελεί ένα λιθαράκι στην πρόοδο της εποχής ναι μεν ως προς τη διάδοση συλλογών λαϊκών παραμυθιών, αλλά κυρίως ως προς την καλλιέργεια του φιλελληνικού πνεύματος σε συσχετισμό με την επικοινωνία του νεοελληνικού λαϊκού πολιτισμού προς το εξωτερικό. Η πρακτική αυτή εντάσσεται στο ευρύτερο φιλελληνικό πλαίσιο του 19ου αιώνα, στο οποίο η καταγραφή στοιχείων του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού υπηρετεί πρωτίστως ιδεολογικούς και παιδευτικούς στόχους και όχι συστηματική λαογραφική έρευνα (Βαρβούνης, 2016).

Περαιτέρω αξίζει να σημειώσουμε το γεγονός ότι η πρόσληψη και παιδαγωγική αξιοποίηση των παραμυθιών των αδελφών Grimm εκτός του γερμανικού χώρου προσφέρει ένα χρήσιμο συγκριτικό πλαίσιο για την κατανόηση της λειτουργίας των λαϊκών παραμυθιών στην Ευρώπη του 19ου αιώνα. Για παράδειγμα η περίπτωση της ένταξής τους στη νεοελληνική εκπαίδευση κατά το τέλος του αιώνα φωτίζει τον τρόπο με τον οποίο τα λαϊκά παραμύθια μετακινούνται από το πλαίσιο της εθνικής λαϊ-

κής παράδοσης σε εκείνο της παιδαγωγικής χρήσης. Όπως έχει αναδείξει ο Μαλαφάντης (2017), ο παιδαγωγός Μιλτιάδης Ι. Βρατσάνος αξιοποίησε τα παραμύθια των Grimm ήδη από το 1886 στο ελληνικό σχολείο, αποδίδοντάς τους σαφή παιδευτική λειτουργία. Η ελληνική αυτή περίπτωση φωτίζει το γεγονός ότι τα γερμανικά λαϊκά παραμύθια, πριν ακόμη συγκροτηθεί στην Ελλάδα συστηματική παραμυθολογική έρευνα, είχαν ήδη αποκτήσει θεσμική υπόσταση ως κατάλληλο εκπαιδευτικό υλικό. Στο πλαίσιο αυτό, η ανθολογία του Ιωάννη Μητσοτάκη μπορεί να ιδωθεί αντίστοιχα αλλά και συγκριτικά όχι ως μεμονωμένη εκδοτική πρωτοβουλία, αλλά ως μέρος ενός ευρύτερου ευρωπαϊκού ρεύματος, στο οποίο τα λαϊκά παραμύθια λειτουργούν άλλοτε ως εθνικά πολιτισμικά τεκμήρια, άλλοτε ως μέσα παιδευτικής και πολιτισμικής επικοινωνίας, αν όχι και με τους δύο τρόπους.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Grimm, J., & Grimm, W. (1812). *Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm*. In der Realschulbuchhandlung. https://de.wikisource.org/wiki/Kinder-_und_Haus-M%C3%A4rchen_Band_1_(1812)

Grimm, J., & Grimm, W. (1815). *Kinder- und Hausmärchen, gesammelt durch die Brüder Grimm* (Bd. II). In der Realschulbuchhandlung.

Grimm, J., & Grimm, W. (1825). *Kinder- und Hausmärchen. Kleine Ausgabe*. Reimer.

Hahn, J. G. von. (1860). Αδημοσίευτη επιστολή στον Jacob Philipp Fallmerayer. Παρατίθεται στο Μουντάκη (2024).

Hahn, J. G. von. (1918). *Griechische und albanesische Märchen* (Τόμ. I–II). G. Müller.

Herder, J. G. (1990). *Volkslieder: Übertragungen und Dichtungen* (U. Gaier, Επιμ., Τόμ. 3). Deutscher Klassiker Verlag. (Στο *Johann Gottfried Herder: Werke in zehn Bänden*)

Hillemann, M. (2022, March 31). Ιωάννης Μητσοτάκης. Στο A.-A. Kyrtsis & M. Pechlivanos (Επιμ.), *Compendium der deutsch-griechischen Verflechtungen*. https://comdeg.eu/el/compendium/artikel/95217/

Βαρβούνης, Ε. (2016). Ευρωπαϊκός φιλελληνισμός και ελληνικός λαϊκός πολιτισμός: Όψεις μιας παραγωγικής σχέσης. Στο Ο διεθνής περίγυρος και ο φιλελληνισμός κατά την Ελληνική Επανάσταση (Πρακτικά Ε΄ Συνεδρίου, σσ. 179–290). Εκδόσεις Αρχονταρίκι.

Καπλάνογλου, Μ. (1998). *Ελληνική λαϊκή παράδοση: Τα παραμύθια στα περιοδικά για παιδιά και νέους (1836–1922)*. Ελληνικά Γράμματα.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2017). Ο παιδαγωγός Μιλτιάδης Ι. Βρατσάνος (1837–1913) και η ένταξη των παραμυθιών των αδελφών Grimm στη νεοελληνική εκπαίδευση (1886). Στο Μ. Γ. Μερακλής, Γ. Παπαντωνάκης, Χρ. Ζαφειρόπουλος, Μ. Καπλάνογλου & Γ. Κατσαδώρος (Επιμ.), *Το παραμύθι από τους αδελφούς Grimm στην εποχή μας: Διάδοση και μελέτη* (σσ. 275–292). Gutenberg.

Μουντάκη, Α. Ε. (2024). *Η θεσμοποίηση των λαϊκών παραμυθιών στην Ευρώπη του 19ου αιώνα, από τους αδελφούς Grimm στον Johann Georg von Hahn: Όροι συγκρότησης και στοιχεία παραδοσιακότητας της πρώτης ανεξάρτητης έκδοσης ελληνικών λαϊκών παραμυθιών στα γερμανικά με τίτλο Griechische und albanesische Märchen (1864)* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Mitsotakis, J. K. (1882). *Ausgewählte griechische Volksmärchen: Für das deutsche Volk bearbeitet* (2η έκδ.). Otto Drewitz.

Mitsotakis, J. K. (1889). *Ausgewählte griechische Volksmärchen: Für das deutsche Volk bearbeitet* (3η έκδ.). Sauernheimer.

Mitsotakis, J. K. (1891). *Praktische Grammatik der neugriechischen Schrift- und Umgangssprache: Mit Übungsstücken und Gesprächen* (Lehrbücher des Seminars für orientalische Sprachen zu Berlin; Bd. 5). W. Spemann.

Mitsotakis, J. K. (1893). *Praktische Grammatik der neugrieχischen Schrift- und Umgangssprache: Mit Übungsstücken und Gesprächen*. W. Spemann.

Mitsotakis, J. K. (1895). *Chrestomathie der neugriechischen Schrift- und Umgangssprache: Eine Sammlung von Musterstücken der neugriechischen Literatur in Prosa und Poesie*. W. Spemann.

Zipes, J. (1983). *Fairy tales and the art of subversion: The classical genre for children and the process of civilization*. Heinemann.

Το «προσωπείο» της αρχαίας τραγωδίας και ο Γιώργος Σεφέρης: Από την υπαρξιακή αγωνία στην κάθαρση του ιστορικού τραύματος.

Νικόλαος Ε. Μυλωνάκης
Φιλόλογος, Υποψήφιος διδάκτορας Π.Τ.Δ.Ε, Ε.Κ.Π.Α
nikosmyl@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
Καθηγητής Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,
Πρόεδρος της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος
kmalafant@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερευνά την αξιοποίηση του αρχαίου ελληνικού μύθου, και ειδικότερα της τραγικής παράδοσης, στην ποιητική παραγωγή του Γιώργου Σεφέρη, αναδεικνύοντας τον ρόλο της ως θεμελιώδες χαρακτηριστικό του ελληνικού Μοντερνισμού της «Γενιάς του Τριάντα». Ο Σεφέρης υιοθετεί τη «μυθική μέθοδο» του T.S. Eliot, δημιουργώντας παραλληλισμούς ανάμεσα στον αρχαίο κόσμο και τη «σύγχρονη» ιστορική συνθήκη, επιτρέποντας τη σύνδεση παρόντος, παρελθόντος και μέλλοντος σε ένα α-χρονικό πλαίσιο.Μέσα από τα ποιήματα: «ὄνομα δ' Ὀρέστης» (1935), «Ελένη» (1955), και «Επί σκηνής, Γ΄» (1966), ο Σεφέρης μετασχηματίζει την αρχαία τραγική κληρονομιά σε προσωπικό και συλλογικό βίωμα, κωδικοποιώντας το ιστορικό παρόν και προσδίδοντάς του βάθος και καθολικότητα. Μέσω της μυθικής μεθόδου, η ποίησή του αποτελεί μέσο εσωτερικής επεξεργασίας του τραύματος και αναπαράστασης του συλλογικού και ατομικού πόνου, οδηγώντας σε αυτογνωσία και σιωπηλή κάθαρση.

Λέξεις-κλειδιά: Σεφέρης, Μοντερνισμός, «Μυθική μέθοδος», Τραγωδία, Ελληνικότητα, Μικρασιατική Καταστροφή, Υπαρξιακή αγωνία, «ὄνομα δ' Ὀρέστης», «Ελένη», «Επί σκηνής».

Abstract

The present study investigates the appropriation of ancient Greek myth—particularly the tragic tradition—in the poetic work of George Seferis, highlighting its role as a defining feature of Greek Modernism associated with the "Generation of the Thirties." Seferis adopts T. S. Eliot's "mythical method," creating parallels between the ancient world and the "modern" historical condition, thus enabling the interconnection of present, past, and future within an atemporal framework. Through the poems *"ὄνομα δ' Ὀρέστης"* (1935), *"Helen"* (1955), and *"On Stage, III"* (1966), Seferis transforms the legacy of ancient tragedy into a personal and collective experience, encoding the historical present and endowing it with depth and universality. By means of the mythical method, his poetry functions as a medium for the inner processing of trauma and for the representation of collective and individual suffering, leading to self-knowledge and a silent catharsis.

Keywords: Seferis; Modernism; "mythical method"; Tragedy; Greekness; Asia Minor Catastrophe; existential anxiety; *"ὄνομα δ' Ὀρέστης"*; *"Helen"*; *"On Stage."*

Εισαγωγή

Η στροφή της ελληνικής ποίησης προς τον Μοντερνισμό κατά τη δεκαετία του '30 συνιστά ένα αποφασιστικό αίτημα αισθητικής ανανέωσης και πνευματικού επαναπροσδιορισμού. Ήδη από το 1929, ο Γιώργος Θεοτοκάς (1905-1966), με το νεανικό αλλά δυναμικό του δοκίμιο *Ελεύθερο Πνεύμα*, διατυπώνει με σαφήνεια την ανάγκη ρήξης με το παρελθόν και της αναζήτησης νέων μορφών έκφρασης. Η πρόκληση μιας νέας αισθητικής ορίζεται μέσα από την τολμηρή φράση: «Είναι απαραίτητο να σπάσουμε την παράδοση» (Θεοτοκάς, 1988, σσ. 55–56). Η δήλωση αυτή αντανακλά τη γενικότερη επιθυμία της εποχής να αποκοπεί από τις στατικές μορφές του παρελθόντος και να στραφεί προς μια ποίηση που θα συνομιλεί με τις ευρωπαϊκές πρωτοπορίες.

Η επικράτηση του ελεύθερου στίχου αποτελεί καθοριστικό γνώρισμα της νέας αυτής ποιητικής ανανέωσης. Όπως επισημαίνει ο Roderick

Beaton, «η ιστορία της ελληνικής ποίησης στη διάρκεια αυτής της περιόδου ταυτίζεται με την ιστορία της επικράτησης του ελεύθερου στίχου» (1996. σ. 199). Αν και τα πρώτα δείγματα νεωτερικής ευαισθησίας (βλ. Σεφέρης, *Στροφή* [1931]· Ρίτσος, *Τρακτέρ* [1934] και *Πυραμίδες* [1935]) διατηρούν επιρροές από τον γαλλικό Συμβολισμό και τον Καρυωτάκη (Beaton, ό.π., σ.202), η ουσιαστική στροφή σημειώνεται το 1935 με την έκδοση του *Μυθιστορήματος* του Σεφέρη και της *Υψικαμίνου* του Εμπειρίκου, δύο έργα που κατά τον Τάκη Καγιαλή «εφεξής σηματοδοτούν τις δύο κεντρικές κατευθύνσεις του ελληνικού ποιητικού μοντερνισμού» (Καγιαλής, 2007, σσ. 189–192).

Η «Γενιά του Τριάντα» συγκροτείται ως πνευματική ομάδα γύρω από το περιοδικό *Τα Νέα Γράμματα*[1], με κοινούς προβληματισμούς και ευρωπαϊκό προσανατολισμό. Παρά τις ενστάσεις μεταγενέστερων μελετητών για τον τεχνητό κατακερματισμό της λογοτεχνικής ιστορίας σε «γενιές» (Παρίσης & Παρίσης, 2000:106–107), η εν λόγω ομάδα προβάλλεται ως συλλογικό υποκείμενο με κοινό αίτημα τη συγκρότηση μιας νέας ποιητικής γλώσσας και, ταυτόχρονα, την ερμηνεία του εθνικού τραύματος. Η ιδέα της «ελληνικότητας» αναδεικνύεται ως κεντρικός άξονας προβληματισμού, σε συνάρτηση με τη Μικρασιατική Καταστροφή του 1922 και την κατάρρευση της «Μεγάλης Ιδέας». Ο Ελύτης (Ivask, 2011, σ.111, 127; Τζιόβας, 2011) παρουσιάζει το όραμα μιας νέας πολιτισμικής σύνθεσης, η οποία προκύπτει από τη δημιουργική ανανέωση της ελληνικής παράδοσης και τη μοντερνιστική εμπειρία. Η «ελληνικότητα» δεν νοείται ως κληρονομημένο σχήμα, αλλά ως διαρκώς συγκροτούμενη πολιτισμική στάση, ικανή να αποκτήσει καθολική ισχύ.

Ο Σεφέρης, από την πλευρά του, αντιμετωπίζει τον όρο «ελληνικότητα» με επιφύλαξη, αναγνωρίζοντας την ιδεολογική και πολιτική του εργαλειοποίηση, ιδίως κατά την περίοδο της Δικτατορίας του Μεταξά. Υποστηρίζει αντ' αυτού το όραμα του «ελληνικού ελληνισμού», δηλαδή μιας στοχαστικής, βιωματικής και δημιουργικής προσέγγισης της ελληνικής παράδοσης· μιας σχέσης που αναδεικνύει τα «γόνιμα» στοιχεία της και όχι την επιφανειακή μίμηση (Δημηρούλης, 1997, σσ. 31–32).

1. Το λογοτεχνικό περιοδικό Τα Νέα Γράμματα κυκλοφόρησε για πρώτη φορά τον Ιανουάριο του 1935, με διευθυντή τον Ανδρέα Καραντώνη και με τη θερμή στήριξη και οικονομική ενίσχυση του Γιώργου Κατσίμπαλη. Η έκδοσή του χωρίζεται σε δύο περιόδους: την πρώτη (1935–1940) και τη δεύτερη (1944–1945). Το περιοδικό αποτέλεσε σημαντικό χώρο έκφρασης για τους κυριότερους εκπροσώπους της «γενιάς του 1930» και διαδραμάτισε καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση των συνθηκών υποδοχής του έργου τους.

Η ιδεολογική και αισθητική ανατροπή που συνιστά ο Μοντερνισμός[2], δεν αφορά μόνον την ελληνική σκηνή· εντάσσεται σε μια ευρύτερη διεθνή δυναμική. Ο αγγλοσαξονικός Μοντερνισμός γεννιέται ως αντίδραση στην αποσάθρωση του νοήματος και τη διάψευση της πίστης στον Ορθό Λόγο, ιδιαίτερα μετά τον Α΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και, για τον ελληνικό χώρο, τη Μικρασιατική Καταστροφή. Η λογοτεχνική του έκφραση χαρακτηρίζεται από εσωστρέφεια, υποκειμενικότητα, καταβύθιση στο ασυνείδητο, συνειρμική σύνθεση και έντονα θραυσματικό λόγο. Η μοντερνιστική ποίηση, όπως την περιγράφει ο T.S. Eliot, αναπτύσσεται με ελλειπτικό και αποσπασματικό τρόπο, βασιζόμενη όχι στη λογική, αλλά στην ψυχολογική και νοηματική αλληλουχία». Ο Beaton αναγνωρίζει στο *Μυθιστόρημα* (1935) του Σεφέρη την επίδραση του Eliot μέσα από «την σκόπιμα αποσπασματική δομή των ποιημάτων του, με τις συχνές μεταθέσεις του ποιητικού υποκειμένου, και τις ξαφνικές και ανεξήγητες αλλαγές του σκηνικού, όσο και την καινούρια τεχνική του ελεύθερου στίχου» (Beaton, 1996, σ. 210).

Κομβική θέση στον Μοντερνισμό καταλαμβάνει η λεγόμενη «μυθική μέθοδος». Ο Eliot, όπως σημειώνει ο Keeley, «επιδιώκει να δώσει "μορφή και σημασία στο απέραντο πανόραμα ματαιότητας και αναρχίας που είναι η σύγχρονη ιστορία" επιστρατεύοντας την ομηρική μυθολογία για να χειριστεί έναν αδιάκοπο παραλληλισμό ανάμεσα στον σύγχρονο κόσμο και την αρχαιότητα» (Keeley, 1987, σ. 121). Ο μύθος λειτουργεί εδώ ως «κοινόχρηστο υλικό» (Vitti, [3]1994, σσ. 61–62), ως αρχέτυπο που επιτρέπει τη σύνδεση παρόντος, παρελθόντος και μέλλοντος σε ένα α-χρονικό πλαίσιο, συγκροτώντας μια νέα ποιητική νοηματοδότηση με ένα βασικό δομικό «πυρήνα» μέσα από τη συνταύτιση χρονικών επιπέδων – ό,τι ο Σεφέρης αποκαλεί «συνταυτισμό» (1981, σ. 335) και ο Νάσος Βαγενάς (1980, σ. 153) ως «αντικειμενική συστοιχία»

2. Ο μοντερνισμός, με την ευρύτερη έννοια, εκφράζει τη σύγχρονη σκέψη και την πρακτική εφαρμογή της στο πλαίσιο της νεωτερικότητας. Πέρα από τον γενικό χαρακτήρα του, ο όρος δηλώνει και ένα πλέγμα καλλιτεχνικών, φιλοσοφικών και πολιτικών ρευμάτων που εμφανίστηκαν στη Δύση από τα τέλη του 19ου αιώνα, ως απόκριση στις ραγδαίες αλλαγές που επέφερε η νεωτερικότητα, ο καπιταλισμός και η τεχνολογική πρόοδος μετά τον Διαφωτισμό. Η ποίηση αποτέλεσε το πρώτο λογοτεχνικό είδος που προσέλαβε μοντερνιστικά χαρακτηριστικά, αρχικά με τους Γάλλους ποιητές Charles Baudelaire, Lautréamont, Stéphane Mallarmé, Arthur Rimbaud και Paul Verlaine. Στον 20ό αιώνα, εξέχοντες εκφραστές της μοντερνιστικής ποίησης υπήρξαν οι Guillaume Apollinaire, Paul Valéry, Rainer Maria Rilke, T. S. Eliot, Ezra Pound και William Butler Yeats. Παράλληλα, καλλιτεχνικά κινήματα όπως ο εξπρεσιονισμός (κυρίως γερμανικός), ο υπερρεαλισμός (André Breton, Paul Éluard κ.ά.) και ο φουτουρισμός (με κύριο εκπρόσωπο τον Vladimir Mayakovsky στη Ρωσία) είτε εντάσσονται στο εσωτερικό του μοντερνιστικού φαινομένου είτε λειτουργούν ως ριζοσπαστικές πρωτοπορίες που υπερβαίνουν τα όριά του. Κύρια χαρακτηριστικά της μοντερνιστικής ποιητικής αποτελούν η αποδόμηση της παραδοσιακής μορφής, η καθιέρωση του ελεύθερου στίχου, η παραβίαση συντακτικών και σημειοσυντακτικών κανόνων, η χρήση αντιποιητικών στοιχείων, οι τολμηροί μεταφορικοί συσχετισμοί και η αφθονία ελεύθερων συνειρμών, ιδίως στην υπερρεαλιστική γραφή. Η ποίηση απομακρύνεται από την αρχή της μίμησης της πραγματικότητας και αυτονομείται ως αισθητική και γλωσσική πράξη με πολυσημική, υπαινικτική λειτουργία. (Μουλλάς, 1992)

3. Στο: Ημερολόγιο καταστρώματος, Γ΄ Ποιήματα

Αυτή η αρχή της «μυθικής μεθόδου» αναδεικνύεται με χαρακτηριστικό τρόπο στην ποίηση του Σεφέρη, ιδίως στην αξιοποίηση του τραγικού μύθου. Στην ποιητική του διαδρομή, από το *Μυθιστόρημα* έως τα *Τρία Κρυφά Ποιήματα*, η παρουσία τραγικών μορφών-ηρώων όπως ο Ορέστης, η Κλυταιμνήστρα και ο Αγαμέμνων είναι σταθερή. Στο ποίημα «Ελένη», οι στίχοι του Ευριπίδη παρατίθενται αυτούσιοι και λειτουργούν ως αφετηρία ποιητικής δημιουργίας. Αντίστοιχα, στην ενότητα ΙΣΤ΄ του *Μυθιστορήματος*, ο πλαγιοτίτλος «ὄνομα δ' Ὀρέστης» παραπέμπει στον στίχο 694 της *Ηλέκτρας* του Σοφοκλή, με τον Σεφέρη να επεξεργάζεται ποιητικά το πρόσωπο του Ορέστη σε μια σύγχρονη ποιητική εκφορά (Μαρωνίτης, 2006, σ. 78). Αλλά και η φωνή του Αισχύλου διαπερνά το έργο του Σεφέρη. Όπως υπογραμμίζει ο Γ. Δάλλας (2004, σσ. 83-4), αυτή η παρουσία είναι εμφανής όχι μόνο στο *Μυθιστόρημα*, αλλά και στα ποιήματα της *Γυμνοπαιδίας* («Μυκήνες») και στο *Τετράδιο Γυμνασμάτων*. Από τη ρήση του Ορέστη «μέμνησο λουτρῶν οἷς ἐνοσφίσθης[4]» και την «ανεξάντλητη πορφύρα» του αίματος, μέχρι το «ὁρῶμεν ἀνθοῦν πέλαγος Αἰγαῖον νεκροῖς[5]» και το σπαρακτικό «Γιου! Γιου! Πούουου… Παξ![6]», ο φθεγματικός, τελετουργικός λόγος του Αισχύλου υπογραμμίζει τη μοίρα, τη Νέμεση και τη θεοδικία, με κυρίαρχες μορφές τον Αγαμέμνονα και τον Ορέστη «έναντι του Οδυσσέα και του Ελπήνορα» (Δάλλας, ό.π.).

Ο Σεφέρης αξιοποιεί τον μύθο για να οικοδομήσει έναν παραλληλισμό ανάμεσα στον αρχαίο κόσμο και στη σύγχρονη ιστορική συνθήκη· οι τραγικοί ήρωες μετατρέπονται σε σύμβολα του ατόμου που υποφέρει από τις ιστορικές συγκυρίες. Ο Ορέστης και η Ανδρομάχη, στο ΙΖ΄ του *Μυθιστορήματος*, λειτουργούν ως personae του ίδιου του ποιητή ή και κάθε ανθρώπου που ζει ως έρμαιο της Ιστορίας (Keeley, 1987, σ. 99 σημ. 5). Η τραγικότητα στη σεφερική ποίηση δεν συνιστά το θέμα ή τη μορφή, αλλά, τον ίδιο τον πυρήνα μιας ανθρωπολογικής και ηθικής διερώτησης για τη μοίρα του ανθρώπου σε έναν αποσταθεροποιημένο κόσμο.

Τα κείμενα : Ποιητικές μεταμορφώσεις του μύθου

Η τραγική ιστορία των Ατρειδών, όπως ενσωματώνεται και μετασχηματίζεται στην ποιητική του Γιώργου Σεφέρη, ανιχνεύεται με χαρακτηριστική ένταση σε ποιητικά κείμενα που καλύπτουν όλη την έκταση της δημιουρ-

4. Αισχύλου, Ορέστεια (Χοηφόροι), στ.491 (:Θυμήσου το λουτρό όπου σε σκότωσαν[…]).
5. Αισχύλου, Ορέστεια (Αγαμέμνων), στ.659 (:Βλέπουμε το Αιγαίο πέλαγος να ναι ανθισμένο με νεκρούς[…]).
6. ετράδιο Γυμνασμάτων, Ο κ. Στράτης Θαλασσινός: πέντε ποιήματα του κ. Σ. Θαλασσινού, Γ΄: Όλα περνούν «Ξεχάσαμε τον ηρωικό μας αντίλογο με τις Ευμενίδες /μας πήρε ο ύπνος μάς πήραν για πεθαμένους κι έφυγαν φωνάζοντας /«Γιου! Γιου! Πούουου… παξ!» βρίζοντας τους θεούς που μας προστατεύουν.» («Ιού ιού πύπαξ· επάθομεν, φίλαι», Ευμενίδες 143 [Σημείωση του ποιητή]).

γικής του πορείας: το «ὄνομα δ' Ὀρέστης» από το *Μυθιστόρημα* (1935), την «Ελένη» από το *Ημερολόγιο καταστρώματος Γ΄* (1955), καθώς και το ποίημα «Επί σκηνής» Γ΄ από τα *Τρία κρυφά ποιήματα* (1966). Κοινός παρονομαστής των ποιημάτων είναι η δραματική αναφορά στην τραγική μοίρα των ηρώων, του οίκου των Ατρειδών, μέσω μιας στοχαστικής, βιωματικής και υπαινικτικής μοντερνιστικής γλώσσας.

Η παρουσίασή μας προσεγγίζει τα ποιήματα αυτά ως σύγχρονες αποκρίσεις στον αρχαίο μύθο, όπου η τραγική μνήμη ενεργοποιείται ως προσωπικό και συλλογικό υπαρξιακό πεδίο. Το προσωπείο των Ατρειδών —ως αναφορά στον τίτλο της παρούσας μελέτης— δηλώνει τη θεατρική προέλευση των ηρώων, την ενσώματη τραγικότητά[7] τους και, ταυτόχρονα, υποδηλώνει τη βαθύτερη σύνδεση του ποιητικού λόγου του Σεφέρη με τη σκηνική καταγωγή του μύθου. Η προσέγγιση αυτή εντάσσεται οργανικά στη μοντερνιστική ποιητική του Σεφέρη, καθώς ο μύθος δεν λειτουργεί ως αφήγηση του παρελθόντος, αλλά ως αφορμή για υπαρξιακό αναστοχασμό. Η διακειμενικότητα, η αποσπασματική σύνθεση και η συμβολική λειτουργία της γλώσσας αποκαλύπτουν τη μετατροπή της τραγικής παράδοσης σε προσωπικό και συλλογικό βίωμα, σύμφυτο με την υπαρξιακή και ποιητική προβληματική της νεωτερικότητας.

«ὄνομα δ' Ὀρέστης ΙΣΤ'»: το διακείμενο

Ο Σεφέρης, χρησιμοποιώντας ελεύθερα λέξεις και φράσεις από το αρχαίο κείμενο, παρουσιάζει έναν Ορέστη που βιώνει βαθιά σύγχυση[8]. Σε αντίθεση με τον Ορέστη του Σοφοκλή, που δεν βιώνει το ψεύδος της αρματοδρομίας αλλά το σχεδιάζει, ο σεφερικός ήρωας μετέχει στο ανύπαρκτο γεγονός και το ζει με ένταση. Έτσι, απομακρύνεται από τον μυθολογικό

7. Ο όρος «ενσώματη τραγικότητα» παραπέμπει στη σωματοποιημένη, βιωματική διάσταση του τραγικού πάθους, όπως αυτή δεν απαντά μόνο ως θέμα ή λόγος, αλλά ως πλήρης ύπαρξη και εμπειρία των ηρώων, σε συνέχεια της σκηνικής τους καταγωγής από την τραγωδία. Στο πλαίσιο της μοντερνιστικής ποιητικής του Σεφέρη, η τραγικότητα των μυθικών μορφών δεν παραμένει αναφορά σε ένα μακρινό παρελθόν, αλλά ενσαρκώνεται ποιητικά ως φωνή, σιωπή, ενοχή και υπαρξιακό ρήγμα. Βλ. Loraux (2002), The Mourning Voice, *σσ.* 35–38.

8. Στο έργο του Σοφοκλή, ο Ορέστης προχωρά συνειδητά και βάσει σχεδίου στη μητροκτονία, πράξη που συνιστά ταυτόχρονα ηθική δικαίωση και συμμόρφωση προς τον χρησμό του Απόλλωνα. Σε αντίθεση με την αισχύλεια εκδοχή, το τέλος του δράματος δεν σηματοδοτεί τον καταποντισμό του ατόμου εξαιτίας της αγεφύρωτης αντίθεσης ανάμεσα στη θεϊκή βούληση και τα ανθρώπινα σχέδια. Αντίθετα, καταλήγει στην ψυχική ανακούφιση των προσώπων – της Ηλέκτρας και του Ορέστη – οι οποίοι κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν ακραία ηθικά διλήμματα.
Ο τίτλος ὄνομα δ' Ὀρέστης προέρχεται από τη ρήση του Παιδαγωγού, ο οποίος εμφανίζεται σε σκηνή όπου διακόπτεται η αντιπαράθεση μεταξύ της Ηλέκτρας και της Κλυταιμνήστρας. Η Ηλέκτρα θρηνεί, ελπίζοντας στην επιστροφή του Ορέστη, ενώ η Κλυταιμνήστρα, φοβούμενη μια τυφλή εκδίκησή του, προσφέρει χοές. Ο Παιδαγωγός ανακοινώνει την ψευδή είδηση ότι ο Ορέστης σκοτώθηκε σε αρματοδρομία στους Δελφούς, λίγο πριν τη λαμπρή του νίκη. Η είδηση αυτή ανακουφίζει προσωρινά την Κλυταιμνήστρα, που θεωρεί πως διασώζεται, ενώ καταρρακώνει την Ηλέκτρα, καθώς χάνεται για εκείνη κάθε ελπίδα απονομής δικαιοσύνης.
Ο Ορέστης, όπως παρουσιάζεται στο έργο, είναι μεθοδικός και συγκροτημένος· δεν αποκαλύπτει την ταυτότητά του εξ αρχής. Αντίθετα, σκηνοθετεί τον θάνατό του ώστε να κατευνάσει τον φόβο της μητέρας του, να διερευνήσει τις προθέσεις της αδελφής του και τελικά να εκτελέσει – ως πράξη ηθικού χρέους και σύμφωνα με την εντολή του Απόλλωνα – τη δολοφονία του μιαρού ζεύγους, Κλυταιμνήστρας και Αίγισθου.

του χαρακτήρα και μετατρέπεται σε μια σύγχρονη φιγούρα, εγκλωβισμένη στην ψευδαίσθηση. Όπως σημειώνει ο Δ. Μαρωνίτης (2006, σ. 79), «η τροπή της πλασματικής σκηνοθεσίας σε πραγματική» αποτελεί το εύρημα του Σεφέρη και τρόπο μεταφοράς του μύθου στην εποχή μας […]».

Η πρώτη ενότητα του ποιήματος (στ. 1-5) εστιάζει στον Ορέστη τη στιγμή ενός επινοημένου θριάμβου, όπως αυτός βιώνεται στη σφενδόνη (στις κερκίδες του σταδίου), υπό το επίμονο βλέμμα του πλήθους. Η επανάληψη και οι εικόνες των «αιμάτινων κύκλων» δημιουργούν αίσθηση εγκλωβισμού σε έναν βίαιο αγώνα, όπου η ένταση της δημόσιας θέασης συνυφαίνεται με μια υπόγεια απειλή.

Η δεύτερη ενότητα του ποιήματος (στ. 6–24) αποτελεί έναν εσωτερικό μονόλογο, ο οποίος, σύμφωνα με τον Vitti, ακολουθεί «άμεσα την ψυχική ροή» ενός υποκειμένου σε κατάσταση σύγχυσης (Vitti, [3]1994, σ. 73). Το ποιητικό υποκείμενο δεν είναι πια ο θριαμβευτής των πρώτων στίχων· μεταφέρεται στην καρδιά μιας εφιαλτικής αρματοδρομίας, βιωμένης με ένταση και ασφυκτική πίεση. Ο Ορέστης εμφανίζεται πλέον ηττημένος εσωτερικά. Αρνείται την αξία της δύναμης, αναζητώντας καταφύγιο στην έννοια της Μοίρας ή της θεϊκής βούλησης, σε μια απόπειρα να δικαιολογήσει τη δική του αδράνεια ή παθητικότητα

Ορέστης - Σεφέρης: Το τραύμα του ξεριζωμού ως ποιητικός άξονας

Η έκδοση του *Μυθιστορήματος* τον Μάρτιο του 1935 σηματοδοτεί για τον Σεφέρη την ολοκλήρωση μιας εσωτερικής «οδύσσειας» και μιας ποιητικής πορείας, που συνδέεται με την παραδοχή της λογοτεχνικής του κλίσης ήδη από την περίοδο των σπουδών του στο Παρίσι (Beaton, 2003, σ. 203). Η προσφυγική του συνείδηση, ενισχυμένη από την απώλεια της Μ. Ασίας το 1922, διαμόρφωσε βαθιά το υπαρξιακό του βίωμα, σημαδεύοντας τη συναισθηματική του σχέση με την πατρίδα και εντείνοντας την αίσθηση αποξένωσης. Κατά την επιστροφή του στην Αθήνα το 1931, πριν την ανάληψη των διπλωματικών του καθηκόντων, βίωσε την αδυναμία προσαρμογής σε μια κοινωνία αποδιοργανωμένη, τραυματισμένη από τη Μικρασιατική Καταστροφή και την πολιτική αστάθεια των ετών 1922–1936 (Beaton, ό.π., σ. 114).

Στο ποίημα *ὄνομα δ' Ὀρέστης*, η φιγούρα του Ορέστη προσλαμβάνει προσωπικές διαστάσεις· ενσαρκώνει το αίσθημα απώλειας, την αδράνεια και την ψυχική διάλυση. Οι «μαύρες Ευμενίδες που βαριούνται» δεν καταδιώκουν ακόμη, αλλά αναμένουν το αναπόφευκτο. Ο ήρωας, σαν

τον ίδιο τον ποιητή, περιφέρεται εγκλωβισμένος σ' έναν φαύλο κύκλο ενοχής και ιστορικής ευθύνης. Ο σεφερικός Ορέστης λειτουργεί ως προσωπείο μέσα από το οποίο αναδεικνύεται το άτομο σε κάθε ιστορική περίοδο. Η μυθική μέθοδος, όπως την έχει διατυπώσει ο Eliot, εξασφαλίζει τη διαχρονική συνταύτιση του μυθικού και του ιστορικού χρόνου. Έτσι, ο μύθος των Ατρειδών, που από την εποχή του Ομήρου και του Αισχύλου «αποτελούσε μέρος της κληρονομιάς του Ελληνισμού» (Beaton, 1996, σ. 212), ανανεώνεται στη συνείδηση του ποιητή και αποκτά σύγχρονες ιστορικές αναλογίες. Η Μικρασιατική Εκστρατεία και η Καταστροφή του 1922 συνιστούν το νέο αιματηρό κεφάλαιο αυτής της διαχρονικής αλυσίδας.

Έτσι ο Ορέστης, ως δημιούργημα της μοντερνιστικής ποιητικής του Σεφέρη, αναδεικνύεται σε προσωπείο πίσω από το οποίο αποκρυσταλλώνεται η μορφή του σύγχρονου ανθρώπου – του υποκειμένου που ενεργεί και πάσχει σε κάθε ιστορική συγκυρία. Μέσω της «μυθικής μεθόδου», επιτυγχάνεται μια συνειρμική και συμβολική αντιστοίχιση ανάμεσα στον μυθικό και τον σύγχρονο κόσμο, η οποία φωτίζει τη διαρκή παρουσία του παρελθόντος στο παρόν. Το παρόν συνομιλεί με το παρελθόν, ενώ το παρελθόν μετουσιώνεται στο φως του παρόντος, επιβεβαιώνοντας τον «χρονικό συνταυτισμό» του Eliot. Το πρόσωπο του Ορέστη, ως συμβολική κατασκευή, καθίσταται αντικείμενο ποικίλων ερμηνειών, ανάλογα με το θεωρητικό και αναγνωστικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται Η μοντερνιστική ποίηση, και ιδίως αυτή του Σεφέρη, χαρακτηρίζεται από εγγενή πολυσημία και από τη δυνατότητα πολλαπλών, συχνά αντιθετικών, αναγνώσεων του ποιητικού λόγου

Η Ελένη του Ευριπίδη και του Σεφέρη

Το ποίημα «Ελένη» γράφτηκε το φθινόπωρο του 1953, με αφορμή την πρώτη επίσκεψη του Σεφέρη στην Κύπρο, και πρωτοδημοσιεύτηκε στη *Νέα Εστία* το 1954. Συμπεριλήφθηκε το 1955 στη συλλογή *...Κύπρον, οὗ μ' ἐθέσπισεν...*, η οποία μετονομάστηκε το 1962 σε *Ημερολόγιο καταστρώματος, Γ΄*. Ο Σεφέρης δεν αντλεί από την ομηρική εκδοχή του μύθου, αλλά από τον «αντιμύθο», κατά τον οποίο η Ελένη δεν πήγε στην Τροία αλλά παρέμεινε στην Αίγυπτο – εκδοχή που διασώζει ο Ηρόδοτος (*Ιστορίη* Β΄ 112–120) και υιοθετεί και ο Στησίχορος στην *Παλινωδία* του. Ο Πλάτων[9] μνημονεύει την παλινωδία αυτή στον *Φαίδρο* (243a), αναφε-

9. «[…] ἔστιν δὲ τοῖς ἁμαρτάνουσι περὶ μυθολογίαν καθαρμὸς ἀρχαῖος, ὃν Ὅμηρος μὲν οὐκ ᾔσθετο, Στησίχορος δέ. τῶν γὰρ ὀμμάτων στερηθεὶς διὰ τὴν Ἑλένης κακηγορίαν οὐκ ἠγνόησεν ὥσπερ Ὅμηρος, ἀλλ' ἅτε μουσικὸς ὢν ἔγνω τὴν αἰτίαν, καὶ ποιεῖ εὐθὺς /οὐκ ἔστ' ἔτυμος λόγος οὗτος,/οὐδ' ἔβας ἐν νηυσὶν εὐσέλμοις, [243b] οὐδ' ἵκεο Πέργαμα Τροίας· καὶ ποιήσας δὴ πᾶσαν τὴν καλουμένην Παλινῳδίαν παραχρῆμα ἀνέβλεψεν. ἐγὼ οὖν σοφώτερος ἐκείνων γενήσομαι κατ' αὐτό γε τοῦτο· πρὶν γάρ τι παθεῖν διὰ τὴν τοῦ Ἔρωτος κακηγορίαν πειράσομαι αὐτῷ ἀποδοῦναι τὴν παλινῳδίαν, γυμνῇ τῇ κεφαλῇ καὶ οὐχ ὥσπερ τότε ὑπ' αἰσχύνης ἐγκεκαλυμμένος. […]» (Πλάτων, Φαίδρος : 243a-b).

ρόμενος στην τύφλωση του ποιητή ως τιμωρία για την «κακηγορία» του απέναντι στην Ελένη.

Στην «Ελένη», ο Σεφέρης αντλεί και από την τραγωδία του Ευριπίδη, παραφράζοντας με σχετική ελευθερία στίχους όπως οι 148–150, 582 και 705–706. Ο ποιητής εστιάζει στον Τεύκρο, τον εξόριστο τοξότη του Τρωικού πολέμου, ο οποίος σύμφωνα με τον χρησμό του Απόλλωνα, ίδρυσε νέα Σαλαμίνα στην Κύπρο. Πριν φτάσει εκεί, διέρχεται από την Αίγυπτο και συναντά την Ελένη, η οποία αποκαλύπτει ότι στην Τροία πήγε μόνο το είδωλό της, ενώ η ίδια είχε μεταφερθεί από τον Ερμή στο παλάτι του Πρωτέα.

Η επιλογή της εκδοχής αυτής από τον Σεφέρη υποδηλώνει, όπως σημειώνει ο Γ. Δάλλας, μια μοντερνιστική ανάγνωση της Ιστορίας, όπου η μεταφορά του ψευδαισθητικού είδωλου παραπέμπει σε πολέμους που γίνονται για ιδέες απατηλές και άυλες – «πολεμήσαμε και τώρα, όπως και τότε, για μια απατηλή και άπιαστη, άσαρκη ιδέα» (Δάλλας, 2004, σ. 147). Όπως σημειώνει ο Μαλαφάντης (2013, σ. 171) στο ποίημα αυτό έχουμε ένα δεύτερο απολογισμό του Β' παγκοσμίου πολέμου καθώς ο πρώτος έγινε το 1944 με τον «Τελευταίο Σταθμό»

Στο ποίημα αξιοποιείται η «μυθική μέθοδος», μέσω της οποίας επιτυγχάνεται η παράλληλη ανάγνωση ανάμεσα στη μορφή του Τεύκρου και στην προσωπική εμπειρία του ίδιου του ποιητή. Ο ήρωας της τραγωδίας, εκδιωγμένος από την πατρίδα του, φτάνει στην Κύπρο, φέροντας ακόμη τις τραυματικές μνήμες του Τρωικού Πολέμου. Η συνάντησή του με την Ελένη στην Αίγυπτο τον οδηγεί στη σκληρή διαπίστωση ότι ο δεκαετής πόλεμος διεξήχθη για ένα απατηλό είδωλο, μια νεφέλη, αφού η Ελένη δεν βρέθηκε ποτέ στην Τροία. Το 1953, ο Σεφέρης φτάνει επίσης στην Κύπρο, κουβαλώντας τις μνήμες του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου και του Εμφυλίου. Η παρουσία της Μεγάλης Βρετανίας στο νησί, ήδη από το 1878, και οι εντεινόμενες διεκδικήσεις του κυπριακού λαού υπό τον Αρχιεπίσκοπο Μακάριο διαμορφώνουν ένα πολιτικό περιβάλλον έτοιμο για σύγκρουση. Ο ποιητής, έχοντας βιώσει τις τραγικές συνέπειες αλλεπάλληλων πολέμων, συλλαμβάνει τα προμηνύματα νέας αιματοχυσίας και εκφράζει στο ποίημα την αντιπολεμική του στάση. Η φωνή του ποιητή συνυφαίνεται με τη φωνή του Τεύκρου, καθώς οι βιωματικές διαδρομές και οι στοχασμοί των δύο μορφών διασταυρώνονται σε ένα κοινό εσωτερικό τοπίο εξορίας, απώλειας και ιστορικής ματαίωσης**.**

Η διακειμενική σύνδεση του ποιήματος «Ελένη» με την τραγωδία του Ευριπίδη δηλώνεται ρητά από τον ίδιο τον Σεφέρη στο δοκίμιό του

«Η ωραία Ελένη» (1966), όπου αναφέρει πως η «καινούρια Ελένη[10]» του Ευριπίδη τού έδωσε έναν «μαθηματικό τύπο της ματαιότητας και του εμπαιγμού του πολέμου». Η ευριπίδεια επίδραση επισημαίνεται ήδη στο motto[11] του ποιήματος (Μαλαφάντης, ό.π., σ. 172) το οποίο περιλαμβάνει τρία αποσπάσματα από την *Ελένη* του Ευριπίδη: η ίδρυση της νέας Σαλαμίνας από τον Τεύκρο, η δήλωση της Ελένης ότι στην Τροία δεν πήγε η ίδια αλλά το είδωλό της, και η απορία του αγγελιαφόρου για το αν ο πόλεμος έγινε για μια νεφέλη. Τα αποσπάσματα αυτά, συνοψίζοντας δύο διαφορετικές εκδοχές του μύθου, καθορίζουν θεματικά τη σύνθεση: Κύπρος και ελληνισμός, είδωλο και νεφέλη ως σύμβολα ματαιότητας και πλάνης.

Τεύκρος-Σεφέρης: Το υπαρξιακό βίωμα και οι σύγχρονες προεκτάσεις

Ο Τεύκρος έζησε τον δεκαετή Τρωικό Πόλεμο, για χάρη μιας γυναίκας που δεν ήταν πραγματική, για ένα είδωλο. Ενώ, ο Σεφέρης γνώρισε τις πολλαπλές συμφορές των Ελλήνων κατά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο και τον Εμφύλιο. Η σύγχρονη περιπέτεια τον Ελλήνων ξεκίνησε την 28η Οκτωβρίου του 1940 με την έναρξη του πολέμου με την Ιταλία και ολοκληρώθηκε ως ένα βαθμό τον Αύγουστο του 1949 με τη λήξη των εχθροπραξιών του εμφυλίου. Αν και θα πρέπει να τονιστεί πως τα μίση που προκάλεσε ο εμφύλιος συνέχισαν να επηρεάζουν τις ζωές των Ελλήνων για πολλά χρόνια ακόμα. Κι όπως ο Τεύκρος αναρωτιέται για ποιο λόγο τελικά πολέμησε στην Τροία, έτσι κι ο Σεφέρης αναρωτιέται ποιος ήταν τελικά ο λόγος που οι Έλληνες σκοτώθηκαν κατά χιλιάδες στα πεδία της μάχης, ή έπεσαν νεκροί από την πείνα στα χρόνια της Κατοχής ή ακόμη χειρότερα σφαγιάστηκαν από αδελφικά χέρια στον εμφύλιο. Ποιος ο λόγος που σφράγισε τις ζωές των Ελλήνων; Η εξυπηρέτηση φυσικά των συμφερόντων άλλων χωρών, οι οποίες μπορεί τελικά να πήραν από τους Έλληνες ό,τι ήθελαν αλλά ουδέποτε τους απόδωσαν αυτό που τους ανήκει.

Ο Τεύκρος και, μέσω αυτού, ο Σεφέρης, εκφράζουν την απογοήτευση απέναντι στην Ιστορία που επαναλαμβάνεται, καθώς και τη δυσπιστία απέναντι σε κάθε εξουσία ή δύναμη που οδηγεί ξανά τους

10. Η «καινή Ελένη», όπως ονομάζεται στις Θεσμοφοριάζουσες από τον Αριστοφάνη (βλ. Γαραντούδης & Καγιαλής, 32012, σσ. 260-1).
11. ΤΕΥΚΡΟΣ: …ἐς γῆν ἐναλίαν Κύπρον, οὗ μ’ ἐθέσπισεν
οἰκεῖν Ἀπόλλων, ὄνομα νησιωτικὸν
Σαλαμῖνα θέμενον τῆς ἐκεῖ χάριν πάτρας.
.....
ΕΛΕΝΗ: Οὐκ ἦλθον ἐς γῆν Τρῳάδ’, ἀλλ’ εἴδωλον ἦν.
.....
ΑΓΓΕΛΟΣ: Τί φῄς;
Νεφέλης ἄρ’ ἄλλως εἵχομεν πόνους πέρι;
ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ, ΕΛΕΝΗ
«Τ’ αηδόνια δε σ’ αφήνουνε να κοιμηθείς στις Πλάτρες.»

ανθρώπους στον όλεθρο. Στην καταληκτική ενότητα του ποιήματος, ο ποιητής διατυπώνει το επιμύθιο: μια πικρή, τελική διαπίστωση που συνοψίζει όσα έχουν προηγηθεί. Επαναλαμβάνει για άλλη μια φορά, ρητορικά, τη φράση «αν είναι αλήθεια[12]», εκφράζοντας βαθιά αμφιβολία για το αν οι άνθρωποι έχουν τη δυνατότητα να διδαχθούν από την ιστορία και τα τραγικά λάθη του παρελθόντος. Ο ποιητής αναρωτιέται αν είναι δυνατό, ύστερα από χρόνια, ένας άλλος Τεύκρος, ένας άλλος Αίαντας, Πρίαμος, Εκάβη ή ακόμη και ένας άγνωστος, χωρίς όνομα, που όμως θα έχει ζήσει την ίδια φρίκη, θα έχει δει τον Σκάμανδρο να πλημμυρίζει από πτώματα, να μη μπορέσει να ακούσει – ή να μη θελήσει να ακούσει – την τρομερή αλήθεια που μεταφέρουν οι μαντατοφόροι: ότι τόσος πόνος και τόση ζωή χάθηκαν μάταια, βυθίστηκαν στην άβυσσο «για ένα πουκάμισο αδειανό, για μιαν Ελένη». Ο Τεύκρος αναλογίζεται το μάταιο του δεκαετούς πολέμου στην Τροία και τον χωρίς λόγο θάνατο τόσων ανθρώπων, οι οποίοι θυσιάστηκαν για μια «νεφέλη»· για μια απατηλή παρουσία, τη στιγμή που η πραγματική Ελένη βρισκόταν στην Αίγυπτο. Όπως παρατηρεί χαρακτηριστικά ο Δάλλας (ό.π.) «η μεταφορικότητα [της εκδοχής αυτής] βρίσκει άμεση εφαρμογή στην εποχή μας: πολεμήσαμε και τώρα, όπως και τότε, για μια ψευδαίσθηση, για μια ιδέα απατηλή, άυλη, χωρίς σάρκα» (σ. 86). Το επιμύθιο αυτό, με τη μορφή υπαρξιακού και ιστορικού συλλογισμού, θέτει το ερώτημα της ανθρώπινης ευθύνης και επαναληψιμότητας της τραγωδίας, υπογραμμίζοντας τη ματαιότητα των θυσιών όταν αυτές βασίζονται σε ψευδαισθήσεις ή σκοπιμότητες έξω από τον έλεγχο του ανθρώπου. Το ερώτημα δεν αφορά μόνο το παρελθόν· είναι και προειδοποίηση για το μέλλον.

«Επί σκηνής», Γ'33 Τέλος φόρμας

Το ποίημα «Επί σκηνής», Γ΄, από τα *Τρία κρυφά ποιήματα* του Σεφέρη, εντάσσεται στον κύκλο των έργων του στα οποία ο αρχαίος ελληνικός μύθος, και ειδικά η τραγική παράδοση, λειτουργεί ως πηγή ποιητικής έμπνευσης και ως μηχανισμός αναστοχασμού. Ο Αισχύλος αποτελεί σταθερή αναφορά για τον Σεφέρη, όχι μόνο ως προς το ύφος και το ύψος της τραγικής έκφρασης, αλλά και ως προς τις θεματικές καταβολές των ποιημάτων του. Ο Σεφέρης συχνά ενσωματώνει αυτούσιους στίχους του αρχαίου ποιητή ή εμπνέεται από αυτούς για να διαμορφώσει ένα νέο ποιητικό σύμπαν.

12. «αν είναι αλήθεια /πως κάποιος άλλος Τεύκρος, ύστερα από χρόνια, / ή κάποιος άλλος Αίαντας ή Πρίαμος ή Εκάβη / ή κάποιος άγνωστος, ανώνυμος, που ωστόσο / είδε ένα Σκάμαντρο να ξεχειλάει κουφάρια, / δεν το 'χει μες στη μοίρα του ν' ακούσει / μαντατοφόρους που έρχουνται να πούνε / πως τόσος πόνος τόση ζωή / πήγαν στην άβυσσο / για ένα πουκάμισο αδειανό για μιαν Ελένη.»

Στο *Μυθιστόρημα*, Γ΄, εμφανίζεται ο πλαγιότιτλος «μέμνησο λουτρῶν οἷς ἐνοσφίσθης», άμεση αναφορά στους *Χοηφόρους* του Αισχύλου (στ. 491), με εμφανή στόχο τη σύνδεση της τραγικής μνήμης και της πράξης εκδίκησης με το παρόν ποιητικό υποκείμενο (Μαρωνίτης, 2006, σ. 151-2). Αντίστοιχα, στο ποίημα «ὄνομα δ' Ὀρέστης», ΙΣΤ΄, εντοπίζεται ο παραλληλισμός της Κλυταιμνήστρας με τη θάλασσα, με άμεση σύνδεση στον στίχο 958 του *Αγαμέμνονα*: «ἔστιν θάλασσα —τίς δέ νιν κατασβέσει;». Το ερώτημα αυτό, ως ποιητικό μοτίβο, εξελίσσεται σε εμμονή για τον Σεφέρη και καταλήγει να επανεμφανίζεται στον κύκλο των *Κρυφών ποιημάτων*, ιδιαίτερα στο «Επί σκηνής», Γ΄, όπου η μορφή της Κλυταιμνήστρας γίνεται συμβολική μορφή τραγικής φθοράς και εσωτερικής ρήξης (Μαρωνίτης, ό.π.).

Ο αρχαίος μύθος, η υπαρξιακή αναμέτρηση και η ποιητική κάθαρση

Η συλλογή *Τρία κρυφά ποιήματα* του Γιώργου Σεφέρη, που εκδόθηκε τον Δεκέμβριο του 1966, αποτελεί το τελευταίο ποιητικό έργο που δημοσιεύει ο ίδιος ο ποιητής πριν τον θάνατό του το 1971. Θεωρείται συμπύκνωση της ποιητικής του ωριμότητας, στην οποία ο λόγος εμφανίζεται λιτός, απογυμνωμένος και κοφτός, με ύφος που προσομοιάζει στην προφορική γλώσσα. Όπως παρατηρεί ο Δημήτρης Μαρωνίτης, «ο διδακτικός τόνος […] γνωρίζει τη μεγαλύτερή του πύκνωση και ταυτόχρονα τη μεγαλύτερή του διαύγεια» (Μαρωνίτης, ό.π., σ. 143). Η συλλογή διαρθρώνεται σε εικοσιοκτώ ποιητικά αποσπάσματα, τα οποία περιλαμβάνουν πληθώρα πολιτισμικών και φιλοσοφικών αναφορών: από τον Ηράκλειτο, τον χριστιανισμό και το αρχαίο δράμα, έως την Αναγέννηση, τα λαϊκά έθιμα, τον Δάντη και τα *Four Quartets* του T. S. Eliot. Η έκφραση συχνά γίνεται υπαινικτική, με κρυπτικό χαρακτήρα που υπερβαίνει τη γλώσσα της ποίησης (Beaton, 1996, σ. 266), ενώ το υπαρξιακό βάθος των ποιημάτων αποτυπώνεται μέσα από μια μεταφυσική ή θρησκευτική αγωνία, η οποία εκφράζει την αναμονή του τέλους και τον απολογισμό της ανθρώπινης ζωής.

Η αφορμή για τη συγγραφή της συλλογής εντοπίζεται στην επίσκεψη του Σεφέρη στην Πάτμο το 1955, νησί της Αποκάλυψης, όπου ο ποιητής εμβαθύνει στην προφητική διάσταση του κειμένου και επιχειρεί τη «μεταγραφή» του στη δημοτική. Παράλληλα μεταφράζει το *Άσμα ασμάτων*, συγγράφει δοκίμια και διατηρεί απόσταση από την πολιτική εμπλοκή, όπως και άλλοι ποιητές της δεκαετίας του '60, οι οποίοι επιλέγουν τη γλώσσα του ερμητισμού (Beaton, ό.π.). Η συγκυρία της εποχής

– οι συνεχείς εκλογικές αναμετρήσεις, η δολοφονία του Γρηγόρη Λαμπράκη το 1963 και η επιβολή της δικτατορίας το 1967 – συνθέτουν ένα σκηνικό πολιτικής αστάθειας και καταπίεσης που επηρεάζει έμμεσα την ποιητική φωνή.

Στο πλαίσιο αυτό, η *μυθική μέθοδος* αξιοποιείται από τον Σεφέρη με τρόπο λεπταίσθητο και υπαινικτικό, όπως επισημαίνει ο Μαρωνίτης: «γίνεται τόσο διακριτικό και λεπτό [το δίχτυ των παραπομπών στην αρχαία πηγή] που παραμένει σχεδόν αόρατο» (Μαρωνίτης, 2006, σ. 152). Ο ποιητής ανακαλεί την τεχνική της «αντικειμενικής συστοιχίας» του Eliot, ενσωματώνοντας μυθολογικές μορφές και παραστάσεις που λειτουργούν ως συναισθηματικά ισοδύναμα για τη σύγχρονη εμπειρία της κρίσης, της βίας και της εσωτερικής φθοράς. Έτσι, η επιστροφή στην «εσωτερικότητα» των πρώτων του έργων συνδυάζεται με την οδυνηρή ανασύνθεση εικόνων φρίκης, ιστορικής ή υπαρξιακής (Beaton, 1996, σ. 267).

Ενδεικτικό παράδειγμα αυτής της ποιητικής λειτουργίας αποτελεί το ποίημα «Επί σκηνής», Γ΄, όπου αναβιώνει η μορφή της Κλυταιμνήστρας λίγο πριν από τη θανάτωσή της, σύμφωνα με την αισχυλική Ορέστεια. Η Κλυταιμνήστρα παρουσιάζεται στη στιγμή της εκτέλεσης, «επί σκηνής», ενώπιον των φονιάδων της. Προφέρει τα τελευταία της λόγια, με αποκορύφωμα την ερώτηση: «μήπως δεν είμαι η θάλασσα;», η οποία παραπέμπει στον αισχυλικό στίχο «ἔστιν θάλασσα – τίς δέ νιν κατασβέσει;» (*Αγαμέμνων*, στ. 958). Η θάλασσα εδώ λειτουργεί όχι μόνο ως σύμβολο της αδάμαστης φύσης, αλλά και ως αλληγορία της αβύσσου της ανθρώπινης ύπαρξης, της μνήμης και του θανάτου.

Η σκηνική αυτή αναπαράσταση της θανάσιμης ώρας της Κλυταιμνήστρας αποκτά μεταφυσική διάσταση, καθώς ενσωματώνει την υπαρξιακή αγωνία του σύγχρονου ανθρώπου μπροστά στο φθαρτό τέλος. Το ερώτημα του ποιητικού προσώπου μετατρέπεται σε απόηχο μιας πανανθρώπινης αναζήτησης ταυτότητας, την ώρα του απολογισμού και της σύγκρουσης με το αναπόδραστο. Η Κλυταιμνήστρα, εν προκειμένω, δεν λειτουργεί μόνο ως τραγική φιγούρα αλλά ως διαχρονική μορφή, σύμβολο του ανθρώπου ενώπιον του θανάτου. Η ταύτιση της μορφής αυτής με τη θάλασσα παραπέμπει εμμέσως και στην προσωπική εμπειρία του Σεφέρη με την Ιωνία. Κατά την επίσκεψή του στη Σμύρνη το 1950, γράφει: «Στρίψαμε προς τη θάλασσα: όχι γαλήνη, αλλά μια εφιαλτική ακινησία. Το τοπίο ήταν το εσωτερικό μιας σφαίρας, και τα πράγματα, κλεισμένα μέσα σ' αυτή τη σφαίρα, κι εγώ μαζί τους, μίκραιναν ολοένα και στένευαν και χαλνούσαν, όσο να γίνουν μια τσακισμένη μακέτα των περασμένων, ξε-

χασμένη σ' ένα ράφι.» (Σεφέρης, *Μέρες Ε΄, 1 Γενάρη 1945 – 19 Απρίλη 1951*, σ. 78). Η εικόνα της θάλασσας ως απειλητικής και αλλοτριωμένης εντείνει το αίσθημα της απώλειας και της αποξένωσης – ακριβώς όπως και η Κλυταιμνήστρα του Σεφέρη, η οποία ακινητεί, εκτεθειμένη και ανυπεράσπιστη, απέναντι στον θάνατο, παγιδευμένη ανάμεσα στη μνήμη και την τύχη της. Η πολυσημία των εικόνων εντείνεται μέσα από τον διάλογο με την παράδοση και την ποιητική λειτουργία των συμβόλων. Η σεφερική γραφή αγγίζει την εσωτερική, ανομολόγητη διάσταση του νοήματος, το οποίο υπερβαίνει την επιφανειακή αναπαράσταση. Και ενώ η Κλυταιμνήστρα υφίσταται την τιμωρία της, την καταδίκη και τη φθορά, η φωνή του ποιητή καταλήγει με μια πίστη στη δυνατότητα κάθαρσης και σωτηρίας: «Φώναξε τα παιδιά να μαζέψουν τη στάχτη / και να τη σπείρουν. / Ό,τι πέρασε, πέρασε σωστά» (*Τρία κρυφά ποιήματα*, στ. 117). Η στάχτη γίνεται φορέας ελπίδας – υπόμνηση ότι ακόμη και η καταστροφή μπορεί να δώσει νόημα, ακόμη και το τέλος μπορεί να δικαιώσει τη ζωή.

Συμπεράσματα

Η σύντομη αναφορά των ποιημάτων «όνομα δ' Ὀρέστης», «Ελένη» και «Επί σκηνής, Γ΄» φανερώνει την ουσιαστική ποιητική και υπαρξιακή διαδρομή του Γιώργου Σεφέρη, η οποία διατρέχει τρεις δεκαετίες και αρθρώνεται σε τρία διαφορετικά ιστορικά και προσωπικά συμφραζόμενα: τον μεσοπολεμικό στοχασμό και την εθνική αμηχανία, την ωριμότητα του ύστερου πολέμου και του Κυπριακού Αγώνα, και τη σιωπηρή, πικρή απόσυρση λίγο πριν την επιβολή της δικτατορίας. Η ποίησή του διατηρεί έναν νηφάλιο, «κουβεντιαστό» τόνο, απαλλαγμένο από ρητορικά στολίδια, μέσα από τον οποίο αναδύεται η τραγική αγωνία του ποιητή για την ιστορική μοίρα του ανθρώπου και ιδιαίτερα του ελληνισμού, αλλά και μια βαθιά στοχαστική αντιμετώπιση της απώλειας, του ξεριζωμού και του ηθικού κλονισμού. Ο λόγος του λειτουργεί ως εσωτερικός στοχασμός, όπου η μνήμη της Μικρασιατικής Καταστροφής, το τραύμα του πολέμου και ο απολογισμός της πολιτικής διαψεύσεως εσωτερικεύονται και μετασχηματίζονται σε πυκνό ποιητικό υλικό.

Ο Σεφέρης μεταγράφει σταθερά την εμπειρία της χαμένης πατρίδας και του απραγματοποίητου νόστου σε ποιητική ιδέα. Δεν επιδιώκει την επιστροφή αλλά τη συνείδηση της απώλειας· δεν νοσταλγεί απλώς την Ιωνία, αλλά την ενσωματώνει ως υπαρξιακό τοπίο. Το αίσθημα της καταστροφής, που ξεκινά από το 1922 και διαπερνά τον Β΄ Παγκόσμιο

Πόλεμο, τον Εμφύλιο και την αποτυχία του Κυπριακού αγώνα, αποκτά στον Σεφέρη ένα καθολικό βάθος, μετατρεπόμενο σε εσωτερική καταστροφή, ηθική φθορά και πολιτισμική σιωπή. Η αρχαία παράδοση και ειδικά το τραγικό διακείμενο δεν λειτουργούν ως διακοσμητικά σύμβολα αλλά ως όργανα ιστορικής αναγωγής και ψυχικής ανατομίας. Μέσω της μυθικής μεθόδου, το ιστορικό παρόν κωδικοποιείται και αποκτά βάθος και καθολικότητα. Ο μύθος επιτρέπει την απόσταση, την εστίαση και τον υπαινιγμό· δεν αποτελεί ευθεία αλληγορία, αλλά διαλεκτική μεταγραφή της εμπειρίας σε μορφή.

Η επίδραση των τραγικών ποιητών –ιδίως του Αισχύλου και της *Ορέστειας*– είναι εμφανής σε όλη την έκταση της ποιητικής παραγωγής του. Η Σεφερική γραφή αναζητά τον άνθρωπο μέσα στον κόσμο του πάθους και της ενοχής, εκεί όπου ο μύθος των Ατρειδών γίνεται προέκταση της σύγχρονης βίας. Ο Ορέστης, η Ηλέκτρα, η Κλυταιμνήστρα, η Ελένη, ο Αστυάναξ ή η Ανδρομάχη αποκτούν λειτουργία συμβολική και ψυχολογική· μετέχουν σε έναν κύκλο ακραίας φρίκης και οδύνης, ο οποίος αντικατοπτρίζει τα ιστορικά αδιέξοδα και τη συλλογική ενοχή. Ο Ορέστης εκφράζει τον ξεριζωμένο και αποπροσανατολισμένο άνθρωπο του Μεσοπολέμου, ενώ η Ελένη αντιπροσωπεύει την απάτη, την ιδεολογική φενάκη και τη ρητορική πλάνη του πολέμου. Στο τελευταίο στάδιο της ποιητικής του διαδρομής, η Κλυταιμνήστρα του «Επί σκηνής» Γ΄ δεν καταδικάζεται· μετατρέπεται σε φωνή υπαρξιακής αγωνίας, σε μορφή που περιμένει τη θάλασσα όχι ως κάθαρση αλλά ως παύση της συνείδησης, ως επέκεινα του βίου.

Η ποιητική χρήση του μύθου είναι μέσο για την εσωτερική επεξεργασία του τραύματος, για τη μετωνυμική αναπαράσταση του συλλογικού και ατομικού πόνου. Όπως παρατηρεί ο R. Keeley, η τεχνική του Σεφέρη δεν μοιάζει με το collage του Eliot, αλλά με τη φωτοσκίαση: μια διάταξη από φωτεινά και σκοτεινά μέρη, που αποκαλύπτουν μια ενοποιημένη ευαισθησία, ικανή να παρακολουθήσει τη σταθερότητα της ηθικής αναζήτησης μέσα στο χάος της Ιστορίας. Ο ποιητής δεν αντιπαραθέτει το παρελθόν στο παρόν· το παρελθόν επιστρέφει μέσα από το παρόν, το νοηματοδοτεί και το διαπερνά. Η «Ελένη» γράφεται την εποχή της κυπριακής κρίσης και αρθρώνει έναν λόγο βαθύτατης απογοήτευσης, ενώ το «ὄνομα δ'Ὀρέστης», με την απόσχιση της ταυτότητας, ανατέμνει τη μεταπολεμική αποξένωση. Το «Επί σκηνής» ολοκληρώνει αυτό τον κύκλο με έναν στοχασμό για τον θάνατο και τη φθορά, μέσω μιας θηλυκής μορφής που γίνεται υποδοχέας όλων των απωλειών και της σιωπής.

Η αρχαία τραγική ποίηση αποτελεί ένα ζωντανό σώμα νοημάτων και κάθε νέα χρήση της δεν την αποστεώνει αλλά την ανανεώνει. Η αρχαιότητα μετασχηματίζεται στην ποίηση του Σεφέρη· δεν υπάρχει ως αυθεντία αλλά ως πεδίο ερμηνευτικής πράξης, ως πλέγμα διαλόγου με το παρόν. Το προσωπείο του Ορέστη, η σκιά της Ελένης, η σιωπή της Κλυταιμνήστρας είναι τα προσωπεία του σύγχρονου ανθρώπου· μορφές που επιβιώνουν γιατί ερμηνεύονται ξανά. Ο Σεφέρης δεν τους αναπαράγει· τους αναπλάθει ποιητικά για να μιλήσει για τον δικό του χρόνο, τη δική του εμπειρία, την κοινή μοίρα. Γι' αυτό και η ποίησή του διατηρεί την ένταση του τραγικού· όχι ως μοιρολατρία, αλλά ως κάλεσμα σε αυτογνωσία και σιωπηλή κάθαρση.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Αισχύλος. ([2]1992).*Ορέστεια: Αγαμέμνων, Χοηφόροι, Ευμενίδες*. (Κ. Χ. Μύρης, Μτφ.). Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

Βαγενάς, Ν. (1980). *Ο ποιητής και ο χορευτής*. Κέδρος.

Beaton, R. (1996). *Εισαγωγή στη νεότερη ελληνική λογοτεχνία. Ποίηση και πεζογραφία 1821-1992* (Ε. Ζοργού & Μ. Σπανάκη, Μτφ.). Νεφέλη.

Beaton, R. (2003). *Γιώργος Σεφέρης. Περιμένοντας τον άγγελο. Βιογραφία*. (Μ. Προβατά, Μτφ). Ωκεανίδα.

Γαραντούδης, Ε. & Καγιαλής, Τ. ([3]2012). *Ο Σεφέρης για νέους αναγνώστες*. Ίκαρος.

Δάλλας, Γ. (2004). Ο Σεφέρης και η αρχαία τραγωδία, Στο Μ. Πιερής (Επιμ.), *Γιώργος Σεφέρης. Το ζύγιασμα της καλοσύνης*. Μεσόγειος.

Δημηρούλης, Δ. (1997). *Ο ποιητής ως Έθνος. Αισθητική και Ιδεολογία στον Γ. Σεφέρη*. Πλέθρον.

Θεοτοκάς, Γ. (1988). *Ελεύθερο Πνεύμα*. (Κ. Θ. Δημαράς, Επιμ.). Ερμής.

Ivask, I. (2011). Αναλογίες φωτός. Ι. Ηλιοπούλου (Επιμ.), *Οδυσσέας Ελύτης. Συν τοις άλλοις. 37 συνεντεύξεις*. Ύψιλον. 111-129.

Καγιαλής, Τ. (2007). *Η επιθυμία για το μοντέρνο. Δεσμεύσεις και αξιώσεις της λογοτεχνικής διανόησης στην Ελλάδα του 1930*. Βιβλιόραμα.

Keeley, E. (1987). *Μύθος και φωνή στη σύγχρονη ελληνική ποίηση*. (Σ. Τσακνιάς, Μτφ.). Στιγμή.

Loraux, N. (2002). *The mourning voice: An essay on Greek tragedy* (E. T. Rawlings, Trans.). Cornell University Press.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2013). *Ο Όμηρος στην ποίηση του Γιώργου Σεφέρη*. Γρηγόρης.
Μαρωνίτης, Δ. Ν. (2006). *Η ποίηση του Γιώργου Σεφέρη. Μελέτες και Μαθήματα*. Ερμής.
Μουλλάς, Π. (1992). *Παλίμψηστα και μη. Κριτικά δοκίμια*. Στιγμή.
Παρίσης, Ι. & Παρίσης Ν. (2000). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Ο.Ε.Δ.Β.
Πλάτων. (2015). *Φαίδρος* (Δ. Ν. Σκουτερόπουλος, Μτφ). Πόλις.
Σεφέρης, Γ. (1981). *Δοκιμές Β' (1948–1971)*. Αθήνα: Ίκαρος.
Σεφέρης, Γ. ([8]1984). *Ποιήματα*. Αθήνα: Ίκαρος.
Τζιόβας, Δ. (2011). *Ο μύθος της γενιάς του Τριάντα: Νεοτερικότητα, ελληνικότητα και πολιτισμική ιδεολογία*. Πόλις.
Vitti, M. ([3]1994). *Φθορά και λόγος. Εισαγωγή στην ποίηση του Γιώργου Σεφέρη*. Εστία.

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

Ανθή Γ. Χοτζάκογλου
Τμήμα Θεατρικών Σπουδών,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
anthoucho@theatre.uoa.gr

Περίληψη

Στο κέντρο του προβληματισμού τίθεται η σύγχρονη θέση του λαϊκού οπτικοακουστικού πολιτισμού, η σχέση της με την εκπαίδευση και η στρατηγική ελιγμών και προσαρμογής των λαϊκών καλλιτεχνών (καραγκιοζοπαικτών), προκειμένου να διασφαλισθεί η επιβίωσή του(ς). Το παράδειγμα μιας νεοτερικής παράστασης (Ε. Σπαθάρης, «Τα κουκιά») της κρατικής Εκπαιδευτικής Τηλεόρασης, όπου αξιοποιείται ένα παραδοσιακό μοτίβο (ερμηνεία των κουκιών), διατηρείται τμήμα του παραδοσιακού τίτλου («Τα μπαγλαΐμ κουκιά»), αλλά παρουσιάζεται εν τέλει ένα νέο σενάριο, αποκαλύπτει μια πρακτική ανασύνθεσης, επαναοικειοποίησης, επανανοηματοδότησης, ζωοδότησης, ως συνταγής αειφορίας της παράδοσης. Μέσω του οχήματος της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης, προσφέρεται η δυνατότητα «εκπαίδευσης» περιστασιακού ανήλικου ακροατηρίου αλλά επιπλέον, συνειδητά ή όχι, και στοχευμένου / εξειδικευμένου κοινού εκκολαπτόμενων ή νεαρών καραγκιοζοπαικτών, διατρανώνοντας σιωπηλά τον ηγεμονικό ρόλο του ενοφθαλμισμού ατομικών ικανοτήτων, δημοφιλούς λαϊκής κουλτούρας, συλλογικής μνήμης και συλλογικού πλαισίου δράσης.

Λέξεις κλειδιά: Καραγκιόζης, Θέατρο σκιών, Εκπαιδευτική Τηλεόραση, Παράδοση, Συλλογικότητα, Λαϊκή κουλτούρα, Επαναοικειοποίηση της τέχνης.

Abstract

At the core of this inquiry lies the contemporary status of popular audio-visual culture, its relationship with education and the maneuvering and adaption strategies employed by folk artists (Karagkiozis performers) to ensure its/their survival. The example of a modern performance (E. Spatharis, "Ta Koukia [= The Beans]"), produced by the state Educational Television, which utilizes a traditional motif (bean-reading) and retains part of traditional title ("Ta baglaim koukia"), while ultimately presenting a new narrative, reveals a practice of recomposition, reclaiming, recontextualization and revitalization, as a formula for cultural sustainability. Through the vehicle of Educational Television, the opportunity is provided to educate both a random underage audience and –consciously or not– a committed / target audience of aspiring or young performers quietly asserting the hegemonic role of grafting individual skills, popular culture, collective memory and collective frameworks of action.

Key words: Karagkiozis, Shadow puppet theatre, Educational Television, Tradition, Collectivity, Popular Culture, Reclaiming Art.

Το ελληνικό θέατρο σκιών εισέρχεται στις τηλεοπτικές οθόνες το 1966 (Χοτζάκογλου, 2022α)· δηλαδή κατά το πρώτο κιόλας έτος λειτουργίας της ελληνικής κρατικής τηλεόρασης (Κάρτερ, 2004· Βαλούκος, 1998· Τσίμας, 2014), με την εμφάνιση του «Κουκλοθεάτρου Αθηνών» να προπορεύεται και το συμβατικό θέατρο να έπεται (Φελοπούλου, 2008· Βερβεροπούλου, 2018). Η σύσταση της Εκπαιδευτικής Ραδιοτηλεόρασης χρονολογείται μετά τα 1977. Από το δεύτερο ήμισυ της δεκαετίας του 1960 έως και τις αρχές του 1990 το θέατρο σκιών (Καραγκιόζης) θα βρίσκεται αδιάλειπτα στα τηλεοπτικά πλατό και στους τηλεοπτικούς δέκτες του ελληνισμού, ενώ κατά τα επόμενα χρόνια η παρουσία του θα είναι περιοδική (Χοτζάκογλου, υπό έκδοση). Ο χαλκέντερος Ευγένιος Σπαθάρης διευκρινίζει σε συνεντεύξεις, αναδρομικά, γιατί ανταποκρίθηκε στο κάλεσμα του Γεωργίου Κάρτερ: «Έτσι άρχισα κάποτε και την τηλεόραση. Με σκοπό να γίνει ο Καραγκιόζης γνωστός σε κάθε γωνιά της Ελλάδας» (Ποντίδα, 1991) και «Δεν αγαπούσα την Τηλεόραση, ούτε κι έκανε για 'κει ο Καραγκιόζης. Ήταν όμως το μέσο για να μεταφερθεί σ' όλη την Ελλάδα»

(Χοτζάκογλου, 2014). Η απόφασή του Ε. Σπαθάρη θα τον οδηγήσει σε αντιπαράθεση με συναδέλφους του και υποστηρικτές τους και οι τηλεοπτικές επιλογές του θα δεχθούν σκληρή δημόσια κριτική. Οι αιτιάσεις θα συνδέονται με την αναπόφευκτη χρονική σύμπτυξη των παραστάσεων σε περίπου είκοσι λεπτά, την απουσία συνοδείας ζωντανής μουσικής και ζωντανού ακροατηρίου συνεπώς και διαδραστικότητας, τις θεματολογικές επιλογές στις οποίες υποχρεώνει η συνθήκη παιδικού ακροατηρίου και την εν γένει αλλοίωση του παραδοσιακού λαϊκού θεάματος (Πλάτανος, 1972[1], Ποντίδα, 1991[2])[3]. Χιλιάδες ωστόσο παιδιά εξ Αττικής, περιφέρειας και ελληνικών οικογενειών της διασποράς και του μείζονος ελληνισμού θα μεγαλώσουν με συντροφιά τον Καραγκιόζη ως όψης του λαϊκού πολιτισμού και θα συνεχίσουν να ακούν ντοπιολαλιές και παραδοσιακές μουσικές κάθε τόπου, να βλέπουν φουστανέλες κι έτερες παραδοσιακές ενδυμασίες, παραμένοντας εξοικειωμένα με παραδοσιακές πρακτικές, ήθη, έθιμα και τις ελληνικές λαϊκές παραστατικές τέχνες.

Σε προηγούμενες μελέτες το βλέμμα μας εστίασε στη μορφή, στο περιεχόμενο, στους συνεργάτες και στο αποτύπωμα των τηλεοπτικών παραγωγών Καραγκιόζη, που ήταν πότε λαϊκές και πότε περισσότερο έντεχνες· κάποτε βασισμένες σε σενάρια παραδοσιακά κι άλλοτε δομημένες βάσει νέων σεναρίων και διασκευών αφηγημάτων, παραμυθιών, αρχαίου δράματος, έπους, ιστορικών γεγονότων (Chotzakoglou, 2014). Εδώ το ενδιαφέρον μας εγείρει ένα ειδικότερο θέμα, που συνδέεται με την παιδαγωγικότητα των παραστάσεων, την πρόθεση εκπαίδευσης και καθοδήγησης, αλλά και την αυτολογοκρισία των καραγκιοζοπαικτών και το καθρέπτισμα του λαϊκού πολιτισμού στον σύγχρονο πολιτισμό και τη λαϊκή κουλτούρα (τεχνολογία-τηλεόραση), ιδωμένο μέσα από ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα μελέτης.

Στο σύμπαν του λαϊκού θεάτρου σκιών «Τα κουκιά» ή «Τα μπαγλαΐμ κουκιά» (Βασίλαρος, 1969) ταυτίζονται με τις καραγκιοζικές παραστάσεις «Ο Καραγκιόζης μετανάστης» (συχνά και ως «Ο Καραγκιόζης (μετανάστης) στην Αμερική») (Γενεράλης, 1969· Νταμαδάκης, χ.χ.) και «Καρβου-

1. Βλ. ενδεικτικά: «[Ο Γιώργος Χαρίδημος] Ποτέ του δε θέλησε και δε σκέφτηκε να εκμεταλλευτεί τον Καραγκιόζη. Δεν τον απασχόλησε η εμπορικότητα, η εκμετάλλευση και το χρήμα, γι' αυτό και δεν έβγαλε δίσκους, φυλλάδια, δεν εμφανίστηκε στην Τηλεόραση, αν και του έγιναν πολλές προτάσεις. Δεν παίζει στο ύπαιθρο, ούτε στα πανηγύρια, για να κάνη παραστάσεις των 20 λεπτών της ώρας, όπως πολλοί άλλοι συνάδελφοί του συνηθίζουν. Οι παραστάσεις του είναι πάντα διάρκειας δύο ωρών».
2. Βλ. ενδεικτικά: [Γ. Χαρίδημος:] «Έτσι που τον κατάντησαν τον Καραγκιόζη γιατί να παίξω; Τώρα τον έχουν κάνει μόνο για τα παιδιά. Ο Καραγκιόζης παίζεται στο μαντράκι του ή στο θέατρό του. […] Σήμερα τον Καραγκιόζη τον σκοτώνουν κάθε μέρα. Γιατί δεν πρέπει να παίζεται με γραπτό κείμενο. Ούτε στην τηλεόραση μέσα σε μισή ώρα. Ο Καραγκιόζης θέλει ζωντανό κοινό. Εκεί φαίνεται το ταλέντο του τεχνίτη». Προφανώς τα βέλη της κριτικής στρέφονται εναντίον Ε. Σπαθάρη και Π. Μιχόπουλου, που συνεργάζονταν με ΕΙΡΤ και ΥΕΝΕΔ, αντιστοίχως.
3. Σε αντιδιαστολή με τους παραπάνω, ο καραγκιοζοπαίκτης Θ. Σπυρόπουλος (1931-2023) υποστήριζε πως οφειλόταν ευγνωμοσύνη στον Ε. Σπαθάρη, καθώς έως τότε, κάθε επαγγελματικό βήμα προσέγγισης της εκπαιδευτικής και μαθητικής κοινότητας αντιμετωπιζόταν με δυσπιστία κι απαξίωση, αντιμετώπιση που μετέβαλε άρδην, με θετικό πρόσημο, η τηλεοπτική παρουσία του θεάτρου σκιών.

ναποθήκη» (Τσίπηρας, 2001· Μόλλας, 2002). Συγγενεύουν επιπλέον, με το θεατρικό επιθεωρησιακό νούμερο «Ο καυγάς στη βρύση» (Κυριακός, 1932) και με τις καραγκιοζικές παραστάσεις «Αμερικάνικο καρφί» και «Κουτσομπολιό στη Βρύση» (Καρεκλάς, 1969· Πλάτανος, 2004), όπου αξιοποιείται ωστόσο το εύρημα του συνθήματος («αμερικάνικο καρφί») συνάντησης των εραστών και όχι αυτό της ερμηνείας των κουκιών. Η υπόθεση σε αυτές τις παραστάσεις, που αντικατοπτρίζουν τη δανειοδότηση του ελληνικού από το οθωμανικό θέατρο σκιών (Πούχνερ & Χοτζάκογλου, 2022) –βλ. «Çeşme» / «Η Βρύση» (Kudret, 2013· Μυστακίδου, 1998, σσ. 53–54, 365–415) και «Yalova Safâsı» / «Το Κιούπι» (Kudret, 2013, pp. 1113–1141· Μυστακίδου, 1998, σσ. 62–64, 127–178)– και αυτού με τη σειρά του από το λαϊκό παραμύθι, είναι ελαφρώς άσεμνη κι αποτελεί κρίκο μιας αλυσίδας με ιστορίες απιστιών γυναικών (Παπαγεωργίου, 2025, σσ. 76–80). Καραγκιόζης και Χατζηαβάτης, όπως και οι πρωταγωνιστές των αντίστοιχων λαϊκών παραμυθιών των κατά Antti Aarne – Stith Thompson – Hans-Jörg Uther ταξινομημένων τύπων AT(U) 1358, 1360B (Uther, 2004, pp. 161, 165–166), έχουν πληροφορηθεί πως ενόσω απουσιάζουν από τις οικίες τους τις επισκέπτονται άνδρες, με την προτροπή για τον μεν Καραγκιόζη της συζύγου του, για τον δε Χατζηαβάτη της κόρης του. Στις καραγκιοζικές ιστορίες, όταν ο Χατζηαβάτης μαθαίνει πρώτος, πως η σύζυγος του Καραγκιόζη δέχεται επισκέψεις αρρένων, αναζητεί ήπιο τρόπο για να τον ενημερώσει κι επιλέγει εν τέλει ως τέχνασμα, το ότι τάχα γνωρίζει να «διαβάζει» τα κουκιά, πράττοντάς το δήθεν τυχαία μπροστά από την παράγκα του, βλέποντας –υποτίθεται– παρελθόντα, παρόντα και μελλούμενα. Το ξάφνιασμα του Καραγκιόζη δεν τον εμποδίζει από τα να δανεισθεί το ίδιο ψευδεπίγραφο πλαίσιο· πως τάχα δηλαδή κι αυτός ερμηνεύει τα κουκιά, ώστε να αποκαλύψει και τις σκανδαλιστικές συνήθειες της κόρης του Χατζηαβάτη. Κάποτε ακούγεται κι ένα ομοιοκατάληκτο ποίημα ή τραγούδι με μελωδία οικεία στον μπερντέ (βλ. λ.χ. Θεοδωρόπουλος, 1930· Σπαθάρης, 1966), που παραδοσιακά, με ενδοδιηγητική λειτουργία, αποκαλύπτει όσα συμβαίνουν για την κόρη του Χατζηαβάτη: «Η Ευέλπη, η Ευέλπη [άλλοτε Ευτέρπη ή Πέπη], που ο ήλιος δεν τη βλέπει». Οι δύο άνδρες αποφασίζουν την εφαρμογή δοκιμασίας για τις οικοδέσποινές τους, γνωστοποιώντας τους πως δήθεν αναχωρούν ως μετανάστες, ενώ στην πραγματικότητα θα παρακολουθούν κρυμμένοι τα τεκταινόμενα στις οικίες τους. Τις καίριες στιγμές επεμβαίνουν και συλλαμβάνουν επί το έργον, ως έπος ειπείν, τους εραστές.

Καθώς οι παραστάσεις Καραγκιόζη απευθύνονταν διαχρονικά σε οικογενειακό κοινό και παλαιότερα σε θαμώνες καφέ αμάν και χασισοποτείων, δεν προξενεί εντύπωση το πικάντικο θέμα τους, πρακτική άλλωστε γνωστή και από την τεκμηριωμένη πλέον επιβίωση στον μπερντέ, τολμηρών θεατρικών κωμωδιών παρανοήσεων, όπως οι «Το κατσαβίδι», «Νύμφη και φοράδα» (Χοτζάκογλου, 2016). Μια τέτοια επιβίωση είναι ερμηνεύσιμη εντός του πλαισίου ανθεκτικότητας του λαϊκού προφορικού πολιτισμού. Αυτό που προξενεί έκπληξη όμως, είναι η ενσωμάτωση της παράστασης των «Κουκιών» (αυγή δεκαετίας 1980)[4] στην –έγχρωμη πλέον– τηλεοπτική εκπομπή (ΕΡΤ) του Ε. Σπαθάρη.

Ωστόσο, ο σημερινός κριτικός θεατής, παρακολουθώντας την εν λόγω τηλεοπτική παράσταση (Σπαθάρης, 1981), αντιλαμβάνεται πως λίγα στοιχεία του παραδοσιακού σεναρίου έχουν διατηρηθεί ακέραια. Για την ακρίβεια, το καίριο στοιχείο που επιβιώνει, είναι το μοτίβο του τεχνάσματος της τάχα γνώσης ερμηνείας των κουκιών. Ωστόσο, εδώ το πλαίσιο μεταβάλλεται άρδην, καθώς ο Χατζηαβάτης μετέρχεται το ίδιο τέχνασμα, όχι για ν' αποκαλύψει με λεπτότητα στον Καραγκιόζη τη συζυγική απιστία της συμβίας του, αλλά για να τον πληροφορήσει ήπια, πως ο Πασάς, επιθυμώντας την ενίσχυση του ταμείου του, αλλά αδυνατώντας να εντοπίσει τα σακιά γεμάτα με χρήματα και τιμαλφή, που έκρυβε ο αιφνιδίως αποβιώσας πατέρας του, επιβάλλει δυσβάσταχτη φορολογία και επακόλουθη δήμευση περιουσιών. Η παράγκα δε του Καραγκιόζη, βρισκόμενη ακριβώς απέναντι από το σαράι, έχει αποφασισθεί ως η πρώτη που θα γκρεμισθεί, αν δεν καταβληθεί ο αναλογούν «νόμιμος» φόρος. Ο Καραγκιόζης απελπισμένος, αλλά ποτέ ηττοπαθής καίτοι πένης, εξυφαίνει σχέδιο εξοργισμού του Πασά: σε κάθε σκηνικό του φίλο (π.χ. Διονύσιο, Εβραίο), τάχα «διαβάζει» τα κουκιά –έναντι αμοιβής– κι ενορά πως ο Πασάς θα κατασχέσει την περιουσία του. Κι ενώ όλοι έξαλλοι σπεύδουν προς διαμαρτυρία στο σαράι, ο Καραγκιόζης, ως διαχρονικός, με παγκόσμιες καταβολές κατεργάρης (trickster) (Κούπερ, 1998, σσ. 107–109· Edmonds, 1966, pp. 1–4, passim), θέτει σε εφαρμογή το τελευταίο σκέλος του ανατρεπτικού σχεδίου του: υποκρινόμενος πως «διαβάζει» τα κουκιά μεγαλοφώνως, αγνοώντας τάχα πως αξιωματούχος του σαραγιού κρυφακούει, αναφέρει πως βλέπει πού βρίσκονται τα κρυμμένα, γεμάτα τσουβάλια του μεταστάντα Πασά. Όταν ο διάδοχος Πασάς ειδοποιείται, ο Καραγκιόζης επιμένει πως «βλέπει» τις κρυψώνες, που δεν είναι άλλες από τις τέσσερις γωνιές του σαραγιού, δηλαδή τα θεμέλιά του. Ως αντάλλαγμα για την πληροφορία του, ζητεί και λαμβάνει έγγραφο εξαί-

4. Πρωθύστερη αναγγελία (βλ. "Τηλεόρασις: ΕΙΡΤ", 1971) (ασπρόμαυρης) παράστασης με τίτλο «Ο Καραγκιόζης γκρεμίζει το Σαράι» είναι πιθανό, αλλά όχι βέβαιο πως αφορά στο ίδιο έργο.

ρεσης της παράγκας του από την κατεδάφιση. Ο Πασάς, με αφέλεια που επανέρχεται ως μοτίβο σε τηλεοπτικές παραστάσεις, [5]τον ανταμείβει και διατάζει το γκρέμισμα του σαραγιού, ώστε να εντοπισθεί στα θεμέλια η απολεσθείσα περιουσία του. Ο Καραγκιόζης βιάζεται ν' αναχωρήσει για τη Μέκκα, ενώ εισπράττει τα εύσημα του Χατζηαβάτη για την πλεκτάνη που εξύφανε σε βάρος του ανάλγητου Πασά και την ηθική αποκατάσταση που προσέφερε στα θύματά του.

Η σύγχρονη αυτή εκδοχή της παράστασης, λόγω δημοτικότητας καλλιτέχνη και μέσου ενημέρωσης, ως πυλώνων –αμφότερων– λαϊκής μαζικής κουλτούρας (Storey, 2015, 21–27, σποράδην), ενέπνευσε και καραγκιοζοπαίκτες σε νεαρή τότε ηλικία (Γ. Νταγιάκος[6], Χρ. Στανίσης, Ν. Κούλελης κ.ά.) (Κούλελης, 2018), κάποτε συνειδητά (Κούλελης) καθώς γνώριζαν και την παραδοσιακή εκδοχή της παράστασης. Μεγαλύτερο όμως ενδιαφέρον αυτού, καθώς ίσως και του μπαχτινικού τρόπου με τον οποίο ο Ε. Σπαθάρης επαναπροσέγγισε ένα παραδοσιακό σενάριο αποδομώντας το, αλλά φέρνοντάς το πλησιέστερα εν τέλει στον πυρήνα του θεάτρου σκιών ως σάτιρας και διάβρωσης της εξουσίας, έχει πως «Τα κουκιά» ξαναπαρουσιάσθηκαν (ιδιωτική Τηλεόραση), σε μια επίσης μετασχηματισμένη εκδοχή, εγγύτερη ωστόσο στην παραδοσιακή. Και σε αυτήν, όμως, το φινάλε διαφοροποιήθηκε, με σαφή ηθικοδιδακτικό προσανατολισμό προς διαπαιδαγώγηση του ανήλικου ακροατηρίου. Έτσι, στην εκδοχή του πελοποννήσιου Δ. Λέντερη (Λέντερης, 1995/2000) για ιδιωτικό τηλεοπτικό κανάλι (High TV) μετά την αποκάλυψη των κρυμμένων εραστών ακολουθεί η αποκάλυψη γείτονα, πως όλο το παρουσιασθέν πικάντικο μπέρδεμα το ενορχήστρωσε ο ίδιος, με συνεργούς τη σύζυγο και την κόρη του πρωταγωνιστικού διδύμου, για να τους ωθήσει ν' αντιληφθούν πόσο επιπόλαια συμπεριφέρονται, όταν μετά τη δουλειά τους περνούν όλο τον χρόνο τους, όχι στις οικίες τους, αλλά σε καφενεία και ταβέρνες και μόνο επειδή οι οικογένειές τους είναι ηθικές, οι ίδιοι δεν καταλήγουν να εκπαραθυρώνουν εραστές. Μια βαθύτερη έρευνα σε αρχεία και προφορικές μαρτυρίες, αποκαλύπτει πως η πατρότητα αυτής της τελευταίας εκδοχής ανήκει, όχι στον πελοποννήσιο λαϊκό καραγκιοζοπαίκτη Διονύση (Σάκη) Λέντερη (1936-2000), αλλά στον εκλεπτυσμένο πειραιώτη καραγκιοζοπαίκτη Βάγγο (Ευάγγελος Κορφιάτης, 1922-2009), ο οποίος την επινόησε για χάρη της κυκλοφορίας της σε μαγνητοταινία εικόνας και ήχου (Βάγγος, χ.χ.). Στο ίδιο πλαίσιο, τη δεκαετία του 2010, ο

5. Λ.χ. στους «Φόρους του Πασά» (Γεωργίου, 2005) ο Καραγκιόζης και πάλι εκδικούμενος τον Πασά για την επιβολή φορολογίας τον εξαπατά καταφέρνοντας να του πάρει τον γάιδαρο.
6. Η παράσταση αποτέλεσε μία από τις πρώτες επαγγελματικές παραστάσεις που παρουσίασαν (1983, 2018 αντιστοίχως) σε νεαρή ηλικία, τόσο ο αθηναίος καραγκιοζοπαίκτης Γιάννης Νταγιάκος (γέν. 1968), όσο και ο βορειοελλαδίτης Νικόλας Κούλελης (γέν. 1994).

νεαρός τότε αθηναίος καραγκιοζοπαίκτης Τάσος Γεωργίου (1986-2024) επέλεξε προς κινηματογράφηση την ίδια παράσταση (Γεωργίου, 2011) προς διανομή έτερου μέσου μαζικής κουλτούρας (οικογενειακό τηλεοπτικό περιοδικό). Ακολουθώντας έναν άγραφο κώδικα προσαρμογής και καθωσπρέπει συμπεριφοράς, αν και σε ζωντανές παραστάσεις ο ίδιος καλλιτέχνης παρουσίαζε κατά την πάγια τακτική λ.χ. τον εραστή της Καραγκιόζαινας να «συλλαμβάνεται» φορώντας μόνο το εσώρουχό του, στην οπτικογραφημένη παράσταση, αφενός ο ίδιος εραστής εκδιωκόταν ντυμένος, επιπλέον αποσαφηνιζόταν πως η ερωτική διάθεση ήταν μονόπλευρη και η Καραγκιόζαινα την αντέκρουε, δηλώνοντας ερωτική πίστη στον σύζυγό της. Αφετέρου, η κόρη του Χατζηαβάτη προβαλλόταν ως σφόδρα ερωτευμένη με τον τυπικό ζεν πρεμιέ του μπερντέ Διονύσιο και ο έρωτάς τους είχε αίσια, έντιμη κατάληξη, καθώς ο Καραγκιόζης έπειθε τον Χατζηαβάτη να συγκατανεύσει στον γάμο τους.

Αυτό που με σαφήνεια διαφαίνεται απ' όσα εν συντομία παρουσιάσθηκαν, είναι πως οι ίδιοι οι συχνά ολιγογράμματοι καραγκιοζοπαίκτες, έχοντας συνείδηση αποστολής και ακροατηρίου, με ευαισθησία, αίσθημα ευθύνης αλλά και με καθοριστική και κατευθυντήρια δύναμή τους την ανάγκη επιβίωσης, προέβησαν –και συνεχίζουν αδιαλείπτως οι αξιότεροι εξ αυτών– σε συνεχή εκσυγχρονισμό και προσαρμογή του θεάματος, ακολουθώντας μια στρατηγική ελιγμών και υιοθετώντας μια κουλτούρα επανανοηματοδοτήσεων και επαναοικειοποίησης της τέχνης τους. Έτσι, ακόμα κι αν οι ίδιοι γνώριζαν μέσω μαθητείας ή μνημονικών μεταβιβάσεων κι επιτελέσεων και παρουσίαζαν ζωντανά μια σκανδαλιστική παράσταση – συλλογικό κράμα του άσεμνου οθωμανικού δραματολογίου και του ελευθερόστομου λαϊκού παραμυθιού, ακόμα κι αν ενέδωσαν στον πειρασμό παρουσίασής της σε ανήλικο ή οικογενειακό κοινό, φρόντισαν αυτολογοκρινόμενοι, γονιμοποιώντας το δραματολόγιό τους, να πλάσουν μια νέα λαϊκή εκδοχή, ώστε να μην «εκθέσουν» την τέχνη τους, να μην προδώσουν την εμπιστοσύνη παραγωγών, εκπαιδευτικών, γονιών και κάθε είδους ιθυνόντων και να προσφέρουν μια κοσμιότερη, αποκαθαρμένη εκδοχή της, που θα ενσωμάτωνε νέες μετα-αφηγήσεις κι επιτελέσεις. Με σοφία μετέβαλαν το παραδοσιακό πλαίσιο, επαναδιαπραγματευόμενοι τα όρια ελευθερίας του μπερντέ τους, αποφεύγοντας ατραπούς κι εξασφαλίζοντας, κατόπιν της μεταβολής του παραδοσιακού ακροατηρίου τους (Πούχνερ, 2001) και των συντεταγμένων της πολιτικής ορθότητας, την απρόσκοπτη επιβίωση της άυλης ή μάλλον ζώσας πολιτιστικής κληρονομιάς, που βάρυνε τους ώμους τους.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, θα μπορούσε κανείς να ισχυρισθεί πως εδώ περιγράφηκε πως συνέβη αυτό, για το οποίο κατηγορήθηκε συλλήβδην ο λόγιος, επίσημος πολιτισμός, μέσω π.χ. της ηχογράφησης ρεμπέτικων τραγουδιών στη δισκογραφία ή της μεταφοράς των προφορικών κειμένων του θεάτρου σκιών σε εκδόσεις δύο μικρόσχημων δεκαεξασέλιδων: η στρέβλωση του γνήσιου, προφορικού οπτικοακουστικού πολιτισμού. Όμως η παραπάνω περιπτωσιολογική ανάλυση του παραδείγματος της τηλεοπτικής μεταγραφής των «Κουκιών» αποκαλύπτει πιο σύνθετες διαδικασίες. Ανατέμνοντάς τις, γίνεται αντιληπτό πως όπως ακριβώς και στη ζωγραφική συμβαίνει με τον ελληνικό «τρόπο» και το νήμα της παράδοσης (Κρητικού, 2026), το ατομικό εγχείρημα ενός ηγετικού καλλιτέχνη κατέστη συλλογικό μέσω της μαζικής κουλτούρας και των μνημονικών καταγραφών που ενθάρρυνε, καθρεπτίζοντας μια καλλιτεχνική πορεία από το συλλογικό στο ατομικό και τ' ανάπαλιν και μια πορεία που οδηγεί από το Εμείς στο Εγώ για να επιστρέψει εν τέλει πλουσιότερη στο Εμείς. Ένα παραδοσιακό μοτίβο (βλ. ερμηνεία κουκιών) ανασύρθηκε από την (κοινόκτητη) παρακαταθήκη μνήμης του καλλιτέχνη, αξιοποιήθηκε εν συνεχεία ως παραδοσιακό δομικό υλικό στο κτίσιμο μιας νέας παράστασης κι επέστρεψε στη συντεχνία εντός διαφορετικού μεν θεματολογικού άξονα, αλλά με κοινό παραδοσιακό πλαίσιο. Στα χέρια ικανών λαϊκών μαστόρων του μπερντέ το αντιθετικό δίπολο παράδοση – νεοτερικότητα καταλύεται και τα δύο πολιτισμικά του άκρα σμίγουν, όχι περιορίζοντας, αλλά αντιθέτως, διευρύνοντας το πεδίο του λαϊκού πολιτισμού, που ευνοεί συνοικήσεις του παρελθόντος στο παρόν, γονιμοποιώντας το μέλλον του.

Βιβλιογραφία-Πηγές

Βαλούκος, Στ. (1998). Η ελληνική τηλεόραση (1967-1998). Αιγόκερως.
Βερβεροπούλου, Ζ. (2018). Μικρή οθόνη και σκηνή: Το θέατρο στην ελληνική τηλεόραση, Παράβασις 16/2, 207–223.
Edmonds, I. G. (1966). *Trickster tales*. (Illustr. S. Morrison). J. B. Lippincott.
Κάρτερ, Γ. Ν. (2004). Ελληνική ραδιοφωνία-τηλεόραση: Ιστορία και Ιστορίες. Μαρτυρία. Καστανιώτης.
Kudret, C. (2013). Çeşme, Yalova Safâsı. In *Karagöz* (Ed. M. Sabri Koz) (2nd ed., v. I pp. 321–350, v. 3 pp. 1113–1141). Yapı Kredi Yayınları.
Κούπερ, Τζ. Σ. (1998). Ο θαυμαστός κόσμος των παραμυθιών (4η έκδ.). (Θ. Μαλαμόπουλος, Μετ.). Θυμάρι.
Κρητικού, Ν. (2026). Στην Παράδοση του Ελληνικού Τρόπου: Από την Ιστορία στη Σύγχρονη Ζωγραφική. Στο Ταξίμια: Στην Παράδοση του Ελληνικού Τρόπου: Από την Ιστορία στη Σύγχρονη Ζωγραφική. *Μνήμη Φώτη Κόντογλου* (σσ. 125–150). Δομός.
Μόλλας, Δ. (2002). 2. Μπακλά κουκιά ή Καρβουναποθήκη. Στο Ο Καραγκιόζης μας: *Ελληνικό θέατρο σκιών* (σσ. 217–218). Σύγχρονη Εποχή.
Μυστακίδου, Κ. (Επιμ.-Μετ.-Εισαγ.) (1998). Ταξίδι στη Γιάλοβα, Η Βρύση. Στο Μεταμορφώσεις του Καραγκιόζη (σσ. 127–178, 365–415). Εξάντας.
Uther, H.-J. (2004). *The types of International Folktales: A classification and Bibliography* (Part II). Academia Scientiarum Fennica.
Παπαγεωργίου, Ι. (2025). Προφορική παράδοση και νεοτερισμός: Η περίπτωση της Πάτρας. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
Πλάτανος, Β. (1972, Απρίλιος 14). Τριάντα χρόνια καραγκιοζοπαίχτης ο Γιώργος Χαρίδημος: Πανηγυρικές παραστάσεις στο "Γκαίτε". Τα Νέα, 2.
Ο ίδιος. (2004). Κουτσομπολιό στη Βρύση, Επί Σκηνής 15 (Μάης – Ιούνης), 76–81.
Ποντίδα, Χ. (1991, Μάιος 24). Ο Καραγκιόζης ζει. (Αφιέρωμα). Τα Νέα, 33.
Πούχνερ, Β. (2001). Το ελληνικό θέατρο σκιών και το παραδοσιακό του κοινό: Συμβολή στην έρευνα για το κοινό του θεάτρου. Στο Στ. Δαμιανάκος (Επιμ.), Θέατρο σκιών: Παράδοση και νεωτερικότητα (σσ. 173–189) (2η έκδ.). (Γ. Σπανός, & Α. Μιχάλη, Μετ.). Πλέθρον.
Πούχνερ, Β., & Χοτζάκογλου, Α. Γ. (2022). Χίλια χρόνια θέατρο σκιών στην ανατολική Μεσόγειο και στη χερσόνησο του Αίμου. Από τον αραβικό στον ελληνικό Καραγκιόζη. (Επιμ. Α. Γ. Χοτζάκογλου). Ηρόδοτος.
Storey, J. (2015). Πολιτισμική θεωρία και λαϊκή κουλτούρα. (Β. Ντζούνης, Μετ.). Πλέθρον.

Τηλεόρασις: ΕΙΡΤ. Το Βήμα. (1971, Μάιος 29) 4.

Τσίμας, Π. (2014). Ο φερετζές και το πηλήκιο: Το πολιτικό μυθιστόρημα της ελληνικής τηλεόρασης. Μεταίχμιο.

Τσίπηρας, Κ. Στ. (2001). Τα Μπαγλαΐμ Κουκιά. (Εκδοχές Ορέστη, Δ. Αλεξόπουλου) Στο Ο ήχος του Καραγκιόζη (σσ. 87–90). «Νέα Σύνορα» – Α. Α. Λιβάνη.

Φελοπούλου, Σ. (2008). Θέατρο και τηλεόραση: Τέχνη και παραγνωρισμένη τέχνη, Παράβασις 8, 543–554.

Χοτζάκογλου, Α. Γ. (2014). Οι Τηλεοπτικές παραστάσεις του Ε. Σπαθάρη και η συμβολή τους στην καθιέρωση του Θεάτρου Σκιών ως θέαμα για παιδιά. Μια πρώτη προσέγγιση. Στο Πρακτικά ΙΕ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος *International Scientific Conference eRA-8* "Η Συμβολή της Τεχνολογίας στην Επιστήμη, την Οικονομία, την Κοινωνία και την Εκπαίδευση" *Αθήνα 23-25 Σεπτεμβρίου 2013* (σσ. 743–752). Παιδαγωγική Εταιρεία της Ελλάδος.

Chotzakoglou, A. (2014). T.V. performances (1978-1992) by E. Spatharis. The significance of "Educational T.V." in the course of the steps from "Folk" to "Art" Shadow Theatre. In *Digital proceedings of International Scientific Conference eRA-9.* In K.D. Malafantis, E.P. Galanaki & A.I. Pamouktsoglou (Eds.) *The SynEnergy Forum. The Conference for International Synergy in Energy, Environment, Tourism & contribution of Information Technology in Science, Economy, Society & Education* (pp. 1–8). PEE.

Χοτζάκογλου, Α. Γ. (2016). Θέατρο και θέατρο σκιών (Καραγκιόζης). Επιβιώσεις της αυτοσχέδιας / νούτικης κωμωδίας ηθοποιών στο θέατρο σκιών: Μια πρώτη προσέγγιση. Στο Μ. Μορφακίδης, & Π. Παπαδοπούλου (Επιμ.), Πρακτικά Διεθνούς επιστημονικού συνεδρίου «*Ελληνικό θέατρο Σκιών – Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά (Προς τιμήν του Βάλτερ Πούχνερ)*» *Αθήνα 27-28/11/2015,* (σσ. 231–256). Κέντρο Βυζαντινών, Νεοελληνικών και Κυπριακών Σπουδών.

Χοτζάκογλου, Α. Γ. (2022α). Θέατρο σκιών και Τηλεόραση. Στο Β. Πούχνερ, & Α. Γ. Χοτζάκογλου, *Χίλια χρόνια θέατρο σκιών στην ανατολική Μεσόγειο και στη χερσόνησο του Αίμου. Από τον αραβικό στον ελληνικό Καραγκιόζη (σσ. 267–271).* Ηρόδοτος.

Χοτζάκογλου, Α. Γ. (Υπό έκδοση). Όψεις του ελληνικού θεάτρου σκιών στην Κρατική Τηλεόραση. Στο *Πρακτικά ημερίδας «Ηχητικές και οπτικοακουστικές καταγραφές του Καραγκιόζη», Αθήνα 13 Νοεμβρίου 2022.*

Προφορικά κείμενα-Προφορικές Μαρτυρίες

Βάγγος [= Κορφιάτης Β.] (Λαϊκό Θέατρο Σκιών). (Εμψύχωση). (Χ.χ.). Ο Καραγκιόζης μετανάστης. (Σκηνοθεσία Γ. Κουλοχέρης, διεύθυνση παραγωγής Έ. Αναστασίου). [Μαγνητοταινία εγγραφής ήχου & εικόνας, 00.78΄]. Original Video. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=NABIeacFS7M&t=2s

Βασίλαρος [= Ανδρικόπουλος, Β.]. (Ερμηνεία) (1969). Η απιστία των δύο συζύγων ή Τα Μπακλαΐμ κουκιά. [Ηχογράφηση αφήγησης παράστασης, 00.38΄]. Milman Parry Collection of Oral Literature. https://mps.lib.harvard.edu/sds/audio/459543732

Γενεράλης, Στ. (Εμψύχωση). (1969). Ο Καραγκιόζης στην Αμερική. [Ηχογράφηση παράστασης, 01.42΄]. Milman Parry Collection of Oral Literature.https://mps.lib.harvard.edu/sds/audio/459559854 https://mps.lib.harvard.edu/sds/audio/459637038

Γεωργίου, Τ. (Εμψύχωση) (2005). Οι φόροι του Πασά. (Παραγωγή Β. Καράμπελας). [Τηλεοπτική εκπομπή, αναμεταδόσεις παραστάσεων]. High TV.

Γεωργίου, Τ. (Εμψύχωση) (2011). Ο Καραγκιόζης μετανάστης στην Αμερική. [Ψηφιακός πολυμορφικός δίσκος, 00.67΄]. Victory Media. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=n9C-b42eyS4&t=208s, https://www.youtube.com/watch?v=KmkCtkKTHyE&t=12s

Θεοδωρόπουλος, Κ. (Ερμηνεία). (1930). Ο λόγος του Καραγκιώζη [sic]. [Δίσκος 78 στροφών, 00.04.25΄]. Gramophone CG542.

Καρεκλάς, Κ. [= Νταμαδάκης] (Εμψύχωση). (1969). Το Κουτσομπολιό. [Ηχογράφηση παράστασης, 00.20΄]. Milman Parry Collection of Oral Literature. https://mps.lib.harvard.edu/sds/audio/459633658 https://mps.lib.harvard.edu/sds/audio/459633655

Κούλελης, Ν. (Εμψύχωση). (2018). Τα μπαγλαΐμ κουκιά. [Κινηματογράφηση παράστασης, 00.24΄]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=D1kYK2j2LOQ&t=810s

Κούλελης, Ν. (2026, Ιανουάριος 15). Προφορική μαρτυρία στη γράφουσα.

Κυριακός, Π. (Ερμηνεία). (1932). Ο Καυγάς της βρύσης. [Δίσκος 78 στροφών, 00.03.17΄]. Columbia Ελλάδος. Εικονικό Μουσείο Αρχείου Κουνάδη. https://www.vmrebetiko.gr/item/?id=9857

Λέντερης, Δ. (Εμψύχωση). (1995/2000). *Ο* Καραγκιόζης μετανάστης στην Αμερική. (Παραγωγή Β. Καράμπελας). [Τηλεοπτική εκπομπή, αναμεταδόσεις παραστάσεων]. High TV.

Νταγιάκος, Γ. (2026, Ιανουάριος 2). Προφορική μαρτυρία στη γράφουσα.

Νταμαδάκης, Κ. (Εμψύχωση). (Χ.χ.). Ο Καραγκιόζης στην Αμερική. [Ηχογράφηση παράστασης, 00.13΄]. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=104nf8QPN6c&t=496s

Σπαθάρης, Ε. (Ερμηνεία). (1966). Ο Καραγκιόζης */ Μπαρμπαγιώργος* δήμαρχος. [Δίσκος 45 στροφών, 00.14΄]. Columbia SCDG 3552.

Σπαθάρης, Ε. (Εμψύχωση). (1981). Τα κουκιά. Καραγκιόζης (Παραγωγή Ν. Πιλάβιος, Τηλεσκηνοθεσία Χρ. Ράλλης). [Τηλεοπτική εκπομπή, αναμεταδόσεις παραστάσεων, 00.23΄]. ΕΡΤ. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=Cjt5lAL4DxM&t=989s

Διδακτική της λογοτεχνίας

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**

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

Γιάννα Δημητρίου
Ε.ΔΙ.Π. PhD ΤΑΒΜ
Ιόνιο Πανεπιστήμιο
yannadimitriou@gmail.com

Κωνσταντίνα Δημητρίου
ΠΕ02 -ΜΑ
(Γυμνάσιο Φαιάκων - Β/θμια Εκπαίδευση Κέρκυρας)
ntina_dimitriou@yahoo.gr

Περίληψη

Ο αριθμός 13, μια μαύρη γάτα, σπασμένοι καθρέφτες, θαυματουργά βότανα, αστρολογία, χαρτομαντεία και χειρομαντεία. Προλήψεις και δεισιδαιμονίες: δημιουργήματα της αμάθειας, της ανασφάλειας, και του φόβου των απλοϊκών ανθρώπων ή ένα αποτελεσματικό μέσο, για μετάδοση τρόπων συμπεριφοράς, όχι μόνο στα μικρά παιδιά αλλά και στους μεγάλους; Το παρόν εκπαιδευτικό σενάριο προτείνει θέματα συζήτησης, μέσα από την εξέταση κειμένων στη Γ΄ τάξη Γυμνασίου, για τον ευρύτερο προβληματισμό γύρω από τα φαινόμενα αυτά. Σκοπός είναι να δοθούν ιδέες στους εκπαιδευτικούς για τη διεύρυνση του μαθήματος, την εκπόνηση σεναρίων μαθήματος, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Κεντρικές έννοιες: προλήψεις, δεισιδαιμονίες, ανορθολογισμός, λαϊκός πολιτισμός, κριτική σκέψη, τεκμηρίωση Κεντρικό ερώτημα: Γιατί προλήψεις και δεισιδαιμονίες επιβιώνουν από την αρχαιότητα έως σήμερα; Πώς η λογοτεχνία και η επιστήμη συνομιλούν πάνω σε αυτό;

Λέξεις-Κλειδιά: Νεοελληνική Λογοτεχνία, εκπαιδευτικό σενάριο, λαϊκές δοξασίες, προλήψεις, δεισιδαιμονία, ανορθολογισμός, κριτική σκέψη

Abstract

The number 13, black cats, broken mirrors, miraculous herbs, astrology, card reading and palmistry. Are these superstitions and beliefs merely creations of ignorance, insecurity and fear among simple people, or do they function as an effective means of transmitting behavioural norms – not only to children but also to adults? This educational scenario, designed for third-grade lower secondary school students, proposes discussion topics through the examination of selected texts – employing intertextual and interdisciplinary approaches – to encourage broader reflection on these phenomena. The aim is to offer teachers ideas for enriching their lessons, developing teaching scenarios and fostering students' critical thinking skills. Key concepts: superstitions, beliefs, irrationalism, folk culture, critical thinking, documentation. Central question: Why have superstitions and irrational beliefs survived from antiquity to the present day? How do literature and science engage in dialogue on this subject?

Key-words: Modern Greek Literature, educational scenario, folk beliefs, superstitions, irrationalism, critical thinking

Εισαγωγή

Ο αριθμός 13, μια μαύρη γάτα, σπασμένοι καθρέφτες, θαυματουργά βότανα, αστρολογία, χαρτομαντεία και χειρομαντεία. Προλήψεις και δεισιδαιμονίες αποτελούν δημιουργήματα της αμάθειας, της ανασφάλειας, και του φόβου των απλοϊκών ανθρώπων ή ένα αποτελεσματικό μέσο, για μετάδοση τρόπων συμπεριφοράς, όχι μόνο στα μικρά παιδιά αλλά και στους μεγάλους; Για να μην αναφερθούμε στην επιθυμία για πρόβλεψη του μέλλοντος που είναι πανάρχαια και πανανθρώπινη.

Αν και η επιστήμη στις μέρες μας έχει κάνει τεράστια άλματα υπάρχουν ακόμη άνθρωποι που δεν έχουν απελευθερωθεί από τις προλήψεις και δεισιδαιμονίες του παρελθόντος. Σε μια εποχή όξυνσης του ανορθολογισμού και του θρησκευτικού φανατισμού, επανέρχεται στο προσκήνιο ο προβληματισμός για το φαινόμενο της θρησκοληψίας και της δεισιδαιμονίας αλλά και της πίστης σε μάντεις, μαγικές δυνάμεις και προβλέψεις του μέλλοντος από μέντιουμ και αστρολόγους.

Το εκπαιδευτικό σενάριο ή η εκπαιδευτική πρόταση προτείνει θέματα συζήτησης μέσα από την εξέταση επιλεγμένων κειμένων που προάγουν τη διακειμενικότητα και διαθεματικότητα στη Γ΄ τάξη Γυμνασίου για τον ευρύτερο προβληματισμό γύρω από τα φαινόμενα αυτά.

Σκοπός είναι να δοθούν ιδέες στους εκπαιδευτικούς για τη διεύρυνση του μαθήματος, την εκπόνηση σεναρίων μαθήματος, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών. Η συζήτηση γύρω από τη δεισιδαιμονία και την επιστήμη, τη γνώση και την άγνοια, το γνωστό και το άγνωστο, το παρόν – το παρελθόν και το μέλλον αλλά και τον τρόπο που αυτά αλληλοκαθορίζονται και επηρεάζονται συνιστούν ευρεία πεδία μελέτης με πολλές προεκτάσεις, που μπορούν να αποδώσουν τόσο σε εκπαιδευτικά προγράμματα όσο και σε γόνιμες συζητήσεις, οι οποίες θα βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να αναπτύξουν τον κριτικό στοχασμό, τη γλώσσα/ρητορική (γλωσσικές δεξιότητες και ανάπτυξη επιχειρηματολογίας) αλλά και να καλλιεργήσουν γνωστικές δεξιότητες με τη χρήση της τεχνολογίας.

Συνοπτική παρουσίαση του σεναρίου

Μάθημα: Νέα Ελληνική Λογοτεχνία και Γλώσσα (διαθεματικά με Ιστορία/Θρησκευτικά/Πληροφορική)
Τάξη: Γ΄ Γυμνασίου
Διάρκεια: 4-6 διδακτικές ώρες (προτείνεται κατανομή σε 3 φάσεις (1+2-3+1-2 ώρες)
Κεντρικές έννοιες: προλήψεις, δεισιδαιμονίες, ανορθολογισμός, λαϊκός πολιτισμός, κριτική σκέψη, τεκμηρίωση.
Κείμενα αναφοράς
Ανδρέας Καρκαβίτσας, *Ο Ζητιάνος* (εστίαση στην ειρωνεία / εκμετάλλευση της αμάθειας) (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου)
Ιάκωβος Πολυλάς, «Η μάντισσα», απόσπασμα από *Τα τρία φλωριά* (Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου 8η ενότητα Εισαγωγικά κείμενα – κειμ. 3)
Κωστής Παλαμάς, *Ἰαμβοι και ανάπαιστοι* (αρ. 28) – «Με πελέκι αστραπόμορφον…» (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου)
Διαμαντής Αξιώτης, *Η Άννα του Κλήδωνα* (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Β΄ Γυμνασίου – για αναδρομή)
Αρχαία κείμενα
Λουκιανός, *Φιλοψευδής ἢ Ἀπιστῶν*
Πλούταρχος, *Περὶ δεισιδαιμονίας*

Θεόφραστος, *Χαρακτῆρες* «Δεισιδαιμονίας»
Θεόκριτος, *Είδύλλια* «Φαρμακεύτρια»
Τα μολύβδινα ελάσματα της Δωδώνης (τα οποία μάλιστα έχουν ενταχθεί στον Κατάλογο «Μνήμη του Κόσμου» της UNESCO)
Ψηφιακοί πόροι (ενδεικτικά): ΕΡΤ Αρχείο, *Ο Ζητιάνος* — Επ. 004 https://archive.ert.gr/66369/ και Επ. 005 https://archive.ert.gr/66372/
Κεντρικό ερώτημα: Γιατί προλήψεις και δεισιδαιμονίες επιβιώνουν από την αρχαιότητα έως σήμερα; Πώς η λογοτεχνία και η επιστήμη συνομιλούν πάνω σε αυτό;
Τελικό προϊόν: ομαδικό μικρο-project (αφίσα / infographic, podcast 3΄-5΄, μονοσέλιδο «fact-check» ή σύντομο debate με τεκμηριωμένες θέσεις

Σκοποί και μαθησιακοί στόχοι

- Να κατανοούν τρόπους αφήγησης (ειρωνεία, παρωδία, σάτιρα) και ποιητικές στρατηγικές προβληματισμού
- Να εντοπίσουν στα κείμενα μοτίβα δεισιδαιμονίας (δοξασίες, προλήψεις, απλοϊκές αντιλήψεις, πίστεις σε υπερφυσικές και μαγικές δυνάμεις), τις κοινωνικές τους ρίζες και τα έμφυλα στερεότυπα, εφόσον υπάρχουν
- Να συνδέουν τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού με σύγχρονες πρακτικές (αστρολογία, μέντιουμ, μαγικά φίλτρα, χαρτομαντεία κ.ά.)

Δεξιότητες

- Κριτική αποτίμηση ισχυρισμών και διάκριση επιστήμης / ψευδοεπιστήμης
- Ερευνητικές δεξιότητες (συλλογή, οργάνωση δεδομένων, σύγκριση εποχών και πολιτισμών)
- Γλωσσικές δεξιότητες: περίληψη, τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία, προφορική παρουσίαση
- Ψηφιακός γραμματισμός: δημιουργία podcast / αφίσας / infographic, ορθή αναφορά πηγών

Στάσεις και Αξίες

- Σεβασμός στις πολιτισμικές παραδόσεις χωρίς χλευασμό προσώπων και πίστεων
- Διάθεση διερεύνησης και αμφισβήτησης με ευγένεια και τεκμήρια

Σημείωση προς τον/την διδάσκοντα/ουσα
Οι εκπαιδευτικοί της τάξης γνωρίζουν ήδη με ποιον τρόπο πρέπει να θέτουν εξαρχής τους κανόνες του διαλόγου (σεβασμός, αποφυγή προσωπικών επιθέσεων), να σημειώνουν τη διαφορά μεταξύ του σεβόμαστε πρόσωπα / παραδόσεις αλλά ελέγχουμε ισχυρισμούς, να δείχνουν τον τρόπο της τεκμηρίωσης (τίτλος, δημιουργός, χρονολογία, είδος πηγής). Επίσης είναι θετική η επιλογή των τελικών προϊόντων από τους / τις μαθητές/τριες ώστε να αυξηθεί η δέσμευσή τους.

Διδακτικό υλικό
- Κείμενα Λογοτεχνίας (όπως αναφέρονται παραπάνω)
- Αρχαία Γραμματεία (σύντομα μεταφρασμένα αποσπάσματα από έργα των Λουκιανού, Πλουτάρχου, κ.ά.)
- Οπτικοακουστικό υλικό 1. Ο Ζητιάνος — ΕΡΤ Αρχείο (συνιστώμενα αποσπάσματα για τάξη Επ. 004 και 005) 2. Τρίτη και 13 (1963, σκην. Ορ. Λάσκου).
- Φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα)
- Ψηφιακά εργαλεία: παρουσίαση / αφίσα, ηχογράφηση podcast, απλό ερωτηματολόγιο (π.χ. για καταγραφή προλήψεων στην τάξη / οικογένεια).

Ενδεικτικό χρονοδιάγραμμα (6 ώρες)
1. 1η ώρα: αφόρμηση + Παλαμάς + χάρτης εννοιών.
2. 2η–3η ώρα: ομάδες (Ζητιάνος / Πολυλάς / Αξιώτης) + φύλλα εργασίας.
3. 4η ώρα: αρχαία κείμενα (Λουκιανός / Πλούταρχος / Θεόφραστος) + σύγκριση.
4. 5η ώρα: προετοιμασία τελικού προϊόντος.
5. 6η ώρα: παρουσιάσεις + debate + αναστοχασμός.

Δομή μαθήματος (3 φάσεις)
Φάση Α – Προσανατολισμός και αφόρμηση (45΄-60΄)
Warm-up: Σύντομο ανώνυμο ερωτηματολόγιο «Ποιες προλήψεις γνωρίζεις / ακολουθείς; (π.χ. αριθμός 13, μαύρη γάτα, σπασμένος καθρέφτης, φυλαχτά, μάτι). Συζήτηση για την ελκυστικότητα των δοξασιών.
Απόσπασμα Κ. Παλαμά («Με πελέκι αστροπόμορφον…») με ερωτήσεις καθοδήγησης

- Πώς βλέπει ο ποιητής την Επιστήμη σε σχέση με το Είδωλο;
- Μπορεί η επιστήμη να γίνεται και εκείνη «είδωλο»; Παράδειγμα από τη σημερινή εποχή.

Δημιουργία χάρτη εννοιών: «Άγνοια – Φόβος – Ανασφάλεια – Πολιτισμός – Εξουσία - Αγορά» Πώς συνδέονται οι έννοιες αυτές με τις προλήψεις / δεισιδαιμονίες;

Φάση Β – Εμβάθυνση σε κείμενα και συγκρίσεις (2Χ45΄ ή 3Χ45΄)

Εργασία σε ομάδες με ρόλους. Κάθε ομάδα αναλαμβάνει ένα βασικό κείμενο και ένα συμπληρωματικό.

Ομάδα 1: Καρκαβίτσας – Ο Ζητιάνος

Στόχος: Αναγνώριση ειρωνείας / παρωδίας και μηχανισμών χειραγώγησης.

Δράσεις

1. Ανάγνωση επιλεγμένων αποσπασμάτων.
2. Θέαση αποσπασμάτων ΕΡΤ (Επ. 004/005) και συμπλήρωση «κάρτας σκηνής»: ποιος πείθει ποιον και πώς;
3. Εντοπισμός γλωσσικών δεικτών ειρωνείας / αφετηριών φόβου.
4. Μικρή γραπτή απάντηση «Πώς ο Ζητιάνος εκμεταλλεύεται την άγνοια προς όφελός του;» (80-120 λέξεις).

Ομάδα 2: Πολυλάς – «Η μάντισσα»

Στόχος: ανάγνωση στάσεων απέναντι σε μαντεία / τύχη.

Δράσεις

1. Συνοπτική περίληψη σε 4-5 προτάσεις.
2. Ποια γλωσσικά στοιχεία υποστηρίζουν την «αξιοπιστία» της μάντισσας; Ποια τη διαβρώνουν;
3. Διάλογος ρόλων: πελάτης vs σκεπτικιστής (2΄-5΄παρουσίαση στην τάξη).

Ομάδα 3: Παλαμάς – Ίαμβοι και Ανάπαιστοι (αρ. 28)

Στόχος: Ποίηση ως κριτικός λόγος για γνώση / μυστήριο.

Δράσεις

1. Ερμηνευτικό σχόλιο στους στίχους (λέξη-κλειδί ανά στίχο)
2. Σύντομο «found poem»: ξαναγράφουν 4-6 στίχους με λέξεις – κλειδιά της ομάδας.
3. Γέφυρα με το σήμερα: σε ποιες περιπτώσεις «θεοποιούμε» ιδέες/τάσεις/αυθεντίες;

Ομάδα 4: Αξιώτης – Η Άννα του Κλήδωνα

Στόχος: έθιμα / κοινότητα / εφηβεία και οι «προρρήσεις»

Δράσεις

1. Καταγραφή των στοιχείων του εθίμου (ποιοι, πού, πότε, πώς).
2. Σύνδεση με σημερινές «τελετές» (π.χ. αλγοριθμικές «προβλέψεις», challenges).
3. Μικρο-έρευνα στην οικογένεια: ποιες προλήψεις / έθιμα επιβιώνουν;

Συμπληρωματικά (σύντομα αποσπάσματα): Λουκιανός/Πλούταρχος/Θεόφραστος

Στόχος: ιστορικό βάθος — η σάτιρα και ο «τύπος του δεισιδαίμονα». Με όπλα τους τη σάτιρα και την καρικατούρα αλλά και τον εμβριθή στοχασμό, οι τρεις συγγραφείς καταπιάνονται με ένα φαινόμενο που δεν έδειχνε σημάδια υποχώρησης.

Δράσεις

1. Επιλογή 5–8 προτάσεων / χαρακτηρισμών για σχολιασμό.
2. «Κάρτα χαρακτήρα»: σχεδιάζω τον «Δεισιδαίμονα» του Θεόφραστου σε 5 σημεία.
3. Σύγκριση με σύγχρονους τύπους (ευγενικά / κριτικά, χωρίς προσωποποίηση).

Φάση Γ — Σύνθεση, επικοινωνία, αναστοχασμός (45΄–60΄)

- Debate: «Προλήψεις: αβλαβής παράδοση ή επικίνδυνη ψευδοεπιστήμη;» (κανόνες: τεκμήρια, σεβασμός).
- Τελικό προϊόν ομάδων (επιλογή):
    1. Infographic / αφίσα: «7 συνηθισμένες προλήψεις — από πού προέρχονται, τι λέει η επιστήμη;»
    2. Podcast 3΄-5΄: μικρή συζήτηση με «ρεπόρτερ» και «ειδικούς» (μαθητές/τριες σε ρόλους).
    3. Μονοσέλιδο factcheck: ελέγχω έναν ισχυρισμό (π.χ. «ο αριθμός 13 φέρνει κακοτυχία»), τεκμήρια υπέρ / κατά, θέση.
    4. Σκηνή / σκιτσοϊστορία: «Ο Ζητιάνος στα social media» — πώς θα λειτουργούσε σήμερα;
- Exit ticket (ατομικό): «Τι πίστευα πριν / τι σκέφτομαι τώρα; Ένα ερώτημα που ακόμη έχω.»

Αξιολόγηση

Διαμορφωτική

- Παρατήρηση συμμετοχής, πρόοδος στα φύλλα εργασίας, πρόχειρα πρότζεκτ.
- Στοχευμένες ερωτήσεις κατανόησης και αναστοχασμού στο τέλος κάθε ώρας.

Τελική (ομαδική/ατομική)

- Παρουσίαση τελικού προϊόντος (αφίσα / podcast / μονοσέλιδο / debate).
- Ρουμπρίκα 4 επιπέδων (4=Άριστα - 1=Χρειάζεται βελτίωση):

Κριτήριο	4	3	2	1
Κατανόηση κειμένων	Ακριβής, βαθιά, με διακειμενικές γέφυρες	Ορθή, με λίγες παραλείψεις	Μερική, βασικές ασάφειες	Επιφανειακή / λανθασμένη
Τεκμηρίωση	Ποικίλες, αξιόπιστες πηγές, σωστές αναφορές	Αρκετές πηγές, μικρές αβλεψίες	Λίγες / γενικές πηγές	Χωρίς τεκμήρια
Κριτική σκέψη	Αναδεικνύει σύνθετες σχέσεις / αντεπιχειρήματα	Παρουσιάζει επιχειρήματα	Μερική επιχειρηματολογία	Ισχυρισμοί χωρίς στήριξη
Συνεργασία	Ισορροπημένοι ρόλοι, σεβασμός, συνέπεια	Μικρά θέματα ισορροπίας	Ανισομερής συμμετοχή	Συχνές δυσκολίες
Παρουσίαση/ Πολυγραμματισμοί	Καθαρή δομή, καλαίσθητο, κατάλληλα πολυμέσα	Επικοινωνιακό με μικρές αδυναμίες	Δομή / αισθητική μέτρια	Δύσχρηστο / άναρχο

- Ατομικό κλείσιμο: σύντομο αναστοχαστικό κείμενο (80–120 λέξεις).

Διαφοροποίηση και συμπερίληψη

- Γλωσσική υποστήριξη: λεξιλόγιοκλειδί / γλωσσάρι, εικονοποίηση εννοιών, επιλογή σύντομων αποσπασμάτων.
- Εναλλακτικές εκφράσεις: δυνατότητα ηχογραφημένης απάντησης αντί γραπτής, χρήση εικονοϊστορίας.

- Εμπλουτισμός για προχωρημένους: μικρή βιβλιογραφική αναζήτηση για την προέλευση μιας πρόληψης (π.χ. «13»), σύγκριση με άλλους λαούς.

Διαθεματικότητα και επέκταση

- Ιστορία/Θρησκευτικά: πλαίσιο εποχών, στάσεις απέναντι στο υπερφυσικό.
- Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή: κριτική στον ανορθολογισμό, δικαιώματα / ευθύνη στην ενημέρωση.
- Τέχνη/ΜΜΕ: ανάλυση αφίσας / κόμικ / ταινίας (Τρίτη και 13, 1963).
- Πληροφορική: βασικές αρχές «factchecking», ψηφιακή ασφάλεια απέναντι σε παραπληροφόρηση.

Δυνατότητες περαιτέρω επέκτασης

Το σενάριο δύναται ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο και τη στόχευση να εξελιχθεί:

- Σε project καταγραφής στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού (ήθη, έθιμα, δοξασίες)
- Σε project καταγραφής και σύγκρισης αρχαιότητας και σύγχρονης εποχής
- Σε project καταγραφής και αποτύπωσης δοξασιών, προλήψεων και ανάλογων εθίμων σε άλλους λαούς

και να συνδυαστεί με επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους – π.χ. μαντεία Δωδώνης, Δελφών.

Παράρτημα

Α. Καρτέλα σκηνής (για θέαση βίντεο)

- Σκηνή/χρονικό σημείο: …
- Πρόσωπα: …
- Τι πιστεύει / φοβάται ο/η Α; Πώς το αξιοποιεί ο Β;
- Ποιο «τέχνασμα» / ποιες λέξεις πείθουν;
- Τι θα έλεγες ως «factchecker»;

Β. Πρότυπο μονοσέλιδου factcheck

- Τίτλος ισχυρισμού: …
- Από πού προέρχεται (παράδοση / μύθος / διαφήμιση / μέσο);
- Τι λένε 2–3 αξιόπιστες πηγές;
- Συμπέρασμα (σε 2–3 προτάσεις) + αξιολόγηση αξιοπιστίας

Φύλλα Εργασίας (ενδεικτικά)

Φύλλο Εργασίας Α — Αναγνώριση μοτίβων & ειρωνείας

1. Βρες 3 σημεία όπου ο αφηγητής / συγγραφέας ειρωνεύεται ή σατιρίζει δεισιδαιμονικές πρακτικές.
2. Ποιοι κοινωνικοί παράγοντες τροφοδοτούν τις δοξασίες; (κύκλωσε: φόβος, άγνοια, εξουσία, παράδοση, κέρδος, άλλο: …)
3. Σύνδεσε με σήμερα: ανάφερε 2 αντίστοιχες πρακτικές/τάσεις και σχολίασε.

Φύλλο Εργασίας Β — Σύγκριση εποχών/πολιτισμών

Πρόληψη/Δοξασία	**Προέλευση/ Στόχος**	**Παράδειγμα στο κείμενο**	**Σύγχρονη εκδοχή**	**Τι λέει η επιστήμη/η λογική;**
Θαυματουργά βότανα/ φυλαχτά				
Μαντικές πρακτικές				
….				
…..				
…..				

Φύλλο Εργασίας Γ — Επιχειρηματολογία (γραπτό 120–150 λέξεις)

- Θέμα: «Γιατί οι προλήψεις επιβιώνουν;»
- Να υπάρχει: θέση, 2–3 τεκμήρια, αντεπιχείρημα και σύντομο συμπέρασμα.

Βιβλιογραφία (προτεινόμενη) - Υλικό Σεναρίου

Γαραντούδης, Ε., Χατζηδημητρίου, Σ., Μέντη Θ. Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας *Β΄ Γυμνασίου*. ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

ΕΡΤ Αρχείο. *Ο Ζητιάνος. Επ. 004 https://archive.ert.gr/66369/ Επ. 05 https://archive.ert.gr/66372/*

Θεόκριτος. *Είδύλλια* «Φαρμακεύτρια». Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. (Μτφ. Θρ. Σταύρου). https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=140&page=6

Θεόφραστος. *Χαρακτῆρες* «Δεισιδαίμων». Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα. (Μτφ. Στ. Γκιργκένης). https://www.greek-language.gr/digitalResources/ancient_greek/library/browse.html?text_id=29&page=17

Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ., Μέντη Θ. *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ΄ Γυμνασίου*. ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Κατσαρού, Ε., Μαγγανά, Α., Σκιά Α., Τσέλιου, Β. *Νεοελληνική Γλώσσα Γ΄ Γυμνασίου*. ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Λιαπής, Β. (2024). *Σημεία και Τέρατα: Η δεισιδαιμονία και οι επικριτές της στην αρχαία Ελλάδα.* Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης. (περιλαμβάνει κείμενα αρχαίων συγγραφέων όπως ο Λουκιανός, ο Πλούταρχος και ο Θεόφραστος)

Λουκιανός. *Φιλοψευδής ἡ ἀπιστῶν*. (Μτφ. Ι. Κονδυλάκης). https://el.wikisource.org/wiki/%CE%A6%CE%B9%CE%BB%CE%BF%CF%88%CE%B5%CF%85%CE%B4%CE%AE%CF%82_%CE%AE_%CE%91%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CF%8E%CE%BD_(%CE%BC%CE%B5%CF%84%CE%AC%CF%86%CF%81%CE%B1%CF%83%CE%B7)

Μίγδου, Ε. (χ.χ.). Τι ρωτούσαν οι αρχαίοι το Μαντείο της Δωδώνης; Τα θέματα που τους απασχολούσαν φέρνουν στο φως τα 2.500 χρηστήρια πινάκια που σώζονται και είναι υποψήφια για τη «Μνήμη του Κόσμου» της UNESCO. https://ancienttheatersofepirus.gr/ti-rotousan-oi-archaioi-to-manteio-tis-dodonis-ta-themata-pou-tous-apascholousan-fernoun-sto-fos-ta-2-500-christiria-pinakia-pou-sozontai-kai-einai-ypopsifia-gia-ti-mnimi-tou-kosmou-tis-u/

Πλούταρχος. *Περὶ δεισιδαιμονίας*. https://el.wikisource.org/wiki/%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%AF_%CE%B4%CE%B5%CE%B9%CF%83%CE%B9%CE%B4%CE%B1%CE%B9%CE%BC%CE%BF%CE%BD%CE%AF%CE%B1%CF%82_(%CE%A0%CE%BB%CE%BF%CF%8D%CF%84%CE%B1%CF%81%CF%87%CE%BF%CF%82)

Τ*ρίτη και 13.* (1963). Ασπρόμαυρη ελληνική κωμωδία. Ορέστης Λάσκος (Σκην.). Πρωταγωνιστούν οι Νίκος Σταυρίδης, Γιάννης Γκιωνάκης και Μπεάτα Ασημακοπούλου.

«Παραμύθι χωρίς όνομα»: αξιοποίηση του λογοτεχνικού βιβλίου στη Γ΄ τάξη του Δημοτικού

Σοφία Καραγιάννη
Δρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
skaragia@gmail.com

Περίληψη

Με την εισαγωγή ολόκληρων των λογοτεχνικών βιβλίων στο σχολείο και την κατ' επέκταση αξιοποίησή τους μέσα στην τάξη, η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση και παιδαγωγική επεξεργασία του λογοτεχνικού έργου «Παραμύθι χωρίς όνομα» της Πηνελόπης Δέλτα στη Γ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Το βιβλίο, ένα σημαντικό έργο της νεοελληνικής παιδικής λογοτεχνίας αφορά σε ένα αλληγορικό παραμύθι που αναδεικνύει πολιτισμικές αξίες και κοινωνικές αρχές. Η συγκεκριμένη πρόταση βασίζεται σε σύγχρονες διδακτικές πρακτικές φιλαναγνωσίας που διακρίνονται σε δραστηριότητες πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση και αφορούν στο σύνολο του βιβλίου. Μέσα από τις δραστηριότητες καλλιεργούνται πρωτίστως η αισθητική απόλαυση και η συναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Επιπλέον, προωθούνται δεξιότητες κριτικής σκέψης, συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες με παιγνιώδη χαρακτήρα. Παράλληλα η παιδαγωγική αξιοποίηση του βιβλίου ενισχύεται από τη χρήση διαδραστικών μέσων και διαθεματικών συνδέσεων με τα γνωστικά αντικείμενα, καθώς και τις τέχνες. Τέλος, προτείνονται παιδικά λογοτεχνικά βιβλία με κοινή θεματική για περαιτέρω αξιοποίηση και επέκταση, καθώς και τρόποι αξιολόγησης της συγκεκριμένης δράσης από τους/ις μαθητές/ήτριες.

Λέξεις – κλειδιά: φιλαναγνωσία, δημοτικό σχολείο, Δέλτα

Abstract

The present study aims to present the creative use of the Penelope's Delta "A Tale Without a Name" in the third grade of primary education within the integration of whole literary books into the school curriculum. The book, a significant work of modern Greek children's literature, is an allegorical fairy tale that promotes cultural values and social principles. The proposed teaching approach is grounded in contemporary reader-response and reading-promotion methodologies and is structured around pre-reading, during-reading, and post-reading activities applied to the entire text. These activities primarily foster students' aesthetic engagement and emotional development, while also enhancing critical thinking, collaboration, and problem-solving skills through creative and playful learning processes. Furthermore, this approach is enriched through interactive media and interdisciplinary connections with various curriculum subjects and the arts. Finally, additional children's literary books with related thematic content are suggested for further exploration, alongside proposed methods for evaluating student learning outcomes and the overall effectiveness of the instructional intervention.

Key words: reading for pleasure, primary school, Delta

Εισαγωγή

Η λογοτεχνία αποτελεί ένα θεμελιώδες παιδαγωγικό εργαλείο, καθώς συμβάλλει ουσιαστικά στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Η επαφή με λογοτεχνικά κείμενα οδηγεί τους/ις μαθητές/ήτριες στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, της αισθητικής ευαισθησίας, της φαντασίας και της κριτικής σκέψης, ενώ παράλληλα έρχονται σε επαφή με αξίες, στάσεις ζωής και πολιτισμικά πρότυπα. Η αξιοποίηση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων στο σχολικό περιβάλλον ενισχύει τη φιλαναγνωσία και προάγει τη βιωματική μάθηση, μετατρέποντας την ανάγνωση σε μια ουσιαστική μαθησιακή εμπειρία.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην παιδαγωγική αξιοποίηση του λογοτεχνικού βιβλίου «Παραμύθι χωρίς όνομα» της Πηνελόπης Δέλτα και αποσκοπεί στον σχεδιασμό και την εφαρμογή

ενός ολοκληρωμένου διδακτικού πλαισίου που συνδυάζει σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις με δημιουργικές και διαθεματικές δραστηριότητες. Η ανάγνωση και επεξεργασία του βιβλίου οργανώνεται σε δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, με στόχο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών, την καλλιέργεια της αναγνωστικής απόλαυσης και την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η επίλυση προβλημάτων και η κριτική σκέψη.

Τέλος, επιδιώκεται η σύνδεση της λογοτεχνίας με άλλα γνωστικά αντικείμενα και τις τέχνες, καθώς και η αξιοποίηση ψηφιακών και διαδραστικών μέσων, προκειμένου να ενισχυθεί η πολυτροπική μάθηση και να ανταποκριθεί η διδασκαλία στις σύγχρονες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Θεωρητικό πλαίσιο

Η εισαγωγή του λογοτεχνικού βιβλίου στο δημοτικό σχολείο έχει αρχίσει με τα Προγράμματα Σπουδών της Νεοελληνικής Γλώσσας (2021) στα οποία υπάρχει ξεχωριστό θεματικό πεδίο, το πέμπτο (5ο) που αφορά στην ανάγνωση βιβλίων και εκτεταμένων κειμένων.

Στη συνέχεια, με εγκύκλιο (Φ.20/45411/ΓΔ4/28-04-2025) κάθε μαθητής/ήτρια προβλέπεται να λάβει από ένα λογοτεχνικό βιβλίο σε κάθε τάξη, από το νηπιαγωγείο έως το λύκειο, προκειμένου να χτίσει ή και να εμπλουτίσει την προσωπική του/ης βιβλιοθήκη. Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να διαβάσει το βιβλίο με τους/ις μαθητές/ήτριες και να το αξιοποιήσει παιδαγωγικά στην τάξη.

Η ανάγνωση ολόκληρων λογοτεχνικών βιβλίων θεωρείται αναγκαία για την πλήρη επαφή του παιδιού με τη λογοτεχνία και την καλλιέργεια της αγάπης προς το βιβλίο. Είναι γεγονός ότι η αγάπη για την ανάγνωση καλλιεργείται αποτελεσματικότερα, όταν η αναγνωστική εμπειρία δεν είναι αποσπασματική αλλά περιλαμβάνει ολόκληρα λογοτεχνικά έργα.

Η ανάγνωση ολόκληρου του λογοτεχνικού έργου, σε αντίθεση με την ανάγνωση αποσπασμάτων, προσφέρει παιδαγωγικά και λογοτεχνικά πλεονεκτήματα, καθώς παρέχει μια ολοκληρωμένη εμπειρία και προάγει τη βαθύτερη κατανόηση του κειμένου. Σε αυτή την περίπτωση η αναγνωστική εμπειρία έχει αρχή, μέση και τέλος κι ως εκ τούτου οι μαθητές/ήτριες βιώνουν τη σταδιακή εξέλιξη της ιστορίας, βλέπουν τους ήρωες να αλλάζουν, βιώνουν τις ανατροπές και τις λύσεις. Επιπλέον, διαμορφώνεται συναισθηματική σύνδεση, καθώς οι αναγνώστες ταυτίζονται, συγκινούνται και γενικότερα βιώνουν όλα τα συναισθήματα. Παράλλη-

λα, μέσα σε ένα πλήρες έργο υπάρχει πλούτος θεμάτων και ερμηνειών. Ξετυλίγονται ιδέες, αξίες και συναισθήματα που στριμώχνονται σε ένα απόσπασμα. Επιπλέον, δίνεται η ευκαιρία για ολιστικές αναγνώσεις, για συνδέσεις με άλλα μαθήματα και μορφές τέχνης

Τα οφέλη από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων και την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας γενικότερα είναι πολλαπλά με κυρίαρχο την αισθητική απόλαυση. Η αξία της φιλαναγνωσίας έγκειται στην ταυτόχρονη εκπαιδευτική εξέλιξη καθώς και την εν γένει ανάπτυξη των παιδιών (Clark & Rumbold, 2006). Η φιλαναγνωσία συμβάλλει στην καλλιέργεια ικανοτήτων, όπως της δημιουργικής και κριτικής σκέψης, καθώς και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων. Επιπλέον, συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη, αλλά και στη γνωστική ανάπτυξη με έμφαση στη μνήμη και την προσοχή (Sullivan & Brown, 2013). Παράλληλα, συνεισφέρει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης (Lee, 2011), την ενσυναίσθηση και κοινωνικοποίηση των παιδιών, καθώς μέσα από την ανάγνωση λογοτεχνικών κειμένων, τα παιδιά διαπραγματεύονται ποικίλα θέματα και καλλιεργούν δεξιότητες, διαμορφώνουν στάσεις και αναδεικνύουν ταυτότητες προάγοντας την πολυτισμική κατανόηση (Witte & Jansen, 2016).

Επιπλέον, η ανάγνωση λογοτεχνικών έργων αποτελεί πηγή έμπνευσης και μάθησης (Kucirkova & Cremin, 2020) και καλλιεργεί τη φαντασία των μαθητών/τριών (Mourgues, et al. 2014· Collins, 2022). Τέλος, η ανάγνωση κάνει τα παιδιά καλύτερους αναγνώστες, με αυτοπεποίθηση (Krashen, 2006: 42) και θέτει τις βάσεις για μια θετική στάση στην ανάγνωση στη μετέπειτα ζωή (Guthrie & Anderson, 1999).

Παιδαγωγική αξιοποίηση του λογοτεχνικού βιβλίου

Η διδακτική πρόταση στηρίζεται σε καινοτόμες και σύγχρονες μεθόδους μάθησης. Εστιάζει στη συνεργατική μέθοδο που δημιουργεί τις συνθήκες κοινότητας στην τάξη και αξιοποιεί τη βιωματική μέθοδο, ενισχύοντας την κριτική ικανότητα, την ανάπτυξη της φαντασίας και την αυτοέκφραση.

Το «Παραμύθι χωρίς όνομα» της Πηνελόπης Δέλτα δημοσιεύτηκε το 1910 και αριθμεί είκοσι πέντε (25) εκδόσεις στην ελληνική γλώσσα. Πρόκειται για μια ιστορία με έντονα φιλοσοφικά στοιχεία. Αποτελεί ουσιαστικά ένα αλληγορικό παραμύθι με έντονο ηθικό και διδακτικό τόνο.

Η Πηνελόπη Δέλτα έγραψε μια αλληγορική ιστορία θέλοντας να εστιάσει στην παρακμή που μπορεί να οδηγηθεί μια κοινωνία από έναν

Αστόχαστο βασιλιά με τους πολίτες να υποφέρουν και η χώρα να καταρρέει. Το βασιλόπουλο, ο Συνετός, πασχίζει για την αναγέννηση της πατρίδας του με γνώμονα τη Γνώση και τη Φρόνηση.

Το προτεινόμενο σενάριο αξιοποίησης του βιβλίου έχει διάρκεια 8 εβδομάδων – 40 ημερών αφιερώνοντας 20 λεπτά ανάγνωσης την ημέρα μέσα στην αίθουσα διδασκαλίας. Το βιβλίο είναι χωρισμένο σε 20 κεφάλαια. Η πρόταση αφορά στην ανάγνωση του βιβλίου σε συνδυασμό με δραστηριότητες πριν την ανάγνωση, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και μετά την ανάγνωση.

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης πρότασης είναι να γνωρίσουν οι μαθητές/ήτριες ένα σημαντικό έργο της νεοελληνικής λογοτεχνίας, να αναπτύξουν δεξιότητες κατανόησης, δημιουργικής έκφρασης και κριτικής σκέψης, καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία.

Οι επιμέρους στόχοι διακρίνονται σε γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις. Όσον αφορά στις γνώσεις, οι μαθητές/ήτριες αναμένεται να: α) γνωρίσουν τα βασικά στοιχεία της αφήγησης: πλοκή, χαρακτήρες, χρόνος, χώρος, αφηγητής, β) εξοικειωθούν με έννοιες όπως η φιλία, η αγάπη, η μοναξιά, η απώλεια και η υπευθυνότητα, γ) αντιληφθούν τη διαφορά ανάμεσα στη φαντασία και τη ρεαλιστική σκέψη μέσα από το βιβλίο, δ) αναγνωρίσουν τη σημασία της ενσυναίσθησης και της ευθύνης, ε) συνδέσουν το περιεχόμενο του βιβλίου με άλλες μορφές τέχνης (ζωγραφική, θέατρο, μουσική) και στ) αναπτύξουν λεξιλόγιο σχετικό με την αφήγηση και τη λογοτεχνική ανάλυση.

Αναφορικά με τις δεξιότητες, οι μαθητές/ήτριες αναμένεται να: α) αναπτύξουν την κριτική σκέψη ερμηνεύοντας τα μηνύματα του έργου, β) καλλιεργήσουν τη δεξιότητα της ενεργητικής ακρόασης και της προσεκτικής ανάγνωσης, γ) εξασκήσουν την εκφραστική ανάγνωση και την προφορική αφήγηση, δ) ασκηθούν στη δημιουργική γραφή μέσα από παραγωγικές δραστηριότητες (π.χ. δημιουργία νέων τίτλων, επαναφήγηση της ιστορίας από άλλη οπτική), ε) συνεργαστούν ομαδικά σε θεατρικές και εικαστικές δραστηριότητες εμπνευσμένες από το έργο, στ) αναπτύξουν την ικανότητα σύνδεσης των λογοτεχνικών μηνυμάτων με την προσωπική τους ζωή, ζ) κατανοήσουν τη σημασία των συμβολισμών και της μεταφοράς στην αφήγηση και η) εφαρμόσουν τεχνικές αναστοχασμού και αυτοέκφρασης (π.χ. περιγραφή συναισθημάτων, αναπαράσταση σκηνών, ανάπτυξη επιχειρημάτων για τις επιλογές των χαρακτήρων).

Όσον αφορά στις στάσεις, οι μαθητές/ήτριες αναμένεται να: α) εκτιμήσουν τη σημασία της φιλίας και της αλληλεγγύης, β) καλλιεργή-

σουν την ενσυναίσθηση μέσα από την ταύτιση με τους χαρακτήρες, γ) εμπλουτίσουν την αισθητική τους καλλιέργεια μέσα από την ενασχόληση με τη λογοτεχνία και τις τέχνες και δ) διαμορφώσουν θετική στάση απέναντι στη φιλαναγνωσία και τη δια βίου μάθηση μέσω της λογοτεχνίας.

Παρουσίαση δραστηριοτήτων

Την πρώτη (1η) εβδομάδα πραγματοποιείται η εισαγωγή στο βιβλίο «Παραμύθι χωρίς όνομα». Πριν την ανάγνωση προτείνονται κάποιες παιγνιώδεις δράσεις προκειμένου να εισαχθούν οι μαθητές/ήτριες στην ατμόσφαιρα του βιβλίου. Καταρχάς, οι μαθητές/ήτριες παρατηρούν μια εικόνα μέσα από το βιβλίο, δίνουν τίτλο στην εικόνα αυτή και κατ΄ επέκταση υποθέτουν την υπόθεση και τον τίτλο της ιστορίας. Στη συνέχεια, παίζουν το παιχνίδι «ραντεβού στα τυφλά με ένα βιβλίο», κατά το οποίο ο/η εκπαιδευτικός της τάξης παρουσιάζει μόνο ένα μικρό απόσπασμα του βιβλίου και οι μαθητές/ήτριες προβαίνουν σε εικασίες σχετικά με την ιστορία. Έπειτα, οι μαθητές/ήτριες καταθέτουν απόψεις σχετικά με τον τίτλο και τι προσδοκίες έχουν από ένα «Παραμύθι χωρίς όνομα».

Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των δύο πρώτων κεφαλαίων (1 – 2) και με δεδομένο ότι η ιστορία αρχίζει στο δάσος, οι μαθητές/ήτριες υποδύονται τα δέντρα, παίζοντας το θεατρικό παιχνίδι «οι κουβέντες των δέντρων» υποθέτοντας τι συζητάνε τα δέντρα μεταξύ τους. Έπειτα, καθώς το βασιλόπουλο εμφανίζεται με απλά και φτωχικά ρούχα, οι μαθητές/ήτριες αναρωτιούνται αν «τα ρούχα κάνουν το βασιλιά ή ο βασιλιάς τα ρούχα» και συζητάνε για το τι συμβαίνει όταν ο βασιλιάς χάνει τα ρούχα του. Σε αυτή την περίπτωση τον σέβεται ο λαός; Και εν τέλει ποιος είναι ο πραγματικός βασιλιάς;

Μετά την ανάγνωση των δύο πρώτων κεφαλαίων, ο/η εκπαιδευτικός οργανώνει μια επίσκεψη στην τοπική βιβλιοθήκη όπου οι μαθητές/ήτριες ανακαλύπτουν διαφορετικές εκδόσεις του βιβλίου «Παραμύθι χωρίς όνομα», καθώς και άλλα βιβλία της Πηνελόπης Δέλτα. Στόχος είναι να έρθουν οι μαθητές/τριες σε επαφή με την έννοια της βιβλιοθήκης ως πηγή γνώσης, έμπνευσης και φιλαναγνωσίας, καθώς και να συνδέσουν την ανάγνωση με τη σχολική και εξωσχολική ζωή.

Ολοκληρώνοντας την ανάγνωση των δύο πρώτων κεφαλαίων προτείνονται και άλλα λογοτεχνικά βιβλία που μπορούν να συνδεθούν με το «Παραμύθι χωρίς όνομα» και να λειτουργήσουν ως ντόμινο ανάγνωσης για τα παιδιά. Τα προτεινόμενα βιβλία συνδέονται με τα συγκε-

κριμένα κεφάλαια, αποτελούν σύγχρονη βιβλιογραφία και διευρύνουν τους αναγνωστικούς ορίζοντες των μαθητών/τριών. Δεδομένου ότι στο πρώτο κεφάλαιο η ιστορία διαδραματίζεται στο δάσος, προτείνονται για επέκταση και περαιτέρω αξιοποίηση «Το δέντρο που έδινε» του Σ. Σιλβερστάιν, «*Ένα δέντρο μεγαλώνει παντού*» της Τ. Τσιλιμένη και «*Πεσμένο στο δάσος: η δεύτερη ζωή ενός δέντρου*» των M. Michno και D Miserocchi.

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης (2η) εβδομάδας με τίτλο «Το βασίλειο της Μοιρολατρίας» πριν την ανάγνωση οι μαθητές/ήτριες παρατηρούν ως αφόρμηση μια εικόνα που δείχνει μια χώρα ή μια πόλη σε παρακμή (π.χ. ερείπια, αδιάφοροι πολίτες) και συζητούν τι μπορεί να συνέβη και τι συναισθήματα προκαλεί.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των επόμενων δύο κεφαλαίων (3 – 5), οι μαθητές/ήτριες ανιχνεύουν την παρακμή του βασιλείου. Καταρχάς, εντοπίζουν μέσα στο κείμενο φράσεις ή εικόνες που δείχνουν την παρακμή, όπως: *τεμπελιά, αδικία, αδιαφορία και έλλειψη ευθύνης των πολιτών*. Στη συνέχεια, δημιουργούν το «Λεξιλόγιο της Παρακμής» καταγράφοντας λέξεις ή φράσεις που επαναλαμβάνονται, για παράδειγμα «βαριέμαι», «δεν έχει νόημα», «άσ' το, δεν αλλάζει» και συζητούν τι κοινό έχουν αυτές οι εκφράσεις. Έπειτα, εργάζονται ομαδικά και δημιουργούν το «χάρτη του βασιλείου» με τα μέρη, τους ανθρώπους και προβλήματα της χώρας, αποτυπώνοντας το βασίλειο της Μοιρολατρείας.

Μετά την ανάγνωση, οι μαθητές/ήτριες δημιουργούν τα πορτρέτα των ηρώων, του Συνετού, του Αστόχαστου, της Ειρήνης κ.λπ., εστιάζοντας στα χαρακτηριστικά ονόματα που έχει επιλέξει η συγγραφέας. Ζωγραφίζουν τα πρόσωπα και σημειώνουν κάποια από τα χαρακτηριστικά τους. Τα πορτρέτα αυτά μπορούν να αποτελέσουν την αφορμή για τη δημιουργία μιας έκθεσης ζωγραφικής.

Με την ολοκλήρωση της ανάγνωσης των συγκεκριμένων κεφαλαίων προτείνονται «Το Ραντεβού με τη βασίλισσα» της Λ. Διβάνη, «Όθων και Αμαλία» της Α. Πιπίνη προκειμένου να μάθουν για τα πρόσωπα και την περίοδο της βασιλείας στην Ελλάδα, καθώς και την «Όμορφη Γκριτζέλντα» της Isol, ένα παραμύθι για τη ματαιοδοξία μιας πριγκίπισσας.

Συνεχίζοντας στην τρίτη (3η) εβδομάδα με τίτλο «Ο βασιλιάς και οι αξίες του», πριν την ανάγνωση οι μαθητές/ήτριες συζητούν πώς είναι ένας καλός ηγέτης, ποια είναι τα χαρακτηριστικά του, οι αξίες και οι πράξεις του. Σχεδιάζουν το περίγραμμα ενός ηγέτη και γράφουν εντός και εκτός του πλαισίου τα εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά στα οποία κατέληξαν και είναι κοινά για όλους/ες.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των επόμενων δύο κεφαλαίων (6 – 8), οι μαθητές και οι μαθήτριες παίζουν ένα παιχνίδι ρόλων, σύμφωνα με το οποίο ένας/μία μαθητής/ήτρια ορίζεται ως βασιλιάς/βασίλισσα και οι υπόλοιποι οι υπήκοοι. Επίσης, παίζουν την «ανακριτική καρέκλα», στην οποία κάθεται ο/η βασιλιάς/βασίλισσα και απαντά στις ερωτήσεις των παιδιών, που αφορούν στη δικαιοσύνη, την εξουσία και τα πολιτεύματα. Έπειτα, καθώς στα κεφάλαια αυτά, ο βασιλιάς αναφερόμενος στην κορώνα του τη χαρακτηρίζει ως το πιο σημαντικό του αντικείμενο, κάθε μαθητής/ήτρια φέρνει στην τάξη και παρουσιάζει το πιο σημαντικό του/ης αντικείμενο.

Μετά την ανάγνωση των κεφαλαίων, οι μαθητές/ήτριες συζητούν τι χρειάζεται για να αλλάξει μια χώρα και στη συνέχεια τι από πού θα ξεκινούσε η αλλαγή αυτή. Κάθε παιδί καταγράφει την απάντηση σε ένα χαρτάκι. Όλα τα χαρτάκια, οι απόψεις των μαθητών/ητριών, ομαδοποιούνται ανάλογα και διαμορφώνουν τον «τοίχο των ιδεών».

Ολοκληρώνοντας την ανάγνωση των συγκεκριμένων κεφαλαίων προτείνονται «Το *αγόρι που ταξίδεψε με ένα κοπάδι πουλιά και μια ομπρέλα» των Χρ. Ανδρέου και Ντ.* Σταματιάδη *για ένα φανταστικό ταξίδι με τα βιβλία και «Ο βασιλιάς Μίδας» του Φ. Μανδηλαρά με τη γνωστή ιστορία του βασιλιά που ό,τι άγγιζε γινόταν χρυσός*.

Συνεχίζοντας στην τέταρτη (4η) εβδομάδα με τίτλο «Στη θέση που μας έβαλε η μοίρα», πριν την ανάγνωση ο/η εκπαιδευτικός καταγράφει τη φράση του κειμένου στον πίνακα και οι μαθητές/ήτριες συζητούν σχετικά και καταθέτουν τις απόψεις τους.

Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των επόμενων κεφαλαίων (9 – 11), οι μαθητές/ήτριες συζητούν για τις μικρές πράξεις που οδηγούν σε μεγάλους σκοπούς και κατανοούν ότι η έμπνευση ξεκινά από μικρές πράξεις, για παράδειγμα μαζεύουμε τα σκουπίδια από την αυλή ή καθαρίζουμε μια παραλία. Στη συνέχεια, παίζουν ένα θεατρικό παιχνίδι με τίτλο «η σπίθα της αλλαγής», σύμφωνα με το οποίο ένας/μία μαθητής/ήτρια υποδύεται το ρόλο του ηγέτη και προσπαθεί να πείσει με επιχειρήματα τους υπόλοιπους πολίτες για ένα κοινό σκοπό. Κατ' επέκταση, όποιος/α μαθητής/ήτρια θέλει, γίνεται νομοθέτης και προτείνει ένα νόμο για ένα κοινό σκοπό και προσπαθεί να βρει υποστηρικτές που θα ψηφίσουν το νόμο αυτό.

Μετά την ανάγνωση οι μαθητές/ήτριες γράφουν ένα μικρό κείμενο, εν είδει δημιουργικής γραφής συμπληρώνοντας τη φράση «Αν ήμουν βασιλιάς/βασίλισσα για μια μέρα…». Στη συνέχεια, προβαίνουν και σε

μία άσκηση αυτοκριτικής. Κάθε μαθητής/ήτρια συμπληρώνει ατομικά τη φράση: «Η θέση μου είναι…», «Μπορώ να προσφέρω στους άλλους…», «Είμαι σημαντικός/ή γιατί…». Επιπλέον, με αφορμή την πορεία του Συνετού στην ιστορία οι μαθητές/ήτριες σχεδιάζουν έναν δρόμο και τον συμπληρώνουν με σημαντικούς σταθμούς της ζωής: οικογένεια, φίλοι, όνειρα, σχολείο, δυσκολίες, επιτυχίες κ.λπ. Κάθε παιδί γράφει πάνω στο μονοπάτι τους παράγοντες που καθορίζουν τη ζωή: τύχη, προσπάθεια, επιλογές, όλα μαζί.

Τα προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία για τα συγκεκριμένα κεφάλαια είναι «Ο *θησαυρός του Ζορζ» των* A.S. Plat & Barroux για το τι είναι ένας πραγματικός θησαυρός και «Το *κόκκινο δέντρο» του* S. Tan σχετικά με την ιστορία ενός κοριτσιού σε ονειρικά τοπία.

Προχωρώντας στην πέμπτη (5η) εβδομάδα με τον τίτλο «Ο αγώνας και τα εμπόδια», πριν την ανάγνωση οι μαθητές/ήτριες παρατηρούν μια εικόνα που απεικονίζει ένα δέντρο να αναγεννιέται μετά την πυρκαγιά και συζητούν σχετικά με την εικόνα και κατά πόσο συνδέεται με την ιστορία.

Στη συνέχεια, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των επόμενων δύο κεφαλαίων (12 – 13), οι μαθητές/ήτριες προβαίνουν σε υποθέσεις για την εξέλιξη της ιστορίας, καθώς βρίσκονται σε ένα κρίσιμο σημείο. Έπειτα, παίρνουν συνέντευξη από τον Πολύδωρο, έναν άνθρωπο που δε διστάζει να θυσιαστεί για την πατρίδα του και συζητούν σχετικά με την έννοια της αυτοθυσίας. Παράλληλα, δημιουργούν έναν εννοιολογικό χάρτη που θα συμβάλλει στην καλύτερη κατανόηση της έννοιας. Έπειτα, οι μαθητές/ήτριες συζητούν και αναρωτιούνται κατά πόσο μπορεί κάποιος να είναι γενναίος χωρίς να πολεμήσει και πώς αποτυπώνεται η αυτοθυσία στην καθημερινή ζωή.

Μετά την ανάγνωση, οι μαθητές/ήτριες αναζητούν ή παρουσιάζουν άτομα που δείχνουν αυτοθυσία, για παράδειγμα γιατροί, πυροσβέστες, εθελοντές, απλοί άνθρωποι. Στο πλαίσιο αυτό, ,πορούν να συναντήσουν έναν πυροσβέστη και να του πάρουν συνέντευξη. Ως αποτέλεσμα δημιουργούν μία αφίσα με τίτλο «Οι Ήρωες της Καθημερινότητας».

Τα προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία για τα συγκεκριμένα κεφάλαια είναι η «Άφιξη» του S. Tan για έναν καθημερινό ήρωα που προσπαθεί για ένα καλύτερο μέλλον και «Το *νησί με τις λέξεις που αγαπάνε» του Μ. Κοντολέων σχετικά με ένα νησί που καταστρέφεται και ένας ηγεμόνας που πρέπει να πάρει θέση.*

Συνεχίζοντας στην έκτη (6η) εβδομάδα, με τίτλο «Η μάχη για την αναγέννηση της χώρας», πριν την ανάγνωση οι μαθητές/ήτριες συζητούν για την έννοια της δικαιοσύνης και πώς αυτή σχετίζεται με την ηγεσία.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των επόμενων δύο κεφαλαίων (14 – 15) οι μαθητές/ήτριες γράφουν το «Ημερολόγιο του βασιλόπουλου» με τις σκέψεις του την ημέρα της μάχης. Έπειτα, παίζουν ένα παιχνίδι με κάρτες «δίκαιο ή άδικο;» Στις κάρτες παρουσιάζονται μικρές καθημερινές ιστορίες και οι μαθητές/ήτριες παίρνουν θέση ως προς το δίκαιο ή άδικο της ιστορίας επιχειρηματολογώντας σχετικά.

Μετά την ανάγνωση οι μαθητές/ήτριες παρουσιάζουν ένα πρόσωπο που θεωρούν δίκαιο, για παράδειγμα γονείς, δάσκαλο/α, συγγενή, γνωστό πρόσωπο και περιγράφουν γιατί τον/την θεωρούν πρότυπο δικαιοσύνης.

Τα προτεινόμενα βιβλία για τα συγκεκριμένα κεφάλαια είναι το «Πώς να φτιάξουμε έναν καλύτερο κόσμο» της K. Swift, ένα σημαντικό βιβλίο γνώσεων, «Οι 30 γυναίκες που άλλαξαν τον κόσμο και πώς μπορείς να τον αλλάξεις κι εσύ» *της Στ. Κάσδαγλη για σημαντικές μορφές που επέδρασαν θετικά σε διάφορους τομείς, καθώς και οι «Γυναίκες στη μάχη» της M.* Breen σχετικά με τον αγώνα των γυναικών για την ισότητα.

Συνεχίζοντας στην έβδομη (7η) εβδομάδα με τίτλο «Η δουλειά φέρνει αποτέλεσμα», πριν την ανάγνωση οι οι μαθητές/ήτριες ζωγραφίζουν τη χώρα πριν και πώς τη φαντάζονται μετά την αλλαγή, κάνοντας συγκρίσεις και συζητώντας σχετικά.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των προτελευταίων κεφαλαίων (16 – 17) με αφορμή τη φράση «όλοι έπιασαν δουλειά, ο καθένας στο πόστο του», οι μαθητές/ήτριες συζητούν για τη σημασία της προσωπικής εργασίας και ευθύνης σε μια κοινωνία. Στη συνέχεια ζωγραφίζουν χέρια που δημιουργούν, που χτίζουν, που παράγουν, χέρια εργαζομένων, π.χ. γεωργού, τεχνίτη, δασκάλου κ.λπ., εντός των οποίων γράφουν λέξεις, όπως τιμιότητα, κόπος, ελπίδα κ.λπ. Έπειτα χωρίζονται σε ομάδες και καταγράφουν τρία (3) σημαντικά έργα που θεωρούν ότι απαιτούνται για την αναγέννηση της χώρας.

Μετά την ανάγνωση, οι μαθητές/ήτριες δημιουργούν το «λεξιλόγιο της ελπίδας», σημειώνοντας λέξεις ή φράσεις που δείχνουν αλλαγή, αναγέννηση, φως, π.χ. «δουλεύουμε όλοι μαζί», «ο ήλιος χαμογελούσε» και το συγκρίνουν με το λεξιλόγιο της παρακμής που είχαν συναντήσει στα προηγούμενα κεφάλαια. Με το «Λεξιλόγιο της ελπίδας» δημιουργούν ένα σύννεφο λέξεων στο αντίστοιχο πρόγραμμα του υπολογιστή ή ένα μικρό ποίημα.

Τα προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία για τα συγκεκριμένα κεφάλαια είναι «*Το αγόρι, ο τυφλοπόντικας, η αλεπού και το άλογο» του* C. Mackesy για τη φιλία και τη συντροφικότητα, καθώς και «*Τι τρέχει στο*

χρυσό κοράλλι» της Ε. Γεροστάθη, μια περιπέτεια γεμάτη μυστήριο, δράση και ανατροπές.

Φτάνοντας στην τελευταία εβδομάδα, την όγδοη (8η), πριν την ανάγνωση, οι μαθητές/ήτριες παίζουν ένα παιχνίδι, «το Συμβούλιο του παλατιού», κατά το οποίο αναλαμβάνουν ρόλους: βασιλιάς, βασιλική οικογένεια, αυλικοί, λαός. Στη συνέχεια παρουσιάζεται ένα πρόβλημα, για παράδειγμα άδεια ταμεία, και κατ΄ επέκταση πείνα και αταξία. Στο πρόβλημα αυτό όλοι ανάλογα με το ρόλο τους καλούνται να δώσουν λύση. Οι αυλικοί δίνουν *λάθος* συμβουλές, όπως να αυξηθούν οι φόροι ή ο βασιλιάς να κάνει γιορτές προκειμένου να καλοπιάσει το λαό. Η υπόλοιπη βασιλική οικογένεια δεν ενδιαφέρεται παρά μόνο για την καλοπέρασή της και στον αντίποδα, ο "λαός" αντιδρά με διαμαρτυρίες, φασαρίες και εντάσεις. Στο τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες συζητούν σχετικά με το ποιος φέρει την ευθύνη: ο λαός ή αυλικοί, ο βασιλιάς; Η συγκεκριμένη συζήτηση μπορεί να μεταφερθεί και στο σήμερα, κάνοντας επέκταση.

Κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης των τελευταίων κεφαλαίων (18 – 20) οι μαθητές/ήτριες συζητούν ποια είναι εν τέλει τα μηνύματα του έργου: ευθύνη, συνεργασία, αγώνας για πρόοδο, πατριωτισμός. Τα μηνύματα στα οποία θα καταλήξουν μπορούν να γίνουν αφίσα ή podcast με συνοδευτικό απόσπασμα από το βιβλίο και να τοποθετηθούν σε διάφορα σημεία του σχολείου προκειμένου να προσεγγίσουν το ενδιαφέρον και των άλλων μαθητών/τριών. Ταυτόχρονα, δύναται να πραγματοποιηθεί ένα «debate», με επιχειρηματολογία σχετικά με τη δυνατότητα να αλλάξει ένας λαός μόνο με τη θέληση ενός ανθρώπου.

Μετά την ανάγνωση, οι μαθητές/ήτριες συζητούν γιατί ο τίτλος «Παραμύθι χωρίς όνομα» είναι συμβολικός. Εναλλακτικά μπορούν να δημιουργήσουν *νέους τίτλους* που ενδεχομένως ταιριάζουν στη σύγχρονη εποχή.

Τα προτεινόμενα λογοτεχνικά βιβλία για τα συγκεκριμένα κεφάλαια είναι «Ο Μάγκας» της Π. Δέλτα, προκειμένου να γνωρίσουν κι άλλα έργα της συγγραφέως, «Τα ξύλινα σπαθιά» του Π. Καλιότσου, μια ιστορία για τον πόλεμο και «Ο θησαυρός της Βαγίας» της Ζ. Σαρρή σχετικά με την ομαδική προσπάθεια μιας παρέας παιδιών.

Η αξιολόγηση της παιδαγωγικής αξιοποίησης ενός λογοτεχνικού βιβλίου στο σχολείο αποσκοπεί όχι μόνο στην αποτίμηση της μαθησιακής αποτελεσματικότητας της διδακτικής παρέμβασης, αλλά και στην καταγραφή των εμπειριών, των στάσεων και των αντιλήψεων των μαθητών/τριών απέναντι στη φιλαναγνωσία και τη μαθησιακή διαδικασία. Η

αξιολόγηση πραγματοποιείται από τους/ις μαθητές/ήτριες μέσα από τη συμμετοχή τους στην όλη διαδικασία, καθώς κι από ένα ανατροφοδοτικό ή αναστοχαστικό φύλλο αξιολόγησης, στο οποίο οι μαθητές/ήτριες καλούνται να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με το ενδιαφέρον και την απόλαυση της ανάγνωσης, τις δραστηριότητες που τους άρεσαν περισσότερο, τη συνεργασία στην ομάδα και την επιθυμία για ανάγνωση κι άλλων λογοτεχνικών βιβλίων.

Συζήτηση – Συμπεράσματα

Το βιβλίο της Π. Δέλτα, «Το παραμύθι χωρίς όνομα», αν και έχει γραφτεί πριν από πολλά χρόνια, μπορεί να αξιοποιηθεί για τη διαχρονικότητα που διαθέτει και την πληθώρα αλληγορικών μηνυμάτων που προβάλλει. Επιπλέον, προσφέρει τη δυνατότητα να μεταφερθούν οι μαθητές/ήτριες στη συγκεκριμένη εποχή, αποτελώντας έναν καθρέφτη της κοινωνίας και το ιστορικό πλαίσιο να αποτελέσει αντικείμενο συζήτησης. Παράλληλα, καλλιεργεί την ενσυναίσθηση και την κριτική ικανότητα και συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημοκρατικής συνείδησης.

Η ενασχόληση των μαθητών/τριών με το βιβλίο πραγματοποιείται σε ένα πλαίσιο ομαδοσυνεργατικής μάθησης με βιωματική μάθηση και δραματοποίησης που συμβάλλει στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας και ουσιαστικά διαμορφώνει μια κοινότητα αναγνωστών, που όχι απλά μπορούν να διαβάσουν, αλλά επιλέγουν να διαβάσουν (Cremin, 2014: 159). Οι μαθητές/ήτριες εργάζονται ομαδικά και αναπτύσσουν ικανότητες συνεργασίας και επικοινωνίας. Ταυτόχρονα, διαμορφώνουν την προσωπική τους άποψη και μαθαίνουν να ακούν και να σέβονται τις απόψεις των άλλων. Η τάξη μετατρέπεται σε μια κοινότητα συναναγνωστών με όλα τα μέλη εμπλεκόμενα, εκπαιδευτικούς και μαθητές/ήτριες.

Η αξιοποίηση ολόκληρων λογοτεχνικών έργων και όχι αποσπασματικών κειμένων προάγει τη βαθύτερη κατανόηση της πλοκής, των χαρακτήρων και των νοηματικών επιπέδων του κειμένου, ενώ ενισχύει τη φιλαναγνωσία και τη διαρκή αναγνωστική εμπλοκή. Μέσα από δραστηριότητες πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση, οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν δεξιότητες μεταγνωστικής επίγνωσης, ερμηνευτικής προσέγγισης και συνεργατικής μάθησης.

Συνοψίζοντας, η παιδαγωγική αξιοποίηση ενός λογοτεχνικού βιβλίου στο Δημοτικό σχολείο δεν αποτελεί απλώς μια διδακτική επιλογή, αλλά μια παιδαγωγική αναγκαιότητα που προάγει τη βιωματική μάθη-

ση, την καλλιέργεια αξιών και τη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων αναγνωστών. Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της εφαρμογής προϋποθέτει τον παιδαγωγικό σχεδιασμό, τη συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και την προσαρμογή στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα της μαθητικής κοινότητας.

Βιβλιογραφία:

Clark, C., & Rumbold, K. (2006). *Reading for pleasure. A research overview*. National Literacy Trust.

Cremin, T., Mottram, M., Collins, F. M., Powell, S., & Safford, K. (2014). *Building communities of engaged readers: Reading for pleasure*. Routledge.

Guthrie, J.T. & Anderson E. (1999). Engagement in reading: processes of motivated strategic, knowledgeable, social readers. In J.T. Guthrie & E. Anderson (Eds.), *Engaged reading: processes, practice and policy implications*. Guilford Press.

Collins, V., Dargan, I.W., Walsh, R.L., Merga, M. K. (2022). Teachers' perceptions of the benefits and challenges of a whole-school reading for pleasure program. *Issues in Educational Research*, 32(1).

Krashen, S. (2006). Free reading. *School Library Journal*, *52*(9), 42-45.

Kucirkova, N., & Cremin, T. (2020). *Children reading for pleasure in the digital age: Mapping reader engagement*. Sage.

Lee, C. D. (2011). Education and the study of literature. *Scientific Study of Literature*, *1*(1), 49-58.

Mourgues, C. V., Preiss, D. D. & Grigorenko, E. L. (2014). Reading skills, creativity, and insight: Exploring the connections. *The Spanish Journal of Psychology*, *17*, E58.

Sullivan, A., and Brown, M. (2013). Social inequalities in cognitive scores at age 16: The role of reading. Sociology, *47*(6), 1187-1206.

Witte, T. C., & Jansen, E. P. W. A. (2016). Students' voice on literature teacher excellence. Towards a teacher-organized model of continuing professional development. *Teaching and Teacher Education*, *56*, 162-172.

Παιδική βιβλιογραφία:

Ανδρέου Χρ., Σταματιάδη Ντ. (2025). *Το αγόρι που ταξίδεψε με ένα κοπάδι πουλιά και μια ομπρέλα*. Καλειδοσκόπιο
Breen, M. (2019). *Γυναίκες στη μάχη*. Παπαδόπουλος
Γεροστάθη, Ε. (2020). *Τι τρέψει στο χρυσό κοράλλι;* Ψυχογιός
Δέλτα, Π. (2017). *Ο Μάγκας*. Ψυχογιός
Διβάνη, Λ. (2024). *Ραντεβού με τη βασίλισσα.* Πατάκης
Isol (2024). *Η όμορφη Γκριτζέλντα*. Πατάκης
Καλιότσος, Π. (1994). *Τα ξύλινα σπαθιά.* Πατάκης
Κάσδαγλη Στ. (2020). *30 γυναίκες που άλλαξαν τον κόσμο και πώς μπορείς να τον αλλάξεις κι εσύ*. Πατάκης
Κοντολέων, Μ. (2020). *Το νησί με τις λέξεις που αγαπάνε.* Πατάκης
Mackesy, C. (2020). *Το αγόρι, ο τυφλοπόντικας, η αλεπού και το άλογο*. Παπαδόπουλος
Μανδηλαράς, Φ. (2010). *Ο βασιλιάς Μίδας.* Παπαδόπουλος.
Michno, M., & Miserocchi, D. (2025). *Πεσμένο στο δάσος: η δεύτερη ζωή ενός δέντρου*. Καπόν.
Πιπίνη, Α. (2021). *Όθων και Αμαλία.* Πατάκης
Plat, A. S. & Barroux (2025). *Ο θησαυρός του Ζορζ*. Μάρτης
Σαρρή Ζ. (2019). *Ο θησαυρός της Βαγίας*. Πατάκης
Σιλβερστάιν, Σ. (2025). *Το δέντρο που έδινε.* Διόπτρα
Swift, K. (2020). *Πώς θα φτιάξουμε έναν καλύτερο κόσμο*. Διόπτρα.
Tan, S. (2021). *Η άφιξη*. Φουρφούρι
Tan, S. (2023). *Το κόκκινο δέντρο*. Φουρφούρι
Τσιλιμένη, Τ. (2024). *Ένα δέντρο μεγαλώνει παντού.* Καλειδοσκόπιο

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

Σοφία Λεβαντή
Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη
levanti@laskaridisfoundation.org

Περίληψη

Η παρούσα εργασία έχει στόχο να παρουσιάσει μια εναλλακτική πρόταση στη διδασκαλία της ποίησης, με αφορμή την εκπαιδευτική δράση «Γιάννης Ρίτσος: Θάλασσα και εξορία». Κίνητρο αποτελεί η προσπάθεια διεύρυνσης των τρόπων διδασκαλίας της ποίησης μέσω εναλλακτικών μεθόδων, καθώς και η ανάδειξη πολιτισμικών προϊόντων προς χρήση των εκπαιδευτικών στην τάξη ή ασύγχρονα. Πρόκειται για ένα online εκπαιδευτικό Μοοc, αλλά το υλικό υπάρχει και στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη. Περιλαμβάνει εννέα δραστηριότητες, με υλικό των Βιβλιοθηκών του Ιδρύματος, πρωτότυπα βίντεο, διαδικτυακές πηγές, έργα τέχνης των συλλογών του Ιδρύματος και διαδραστικούς χάρτες. Πρόκειται για μια ολιστική πρόταση στην προσέγγιση της ποίησης, η οποία εντάσσει το ψηφιακό στοιχείο στη διδασκαλία ενός παραδοσιακού αντικειμένου, χωρίς να απορρίπτει το έντυπο βιβλίο, αντιθέτως, αναδεικνύοντάς το μέσα από τις προτάσεις που παρουσιάζονται. Οι μαθητές/μαθήτριες μπορούν να εργαστούν ομαδικά, να εξερευνήσουν διαδικτυακές πηγές, να έρθουν σε επαφή με υλικό του Ιδρύματος, να γίνουν μικροί βικιπαιδιστές εμπλουτίζοντας λήμματα της Βικιπαίδειας, να οργανώσουν στο σχολείο τους ομάδα δημιουργικής γραφής ή/και να αξιοποιήσουν το υλικό για ερευνητικές εργασίες. Η αξία του προϊόντος έγκειται στον ανοιχτό χαρακτήρα της σύνθεσης του υλικού, κάτι που δίνει στον/στην εκπαιδευτικό και τον/την μαθητή/μαθήτρια τη δυνατότητα να περιηγηθεί στην ποίηση ελεύθερα και δημιουργικά. Απώτερος σκοπός, ο επαναπροσδιορισμός της πρόσληψης της ποίησης στη σημερινή εποχή και η ενίσχυση της φιλαναγνωσίας. Με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο και τον κατευθυνόμενο διάλογο, ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει ή/και να τροποποιήσει τις προτεινόμενες δραστηριότητες, αναλόγως της τάξης.

Η στοχοθεσία είναι βασισμένη στα Αναλυτικά Προγράμματα της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ενώ προτείνεται προαιρετικά και αξιολόγηση, βασισμένη στα πρότυπα των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων.

Το έργο έχει υλοποιηθεί στο πλαίσιο του επιχορηγούμενου προγράμματος «Από το Αιγαίο στο Ιόνιο: Μία θάλασσα γνώσης. Διατήρηση, διαχείριση και ανάδειξη του ιστορικού αρχείου του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη».

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακό περιβάλλον μάθησης, ολιστική προσέγγιση, πολιτισμός, εναλλακτικές προσεγγίσεις στη διδασκαλία, ποίηση, διαδραστικός χάρτης, βιβλιοθήκη, συνεργασία, ασύγχρονη εκπαίδευση.

Abstract

This paper aims to present an alternative proposal in the teaching of poetry, through the educational activity "Yannis Ritsos: Sea and Exile". The motivation is the effort to expand the ways of teaching poetry through alternative methods, as well as the promotion of cultural products for use by teachers in the classroom or asynchronously. The material is available on the Foundation's website and online. It includes nine activities, with material from the Foundation's Libraries, original videos, online resources, artworks from the Foundation's collections and interactive maps. It is an holistic proposal in the approach to poetry, which integrates the digital element into the teaching of a traditional subject, without rejecting the printed book, on the contrary, highlighting it through the tasks presented. Students can work in groups, explore online resources, get in touch with the Foundation's material, become Wikipedians by enriching Wikipedia articles, organize a creative writing group at their school and/or use the material for research projects. The value of the product lies in the open nature of the composition of the material, which gives the teacher and the student the opportunity to browse poetry freely and creatively. The ultimate goal is to redefine poetry in today's era and to strengthen the love of reading. With the teamwork method and the guided dialogue, the teacher can choose and/or modify the proposed activities, depending on the class. The goal is based on the Secondary Education Curricula, while an evaluation based on the standards of the Skills Workshops is optionally proposed.

The project has been implemented within the framework of the subsidized programme "From the Aegean to the Ionian: A sea of knowledge. Conservation, management and promotion of the historical archive of the Aikaterini Laskaridis Foundation".

Keywords: digital learning environment, holistic approach, culture, alternative approaches to teaching, poetry, interactive map, library, collaboration, asynchronous education.

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική δράση «Γιάννης Ρίτσος: Θάλασσα και εξορία» είναι ένα εργαλείο που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο του έργου «Από το Αιγαίο στο Ιόνιο. Μια θάλασσα γνώσης» και εντάσσεται στην κατηγορία «Η θάλασσα στη λογοτεχνία». Στο εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο υπάρχει και σε ηλεκτρονική μορφή mooc, παρουσιάζονται εννέα δράσεις με επίκεντρο το έργο του Γ. Ρίτσου, εμπλουτισμένες με υλικό των Βιβλιοθηκών του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη, βίντεο, ψηφιακούς χάρτες, έργα τέχνης και διαδικτυακές πηγές. Οι μαθήτριες και οι μαθητές καλούνται να εργαστούν ομαδικά και ατομικά, και οι δράσεις επιλέγονται από τον/την εκπαιδευτικό, καθώς μπορεί να μην υλοποιηθούν όλες αλλά να γίνει στοχευμένη επιλογή βάσει της τάξης και άλλων παραγόντων. Ο ανοιχτός χαρακτήρας του υλικού και οι πλούσιες πηγές δίνουν τη δυνατότητα αυτενέργειας, αναστοχασμού και συλλογικής εργασίας, με απώτερο στόχο τον επαναπροσδιορισμό της πρόσληψης της ποίησης στη σχολική τάξη σήμερα και την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας.

Η περίπτωση του ποιητή Γιάννη Ρίτσου επιλέχθηκε καθώς το έργο του έχει άμεση σχέση με τη θάλασσα λόγω της μακρόχρονης εξορίας. Η θάλασσα είναι το στοιχείο που διαπνέει όλο το έργο στο πλαίσιο του οποίου δημιουργήθηκε η δράση, και το σταθερό σημείο αναφοράς στις περισσότερες από τις δραστηριότητες. Επίσης, το γεγονός ότι οι μαθήτριες και οι μαθητές συναντούν τον Γ. Ρίτσο στην πορεία της μαθητικής τους ζωής και έρχονται σε επαφή με τη γενιά του ’30 και τα στοιχεία της νεωτερικότητας, ήταν ακόμα μια αφορμή να επιλεγεί το συγκεκριμένο έργο. Τέλος, οι κοινωνικοπολιτικές προεκτάσεις του έργου του και η συνομιλία με άλλους καλλιτέχνες δίνουν πλούσιες αφορμές για στοχασμό,

εποικοδομητικό διάλογο και επέκταση πολλών θεμάτων μέσα από την ποίηση του Γ. Ρίτσου στο σήμερα.

Βαθμίδα εκπαίδευσης/εφαρμογή

Το υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, με έμφαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αναλόγως της ύλης και του υλικού το οποίο επιθυμεί ο/η εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει στην τάξη. Οι εννέα δράσεις που παρουσιάζονται μπορούν να αξιοποιηθούν συγκριτικά με τη σχολική ύλη ή/και ως αφόρμηση για το μάθημα της λογοτεχνίας. Επίσης, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τους μαθητές, εφόσον μιλάμε ιδιαίτερα για μαθητές Δευτεροβάθμιας, με σκοπό την αξιοποίησή του στο πλαίσιο κάποιας εργασίας, ή με αφορμή τη δημιουργία ομάδας φιλαναγνωσίας ή μαθητικής λέσχης ανάγνωσης.

Στόχοι/επιδιώξεις

Στόχος ήταν η δημιουργία ενός υλικού με σκοπό την ανάδειξη της λογοτεχνίας, κυρίως της ποίησης, και τη σύνδεσή της με άλλες μορφές τέχνης για την εναλλακτική διδασκαλία της στη σχολική τάξη σήμερα. Εκτός αυτού, πρόκειται για ένα εργαλείο το οποίο έχει σκοπό να «βγάλει την ποίηση από τη σχολική τάξη» και να δείξει ότι ποιητικό αντικείμενο δεν είναι αποκλειστικά οτιδήποτε γράφεται επάνω στο χαρτί. Μέσα από τους χάρτες, τα κείμενα που προτείνονται και τα έργα τέχνης που δίνονται, επιδιώκεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να αντιληφθούν την ποιητική δημιουργία και λειτουργία ως κάτι ευρύτερο, το οποίο συνδέεται άμεσα με τη ζωή, τις πτυχές της καθημερινότητάς μας και άλλες μορφές τέχνης. Άλλωστε, σε όλες τις δράσεις υπάρχουν δραστηριότητες που συνδέουν το ποιητικό αντικείμενο με το σήμερα, έτσι ώστε η ποίηση να αποκτά λειτουργία στο εδώ και τώρα.

Μεθοδολογία/βήματα

Αρχικά οι ενδιαφερόμενοι εισέρχονται στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη, στην ενότητα για την ασύγχρονη εκπαίδευση και επιλέγουν το υλικό εδώ (εικ. 1,2,3,4).

Εικόνα 1

Εικόνα 2

Εικόνα 3

Εικόνα 4

Συνεχίζοντας, οι εκπαιδευτικοί βρίσκονται στο παρακάτω περιβάλλον, σύμφωνα με τις εικόνες 5 και 6. Τόσο το υλικό όσο και τον οδηγό για τους εκπαιδευτικούς μπορούν να τα κάνουν download και να τα αποθηκεύσουν για μελλοντική χρήση. Η πρόσβαση είναι ελεύθερη και ανοιχτή στο κοινό.

Εικόνα 5

Εικόνα 6

Αφού ολοκληρώσουν τις δράσεις, είτε στο σύνολο είτε επιλεκτικά, μπορούν, εφόσον επιθυμούν, να προβούν σε αξιολόγηση της διαδικασίας, μέσα από τις προτεινόμενες μεθόδους αξιολόγησης των μαθητών και μαθητριών, από τον/την εκπαιδευτικό και αυτοαξιολόγησης των ίδιων των μαθητών και μαθητριών. Η αξιολόγηση βασίζεται στα πρότυπα αξιολόγησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Μπορούν επίσης να δημιουργήσουν portfolio για τους μαθητές και τις μαθήτριες σε ατομικό φάκελο, με τις εργασίες και το παραγόμενο υλικό από τις δραστηριότητες. (εικ. 7,8).

Εικόνα 7

Εικόνα 8

Στο τέλος, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βρουν σχετική βιβλιογραφία στην οποία έχουν βασιστεί οι προτεινόμενες δράσεις (εικ. 9). Όλα τα κείμενα και το υλικό δίνονται σε ενεργούς συνδέσμους και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να κατεβάσουν. Εκτός αυτού, στις Βιβλιοθήκες του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη υπάρχουν και όλα τα βιβλία προσβάσιμα στο κοινό.

Εικόνα 9

Στις εικόνες που ακολουθούν παρατίθενται φωτογραφίες, ενδεικτικά, από τις εννέα δράσεις (εικ. 10-20).

Εικόνα 10

Εικόνα 11

Εικόνα 12

Εικόνα 13

Εικόνα 14

Εικόνα 15

Εικόνα 16

Εικόνα 17

Εικόνα 18

Εικόνα 19

Εικόνα 20

Αξιολόγηση

Συμπερασματικά, οι προτεινόμενες δράσεις συνθέτουν μια εκπαιδευτική πρόταση με βασικό χαρακτηριστικό τη συνομιλία με άλλα κείμενα, κειμενικά είδη και έργα τέχνης, καθώς και το άνοιγμα στον ψηφιακό χαρακτήρα της εποχής μας μέσα από το υλικό των διαδραστικών χαρτών και των βίντεο που δίνονται. Επίσης, δίνεται η αφορμή για την προσέγγιση του μαθήματος της λογοτεχνίας μέσα από τη διάδραση, την αυτενέργεια και την παρουσίαση ενός παραδοσιακού αντικειμένου με τρόπο που οι μαθήτριες και οι μαθητές του σήμερα κατανοούν περισσότερο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν, εκτός του pdf και του οδηγού που δίνονται στην ιστοσελίδα του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη, όπως αναφέρεται στην αρχή, να δουν το υλικό και online πατώντας εδώ. Κατόπιν, και εφόσον επιθυμούν να πραγματοποιήσουν είσοδο και να δημιουργήσουν προφίλ, χρειάζεται να επικοινωνήσουν με το Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη για να λάβουν τις σχετικές οδηγίες.

Βιβλιογραφικές παραπομπές/ιστότοποι

https://www.laskaridisfoundation.org/
https://laskaridisfoundation.talentlms.com/plus/catalog

Διδασκαλία ποίησης σε σπουδαστές της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: Τα σύμβολα και η λειτουργία τους

Λίνα Μπασούκου
Διδάσκουσα Πανεπιστημιακού Κολεγίου ΛΟΓΟΣ
Υποψήφια διδακτόρισσα ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
libasoucou@gmail.com

Σταύρος Καμαρούδης
Αφυπηρετήσας Καθηγητής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας
akamarou@uowm.gr

Περίληψη

Στην εργασία παρουσιάζεται η συνεξέταση τριών ποιητικών κειμένων, με κοινό τεχνοτροπικό χαρακτηριστικό τη λειτουργία του συμβόλου και με θεματικά στοιχεία τη βροχερή ατμόσφαιρα, το αίσθημα της μελαγχολίας, την κατάσταση της μοναξιάς, την αίσθηση της φθαρτότητας («Βροχή» του Κ. Π. Καβάφη, «Αμάξι στη βροχή» του Τέλλου Άγρα, «Τα πάθη της βροχής» της Κικής Δημουλά). Κύριος στόχος της είναι η συνδυαστική ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας στην ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα και της μελέτης του περιεχομένου σημαντικών νεοελληνικών λογοτεχνικών κειμένων μέσω της μεθόδου CLIL (Content and Language Integrated Learning), με εφαρμογή κειμενοκεντρικών (φορμαλισμός) και αναγνωστικών θεωριών (συναλλακτική θεωρία), καθώς και με χρήση διαδικτυακών εφαρμογών και ψηφιακών εργαλείων, ως μέσων ενίσχυσης και εμπλουτισμού της διδασκαλίας. Με τον τρόπο αυτόν, οι σπουδαστές και οι σπουδάστριες έχουν τη δυνατότητα να ασκήσουν τις 4 γλωσσικές δεξιότητες διερευνώντας ενδιαφέρουσες ποιητικές περιοχές της γλώσσας-στόχου, να μυηθούν στα μυστικά της αναγνωστικής κατανόησης και της λογοτεχνικής γραφής, να προσλάβουν γόνιμα το προτεινόμενο γλωσσικό/λογοτεχνικό μήνυμα ερμηνεύοντάς το πολυεπίπεδα μέσα από την προσωπική τους εμπλοκή. Επίσης μπορούν να παραγάγουν νέα κείμενα με πολυτροπικό χαρακτήρα, καθώς θα εξερευνούν πιθανά δικά τους ιδιαίτερα ενδιαφέροντα. Παράλληλα, επιδιώκεται η εξάσκηση σε δεξιότητες του 21ου αιώνα όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η κριτική σκέψη και η δημιουργικότητα. Η διδακτική αυτή παρέμβαση εφαρμόστηκε με

τη μορφή πρότζεκτ διδασκαλίας της ποίησης σε ομάδα φοιτητών της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ, στο Πανεπιστημιακό Κολέγιο ΛΟΓΟΣ στα Τίρανα της Αλβανίας.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα, λογοτεχνία, ποίηση, CLIL, ψηφιακά περιβάλλοντα.

Abstract

This paper presents a comparative pedagogical approach to three poetic texts that share a common stylistic feature, namely the use of symbolism, as well as thematic elements such as a rainy atmosphere, melancholy, loneliness, and the sense of deterioration ("Rain" by C. P. Cavafy, "Cart in the Rain" by Tellos Agras, and "The Sufferings of Rain" by Kiki Dimoula). The study focuses on the educational potential of poetry in higher education contexts and aims at the integrated development of language competence and literary understanding in Greek as a Second/Foreign Language through the CLIL approach (Content and Language Integrated Learning). The proposed teaching intervention is grounded in text-centered pedagogical practices inspired by formalist approaches to literary analysis, combined with reader-oriented perspectives, particularly the transactional theory of reading. Digital tools and online applications are incorporated as supportive means for enriching the learning environment and promoting active student engagement. Within this framework, learners are encouraged to develop the four language skills while exploring poetic texts as meaningful cultural and aesthetic artefacts. Emphasis is placed on reading comprehension, personal interpretation, creative response, and literary expression, allowing students to approach the literary text on multiple levels through experiential and reflective learning. Furthermore, students are invited to produce original multimodal texts, drawing on their own interests and modes of expression. The teaching design also seeks to cultivate key pedagogical objectives related to 21st-century skills, such as collaboration, communication, critical thinking, and creativity. The teaching intervention was carried out as a project-based poetry activity with university students of Greek as a Second/Foreign Language at LOGOS University College in Tirana, Albania.

Keywords: Greek as a Second/Foreign Language, literature in education, poetry, CLIL, digital learning environments.

Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση εστιάζει σε μία διδακτική παρέμβαση συνολικής διάρκειας 10 διδακτικών ωρών, η οποία υλοποιήθηκε το ακαδημαϊκό έτος 2022-2023 στο μάθημα «Ανάλυση λογοτεχνικών κειμένων», στο Τμήμα Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού του Πανεπιστημιακού Κολεγίου ΛΟΓΟΣ στα Τίρανα της Αλβανίας, το οποίο λειτουργεί υπό την αιγίδα της Ορθόδοξης Αυτοκέφαλης Εκκλησίας της Αλβανίας. Εφαρμόστηκε σε ομάδα 6 τριτοετών φοιτητών και φοιτητριών της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ με μητρική γλώσσα την αλβανική. Οι εκπαιδευόμενοι είχαν ήδη προσεγγίσει τη Νεοελληνική λογοτεχνία σε προηγούμενα μαθήματα του δεύτερου και τρίτου έτους των σπουδών τους, μέσα από τη διαχρονική της διάσταση (Ιστορία της Λογοτεχνίας).

Τα κείμενα που αξιοποιήθηκαν ήταν η «Βροχή» του Κωνσταντίνου Π. Καβάφη (1894), το «Αμάξι στη βροχή» του Τέλλου Άγρα (1940) και «Τα πάθη της βροχής» της Κικής Δημουλά (1971). Ο ερευνητικός άξονας αφορά τη διερεύνηση της λειτουργίας του λογοτεχνικού συμβόλου, όπως αυτή αναδύεται μέσα από διαφορετικές ποιητικές επεξεργασίες του καιρικού φαινομένου της βροχής συνδεόμενου με το αίσθημα της μελαγχολίας, της μοναξιάς, της αίσθησης της φθαρτότητας. Βασικό κριτήριο επιλογής των κειμένων ήταν το ευσύνοπτο μέγεθός τους και η νοηματική, γλωσσική και αισθητική τους αυτοτέλεια.

Θεωρητικό πλαίσιο

Πλήθος μελετητών (Bredella, 1996· Keunen & Eeckhouf 2001· Hall 2005) αναγνωρίζουν την αξία και τα πλεονεκτήματα της ενσωμάτωσης της λογοτεχνίας, ως ιδιαίτερου κειμενικού είδους, στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας, επισημαίνοντας παράλληλα τις προκλήσεις που συνεπάγεται μια τέτοια διδακτική επιλογή, ως προς τη σχέση που διαμορφώνεται ανάμεσα στον/στην διδάσκοντα/ουσα και τους/τις σπουδαστές/τριες κατά τη διαδικασία αξιοποίησης των λογοτεχνικών κειμένων, καθώς και ως προς επιμέρους παράγοντες, όπως η επιλογή του διδακτικού υλικού και η ανταπόκριση των μαθητών/τριών (Paran 2008).

Η παρουσία και η αξιοποίηση λογοτεχνικών κειμένων σε περιβάλλοντα διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας συγκροτεί ένα μαθησιακό πλαίσιο πολυεπίπεδο, στο οποίο προωθείται η κατανόηση της γλώσσας-στόχου σε διαφορετικές επικοινωνιακές περιστάσεις και επίπεδα ύφους και η συνακόλουθη ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας. Η εξοικείωση με τον πολιτισμό της γλώσσας- στόχου ευνοεί τη διαπολιτισμική προσέγγιση και την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ικανότητας και, παραπέρα, τη διαχείριση των στρατηγικών διαπολιτισμικής επικοινωνίας στα γλωσσικά μαθήματα (Γρίβα κ.ά., 2022· Χοντολίδου, 2003· Ζάγκα & Μητσιάκη, 2015). Τα λογοτεχνικά κείμενα λειτουργούν ως παρωθητικό μέσο γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς διεγείρουν τη φαντασία των μαθητών/τριών, προσφέρουν αυθεντικά δείγματα χρήσης της γλώσσας και δημιουργούν πολλαπλές ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση.

Ειδικότερα, η διδασκαλία της λογοτεχνίας σε νεαρούς ενηλίκους (φοιτητές[1]) συνάδει με τα χαρακτηριστικά της αναδυόμενης ενηλικιότητας, όπως είναι η εξερεύνηση της ταυτότητας, η εστίαση στον εαυτό, η προτεραιότητα στην «πρόσωπο με πρόσωπο» επικοινωνία με τους άλλους, η αναζήτηση νέων εμπειριών, η επιθυμία για απόκτηση δεξιοτήτων, η φυσική άνεση με τις νέες τεχνολογίες και οι προσδοκίες για το μέλλον. Παράλληλα, ανταποκρίνεται στα ζητούμενα της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης (υποστήριξη της ολιστικής ανάπτυξης του νέου, αξιοποίηση ποικίλων μαθησιακών εμπειριών, υλοποίηση επιλογών βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού) (Raikou & Karalis, 2016).

Το συγκεκριμένο διαθεματικό πρότζεκτ δεν εντάσσεται ούτε προτείνεται απαραίτητα να ενταχθεί σε κάποιο γλωσσικό μάθημα, ωστόσο λαμβάνονται υπόψη οι μεθοδολογικές απαιτήσεις που τίθενται στο πλαίσιο της γλωσσομάθειας, εφόσον η μαθητική ομάδα στην οποία απευθύνεται αποτελείται από σπουδαστές της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Για την επίτευξη των γλωσσικών στόχων και την ενίσχυση του επιπέδου ελληνομάθειας κρίθηκε κατάλληλη η διδακτική προσέγγιση CLIL (Content and Language Integrated Learning), η οποία συνιστά μέθοδο διπλής εστίασης, τόσο στην εκμάθηση του περιεχομένου μιας θεματικής ενότητας, όσο και στην εκμάθηση της γλώσσας- στόχου (Coyle, 2006), καθώς το γνωστικό αντικείμενο διδάσκεται σε αυτήν (Marsh et. al, 2001). Μέσω της αφομοίωσης του περιεχομένου του διδασκόμενου γνωστικού αντικειμένου, το οποίο καθορίζει τα γλωσσικά εισαγόμενα,

1. Στο εξής, η λέξη «φοιτητές» θα χρησιμοποιείται με γενική και συμπεριληπτική αναφορά σε όλα τα φύλα, για λόγους οικονομίας.

οι σπουδαστές ενισχύουν το επίπεδο των γλωσσικών τους δεξιοτήτων (Eurydice, 2006). Παράλληλα, η εφαρμογή της μεθόδου CLIL έχει θετικές επιπτώσεις τόσο στην κατάκτηση του γνωστικού περιεχομένου όσο και στην ανάπτυξη των γλωσσικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών (Dalton-Puffer, 2008· Dobson et al., 2010). Επιπλέον, η μέθοδος συμβάλλει στη βελτίωση της παραγωγής γραπτού και της κατανόησης προφορικού λόγου, στην ανάπτυξη γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, στη συνεργατική μάθηση (Anastasiadou και Iliopoulou, 2017· Dalton-Puffer και Smit, 2007· Dobson et al., 2010· Korosidou και Griva, 2014), καθώς και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επίγνωσης, ανεξαρτήτως διαφορών εφαρμογής στα εκπαιδευτικά συστήματα (Griva, Chostelidou & Panteli, 2014).

Προκειμένου για την προσέγγιση του λογοτεχνικού περιεχομένου των έργων, κρίθηκε ότι η διδακτική αξιοποίηση της θεωρητικής πρότασης της «συναλλακτικής» θεωρίας, την οποία εισηγήθηκε η Louise Rosenblatt, θα είχε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και θα μπορούσε να αποβεί γόνιμη για τη δημιουργική διερεύνηση των κειμένων από τους φοιτητές. Η συγκεκριμένη θεωρία εντάσσεται στην υποκειμενική-ψυχαναλυτική εκδοχή της θεωρίας της αναγνωστικής ανταπόκρισης, καθώς εστιάζει στην υποκειμενικότητα, στην ιδιατερότητα, στα ατομικά χαρακτηριστικά και στην προσωπικότητα του αναγνώστη κατά τη διαδικασία της συνάντησής του με το κείμενο (Suleiman, 1980). Χωρίς να παραγκωνίζει το κείμενο, υπογραμμίζει τη σημασία της συμβολής του αναγνώστη στην ενεργητική δόμηση του νοήματος του κειμένου, καθώς και τον ατομικό χαρακτήρα της λογοτεχνικής εμπειρίας, η οποία πραγματώνεται με βάση τη διαλεκτική σχέση αναγνώστη – κειμένου (Rosenblatt, 1978). Αντλώντας από τη δεξαμενή των προσωπικών και λογοτεχνικών του βιωμάτων (πρότερες αισθητικές εμπειρίες, ανάμνηση παλιών γεγονότων) και συσχετίζοντάς τα με το κείμενο, ο αναγνώστης πραγματοποιεί μια ολοκληρωμένη, δυναμική, νοητική και συναισθηματική αντίδραση σε αυτό και δημιουργεί «ανοιχτές» ερμηνείες των κειμένων (Probst, 1987). Επίσης, ελέγχει αν οι ερμηνευτικές του προσπάθειες ανταποκρίνονται στις κειμενικές ακολουθίες αλλά και ωθείται στην (επαν)ερμηνεία της ίδιας του της ζωής μέσω της εμπειρίας αυτής που συνδέεται με τη διαδικασία «αναδημιουργίας» του κειμένου (Πολίτης, 1996).

Παράλληλα, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι η ανταπόκριση του μαθητή-αναγνώστη έχει να κάνει και με τη μορφική οργάνωση του ποιητικού λόγου. Θεωρήθηκε σκόπιμο, επομένως, να αξιοποιηθούν

διδακτικά ενδοκειμενικές θεωρήσεις του λογοτεχνικού κειμένου, όπως ο φορμαλισμός. Καθώς οι σπουδαστές εστιάζουν στις μορφικές ιδιότητες του κειμένου και διερευνούν τεχνάσματα και γλωσσικές δομές με τις οποίες διευθετείται το λεκτικό υλικό, διαπιστώνουν πως ο ήχος, το μέτρο, ο ρυθμός, η σύνταξη, η ομοιοκαταληξία, η επανάληψη, η σύγκριση, η υπερβολή συμβάλλουν στη λογοτεχνικότητα ενός κειμένου (Abrams, 2014· Selden, 2005) και αντιλαμβάνονται πώς οι μορφικές και εκφραστικές επιλογές ενός συγγραφέα καθιστούν το ποίημα αισθητικό γεγονός και συντελούν στη διαμόρφωση νοημάτων και αισθητικών αποτελεσμάτων. Με αυτόν τον τρόπο, η διδασκαλία μετατρέπεται σε διαδικασία ενεργητικής και κριτικής κατανόησης της λογοτεχνίας (Φρυδάκη, 2013).

Τέλος, μέσω των ΤΠΕ συντελείται η πολυαισθητηριακή, διαθεματική και πολυτροπική πρόσληψη των κειμένων (Νικολαΐδου, 2009· Παπαδόπουλος et al., 2025), ενώ παράλληλα αναδεικνύεται ο παιγνιώδης χαρακτήρας της έντυπης λογοτεχνίας και επιμέρους στοιχεία της ποιητικής των κειμένων, ενισχύοντας την ενεργή εμπλοκή των εκπαιδευομένων. Πολυμεσικά εργαλεία όπως τα Kahoot, Quizizz και Wordwall λειτουργούν υποστηρικτικά στη μαθησιακή διαδικασία, ενδυναμώνοντας την αλληλεπίδραση, την κριτική σκέψη, τη συνεργατική μάθηση και τις δεξιότητες γραπτού λόγου των φοιτητών (Škobo, 2020· Redecker, 2017). Παράλληλα, τα εργαλεία της Τεχνητής Νοημοσύνης επιτρέπουν την αναθεώρηση και τον αναστοχασμό παραδοσιακών διδακτικών πρακτικών, ανοίγοντας νέες προοπτικές για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας (Abrams, 2025).

Στοχοθεσία και μαθησιακά αποτελέσματα

Μέσω της διδασκαλίας, οι εκπαιδευόμενοι αναμένεται:

- Να εξοικειωθούν με τον ποιητικό λόγο μέσα από διαφορετικούς δημιουργούς και περιόδους της νεοελληνικής λογοτεχνίας, με έμφαση στην αισθητική λειτουργία των συμβόλων και στην αποκλίνουσα έκφραση που χαρακτηρίζει την ποιητική γλώσσα.
- Να προσλάβουν γόνιμα το προτεινόμενο γλωσσικό/λογοτεχνικό μήνυμα, ερμηνεύοντάς το σφαιρικά μέσα από την προσωπική τους εμπλοκή.
- Να διακρίνουν και να κατανοήσουν τους γλωσσικούς μηχανισμούς που χαρακτηρίζουν σε μεγάλο βαθμό τον λογοτεχνικό λόγο (αυξημένη χρήση της μεταφοράς και των σχημάτων λόγου, διαλεκτικό, λαϊκό και λογοτεχνικό λεξιλόγιο).

- Να ενισχύσουν το επίπεδό τους στις τέσσερις γλωσσικές δεξιότητες (κατανόηση και παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου).
- Να καλλιεργηθούν πνευματικά, συναισθηματικά και αισθητικά ως προς τον δημιουργικό λόγο και τη γραπτή έκφραση.
- Να ενδυναμώσουν τον ψηφιακό τους εγγραμματισμό.

Στάδια διδασκαλίας και δραστηριότητες

Κατά τη συναλλακτική θεωρία της Louise Rosenblatt, διακρίνονται 4 στάδια (Καλογήρου & Βησσαράκη, 2005):

Α΄ φάση: Προετοιμασία του περιβάλλοντος

Κατά την πρώτη φάση, ο/η εκπαιδευτικός επιδιώκει τη δημιουργία ενός φιλικού, αποδεκτικού και ασφαλούς μαθησιακού περιβάλλοντος, μέσα στο οποίο οι σπουδαστές ενθαρρύνονται να εκφράσουν σκέψεις, συναισθήματα και υποθέσεις χωρίς τον φόβο της «λανθασμένης» ερμηνείας. Στόχος της φάσης αυτής είναι η διαμόρφωση ενός γνωστικού και συναισθηματικού πλαισίου που θα επιτρέψει την ομαλή είσοδο στον ποιητικό λόγο και θα ενεργοποιήσει τον ορίζοντα προσδοκιών.

Η προετοιμασία επιτυγχάνεται μέσω της αξιοποίησης οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων από τον χώρο της νεοελληνικής τέχνης και μουσικής. Ο πίνακας του Παύλου Μαθιόπουλου «Η οδός Βασιλίσσης Σοφίας μετά τη βροχή» (1900, Εθνική Πινακοθήκη) και τα τραγούδια «Συννεφιασμένη Κυριακή» του Βασίλη Τσιτσάνη, «Βρέχει βρέχει» του Μιχάλη Σουγιούλ, «Η ομίχλη μπαίνει από παντού στο σπίτι» της Αρλέτας λειτουργούν ως αφηγηματικοί συνομιλητές που ενεργοποιούν τη φαντασία, καλλιεργούν την αισθητική ευαισθησία και εισάγουν τους σπουδαστές στον ευρύτερο πολιτισμικό ορίζοντα του νεοελληνικού πολιτισμού. Οι φοιτητές καλούνται να παρατηρήσουν τον πίνακα ζωγραφικής και να απαντήσουν σε ερωτήματα όπως: «Ποια εποχή του χρόνου απεικονίζεται;», «Τι να σκέφτεται η αέρινη γυναικεία μορφή;», «Πώς συνομιλεί η βροχή με τον φορέα της αφήγησης στα τραγούδια που ακούσατε;». Μέσα από τον σχολιασμό του ιμπρεσιονιστικού ύφους, των απαλών χρωμάτων και του παιγνιδίσματος του φωτός στο εικαστικό έργο, οι φοιτητές εισάγονται σε έναν τρόπο πρόσληψης όπου το φυσικό φαινόμενο μετατρέπεται σε φορέα υπαινιγμών.

Ακολουθεί η ανακοίνωση των τίτλων των ποιημάτων και η αφύπνιση του ορίζοντα προσδοκιών. Οι σπουδαστές διατυπώνουν προφορικές προβλέψεις για την ατμόσφαιρα των ποιημάτων και διερευνούν μεταφορικές εκφράσεις, όπως «τα πάθη της βροχής». Μέσω καταιγισμού ιδεών ενεργοποιείται το θεματικό λεξιλόγιο, ενώ η δημιουργία συννεφόλεξου και η καταγραφή συνειρμών (με την τεχνική της ιδεοθύελλας) σε ψηφιακό πίνακα αναρτήσεων ενισχύουν τη συλλογική διαπραγμάτευση του νοήματος.

Β΄ φάση: Αρχική ανταπόκριση

Η δεύτερη φάση επικεντρώνεται στην αρχική αναγνωστική ανταπόκριση, όπου προτεραιότητα έχει η προσωπική εμπλοκή του αναγνώστη με το κείμενο. Η ανάγνωση νοείται ως βιωματική διαδικασία, κατά την οποία οι σπουδαστές αξιοποιούν προσωπικά βιώματα, συναισθηματικές μνήμες και προηγούμενες εμπειρίες προκειμένου να προσδώσουν νόημα στο ποιητικό σύμπαν.

Οι δραστηριότητες που ακολουθούν συνδυάζουν αναγνωστική ανταπόκριση (έμφαση σε προσωπική ανταπόκριση και συναισθήματα) και φορμαλισμό (ανάλυση γλώσσας, μορφής), ενώ παράλληλα αξιοποιούνται τα ψηφιακά μέσα. Έπειτα από την απαγγελία των ποιημάτων από την εκπαιδευτικό, διατυπώνονται τα ακόλουθα ερωτήματα, που λειτουργούν ως εφαλτήρια προκειμένου οι φοιτητές να συνδέσουν τα κείμενα με την προσωπική τους εμπειρία και να ενεργοποιηθούν βιωματικά:

Για το ποίημα «Βροχή»:

- Πώς αισθάνεσαι τη βροχή ως καιρικό φαινόμενο; Επηρεάζει τη διάθεσή σου; Μπορείτε να ανακαλέσεις κάποια φορά που παρατήρησες τον χώρο γύρω σου κατά τη διάρκεια βροχόπτωσης στο αγροτικό ή στο αστικό τοπίο;
- Πώς η βροχή επηρεάζει τη διάθεση των παιδιών, των γερόντων ή του αφηγητή στο ποίημα;

Για το «Αμάξι στη βροχή»:

- Τι αίσθηση σου δημιούργησε το ποίημα που άκουσες;
- Θα έδινες κάποιον άλλο τίτλο στο ποίημα;
- Ποια συναισθήματα σου προκαλεί η εικόνα της μοναχικής άμαξας;

Για το ποίημα «Τα πάθη της βροχής»:

- Πώς λειτουργεί για εσένα, ως αναγνώστη/αναγνώστρια, η εναλλαγή του ήχου «σι» με την αντωνυμία «εσύ»;
- Υπάρχει κάποιο δικό σου «εσύ» του οποίου η απώλεια προκαλεί αίσθημα νοσταλγίας; Αναζήτηση σχετικών βιωμάτων και δημιουργία ημερολογιακού κειμένου στο padlet.

Γ΄ φάση: Τελειοποίηση της ανταπόκρισης

Κατά την τρίτη φάση, η αρχική ανταπόκριση εμβαθύνεται μέσω συστηματικότερης ερμηνευτικής προσέγγισης. Ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί διαμεσολαβητικά, ενθαρρύνοντας την ανταλλαγή απόψεων και τη συγκρότηση της τάξης ως ερμηνευτικής κοινότητας. Η ανάγνωση κινείται ανάμεσα στη μη αισθητική (πληροφοριακή) και την αισθητική (δημιουργική) πρόσληψη.

Το ποίημα «Βροχή» του Καβάφη γράφτηκε το 1894, σε περίοδο όπου ο ποιητής αφομοίωνε γόνιμα την επιρροή του γαλλικού συμβολισμού (Καψωμένος, 2013). Ανήκει στα ποιήματα του Καβάφη που ονομάζονται «Κρυμμένα». Αν και βρέθηκαν ολοκληρωμένα στο αρχείο του, ο ίδιος δεν τα είχε δημοσιοποιήσει, μην επιθυμώντας να κοινοποιήσει την παρουσία τους. Οι φοιτητές περιηγούνται στο Αρχείο Καβάφη του Ιδρύματος Ωνάση προκειμένου να μελετήσουν υλικό για τον ποιητή (https://www.onassis.org/el/initiatives/cavafy-archive), καθώς και στα ψηφιακά μαθήματα του Αρχείου, με στόχο την ανίχνευση της σύνθεσης και της επεξεργασίας των καβαφικών κειμένων, όπως αυτή αποκαλύπτεται μέσα από το αρχείο του ποιητή. Στο ποίημα του Καβάφη εξετάζεται η ιδιαιτερότητα της βροχής ως συμβόλου και η απουσία σαφούς αποδέκτη του ποιητικού λόγου. Τίθενται ερωτήματα όπως: «Ποιος θα μπορούσε να είναι ο δέκτης του ποιητικού μηνύματος;», «Υπάρχουν στοιχεία που ξαφνιάζουν στην πρώτη στροφή;» (σύνδεση αποκλίνουσας έκφρασης με σημασιολογική ανοικείωση –κατάδειξη σχέσης μορφής και περιεχομένου, μορφικών τεχνασμάτων και παραγωγής ανανεωμένων σημασιών). Οι σπουδαστές εντοπίζουν επιθετικούς προσδιορισμούς και ουσιαστικά που αποδίδουν την ιδιαίτερη φυσιογνωμία της βροχής και διερευνούν πώς η σιωπηλή παρατηρητική στάση του αφηγητή ενισχύει τη συμβολική λειτουργία του φυσικού φαινομένου. Επίσης παρατηρούν τις επαναλήψεις λέξεων (π.χ. «βροχή, βροχή», «θολά θολά») και τα αντιθετικά δίπολα του ποιήματος (φύση – πόλη, παιδικότητα – γήρας, ζωή – φθο-

ρά). Δημιουργούν, ακόμη, εννοιολογικό χάρτη στην εφαρμογή creately, με κεντρική έννοια το φυσικό φαινόμενο της βροχής, αποτυπώνοντας τις διαφορετικές εκφάνσεις του στη φύση, στον χώρο, στην ανθρώπινη πρόσληψη.

Το «Αμάξι στη βροχή» ανήκει στη συλλογή «Καθημερινές» όπου η μετασυμβολιστική εικονοποιία, χαρακτηριστική του έργου του Τέλλου Άγρα, μετατοπίζεται από το αγροτικό στο αστικό τοπίο (Φιλοκύπρου, 2009). Αναδεικνύεται η επίδραση του συμβολισμού και η μετατροπή ενός καθημερινού αντικειμένου σε φορέα τραυματικών αισθημάτων. Οι συμμετέχοντες πλοηγούνται στο ψηφιακό περιβάλλον της Πύλης για την ελληνική γλώσσα, στην ενότητα «Πρόσωπα και θέματα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» (https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/literature_history/search.html), με στόχο τη συγκέντρωση δεδομένων- καταγραφή των βασικών χαρακτηριστικών του ρεύματος του συμβολισμού και της γενιάς του 1920, εγγράφοντας έτσι το έργο στο αισθητικό και ιστορικό του συγκείμενο. Τίθενται ερωτήματα όπως: «Τι βασανίζει την προσωποποιημένη άμαξα;», «Τι μπορεί να συμβολίζει;», «Πώς αντανακλά τα συναισθήματα του ποιητικού Εγώ;» «Πώς λειτουργεί η επανάληψη της προτροπής "πάρε με";». Παράλληλα εξετάζονται μορφικά στοιχεία, όπως το ιαμβικό μέτρο, η ζευγαρωτή και σταυρωτή ομοιοκαταληξία. Εντοπίζονται οι ομοιοκατάληκτες λέξεις και η διασύνδεση των νοηματικών τους σχέσεων (Culler, 2011), ώστε να καταδειχθεί η ηχητική και ρυθμική δύναμη της συμβολιστικής ποίησης (Chadwick, 1981). Ως προς το λεξιλόγιο, οι φοιτητές κατανοούν και χρησιμοποιούν λέξεις σχετικές με τοπίο και καιρικά φαινόμενα (βροχή, μουσαμάς, φανάρι, γειτονιά, τόπος) και με αντικείμενα και όψεις του παλαιού αστικού τοπίου (άμαξα, βιτόρια, φανάρια, ανώφλια, γρίλιες, αυλές, περικοκλάδες, γαλαρίες). Στις περιπτώσεις που κρίνεται αναγκαίο, παρέχεται επικουρική γλωσσική υποστήριξη από την εκπαιδευτικό (μετάφραση στη μητρική γλώσσα των φοιτητών: prag i derës- ανώφλι, kacavjerrëse- περικοκλάδα κ.ά.). Ακόμη, εντοπίζουν και ερμηνεύουν τη λειτουργία της προστακτικής («πάρε με») και των παλαιότερων τύπων ρημάτων και αντωνυμιών («δεν τη μέλει», «ώθε»).

Στο ποίημα της Κικής Δημουλά, από τη συλλογή «Το λίγο του κόσμου» κυριαρχεί η βιωματική μεταγραφή της καθημερινότητας σε ποιητικό λόγο (Κόρφης, 1986), ενώ η μεταφορά συχνά αιφνιδιάζει τον αναγνώστη και του μεταδίδει το προσωπικό άλγος της ποιήτριας. Εδώ, ο ήχος και η βροχή αποκτούν ιδιότητες εμψύχων και συμβάλλουν στη συμβο-

λιστική έκφραση των ψυχικών καταστάσεων που βιώνει το υποκείμενο κατά τη διάρκεια μιας «αξημέρωτης νύχτας». Αναζητούνται εκφράσεις με τις οποίες το εξωτερικό φαινόμενο (βροχή) συνδέεται με την εσωτερική εμπειρία και το ρεαλιστικό μετατοπίζεται στο μεταφορικό (η φυσική βροχή → βροχή αναμνήσεων). Το «σι» είναι το ρυθμικό - ηχητικό επίκεντρο, που μετατρέπει το «εσύ» σε συναισθηματικό επίκεντρο. Ο ήχος «σι» και η επανάληψη της αντωνυμίας «εσύ» εξετάζονται ως αισθητικά-μουσικά στοιχεία που υποκαθιστούν την αναφορική σημασία, δημιουργώντας ένα αυτόνομο, ανοικειωτικό ποιητικό σύμπαν όπου η μορφή καθίσταται φορέας συγκινησιακής έντασης. Αναλύονται οι ιδιότητες του «εσύ» μέσω αναλογιών και αντιθέσεων («το ένα εσύ σαν μνήμη, το άλλο σαν μομφή και σαν μοιρολατρία»), η λειτουργικότητα της μεταφοράς («βραδύγλωσση βροχή») και της αντίθεσης («πρόθεση ναυαγισμένη κάτι μακρύ να διηγηθεί») και οι συνειρμοί που γεννιούνται από τα απροσδόκητα αυτά ζεύγη επιθέτων – ουσιαστικών. Εξετάζεται, ακόμη, η λειτουργία του ασύνδετου σχήματος ως προς τη ροή των σκέψεων, εντοπίζεται ο ποιητικός νεολογισμός «συνέρημος» και, μέσω της στρατηγικής του μορφολογικού τεμαχισμού (Αναστασιάδη & Μητσιάκη, 2010), η λέξη αναλύεται στα συνθετικά της και αναζητείται η σημασία της. Ποιο νόημα μπορεί να έχει το «συνέρημος» για καθέναν προσωπικά; Επιπρόσθετα, η προσοχή των φοιτητών εστιάζεται στις ειρωνικές αποχρώσεις και στα αποστασιοποιητικά στοιχεία του ποιήματος («λογισμοί και παραλογισμοί», «μεροληψία» της βροχής).

Καθ' όλη τη διάρκεια αυτού του σταδίου της διδασκαλίας, οι ερωτήσεις των φοιτητών και η διάδραση μέσα στην ομάδα λειτουργούν ανατροφοδοτικά προς τη διδάσκουσα.

Δ΄ φάση: Έκφραση της ανταπόκρισης

Κατά την τέταρτη φάση της διδακτικής εφαρμογής, το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από την ερμηνευτική διερεύνηση στη δημιουργική και πολυτροπική έκφραση της αναγνωστικής ανταπόκρισης. Ανακοινώνεται στους φοιτητές ότι στο στάδιο αυτό δεν επιδιώκεται η «ορθή» ερμηνεία των ποιητικών κειμένων, αλλά η ενεργή αναδημιουργία του νοήματος, με βάση την προσωπική πρόσληψη και τη συλλογική διαπραγμάτευση. Δίνεται η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να επιλέξουν τον τρόπο με τον οποίο θα εκφράσουν την ανταπόκρισή τους (γραπτό, προφορικό, οπτικό ή πολυμεσικό λόγο), μέσα από δημιουργική γραφή, δραματοποιήσεις, project και εικαστικές δραστηριότητες, που ενισχύουν τη συμμετοχή και

τη σύνδεσή τους με το κείμενο. Η φάση αυτή αποτελεί το στάδιο της διδασκαλίας όπου συντελείται η διαμορφωτική αξιολόγηση των φοιτητών.

Οι φοιτητές παροτρύνονται να επιλέξουν εκείνο το κείμενο που τους άγγιξε περισσότερο και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους, προχωρώντας σε αποτύπωση ανταποκρίσεων είτε ατομικά είτε σε μικρές ομάδες.

Αξιοποιήθηκαν οι παρακάτω δραστηριότητες:

- Δημιουργική γραφή μέσω της αξιοποίησης τίτλων και συγγραφής ομόθεμων κειμένων (Κωτόπουλος & Βακάλη, 2023). Αναπλάθοντας ελεύθερα τα λογοτεχνικά ερεθίσματα, ατομικά αλλά και ομαδικά συγγράφουν στο padlet και σε συνεργατικά έγγραφα (google docs) τα δικά τους ποιητικά ή πεζά κείμενα, αναδημιουργώντας και εξελίσσοντας τα δεδομένα κάθε κειμένου-πηγή. Με αφετηρία την παρατήρηση της αστικής καθημερινότητας πίσω από το τζάμι («Βροχή»), γράφουν σύντομο δοκίμιο με θέμα τη νωθρή ή και επιθετική σχέση του σύγχρονου ανθρώπου με το περιβάλλον. Διερευνώντας τη σχέση ανθρώπου – πόλης – μνήμης («Αμάξι στη βροχή»), συνθέτουν σύντομο δοκίμιο με θέμα: «Στον σύγχρονο κόσμο, κατά πόσο είναι εφικτό να βρίσκονται οι άνθρωποι σε αρμονία με τα πολιτισμικά δεδομένα που μεταβάλλονται και με τις επιπτώσεις που οι αλλαγές επιφέρουν στη ζωή τους;». Εκκινώντας από το ποίημα «Τα πάθη της βροχής» συγγράφουν σύντομο ποίημα/μονόλογο όπου ένας ήχος (όχι απαραίτητα η βροχή, αλλά και ο ήχος από τους λεπτοδείχτες του ρολογιού, το θρόισμα των φύλλων, το φύσημα του ανέμου, ο παφλασμός των κυμάτων) είναι φορέας συλλογισμών και συναισθημάτων. Στη συνέχεια, ηχογραφούν το κείμενο που δημιούργησαν στο εργαλείο vocaroo, ακούνε τον εαυτό τους και σχολιάζουν την απαγγελία τους, ενισχύοντας, με τον τρόπο αυτό, τον ακουστικό τους γραμματισμό και την προσληπτική τους ευαισθησία (Μανικάρου, 2016).
- Μετασχηματισμός λόγου (αλλαγή αφηγηματικού προσώπου ή χρονικής βαθμίδας).
- Πολυτροπική απόδοση (δημιουργία ψηφιακής αφίσας με το εργαλείο craiyon, εικονοποιημένου ποιήματος με το εργαλείο Τεχνητής Νοημοσύνης Infographics ή σύντομου βίντεο στην εφαρμογή canva).
- Δραματοποίηση αποσπασμάτων με αξιοποίηση θεατρικών τεχνικών, όπως η «καρέκλα των αποκαλύψεων» ή ο εσωτερικός μονόλογος.

Ιδιαίτερα σκόπιμη κρίνεται η εστίαση της προσοχής στη σημασιολογική ευελιξία του συμβόλου της βροχής, καθώς οι φοιτητές συγκρίνουν τον τρόπο που η βροχή λειτουργεί ως σύμβολο της εσωτερικής κατάστασης σε καθένα από τα τρία ποιήματα (εξωτερική παρατήρηση και αποξένωση, νοσταλγία και παραίτηση, απώλεια του αγαπημένου προσώπου) και παρατηρούν τη σχέση της με το εκάστοτε ποιητικό υποκείμενο. Διερευνούν ακόμη τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Ποια άλλα αντικείμενα λαμβάνουν διαστάσεις συμβόλων;
- Πώς ο ομοδιηγητικός αφηγητής σε κάθε ποίημα επικοινωνεί με τα σύμβολα;
- Ποιο είναι το σημαινόμενο σε κάθε συμβολική αναπαράσταση;

Τέλος, σε μια δραστηριότητα αναστοχασμού, συζητούν για το αν τα σύμβολα τούς επηρέασαν συναισθηματικά και με ποιον τρόπο. Με όχημα τον συνεργατικό διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων, οι φοιτητές ενθαρρύνονται ξανά να συνδέσουν τα ποιητικά σύμβολα με προσωπικά βιώματα, εικόνες ή μνήμες, ενώ παράλληλα αξιοποιούνται ερωτήματα καθοδήγησης, όπως: «Αν η βροχή είχε φωνή, τι θα έλεγε;»

Αξιολόγηση του πρότζεκτ

Για την αξιολόγηση του πρότζεκτ διδασκαλίας της ποίησης σε φοιτητές/φοιτήτριες της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας, χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με κλίμακα Likert πέντε βαθμίδων (πάρα πολύ – πολύ – αρκετά – λίγο – καθόλου), το οποίο περιελάμβανε τις ακόλουθες ερωτήσεις:

1. Τα ποιήματα που διδάχτηκες σε έκαναν να γνωρίσεις καλύτερα τη νεοελληνική λογοτεχνία;
2. Θα σε ενδιέφερε να διαβάσεις περισσότερα έργα των συγκεκριμένων ποιητών/ποιητριών;
3. Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου σε βοηθάει να εκφράζεσαι καλύτερα στα ελληνικά;
4. Η διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων είναι χρήσιμη ώστε να καταλαβαίνεις γενικά καλύτερα τα κείμενα που διαβάζεις στα ελληνικά (όχι μόνο τα λογοτεχνικά);
5. Τα ποιήματα που μελέτησες σε έκαναν να θέλεις να δημιουργήσεις δικά σου κείμενα;
6. Πιστεύεις ότι τα ψηφιακά μέσα σε βοήθησαν να κατανοήσεις πιο αποτελεσματικά το περιεχόμενο των ποιημάτων;

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν συνολικά ιδιαίτερα θετική στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη διδακτική παρέμβαση. Ειδικότερα, ως προς τη συμβολή των ποιημάτων στη γνωριμία με τη νεοελληνική λογοτεχνία (Ερ. 1), οι απαντήσεις συγκεντρώνονται αποκλειστικά στις κατηγορίες «πολύ» (3) και «αρκετά» (3), γεγονός που υποδηλώνει ότι το project λειτούργησε αποτελεσματικά ως εισαγωγή στον λογοτεχνικό πολιτισμό της γλώσσας-στόχου.

Αντίστοιχα, η επιθυμία περαιτέρω διερεύνησης του έργου των συγκεκριμένων ποιητών/ποιητριών (Ερ. 2) εμφανίζεται ιδιαίτερα ενισχυμένη, καθώς τέσσερις (4) φοιτητές απάντησαν «πολύ» και δύο (2) «αρκετά». Το εύρημα αυτό φανερώνει ότι η διδακτική προσέγγιση της ποίησης λειτούργησε κινητοποιητικά, καλλιεργώντας το ενδιαφέρον για περαιτέρω αναγνωστική και πολιτισμική ενασχόληση.

Σε ό,τι αφορά τη γλωσσική διάσταση, οι απαντήσεις στην Ερώτηση 3 δείχνουν ότι η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου συνέβαλε θετικά στην ανάπτυξη της εκφραστικής ικανότητας στα ελληνικά, με τρεις (3) φοιτητές να επιλέγουν την απάντηση «πολύ» και τρεις (3) το «αρκετά». Παράλληλα, στην Ερώτηση 4, που αφορά τη γενικότερη κατανόηση κειμένων στην ελληνική γλώσσα, τέσσερις (4) φοιτητές απάντησαν «πάρα πολύ» και δύο (2) «πολύ», στοιχείο που αναδεικνύει τη συμβολή της λογοτεχνίας ως εργαλείου ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης και πέραν του λογοτεχνικού είδους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις σχετικά με τη δημιουργική διάσταση της μάθησης. Στην Ερώτηση 5, που αφορά την πρόθεση παραγωγής δικών τους κειμένων, οι απαντήσεις κατανέμονται στις κατηγορίες «πάρα πολύ» (2), «πολύ» (3) και «αρκετά» (1), γεγονός που υποδηλώνει ότι η ποιητική προσέγγιση ενίσχυσε τη δημιουργική εμπλοκή των φοιτητών, έστω και με διαφοροποιήσεις ως προς τον βαθμό αυτοπεποίθησης ή ετοιμότητας.

Τέλος, αναφορικά με τη χρήση ψηφιακών μέσων (Ερ. 6), οι απαντήσεις είναι καθολικά θετικές, με τέσσερις (4) φοιτητές να δηλώνουν «πάρα πολύ» και δύο (2) «πολύ». Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει ότι τα ψηφιακά εργαλεία λειτούργησαν υποστηρικτικά στην κατανόηση και πρόσληψη του ποιητικού περιεχομένου, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία.

Συνολικά, τα δεδομένα του ερωτηματολογίου καταδεικνύουν ότι η διδασκαλία των ποιημάτων αξιολογήθηκε ιδιαίτερα θετικά από τους συμμετέχοντες τόσο ως προς τη γλωσσική και αναγνωστική ανάπτυξη όσο και ως προς την κινητοποίηση, τη δημιουργικότητα και την ενεργή συμμετοχή.

Ως εργαλείο αξιολόγησης χρησιμοποιήθηκε επίσης ημι-δομημένη συνέντευξη με άξονα τα ίδια ερωτήματα με εκείνα του ερωτηματολογίου και με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών ως προς την εκπλήρωση των διδακτικών στόχων του πρότζεκτ.

Συζήτηση

Με βάση τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της διδακτικής παρέμβασης όσο και από τα δεδομένα της αξιολόγησης, το πρότζεκτ διδασκαλίας ποιημάτων με άξονα τη βροχή και τις συμβολικές της προεκτάσεις συνέβαλε ουσιαστικά στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των φοιτητών/φοιτητριών. Η ενίσχυση του λογοτεχνικού γραμματισμού, η μελέτη της ποιητικής λειτουργίας της γλώσσας, η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, η άσκηση στον γραπτό λόγο και η επαφή με τη νεοελληνική λογοτεχνία και τον πολιτισμό λειτούργησαν συνδυαστικά, προσφέροντας στους συμμετέχοντες μια πολυεπίπεδη μαθησιακή εμπειρία.

Ιδιαίτερη σημασία είχε η ενεργοποίηση της προσωπικής ανταπόκρισης και του αναστοχασμού των φοιτητών, καθώς και το δημιουργικό μοίρασμα ατομικών ερμηνειών και αποτυπώσεων στο πλαίσιο μιας ερμηνευτικής κοινότητας. Η διάσταση αυτή ενισχύει τον ρόλο της λογοτεχνίας όχι μόνο ως γνωστικού αντικειμένου, αλλά και ως πεδίου πολιτισμικής εμπειρίας, βιωματικής και κοινωνικά διαμεσολαβημένης μάθησης.

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας αναδεικνύεται, συνεπώς, πολύτιμο εργαλείο στη διδασκαλία γλωσσών, ιδιαίτερα στα ανώτερα επίπεδα γλωσσομάθειας, όπου προωθεί την επαφή με τις πιο απαιτητικές δομές της γλώσσας-στόχου (Νάτσινα, 2007· Ρουμπής, 2019). Ο εμπλουτισμός των προϋπαρχουσών γλωσσικών και γνωστικών δομών των σπουδαστών συμβάλλει στην ανάπτυξη της ακαδημαϊκής γλωσσικής τους ικανότητας, στοιχείο ιδιαίτερα σημαντικό για φοιτητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας σε πανεπιστημιακό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

Abrams, M. H. (2014). *A Glossary of Literary Terms*. Cengage Learning.

Abrams, E. D. (2025). *Teaching literature with Artificial Intelligence*. Routledge.

Αναγνωστάκης, Μ. (Επιμ.). (1990). *Η χαμηλή φωνή: Τα λυρικά μιας περασμένης εποχής στους παλιούς ρυθμούς*. Νεφέλη.

Anastasiadou, A., & Iliopoulou, K. (2017). Reconceptualising schooling: Implementing CLIL to Cater for all types of Multiple Intelligences. *Research Papers in Language Teaching and Learning, 8*(1), 74- 87.

Αναστασιάδη-Συμεωνίδη, Ά. & Μητσιάκη, Μ. (2010). Ο μορφολογικός τεμαχισμός ως στρατηγική διδασκαλίας του Λεξιλογίου της Ελληνικής ως Δεύτερης/Ξένης Γλώσσας. Στο Α. Ψάλτου-Joycey & Μ. Ματθαιουδάκη (Επιμ.), *Εξελίξεις στην Έρευνα της Γλωσσικής Εκμάθησης και Διδασκαλίας: Επιλεγμένα άρθρα* (σσ. 65-77). http://www.enl.auth.gr/gala/14th/Papers/Greek%20papers/Anastasiadi-Symeonidi&Mitsiaki.pdf

Bredella, L. (ed.) (1996). *Challenges of literary texts in the foreign language classroom*. Tübingen.

Chadwick, C. (1981). *Συμβολισμός* (Μτφ. Σ. Αλεξοπούλου). Ερμής.

Coyle, D. (2006). Content and Language Integrated Learning: Motivating learners and teachers. *Scottish Languages Review, 13*, 1-18.

Γρίβα, Ε., Καϊάφα, Ι., Ηλιοπούλου, Κ., & Voyevutko, N. (2022). *Ελληνική παιδική λογοτεχνία. Θεωρητικές αποτυπώσεις και προτάσεις για τη διδασκαλία της ελληνικής ως Γ2/ΞΓ*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας & Κρατικό Πανεπιστήμιο Μαριούπολης. Culler, J. (2011). *Literary Theory: A Very Short Introduction*. Oxford University Press.

Dalton-Puffer, C. (2008). Outcomes and processes in Content and Language Integrated Learning (CLIL): Current research from Europe. In W. Delanoy & L. Volkmann (Eds.), *Future Perspectives for English Language Teaching* (pp. 139-157). Carl Winter.

Δημουλά, Κ. (1971). *Το λίγο του κόσμου*. Στιγμή. Hall, G. (2005). *Literature in language education*. Palgrave Macmillan.

Dobson, A., et al. (2010). *Bilingual Education Project Spain Evaluation Report: Findings of the Independent evaluation of the Bilingual Education Project*, Ministry of Education (Spain) and British Council (Spain).

Eurydice, (2006). *Content and Language Integrated Learning (CLIL) at School in Europe*. European Commission.

Griva, E., Chostelidou, D., & Panteli, P. (2014). Insider views of CLIL in primary education: challenges and experiences of EFL teacher. *International Journal for Innovation, Education and Research, 2*(8), 31-53.

Ζάγκα, Ε. & Μητσιάκη, Μ., (2015). "Μια θάλασσα μικρή…": Ένα project λογοτεχνίας για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Στο Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου: "*Γλώσσες και πολιτισμοί σε διάδραση*", Θεσσαλονίκη, Στο Α. Βηδενμάιερ, Ι. Πάγκαλος & Α. Σαπιρίδου (Επιμ.), *Γλώσσες και Πολιτισμοί σε (Διά)δραση (*σσ. 221-234). Εκδόσεις Α.Π.Θ.

Καβάφης, Κ. Π. (1923). *Κρυμμένα ποιήματα (1877–1923)* (Γ. Π. Σαββίδης, Επιμ.). Ίκαρος.

Καλογήρου, Τ., & Βησσαράκη, Ε. (2005). Η συμβολή της θεωρίας της L.M. Rosenblatt 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.

Καψωμένος, Ε. (2013). Η ποίηση και η ποιητική του Κ. Π. Καβάφη. *Εταιρεία Κρητικών Σπουδών, Ίδρυμα Καψωμένου,* https://www.eks ik.eu/dimosieyseis-ekdoseis/arthra-meletes/113-i-poiisi-kai-i-poiitiki-tou-k-v kavafi.

Keunen, B. & Eeckhouf, B. (ed.) (2001). *Literature and society*. Lang.

Korosidou, E., & Griva, E. (2014). CLIL Approach in Primary Education: Learning about Byzantine Art and Culture through a Foreign Language. *Study in English Language Teaching. Selected Papers, 2*(2), 240-257.

Κόρφης, Τ. (1986). Δημουλά Κική. *Πάπυρος - Λαρούς - Μπριτάννικα*, τ. 20. Αθήνα.

Κωτόπουλος, Τ., & Βακάλη, Ά. (2023). *Θεωρία και Πράξη της Δημιουργικής Γραφής στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Πατάκης.

Μανικάρου, Μ. (2016). Φιλαναγνωσία και Νέες Τεχνολογίες: Εμψυχωτικές διδακτικές δραστηριότητες για μαθητές-αναγνώστες της ψηφιακής εποχής. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Παιδεία, Πρακτικά του 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος*. Τόμος Β΄ (σσ. 714–728). Διάδραση. https://www.pee.gr/wp-content/uploads/%CE%A3%CE%B5%CE%BB%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%82-683-874.pdf

Marsh, D., Maljers, A., & Hartiala, A.-K. (2001). *Profiling European CLIL classrooms: Languages open doors*. University of Jyväskylä.

Νάτσινα, Α. (2007). Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως ανώτερου επιπέδου γλωσσομάθειας για αλλόγλωσσους ενηλίκους: Στόχοι και μεθοδολογία. Στο Κ. Ντίνας & Α΄. Χατζηπαναγιωτίδη (Επιμ.), *Η ελληνική γλώσσα ως δεύτερη / ξένη: Έρευνα, διδασκαλία, εκμάθηση* (σσ. 509–516). University Studio Press.

Νικολαΐδου, Σ. (2009). *Λογοτεχνία και Νέες Τεχνολογίες. Από τη θεωρία στη διδακτική πράξη*. Κέδρος.

Παπαδόπουλος, Σ., Καμαρούδης, Σ., & Μπασούκου, Λ. (2025). 'Οἶνος παλαιὸς εἰς νέους ἀσκούς'. Η παραλογή «Του νεκρού αδελφού» με την αξιοποίηση θεατρικών μέσων. Στο Ι. Σπαντιδάκης, Κ. Ντίνας, Β. Χατζηνικήτα, & Ε. Γρίβα (Επιμ.), *Γλώσσα, Εκπαίδευση και Τεχνητή Νοημοσύνη* (σσ. 967–984). https://school.edc.uoc.gr/el/content_page/item/41

Πολίτης, Δ. (1996). Ο Ρόλος του Αναγνώστη και η "Συναλλακτική» Θεωρία της L. M.Rosenblatt. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, *11*, 21- 33.

Paran, A. (2008). The role of literature in instructed foreign language learning and teaching: An Evidence – based survey. *Language Teaching, 41*(4), 465-496.

Probst, R. E. (1987). Transactional Theory in the Teaching of Literature. ERIC Digest. *Washington: ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills, Urbana, IL*.

Raikou, N., & Karalis, T. (2016). Adult Education and Higher Education – A Focus on Transformative Learning in Universities, *International Education and Research Journal*, 2(4), 19-22.

Redecker, C., & Punie, Y. (2017). *European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu* (JRC107466). Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2760/159770.

Rosenblatt, L.M. (1978). *The Reader, the Text, the Poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Southern Illinois University Press.

Ρουμπής, Ν. (2019). *Η αξιοποίηση της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (Διδακτορική διατριβή). Φιλοσοφική Σχολή, Τμήμα Ελληνικής Φιλολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/45648

Selden, R., Widdowson, P., & Brooker, P. (2005). *A reader's guide to contemporary literary theory*. Routledge.

Škobo, M. (2020). Online Tools in Teaching Literature in Times of Troubles. *XXI Naučni skup sa međunarodnim učešćem, Zbornik radova – Pravne, ekonomske i druge posledice pandemije virusa COVID 19* (pp. 10-14).

Suleiman, S. (1980). Varieties of Audience-Oriented Criticism In I. Crossman & S. Suleiman (eds.), *The Reader in the Text: Essays on Audience and Interpretation* (pp. 3-45). Princeton University Press.

Φιλοκύπρου, Ε. (2009). *Η γενιά του Καρυωτάκη. Φεύγοντας τη μάστιγα του λόγου*. Νεφέλη.

Φρυδάκη, Ε. (2003). *Η θεωρία της λογοτεχνίας στην πράξη της διδασκαλίας*. Κριτική.

Χοντολίδου, Ε. (2003). Ταυτότητες και λογοτεχνία στο σχολείο, Στο: *Εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων* 2002-2004, (σσ. 9-36). ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Επίμετρο

Ποίημα του φοιτητή Fatjon P. στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων λογοτεχνικής γραφής:

Του αέρα ο ήχος
σαν στίχος
ψάχνει να βρει τι θα πει «συνέρημος»
και γιατί πάντα να είναι συλλογισμένος δεν ξέρω
γιατί άραγε πρέπει και πώς
ουρανός πρασινωπός
να γίνεται μαύρος
από μεγάλα κύματα
παφλάζουν
μα δεν τα βλέπω
τρομάζουν
τη μνήμη μου για σένα
κυρίως τη δύναμη
-την ικανότητα;-
δυο λέξεις να βρω
δυο λέξεις να βρει
να πει ο ίδιος ο άνεμος
για όλα αυτά.

Λογοτεχνία στο σχολείο: δημιουργώντας δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα και ερεθίσματα για την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας

Αθηνά Ντούλια
Επόπτρια Ποιότητας Εκπαίδευσης
της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Χανίων
athinad2819@yahoo.gr

Περίληψη

Η συστηματική καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας στη σχολική εκπαίδευση αποτελεί κρίσιμη προϋπόθεση για την ανάπτυξη γλωσσικών, γνωστικών και κοινωνικο-συναισθηματικών δεξιοτήτων. Η εισήγηση αυτή εστιάζει στη δημιουργία δυναμικών μαθησιακών περιβαλλόντων που αξιοποιούν τη λογοτεχνία ως αφετηρία για πολυτροπικές και διαθεματικές δραστηριότητες. Μέσα από καινοτόμες παιδαγωγικές πρακτικές, όπως η δημιουργική γραφή, το θεατρικό παιχνίδι, η ψηφιακή αφήγηση και τα projects βασισμένα στη λογοτεχνία, επιδιώκεται η ενίσχυση της αναγνωστικής εμπειρίας και η καλλιέργεια της εσωτερικής παρακίνησης για ανάγνωση. Παρουσιάζεται ένα διδακτικό παράδειγμα εφαρμογής που εστιάζει σε συνεργατικές και βιωματικές προσεγγίσεις, υπογραμμίζοντας τη σημασία του δασκάλου ως εμψυχωτή της αναγνωστικής κοινότητας της τάξης. Η εισήγηση αναδεικνύει τις προοπτικές και τις προκλήσεις που θέτει η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας σε ένα σύγχρονο, συμπεριληπτικό και ελκυστικό μαθησιακό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: λογοτεχνία, φιλαναγνωσία, πολυτροπικότητα, μαθησιακά περιβάλλοντα, δημιουργική εμπλοκή

Abstract

The systematic cultivation of reading for pleasure within school education constitutes a critical prerequisite for the development of linguistic, cognitive, and socio-emotional skills. This paper focuses on the creation of dynamic learning environments that employ literature as a starting point for multimodal and interdisciplinary activities. Through innovative pedagogical practices—such as creative writing, drama-based learning, digital storytelling, and literature-based projects—the enhancement of the reading experience and the cultivation of intrinsic motivation for reading are pursued. A teaching implementation example is presented, emphasizing collaborative and experiential approaches, while highlighting the teacher's role as a facilitator of the classroom's reading community. The paper also brings to the fore the prospects and challenges associated with integrating literature into a contemporary, inclusive, and engaging learning framework.

Keywords: literature, reading for pleasure, multimodality, learning environments, creative engagement

Εισαγωγή

Σε ένα σχολικό περιβάλλον που συχνά κυριαρχείται από τη χρησιμοθηρική προσέγγιση της γνώσης και την πίεση της επίδοσης, η θέση της λογοτεχνίας τίθεται εκ νέου υπό διαπραγμάτευση. Η λογοτεχνία στο σχολείο δεν αποτελεί απλώς γνωστικό αντικείμενο, αλλά δύναται να λειτουργήσει ως παιδαγωγικός χώρος συνάντησης εμπειριών, αξιών και νοημάτων, συμβάλλοντας ουσιαστικά στη διαμόρφωση της αναγνωστικής ταυτότητας των μαθητών.

Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας αναδεικνύεται, στο πλαίσιο αυτό, ως κρίσιμο ζητούμενο της εκπαιδευτικής πράξης. Δεν αφορά μόνο την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάγνωσης, αλλά τη συγκρότηση ενεργών, στοχαστικών και κοινωνικά ευαίσθητων υποκειμένων, ικανών να προσεγγίζουν τον κόσμο κριτικά και με ενσυναίσθηση μέσα από τον λόγο και τη μυθοπλασία. Το σχολείο, ως ζωντανή κοινότητα μάθησης, καλείται να δημιουργήσει τις συνθήκες εκείνες που θα επιτρέψουν στη λογοτεχνία να βιωθεί ως εμπειρία χαράς, συμμετοχής και προσωπικής αναζήτησης.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρούσα εισήγηση εστιάζει στη δυναμική αξιοποίηση της λογοτεχνίας στο σχολείο ως μέσου δημιουργίας ενεργών μαθησιακών περιβαλλόντων και καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας. Αρχικά, παρουσιάζονται οι θεωρητικοί άξονες που τεκμηριώνουν τη σημασία της λογοτεχνικής ανάγνωσης στην εκπαιδευτική διαδικασία· στη συνέχεια, αναλύονται δημιουργικές διδακτικές πρακτικές και ένα ενδεικτικό διδακτικό παράδειγμα εφαρμογής, με στόχο την ανάδειξη των παιδαγωγικών δυνατοτήτων της λογοτεχνίας στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα.

Η σημασία της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας

Η σημασία της καλλιέργειας της φιλαναγνωσίας είναι αδιαμφσβήτητη με πολλαπλά οφέλη και προοπτικές (Κατσίκη-Γκίβαλου & Πολίτης, 2013), επειδή:

- συμβάλλει στη γλωσσική ανάπτυξη, καθώς βοηθά τους μαθητές και τις μαθήτριες να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους, να εξοικειωθούν με γραμματικές δομές, να γνωρίσουν αφηγηματικές τεχνικές, είδη και τύπους κειμένων και να αναπτύξουν ποικίλους γραμματισμούς,
- αναδεικνύει ταυτότητες και ωθεί τους μαθητές και τις μαθήτριες να ανακαλύπτουν νοήματα, να διαμορφώνουν στάσεις και να και να αναπτύσσουν δεξιότητες κριτικής σκέψης (Πολίτης, 2021),
- επιδρά σημαντικά στη γνωστική ανάπτυξη, καθώς οι μαθητές/τριες μαθαίνουν να εστιάζουν περισσότερο την προσοχή τους, να ενισχύουν τη μνήμη τους, να επεξεργάζονται πληροφορίες και να κάνουν συνδέσεις (Biesenbach, 2018),
- βοηθάει στη διαχείριση των συναισθημάτων, αναπτύσσει τη συναισθηματική νοημοσύνη, ενδυναμώνει την ενσυναίσθηση αλλά και την αυτογνωσία και συμβάλλει στη διαμόρφωση υγιών κοινωνικών σχέσεων (Ντούλια,2016),
- προκαλεί την περιέργεια και την ανάγκη για διερεύνηση, προσφέροντας όχι μόνο γνώσεις και πληροφορίες αλλά και πολιτισμικές εμπειρίες άγνωστες και οικείες (Γαβριηλίδου, 2021).
- Τέλος, με αφορμή ένα λογοτεχνικό βιβλίο οι μαθητές/τριες μπορούν να εμπλακούν σε δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες συνδυάζοντας τη λογοτεχνία και με άλλες τέχνες. Αυτή η διακαλλιτεχνική προσέγγιση ενισχύει την αισθητική καλλιέργεια και τη χαρά της ανάγνωσης και επιτυγχάνει την αισθητική απόλαυση του κειμένου (Καλογήρου, 2016).

Όλοι οι παραπάνω λόγοι συγκλίνουν και υπερθεματίζουν υπέρ της συστηματικής αξιοποίησης του λογοτεχνικού βιβλίου στο σχολικό πλαίσιο (Καλογήρου, 2005). Με αφετηρία ένα λογοτεχνικό έργο, είναι δυνατόν να διαμορφωθούν δυναμικά μαθησιακά περιβάλλοντα που εδράζονται στη χαρά της ανάγνωσης, στην ενεργό συμμετοχή, στην απόλαυση της γνώσης και στην ενδυνάμωση των διαπροσωπικών σχέσεων, συμβάλλοντας στη συγκρότηση ενεργών αναγνωστικών κοινοτήτων και στη διαμόρφωση θετικού μαθησιακού κλίματος (Παπαδάτος, 2017).

Όπως επισημαίνει ο Παπαδάτος (2013: 62), η φιλαναγνωσία αποτελεί πρωτίστως ευθύνη και αντικείμενο του σχολείου. Η δημιουργία κατάλληλων παιδαγωγικών συνθηκών, προϋποθέσεων και διαδικασιών επιτρέπει στους μαθητές και τις μαθήτριες να υιοθετήσουν ποικίλους αναγνωστικούς ρόλους, σύμφωνα με την τυπολογία του Appleyard (2017), ενώ παράλληλα καλλιεργεί τη συλλογική μνήμη μέσα από λογοτεχνικές διαδρομές και κοινές αναγνωστικές εμπειρίες (Αναγνωστοπούλου & Μίσιου, 2013: 90). Στο ίδιο πλαίσιο, ο συνδυασμός της ανάγνωσης με οργανωμένες φιλαναγνωστικές δραστηριότητες (Καρακίτσιος, 2013) και παιγνιώδεις πρακτικές (Αρτζανίδου, Γουλής, Γρόσδος & Καρακίτσιος, 2011) ενισχύει την αναγνωστική ανταπόκριση και συμβάλλει στη διαμόρφωση μιας θετικής, βιωματικής και διαρκούς σχέσης των παιδιών με το λογοτεχνικό βιβλίο (Τσιλιμένη, 2013).

Η ανάγνωση επομένως λογοτεχνικών βιβλίων αποτελεί μια δυναμική και πολυσύνθετη πράξη, που απαιτεί την ενεργητική συμμετοχή του αναγνώστη (Καλογήρου, 2019:14-15). Καθοριστικής σημασίας κρίνεται, η επίγνωση των παραγόντων που διαμορφώνουν τη σχέση του παιδιού με το βιβλίο και τη διαδικασία της ανάγνωσης, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αυτή βιώνεται και νοηματοδοτείται (Μαλαφάντης, 2005· Μαλαφάντης, Φελούκα & Γαλανάκη, 2013). Στους παράγοντες αυτούς συγκαταλέγονται ατομικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές μεταβλητές, όπως το φύλο, το γνωστικό και κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και τα προσωπικά ενδιαφέροντα, αλλά και οι ανάγκες, τα κίνητρα και οι αναγνωστικές εμπειρίες που αποκομίζονται από το οικογενειακό, σχολικό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Στόχος της εκπαιδευτικής πράξης είναι η καλλιέργεια της αγάπης για το βιβλίο σε μια εποχή έντονης τεχνολογικής διαμεσολάβησης της εμπειρίας. Η ουσιαστική επαφή με τη λογοτεχνία μπορεί να λειτουργήσει ως αντίβαρο, ενισχύοντας κρίσιμες γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες και επιτρέποντας τη μετάβαση από τον αναγνώστη-ακροατή στον

αναγνώστη-στοχαστή, ερμηνευτή και πραγματιστή (Appleyard, 2017). Η μετάβαση αυτή πραγματώνεται μέσα από τον ερμηνευτικό διάλογο, τη δημιουργική ανταπόκριση και την καλλιέργεια κριτικής στάσης, με αφετηρία –και σταθερό άξονα– τη λογοτεχνική απόλαυση.

Η συστηματική ενσωμάτωση προγραμμάτων φιλαναγνωσίας στην εκπαιδευτική πράξη συμβάλλει ουσιαστικά όχι μόνο στη γλωσσική ανάπτυξη των μαθητών, αλλά και στη διαμόρφωση κοινωνικών δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων ζωής. Όπως υποστηρίζει η Rosenblatt (1994), η αναγνωστική εμπειρία είναι μια πράξη «συναλλαγής» μεταξύ αναγνώστη και κειμένου, μέσα από την οποία παράγεται νόημα. Αυτή η δυναμική διαδικασία προϋποθέτει μαθησιακά περιβάλλοντα που ενισχύουν την ενεργή συμμετοχή και την προσωπική ανταπόκριση.

Η λογοτεχνία ως αφετηρία μάθησης και δημιουργίας

Η λογοτεχνία συνιστά κατεξοχήν πεδίο καλλιέργειας της γλώσσας, της αισθητικής ευαισθησίας και της αναγνωστικής απόλαυσης. Στο σχολικό πλαίσιο δεν μπορεί να αντιμετωπίζεται ως αντικείμενο αποστήθισης ή μονοδιάστατης ανάλυσης, αλλά ως μέσο κατανόησης του εαυτού και του κόσμου, χώρος συνάντησης εμπειριών, νοημάτων και αξιών (Καλογήρου, 2003). Μέσα από το λογοτεχνικό κείμενο, οι μαθητές και οι μαθήτριες έρχονται σε επαφή με πολλαπλές αφηγηματικές φωνές, κοσμοαντιλήψεις και πολιτισμικά πλαίσια, γεγονός που ενισχύει την ενσυναίσθηση και καλλιεργεί τον σεβασμό στη διαφορετικότητα (Chambers, 1993).

Όταν η λογοτεχνία αξιοποιείται δημιουργικά και με παιδαγωγική φαντασία, μπορεί να αποτελέσει τον πυρήνα μιας διαφοροποιημένης μαθησιακής εμπειρίας και αφετηρία για πολυτροπικές, διαθεματικές και βιωματικές δράσεις που συνδέουν τον λόγο με την τέχνη, την τεχνολογία και τη βιωμένη εμπειρία των παιδιών. Οι μαθητές δεν περιορίζονται στην κατανόηση του κειμένου, αλλά εμπλέκονται ενεργά στη δημιουργία νέων μορφών λόγου: εικονογραφούν, δραματοποιούν, μεταγράφουν, επεκτείνουν ή επαναπροσδιορίζουν ιστορίες, αξιοποιώντας τις προσωπικές τους εμπειρίες και ερμηνείες. Υπό αυτή την οπτική, η ανάγνωση παύει να αποτελεί σιωπηλή και ατομική πρακτική και μετασχηματίζεται σε πράξη συμμετοχής, διαλόγου και έκφρασης. Το λογοτεχνικό κείμενο λειτουργεί ως σημείο συνάντησης ιδεών, συναισθημάτων και φωνών, συμβάλλοντας στη συγκρότηση μιας δυναμικής «αναγνωστικής κοινότητας» εντός της σχολικής τάξης (Παπαδάτος, 2014).

Η αξιοποίηση της λογοτεχνίας ως αφετηρίας για μαθησιακές δράσεις συνδέεται άμεσα με τη θεωρία των «πολυγραμματισμών» (Cope & Kalantzis, 2000), η οποία προκρίνει τη χρήση ποικίλων σημειωτικών τρόπων — γλώσσα, εικόνα, ήχο, σώμα και ψηφιακά μέσα — στη διαδικασία κατασκευής και ερμηνείας νοήματος. Στο πλαίσιο αυτό, η αναγνωστική εμπειρία μετατρέπεται σε πολυτροπική και βιωματική διαδικασία, όπου οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο ως συνδημιουργοί νοήματος.

Δημιουργικές πρακτικές διδασκαλίας της λογοτεχνίας

Η εφαρμογή δημιουργικών διδακτικών πρακτικών στη διδασκαλία της λογοτεχνίας συμβάλλει ουσιαστικά στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών και στη διαμόρφωση θετικής στάσης απέναντι στο βιβλίο και την αναγνωστική διαδικασία. Ενδεικτικά, μπορεί να αξιοποιηθεί η δημιουργική γραφή, η οποία δίνει στα παιδιά τη δυνατότητα να αρθρώσουν τη δική τους φωνή, να πειραματιστούν με το ύφος, τη δομή και τη γλώσσα, καθώς και να συνειδητοποιήσουν βασικές τεχνικές της αφήγησης μέσα από τη βιωματική πρακτική (Γρόσδος, 2014 · Καρακίτσιος, 2013· Κωτόπουλος κ.ά., 2023).

Παράλληλα, το θεατρικό παιχνίδι και η δραματοποίηση ενεργοποιούν τη φαντασία, ενισχύουν τη συνεργασία και οδηγούν σε βαθύτερη βιωματική κατανόηση των χαρακτήρων, των συγκρούσεων και των νοηματικών αποχρώσεων του λογοτεχνικού κειμένου. Αντίστοιχα, τα project βασισμένα στη λογοτεχνία, στα οποία συνδυάζονται η γλώσσα με την τέχνη, την ιστορία και περιβαλλοντικές ή κοινωνικές θεματικές, μετατρέπουν το βιβλίο σε αφετηρία διερεύνησης, κριτικής σκέψης και κοινωνικής ευαισθητοποίησης (Αποστολίδου, Καπλάνη & Χοντολίδου, 2004).

Στο ίδιο παιδαγωγικό πλαίσιο εντάσσεται και η αξιοποίηση της ψηφιακής αφήγησης, ως σύγχρονη διδακτική πρακτική που ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις και τα δεδομένα της εποχής. Μέσα από τη χρήση σύγχρονων ψηφιακών μέσων, οι μαθητές επαναπροσδιορίζουν τον ρόλο τους ως δημιουργοί περιεχομένου, αναπτύσσοντας παράλληλα δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού (Robin, 2008). Οι πρακτικές αυτές συνδέουν τη λογοτεχνία με τον σύγχρονο τρόπο ζωής των παιδιών, ενισχύουν τη διαθεματικότητα της διδασκαλίας και διαμορφώνουν ένα μαθησιακό περιβάλλον πλούσιο σε αναγνωστικά ερεθίσματα, όπου η ανάγνωση βιώνεται πρωτίστως ως εμπειρία χαράς, συμμετοχής και νοήματος και όχι ως σχολική υποχρέωση.

Ένα διδακτικό παράδειγμα εφαρμογής

Στο πλαίσιο φιλαναγνωστικού προγράμματος στο Δημοτικό σχολείο υλοποιήθηκε διδακτική εφαρμογή στην Ε΄ τάξη, με αντικείμενο τη μελέτη σύγχρονων λογοτεχνικών βιβλίων οικολογικού περιεχομένου. Η παρέμβαση βασίστηκε στις αρχές της οικοκριτικής προσέγγισης και της παιχνιδοποίησης και οργανώθηκε ως μικρής κλίμακας project, το οποίο περιλάμβανε αποστολές και την επίλυση οικολογικών προβλημάτων. Στόχος του προγράμματος ήταν η καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι στο βιβλίο και την αειφορία, η ανάπτυξη συστημικής και κριτικής σκέψης, καθώς και η υιοθέτηση περιβαλλοντικών αξιών και στάσεων (Αγγελίδου & Τσιλιμένη, 2009).

Αφετηρία του project, που είχε διάρκεια δύο μηνών, αποτέλεσαν οι λογοτεχνικές σειρές *Κατάσκοποι της Γεωγραφίας* και *Γίνε πράκτορας του Πλανήτη*. Οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέλαβαν ρόλους «κατασκόπων–πρακτόρων» για την προστασία του περιβάλλοντος και ενεργοποιήθηκαν μέσα από ένα αφηγηματικό σενάριο με διαδοχικές αποστολές. Πρώτος σταθμός της μαθησιακής διαδρομής ήταν η διερεύνηση ενός οικολογικού «μυστηρίου» που σχετίζεται με τη λίμνη Λουγκαρίμα στη Βόρεια Ιρλανδία, ένα ιδιότυπο γεωλογικό φαινόμενο όπου η λίμνη εμφανίζεται άλλοτε άδεια και άλλοτε πλήρης νερού.

Εικ.1,2. *Δημιουργία λογοτεχνικού escape room*

Με αφορμή το συγκεκριμένο φαινόμενο και τη λογοτεχνική αφήγηση που το αξιοποιεί, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε ένα λογοτεχνικό escape room, το οποίο συνδύαζε την αφήγηση με το παιχνίδι και τη διερευνητική μάθηση. Στο πλαίσιο του «δωματίου μυστηρίου», μία από τις βασικές αποστολές των μαθητών ήταν η αναζήτηση λογοτεχνικών βιβλίων που πραγματεύονται οικολογικά προβλήματα και η διερεύνηση πιθανών λύσεων. Οι μαθητές κλήθηκαν, αφενός, να εντοπίσουν έργα οικολογικού ενδιαφέροντος και να ''εμβαπτιστούν'' σε αυτά (Αναγνωστοπούλου,

2002) και, αφετέρου, να προτείνουν βιώσιμες λύσεις μέσα από συζήτηση, μελέτη πηγών και οργανωμένες αντιπαραθέσεις απόψεων (debates).

Εικ. 3,4. *Η λίμνη που εξαφανίζεται(D.Paddy) : το λογοτεχνικό βιβλίο της εκκίνησης*

Η επεξεργασία των βιβλίων πραγματοποιήθηκε μέσα από τη μεθοδολογία των λογοτεχνικών κύκλων (Αραβανή, 2011), όπου κάθε ομάδα μαθητών ασχολήθηκε με συγκεκριμένα λογοτεχνικά έργα. Στους λογοτεχνικούς κύκλους τέθηκαν καθοδηγητικά ερωτήματα που υποστήριξαν την κριτική και ερμηνευτική προσέγγιση των κειμένων, όπως: τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αναδεικνύονται, οι αιτίες τους και ο βαθμός ανθρώπινης εμπλοκής, οι προτεινόμενες ή υπονοούμενες λύσεις, οι περιβαλλοντικές αξίες και τα μηνύματα των κειμένων, καθώς και η σχέση ανθρώπου, ζώων και φυσικού περιβάλλοντος.

Εικ.5,6,7,8. *Γρίφοι που οδηγούν σε λογοτεχνικά βιβλία*

Την αναλυτική και ερμηνευτική φάση ακολούθησε μια δημιουργική προσέγγιση της λογοτεχνίας (Κιοσσές & Χατζημαυρουδή, 2020). Μέσα από δραστηριότητες δημιουργικής γραφής, λογοτεχνικά παιχνίδια και τη δημιουργία τραγουδιού με τη χρήση εφαρμογής τεχνητής νοημοσύνης (Suno), οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφραστούν δημιουργικά και να επανανοηματοδοτήσουν τα κείμενα. Παράλληλα, αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντά τους και τη σχέση τους με τα ψηφιακά μέσα, δημιούργησαν ψηφιακές κοινότητες φιλαναγνωσίας (bookstagram, booktok), όπου σχολίαζαν και πρότειναν λογοτεχνικά βιβλία οικολογικού περιεχομένου.

Εικ. 9. *Η αποστολή των "κατασκόπων" περιλαμβάνει και debates*

Η συνολική μαθησιακή εμπειρία εξελίχθηκε σε ένα «ντόμινο» λογοτεχνικών έργων που συνομιλούν μεταξύ τους, καλλιεργώντας την αισθητική απόλαυση, τη συνεργατικότητα, τη δημιουργικότητα και την κριτική σκέψη, ενώ παράλληλα ενίσχυσε την ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και αξιών που σχετίζονται με τη φιλαναγνωσία και την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση**.**

Αποτελέσματα της δράσης

Η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης συνέβαλε ουσιαστικά στην επίτευξη των βασικών της στόχων, που αφορούσαν την καλλιέργεια της σχέσης των μαθητών και των μαθητριών με το λογοτεχνικό βιβλίο μέσα από παιγνιώδη και βιωματικά ερεθίσματα, καθώς και την ενίσχυση της αναγνωστικής τους ανταπόκρισης. Η σύζευξη της λογοτεχνικής ανάγνωσης με την καλλιέργεια οικολογικής συνείδησης ανέδειξε νέες παιδαγωγικές δυνατότητες, επιβεβαιώνοντας ότι ο συνδυασμός της ανάγνωσης με οργανωμένες φιλαναγνωστικές δραστηριότητες ενισχύει τη θετική βιβλιοφιλική σχέση των παιδιών με το λογοτεχνικό κείμενο (Καρακίτσιος, 2013).

Παράλληλα, η μάθηση βασισμένη στο παιχνίδι αναδείχθηκε ως ιδιαίτερα αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση. Η εφαρμογή της παιχνιδοποίησης συνδέεται με τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων, την αύξηση της κινητροδότησης και της ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών, καθώς και με την ενίσχυση της δέσμευσής τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, συμβάλλει στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων, όπως η ικανοποίηση και η ευχαρίστηση, στην ενδυνάμωση της αυτοπεποίθησης και στην ανάπτυξη κριτικής, στρατηγικής και συστημικής σκέψης (Bai et al., 2020· Landers & Armstrong, 2017· Sung & Hwang, 2013). Σε συνδυασμό με τη λογοτεχνία, η παιχνιδοποίηση μπορεί να επιφέρει σημαντικά αισθητικά και παιδαγωγικά οφέλη, συμβάλλοντας στη διαμόρφωση κριτικά σκεπτόμενων και κοινωνικά ευαισθητοποιημένων μαθητών και μαθητριών, σε πνεύμα χειραφέτησης και ενεργού συμμετοχής (Freire).

Τα αποτελέσματα της δράσης ανέδειξαν, επίσης, τη φιλαναγνωσία ως βασικό άξονα μιας εκπαίδευσης που καλλιεργεί τον στοχασμό, τη δημιουργικότητα και την ενσυναίσθηση. Όταν η λογοτεχνία αξιοποιείται με παιδαγωγικούς όρους, μετατρέπεται σε ζωντανό πεδίο συνάντησης εμπειριών και νοημάτων, σε χώρο διαλόγου, ελευθερίας και προσωπικής έκφρασης.

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Κεντρική θέση στην προώθηση της φιλαναγνωσίας κατέχει ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος λειτουργεί ως εμψυχωτής της αναγνωστικής κοινότητας και ως διαμεσολαβητής ανάμεσα στο παιδί και το λογοτεχνικό βιβλίο. Ο εκπαιδευτικός επιλέγει αναγνώσματα με βάση τα ενδιαφέροντα και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών, ενθαρρύνει τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων, παρέχει κίνητρα και δημιουργεί ένα βιβλιοφιλικό κλίμα προσμονής, χαράς, έκπληξης και αισθητικής απόλαυσης (Καλογήρου, 2003 ·Τσιλιμένη, 2013).

Ο ρόλος του δεν περιορίζεται στη μετάδοση έτοιμων γνώσεων, αλλά εστιάζει στη διαμόρφωση ευκαιριών ουσιαστικής συνάντησης με τα λογοτεχνικά κείμενα, στην ενθάρρυνση της προσωπικής και συναισθηματικής ανταπόκρισης των μαθητών και στην αποδοχή της ποικιλομορφίας των αναγνωστικών εμπειριών. Η στάση του απέναντι στη λογοτεχνία, το προσωπικό του πάθος για την ανάγνωση και η ικανότητά του να καλλιεργεί θετικό, υποστηρικτικό κλίμα στην τάξη αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για τη διαμόρφωση της φιλαναγνωστικής διάθεσης και της αναγνωστικής ταυτότητας των μαθητών και των μαθητριών.

Προοπτικές και προκλήσεις

Η ενσωμάτωση της λογοτεχνίας σε ένα σύγχρονο, συμπεριληπτικό και ελκυστικό μαθησιακό πλαίσιο αναδεικνύεται ως παιδαγωγική επιλογή με σημαντικές προοπτικές, αλλά και ουσιαστικές προκλήσεις. Από τη μία πλευρά, προσφέρει τη δυνατότητα ανάπτυξης πολλαπλών γραμματισμών, ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και καλλιέργειας πολιτισμικής και οικολογικής ευαισθησίας. Από την άλλη, προϋποθέτει τη συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, την εξασφάλιση επαρκούς διδακτικού χρόνου, καθώς και την ουσιαστική υποστήριξη των σχολικών βιβλιοθηκών ως ζωντανών παιδαγωγικών πυρήνων.

Υπό αυτό το πρίσμα, η φιλαναγνωσία δεν συνιστά μια συμπληρωματική ή πολυτελή δραστηριότητα, αλλά βασική συνιστώσα ενός σχολείου που επιδιώκει να διαμορφώσει ολοκληρωμένες, κριτικά σκεπτόμενες και κοινωνικά ευαίσθητες προσωπικότητες, ικανές να ανταποκρίνονται στις προκλήσεις ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κόσμου.

Επίλογος

Η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει τον κοινό τόπο συνάντησης μαθητών και εκπαιδευτικών, έναν χώρο διαλόγου, ανταλλαγής εμπειριών και συνδιαμόρφωσης νοημάτων. Η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας δεν αποσκοπεί απλώς στη δημιουργία περισσότερων αναγνωστών, αλλά στη διαμόρφωση ανθρώπων που αναζητούν τη γνώση, τη συγκίνηση και την κατανόηση του κόσμου μέσα από τη δύναμη του λόγου.

Το σχολείο, ως ζωντανή κοινότητα μάθησης, καλείται να ανοίγει διαρκώς νέους ορίζοντες αναγνωστικής εμπειρίας, μετατρέποντας την ανάγνωση σε πράξη συμμετοχής, στοχασμού και χαράς. Στο πλαίσιο αυτό, ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει ρόλο εμπνευσμένου καθοδηγητή και συνοδοιπόρου, συμβάλλοντας καθοριστικά στη μετατροπή της ανάγνωσης από σχολική υποχρέωση σε εσωτερική ανάγκη.

Καταληκτικά, όταν η λογοτεχνία εισάγεται δυναμικά στο σχολείο, υπερβαίνει τη στενή αισθητική ή γνωστική της λειτουργία και αναδεικνύεται σε ισχυρό παιδαγωγικό εργαλείο. Ανοίγει διαύλους για νέες διαδρομές εμπειρίας και νοήματος και συμβάλλει στη διαμόρφωση του αυριανού πολίτη, ο οποίος, μέσα από τα φίλτρα της μυθοπλασίας και της λογοτεχνικής σκέψης, μαθαίνει να ερμηνεύει τον κόσμο και να συμμετέχει ενεργά στον μετασχηματισμό του.

Βιβλιογραφία

Αγγελίδου, Ε., Τσιλιμένη. Τ.(2009). *Η αφήγηση ως εργαλείο μάθησης στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Δραστηριότητες και Προτάσεις για την προσχολική και τη δημοτική Εκπαίδευση*. Καστανιώτης.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2002). *Λογοτεχνική πρόσληψη στην προσχολική και πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Πατάκης.

Αναγνωστοπούλου, Δ., & Μίσιου, Μ**.** (2013). Η κατασκευή της «εσωτερικής βιβλιοθήκης» του αναγνώστη ως μοχλού ανάπτυξης και εδραίωσης της φιλαναγνωσίας. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 88–99). Διάδραση.

Appleyard, J. A. (2017). *Η διαμόρφωση του αναγνώστη: Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση* (Επιμ. Κ. Δ. Μαλαφάντης, Μετ Κ. Δεσποινιάδης.). Gutenberg.

Αποστολίδου, Β., Καπλάνη, Β., & Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο: Μια νέα πρόταση διδασκαλίας*. Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός.

Αραβανή, Ε. (2011). Λογοτεχνικοί κύκλοι: Από τη διδασκαλία στην απόλαυση του λογοτεχνικού κειμένου. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 52*, 53–67

Αρτζανίδου, Ε., Γούλης, Δ., Γρόσδος, Σ., & Καρακίτσιος, Α. (2011). *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμψυχώσεις*. Gutenberg.

Bai, S., Hew, K. F., & Huang, B. (2020). Does gamification improve student learning outcome? Evidence from a meta-analysis and synthesis of qualitative data in educational contexts. *Educational Research Review, 30*, Article 100322. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100322

Biesenbach, R. (2018). *Unleash the power of storytelling: Win hearts, change minds, get results*. Eastlawn Media.

Γαβριηλίδου, Σ. (2021). *Γεφυρώνοντας πολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία: Προσεγγίσεις του διαπολιτισμικού ρόλου*. University Studio Press.

Chambers, A. (1993). *Tell me: Children, reading and talk*. Thimble Press.

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures*. Routledge.

Γρόσδος, Στ. (2014). *Δημιουργικότητα και δημιουργική γραφή στην εκπαίδευση*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Freire, P. (1997). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου* (Κ. Κουτσούμπα, Μετ.). Gutenberg.

Καλογήρου, Τζ. (2019). *Λογοτεχνικά βιβλία για παιδιά. Θεωρητικές και κριτικές προσεγγίσεις*. Επτάλοφος.

Καλογήρου, Τζ. (2016). *Το αλωνάκι της ανάγνωσης: Αναλύσεις λογοτεχνικών κειμένων και διδακτικές προσεγγίσεις της λογοτεχνίας*. Επτάλοφος.

Καλογήρου, Τζ., & Λαλαγιάννη, Κ. (2005). *Η λογοτεχνία στο σχολείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Τυπωθήτω–Γιώργος Δαρδανός.

Καλογήρου, Τζ. (2003). *Τέρψεις και ημέρες ανάγνωσης*.Ι'Ι. Μ. Παναγιωτόπουλος.

Καρακίτσιος, Α. (2013). *Διδασκαλία λογοτεχνίας και δημιουργική γραφή*. Ζυγός.

Καρακίτσιος, Α. (2012). Εισαγωγή στη φιλαναγνωσία. Στο Κ. Κατσουλάρης (Ed.), *Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών: Επιμορφωτικό υλικό – θεωρητικές προσεγγίσεις, βασικές έννοιες, ιδέες, πρακτικές προτάσεις* (σσ. 21-34). Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.

Καρακίτσιος, Α. (2011). Φιλαναγνωσία… φανατική συνήθεια. Στο Ε. Αρτζανίδου, Δ. Γούλης, Στ. Γρόσδος, & Α. Καρακίτσιος, *Παιχνίδια φιλαναγνωσίας και αναγνωστικές εμψυχώσεις* (σσ. 19–55). Gutenberg.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α. (2013). Η φιλαναγνωσία και η αναγκαιότητα καλλιέργειάς της. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 35–47). Διάδραση.

Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ., & Χαλκιαδάκη, Α. (Eds.). (2008). *Φιλαναγνωσία και σχολείο*. Πατάκης.

Κιοσσές, Σπ., & Χατζημαυρουδή, Ε. (2020). *Η λογοτεχνία στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ερμηνευτική, κριτική και δημιουργική προσέγγιση των λογοτεχνικών κειμένων*. Κριτική.

Κωτόπουλος, Τ. Η., Βακάλη, Α. Π., Γεωργιάδης, Γ., Καλαϊτζή, Α., Κουλουκάτση, Αικ., & Σταμπουλίδου, Α. (2023). *Θεωρία και πράξη της δημιουργικής γραφής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Πατάκης.

Landers, R. N., Armstrong, M. B., & Collmus, A. B. (2017). How to use game elements to enhance learning: Applications of the theory of gamified learning. In M. Ma, A. Oikonomou, & L. C. Jain (Eds.), *Serious games and edutainment applications* (Vol. 2, pp. 457–483). Springer.

Μαλαφάντης, Κ. Δ., Φελούκα, Β., & Γαλανάκη, Ε. (2013). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών/μαθητριών του δημοτικού σχολείου σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση. *Επιστημονική Επετηρίδα, 25*, 145–164. https://www.researchgate.net/publication/283489384

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή της φιλαναγνωσίας των παιδιών. Στα *Πρακτικά του Γ΄ Πανελληνίου Συνεδρίου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.): Κριτική, δημιουργική, διαλεκτική σκέψη στην εκπαίδευση: Θεωρία και πράξη* (13–14 Μαΐου 2006). http://www.elliepek.gr/documents/3o_synedrio_eisigiseis/malafantis.pdf

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. Γρηγόρης.

Ντούλια, Α. (2016). Καλλιεργώντας την ενσυναίσθηση και την αποδοχή στο σχολείο μέσα από προγράμματα φιλαναγνωσίας. Στα *Πρακτικά του 10ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος: Λογοτεχνία και παιδεία* (Τόμ. Β, σσ. 729–740).

Παπαδάτος, Σ. Γ. (2014). *Το παιδικό βιβλίο στην εκπαίδευση και στην κοινωνία*. Παπαδόπουλος.

Παπαδάτος, Γ. (2013). Ανιχνεύοντας ένα ευέλικτο σύστημα φιλαναγνωσίας για το σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η φιλαναγνωσία υπό το φως της οικοσυστημικής θεωρίας. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 61–74). Διάδραση.

Παπαδάτος, Σ. Γ. (2009). *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία: Θεωρητικές αναφορές, διδακτικές προσεγγίσεις, δραστηριότητες*. Πατάκης.

Πολίτης, Δ. (2021). Μεταξύ πολυπολιτισμικότητας και διαπολιτισμικής ερμηνευτικής: Ταυτότητες και ετερότητες στα λογοτεχνικά κείμενα για μη ενήλικους αναγνώστες. Στο Σ. Γαβριηλίδου (Ed.), *Γεφυρώνοντας πολιτισμικές αποστάσεις στην παιδική λογοτεχνία: Προσεγγίσεις του διαπολιτισμικού ρόλου* (σσ. 81–106). University Studio Press.

Πολίτης, Δ. (2013). Από την ανάγνωση στη φιλαναγνωσία: Οι μεταφορές του νοήματος και η διαλεκτική της απόλαυσης. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 48–60). Διάδραση.

Robin, B. (2008). Digital storytelling: A powerful technology tool for the 21st century classroom. *Theory Into Practice, 47*(3), 220–228. https://doi.org/10.1080/00405840802153916

Rosenblatt, L. (1994). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Southern Illinois University Press.

Sung, H.-Y., & Hwang, G.-J. (2013). A collaborative game-based learning approach to improving students' learning performance in science courses. *Computers & Education, 63*, 43–51. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.11.019

Τσιλιμένη, Τ. (2013). Πρακτικές για την καλλιέργεια της βιβλιοφιλίας και φιλαναγνωσίας στην προσχολική εκπαίδευση. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Eds.), *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: Πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 185–224). Διάδραση.

Διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας

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

Αξιοποίηση του Μοντέλου της Γνωστικής Μαθητείας για την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης της γραφής σε μαθητές Λυκείου

Γεωργία Θεοχαροπούλου
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης
ptdep90159@edc.uoc.gr

Ιωάννης Σπαντιδάκης
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Κρήτης
ispantid@uoc.gr

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη διερευνά τη συμβολή του μοντέλου της Γνωστικής Μαθητείας (ΓΜ) Cognitive Apprenticeship στην ανάπτυξη μεταγνωστικής γνώσης, μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης κατά τη γραφή επιχειρηματολογικού κειμένου σε μαθητές Λυκείου. Πρόκειται για ημιπειραματική έρευνα δράσης που υλοποιήθηκε κατά τη διάρκεια ενός σχολικού έτους σε δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου (Πειραματική Ομάδα), ενώ, παράλληλα, ένα τρίτο τμήμα της Α΄ Λυκείου αποτέλεσε την ομάδα σύγκρισης (Ομάδα Ελέγχου). Η διδακτική παρέμβαση μέσω δομημένων δραστηριοτήτων και στοχευμένων γραπτών εργασιών, αξιοποίησε όλα τα στάδια εργασίας του μοντέλου της ΓΜ για τη διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών και στρατηγικών αυτορρύθμισης της γραφής. Η συλλογή των δεδομένων βασίστηκε σε πολλαπλές πηγές, διασφαλίζοντας τη μεθοδολογική εγκυρότητα. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν σημαντική ενίσχυση της μεταγνωστικής επίγνωσης, ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και βελτίωση της συνολικής ποιότητας των επιχειρηματολογικών κειμένων στην Πειραματική Ομάδα, αναδεικνύοντας τη δυναμική του μοντέλου της ΓΜ ως αποτελεσματικής κοινωνικο-γνωστικής προσέγγισης για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Λέξεις-Κλειδιά: Γνωστική Μαθητεία, Μεταγνώση, Αυτορρύθμιση, Επιχειρηματολογική γραφή

Abstract

This study examines the effectiveness of the Cognitive Apprenticeship (CA) model in fostering metacognitive awareness, metacognitive skills, and self-regulation skills in argumentative writing among upper secondary school students. The research adopts a quasi-experimental action research design and was implemented over the course of one academic year in two Grade 10 classes forming the Experimental Group, while a third Grade 10 class functioned as the Control Group. The instructional intervention systematically integrated the core principles of the Cognitive Apprenticeship model into the teaching of metacognitive and self-regulatory writing strategies through scaffolded instructional activities and purposefully designed writing tasks. Data were collected from multiple sources, thereby enhancing the study's methodological robustness and internal validity. The results reveal a substantial increase in students' metacognitive awareness, significant gains in metacognitive and self-regulation skills, and a marked improvement in the overall quality of argumentative texts produced by students in the Experimental Group. These findings underscore the potential of the Cognitive Apprenticeship model as a powerful socio-cognitive pedagogical framework for the teaching of writing in secondary education.

Keywords: Cognitive Apprenticeship, Metacognition, Self-Regulation, Argumentative Writing

Εισαγωγή

Η αποτελεσματική απόδοση στον γραπτό λόγο συνιστά ικανότητα κλειδί για την επιτυχία και την εξέλιξη στο σχολείο, στον ακαδημαϊκό και επαγγελματικό χώρο, καθώς και αναγκαία προϋπόθεση για πρόσβαση στις ευκαιρίες δια βίου μάθησης. Αυτό καθίσταται ακόμη πιο εμφανές στον ολοένα και πιο ψηφοποιημένο κόσμο όπου ζούμε και εργαζόμαστε, στον οποίο η ενεργός συμμετοχή μας και η εξέλιξη σε όλους τους τομείς της ζωής μας εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τον γραμματισμό. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ανάπτυξη της απαραίτητης μεταγνωστικής γνώσης και η καλλιέργεια στους μαθητές μεταγνωστικών στρατηγικών και στρα-

τηγικών αυτορρύθμισης στον γραπτό λόγο αποτελεί αναγκαιότητα που θα τους εξασφαλίσει την νοητική επάρκεια, για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες προκλήσεις. Εστιάσαμε, λοιπόν, στην παρούσα έρευνα στη διδασκαλία μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου και αξιοποιήσαμε για αυτόν τον σκοπό τη μέθοδο διδασκαλίας της Γνωστικής Μαθητείας (ΓΜ). Πρόκειται για ένα κοινωνιογνωστικό μοντέλο διδασκαλίας, που στοχεύει στην αντιμετώπιση του προβλήματος της αδρανούς γνώσης, καθιστώντας τις διαδικασίες σκέψης και τις στρατηγικές δράσης ορατές τόσο στους μαθητές όσο και στο δάσκαλο (Collins et al., 1991).). Οι εκπαιδευτικοί, στο πλαίσιό της, μπορούν να υποστηρίξουν την ανώτερη σκέψη και να καταστήσουν ορατές τις ευρετικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι ειδικοί (La Paz, Butler et al, 2022), καθώς και τις στρατηγικές παρακολούθησης, που ενσωματώνουν τον αυτοέλεγχο και τον αυτοστοχασμό. Παράλληλα, η κοινωνική πτυχή της ΓΜ δίνει τη δυνατότητα σχηματισμού Κοινότητας Πρακτικής που εμπεριέχει τον καθορισμό ατομικών στόχων στο πλαίσιο του μαθησιακού περιβάλλοντος, την εξάσκηση σε νέες δεξιότητες, τη μεταφορά της γνώσης σε άλλες μαθησιακές καταστάσεις και την έκθεση σε ποικίλους και διαφορετικούς τρόπους επίλυσης προβλημάτων (Stefaniak, 2013).

Το μοντέλο της Γνωστικής Μαθητείας

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε το μοντέλο της ΓΜ για τη συστηματική διδασκαλία εννοιών, διαδικασιών και στρατηγικών, καθώς και για την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης σε όλα τα στάδια παραγωγής επιχειρηματολογικού κειμένου: σχεδίαση, παραγωγή ιδεών, οργάνωση, καταγραφή επιχειρημάτων και αναθεώρηση–βελτίωση. Σε κάθε στάδιο εφαρμόστηκαν όλα τα διαδοχικά επίπεδα εργασίας του μοντέλου (Modeling, Coaching, Scaffolding, Articulation, Reflection, Exploration), όπως προτείνονται από τους Collins et al. (1989). Παράλληλα, υιοθετήθηκε ένα επιπλέον προκαταρκτικό στάδιο εργασίας, αυτό της Ανάπτυξης της Πρότερης Γνώσης, σύμφωνα με την πρόταση των Βασαρμίδου & Σπαντιδάκη (2015), με αποτέλεσμα το τελικό διδακτικό σχήμα να περιλαμβάνει τα εξής επτά στάδια:

I. Ανάπτυξη της Πρότερης Γνώσης: ο δάσκαλος κινητοποιεί τους μαθητές να ανακαλέσουν και να διερευνήσουν τις υπάρχουσες γνώ-

σεις τους σχετικά με το υπό διδασκαλία αντικείμενο. Η διαδικασία αυτή βοηθά τους μαθητές να συνειδητοποιήσουν τα γνωστικά τους κενά, ενισχύοντας το εσωτερικό τους κίνητρο για ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, ενώ, παράλληλα, λειτουργεί ως θεμέλιο για την οικοδόμηση της νέας γνώσης.

II. Modeling: ο διδάσκων καθιστά ρητές τις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες που εφαρμόζει κατά την παραγωγή γραπτού λόγου, λεξικοποιώντας σκέψεις και στρατηγικές και παρουσιάζοντας αναλυτικά ευρετικές και ελεγκτικές διαδικασίες (Collins et al, 1989). Μέσω της συμπεριφορικής ή γνωστικής μοντελοποίησης (Dennen, 2004), καθίστανται ορατές στους μαθητές οι λογικές και οι στρατηγικές που απαιτούνται για την επιτυχή εκτέλεση της εργασίας (Kirschner & Hendrick, 2020), διευκολύνοντας έτσι τη σταδιακή αφομοίωση του τρόπου σκέψης και δράσης του ειδικού.

III. Coaching: οι μαθητές, ατομικά ή ομαδικά, επιχειρούν την εκπόνηση ανάλογων εργασιών, υπό την καθοδήγηση του διδάσκοντος, επιδιώκοντας να προσεγγίσουν την απόδοση του ειδικού, όπως τους έγινε ορατή στο στάδιο της μοντελοποίησης (Collins et al,1989). Ο δάσκαλος παρατηρεί τον τρόπο που εργάζονται οι μαθητές και παρεμβαίνει όπου κρίνει ότι είναι αναγκαίο, παρέχοντας άμεση, διορθωτική και διαδραστική ανατροφοδότηση, αποτρέποντας τη μηχανική εκτέλεση των εργασιών (Kirschner & Hendrick, 2020). Έτσι διασφαλίζεται η ουσιαστική κατανόηση των γνωστικών διαδικασιών, και όχι η απλή, μηχανική εκτέλεσή τους ως ένα τέχνασμα που έχουν μάθει απ' έξω, γεγονός που συνιστά πληροφόρηση, επίδειξη κ.λπ., αλλά όχι διδασκαλία (Ματσαγγούρας, 2006).

IV. Scaffolding: οι μαθητές εμπλέκονται σε δραστηριότητες σταδιακά αυξανόμενης πολυπλοκότητας και διαφοροποίησης, εφαρμοσμένες σε διαφορετικά πλαίσια γραφής. Ακολουθείται η φθίνουσα καθοδήγηση, με τον δάσκαλο να λειτουργεί ως διευκολυντής και όχι ως άμεσος καθοδηγητής, παρέχοντας στοχευμένες παρεμβάσεις και ωθώντας τους μαθητές πέρα από τις τρέχουσες δυνατότητες τους (Stefaniak, 2013). Με τη σταδιακή μείωση της υποστήριξης δημιουργούνται οι συνθήκες για την προσέγγιση και υπέρβαση της Ζώνης Επικείμενης Ανάπτυξης (Kellogg, 2008) και για τη σταδιακή ανάληψη μεγαλύτερης ευθύνης από τους ίδιους τους μαθητές για τη μάθησή τους, με στόχο την ανάπτυξη αυτόνομης και αυτορρυθμιζόμενης γραπτής δράσης.

V. Articulation: οι μαθητές ενθαρρύνονται να εκφράσουν τις γνώσεις, τη συλλογιστική και τις διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων που εφάρμοσαν (Collins et al, 1989). Στο πλαίσιο της ομάδας - τάξης, μέσω διαλογικής συζήτησης, παρουσιάζουν τη λογική των επιλογών τους, τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν και τις στρατηγικές που υιοθέτησαν ή τροποποίησαν. Η διαδικασία αυτή ενισχύει τη μεταγνωστική κατανόηση των στρατηγικών, την ανάπτυξη ελεγκτικών στρατηγικών και την αλληλοκαθοδήγηση, καθώς οι μαθητές έχουν πρόσβαση σε παραδείγματα συμμαθητών με διαφορετικά επίπεδα εμπειρογνωμοσύνης (Kirschner & Hendrick, 2020).

VI. Reflection: οι μαθητές αξιολογούν το αποτέλεσμα της ατομικής ή ομαδικής τους δράσης, συγκρίνοντάς την με εκείνη του δασκάλου ή των συμμαθητών τους. Μέσα από τον στοχασμό εντοπίζουν τα δυνατά και αδύνατα σημεία τους, αξιολογούν την αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που χρησιμοποίησαν και καθοδηγούνται προς την ανεξαρτησία και την αυτορρύθμιση (Stefaniak, 2013· Blake et al., 2024).

VII. Exploration: ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές να θέσουν προσωπικούς στόχους και να εξερευνήσουν νέα θέματα και τρόπους αξιοποίησης ή τροποποίησης των στρατηγικών που διδάχθηκαν (Collins et al., 1989). Η διαδικασία αυτή υποστηρίζει την εξατομίκευση της μάθησης, την αφομοίωση της νέας γνώσης στο υπάρχον γνωστικό απόθεμα και τη μεταφορά της σε νέα πλαίσια και μαθησιακές καταστάσεις (Blake et al., 2024).

Η βιβλιογραφία καταδεικνύει τη θετική επίδραση του μοντέλου της ΓΜ στη διδασκαλία του γραπτού λόγου, κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και σε μικρότερο βαθμό στη δευτεροβάθμια, γεγονός που τεκμηριώνει το ερευνητικό κενό που επιχειρεί να καλύψει η παρούσα μελέτη. Ερευνητικά δεδομένα που εστιάζουν στον γραπτό λόγο αναφέρουν βελτίωση της επίδοσης μέσω της συστηματικής εφαρμογής της μοντελοποίησης, της καθοδήγησης και της υποστήριξης (Boling & Beatty, 2010· Ding, 2008), ενώ αντίστοιχα θετικά αποτελέσματα έχουν καταγραφεί στη διδασκαλία της επιστημονικής και ιστορικής ανάγνωσης και γραφής (Kolikant et al., 2006· De La Paz et al., 2024). Οι De La Paz et al. (2017) ανέδειξαν τη συμβολή του στην ανάπτυξη ιστορικής επιχειρηματολογίας σε μαθητές με ετερογενή χαρακτηριστικά.

Παράλληλα, εμπειρικά δεδομένα επιβεβαιώνουν την αποτελεσματικότητα του μοντέλου σε υβριδικά και ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης,

ενώ έχει τεκμηριωθεί η συμβολή του στην ανάπτυξη ψηφιακού γραμματισμού και ανώτερων γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων σε μαθησιακά περιβάλλοντα με ψηφιακή υποστήριξη (Hassan, 2024).

Οι έννοιες της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης και η σημασία τους για τη διδασκαλία του γραπτού λόγου

Η έννοια της Μεταγνώσης

Η έννοια της μεταγνώσης έχει αναγνωριστεί ως παράγοντας καίριας σημασίας για τη μαθησιακή διαδικασία (Flavell, 1987). Ο Flavell (1979) όρισε τη μεταγνώση ως τη γνώση που διαθέτει το άτομο για τις γνωστικές του διεργασίες και τη δυνατότητα ρύθμισης και οργάνωσής τους, είναι, δηλαδή, η επίγνωση τόσο των νοητικών διεργασιών όσο και των εκτελεστικών μηχανισμών που επιτρέπουν τον έλεγχο της μάθησης. Αντίστοιχα, ο Schraw (2001) επισημαίνει ότι η μεταγνώση παρέχει γενική γνώση πεδίου και ρυθμιστικές δεξιότητες, οι οποίες επιτρέπουν τον έλεγχο της νόησης σε πολλαπλά γνωστικά πεδία.

Ο Flavell (1979) προσδιόρισε δύο βασικές λειτουργίες της μεταγνώσης: τη μεταγνωστική παρακολούθηση και τον μεταγνωστικό έλεγχο. Μέσω των παραπάνω λειτουργιών, το άτομο σχηματίζει μια αναπαράσταση του γνωσιακού του συστήματος, η οποία του επιτρέπει να το ελέγχει και να παρεμβαίνει σκόπιμα με στόχο τη βελτίωση των γνωστικών διεργασιών (Σπαντιδάκης, 2010).

Η μεταγνωστική γνώση, σύμφωνα με τον Flavell (1979), περιλαμβάνει: α) τη γνώση του προσωπικού παράγοντα, δηλαδή τις πεποιθήσεις του ατόμου για τον εαυτό του και τους άλλους ως γνωστικούς επεξεργαστές, β) τη γνώση του γνωστικού έργου και γ) τη γνώση των στρατηγικών που μπορούν να εφαρμοστούν για την επίτευξη γνωστικών στόχων. Επιπλέον, ο Flavell (1985) διέκρινε τη μεταγνωστική γνώση σε δηλωτική και διαδικαστική, διάκριση η οποία συμπληρώθηκε με την έννοια της πλαισιοθετημένης γνώσης, δηλαδή της γνώσης του «πότε», «πού» και «γιατί» εφαρμόζεται μια στρατηγική (Βασαρμίδου & Σπαντιδάκης, 2015).

Η μεταγνωστική εμπειρία περιλαμβάνει ένα σύνολο γνωστικών και συναισθηματικών βιωμάτων, τα οποία απορρέουν από την παρακολούθηση του γνωστικού έργου και από τη μεταγνωστική γνώση που ενεργοποιείται κατά τη διάρκειά του (Σπαντιδάκης, 2010).

Οι μεταγνωστικές δεξιότητες, οι οποίες συχνά αναφέρονται ως μεταγνωστικές στρατηγικές ή μεταγνωστική ρύθμιση, περιλαμβάνουν, σύμφωνα με τον Schraw (1998), τον σχεδιασμό, την παρακολούθηση και την αξιολόγηση του γνωστικού έργου. Ο σχεδιασμός αναφέρεται στην ικανότητα να επιλέγονται οι κατάλληλες στρατηγικές και να κατανέμονται επαρκώς οι πόροι για τις σχετικές εργασίες. Η παρακολούθηση είναι η ικανότητα παρατήρησης και ελέγχου της εκτέλεσης μιας εργασίας και, τέλος, η αξιολόγηση συνδέεται με την ικανότητα αποτίμησης των ρυθμιστικών διαδικασιών και των μαθησιακών προϊόντων.

Η έννοια της Αυτορρύθμισης

Η μεταγνωστική ενημερότητα συνιστά βασικό θεμέλιο για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Η αυτορρυθμιζόμενη μάθηση ορίζεται από τον Zimmerman (1989) ως ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία σε μεταγνωστικό, παρακινητικό και συμπεριφορικό επίπεδο. Αποτελεί αντικείμενο εκτεταμένης ερευνητικής διερεύνησης, με πληθώρα θεωρητικών μοντέλων (Winne & Hadwin, 1998· Pintrich, 2000· Zimmerman & Schunk, 2011), τα οποία συγκλίνουν στην αντίληψη της αυτορρύθμισης ως κυκλικής διαδικασίας τριών φάσεων: προπαρασκευής, εκτέλεσης και αναστοχασμού. Οι φάσεις αυτές περιλαμβάνουν επιμέρους διαδικασίες, όπως ο καθορισμός στόχων, ο σχεδιασμός, η παρακολούθηση, η αυτοαξιολόγηση και ο αυτοστοχασμός, ενώ συνυπολογίζονται και συναισθηματικές και παρακινητικές διαστάσεις της μάθησης (Juhanak et al, 2025).

Στον γραπτό λόγο, ο αυτορρυθμιζόμενος μαθητής-συγγραφέας χαρακτηρίζεται από αυξημένη μαθησιακή ανεξαρτησία, αντιμετωπίζει τη συγγραφή ως αυτοκατευθυνόμενη διαδικασία, την οποία διαχειρίζεται με ευελιξία, αυτοπεποίθηση και στοχαστικότητα και μεταβαίνει από τον ρόλο του συγγραφέα-«γραμματέα» στον ρόλο του συγγραφέα-«δημιουργού» (Σπαντιδάκης & Βασαρμίδου, 2015).

Τα μοντέλα Hayes (1996) και Scardamalia & Bereiter (1987), που χρησιμοποιούνται συχνά ως τα θεωρητικά θεμέλια, είναι μοντέλα που επικεντρώνονται στην διεργασία της γραφής και ενσωματώνουν κρίσιμες συνιστώσες αυτο-ελέγχου και αυτορρύθμισης της γραφής. Οι Zimmerman & Risemberg (1997) προτείνουν την κοινωνιογνωστική θεώρηση της αυτορρύθμισης της γραφής και ομαδοποιούν τις διαδικασίες γραφής σε τρεις κατηγορίες: α) περιβαλλοντικές διαδικασίες, β) συμπεριφορικές διαδικα-

σίες και γ) προσωπικές διαδικασίες, με διατήρηση των τριών κυκλικών φάσεων δράσης της προπαρασκευής, της εκτέλεσης και του αυτοστοχασμού. Αξιοσημείωτο, επίσης, θεωρείται και το Self-Regulated Strategy Development (SRSD) των Harris & Graham (1996), μια εφαρμοσμένη παιδαγωγική προσέγγιση που ενσωματώνει στρατηγικές σύνθεσης κειμένων (π.χ. POW, TREE, C-SPACE) και παράλληλα διδάσκει/καλλιεργεί δεξιότητες αυτορρύθμισης.

Πλήθος ερευνών έχει επικεντρωθεί στην εφαρμογή και στον αντίκτυπο της διδασκαλίας της μεταγνώσης και της αυτορρύθμισης στον γραπτό λόγο, αναγνωρίζοντας τη σημαντική και θετική συμβολή τους τόσο στη μαθησιακή διαδικασία όσο και στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Ειδικότερα, θετική επίδραση της μεταγνωστικής εκπαίδευσης στη συνοχή και συνεκτικότητα των γραπτών κειμένων κατέδειξε η έρευνα των Briesmaster & Etchegaray (2017), ενώ βελτίωση της συγγραφικής επίδοσης αναφέρουν οι Santelmann et al. (2018) και ο Alifafi (2022) στη γραφή στη δεύτερη γλώσσα (L2).

Αντίστοιχα, η έρευνα των Cuenca-Carlino et al. (2018), με αξιοποίηση του μοντέλου SRSD σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στη L2, κατέγραψε βελτιώσεις στη συγγραφική επίδοση, στη στρατηγική συμπεριφορά, στην παρακίνηση και στην αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών.

Επιπλέον, ενίσχυση της αυτοαποτελεσματικότητας και ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη γραφή αναφέρουν οι έρευνες των Türkben (2021), Shen (2024) και Camacho et al. (2023), με τους τελευταίους να αξιοποιούν το μοντέλο SRSD. Τα οφέλη του συνδυασμού στρατηγικών αυτορρύθμισης και στρατηγικών γραφής επιβεβαιώθηκαν και από τους Brunstein & Glaser (2011). Τέλος, ο Teng (2016) διαπίστωσε θετική επίδραση του συνδυασμού συνεργατικής μάθησης και μεταγνωστικής διδασκαλίας στην αυτοαποτελεσματικότητα και στη συγγραφική επίδοση, ενώ βελτίωση των γραπτών αποτελεσμάτων εθνοτικά ποικιλόμορφων μαθητών αναφέρει η έρευνα του Escott & McCrudden (2022). Οι θετικές επιδράσεις της ομαδικής μεταγνωστικής υποστήριξης επιβεβαιώθηκαν επίσης από τον Teng (2020), ενώ οι Teng & Huang (2019) έδειξαν ότι η μεταγνωστική γνώση και οι μεταγνωστικές εμπειρίες μπορούν να προβλέψουν τη συγγραφική επίδοση των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα

Στην παρούσα έρευνα υιοθετήθηκε ημιπειραματικός σχεδιασμός έρευνας δράσης, με εφαρμογή διδακτικής παρέμβασης διάρκειας ενός σχολικού έτους σε δύο τμήματα της Α΄ Λυκείου. Παράλληλα, για τις ανάγκες της τριγωνοποίησης των αποτελεσμάτων αξιοποιήθηκε και ένα τρίτο τμήμα της ίδιας τάξης, το οποίο αποτέλεσε την Ομάδα Ελέγχου. Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια υλοποίησε τη διδακτική παρέμβαση στην ΠΟ, ενώ άλλη εκπαιδευτικός δίδαξε στην ΟΕ. Και οι δύο εκπαιδευτικοί ακολούθησαν πιστά τις οδηγίες του ΑΠΣ για τη διδασκαλία του μαθήματος της Γλώσσας στην Α΄ τάξη του Λυκείου.

Οι διδασκαλίες της διδακτικής παρέμβασης αξιοποίησαν εκτενώς το μοντέλο της ΓΜ για τη ρητή διδασκαλία μεταγνωστικών στρατηγικών και στρατηγικών αυτορρύθμισης του γραπτού λόγου, ενώ οργανώθηκαν με βάση το Κειμενοκεντρικό Διαδικαστικό Μοντέλο (Ματσαγγούρας, 2014), το οποίο περιλαμβάνει τρία διακριτά στάδια διδασκαλίας του γραπτού λόγου (προσυγγραφικό, κειμενοποίηση, μετασυγγραφικό), ώστε να ευθυγραμμίζεται στενά με τον κύκλο αυτορρύθμισης του Zimmerman (2002), (σχεδιασμός, παρακολούθηση, αναστοχασμός).

Ερευνητικά ερωτήματα

Παρότι η βιβλιογραφία έχει τεκμηριώσει τη θετική επίδραση της διδασκαλίας μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών στη γραπτή επίδοση, η παρούσα μελέτη μετατοπίζει το ερευνητικό ενδιαφέρον στο παιδαγωγικό πλαίσιο διδασκαλίας των στρατηγικών αυτών. Ειδικότερα, διερευνάται η αποτελεσματικότητα του μοντέλου της ΓΜ στη διδασκαλία της επιχειρηματολογικής γραφής στην Α΄ Λυκείου ως προς: (i) την ανάπτυξη της μεταγνωστικής γνώσης, (ii) την καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων αυτορρύθμισης και (iii) τη βελτίωση της ποιότητας των επιχειρηματολογικών κειμένων.

Δείγμα της έρευνας

Το δείγμα αποτέλεσαν 59 μαθητές της Α΄ Λυκείου, κατανεμημένοι σε τρία ακέραια τμήματα του ίδιου σχολείου. Τα δύο τμήματα (n = 38) συγκρότησαν την Πειραματική Ομάδα και το τρίτο (n = 21) την Ομάδα Ελέγχου, διασφαλίζοντας την οικολογική εγκυρότητα της έρευνας. Οι μαθητές,

ηλικίας περίπου 16 ετών, διέθεταν προηγούμενη εμπειρία στην επιχειρηματολογική γραφή από το Γυμνάσιο, ωστόσο, η διδασκαλία στο Λύκειο απαιτεί ανώτερου επιπέδου συλλογισμό και ρητορική σύνθεση.

Εργαλεία της Έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε συνδυασμός ερευνητικών εργαλείων με ποιοτικά και ποσοτικά δεδομένα:

I. Ερώτηση ανοιχτού τύπου για την ανίχνευση της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών. Ζητήθηκε και από τις δύο ομάδες (ΠΟ και ΟΕ) να απαντήσουν γραπτώς στην παρακάτω ερώτηση: «*Ποιες οδηγίες θα έδινες σε έναν/μία φίλο/φίλη που επιθυμεί να συγγράψει ένα επιχειρηματολογικό κείμενο, ώστε να γράψει ένα καλό κείμενο;*». Η ερώτηση αυτή επέτρεψε τη διερεύνηση της δηλωτικής, διαδικαστικής και πλαισιοθετημένης μεταγνωστικής γνώσης στον γραπτό λόγο. Η διαδικασία εφαρμόστηκε ταυτόχρονα και στις δύο ομάδες στην αρχή (pre-test) και στο τέλος της σχολικής χρονιάς (post-test). Οι απαντήσεις των μαθητών αναλύθηκαν και κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερις άξονες: α) οδηγίες περιεχομένου, β) οδηγίες δομής, γ) οδηγίες γλωσσικής έκφρασης και δ) οδηγίες αναθεώρησης/βελτίωσης του κειμένου. Για κάθε κατηγορία εφαρμόστηκε κλίμακα αξιολόγησης αύξουσας διαβάθμισης από 0 έως 5, με βάση τον βαθμό σαφήνειας και εξειδίκευσης των οδηγιών.

II. Γραπτά επιχειρηματολογικά κείμενα των μαθητών, με σκοπό την αποτίμηση της συνολικής επίδοσής τους στη γραφή. Οι μαθητές και των δύο ομάδων κλήθηκαν να συγγράψουν κείμενα στην αρχή και στο τέλος της σχολικής χρονιάς, σε κοινό θέμα, συμφωνημένο από τους δύο εκπαιδευτικούς. Κάθε γραπτό βαθμολογήθηκε από δύο εξωτερικούς βαθμολογητές, ώστε να διασφαλιστεί η αντικειμενικότητα. Η αξιολόγηση βασίστηκε στην επίσημη πανελλαδική κλίμακα βαθμολόγησης (0–30), η οποία περιλαμβάνει τις παραμέτρους του περιεχομένου (0–12), της δομής (0–10) και της γλωσσικής έκφρασης (0–8).

III. Δομημένη κλείδα παρατήρησης για την ανίχνευση της εφαρμογής των μεταγνωστικών και αυτορρυθμιστικών στρατηγικών μέσα στην τάξη κατά τη γραφή επιχειρηματολογικού κειμένου. Η Παρατήρηση πραγματοποιήθηκε τόσο κατά τη διάρκεια των διδασκαλιών όσο και κατά τις γραπτές δραστηριότητες στην τάξη.

IV. Διαγράμματα σχεδιασμού, φύλλα παραγωγής ιδεών και όλα τα γραπτά των μαθητών που παρήχθησαν κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς.
V. Αυτοστοχαστικές Ημερολογιακές Καταγραφές των μαθητών, οι οποίες πραγματοποιήθηκαν σε επιλεγμένες φάσεις της διδακτικής παρέμβασης, βάσει στοχευμένων ερωτήσεων προβληματισμού.

Αποτελέσματα

Στους Πίνακες 1 και 2 καταχωρούνται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις των απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της Πειραματικής Ομάδας (πίνακας 1) και της Ομάδας Ελέγχου (Πίνακας 2) στην Ερώτηση Μεταγνωστικής Γνώσης, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, ταξινομημένες στις επιμέρους κατηγορίες. Παράλληλα, δίνονται και οι τιμές που αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας της διαφοράς των Μέσων Όρων για καθεμιά κατηγορία. Δεδομένου ότι η κατανομή των διαφορών δεν πληρούσε την παραδοχή της κανονικότητας, χρησιμοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Wilcoxon signed-rank test.

Πίνακας 1: *Μέσοι Όροι (Μ.Ο) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α) των απαντήσεων των μαθητών στην Ερώτηση Μεταγνωστικής Γνώσης της Πειραματικής Ομάδας, ταξινομημένες στις επιμέρους παραμέτρους, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.*

*Κλίμακα 0–5: 0 = καμία οδηγία, 1 = γενική οδηγία χωρίς μέθοδο εφαρμογής; 2 = μία σαφής οδηγία υποστηριζόμενη από μέθοδο εφαρμογής; 3 = δύο σαφείς οδηγίες με αντίστοιχες μεθόδους εφαρμογής; 4 = τρεις σαφείς οδηγίες με αντίστοιχες μεθόδους εφαρμογής; 5 = τέσσερις ή περισσότερες σαφείς οδηγίες με αντίστοιχες μεθόδους εφαρμογής.

	Pre-test	Post-test		Wilcoxon		Effect size	
Ερώτηση Μεταγνωστικής Γνώσης Πειραματική Ομάδα	**Mean (Std Dev.)**	**Mean (Std Dev.)**	**N**	**Test Statistic**	**Asymptotic Sig (2-sided**	**Cohen's d**	**size**
Οδηγίες Περιεχομένου	0,97 (0,972)	4,34 (0,708)	38	741,0	<0,001	3,47	Υψηλή
Οδηγίες Δομή	0,68 (0,525)	2,89 (0,559)	38	741,0	<0,001	3,831	Υψηλή

Οδηγίες Γλώσσα	0,58 (0,758)	2,24 (1,283)	38	558,0	<0,001	1,109	Υψηλή
Οδηγίες Αναθεώρησης	0,08 (0,273)	1,89 (0,453)	38	666,0	<0,001	3,54	Υψηλή

Πίνακας 2: *Μέσοι Όροι (Μ.Ο) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α) των απαντήσεων των μαθητών στην Ερώτηση Μεταγνωστικής Γνώσης της Ομάδας Ελέγχου, ταξινομημένες στις επιμέρους παραμέτρους, πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση.*

	Pre-test	**Post-test**		**Wilcoxon**		**Effect size**	
Ερώτηση Μεταγνωστικής Γνώσης Ομάδα Ελέγχου	**Mean (Std Dev.)**	**Mean (Std Dev.)**	**N**	**Test Statistic**	**Asymptotic Sig (2-sided**	**Cohen's d**	**size**
Οδηγίες Περιεχομένου	0,57 (0,811)	0,86 (0,655)	21	44,500	0,293	0,259	Χαμηλή
Οδηγίες Δομή	0,29 (0,463	0,81 (0,512)	21	55,000	0,002	0,870	Υψηλή
Οδηγίες Γλώσσα	0,67 (0,658)	0,71 (0,644)	21	9,000	0,655	0,096	Χαμηλή
Οδηγίες Αναθεώρησης	0,0 (0,0)	0,0 (0,0)	21	-	-	-	

Τα αποτελέσματα της Πειραματικής Ομάδας (Πίνακας 1) έδειξαν στατιστικά σημαντική βελτίωση μετά τη διδακτική παρέμβαση και στις τέσσερις κατηγορίες: Οδηγίες Περιεχομένου, Οδηγίες Δομής, Οδηγίες Γλωσσικής Έκφρασης και Οδηγίες Αναθεώρησης/Βελτίωσης. Η σύγκριση pre-test και post-test δεδομένων σε εξαρτημένα δείγματα ανέδειξε σημαντικές διαφορές σε όλες τις κατηγορίες ($p < 0.001$). Συγκεκριμένα, στις Οδηγίες Περιεχομένου ο Μέσος Όρος αυξήθηκε από 0,97 (Τ.Α=0,97) σε 4,34 (Τ.Α=0,71), υποδεικνύοντας μετάβαση από γενικόλογες ή ανύπαρκτες απαντήσεις σε πολλαπλές σαφείς οδηγίες με συγκεκριμένο τρόπο υλοποίησης. Αντίστοιχα, στις Οδηγίες Δομής παρατηρήθηκε αύξηση από 0,68 (Τ.Α=0,53) σε 2,89 (Τ.Α=0,56), ενώ στις Οδηγίες Γλωσσικής Έκφρασης από 0,58 (Τ.Α=0,76) σε 2,24 (Τ.Α=1,28). Ιδιαίτερα σημαντική ήταν η

βελτίωση στις Οδηγίες Αναθεώρησης/Βελτίωσης, όπου ο Μ.Ο αυξήθηκε από 0,08 (Τ.Α=0,27) σε 1,89 (Τ.Α=0,45). Ο δείκτης Cohen's d επιβεβαίωσε υψηλό μέγεθος επίδρασης της παρέμβασης σε όλες τις κατηγορίες.

Αντίθετα, στην Ομάδα Ελέγχου (Πίνακας 2) δεν καταγράφηκαν ουσιαστικές μεταβολές. Στις Οδηγίες Περιεχομένου και Γλωσσικής Έκφρασης οι μικρές αυξήσεις των Μέσων Όρων δεν ήταν στατιστικά σημαντικές (p>0,05), ενώ η κατηγορία Αναθεώρηση/Βελτίωση παρέμεινε πλήρως αμετάβλητη μεταξύ pre-test και post-test. Μόνο στην κατηγορία Οδηγίες Δομής καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p=0,002), με υψηλό μέγεθος επίδρασης, όπως έδειξε ο δείκτης Cohen's d.

Τέλος, στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι Μέσοι Όροι και οι Τυπικές Αποκλίσεις της συνολικής βαθμολογίας των γραπτών pre-test και post-test των δύο ομάδων. Δεδομένου ότι τα δεδομένα ακολουθούσαν κανονική κατανομή, χρησιμοποιήθηκε ο παραμετρικός έλεγχος paired-samples t-test για την εξέταση της στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών.

Πίνακας 3: *Μέσοι Όροι (Μ.Ο) και Τυπικές Αποκλίσεις (Τ.Α) της βαθμολογίας των γραπτών pre-test and post-test ων μαθητών της Πειραματικής Ομάδας και της Ομάδας Ελέγχου.*

* Κλίμακα αξιολόγησης: 0–30 (επίσημη κλίμακα βαθμολόγησης της έκθεσης στο Λύκειο και στις Πανελλαδικές Εξετάσεις)

	Pre-test	**Post-test**		**t-test**		**Effect size**	
Βαθμολογία Γραπτών	**Mean (Std Dev.)**	**Mean (Std Dev.)**	**N**	**t value**	**Sig (2-tailed)**	**Cohen's d**	**size**
Πειραματική Ομάδα	17,145 (3,9998)	22,474 (3,2631)	38	-9,933	<0,001	1,611	Υψηλή
Ομάδα Ελέγχου	17,571 (2,9803)	16,286 (3,2694)	21	2,249	0,036	0,490	Χαμηλή

Στον Πίνακα 3 φαίνεται ότι οι Μέσοι Όροι (Μ.Ο.) της συνολικής επίδοσης στο pre-test ήταν περίπου όμοιοι: Πειραματική Ομάδα Μ.Ο.=17,15 και Ομάδα Ελέγχου Μ.Ο.=17,57. Στο post-test, η Πειραματική Ομάδα παρουσίασε σημαντική βελτίωση με Μ.Ο.=22,47 ($p<0,001$), ενώ η Ομάδα Ελέγχου σημείωσε μικρή πτώση στις επιδόσεις της Μ.Ο.=16,29 ($p=0,036$). Ο δείκτης Cohen's d επιβεβαιώνει υψηλή επίδραση της διδακτικής παρέμβασης στην Πειραματική Ομάδα.

Συμπεράσματα

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημα διερεύνησε κατά πόσον το μοντέλο της ΓΜ, ως διδακτική προσέγγιση, συνέβαλε στην ενίσχυση της μεταγνωστικής γνώσης των μαθητών σχετικά με τον γραπτό λόγο. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν σαφή και στατιστικά σημαντική βελτίωση στη δηλωτική, διαδικαστική και πλαισιοθετημένη μεταγνωστική γνώση της Πειραματικής Ομάδας (Πίνακας 1). Το εύρημα αυτό ευθυγραμμίζεται με τον σχεδιασμό της παρέμβασης, καθώς οι μαθητές καθοδηγήθηκαν συστηματικά σε όλα τα στάδια του μοντέλου ΓΜ και έλαβαν ρητή διδασκαλία στρατηγικών που συνδέονται με τον προσχεδιασμό, την παραγωγή και την αναθεώρηση του κειμένου. Η συστηματική αυτή έκθεση εμπλούτισε το μεταγνωστικό τους ρεπερτόριο, ενισχύοντας την ικανότητά τους να κατανοούν τι συνιστά αποτελεσματική γραφή, πώς λειτουργούν οι στρατηγικές γραφής και για ποιους λόγους είναι αναγκαία η εφαρμογή τους. Η αυξημένη πολυπλοκότητα των απαντήσεων στα post-test δεδομένα αντανακλά την εξέλιξη αυτή.

Αντίθετα, η Ομάδα Ελέγχου δεν παρουσίασε αντίστοιχη πρόοδο (Πίνακας 2), γεγονός που μπορεί να αποδοθεί σε εγγενείς περιορισμούς της συμβατικής διδασκαλίας της γραφής. Παρότι το ΑΠΣ περιλαμβάνει τη μεταγνωστική ανάπτυξη ως στόχο, δεν παρέχει σαφείς κατευθύνσεις για την υλοποίησή της, με αποτέλεσμα η διδασκαλία στρατηγικών να παραμένει αποσπασματική και μη συστηματική. Ωστόσο, η βιβλιογραφία υπογραμμίζει ότι η μεταγνωστική ανάπτυξη προϋποθέτει άμεση, ρητή και δομημένη διδασκαλία στρατηγικών (Zohar & Dori, 2012). Επιπλέον, στις συμβατικές τάξεις η έμφαση δίνεται κυρίως στο τελικό γραπτό προϊόν και όχι στις διαδικασίες σχεδιασμού, παρακολούθησης και αναθεώρησης, παρότι έχει τεκμηριωθεί ότι η ρητή διδασκαλία αυτών των διαδικασιών είναι κρίσιμη για την ανάπτυξη στρατηγικής και αυτορρυθμιζόμενης

γραφής (Graham & Harris, 2005). Παράλληλα, η ανατροφοδότηση συχνά περιορίζεται σε επιφανειακές διορθώσεις, αντί να εστιάζει στη διαδικασία και στην αυτορρύθμιση, στοιχεία τα οποία θεωρούνται καίρια για την ενεργοποίηση της μεταγνωστικής επίγνωσης (Hattie & Timperley, 2007).

Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων στην επιχειρηματολογική γραφή. Τα ποιοτικά δεδομένα που προέκυψαν από τα Αναστοχαστικά Ημερολόγια, την Παρατήρηση στην τάξη, τις προπαρασκευαστικές σημειώσεις και τα γραπτά κείμενα κατέδειξαν σταθερή και ουσιαστική πρόοδο σε όλα τα στάδια της διαδικασίας γραφής.

Κατά τη φάση του προσχεδιασμού, πριν από την παρέμβαση, οι μαθητές προσέγγιζαν τη γραφή ως γραμμική διαδικασία, με περιορισμένο ή ανύπαρκτο συστηματικό σχεδιασμό. Μετά την εφαρμογή της παρέμβασης, καταγράφηκε αυξημένη χρήση στρατηγικών παραγωγής και οργάνωσης ιδεών, γεγονός που συνέβαλε στη βελτίωση της συνολικής δομής και συνοχής των κειμένων. Οι αναστοχαστικές καταγραφές υποδεικνύουν την εσωτερίκευση της αξίας του προσχεδιασμού και την πρόθεση αυτόνομης εφαρμογής των σχετικών στρατηγικών.

Στη φάση της συγγραφής, τα αρχικά κείμενα αποκάλυπταν δυσκολίες στην ανάπτυξη επιχειρημάτων και στην επαρκή τεκμηρίωση. Μετά τη ρητή διδασκαλία στρατηγικών οργάνωσης και γραφής επιχειρηματολογίας, τα παραγόμενα κείμενα παρουσίασαν σαφέστερη λογική ανάπτυξη, βελτιωμένη συνοχή και σωστή οργάνωση.

Η αναθεώρηση αποτέλεσε αρχικά το πιο απαιτητικό στάδιο, καθώς οι μαθητές δυσκολεύονταν να εντοπίσουν αδυναμίες στο κείμενό τους, περιοριζόμενοι σε επιφανειακές διορθώσεις. Μετά τη διδασκαλία στρατηγικών Αναθεώρησης/Βελτίωσης, παρατηρήθηκε μετατόπιση προς μια πιο στρατηγική και στοχοκατευθυνόμενη αναθεώρηση, με έμφαση στη βελτίωση της επιχειρηματολογικής δομής, στη σαφήνεια του νοήματος, στον λεξιλογικό εμπλουτισμό και στη μείωση των επαναλήψεων. Η εξέλιξη αυτή υποδηλώνει ενίσχυση του μεταγνωστικού ελέγχου και βαθύτερη κατανόηση της αναθεώρησης ως συνειδητής και δομημένης διαδικασίας.

Επιπρόσθετα, οι μαθητές έδειξαν αυξημένη ικανότητα προσαρμογής και τροποποίησης στρατηγικών κατά την αντιμετώπιση δυσκολιών στη γραφή, στοιχείο που παραπέμπει στο στάδιο της ενοποίησης και εξατομίκευσης της γνώσης, όπως περιγράφεται στα μοντέλα της αυτορρυθμιζόμενης μάθησης (Zimmerman, 2002· Pintrich, 2000·).

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα εξέτασε τη συνολική επίδοση στην επιχειρηματολογική γραφή. Η Πειραματική Ομάδα παρουσίασε σημαντική βελτίωση στην ποιότητα των παραγόμενων κειμένων (Πίνακας 3), εύρημα που συνάδει με προηγούμενες μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες η στοχευμένη μεταγνωστική και στρατηγική διδασκαλία οδηγεί σε ουσιαστική ενίσχυση της γραπτής επίδοσης (Brunstein & Glaser, 2011· Santelmann et al., 2018·).

Αντιθέτως, η ομάδα ελέγχου δεν παρουσίασε αντίστοιχη πρόοδο (Πίνακας 3), παρά την κοινή έκθεση στο ΑΠΣ. Η διαφοροποίηση αυτή μπορεί να συνδέεται με το αυξημένο γνωστικό φορτίο στο τέλος της σχολικής χρονιάς και την απουσία ανεπτυγμένων μηχανισμών μεταγνωστικής παρακολούθησης και ελέγχου, για τη διαχείρισή του. Όπως επισημαίνει ο Spantidakis (2010), η αποτελεσματική αλληλεπίδραση μεταξύ παρακολούθησης και ελέγχου αποτελεί κρίσιμο παράγοντα για τη διαχείριση του γνωστικού φορτίου και την επίτευξη γραπτής επίδοσης υψηλής ποιότητας.

Βιβλιογραφία

Alfaifi, M. J. (2022). A suggested model for metacognitive strategy instruction in EFL writing classrooms. *Reading & Writing Quarterly, 38*(4), 323-339. https://doi.org/10.1080/10573569.2021.1954569

Βασαρμίδου, Δ. & Σπαντιδάκης, Ι. (2015). *Διδασκαλία και μάθηση του γραπτού λόγου*. Gutenberg

Blake, M. F., Cottle, K., Gallagher, C., & MacArthur, C. A. (2024). Supporting metacognition in writing strategy instruction: Effective learning strategies for the first-year student and beyond. *Journal of the National Organization for Student Success, 1*(2), 43-59. https://doi.org/10.61617/jnoss.30

Boling, E. C., & Beatty, J. (2010). Cognitive apprenticeship in computer-mediated feedback: Creating a classroom environment to increase feedback and learning. *Journal of Educational Computing Research, 43*(1), 47-65.

Briesmaster, M., & Etchegaray, P. (2017). Coherence and cohesion in EFL students' writing production: The impact of a metacognition-based intervention. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura, 22*(2), 183-202. https://doi.org/10.17533/udea.ikala.v22n02a02

Brunstein, J. C., & Glaser, C. (2011). Testing a path-analytic mediation model of how self-regulated writing strategies improve fourth graders' composition skills: A randomized controlled trial. *Journal of Educational Psychology, 103*(4), 922-938. https://doi.org/10.1037/a0024622

Camacho, A., Alves, R. A., Silva, M., Ferreira, P., Correia, N., & Daniel, J. R. (2023). The impact of combining SRSD instruction with a brief growth mindset intervention on sixth graders' writing motivation and performance. *Contemporary Educational Psychology, 72*, Article 102-127. https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102127

Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1989). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing, and mathematics. In L. B. Resnick (Ed.), *Knowing, learning, and instruction: Essays in honor of Robert Glaser* (pp. 453-494). Erlbaum.

Cuenca-Carlino, Y., Gozur, M., Jozwik, S., & Krissinger, E. (2018). The impact of self-regulated strategy development on the writing performance of English learners. *Reading & Writing Quarterly, 34*(3), 248-262. https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1407977

De La Paz, S., Butler, C., Levin, D. M., & Felton, M. K. (2024). Effects of a cognitive apprenticeship on transfer of argumentative writing in middle school science. *Learning Disability Quarterly, 47*(2), 70-83. https://doi.org/10.1177/07319487221119365

De La Paz, S., Monte-Sano, C., Felton, M., Croninger, R., Jackson, C., & Worland, K. (2017). A historical writing apprenticeship for adolescents: Integrating disciplinary learning with cognitive strategies. *Reading Research Quarterly, 52*(1), 31-52. https://doi.org/10.1002/rrq.147

Dennen, V. P. (2004). Cognitive apprenticeship in educational practice: Research on scaffolding, modeling, mentoring, and coaching as instructional strategies. In D. H. Jonassen (Ed.), *Handbook of research on educational communications and technology* (pp. 813-828). Lawrence Erlbaum Associates.

Ding, H. (2008). The use of cognitive and social apprenticeship to teach a disciplinary genre: Initiation of graduate students into NIH grant writing. *Written Communication, 25*(3), 3-52.

Escott, S., & McCrudden, M. T. (2022). Investigating self-regulated strategy development for persuasive writing with elementary school students in Aotearoa/New Zealand. *Journal of Research in Childhood Education, 36*(3), 392-405. https://doi.org/10.1080/02568543.2021.1990168

Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry. *American Psychologist, 34*(10), 906-911. https://doi.org/10.1037/0003-066X.34.10.906

Flavell, J. H. (1985). *Cognitive development.* Prentice Hall.

Flavell, J. H. (1987). Speculations about the nature and development of metacognition. In F. Weinert & R. Kluwe (Eds.), *Metacognition, motivation, and understanding* (pp. 21-29). Lawrence Erlbaum Associates.

Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the writing performance of young struggling writers: Theoretical and programmatic research from the Center on Accelerating Student Learning. *The Journal of Special Education, 39*(1), 19–33. https://doi.org/10.1177/00224669050390010301

Harris, K. R., & Graham, S. (1996). *Making the writing process work: Strategies for composition and self-regulation.* Brookline Books.

Hassan, N. M. H. (2024). Using an online collaborative learning program based on the cognitive apprenticeship model for developing student teachers' EFL argumentative writing and critical thinking skills. *Sohag University International Journal of Educational Research, 10*(10), 147-184. https://doi.org/10.21608/suijer.2024.369245

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81–112. https://doi.org/10.3102/0034654302984870

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences and applications* (pp. 1-27). Lawrence Erlbaum Associates.

Juhaňák, L., Juřík, V., Dostálová, N., & Juříková, Z. (2025). Exploring the effects of metacognitive prompts on learning outcomes: An experimental study in higher education. *Australasian Journal of Educational Technology, 41*(1), 42-59. https://doi.org/10.14742/ajet.9486

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of Writing Research, 1*(1), 1-26. https://doi.org/10.17239/jowr-2008.01.01.1

Kirschner, P. A., & Hendrick, C. (2020). Cognitive apprenticeship revisited: Shining a light on the processes of thinking to understand learning. *American Educator, 44*(3), 37-40, 50. https://eric.ed.gov/?id=EJ1272730

Kolikant, Y. B., Gatchell, D. W., Hirsch, P. L., & Linsenmeier, R. A. (2006). A cognitive apprenticeship–inspired approach for teaching scientific reading and writing. *Journal of College Science Teaching, 36*(3), 20-25.

Ματσαγγούρας, Η. (2014). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δεν γράφουν;* Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Θεωρία της διδασκαλίας: Η προσωπική θεωρία ως πλαίσιο στοχαστικοκριτικής ανάλυσης.* Gutenberg.

Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3

Santelmann, L. M., Stevens, D. D., & Martin, S. B. (2018). Fostering master's students' metacognition and self-regulation practices for research writing. *College Teaching, 66*(3), 111-113. https://doi.org/10.1080/87567555.2018.1446898

Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1987). Knowledge telling and knowledge transforming in written composition. In S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics, Vol. 2: Reading, writing, and language learning* (pp. 142-175). Cambridge University Press.

Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science, 26*(1-2), 113-125. https://doi.org/10.1023/A:1003044231033

Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. In *Metacognition in learning and instruction: Theory, research and practice* (pp. 3-16). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-2243-8

Shen, X., Ismail, L., Jeyaraj, J. J., & Teng, M. F. (2024). Metacognitive strategies, writing self-efficacy, and writing anxiety in different learning modes: A two-wave longitudinal model. *System, 126*, Article 103485. https://doi.org/10.1016/j.system.2024.103485

Σπαντιδάκης, Ι. (2010). *Κοινωνιο-γνωσιακά πολυμεσικά περιβάλλοντα μάθησης παραγωγής γραπτού λόγου* Gutenberg.

Σπαντιδάκης, Ι & Βασαρμίδου, Δ. (2015). *Διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης του γραπτού λόγου στην ελληνική Διασπορά* Gutenberg.

Stefaniak, J. E. (2013). *The use of cognitive apprenticeships to teach learner-centered instructional strategies in an undergraduate learning environment* (Publication No. 798) [Doctoral dissertation, Wayne State University]. Wayne State University Dissertations. https://digitalcommons.wayne.edu/oa_dissertations/798

Teng, F. (2016). Immediate and delayed effects of embedded metacognitive instruction on Chinese EFL students' English writing and regulation of cognition. *Thinking Skills and Creativity, 22*, 289-302. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.005

Teng, F. (2020). The role of metacognitive knowledge and regulation in mediating university EFL learners' writing performance. *Innovation in Language Learning and Teaching, 14*(5), 436-450. https://doi.org/10.1080/17501229.2019.1615493

Teng, F., & Huang, J. (2019). Predictive effects of writing strategies for self-regulated learning on secondary school learners' EFL writing proficiency. *TESOL Quarterly, 53*, 232-247. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2016.06.005

Türkben, T. (2021). The effect of self-regulated strategy education on the writing skills of middle school students. *International Journal of Education and Literacy Studies, 9*(2), 52-65. https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v9n2p52 .

Winne, P. H., & Hadwin, A. F. (1998). Studying as self-regulated learning. In D. J. Hacker, J. Dunlosky, & A. C. Graesser (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp. 277-304). Lawrence Erlbaum Associates.

Zimmerman, B. J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology, 81*(3), 329-339. https://doi.org/10.1037/0022-0663.81.3.329

Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory Into Practice, 41*(2), 64-70. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2

Zimmerman, B. J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a self-regulated writer: A social cognitive perspective. *Contemporary Educational Psychology, 22*(1), 73-101. https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0919

Zimmerman, B. J., & Schunk, D. H. (2011). Self-regulated learning: An introduction and an overview. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Handbook of self-regulated learning and performance* (pp. 1-12). Routledge.

Zohar, A., & Dori, Y. J. (2012). Metacognition in science education: Trends in current research. In A. Zohar & Y. J. Dori (Eds.), *Metacognition in science education: Trends in current research* (pp. 1–20). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-007-2132-6_1

Διδασκαλία της Ιστορίας στην Εκπαίδευση

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**

Ανιχνεύοντας τη φωνή μαθητών/τριών Δημοτικού για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Ασημίνα Ανδρίκου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.
mandrikou20@gmail.com

Χαράλαμπος Ματσκαλίδης
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Π.Δ.Μ.
babis.matskalidis@gmail.com

Περίληψη

Η σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση υπογραμμίζει την ανάγκη για υιοθέτηση εναλλακτικών και βιωματικών διδακτικών προσεγγίσεων, που αποσκοπούν όχι μόνο στην ενίσχυση της ιστορικής σκέψης και την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης των μαθητών/τριών, αλλά και στη διαμόρφωση ιστορικά εγγράμματων πολιτών. Οι μαθητές/τριες, όμως, εκφράζουν συχνά την αποστροφή τους για το αντικείμενο της Ιστορίας αλλά και για τον τρόπο διδασκαλίας του, γεγονός που επιβάλλει τη διδακτική ανανέωση του συγκεκριμένου πεδίου.

Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκαν και υλοποιήθηκαν δύο ερευνητικές δράσεις, κατά τα σχολικά έτη 2023–2024 και 2024–2025 σε μαθητές Δημοτικού (Γ΄ και Ε΄ τάξης). Οι μαθητές/τριες ήρθαν σε επαφή με θεματικές της Ρωμαϊκής και Βυζαντινής Ιστορίας, μέσα από μεθόδους όπως η Αναβιωμένη Ιστορία, η διαλογική αντιπαράθεση, η μελέτη πεδίου, το παιχνίδι ρόλων, η αξιοποίηση comics και ταινιών. Παράλληλα, οι μαθητές/τριες της Γ΄ Δημοτικού μελέτησαν θέματα Μυθολογίας και Προϊστορίας μέσω καινοτόμων πρακτικών όπως το Cinescience, το Historical Educomic, η μελέτη μουσειοσκευής και η επίσκεψη πεδίου.

Η ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών σε αυτοσχέδια ερωτηματολόγια κατέδειξε έντονο ενθουσιασμό, ενεργή εμπλοκή και αυξημένο ενδιαφέρον για το μάθημα. Οι μαθητές/τριες δήλωσαν ότι κατανόησαν ευκολότερα τις θεματικές, ανέπτυξαν κριτική ιστορική σκέψη και ενίσχυσαν την ιστορική τους ενσυναίσθηση. Ιδιαίτερη σημασία αποκτά

η παρούσα έρευνα και με τη συμμετοχή στις δράσεις μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες και αναπτυξιακές διαταραχές, οι οποίοι υποστήριξαν ότι η παιγνιώδης μορφή του μαθήματος της Ιστορίας ενίσχυσε την αυτοπεποίθησή τους και τους επέτρεψε να κατανοήσουν ουσιαστικότερα το ιστορικό περιεχόμενο.

Λέξεις – Κλειδιά: ιστορική εκπαίδευση, εκπαιδευτική έρευνα, εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Abstract

The contemporary theoretical discourse and research on history education emphasize the necessity of adopting alternative and experiential teaching approaches that aim not only to enhance historical thinking and foster students' historical consciousness but also to cultivate historically literate citizens. Nevertheless, students frequently express their aversion to the subject of History as well as to the way it is traditionally taught, a fact that underscores the imperative for pedagogical renewal in this field.

Within this framework, two research initiatives were designed and implemented during the 2023–2024 and 2024–2025 school years with primary school students (third and fifth grades). The students engaged with topics from Roman and Byzantine History through methods such as Historical Reenactment, dialogic debate, field study, role-playing, and the use of comics and films. In parallel, third-grade students explored themes of Mythology and Prehistory through innovative practices such as Cinescience, Historical Educomic, the use of museum kits, and field visits.

The analysis of students' responses to ad hoc questionnaires revealed strong enthusiasm, active participation, and increased interest in the subject. The students reported that they were able to understand the topics more easily, develop critical historical thinking, and strengthen their historical empathy. The present research gains particular significance through the inclusion of students with learning difficulties and developmental disorders, who stated that the playful nature of History instruction enhanced their self-confidence and allowed them to achieve a more meaningful understanding of the historical content.

Keywords: history education, educational research, alternative teaching approaches, primary education

Διδάσκοντας Ιστορία στο σημερινό σχολείο

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της Ιστορίας σύμφωνα με τη σύγχρονη θεωρητική συζήτηση και έρευνα για την ιστορική εκπαίδευση αναδεικνύεται η ανάπτυξη της «ιστορικής σκέψης», της «ιστορικής συνείδησης» (Κασβίκης, 2020) και η καλλιέργεια της «ιστορικής κουλτούρας» (Σακκά, 2006) των μαθητών/τριών, τα οποία επιτυγχάνονται με την ενεργή συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία, μέσω της ιστορικής διερεύνησης, καθώς και την κριτική εξέταση αντικρουόμενων πηγών, αποσκοπώντας σε μια πιο «σφαιρική» προσέγγιση του παρελθόντος (Μακαρατζής, 2017).

Ακόμα και σήμερα, όμως, στην Ελλάδα οι μαθητές/τριες διδάσκονται δασκαλοκεντρικά μια γεγονοτολογική εκδοχή της εθνικής Ιστορίας που αναπαράγει την ιστοριογραφική παράδοση (Palikidis, 2020; Χριστόπουλος, 2017) και αποσιωπά επίμαχα γεγονότα, ειδικά όταν αυτά αμφισβητούν την εικόνα του ηρωικού έθνους, μέσω μοναδικών για κάθε τάξη και κρατικά εγκεκριμένων σχολικών εγχειριδίων (Μαυροσκούφης, 2008; Nakou & Apostolidou, 2010; Kasvikis & Kouseri, 2019), τα οποία συνιστούν την πλέον επίσημη και κρατικά ελεγχόμενη έκφραση της κυρίαρχης ιστορικής οπτικής στο ελληνικό σχολείο και έχουν ως στόχο «*την αποϊδεολογικοποιημένη αφήγηση εθνικού φρονηματισμού με σαφή πρόθεση την καλλιέργεια αισθήματος εθνικής ενότητας*» (Παληκίδης, 2019: 521). Πέρα, όμως, από τη συγκρουσιακή φύση του αντικειμένου και τα ζητήματα των σχολικών εγχειριδίων εντοπίζονται σοβαρά θέματα και στη διδακτική διαχείριση του εν λόγω μαθήματος από τους/τις εκπαιδευτικούς. Λόγω πολλών και σύνθετων παραγόντων, οι εκπαιδευτικοί κατά πλειοψηφία μετατρέπουν το μάθημα της Ιστορίας σε «δορυφόρο» του μαθήματος της Γλώσσας, καθώς η κάθε ενότητα διαβάζεται και αντιμετωπίζεται ως μια «έτοιμη και κλειστή» αφήγηση για το παρελθόν τόσο από τον/την εκπαιδευτικό όσο και από τους/τις μαθητές/τριες, ενώ ταυτόχρονα οι πηγές είτε παραγκωνίζονται λόγω διάθεσης, γνωστικής ανασφάλειας ή χρόνου, είτε αντιμετωπίζονται «τυπολατρικά», ως αυτοσκοπός και πανάκεια του μαθήματος, σαν επιμέρους αφηγήματα, τα οποία ως επί το πλείστον επικυρώνουν ή συμπληρώνουν το νόημα της κύριας αφήγησης (Κάββουρα, 2019).

Η εικόνα, όμως, που σχηματίζουν οι μαθητές/τριες για την Ιστορία είναι ιδιαίτερα κρίσιμη για τη διαμόρφωση της ιστορικής τους συνείδησης και κατ' επέκταση για την αποκρυστάλλωση της κοινωνικής και ιδεολογικής τους ταυτότητας (Moniot, 2002). Άλλωστε, «*η ιστορία που ακούμε όταν είμαστε παιδιά μάς σημαδεύει για την υπόλοιπη ζωή μας*» (Ferro, 2000: 9). Έρευνες, λοιπόν, παρουσιάζουν το χαμηλό ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για την Ιστορία (Αβδελά, 1998; Lautier, 1992; Μαυροσκούφης, 2009), την αποδοχή της σχολικής Ιστορίας ως την απόλυτη αλήθεια χωρίς να αντιλαμβάνονται τον διαμεσολαβητικό χαρακτήρα της ιστορικής ερμηνείας (Κόκκινος & Γατσωτής, 2007), αφού «*οι μαθητές εμμένουν στην περιγραφή της ιστορίας και δεν προχωρούν βαθύτερα στην ανάλυση, τη σύγκριση και την ερμηνεία των γεγονότων*» (Κασίδου, 2008, σ. 542) και ταυτόχρονα τονίζουν την άγνοια των ιστορικών πληροφοριών που αποκλίνουν σημαντικά από τον βιόκοσμό τους αναπτύσσοντας έτσι επικριτική στάση απέναντι σε πηγές για επίμαχα ζητήματα που αμφισβητούν εδραιωμένες απόψεις και αντιλήψεις τους (Κόκκινος, 2020). Παράλληλα, εστιάζουν σε υπερβολικό βαθμό στην αρχαιολατρεία και στην ελληνική Ιστορία, έχοντας μειωμένο ενδιαφέρον για τη διεθνή Ιστορία (Κόκκινος & Γατσωτής, 2007). Η εκδοχή, όμως, της εθνικής Ιστορίας που αναπαράγει την ιστοριογραφική παράδοση (Χριστόπουλος, 2017) και η χρονολογική της αφήγηση έχει αποτύχει εδώ και καιρό να προκαλέσει το ενδιαφέρον τους (Evans, 2004), περισσότερο φαίνεται ότι τους/τις κουράζει με αποτέλεσμα να χαρακτηρίζουν τη σχολική Ιστορία ως «*ένα δύσκολο, χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες*» (Κασίδου, 2008, σ. 511), που δεν ανταποκρίνεται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητές τους και στο οποίο αναγκάζονται να συμμετέχουν από τον φόβο του/της εκπαιδευτικού και της σχολικής αποτυχίας. Ακόμη και οι μαθητές/τριες που εκφράζουν θετική στάση απέναντι στο αντικείμενο της Ιστορίας θεωρούν τη σχολική διαδικασία βαρετή και κουραστική (Νάκου, 2000) και προτείνουν ως τρόπους αντιμετώπισης αυτής της κατάστασης την αλλαγή του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, τη μείωση του όγκου πληροφοριών για απομνημόνευση, την αλλαγή του τρόπου αξιολόγησης από τον/την εκπαιδευτικό και την εισαγωγή εναλλακτικών μεθόδων διδασκαλίας τονίζοντας την αποστροφή τους προς την απομνημόνευση (Παραφέστα & Σμυρναίος, 2020).

Διδασκαλία της Ιστορίας και Εναλλακτικές Διδακτικές Προσεγγίσεις

Αναντίρρητα, η Ιστορία «*εισβάλλει από παντού, από όλους τους πόρους της κοινωνικο-πολιτικής ζωής*» (Κόκκινος, 2020: 18). Δημιουργείται, επομένως, ένα διακριτό πεδίο έρευνας, η «Δημόσια Ιστορία» (Noiriel, 2005), στη σφαίρα της οποίας ανήκει κάθε εκδήλωση σχετική με το παρελθόν που συμβαίνει σε δημόσιο πλαίσιο, όπως για παράδειγμα μια τηλεοπτική εκπομπή με ιστορικό θέμα, μια κινηματογραφική ταινία, ένα μυθιστόρημα με ιστορικό συγκείμενο, ειδικές εκδόσεις στον Τύπο, αντιπαραθέσεις για κάποιο γεγονός του παρελθόντος (Αποστολίδου, 2019). Βασικά χαρακτηριστικά της αποτελούν η χρήση εναλλακτικών – για την παραδοσιακή ιστοριογραφία – πηγών, η επικοινωνία της Ιστορίας με μη ακαδημαϊκά ακροατήρια, η εφαρμογή της ιστορικής μεθοδολογίας σε σημερινά ζητήματα και η συμμετοχή του κοινού (Cauvin, 2016). Άλλωστε, η Δημόσια Ιστορία είναι «ευαίσθητη» στα συμφέροντα, τις ανάγκες και τις επιθυμίες του κοινού και του παρέχει διασκέδαση και ψυχαγωγία ταυτόχρονα, αφού αυτό δεν είναι απλός παθητικός καταναλωτής πολιτιστικών προϊόντων, αλλά δημιουργικός παραλήπτης (Storey, 2003), καθώς η δημιουργία της Ιστορίας αποτελεί μια νέα κοινωνική πρακτική με τη συμμετοχική κατασκευή νέων αφηγήσεων (Λεμονίδου, 2015).

Με δεδομένα ότι η ιστορική μάθηση δεν προκύπτει μόνο από την τυπική σχολική εκπαίδευση και πως οι δημόσιες χρήσεις της Ιστορίας και η διαχείρισή τους έχουν λάβει αθέατες αλλά σημαντικές διαστάσεις για τη διαμόρφωση ταυτοτήτων και την καλλιέργεια πολιτειακής συνείδησης, αφού διαμορφώνουν το μήνυμα που θα περάσει στο κοινό, την ιδεολογική του φόρτιση και τις πιθανές αποσιωπήσεις σε ορισμένα θέματα ή όψεις (Wojdon, 2018; Φαρδή, 2020), από τις αρχές του 21ου αιώνα άρχισαν να εμφανίζονται στην εκπαίδευση νέες διδακτικές μέθοδοι και πρακτικές βασισμένες στην εμπειρία των μαθητών/τριών, οι οποίες αντικατέστησαν την παραδοσιακή διδασκαλία με μια σύγχρονη αναστοχαστική προσέγγιση στην οποία οι μαθητές/τριες συμμετέχουν πιο ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία (Fischer – Dardai & Dezso, 2015). Μια τέτοια εναλλακτική διδακτική πρακτική είναι και η «Ιστορική Εκπαιδευτική Ψυχαγωγία» (History Edutainment), ή αλλιώς «Histotainment», που αποτελεί ένα υβριδικό είδος εκπαίδευσης και ψυχαγωγίας και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από οπτικό ή/ και αφηγηματικό υλικό και από παιχνίδια και γενικά από πιο ανεπίσημες και λιγότερο διδακτικές μορφές υλικού (Buchingham & Scanlon, 2005). Βασικός σκοπός του είναι να ενεργοποι-

ήσει την ιστορική φαντασία των μαθητών/τριών, να συμβάλει ενεργά στην ιστορική τους κατανόηση και την καλλιέργεια της ιστορικής τους σκέψης και να τους προκαλέσει συναισθήματα για γεγονότα του παρελθόντος (Wagner, 2015).

Αφού, η Ιστορία βρίσκεται παντού λόγω της ανάπτυξης και διάχυσης των Νέων Τεχνολογιών και των Μέσων Μαζικής Ενημέρωσης (Σακκά, 2015) και οι μαθητές/τριες έρχονται σε επαφή με την Ιστορία και γεγονότα του παρελθόντος πριν την τυπική ιστορική εκπαίδευση στο σχολείο μέσω ταινιών, εφημερίδων, εικονογραφημένων βιβλίων της Παιδικής Λογοτεχνίας, τηλεοπτικών προγραμμάτων, τουριστικών οδηγών, εκπαιδευτικών προγραμμάτων σε μουσεία και ιστορικών παιχνιδιών (Korte & Paletschek, 2017; Virta, 2015), γιατί να μην αξιοποιηθεί από τους/τις εκπαιδευτικούς όλο αυτό το υλικό είτε ως πηγές είτε ως εργαλεία με σκοπό τη βελτίωση της ιστορικής εκπαίδευσης; Σύμφωνα με τους Harris και Haydn, άλλωστε, μεγαλύτερη σημασία έχει ο τρόπος με τον οποίο διδάσκονται (how) οι μαθητές και οι μαθήτριες παρά το αντικείμενο που διδάσκονται (what) (Wojdon, 2018).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός, δείγμα, ερευνητικό εργαλείο και διαδικασία

Η παρούσα έρευνα είχε ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων μαθητών/τριών Γ΄ και Ε΄ Δημοτικού σχετικά με το μάθημα της Ιστορίας και τον τρόπο διδασκαλίας του.

Η πρώτη ερευνητική δράση αφορούσε είκοσι δύο μαθητές και μαθήτριες ενός τμήματος της Ε΄ τάξης του 3ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Ευόσμου Θεσσαλονίκης (11 αγόρια και 11 κορίτσια), οι οποίοι/ες κατά το σχολικό έτος 2023 – 2024 ήρθαν σε επαφή με θέματα της Ρωμαϊκής και Βυζαντινής Ιστορίας με εναλλακτικές και σύγχρονες διδακτικές μεθόδους. Η δεύτερη δράση αφορούσε 29 μαθητές/τριες δύο τμημάτων της Γ' τάξης του 16ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Λαμίας και του 2ου Δημοτικού Σχολείου Περάματος (20 αγόρια και 9 κορίτσια).

Πιο συγκεκριμένα, παραμερίζοντας καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς το σχολικό εγχειρίδιο, το οποίο ως κυρίαρχο χαρακτηριστικό του έχει την προσωποκεντρικότητα, ενώ δεν ξεφεύγει από την αναπαραγωγή των παλιότερων αντιλήψεων σε σχέση με τη δηλωτική και μεθοδολογική ιστορική γνώση (Ανδρέου & Κασβίκης, 2008), οι υπεύθυνοι/ες

εκπαιδευτικοί των τάξεων προτίμησαν μια μαθητοκεντρική προσέγγιση αξιοποιώντας πολλές και διαφορετικού τύπου πηγές (γραπτές, εικονιστικές, χάρτες, video, comics κτλ) και εναλλακτικές διδακτικές προσεγγίσεις, όπως τη μελέτη και επίσκεψη πεδίου σε ιστορικά μνημεία της Θεσσαλονίκης, την τεχνική της Αναβιωμένης Ιστορίας, της διαλογικής αντιπαράθεσης και το παιχνίδι ρόλων, την προβολή κινουμένων σχεδίων για την προσέγγιση της Νεολιθικής εποχής, μέσω της ταινίας «Flintstones», την αξιοποίηση της μουσειοσκευης του Μουσείου Κυκλαδικής τέχνης για την μελέτη του Κυκλαδικού πολιτισμού.

Στο τέλος της χρονιάς, οι μαθητές/τριες σχολίασαν ατομικά και ελεύθερα τη διαφορετική αυτή εμπειρία στο μάθημα της Ιστορίας. Συγκεκριμένα, οι μαθητές/τριες της Ε' Δημοτικού ρωτήθηκαν για τις σκέψεις τους, με το τέλος αυτής της εμπειρίας, για τα γεγονότα που τους έκαναν εντύπωση και τις απόψεις τους για τη σημασία που είχε να μάθουν όλα αυτά τα γεγονότα. Αντίστοιχα, οι μαθητές/τριες της Γ' Δημοτικού απάντησαν δύο τύπου ερωτήσεων. Αρχικά, σε ερωτήσεις κλειστού τύπου, που αποτυπώνονταν σε κλίμακα τριών κατηγοριών τύπου Likert, αξιοποιώντας εικονιδιακά σύμβολα (emoji). Τα emoji αποτύπωναν βαθμό έντασης (θετικό/ουδέτερο/αρνητικό). Έπειτα, απάντησαν σε ερωτήσεις ανοιχτού τύπου ως προς τη θεματική που τους έκανε εντύπωση, τους τρόπους προσέγγισης της ιστορικής γνώσης, καθώς και τη σημασία διδασκαλίας του μαθήματος Ιστορίας. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως δεν δόθηκαν συγκεκριμένες κατευθυντήριες οδηγίες ούτε περισσότερες ερωτήσεις με σκοπό το μεγαλύτερο εύρος απαντήσεων. Άλλωστε, στην ποιοτική έρευνα, η συγκέντρωση δεδομένων περιλαμβάνει τη συλλογή λεκτικών δεδομένων (κείμενα), τα οποία μελετώνται για την εξαγωγή όσο το δυνατόν περισσότερων αποτελεσμάτων (Creswell, 2011). Ως εκ τούτου, η τελική αυτή αξιολόγηση των μαθητών/τριών για το μάθημα αποτέλεσε και το ερευνητικό εργαλείο της έρευνας για τη συλλογή δεδομένων. Η ανάλυσή τους έγινε αξιοποιώντας τη θεματική ανάλυση για την αναλυτική και συστηματική καταγραφή των κωδικοποιήσεων και των θεμάτων που αντιστοιχούσαν στο ερευνητικό ερώτημα.

Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί πως μέσα στο δείγμα περιλαμβάνεται και ένας μαθητής με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος (Δ.Α.Φ.), διαγνωσμένο από Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ), υψηλής λειτουργικότητας αλλά με σημαντικές δυσκολίες στη διαχείριση των συναισθημάτων του και της αυτοαποτυχίας, γεγονός που διαταράσσει – όχι συχνά – τις διαπροσωπικές του σχέσεις.

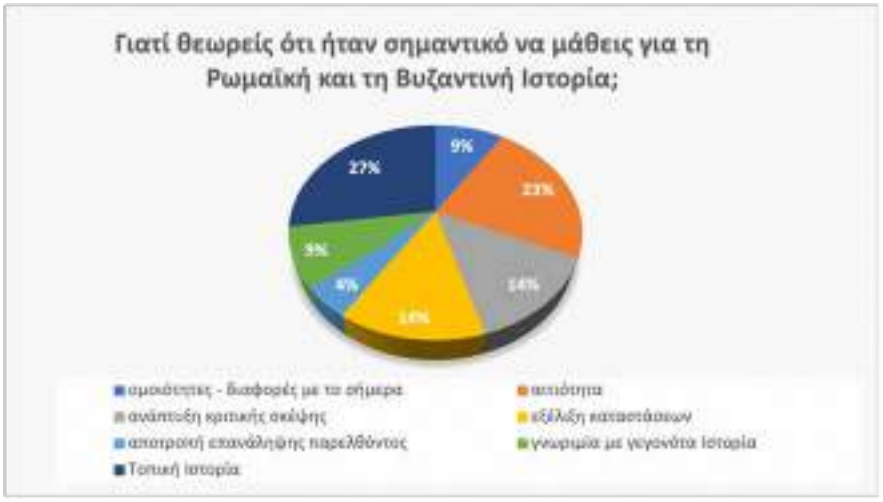
Αποτελέσματα

Από τη θεματική ανάλυση των κειμένων των μαθητών/τριών της Ε' Δημοτικού προέκυψαν σημαντικά αποτελέσματα. Αρχικά, όσον αφορά τα ιστορικά γεγονότα που θεώρησαν ότι τους έκαναν ιδιαίτερη εντύπωση παρατηρείται στο Γράφημα 1 ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες επέλεξαν τις μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού και την Άλωση της Κωνσταντινούπολης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως οι μαθητές/τριες δεν επικεντρώθηκαν σε μάχες και πολεμικές συγκρούσεις αλλά ανέφεραν θεματικές όπως η θέση της γυναίκας, το εκπαιδευτικό σύστημα της εποχής, τα διπλωματικά μέσα και η καταστροφή μνημείων και έργων τέχνης εν καιρώ πολέμου.

Γράφημα 1: *Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Ποιο ιστορικό γεγονός σου έκανε περισσότερο εντύπωση;»*

Σχετικά με τη σημασία που είχε να μάθουν γεγονότα και όψεις της Ρωμαϊκής και Βυζαντινής Ιστορίας οι μαθητές/τριες ανέφεραν με ποσοστό 27% ότι με αυτόν τον τρόπο ήρθαν σε επαφή «*με πολλά γεγονότα της Ιστορίας που αφορούσα την πόλη μας, τη Θεσσαλονίκη*». Παράλληλα, οι μαθητές/τριες τόνισαν τη σημασία που έχει το μάθημα της Ιστορίας για τον εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών με σημερινές καταστάσεις (9%), για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (14%) και την κατανόηση της αιτιότητας των γεγονότων του παρελθόντος (23%) και της εξέλιξής τους (14%) (Γράφημα 2). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια μαθήτρια: «*Μου*

άρεσε που μπαίναμε στη θέση εκείνων των ανθρώπων και σκεφτόμασταν αν αυτό που γίνεται και σκέφτεται είναι σωστό ή λάθος. Αν δεν ήξερα την Ιστορία δεν θα μπορούσα να μπω σωστά στη θέση του.»



Γράφημα 2: *Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Γιατί θεωρείς ότι ήταν σημαντικό να μάθεις για τη Ρωμαϊκή και τη Βυζαντινή Ιστορία;»*

Πολύ ενδιαφέρον στα κείμενα των μαθητών/τριών παρουσιάζουν και οι απόψεις τους για τη συνολική εμπειρία για το μάθημα της Ιστορίας. Όπως ισχυρίζονται στην αρχή και μόνο η λέξη Ιστορία στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα τους έφερνε άγχος, καθώς είχαν πολύ κακές εμπειρίες από τα προηγούμενα χρόνια και είχαν «*βασανιστεί από την παπαγαλία πραγμάτων που δεν καταλάβαιναν*». Οι διαφορετικές προσεγγίσεις και η παιγνιώδης φύση τους μετέτρεψαν την αρχική αρνητική τους στάση σε ενθουσιασμό για ενεργή εμπλοκή τους στο ιστορικό μάθημα και μάλιστα εξέφρασαν την επιθυμία τους να επαναληφθεί και στη Στ΄ Δημοτικού. Οι διαφορετικές πηγές τούς «*μετέτρεψαν σε ιστορικούς που αναζητούν τα ιστορικά γεγονότα αντί να έχουν έτοιμη όλη τη γνώση και αυτό το παιχνίδι ανακάλυψης έφτανε για να κάνει την Ιστορία διασκεδαστική*». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει μια μαθήτρια: «*Μετά από κάθε μάθημα ένιωθα αγωνία τι θα γίνει μετά και με ποιον τρόπο θα το ανακαλύψουμε. Σαν μια ταινία που συνεχίζεται και έχεις αγωνία για το τέλος.*» Οι διδακτικές εναλλαγές και τα σύγχρονα μέσα φαίνεται ότι βοήθησαν σημαντικά και τον μαθητή με αυτισμό. «*Η Ιστορία για μένα ήταν ένα άγχος, αφού έπρεπε μόνο να μαθαίνω*

απ' έξω. Πλέον η Ιστορία είναι μια ευκαιρία να συνεργαστώ με τους άλλους [συμμαθητές/τριες] και μαζί να εντοπίσουμε τα σημαντικά σημεία, τις αιτίες και τα αποτελέσματα που θα μας οδηγήσουν σε ένα νέο στοιχείο και θα δημιουργήσουν μια μεγαλύτερη εικόνα, σαν παζλ. Τώρα καταλαβαίνω το γιατί και το πώς…»

Από την επεξεργασία και ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών/τριών της Γ' Δημοτικού στα ερωτηματολόγια προκύπτουν, κι εδώ, ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις. Πιο συγκεκριμένα, στην ερώτηση *«Πώς τα πήγα στο μάθημα της Ιστορίας;»*, η πλειονότητα των μαθητών (21 άτομα) αξιολόγησε την επίδοσή της ως *«τέλεια»*, ενώ 8 μαθητές/τριες απάντησαν *«έτσι κι έτσι»*, γεγονός που υποδεικνύει υψηλό βαθμό αυτογνωσίας και θετικής εμπειρίας από τη μαθησιακή διαδικασία. Αντίστοιχα, στην ερώτηση *«Άκουγα τον/την εκπαιδευτικό και τους/τις συμμαθητές/τριές μου;»*, 18 μαθητές/τριες δήλωσαν *«πάρα πολύ»* και 11 *«έτσι κι έτσι»*, καταδεικνύοντας υψηλά επίπεδα ενεργής συμμετοχής, αλλά και ορισμένες διαφοροποιήσεις ως προς τη συνέπεια.

Η τρίτη ερώτηση, που αφορούσε τη μελέτη της μυθολογίας, συγκέντρωσε εξαιρετικά θετικά αποτελέσματα: 25 μαθητές/τριες απάντησαν *«πάρα πολύ»*, ενώ μόλις 4 φάνηκαν λιγότερο συνεπείς ή και καθόλου, αναδεικνύοντας το ιδιαίτερο ενδιαφέρον των μαθητών/τριών για τους μύθους. Ανάλογη εικόνα παρουσιάζει η ερώτηση, *«Κατανόησα τα πραγματικά γεγονότα πίσω από τους μύθους;»*, όπου 23 μαθητές/τριες απάντησαν *«πάρα πολύ»*, 5 *«έτσι κι έτσι»* και μόλις 1 *«καθόλου»*. Η κατανόηση της διάκρισης μεταξύ μυθολογίας και ιστορικής πραγματικότητας φαίνεται να έχει επιτευχθεί σε πολύ ικανοποιητικό βαθμό.

Η πέμπτη ερώτηση, που σχετίζεται με τη μελέτη των πολιτισμών της Προϊστορίας, δείχνει επίσης υψηλά επίπεδα κατανόησης και ασχολίας· 24 μαθητές/τριες απάντησαν *«πάρα πολύ»*, 3 *«έτσι κι έτσι»* και 2 *«καθόλου»*. Εν συνεχεία, στην ερώτηση, *«Συμμετείχα με προθυμία σε όλες τις δραστηριότητες;»* συγκεντρώθηκαν 25 θετικές απαντήσεις (*«πάρα πολύ»*) και 4 *«έτσι κι έτσι»*, στοιχείο που αναδεικνύει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Έπειτα, στην ερώτηση, *«Κατανόησα τους όρους «Προϊστορία» και «Ιστορία»;»*, 21 μαθητές/τριες απάντησαν *«πάρα πολύ»*, 7 *«έτσι κι έτσι»* και 1 *«καθόλου»*, δείχνοντας ότι, αν και η πλειονότητα κατανόησε τους βασικούς όρους, υπάρχει ένα μικρό ποσοστό μαθητών/τριών που εξακολουθεί να δυσκολεύεται στη διάκριση των εννοιών αυτών. Η επόμενη ερώτηση, που αφορά τη γενική ικανοποίηση από τον τρόπο διδασκαλί-

ας, συγκεντρώνει τον υψηλότερο αριθμό θετικών απαντήσεων, όπου 26 μαθητές/τριες απάντησαν *«πολύ»* και μόλις 3 *«έτσι κι έτσι»*. Η διδασκαλία, επομένως, αξιολογείται συνολικά ως αποτελεσματική και ευχάριστη. Τέλος, στην ερώτηση, *«Έδωσα τον καλύτερο εαυτό μου;»* καταγράφηκαν 24 θετικές απαντήσεις και μόλις 5 *«έτσι κι έτσι»*, δείχνοντας ότι οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες θεωρούν πως επέδειξαν υψηλό προσωπικό ενδιαφέρον και προσπάθεια.

Συνολικά, από τα δεδομένα των ερωτήσεων κλειστού τύπου αναδεικνύεται έντονα η θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας, με την πλειονότητα των μαθητών/τριών να δηλώνει υψηλό ποσοστό συμμετοχής, κατανόησης και ικανοποίησης. Οι λίγες ουδέτερες ή αρνητικές απαντήσεις εντοπίζονται κυρίως σε ζητήματα κατανόησης και διάκρισης εννοιών, καθώς και συνέπειας.

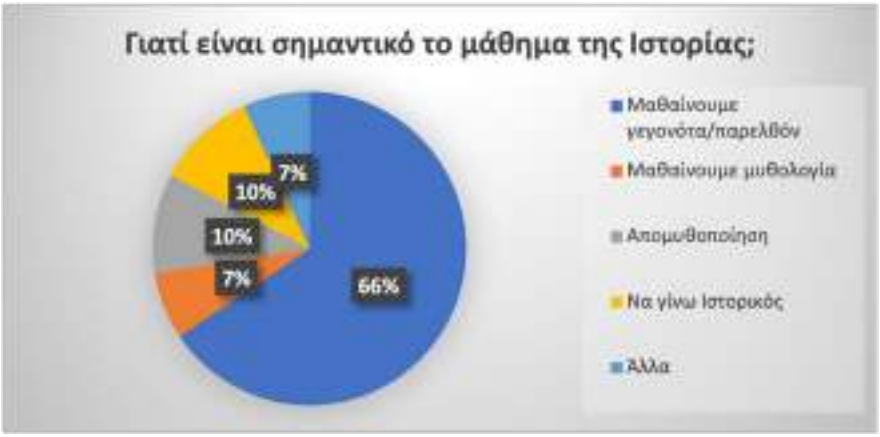
Ακολούθως τα δεδομένα από τις ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ανέδειξαν μια ενδιαφέρουσα κατανομή τόσο ως προς τις θεματικές περιοχές όσο και ως προς τα διδακτικά μέσα. Όσον αφορά τη θεματική περιοχή (Γράφημα 3) που επιλέχθηκε, η πλειονότητα των μαθητών/τριών αναφέρθηκε στον Μινωικό πολιτισμό (24%) και, σε μικρότερο βαθμό, στο σύνολο των θεμάτων που προσεγγίστηκαν στο μάθημα της Ιστορίας (21%). Ακολουθούν η Προϊστορία, ο Μυκηναϊκός πολιτισμός και οι Άθλοι του Ηρακλή (όλες με 14%), ενώ η Οδύσσεια συγκεντρώνει το 10% και ακολουθεί η Ιλιάδα με περιορισμένο ποσοστό 3%. Η εικόνα αυτή υποδηλώνει αυξημένο ενδιαφέρον για τις προϊστορικές και μυθολογικές περιόδους εν αντιθέσει με τα ομηρικά έπη.

Γράφημα 3: *Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Ποιο θέμα σου έκανε περισσότερη εντύπωση;»*

Ως προς τα μέσα που αξιοποιήθηκαν, τα οπτικοακουστικά υλικά κατέχουν κεντρικό ρόλο. Τα βίντεο αποτελούν την πιο συχνή επιλογή (31%), ενώ οι ταινίες ακολουθούν με 24%. Επιπλέον η αξιοποίηση και προσέγγιση πηγών επιλέχθηκε με 14%, ενώ οι επισκέψεις πεδίου αντιστοιχούν μόλις στο 4%. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει σαφώς τις επιλογές των μαθητών/τριών κυρίως στα ψηφιακά μέσα ως εργαλεία μάθησης (Γράφημα 4).

Γράφημα 4: *Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Ποιος τρόπος μελέτης της Ιστορίας σου άρεσε περισσότερο;»*

Αναφορικά με τη σημαντικότητα του μαθήματος της Ιστορίας (Γράφημα 5), διαπιστώνεται σαφής υπεροχή της άποψης ότι είναι σημαντικό γιατί «*μαθαίνουμε τα γεγονότα/ το παρελθόν*», επιλογή που καταλαμβάνει το 66% του συνόλου. Ακόμη, διατυπώθηκαν και απόψεις που αφορούν την *απομυθοποίηση* καθώς και το επάγγελμα *του ιστορικού*. Επίσης, έγινε αναφορά στην εκμάθηση της μυθολογίας γενικότερα. Ωστόσο, η επιλογή της γνώσης του παρελθόντος και των γεγονότων αναδεικνύει την έμφαση που δόθηκε στη συμβολική και κριτική προσέγγιση της μυθολογίας, με απώτερο στόχο την κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος.



Γράφημα 5: *Απαντήσεις μαθητών/τριών στην ερώτηση «Γιατί είναι σημαντικό το μάθημα της Ιστορίας;»*

Διαπιστώσεις

Η ανάλυση των δεδομένων οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι μαθητές και οι μαθήτριες ανέπτυξαν σε μεγάλο βαθμό θετική στάση απέναντι στο μάθημα της Ιστορίας. Η πλειονότητα αξιολόγησε την επίδοσή της ως πολύ καλή, δήλωσε υψηλά επίπεδα συμμετοχής και ανέφερε ότι κατανόησε επαρκώς τις βασικές έννοιες του μαθήματος. Η σαφήνεια και το ενδιαφέρον της διδασκαλίας φαίνεται να συνδέονται άμεσα με τη χρήση πολυτροπικών και βιωματικών μεθόδων, οι οποίες ενίσχυσαν τη συμμετοχή και την ενεργή εμπλοκή των μαθητών/τριών.

Παράλληλα, οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες κατέδειξαν ότι αντιλαμβάνονται τη διάκριση μεταξύ μυθολογίας και ιστορικής πραγματικότητας, ωστόσο ένα μικρό ποσοστό εξακολουθεί να δυσκολεύεται στη διαχείριση αφηρημένων εννοιών, όπως οι όροι «Προϊστορία» και «Ιστορία». Τα γραπτά κείμενα των μαθητών/τριών φανερώνουν αυξημένο ενδιαφέρον για γεγονότα με κοινωνικό και πολιτισμικό περιεχόμενο σε αντίθεση με τα πολεμικά συμβάντα που προκάλεσαν μικρότερη απήχηση. Η τάση αυτή υποδηλώνει μετατόπιση του ενδιαφέροντος προς μια πιο ουσιαστική κατανόηση των ιστορικών συνθηκών και ρόλων.

Η σύνδεση της διδασκαλίας με τη Ρωμαϊκή και Βυζαντινή Ιστορία της Θεσσαλονίκης ενίσχυσε το ενδιαφέρον των μαθητών, καθώς αναγνώρισαν στοιχεία που σχετίζονται με το τοπικό τους περιβάλλον. Επιπλέον,

αρκετοί/ες μαθητές/τριες ανέδειξαν τη σημασία της Ιστορίας ως μέσου κατανόησης των αιτιών και των συνεπειών των γεγονότων και αναζήτησης ομοιοτήτων με το παρόν, γεγονός που φανερώνει καλλιέργεια κριτικής ιστορικής σκέψης.

Ιδιαίτερη σημασία έχει η μεταβολή της στάσης απέναντι στο μάθημα· η αρχική δυσφορία που συνδεόταν με την αποστήθιση αντικαταστάθηκε από ενεργή συμμετοχή και αυξημένο ενδιαφέρον, καθώς οι δραστηριότητες είχαν παιγνιώδη και διερευνητικό χαρακτήρα, ενισχύοντας τη συνεργασία. Τέλος, η πρόοδος του μαθητή με Δ.Α.Φ., ο οποίος βελτίωσε τη συνεργασία και την κατανόηση μέσα από διαφοροποιημένες και οπτικοακουστικές προσεγγίσεις, επιβεβαιώνει ότι οι πολυαισθητηριακές δραστηριότητες συμβάλλουν ουσιαστικά στην ένταξη και την ενεργοποίηση όλων των μαθητών/τριών.

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση πολυτροπικών, βιωματικών και διαφοροποιημένων προσεγγίσεων στη διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να μετασχηματίσει ουσιαστικά τη μαθησιακή διαδικασία και εμπειρία. Η μετάβαση από τη στείρα αποστήθιση σε ενεργητικές και συνεργατικές μορφές μάθησης ενισχύει τη γνωστική κατανόηση, καλλιεργεί την ιστορική σκέψη και αναδεικνύει τη σημασία της Ιστορίας ως εργαλείο ερμηνείας του παρόντος.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Buchingham, D. & Scanlon, M. (2005). Selling learning: Towards a political economy of edutainment media. *Media, Culture & Society, 27*(1), 41–58.

Cauvin, T. (2016). *Public history: A textbook of practice.* Routledge.

Creswell, J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Έλλην.

Evans, R. (2004). *The social studies wars: What should we teach the children?* Teachers College Press.

Ferro, M. (2000). *Πώς αφηγούνται την ιστορία στα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο* (μτφ. Π. Μαρκέτου). Μεταίχμιο.

Fischer-Dardai, Á. & Dezso, K. (2015). Edutainment in the museum – a place where you can experience the history of the University of Pecs in an interactive environment. *Yearbook of the International Society of History Didactics, 36*, 45–65.

Kasvikis, K. & Kouseri, G. (2019). Antiquity revisited: Challenges and opportunities in the creation of the new Greek history curriculum. *History Education Research Journal, 16*(2), 182–194.

Korte, B. & Paletschek, S. (2017). Historical edutainment: New forms and practices of popular history? In M. Carretero, S. Berger, & M. Grever (Eds.), *Palgrave handbook of research in historical culture and education*. Palgrave Macmillan. 191–205.

Lautier, N. (1992). *Histoire apprise, histoire appropriée: éléments pour une didactique de l'histoire* (Thèse de doctorat). Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Moniot, H. (2002). *Η διδακτική της ιστορίας* (μτφ. Έ. Κάννερ). Μεταίχμιο.

Nakou, I. & Apostolidou, E. (2010). Debates in Greece: Textbooks as the spinal cord of history education and the passionate maintenance of a traditional historical culture. In I. Nakou & I. Barca (Eds.), *Contemporary public debates over history education: A volume in International Review of History Education* (pp. 115–131).

Noiriel, G. (2005). *Τι είναι η σύγχρονη ιστορία;* (μτφ. Μ. Κορασίδου). Gutenberg.

Palikidis, A. (2020). Why is Medieval History controversial in Greece? Revising the paradigm of teaching the Byzantine period in the new curriculum (2018–19). *Espacio, Tiempo y Educación, 7*(2), 177–191.

Storey, J. (2003). *Inventing popular culture: From folklore to globalization.* Blackwell.

Virta, A. (2015). Seeing the past in pictures: Children's historical picture books as an introduction to history. *Yearbook of the International Society of History Didactics, 36*, 13–28.

Wagner, B. (2015). The seriousness and fun, when edutainment is associated with history teaching. *Yearbook of the International Society of History Didactics, 36*, 155–164.

Wojdon, J. (2018). Between public history and history education. In D. Dean (Ed.), *A companion to public history* (pp. 455–464). Wiley-Blackwell.

Αβδελά, Έ. (1998). *Ιστορία και σχολείο.* Νήσος.

Ανδρέου, Α. & Κασβίκης, Κ. (2008). Το μετέωρο βήμα της σχολικής ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 80–124). Μεταίχμιο.

Αποστολίδου, Ε. (2019). *Μαθήματα διδακτικής της ιστορίας*. Πεδίο.

Κάββουρα, Δ. (2011). *Διδακτική της ιστορίας: Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση*. Μεταίχμιο.

Κασβίκης, Κ. (2020). Εξερευνώντας το μινωικό Παλαίκαστρο: ιστορική σκέψη, αρχαιολογική εκπαίδευση και τοπική κοινωνία. Στο Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση* (σσ. 174 – 210). Πεδίο.

Κασίδου, Σ. (2008). "Η ιστορία είναι ένα χαζό, βαρετό και ηλίθιο μάθημα, γεμάτο ονόματα και χρονολογίες": Το περιεχόμενο της έννοιας «Ιστορία» μέσα από τον γραπτό λόγο των μαθητών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια,* (σσ. 511 – 547). Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ. (2020). Εκβάλλοντας στην ίδια κοίτη: Θεωρία/επιστημολογία της ιστορίας, ιστορία της ιστοριογραφίας, διδακτική της ιστορίας. Στο Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση,* (σσ. 9–86). Πεδίο.

Κόκκινος, Γ. & Γατσωτής, Π. (2007). Επιστημολογία της ιστορίας, διδακτική της ιστορίας και εκπαιδευτική έρευνα. Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια* (σσ. 389 – 444). Μεταίχμιο.

Λεμονίδου, Έ. (2015). Δημοσία ιστορία: Η διεθνής εμπειρία και το ελληνικό παράδειγμα. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου & Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η δημοσία ιστορία στην Ελλάδα: Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σσ. 83-98). Επίκεντρο.

Μακαρατζής, Γ. (2017). *Η ένταξη της πολυπρισματικότητας στο μάθημα της ιστορίας: Μια έρευνα-δράση στο πρωτοβάθμιο σχολείο* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μαυροσκούφης, Δ. (2008). Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας: Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο Α. Ανδρέου (επιμ.), *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. (σσ. 69 – 80)Μεταίχμιο.

Μαυροσκούφης, Δ. (2009). Η διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των μαθητών του Λυκείου: Από τη σχολική στη δημόσια ιστορία. *Νέα Παιδεία, 130*, 38–50.

Νάκου, Ε. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία: Ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Μεταίχμιο.

Παληκίδης, Ά. (2019). Μια δεκαετία που δεν τελείωσε ακόμη: η δεκαετία του 1940 στη σχολική ιστορία. Στο Σ. Ηλιάδου-Τάχου, Α. Ανδρέου, Κ. Κασβίκης & Ι. Μπέτσας (επιμ.), *Κατοχή και Εμφύλιος στη Δυτική Μακεδονία* (σσ.509-534). Επίκεντρο.

Παραφέστα, Σ. & Σμυρναίος, Α. (2020). "Ωχ! Πάλι ιστορία!": Διερευνώντας την πλήξη στη διδασκαλία της ιστορίας. *Επιστήμες Αγωγής, 1*, 94–111.

Σακκά, Β. (2006). Η αρχική εκπαίδευση/κατάρτιση των εκπαιδευτικών που διδάσκουν ιστορία: Η ελληνική πραγματικότητα, η ευρωπαϊκή πολιτική και οι «συστάσεις» του Συμβουλίου της Ευρώπης και κάποια ερωτήματα…. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο, 2*, 39–59.

Σακκά, Β. (2015). "Προσεγγίζοντας κριτικά το παρελθόν": Σε αναζήτηση του οπτικού, μιντιακού και ιστορικού εναλφαβητισμού. Σκέψεις πάνω στα αποτελέσματα του διαγωνισμού παραγωγής ιστορικού ντοκιμαντέρ από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Έ. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου & Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η δημοσία ιστορία στην Ελλάδα: Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σσ. 309 – 330). Επίκεντρο.

Φαρδή, Κ. (2020). "Πότε ήταν τα αρχαία χρόνια, κυρία;" Η γνωριμία με τον ιστορικό χρόνο ως μύηση στην ιστορική εκπαίδευση. Στο Γ. Κόκκινος & Π. Γατσωτής (επιμ.), *Για μια σφαιρική και πολυδιάστατη ιστορική εκπαίδευση* (σσ.111 – 173). Πεδίο.

Χριστόπουλος, Γ. (2017). *Ιστορική παιδεία και εθνική διαπαιδαγώγηση: Αντιλήψεις και πρακτικές των εκπαιδευτικών για το μάθημα της ιστορίας* (Διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Η αξιοποίηση της Μουσικής στη διδασκαλία της Βυζαντινής Ιστορίας στην Ε' Δημοτικού

Εφραίμ Κούρτης
Μεταπτυχιακός φοιτητής στο τμήμα «Μουσική και Κοινωνία» του ΠΑ.ΜΑΚ.
kourtisefraim@gmail.com

Δρ. Πολύβιος Ανδρούτσος
Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (Ε.Ε.Π.) του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Α.Π.Θ.
pand@eled.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία βιβλιογραφική επισκόπηση η οποία βασίστηκε τόσο στην ελληνική αλλά κατά κύριο λόγο στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία αφού εκεί βρίσκεται ο μεγαλύτερος όγκος των πηγών που υποστηρίζουν το παρόν θέμα.

Πραγματεύεται τον τρόπο με τον οποίο η μουσική και τα τραγούδια μπορούν να αξιοποιηθούν ως μέσα διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα, εστιάζει στη διεπιστημονική προσέγγιση του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου, δηλαδή της Ιστορίας (που αναφέρεται στην θεματική της Βυζαντινής Ιστορίας) σε συνδυασμό με τη Μουσική, στην Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου. Μια τέτοια οπτική θα μπορούσε να δώσει στα παιδιά την ευκαιρία να εντάξουν ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της καθημερινότητάς τους, δηλαδή την μουσική, στην εκπαιδευτική διαδικασία, αξιοποιώντας έτσι τα θεμελιώδη χαρακτηριστικά των μουσικών βιωμάτων και εμπειριών προς όφελος της διδασκαλίας του επιστημονικού αντικειμένου της Ιστορίας.

Ειδικότερα, στο πρώτο μέρος αναλύεται το θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας με αναφορές στην μεθοδολογία, στους ορισμούς των κύριων εννοιών, και τέλος την στοχοθεσία και σκοποθεσία των Προγραμμάτων Σπουδών (ΠΣ) της Ιστορίας και της Μουσικής. Κατ' αυτό τον τρόπο γίνονται εμφανή τα σημεία σύγκλισης των δύο επιστημονικών κλάδων, Ιστορίας και Μουσικής.

Στο δεύτερο μέρος, γίνεται σύνθεση των δύο διδακτικών αντικειμένων, της Ιστορίας και της Μουσικής, μέσω αναλυτικών περιγραφών

των στρατηγικών διδασκαλίας. Επιπρόσθετα, γίνονται αναφορές σε αντίστοιχες παιδαγωγικές πρακτικές και προγράμματα σπουδών σε σχολικά περιβάλλοντα όπου η διδασκαλία έλαβε μέρος μέσω της αξιοποίησης της Μουσικής ως μέσου διδασκαλίας της Ιστορίας.

Στο τελευταίο μέρος, γίνεται μια σύντομη αναφορά στην διδακτική παρέμβαση που πραγματοποιήθηκε σε μια σχολική τάξη στο πλαίσιο της πτυχιακής εργασίας με χρήση της Μουσικής ως μέσου διδασκαλίας της Ιστορίας παρουσιάζοντας σύντομα την διδακτική παρέμβαση και ενδεικτικό υλικό από το σχέδιο διδασκαλίας.

Βασικός στόχος και εγχείρημα της συγκεκριμένης εργασίας είναι να διερευνηθούν τα πολλαπλά θετικά στοιχεία της Μουσικής τα οποία θα μπορούσαν να βοηθήσουν καθοριστικά στην εκπαιδευτική διαδικασία και ιδιαίτερα στην διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, διατηρώντας ταυτόχρονα ακέραιους τους διδακτικούς στόχους του Προγράμματος Σπουδών της Ιστορίας.

Λέξεις κλειδιά: Μουσική, Ιστορία, Διεπιστημονικότητα, Μνήμη

Abstract

The present study constitutes a literature review based on both Greek and, predominantly, international bibliography, as the majority of sources supporting the topic under investigation are found in the latter.

It examines the ways in which music and songs may be utilized as instructional tools in the teaching of History in primary education. More specifically, the study focuses on the interdisciplinary approach to the teaching of History- particularly within the thematic area of Byzantine History- in combination with Music in the fifth grade of primary school. Such an approach may provide pupils with the opportunity to integrate one of the central elements of their everyday lives, namely music, into the educational process, thereby harnessing the fundamental characteristics of musical experiences and practices for the benefit of History instruction as a scientific discipline.

More specifically, the first part analyzes the theoretical framework of the study, including references to the research methodology, the definitions of key concepts, as well as the aims and objectives of the History

and Music curricula. In this way, the points of convergence between the two academic disciplines, History and Music, are highlighted.

The second part presents a synthesis of the two teaching subjects, History and Music, through detailed descriptions of instructional strategies. Furthermore, reference is made to relevant pedagogical practices and curricula implemented in educational settings where History instruction was carried out through the pedagogical use of Music.

The final part provides a brief account of the instructional intervention conducted in a primary school classroom within the context of the undergraduate thesis, employing Music as a means of teaching History. This section briefly presents the instructional intervention, along with indicative material drawn from the lesson plan.

The primary aim and central objective of this study is to investigate the multiple positive contributions of Music that may play a decisive role in the educational process—particularly in the teaching of History—while simultaneously preserving the instructional objectives set forth in the History curriculum.

Key-Words: Music, History, Interdisciplinarity, Memory

Θεωρητικό πλαίσιο

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που ακολουθείται στην συγκεκριμένη έρευνα είναι η βιβλιογραφική επισκόπηση, μέσω της οποίας αναλύονται επαρκώς θεωρίες και προηγούμενες έρευνες που σχετίζονται με τη διεπιστημονική προσέγγιση και τη συμβολή της Μουσικής στη διδασκαλία της Ιστορίας**.** Μέσω των ερευνών αυτών επιχειρείται η ενίσχυση της θέσης ότι η Μουσική μπορεί να υποστηρίξει τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες των μαθητών, όπως η μνήμη, ενώ ενισχύει τη δημιουργία θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιπλέον, προτείνεται η χρήση της Μουσικής ως ιστορικής πηγής, ενισχύοντας την κατανόηση και την ενεργή συμμετοχή των παιδιών.

Ορισμοί εννοιών

Ο όρος της διεπιστημονικότητας και οι πρώτες τάσεις προς αυτόν τον τρόπο δόμησης του προγράμματος σπουδών, εμφανίζονται ήδη από την αρχαιότητα. Ειδικότερα, η ιδέα της διεπιστημονικής/διακλαδικής προσέγγισης της γνώσης αναφέρεται ήδη από την εποχή του Πλάτωνα. Ο ίδιος είχε ως βασική αρχή στην ακαδημία του το ρητό «αγεωμέτρητος μηδείς εισίτω», δεν επιτρεπόταν δηλαδή να φοιτήσει στην ακαδημία του κάποιος που δεν είχε γνώσεις γεωμετρίας, δείχνοντας έτσι την σημασία της διεπιστημονικής όψης των πραγμάτων (Χαλκιαδάκης, 2022). Η τάση αυτή, εμφανίζεται και κατέχει δυναμικό χαρακτήρα τόσο στα τέλη του 18ου αιώνα με το πρόσωπο του Καντ να κυριαρχεί, αλλά και στις αρχές του 19ου αιώνα με τον Χέγκελ (Χαλκιαδάκης, 2022). Αργότερα, στις αρχές του 20ου αιώνα ο μεγάλος Αμερικανός παιδαγωγός Dewey προτείνει την σύνδεση του σχολείου με την ζωή, προωθώντας έτσι την άποψη ότι η εμπειρία περιλαμβάνει τόσο την καλλιτεχνική και γλωσσική διάσταση όσο και τις επιστημονικές και ιστορικές πτυχές. Ακόμα, στα μέσα του 20ου αιώνα, βαθιά επηρεασμένος και εμπνευσμένος από τους Holt και Chomsky, ο Young αναφέρθηκε ιδιαίτερα στο γεγονός ότι βασικό κριτήριο για την αποτελεσματικότητα των ΠΣ, αποτελεί η θεμελίωσή τους σε πεδία που παρέχουν γενικές γνώσεις αλλά ταυτόχρονα δεν εμμένουν σε εξειδικευμένες περιοχές, στερώντας από τους μαθητές και τις μαθήτριες την δυνατότητα της πολύπλευρης και κριτικής προσέγγισης των πραγμάτων (Κοκκίδου & Λιβιεράτου, 2008). Κατ' αυτό τον τρόπο, μια πιθανή ενσωμάτωση στοιχείων από διάφορους τομείς στις σπουδές θα συνέβαλε καθοριστικά στην αναβάθμιση της εκπαίδευσης και στη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, προσφέροντας νέες προοπτικές και διευρύνοντας τους ορίζοντες των μαθητών/τριών.

Για τον όρο «διεπιστημονικότητα (interdisciplinarity)», στην παρούσα εργασία θα τεκνοθετηθεί η ερμηνεία των Ματσαγγούρα (2002) και Χρυσοστόμου (2013). Σύμφωνα με αυτήν, διεπιστημονικότητα ονομάζεται η οργάνωση του ΠΣ με τρόπο που να διατηρούνται διακριτά τα μαθήματα, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται η συσχέτιση και διασύνδεση των περιεχομένων διαφορετικών μαθημάτων μέσα από την χρήση μεθοδολογίας και ορολογίας από περισσότερες επιστήμες ώστε να εξασφαλιστεί μια συνολικότερη μελέτη του περιεχομένου τους (Ματσαγγούρας, 2002; Χρυσοστόμου, 2005, όπως αναφέρεται στο Καψάλη, 2009).

Σκοποθεσία και στοχοθεσία των ΠΣ Ιστορίας και Μουσικής

Σκοποθεσία και στοχοθεσία του μαθήματος της Μουσικής

Σε ένα πολύ ευρύ πλαίσιο, σύμφωνα με το ΠΣ στην Ελλάδα, κύριος σκοπός του μαθήματος της Μουσικής είναι η καλλιέργεια της μουσικότητας και των μουσικών δεξιοτήτων των μαθητών/τριών μέσα από την ακρόαση, την εκτέλεση και τη δημιουργία της μουσικής.

Συγκεκριμένα, μέσω της Μουσικής τίθενται ένα σύνολο στόχων στο πλαίσιο των οποίων οι μαθητές/τριες πρόκειται να αποκτήσουν, να αναπτύξουν και να εξασκήσουν πληθώρα δυνατοτήτων και δεξιοτήτων. Συγκεκριμένα, οι στόχοι αυτοί είναι: η ικανότητα αντίληψης των μουσικών στοιχείων και των εννοιών, η πρόσληψη τόσο μουσικών όσο και ευρύτερων γνωστικών δεξιοτήτων και τέλος η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη, όπως επίσης και δημιουργία θετικών στάσεων προς την μουσική τέχνη. Έτσι, καλούνται να αναπτύξουν μουσικές δεξιότητες (ενεργητική ακρόαση, φωνητικές δεξιότητες, δεξιότητες εκτέλεσης, αυτοσχεδιασμού και σύνθεσης), να κατανοήσουν τον διαχρονικό ρόλο της μουσικής στη ζωή του ανθρώπου, καθώς επίσης να καταφέρουν να δημιουργήσουν συνδέσεις μεταξύ του επιστημονικού και καλλιτεχνικού κλάδου της μουσικής και άλλων επιστημονικών πεδίων (Νόμος 3040/2023).

Σε μια προσπάθεια διεύρυνσης των οριζόντων του ΠΣ με ταυτόχρονη διατήρηση της κεντρικής του ιδέας και των βασικών του πυλώνων η Κοκκίδου (2015) πραγματοποίησε μια σημαντική παρέμβαση μέσα από την συγγραφή του εγχειριδίου της Διδακτικής της Μουσικής. Έτσι, σύμφωνα με την ίδια, πρωταρχικό σκοπό των ΠΣ της Μουσικής πρέπει να αποτελεί τόσο η όξυνση των πνευματικών και νοητικών οριζόντων όσο και η πλούσια φαντασία, δημιουργικότητα και εξερεύνηση. Ο πειραματισμός καθώς και η εξερευνητική τάση σύμφωνα με τον Giroux (1988), μπορεί να οδηγήσει στην απόκτηση των κατάλληλων εφοδίων ώστε να είναι ικανά τα παιδιά να τηρούν κριτική στάση απέναντι σε ποικίλα θέματα. Στην σκοποθεσία της Μουσικής έρχεται να συμπληρώσει η Διεθνής Ένωση για τη Μουσική Εκπαίδευση (ISME) συνυπολογίζοντας μέσα στους 8 κύριους σκοπούς της μουσικής εκπαίδευσης και τον παράγοντα του ιστορικο-πολιτισμικού περιεχομένου της εκπαίδευσης (στο Κοκκίδου, 2015, p. 24).

Σκοποθεσία και στοχοθεσία του μαθήματος της Ιστορίας

Μελετώντας το ΠΣ της Ιστορίας στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό σύστημα και συγκεκριμένα την σκοποθεσία αυτού, βασικός σκοπός και κορμός της είναι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης και της ιστορικής συνείδησης. Μέσω αυτής θα αποκτήσουν οι μαθητές/τριες τόσο την δυνατότητα όσο και την ικανότητα διεύρυνσης πνευματικών οριζόντων σχετικά με ποικίλες περιστάσεις και προβλήματα της καθημερινότητας (Νόμος 1963/2021). Αναφορικά με τους στόχους που θέτει το ΠΣ της Ιστορίας, επιδιώκεται οι μαθητές/τριες να έρθουν σε επαφή με την πολιτιστική και εθνική κληρονομιά αναπτύσσοντας θετική στάση και συναισθήματα τόσο για την χώρα τους όσο και για τους γειτονικούς λαούς. Ως αποτέλεσμα, θα καταφέρουν να διαμορφώσουν προσωπική άποψη για το πολιτικό, πολιτιστικό, κοινωνικό, εθνικό και παγκόσμιο γίγνεσθαι, διακρίνοντας μέσα από κριτική σκέψη, τους μύθους και τους θρύλους από τα αληθή ιστορικά γεγονότα (Νόμος 1963/2021).

Σημεία σύγκλισης των γνωστικών αντικειμένων Μουσικής και Ιστορίας

Πώς μπορεί να συμβάλλει η μουσική στη διδασκαλία της Ιστορίας

Σύμφωνα με τον Krasinski (2023) η χρήση της μουσικής, ως μέσο διδασκαλίας μπορεί να αποτελέσει καθοριστικό παράγοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας καθώς είναι ικανή να ωφελήσει τους μαθητές/τριες σε πολλαπλά επίπεδα. Καταρχάς, αποτελεί σημείο προσέλκυσης της προσοχής, κινητοποιώντας τα παιδιά να συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία (Baker, 2011; Egüz, 2022; Goering & Burenheide, 2010; Krasinski, 2023; Zukas, 1996). Επίσης, μέσα από την σύνδεση Μουσικής - Ιστορίας κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας τα παιδιά μπορούν να δημιουργήσουν συνειρμούς ανάμεσα στα ιστορικά γεγονότα και τους μελοποιημένους στίχους, μέσω των οποίων περιγράφονται (Baker, 2011; Johnson, 2007; Krasinski, 2023). Επιπρόσθετα, όμως, μέσα από τα τραγούδια τα παιδιά μπορούν να συναισθανθούν τις εμπειρίες των ιστορικών προσώπων που αυτά αναφέρονται. Ως άμεσο αποτέλεσμα και συνέπεια, αυξάνεται ο βαθμός αντιληπτικότητας και ενσυναίσθησης αναφορικά με την συμπεριφορά και την στάση των ανθρώπων του παρελθόντος. Μέσα από την συγκεκριμένη διαδικασία, η Ιστορία αποτυπώνεται στην μνήμη των παιδιών ως βίωμα

και όχι ως στείρα γνώση (Johnson, 2007). Ένα άλλο καθοριστικό στοιχείο αποτελεί το γεγονός ότι, η χρήση της μουσικής, κατ' αυτό τον τρόπο, δεν μπορεί παρά να συμβάλλει στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Υπ' αυτές τις συνθήκες δίνεται μία διαφορετική προοπτική στην διδασκαλία του διδακτικού αντικειμένου της Ιστορίας, πρακτική, που συμβάλλει σημαντικά στην βαθύτερη κατανόησή της, σε επίπεδο που αδυνατεί να συμβεί μέσω της παραδοσιακής διδασκαλίας (Baker, 2011). Επιπλέον, ένα ακόμα στοιχείο που μπορεί να καταστεί καθοριστικό για την διδασκαλία της Ιστορίας είναι ότι τόσο η μουσική όσο και τα τραγούδια αποτελούν σημαντικά και κυρίαρχα στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς διαφορετικών εποχών και γενεών. Έτσι, καθιστούν ένα καθοριστικό κομμάτι στην διδασκαλία του συγκεκριμένου μαθήματος, δηλαδή της Ιστορίας (Juhnke, 2010; Krasinski, 2023; Lovorn, 2009). Τέλος, μέσω της μουσικής προωθείται και αναδεικνύεται η διεπιστημονικότητα ως μέθοδος διδασκαλίας της Ιστορίας (Krasinski, 2023), αποτελώντας ταυτόχρονα, ένα μέσο που βοηθάει στην επικοινωνία μεταξύ των δύο διδακτικών αντικειμένων (δηλαδή της Ιστορίας και της Μουσικής) με τρόπο που οδηγεί στην ουσιαστική κατανόηση του ιστορικού παρελθόντος και του σήμερα (Baker, 2011).

Σε πολλά σχολικά περιβάλλοντα, παρατηρείται ότι μεγάλο ποσοστό μαθητών και μαθητριών εμφανίζουν δυσκολία στην απομνημόνευση και συγκράτηση του περιεχομένου της Ιστορίας, το οποίο τις περισσότερες φορές χαρακτηρίζουν βαρετό ή και άσχετο. Ειδικότερα, ιδιαίτερα εμφανής φαίνεται να είναι η ανάγκη των δασκάλων να εισάγουν καινοτόμες στρατηγικές διδασκαλίας οι οποίες θα συμβάλλουν στην ενθάρρυνση για συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Baker, 2011). Η μουσική σύμφωνα με τον Moore (2006), ως στρατηγική διδασκαλίας στην τάξη της Ιστορίας, αποτελεί ένα κύριο στοιχείο που βοηθάει τα παιδιά να νοηματοδοτήσουν το συγκεκριμένο αντικείμενο διδασκαλίας μέσα από έναν λιγότερο μονότονο, συγκριτικά με την παραδοσιακή μέθοδο, τρόπο. Υπ' αυτές τις συνθήκες, θα αποκτήσουν όρεξη και υπομονησία για το νέο γνωστικό αντικείμενο με το οποίο θα έρθουν σε επαφή (Baker, 2011).

Υπό το πρίσμα της Μουσικής ως μέσο διδασκαλίας, θα μπορούσαν να αναφερθούν εκτενώς μια σειρά παιδαγωγικών στρατηγικών σχετιζόμενων με τη μουσική. Πρώτα από όλα, η μουσική αποτελεί ένα σημαντικό μέσο αναπαράστασης ιστορικών γεγονότων. Πρακτικά, η συγκεκριμένη ιδέα μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ανάλυση τόσο της μουσικής όσο

και των στίχων των τραγουδιών που αξιοποιούνται κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι, θα μπορέσουν οι μαθητές/τριες να εμβαθύνουν στο παρελθόν, με σκοπό την κατανόηση των γεγονότων και των προσώπων που συναντούν και την συνειδητοποίηση της σημασίας της μουσικής και των τραγουδιών στη διδασκαλία της Ιστορίας, αφού αποτελούν σύμβολα ορισμένων εποχών και κινημάτων. Μία δεύτερη στρατηγική, άμεσα σχετιζόμενη με την πρώτη, αποτελεί η χρήση των τραγουδιών ως ιστορικών πηγών (Krasinski, 2023; Μαυροσκούφης, 2016; Thacker, 2009; Zukas, 1996). Μέσα από την ανάλυση των στίχων, τα παιδιά, θα μπορέσουν να ανακαλύψουν τα κρυμμένα κοινωνικά, πολιτιστικά και πολιτικά πλαίσια κάθε περιόδου και γεγονότα, κατανοώντας παράλληλα τις απόψεις και τα συναισθήματα που βίωναν οι άνθρωποι της εκάστοτε εποχής (Krasinski, 2023). Η βίωση των συναισθημάτων των ανθρώπων μιας άλλης εποχής ονομάζεται αλλιώς και «ενσυναίσθηση», στοιχείο το οποίο καλλιεργείται ιδιαίτερα μέσω της μουσικής και του τραγουδιού (Lovorn, 2009).

Ειδικότερα, η αξιοποίηση της μουσικής και των στίχων ως μέσων διδασκαλίας της Ιστορίας είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική εάν η επιλογή των τραγουδιών προέρχεται μέσα από την λαϊκή παράδοση. Ειδικότερα, η χρήση της λαϊκής μουσικής και των παραδοσιακών τραγουδιών, τα οποία εκφράζουν και μεταφέρουν τις ιστορίες, τις εμπειρίες και τα βιώματα των απλών ανθρώπων μέσα από τους μελοποιημένους στίχους λειτουργεί ως ένα είδος δημιουργικής και εποικοδομητικής προσέγγισης του επιστημονικού κλάδου της Ιστορίας. Κατ' αυτό τον τρόπο τα παιδιά συναισθάνονται τους ανθρώπους που μελετούν καλλιεργώντας, ταυτόχρονα το στοιχείο της ενσυναίσθησης (Lovorn, 2009).

Επιστρέφοντας, στην απαρίθμηση και ανάλυση των στρατηγικών διδασκαλίας της Ιστορίας μέσω της μουσικής, η αξιοποίηση της Μουσικής μέσα από διαδραστικά μαθήματα και δραστηριότητες για την αναγνώριση ιστορικών χαρακτήρων ή γεγονότων, βάσει των στίχων, αποτελεί μία ακόμα στρατηγική μάθησης. Η συγκεκριμένη στρατηγική αποτελεί ενθαρρυντικό εργαλείο για την ενεργό συμμετοχή των παιδιών και την ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης. Η κριτική σκέψη, μπορεί να αξιοποιηθεί ως εργαλείο για προβληματισμό και συζήτηση στην τάξη, ενθαρρύνοντας τα παιδιά να εκφράσουν τις σκέψεις τους και να αναγνωρίσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των τραγουδιών και ιστορικών πηγών (Krasinski, 2023).

Η Μουσική, είναι γεγονός ότι μπορεί να αξιοποιηθεί με ποικίλους τρόπους κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Έτσι, η χρήση της ως εισαγω-

γικό εργαλείο θα μπορούσε να βοηθήσει στην ανανέωση του υπάρχοντος υλικού, ενθαρρύνοντας τα παιδιά για την συμμετοχή στην διδασκαλία. Επιπροσθέτως, η Μουσική δύναται να λειτουργήσει ως αφόρμηση συζητήσεων, δίνοντας την ευκαιρία να τεθούν σχόλια και ερωτήσεις για το μουσικό κομμάτι ή τραγούδι, οδηγώντας, έτσι, τα παιδιά στο κυρίως θέμα με ομαλότερο τρόπο. Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι το εκάστοτε γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο της τάξης, καθώς επίσης οι προσδοκίες το δασκάλου και οι χρονικοί περιορισμοί αποτελούν τρείς βασικούς παράγοντες που καθορίζουν την πορεία της συζήτησης που πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας (Zukas, 1996). Επίσης, όμως, μπορεί να αποτελέσει ένα στοιχείο που αξιοποιείται ως συνδετικός κρίκος μεταξύ των πληροφοριών που έρχονται σε επαφή τα παιδιά αναζωογονώντας τις διδακτικές ώρες με πλούσιο και πρωτότυπο υλικό και συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην καλύτερη απομνημόνευση των πληροφοριών (Zukas, 1996). Στο ίδιο μήκος κύματος, είναι χρήσιμο να αξιοποιηθεί και στην ενίσχυση της κατανόησης της Ιστορίας φέρνοντας τα ιστορικά γεγονότα του παρελθόντος πιο κοντά στα παιδιά (Juhnke, 2010; Zukas, 1996). Κατ' αυτό τον τρόπο οι μαθητές και μαθήτριες μπορούν να καταφέρουν να πραγματοποιήσουν ένα «ταξίδι» στον χρόνο και στο χώρο του παρελθόντος μέσα από την ακρόαση αντίστοιχων τραγουδιών. Αυτή η σύνδεση μουσικής και γεγονότων λειτουργεί θετικά στην ανάκληση πληροφοριών της ιστορικής περιόδου που μελετούν μέσα από τη δημιουργία εικόνων (Krasinski, 2023).

Τραγούδια ως Ιστορικές Πηγές

Τα τραγούδια, σύμφωνα με μεγάλο ποσοστό ερευνητών, αποτελούν σημαντικές ιστορικές πηγές που μπορούν να συσχετιστούν τόσο με την πολιτική όσο και με την κοινωνική ιστορία (Krasinski, 2023; Μαυροσκούφης, 2016; Thacker, 2009; Zukas, 1996). Η αναπαραγωγή της μουσικής αποτελεί έναν νέο διαφορετικό τρόπο προφορικής πηγής έχοντας πλέον μεγαλύτερη εμβέλεια αφού αξιοποιεί τα τεχνολογικά μέσα για την αναπαραγωγή της. Το τραγούδι ως προφορική ιστορία, επισημαίνεται ότι διακατέχει ιδιαίτερη παιδαγωγική σημασία ως προς την συνειδητοποίηση των κοινωνικών μηχανισμών μέσω των οποίων παράγεται η ιστορική γνώση και κατ' αυτό τον τρόπο διαμορφώνονται οι ανθρώπινες σχέσεις. Επιπλέον, όμως, αναπτύσσεται η ιστορική συνείδηση, η ικανότητα κατανόησης των ιστορικών γεγονότων και η αναγνώριση των επιρροών που

ασκούνται στους ανθρώπους (Hudson & Santora, 2003). Συγκεκριμένα, το τραγούδι ως ιστορική πηγή εμπεριέχει όλα τα απαραίτητα χαρακτηριστικά για να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία θεμάτων της κοινωνικής, πολιτικής και πολιτιστικής ιστορίας. (Baker, 2011; Μαυροσκούφης, 2016). Όλα αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν σημαντικά κριτήρια για την εποικοδομητική χρήση των πηγών ως μέσο διδασκαλίας της Ιστορίας. Εξαιτίας της παιδαγωγικοποιημένης σχολικής γνώσης στα σύγχρονα σχολικά περιβάλλοντα, απαιτείται οι εκπαιδευτικοί να γνωρίζουν ή και να επινοούν τρόπους με τους οποίους θα καταστήσουν τις πηγές, ως μέσα διδασκαλίας ελκυστικά προς τα παιδιά (Λεοντσίνης, 2018).

Εν κατακλείδι, η κριτική προσέγγιση της μουσικής και συγκεκριμένα των τραγουδιών και η χρήση τους ως ιστορικές πηγές αποτελεί ισχυρό μέσο διδασκαλίας για την επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απαραίτητη προϋπόθεση για να κριθεί επιτυχημένη η αξιοποίησή τους όμως είναι η επιλογή των τραγουδιών να πραγματοποιείται στην βάση συγκεκριμένων κριτηρίων. Τα κριτήρια αυτά αποτελούν: η καταλληλότητα, η αντιπροσωπευτικότητα, και το ενδιαφέρον σχετικά με το θέμα ή τα γεγονότα, τους διδακτικούς στόχους, την ηλικία καθώς και τις ικανότητες των μαθητών/τριών. Τέλος, το είδος και η έκταση πρέπει να είναι αντίστοιχες του εκάστοτε διαθέσιμου χρόνου (Μαυροσκούφης, 2016).

Αντίστοιχες πρακτικές στο εξωτερικό

Μέχρι αυτό το σημείο ολοκληρώθηκε η περιγραφή και αναγνώριση των σημείων σύγκλισης των ΠΣ τόσο της Ιστορίας όσο και της Μουσικής, η βιβλιογραφική ανάλυση του τρόπου επίδρασης της Μουσικής στην αποτελεσματικότερη μάθηση μέσα από τις επιστήμες της Ψυχολογίας και τέλος η σύνθεση αυτών των δύο διδακτικών αντικειμένων (Ιστορίας και Μουσικής) μέσω βιβλιογραφικών αναφορών που υποστηρίζουν την χρήση παιδαγωγικών πρακτικών και στρατηγικών μάθησης. Στη συνέχεια, θα ακολουθήσει ειδική αναφορά σε παραδείγματα αντίστοιχων διδακτικών πρακτικών στο εξωτερικό.

Οι ΗΠΑ αποτελούν ίσως το πιο χαρακτηριστικό παράδειγμα όπου προωθούνται νέες εκπαιδευτικές πρακτικές σχετικές με την αξιοποίηση των τεχνών και ιδιαίτερα της μουσικής στην διδασκαλία διαφόρων διδακτικών αντικειμένων του δημοτικού σχολείου και ειδικότερα της Ιστορίας. Πλήθος ευρημάτων και ερευνών σύμφωνα με τον Baker (2011), δείχνουν ότι σημαντικό ποσοστό εκπαιδευτικών που διδάσκουν Ιστορία

σε διάφορες Πολιτείες των ΗΠΑ αξιοποιούν τη μουσική ως μέσο διδασκαλίας. Παρατηρούν, έτσι, σημαντική διαφορά σε πολλαπλούς τομείς της διδασκαλίας. Συγκεκριμένα, οι τομείς αυτοί σχετίζονται με την συγκέντρωση των παιδιών, τη συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία καθώς επίσης και τις επιδόσεις των μαθητών και των μαθητριών. Κατ' αυτό τον τρόπο παρατηρήθηκε ότι η συμβολή της μουσικής ενισχύει το μάθημα της Ιστορίας και συμβάλλει αποτελεσματικά στην βαθύτερη κατανόηση του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου (Baker, 2011).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα περιοχής που αξιοποιήθηκε μία τέτοιου είδους πρακτική αποτελεί αρχικά το New Jersey. Στην συγκεκριμένη περιοχή έγινε χρήση της Μουσικής τόσο ως εργαλείο εισαγωγής στη θεματολογία της διδασκαλίας, όσο επίσης και ως αντικείμενο ανάλυσης στίχων με σκοπό την συζήτηση και επικοινωνία με τα σχετικά ιστορικά γεγονότα (Baker, 2011).

Πέραν των ΗΠΑ, παρόμοια προγράμματα παρατηρούνται και σε σχολεία της Ρωσίας. Τα τραγούδια στην συγκεκριμένη περίπτωση αξιοποιούνται με ποικίλους τρόπους. Αρχικά, χρησιμοποιούνται ως αφόρμηση και εισαγωγικό μέσο για την μελέτη της εκάστοτε περιόδου. Στη συνέχεια, είναι δυνατόν να αξιοποιηθούν με σκοπό την κατανόηση των ιστορικών γεγονότων, βοηθώντας ταυτόχρονα τα παιδιά να επικεντρώνονται στην ουσία του εκάστοτε κεφαλαίου. Η μελέτη των στίχων και της μουσικής και η σύγκρισή τους με άλλες ιστορικές πηγές οδηγούν επιπλέον στην περαιτέρω ενίσχυση της κατανόησης, οξύνοντας έτσι το ενδιαφέρον και την όρεξη για την μελέτη των πολιτισμών, προσδίδοντας στο μάθημα συναρπαστικό τόνο και διάθεση. Ως άμεσο αποτέλεσμα, έρχεται η δημιουργία ιστορικής διάθεσης μεταφέροντας την ατμόσφαιρα της εποχής μέσα από τις αντίστοιχες μουσικές. Τέλος, στην συγκεκριμένη περίπτωση τα τραγούδια αξιοποιούνται ακόμα ως βάση για περαιτέρω συζήτηση και έρευνα σχετικά με την κάθε ιστορική περίοδο (Krasinski, 2023).

Τέλος, ένα ακόμα χαρακτηριστικό και αξιομνημόνευτο παράδειγμα αξιοποίησης της Μουσικής ως μέσου διδασκαλίας της Ιστορίας στο δημοτικό (Cambridge School και στο Maple Street School) αποτελεί η Sandy Wilbur, η οποία επιχείρησε να διδάξει ένα μέρος της Αμερικανικής Ιστορίας μέσω ενός καινοτόμου διεπιστημονικού προγράμματος μεταξύ των επιστημονικών κλάδων της Ιστορίας και της Μουσικής. Συγκεκριμένα, έδωσε στα παιδιά την ευκαιρία να απομνημονεύσουν την ιστορία μέσω της μουσικής και των τραγουδιών, με έναν ιδιαίτερα βιωματικό τρόπο μάθησης. Ειδικότερα, το κάθε μάθημα επικεντρώθηκε αρχικά σε

μία θεματική ενότητα. Αυτή, σε συνδυασμό με την παρακολούθηση του αντίστοιχου βίντεο και ντοκιμαντέρ, εμπλουτίσθηκε ακόμα παραπάνω από την ακρόαση του αντίστοιχου τραγουδιού. Η ακρόαση συνοδευόταν κάθε φορά με την ανάλυση των στίχων του κομματιού και ακολουθούσε η αντίστοιχη συζήτηση, η οποία επικεντρωνόταν στα σημεία που ο εκπαιδευτικός θεωρούσε σημαντικά. Τέλος, αυτή η διαδικασία συνοδευόταν από την εκμάθηση - διδασκαλία και εκτέλεση του μουσικού κομματιού (Wilbur, 2019).

Μέσα από τα παραπάνω παραδείγματα διδασκαλιών, στις οποίες έγινε αξιοποίηση της Μουσικής ως μέσου διδασκαλίας της Ιστορίας, γίνεται κατανοητό το γεγονός ότι είναι δυνατή η συνύπαρξη και αλληλεξάρτηση μουσικών και ιστορικών στόχων στο μάθημα της Ιστορίας (Wilbur, 2019).

Σχέδιο διδασκαλίας

Στο πλαίσιο της διπλωματικής εργασίας, στην οποία βασίστηκε το παρόν άρθρο, πέρα από την βιβλιογραφική επισκόπηση του θέματος «Η αξιοποίηση της μουσικής ως μέσο διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ε' δημοτικού» ολοκληρώθηκε και διδακτική παρέμβαση με αξιοποίηση της συγκεκριμένης ιδέας. Έτσι, με την έγκριση και την παρότρυνση του επιβλέποντα καθηγητή Δρ. Πολύβιου Ανδρούτσου και με την ουσιαστική και γόνιμη συνεργασία τόσο με τον κ. Σταμάτη Πάντζαλη, διευθυντή του δημοτικού σχολείου των «Εκπαιδευτηρίων Απόστολος Παύλος», όσο και με τον υπεύθυνο εκπαιδευτικό της Ε'2 τάξης, Ανδρέα Μαντζίρη, στην οποία έλαβε μέρος η παρέμβαση, πραγματοποιήθηκαν τέσσερις ώρες διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας (Μάιος 2025). Το συγκεκριμένο τμήμα αποτελούνταν από 22 παιδιά (11 αγόρια και 11 κορίτσια). Ειδικότερα, σε διάστημα δύο εβδομάδων έγινε διδασκαλία τεσσάρων κεφαλαίων της Στ' ενότητας («Το Βυζάντιο παρακμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές») του Βιβλίου Ιστορίας. Παρακάτω ακολουθεί ενδεικτικά ένα από τα τέσσερα σχέδια διδασκαλίας που οργανώθηκαν στο πλαίσιο των διδακτικών παρεμβάσεων.

34ο κεφάλαιο («Ο Κ. Παλαιολόγος προσπαθεί να σώσει την πρωτεύουσα»)

Στόχοι: Οι μαθητές και οι μαθήτριες να είναι σε θέση:

1) Να γνωρίζουν τις προσπάθειες του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου να σώσει τη Πόλη από τον επερχόμενο κίνδυνο και να τις εκτιμήσουν.

2) Να γνωρίζουν το πρόβλημα της ένωσης των εκκλησιών, που απασχολούσε τότε το Βυζάντιο, ως συνέπεια του σχίσματος, και να αιτιολογήσουν τις θέσεις των δύο πλευρών.
3) Να κατανοούν την αγωνία των Βυζαντινών για τη σωτηρία της Πόλης.
4) Ρυθμική και Μελωδική απόδοση του ρεφραίν του τραγουδιού.

Εργαλεία: Power point, εποπτικά υλικά όπως προτζέκτορας, ακορντεόν

Διδακτικές ενέργειες:

- (Χρόνος: 5 λεπτά)
  Μέσω χρονογραμμής θα γίνει η σύνδεση με το προηγούμενο κεφάλαιο. Μέσω αυτής όπως και με τη χρήση Power Point θα αναφερθούμε συνοπτικά στο 33ο κεφάλαιο («Οι Οθωμανοί Τούρκοι κατακτούν βυζαντινά εδάφη») αναλύοντας τα βασικά στοιχεία της περιόδου και των γεγονότων που συνέβησαν. Έτσι, θα φτάσουμε στο 34ο κεφάλαιο («Ο Κ. Παλαιολόγος προσπαθεί να σώσει την πρωτεύουσα») όπου και θα αναφερθούμε περιληπτικά.
- (Χρόνος: 8 λεπτά)
  Σε αυτό το σημείο θα γίνει η ακρόαση του κομματιού «Μαρμαρωμένος Βασιλιάς». Με το πέρας της ακρόασης θα γίνει ένας μικρός σχολιασμός του περιεχομένου των στίχων του τραγουδιού, και καθώς επίσης θα ζητηθεί από τα παιδιά να αναγνωρίσουν το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται το συγκεκριμένο κομμάτι και να αιτιολογήσουν την άποψή τους. Επίσης, θα αναφερθούμε στον μύθο του «Μαρμαρωμένου βασιλιά» αφορμώμενοι από το ομώνυμο τραγούδι.
- (Χρόνος: 12 λεπτά)
  Αφορμώμενοι από το τραγούδι και από το κεντρικό πρόσωπο που αναφέρεται, θα μιλήσουμε για την σημασία του προσώπου του Κωσταντίνου ΙΑ' του Παλαιολόγου. Έτσι, θα προχωρήσουμε στην ανάλυση του περιεχομένου του κεφαλαίου, αναλύοντας τα κύρια στοιχεία που επικέντρωσε την προσοχή του ο αυτοκράτορας Κωσταντίνος, όπως αυτά της σημασίας της ενότητας απέναντι στον διχασμό που υπήρχε τόσο ανάμεσα στον λαό της Πόλης όσο και ανάμεσα στις εκκλησίες (Ορθόδοξης και Καθολικής) όσο και στις κινήσεις που έκανε ώστε να δυναμώσει και πάλι την Πόλη ως δύναμη και αυτοκρατορία. Η περιγραφή του κεφαλαίου θα επιτευχθεί με την βοήθεια διαδραστικής παρουσίασης (Power Point).

- (Χρόνος: 15 λεπτά)
  Σε αυτό το σημείο θα πραγματοποιηθεί η εκμάθηση (ρυθμική και μελωδική) του ρεφραίν του τραγουδιού.
- (Χρόνος: 5 λεπτά)
  Η αξιολόγηση θα γίνει διαμορφωτικά μέσω Wordwall οι ερωτήσεις του οποίου θα είναι εστιασμένες στους στόχους του μαθήματος που τέθηκαν αρχικά.
- Επιπρόσθετη δραστηριότητα (Χρόνος: 5 λεπτά)
  Ίσως θα μπορούσε να γίνει και μια συζήτηση για την σημασία της ενότητας και την δύναμη που αυτή έχει απέναντι σε κάθε είδους κίνδυνο φέρνοντας έτσι την πρακτική του Κωνσταντίνου Παλαιολόγου στο παρόν.

Αξιολόγηση: Θα πραγματοποιείται διαμορφωτικά κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, με ερωτήσεις και συζήτηση. Επίσης, θα χρησιμοποιηθεί Wordwall (Quiz) με ερωτήσεις βασισμένες στους στόχους και το γνωσιακό αντικείμενο του μαθήματος.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία αποτέλεσε μια προσπάθεια να συνδυαστούν τα επιστημονικά αντικείμενα της Ιστορίας και της Μουσικής μέσα από έναν διεπιστημονικό τρόπο διδασκαλίας. Ειδικότερα, διερευνήθηκαν τα σημεία σύγκλισης των δύο αντικειμένων διδασκαλίας. Επιπλέον, όμως, έγινε εντοπισμός των ιδιοτήτων της μουσικής που θα μπορούσαν να προσφέρουν σημαντικά οφέλη τόσο στην διδακτική διαδικασία όσο και στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Όπως, έγινε φανερό μέσω της πληθώρας βιβλιογραφικών πηγών που αξιοποιήθηκαν, εμφανής και διόλου ευκαταφρόνητη είναι η ιδέα ότι η Μουσική έχει την δυνατότητα να συμβάλει σημαντικά στην διδασκαλία της Ιστορίας. Αποτελεί, λοιπόν, έναν κομβικό παράγοντα ο οποίος δύναται να επιδράσει στην βελτίωση του κλίματος της διδασκαλίας. Μέσα από την δημιουργία θετικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος εξασφαλίζεται σε μεγάλο βαθμό η δημιουργία ενός οικείου κλίματος, μέσα στο οποίο τα παιδιά νιώθουν άνετα να εκφραστούν, να φανταστούν και να συμμετέχουν στη διδασκαλία. Αυτά αποτελούν χαρακτηριστικά, καθοριστικά για την εξέλιξη του ανθρώπου. Άλλωστε, σύμφωνα με μία πρόσφατη συνέντευξη ενός σύγχρονου συνθέτη και στιχουργού αλλά και καθηγητή Δογματικής Θεολογίας στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, κ.

Χρυσόστομου Σταμούλη «Ο άνθρωπος εκφράζεται με πολλούς τρόπους ένας εκ των οποίων είναι η μουσική. Η μουσική είναι μία γλώσσα που την καταλαβαίνουν όλοι και όλοι οι άνθρωποι συσχετίζονται σε κάποιο βαθμό μαζί της».

Πληρούνται, λοιπόν, οι κατάλληλες συνθήκες για τα παιδιά ώστε να ερευνήσουν το εκάστοτε θέμα διδασκαλίας, και καθίστανται ικανά να αξιοποιήσουν την μουσική και τα τραγούδια ως ιστορικές πηγές. Επίσης, όμως, διαπιστώνεται ότι η μουσική αποτελεί ένα μέσο που επιδρά στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες των παιδιών, στη συγκεκριμένη περίπτωση στην μνημονική, βοηθώντας έτσι, μέσα από τον συγκερασμό Μουσικής και Ιστορίας, να απομνημονεύσουν «κάνοντας κτήμα τους» σε μεγαλύτερο βαθμό τις νέες γνώσεις.

Βιβλιογραφία

Baker, G. K. (2011). *Strategic uses of music in the U.S. history classroom*. University of Alabama.

Egüz, S. (2022). Social studies instruction with educational music: Write, compose and apply. *Sage Open, 12*(3).

Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward critical pedadogy of learning*. Westport: Bergin & Garvey.

Goering, C. Z., & Burenheide, B. J. (2010). Exploring the Role of Music in Secondary English and History Classrooms through Personal Practical Theory. *Strate Journal, 19*(2), 44-51.

Hudson, L. E., & Santora, E. D. (2003). Oral History: An inclusive highway to the past. *The history teacher, 2*, 206-220.

Johnson, E. P. (2007). The use of folk songs in education: some examples of the uses of folk songs in the teaching of history, Geography, Economics and English Literature. *The vocational Aspect of Education, 21*(49), 89-94.

Juhnke, E. (2010). Using Music to enliven the American History Classroom:Looking at the Post-Civil War Years through the Life and Music of Henry Clay Work. *Teaching History:A Journal of Methods, 35*(1), 28-35.

Krasinski, I. V. (2023, 10). History studying through rock music: analysis of pedagogical strategies effectiveness. *Institute of Modern Humanitarian Researches, 3*.

Lovorn, M. G. (2009). Folk in the history classroom: Using the music of the people to teach eras and events. *The Social Studies, 100*(3), 135-141.

Moore, S., & Ryan, A. (2006). Learning to play the drum: An experiential exercise for management students. *Innovations in Education and Teaching International, 43*(4), 435-444.

Wilbur, S. (2019). *Learning History Through Music [Educational book]*. Ανάκτηση από https://sandywilbur.com/learning-history-through-music-shop/learning-history-through-music-book-download-only

Zukas, A. (1996). Different drummers: Using music to teach history. *Perspectives on History, 34*(6).

Καψάλη, Σ. (2009). *Μουσική και Διαθεματικότητα: Η μουσική στα μη μουσικά σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου.* Αφοί Κυριακίδη.

Κοκκίδου, Μ. (2015). *Διδακτική της μουσικής: νέες προκλήσεις, νέοι ορίζοντες.* Fagotto books.

Κοκκίδου, Μ., & Λιβιεράτου, Σ. (2008). *Τέχνη & διαθεματικές εφαρμογές.* Ωρίων.

Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2018). *Διδακτική της Ιστορίας: γενική - τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση.* Ινστιτούτο του Βιβλίου-Καρδαμίτσα.

Ματσαγγούρας , Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση: εννοιοκεντρική αναπλαισίωση και σχέδια εργασίας.* Γρηγόρης.

Μαυροσκούφης, Δ. (2016). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία, ιστορικές πηγές.* Κυριακίδη.

Χαλκιαδάκης, Ε. Γ. (2022). *Διεπιστημονικές διαστάσεις και προσεγγίσεις της ιστορίας: ενδεικτικά παραδείγματα στη διδακτική πράξη και στην έρευνα.* Αθήνα: Ηρόδοτος.

Χρυσοστόμου, Σ. (2013). *Η μουσική στην εκπαίδευση: το δίλημμα της διεπιστημονικότητας.* (3η εκδ.). Panas Music: Παπαγρηγορίου- Νάκας.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (2023). Έγκριση Προγραμμάτων Σπουδών για το μάθημα «Καλλιτεχνική Παιδεία» στα Δημοτικά και Γυμνάσια. Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως, Β' 3040/08-05-2023. https://www.government.gov.gr/fek-3040v-2023/

Ελληνική Δημοκρατία. (2021). ΦΕΚ 1963, τ. Β, 14-05-2021. Εφημερίδα της Κυβερνήσεως. https://www.et.gr/

Συνέντευξη «Ένας διαφορετικός δρόμος συνάντησης με τον Θεό - Χρυσόστομος Σταμούλης» https://youtu.be/S6lUSz79NaQ?si=8vYYdyghvy3pnHi2

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

Μελίνα Κωστίδη
Διδάκτωρ Νεότερης Ιστορίας-φιλόλογος στο 2ο ΓΕΛ Χίου «Λιβάνειο»
melinakostidi@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση διερευνά τον ρόλο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση καινοτόμων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών σεναρίων για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, με έμφαση στην πλατφόρμα «Αίσωπος» – Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια. Σκοπός είναι η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και η διερεύνηση της προσαρμοστικότητας των εκπαιδευτικών σεναρίων στις ανάγκες και στις δεξιότητες των μαθητών/τριών. Εξετάζονται οι δυνατότητες και οι προκλήσεις που προκύπτουν από την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η έρευνα επικεντρώνεται στην ανάλυση και αξιολόγηση τριών επιλεγμένων εκπαιδευτικών σεναρίων Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου από την πλατφόρμα «Αίσωπος». Η ανάλυση των σεναρίων αγγίζει σύγχρονες θεματολογίες και προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Ιστορίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα της εισήγησης αποτελούν τα κριτήρια αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας των επιλεγμένων σεναρίων. Η έρευνα διεξάγεται με στόχο να εξετάσει την παιδαγωγική προσέγγιση και την ενσωμάτωση ΤΠΕ στα σενάρια, το επίπεδο κριτικής σκέψης και αυτενέργειας που προάγουν, την αποτελεσματικότητα στην επίτευξη μαθησιακών στόχων, την ευελιξία και τη δυνατότητα προσαρμογής σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, καθώς και την ενσωμάτωση συστημάτων αξιολόγησης και ανατροφοδότησης.

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς, συγγραφείς επιμορφωτικού υλικού, επιμορφωτές, σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων και φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για τη βελτίωση της διδασκαλίας της Ιστορίας. Η πλατφόρμα «Αίσωπος» αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο, αλλά απαιτείται επικαιροποίηση

των υπαρχόντων σεναρίων, ενσωμάτωση νέων δραστηριοτήτων ΤΠΕ και υποβολή νέων σεναρίων. Επιπλέον, χρειάζεται να βελτιωθεί η προσαρμοστικότητα των σεναρίων της πλατφόρμας «Αίσωπος» σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και να υπάρχει η δυνατότητα προσβασιμότητας για μαθητές/τριες ΑμεΑ ή/και με μαθησιακές δυσκολίες. Συμπερασματικά, οι ΤΠΕ (π.χ. διαδικτυακές πηγές, βίντεο, παιχνίδια και διαδραστικά εργαλεία) μπορούν να αξιοποιηθούν για την ενίσχυση της διδασκαλίας της Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου και προσφέρουν σημαντικά οφέλη, όπως η προώθηση της ενεργής συμμετοχής, της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και της εξατομίκευσης της μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ΤΠΕ, ψηφιακά διδακτικά σενάρια, διαδραστική μάθηση, πλατφόρμα «Αίσωπος», προσαρμοστικότητα, μαθησιακές ανάγκες, αξιολόγηση.

Abstract

This paper explores the role of Information and Communication Technologies (ICT) in the design and evaluation of innovative and effective educational scenarios for teaching History in secondary education, with a focus on the "Aesop" platform (Digital Teaching Scenarios). The aim is to improve the educational process and investigate the adaptability of educational scenarios to students' needs and skills. The possibilities and challenges arising from the integration of ICT into the educational process are examined.

The research focuses on the analysis and evaluation of three selected history scenarios for both middle and high school from the "Aesop" platform. The analysis of the scenarios touches upon modern topics and approaches to teaching history. The research questions of this paper serve as the criteria for evaluating the effectiveness of the selected scenarios. The research is conducted to examine the pedagogical approach and the integration of ICT in the scenarios, the level of critical thinking and self-directed learning they promote, their effectiveness in achieving learning objectives, their flexibility and adaptability to different learning environments, as well as the integration of evaluation and feedback systems.

The research findings can be utilized by educators, authors of training materials, trainers, curriculum designers, and educational policy-makers to improve the teaching of history. The "Aesop" platform is a useful tool, but existing scenarios need to be updated, new ICT activities need to be incorporated, and new scenarios need to be submitted. Furthermore, the adaptability of the "Aesop" platform scenarios to different learning environments needs to be improved, and accessibility for students with disabilities or learning difficulties should be provided. In conclusion, ICT (e.g., online sources, videos, games, and interactive tools) can be utilized to enhance the teaching of history in middle and high school and offer significant benefits, such as promoting active participation, critical thinking, collaboration, and the personalization of learning.

Keywords: secondary education, ICT, digital teaching scenarios, interactive learning, "Aesop" platform, adaptability, learning needs, evaluation.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αποτελεί έναν ακρογωνιαίο λίθο για την καλλιέργεια της ιστορικής συνείδησης, της κριτικής σκέψης και της κατανόησης του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος. Σε έναν κόσμο που χαρακτηρίζεται από ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και την αδιάκοπη ροή πληροφοριών, η παραδοσιακή διδακτική προσέγγιση συχνά αποδεικνύεται ανεπαρκής για να ανταποκριθεί στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των σύγχρονων μαθητών. Η ανάγκη για καινοτόμες και αποτελεσματικές παιδαγωγικές προσεγγίσεις είναι επιτακτική, με στόχο όχι μόνο την μετάδοση γνώσεων, αλλά και την ανάπτυξη δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την ενεργό συμμετοχή των πολιτών στην κοινωνία του 21ου αιώνα.

Η σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, η οποία, σύμφωνα με τους Seixas και Morton (2012), βασίζεται σε έξι βασικές έννοιες: α) χρήση πηγών και κάθε είδους μαρτυριών για το παρελθόν, β) ιστορική σημαντικότητα των μελετώμενων, γ) προσέγγιση της συνέχειας και της αλλαγής, δ) κατανόηση της αιτιότητας με τον προσδιορισμό των αιτίων και των συνεπειών της ανθρώπινης πράξης, ε) συμπερίληψη διαφορετικών οπτικών και στ) ηθική διάσταση των ιστορικών ερμηνειών.

Τα ψηφιακά εργαλεία μπορούν να εφαρμοστούν στη διδασκαλία της Ιστορίας, να βελτιώσουν την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας και να διευκολύνουν τη συνεργατική μάθηση (Ζωγόπουλος, 2001). Οι Ρεπούση, Μακαρατζή και Μαυρομμάτη (2023) εξετάζουν τις προκλήσεις και τις δυνατότητες που προσφέρει η ψηφιακή τεχνολογία στη διδασκαλία και τη μάθηση της Ιστορίας. Τα παιδιά δε μελετούν απλά το «μάθημα της ημέρας» από το βιβλίο της Ιστορίας, αλλά χρησιμοποιούν τα εργαλεία ΤΠΕ για να συμμετάσχουν σε ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες (Βακαλούδη & Δαγδιλέλης, 2014). Η χρήση των ΤΠΕ διευκολύνει αναμφισβήτητα τη διαφοροποιημένη διδασκαλία της Ιστορίας (ΙΕΠ, 2021). Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει το κατάλληλο πολυμεσικό υλικό για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (ΙΕΠ, 2015).

Σε αυτό το πλαίσιο, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) έχουν αναδειχθεί ως ένα ισχυρό εργαλείο που μπορεί να μετασχηματίσει τη διδακτική πράξη, προσφέροντας νέες δυνατότητες για διαδραστική, βιωματική και εξατομικευμένη μάθηση (Βοσνιάδου, & Ρήγα, 2010). Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στο μάθημα της Ιστορίας μπορεί να καταστήσει την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ελκυστική, να ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή των μαθητών και να προωθήσει την ανάπτυξη κριτικής σκέψης μέσω της ανάλυσης πολλαπλών πηγών και της δημιουργίας ψηφιακού περιεχομένου (Κουτρομάνος, 2021). Πέραν των καθιερωμένων ΤΠΕ, η πρόσφατη ανάπτυξη της Τεχνητής Νοημοσύνης (ΤΝ) ανοίγει νέους ορίζοντες στην εκπαίδευση, προσφέροντας πρωτοφανείς δυνατότητες για προσαρμοστική μάθηση, αυτοματοποιημένη ανατροφοδότηση και δημιουργία εξαιρετικά διαδραστικών εκπαιδευτικών περιβαλλόντων. Η ΤΝ μπορεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την περαιτέρω αναβάθμιση των εκπαιδευτικών σεναρίων, καθιστώντας τα πιο δυναμικά και ανταποκρινόμενα στις ατομικές ανάγκες κάθε μαθητή (Zimmerman, 2018).

Το παρόν άρθρο έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση του ρόλου των ΤΠΕ στον σχεδιασμό και την αξιολόγηση καινοτόμων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών σεναρίων για τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Θα αναλυθούν τρία σενάρια ιστορίας ΔΕ στην πλατφόρμα «Αίσωπος» – Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια, η οποία αποτελεί ένα σημαντικό αποθετήριο εκπαιδευτικού υλικού στην Ελλάδα. Η πλατφόρμα σχεδιάστηκε από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) με στόχο τη δημιουργία ενός πλούσιου αποθετηρίου ψηφιακών διδακτικών σεναρίων για όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Είναι πλήρως

συνδεδεμένη με το «Φωτόδεντρο» και υπάρχει η δυνατότητα αναζήτησης υλικού για τα Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια είτε απευθείας μέσω της Πλατφόρμας «Αίσωπος» είτε μέσω του «Φωτόδεντρου» (ΙΤΥΕ, 2024). Οι εκπαιδευτικοί το 2015 μπορούσαν να σχεδιάσουν και να υποβάλουν τα δικά τους ψηφιακά διδακτικά σενάρια, χρησιμοποιώντας μια ποικιλία διαδραστικών εργαλείων και τεχνολογιών. Τα σενάρια αξιολογήθηκαν ως «Βέλτιστα» ή «Επαρκή». Ο χαρακτηρισμός αυτός πραγματοποιήθηκε έπειτα από διπλή αξιολόγηση του κάθε σεναρίου από την ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα (Επαρκή: 50-69,5 μονάδες, Βέλτιστα: 70-100 μονάδες) (Αθανασιάδης, 2015).

Μέσα από την ανάλυση τριών επιλεγμένων σεναρίων από την πλατφόρμα αυτή, θα εξεταστούν οι δυνατότητες και οι προκλήσεις που προκύπτουν από την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, το άρθρο θα διατυπώσει συγκεκριμένες προτάσεις βελτίωσης και εμπλουτισμού των υφιστάμενων σεναρίων, με ιδιαίτερη αναφορά στην αξιοποίηση των δυνατοτήτων της Τεχνητής Νοημοσύνης, με στόχο τη δημιουργία ακόμα πιο διαδραστικών και αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών.

Μεθοδολογία Έρευνας

Σε αυτό το άρθρο θα γίνει ανάλυση και αξιολόγηση τριών εκπαιδευτικών σεναρίων Ιστορίας ΔΕ που διατίθενται στην πλατφόρμα "Αίσωπος", με σκοπό τον εντοπισμό των δυνατών και αδύνατων σημείων τους όσον αφορά τη χρήση των ΤΠΕ και την προώθηση αποτελεσματικών μαθησιακών εμπειριών. Θα ακολουθηθεί μια ποιοτική προσέγγιση μέσω της ανάλυσης περιεχομένου και της συγκριτικής αξιολόγησης των επιλεγμένων σεναρίων. Θα αναλυθεί ένα υποδειγματικό, ένα βέλτιστο και ένα επαρκές σενάριο. Τα τρία εκπαιδευτικά σενάρια Ιστορίας με ΤΠΕ επιλέχθηκαν με βάση τα εξής κριτήρια:
1) Ποικιλία θεμάτων και χρονικών περιόδων: Στόχος είναι η ανάλυση σεναρίων που καλύπτουν ένα ευρύ φάσμα θεμάτων και χρονικών περιόδων στην Ελληνική ιστορία. Αυτό επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων με ευρύτερη ισχύ και την αποφυγή μεροληπτικών αποτελεσμάτων που μπορεί να προκύψουν από την εξέταση σεναρίων ενός μόνο θεματικού πεδίου. 2) Η επιλογή των σεναρίων είναι σύμφωνη με τη βασική περιοδολόγηση που διέπει τα νέα προγράμματα σπουδών Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου (αρχαία, μεσαιωνική και βυζαντινή, νεότερη και σύγχρονη).

Επιλέχθηκε το σενάριο με τίτλο "Αναζητώ μια νέα πατρίδα. Αποικιακή εξάπλωση των Ελλήνων 8ος - 6ος π.Χ. αιώνας" για να αναλύσει τη χρήση ΤΠΕ στη διδασκαλία της αρχαίας ιστορίας. Επιπρόσθετα, το σενάριο "Εικονομαχία: Τα αίτια, η αφορμή και οι συνέπειες" εξετάζει τη βυζαντινή ιστορία, ενώ το "Μικρασιατική Καταστροφή και Πρόσφυγες" εστιάζει στη νεότερη ελληνική ιστορία. 3) Επιλέχθηκαν σενάρια που αξιοποιούν διαφορετικούς τύπους δραστηριοτήτων και μεθοδολογιών. Καθένας από τους παραπάνω τύπους σεναρίων μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη διαφορετικών μαθησιακών στόχων και να ανταποκριθεί σε ποικίλες μαθησιακές ανάγκες. Λήφθηκε υπόψη και η βαθμολογία που έχουν λάβει τα σενάρια στην πλατφόρμα Αίσωπος. Επιλέχθηκαν σενάρια με διαφορετικές βαθμολογίες (υποδειγματικό, βέλτιστο, επαρκές).
Η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει σε πέντε κριτήρια αξιολόγησης:

1) Χρήση ΤΠΕ:

- Ποιες ΤΠΕ αξιοποιούνται; (π.χ., ψηφιακά κείμενα, εικόνες, βίντεο, διαδραστικές ασκήσεις, προσομοιώσεις, παιχνίδια ρόλων, χάρτες, χρονολογίες, εικονικές περιηγήσεις)
- Πώς ενσωματώνονται οι ΤΠΕ στο σενάριο; (π.χ., εισαγωγή στην ιστορική περίοδο, παρουσίαση πληροφοριών, ενίσχυση της κατανόησης, προώθηση της συμμετοχής, αξιοποίηση για αξιολόγηση)
- Συμβάλλουν οι ΤΠΕ στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων; (π.χ., βελτίωση κατανόησης, ανάπτυξη δεξιοτήτων, ενίσχυση κριτικής σκέψης, αύξηση ενδιαφέροντος)
- Είναι η χρήση των ΤΠΕ ολοκληρωμένη και αποτελεσματική; (π.χ., κατάλληλη επιλογή και αξιοποίηση ΤΠΕ, αρμονική ενσωμάτωση στο σενάριο, συμβολή στην επίτευξη των στόχων)

2) Μαθησιακά Αποτελέσματα:

- Ποιοι είναι οι σαφώς διατυπωμένοι μαθησιακοί στόχοι του σεναρίου; (π.χ., γνώσεις, δεξιότητες, στάσεις)
- Είναι οι στόχοι μετρήσιμοι και εφικτοί; (π.χ., σαφείς διατυπώσεις, εστιασμένοι σε επιτεύξιμα αποτελέσματα)
- Ευθυγραμμίζονται οι δραστηριότητες του σεναρίου με τους μαθησιακούς στόχους; (π.χ., σχετικότητα δραστηριοτήτων με στόχους, συμβολή στην επίτευξή τους)
- Συμβάλλουν οι δραστηριότητες στην ανάπτυξη γνώσεων, δεξιοτήτων και κριτικής σκέψης; (π.χ., ενεργή συμμετοχή, αυτενέργεια, ανάλυση πηγών, σύνθεση πληροφοριών, κριτική αξιολόγηση)
- Προωθούν οι δραστηριότητες την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων; (π.χ., χρήση ψηφιακών εργαλείων, αξιοποίηση ΤΠΕ για μάθηση, αναζήτηση πληροφοριών, κριτική αξιολόγηση ψηφιακού περιεχομένου)

3) Προσαρμοστικότητα:

- Μπορεί το σενάριο να προσαρμοστεί στις διαφορετικές ατομικές ανάγκες και μαθησιακά προφίλ των μαθητών/τριών; (επίπεδο γνώσεων, μαθησιακές δυσκολίες, ενδιαφέροντα)
- Προσφέρει δυνατότητες διαφοροποίησης της διδασκαλίας; (π.χ., επίπεδα δυσκολίας, εναλλακτικές δραστηριότητες, επιλογές για ατομική ή συνεργατική εργασία)
- Ενθαρρύνει το σενάριο την αυτονομία και την αυτενέργεια των μαθητών/τριών; (π.χ., λήψη αποφάσεων, επιλογές σχετικά με τη μαθησιακή διαδικασία, ανάπτυξη πρωτοβουλιών)
- Είναι ευέλικτο ως προς την υλοποίησή του σε διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα; (π.χ., τάξη υπολογιστών, παραδοσιακή τάξη, τηλεκπαίδευση)

4) Συμμετοχή:

- Πώς ενθαρρύνει το σενάριο την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών στη μαθησιακή διαδικασία; (π.χ., ατομικές και ομαδικές δραστηριότητες, συζητήσεις, επίλυση προβλημάτων, δημιουργικές εργασίες)
- Προωθείται η συνεργατική μάθηση και η ομαδοσυνεργασία; (π.χ., συνεργατικές δραστηριότητες, κατανομή ρόλων, επικοινωνία και αλληλοβοήθεια)
- Υπάρχουν ευκαιρίες για επικοινωνία και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών/τριών; (π.χ., διαδικτυακά εργαλεία επικοινωνίας, συζητήσεις, παρουσιάσεις εργασιών)
- Ενθαρρύνει το σενάριο την ανάληψη πρωτοβουλιών και την έκφραση απόψεων από τους μαθητές/τριες; (π.χ., ανοιχτά ερωτήματα, ευκαιρίες για κριτική σκέψη και διαφορετικές οπτικές γωνίες)

5) Αξιολόγηση:

- Περιλαμβάνει το σενάριο μεθόδους αξιολόγησης της μάθησης; (π.χ., διαμορφωτική και αθροιστική αξιολόγηση, ερωτήσεις κατανόησης, δημιουργικές εργασίες, αυτοαξιολόγηση, αξιολόγηση από τους συμμαθητές/τριες)
- Είναι οι μέθοδοι αξιολόγησης αυθεντικές και ποικίλες; (π.χ., αξιολόγηση διαφορετικών δεξιοτήτων και γνώσεων, αποφυγή μονοδιάστατης αξιολόγησης)
- Συμβάλλουν οι μέθοδοι αξιολόγησης στην ανάπτυξη δεξιοτήτων αυτοαξιολόγησης και αξιολόγησης από τους συμμαθητές/τριες; (π.χ., κριτήρια αξιολόγησης, ανατροφοδότηση, βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας)

- Προωθεί το σενάριο την ανατροφοδότηση και την αυτοβελτίωση των μαθητών/τριών; (π.χ., σχόλια και παρατηρήσεις, αναστοχασμός σχετικά με τη μάθηση, ευκαιρίες για βελτίωση)

Η συγκριτική αξιολόγηση θα πραγματοποιηθεί με τη δημιουργία πίνακα σύγκρισης. Ο πίνακας θα περιλαμβάνει γραμμές για κάθε κριτήριο ανάλυσης περιεχομένου (Χρήση ΤΠΕ, Μαθησιακά αποτελέσματα, κ.ο.κ.) και στήλες για κάθε ένα από τα τρία επιλεγμένα σενάρια. Σε κάθε κελί των πινάκων θα καταγράφονται τα ευρήματα της ανάλυσης περιεχομένου για το συγκεκριμένο κριτήριο και σενάριο. Αυτό θα επιτρέψει την εύκολη αναγνώριση των ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ των σεναρίων. Για τον σχεδιασμό του πίνακα αξιολόγησης θα ληφθούν υπόψη τα παρακάτω κριτήρια αξιολόγησης σεναρίων:

1) Επίπεδο δυσκολίας:

- Χαμηλό: Το σενάριο είναι κατάλληλο για μαθητές/τριες με περιορισμένη εμπειρία στην επίλυση προβλημάτων ή με χαμηλότερες μαθησιακές ικανότητες. Μπορεί να περιλαμβάνει απλές οδηγίες, βασικές έννοιες και εύκολα υλοποιήσιμες δραστηριότητες.
- Μέτριο: Το σενάριο απευθύνεται σε μαθητές/τριες με μέτρια εμπειρία και ικανότητες. Μπορεί να περιλαμβάνει πιο σύνθετες οδηγίες, έννοιες και δραστηριότητες που απαιτούν κριτική σκέψη και συνεργασία.
- Υψηλό: Το σενάριο είναι κατάλληλο για προχωρημένους μαθητές/τριες με υψηλές δεξιότητες και εμπειρία. Μπορεί να περιλαμβάνει πολύπλοκες έννοιες, απαιτητικές δραστηριότητες και ανεξάρτητη εργασία.

2) Χρόνος ολοκλήρωσης:

- Σύντομος: Το σενάριο μπορεί να ολοκληρωθεί σε μια διδακτική ώρα ή λιγότερο.
- Μέτριος: Το σενάριο απαιτεί 2-3 διδακτικές ώρες για την ολοκλήρωσή του.
- Εκτεταμένος: Το σενάριο χρειάζεται 4 ή περισσότερες διδακτικές ώρες για να ολοκληρωθεί.

3) Συμβατότητα με το Πρόγραμμα Σπουδών:

- Πλήρης: Το σενάριο ευθυγραμμίζεται πλήρως με τους μαθησιακούς στόχους και τις δεξιότητες που ορίζονται στο Πρόγραμμα Σπουδών.
- Μερική: Το σενάριο καλύπτει μερικούς από τους μαθησιακούς στόχους και τις δεξιότητες του Προγράμματος Σπουδών.

- Περιορισμένη: Το σενάριο έχει περιορισμένη σύνδεση με τους μαθησιακούς στόχους και τις δεξιότητες του Προγράμματος Σπουδών.

4) Προσβασιμότητα:

- Πλήρως προσβάσιμο: Το σενάριο έχει σχεδιαστεί για να είναι προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές/τριες, λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές δεξιότητες, αναπηρίες ή/και μαθησιακές δυσκολίες.
- Μερικώς προσβάσιμο: Το σενάριο λαμβάνει υπόψη διαφορετικές δεξιότητες, αναπηρίες ή/και μαθησιακές δυσκολίες, αλλά μπορεί να μην είναι πλήρως προσβάσιμο σε όλους τους μαθητές/τριες.
- Μη προσβάσιμο: Το σενάριο δεν έχει σχεδιαστεί λαμβάνοντας υπόψη διαφορετικές δεξιότητες, αναπηρίες ή/και μαθησιακές δυσκολίες και ίσως να μην είναι προσβάσιμο σε ορισμένους μαθητές/τριες.

5) Τεχνικές απαιτήσεις:

- Χαμηλές: Το σενάριο δεν απαιτεί εξειδικευμένο λογισμικό ή υλικό και μπορεί να υλοποιηθεί με απλά εργαλεία και πόρους.
- Μέτριες: Το σενάριο μπορεί να απαιτήσει πρόσβαση σε συγκεκριμένο λογισμικό ή υλικό, αλλά οι απαιτήσεις είναι διαχειρίσιμες.
- Υψηλές: Το σενάριο απαιτεί πρόσβαση σε εξειδικευμένο λογισμικό ή υλικό, η υλοποίησή του μπορεί να είναι περίπλοκη και ίσως να χρειαστεί τεχνική υποστήριξη.

Ανάλυση εκπαιδευτικών σεναρίων

Σενάριο 1: "Αναζητώ μια νέα πατρίδα. Αποικιακή εξάπλωση των Ελλήνων 8ος - 6ος π.Χ. αιώνας"

Το εκπαιδευτικό σενάριο "Αναζητώ μια νέα πατρίδα. Αποικιακή εξάπλωση των Ελλήνων 8ος - 6ος π.Χ. αιώνας" εστιάζει στην αρχαία ελληνική αποικιακή εξάπλωση από τον 8ο έως τον 6ο αιώνα π.Χ. Οι μαθητές/τριες καλούνται να διερευνήσουν τους λόγους της αποικιακή εξάπλωσης, της ίδρυσης νέων αποικιών και τις συνέπειες αυτής της επέκτασης. Το σενάριο έχει σχεδιαστεί για το μάθημα Ιστορίας Γυμνασίου. Οι μαθητικές δραστηριότητες περιλαμβάνουν την ανάλυση εικόνων, την ανάγνωση ενημερωτικού κειμένου και τη συμπλήρωση φύλλων εργασίας.

Τα πλεονεκτήματα του σεναρίου είναι:

- Πλούσια και ποικίλη χρήση ΤΠΕ (χάρτες, εικόνες, πηγές, βίντεο, φωτογραφίες)

- Σαφή και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα
- Δυνατότητες προσαρμοστικότητας (ομαδοσυνεργατική εργασία)
- Ενεργή συμμετοχή μέσω διαδραστικών ασκήσεων
- Διαφορετικές μορφές αξιολόγησης
- Εστιάζει σε μια σημαντική περίοδο της ελληνικής ιστορίας: Η αποικιακή εξάπλωση των Ελλήνων ήταν ένα κομβικό σημείο στην ανάπτυξη του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού και άφησε το στίγμα της σε όλο τον μεσογειακό κόσμο.
- Χρησιμοποιεί ποικιλία εκπαιδευτικών μέσων: Το σενάριο περιλαμβάνει κείμενο, εικόνες, χάρτες και διαδραστικές ασκήσεις, προσφέροντας στους μαθητές/τριες μια πολυδιάστατη εμπειρία μάθησης.
- Ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και την έρευνα: Το σενάριο θέτει ερωτήματα που προκαλούν τους μαθητές/τριες να σκεφτούν κριτικά και να διερευνήσουν σε βάθος το θέμα.

Τα μειονεκτήματα είναι:

- Εστίαση στην αποικιακή εξάπλωση, χωρίς κριτική ματιά στις κοινωνικές και πολιτικές συνθήκες της εποχής.
- Η υλοποίηση του σεναρίου προϋποθέτει βασικές ψηφιακές δεξιότητες από τους μαθητές/τριες.
- Η πλοήγηση σε ένα ψηφιακό περιβάλλον μπορεί να απαιτήσει περισσότερο χρόνο από ένα παραδοσιακό μάθημα.
- Λείπει η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ): Το σενάριο θα μπορούσε να γίνει πιο ελκυστικό και διαδραστικό με την ενσωμάτωση εργαλείων ΤΝ, όπως chatbots ή παιχνίδια ρόλων.

Σενάριο 2: "Εικονομαχία: Τα αίτια, η αφορμή και οι συνέπειες"

Το εκπαιδευτικό σενάριο "Εικονομαχία: Τα αίτια, η αφορμή και οι συνέπειες" εισάγει τους μαθητές/τριες του Λυκείου στις αιτίες, τις αφορμές και τις συνέπειες της Εικονομαχίας. Οι στόχοι περιλαμβάνουν την κατανόηση ιστορικών, δομικών και οργανωτικών εννοιών. Οι μαθητές/τριες καλούνται να εργαστούν σε ομάδες και να χρησιμοποιήσουν τα ευρήματά τους για να δημιουργήσουν διάφορους τύπους κειμένων που σχετίζονται με συγκεκριμένες περιστάσεις επικοινωνίας. Το σενάριο στοχεύει στην προώθηση της κριτικής σκέψης, της συνεργασίας και των δεξιοτήτων ψηφιακού γραμματισμού.

Τα πλεονεκτήματα του σεναρίου είναι:

- Εστιάζει σε ένα αμφιλεγόμενο και σύνθετο ιστορικό γεγονός: Η Εικονομαχία ήταν μια περίοδος θρησκευτικών συγκρούσεων που σημάδεψε την βυζαντινή αυτοκρατορία. Η ανάλυση των αιτίων, της αφορμής και των συνεπειών της προσφέρει στους μαθητές/τριες μια βαθύτερη κατανόηση της βυζαντινής κοινωνίας.
- Χρησιμοποιεί πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό: Το σενάριο περιλαμβάνει εικόνες, βίντεο και διαδραστικά χρονολόγια, τα οποία βοηθούν τους μαθητές/τριες να οπτικοποιήσουν τα γεγονότα και να κατανοήσουν καλύτερα το ιστορικό πλαίσιο.
- Ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και την ανάλυση: Το σενάριο θέτει ερωτήματα που προκαλούν τους μαθητές/τριες να σκεφτούν κριτικά και να αναλύσουν τις απόψεις των Εικονομάχων και των Εικονόφιλων.

Τα μειονεκτήματα του σεναρίου είναι:

- Λείπει η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ). Δεν υπάρχει συσχετισμός με σύγχρονες περιπτώσεις φανατισμού, θρησκευτικής βίας και διακρίσεων λόγω θρησκεύματος ή ιδεολογίας.

Σενάριο 3: "Μικρασιατική Καταστροφή και Πρόσφυγες, Ιστορία Γ' Γυμνασίου, Διδακτική Αξιοποίηση της πλατφόρμας του Ψηφιακού Σχολείου"

Στο εκπαιδευτικό σενάριο "Μικρασιατική Καταστροφή και Πρόσφυγες Ιστορία Γ' Γυμνασίου, Διδακτική Αξιοποίηση της πλατφόρμας του Ψηφιακού Σχολείου" οι μαθητές/τριες εξερευνούν την ιστορία της Μικρασιατικής Καταστροφής, τον ξεριζωμό των προσφύγων από τις εστίες τους και την εγκατάστασή τους στην Ελλάδα. Οι μαθητές/τριες θα αναλύσουν ιστορικά γεγονότα, θα αναζητήσουν τεκμήρια σχετικά με τη Μικρασιατική Καταστροφή και θα συνεργαστούν για να δημιουργήσουν μια ψηφιακή παρουσίαση. Στη συνέχεια, θα αξιολογήσουν την ίδια την πλατφόρμα "Ψηφιακό Σχολείο".

Τα πλεονεκτήματα του σεναρίου:

- Παρέχει στους εκπαιδευτικούς ιδέες για αξιοποίηση του Ψηφιακού Σχολείου στην τάξη.
- Περιλαμβάνει δραστηριότητες που ενθαρρύνουν τους μαθητές/τριες να συνεργαστούν και να ανταλλάξουν απόψεις.
- Υπάρχει στενή σύνδεση με το πρόσφατο παρελθόν.

Τα μειονεκτήματα είναι:

- Λείπει η αξιοποίηση της τεχνητής νοημοσύνης (ΤΝ). Οι δραστηριότητες έχουν μεγάλη διάρκεια.
- Δυσκολία υλοποίησης στην παραδοσιακή τάξη. Η αποτελεσματική υλοποίηση του σεναρίου προϋποθέτει την ύπαρξη επαρκούς τεχνολογικού εξοπλισμού και πρόσβασης στο διαδίκτυο.
- Ο/η εκπαιδευτικός χρειάζεται να αφιερώσει χρόνο για να προετοιμάσει το μάθημα και να εξασφαλίσει ότι οι μαθητές/τριες έχουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες.
- Το σενάριο έχει μεγάλη διάρκεια (3 διδακτικές ώρες). Πιθανόν να χρειαστεί για την υλοποίηση του σεναρίου αναμόρφωση του σχολικού προγράμματος.
- Δεν υπάρχει σύνδεση με το σύγχρονο μεταναστευτικό και προσφυγικό ζήτημα.

Συγκριτική αξιολόγηση σεναρίων

Τα τρία σενάρια της πλατφόρμας "Αίσωπος" που επιλέχθηκαν καλύπτουν διαφορετικές περιόδους της ελληνικής ιστορίας και προσφέρουν ποικίλες διδακτικές προσεγγίσεις. Το 1ο σενάριο για την αποικιακή εξάπλωση αποτελεί μια καλή βάση που χρειάζεται κάποια αναμόρφωση για να γίνει πιο ελκυστικό και να αξιοποιήσει τις δυνατότητες της ΤΝ. Το 2ο σενάριο για την Εικονομαχία είναι πιο ολοκληρωμένο οπτικά και ακουστικά, αλλά και αυτό θα ωφεληθεί από την ενσωμάτωση ΤΝ. Το 3ο σενάριο για τη Μικρασιατική Καταστροφή είναι χρήσιμο για τους εκπαιδευτικούς, αλλά θα μπορούσε να εμπλουτιστεί με περισσότερο ιστορικό περιεχόμενο και δραστηριότητες για τους μαθητές/τριες, αξιοποιώντας πάντα και την ΤΝ. Και τα τρία σενάρια έχουν τη δυνατότητα να βελτιωθούν με την ενσωμάτωση περισσότερων ΤΠΕ και διαδραστικών στοιχείων. Το σενάριο για τη Μικρασιατική Καταστροφή φαίνεται να βασίζεται περισσότερο στις ΤΠΕ. Το θέμα του είναι πιο οικείο στους μαθητές/τριες λόγω της σύνδεσης με το πρόσφατο παρελθόν. Θα ακολουθήσει η συγκριτική αξιολόγηση των σεναρίων και θα δοθεί έμφαση στα πλεονεκτήματα και στους περιορισμούς τους. Τα τρία αναλυθέντα σενάρια ("Αναζητώ μια νέα πατρίδα", "Εικονομαχία" και "Μικρασιατική Καταστροφή") παρουσιάζουν ποικίλα πλεονεκτήματα, όπως:

- Χρήση ΤΠΕ: Ενσωματώνουν εργαλεία ΤΠΕ με δημιουργικό και ουσιαστικό τρόπο, προσφέροντας έτσι στους μαθητές/τριες ελκυστικές και διαδραστικές μαθησιακές εμπειρίες. Χρειάζεται όμως επικαιροποίηση των ΤΠΕ.

- Σαφή μαθησιακά αποτελέσματα: Διατυπώνουν σαφώς τα μαθησιακά αποτελέσματα, διευκολύνοντας τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές/τριες να εστιάσουν στους στόχους μάθησης.
- Δυνατότητες προσαρμογής: Προσφέρουν δυνατότητες προσαρμογής στις ανάγκες των μαθητών/τριών και στο επίπεδο κατανόησης, επιτρέποντας την εξατομίκευση της μαθησιακής εμπειρίας.
- Ενεργή συμμετοχή: Προωθούν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων, ενισχύοντας το ενδιαφέρον και την αφοσίωσή τους στη μάθηση.

Περιορισμοί: Παράλληλα με τα πλεονεκτήματά τους, τα σενάρια παρουσιάζουν και ορισμένους περιορισμούς, όπως:

- Έλλειψη δραστηριοτήτων Τεχνητής Νοημοσύνης: Η ενσωμάτωση δραστηριοτήτων Τεχνητής Νοημοσύνης θα μπορούσε να ενισχύσει την εξατομίκευση και την προσαρμοστικότητα της μάθησης.
- Περιορισμένη χρήση συνεργατικών δραστηριοτήτων: Η ενίσχυση των συνεργατικών δραστηριοτήτων θα μπορούσε να προωθήσει την κοινωνική μάθηση και την ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας.

Χρήση ΤΠΕ: Και τα τρία σενάρια ενσωματώνουν ΤΠΕ με διαφορετικούς τρόπους, ενισχύοντας τη μαθησιακή εμπειρία.

Μαθησιακά αποτελέσματα: Όλα τα σενάρια στοχεύουν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και κατανόησης ιστορικών γεγονότων.

Προσαρμοστικότητα: Τα σενάρια προσφέρουν δυνατότητες προσαρμογής σε διαφορετικά μαθησιακά επίπεδα.

Συμμετοχή: Ενθαρρύνεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών μέσω διαδραστικών δραστηριοτήτων.

Αξιολόγηση: Χρήση ποικίλων μεθόδων αξιολόγησης για την εκτίμηση της μάθησης.

Με βάση την ανάλυση των τριών σεναρίων, προκύπτει ο συγκριτικός πίνακας 1:

Πίνακας 1: *Συγκριτική Αξιολόγηση των τριών Εκπαιδευτικών Σεναρίων*

Κριτήριο	**Σενάριο 1: Αποικιακή Εξάπλωση**	**Σενάριο 2: Εικονομαχία**	**Σενάριο 3: Μικρασιατική Καταστροφή**
Θεματολογία	Αποικιακή εξάπλωση Ελλήνων (8ος - 6ος π.Χ. αιώνας)	Εικονομαχία (Βυζαντινή εποχή) (726-843 μ.Χ.)	Μικρασιατική Καταστροφή (20ός αιώνας)
Επίπεδο Μαθητών/ τριών	Γυμνάσιο	Λύκειο	Γ' Γυμνασίου
Στόχοι Μάθησης	Κατανόηση των αιτίων της αποικιακής εξάπλωσης, Γνώση των σημαντικότερων αποικιών, Ανάπτυξη κριτικής σκέψης για τις συνέπειες της αποικιακής εξάπλωσης.	Κατανόηση των αιτίων και των συνεπειών της Εικονομαχίας, Γνώση των βασικών γεγονότων και των πρωταγωνιστών, Αναγνώριση των διαφορετικών οπτικών γωνιών.	Κατανόηση των αιτίων και των συνεπειών της Μικρασιατικής Καταστροφής, Γνώση των βασικών γεγονότων και των πρωταγωνιστών, Ανάπτυξη ενσυναίσθησης για τους πρόσφυγες.
Μαθησιακά Αποτελέσματα	Σαφή και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα	Σαφή μαθησιακά αποτελέσματα	Σαφή και μετρήσιμα μαθησιακά αποτελέσματα
Χρήση ΤΠΕ	Πλούσια και ποικίλη χρήση ΤΠΕ (χάρτης, εικόνες, πηγές, βίντεο)	Καλή χρήση ΤΠΕ (χρονολόγιο, πινακοθήκη, κείμενα, ιστοσελίδες)	Χρήση πόρων του Ψηφιακού Σχολείου (κείμενα, εικόνες, χάρτες, προφορικές μαρτυρίες)
Προσαρμοστικότητα	Μέτρια δυνατότητα προσαρμοστικότητας	Αυξημένη δυνατότητα προσαρμοστικότητας	Μέτρια δυνατότητα προσαρμοστικότητας
Συμμετοχή	Ενεργή συμμετοχή μέσω διαδραστικών ασκήσεων, συγκριτικής ανάλυσης έργων τέχνης και συζήτησης.	Ενεργή συμμετοχή μέσω συγκριτικής ανάλυσης απόψεων, έρευνας και συζήτησης.	Ενεργή συμμετοχή μέσω συζήτησης, ανάλυσης προφορικών μαρτυριών και δημιουργίας ψηφιακής αφήγησης.
Αξιολόγηση	Διαφορετικές μορφές αξιολόγησης (γραπτές εργασίες, παρουσιάσεις, quizzes)	Διαφορετικές μορφές αξιολόγησης (γραπτές εργασίες, παρουσιάσεις)	Διαφορετικές μορφές αξιολόγησης
Επίπεδο δυσκολίας	Μέτριο	Μέτριο	Μέτριο
Χρόνος ολοκλήρωσης	Μέτριος	Μέτριος	Μέτριος

Κριτήριο	Σενάριο 1: Αποικιακή Εξάπλωση	Σενάριο 2: Εικονομαχία	Σενάριο 3: Μικρασιατική Καταστροφή
Συμβατότητα με το Πρόγραμμα Σπουδών	Υψηλή	Υψηλή	Υψηλή
Προσβασιμότητα	Μέτρια	Μέτρια	Μέτρια
Καινοτομία	Μερικώς πρωτότυπες μέθοδοι	Πρωτότυπες μέθοδοι	Πρωτότυπες μέθοδοι
Διαφοροποίηση	Δυνατότητες προσαρμογής	Δυνατότητες προσαρμογής	Δυνατότητες προσαρμογής
Συνεργασία	Ενθαρρύνεται	Ενθαρρύνεται	Ενθαρρύνεται
Σύνδεση με την πραγματικότητα	Ισχυρή	Μέτρια	Μέτρια
Διαπολιτισμικότητα	Προωθείται	Προωθείται	Προωθείται
Χρήση ΤΠΕ	Σκόπιμη ενσωμάτωση	Σκόπιμη Ενσωμάτωση	Σκόπιμη ενσωμάτωση

Παρατηρήσεις-σχόλια πίνακα 1:

Θέμα: Το "Αναζητώ μια νέα πατρίδα" εστιάζει στην αρχαία ελληνική ιστορία, ενώ τα "Εικονομαχία" και "Μικρασιατική Καταστροφή" εστιάζουν σε πιο συγκεκριμένες και ιστορικά φορτισμένες περιόδους.

Επίπεδο Μαθητών/τριών: Και τα τρία σενάρια είναι κατάλληλα για μαθητές/τριες Γυμνασίου και Λυκείου, με το "Μικρασιατική Καταστροφή" να απευθύνεται ίσως περισσότερο σε μαθητές/τριες Γ' Γυμνασίου.

ΤΠΕ: Και τα τρία σενάρια αξιοποιούν ψηφιακά μέσα και εργαλεία.

Μαθησιακά Αποτελέσματα: Και τα τρία σενάρια προωθούν κριτική σκέψη, ομαδοσυνεργασία και ενεργή μάθηση. Το "Μικρασιατική Καταστροφή" δίνει έμφαση στην αξιολόγηση, ενώ το "Εικονομαχία" στην ανάλυση πηγών.

Εστίαση: Το "Αναζητώ μια νέα πατρίδα" εστιάζει στην αποικιακή δραστηριότητα, το "Εικονομαχία" σε μια θρησκευτική και πολιτική κρίση, και το "Μικρασιατική Καταστροφή" σε ένα ιστορικό γεγονός με σημαντικές κοινωνικές επιπτώσεις.

Δραστηριότητες: Και τα τρία σενάρια περιλαμβάνουν ποικιλία δραστηριοτήτων, όπως ομαδοσυνεργασία, διαδραστικές ασκήσεις, κριτική σκέψη και δημιουργία ψηφιακού περιεχομένου.

Αξιολογητικά Εργαλεία: Και τα τρία σενάρια προτείνουν αξιολογητικά εργαλεία, όπως φύλλα εργασίας, παρουσιάσεις και αξιολόγηση ομαδοσυνεργασίας.

Συμβατότητα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα: Και τα τρία σενάρια έχουν συνάφεια με το μάθημα της Ιστορίας. Το "Εικονομαχία" θα μπορούσε να υλοποιηθεί και στο μάθημα των Θρησκευτικών.

Προσβασιμότητα: Και τα τρία σενάρια θεωρητικά μπορούν να είναι διαθέσιμα online, διευκολύνοντας την πρόσβαση των εκπαιδευτικών. Δεν υπάρχει δυνατότητα χρήσης τους από μαθητές/τριες ΑμεΑ

Πολυμεσικό υλικό: Και τα τρία σενάρια αξιοποιούν πλούσιο πολυμεσικό υλικό, όπως κείμενα, εικόνες και βίντεο.

Διαπολιτισμικότητα: Το "Αναζητώ μια νέα πατρίδα" ενθαρρύνει την κατανόηση της ταυτότητας των αποίκων. Υπάρχει συσχέτιση με τη σύγχρονη μετανάστευση. Το "Εικονομαχία" προωθεί την κατανόηση διαφορετικών απόψεων για την Εικονομαχία. Το "Μικρασιατική Καταστροφή" εστιάζει στις επιπτώσεις του πολέμου.

Ηθική Σκέψη: Και τα τρία σενάρια ενθαρρύνουν την ηθική σκέψη. Το "Αναζητώ μια νέα πατρίδα" προτρέπει τη συζήτηση για τα αίτια και τις συνέπειες του αποικισμού. Το "Εικονομαχία" εξετάζει την ελευθερία έκφρασης και τα όρια της θρησκευτικής πίστης. Το "Μικρασιατική Καταστροφή" αναλύει τις συνέπειες του πολέμου και την τύχη των προσφύγων.

Προτάσεις για Βελτίωση και Εμπλουτισμό των σεναρίων με ΤΠΕ

Η συγκριτική ανάλυση των τριών σεναρίων ανέδειξε τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματά τους. Με την εφαρμογή των προτεινόμενων δραστηριοτήτων ΤΝ και των επιπλέον δραστηριοτήτων, τα σενάρια μπορούν να γίνουν πιο ελκυστικά, διαδραστικά και αποτελεσματικά για τη διδασκαλία της ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και να προσφέρουν στους μαθητές/τριες μια ελκυστική και διαδραστική εμπειρία μάθησης της ιστορίας. Προτείνεται ο σχεδιασμός και η υλοποίηση των εξής δραστηριοτήτων Τεχνητής Νοημοσύνης στα τρία εκπαιδευτικά σενάρια που αναλύθηκαν:

Σενάριο 1: Ενσωμάτωση ενός chatbot που αναλαμβάνει τον ρόλο ενός αρχαίου Έλληνα άποικου και απαντά σε ερωτήσεις των μαθητών/τριών για τη ζωή στις αποικίες.

Δημιουργία χρονογραμμής της αρχαϊκής αποικιακής εξάπλωσης.

Ενσωμάτωση ενός εργαλείου ΤΝ που θα αναλύει αρχαιολογικά ευρήματα από διάφορες αποικίες που θα βοηθά τους μαθητές/τριες να εξάγουν συμπεράσματα για τον τρόπο ζωής των αποίκων.

Σενάριο 2: Ενσωμάτωση ενός εργαλείου ΤΝ που θα αναλύει εικόνες από βυζαντινές εκκλησίες και θα βοηθά τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις διαφορές στη Βυζαντινή τέχνη πριν και μετά την Εικονομαχία.

Χρήση VR για να μεταφέρει τους μαθητές/τριες σε μια βυζαντινή εκκλησία και να τους επιτρέψει να αλληλεπιδράσουν με εικόνες και κείμενα της εποχής.

Δημιουργία ψηφιακού λεξικού με τους βασικούς όρους και τις έννοιες που σχετίζονται με την Εικονομαχία: Η AI μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές/τριες να ορίσουν τους όρους, να προσθέσουν εικόνες και παραδείγματα και να συνδέσουν τους όρους με ιστορικές πηγές.

Ανάλυση κοινωνικών δικτύων: Η AI μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την ανάλυση συζητήσεων στα κοινωνικά δίκτυα σχετικά με την Εικονομαχία. Αυτό θα βοηθήσει τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν τις σύγχρονες απόψεις για την Εικονομαχία και να συγκρίνουν αυτές τις απόψεις με τις ιστορικές ερμηνείες.

Σενάριο 3: Δημιουργία εικονικής πραγματικότητας που επιτρέπει στους μαθητές/τριες να περιηγηθούν σε έναν προσφυγικό συνοικισμό και να ακούσουν προφορικές μαρτυρίες.

Συνέντευξη με το εικονικό πρόσωπο (avatar) ενός πρόσφυγα που αφηγείται την ιστορία του και απαντά σε ερωτήσεις των μαθητών/τριών.

Ανάλυση δεδομένων προσφύγων με τεχνητή νοημοσύνη για να εντοπίσουν το φύλο, τον τόπο καταγωγής και εγκατάστασης, τα επαγγέλματα και να δημιουργήσουν οπτικοποιήσεις. Δημιουργία ψηφιακού χρονολογίου: Οι μαθητές/τριες μπορούν να δημιουργήσουν ένα ψηφιακό χρονολόγιο με τα σημαντικότερα γεγονότα που οδήγησαν στη Μικρασιατική Καταστροφή και τις συνέπειές της. Η AI μπορεί να τους βοηθήσει να οργανώσουν τα γεγονότα χρονολογικά, να προσθέσουν εικόνες και βίντεο και να συνδέσουν τα γεγονότα με ιστορικές πηγές.

Προσομοίωση συνέντευξης: Η AI μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τη δημιουργία ενός εικονικού δημοσιογράφου που θα πάρει συνέντευξη από τον ψηφιακό χαρακτήρα ενός Μικρασιάτη πρόσφυγα.

Στον πίνακα 2 προτείνονται δραστηριότητες της Τεχνητής Νοημοσύνης στα τρία σενάρια:

Πίνακας 2: *Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης στα Τρία Εκπαιδευτικά Σενάρια Ιστορίας*

Σενάριο	Εφαρμογές Τεχνητής Νοημοσύνης (Προτεινόμενες)	Συμβολή στην εκπαιδευτική διαδικασία
1. Αναζητώντας μια νέα πατρίδα (Αποικιακή Εξάπλωση)	Εικονική περιήγηση σε μια αποικία (VR/AR), Δημιουργία ψηφιακής αφήγησης με εργαλεία ΤΝ, Δημιουργία ψηφιακού μουσείου, Ανάλυση συναισθημάτων (sentiment analysis) από πηγές για τους αποίκους.	Βιωματική εμπειρία, κατανόηση συνθηκών διαβίωσης, έρευνα, σύνθεση, παρουσίαση ιστοριών, ανάπτυξη δεξιοτήτων, κατανόηση συναισθημάτων αποίκων.
2. Μικρασιατική Καταστροφή και Πρόσφυγες	Διαδραστικός χάρτης προσφυγικών κυμάτων (με δεδομένα ΤΝ), Συζήτηση με ψηφιακό ιστορικό/chatbot (που απαντά βάσει πηγών), Δημιουργία ψηφιακού χρονολογίου (timeline) με ΤΝ, Προσομοίωση συνέντευξης με πρόσφυγα.	Κατανόηση μεγέθους και έκτασης προσφυγικής κρίσης, κριτική σκέψη, διατύπωση ερωτήσεων για το παρελθόν, οργάνωση γεγονότων, ενσυναίσθηση και μάθηση για εμπειρίες προσφύγων.
3. Εικονομαχία: Τα αίτια, η αφορμή και οι συνέπειες	Ανάλυση ιστορικών πηγών (AI-powered text analysis), Προσομοίωση δικαστηρίου ή συνεδρίου (με ρόλους που υποστηρίζονται από ΤΝ), Δημιουργία ψηφιακού λεξικού όρων, Ανάλυση κοινωνικών δικτύων (π.χ. πώς διαδιδόταν η πληροφορία τότε).	Κατανόηση διαφορετικών απόψεων (υποστηρικτών/αντιπάλων), κριτική σκέψη, επιχειρηματολογία, ορισμός όρων, κατανόηση σύγχρονων (analogous) φαινομένων.

Επίλογος-Συμπεράσματα

Η παρούσα εισήγηση διερεύνησε τον ρόλο των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) στον σχεδιασμό και στην αξιολόγηση καινοτόμων και αποτελεσματικών εκπαιδευτικών σεναρίων για την διδασκαλία της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Η Πλατφόρμα "Αίσωπος" - Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για την εύρεση, προσαρμογή και αξιοποίηση υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικών σεναρίων με χρήση ΤΠΕ. Είναι απαραίτητη, όμως, η επικαιροποίηση των υπαρχόντων σεναρίων, η ενσωμάτωση σε αυτά νέων δραστηριοτήτων ΤΠΕ και η υποβολή νέων σεναρίων. Επιπλέον, χρειάζεται να βελτιωθεί η προσαρμοστικότητα των σεναρίων της πλατφόρμας Αίσωπος σε διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα και να υπάρχει η δυνατότητα προσβασιμότητας μαθητών/τριών ΑμεΑ ή/και με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αξιοποιηθούν από εκπαιδευτικούς, συγγραφείς επιμορφωτικού υλικού, επιμορφωτές, σχεδιαστές εκπαιδευτικών προγραμμάτων και φορείς χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής για την βελτίωση της διδασκαλίας της Ιστορίας. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της μελέτης μπορούν να ληφθούν υπόψη από τους δημιουργούς εκπαιδευτικών σεναρίων για τη δημιουργία πιο αποτελεσματικών και ελκυστικών εργαλείων διδασκαλίας. Επιπλέον, μπορούν να χρησιμοποιηθούν στο πλαίσιο της επιμόρφωσης εκπαιδευτικών σχετικά με την ένταξη ΤΠΕ στη διδασκαλία της Ιστορίας. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αξιοποιήσουν τις προτάσεις βελτίωσης των σεναρίων και τις εφαρμόσουν αυτούσιες ή αναπροσαρμοσμένες στα μαθήματα ιστορίας ΔΕ.

Παρά τα οφέλη των ΤΠΕ, είναι σημαντικό να διερευνηθούν σε μελλοντική έρευνα οι πιθανές αρνητικές επιπτώσεις της υπερβολικής χρήσης τους στην τάξη. Οι ΤΠΕ εξελίσσονται συνεχώς, δημιουργώντας νέες δυνατότητες για την διδασκαλία. Είναι εξίσου σημαντική η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των δημιουργών σεναρίων. Οι εκπαιδευτικοί, με την εμπειρία τους στην τάξη, έχουν τη δυνατότητα να παρέχουν πολύτιμες πληροφορίες για τη βελτίωση των σεναρίων, ενώ οι σχεδιαστές μπορούν να αναπτύξουν εργαλεία που ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές ανάγκες. Συνεπώς, η δημιουργία μιας διαδικτυακής κοινότητας χρηστών των σεναρίων Αίσωπος θα μπορούσε να ενθαρρύνει την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την παροχή αμοιβαίας υποστήριξης και ανατροφοδότησης μεταξύ των δημιουργών των εκπαιδευτικών σεναρίων, των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών. Θα μπορούσε επίσης να υπάρχει η δυνατότητα αναδημοσίευσης, βαθμολόγησης και σχολιασμού των εκπαιδευτικών σεναρίων σε κοινωνικά δίκτυα.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εξετάσουν την αξιοποίηση εικονικής πραγματικότητας, επαυξημένης πραγματικότητας και δραστηριοτήτων τεχνητής νοημοσύνης στον σχεδιασμό ακόμα πιο διαδραστικών και ελκυστικών εκπαιδευτικών σεναρίων για την Ιστορία. Επιπλέον, χρήσιμη θα ήταν η μελέτη του τρόπου με τον οποίο η Τεχνητή Νοημοσύνη μπορεί να ενισχύσει τη συνεργατική μάθηση και την ομαδική εργασία στη διδασκαλία της ιστορίας στη ΔΕ.

Συμπερασματικά, η αξιοποίηση των προτάσεων βελτίωσης των επιλεγμένων εκπαιδευτικών σεναρίων, μπορεί να συμβάλει στην αναβάθμιση της διδασκαλίας της Ιστορίας και στην ενίσχυση της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών/τριών. Η συνεχής έρευνα, η συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και σχεδιαστών, καθώς και η ενσωμάτω-

ση νέων τεχνολογιών, μπορούν να καταστήσουν τη διδασκαλία της Ιστορίας μια διαδραστική, ελκυστική και ουσιαστική εμπειρία για όλους τους μαθητές/τριες. Η ένταξη της ΤΝ στην εκπαίδευση, με τρόπο παιδαγωγικά και ηθικά ορθό, ανοίγει νέους δρόμους για ουσιαστική μάθηση και ενεργή συμμετοχή των μαθητών/τριών.

Βιβλιογραφία – Δικτυογραφία

ΑΙΣΩΠΟΣ: Πλατφόρμα Ψηφιακών Διδακτικών Σεναρίων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. https://aesop.iep.edu.gr/

Αργυρόπουλος, Ν. (2015). *Αναζητώ μια νέα πατρίδα. Αποικιακή εξάπλωση των Ελλήνων 8ος - 6ος π.Χ. αιώνας*. Πλατφόρμα «Αίσωπος» - Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια. Ανακτήθηκε από https://aesop.iep.edu.gr/node/7808

Βακαλούδη, Α. Δ., & Δαγδιλέλης, Β. (2014). Η διαφοροποίηση στη διδασκαλία της Ιστορίας με την αξιοποίηση διαδραστικών εκπαιδευτικών λογισμικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 7*(1-2), 59-75.

Βοσνιάδου, Σ. & Ρήγα, Α. (2010). Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικών σεναρίων με βάση τις ΤΠΕ. Στο *Πρακτικά του 8ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας* (σσ. 321-328). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Ευκλείδου, Κ. (2015). *Εικονομαχία: Τα αίτια, η αφορμή και οι συνέπειες*. Πλατφόρμα «Αίσωπος» - Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια. Ανακτήθηκε από https://aesop.iep.edu.gr/node/17937

Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία*. Κλειδάριθμος.

ΙΕΠ. (2015). *Οδηγός για τον εκπαιδευτικό, «Εργαλεία Σύγχρονης Προσέγγισης της Διαφοροποιημένης Παιδαγωγικής»*. http://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Special_Education/2020/Odigos_diaf_Gymnasio.pdf

Κουτρομάνος, Γ. (2021). Επαυξημένη Πραγματικότητα και Σχολικά Εγχειρίδια: Μία ενναλακτική πρόταση διδασκαλίας σε σύγχρονες και ασύγχρονες ψηφιακές τάξεις. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο «Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες» 3-5 Ιουλίου 2020,* 70-83. http://dx.doi.org/10.12681/online-edu.3212

Ρεπούση, Μ., Μακαρατζής, Γ., & Μαυρομμάτη, Μ. (2023). *Ψηφιακότητα και ιστορική εκπαίδευση. Η αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών στην ιστορική εκπαίδευση* [Προπτυχιακό εγχειρίδιο]. Κάλλιπος, Ανοικτές Ακαδημαϊκές Εκδόσεις. https://dx.doi.org/10.57713/kallipos-335

Φλουρή, Μ. (2015). *Μικρασιατική Καταστροφή και Πρόσφυγες, Ιστορία Γ' Γυμνασίου Διδακτική Αξιοποίηση της πλατφόρμας του Ψηφιακού Σχολείου.* Πλατφόρμα «Αίσωπος» - Ψηφιακά Διδακτικά Σενάρια. https://aesop.iep.edu.gr/node/14673,

Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The Big Six Historical Thinking Concepts.*

Φωτόδεντρο: Εκπαιδευτικά Σενάρια (Φωτόδεντρο Learning Scenarios ή Φωτόδεντρο LS). https://photodentro.edu.gr/ls/

Zimmerman, M. (2018). *Teaching AI: Exploring New Frontiers for Learning.* International Society for Technology in Education.

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

Καλυψώ Μιχαλακάκη
Δρ. Σύμβουλος Εκπαίδευσης Δ.Π.Ε. Γ΄ Αθήνας
kmichal@primedu.uoa.gr

Βασιλική Τσακάλου
Υποδιευθύντρια 8ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αγίας Βαρβάρας
batsakalou@yahoo.gr

Ιωάννης Κυριακάκης
MSc., Εκπαιδευτικός 1ου Δημοτικού Σχολείου Αγίας Βαρβάρας
kyriakg2@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή αποσκοπεί στη διδακτική της τοπικής Ιστορίας και στη γνωριμία των μαθητών- μαθητριών με τα ιστορικά κτίρια της περιοχής όπου κατοικούν ώστε να έρθουν σε επαφή με ένα «κομμάτι» της ιστορίας που συνδέεται με τον τόπο τους, την Αγία Βαρβάρα Αττικής. Ο θεματικός άξονας είναι η διδασκαλία της Ιστορίας στην Εκπαίδευση. Ο σκοπός της έρευνας είναι οι μαθητές να γνωρίσουν το Νοσοκομείο του τόπου τους μέσα από την ιστορία του. Μέσα από μεθόδους με βιωματικές δραστηριότητες, συνεντεύξεις, με ερωτήματα, διάβασμα βιβλίων και διαδικτυακού υλικού, και καταγραφής, οι μαθητές κατάφεραν να ερευνήσουν την ιστορία του Νοσοκομείου Αγίας Βαρβάρας. Μέσα από την έρευνα αναδείχθηκε το Λεπροκομείο, ο Ναός Αγίων Αναργύρων και η Σπιναλόγκα. Πρόκειται για παράδειγμα της εκπαιδευτικής πράξης με σχολεία της Αγίας Βαρβάρας με την επιστημονική Επιμέλεια της Συμβούλου Εκπ/σης Καλυψώς Μιχαλακάκη, κατόπιν σχετικών επιμορφώσεων.

Λέξεις-κλειδιά: Νόσος Χάνσεν, Σπιναλόγκα, Λεπροκομείο, Νοσοκομείο Αγίας Βαρβάρας, Κάνθαρος, Άγιοι Ανάργυροι, Δήμαρχος Αγίας Βαρβάρας.

Abstract

This paper aims at teaching local history and familiarizing students with the historical buildings of the area in which they live, so that they come into contact with a "piece" of history connected to their own place, Agia Varvara in Attica. The thematic axis is the teaching of History in Education. The research purpose is for students to become acquainted with the hospital of their area through its history. Through methods that included experiential activities, interviews, inquiry-based questions, reading books and online material, and documentation, students investigated the history of the Agia Varvara Hospital. Within the research the role of the Leprosarium, the Church of Saints Anargyroi, and Spinalonga were also highlighted. This work constitutes an example of educational practice carried out in schools of Agia Varvara, under the scientific supervision of the Education Consultant Kalypso Michalakaki, following relevant training seminars.

Keywords: Hansen's disease, Spinalonga, Leprosarium, Agia Varvara Hospital, Kantharos, Saints Anargyroi, Mayor of Agia Varvara.

Εισαγωγή

Η εισήγησή μας αυτή με το συγκεκριμένο διδακτικό παράδειγμα της τοπικής ιστορίας, επιδιώκει να φωτίσει πτυχές της τοπικής και της γενικής ιστορίας καθώς και να αναδείξει ένα διδακτικό παράδειγμα της τοπικής ιστορίας όπως εφαρμόστηκε στην διδακτική πράξη. Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση μπορεί να ενταχθεί στα εργαστήρια δεξιοτήτων,(ΦΕΚ,3567,4-8-2021, τευχ.2ο), στη θεματική ενότητα: «Φροντίζω το περιβάλλον», στον άξονα «Παγκόσμια και τοπική πολιτιστική κληρονομιά» καθώς και στο πρόγραμμα σπουδών του ενεργού πολίτη στον στόχο βιώσιμης ανάπτυξης 11: «Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες».(ΦΕΚ 6040/1-11-2024, τευχ.2ο).

Η σπουδαιότητα της διδακτικής της Ιστορίας στη χώρα μας φαίνεται και από τα επιστημονικά συγγράμματα που κυκλοφορούν. Αντιπροσωπευτικά, αναφέρονται τα έργα των Κάβουρα (2011) σχετικά με τη διδακτική της ιστορίας, του Κόκκινου (1998, 2006) με τίτλους *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας*, καθώς και της Λαζαράκου (2011) για την αξιολόγηση στο μάθημα της ιστορίας. Επιπλέον, έργα όπως το *Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση* των Κάβουρα, Αποστολίδου, Κόκκινου, Κουλούρη κ.ά. (2024) καταδεικνύουν τη συνεχή ενασχόληση με τη θεματική της ιστορικής εκπαίδευσης.

Η δική μας εισήγηση άπτεται της έρευνας που στηρίχτηκε στην καθημερινή σχολική πράξη και βασίστηκε στο πειραματικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Λεοντσίνης et al., 1999). Αξιοποιήθηκε στις προφορικές μας μαρτυρίες το βιβλίο του Χ. Μπαμπούνη σχετικά με την ιστορική αφήγηση και πηγές (Μπαμπούνης, 2013), το βιβλίο *Φωνές από το παρελθόν* (Thompson, 2009), καθώς και το βιβλίο *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας* (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001). Η συγκεκριμένη έρευνά μας προήλθε από επιμόρφωση της Συμβούλου εκπαίδευσης, Καλυψώς Μιχαλακάκη και εφαρμογής παραδειγμάτων της διδακτικής της τοπικής ιστορίας στην εκπαιδευτική πράξη με τους εκπαιδευτικούς κ.Βασιλική Τσακάλου και Ιωάννη Κυριακάκη, στις τάξεις τους με τους μαθητές τους. Η εισήγησή μας που στοχεύει στην ανάδειξη της εφαρμογής της διδακτικής της τοπικής ιστορίας, εστιάζεται στην Αγία Βαρβάρα που εδρεύουν τα σχολεία όπου έλαβε χώρα η εκπαιδευτική πράξη. Η εμπλοκή των μαθητών, του κοινωνικού περίγυρου, του Νοσοκομείου του Δήμου και του Δημάρχου της Αγίας Βαρβάρας , της σχολικής κοινότητας, η καταγραφή από τους εκπαιδευτικούς φιλοδοξεί να αναδείξει την ιστορία της ίδρυσης του Νοσοκομείου ξεκινώντας από τη νόσο του Χάνσεν, αγγίζοντας τις κοινωνικές της επιπτώσεις. Οι δάσκαλοι καθοδηγητές καθώς και η Σύμβουλος Εκπαίδευσης και οι μαθητές ερευνητές συνέθεσαν την παρούσα εργασία μέσα από την εκπαιδευτική πράξη, επισκέψεις, συνεντεύξεις, μελέτες και έρευνες γύρω από τα συναφή θέματα και συρραφή των στοιχείων από εμάς τους εισηγητές. Η έρευνά μας ακολούθησε τα στάδια που αναφέρονται παρακάτω.

Ανάπτυξη Παραδείγματος

Παρακάτω παρατίθεται το σχέδιο εργασίας το οποίο εκτελέστηκε σύμφωνα με σχέδια διδασκαλίας τα οποία αναγράφονται σε βιβλιογραφικές αναφορές αναφορικά με τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας.

Περιβάλλον εκκίνησης του σχεδίου

Το σχέδιο ξεκίνησε με στόχο να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με ένα κομμάτι της ιστορίας που συνδέεται με τον τόπο τους, την Αγία Βαρβάρα (Λεοντσίνης, Ασδεράκη, Κότσιρα, Μανωλτζάς & Μπαμπούνης, 1999).

- Σκοπός του σχεδίου είναι οι μαθητές να γνωρίσουν την τοπική ιστορία της Αγίας Βαρβάρας και να κατανοήσουν τη σύνδεσή της με τη νόσο του Χάνσεν.
- Στόχος είναι οι μαθητές να:
    - κατανοήσουν πώς συνδέεται ο χώρος του νοσοκομείου της περιοχής τους με τη νόσο του Χάνσεν και τη Σπιναλόγκα
    - ευαισθητοποιηθούν σε θέματα κοινωνικού αποκλεισμού
    - κατανοήσουν τον τρόπο καταγραφής πληροφοριών
    - κατανοήσουν τον τρόπο αναζήτησης ιστορικών πηγών
    - μάθουν να λειτουργούν ομαδοσυνεργατικά
    - εξοικειωθούν με τις έννοιες του κοινωνικού αποκλεισμού και της φιλανθρωπίας.

Σύντομη περιγραφή του παραδείγματος

Οι μαθητές διερευνούν τον ρόλο του Νοσοκομείου Αγίας Βαρβάρας, την ίδρυσή του και τις κοινωνικές ανάγκες που οδήγησαν στη δημιουργία του. Αναλαμβάνουν ρόλους πολιτών με σκοπό να γνωρίσουν την ιστορία του νοσοκομείου και του περιβάλλοντος χώρου.

Το διδακτικό παράδειγμα υλοποιήθηκε το σχολικό έτος 2023–2024 από εκπαιδευτικούς του 8ου Δημοτικού Σχολείου Αγίας Βαρβάρας και το σχολικό έτος 2024–2025 από τους ίδιους εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με το 1ο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Βαρβάρας.

Μέσα από την παρατήρηση, την έρευνα, τη δημιουργία, την παρέμβαση και τη διάχυση, οι μαθητές επιδιώκουν να εμβαθύνουν στην ιστορική μνήμη, την τοπική ταυτότητα και την ενεργό πολιτειότητα, εντάσσοντας παράλληλα τη δράση στα εργαστήρια δεξιοτήτων.

Προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο της τοπικής ιστορίας στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας (Λεοντσίνης & Ρεπούση, 2001), οι μαθητές:

- συλλέγουν και καταγράφουν ιστορικά στοιχεία που αφορούν το Νοσοκομείο και τον Ναό των Αγίων Αναργύρων,
- διερευνούν τον ιστορικό ρόλο του Νοσοκομείου στην κοινωνική, οικονομική, πολιτιστική και υγειονομική ζωή της Αγίας Βαρβάρας,
- συνδέουν το παρελθόν με τη σύγχρονη ταυτότητα και λειτουργία του Νοσοκομείου,
- διαμορφώνουν και καταθέτουν προτάσεις αναβάθμισης προς τον Δήμο και αρμόδιους φορείς.

Μέθοδοι Διερεύνησης

Οι μέθοδοι διερεύνησης του σχεδίου βασίζονται στις κατευθύνσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ, χ.χ.) και περιλαμβάνουν:

- Καταγραφή πληροφοριών μέσα από βιβλία
- Οργανωμένες επισκέψεις στο Νοσοκομείο Αγίας Βαρβάρας, Ναό των Αγίων Αναργύρων και στο Δημαρχείο και επιτόπια έρευνα.
- Συνέντευξη με πρόσωπα που σχετίζονται με το θέμα που μελετήσαμε.
- Προφορική μαρτυρία.
- Αφήγηση
- Παρουσίαση εργασίας στο σχολείο
- Σύνθεση πληροφοριών από μελέτη βιβλιογραφίας εκπαιδευτικών και μαθητών, συνεντεύξεων και αφηγήσεων
- Χωρισμός σε ομάδες
- Η ομάδα ιστορικών-λαογράφων αναζητά πληροφορίες,
- Η ομάδα παρατηρητών προετοιμάζει φύλο παρατήρησης,
- Η ομάδα δημοσιογράφων διαμορφώνει ερωτήσεις και κάνει συνεντεύξεις
- Η ομάδα δημιουργών διερευνά στο διαδίκτυο
- Η ομάδα παρατηρητών συμπληρώνει φύλλο παρατήρησης και καταγράφει.
- Γίνονται τακτικές συζητήσεις στην τάξη για την πορεία της εργασίας κάθε τάξης.

- Προετοιμασία. Οι μαθητές προετοιμάζουν το υλικό τους και συζητούν μεταξύ τους
- Υλοποίηση. Οι μαθητές παρουσιάζουν τις προτάσεις τους στο σχολείο
- Επικοινωνία-διάχυση. Οι μαθητές παρουσίασαν και στο σχολείο και στο Δήμαρχο τι ανακάλυψαν και συζήτησαν μαζί του και τον ρώτησαν περαιτέρω για το Νοσοκομείο της πόλης και τη νόσο Χάνσεν.

Κάθε ομάδα παρουσιάζει στην τάξη ή στον διάδρομο του σχολείου, σκέψεις, δημιουργίες και λέξεις-κλειδιά που αναδείχθηκαν. Ο τοίχος αποτυπώνει σκέψεις, συναισθήματα, και θέματα που τους προβλημάτισαν.

Στάδια ολοκλήρωσης της έρευνας

Η υλοποίηση της εργασίας αναπτύχθηκε σε διακριτά στάδια, τα οποία συνδυάζουν τη βιωματική μάθηση, την επιτόπια έρευνα, την προφορική ιστορία και την αξιοποίηση πολυμεσικού υλικού.

Αφόρμηση

Παρουσίαση της νόσου του Χάνσεν και διερεύνηση της σύνδεσής της με τη σύγχρονη εμπειρία της πανδημίας COVID-19, με στόχο τη δημιουργία γέφυρας ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν.

Επιτόπια έρευνα – Προφορική ιστορία

- Επίσκεψη στον Ιερό Ναό των Αγίων Αναργύρων, που βρίσκεται στον χώρο του Νοσοκομείου Αγίας Βαρβάρας.
- Συνέντευξη με τον ιερέα του ναού.
- Επιτόπια έρευνα από τους μαθητές και καταγραφή προφορικής μαρτυρίας, σύμφωνα με τις αρχές της προφορικής ιστορίας (Μπαμπούνης, 2013).

Αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού

Παρακολούθηση αποσπάσματος (τρέιλερ) από την τηλεοπτική σειρά *Το Νησί*, με στόχο την κατανόηση των κοινωνικών και ψυχολογικών διαστάσεων της νόσου της λέπρας.

Έρευνα σε βιβλιοθήκη και ψηφιακό περιβάλλον

- Επίσκεψη στη βιβλιοθήκη του Δήμου για την αναζήτηση έντυπου υλικού σχετικού με το θέμα.
- Επίσκεψη στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου για αναζήτηση πληροφοριών από το διαδίκτυο.

Συνεργασία με ειδικούς

Συζήτηση με δερματολόγο σχετικά με τα συμπτώματα, την εξέλιξη και την αντιμετώπιση της νόσου του Χάνσεν.

Συνεντεύξεις θεσμικών φορέων

- Συνέντευξη με τη διοικήτρια του Νοσοκομείου Αγίας Βαρβάρας,
- τον ιερέα των Αγίων Αναργύρων,
- τον Δήμαρχο Αγίας Βαρβάρας, κ. Λάμπρο Μίχο.

Οι μαθητές υπέβαλαν ερωτήσεις, κατέγραψαν τις αφηγήσεις και επεξεργάστηκαν το υλικό (Μπαμπούνης, 2013).

Επεξεργασία και παρουσίαση δεδομένων

- Συγκέντρωση και οργάνωση πληροφοριών.
- Κατασκευή εκπαιδευτικού υλικού και προετοιμασία παρουσίασης από τους μαθητές.
- Παρουσίαση του υλικού στον χώρο του σχολείου.

Ιστορικό πλαίσιο της νόσου

Δεδομένου ότι η ίδρυση του Νοσοκομείου Αγίας Βαρβάρας συνδέεται με τη νόσο της λέπρας, οι μαθητές καθοδηγήθηκαν στη γνωριμία με το ιστορικό της πλαίσιο. Η προσέγγιση ξεκινά από το 1873, έτος κατά το οποίο ο Χάνσεν ανακάλυψε τον αιτιολογικό παράγοντα της νόσου. Παράλληλα, παρουσιάστηκε το ιστορικό πλαίσιο της περιόδου στην Ελλάδα, με αναφορά στην Κρητική Επανάσταση (1866–1869) και στις πολιτικές εξελίξεις της εποχής που στην Ελλάδα την κυβέρνηση Βούλγαρη-Δεληγιώργη, τη διαδέχεται η κυβέρνηση Κουμουνδούρου, με Υπουργό Εξωτερικών τον Χαρίλαο Τρικούπη, βασισμένο στη σχετική ιστοριογραφία (Βακαλόπουλος, 1998).

Οπτικοποίηση της γνώσης

Ορισμός και περιγραφή της νόσου μέσα από βίντεο και παρουσιάσεις με έμφαση στην απομόνωση των ασθενών

Ιστορική προσέγγιση

Τα πρώτα λεπροκομεία στην Ελλάδα λειτούργησαν σε διάφορες περιοχές της χώρας, όπως «στη Σπιναλόγκα, τη Χίο, τη Σάμο, τη Θεσσαλονίκη, την Ύδρα, τη Λέρο, την Αγία Βαρβάρα Αθηνών, την Κω, την Κέρκυρα, τα Λουβιάρικα Σαντορίνης, την Πάτμο, την Κάλυμνο, τη Νίσυρο, την Τήλο, τη Ρόδο, τη Σύμη, το Ηράκλειο, τα Χανιά, τη Μονεμβασιά, τη Ζάκυνθο, τα Κύθηρα, τις Νήσους Αγίου Γεωργίου στον Πειραιά, τη Σύρο, το Άγιο Όρος, τη Μήλο, την Κεφαλλονιά και τη Λευκάδα» Μανιατόπουλος (2022, σ. 22).

Εικόνα 1. *Τα 27 λεπροκομεία της Ελλάδος. Προσαρμοσμένο από Μανιατόπουλος, Χ. Π. (2022). Τα 27 λεπροκομεία της Ελλάδος (Αρ. 103). Ελληνική Ιστορία. https://www.openbook.gr/ta-27-leprokomeia-tis-ellados/*

Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε σύνδεση της Σπιναλόγκας με τη νόσο του Χάνσεν, δίνοντας έμφαση στην κοινωνική διάσταση της απομόνωσης των ασθενών. Κεντρικό πρόσωπο που ανέτρεψε τη μοιρολατρική αποδοχή της κατάστασης των λεπρών υπήρξε ο Επαμεινώνδας Ρεμουνδάκης. Ο Ρεμουνδάκης, ένας από τους ελάχιστους μορφωμένους κατοίκους του νησιού, δεν αποδέχθηκε παθητικά τις συνθήκες ζωής που επικρατούσαν. Αντιθέτως, ανέλαβε ενεργό ρόλο στην οργάνωση της κοινότητας, προωθώντας πρωτοβουλίες για τη βελτίωση των συνθηκών υγιεινής, στέγασης και περίθαλψης. Παράλληλα, άσκησε συστηματική πίεση προς την πολιτεία, διεκδικώντας από τις αρμόδιες αρχές την παροχή καλύτερης ιατρικής φροντίδας και τη διασφάλιση της αξιοπρέπειας των ασθενών. Η δράση του Ρεμουνδάκη άφησε ανεξίτηλο αποτύπωμα στην ιστορία της

Σπιναλόγκας, καθιστώντας τον σύμβολο ανθρωπισμού και κοινωνικής διεκδίκησης (Μαυρικάκης, 2016).

Έτσι οι τελευταίοι εναπομείναντες λεπροί μετακόμισαν από τη Σπιναλόγκα που έκλεισε, στο λεπροκομείο Αγίας Βαρβάρας, το οποίο ξεκίνησε ως ίδρυμα Κάνθαρος.

Το 1903, ιδρύθηκε το Νοσοκομείο Κάνθαρος για τη φροντίδα ανθρώπων που έπασχαν από τη λέπρα. Εξελίχθηκε σταδιακά σε «νοσοκομείο λοιμωδών νόσων για να αντιμετωπίσει την ευλογιά και την πολιομυελίτιδα. Το 1929 με τον Βενιζέλο απέκτησε αντιλεπρικό σταθμό» (Παπακωνσταντόπουλος, 2011, σσ. 21-22). Η συγκεκριμένη κίνηση εντάσσεται στις προσπάθειες για «την εξασφάλιση της δημόσιας υγείας και στον αγώνα του εναντίον της φυματίωσης και της ελονοσίας» (Βακαλόπουλος, 1998, σσ. 389-394). Το ίδρυμα «Κάνθαρος» εξελίχθηκε σταδιακά από το 1906 σε Νοσοκομείο Λοιμωδών Νοσημάτων και κλήθηκε κατά καιρούς να αντιμετωπίσει επιδημικές εξάρσεις ασθενειών όπως η ευλογιά και η πολιομυελίτιδα. Το 1929, στο πλαίσιο της εκσυγχρονιστικής πολιτικής της τελευταίας κυβέρνησης του Ελευθερίου Βενιζέλου, το νοσοκομείο απέκτησε «Αντιλεπρικό Σταθμό» με 170 κλίνες και εργαστήριο προκειμένου να νοσηλευθούν εκεί πάσχοντες από τη νόσο του Χάνσεν. Είναι ευρέως γνωστό ότι οι τελευταίοι έγκλειστοι του λεπροκομείου της Σπιναλόγκας μεταφέρθηκαν στο Νοσοκομείο Λοιμωδών, όταν σταμάτησε η λειτουργία του.

Στο πλαίσιο της γενικευμένης κοινωνικής προκατάληψης που επέβαλε την απομόνωση των ασθενών με λέπρα, οι πάσχοντες εγκαταστάθηκαν στα πιο απομακρυσμένα κτίρια του νοσοκομείου, τα οποία «κατά την περίοδο του Μεσοπολέμου είχαν χρησιμοποιηθεί για στρατιωτικούς σκοπούς, ιδιαίτερα κατά το καθεστώς του Θεόδωρου Πάγκαλου» (Παπακωνσταντόπουλος, 2011, σσ. 21-22).

Στη σύγχρονη εποχή, σύμφωνα με δήλωση του Δημάρχου Αγίας Βαρβάρας, κ. Λάμπρου Μίχου, το όραμα για το νοσοκομείο περιλαμβάνει τη μετατροπή του σε ένα μεγάλο παιδιατρικό νοσοκομείο με εκτεταμένο εξεταστικό κέντρο, με στόχο την καλύτερη εξυπηρέτηση των κατοίκων της περιοχής και τη μείωση της ταλαιπωρίας τους. Όπως επισήμανε, η υλοποίηση του σχεδίου δεν είναι άμεση, ωστόσο εκτιμάται ότι μπορεί να πραγματοποιηθεί εντός της επόμενης πενταετίας, υπό την προϋπόθεση ότι θα διασφαλιστούν οι απαραίτητοι οικονομικοί και θεσμικοί πόροι (Προφορική μαρτυρία Λ. Μίχου, 1 Απριλίου 2025, Μανιατόπουλος, 2022).

Σε αυτό το σημείο κρίνεται απαραίτητο να αναφερθεί ότι έως το 1955 ο νόμος 2450/1920 και συγκεκριμένα το άρθρο 9 προέβλεπε στην Ελλάδα ότι κάθε δημόσιος υπάλληλος που προσβαλλόταν από τη νόσο του Χάνσεν όχι μόνο απολυόταν, αλλά στερούνταν και όλων των υπηρεσιακών και κοινωνικών του δικαιωμάτων. Η συγκεκριμένη πρακτική «διαφοροποιούνταν σημαντικά από εκείνη της Γαλλίας, όπου ο υπάλληλος ελάμβανε άδεια ασθενείας και είχε τη δυνατότητα να επανέλθει στη θέση του μετά την αποθεραπεία του» (Γκριβέλ, 2011, σ. 100).

Το σχολείο μέσα στο ίδρυμα Κάνθαρος

Στο πλαίσιο της πολιτικής απομόνωσης και του εγκλεισμού εντάχθηκαν και τα παιδιά των ασθενών με νόσο του Χάνσεν. Για τον λόγο αυτό ιδρύθηκαν σχολεία εντός των ιδρυμάτων, προκειμένου να φοιτούν τα παιδιά των Χανσενικών, γεγονός που αναδεικνύει τις ευρύτερες ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της νόσου και του κοινωνικού αποκλεισμού (Γκριβέλ, 2011).

Από σχετικές μαρτυρίες προκύπτει ότι στον χώρο του Νοσοκομείου Αγίας Βαρβάρας «λειτουργούσαν δύο δημοτικά σχολεία: ένα για τα παιδιά του παιδικού σταθμού και ένα για τα παιδιά που νοσηλεύονταν. Σύμφωνα με τον Μανώλη Φουντουλάκη, στο σχολείο του «Παιδικού Σταθμού» λειτούργησε αρχικά ανεπίσημα δημοτικό σχολείο. Τον Απρίλιο του 1954, το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων το αναγνώρισε επισήμως ως «Δημόσιον Δημοτικόν Σχολείον» του νοσοκομείου και προχώρησε στον διορισμό δασκάλας» (Παπακωνσταντόπουλος, 2011, σ. 55).

Η πρώτη ενέργεια της δασκάλας ήταν η αλλαγή της ονομασίας του σχολείου σε «3ο Δημοτικό Σχολείο Αγίας Βαρβάρας», ώστε τα απολυτήρια των μαθητών να μην φέρουν τον τίτλο – στίγμα «Δημοτικό Σχολείο του Νοσοκομείου της Αγίας Βαρβάρας». Στην επίλυση του ζητήματος συνέβαλαν και οι γονείς των μαθητών, οι οποίοι, με έγγραφο αίτημά τους, ανέδειξαν τη διάσταση της κοινωνικής προκατάληψης που προκαλούσε η προηγούμενη ονομασία.

Όπως ανέφερε χαρακτηριστικά ο Δήμαρχος Αγίας Βαρβάρας, κ. Λάμπρος Μίχος, σε συνέντευξη που παραχώρησε, «επειδή τα απολυτήρια δεν ήταν ωραίο να αναφέρουν ότι αποφοίτησε ο κάθε μαθητής από το δημοτικό σχολείο του νοσοκομείου, κάποιοι φωτισμένοι άνθρωποι το επεσήμαναν και έτσι δημιουργήθηκε το Τρίτο Δημοτικό Σχολείο» (Προφορική μαρτυρία Λ. Μίχου, 1 Απριλίου 2025).

Στο σημείο αυτό, αξίζει να σημειωθεί ότι οι μαθητές με συνοδεία των εκπαιδευτικών που εκπόνησαν το παρόν εκπαιδευτικό πρόγραμμα και με τη συμβολή της Σχολικής συμβούλου, επισκέφθηκαν το νοσοκομείο, συνομίλησαν με τη διοικήτρια του νοσοκομείου στην οποία πραγματοποίησαν ερωτήσεις σχετικές με τη λειτουργία του νοσοκομείου και τις συνθήκες ζωής των Χανσενικών, κάνοντας τη δική τους επιτόπια παρατήρηση και έρευνα που στη συνέχεια κατέγραψαν.

Εικόνα 2. *Φωτογραφίες από την επίσκεψη εκπαιδευτικών και μαθητών στο νοσοκομείο Λοιμωδών και από τη συζήτηση με τη διοικήτρια του νοσοκομείου σχετικά με την ερευνητική εργασία μας.*

Συγκεκριμένες ιστορικές προσωπικότητες

Πολλοί γιατροί και νοσηλευτές, μα περισσότερο άνθρωποι, στάθηκαν δίπλα στους χανσενικούς, χωρίς προκατάληψη, χωρίς την παραμικρή ιδιοτέλεια και αποτελούν φωτεινά παραδείγματα. *Στον αντίποδα λοιπόν της απομόνωσης και του στιγματισμού των λεπρών, βρέθηκε η διαφορετική οπτική γωνία και παρέμβαση της προσφοράς των Ελβετών οδοντιάτρων με ιδιαίτερο φιλανθρωπικό βάρος του οδοντιάτρου Ζουλιέν Γκριβέλ*, όπου ερχόταν στο Νοσοκομείο για να γιατρέψει τα δόντια των λεπρών και να ερευνήσει τις ψυχοκοινωνικές επιπτώσεις της νόσου που κατέληξε η έρευνά του σε διδακτορική διατριβή.

Η παραπάνω προσφορά αποτελεί και μία από τις δράσεις του προαναφερθέντος διδακτικού παραδείγματος, αυτή που συνδέει την τοπική ιστορία με τον ανθρωπισμό και την εκπαίδευση.

Ιδιαίτερη λοιπόν προσωπικότητα φιλανθρωπίας υπήρξε ο Jullien Grivell, οδοντίατρος από την Ελβετία. Το 2022 ανακηρύχθηκε επίτιμος

δημότης της Αγίας Βαρβάρας, λόγω των εξαιρετικών υπηρεσιών του και της ανθρωπιστικής δράσης του. Επιπλέον, αποφασίστηκε να ονομαστεί ένα τμήμα της οδού που ξεκινά από την είσοδο του Κέντρου Περίθαλψης Χρονίως Πασχόντων σε «οδό Julien Grivel», με υποσημείωση που αναφέρει την ιδιότητά του και τη δράση του. Η προσφορά του, επί σειρά ετών, είχε ως αποτέλεσμα να δημιουργήσει ισχυρούς δεσμούς με τους ασθενείς. Από το 1972 και για 25 χρόνια, επέλεγε δύο φορές τον χρόνο να έρχεται στην Ελλάδα και να προσφέρει στους χανσενικούς ιατρική φροντίδα χωρίς αμοιβή, συνεχίζοντας έως σήμερα (Προφορική μαρτυρία Λ. Μίχου, 1 Απριλίου 2025).

Κατά τη διάρκεια παραμονής των ασθενών στο νοσοκομείο, οι ίδιοι ήρθαν σε επαφή με προσωπικότητες που λειτούργησαν για αυτούς ως φάρος ελπίδας μέσα στις δυσκολίες που τους είχε δημιουργήσει η ασθένεια. Η αφοσίωση αυτών των ανθρώπων απέναντι στους Χανσενικούς αποτελεί ακόμη και σήμερα παράδειγμα ανιδιοτέλειας και αφοσίωσης στις σχέσεις μεταξύ των ανθρώπων. Οι μαθητές που ασχολήθηκαν με τη μελέτη σχετικών αποσπασμάτων κατέγραψαν τα στοιχεία αυτά και ζωγράφισαν σχετικά, παρουσιάζοντας τις εργασίες τους σε εκδήλωση στο 8ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Αγίας Βαρβάρας.

Η δράση δημοσιεύτηκε στις ιστοσελίδες των δύο Δημοτικών Σχολείων Αγίας Βαρβάρας και παρουσιάστηκαν ως εισηγήσεις σε επιμορφώσεις της Συμβούλου Εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς μας. Ως συνέχεια του διδακτικού παραδείγματος της τοπικής ιστορίας ήταν και η επίσκεψή των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τη Σύμβουλο Εκπαίδευσης στο Δημαρχείο Αγίας Βαρβάρας , με σχετικές ερωτήσεις προς το Δήμαρχο κ. Λάμπρο Μίχο, που κατέγραψαν οι μαθητές την προφορική του μαρτυρία.

Συγκεκριμένα, τον Μάιο του 2025 έγινε επίσκεψη στο Δημαρχείο Αγίας Βαρβάρας από μαθητές του 1ου Δ.Σ. Αγίας Βαρβάρας και 8ουΠειραματικού Δ.Σ. Αγίας Βαρβάρας, οι οποίοι πήραν συνέντευξη από το Δήμαρχο για το Νοσοκομείο και το Λεπροκομείο. Οι ερωτήσεις που πραγματοποίησαν οι μαθητές στον δήμαρχο αφορούσαν τη λειτουργία του νοσοκομείου τόσο εκείνη την εποχή όσο και τη μετέπειτα εξέλιξη του καθώς και λεπτομέρειες για τη σχέση του οδοντιάτρου Γκριβέλ με τους ασθενείς. Ενδεικτικά αναφέρονται οι παρακάτω ερωτήσεις:

- Πώς ήταν η περιοχή μέχρι την ίδρυση του νοσοκομείου;
- Γνωρίζετε για την καθημερινή ζωή των νοσηλευόμενων και τι ήταν αυτό που σας συγκίνησε περισσότερο από όσα έχετε ακούσει;

- Ποιος ήταν ο Ζουλιέν Γκριβέλ και ποιο ρόλο διαδραμάτισε στη ζωή των Χανσενικών;
- Ποιο είναι το δικό σας όραμα για την εξέλιξη του νοσοκομείου;

Οι μαθητές κατέγραψαν τα στοιχεία αυτά. Η δράση δημοσιεύτηκε στις ιστοσελίδες των 1ου και 8ου Δημοτικών Σχολείων Αγίας Βαρβάρας και παρουσιάστηκαν ως εισηγήσεις σε επιμορφώσεις της Συμβούλου Εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς της περιφέρειάς μας. Δόθηκε αντίγραφο της εργασίας των μαθητών και στον Δήμαρχο Αγίας Βαρβάρας , ως ένδειξη συνεργασίας και αλληλεπίδρασης σχολείου και τοπικής κοινωνίας.

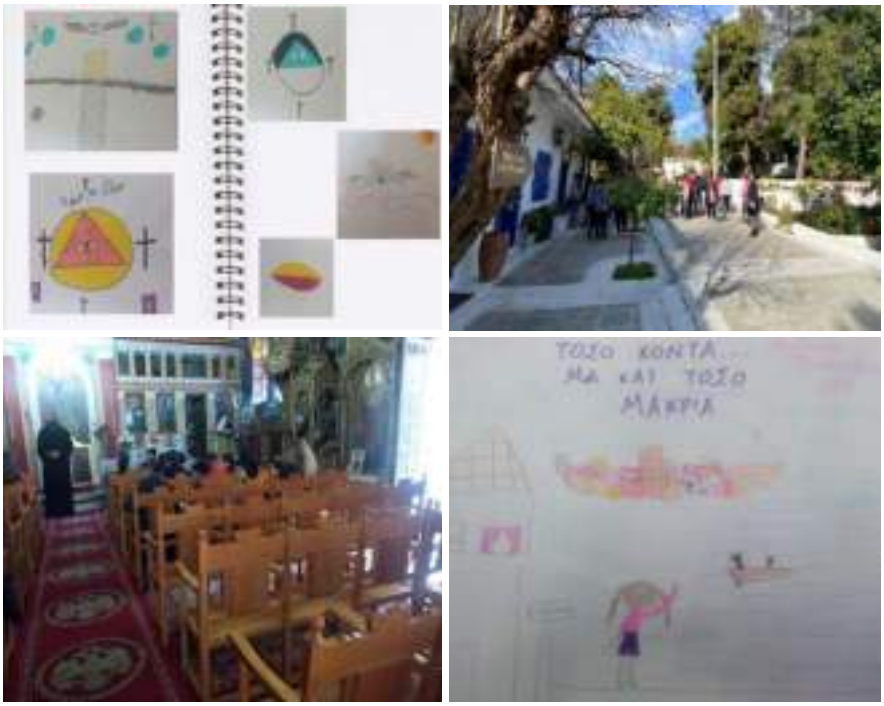
Εικόνα 3: *Φωτογραφίες από την επίσκεψη μαθητών και εκπαιδευτικών κ.Β.Τσακάλου και Ι.Κυριακάκη, και Συμβούλου Εκπαίδευσης Κ.Μιχαλακάκη, στο δημαρχείο της Αγίας Βαρβάρας καθώς και από τη συνέντευξη που παραχώρησε ο δήμαρχος της πόλης μας κος Λάμπρος Μίχος στους μαθητές μας με σκοπό την καταγραφή πληροφοριών στο πλαίσιο επιτόπιας έρευνας της τοπικής ιστορίας της πόλης μας.(01-04-2025)*

Η επιτόπια έρευνα των μαθητών στο χώρο του Νοσοκομείου περιλάμβανε και την επίσκεψη στον ευρύτερο χώρο του Νοσοκομείου που βρίσκεται και ο ιερός Ναός των Αγίων Αναργύρων οι οποίοι προστατεύουν τους ασθενείς κι εκεί έβρισκαν παρηγοριά και οι λεπροί. Η εμπειρία, η μνήμη αλλά και η ελπίδα για σωτηρία των ανθρώπων που νόσησαν Οι ασθενείς, καθώς και το ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό του Νοσοκομείου Αγίας Βαρβάρας, χρειάστηκε να ζήσουν στον «Αντιλεπρικό Σταθμό Αθηνών». Οι εμπειρίες τους από τον τόπο αυτό" συμπυκνώνονται στην ανοικοδόμηση και την εικονογράφηση, από τους ίδιους, ενός ναού το 1949, αφιερωμένου στους Αγίους Αναργύρους. Οι Άγιοι Ανάργυροι θεωρούνται

προστάτες διαφόρων ασθενειών, και στον ίδιο ναό έζησε ένας σύγχρονος Άγιος της Εκκλησίας, ο Άγιος Ευμένιος (Μανιατόπουλος, 2022, σ. 217).

Ο Άγιος Ευμένιος γεννήθηκε στην Κρήτη και έγινε μοναχός σε ηλικία 17 ετών. Κατά τη διάρκεια της στρατιωτικής του θητείας ήρθε αντιμέτωπος με τη νόσο του Χάνσεν και μεταφέρθηκε στο Νοσοκομείο Αγίας Βαρβάρας για θεραπεία. Παρά την πλήρη ανάρρωσή του χωρίς εμφανή σημάδια, επέλεξε να παραμείνει στο νοσοκομείο έως το τέλος της ζωής του. Απεβίωσε το 1999 και ανακηρύχθηκε Άγιος το 2021, αναγνωριζόμενος για την αφοσίωση και την πνευματική του προσφορά (Πεμπτουσία, 2023).

Στο πλαίσιο εκπαιδευτικής δραστηριότητας, οι μαθητές επισκέφτηκαν τον ναό και το κελί στο οποίο έζησε ο Άγιος Ευμένιος, πραγματοποίησαν συνέντευξη με τον ιερέα του ναού, πατέρα Ιωάννη, και στη συνέχεια δημιούργησαν ζωγραφιές και γραπτές εργασίες για τον σύγχρονο αυτό Άγιο της Εκκλησίας μας.



Εικόνα 4: *Εργασίες των μαθητών μας σχετικές με τον βίο του Αγίου Ευμένιου, τον ιερό ναό Αγίων Αναργύρων, στον χώρο του νοσοκομείου και την πορεία των Χανσενικών από τη Σπιναλόγκα στο ίδρυμα Κάνθαρος (ΣΤ1 και ΣΤ2 του 8ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Αγίας Βαρβάρας).*

Το συγκεκριμένο παράδειγμα στοχεύει να λειτουργήσει ως έναυσμα για άλλες έρευνες τοπικής ιστορίας γύρω από θεσμούς, όπως: νοσοκομεία, σχολεία, δημόσια κτίρια, εκκλησίες, πλατείες, μουσεία κτλ. με την ίδια μεθοδολογία: συλλογή προφορικών μαρτυριών, αρχειακή αναζήτηση, παρατήρηση χώρων, εξαγωγή συμπερασμάτων και να γίνει επέκταση στο κοινωνικό και ιστορικό γίγνεσθαι. Έτσι, η τοπική ιστορία παύει να είναι ένα σύνολο ημερομηνιών και γεγονότων. Μετατρέπεται σε ζωντανή εμπειρία που ενώνει το παρελθόν με το παρόν και καλλιεργεί στους μαθητές αξίες ανθρωπισμού, συνεργασίας και ενεργού πολιτειότητας. Μέσα από τέτοιες δράσεις, το σχολείο μπορεί να καταστεί χώρος καλλιέργειας κοινωνικής συνείδησης και συλλογικής μνήμης, χώρος όπου η ιστορία δεν διδάσκεται απλώς, αλλά βιώνεται.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βακαλόπουλος, Απ. (1998). *Νέα ελληνική ιστορία, 1204–1985* (σσ. 291-297), Βάνιας.

Γκριβέλ, Ζ. (2011). *Η νόσος του Χάνσεν στην Ελλάδα και στην Κρήτη κατά τον εικοστό αιώνα: Ψυχοκοινωνιολογικές επιπτώσεις*. Μανόλης Φουντουλάκης.

Κάβουρα, Δ., Αποστολίδου, Ε., Κόκκινος, Γ., & Κουλούρη, Χ. (2024). *Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Παιδαγωγική.

Κόκκινος, Γ. (1998). *Από την ιστορία στις ιστορίες: Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της*. Ελληνικά Γράμματα.

Λαζαράκου, Ε. (2001). *Αξιολόγηση στο μάθημα της ιστορίας*. Γρηγόρης.

Λεοντσίνης, Γ., Ασδεράκη, Φ., Κότσιρα, Α., Μανωλτζάς, Φ., & Μπαμπούνης, Χ. (1999). *Πειραματικό πρόγραμμα για τη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λεοντσίνης, Γ., & Ρεπούση, Μ. (2001). *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής ιστορίας*. ΟΕΔΒ.

Μανιατόπουλος, Χ. Π. (2022). *Τα 27 λεπροκομεία της Ελλάδος* (Αρ. 103) (σσ. 214-218), Ελληνική Ιστορία. https://www.openbook.gr/ta-27-leprokomeia-tis-ellados/

Μαυρικάκης, Κ. Ε. (2016, 20 Μαρτίου). *Σπιναλόγκα, μια «ζωή» με το στίγμα*. Η Καθημερινή. https://www.kathimerini.gr/culture/books/853362/spinalogka-mia-zoi-me-to-stigma

Μπαμπούνης, Χ. (2013). *Ιστορική αφήγηση και πηγές*. Παπαζήση.
Παπακωνσταντόπουλος, Χρ. Ν. (2011). *Όταν η ελπίδα άρχισε ν' ανατέλλει*. Apiroshora.
Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ) 3567/4-8-2021, Τεύχος Β΄.
Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως (ΦΕΚ) 6040/1-11-2024, Τεύχος Β΄.
Thompson, P. (2009). *Φωνές από το παρελθόν*. Πλέθρον.

Προφορικές Μαρτυρίες

Ιωάννης, πατήρ. Ιερέας Ιερού Ναού Αγίων Αναργύρων, Αγία Βαρβάρα Δυτικής Αττικής. Προφορική μαρτυρία.
Κορμπά, Δήμητρα. Διοικήτρια Νοσοκομείου Λοιμωδών Νόσων Αγίας Βαρβάρας. Προφορική μαρτυρία.
Κωνσταντάρα Θεοδώρα. Ιατρός-Δερματολόγος. Προφορική μαρτυρία.
Μίχος, Λάμπρος. Δήμαρχος Αγίας Βαρβάρας. Προφορική μαρτυρία.

Πηγές από το Διαδίκτυο

Βικιπαίδεια. (n.d.). *Γκέρχαρντ Άρμαουερ Χάνσεν*. https://el.wikipedia.org/wiki/Γκέρχαρντ_Άρμαουερ_Χάνσεν
Βικιπαίδεια. (n.d.). *Νόσος του Χάνσεν*. https://el.wikipedia.org/wiki/Νόσος_του_Χάνσεν
Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. (n.d.). *[Έγγραφο εργασίας]*. https://edugriepmy.sharepoint.com/:w:/g/personal/karodopoulou_iep_edu_gr/Edmb7op_omhCkC1wur68f2kBe8M-AwQNHcyQaF5RsMOKmg?e=r6PlvK
CandiaDoc. (2019, 24 Νοεμβρίου). *Σπιναλόγκα: Το νησί των κολασμένων*. https://www.candiadoc.gr/2019/11/24/spinalogka-sto-nisi-ton-kolasmenon-st/
CandiaDoc. (2024, 2 Ιανουαρίου). *Λέπρα στην Κρήτη: Δύο εκθέσεις*. https://www.candiadoc.gr/2024/01/02/lepra-stin-kriti-dyo-ektheseis-gi-2/
Flashnews. (n.d.). *[Άρθρο για τη Σπιναλόγκα]*. https://flashnews.gr/post/237955
Gnoriste tin Ellada. (n.d.). *Σπιναλόγκα: Το νησί των λεπρών*. https://www.gnoristetinellada.gr/anadromes/kriti/7655-spinalogka-to-nisi-ton-lepron

Patris.gr. (n.d.). *Η φωτογραφία της ημέρας: Σπιναλόγκα 1939*. https://www.patris.gr/stiles/pic-of-day/h-fotografia-tis-imeras-spinalogka-1939/

Pemptousia.gr. (2023, 23 Μαΐου). *Όσιος Ευμένιος Σαριδάκης· Ο κρυφός άγιος της εποχής μας (23 Μαΐου 1999)*. Pemptousia. https://www.pemptousia.gr/2023/05/patir-evmenios-o-krifos-agios-tis-epo

Spinalonga Island. (n.d.). *Επαμεινώνδας Ρεμουντάκης*. https://spinalonga-island.gr/geschichte/historisc-persoentlichkeiten/επαμεινώνδας-ρεμουντάκης/

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

Ευαγγελία Πλουμιστού
Αρχαιολόγος – Εκπαιδευτικός, MSc Επιστήμες Αγωγής
evangelia.ploumistou14@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία εξετάζονται οι αναπαραστάσεις του «Άλλου» στο μάθημα της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού, όπως αυτό ορίζεται από το τρέχον πρόγραμμα σπουδών. Έμφαση δίνεται τόσο στην ανάλυση του περιεχομένου του ισχύοντος σχολικού εγχειριδίου, όσο και στις αντιλήψεις και στάσεις των μαθητών/τριών.

Τα στάδια της εργασίας συμπυκνώνονται με την ακόλουθη σειρά. Μέσα από σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποσαφηνίζονται εννοιολογικά οι έννοιες της εθνικής ταυτότητας και της εθνικής, πολιτισμικής, αλλά και ιστορικής συνείδησης. Παράλληλα, μελετάται και ο τρόπος με τον οποίο οι παραπάνω έννοιες συνυφαίνονται και διαμορφώνουν την ιστορική αντίληψη μέσα από αφηγήσεις και ερμηνευτικές προσεγγίσεις, προδιαγράφοντας κοινωνικά και πολιτισμικά τα όρια του εθνικού και ιστορικού «Άλλου». Στη συνέχεια, αναλύονται αποσπάσματα από το περιεχόμενο του ισχύοντος σχολικού εγχειριδίου, ενώ έμφαση δίνεται και στον τρόπο με τον οποίο σκιαγράφονται οι ιστορικοί «Άλλοι».

Η εργασία ολοκληρώνεται με το ενδιαφέρον να επικεντρώνεται στους ίδιους/ες μαθητές/τριες και στις αντιλήψεις, στάσεις και στερεότυπα που έχουν σχηματίσει αναφορικά με τους εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά ξένους λαούς, που συναντώνται στο μάθημα της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού. Για τον λόγο αυτόν διεξάγεται σύντομη ποσοτική έρευνα μικρής κλίμακας, με ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώνονται από τους ίδιους/ιες μαθητές/τριες, τα αποτελέσματα της οποίας αναλύονται διεξοδικά.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι αφενός, η ανάδειξη και η ανάλυση του τρόπου με τον οποίο αποτυπώνονται, στο σχολικό μάθημα της Ιστορίας οι «Άλλοι», αποδεικνύοντας την απουσία διαπολιτισμικών προσεγγίσεων και αφετέρου, η αποσαφήνιση του τρόπου με τον οποίο εντυπώνονται στην συλλογική ιστορική συνείδηση και τη σχηματίζουν.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτική της Ιστορίας / Ιστορική Αντίληψη / Ιστορική Συνείδηση / Εθνική Ταυτότητα / Εθνικές Αναπαραστάσεις / Διαπολιτισμικές Προσεγγίσεις

Abstract

This paper examines representations of the "Other" in the 5th grade history curriculum, as defined by the current syllabus. Emphasis is placed both on analyzing the content of the current school textbook and on the perceptions and attitudes of students.

The stages of the paper are summarized in the following order. Through a brief literature review, the concepts of national identity and national, cultural, and historical consciousness are clarified. At the same time, the way in which these concepts are intertwined and shape historical perception through narratives and interpretative approaches is examined, socially and culturally defining the boundaries of the national and historical "Other." Next, excerpts from the content of the current school textbook are analyzed, with an emphasis on how historical "Others" are portrayed.

The paper concludes by focusing on the students themselves and the perceptions, attitudes, and stereotypes they have formed regarding ethnically, culturally, and religiously foreign people encountered in the 5th grade history course. For this reason, a brief, small-scale quantitative survey is conducted, with questionnaires completed by the students themselves, the results of which are analyzed in detail.

The purpose of this paper is, on the one hand, to highlight and analyze how "Others" are portrayed in school history lessons, demonstrating the absence of intercultural approaches and, on the other hand, clarify how they are imprinted on and shape collective historical consciousness.

Keywords: History Teaching / Historical Perception / Historical Consciousness / National Identity / National Representations / Intercultural Approaches

Εισαγωγή

Η εθνική ταυτότητα στα πλαίσια της ιστορικής συνείδησης και διαμόρφωση ιστορικής αντίληψης

Πρωταγωνιστικό ρόλο στην κατασκευή εθνικής ταυτότητας ενός έθνους, αποτελεί η συλλογική μνήμη του ίδιου του λαού. Προκειμένου η συλλογική μνήμη να ενισχυθεί, να καλλιεργηθεί και να μετουσιωθεί σε εθνική μνήμη, άρα και συνείδηση, απαιτείται ένας κοινός, εθνικός άξονας, ο οποίος και τροφοδοτεί την συλλογική μνήμη με εθνικές αφηγήσεις. (Yamashiro & Yao, 2025) Τον ρόλο αυτό, καταλαμβάνει το σχολικό μάθημα της Ιστορίας. Το μάθημα της Ιστορίας επιτρέπει στα καθεστώτα και στις κυβερνήσεις, ανεξαιρέτως, την νομιμοποίηση αναπαραγωγής κυρίαρχων αντιλήψεων, αφηγήσεων (Loizou, 2013) ακόμη και τη νομιμοποίηση της εξωτερικής πολιτικής τους (Μπονίδης, Χαραλάμπους, & Κοντοβά, 2024), επηρεάζοντας όχι μόνο την εθνική συνείδηση, αλλά κατά συνέπεια και την ιστορική σκέψη και αντίληψη. (Lopez, Alphen, & Carmona, 2025)

Άρρηκτα συνδεδεμένες, επομένως, η συλλογική μνήμη και ιστορική συνείδηση βασίζονται στο κοινό, συλλογικό παρελθόν και τις κοινές εθνικές αφηγήσεις (Tamisoglou, 2013). Μάλιστα, συχνά ορίζουν και καθορίζουν την εικόνα και την ταυτότητα του «εθνικού εαυτού» (Ρεπούση, 2019) καθώς και του «εθνικού άλλου» (Klerides, 2010), επηρεάζοντας καθοριστικά τον τρόπο με τον οποίο τα έθνη βιώνουν συλλογικά το αίσθημα «του ανήκειν», (Zervas, 2012) κυρίως μέσα από την αντίθεση και την διαφοροποίησή τους από τους «εθνικούς άλλους». Χαρακτηριστικά αναφέρεται από τον Connor (1978) πως οι λαοί πρώτα αντιλαμβάνονται ποιοι δεν είναι εθνικά και ύστερα ποιοι είναι και πως ορίζονται, με το έθνος δομείται τόσο από την κατανόηση του ίδιου του εαυτού, αλλά ταυτόχρονα και από την κατανόηση και αναπαράσταση «άλλου». (Connor, 1978)

Αναπαραστάσεις των «Άλλων»

Σκοπός εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας, είναι η μελέτη, καταγραφή και ανάλυση του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζονται οι εθνικοί, πολιτισμικοί και ιστορικοί «Άλλοι» στο σχολικό εγχειρίδιο «Στα Βυζαντινά Χρόνια» και περιλαμβάνονται, σύμφωνα με το ισχύον αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, στην διδακτέα ύλη του μαθήματος της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού. Μέσα

από ανάλυση περιεχομένου, γίνεται μια προσπάθεια ανάδειξης των μέσων με τα οποία αποτυπώνονται οι «Άλλοι». Παράλληλα εξετάζεται το πλαίσιο στο οποίο αναφέρονται, το συγκείμενο, τις αντιθετικές δομές και δίπολα τα οποία δημιουργούνται, καθώς και τη γενικότερη ιδεολογική φόρτιση, η οποία και περιβάλλει τις αναφορές των ξένων λαών. Οι σκιαγραφήσεις των εθνικών «Άλλων» μελετώνται τόσο μεμονωμένα, αλλά και ως προς τη σχέση τους με τους Βυζαντινούς. Σε μια απόπειρα να μελετηθεί το εάν και κατά πόσο ο τρόπος αναπαράστασης των ξένων λαών, στο παρόν σχολικό εγχειρίδιο επηρεάζει την ιστορική αντίληψη και τη γέννηση στερεοτυπικών, κοινωνικών αντιλήψεων, εξετάζονται δειγματοληπτικά και οι συναισθηματικές αντιδράσεις, οι συνειρμοί και οι στάσεις των ίδιων των μαθητών/τριών.

Διαμόρφωση ιστορικής αντίληψης και αναπαράσταση του «Άλλου» στα σχολικά εγχειρίδια

Τα σχολικά ιστορικά εγχειρίδια, τα οποία και κυρίως δομούνται υπό το εθνικό πρίσμα, (Grever & Van der Vlies, 2017) έχουν συνδεθεί, από τον ακαδημαϊκό και ερευνητικό κόσμο, με την ανάπτυξη πολιτικής και κοινωνικής ταυτότητας, (Giroux, 1997, Freire, 1977) νομιμοποιώντας πολιτικές αφηγήσεις και σκοπιμότητες. (Fardi, 2023) Συγκεκριμένα, όσον αφορά στα ελληνικά ιστορικά εγχειρίδια, και οποία και κατά βάση αναπτύσσονται με κύριο άξονα τις εθνικές, κυρίαρχες αφηγήσεις, (Μπονίδης, Χαραλάμπους, & Κοντοβά, 2024) συχνά αναφέρονται στους «Άλλους» ως σταθερούς εχθρούς του έθνους, ενώ στοιχεία πολιτισμικά ή λαογραφικά παραλείπονται είτε στα πλαίσια αναπαραγωγής των στερεοτυπικών αφηγήσεων, (Ταμίσογλου, 2009) είτε στα πλαίσια διατήρησης αντιλήψεων εθνικής υπεροχής. (Kokkinos, Gatsotis, Sakka, & Kourgiantakis, 2009)

Εκτός από το περιεχόμενο των εγχειριδίων, τα μέσα, οι εικόνες (Tamisoglou, 2018) και ο τρόπος με τα οποία αποτυπώνεται η πληροφορία και τα ιστορικά γεγονότα μέσα στα σχολικά κείμενα και εγχειρίδια, επηρεάζουν συνειδητά ή μη, την ιστορική κατανόηση, τις πεποιθήσεις και εν τέλει την ιστορική συνείδηση του ατόμου. (Sakki, 2025) Παράλληλα, η επιρροή τους σημειώνει προεκτάσεις τόσο στην συλλογική μνήμη και στις συλλογικές, κοινωνικές αναπαραστάσεις, όσο και σε ψυχό-κοινωνικό επίπεδο (Carretero, Asensio, & Rodriguez-Moneo, 2010) λειτουργώντας ως «ψυχολογικά εργαλεία-μέσα». (Sakki, 2025)

Στο τέλος αυτής της εξίσωσης βρίσκεται και η εθνική αντίληψη, συνείδηση και ταυτότητα. Κατά συνέπεια, τα εγχειρίδια και δη της σχολικής

Ιστορίας, νοούνται ως «μέσα πολλαπλών στρώσεων» (Klerides, 2010) τα οποία ορίζονται μεταξύ άλλων από το γλωσσικό πλαίσιο, το συγκείμενο και το σημασιολογικό φορτίο που φέρουν. Οι λέξεις, τα ρήματα και επιρρήματα που επιλέγονται στα εγχειρίδια, επιδρούν καθοριστικά στην δόμηση της ιστορικής αντίληψης και των πεποιθήσεων. (László, 2013, Sakki, 2025) Μέσα από την ανάλυση περιεχομένου του παρόντος σχολικού εγχειρίδιου, επομένως, γίνεται μια προσπάθεια κατανόησης και ανάδειξης του τρόπου με τον οποίο αναπαρίστανται ο «εθνικός Εαυτός», οι «εθνικοί ‘Άλλοι» και ο τρόπος με τον οποίο αποτυπώνεται η μεταξύ τους σχέση.

Ανάλυση περιεχομένου του σχολικού ιστορικού εγχειριδίου της Ε’ Δημοτικού

Η ανάλυση περιεχομένου εστιάζει στα 26 κεφάλαια του ισχύοντος σχολικού εγχειριδίου *(«Στα Βυζαντινά Χρόνια»),* όπως αυτά ορίζονται από το τρέχον Α.Π.Σ. της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού. Στην ανάλυση υπολογίζονται τόσο τα κείμενα των εν λόγω διδακτικών ενοτήτων, οι πηγές, τα παραρτήματα, αλλά και οι ερωτήσεις κατανόησης.

Όσον αφορά στην κωδικοποίηση των αναφορών των εθνικών, πολιτισμικών και ιστορικών «Άλλων», υπογραμμίζεται πως καταμετρώνται οι ονομαστικές αναφορές στους ξένους λαούς και όχι οι περιγραφικές ή αντωνυμικές (με εξαίρεση την έμμεση αναφορά σε λαούς μέσω των ηγετών, αυτοκρατόρων, στρατιωτικών τους). Παράλληλα, εξετάζεται η γλωσσική και αξιολογική φόρτιση των αναπαραστάσεων των «Άλλων». Οι αναφορές κωδικοποιούνται συμβατικά, προς διευκόλυνση της μελέτης και κατηγοριοποίησής τους, με πρόσημο αρνητικό, ουδέτερο και θετικό. Συγκεκριμένα, με αρνητικό πρόσημο καταγράφονται αναφορές συνοδευόμενες από ρήματα, επιθετικούς, ονοματικούς και επιρρηματικούς προσδιορισμούς με έντονα αρνητική αξιολογική και συναισθηματική φόρτιση, ενώ αντίστροφα καταγράφονται αναφορές με σαφές, θετικά φορτισμένο συγκείμενο, με θετικό πρόσημο. Αντίστοιχα, απλές αναφορές, τυπικές περιγραφές γεγονότων, απουσία φορτισμένου εννοιολογικού συγκειμένου, κωδικοποιούνται με ουδέτερο πρόσημο. Μεταξύ άλλων, καταγράφονται το συγκείμενο, το σημείο εντοπισμού τους στο κείμενο, σημειώνονται οι λέξεις-κλειδιά, ενώ παρατίθενται χαρακτηριστικά παραδείγματα αναφορών. Τέλος, επιχειρείται η ανάλυση του τρόπου κατασκευής και αναπαράστασης του «Άλλου», μέσα από ερμηνεία των ιδεολογικών στοιχείων και των διπόλων που αναπαράγονται.

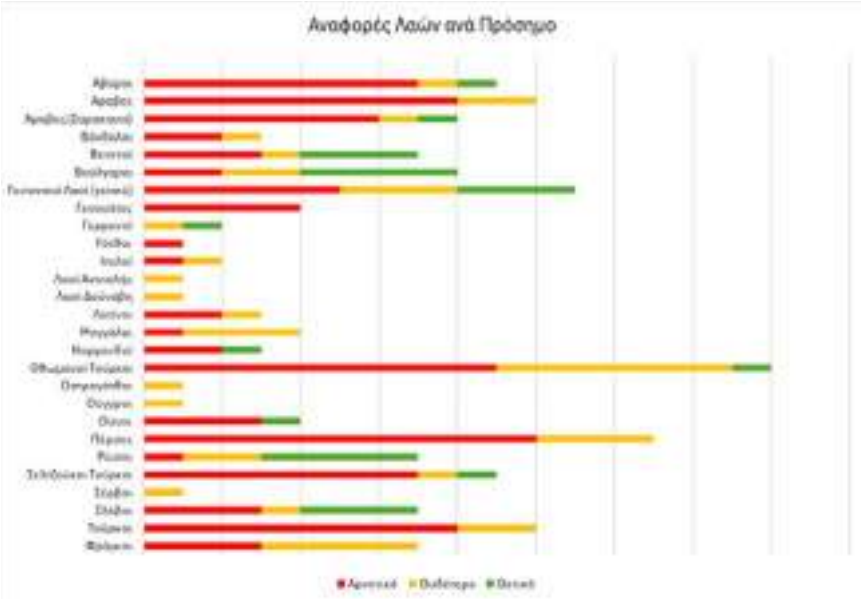
Αποτελέσματα

Από την ανάλυση του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού, και συγκεκριμένα των 26 διδακτικών κεφαλαίων που εμπίπτουν στην διδακτέα ύλη, προκύπτουν τα εξής. Συνολικά αναφέρονται 21 λαοί (Τούρκοι, Πέρσες, Βούλγαροι, Άβαροι, Φράγκοι, Γότθοι, Βενετοί, Άραβες, Σλάβοι, Ρώσοι, Βάνδαλοι, Ούνοι, Νορμανδοί, Λατίνοι, Μογγόλοι, Γενουάτες, Σέρβοι, Ούγγροι, Οστρογότθοι, Ιταλοί και Γερμανοί), 5 φύλα (Άραβες, Άραβες Σαρακηνοί, Οθωμανοί, Σελτζούκοι Τούρκοι, Τούρκοι), ενώ αναφέρονται γενικά 3 φυλετικές ομάδες με κριτήριο την γεωγραφική τους θέση και νοούνται ως ξεχωριστά σύνολα (Γειτονικοί Λαοί, Λαοί Δούναβη, Λαοί Ανατολής). Για λόγους διευκόλυνσης της ανάλυσης του εγχειριδίου, αλλά και επιστημονικής εγκυρότητας, οι παραπάνω λαοί και φύλα, αναφέρονται και καταμετρώνται ξεχωριστά (διάκριση μεταξύ Τούρκων, Οθωμανών, Σελτζούκων Τούρκων κλπ).

Οι συντριπτικά περισσότερες από τις ονομαστικές αναφορές των παραπάνω λαών και φύλων, εντοπίζονται ενδοκειμενικά, διάχυτες μεταξύ των 26 διδακτικών κεφαλαίων. Στη συνέχεια, ακολουθούν 25 ονομαστικές αναφορές λαών και φύλων στις πηγές και τα παραθέματα, ενώ μόλις 8 ονομαστικές αναφορές στις ερωτήσεις κατανόησης των κεφαλαίων.

Οι περισσότερες αναφορές διαφορετικών, μεταξύ τους λαών (Σελτζούκοι Τούρκοι, Νορμανδοί, Βενετοί, Τούρκοι, Φράγκοι, Λατίνοι, Μογγόλοι, Σέρβοι, Βούλγαροι, Ούγγροι, Γενουάτες, Ιταλοί, Λατίνοι, Άραβες, Άραβες Σαρακηνοί, Οθωμανοί Τούρκοι) εντοπίζονται κυρίως στην ΣΤ' διδακτική ενότητα «Το Βυζαντινό Κράτος παρακμάζει και υποκύπτει σε κατακτητές», ενώ στην συνέχεια ακολουθεί η Δ' διδακτική ενότητα «Το Βυζαντινό Κράτος και οι Γειτονικοί Λαοί» με αναφορές στους Σλάβους, Πέρσες Αβάρους, Βούλγαρους, Ρώσους.

Προχωρώντας σε μια ποιοτική καταγραφή των ονομαστικών αναφορών, εξαιρετικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός πως όλοι, ανεξαιρέτως οι λαοί και τα φύλα συνοδεύονται από αρνητικά και έντονα φορτισμένες γλωσσικές (ονοματικές και ρηματικές) επιλογές, γεγονός που τους προσδίδει ξεκάθαρα αρνητικό πρόσημο. Οι λαοί-φύλα με τις περισσότερες αρνητικά φορτισμένες αναφορές, κατά φθίνουσα σειρά, είναι οι Πέρσες, οι Οθωμανοί Τούρκοι, οι Άβαροι και Άραβες, ενώ οι λαοί με τις περισσότερες θετικά φορτισμένες αναφορές είναι οι Ρώσοι, οι Σλάβοι, Βούλγαροι και Βενετοί.



Γράφημα 1. *Αναφορές Λαών ανά Πρόσημο*

Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο, και το γεγονός πως οι περισσότερες αρνητικές αναφορές προς τους λαούς εντοπίζονται ενδοκειμενικά, ενώ οι πλειοψηφία των ουδέτερων και των θετικών αναφορών εντοπίζονται στις πηγές και τα παραθέματα των κεφαλαίων. Εξίσου, άξιο προσοχής, αποτελεί και το γεγονός πως εξαίρεση των παραπάνω αποτελούν οι αναφορές με θετικό πρόσημο, οι οποίες εντοπίζονται ενδοκειμενικά και σχετίζονται κατά βάση με τα κεφάλαια που περιστρέφονται γύρω από τον εκχριστιανισμό των λαών (Σλάβων, Βουλγάρων, Ρώσων).

Εμβαθύνοντας περισσότερο στην ανάλυση του τρόπου με τον οποίο παρουσιάζονται οι «Γειτονικοί Άλλοι» της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού, τα πρόσημα αναλύονται περαιτέρω. Για λόγους κωδικοποίησης, χρησιμοποιήθηκαν 6 ερμηνευτικοί προσδιορισμοί, με σκοπό την συστηματική αποτύπωση του πλαισίου στο οποίο αναπαρίστανται οι λαοί. Η επιλογή των προσδιορισμών και η συσχέτισή τους με τον εκάστοτε λαό, έγινε λαμβάνοντας υπόψη το γλωσσικό και αξιολογικό πλαίσιο (ρηματικές δομές και επαναλαμβανόμενα σημασιολογικά μοτίβα)

Συγκεκριμένα, κατηγοριοποιούνται ως «Εχθρικοί» προς τους Βυζαντινούς οι λαοί που συνοδεύονται συχνότερα από σύνολα, όπως *«κακές σχέσεις», «ένταση», «πολεμιστές»* κλπ, ενώ αντίστροφα ως «Ευνοϊκοί» προς τους Βυζαντινούς οι λαοί που περιβάλλονται από τα σύνολα *«βοήθησαν»,*

«δίνουν βοήθεια», «ζωντανεύουν ελπίδες» κλπ. Ως «Επιτιθέμενοι» ορίζονται οι λαοί που *«κατέλαβαν», «κυρίευσαν», «λεηλάτησαν», «όρμησαν», «επιτέθηκαν»* κλπ. στους Βυζαντινούς. Αντίθετα, ως «Ηττημένοι» κωδικοποιούνται οι λαοί οι οποίοι *«ηττήθηκαν», «υποδουλώθηκαν», «έχασαν τον έλεγχο»* από τους Βυζαντινούς. Τέλος, ως «Γειτονικοί» κατηγοριοποιούνται οι λαοί οι αναφέρονται κυρίως στα πλαίσια της γεωγραφικής γειτνίασης, ενώ στον προσδιορισμό «Απλή Αναφορά» συγχωνεύονται όλες οι απλές, ουδέτερες αναφορές στους λαούς, οι οποίες και σχετίζονται κυρίως με την γεωγραφική καταγωγή και το θρησκευτικό και κοινωνικό υπόβαθρο.

Στο παρακάτω γράφημα, αποτυπώνεται η συχνότητα αναφοράς των λαών σε σχέση με το πλαίσιο και ως προς τον αντίστοιχο προσδιορισμό. Αντίστοιχα με τον δεύτερο πίνακα, κυριαρχούν συνολικά οι προσδιορισμοί «Επιτιθέμενοι» και «Εχθρικοί» για την πλειοψηφία των λαών.

Γράφημα 2. *Λαοί και συχνότεροι Προσδιορισμοί*

Ένα από τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα, αποτελεί το παρακάτω ενδοκειμενικό απόσπασμα από το 17ο κεφάλαιο με τίτλο «Οι Γείτονες των Βυζαντινών». Μέσα σε μόνο μια παράγραφο, ενός μόνο κεφαλαίου γίνεται αντιπαραβολή μεταξύ των «Γενναίων Βυζαντινών» με τους «Γειτονικούς Άλλους», οι οποίοι και πλαισιώνονται από 11 διαφορετικά, αρνητικά φορτισμένα ρηματικά σύνολα.

«...Οι Βυζαντινοί επικοινωνούσαν μαζί τους και προσπαθούσαν να διατηρούν καλές σχέσεις. Αυτοί (Γειτονικοί Λαοί γενικά) όμως συχνά δημιουργούσαν προβλήματα στην αυτοκρατορία. Έκαναν επιδρομές, λεηλατούσαν και κατέστρεφαν τις καλλιέργειες, καταλάμβαναν τις ακρινές επαρχίες της αυτοκρατορίας και αιχμαλώτιζαν τους κατοίκους τους. Έκλειναν ακόμη τα στενά περάσματα των δρόμων της στεριάς και της θάλασσας και δυσκόλευαν τον ανεφοδιασμό της πρωτεύουσας με σιτάρι, πρώτες ύλες και άλλα αγαθά... Πολλές φορές μάλιστα, στα χρόνια ανάμεσα στον 7ο και τον 11ο αιώνα, παραβίαζαν τα σύνορα, έφταναν με στρατό και στόλο έξω από τα τείχη της και την πολιορκούσαν από στεριά και θάλασσα. Οι Βυζαντινοί όμως, οχύρωναν την πόλη τους, αντιστέκονταν γενναία...»

Το παραπάνω αντιθετικό σχήμα και το δίπολο μεταξύ των Βυζαντινών που *«…διακρίνονταν για το ήθος τους…»*, *«…αμύνονται ηρωικά…»*, *«…αντιστέκονται γενναία…»* και των κατακτητών εν γένει που *«…απειλούν…»*, *«…πολιορκούν σκληρά…»*, *«...αφανίζουν τα πάντα…»* επαναλαμβάνεται στο εγχειρίδιο σε πολλαπλά σημεία στα κεφαλαία 17ο, 18ο, 29ο, 33ο και 35ο τόσο ενδοκειμενικά, όσο και στις πηγές και παραθέματα, αναπαράγοντας κατά αυτόν τον τρόπο διαρκείς διχοτομήσεις στις ιστορικές αναπαραστάσεις παρουσιάζοντας τους μεν ως «ήρωες» και τους δε ως «παραβάτες, φαύλους». (Carretero, Asensio, & Rodriguez-Moneo, 2010)

Ένα, ωστόσο αξιοσημείωτο και ιδιαίτερα προβληματικό δίπολο εντοπίζεται στο 33ο Κεφάλαιο «Οι Οθωμανοί Τούρκοι κατακτούν βυζαντινά εδάφη», της ΣΤ' διδακτικής ενότητας «Το Βυζάντιο υποκύπτει σε νέους κατακτητές». Από τη μια πλευρά αντιπαραβάλλονται οι επιτιθέμενοι Οθωμανοί Τούρκοι, όπου *«…με αρχηγό τους τον Μουράτ Α' πέρασαν… κατέλαβαν…και νίκησαν το στρατό των ενωμένων χριστιανικών λαών…»* και από την άλλη πλευρά οι ενωμένοι χριστιανικοί λαοί, χωρίς να διευκρινίζεται περαιτέρω για ποιους λαούς πρόκειται, κατηγοριοποιώντας τους με βάση το θρήσκευμά τους. Το άνισο αντιθετικό σχήμα που δημιουργείται, χαρακτηρίζεται από δυο μέρη διαφορετικού κατηγοριακού πλαισίου, καθώς από τη μια πλευρά αντιπαραβάλλονται οι επιτιθέμενοι Οθωμανοί Τούρκοι, οι οποίοι και κατηγοριοποιούνται ως προς την εθνική τους διάσταση, ενώ αντίθετα, από την άλλη πλευρά οι ενωμένοι χριστιανικοί λαοί, οι οποίοι και αντιπαραβάλλονται ομαδοποιημένοι ως προς το θρησκευτικό πλαίσιο, δημιουργώντας μια ασύμμετρη και ιδεολογικά αντιθετική σχέση.

Τέλος, ένα ακόμη χαρακτηριστικό παράδειγμα ιδιαίτερων αντιθετικών σχημάτων που αναπαράγονται στο σχολικό εγχειρίδιο, εντοπίζεται στο παράθεμα του κεφαλαίου 22ο «Φιλικές σχέσεις και συγκρούσεις με τους Βούλγαρους και τους Ρώσους». Το αντιθετικό σχήμα δομείται ως προς την μεταβολή του θρησκευτικού πλαισίου των Βουλγάρων (πριν και μετά τον εκχριστιανισμό τους), το οποίο και δρα ως κύριο και βασικό παράγοντα αξιολογικής σημασιοδότησης της εθνικής ομάδας.

Αντιλήψεις και στάσεις μαθητών/τριών προς τους Ιστορικούς «Άλλους»

Προκειμένου να καταγραφούν οι συνειρμοί, σκέψεις και συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών/τριών της σχετικά με τους «Άλλους λαούς» που αναφέρονται στο σχολικό εγχειρίδιο και περιλαμβάνονται στη διδακτέα ύλη της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού, πραγματοποιήθηκε δειγματοληπτική, ποσοτική έρευνα μικρής κλίμακας (N=46).

Στους μαθητές/τριες δόθηκε έντυπο ερωτηματολόγιο, κλειστού τύπου με ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών και απαντήσεις οργανωμένες σε ονομαστικές κατηγορίες, με παράλληλη προσθήκη ανοικτής επιλογής («άλλο»), επιτρέποντας την διατύπωση απαντήσεων που ενδεχομένως να μην εμπεριέχονταν μεταξύ των προκαθορισμένων απαντήσεων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για είκοσι (20) ερωτήσεις κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής, οι οποίες αφορούν τους δέκα (10) λαούς με τις περισσότερες αναφορές στη διδακτέα ύλη. Επιπρόσθετα, οι σειρά των ερωτήσεων δομήθηκε με βάση τη σειρά εμφάνισης των λαών στο σχολικό εγχειρίδιο, ανά κεφάλαιο. Τέλος, προς διευκόλυνση των μαθητών/τριών, αλλά και υπό το πρίσμα της πρακτικότερης κωδικοποίησης των δεδομένων, φυλετικές υποκατηγορίες εντός των ίδιων εθνοτικών ομάδων (π.χ. Άραβες, Άραβες Σαρακηνοί ή Οθωμανοί, Σελτζούκοι Τούρκοι, Τούρκοι), αναφέρεται πως οι παραπάνω αναφορές κωδικοποιήθηκαν συγκεντρωτικά.

Αναφορικά με τη δομή του ερωτηματολογίου, οι ερωτήσεις διακρίνονται σε δυο (2) θεματικές κατηγορίες. Οι μισές ερωτήσεις καταγράφουν τους συνειρμούς των μαθητών/τριών (π.χ. *«Τι έρχεται πρώτα στο μυαλό σου όταν ακούς για τους Πέρσες;»*), ενώ οι υπόλοιπες μισές, καταγράφουν τις συναισθηματικές τους στάσεις και αντιδράσεις (π.χ. *«Τι νιώθεις όταν σκέφτεσαι τους Πέρσες;»)*. Τέλος, με γνώμονα την ποιοτική εμβάθυνση στη καταγραφή των στάσεων, συλλογισμών και σκέψεων των μαθητών/τριών, το ερωτηματολόγιο ολοκληρώνεται με μια κλειστού τύπου ερώτηση, πολλαπλής επιλογής με θέτοντας ως επιλογές τους προς εξέταση

λαούς *(«Για ποιον από τους παρακάτω λαούς ξέρεις τα λιγότερα στοιχεία»)* και ως τελευταία τίθενται μια προαιρετική, ανοικτού τύπου ερώτηση, διατυπωμένη ως εξής: *«Αν μπορούσες, ποιον λαό θα ήθελες να γνωρίσεις καλύτερα και τι θα ήθελες να μάθεις για αυτόν;»*.

Αποτελέσματα

Πίνακας 1. *Αποτελέσματα ερωτηματολογίου σχετικά με τις συνειρμικές συλλογισμών και αντιλήψεις των μαθητών/τριών προς τους Γειτονικούς Λαούς*

Ερώτηση	Φίλοι	Επιστήμονες/ Καλλιτέχνες	Πολεμιστές	Εχθροί	Δεν ξέρω	Άλλο
Τι σου έρχεται πρώτο στο μυαλό όταν σκέφτεσαι τους Πέρσες;	-	6,5%	52,2%	39,1%	2,2%	-
Τι σου έρχεται πρώτο στο μυαλό όταν σκέφτεσαι τους Γότθους;	2,2%	4,3%	37%	21,7%	34,8%	-
Τι σου έρχεται πρώτο στο μυαλό όταν σκέφτεσαι τους Αβάρους;	-	2,2%	30,4%	26,1%	41,3%	-
Τι σου έρχεται πρώτο στο μυαλό όταν σκέφτεσαι τους Σλάβους;	50%	4,3%	17,4%	15,2%	13%	-
Τι σου έρχεται πρώτο στο μυαλό όταν σκέφτεσαι τους Βούλγαρους;	42,2%	2,2%	31,1%	15,6%	8,9%	-
Τι σου έρχεται πρώτο στο μυαλό όταν σκέφτεσαι τους Ρώσους;	45,5%	4,5%	22,7%	20,5%	4,5%	2,3%

Τι σου έρχεται πρώτο στο μυαλό όταν σκέφτεσαι τους Άραβες;	4,3%	10,9%	28,3%	43,5%	8,7%	4,3%
Τι σου έρχεται πρώτο στο μυαλό όταν σκέφτεσαι τους Οθωμανούς-Σελτζούκους Τούρκους;	2,2%	2,2%	23,9%	63%	6,5%	2,2%
Τι σου έρχεται πρώτο στο μυαλό όταν σκέφτεσαι τους Φράγκους;	8,7%	43,5%	10,9%	17,4%	17,4%	2,2%
Τι σου έρχεται πρώτο στο μυαλό όταν σκέφτεσαι τους Βενετούς;	8,7%	50%	8,7%	10,9%	19,6%	2,2%

Πίνακας 2. *Αποτελέσματα ερωτηματολογίου σχετικά με τις συναισθηματικές αντιδράσεις των μαθητών/τριών*

Ερώτηση	Συμπάθεια	Περιέργεια/ Ενδιαφέρον	Αδιαφορία	Φόβο	Δεν ξέρω	Άλλο
Τι νιώθεις όταν σκέφτεσαι τους Πέρσες;	-	10,9%	21,7%	45,7%	10,9%	6,5% (Θυμό) 4,4% (Αντιπάθεια)
Τι νιώθεις όταν σκέφτεσαι τους Γότθους;	-	9,1%	34,1%	20,5%	31,7%	4,6% (Αντιπάθεια)
Τι νιώθεις όταν σκέφτεσαι τους Αβάρους;	2,2%	4,3%	32,6%	28,3%	30,4%	2,2%
Τι νιώθεις όταν σκέφτεσαι τους Σλάβους;	43,5%	15,2%	17,4%	19,6%	4,3%	-

Τι νιώθεις όταν σκέφτεσαι τους Βούλγαρους;	34,8%	13%	19,6%	13%	19,6%	-
Τι νιώθεις όταν σκέφτεσαι τους Ρώσους;	41,3%	21,7%	13%	13%	10,9%	-
Τι νιώθεις όταν σκέφτεσαι τους Άραβες;	2,2%	8,7%	23,9%	45,7%	13%	4,3% (Θυμό) 2,2% Άλλο
Τι νιώθεις όταν σκέφτεσαι τους Οθωμανούς-Σελτζούκους Τούρκους;	2,2%	-	23,9%	41,3%	10,9%	4,4% (Μίσος) 4,3% (Αντιπάθεια)
Τι νιώθεις όταν σκέφτεσαι τους Φράγκους;	10,9%	43,5%	13%	13%	19,6%	-
Τι νιώθεις όταν σκέφτεσαι τους Βενετούς;	13,3%	42,2%	20%	11,1%	11,1%	2,2%

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι λαοί που συγκέντρωσαν τις υψηλότερες αρνητικές στάσεις και αντιδράσεις από τους μαθητές/τριες είναι οι Οθωμανοί-Σελτζούκοι Τούρκοι, οι Πέρσες και οι Άραβες. Συγκεκριμένα, οι Οθωμανοί-Σελτζούκοι Τούρκοι αναγνωρίζονται από το 63% των μαθητών/τριών ως «Εχθρούς» και ως «Πολεμιστές» από το 23,9%. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως το 41,3% αισθάνεται «Φόβο» σκεπτόμενο τους Οθωμανούς-Σελτζούκους Τούρκους, ενώ στην απάντηση «Άλλο», το 13% αισθάνεται «Θυμό», ενώ το 2,2% «Μίσος».

Αντίστοιχα, το 52,2% ταυτίζει τους Πέρσες με «Πολεμιστές» και το 39,1% με «Εχθρούς», με το 45,7% να αισθάνεται «Φόβο» απέναντί του, ενώ μόλις το 6,5% τους αναγνωρίζει ως «Επιστήμονες/Καλλιτέχνες», με το 10,9% να αισθάνεται «Περιέργεια/Ενδιαφέρον» σκεπτόμενο τους Πέρσες. Τέλος, αναφορικά με τους Άραβες, οι πλειοψηφία (43,5%, 28,3%) τους αναγνωρίζει συνειρμικά ως «Εχθρούς» και «Πολεμιστές» αντίστοιχα, με το 45,7% να αισθάνεται «Φόβο» και το 23,9% «Αδιαφορία», ενώ μόνο το 10,9% τους αναγνωρίζει ως «Επιστήμονες/Καλλιτέχνες».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει πως οι Γότθοι και οι Άβαροι, σημειώνουν ως συχνότερες απαντήσεις τις «Δεν ξέρω», «Αδιαφορία». Συγκεκριμένα, οι Γότθοι συγκεντρώνουν το 37% ως «Πολεμιστές», ενώ

το 34,8% δηλώνει «Δεν ξέρω» στην ερώτηση «Τι έρχεται πρώτα στο μυαλό σου όταν σκέφτεσαι τους Γότθους;», ενώ το 34,1% δηλώνει πως αισθάνεται «Αδιαφορία», το 31,8% «Δεν ξέρω», με το 20,5% να αισθάνεται «Φόβο». Αντίστοιχα, και οι Άβαροι αναγνωρίζονται κατά 30% ως «Πολεμιστές», με την πλειοψηφία (41,3%) να δηλώνει άγνοια για τον εν προκειμένω λαό («Δεν ξέρω»), ενώ και σε αυτή την περίπτωση η πλειοψηφία 32,6% δηλώνει πως αισθάνεται «Αδιαφορία».

Αντίθετα, οι λαοί οι οποίοι συγκέντρωσαν τις συχνότερες θετικές στάσεις και αντιδράσεις από τους μαθητές είναι οι Σλάβοι, οι Ρώσοι, οι Βενετοί και τέλος οι Βούλγαροι. Συγκεκριμένα, το 50% των μαθητών/τριών αναγνωρίζει συνειρμικά τους Σλάβους ως «Φίλους», με το 43,5% να δηλώνει πως αισθάνεται «Συμπάθεια», ενώ το 17,4% και 15,2% τους αναγνωρίζει ως «Πολεμιστές» και «Εχθρούς» αντίστοιχα, με το 19,6% να αισθάνεται «Φόβο» και το 17,4% «Αδιαφορία». Παρόμοια ποσοστά εντοπίζονται και στην περίπτωση των Ρώσων, όπου η πλειοψηφία (45,5%) τους αναγνωρίζει ως «Φίλους», με το 41,3% να αισθάνεται «Συμπάθεια» και το 21,7% «Περιέργεια/Ενδιαφέρον», ενώ παρότι το 22,7% και 20,5% τους αναγνωρίζει συνειρμικά ως «Πολεμιστές» και «Εχθρούς» αντίστοιχα, μόνο το 13% αισθάνεται «Φόβο» σκεπτόμενο το λαό των Ρώσων.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η περίπτωση των Φράγκων και των Βενετών. Οι πρώτοι αναγνωρίζονται συνειρμικά από την πλειοψηφία (43,5%) ως «Επιστήμονες/Καλλιτέχνες», ενώ το ίδιο ποσοστό δηλώνει πως αισθάνεται «Περιέργεια/Ενδιαφέρον» σκεπτόμενο τους Φράγκους. Την ίδια στιγμή που το 17,4% τους αναγνωρίζει ως «Εχθρούς» και το 13% αισθάνεται «Φόβο», αντίστοιχη μερίδα (17,4%) δυσκολεύεται να τους αποδώσει συνειρμικά χαρακτηρισμό («Δεν ξέρω»), με το 19,6% να δηλώνει «Δεν ξέρω» στην ερώτηση σχετικά με τα συναισθήματά τους απέναντι στους Φράγκους. Αντίστοιχα, οι Βενετοί, οι όποιοι αναγνωρίζονται συνειρμικά από το 50% μαθητές/τριες ως «Επιστήμονες/Καλλιτέχνες» και με το 42,2% να αισθάνεται «Περιέργεια/Ενδιαφέρον» σκεπτόμενο τους Βενετούς, παρότι το 19,6% στην ερώτηση «Τι έρχεται πρώτο στο μυαλό» απαντούν «Δεν ξέρω», ενώ το 20% απαντά πως αισθάνεται «Αδιαφορία». Τέλος, αναφορικά με τους Βουλγάρους, αν και το 42,2% τους αναγνωρίζει συνειρμικά ως «Φίλους», το 31,1% και το 15,6% δηλώνει πως τους αναγνωρίζει ως «Πολεμιστές» και «Εχθρούς» αντίστοιχα, ενώ παρότι το 34,8% αισθάνεται «Συμπάθεια» σκεπτόμενο τους Βουλγάρους, το 19,6% αισθάνεται «Αδιαφορία», ενώ το 13% αισθάνεται «Φόβο».

Στην προτελευταία ερώτηση, κλειστού τύπου, πολλαπλής επιλογής, δόθηκαν ως πιθανές απαντήσεις όλοι οι προαναφερθέντες λαοί, με

τους μαθητές/τριες να καλούνται να επιλέξουν τον λαό για τον οποίο γνωρίζουν τα λιγότερα στοιχεία, είτε ιστορικά, είτε κοινωνικά, πολιτιστικά κλπ. Οι Άβαροι αναδείχθηκαν πρώτοι κατά πλειοψηφία (45,7%), με δεύτερους τους Γότθους κατά 28,3% και τρίτους τους Ρώσους και Άραβες με 19,6%. Τέλος, οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να απαντήσουν και στην τελευταία προαιρετική ερώτηση ανοικτού τύπου, δίνοντας μια περισσότερο ποιοτική οπτική ως προς το ποιους λαούς θα ήθελαν να γνωρίσουν καλύτερα και τι θα ήθελαν πραγματικά να μάθαιναν για τους λαούς που διδάχθηκαν, με μερικές από τις χαρακτηριστικότερες απαντήσεις (*«Τους Πέρσες γιατί μάθαμε μόνο για τους πολέμους, αλλά όχι για τη ζωή τους», «Για τους Γότθους. Θέλω να μάθω αν ήταν όντως φίλοι μας και πως ζούσαν», «Τους Αβάρους γιατί δεν ξέρω πολλά για αυτόν τον λαό, ούτε από που ήρθαν, ούτε ποιοι ήταν», «Τους Γότθους και τους Αβάρους γιατί δεν ξέρω που ζούσαν»*) να δορυφορούν γύρω από θέματα περισσότερο κοινωνικά και πολιτισμικά.

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν η ανάδειξη των μέσων αναπαράστασης του εθνικού και ιστορικού «Άλλου» στα πλαίσια του σχολικού μαθήματος της Ιστορίας της Ε' Δημοτικού, μέσα από ποσοτική και ποιοτική ανάλυση του ισχύοντος σχολικού εγχειριδίου, αλλά και η ανάδειξη των στάσεων, απόψεων, συνειρμών και αντιλήψεων των ίδιων των μαθητών/τριών σχετικά με τους «Γειτονικούς Άλλους» που αποτυπώνονται στη διδακτέα ύλη της Ιστορίας.

Μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, έγινε μια απόπειρα αποσαφήνισης του τρόπου με τον οποίο η εθνική ταυτότητα συνυφαίνεται και καλλιεργεί την ιστορική και εθνική συνείδηση, ορίζοντας τον «Εθνικό Εαυτό» και συχνά περιορίζοντας τον «Εθνικό Άλλο». Ταυτόχρονα, έγινε αλλά και μια προσπάθεια κατανόησης της σύνθετης διαδικασίας υπό την οποία η συλλογική ιστορική αντίληψη επηρεάζεται, διαμορφώνεται και παγιώνεται μέσα από αφηγήσεις και ιδιαίτερα μέσα από το μάθημα της Ιστορίας γενικά και τα σχολικά ιστορικά εγχειρίδια.

Κατά την ανάλυση του ισχύοντος σχολικού εγχειρίδιου, αποδείχθηκε πως παρά τις ποσοτικά πολλαπλές αναφορές σε λαούς, γειτονικούς και μη, στην πραγματικότητα οι εθνικοί «Άλλοι» του σχολικού εγχειριδίου αποτυπώνονται κατά βάση μονοδιάστατα και επιφανειακά, χωρίς να αξιοποιείται ή έστω αναφέρεται το κοινωνικό, πολιτισμικό και λαογραφικό τους υπόβαθρο. Μάλιστα, στην πλειοψηφία τους, οι αλλόθρησκοι «Άλλοι» (Πέρσες, Άραβες, Οθωμανοί Τούρκοι) συνοδεύονται, σε όλη την έκταση του εγχειριδίου, από αρνητικά πρόσημα και χαρακτηρισμούς, με βασική ιδιότητα αυτή των κατακτητών, σκληρών πολεμιστών και μόνιμων εχθρών

των Βυζαντινών, παρουσία αρκετών διχοτομήσεων και αξιολογικών διπόλων («Ενάρετοι Βυζαντινοί», «Φαύλοι Άλλοι»). Εν αντιθέσει, οι ομόθρησκοι «Άλλοι» (Σλάβοι, Ρώσοι, Βούλγαροι), τυγχάνουν ευνοϊκότερης μεταχείρισης, συγκεντρώνοντας και τις περισσότερες θετικές αναφορές.

Όσον αφορά την ανάλυση των στάσεων, αντιλήψεων και συναισθημάτων των μαθητών/τριών, παρά το μικρό δείγμα της έρευνας, τα αποτελέσματα παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Αποδείχθηκε πως ένα μεγάλο μέρος των μαθητών/τριών τείνει να είναι θετικά προσκείμενο προς τους ομόθρησκους, εθνικούς, πολιτισμικούς «Άλλους», όπως Ρώσοι, Βούλγαροι, Σλάβοι. (Συμπάθεια, Περιέργεια / Ενδιαφέρον, Φίλοι), οι οποίοι και παρουσιάζονται κυρίως με θετικό πρόσημο στο σχολικό εγχειρίδιο και πλαισιώνονται από θετικά φορτισμένους προσδιορισμούς και σύνολα. Αντίθετα η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών παρουσιάζεται ξεκάθαρα αρνητικά προσκείμενη προς τους ετερόθρησκους λαούς, όπως Τούρκοι (Οθωμανοί, Σελτζούκοι), Πέρσες, Άραβες. (Φόβος, Θυμός, Μίσος), οι οποίοι και χαρακτηρίζονται κατά κόρον από αρνητικά γλωσσικά πλαίσια, έντονα φορτισμένο συναισθηματικά συγκείμενο, πρόσημα και προσδιορισμούς. Τέλος, αυτό που προκαλεί πραγματικό ενδιαφέρον είναι το γεγονός πως κάποιοι/ες από τους/τις μαθητές/τριες δηλώνουν ενδιαφέρον για τα πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά και στοιχεία των ξένων λαών, ζητώντας να μάθουν περισσότερα ουσιαστικά στοιχεία, ακόμη και για τους λαούς, που είτε περιγράφονται με αρνητικό τρόπο και πρόσημο στο σχολικό εγχειρίδιο, είτε οι ίδιοι/ες οι μαθητές/τριες τους αναγνωρίζουν ως εχθρούς (π.χ. Πέρσες, Άβαρους).

Βιβλιογραφία

Carretero, M., Asensio, M., & Rodriguez-Moneo, M. (2010). History Education and Construction of National Identities. Στο M. Carretero, M. Asensio, & M. Rodriguez-Moneo, *History Education and the Construction of National Identities (International Review of History Education)* (σσ. 1-14). doi:10.1108/978-1-61735-937-8

Cavoura, T. (2014). The Relationship with the Past and Historical Identities of Greek Pupils in Secondary Education. *The International Journal of Learner Diversity and Identities 20*(1), σσ. 31-37.

Connor, W. (1978). A Nation Is a Nation, Is a State, Is an Ethnic group, is a ... *Ethnic and Racial Studies, 1*(4), σσ. 377-400.

Duraisingh, E. (2017). Making narrative connections? Exploring how late teens relate their own lives to the historically significant past. *London Review of Education, 15*(2), 174-193. doi:10.18546/LRE.15.2.04

Fardi, K. (2023). Modes of Historical Thinking in "new" Greek History Curriculum (2021, 2022, 2023) for the Elementary School. *History Educators International Research Network [HEIRNET].* Stockholm.

Fischer-Dardai, A., Kaposi, J., & Popp, S. (2023). The constantly changing discipline of history didactics– An introduction. *Hungarian Educational Research Journal, 13(4*), σσ. 461–469. doi:10.1556/063.2023.00224

Freire, P. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου (Pedagogy of the Oppressed)*. (Γ. Κρητικός, Μεταφρ.) ΚΕΔΡΟΣ.

Gibson, L., Peck, C., Miles, J., & Duquette, C. (2025). Historical thinking: Trends, critiques, and future directions. *Current Opinion in Psychology*. doi:10.1016/j.copsyc.2025.102088

Giroux, H. (1997). *Pedagogy And The Politics Of Hope.* Routledge.

Grever, M., & Van der Vlies, T. (2017). Why national narratives are perpetuated: A literature review on new insights from history textbook research. *London Review of Education 15*(2). doi:10.18546/LRE.15.2.11

Haue, H. (2013). Transformation of History textbooks from national monument to global agent. *Nordidactica – Journal Of Humanities and Social Science Education*, σσ. 80-89.

Klerides, E. (2010). Imagining the Textbook: Textbooks as Discourse and Genre. *Journal of Educational Media, Memory, and Society, 2*(1), 31–54. doi:10.3167/jemms.2010.020103

Kokkinos, G., Gatsotis, P., Sakka, V., & Kourgiantakis, C. (2009). The global (world) history in the Greek Primary and Secondary Education. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research [IJHLTR], 8*(2).

Kotopoulou, A. (2013). The image of the national "self" and the national "other" in the new history textbooks in elementary school. *16th Conference of Balkan Society for Pedagogy and Education The "image" of the "other"/ The Neighbor in the Educational Systems of Balkan Countries (1998-2013).* Thessaloniki.

László, J. (2013). *Historical Tales and National Identity.* London: Routledge. doi:10.4324/9781315880105

Loizou, N. (2013). The image of the Balkan neighbour in through the History Curriculum of the Greek Primary Education. *16th Conference of Balkan Society for Pedagogy and Education The "image" of the "other"/ The Neighbour in the Educational Systems of Balkan Countries (1998-2013).* Thessaloniki.

Lopez, C., Alphen, F., & Carmona, L. (2025). Narratives and collective memory. *Current Opinion in Psychology, 65*. doi:10.1016/j.copsyc.2025.102087

Psaltis, C., Carretero, M., & Čehajić-Clancy , S. (2017). *History Education and Conflict Transformation.* Springer Nature. doi:10.1007/978-3-319-54681-0

Psaltis, C., Franc, R., Smeeks, A., Ioannou, M., & Žeželj, I. (2017). Social Representations of the Past in Post-conflict Societies: Adherence to Official Historical Narratives and Distrust Through Heightened Threats. Στο C. Psaltis, M. Carretero, & S. Čehajić-Clancy, *History Education and Conflict Transformation,* (σσ. 97-122). Springer Nature.

Sakki, I. (2025). Collective memory and history textbooks. *Current Opinion in Psychology*. doi:10.1016/j.copsyc.2025.102073

Tamisoglou, C. (2013). Pupils perceptions of the Balkan other. *Myths of the Other in the Balkans: Representations, Social practices, Performances* , (σσ. 105-115). Thessaloniki.

Tamisoglou, C. (2018). Visual representations of the national self and the 'other' in the Greek history textbooks. *HEIRNET 15th International Research Network Conference.*

Yamashiro, J., & Yao, Z. (2025). National memory. *Current Opinion in Psychology, 65*. doi:doi.org/10.1016/j.copsyc.2025.102078

Zervas, T. (2012). *The Making of a Modern Greek Identity: Education, Nationalism, and the Teaching of a Greek National Past.* ColuMbia univErsity prEss.

Διαμαντίδου, Ε. (2021). Διαπολιτισμικές αναφορές στα σχολικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών και της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού. Διδακτική αξιοποίηση (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία). *Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης*. Κομοτηνή. https://repo.lib.duth.gr/jspui/handle/123456789/16266

Κάββουρα, Δ. (2010). *Διδακτική της Ιστορίας: Επιστήμη, Διδασκαλία και Μάθηση*. Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ., Χαραλάμπους, Δ., & Κοντοβά, Μ. (2024). Σχολικό βιβλίο - ιδεολογία - εξωτερική πολιτική. *Κριτική Εκπαίδευση, 5*, 68-108.

Ρεπούση, Μ. (2019). Διδακτική της Ιστορίας: 50 χρόνια μετά: Εξελίξεις, τάσεις, προοπτικές . *Η Κλειώ πάει σχολείο II: Η διδασκαλία της Ιστορίας και η δημόσια παιδαγωγική* (σσ. 37-64). Όμιλος για την Ιστορική Εκπαίδευση στην Ελλάδα .

Ταμίσογλου, Χ. (2009). Η παρουσία της ιστορικής πορείας των άλλων λαών στα Αναλυτικά Προγράμματα Ιστορίας του Δημοτικού στον 19ο και 20ο αιώνα. *ΙΓ' Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταρείας Ελλάδος*. Ιωάννινα.

Η χρήση της Τεχνητής Νοημοσύνης στο μάθημα της Ιστορίας Περίληψη

Δήμητρα Σαμλίδου
Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ, ΑΠΘ
dsamlid@eled.auth.gr

Η παρούσα εισήγηση επικεντρώνει το ενδιαφέρον στην Παραγωγική Τεχνητή Νοημοσύνη (ΤΝ) και πώς αυτή εφαρμόζεται στην εκπαίδευση και πιο συγκεκριμένα, στο μάθημα της Ιστορίας. Εξετάζει τις έρευνες που έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια σχετικά με τα εργαλεία της ΤΝ στο χώρο της εκπαίδευσης, τη συμβολή της στη διδασκαλία και ποιος είναι ο εν δυνάμει ρόλος της στο μέλλον. Θα εξεταστούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της χρήσης των εργαλείων της ΤΝ στον κλάδο της εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα του ChatGPT, του πιο ευρέως χρησιμοποιούμενου γλωσσικού μοντέλου ΤΝ, ενώ με αφορμή το μάθημα της Ιστορίας θα παρουσιαστούν έρευνες που έλαβαν χώρα κατά τη διδακτική διαδικασία και ποια αποτελέσματα έχουν προκύψει, μέσα από την εφαρμογή των εργαλείων ΤΝ κατά το μάθημα. Τέλος, αναφέρονται οι ενέργειες που θα εφαρμοστούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, σχετικά με την εφαρμογή της ΤΝ στα ελληνικά εκπαιδευτικά ιδρύματα.

Λέξεις – κλειδιά : Παραγωγική Τεχνητή Νοημοσύνη, Διδακτική της Ιστορίας, ChatGPT.

Abstract

This paper focuses on Generative Artificial Intelligence (AI) and how it is applied in education, specifically in the subject of History. It examines research conducted in recent years regarding AI tools in the field of education, their contribution to teaching, and what their potential role in the future might be. The advantages and disadvantages of using AI tools in the education sector will be discussed, specifically focusing on ChatGPT, the most widely used language AI model. Using the History class as a case study, research conducted during the teaching process will be presented, along with the outcomes resulting from the use of AI

tools in the classroom. Finally, the actions that will be implemented in the Greek educational system concerning the application of AI in Greek educational institutions are outlined.

Key – words: Generative Artificial Intelligence, Teaching History, ChatGPT.

Εισαγωγή

Η διαρκής εξέλιξη της τεχνολογίας έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στους επιστημονικούς κλάδους, αλλά και στην καθημερινή ζωή. Εδώ εξετάζεται το πώς η ΤΝ και τα εργαλεία της αξιοποιούνται στην εκπαίδευση, εστιάζοντας στο μάθημα της Ιστορίας. Αναπτύσσονται οι ορισμοί της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης (GenAI), της μηχανικής προτροπών (prompt engineering) και του ChatGPT, του ευρέως αξιοποιούμενου εργαλείου ΤΝ. Παρατίθενται τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της ΤΝ στην εκπαίδευση στο πλαίσιο μίας μαθητοκεντρικής προσέγγισης, ενώ εξετάζονται μερικές έρευνες στην ανώτατη εκπαίδευση και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση που έλαβαν χώρα κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος της Ιστορίας. Τα ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να απαντηθούν στην παρούσα εργασία είναι εάν η χρήση της ΤΝ εφαρμόζεται ορθά στον χώρο της εκπαίδευσης και ποια αποτελέσματα επιφέρει κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Στο τέλος παρουσιάζεται το πρόγραμμα στο οποίο θα συμμετέχει η Ελλάδα σε συνεργασία με την OpenAI, προκειμένου να ενσωματωθούν τα εργαλεία της ΤΝ στη διδασκαλία, αλλά και στο πρόγραμμα σπουδών του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Ορισμοί Εννοιών ΤΝ

Παραγωγική ή Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη (Generative Artificial Intelligence)

Η Παραγωγική ή Γενετική Τεχνητή Νοημοσύνη (GenAI) αποτελείται από μια ομάδα αλγορίθμων μηχανικής μάθησης σχεδιασμένων για τη δημιουργία νέων δειγμάτων δεδομένων αντλούμενοι από τις υπάρχουσες βάσεις δεδομένων. Μία από τις θεμελιώδεις τεχνικές στη GenAI είναι ο Μεταβλητός Αυτοκωδικοποιητής (Variational AutoEncoder), δηλαδή ένας τύπος νευρωνικού δικτύου, ο οποίος μαθαίνει να κωδικοποιεί και

να αποκωδικοποιεί δεδομένα με τρόπο που διατηρεί τα ουσιαστικά χαρακτηριστικά τους (Kingma & Welling, 2013). Με άλλα λόγια, ο αυτοκωδικοποιητής μαθαίνει να συμπυκνώνει τη γνώση των δεδομένων σε μια μορφή που επιτρέπει τη δημιουργική και αποτελεσματική ανακατασκευή τους, χωρίς να χάνονται τα στοιχεία που τα καθιστούν αναγνωρίσιμα ή νοηματικά σημαντικά.

Μια εναλλακτική μέθοδος GenAI είναι τα Γενετικά Ανταγωνιστικά Δίκτυα (Generative Adversarial Networks), τα οποία αποτελούνται από δύο νευρωνικά δίκτυα και λειτουργούν σε ανταγωνισμό για να δημιουργήσουν ρεαλιστικά δείγματα δεδομένων (Goodfellow et al., 2014). Ουσιαστικά αφορά σε ένα "παιχνίδι" ανάμεσα στον Δημιουργό (Generator) και τον Ανιχνευτή (Discriminator) – των δύο νευρωνικών αυτών δικτύων –, σύμφωνα με το οποίο, ο πρώτος λαμβάνει έναν τυχαίο ήχο και παράγει ψεύτικα δεδομένα, τα οποία, ωστόσο μοιάζουν με τα πραγματικά, ενώ ο δεύτερος, λαμβάνοντας εξίσου τα ψεύτικα και τα πραγματικά δεδομένα, προσπαθεί να διακρίνει ποια είναι αληθινά και ποια όχι. Μέσω, λοιπόν, αυτού του ανταγωνισμού, ο Ανιχνευτής προσπαθεί να μην "ξεγελαστεί" και ο Δημιουργός προσπαθεί να "ξεγελάσει". Ως αποτέλεσμα, μετά από επαναληπτικές διαδικασίες, ο Δημιουργός παράγει όσο το δυνατόν περισσότερο ρεαλιστικά δείγματα και ο Ανιχνευτής αδυνατεί να διακρίνει ποια δεδομένα είναι αληθή και ποια όχι.

Η Παραγωγική Τεχνητή Νοημοσύνη αποσκοπεί στο να δημιουργήσει μηχανές, ικανές στην εκτέλεση εργασιών που απαιτούν ανθρώπινη νοημοσύνη, όπως αναγνώριση εικόνων, φωνής, κατανόηση γλώσσας, λήψη αποφάσεων και μάθηση βάσει δεδομένων (Malik & Dahiya, 2024). Τα μοντέλα GenAI χρησιμοποιούν προηγμένους αλγορίθμους για να μάθουν μοτίβα και να δημιουργήσουν νέο περιεχόμενο όπως κείμενα, εικόνες, ήχους, βίντεο και κώδικες. Ένα τέτοιο παράδειγμα εργαλείου GenAI αποτελεί το ChatGPT. Η ικανότητά του να χειρίζεται σύνθετα αιτήματα και να παράγει αποτελέσματα ανθρώπινης μορφής έχει οδηγήσει σε έρευνα και ενδιαφέρον για την ενσωμάτωση της GenAI σε διάφορους τομείς όπως η υγειονομική περίθαλψη, η ιατρική, η εκπαίδευση, τα μέσα ενημέρωσης και ο τουρισμός (Chan & Hu, 2023).

ChatGPT

Το ChatGPT είναι ένα γλωσσικό μοντέλο, εκπαιδευμένο σε τεράστιες ποσότητες δεδομένων κειμένου. Αξιοποιεί τεχνικές βαθιάς μάθησης (deep learning) για να παράγει κειμενικές απαντήσεις, βασισμένες σε

εισερχόμενες εντολές, που προσομοιάζουν τον ανθρώπινο λόγο (Singh, 2024). Είναι ένας τύπος μεγάλου γλωσσικού μοντέλου (large language model), που δημιουργήθηκε για να παράγει κείμενα όμοια με ανθρώπινα σε εργασίες επεξεργασίας φυσικής γλώσσας (Natural Language Processing) (Shen et al., 2023).

Στο άρθρο των Su & Yang (2023), το ChatGPT, κατόπιν αιτήματος των συντακτών, αυτοπροσδιορίστηκε ως εξής: Είμαι το ChatGPT, ένα μεγάλο γλωσσικό μοντέλο που αναπτύχθηκε από την OpenAI. Έχω σχεδιαστεί για να δημιουργώ απαντήσεις που μοιάζουν με ανθρώπινες σε ένα ευρύ φάσμα εισόδων φυσικής γλώσσας, συμπεριλαμβανομένων ερωτήσεων, δηλώσεων και εντολών [...] Σκοπός μου είναι να παρέχω χρήσιμες και ενημερωτικές απαντήσεις στους χρήστες και να βοηθώ σε μια ποικιλία εργασιών που απαιτούν επεξεργασία φυσικής γλώσσας.

Το ChatGPT έχει σχεδιαστεί για να χρησιμοποιείται σε συνομιλητικό περιβάλλον, επιτρέποντας στους χρήστες να αλληλεπιδρούν με το μοντέλο με φυσικό και διαισθητικό τρόπο. Μπορεί να συνθέτει κείμενα και να συνοψίζει έγγραφα. Στο χώρο της εκπαίδευσης, μπορεί να αξιοποιηθεί ως εικονικός βοηθός, να απαντήσει στις ερωτήσεις των μαθητών παρέχοντας μια περισσότερο προσωποποιημένη μαθησιακή εμπειρία. Μπορεί, επίσης, να συνδράμει στην ανάπτυξη του γραμματισμού στην Τεχνητή Νοημοσύνη (AI literacy), δηλαδή στην ικανότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών να κατανοούν, να χρησιμοποιούν και να αξιολογούν κριτικά τις τεχνολογίες ΤΝ, καθώς και την επίδρασή τους στην κοινωνία (Ng et al., 2021; Su et al., 2022).

Στις 07 Αυγούστου 2025, η OpenAI κυκλοφόρησε το GPT-5, την πιο αναβαθμισμένη έκδοση του ChatGPT.

Μηχανική Προτροπών (Prompt-Engineering)

Για να γίνει ολοκληρωμένα η ενσωμάτωση της ΤΝ και η χρήση των εργαλείων της στον κλάδο της εκπαίδευσης, είναι σημαντικό να γνωρίζουν οι εμπλεκόμενοι με την ΤΝ τη μηχανική προτροπών (prompt engineering). Ουσιαστικά, πρόκειται για μία στρατηγική δημιουργία εισόδων (inputs) με σκοπό την απόσπαση επιθυμητών απαντήσεων από τα συστήματα ΤΝ, (Walter, 2024), κάτι που το καθιστά χρήσιμο και ως παιδαγωγικό εργαλείο. Η μηχανική προτροπών περιλαμβάνει μια ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη βελτιστοποίηση των αλληλεπιδράσεων με τα συστήματα GenAI, μέσω πέντε βασικών στοιχείων: α) σχεδιασμός προτροπής (prompt design) που στόχο έχει τη δημιουργία οδηγιών για τη μεγιστοποίηση των

επιθυμητών αποτελεσμάτων, β) επιλογή συστήματος (system selection), που απαιτεί στρατηγικές αποφάσεις σχετικά με το ποια μοντέλα ΤΝ θα χρησιμοποιηθούν, γ) διαμόρφωση συστήματος (system configuration), που περιλαμβάνει την προσαρμογή των παραμέτρων του μοντέλου που έχει επιλεγεί, για τη βέλτιστη απόδοση χρήσης του, δ) αξιολόγηση της απόδοσης (performance evaluation), που περιλαμβάνει τη συστημική εκτίμηση της αποτελεσματικότητας των προτροπών, συγκριτικά με τα προκαθορισμένα κριτήρια αξιολόγησης και ε) διαχείριση των προτροπών (prompt management), που περιλαμβάνει την εφαρμογή συστηματικών προσεγγίσεων για την οργάνωση, την παρακολούθηση και τη βελτίωση των προτροπών με την πάροδο του χρόνου(Djeffal, 2025).

Μαζί με τον γραμματισμό στην ΤΝ (AI literacy) και την κριτική σκέψη, η μηχανική προτροπών αποτελεί μία από τις κύριες δεξιότητες στην εκπαίδευση που ενσωματώνει την ΤΝ. Ο προσεκτικός σχεδιασμός των προτροπών ενθαρρύνει τους μαθητές στην προσέγγιση των προβλημάτων από διαφορετικές οπτικές γωνίες, στην ανάλυση των πληροφοριών και την ανάπτυξη δημιουργικών λύσεων, ενισχύοντας έτσι την κριτική σκέψη, ενώ η εκμάθηση της αποτελεσματικής προτροπής βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τα όρια της ΤΝ, οδηγώντας τους στον αλφαβητισμό της ΤΝ.

Σύμφωνα με τον Walter (2024), υπάρχουν δύο μορφές προτροπής: η "Προτροπή Μηδενικής Εκτέλεσης" (Zero-Shot Prompt), κατά την οποία η προτροπή είναι απλοϊκή, χωρίς λεπτομέρειες και έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργείται μία μη συγκεκριμένη απάντηση, και η "Προτροπή Λίγων Εκτελέσεων" (Few-Shots Prompt), στην οποία η προτροπή είναι εμπλουτισμένη με πολλαπλά παραδείγματα και αφορά πιο σύνθετα ερωτήματα. Στο άρθρο του, *"Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education"* αναλύονται εκτενέστερα οι μεθοδολογίες της δεύτερης κατηγορίας.

Η τέχνη της μηχανικής προτροπών έγκειται στην ικανότητά της να μετατρέπει την ΤΝ από μια απλή αποθήκη πληροφοριών σε ένα διαδραστικό εργαλείο που ενισχύει τη βαθύτερη μάθηση και κατανόηση (Lee et al., 2023). Έτσι, μπορεί να βελτιώσει τη μαθησιακή διαδικασία και να ενισχύσει την κριτική σκέψη (Walter, 2024).

Ο αντίκτυπος των εργαλείων ΤΝ στην εκπαίδευση

Πλεονεκτήματα

Όσον αφορά τη χρήση του ChatGPT και των λοιπών εργαλείων ΤΝ από τους μαθητές, αυτό μπορεί να έχει θετική επίδραση πάνω τους, αλλά ταυτόχρονα ενέχει και ορισμένους κινδύνους. Οι Chan & Hu (2023) μελέτησαν τις δύο αυτές περιπτώσεις στην ανώτατη εκπαίδευση. Με βάση την έρευνά τους, οι φοιτητές, χρησιμοποιώντας γλωσσικά μοντέλα, όπως το ChatGPT, μπορούν να βελτιώσουν τις δεξιότητες γραφής, έχοντας τη δυνατότητα να συσκέπτονται και να λαμβάνουν ανατροφοδότηση στη συγγραφή τους. Μπορούν κατ' αυτό τον τρόπο, να παράγουν κείμενα, μέσα από τη σύνθεση πληροφοριών και τη σύμπτυξη μεγάλου όγκου δεδομένων.

Αντίστοιχα οι Rane et al. (2024) διεξήγαγαν μία SWOT ανάλυση του ChatGPT στην εκπαίδευση και την έρευνα. Ένα από τα δυνατά σημεία και τις ευκαιρίες του ChatGPT είναι η προσωποιημένη μάθηση (Ren, 2024). Ενώ μέσα στην τάξη ο εκπαιδευτικός επιδιώκει να μεταφέρει τις ιδέες στους μαθητές, ορισμένοι από αυτούς ενδέχεται να μην τις κατανοήσουν πλήρως, εξαιτίας του μειωμένου χρονικού περιθωρίου και των άνισων επιπέδων κατανόησης. Για αυτό, η διαδικασία μάθησης με τη χρήση του ChatGPT μπορεί να προσαρμοστεί στο μαθησιακό ύφος, το ρυθμό και τις προτιμήσεις του εκάστοτε μαθητή (Walter, 2024). Αυτό είναι βοηθητικό για τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Κατά συνέπεια, το γλωσσικό εργαλείο μπορεί να απλοποιεί ορισμένα περίπλοκα ζητήματα, αποσυνθέτοντάς τα σε μικρότερα και να καταστήσει τη διαδικασία κατανόησης των ιδεών και των εννοιών ευκολότερη. Έτσι, θα επιλύονται άμεσα οι απορίες και οι διευκρινίσεις των μαθητών, χωρίς να περιμένουν τη διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού.

Παράλληλα, πρόκειται για ένα online εργαλείο, το οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί από μαθητές απομακρυσμένων περιοχών, που δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες μάθησης με άλλους μαθητές ή από μαθητές με αναπηρία. Για παράδειγμα, στην περίπτωση ενός τυφλού μαθητή, το ChatGPT μπορεί να εκφωνήσει το συντασσόμενο κείμενο. Όσον αφορά την επίλυση ενός προβλήματος ή τη συζήτηση ενός θέματος, ο μαθητής, απευθυνόμενος στο εργαλείο ΤΝ, εισέρχεται σε βαθύτερη σκέψη και εναλλάσσει απόψεις με το chatbot. Σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας – ο οποίος ενθαρρύνει μία μέθοδο απομνημόνευσης – το ChatGPT διασφαλίζει την εμπλοκή των μαθητών με το αντικείμενο συζήτησης. Η εξερεύνηση διαφορερικών προοπτικών προάγει μια πιο αναλυτική σκέ-

ψη στους μαθητές και τους ωθεί να σκέφτονται κριτικά για οτιδήποτε μαθαίνουν από τη λύση.

Ο τρόπος αυτός ενισχύει, όχι μόνο τις γνώσεις του μαθητή, αλλά και την κριτική του σκέψη (Rane et al., 2024).

Επιπλέον, το ChatGPT μπορεί να βελτιώσει τη δημιουργικότητα των μαθητών, προτρέποντάς τους να σκεφτούν πέρα από τα συνηθισμένα και να εκφράσουν νέες ιδέες. Ξεκινά με την προτροπή για δημιουργική γραφή και παραγωγή νέων ιδεών και καταλήγει στην ανάπτυξη καινοτόμων ιδεών των προβλημάτων. Αυτό είναι χρήσιμο στους κλάδους, όπου η δημιουργικότητα είναι το βασικότερο εργαλείο, όπως οι τέχνες και η επιχειρηματικότητα. Δίνοντας στους μαθητές μία πλατφόρμα, στην οποία μπορούν να πειραματιστούν με ιδέες και να λάβουν άμεση ανατροφοδότηση, το ChatGPT καλλιεργεί μία κουλτούρα καινοτομίας και δημιουργικότητας στην εκπαίδευση (Rane et al, 2024).

Μειονεκτήματα

Ωστόσο, υπάρχουν και οι αδυναμίες ή απειλές στο ChatGPT. Πρώτα από όλα, η εγκυρότητα των πληροφοριών που παρέχει δεν είναι πάντοτε ακριβής. Απαντάει μαθαίνοντας μοτίβα, κάτι που μπορεί να οδηγήσει στη διάδοση λανθασμένων ή και παραπλανητικών πληροφοριών, αφού παρουσιάζει με αυτοπεποίθηση το αποτέλεσμά του σαν γεγονός. Αυτό μπορεί να έχει σοβαρές επιπτώσεις στους εκπαιδευτικούς τομείς, όπου η ακρίβεια είναι υψίστης σημασίας. Στην περίπτωση που οι μαθητές ενσωματώσουν στις εργασίες τους λανθασμένες πληροφορίες, εκτός του ότι θα λάβουν αρνητική βαθμολόγηση, δεν θα έχουν κατανοήσει το περιεχόμενο του αντικείμενου μελέτης. Αντίστοιχα, εάν ένας εκπαιδευτικός συμπεριλάβει ψευδείς πληροφορίες στο υλικό του μαθήματος, θα οδηγήσει στα ίδια αποτελέσματα, υπονομεύοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης.

Επιπλέον, δεδομένου ότι τα παραγόμενα αποτελέσματα από εργαλεία ΤΝ δεν περνούν από έλεγχο λογοκλοπής, είναι δύσκολο να καθοριστεί εάν ένα κείμενο είναι πρωτότυπο. Σύμφωνα με τον Chan (2023a), αυτό εγείρει το ερώτημα τι καθιστά ανήθικη συμπεριφορά στην ακαδημαϊκή γραφή, συμπεριλαμβανομένης της λογοκλοπής, της απόδοσης πηγών, των πνευματικών δικαιωμάτων και της συγγραφικής ιδιότητας στο πλαίσιο του παραγόμενου από την ΤΝ περιεχομένου. Όπως επισημαίνεται από τον Zhai (2022), η χρήση γεννητριών κειμένου-σε-κείμενο όπως το ChatGPT μπορεί να υπονομεύσει την εγκυρότητα των πρακτικών αξιολόγησης, ιδιαίτερα αυτών που περιλαμβάνουν γραπτές εργασίες. Απο-

τέλεσμα αυτού είναι οι εκπαιδευτικοί να δυσκολεύονται να διακρίνουν την αυθεντική δουλειά των φοιτητών από εκείνες που ολοκληρώθηκαν με εργαλεία ΤΝ. Επομένως, η ευρεία χρήση της Παραγωγικής Τεχνητής Νοημοσύνης μπορεί να αποτελεί σοβαρή απειλή για την ακαδημαϊκή ακεραιότητα στην ανώτατη εκπαίδευση.

Ταυτόχρονα, στην περίπτωση της υπερβάλλουσας εξάρτησης στο ChatGPT, αλλά και στα λοιπά εργαλεία ΤΝ, η κριτική σκέψη υπονομεύεται και υποβαθμίζεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών. Έτσι, ο μαθητής απευθείας θα χρησιμοποιήσει το εργαλείο για να του λύσει το πρόβλημα, χωρίς ο ίδιος να μπει στη διαδικασία σκέψης, ανάλυσης και τελικά επίλυσής του. Κατ' αυτόν τον τρόπο, δεν θα είναι σε θέση να μπορεί να συνδυάσει ορισμένες θεματικές διαφορετικών μαθημάτων μεταξύ τους, καθώς το εργαλείο ΤΝ, ναι μεν μπορεί να διαιρέσει τις πληροφορίες, ωστόσο αδυνατεί να ενσωματώσει μεταξύ τους τα επιστημονικά πεδία. Για παράδειγμα, μπορεί να απαντήσει σε ένα ιστορικό ερώτημα, ωστόσο, δεν μπορεί να συνδυάσει την πληροφορία με τις τρέχουσες κοινωνικές και επιστημονικές αρχές (Rane et al., 2024).

Τέλος, βαρύνουσας σημασίας είναι η προστασία των προσωπικών δεδομένων. Κάθε φορά που οι μαθητές χρησιμοποιούν πλατφόρμες τεχνητής νοημοσύνης, συνήθως εισάγουν προσωπικές πληροφορίες, επιτρέποντας την πρόσβαση στα εργαλεία ΤΝ στα προσωπικά δεδομένα των χρηστών. Στην περίπτωση που δεν υπάρχουν σωστά καθορισμένα μέτρα ασφαλείας, αυτές οι πληροφορίες μπορεί να καταχραστούν και να αξιοποιηθούν εις βάρος των μαθητών. Θα πρέπει, λοιπόν, οι πρακτικές που εφαρμόζουν τα σχολεία και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να είναι αυστηρές με τα προς χρήση εργαλεία ΤΝ, ενώ οι ίδιο οι εκπαιδευτικοί φορείς να είναι πάντοτε παρόντες τόσο στην περίπτωση προστασίας των δεδομένων των μαθητών, όσο και στην περίπτωση τροφοδότησης με εσφαλμένες πληροφορίες. Με λίγα λόγια, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να φροντίσουν για την ορθή χρήση του ChatGPT από τους μαθητές.

Εφαρμογή εργαλείων ΤΝ στο μάθημα της Ιστορίας

Όσον αφορά το μάθημα της Ιστορίας, τα εργαλεία της ΤΝ μπορούν να συμβάλλουν στη γρηγορότερη και πιο άμεση ανάπτυξη του ιστορικού γραμματισμού. Αφομοιώνοντας το ChatGPT και τα λοιπά εργαλεία ΤΝ στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να καλλιεργήσουν τις δεξιότητες ιστορικής σκέψης. Πιο συγκεκρι-

μένα, αφού τα εργαλεία της ΤΝ παρέχουν μία πληθώρα πηγών, οι μαθητές μπορούν – μέσω της αλληλεπίδρασής τους με αυτά – να έχουν πιο εύκολη πρόσβαση στο γνωστικό πληροφοριακό υλικό και κατ' επέκταση μαθαίνουν να δουλεύουν με τις πηγές και να τις αναλύουν. Παράλληλα, η ΤΝ τούς βοηθά να αποκτήσουν καλύτερη κατανόηση του ιστορικού πλαισίου και των ιστορικών αφηγήσεων (Luprichova, 2025).

Οι διαδραστικές εμπειρίες, στο πλαίσιο του οποίου εντάσσεται το παιχνίδι ρόλων, επιταχύνει τη συμμετοχικότητα των μαθητών. Δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να συνομιλήσουν με ιστορικές προσωπικότητες, να συζητήσουν σε βάθος ή ακόμα να πάρουν και συνέντευξη. Έτσι, μπορούν να ανατρέξουν στην αναζήτηση γεγονότων, να αξιολογήσουν τις αποφάσεις των ιστορικών αυτών προσώπων και να κατανοήσουν καλύτερα τις πράξεις τους (Acun & Acun). Πραγματοποιείται κατ' αυτό τον τρόπο μια βιωματική μάθηση, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές συνομιλούν με άβαταρ και μπορούν να εμβαθύνουν στη μαθησιακή εμπειρία.

Μια παρόμοια έρευνα πραγματοποίησε η Luprichova (2025). Με αφορμή την έρευνά της, δημιουργήθηκε ένα εργαστήριο για την ενσωμάτωση των εργαλείων ΤΝ στο μάθημα της Ιστορίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Στόχος ήταν η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η ιστορική ερμηνεία και η συμμετοχή των σπουδαστών.

Οι φοιτητές χωρίστηκαν σε ομάδες, τα μέλη των οποίων συνέλεξαν πληροφορίες για ορισμένες ιστορικές προσωπικότητες αξιοποιώντας τα γλωσσικά μοντέλα της ΤΝ. Διασταύρωσαν τις πληροφορίες που έλαβαν από τα μοτέλα αυτά μέσω ακαδημαϊκών πηγών, έπλασαν ένα σενάριο και στο τέλος έφτιαξαν ένα σύντομο βίντεο, κατά το οποίο τα avatars που δημιούργησαν μέσω ΤΝ, παρουσίαζαν τα επιχειρήματά τους. Αφού ολοκληρώθηκαν οι παρουσιάσεις, διενεργήθηκε μία συζήτηση, κατά την οποία αξιολογήθηκαν η τεκμηρίωση και η ιστορική ακρίβεια των επιχειρημάτων.

Η ερευνήτρια, μέσω της παρατήρησης των συμμετοχόντων, συμπέρανε πως τα εργαλεία της ΤΝ ενίσχυσαν τη συμμετοχή και τη δημιουργικότητα των φοιτητών, αλλά παρουσίασαν επιφανειακή επαλήθευση των γεγονότων, οδηγώντας σε ιστορικές ανακρίβειες. Η ιστορική επιχειρηματολογία των ομάδων ήταν διφορούμενη. Από τη μία υπήρχαν ομάδες με τεκμηριωμένα επιχειρήματα και από την άλλη, κάποιες ομάδες που εστίασαν σε μία περισσότερο αφηγηματική προσέγγιση. Στη συζήτηση που έλαβε χώρα με το πέρας των παρουσιάσεων, παρατηρήθηκε μια βελτίωση στις ιστορικές αιτιολογήσεις. Παρόλα αυτά, η συμμετοχή δεν ήταν ισότιμη. Κάποιοι φοιτητές ανέλαβαν ηγετικό ρόλο, ενώ άλλοι υιοθέτησαν μια πιο παθητική στάση κατά τη διάρκεια του σεμιναρίου.

Αντίστοιχα, σύμφωνα με τις Hartati & Hendrawan, (2024) συντάσσοντας σύντομες ιστορίες βασισμένες στην ΤΝ, μαζί με τη δημιουργικότητα των μαθητών, ενισχύθηκε ο τρόπος γραφής, η ανάπτυξη της πλοκής και των χαρακτήρων, ενώ τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους. Σκοπός της έρευνάς τους ήταν η ανάπτυξη του γραμματισμού και της δημιουργικότητας των μαθητών μέσα από τη χρήση των εργαλείων ΤΝ στη συγγραφή ιστορικών διηγημάτων.

Τα αποτελέσματα έδειξαν βελτίωση στην ποιότητα και την έρευνα των μαθητών, καθώς είχαν άμεση πρόσβαση στις πληροφορίες που έχει συλλέξει η ΤΝ. Επίσης, το εργαλείο πρότεινε ιδέες αναφορικά με την πλοκή και τους χαρακτήρες, δίνοντάς τους την ευκαιρία να δημιουργήσουν πολύπλοκες λογικές ιστορίες, ενώ βελτιώθηκε η ποιότητα γραφής των μαθητών, αφού τα εργαλεία της ΤΝ μπορούν να προβούν σε γραμματικό και γλωσσικό έλεγχο.

Όσον αφορά τον ιστορικό γραμματισμό, το συμπέρασμα της έρευνας ήταν ότι η ΤΝ συμβάλλει στη χρονολογική σύνδεση των ιστορικών γεγονότων, ενώ ενισχύει την κριτική σκέψη μέσα από τη διαρκή ανατροφοδότηση που παρέχει δια της αλληλεπίδρασής τους, κάτι που συνεισφέρει και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων γραφής. Βοήθησε, επίσης, στη δημιουργικότητα των μαθητών, προσφέροντας νέες ιδέες και ξεπερνώντας το δημιουργικό μπλοκάρισμα. Ωστόσο, υπογραμμίζεται ακόμα το πρόβλημα της εξάρτησης στην ΤΝ και της άνισης τεχνολογικής πρόσβασης. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι ενώ η ΤΝ μπορεί να ενισχύσει την εμπειρία μάθησης κάνοντας τη διδασκαλία της Ιστορίας πιο ελκυστική και διαδραστική, η ανθρώπινη καθοδήγηση παραμένει απαραίτητη για την βέλτιστη ανάπτυξη των μαθητών.

Το 2024, οι Carretero και Gartner διεξήγαγαν μία διαλογική αλληλεπίδραση με το ChatGPT, σχετικά με την Ισπανική Reconquista, με σκοπό να διαπιστώσουν ότι η χρήση του γλωσσικού αυτού μοντέλου μπορεί να λειτουργήσει ως παιδαγωγικό εργαλείο στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Μέσα από το διάλογο που είχαν οι ερευνητές με το ChatGPT, προέκυψε το συμπέρασμα ότι έχει την ικανότητα να διορθώνει το λόγο του και να αποδέχεται την εγκυρότητα εναλλακτικών επιχειρημάτων. Η αλλαγή της απάντησής του ότι η ισπανική Reconquista υπήρξε από "ιστορική διαδικασία" σε "ιστορική σύμβαση" υποδηλώνει την παρουσία ενός ουσιαστικού στοιχείου ιστορικής σκέψης: η ικανότητα να κατανοεί κανείς ότι οι ιστορικές αφηγήσεις δεν είναι απλά αντίγραφα μεμονωμένων γεγονότων του παρελθόντος, αλλά αφηγήσεις που κατασκευάζονται από πολλαπλές πηγές και οπτικές (Carretero & Gartner, 2024). Στην τελευταία αλληλεπίδραση, το ChatGPT αναγνώρισε πως ο όρος Reconquista

ισούται με ένα αναδρομικό σχέδιο, το οποίο δεν υπήρξε απαραίτητα και ότι είναι ένας ιστοριογραφικός όρος που μπορεί να διαστρεβλώσει την κατανόηση των παρελθοντικών γεγονότων, ενώ επέδειξε την ικανότητα να εξετάζει κατά πόσο οι υποθέσεις συγκλίνουν με τα γεγονότα, αναγνωρίζοντας την πολυπλοκότητα της πραγματικότητας και την ύπαρξη πολλαπλών επεξηγηματικών επιχειρημάτων.

Ουσιαστικά, εφαρμόστηκαν επιχειρηματολογικές παρεμβάσεις στη συνομιλία των ερευνητών με το ChatGPT, στην οποία αμφισβητήθηκαν οι πληροφορίες που παρείχε το γλωσσικό εργαλείο, αποδεικνύοντας πως έχει την ικανότητα να διορθώνει και να ενσωματώνει στοιχεία της ιστορικής γνώσης. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα πως μέσω της αλληλεπίδρασης που παρουσιάστηκε σχετικά με τις ιστορικές αφηγήσεις γύρω από την Ισπανική Reconquista υποδηλώνεται πως η χρήση του ChatGPT μπορεί να αποτελέσει μία ευκαιρία να επικυρωθεί η σημασία του διαλόγου στις διαδικασίες διδασκαλίας – μάθησης, ανοίγοντας το δρόμο για στοχασμό, διερεύνηση και επιχειρηματολογία των πρώτου και δευτέρου βαθμού εννοιών στην κατανόηση της ιστορικής γνώσης.

Οι Luthfi et al (2025) διενήργησαν ένα προσεκτικά σχεδιασμένο ελεγχόμενο πείραμα (controlled study) με μαθητές του Λυκείου στη Γιοκοχάρα, που σκοπό είχε να ανακαλύψει πώς η κατανόηση της πολιτιστικής και ιστορικής κληρονομιάς επηρεάζεται από μία εφαρμογή εκμάθησης ιστορίας, ενισχυμένη με ΤΝ (AI-Enhanced History Learning App). Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, την πειραματική και την ομάδα ελέγχου, όπου η πρώτη χρησιμοποίησε την εφαρμογή με την υποστήριξη της ΤΝ και η δεύτερη μόνο με την καθοδήγηση του δασκάλου.

Στα αποτελέσματα της έρευνας, η πειραματική ομάδα ξεπέρασε σε γενικές γραμμές την ομάδα ελέγχου. Παρουσίασε βελτιωμένες αποδόσεις στους βαθμούς της στα εξεταζόμενα πεδία, στην ιστορική ακρίβεια και στην αναγνώριση του ιστορικού αντίκτυπου, πράγμα που υποδηλώνει πως το εργαλείο συνεβάλε στην κατανόηση πολύπλοκων ζητημάτων της ιστορίας. Το εργαλείο ήταν εύκολο στη χρήση, αρκετά απλό, ωστόσο θα μπορούσε να υποστεί ορισμένες βελτιώσεις. Σε γενικές γραμμές, τα εργαλεία ΤΝ μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία της ιστορίας, καθιστώντας τα μαθήματα πιο διαδραστικά και ενδιαφέροντα, ενώ μπορούν να προσαρμοστούν στις ανάγκες των μαθητών.

Η ΤΝ στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Όσον αφορά την ελληνική πραγματικότητα, στις 5 Σεπτεμβρίου η OpenAI ανακοίνωσε τη συνεργασία της με την ελληνική κυβέρνηση και

το Ίδρυμα Ωνάση, ονόματι "OpenAI for Greece". Το Δεκέμβριο του 2025 οι εκπαιδευτικοί και το Μάρτιο του 2026 οι μαθητές είκοσι σχολικών μονάδων Λυκείου θα συμμετέχουν στο πρόγραμμα "AI in Schools", το οποίο θα ενσωματώσει το "ChatGPT Edu", ειδική έκδοση του ChatGPT αποκλειστικά για την εκπαίδευση (https://openai.com/global-affairs/openai-for-greece/). Σκοπός του προγράμματος είναι οι συμμετέχοντες να αποκτήσουν δεξιότητες και πρακτικά εργαλεία για δημιουργική και υπεύθυνη αξιοποίησή τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Παράλληλα, στοχεύει να γίνει κατανοητή η ΤΝ και από τις δύο πλευρές, να μπορέσουν οι Νέες Τεχνολογίες να ενσωματωθούν στην εκπαίδευση και να γίνεται ορθολογική χρήση, σύμφωνα με τις εκάστοτε εκπαιδευτικές ανάγκες. Η εκπαίδευση θα υλοποιηθεί από τον οργανισμό "The Tipping Point in Education", κατά το οποίο θα εφαρμοστούν και θα αξιοποιηθούν όλα τα μοντέλα ΤΝ εντός της τάξης. Τη χρηματοδότηση του προγράμματος αναλαμβάνει το Ίδρυμα Ωνάση.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, θα λέγαμε πως έχει ξεκινήσει ήδη η εντατικοποίηση της εφαρμογής της ΤΝ στην εκπαίδευση στις χώρες του εξωτερικού. Ήδη έχουν φανεί τα πρώτα αποτελέσματα των ερευνών, κυρίως στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με βάση τα οποία μπορεί να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη. Συγκεκριμένα για το μάθημα της Ιστορίας, οι μαθητές μπορούν μέσα από βιωματική μάθηση και διαδραστικές εμπειρίες να κατανοήσουν καλύτερα το παρελθόν και τις προσωπικότητες που διαμόρφωσαν την Ιστορία. Τα εργαλεία της ΤΝ είναι εύκολα προσβάσιμα από κάθε χρήστη και μπορούν να αξιοποιηθούν ανάλογα με τις εκπαιδευτικές ανάγκες τους. Ωστόσο, θα πρέπει να γίνεται ορθή χρήση τόσο από το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και από τη μαθητική κοινότητα, προκειμένου να αποφευχθούν οι κίνδυνοι που ακόμα ενέχουν. Χρειάζεται κάθε μέλος της εκπαιδευτικής κοινότητας να εκπαιδευτεί πάνω στον γραμματισμό της ΤΝ, προκειμένου να αποφευχθούν οι κίνδυνοι που παρουσιάστηκαν παραπάνω και να υλοποιηθεί η εξαγωγή των επιθυμητών αποτελεσμάτων μέσα από τη χρήση των εργαλείων ΤΝ. Για αυτό, στην Ελλάδα ξεκινάει το πρόγραμμα "AI in Schools", ούτως ώστε και οι δύο πλευρές να εκπαιδευτούν στην αξιοποίηση των εργαλείων ΤΝ, προκειμένου να ενσωματωθούν στη διεξαγωγή των μαθημάτων. Έτσι, θα υπάρχει η δυνατότητα στην ακαδημαϊκή κοινότητα για περαιτέρω έρευνα στο χώρο της εκπαίδευσης με τις νέες πρακτικές που θα εφαρμοστούν.

Βιβλιογραφία

Acun, C., & Acun, R. *GAI-Enhanced Assignment Framework: A Case Study on Generative AI Powered History Education*. https://gaied.org/neurips2023/files/48/48_paper.pdf

Carretero, M., & Gartner, E. (2024). Artificial Intelligence and historical thinking: a dialogic exploration of ChatGPT / Inteligencia Artificial y pensamiento histórico: una exploración dialógica del ChatGPT. *Studies in Psychology: Estudios de Psicología, 45*(1), 80-102. https://doi.org/10.1177/02109395241241379

Chan, C. K. Y., Hu, W. (2023). Students' voices on generative AI: perceptions, benefits, and challenges in higher education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education 20*(43). https://doi.org/10.1186/s41239-023-00411-8

Chan, C.K.Y. (2023a). Is AI changing the rules of academic misconduct? An in-depth look at students' perceptions of 'AI-giarism'.https://arxiv.org/abs/2306.03358

Djeffal, C. (2025). Reflexive Prompt Engineering: A Framework for Responsible Prompt Engineering and AI Interaction Design. *The 2025 ACMConference on Fairness, Accountability, and Transparency (FAccT '25), June 23–26, 2025, Athens, Greece.* ACM, New York, NY, USA, 1757-1768. https://doi.org/10.1145/3715275.3732118

Goodfellow, I., Pouget-Abadie, J., Mirza, M., Xu, B., Warde-Farley, D., Ozair, S., Courville, A., & Bengio, Y. (2014). Generative Adversarial Networks. https://doi.org/10.48550/arXiv.1406.2661

Hartati, Y., & Hendrawan, J. H. H. (2024). Improving Historical Literacy through short story writing with the help of Artificial Intelligence. *International Conference on Aplied Social Sciences in Education*, *1*(1), 316–32. https://doi.org/10.31316/icasse.v1i1.6835

Kingma, D. P., & Welling, M. (2013). Auto-Encoding Variational Bayes. https://doi.org/10.48550/arXiv.1312.6114

Lee, U., Jung, H., Jeon, Y., Sohn, Y., Hwang, W., Moon, J., & Kim, H. (2023). Few-shot is enough: Exploring ChatGPT prompt engineering method for automatic question generation in english education. *Education and Information Technologies.* https://doi.org/10.1007/s10639-023-12249-8

Luprichova, J. (2025). Enhancing Historical Understanding, Gender Perspectives, and Critical Thinking: Integrating AI-Powered Tools in University-Level British History Education. *R&E-SOURCE, 12*(1), 188-197. https://doi.org/10.53349/re-source.2025.is1.a1391

Luthfi, F. R., Haryanto, H., Raharja, S., & Luthfi, M. I. (2025). Effect of AI-Enhanced Learning on Students' History Achievement and Engagement. *Journal of Advanced Research Design, 138*(1), 175-191. https://doi.org/10.37934/ard.138.1.175191

Malik, N. & Dahiya, M. (2024). Interacting with ChatGPT: Impact on students and teaching-learning. *Sigma Journal of Engineering and Natural Sciences, 42*(6), 1736-1748. https://sigma.yildiz.edu.tr/

Ng, D. T. K., Leung, J. K. L., Chu, S. K. W., & Qiao, M. S. (2021). Conceptualizing AI literacy: An exploratory review. In *Computers and Education: Artificial Intelligence*, *2,* 100041. https://doi.org/10.1016/j.caeai.2021.100041

Rane, J., Kaya, O., Mallick, S. K., & Rane, N. L. (2024). Artificial intelligence in education: A SWOT analysis of ChatGPT and its implications for practice and research. In *Generative Artificial Intelligence in Agriculture, Education, and Business* (pp. 142-161). Deep Science Publishing. https://doi.org/10.70593/978-81-981271-7-4_4

Ren, L. (2024). Use ChatGPT in Teaching and Learning: Opportunity and Challenge. *Advances in Social Behavior Research, 11,* 90-94. https://doi.org/10.54254/2753-7102/11/2024105

Seixas, P., & Morton, T. (2013). *The Big Six Historical Thinking Concepts*. Nelson Education Ltd.

Singh, T., (2024). Unveiling ChatGPT's Role in Education: A detailed examination. *International Journal of Education and Science Research Review, 11*(05), 61-65.

Shen, Y., Heacock, L., Elias, J., Hentel, K. D., Reig, B., Shih, G., & Moy, L. (2023). ChatGPT and other large language models are double-edged swords. *Radiology*, *307*(2). https://doi.org/10.1148/radiol.230163

Su, J., Yang, W. (2023). Unlocking the Power of ChatGPT: A Framework for Applying Generative AI in Education. *ECNU Review of Education 6*(3). https://doi.org/10.1177/20965311231168423

Walter, Y. (2024). Embracing the future of Artificial Intelligence in the classroom: the relevance of AI literacy, prompt engineering, and critical thinking in modern education. *International Journal of Educational Technology in Higher Education 21*(14). https://doi.org/10.1186/s41239-024-00448-3

Zhai, X. (2022). ChatGPT user experience: Implications for education. https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418

Ηλεκτρονική βιβλιογραφία

https://openai.com/global-affairs/openai-for-greece/

Η αναλογική σκέψη στη διδασκαλία της Ιστορίας: υλοποίηση ενός project σε τάξη Δημοτικού

Αγάπη Τριανταφυλλοπούλου
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΠΕ71 στο Δ.Σ. Μαρκοπούλου Ωρωπού
agapi_tr@hotmail.gr

Ελένη Καραγιάννη
Σύμβουλος Εκπαίδευσης ΠΕ70, Π.Δ.Ε. Ανατολικής Αττικής
sym70-peanatt11@dipe-anatol.att.sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα ανακοίνωση θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα από την υλοποίηση ενός, μικρής κλίμακας, ερευνητικού σχεδίου δράσης σε τμήμα της Στ' τάξης που προέρχεται από σχολική μονάδα δημοτικής εκπαίδευσης που βρίσκεται στα βορειοανατολικά της Αθήνας. Το σχέδιο δράσης περιλαμβάνει την εφαρμογή του αναλογικού συλλογισμού ως στρατηγικής διδασκαλίας και μάθησης στην Ιστορία της νεότερης και σύγχρονης Ελλάδας με στόχο τη συγκρότηση απλών σχημάτων αποκωδικοποίησης των σύνθετων ιστορικών γεγονότων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζονται η εφαρμογή μεθόδων και εργαλείων/μέσων αξιοποίησης του αναλογικού συλλογισμού και των τρόπων αξιολόγησης των μαθησιακών προϊόντων αυτής, στην κατεύθυνση της δόμησης ιστορικής γνώσης. Η εκπαιδευτική παρέμβαση αποσκοπούσε οι μαθητές/τριες να αξιοποιήσουν τον αναλογικό τους συλλογισμό για να παράγουν, με τη βοήθεια των τρόπων και των μέσων που διαθέτουν (παλιότερες γνώσεις, κοινωνική νόηση, πληροφορίες από τα σχολικά βιβλία, το διαδίκτυο ή τα Μ.Μ.Ε και υλικά, οδηγίες από την εκπαιδευτικό, αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες) αρκετές και «πλούσιες» αναλογίες.

Διεθνώς, η αποτελεσματική δόμηση της ιστορικής γνώσης προωθείται μέσω δραστηριοτήτων που βασίζονται στους διαφορετικούς τρόπους οικοδόμησης της γνώσης εκ μέρους των μαθητών/τριών, οι οποίοι/ες θα πρέπει να: ι. δημιουργούν νοήματα από τεκμήρια που περιγράφουν ανθρώπους, χώρους και γεγονότα και αναφέρονται σε εποχές και τόπους εντελώς άσχετους με τη σύγχρονη ζωή. και ιι. εξοικειωθούν με μεθόδους

ερμηνείας που ανιχνεύουν τους κοινωνικούς κώδικες, που ενυπάρχουν στα ιστορικά «ίχνη» και τους «κύκλους» εννοιών, που δημιουργούνται στις διάφορες πολιτισμικές ενότητες διαφόρων εποχών, πράγμα εξαιρετικά δύσκολο, αφού ο άνθρωπος είναι πάντα εγκλωβισμένος μέσα στις νοηματικές δομές της εποχής του. Η αναλογία αντιμετωπίζεται ως μία γνωστική στρατηγική, η οποία αξιοποιείται, μεταξύ άλλων, για να διευκολύνει την οικειοποίηση της ιστορικής γνώσης και μπορεί να εφαρμοσθεί, σύμφωνα με τα επιμέρους ερωτήματα που τίθενται κατά περιόδους, με στόχο την κατανόηση, τη γενίκευση και τη μεταφορά της γνώσης όπως και αν διαρθρώνεται το γνωσιακό περιεχόμενο μιας θεματικής ενότητας του curriculum, ενός κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου ή μιας ωριαίας διδασκαλίας.

Λέξεις κλειδιά: Αναλογικός συλλογισμός, ιστορική γνώση, διδασκαλία της ιστορίας, έρευνα, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Abstract

This paper presents the results of a small-scale research action plan implemented in a sixthgrade class at a primary school in northeast Athens. The action plan involves the application of analogical reasoning as a teaching and learning strategy in the history of modern and contemporary Greece, with the aim of constructing simple models for decoding complex historical events. Specifically, it presents the application of methods and tools/means for utilizing analogical reasoning and ways of evaluating its learning outcomes, with a view to building historical knowledge. The educational intervention aimed to enable students to use their analogical reasoning to produce, with the help of the methods and means at their disposal (previous knowledge, social cognition, information from school books, the internet or the media and materials, instructions from the teacher, interaction with classmates) to produce sufficient and "rich" analogies.

Internationally, the effective structuring of historical knowledge is promoted through activities based on the different ways in which students construct knowledge, who should: i. create meaning from evidence describing people, places, and events that refer to times and places completely unrelated to contemporary life. ii. become familiar with

methods of interpretation that detect the social codes inherent in historical "traces" and the "cycles" of concepts created in the various cultural units of different eras, which is extremely difficult, since humans are always trapped within the semantic structures of their era. Analogy is treated as a cognitive strategy, which is used, among other things, to facilitate the appropriation of historical knowledge and can be applied, according to the specific questions that arise from time to time, with the aim of understanding, generalize, and transfer knowledge, regardless of how the cognitive content of a thematic unit of the curriculum, a chapter of a school textbook, or an hour of teaching is structured.

Keywords: Analogical reasoning, historical knowledge, history teaching, research, primary education

Εισαγωγή

Η διδασκαλία της Ιστορίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί μια απαιτητική διαδικασία, καθώς καλείται να εισαγάγει τους μαθητές σε έννοιες και γεγονότα που συχνά είναι χρονικά, πολιτισμικά και εννοιολογικά απομακρυσμένα από την καθημερινή τους εμπειρία. Πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να κατανοήσουν σύνθετες ιστορικές διεργασίες, να ερμηνεύσουν αφηρημένες έννοιες ή να συσχετίσουν το παρελθόν με το παρόν.

Η έννοια της αναλογίας κατέχει κεντρική θέση στον επιστημονικό «διάλογο» αναφορικά με τη δόμηση της μάθησης. Από γνωστική άποψη, η αναλογία αποτελεί διαδικασία μεταφοράς γνώσης από ένα γνωστό πλαίσιο (πηγή) σε ένα λιγότερο οικείο (στόχο). Μέσω αυτής της διαδικασίας, οι μαθητές καταφέρνουν να δομήσουν νέες έννοιες πάνω σε προϋπάρχοντα γνωστικά σχήματα. Η καλλιέργεια του αναλογικού συλλογισμού δεν αφορά στη διευκόλυνση μόνο της σχολικής μάθησης αλλά και στην ανάπτυξη μιας χρησιμότατης νοητικής λειτουργίας, την οποία οι μαθητές χρησιμοποιούν αυθόρμητα και αβίαστα σε όλες τις δυνατές περιπτώσεις. Οι μαθητές ανατρέχουν στον αναλογικό συλλογισμό, όταν προσεγγίζουν έναν τομέα που δεν τους είναι αρκετά οικείος, ανακαλούν στη μνήμη τους ένα πρόβλημα του οποίου γνωρίζουν τη λύση και που το θεωρούν ανάλογο με το προς επίλυση πρόβλημα (Καραγιάννη, 2019).

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η αναλογική σκέψη προτείνεται ως ένα ιδιαίτερα ισχυρό διδακτικό εργαλείο. Οι αναλογίες επιτρέπουν τη σύνδεση νέων πληροφοριών με ήδη γνωστά σχήματα, διευκολύνουν τη νοηματοδότηση και βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν δύσκολες έννοιες μέσα από οικείες εμπειρίες.

Στο πλαίσιο σύγχρονων προσεγγίσεων της Διδακτικής της Ιστορίας που ευδοκιμούν στη Γαλλία κυρίως αλλά και στην Αμερική, η αναλογία αντιμετωπίζεται ως μία γνωστική στρατηγική, η οποία λαμβάνει χώρα μεταξύ άλλων, για να διευκολύνει την οικειοποίηση της ιστορικής γνώσης και μπορεί να εφαρμοσθεί, όπως και αν επιλέγεται να διαμορφωθεί το γνωσιακό περιεχόμενο μιας ενότητας του Αναλυτικού Προγράμματος, ενός κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου ή μιας ωριαίας διδασκαλίας, σύμφωνα με τα επιμέρους ερωτήματα που τίθενται κατά περιόδους (Καραγιάννη, 2019).

Ο αναλογικός συλλογισμός μπορεί να λάβει κυρίαρχη θέση κατά τη διδακτική διαδικασία του μαθήματος της Ιστορίας σε δύο τουλάχιστον περιπτώσεις: α. όταν ο μαθητής καλείται να χρησιμοποιήσει τις γνώσεις του – που αφορούν τα χαρακτηριστικά και κυρίως τις δομές – ενός γνωστού συστήματός του (αντικείμενο βάσης) για να κατανοήσει ένα άγνωστο σε αυτόν σύστημα (αντικείμενο στόχος) και β. όταν ο εκπαιδευτικός επιχειρεί την υποβοήθηση της γενίκευσης και κυρίως τη μεταφορά της γνώσης (Cavoura, 2003· Ρεπούση, 2004).

Οι Doussot & Fink (2022) υποστηρίζουν ότι η αναλογία λειτουργεί ως βασικός μοχλός οικοδόμησης της ιστορικής σκέψης. Οι μαθητές, μέσα από αναλογικούς συσχετισμούς, μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα έννοιες όπως η επανάσταση, ο πόλεμος, η αλλαγή και η συνέχεια, καθώς και να αναπτύξουν δεξιότητες ιστορικής ερμηνείας.

Ο Cariou (2003) επισημαίνει ότι ο αναλογικός συλλογισμός βοηθά τους μαθητές να «χτίσουν» οι ίδιοι τη γνώση τους, αντί να την προσλαμβάνουν παθητικά. Μέσα από πραγματικές διδακτικές παρατηρήσεις, καταδεικνύει ότι οι μαθητές χρησιμοποιούν αυθόρμητα αναλογίες για να ερμηνεύσουν ιστορικά φαινόμενα.

Ο Keulen (2023) προτείνει συγκεκριμένα κριτήρια για την ποιοτική αξιοποίηση των αναλογιών στη διδασκαλία: σαφήνεια δομικής αντιστοίχισης, ανάδειξη ομοιοτήτων και διαφορών, και κριτική αποτίμηση των ορίων κάθε αναλογίας.

Οι Jay (2019) και Van Nieuwenhuyse (2025) καταδεικνύουν μέσα από εμπειρικές μελέτες ότι οι αναλογίες ενισχύουν τη διδασκαλία της αλλαγής και της συνέχειας και αποτελούν σημαντικό εργαλείο επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών.

Ο Plateau (2021) προσεγγίζει την αναλογία ως διαθεματική γνωστική διαδικασία, η οποία συμβάλλει στην αντικειμενοποίηση και γενίκευση αφηρημένων εννοιών. Η αναλογική σκέψη δεν περιορίζεται μόνο στην Ιστορία, αλλά βρίσκει εφαρμογή σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα όπου απαιτείται μεταφορά εννοιών και νοημάτων.

Στον αγγλόφωνο χώρο, ο Adriaansen (2022) τονίζει τη σημασία των «διατομεακών αναλογιών», οι οποίες συνδέουν το ιστορικό παρελθόν με σύγχρονες εμπειρίες των μαθητών. Ωστόσο, επισημαίνει τον κίνδυνο του «παροντισμού» και των υπεραπλουστεύσεων, όταν οι αναλογίες δεν χρησιμοποιούνται κριτικά.

Το project που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία σχεδιάστηκε με αφετηρία την ανάγκη ανανέωσης της διδακτικής προσέγγισης στο μάθημα της Ιστορίας και τη μετάβαση από την απλή απομνημόνευση γεγονότων σε μια πιο διερευνητική, συμμετοχική και νοηματοδοτημένη μαθησιακή διαδικασία.

Οι μορφές αναλογικής προσέγγισης που αξιοποιήθηκαν περιλάμβαναν:

- Μεταφορές για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών
- Σύγκριση ιστορικών γεγονότων με σύγχρονες καταστάσεις
- Αναλογίες μεταξύ ιστορικών περιόδων
- Διεθνείς αναλογίες
- Αναλογίες στη μελέτη επαναστάσεων και κοινωνικών κινημάτων

Θεωρητικό Πλαίσιο

Η διδασκαλία της Ιστορίας τα τελευταία χρόνια μετατοπίζεται από μια παραδοσιακή, αφηγηματική και απομνημονευτική προσέγγιση σε μεθόδους που προάγουν την ιστορική σκέψη, την κριτική ερμηνεία και τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν. Στο πλαίσιο αυτό, η αναλογική σκέψη και οι συναφείς διδακτικές στρατηγικές έχουν αναδειχθεί διεθνώς ως ιδιαίτερα αποτελεσματικά εργαλεία για τη νοηματοδότηση της ιστορικής γνώσης (Doussot & Fink, 2022· Cariou, 2003).

Η αναλογία αποτελεί θεμελιώδη γνωστικό μηχανισμό, μέσω του οποίου οι μαθητές μεταφέρουν γνώσεις από ένα οικείο πλαίσιο σε ένα νέο και πιο σύνθετο. Στη διδακτική της Ιστορίας, η αναλογία επιτρέπει τη σύγκριση καταστάσεων, την κατανόηση εννοιών και την ερμηνεία ιστορικών φαινομένων (Keulen, 2023). Σύμφωνα με τους Doussot και Fink (2022), η αναλογία λειτουργεί ως βασικός μοχλός οικοδόμησης της ιστορικής σκέψης, καθώς διευκολύνει τις διαδικασίες μοντελοποίησης και προβληματοποίησης της ιστορικής γνώσης.

Ο Cariou (2003) υποστηρίζει ότι ο αναλογικός συλλογισμός επιτρέπει στους μαθητές να συγκροτούν ενεργητικά τη γνώση τους, αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα σε ιστορικές καταστάσεις. Παράλληλα, ο Plateau (2021) αναδεικνύει την αναλογία ως διαθεματική γνωστική διαδικασία, η οποία συμβάλλει στην αντικειμενοποίηση και γενίκευση αφηρημένων εννοιών. Η σημασία των αναλογιών στη διδακτική πράξη επιβεβαιώνεται και από νεότερες εμπειρικές μελέτες, οι οποίες δείχνουν ότι η σωστά δομημένη αναλογική διδασκαλία ενισχύει την κατανόηση και τη συμμετοχή των μαθητών (Jay & Reisman, 2019· Van Nieuwenhuyse, 2025).

Με βάση αυτό το θεωρητικό υπόβαθρο, στη διεθνή βιβλιογραφία καταγράφονται συγκεκριμένες εκπαιδευτικές στρατηγικές που αξιοποιούν την αναλογική σκέψη στο μάθημα της Ιστορίας. Υπό αυτό το πρίσμα, βιβλιογραφικά, καταγράφεται η αξιοποίηση του αναλογικού συλλογισμού με τις ακόλουθες μορφές:

Μεταφορές για την κατανόηση αφηρημένων εννοιών

Η χρήση μεταφορών αποτελεί μια από τις πιο διαδεδομένες μορφές αναλογικής σκέψης στη διδακτική πράξη. Οι μεταφορές λειτουργούν ως εννοιολογικές γέφυρες ανάμεσα σε αφηρημένες ιστορικές έννοιες και σε οικεία βιώματα των μαθητών. Όπως υποστηρίζει η Sfard (2009), οι μεταφορές διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη γνώση και τη μάθηση, επηρεάζοντας ουσιαστικά τη γνωστική τους επεξεργασία.

Οι Willox και συνεργάτες (2010) επισημαίνουν ότι η συν-κατασκευή μεταφορών στην τάξη ενισχύει τη βαθύτερη κατανόηση και προωθεί την ενεργό συμμετοχή. Στο μάθημα της Ιστορίας, οι μεταφορές χρησιμοποιούνται συχνά για την ερμηνεία εννοιών όπως «επανάσταση», «κοινωνική αλλαγή» ή «πολιτική σύγκρουση», λειτουργώντας ως ειδική μορφή αναλογίας που διευκολύνει τη νοηματοδότηση (Plateau, 2021).

Επομένως, η αξιοποίηση μεταφορών αναγνωρίζεται διεθνώς ως έγκυρη εκπαιδευτική στρατηγική, ιδίως όταν συνδυάζεται με συστηματική καθοδήγηση και κριτική επεξεργασία από τον εκπαιδευτικό.

Σύγκριση ιστορικών γεγονότων με σύγχρονες καταστάσεις

Η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν αποτελεί κεντρικό στόχο της ιστορικής εκπαίδευσης. Η σύγκριση ιστορικών γεγονότων με σύγχρονες καταστάσεις επιτρέπει στους μαθητές να αντιληφθούν τη διαχρονικότη-

τα ορισμένων ζητημάτων και να αναγνωρίσουν τη συνάφεια της Ιστορίας με την καθημερινή ζωή (Van Straaten et al., 2019).

Έρευνες δείχνουν ότι οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο όταν καλούνται να συσχετίσουν ιστορικές εμπειρίες με τρέχοντα κοινωνικά προβλήματα, όπως ζητήματα δικαιωμάτων, κοινωνικών ανισοτήτων ή πολιτικών συγκρούσεων (Van Straaten et al., 2018). Οι Jay και Reisman (2019) προτείνουν συγκεκριμένα διδακτικά μοντέλα στα οποία οι μαθητές συγκρίνουν αναλογικές περιπτώσεις παρελθόντος και παρόντος, αναζητώντας ομοιότητες και διαφορές.

Ωστόσο, η βιβλιογραφία τονίζει ότι η στρατηγική αυτή πρέπει να εφαρμόζεται με κριτικό τρόπο. Ο Keulen (2023) επισημαίνει ότι οι αναλογίες παρελθόντος–παρόντος ενέχουν τον κίνδυνο υπεραπλουστεύσεων και αναχρονισμών, αν δεν συνοδεύονται από σαφή κριτήρια ορθής χρήσης και από έμφαση στις διαφορές των ιστορικών συμφραζομένων.

Αναλογίες μεταξύ ιστορικών περιόδων

Μια ακόμη βασική διδακτική πρακτική είναι η χρήση αναλογιών ανάμεσα σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Η στρατηγική αυτή βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν έννοιες όπως η αλλαγή, η συνέχεια, η εξέλιξη θεσμών και η διαχρονικότητα κοινωνικών φαινομένων (Jay & Reisman, 2019).

Οι συγκρίσεις ανάμεσα σε περιόδους επιτρέπουν στους μαθητές να εντοπίζουν επαναλαμβανόμενα μοτίβα, να αναλύουν αιτιακές σχέσεις και να αναπτύσσουν μια πιο σύνθετη αντίληψη της ιστορικής χρονικότητας (Van Straaten et al., 2018). Μέσα από διαχρονικές αναλογίες, οι μαθητές κατανοούν ότι παρόμοιες κοινωνικές προκλήσεις μπορούν να εμφανίζονται σε διαφορετικά ιστορικά πλαίσια με διαφορετικές μορφές.

Η προσέγγιση αυτή συνδέεται άμεσα με βασικές έννοιες της ιστορικής σκέψης, όπως η σύγκριση, η περιοδολόγηση και η κατανόηση της ιστορικής εξέλιξης, και αποτελεί θεμελιώδη στρατηγική στη σύγχρονη διδακτική της Ιστορίας.

Διεθνείς αναλογίες και διαπολιτισμικές συγκρίσεις

Η χρήση διεθνών αναλογιών συνδέεται με τη συγκριτική και πολυπρισματική προσέγγιση της Ιστορίας. Η σύγκριση γεγονότων, θεσμών ή κινημάτων από διαφορετικές χώρες και πολιτισμικά περιβάλλοντα βοηθά τους μαθητές να υπερβούν εθνοκεντρικές οπτικές και να αναπτύξουν παγκόσμια ιστορική συνείδηση (Strandling, 2003).

Η συγκριτική ιστορία έχει αναγνωριστεί ως αποτελεσματική διδακτική μέθοδος, καθώς επιτρέπει την ανάδειξη δομικών ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα σε κοινωνίες και ιστορικές εμπειρίες (Maynard, 2024). Επιπλέον, ο Roberts (2011) επισημαίνει ότι οι διαπολιτισμικές αναλογίες βοηθούν τους μαθητές να προσεγγίσουν πιο οικεία ιστορικά φαινόμενα που αρχικά τους φαίνονται ξένα ή απομακρυσμένα.

Η στρατηγική αυτή είναι ιδιαίτερα χρήσιμη σε πολυπολιτισμικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και συμβάλλει στην ανάπτυξη ενσυναίσθησης, κριτικής σκέψης και ιστορικής κατανόησης σε παγκόσμιο επίπεδο.

Αναλογίες στη μελέτη επαναστάσεων και κοινωνικών κινημάτων

Οι επαναστάσεις και τα κοινωνικά κινήματα αποτελούν προνομιακό πεδίο για την εφαρμογή αναλογικών προσεγγίσεων. Η σύγκριση διαφορετικών επαναστατικών κινημάτων επιτρέπει στους μαθητές να εντοπίζουν κοινά αίτια, μορφές δράσης και αποτελέσματα, αλλά και να αναγνωρίζουν τις ιδιαιτερότητες κάθε ιστορικού πλαισίου (Martell & Stevens, 2023).

Οι Van Straaten και συνεργάτες (2019) δείχνουν ότι η σύγκριση «αναλογικών περιπτώσεων» γύρω από διαχρονικά ζητήματα –όπως τα ανθρώπινα δικαιώματα, η κοινωνική δικαιοσύνη ή η πολιτική συμμετοχή– ενισχύει την αίσθηση συνάφειας της Ιστορίας για τους μαθητές. Παράλληλα, οι Jay και Reisman (2019) επισημαίνουν ότι η διδασκαλία επαναστάσεων μέσω αναλογιών βοηθά τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα τις έννοιες της αλλαγής και της συνέχειας.

Ο Keulen (2023), ωστόσο, τονίζει ότι οι αναλογίες στη μελέτη επαναστάσεων πρέπει να χρησιμοποιούνται με μεθοδολογική προσοχή, ώστε να αποφεύγονται υπεργενικεύσεις και απλουστευτικές ερμηνείες. Η κριτική ανάλυση των διαφορών ανάμεσα σε ιστορικά παραδείγματα αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την ορθή παιδαγωγική τους αξιοποίηση.

Συμπερασματικά η διεθνής βιβλιογραφία τεκμηριώνει με σαφήνεια ότι οι αναλογίες και οι συναφείς διδακτικές πρακτικές αποτελούν βασικό άξονα της σύγχρονης ιστορικής εκπαίδευσης. Οι πέντε στρατηγικές που εξετάστηκαν –μεταφορές, συγκρίσεις παρελθόντος–παρόντος, αναλογίες μεταξύ ιστορικών περιόδων, διεθνείς αναλογίες και αναλογίες στη μελέτη επαναστάσεων– συνιστούν παιδαγωγικά έγκυρες και επιστημονικά τεκμηριωμένες προσεγγίσεις.

Η συστηματική και κριτική αξιοποίησή τους μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά:

- στη βαθύτερη κατανόηση αφηρημένων ιστορικών εννοιών,

- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων σύγκρισης και ερμηνείας,
- στη σύνδεση της Ιστορίας με σύγχρονα κοινωνικά ζητήματα,
- και στη διαμόρφωση ενεργών και κριτικά σκεπτόμενων μαθητών.

Στόχοι και Σχεδιασμός του Project

Το project εφαρμόστηκε σε τμήμα 15 μαθητών της Στ΄ τάξης Δημοτικού και διήρκησε 17 διδακτικές ώρες. Οι βασικοί στόχοι ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες να:

1. Εμβαθύνουν στη σχολική ιστορική γνώση.
2. Αναπτύξουν κριτική ιστορική σκέψη.
3. Κατανοήσουν τη σύνδεση παρελθόντος και παρόντος.
4. Καλλιεργήσουν δεξιότητες ανάλυσης και ερμηνείας πηγών.
5. Ενισχύσουν τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία.

Η εκπαιδευτική μεθοδολογία οργανώθηκε γύρω από τέσσερις άξονες:

α) Την αξιοποίηση οπτικοακουστικού υλικού,
β) Την επεξεργασία πηγών,
γ) Τη συζήτηση ομαδοσυνεργατικά και στην ολομέλεια της τάξης,
δ) Τη συστηματική ανατροφοδότηση.

Μεθοδολογία Υλοποίησης

Η εφαρμογή του project πραγματοποιήθηκε σε διαδοχικά στάδια:

Χρήση Μεταφορών

Η Ελληνική Επανάσταση του 1821 παρουσιάστηκε μεταφορικά ως «δέντρο, το οποίο οι μαθητές σχεδίασαν. Οι ρίζες συμβόλιζαν τα αίτια, ο κορμός τον αγώνα και τα κλαδιά τα αποτελέσματα της (ελευθερία, ανεξαρτησία). Παράλληλα, η διαδικασία της φωτοσύνθεσης χρησιμοποιήθηκε ως αναλογία για τη σταδιακή ωρίμανση των επαναστατικών συνθηκών.

Καταιγισμός Ιδεών

Με αφορμή την Εργατική Πρωτομαγιά, οι μαθητές κλήθηκαν να διακρίνουν τις έννοιες «αργία» και «απεργία», συνδέοντάς τες με ιστορικά παραδείγματα και σύγχρονες πρακτικές (βλ. Παράρτημα 1). Πάνω σε αυτή τη συζήτηση/ καταγραφή των ιδεών των μαθητών στηρίχθηκα για να δημιουργήσω τα φύλλα εργασίας που επεξεργάστηκαν οι μαθητές μου στα επόμενα μέρη του project.

Εννοιολογικός Χάρτης

Οι μαθητές κλήθηκαν να κυκλώσουν τον ορισμό καθεμιάς από τις παρακάτω ιστορικές έννοιες μέσω ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, τις οποίες οι ίδιοι ανέφεραν κατά τη διαδικασία καταιγισμού ιδεών: «πόλεμος, επανάσταση, αγώνας, απεργία, κίνημα, διαφορά διαδήλωσης και κινήματος, εξέγερση, μεταρρύθμιση» (βλ. Παράρτημα 2). Έπειτα δημιούργησαν εννοιολογικούς χάρτες, τοποθετώντας τις προαναφερθείσες έννοιες. Στην ολομέλεια συμφωνήθηκε ένας εννοιολογικός χάρτης (βλ. Παράρτημα 2). Τέλος, συζητήθηκαν/καταγράφηκαν οι σχέσεις μεταξύ των εννοιών, οι οποίες αιτιολογήθηκαν μέσω παραδειγμάτων που είχαμε συναντήσει στα μαθήματά μας.

Επεξεργασία Πηγών

Αξιοποιήθηκαν πηγές από το σχολικό εγχειρίδιο, με στόχο τον εντοπισμό αιτιών, συνεπειών και ιστορικών συσχετισμών. Επίσης, δόθηκε η ευκαιρία στους μαθητές να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη και να δουν την Ιστορία ως ένα σύνολο αφηγήσεων και απόψεων μαρτύρων ή ιστορικών, όχι μόνο ως αφηγηματική αποσπασματική πορεία γεγονότων.

Πιο συγκεκριμένα οι μαθητές μου ανέγνωσαν:

- τη συγκινητική περιγραφή της Ναυμαχίας του Ναυαρίνου από τα Ενθυμήματα Στρατιωτικά του Ν. Κασομούλη, (Βιβλίο Μαθητή (ΒΜ) σελ. 132)
- απόσπασμα από τα Απομνημονεύματα του Μακρυγιάννη σχετικά με τη φράση «Είμαστε εις το εμείς» και το πώς προσδιορίζεται η έννοια της πατρίδας μέσα από εικόνες και σύμβολα, (ΒΜ σελ. 132)
- τις μαρτυρίες του Θ. Κολοκοτρώνη σχετικά με τον χαρακτήρα της Επανάστασης (ΒΜ σελ. 144) και
- απόψεις του Χαρίλαου Τρικούπη και Βρετανών στελεχών του 19ου αιώνα σχετικά με το μέλλον του ελληνικού κράτους και της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας. (ΒΜ σελ. 172)

Συγκριτικές Αναλογίες

Πραγματοποιήθηκε συγκριτική μελέτη Ελληνικής και Γαλλικής Επανάστασης μέσω οπτικοακουστικού υλικού και φύλλου εργασίας (βλ. Παράρτημα 3), ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των δύο Επαναστάσεων.

Επίσης με νέο φύλλο εργασίας (βλ. Παράρτημα 4) οι μαθητές μου κλήθηκαν:

- να ανακαλέσουν/οργανώσουν τη γνώση που απέκτησαν αντιστοιχίζοντας τα είδη των «Επαναστάσεων» που οι ίδιοι ανέφεραν με τον σκοπό τους αλλά και
- να συσχετίσουν ιστορικά γεγονότα και έννοιες μέσω ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής που εστιάζουν είτε στον σκοπό, είτε στη φύση της σύγκρουσης είτε στην ομοιότητα είτε στη διαφορά μεταξύ «Επαναστάσεων…».

Δημιουργική Γραφή

Στη δραστηριότητα «Η Επανάσταση του Μέλλοντος» (βλ. Παράρτημα 4), οι μαθητές έγραψαν άρθρα με αναφορά σε μελλοντικές κοινωνικές επαναστάσεις, ασκώντας δημιουργική και κριτική σκέψη.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των μαθητικών εργασιών και συζητήσεων ανέδειξε σημαντικές μαθησιακές εξελίξεις:

- Κατανόηση ότι η επανάσταση δεν ταυτίζεται πάντα με πόλεμο.
- Αναγνώριση των ειρηνικών μορφών διεκδίκησης.
- Ανάπτυξη ικανότητας επιχειρηματολογίας.
- Βελτίωση λεξιλογίου και ιστορικού συλλογισμού.
- Ενεργή συμμετοχή και αυξημένο ενδιαφέρον για το μάθημα.

Ιδιαίτερα ο εννοιολογικός χάρτης βοήθησε τους μαθητές να δομήσουν τη σκέψη τους και να οπτικοποιήσουν αφηρημένες σχέσεις.

Η δραστηριότητα δημιουργικής γραφής αποκάλυψε ότι οι μαθητές μπορούν να μεταφέρουν ιστορικές έννοιες σε νέα πλαίσια και να σκέφτονται προοπτικά.

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα του παρόντος project επιβεβαιώνουν σε σημαντικό βαθμό τα πορίσματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με την παιδαγωγική αξία των αναλογιών στη διδασκαλία της Ιστορίας. Η παρατήρηση ότι οι μαθητές δεν παρέμειναν παθητικοί αποδέκτες πληροφοριών αλλά μετατράπηκαν σε ενεργούς ερμηνευτές του παρελθόντος συνάδει με τις θέσεις του Cariou (2003), ο οποίος υποστηρίζει ότι ο αναλογικός συλλογισμός ευνοεί την ενεργητική οικοδόμηση της ιστορικής γνώσης. Μέσα από τις δραστηριότητες του project, οι μαθητές κλήθηκαν να συγκρίνουν, να συσχετίσουν και να ερμηνεύσουν ιστορικά φαινόμενα, διαδικασίες που, σύμφωνα με τους Doussot και Fink (2022), αποτελούν θεμελιώδεις μηχανισμούς ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης.

Η πολυτροπική προσέγγιση που εφαρμόστηκε –με συνδυασμό οπτικοακουστικού υλικού, επεξεργασίας πηγών, συζήτησης στην ολομέλεια και παραγωγής γραπτού λόγου– δημιούργησε ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον, στο οποίο οι αναλογίες λειτούργησαν ως συνδετικός ιστός. Η διαπίστωση αυτή ευθυγραμμίζεται με τα ευρήματα των Jay και Reisman (2019), οι οποίοι καταδεικνύουν ότι η διδασκαλία μέσω αναλογιών είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική όταν εντάσσεται σε μαθητοκεντρικές και διερευνητικές διδακτικές πρακτικές. Αντίστοιχα, οι Van Straaten και συνεργάτες (2018, 2019) επισημαίνουν ότι οι αναλογικές δραστηριότητες αποκτούν μεγαλύτερη παιδαγωγική αξία όταν συνδυάζονται με πολλαπλές μορφές αναπαράστασης και ενεργητικής εμπλοκής των μαθητών.

Επιπλέον, η χρήση μεταφορών, συγκρίσεων παρελθόντος–παρόντος και διαχρονικών αναλογιών συνέβαλε στη βαθύτερη κατανόηση αφηρημένων ιστορικών εννοιών, όπως η επανάσταση, η κοινωνική αλλαγή και η πολιτική διεκδίκηση. Η αποτελεσματικότητα αυτών των στρατηγικών επιβεβαιώνει τις θέσεις της Sfard (2009) και του Plateau (2021), σύμφωνα με τις οποίες οι μεταφορές και οι αναλογίες αποτελούν ισχυρά γνωστικά εργαλεία για την εννοιολογική επεξεργασία σύνθετων φαινομένων. Παράλληλα, η σύγκριση ιστορικών γεγονότων με σύγχρονες καταστάσεις επέτρεψε στους μαθητές να αντιληφθούν τη συνάφεια της Ιστορίας με την καθημερινή ζωή, επιβεβαιώνοντας τα ευρήματα των Van Straaten et al. (2019) σχετικά με τη συμβολή των αναλογικών περιπτώσεων στην αύξηση του ενδιαφέροντος και της νοηματοδότησης.

Ιδιαίτερη σημασία είχε η αξιοποίηση αναλογιών στη μελέτη επαναστάσεων και κοινωνικών κινημάτων. Μέσα από συγκρίσεις μεταξύ της Ελληνικής και της Γαλλικής Επανάστασης, αλλά και μέσα από τη δημιουρ-

γική δραστηριότητα «Η Επανάσταση του Μέλλοντος», οι μαθητές κατανόησαν ότι παρόμοια κοινωνικά αιτήματα και μορφές δράσης μπορούν να εμφανίζονται σε διαφορετικά ιστορικά πλαίσια. Η εμπειρία αυτή συνδέεται άμεσα με τις προσεγγίσεις των Martell και Stevens (2023), οι οποίοι τονίζουν τη διδακτική αξία της μελέτης κοινωνικών κινημάτων μέσω αναλογικών συγκρίσεων.

Παράλληλα, από την εφαρμογή του project αναδείχθηκε με σαφήνεια η ανάγκη προσεκτικής και συστηματικής καθοδήγησης από τον/την εκπαιδευτικό. Αν και οι αναλογίες αποδείχθηκαν ιδιαίτερα αποτελεσματικές, διαπιστώθηκε ότι χωρίς κατάλληλη διδακτική πλαισίωση ενδέχεται να οδηγήσουν σε υπεραπλουστεύσεις ή αναχρονιστικές ερμηνείες. Η παρατήρηση αυτή επιβεβαιώνει τις επισημάνσεις του Keulen (2023), ο οποίος υπογραμμίζει ότι η παιδαγωγική χρήση των αναλογιών απαιτεί ρητή ανάδειξη τόσο των ομοιοτήτων όσο και των διαφορών μεταξύ των συγκρινόμενων περιπτώσεων, καθώς και συνεχή κριτική αποτίμηση του ιστορικού συμφραζομένου. Αντίστοιχα, ο Adriaansen (2022) προειδοποιεί ότι οι «διατομεακές» αναλογίες παρελθόντος–παρόντος είναι χρήσιμες μόνο όταν εφαρμόζονται με μεθοδολογική προσοχή και επίγνωση των ορίων τους.

Συνολικά, τα ευρήματα του project καταδεικνύουν ότι η αναλογική προσέγγιση, όταν εντάσσεται σε ένα οργανωμένο και πολυτροπικό διδακτικό πλαίσιο, μπορεί να λειτουργήσει ως ισχυρό εργαλείο ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης. Οι μαθητές ανέπτυξαν ικανότητες σύγκρισης, ερμηνείας και κριτικής ανάλυσης, γεγονός που ανταποκρίνεται στις βασικές αρχές της σύγχρονης διδακτικής της Ιστορίας, όπως αυτές διατυπώνονται στη διεθνή βιβλιογραφία (Doussot & Fink, 2022· Jay & Reisman, 2019· Van Straaten et al., 2018).

Η παρούσα εφαρμογή, επομένως, ενισχύει εμπειρικά την άποψη ότι οι αναλογίες δεν αποτελούν απλώς βοηθητικά διδακτικά μέσα, αλλά κεντρικούς μηχανισμούς οικοδόμησης της ιστορικής κατανόησης. Ταυτόχρονα, αναδεικνύει την ανάγκη συστηματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογικά ορθή χρήση τους, ώστε να αξιοποιούνται δημιουργικά, κριτικά και επιστημονικά τεκμηριωμένα.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εφαρμογή κατέδειξε ότι η αναλογική σκέψη μπορεί να αποτελέσει ιδιαίτερα αποτελεσματικό εργαλείο στη διδασκαλία της Ιστορίας. Μέσα από τις αναλογικές δραστηριότητες, οι μαθητές μπόρεσαν να κατανοήσουν βαθύτερα σύνθετες ιστορικές έννοιες, να συνδέσουν το παρελθόν με το παρόν και να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής και δημιουργικής σκέψης. Διαπιστώθηκε ότι ακόμη και μαθητές του Δημοτικού είναι σε θέση να εμπλακούν ουσιαστικά σε διαδικασίες σύγκρισης, ερμηνείας και ιστορικού συλλογισμού, όταν τους παρέχονται τα κατάλληλα εργαλεία.

Η πολυτροπική προσέγγιση που υιοθετήθηκε –με συνδυασμό οπτικοακουστικού υλικού, συζήτησης, επεξεργασίας πηγών και δημιουργικών δραστηριοτήτων– συνέβαλε στη δημιουργία ενός δυναμικού μαθησιακού περιβάλλοντος, στο οποίο οι αναλογίες λειτούργησαν ως κεντρικός μηχανισμός οργάνωσης της γνώσης. Παράλληλα, αναδείχθηκε η ανάγκη συστηματικής καθοδήγησης από τον/την εκπαιδευτικό, ώστε οι αναλογίες να αξιοποιούνται κριτικά και να αποφεύγονται υπεραπλουστεύσεις ή αναχρονιστικές ερμηνείες.

Με βάση τα παραπάνω, προτείνεται η συστηματική ένταξη αναλογικών δραστηριοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα Ιστορίας καθώς και η ανάπτυξη κατάλληλου διδακτικού υλικού που να υποστηρίζει την αναλογική προσέγγιση. Ωστόσο, το εγχείρημα προϋποθέτει, καθώς δεν μπορεί να λειτουργήσεις, χωρίς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη μεθοδολογικά ορθή και δημιουργική αξιοποίησή της.

Συνολικά, τα ευρήματα υποστηρίζουν ότι η αναλογική σκέψη μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στη μετάβαση από μια απομνημονευτική σε μια ενεργητική και νοηματοδοτημένη διδασκαλία της Ιστορίας, καλλιεργώντας μαθητές/τριες που κατανοούν, ερμηνεύουν και συνδέουν κριτικά το παρελθόν με το παρόν.

Βιβλιογραφία

Adriaansen, RJ. (2022). Historical Analogies and Historical Consciousness: User-Generated History Lessons on TikTok. In Carretero, M., Cantabrana, M., Parellada, C. (Eds.), *History Education in the Digital Age.* Springer, Cham.
https://doi.org/10.1007/978-3-031-10743-6_3

Cariou, D. (2003). *Le raisonnement par analogie : un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves* (Thèse de doctorat). Université de Picardie Jules-Verne.

Cavoura T. (2003). Pensée analogique et conceptualisation en histoire. In M. C. Baquès, A. Bruter, & N. Tutiaux-Guillon (Eds.), Moniot *H. (*Coor.*), Pistes didactiques et chemins d' historiens.* L'Harmattan.

Doussot, S. et Fink, N. (2022). La didactique de l'histoire dans l'espace francophone, *Éducation et didactique*, *16-3*, 115-135.

Καραγιάννη, Ε. (2019). Η αξιοποίηση των αναλογιών όπως αναφαίνονται στις κοινωνικές αναπαραστάσεις, και η εξέλιξή τους για τη δόμηση της ιστορικής σκέψης από μαθητές της τελευταίας τάξης της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Σχολή Φιλοσοφική, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/46002

Jay, L., & Reisman, A. (2019) Teaching change and continuity with historical analogies. *Social Studies Research and Practice*, *14*(1), 98–104. https://doi.org/10.1108/SSRP-03-2019-0020

Keulen, S. (2023). Historical Analogies: Functions, Limitations and the Correct Use of Historical Analogies in Applied History. *Journal of Applied History*, *5*(2), 111-131.
https://doi.org/10.1163/25895893-bja10036

Leader Maynard, J. (2024). Comparative Historical Analysis in Political Theory. *Res Publica*. https://doi.org/10.1007/s11158-024-09685-9

Martell, C. C., & Stevens, K. M. (2023). Teaching movements in history: Understanding collective action, intersectionality, and justice in the past. *The History Teacher, 56*(3), 343–366.

Plateau, F. (2021). La démarche analogique au cœur de l'apprentissage de la recherche. Éducation Permanent, *228*(3), 177-183. https://doi.org/10.3917/edpe.228.0177

Ρεπούση Μ. (2004). Μαθήματα Ιστορίας. Καστανιώτης.

Roberts, J. (2011). *Teaching History: Issues and Debates* (2nd ed.). Routledge.

Sfard, A. (2009) Metaphors in education. In *Educational Theories, Cultures and Learning. A Critical Perspective* (Eds. Harry Daniels, Hugh Lauder, Jill Porter) (1st ed.). Routledge.

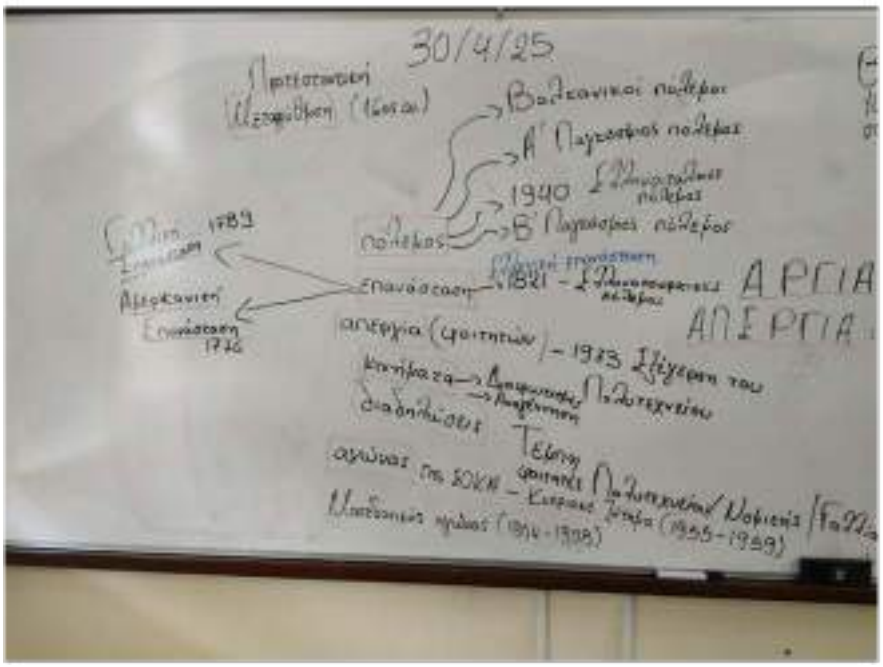
Stradling, R. (2003) *Multiperspectivity in history teaching: a guide for teachers.* Council of Europe.

Van Nieuwenhuyse, K. (2025, September 10-12). The use of historical analogies in the history classroom. An exploratory educational research study with student teachers. (communication). *History Teacher Training, Trainers and Trainees.* (conference session*). Conference of the International Society for History Didactics (ISHD),* Wroclaw, Poland.

Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R. (2016). Making history relevant to students by connecting past, present and future: a framework for research. *Journal of Curriculum Studies*, *48*(4), 479-502. https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1089938

Van Straaten, D., Wilschut, A., & Oostdam, R.J. (2018). Connecting past and present through case-comparison learning in history: views of teachers and students. *Journal of Curriculum Studies, 51*, 643 - 663.

Παράρτημα 1



Παράρτημα 2

Φύλλο Εργασίας – Διάκριση ιστορικών εννοιών

Όνομα: _____ Ημερομηνία: _____

Α. Επέλεξε τη σωστή απάντηση.

1. Τι είναι η «**πόλεμος**»;

- Α) Μια οργανωμένη διαμαρτυρία για αλλαγές.
- Β) Μια συνολική σύγκρουση με ευρύ φάσμα περιστατικών ορισμένη χρονική ή χωρική κλίμακα και συνεκτικούς σκοπούς.
- Γ) Ένας ειρηνικός τρόπος για να διαπραγματευτείς για κάτι.
- Δ) Μια κλίμακα στο καθημερινό σύστημα χωρίς χρήση βίας.

2. Ποιο από τα παρακάτω χαρακτηρίζεται ως «**συνθηκολόγηση**»;

- Α) Η ζήτηση του λαού με σκοπό την κατάληψη της εξουσίας και την πραγματοποίηση ριζικών αλλαγών (πολιτικών, οικονομικών, κοινωνικών, πολιτισμικών).
- Β) Μια άμεση στρατιωτική νίκη για την προώθηση πολιτικών αλλαγών.
- Γ) Η αλλαγή ενός νόμου από την κυβέρνηση.
- Δ) Μια διαμαρτυρία για τα εργατικά δικαιώματα.

3. Ποιο από τα παρακάτω ορισμένος περιγράφει τον «**κράτος**»;

- Α) Μια τοπική σύγκρουση με σκοπό την κατάληψη οδόσημο.
- Β) Μια διαρκής οργανωμένη για την υποστήριξη ενός σκοπού, συνήθως κοινωνικού ή πολιτικού. Μπορεί να έχει διάφορες μορφές.
- Γ) Μια βίαιη εξέγερση εναντίον της κυβέρνησης.
- Δ) Μια διαδικασία για την εφαρμογή νέου νόμου.

4. Τι σημαίνει «**επανάσταση**»;

- Α) Μια οργανωμένη δράση εξαναγκασμού που κανονικά κανονισμός συνήθως εργασίας ή την κανονισμένη κίνηση αγαθών.
- Β) Ένα κίνημα για την αλλαγή της κυβέρνησης.
- Γ) Μια διαδήλωση υπέρ τις κοινωνικές αντιστάσεις.
- Δ) Ένας τρόπος για να καταστήσουν οι μαθητές αλλαγές που σχολίου.

5. Ποιο από τα παρακάτω χαρακτηρίζεται ως «***κίνημα***»;

- Α) Ένας οργανωμένος αγώνας για την εφαρμογή ενός νέου νόμου.
- Β) Μια βίαιη σύγκρουση για την κατάληψη της εξουσίας.
- Γ) Μια διαρκής, συλλογική προσπάθεια για κοινωνική ή πολιτική αλλαγή, στηριγμένη σε κοινές ιδέες, αξίες ή αιτήματα.
- Δ) Μια γρήγορη και περιορισμένη δράση για να απαιτηθούν νέες διατάξεις.

6. Ποια είναι η διαφορά μεταξύ «***διαδήλωση***» και «***κινήματος***»;

- Α) Η διαδήλωση είναι μια βίαιη δράση, ενώ το κίνημα είναι ειρηνικό.
- Β) Η διαδήλωση είναι μια ενέργεια που διαρκεί για μια ημέρα, ενώ το κίνημα είναι συνεχής και μακροχρόνια δράση για μια κοινωνική ή πολιτική αλλαγή.
- Γ) Η διαδήλωση αφορά μόνο τον πόλεμο, ενώ το κίνημα αφορά την ειρήνη.
- Δ) Η διαδήλωση δεν έχει σχέση με την κοινωνία, ενώ το κίνημα την επηρεάζει.

7. Τι είναι η «***εξέγερση***»;

- Α) Μια ειρηνική διαμαρτυρία.
- Β) Μια βίαιη συνήθως αντίσταση εναντίον της εξουσίας.
- Γ) Η υπογραφή ενός αιτήματος για αλλαγές.
- Δ) Η ψήφιση ενός νέου νόμου από το Κοινοβούλιο.

8. Ποια είναι η έννοια της «***μεταρρύθμισης***»;

- Α) Η ξαφνική αλλαγή στην πολιτική ή στην κοινωνία με τη χρήση βίας.
- Β) Μια σταδιακή, οργανωμένη προσπάθεια για αλλαγή ή βελτίωση με ειρηνικά μέσα.
- Γ) Μια σύγκρουση μεταξύ δύο χωρών.
- Δ) Η υποστήριξη σε μια διαδήλωση για τα δικαιώματα των εργαζομένων.

Παράρτημα 3

ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ : Ελληνική και Γαλλική Επανάσταση

ΜΕΡΟΣ Α' – Διαβάζω και Κατανοώ

1. Η Ιδεολογική Επανάσταση (1817)

Στη Γαλλία, οι φιλοσοφικές διδασκαλίες άλλαξαν τους τρόπους με τους οποίους ανθρώπινα δικαιώματα, οι πλούσιοι και οι εργάτες είχαν παλιά προνόμια. Πλάνες, η βασιλεία και οι βασιλικοί άνθρωποι επιθυμούν ξανά. Ολόκληρη η χώρα ήταν άδεια. Λιγοστοί, ανθρώποι και οι μεγάλοι οι άλλοι ανθρώπινα δικαιώματα.

2. Η αλλαγή στην κοινωνία (1789)

ΜΕΡΟΣ Β' – Συμπέρασμα και Αιτιολογία

1. Βάλε ένα σύμβολο δίπλα σε κάθε πρόταση για να δείξεις αν ανήκει στη Γαλλική ή στην Ελληνική Επανάσταση.

[ ] Η επανάσταση ξεκίνησε από τη φιλοσοφία και τις ιδέες των Διαφωτιστών.

[ ] Οι αγρότες έβλεπαν τους φόρους ως μεγάλο βάρος.

[ ] Η επανάσταση ξεκίνησε από τη φιλοσοφία και τις ιδέες των Διαφωτιστών.

[ ] Η επανάσταση ξεκίνησε από τη φιλοσοφία και τις ιδέες των Διαφωτιστών.

[ ] Η επανάσταση ξεκίνησε από τη φιλοσοφία και τις ιδέες των Διαφωτιστών.

[ ] Η επανάσταση ξεκίνησε από τη φιλοσοφία και τις ιδέες των Διαφωτιστών.

2. Συζήτησε και σημείωσε δύο βασικούς λόγους για τους οποίους η Γαλλική Επανάσταση θεωρείται πιο ριζοσπαστική από την Ελληνική.

ΜΕΡΟΣ Γ' – Δημιουργία

1. Συγκρίνετε ή σχεδιάστε μια τέχνη ή ένα σύμβολο που θα έπρεπε να βρίσκεται στην Γαλλική Επανάσταση από την Ελληνική Επανάσταση.

Παράρτημα 4

Φύλλο Εργασίας: Διερεύνηση Σκοπού Επαναστάσεων

Α. Αντιστοίχισε τα είδη των επαναστάσεων/αγώνων με τον σκοπό τους.

Επανάσταση/Αγώνας	Σκοπός
1. Προτεσταντική Μεταρρύθμιση	**Α.** Κατάργηση της απόλυτης μοναρχίας και των προνομίων βασιλιά/ευγενών, κράτος βασισμένο στη λαική κυριαρχία, την ισότητα και την ελευθερία.
2. Αμερικανική Επανάσταση	**Β.** Ανεξαρτησία των αποικιών από τη Βρετανία, δημιουργία ανεξάρτητου δημοκρατικού κράτους.
3. Γαλλική Επανάσταση	**Γ.** Εναντίωση στη ρωμαιοκαθολική εκκλησιαστική εξουσία, νέο θρησκευτικό δόγμα.
4. Ελληνική Επανάσταση	**Δ.** Απελευθέρωση υπόδουλων χριστιανικών πληθυσμών από την Οθωμανική Αυτοκρατορία και η επέκταση βαλκανικών κρατών σε Μακεδονία, Θράκη, Ήπειρο.
5. Μακεδονικός Αγώνας	**Ε.** Απελευθέρωση από την Οθωμανική Αυτοκρατορία και δημιουργία ενός ανεξάρτητου κράτους.
6. Βαλκανικοί Πόλεμοι	**ΣΤ.** Προστασία του ελληνικού πληθυσμού και της ελληνικής ταυτότητας στη Μακεδονία.
7. Α' Παγκόσμιος Πόλεμος	**Ζ.** Οι δυνάμεις του Άξονα ήθελαν να κυριαρχήσουν παγκοσμίως, να επεκτείνουν τα εδάφη τους και να εγκαθιδρύσουν απολυταρχικές αυτοκρατορίες. Οι Συμμαχικές δυνάμεις αγωνίζονταν για να σταματήσουν την επιθετικότητα, την επεκτατική πολιτική των αντιπάλων τους, τον ναζισμό και τον φασισμό.
8. Β' Παγκόσμιος Πόλεμος	**Η.** Υπεράσπιση των εδαφών και της ελληνικής ανεξαρτησίας απέναντι στην ιταλική εισβολή.
9. Ελληνοϊταλικός Πόλεμος (1940)	**Θ.** Επέκταση επιρροής, εδαφών και έλεγχος στρατηγικών περιοχών.
10. Αγώνας της ΕΟΚΑ	**Ι.** Αντίσταση στη Χούντα, δημοκρατία και ακαδημαϊκές ελευθερίες.
11. Εξέγερση Πολυτεχνείου	**Κ.** Ανεξαρτησία της Κύπρου από τους Βρετανούς – Ένωση με την Ελλάδα.
12. Ψηφιακή Επανάσταση	**Λ.** Βελτίωση της ανθρώπινης ζωής και εξέλιξη των επαγγελμάτων μέσω της τεχνολογίας, κάνοντας την επικοινωνία, την ενημέρωση και την παραγωγή ευκολότερη και ταχύτερη.

1..... **2**..... **3**..... **4**..... **5**..... **6**..... **7**..... **8**..... **9**..... **10**..... **11**..... **12**.....

Β. Κυκλώνω τη σωστή απάντηση:

1. Ποια από τις παρακάτω επαναστάσεις είχε βασικό αίτημα την πολιτική ελευθερία και την κατάργηση της μοναρχίας;
   - Αμερικανική Επανάσταση.
   - Ψηφιακή Επανάσταση.
   - Μακεδονικός Αγώνας.
   - Γαλλική Επανάσταση.

2. Ποια από τις παρακάτω περιπτώσεις δεν περιλαμβάνει στρατιωτική σύγκρουση;
   - Προτεσταντική Μεταρρύθμιση.
   - Ελληνική Επανάσταση.
   - Β' Παγκόσμιος Πόλεμος.
   - Μακεδονικός Αγώνας.

3. Ποιο κοινό στοιχείο έχουν η Εξέγερση του Πολυτεχνείου και ο Αγώνας της ΕΟΚΑ;
   - Αγώνας για ανεξαρτησία.
   - Αντίσταση σε καταπιεστικό καθεστώς.
   - Θρησκευτικός χαρακτήρας.
   - Επέμβαση ξένων δυνάμεων.

Γ. Σύνταξη άρθρου με θέμα: "Η Επανάσταση του Μέλλοντος"

Φαντάσου ότι ζεις στο έτος 2125 ή στο 2225. Η κοινωνία αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα και οι άνθρωποι αποφασίζουν να ξεκινήσουν μια νέα επανάσταση. Γράψε ένα άρθρο ως δημοσιογράφος, απαντώντας στα παρακάτω ερωτήματα:

1. Ποιος είναι ο λόγος/αιτία της επανάστασης;
2. Ποιοι συμμετέχουν και πώς οργανώνονται;
3. Ποια είναι τα αιτήματά τους;
4. Τι μέσα χρησιμοποιούν (ειρηνικά ή βίαια; τεχνολογικά μέσα);
5. Ποιο είναι το πιθανό αποτέλεσμα αυτής της επανάστασης;

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

4. Ποιοι αγώνες σχετίζονται με τη διεκδίκηση εθνικής ανεξαρτησίας;
   - Ελληνική Επανάσταση, Αγώνας της ΕΟΚΑ, Μακεδονικός Αγώνας.
   - Ψηφιακή Επανάσταση, Προτεσταντική Μεταρρύθμιση, Εξέγερση Πολυτεχνείου.
   - Βαλκανικοί Πόλεμοι, Ελληνοϊταλικός Πόλεμος, Β' Παγκόσμιος Πόλεμος.
   - Όλες οι παραπάνω.

5. Ποιο κοινό χαρακτηριστικό έχουν η Γαλλική και η Αμερικανική Επανάσταση;
   - Ανατροπή αποικιοκρατικού καθεστώτος.
   - Αγώνας για ανεξαρτησία από την Οθωμανική Αυτοκρατορία.
   - Διεκδίκηση πολιτικών ελευθεριών και δημοκρατίας.
   - Θρησκευτικός χαρακτήρας.

6. Σε τι διαφέρουν η Ψηφιακή Επανάσταση και η Προτεσταντική Μεταρρύθμιση;
   - Η Ψηφιακή Επανάσταση είχε κοινωνικό και τεχνολογικό χαρακτήρα, ενώ η Προτεσταντική Μεταρρύθμιση είχε θρησκευτικό χαρακτήρα.
   - Και οι δύο σχετίζονται με την τεχνολογία.
   - Η Προτεσταντική Μεταρρύθμιση είχε πολιτικό χαρακτήρα, ενώ η Ψηφιακή Επανάσταση είχε οικονομικό χαρακτήρα.
   - Η Ψηφιακή Επανάσταση ξεκίνησε τον Μεσαίωνα.

7. Ποια βασική ομοιότητα έχουν ο Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και ο Ελληνοϊταλικός Πόλεμος;
   - Και οι δύο προέκυψαν από εσωτερικές εξεγέρσεις.
   - Συμμετοχή της Ελλάδας στον παγκόσμιο αγώνα κατά του φασισμού.
   - Είχαν πολιτιστικό χαρακτήρα.
   - Ήταν αποκλειστικά τοπικές συγκρούσεις.

8. Πώς διαφέρουν οι Βαλκανικοί Πόλεμοι από την Ελληνική Επανάσταση;
   - Μονάχα οι Βαλκανικοί Πόλεμοι έγιναν με συμμαχία κρατών κατά της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας.
   - Μόνο η Ελληνική Επανάσταση είχε στόχο την εκδίωξη των Οθωμανών από περιοχές όπου ζούσαν ελληνικοί πληθυσμοί.
   - Μονάχα οι Βαλκανικοί πόλεμοι βοήθησαν στη διαμόρφωση των εδαφών που αποτελούν το σημερινό ελληνικό κράτος.
   - Μόνο στην περίπτωση της Ελληνικής Επανάστασης υπήρχε το στοιχείο του πατριωτισμού και της ιδέας της απελευθέρωσης.

Ζητήματα Διδακτικής της Ιστορίας στην Προσχολική Εκπαίδευση

Εμμανουήλ Γ. Χαλκιαδάκης
Πανεπιστήμιο Κρήτης
e.chalkiadakis@uoc.gr

Περίληψη

Η διδασκαλία της Ιστορίας στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα πεδίο που χρήζει συστηματικής διερεύνησης. Η παρούσα εργασία μελετά ζητήματα διδακτικής μεθοδολογίας στο νηπιαγωγείο μέσω ποσοτικής έρευνας, με ερωτηματολόγιο κλίμακας Likert σε νηπιαγωγούς δημόσιων νηπιαγωγείων. Η έρευνα κάλυψε τα εκπαιδευτικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών, τις διδακτικές πρακτικές, το παιδαγωγικό υλικό και τα διδασκόμενα ιστορικά θέματα, με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι οι εκπαιδευτικοί εστιάζουν κυρίως στη μακροϊστορία, δηλαδή σε μεγάλα ιστορικά γεγονότα και πρόσωπα, και χρησιμοποιούν διαλογικές και διερευνητικές πρακτικές αξιοποιώντας ποικίλο υλικό, ενώ η προσέγγιση των ιστορικών θεμάτων παραμένει περιορισμένη. Τέλος, η διδασκαλία οφείλει να βασίζεται στη βιωματική και παιγνιώδη μάθηση, με ενεργό συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών και στήριξη των εκπαιδευτικών.

Λέξεις - κλειδιά: Διδακτική της Ιστορίας, Προσχολική εκπαίδευση, Νηπιαγωγείο, Κλίμακα Likert, Διδακτικές πρακτικές.

Abstract

The study of history teaching in preschool education is a field worthy of systematic exploration. This paper examines aspects of teaching methodology in kindergarten through a quantitative survey, using a Likert-scale questionnaire administered to public preschool teachers. The results indicate that teachers mainly focus on macrohistory and employ dialogic and exploratory practices using diverse materials, while their approach

to historical topics remains limited. The paper discusses the research limitations and provides suggestions for further research as well as for improving the teaching of history in preschool education. In particular, history teaching should be based on experiential and playful learning, with active emotional engagement of children and support for teachers, fostering historical awareness.

Keywords: History teaching; Preschool education; Likert scale; Kindergarten; Teaching practices.

Εισαγωγή

Η διδασκαλία ιστορικών γεγονότων και θεμάτων στην προσχολική εκπαίδευση αποτελεί ένα από τα κλασικά περιεχόμενα γνώσεων και στάσεων που προσεγγίζονται στο νηπιαγωγείο, με σκοπό κυρίως την καλύτερη ένταξη του νέου ανθρώπου στο κοινωνικό περιβάλλον, την καλλιέργεια πανανθρώπινων αξιών και την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης (Χαλκιαδάκης, υπό δημοσίευση). Η διδασκαλία των ιστορικών θεμάτων σε αυτές της ηλικίες είναι ιδιαίτερα σημαντική, αν λάβουμε ιδιαίτερα υπ' όψιν μας τη ρήση του Γάλλου ιστορικού Marc Ferro, σύμφωνα με την οποία, «Η ιστορία που ακούμε όταν είμαστε παιδιά σημαδεύει όλη την υπόλοιπη ζωή μας» (Ferro, 2001).

Τα βασικά συμπεράσματα της έρευνας αυτής, όπως θα αναδειχθούν στην πορεία, είναι ότι οι νηπιαγωγοί ως διδασκαλία της Ιστορίας θεωρούν κυρίως την προσέγγιση των μεγάλων ιστορικών γεγονότων (μακροϊστορία), όπως οι εθνικές εορτές και επέτειοι, και πολύ λιγότερο την ιστορική προσέγγιση θεμάτων που άπτονται της καθημερινής ζωής (μικροϊστορία), όπως την ιστορία της οικογένειας, της γειτονιάς κ.ά.

Όσον αφορά στις μορφές διδασκαλίας που εφαρμόζουν στην προσέγγιση θεμάτων Ιστορίας, κυριαρχούν η διαλογική και η διερευνητική μορφή, ωστόσο η συζήτηση και η επεξεργασία των θεμάτων φαίνεται να είναι περισσότερο «στατική». Αξιοσημείωτη είναι η προσπάθεια των νηπιαγωγών για χρήση ποικίλου παιδαγωγικού και εποπτικού υλικού, καθώς και η εφαρμογή διαφορετικών διδακτικών πρακτικών κατά τις διδασκαλίες ιστορικών θεμάτων.

Αναλυτικό Πρόγραμμα – η Ιστορία στην Προσχολική Εκπαίδευση

Αναλυτικά, η Ιστορία αποτελεί συνιστώσα των Κοινωνικών Επιστημών. Η θέση τους στο σχολικό Αναλυτικό Πρόγραμμα θεωρείται πολύ σημαντική, καθώς «προάγει τη διαμόρφωση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου, την ένταξή του στο κοινωνικό περιβάλλον [και] συντελεί στη δημιουργία ευαίσθητων προσωπικοτήτων και υπεύθυνων πολιτών» (Οικονομίδης, 2024, σ. 61).

Αξίζει να σημειωθεί ότι προηγούμενα αναλυτικά προγράμματα (1962, 1989) η Ιστορία εντασσόταν στις θεματικές με την έννοια της προσέγγισης των ιστορικών γεγονότων, αλλά δεν γινόταν αναφορά στη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου. Αυτό άλλαξε ριζικά και επίσημα το 2003. Τη χρονιά εκείνη το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) εισήγαγε τη διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο, μέσω των ενδεικτικών διαθεματικών δραστηριοτήτων, π.χ. κατανοώντας τα διαδοχικά γεγονότα και τη χρήση των λέξεων «πρώτα, μετά, ύστερα, μετά από αυτό», την ενθάρρυνση της παρατήρησης και της περιγραφής, καθώς και της αιτιολόγησης των απόψεων των παιδιών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. για το νηπιαγωγείο, 2003. Χαλκιαδάκης, υπό δημοσίευση, σ.2).

Το Πρόγραμμα Σπουδών του 2023 για την Προσχολική Εκπαίδευση εντάσσει τη διδασκαλία της Ιστορίας στο πλαίσιο της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και της έννοιας του ιστορικού χρόνου, ενώ θέτει ως σκοπό του όχι την στεγνή απομνημόνευση αλλά την ανάδειξη της ιστορικής αλληλουχίας και τη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν και το μέλλον, μέσω της βιωματικότητας. Ως εκ τούτου, τα παιδιά, στην ηλικία αυτή, καλούνται να αντιμετωπίσουν την Ιστορία όχι ως μία συστηματική μελέτη ιστορικών γεγονότων και χρονολογιών αλλά ως σταδιακή διαδικασία εξοικείωσης με το παρελθόν και τον ιστορικό χρόνο (Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2023).

Αναλυτικά, το Πρόγραμμα προβλέπει τα ακόλουθα για τη διδασκαλία της Ιστορίας και του ιστορικού χρόνου: «Το περιεχόμενο της μάθησης στο νηπιαγωγείο οργανώνεται σε τέσσερα (4) Θεματικά Πεδία στη βάση της ολιστικής προσέγγισης της μάθησης, με στόχο την ανάδειξη των διεπιστημονικών συνδέσεων και την ενίσχυση της διαθεματικής ενιαιοποίησης. Οι ικανότητες του 21ου αιώνα βρίσκονται στον πυρήνα του Προγράμματος Σπουδών του νηπιαγωγείου και διατρέχουν όλα τα Θεματικά Πεδία και τις Θεματικές Ενότητές του». Αναλυτικά, στο Β΄ Θεματικό Πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» γίνεται αναφορά στις βασικές ικανότητες που επιδιώκεται και αναμένεται να αναπτυχθούν, μεταξύ των

οποίων είναι η «εκτίμηση της σημασίας της ιστορικής εξέλιξης ως βάση για τη μελλοντική πορεία σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο».

Σε άλλο σημείο του Προγράμματος Σπουδών γίνεται ξεχωριστή αναφορά στις κοινωνικές επιστήμες και ιδιαίτερα στην Ιστορία. Μεταξύ άλλων, επισημαίνονται τα εξής: «[...] Η Θεματική Ενότητα Κοινωνικές Επιστήμες διαρθρώνεται σε τρεις υποενότητες, οι οποίες αλληλοσυμπληρώνονται: α) Ιστορία και Πολιτισμός. Στοχεύει: i. στην κατανόηση της ανθρώπινης δράσης και στην εξοικείωση των παιδιών με τον χρόνο, ii. στην ανάπτυξη της ιστορικής τους αντίληψης, iii. στη γνωριμία των παιδιών με τις συνήθειες, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις. β) Σχέση με το φυσικό και δομημένο περιβάλλον. Στοχεύει: i. στη σχέση του παιδιού με το φυσικό περιβάλλον και ii. στη σχέση του παιδιού με το δομημένο περιβάλλον. γ) Κοινωνική και οικονομική ζωή [...]». Τέλος, η Θεματική Ενότητα Κοινωνικές Επιστήμες αλληλεπιδρά και συμπληρώνει εκείνη της Προσωπικής και Κοινωνικοσυναισθηματικής Ανάπτυξης, ενώ ταυτόχρονα λειτουργεί ως γέφυρα μεταξύ όλων των Θεματικών Ενοτήτων, καθώς «δίνει την προοπτική της ιστορικής διαδρομής στη μελέτη των φαινομένων και υποστηρίζει την ενεργό συμμετοχή των παιδιών, ως στοιχείο της ιδιότητας του πολίτη και ως στάση απέναντι στη μάθηση και στη ζωή». […]». Συμπληρωματικά αναφέρεται ότι στην ενότητα Γ3 Τεχνολογία Κατασκευών του Προγράμματος Σπουδών αξιοποιούνται στοιχεία της ιστορίας των επιστημών και της τεχνολογίας (Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση, 2023).

Οι ιστορικές έννοιες κατανοούνται καλύτερα από τους μαθητές μέσα από την καθημερινότητα και τα βιώματά τους. Η διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο σχετίζεται με την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης μέσα από την κατανόηση των ιστορικών δομικών εννοιών (χρόνος, συνέχεια, αίτιο-αποτέλεσμα). Καλό είναι εδώ να επισημανθεί ότι με τη φράση «διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο» αναφερόμαστε τόσο στη διδασκαλία θεμάτων της Ιστορία (π.χ. ιστορικών γεγονότων), όσο και στη διδασκαλία του ιστορικού χρόνου. Ωστόσο, στην εργασία αυτή επικεντρωνόμαστε στη διδασκαλία θεμάτων της Ιστορίας.

Στη διδασκαλία της Ιστορίας στην προσχολική εκπαίδευση συμβάλλει και η ανάπτυξη δραστηριοτήτων σχετικών με την μικροϊστορία (π.χ. οικογένεια, γειτονιά) αλλά και με τη μακροϊστορία (π.χ. σχολείο, κοινωνία). Γενικά θα μπορούσε να ειπωθεί ότι στο νηπιαγωγείο τίθενται οι βάσεις για την προσέγγιση των ιστορικών γεγονότων, αξιοποιώντας εμπειρίες από τη ζωή των ίδιων των μικρών παιδιών. Συνολικά, η ιστορική εκπαίδευση από την προσχολική ηλικία μπορεί να θέσει τις βάσεις, ώστε

οι μαθητές και οι μαθήτριες να έχουν τα βασικά εφόδια και τις προϋπάρχουσες γνώσεις για τη μετέπειτα επαφή τους με το μάθημα της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο. Γενικά, τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν να αναπτύξουν την αίσθηση του ιστορικού χρόνου, αναγνωρίζοντας τη διαφορά ανάμεσα σε παρόν, παρελθόν και μέλλον, μέσα από προσωπικά βιώματα, οικογενειακές αφηγήσεις, φωτογραφίες, υλικά τεκμήρια (οικογενειακά κειμήλια), παραμύθια, εορτασμούς και παιχνίδια ρόλων. Αυτή η ενασχόλησή τους με την Ιστορία μπορεί σταδιακά να οδηγήσει, μεταξύ άλλων, στην ανάπτυξη της κριτικής τους σκέψης και των δεξιοτήτων τους, μέσω της συμμετοχής τους σε δραστηριότητες, στην κατανόηση ιστορικών εννοιών και στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης και της συμμετοχικότητάς τους.

Στο νηπιαγωγείο ως κλασικά και αυτόνομα θέματα Ιστορίας προσεγγίζονται σε πανελλαδικό επίπεδο οι εθνικές επέτειοι και η επέτειος του Πολυτεχνείου, για τις οποίες οργανώνονται και οι ανάλογες σχολικές εορτές και εκδηλώσεις (28η Οκτωβρίου 1940, 25η Μαρτίου 1821, 17η Νοεμβρίου 1973). Σε τοπικό επίπεδο προσεγγίζονται και εορτάζονται ιδιαίτερης σημασίας γεγονότα και πρόσωπα της τοπικής ιστορίας, π.χ. στο Ρέθυμνο τα γεγονότα/ ολοκαύτωμα της Μονής Αρκαδίου, κατά την Κρητική Επανάσταση του 1866 (Μανουσάκης, 2013, σσ. 15-21), με σχεδιασμό και εφαρμογή διδασκαλιών διακλαδικών και διεπιστημονικών, αξιοποιώντας στόχους και επιδιώξεις από ποικίλες θεματικές ενότητες του αναλυτικού προγράμματος. Συνήθεις είναι και οι ιστορικές προσεγγίσεις σε συγκεκριμένα θέματα που αναπτύσσονται στο νηπιαγωγείο, όπως η ιστορική εξέλιξη των μέσων μεταφορά, των μέσων επικοινωνίας, της κατοικίας, της ενδυμασίας κ.ά.

Η προσέγγιση των ιστορικών θεμάτων γίνεται με ποικίλες διδακτικές πρακτικές (συζήτηση, δραματοποίηση, αγώνας λόγων, καταιγισμός ιδεών, συνεντεύξεις, προσομοίωση, διερευνητική μάθηση, ενσυναίσθηση κ.ά.). Παρά τη διαμόρφωση μιας βιβλιογραφικής βάσης σε επίπεδο διδακτικών προτάσεων και ερευνητικών προσεγγίσεων για τη διδασκαλία ιστορικών θεμάτων στο νηπιαγωγείο (Στραταριδάκη, 2006. Ματσκαλίδης & Ανδρίκου, 2023. Φαρδή, 2024.) δεν διαθέτουμε ακόμα αρκετές ερευνητικές μελέτες σχετικά με το τι εφαρμόζεται από τους εκπαιδευτικούς της προσχολικής εκπαίδευσης στη σχολική πράξη σχετικά με τα θέματα αυτά και πώς αντιμετωπίζουν τη διδασκαλία θεμάτων ιστορίας. Για το λόγο αυτό σχεδιάσαμε μία ευρύτερη έρευνα για να εξετάσουμε ποικίλες πτυχές της διδασκαλίας θεμάτων Ιστορίας στο νηπιαγωγείο. Με την έρευνά μας εξετάζουμε αφενός ζητήματα αντιμετώπισης και προσέγγισης της διδασκαλίας θεμάτων Ιστορίας από τις νηπιαγωγούς στην προσχολική

τάξη, αφετέρου ζητήματα μεθοδολογίας της διδασκαλίας των θεμάτων αυτών (συχνότητα διδασκαλίας, χρήση μορφών και τεχνικών διδασκαλίας, σκοποθεσία, σύνδεση με τα προγράμματα σπουδών του Δ.Ε.Π.Π.Σ., πηγές πληροφόρησης που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί και δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά τη διδασκαλία τους).

Μέθοδος

Σκοπός της εργασίας αυτής, η οποία αποτελεί μικρό μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, είναι να εντοπίσει τις συχνότερες απόψεις των νηπιαγωγών για τη διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας στο νηπιαγωγείο, τις μεθοδολογικές πρακτικές που χρησιμοποιούν κατά τις διδασκαλίες αυτές και τις συσχετίσεις των δεδομένων αυτών με εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των νηπιαγωγών.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 97 νηπιαγωγοί που υπηρετούσαν σε δημόσια νηπιαγωγεία της χώρας κατά το σχολικό έτος 2024-2025 και συμπλήρωσαν στον ιστότοπο google forms το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε ως ερευνητικό εργαλείο της έρευνάς μας. Το ερωτηματολόγιο αυτό περιελάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου κλίμακας Likert (ανάλογα με την ερώτηση: 1=Ποτέ, 2=Λίγες φορές, 3=Μερικές φορές, 4=Πολλές φορές, 5=Πάντοτε ή 1=Διαφωνώ απολύτως, 2=Διαφωνώ, 3=Δεν είμαι βέβαιος/η, 4= Συμφωνώ, 5= Συμφωνώ απολύτως), το οποίο υποβλήθηκε σε πιλοτική εφαρμογή και διορθώσεις πριν από την τελική ανάρτησή του στον συγκεκριμένο ιστότοπο. Αναλυτικά, το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου με κλίμακα Likert είναι ένα εργαλείο έρευνας που χρησιμοποιείται για να μετρηθούν στάσεις, απόψεις ή συναισθήματα των ανθρώπων σχετικά με ένα συγκεκριμένο θέμα. Συγκεκριμένα, ο ερωτώμενος επιλέγει μία από προκαθορισμένες απαντήσεις, ενώ η κλίμακα Likert είναι ένας τύπος ερωτήσεων κλειστού τύπου όπου ο ερωτώμενος δηλώνει πόσο συμφωνεί ή διαφωνεί με μια πρόταση, σε βαθμίδες. Χρησιμοποιείται συνήθως για ποσοτική μέτρηση και επιτρέπει τη στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων. Συνήθως έχει πέντε ή επτά επίπεδα απάντησης, στην περίπτωσή μας πέντε.

Τα ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν κωδικοποιήθηκαν και αναλύθηκαν με το στατιστικό πακέτο SPSS (Νόβα-Καλτσούνη, 2006). Πολύ απλά, οι απαντήσεις της έρευνας μετατράπηκαν σε αριθμούς (κωδικοποιήθηκαν) και στη συνέχεια εισήχθησαν στο πρόγραμμα SPSS (Statistical Package for the Social Sciences), όπου έγιναν οι απαραίτητοι στατιστικοί υπολογισμοί, για να εξαχθούν τα αποτελέσματα.

Τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των 97 νηπιαγωγών του δείγματος έχουν ως εξής: Από το σύνολο του δείγματος, ποσοστό 25,20% του δείγματος έχει σπουδάσει σε Σχολές Νηπιαγωγών διετούς φοίτησης και ποσοστό 74,8% έχει φοιτήσει σε πανεπιστημιακά Τμήματα Προσχολικής Εκπαίδευσης τετραετούς φοίτησης.

Οι νηπιαγωγοί του δείγματός μας είναι όλες γυναίκες, ποσοστό 37,5% του δείγματος έχουν 1 – 10 έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, 18,8 % του δείγματος έχουν 11-20 έτη υπηρεσίας και ποσοστό 33,3% έχουν πάνω από 21 έτη υπηρεσίας.

Μαθήματα σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο κατά τις βασικές σπουδές έχει λάβει το 52,1% του δείγματος και επιμόρφωση τη διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο μετά τη λήψη του πτυχίου έχει λάβει το 27,1% του δείγματος.

Αποτελέσματα

Το ερωτηματολόγιο τύπου κλίμακας Likert που συμπλήρωσαν οι νηπιαγωγοί περιείχε ερωτήματα σχετικά με τρεις επιμέρους ερευνητικές ενότητες: α) θέματα και πηγές γνώσης Ιστορίας των νηπιαγωγών, β) τις μεθοδολογικές πρακτικές που εφαρμόζουν κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο, γ) τις απόψεις τους σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο. Παρακάτω παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν, κατά ερευνητική ενότητα, από τις απαντήσεις των νηπιαγωγών.

Θέματα και πηγές γνώσης Ιστορίας των νηπιαγωγών

Με την ερευνητική αυτή ενότητα θελήσαμε να διερευνήσουμε τη συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων ιστορίας στη διάρκεια του σχολικού έτους, τα θέματα Ιστορίας που διδάσκουν οι νηπιαγωγοί και τις πηγές της δικής τους γνώσης σχετικά με τα θέματα που διδάσκουν.

Σχετικά με τη συχνότητα διδασκαλίας θεμάτων Ιστορίας, σχεδόν ομόφωνα οι νηπιαγωγοί του δείγματος (ποσοστό 93,3%) ανέφεραν ότι διδάσκουν ένα (1) θέμα τον μήνα και αυτό «αναλόγως» με τις ιστορικές επετείους. Μάλιστα, σε συνδυασμό με το παραπάνω εύρημα στην ερώτηση σχετικά με το ποια θέματα διδάσκουν, οι απαντήσεις ήταν σχεδόν ταυτόσημες, καθώς αναφέρονταν στις εθνικές επετείους της 28ης Οκτωβρίου 1940, της 25ης Μαρτίου 1821, στην εξέγερση του Πολυτεχνείου τον Νοέμβριο 1973, ενώ ελάχιστες περιπτώσεις ανέφεραν τοπικές ιστορικές επετείους, όπως το ολοκαύτωμα του Αρκαδίου, στο Ρέθυμνο, το 1886.

Όσον αφορά στις πηγές από τις οποίες οι νηπιαγωγοί αντλούν τις γνώσεις τους για τα θέματα ιστορία, όπως αναφέρουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί, είναι κυρίως το διαδίκτυο, τα βιβλία και σχετικό έντυπο υλικό (π.χ. εφημερίδες, περιοδικά), σπανιότερα έως μερικές φορές αντλούν γνώσεις και πληροφορίες από σχετικές επιμορφώσεις και από φίλους που ασχολούνται με την Ιστορία, ενώ σπάνια αντλούν τις γνώσεις αυτές από τους σχολικούς συμβούλους/ συμβούλους εκπαίδευσης (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. *Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των συχνοτήτων επιλογής πηγών ιστορικής γνώσης από νηπιαγωγούς*

Πηγές γνώσεων των νηπιαγωγών για θέματα Ιστορίας	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Βιβλία, έντυπο υλικό	4,48	0,68
Διαδίκτυο	4,50	0,68
Φίλους με σχετικές γνώσεις (π.χ. ιστορικούς)	2,46	1,00
Από τη σχολική σύμβουλο (σύμβουλο εκπαίδευσης)	1,95	0,98
Από σχετικές επιμορφώσεις	2,48	1,20

Σημείωση: 1=Ποτέ, 2=Λίγες φορές, 3=Μερικές φορές, 4=Πολλές φορές, 5=Πάντοτε

Μεθοδολογικές πρακτικές κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο

Με την ερευνητική αυτή ενότητα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις που επιλέγουν και εφαρμόζουν οι νηπιαγωγοί κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στην τάξη τους. Ειδικότερα, διερευνώνται οι μορφές, το εποπτικό υλικό, ο χώρος, οι διδακτικές πρακτικές που αξιοποιούν διδάσκοντας Ιστορία. Οι νηπιαγωγοί κλήθηκαν να τοποθετηθούν με βάση την πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1=Ποτέ, 2=Λίγες φορές, 3=Μερικές φορές, 4=Πολλές φορές, 5=Πάντοτε) σε σχέση με τη συχνότητα με την οποία την αξιοποιούν για τον σκοπό αυτό: τις γνωστές μορφές διδασκαλίας, ορισμένες διδακτικές πρακτικές, τον χώρο του νηπιαγωγείο, το εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό.

Οι νηπιαγωγοί της ερευνάς μας πολλές φορές επιλέγουν κυρίως τη διαλογική και τη διερευνητική μορφή διδασκαλίας θεμάτων Ιστορίας ακολούθως την εργασία κατά ομάδες μαθητών χρησιμοποιούν τις περισσότερες φορές έμμεσες μορφές διδασκαλίας και μερικές φορές τη μονολογική και μετωπική μορφή διδασκαλίας (βλ. Πίνακα 2). Η συνύπαρξη της μετωπικής και της μονολογικής μορφής («μερικές φορές») δείχνει και σε αυτή την περίπτωση τον ισχυρό συνδυασμό των δύο αυτών μορφών.

Πίνακας 2. *Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των συχνοτήτων επιλογής μορφών διδασκαλίας θεμάτων Ιστορίας από νηπιαγωγούς*

Μορφές διδασκαλίας που χρησιμοποιούνται κατά την επεξεργασία θεμάτων Ιστορίας	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Μονολογική	3,10	1,05
Διαλογική	3,98	0,81
Διερευνητική	3,71	0,74
Μετωπική	2,83	0,90
Εργασία κατά ομάδες	3,52	0,98

Σημείωση: 1=Ποτέ, 2=Λίγες φορές, 3=Μερικές φορές, 4=Πολλές φορές, 5=Πάντοτε

Στις διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί κατά την επεξεργασία θεμάτων Ιστορίας κυριαρχούν σχεδόν απόλυτα οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών και ακολουθούν οι θεατρικές προσεγγίσεις, οι εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους ιστορικού ενδιαφέροντος και οι παρατηρήσεις και καταγραφές των παιδιών είτε από τις επισκέψεις αυτές είτε από συνεντεύξεις και άλλες διερευνήσεις (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. *Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των συχνοτήτων επιλογής διδακτικών πρακτικών κατά την επεξεργασία θεμάτων Ιστορίας από τις νηπιαγωγούς*

Διδακτικές πρακτικές που χρησιμοποιούνται κατά την επεξεργασία θεμάτων Ιστορίας	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
μιμήσεις, θεατρικές αναπαραστάσεις, κουκλοθέατρο	3,69	0,87
εκπαιδευτικές επισκέψεις	3,44	0,90
εικαστικές δημιουργίες των παιδιών (ζωγραφιές, κατασκευές με διάφορα υλικά)	4,31	0,68
παρατηρήσεις, καταγραφές	3,37	0,99

Σημείωση: 1=Ποτέ, 2=Λίγες φορές, 3=Μερικές φορές, 4=Πολλές φορές, 5=Πάντοτε

Ως χώρος για τη διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας, διαπιστώνεται ότι κυριαρχεί σχεδόν πάντοτε ο κύκλος της συζήτησης, ακολουθούν οι επισκέψεις σε χώρους με ιστορικό ενδιαφέρον, μερικές φορές η διδασκαλία/επεξεργασία θεμάτων Ιστορίας διεξάγεται στα τραπεζάκια, ενώ λιγότερες φορές αξιοποιείται αυλή του νηπιαγωγείου, γωνιά της Ιστορίας (βλ. Πίνακα 4). Παρατηρείται, δηλαδή, ότι η διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας διεξάγεται συχνότερα στους χώρους του νηπιαγωγείου, όπου παραδοσιακά αναπτύσσονται οι δραστηριότητες διδασκαλίας ποικίλων θεμάτων (παρεούλα και τραπεζάκια), λιγότερο χρησιμοποιούνται άλλοι χώροι του νηπιαγωγείου, ενώ οι επισκέψεις σε χώρους ιστορικού ενδιαφέρο-

ντος κερδίζουν τις προτιμήσεις των νηπιαγωγών. Επίσης, διεξάγονται και άλλες δραστηριότητες και λιγότερο συχνά σε εξωτερικούς χώρους ή σε οργανωμένους με σχετικά ερεθίσματα χώρους (γωνιά παρατήρησης/Φ.Ε. του νηπιαγωγείου).

Πίνακας 4. *Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των συχνοτήτων επιλογής χώρων κατά τη διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας από τις νηπιαγωγούς*

Χώροι που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Κύκλος, παρεούλα	4,35	0,72
Γωνιά Ιστορίας	1,87	1,15
Τραπεζάκια	2,94	0,90
Αυλή του νηπιαγωγείου	2,19	0,99
Εκπαιδευτικές επισκέψεις σε χώρους ιστορικού ενδιαφέροντος	3,35	0,88

Σημείωση: 1=Ποτέ, 2=Λίγες φορές, 3=Μερικές φορές, 4=Πολλές φορές, 5=Πάντοτε

Ως προς το εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιείται από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας διαπιστώνουμε ότι πάντα χρησιμοποιούν εικόνες, σχεδόν πάντα ηλεκτρονικές πηγές (υπολογιστή), πολλές φορές βιβλία γνώσεων και πληροφοριών, αλλά και χάρτες, και ακολουθούν λογοτεχνικά κείμενα σχετικά με το θέμα της διδασκαλίας, υλικά κατασκευασμένα από τη νηπιαγωγό και υλικά της καθημερινής ζωής. Πρόκειται, δηλαδή, για μια ποικιλία εποπτικών και παιδαγωγικών υλικών και μέσω που προσφέρουν διαφορετικά ερεθίσματα και δυνατότητες επεξεργασίας στα παιδιά (βλ. Πίνακα 5)

Πίνακας 5. *Μέσοι όροι (Μ.Ο.) και τυπικές αποκλίσεις (Τ.Α.) των συχνοτήτων επιλογής εποπτικού και παιδαγωγικού υλικού κατά τη διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας από νηπιαγωγούς*

Εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιείται κατά τη διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας	**Μ.Ο.**	**Τ.Α.**
Εικόνες	4,73	0,53
Υλικά της καθημερινής ζωής	3,58	0,98
Ηλεκτρονικός υπολογιστής, προβολές	4,48	0,54
Βιβλία γνώσεων και πληροφοριών	4,29	0,74
Λογοτεχνικά κείμενα	3,73	1,04
Υλικό κατασκευασμένο από νηπιαγωγό	3,71	1,06
Χάρτες	4,06	0,95

Σημείωση: 1=Ποτέ, 2=Λίγες φορές, 3=Μερικές φορές, 4=Πολλές φορές, 5=Πάντοτε

Συμπεράσματα – περιορισμοί έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας οδηγούν σε ενδιαφέροντα ευρήματα για τις πρακτικές των νηπιαγωγών, σχετικά με τη διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας στο νηπιαγωγείο. Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι, όταν η διδασκαλία εφαρμόζεται με κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές προσαρμοσμένες στην ηλικία των νηπίων, η Ιστορία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη βασικών εννοιών, όπως το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, καθώς και στην κατανόηση κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών, όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη και η συλλογική μνήμη (Vygotsky, 1978. Barton & Levstik, 2004).

Η βιωματική και παιγνιώδης μάθηση, μέσα από τη χρήση αφηγηματικών τεχνικών, παιχνιδιών ρόλων, εικαστικών δραστηριοτήτων και πολυμεσικών εργαλείων, αναδεικνύεται ως η πλέον αποτελεσματική προσέγγιση για την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων και τη δημιουργική οικοδόμηση γνώσεων (Dockett & Perry, 2013). Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση της Ιστορίας στο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης εξαρτάται από θεσμικές παρεμβάσεις και την ανάπτυξη εκπαιδευτικού δυναμικού μέσω συστηματικής επιμόρφωσης, καθώς η έλλειψη σαφούς αναλυτικού πλαισίου και κατάλληλου υλικού εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό περιορισμό (Barton & Levstik, 2004. Seixas, 2006).

Αναλυτικά, η ανάλυση των δεδομένων υπογραμμίζει την ανάγκη για ανάπτυξη δομημένων και διαθεματικών και διεπιστημονικών προγραμμάτων διδασκαλίας που συνδέουν την Ιστορία με άλλους γνωστικούς τομείς (διεπιστημονικότητα) και με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, ενισχύοντας τη μάθηση μέσω συμμετοχής και ενεργητικής ανακάλυψης. Επιπλέον, η διαθεματική και βιωματική προσέγγιση διευκολύνει την κατανόηση της ιστορικής σκέψης ως διαδραστικής διαδικασίας, προωθώντας τη σκέψη αιτίας-αποτελέσματος και την ικανότητα αξιολόγησης διαφορετικών οπτικών (VanSledright, 2002).

Η Ιστορία στην προσχολική εκπαίδευση δεν περιορίζεται σε ένα γνωστικό αντικείμενο· αποτελεί εργαλείο καλλιέργειας κριτικής σκέψης, κοινωνικής συνείδησης και πολιτισμικής ταυτότητας. Ως εκ τούτου, η αποτελεσματική υλοποίησή της απαιτεί συνδυασμό παιδαγωγικής κατάρτισης, κατάλληλων διδακτικών υλικών και θεσμικής στήριξης, ώστε να ενσωματωθεί με συνέπεια στο αναλυτικό πρόγραμμα και να αποτελέσει σταθερό κομμάτι της εκπαιδευτικής εμπειρίας των νηπίων.

Όσον αφορά στη συχνότητα και στην ποικιλία της διδασκαλίας θεμάτων Ιστορίας φαίνεται ότι αυτές είναι πολύ μικρές, καθώς εκπαιδευτικοί δεν διδάσκουν πάνω από ένα θέμα ανά μήνα, ενώ και τα θέματα αφορούν κυρίως στις μεγάλες εθνικές εορτές και επετείους. Για την πλη-

ροφόρηση και γνώση τους για ιστορικά θέματα επιλέγουν έντυπο υλικό, βιβλία, περιοδικά και κυρίως το διαδίκτυο. Αν και δεν έχουμε στοιχεία για την επιλογή από τις νηπιαγωγούς έγκυρων ή μη δημοσιευμάτων έντυπων και ηλεκτρονικών, οφείλουμε να επισημάνουμε τον μεγάλο αριθμό μη επιστημονικά έγκυρων αναφορών σε θέματα ιστορίας που υπάρχουν στο διαδίκτυο και ειδικά σε μέσα κοινωνικής δικτύωσης, γεγονός που καθιστά αναγκαία την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στον εντοπισμό και την αξιοποίηση έγκυρων πηγών ενημέρωσης και πληροφόρησης για θέματα ιστορίας

Αντίθετα, οι γνώσεις από επιμορφώσεις, που προφανώς διεξάγονται από μεγαλύτερης επιστημονικής εγκυρότητας επιμορφωτές βρίσκονται πολύ πιο κάτω στις επιλογές των νηπιαγωγών ως πηγές γνώσης. Το εύρημα αυτό, που έχει εντοπιστεί και σε άλλη μελέτη (Οικονομίδης, 2013), δημιουργεί προβληματισμό τόσο για την ποιότητα και τη συχνότητα των επιμορφώσεων. Ωστόσο, είναι σημαντικό μέσα από τις επιμορφώσεις και τη συνεργασία με τη σχολική σύμβουλο οι νηπιαγωγοί να υποστηριχθούν κυρίως ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας.

Οι νηπιαγωγοί της ερευνάς μας, κατά την επεξεργασία θεμάτων Ιστορίας αξιοποιούν τις περισσότερες φορές έμμεσες μορφές διδασκαλίας (διερευνητική, διαλογική, εργασία κατά ομάδες) και μερικές φορές άμεσες μορφές διδασκαλίας (μετωπική, μονολογική). Οι έμμεσες μορφές διδασκαλίας μπορεί να μη βοηθούν στην παρουσίαση αρκετών πτυχών του εξεταζόμενου θέματος, αλλά οδηγούν σε μια περισσότερο ενεργητική και σταθερή μάθηση (Τριλιανός, 2013. Χατζηδήμου, 2007). Το εύρημα αυτό δείχνει την υιοθέτηση ενός πιο αλληλεπιδραστικού τρόπου διδασκαλίας θεμάτων Ιστορίας από τις νηπιαγωγούς και αποτελεί ένα θετικό στοιχείο για ένα αντικείμενο διδασκαλίας που παραδοσιακά στο σχολείο έχει συνδεθεί με τον μονόλογο του διδάσκοντος.

Στις διδακτικές πρακτικές κυριαρχούν οι εικαστικές δημιουργίες των παιδιών που σχεδόν πάντοτε υιοθετούνται κατά την επεξεργασία των θεμάτων Ιστορίας. Πρόκειται για είτε για ελεύθερες ζωγραφιές, είτε για επιχρωματισμούς προσχηματισμένων μορφών ή προσώπων, αντικειμένων, είτε για κατασκευές με διάφορα υλικά (π.χ. ελληνική σημαία) κ.ά. Πολλές φορές οι νηπιαγωγοί χρησιμοποιούν θεατρικές αναπαραστάσεις γεγονότων και μιμήσεις της δράσης προσώπων της Ιστορίας. Αυτές οι θεατρικές αναπαραστάσεις αποτελούν και μέρος των σχολικών εορτών στο πλαίσιο των εθνικών επετείων, ενώ οι εικαστικές δημιουργίες χρησιμοποιούνται και για τη διακόσμηση των χώρων του νηπιαγωγείου και ειδικά της αίθουσας διδασκαλίας στο πλαίσιο των εκάστοτε ανάλογων σχολικών εορτών.

Οι επισκέψεις σε χώρους ιστορικού ενδιαφέροντος είναι λογικό να μην αποτελούν μία από τις κύριες επιλογές των νηπιαγωγών, καθώς οι αντικειμενικές δυσκολίες (π.χ. εγγύτητα στο νηπιαγωγείο, ασφαλής μετακίνηση και παραμονή στον χώρο, δυνατότητες ανάπτυξης εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων με τα παιδιά στον χώρο, γραφειοκρατική διαχείριση της επίσκεψης) δυσκολεύουν την επιτυχία της επίσκεψης και αποθαρρύνουν την υλοποίησή της. Ως εκ τούτου, αποτέλεσμα είναι και η μικρότερη επιλογή παρατηρήσεων και καταγραφών από τα παιδιά, οι οποίες στην πιο αυθεντική μορφή τους γίνονται κατά τη διάρκεια επιτόπιων επισκέψεων (π.χ. σε ιστορικό, αρχαιολογικό μουσείο) και προετοιμασμένων δράσεων (π.χ. συνεντεύξεων, επισημάνσεων, εντοπισμών, καταγραφών κ.ά.).

Οι χώροι στους οποίους διεξάγεται τις περισσότερες φορές η διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας είναι η παρεούλα και ακολουθούν τα τραπεζάκια, δηλαδή οι πιο συνηθισμένοι και οργανωμένοι σε κάθε αίθουσα νηπιαγωγείου χώροι, οι οποίοι συνήθως δεν παρέχουν πολλές ευκαιρίες για διερευνητική μάθηση (Οικονομίδης, 2013). Προφανώς και οι διερευνητικές διαδικασίες περιορίζονται στον χώρο αυτό ή με υλικά (π.χ. εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό) που υπάρχουν στον χώρο του σχολείου. Τα τραπεζάκια, όπως χρησιμοποιούνται κυρίως ως χώρος εικαστικών δημιουργιών και προσεγγίσεων αλλά και της συμπλήρωσης φύλλων εργασίας σχετικών με τα θέματα που διδάσκονται στο νηπιαγωγείο, έτσι αξιοποιούνται και στην περίπτωση των θεμάτων Ιστορίας. Ο αύλειος χώρος του νηπιαγωγείου χρησιμοποιείται είτε για κινητικά παιχνίδια σχετικά με το θέμα (π.χ. αγωνίσματα των κλεφτών). Η μικρή χρήση από τις νηπιαγωγούς της έρευνάς μας της γωνιάς της Ιστορίας σαφέστατα συνδέεται με την έλλειψη σχετικής οργανωμένης γωνιάς ή της διαμόρφωσης μιας θεματικής γωνιάς για το ιστορικό θέμα που διδάσκουν, στοιχείο που δείχνει ότι η έλλειψη αυτή στερεί από τα παιδιά ευκαιρίες παρατήρησης, επεξεργασίας και χρήσης εικόνων, αντικειμένων, βιβλίων. παζλ, που θα τους έδιναν τη δυνατότητα μέσα από ελεύθερη ή οργανωμένη ενασχόληση στη γωνιά αυτή να αποκτούν ερεθίσματα, να παρατηρούν, να προβληματίζονται, όπως είναι ο κύριος σκοπός της διαμόρφωση γωνιών/περιοχών μάθησης στο νηπιαγωγείο. (Σιβροπούλου, 1998. Mayesky, 2009. Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς, 1999. Bruce, 2006. Cockburn & Handscomb, 2006. Κόφφας, 2002). Γι' αυτό και προτείνεται η διαμόρφωση γωνιάς Ιστορίας με ιστοριογραμμή ή θεματικής γωνιάς για την επεξεργασία των θεμάτων.

Ιδιαίτερα ενθαρρυντικά είναι τα ευρήματα της έρευνας σχετικά με το εποπτικό και παιδαγωγικό υλικό που χρησιμοποιούν οι νηπιαγωγοί της έρευνάς μας κατά τη διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας, καθώς δείχνουν ότι χρησιμοποιούν συχνά μια ποικιλία υλικών και μέσων, τα οποία

προσφέρουν διαφορετικά είδη εποπτείας στα παιδιά. Η χρήση εικόνων (προσώπων, γεγονότων, συνθηκών και καταστάσεων) αποτελεί βασικό είδος εποπτικού υλικού στο νηπιαγωγείο. Η σταθερή εικόνα που αναρτάται στον χώρο παρουσίασης (π.χ. παρεούλα) δίνει τη δυνατότητα στα παιδιά να την παρατηρήσουν άνετα, να την περιγράψουν, να συγκρίνουν τα εικονιζόμενα, να τα κρίνουν, να θέσουν τον εαυτό τους στο πλαίσιο της εικόνας, να φανταστούν τι θα έπρατταν τα ίδια κ.ά.

Η χρήση του υπολογιστή ως εποπτικού μέσου, ως εργαλείου αναζήτησης πληροφοριών φαίνεται να κερδίζει έδαφος και στη διδασκαλία θεμάτων Ιστορίας (Οικονομίδης, 2013. Οικονομίδης, 2024). Άλλωστε, διατίθενται στο διαδίκτυο πλήθος ντοκιμαντέρ, παρουσιάσεων (PowerPoint), εξιστορήσεων με κινούμενα σχέδια γεγονότων, καταστάσεων, προσώπων. Ωστόσο, είναι σημαντικό οι νηπιαγωγοί να επιλέγουν ιστοσελίδες, cd με έγκυρο επιστημονικά περιεχόμενο και κυρίως να χρησιμοποιούν τον υπολογιστή για την προώθηση της διερευνητικής μάθησης (Ζαράνης & Οικονομίδης, 2008).

Η χρήση χαρτών προσφέρει βασικές πληροφορίες για τον χώρο όπου διαδραματίστηκαν τα ιστορικά γεγονότα και βοηθάει τα ίδια τα παιδιά στην κατανόηση του χώρου ως βασικού προσδιοριστικού στοιχείου της ανθρώπινης δραστηριότητας. Η χρήση κατάλληλων βιβλίων γνώσεων και πληροφοριακών κειμένων αποτελεί μια κλασική και έγκυρη υποβοήθηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας που χρησιμοποιείται κατά παράδοση από τις νηπιαγωγούς, αλλά σημασία έχει να αξιοποιείται με στόχο την επίτευξη διερευνητικής μάθησης (Αμπαρτζάκη κ.ά., 2010). Η χρήση λογοτεχνικών έργων αξιοποιεί μια μεγάλη λογοτεχνική παραγωγή που συνεχίζεται, η οποία αντλεί την έμπνευσή της από την Ιστορία. Πολλά λογοτεχνικά κείμενα (π.χ. ποιήματα, θεατρικά έργα) μπορούν να αναπαριστώνται θεατρικά από τα παιδιά ή και να χρησιμοποιούνται στις σχετικές σχολικές εορτές. Τα παιδιά αρκετές φορές φαίνεται να κατανοούν καλύτερα το διδασκόμενο αντικείμενο μέσα από τη χρήση λογοτεχνικών έργων, τα οποία, βεβαίως, πρέπει να αποφεύγουν τόσο την κάθε είδους υπερβολή όσο και τη συσκότιση των βασικών στοιχείων του ιστορικού αντικειμένου στο οποίο αναφέρονται. Η κατάλληλη επιλογή και ένταξη των λογοτεχνικών κειμένων από τη νηπιαγωγό στη διδασκαλία είναι, επομένως, κύριας σημασίας. Το υλικό που κατασκευάζεται από τις νηπιαγωγούς μπορεί να περιλαμβάνει κατασκευές, πίνακες καταγραφών, αφίσες, εικόνες, φύλλα εργασίας, και οφείλει να χαρακτηρίζεται από πρωτοτυπία και ιδιαιτερότητα, καθώς θα πρέπει να διαμορφώνεται με βάση τις ανάγκες της διδασκαλίας και των μαθητών και θα πρέπει να ανανεώνεται με βάση τα δύο αυτά στοιχεία (Οικονομίδης, 2013).

Η χρήση της καθημερινής ζωής (π.χ. εργαλείων, ενδυμασίας κ.ά.) βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν ότι τα θέματα της Ιστορίας αποτελούν στοιχεία του πραγματικού κόσμου, είναι πραγματικά πρόσωπα και γεγονότα που έζησαν, έδρασαν και συνέβησαν και έτσι μπορεί να τα συσχετίσουν με δικές τους ανάλογες γνώσεις και πληροφορίες. Διαδικασία που βοηθάει στην κατανόηση του διδασκόμενου θέματος.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν ότι, όταν η διδασκαλία εφαρμόζεται με κατάλληλες παιδαγωγικές στρατηγικές προσαρμοσμένες στην ηλικία των νηπίων, η Ιστορία μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη βασικών εννοιών, όπως το παρελθόν, το παρόν και το μέλλον, καθώς και στην κατανόηση κοινωνικών και πολιτισμικών αξιών, όπως ο σεβασμός, η αλληλεγγύη και η συλλογική μνήμη (Vygotsky, 1978. Barton & Levstik, 2004).

Η βιωματική και παιγνιώδης μάθηση, μέσα από τη χρήση αφηγηματικών τεχνικών, παιχνιδιών ρόλων, εικαστικών δραστηριοτήτων και πολυμεσικών εργαλείων, αναδεικνύεται ως η πλέον αποτελεσματική προσέγγιση για την ενεργητική συμμετοχή των νηπίων και τη δημιουργική οικοδόμηση γνώσεων (Dockett & Perry, 2013). Ωστόσο, η επιτυχής ενσωμάτωση της Ιστορίας στο πρόγραμμα σπουδών προσχολικής εκπαίδευσης εξαρτάται και από την ανάπτυξη εκπαιδευτικού δυναμικού μέσω συστηματικής επιμόρφωσης, καθώς η έλλειψη σαφούς αναλυτικού πλαισίου και κατάλληλου υλικού εξακολουθεί να αποτελεί σημαντικό περιορισμό (Barton & Levstik, 2004. Seixas, 2006).

Η ανάλυση των δεδομένων υπογραμμίζει την ανάγκη για ανάπτυξη δομημένων και διαθεματικών και διεπιστημονικών προγραμμάτων διδασκαλίας που συνδέουν την Ιστορία με άλλους γνωστικούς τομείς και με τις καθημερινές εμπειρίες των παιδιών, ενισχύοντας τη μάθηση μέσω συμμετοχής και ενεργητικής ανακάλυψης. Επιπλέον, η διαθεματική και βιωματική προσέγγιση διευκολύνει την κατανόηση της ιστορικής σκέψης ως διαδραστικής διαδικασίας, προωθώντας τη σκέψη αιτίας-αποτελέσματος και την ικανότητα αξιολόγησης διαφορετικών οπτικών (VanSledright, 2002).

Ερευνητικές και παιδαγωγικές προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη τους περιορισμούς και τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν παραπάνω, από την παρούσα έρευνα προκύπτουν ορισμένες προτάσεις που σχετίζονται τόσο με την περαιτέρω διερεύνηση του θέματος όσο και με τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της διδασκαλίας της Ιστορίας στην προσχολική εκπαίδευση.

Σε ερευνητικό επίπεδο, τα ζητήματα που αφορούν στη διδασκαλία της Ιστορίας στο νηπιαγωγείο χρειάζεται να διερευνηθούν περαιτέρω και σε μεγαλύτερη έκταση. Η παρούσα μελέτη ανέδειξε την ύπαρξη κενών τόσο στη βιβλιογραφία όσο και στις πρακτικές εφαρμογές. Επίσης, χρήσιμη θα ήταν η διεύρυνση του δείγματος σε περισσότερους νηπιαγωγούς, ώστε να εξαχθούν πιο γενικεύσιμα και αντιπροσωπευτικά συμπεράσματα, καθώς και η διεξαγωγή ποιοτικών ερευνών, μέσω συνεντεύξεων ή παρατήρησης στην τάξη, προκειμένου να αποτυπωθούν εις βάθος οι αντιλήψεις, οι στάσεις και οι διδακτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών.

Σε παιδαγωγικό επίπεδο, η έρευνα ανέδειξε την ανάγκη ενίσχυσης της θέσης της Ιστορίας στο πρόγραμμα σπουδών του νηπιαγωγείου, μέσα από δραστηριότητες που προάγουν τη βιωματική και παιγνιώδη μάθηση. Η ενσωμάτωση ιστορικών δραστηριοτήτων στην καθημερινή διδακτική πράξη, μέσω παιχνιδιού ρόλων, αφήγησης, παραμυθιών, εικαστικών δημιουργιών και χρήσης πολυμέσων, μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην κατανόηση βασικών ιστορικών εννοιών από τα παιδιά. Παράλληλα, απαιτείται η δημιουργία κατάλληλου διδακτικού υλικού, έντυπου και ψηφιακού, προσαρμοσμένου στις αναπτυξιακές ανάγκες των νηπίων, καθώς και η συνεχής επιμόρφωση των νηπιαγωγών σε ζητήματα διδακτικής της Ιστορίας. Στο σημείο αυτό θα ήθελα να υπογραμμίσω τον σημαντικό ρόλο του εικονιστικού υλικού στους μαθητές της προσχολικής εκπαίδευσης (Χαλκιαδάκης, υπό δημοσίευση).

Επιπλέον, η συνεργασία σχολείου, οικογένειας και τοπικής κοινότητας μπορεί να ενισχύσει τη σύνδεση της προσωπικής και οικογενειακής ιστορίας με τη συλλογική μνήμη και τον πολιτισμό. Τέλος, η αξιοποίηση διαθεματικών και διεπιστημονικών προσεγγίσεων, που συνδέουν την Ιστορία με τη γλώσσα, τη μουσική, τα εικαστικά και τη θεατρική αγωγή και γενικά τις τέχνες και τον πολιτισμό προωθεί τη δημιουργική και ενεργή συμμετοχή των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία.

Αντί Επιλόγου

Συνοψίζοντας, η διδασκαλία της Ιστορίας στην προσχολική εκπαίδευση οφείλει να στηρίζεται στη βιωματική εμπειρία, στην παιγνιώδη μάθηση και στη συναισθηματική εμπλοκή των παιδιών, αλλά και στη θεσμική στήριξη και ενίσχυση των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαμόρφωση της ιστορικής συνείδησης, της κοινωνικής ταυτότητας και του πολιτισμικού σεβασμού, από τα πρώτα σχολικά χρόνια.

Βιβλιογραφία

Αμπαρτζάκη, Μ., Γωνιωτάκη, Α., Κασσωτάκη-Ψαρουδάκη, Π. & Σκορδύλη, Μ. (2010). Πληροφορούμαι και πληροφορώ: Διαθεματική εργασία και βιβλία γνώσεων στις φυσικές επιστήμες. Στο Κ. Πλακίτσης (Επιμ.), *Επιστήμη και Κοινωνία: οι Φυσικές Επιστήμες στην Προσχολική Εκπαίδευση*, (σσ. 230-245). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Ανδρίκου Α., & Ματσκαλίδης Χ. (2023). Σύγχρονες πρακτικές και αντιστάσεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη διδασκαλία της Ιστορίας. *Θέματα Επιστημών Αγωγής*, *2*(2), 91–103.

Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Lawrence Erlbaum Associates.

Bruce, T. (2006). *Early childhood: A guide for students*. Sage.

Cockburn, A., & Handscomb, G. (2006). *Teaching children 3 to 11*. Paul Chapman.

Dockett, S., & Perry, B. (2013). *Learning to teach history in the early years*. Routledge.

Ferro, M. (2001). *Πώς αφηγούνται την Ιστορία τα παιδιά σε ολόκληρο τον κόσμο*. Μεταίχμιο.

Ζαράνης, Ν. & Οικονομίδης, Β. (2008). *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στην προσχολική εκπαίδευση: Θεωρητική επισκόπηση και εμπειρική διερεύνηση*. Εκδόσεις Γρηγόρη.

Κουτσουβάνου, Ε., & Γιαλαμάς, Β. (1999). *Ο χώρος του νηπιαγωγείου και οι διαδικασίες μάθησης και διδασκαλίας.* Οδυσσέας.

Κόφφας, Αλ. (2002). *Γενική και Ειδική Μεθοδολογία Δραστηριοτήτων Προσχολικής Αγωγής*. Αυτοέκδοση.

Μανουσάκης, Γ. (2013). *Κρητικές Επαναστάσεις 1821-1905*. Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών και Μελετών «Ελευθέριος Κ. Βενιζέλος».

Mayesky, M. (2009). *Creative activities for young children* (9th ed.) Delmar.

Νάκου, Ειρ. (2006). *Τα παιδιά και η Ιστορία. Ιστορική σκέψη, γνώση κι ερμηνεία.* Μεταίχμιο.

Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (2006). *Μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες: Ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του SPSS 13*. Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Οικονομίδης, Β. (2013). *Γλώσσα και σύγχρονη (πρωτο)σχολική εκπαίδευση: Επίκαιρες προκλήσεις και προοπτικές*. Gutenberg – Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Οικονομίδης Β. (2024). *Η Διδασκαλία των Κοινωνικών Σπουδών στην Προσχολική Εκπαίδευση*. Μπαρμπουνάκης.

O' Harra, M. (2004). *Teaching 3-8* (2nd ed.). Continuum.

Σιβροπούλου, Ρ. (1998). *Η Οργάνωση του Χώρου (νηπιαγωγείου) στο πλαίσιο του παιχνιδιού.* Πατάκης.

Στραταριδάκη – Κυλάφη, Ά. (2006). *Η Ιστορία στην Προσχολική Εκπαίδευση, Θεωρητικές θέσεις και ενδεικτικές εφαρμογές.* Αυτοέκδοση.

Τριλιανός, Αθ. (2013). *Μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Διάδραση.

Seixas, P. (2006). Conceptualizing the growth of historical understanding. In S. Metzger (Ed.), *Historical Thinking and Other Unnatural Acts*. Temple University Press.

Φαρδή, Κ. (2024). *Εισαγωγή στην ιστορική εκπαίδευση των παιδιών (Με την προοπτική της ιστορικής σκέψης)*. Μπαρμπουνάκη.

Χαλκιαδάκης, Εμμ. (υπό δημοσίευση). Διδακτική της Ελληνικής Ιστορίας στην Προσχολική Εκπαίδευση μέσω της Διεπιστημονικότητας: ο ρόλος του εικονιστικού υλικού. Στον *Τιμητικό Τόμο για την ομότιμη καθηγήτρια Αλεξάνδρα Ζερβού*.

VanSledright, B. (2002). *In Search of America's Past: Learning to Read History in Elementary School*. Teachers College Press.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Harvard University Press.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική. Συμβολή στη διάχυση της παιδαγωγικής σκέψης. Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αδελφοί Κυριακίδη.

Προγράμματα Σπουδών

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών για το νηπιαγωγείο*

Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2023). *Πρόγραμμα σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση* (ΦΕΚ Β΄ 687/10.02.2023).

Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία

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**

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

Ίριδα Τσεβρένη
Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης,
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
itsevreni@uth.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της δυνατότητας να αποτελέσει το ημερολόγιο της φύσης μια ολοκληρωμένη διδακτική μεθοδολογία για την περιβαλλοντική εκπαίδευση/εκπαίδευση για την αειφορία, με επίκεντρο την ενδυνάμωση της σχέσης των εκπαιδευομένων με τον φυσικό κόσμο. Για τον σκοπό αυτό υλοποιήθηκε βιβλιογραφική ανασκόπηση και συγκεκριμένα κριτική ανασκόπηση ώστε να εντοπιστούν και να αναλυθούν τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα για την εφαρμογή του ημερολογίου της φύσης σε ποικιλία εκπαιδευτικών πλαισίων και βαθμίδων. Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν ότι το ημερολόγιο της φύσης μπορεί να αποτελέσει σύγχρονη διδακτική μεθοδολογία με κεντρικό σκοπό την ενδυνάμωση του βιοφιλικού δεσμού των εκπαιδευομένων με τον φυσικό κόσμο. Η παιδαγωγική φιλοσοφία του ημερολογίου της φύσης εδράζεται σε σύγχρονα παιδοκεντρικά και συμμετοχικά παιδαγωγικά ρεύματα. Οι παιδαγωγικές του αρχές πάνω στις οποίες στηρίζεται η εφαρμογή του περιλαμβάνουν τη διεπιστημονικότητα, τη βιωματική και την ολιστική μάθηση. Υπάρχει μεγάλη ευελιξία στην επιλογή του περιεχομένου και των μεθόδων εφαρμογής του ημερολογίου της φύσης. Περαιτέρω έρευνα θα θεμελιώσει θεωρητικά την υπόστασή του ως εκπαιδευτικού εργαλείου και θα συμβάλει στη γενικευμένη εφαρμογή του σε ευρύ εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Λέξεις-κλειδιά: ημερολόγιο της φύσης, περιβαλλοντική εκπαίδευση, εκπαίδευση για την αειφορία, διδακτική μεθοδολογία, βιωματική μάθηση, ολιστική μάθηση.

Abstract

The aim of this paper is to explore the potential of nature journaling to function as a comprehensive teaching and learning methodology for environmental education/education for sustainability, with a focus on empowering learners' relationship with the natural world. For this purpose, a critical review was conducted to identify and analyze the existing research data on the application of nature journaling across a variety of educational contexts and age groups. The findings indicate that nature journaling can serve as a contemporary teaching methodology with the central goal of reinforcing learners' biophilic connection with the natural world. The pedagogical philosophy of nature journaling is grounded in modern child-centered and participatory pedagogical approaches. Its pedagogical principles include interdisciplinarity, experiential learning, and holistic learning. There is considerable flexibility in the selection of content and in the methods used to implement nature journaling. Further research will provide a stronger theoretical foundation for its use and will contribute to its broader application within a wide educational framework.

Keywords: nature journaling, environmental education, education for sustainability, teaching and learning methodology, experiential learning, holistic learning.

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες είναι αποξενωμένες από τον φυσικό κόσμο και στερούνται τις ευεργετικές ωφέλειες που πηγάζουν από αυτόν τον οργανικό δεσμό (Kahn & Kellert, 2002). Η επαφή με τη φύση αποτελεί σήμερα επιτακτική ανάγκη και η επίτευξή της θα έχει σημαντική επίδραση στην υγεία και την ποιότητα ζωής των πολιτών (Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2015). Στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την αειφορία, η ανάγκη επανασύνδεσης με τη φύση αποτελεί μία από τις σημαντικές κατευθύνσεις στην εκπαιδευτική έρευνα και πράξη σήμερα. Ποικίλες παιδαγωγικές προσεγγίσεις εκφράζουν την ανάγκη ένταξης της φύσης στους πυλώνες της αειφορίας (Sandell & Öhman, 2014), τη δυναμική του κινήματος της σύνδεσης των παιδιών με τη φύση (Louv, 2005), τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών δράσεων και θεσμών προς την

κατεύθυνση της σύνδεσης των παιδιών με τη φύση (Sobel, 2016), την ενίσχυση του οικοκεντρισμού μέσα από νέες ερευνητικές κατευθύνσεις όπως η μετανθρωπιστική και η οικοφεμινιστική προσέγγιση της εκπαιδευτικής πράξης (Malone, Truong, & Gray, 2017).

Η σχέση των εκπαιδευομένων με τη φύση αποτελεί πρωταρχικό ζητούμενο της έρευνας και πράξης στην περιβαλλοντική εκπαίδευση/εκπαίδευση για την αειφορία. Σήμερα, υπάρχει ανάγκη για διδακτικές μεθόδους που θα συνδέσουν την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων και δράσεων με τη θεραπεία της αποξένωσης από τον φυσικό κόσμο (Τσεβρένη & Ξανθόπουλος, 2016). Υπηρετώντας αυτό τον κεντρικό προσανατολισμό, διαμορφώνεται ο σκοπός της εργασίας που είναι να διερευνηθεί αν το ημερολόγιο της φύσης μπορεί να αποτελέσει μία ολοκληρωμένη διδακτική μεθοδολογία, με στόχο την ενίσχυση της σχέσης ανθρώπου - μη ανθρώπινου κόσμου. Το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας εργασίας είναι το εξής: «Σε ποιες παιδαγωγικές κατευθύνσεις στηρίζεται το ημερολόγιο της φύσης ως διδακτική μεθοδολογία ενδυνάμωσης της σχέσης των εκπαιδευομένων με τον φυσικό κόσμο»;

Η εργασία αυτή αποτελείται από τα εξής μέρη. Στο θεωρητικό μέρος γίνεται μία σύντομη παρουσίαση του ημερολογίου της φύσης ως εργαλείου παρατήρησης και καταγραφής του φυσικού κόσμου, και της αξιοποίησής του σε ποικίλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Στη συνέχεια, για την απάντηση του ερευνητικού ερωτήματος υλοποιείται βιβλιογραφική ανασκόπηση κατά την οποία εντοπίζονται και αναλύονται τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τη χρήση του ημερολογίου της φύσης ως διδακτικής μεθοδολογίας σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πεδία και για ηλικιακές ομάδες. Τέλος, παρουσιάζονται και συζητούνται τα αποτελέσματα της έρευνας με σκοπό τη θεμελίωση μιας ολοκληρωμένης μεθοδολογίας για τον σχεδιασμό προγραμμάτων και δράσεων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Τέλος, διαμορφώνονται ανοιχτά ερωτήματα, υπογραμμίζοντας την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα και εμπλουτισμό της σχετικής γνώσης.

Το ημερολόγιο της φύσης ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Το ημερολόγιο της φύσης έχει τις ρίζες του στη φυσική ιστορία και έχει χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για την κατανόηση και τη μελέτη του φυσικού κόσμου (Bell, 1997). Διαθέτει μακρά και πλούσια ιστορία, καθώς πολλοί/ες διάσημοι/ες επιστήμονες, περιβαλλοντικοί φιλόσοφοι και ακτιβιστές/ριες—όπως ο Αριστοτέλης, ο Λεονάρντο ντα Βίντσι, ο Κάρολος

Δαρβίνος, ο Χένρι Ντέιβιντ Θορό, ο Τζον Μιούιρ και η Τζέιν Γκούντολ—το χρησιμοποίησαν για να καταγράψουν τις παρατηρήσεις τους από τη φύση και να υποστηρίξουν το επιστημονικό τους έργο (Leslie & Roth, 2000).

Στην εκπαίδευση, πρόδρομη εφαρμογή του ημερολογίου της φύσης μπορούμε να συναντήσουμε ήδη από τις αρχές του 20ού αιώνα, όπως για παράδειγμα στο *Handbook of Nature Study* της Comstock (1912) και αργότερα στο *Help Your Child to Wonder* της Carson (1956). Σήμερα, πολλοί εκπαιδευτικοί, κυρίως στις ΗΠΑ, το χρησιμοποιούν ως εργαλείο βιωματικής και ενεργητικής μάθησης σε διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα όσο και στο πλαίσιο διαθεματικών προσεγγίσεων (Leslie & Roth, 2000, Cormell & Ivey, 2012).

Για τη δημιουργία και την τήρηση ενός ημερολογίου της φύσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν διάφορα υλικά και εξοπλισμός που διευκολύνουν την παρατήρηση και την καταγραφή. Μεταξύ αυτών περιλαμβάνονται μολύβια, χρώματα και φωτογραφική μηχανή για την καταγραφή και την καλλιτεχνική αποτύπωση, καθώς και πρακτικά εργαλεία όπως σακίδιο για τη μεταφορά των απαραίτητων υλικών, κιάλια για παρατήρηση από απόσταση και μεγεθυντικός φακός για λεπτομερή εξέταση μικρών οργανισμών ή φυσικών στοιχείων (Leslie & Roth, 2000).

Η φιλοσοφία του ημερολογίου της φύσης βασίζεται στην παρατήρηση των στοιχείων της φύσης, των όντων, των φυσικών οντοτήτων και των φυσικών φαινομένων, σε διαφορετικές ώρες και εποχές. Στη συνέχεια, οι παρατηρήσεις, οι σκέψεις, οι εμπειρίες και τα συναισθήματα από την αλληλεπίδραση με τον φυσικό κόσμο καταγράφονται στο ημερολόγιο με ποικίλους τρόπους (Τσεβρένη, 2021). Η εφαρμογή του ημερολογίου της φύσης είναι ιδιαίτερα ευέλικτη, καθώς μπορεί να υλοποιηθεί σε κάθε υπαίθριο χώρο—όπως βουνό, λίμνη, ποτάμι, ρυάκι, δάσος, λιβάδι, παραλία ή μονοπάτι—αλλά και μέσα στον αστικό ιστό, σε πάρκα, χώρους πρασίνου, βοτανικούς κήπους ή αυλές (Leslie & Roth, 2000). Το εκπαιδευτικό πλαίσιο στο οποίο μπορεί να αξιοποιηθεί είναι εξίσου ευρύ, απευθυνόμενο σε παιδιά και ενήλικες όλων των ηλικιών και σε διαφορετικά γνωστικά πεδία. Η χρονική διάρκεια της υλοποίησης της μεθόδου ποικίλλει, ξεκινώντας από μια εβδομάδα και φτάνοντας έως και ένα πλήρες έτος, ανάλογα με τους στόχους και τον σχεδιασμό του εκπαιδευτικού προγράμματος (Tsevreni, 2021).

Ένα ημερολόγιο της φύσης μπορεί να δημιουργηθεί χειροποίητα ή ψηφιακά και να έχει τα χαρακτηριστικά που θα του προσδώσει η κάθε ομάδα. Σε κάθε περίπτωση η διαμόρφωσή του είναι συμμετοχική καθώς η εκπαιδευτική ομάδα επιλέγει τα στοιχεία του και συμμετέχει ενεργά

στη διαμόρφωσή του. Οι τύποι καταγραφής σε ένα ημερολόγιο της φύσης μπορούν να ποικίλλουν, προσφέροντας στον/στην παρατηρητή/ρια του φυσικού κόσμου πολλούς τρόπους έκφρασης και τεκμηρίωσης. Μπορούν να περιλαμβάνουν γραπτές σημειώσεις, σχέδια και σκίτσα, φωτογραφίες, προσωπικές ή επιστημονικές ερμηνείες, καθώς και καταγραφή σκέψεων και συναισθημάτων που προκαλεί η επαφή με το φυσικό περιβάλλον. Επιπλέον, συχνά ενσωματώνονται και φυσικά υλικά, τα οποία εμπλουτίζουν την εμπειρία και ενισχύουν τη σύνδεση με τα στοιχεία της φύσης (Leslie & Roth, 2000). Στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πράξης, η μέθοδος μπορεί να αναπτυχθεί σε τρία βασικά στάδια: α) παρατήρηση, β) καταγραφή στο ημερολόγιο και γ) αναστοχασμός με βάση το ημερολόγιο της φύσης (Τσεβρένη, 2021).

Μέθοδολογία

Για τη διερεύνηση του ερευνητικού ερωτήματος επιλέχθηκε η μεθοδολογία της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, και συγκεκριμένα της κριτικής ανασκόπησης. Η μεθοδολογία αυτή επιλέχθηκε καθώς αποτελεί μια εις βάθος αξιολόγηση και σύνθεση των ερευνητικών δεδομένων για ένα συγκεκριμένο θέμα. Αξιοποιείται για την ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος ενσωματώνοντας ευρήματα από πολλαπλές μελέτες, μέσα από την κριτική ανάλυση και σύνθεση των επιμέρους ευρημάτων και τον εντοπισμό των κενών στην ερευνητική παραγωγή μέχρι το χρονικό εκείνο σημείο. Επίσης, η κριτική ανασκόπηση είναι κατάλληλη για τη μελέτη θεωρητικών ζητημάτων και τη διαμόρφωση μιας νέας θεωρίας, στοιχεία που συνάδουν με τον σκοπό και το περιεχόμενο της παρούσας μελέτης (Cooper, 2017, Kahlke, Lee & Eva, 2023).

Ακολουθώντας τη μεθοδολογία της κριτικής ανασκόπησης, διαμορφώθηκαν τα κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού των προς επιλογή μελετών. Τα κριτήρια επιλογής καθορίστηκαν με βάση συγκεκριμένες παιδαγωγικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις. Συμπεριλήφθηκαν μόνο μελέτες που προσεγγίζουν το ημερολόγιο της φύσης ως δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία ή παιδαγωγικού εργαλείου, και όχι ως απλή ή περιστασιακή καταγραφή παρατηρήσεων. Το πλαίσιο υλοποίησης αφορούσε όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα—τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης—καθώς και όλες τις ηλικιακές ομάδες. Επιπλέον, οι εργασίες έπρεπε να εντάσσονται στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης/της εκπαίδευσης για την αειφορία και να δίνουν σαφή έμφαση στην παιδαγωγική διάσταση του ημερολογίου της φύσης. Μελέτες που επικεντρώνο-

νταν κυρίως στην καλλιτεχνική δημιουργία, στην καταγραφή δεδομένων στις φυσικές επιστήμες ή στη χρήση του ημερολογίου για θεραπευτικούς ή ψυχαγωγικούς σκοπούς αποκλείστηκαν. Τέλος, απορρίφθηκαν έρευνες που δεν ήταν διαθέσιμες ή ήταν γραμμένες σε γλώσσα άλλη από την αγγλική, ενώ επιλέχθηκαν μόνο δημοσιευμένες, αξιολογημένες εργασίες. Τα κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού συγκεντρώνονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: *Κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού επιστημονικών εργασιών.*

Κριτήρια	Περιγραφή
Το ημερολόγιο της φύσης ως παιδαγωγική προσέγγιση	Εργασίες που προσεγγίζουν το ημερολόγιο της φύσης ως δομημένη εκπαιδευτική διαδικασία ή παιδαγωγική μεθοδολογία (και όχι ως περιστασιακή καταγραφή παρατήρησης).
Πλαίσιο υλοποίησης	Όλα τα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα: τυπικής, μη τυπικής και άτυπης εκπαίδευσης. Όλες οι ηλικιακές ομάδες.
Περιβαλλοντική εκπαίδευση/ εκπαίδευση για την αειφορία	Εργασίες που εντάσσονται στο πεδίο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης / εκπαίδευσης για την αειφορία.
Εστίαση στην παιδαγωγική διάσταση	Εργασίες που δίνουν έμφαση στο παιδαγωγικό πλαίσιο του ημερολογίου της φύσης. Αποκλείονται αυτές που δίνουν έμφαση στην καλλιτεχνική δημιουργία, στην καταγραφή δεδομένων στις φυσικές επιστήμες, στη χρήση του ημερολογίου της φύσης για θεραπευτικούς ή ψυχαγωγικούς σκοπούς.
Γλώσσα, πρόσβαση και εγκυρότητα	Αποκλείονται έρευνες σε γλώσσα διαφορετική από την αγγλική, έρευνες που δεν είναι δυνατό να βρεθούν. Αποδεκτές οι εργασίες που έχουν δημοσιευτεί μόνο ύστερα από κρίση.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε αναζήτηση σχετικής βιβλιογραφίας σε ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων, και συγκεκριμένα στις Google Scholar και Scopus. Συνολικά εντοπίστηκαν 75 δημοσιεύσεις, οι οποίες μεταφορτώθηκαν και εξετάστηκαν. Από αυτές αφαιρέθηκαν οι διπλό-

τυπες (n=3), οι μη σχετικές με το υπό διερεύνηση αντικείμενο (n=19) και όσες δεν ανταποκρίνονταν στα καθορισμένα κριτήρια επιλογής και αποκλεισμού (n=45). Επιπλέον, προστέθηκαν τρεις (n=3) εργασίες που κρίθηκαν ιδιαίτερα σημαντικές για την παρούσα μελέτη, και δεν είχαν εντοπιστεί από την αναζήτηση στις παραπάνω ακαδημαϊκές βάσεις δεδομένων. Το τελικό σύνολο των επιλεγμένων μελετών αποτέλεσαν έντεκα (n=11) δημοσιευμένες ύστερα από κρίση επιστημονικές εργασίες, οι οποίες παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 με αλφαβητική σειρά.

Πίνακας 2: *Επιστημονικές εργασίες προς ανάλυση.*

1. Arbor, R. N, & Matteson, K. (2024). Interdisciplinary nature journaling improves mood and helps build connection in middle school students. *Environmental Education Research*, *31*(4), 748-758.
2. Arnold, G. (2012). Enhancing college students' environmental sensibilities through online nature journaling. *Environmental Education Research*, *18*(1), 133-150.
3. Cormell, J. & Ivey, T. (2012). Nature journaling. Enhancing students' connection to the environment through writing. *Science Scope*, *35*(5), 38–43.
4. Dyment, J. E. & O'Connell, T. (2007). Journal writing on wilderness expeditions as a tool for sustainability education—Reflections on the potential and the reality. *Applied Environmental Education and Communication*, *6*(2), 139-148.
5. Hu, H. (2022). Rethinking nature journaling in the Kindergarten Program: Action research in learning and teaching. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *25*(2), 159-179.
6. Koparmal, S. & Lane, J. F. (2024). Using nature journals to support students' motivation for writing in an English as a foreign language classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13.
7. McClain, L. R., Powell, A. E. & Bettwy, K. A. (2025). Community nature journaling: wellbeing and learning outcomes for adult and youth participants. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 25*(1), 282-300.
8. McMillan, S. & Wilhelm, J. (2007). Students' stories: Adolescents constructing multiple literacies through nature journaling. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *50*(5), 370–377.
9. Spiegelaar, N. (2023). Sustainability pedagogy: Understanding, exploring and internalizing nature's complexity and coherence. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 922275.
10. Tsevreni, I. (2020). Nature journaling as a holistic pedagogical experience with the more-than-human world. *The Journal of Environmental Education*, *52*(1), 14-24.
11. Warkentin, T. (2011). Cultivating urban naturalists: Teaching experiential, place-based learning through nature journaling in Central Park. *Journal of Geography*, *110*(6), 227–238.

Αποτελέσματα

Παιδαγωγικό και ερευνητικό πλαίσιο εφαρμογών ημερολογίου της φύσης

Οι επιλεγμένες επιστημονικές εργασίες προέρχονται από τέσσερις μόνο διαφορετικές χώρες. Επτά προέρχονται από τις ΗΠΑ (1-4, 7, 8, 11), δύο από τον Καναδά (5, 9), μία από την Ελλάδα (10) και μία από την Τουρκία (6). Οι εργασίες έχουν δημοσιευτεί την περίοδο 2012–2025, με έξι από αυτές να έχουν δημοσιευθεί μετά από το 2021. Οι εκπαιδευτικές βαθμίδες εφαρμογής ποικίλλουν: μία μελέτη περιλαμβάνει έρευνα στο νηπιαγωγείο (5), πέντε στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (1, 3, 6, 8, 10), τέσσερις στο πανεπιστήμιο (4, 9, 10, 11) και μία στην κοινότητα (7). Για την υλοποίηση της έρευνας πάνω στο ημερολόγιο της φύσης, οι ερευνητές/ριες έχουν χρησιμοποιήσει διαφορετικούς ερευνητικούς σχεδιασμούς, όπως ποιοτικές προσεγγίσεις, εμπειρικούς σχεδιασμούς και θεωρητικές αναλύσεις. Η διάρκεια εφαρμογής των εκπαιδευτικών παρεμβάσεων κυμαίνεται από μία εβδομάδα έως έναν χρόνο. Στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών εφαρμογών έχουν αξιοποιηθεί ποικίλοι τύποι ημερολογίων φύσης, με τόπο εφαρμογής τη σχολική αυλή, το αστικό πάρκο, την κοινότητα, την άγρια φύση και τη σελήνη.

Παιδαγωγικές κατευθύνσεις εφαρμογών ημερολογίου της φύσης

Στις εργασίες που αναλύονται, οι εφαρμογές του ημερολογίου της φύσης βασίζονται σε σύγχρονα και καινοτόμα εκπαιδευτικά ρεύματα που ενισχύουν την κριτική και δημιουργική μάθηση και τη βαθύτερη σύνδεση με το περιβάλλον.

Πίνακας 3. *Παιδαγωγικές κατευθύνσεις ερευνητικών εφαρμογών ημερολογίου της φύσης.*

Αριθμός	Μελέτη	Παιδαγωγικές κατευθύνσεις	Διεπιστημονικότητα	Βιωματική μάθηση	Ολιστική μάθηση
1	Arbor & Matteson, 2025 (ΗΠΑ)	Ευημερία	Γλώσσα, Τέχνες, Ψυχολογία	Παρατήρηση, σύνδεση, καταγραφή	Νους, συναίσθημα
2	Arnold, 2012 (ΗΠΑ)		Περιβαλλοντικές σπουδές, Ψηφιακές τεχνολογίες	Παρατήρηση, καταγραφή	Νους

3	Cormell & Ivey, 2012 (ΗΠΑ)		Φυσικές επιστήμες, Γλώσσα, Εκπαίδευση για την αειφορία, Παιδαγωγική επιστήμη	Παρατήρηση, καταγραφή, σύνδεση, αναστοχασμός	Νους, σώμα
4	Dyment & O'Connell, 2007 (ΗΠΑ)	Κριτική εκπαίδευση	Εκπαίδευση για την αειφορία	Αναστοχασμός, κριτική σκέψη, ικανότητα δράσης	Νους, σώμα
5	Hu, 2022 (Καναδάς)	Αυτονομία στη μάθηση	Περιβαλλοντικές επιστήμες, Οικολογία, Τέχνες	Παρατήρηση, εξερεύνηση, σύνδεση, καταγραφή	Νους, σώμα, αισθήσεις
6	Koparmal & Lane, 2024 (Τουρκία)		Ξένη γλώσσα, Λογοτεχνία, Περιβαλλοντική φιλοσοφία	Παρατήρηση, καταγραφή, αναστοχασμός	Νους (δημιουργικότητα)
7	McClain et al., 2025 (ΗΠΑ)	Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο, ευημερία, περισυλλογιστική μάθηση, εκπαίδευση στην κοινότητα	Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Παιδαγωγική επιστήμη	Παρατήρηση, σύνδεση, καταγραφή, αναστοχασμός	Νους, συναίσθημα, σώμα, πνεύμα
8	McMillan & Wilhelm 2007 (ΗΠΑ)		Επιστήμες της φύσης, Γλωσσα	Παρατήρηση, καταγραφή, αναστοχασμός	Νους, συναίσθημα
9	Spiegelaar, 2023 (Καναδάς)	Ευημερία	Εκπαίδευση για την αειφορία, Περιβαλλοντικές επιστήμες, Περιβαλλοντική ψυχολογία	Παρατήρηση, σύνδεση	Νους, σώμα
10	Tsevreni, 2021 (Ελλάδα)	Περισυλλογιστική μάθηση	Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Περιβαλλοντική φιλοσοφία	Παρατήρηση, σύνδεση, καταγραφή, αναστοχασμός	Σώμα, συναίσθημα, αισθήσεις, πνεύμα
11	Warkentin, 2011 (ΗΠΑ)	Εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο, αργή παιδαγωγική	Περιβαλλοντική εκπαίδευση, Γεωγραφία	Παρατήρηση σύνδεση, καταγραφή, αναστοχασμός	Σώμα, συναίσθημα, αισθήσεις

Συγκεκριμένα, το ημερολόγιο της φύσης στηρίζεται στην εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο σε δύο εφαρμογές (7, 11) και στην κοινότητα σε μία εφαρμογή (7), στην κριτική εκπαίδευση σε μία εφαρμογή (3) και στην αυτονομία στη μαθησιακή διαδικασία σε μία εφαρμογή (4). Ακόμα, σε τρεις εργασίες η ευημερία εντάσσεται στην παιδαγωγική φιλοσοφία του ημερολογίου της φύσης (1, 7, 9), ενώ δύο στηρίζουν την εφαρμογή του στην περισυλλογιστική μάθηση και στην ενσυνειδητότητα (7, 10) και μία στην αργή παιδαγωγική (11).

Το ημερολόγιο της φύσης αποτελεί ένα εργαλείο με διεπιστημονικό χαρακτήρα, όπως αποτυπώνεται στην ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Οι εφαρμογές του στις εργασίες συνδυάζουν τουλάχιστον δύο επιστημονικά πεδία, τα οποία προέρχονται από ένα ευρύ φάσμα. Έτσι, συμπεριλαμβάνουν αρχές και μεθόδους από τη βιολογία, την οικολογία, τη γεωγραφία, την παιδαγωγική επιστήμη, την περιβαλλοντική εκπαίδευση, την εκπαίδευση για την αειφορία, την περιβαλλοντική φιλοσοφία και την περιβαλλοντική ψυχολογία, αλλά και από τη γλώσσα, τη δημιουργική γραφή, τις τέχνες και τις ψηφιακές τεχνολογίες (βλ. Πίνακα 3).

Το σύνολο των ερευνητικών εφαρμογών του ημερολογίου της φύσης ακολουθεί τις αρχές της βιωματικής μάθησης. Η παρατήρηση του φυσικού κόσμου αποτελεί το αρχικό στάδιο μιας σπειροειδούς διαδικασίας που περιλαμβάνει την καταγραφή ιδεών, εμπειριών και συναισθημάτων και τον αναστοχασμό πάνω σε αυτά με σκοπό τη διαμόρφωση της γνώσης και της συνείδησης (βλ. Πίνακα 3). Η βιοφιλική σύνδεση με τη φύση (Wilson, 1984) ως ενσώματη και αισθητηριακή βίωση του μη ανθρώπινου κόσμου αλλά και ως αποτέλεσμα αυτής της σπειροειδούς βιωματικής διαδικασίας εμπεριέχεται και υπογραμμίζεται σε αρκετές από τις μελέτες (1, 3, 5, 7, 9-11).

Το ημερολόγιο της φύσης καλλιεργεί την ολιστική μάθηση, καθώς ενσωματώνει πολλαπλές διαστάσεις της ανθρώπινης εμπειρίας (βλ. Πίνακα 3). Όπως προκύπτει από τις σχετικές εργασίες, η εφαρμογή του ημερολογίου της φύσης περιλαμβάνει την ενεργοποίηση του νου (9 εργασίες), του σώματος (7 εργασίες), των αισθήσεων (3 εργασίες), του συναισθήματος (5 εργασίες) και του πνεύματος (2 εργασίες). Συγκεκριμένα, καλλιεργεί τη νοητική διερεύνηση, τη σωματική εμπλοκή με το περιβάλλον, την παρατήρηση μέσω των αισθήσεων, τη συναισθηματική σύνδεση με τη φύση και την πνευματική ή υπαρξιακή διάσταση που αναδύεται από τη βαθύτερη επαφή με τον φυσικό κόσμο. Με αυτόν τον τρόπο, προάγει μια ολιστική μορφή μάθησης.

Συζήτηση

Στην εργασία αυτή επιχειρήθηκε να διερευνηθεί εάν το ημερολόγιο της φύσης μπορεί να αποτελέσει μία ολοκληρωμένη διδακτική μεθοδολογία στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την αειφορία. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση κατέδειξε ότι υπάρχει μία αυξανόμενη τάση διεξαγωγής έρευνας πάνω στην εφαρμογή του ημερολογίου της φύσης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και με την επιλογή διαφορετικών τεχνικών. Η σχετική έρευνα υλοποιείται μέχρι στιγμής κυρίως στις ΗΠΑ από το 2012 και μετά και με μεγαλύτερη στόχευση στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση.

Η μελέτη αυτή στοχεύει στη θεωρητική θεμελίωση του ημερολογίου της φύσης και στη διαμόρφωση των βασικών δομικών στοιχείων του ως διδακτικής μεθοδολογίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας τεκμηριώνουν τη δυναμική του ημερολογίου της φύσης ως εκπαιδευτικού εργαλείου στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την αειφορία. Από την κριτική ανασκόπηση προκύπτουν σημαντικές ενδείξεις ότι το ημερολόγιο της φύσης έχει τη δυνατότητα να αποτελέσει μια ολοκληρωμένη μεθοδολογία που μπορεί να χρησιμοποιηθεί στον σχεδιασμό και στην υλοποίηση προγραμμάτων και δράσεων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι ερευνητικές εφαρμογές που έχουν υλοποιηθεί μέχρι σήμερα εκτείνονται σε διαφορετικές εκπαιδευτικές βαθμίδες, στην τυπική και μη τυπική εκπαίδευση, από το νηπιαγωγείο έως το πανεπιστήμιο.

Το πλαίσιο και το περιεχόμενο εφαρμογής του ημερολογίου της φύσης είναι ευέλικτο, με ανοιχτό πεδίο για ελεύθερη και αυτόνομη επιλογή τεχνικών και μεθόδων. Η θεωρητική βάση του στις ερευνητικές εφαρμογές της βιβλιογραφικής ανασκόπησης περιλαμβάνει κυρίως σύγχρονα παιδαγωγικά ρεύματα, από την εκπαίδευση βασισμένη στον τόπο και στην κοινότητα μέχρι την περισυλλογιστική εκπαίδευση και την εκπαίδευση που λαμβάνει υπόψη την ευημερία των εκπαιδευομένων, εστιάζοντας στην ανάπτυξη και εξάσκηση ικανοτήτων κριτικής σκέψης, δημιουργικότητας και συναισθηματικής σύνδεσης.

Οι παιδαγωγικές αρχές της διδακτικής μεθοδολογίας του ημερολογίου της φύσης περιλαμβάνουν τη διεπιστημονική προσέγγιση, τη βιωματική και την ολιστική μάθηση. Σχετικά με τη διεπιστημονική προσέγγιση, το ημερολόγιο της φύσης καλλιεργεί τη σύνδεση των εκπαιδευομένων με τον φυσικό κόσμο αξιοποιώντας παιδαγωγικές αρχές και μεθόδους από ένα ευρύ επιστημονικό φάσμα. Στην ουσία, γεφυρώνει τις θετικές, τις ανθρωπιστικές, τις κοινωνικές επιστήμες και τις τέχνες, μία ποιότητα που συ-

νάδει με τη διεπιστημονική προσέγγιση της παιδαγωγικής φιλοσοφίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την αειφορία (Δημητριου, 2009, Φλογαΐτη, 2006).

Η βιωματική μάθηση, πυρήνας της παιδαγωγικής φιλοσοφίας και πράξης της σύγχρονης περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την αειφορία (Γεωργόπουλος, 2014), είναι παρούσα σε όλες τις εφαρμογές του ημερολογίου της φύσης. Μέσω της καταγραφής των παρατηρήσεων του φυσικού κόσμου δημιουργείται η δυνατότητα στοχαστικής αφήγησης και αναστοχασμού. Το ημερολόγιο της φύσης ως περίβλημα έχει διαμορφωθεί με τη συμμετοχή των εκπαιδευομένων, ενώ η υλική του υπόσταση διευκολύνει τις διεργασίες αναστοχασμού στην εκπαιδευτική ομάδα. Με αυτόν τον τρόπο, το ημερολόγιο της φύσης μετατρέπεται σε ένα εργαλείο που συνάδει με τη σπειροειδή μορφή δράσης-παρατήρησης-αναστοχασμού-εννοιολόγησης-επανασχεδιασμού της βιωματικής μάθησης (Dewey, 1998).

Η ολιστική προσέγγιση της μάθησης και της διαμόρφωσης της περιβαλλοντικής συνείδησης έχει επίσης ισχυρή παρουσία στις ερευνητικές εφαρμογές του ημερολογίου της φύσης. Η σύνδεση με τον φυσικό κόσμο γίνεται αφενός μέσα από τη διαμόρφωση ικανοτήτων κριτικής σκέψης με επίκεντρο τον νου, αλλά συνδυάζεται και με την ενσώματη, αισθητηριακή, συναισθηματική (ενσυναισθητική) και πνευματική εμπειρία σύνδεσης με τον μη ανθρώπινο κόσμο (Miller et al., 2005).

Η κριτική ανασκόπηση των ερευνητικών δεδομένων για το ημερολόγιο της φύσης παράλληλα ανέδειξε και ερευνητικά κενά που μπορούν να αποτελέσουν ανοιχτά ερωτήματα για μελλοντική διερεύνηση. Περαιτέρω έρευνα στοχευμένη στη θεωρητική θεμελίωση του ημερολογίου της φύσης και στη διαμόρφωσή του ως εκπαιδευτικού υλικού θα συμβάλει στη βελτιωμένη περιγραφή των δομικών στοιχείων του ως διδακτικής μεθοδολογίας. Επίσης, υπάρχει ανάγκη για έρευνα της εφαρμογής του ημερολογίου της φύσης σε διαφορετικά εκπαιδευτικά πλαίσια και βαθμίδες, με έμφαση στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και στη μη τυπική εκπαίδευση, για τις οποίες δεν υπάρχουν επαρκή ερευνητικά δεδομένα. Ακόμα, ο συνδυασμός της ποιοτικής έρευνας, η οποία συντελεί στην ανάδυση και κατανόηση των υποκειμενικών βιωμάτων των εκπαιδευομένων και εκπαιδευτών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με ποσοτικές ερευνητικές μεθόδους θα συμβάλει στη δυνατότητα γενίκευσης των συμπερασμάτων της έρευνας και την αξιοποίηση του μεθοδολογικού εργαλείου σε ένα ευρύ εκπαιδευτικό πλαίσιο.

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η ενσωμάτωση της εφαρμογής του ημερολογίου της φύσης ως ολοκληρωμένης διδακτικής μεθοδολογίας στο πλαίσιο της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και της εκπαίδευσης για την αειφορία έχει σημαντικά οφέλη. Βασικές παιδαγωγικές αρχές της εφαρμογής του ημερολογίου της φύσης αποτελούν η διεπιστημονικότητα, η βιωματική και η ολιστική μάθηση. Το ημερολόγιο της φύσης προωθεί την ενδυνάμωση του βιοφιλικού δεσμού με τον μη ανθρώπινο κόσμο μέσα από την ενσώματη, αισθητηριακή, ενσυναισθητική και πνευματική αλληλεπίδραση με αυτό (Pulkki, Dahlin, & Varri, 2017, Τσεβρένη, 2023). Παρέχει δυνατότητες διαμόρφωσης της περιβαλλοντικής συνείδησης μέσα από μία σπειροειδή διαδικασία παρατήρησής και καταγραφής της συνάντησης με τον μη ανθρώπινο κόσμο. Η υλική διάσταση του ημερολογίου της φύσης προσφέρει ευκαιρίες για αναστοχαστικές διεργασίες και επανασχεδιασμό της βίωσης του φυσικού κόσμου, γεγονός που παραπέμπει στη δομή και στα στάδια της βιωματικής μάθησης όπως έχουν διαμορφωθεί από τους θεωρητικούς της (Dewey, 1998, Kolb 1984).

Από τα μέχρι σήμερα ερευνητικά δεδομένα, το ημερολόγιο της φύσης φαίνεται ότι μπορεί να εφαρμοστεί σε όλες τις βαθμίδες και τους τύπους εκπαίδευσης, ενώ παρέχει ελευθερία και αυτονομία σε εκπαιδευτές και εκπαιδευόμενους για το πλαίσιο εφαρμογής, το περιεχόμενό του, την επιλογή των επιμέρους μεθόδων και των σταδίων του. Περαιτέρω έρευνα απαιτείται για τη θεμελίωση των συμπερασμάτων και τη δυνατότητα γενικευμένης εφαρμογής του ημερολογίου της φύσης σε όλα τα εκπαιδευτικά πλαίσια υπό το πρίσμα της ενδυνάμωσης του βιοφιλικού δεσμού των εκπαιδευομένων με τον φυσικό κόσμο.

Βιβλιογραφία

Arbor, R. N., & Matteson, K. (2024). Interdisciplinary nature journaling improves mood and helps build connection in middle school students. *Environmental Education Research, 31*(4), 748-758.

Arnold, G. (2012). Enhancing college students' environmental sensibilities through online nature journaling. *Environmental Education Research, 181*, 133–150.

Bell, A. (1997). Natural history from a learner's perspective. *Canadian Journal of Environmental Education, 2*(1), 132–144.

Carson, R. (1956). Help your child to wonder. *Companion,* July, 24-27/46-48.

Comstock, A. B (1912). *Handbook of Nature Study*. Comstock Publishing.
Cooper, H. (2017). *Research synthesis and meta-analysis*. SAGE Publications.
Cormell, J., & Ivey, T. (2012). Nature Journaling. Enhancing Students's Connection to the Environment through Writing. *Science Scope, 35*(5), 38-43.
Γεωργόπουλος Α. (2014). Περιβαλλοντική εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας. Gutenberg.
Dewey J. (1998). *Experience and Education*. Indiana: Kappa Delta Pi.
Dyment, J. E., & O'Connell, T. (2007). Journal writing on wilderness expeditions as a tool for sustainability education—Reflections on the potential and the reality. *Applied Environmental Education and Communication*, *6*(2), 139-148.
Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις. Επίκεντρο.
Φλογαΐτη, Ε. (2006). Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία. Ελληνικά Γράμματα.
Hu, H. (2022). Rethinking nature journaling in the Kindergarten Program: Action research in learning and teaching. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, *25*(2), 159-179.
Kahlke, R., Lee, M, & Eva, K.W. (2023). Building Blocks for Critical Reviews in Health Professions Education. *Journal of Graduate Medical Education, 15*(2), 186-189.
Kahn, P. H. & Kellert, S. R. (Eds.) (2002). *Children and Nature, Psychological, Sociocultural and Evolutionary Investigations*. The MIT Press.
Kolb, D. (1984). *Experiential Learning*. *Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall.
Koparmal, S., & Lane, J. F. (2024). Using nature journals to support students' motivation for writing in an English as a foreign language classroom. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 1-13.
Leslie, C.W. & Roth, C. E. (2000). *Keeping a nature journal: Discover a whole new way of seeing the world around you.* Storey Publishing
Louv, R. 2005. *Last Child in the Woods. Saving Our Children from Nature Deficit Disorder*. Atlantic Books.
Malone, K., Truong, S., & Gray, T. (2017). *Reimagining Sustainability in Precarious Times*. Springer.
McClain, L. R., Powell, A. E., & Bettwy, K. A. (2025). Community nature journaling: wellbeing and learning outcomes for adult and youth participants. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning, 25*(1), 282-300.

McMillan, S., & Wilhelm, J. (2007). Students' stories: Adolescents constructing multiple literacies through nature journaling. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *50*(5), 370–377.

Miller, J., Karsten, S., Denton, D., Orr, D. & Colalillo Kates, I. (Eds.) (2005). *Holistic Learning and Spirituality in Education Breaking New Ground.* New York: State University of New York.

Pulkki, J., Dahlin, B., & Varri, V.-M. (2017). Environmental Education as a Lived-Body Practice? A Contemplative Pedagogy Perspective. *Journal of Philosophy of Education, 51*(1), 214-229.

Sandell, K., & Öhman, J. (2010). Educational potentials of encounters with nature: reflections from a Swedish outdoor perspective. *Environmental Education Research, 16*(1), 113-132.

Sobel, D. (2016). *Nature Preeschools and Forest Kindergartens*. Saint Paul, MN: Redleaf Press.

Spiegelaar, N. (2023). Sustainability pedagogy: Understanding, exploring and internalizing nature's complexity and coherence. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 922275.

Τσεβρένη, Ι. & Ξανθόπουλος, Γ. (2015). Θεραπεύοντας την αποξένωση των νέων γενιών από τη φύση. *Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση,* Περιοδικό της ΠΕΕΚΠΕ, *10*(55)

Τσεβρένη, Ι., Ξανθόπουλος, Γ. (2016). Δημιουργώντας μία παιδαγωγική μεθοδολογία περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για την ενδυνάμωση της σχέσης των κατοίκων της πόλης με τη φύση. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Περιοδικό της ΠΕΕΚΠΕ, *12*(57).

Τσεβρένη, Ι. (2021). «Παιδαγωγικές αρχές και μέθοδοι ενδυνάμωσης της σχέσης των μικρών παιδιών με τον φυσικό κόσμο». Στο Β. Παπαβασιλείου, Ε. Νικολάου, Χ. Χατζηνικόλα, Μ. Καίλα (επιμ.) Βιοποικιλότητα, κοινωνική και πολιτισμική ποικιλότητα. Διάδραση.

Tsevreni, I. (2021). Nature journaling as a holistic pedagogical experience with the more-than-human world. *The Journal of Environmental Education, 52*(1), 14-24.

Τσεβρένη, Ι. (2023). Η απομάγευση του φυσικού κόσμου και η υπόσχεση της ενσυνειδητότητας στο πλαίσιο της παιδαγωγικής πράξης. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 5*(1), 124–134.

Warkentin, T. (2011). Cultivating Urban Naturalists: Teaching Experiential, Place-based Learning through Nature Journaling in Central Park. *Journal of Geography 110* (6), 227–238.

Wilson, E. O. (1984). *Biophilia*. Harvard University Press.

Η εξέλιξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/τριών ως μέρος προώθησης της κριτικής αειφορικής συνείδησης

Δημήτρης Τσουμπάρης
Υποψήφιος διδάκτορας, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
dtsoubaris@ecd.uoa.gr

Γεωργία Λιαράκου
Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
gliarakou@ecd.uoa.gr

Ευγενία Φλογαΐτη
Καθηγήτρια, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Σχολή Επιστημών της Αγωγής, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
eflogait@ecd.uoa.gr

Περίληψη

Η κριτική σκέψη είναι ένα συστατικό στοιχείο των αειφορικών δεξιοτήτων, το οποίο σε μία περίοδο εντεινόμενων παγκόσμιων κρίσεων, περιβαλλοντικής υποβάθμισης και κοινωνικο-οικονομικών ανισοτήτων είναι όλο και πιο σημαντικό να εμπεδωθεί ως μέρος της εκπαίδευσης. Διερευνήσαμε την κριτική σκέψη ως μέρος μίας συνολικής οπτικής για την αντίληψη κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων, την οποία ονομάζουμε Κριτική Αειφορική Συνείδηση. Η Κριτική Αειφορική Συνείδηση αποτελεί ένα ποιοτικό εργαλείο που εκφράζει την εμπειρία που βιώνουν μαθητευόμενα άτομα όταν προσπαθούν να επιλύσουν κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα και να εξερευνήσουν τις σχέσεις εξουσίας που τα διατρέχουν. Πιο συγκεκριμένα, ερευνήσαμε την μεταβολή της Κριτικής Αειφορικής Συνείδησης των μαθητών/τριών κατά την διάρκεια εφαρμογής ενός κριτικού/μετασχηματιστικού εργαλείου διδασκαλίας Φυσικών Επιστημών με την ονομασία STEPWISE, το οποίο προσαρμόσαμε στα πλαίσια της αειφορίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το έτος 2020-2021 σε μία

τάξη μαθητών/τριών ηλικίας 13-14 χρονών ενός ιδιωτικού Βρετανικού σχολείου της Αθήνας, μέσα από την οποία συλλέξαμε δεδομένα όπως συνεντεύξεις, ημερολόγια και δείγματα εργασίας των μαθητών/τριών. Αναλύσαμε τα δεδομένα χρησιμοποιώντας την μεθοδολογία της Θεματικής Ανάλυσης και εστιάζουμε στην παρουσίαση αποτελεσμάτων σχετικά με τον τρόπο μεταβολής των θεματικών της κριτικής σκέψης. Στα πλαίσια της εργασίας, υιοθετείται μια ευρύτερη προσέγγιση της κριτικής σκέψης, η οποία την συσχετίζει με την κριτική/μετασχηματιστική μάθηση και την ορίζει ως την μεταγνωστική ικανότητα του μαθητευομένου ατόμου να αμφισβητεί κυρίαρχα στερεότυπα και προκαταλήψεις, καθώς και να αναστοχάζεται πάνω σε αξίες, ιδέες και δράσεις για κοινωνική αλλαγή. Συμπερασματικά, υπάρχουν ενδείξεις που δείχνουν ότι η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών αναπτύχθηκε, ξεπερνώντας ένα αρχικό στάδιο αμυντικότητας των μαθητών/τριών σε σχέση με την πρόσληψη παραγόντων της επιστήμης και της τεχνολογίας ως μέρος κοινωνικοοικονομικών παραγόντων, φτάνοντας σε κατανόηση ζητημάτων κοινωνικοοικονομικών αντιθέσεων και άνισης διανομής πόρων. Επιπλέον, αυτή η εξέλιξη εκφράστηκε μέσω μίας βελτιωμένης αντίληψης της αμφιλεγόμενης φύσης παραγόντων κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων καθώς και μέσα από την κατανόηση των σχέσεων εξουσίας ως ρευστές αλληλεπιδράσεις παρά ως παγιωμένες καταστάσεις.

Λέξεις-κλειδιά: αειφορία, κριτική αειφορική συνείδηση, κριτική/μετασχηματιστική εκπαίδευση, κριτική σκέψη, ποιοτική έρευνα

Abstract

Critical thinking is a core component of sustainability competences and, in a time of intensifying global crises, environmental degradation, and socio-economic inequalities, it is increasingly important for it to be embedded in education. We researched critical thinking as part of a holistic approach in relation to the understanding of socioscientific issues, which we define as Critical Sustainability Consciousness. Critical Sustainability Consciousness constitutes a qualitative tool that captures the lived experience of learners as they attempt to resolve socio-scientific issues and explore relevant power relations. More specifically, we examined changes in students' Critical Sustainability Consciousness during the implementation of a critical/transformative science education teaching

framework called STEPWISE, which we adapted in the frame of sustainability. The research took place during the 2020–2021 academic year in a class of 13–14-year-old students at a private British school in Athens. Data was collected through interviews, reflection journals, and samples of students' work. Data analysis was conducted using thematic analysis, with a focus on presenting findings linked to shifts in themes of critical thinking. Within this study, a broader approach to critical thinking is utilised, relevant to critical/transformative learning and defining it as the learner's metacognitive capacity to challenge dominant stereotypes and biases, as well as to reflect on values, ideas, and actions for social change. In conclusion, there is evidence to suggest that students' critical thinking developed beyond an initial stage of defensiveness regarding the consideration of science and technology as socio-economic factors, progressing toward an understanding of socio-economic inequalities and unfair resource distribution. Furthermore, this development was expressed through an improved understanding of the controversial nature of actors of socio-scientific issue, as well as through an understanding of power relations as fluid interactions rather than fixed states.

Key words: sustainability, critical sustainability consciousness, critical/transformative education, critical thinking, qualitative research

Θεωρητικό πλαίσιο

Ζούμε σε μία περίοδο βαθιών αειφορικών κρίσεων με πρωταγωνιστή την εξέλιξη της τεχνολογίας. Αλλαγές όπως η πράσινη ενεργειακή μετάβαση, η χρήση της τεχνητής νοημοσύνης στην πληροφορική και της γενετικής τεχνολογία στην διατροφή και την φαρμακευτική βιομηχανία είναι απότομες διαδικασίες που εμπεριέχουν την εμπέδωση όχι μόνο εντελώς καινοτόμων τεχνολογιών ως μέρος της ζωής μας αλλά και μίας συνολικής μεταβολής των ίδιων των κοινωνικών σχέσεων και του περιβάλλοντος. Σε αυτή την πραγματικότητα, αν θέλουμε οι μελλοντικοί σύγχρονοι πολίτες να συμμετέχουν ισότιμα σε μία ουσιαστική δημοκρατία με ανοιχτές της προοπτικές της κοινωνικής χειραφέτησης, απαιτείται από σήμερα η καλλιέργεια ουσιαστικής κριτικής σκέψης των νέων ανθρώπων για την μορφή και τον ρόλο που παίζουν οι φυσικές επιστήμες και οι τεχνολογία στην ζωή μας. Σε ευθυγράμμιση με τα παραπάνω, ο σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους μπορεί να προωθηθεί η

κριτική σκέψη στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση φυσικών επιστημών. Η εργασία εμπίπτει στην θεματική ενότητα «Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία».

Η κριτική σκέψη είναι παραδοσιακά ένα αναπόσπαστο κομμάτι της Εκπαίδευσης για την Αειφορία (Flogaitis, 2011; Liarakou, 2023; Παπανικολάου, 2023), πράγμα που έχει αποτυπωθεί με ισχυρό τρόπο στη σχετική βιβλιογραφία αλλά και σε κατευθυντήρια έγγραφα διεθνών οργανισμό. Ένα παράδειγμα είναι το Ευρωπαϊκό πλαίσιο αειφορικών δεξιοτήτων σύμφωνα με το οποίο η κριτική σκέψη είναι απαραίτητη τόσο για την κατανόηση/ανάλυση πολύπλοκων πληροφοριών όσο και για την ενδυνάμωση των πολιτών (Bianchi et al., 2022).

Σύμφωνα με τον Facione (2015) η κριτική σκέψη είναι ένα σύνολο ανώτερων νοητικών διαδικασιών που είναι 1) η ερμηνεία, 2) η ανάλυση, 3) η αξιολόγηση, 4) ο συμπερασμός, 5) η αιτιολόγηση και 6) η αυτορύθμιση. Στα πλαίσια της εργασίας υιοθετούμε μια ευρύτερη προσέγγιση που προσεγγίζει την κριτική σκέψη ως κάτι περισσότερο από νοητικές ικανότητες: την μεταγνωστική ικανότητα αμφισβήτησης κυρίαρχων ιδεών, στερεοτύπων και προκαταλήψεων σε σχέση με αειφορικά ζητήματα.

Επίσης, στα πλαίσια της έρευνάς μας έχουμε πάει ένα βήμα παραπέρα ως προς μία ολιστικότερη τοποθέτηση της κριτικής σκέψης, εντάσσοντας την την κριτική σκέψη ως κομμάτι της κριτικής αειφορικής συνείδησης. Η κριτική αειφορική συνείδηση είναι μία τροποποίηση της έννοιας της αειφορικής συνείδησης (Olsson et al., 2016)και αποτελεί την δικιά μας πρόταση εναλλακτική πρόταση. Η αειφορική συνείδηση είναι ένα ποσοτικό εργαλείο που δημιούργησαν οι Olsson et al. (2016) για να μετρήσουν την εμπέδωση της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης στο κοινό. Παρόλο που εκτιμούμε πολύ την συνεισφορά της σχετική βιβλιογραφίας - και σε αντίθεση με την πρωταρχικά ποσοτική προσέγγιση που υιοθετείται (Gulzar et al., 2023)- θεωρούμε ότι η έννοια της συνείδησης είναι τόσο ανοιχτή που χρειάζεται μία ποιοτική προσέγγιση ή τουλάχιστον μία ισορροπημένη προσέγγιση μεταξύ ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας. Επίσης, η αειφορική συνείδηση εστιάζει στην κατανόηση της έννοιας της βιώσιμης ανάπτυξης η οποία κάθε άλλο παρά πολιτικά ουδέτερη είναι (Kopnina, 2020). Για αυτό τον λόγο, υιοθετούμε μία κριτική προσέγγιση της αειφορίας η οποία βλέπει το κοινωνικό ως μέρος οικολογικών συστημάτων (Cachelin et al., 2015; Flogaitis et al., 2021) και ορίζουμε την κριτική αειφορική συνείδηση ως την εμπειρία που προκύπτει από την βίωση/εξέταση αειφορικών ζητημάτων και των σχέσεων εξουσίας που τα διατρέχουν. Η κριτική αειφορική συνείδηση, αποτελείται από έξι συστατικά στοιχεία. Τα τρία πρώτα υπάρχουν ήδη στην αειφορική συνείδηση

και είναι οι αειφορικές γνώσεις, στάσεις και συμπεριφορές. Η δικιά μας προσθήκη αφορά 1) την κριτική σκέψη, 2) την συστημική σκέψη και 3) την ικανότητα δράσης.

Εξετάζοντας την κατάσταση της κριτικής αειφορικής συνείδησης και πιο συγκεκριμένα της κριτικής σκέψης στην Εκπαίδευση Φυσικών Επιστημών, μπορούμε να πούμε ότι το κυρίαρχο μοντέλο Εκπαίδευση Φυσικών Επιστημών αποτυγχάνει να την αναπτύξει. Αυτό συμβαίνει γιατί τείνει να επικεντρώνει αποκλειστικά στην διδασκαλία επιστημονικών νόμων και θεωριών (Bencze & Krstovic, 2017; Carter, 2005). Για παράδειγμα ζητήματα όπως η υπερθέρμανση του πλανήτη, αντιμετωπίζονται στην πράξη μέσα από την επικέντρωση σε έννοιες όπως το φαινόμενο του θερμοκηπίου χωρίς να εμβαθύνουν στην κοινωνική, περιβαλλοντική, ηθική και πολιτική διάσταση του ζητήματος. Επίσης, το κυρίαρχο μοντέλο Εκπαίδευσης Φυσικών Επιστημών τείνει να εξιδανικεύει σχετικά προϊόντα, υπηρεσίες και καριέρες κάνοντας τα να μοιάζουν πιο ελκυστικά, δημιουργώντας όμως ψευδείς / ιδεατές συνειδήσεις, και αποκρύπτοντας κοινωνικά και περιβαλλοντικά προβλήματα που εμπεριέχουν (Roth, 2001). Για παράδειγμα, ζητήματα όπως τα ηλεκτρικά αυτοκίνητα και οι μπαταρίες λιθίου - αν τύχουν επεξεργασίας στο μάθημα - θα προσεγγιστούν κυρίως μέσα από ένα πρίσμα τεχνολογικής αισιοδοξίας αποκλείοντας προεκτάσεις όπως αυτές των περιβαλλοντικών επιπτώσεων της εξόρυξης λιθίου και των συνθήκων σκλαβιάς μέσα από τις οποίες αποκτώνται σχετικά σπάνια μέταλλα (Pedretti & Nazir, 2011). Το αποτέλεσμα είναι ότι στην πράξη, ακόμα και εκπαιδευτικοί με συνείδηση και ευαισθησίες δεν έχουν τα εργαλεία για να μπουν στην πολυπλοκότητα αειφορικών ζητημάτων μέσα στην τάξη.

Από την άλλη πλευρά, σε ένα περισσότερο θεωρητικό επίπεδο, η Εκπαίδευση των φυσικών Επιστημών εμπεριέχει έναν πλούτο εναλλακτικών παιδαγωγικών πλαισίων, το οποίο ιστορικά έχει επηρεαστεί από την περιβαλλοντική εκπαίδευση, για παράδειγμα η Εκπαίδευση για την Επιστήμη την Τεχνολογία, την Κοινωνία και το Περιβάλλον (Science, Technology, Society, Environment / STSE) (Pedretti & Nazir, 2011). Επέλεξα να εμβαθύνω σε αυτό το θεωρητικό παράδειγμα και πιο συγκεκριμένα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο το οποίο ενσωματώνει την θεωρία Δραστών-Δικτύου.

Η θεωρία δραστών δικτύου, είναι μία κοινωνιολογική θεωρία που δημιουργήθηκε από τους Bruno Latour (2005) και Michelle Callon (1990) την δεκαετία του 1980 για να περιγράψει τις καινούργιες πραγματικότητες που δημιουργεί η εξέλιξη της επιστήμη και της τεχνολογία. Θεωρούμε ότι η χρήση της Θεωρίας Δραστών-Δικτύου είναι χρήσιμη για την προώθηση της κριτικής σκέψης στην εκπαίδευση φυσικών επιστημών

για τρεις βασικούς λόγους. Ο πρώτος αφορά την αρχή της συμμετρίας. Η θεωρία Δραστών-Δικτύου, προωθεί μία ισορροπημένη προσέγγιση μεταξύ ανθρώπινων και μη-ανθρώπινων παραγόντων σύμφωνα με την οποία όλοι οι παράγοντες εφόσον έχουν μία επιρροή αντιμετωπίζονται ως δράστες και εξισώνονται (Georgopoulou, 2007). Αυτή η οπτική, θεωρούμε ότι μπορεί να προωθήσει το ξεπέρασμα ενός συμβατικού ανθρωποκεντρισμού που χαρακτηρίζει την διδασκαλία Φυσικών Επιστημών. Ο δεύτερος τρόπος είναι ότι η θεωρία δραστών δικτύου εστιάζει στην αποκάλυψη παραγόντων που είναι κρυμμένοι όπως τα διάφορα κακά στο κουτί της Πανδώρας. Εστιάζοντας στις ιστορίες που κουβαλάνε οι δράστες– ακόμα κι αν δεν έχουν οι ίδιοι οι δράστες κάποια φωνή - η θεωρία Δραστών-Δικτύου μπορεί να κάνει περισσότερο κατανοητά και προσιτά στον πολίτη ζητήματα και αποφάσεις που κατά κανόνα διαχειρίζονται ειδικοί, ενισχύοντας έτσι την δημοκρατικότητα των φυσικών επιστημών και της τεχνολογίας (Pierce, 2013). Τέλος, η θεωρία δραστών δικτύου σε συνδυασμό με την έννοια των συμμαχιών του Φουκό έχει την δυνατότητα να δίνει έμφαση στις σχέσεις εξουσίας και στην ρευστότητά των δικτύων (Dumez & Jeunemaître, 2010). Με αυτό τον τρόπο ευθυγραμμίζεται με ανοιχτές προσεγγίσεις της έννοιας της αειφορίας, ως αποτελούμενη από πολύπλοκες σχέσεις.

Μία στρατηγική που χρησιμοποιείται από την θεωρία είναι οι χάρτες Δραστών-Δικτύου. Οι χάρτες Δραστών-Δικτύου είναι ουσιαστικά μία παρόμοια στρατηγική με τους εννοιολογικούς χάρτες, η οποία όμως υπακούει στις αρχές της θεωρίας Δραστών-Δικτύου. Είναι χάρτες των συνδέσεων που έχει ένα αντικείμενο ή μία έννοια ως προς την δημιουργία της, την χρήση της κτλ. Περιέχει έμβιους δράστες (π.χ, ζώα, φυτά, μικροοργανισμοί), αβιοτικούς δράστες (π.χ. πράγματα, προϊόντα, ο αέρας, το νερό) και συμβολικούς δράστες (π.χ. σημαίες, το λογότυπο μίας εταιρείας). Αυτοί συνδέονται με βέλη που δείχνουν την επιρροή εξουσίας, χρήματος στα πλαίσια ενός δικτύου. Τέλος συμπεριλαμβάνουν πληροφορίες για συμμαχίες που σχηματίζονται και κοινά μηνύματα που εκφράζουν τις συμμαχίες (Bencze & Krstovic, 2017).

Θεωρούμε ότι μέσα από μία κατάλληλη χρήση της θεωρίας στα πλαίσια της εκπαίδευσης τέτοιες στρατηγικές μπορούν να συμβάλουν στο να προκαλέσουν την δημιουργία ψευδών συνειδήσεων που προαναφέραμε και να προωθήσουν την κριτική αειφορική συνείδηση. Ένας τρόπος που μπορεί να συμβεί αυτό είναι εάν εφαρμοστεί μέθοδος πρότζεκτ που περιλαμβάνει την δημιουργία χαρτών Δραστών-Δικτύου σε σχέση με κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα. Με τον όρο κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα αναφερόμαστε σε πραγματικά προβλήματα που περιλαμ-

βάνουν επιστημονικές έννοιες (π.χ. συνδεδεμένες με την βιολογία, χημεία, φυσική) και τεχνολογικά προϊόντα/υπηρεσίες με έντονη κοινωνική, περιβαλλοντική, πολιτική και ηθική διάσταση.

Στα πλαίσια της έρευνας έχουμε ευρύτερα ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν την κριτική αειφορική συνείδηση. Για τους σκοπούς αυτής της εργασίας, θα επικεντρώσουμε σε ένα συγκεκριμένο υποερώτημα: πώς επηρεάζει η θεωρία Δραστών Δικτύου την κριτική σκέψη των μαθητών/μαθητριών γυμνασίου στο πλαίσιο της διδασκαλίας φυσικών επιστημών μέσα από κοινωνικο-επιστημονικά ζήτήματα;

Μεθοδολογία

Για να απαντήσουμε στο ερώτημά μας, υιοθετήσαμε ένα κριτικό/μετασχηματιστικό πλαίσιο διδασκαλίας φυσικών επιστημών το οποίο προσαρμώσαμε στα πλαίσια της αειφορίας με την ονομασία STEPWISE (Science & Technology Education Promoting Wellbeing for Individuals, Societies & Environments) (Bencze, 2017). Είναι ένα παιδαγωγικό πλαίσιο με ενσωματωμένες τις αρχές της θεωρίας Δραστών-Δικτύου, το οποίο έχει εφαρμοστεί στον Καναδά αλλά και διεθνώς.

Το STEPWISE μεθοδεύει την διδασκαλία των εννοιών των φυσικών επιστημών ταυτόχρονα με την διδασκαλία κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων. Αποτελείται από τρία βασικά στάδια. Αρχικά οι μαθητές αναστοχάζονται σε σχέση με κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα, έπειτα ο/η εκπαιδευτικός διδάσκει γνώσεις, δεξιότητες κριτική σκέψη και ενθαρρύνει την ανάπτυξη αειφορικών στάσεων και τέλος οι μαθητές μόνοι τους εξασκούνται εφαρμόζοντας αυτά που έμαθαν σχεδιάζοντας δράσεις ως προς μία αλτρουιστική κατεύθυνση. Όταν είναι έτοιμα, τα μαθητευόμενα άτομα δουλεύουν ανεξάρτητα σε πρότζεκτ έρευνα και δράσης πάνω σε θέματα της επιλογής τους.

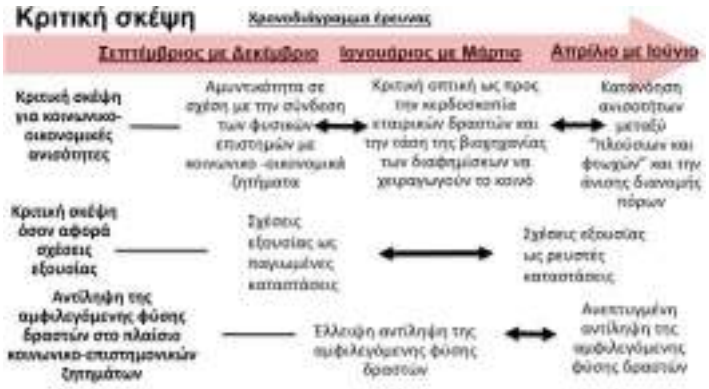
Ο τρόπος που προσαρμόσαμε το STEPWISE είναι ότι διαμορφώσαμε τους χάρτες Δραστών-Δικτύου χρησιμοποιώντας το τριπλό διάγραμμα Βεν. Κάθε ένας από τους κύκλους του διαγράμματος Βεν απεικονίζει ένα από τα πεδία της αειφορίας (κοινωνίες, οικονομίες, περιβάλλοντα), και επίσης στους χάρτες δίνεται χώρος για περιγραφή των δραστών που συμμετέχουν σε δύο συμμαχίες και τα μηνύματα που τις ενοποιούν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διερευνήθηκαν χρησιμοποιώντας κριτική έρευνα παρέμβασης (Kincheloe, 1993) με στοιχεία έρευνα δράσης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε το έτος 2020-2021 σε μία τάξη διδασκαλίας φυσικών επιστημών, μαθητών ηλικίας 13-14 χρονών, ενός ιδιωτικού

Βρετανικού σχολείου. Κατά την διάρκειά της χρονιάς, έλαβαν χώρα τρεις κύκλοι έρευνας: μία σειρά δραστηριοτήτων προετοιμασίας - Σεπτέμβριο με Δεκέμβριο - ακολουθούμενες από δύο πρότζεκτ, ένα Ιανουάριο με Μάρτιο και ένα Απρίλιο με Ιούνιο. Μέσα από τους κύκλους έρευνας συλλέχθηκαν δεδομένα όπως συνεντεύξεις, ημερολόγια αναστοχασμού, χάρτες Δραστών-Δικτύου και υλικό μαθητικών δράσεων, τα οποία αναλύθηκαν με θεματική ανάλυση. Συγκεκριμένα για την ανάλυση των χαρτών Δραστών-Δικτύου, χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία από την αξιολόγηση εννοιολογικών χαρτών.

Αποτελέσματα

Η κριτική σκέψη εμφανίστηκε μέσα από τρεις θεματικές: κριτική σκέψη για κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες, κριτική σκέψη για σχέσεις εξουσίας και η αντίληψη της αμφιλεγόμενης φύσης δραστών στο πλαίσιο κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων. Η εξέλιξη των θεματικών κατά την διάρκεια της έρευνας απεικονίζεται γραφικά στην Εικόνα 1.



Εικόνα 1: *Γραφική απεικόνιση της εξέλιξης των θεματικών της κριτικής σκέψης*

Σε σχέση με την πρώτη θεματική, αρχικά παρατηρήθηκε μια αμυντική στάση μαθητών ως προς το να συνδέσουν τις φυσικές επιστήμες με κοινωνικο-επιστημονικά ζητήματα. Για παράδειγμα, στην αρχή της χρονιάς συζητήσαμε στην τάξη το θέμα των εγχειρήσεων ματιού. Παρουσίασα στα παιδιά δεδομένα που έδειχναν ότι η βιομηχανία της υγείας συνδέεται συχνά με την προώθηση προϊόντων/υπηρεσιών από ιατρικό προσωπικό το οποίο έχουν προσεγγίσει εταιρείες για αυτό το σκοπό. Οι μαθητές μαθήτριες ήταν σκεπτικοί και αμφισβήτησαν αυτά τα δεδομένα

λέγοντας για παράδειγμα 'δεν πιστεύω ότι γιατροί θα το κάνανε αυτό γιατί θα κινδύνευαν πηγαίνοντας ενάντια στο νόμο'.

Στη συνέχεια έκανε την εμφάνισή της μια κριτική οπτική ως προς τη κερδοφορία εταιρειών. Για παράδειγμα μια τυπική κριτική που έκαναν μαθητές μαθήτριες ως προς εταιρείες καλλυντικών προϊόντων ήταν να περιγράψουν ότι αυτές οι εταιρείες δεν ενδιαφέρονται για τους ανθρώπους και για την υγεία ότι αλλά ότι θέλουν να βγάλουν κέρδος και θα κάνουν οτιδήποτε για αυτό.

Τέλος αυτό που αναδείχθηκε προς το τέλος της χρονιάς ήταν ενδείξεις κατανόησης ανισοτήτων μεταξύ πλουσίων και φτωχών. Ένα πολύ καλό παράδειγμα είναι ο πίνακας που δημιούργησε μια μαθήτρια ως αποτέλεσμα της δράσης της σε σχέση με την τεχνολογία γενετικής τροποποίησης (Εικόνα 2).

Εικόνα 2: *Μαθητικός πίνακας δημιουργημένος ως καλλιτεχνική δράση σε σχέση με τη γενετική μηχανική*

Όπως βλέπετε, η Εικόνα 2 δείχνει ένα κομψό και καλοντυμένο κορίτσι το οποίο περπατάει σαν να πηγαίνει για ψώνια. Γύρω της φαίνονται ταμπέλες από τα γραφεία της εταιρείας γενετικής τροποποίησης και αφίσες που διαφημίζουν την τεχνολογία. Το κορίτσι αυτό φαίνεται να έχει βγει για ψώνια και συναντάει μια γυναίκα η οποία ζητιανεύει και η οποία υπογράφει ένα χαρτί με τίτλο «αλλάζοντας τη ζωή». Είναι ένα πραγματικό έργο τέχνης όπου η συνάντηση των κοινωνικών αντιθέσεων και η κριτική σκέψη πίσω από αυτό είναι εμφανής.

Η δεύτερη θεματική είναι η κριτική σκέψη σε σχέση με σχέψεις εξουσίας. Στην αρχή της έρευνας παρατηρείται μία αντίληψη που αντιμετωπίζει τις σχέσεις εξουσίας ως παγιωμένες και δεδομένες. Για παράδειγμα,

σχολιάζοντας το θέμα του τεχνικού μαυρίσματος και των προβλημάτων που μπορεί να προκαλέσει στην υγεία των εφήβων, ο Χένρυ λέει ότι όλα εξαρτώνται από την κυβέρνηση και ότι αυτή είναι ο ισχυρότερος δράστης με διαφορά. Στην συνέχεια της έρευνας αυτό που αναδεικνύεται είναι μία προσέγγιση των σχέσεων εξουσίας που αντιλαμβάνεται την ρευστότητά τους. Για παράδειγμα, ο Στάθης αντιλαμβάνεται την δύναμη που μπορεί να έχει το κοινό σε σχέση με την γενετική τεχνολογία και λέει ότι εφόσον το κοινό κινητοποιηθεί η επιρροή των εταιριών μπορεί να μειωθεί.

Τέλος, η τρίτη θεματική της κριτικής σκέψης είναι η αντίληψη της αμφιλεγόμενης φύσης των δραστών στο πλαίσιο κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων. Στην αρχή της έρευνας το θέμα των εγχειρήσεων ματιών φαίνεται να εκλήφθηκε από τους μαθητές ως μη-αμφιλεγόμενο ζήτημα. Για παράδειγμα, αναδείχθηκε μέσα από συζήτηση στην τάξη ότι η μητέρα ενός μαθητή είχε κάνει στο παρελθόν μία τέτοια εγχείρηση και ότι αυτό ήταν ένας παράγοντας που - χωρίς η ίδια να το ξέρει από πριν - καθόρισε την απόφασή της να γεννήσει με καισαρική τομή και όχι με κανονική γέννα. Παρόλο που το θέμα είχε μία προφανή βαρύτητα, το ζήτημα προσπεράστηκε και δεν σχολιάστηκε ως αμφιλεγόμενο ζήτημα, πράγμα που μου έκανε εντύπωση. Στην συνέχεια υπάρχουν ενδείξεις που δείχνουν ότι αναπτύχθηκε η αντίληψη της αμφιλεγόμενης φύσης δραστών. Για παράδειγμα ο Άρης περιγράφει την διαδικασία δημιουργίας ενός χάρτη και λέει ότι ενώ σχεδίαζε τις συνδέσεις άρχισε να σκέφτεται ότι η κυβέρνηση, από την μία έχει την υποχρέωση να προστατεύει το περιβάλλον αλλά από την άλλη κερδίζει χρήματα από φόρους και επενδύσεις που εκμεταλλεύονται το περιβάλλον. Έτσι ο Άρης καταλήγει να σημειώσει ότι «είναι δύσκολο για την κυβέρνηση».

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, υπάρχουν ενδείξεις που δείχνουν ότι η κριτική σκέψη των μαθητών αναπτύχθηκε, ξεπερνώντας ένα αρχικό στάδιο αμυντικότητας των μαθητών/τριών σε σχέση με την πρόσληψη παραγόντων της επιστήμης και της τεχνολογίας ως μέρος κοινωνικοοικονομικών ζητημάτων, φτάνοντας σε κατανόηση ζητημάτων κοινωνικών αντιθέσεων. Επίσης, η εξέλιξη εκφράστηκε μέσα από την βελτιωμένη αντίληψη της αμφιλεγόμενης φύσης των παραγόντων κοινωνικο-επιστημονικών ζητημάτων καθώς και την ανάδειξη των σχέσεων εξουσίας ως ρευστές παρά ως παγιωμένες καταστάσεις πράγμα που συνάδει με ενίσχυση κριτικής αντίληψης του υπάρχοντος.

Ένας από τους περιορισμούς της έρευνας - το οποίο ταυτόχρονα ίσως είναι και πλεονέκτημα - είναι ότι είναι η πρώτη φορά που εισάγεται η έννοια της κριτικής αειφορικής συνείδησης και ενδεχομένως τα επιμέρους στοιχεία της – ένα από τα οποία είναι η κριτική σκέψη – θα μπορούσαν να μετρηθούν με πιο συγκεκριμένους και επακριβείς τρόπους. Παρόλα αυτά, θεωρούμε ότι η μεθοδολογία που υιοθετήσαμε έχει το πλεονέκτημα της ολιστικότητας το οποίο έχει μία ιδιαίτερη αξία. Για προέκταση της έρευνας στο μέλλον, θα προτείναμε την χρήση οικοφεμινιστικών προσεγγίσεων στην διδακτική φυσικών επιστημών για να την διερεύνηση διαστάσεων της κριτικής σκέψης όσον αφορά ανισότητες φύλου στις φυσικές επιστήμες και τεχνολογία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Bencze, L. (Ed.). (2017). *Science and Technology Education Promoting Well-being for Individuals, Societies and Environments (Vol. 14)*. Springer International Publishing.

Bencze, L., & Krstovic, M. (2017). Students' Uses of Actor-Network Theory to Contextualize Socioscientific Actions. In L. Bencze (Ed.), Science and Technology Education Promoting Wellbeing for Individuals, Societies and Environments (Vol. 14, pp. 167–199). Springer International Publishing.

Bianchi, G., Pisiotis, U., & Cabrera, M. (2022). GreenComp: The European sustainability competence framework (Y. Punie & M. Bacigalupo, Eds.). Publications Office of the European Union.

Γεωργοπούλου, Π. (2007). Σύγχρονη κοινωνιολογική θεωρία και η διεύρυνση του «κοινωνικού» στον κόσμο των τεχνοφυσικών αντικειμένων: Η θεώρηση του B. Latour. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, *123*(123), 145. https://doi.org/10.12681/grsr.150

Cachelin, A., Rose, J., & Paisley, K. (2015). Disrupting neoliberal discourse in critical sustainability education: A qualitative analysis of intentional language framing. *Environmental Education Research, 21(8),* 1127–1142. https://doi.org/10.1080/13504622.2014.974023

Callon, M. (1990). Techno-economic Networks and Irreversibility. *The Sociological Review, 38(1),* 132–161. https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1990.tb03351.x

Carter, L. (2005). Globalisation and science education: Rethinking science education reforms. *Journal of Research in Science Teaching, 42(5)*, 561–580. https://doi.org/10.1002/tea.20066

Dumez, H., & Jeunemaître, A. (2010). Michel Callon, Michel Foucault and the «dispositif»: *Le Libellio d'AEGIS, 6(4)*, 27–37.

Facione, P. (2015). Critical Thinking: What It Is and Why It Counts.

Gulzar, Y., Eksili, N., Caylak, P. C., & Mir, M. S. (2023). Sustainability Consciousness Research Trends: *A Bibliometric Analysis. Sustainability, 15(24),* 16773. https://doi.org/10.3390/su152416773

Kincheloe, J. L. (1993). *Toward a critical politics of teacher thinking: Mapping the postmodern*. Bergin & Garvey.

Kopnina, H. (2020). Education for the future? Critical evaluation of education for sustainable development goals. *The Journal of Environmental Education, 51(4),* 280–291. https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1710444

Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to Actor-Network-Theory.* Oxford Univ. Press.

Liarakou, G. (2023). Οι παιδαγωγικοί στόχοι της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία / The pedagogical aims of Environmental and Sustainability Education. Στο Σύγχρονες Διαστάσεις της Εκπαίδεσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία / Modern Perspectives of Environmental and Sustainability Education. *Greek Scientific Society of Environmental and Sustainability Education*, *5*, 34–47. ΕΚΤ. https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation

Olsson, D., Gericke, N., & Chang Rundgren, S.-N. (2016). The effect of implementation of education for sustainable development in Swedish compulsory schools – assessing pupils' sustainability consciousness. *Environmental Education Research*, *22*(2), 176–202. https://doi.org/10.1080/13504622.2015.1005057

Παπανικολάου, Α. (2023). Κριτική Σκέψη και Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία: Μια άρρηκτη σχέση. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Για Την Αειφορία, 5(1)*, 108–123. https://doi.org/10.12681/ees.35771

Pedretti, E., & Nazir, J. (2011). Currents in STSE education: Mapping a complex field, 40 years on. *Science Education, 95(4),* 601–626. https://doi.org/10.1002/sce.20435

Pierce, C. (2013). Education in the Age of Biocapitalism. *Palgrave Macmillan US*. https://doi.org/10.1057/9781137027832

Roth, W.-M. (2001). Learning science through technological design. *Journal of Research in Science Teaching, 38(7),* 768–790. https://doi.org/10.1002/tea.1031

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.* Πεδίο.

Φλογαΐτη, Ε., Λιαράκου, Γ. & Γαβριλάκης, Κ. (2021). *Συμμετοχικές μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης: Εφαρμογές στην Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία.* Πεδίο.