Παιδαγωγικές προεκτάσεις στο έργο του Νικολάου Μαυροκορδάτου «Διάλογος περί Ζωής και Θανάτου»

Έλενα Χατζόγλου, δ.φ.
2ο Πρότυπο Γυμνάσιο Αθηνών
chaelen0@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Σκοπός της Ανακοίνωσης είναι να αναδείξει την παιδαγωγική αξία του έργου του Νικολάου Μαυροκορδάτου (1680- 1730), «Διάλογος περί Ζωής και Θανάτου». Πρόκειται για ένα φιλοσοφικό κείμενο, εμπνευσμένο σε μεγάλο βαθμό από τους πλατωνικούς Διαλόγους και γενικά από την πλατωνική φιλοσοφία, όπου διαμείβεται ένας υποθετικός διάλογος ανάμεσα στους ανθρώπους και στον προσωποποιημένο Θάνατο, εν είδει δικαστικής διαμάχης στον Άρειο Πάγο. Αποτελεί έκφραση μεταφυσικού προβληματισμού του συντάκτη του, ο οποίος ήταν διαπρεπής Φαναριώτης, ηγεμόνας της Μολδοβλαχίας, άνθρωπος με εξαιρετική μόρφωση και ένας από τους εκπροσώπους της λεγόμενης «πεφωτισμένης δεσποτείας».

Στην Ανακοίνωση θα επιχειρηθεί μία πολυπρισματική ερμηνευτική προσέγγιση του κειμένου σε ζητήματα σχετικά με τη ρητορική τέχνη, τη σοφιστική σκέψη, τον θεατρικό διάλογο, τη φιλοσοφική ανθρωπολογία και τη μεταφυσική, με αφορμή το κυρίαρχο θέμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ζωής και θανάτου. Όλα αυτά εμπεριέχουν παιδαγωγικές προεκτάσεις, όπως αποδεικνύει η σχετική έρευνα, που επιχειρήθηκε με αφορμή τη φιλολογική έκδοση του κειμένου από τη γράφουσα. Μάλιστα, ο «Διάλογος» του Μαυροκορδάτου συντάχθηκε το έτος 1697, όταν ο συγγραφέας ήταν δεκαεπτά ετών, πιθανόν στο πλαίσιο «ασκήσεων» διαλεκτικής επιχειρηματολογίας με μία ευρεία παιδαγωγική/ διδακτική στοχοθεσία. Δηλαδή ενδέχεται η σύνταξή του να έγινε με αφορμή την παρακολούθηση ενός ανώτερου κύκλου σπουδών από τον συγγραφέα, και μάλιστα φιλοσοφικών μαθημάτων.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας, στην οποία βασίζεται η Ανακοίνωση, ακολουθεί τους παρακάτω άξονες: α) βιογραφικά στοιχεία για τον συγγραφέα Νικόλαο Μαυροκορδάτο, β) διάγραμμα του περιεχομένου του έργου, γ) φιλοσοφικό υπόβαθρο, γ) ρητορική διάσταση, δ) θεατρολογικές προε-

κτάσεις, ε) αξιοποίηση του κειμένου για την ιστορία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα (και συγκεκριμένα κατά την περίοδο της οθωμανικής κυριαρχίας, με έμφαση στον χώρο της φαναριώτικης ηγεμονίας).

Η προσπέλαση του κειμένου και των παιδαγωγικών προεκτάσεών του μπορούν να συμβάλουν στην προώθηση της παιδαγωγικής επιστήμης και της έρευνας, στον τομέα της ιστορίας της εκπαίδευσης, επειδή το κείμενο διαθέτει μεγάλη ιστορική αξία και αποτελεί δείγμα των πνευματικών ενδιαφερόντων των λογίων της εποχής του πρώιμου νεοελληνικού διαφωτισμού και γενικά είναι αντιπροσωπευτικό των φιλοσοφικών ενασχολήσεων κατά τη μεταβυζαντινή περίοδο.

Τέλος, η δυνατότητα αξιοποίησης των πορισμάτων της εργασίας αυτής στην εκπαιδευτική πράξη σχετίζεται, κυρίως, με τα εξής κριτήρια: έμφαση στην αξία του δραματοποιημένου διαλόγου, διδασκαλία της φιλοσοφίας κατά τρόπο παιγνιώδη, ανάδειξη της ρητορικής επιχειρηματολογίας και των «αγώνων λόγου», χρήση των ποικίλων μυθολογικών παραδειγμάτων, ανάπτυξη της φαντασίας, γλωσσική καλλιέργεια, εμβάθυνση σε εννοιολογικό επίπεδο με την άσκηση/σύνταξη του κειμενικού είδους του διαλόγου σε επίπεδο δημιουργικής γραφής (κατά τη διδασκαλία της γλώσσας και στην προκειμένη περίπτωση της αρχαϊζουσας μορφής της ελληνικής).

Λέξεις-κλειδιά: ιστορία της εκπαίδευσης, πρώιμος νεοελληνικός διαφωτισμός, φαναριώτικη διανόηση, φιλοσοφικός διάλογος, διδασκαλία της φιλοσοφίας

Σκοπός της Ανακοίνωσης αυτής είναι να αναδείξει την παιδαγωγική αξία του έργου του λογίου φαναριώτη Νικολάου Μαυροκορδάτου, «Διάλογος περί Ζωής και Θανάτου» και να εντάξει το κείμενο και την προβληματική του στον τομέα της Ιστορίας της Παιδείας και της Εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Πρόκειται για ένα φιλοσοφικό κείμενο, εμπνευσμένο σε μεγάλο βαθμό από τους πλατωνικούς Διαλόγους και γενικά από την πλατωνική φιλοσοφία, στο οποίο διαμείβεται ένας υποθετικός διάλογος ανάμεσα στους ανθρώπους και τον προσωποποιημένο Θάνατο, εν είδει δικαστικής διαμάχης στον Άρειο Πάγο. Ο «Διάλογος» αυτός ανήκει στη λόγια μεταβυζαντινή (φαναριώτικη) γραμματεία, ενώ εμπεριέχει συχνότατες αναφορές στην ελληνική μυθολογία, στον παροιμιακό λόγο και στους αρχαίους Έλληνες συγγραφείς.

Σκοπός της μελέτης αυτής είναι η πολυπρισματική ερμηνευτική προσέγγισή του σε ζητήματα σχετικά με τη ρητορική τέχνη, τη σοφιστική σκέψη,

τον θεατρικό διάλογο, τη φιλοσοφική ανθρωπολογία και τη μεταφυσική, με αφορμή το κυρίαρχο θέμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ ζωής και θανάτου. Όλα αυτά εμπεριέχουν παιδαγωγικές προεκτάσεις, όπως αποδεικνύει η σχετική έρευνα που επιχειρήθηκε με αφορμή τη φιλολογική έκδοση του κειμένου (Χατζόγλου, 2016).

Σε ό,τι αφορά τα βιογραφικά στοιχεία του συγγραφέα, ο Νικόλαος Μαυροκορδάτος γεννήθηκε στην Κωνσταντινούπολη το 1680 και ήταν γιός του Αλεξάνδρου Μαυροκορδάτου του «εξ απορρήτων» (1641-1709) και της Σουλτάνας Χρυσοσκουλαίου. Ήταν το πέμπτο από τα οκτώ παιδιά της οικογένειας αυτής, που καταγόταν από αρχοντική γενιά της Χίου.

Ο πατέρας του Νικολάου, ο γνωστός Φαναριώτης διπλωμάτης Αλέξανδρος, ήταν ιατρός και μεγάλος δραγουμάνος της Υψηλής Πύλης. Η διπλωματική του σταδιοδρομία κορυφώθηκε με τη συμμετοχή του στη Συνθήκη του Κάρλοβιτς το 1699 (Scott, 1999), που συνήφθη μεταξύ της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και των συνασπισμένων ευρωπαικών δυνάμεων της Ιερής Συμμαχίας.

Ο Νικόλαος Μαυροκορδάτος (Ζαβίρας, 1972· Πάμπερης, 1872· Σάθας, 1868· Σταματιάδης, 1973· Τσιώρη, 2002· Λάμπρου, 1899· Stourdza, 1913· Dinu, 2011) υπήρξε φιλομαθέστατος και ιδιαιτέρως γλωσσομαθής· διδάχθηκε κατ' οίκον από τον πατέρα του τα πρώτα γράμματα, ενώ δάσκαλός του υπήρξε και ο Ιάκωβος Μάνος ο Αργείος, καθηγητής στην Πατριαρχική Ακαδημία. Διαδέχθηκε τον πατέρα του Αλέξανδρο στη θέση του μεγάλου διερμηνέα της Υψηλής Πύλης (το 1698), όπου παρέμεινε μέχρις ότου ανέλαβε το αξίωμα του ηγεμόνα της Μολδαβίας (δύο φορές: 1709 και 1711) και αργότερα της Βλαχίας (1725). Αποδείχθηκε ικανότατος ηγέτης, ενώ ενσαρκώνει τον εκφραστή των αρχών της «φωτισμένης δεσποτείας» (Ciurea, 1974), όπως αυτή εκδηλώθηκε στο μεταρρυθμιστικό παιδευτικό του έργο. Πέθανε το έτος 1730.

Ο Μαυροκορδάτος συνέγραψε τον «Διάλογο» αυτόν το έτος 1697, όταν ήταν δεκαεπτά ετών, πιθανότατα ως μαθητής στο πλαίσιο «ασκήσεων» διαλεκτικής επιχειρηματολογίας με αφορμή την παρακολούθηση ενός ανώτερου κύκλου σπουδών φιλοσοφικών μαθημάτων. Ο «Διάλογος περί Ζωής και Θανάτου» ακολουθεί το πρότυπο των πλατωνικών διαλόγων. Για την ακρίβεια, συνδυάζει στοιχεία από περισσότερα κειμενικά είδη, όπως είναι αυτό του θεατρικού μονοπράκτου –εφόσον κάλλιστα θα μπορούσε να δραματοποιηθεί–, αλλά και του δικανικού ρητορικού λόγου.

Το περιεχόμενο του Διαλόγου διαγράφεται ως εξής: Οι άνθρωποι διαμαρτύρονται για το γεγονός ότι ο θάνατος ως Χάρων λυμαίνεται το ανθρώ-

πινο γένος και αποφασίζουν να θέσουν το ζήτημα προς επίλυση στο ανώτατο δικαστήριο, τον Άρειο Πάγο. Εμφανίζονται ενώπιον των δικαστών και διατυπώνουν ευθαρσώς την κατηγορία εις βάρος του Θανάτου. Τρέφουν ευγνωμοσύνη για τη παροχή πολυειδών αγαθών και υμνούν την ίδια τη ζωή για την ποικιλία των υλικών και πνευματικών απολαύσεων που κομίζει σε κάθε άνθρωπο. Το γεγονός της διακοπής της ζωής με τη βίαιη επέλευση του θανάτου είναι όχι μόνον απευκταίο αλλά και καταδικαστέο, γι' αυτό πρέπει να τιμωρηθεί ο Θάνατος ως ο κύριος υπεύθυνος αυτής της συμφοράς.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει ο απολογητικός λόγος του Θανάτου, όπου ο αγορητής καταφέρνει, μετερχόμενος όλα τα διαθέσιμα μέσα πειθούς, να αντιστρέψει το αρνητικό, μέχρι εκείνη τη στιγμή, κλίμα εις βάρος του και να φανεί αξιόπιστος, με μία αρκετά ευλογοφανή επιχειρηματολογία, που θυμίζει σοφιστεία. Εξ άλλου, καθοριστική είναι η υπερασπιστική για τον ίδιο κατάθεση των ψυχών σοφών ανδρών, οι οποίοι έχοντας διαβεί το κατώφλι του θανάτου μπορούν να βεβαιώσουν για τα οφέλη και τις ευεργεσίες του. Εξαίρουν τη μετά θάνατον κατάστασή τους συγκρίνοντάς τη με την κοιλάδα του κλαυθμώνος, που είναι η επίγεια ζωή. Δικαιώνουν τον Θάνατο και τιμούν την προσφορά του για τη λύτρωση του ανθρώπου από τα κάθε λογής εγκόσμια δεινά.

Το αποτέλεσμα είναι ότι κατά την ακροαματική διαδικασία η πλάστιγγα γέρνει σαφώς υπέρ του προσωποποιημένου Θανάτου, ο οποίος ως «ευεργέτης» του ανθρώπινου γένους κάθε άλλο παρά ανάλγητος αποδεικνύεται, γι' αυτό και αποχωρεί από το δικαστήριο αθωωμένος και δικαιωμένος.

Κατ' αρχάς ο δραματοποιημένος αυτός Διάλογος μεταξύ της Ζωής και του Θανάτου ενέχει παιδαγωγική αξία, διότι συμβάλλει στην ανάπτυξη της φαντασίας (Στάϊνερ, 2023, σ. 74), ενώ χαρίζει ζωντάνια και παραστατικότητα σε ένα αφηγηματικό περιεχόμενο που διαφορετικά θα ήταν ίσως κουραστικό ή και δύσληπτο. Το φιλοσοφικό - μεταφυσικό υπόβαθρο του Διαλόγου προσλαμβάνεται αβίαστα, καθώς ο παιγνιώδης και σατιρικός τρόπος παρουσίασής του το καθιστούν ιδιαίτερα ενδιαφέρον έως και ευχάριστο.

Ως προς τις πηγές εμπνεύσεως του συγγραφέα, πρέπει κατ' αρχάς να επισημανθεί η επιρροή την οποία δέχθηκε από την πλατωνική φιλοσοφία (Αγγέλου, 1985, σσ. 65-71). Με αυτό το δεδομένο μπορεί κανείς να εξετάσει την πρώτη και βασική από τις πηγές του, τον ψευδο-πλατωνικό «Αξίοχο» (Chevalier, 1915· Πλάτων, 1940· Πλάτων, 1994, σσ. 295-296). Ο «Αξίοχος» ανήκει στο λογοτεχνικό είδος των παραμυθητικών λόγων ή της παρηγορητικής φιλοσοφίας, διότι ο Σωκράτης, απευθυνόμενος προς τον ετοιμοθάνατο συνομιλητή του Αξίοχο, επιχειρηματολογεί όχι απλώς υπέρ της

αθανασίας της ψυχής αλλά κυρίως για το γεγονός ότι μετά θάνατον ο άνθρωπος απαλλάσσεται μεν από τα εγκόσμια δεινά, απολαμβάνει δε την αιώνια ευδαιμονία.

Γενικώς και σε επίπεδο ειδολογικής κατάταξης, ανιχνεύονται ομοιότητες του κειμένου του Μαυροκορδάτου και με τους «Νεκρικούς Διαλόγους» του Λουκιανού (Αγγέλου, 1985, σ. 68), καθώς ο θάνατος αποτελεί και στις δύο περιπτώσεις τον κύριο θεματικό άξονα και την ευρύτερη πηγή έμπνευσης.

Επίσης, από πλευράς φιλοσοφικού προβληματισμού και θεματολογίας, το κείμενο πλησιάζει προς κάποια σημεία του έργου του Μαξίμου Τυρίου. Πρόκειται για τον ρήτορα και φιλόσοφο –πρόδρομο του νεοπλατωνισμού– του 2ου μ.Χ. αιώνα, ο οποίος στις σαράντα μία διασωθείσες «Διατριβές» του (Trapp, 1994) διατυπώνει διάφορα φιλοσοφικά ζητήματα, εκφράζει δε μεταξύ άλλων τις αντιλήψεις του περί της υπερβατικότητας του Θεού και της αθανασίας της ψυχής. Αν και η επίδρασή του στον «Διάλογο» του Μαυροκορδάτου είναι σχετικώς περιορισμένη, διαφαίνεται σαφώς ότι ο συγγραφέας έχει μελετήσει το έργο του και έχει αξιοποιήσει την πλατωνικής προελεύσεως προβληματική του.

Σε μία γενικότερη προσέγγιση, το κείμενο του Μαυροκορδάτου καθ' εαυτό διακρίνεται για τον φιλοσοφικό - παραμυθητικό χαρακτήρα του (Πλούταρχος, 2023). Συγκεκριμένα η φιλοσοφική του αξία έγκειται στη δυνατότητα υπέρβασης του μηδενιστικού χαρακτήρα που έχει προσλάβει ο θάνατος στη συνείδηση των ανθρώπων. Δεν υπονοεί καθόλου ότι ο άνθρωπος μετά θάνατον οδηγείται στην πλήρη ανυπαρξία ή στην απώλεια της συνειδήσεώς του.

Ο Μαυροκορδάτος εισηγείται μια ιδιαίτερη στάση απέναντι στο άφευκτο του θανάτου, η οποία συνοψίζεται στην αναγνώριση ορισμένων θετικών πλευρών. Στην ουσία εισηγείται μία στάση ζωής θαρραλέα, δυναμική και αισιόδοξη. Η σκέψη αυτή εμπεριέχει έντονο παιδαγωγικό ενδιαφέρον, διότι καταφάσκει υπέρ της ζωής νοηματοδοτώντας τη με ένα φιλοπρόοδο και αγωνιστικό πνεύμα. Μια πιθανή παιδαγωγική αξιοποίηση του κειμένου θα αναδείκνυε ακριβώς αυτή τη θετική διάστασή του.

Μία άλλη παιδαγωγική προέκταση του «Διαλόγου» μπορεί να δοθεί σε σχέση με τη ρητορική του διάσταση, με τα μέσα πειθούς και τους «αγώνες λόγου» που περιέχει, καθώς όλα αυτά αποτελούν μέρος της καλλιέργειας των γλωσσικών και εκφραστικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Ειδικότερα με το ρητορικό είδος του δικανικού λόγου προσιδιάζουν αρκετά σημεία του κειμένου του Μαυροκορδάτου, δεδομένου ότι η δράση εκτυλίσσεται εντός του Αρείου Πάγου και η επιχειρηματολογία επιστρατεύ-

εται με σκοπό την καταδίκη ή αθώωση ενός κατηγορουμένου για συγκεκριμένο «αδίκημα». Επίσης, το κείμενο συνδέεται και με τη σοφιστική ρητορική (Guthrie, 1991, σ. 225· Gagarin, 2003, σσ. 34-35· Romilly, 1994, σσ. 124-128 και 140-142· Williams, 2009, σσ. 19-26), αφού είναι γνωστό ότι οι σοφιστές συνέθεταν λόγους πάνω σε ζητήματα που συνιστούσαν αντιθετικά ζεύγη, όπως δίκαιο - άδικο, καλό - κακό, ωραίο - άσχημο κ.ά., επιχειρηματολογώντας με τον πιο ευλογοφανή τρόπο. Αξιοποιούσαν δηλαδή το «εικός», το αληθοφανές, περισσότερο από το αληθινό, προκειμένου να εδραιώσουν την άποψή τους, όσο ανεδαφική κι αν ήταν.

Στην περίπτωση του συγκεκριμένου «Διαλόγου» ο συγγραφέας δομεί ολόκληρη τη λογική του πάνω στην αντίθεση Ζωή - Θάνατος. Η σοφιστεία έγκειται στον υπερτονισμό της απαλλαγής του ανθρώπου από τα εγκόσμια δεινά με την επέλευση του θανάτου. Αποσιωπάται όμως τι γίνεται στην περίπτωση που η μετά θάνατον ζωή περιβάλλεται με μεγαλύτερες βασάνους από τις επίγειες. Άρα η εν λόγω επιχειρηματολογία βασίζεται στην «πιθανότητα» (επιχείρημα «εκ του εικότος») και όχι σε κάποια εδραία βεβαιότητα, πράγμα σύνηθες στη σοφιστική ρητορεία (Browne- Keeley, 2004, σσ. 163-172).

Μπορεί επομένως, κατά τη διδακτική πρακτική, να επιτευχθεί μία γνωστική αξιοποίηση του κειμένου, προκειμένου να γίνει η εννοιολογική εμβάθυνση όρων αλλά και να διδαχθούν σημαντικές περίοδοι από την ιστορία της φιλοσοφίας στον ελληνικό χώρο.

Η θεατρικότητα του έργου (Hall, 2003, σσ. 171-172 και 202-206), η οποία επίσης αξιοποιείται σε επίπεδο παιδαγωγικής, έγκειται κατ' αρχήν στον διαλογικό του χαρακτήρα, αλλά και στη δυνατότητα δραματοποίησής του. Μάλιστα υπεισέρχεται στο κείμενο το στοιχείο της κωμικής παρωδίας (Harding, 1994) προσώπων και καταστάσεων και υπολανθάνει μία αδιόρατη ειρωνεία στην προσπάθεια του Θανάτου να πείσει για την αγαθότητα των προθέσεών του.

Τα ποικίλα μυθολογικά παραδείγματα με το έντονο συμβολιστικό τους περιεχόμενο διεγείρουν τον συναισθηματικό κόσμο των αποδεκτών κι έτσι το κείμενο μπορεί να κατανοηθεί ακόμη και από αρκετά νέους αναγνώστες.

Από πλευράς γλώσσας, ο «Διάλογος» παρέχει την ευκαιρία για γλωσσική καλλιέργεια και εξοικείωση με ποικίλα εκφραστικά μέσα. Η γλώσσα και το πλούσιο λεξιλόγιό του προσφέρονται για τη διδασκαλία του διαχρονικά, καθώς συμβάλλουν στην ενίσχυση όχι μόνο των γνωστικών αλλά και των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών. Ειδικότερα η αττικίζουσα γλώσσα στην οποία έχει συγγραφεί ακολουθεί απολύτως τους γραμματικούς, μορ-

φο-συντακτικούς κανόνες, καθώς και το λεξιλόγιο της αττικής διαλέκτου.

Ως προς το ζήτημα της γλωσσικής επένδυσης του «Διαλόγου», επισημαίνεται εδώ η χρήση των ποικίλων σχημάτων λόγου. Ιδιαίτερα αριστοτεχνικές είναι οι περιγραφές της παρούσας ζωής ως επιγείου παραδείσου από τους ανθρώπους και ως πεδίου βασανιστηρίων και λύπης, σύμφωνα με την ερμηνευτική του Θανάτου. Οι άνθρωποι, μάλιστα, αισθητοποιούν την εγκόσμια πραγματικότητα και το φυσικό περιβάλλον με ποικίλες εικόνες.

Όλα τα παραπάνω εξυπηρετούν τη λογοτεχνικότητα του κειμένου, καθώς και τη ρητορικότητά του, όπου χρειάζεται, και το καθιστούν ως ένα από τα αντιπροσωπευτικά δείγματα της λογοτεχνικής μεταβυζαντινής γραμματείας. Συναφώς αποδεικνύεται πόσο υψηλού επιπέδου εκπαίδευση παρεχόταν στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα του ελληνόγλωσσου πληθυσμού από μορφωμένους Έλληνες μέσα στους κόλπους της οθωμανικής αυτοκρατορίας.

Μία άλλη παιδαγωγική του διάσταση εμπίπτει με τη διδακτική στρατηγική της δημιουργικής γραφής που χρησιμοποιούμε στις μέρες μας, καθώς το κείμενο προσφέρεται για ασκήσεις επιχειρηματολογίας, για αγώνες διαλεκτικής, καθώς και για επέκταση του διαλόγου από την οπτική γωνία και άλλων εμπλεκομένων προσώπων δυνητικά. Προσφέρεται επίσης για παραγωγή λόγου γραπτού και προφορικού με την επανασύνταξη του τέλους ή επί μέρους τμημάτων του ή με διεύρυνση των ορίων της δικαστικής διαμάχης σε περίπτωση που θα συμμετείχαν και άλλοι μάρτυρες υπεράσπισης ή κατηγορίας. Σε συνάφεια με την υπολανθάνουσα σοφιστεία που επισημάνθηκε αξίζει να επισημανθεί ο παιγνιώδης χαρακτήρας του (Huizinga, 1989, σσ. 218-223), ο οποίος σχετίζεται έντονα με την παιδαγωγική του διάσταση.

Όπως αποδεικνύεται, η αξιοποίησή του στον πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας ακόμα και σήμερα θα συνιστούσε μία χρήσιμη και συγχρόνως ευχάριστη, έως και απολαυστική, διαδικασία.

Ως συμπέρασμα συνάγεται ότι η προσπέλαση του κειμένου μπορεί να συμβάλει στην προώθηση της παιδαγωγικής επιστήμης και της έρευνας, στον τομέα της ιστορίας της εκπαίδευσης, επειδή αφενός το κείμενο διαθέτει μεγάλη ιστορική αξία και αφετέρου αποτελεί δείγμα των πνευματικών ενδιαφερόντων των λογίων και των φιλοσοφικών τους ενασχολήσεων κατά τη μεταβυζαντινή περίοδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγέλου Άλ. (1985). *Πλάτωνος Τύχαι. Η λόγια παράδοση στην τουρκοκρατία*. Ερμής.

Browne M. N. - Keeley S. M. (2004). *Οδηγός Κριτικής Σκέψης*. (Μτφ. Γ. Σαλαμάς). Πατάκης.

Chevalier J. (1915). *Étude Critique du dialogue pseudo-platonicien l' Axiochos sur la mort et sur l' immortalité de l' âme*. Librairie F. Alcan.

Ciurea D. (1974). Nikolas Maurocordato précurseur du despotisme éclairé. Στο *Συμπόσιον - Η εποχή των Φαναριωτών* (σσ. 359-364). Ίδρυμα Μελετών Χερσονήσου του Αίμου αρ. 145.

Dinu T. (2011). *Dimitrie Cantemir şi Nicolae Mavrocordat. Rivalităt, i politice şi literare la inceputul secolului XVIII* [= *Δημήτριος Καντεμίρης και Νικόλαος Μαυροκορδάτος. Πολιτικοί και λογοτεχνικοί ανταγωνισμοί στις αρχές του 18ου αι.*]. Humanitas.

Gagarin M. (2003). Εικός και πειθώ: ο Πλάτων και η πρώιμη ελληνική ρητορική. Στο Δ. Γ. Σπαθαράς - Λ. Τζαλλήλα (Επιμ.), *Πειθώ. Δεκατρία μελετήματα για την αρχαία Ρητορική*. Σμίλη.

Guthrie K. C. (1991). *Οι σοφιστές*. (Μτφ. Δαμ. Τσεκουράκης). Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Hall E. (2003). Δικαστικά δράματα: η δύναμη της θεατρικότητας στην αρχαία ελληνική δικανική ρητορική. Στο Δ. Γ. Σπαθαράς - Λ. Τζαλλήλα (Επιμ.), *Πειθώ. Δεκατρία μελετήματα για την αρχαία Ρητορική*. Σμίλη.

Harding P. (1994). Comedy and Rhetoric. In I. Worthington (Ed.), *Persuasion: Greek Rhetoric in Action* (pp. 196-221). Routledge.

Huizinga J. (1989). *Ο άνθρωπος και το παιχνίδι (homo ludens)*. (Μτφ. Στ. Ροζάνης - Γ. Λυκιαρδόπουλος). Γνώση.

Λάμπρου Σπ. (1899). Γενεαλογικά σημειώματα Νικολάου Μαυροκορδάτου και Αλεξάνδρου Μαυροκορδάτου του εξ Απορρήτων. *Επετηρίς Παρνασσού 3*, 139-141.

Πάμπερης Προκοπίου Δ. (1872). Επιτετμημένη Επαρίθμησις των κατά τον παρελθόντα αιώνα λογίων Γραικών, και περί τινων εν τω νυν αιώνι ανθούντων. Στο Κ. Σάθα, *Μεσαιωνική Βιβλιοθήκη*, τομ. Γ΄, (σσ. 496-497). Τύποις του Χρόνου, εν Βενετία.

Πλάτων (1940). *Διάλογοι*, τόμ. Α΄: Αξίοχος ή περί θανάτου. (Αρχαίον κείμενον - εισαγωγή - μετάφρασις - σημειώσεις: Απ. Κυριακίδης). Πάπυρος.

Πλάτων (1994). *Επινομίς (ή νυκτερινός σύλλογος ή φιλόσοφος). Όροι νοθευόμενοι (Περί δικαίου, Περί αρετής, Δημόδοκος, Σίσυφος, Ερυξίας, Αξίοχος)*. (Εισαγωγή - μτφ. - σχόλια: Φιλολογική Ομάδα Κάκτου).

Πλούταρχος (2023). Παραμυθητικός προς την γυναίκα. Στο Ι. Πλεξίδας (Εισαγ.-μτφ.-σχόλια), *Πλούταρχος - Μέγας Βασίλειος. Παρηγορητικοί Λόγοι. Για τη διαχείριση του Πένθους και της Απώλειας* (σσ. 19-48). Γραφή.

Romilly J. de (1994). *Οι μεγάλοι σοφιστές στην Αθήνα του Περικλή*. (Μτφ. Φ. Ι. Κακριδής). Ινστιτούτο του βιβλίου - Μ. Καρδαμίτσα.

Σάθας Κ. Ν. (1868). *Βιογραφίαι των εν τοις Γράμμασι διαλαμψάντων Ελλήνων από της καταλύσεως της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας μέχρι της Ελληνικής Εθνεγερσίας (1453-1821)*, εκ της Τυπογραφίας των τέκνων Ανδρέου Κορομηλά.

Scott H. M. (1999). Europe turns East: political developments in the eighteenth century. In Euan Cameron (Ed.), *Early Modern Europe: An Oxford History*. Oxford University Press. Οξφόρδη.

Στάϊνερ Τζ. (2023). *Περί θανάτου* (2η έκδ.). (Μτφ. Σ. Βελέντζας). Αντίποδες/αντίχειρες 2.

Σταματιάδης Επ. Ι. (1973). *Βιογραφίαι των Ελλήνων Μεγάλων Διερμηνέων του Οθωμανικού Κράτους*, (επανατ. Π. Σ. Πουρναράς).

Stourdza A. (1913). *L' Europe orientale et le rôle historique des Maurocordato 1660-1830*. Plon.

Τσιώρη Π. (2002). *Η ηθική και πρακτική φιλοσοφία του Αλεξάνδρου και του Νικολάου Μαυροκορδάτου*, (Διδακτορική διατριβή. Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβων). Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τμήμα Φιλοσοφίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων - Τμήμα Φιλοσοφικών και Κοινωνικών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Tyrius M. (1994). *Dissertatio 7*. In M. B. Trapp (Ed.), *Maximus Tyrius, Dissertationes* (pp. 54- 58). BG Teubner.

Williams J. D. (2009). *An Introduction to Classical Rhetoric. Essential Readings*. Wiley-Blackwell.

Χατζόγλου Έλ. (2016). (εισαγωγή - κριτική έκδοση - νεοελληνική απόδοση και σχόλια), *Νικολάου Μαυροκορδάτου, Διάλογος περί Ζωής και Θανάτου*. Ανατολικός.

Ζαβίρας Γ. Ι. (1972). *Νέα Ελλάς ή Ελληνικόν Θέατρον* (Έκδ. Γ. Π. Κρέμου. Επιμέλεια - Εισαγωγή - Ευρετ. Τάσου Αθ. Γριτσοπούλου). Εταιρεία Μακεδονικών Σπουδών.

ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΤΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

Το δίλημμα της Διαλεκτικής για την Παιδεία: Αριστοτέλης και Schopenhauer σε μιαν αντιπαράθεση

Παναγιώτης Ι. Ηλιόπουλος
Διδάκτωρ, Ε.ΔΙ.Π., Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
eliop@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο σύγχρονο παιδαγωγικό περιβάλλον, επικαλούμαστε συχνά τα οφέλη του κριτικού στοχασμού παραγνωρίζοντας ωστόσο την αναγκαιότητα της διαλεκτικής για τη δημιουργία ενός στοχασμού με κριτικές δυνατότητες. Σκοπός της ανακοίνωσης είναι να διερευνηθούν οι συνιστώσες της διαλεκτικής, με την αρωγή δυο κορυφαίων φιλοσόφων, του Αριστοτέλη και του Arthur Schopenhauer. Η μέθοδος που θα ακολουθηθεί είναι η ιστορική και η συγκριτική-αναλυτική. Η διαλεκτική μέθοδος, κατά τον Σταγιρίτη, δεν εκκινεί, όπως η επιστήμη, από βέβαιες αρχές αλλά από το εν δεχόμενο ή το πιθανό, αποτελώντας λογική επιχειρηματολογία, η οποία διευκολύνει την επικοινωνία ανάμεσα σε έλλογα υποκείμενα. Η διαλεκτική θεμελιώνεται με ορθολογικό τρόπο ως ένα στάδιο προ της γνώσεως, προσβαίνοντας εκεί όπου η επιστήμη δεν δύναται να εισχωρήσει. Προβλέπει την παρουσία ενός συνομιλητή προς τον οποίο απευθύνεται ένα ερώτημα με κριτικό τρόπο, εμπλέκοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη γλώσσα και τη νόηση. Στην αρχή της διαλεκτικής βρίσκεται κατά κύριο λόγο η προβληματική θέση, το ερώτημα, άρα πρόκειται περί εγχειρήματος ανεύρεσης λογικών επιχειρημάτων. Οι απόψεις του Arthur Schopenhauer εστιάζονται στον «ανατομικό» διαχωρισμό μεταξύ λογικής και διαλεκτικής. Κατά τον Γερμανό φιλόσοφο, η διαλεκτική ως μέθοδος συνίσταται στην απόπειρα κατίσχυσης συγκεκριμένων απόψεων έναντι άλλων, ως μια τέχνη περί του να έχει κάποιος δίκιο, καθώς καθένας είναι πεπεισμένος για την εγκυρότητα των απόψεων του σε έναν διάλογο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, η διαλεκτική καταφάσκεται ως η λογική της φαινομενικότητας, επιπροσθέτως ως ένα εγχείρημα άσκησης πειθούς καθόσον είναι «η βούληση εκείνη που φορά το προσωπείο της διάνοιας [Verstand]». Ως εκ τούτου, συχνά παρατηρείται η διάθεση του διαλεκτικού να αγνοεί οποιαδήποτε απόπειρα διατύπωσης της αντικειμενικής

αλήθειας, καθώς "veritasestin-puteo". Ωστόσο, ο Schopenhauer απέχει από την αναγνώριση της διαλεκτικής ως επιβολής ψευδών προτάσεων, διότι αυτό θα την τοποθετούσε εγγύτερα στη σοφιστική τέχνη. Η αληθής έννοια της διαλεκτικής περιστρέφεται γύρω από την προσπάθεια επιβολής του δίκαιου χαρακτήρα μιας συλλογιστικής, γι' αυτό μάλιστα προτάσσεται ο όρος «εριστική διαλεκτική» ως ορθότερος. Ο φιλόσοφος προχωρεί περαιτέρω στη διαφοροποίηση λογικής και διαλεκτικής, όπου η πρώτη αναφέρεται ως η επιστήμη του σκέπτεσθαι, η οποία δομείται apriori, ενώ διαλεκτική καλείται η από κοινού νόηση δύο έλλογων όντων και δομείται aposteriori. Στην κριτική αντιπαράθεση των απόψεων των ανωτέρω διανοητών επισημαίνεται, ανάμεσα σε άλλα, η έμφασή τους στο δίκαιο, και όχι μόνο δικαιωματικό, χαρακτήρα μιας απόφανσης, η οποία πέρα από κριτικό θα πρέπει να αποκτά και ανάλογο επιστημολογικό και κοινωνικό περιεχόμενο.

Λέξεις-κλειδιά: Αριστοτέλης, Schopenhauer, διαλεκτική, λογική, παιδεία

Στη σημερινή εκπαίδευση επιχειρείται η διάχυση του κριτικού στοχασμού ώστε οι τωρινοί μαθητές ως μελλοντικοί πολίτες να αποτελέσουν κριτικά και έλλογα ηθικά, κοινωνικά και πολιτικά υποκείμενα. Ωστόσο τούτο το εγχείρημα αναφαίνεται σε ένα διακηρυκτικό επίπεδο χωρίς να κατορθώνει να μετουσιώνεται σε διδακτική πράξη. Ένας κύριος λόγος, κατά την εκτίμησή μας, είναι πως οι εκπαιδευτικοί δεν διαθέτουν τις κατάλληλες εκείνες γνώσεις ώστε να εφαρμόσουν τις αρχές του κριτικού στοχασμού στη σχολική αίθουσα. Ένας δεύτερος, διόλου ελάσσονος σημασίας, λόγος είναι πως ο κριτικός στοχασμός δεν συνιστά τη μέθοδο αλλά το αποτέλεσμα εκείνο το οποίο δημιουργεί το κριτικό ανθρώπινο υποκείμενο και επιπλέον απαιτεί τη συνεχή και συστηματική άσκηση στη λογική. Σε μια τέτοια πρόδηλη ένδεια της απαραίτητης μεθόδου, όπως και υπό τους περιορισμούς ενός ακραιφνώς «συναισθηματικού» σύγχρονου σχολείου, τόσο ο Αριστοτέλης όσο και ο Γερμανός φιλόσοφος Schopenhauer καθίστανται επίκαιροι καθώς διερευνούν επισταμένως σε μέρος του έργου τους τις δυνατότητες της διαλεκτικής τέχνης, η οποία δίδει έμφαση, αντί για το συναίσθημα, στην ορθή χρήση της λογικής (Duncombe & Dutilh Novaes, 2016, pp. 1–8. Πρβ. Hübscher, 1989), στη δημιουργία επιχειρημάτων και στη διασφάλιση του απαραίτητου ήθους των κριτικών αποφάνσεων.

Σκοπός της παρούσας ανακοίνωσης είναι η διερεύνηση των καταλληλότερων αρχών της διαλεκτικής για τη σύγχρονη παιδεία, κατά την κριτι-

κή αντιπαράθεση των απόψεων των ανωτέρω διανοητών, ώστε να εξεταστεί η εναλλακτική των αρχών της διαλεκτικής έναντι του καθημερινού διαλόγου ή του αμέθοδου, όπως παρατηρείται στο σχολείο, κριτικού στοχασμού. Ο διαλεκτικός λόγος, εν πολλοίς, αποτελεί έναν κοινωνικό λόγο, λόγο δηλονότι που όχι μόνο εμπλέκει αλλά και εμπιστεύεται, υπό προϋποθέσεις φυσικά, πολλαπλά κοινωνικά υποκείμενα. Ο Schopenhauer στο έργο του *Eristische Dialektik* (*Εριστική Διαλεκτική*) ομολογεί πως μόνο στα *Τοπικά* του Μακεδόνα φιλοσόφου διαπιστώνεται πρότερη σοβαρή φιλοσοφική ενασχόληση με το ορισμένο θέμα. Και οι δύο φιλόσοφοι επιχειρούν μέσω της ανάλυσής τους περί της διαλεκτικής να καθιερώσουν κανόνες της, επιπλέον δε να διδάξουν την αποφυγή της ήττας σε διαλογικές λεξιμαχίες και τον εντοπισμό των κατάλληλων επιχειρημάτων. Ενόσω ομονοούν πως η διαλεκτική απέχει από τη ρητορική τέχνη, καθώς αντικείμενό της δεν είναι μόνο το πιστευτόν αλλά το κατά λόγον αληθές, αμφότεροι εντοπίζουν μεθόδους, «τεχνάσματα» τα ονομάζει ο Schopenhauer (αρκετά μάλιστα από αυτά ερείδονται σε απόψεις του Σταγιρίτη), τα οποία να δύνανται να προσφέρουν τη θεωρητική επικράτηση σε μια διαλεκτική αντιπαράθεση.

Ας δούμε όμως πιο συγκεκριμένα. Η διαλεκτική μέθοδος, κατά τον φιλόσοφο από τα Στάγιρα, βασίζεται σε τέσσερις τόπους: τον «ορισμό», το «γένος», το «ίδιον», το «συμβεβηκός» (Αριστοτέλης, *Τοπικά*, 101b 15-18). Επικεντρώνεται στο ποσοτικό κριτήριο, ή αλλιώς στη γνώμη των πολλών για τα πράγματα, και όχι στα ίδια τα πράγματα, άρα ασκείται στο νοητικό και όχι στο πραγματολογικό επίπεδο. Δεν εκκινεί, όπως η επιστήμη, από βέβαιες αρχές αλλά από τα «ένδοξα», από το ενδεχόμενο ή το πιθανό. Η διαλεκτική εντοπίζεται ανάμεσα στην εριστική (Αριστοτέλης, *Τοπικά*, 100a) και στην επιστήμη και αποτελεί λογική επιχειρηματολογία, η οποία διευκολύνει τη λογική επικοινωνία. Σε σχέση με την εριστική, στα *Τοπικά* ο Αριστοτέλης διασαφηνίζει πως: «ἐριστικὸς δ΄ ἐστὶ συλλογισμὸς ὁ ἐκ φαινομένων ἐνδόξων μὴ ὄντων δέ, καὶ ὁ ἐξ ἐνδόξων ἢ φαινομένων ἐνδόξων φαινόμενος· οὐ γὰρ πᾶν τὸ φαινόμενον ἔνδοξον καὶ ἔστιν ἔνδοξον… ἐριστικὸς συλλογισμός, συλλογισμὸς δ΄ οὗ, ἐπειδὴ φαίνεται μὲν συλλογίζεσθαι, συλλογίζεται δ΄ οὔ», δηλαδή πως «εριστικός είναι ο συλλογισμός που αποτελείται από ένδοξα που, αν και φαίνονται, δεν είναι, καθώς και εκείνος που φαίνεται να αποτελείται από ένδοξα ή φαινόμενα ένδοξα· αφού ό,τι φαίνεται ένδοξο, δεν σημαίνει ότι και είναι ένδοξο… λέγεται εριστικός συλλογισμός, επειδή φαίνεται μεν να συλλογίζεται, αλλά στην πραγματικότητα δεν συλλογίζεται» (Αριστοτέλης, *Τοπικά,* 100b 23- 101a 4). Αντιστοίχως διαφοροποιεί τη διαλεκτική από τη σοφιστική: «ἡ γάρ σοφιστική ἐστιν χρημα-

τιστική τις ἀπό σοφίας φαινομένης» (Αριστοτέλης, *Σοφιστικοί Έλεγχοι*, 171b 28-29), όπως και από τη ρητορική: «ἔργον τῆς ρητορικῆς τό ἰδεῖν τά ὑπάρχοντα πιθανά περί ἕκαστον» (Αριστοτέλης, *Ρητορική*, 1355b 10).

Η διαλεκτική επικουρεί ως προς την επίλυση μιας αντιπαράθεσης, παρέχοντας την απάντηση, είτε καταφατικά είτε αρνητικά, έως την τελική άφιξη σε ένα συμπέρασμα περί του αληθούς. Προβλέπει την παρουσία ενός συνομιλητή προς τον οποίο απευθύνεται ένα ερώτημα με κριτικό τρόπο, εμπλέκοντας κατ' αυτόν τον τρόπο τη γλώσσα, τη νόηση και την επικοινωνία. Κατά τον Αριστοτέλη η διαλεκτική είναι χρήσιμη για: α) διανοητική εξάσκηση, β) διεξαγωγή διαλογικών συζητήσεων και κριτικό έλεγχο, γ) διεξαγωγή φιλοσοφικών ερευνών ώστε να αποκτηθεί γνώση (Αριστοτέλης, *Τοπικά,* 101a 25-29). Στην αρχή της διαλεκτικής εντοπίζεται κατά κύριο λόγο η προβληματική θέση, το ερώτημα, άρα κατευθύνεται προς την περιοχή της inventio, ως ένα εγχείρημα ανεύρεσης λογικών επιχειρημάτων (Rubinelli, 2009). Στον επιστημονικό συλλογισμό, όπως διαπιστώνεται στα *Αναλυτικά Πρότερα* και στα *Αναλυτικά Ύστερα*, η θεμελίωση συνίσταται στην «απόδειξη» ενώ στον διαλεκτικό συλλογισμό στον «τόπο».

Ο Αριστοτέλης προκρίνει τέσσερις μεθόδους ή όργανα, όπως τα αποκαλεί: α) συγκέντρωση των ενδόξων με το κριτήριο της κοινής γνώμης ή της αυθεντίας, β) σύγκριση των ορισμών που αποδίδονται σε ένα κατηγορούμενο από την κοινή γνώμη ή την αυθεντία (επί παραδείγματι, εκφάνσεις της αρετής: δικαιοσύνη, ανδρεία, κτλ.) για να διακρίνουμε πώς χρησιμοποιείται, γ) σύγκριση διαφορετικών πραγμάτων (ανεύρεση διαφορών), δ) σύγκριση ομοίων πραγμάτων (ανεύρεση ομοιοτήτων) (Αριστοτέλης, *Τοπικά,* 105a 20-25). Κατά τον Αριστοτέλη διαπιστώνονται δύο είδη διαλεκτικών λόγων: η επαγωγή (από το μερικό στο γενικό) και ο συλλογισμός (που αφορμάται από βέβαιες αρχές) (Αριστοτέλης, *Τοπικά,* 105a 10-19). Η διαλεκτική εξέταση πρέπει οπωσδήποτε να αφορά εκείνα που είναι προσβάσιμα στη λογική και δεν αντιβαίνουν στο ήθος. Ιδιαίτερη σημασία δίδεται στη λειτουργία και στο χειρισμό της γλώσσας, καθόσον η διαλεκτική γίνεται αντιληπτή ως παίγνιο πάνω στη γλώσσα, όχι στα πράγματα. Ο Σταγιρίτης κατανοεί ως βασική αρχή της διαλεκτικής του θεωρίας πως υπάρχουν άπειρα πράγματα ενώ οι γλωσσικοί όροι είναι περιορισμένοι και αυτό ενδέχεται να επιφέρει σύγχυση και ψευδότητα. Εξαιτίας αυτού, το πολυσήμαντο των όρων πρέπει ανελλιπώς να διερευνάται (Αριστοτέλης, *Τοπικά*, 108a 18-22). Για να είναι επαρκής μια διαλεκτική εξέταση πρέπει και οι δύο συνομιλητές να έχουν το ίδιο πράγμα στο νου όταν το εξετάζουν και να μην εννοούν κάτι άλλο. Καθίσταται συνεπώς απαραίτητο να εξετάζουν λοιπόν πόσες

σημασίες έχει και συναινετικά να αποφασίζουν το ποια θα εξετάσουν τελικά. Στο θέμα των ορισμών κύριο μέλημά τους αποτελεί η εύρεση της ταυτότητας ή της διαφοράς. Για να κατασκευασθεί ένας ορισμός είναι καλύτερο να καταδειχθεί ότι δεν είναι ταυτόσημος με έναν άλλο. Το δε ταυτόσημο λέγεται είτε αριθμητικά, είτε ειδολογικά είτε γενολογικά, όπως διασαφηνίζει ο Μακεδόνας φιλόσοφος (Αριστοτέλης, *Τοπικά*, 103a 7-9).

Όσον αφορά το ίδιον, εκεί προσοχή χρειάζεται στην παρατήρηση, αν κάτι αποκαλείται έτσι απολύτως ή με χρονική, τοπική, τροπική ή αναφορική έννοια (Αριστοτέλης, *Τοπικά*, Ε. Πρβ. Hamlyn, 1990, pp. 465–476). Όταν προβάλλουμε το ίδιον ενός πράγματος τότε δεν πρέπει να μεταχειριζόμαστε ούτε το αντίθετό του, ούτε κάτι σύμφυτο ούτε κάτι μεταγενέστερο (Αριστοτέλης, *Τοπικά*, 131a 12- 18). Το «άλλοτε αυτό …άλλοτε εκείνο» δεν αποτελεί ίδιον κανενός πράγματος γιατί το ίδιον πρέπει να χαρακτηρίζει σταθερά το πράγμα. Η λειτουργία του ιδίου είναι το να εξηγεί το πράγμα και να είναι σύγχρονο, να μην εξετάζεται ούτε πριν ούτε μετά. Το ίδιον δεν μπορεί να είναι αρνητικός προσδιορισμός, όπως παραδείγματος χάριν στην πρόταση «ο άνθρωπος δεν είναι πέτρα». Ο ορισμός των γενών είναι αναγκαίο να αποδίδεται στο είδος και σε εκείνα που μετέχουν στο είδος. Αν εκδηλώνεται διαφωνία είναι προφανές ότι το αποδιδόμενο ως γένος δεν είναι πραγματικό γένος. Ο ορισμός ωστόσο είναι δυνατός και από μη προϋπάρχοντες όρους: Α) ορισμός του αντιθέτου από το αντίθετο, όπως του αγαθού από το κακό, καθώς τα αντίθετα είναι εκ φύσεως σύγχρονα, Β) χρησιμοποίηση στον ορισμό του οριζομένου, Γ) ορισμός του αντιδιαστελλομένου με το αντιδιαστελλόμενο, π.χ. το περιττό είναι το μεγαλύτερο του άρτιου κατά μια μονάδα (αυτά τα δυο αντιδιαστέλλονται γιατί και τα δυο είναι διαφορές του αριθμού), Δ) ορισμός ανωτέρου όρου μέσω υποδεέστερων όρων, π.χ. το αγαθό είναι έξη αρετής (Αριστοτέλης, *Τοπικά*, 142a 22- 142b 19).

Αξιοσημείωτη είναι η καταγραφή των προτάσεων που χρησιμοποιούμε σε μια διαλεκτική αντιπαράθεση, οι οποίες είναι τεσσάρων ειδών: α) εκείνες που αποδίδουν επαγωγικά το καθόλου (μείζονα πρόταση), β) όσες ενισχύουν το επιχείρημα, γ) όσες κρύπτουν το συμπέρασμα, δ) εκείνες που καθιστούν το επιχείρημα σαφέστερο. Για κάθε πρόβλημα που αποδεικνύεται δυσχερές στην επίλυσή του, θα πρέπει να υποθέτουμε είτε ότι έχει ανάγκη ορισμού, ή ότι ανήκει στα πράγματα που λέγονται πολλαχώς ή μεταφορικά ή ότι δεν απέχει πολύ από τις αρχές, ή τέλος, ότι δεν μας είναι με το πρώτο φανερό σε ποιους από τους προαναφερόμενους τρόπους εντάσσεται. Όταν καταστεί πρόδηλο πού ευρίσκεται η δυσκολία είναι προφανές ότι ή πρέπει να ορίσουμε ή να διακρίνουμε ή να εξασφαλίσουμε τις ενδιάμεσες προτά-

σεις, για τον λόγο ότι είναι με τον τρόπο αυτό που καταδεικνύονται τα τελικά συμπεράσματα. Αν οι ορισμοί των αρχών δεν έχουν δοθεί, η απόδειξη είναι δύσκολη και ενδέχεται να είναι έως εντελώς αδύνατη. Ωστόσο, σημαντικό μέρος της διαλεκτικής προσπάθειας συνιστά η κατά το ήθος αντιμετώπιση του εκάστοτε προβλήματος (Brunschwig, 1984, pp. 31-40). Κατ' ακολουθίαν και σε συμπλήρωση των παραπάνω, μια υπόθεση είναι μη κοινώς αποδεκτή αν: α) προκύπτει από παράλογες προτάσεις, β) είναι αντίθετη με το κοινό αίσθημα περί ήθους. Αντιστοίχως, για να παρακωλυθεί το συμπέρασμα ενός συλλογισμού οι πρακτικές είναι οι εξής: α) η αναίρεση του μέρους στο οποίο είναι συναφές το ψεύδος, β) η έκφραση μιας αντίρρησης προς τον ερωτώντα (γιατί έτσι δυσχεραίνουμε την επιχειρηματολογία του), γ) η διατύπωση μιας αντίρρησης για τον τρόπο με τον οποίο έχει οικοδομήσει τον συλλογισμό του, δηλαδή μπορεί το συμπέρασμα να μην απορρέει από τα ερωτήματα που έχουν τεθεί γιατί αυτά τέθηκαν με τρόπο αντενδεικνυόμενο, ενώ αν κάτι επιπρόσθετο γινόταν συναποδεκτό θα προέκυπτε το συμπέρασμα, δ) η προβολή αντιρρήσεων που θα χρειάζονταν πολύ χρόνο να εξεταστούν, ώστε να μην υπάρχει τόσος χρόνος και ο αντίπαλος να περιέλθει σε αμηχανία και αγωνία μη προλαβαίνοντας να απαντήσει (Αριστοτέλης, *Τοπικά*, 161a 1- 16). Επιπροσθέτως, ο Αριστοτέλης διατυπώνει την άποψη πως ένας ισχυρισμός καλείται ψευδής με τους εξής τρόπους: α) όταν φαίνεται να συμπεραίνει χωρίς να συμπεραίνει, που καλείται, όπως είδαμε παραπάνω, εριστικός συλλογισμός, β) όταν καταλήγει σε συμπέρασμα χωρίς να είναι αυτό που έχει αρχικά προταθεί, πράγμα το οποίο συμβαίνει στις περιπτώσεις αναγωγής στο αδύνατον, γ) όταν καταλήγει στο συμπέρασμα που έχει προταθεί, όχι όμως με την οικεία (προς το εκάστοτε θέμα) μέθοδο, επί παραδείγματι αν καταλήξει σε ένα ιατρικό ζήτημα με τη μέθοδο της γεωπονικής, δ) όταν το συμπέρασμα προκύπτει επί τη βάσει ψευδών προκειμένων, οπότε το συμπέρασμα θα είναι πότε αληθές πότε ψευδές (Αριστοτέλης, *Τοπικά*, 162b 4-15). Συνεπώς, διερευνούμε τρία πράγματα σχετικά με κάποιον συλλογισμό: α) αν διαθέτει συμπέρασμα, β) αν το συμπέρασμα είναι αληθές ή ψευδές, γ) από τι είδους προκείμενες συνάγεται. Αν οι προκείμενες είναι ψευδείς αλλά κοινώς παραδεκτές, ο ισχυρισμός είναι λογικός. Αν είναι αληθείς αλλά μη κοινώς παραδεκτές, είναι φαύλος (Αριστοτέλης, *Τοπικά*, 162b 25-30). Επιπροσθέτως, σημειώνει ότι για να ανασκευάσουμε μια θέση, ευκολότερη είναι η επιχειρηματολογία που στρέφεται ενάντια σε ορισμούς. Επίσης έχουμε τη δυνατότητα να αναιρέσουμε μια προκείμενη μόνο ώστε να κατορθώσουμε να αναιρέσουμε τη συνολική θέση. Σπουδαίο είναι όταν μπορείς να παραχωρήσει κανείς στον

συνομιλητή του τις προκείμενες που εκείνος επικαλείται αλλά να αποδείξει ότι το συμπέρασμά του δεν είναι εφικτό. Τούτο, επί παραδείγματι, μπορεί να καταστεί εφικτό παρατηρώντας πως όταν κάποιος λέγει κάτι, λέγει συγχρόνως περισσότερα πράγματα επειδή κάθε τι έχει, κατ' ανάγκη, πολλά συνακόλουθα: αν π.χ. ο τάδε είναι άνθρωπος είναι και δίποδο, και ζώο, δεκτικόν νοήσεως κ.λπ., έτσι που αν αναιρεθεί κάτι από όλα αυτά, τότε καταρρέει και ο ορισμός ή το επιχείρημα (Αριστοτέλης, *Τοπικά*, 112a 16- 24).

Οι σχετικές απόψεις του Arthur Schopenhauer εστιάζονται στην κριτική κατά των απόψεων του Σταγιρίτη και, επιπλέον, στον σαφέστερο, «ανατομικό» τον ονομάζει ο ίδιος, διαχωρισμό μεταξύ λογικής και διαλεκτικής. Στην κριτική που επιχειρεί κατά της διαλεκτικής θεωρίας του Σταγιρίτη, υποστηρίζει πως ο Αριστοτέλης δεν είναι τόσο ακριβής όσο ο ίδιος ο Schopenhauer όταν προσδιορίζει το σκοπό της διαλεκτικής. Όπως επεξηγεί ο Γερμανός στοχαστής, στα *Τοπικά* ο Αριστοτέλης προχωρεί με άκρα μεθοδικότητα και συστηματικότητα στη συγκρότηση της διαλεκτικής σύμφωνα με το δικό του επιστημονικό πνεύμα αν και δεν επιτυγχάνει το σκοπό του με τόσο επιτυχή τρόπο. Αφού έχει εξετάσει αναλυτικά προτάσεις, κρίσεις και συλλογισμούς αποκλειστικά ως προς την καθαρή μορφή τους, προχωρεί στο περιεχόμενό τους ασχολούμενος μόνο με τις έννοιες. Κατά τον Schopenhauer, το σκεπτικό του Αριστοτέλη έχει ως εξής: κάθε αντιπαράθεση περιλαμβάνει μία θέση ή ένα πρόβλημα (η διαφορά τους είναι μόνο ως προς τη μορφή) και, κατόπιν, αποφάνσεις που καλούνται να το επιλύσουν. Πρόκειται πάντοτε για τη σχέση εννοιών μεταξύ τους. Οι σχέσεις αυτές είναι κατ' αρχάς τέσσερις. Σε μία έννοια αναζητούμε είτε 1) τον ορισμό της είτε 2) το γένος της, είτε 3) το ίδιον (proprium), το ουσιώδες γνώρισμά της, είτε 4) το συμβεβηκός της (accidens), δηλαδή ένα κάποιο γνώρισμα, ασχέτως του αν αυτό είναι κάτι που προσιδιάζει ή αποκλείεται απ' αυτή, δηλονότι ένα κατηγόρημα (Schopenhauer, 2011, σσ. 108-109). Σε μία από αυτές τις σχέσεις ανάγεται το πρόβλημα κάθε αντιπαράθεσης. Αυτή, σύμφωνα με τον Schopenhauer, είναι η βάση όλης της διαλεκτικής του Αριστοτέλη.

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις του Schopenhauer, το κύριο σφάλμα που διαπράττει ο Αριστοτέλης εντοπίζεται στη μη διάκριση μεταξύ της αντικειμενικής αλήθειας μιας πρότασης και της ισχύος ή αποδοχής της από τους άλλους. Κατά τον Γερμανό φιλόσοφο, η διαλεκτική ως μέθοδος συνίσταται στην απόπειρα κατίσχυσης συγκεκριμένων απόψεων έναντι άλλων, ως μια τέχνη περί του να έχει κάποιος δίκιο. Στον Schopenhauer, η διαλεκτική καταφάσκεται ως η λογική της φαινομενικότητας, επιπροσθέτως ως ένα εγχείρημα άσκησης πειθούς καθόσον είναι «η βούληση εκείνη που φορά το

προσωπείο της διάνοιας [Verstand]» (Schopenhauer, 2011, σ. 136). Ως εκ τούτου, συχνά παρατηρείται η διάθεση του διαλεκτικού να αγνοεί οποιαδήποτε απόπειρα διατύπωσης της αντικειμενικής αλήθειας, εφόσον "veritas est in puteo" (Schopenhauer, 2011, σ. 42). Ωστόσο, ο Schopenhauer μακράν απέχει από την αναγνώριση της διαλεκτικής ως επιβολής ψευδών προτάσεων, διότι αυτό θα την τοποθετούσε εγγύτερα στη σοφιστική τέχνη. Η αληθής έννοια της διαλεκτικής περιστρέφεται γύρω από την προσπάθεια επιβολής του δίκαιου χαρακτήρα μιας συλλογιστικής, γι' αυτό μάλιστα προτάσσεται ο όρος «εριστική διαλεκτική» ως ορθότερος κατά τον ίδιο. Ο φιλόσοφος από το Ντάντσιχ προχωρεί περαιτέρω στη διαφοροποίηση λογικής και διαλεκτικής, όπου η πρώτη αναφέρεται ως η επιστήμη του σκέπτεσθαι, η οποία δομείται a priori, ενώ διαλεκτική καλείται η από κοινού νόηση δύο έλλογων όντων και δομείται a posteriori (Schopenhauer, 2011, σσ. 42-43).

Κατά τον Γερμανό φιλόσοφο, εριστική διαλεκτική (Eristische Dialektik) είναι η τέχνη της αντιπαράθεσης, κατά τη διάρκεια της οποίας αποσπούμε από τους άλλους την εντύπωση ότι έχουμε δίκιο ούτως ή άλλως (per fas et nefas) (Schopenhauer, 2011, σ. 35. Πρβ. Lemanski, 2020). Ενδέχεται, δηλαδή, να έχει κάποιος αντικειμενικά δίκιο για ένα θέμα, και στα μάτια των παρευρισκόμενων, ακόμη και στα δικά του, να φαίνεται σαν να έχει άδικο. Συνεπώς, άλλο πράγμα είναι η αντικειμενική αλήθεια μιας πρότασης και άλλο ο τρόπος που εμφανίζεται ως έγκυρη κατά την εκφορά της από τον διαφιλονικούντα και τον ακροατή. Κατά τον Schopenhauer, τούτη η διαφορά είναι αποτέλεσμα της κακής φύσης του ανθρώπινου γένους. Αν δεν συνέβαινε αυτό, θα ήταν δεδομένο ότι είμαστε έντιμοι και κάθε συζήτηση θα ανεδείκνυε την αλήθεια, ασχέτως αν αυτή θα συνέπιπτε με τη δική μας άποψη ή μ' εκείνη του άλλου. Η έμφυτη ανθρώπινη ματαιοδοξία, η οποία καθιστά τις δυνάμεις της διανοίας [Verstand] ευάλωτες, δεν ανέχεται να αποβαίνει η προσωπική μας θέση εσφαλμένη ενώ εκείνη του αντιπάλου μας ορθή. Αν ήταν αλλιώς τα πράγματα, ο καθένας μας δεν θα είχε παρά να κοπιάζει για το πώς θα χρησιμοποιεί ορθά την κρίση του. Όμως, οι περισσότεροι άνθρωποι ομιλούν προτού σκεφτούν, ενώ αν, ακόμη κι εκ των υστέρων, παρατηρήσουν ότι ο ισχυρισμός τους είναι λανθασμένος και έχουν άδικο, ενδιαφέρονται να φανεί το αντίστροφο. Το ενδιαφέρον για την αλήθεια, το οποίο αποτέλεσε το μοναδικό κίνητρο για την έκθεση της υποτιθέμενα αληθούς πρότασης, ωχριά μπροστά στο συμφέρον της ματαιοδοξίας: το αληθές οφείλει να φανεί ως ψευδές και το ψευδές ως αληθές. Εν τούτοις, ακόμα κι αυτή η ανειλικρίνεια, η εμμονή σε μια απόφανση, η οποία φαίνεται και σε μας ως ψευδής, έχει ένα ελαφρυντικό: συχνά είμαστε εξ αρχής πεπεισμένοι

για την αλήθεια του ισχυρισμού μας, ωστόσο, το επιχείρημα του αντιπάλου εμφανίζεται να την αντικρούει, και τότε παραιτούμαστε εντελώς από αυτό τον ισχυρισμό, όμως, αντιλαμβανόμαστε συχνά ότι παρ' όλ' αυτά είχαμε δίκιο, και μόνο ο αποδεικτικός συλλογισμός ήταν λανθασμένος. Ωστόσο, είναι δυνατόν να υπάρξει μια ορθή απόδειξη για τον ισχυρισμό. Απ' αυτό προκύπτει για μας το αξίωμα ότι ακόμη κι αν το αντεπιχείρημά μας φαίνεται ορθό και καταλυτικό, οφείλουμε να επιχειρούμε την ανασκευή του, βασιζόμενοι στη πεποίθηση ότι η ορθότητά του είναι μόνο φαινομενική και ότι κατά τη διάρκεια της αντιπαράθεσης θα οδηγηθούμε σ' ένα νέο επιχείρημα ή θα επιβεβαιώσουμε την αλήθεια του δικού μας μ' έναν άλλο τρόπο (Schopenhauer, 2011, σσ. 35-37).

Ο Schopenhauer θεωρεί αυταπόδεικτα σχεδόν όλα όσα αναφέρει ο Αριστοτέλης και μάλιστα τα ονομάζει πράγματα που ο κοινός νους υπαγορεύει αυθορμήτως (Schopenhauer, 2011, σ. 108). Αρχικά λοιπόν εξετάζει την ουσία κάθε διαλογικής αντιπαράθεσης, το τι πράγματι, κατά την πεποίθησή του, συμβαίνει εκεί. Ο αντίπαλος έχει προβάλει μια θέση. Για την αναίρεσή της υπάρχουν δύο τρόποι και δύο δρόμοι. Οι τρόποι: α) ad rem, β) ad hominem, ή ex concessis: που σημαίνει ότι δείχνουμε πως η θέση δεν συμφωνεί είτε με τη φύση των πραγμάτων, την απόλυτη αντικειμενική αλήθεια, είτε με άλλους ισχυρισμούς ή παραδοχές του αντιπάλου, δηλαδή με τη σχετική υποκειμενική αλήθεια. Οι δρόμοι: α) άμεση ανασκευή, β) έμμεση. Η άμεση πλήττει τα θεμέλια της θέσης του άλλου, η έμμεση τις συνέπειές της. Η άμεση δείχνει ότι η θέση δεν αληθεύει, η έμμεση ότι δεν είναι δυνατόν να αληθεύει. Α) Στην περίπτωση της άμεσης έχουμε δύο δυνατότητες. Είτε δείχνουμε ότι τα θεμέλια της θέσης του άλλου είναι ψευδή (αναίρεση της θέσης που προηγείται, αναίρεση εκείνης που έπεται- nego majorem minorem):- είτε δεχόμαστε τα θεμέλια, δείχνουμε όμως ότι η θέση του άλλου δεν προκύπτει από αυτά (αναιρώντας τα συμπεράσματα του συλλογισμού – nego consequentiam), πλήττουμε τη μορφή των συμπερασμάτων, έτσι με τον τρόπο αυτό τη συνεπαγωγή του συλλογισμού. Β) Στην περίπτωση της έμμεσης ανασκευής χρησιμοποιούμε είτε την απαγωγή είτε την ένσταση. Απαγωγή σημαίνει ότι δεχόμαστε τη θέση του αντιπάλου ως αληθή. Κατόπιν δείχνουμε ότι σε συνδυασμό με οποιαδήποτε άλλη πρόταση που θεωρείται αληθής τη χρησιμοποιούμε ως προκειμένη θέση ενός συλλογισμού, καταλήγουμε σε συμπέρασμα προφανώς ψευδές. Αυτό επειδή αντιφάσκει είτε προς την φύση των πραγμάτων (ad rem) είτε προς άλλους ισχυρισμούς του ιδίου αντιπάλου (ad hominem): με αυτό τον τρόπο έπεται πως και η θέση που υποστηρίχθηκε αρχικά είναι ψευδής: διότι από αλη-

θείς θέσεις που προηγούνται μπορούν να εξάγονται μόνον αληθή συμπεράσματα, ενώ από ψευδείς όχι πάντοτε ψευδή. Εάν δε η θέση του αντιπάλου αντιφάσκει ευθέως προς μια απολύτως αδιαμφισβήτητη αλήθεια, τότε τον έχουμε οδηγήσει ad absurdum (εις άτοπον) (Schopenhauer, 2011, σελ. 46). Η ένσταση (Schopenhauer, 2011, σσ. 46-47), exemplum in contrarium, σημαίνει ανασκευή της γενικής θέσης μέσω ευθείας αναφοράς σε ειδικές περιπτώσεις υπαγόμενες σ' αυτήν, για τις οποίες όμως η γενική θέση δεν ισχύει, άρα υποχρεωτικώς είναι ψευδής. Αυτός λοιπόν είναι ο ιστός κάθε λογομαχίας: όλα εκείνα όμως που εμπεριέχονται σ' αυτή μπορεί να είναι πραγματικά ή φαινομενικά και μόνον, να συμβαίνουν βασισμένα σε αξιοκατάφρονητες ή μη αιτίες, και επειδή δύσκολα καταλήγει κανείς σε ένα ασφαλές συμπέρασμα, οι κατ' αντιπαράθεση συζητήσεις είναι χρονοβόρες και ανηλεείς. Ούτε είμαστε ικανοί να διακρίνουμε το αληθές από το φαινομενικό, βασισμένοι μόνο σε οδηγίες και τούτο ακριβώς διότι εμείς οι ίδιοι ως αντίπαλοι δεν είμαστε εκ των προτέρων σε θέση να τις γνωρίζουμε. Βάσει των παραπάνω, ο Schopenhauer προχωρά στη διατύπωση των τεχνασμάτων, αδιαφορώντας για το εάν έχει κάποιος δίκιο ή άδικο, αφού ούτε ο ίδιος ο διαλεκτικός μπορεί να το γνωρίζει με ασφάλεια. Ωστόσο, φρονεί πως η αντιπαράθεση είναι συχνά αμφίδρομα επωφελής, συμβάλλοντας στη διόρθωση των προσωπικών μας αντιλήψεων αλλά και την παραγωγή νέων ιδεών. Προϋποτίθεται, εν τούτοις, ότι οι συμμετέχοντες σ' έναν τέτοιο αγώνα είναι ισοδύναμοι σε μόρφωση και πνεύμα (Schopenhauer, 2011, σσ. 45-47).

Όσον αφορά το αποδεικτικό περίγραμμα, ο Schopenhauer υποστηρίζει μετά επιτάσεως πως κάθε απόδειξη είναι μία λογική παραγωγή (συναγωγή) της πρότασης που διατυπώνουμε από μία πρόταση ήδη δεδομένη και ασφαλή - υποβοηθούμενη από μια άλλη ως προϋποτιθέμενη θέση της δεύτερης. Η πρώτη πρέπει είτε να διαθέτει η ίδια άμεση, ή πρωτογενή βεβαιότητα είτε να έπεται με λογικό τρόπο από μία θέση που διαθέτει αυτήν την πρωτογενή βεβαιότητα. Τέτοιου είδους προτάσεις με πρωτογενή βεβαιότητα που δεν χρειάζεται την παραμικρή απόδειξη (όπως για παράδειγμα οι θεμελιώδεις αλήθειες όλων των επιστημών), ανακύπτουν πάντοτε από τη μεταφορά εκείνου που συλλαμβάνει η εποπτική μας ικανότητα - ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο έχει αυτή συντελεσθεί– στη σφαίρα της νόησης, της αφαίρεσης. Κατ' αυτό τον τρόπο, ο Schopenhauer τις αποκαλεί εναργείς (Schopenhauer, 2011, σ. 120), ένα κατηγόρημα αποδιδόμενο στην κυριολεξία μόνον σ' αυτές και όχι στις προτάσεις που απλά αποδεικνύονται και οι οποίες, ως conclusiones ex praemissis [συμπεράσματα από προκείμενες θέσεις], πρέπει να εκλαμβάνονται ως ορθές ως προς τις

συνεπαγωγές τους και τίποτε περισσότερο. Αυτή η αλήθεια τους είναι, επομένως, πάντοτε έμμεση, δευτερογενής και δάνεια: παρ' όλα αυτά, είναι δυνατόν να είναι εξίσου ασφαλείς με οποιαδήποτε πρόταση που αληθεύει με άμεσο τρόπο, αρκεί, φυσικά, να προκύπτουν σύμφωνα με λογική ακολουθία, έστω και μέσω ενδιάμεσων προτάσεων, από μία άμεση αλήθεια. Υπό αυτή την προϋπόθεση, η αλήθεια τους είναι συχνά ευκολότερο να αποδειχθεί και να κατανοηθεί από τον καθένα σε σχέση με την άμεση αλήθεια μιας πρωτογενούς πρότασης η οποία προσεγγίζεται με ενορατικό [intuitiv] μόνο τρόπο, αυτό διότι δεν πληρούνται άλλοτε μεν οι υποκειμενικοί, άλλοτε δε οι αντικειμενικοί όροι της αναγνώρισης μιας προτάσεως αυτού του είδους (Schopenhauer, 2011, σ. 120).

Οι θεωρήσεις αμφοτέρων των διανοητών δεικνύουν προς την περιοχή μιας αχανούς δυνατότητας συσχέτισης της διαλεκτικής με την παιδαγωγική πράξη. Τόσο ως άσκηση λογικής όσο και ως εγχείρημα εξεύρεσης της αλήθειας, ως αλλαγή της μεθόδου από την κενή πλέον και μη παραγωγική εναλλακτική έννοια του «διαλόγου», που ακόμα και σε αυτή τη μορφή παρακμάζει στα ελληνικά σχολεία. Η διαλεκτική απαιτεί δυο αφοσιωμένους στη χρήση του ορθού λόγου συνομιλητές, δυο εξασκημένους νόες, οι οποίοι να αντικρίζουν τη δομή της πραγματικότητας, όχι μόνο τις ανθρώπινες λογικές κατασκευές, εντός ενός περιβάλλοντος επικοινωνίας και ορθολογικής κοινωνικότητας. Εκτιμώ πως, εν τω συνόλω, τόσο ο Schopenhauer όσο και ο Αριστοτέλης προβαίνουν σε μια σημαντική αναφορική τοποθέτηση σε σχέση με τη λειτουργία και τις χρήσεις της διαλεκτικής, μολονότι ο πρώτος εκφεύγει προς την πλευρά της ρητορικής, σύμφωνα με τον αριστοτελικό ορισμό (Evans, 1977), και ασχολείται με το πιστευτό περισσότερο από ό,τι με το κατά λόγον αληθές. Για τον Γερμανό φιλόσοφο ο σχηματισμός του επιχειρήματος και η αντιμετώπιση του διαλεκτικού συλλογισμού εν είδει τεχνάσματος προέχει του λογικού περιεχομένου του. Βεβαίως αναντίρρητο παραμένει το γεγονός πως ο Schopenhauer προσδίδει στη διαλεκτική τον ανθρωπονομικό χαρακτήρα μιας άσκησης της λογικής, αποδίδοντας έτσι, κατά αριστοτελικό τρόπο εντέλει (Owen, 1968), την προτεραιότητα της διαλεκτικής, ακόμη και υπό την εριστική της σοπενχαουεριανή ιδιομορφία, έναντι έτερων τρόπων ενασχόλησης με τη λογική αντιμετώπιση των ανθρωπίνων προβλημάτων ως μέρος μιας ευρύτερης πρακτικής φιλοσοφίας, όπως πράττει και ο Σταγιρίτης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aristotle (1989), *Topica*. (Translated by E. S. Forster). Harvard University Press.

Brunschwig, J. (1984). Aristotle on Arguments without Winners or Losers. Wissenschaftskolleg – Jahrbuch 1984/85, 31-40.

Duncombe M., & Dutilh Novaes C. (2016). Dialectic and Logic in Aristotle and His Tradition. History and Philosophy of Logic, *37*, 1–8.

Evans, J. D. G. (1977). Aristotle's Concept of Dialectic. Cambridge University Press.

Hamlyn, D. W. (1990). Aristotle on Dialectic. Philosophy, *65*, 465–476.

Hübscher, A. (1989). *The Philosophy of Schopenhauer in its Intellectual Context: Thinker Against the Tide*. (Trans. J. T. Baer & D. E. Humphrey). Edwin Mellen Press.

Lemanski, J. (Ed.) (2020). *Language, Logic, and Mathematics in Schopenhauer*. Springer.

Owen, G. E. L. (Ed.) (1968). *Aristotle on Dialectic: the Topics*. (Proceedings of the Third Symposium Aristotelicum). Clarendon Press.

Rapp, C. (2002). *Aristoteles, Rhetorik*. (Translation, introduction, and commentary- 2 volumes). Akademie Verlag.

Rubinelli, S. (2009). *Ars Topica: the Classical Technique of Constructing Arguments from Aristotle to Cicero*. Springer.

Schopenhauer, A. (2011). *Εριστική Διαλεκτική. Η τέχνη του να έχεις πάντα δίκιο*. (Μτφ. Θ. Λουπασάκης). Printa.

ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟΥ ΑΠΟΚΛΕΙΣΜΟΥ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ, ΣΧΟΛΙΚΗ ΔΙΑΡΡΟΗ, ΕΥΑΛΩΤΕΣ ΟΜΑΔΕΣ, ΑΠΟΤΥΠΩΜΑΤΑ ΤΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Κατασκευή κλίμακας για τον προσδιορισμό των στάσεων του γενικού πληθυσμού ως προς την εργασιακή ένταξη ατόμων με αναπηρία

Μαρίνα Λουάρη
ΕΔΙΠ Π.Τ.Ε.Α. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
mlouari@uth.gr

Χαράλαμπος Μπαρμπαρούσης
Δρ. Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
chbarmparousis@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα άτομα με αναπηρία, περισσότερα από δύο εκατομμύρια παγκοσμίως παρά τις συνεχείς διακηρύξεις της UNESCO και άλλων αντίστοιχων οργανισμών περί ισότιμης πρόσβασης σε όλες τις εκφάνσεις της καθημερινότητας εξακολουθούν να αποκλείονται από την συμμετοχή τους στον κοινωνικό και εργασιακό τομέα. Παρά τις καμπάνιες ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης του κοινωνικού συνόλου για θέματα που αφορούν την αναπηρία, η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας επιβεβαιώνει ότι εξακολουθούν να υφίστανται στερεοτυπικές αντιλήψεις οι οποίες λειτουργούν ως τροχοπέδη για την πλήρη αποδοχή των αναπήρων. Η πρόσβαση επίσης στην εργασία δεν είναι εφικτή με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σημαντικά η καθημερινότητά τους. Παρά τα προσόντα που πιθανώς διαθέτουν και της επιθυμίας τους να εργαστούν πλήθος εμποδίων τους στερεί αυτή την δυνατότητα. Στη διεθνή βιβλιογραφία ως εμπόδια καταγράφονται οι αρνητικές στάσεις των εργοδοτών και των εργαζομένων, η ανάγκη αναδιαμόρφωσης του εργασιακού χώρου, η ύπαρξη υποστηρικτικής τεχνολογίας και άλλοι παράγοντες οι οποίοι εν τέλει δεν σχετίζονται με το ίδιο το άτομο αλλά επιβάλλονται από το περιβάλλον. Σε μια προσπάθεια αποτύπωσης της ελληνικής πραγματικότητας σχετικά με την εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία σχεδιάστηκε ένα ερωτηματολόγιο. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συγκεντρώθηκαν διάφορες προτάσεις, οι οποίες κρίθηκαν ως οι πιο αντιπροσωπευτικές, και δημιουργήθηκε μια δεξαμενή ερωτήσεων. Αρχικά το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε άλλους ερευνητές-επιστήμονες

του ιδίου επιστημονικού χώρου, ώστε να ελεγχθεί η σαφήνεια των διατυπωμένων προτάσεων. Λήφθηκαν υπόψη τα σχόλιά τους, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και στην τελική του μορφή διανεμήθηκε μέσω κοινωνικών δικτύων και δια ζώσης. Συγκεντρώθηκαν πλήρως συμπληρωμένα 244 ερωτηματολόγια. Για να διαπιστωθεί ποιες προτάσειςθέματα κατανέμονται στις συνιστώσες που προκύπτουν, πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση της αρχικής κλίμακας. Τελικά, σχηματίστηκαν και αξιολογήθηκαν τρεις συνιστώσες που αποτελούνταν από 14 προτάσεις. Η πρώτη αποτελούνταν από έξι προτάσεις οι οποίες αξιολογούσαν τις στάσεις του γενικού πληθυσμού σχετικά με την πρόθεση συνύπαρξης στον εργασιακό χώρο με άτομα με αναπηρία. Η δεύτερη αποτελούνταν από τρεις προτάσεις οι οποίες αξιολογούσαν τις στάσεις του γενικού πληθυσμού σχετικά με το πώς αντιλαμβάνονται ή/και προσδιορίζουν τον εργασιακό χώρο στον οποίο δύναται να εργάζονται και άτομα με αναπηρία. Τέλος, η τρίτη συνιστώσα η οποία αποτελούνταν από πέντε προτάσεις, αφορούσε την αξιολόγηση των στάσεων του γενικού πληθυσμού σχετικά με την κοινωνική υποστήριξη/παροχή βοήθειας ώστε να ενταχθούν αποτελεσματικά στον εργασιακό χώρο. Επιπλέον, εκτιμήθηκε η επίδραση διαφόρων ανεξάρτητων μεταβλητών (δημογραφικών χαρακτηριστικών των ερωτώμενων κλπ.) ως προς την επίδραση που ασκούν στις τρεις συνιστώσες της κλίμακας του γενικού πληθυσμού για την εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία.

Λέξεις-κλειδιά: στάσεις, εργασία, ανάπηροι, ερωτηματολόγιο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (2011) 15% του παγκόσμιου πληθυσμού είναι άτομα με αναπηρία. Βέβαια αυτό το ποσοστό είναι ευμετάβλητο γιατί κάθε χώρα ορίζει διαφορετικά την αναπηρία ή χρησιμοποιούνται διαφορετικά κριτήρια για την απόδοση αυτής της έννοιας. Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα δικαιώματα των ατόμων με Αναπηρία ορίζει την αναπηρία ως μια μακροχρόνια σωματική, ψυχική, διανοητική ή αισθητηριακή βλάβη η οποία εξαιτίας της ύπαρξης φυσικών και κοινωνικών εμποδίων επηρεάζει την αποτελεσματική συμμετοχή του ατόμου με αναπηρία στην ισότιμη κοινωνική πρόσβαση (Ο.Η.Ε., 2006). Περίπου η ίδια διατύπωση χρησιμοποιείται και από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO, 2011), σύμφωνα με την οποίο η αναπηρία είναι μία σύνθετη έννοια με πολλαπλές διαστάσεις. Αναφέρεται σε στοιχεία τα οποία περιορίζουν ή δυσχε-

ραίνουν την λειτουργικότητα του ατόμου δίνοντας έμφαση στη δυσκολία αλληλεπίδρασης μεταξύ του γενικού πληθυσμού και των ατόμων με αναπηρία, ανεξαρτήτως αν οι παράγοντες που επηρεάζουν αυτή την αλληλεπίδραση είναι περιβαλλοντικοί ή ατομικοί. Σύμφωνα με την τελευταία φράση επομένως, κατανοούμε ότι τα άτομα με αναπηρία μπορεί να έχουν δυσκολία στην λειτουργικότητά τους και στην αλληλεπίδραση με άλλα άτομα του πριβάλλοντός τους όχι τόσο εξαιτίας κάποιας ατομικών χαρακτηριστικών όσο περιορισμών που τίθενται από το περιβάλλον. Ως αποτέλεσμα, δεν έχουν τις ίδιες ευκαιρίες στη ζωή σε σχέση με τον υπόλοιπο πληθυσμό. Παρόλες τις προσπάθειες και τις διακηρύξεις των παγκόσμιων οργανισμών εξακολουθούν να αποτελούν μια κοινωνικά ευάλωτη ομάδα. Η δια βίου μάθηση, η πρόσβαση στην εργασία και η συμμετοχή σε δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου αποτελούν διαδικασίες όπου εξακολουθούν να υφίστανται διακρίσεις (UNESCO, 2017). Κατά την δεκαετία 2010-2020 παρατηρήθηκε βελτίωση των αντιλήψεων καθώς η υποστήριξη των ατόμων με αναπηρία αποτέλεσε υψηλής προτεραιότητας πράξη της ευρωπαϊκής επιτροπής (https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/el/qanda_21_813) ωστόσο ακόμη και σήμερα υφίστανται διακρίσεις.

Ερευνητικά για πρώτη φορά άρχισε να γίνεται λόγος για την εργασιακή ένταξη των αναπήρων το 1996 (Stone & Colella, 1996) και να επισημαίνονται παράγοντες (κοινωνικοί, πολιτιστικοί και εργασιακοί) οι οποίοι καθόριζαν το εργασιακό πλαίσιο. Οι ερευνητές άρχιζαν να δίνουν έμφαση σε μεμονωμένα στοιχεία τα οποία έπαιζαν καθοριστικό ρόλο στον αποκλεισμό τους από την εργασία. Καταρχήν η αρνητική στάση των εργοδοτών αλλά και οι πρακτικές που ακολουθούν (Erickson et al., 2014. Kaye et al., 2011) αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για την απασχόληση των αναπήρων και διαπιστώθηκε ότι η διαμόρφωση αυτών των στάσεων σχετίζονταν με την απουσία έγκυρης γνώσης (Staniland, 2011). Αν και γενικότερα οι αντιλήψεις όλων έχουν βελτιωθεί ωστόσο ακόμη και σήμερα δεν έχει παρατηρηθεί ουσιαστική αλλαγή στον τομέα της απασχόλησης (Hemphill & Kulik, 2016). Φυσικά αυτή η στάση δεν σχετίζεται με τις ικανότητες και τα προσόντα των ατόμων με αναπηρία (Yang & Konrad, 2011) αλλά φαίνεται ότι οι εργοδότες διστάζουν να προχωρήσουν στην πρόσληψη ατόμων με αναπηρία φοβούμενοι ότι θα επιβραδυνθεί ο ρυθμός της εργασίας και των υπολοίπων εργαζομένων καθώς θα πρέπει να καθοδηγούν ή/και να τους επιβλέπουν με αποτέλεσμα την οικονομική επιβάρυνση της επιχείρησης (Cimera, 2006). Η απουσία έγκυρης πληροφόρησης αλλά και η μη εξοικείωση ως προς την συνεργασία ατόμων με αναπηρία και χωρίς αναπηρία

λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες και ως προς την αποδοχή των συναδέλφων τους. Κάποιοι αναφέρουν ότι ενοχλούνται από την παρουσία τους, δεν επιθυμούν να μοιράζονται τον ίδιο χώρο, πολύ δε περισσότερο δεν δείχνουν την παραμικρή επιθυμία να προβούν σε χωρικές διευθετήσεις ώστε να διευκολύνουν την πρόσβασή τους (Vornholf et al., 2013). Επίσης, οι αντιλήψεις του γενικού πληθυσμού για τα χαρακτηριστικά συγκεκριμένων αναπηριών, κ.α. (π.χ. Heera and Devi, 2016. Ren et al., 2008. Santuzzi and Waltz. 2016. Vornholt et al., 2013. Williams and Mavin, 2012) και η σοβαρότητα ή μη της αναπηρίας φαίνεται να προβληματίζει εργοδότες και εργαζομένους. Συχνές απουσίες από την εργασία λόγω ειδικών θεραπειών καθιστά βέβαιο ότι δεν θα είναι συνεπείς στις υποχρεώσεις τους και εν τέλει θα είναι μη παραγωγικοί (Scott et al., 2019). Τέλος, κάποιες άλλες έρευνες εστίαζαν στο στερεότυπο ότι τα άτομα με αναπηρία είναι λιγότερο ικανά ή τα ίδια δεν δείχνουν έντονη επιθυμία ή ενδιαφέρον για εργασία με αποτέλεσμα αυτές οι αντιλήψεις να λειτουργούν αποτρεπτικά για τους εργοδότες (Santuzzi & Waltz, 2016. Williams & Mavin, 2012).

Σήμερα διάφορες αλλαγές στο εργασιακό πλαίσιο όπως, έλλειψη ειδικευμένου προσωπικού, δημογραφικές αλλαγές σε σχέση με την ηλικία των εργαζομένων αλλά και αλλαγές στις κοινωνικές αντιλήψεις και στην νομοθεσία σε σχέση με το δικαίωμα της εργασίας για τα άτομα με αναπηρία (Baldridge et al., 2018. Baumgärtner et al., 2015. Kulkarni, et al., 2016) είχαν σαν αποτέλεσμα την ολοένα και μεγαλύτερη αύξηση του ενδιαφέροντος για το θέμα της εργασιακής απασχόλησης των ατόμων με αναπηρία (Schloemer-Jarvis, et al., 2021). Σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες παρατηρείται μείωση των εργαζομένων εξαιτίας του δημογραφικού προβλήματος καθώς παρατηρείται γήρανση των εργαζομένων (Linz & Stula, 2010. European Commission, 2008). Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να αξιοποιηθεί αυτό το εργατικό δυναμικό, από την στιγμή που διαθέτει τα ανάλογα προσόντα τόσο στον ιδιωτικό όσο και στον δημόσιο τομέα, συνυπολογίζοντας τον τύπο και τον βαθμό αναπηρίας καθώς επίσης και το εργασιακό κλίμα. Δυστυχώς όμως κάτι τέτοιο δεν ισχύει και ως αποτέλεσμα τα άτομα με αναπηρία εξακολουθούν να παραμένουν εκτός εργασίας (https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1138&langId=el). Η έκθεση των Ηνωμένων Εθνών για την αναπηρία και την ανάπτυξη του 2018 ανέφερε ότι το ποσοστό απασχόλησης ατόμων με αναπηρία ηλικίας ≥15 ετών ήταν 36% σε σύγκριση με το 60% του γενικού πληθυσμού (Mitra & Yap, 2021).

Με στόχο τον περιορισμό αυτής της ανισότητας αλλά και την αξιοποίηση ατόμων τα οποία μπορεί να διαθέτουν εξειδίκευση υψηλού επιπέ-

δου (Lengnick-Hall et al., 2008. Schur et al., 2014) τα τελευταία χρόνια έχει εκδηλωθεί παγκόσμιο ενδιαφέρον για το θέμα της εργασίας των αναπήρων και πολλές χώρες έχουν ανακινήσει το θέμα ώστε τα άτομα με αναπηρία να σταματήσουν να αποτελούν μία μεγάλη ομάδα ανέργων (Colella & Bruyère, 2011). Φυσικά τα οφέλη είναι πολλαπλά, η εργασιακή ένταξη όμως δεν αποτελεί μια απλή διαδικασία αλλά θα πρέπει να πληρούνται βασικές προϋποθέσεις. Καταρχήν, ο εργαζόμενος θα πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες, ανάλογες με την θέση που θα κληθεί να υπηρετήσει (Williams, et al., 2016) και σίγουρα θα πρέπει να έχει και την ανάλογη στήριξη από εξειδικευμένους επιστήμονες (π.χ. ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, κ.α.). Στη σημερινή εποχή οι απαιτήσεις έχουν αλλάξει δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στις κοινωνικές δεξιότητες με αποτέλεσμα τα άτομα με αναπηρία να δυσκολεύονται περαιτέρω να ανταποκριθούν στα νέα εργασιακά δεδομένα (Zijlstra, et al., 2017). Επιπλέον, να επισημανθεί ότι για τα άτομα με αναπηρία η εργασία δεν αποτελεί απλώς μέσο βιοπορισμού αλλά πρωτίστως δίνει την ευκαιρία ένταξης στο κοινωνικό γίγνεσθαι περιορίζοντας τις πιθανότητες απομόνωσης που προκύπτουν εξαιτίας της αναπηρίας (WHO, 2011).

Σε μια προσπάθεια αποτύπωσης της ελληνικής πραγματικότητας σχετικά με την εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία σχεδιάστηκε η παρούσα έρευνα. Σε ένα αρχικό στάδιο δημιουργήθηκε μια κλίμακα αυτοαναφοράς για την συλλογή των δεδομένων. Για τον σχεδιασμό της λήφθηκε υπόψη η υπάρχουσα βιβλιογραφία, συγκεντρώθηκαν διάφορες προτάσεις οι οποίες κρίθηκαν οι πιο αντιπροσωπευτικές και αξιοποιήθηκαν για τον σχεδιασμό του ερωτηματολογίου. Σκοπός επομένως της παρούσας μελέτης ήταν ο σχεδιασμός μιας κλίμακας για τον προσδιορισμό των στάσεων του γενικού πληθυσμού ως προς το ενδεχόμενο εργασιακής ένταξης των ατόμων με αναπηρία και τον προσδιορισμό των εμποδίων που τυχόν υπάρχουν.

ΜΕΘΟΔΟΣ

Διαδικασία: Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας συγκεντρώθηκαν διάφορες προτάσεις, οι οποίες κρίθηκαν ως οι πιο αντιπροσωπευτικές, και δημιουργήθηκε μια δεξαμενή ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις αφορούσαν τις αντιλήψεις των εργαζομένων διαφόρων κλάδων και εκπαίδευσης για το ενδεχόμενο εργασίας μαζί με ένα άτομο με αναπηρία, την πρόθεσή τους να στηρίξουν αυτή την διαδικασία καθώς επίσης να καταγραφεί η άποψή τους για τη σημαντικότητα αυτής της διαδικασίας για το ίδιο το άτομο. Αποτελού-

νταν από 25 ερωτήματα και οι απαντήσεις προσδιορίζονταν από την 5βαθμη κλίμακα Likert με άκρα «πάντα» (1) – «ποτέ» (5).

Αρχικά το ερωτηματολόγιο δόθηκε σε άλλους ερευνητές-επιστήμονες του ιδίου επιστημονικού χώρου, ώστε να ελεγχθεί η σαφήνεια των διατυπωμένων προτάσεων. Λήφθηκαν υπόψη τα σχόλιά τους, έγιναν οι απαραίτητες διορθώσεις και στην τελική του μορφή διανεμήθηκε μέσω κοινωνικών δικτύων και δια ζώσης. Συγκεντρώθηκαν πλήρως συμπληρωμένα 245 ερωτηματολόγια. Η μεθοδολογική μας προσέγγιση, βασισμένη στις μελέτες των Hair et al., 2010. Koufteros, et al., 2001. Koufteros, 1999. Segars, 1997. Balog & Pribeanu, 2010. Lu, et al., 2007. Νικολάου & Μπαρμπαρούσης, 2017. Μπαρμπαρούσης & Νικολάου, 2018, διαρθρώθηκε στα ακόλουθα στάδια: α) διερευνητική μελέτη και β) επιβεβαιωτική μελέτη.

Δείγμα: Συμμετείχαν 244 υποκείμενα [86 άντρες (35,25%) και 158 γυναίκες (64,75%)]. Στην ηλικιακή κατηγορία 20 έως 30 ετών εντάσσονται 55 άτομα (22,54%), στην κατηγορία 31 έως 40 ετών κατατάσσονται 103 άτομα (42,21%), στην κατηγορία 41 έως 50 ετών κατατάσσονται 66 άτομα (27,05%) και τέλος στην κατηγορία 51 έως 60 ετών εντάσσονται 20 άτομα (8,20%). Μεταξύ των ερευνητικών υποκειμένων απολυτήριο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν 27 άτομα (11,07%), πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης κατέχουν 127 άτομα (52,05%) και μεταπτυχιακό/διδακτορικό κατέχουν 90 άτομα (36,89%).

Α. ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Ως αρχική δεξαμενή ερωτήσεων για την κατασκευή της κλίμακας χρησιμοποιήθηκαν προτάσεις – θέματα τα οποία προέρχονται από τη μελέτη της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας (Zaluska et al., 2020). Για το συγκεκριμένο δείγμα, προκειμένου να διαπιστωθεί ποιες προτάσεις – θέματα κατανέμονται στις συνιστώσες που προκύπτουν, προχωρήσαμε στη διεξαγωγή διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης για όλες τις προτάσεις-θέματα. Το score υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Ποτέ» (=1) έως «Πάντα» (=5). Η κλίμακα που δόθηκε προς συμπλήρωση συμφωνούσε με τα κριτήρια παραγοντοποίησης, με Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,841 και Bartlett's Test of Sphericity $x^2(55) = 1060{,}853$, $p < 0{,}001$. Η εξαγωγή των συνιστωσών έγινε με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (Principal Components), μέθοδος περιστροφής (Rotation): ορθογώνια περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax) με το κριτήριο Kaiser και θεω-

ρήθηκαν σημαντικές οι συνιστώσες με τιμή ιδιοτιμής (eigenvalue) μεγαλύτερη του 1. Ο λόγος Q/P είναι ίσος με 3/11 = 0,27 < 0,30. Η τελική κλίμακα αποτελούνταν από 11 προτάσεις οι οποίες ομαδοποιήθηκαν σε τρείς συνιστώσες και ερμηνεύουν το 66,062% της συνολικής διακύμανσης. Στην πρώτη συνιστώσα φορτίζουν πέντε (5) προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,664 έως 0,836), οι οποίες αναφέρονται στις αρνητικές στάσεις του γενικού πληθυσμού ως προς την εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία και την χαρακτηρίσαμε ως «Μη αποδοχή ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο». Η συνιστώσα αυτή ερμηνεύει το 41,437% της συνολικής διακύμανσης

Στη δεύτερη συνιστώσα φορτίζουν τρείς (3) προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,752 έως 0,867), οι οποίες αναφέρονται στις θετικές στάσεις του γενικού πληθυσμού ως προς την εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία και την χαρακτηρίσαμε ως «Αποδοχή ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο». Η συνιστώσα αυτή ερμηνεύει επιπλέον 14,384% της συνολικής διακύμανσης.

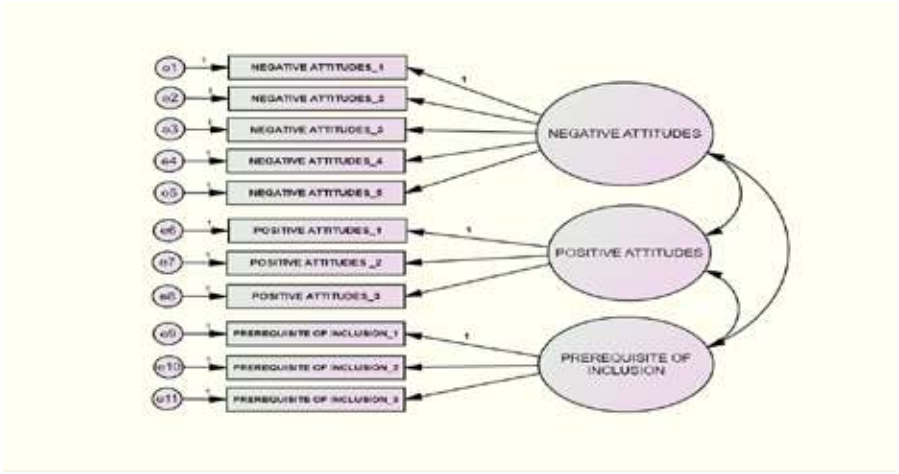
Στην τρίτη συνιστώσα φορτίζουν τρείς (3) προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,662 έως 0,869), οι οποίες αναφέρονται στις στάσεις του γενικού πληθυσμού ως προς την εργασιακή ένταξη των ατόμων με αναπηρία που χαρακτηρίσαμε ως «Προϋποθέσεις ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο». Η συνιστώσα αυτή ερμηνεύει επιπλέον 10,241% της συνολικής διακύμανσης (Βλ. Πίνακα 1 – Παράρτημα).

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της πρώτης συνιστώσας (Μη αποδοχή ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο) είναι a = 0,860, της δεύτερης (Αποδοχή ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο) είναι a = 0, ,799, και της τρίτης (Προϋποθέσεις ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο) είναι a = 0,687 (Nunnally, 1978. Churchill, 1979). Ο έλεγχος των διορθωμένων συσχετίσεων του κάθε ερωτήματος με τη συνολική τιμή της κλίμακας (Corrected Item-Total Correlation) έδειξε ότι οι τιμές όλων των μεταβλητών υπερβαίνουν το όριο του 0,50 (Koufteros, 1999), εκτός της πρότασης «PREREQUISITE OF INCLUSION_3» (0,408) την οποία όμως διατηρήσαμε επειδή πληροί άλλους στατιστικούς όρους και κριτήρια. Επιπλέον, οποιοδήποτε από τα θέματα που συγκροτούν όλες τις υποκλίμακες αν απομακρυνθεί (if an item is deleted), ο βαθμός αξιοπιστίας των κλιμάκων θα μειωθεί. Η παραπάνω συνθήκη δεν ικανοποιείται μόνο για την πρόταση «PREREQUISITE OF INCLUSION_3» (Cronbach's Alpha if Item Deleted = 0,703), την οποία όμως διατηρήσαμε επειδή πληροί άλλους στατιστικούς όρους και κριτήρια. Εν κατακλείδι, οι τιμές των κοι-

νών παραγοντικών διακυμάνσεων (communalities: 0,488 έως 0,786), ο δείκτης MSA (Measures of Sampling Adeguacy – Μέτρα Δειγματικής Επάρκειας: 0,731 έως 0,915) της κάθε μεταβλητής και οι φορτίσεις (factor loadings) των προτάσεων κρίνεται ότι κυμαίνονται σε ικανοποιητικά επίπεδα και εντός των επιθυμητών και αποδεκτών ορίων (Hair et al., 1995; Costello & Osborne, 2005; Field, 2009; Hair et al., 2010) (Βλ. Πίνακα 1– Παράρτημα).

Β. ΕΠΙΒΕΒΑΙΩΤΙΚΗ ΠΑΡΑΓΟΝΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η παραγοντική δομή του υποθετικού θεωρητικού μας μοντέλου (Μοντέλο1) το οποίο αποτελείται από τρεις μεταβλητές πρώτης τάξης (first order) (Βλ. Σχήμα 1), εξετάστηκε με τη χρήση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα SPSS AMOS 28 (Arbuckle, 2021). Οι τρείς παράγοντες της κλίμακας συσχετίζονται ελεύθερα και η κάθε ερώτηση αντιστοιχεί («φορτώνει») μόνο στον αντίστοιχο δικό της θεωρητικό παράγοντα.

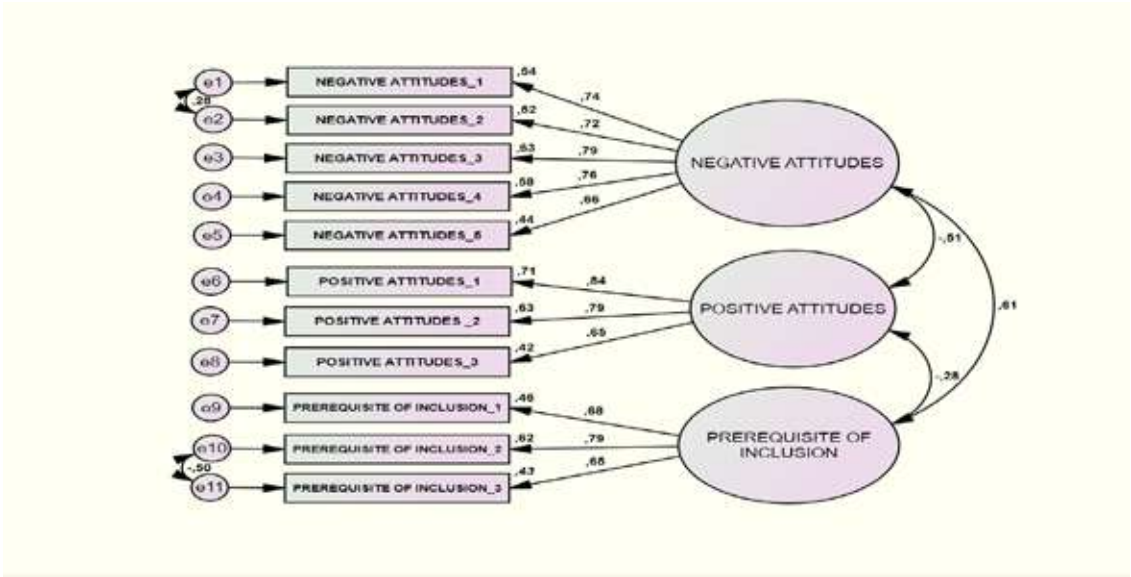


Σχήμα 1. Ερευνητικό μοντέλο (Μοντέλο1)

Για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis) χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος εκτίμησης της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood, ML), καθώς θεωρείται ότι είναι ανθεκτική σε μικρές αποκλίσεις των δεδομένων από την κανονική κατανομή (West et al., 1995. Finney & DiStefano, 2006). Το Small's test για τον εντοπισμό της πολυ-

μεταβλητής ασυμμετρίας έδειξε x^2 (11) = 183,4645, p = 0,000. Το Small's test για τον εντοπισμό της πολυμεταβλητής κύρτωσης έδειξε x^2 (11) = 40,1323, p = 0,000. Τελικά, το Omnibus test of multivariate normality (το οποίο βασίζεται στο Small's test, chisq) έδειξε ότι δεν πληρούται η συνθήκη της πολυδιάστατης κανονικότητας των 11 μεταβλητών που συμμετείχαν στην ανάλυση [x^2 (22) = 223,5967, p = 0,000] (DeCarlo, 1997. Chan, et al., 1983). Ωστόσο, οι τιμές ασυμμετρίας και κύρτωσης των ερωτημάτων της κλίμακας δεν υπερβαίνουν τα όρια των $|3|$ και $|10|$ αντίστοιχα, καταδεικνύοντας ότι δεν έχουμε ενδείξεις δραματικών αποκλίσεων από την κανονικότητα (Kline, 2005: 50) (Βλ. Πίνακα 1 – Παράρτημα).

Οι δείκτες καλής προσαρμογής για το Μοντέλο1 έδειξαν καλή προσαρμογή [X^2/df = 2,111, NFI = 0,920, RFI = 0,893, IFI = 0,956, TLI = 0,940, CFI = 0,956, GFI = 0,938, AGFI = 0,900, RMSEA (90% CI) = 0,068 (0,048 - 0,087) PCLOSE (p=7,1%), RMR = 0,067, SRMR = 0,050]. Ωστόσο, αφήνοντας τις διακυμάνσεις των σφαλμάτων των ερωτήσεων NEGATIVE ATTITUDES_1 και NEGATIVE ATTITUDES_2, PREREQUISITE OF INCLUSION_2 και PREREQUISITE OF INCLUSION_3 να συμμεταβάλλονται -όπως μας υπέδειξαν οι δείκτες τροποποίησης (modification indices)-, η προσαρμογή του μοντέλου βελτιώνεται (Μοντέλο1$_{\alpha}$: X^2/df = 1,555, NFI = 0,944, RFI = 0,921, IFI = 0,979, TLI = 0,970, CFI = 0,979, GFI = 0,959, AGFI = 0,931, RMSEA (90% CI) = 0,048 (0,022 - 0,070) PCLOSE (p=53,7%), RMR = 0,055, SRMR = 0,039].



Σχήμα 2. Ερευνητικό μοντέλο (Μοντέλο1$_{α}$)

Προκειμένου να ελέγξουμε αν οι παράγοντες του Μοντέλου1$_{α}$ μετράνε όντως διαφορετικές έννοιες, συγκρίνουμε το μοντέλο μέτρησης όπου επιτρέπουμε στους παράγοντες να συσχετίζονται ελεύθερα (Μοντέλο1$_{α}$) με ένα μοντέλο μέτρησης όπου οι συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες θέτονται ίσοι με τη μονάδα (Μοντέλο1$_{β}$) (Anderson, 1987. Chin, et al., 1997. Segars, 1997. Koufteros, 1999) (Βλ. Πίνακα 1). Η διαφορά χ^2 μεταξύ των δύο συγκρινόμενων μοντέλων είναι στατιστικώς σημαντική [$\Delta\chi^2$ (3) = 190,264, p < 0,001, Critical Value= 16,27 (3 df, p < 0,001)] (Segars, 1997. Acock, 2008)]. Επομένως οι τρείς παράγοντες πρώτης τάξεως μετρούν ξεχωριστές έννοιες (discriminant validity). Τελικά, τα αποτελέσματα του Πίνακα 1 δείχνουν ότι το υποθετικό θεωρητικό μας μοντέλο (Μοντέλο1$_{α}$) παρουσιάζει εξαιρετική προσαρμογή στα δεδομένα. Επιπλέον, στα δεδομένα μας δεν παρουσιάζεται για κανένα ζεύγος τυπικών υπολοίπων (standardized residuals) τιμή που να ξεπερνά το |2,58|, γεγονός που ενισχύει το επιχείρημα υπέρ της καλής προσαρμογής του μοντέλου μας (Μοντέλο1$_{α}$) στα δεδομένα (Koufteros, 1999).

Στην κλίμακα (Μοντέλο1$_{α}$) της οποίας εξετάζουμε την παραγοντική της δομή, όλες οι φορτίσεις των μεταβλητών στους παράγοντές τους, ξεπερνούν το όριο του 0,50 (Hair et al., 2010), ενώ οι περισσότερες ξεπερνούν το

αυστηρότερο όριο του 0,70 (Fornell, 1982) και ταυτόχρονα όλες οι φορτίσεις των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικές (*t*-values > |2,576|) (Koufteros, 1999), παρέχοντας ενδείξεις για τη συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας (Koufteros, 1999) (Βλ. Πίνακα 3). Η σύνθετη αξιοπιστία (composite reliability) του κάθε παράγοντα έχει τιμές που βρίσκονται στο διάστημα των γενικά αποδεκτών τιμών (> 0,70), επιβεβαιώνοντας ότι όλοι οι παράγοντες έχουν επαρκή συγκλίνουσα εγκυρότητα (Βλ. Πίνακα 2) (Hair et al., 2010; Nunnally, 1978; Churchill, 1991; Litwin, 1995). Επιπρόσθετα, οι τιμές της μέσης εξαχθείσας διακύμανσης (AVE - Average Variance Extracted) είναι, και για τους τρείς λανθάνοντες παράγοντες, μεγαλύτερη του 0,50, υποστηρίζοντας τη συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010) (Βλ. Πίνακα 2).

Μια πρώτη ένδειξη επίτευξης της διακρίνουσας εγκυρότητας είναι ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανουσών μεταβλητών δεν κυμάνθηκαν σε υψηλά επίπεδα ($r \geq 0,85$) (Chin, et al., 1997) (Βλ. Πίνακα 2).

Μοντέλο	X^2	X^2/df	NFI[a]	RFI[a]	IFI[a]	TLI[a]	CFI[a]	GFI[a]	AGFI[a]	RMSEA[b] (90% CI)	RMR[b]	SRMR[b]	AIC[b]	CAIC[b]	ECVI[b] (90% CI)
1	86,558 (*df*=41, *p*<0,001	2,111	0,920	0,893	0,956	0,940	0,956	0,938	0,900	0,068 (0,048-0,087) PCLOSE (p=7,1%)	0,067	0,050	136,558	248,987	0,562 (0,468-0,688)
1_{α}	60,636 (*df*=39, *p*<0,05)	1,555	0,944	0,921	0,979	0,970	0,979	0,959	0,931	0,048 (0,022-0,070) PCLOSE (p=53,7%)	0,055	0,039	114,636	236,059	0,472 (0,401-0,575)
1_{β}	250,900 (*df*=42, *p*<0,001)	5,974	0,768	0,696	0,799	0,733	0,796	0,889	0,825	0,143 (0,126-0,160) PCLOSE (p=0%)	0,834	0,343	298,900	406,832	1,230 (1,040-1,451)

Πίνακας 1. Σύγκριση μοντέλων για τη διερεύνηση της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής
Υψηλές τιμές υποδεικνύουν καλύτερη προσαρμογή
Χαμηλές τιμές υποδεικνύουν καλύτερη προσαρμογή

	CR[a]	AVE[b]	POSITIVE ATTITUDES	NEGATIVE ATTITUDES	PREREQUISITE OF INCLUSION
POSITIVE ATTITUDES	0,806	0,584	**0,764**		
NEGATIVE ATTITUDES	0,855	0,542	-0,508	**0,736**	
PREREQUISITE OF INCLUSION	0,750	0,502	-0,281	0,606	**0,709**

Πίνακας 2. Έλεγχος συγκλίνουσας και διακρίνουσας εγκυρότητας (Μοντέλο1$_{α}$).

[a] Σύνθετη Αξιοπιστία (Composite Reliability) = (άθροισμα σταθμισμένων παραγοντικών φορτίσεων)^2 / (άθροισμα σταθμισμένων παραγοντικών φορτίσεων)^2 + (άθροισμα σφαλμάτων μέτρησης). Κάθε σφάλμα ισούται με ένα (1) μείον το τετράγωνο της αντίστοιχης φόρτισης (ε = 1-λ^2).

[b] Μέση Εξαχθείσα Διακύμανση (Average Variance Extraxted) = (άθροισμα τετραγωνισμένων παραγοντικών φορτίσεων) / (άθροισμα τετραγωνισμένων παραγοντικών φορτίσεων) + (άθροισμα σφαλμάτων μέτρησης). Κάθε σφάλμα ισούται με ένα (1) μείον το τετράγωνο της αντίστοιχης φόρτισης (ε = 1-λ^2).

Σημείωση: Οι τιμές με έντονη γραφή στη διαγώνιο αναπαριστούν την τετραγωνική ρίζα της μέσης εξαχθείσας διακύμανσης κάθε παράγοντα. Οι τιμές κάτω από αυτές αναπαριστούν τις συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων.

Λανθάνουσα μεταβλητή	Δείκτες	Αστάθμητη παραγοντική φόρτιση	Σταθμισμένη παραγοντική φόρτιση	Τυπικό σφάλμα	Κρίσιμη Τιμή[b]	Τετραγωνισμένη παραγοντική φόρτιση
NEGATIVE ATTITUDES	NEGATIVE ATTITUDES_1	1,000	0,738	_a	_a	0,544
	NEGATIVE ATTITUDES_2	0,858	0,721	0,069	12,455***	0,520
	NEGATIVE ATTITUDES_3	1,084	0,792	0,094	11,492***	0,627
	NEGATIVE ATTITUDES_4	1,092	0,763	0,101	10,846***	0,582
	NEGATIVE ATTITUDES_5	0,851	0,661	0,089	9,524***	0,437
POSITIVE ATTITUDES	POSITIVE ATTITUDES_1	1,000	0,840	_a	_a	0,706
	POSITIVE ATTITUDES_2	0,991	0,793	0,088	11,313***	0,629

PREREQUISITE OF INCLUSION	POSITIVE ATTITUDES_3	0,681	0,646	0,071	9,597***	0,418
	PREREQUISITE OF INCLUSION_1	1,000	0,677		_a	0,459
	PREREQUISITE OF INCLUSION_2	1,059	0,788	0,154	6,875***	0,622
	PREREQUISITE OF INCLUSION_3	0,749	0,654	0,124	6,059***	0,427

Πίνακας 3. Εκτίμηση παραμέτρων, τυπικά σφάλματα, κρίσιμες τιμές και τετραγωνισμένες παραγοντικές φορτίσεις για το προτεινόμενο μοντέλο (Μοντέλο1$_{\alpha}$).

Δείκτες καλής προσαρμογής (Μοντέλο1$_{\alpha}$) = X^2/df = 1,555, NFI = 0,944, RFI = 0,921, IFI = 0,979, TLI = 0,970, CFI = 0,979, GFI = 0,959, AGFI = 0,931, RMSEA (90% CI) = 0,048 (0,022 - 0,070) PCLOSE (p=53,7%), RMR = 0,055, SRMR = 0,039.

[a] Υποδεικνύει ότι η πρώτη μεταβλητή σε κάθε παράγοντα έχει μοναδιαίο συντελεστή παλινδρόμησης.

[b] Για την εξέταση της στατιστικής σημαντικότητας των παραγοντικών φορτίσεων ανά ερώτηση εξετάστηκε το πηλίκο της αστάθμητης παραγοντικής φόρτισης (unstandardized factor loading) προς το τυπικό σφάλμα (standard error). *t*-τιμή > |2,576|, σημαίνει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,01.

*** $p < 0{,}001$ (two-tailed).

Επιπλέον, η διακρίνουσα εγκυρότητα (discriminant validity) ελέγχθηκε εξετάζοντας αν οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων είναι μικρότερες από την τετραγωνική ρίζα της μέσης εξαχθείσας διακύμανσης (square root of AVE) αυτών (Chin, 1998; Kim, et al., 2008), γεγονός που επαληθεύτηκε (Βλ. Πίνακα 2).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η συμμετοχή των ατόμων με αναπηρία στην αγορά εργασίας, όπως ήδη έχει επισημανθεί είναι πολύ μικρή (Colella & Bruyère, 2011) και δεν αποτελεί απλώς μέσο βιοποριμού αλλά διευρύνει τις ευκαιρίες ένταξης στο κοινωνικό σύνολο (Vornholt et al., 2018) και η απουσία της έχει άμεση επίπτωση στην ψυχική τους υγεία (Saunders & Nedelec, 2014). Για τα άτομα με αναπηρία παγκοσμίως το να βρουν και να διατηρήσουν μια εργασία αποτελεί

πραγματική πρόκληση συγκριτικά με τα άτομα χωρίς αναπηρία καθώς πλήθος εμποδίων περιορίζουν σημαντικά αυτή την δυνατότητα.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας αυτά τα εμπόδια καταγράφηκαν ως προτάσεις οι οποίες αξιοποιήθηκαν για την κατασκευή του εργαλείου για την αξιολόγηση των στάσεων των εργαζομένων στην Ελλάδα ως προς το ενδεχόμενο εργασιακής ένταξης των ατόμων με αναπηρία. Η τελική μορφή του εργαλείου προέκυψε μετά από πολλές αναλύσεις και από την διερευνητική και επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση προέκυψαν τρεις βασικές συνιστώσες. Η πρώτη αναφέρεται στην «μη αποδοχή ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο» και αποτελείται από πέντε προτάσεις, η δεύτερη η οποία αναφέρεται στην «αποδοχή ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο» αποτελείται από τρεις προτάσεις και το ίδιο ισχύει και για την Τρίτη συνιστώσα η οποία αναφέρεται στις «προϋποθέσεις ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο». Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν με την συλλογή δεδομένων από συμμετέχοντες οι οποίοι δεν είχαν προηγούμενη εργασιακή εμπειρία από την συνύπαρξη και συνεργασία με άτομα με αναπηρία, προέρχονταν από πολλούς και διαφορετικούς εργασιακούς χώρους και από διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας. Αντίστοιχες έρευνες εστιάζουν σε μεμονωμένα στοιχεία, όπως για παράδειγμα στις απόψεις των εργοδοτών, των ίδιων των ατόμων με αναπηρία ή των ατόμων που σχετίζονται λόγω επαγγέλματος με αναπήρους (Shields & Taylor, 2014. Cheatham et al., 2015). Προσπάθειες επίσης έχουν γίνει να συγκεντρωθούν δεδομένα τα οποία όμως αφορούν γενικά την γνώμη του κοινωνικού συνόλου προς τα άτομα με αναπηρία και όχι ως προς το ενδεχόμενο εργασιακής ένταξης (Zaluska, et al., 2020). Μπορεί ως βασικός λόγος για τα χαμηλά ποσοστά απασχόλησης ή υπο-απασχόλησης να ευθύνεται η εδραιωμένη αντίληψη των εργοδοτών ότι οι ανάπηροι εξ ορισμού διαθέτουν λιγότερα προσόντα από τους μη ανάπηρους, άποψη η οποία έχει καταγραφεί σε διαφορετικές κοινωνίες με διαφορετική κουλτούρα (Gold et al., 2012. Hernandez et al., 2008. Kaye et al., 2011. Kulkarni & Lengnick-Hall, 2014) ωστόσο είναι πολύ σημαντικό να γνωρίζουμε και τις προθέσεις των ατόμων οι οποίοι μπορεί να είναι μελλοντικοί συνάδελφοι.

Λαμβάνοντας υπόψη όλα αυτά τα στοιχεία δημιουργήσαμε αυτή την κλίμακα με στόχο την περαιτέρω διερεύνηση των στάσεων των εργαζομένων. Η γνώση των στάσεων του γενικού πληθυσμού συντελεί στην προώθηση ή όχι της αλληλεπίδρασης μεταξύ αναπήρων και μη. Επιπλέον, η γνώση των στάσεων σε συνδυασμό με συγκεκριμένες συμπεριφορές μπορεί να οδηγή-

σει στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων με σκοπό την βελτίωση των συνθηκών στο εργασιακό πλαίσιο για τα άτομα με αναπηρία. Επιπροσθέτως, όταν γνωρίζουμε ότι σε ένα εργασιακό περιβάλλον οι εργαζόμενοι διάκεινται αρνητικά ως προς την συνεργασία με ένα άτομο με αναπηρία θα επιδιώξουμε αρχικά να συζητήσουμε μαζί τους ώστε να κατανοήσουμε από που πηγάζει αυτή η συμπεριφορά. Αν ο υποψήφιος εργαζόμενος με αναπηρία ενταχθεί σε ένα περιβάλλον όπου το κλίμα είναι αρνητικό τότε η ματαίωσή του θα είναι ισχυρή και μελλοντικά θα λειτουργήσει αποτρεπτικά στην εκ νέου αναζήτηση εργασίας. Βέβαια, για την μέτρηση των στάσεων απαιτούνται έγκυρες μέθοδοι καθώς πρόκειται για ψυχολογική διεργασία η οποία μπορεί να είναι αδρανής και να έρθει στην επιφάνεια μόνο αν κάτι προκαλέσει αυτή την αντίδραση (Antonak & Livneh, 2000). Να επισημάνουμε επίσης, ότι η έννοια στάσεις προς τα άτομα με αναπηρία είναι πολύπλοκη και ως εκ τούτου η μέτρησή τους είναι μια ιδιαίτερα απαιτητική διαδικασία (Antonak & Livneh, 2000). Ως εκ τούτου, το παρόν εργαλείο διαθέτει μια πολύ καλή αξιοπιστία καθώς σειρά μετρήσεων το αποδεικνύει και αν συνδυαστεί και με άλλο τρόπο συλλογής δεδομένων (π.χ. συνεντεύξεις) μπορεί να δώσει στοιχεία για τον σχηματισμό ξεκάθαρης άποψης σχετικά με την εργασιακή ένταξη των αναπήρων. Μελλοντικά στόχος είναι να διευρυνθεί το δείγμα αριθμητικά και να προέρχεται από περισσότερες γεωγραφικές περιοχές ώστε καταγράφοντας τις στάσεις των εργαζομένων να μπορούμε να εικάσουμε την προτιθέμενη συμπεριφορά τους. Επίσης, μελλοντικά αν η έρευνα γίνονταν στοχευμένα σε συγκεκριμένους οργανισμούς όπου υπάρχει η πιθανότητα εργασικής ένταξης των αναπήρων θα σχηματίζονταν πιο ξεκάθαρη εικόνα σχετικά τόσο με την προτιθέμενη συμπεριφορά των εργοδοτών αλλά και των εργαζομένων. Ως εκ τούτου, σε περιπτώσεις όπου διαπιστωθούν αρνητικές στάσεις (εργοδοτών ή/και εργαζομένων) καλό θα ήταν κατά διαστήματα να υλοποιούνται προγράμματα με στόχο την παροχή έγκυρης και αξιόπιστης πληροφόρησης για τα άτομα με αναπηρία. Η αναπηρία έχει πολλές και διαφορετικές μορφές οπότε σκόπιμο είναι να διευρυνθεί η πληροφόρηση για κάθε περίπτωση. Με αυτόν τον τρόπο θα γίνει πράξη όσα το σύνταγμα της Ελλάδας ορίζει ότι «η εργασία είναι θεμελιώδες δικαίωμα όλων των πολιτών» (Άρθρο22§1) και δικαίωμα των ατόμων με αναπηρία είναι να απολαμβάνουν μέτρα που εξασφαλίζουν αυτονομία, επαγγελματική ένταξη, συμμετοχή στην κοινωνική-οικονομική-πολιτική ζωή (Άρθρο23, Ν.2190/1994).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Acock, A. C. (2008). *A Gentle Introduction to Stata*, 4th Edition. A Stata Press Publication.

Anderson, J.C. (1987). An Approach for Confirmatory Measurement and Structural Equation Modeling of Organizational Properties, *Management Science, 33*(4), 525-541.

Antonak, R., & Livneh, H. (2000). Measurement of attitudes towards persons with disabilities. *Disability and rehabilitation*, *22*(5), 211-224.

Arbuckle, J.L. (2021). *IBM® SPSS® Amos™ 28 User's Guide*, Amos Development Corporation.

Baldridge, D. C., Beatty, J. E., Boehm, S. A, Kulkarni, M., & Moore, M. E. (2018). Persons with (dis)abilities. In A. J. Colella & E. B. King (Eds.), The Oxford handbook of workplace discrimination (pp. 111–127). Oxford University Press.

Balog, A. & Pribeanu, C. (2010). The Role of Perceived Enjoyment in the Students' Acceptance of an Augmented Reality Teaching Platform: a Structural Equation Modelling Approach, *Studies in Informatics and Control, 19*(3), 319-330.

Baumgärtner, M. K., Dwertmann, D. J., Boehm, S. A., & Bruch, H. (2015). Job satisfaction of employees with disabilities: The role of perceived structural flexibility. *Human Resource Management*, *54*(2), 323-343.

Chan, T. F., Golub, G. H., & LeVeque, R. J. (1983). Algorithms for computing the sample variance: Analysis and recommendations, *The American Statistician, 37*(3), 242-247.

Cheatham, L.P., Abell, N. & Kim, H. (2015). Development and validation of the social worker's attitudes toward disability scale. *Journal of Social Work and Education, 51*, 379–397

Chin, W.W, Gopal, A. & Salisbury, W.D. (1997). Advancing the theory of adaptive structuration: The development of a scale to measure faithfulness of appropriation, *Information Systems Research, 8*(4), 342-367.

Chin, W.W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling, In G.A. Marcoulides (Eds.), *Modern methods for business research* (pp. 295-336). Lawrence Erlbaum Associates.

Churchill, G.A. (1991). *Marketing Research: Methodological Foundation* (5th edition). The Dryden Press.

Churchill, G. A. Jr. (1979). A paradigm for developing better measures of marketing constructs, *Journal of Marketing Research, 16*(1), 64-73.

Cimera, R. E. (2006). The future of supported employment: Don't panic! *Journal of Vocational Rehabilitation, 24(3), 129–136*.

Colella, A. J., & Bruyère, S. M. (2011). Disability and employment: New directions for industrial and organizational psychology. In S. Zedeck (Eds.), APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol. 1. Building and developing the organization (pp. 473–503). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/12169-015).

Costello, A.B. & Osborne, J.W. (2005), Best practices in explanatory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis, *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7). https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=pare

DeCarlo, L. T. (1997). On the Meaning and Use of Kurtosis, *Psychological Methods, 2*(3), 292-307.

Erickson, W. A., von Schrader, S., Bruyère, S. M., VanLooy, S. A., & Matteson, D. S. (2014). Disability-inclusive employer practices and hiring of individuals with disabilities. *Rehabilitation Research, Policy, and Education*, *28*(4), 309-328.

European Commission Eurostat. EU Labour Force Survey Database User Guide. https://ec.europa.eu/eurostat/documents/1978984/6037342/EULFS-Database UserGuide.pdf

Field A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. Sage Publications.

Finney, S.J. & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling, In G.R. Hancock & R.O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (pp. 269-314). Information Age.

Fornell, C. & Larcker, D.F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error, *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.

Fornell, C. (1982). *Second Generation of Multivariate Analysis, Vol. 1: Methods*. Praeger Special Studies.

Gold, P.B., Oire, S.N. Fabian, E.S. & Wewiorski, N.J. (2012). Negotiating reasonable workplace accommodations: Perspectives of employers, employees with disabilities, and rehabilitation service providers. *Journal of Vocational Rehabilitation, 37*(1), 25-37.

Hair, J., Anderson, R., Tatham, R. & Black, W. (1995). *Multivariate Data Analysis with Readings*, (4th ed.). Prentice Hall International, Englewood Chiffs, NJ.

Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J. & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate Data Analysis (7th edition)*. Prentice-Hall.

Heera, S., & Devi, A. (2016). Employers' perspective towards people with

disabilities: A review of the literature. *The South East Asian Journal of Management*, *10*(1), 54-74

Hemphill, E., & Kulik, C. T. (2016). Which employers offer hope for mainstream job opportunities for disabled people? *Social Policy and Society*, *15*(4), 537-554.

Hernandez, B., McDonald, K., Divilbiss, M. *et al.* (2008). Reflections from Employers on the Disabled Workforce: Focus Groups with Healthcare, Hospitality and Retail Administrators. *Employ Responsibilities and Rights Journal, 20*, 157–164. https://doi.org/10.1007/s10672-008-9063-5

Kaye HS, Jans LH, Jones EC. (2011). Why don't employers hire and retain workers with disabilities? *Journal of Occupational Rehabilitation,* 21(4):526-36. doi: 10.1007/s10926-011-9302-8

Kim, D.J., Ferrin, D.L. & Rao, H.R. (2008). A trust-based consumer decision-making model in electronic commerce: The role of trust, perceived risk, and their antecedents, *Decision Support Systems, 44*(2), 544-564.

Kline, R.B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.), New York: Guilford Press.

Koufteros, X., Vonderembse, M. & Doll, W. (2001). Concurrent engineering and its consequences, *Journal of Operations Management, 19*(1), 97-115.

Koufteros, X.A. (1999). Testing a model of pull production: a paradigm for manufacturing research using structural equation modeling, *Journal of Operations Management, 17*(4), 467-488.

Kulkarni, M., Böhm, S. A., & Basu, S. (2016). Workplace inclusion of persons with a disability: Comparison of Indian and German multinationals. *Equality, Diversity and Inclusion: An International Journal,* 35(7/8): 397-414

Kulkarni, M., & Lengnick-Hall, M. L. (2014). Obstacles to Success in the Workplace for People With Disabilities: A Review and Research Agenda. *Human Resource Development Review*, *13*(2), 158-180. https://doi.org/10.1177/1534484313485229

Lengnick-Hall, M. L., Gaunt, P. M., & Kulkarni, M. (2008). Overlooked and underutilized: People with disabilities are an untapped human resource. Human Resource Management, 47(2), 255–273. https://doi.org/10.1002/hrm.20211

Linz K., Stula, S. (2010). Demographic change in Europe - An Overview. Working paper no. 4 of the Observatory for Sociopolitical Developments in Europe. Institute for Social Work and Social Education (ISS).

Litwin, M.S. (1995). *How to Measure Survey Reliability and Validity*. Sage Publication.

Lu, C.S., Lai, K.H. & Cheng, T.C.E. (2007). Application of structural equation modeling to evaluate the intention of shippers to use Internet services in liner shipping, *European Journal of Operational Research, 180*(2), 845-867.

Μπαρμπαρούσης, Χ. & Νικολάου, Σ.-Μ. (2018). Δημοκρατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και κοινωνικές τεχνολογικές εξελίξεις: εφαρμόζοντας τεχνολογίες Web. 2.0 στη διδασκαλία των μαθημάτων των Κοινωνικών Επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. ΣΤΟ Σ. Μ. Νικολάου, Θ. Ελευθεράκης, Ε. Καλεράντε, Π. Γιαβρίμης & Γ. Κουστουράκης (Επιμ.), *Νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία: Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές προσεγγίσεις της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης*, Σειρά: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης (σσ. 109-149). Gutenberg.

Mitra, *S. and* Yap, *J.* (2021). *The Disability Data Report. Disability Data Initiative. Fordham Research Consortium on Disability*. Fordham University

Νικολάου, Σ.-Μ. & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2017). *Σύγχρονα κοινωνιολογικά ζητήματα. Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών*. Gutenberg.

Nunnally, J.C. (1978). *Psychometric Theory* (second edition), New York: McGrawHill.

Ο.Η.Ε. (2006). *Σύμβαση για τα δικαιώματα των Ατόμων με Αναπηρία*. https://unric.org/el/

Ren, L. R., Paetzold, R. L., & Colella, A. (2008). A meta-analysis of experimental studies on the effects of disability on human resource judgments. *Human Resource Management Review*, *18*(3), 191-203.

Santuzzi, A. M., & Waltz, P. R. (2016). Disability in the workplace: A unique and variable identity. Journal of Management, 42(5), 1111–1135. https://doi.org/10.1177/0149206315626269

Saunders, S.L., Nedelec, B. (2014). What Work Means to People with Work Disability: A Scoping Review. *Journal of Occupational Rehabilitation*, 24, 100–110, https://doi.org/10.1007/s10926-013-9436-y

Schloemer-Jarvis, A., Bader, B., & Böhm, S. A. (2021). The role of human resource practices for including persons with disabilities in the workforce: A systematic literature review. The International Journal of Human Resource Management. Advance online publication. https://doi.org/10.1080/09585192.2021.1996433

Schur, L., Nishii, L., Adya, M., Kruse, D., Bruyère, S. M., & Blanck, P. (2014). Accommodating employees with and without disabilities. Human Resource Management, 53(4), 593–621. https://doi.org/10.1002/hrm.21607

SHUR. (2002). Human Rights in Conflicts: The Role of Civil Society https://cordis.europa.eu/project/id/28815

Scott, M., Milbourn, B., Falkmer, M., Black, M., Bölte, S., Halladay, A., Lerner, M., Taylor, J. L., & Girdler, S. (2019). Factors impacting employment for people with autism spectrum disorder: A scoping review. *Autism*, *23*(4), 869-901. https://doi.org/10.1177/1362361318787789

Segars, A. (1997). Assessing the Unidimensionality of Measurement: a Paradigm and Illustration Within the Context of Information Systems Research, *Omega, The International Journal of Management Science, 25*(1), 107-121.

Shields, N.; Taylor, N.F. (2014). Contact with young adults with disability led to a positive change in attitudes toward disability among physiotherapy students. *Physiotherapy Can. 66*, 298–305.

Staniland, L. (2011). *Public perceptions of disabled people: Evidence from the British Social Attitudes Survey 2009*. Office for Disability Issue

Stone, D. L., & Colella, A. (1996). A Model of Factors Affecting the Treatment of Disabled Individuals in Organizations. *The Academy of Management Review*, *21*(2), 352–401. https://doi.org/10.2307/258666

UNESCO, 2017. Education and Disability, https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/fs40-education-and-disability-2017-en.pdf

Vornholt, K., Uitdewilligen, S., & Nijhuis, F. J. (2013). Factors affecting the acceptance of people with disabilities at work: A literature review. *Journal of occupational rehabilitation*, *23*, 463-475.

Vornholt, K., Villotti, P., Muschalla, B., Bauer, J., Colella, A., Zijlstra, F., Van Ruitenbeek, G., Uitdewilligen, S., & Corbière, M. (2018). Disability and employment—Overview and highlights. European Journal of Work and Organizational Psychology, 27(1), 40–55. https://doi.org/10.1080/1359432X.2017.1387536

West, S.G., Finch, J.F. & Curran, P.J. (1995). Structural Equation Models with non-normal data variables: problems and remedies, In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (pp. 56-75). Sage.

WHO, 2011. World Report on Disability. https://www.who.int/publications/i/item/9789241564182

Williams AE, Fossey E, Corbière M, Paluch T, Harvey C. (2016). Work participation for people with severe mental illnesses: An integrative review of factors impacting job tenure. *Australian Occupational Therapy Journal*, *63*(2), 65-85. https://doi.org/10.1111/1440-1630.12237

Williams, J. , Mavin, Sh. (2012). Disability as Constructed Difference: A Literature Review and Research Agenda for Management and Organization Studies. *The South East Asian Journal of Management*, 10(1), 54-74 https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2012.00329.x

Yang, Y., & Konrad, A. M. (2011). Understanding diversity management practices: Implications of institutional theory and resource-based theory. Group & Organization Management, 36(1), 6–38. https://doi.org/10.1177/1059601110390997

Załuska, U., Grześkowiak, A., Kozyra, C., & Kwiatkowska-Ciotucha, D. (2020). Measurement of factors affecting the perception of people with disabilities in the workplace. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *17*(12), 4455.

Zijlstra, F.R.H., Van Ruitenbeek, G., Mulders, H., & Van Lierop, B. (2017). Designing Work for Inclusiveness in Arenas et al. (eds.), *Shaping Inclusive Workplaces Through Social Dialogue*, *Industrial Relations &Conflict Management*, 121-137. Springer.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Συνιστώσες της κλίμακας που αξιολογεί τις στάσεις του γενικού πληθυσμού	Προτάσεις	Παραγοντικές φορτίσεις[a]	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Κοινές παραγοντικές διακυμάνσεις	Μέτρα Δειγματικής Επάρκειας	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ασυμμετρία	Κύρτωση
Παράγοντας 1ος: Μη αποδοχή ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο. Cronbach's Alpha: 0,860, M.O. = 3,998, T.A. = 1,000	NEGATIVE ATTITUDES_1	0,836	0,709	0,822	0,739	0,848	4,254	1,274	-1,597	1,185
	NEGATIVE ATTITUDES_2	0,809	0,704	0,825	0,706	0,868	4,164	1,117	-1,372	1,138
	NEGATIVE ATTITUDES_3	0,744	0,707	0,822	0,661	0,884	3,844	1,286	-0,894	-0,262
	NEGATIVE ATTITUDES_4	0,706	0,673	0,832	0,642	0,915	3,795	1,345	-0,792	-0,588
	NEGATIVE ATTITUDES_5	0,664	0,599	0,849	0,536	0,906	3,930	1,210	-1,011	0,117
Παράγοντας 2ος: Αποδοχή ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο. Cronbach's Alpha: 0,799, M.O. = 2,056, T.A. = 1,163	POSITIVE ATTITUDES_1	0,867	0,711	0,653	0,786	0,731	1,947	1,403	1,277	0,180
	POSITIVE ATTITUDES_2	0,838	0,669	0,701	0,744	0,779	2,193	1,474	0,917	-0,613
	POSITIVE ATTITUDES_3	0,752	0,565	0,804	0,617	0,858	2,029	1,242	1,108	0,297
Παράγοντας 3ος: Προϋποθέσεις ένταξης, συνύπαρξης και συνεργασίας στον εργασιακό χώρο Cronbach's Alpha: 0,687, M.O. = 3,352, T.A. = 0,810	PREREQUISITE OF INCLUSION_1	0,869	0,613	0,434	0,773	0,751	3,250	1,147	-0,220	-0,607
	PREREQUISITE OF INCLUSION_2	0,708	0,506	0,587	0,575	0,793	3,471	1,044	-0,337	-0,212
	PREREQUISITE OF INCLUSION_3	0,662	0,408	0,703	0,488	0,859	3,336	0,890	-0,218	0,114

Πίνακας 1. Αποτελέσματα Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης

[a] Extraction Method: Principal Components. Μέθοδος περιστροφής (Rotation): ορθογώνια περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax) με το κριτήριο Kaiser. Ποσοστό διασποράς που αποδίδεται στους παράγοντες: Παράγοντας 1ος: = 41,437%, Παράγοντας 2ος: = 14,384%, Παράγοντας 3ος: = 10,241%. Συνολικό ποσοστό διασποράς = 66,062%. Ιδιοτιμές παραγόντων: Παράγοντας 1ος: = 4,558, Παράγοντας 2ος: = 1,582, Παράγοντας 3ος: = 1,127. Σημείωση: Οι Μέσοι Όροι υπολογίστηκαν βάσει μιας πεντάβαθμης κλίμακας, «Ποτέ» (=1) έως «Πάντα» (=5).

Η διερεύνηση του βιώματος της σχολικής απόρριψης σε μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Νεκταρία Μακρή
Πτυχιούχος του Τμήματος Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
nektarim@nured.auth.gr

Μαρία Γκέκα
Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
mgeka@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα έρευνα εμπίπτει στον θεματικό άξονα «Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: Ζητήματα κοινωνικού αποκλεισμού, Σχολική αποτυχία, Σχολική διαρροή, Ευάλωτες ομάδες, Αποτυπώματα της κρίσης στο σχολείο» κι έχει ως αντικείμενο τη διερεύνηση του βιώματος μητέρων των οποίων τα παιδιά τους λόγω μαθησιακών δυσκολιών βίωσαν σχολική απόρριψη. Στόχος της εργασίας είναι, οι μητέρες, μέσω της ατομικής συνέντευξης εις βάθος, η μεθοδολογία της οποίας βασίζεται στην Βιογραφική Προσέγγιση, να εκφράσουν το προσωπικό τους βίωμα και τα συναισθήματά τους σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπισαν, τον τρόπο που επηρεάστηκε η σχολική, κοινωνική και οικογενειακή ζωή του παιδιού τους, καθώς και τους τρόπους που αναζήτησαν για να υποστηριχθούν και να υποστηρίξουν τα παιδιά τους. Πιο συγκεκριμένα δόθηκε έμφαση στο ρόλο των εκπαιδευτικών, στην επικοινωνία και στη συνεργασία με το σχολείο και στην αντιμετώπιση και υποστήριξη του σχολικού και οικογενειακού πλαισίου. Για τη συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκαν ατομικές συνεντεύξεις εις βάθος σε δύο μητέρες που τα παιδιά τους αντιμετώπισαν στη σχολική τους ζωή μαθησιακές δυσκολίες λόγω δυσλεξίας και διάσπασης προσοχής. Η πρώτη μητέρα εξήντα ετών, συνταξιούχος, κι ο γιος της σήμερα τριάντα ετών. Η δεύτερη μητέρα πενήντα οκτώ ετών, εργαζόμενη σε δημόσια δομή, κι ο γιος της σήμερα είκοσι τριών ετών. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου σε εννέα άξονες : α) Αντί-

ληψη του προβλήματος/διάγνωση, β) Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διάγνωση, γ) Εκπαιδευτικές πρακτικές μετά τη διάγνωση, δ) Κοινωνικοποίηση και σχέσεις, ε) Αποδοχή-απόρριψη περιβάλλοντος, στ) Επικοινωνία σχολείου – γονέων, ζ) Συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στην κατανόηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, η) Εξέλιξη του παιδιού σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο, θ) Συναισθήματα μητέρων. Τα αποτελέσματα καταδεικύουν την ασάφεια κατανόησης των μαθησιακών δυσκολιών από τους εκπαιδευτικούς, την αργοπορημένη διάγνωση, την ενοχοποίηση των μητέρων για την μη έγκαιρη και έγκυρη αντιμετώπιση της κατάστασης, την απουσία κατανόησης και στήριξης σχεδόν σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, την απομόνωση και τον αποκλεισμό, τα συναισθήματα ενοχής και θυμού. Τα αποτελέσματα φωτίζουν την ανάγκη υποστήριξης των γονέων με παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό πλαίσιο, την καθοριστική επίδραση της σχολικής ένταξης και αποδοχής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην κοινωνική και οικογενειακή τους ζωή καθώς και το ισχυρό αποτύπωμα της σχολικής απόρριψης στο ψυχισμό των γονέων και των μαθητών. Η συγκεκριμένη έρευνα αποτελεί αφορμή για συζήτηση και αναζήτηση εκπαιδευτικών πρακτικών αντιμετώπισης και υποστήριξης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των οικογενειών τους.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική απόρριψη, Σχέση σχολείου-οικογένειας, Βιογραφική προσέγγιση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική εμπειρία αποτελεί ένα καθοριστικό βίωμα για τη ζωή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και των οικογενειών τους καθώς κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων δημιουργούνται οι πρώτες εμπειρίες, αποκτούνται οι πρώτες μνήμες, τα πρώτα βιώματα και τα πρώτα συναισθήματα τα οποία συνοδεύουν όλη την σχολική, ακαδημαϊκή αλλά και τη μετέπειτα ζωή τόσο του ατόμου όσο και των οικογενειών τους (Richaud & Sacchi, 2004). Το βίωμα είναι ένα βαθύ συναίσθημα, μία προσωπική εμπειρία που συγκινεί, έχοντας το ίδιο το άτομο γνώση για τα συναισθήματά του (Ρεκαλίδου et. all., 2010).

Σύμφωνα με το θεωρητικό σύστημα του Rogers, το βίωμα είναι μία ασυνείδητη εμπειρία όπου εμπερικλείει συνειδητές και μη εμπειρίες (Rogers, 1977). Οι εμπειρίες αυτές επηρεάζουν άμεσα την ζωή των παιδιών καθώς

ως μαθητές καλούνται να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες της μάθησης και της συμμετοχής τους μέσα σε σχολικά και κοινωνικά περιβάλλοντα. Συνδετικός κρίκος είναι ο εκπαιδευτικός, ο οποίος έχει βασικό ρόλο καθώς οι σχέσεις που θα αναπτυχθούν θα προσφέρουν ασφάλεια και συνεργασία στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και ουσιαστική επικοινωνία με τους γονείς και είναι παράγοντας αποδοχής και απόρριψης (Ρεκαλίδου et al., 2010). Για έναν μαθητή, ο εκπαιδευτικός είναι ο συνοδοιπόρος του, ο συμπρωταγωνιστής του και ο εμπνευστής του σε όνειρα και σχέδια που καλείται να κάνει και να στηρίξει τη ζωή του (Σμυρνάκη & Κουρκούτα, 2017). Οι Simpson και Mundschenk (2012) αναφέρουν ότι, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή και η εξέλιξη του κάθε μαθητή επηρεάζεται από τον τρόπο διαχείρισης του σχολικού πλαισίου που θα εφαρμοστεί. Σε αυτό το εκπαιδευτικό και μαθησιακό πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να συνεργαστεί με το παιδί και τους γονείς έχοντας τη γνώση και τις ικανότητες που χρειάζεται για την κάθε διαφορετικότητα που θα του παρουσιαστεί, υπηρετώντας τους κανόνες και τις νόρμες της εκπαίδευσης.

Η ένταξη ή ο αποκλεισμός του ατόμου μέσα σε μία ομάδα επηρεάζει τον συναισθηματικό κόσμο, τον ακολουθεί στην ενηλικίωσή του σε όλα τα πλαίσια που θα κληθεί να συμμετέχει ενεργά και να ανταπεξέλθει με επιτυχία σε σχολικές, κοινωνικές, επαγγελματικές και οικογενειακές ομάδες**.** Ο Τσιάκαλος (1998), επισημαίνει ότι ο αποκλεισμός είναι η «παρεμπόδιση απορρόφησης αγαθών» όπως η εκπαίδευση και οδηγεί στην περιθωριοποίηση. Με τη μέθοδο συνεκπαίδευση στα σχολεία τα υποκείμενα μπορούν να έχουν ίδιες ευκαιρίες σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσης καθώς αποτελεί μία σημαντική μέθοδο ανάπτυξης και αλληλοαποδοχής (Τάφα, 1998). Η οικογένεια έχει ουσιαστικό ρόλο στην αντιμετώπιση της σχολικής απόρριψης. Βέβαια, χρειάζεται συμπαράσταση και συνεργασία όλων των μελών της οικογένειας ταυτόχρονα με την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση με τους εκπαιδευτικούς (Βέβηλος, 2006). Παράλληλα, ένα υποστηρικτικό σύστημα πρόνοιας θα επιφέρει εξίσου θετικά αποτελέσματα ακαδημαϊκής μάθησης και κοινωνικοποίησης στο παιδί. Άξιο λόγου είναι να δημιουργείται συνεργασία μεταξύ γονέα – εκπαιδευτικού, προτείνοντας την αποδοχή των ίσων δεξιοτήτων και των ίδιων εμπειριών, δίνοντας την αίσθηση ότι κάθε «συνεργάτης φέρνει κάτι διαφορετικό, αλλά ίσης αξίας στη σχέση» (Γκιόκα & Σάλμοντ, 2016, σ.1).

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο τη διερεύνηση του βιώματος μητέρων των οποίων τα παιδιά τους λόγω μαθησιακών δυσκολιών βίωσαν σχολική και κοινωνική απόρριψη. Σημαντικό ρόλο στην προβληματική μας είχε η

διερεύνηση του ρόλου των γονέων στη σχολική διαδρομή των παιδιών, καθώς τα παιδιά πριν έρθουν στο περιβάλλον του σχολείου αποκτούν μέσα στο σπίτι αποδοχή ή απόρριψη και δημιουργούν κανόνες και νόρμες. Οι μητέρες είναι τα άτομα που βιώνουν όλες τις δυσκολίες, τις απορρίψεις, και τις προσπάθειες στην προσαρμογή αλλά και στην ένταξη των παιδιών τους, στο σχολικό, κοινωνικό και φιλικό περιβάλλον. Επίσης, η αναζήτηση για το ποιος είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά που βιώνουν την απόρριψη και πώς υποστηρίζονται. Οι τρόποι που στηρίζεται αλλά και επηρεάζεται μια οικογένεια αποτελεί μεγάλο κομμάτι του ερευνητικού ενδιαφέροντος και σε αυτό τον παράγοντα εντάσσονται και οι μητέρες που βιώνουν τη σχολική απόρριψη των παιδιών τους και επηρεάζουν ουσιαστικά την εξέλιξη όλης της πορείας της οικογένειας. Η έρευνα τονίζει την ανάγκη για την ανάπτυξη καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για τη στήριξη τόσο των παιδιών που βιώνουν τη σχολική απόρριψη λόγω μαθησιακών δυσκολιών, όσο και των οικογενειών τους αποτελώντας με αυτό το τρόπο ένα ακόμα βήμα εξέλιξης του κοινωνικού και σχολικού πλαισίου. Με τη χρήση της βιογραφικής μεθόδου προσεγγίστηκε η ουσία του συνόλου της ζωής των μητέρων και των παιδιών τους τα οποία θα «παρουσιαστούν» μέσω των συναισθημάτων, των προβληματισμών και του αναστοχασμού των βιωμάτων και εν' κατακλείδι τη διαφορετική σκοπιά με την οποία εκλαμβάνουν οι γονείς το βίωμα των παιδιών. Η έρευνα εστιάστηκε στο πως το βίωμα αυτό μεταφέρεται στην κοινωνία μέσα από την οπτική του γονεϊκού ρόλου και ποιες ήταν οι συνέπειες, οι αντιδράσεις και οι χειρισμοί των μητέρων καθώς το βίωμα των παιδιών τους έχει αποτυπωθεί και στις ίδιες. Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος βιογραφικής ανάλυσης μέσω των ημιδομημένων συνεντεύξεων μητέρων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με σκοπό να μελετηθεί εις βάθος η στάση των υποκειμένων απέναντι στο κοινωνικό πλαίσιο (Πανταζής 2004 σ. 35). Μέσω της ατομικής συνέντευξης εις βάθος των μητέρων, αποτυπώθηκε το προσωπικό τους βίωμα, τα βιώματα που είχαν με τα παιδιά τους στο σχολικό και κοινωνικό τους περιβάλλον, οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν, ο τρόπος που επηρεάστηκε η κοινωνική ζωή του παιδιού τους και η δική τους και οι τρόποι που χρησιμοποίησαν για να βοηθηθούν και να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Επίσης, οι μητέρες αναφέρθηκαν με υποκειμενικό τρόπο στον ρόλο τους, στο ρόλο των εκπαιδευτικών και ποια ήταν η επικοινωνία και η συνεργασία που είχαν μαζί τους σε ατομικό επίπεδο και σε επίπεδο συνεργασίας με το παιδί μέσα στην τάξη και παράλληλα ποια ήταν η αντιμετώπιση του σχολικού πλαισίου στα παιδιά τους.

Σχολική απόρριψη

Στα παιδιά μπορεί να αναπτυχθεί το συναίσθημα της μοναξιάς το οποίο προκύπτει από την απόρριψη που έχουν βιώσει και έτσι απομονώνονται στον εαυτό τους. Η απόρριψη εμφανίζεται στα παιδιά στη πρώιμη ηλικία τους από νωρίς. Οι Molinari et al. (2020) αναφέρουν τον ρόλο της απόρριψης μέσω της σχολικής σχέσης που δημιουργείται ανάμεσα στους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς και πως συσχετίζεται η απόρριψη αυτή με τη μοναξιά. Τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν και περνούν πολύ χρόνο έξω από την οικογένεια, αρχίζουν να εστιάζουν στο να γίνουν μέλος μιας παρέας που αυτοί είναι οι συνομήλικοί τους καθώς θεωρούν ότι το να ανήκουν σε μια ομάδα είναι πολύ σημαντικό γι' αυτά αφού επηρεάζεται θετικά η συναισθητική ανάπτυξή τους (Molinari et al., 2020). Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι πολυπαραγοντικός και οφείλεται στο βίωμα της απόρριψης που βιώνουν: α) παιδιά γηγενείς και μη, β) παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και γ) παιδιά που έχουν κάποιες μαθησιακές και κοινωνικές ιδιαιτερότητες. Οι Miller – Johnson et al. (2002) μελέτησαν την απόρριψη και την επιθετικότητα μεταξύ συνομηλίκων στη σχολική ηλικία αναφέροντας ότι οι εμπειρίες αυτές ξεκινούν από την προσχολική ηλικία και λειτουργούν και εξελίσσονται μελλοντικά και αθροιστικά και παραμένουν ως βίωμα. Ο αποκλεισμός σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (1998) είναι η παρεμπόδιση απορρόφησης κοινωνικών και δημόσιων αγαθών, όπως η εκπαίδευση, οδηγεί στην περιθωριοποίηση, χαρακτηρίζοντας έτσι τον τρόπο διαδικασίας με την οποία γίνεται, όσο και την κατάσταση η οποία επικρατεί. Ευρύτερα, ο αποκλεισμός συνεπάγεται με την αντίληψη ενός πολυδιάστατου μειονεκτήματος (Τσιάκαλος, 1998). Από τον γενικό ορισμό του κοινωνικού αποκλεισμού προκύπτει και ο επιμέρους ορισμός του εκπαιδευτικού αποκλεισμού και αποτελούν αλληλένδετες σχέσεις, καθώς ο εκπαιδευτικός αποκλεισμός μακροχρόνια επιφέρει τον κοινωνικό αποκλεισμό και αντίστροφα (Τουρτούρα, 2005).

Η κοινωνική απομόνωση ως βαθύ βίωμα οδηγεί σε προσωπική και κοινωνική απομόνωση (Richaud & Sacchi, 2004). Είναι άμεση και προφανής συνέπεια των μη ικανοποιητικών σχέσεων και έλλειμα μιας πολύπλοκης συναισθηματικής αντίδρασης από το βίωμα της απόγνωσης, της κατάθλιψης και της αυτό-απαξίωσης (Κοκκινάκη, 2006). Η Γαλανάκη (2015), ερεύνησε την θεωρία του Winnicott (1896-1971), που αφορά τη μοναξιά, δίνει έμφαση στο ρόλο των αντικειμένων (προσώπων) και στον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος σχετίζεται με τα πρόσωπα και ειδικότερα με τον εαυτό του και τους άλλους. Οι Qualter και Munn (2002), ερεύνησαν την σχέση μεταξύ κοινωνικής και συναισθηματικής παιδικής απομόνωσης καταλήγοντας

ότι η μοναξιά είναι αυτή που συνυπάρχει με συναισθηματικά προβλήματα και όχι η απόρριψη. Οι Zhang et al. (2019) υποστηρίζουν ότι οι σχέσεις δασκάλου-παιδιού και οι σχέσεις με συνομηλίκους είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της μοναξιάς. Η δύναμη των εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά και θετικά με τη μοναξιά διότι μετριάζουν τη σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών. Τα παιδιά που εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους βιώνουν από τον εκπαιδευτικό το συναίσθημα του «αδιαφοροποίητα απορριπτέου» (ήπια μορφή απόρριψης).

Γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες

Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δύνανται να βιώσουν συχνότερα σχολική απόρριψη, περιθωριοποίηση ή αποκλεισμό. Κατά καιρούς σε διάφορους επιστημονικούς χώρους υπήρχε μεγάλο ενδιαφέρον για τον σαφή ορισμό αλλά και τους τρόπους αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών με αποτέλεσμα τη συγκρότηση του National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD) και το 1989 βάση νέων επιστημονικών ευρημάτων διατυπώθηκε ο ορισμός σχετικά με το τι είναι μαθησιακές δυσκολίες: «Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση του προσληπτικού λόγου, της ομιλίας, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές είναι εγγενείς και υποτίθεται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Μπορεί να συμβαίνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Μπορεί να συνυπάρχουν με προβλήματα στη συμπεριφορά αυτορρύθμισης, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, όμως από μόνα τους αυτά τα χαρακτηριστικά δεν συνιστούν μαθησιακές δυσκολίες» (Τζουριάδου, 2011 σ. 17).

Έρευνες έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί θέτουν το ζήτημα της αδιαφορίας και της ανεπαρκής προσπάθειας των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες (Χατζηχρήστου, 2011). Οι Dockrell και McShane (1992) κάνουν πρόταση για μελέτη και αξιολόγηση ως προς το πλαίσιο του παιδιού που να αφορά το «έργο, το παιδί και το περιβάλλον». Τις τελευταίες δεκαετίες οι παιδαγωγοί, οι ψυχολόγοι και οι κοινωνιολόγοι ερευνούν για το πως ένα παιδί με μαθησιακά προβλήματα και μη μπορεί να μάθει αποτελεσματικά. Κατέληξαν σε διάφορες θεωρίες αποτελεσματικής μάθησης στηριζόμενες στη φιλοσοφία ότι τα παιδιά έχουν την έμφυτη ανάγκη να μάθουν και μπορούν να το πράξουν. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) στις μέρες μας αποτελούν μεγάλη πηγή γνώσης αλλά και μάθη-

σης για τα παιδιά και για τους ενήλικες. Ο γρήγορος και εύκολος τρόπος πρόσβασης σε πηγές ενημέρωσης κατέχει την μεγαλύτερη θέση κινήτρου για τη χρήση τους. Η Τεχνολογικά Υποστηριζόμενη Μάθηση (Technology Enhanced Learning – TEL) σε παιδιά με μαθησιακά προβλήματα, μπορεί να βοηθήσει στην επικοινωνία στην αλληλεπίδραση και εν' κατακλείδι στην κοινωνικοποίηση (Μπράτιστης & Κανδρούδη, 2011). Τα παιδιά με μαθησιακές-κοινωνικές δυσκολίες μέσω των ΤΠΕ κατάφεραν να δημιουργήσουν φιλίες με τους συμμαθητές τους, να κοινωνικοποιηθούν και να βελτιώσουν την συναισθηματική τους κατάσταση. Παιδιά με μεγάλη κοινωνική δραστηριότητα και με μειωμένα συμπτώματα στέρησης (low withdrawal), τείνουν να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση Οι παράγοντες προσωπικότητας που παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση των παιδιών είναι: α) ο παράγοντας της ευσυνειδησίας και β) ο παράγοντας της νοημοσύνης (Tsitsas, 2017). Ο Broomhead (2019) χρησιμοποιώντας την μέθοδο της κοινωνιομετρικής τεχνικής, αναφέρει: τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερες σχέσεις και φιλίες με τους συμμαθητές τους. Ο Lindsey (2002) δηλώνει ότι παρ' όλο που η φιλία συνδέεται με την κοινωνική αποδοχή, είναι σημαντικό να κατανοήσουμε ότι μπορεί να έχει και άλλες διακριτές εκδοχές, όπως η κοινωνική αποδοχή που είναι η εικόνα του κάθε παιδιού για τη δημιουργία φιλίας καθώς η φιλία βοηθάει στη κοινωνική και συναισθηματική του ανάπτυξη.

Το National Institute of Child Health and Human Development (NICHD, 2000) αναφέρει ότι το 20% του πληθυσμού των Ηνωμένων Πολιτειών παρουσιάζει αναγνωστική δυσκολία και σημαντικό ρόλο παίζει μια καλή διδασκαλία, με την προϋπόθεση οι εκπαιδευτικοί να είναι άρτια εκπαιδευμένοι πάνω στα θέματα που τους αφορούν NICHD (2000). Οι Alias και Dahlan (2015), θέλησαν να διαφωτίσουν τις προκλήσεις που βιώνουν οι μητέρες κατά την ανατροφή των παιδιών τους με δυσλεξία. Στο Dyslexia Association Malaysia (DAM) πραγματοποιήθηκαν δέκα (10) ημιδομημένες συνεντεύξεις μητέρων που έχουν παιδιά με δυσλεξία. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε χρησιμοποιώντας την μέθοδο Interpretative Phenomenological Analysis (IPA) και αναδύθηκαν από τις συνεντεύξεις είναι: α) η δυσκολία της χρονικής διάρκειας των μαθησιακών δυσκολιών, β) η αυτοεπιμονή, δηλαδή μεγάλη προσπάθεια και επιμονή των μητέρων ώστε να υπάρξει ουσιαστικό αποτέλεσμα στο παιδί. Η μελέτη αποκάλυψε προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μητέρες με παιδιά με δυσκολίες. Τα συμπεράσματα της έρευνας καταλήγουν στο ότι οι μητέρες χρειάζεται να λαμβάνουν στήριξη ψυχολογική όχι μόνο από τους συζύγους, αλλά και από τους φίλους, τους δασκάλους

και παράλληλα από τους επιστήμονες υγείας. Ο Stephenson (1992) παρουσιάζει λεπτομέρειες για τη στάση και τα πιστεύω των μητέρων με παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα της μελέτης σχετικά με τις εκπαιδευτικές παροχές και τους ειδικούς ψυχικής υγείας, υπέδειξαν έντονο εκνευρισμό και δυσαρέσκεια μεταξύ τους. Οι προοπτικές και οι προσδοκίες των γονέων διαφέρουν από αυτές των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς βλέπουν τις μαθησιακές δυσκολίες από διαφορετική οπτική.

Η σημαντικότητα για την διαγνωστική και θεραπευτική διαδικασία παιδιού που έχει ανάγκη την βοήθεια των γονέων του, έγκειται στην ενεργό συμμετοχή τους (Παπαγεωργίου & Μαυροπούλου, 2008) και τεκμηριώνεται με την θεωρία του Schiamberg (1985, σ. 185) όπου «η σχέση μεταξύ παιδιού και οικογένειας είναι αμφίδρομη και κυκλική». Ένα παιδί το οποίο δεν έχει φαινομενικά τα χαρακτηριστικά ενός παιδιού με διαταραχές, μπορεί να αποτελέσει για τους γονείς πηγή αντικρουόμενων συναισθημάτων επηρεάζοντας τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ γονιού και παιδιού (Παπαγεωργίου & Μαυροπούλου, 2008). Επομένως, ο σημαντικότερος παράγοντας για να βοηθηθούν ουσιαστικά τα παιδιά που έχουν αναπτυξιακά και κοινωνικά προβλήματα είναι η σωστή συνεργασία και η αποτελεσματική αντιμετώπιση από την οικογένεια (Παπαγεωργίου & Μαυροπούλου, 2008). Οι Sahu et al. (2018) ερεύνησαν την επιρροή που έχουν οι γονείς στο ακαδημαϊκό και κοινωνικό υπόβαθρο. Διαπίστωσαν ότι οι περισσότεροι γονείς δεν έχουν μια συγκεκριμένη ιδέα για το πως μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους με ειδικές μαθησιακές διαταραχές. Έτσι, επηρεάζονται αρνητικά στη μεταξύ τους σχέση (γονείς – παιδιά).

Ο στόχος των συζητήσεων αυτών ήταν οι ερευνητές να εκ μαιέψουν το «κλειδί» αντίληψης μεταξύ γονέων και παιδιών. Κατέληξαν, ότι οι γονείς δεν μπορούσαν να αντιληφθούν τα συμπτώματα των παιδιών και οφειλόταν στο ότι δεν είχαν γνώσεις. Σημαντικά αποτελέσματα αφορούν τα συναισθήματα των γονέων όπως: αρνητική συμπεριφορά – αντίδραση ως προς τη διάγνωση των παιδιών τους, που επέφεραν στη συνέχεια απόρριψη, άρνηση, υπερπροστασία και έλλειψη ελπίδας. Για τους γονείς το παιδί φαίνεται να είναι η δεύτερη ευκαιρία που μπορούν να φτιάξουν για τον εαυτό τους (Βέβηλος, 2006). Τα θέλω των γονιών μεταφέρονται στο ονειρικό παιδί τους. Πιθανόν, γι' αυτούς τους λόγους δυσκολεύονται οι γονείς να αντιληφθούν τις ανάγκες των παιδιών τους, ή ακόμη να μην αποδέχονται τις διαφορετικότητες τους. Στη Νέα Υόρκη μια ομάδα επιστημόνων δημιούργησαν μια ιστοσελίδα με σκοπό να βοηθούν γονείς παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες απαντώντας στα ερωτήματά τους. Το άρθρο «Common Reactions to a

Child's Learning Disability», μιλούσε για τα στρεσσογόνα συναισθήματα των γονέων όταν μαθαίνουν ότι το παιδί τους έχει μαθησιακές δυσκολίες, με αποτέλεσμα την πιθανή ψυχολογική κατάρρευσή τους. Η σημαντικότητα της στήριξης και της εμψύχωσης που χρειάζονται τα παιδιά από τους γονείς σημαίνει ότι οι γονείς χρειάζεται να κατανοήσουν αρχικά όλα τα συναισθήματά τους όσο δύσκολα και αν είναι για να μπορέσουν να συνεχίσουν.

Οι μαθησιακές δυσκολίες στις μέρες μας αποτελούν ένα από τα μεγαλύτερα πεδία έρευνας (Χατζηχρήστου, 2011). Το κυριότερο ερώτημα ενός σχολικού ψυχολόγου είναι γιατί κάποια παιδιά μαθαίνουν πολύ εύκολα, ενώ κάποια άλλα αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες κατά την μαθησιακή διαδικασία. Για να οριστεί μία κατάσταση χρειάζεται να υπάρχουν κάποια κριτήρια όπως: α) διακριτή αιτιολογία, β) χαρακτηριστικά που μπορούν να εντοπίζονται εύκολα, γ) σαφή πρόγνωση, δ) πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρέμβασης (Χατζηχρήστου, 2011). Τα κριτήρια αυτά δεν δύναται να προσδιοριστούν με σαφήνεια, δεν είναι κοινώς αποδεκτά στις μαθησιακές δυσκολίες, συνεπώς δε μπορούν να συγκριθούν με έρευνες που έχουν γίνει για τις μαθησιακές δυσκολίες. Ο Langfeldt (1992), επισημαίνει ότι τα εκπαιδευτικά ζητήματα χρειάζεται να τα βλέπουμε μέσα από τα κοινωνικά χαρακτηριστικά, την κουλτούρα που υπάρχει σε κάθε χώρα αλλά και τι ορίζει η κάθε χώρα ειδική ανάγκη. Κατά γενική συμφωνία οι μαθησιακές ανάγκες αποτελούν ανομοιογενή ομάδα δυσκολιών με κοινά χαρακτηριστικά δυσκολίας στην ακρόαση, στην ομιλία, στην ανάγνωση, στη γραφή, στο συλλογισμό – μαθηματική σκέψη και όλα αυτά να συνοδεύονται και από συναισθηματικές δυσκολίες ή προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών (Χατζηχρήστου, 2011).

Η έννοια του βιώματος

Το βίωμα είναι μια αυθεντική, σημαντική εμπειρία την οποία το άτομο αποκτά προσωπικά και καθορίζει πολλές φορές την συμπεριφορά του. Στην καθημερινότητά μας, συχνά, χωρίς να γνωρίζουμε την επιστημονική του εξήγηση, λέμε «κρίνει ανάλογα ο καθένας με τα βιώματά του», «έχει ένα τραυματικό βίωμα», ή «του έχει γίνει βίωμα», όταν αναφερόμαστε σε μια έντονη κατάσταση. Βίωμα είναι ένα συνονθύλευμα δυνατών συναισθημάτων, που προέρχεται από την εμπειρία της απόρριψης, της μοναξιάς, του φόβου και άλλων ψυχικών συναισθημάτων, καθώς αυτά αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ως αλληλένδετα.

Ο Rogers (1977, σ. 36) υποστηρίζει ότι «εμπειρία ή βίωμα είναι όλα όσα διαδραματίζονται στον οργανισμό», ο Gendlin (1962) αναφέρει ότι η έννοια

του βιώματος αφορά την ροή βιωμάτων στον οργανισμό και πάνω σε αυτή τη ροή τα άτομα στρέφονται ξανά και ξανά ως σημείο αναφοράς. Ταυτόχρονα ανακαλύπτουν το νόημα που μπορεί να τους προσδίδει η εμπειρία αυτή. Η επαναφορά του ατόμου σε αυτά σημαίνει ότι δημιουργείται ένας ενσυναισθητικός τρόπος που βοηθά στην αποδυνάμωση του φόβου που δημιουργεί το βίωμα Rogers (2006). Η σχολική εμπειρία αποτελεί ένα καθοριστικό βίωμα για τη ζωή του ανθρώπου καθώς κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων δημιουργούνται οι πρώτες εικόνες και αποκτούνται οι πρώτες μνήμες, τα πρώτα βιώματα και τα πρώτα συναισθήματα τα οποία συνοδεύουν όλη την σχολική, ακαδημαϊκή αλλά και τη μετέπειτα ζωή του υποκειμένου (Richaud & Sacchi, 2004). Το σχολείο αποτελεί την πρώτη ομάδα κοινωνικοποίησής τους και μέσα σε αυτή καλείται να ενταχθεί, να αλληλοεπιδράσει και φυσικά να νιώσει την αποδοχή. Η αποδοχή και η σχέση μεταξύ συνομηλίκων είναι θεμελιώδες ανθρώπινο κίνητρο και αυτό ελέγχει τις διαπροσωπικές σχέσεις σε όλες τις ηλικίες.

Οι Downey και Feldman (1996, σ.) αναφέρουν ότι, «το πόσο πολύ ή λίγο νιώθει κάποιος απόρριψη, εξαρτάται από την ευαισθησία που έχει». Η αποδοχή είναι βασικό συναίσθημα για την ισορροπία και την κοινωνική εξωστρέφεια του παιδιού, αλλά παράλληλα διακρίνεται η ανάγκη των ατόμων να ανήκουν σε ομάδα συνομηλίκων τους. Μέσα από την αποδοχή ένας άνθρωπος, μπορεί να νιώσει ότι υπάρχει και ότι έχει την αίσθηση του ανήκειν, ενώ η απόρριψη δημιουργεί έντονα συναισθήματα θυμού, φόβου, αλλά και επιθετικότητας. Τα άτομα εκφράζοντας την ιδιαίτερη βιωματική τους πραγματικότητα και αναδεικνύοντας με φωνή τη δική τους ιστορία, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και συνείδηση, με κύριο στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους. Οι Hitchcock και Hughes (1994) μιλούν για τις νέες ερευνητικές κατευθύνσεις οι οποίες εστιάζουν στις ιστορίες ζωής του κάθε παιδιού και των εκπαιδευτικών (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Είναι σημαντικό, να βλέπουμε πώς τα παιδιά εκφράζουν τα βιώματά τους στο σχολικό και στο κοινωνικό τους περιβάλλον και πως αυτά επηρεάζουν τη στάση τους απέναντι στη ζωή.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στη παρούσα εργασία χρησιμοποιήθηκε η Βιογραφική Προσέγγιση των μητέρων παιδιών με μαθησιακές ιδιαιτερότητες (Πανταζής, 2004). Η εναλλακτική αυτή μέθοδος αν και δεν είναι καινούργια σπανίζει στην ψυχολογική έρευνα. Στηρίζεται στην ατομική ιστορία του ατόμου και στην κοινωνική

ιστορία της ατομικότητας. Κατά βάση επανέρχεται στη συζήτηση ενός θεωρητικού πλαισίου μεθοδολογικής υφής μοντέλου, πραγματικά σπουδαίο για την ανάλυση των εκ βαθέων συνεντεύξεων της παρούσας εργασίας. Η βιογραφική προσέγγιση αντιπροσωπεύει το ενδιαφέρον στις κοινωνικές έρευνες όσο αφορά τις «κοινωνικές σχέσεις και τους τρόπους οικειοποίησής τους, το ιδιαίτερο, το μοναδικό, το ιδιογραφικό και το ποιοτικό, το υποκειμενικό και τη σύζευξή του με το αντικείμενο, τη μοναδικότητα και την υποκειμενικότητα» (Πανταζής, 2004, σ. 38). Το 1970, στο γαλλικό χώρο της ψυχολογίας ευδοκιμεί η συγκεκριμένη προσέγγιση της βιογραφίας με υποστηρικτές τους Satre και Mills (Πανταζής, 2004). Σε μια σύντομη ιστορική αναδρομή της χρήσης της βιογραφικής προσέγγισης του βιώματος από τις κοινωνικές επιστήμες, η κοινωνιολογία αναγνώρισε πρώτη τη σημασία της.

Τέλος του 19ου αιώνα, η βιογραφική μέθοδος θεωρείται ως προνομιακό εργαλείο. Ο κοινωνιολόγος Daniel Bertaux χρησιμοποίησε το εργαλείο αυτό και κατέγραψε σε ένα συλλογικό του τόμο τις αφηγήσεις ζωής (Πανταζής, 2004). Τέλος, σύμφωνα με τον Πανταζή η μέθοδος της βιογραφικής ανάλυσης πιθανόν να έρχεται να ανατρέψει την κλασική ψυχολογία καθώς οι πιο πολύ ερευνητές είναι «αιχμάλωτοι» της λογικής, αφού όπως υποστηρίζεται από τους Hume και Kant «ότι δεν μπορεί να μετρηθεί, δεν υπάρχει» (Πανταζής, 2004, σ. 41).

Συμμετέχοντες

Για την ανάγκη της συγκεκριμένης εργασίας κρίθηκε αναγκαίο η πραγματοποίηση δύο (2) εκ βαθέων συνεντεύξεων από δύο (2) μητέρες με ενήλικα παιδιά, τα οποία είχαν διαγνωστεί με μαθησιακά προβλήματα στη σχολική τους ηλικία, όπως προβλήματα διάσπασης προσοχής και δυσλεξίας.

Η πρώτη μητέρα είναι εξήντα (60) ετών, συνταξιούχος από τον ιδιωτικό τομέα, απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με έντονο κοινωνικό και επαγγελματικό προφίλ. Το παιδί της, αγόρι ηλικίας τριάντα (30) ετών (Μάριος), απόφοιτος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ξεκίνησε σπουδές στη σχολή εμποροπλοιάρχων, τις οποίες δεν ολοκλήρωσε και τώρα είναι επαγγελματίας μάγειρας με σπουδές. Επίσης, είναι παντρεμένος και πατέρας δύο ανήλικων παιδιών.

Η δεύτερη μητέρα πενήντα οκτώ (58) ετών, εργαζόμενη σε δημόσια εκπαιδευτική δομή, απόφοιτος τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με έντονο κοινωνικό προφίλ και επαγγελματικό ενδιαφέρον, συμμετέχοντας σε σεμινάρια για να βελτιώσει τις επαγγελματικές της γνώσεις πάνω στην ειδική αγωγή όπου και εργάζεται. Το παιδί της, αγόρι ηλικίας είκοσι τριών (23) ετών (Μα-

ρίνος) είναι φοιτητής μουσικών σπουδών σε πανεπιστήμιο του εξωτερικού και στην προσωπική του ζωή σε σχέση συμβίωσης.

Αρχικά, η συζήτηση με τις μητέρες ξεκίνησε ζητώντας τους να μας μιλήσουν για την σχολική ζωή των παιδιών και ο χρόνος που διήρκησε για την κάθε μητέρα χωριστά ήταν περίπου 3 ώρες. Οι αφηγήσεις και στις δύο περιπτώσεις και όλες τις φορές ήταν «δύσκολες». Η αναδρομή στο παρελθόν τις έφερε αντιμέτωπες με συναισθηματική φόρτιση όπου χρειάστηκε να διακόπτεται η συζήτηση αρκετές φορές. «Η αναδρομή στο παρελθόν είναι οδυνηρή» μας εξομολογήθηκαν οι μητέρες. Μερικές φορές ο θυμός που έβγαινε στην επιφάνεια τις εμπόδιζε να φέρουν στη μνήμη τους γεγονότα. Ζητούσαν χρόνο να ηρεμήσουν κλείνοντας την μαγνητοφώνηση για να συνεχίσουμε σε λίγα λεπτά. Το δεύτερο στάδιο της συνέντευξης αφορούσε τις ημιδομημένες ερωτήσεις όπου για τις ανάγκες τις έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ως οδηγός συνέντευξης. Στο τρίτο στάδιο, αφού είχε προηγηθεί η βιβλιογραφική ανάλυση πάνω στις βιογραφίες ζωής τους, ζητήθηκε από τις μητέρες να μας δώσουν περαιτέρω στοιχεία και διευκρινήσεις με διάρκεια περίπου στις 2 ώρες για την κάθε περίπτωση.

Εργαλεία

Για τις ανάγκες της εργασίας, διαμορφώθηκε οδηγός ερωτήσεων συνέντευξης οι οποίες εντάσσονται σε 6 άξονες μελέτης:

1. Διαδικασία της διάγνωσης (Πως αντιληφθήκατε τις μαθησιακές δυσκολίες, με ποιους τρόπους εκδηλώθηκαν; Όταν το αντιληφθήκατε τι κάνατε; Ποιος ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στη διαδικασία της διάγνωσης; Υπήρξε συνεργασία; Απευθυνθήκατε σε ειδικούς; Τι αποτελέσματα είδατε;).

2. Σχέσεις και Αποδοχή-απόρριψη σχολικού περιβάλλοντος (Μιλήστε μας για την σχολική ζωή του παιδιού σας, πώς ήταν; Πως ήταν οι δραστηριότητες στο νηπιαγωγείο και πώς συμμετείχε; Ήταν χαρούμενο το παιδί σας; Πήγαινε σχολείο με χαρά; Πως ήταν οι σχέσεις με τους συμμαθητές του; Σε ποια σχολική στιγμή θεωρείτε ότι το παιδί σας έχει βιώσει την σχολική απόρριψη; Θα ήθελα να σταθούμε την περίοδο του παιδιού στο γυμνάσιο και λύκειο. Μπορείτε να μου πείτε ποιες ήταν οι σχέσεις του με τους συμμαθητές του;)

3. Επικοινωνία σχολείου με γονείς (Ποιος πιστεύετε ότι είναι ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού; Πως αντιμετωπίστηκε το παιδί σας; Εσείς πως θα θέλατε να είχε αντιμετωπιστεί;

4. Οικογενειακό περιβάλλον (Πώς επηρέασε αυτό το βίωμα τη σχέση σας με το παιδί σας; Πώς επηρέασε την οικογένεια το βίωμα της σχολικής

απόρριψης του παιδιού; Ποια η αντίδραση του παιδιού σας κατά τη διάρκεια της βοήθειας; Με το παιδί μιλάτε; Από ποια ηλικία ξεκινήσατε να μιλάτε; Εξέφραζε τα συναισθήματά του ή αν το απασχολούσε κάτι;)

5. Συναισθήματα μητέρων (Ποια τα δικά σας συναισθήματα απέναντί του; Ποιους τρόπους χρησιμοποιήσατε για να θωρακίσετε τον εαυτό σας; Ζητήσατε βοήθεια για τον εαυτό σας; Πώς επηρέασε αυτό το βίωμα τη σχέση σας με το παιδί σας Εσάς τι σας δυσκόλευε; Πριν κλείσουμε την συζήτησή μας θα θέλατε να μου εκφράσετε και κάτι ακόμα;)

6. Εξέλιξη σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο (Ποια είναι η προσωπική και επαγγελματική του κατάσταση;)

Ανάλυση δεδομένων

Στα δεδομένα των συνεντεύξεων αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου (Bardin, 1993) και συγκριτική αξιολόγηση των απαντήσεων των μητέρων. Τα δεδομένα καταγράφηκαν σταδιακά στους άξονες μελέτης σύμφωνα με το αποτύπωμα και το βίωμα που άφησαν τα γεγονότα της σχολικής διαδρομής.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Διαδικασία της διάγνωσης

Στη διαδικασία διάγνωσης λάβαμε υπόψη τον χρόνο διάγνωσης, από ποιους πραγματοποιήθηκε, ποιοι συμμετείχαν στη διάγνωση, από ποιους παρατηρήθηκαν τα πρώτα συμπτώματα δυσκολίας των παιδιών και τέλος από ποιους προτάθηκε η έναρξη θεραπείας. Με βάση τα δεδομένα παρατηρήθηκε ότι ο επίσημος χρόνος διάγνωσης και των δύο παιδιών έγινε στην ηλικία των οκτώ (8) χρονών στην τρίτη δημοτικού, υπήρξαν όμως διαφορές στην έναρξη των συμπτωμάτων και κυρίως της αντίληψής τους από τις μητέρες. Οι εκπαιδευτικοί του σχολείου δεν συνέβαλαν στην διάγνωση αλλά ούτε προέτρεψαν τις δύο μητέρες για εξέταση των παρατηρούμενων δυσκολιών.

Στο πρώτο παιδί (Μάριος) η προτροπή για εξέταση των δυσκολιών έγινε από την καθηγήτρια των αγγλικών φροντιστηρίου στην τρίτη τάξη του δημοτικού ενημερώνοντας τη μητέρα: «δείτε το παιδί και βοηθήστε το με ειδικούς διότι μάλλον πρέπει να έχει δυσλεξία». Βέβαια η μητέρα επισημαίνει την ανύπαρκτη συνεργασία με το σχολείο καθώς αναφέρει: «δεν ξέρω τι δουλειά έκαναν και πως βοηθούσαν τα παιδιά ή αν μπορούσαν να διαπιστώσουν κάτι, το παιδί στο σπίτι δεν μας έφερνε τίποτα…όταν πήγε στο δημοτικό δυσκολευόταν να μάθει, να γράψει, δυσκολευόταν με το χέρι….

δεν ήταν μαθημένο και σε αυτό το σημείο σκεφτόμουν ότι ποτέ δε με έπιασε η νηπιαγωγός να μου πει ότι το παιδί δε μπορεί να γράψει».

Στο δεύτερο παιδί (Μαρίνος) η παρατήρηση των δυσκολιών έγινε από την ίδια τη μητέρα στη βαθμίδα του νηπιαγωγείου καθώς το παιδί δυσκολευόταν να συμμετάσχει σε δραστηριότητες. Επίσης, η μητέρα αναφέρει ότι το παιδί της «….άργησε να μιλήσει και να περπατήσει». Λόγω της κατάρτισής της στο πεδίο της εκπαίδευσης παρατηρούσε την πορεία του παιδιού της και αποφάσισε μόνη της να απευθυνθεί σε λογοθεραπευτή στην ηλικία των τεσσάρων ετών δίχως να έχει «υπάρξει πρόταση από ειδικούς». Στην τρίτη τάξη του δημοτικού λόγων των πολλαπλών δυσκολιών «δε μπορούσε να διαβάσει, είχε φοβερή έλλειψη συγκέντρωσης και πολλά ορθογραφικά λάθη». Οι δύο μητέρες αναφέρουν τη δυσφορία και την ενοχή για την μη έγκυρη διάγνωση των μαθησιακών προβλημάτων, με στόχο την βοήθεια του παιδιού για καλύτερη μαθησιακή πορεία μέσα από τη δημιουργία υποστηρικτών δομών

Σχέσεις και Αποδοχή-απόρριψη σχολικού περιβάλλοντος

Θέλοντας να δούμε τις σχέσεις αλλά και την αποδοχή-απόρριψη του σχολικού περιβάλλοντος ζητήσαμε από τις μητέρες να μας μιλήσουν για την σχολική διαδρομή των παιδιών τους, για τις δραστηριότητές τους, αν ήταν χαρούμενα που πήγαιναν σχολείο και πότε βίωσαν την σχολική απόρριψη. Με βάση τα δεδομένα οι εκπαιδευτικοί των δύο παιδιών δεν συνέβαλαν στην διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών, όπως προαναφέρθηκε παραπάνω. Η συνεργασία ήταν αρνητική ως ανύπαρκτη. Η σχολική ζωή των παιδιών ήταν δύσκολή για τα παιδιά και οι μητέρες μιλούν με θυμό και πικρία για την απόρριψη που δέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς και από τις μητέρες των συμμαθητών.

Τα δύσκολα βιώματα απόρριψης κυρίως επισημαίνονται στο δημοτικό καθώς η έλλειψη επικοινωνίας και βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς, το συναίσθημα της μοναξιάς που βίωναν τα παιδιά τους και ίδιες τους ακολουθούν μέχρι τώρα. Οι εντάσεις στο σχολείο υπήρχαν σχεδόν καθημερινά, τα παιδιά ήταν υπερκινητικά, δεν πρόσεχαν στο μάθημα και ως αποτέλεσμα βίωναν το συναίσθημα της μοναξιάς αφού οι συμμαθητές τους ήταν απόμακροι. Ο Μάριος «δεν ήταν χαρούμενος όταν πήγαινε σχολείο, μερικές φορές δεν ήθελε να πάει», «δε μας μιλούσε ποτέ για το σχολείο, δε συμμετείχε στις δραστηριότητες» μας λέει η μητέρα του και επισημαίνει :«στο γυμνάσιο συνεχιζόταν η κατάσταση της απόρριψης». Η μητέρα του Μαρίνου αναφέρει ότι «από την πρώτη μέχρι τη πέμπτη δημοτικού βιώσαμε πο-

λύ δύσκολα, μαζί και όλη η οικογένεια λόγω άγνοιας». Επίσης, αναφέρει το «προσβλητικό» περιστατικό όπως η ίδια χαρακτηρίζει: «μία ημέρα πήγα να πάρω τον Μαρίνο από το σχολείο και μου είπε ο διευθυντής ότι το παιδί σας δε θα ξαναέρθει στο ολοήμερο. Εγώ τότε έπαθα έκρηξη, άρχισα να φωνάζω, για πρώτη φορά εξωτερικεύτηκα, τον είχε κλειδώσει σε μια αποθήκη κάτω από τις σκάλες λόγο της υπερκινητικότητάς του. Τότε ήθελα να κάνω μήνυση αλλά δεν το έκανα». Η αναφορά της μητέρας στο γεγονός ενισχύει την απογοήτευση και τον πόνο της για την άγνοια του προβλήματος από τους εκπαιδευτικούς. Στη βαθμίδα του λυκείου βελτιώθηκαν οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και υπήρξε συνεργασία και με τα δύο παιδιά με την σημείωση ότι ο Μαρίνος άλλαξε σχολείο και πήγε σε επαγγελματικό λύκειο.

Η κοινωνική συμπεριφορά των δύο παιδιών ήταν ελλιπής, οι φίλοι τους και η επικοινωνία μαζί τους, η κοινωνικοποίησή τους στο σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον απουσίαζε έντονα στις σχολικές βαθμίδες, με μικρή αύξηση στο γυμνάσιο και στο λύκειο. Εξωσχολικές δραστηριότητες είχαν και τα δύο παιδιά με προτροπή των μητέρων με στόχο την κοινωνικοίησή τους (Παπαγεωργίου & Μαυροπούλου, 2008). Ο Μάριος στο νηπιαγωγείο είχε λίγους φίλους «δεν έκανε πολύ παρέα με τα παιδιά, παρά μόνο με ένα το οποίο ήταν μικρότερό του» και στο δημοτικό δεν είχε φίλους, καθόταν μόνος του το «είχα δει» μας λέει η μητέρα του. Επίσης, ο δάσκαλος της κολύμβησης ήταν «αποκαρδιωτικός», ενώ «….γνώριζε το πρόβλημα του παιδιού, μας προέτρεψε σε ατομικό άθλημα διότι δε μπορούσε να συνεργαστεί». Στο γυμνάσιο ήταν περισσότερη η κοινωνικοποίησή του και στο λύκειο ακόμα καλύτερα. Σημαντικό αναφοράς είναι το αποτύπωμα της μητέρας καθώς αναφέρει: «ένα γεγονός με σημάδεψε ψυχικά εμένα και το παιδί….στο πάρτι των γενεθλίων του καλέσαμε όλη την τάξη και δεν ήρθε κανένα παιδί». Ο Μαρίνος «είχε δύο τρεις καλούς φίλους» μας λέει η μητέρα του. Γενικότερα δεν ήταν πολύ κοινωνικό παιδί, ήταν υπερκινητικός και αυτό τον απομάκρυνε τους φίλους. Πήγαινε βόλεϊ, ποδόσφαιρο, μπάσκετ και αγαπούσε τη μουσική διότι τον ηρεμούσε και ήταν μοναχική δραστηριότητα μας λέει η μητέρα του. Επίσης, αναφέρει ως αποτύπωμα: «Στο παιδί υπήρχε και το πρόβλημα της μνήμης, που δε θυμόταν, το οποίο είναι χαρακτηριστικό της δυσλεξίας, ήταν με τους φίλους του και δεν θυμόταν μια λέξη σχετική με το internet και αυτοί γελούσαν και το παιδί αισθάνθηκε άσχημα και του κακοφάνηκε και φυσικά απομακρύνθηκε». Η παραίτηση και η απόσυρση θεωρούνται τρόποι που αντιμετωπίζουν τα συναισθήματά τους τα δυσλεκτικά παιδιά, (Tsitsa, 2017).

Επικοινωνία σχολείου με γονείς

Στην επικοινωνία σχολείο με γονείς ζητήσαμε από τις μητέρες να μας μιλήσουν για τον ρόλο του σχολείου και του, πως αντιμετωπίστηκε το παιδί και ποια αντιμετώπιση προσδοκούσαν. Η μητέρα του Μάριου παρ' όλες τις προσπάθειες να επικοινωνήσει με τους εκπαιδευτικούς δε τα κατάφερε. «Τους ενημέρωσα, αλλά δεν συνεργάστηκαν», και «στο γυμνάσιο συνεχιζόταν η κατάσταση της απόρριψης». Ενώ ενημέρωσε τους εκπαιδευτικούς για την δυσλεξία του παιδιού δεν έδειξαν κανένα ενδιαφέρον: «εκείνα τα χρόνια δεν γνώριζαν και τι σημαίνει δυσλεξία, ούτε καν ήξεραν αυτά που τους έλεγα και ήταν εντελώς αλλού, χρειαζόμουν στήριξη αλλά δεν την βρήκα». Το ίδιο πλαίσιο μη στήριξης από τους εκπαιδευτικούς αναφέρει και η μητέρα του Μαρίνου: «οι καλοί εκπαιδευτικοί ήταν αδιάφοροι, οι υπόλοιποι άσχετοι και προσβλητικοί», «μόνο για τους καλούς και τους άριστους μαθητές είναι φιλικό και συνεργάσιμο κατά τα άλλα είναι εχθρικό».

Επιπλέον, οι δύο μητέρες υπογραμμίζουν την έλλειψη συνεργασίας και μετά την διάγνωση σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, ειδικότερα στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Δεν υπήρχε διαφοροποιημένη διδασκαλία ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά, να αναδείξουν την αξία τους και να ενταχθούν στο μαθησιακό περιβάλλον της τάξης. Οι εκπαιδευτικοί «δεν είχαν τη διάθεση να ασχοληθούν με παιδιά που είχαν θέματα» λέει η μητέρα του Μαρίνου, επισημαίνει ότι το bulling ξεκινάει από τους δασκάλους καθώς «αφήνει πίσω τα παιδιά που θέλουν βοήθεια». Οι μητέρες βίωναν συναισθήματα δυσφορίας ως προς την έλλειψη επικοινωνίας συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς διότι όλα τα σχολικά χρόνια δεν μπορούσαν να ζητήσουν βοήθεια καθώς η ανταπόκριση ήταν ανύπαρκτη.

Οικογενειακό περιβάλλον

Στη διαδικασία στήριξης οικογενειακού περιβάλλοντος ζητήσαμε από τις μητέρες να μας εξηγήσουν πως επηρέασε το παιδί και την οικογένεια η κατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών, πως αντιδρούσε το παιδί και ποια ήταν η επικοινωνία μαζί τους. Η συμβολή της οικογένειας και του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος προς τα παιδιά ήταν θετική ως προς τα ζητήματα που είχαν αλλά και την βοήθεια που χρειάστηκαν. Οι μητέρες θεωρούσαν σημαντική και καταλυτική για τον ψυχισμό τους την βοήθεια των γονέων και των αδελφών τους παρόλο που υπήρχε άγνοια για τους τρόπους βοήθειας. Ο πατέρας του Μάριου δεν αποδεχόταν το πρόβλημα με αποτέλεσμα την ελάχιστη βοήθεια προς το παιδί και την μητέρα, τη συχνή ανάπτυξη συγκρούσεων μέσα στο σπίτι έφερε ως αποτέλεσμα τον χωρι-

σμό του ζευγαριού και την ψυχολογική επιβάρυνση του παιδιού. Οι θείοι και οι γιαγιάδες παρείχαν αμέριστη ψυχολογική συμπαράσταση κατανοώντας την κατάσταση. Ο πατέρας του Μαρίνου παρόλο που ήταν απών αρκετές ώρες λόγω δουλειάς συμπαραστεκόταν και βοηθούσε πρακτικά και ψυχολογικά αφιερώνοντας χρόνο για συζητήσεις τόσο με το παιδί όσο και με την σύζυγό του. Επίσης, η γιαγιά του Μαρίνου στην προσπάθειά της να βοηθήσει επικοινώνησε με τους εκπαιδευτικούς καθώς είχε ενοχληθεί με την απόμακρη στάση που κρατούσαν οι μητέρες των συμμαθητών στο εγγόνι της και στη μητέρα του. Κομβικό σημείο για την ψυχολογική υποστήριξη των γονέων και των παιδιών ήταν η άμεση αντίληψη, η υποστηρικτική και η υπερπροστατευτική συμπεριφορά από το ευρύτερο συγγενικό περιβάλλον καθώς δεν γνώριζαν «πως» μπορούν να βοηθήσουν.

Συναισθήματα μητέρων

Στη διαδικασία διάγνωσης για το αποτύπωμα του βιώματος στη ζωή των μητέρων ζητήσαμε να εκφράσουν όλα τα συναισθήματά τους. Οι δύο μητέρες κατά την διάρκεια όλων των σχολικών βαθμίδων πριν και μετά την διαπίστωση και την αποδοχή του προβλήματος ήταν η ένταση, το άγχος, η αγωνία, η απόγνωση, ο θυμός, η ενοχή και η απογοήτευση για την μη έγκαιρη και έγκυρη διάγνωση. Στις συνεντεύξεις που πραγματοποιήθηκαν φάνηκε ότι οι μητέρες κατέβαλαν συνεχώς μεγάλη προσπάθεια και επιμονή ώστε να «ανακαλύψουν» πως μπορούσαν να βοηθήσουν τους εαυτούς τους, τα παιδιά τους καθώς αντιμετώπιζαν συνεχώς «εμπόδια» από τους εκπαιδευτικούς και το πλαίσιο (σχολικό και κοινωνικό) λόγω άγνοιας και μη ενημέρωσης. Στις αφηγήσεις, υπήρχε έντονη συναισθηματική φόρτιση καθώς ανέφεραν συχνά την ανάγκη δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού πλαισίου με ψυχοκοινωνική στήριξη, (Alias & Dahlan, 2015).

Η μητέρα του Μάριου αναφέρει: «μετά από τόσα χρόνια επιρρίπτω ευθύνες στον εαυτό μου, ίσως δεν τον βοήθησα όσο έπρεπε, δεν είχα τον τρόπο δεν ήξερα…φταίει το εκπαιδευτικό σύστημα για τα πρώτα του δύσκολα χρόνια, έπρεπε να είχε την ικανότητα να διακρίνει και να με ενημερώσουν έγκαιρα, δε μπορώ να χωνέψω, είναι εσωστρεφής, αλλά δεν ξέρω αν έπαιξε ρόλο το πρόβλημά του». Δεχόταν στήριξη από τις θείες του Μαρίου αλλά δεν μπορούσε να εξαλείψουν τα συναισθήματα της ενοχής της.

Η μητέρα του Μαρίνου παρόλο που διέκρινε στο νηπιαγωγείο τις δυσκολίες αναφέρει την θλίψη που βίωνε κατά τις σχολικές βαθμίδες και ιδιαίτερα στο δημοτικό. Θωρακίστηκε από συνάδελφο ειδικής αγωγής, από τη συμμετοχή της σε σεμινάρια ειδικής αγωγής ως εκπαιδευτικός: «Η δουλειά μου

άνοιξε τα μάτια, τώρα πια δεν πνίγομαι και μεθαύριο αν τύχη το εγγόνι μου να έχει κάποιο θέμα θα το αντιμετωπίσω ήρεμα και υποστηρικτικά. Η θλίψη μου δεν με οδήγησε σε ηρεμιστικό, η δουλειά μου έδωσε τα πάντα… το πρόβλημα του παιδιού και η προσπάθειά για ένα καλύτερο μέλλον με έκανε και καλύτερο άνθρωπο». Η θεία του Μαρίνου τον βοηθούσε στα μαθήματα, ο θείος του προσέφερε ώρες χαλάρωσης μέσα από την μουσική. Τονίζει ότι αυτός ίσως να ήταν και ο λόγος που ο Μαρίνος ακολούθησε τον καλλιτεχνικό δρόμο. Οι μητέρες θυμούνται ότι η υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον με ενθάρρυνση και δύναμη για την αντιμετώπιση του βιώματος ήταν απαραίτητη. Συγγενείς και συνάδελφοι στην πρώτη περίπτωση, προσέγγιζαν τις μαθησιακές δυσκολίες με έναν άκρως βοηθητικό τρόπο. Όσο αφορά το «αύριο» ελπίζουν στη δημιουργία ενός εκπαιδευτικού συστήματος πρόληψης και βοήθειας των παιδιών με δυσλεξία.

Μελλοντική εξέλιξη σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο

Η εξέλιξη των παιδιών και η επαγγελματική πορεία κατά την διάρκεια τον σχολικών βαθμίδων είχε αρκετές δυσκολίες, παρ' όλα αυτά κατάφεραν να σπουδάσουν αλλάζοντας την πρώτη τους επιλογή. Ο Μάριος αρχικά σπούδαζε στην σχολή εμποροπλοιάρχων και διέκοψε επειδή η μητέρα του φοβόταν να κάνει πρακτική: «στην πρακτική έπρεπε να μπει σε καράβι και δεν τον άφησα, φοβήθηκα, νομίζω ότι και αυτός δε θα μπορούσε να πάει και έτσι άφησε την σχολή και ακολούθησε άλλο επάγγελμα». Τώρα εργάζεται ως μάγειρας, στην προσωπική του ζωή είναι παντρεμένος και πατέρας δύο παιδιών. Ο Μαρίνος ξεκίνησε να σπουδάζει στη σχολή φυσιοθεραπείας: «όταν πήγε στο ΕΠΑΛ διάβασε την ανατομία και έγραψε άριστα, πέρασε στη σχολή φυσιοθεραπείας όμως τον απορρόφησε η μουσική… τον επηρέασε ο θείος του…τώρα σπουδάζει στο εξωτερικό κοντραμπάσο, ζει και δραστηριοποιείται επαγγελματικά εκεί». Σαφώς γίνεται κατανοητός επεμβατικός ρόλος στις σχέσεις τους με τα παιδιά λόγω της αγωνίας που υπήρχε στις μητέρας για την μελλοντική εξέλιξη και επαγγελματική αποκατάσταση των παιδιών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στην παρούσα εργασία στόχος ήταν η διερεύνηση του βιώματος, με τη μέθοδο της βιογραφικής ανάλυσης, μητέρων των οποίων τα παιδιά, λόγω μαθησιακών δυσκολιών, βίωσαν σχολική και κοινωνική απόρριψη. Αποτελεί μία καινοτόμο και πρωτότυπη προσέγγιση διότι συχνά απουσιάζει η μελέτη

της σχολικής εμπειρίας των γονιών, ενώ αποτελούν βασικούς πρωταγωνιστές της σχολικής ζωής, όπως οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί. Τα αποτελέσματα καταγράφουν τα συναισθήματα, την εμπλοκή και το βίωμα των μητέρων, τα οποία παραμένουν ζωντανά και έντονα ενώ η σχολική ζωή των παιδιών τους έχει παρέλθει. Η σχολική διαδρομή των παιδιών τους αποτέλεσε σημαντικό βίωμα λόγω των συναισθημάτων που προκλήθηκαν από τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά στο σχολείο και την κοινωνική απομόνωση που βίωσαν. Η επικοινωνία τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους άλλους γονείς ήταν ελλιπής καθώς έλειπε η ενσυναίσθηση, η κατανόηση και παιδαγωγική αντιμετώπιση. Η δυσκολότερη σχολική περίοδος τόσο των παιδιών όσο και των μητέρων ήταν στη βαθμίδα του δημοτικού. Η μη έγκαιρη διάγνωση, η κακή συνεργασία και τα προβλήματα που υπήρχαν μέσα στο σχολικό και το κοινωνικό περιβάλλον μεγάλωναν τον θυμό και επέφεραν στο σπίτι εντάσεις και εκρήξεις. Η έλλειψη του συνεργατικού πλαισίου και η μη συνεργασία από τους εκπαιδευτικούς προς τις μητέρες είχε επιπτώσεις στο μαθησιακό, στο κοινωνικό και στο ψυχολογικό τομέα.

Οι μητέρες εστίασαν στο βίωμα πολλών αρνητικών συναισθημάτων, στην κοινωνική και σχολική απόρριψη και στις μελλοντικές αγωνίες τους, καθώς οι μνήμες «αρνούνται να εκλείψουν». Αποκαλούσαν τις ιδιαιτερότητες των παιδιών τους ως «το πρόβλημα» λόγω δυσκολίας αποδοχής των ζητημάτων (Βέβηλος, 2006). Ο Mackeith (1973), αναφέρει ότι η άρνηση και μη αποδοχή, η αδικία, η απομόνωση από το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον, το άγχος για το μέλλον, ο θυμός συντελούν στο να ονομάσουν τις δυσκολίες πρόβλημα (Βέβηλος, 2006). Οι μητέρες είχαν τις δικές τους εμπειρίες που αποτέλεσαν βίωμα άγχους και ευθύνης αναφορικά με την άγνοια που ένιωθαν στα ζητήματα των παιδιών τους. Τα συναισθήματα ενοχοποίησης ήταν έντονα και οφείλονται στην αργοπορία εντόπισης των μαθησιακών δυσκολιών (Μπεαζίδου & Μπότσογλου, 2016, Rogers, 1977). Οι Alias και Dahlan (2015), θεωρούν ότι η έγκαιρη βοήθεια μειώνει τα αρνητικά βιώματα. Η έλλειψη άλλωστε υποστήριξης από το εκπαιδευτικό περιβάλλον και η έμφαση στην απαραίτητη ένταξη μετεκπαίδευσης των εκπαιδευτικών σε ζητήματα μαθησιακών δυσκολιών με σκοπό την απόκτηση ικανότητας συνεργασίας, επικοινωνίας και ψυχολογικής υποστήριξης όλων των εμπλεκομένων αποτέλεσε κομβικό σημείο στις αφηγήσεις των μητέρων. Υπογραμμίζουν την ανάγκη δημιουργίας ενός βοηθητικού πλαισίου με ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς για την αποφυγή ίδιων βιωμάτων σε άλλες μητέρες στο μέλλον.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Alias, N.A., & Dahlan, A. (2015). Enduring difficulties: The challenges of mothers in raising children with dyslexia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 202*, 107-114.

Bardin, L. (1993). *L'analyse de contenu.* Paris, P.U.F.

Baron, R.M., & Kenny, D.A. (1986). The moderator–mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology, 51*(6), 1173.

Βέβηλος, Π. (2006). *Βελτίωση της αυτονομίας και των κοινωνικών δεξιοτήτων με σκοπό την κοινωνική ένταξη παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην οικογένεια, τη γειτονιά, τη πόλη. Ένα πρόγραμμα για τους μαθητές του 4ου Δημοτικού Σχολείου Ειδικής Αγωγής*. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Ψυχολογίας Α.Π.Θ..

Broomhead, K.E. (2019). Acceptance or rejection? The social experiences of children with special educational needs and disabilities within a mainstream primary school. *Education, 47*(8), 877-888.

Γαλανάκη, Ε. (2015). *Η μοναξιά στη θεωρία του Winnicott.* Επιστημονική Επετηρίδα της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστήμιου Αθηνών, 131-150.

Γκιόκα, Α., & Σάλμοντ, Ε. (2016). Συμβουλευτική γονέων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μελέτη περίπτωσης σε σχολική μονάδα της α/βάθμιας εκπαίδευσης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης,* 373-381.

Downey, G., & Feldman, S.I. (1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. *Journal of Personality and Social Psychology, 70*(6), 1327.

Dockrell, J., & McShane, J. (1992) *Children's learning difficulties. A cognitive approach.* Blackwell, Oxford, UK.

Gendlin, E T. (1962). Client-centered developments and work with schizophrenics. *Journal of Counseling Psychology, 9*(3), 205.

Hitchcock, G., & Hughes, D. (1994). *Research and the teacher. A qualitative introduction to school-based research.* Routledge.

Huffman, L.C., Mehlinger, S.L., & Kerivan, A. S. (2000). Risk factors for academic and behavioral problems at the beginning of school. *Off to a good start: Research on the risk factors for early school problems and selected federal policies affecting children's social and emotional development and their readiness for school.*

Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας: Εφαρ-*

μογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση. Athens: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826

Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή στη μελέτη της κοινωνικής συμπεριφοράς*. Gutenberg Τυπωθήτω.

Langfeldt, H.P. (1992). Teachers' perceptions of problem behaviour: A cross-cultural study between Germany and South Korea. *British Journal of Educational Psychology, 62*(2), 217-224.

Lindsey, E.W. (2002). Preschool Children's Friendships and Peer Acceptance: Links to Social Competence. *Child Study Journal 32*(3), 145.

Maccoby, E.E. (1984). Socialization and developmental change. *Child Development*, 317-328.

Μακρίδης, Γ. (2010). Κοινωνική αποδοχή ή απόρριψη της εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο: *Πρακτικά διημερίδων, Ίδρυμα Ευγενίδου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο* (σσ. 66-76). http://repository.edulll.gr/107.

Miller-Johnson, S., Coie, J.D., Maumary-Gremaud, A., & Bierman, K. (2002). Peer rejection and aggression and early starter models of conduct disorder. *Journal of abnormal child psychology, 30*(3), 217-230.

Molinari, L., Grazia, V., & Corsano, P. (2020). School relations and solitude in early adolescence: A mediation model involving rejection sensitivity. *The Journal of Early Adolescence, 40*(3), 426-448.

Μπεαζίδου, Ε., & Μπότσογλου, Κ. (2016). Παιδαγωγικές πρακτικές και μεθοδολογικές προτάσεις για την ενίσχυση της κοινωνικότητας των παιδιών προσχολικής ηλικίας. Εφαρμογή του προγράμματος "play with me". *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 9*(1), 155-181.

Μπράτιτσης, Θ., & Κανδρούδη, Μ. (2011). Ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες με ΤΠΕ στο δημοτικό και κοινωνικοποίηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Διεθνείς τάσεις και μία μελέτη περίπτωσης στη Γ' Δημοτικού. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 4*(1-3), 39-60.

Παπαγεωργίου, Β., Μαυροπούλου, Σ. (2008). Προς τους γονείς…, Για τους γονείς... *Στο: Παζλ του αυτισμού, Πρακτικά 1ου διεθνούς επιστημονικού συμποσίου. Σύλλογος γονέων κηδεμόνων και φίλων αυτιστικών ατόμων*. http://repository.edulll.gr/318.

Πανταζής, Π. (2004). *Από τα υποκείμενα στο υποκείμενο*. Ελληνικά Γράμματα Α.Ε..

Qualter, P., & Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 43*(2),

233-244.

Ρεκαλίδου, Γ., Γκότοβος, Α., Καμαριανός, Ι., Πετρογιάννης, Κ., Μουμουλίδου, Μ., Χρυσαφίδης, Κ., ... & Σωτηρόπουλος, Λ. (2010). *Μικρές ομάδες στην εκπαίδευση: Παιδαγωγικές, μαθησιακές, εμψυχωτικές προσεγγίσεις.* Δαρδανός: Τυπωθήτω.

Richaud, M.C. & Sacchi, C. (2004). Adolescent loneliness assessment. *Adolescence, 39*(156), 701-710.

Rogers, C. (1977). *Therapeut und klient.* Kindler.

Rogers, C. (2006). *Ένας τρόπος να υπάρχουμε.* Ερευνητές.

Sahu, A., Bhargava, R., Sagar, R., & Mehta, M. (2018). Perception of families of children with specific learning disorder: An exploratory study. *Indian Journal of Psychological edicine, 40*(5), 406-413.

Schiamberg, L.S. (1985). *Human development.* New York. MacMillan.

Simpson, R., & Mundschenk, N.A. (2012). Chapter 1 Inclusion and Students with Emotional and Behavioral Disorders. In *Behavioral disorders: Practice concerns and students with EBD* (pp. 1-22). Emerald Group Publishing Limited.

Σμυρνάκη, Μ., & Κουρκούτας, Η. (2017). Teacher's Attitude, Psychological Classroom Climate and Students' Externalizing Behavior Problems. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society, 22*(1), 44-58.

Stephenson, J. (1992). The perspectives of mothers whose children are in special day classes for learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 25*(8), 539-543.

Τάφα, Ε., (επιμέλεια) (1998). «Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφορά».

Τζουριάδου, Μ., (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης.* Προμηθεύς.

Τουρτούρα, Χ. (2005). *Σχολική ενσωμάτωση και εκπαιδευτικός αποκλεισμός των παιδιών από τις Δημοκρατικές και Πρώην Σοβιετικής Ένωσης. Περίπτωση των Δημοτικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης κατά τη δεκαετία 1990-2000.* [Διδακτορική Διατριβή]. Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.

Τσιάκαλος, Κ. (1998). Κοινωνικός αποκλεισμός: ορισμοί, πλαίσιο και σημασία, Στο Κασιμάτη, Κ., (Επιμέλεια): *Κοινωνικός αποκλεισμός: η ελληνική εμπειρία*. ΚΕΚΜΟΚΟΠ, Gutenberg.

Tsitsas, G. (2017). How personality traits relate to the self-esteem of Greek children and adolescents with dyslexia. *Journal of Pedagogic Development, 7,* 1-14.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). Το Θεωρητικό σύστημα της προσωποκεντρικής προσέγγισης. Στο *Σχολική Ψυχολογία*. Τυπωθήτω.

Zhang, F., Jiang, Y., Lei, X., & Huang, S. (2019). Teacher power and children's loneliness: Moderating effects of teacher-child relationships and peer relationships. *Psychology in the Schools, 56*(9), 1455-1471.

Οι απόψεις του εκπαιδευτικού προσωπικού των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνάσιων - Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) του νομού Αττικής αναφορικά με το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής

Συμεών Νικολιδάκης
Διδάκτωρ Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης
simosnikoli@yahoo.gr

Λέλα Γώγου
Καθηγήτρια Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
lgogou@uniwa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θέμα της μαθητική διαρροής (school drop out) έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τα τελευταία, χρόνια, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αξιοσημείωτες προσπάθειες συγκέντρωσης στοιχείων και αποτίμησής τους είχαν πραγματοποιηθεί από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), όπου ομάδες εκπόνησης έργου ασχολήθηκαν με τη συγκέντρωση, καταγραφή και απεικόνιση δεδομένων. Αναφορικά με τη σχολική εγκατάλειψη (school drop out), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για θέματα παιδείας (2011), επισημαίνει ότι άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, είναι εκείνα, τα οποία έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους έως και την κατώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και δεν παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Η εισήγησή μας αναφέρεται στην μαθητική διαρροή στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια - Λύκεια. Αναλυτικότερα, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε στα εννέα (9) Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια- Λύκεια του Νομού Αττικής, τα οποία συγκεντρώνουν μαθητές όλων των κοινωνικών τάξεων. Η έρευνα αυτή αφορά 89 ημιδομημένες συνεντεύξεις, στις οποίες συμμετείχαν Διευθυντές και Υποδιευθυντές, Εκπαιδευτικοί και Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθε-

ραπευτές) που εργάζονται σε αυτές τις σχολικές δομές. Η έρευνα εγκρίθηκε (αριθμός πρωτοκόλλου 91510/Δ3/5-6-2018) από το Υπουργείο Παιδείας και συγκεκριμένα από τη Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής. Στα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά οι απαντήσεις του δείγματός μας για το εν λόγω ζήτημα και καταλήγουμε σε συμπεράσματα για το ποσοστό της σχολικής εγκατάλειψης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και του λόγους που οι μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο.

Λέξεις Κλειδιά: Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια - Λύκεια, Ειδική Επαγγελματική Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Σχολική Εγκατάλειψη, Ποιοτική Έρευνα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το θέμα της μαθητική διαρροής (school drop out) έχει ιδιαίτερα απασχολήσει τα τελευταία, κυρίως, χρόνια, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αξιοσημείωτες προσπάθειες συγκέντρωσης στοιχείων και αποτίμησής τους είχαν πραγματοποιηθεί από το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας (Κ.Ε.Ε.), όπου ομάδες εκπόνησης έργου ασχολήθηκαν με τη συγκέντρωση, καταγραφή και απεικόνιση δεδομένων (Σταμέλος, 2018 ; Κουλαϊδής, 2005). Δημιουργήθηκε, δηλαδή, μια βάση δεδομένων και μελετήθηκαν συγκριτικά στοιχεία σε δημόσια σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τη σχολική εγκατάλειψη (school drop out), η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για θέματα παιδείας (2011), επισημαίνει ότι άτομα που εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο, είναι εκείνα, τα οποία έχουν ολοκληρώσει τη φοίτησή τους έως και την κατώτερη βαθμίδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (προσχολική, πρωτοβάθμια, κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση) και δεν παρακολουθούν προγράμματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης.

Γενικά, με τον όρο «σχολική εγκατάλειψη» (school drop out) προσδιορίζεται, στις περισσότερες χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η μη ολοκλήρωση της φοίτησης ατόμων στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, όπως και σε όλες τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η υποχρεωτική φοίτηση περιλαμβάνει την πρωτοβάθμια εκπαίδευση και την κατώτερη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Συνεπώς, ο όρος «σχολική εγκατάλειψη» αφορά στη μελέτη και ανάλυση διαφορετικών εκπαιδευτικών καταστάσεων, οι οποίες σχετίζονται με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Στο ιδι-

αίτερο περιεχόμενο της σχολικής εγκατάλειψης περιλαμβάνεται η οριστική εγκατάλειψη, όπως και η προσωρινή εγκατάλειψη για μαθητές που θα έπρεπε να φοιτούν στην υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση, σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, είτε στην αρχή, είτε ενδιάμεσα, είτε στο τέλος του σχολικού έτους (Christenson et al., 2000 ; Christenson & Thurlow, 2004). Διαπιστώνεται ότι ιδιαίτερη έμφαση έχει δοθεί από ερευνητές στα αίτια της σχολικής εγκατάλειψης, καθώς και στις επιπτώσεις στο άτομο και το σύνολο της κοινωνίας (Nikolaou, Pappa & Gogou, 2018 a, b). Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται τόσο την πρόληψη, όσο και την αντιμετώπιση του εν λόγω φαινομένου, μέσω ειδικών πολιτικών σε επίπεδο ενίσχυσης των μαθητών, των οικογενειών των μαθητών, καθώς και της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Διαφορετικές ερευνητικές ομάδες επικεντρώνονται σε διαφορετικές εκδηλώσεις της πρόωρης εγκατάλειψης της εκπαίδευσης, είτε πρόκειται για την πρωτοβάθμια, είτε για τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Οι ερευνητές μελετούν τις αιτίες και τις συνέπειες της σχολικής εγκατάλειψης, καθώς και με ζητήματα που σχετίζονται με το γενικότερο επίπεδο αλφαβητισμού, την πρόνοια για την υποχρεωτική εκπαίδευση και την ενίσχυση της δια βίου εκπαίδευσης. Σημαντικές έρευνες, στην Ευρώπη και στις Η.Π.Α., δίνουν ιδιαίτερη έμφαση και στην εγκατάλειψη της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Schoon, 2015). Ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μελέτης για την πρόωρη σχολική εγκατάλειψη, με επικέντρωση στη Γαλλία μπορεί να θεωρηθεί η έρευνα της Λ. Γώγου (1984), που λαμβάνει υπόψη τη διαφορετική ανθρωπογεωγραφία της περιοχής Val de Marne στο Παρίσι, στις ειδικές δομές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για μαθητές με αναπηρία.

Οι διεθνείς οργανισμοί αναφέρονται, κυρίως, στη σχολική εγκατάλειψη στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διότι επικεντρώνονται εκτός από την Ευρώπη και τις Η.Π.Α. και σε άλλα κράτη, με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα και διαφορετική εκπαίδευση. Ως ειδική κατηγορία θεωρούνται οι NEETs, οι οποίοι βρίσκονται εκτός δομών και εργασίας. Σε αυτή την περίπτωση επισημαίνεται η αναγκαιότητα επανένταξης σε εκπαιδευτικές δομές, με σκοπό την απόκτηση δεξιοτήτων και την ένταξη στην αγορά εργασίας (Κυρίδης & Φωτόπουλος, 2016).

Ο ν. 4547/2018 προβλέπει τη συστηματική λειτουργία θεσμοθετημένου οργάνου στο Ι.Ε.Π. (παρατηρητήριο), που θα πρέπει να επιτελεί συγκεκριμένο έργο για τη σχολική εγκατάλειψη. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις αρμοδιότητες του εν λόγω παρατηρητηρίου δεν είναι μόνο η καταγραφή, μελέτη και συγκέντρωση δεδομένων για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθ-

μια εκπαίδευση, αλλά το όλο έργο συνδέεται και με το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής. Επομένως, επιδιώκεται η συνδυαστική αξιοποίηση δεδομένων που καταγράφονται στο πληροφοριακό σύστημα myschool, ώστε να αποτυπωθούν σε συγκριτικά δεδομένα για τον προσδιορισμό της Π.Ε.Σ. σε ευρωπαϊκό επίπεδο[1].

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Έκθεσης European Commision, 2019 διατυπώνονται οδηγίες για την αποφυγή του φαινομένου Π.Ε.Σ. Ενδεικτικά, συσχετίζεται η ολιστική ποιοτική εκπαίδευση με την ενίσχυση της τακτικής φοίτησης, μέσα από ευέλικτες εκπαιδευτικές διαδικασίες, με καταγραφή των ιδιαίτερων στοιχείων των μαθητών, ώστε έγκαιρα να παρεμβαίνουν εκπαιδευτικοί και ειδικοί εκπαιδευτικοί φορείς. Επομένως, διαφορετικοί φορείς επιδιώκουν να ενισχύσουν την εκπαίδευση, ώστε να επιτευχθεί η κοινωνική συνοχή, να αποφευχθεί η περιθωριοποίηση και η παραβατικότητα, ώστε τα άτομα να διαμορφώσουν την προσωπικότητά τους, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην κοινωνική ευημερία (UNESCO, 2018). Οπωσδήποτε, μέσα από την επαυξημένη φοίτηση, με την αποφυγή της πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης, αυξάνονται οι πιθανότητες για την ομαλή ένταξη στην αγορά εργασίας, τη δημιουργία επαγγελματικών προοπτικών και σε ευρύτερο επίπεδο στην περεταίρω ανάπτυξη της οικονομίας (ΟΟΣΑ, 2021)[2].

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η παρούσα έρευνα αφορά στη μελέτη του φαινομένου της μαθητικής διαρροής στα εννέα Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια - Λύκεια του Νομού Αττικής, τα οποία συγκεντρώνουν μαθητές όλων των κοινωνικών τάξεων. Το δείγμα μας περιλαμβάνει όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό των εν λόγω ειδικών δομών, δηλαδή τους διευθυντές, υποδιευθυντές, τους εκπαιδευτικούς, καθώς και ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπεύτες, λογοθεραπευτές). Για τη συλλογή των δεδομένων έγιναν ημιδομημένες συνεντεύξεις. Η εν λόγω έρευνα διεξήχθη, με την φυσική και καθημερινή παρουσία μας στις εν λόγω ειδικές δομές. Για την εισαγωγή μας στα σχολεία προηγήθηκε έγκριση από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας και συγκεκριμένα από την Γενική Διεύθυνση Σπουδών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης – Διεύθυνση Ειδικής Αγωγής.

1. Βλ. αναλυτικά http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_14&lang=en , για τα συγκριτικά στοιχεία της Π.Ε.Σ. σε ευρωπαϊκό επίπεδο.
2. Κατά τη διάρκεια συγγραφής της διατριβής, δημοσίευσε ο Ο.Ο.Σ.Α. συγκριτικά στοιχεία του φαινομένου, όπου φαίνεται ότι αξιοποιούνται συνδυαστικά δεδομένα από Ι.Ε.Π. και ΕΛ.ΣΤΑΤ.

Η έρευνα αφορά σε ένα δείγμα με 89 συνεντεύξεις (22 άνδρες και 67 γυναίκες), στις οποίες συμμετείχαν 64 εκπαιδευτικοί (17 άνδρες και 47 γυναίκες), 6 διευθυντές (3 άνδρες και 3 γυναίκες), 7 υποδιευθυντές (2 άνδρες και 5 γυναίκες) και 12 μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (0 άνδρες και 12 γυναίκες). Το δείγμα οφείλει να είναι επαρκώς περιορισμένο προκειμένου να καθίσταται εφικτή μια όσο το δυνατόν λεπτομερέστερη ανάλυση. Η συμμετοχή ήταν εθελοντική, όπως προβλέπεται από την εγκριτική απόφαση και οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν στο σύνολό τους στον χώρο των σχολείων. Πριν τη διεξαγωγή των συνεντεύξεων, προηγήθηκε γνωριμία - εξοικείωση με τους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές/ υποδιευθυντές και τα μέλη του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού. Τηρήθηκαν ζητήματα ηθικής και επιστημονικής δεοντολογίας, σε σειρά ζητημάτων, όπως η γνωστοποίηση του σκοπού και του στόχου της έρευνας, η άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των προσώπων που έλαβαν μέρος στις συνεντεύξεις. Η διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν μεταξύ πενήντα και εξήντα λεπτών, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις υπερέβαινε την μιάμιση ώρα.

Για την καλύτερη ένταξή μας στο σχολείο προσπαθήσαμε να εξοικειωθούμε μέσω της μακρόχρονης παραμονής μας σε αυτά και μας δόθηκε η δυνατότητα να συζητήσουμε με τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια των διαλλειμάτων για διάφορα θέματα και κατ΄ αυτόν τον τρόπο γνωριστήκαμε καλύτερα. Σημειώνεται ότι όλα τα δρώντα πρόσωπα που δέχθηκαν να συμμετάσχουν στις συνεντεύξεις, αποδέχθηκαν επίσης τη μαγνητοφώνηση του λόγου τους. Προσπαθήσαμε να καταστήσουμε τη σχέση ερευνητή και ερωτώμενου, όσο γίνεται περισσότερο ανοικτή, ακόμη και σε θέματα που δεν είχαν άμεση σχέση με τον οδηγό συνέντευξης. Προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τον λόγο των εκπαιδευτικών σχετικά με το προσωπικό και το επαγγελματικό τους βίωμα, έτσι όπως αποδιδόταν σε όλη του την υποκειμενικότητα. Ως γνωστόν στις συνεντεύξεις ημικατευθυνόμενου τύπου, ο ερευνητής γνωρίζει όλα τα θέματα για τα οποία οφείλει να καταγράψει τις αντιδράσεις του ερωτώμενου υποκειμένου, η εντολή καθορίζεται από τον ίδιο τον ερευνητή, αλλά η σειρά και ο τρόπος με τον οποίο θα εισαχθούν επαφίονται στην κρίση του ερωτώμενου υποκειμένου (Ghiglione & Matalon, 1978). Ανατρέχοντας σε άλλους τύπους ανιχνευτικών διεργασιών, διαφορετικούς από το ερωτηματολόγιο, όπως είναι οι συνεντεύξεις ημιδομημένου τύπου είναι διότι μπορούμε να προβούμε σε αναλύσεις που απαιτούν μια σε βάθος κατανόηση, καθώς περιγράφουμε ευδιάκριτα τις απόψεις των δρώντων προσώπων που μας ενδιαφέρουν. Η ανάλυση του λόγου των υποκειμένων της έρευνας αποσκοπεί στο να δείξει τον τρόπο με τον οποίο

αναλύουν οι εκπαιδευτικοί και όλο το προσωπικό των εν λόγω ειδικών δομών το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και την πρόσληψη της παρεχόμενης γνώσης από την πλευρά των μαθητών με αναπηρία.

Προβήκαμε σε ανάλυση των ημιδομημένων συνεντεύξεων των δρώντων προσώπων του δείγματός μας, που συνιστούν πραγματικούς διαλόγους, οι οποίοι επικεντρώνονται στα υποκείμενα της έρευνάς μας, σεβόμενοι τον λόγο των εκπαιδευτικών του δείγματός μας. Προσπαθήσαμε να κατανοήσουμε τον τρόπο σκέψης των υποκειμένων, τη δική τους λογική, αναφορικά με τα επιχειρήματα που αναπτύσσουν κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων. Αναλύθηκε ο λόγος των υποκειμένων της έρευνάς μας όχι μόνο ως ένα απόθεμα απόψεων και πληροφοριών, αλλά έγινε προσπάθεια από την πλευρά μας και για την ανάλυση του λόγου ως παραγωγή νοήματος. Σύμφωνα με την εθνομεθοδολογική προσέγγιση, η απόδοση του όρου των υποκειμένων δεν συνίσταται στην αποκάλυψη η τη διασαφήνιση ενός «κρυφού» νοήματος, αλλά στη σύλληψη των λεγομένων των ανθρώπων, μέσα σε ένα συγκεκριμένο κοινωνικό πλαίσιο και σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή. Στην εθνομεθοδολογία και ο λόγος ενέχει τη θέση μιας μαρτυρίας και η επεξεργασία ανάλυσης παραχωρείται και στον αναγνώστη. Κατά την παρουσίαση της έρευνας παρατίθενται αρκετά αποσπάσματα συνεντεύξεων και δεν επιχειρήσαμε καμία τροποποίηση του εμπειρικού υλικού, θεωρώντας ότι είναι προτιμότερο να διαβάσουμε τις συνεντεύξεις αυτές στην πρωτότυπη και αυθεντική τους μορφή.

Σύμφωνα με τους R. Ghiglione και B. Matalon (1978), σπάνια συμβαίνει να εργαζόμαστε με ένα δείγμα καθόλα αντιπροσωπευτικό, γιατί αφενός μεν ορισμένες ομάδες αναπαρίστανται ανεπαρκώς αφετέρου δε ορισμένες σχέσεις είναι δύσκολο να αποκαλυφθούν. Το πρόβλημα της αντιπροσωπευτικότητας παραπέμπει στην ικανοποίηση ενός αιτήματος που συχνά αποδεικνύεται άγονο, άρα πρέπει να επικεντρωνόμαστε στην έννοια της καταλληλότητας του δείγματος. Μια έρευνα οφείλει να διακρίνεται για την πολλαπλότητα των στόχων της, γεγονός βέβαια που με τη σειρά του οφείλει να παραπέμπει σε πολλαπλούς τύπους ανάλυσης (Γώγου, 2019).

Απόψεις Διευθυντών και Υποδιευθυντών του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των Διευθυντών και Υποδιευθυντών (n=12 στους 13, ποσοστό 92.3%) του δείγματός μας επισημαίνουν το φαινόμενο της σχολικής εγκατάλειψης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ-Λ, η οποία αφορά ορισμένες περιπτώσεις μαθητών, ενώ δεν μας έχουν διαθέσει αριθμητικά στοιχεία για το ακριβές ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπει το σχολείο. Μέσω των λεγομένων τους δι-

αφαίνεται ότι ταυτίζουν τους όρους Σχολική Εγκατάλειψη και Μαθητική Διαρροή βασιζόμενοι στην έρευνα του Ι.Ε.Π. για το σχετικό θέμα. Όπως αναφέραμε προηγουμένως το Ι.Ε.Π. δεν έχει αποσαφηνίσει τους όρους σχολική εγκατάλειψη και μαθητική διαρροή, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται ο όρος school drop out.

Οι εν λόγω Διευθυντές και Υποδιευθυντές, σε ό,τι αφορά στα αίτια της σχολικής εγκατάλειψης, επισημαίνουν ότι οι κυριότεροι λόγοι που οι μαθητές εγκαταλείπουν το σχολείο είναι οικογενειακοί και κοινωνικο - οικονομικοί. Συγκεκριμένα η δύσκολη οικονομική κατάσταση της οικογένειας, αναγκάζει τους μαθητές να αναζητήσουν εργασία πρίν την αποφοίτησή τους από τα ΕΝ.Ε.Ε.Γ.-Λ., προκειμένου να ανταποκριθούν στην κάλυψη των οικονομικών αναγκών των οικογενειών τους. Διαπιστώνουν ότι παρόμοια φαινόμενα εντείνονται όταν το οικογενειακό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό και δεν συνεργάζεται με τη σχολική μονάδα, αναφορικά με την ολοκλήρωση της φοίτησης των συγκεκριμένων μαθητών. Αναφέρουν και ορισμένες περιπτώσεις μαθητριών, οι οποίες λόγω εγκυμοσύνης, αναγκάζονται να διακόψουν την φοίτησή τους στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

> *« Δεν υπάρχει η οικονομική δυνατότητα στο σπίτι και πρέπει να δουλέψει το παιδί, κάποιες κοπέλες έχουν μείνει έγκυες».*
>
> *«Ναι, υπάρχουν παιδιά που στην πορεία για τους λόγους τους σταμάτησαν, παρόλα αυτά είναι μαθητές βέβαια εγγεγραμμένοι, αλλά δεν είναι πολλά αυτά, δηλαδή σε σχέση με τον όγκο των παιδιών που έχουμε. Πολλές φορές και είναι λογικό εκ του αποτελέσματος, δηλαδή γιατί ένα παιδί να σταματήσει, δεν έχουμε βοήθεια από το οικογενειακό περιβάλλον, δηλαδή μπορεί να ψάχνεις και να μην τους βρίσκεις, μετά ή να υπάρχουν προβλήματα οικογενειακά, τα οποία ξεφεύγουν πια από εμάς».*
>
> *«Είναι από ελάχιστα έως μηδενικά, σπάνια φαινόμενα. Δύο μαθητές είχαμε φέτος».*
>
> *«Όχι, ελάχιστοι. Αυτές οι περιπτώσεις υπάρχουνε, αλλά δεν είναι πια, δεν θεωρούμε ότι είναι διαρροή».*
>
> *«Μικρή θα έλεγα, ναι, αλλά μικρή. Πολύ μικρή δηλαδή, στα ενενήντα παιδιά φερ ΄ειπείν μπορεί να έχουμε ένα δύο ή τρία παιδάκια».*

Ορισμένοι Διευθυντές και Υποδιευθυντές (n=1 στους 13, ποσοστό 7.69%) αναφέρουν ότι στα σχολεία που υπηρετούν δεν υπάρχει σχολική εγκατάλειψη.

> *«Εξαρτάται τι εννοούμε διαρροή, διαρροή είναι δεν μου αρέσει το σχολείο φεύγω, τέτοιο δεν έχουμε ακούσει. Παιδιά που εγκαταλείπουν την μάθηση, δεν έχουμε κανέναν».*

Απόψεις εκπαιδευτικών του δείγματός μας

Οι περισσότεροι από τους εκπαιδευτικούς (n= 18 στους 26, ποσοστό 69,23%), επεσήμαναν ότι υπάρχουν μαθητές που εγκαταλείπουν το σχολείο. Οι εν λόγω εκπαιδευτικοί παραθέτουν αριθμητικά στοιχεία, που εκτιμούν τη σχολική εγκατάλειψη σε ποσοστό 30% των μαθητών στο σύνολο των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. του νομού Αττικής. Σημειωτέων ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν πρόσβαση στο αρχειακό υλικό του myschool, όπου καταχωρείται ο αριθμός των μαθητών που εγκαταλείπουν τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

«Ναι, ναι, πολλά παιδιά. Είναι τριάντα της εκατό, σίγουρα».

«Μέχρι και πέρυσι ήτανε αρκετά μεγάλο ποσοστό, δηλαδή μπορεί να ήταν και το τριάντα τοις εκατό».

«Είναι πολλά τα παιδιά, αλλά δεν γνωρίζουμε και ακριβώς».

«Από ότι ξέρω είναι κάποια, δεν έχουμε και πρόσβαση στα αρχεία αυτά».

Κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς (n=5 στους 26, ποσοστό 19,23%) αρνούνται ότι στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. όπου εργάζονται υπάρχει σχολική εγκατάλειψη.

«Δεν έχω παρατηρήσει κάτι τέτοιο».

«Ένα παιδί έχει φύγει στα τρία χρόνια, που είμαι εγώ εδώ».

Απόψεις των μελών του Ειδικού Εκπαιδευτικού Προσωπικού (Ε.Ε.Π.) του δείγματός μας

Η πλειοψηφία των μελών του Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές κοινωνικοί λειτουργοί) (n=9 στους 11, ποσοστό 81,81%), υποστήριξαν την ύπαρξη του φαινομένου της σχολικής εγκατάλειψης στα ΕΝ.Ε.Ε. ΓΥ-Λ., επισημαίνοντας ότι προσπαθούν να αντιμετωπίσουν το εν λόγω φαινόμενο από τις γυμνασιακές τάξεις των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.

«Έχω παρατηρήσει σχολική διαρροή, αυτό είναι κάτι το οποίο το δουλεύουμε, διότι το Γυμνάσιο είναι υποχρεωτική βαθμίδα εκπαίδευσης, το Λύκειο όχι και είναι κάτι που το δουλεύουμε βέβαια αν πούμε ότι τα παιδιά είναι εκατόν σαράντα, η σχολική εγκατάλειψη μπορεί να είναι δυο - τρία περιστατικά, ένα πολύ μικρό ποσοστό ».

«Λοιπόν υπάρχουνε φαινόμενα σχολικής εγκατάλειψης και είμαστε σε εγρήγορση, ώστε να μην μιλάμε για σχολική εγκατάλειψη και να μπορέσουμε να έχουμε τα παιδιά στο σχολείο, οπότε ναι, είναι κάτι το οποίο μας απασχολεί. Είμαστε σε εγρήγορση, σε αφύπνιση και πολεμάμε για αυτό».

«Σχολική εγκατάλειψη, έτσι με την όλη ουσιαστική σημασία της έννοιας, δύο παιδιά μόνο στο σχολείο μου »

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=8 στους 11, ποσοστό 72,72%), αναφορι-

κά με τις αιτίες της σχολικής εγκατάλειψης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. εστιάζουν στη δυσκολία προσαρμογής των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον, την απόρριψη των μαθητών από τους συμμαθητές τους, την ανεπαρκή υποστήριξη από το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και στην ανεπαρκή επικοινωνία σχολείου και οικογένειας. Τα εν λόγω μέλη του Ε.Ε.Π, συσχετίζουν τη σχολική εγκατάλειψη με οικονομικούς λόγους, δηλαδή την ανάγκη των μαθητών να εργασθούν και επισημαίνουν και μια ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη ή ξαφνικό γάμο εφήβων κοριτσιών.

> *«Ναι, ναι, υπάρχουν. Γνωρίζω ότι έχουν βγει τρία, τέσσερα παιδιά, φέτος, κάποια παιδιά λένε ότι δουλεύουν και κάποια άλλα έχουν απλώς σταματήσει τη φοίτηση στο ΕΝ.Ε.ΕΓΥ.-Λ., χωρίς κάποια ενημέρωση ιδιαίτερη».*
> *« Ναι πολύ μικρός ο αριθμός που οφείλεται κυρίως και στο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον των οικογενειών τους».*
> *«Αυτό το ίδιο το οικογενειακό περιβάλλον δεν τον υποστηρίζει και δεν κατευθύνει τα παιδιά προς αυτή την κατεύθυνση, του σχολείου και της μάθησης».*
> *«Κοιτάξτε να δείτε, άμα είναι Ρομά θα το σταματήσουν το σχολείο γιατί παντρεύονται, αλλά αυτό συνήθως οι Ρομά το κάνουν».*

Ορισμένα μέλη του Ε.Ε.Π. (n=4 στους 11, ποσοστό 36,36 %) την ανάγκη εξεύρεσης μιας, διαφορετικής, κατάλληλης δομής για ορισμένους μαθητές, όπως τα ΓΕ.Λ, τα ΕΠΑ.Λ. και τα Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., που να ανταποκρίνεται καλύτερα στο μαθησιακό προφίλ των μαθητών που εγκαταλείπουν τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Επισημαίνουν τον ρόλος της ουσιαστικής επικοινωνίας με τους γονείς, ενώ θεωρούν ιδιαίτερα σημαντική και την ενημέρωση των αρμοδίων φορέων από τη διεύθυνση του σχολείου.

> *«Σε κάθε περίπτωση χρειάζεται και η δική μας ενίσχυση από πίσω, έτσι ώστε τα παιδιά να μην έχουν αισθήματα εγκατάλειψης και ματαίωσης».*
> *«Έχουμε αρκετά φαινόμενα εγκατάλειψης, από θέμα διάθεσης, από θέμα απόρριψης ή δυσκολιών. Τα παιδιά προς θεού, η προσπάθεια τους είναι εκπληκτική σε πολλά επίπεδα, παρόλα αυτά σε κάθε περίπτωση χρειάζεται και η δική μας ενίσχυση, έτσι ώστε τα παιδιά να μην έχουν αισθήματα εγκατάλειψης και ματαίωσης. Δεν έφυγε κανένα, παρόλα αυτά έχουμε πολλά διαλείμματα, δηλαδή σταματούν το σχολείο για ορισμένο χρονικό διάστημα και επανέρχονται».*

Μερικά μέλη του Ε.Ε.Π. (n=2 στους 11 ποσοστό 18,18 %) δίνουν ιδιαίτερη έμφαση σε μια ολιστική σχολική προσέγγιση μέσω μιας εποικοδομητικής συνεργασίας με το εκπαιδευτικό προσωπικό των ΕΠΑ.Λ και των ΓΕ.Λ., αποσκοπώντας στον εντοπισμό ορισμένων περιπτώσεων που τείνουν προς

την εγκατάλειψη του σχολείου, επισημαίνοντας και τον ουσιαστικό ρόλο των κοινωνικών υπηρεσιών.

> *«Δηλαδή εδώ γίνονται κινήσεις μέσω των κοινωνικών λειτουργών, των ψυχολόγων, να μιλήσουν τα παιδιά, να έρθουν σε επαφή με τις δικές μας κοινωνικές υπηρεσίες ».*
>
> *«Παρόλα αυτά όμως κάνουν πάρα πολλές προσπάθειες, ως κοινωνική υπηρεσία και με τους εκπαιδευτικούς και με την διεύθυνση, για τα παιδιά που τείνουν να δείχνουν ότι θα αφήσουν το σχολείο, για να τα φέρουμε πίσω ».*

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. θεωρούν ότι το ποσοστό της σχολικής εγκατάλειψης για λόγους κοινωνικο - οικονομικούς δεν είναι σημαντικό, χωρίς να προσδιορίζουν βέβαια με ακρίβεια το ποσοστό των μαθητών που εγκαταλείπουν τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. Σύμφωνα με τα λεγόμενά τους προσπαθούν να εξαλείψουν το εν λόγω φαινόμενο στα σχολεία τους, χωρίς να αναφέρουν τις πρακτικές που εφαρμόζουν προκειμένου να περιορισθεί ή και να αποφευχθεί σχολικής εγκατάλειψης. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η αναφορά στην σχολική εγκατάλειψη, λόγω οικονομικών δυσκολιών, όπου οι Διευθυντές και Υποδιευθυντές, επισημαίνουν και ορισμένους οικονομικούς παράγοντες, όπως η εγκατάλειψη του σχολείου από μαθητές για την ανεύρεση εργασίας, πριν την ολοκλήρωση της φοίτησής τους στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., ενώ σε άλλες περιπτώσεις επισημαίνονται κοινωνικοί παράγοντες, όπως η ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη σε έφηβες μαθήτριες του Λυκείου των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο.

Η διοίκηση των ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., Διευθυντές και Υποδιευθυντές, διαθέτουν όλα τα αριθμητικά στοιχεία που αφορούν τη σχολική εγκατάλειψη ή τη φοίτησή τους σε άλλες εκπαιδευτικές δομές, καθώς τα εν λόγω στοιχεία καταχωρούνται στην ψηφιακή πλατφόρμα myschool. Ωστόσο, στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας, τα στοιχεία αυτά δεν εδόθησαν σε εμάς, τονίζοντας ότι τα εν λόγω στοιχεία είναι προσωπικά δεδομένα.

Όπως προκύπτει μέσα από τις συνεντεύξεις, οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται στο φαινόμενο της σχολικής εγκατάλειψης στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ. και καταδεικνύουν τις επιπτώσεις του εν λόγω φαινομένου. Κατά την άποψή τους η σχολική εγκατάλειψη σχετίζεται με το γεγονός ότι τα παιδιά για λόγους οικονομικούς αναγκάζονται να εγκαταλείψουν το σχολείο και να εργασθούν,

ή εγκαταλείπουν το σχολείο λόγω μετακίνησης των γονιών σε άλλες πόλεις που δεν υπάρχουν ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ.

Τα μέλη του Ε.Ε.Π. (ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, εργοθεραπευτές, λογοθεραπευτές), επισημαίνουν το φαινόμενο της σχολικής εγκατάλειψης ορισμένων μαθητών στα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., προσδιορίζοντας τις αιτίες και τις επιπτώσεις του εν λόγω φαινομένου. Επικεντρώνονται σε ζητήματα πρόληψης, εντοπισμού περιπτώσεων παιδιών που τείνουν να εγκαταλείψουν το σχολείο, τονίζοντας ότι το Γυμνάσιο εντάσσεται στην υποχρεωτική εκπαίδευση και συνεπώς, απαιτούνται, σύμφωνα με τα λεγόμενά τους, συντονισμένες προσπάθειες που αποσκοπούν στην ενθάρρυνση αυτών των παιδιών και των οικογένειών τους να παραμείνουν στο σχολείο και να μην εγκαταλείψουν τη φοίτησή τους.

Τονίζουν ότι η συμβολή των μελών του Ε.Ε.Π., είναι ιδιαίτερα σημαντική σε όλα τα στάδια της σχολικής ένταξης των μαθητών, καθώς και της αντιμετώπισης ορισμένων ζητημάτων, που σχετίζονται με την οικονομική κατάσταση της οικογένειας των μαθητών και τη συνακόλουθη εργασία αυτών των μαθητών, πριν από το τέλος τα σχολικής φοίτησης, κοινωνικοί λόγοι, όπως ανεπιθύμητες εγκυμοσύνες εφήβων κοριτσιών. Θεωρούν απαραίτητη τη σύνδεση του σχολείου και προς τις κοινωνικές υπηρεσίες της τοπικής κοινωνίας, όπου βρίσκονται τα ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ., αποσκοπώντας στη μείωση της σχολική εγκατάλειψης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Christenson, S.L., Sinclair, M.F., Lehr, C.A., & Hurley, C.M. (2000). "Promoting successful school completion". in D. Minke & G. Bear (Eds.) *Preventing school problems-promoting school success: Strategies and programs that work*. National Association of School Psychologists.

Christenson, S.L. (2002). "Families, educators, and the family-school partnership: Issues or opportunities for promoting children's learning competence?" In *The Future of School Psychology*, Indianapolis.

Christenson, S. L. & Thurlow, M. L. (2004). "School Dropouts: Prevention Considerations, Interventions, and Challenges". *Current Directions in Psychological Science*, *13*(1), 36–39.

Γώγου, Λ. (1984). *Fonctionnement des sections d' Education Spécialisée: Integration ou Segregation*. Université René Descartes - Paris V

Γώγου, Λ. (1987). Ενσωμάτωση ή διαχωρισμός; κοινωνιολογική προσέγγιση. *Σύγχρονη εκπαίδευση,* 34 - 35.

Γώγου, Λ. (2020). *Η κατανόηση των κοινωνικών φαινομένων και οι προοπτικές της κοινωνικής έρευνας*. Γρηγόρη.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1978). *Les enquêtes sociologiques: théories et pratique*. A. Colin.

Κουλαϊδής, Β. (Επιμ.), (2005). *Αποτύπωση του Εκπαιδευτικού Συστήματος σε επίπεδο Σχολικών Μονάδων*. Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας.

Κυρίδης, Α. & Φωτόπουλος, Ν. (2016) «Διαστάσεις της Κοινωνικής Ευπάθειας και της Παρέμβασης για την κοινωνική ενσωμάτωση των Neets». στο Παπαδάκης, Ν. (επιμ.) *Νέα Γενιά στην Κρίσης και Neets στην Ελλάδα: Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση* (σσ. 161-180). Ι. Σιδέρης.

Nikolaou, S-M., Papa, M. & Gogou, L. (2018a). "Early School Leaving in Greece and Europe and Educational Inequality: Actions and Policies against Educational and Social Exclusion". *European Journal of Social Science. 5*(1), 212-220.

Nikolaou, S-M., Papa, M. & Gogou, L. (2018b). "Social Inequalities in Time of Economic Crisis in Greece". *International Journal of Science and Research*, *6*(1).

Schoon, I. (2015). "Diverse Pathways: Rethinking the Trasition to Adulthood" in R.P. Amato, A. Booth, M.S. McHale and J.Van Hook (eds). *Families in an Era of Increasing Inequality Diverging Destinies*. Springer.

Schoon, I. (2015). *Mental health and inequality among youth*. William T. Grant Foundation.

Σταμέλος, Γ. (2018). *Μεθοδολογικά εργαλεία και πρακτικές μέτρησης της μαθητικής διαρροής*. Ι.Ε.Π.

Ζητήματα εκπαίδευσης σε καταστάσεις αποκλεισμού. Οι ευάλωτες ομάδες των φυλακών

Δρ. Ντάφλου Αικατερίνη
Πάντειο Πανεπιστήμιο, Τμήμα Κοινωνιολογίας
katentaf@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Είναι σύνηθες να αντιμετωπίζεται η κοινωνία ως συνεκτική που δημιουργεί την αίσθηση του ανήκειν, προωθεί την εμπιστοσύνη και προσφέρεται στα μέλη της ως «μια κοινωνία για όλους». Βάσει ορισμένων κοινών χαρακτηριστικών όμως και τρόπου ζωής «οι κανόνες και οι θεσμοί μπορούν να οδηγήσουν σε συμμετοχή στην κοινωνία αλλά με δυσμενείς όρους». Ο κοινωνικός αποκλεισμός ως προϊόν αυτής της αλληλεπίδρασης σε διάφορες διαστάσεις και σε διαφορετικά επίπεδα, (νοικοκυριό, ομάδα, κοινότητα), έχει ως αποτέλεσμα «μια συνέχεια ένταξης/αποκλεισμού στην άνιση πρόσβαση σε πόρους, δυνατότητες και δικαιώματα». Η έννοια της κοινωνικής ένταξης που κατοχυρώνεται στα διεθνή κείμενα αναφέρεται στην αρχή ότι κάθε άτομο πρέπει να απολαμβάνει κάποια ελάχιστα πρότυπα ευημερίας που περιλαμβάνουν, μεταξύ άλλων, και την πρόσβαση στην εκπαίδευση. Σε αυτό το άρθρο συζητιούνται τα μεθοδολογικά και τα πρώτα ερευνητικά ζητήματα που προέκυψαν από την έρευνα που πραγματοποιήθηκε στα έγκλειστα άτομα που συμμετέχουν στο πρόγραμμα του ΚΕΘΕΑ εν ΔΡΑΣΗ.

Λέξεις-Κλειδιά: εκπαίδευση, αποκλεισμός, φυλακές, ευάλωτες ομάδες

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της επιστροφής των παραβατών στην κοινότητα, αυτό δηλαδή που ορίζουμε ως κοινωνική επανένταξη των ατόμων σε εγκλεισμό, αποτελεί για κάθε κοινωνία μια πρόκληση που οφείλει να αντιμετωπίσει αλλά στην πράξη αποδεικνύεται ότι πέρα από πρόκληση είναι ένα πρόβλημα που πρέπει να επιλυθεί. Για την αντιμετώπιση αυτής της ανάγκης, αναγνω-

ρίζεται ότι παρά τις διάφορες και διαφορετικές προσεγγίσεις η σωφρονιστική πολιτική που η κάθε κοινωνία επιλέγει να υιοθετήσει προσδιορίζει:

Τις μεθόδους και κατευθύνσεις των συστημικών σωφρονιστικών αλλαγών και συνακόλουθα την:

- αποτελεσματικότητα των δράσεων της επανένταξης
- του αποκλεισμού
- της επανάληψης της παραβατικότητας

Για τους σκοπούς του παρόντος άρθρου, η κοινωνική επανένταξη ορίζεται ως η διαδικασία βελτίωσης των όρων συμμετοχής στην κοινωνία για τα άτομα που βρίσκονται σε μειονεκτική θέση με βάση το καθεστώς κράτησής τους στις φυλακές. Η ποιοτική έρευνα που προηγήθηκε στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής διατριβής σε κρατούμενους στις φυλακές του Κορυδαλλού και του Ελαιώνα Θηβών κατέδειξε με σαφήνεια ότι: η κοινωνική επανένταξη είναι ταυτόχρονα διαδικασία και στόχος των σωφρονιστικών δομών αλλά και των εγκλείστων ατόμων. Ως τέτοια απαιτεί καταρχάς την αντιμετώπιση του κοινωνικού αποκλεισμού με την άρση των φραγμών στη συμμετοχή των κρατούμενων στην εκπαίδευση, και την ίδια στιγμή τη στοχευμένη λήψη ενεργών μέτρων ενθάρρυνσης και θεραπευτικής αντιμετώπισης τους για τη διευκόλυνση αλλά και την αποτελεσματικότητα αυτής της συμμετοχής. Για την άρση του αποκλεισμού, ως κοινωνική επανένταξη των κρατουμένων ορίζεται επομένως στην πρότασή μας, μια σκόπιμη διαδικασία από την οποία προκύπτουν ιδιαίτερα και εξειδικευμένα ζητήματα αντιμετώπισης των δυνατοτήτων εκπαίδευσης και θεραπείας.

Επομένως εντελώς απλουστευτικά η κοινωνική επανένταξη των παραβατών-κρατούμενων είναι το σύνολο της υποστήριξης που τους παρέχεται πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την αποφυλάκισή τους. Αφορά δηλαδή σε μια συντονισμένη κι οργανωμένη προσπάθεια προετοιμασίας των κρατουμένων που στοχεύει στην απελευθέρωση και την (επαν)ενσωμάτωση τους στην κοινωνία με καλύτερους όρους από εκείνους που τους οδήγησαν εκεί. Στη διαδικασία αυτή κοινωνική επανένταξη σημαίνει βοήθεια στους κρατούμενους μέσα από την πρόσβαση σε εκπαιδευτικές, πολιτιστικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες (Edgar, Newell, 2006) κατά τη διάρκεια της κράτησής τους και μετά την απελευθέρωσή τους αλλά και θεραπείας τους από τις διάφορες εξαρτήσεις κατά τη διάρκεια της κράτησής τους.

Τα σχετικά προγράμματα καλούνται να αντιμετωπίσουν διαρκή ζητήματα προβλημάτων υγείας (θεραπεία προβλημάτων κατάχρησης ουσιών), και κοινωνικών μειονεξιών των κρατουμένων. Η φυλακή είναι (δυστυχώς) συχνά μια μοναδική ευκαιρία για την αντιμετώπιση των αναγκών που αντι-

μετωπίζουν οι κρατούμενοι από την κατάχρηση ουσιών, τις ψυχικές ή συναισθηματικές διαταραχές συμπεριφοράς ή τα κενά εκπαίδευσης και δεξιοτήτων, στοιχεία που μπορούν μεμονωμένα ή συνδυαστικά να αποτελέσουν βασικούς παράγοντες εγκληματικής δραστηριότητας. Στη βάση αυτή η κοινωνική επανένταξη στοχεύει στην εξάλειψη των εξαρτήσεων από ουσίες, στην ενθάρρυνση ή αποκατάσταση των θετικών σχέσεων με την οικογένεια και τους φίλους – και φυσικά στην εκπαίδευση και στα επαγγελματικά προσόντα. Το κεντρικό επομένως ζήτημα της κοινωνικής επανένταξης είναι η δημιουργία των 'προϋποθέσεων προοπτικής' (ένας όρος που προϋποθέτει ενσωμάτωση στην κοινότητα, αποδοχή και αναπροσαρμογή των ρόλων προς το κοινωνικά αποδεκτό).

Ιδωμένη ως πρόκληση έτσι η κοινωνική επανένταξη μας αναγκάζει να επανεξετάσουμε τον εγκλεισμό μέσα από την κοινωνική του διάσταση – πώς δηλαδή ένα σύστημα δικαιοσύνης μπορεί να εντοπίσει και κυρίως να αντιμετωπίσει την κοινωνική βλάβη του ίδιου του κρατούμενου που μπορεί να είναι τόσο αιτία όσο και αποτέλεσμα σωρείας εγκληματικών πράξεων και παραλείψεων. Ενισχύοντας αυτόν τον ισχυρισμό, η εκπαίδευση στη φυλακή ως παράμετρος της κοινωνικής επανένταξης είναι πολύ περισσότερο από ένα εργαλείο για τη μείωση του εγκλήματος […] *δείτε μέσα στην τάξη πίσω από τα κάγκελα και δείξτε ότι η εκπαίδευση στη φυλακή είναι ένα μέσο αντίστασης*» (Key & May, 2019).

ΥΦΙΣΤΑΜΕΝΑ ΔΙΕΘΝΗ ΠΡΟΤΥΠΑ

Η αντιμετώπιση του εγκλήματος, της τιμωρίας και της αποκατάστασης των κρατουμένων απασχολεί τη διεθνή κοινότητα πολλά χρόνια. Η κατοχύρωση της αρχής της κοινωνικής επανένταξης ως θεμελίου για τη διαμόρφωση της έκτισης της ποινής κατά της ελευθερίας συνάγεται από την αρχή του κοινωνικού κράτους δικαίου, κι είναι ρητά κατοχυρωμένη στο Σύνταγμα των περισσότερων χωρών.

Έχει υποστηριχθεί ότι η αρχή της κοινωνικής επανένταξης εντάσσεται στις κοινωνιοκεντρικές θεωρίες περί της λειτουργίας της ποινής που εμπνέονται από την νεοαριστοτελική τάση περί την κοινοτική ηθική στην πολιτική φιλοσοφία. Βασικό χαρακτηριστικό αυτής της τάσης είναι ότι αντιλαμβάνεται το ατομικό αγαθό ως αναπόσπαστο μέρος ενός κοινού αγαθού, το οποίο μόνο στους κόλπους της κοινότητας μπορεί να καλλιεργηθεί και να αναπτυχθεί. Στο επίκεντρο του προστατευτικού μανδύα της ποινικής εξουσίας του κράτους είναι πρωτίστως συλλογικά αγαθά και κοινές αξίες και μόνο

δευτερευόντως ατομικά συμφέροντα ή δικαιώματα, στο βαθμό όμως που θίγουν τα άτομα ως μέλη της κοινότητας. Η Lacey Nicola (Lacey, 2002) κάνει λόγο για λειτουργίες και όχι για σκοπούς της ποινής. Επιδίωξή της είναι να υπογραμμίσει ότι η αποστολή της ποινής δεν εξαντλείται με την επίτευξη κάποιων μελλοντικών σκοπών, όπως ο εκφοβισμός πιθανών δραστών, η αναμόρφωση καταδίκων ή η διασφάλιση κοινωνικής ειρήνης και η πρόληψη αυτοδικίας. Η πρωταρχική σημασία της ποινής εξάλλου συνίσταται στην επιτήρηση της απρόσκοπτης εφαρμογής του υφιστάμενου αξιολογικού προγράμματος μιας κοινωνίας στις βασικές του γραμμές (Αναλυτικά οι θέσεις αυτές, οι οποίες επικρίνονται για την πρόσδεσή τους στην νεοαριστοτελική κοινοτική ηθική, σε: Παπαγεωργίου (1992): 502-503 < Παπαγεωργίου, 1992), Ανταπόδοση, δίκαιη ανταμοιβή και δικαιοσύνη. Η επιστροφή των απόλυτων θεωριών της ποινής, ΠοινΧρ ΜΒ (5): 481-506.>, από το Γαλανού, 2011).

Ηνωμένα Έθνη

Η θέση των Ηνωμένων Εθνών στα σχετικά ζητήματα είναι ότι τα συστήματα ποινικής δικαιοσύνης διαφέρουν από τη μια χώρα στην άλλη και η ανταπόκρισή τους στις αντικοινωνικές συμπεριφορές δεν είναι πάντα ομοιογενής (United Nations Office On Drugs And Crime. Handbook on Restorative Justice Programmes Second Edition. 2020). Υποστηρίζοντας αυτή την αναγκαιότητα ενιαίας προτυποποίησης για την πρόληψη του εγκλήματος και την ποινική δικαιοσύνη παρέχει ευέλικτη καθοδήγηση για τη μεταρρύθμιση στις νομικές παραδόσεις, τα συστήματα και τις δομές, παρέχοντας παράλληλα ένα συλλογικό σχέδιο για το πώς πρέπει να δομούνται τα συστήματα ποινικής δικαιοσύνης. Τα πρότυπα και οι κανόνες αυτοί συνέβαλαν σημαντικά στην προώθηση δίκαιων δομών ποινικής δικαιοσύνης σε τρεις διαστάσεις: Πρώτον, σε εθνικό επίπεδο με την ενθάρρυνση εις βάθος αξιολογήσεων που οδηγούν στην υιοθέτηση των απαραίτητων μεταρρυθμίσεων στον τομέα της ποινικής δικαιοσύνης. Δεύτερον, με την ανάπτυξη υποπεριφερειακών και περιφερειακών στρατηγικών. Τρίτον, σε παγκόσμιο και διεθνές επίπεδο, τα πρότυπα και οι κανόνες αυτοί αντιπροσωπεύουν «βέλτιστες πρακτικές» που μπορούν να προσαρμοστούν από τα κράτη για να καλύψουν τις εθνικές ανάγκες.

Συμβούλιο της Ευρώπης

Το Συμβούλιο της Ευρώπης (Venice Declaration on the Role of Restorative Justice in Criminal Matters, 2021) δίνει ιδιαίτερη έμφαση σε τρια ζητήματα:

Στην προώθηση της ευρείας εφαρμογής της αποκαταστατικής δικαιοσύνης για ανήλικους που έρχονται σε σύγκρουση με το νόμο, ως ένα από τα πιο πολύτιμα στοιχεία της φιλικής προς τα παιδιά δικαιοσύνης σύμφωνα με τις κατευθυντήριες γραμμές της Επιτροπής Υπουργών για τη φιλική προς τα παιδιά δικαιοσύνη (2010).

Στην ενθάρρυνση σε κάθε κράτος μέλος ευρείας εφαρμογής της αποκαταστατικής δικαιοσύνης, των αρχών και των μεθόδων της ως συμπλήρωμα ή, όπου ενδείκνυται, ως εναλλακτική λύση ή στο πλαίσιο ποινικών διαδικασιών με στόχο την αποχή από το έγκλημα, την επανένταξη των δραστών και την ανάρρωση των θυμάτων·

Στην αντιμετώπιση της αποκαταστατικής δικαιοσύνης ως ουσιαστικό μέρος του προγράμματος σπουδών των νομικών, συμπεριλαμβανομένου του δικαστικού σώματος, των δικηγόρων, των εισαγγελέων, των κοινωνικών λειτουργών, της αστυνομίας καθώς και του προσωπικού των φυλακών και των σωφρονιστικών υπηρεσιών, δίνοντας παράλληλα προσοχή στη συμμετοχή της κοινωνίας των πολιτών και των τοπικών και περιφερειακών αρχών στις διαδικασίες αποκαταστατικής δικαιοσύνης (Council of Europe, Conference of the Ministers of Justice of the Council of Europe "Crime and Criminal Justice - the role of restorative Justice in Europe", 2021).

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΝΕΝΤΑΞΗ ΚΡΑΤΟΥΜΕΝΩΝ. Η ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ΦΥΛΑΚΗ

Ανεξάρτητα από την επικρατούσα πολιτική ιδεολογία, η φυλάκιση είναι μια καθολική πρακτική σε όλο τον κόσμο. Είναι η απάντηση της κοινωνίας στην περίπτωση μη συμμόρφωσης ενός πολίτη με τους συμφωνημένους κανόνες της κοινωνίας για ειρηνική συμβίωση. Οι φυλακές είναι ως εκ τούτου χώροι που για διάφορους και διαφορετικούς λόγους τείνουν να συγκεντρώνουν και να εντείνουν τις κοινωνικοοικονομικές ευπάθειες. Σε πολλές περιπτώσεις, τα φυλακισμένα άτομα είναι άνθρωποι που αντιμετώπισαν μειονεκτήματα καθ΄ όλη τη διάρκεια της ζωής τους, συμπεριλαμβανομένης της φτώχειας, της ανεργίας, των χαμηλών επιπέδων εκπαίδευσης και δεξιοτήτων, των αδύναμων οικογενειακών δεσμών, της κακής υγείας και του εθισμού. Ο κοινωνικός αποκλεισμός είναι έτσι συχνά κομμάτι της ζωής τους πριν τον εγκλεισμό. Ο σχεδιασμός και η τυπική λειτουργία των φυλακών αναγκάζει εκ προοιμίου αυτούς τους ανθρώπους σε μια φυσική, τυπική και σε κάθε περίπτωση ουσιαστική απόσταση από την κοινωνία για παρατεταμένες χρονικές περιόδους. Αντιμετωπίζοντας λοιπόν τον εγκλεισμό

ως έναν φαύλο κύκλο εντατικοποίησης της ευπάθειας και οπωσδήποτε ως πρόκληση σε ατομικό επίπεδο, η επανένταξη των κρατουμένων αφορά σε μια διαδικασία που μπορεί να συμβάλλει στην επίτευξη πολλών κοινωνικών και ατομικών στόχων που τα άτομα αυτά δεν είχαν ίσως ποτέ την ευκαιρία να πετύχουν.

Πολλά συστήματα φυλακών σε ολόκληρη την Ευρώπη είναι σύμφωνα με τον προσανατολισμό αυτό που περιλαμβάνει δράσεις και υπηρεσίες που θα μπορούσαν να έχουν θετικό αντίκτυπο στην επανένταξη των κρατουμένων. Μεταξύ αυτών το ζήτημα της εκπαίδευσης. Η φιλοσοφία για την εκπαίδευση στις φυλακές θα μπορούσε να χωριστεί σε πέντε κύριους προσανατολισμούς σχετικά με τον στόχο της εκπαίδευσης στη φυλακή:

- η εκπαίδευση ως δικαίωμα/ομαλοποίηση (η εκπαίδευση στη φυλακή πρέπει να είναι ίδια με την ποιότητα της εκπαίδευσης έξω από τη φυλακή).
- αποκατάσταση, επανένταξη και μειωμένη υποτροπή.
- διαχειριστική/ασφάλεια λειτουργίες (τάξη και ασφάλεια στη φυλακή).
- εστίαση στην εκπαίδευση με επίκεντρο τον άνθρωπο ή τον κρατούμενο.
- εστίαση εκπαίδευσης/βασικές δεξιότητες.

Η εκπαίδευση όμως από μόνη της είναι μια έννοια γενική και το περιεχόμενό της ορίζεται κάθε φορά από το χρονικό και χωρικό πλαίσιό της. Θεωρητικά αναγνωρίζεται ευρέως ως ανθρώπινο δικαίωμα και αρχή της κοινωνικής δικαιοσύνης. Ωστόσο η εκπαίδευση για το φυλακισμένο άτομο είναι πολλά ακόμη: Είναι ένα δικαίωμα υπό αίρεση μιας και από το οποίο οι κρατούμενοι μπορεί να αποκλείονται, να συμμετέχουν υπό προϋποθέσεις, ή ακόμη να παραβλέπετε και να θεωρείτε υποτιμημένη διαδικασία σε σχέση με άλλες σωφρονιστικές επιλογές. Εκτός από την ασάφεια λοιπόν του σκοπού που εκχωρείται στην εκπαίδευση στη φυλακή, υπάρχουν πολλά εμπόδια εξ ορισμού που εμποδίζουν ή καταργούν τις όποιες προσπάθειες. Αυτά τα εμπόδια δημιουργούνται τόσο από τις συνθήκες όσο και από τους αποδέκτες ή τους λειτουργούς τους.

Τα εκπαιδευτικά προγράμματα των φυλακών σπάνια κατορθώνουν να ενσωματώσουν την ποικιλομορφία των κρατουμένων. Σε πολλές χώρες θα μπορούσε να παρατηρήσει κανείς ότι οι πιο ευάλωτες ομάδες στους πληθυσμούς των φυλακών, όπως οι αλλοδαποί, τα άτομα με ειδικές ανάγκες ή οι κρατούμενοι με προβλήματα ψυχικής υγείας, συχνά αποκλείονται από οποιαδήποτε εκπαιδευτικά προγράμματα εξαιτίας της γλώσσας, της κινητικότητάς τους ή/και άλλων φραγμών. Πολλοί δε κρατούμενοι που συμμε-

τέχουν σε εκπαιδευτικά προγράμματα συχνά δεν μπορούν να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους εξαιτίας μετακινήσεων σε άλλα ιδρύματα ή αν ολοκληρώσουν τις ποινές τους.

Φαίνεται λοιπόν ότι η παροχή ευκαιριών για εκπαίδευση και κατάρτιση ως προετοιμασία για την μετά την αποφυλάκιση απασχόληση των κρατουμένων μπορεί να αποτελεί ακρογωνιαίο λίθο οποιουδήποτε συστήματος αποκατάστασης. Η σημασία όμως που της αποδίδεται καθοδηγείται από τουλάχιστον δύο λόγους: Σύμφωνα με τα σχετικά στοιχεία ένας σημαντικός αριθμός κρατουμένων δεν έχει αποκτήσει υψηλά επίπεδα εκπαίδευσης και δεξιοτήτων στην ζωή τους εκτός φυλακής (είναι χαρακτηριστικό ότι στην Irish Prison Literacy Survey, βλέπε σχετικά Morgan, Kett, 2003, διαπιστώθηκε ότι περίπου το 53% του πληθυσμού των φυλακισμένων της Ιρλανδίας είχε επίπεδα αλφαβητισμού επιπέδου 1 στο Εθνικό Πλαίσιο Προσόντων (το οποίο είναι το χαμηλότερο επίπεδο αλφαβητισμού) ή χαμηλότερο, σε σύγκριση με το 23% του γενικού πληθυσμού συνολικά). Δεύτερον, οι ίδιες οι ποινές φυλάκισης μπορούν να εξαντλήσουν το υπάρχον ανθρώπινο κεφάλαιο, ειδικά στην περίπτωση των πολυετών καθείρξεων (Aizer and Doyle, 2015).

Τα προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης φαίνεται ότι εξυπηρετούν διαφορετικούς, αν και σχετικούς, σκοπούς. Ενώ η (επαγγελματική) κατάρτιση επικεντρώνεται κυρίως στην απόκτηση δεξιοτήτων και επομένως στην αύξηση της απασχολησιμότητας, η εκπαίδευση επικεντρώνεται στην ανάπτυξη της ικανότητας για κριτικές επιλογές (Costelloe and Warner, 2014). Επομένως, δεν πρέπει να αντιμετωπίζονται ως αμοιβαία αποκλειστικά, αλλά μάλλον ως συμπληρωματικά στοιχεία ενός πακέτου επανένταξης που διευκολύνει την επιτυχή ενσωμάτωση στην αγορά εργασίας και τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Bhuller et al., 2020).

Παρέχοντας πάντως θετικά περιβάλλοντα μάθησης, οι φυλακές μπορούν να υποστηρίξουν τους κρατούμενους τους για να αξιοποιήσουν την περίοδο της ποινής τους, να αντιμετωπίσουν τα κενά στη μάθηση και τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν την απασχολησιμότητα τους και να αλλάξουν τις προσωπικές τους συμπεριφορές και αντιλήψεις - συμπεριλαμβανομένης της ανάπτυξης νέων αντιλήψεων και συμπεριφορών που μπορεί να τους βοηθήσει να κατανοήσουν τους λόγους και τις συνέπειες των ενεργειών τους και μια νέα στάση ζωής (Muñoz, 2009).

Υπό την έννοια αυτή η σημασία της σωφρονιστικής εκπαίδευσης αφορά στις ακόλουθες παραδοχές:

- Η επανένταξη είναι μια διαδικασία: μαθαίνεται.
- Η επανένταξη είναι δύσκολη για πολλούς παραβάτες, διότι αντι-

μετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις ταυτόχρονα (Maruna et al., 2004; Shinkfield & Graffam, 2009).

Πολλοί εξ αυτών έχουν δυσκολία εύρεσης εργασίας επειδή τείνουν να έχουν χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης και φτωχές επαγγελματικές δεξιότητες (Seiter & Kadela, 2003).

Σημαντικός επίσης αριθμός τους έχει συννοσηρότητα ή και συννοσηρή ψυχιατρική διαταραχή και μικρή οικογενειακή και κοινοτική υποστήριξη (Petersilia, 2003).

Επιπλέον, μετά την αποφυλάκισή τους βιώνουν το πρόσθετο στίγμα του ποινικού μητρώου (Pager, 2003).

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΜΕΡΟΣ:

Μεθοδολογία

Η μεταδιδακτορική έρευνα που προηγήθηκε έλαβε υπόψη έρευνες και ακαδημαϊκές μελέτες, εθνικές πολιτικές και εκθέσεις σε διεθνές, εθνικό και περιφερειακό επίπεδο. Χρησιμοποιώντας επιστημονικές και διαδικτυακές βάσεις δεδομένων, η εστίαση αφορούσε σε βασικά ζητήματα που αντιμετωπίζει η εκπαίδευση στη φυλακή τα τελευταία χρόνια. Χρησιμοποιήθηκαν μια σειρά από όροι αναζήτησης: εκπαίδευση στη φυλακή, διορθωτική εκπαίδευση, κρατούμενοι μαθητές, βιβλιοθήκες στη φυλακή, τριτοβάθμια εκπαίδευση στη φυλακή. Λόγω του τεράστιου όγκου της διαθέσιμης βιβλιογραφίας, δεν μπορούν να συμπεριληφθούν όλες οι δημοσιεύσεις σε αυτές τις κατηγορίες. Για παράδειγμα, τη στιγμή της σύνταξης (29 Ιουνίου 2023) μια αναζήτηση για τον όρο «εκπαίδευση στη φυλακή» μόνο στο Google Scholar έδωσε 19.700 αποτελέσματα για την περίοδο 2019–2023 και 17.100 αποτελέσματα για τον όρο «διορθωτική εκπαίδευση».

Αυτή η έρευνα ενισχύθηκε επιπλέον της βιβλιογραφικής έρευνας με εμπειρικά δεδομένα που προέκυψαν από δομημένα ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε κρατουμένους και στους εκπαιδευτές τους. Η βιβλιογραφική έρευνα περιέλαβε διάφορες πηγές και έγγραφα από την ΕΕ και τα εθνικά ιδρύματα. Αυτές περιλαμβάνουν την πρωτογενή νομοθεσία της ΕΕ (δηλαδή τις συνθήκες της ΕΕ και τον Χάρτη των Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ) καθώς και το παράγωγο δίκαιο της ΕΕ που εφαρμόζεται στους τομείς που καλύπτονται από αυτή τη μελέτη. Τα έγγραφα πολιτικής από τα θεσμικά όργανα της ΕΕ αποτελούν επίσης σημαντικό μέρος των πηγών που εξετάστηκαν στο πλαίσιο αυτής της μελέτης, όπως τα συμπεράσματα του Συμβουλίου που καθορίζουν προτεραιότητες σχετικά με τα ζητήματα των φυ-

λακών και τα εναλλακτικά μέτρα αντί της κράτησης και συστάσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (π.χ. non paper των υπηρεσιών της Επιτροπής σχετικά με τις συνθήκες κράτησης και τα διαδικαστικά δικαιώματα στην προφυλάκιση) ή τα σχετικά ψηφίσματα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου.

Ένα άλλο σκέλος της έρευνας περιέλαβε τη νομολογία του Δικαστηρίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΔΕΕ). Επιπλέον η βιβλιογραφική έρευνα περιέλαβε την ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας προκειμένου να συμπληρωθεί η κατανόηση των πολλών προκλήσεων που δημιουργούνται στις φυλακές και σε σχέση με τις συνθήκες κράτησης και επανένταξης με τη χρήση της εκπαίδευσης στην ΕΕ. Ελήφθησαν υπόψη οι πηγές που παρέχονται από τους οργανισμούς της ΕΕ, όπως οι αξιολογήσεις που διενεργήθηκαν από τον Οργανισμό Θεμελιωδών Δικαιωμάτων (FRA), οι εκθέσεις της Eurojust. Αυτό προστίθεται σε άλλες σχετικές εκθέσεις καθώς και στατιστικές εκθέσεις που αφορούν τις φυλακές και την επιτήρηση (π.χ. «Ετήσιες Ποινικές Στατιστικές του Συμβουλίου της Ευρώπης» – SPACE). Προκειμένου να εμπλουτιστεί η έρευνα και να αποκαλυφθούν καλύτερα οι πρακτικές προκλήσεις που τίθενται, η ερευνητική διαδικασία συμπληρώθηκε με δομημένα ερωτηματολόγια. Στις συνεντεύξεις συμμετείχαν έγκλειστοι άνδρες και γυναίκες κρατούμενοι, καθώς και επαγγελματίες που εργάζονται στον τομέα των φυλακών και της εκπαίδευσης.

Κύριος στόχος της έρευνας είναι η πληρέστερη κατανόηση της επανένταξης ως πολυδιάστατης διαδικασίας μέσα από τη διερεύνηση των εκπαιδευτικών και θεραπευτικών σχέσεων που αναπτύσσονται σε συνθήκες εγκλεισμού. Σε ερευνητικό επίπεδο αναζητήθηκε επίσης και η συνδρομή των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας (Τ.Π.Ε) στην εκπαιδευτική διαδικασία σε συνθήκες εγκλεισμού. Ειδικότερα η έρευνα βασίστηκε σε τέσσερεις υποθέσεις εργασίας:

Υπόθεση 1η:
Η εκπαίδευση είναι μέρος μιας πολυδιάστατης και ολοκληρωμένης θεραπευτικής παρέμβασης εντός και εκτός του σωφρονιστικού πλαισίου. Αποτελεί συστατικό στοιχείο της θεραπείας, που καθορίζει την επανένταξη του ατόμου στον κοινωνικό ιστό.

Υπόθεση 2η:
Η συμμετοχή σε θεραπευτικό και εκπαιδευτικό πρόγραμμα ενισχύει την ψυχική ανθεκτικότητα των κρατούμενων, δηλαδή την ικανότητα του ατόμου να καταφέρει να αντιμετωπίσει, να ξεπεράσει, αλλά και να προσαρμο-

στεί στις νέες συνθήκες και δεδομένα λόγω στρεσογόνων παραγόντων και αντιξοοτήτων (RS15; Neill & Dias, 2001).

Υπόθεση 3η:
Η συμμετοχή στο θεραπευτικό και εκπαιδευτικό πρόγραμμα (κλίμακα Ψυχολογικής Ευεξίας (Psychological Well-being. Ryff, 1989) συνδέεται θετικά με τις έξι πτυχές της ψυχολογικής ευημερίας, οι οποίες είναι η αυτονομία, η περιβαλλοντική κυριαρχία, η προσωπική ανάπτυξη, οι θετικές σχέσεις με άλλους, ο σκοπός της ζωής και η αποδοχή του εαυτού.

Υπόθεση 4η:
Η αποδοχή των Τ.Π.Ε στην εκπαίδευση θεωρείται βοηθητική από τους κρατούμενους αλλά όχι η σημαντικότερη παράμετρος στην σωφρονιστική τους εκπαίδευση. Οι καθηγητές αλλά και οι σπουδαστές προκειμένου να βελτιώσουν τις πρακτικές στη μάθηση και στη διδασκαλία με τη χρήση Τ.Π.Ε. θα αντιμετωπίζουν διάφορες προκλήσεις και προσωπικές ανασφάλειες. Ωστόσο η ευρεία πρόσβαση στο διαδίκτυο, η χρήση των κοινωνικών μέσων και η ικανότητα να διαχειριστούν τεράστιες ποσότητες πληροφοριών και να επικοινωνούν άμεσα με όλους τους ανθρώπους σε ολόκληρο τον κόσμο θα έχουν γενικότερα θετικό αντίκτυπο στην αντιμετώπιση της καθημερινότητας αλλά και της μάθησης στα πλαίσια της σωφρονιστικής διαδικασίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να καθοδηγήσουν μια σειρά αποφάσεις σχετικές με την σωφρονιστική αλλά και την εκπαιδευτική διαδικασία. Η χρήση των Τ.Π.Ε. στη βάση της έρευνας και στη χρήση της στην εκπαίδευση και κυρίως στις περιοριστικές συνθήκες των φυλακών θα πρέπει να θεωρείται ως «βέλτιστη πρακτική» στα πλαίσια της διασφάλισης των κατάλληλων κινήτρων που θα προωθήσουν την εμπλοκή των φοιτητών και μαθητών στην συνέχιση της εκπαίδευσης τους. Αυτό υπογραμμίζει περαιτέρω την ανάγκη να κατανοηθεί η οπτική γωνία των ίδιων των σπουδαστών αλλά και της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Δείγμα και δειγματοληψία
Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε ως δείγμα ο πληθυσμός της θεραπευτικής κοινότητας ΚΕΘΕΑ εν ΔΡΑΣΗ στις αντρικές και γυναικείες φυλακές Κορυδαλλού Ι & ΙΙ και στις Γυναικείες Φυλακές στον Ελαιώνα Θηβών. Σύνολο ερωτώμενων: 80 άτομα. Αποτελεί το σύνολο των ατόμων που συμμετέχουν αυτή τη στιγμή στο θεραπευτικό πρόγραμμα. Αναλυτικότερα για την διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν σταθμισμένα ψυχομετρικά

εργαλεία με την μορφή ερωτηματολογίων. Ειδικότερα:

- η σύντομη έκδοση του ερωτηματολογίου των τύπων του σχετίζεσθε ενός ατόμου με τους άλλους (PROQ3 - Birtchnell, Hammond, Horn, De Jong, & Kalaitzaki, 2013),
- η κλίμακα αξιολόγησης της ψυχικής ανθεκτικότητας (Brief Resilience Scale, Neill & Dias,2001)
- η κλίμακα ψυχολογικής ευεξίας (Psychological Well-Being - Ryf, 1989),
- το ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της ικανοποίησης (Minessota Satisfaction Questionnaire - Weiss, Davis, England, & Lofquist, 1967).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Η βασική συναίνεση σχετικά με την ανθρώπινη μεταχείριση των κρατουμένων, στην οποία η εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο είναι προφανής στις προσπάθειες που αφορούν στην σωφρονιστική εκπαίδευση. Αυτό βασίζεται σε μια εμπειρικά θεμελιωμένη υπόθεση σύμφωνα με την οποία η εκπαίδευση μειώνει την υποτροπή των ατόμων σε παραβατική συμπεριφορά. Η νομοθεσία που αφορά τις αρχές της σωφρονιστικής εκπαίδευσης στις διάφορες χώρες ποικίλλει αλλά περιγράφει ρητά τα δικαιώματα των κρατουμένων στην ίδια πρόσβαση στην εκπαίδευση με τους άλλους πολίτες, καθώς και την ευθύνη των αρχών να την παρέχουν. Ωστόσο, το πλαίσιο για την εκπαίδευση στα σωφρονιστικά καταστήματα είναι πολύ διαφορετικό από αυτό που ισχύει για το υπόλοιπο σχολικό σύστημα. Η διαφορετικότητα αυτή πηγάζει από τον ίδιο τον εγκλεισμό και τους ελέγχους, και το γεγονός ότι οι παιδαγωγικές διαδικασίες συχνά πρέπει να παίζουν δευτερεύοντα ρόλο σε σχέση με τις παραμέτρους ασφαλείας.

Το πλέον σημαντικό όμως στην προσπάθεια σύστασης του εκπαιδευτικού οικοσυστήματος στη σωφρονιστική διαδικασία είναι ο ξεκάθαρος προσανατολισμός στις εκπαιδευτικές προοπτικές που πρέπει να δίνονται στα έγκλειστα άτομα και ανταποκρίνεται στις ανάγκες τους. Πρόκειται δηλαδή για μια διαδικασία ενδυνάμωσης των ατόμων αυτών και ενίσχυσής τους σε ποικίλα και διαφορετικά επίπεδα. Μια ολιστική προσέγγιση που δείχνει να σχηματίζεται ως ένα μοντέλο δύο βασικών παραμέτρων:

Οι παράμετροι αυτοί αναφέρονται αφενός στην υποβοήθηση της εκπαίδευσης με τη χρήση της τεχνολογίας. Στη βάση αυτή προκύπτουν ζητήματα σχετικά με την:

- *Ασφάλεια*, Η κατάλληλη τεχνική υποστήριξη και ο σχεδιασμός πρωτοκόλλων ασφαλείας που εξασφαλίζουν την λειτουργία του προ-

γράμματος για εκπαιδευτικούς σκοπούς είναι κρίσιμη στη χρήση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Η ανάγκη για προηγμένο και συνεχή σχεδιασμό για την πρόβλεψη και την αντιμετώπιση τυχόν πιθανών κακών χρήσεων της τεχνολογίας, είναι απαραίτητη και εκ προοιμίου απαίτηση της σωφρονιστικής παιδείας.

- *Χρηματοδότηση*, Το κόστος της επιλογής, εγκατάστασης αλλά και της υποστήριξης της χρήσης τεχνολογίας είναι ιδιαίτερα μεγάλο. Αυτός είναι και ο λόγος που συνήθως επιλέγονται διάφορες ομοσπονδιακές, κρατικές αλλά και ιδιωτικές πηγές χρηματοδότησης για να υποστηρίξουν τη χρήση τεχνολογίας.
- *Στελέχωση*, Το εξειδικευμένο προσωπικό για τον συντονισμό των επιμέρους απαιτήσεων της εκπαιδευτικής τεχνολογίας είναι απαραίτητο για ζητήματα καθημερινά αλλά και πολύπλοκα, τα οποία κυμαίνονται από την αγορά συσκευών έως την παροχή εκπαίδευσης και τεχνικής υποστήριξης των IT συστημάτων.
- *Ψηφιακή προετοιμασία εκπαιδευτικών και μαθητών*, Η υιοθέτηση της κατάλληλης τεχνολογίας που θα βοηθήσει την σωφρονιστική εκπαίδευση και τις δυνατότητες ένταξης της ψηφιακής παιδείας στο χώρο των φυλακών βασίζεται στην προετοιμασία των εκπαιδευτικών που θα διδάσκουν μέσα από την τεχνολογία. Αυτό σημαίνει ότι είναι κρίσιμη η ανάγκη να διασφαλιστεί η ψηφιακή ισότητα, προετοιμάζοντας πρώτα τους εκπαιδευτικούς κι έπειτα τους έγκλειστους μαθητές/φοιτητές στον ψηφιακό εγγραμματισμό.
- *Συσκευές και επιλογή τεχνικής υποστήριξης,* Η επιλογή της σωστής συσκευής, του τρόπου λειτουργίας αλλά και του παρόχου της τεχνολογίας είναι εξίσου σημαντική με τους υπόλοιπους παράγοντες για την επιτυχή λειτουργία των σωφρονιστικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Κατά κανόνα οι φορείς σωφρονιστικής εκπαίδευσης χρησιμοποιούν έναν συνδυασμό συσκευών και εκπαιδευτικών πλατφορμών που περιλαμβάνουν tablet, φορητούς υπολογιστές και εργαστήρια υπολογιστών που παρέχονται ή υποστηρίζονται από διάφορους προμηθευτές. Διαφορετικές συσκευές μπορεί να χρησιμοποιηθούν από διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης ή για διαφορετικές εκπαιδευτικές δραστηριότητες.

ΝΕΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΘΕΡΑΠΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ,

Η υιοθέτηση των κατάλληλων εκπαιδευτικών στρατηγικών στη σωφρονιστική εκπαίδευση είναι βασική για την εκπαίδευση και την επανένταξη των ατόμων. Η καταλληλόλητά τους κρίνεται από τις εκπαιδευτικές ανάγκες των έγκλειστων ατόμων, την κατανόηση των ειδικών αναγκών όσο και των ιδιαίτερων συνθηκών μάθησης τους. Στη βάση αυτή η διαφορετικότητα των αναγκών των μαθητών/φοιτητών των έγκλειστων ατόμων μας αναγκάζει να εστιάσουμε στους παράγοντες που η σχετική βιβλιογραφία (Davis, et.al. 2012) προκρίνει ως σημαντικούς στη διαδικασία επανένταξης και αποφυγής επανάληψης της παραβατικότητας:

- στην κατάχρηση ουσιών (Blumstein & Beck, 2005; Terry, 2003)
- στην απασχόληση (Byrne & Trew, 2008; Clancy et.al., 2006)
- στην οικογενειακή υποστήριξη (Maruna & Toch, 2005; Uggen et.al., 2005)
- στον τύπο των φίλων (Bahr et al., 2010; Rebellon. et al., 2008)
- στα εσωτερικά κίνητρα και χαρακτηριστικά (Bottoms & Shapland, 2011)
- και στην ηλικία (Blokland, & Nieuwbeerta, 2005; Terry, 2003)

Όλα τα παραπάνω σχετίζονται με την υποτροπή, αν και υπάρχουν κάποια αντικρουόμενα ευρήματα και η φύση και το μέγεθος των συσχετίσεων ποικίλλουν.

Από τα πρώτα αποτελέσματα της μεταδιδακτορικής έρευνας που βρίσκεται σε εξέλιξη φαίνεται ότι η διαδικασία της ενδυνάμωσης στο πρόγραμμα ΚΕΘΕΑ εν ΔΡΑΣΗ αφορά στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Οι πρωταρχικές ανάγκες που πρέπει να αντιμετωπιστούν από τις υπηρεσίες θεραπείας των σωφρονιστικών ιδρυμάτων σχετίζονται με: την εκπαίδευση, την απασχόληση, τη διαμονή, τα ναρκωτικά και το αλκοόλ, την ψυχική υγεία, τα κοινωνικά δίκτυα αλλά και τις γνωστικές δεξιότητες και στάσεις. Αυτοί οι παράγοντες κινδύνου είναι δυναμικοί – που σημαίνει ότι μπορούν να αλλάξουν (Harper and Chitty, 2004). Στη βάση αυτή οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις που βαθμολογούνται σε μια κλίμακα 7 σημείων τύπου Likert από το 1 = Διαφωνώ Πολύ μέχρι το 7 = Συμφωνώ Πολύ.

Στην ερώτηση αν '*Γενικά, αισθάνομαι ότι έχω τον έλεγχο της ζωής μου*' η Τάση φαίνεται να διαμορφώνεται στο επίπεδο 2 = '*Διαφωνώ αρκετά*'. Στοιχείο που τονίζει την ιδιαίτερα δύσκολη για τους παραβάτες περίοδο μετάβασης από την επιμέλεια στην κοινότητα και μπορεί να είναι και να συμβάλλει στο άγχος και τη δυσκολία προσαρμογής και επανένταξής τους.

Σε άλλη ερώτηση οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν εάν '*Νομίζω ότι η εκπαίδευση και η θεραπεία μου μού έμαθε να ανακάμπτω από τις δύσκολες στιγμές*'. Είναι εξίσου σημαντικό ότι η τάση των απαντήσεων βρίσκεται στο 6 = '*Συμφωνώ αρκετά*'. Φαίνεται ότι η θεραπεία και η εκπαίδευση στο θεραπευτικό αυτό πλαίσιο αποτελεί και θεωρείται από τους ίδιους τους κρατούμενους μια πολλά υποσχόμενη παρέμβαση, η οποία μπορεί να ενισχύσει τους κοινωνικούς δεσμούς, να παρέχει κοινωνική υποστήριξη και να μειώσει τα συναισθήματα πίεσης των κρατουμένων. Αυτό είναι ένα κρίσιμο στοιχείο για την κατανόηση του αντικτύπου και των συνεπειών (π.χ. ευημερία και συμπεριφορά) της εκπαίδευσης και θεραπείας στη φυλακή για τα έγκλειστα άτομα.

Ωστόσο εξαιτίας των περιορισμών της έρευνας η γνώση του τι χαρακτηρίζει μια θετική ή αρνητική εμπειρία εκπαίδευσης και θεραπείας στη φυλακή, αποτελεί μονάχα ένα πρώτο κρίσιμο βήμα προς τον καθορισμό του υπό ποιες συνθήκες η διαδικασία αυτή έχει μακροπρόθεσμα ευεργετικά αποτελέσματα ή όχι. Ως εκ τούτου, η τρέχουσα έρευνα επεκτείνει την προηγούμενη έρευνα αποκαλύπτοντας περαιτέρω την ετερογένεια της εκπαίδευσης και θεραπείας στη φυλακή δίνοντας έμφαση στον τρόπο με τον οποίο τα έγκλειστα άτομα βιώνουν την θεραπευτική και εκπαιδευτική λειτουργία της κοινότητας ΚΕΘΕΑ εν ΔΡΑΣΗ.

Σημαντικό στοιχείο επίσης αυτής της ολιστικής διαδικασίας ενδυνάμωσης αφορά στην '*Αποδοχή και Ικανοποίηση από τη χρήση των Τ.Π.Ε*' -ερωτηματολόγιο MSQ (Minessota Satisfaction Questionnaire). Με δεδομένα τα πρώτα ερευνητικά αποτελέσματα της τρέχουσας έρευνας η πλειοψηφία των ατόμων που έλαβαν μέρος σε αυτή παρουσίασε θετική στάση απέναντι στην χρήση των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση. Σε σημαντικό ποσοστό αυτών των ατόμων ενυπάρχει επίσης μέτριο επίπεδο ικανοποίησης από το εύρος των εφαρμογών Τ.Π.Ε. που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτές στα μαθήματα.

Τίθεται λοιπόν η ανάγκη να επαναδιατυπώσουμε το αρχικό ερευνητικό ερώτημα;

-Τι επανένταξη θέλουμε;

-Ποιος πρέπει να προσαρμοστεί τελικά; Το άτομο ή οι δομές;

Η δημιουργία ενός νέου οικοσυστήματος της σωφρονιστικής εκπαίδευσης δείχνει από την έρευνα να έχει όχι μόνο ως στόχο αλλά και ως επίκεντρο τους μαθητές/φοιτητές. Ειδικά δε για τα ευάλωτα άτομα η τεχνολογικά και θεραπευτικά βασισμένη εκπαίδευση στη σωφρονιστική παιδεία αφορά στην αύξηση της εξατομικευμένης διδασκαλίας. Ευθυγραμμίζει τους διδακτικούς δηλαδή πόρους με άλλα στοιχεία των οικοσυστημάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμπεριλαμβανομένης της φυσικής, θεραπευτι-

κής και τεχνολογικής υποδομής. Αυτό ουσιαστικά επιτρέπει στο σωφρονιστικό σύστημα να παρακολουθεί και να υιοθετεί την καινοτομία αλλά και την ευελιξία σύμφωνα με τις εξελισσόμενες ανάγκες των μαθητών/φοιτητών αλλά και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιτρέπει έτσι την πρόσβαση σε εκπαιδευτικό περιεχόμενο σε πολλαπλά περιβάλλοντα (π.χ. από τα μεμονωμένα κελιά μέχρι την τάξη) και ενθαρρύνει τη συνεργατική μάθηση. Ο τελικός στόχος είναι εξάλλου η επανένταξη των έγκλειστων ατόμων που εξυπηρετείται όμως σε αυτή την περίπτωση από την προσαρμοσμένη εκπαίδευση τόσο στα άτομα όσο και στα μέσα. Η περαιτέρω επεξεργασία του συνόλου των ερωτηματολογίων και ερωτημάτων ελπίζουμε ότι θα αναδείξει περισσότερα στοιχεία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Γαλανού, Μ. (2011). «Η ποιότητα των συνθηκών κράτησης στις ελληνικές φυλακές. Το συναφές νομολογιακό προηγούμενο του Στρασβούργου με σημείο αναφοράς την ερμηνεία της Ε.Σ.Δ.Α.», *ΠοινΔικ* 2/2011, σελ. 221.

Aizer, A. & Doyle, J.J. (2015). Juvenile Incarceration, Human Capital, and Future Crime: Evidence from Randomly Assigned Judges. *The Quarterly Journal of Economics, 130*(2), 759-803.

Bahr, S.J. Harris, L. Fisher, J.K. & Armstrong, A.H. (2010). Successful reentry: What differentiates successful and unsuccessful parolees? *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 54*(5), 667–692,

Bhuller, M. Dahl, G. Løken, V. & Mogstad, M. (2020). Incarceration, Recidivism, and Employment. *Journal of Political Economy, 128*(4).

Birtchnell, J. Hammond, S. Horn, E. De Jong, C. & Kalaitzaki, A. (2013). A Cross-national comparison of a shorter version of the Person's Relating to Others Questionnaire. *Clinical Psychology & Psychotherapy*, *20*(1), 36-48.

Blokland, A.A.J. & Nieuwbeerta, P. (2005). The effects of life circumstances on longitudinal trajectories of offending. *Criminology: An Interdisciplinary Journal*, *43*(4), 1203–1240

Blumstein, A. & Beck, A.J. (2005). *Reentry as a transient state between liberty and recommitment*. In J. Travis & C. Visher (Eds.), *Prison Reentry and Crime in America*(pp. 50–79). Cambridge University Press.

Bottoms, A. & Shapland, J. (2011). *Steps toward desistance among male young adult recidivists*. In S. Farrall, M. Hough, S. Maruna & S. Sparks (Eds.) *Contemporary Perspectives on Life After Punishment* (pp. 43–80). Routledge.

Byrne, C.F. & Trew, K.J. (2008). Pathways through crime: The development

of crime and desistance in the accounts of men and women offenders. *Howard Journal of Criminal Justice,* 47(3), 238–258.

Clancy, A. Hudson, K. & Maguire, M. (2006). *Getting Out and Staying Out: Results of the Prisoner Resettlement Pathfinders*. Policy Press

Costelloe, A. & Warner, K. (2014). Prison Education across Europe: Policy, Practice, Politics. London *Review of Education*, *12*(2), 175-183.

Council of Europe, Conference of the Ministers of Justice of the Council of Europe "Crime and Criminal Justice - the role of restorative Justice in Europe" 13 and 14 December 2021, Venice, Italy. https://www.coe.int/

Davis, C. Bahr St.J. & Ward, C. (2012). The process of offender reintegration: Perceptions of what helps prisoners reenter society. *Criminology & Criminal Justice, 13*(4), 446–469.

Edgar, K. & Newell, T. (2006). *Restorative justice in Prisons: a Guide to Making it Happen*. Waterside Press

Harper, G. & Chitty, C. (2004). *The Impact of Corrections on Re-offending: A Review of 'What Works'*. (PDF Version) Third edition. Research, Development, and Statistics Directorate, Home Office.

Key, A. & May, M.S. (2019). When prisoners dare to become scholars: prison education as resistance. *Review of Communication*, *19*(1), pp.1–18.

Maruna, S. & Toch, H. (2005). *The impact of imprisonment on the desistance process*. In J. Travis & C. Visher (Eds.), *Prisoner Reentry and Crime in America* (pp. 139–178). Cambridge University Press.

Maruna, S. Immarigeon, R. & LeBel, T.P. (2004). *Ex-offender reintegration: Theory and practice*. In S. Maruna, & R. Immarigeon, (Eds.) *After Crime and Punishment: Pathways to Offender Reintegration* (pp. 3–26). Willan Publishing.

Morgan, M. & Kett, M. (2003). The Prison Adult Literacy Survey, Results and Implications, Irish Prison Service. http://www.irishprisons.ie/documents/Adult_Literacy_Survey.pdf

Muñoz, V. (2009). *The Right to education of persons in detention, Report of the special rapporteur on the right to education*, Human Rights Council, UN. http://www2.ohchr.org/english/bodies/hrcouncil/docs/11session/A.HRC.11.8_en.pdf

Neill, J.T. & Dias, K.L. (2001). Adventure Education and Resilience: The DoubleEdged Sword. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, *12*, 35-42.

Pager, D. (2003). The mark of a criminal record. *American Journal of Sociology, 108*(5), 937–975.

Petersilia, J. (2003). *When Prisoners Come Home: Parole and Prisoner Reentry*. The Oxford Press.

Petersilia, J. (2005). *From cell to society: Who is returning home?* In J. Travis, & C. Visher, (Eds.) *Prison Reentry and Crime in America* (pp. 15–49). Cambridge University Press.

Rebellon, C.J. Straus, M.A. & Medeiros, R. (2008). Self-control in global perspective. *European Journal of Criminology, 5*(3), 331–362

Ryf, C.D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, *57*(6), 1069-1081.

Seiter, R.P. & Kadela, K.R. (2003). Prisoner reentry: What works, what does not, and what is promising. *Crime and Delinquency, 49*(3), 360–388.

Shinkfield, A.J. & Graffam, J. (2009). Community reintegration of ex-prisoners: Type and degree of change in variables influencing successful reintegration. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology, 53*(1), 29–42.

Terry, C.M. (2003). *The Fellas: Overcoming Prison and Addiction*. Wadsworth/ Thomson Learning.

Uggen, C. Wakefield, S. & Western, B. (2005). Work and family perspectives on reentry. In J. Travis & C.A. Visher (Eds.), *Prisoner Reentry and Crime in America* (pp. 209–243). Cambridge University Press.

United Nations Office on Drugs and Crime. (2020). *Handbook on Restorative Justice Programmes*, 2nd Edition.

Weiss, D.J. Davis, R.V. England, G.W. & Lofquist, L.H. (1967). *Manual for the Minnesota satisfactoriness scales. Work Adjustment Project*. Industrial Relations Center, University of Minnesota, Minneapolis.

Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την επίδραση του σχολείου και των διδασκόντων στη σχολική αποτυχία των μαθητών, ως κοινωνικά προσδιορισμένου φαινομένου

Ιωάννα Παπασπύρου
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Frederick
papaspyrouioanna@gmx.de

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Αντικείμενο της εργασίας αποτελεί η εξέταση της επίδρασης που ασκούν το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί στη «γένεση» και τη διατήρηση της σχολικής αποτυχίας μαθητών προερχόμενων, κυρίως, από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και ευάλωτες κοινωνικά και εθνοτικά ομάδες, όπως την αντιλαμβάνονται οι εκπαιδευτικοί στη βάση των εμπειριών τους από την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη. Τα αποτελέσματα ποιοτικής έρευνας και φαινομενολογικής ερμηνευτικής προσέγγισης, η οποία απευθύνθηκε σε 6 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σχολείων των Ιωαννίνων έδειξαν ότι οι συμμετέχοντες α) χρεώνουν ευθύνη για το φαινόμενο τόσο στο σχολείο, ως θεσμό και κρατικό μηχανισμό κοινωνικού ελέγχου, όσο και στους διδάσκοντες, ως βασικούς συντελεστές της λειτουργίας του και β) αναγνωρίζουν τις δυνατότητές τους να το αμβλύνουν υπό την προϋπόθεση το μεν σχολείο να αναδιαρθρωθεί ριζικά ως προς τη δομή και τις λειτουργίες του, οι δε εκπαιδευτικοί να αξιοποιούν στρατηγικές συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και πρακτικές ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική αποτυχία ως κοινωνικά προσδιορισμένο φαινόμενο, σχολείο και σχολική αποτυχία, εκπαιδευτικοί και σχολική αποτυχία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχολική αποτυχία, συνιστά παγκόσμιο εκπαιδευτικό-κοινωνικό φαινόμενο με ιστορικότητα και δυναμική, το οποίο πρωτοεμφανίστηκε στο τελευταίο τέταρτο του 19ου αιώνα σε συνάρτηση με τη θεσμοθέτηση του εκπαιδευ-

τικού συστήματος και σε άμεση σύνδεση με τη σχολική επίδοση, ως βασικής συνιστώσας του εκπαιδευτικού έργου και ενδείκτη του επιπέδου απόδοσης των μαθητών αναφορικά με την επίτευξη συγκεκριμένων μαθησιακών στόχων εντός του σχολικού πλαισίου (Δημητρόπουλος, 2003). Θα χρειαστεί, όμως, να περάσει ενάμιση περίπου αιώνας για να αναγνωρισθεί σήμερα ως κρίσιμης σημασίας κοινωνικό ζήτημα-πρόβλημα, το οποίο χρήζει άμεσης αντιμετώπισης και διαχείρισης. Σ' αυτή την αναγνώριση οδήγησαν κοσμοϊστορικά γεγονότα που συντελέστηκαν στον διεθνή χώρο από τα μέσα του 20ου αιώνα δρομολογώντας σαρωτικές αλλαγές στην παγκόσμια κοινωνική πραγματικότητα αλλά και εντυπωσιακές εξελίξεις στον χώρο των Κοινωνικών Επιστημών. Ανάμεσα σ' αυτές, η συγκρότηση της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης σε ιδιαίτερο επιστημονικό κλάδο με αντικείμενο τη μελέτη της εκπαίδευσης ως κοινωνικού θεσμού και τη διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει στο εκάστοτε κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται και λειτουργεί (Νόβα-Καλτσούνη, 2010, σ. 13).

Η κρισιμότητα της σχολικής αποτυχίας, σε όποιο εύρος και με όποια μορφή κι αν εκδηλώνεται -χαμηλή σχολική επίδοση, στασιμότητα και επανάληψη της σχολικής τάξης ή μαθητική διαρροή κατά τη διάρκεια των σπουδών στις δύο πρώτες βαθμίδες της εκπαίδευσης- έγκειται στο γεγονός ότι έχει πολλούς αποδέκτες -τους μαθητές, το σχολείο και την κοινωνία γενικά- και ιδιαίτερα δυσμενείς επιπτώσεις σε όλους τους. Όσον αφορά στους μαθητές, οι εν λόγω επιπτώσεις μεταφράζονται βραχυπρόθεσμα, μεν, σε εκπαιδευτικό αποκλεισμό, στιγματισμό και αρνητική διάπλαση του εαυτού τους (Τουρτούρας, 2012) μακροπρόθεσμα δε, σε σοβαρούς περιορισμούς αναφορικά με την επαγγελματική τους αποκατάσταση, την κοινωνική τους εξέλιξη και, γενικά, τη διαμόρφωση του μέλλοντός τους (Κωνσταντίνου, 2015). Στο επίπεδο του σχολείου, προκαλούν διαταραχές στην ευλειτουργία του και υπονομεύουν τον ανθρωπιστικό μορφωτικό ρόλο του δυναμιτίζοντας την πραγμάτωση των παιδαγωγικών και των κοινωνικών σκοπών και στόχων του. Σοβαρότερες ακόμη είναι οι επιπτώσεις της στα πολυπολιτισμικά κράτη της ύστερης νεωτερικότητας, υπό την έννοια ότι θέτουν σε διακινδύνευση αυτή την ίδια την υπόστασή τους εντός του σύγχρονου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. «Καταδικάζοντας» η σχολική αποτυχία ένα μεγάλο μέρος του μαθητικού πληθυσμού, προερχόμενο, κυρίως, από χαμηλά κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, συντείνει στη διάρρηξη του κοινωνικού τους ιστού και στην άμβλυνση της κοινωνικής τους συνοχής, με συνέπεια τη διατάραξη της κοινωνικής τους ισορροπίας, χάρη στην οποία διατηρούνται και εξελίσσονται. Παράλληλα, τους

στερεί εν δυνάμει αποδοτικούς κι αποτελεσματικούς εργαζόμενους, με εξειδικευμένες γνώσεις και αυξημένα προσόντα, οι οποίοι θα συνεισέφεραν στην οικονομική τους αυτάρκεια και ανάπτυξη (Giavrimis & Papanis, 2008).

Υπό αυτό το πρίσμα, δεν είναι τυχαία η δυναμική αναβίωση σήμερα του πολιτικού ενδιαφέροντος για τη σχολική αποτυχία, όπως εκφράζεται σε διάφορα επίσημα κείμενα, ελληνικά και ευρωπαϊκά, εστιασμένα στην πρόληψη και την αντιμετώπισή της (ΥΠΠΟ – ΙΕΠ, 2015· Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση, 2020). Ούτε και του επιστημονικού αντίστοιχου, όπως μεταφράζεται σε ένα πλούσιο ερευνητικό έργο στοχευμένο στη μελέτη της ως κοινωνικά προσδιορισμένου φαινομένου, τη διερεύνηση των γενεσιουργών και των ενισχυτικών παραγόντων της και την αναζήτηση τρόπων και μέσων για την πρόληψη και την καταστολή της (Μουζέλης κ.ά., 2012).

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟΣ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ

Επιχειρώντας την εννοιολογική οροθέτηση της «σχολικής αποτυχίας», σκοντάφτουμε στην έλλειψη ενός ορισμού συγκεκριμένου και καθολικά αποδεκτού από τους μελετητές και τους ερευνητές του πεδίου. Στη βιβλιογραφία προτείνονται ποικίλοι ορισμοί της, περιγραφικοί και ερμηνευτικοί, οι οποίοι, παρά τις επιμέρους διαφοροποιήσεις τους, την προσδιορίζουν ως το ένα εκ των δύο άκρων του συνεχούς στο οποίο εκτείνεται η σχολική επίδοση, με αντίστοιχο τη σχολική επιτυχία, ενώ στην πλειονότητά τους την προσεγγίζουν μονοτροπικά ως βιολογικά προσδιορισμένο φαινόμενο χρεώνοντάς την, άμεσα ή έμμεσα, σε προσωπικές υστερήσεις των μαθητών-φορέων της.

Στη βάση αυτών των ορισμών, θα λέγαμε ότι ως σχολική αποτυχία ορίζεται γενικά η κατάσταση στην οποία περιέρχεται ένας/μία μαθητής/τρια λόγω της αδυναμίας του/της να κατακτήσει, εντός του πλαισίου και του χρόνου της μαθησιακής διαδικασίας, τις γνώσεις που του/της παρέχει το σχολείο και να ανταποκριθεί με επάρκεια σε προδιαγραμμένους εκπαιδευτικούς στόχους καλύπτοντας τα θεσμικά ορισμένα διδακτικά και μαθησιακά standards (Γερμανός, 1999· Τουρτούρας, 2012). Υπό αυτή την οπτική, η σχολική αποτυχία γίνεται αντιληπτή ως ανεπιτυχής προσαρμογή των μαθητών στα πρότυπα και τις αξίες του κυρίαρχου εκπαιδευτικού μοντέλου, η οποία οφείλεται, κατά κύριο λόγο -αν όχι, κατ' αποκλειστικότητα- στη φυσική τους υστέρηση σε διανοητικές ικανότητες.

Μια τέτοια θεώρηση της σχολικής αποτυχίας, όμως, η οποία αναζητά και εντοπίζει τις «ρίζες» της στον ατομικό παράγοντα αγνοώντας τον οργα-

νωτικό –τον σχολικό οργανισμό εντός των δομών και της λειτουργίας του οποίου συντελείται, στρεβλώνει τον χαρακτήρα της και συσκοτίζει την πολυπλοκότητά της ως κοινωνικού φαινομένου. Παραβλέπει το ενδεχόμενο να αποτελεί η σχολική αποτυχία παράγωγο και έκφραση της αδυναμίας του ίδιου του σχολείου να ενσωματώσει στο στερεότυπο μοντέλο του χαρακτηριστικά και δυνατότητες μαθητών που αποκλίνουν από τις κανονιστικές νόρμες της λειτουργίας του (Γερμανός, 1999) ή της αντίστοιχης του σχολικού πλαισίου να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στη διαφορετικότητα των μαθητών εντάσσοντάς τους σε αυτό (Γιαβρίμης, 2015). Το χειρότερο, αντιμετωπίζοντάς την φαταλιστικά ως φυσική –γι' αυτό, αναπότρεπτη, δεν αφήνει περιθώρια για σχεδιασμό και υλοποίηση παρεμβάσεων και πολιτικών στοχευμένων στην πρόληψη και την περιστολή της μέσω της βελτίωσης της ικανότητας των σχολικών συστημάτων να ανταποκρίνονται στις ποικίλες ανάγκες των μαθητών (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2020: 5).

Οι συγκεκριμένοι προβληματισμοί άρχισαν να απασχολούν σοβαρά τους πολιτικούς και τους ερευνητές στον ευρωπαϊκό χώρο (και όχι μόνον) τις δυο τελευταίες δεκαετίες με την εστίαση του ενδιαφέροντός τους στον ρόλο που διαδραματίζει ο οργανωτικός παράγοντας στη «γένεση» και τη διατήρηση της σχολικής αποτυχίας, η οποία δεν είναι ανεξάρτητη από τις σύγχρονες ιστορικές αναγκαιότητες και τα κοινωνικά ζητούμενα. Αποτελεί συνάρτηση της αναγωγής της εκπαίδευσης σε μηχανισμό ενίσχυσης της οικονομικής αποδοτικότητας της ευρωπαϊκής κοινότητας σ' ένα εξόχως ανταγωνιστικό οικονομικό διεθνές περιβάλλον και σε μέσο σύσφιξης της συνοχής της για την αποτροπή αποδόμησης του ευρωπαϊκού μοντέλου κοινωνίας στο πλαίσιο της διευρυμένης πολυπολιτισμικότητας (Παυλίδης, 2007).

Σ' αυτή τη βάση και με δεδομένο το γεγονός ότι η σχολική αποτυχία λειτουργεί ως τροχοπέδη στην αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης προς αυτή την κατεύθυνση, επαναπροσεγγίσθηκε πρόσφατα σε επίπεδο Ευρωπαϊκής Ένωσης και επαναπροσδιορίσθηκε επίσημα ως φαινόμενο το οποίο

> *«προκύπτει όταν ένα σύστημα αποτυγχάνει να παρέχει δίκαιες υπηρεσίες και υπηρεσίες ενταξιακής εκπαίδευσης που οδηγούν σε επιτυχή μάθηση, εμπλοκή, ευρύτερη συμμετοχή στην κοινότητα και μετάβαση σε μια σταθερή ενηλικίωση»* (Ευρωπαϊκός Φορέας, 2019β, σ. 22 όπ. αν. Ευρωπαϊκός Φορέας, 2020, σ. 6)

Η συστημική προσέγγιση της σχολικής αποτυχίας στην οποία αρθρώνεται ο παραπάνω ορισμός, ανοίγει ένα νέο κεφάλαιο στην πρόληψη και την αντιμετώπισή της μεταθέτοντας την ευθύνη για την εμφάνισή της από τους μαθητές στον σχολικό οργανισμό και προτείνοντας τη λήψη μέτρων

στοχευμένων στην άρση των θεσμικών φραγμών (σε όλα τα επίπεδα του εκπαιδευτικού συστήματος) που θα μπορούσαν να την προκαλέσουν και θεμελιωμένων στις αρχές της ισοτιμίας των μαθητών και των ανθρώπινων δικαιωμάτων, γενικότερα.

ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ

Η σχολική αποτυχία βρέθηκε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης από την αρχή της συγκρότησής της σε αυτοτελή επιστημονικό κλάδο με ιδιαίτερο εννοιολογικό και μεθοδολογικό οπλοστάσιο, σε συνάρτηση με το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων, που αποτέλεσαν θέμα αιχμής για την κοινωνιολογική έρευνα μετά τον Β΄ παγκόσμιο πόλεμο και κάτω από την πίεση της κοσμογονικής αλλαγής η οποία συντελέστηκε στο επίπεδο της διεθνούς πολιτικής ισορροπίας και του συσχετισμού των δυνάμεων (Σιάνου-Κύργιου, 2006).

Οι εξελίξεις και οι δραστικές ανακατατάξεις σε όλους τους τομείς της κοινωνικής ζωής, τις οποίες δρομολόγησε η μεταπολεμική συγκρότηση του σοσιαλιστικού και του καπιταλιστικού, αντίστοιχα, προτύπου κοινωνίας, σηματοδότησαν τις απαρχές μιας περιόδου έντονης ιδεολογικο-πολιτικής αντιπαράθεσης και οικονομικού ανταγωνισμού μεταξύ Ανατολής και Δύσης. Κάτω από αυτές τις συνθήκες, τα Δυτικά κράτη στράφηκαν στην εκπαίδευση προκειμένου να τη χρησιμοποιήσουν ως πολιτικό εργαλείο για την οικονομική υπερίσχυση και την ιδεολογική τους κατίσχυση έναντι των Ανατολικών προβαίνοντας στον «εκδημοκρατισμό» της, με την έννοια της παροχής διευρυμένης και ισότιμης εκπαίδευσης σε όλους τους μαθητές, μέσω της οποίας επιδιωκόταν η πραγμάτωση διττού στόχου. Κατά πρώτον, η «παραγωγή» στον μέγιστο δυνατό βαθμό του «Ανθρώπινου Κεφαλαίου» που απαιτούσε η τεχνολογική φάση της οικονομίας για την ικανοποίηση των αναγκών του διευρυμένου και πολυσύνθετου καταμερισμού εργασίας, με προοπτική την οικονομική ανάπτυξη και αυτάρκειά τους. Κατά δεύτερον, την ενίσχυση της συνοχής και της σταθερότητας των κοινωνιών τους με τη διάβρωση της σοσιαλιστικής ιδεολογίας, που, έχοντας βρει πλατιά απήχηση στον κόσμο των Δυτικών κρατών, προκαλούσε έντονες κοινωνικές συγκρούσεις στο εσωτερικό τους για διεκδίκηση ισότητας και κοινωνικής δικαιοσύνης (Φραγκουδάκη, 1985).

Αποτέλεσμα της οργανωμένης αυτής «επιχείρησης» για την αξιοποίηση της εκπαίδευσης ως αποτελεσματικού μέσου ανταπόκρισης στις ιστορικο-κοινωνικές αναγκαιότητες της εποχής, ήταν η παραγωγή πολυπληθών

κοινωνιολογικών ερευνών, αντιπροσωπευτικότερες των οποίων θεωρούνται αυτές του Coleman (1966), του Jencks και των συνεργατών του (1973) και των Blau και Duncan (1967) για την κοινωνική κινητικότητα στις ΗΠΑ. Τα πορίσματα των πρωτοπόρων αυτών ερευνών, σε συνδυασμό με αντίστοιχα μιας σειράς άλλων που διενεργήθηκαν σε διάφορες δυτικές χώρες, αμφισβήτησαν ως επιστημονικά έωλες και ιδεολογικά κατασκευασμένες τις ευρέως διαδεδομένες μέχρι τότε απλουστευτικές θεωρήσεις της σχολικής αποτυχίας ως βιολογικού τύπου φαινομένου, φυσικού και αναπόφευκτου. Αποκάλυψαν τον κοινωνικά προσδιορισμένο χαρακτήρα της, κατέδειξαν την ισχυρή συσχέτισή της με τις κοινωνικές ανισότητες, όπως μεταφέρονται στο εκπαιδευτικό πεδίο μεταφρασμένες σε σχολικές, και υπέδειξαν την ευθύνη του εκπαιδευτικού οργανισμού και των εκπαιδευτικών, ως βασικών συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου, στην εμφάνιση, τη διατήρηση και την ενίσχυσή τους (Φραγκουδάκη, 1985).

Το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας επανήλθε δυναμικά στο εκπαιδευτικό και το κοινωνικο-πολιτικό προσκήνιο κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες σε συνάρτηση με τα ιστορικο-κοινωνικά συμφραζόμενα της σύγχρονης εποχής, τις προκλήσεις, τις απαιτήσεις και τις προοπτικές της.

Στις απαρχές του 21ου αιώνα αναδύεται μια «νέα» κοινωνική πραγματικότητα –παράγωγο των ραγδαίων αλλαγών και των δραστικών ανακατατάξεων που συντελέστηκαν διεθνώς κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες του 20ου αιώνα υπό την καταλυτική δυναμική της παγκοσμιοποίησης. Ειδοποιά της γνωρίσματα, η επανάσταση στην επιστήμη και την τεχνολογία, η απελευθέρωση των αγορών και η διεθνοποίηση της οικονομίας, η δημιουργία πολυπολιτισμικών κοινωνιών αμβλυμμένης κοινωνικής συνοχής (Modood & Werber, 1997) και η αναγωγή της γνώσης σε κύριο πόρο αυτών και σε βασικό εργαλείο για την αποτελεσματική ανταπόκρισή τους στα σύγχρονα ιστορικο-κοινωνικά δεδομένα (Σταμάτης, 2005), τα οποία τους απευθύνουν διπλή πρόκληση, κρίσιμης σημασίας για την «επιβίωσή» τους: να καλύψουν αποτελεσματικά τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της παραγωγικής διαδικασίας και της αγοράς εργασίας σε συνθήκες παγκόσμιας ανταγωνιστικής εμπορευματικής οικονομίας και να διασφαλίσουν τη συνοχή του πολυπολιτισμικού συλλογικού τους σώματος για την εξασφάλιση της κοινωνικής τους ισορροπίας και τη διατήρηση της υφιστάμενης τάξης πραγμάτων (Παυλίδης, 2007).

Σ' αυτό το πλαίσιο, και με δεδομένο το γεγονός ότι η γνώση αποτελεί την κεντρική ορίζουσα της Εκπαίδευσης, ως κοινωνικού θεσμού εντεταλμένου να συμβάλλει την ικανοποίηση των εκάστοτε οικονομικών, κοινωνι-

κο-πολιτικών και πολιτισμικών αναγκών και απαιτήσεων της κοινωνίας της οποίας αποτελεί συστατικό στοιχείο (Blackledge & Hunt, 2004), η τελευταία καλείται να συνδράμει τη σύγχρονη *«αβέβαιη 'Κοινωνία της Γνώσης'»* (Σταμάτης, 2005) να ανταποκριθεί με επάρκεια στις καινοφανείς προκλήσεις που αντιμετωπίζει σε όλα τα επίπεδα. Ικανή και αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη αυτών των στόχων, συνιστά η βελτίωση της ποιότητας και η αύξηση της αποτελεσματικότητάς της, υπό την έννοια της αξιοποίησης στον μέγιστο βαθμό των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων των μαθητών με στόχο την επίτευξη των βέλτιστων δυνατόν μαθησιακών επιδόσεων και προοπτική την ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών μέσω της σχολικής επιτυχίας (Gaskell, 1995).

Η επιτακτική ανάγκη, όμως, για αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολείου, προσκρούει στη σχολική αποτυχία και την αναδεικνύει σε επίμαχο εκπαιδευτικό και κοινωνικό πρόβλημα, άμεσα συναρτώμενο με το ζήτημα των κοινωνικών ανισοτήτων, όπως αναπαράγονται από το σχολείο μέσω των δυο κεντρικών λειτουργιών που επιτελεί: της κοινωνικοποίησης και της επιλογής (Bourdieu & Passeron, 2014). Ιδιαίτερα που κατά τις δυο τελευταίες δεκαετίες, η εκπαίδευση αντιμετωπίζει την όξυνση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας κάτω από την επίδραση ενός συνδυασμού δυσμενών κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων, που, απελευθερώνοντας ένα τεράστιο δυναμικό αδυναμίας και περιθωριοποίησης, φτώχειας και ανισότητας (Χαρίτου-Φατούρου 2008), διευρύνουν το χάσμα μεταξύ εχόντων και μη εχόντων και επεκτείνουν τον κοινωνικό αποκλεισμό από τις ευπαθείς ομάδες στον μέσο πολίτη (Παπαδοπούλου, 2012).

Υπό αυτές τις συνθήκες, παρατηρείται μια διαρκώς αυξανόμενη παραγωγή ποιοτικών ερευνών, διεθνών και ελληνικών, εστιασμένων στην αναζήτηση των γενεσιουργών αιτιών της σχολικής αποτυχίας εντός του σχολικού πλαισίου. Πρόκειται για έρευνες οι οποίες εξετάζουν τη σχολική αποτυχία σε συσχετισμό τόσο με τη δομή του εκπαιδευτικού οργανισμού και τις λειτουργίες που επιτελεί άδηλα και αδιόρατα αφενός, ως κοινωνικός θεσμός και ιδεολογικός μηχανισμός κοινωνικού ελέγχου αφετέρου, ως χώρος αποτύπωσης και ενίσχυσης της κοινωνικής ιεραρχίας (Ασκούνη, 2007), όσο και με τον ρόλο των εκπαιδευτικών ως βασικών συντελεστών του εκπαιδευτικού έργου. Ενδεικτικές είναι, επί του προκειμένου, πρόσφατες έρευνες σχετικές με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που δείχνουν ότι η σχολική αποτυχία συνιστά σε μεγάλο βαθμό παράγωγο της γραφειοκρατικής δομής και του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού συστήματος, του αυστηρού κανονιστικού θεσμικού του πλαισίου και της

κοινωνικοποιητικής και επιλεκτικής λειτουργίας του, καθώς και των ιεραρχικών σχέσεων εξουσίας και της ανταγωνιστικής κουλτούρας που καλλιεργεί και προωθεί το σχολείο τη συνεργία των εκπαιδευτικών (Giavrimis, Papanis, Panitsidou & Papastamatis, 2011· Σιάνου-Κύργιου, 2012· Κυρίδης, 2015· Κωνσταντίνου, 2015).

ΠΛΑΙΣΙΟ ΑΝΑΦΟΡΑΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών αποτέλεσαν το ερέθισμα για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας, η οποία αρθρώνεται στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Σε ποιον βαθμό το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί φέρουν ευθύνη για τη σχολική αποτυχία των μαθητών;
- Κατά πόσον το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην αποδυνάμωση του φαινομένου σε συλλογικό επίπεδο και στην πρόληψη ή άμβλυνση των συνεπειών του;

Κεντρικός στόχος της έρευνας, είναι η ανίχνευση των παραγόντων εντός σχολικού πλαισίου οι οποίοι συνεισφέρουν -σε αλληλεπίδραση μεταξύ τους- στην «παραγωγή» της σχολικής αποτυχίας συγκεκριμένων ομάδων μαθητών, προκειμένου να γίνουν πληρέστερα κατανοητά η φύση του εκπαιδευτικού-κοινωνικού φαινομένου, οι διαστάσεις και οι γενεσιουργές του αιτίες στη σύνδεσή του με τα δομικά και τα λειτουργικά χαρακτηριστικά του σχολικού οργανισμού. Ο απώτερος σκοπός της συνίσταται, σ' ένα πρώτο επίπεδο, στο να αποτελέσει ερέθισμα για την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών με προοπτική τη δέσμευσή τους στην καταπολέμησή του και να καταδείξει σε παιδαγωγικό επίπεδο δυνατότητες και τρόπους για την άμβλυνσή του. Σ' ένα δεύτερο, να συμβάλλει κατά τι στον εμπλουτισμό του σχετικού πεδίου, το οποίο δεν έχει ακόμη χαρτογραφηθεί επαρκώς, μέσα από την παραγωγή νέας γνώσης.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Μέθοδος έρευνας

Για την πραγμάτωση της έρευνας αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος, ως ενδεδειγμένη για τη σε βάθος διερεύνηση, την κατανόηση και την ερμηνεία κοινωνικών φαινομένων και ανθρώπινων συμπεριφορών, αναπαραστάσεων, στάσεων, αντιλήψεων, κινήτρων, καθώς και συναισθηματικών και συμβολικών/φαντασιακών δεδομένων (Ίσαρη και Πουρκός, 2015: 9· Ιωσηφίδης,

2008). Από τα ποιοτικά ερευνητικά μοντέλα, εξάλλου, προκρίθηκε το ερμηνευτικό φαινομενολογικό λόγω του ότι δίνει βαρύτητα στην υποκειμενική πρόσληψη και νοηματοδότηση των κοινωνικών φαινομένων, ως κοινωνικών κατασκευών που προσεγγίζονται από τα δρώντα άτομα υποκειμενικά/ διϋποκειμενικά ανάλογα με την κοινωνικο-πολιτισμική και την ψυχο-διανοητική «σκευή» τους, και έμφαση στην ερμηνεία της συμπεριφοράς τους μέσα από τη μελέτη των προσωπικών τους βιωμάτων (Σαχίνη-Καρδάση, 2004).

Οι συγκεκριμένες επιλογές υπαγορεύτηκαν από το σκεπτικό ότι, αν και η ποιοτική έρευνα δεν παρέχει «αντικειμενικά» δεδομένα, επιδεχόμενα θετικιστικών γενικεύσεων, επιτρέπει την πολύπλευρη προσέγγιση και την πληρέστερη κατανόηση κι ερμηνεία ενός κοινωνικού φαινομένου μέσα από την άντληση πλούσιων και ποικίλων πληροφοριών σχετικά με αυτό «εκ των έσω», από τη «σκοπιά» εκείνων που το βιώνουν και με τους όρους των νοημάτων που του αποδίνουν. Υπό αυτό το πρίσμα, η διερεύνηση των αντιλήψεων εκπαιδευτικών αναφορικά με τη σχέση σχολείου/ εκπαιδευτικών και σχολικής αποτυχίας, όπως τη βιώνουν κατά την ενεργή εμπλοκή τους στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και διαμορφώνουν τις δράσεις και τις συμπεριφορές τους στη βάση των ιδιαίτερων βιωματικών πραγματικοτήτων τους, εκτός των απαντήσεων που θα έδινε στα ερευνητικά ερωτήματα, θα είχε ενδεχομένως και πρακτικό παιδαγωγικό χαρακτήρα. Τα ευρήματα της έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν ενδείκτες για την εφαρμογή στην τάξη παιδαγωγικών πρακτικών στοχευμένων στην άμβλυνση της σχολικής αποτυχίας εκείνων, κυρίως, των μαθητών που, εξαιτίας κοινωνικά προσδιορισμένων «εμποδίων στη μάθηση και τη συμμετοχή», έχουν συγκριτικά μεγαλύτερες πιθανότητες περιθωριοποίησης, στιγματισμού και μη ακαδημαϊκής ανάπτυξης.

ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ

Η έρευνα απευθύνθηκε σε έξι εκπαιδευτικούς και των δύο φύλων από σχολεία της πόλης των Ιωαννίνων, τρεις από τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση ανεξαρτήτως ειδικότητας και τρεις από την Πρωτοβάθμια, οι οποίοι επιλέγηκαν με τον συγκερασμό δύο τύπων δειγματοληψίας, της μεθόδου του «διαθέσιμου δείγματος» (availability sample) (Κυριαζή, 2011, σσ. 117-8) και της «χιονοστιβάδας» (Φίλιας, 2007, σ. 250). Η εφαρμογή της συγκεκριμένης δειγματοληπτικής μεθόδου αποσκοπούσε στη συγκρότηση ενός «βολικού» δείγματος συμμετεχόντων, οι οποίοι να πληρούν τις προϋποθέσεις για την ενδελεχή και σε βάθος μελέτη του υπό διερεύνηση φαινομένου: αφενός, να είναι μάχιμοι εκπαιδευτικοί σε δημόσιο εκπαιδευτικό ίδρυμα με αρκετά

χρόνια προϋπηρεσίας –κατά συνέπεια, μεγάλη και πλούσια εμπειρία από την εκπαιδευτική πραγματικότητα· αφετέρου, να είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην έρευνα και προετοιμασμένοι να «ανοιχθούν» στην ερευνήτρια μέσα από την ελεύθερη έκφραση των αντιλήψεων, των πεποιθήσεων και των συναισθημάτων τους, ώστε να αντλήσει πλούσιες και «αληθείς» πληροφορίες για την εξαγωγή «έγκυρων» και αξιόπιστων αποτελεσμάτων (Κυριαζή, 2011). Η προέλευσή τους, εξάλλου, από τις δύο βαθμίδες της εκπαίδευσης, θα εξασφάλιζε μια πλουραλιστική προσέγγιση της διερευνώμενης σχέσης σχολείου/εκπαιδευτικών και σχολικής αποτυχίας, όπως διαμορφώνεται αυτή σε συνάρτηση κατά πρώτον, με τους ιδιαίτερους στόχους, σκοπούς και προσανατολισμούς των δύο εκπαιδευτικών κύκλων και κατά δεύτερον, με το αναπτυξιακό στάδιο των παιδιών που φοιτούν σ' αυτούς, τις αντιληπτικές και τοις προσληπτικές τους ικανότητες.

ΤΕΧΝΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗΣ ΔΕΔΟΜΕΝΩΝ

Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη λόγω του ότι, ως σταθμισμένη ερευνητική διαδικασία με εντοπισμένο σκοπό αλλά αδύνατη δομή, ανταποκρίνεται περισσότερο στους στόχους μιας ποιοτικής έρευνας και βρίσκεται σε μεγαλύτερη συμφωνία με τη μεθοδολογική προσέγγιση που επιλέχθηκε (Ίσαρη & Πουρκός, 2015: 19). Σ' αυτή τη βάση, καταρτίστηκε Οδηγός Συνέντευξης από εννέα ανοιχτές ερωτήσεις, ο οποίος χρησιμοποιήθηκε μάλλον ως «χάρτης πορείας» από την ερευνήτρια προκειμένου αφενός, να μην της διαφύγουν κατά τη διενέργεια της συνέντευξης σημαντικά προς διερεύνηση θέματα αφετέρου, να μην παρασυρθεί από την αφηγηματική ροή της και ξεφύγει από το πλαίσιο της έρευνας (Ίσαρη & Πουρκός, 2015). Της κυρίως διαδικασίας προηγήθηκε δοκιμαστική (pilot study), η οποία συνέβαλε στη βελτίωση των ερωτήσεων τόσο ως προς τη σαφήνεια και την ακρίβειά τους όσο και ως προς την εξασφάλιση της «ουδετερότητάς» τους σε σχέση με υποκειμενικές απόψεις/αντιλήψεις της ερευνήτριας και προσωπικές στάσεις και συναισθήματά της.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στα ευρήματα που προέκυψαν από την επεξεργασία των δεδομένων απεικονίζονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνα σχετικά με δύο βασικά θέματα, όπως αναδείχθηκαν στις απαντήσεις τους: α) την επίδραση του σχολείου και των διδασκόντων στη σχολική αποτυχία των μαθη-

τών και β) τις υπό όρους δυνατότητές τους να την προλάβουν ή/και να τη μειώσουν. Συγκεκριμένα, η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε πως, σύμφωνα με τις προσωπικές απόψεις όλων των συνεντευξιαζόμενων, όπως διαμορφώθηκαν από τις εμπειρίες και τα βιώματά τους στο πλαίσιο των καθημερινών διαδράσεών τους με τους μαθητές, το σχολείο και οι εκπαιδευτικοί φέρουν μεγάλο μέρος ευθύνης για το μελετώμενο κοινωνικό φαινόμενο, αλλά έχουν και τις δυνατότητες να συμβάλουν στην άμβλυνσή του.

Αναλυτικότερα, αναφορικά με την επίδραση του σχολείου στη σχολική αποτυχία των μαθητών, οι συμμετέχοντες στην έρευνα δεν ήταν απλά σαφείς και κατηγορηματικοί. Κατέθεσαν, επιπλέον, και επιστημονικά τεκμηριωμένα επιχειρήματα για την υποστήριξη των ισχυρισμών τους, που απηχούν θεωρητικές προσεγγίσεις του φαινομένου ως προϊόντος του ρόλου που ασκεί η εκπαίδευση σε μια διαστρωματωμένη κοινωνία με την ιδιότητα του μηχανισμού αναπαραγωγής των κοινωνικών ανισοτήτων (Blackledge & Hunt, 2004), οι οποίες έχουν επαληθευτεί εμπειρικά από πλήθος ερευνών. Συγκεκριμένα, όλοι χρέωσαν τη σχολική αποτυχία, κατά κύριο λόγο, στην ανισότιμη μεταχείριση που επιφυλάσσει το σχολείο σε μαθητές προερχόμενους από κατώτερα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα και ευάλωτες κοινωνικά και εθνοτικά ομάδες, την οποία επικυρώνει με την τύποις ισότιμη και αξιοκρατική αξιολόγηση των σχολικών επιδόσεων στη βάση «αντικειμενικών» προκαθορισμένων κριτηρίων, επιβεβαιώνοντας ευρήματα πρόσφατων μελετών και ερευνών που διενεργήθηκαν στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο (Σιάνου-Κύργιου, 2012· Κυρίδης, 2015· Κωνσταντίνου, 2015). Ως σχολικά «εργαλεία» για την άνιση αντιμετώπιση αυτών των μαθητών μέσω της φαινομενικά «ουδέτερης», απαλλαγμένης από κοινωνικούς επικαθορισμούς επιλεκτικής λειτουργίας, την οποία επιτελεί άδηλα και αδιόρατα το σχολείο, οι συνενευξιαζόμενοι κατονόμασαν τα παρακάτω: τα «κλειστά» αναλυτικά προγράμματα, που εξακολουθούν να δεσπόζουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα· την παροχή ενιαίας, επιλεγμένης επιστημονικής γνώσης και την προώθηση προτύπων συμπεριφοράς που αντιστοιχούν στο γνωστικό και το πολιτισμικό υπόβαθρο παιδιών από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα και στα οποία οφείλουν να ανταποκριθούν χωρίς να διαθέτουν εκ της κοινωνικής τους προέλευσης τα απαραίτητα προαπαιτούμενα· το στεγανό ανελαστικό θεσμικό πλαίσιο, το οποίο αδυνατεί (ή αρνείται) να αποδεχθεί και να εντάξει στους κόλπους του τη διαφορετικότητα.

Το άξιο επισήμανσης στις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα δεν είναι ότι όλοι τους αποδέχονται την ευθύνη του σχολείου στη γένεση και τη διατήρηση της σχολικής αποτυχίας, αλλά ότι κανείς από αυτούς δεν

απαλλάσσει τους εκπαιδευτικούς από την προσωπική συνεισφορά τους σ' αυτές. Είναι χαρακτηριστικό, επί του προκειμένου, ότι όλοι τους αναγνωρίζουν τη σχετική αυτονομία που διαθέτουν οι διδάσκοντες στο πλαίσιο του επαγγελματικού τους ρόλου και τις δυνατότητές τους να αξιοποιούν κατ' επιλογή στην τάξη στρατηγικές συμμετοχικής διδασκαλίας και πρακτικές ενεργής εμπλοκής όλων των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ικανότητες και δεξιότητες του καθενός, σε τρόπον ώστε να επωφελούνται όλοι από τις μαθησιακές πράξεις.

Υπό αυτό το πρίσμα, η ευθύνη τους έγκειται, σύμφωνα με τις απόψεις τους, σε δύο παράγοντες: αφενός, στην αδιαφορία τους για το παρόν και το μέλλον μαθητών με κοινωνικά προσδιορισμένες μαθησιακές αδυναμίες και ανεπάρκειες· αφετέρου, στην πρόκριση της προσωπικής τους άνεσης έναντι του μαθητικού συμφέροντος, την οποία παρέχει μια ενιαία διδασκαλία που απευθύνεται σε όσους μαθητές την εισπράττουν άμεσα και ανταποκρίνονται άκοπα σ' αυτή, και οι οποίοι προέρχονται, κατά βάση, από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα. Ένας τρίτος παράγοντας τον οποίο πρόσθεσαν δύο εκ των συμμετεχόντων ως σημαντικό, είναι η ισχύς που εξακολουθούν να έχουν στη συνείδηση των εκπαιδευτικών τα κοινωνικά προσδιορισμένα στερεότυπα του «καλού μαθητή», τα οποία επηρεάζουν αρνητικά -είτε άμεσα είτε έμμεσα- τις στάσεις και τη συμπεριφορά τους απέναντι σε μαθητές που αποκλίνουν από αυτά, προδιαγράφοντας τη σχολική αποτυχία τους.

Αν στο θέμα της ευθύνης του σχολείου και των εκπαιδευτικών για τη σχολική αποτυχία υπάρχει πλήρης ομοφωνία των συμμετεχόντων, σ' αυτό της δυνατότητάς τους να την αμβλύνουν παρατηρούνται διχογνωμίες ανάμεσα στους προερχόμενους από την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια. Καταρχήν, από τις απαντήσεις τους φαίνεται ότι σε επίπεδο θεωρητικό όλοι διαπνέονται από το πνεύμα της Κριτικής Παιδαγωγικής (Freire, 1971), σύμφωνα με τις αρχές της οποίας το σχολείο, παρά το γεγονός ότι «στρατεύεται» φύσει και θέσει στην αναπαραγωγή και τη διατήρηση του status quo, μπορεί να λειτουργήσει και ως μηχανισμός προώθησης κοινωνικών αλλαγών και χειραφέτησης των μαθητών εν συνόλω. Απαραίτητο όρο για τη συγκεκριμένη λειτουργία του αποτελεί η ριζική αναμόρφωσή του ως προς τη δομή, τις λειτουργίες και, κυρίως, τους στόχους του στη βάση μιας συνεπούς εκπαιδευτικής πολιτικής αρθρωμένης στις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης. Αυτή η δραστική αναμόρφωση προϋποθέτει σε επίπεδο ιδεολογικό τη χαλάρωση των δεσμών του με τις δυνάμεις της παραγωγής και την αγορά εργασίας και σε παιδαγωγικό, την άμβλυνση του συγκεντρωτικού χαρακτήρα και του αυστηρού κανονιστικού πλαισίου λειτουργίας του,

την υιοθέτηση ανοικτών προγραμμάτων σπουδών, την ουσιαστική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τη συστηματική λειτουργία τμημάτων υποστηρικτικής διδασκαλίας για τους «αδύνατους» μαθητές. Κι εδώ εμφανίζεται το πρόβλημα, καθώς επί του πρακτέου απαιτείται πολιτική βούληση, που μέχρι στιγμής φαίνεται να απουσιάζει στην περίπτωση του σύγχρονου ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Υπό αυτό το πρίσμα, όλες οι ελπίδες (και οι προσδοκίες) εναποτίθενται στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, κατά τους εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας, βασισμένους στις εμπειρίες τους, μπορούν να συμβάλλουν εντός του σχολικού πλαισίου στην πρόσληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας υπό τις παρακάτω προϋποθέσεις: να κατανοήσουν ότι καθήκον τους είναι η δίκαιη και ισότιμη αντιμετώπιση των μαθητών, για την εξασφάλιση του απαράγραπτου δικαιώματος όλων τους στην παιδεία· να δεσμευτούν στην επιτέλεσή του μέσω της δόμησης συμπληρωματικών-συνεργατικών σχέσεων με τους μαθητές τους και της άσκησης μιας αυθεντικά συμπεριληπτικής εκπαίδευσης στη βάση της εξίσωσης των δυνατοτήτων πρόσβασης στα εκπαιδευτικά αγαθά για όλους, προς την κατεύθυνση της οποίας θα παράσχουν την κατάλληλη υποστήριξη στους «αδύνατους» μαθητές.

Αυτή η προοπτική δεν υφίσταται για τους εκπαιδευτικούς του Λυκείου, σύμφωνα με τις αυτοαναφορικές εμπειρίες των συμμετεχόντων που προέρχονται από αυτή τη βαθμίδα. Η ιδιότητα του Λυκείου ως προθάλαμου του Πανεπιστημίου και η υποχρεωτική υπό το φάσμα των Πανελλαδικών εστίαση των διδασκόντων στην κατάλληλη προετοιμασία των παιδιών γι' αυτές με το αγχωτικό «τρέξιμο» για κάλυψη της ύλης, δεν επιτρέπουν περιθώρια για εναλλακτικές στρατηγικές και πρακτικές στοχευμένες στην άρση ή τη μείωση της σχολικής αποτυχίας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τα ευρήματα της έρευνας, τα οποία απηχούν τις αρχές της Μαρξιστικής θεωρίας (Althusser, 1976) και αυτής του Πολιτισμικού Κεφαλαίου για τη σχολική αποτυχία στις διαστρωματωμένες Δυτικές κοινωνίες (Bourdieu & Passeron, 2014) και συμφωνούν με αντίστοιχα πρόσφατων μελετών και ερευνών που παρατίθενται στη βιβλιογραφία, προκύπτουν τα παρακάτω βασικά συμπεράσματα:

- Η σχολική αποτυχία συνιστά κοινωνικά προσδιορισμένο φαινόμενο για το οποίο μεγάλο ποσοστό ευθύνης φέρουν το σχολείο, ως θεσμός και κρατικός μηχανισμός κοινωνικοποίησης και κρατικού ελέγ-

χου (Νούτσος, 1979), αλλά και οι εκπαιδευτικοί ως βασικοί συντελεστές του έργου και της λειτουργίας του.

- Αν και φορείς της σχολικής αποτυχίας, τόσο ο εκπαιδευτικός οργανισμός όσο και το εκπαιδευτικό προσωπικό έχουν τη δυνατότητα να συμβάλλουν στην πρόληψη και την άμβλυνσή της, που συνιστούν επιτακτική ανάγκη σήμερα λόγω των ανησυχητικών διαστάσεων που έχει προσλάβει υπό την επίδραση των σύγχρονων ιστορικο-κοινωνικών δεδομένων.
- Προς την κατεύθυνση αυτή, επιβάλλεται η ριζική αναδιάρθρωση του σχολείου, σε συνάρτηση με την προσωπική δράση των εκπαιδευτικών στη βάση αξιοποίησης στρατηγικών συμπεριληπτικής εκπαίδευσης και δόμησης συμπληρωματικών σχέσεων κοινωνικής αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους.

Για την αναμόρφωση του σχολείου απαιτείται πολιτική βούληση, η οποία δεν φαίνεται να υφίσταται προς στιγμήν, καθώς όλα τα προκρινόμενα θεσμικά μέτρα για την αντιμετώπιση του φαινομένου εξαντλούνται ή σε σχεδιασμούς επί χάρτου χωρίς αντίκρισμα στην εκπαιδευτική πράξη ή σε επιφανειακές αλλαγές του εκπαιδευτικού πλαισίου που δεν θίγουν το πνεύμα της εκπαίδευσης. Στον αντίποδα, φαίνεται να αυξάνει διαρκώς το ενδιαφέρον και η δέσμευση των εκπαιδευτικών για την άμβλυνσή της. Κι εδώ ακριβώς αναδύεται η ευθύνη της επιστημονικής και της ακαδημαϊκής κοινότητας να τους συνδράμει στο έργο τους μέσα από περαιτέρω συστηματική διεπιστημονική μελέτη και έρευνα του κρίσιμου αυτού ζητήματος, το οποίο, κατά πως φαίνεται, εκφεύγει των «δυνατοτήτων» των εκπαιδευτικών αρχών να το αντιμετωπίσουν συνολικά και να το διαχειρισθούν σε επίπεδο μιας γενικότερης κοινωνικής πολιτικής ανθρωπιστικού χαρακτήρα…

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Ασκούνη, Ν. (2007). *Κοινωνικές ανισότητες στο σχολείο*. ΥΠΕΠΘ – Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Althusser, L. (1976). Ideologie et appareils ideologiques d' Etat. (Notes pour une recherche). Στο *Positions*. Editions Sociales, 67-125.

Blau, P. & Duncan, O.D. (1967). *The American Occupational Structure*. John Wiley & Sons.

Blackledge, D. & Hunt, B. (2004). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Μεταίχμιο.

Bourdieu P. & Passeron, J-C. (2014). *Η Αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία*

του Εκπαιδευτικού Συστήματος. (μτφρ. Γ. Καράμπελας - Επιμ. Κ. Σπαθαράκης). Αλεξάνδρεια.

Γερμανός, Δ. (1999). Ο Χώρος ως Παράγοντας της Σχολικής Αποτυχίας στην Ελληνική Εκπαίδευση. Στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός. *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός. Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση, Πρακτικά Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου*. (σσ. 282-299). Ελληνικά Γράμματα.

Coleman, J.S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Office of Education Arno Press.

Γιαβρίμης, Π. (2015) *Εισαγωγή στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αυτοέκδοση.

Δημητρόπουλος, Ε. (2003). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση – μέρος δεύτερο: η αξιολόγηση του μαθητή*. (7η έκδ.). Γρηγόρης.

Ευρωπαϊκός Φορέας για την Ειδική Αγωγή και την Ενταξιακή Εκπαίδευση (2020). *Προλαμβάνοντας τη Σχολική Αποτυχία. Τελική Συνοπτική Έκθεση* (Επιμ. Α. Κεφαλληνού) Odense, Δανία. https://www.european-agency.org/sites/default/files/PSF_Final_ Summary_ Report_EL.pdf

Gaskell, M. (1995). *School effectiveness: A reassessment of the Evidence*. McGraw-Hill.

Giavrimis, P. & Papanis, E. (2008). Sociological Dimensions of School Failure: The Views of Educators and Students of Educational Schools. *The Journal of International Social Research, 1*(5), 326-354. https://www.researchgate.net/publication/225083967.

Giavrimis, P., Papanis, E., Panitsidou, E.A. & Papastamatis, A. (2011). Empirical Research on Education andStudent Failure: Teachrs' Psychological and Sociological Intepretations. *International Journal of Humanities and Social Science, 1*(9), 40-47. https://www-academia-edu.translate.goog/5458010.

Ίσαρη, Φ. & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση*. Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών – kallipos.gr

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Κριτική.

Jencks, C. et al. (1973). Inequality*: A Reassesment of the effect of family and schooling in America*. Basic Books.

Κυριαζή, Ν. (2011). *Η Κοινωνιολογική Έρευνα. Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών.* Ελληνικά Γράμματα.

Κυρίδης, Α. (2015). Ισότητα στην ελληνική εκπαίδευση; Ας γελάσω…. Οι κοινωνικές και εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα σύμφωνα με τις απόψεις φοιτητριών και φοιτητών ελληνικών ΑΕΙ και ΑΤΕΙ. Στο Θ. Θά-

νος. *Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Ερευνών απάνθισμα*. (σσ. 70-118). Gutenberg.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή*. Gutenberg.

Μουζέλης, Ν., Βεργίδης, Δ., Γκλαβάς, Σ., Κουτούζης, Μ & Φωτόπουλος, Ν. (2012). *Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Όψεις και Βασικά Μεγέθη της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην προ Μνημόνιο Εποχή*. ΚΑΝΕΠ – ΓΣΕΕ.

Modood, T. & Werbner, P. (1997). Introduction: The Politics of Multiculturalism in the New Europe. In T. Modood & P. Werbner (Eds.), *The Politics of Multiculturalism in the New Europe.* Zed Book.

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Gutenberg.

Νούτσος, Χ. (1979). *Προγράμματα Μέσης Εκπαίδευσης και Κοινωνικός Έλεγχος*. Θεμέλιο.

Παυλίδης, Π. (2007). Η «ιδέα του Πανεπιστημίου» στη σύγχρονη κοινωνία της αγοράς. *Νέα Παιδεία*, *122*, 17-39.

Παπαδοπούλου, Δ. (2012). *Κοινωνιολογία του αποκλεισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Τόπος.

Σαχίνη-Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στον χώρο της υγείας*. Βήτα.

Σιάνου- Κύργιου, Ε. (2006). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες: μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην ανώτατη εκπαίδευση (1997-2004)*. Μεταίχμιο

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2012). *Εκπαίδευση και κοινωνικές ανισότητες*. Μεταίχμιο.

Σταμάτης, Κ. (2005). *Η αβέβαιη «Κοινωνία της Γνώσης»*. Σάκκουλας.

Τουρτούρας, Χ. (2012). *Σχολική αποτυχία και αποκλεισμός. Η περίπτωση των παιδιών από την πρώην Σοβιετική Ένωση*. Επίκεντρο.

ΥΠΠΟ-ΙΕΠ (2015). *Υλοποίηση δράσεων για την εκπλήρωση της θεματικής της εκ των προτέρων αιρεσιμότητας 10.1. Σχέδιο Πρότασης. Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής*. http://iep.edu.gr/images/IEP/Dioikisi_Domi/Domi/Aytoteleis_Monades/IEP_Stratigiko_sxedio_gia_ti_mathitiki_diarroi_150515. pdf

Φίλιας, Β. (επ.) (2007). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία και τις τεχνικές των κοινωνικών ερευνών*. Gutenberg.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο*. Παπαζήσης.

Χαρίτου-Φατούρου, Μ. (2008). Κοινωνικές ανισότητες και κοινωνικός αποκλεισμός. Στο *Κοινωνία και Ψυχική Υγεία, 6*, (σ.10). Πρακτικά Συνεδρίου. Επιτροπή Ερευνών Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

Κοινωνικές Ανισότητες και Ισότητα των Φύλων: Εκπαίδευση και Πολιτική Ισότητας των Φύλων στην Ευρωπαϊκή Ένωση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19

Αικατερίνη Πελέκη
Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
a.peleki@uoi.gr

Κωνσταντίνα Διαμάντη
Υποψήφια Διδάκτωρ, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
k.diamanti@uoi.gr

Σουζάννα- Μαρία Νικολάου
Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
snikola@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εκπαίδευση για το φύλο και την ισότητα των φύλων έγινε αντικείμενο επιστημονικής συζήτησης στην Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης λόγω των κοινωνικών αλλαγών αλλά και των πολιτικών στρατηγικών που ακολούθησαν ορισμένες χώρες κατά τη διάρκεια των ιστορικά καταγεγραμμένων κυμάτων του φεμινισμού. Η διερεύνηση των πολιτικών της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση που εφαρμόζει ή δεν εφαρμόζει κάθε χώρα είναι ένα καίριο ζήτημα που απασχολεί την έρευνα στην Ευρώπη. Υπό την προοπτική της ανακατασκευής της πραγματικότητας κατά τη διάρκεια της πανδημίας με τις νέες κοινωνικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν και έφεραν στη δημοσιότητα νέα στοιχεία αναφορικά με τα δεδομένα της βίας και την κατάσταση των γυναικών, εκδόθηκαν πολλές μελέτες στην Ευρωπαϊκή Ένωση την τελευταία περίοδο. Με την παρούσα μελέτη διερευνώνται οι μελέτες, οι οδηγίες της ευρωπαϊκής ένωσης, το πλάνο κοινωνικοοικονομικής ανάκαμψης στην Ευρώπη στο οποίο εμπλέκεται και η βελτίωση της ισότητας

των φύλων, αποτυπώνονται τα σχέδια δράσης και οι έρευνες καθώς και τα συμπεράσματα των ερευνητών που είναι καίρια για την πορεία της ισότητας των φύλων τόσο σε ευρωπαϊκό όσο και σε εθνικό επίπεδο. Τελική διαπίστωση από τα ευρήματα και τα συμπεράσματα είναι η αναγκαιότητα περαιτέρω διερεύνησης των πρακτικών που ακολουθούνται για την επίτευξη της ισότητας των φύλων, στην οποία επικεντρώνεται και η παρούσα μελέτη.

Λέξεις-Κλειδιά: Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, Κοινωνιολογία του Φύλου, εκπαίδευση για την ισότητα των φύλων, πανδημία Covid-19, στρατηγικές και πολιτικές

ΦΕΜΙΝΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ: ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ

Η σημασία της εκπαίδευσης βρίσκεται στη σοφία και τη γνώση που παράγεται για το παρόν και το μέλλον και στη διαμόρφωση του ποιοτικού επιπέδου της κοινωνίας (Πατσιομίτου, 2015). Το σχολείο στο πλαίσιο της γενικότερης εκπαιδευτικής διαδικασίας μπορεί να διαμορφώσει σχέσεις που στερεώνονται στην αγάπη, το σεβασμό των δικαιωμάτων και την κοινωνική ισότητα και καταξίωση (Γερούκη & Καζούλη-Πλαϊτάκη , 2020). Μια σύγχρονη τάση και παγκόσμια προτεραιότητα στις υπάρχουσες κοινωνικές συνθήκες είναι η αναγκαιότητα εισαγωγής της εκπαίδευσης για το φύλο στο πρόγραμμα του δημοσίου σχολείου (UNESCO, 2019). Και τούτο διότι οι κοινωνικές αλλαγές και η πολιτική στρατηγική χωρών κατά τη διάρκεια των ιστορικά καταγεγραμμένων κυμάτων του φεμινισμού οδήγησαν στην παρακίνηση ανάπτυξης και εξέλιξη πολιτικών για την ισότητα των φύλων (UNDP, 2022). Ωστόσο, παρά την πρόοδο και τις θετικές εξελίξεις, το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19 αποκάλυψε και βάθυνε επιπλέον τις ανισότητες λόγω φύλου και σεξουαλικότητας (EIGE, 2023).

Όπως υποστηρίζει η Cameron (2020), [Κοινωνιολόγος, στο βιβλίο της *Φεμινισμός, Παρελθόν και Παρόν ενός Κινήματος*], ο φεμινισμός ως ιδέα είναι χρονικά πολύ πιο παλιό φαινόμενο από το αντίστοιχο πολιτικό κίνημα και χαρακτηρίζεται για την παγκοσμιότητά του. Η θεωρία του φεμινισμού δεν είναι ενιαία άλλα περιλαμβάνει διαφορετικές οπτικές που προσπαθούν να περιγράψουν τη γυναικεία καταπίεση. Παράλληλα επιχειρείται η ερμηνεία των αιτιών και των κοινωνικών συνεπειών της (Παπαγεωργίου, 2008). Είναι γνωστό ότι αν και περίπου ο μισός πληθυσμός του πλανήτη είναι γυναίκες, οι ίδιες, σε όλο τον κόσμο, αντιμετωπίζουν την ανισότητα, την υποταγή, την πραγματικότητα ότι δεν θεωρούνται ισάξιες με τους άνδρες και

συχνά πέφτουν θύματα καταπίεσης, περιθωριοποίησης και εκμετάλλευσης από τις πατριαρχικές κοινωνίες (Mohajan, 2020). Έτσι λοιπόν, παρατηρείται οι γυναίκες ανεξαρτήτως κοινωνικής προέλευσης να τοποθετούνται στη βάση της κοινωνικής πυραμίδας, ενώ η αξία του άνδρα και η προσφορά του να εκτιμάται περισσότερο από αυτή των γυναικών (Παπαγεωργίου, 2008). Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του Mohajan (2020), αναφορικά με την έρευνα και τις εξελίξεις στην εκπαίδευση των γυναικών, φαίνεται να ξεκίνησε ο παγκόσμιος φεμινισμός ως ένα μαζικό κίνημα από γυναίκες όλων των κοινωνικών ομάδων με σκοπό την εξάλειψη κάθε μορφής καταπίεσης από τις πατριαρχικές κοινωνίες. Συνεπώς, αποτελεί αγώνα και διαδικασία που επιχειρεί να κατανοήσει τους ρόλους των φύλων και συνηγορεί υπέρ της προσάρτησης των συμφερόντων των γυναικών στην κοινωνική οργάνωση. Παράλληλα, επιδιώκεται με το κίνημα η ερμηνεία του φαινομένου της ανισότητας των φύλων και αποτελεί τη θεωρητική βάση για την ισότητα των φύλων σε όλες τις σφαίρες της κοινωνίας (Παπαγεωργίου, 2008).

Ο φεμινισμός ως ιδεολογία «*υποστηρίζει την ισότητα των φύλων σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής, πολιτικής και οικονομικής ζωής*» (Παπαγεωργίου, 2008). Τον φεμινισμό στήριξαν πνευματικά και θεωρητικά επιστημονικοί κλάδοι όπως η Κοινωνιολογία, η Φιλοσοφία, οι Πολιτικές και Οικονομικές επιστήμες, ενώ ως κοινωνικοπολιτικό κίνημα ξεκίνησε με δραστηριότητες υπό τη μορφή διαδηλώσεων (Herouach, 2019). Άλλωστε, το φεμινιστικό κίνημα εξελίχθηκε σε διεθνικό φαινόμενο, καθώς τα πρότυπα που αναπτύσσονταν σε μία χώρα εφαρμοζόταν και σε άλλες (Herzog, 2022).

Τα ιστορικά καταγεγραμμένα κύματα του φεμινισμού έχουν επιφέρει πολύ σημαντικές αλλαγές για την εποχή τους και για την εξέλιξη του φεμινιστικού κινήματος. Κατ' επέκταση παρακίνησαν και τις πολιτικές για την ισότητα των φύλων (Παπαγεωργίου, 2008; Herouach, 2019; Cameron, 2020; Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021; Herzog, 2022). Ιστορικά, όπως αναφέρει ο Herouach, (2019), η πρώτη εμφάνιση του κινήματος έγινε στα κέντρα της Γαλλίας τη δεκαετία του 1880. Στη συνέχεια, εξελίχθηκε πιο συστηματικά, καθώς υιοθέτησε διαφορετικές προσεγγίσεις και δόγματα για να επανεξετάσει τη θέση της γυναίκας στην κοινωνία γενικότερα, ύστερα από τη Γαλλική Επανάσταση.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία ο φεμινισμός παρουσιάζεται σε κύματα αναλόγως της εξέλιξης και των επιρροών που δέχεται το κίνημα. Κατά την Cameron (2020) διανύοντας σήμερα το τέταρτο κύμα του Φεμινισμού τονίζεται η παραδοξότητα της αναγκαιότητας συσπείρωσης των γυναικών γύρω από το φύλο τους (2020: 13).

Το πρώτο κύμα του Φεμινισμού (19ος αιώνας και οι αρχές του 20ου) εστίαζε στη νομοθετική κατοχύρωση στοιχειωδών δικαιωμάτων για τις γυναίκες, δηλαδή τη συμμετοχή στις εκλογές. Οι υποστηρίκτριες του κινήματος είναι οι σουφραζέτες (από την αγγλική λέξη suffrage δηλ. το δικαίωμα ψήφου). Στις εκπροσώπους του κύματος αυτού συμπεριλαμβάνονταν οι Elizabeth Cady Stanton, Susan B. Anthony και η πιο ριζοσπαστική Victoria Woodhull. Στις ΗΠΑ η μεγάλη νίκη του κινήματος ήταν η 19η Τροποποίηση στο Σύνταγμα που σηματοδότησε το τέλος του 1ου κύματος (Pelak, et al., 2006).

Το δεύτερο κύμα του φεμινισμού (στη δεκαετία του 1960) είναι περισσότερο συνδεδεμένο με τη θεωρία του ριζοσπαστικού φεμινισμού. Εστιάζεται περισσότερο στην ανεξαρτησία και τη μεγαλύτερη πολιτική δράση για τη βελτίωση των δικαιωμάτων των γυναικών (Cameron, 2020), προβάλλοντας περισσότερο την οικονομική ισότητα μεταξύ των φύλων και τα δικαιώματα γυναικείων μειονοτήτων. Ένα ζήτημα της συγκεκριμένης περιόδου του κινήματος περιλάμβανε την αναγνώριση των λεσβίων γυναικών εντός του κινήματος, καθώς πολλές φεμινιστικές ομάδες αισθάνθηκαν προδομένες και πως είχαν απορριφθεί από ετεροφυλόφιλες γυναίκες.

Το τρίτο κύμα του σύγχρονου φεμινισμού (στα μέσα της δεκαετίας του 1990), στηρίχθηκε στα δύο προηγούμενα κύματα, αν και ασκήθηκε κριτική σε διάφορες πτυχές τους (Cameron, 2020). Τα κύρια θέματα με τα οποία ασχολούνται οι εκπρόσωποι του τρίτου κύματος είναι η βία σχετιζόμενη με το φύλο - βιασμός, παρενόχληση, ενδοοικογενειακή βία-, τα δικαιώματα αναπαραγωγής, θέματα σεξουαλικής απελευθέρωσης, δικαιώματα διαφυλετικών, υποστήριξη μονογονεϊκών οικογενειών κ.ά. Τα τρία κύματα καταδεικνύουν την ποικιλομορφία του φεμινισμού και το γεγονός ότι ο φεμινισμός είναι, πέρα από μια ιδεολογία για το κοινωνικό φύλο, μια συλλογική ταυτότητα (Pelak, et al., 2006: 150)

Υποστηρίζεται ότι σήμερα διανύουμε το τέταρτο κύμα του φεμινισμού που χαρακτηρίζεται από κοινωνικά γεγονότα και συνεχίζει να διεκδικεί τα αυτονόητα (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021). Μάλιστα τα τελευταία δέκα χρόνια παρατηρείται αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για τον φεμινισμό (Cameron, 2020). Ο εγκλεισμός από την πανδημία Covid-19 με τα ποικίλα προβλήματα, η νομική αναγνώριση του όρου «γυναικοκτονία», οι πόλεμοι κατά τους οποίους οι πρώτοι που χάνουν τα δικαιώματά τους είναι οι γυναίκες και τα παιδιά, το κίνημα metoo, το κίνημα της ΛΟΑΤΚΙ κοινότητας και γενικά οι αυξανόμενες κοινωνικές ανισότητες είναι μόνο λίγες από τις συνθήκες, στις όποιες κινείται και αναπτύσσεται το τέταρτο κύμα.

Σήμερα επίσης, μιλάμε και για τον όρο *πολλαπλή διάκριση* μιας και οι πε-

ρισσότεροι άνθρωποι έχουν πολλαπλές ταυτότητες: «*όλοι έχουν μια ηλικία, ένα φύλο, έναν γενετήσιο προσανατολισμό και μια εθνικότητα, πολλοί μπορεί να έχουν ή να αποκτήσουν θρησκευτικές πεποιθήσεις ή ακόμα και μια αναπηρία* (ΕΕ, 2005). Ακριβώς επειδή οι άνθρωποι έχουν πολλαπλές ταυτότητες, η διάκριση μπορεί να αφορά περισσότερους παράγοντες (EIGE, n.d.).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ, ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να περιγράψει την πορεία της ισότητας των φύλων σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο μέσα από την Εκπαίδευση και Πολιτική Ισότητας των Φύλων στην Ευρωπαϊκή Ένωση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19. Κριτήρια για την επιλογή του θέματος αποτέλεσαν οι νέες κοινωνικές συνθήκες που δημιουργήθηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας και έφεραν στη δημοσιότητα νέα στοιχεία αναφορικά με τα δεδομένα της βίας και την κατάσταση των γυναικών. Επίσης, την τελευταία περίοδο εκδόθηκαν μελέτες στην Ευρωπαϊκή Ένωση υπό την προοπτική της ανακατασκευής της πραγματικότητας αναφορικά με τις κοινωνικές ανισότητες που σχετίζονται με τη διάκριση του φύλου. Και τέλος, οι πρακτικές για την ισότητα των φύλων που ακολουθούνται στην Ελλάδα μετά την πανδημία αποτελέσαν σημαντικό στοιχείο για την εργασία.

Τα βασικά ζητήματα και οι προβληματισμοί της συγκεκριμένης μελέτης εστιάζονται 1) στον τρόπο με τον οποίο εφαρμόζεται η Ισότητα των Φύλων στο αναπτυξιακό πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών, 2) στις πρακτικές και την παιδαγωγική που εφαρμόζει η Ευρωπαϊκή Ένωση στην εκπαίδευση για το φύλο και 3) στα δεδομένα που αποκαλύπτονται στην μετά Covid-19 εποχή.

Αναφορικά με τη μεθοδολογία, η παρούσα εργασία αποτελεί μια επισκόπηση μικρής κλίμακας, καθώς στηρίζεται σε επίσημα στοιχεία από τράπεζες δεδομένων υψηλής εγκυρότητας και εμπιστοσύνης και μπορεί να συμβάλει στη διεξαγωγή γενικών συμπερασμάτων (Cohen, et al., 2009: 293). Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν οι εκδόσεις και οι οδηγίες για την ισότητα των φύλων από τα Ηνωμένα Έθνη (ΗΕ) και την UNESCO από το 2019 και μετά, τα στατιστικά στοιχεία του Ευρωπαϊκού Ινστιτούτου για την Ισότητα των Φύλων (EIGE), το πλάνο κοινωνικοοικονομικής ανάκαμψης στην Ευρώπη, τα σχέδια δράσης και οι έρευνες για τη βελτίωση της ισότητας των φύλων σε παγκόσμιο, ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο.

Η ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ ΣΤΟ ΑΝΑΠΤΥΞΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΤΩΝ ΗΝΩΜΕΝΩΝ ΕΘΝΩΝ

Στην ετήσια έκθεση του 2021 και στο αναπτυξιακό πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών (ΗΕ) αναφέρεται ότι «*η ικανότητα βοήθειας στις χώρες να επιτύχουν τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) έχει δοκιμαστεί πιο σκληρά από ποτέ καθώς η φτώχεια αυξάνεται για πρώτη φορά σε μια γενιά ως αποτέλεσμα του Covid-19*» (UNDP, 2022). Στην έκθεση τονίζεται ότι οι ανισότητες είναι έντονες. Για να κάμψουν τις πολλαπλές πτυχές της πανδημίας και να συνεχίσουν μια συστημική ώθηση προς τη μείωση της φτώχειας και τη μεγαλύτερη ισότητα, οι χώρες και οι κοινότητες χρειάζονται πρόσβαση σε εμβόλια και σε χρηματοδότηση. Τα στοιχεία δείχνουν επίσης, ότι μια ενωμένη ώθηση για την επίτευξη της βιώσιμης ανάπτυξης μπορεί να επαναφέρει την καθημερινότητα στη σωστή πορεία. Συμπεραίνεται ότι χρειάζεται να διασφαλιστούν: 1) η μετάβαση σε μια ανάκαμψη από τον Covid-19 που κάνει «*τον κόσμο πιο ίσο, όχι λιγότερο ίσο*» 2) οι συνθήκες που επιτρέπουν τον μετασχηματισμό ακόμη και, εν μέσω σύγκρουσης, κρίσης και ευθραυστότητας και 3) η πιο σκόπιμη προετοιμασία για ένα ψηφιακό μέλλον.

Τα ΗΕ επισημαίνουν ότι η πρόσβαση στη χρηματοδότηση και στην ισότητα των εμβολίων είναι το κλειδί για την κοινωνικοοικονομική ανάκαμψη σε χώρες χαμηλού και χαμηλότερου μεσαίου εισοδήματος (UNDP, 2022). Αναγνωρίζουν ότι «*κανείς δεν είναι ασφαλής μέχρι να είναι όλοι ασφαλείς*» (UN, n.d.). Τέλος, έχουν δοθεί σαφείς οδηγίες για την υποστήριξη των χωρών για την επιτάχυνση της ισότητας των φύλων μέσα από τη Στρατηγική για την Ισότητα των Φύλων του UNDP 2022–2025 (UNDP, 2022).

Τα ΗΕ μέσα από τον ανιχνευτή απόκρισης φύλου (UNDP-UN Women Covid-19 Global Gender Response Tracker) αποκαλύπτουν ότι λιγότερο από το 20% των μέτρων πολιτικής αντιμετώπιζαν την οικονομική ανασφάλεια των γυναικών και την απλήρωτη περίθαλψη (UNDP, n.d.). Αυτό ενίσχυσε τη δέσμευση των ΗΕ να επιταχύνουν την άρση των διαρθρωτικών φραγμών στην ισότητα των φύλων, που αποτελεί πλέον βασική κατεύθυνση στη στρατηγική μας για την ισότητα των φύλων 2022–2025 (UNDP, 2022). Τούτο σημαίνει την ενδυνάμωση και την ισότητα των γυναικών ως ατόμων και τον μετασχηματισμό των κοινωνικών κανόνων, νόμων, πολιτικών και θεσμών, ώστε να προασπίζονται τα δικαιώματα τους και να υπάρχουν ελπίδες για πρόοδο. Το αναπτυξιακό πρόγραμμα βοήθησε στη βελτίωση των νομικών πλαισίων και των πολιτικών που προσφέρουν διαρκή προστασία σε 96 χώρες. Μέσω της πρωτοβουλίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης και του ΟΗΕ

Spotlight, κινητοποιήθηκαν βουλευτές σε εννέα χώρες για να συντάξουν ή να ενισχύσουν 84 νόμους που υπόσχονται μια πιο σκληρή απάντηση στη βία λόγω φύλου. Αναφέρονται τα χαρακτηριστικά παραδείγματα μεταρρυθμίσεων, διατάξεων, αλλαγών σε φορολογικούς κώδικες σε διάφορες χώρες που αφορούν στην αντιμετώπιση της έμφυλης βίας σε χώρες όπως το Μεξικό, η Νέα Γουινέα κ.λπ.) (UNDP, 2022). Τα ΗΕ καταλήγουν αισιόδοξα στη διαπίστωση ότι εφόσον τα κενά μεταξύ των φύλων που κλείνουν είναι περισσότερα από αυτά που ανοίγουν, θα υπάρξει μια γενιά ισότητας των φύλων στο μέλλον (UNDP, 2022).

Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΤΗΣ ΙΣΟΤΗΤΑΣ ΣΤΗΝ ΕΥΡΩΠΗ

Η ΕΕ θεωρείται πρωτοπόρος των πολιτικών για την ισότητα. Η επιτυχία των πολιτικών αυτών της ΕΕ αποδόθηκε στην ιδιαιτερότητα της Ένωσης ως πολιτειακού θεσμού (Στρατηγάκη, 2021).Το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Ισότητα των Φύλων (EIGE, n.d.) ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2010 ως αυτόνομος οργανισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ιδρύθηκε με στόχο να συνεισφέρει και να ενδυναμώσει την προώθηση της ισότητας των φύλων, ενσωματώνοντας, μεταξύ άλλων, την οπτική της ισότητας των φύλων σε όλες τις πολιτικές της ΕΕ και ακολούθως στις εθνικές πολιτικές (EIGE, n.d.). Ένας άλλος στόχος είναι να εξουδετερώσει δραστικά τις διακρίσεις λόγω φύλου και να προωθήσει τη συνειδητοποίηση του θέματος από τους πολίτες στην ΕΕ αλλά και «*πέραν της Ευρώπης*».

Το σχέδιο δράσης της ΕΕ για την καταπολέμηση του ρατσισμού 2020-2025 (2020) προτάσσει ως βασικό σύνθημα το να ζήσουμε στο «*ενωμένοι στην πολυμορφία*» και υπαγορεύει την προσέγγιση της διατομεακότητας (intersectionality) στα ζητήματα κοινωνικών ανισοτήτων με παράλληλη άμεση δράση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Στην συγκεκριμένη ανακοίνωση δίνεται έμφαση στις διάφορες μορφές που λαμβάνει ο ρατσισμός και τονίζεται όχι μόνο η σύνδεση των κοινωνικών ανισοτήτων στη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 με την οικονομική κατάσταση αλλά και η ανησυχία για την άμβλυνση των ανισοτήτων στην μετά Covid-19 περίοδο. Ειδικότερα, αναφέρονται οι τομείς της υγείας, της εργασίας της εκπαίδευσης και της ισότητας των φύλων σε σχέση με τις ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

Στην επίσημη ιστοσελίδα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής αναφέρεται ότι έχει γίνει πρόοδος στην ΕΕ στον άξονα της ισότητας των φύλων την τελευταία δεκαετία, καθώς η νομοθεσία για την ίση μεταχείριση, η συνεκτίμηση

της διάστασης του φύλου και η ένταξη της οπτικής αυτής σε όλες τις άλλες πολιτικές και τα ειδικά μέτρα για την προώθηση των γυναικών έπαιξαν καίριο λόγο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, χ.χ.). Επιπλέον, στη Στρατηγική Για Την Ισότητα Των Φύλων 2020-2025 αναφορικά με την εκπαίδευση τονίζεται η αναγκαιότητα για την αποτελεσματική πρόληψη της βίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσω της αγωγής των αγοριών και των κοριτσιών αναφορικά με την ισότητα των φύλων (για την ανάπτυξη σχέσεων απαλλαγμένων από τη βία και την πρόληψη της βίας με επίκεντρο τους άνδρες, τα αγόρια και τις αρρενωπότητες) (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020).

ΚΑΘΟΔΗΓΗΣΗ, ΔΗΜΟΣΙΕΥΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ

Επίσημοι φορείς και οργανισμοί αρχίζουν να παίρνουν θέση και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για την ισότητα των φύλων. Σύμφωνα με την UNESCO η «*ισότητα των φύλων μας αφορά όλους*» (UNESCO, UNESCO in Action for Gender Equality 2022, 2023). Στη σειρά των δημοσιεύσεών της από οδηγίες συμβουλευτικής δρομολόγησε πρωτοβουλίες για τη συνεργασία με άνδρες και αγόρια αναφορικά με την ισότητα των φύλων, καθώς είναι γνωστό ότι ενθαρρύνει πρότυπα για τον μετασχηματισμό θετικών ανδρικών ρόλων για πάνω από δύο δεκαετίες (UNESCO, 2021; UNESCO, 2022).

Σε μια πρόσφατη έκθεση του εν λόγω οργανισμού για την έμφυλη ισότητα καταγράφεται ότι είναι η τρίτη έκδοση μιας σειράς που έχει σχεδιαστεί για την παρακολούθηση της εφαρμογής της Παγκόσμιας Προτεραιότητας για την Ισότητα των Φύλων (UNESCO, 2023). Σε αυτήν την έκθεση παρουσιάζονται βασικά δεδομένα, βέλτιστες πρακτικές και διδάγματα για τον τρόπο με τον οποίο η UNESCO και οι εταίροι της παρείχαν συγκεκριμένες και αποτελεσματικές λύσεις κατά τη διετία 2022-2023 για τη μείωση των ανισοτήτων στην εκπαίδευση. Τοιουτοτρόπως επιτεύχθηκε και η ενδυνάμωση των γυναικών στην επιστήμη και την τεχνολογία για περιβαλλοντική δράση, η προώθηση της ένταξης και η καταπολέμηση της βίας με βάση το φύλο, η γεφύρωση του ψηφιακού χάσματος μεταξύ των φύλων και η υποστήριξη της ενδυνάμωσης των γυναικών σε συνθήκες κρίσης, έκτακτης ανάγκης και πρώιμης ανάκαμψης. Αυτή η έκδοση προχωρά ένα βήμα ακόμη και προτείνει έναν «*οδικό χάρτη*» του οράματος της UNESCO για μετασχηματιστικό έργο, τη διεύρυνση των παρεμβάσεων και τη βελτίωση, τον πολλαπλασιασμό και την ενίσχυση των αποτελεσμάτων και των επιπτώσεων που σχετίζονται με το φύλο, σε επίπεδο βάσης αλλά και πολιτικών (UNESCO, 2023).

Οι παγκόσμιες πολιτικές που αφορούν στην ισότητα των φύλων δίνουν

έμφαση στην εισαγωγή της οπτικής του φύλου (*gender mainstreaming)* (Στρατηγάκη, 2021). Ο πρωταρχικός στόχος πίσω από την ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου είναι ο σχεδιασμός και η εφαρμογή προγραμμάτων και πολιτικών αναπτυξιακών έργων που: α) δεν ενισχύουν τις υπάρχουσες ανισότητες μεταξύ των φύλων αλλά είναι ουδέτερες ως προς τη σκοπιά του φύλου (*gender neutral*), β) προσπαθούν για την αποκατάσταση των υφιστάμενων ανισοτήτων μεταξύ των φύλων, δείχνουν, δηλαδή, ευαισθησία ως προς την σκοπιά του φύλου (gender sensitive) και γ) αγωνίζονται για τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του φύλου των γυναικών και των ανδρών στις σχέσεις που μεταμορφώνουν την οπτική του φύλου θετικά (*gender positive transformative*) (UNDP, 2022).

Μια σύγκριση μεταξύ των χωρών των ατομικών και δομικών πτυχών της ανισότητας των φύλων γίνεται από το 2017 στο έργο της ΕΕ *«Φθίνουσα σημασία του φύλου» σε επανεξέταση* (*The 'Declining Significance of Gender' Reexamined*) το οποίο και βρίσκεται σε εξέλιξη (European Commission, 2022). Στην Έκδοση του 2023 Evidence to Action: Gender equality and gender mainstreaming in the Covid-19 recovery εξετάζεται πώς οι δομικές ανισότητες μέσα στην κοινωνία κρατούν πίσω τις γυναίκες (EIGE, 2023). Στα κριτήρια που καθορίζουν τις οικονομικές ανταμοιβές στην αγορά εργασίας αναφέρονται οι διαρθρωτικοί μηχανισμοί. Αυτά τα κριτήρια επηρεάζονται ακούσια και ασυνείδητα από τις πεποιθήσεις του φύλου σχετικά με τη χαμηλότερη αξία των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των γυναικών. Επιπρόσθετα, επισημαίνεται ότι η λειτουργία αυτών των μηχανισμών νομιμοποιεί χαμηλότερες οικονομικές ανταμοιβές για τις «*γυναικείες δουλειές*», ενώ από την άλλη πλευρά, διαιωνίζει τις διαφορές στον χρόνο που αφιερώνουν οι άνδρες και οι γυναίκες αντίστοιχα σε εργασίες, όπως η ανατροφή των παιδιών και οι οικιακές εργασίες (European Commission, 2022). Τέλος, θεωρείται πολύ σημαντική η αναγνώριση ότι οι δομικοί μηχανισμοί που σχετίζονται με τις έμφυλες προκαταλήψεις είναι συγκαλυμμένοι και ως επί το πλείστον ακούσιοι και αυτό πρέπει να αποτελεί τη βάση για πολιτικές που στοχεύουν στην εξάλειψη των δομικών πτυχών της ανισότητας των φύλων.

Η έκθεση Online Panel Survey of Gender Equality and Socioeconomic Consequences of the Covid-19 Pandemic (2023) αποτελεί μια τεχνική αναφορά που παραθέτει τις μεθοδολογικές πτυχές της διαδικτυακής έρευνας για την ισότητα των φύλων και τις κοινωνικοοικονομικές συνέπειες του Covid-19. Πραγματοποιήθηκε από το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την Έμφυλη Ισότητα (EIGE, 2023). Η έρευνα στο πλαίσιο της έκθεσης αυτής εφαρμόστηκε και στα 27 κράτη μέλη της ΕΕ από τον Ιούνιο έως τον Ιούλιο 2021. Το

ζήτημα που δημιουργήθηκε από την αρχή της πανδημίας Covid-19 ήταν ότι τα νοικοκυριά στην Ευρώπη αντιμετώπισαν ένα κύμα οικιακών αναγκών και φροντίδας. Εργασιακά, πολλοί εργαζόμενοι άλλαξαν τον τρόπο εργασίας, καθώς κλήθηκαν να εργαστούν από το σπίτι, ενώ σχολεία και υπηρεσίες παιδικής μέριμνας έκλεισαν. Οι επιπτώσεις της πανδημίας στην ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής αλλά και όσον αφορά στην ισότητα των φύλων εκτείνεται σε μεγάλο φάσμα. Ο πυρήνας της έρευνας επικεντρώθηκε στην κρίση Covid-19 και τις επιπτώσεις της στην ισότητα των φύλων σχετικά με: (α) την κατάσταση της αγοράς εργασίας (β) την ισορροπία επαγγελματικής και προσωπικής ζωής και (γ) τον ρόλο που μπορεί να είχαν τα μέτρα ανάκαμψης και οι δημόσιες πολιτικές στη στήριξη γυναικών και ανδρών.

ΕΛΛΑΔΑ ΚΑΙ ΙΣΟΤΗΤΑ ΤΩΝ ΦΥΛΩΝ

Στην Ελλάδα, και στο Υπουργείο Κοινωνικής Συνοχής και Οικογένειας, η Γενική Γραμματεία Ισότητας και Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων είναι «*ο αρμόδιος κυβερνητικός φορέας για τον σχεδιασμό, την υλοποίηση και την παρακολούθηση της εφαρμογής των πολιτικών για την ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών σε όλους τους τομείς*» (Γ.Γ.Ι.Α.Δ, χ.χ). Τα ενημερωτικά σημειώματα που παρουσιάζονται στην ιστοσελίδα του σε συνεργασία με το Παρατηρητήριο για τη Ισότητα των Φύλων προβάλλουν στοιχεία που σχετίζονται με τις κοινωνικές ανισότητες που προκύπτουν από τη διάσταση του φύλου και συμβάλουν στη στατιστική τεκμηρίωση του φαινομένου της βίας κατά των γυναικών (Παρατηρητηρίο Ισότητας των Φύλων, 2023). Ωστόσο, καθώς καταργήθηκε η αυτοτέλεια του μοναδικού εξειδικευμένου θεσμικού μηχανισμού για την ισότητα των φύλων το 2019, δεν προβλέπεται βελτίωση της κατάστασης (Στρατηγάκη, 2021).

Σύμφωνα με το EIGE (2023), η Ελλάδα με ποσοστό 58% βρίσκεται στην 24η θέση στην ΕΕ στον Δείκτη Ισότητας των Φύλων (Gender Equality Index). Ο Δείκτης Ισότητας των Φύλων δίνει στην ΕΕ και στα κράτη μέλη βαθμολογία από 1 έως 100. «*Η βαθμολογία 100 θα σήμαινε ότι μια χώρα είχε φτάσει στην πλήρη ισότητα μεταξύ γυναικών και ανδρών*». Η βαθμολογία της Ελλάδας είναι 12,2 μονάδες, και είναι χαμηλή για την ΕΕ συνολικά. Από το έτος 2010 η βαθμολογία της Ελλάδας έχει αυξηθεί κατά 9,4 μονάδες, κυρίως λόγω βελτιώσεων στον τομέα του χρόνου (+ 31,5 μονάδες). Ο τομέας του χρόνου είναι πολύ σημαντικός, καθώς μετρά τις ανισότητες ως προς την κατανομή του χρόνου που αφιερώνουν τα φύλα στη φροντίδα, την οικιακή ερ-

γασία και τις κοινωνικές δραστηριότητες (EIGE, 2023). Συγκεκριμένα, ο τομέας αφορά: 1) τη συμμετοχή γυναικών και ανδρών στη φροντίδα και την εκπαίδευση των παιδιών, ηλικιωμένων και ατόμων με ειδικές ανάγκες, καθώς και τη συμμετοχή στη μαγειρική και στις δουλειές του σπιτιού, και 2) τη συμμετοχή σε κοινωνικές δραστηριότητες, όπως αθλητικές, πολιτιστικές ή ψυχαγωγικές, και εθελοντικές ή φιλανθρωπικές (EIGE, 2023). Από το έτος 2020, η συνολική βαθμολογία της Ελλάδας έχει αυξηθεί κατά 4,6 μονάδες, και είναι μια από τις μεγαλύτερες αυξήσεις μεταξύ των κρατών μελών. Οι βελτιώσεις στον τομέα του χρόνου ήταν οι κύριοι μοχλοί της αυξημένης συνολικής βαθμολογίας της Ελλάδας. Η Ελλάδα έχει επίσης βελτιωθεί από το έτος 2020 στον τομέα της εργασίας (+ 3,1 μονάδες). Λόγω της ταχύτερης προόδου σε σύγκριση με άλλες χώρες της ΕΕ, η συνολική κατάταξη της Ελλάδας έχει ανέβει τρεις θέσεις από την 20η. Ωστόσο, αναφορικά με τη βία υπάρχει έλλειψη στοιχείων για την αξιολόγηση της βίας κατά των γυναικών και για το λόγο αυτό, δεν δίνεται βαθμολογία στη χώρα μας. Κατ΄ επέκταση, δεν μπορεί να γίνει σύγκριση αναφορικά με τη βία σε σχέση με τα δεδομένα που παρουσιάζονται για τις υπόλοιπες χώρες της ΕΕ.

Επίσης, στην ίδια αναφορά παρουσιάζονται τα στοιχεία για τις γυναικοκτονίες. Το έτος 2021 δολοφονήθηκαν 720 γυναίκες από στενό σύντροφο, μέλος της οικογένειας ή συγγενή σε 17 κράτη μέλη της ΕΕ, σύμφωνα με τις επίσημες αναφορές. Στην Ελλάδα δολοφονήθηκαν 12 γυναίκες από οικείο σύντροφο και 6 γυναίκες δολοφονήθηκαν από οικογενειακό μέλος (EIGE, 2023).

Αναφορικά με την εκπαιδευτική διαδικασία για την ισότητα των φύλων στην Ελλάδα, υπογραμμίζεται ότι αποτελεί κοινωνικό ζήτημα που χρειάζεται να επιλυθεί με ισοτιμία, ώστε να καταπολεμηθούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων (Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021; Στρατηγάκη, 2021).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΠΕΡΑΙΤΕΡΩ ΜΕΛΕΤΗ

Σχετικά με τους περιορισμούς που προκύπτουν από τη συγκεκριμένη εργασία, θα λέγαμε ότι στις επισκοπήσεις μικρής κλίμακας η γενίκευση χρειάζεται να γίνεται εφόσον ομαδοποιηθεί με βάση συγκεκριμένο πλαίσιο η πληθώρα δημοσιευμάτων, ερευνών και μελετών στο διαδίκτυο (Cohen, et al., 2009: 292-293). Γι' αυτόν τον λόγο, χρειάζεται να αναλογιστεί κανείς στοχευμένα τις διαφορετικές πολιτικές, τα σχέδια δράσης και την τελική εφαρμογή τους και τα συμπεράσματα για την κάθε χώρα, ώστε να διεξαχθούν

πιο ασφαλή συμπεράσματα. Μια έρευνα επάνω στις κοινωνικές ανισότητες και την ισότητα των φύλων σε τοπικό επίπεδο θα αποκάλυπτε ενδεχομένως πιο έντονα τις αντιλήψεις και συμπεριφορές που συνδέονται εκπαίδευση και πολιτική ισότητας των φύλων στην Ευρωπαϊκή Ένωση μετά την πανδημία Covid-19 (Cohen et al., 2009).

Τα συμπεράσματα της μελέτης βασίζονται αφενός στα ευρήματα και τις παρατηρήσεις ερευνητών και αφετέρου στις μελέτες των οργανισμών UNESCO, ΕΕ και EIGE. Όλοι συμφωνούν στην αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων συμπεριλαμβανομένων και των έμφυλων ανισοτήτων κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 και συγκλίνουν στη θέση ότι είναι αναγκαίο να αλλάξει ο τρόπος σκέψης αναφορικά με το φύλο (Herouach, 2019; UNESCO, 2019; Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020; Στρατηγάκη, 2021; Κουρουτσίδου & Γκασούκα, 2021; UNESCO, 2023; European Commission, 2022; Παρατηρητηρίο Ισότητας των Φύλων, 2023). Η φεμινιστική οπτική που προωθεί την ισότητα των φύλων αποτελεί την ιδεολογία πίσω από τις σύγχρονες στρατηγικές για την ισότητα των φύλων και κατευθύνει την αντίστοιχη δράση (Παπαγεωργίου, 2008).

Αναφορικά με το πρώτο ζήτημα διερεύνησης αυτής της εργασίας για τον τρόπο εφαρμογής της ισότητας των φύλων στο αναπτυξιακό πρόγραμμα των Ηνωμένων Εθνών, έγινε φανερό ότι οι προσπάθειες μέσα από τις στρατηγικές και τις πολιτικές των χωρών έχουν ενταθεί, καθώς εφαρμόζεται η διαθεματική προσέγγιση για να καμφθούν οι ανισότητες σε όλους τους τομείς της κοινωνικής σφαίρας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020). Επιβεβαιώνεται, επίσης, ο διεθνικός χαρακτήρας του φεμινιστικού κινήματος καθώς η στρατηγική, τα μέτρα και οι πολιτικές που προτείνονται για την ισότητα των φύλων εφαρμόζονται σε διαφορες χώρες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2020; Herzog, 2022).

Καθώς είναι γεγονός ότι η πανδημία αποκάλυψε και βάθυνε τις ανισότητες λόγω φύλου και σεξουαλικότητας, η ΕΕ θεωρεί την εκπαίδευση για το φύλο ένα καίριο ζήτημα και στην μετά Covid-19 εποχή και προτείνει πρακτικές και παιδαγωγικές μεθόδους που στοχεύουν στην ευαισθητοποίηση, ενημέρωση και αποδοχή μέσα από την καλλιέργεια θετικών προτύπων και συμπεριφορών έτσι ώστε να αμβλυνθούν, γιατί όχι και εξαλειφθούν, οι στερεοτυπικές νοοτροπίες για το φύλο (ΕΕ, 2005; UNESCO, 2021; UNESCO, 2023).

Τέλος, παρατηρώντας τα δεδομένα που αποκαλύπτονται στην μετά Covid-19 εποχή καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα ότι με δείκτη 58% για την ισότητα των φύλων στη χώρα μας είναι ξεκάθαρο ότι ο αγώνας για την ισότητα των φύλων δεν έχει ολοκληρωθεί, καθώς τίθεται θέμα αλλαγής πο-

λιτιστικών αντιλήψεων και κοινωνικών προτεραιοτήτων (Παρατηρητηρίο Ισότητας των Φύλων, 2023). Η έλλειψη στοιχείων για τη βία κατά των γυναικών στη χώρα μας αποτελεί σημαντικό σημείο αναφοράς για μελλοντικές δράσεις, προκειμένου να αποτυπωθεί το πραγματικό μέγεθος της κατάστασης αλλά και για μελλοντικές έρευνες που σχετίζονται με τις ανισότητες και τα στερεότυπα του φύλου (EIGE, 2023).

Η ουσιαστική ισότητα των φύλων μπορεί να επιτευχθεί μέσω της εκπαίδευσης για το φύλο, παράλληλα με την προώθηση των αξιών και των ιδανικών του ανθρωπισμού και του σεβασμού. Το σχολείο αποτελεί τον κατάλληλο χώρο για τον μετασχηματισμό αντιλήψεων και την υιοθέτηση υγιών συμπεριφορών. Οι κοινωνικές ανισότητες μπορούν να αμβλυνθούν περαιτέρω με τη μελέτη και την προώθηση των ηθικών αξιών και του σεβασμού στο σχολικό περιβάλλον. Υπό το πρίσμα της φεμινιστικής προσέγγισης θα εξαλειφθούν οι στερεοτυπικές αντιλήψεις που οδηγούν σε κοινωνικές διακρίσεις και ανισότητες. Η εφαρμογή της στρατηγικής για την ισότητα των φύλων σε διεθνές και εθνικό επίπεδο αποτελεί τη βάση για να περάσουμε σε πραγματική και ουσιαστική δράση απέναντι στις διακρίσεις. Μόνο με ουσιαστικές πρακτικές ισότητας δομών και μέσα από την επίσημη εκπαίδευση των νέων που θα στοχεύει και σε προσωπική ηθική θα μπορέσει να επέλθει ισορροπία στην συνύπαρξη των φύλων στις πτυχές της οικονομικής, πολιτικής και κοινωνικής ζωής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Cameron, D. (2020). *Φεμινισμός: παρελθόν και παρόν ενός κινήματος*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2009). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Μεταίχμιο.

EIGE. (2023). *Evidence to Action: Gender equality and gender mainstreaming in the COVID-19 recovery.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

EIGE. (2023). *Greece: Gender Equality Index 2023.* EIGE.

EIGE. (2023). *Online Panel Survey of Gender Equality and Socioeconomic Consequences of the COVID-19 Pandemic. Technical report.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Herouach, S. (2019). Liberal Feminism Impact on Moroccan Educated Women: Faculty of Letters and Human Sciences, FLDM, as a Field Study. *Open Political Science,* 128-152.

Herzog, D. (2022). *Η Σεξουαλικότητα στην Ευρώπη τον 20ο αιώνα*. Gutenberg.

Mohajan, H. K. (2022). An Overview on the Feminism and Its Categories. *Research and Advances in Education, 1*(3), 11-26.

Pelak, C. F., Taylor, V., & Whittier, N. (2006). Chapter 8: Gender Movements. Στο J. Saltzman Chafetz, *Handbook of the Sociology of Gender* (pp. 147-175). Springer.

UNDP. (2022). *The UN Development programme Annual Report 2021*. United Nations Development Programme.

UNESCO. (2021). *Transforming MEN'talities.* UNESCO.

UNESCO. (2022). *Positively, Men: engaged for positive masculinities and gender equality.* UNESCO.

UNESCO. (2023). *UNESCO in Action for Gender Equality 2022.* Paris : United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO).

ΕΕ, Ε. (2005). Καταπολεμώντας τις Διακρίσεις στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ευρωπαϊκή Επιτροπή.

Κουρουτσίδου, Μ., & Γκασούκα, Μ. (2021). *Όψεις Φύλου και Διακρίσεων.* Εκδόσεις Γκόνη.

Παπαγεωργίου, Γ. (2008). *Ηγεμονία και Φεμινισμός.* Τυπωθήτω- Γεώργιος Δάρδανος.

Παρατηρητηρίο Ισότητας των Φύλων. (2023). *35ο Ενημερωτικό Σημείωμα: Γυναίκες και Ποιότητα ζωής.* Αθήνα: Παρατηρητηρίο Ισότητας των Φύλων.

Πατσιομίτου, Σ. (2015). Ισότητα των φύλων στην εκπαίδευση: Οι γυναίκες διδάσκουν- οι άνδρες διοικούν;. *Πρακτικά συνεδρίου «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ. 1267-1290). Ευγενίδειο Ίδρυμα.

Στρατηγάκη, Μ. (2021). *Πολιτικές Ισότητας των Φύλων: ΟΗΕ, Ευρωπαϊκή Ένωση, Ελλάδα.* Αλεξάνδρεια.

Ηλεκτρονικές Πηγές

EIGE. (n.d.). Retrieved 10 February, 2023, from: https://eige.europa.eu/taxonomy/term/1069?language_content_entity=el

European Commission. (2022). *The 'Declining Significance of Gender' Reexamined: Cross-Country Comparison of Individual and Structural Aspects of Gender Inequality*. Retrieved 15 January, 2023, from: https://cordis.europa.eu/project/id/724351

UN. (n.d.). Retrieved 10 October, 2023 from: https://www.un.org/en/desa/%E2%80%9Cno-one-safe-until-everyone-%E2%80%9D

UN WOMEN. (2021). *Gender Equality and COVID-19: Policies and Institutions for Mitigating the Crisis*. Retrieved 10 October, 2023 from: https://blog-pfm.

imf.org/en/pfmblog/2021/07/gender-equality-and-covid-19-policies-and-institutions-for-mitigating-the-crisis

UNDP . (n.d.). Retrieved 10 October, 2023 from: https://data.undp.org/insights/covid-19-global-gender-response-tracker .

UNESCO. (2019). From access to empowerment: UNESCO strategy for gender equality in and through education 2019-2025. Retrieved 10 October, 2023 from: https://doi.org/10.54675/IJGQ3826

Γ.Γ.Ι.Α.Δ. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2023, από: https://isotita.gr/

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (χ.χ.). Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2022, από: https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/policies/justice-and-fundamental-rights/gender-equality/gender-equality-strategy_el

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2023, από: https://ec.europa.eu/commission/presscorner/api/files/document/print/el/ip_20_1654/IP_20_1654_EL.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2020). Στρατηγική για την Ισότητα των Φύλων. Ανακτήθηκε στις 10 Οκτωβρίου 2023, από: https://commission.europa.eu/document/download/500cf92d-792b-4055-b951-dd111419818e_el

Σχολική αποτυχία & σχολική βία

Σόγιας Κωνσταντίνος
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
k.sogias@uoi.gr

Θάνος Θεόδωρος
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ththanos@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η σχολική βία αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό φαινόμενο που απασχολεί όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Το ενδιαφέρον μεταξύ άλλων εστιάζεται στους παράγοντες που συμβάλλουν στην εμφάνισή της. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες θεωρείται και η σχολική αποτυχία, αφού οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις έχουν περισσότερες πιθανότητες εκδήλωσης ή εμπλοκής σε περιστατικά σχολικής βίας και παραβατικότητας. Από την άλλη, σε ορισμένες έρευνες επισημαίνεται ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί αποτέλεσμα της εμπλοκής των μαθητών σε περιστατικά σχολικής βίας. Αυτό έχει επιπτώσεις στη σχολική επίδοση, αφού, για παράδειγμα, η προσοχή στο μάθημα, βοηθά τον μαθητή να κατανοήσει καλύτερα τις νέες γνώσεις και να τις ενσωματώσει αφενός και αφετέρου αξιολογείται θετικά από τους εκπαιδευτικούς. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας και παραβατικότητας. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα εξετάζει τους ορισμούς της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας, τους παράγοντες εκδήλωσης των φαινομένων αυτών με ιδιαίτερη έμφαση στον ρόλο της σχολικής αποτυχίας στην εκδήλωση σχολικής βίας και παραβατικότητας και στον ρόλο της σχολικής βίας στη σχολική αποτυχία των μαθητών, την ύπαρξη των κατάλληλων εκπαιδευτικών πολιτικών για την αντιμετώπιση των φαινομένων αυτών, καθώς και τους τρόπους αντιμετώπισής τους από τους εκπαιδευτικούς. Δείγμα της έρευνας αποτελούν 15 εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μέσο συλλογής των στοιχείων χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προέκυψε ότι δεν υπάρχει συμφωνία ως προς τον τρόπο ορισμού της σχολικής αποτυχίας. Επίσης, δι-

απιστώθηκε πως ο σημαντικότερος παράγοντας που επιδρά στη σχολική αποτυχία είναι ο οικογενειακός και έπονται ο παράγοντας του σχολείου και οι ατομικοί παράγοντες. Όσον αφορά τον ορισμό της σχολικής βίας και παραβατικότητας οι εκπαιδευτικοί την ορίζουν ως μια οποιαδήποτε μορφή βίας κατά ατόμου και κατά του ίδιου του σχολείου, ενώ σημαντικότεροι παράγοντες για την εκδήλωση του φαινομένου αποτελούν η οικογένεια, τα ΜΜΕ και η τεχνολογία καθώς και οι ατομικοί παράγοντες. Σχετικά με τη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι αυτή είναι αμφίδρομη. Αναφορικά, με τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τις παιδαγωγικές πρακτικές, της εξατομικευμένης διδασκαλίας και της συζήτησης αντίστοιχα. Συνολικά, απαιτείται μία ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πολιτική για την πρόληψη και την αντιμετώπιση αυτών των φαινομένων.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολική αποτυχία, Σχολική βία, Παράγοντες, Πρόληψη-αντιμετώπιση, Εκπαιδευτικοί

ΣΧΟΛΙΚΗ ΑΠΟΤΥΧΙΑ

Ο προσδιορισμός και η αποσαφήνιση του όρου της σχολικής αποτυχίας, αποδεικνύεται μια πολύπλοκη, απαιτητική και πολύπλευρη διαδικασία. Αυτό προκύπτει από το γεγονός ότι, η έννοια της σχολικής αποτυχίας είναι «διφορούμενη» (Παπάνης & Γιαβρίμης, 2017) και σύμφωνα με τον Charlot (1999), «δεν υπάρχει ως αντικείμενο».

Η σχολική αποτυχία αποτελεί πολυσήμαντο όρο, καθώς περιλαμβάνει φαινόμενα άρνησης, παράβασης και έλλειψης αποτελεσμάτων, γνώσεων και ικανοτήτων που πιθανόν να είναι συνυφασμένα μεταξύ τους (Γέρου, 1991). Ο όρος «σχολική αποτυχία» χρησιμοποιείται είτε για να δηλώσει τον μη προβιβασμό των παιδιών στην επόμενη τάξη ή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, είτε για τη μη κατάκτηση των προσδοκώμενων γνώσεων, ικανοτήτων και ταλέντων (Psacharopoulos, 2007· Charlot, 1999).

Συγκεκριμένα, η σχολική αποτυχία ταυτίζεται με την αδυναμία ολοκλήρωσης της υποχρεωτικής (Ekstrom et al.; 1986· Svec, 1987) ή της μετα-υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Δήμου, 1999· Wehlage & Rutter, 1986). Στην Ισπανία, για παράδειγμα, σχολικά αποτυχημένοι («fracaso escolar») θεωρούνται οι μαθητές που δεν παίρνουν το απολυτήριό τους με το πέρας της υποχρεωτικής τους εκπαίδευσης, στην ηλικία των 16 ετών, ενώ όσοι από αυτούς καταφέρνουν αργότερα να το αποκτήσουν, παύουν να χαρακτηρίζονται ως

τέτοιοι (Psacharopoulos, 2007). Επιπλέον, η σχολική αποτυχία σχετίζεται και με την επανάληψη μιας τάξης, δηλαδή την αδυναμία των μαθητών/τριών να συνεχίσουν περαιτέρω με τις σπουδές τους (Psacharopoulos, 2007· Kamal & Bener, 2009). Η αδυναμία των μαθητών/τριών να προβιβαστούν στην επόμενη τάξη ή να ολοκληρώσουν μια εκπαιδευτική βαθμίδα και να μεταβούν στην επόμενη, μπορεί να οδηγήσει τους/τις μαθητές/τριες ακόμη και στην εγκατάλειψη της φοίτησης τους. Η απόσυρση του/της μαθητή/τριας από το σχολείο συνθέτει ένα κοινωνικό φαινόμενο που συναντάται στην εγχώρια βιβλιογραφία ως σχολική διαρροή (Βοσνιάδου & Παπαθεοφίλου, 1998). Παράλληλα, το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στα σχολικά τους καθήκοντα, και μη κατακτώντας τις απαιτούμενες γνώσεις και τις προβλεπόμενες δεξιότητες, συμπυκνώνεται και αποδίδεται με τον όρο «σχολική αποτυχία», (Γέρου, 1991).

Από άλλη, μερίδα ερευνητών, ορίζει τη σχολική αποτυχία την αδυναμία της σχολικής μονάδας να ανταποκριθεί στις ανάγκες του/της μαθητή/τριας ή στην παροχή των απαραίτητων εφοδίων ή προϋποθέσεων (Psacharopoulos, 2007).

Γίνεται, λοιπόν αντιληπτό ότι το φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας είναι πολυσχιδές και η κατανόησή του ισοδυναμεί με την ανάλυση των σχέσεων που δύνανται να αναπτύσσονται στο πλαίσιο ενός τριγώνου, το οποίο περιλαμβάνει ως κορυφές τις έννοιες μαθητής-κοινωνικό υπόβαθρο-σχολείο και σχολική εμπειρία (Φλουρής, 2019).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΑΠΟΤΥΧΙΑΣ

Περίοπτη θέση στη συζήτηση σχετικά με την προβληματική της σχολικής αποτυχίας καταλαμβάνουν οι παράγοντες που σχετίζονται με αυτή. Μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1960, η σχολική επιτυχία ή αποτυχία θεωρούνταν απόρροια των βιολογικών ή κληρονομικών παραγόντων. Στην υπερίσχυση αυτής της άποψης βοήθησαν και τα αποτελέσματα δοκιμασιών/tests μέτρησης του δείκτη νοημοσύνης (Μυλωνάς, 2009).

Μετά τη δεκαετία του 1960, πολλές μελέτες και έρευνες άρχισαν να αμφισβητούν τα αποτελέσματα των δοκιμασιών νοημοσύνης, αφού ο Θεός ή η φύση, δεν μπορεί να μοιράζει την ευφυΐα με διάφορα κριτήρια (π.χ. ταξικά, εθνικά ή φυλετικά). Οι διαπιστώσεις αυτές επανατοποθέτησαν το ζήτημα της σχολικής αποτυχίας σε άλλη βάση αναδεικνύοντας τον καθοριστικό ρόλο που έχει το εκπαιδευτικό σύστημα στη σχολική αποτυχία των μαθητών/τριών (Μυλωνάς, 2009).

Ειδικότερα, η σχολική αποτυχία σχετίστηκε με τις λειτουργίες του σχολείου και συγκεκριμένα με αυτές της κοινωνικοποίησης και της επιλογής, οι οποίες μετέχουν στην αναπαραγωγή της ιεραρχημένης κοινωνικής δομής. Πράγματι, η επίσημη σχολική γνώση δεν είναι «ουδέτερη» και «αντικειμενική», αλλά παράγεται μέσω κοινωνικών παρεμβάσεων. Όσοι έχουν την εξουσία ή την οικονομική-πολιτική ισχύ, έχουν τη δυνατότητα να αποφασίζουν για το είδος αλλά και τη μορφή της εκπαίδευσης που πρέπει να παρέχεται στους/στις μαθητές/τριες. Ωστόσο, αυτή μπορεί να είναι καταλληλότερη για μια συγκεκριμένη κοινωνική κατηγορία μαθητών/τριών ενώ για άλλη κατηγορία μαθητών μπορεί να μην είναι (Howard et al., 1996).

Ωστόσο, εκτός από το σχολείο, σημαντικός παράγοντας που συνεισφέρει στην εμφάνιση σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας αποτελεί και η οικογένεια, μέσα από τις προσδοκίες τα κίνητρα, τις συνθήκες, κ.λπ. που παρέχει στους γόνους της. Όμως, η εξέταση του ρόλου της οικογένειας στη σχολική αποτυχία των μαθητών θα πρέπει να συνδεθεί με την ταξική της ένταξη (Κυρίτσης & Παπαδοπούλου, 2011· Πυργιωτάκης, 2006· Μιχαλακόπουλος, 2000).

Γίνεται λοιπόν φανερό, ότι για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας στους/στις μαθητές/τριες οφείλεται σε πολλούς παράγοντες. Οι παράγοντες της σχολικής αποτυχίας δύνανται να διαχωριστούν σε ατομικούς και κοινωνικούς. Οι ατομικοί παράγοντες συνδέονται με το φύλο του παιδιού, την προσωπικότητά του, την πιθανότητα να είναι υπερκινητικό ή να εμφανίζει διάσπαση προσοχής (ΔΕΠΥ), καθώς και με την εμφάνιση κάποιων μαθησιακών δυσκολιών, ενώ στους κοινωνικούς παράγοντες συγκαταλέγονται αυτοί, της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνικής προέλευσης του παιδιού (Φλουρής, 2019).

ΣΧΟΛΙΚΗ ΒΙΑ ΚΑΙ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ

Η βία και η επιθετικότητα απαρτίζουν εκδηλώσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, οι οποίες παρατηρούνται από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του ανθρώπου, με το σχολείο να αποτελεί, μεταξύ άλλων, χώρο εκδήλωσης τέτοιων βίαιων συμπεριφορών (Νικολάου, 2013).

Σε διάφορες μελέτες για τη σχολική βία και παραβατικότητα χρησιμοποιούνται ποικίλοι όροι, τις περισσότερες φορές εναλλακτικά, οι οποίοι όμως έχουν διαφορετικό περιεχόμενο (Θάνος, 2017). Όπως αναφέρει ο Γ. Πανούσης (2013), η σχολική βία (school violence) και παραβατικότητα αφορά κατηγορία «εγκλημάτων» που διαπράττονται στο σχολικό χώρο, τα οποία δεν πρέπει να συγχέονται με αντικοινωνικές/ εγκληματικές ενέρ-

γειες των μαθητών που τελούνται εκτός σχολείου (Πανούσης, 2006). Σύμφωνα με την Αρτινοπούλου (2001), η σχολική βία με βάση το κριτήριο των ατόμων ή των ομάδων που εμπλέκονται διακρίνεται σε: βία μεταξύ των μαθητών, βία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών, και βία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Αρτινοπούλου, 2013). Στο πλαίσιο αυτό, «η βία στο σχολείο ορίζεται ως η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης» (Αρτινοπούλου, 2001· Τσαούσης, 1989). Η ζημιά ή η βλάβη που προκαλείται είναι σωματική ή ψυχολογική/συναισθηματική. Ωστόσο, σ' αυτόν τον ορισμό δεν συμπεριλαμβάνονται πράξεις που αφορούν την κλοπή ή τη χρήση ουσιών (π.χ. κατανάλωση αλκοόλ, κάπνισμα) (Θάνος, 2017).

Οι συμπεριφορές των μαθητών οι οποίες «απομακρύνονται» από τους κανόνες του σχολείου, οι οποίοι αντιπροσωπεύουν τις αξίες των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων και («αναγκαστικά») οφείλουν να συναινούν οι κυριαρχούμενες κοινωνικές ομάδες, χαρακτηρίζονται ως αποκλίνουσα συμπεριφορά (Θάνος, 2017). Ωστόσο, όλες οι συμπεριφορές που αποκλίνουν από τους σχολικούς κανόνες δεν αποτελούν παραβατικές συμπεριφορές (Τσατσάκης, 2019). Πράγματι, η «αποκλίνουσα συμπεριφορά» περιλαμβάνει αποδεκτές και μη αποδεκτές συμπεριφορές των μαθητών που αποκλίνουν από τους σχολικούς κανόνες (Θάνος, 2017). Οι μη αποδεκτές μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς χαρακτηρίζονται ως μορφές «παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς» (Κυρίδης, 2006). Αν και σε γενικές γραμμές, στην παρεκκλίνουσα συμπεριφορά περιλαμβάνονται μορφές οι οποίες, με κριτήριο μια διαβαθμισμένη κλίμακα «ως προς τη σπουδαιότητά τους» χαρακτηρίζονται παραβατικές ή εγκληματικές, στην περίπτωση των παιδιών αντί του όρου εγκληματική συμπεριφορά γίνεται χρήση του όρου παραβατική συμπεριφορά (Θάνος, 2017).

Έτσι λοιπόν, οι κανόνες του σχολείου, αποτελούν ένα θεσμό που υιοθετεί τις αξίες των κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων. Οι συμπεριφορές των μαθητών που δεν συνάδουν με τις αξίες και τους κανόνες του σχολείου αξιολογούνται ως αποκλίνουσες (Θάνος, 2017). Οι μη αποδεκτές αποκλίνουσες συμπεριφορές αποτελούν παρεκκλίνουσες συμπεριφορές. Οι συμπεριφορές αυτές στην περίπτωση των μαθητών/τριών διακρίνονται σε εγκληματικές και παραβατικές, όπως γίνεται στην περίπτωση των ενηλίκων. Κατά συνέπεια, οι παρεκκλίνουσες συμπεριφορές των μαθητών συνιστούν παραβατικές συμπεριφορές, οι οποίες περιλαμβάνουν ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών από ήπιες ως ακραίες (Θάνος, 2012).

Ανακεφαλαιώνοντας, η σχολική βία εντάσσεται στη σχολική παραβατικότητα, η οποία αποτελεί ευρύτερη έννοια από εκείνη της σχολικής βίας. Η

παραβατικότητα εκτός από τη βία μεταξύ μαθητών ή μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών περιλαμβάνει και μορφές βίας κατά της σχολικής περιουσίας (σπάσιμο τζαμιών, καταστροφή εκ-παιδευτικού υλικού, κ.λπ.), της διδακτικής διαδικασίας (φασαρία, διακοπή χωρίς λόγο, κ.λπ.), αλλά και κατά του ίδιου του εαυτού τους (κάπνισμα, χρήση ουσιών, κ.λπ.) (Τσατσάκης, 2019).

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

Οι έρευνες και οι μελέτες αναφορικά με τους παράγοντες, εντάσσονται στο πλαίσιο της αιτιοκρατικής προσέγγισης ή της προσέγγισης του περάσματος στην πράξη. Αντίθετα, η κριτική προσέγγιση της παρεκκλίνουσας συμπεριφοράς δεν εστιάζει στους παράγοντες που οδηγούν στην εν λόγω συμπεριφορά αλλά στους φορείς/ θεσμούς κοινωνικού ελέγχου σε σχέση με τις δομές της εξουσίας σε μία κοινωνία (Θάνος, 2017).

Σύμφωνα με το πλαίσιο αυτό, εξετάζονται οι παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς και κατατάσσονται σε δύο ομάδες: α) τους ατομικούς παράγοντες στους οποίους περιλαμβάνονται και οι ψυχικοί-ψυχολογικοί παράγοντες, και β) τους περιβαλλοντικούς/κοινωνικούς παράγοντες οι οποίοι περιλαμβάνουν την οικογένεια, το σχολείο, τις παρέες συνομηλίκων, τα ΜΜΕ, τη γειτονιά, την περιοχή καθώς και την πόλη, την ευρύτερη κοινωνία και τις κοινωνικές αλλαγές (οικονομικοί παράγοντες, μετανάστευση, αστικοποίηση) (Φαρσεδάκης, 1986 Γεωργούλας, 2000).

Η οικογένεια θεωρείται ο σημαντικότερος παράγοντας στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς από τα παιδιά και έχει καίριο ρόλο στην εξέλιξη της προσωπικότητας και κοινωνικοποίησης των παιδιών (Κατσικάς, 2023). Σε πολλές έρευνες έχει επισημανθεί ότι η κοινωνικοποίηση των παιδιών και η άσκηση κοινωνικού ελέγχου από το οικογενειακό περιβάλλον συνεργούν στη διαμόρφωση της παραβατικής ή μη συμπεριφοράς των παιδιών.

Το σχολείο συναποτέλεσε τομέα έρευνας για την παραβατικότητα των νέων γενικότερα στο μέτρο που θεωρείται συμβολικό κοινωνικό πλαίσιο με απαιτήσεις και κανόνες και πεδίο διαπροσωπικών, κοινωνικών και συναισθημάτων αλληλεπιδράσεων, μέσα στα πλαίσια διαμόρφωσης της προσωπικότητά τους (Κουρκούτας & Θάνος, 2013). Καθότι εκτός του διδακτικού του έργου το σχολείο οφείλει να εκκολάψει νέους με ηθικές αξίες και δημιουργία σκέψης για τη στάση ζωής τους (Θάνος, 2009). Σε έρευνες για την παραβατικότητα των ανηλίκων, παρατηρείται υψηλό ποσο-

στό σχολικής αποτυχίας στους παραβατικούς ανηλίκους (Θάνος, 2017). Η σχολική αποτυχία και η παραβατικότητα των παιδιών αποτελούν αιτία και αιτιατό, δηλαδή δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο. Οι μαθητές εξαιτίας της αποτυχίας αισθάνονται απόρριψη και γενικότερα βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, με αποτέλεσμα την εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών (Θάνος, 2017). Η ασχολία των παιδιών με παραβατικές συμπεριφορές και η εμπλοκή τους σε διαδικασίες που δεν έχουν σχέση με το σχολείο έχουν αρνητική επίδραση, στην επίδοσή των μαθητών/τριών, επιτείνοντας έτσι τη σχολική αποτυχία (Φαρσεδάκης, 1986).

Επιπλέον οι φίλοι παίζουν σημαίνοντα ρόλο στη ζωή του παιδιού από πολύ μικρή ηλικία (Θάνος, 2017). Μέσω της ομάδας των συνομηλίκων το παιδί αποκαλύπτει τον εαυτό του σ' ένα σύμπλεγμα ρόλων και διαρκών αλληλοεπιδράσεων (Τάτσης, 1999). Στο πλαίσιο της παρέας το παιδί εισακούει σε νέους κανόνες συμπεριφοράς και βιώνει εμπειρίες που έχουν πάγια επιρροή στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς του (Pervin & Jhon, 2001). Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι τα παιδιά και οι έφηβοι που υπάγονται στην ίδια ομάδα ή παρέα εκδηλώνουν παρεμφερείς συμπεριφορές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στην προτίμηση των παιδιών να κάνουν παρέα με συμμαθητές, που παρουσιάζουν ίδια χαρακτηριστικά ή αλληλοεπιδρούν καλύτερα με παιδιά που ανήκουν στην ίδια παρέα (Prinstein & Dodge, 2008).

Θεωρείται επίσης, ότι τα ΜΜΕ μπορεί να κατευθύνουν άμεσα τη συμπεριφορά των μαθητών/τριών μέσα από την προβολή εικόνων/σκηνών βίας, πράγμα που έχει ξεχωριστή σημασία, λαμβάνοντας υπόψη ότι τα παιδιά αφιερώνουν πολύ χρόνο στην παρακολούθηση τηλεοπτικών προγραμμάτων (Βουϊδάσκης, 1995). Σε κάποια παιδικά προγράμματα οι ήρωες χρησιμοποιούν τη βία για την επίλυση ή την τακτοποίηση προβλημάτων, ενώ σε κάποια άλλα, η βία πλαισιώνεται με χιούμορ. Τα παιδιά σ' αυτές τις περιπτώσεις αντιλαμβάνονται ότι η βία συνθέτει ένα θεμιτό ή αποτελεσματικό μέσο για την αντιμετώπιση και την επίλυση προβλημάτων ή ότι η βία έχει «πλάκα», χωρίς να έχει καμία αρνητική επίπτωση στους εμπλεκόμενους και, ιδιαιτέρως, στο θύμα (Θάνος, 2017 · Bartholow et al., 2003).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σκοπός, στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η εξέταση της σχέσης της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας. Βασικοί στόχοι της έρευνας ήταν η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με:

- Τον ορισμό της σχολικής αποτυχίας
- Τους παράγοντες που συμβάλουν στη σχολική αποτυχία των μαθητών
- Τον ορισμό της σχολικής βίας
- Τους παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση βίας και παραβατικών συμπεριφορών των μαθητών στο σχολείο
- Τη σχέση μεταξύ σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας
- Την εκπαιδευτική πολιτική για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας
- Τους τρόπους αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας
- Τους τρόπους πρόληψης και αντιμετώπισης της σχολικής βίας

Δείγμα της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή αλλιώς purposive ή judge mental sampling), επιλέχθηκε δηλαδή ενεργητικά και σκόπιμα εκείνο το δείγμα του οποίου τα υποκείμενα υπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνας. Προκειμένου να εκπληρωθεί αυτό, λήφθηκε υπόψη η γνώση για το υπό μελέτη φαινόμενο στην υπάρχουσα βιβλιογραφία.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 15 εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων σχολείων της χώρας. Συγκεκριμένα, συμμετείχαν οκτώ (8) άνδρες και επτά (7) γυναίκες εκπαιδευτικοί, οι οποίοι κατείχαν θέσεις αναπληρωτών και μόνιμων (διορισμένων) δασκάλων και διευθυντών. Για τους εκπαιδευτικούς καταγράφηκε ένα σύνολο στοιχείων που αφορούν στα ατομικά χαρακτηριστικά τους όπως: το φύλο, τα χρόνια υπηρεσίας, η κατοχή δεύτερου πτυχίου, μεταπτυχιακού και διδακτορικού τίτλου σπουδών, καθώς και των χαρακτηριστικών του σχολείου. Συγκεκριμένα, όσον αφορά την ηλικία των συνεντευξιαζόμενων, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί (9) ήταν από 29-36 ετών και ακολουθούσαν (6) όσοι ήταν 50-58 ετών. Από αυτούς, τρεις (3) ήταν αναπληρωτές εκπαιδευτικοί, έντεκα (11) ήταν μόνιμοι δάσκαλοι/ες και ένας (1) εκτελούσε χρέη διευθυντή σχολικής μονάδας. Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας, επτά (7) εκπαιδευτικοί είχαν από 1-10 έτη υπηρεσίας, πέντε (5) από 20-33 έτη και τρεις (3) από 11-16 έτη. Σχετικά με άλλες σπουδές, έξι (6) εκπαιδευτικοί κατείχαν μεταπτυχιακό δίπλωμα, έξι (6) είχαν δεύτερο πτυχίο και μεταπτυχιακό και μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο αντίστοιχα, ενώ οι υπόλοιποι ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, δεύτερου πτυχίου, με ένα άτομο να μην διαθέτει άλλες σπουδές.

Μέσο συλλογής των στοιχείων

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Για τη διενέργεια, των συνεντεύξεων αξιοποιήθηκε ένα ερωτηματολόγιο-οδηγός που έδινε περιθώρια στον ερευνητή να υποβάλλει περαιτέρω ερωτήματα ή να τροποποιήσει τις ερωτήσεις, ανάλογα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων ή την ανάγκη περαιτέρω διευκρίνησης των απαντήσεών τους.

Η επιλογή των ερωτήσεων πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τον σκοπό τους στόχους και τα ερωτήματα της έρευνας. Η συνέντευξη χωρίστηκε σε τόσους θεματικούς άξονες όσα ήταν και τα ερευνητικά ερωτήματα, καθώς είναι απαραίτητο να διασφαλιστεί ότι ο σχεδιασμός εκπληρώνει τις λειτουργίες της συνέντευξης και δεν αναπαράγει αποδεικτικά στοιχεία που έχουν ήδη συλλεχθεί. Σε κάθε άξονα είχαν προσχεδιαστεί ορισμένες πιθανές ερωτήσεις που θα τίθεντο και, συνήθως η συνέντευξη ξεκινούσε με αυτές. Τις περισσότερες φορές οι ερωτήσεις αυτές ήταν μια λεκτική αναπροσαρμογή ή αναδιατύπωση ή ανάλυση των υπό διερεύνηση ερωτημάτων.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης, η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Η θεματική ανάλυση έγκειται στη συστηματική αναγνώριση, οργάνωση και κατανόηση επαναλαμβανόμενων μοτίβων νοήματος μέσα σε ένα σύνολο δεδομένων (Braun & Clarke 2012). Με τον τρόπο αυτό, ο/η ερευνητής/τρια έχει γνωστική πρόσβαση σε συλλογικούς τρόπους νοηματοδότησης και εμπειρίες (Τσιώλης, 2018). Ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα ανίχνευσης πολυάριθμων μοτίβων νοήματος εντός των δεδομένων του. Ωστόσο, επικεντρώνεται, σε εκείνα που είναι σχετικά με το θέμα το οποίο μελετά και, ειδικότερα, σε εκείνα που είναι κατάλληλα για την απάντηση των ερευνητικών του ερωτημάτων (Braun & Clarke 2012).

Η θεματική ανάλυση περιλαμβάνει πέντε στάδια. Συγκεκριμένα, πρώτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης αποτελεί αυτό της μετεγγραφής (απομαγνητοφώνηση), όπου πραγματοποιείται η μετατροπή των ηχογραφήσεων σε γραπτό κείμενο, ακολουθώντας τους κανόνες σημειογραφίας. Το δεύτερο στάδιο αποτελεί ο εντοπισμός και η συγκέντρωση των αποσπασμάτων που αντιστοιχούν στο κάθε ερευνητικό ερώτημα, όπου μετά από προσεκτική ανάγνωση του κειμένου συγκεντρώνονται οι χρήσιμες πληροφορίες που παρέχονται για κάθε ερευνητικό ερώτημα. Τρίτο στάδιο της θεματικής ανάλυσης είναι αυτό της κωδικοποίησης, κατά την οποία ο ερευνητής

αποδίδει εννοιολογικούς προσδιορισμούς στα δεδομένα του, οι οποίοι μπορεί να είναι περιγραφικού ή ερμηνευτικού τύπου. Στο τέταρτο στάδιο πραγματοποιείται η μετάβαση από τους κώδικες στα θέματα. Συγκεκριμένα, τα θέματα συγκροτούν γενικές και αυτόνομες έννοιες που δύνανται να χρησιμοποιηθούν ως απάντηση στα ερευνητικά ερωτήματα. Επίσης, ανακύπτουν από την επεξεργασία, τη σύγκριση και τη συγχώνευση των κωδικών. Τέλος στο πέμπτο στάδιο γίνεται η έκθεση των ευρημάτων, όπου κατά τη διαδικασία της παρουσίασης των αποτελεσμάτων δίνονται πρώτα οι ιδιότητες/θέματα και στη συνέχεια τα αποσπάσματα από τα κείμενα των συνεντεύξεων (Braun & Clarke. 2021).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των ερωτώμενων, η σχολική αποτυχία συνδέθηκε με τη μη ανταπόκριση του μαθητή στις απαιτήσεις του σχολείου, τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση βάσει βαθμολογίας, την επανάληψη της τάξης, τη μη κοινωνική ένταξη των μαθητών και τη συσχέτιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών/τριών με την αποτυχία του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα. Συγκεκριμένα, οι έντεκα (11) από τους δεκαπέντε (15) συμμετέχοντες/ούσες εκπαιδευτικούς προσεγγίζουν τον όρο «σχολική αποτυχία», με τη μη ανταπόκριση του/της μαθητή/τριας στις απαιτήσεις του σχολείου. Ορισμένες ενδεικτικές απαντήσεις είναι οι εξής:

> *«Ως μία αδυναμία του μαθητή να ανταπεξέλθει στο μαθησιακό κομμάτι…»* (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)
>
> *«Σχολική αποτυχία είναι η αδυναμία του μαθητή να ανταποκριθεί έστω στοιχειωδώς στις απαιτήσεις του σχολείου […] Παρουσιάζει θα έλεγα δυσκολία στο να ακολουθήσει το σχολικό πρόγραμμα, να συμβαδίζει με τη τάξη, δεν μαθαίνει ότι είναι να μάθει»* (*Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας*)
>
> *«Σαν μια αδυναμία του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις που έχει το σχολείο τη σημερινή εποχή…»* (*Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου*)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανάφεραν ως παράγοντες της σχολικής αποτυχίας: 1) τους οικογενειακούς παράγοντες, 2) τα κοινωνικά-ταξικά χαρακτηριστικά της οικογένειας, 3) την οικονομική κατάσταση της οικογένειας, 4) τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, 5) τα ατομικά στοιχεία των μαθητών/τριών, και 6) τους διαπολιτισμικούς παράγοντες.

Οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί στην έρευνα, από τις απαντήσεις που έδωσαν στο εν λόγω ερώτημα, φαίνεται να συμφωνούν ότι οι καταλυτικότεροι παράγοντες, που συμβάλλουν στην εμφάνιση και τη συντήρηση του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας είναι κατά κύριο λόγο οικογενειακοί, καθώς και οι συνθήκες που επικρατούν στη σχολική μονάδα, στην οποία φοιτούν οι μαθητές/τριες που αποτυγχάνουν.

> *«Το οικογενειακό περιβάλλον, τι σχέσεις θα έχει με τους γονείς και η συμπεριφορά που θα υπάρχει μες στο σπίτι, ο εκπαιδευτικός στην τάξη σίγουρα το πως του συμπεριφέρεται το πως τον αντιμετωπίζει μέσα στην τάξη και γενικά στο σχολείο»*(Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)
>
> *«Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει πιστεύω ρόλο, από την άλλη και το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα γενικότερα έχει το δικό του πάρα πολύ μικρό ρόλο στην εμφάνιση της σχολικής αποτυχίας»* (Σ-12 αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Όσον αφορά τον ορισμό της σχολικής βίας, οι συνεντευξιαζόμενοι/ες ορίζουν τη βία με διάφορες μορφές όπως είναι η λεκτική βία, η σωματική βία, η πρόθεση επιβολής έναντι των άλλων συμμαθητών, ενώ κάποιοι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η βία είναι μια επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά που αποσκοπεί στην πρόκληση ζημιάς ή βλάβης.

> *«Η σχολική βία νομίζω είναι κάθε μορφή άσκησης βίας από έναν μαθητή σε έναν άλλο, είτε αυτή είναι λεκτική, είτε είναι σωματική, είτε είναι ψυχική, είτε γίνεται μέσω ξέρω γω διαδικτύου και προκαλεί πόνο, φόβο και γίνεται στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος»* (Σ-10, μόνιμη δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)
>
> *«Είναι κάθε μορφή βίας θα έλεγα τόσο εναντίον των μαθητών όσο και σε ορισμένες περιπτώσεις εναντίον και εκπαιδευτικών και γενικότερα κατά του ίδιου του σχολείου ως θεσμού αλλά και ως κτιριακής υποδομής προκαλώντας ακόμη και φθορές»* (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ανάφεραν ως παράγοντες της σχολικής βίας: 1) τους οικογενειακούς παράγοντες, 2) τα ΜΜΕ και την τεχνολογία (π.χ. ηλεκτρονικά παιχνίδια), 3) τις παρέες των συνομηλίκων 4) τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο, 5) ο Covid 19 6) τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών, 7) η μη κοινωνικότητα των μαθητών/τριών, 8) οικονομικούς παράγοντες και 8) ψυχολογικούς παράγοντες.

> *«Η οικογένεια και οι παρέες που κάνουν τα παιδιά, ναι νομίζω αυτοί παράγοντες συμβάλλουν καθοριστικά»* (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Εγώ πιστεύω πως ένας μαθητής για να ασκήσει βία σε κάποιο συμμαθητή του πρέπει να το 'χει δει, πρέπει να έχει κάποια πρότυπα, δηλαδή μπορεί είτε από την οικογένεια και δεν ξέρω από που από τα ΜΜΕ τηλεόραση να τα χει δει αυτά και να προσπαθήσει να τα μιμηθεί αυτό» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«…τα δύο χρόνια με τον κορονοϊό τα παιδιά αυτά είχαν πιεστεί και καταπιεστεί και πολλά παιδιά βγάλανε αυτή την επιθετική συμπεριφορά μετά από τον κορονοϊό εγώ θεωρώ ότι παίζει πολύ σημαντικό ρόλο κι αυτό» (Σ-14, μόνιμη δασκάλα, 1 έτος υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Όσον αφορά τη σχέση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα για την εκδήλωση σχολικής βίας. Συγκεκριμένα έντεκα (11) από τους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς του δείγματος απάντησαν ότι η σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα για την εκδήλωση σχολικής βίας από τους/τις μαθητές/τριες, καθώς σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς οι μαθητές/τριες που νιώθουν πως δεν ανταπεξέρχονται στις απαιτήσεις του σχολείου βιώνοντας ένα αίσθημα κατωτερότητας προσπαθούν να εξωτερικεύσουν τα συναισθήματά τους μέσω της βίας ή προσπαθώντας να τονώσουν την αυτοπεποίθηση τους μέσω αυτής, ενώ συνάμα με τις πράξεις αυτές προσπαθούν να τραβήξουν το ενδιαφέρον, δηλαδή να γίνουν το επίκεντρο, χρησιμοποιώντας αυτή την αρνητική συμπεριφορά.

«Ναι, υπάρχει κάποια σχέση νομίζω από την άποψη ότι όταν το παιδί δεν έχει τι να κάνει ας πούμε προσπαθεί να βρει άλλους τρόπους για να γίνει αρεστός στους συνομηλίκους του ξέρω κι εγώ, όταν δηλαδή δεν έχει την αυτοπεποίθηση δεν τονώνεται η αυτοπεποίθηση λόγω της σχολικής αποτυχίας που έχει στα μαθήματα ή σε κάποιες άλλες δραστηριότητες, προσπαθεί να δείξει ότι είναι καλός σε κάτι άλλο για να γίνει έτσι αρεστός σε μια μικρή ομάδα συνομηλίκων που είναι κι αυτή στην ίδια κατάσταση» (Σ-6, μόνιμος δάσκαλος, 33 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Νομίζω ναι, ότι παίζει ρόλο, ότι ένας μαθητής ας πούμε που ίσως να μην τα καταφέρνει όσον αφορά την επίδοσή του, νομίζω ότι μπορεί να εκδηλώνει και για να τραβήξει ακόμη και το ενδιαφέρον, δηλαδή αυτό που λέμε να γίνει το επίκεντρο, χρησιμοποιώντας αυτό την αρνητική συμπεριφορά, ίσως θέλει να γίνει πρότυπο να προσελκύσει κι άλλους μαθητές, μπορεί ακόμη επειδή ο ίδιος δεν τα καταφέρνει σε ένα μαθητή που μπορεί να τα καταφέρνει, ναι θεωρώ ότι παίζει ρόλο» (Σ-10, μόνιμη

δασκάλα, 13 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος).

Μετέπειτα οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν, αν η σχολική βία και τα κύριο λόγο η θυματοποίηση των μαθητών/τριών αποτελεί παράγοντα για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας. Δεκατρείς (13) από τους δεκαπέντε (15) εκπαιδευτικούς απάντησαν ότι η σχολική βία αποτελεί παράγοντα για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας, αφού σύμφωνα με τους ερωτώμενους, όταν ένα παιδί δέχεται σχολική βία, πηγαίνει στο σχολείο με αρνητικά συναισθήματα με αποτέλεσμα να μην συγκεντρώνεται στα μαθήματα, νιώθει ανασφάλεια στο χώρο του σχολείου, μπορεί να προβεί σε εγκατάλειψη του σχολείου ενώ ενδέχεται να εμφανίζει και το θύμα και ο θύτης σχολική αποτυχία.

> *«Εννοείται πως κάποιος που βιώνει βία στο σχολικό περιβάλλον και δεν νιώθει ασφάλεια, μπορεί να τον ωθήσει στην σχολική αποτυχία, θεωρώ ότι συνδέονται πάρα πολύ»* (Σ-8, μόνιμος δάσκαλος, 14 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)
>
> *«Ναι ειδικά για τους μαθητές που βιώνουν τέτοια περιστατικά, αισθάνονται απροστάτευτοι στο σχολικό περιβάλλουν, με αποτέλεσμα θα έλεγα να μην ξαναθέλουν να πάνε σχολείο, χωρίς ωστόσο να ενημερώνουν τους γονείς τους για την πραγματική αιτία που δεν θέλουν να πάνε, επίσης η βία που βιώνουν επιφέρει θα έλεγα αφηρημάδα την ώρα του μαθήματος, καθώς σκέφτονται άλλα πράγματα και κυρίως τι θα αντιμετωπίσει στο διάλειμμα από τους νταήδες θα έλεγα»* (Σ-12, αναπληρωτής, 6 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)
>
> *«Ναι, ναι, σίγουρα ασυζητητί, θεωρώ ότι συμβαίνει πάρα πολύ»* (Σ-15, μόνιμος δάσκαλος, 3 έτη υπηρεσίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

Αναφορικά με την ύπαρξη εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας, οι περισσότεροι συμμετέχοντες/ουσες (n=11) στην έρευνα τόνισαν ότι υπάρχουν ορισμένες δομές στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής. Ιδιαίτερα εστίασαν στην παράλληλη στήριξη, στη λειτουργία των τμημάτων ένταξης και την ένταξη ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών στα σχολεία, όμως αναγνώρισαν ότι οι εν λόγω δομές, αν και προβλέπονται, είτε υπολειτουργούν, είτε δεν είναι αρκετές.

> *«Κοιτάξτε δεν έχουν γίνει πολλά βήματα, τα τελευταία όμως χρόνια με τον να μπουν ψυχολόγοι μέσα στα σχολεία κάτι προσπαθεί να γίνει, όχι όμως άλματα»* (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)
>
> *«Ναι, το τελευταίο διάστημα γίνονται όλο και πιο πολλές παρεμβάσεις από το κράτος, με στοχευμένες δράσεις από το Υπουργείο Παιδείας σε όλα τα σχολεία, πλέον υπάρχει κοινωνική λειτουργός και σχολική ψυχο-*

λόγος, οι ψυχολόγοι συνεργάζονται σε 4-5 σχολεία σε ένα σχολείο κάθε μέρα, οι κοινωνικοί λειτουργοί είναι στα σχολεία που υποστηρίζουν το διδακτικό έργο και κυρίως τους μαθητές» (Σ-7, διευθυντής, 29 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου και μεταπτυχιακού διπλώματος)

Όσον αφορά με τον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου της σχολικής αποτυχίας από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς, καταδεικνύεται πως η πιο συχνή πρακτική που χρησιμοποιούν είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία. Ωστόσο, τόνισαν ότι οι εν λόγω πρακτικές δεν μπορούν να είναι συγκεκριμένες, καθώς εξαρτώνται από τον ίδιο τον εκπαιδευτικό, τη βούληση και τη διάθεσή του, τα μέσα που διαθέτει και την προσέγγιση που θα ακολουθήσει, στο πλαίσιο πάντα των συν-θηκών που επικρατούν στη σχολική αίθουσα και συνολικά στη σχολική μονάδα.

«Πιστεύω η εξατομικευμένη μάθηση είναι η καλύτερη πρακτική, μου δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθώ και να καταλάβω τα ατομικά χαρακτηριστικά του μαθητή που έχει σχολική αποτυχία και μέσα από συζήτηση και φυλλάδια με ειδικές ασκήσεις γίνεται προσπάθεια ώστε το παιδί να καταφέρει σιγά σιγά να καλύψει τις αδυναμίες του» (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«…προσπαθώ να δώσω κι άλλα ερεθίσματα στους μαθητές να υπάρχει αλληλεπίδραση με τους μαθητές όπως ανέφερα με το παράδειγμα της ιστορίας, για να μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα το μάθημα και σχεδιαγράμματα που θα δώσω πάλι σε θεωρητικά μαθήματα θα τους βοηθήσει, προσπαθώ να δώσω στους μαθητές να κατανοήσουν το μάθημα με διάφορους τρόπους πέρα από το συνηθισμένο και πάλι αυτό που είπα για τις φωτοτυπίες, δίνω διαφορετικές φωτοτυπίες σε κάποιους μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ή σε ορθογραφία αντιγραφή δεν θα βάλω την ίδια που θα βάλω στους μαθητές» (Σ-4, μόνιμος δάσκαλος, 11 έτη υπηρεσίας, κάτοχος διδακτορικού τίτλου)

«Κι εγώ πάνω κάτω τις ίδιες πρακτικές χρησιμοποιώ, κυρίως θα έλεγα την εξατομικευμένη μάθηση θεωρώ ότι είναι πιο αποτελεσματική και μπορεί να βοηθήσει τα παιδιά» (Σ-11, μόνιμη δασκάλα, 4 έτη υπηρεσίας, κάτοχος δεύτερου πτυχίου)

Σχετικά με την ύπαρξη κατάλληλης εκπαιδευτικής πολιτικής και κατάλληλων υποδομών, που θα μπορούσαν να συμβάλλουν θετικά στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου της σχολικής βίας και παραβατικότητας, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες (n=11) τόνισαν πως δεν υπάρχουν κάποιες ουσιαστικές δομές για την αντιμετώπιση της.

«Όχι δεν υπάρχει απολύτως τίποτα» (Σ-1, αναπληρώτρια, 4 έτη υπηρε-

σίας, κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος)

«Όχι δεν υπάρχει κάτι» (Σ-3, μόνιμη δασκάλα, 25 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Όχι, όχι δεν υπάρχει συγκεκριμένη πολιτική και δεν υπάρχουν και εργαλεία, δηλαδή ένα παιδί να έχει συμπεριφορά τέτοια ας πούμε και νομικά ας πούμε τι μπορείς να κάνεις» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

Τέλος, αναφορικά με τις μεθόδους που σχεδιάζουν και υλοποιούν οι εκπαιδευτικοί για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας, καταδεικνύεται η επικέντρωσή τους στη συζήτηση με τους μαθητές/τριες αποφεύγοντας την τιμωρία. Από τις θέσεις των συμμετεχόντων/ουσών εκπαιδευτικών, αποδίδεται στην ουσία η προσπάθειά τους να επικεντρωθούν στο διάλογο, ο οποίος πραγματοποιείται τόσο με τους εμπλεκόμενους μαθητές/τριες όσο και με το σύνολο της τάξης, τους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, τον διευθυντή, τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς αλλά και τους γονείς των εμπλεκόμενων παιδιών.

«Κοιτάμε ποιοι έχουν το πρόβλημα ποια παιδιά μεταξύ τους, κουβεντιάζουμε, βάζουμε τώρα και κοινωνικούς λειτουργούς και ψυχολόγους παίζει κι αυτό τώρα κι αυτό πια, γενικά έχουμε μια αίσθηση ότι δεν μπορούμε να κάνουμε πολλά πράγμα-τα, συνήθως προσπαθούμε να το αντιμετωπίσουμε στο πλαίσιο της τάξης αυτό το πράγμα, αλλά αν αυτό δεν γίνεται στο πλαίσιο της τάξης μετά πάμε και παραέξω, διευθυντής, ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς, εμπλέκουμε και γονείς» (Σ-5, μόνιμος δάσκαλος, 30 έτη υπηρεσίας, μετεκπαίδευση στο διδασκαλείο)

«Συζήτηση με τους μαθητές από τη πρώτη μέρα, παιχνίδια ρόλων προς ενσυναίσθηση τόσο για τον θύτη όσο και για το θύμα» (Σ-9, αναπληρώτρια, 2 έτη υπηρεσίας)

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών προκύπτουν κάποια συμπεράσματα, τα οποία, θα πρέπει να επισημανθεί, υπόκεινται στους περιορισμούς που θέτει ο τρόπος επιλογής του δείγματος και του μεθοδολογικού εργαλείου που χρησιμοποιήθηκε. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει ότι:

- Η σχολική αποτυχία αποτελεί ένα φαινόμενο που δεν μπορεί να οριστεί με ευκολία
- Παράγοντες που εμπλέκονται στη σχολική αποτυχία είναι οι οικο-

γενειακοί, οι σχολικοί και οι ατομικοί
- Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ορίζουν τη σχολική βία με τις διάφορες μορφές τις οποίες εκδηλώνεται
- Παράγοντες που εμπλέκονται στη σχολική βία είναι η οικογένεια, τα ΜΜΕ-τεχνολογία, οι παρέες συνομηλίκων, ο covid 19 και οι ατομικοί παράγοντες.
- Η σχολική αποτυχία και η σχολική βία έχουν αμφίδρομη σχέση. Η σχολική αποτυχία αποτελεί παράγοντα για την εκδήλωση σχολική βίας και παραβατικών συμπεριφορών από τους μαθητές. Αντίστοιχα η σχολική βία αποτελεί παράγοντα για την εμφάνιση σχολικής αποτυχίας στους μαθητές.
- Απαιτείται συνολικός επανασχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αποτελεσματική αντιμετώπιση των φαινομένων της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας
- Οι πρακτικές που χρησιμοποιούν περισσότερο οι εκπαιδευτικοί για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία (εξατομικευμένη μάθηση)
- Οι πρακτικές που χρησιμοποιούνται από τους εκπαιδευτικούς για την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και παραβατικότητας στο σχολείο έχουν παιδαγωγικό χαρακτήρα και ενέχουν κατά κύριο λόγο τον διάλογο

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Από τα αποτελέσματα της έρευνας την επισκόπηση σχετικών ερευνών και τα συμπεράσματα που προηγήθηκαν, προκύπτουν ορισμένες προτάσεις:
- Να διεξαχθεί ποσοτική έρευνα, με μεγαλύτερο εύρος για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος που αφορά στη σχέση σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας
- Να ερευνηθούν αναλυτικά οι διάφορες μορφές βίας που εκδηλώνουν οι μαθητές με σχολική αποτυχία. Έτσι, θα υπάρχει πιο συγκεκριμένη εικόνα για τη σοβαρότητα των μορφών σχολικής βίας και παραβατικότητας που εκδηλώνουν αυτοί οι μαθητές.
- Αναδιοργάνωση της εκπαιδευτικής πολιτικής για την αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας και της σχολικής βίας
- Σεμινάρια και επιμορφώσεις, για καλύτερη αντιμετώπιση των φαινομένων σχολικής αποτυχίας και σχολικής βίας και παραβατικότητας
- Επαναλαμβανόμενη ανά τακτά χρονικά διαστήματα ώστε να κα-

ταγραφεί η εξέλιξή των φαινομένων τόσο ως προς τη συχνότητα εμφάνισης όσο και ως προς τις μορφές που εκδήλωσής τους

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Bartholow, B. D., Dill, K. E., Anderson, K. B., & Lindsay, J. J. (2003). The proliferation of media violence and its economic underpinnings. *Media violence and children*, 1-18.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). *Thematic analysis. Analysing qualitative data in psychology*. London: Sage Publications Ltd, 128-47

Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*. Μεταίχμιο.

Ekstrom, R. B., Goertz, M. E., Pollack, J. M., & Rock, D. A. (1986). Who drops out of high school and why? Findings from a national study. *Teachers' college record*, *87*(3), 356-373.

Howard, V.F., McLaughlin, T.F. & Vacha, E.F. (1996). Educational Capital: A Proposed Model and Its Relationship to Academic and Social Behavior of Students at Risk. *Journal of Behavioral Education, 6*(2), 135-152.

Kamal, M. & Bener, A. (2009). Factors contributing to school failure among school children in very fast developing Arabian Society. *Oman Medical Journal, 24*(3), 212-217.

Pervin L.A & John O.P. (2001). *Personality; Theory and Reasearch*. 8 ed. New York: John Wiley & Sons, Inc

Prinstein, M. J., & Dodge, K. A. (Eds.). (2008). *Understanding peer influence in children and adolescents.* Guilford Press.

Psacharopoulos, G. (2007). The Costs of School Failure: A Feasibility Study. Eu-ropean Commission, Monograph.

Svec, H. (1987). Youth advocacy and high school dropout. *The High School Journal, 70*(4), 185-192.

Wehlage, G.G. & Rutter, R. A. (1986). Dropping out: How much do schools contribute to the problem? In G. Natriello (Ed.), *School dropouts patterns and policies* (pp. 70-88). New York: Teachers College Press.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία και πολιτικές στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη.* Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και ηλεκτρονικός εκφοβισμός στην Ελλάδα. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 93-121). Αθήνα: Τόπος.

Βοσνιάδου, Σ. & Παπαθεοφίλου, Ρ. (1998). *Η εγκατάλειψη του σχολείου.* Gutenberg.

Βουϊδάσκης, Β. (1995). *«Η Τηλεοπτική Βία και Επιθετικότητα και οι Επιδράσεις*

τους στα Παιδιά και στους Νέους». Αθήνα: Μ.Π.ΓΡΗΓΟΡΗΣ.

Γέρου, Θ. (1991). *Σχολική αποτυχία, αναλφαβητισμός, μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία*. Βιβλιογονία.

Γεωργούλας, Σ. (2000). *Ανήλικοι Παραβάτες στην Ελλάδα. Κοινωνική αναπαράσταση και αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δήμου, Γ. (1999). *Φροντιστηριακή δραστηριότητα στην Ελλάδα. Εμπειρική διερεύνηση του φαινομένου*. Αθήνα: Gutenberg.

Θάνος, Θ. (2012). Σχολικές διαιρέσεις και κοινωνικές διακρίσεις: Η πρόσβαση των κοινωνικών ομάδων στην ανώτατη εκπαίδευση στις αρχές του 21ου αιώνα. *Κοινωνικές Επιστήμες*, *1*, 125172.

Θάνος, Θ. (2017). Σχολική βία, εκφοβισμός και παραβατικότητα των μαθητών. Στο Θ. Θάνος, Ι. Καμαριανός, Α. Κυρίδης & Ν. Φωτόπουλος (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Εισαγωγή σε βασικές έννοιες και θεματικές* (Κ. Τσουκαλάς, Πρόλογος - Μ. Ηλιού, Επίμετρο) (σσ. 531-631). Gutenberg.

Κατσικάς, Α. (2023*). Ο ρόλος των διευθυντών/τριών στην πρόληψη κι αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του σχολικού εκφοβισμού στα δημοτικά σχολεία* (Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. https://freader.ekt.gr/eadd/index.php?doc=53780&lang=el

Κουρκούτας, Η. & Θάνος, Θ. (2013). Ένταξη εφήβων με αντικοινωνικές και παραβατικές συμπεριφορές στο σχολείο. Μακροκοινωνικές και ψυχοκοινωνικές διαστάσεις. Στο Η. Κουρκούτας & Θ. Θάνος (Επιμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 189-237). Τόπος.

Κυρίδης, Α. (2006). *Η πειθαρχία στο σχολείο: Θεωρία και έρευνα* (β΄ έκδ.). Αθήνα: Gutenberg

Κυρίτσης, Δ. & Παπαδοπούλου, Σ. (2011). Η επίδραση του κοινωνικοοικονομικού στρώματος, του επαγγέλματος και του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων στην εμπλοκή τους στη μορφωτική και μαθησιακή διαδικασία των παιδιών τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 51*, 121-139.

Μιχαλακόπουλος, Γ. (2000). *Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μυλωνάς, Θ. (2009). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης*. Αρμός.

Νικολάου, Γ. (2013). Σχολικός εκφοβισμός και εθνοπολιτισμική ετερότητα. Στο Η. Κουράκης & Θ. Θάνος (Επίμ.), *Σχολική βία και παραβατικότητα* (σσ. 51-77). Αθήνα: Τόπος.

Παπάνης, Ε. & Γιαβρίμης, Π. (2017). *Θέματα κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης*. Σιδέρης.

Πυργιωτάκης, Ι. (1994). *Κοινωνικοποίηση και κοινωνικές ανισότητες*. Αθήνα:

Γρηγόρης.
Τσαούσης, Δ. (2006). *Η κοινωνία του ανθρώπου. Εισαγωγή στη κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg
Τσατσάκης, Α. (2019). *Σχολική βία και παραβατικότητα: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. https://olympias.lib.uoi.gr
Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. *Ερευνητικές διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες. Θεωρητικές-Μεθοδολογικές Συμβολές και Μελέτες Περίπτωσης*, 97-125.
Φαρσεδάκης, Ι. (1986). *Παραβατικότητα και κοινωνικός έλεγχος των ανηλίκων*. Νομική Βιβλιοθήκη.
Φλουρής, Γ. Π. (2019). *Σχολική αποτυχία* (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. https://olympias.lib.uoi.gr/jspui/handle/123456789/29618?mode=full

ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ-ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ

Δια βίου μάθηση: Η συμβολή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη βελτίωση της ψυχολογικής ευεξίας των εκπαιδευτικών

Αφροδίτη Β. Ντούκα
Υπ. Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
ntouka@me.com

Μαρία Καλογραία
ΠΕ70, Εκπαιδευτικός
maria.kalograia@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην απόκτηση των απαραίτητων κοινωνικών, φυσικών και ψυχολογικών δυνατοτήτων του/της εκπαιδευτικού. Επιτρέπει τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικά προγράμματα που αδυνατούν να παρακολουθήσουν είτε σύγχρονα, είτε δια ζώσης, δίνοντάς τους ανοικτό εισιτήριο προς τη Δια Βίου Μάθηση. Η παρούσα ερευνητική εργασία αποσκοπεί να μελετήσει το βαθμό επιρροής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη βελτίωση της ψυχολογικής ευεξίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Ταυτόχρονα, διερευνώνται οι λόγοι για τους οποίους οι περισσότεροι/ες εκπαιδευτικοί επιλέγουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη σημασία που αποδίδουν στην ανάπτυξη της ψυχολογικής ευεξίας, μέσω της συμμετοχής τους στα εν λόγω προγράμματα. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 70 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δάσκαλοι/ες και νηπιαγωγοί, που εργάζονται στο νησί της Ρόδου. Εργαλείο συλλογής των ερευνητικών δεδομένων ήταν ένα online ερωτηματολόγιο που δημιουργήθηκε μέσα από το google forms. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης παρακινούνται να συμμετέχουν σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επειδή η συμβολή της στην ενίσχυση του επαγγελματικού τους ρόλου και της προσωπικής ευεξίας τους είναι καθοριστικής σημασίας. Η ψυχολογική ευεξία των εκπαιδευτικών οδηγεί σε ευχάριστα συναισθήματα, συμβάλλοντας στην αποδοτικότητα και στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής τους πράξης.

Λέξεις κλειδιά: Ευεξία, ψυχολογική ευεξία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση, εξ αποστάσεως εκπαίδευση, δια βίου μάθηση

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην παρούσα μελέτη εξετάζεται η επιρροή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη βελτίωση της ψυχολογικής ευεξίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Γίνεται λόγος για τους όρους της δια βίου μάθησης, της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και της ψυχολογικής ευεξίας των εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποσαφηνίζονται εν συντομία. Στη συνέχεια, μέσα από τη μελέτη περίπτωσης, επιδιώκεται να διαπιστωθεί η σημασία της εξ αποστάσεως δια βίου μάθησης στην βελτίωση και θεμελίωση της αυτοπεποίθησης και της συναισθηματικής σταθερότητας των εκπαιδευτικών, βασικά χαρακτηριστικά που θα καθορίσουν την ψυχολογική ευεξία τους.

Η δια βίου μάθηση δε συνιστά σύγχρονο εφεύρημα. Από την αρχαιότητα ήταν αντιληπτή η ανάγκη της συνεχούς μάθησης σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Εν τούτοις, η έννοια επανήλθε κατά τον εικοστό αιώνα από την ανάγκη κατάρτισης και επανακατάρτισης του εργατικού δυναμικού (Παπασταμάτης κ.ά., 2010). Ο όρος δια βίου μάθηση παραπέμπει σε μια μακροχρόνια διεργασία εκπαίδευσης που αρχίζει από τη γέννηση και διαρκεί καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (CEDEPOF, 1996). Χαρακτηρίζεται από ευκαμψία στο χώρο, το χρόνο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας (Βεργίδη, 2001) μιας και σύμφωνα με τον Schuller (2017), μπορεί να λαμβάνει χώρο είτε σε εκπαιδευτικά ιδρύματα, είτε στην εργασία, είτε στο σπίτι, είτε μέσω ψυχαγωγικών δραστηριοτήτων. Απορρέει από την αναγκαιότητα καλλιέργειας μιας κουλτούρας δια βίου μάθησης, αποσκοπώντας σε προσωπική βελτίωση και ολοκλήρωση, σε οικονομική ανάπτυξη και κοινωνική σταθερότητα και σύμφωνα με τους Ates & Alsal (2012), προκύπτει από οικειοθελή και αυτοπαρακινούμενο σκοπό για μάθηση, για προσωπικούς και επαγγελματικούς λόγους. Η δια βίου μάθηση σήμερα κερδίζει όλο και μεγαλύτερο έδαφος, αφού είναι σε θέση να παρέχει οφέλη τόσο σε ατομικό, όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Μάλιστα, σε πολλές χώρες του κόσμου, όπως αναφέρουν οι Dorsett et al. (2010), οι κυβερνητικές αρχές ενθαρρύνουν προγράμματα δια βίου μάθησης. Η δια βίου μάθηση αποτελεί θεμελιώδη αρχή στην οποία βασίζεται το στρατηγικό πλαίσιο για την «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2020». Έχει σχεδιαστεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να καλύπτει κάθε είδους μάθηση, τυπική, μη τυπική και άτυπη, σε όλα τα επίπεδα: από την προσχολική και την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, έως την τριτο-

βάθμια εκπαίδευση, την επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση και την εκπαίδευση ενηλίκων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009).

Η φιλοσοφία των εκπαιδευτικών συστημάτων επηρεάζεται από τις πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις με αποτέλεσμα την εμφάνιση νέων μορφών εκπαίδευσης. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι γνωστή από τις αρχές του 19ου αιώνα με την εμφάνιση των πολυεθνικών εταιριών και την ανάπτυξη της τεχνολογίας, όταν προέκυψε η ανάγκη για υιοθέτηση και εισαγωγή ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης (Χρηστάκης, 2020). Σήμερα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συναντάται δυναμικά στα εκπαιδευτικά συστήματα των περισσότερων χωρών. Στην Ελλάδα, έγινε γνωστή με την έννοια εξ αποστάσεως εκπαίδευση το 1995, όταν και άρχισε να εφαρμόζεται από το Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Ελλάδος. Ευρέως γνωστή στους/στις Έλληνες/νίδες και συγκεκριμένα σε εκπαιδευτικούς, σε γονείς/κηδεμόνες και μαθητές/τριες έγινε λόγω του COVID-19 και της αναστολής λειτουργίας των σχολικών δομών όλων των βαθμίδων όπου κατέφυγαν στην εφαρμογή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (Affouneh, et. al., 2020).

Η υιοθέτηση ενός γενικού και κοινώς αποδεκτού ορισμού της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν είναι ιδιαίτερα εύκολη, λόγω της πολυμορφίας που παρουσιάζει και των διαφορετικών επιστημονικών προσεγγίσεων. Σύμφωνα με την Unesco (2020), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η υποβοηθούμενη από τα μέσα επικοινωνίας εκπαίδευση (ταχυδρομείο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, ραδιόφωνο, τηλεόραση, βίντεο, υπολογιστές, τηλεδιάσκεψη κ.λπ) με μικρή ή καθόλου διαπροσωπική επαφή μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή, ατομική ή/και σε ομάδα. Επιπλέον, επισημαίνει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιείται συχνά ως έννοια συνώνυμη με τους όρους: διαδικτυακή μάθηση (online learning), τηλεκπαίδευση (elearning), εκπαίδευση με αλληλογραφία (correspondence education), εξωτερικά προγράμματα σπουδών (external studies), ευέλικτη μάθηση και μαζικά ανοικτά διαδικτυακά μαθήματα (Massive Open Online Courses-MOOCs).

Σήμερα, οι κυριότερες μορφές εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι δύο:

α. Η σύγχρονη, σύμφωνα με την οποία ο/η εκπαιδευτικός παραδίδει και ο/η εκπαιδευόμενος/μενη παρακολουθεί το μάθημα μέσω διαδικτύου την ίδια ώρα, αλλά σε διαφορετικό χώρο (Χρηστάκης, 2020). Η συγκεκριμένη μορφή έχει το πλεονέκτημα της άμεσης επαφής εκπαιδευτή/τριας και εκπαιδευόμενου/μένης.

β. Η ασύγχρονη, σύμφωνα με την οποία το μάθημα καταγράφεται σε ειδική πλατφόρμα και ο/η εκπαιδευόμενος/η το μελετά μέσω διαδικτύου σε διαφορετικό τόπο και χρόνο, που επιλέγει ο/η ίδιος/α (Βελαώρα, 2014).

Η συγκεκριμένη μορφή έχει το πλεονέκτημα της επεξεργασίας του μαθήματος με περισσότερη άνεση και από τις δυο πλευρές των εμπλεκομένων.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει πολλά πλεονεκτήματα και προσδίδει τεράστιες ευκαιρίες και προκλήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προσφέρει μια δεύτερη ευκαιρία και προσεγγίζει όσους έχουν ανάγκη λόγω περιορισμένου χρόνου, απόστασης ή προσωπικών δυσκολιών, ανεξάρτητα από την επαγγελματική και οικογενειακή τους κατάσταση και τις κοινωνικές τους υποχρεώσεις (Βελέντζας, 2008). Το σημαντικότερο πλεονέκτημά της, σύμφωνα με τον Αναστασιάδη (2008), είναι η ευελιξία, όσον αφορά στην προσβασιμότητα, στο χρόνο και στο ρυθμό μάθησης.

Από την άλλη πλευρά, ο/η εκπαιδευόμενος/η μπορεί να έρθει αντιμέτωπος/η και με κάποιες αρνητικές πλευρές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως η έλλειψη άμεσης επικοινωνίας εκπαιδευτή/τριας με τους/τις εκπαιδευομένους/νες, αλλά και με τους/τις άλλους/ες εκπαιδευόμενους/νες. Δεν υπάρχει η ευγενής ανταγωνιστική άμιλλα που δημιουργείται σε ένα δια ζώσης μάθημα. Η επικοινωνία είναι απρόσωπη και δεν υπάρχει η διάδραση και ο ενθουσιασμός που μπορεί να εμπνεύσει ο/η εκπαιδευτής/τρια στους/στις σπουδαστές/στριες, (Αποστολάκης, 2004). Επίσης, η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, η κακή σύνδεση στο διαδίκτυο, ο περιορισμένος χρόνος, οι οικογενειακές υποχρεώσεις, το οικονομικό κόστος, αλλά και η διάρκεια αυτών των προγραμμάτων (Dereshiwsky et al., 2017), είναι μερικά ακόμα από τα προβλήματα και τις αδυναμίες που αντιμετωπίζει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σίγουρα, η δια ζώσης εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση επιφωνημάτων, νευμάτων, χειρονομιών, χειραψιών κλπ. (Ζωγόπουλος, 2001) είναι αναντικατάστατη και τα πλεονεκτήματά της πολλά. Ωστόσο, δεν μπορεί να παραλειφθεί το γεγονός ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μια πρωτοπόρο μέθοδο, που διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία για όσα άτομα αδυνατούν να παρακολουθήσουν δια ζώσης προγράμματα. Έτσι, δίνει ίσες ευκαιρίες και λειτουργεί συμπεριληπτικά. Επίσης, προσδίδει δυνατότητες ανάπτυξης της δημιουργικότητας των εκπαιδευομένων με καινοτομίες (So & Lu, 2019).

Η υλοποίηση προγραμμάτων επιμόρφωσης και κατάρτισης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, αποτελεί μοχλό ανάπτυξης και διεύρυνσης της δια βίου μάθησης. Μια παράμετρος που επηρεάζεται άμεσα από τη δυναμική που προσδίδει η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη δια βίου μάθηση και που μελετάται στη συγκεκριμένη ερευνητική εργασία είναι η ψυχολογική ευεξία. Ως ψυχολογική ευεξία ορίζεται η ισορροπία μεταξύ θετικού και αρνητικού συναισθήματος (Ruthing et al, 2007). Η ψυχολογική ευεξία μελετά-

ται μέσα από έξι διαστάσεις: την αυτο-αποδοχή (self-acceptance), τις θετικές σχέσεις με τους άλλους (positive relations with others), τον έλεγχο του περιβάλλοντος (environmental mastery), την αυτονομία (autonomy), το σκοπό στην ζωή (purpose in life) και την προσωπική ανάπτυξη (personal growth) (Ryff, 1989), θεωρία που αποδεικνύεται από τους Keyes & Ryff (1995).

Οι εκπαιδευτικοί είναι συναισθηματικά εργαζόμενοι (Yin, 2015) και συμπεράσματα ερευνών έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών επηρεάζουν την αυτο-αποτελεσματικότητα, την εργασιακή ικανοποίηση, την εξουθένωση και εν τέλει την εκπαιδευτική τους αποτελεσματικότητα (Frenzel, 2014; Taxer & Frenzel, 2015; Lavy & Eshet, 2018; Chen, 2019). Η μελέτη της ψυχολογικής ευεξίας των εκπαιδευτικών αποκτά συνεχώς ενδιαφέρον (Benevese et al., 2020) δεδομένου ότι έχει βρεθεί θετική συσχέτιση ανάμεσα στα θετικά συναισθήματα που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί και στην αύξηση της δέσμευσής τους στην εργασία (Lee, 2019). Η υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη συμβάλει στην αντιμετώπιση του άγχους, στη βελτίωση της εργασιακής απόδοσης και στη διατήρηση ισορροπημένων σχέσεων. Το επίπεδο ψυχικής υγείας και ψυχολογικής ευεξίας αποτελεί βασική πηγή επιτυχίας της Ευρωπαϊκής Ένωσης ως κοινωνίας που βασίζεται στη γνώση και στην οικονομία και βασικό παράγοντα για την επίτευξη της ανάπτυξης, της απασχόλησης, της κοινωνικής συνοχής και της αειφόρου ανάπτυξης (European Commission, 2008).

Γενικότερα, ο όρος ευεξία, σύμφωνα με τους Dodge et al. (2012), ορίζεται ως η απόκτηση των απαραίτητων κοινωνικών, φυσικών και ψυχολογικών δυνατοτήτων, ώστε να ανταπεξέλθουν σε συγκεκριμένες κοινωνικές, φυσικές και ψυχολογικές προκλήσεις. Είναι μια πολύπλευρη έννοια, που περιλαμβάνει γνωστικά, συναισθηματικά, σωματικά και νοητικά στοιχεία. Περιλαμβάνει προσωπικούς, οργανωτικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, όπως και παράγοντες διάθεσης. Επηρεάζεται από το φόρτο εργασίας, το άγχος και την εξουθένωση (Maslach at al., 2001), την επαγγελματική ανάπτυξη και το εργασιακό περιβάλλον. Η ευεξία των εκπαιδευτικών και η θετική επαγγελματική τους ταυτότητα διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητά τους (Day at al, 2007). Σταδιακά σημειώνεται ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάλυση και την καλλιέργεια μιας θετικής οργανωσιακής συμπεριφοράς, με κύριο μέλημα την ευεξία του ατόμου και συγκεκριμένα του/της εκπαιδευτικού.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να μελετήσει τον βαθμό επιρροής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη βελτίωση της ψυχολογικής ευεξίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Να διερευνήσει τους λό-

γους για τους οποίους οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί επιλέγουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τη σημασία που αποδίδουν στην ανάπτυξη της ψυχολογικής ευεξίας, μέσω της συμμετοχής τους σ' αυτά τα προγράμματα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- Σε τι στηρίζεται η ψυχολογική ευεξία των εκπαιδευτικών;
- Ποια η σημασία που αποδίδουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση;
- Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την ψυχολογική τους ευεξία με τη δια βίου μάθηση;
- Οι εκπαιδευτικοί συνδέουν την ψυχολογική τους ευεξία με τα προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Ως εργαλείο συλλογής των δεδομένων επελέγη ένα online ερωτηματολόγιο, το οποίο ήταν χωρισμένο σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος αποτελούσε τα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών και στη συνέχεια χωριζόταν σε τρία μέρη: το πρώτο μέρος (1ο – 5ο ερώτημα) αφορούσε στη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σε προγράμματα δια βίου μάθησης με εξ αποστάσεως εκπαίδευση, το δεύτερο μέρος (6ο- 10ο ερώτημα) αφορούσε στην ψυχολογική ευεξία των εκπαιδευτικών και το τρίτο μέρος (11ο – 15ο ερώτημα) περιλάμβανε τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη σύνδεση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την ψυχολογική τους ευεξία. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου ήταν τύπου Likert με διαβάθμιση από το ένα έως το πέντε, όπου 1=διαφωνώ πολύ και 5= συμφωνώ πολύ.

Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 70 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δάσκαλοι/ες και νηπιαγωγοί που εργάζονται σε σχολικές μονάδες στο νησί της Ρόδου. Η δειγματοληψία έγινε τυχαία και απεστάλη το ερωτηματολόγιο σε όλες τις σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, απάντησαν μόνο οι 70.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Όσον αφορά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος, από τους/τις 70 εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα, οι 50 (71,4%) ήταν γυναίκες και οι 20 (28,6%) άντρες. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξάλλου, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι γυναίκες. Οι ηλικίες των συμμετεχόντων κυμαίνονται από 22 έως 51 και άνω έτη και η πλειοψηφία των συμμετεχό-

ντων ανήκει στην ηλικιακή ομάδα 31- 40 (50%). Τα έτη προϋπηρεσίας των συμμετεχόντων κυμαίνονται από 1 έως 31 έτη και άνω και συγκεντρώνονται κυρίως στις τιμές 11 έως 20 έτη με ποσοστό 30% και 21-30 με ποσοστό 14%. Από το σύνολο των συμμετεχόντων βρέθηκε ότι το 58,6% είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού, 15,7% κατέχουν δεύτερο πτυχίο και το 5,7% διαθέτει διδακτορικό.

Ερευνώντας την περιοχή που βρίσκεται το σχολείο εργασίας, οι περισσότεροι/ες εργάζονται σε ημιαστική περιοχή, δηλαδή το 47,1% των εκπαιδευτικών, 30% σε αστική και 22,9% σε αγροτική. Σχετικά με τη γνώση νέων τεχνολογιών που αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εξ αποστάσεως διδασκαλία, 24 εκπαιδευτικοί κατέχουν Α επίπεδο (34,3%), 14 εκπαιδευτικοί Β επίπεδο (20%), 13, Β1 επίπεδο (18,6%), 10, Β2 επίπεδο (14,3%) και 9 εκπαιδευτικοί κατέχουν πτυχίο από ιδιωτικό φορέα (12,9%).

Από την ανάλυση των απαντήσεων του δεύτερου μέρους του ερωτηματολογίου, βρέθηκε ότι όλοι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι λόγοι επιλογής ενός εξ αποστάσεως προγράμματος έχουν να κάνουν με την υποχρεωτικότητα (41,4%), την ευελιξία που προσφέρουν (34,3%), την προσφορά προγραμμάτων μόνο εξ αποστάσεως (14,3%) και τη διαμονή σε απομακρυσμένη περιοχή. Από τις αρχές του 2020 που ανακοινώθηκε ότι ο COVID-19 αποτελεί πανδημία, εφαρμόστηκε ολική αναστολή της λειτουργίας όλων των εκπαιδευτικών δομών, που είχε ως συνέπεια την καταφυγή στην εφαρμογή της υποχρεωτικής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Στην Ελλάδα, με την εφαρμογή των πρώτων έκτακτων μέτρων αναστολής της δια ζώσης λειτουργίας των σχολικών μονάδων, ξεκίνησε η αξιοποίηση της σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης σε όλες τις τάξεις της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020α). Από τον Σεπτέμβριο του 2020, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έγινε υποχρεωτική με σκοπό την κάλυψη της διδακτέας ύλης (Υ.ΠΑΙ.Θ., 2020β). Αυτό οδήγησε το Υπουργείο παιδείας στην εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών για τις νέες συνθήκες εργασίας, γεγονός που επεξηγεί και το μεγάλο ποσοστό επιλογής υποχρεωτικών εξ αποστάσεως προγραμμάτων από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Ο αριθμός προγραμμάτων που έχει παρακολουθήσει κάθε εκπαιδευτικός στη μέχρι τώρα διδακτική του πορεία στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ποικίλει. Η πλειοψηφία δηλαδή το 74,3% των συμμετεχόντων έχει παρακολουθήσει από δύο έως έξι διαδικτυακά εξ αποστάσεως προγράμματα. Ένα μικρό ποσοστό, 4,3% έχει παρακολουθήσει μέχρι δύο προγράμμα-

τα, ενώ ποσοστό 21,4% έχει παρακολουθήσει πάνω από 8 προγράμματα.

Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι πολύ σημαντική για τη δια βίου μάθηση. Το 91,4% των ερωτηθέντων συμφωνεί σε μεγάλο βαθμό με την άποψη ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη συμμετοχή σε προγράμματα δια βίου μάθησης, έναντι 8,6% που έχει αντίθετη άποψη. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι επωφελής γιατί παρέχει τη δυνατότητα βελτίωσης των επαγγελματικών και ακαδημαϊκών προσόντων και εξυπηρετεί τόσο στη μάθηση όσο και στην εργασία. Αυτή η πρόταση βρίσκει σύμφωνο το 88,6% των συμμετεχόντων.

Όσον αφορά στην ψυχολογική ευεξία, οι εκπαιδευτικοί απάντησαν ότι στηρίζεται κατά μεγάλο ποσοστό (52,9%) στην αποδοχή του εαυτού (self-acceptance) και στη θετική αξιολόγηση του εαυτού και εξαρτάται αρκετά (41,4%) από την ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τον εαυτό του/της και το περιβάλλον του/της. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η αυτονομία του/της εκπαιδευτικού σύμφωνα με το 50% των ερωτηθέντων, αλλά και η ανάπτυξη θετικών σχέσεων με τον κοινωνικό περίγυρό του/της, όπως ισχυρίζεται το 51,7% των εκπαιδευτικών. Τέλος, πολύ σημαντικός παράγοντας με ποσοστό 81,5% είναι η επιθυμία για προσωπική ανάπτυξη και η δεκτικότητα σε νέες εμπειρίες.

Στο τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου που αφορά στην επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην ευεξία των εκπαιδευτικών, το 74,3% των εκπαιδευτικών νιώθει ικανοποίηση έχοντας ολοκληρώσει ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα εξ αποστάσεως. Είναι μια διαδικασία που δεν προσθέτει καθόλου άγχος στην επαγγελματική και προσωπική ζωή των εκπαιδευτικών και μάλιστα, συμφωνεί το 71,4%. Βέβαια, το 57,1% παραδέχεται ότι η παρακολούθηση των εξ αποστάσεως προγραμμάτων είναι μια διαδικασία ούτε ευχάριστη, ούτε δυσάρεστη και τα συναισθήματα που προκαλεί η παρακολούθηση ενός εξ αποστάσεως προγράμματος, χαρακτηρίζονται ικανοποιητικά προς θετικά. Τέλος, η συμμετοχή σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης αναπτύσσει την ψυχολογική ικανότητα του/της εκπαιδευτικού να αντιμετωπίζει προβλήματα και προκλήσεις αποτελεσματικότερα.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη μελέτη του βαθμού επιρροής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη βελτίωση της ψυχολογικής ευεξίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των δεδομέ-

νων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέπτυξαν μια θετική στάση ως προς την εξ αποστάσεως διδασκαλία μετά την εφαρμογή της υποχρεωτικής εξ αποστάσεως διδασκαλίας λόγω της πανδημίας COVID-19. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν σημαντική και καθοριστική παράμετρος για την επιλογή συμμετοχής σε προγράμματα επιμόρφωσης και επιμορφωτικών δράσεων για την προσωπική, επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χρησιμοποιείται εδώ και μερικές δεκαετίες, ενώ ο αριθμός των προγραμμάτων επιμόρφωσης άρχισε να αυξάνεται ολοένα και περισσότερο εξαιτίας της ταχείας ανάπτυξης της τεχνολογίας, αλλά ιδιαίτερα μετά την πανδημία COVID-19, οπότε και η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποδείχθηκε μονόδρομος. Μεγάλο είναι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που αναγνωρίζει τη σπουδαιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και παρουσιάζει θετική στάση για τη συμμετοχή σε προγράμματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Από την ανάλυση των ευρημάτων προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί παρακινούνται να συμμετάσχουν στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση, αφού μέσω αυτής δίνεται η δυνατότητα ενίσχυσης του επαγγελματικού τους ρόλου και της προσωπικής και κυρίως ψυχολογικής τους ευεξίας. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρέχει ενημέρωση, εμπλουτίζει την εκπαιδευτική πρακτική, ενώ ταυτόχρονα είναι υποστηρικτική ως προς το νέο ρόλο που καλείται το τελευταίο χρονικό διάστημα να εφαρμόζει ο/η εκπαιδευτικός στη σύγχρονη πραγματικότητα της ψηφιακής εξέλιξης της τάξης (Κάτσενος, 2020). Αυτό έχει ως απόρροια την ενίσχυση της επαγγελματικής αυτοεκτίμησης και της αναβάθμισης του εκπαιδευτικού έργου με ποιοτικό τρόπο. Πολύ σημαντικό είναι το κίνητρο της ευελιξίας λόγω του χώρου αλλά και του χρόνου διεξαγωγής των προγραμμάτων που ωθούν σε περαιτέρω συμμετοχή (Clark, 2020) και ακολούθως, ενίσχυση της ψυχολογικής ευεξίας.

Συνοψίζοντας, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση επηρεάζει τη βελτίωση της ψυχολογικής ευεξίας των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η σημασία της δια βίου μάθησης μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην βελτίωση και θεμελίωση της αυτοπεποίθησης και της συναισθηματικής σταθερότητας των εκπαιδευτικών, βασικά χαρακτηριστικά που καθορίσουν την ψυχολογική ευεξία τους. Η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα πρώτο στάδιο μελέτης. Είναι βέβαιο ότι είναι απαραίτητη η μεγαλύτερη εμβάθυνση με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης από όλες τις περιφέρειες της Ελλάδας.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Affouneh, S., Salha, S., & Khlaif, Z. N. (2020). Designing quality e-learning environments for emergency remote teaching in coronavirus crisis. *Interdisciplinary Journal of Virtual Learning in Medical Sciences*, *11*(2), 135-137. 10.30476/IJVLMS.2020.86120.1033.

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής –Πολυμορφικής-Μάθησης Κοινωνικοεποικοδομητική Προσέγγιση. Η Περίπτωση του προγράμματος «Παιδεία Ομογενών» για την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών της Ομογένειας στο Πανεπιστήμιο Κρήτης (ΕΔΙΑΜΜΕ). Στο Αναστασιάδης, Π. (Επ.), *Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Gutenberg

Αποστολάκης Ι. (2004). Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Νοσηλευτικού προσωπικού: τεχνικές και λειτουργικές προσεγγίσεις. *Πρακτικά 2ης ημερίδας κλινικής νοσηλευτικής εκπαίδευσης* (σσ. 61-90).

Ates, H. and Alsal, K. (2012). The importance of lifelong learning has been increasing, *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 46*, 4092 – 4096. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.205

Βελαώρα, Κ. (2014). *Σύγχρονες λογισμικές πλατφόρμες για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση.* Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Λάρισας.

Βελέντζας, Κ. (2008). Συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Η συμβολή του Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου. *Ημερίδα Ελληνικού Ανοιχτού Πανεπιστημίου* (σσ. 1-13).

Benevene, P., De Stasio, S. & Fiorilli, C. (2020). Editorial: Well-being of schoolteachers in their work environment. *Frontiers in Psychology*, *11*. 10.3389/fpsyg.2020.01239.

Βεργίδης, Δ. (2001). Δια βίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική, Στο Κ. Χάρης, Ν. Πετρουλάκης και Σ. Νικόδημους, (Επιμ). *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και Δια βίου Μάθηση: Διεθνής Εμπειρία και Ελληνική Προοπτική*. *Πρακτικά Θ΄ Διεθνούς Παιδαγωγικού Παιδαγωγικού Συνεδρίου*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

CEDEPOF (1996) *Centre for the development of Vocational training: Vocational Training Glossarium*. CEDEPOF.

Chen, J. (2019). Efficacious and positive teachers achieve more: examining the relationship between teacher efficacy, emotions, and their practicum

performance, *Asia Pacific Education Res*earch, *28*, 327–337. 10.1007/s40299-018-0427-9

Clark, A. Mark Jit, Charlotte Warren-Gash, Bruce Guthrie, Harry H X Wang, Stewart W Mercer, Colin Sanderson, Martin McKee, Christopher Troeger, Kanyin L Ong, Francesco Checchi, Pablo Perel, Sarah Joseph, Hamish P Gibbs, Amitava Banerjee, Rosalind M. (2020). *Global, regional, and national estimates of the population at increased risk of severe COVID-19 due to underlying health conditions in 2020: a modelling study.* Ανάκτηση από Centre for the Mathematical Modelling of Infectious Diseases COVID-19 working group: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214109X20302643#!

Dereshiwsky, M., Papa, R. & Brown, R. (2017). *Online Faculty Teaching, Novice to Expert: Effective Practices for the Student Learner.* NCPEA.

Dodge, R., Daly, A. P., Huyton, J., & Sanders, L. D. (2012). *The challenge of defining wellbeing*, *2*, 222–235. 10.5502/ijw.v2i3.4

Dorsett, R., Lui, S. and Weale, M. (2010). *Economic Benefits of Lifelong Learning, Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies,* UK.

European Commission (2008). Ευρωπαϊκό σύμφωνο για την ψυχική υγεία και ευεξία, *Ευρωπαϊκή Διάσκεψη Υψηλού Επιπέδου, Μαζί για την Ψυχική Υγεία και Ευεξία*, Βρυξέλλες. https://health.ec.europa.eu/system/files/2016-11/mhpact_el_0.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2009). Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»). Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, C 119, 28.5.2009, pp. 2-10. http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions, in R. Pekrun and L. Linnenbrink-Garcia, Eds., *International Handbook of Emotions in Education*. Routledge, Taylor & Francis Group.

Ζωγόπουλος, Ε. (2001). *Νέες τεχνολογίες και μέσα επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Κλειδάριθμος.

Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education, 23*(8), 1302–1316. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006

Κάτσενος, Γ. (2020). *Η χρήση και αξιοποίηση της πλατφόρμας WebexMeetings από τον εκπαιδευτικό.* ΓΕΛ Καστριτσίου. https://blogs.sch.gr/webinarspe1920/2020/04/02/webinar2020008/

Lavy, S. & Eshet, R. (2018). Spiral effects of teachers' emotions and emotion regulation strategies: evidence from a daily diary study, *Teaching and Teacher Educ*ation *Journal, 73*, 151–161. 0.1016/j.tate.2018.04.001

Lee, Y. (2019). JD-R model on psychological well-being and the moderating effect of job discrimination in the model: findings from the MIDUS, *European Journal of Training Development, 43*, 232–249. 10.1108/EJTD-07-2018-0059

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52,* 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Παπασταμάτης, Α., Βαλκάνος, Ε., Πανιτσίδου, Ε & Ζαφίρης, Γ. (2010). *Δια βίου μάθηση και Εκπαίδευση Ενηλίκων: Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις*. Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Ruthig, J. C., Chipperfield, J. G., Perry, R. P., Newall, N. E., & Swift, A. (2007). Comparative risk and perceived control: Implications for health and wellbeing among older adults, *Journal of Social Psychology, 147*(4), 345-369. https://doi.org/10.3200/SOCP.147.4.345-369

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69*(4), 719–727. https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719

Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of personality and social psychology*, *57*(6), 1069

So, S., & Lu, E. (2019). Virtual Reality in Visual Arts Education: A Study on Using Google Tilt Brush. *Proceedings of the EdMedia+innovate learning*, 1467-1472. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE)

Taxer, J. L. & Frenzel, A. C. (2015). Facets of teachers' emotional lives: a quantitative investigation of teachers' genuine, faked, and hidden emotions, *Teachers and Teaching Education*, *49,* pp. 78–88. 10.1016/j.tate.2015.03.003

Yin, H. (2015). The effect of teachers' emotional labor on teaching satisfaction: moderation of emotional intelligence, *Teachers and Teaching*, *21*(7), 789–810. 10.1080/13540602.2014.995482

Υ.ΠΑΙ.Θ., (2020α). Αρ. Πρωτ. Φ8/38091/Δ4/16-3-2020 εγκύκλιος του Υ.ΠΑΙ.Θ.

Υ.ΠΑΙ.Θ., (2020β). Αρ. Πρωτ. 120126/ΓΔ4 (ΦΕΚ Β' 3882/12.09.2020) Υπουργική Απόφαση.

Unesco (2020). *Distance learning strategies in response to COVID-19 school*

closures. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373305

Χρηστάκης, Κ. (2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Δυνατότητες και αδυναμίες. *MusEd:Μουσείο–Σχολείο–Εκπαίδευση*, *1*(3). https://doi.org/10.26220/mused.4242

Η αξιοποίηση βιωματικών συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης

Ιωσήφ Φραγκούλης
Ανώτατη Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ),
sfaka@otenet.gr

Αρμακόλας Στέφανος
Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης & Κοινωνικής Εργασίας
Πανεπιστήμιο Πατρών
stefarmak@upatras.gr

Θεοδώρα Παπαγεωργίου
Ανώτατη Σχολής Παιδαγωγικής και Τεχνολογικής Εκπαίδευσης (ΑΣΠΑΙΤΕ)
tpapageorgiou@aspete.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αποστολή των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης, αλλά και στην παροχή διδασκαλίας υψηλού επιπέδου. Με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται συστηματικά τόσο στη χώρα μας όσο και στο διεθνή χώρο ως κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης η πανεπιστημιακή παιδαγωγική (Γουγουλάκης & Οικονόμου, 2014).

Στο πλαίσιο εκπαιδευτικών δράσεων που υλοποιούνται με αξιοποίηση των εργαλείων της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης για τη συστηματική επιμόρφωση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα διδασκαλίας και μάθησης αξιοποιούνται βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές οι οποίες ενεργοποιούν τους εκπαιδευόμενους στη μαθησιακή διαδικασία, αξιοποιώντας κατάλληλα το κεφάλαιο εμπειριών και γνώσεων που διαθέτουν. Σημαντική σε αυτό το σημείο είναι η συμβολή του εποικοδομητισμού η οποία παράλληλα με τις γνώσεις συμβάλλει στην ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων στους εκπαιδευόμενους. Οι πιο συχνά χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές

τεχνικές στη διδασκαλία τόσο των θεωρητικών όσο και εργαστηριακών μαθημάτων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι η εργασία σε ομάδες, η μελέτη περίπτωσης, ο καταιγισμός ιδεών, η επίδειξη, καθώς και η πρακτική άσκηση.

Η βιωμένη εμπειρία οδηγεί τους εκπαιδευόμενους σε αναστοχασμό, εμβάθυνση και καλύτερη κατανόηση την νέας γνώσης, ενώ οι πληροφορίες που διαμοιράζονται μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής ομάδας αξιοποιούνται κατάλληλα από τους διδάσκοντες της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η αποτελεσματική εφαρμογή της βιωματικής μάθησης θέτει ως απαραίτητη προϋπόθεση την ενεργή συμμετοχή των εκπαιδευόμενων στο σύνολο της μαθησιακής διαδικασίας, ούτως ώστε αυτοί να οδηγηθούν στην πράξη και εν συνεχεία στον κριτικό στοχασμό και αναστοχασμό. Η βιωματική μάθηση, εν αντιθέσει με τις συμβατικές μεθόδους, επιτρέπει στους εκπαιδευόμενους να αναπτύξουν «επαγγελματικές δεξιότητες», αξιοποιήσιμες στο εργασιακό και κοινωνικό τους περιβάλλον (Αρμακόλας, 2018).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται το πλαίσιο αξιοποίησης της βιωματικής μάθησης στην αρχική και συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση των διδασκόντων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Φραγκούλης & Βαλκάνος, 2016). Ειδικότερα, παρουσιάζονται αναλυτικά, οι εκπαιδευτικές τεχνικές που μπορούν να αξιοποιηθούν, οι προϋποθέσεις εφαρμογής τους, τα κριτήρια επιλογής τους με βάση το περιεχόμενο της επιμόρφωσης, καθώς και το πλαίσιο αξιολόγησης της εφαρμογής τους. Παράλληλα στην εργασία αναλύεται η έννοια της ποιότητας και παρουσιάζονται αναλυτικά οι δείκτες ποιότητας που μπορούν να αξιοποιηθούν για την αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της βιωματικής μάθησης στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης των πανεπιστημιακών δάσκαλων.

Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών στη διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο στα χέρια των διδασκόντων καθώς μέσα από την αξιοποίηση των βιωμάτων, των εμπειριών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων δημιουργείται ένα μαθησιακό και παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής των αρχών και των στόχων της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης. Η χρήση αυτών των τεχνικών είναι απαραίτητη, καθώς στόχος της ακαδημαϊκής εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων, αλλά η καλλιέργεια και ανάπτυξη ποικίλων ικανοτήτων, δεξιοτήτων, στάσεων και συμπεριφορών. Η βιωμένη εμπειρία, η οποία αναγνωρίζεται από τους εκπαιδευόμενους ότι τους αφορά τους οδηγεί στη γνώση, στην αυτογνωσία, καθώς και στην άμεση και πρακτική αξιοποίηση της γνώσης.

Λέξεις-κλειδιά: Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές, Δείκτες Ποιότητας

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η αποστολή των τριτοβάθμιων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων δεν περιορίζεται μόνο στην παραγωγή επιστημονικής γνώσης, αλλά και στην παροχή διδασκαλίας υψηλού επιπέδου. Με στόχο τη διασφάλιση της ποιότητας στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να αναπτύσσεται συστηματικά στον διεθνή χώρο ως κλάδος της παιδαγωγικής επιστήμης η πανεπιστημιακή παιδαγωγική.

Τα τελευταία χρόνια έμφαση δίνεται όχι μόνο στο περιεχόμενο της διδασκαλίας αλλά στις μεθόδους και στις τεχνικές εκπαίδευσης των φοιτητών. Σημαντική συνιστώσα της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής είναι η κριτική διδακτική, η οποία δίνει ιδιαίτερη έμφαση στον σχεδιασμό, την οργάνωση, την υλοποίηση και την αξιολόγηση των διδακτικών παρεμβάσεων στον χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, με στόχο τη διασφάλιση ποιότητας και αποτελεσματικότητας.

Η αξιοποίηση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών θεωρείται απαραίτητη για τη συστηματική επιμόρφωση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σε θέματα σχετικά με τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο πλαίσιο αξιοποίησης των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών αξιοποιείται η βιωματική μάθηση καθώς και οι προϋπάρχουσες εμπειρίες των εκπαιδευόμενων.

ΕΝΝΟΙΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ -ΘΕΩΡΗΤΙΚΑ ΜΟΝΤΕΛΑ

Στην απλούστερη μορφή της, βιωματική μάθηση είναι η μάθηση μέσα από την κατάλληλη αξιοποίηση της εμπειρίας, ή αλλιώς η μάθηση μέσα από την πράξη. Μάθηση μέσα από την εμπειρία σημαίνει ότι οι εκπαιδευόμενοι πρώτα εκτίθενται σε μια εμπειρία και μετά ενθαρρύνονται να αναστοχαστούν πάνω σε αυτή και να αναπτύξουν νέες γνώσεις, νέες ικανότητες, νέες δεξιότητες, νέες στάσεις και συμπεριφορές (Φίλλιπς,2004, σ. 4). Σε αυτή την περίπτωση οι εκπαιδευόμενοι απαιτείται περισσότερο να πράττουν παρά να ακούν και μάλιστα καλούνται να σκεφτούν και να αναστοχαστούν σχετικά με όσα έκαναν (Jackson &Caffarela, 1994).

Αν επιχειρούσαμε να δώσουμε έναν ορισμό της βιωματικής μάθησης θα υποστηρίζαμε πως με τον όρο βιωματική μάθηση αναφερόμαστε στη δια-

δικασία εκείνη σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να *ζήσουν* και *ενσυνείδητα* να κατανοήσουν τις *δικές τους σκέψεις*, *συναισθήματα*, *δράσεις* και *αντιδράσεις* σε μία κατάσταση. Αυτό μπορεί να γίνει είτε με το να μοιραστούν απλά μια δική τους εμπειρία σχετική με το γνωστικό αντικείμενο, είτε με το να συμμετέχουν στην αναπαράσταση μίας κατάστασης – αληθινής ή φανταστικής – την οποία εισάγει ο εκπαιδευτής με τη μορφή ενός γεγονότος ή περιστατικού κλπ., και η οποία προσφέρεται προκειμένου οι συμμετέχοντες να κατανοήσουν βαθύτερα τις παραμέτρους της κατάστασης και να αναπτύξουν τις σχετικές ικανότητές τους (Πολέμη, 2003, σ. 100).

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του Lewin η μάθηση, η αλλαγή και η ανάπτυξη προάγονται καλύτερα μέσα από μια διαδικασία που ξεκινά από μια «εμπειρία» και ακολουθείται από τη συλλογή δεδομένων και παρατηρήσεων σχετικά με την εμπειρία αυτή. Κατόπιν τα στοιχεία που έχουν συγκεντρωθεί αναλύονται και τα συμπεράσματα αποτελούν ανατροφοδότηση για τα άτομα που έζησαν την εμπειρία, ώστε να μεταβάλουν τη συμπεριφορά τους και να επιλέξουν νέες εμπειρίες (Φίλλιπς, 2004, σ. 5)

Κατά τον Piaget οι κατευθύνσεις της εμπειρίας και των ιδεών, του στοχασμού και της δράσης παίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της σκέψης των εκπαιδευόμενων, μαθητών και ενηλίκων. Η διεργασία της μάθησης σε αυτή την περίπτωση ακολουθεί μια κυκλική αλληλεπίδραση ανάμεσα στο άτομο και το περιβάλλον, παρόμοια με το προαναφερόμενο μοντέλο. Το κλειδί για τη μάθηση βρίσκεται στην αμοιβαία αλληλεπίδραση της διαδικασίας προσαρμογής των ιδεών και των σχημάτων στην εμπειρία της πραγματικότητας, καθώς και στη διαδικασία αφομοίωσης των γεγονότων και των εμπειριών της πραγματικότητας στις ήδη υπάρχουσες ιδέες και σχήματα (Kolb, 1984, σ. 23, Φίλλιπς, 2004, σ.5)

Σύμφωνα με το θεωρητικό μοντέλο του D. Kolb, (Kolb, 1984), η διαδικασία της βιωματικής μάθησης μπορεί να περιγραφεί ως ένας κύκλος τεσσάρων σταδίων που περιλαμβάνει τέσσερις μαθησιακές λειτουργίες – *την εμπειρία*, *τη στοχαστική παρατήρηση*, *τη γενίκευση* και *τον πειραματισμό*. Κάθε φάση της κυκλικής αυτής διαδικασίας συνδέεται άμεσα με την προηγούμενη και την επόμενη, αν κάποια από αυτές δεν υλοποιηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό, θα επηρεάσει αρνητικά τη συνολική διαδικασία μάθησης που στηρίζεται στο βίωμα. Κάθε μαθησιακή διαδικασία ξεκινάει από μία συγκεκριμένη εμπειρία επάνω στην οποία οι εκπαιδευόμενοι, αφού τη ζήσουν, καλούνται να αναστοχαστούν. Από τα συμπεράσματα που θα βγουν θα προκύψουν θεωρητικές αρχές και γενικεύσεις για το τι τελικά έχει επιτευχθεί ως μάθηση. Μέσα από αυτή τη διαδικασία οι εκπαιδευόμενοι με τον πει-

ραματισμό θα δοκιμάσουν ότι έμαθαν στην πράξη. Έτσι δημιουργείται μια νέα εμπειρία, και άρα με την ολοκλήρωση ενός πρώτου κύκλου βιωματικής μάθησης δίνεται το έναυσμα για έναν καινούριο κύκλο.

Ο Jarvis εμβαθύνει ακόμα περισσότερο στο μοντέλο του Kolb (Merriam,& Caffarella, 1999, σ. 225-226, 284) υποστηρίζοντας ότι οι άνθρωποι δεν είναι απλοί αποδέκτες των νέων γνώσεων, και εμπειριών. Αντίθετα, αλληλεπιδρούν με το κοινωνικό περιβάλλον, συντελώντας στη διαμόρφωση της κοινωνικής πραγματικότητας. Αυτό λοιπόν που θα αποτελέσει κινητήρια δύναμη για τη μάθηση είναι η δυσαρμονία που εμφανίζεται ανάμεσα στις παρούσες εμπειρίες του ατόμου και στην ερμηνεία που είχε δώσει σε ανάλογες εμπειρίες παλιότερα (Jarvis,1999, σ. 69-71). Από τη δυσαρμονία αυτή (δηλαδή το νέο βίωμα) είναι δυνατόν να προκύψει μάθηση.

ΛΟΓΟΙ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΟΥΜΕ ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΤΡΙΤΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Με τη σωστή χρήση των βιωματικών τεχνικών επιτυγχάνεται η ανάπτυξη ομαδοσυνεργατικών μορφών διδασκαλίας, η ενίσχυση της αυτενέργειας των εκπαιδευόμενων και η ενεργητικότερη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, αναπτύσσεται η κριτική σκέψη, καλλιεργείται η ευρετική πορεία μάθησης και αναπτύσσονται αμφίδρομες σχέσεις επικοινωνίας τόσο ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους εκπαιδευόμενους όσο και ανάμεσα στους εκπαιδευόμενους. Δημιουργούνται τα κατάλληλα ερεθίσματα με στόχο την αναζήτηση πληροφοριών και την επεξεργασία λύσεων και επιτυγχάνεται το άνοιγμα του εκπαιδευτικού χώρου στην τοπική κοινωνία, ενώ παρέχονται ίσες ευκαιρίες μάθησης για όλους τους εκπαιδευόμενους ανεξάρτητα από την κοινωνικο-οικονομική και πολιτισμική τους προέλευση. Τέλος, πραγματοποιείται εσωτερική μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Συμμετοχικές Εκπαιδευτικές Τεχνικές

Για την αποτελεσματική εφαρμογή των αρχών της βιωματικής μάθησης απαραίτητη είναι η ενεργητική εμπλοκή των εκπαιδευόμενων σε όλα τα στάδια της μαθησιακής διαδικασίας, με στόχο να οδηγούνται οι τελευταίοι τόσο στην πράξη όσο και στον στοχασμό όσων έπραξαν (Jackson & Caffarella, 1994, σ. 8).

Για να μπορέσει ο εκπαιδευτικός να ανταποκριθεί αποτελεσματικά σε ένα τέτοιο ρόλο υπάρχει ένα πλήθος μεθόδων και τεχνικών που του επι-

τρέπουν να προκαλέσει τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες στους εκπαιδευόμενους. Από τη περιδιάβαση της σχετικής με το θέμα μας βιβλιογραφίας τρεις φαίνεται να είναι οι κύριες κατηγορίες εκπαιδευτικών τεχνικών οι οποίες προωθούν την βιωματική μάθηση. Αυτές συνοψίζονται στις ακόλουθες: 1) Εκπαιδευτικές τεχνικές που διεξάγονται μέσα στην τάξη, 2) Εκπαιδευτικές τεχνικές που διεξάγονται έξω από την τάξη, 3) Εκπαιδευτικές ασκήσεις (Φίλλιπς, 2004, Παπαδάκης & Φραγκούλης, 2005). Τέτοιες τεχνικές είναι: ο καταιγισμός ιδεών, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η μελέτη περίπτωσης, η χιονοστιβάδα, η επίδειξη και το debate.

Αναλυτικά, η τεχνική του καταιγισμού ιδεών συνίσταται στην πολυεπίπεδη εξέταση ενός ζητήματος ή μιας κεντρικής έννοιας μέσω της υποκίνησης των εκπαιδευόμενων να προβούν σε ελεύθερη, αυθόρμητη έκφραση ιδεών. Δεν έχει σημασία αν γνωρίζουν το θέμα. Ζητούμενο είναι να συμβάλουν στην εξέταση του ζητήματος με όποια ιδέα ή πρόταση έρχεται στο μυαλό τους, έστω και αν μοιάζει φανταστική ή απραγματοποίητη. Δε γίνεται κριτική όσο παρουσιάζονται οι ιδέες, ωστόσο οι συμμετέχοντες θα κληθούν αργότερα να τις εξηγήσουν. Μέσω του προϊόντος του «καταιγισμού», που σκόπιμο είναι να καταγράφεται στον πίνακα, καθώς και του σχολιασμού που έπεται, επιχειρείται η αποκάλυψη των πολλαπλών πτυχών ενός ζητήματος, η επίλυση ενός προβλήματος, ο εμπλουτισμός των γνώσεων, η αλλαγή ή εδραίωση πεποιθήσεων (Κόκκος, 2005, σ. 44)

Πρόκειται για μορφή σύνθετης πρακτικής άσκησης, που έχει τα εξής ιδιαίτερα χαρακτηριστικά: Ένα πραγματικό ή υποθετικό παράδειγμα, που αντανακλά μια ευρύτερη κατάσταση, παρουσιάζεται στους εκπαιδευόμενους με σκοπό να αναλυθεί σε βάθος και να διερευνηθούν οι εναλλακτικές λύσεις στα προβλήματα που αναδύονται.

Η μελέτη περίπτωσης έχει δύο πεδία εφαρμογής. Στο πρώτο χρησιμοποιείται με στόχο να γίνει εφαρμογή των θεωρητικών γνώσεων που έχουν αποκτηθεί. Στο δεύτερο πεδίο η μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιείται, όταν ακόμα δεν έχει ολοκληρωθεί η απόκτηση των απαιτούμενων γνώσεων, και στόχος είναι να υποκινηθεί η ευρετική πορεία προς τη μάθηση. Και στις δύο εκδοχές, μέσα από την ενδελεχή διερεύνηση της «επιμέρους» περίπτωσης, εξάγονται συμπεράσματα (ή, τουλάχιστον, διατυπώνονται υποθέσεις) για τη λειτουργία του «όλου».

Τα στάδια που ακολουθούνται στη «μελέτη περίπτωσης» είναι τα ακόλουθα.

- Ο εκπαιδευτής επιλέγει μια περίπτωση όσο το δυνατόν πλησιέστερη στην πραγματικότητα. Οι εκπαιδευόμενοι πρέπει να έχουν τις γνώ-

σεις και τις εμπειρίες που να τους επιτρέπουν να ανταποκριθούν με επιτυχία στην άσκηση. Επίσης, πρέπει να σχεδιάζεται η μελέτη με τρόπο που να προκαλεί το έντονο ενδιαφέρον τους.

- Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει στους εκπαιδευόμενους την προς μελέτη περίπτωση, καθώς και το πλαίσιο μέσα στο οποίο εντάσσεται (ιστορική αναδρομή, παρούσα συγκυρία). Η παρουσίαση της περίπτωσης μπορεί να γίνεται με τη μορφή προφορικού λόγου ή γραπτού κειμένου ή ψηφιακού μέσου.
- Ο εκπαιδευτής παρέχει διευκρινίσεις: για ποιο σκοπό μελετάται η προτεινόμενη περίπτωση, ποια αποτελέσματα αναμένονται, πώς θα πραγματοποιηθεί η εργασία των εκπαιδευομένων. Απαντά σε τυχόν απορίες και εξακριβώνει αν η άσκηση έγινε κατανοητή. Δεν επηρεάζει τους εκπαιδευόμενους εκθέτοντας προσωπικές απόψεις. Ορίζει το χρόνο για την εκπόνηση της άσκησης.
- Οι εκπαιδευόμενοι εκτελούν την άσκηση. Κατά προτίμηση αυτό γίνεται σε ομάδες εργασίας, ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση. Χρησιμοποιούν τις πληροφορίες που έχουν πάρει, καθώς και τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους, προκειμένου να λύσουν το πρόβλημα, να καταλήξουν σε προτάσεις.

Στη συνέχεια οι εκπαιδευόμενοι (μέσω εκπροσώπων των ομάδων εργασίας) παρουσιάζουν στην ολομέλεια το προϊόν της εργασίας τους, την πορεία που ακολούθησαν, τις δυσκολίες που συνάντησαν, τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν.

Ο εκπαιδευτής συνθέτει τα βασικά σημεία που παρουσίασαν οι ομάδες, σχολιάζει, διασαφηνίζει, διατυπώνει συμπληρωματικές παρατηρήσεις. Ύστερα, βοηθά στην εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων και συνδέει την αναλυθείσα περίπτωση με το ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο υπάγεται. Τέλος, κάνει τη σύνδεση ανάμεσα σε όσα έμαθαν οι εκπαιδευόμενοι από τη μελέτη περίπτωσης και σε όσα ήδη γνωρίζουν ή πρόκειται να μάθουν στη συνέχεια. (Κόκκος & Λιοναράκης, 1998, σ. 200-201).

Στο παιχνίδι ρόλων οι εκπαιδευόμενοι υποδύονται ρόλους, που συνδέονται με μια εξεταζόμενη κατάσταση στον επαγγελματικό ή στον κοινωνικό τομέα, με στόχο μέσα από το βίωμα να κατανοήσουν βαθύτερα τόσο την κατάσταση όσο και τις αντιδράσεις τους απέναντί της. Η εκπαιδευτική αυτή τεχνική εφαρμόζεται κυρίως, όταν επιδιώκεται η ανάλυση προβληματικών ή συγκρουσιακών καταστάσεων, που αφορούν τις ικανότητες, τις στάσεις, την επικοινωνία, τη συμπεριφορά.

Τα στάδια που ακολουθούνται είναι τα εξής:

- Ο εκπαιδευτής δημιουργεί μια ιστορία, η οποία αντανακλά την κατάσταση που επιδιώκεται να αναλυθεί. Στην ιστορία εμπεριέχονται δύο ή περισσότεροι ρόλοι. Οι θέσεις και το περιεχόμενο των ρόλων οδηγούν σε αντιθέσεις ή σύγκρουση. Ο εκπαιδευτής παρουσιάζει το πλαίσιο της ιστορίας και δίνει στοιχεία για τα πρόσωπα - ρόλους (φύλο, ηλικία, επαγγελματική ιδιότητα κ.ά.). Κατόπιν, διηγείται την ιστορία και απαντάει σε σχετικές διευκρινιστικές ερωτήσεις.
- Οι συμμετέχοντες καλούνται να επιλέξουν ποιους ρόλους θα παίξουν. Κάθε ρόλος μπορεί να «παίζεται» από περισσότερα του ενός άτομα, ώστε να δοθεί η δυνατότητα να εκπροσωπηθούν όλες οι «εσωτερικές απόψεις» και τα διλήμματα που υποθέτουμε ότι έχει ο φορέας του ρόλου.
- Ο εκπαιδευτής, πριν αρχίσει η άσκηση, ζητάει από τους «παίκτες» να συνεδριάσουν σε απομονωμένους χώρους. Εκεί έχουν τη δυνατότητα να σκεφθούν, να επανεξετάσουν την κατάσταση και να προγραμματίσουν τη μελλοντική τους συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, κάθε «παίκτης» καλείται να αποφασίσει ποια στάση θα κρατήσει απέναντι στους άλλους, όταν θα έλθουν εκ νέου σε επαφή.
- Οι «παίκτες» υποδύονται πλέον τα πρόσωπα της ιστορίας. Όσο διαρκεί το παίξιμο οι συμμετέχοντες μιλούν στο πρώτο πρόσωπο. Δεν επιτρέπονται σε αυτό το στάδιο αναλύσεις και σχολιασμοί. Το παίξιμο ρόλων θα συνεχιστεί, ως «θεατρική κατάσταση», έως ότου το εξεταζόμενο πρόβλημα αντιμετωπιστεί και βρεθεί δημιουργική διέξοδος. Ο ρόλος του εκπαιδευτή σε αυτό το στάδιο είναι να εποπτεύει τη δράση. Επεμβαίνει στο σημείο που νομίζει αναγκαίο για να επαναφέρει τη συζήτηση στο θέμα της ιστορίας, ή για να δώσει το λόγο σε κάποιον «παίκτη» που εμποδίζεται να μιλήσει. Επίσης, είναι δυνατόν να εισέλθει και ο ίδιος για λίγο στους διάφορους ρόλους, προκειμένου να δείξει ένα μοντέλο συμπεριφοράς στους συμμετέχοντες.

Είναι σημαντικό να υπάρξουν αποτελέσματα που θα ικανοποιούν όλους τους «παίκτες». Για το σκοπό αυτό, πριν τελειώσει η άσκηση, πρέπει να ερωτηθούν όλοι αν θεωρούν ότι η συγκρουσιακή κατάσταση αντιμετωπίστηκε, διαφορετικά η άσκηση σκόπιμο είναι να συνεχιστεί (πιθανόν με διαφορετικούς «παίκτες») έως ότου προκύψει ικανοποιητικό αποτέλεσμα.

Στο τελευταίο στάδιο, οι συμμετέχοντες «βγαίνουν» από τους ρόλους και μπορούν να σχολιάσουν την εμπειρία τους και τα συμπεράσματα που προκύπτουν όσον αφορά:

- τα βιώματα από την υπόδυση των ρόλων

- τη δυναμική των σχέσεων ανάμεσα στα πρόσωπα της ιστορίας
- τη διασύνδεση της άσκησης με τα θέματα που αποτελούν αντικείμενο του μαθήματος.

Ο εκπαιδευτής σχολιάζει με τη σειρά του, συνοψίζει αναγράφοντας, εφόσον θεωρεί σκόπιμο, τα κύρια σημεία της συζήτησης και προβαίνει στην τελική σύνθεση και εξαγωγή συμπερασμάτων (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2007, σ. 200)

Προσομοίωση είναι μια μεγάλη άσκηση, κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν νοητά στην αναπαράσταση μιας κατάστασης που ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Καλούνται να αντιληφθούν πώς θα σκέφτονταν και θα συμπεριφέρονταν ορισμένα πρόσωπα μέσα σε συγκεκριμένες συνθήκες (επιχειρηματίες, εργαζόμενοι, πελάτες, πολίτες, μηχανικοί κ.ά.) και να αντιδράσουν όπως αυτά, σαν να αντιμετώπιζαν τις ίδιες καταστάσεις. Με αυτή τη διείσδυση στη νοητή πραγματικότητα επιδιώκεται να γίνουν οι εκπαιδευόμενοι ικανοί να αντιλαμβάνονται βαθύτερα τις διάφορες πλευρές της και να μπορούν να συμπεριφέρονται αποτελεσματικά σε παρόμοιες περιστάσεις. Συνεπώς η προσομοίωση είναι μια εκπαιδευτική τεχνική που μοιάζει με το παιχνίδι ρόλων, με τη διαφορά ότι οι εκπαιδευόμενοι δεν καλούνται να δράσουν κατά θεατρικό τρόπο, αλλά να καταλάβουν πώς (πρέπει να) συμπεριφέρονται οι εμπλεκόμενοι σε αυτή την κατάσταση (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2007, σ. 211).

Προδιαγραφές υλοποίησης προσομοίωσης

Για να είναι αποτελεσματική η προσομοίωση ως εκπαιδευτική τεχνική θα πρέπει κατά την εφαρμογή της να ισχύουν οι ακόλουθες προδιαγραφές:

- Οι στόχοι της να είναι προσαρμοσμένοι με σαφήνεια
- Οι οδηγίες πραγματοποίησης της να είναι ξεκάθαρες
- Η ροή της άσκησης να είναι τέτοια ώστε να καλύπτονται όλες οι πτυχές του αντικειμένου που εξετάζεται
- Να υπάρχει κλίμα αμοιβαίας εμπιστοσύνης ανάμεσα στα μέλη της ομάδας
- Να υπάρχουν καρτέλες ρόλων
- Τα χρονικά όρια υλοποίησής της να είναι προκαθορισμένα
- Να έχει η ομάδα αρκετό χρόνο στη διάθεση της ώστε να βγει από την προσομοιωμένη κατάσταση
- Να υπάρχει αρκετός χρόνος στην ομάδα ώστε να προκύψουν συμπεράσματα μετά την πραγματοποίηση της προσομοίωσης, τα οποία θα συνδεθούν με τους στόχους της (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2007, σ. 212-213).

Πλεονεκτήματα Προσομοίωσης

Τα πλεονεκτήματα που προκύπτουν για την ομάδα των εκπαιδευόμενων από την εφαρμογή της προσομοίωσης συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Οι νέες γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που αναπτύσσονται έχουν άμεση σχέση με την καθημερινότητα των εκπαιδευόμενων
- Οι εκπαιδευόμενοι εξασκούνται σε περιβάλλον ήρεμο και ασφαλές χωρίς άγχος και με μειωμένο κίνδυνο αν κάτι δεν πάει καλά κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης τους
- Παρέχεται η δυνατότητα λάθους και η μάθηση μέσα από αυτό, χωρίς δυσάρεστες συνέπειες για τους εκπαιδευόμενους (Τσιμπουκλή & Φίλλιπς, 2007, σ. 213).

Κατά την τεχνική της επίδειξης ο εκπαιδευτής επιδεικνύει ο ίδιος στην πράξη τα δεδομένα του γνωστικού αντικειμένου που εξετάζεται (πχ. μια έννοια, ένα εργαλείο, μια συσκευή, μια διαδικασία, κτλ).

Κατά τη διάρκεια της επίδειξης ή μόλις την ολοκληρώσει ο εκπαιδευτής φροντίζει να εμπλέξει ενεργά τους εκπαιδευόμενους, ώστε οι ίδιοι να αισθανθούν, να δουν, να ακούσουν ή να αγγίξουν το σχετικό αντικείμενο της εκπαίδευσης, επαναλαμβάνοντας τα όσα βήματα έχουν εξεταστεί. Τα πλεονεκτήματα της συγκεκριμένης τεχνικής συνοψίζονται στα ακόλουθα:

- Άμεση ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των εκπαιδευόμενων για το αντικείμενο στο οποίο εκπαιδεύονται.
- Δυνατότητα άμεσης πρακτικής εφαρμογής και κατανόησης των ρεαλιστικών διαστάσεων του αντικειμένου που εξετάζεται.
- Δυνατότητα μάθησης μέσα από τη «δοκιμή» και το «λάθος».
- Προοδευτική αφομοίωση της νέας γνώσης και ικανότητας.

Το debate είναι μια δομημένη διαλογική συζήτηση στην οποία συμμετέχουν δύο ομάδες εκπαιδευόμενων, οι οποίοι υποστηρίζουν διαφορετικές απόψεις γύρω από ένα θέμα και προσπαθούν να πείσουν τους συνεκπαιδευόμενους σχετικά με τις απόψεις τους, μέσα από ανταλλαγή επιχειρημάτων. Για παράδειγμα οι εκπαιδευόμενοι καλούνται να συζητήσουν ομαδικά και να προτείνουν τρόπους άμβλυνσης του φαινόμενου της διαρροής των φοιτητών από την τριτοβάθμια εκπαίδευση, φαινόμενο που παρατηρείται έντονα τα τελευταία χρόνια στη χώρα μας.

Το debate ως συμμετοχική τεχνική μπορεί να εφαρμοστεί στον χώρο της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς:

- βοηθά στην ανάπτυξη υψηλού βαθμού εμπλοκής των συμμετεχόντων

- εκθέτει τους εκπαιδευόμενους σε πολλές απόψεις
- διευκολύνει την κατανόηση
- ενθαρρύνει τη συνεργασία και την ομαδική επικοινωνία
- αναπτύσσει ικανότητες έκφρασης και διατύπωσης επιχειρημάτων
- συμβάλλει στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης

Τέλος, η τεχνική της χιονοστιβάδας αποσκοπεί στην ανταλλαγή απόψεων με στόχο την προώθηση του προβληματισμού και την ανταλλαγή απόψεων σε ένα ζήτημα. Στην τεχνική αυτή οι εκπαιδευόμενοι αποφασίζουν να επεξεργαστούν ένα ζήτημα (πχ. προβλήματα πρωτοετών φοιτητών). Κάθε εκπαιδευόμενος, ατομικά, σχολιάζει γραπτά το ζήτημα για 3-4 λεπτά και στη συνέχεια συγκρίνει τα σχόλιά του με εκείνα ενός άλλου εκπαιδευόμενου, για 8-10 λεπτά, εντοπίζοντας κοινά σημεία, διαφορές, προβαίνοντας σε αλληλοσυμπλήρωση. Η παραπάνω δραστηριότητα επαναλαμβάνεται σε ομάδες των τεσσάρων εκπαιδευόμενων με την ίδια διαδικασία. Οι απόψεις των ομάδων παρουσιάζονται στην ολομέλεια, γίνεται σύνθεση και εξάγονται συμπεράσματα. Η τεχνική στηρίζεται περισσότερο στην πράξη και λιγότερο στον λόγο και με την αξιοποίησή της αποφεύγονται οι παρεμβάσεις εκτός θέματος.

Η λειτουργία της ομάδας με μορφή χιονοστιβάδας θα μπορούσε να παρασταθεί ως ακολούθως:

ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΕΠΙΛΟΓΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΩΝ ΤΕΧΝΙΚΩΝ

Όλες οι εκπαιδευτικές τεχνικές παρουσιάζουν πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα. Απαραίτητο είναι να χρησιμοποιούνται εναλλακτικά κατά τη διαδικασία του μαθήματος, ώστε να επιτυγχάνονται τα καλύτερα δυνατά απο-

τελέσματα και να συμμετέχουν ενεργητικά οι εκπαιδευόμενοι στη μαθησιακή διαδικασία. Επιπλέον, κρίνεται απαραίτητο να επιλέγονται τεχνικές οι οποίες συνδέουν τη σκέψη με τη δράση, ενισχύουν τη βιωματική-ανακαλυπτική μάθηση, σχετίζονται με τους εκπαιδευτικούς στόχους και το περιεχόμενο του μαθήματος.

Εκτός από τα προαναφερόμενα γενικά κριτήρια επιλογής εκπαιδευτικών τεχνικών, υπάρχουν και άλλα πιο συγκεκριμένα, τα οποία συνοψίζονται στα ακόλουθα:

1. Ο σκοπός και οι στόχοι του μαθήματος

Πολλές φορές ο σκοπός και οι στόχοι ενός μαθήματος επιβάλλει να εφαρμοστούν συγκεκριμένες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, αν ένα μαθησιακό αντικείμενο πρέπει να καλυφθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, μπορεί η εισήγηση σε συνδυασμό με τον καταιγισμό ιδεών ή τις ερωτήσεις - απαντήσεις ή τη συζήτηση, να είναι πιθανότατα η πλέον ενδεδειγμένη τεχνική. Αν όμως ο σκοπός είναι να μάθουν οι εκπαιδευόμενοι αφενός να ανακαλύπτουν μόνοι τους τη γνώση και αφετέρου πώς να συνεχίσουν να μαθαίνουν, τότε οι συμμετοχικές τεχνικές είναι οι πλέον ενδεδειγμένες (Βαικούση, κα, 2008:63).

2. Οι απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου

Αρκετές φορές το είδος και οι απαιτήσεις του μαθησιακού αντικειμένου είναι αυτά επιβάλλουν την εφαρμογή μιας εκπαιδευτικής τεχνικής. Για παράδειγμα, αν σκοπεύουμε να παρουσιάσουμε οδηγίες υλοποίησης μιας δραστηριότητας, η εισήγηση προτείνεται ως η καταλληλότερη μέθοδος. Αν όμως θέλουμε να εμπεδώσουν οι εκπαιδευόμενοι τις θεωρητικές γνώσεις που απόκτησαν από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, τότε πρέπει να επιλέξουμε συμμετοχικές τεχνικές, όπως είναι π.χ. η μελέτη περίπτωσης, η επίδειξη, κ.α. Τέλος, όταν χρειάζεται οι εκπαιδευόμενοι να αναδιαμορφώσουν στάσεις και συμπεριφορά, η προσομοίωση και το παιχνίδι ρόλων είναι οι πλέον ενδεδειγμένες τεχνικές (Βαικούση, κα, 2008:64).

3. Οι μαθησιακοί τρόποι και τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων

Κάθε εκπαιδευόμενος έχει τις δικές του εμπειρίες και ιδιαίτερα χαρακτηριστικά Επιπρόσθετα διαθέτει συγκεκριμένες μαθησιακές ικανότητες, έχει διαμορφώσει έναν προσωπικό τρόπο μάθησης καθώς επίσης και συγκεκριμένες προτιμήσεις σε σχέση με τη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνικών κα-

τά τη διαδικασία μάθησής τους. Ο εκπαιδευτής, πρέπει να τα λάβει υπόψη του τα προαναφερόμενα χαρακτηριστικά κατά τη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών, προκειμένου να ικανοποιεί κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο τις απαιτήσεις των εκπαιδευόμενων (Βαικούση, κα, 2008:64).

4. Οι ικανότητες του εκπαιδευτή και η προϋπάρχουσα εμπειρία του στη χρήση συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών

Οι ικανότητες που διαθέτει ο εκπαιδευτής στην εφαρμογή των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών αποτελεί σημαντική παράμετρο, η οποία πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών τεχνικών. Οι εκπαιδευτές εκδηλώνουν την επιθυμία τους για χρήση συγκεκριμένων εκπαιδευτικών τεχνικών, τις οποίες έχουν χρησιμοποιήσει αρκετές φορές, θεωρούν πιο οικείες και έχουν την αίσθηση πως μπορούν να τις εφαρμόσουν αποτελεσματικότερα. Αυτό δεν σημαίνει ότι δεν πρέπει να δοκιμάζουν να εφαρμόζουν όλες τις τεχνικές. Αντιθέτως, θα πρέπει να πειραματίζονται και να εμπλουτίζουν συνεχώς τις εκπαιδευτικές τεχνικές που χρησιμοποιούν, φροντίζοντας όμως να λαμβάνουν σοβαρά υπόψη τους τις αξιολογικές κρίσεις των εκπαιδευομένων τους (Βαικούση, κα, 2008, σ. 64).

5. Το μαθησιακό κλίμα

Κάθε ομάδα εκπαιδευόμενων έχει τα δικά της χαρακτηριστικά και διανύει μια μοναδική πορεία. Η πορεία αυτή έχει σπειροειδή μορφή, περνά από διάφορες φάσεις και σε κάθε φάση διαμορφώνεται το ανάλογο μαθησιακό κλίμα, με το οποίο εναρμονίζονται περισσότερο ή λιγότερο οι διάφορες εκπαιδευτικές τεχνικές. Για παράδειγμα, εάν διαπιστώνουμε ότι υπάρχει κλίμα επιφυλακτικότητας μεταξύ των μελών της ομάδας, δεν ενδείκνυται να χρησιμοποιηθεί ως εκπαιδευτική τεχνική το παιχνίδι ρόλων. Προτιμότερο είναι να χρησιμοποιηθεί κάποια από τις ακόλουθες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως καταιγισμός ιδεών, μελέτη περίπτωσης. Αντιθέτως, ενδείκνυται η χρήση τεχνικών όπως η συζήτηση, το παιχνίδι ρόλων, η προσομοίωση, η λύση προβλήματος, εάν διαπιστώνουμε ότι η ομάδα βρίσκεται σε φάση σύνθεσης (Βαικούση, κ.ά., 2008, σ. 64).

6. Ο διαθέσιμος χρόνος και η καταλληλότητα της χρονικής στιγμής

Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που καθορίζει τη χρήση ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνικών είναι η χρονική διάρκειας μιας εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Για παράδειγμα, η χρήση τεχνικών όπως η μελέτη περίπτωσης, η επίλυση προβλήματος, το παιχνίδι ρόλων, σκόπιμο είναι να

αποφεύγεται, όταν ο διαθέσιμος χρόνος είναι περιορισμένος. Επίσης, εξίσου σημαντική είναι και η χρονική στιγμή κατά την οποία επιλέγουμε να εφαρμόσουμε μια εκπαιδευτική τεχνική (Βαικούση, κ.ά., 2008:65).

7. Οι διαθέσιμοι πόροι

Καθοριστικοί επίσης παράγοντες για την εφαρμογή ορισμένων τεχνικών είναι ο προϋπολογισμός και η απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή. Παραδείγματος χάριν, η τεχνική του παιχνιδιού ρόλων απαιτεί την ύπαρξη βοηθητικών αιθουσών, ενώ η υλοποίηση επίδειξης, πιθανόν να απαιτούν τη χρήση εργαστηρίου (Βαικούση, κ.ά, 2008, σ. 64).

ΣΥΜΜΕΤΟΧΙΚΕΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΕΣ ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΣΕ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ

Η αξιοποίηση των συμμετοχικών εκπαιδευτικών τεχνικών στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση, μέσω της τηλεδιάσκεψης φαίνεται να είναι σημαντική, λαμβάνοντας υπόψη τις προϋπάρχουσες εμπειρίες, τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τα διαφορετικά μαθησιακά στυλ των εκπαιδευόμενων (Armakolas, Panagiotakopoulos & Karatrantou, 2018).

Το περιβάλλον της τηλεδιάσκεψης φαίνεται να είναι ιδανικό για την αξιοποίηση των συμμετοχικών βιωματικών τεχνικών, καθώς η τηλεδιάσκεψη έχει το πλεονέκτημα της ισότιμης διαχείρισης όλων των συμμετεχόντων και με τη σωστή σχεδίαση και υλοποίηση λειτουργεί υπέρ των συμμετοχικών τεχνικών, ιδιαίτερα μάλιστα του καταιγισμού ιδεών, της μελέτης περίπτωσης και των ομάδων εργασίας.

Οι Lawson & Comber (2014) υποστηρίζουν πως η τηλεδιάσκεψη ως τεχνολογικό εργαλείο έχει αρκετά πλεονεκτήματα:

1) εμφανίζει μεγαλύτερη αλληλεπίδραση από πολλές ασύγχρονες τεχνολογίες,

2) είναι ένας οικονομικά αποδοτικός τρόπος για να παρέχουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιτυχημένες εκπαιδευτικές εμπειρίες σε έναν μεγάλο πληθυσμό διδασκομένων,

3) αυξάνει τα κίνητρα για μάθηση

4) παρέχει τη δυνατότητα εξάσκησης και βελτίωσης δεξιοτήτων επικοινωνίας και παρουσίασης

5) ενισχύει την ανάπτυξη ερευνητικών δραστηριοτήτων καθώς διευκολύνει τη συνεργασία,

6) επιτρέπει την πρόσβαση σε πρωτογενείς πηγές υλικού (Μηλιωρίτσας

& Γεωργιάδη, 2009; Bates, 2019)

7) παρέχει ψυχολογική στήριξη και ενθάρρυνση στους χρήστες της (Αρμακόλας, 2018).

Στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση η τεχνική των ομάδων εργασίας ενισχύει την επικοινωνία και τη συνεργασία. Προϋπόθεση είναι η εμπειρία του εκπαιδευτή στη χρήση των ομάδων εργασίας, καθώς και η σωστή προετοιμασία από πλευράς του. Οι πλατφόρμες τηλεδιάσκεψης ευνοούν το περιβάλλον όπου οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να αισθανθούν ελεύθεροι στη χρήση σύγχρονων μαθησιακών εργαλείων και τεχνικών, έχουν ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης και μαθαίνουν πράττοντας και όχι παρακολουθώντας.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η αξιοποίηση των βιωματικών συμμετοχικών τεχνικών αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την επιμόρφωση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς μέσα από την αξιοποίηση των βιωμάτων, των εμπειριών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των εκπαιδευόμενων, δημιουργείται εκείνο το μαθησιακό και παιδαγωγικό πλαίσιο, το οποίο δημιουργεί προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής των αρχών και των στόχων της διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης.

Η χρήση των βιωματικών εκπαιδευτικών τεχνικών είναι απαραίτητη και στο πεδίο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής, καθώς στόχος της σύγχρονης και αποτελεσματικής τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν είναι μόνο η απόκτηση γνώσεων, αλλά η καλλιέργεια και ανάπτυξη ποικίλων δεξιοτήτων και ικανοτήτων τόσο στους διδάσκοντες όσο και στους φοιτητές.

Σημαντικό εργαλείο στο πεδίο της πανεπιστημιακής παιδαγωγικής θεωρείται η αξιοποίηση σύγχρονων τεχνολογικών μέσων και εργαλείων, όπως της τηλεδιάσκεψης. Με την αξιοποίηση της τηλεδιάσκεψης στην επιμόρφωση των διδασκόντων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, διευκολύνεται η συνεργασία, ενώ επισημαίνεται από τους ειδικούς ότι εμπλουτίζει την εμπειρία στην εξΑΕ, με τη μείωση του συναισθήματος της απομόνωσης, την τόνωση της ενθάρρυνσης για αλληλεπίδραση και ενίσχυση των κινήτρων για μάθηση και επικοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αρμακόλας, Σ. (2018). Διερεύνηση, ανάλυση και μελέτη των παραγόντων που επιδρούν σε περιβάλλον σύγχρονης τηλεκπαίδευσης με αξιοποίηση συμμετοχικών-βιωματικών τεχνικών. (Διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Armakolas, S., Panagiotakopoulos, C., & Karatrantou, A. (2018). Teleconference in support of autonomous learning. *European Journal of Open, Distance and E*-learning, *21*(2), 27-43.

Βαϊκούση, Δ., Βαλάκας, Ι., Γιαννακοπούλου, Ε., Γκιάστας, Ι., Κόκκος, Α. & Τσιμπουκλή, Α. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι- Ομάδα Εκπαιδευόμενων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Γουγουλάκης, Π, & Οικονόμου, Α. (2014). Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική, Εκπαιδευτικός Κύκλος, 2, 9-282.

Bates, T. (2019). Teaching in a Digital Age –Second Edition: Guidelines for designing teaching and learning. Retrieved on 8/1/2024 from: https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/.

Jackson, L., & Caffarella, R. (1994). *Experiential learning: A new approach*. Jossey-Bass.

Jaques, D. (2004). Μάθηση σε ομάδες: Εγχειρίδιο για όσους συντονίζουν ομάδες ενηλίκων εκπαιδευομένων. Μεταίχμιο.

Jarvis, P. (1999). *Adult & Continuing Education: Theory & Practice*. Routledge.

Knowels, M. (1980). *The modern practice of adult education*. Adult Education.

Κόκκος, Α., & Λιοναράκης, Α. (1988). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Σχέσεις διδασκόντων- διδασκομένων, τ.Β. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Κόκκος, Α. (2005). Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών-Εκπαιδευτικό υλικό για τους εκπαιδευτές Θεωρητικής Κατάρτισης, 1. ΕΚΕΠΙΣ.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development, Englewood Cliffs*. Prentice-Hall.

Lawson, T., & Comber, C. (2014). *Videoconferencing and learning in the classroom: the effects of being an Orphan Technology? Ανακτήθηκε στις 7/1/2024 από: https://pdfs.semanticscholar.org/5f74/22112e6aa6c8e444b86c0f19a9339ac3878c.pdf*

Merriam, S., & Caffarella, R. (1999). *Learning in Adulthood, a Comprehensive Guide*. Jossey-Bass.

Μηλιωρίτσας, Ε., & Γεωργιάδη, Ε. (2010). Επίδραση της τηλεδιάσκεψης στη

μαθησιακή διαδικασία του Ε.Α.Π. Απόψεις φοιτητών και ΣΕΠ των ΘΕ ΕΚΠ 65 –ΕΚΕ 50. Ανοικτή Εκπαίδευση: *Περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *6*(1,2), 152-167. DOI:10.12681/jode.9757

Παπαδάκης, Σ., & Φραγκούλης, Ι. (2005). Η ΑεξΑΕ και οι Νέες Τεχνολογίες ως μέσα προώθησης της δια βίου μάθησης ευπαθών κοινωνικών Ομάδων με χρήση συμμετοχικών τεχνικών, Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με θέμα «Οι νέες τεχνολογίες στη δια βίου μάθηση».

Πολέμη, Μ. (2003). Αξιοποιώντας τη διεργασία της ομάδας στην εκπαίδευση, κεφ 10, Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών. Ε.ΚΕ.ΠΙΣ.

Silberman, M. (1998). Active training: A handbook of techniques, designs, case examples and trips. Jossey-Bass.

Τσιμπουκλή, Α., & Φίλλιπς, Ν. (2007). Εκπαίδευση Εκπαιδευτών Ενηλίκων, Πρόγραμμα Δια Βίου Εκπαίδευσης από Απόσταση, Εκπαιδευτικό Υλικό. ΥΠΕΠΘ-ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ.

Φίλλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις, στο: Εκπαίδευση Ενηλίκων, 3, 4-10. Μεταίχμιο.

Φραγκούλης, Ι., & Βαλκάνος, Ε. (2016). Η συνεχιζόμενη επιμόρφωση των Καθηγητών της ΑΣΠΑΙΤΕ Ηρακλείου Κρήτης στο πλαίσιο της Πανεπιστημιακής Παιδαγωγικής. Στο Κ. Κεδράκα (Επιμ.) Πρακτικά Συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita, Τόμ. Α (σ.σ. 163-169).

Φραγκούλης, Ι. (2003). Δια Βίου Εκπαίδευση και Περιβαλλοντική Αγωγή: Διδακτικές Προσεγγίσεις. Παπαζήσης.

ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΡΟΣΦΥΓΩΝ ΚΑΙ ΜΕΤΑΝΑΣΤΩΝ

Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Κοράνιο

Γεώργιος Καδιγιαννόπουλος
Σ.Ε.Π ΕΑΠ
gkadig@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το Κοράνιο αποτελεί το κορυφαίο βιβλίο της μουσουλμανικής θρησκείας στο οποίο περιγράφονται οι θρησκευτικές υποχρεώσεις και οι κανόνες που πρέπει να ακολουθούν οι μουσουλμάνοι. Τις τελευταίες δεκαετίες σε ευρωπαϊκό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο έχει καλλιεργηθεί και τείνει να επικρατήσει η άποψη ότι το περιεχόμενο του Κορανίου ενισχύει τη βία, το φονταμενταλισμό και την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ειδικότερα των γυναικών. Την ίδια χρονική περίοδο σε εκπαιδευτικό επίπεδο έχουν αναδειχθεί ο κομβικός ρόλος και η μείζων σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γεννάται επομένως εύλογα το ερώτημα, λαμβάνοντας υπόψη το σημαντικό αριθμό μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες τόσο στον ελλαδικό όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο, εάν δύναται να υπάρξει συμπόρευση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το περιεχόμενο του Κορανίου. Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία αποσκοπεί να εξετάσει εάν στο κείμενο του Κορανίου υφίστανται αρχές και ζητήματα που έλκουν το ενδιαφέρον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η μετανάστευση, η άμβλυνση της φτώχειας κ.ά. Για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου στο κείμενο του Κορανίου. Από την πραγματοποιηθείσα έρευνα στο κορανικό κείμενο προέκυψαν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Πρώτο συμπέρασμα αποτελεί η ύπαρξη ορισμένων αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη κ.ά στο Κοράνιο. Ως δεύτερο συμπέρασμα καταγράφεται η προσέγγιση του Κορανίου με έναν ιδιαίτερα ανθρώπινο τρόπο σε ζητήματα που άπτονται του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η μετανάστευση, η φτώχεια κ.ά. Το τρίτο και τελευταίο συμπέρασμα της εργασίας καταγράφει τη δυνατότητα αξιοποίησης του κειμένου του Κορανίου στην κατεύθυνση της προώθησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο, τόσο σε μουσουλμάνους, όσο και σε μη μουσουλμάνους μαθητές.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, Κοράνιο, διδασκαλία

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το Κοράνιο αποτελεί το κορυφαίο βιβλίο της μουσουλμανικής θρησκείας στο οποίο περιγράφονται οι θρησκευτικές υποχρεώσεις και οι κανόνες που πρέπει να ακολουθούν οι μουσουλμάνοι. Τις τελευταίες δεκαετίες σε ευρωπαϊκό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο έχει καλλιεργηθεί και τείνει να επικρατήσει η άποψη ότι το περιεχόμενο του Κορανίου ενισχύει τη βία, το φονταμενταλισμό και την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ειδικότερα των γυναικών.

Την ίδια χρονική περίοδο σε εκπαιδευτικό επίπεδο έχουν αναδειχθεί ο κομβικός ρόλος και η μείζονα σημασία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Γεννάται επομένως εύλογα το ερώτημα, λαμβάνοντας υπόψη το σημαντικό αριθμό μουσουλμάνων μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες τόσο στον ελλαδικό όσο και στον ευρωπαϊκό χώρο, εάν δύναται να υπάρξει συμπόρευση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με το περιεχόμενο του Κορανίου.

Πιο αναλυτικά, η παρούσα εργασία αποσκοπεί να εξετάσει εάν στο κείμενο του Κορανίου υφίστανται αρχές και ζητήματα που έλκουν το ενδιαφέρον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η μετανάστευση, η άμβλυνση της φτώχειας κ.ά. Για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου στο κείμενο του Κορανίου.

ΔΟΜΗ ΤΟΥ ΚΟΡΑΝΙΟΥ

Το Κοράνιο θεωρείται ως η ολοκλήρωση των ιερών γραφών τις οποίες μέσω των προφητών παρουσίασε ο Θεός (Πεντάκης, 2006) και είναι το ιερό βιβλίο, στο οποίο παρουσιάζεται η ιστορία του ισλαμικού κόσμου. Το Κοράνιο αποτελεί για τους μουσουλμάνους το νόμο του Θεού, καθώς και το θρησκευτικό και πολιτικό κανόνα της κοινότητάς τους (Ζιάκα, 2010). Το κείμενο του Κορανίου συνιστά το μόνο αισθητό στοιχείο της παρουσίας του ισλάμ στον κόσμο, καθώς η θρησκεία του ισλάμ δε διαθέτει ιερείς, μυστήρια, λειτουργική ζωή, εικόνες και δεν προσδίδει καμία μορφή στο Θεό (Γιαννουλάτος, 2005).

Το Κοράνιο αποτελείται από 114 κεφάλαια με διακριτό όνομα και περίπου 6200 στίχους, οι οποίοι καλούνται αγιάτ. Κάθε κεφάλαιο καλείται σού-

ρα και ο αριθμός των στίχων του διαφέρει. Οι τίτλοι των κεφαλαίων λαμβάνονται από πρόσωπα, γεγονότα ή πράγματα, τα οποία αναλύονται στα κεφάλαια (Πεντάκης, 2006).

Τα κεφάλαια του Κορανίου δεν κατατάχθηκαν με γνώμονα τη λογική ή τη χρονολογική σειρά. Σε γενικές γραμμές, πρώτα στη σειρά παρουσιάζονται τα μεγαλύτερα κεφάλαια και εν συνεχεία τα μικρότερα, με μοναδική εξαίρεση το πρώτο κεφάλαιο. Στο πρώτο κεφάλαιο του Κορανίου αποδίδεται από τους μουσουλμάνους ανάλογη αξία με αυτή που αποδίδεται από τους χριστιανούς στην Κυριακή προσευχή (Γιαννουλάτος, 2005).

Πηγές του ισλάμ είναι το Κοράνιο, η σούνα και η σαρία. Το Κοράνιο συνιστά την πρώτη και αρτιότερη αποκάλυψη του Θεού στον άνθρωπο. Η σούνα αποτελείται από τα χαντίθ και αποτελεί έκφραση της παράδοσης για την επίλυση των θρησκευτικών, νομικών και κοινωνικών ζητημάτων (Ζιάκας, 2004), ενώ η σαρία αποτελεί το θρησκευτικό νόμο του ισλαμισμού και εκτείνεται στο σύνολο της θρησκευτικής και πολιτικής ζωής (Γιαννουλάτος, 2005·Στεφανίδης, 1994).

Συνοψίζοντας, το Κοράνιο αποτελεί το θεμέλιο λίθο του ισλαμισμού και ενισχύεται από τη σούνα και τη σαρία. Το κορανικό κείμενο του Κορανίου είναι δομημένο με συγκεκριμένο τρόπο και ακολουθείται κατά τεκμήριο χρονολογική σειρά.

ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΟ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΘΕΟΛΟΓΙΑΣ

Κορυφαία θέση στις επιστήμες της Αγωγής έχει λάβει τις τελευταίες δεκαετίες η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς συνιστά την παιδαγωγική απάντηση στα προβλήματα, τα οποία παρουσιάζονται σε μια πολυπολιτισμική και πολυεθνική κοινωνία (Essinger, 1990). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί να προετοιμάσει ανεξάρτητους ανθρώπους, ώστε αυτοί να συμμετάσχουν σε μια δημοκρατική, πολυπολιτισμική κοινωνία, η οποία έχει ως χαρακτηριστικά της την πολιτιστική, εθνική, γλωσσική και θρησκευτική διαφορά και ανισότητα (Batelaan & Van Hoof, 1996).

Οι αρχές στις οποίες η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει θέσει τα θεμέλιά της είναι (Essinger, 1990): η εκπαίδευση για ενσυναίσθηση, αλληλεγγύη, διαπολιτισμικό σεβασμό και εναντίον του εθνικιστικού τρόπου σκέψης. Παράλληλα, οι παραδοχές - βάσεις στις οποίες θεμελιώνεται είναι η αναγνώριση της ετερότητας, η κοινωνική συνοχή, η ισότητα και η δικαιοσύνη (Νικολάου, 2005).

Στην ίδια κατεύθυνση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση πορεύεται και η διαπολιτισμική θεολογία, η οποία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στο πώς συνυπάρχουν και συμβιώνουν οι άνθρωποι με διαφορετικά θρησκεύματα. Σε κάθε περίπτωση, η διαπολιτισμική θεολογία διαθέτει τα μέσα για να οδηγήσει σε γόνιμη διαβούλευση τα διάφορα θρησκευτικά δόγματα (Πορτελάνος, 2011). Συγκεκριμένα, η διαπολιτισμική θεολογία επιτυγχάνει τη βελτίωση της επικοινωνίας και της συνεργασίας μεταξύ των θρησκειών και παράλληλα, προσπαθεί να αμβλύνει τις αιτίες, οι οποίες προκαλούν συγκρούσεις και εντάσεις. Ως εκ τούτου, είναι λογικό η διαπολιτισμική θεολογία να μην προσεγγίζει ως εχθρό κάθε άνθρωπο που εκφράζει διαφορετική άποψη (Μπολτέτσος, 2010) και να μην επιδιώκει την κατάργηση των πίστεων και εμπειριών που υφίστανται επί αιώνες (Πορτελάνος, 2011).

Με γνώμονα τα παραπάνω συμπεραίνεται ότι υπάρχει πλήθος πεδίων για να αναπτυχθεί κοινή δράση και συνεργασία μεταξύ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και της διαπολιτισμικής θεολογίας, τα οποία δύνανται να συμβάλλουν στη διεύρυνση της κοινωνικής συνοχής μέσω της επικέντρωσής τους στα διάφορα θρησκευτικά δόγματα και στις διαφορές τους (Jackson, 2004).

Καταληκτικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η διαπολιτισμική θεολογία διαθέτουν ένα ευρύ πεδίο για την ανάπτυξη κοινής δράσης, το οποίο μπορεί να αποφέρει ποικίλα χρήσιμα αποτελέσματα τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, ειδικότερα εάν υπάρξει μια συντονισμένη και αγαστή μεταξύ τους συνεργασία.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου είναι μία από τις πιο δημοφιλείς ερευνητικές μεθόδους στο χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών (Kripendorff, 1980). Με αυτήν τη μέθοδο μπορεί να διερευνηθεί δευτερογενές υλικό, το οποίο μπορεί να αποκτήσει ποιοτικά, αλλά και ποσοτικά χαρακτηριστικά (Αθανασίου, 2007·Weibrenner, 1995).

Συγκεκριμένα, η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου προσπαθεί να συμπυκνώσει τα κείμενα και να τα ομαδοποιήσει σε κατηγορίες με συγκεκριμένους κανόνες κωδικοποίησης (Δαουτόπουλος, 2005·Weber, 1990), προκειμένου ακολούθως να διατυπωθούν υποθέσεις - ερωτήσεις από τον ερευνητή. Η δημιουργία των κατηγοριών πραγματοποιείται με γνώμονα το σκοπό της έρευνας (Κυριαζή, 2009), ενώ και η μονάδα ανάλυση βρίσκεται σε αντιστοιχία με το σκοπό, καθώς και με τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας (Αθανασίου, 2007).

Η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου παρέχει τη δυνατότητα στον ερευνητή, της σε μάκρο και μίκρο επίπεδο προσέγγισης του περιεχομένου του υπό διερεύνηση βιβλίου ως προς τα συμφραζόμενά του (Μπονίδης, 2004), ώστε να οδηγηθεί σε ασφαλέστερα συμπεράσματα. Ως εκ τούτου, ενδείκνυται η μέθοδος της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου για να διερευνηθεί ένα κείμενο όπως αυτό του Κορανίου. Στην παρούσα έρευνα για τη διερεύνηση του κειμένου του Κορανίου χρησιμοποιήθηκαν δύο μεταφράσεις (Μπιλάλ, 2010·Πεντάκης, 2006), οι οποίες θεωρούνται από τις καλύτερες στην ελληνική γλώσσα (Γιαννουλάτος, 2005).

Συγκεκριμένα, η παρούσα εργασία αποσκοπεί να εξετάσει με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, εάν στο κείμενο του Κορανίου υφίστανται αρχές και ζητήματα που έλκουν το ενδιαφέρον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η μετανάστευση, η άμβλυνση της φτώχειας κ.ά.

Κάθε ερευνητική προσπάθεια υπόκειται σε ορισμένους περιορισμούς. Πρώτος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ότι η διερεύνηση του κείμενου του Κορανίου πραγματοποιήθηκε από μεταφράσεις στην ελληνική γλώσσα και όχι από το πρωτότυπο αραβικό κείμενο. Δεύτερο περιορισμό της έρευνας συνιστά το γεγονός ότι η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου, υλοποιήθηκε μόνο από ένα μόνο άτομο, με αποτέλεσμα να μην είμαστε απόλυτα ασφαλείς ότι πραγματοποιήθηκε κατά τον πιο άρτιο τρόπο. Ο τελευταίος και ίσως ο πιο σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι ο ερευνητής που την υλοποίησε είναι ορθόδοξος χριστιανός. Ως εκ τούτου, η προσέγγισή του στα υπό μελέτη ζητήματα πιθανότατα να είναι λιγότερο αντικειμενική για το κείμενο του Κορανίου.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Από τη διερεύνηση του κειμένου του Κορανίου με τη μέθοδο της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου προέκυψαν ορισμένα ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, στο Κοράνιο αναφέρεται ότι εάν κάποιος οφειλέτης παρουσιάζει σοβαρή αδυναμία για αποπληρωμή του χρέους του, τότε ο δανειστής οφείλει να τον διευκολύνει να εξοφλήσει το χρέος του ή ιδανικότερα να παραιτηθεί από την απαίτηση για αποπληρωμή του (2,280) (Μπιλάλ, 2010·Πεντάκης, 2006). Αυτή η προτροπή εμπεριέχει αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη.

Επίσης, στο Κοράνιο υφίσταται η παραίνεση για προσφορά τροφής προς τους φτωχούς και τους δυστυχισμένους (22,28), καθώς όταν δεν προσφέ-

ρεται τροφή στους φτωχούς αυτό εκλαμβάνεται ως αμαρτία (69,34, 74,44) (Μπιλάλ, 2010·Πεντάκης, 2006). Η προσφορά τροφής στους φτωχούς αποτελεί χαρακτηριστικό δείγμα ενσυναίσθησης, αλληλεγγύης και κοινωνικής συνοχής.

Στη σύγχρονη εποχή γίνεται ιδιαίτερος λόγος για την αναγκαιότητα της ανάπτυξης δικτύων πρόνοιας για την ενίσχυση των ορφανών και των φτωχών. Ως εκ τούτου, η διατυπωθείσα στο κορανικό κείμενο εκτίμηση ότι ο Θεός φανερώνει την αποδοκιμασία του έναντι όσων δε φροντίζουν τα ορφανά και τους φτωχούς (76,8, 89,17-18, 107,2-3) ή δεν παρέχουν βοήθεια με φαγητό σε ένα συγγενή που ζει στη φτώχεια ή σε ένα φτωχό, ο οποίος κείτεται ξαπλωμένος στο δρόμο ή δεν απελευθερώνουν δούλους (90,15-16) (Μπιλάλ, 2010·Πεντάκης, 2006) κινείται στο πλαίσιο των κοινωνικών αναγκών τη σύγχρονης εποχής, καθώς και των αρχών και βάσεων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Η ελεημοσύνη - ζεκάτ αποτελεί μία από τις πέντε υποχρεώσεις κάθε μουσουλμάνου, η οποία προσφέρεται σε χρήμα ή σε είδος σε φτωχούς, ορφανά κά (Γιαννουλάτος, 2015). Η ζεκάτ ισοδυναμεί με το 1/40 του ποσού που πλεονάζει στην κάθε οικογένεια μετά την κάλυψη των εξόδων της. Κάθε άνθρωπος που δεν πράττει ελεημοσύνη θεωρείται σαν αρνητής της επόμενης ζωής (41,7), καθώς όποιος προσφέρει ελεημοσύνη θα λάβει μεγάλη ανταμοιβή (11,18, 57,7) (Μπιλάλ, 2010·Πεντάκης, 2006). Συγχρόνως, η οικονομική ενίσχυση των φτωχών αποτελεί ηθικό χρέος και θα ανταμειφθεί ανάλογα από το Θεό (2,110) (Μπιλάλ, 2010·Πεντάκης, 2006). Το σύνολο όσων προαναφέρθηκαν σχετικά με την ελεημοσύνη εμπεριέχουν αρχές και βάσεις της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Το ισλάμ και το Κοράνιο θεωρούνται ότι δεν προσεγγίζουν με φιλικό τρόπο και σεβασμό το γυναικείο φύλο. Παρόλα αυτά, στο Κοράνιο αναφέρεται ότι εάν ο άνδρας επιθυμεί να χωρίσει τη γυναίκα του και προκύψει εγκυμοσύνη, η γυναίκα μπορεί να κατοικεί στο σπίτι του άνδρα της, ενώ μόλις γεννηθεί το παιδί ο σύζυγος είναι υποχρεωμένος για δύο χρόνια να τη φροντίζει μέχρι να απογαλακτιστεί το βρέφος. Παράλληλα, τα παιδιά, τα οποία αποκτούνται με κάποια παλλακίδα όπως και τα υιοθετημένα έχουν ακριβώς τα ίδια δικαιώματα με τα κανονικά (Γιαννουλάτος, 2005).

Επίσης, μετά τη λήψη διαζυγίου ο πατέρας οφείλει να φροντίζει για τη συντήρηση και το ρουχισμό τόσο του παιδιού, όσο και της μητέρας του (2,229-237, 64,1-7) (Μπιλάλ, 2010· Πεντάκης, 2006), ενώ ο άνδρας πρέπει να έχει φροντίσει, ώστε να υπάρχει ένα χρηματικό ποσό που θα βοηθήσει τη χήρα του να ανταποκριθεί στις ανάγκες της για ένα χρόνο όπως και για

τις γυναίκες που έχει χωρίσει (2,240-241) (Μπιλάλ, 2010·Πεντάκης, 2006).

Όσα αναλύθηκαν στις προηγούμενες δύο παραγράφους καταδεικνύουν ότι το Κοράνιο εμπεριέχει θετικά στοιχεία αναφορικά με τη θέση της γυναίκας ειδικότερα σε συγκεκριμένες και δύσκολες περιόδους της ζωής της.

Επιπροσθέτως, στο κορανικό κείμενο υφίστανται προτροπές για την υλοποίηση καλών πράξεων προς τους ξένους ανθρώπους και τους οδοιπόρους (4,36-39) (Μπιλάλ, 2010·Πεντάκης, 2006), καθώς είναι ιδιαίτερα ευάρεστες στον Αλλάχ οι όμορφες πράξεις και συμπεριφορές προς τους ξένους. Από το γεγονός αυτό, αναδεικνύονται αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η ενσυναίσθηση και η αλληλεγγύη, οι οποίες είναι ιδιαίτερα χρήσιμες, καθώς τη σύγχρονη εποχή υφίστανται σημαντικά μεταναστευτικά και προσφυγικά κύματα κυρίως προς τον ευρωπαϊκό χώρο.

Συνοψίζοντας, δύναται κανείς να υποστηρίξει ότι στο κείμενο του Κορανίου υφίστανται ορισμένα ζητήματα που άπτονται του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και τα οποία εμφορούνται από αρχές που χαρακτηρίζουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Τα συγκεκριμένα ζητήματα είναι εφικτό και χρήσιμο να διδαχτούν σε μουσουλμάνους και μη μουσουλμάνους μαθητές.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η παρούσα εργασία αποσκοπεί να εξετάσει, εάν στο κείμενο του Κορανίου υφίστανται αρχές και ζητήματα που έλκουν το ενδιαφέρον της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Για την επίτευξη του σκοπού της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου στο κείμενο του Κορανίου.

Από την πραγματοποιηθείσα έρευνα στο κορανικό κείμενο προέκυψαν ορισμένα χρήσιμα συμπεράσματα. Πρώτο συμπέρασμα αποτελεί η ύπαρξη ορισμένων αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη κ.ά στο Κοράνιο. Ως δεύτερο συμπέρασμα καταγράφεται η προσέγγιση του Κορανίου με έναν ιδιαίτερα ανθρώπινο τρόπο σε ζητήματα που άπτονται του ενδιαφέροντος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως: η μετανάστευση, η φτώχεια κ.ά. Το τρίτο και τελευταίο συμπέρασμα της εργασίας καταγράφει τη δυνατότητα αξιοποίησης του κειμένου του Κορανίου στην κατεύθυνση της προώθησης των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης σε εκπαιδευτικό και όχι μόνο επίπεδο, τόσο σε μουσουλμάνους, όσο και σε μη μουσουλμάνους μαθητές.

Εν κατακλείδι, συμπεραίνεται ότι το Κοράνιο και η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχουν κοινά ζητήματα - σημεία για να συμπορευτούν. Τα συγκεκρι-

μένα σημεία δύνανται να προσκομίσουν ποικίλα οφέλη τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Έφυρα.

Batelaan, P., & Van Hoof, C. (1996). Cooperative learning in intercultural education. *European Journal of Intercultural Studies*, *7*(3), 5-16.

Γιαννουλάτος, Α. (2005). *Ισλάμ. Θρησκειολογική επισκόπηση*. Ακρίτας.

Δαουτόπουλος, Γ. (2005). *Μεθοδολογία κοινωνικών ερευνών*. Ζυγός.

Essinger, H. (1990). Interkultureller Erziehung in multiethnischen Gesellschaften. *Die Bruecke*, *52*, 22-31.

Ζιάκα, Α. (2010). *Διαθρησκειακοί διάλογοι.* Τόμ. Β΄. *Η συνάντηση του χριστιανισμού με το ισλάμ*. Πουρναράς.

Ζιάκας, Γ. (2004). Ισλάμ και Χριστιανισμός: Διαφορές και προσεγγίσεις. Στο: Π. Παχής & Δ. Ξυνογαλατάς (Επίμ.), *Θρησκειολογικά μελετήματα.* Τόμ. Α΄. *Ζώντας αρμονικά με ανθρώπους διαφορετικής πίστης*, (σσ. 133-165), Βάνιας.

Jackson, R. (2004). Intercultural education and recent European pedagogies of religious education. *Intercultural Education*, *5*(1), 2-14.

Κυριαζή, Ν. (2009). *Η κοινωνιολογική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών*. Ελληνικά Γράμματα.

Kripendorff, K. (1980). *Content Analysis: An Introduction to its Methodology*. Sage Publications.

Μπιλάλ, Χ. Τ. (2010). *Το ιερό Κοράνιο και μετάφραση των εννοιών του στην ελληνική γλώσσα*. Ίδρυμα Λάτση.

Μπολτέτσος, Τ. (2010). Ποιμαντικές διαστάσεις σύγχρονης πολυπολιτισμικής θεολογίας. *Θεολογία*, *2*, 81-118.

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

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές*. Ελληνικά Γράμματα.

Πεντάκης, Κ. Ι. (2006). *Το Ιερό Κοράνι*. Κάκτος.

Πορτελάνος, Σ. (2011). *Διαπολιτισμική Θεολογία*. Έννοια.

Στεφανίδης, Α. (1994). *Η γυναίκα στο Ισλάμ. Μύθος και πραγματικότητα*. Τέρτιος.

Weber, R. P. (1990). *Basic Content Analysis*. Sage Publications.

Weibrenner, P. (1995). Grundlagen und Methoden probleme sozialwissenschaftlicher Schulbu – chforschung. In R. Olechowski (Ed.), *Schulbuchforschung*. Peter Lang.

Απόψεις κι εμπειρίες ενηλίκων προσφύγων/ισσών από τη Συρία για τις δυνατότητες εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους ένταξης στην Ελλάδα

Κατελανάκη Ευτυχία
Υπ. Δρ., ΕΚΠΑ
eftychiakate@gmail.com

Παρθένης Χρήστος
Αναπληρωτής Καθηγητής, ΕΚΠΑ
parthenis@eds.uoa.gr

Φραγκούλης Γιώργος
Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας
gfragoulis@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εποχή που διανύουμε χαρακτηρίζεται από μαζικές και συχνά βίαιες μετακινήσεις πληθυσμών, με σκοπό είτε τη βελτίωση της ποιότητας της ζωής τους είτε απλώς την επιβίωσή τους. Η ύπαρξη προσφύγων/ισσών στην Ελλάδα είναι ένα γεγονός που επηρεάζει τη ζωή όλων, άμεσα ή έμμεσα. Η εργασία αυτή έχει στο επίκεντρο ενήλικες πρόσφυγες/ισσες από τη Συρία, οι οποίοι/ες εγκατέλειψαν τη χώρα τους λόγω του αρχικά εμφύλιου και στη συνέχεια διαμεσολαβητικού πολέμου (proxy-war) της Συρίας που ξεκίνησε το 2011. Στόχος ήταν η διερεύνηση των βιωμάτων και των αντιλήψεων των ίδιων των υποκειμένων σχετικά με την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη στην Ελλάδα. Για το σκοπό αυτό διεξήχθη μια ποιοτική έρευνα με 11 ενήλικες συμμετέχοντες, πρόσφυγες-ισσες από τη Συρία. Οι συμμετέχοντες/ουσες απάντησαν σε ερωτήματα σχετικά με το πώς γίνονται αντιληπτά, νοηματοδοτούνται και διεκδικούνται τα δικαιώματά τους στον τομέα της στέγασης, της εργασίας, της υγειονομικής περίθαλψης, της εκπαίδευσης, της θρησκευτικής λατρείας και της ασφάλειας. Διερευνήθηκε, επίσης, το ενδιαφέρον τους για πολιτική συμμετοχή και οι κοινωνικές σχέσεις και τα δίκτυα που αναπτύσσουν στην Ελλάδα. Τα αποτελέσματα αναλύθη-

καν με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Σε θεωρητικό πλαίσιο αναλύθηκαν μοντέλα και δείκτες ένταξης, η έννοια του πολιτισμικού οικουμενισμού και του πολιτισμικού σχετικισμού, καθώς και η έννοια του κοινωνικού αποκλεισμού. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων αναδεικνύει τον καθοριστικό ρόλο που έχει η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας σε όλους τους τομείς της ένταξης. Χωρίς την κατάκτηση της κυρίαρχης γλώσσα επικοινωνίας στο ελληνικό πλαίσιο, οι πρόσφυγες/ισσες δυσκολεύονται να αυτονομηθούν και να συμμετάσχουν σε μια αλληλεπιδραστική διαδικασία διαμόρφωσης ταυτότητας στο ελληνικό πλαίσιο. Η στέγαση αποδεικνύεται μια δύσκολη διαδικασία, ειδικά χωρίς την ύπαρξη στοχευμένων στεγαστικών προγραμμάτων, ενώ η πρόσβαση στο σύστημα υγείας, καθώς και η αποτελεσματική εξυπηρέτηση προϋποθέτουν εν πολλοίς την κατοχή της κυρίαρχης γλώσσας. Στον τομέα της εργασίας υπάρχουν περιορισμένες επαγγελματικές ευκαιρίες, οι οποίες συνήθως χαρακτηρίζονται από εργασιακή εκμετάλλευση με υπερωρίες και ανασφάλιστη εργασία. Επιπλέον, η γνώση της ελληνικής επηρεάζει τη δόμηση κοινωνικών και διαπροσωπικών σχέσεων με τους ημεδαπούς, αλλά και την έκφραση ατομικών και συλλογικών αιτημάτων σε επίπεδο δημόσιας σφαίρας. Οι παράγοντες που δυσκολεύουν τους πρόσφυγες/ισσες να κατακτήσουν τη γλώσσα της χώρας υποδοχής είναι καταρχήν η έλλειψη κρατικής οργάνωσης και σαφούς πλάνου για την κοινωνική και εκπαιδευτική τους ένταξη, η οποία προκαλεί μία γενικότερη αίσθηση ανασφάλειας και καθιστά συχνά τη διαμονή τους στη χώρα προσωρινή. Σε προσωπικό επίπεδο, εμπόδιο αποτελεί η βεβαρυμένη ψυχολογική τους κατάσταση λόγω του πολέμου.

Λέξεις-κλειδιά: ενήλικες πρόσφυγες/ισσες από Συρία, εκπαιδευτική ένταξη, κοινωνική ένταξη, κοινωνικός αποκλεισμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μεγάλος αριθμός ανθρώπων κυρίως από ασιατικές και αφρικανικές χώρες που πλήττονται από τις συνέπειες πολεμικών συρράξεων, αναγκάζεται να μετακινηθεί από τον τόπο του διεκδικώντας καλύτερες συνθήκες ζωής ή την επιβίωσή τους. Η πλειοψηφία όσων μετακινούνται λόγω πολέμου, αναζητούν αρχικά καταφύγιο σε γειτονικές χώρες, ενώ άλλοι επιχειρούν να μετακινηθούν προς την Ευρώπη. Η πλειοψηφία των προσφύγων δεν εγκαθίστανται μόνιμα στις πρώτες ευρωπαϊκές χώρες που καταφτάνουν, συνήθως στην Ελλάδα, στην Ιταλία ή στη Μάλτα, αλλά προσπαθούν να φτάσουν στην

κεντρική Ευρώπη (Διανέοσις, 2020). Ωστόσο, λόγω διαφόρων παραγόντων, όπως του αποκλεισμού των βαλκανικών περασμάτων το 2016, της συμφωνίας ΕΕ-Τουρκίας για το προσφυγικό και της συμφωνίας του Δουβλίνου (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου χ.χ.), πολλοί πρόσφυγες παραμένουν εγκλωβισμένοι στη χώρα πρώτης υποδοχής μέχρι να εγκριθεί η αίτησή τους για άσυλο, να εξασφαλίσουν τα απαιτούμενα έγγραφα και να μπορέσουν στη συνέχεια να ταξιδέψουν σε άλλη ευρωπαϊκή χώρα.

Εντός αυτού του πλαισίου, τόσο οι εθνικές κυβερνήσεις, όσο και διεθνείς οργανισμοί και ΜΚΟ, καλούνται να διαχειριστούν τις προσφυγικές ροές έτσι ώστε να γίνονται σεβαστά τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ωστόσο, η παρουσίαση των προσφύγων στον δυτικό κόσμο γίνεται με τρόπο που εξαρχής υπονομεύει την ένταξή τους: θύματα πολέμου ή τρομοκρατίας, φτωχοί, λιγότερο μορφωμένοι, ανεξοικείωτοι με τα δημοκρατικά ιδεώδη, καταπιεσμένες γυναίκες και παραμελημένα παιδιά. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι πρόσφυγες να αποτελούν για την κοινή γνώμη θύματα ή κίνδυνο (Φιλιππίδης, 2015). Ο κυρίαρχος λόγος επικεντρώνεται στην απελπισία που βιώνουν οι πρόσφυγες, παρουσιάζοντάς την ως κάτι «κανονικό» ή αναπόφευκτο. Ταυτόχρονα, στο δημόσιο λόγο δίδεται έμφαση δίνεται στον μεγάλο αριθμό προσφύγων, κατασκευάζοντας μία κατάσταση «έκτακτης ανάγκης» που απομακρύνει τις οργανωμένες ενταξιακές πολιτικές και δίνει χώρο για την εκμετάλλευση της κατάστασης από άτομα ή ομάδες με ιδιοτελείς σκοπούς. Επιπλέον, καλλιεργείται το αίσθημα της ξενοφοβίας στον γηγενή πληθυσμό, το οποίο διαμορφώνει την ταυτότητα του πρόσφυγα ως επικίνδυνου «άλλου», ως εχθρού για την κοινωνική συνοχή και ασφάλεια (More in common, 2019).

Από τη μεριά των προσφύγων, η ταύτιση με τον ρόλο του θύματος καθιστά δύσκολη την ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας και αυτονομίας που είναι απαραίτητες τόσο για την επιβίωση, όσο και για μια αξιοπρεπή ζωή. Το αφήγημα γύρω από το τραύμα έχει αναπόφευκτα φέρει στην επιφάνεια μια «κουλτούρα ευαλωτότητας». Παράλληλα, επισημαίνεται η ολοκληρωτική εξάρτηση των προσφύγων από οργανισμούς-σωτήρες που τους διασφαλίζουν μεν την προσωρινή τους επιβίωση, αλλά όχι την ενδυνάμωση και την αυτονομία τους. Αυτό αποτυπώνεται στην ιδέα του τριγώνου «θύμα-θύτης-σωτήρας» (Karpman, 1968). Η σιωπή και η αφάνεια των ίδιων των υποκειμένων αποτελεί ένα ακόμη σημαντικό κομμάτι της εικόνας τους. Πολλές φορές, οι ίδιοι οι πρόσφυγες υποβάλλονται σε μια αποδυνάμωση της προσωπικής τους ιστορίας, αφήνοντας πίσω τα βιώματα τους και μετατρεπόμενοι σε ανώνυμες φιγούρες με κοινό χαρακτηριστικό τους τον τρόπο που σχετίζονται με την καταστροφή (Φιλιππίδης, 2015).

Το κείμενο αυτό εστιάζει στους πρόσφυγες από τη Συρία που έφτασαν στην Ελλάδα ύστερα από τον πόλεμο στην Συρία. Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και εμπειριών ενήλικων προσφύγων από τη Συρία σχετικά με τη διαδικασία της κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους ένταξης στην Ελλάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχει διερευνηθεί η προσφυγική εμπειρία πριν, κατά τη διάρκεια και μετά τη μετανάστευση. Ενδεικτικά, μέσω συνεντεύξεων με Σύριους πρόσφυγες και εκπροσώπους ανθρωπιστικών οργανώσεων στην Τουρκία που υποδέχεται μεγάλο μέρος των προσφυγικών ροών, διερευνήθηκε η σχέση μεταξύ των αβέβαιων συνθηκών διαβίωσης, της ενσωμάτωσης και της πολιτικής θέσης των προσφύγων. Οι συμμετέχοντες εστίασαν στη διαδικασία της μετακίνησης, στις συνθήκες διαβίωσης και στην περιορισμένη πρόσβασή τους σε δομές εκπαίδευσης, περίθαλψης και ανθρωπιστικής υποστήριξης, καθώς και στις επιπτώσεις που προκύπτουν λόγω των περιορισμένων δικαιωμάτων τους (Baban et al, 2017). Οι δύσκολες συνθήκες διαβίωσης και η αβεβαιότητα που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες οδηγεί μεγάλο μέρος τους στην επιθυμία μετακίνησής τους σε ευρωπαϊκές χώρες, παρόλο που η Τουρκία θεωρείται πολιτισμικά πιο κοντά στις χώρες προέλευσής τους. Ανάλογες μελέτες έχουν πραγματοποιηθεί και στον Λίβανο για τους Σύρους πρόσφυγες, αναδεικνύοντας παράλληλες συνθήκες με αυτές που αντιμετωπίζουν στην Τουρκία (Thorleifsson, 2016). Επιπλέον, η έρευνα αναδεικνύει την προσπάθεια Σύριων προσφύγων να δημιουργήσουν μια αίσθηση οικειότητας και εμπιστοσύνης σε ένα περιβάλλον που δεν είναι φιλικό. Οι αφηγήσεις τους αναδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους εφαρμόζουν τις γνώσεις και τις εμπειρίες τους προκειμένου να ενσωματωθούν στην αγορά εργασίας σε χώρες όπως το Ηνωμένο Βασίλειο και η Γερμανία (Shneikat & Ryan, 2017). Άλλες έρευνες εστιάζουν σε πιο στοχευμένα ζητήματα, όπως την εμπειρία προσφυγισσών στην Τουρκία κατά τη μετάβασή τους στη μητρότητα, αναδεικνύοντας τον φόβο και τις προκλήσεις που σχετίζονται με τη βρεφική φροντίδα μέσα σε συνθήκες ρατσισμού, γλωσσικών περιορισμών και χαμηλού βιοτικού επιπέδου (Korukcu et al, 2017).

Στο ελληνικό πλαίσιο, το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας που εστιάζει στο προσφυγικό ζήτημα αναφέρεται στην εκπαιδευτική ένταξη των προσφυγόπαιδων (ενδ. Στεργίου & Σιμόπουλος 2019; Σγούρα κ.ά., 2018). Σε μια πρόσφατη έρευνα διερευνήθηκαν οι εμπειρίες Σύριων προσφύγων αναφο-

ρικά με τη βιωμένη πραγματικότητα του ταξιδιού προς την Ελλάδα και την μετεγκατάσταση τους, επιχειρώντας να φωτίσει την προσφυγική εμπειρία και να αναδειχθούν τα χαρακτηριστικά της σε σχέση με τις συνθήκες υποδοχής και ένταξης στην Ελλάδα (Τσίγγανου κ.ά.,2021). Σε παλαιότερη έρευνα προ των ισχυρών προσφυγικών ροών διερευνήθηκαν τα εμπόδια στην ένταξη των προσφύγων στη Θεσσαλονίκη (Kiaga et al, 2010). Μικρές, συνήθως ποιοτικές έρευνες σχετικά με την προσφυγική εμπειρία προέρχονται επίσης από μεταπτυχιακές εργασίες. Η συγκεκριμένη έρευνα εδώ εστιάζει στη διερεύνηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής ένταξης των Σύριων προσφύγων στην Ελλάδα μέσα από τη φωνή των ίδιων των κοινωνικών υποκειμένων, όπως θα παρουσιαστεί λεπτομερώς στη συνέχεια.

Ο λόγος για τη διαχείριση της ετερότητας και η ενταξιακή προσέγγιση

Ο λόγος για τη διαχείριση της ετερότητας άρχισε να διαμορφώνεται και να εξελίσσεται ήδη από τη δεκαετία του 1960 σε δυτικές χώρες με ισχυρά πολυπολιτισμικό χαρακτήρα, αποκτώντας μεγαλύτερη δυναμική και προκαλώντας έντονες πολιτικές και επιστημονικές αντιπαραθέσεις σε περιόδους «κρίσης» ή ενισχυμένων μεταναστευτικών και προσφυγικών ροών. Εν συντομία, στο αρχικά κυρίαρχο μοντέλο της αφομοίωσης, οι «άλλοι» θεωρούνται κάτοχοι μιας ελλειμματικής ταυτότητας και κεφαλαίου που απαιτεί «διόρθωση» και αφομοίωση από την κυρίαρχη εθνο-πολιτισμική ομάδα, με τα εκπαιδευτικά συστήματα να αποτελούν το βασικό όχημα για την επίτευξη των σκοπών αυτών. Στην οπτική του μοντέλου αυτού που στοχεύει στην πολιτισμική ομογενοποίηση, οι «ξένοι» οφείλουν να υιοθετήσουν τον κυρίαρχο τρόπο ζωής και να απορρίψουν πολιτισμικές συνήθειες και πρακτικές από τις χώρες προέλευσής τους, καθώς θεωρείται ότι η διατήρησή τους δημιουργεί διαχωριστικές γραμμές και απειλεί την κοινωνική συνοχή. Το μοντέλο της ενσωμάτωσης αν και αναπτύχθηκε ως κριτική στις αρχές της αφομοίωσης και αναγνώριζε την ύπαρξη και κοινών χαρακτηριστικών ανάμεσα στους πολιτισμούς στοχεύοντας στη θετική αποτίμηση του πολιτισμού των μειονοτικών ομάδων, τελικά δεν αμφισβήτησε την ιεράρχηση των πολιτισμών και προώθησε κυρίως μια «ανοχή» απέναντι στο διαφορετικό (Γκόβαρης, 2011). Παράλληλα, ήδη από τη δεκαετία του 1960 αναπτύσσεται και ένας πολυπολιτισμικός λόγος που αμφισβητεί τον παραδοσιακό μονοπολιτισμικό χαρακτήρα των δυτικών εκπαιδευτικών συστημάτων και φέρει στο προσκήνιο ζητήματα αναγνώρισης της διαφορετικότητας και των συλλογικών δικαιωμάτων μειονοτικών και ευάλωτων κοινωνικών ομάδων, καθώς και την προοπτική της συμμετοχής και της συνδια-

μόρφωσης από όλα τα κοινωνικά υποκείμενα των πολιτισμικών αξιών σε ένα δεδομένο κοινωνικό. Στο πλαίσιο αυτού του λόγου αναπτύχθηκαν διάφορες προσεγγίσεις υπό την ομπρέλα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που καλύπτει ένα συχνά ετερόκλητο μείγμα πολιτικών και πρακτικών (Παρθένης & Φραγκούλης, 2016).

Στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικότητας αναπτύσσονται σε ευρωπαϊκό επίπεδο ειδικά από τη δεκαετία του 1990 ενταξιακές πολιτικές που έχουν ως στόχο την αντιμετώπιση φαινομένων κοινωνικού αποκλεισμού. Σχετικές έρευνες μελετούν επιτυχείς και ανεπιτυχείς στρατηγικές και πολιτικές ένταξης (Coley et al, 2019). Η έννοια της ένταξης, βέβαια, είναι ευρεία και πολυδιάστατη και εξαρτάται από πολλούς παράγοντες, όπως της πρόσβασης σε αγαθά και υπηρεσίες, της προστασίας ατομικών και κοινωνικών δικαιωμάτων ή της διασφάλισης ευκαιριών για τη συνδιαμόρφωση του κοινωνικο-πολιτισμικού γίγνεσθαι. Στο ελληνικό πλαίσιο, η Εθνική Στρατηγική για την ένταξη (Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου, 2022) περιλαμβάνει σε πρώτο βαθμό την εξασφάλιση βασικών αγαθών όπως υποδοχής, στέγασης, πρόσβασης στην υγεία, εκπαίδευσης, κοινωνικών υπηρεσιών, κατάρτισης και προσαρμογής σε νέες επαγγελματικές συνθήκες και απαιτήσεις. Σε δεύτερο επίπεδο, αναφέρεται στη σταδιακή εξοικείωση με στάσεις, συμπεριφορές και ανταλλαγές με τους πολίτες της χώρας υποδοχής και φθάνει μέχρι τα πιο προχωρημένα επίπεδα κοινωνικής ένταξης, όπως ο επαναπροσδιορισμός της πολιτισμικής ταυτότητας, η αλλαγή του τρόπου ζωής, του καταναλωτικού μοντέλου και της δόμησης των οικογενειακών και κοινωνικών σχέσεων, καθώς και η συμμετοχή στην πολιτική ζωή μιας χώρας διαφορετικής από τη χώρα καταγωγής.

Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, αξιοποιούνται οι πιο περιγραφικοί δείκτες αξιολόγησης του βαθμού ένταξης των ατόμων στην κοινωνία που αναπτύχθηκαν για το Ηνωμένο Βασίλειο (Coley et al, 2019). Η πρόοδος σε αυτούς τους τομείς εξαρτάται από τη συμβολή των μελών των κοινοτήτων υποδοχής και των τοπικών θεσμών, καθώς και από την ενεργό συμμετοχή των νεοαφιχθέντων, είτε πρόκειται για πρόσφυγες, είτε για μετανάστες, είτε για άλλες ομάδες νέες στην κοινότητα. Οι τομείς αυτοί κατηγοριοποιούνται σε τέσσερις βασικές ομάδες:

α) Σε «δείκτες και μέσα» (markers and means), όπου συμπεριλαμβάνεται η εργασία, η στέγαση, η εκπαίδευση, η κοινωνική και ιατροφαρμακευτική μέριμνα και η ψυχαγωγία. Αποτελούν τη «δημόσια όψη» της ενταξιακής διαδικασίας. Τα πεδία αυτά λειτουργούν ταυτόχρονα ως δείκτες και ως μέσα, διότι η επιτυχία ενός ατόμου σε κάθε έναν από αυτούς τους τομείς έχει

θετικό αντίκτυπο στην ένταξή του στην κοινωνία, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν μέσο που συμβάλλει στην ευρύτερη διαδικασία ένταξης.

β) Σε «κοινωνικές διασυνδέσεις» (social connections) που αναφέρονται στους κοινωνικούς δεσμούς, στις σχέσεις δηλαδή με άτομα που μοιράζονται μία κοινή αίσθηση ταυτότητας (οικογένεια, στενοί φίλοι) και υπάρχει σχέση εμπιστοσύνης και αμοιβαιότητας, στους κοινωνικούς διαύλους (social bridges), στις σχέσεις δηλαδή ατόμων με διαφορετικό υπόβαθρο (πολιτισμικό, θρησκευτικό ή εθνικό) και στις κοινωνικές διασυνδέσεις (social links), σε σχέσεις δηλαδή που σχετίζονται με ιδρύματα, συμπεριλαμβανομένων των υπηρεσιών της τοπικής και κεντρικής διοίκησης.

γ) Σε «παράγοντες διευκόλυνσης» (facilitators), όπου περιλαμβάνονται οι τομείς της γλώσσας, του πολιτισμού, των ψηφιακών δεξιοτήτων, της ασφάλειας και της σταθερότητας. Αυτοί οι τομείς έχουν καθοριστικό ρόλο στην ένταξη και σύνδεση των υποκειμένων με την ευρύτερη κοινότητα.

δ) Σε «θεμελιώσεις» (foundations), που αναφέρονται στα δικαιώματα και στις υποχρεώσεις των ατόμων, αποτελώντας τη βάση πάνω στην οποία δομούνται οι αμοιβαίες προσδοκίες και οι υποχρεώσεις τόσο των «ντόπιων», όσο και των νεοαφιχθέντων κατά τη διαδικασία ένταξης. Η έννοια της πολιτικής ιθαγένειας και των συναφών δικαιωμάτων καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο γίνεται αντιληπτή η έννοια της ένταξης σε μια συγκεκριμένη κοινότητα και αποτελεί σημαντικό στοιχείο για την ένταξη ενός ατόμου σε μια κοινωνία.

Η παρούσα έρευνα αξιοποιεί τους τρεις πρώτους δείκτες, προκειμένου να διερευνήσει όπως θα παρουσιαστεί στη συνέχεια την κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη ενήλικων προσφύγων από τη Συρία μέσα από την οπτική των ιδίων των υποκειμένων.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η διερεύνηση απόψεων και εμπειριών ενήλικων προσφύγων από τη Συρία σχετικά με τη διαδικασία της κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους ένταξης στην Ελλάδα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

1. Πώς αντιλαμβάνονται οι πρόσφυγες την πρόσβασή τους στο δικαίωμα της στέγασης, της εργασίας, της υγείας, της εκπαίδευσης, της θρησκείας και της ασφάλειας;

2. Ποιες κοινωνικές σχέσεις και δίκτυα αναπτύσσουν οι Σύριοι πρόσφυγες στην Ελλάδα;

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει 11 ενήλικες πρόσφυγες από τη Συρία που διαμένουν στην Ελλάδα. Η επιλογή του πληθυσμού του δείγματος έγινε με την τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας. Οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με κριτήριο αρχικά την καταλληλότητά τους για συμμετοχή και, επιπλέον, την προσβασιμότητα σε αυτούς. Η καταλληλότητα τους αξιολογήθηκε με βάση αυτό που περιγράφει ο Patton ως «πλούσιες σε πληροφορία περιπτώσεις» (Patton, 2002:230). Στο δείγμα συγκαταλέγονται άντρες και γυναίκες διαφόρων ηλικιών, με διαφορετική οικογενειακή κατάσταση και θρήσκευμα. Και οι 11 συνεντευξιαζόμενοι γνώριζαν προσωπικά την ερευνήτρια-συνεντεύκτρια, γεγονός που διευκόλυνε τη διαδικασία της συνέντευξης μέσα σε ένα κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης.

Ερευνητικό εργαλείο

Η παρούσα έρευνα έχει ποιοτικό χαρακτήρα, καθώς επιχειρείται η καταγραφή, ανάλυση και κατανόηση των βιωμάτων και των απόψεών των ίδιων των υποκειμένων, η «έγκυρη καταγραφή της υποκειμενικής σκοπιάς» (Γκότοβος, 1983). Ως ερευνητικό εργαλείο χρησιμοποιήθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Οι άξονες της συνέντευξης βασίστηκαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Το συγκεκριμένο ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε καθώς προσφέρει τη δυνατότητα της αναδιατύπωσης ή και προσθαφαίρεσης ερωτήσεων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και κατά συνέπεια τη δυνατότητα να αντληθούν όλα τα απαραίτητα δεδομένα (Robson, 2010).

Διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τον Ιανουάριο του 2020 σε εξωτερικό χώρο, ο οποίος είχε προκαθοριστεί τηλεφωνικώς και με τους έντεκα συμμετέχοντες. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε επτά περιπτώσεις στην αραβική γλώσσα με παρουσία διερμηνέα και στις υπόλοιπες τέσσερις στην αγγλική γλώσσα και ηχογραφήθηκαν.

Τεχνική ανάλυσης δεδομένων

Τα δεδομένα αναλύθηκαν με την τεχνική τα θεματικής ανάλυσης, η οποία στοχεύει στην ερμηνεία και κατανόηση ενός κοινωνικού φαινομένου μέσω της απεικόνισης των διεργασιών που εκδηλώνονται μέσα σε αυτό, και ταυτόχρονα μέσω της ανάδειξης των αντιλήψεων και των πεποιθήσεων των ατόμων που σχετίζονται με αυτό (Glesne, 2018).

Για τη μεταγραφή των συνεντεύξεων, εφαρμόστηκε σύστημα σημειογρα-

φίας που εστίασε στο περιεχόμενο των απαντήσεων των συμμετεχόντων, διατηρώντας την πιστή απεικόνιση του προφορικού λόγου (συμπεριλαμβανομένων λαθών στη σύνταξη ή τη γραμματική, επαναλήψεων, ιδιωματισμών) και την καταγραφή τυχόν χαρακτηριστικών παραγλωσσικών στοιχείων (όπως γέλιο, παύσεις, ένταση). Μετά τη μεταγραφή των συνεντεύξεων, πραγματοποιήθηκε προσεκτική ανάγνωση του κειμένου με σκοπό να επιτευχθεί πληρέστερη κατανόηση των δεδομένων. Στη συνέχεια, ξεκίνησε η κωδικοποίηση προκειμένου να εξεταστούν και να ερμηνευτούν εννοιολογικά προσδιορισμένες έννοιες που προέκυψαν στη διάρκεια της ανάγνωσης. Τα κωδικοποιημένα δεδομένα συνέχεια κατηγοριοποιήθηκαν σε ευρύτερες εννοιολογικές ομάδες, συνδεόμενες με τα κεντρικά ερευνητικά ερωτήματα. Ακολούθησε η παρουσίαση και ανάλυση των ευρημάτων βάσει των θεμάτων που ανταποκρίνονταν στα ερευνητικά ερωτήματα και παρουσιάστηκαν θεματικά μοτίβα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων (Τσιώλης, 2018).

Ηθική και δεοντολογία

Η δεοντολογία αποτελεί ένα σημαντικό θέμα στον τομέα της κοινωνικής, εκπαιδευτικής και ψυχολογικής έρευνας, αφού η διαδικασία της έρευνας αναδεικνύει προσωπικά βιώματα, νοηματοδοτήσεις και απόψεις των συμμετεχόντων (Mason, 2009).

Στην παρούσα εργασία, αφού οι υποψήφιοι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν τηλεφωνικώς για τον σκοπό της έρευνας, τη διατήρηση της ανωνυμίας τους και της προσωπικής τους ασφάλειας, προγραμματίστηκε η συνάντηση. Κατά την έναρξη κάθε συνέντευξης, οι υποψήφιοι συμμετέχοντες διάβασαν και υπέγραψαν ένα έντυπο συγκατάθεσης στη γλώσσα με την οποία ήταν πιο εξοικειωμένοι, προκειμένου να συναινέσουν στη διεξαγωγή της έρευνας (Cohen et al, 2008).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Οι δυσκολίες της στέγασης και ο ρόλος των κοινωνικών δικτύων

Από την ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας, προκύπτει ότι οι πρόσφυγες αναπτύσσουν ένα αίσθημα αισιοδοξίας όταν διαμένουν σε κατοικίες εκτός των προσφυγικών δομών. Το ζήτημα της στέγασης φαίνεται να επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ενταξιακή διαδικασία, είτε ως παράγοντας που δυσχεραίνει την άσκηση των δικαιωμάτων τους, είτε ως παράγοντας που συμβάλλει στην ταχύτερη ένταξή τους (Beall & Piron, 2005). Ενδεικτικά:

«Είναι πολύ καλά, γιατί έχω μόνη μου σπίτι, δικό μου, και τα παιδιά μου πάνε σχολείο και είναι πολύ ευχαριστημένα. Ψυχολογικά τώρα είμαστε πολύ καλά. Όταν ήμασταν στο καμπ, η Ελλάδα ήταν πολύ άσχημη για μας. Όταν φύγαμε από εκεί καταλάβαμε ότι η Ελλάδα είναι πολύ όμορφη και η κοινωνία πολύ καλή. Και πρέπει να ενταχθείς σε αυτή. Στο καμπ το πρόβλημα ήταν ότι ζούσαμε όλοι μαζί οι πρόσφυγες εκεί. Η ζωή ήταν σαν θάνατος» (Π8).

Έκδηλη, ωστόσο, είναι η ανασφάλεια λόγω της οικονομικής εξάρτησης από στεγαστικά προγράμματα. Μετά το πέρας των προγραμμάτων η αυτονομία τους τίθεται υπό αμφισβήτηση, ενώ ακόμη μεγαλύτερες δυσκολίες στην εύρεση και συντήρηση σπιτιού αντιμετωπίζουν οι οικογενειάρχες, λόγω των οικονομικών τους αναγκών και της περιορισμένης δυνατότητας χρόνου για εύρεση εργασίας (βλ. και Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του ρατσισμού και της Μισαλλοδοξίας – ECRI 2022). Χαρακτηριστικά:

«δεν θα μπορέσω να ανοίξω σπίτι. Εδώ δεν έχει πολλή δουλειά για να ανοίξω σπίτι. Τώρα μου έχουν δώσει περιθώριο 2 μήνες. Έχω ένα μωρό. Αν θέλει πάμπερς, θέλει ρούχα… Δηλαδή εγώ με το μισθό που μου δίνουν, δουλεύω για να μπορέσω να ζήσω. Αν με σταματήσουν και από το μισθό και από το διαμέρισμα, μετά δεν έχει δουλειά για να νοικιάσω σπίτι, για να έχω φαγητό» (Π5).

Παράλληλα, παρατηρείται σύνδεση κοινωνικών σχέσεων και αυτονομίας στον τομέα της στέγασης. Οι σχέσεις που δημιουργούν οι πρόσφυγες με τους ντόπιους συμβάλλουν στην πρόσβαση των πρώτων σε πόρους (Coleman, 1988; Portes, 1988; Putnam, 2000). Ενδεικτικά:

«Δεν εμπιστεύονται κανέναν για να νοικιάσει. Εγώ είχα ένα φίλο, οπότε με βοήθησε και βρήκα και είμαι ευχαριστημένος με το σπίτι» (Π10).

Η κανονικοποίηση του συμβιβασμού στην εργασία και το εμπόδιο της γλώσσας

Συνολικά στον τομέα της εργασίας, αναδεικνύεται το μοτίβο της κανονικοποίησης του συμβιβασμού στην εργασία. Τα υποκείμενα της έρευνας που έχουν εργασία, είτε δηλώνουν ρητά τη δυσαρέσκειά τους για αυτήν, είτε δηλώνουν ικανοποιημένοι μόνο από το γεγονός ότι εργάζονται, ανεξάρτητα αν τους ενδιαφέρει το αντικείμενο της εργασίας τους ή αν συνδέεται με τις σπουδές του. Ο Foucault (2011) αναφέρει τα συστήματα επιτήρησης που ρυθμίζουν τη σχέση του ατόμου με το χρόνο και τον χώρο, με τον εργασιακό τόπο και ωράριο να αποτελούν χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτών. Δημιουργούνται, έτσι, μηχανισμοί ιεραρχίας, όπου στη συγκεκριμένη περί-

πτωση οι πρόσφυγες τοποθετούνται στη χαμηλότερη θέση της κλίμακας και υποβάλλονται σε συγκεκριμένες συνθήκες εργασίας που θεωρούνται δεδομένες, πλήρως αποδεκτές και, συνεπώς, «κανονικές». Με αυτόν τον τρόπο καθορίζεται τι είναι αποδεκτό και κατάλληλο, ποιες κοινωνικές προσδοκίες θα δημιουργηθούν και, συνεπώς, ποιες εργασιακές συνθήκες «επιτρέπεται» να απαιτηθούν. Αυτή η κανονικοποίηση των εργασιακών συνθηκών των προσφύγων τους εκθέτει, τελικά, σε αποκλεισμό. Χαρακτηριστικά:

> *«Η εργασία μου δεν είναι πάνω στο αντικείμενο των σπουδών μου. Αν αναλογιστούμε τις συνθήκες εργασίας στην Ελλάδα και τη δυσκολία στην εύρεση εργασίας, είμαι ευχαριστημένος σε γενικές γραμμές… στο μέλλον, φυσικά, σκοπεύω να ψάξω εργασία στο αντικείμενό μου. Αλλά ξέρω ότι είναι κάπως δύσκολο στην Ελλάδα» (Π1).*
>
> *«Έχω δουλέψει σε πλακάκια, έχω δουλέψει ως μπογιατζής. Εγώ ως πατέρας που έχω παιδιά και έχω ευθύνη, θεωρώ ότι η δουλειά δεν είναι ντροπή. Έχω δουλέψει πολλά πράγματα. Έχω δουλέψει και μεταφορές- μετακομίσεις. Αλλά αυτές οι δουλειές δεν είναι μόνιμες ούτε νόμιμες»* (Π9).

Η ανάλυση των ευρημάτων της έρευνας καταδεικνύει ακόμη τον έντονο συσχετισμό γλώσσας και εργασίας, με τον οποίο συνδέεται η ικανοποίηση ή η δυσαρέσκεια των υποκειμένων από την εργασίας τους. Οι πρόσφυγες που δηλώνουν ικανοποιημένοι από την εργασία τους αναφορικά με τις συνθήκες και τις απολαβές, είναι εκείνοι που είτε έχουν καλή γνώση της αγγλικής γλώσσας, είτε είναι εξοικειωμένοι με την ελληνική. Οι πρόσφυγες που δεν έχουν κοινή γλώσσα επικοινωνίας με τον ντόπιο πληθυσμό, επιλέγουν ή αναγκάζονται να εργαστούν κοντά σε ομόγλωσσα άτομα ή απασχολούνται σε κλάδους εργασίας που δεν απαιτούν γνώση της ελληνικής. Αυτά τα άτομα εκτός του ότι έχουν περιορισμένες ευκαιρίες απασχόλησης, δηλώνουν έντονα την δυσαρέσκειά τους, αφού οι περισσότερες από αυτές τις εργασίες χαρακτηρίζονται από χαμηλές αποδοχές, υπερωρίες και έλλειψη ασφάλισης. Το περιβάλλον της δουλειάς επηρεάζει την ψυχολογική κατάσταση των εργαζομένων, καθώς ενώ αυξάνεται η ανασφάλεια και ο συμβιβασμός, μειώνεται ο ελεύθερος χρόνος που απαιτείται για τη συνειδητοποίηση της νέας καθημερινότητας, την αυτοφροντίδα αλλά και την ενασχόληση με την εκμάθηση ελληνικών. Χαρακτηριστικά:

> *«Το μεγαλύτερο πρόβλημα είναι η γλώσσα. Επειδή δε μιλάω ελληνικά, αναγκάζομαι να δουλεύω σε Σύρους ή σε άλλους Άραβες, οι οποίοι με εκμεταλλεύονται. Για παράδειγμα, αν δουλέψω σε κάποιον Έλληνα, θα μου δώσει 7 ευρώ την ώρα. Αν δουλέψω σε κάποιον Σύρο, θα μου δώσει 4 ευρώ. Και αυτό με χαλάει και ψυχολογικά»* (Π3).

Η ικανοποίηση από την υγειονομική περίθαλψη και το εμπόδιο της επικοινωνίας

Ως προς την υγειονομική φροντίδα, αναδεικνύεται η *απογοήτευση* των προσφύγων αναφορικά με τη γραφειοκρατία και την έλλειψη οργάνωσης του συστήματος υγείας στην Ελλάδα, παρά τη θετική άποψη που εκφράζεται για το ιατρικό και νοσηλευτικό προσωπικό λόγω της ποιότητας των υπηρεσιών τους. Χαρακτηριστικά:

> *«Η αναμονή αποτελεί πρόβλημα. Είναι και θέμα τύχης, αλλά η αναμονή είναι συνήθως πολύ μεγάλη. Ακόμη κι αν έχεις ραντεβού, αργείς»* (Π2).
>
> *«Αν θελήσω γιατρό, βρίσκω, αλλά υπάρχει δυσκολία στο να βρω ραντεβού. Από την εξυπηρέτηση όμως είμαι ευχαριστημένη»* (Π4).

Το μοτίβο της *ανασφάλειας λόγω* έλλειψης γλώσσας επικοινωνίας εμφανίζεται στον τομέα της υγειονομικής περίθαλψης, τόσο αναφορικά με την έκδοση των απαραίτητων εγγράφων και το κλείσιμο ραντεβού για επίσκεψη σε νοσοκομεία ή ιατρικά κέντρα, όσο και κατά την εξυπηρέτηση. Ενδεικτικά:

> *«Το θέμα της γλώσσας είναι το μεγαλύτερο πρόβλημα των προσφύγων… αν θέλω ραντεβού πρέπει να ξέρω τη γλώσσα. Πες πως θέλω ραντεβού. Πώς θα κλείσω; Πες πως κλείνω. Πώς θα μιλήσω με την ασφάλεια στο νοσοκομείο; Πρέπει να μιλήσω με την οργάνωση, αλλά κάποια στιγμή η οργάνωση θα σταματήσει. Ή πρέπει να πάρω ένα φίλο μαζί»* (Π9).

Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει *συσχετισμός* της έλλειψης γλώσσας επικοινωνίας με αποκλεισμό και ρατσιστικές συμπεριφορές. Χαρακτηριστικά:

> *«Στην Παιανία όταν ήμουν σε ένα νοσοκομείο, ένιωσα αποκλεισμένη επειδή δεν γνώριζα ελληνικά. Δε μου εξήγησαν καν το πρόβλημα που είχα. Δεν μου είπαν τι ακριβώς είχα… πέθανε το μωρό στην κοιλιά μου και δε μου είπαν το λόγο»* (Π8).
>
> *«Επίσης στο νοσοκομείο είναι πολύ δύσκολο το θέμα της γλώσσας. Εγώ μιλάω αγγλικά, αυτοί δε μιλάνε αγγλικά. Εγώ δε μιλάω ελληνικά, αυτοί μιλάνε ελληνικά. Είναι πολύ δύσκολο. Ακόμη κι αν ξέρουν αγγλικά, πολλές φορές δε θέλουν να μιλήσουν. Οπότε είναι πολύ πολύ δύσκολο»* (Π11).

Το αίσθημα της ανασφάλειας και ο ρόλος της έλλειψης υποστηρικτικών δικτύων

Στον τομέα της ασφάλειας εμφανίζεται το μοτίβο του γενικευμένου φόβου για την αστυνομία σε συνδυασμό με την ανασφάλεια λόγω αδυναμίας επικοινωνίας και την υποτίμηση λόγω της προσφυγικής τους ιδιότητας. Ενδεικτικά:

> *«Πολλές φορές έχω παρενοχληθεί από τις αστυνομικές αρχές. Κάποιες*

από αυτές ήταν ηπιότερες, κάποιες σκληρότερες… μία φορά ήμουν με ένα φίλο μου και περπατούσαμε, μας σταμάτησαν, μας έψαξαν το κινητό και μετά μας είπαν να γδυθούμε, να κατεβάσουμε τα παντελόνια μας, για να ψάξουν για ναρκωτικά… δεν νιώθω ασφαλής ανάμεσα σε αστυνομικούς. Μετά από όλα αυτά που σου είπα ότι έχω ζήσει από αυτούς και γνωρίζοντας ότι οι περισσότεροι αστυνομικοί στην Ελλάδα είναι ρατσιστές, δεν νιώθω ασφαλής ανάμεσά τους. Γι' αυτό και αποφεύγω να έρχομαι σε επαφή μαζί τους, ακόμη κι αν έχω όλα τα απαραίτητα έγγραφα και θεωρούμαι εντελώς νόμιμος» (Π1).

«Φυσικά φοβάμαι την αστυνομία και λόγω της προηγούμενής μου εμπειρίας στο παρελθόν που με είχαν πιάσει και όλα όσα είχα περάσει. Δεν είναι όλοι ίδιοι βέβαια» (Π10).

«Είναι δυσκολότερο όταν είσαι πρόσφυγας. Ειδικά αν μιλήσω αγγλικά με την αστυνομία. Δεν τολμώ να μιλήσω αγγλικά με την αστυνομία. Είναι απαίσιο! Κι ας έχω όλα τα νόμιμα έγγραφά μου… συνέχεια λέω ότι πάλι καλά που δε μοιάζω Αράβισσα!» (Π11).

Στην Ελλάδα, αναφέρονται συχνά καταγγελίες για προσβλητική συμπεριφορά με ρατσιστικό κίνητρα κατά τον έλεγχο νομιμοποιητικών εγγράφων μελών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων (ECRI, 2022). Ο ρόλος της αστυνομίας παρουσιάζεται ως όργανο εξάλειψης της εγκληματικότητας και φορέα ασφάλειας. Ο Foucault (1991) αναφέρει πώς οι διάφορες μορφές εξουσίας μεταμορφώνουν το άτομο σε «υποκείμενο» που νοείται είτε ως υποκείμενο που υποτάσσεται στον άλλο μέσω ελέγχου και εξάρτησης, είτε ως υποκείμενο που συνδέεται με την ίδια την ταυτότητά του μέσω συνείδησης ή αυτογνωσίας. Και στις δύο περιπτώσεις, η λέξη υποδεικνύει μια μορφή εξουσίας που υποτάσσει και καθιστά κάποιον υποτελή. Στην περίπτωση των προσφύγων, αυτοί βρίσκονται σε μια υποτελή θέση, καθώς η «νομιμότητά» τους βρίσκεται συνεχώς υπό αμφισβήτηση από την κυρίαρχη ομάδα και μέσω της αστυνομίας υπόκεινται σε συστηματικούς ελέγχους, ιδιαίτερα όσοι έχουν εξωτερικά χαρακτηριστικά που παραπέμπουν σε αλλοδαπό. Αυτοί οι έλεγχοι έχουν καταστεί αναμενόμενοι από τον προσφυγικό πληθυσμό και σε ένα βαθμό θεωρούνται «κανονικοί». Ενδεικτικά:

«Ναι, με έχουν πιάσει 2-3 φορές, στο δρόμο, καθώς περπατούσα. Για έλεγχο χαρτιών. Όταν είμαι μόνος μου δε με σταματάνε, γιατί είμαι ανοιχτόχρωμος και δε μοιάζω με πρόσφυγα. Όταν είμαι με κάποιους φίλους μου με σταματάνε συνήθως. Αλλά εγώ έχω πολλή εμπιστοσύνη στον εαυτό μου ότι δεν έχω κάνει τίποτα κακό. Με ρωτάνε για τα χαρτιά. Λέω ότι δεν ξέρω ελληνικά, ε, μετά βλέπουν τα χαρτιά και με αφήνουν. Και οποιαδή-

ποτε ώρα, είναι λογικό, έχουν το δικαίωμα να προστατέψουν τη χώρα. Εγώ χαίρομαι γι' αυτό, που υπάρχει πολλή αστυνομία» (Π9).

Τέλος, παρατηρείται μία γενικευμένη αίσθηση κινδύνου λόγω έλλειψης ενός οικογενειακού/συγγενικού δικτύου στην Ελλάδα. Οι κοινωνικοί δεσμοί με άτομα που μοιράζονται μία κοινή αίσθηση ταυτότητας και χαρακτηρίζονται από αλληλεγγύη και αλληλοϋποστήριξη σε πρακτικό και συναισθηματικό επίπεδο, καλλιεργούν την απαιτούμενη εμπιστοσύνη και ασφάλεια για την ένταξη (Coley et al., 2019). Ενδεικτικά:

«Αν είσαι 24 χρονών ντόπιος, έχεις σταθερές σχέσεις, οικογένεια, συγγενείς, έχεις πάντα άτομα να σε στηρίζουν. Ακόμη κι αν πέσεις, υπάρχουν πάντα χέρια να σε πιάσουν. Αυτό δεν ισχύει στην περίπτωση των προσφύγων. Βρίσκονται πάντα σε κίνδυνο. Ό,τι δουλειά και να κάνεις, όπου και να είσαι, πρέπει να προσέχεις, να στηρίζεις ο ίδιος τον εαυτό σου» (Π1).

Ελευθερία στη θρησκευτική έκφραση και η σημασία της αλληλεπίδρασης των θρησκειών

Η ανάλυση των ευρημάτων αναδεικνύουν ότι τα άτομα του δείγματος αισθάνονται ασφαλείς στην Ελλάδα ως προς την έκφραση της θρησκευτικής τους ταυτότητας, ενώ κάποιοι αποδίδουν τον θρησκευτικό φονταμενταλισμό σε πολιτικές στρατηγικές. Ενδεικτικά:

«Μπροστά από ντόπιους, δεν έχω κανένα θέμα. Νομίζω ότι οι άνθρωποι στην Ελλάδα έχουν κατανοήσει την έννοια της ελευθερίας. Αυτό εμείς δεν το έχουμε κατακτήσει ακόμη σε τέτοιο βαθμό. Και αυτό συμβαίνει εξαιτίας του πολιτικού καθεστώτος. Ήμασταν κάτω από ένα απολυταρχικό καθεστώς που δε σεβόταν τους ανθρώπους. Ένα τέτοιο καθεστώς δημιουργεί ανθρώπους που δε σέβονται την ελευθερία. Δε φταίνε τόσο οι άνθρωποι για αυτό, αλλά το πολιτικό καθεστώς στη Συρία. Γι' αυτό μπροστά τους δεν μιλάω για θρησκεία» (Π2).

Ο προσφυγικός πληθυσμός είναι ένας πληθυσμός εν κινήσει και ως εκ τούτου βρίσκεται σε διαρκή εξέλιξη σε πολλούς τομείς, συμπεριλαμβανομένου και του θρησκευτικού. Ο Borelli (1986) εστιάζει στην έννοια του «απεγκλωβισμού του υποκειμένου από την ιστορικότητά του», δηλαδή στην απελευθέρωση της σκέψης και στην κριτική του πολιτισμικού του φορτίου, χωρίς να αποσχιστεί από το ιστορικό πλαίσιο. Σύμφωνα με τον Γκόβαρη (2011), η απελευθέρωση του υποκειμένου από την ιστορικότητά του σημαίνει τη συνειδητοποίηση της ιστορικότητάς του, δηλαδή τη συνειδητή παρέμβαση στην κοινωνική πραγματικότητα. Οι πρόσφυγες εξαιτίας του βίαιου τρόπου μετακίνησης και της αναγνώρισης ή του αποκλεισμού τους

από τη νέα κοινωνία αναθεωρούν πολλά στοιχεία ταυτότητας αλλά και τον τρόπο έκφρασής τους. Η επαφή και η αλληλεπίδραση με τον ντόπιο πληθυσμό έχει οδηγήσει άτομα του δείγματος να καταλήξουν στο συμπέρασμα ότι η μουσουλμανική θρησκεία έχει κοινά στοιχεία με τη χριστιανική και δεν αποτελεί αιτία σύγκρουσης. Ενδεικτικά:

> *«Ο καθένας πρέπει να είναι ελεύθερος στη θρησκεία του. Έχει την ελευθερία του»* (Π8).
>
> *«Όταν είναι και η γυναίκα μου που φοράει μαντήλα, οι άνθρωποι τριγύρω είναι πιο σφιγμένοι. Υπάρχει μία προκατάληψη. Δεν ξέρω αν είναι λόγω θρησκείας. Όταν είμαι μόνος μου με τα παιδιά υπάρχει άλλη συμπεριφορά από τους γύρω… εδώ στην Ελλάδα μας χρειάζεται να συναναστρεφόμαστε με ντόπιους. Εγώ έχω πάρει πολύ θετικά πράγματα από τη Σ., για παράδειγμα, που έχει άλλη θρησκεία. Από τη συμπεριφορά της, το χαμόγελό της, τη σχέση της με τα παιδιά. Μαθαίνουμε να αγαπάμε, να συγχωρούμε, να δίνουμε. Όταν συναναστρέφεσαι με τον κόσμο στην κοινωνία, παίρνεις πράγματα, γίνεσαι πιο ανοιχτός»* (Π9).

Η σημασία και τα εμπόδια κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας

Στην αντίληψη των προσφύγων του δείγματος, η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας αναδεικνύεται ως βασικός παράγοντας για την αυτόνομη και αξιοπρεπή διαβίωση τους στην Ελλάδα. Η εξοικείωση με την ελληνική γλώσσα συνδέεται με την ικανότητα τους να ανταποκριθούν σε καθημερινές ανάγκες, να βρουν εργασία και να αλληλεπιδράσουν με τον ντόπιο πληθυσμό. Ενδεικτικά:

> *«Αναγκαστικά, αν ζω εδώ στην Ελλάδα πρέπει να μάθω την ελληνική γλώσσα για να μπορώ να επικοινωνώ με τους άλλους ανθρώπους και να δουλέψω»* (Π5).
>
> *«Η γλώσσα είναι σημαντική. Για παράδειγμα εγώ είχα έρθει στη στάση. Ήθελα να έρθω εδώ. Πώς να ρωτήσω; Δεν ήξερα»* (Π6).

Επιπλέον, η γλώσσα αναδεικνύεται ως εργαλείο ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων μεταξύ προσφυγικού και ντόπιου πληθυσμού, καθώς και ως εργαλείο αποδοχής των προσφύγων από την ευρύτερη κοινωνία. Ενδεικτικά:

> *«Αρχικά, τα ελληνικά είναι η μητρική γλώσσα της χώρας που είμαστε. Και ο λαός αγαπάει τη γλώσσα του. Αν προσπαθήσω να μιλάω μαζί του, βέβαια, αγγλικά, δε θα μου πει όχι, όπως στη Γερμανία ή στη Γαλλία για παράδειγμα… αλλά όποιος μάθει τη γλώσσα του λαού εδώ, είναι καλύτερα. Πρέπει να μάθεις τη γλώσσα της χώρας που είσαι»* (Π3).
>
> «(η γλώσσα) *βοηθάει στο να κάνει κάποιος κάποια δραστηριότητα, να*

μιλήσει με έναν άνθρωπο. Στη δουλειά ή οπουδήποτε. Σίγουρα καλύτερα από το να είναι κλεισμένος στο σπίτι» (Π4).

Η κατάκτηση της ελληνικής γλώσσας συνδέεται, επίσης, στον λόγο των προσφύγων με τη δυνατότητα τους να εκφράσουν ατομικά και συλλογικά αιτήματα, να αρθρώσουν δημόσιο λόγο και να διεκδικήσουν ισότητα σε όλες τις πτυχές της ζωής τους. Χαρακτηριστικά:

«Είναι σημαντική για πολλούς λόγους… πιστεύω ότι ένα άτομο για να είναι ικανό να εκφράσει τα προβλήματά του, τα αιτήματά του και τις ανάγκες του, πρέπει να είναι μέρος της κοινωνίας στην οποία ζει… πρέπει να μιλάς τη γλώσσα των ανθρώπων που θα σε βοηθήσουν να πολεμήσεις τον ρατσισμό, για παράδειγμα… είμαστε μία κοινωνία, οπότε πρέπει να συμμετέχουμε και στα καλά και στα κακά πράγματα. Και ο μόνος τρόπος να το κάνεις αυτό είναι μιλώντας τη γλώσσα» (Π1).

Στον τομέα της εκπαίδευσης, προκύπτει ότι οι κοινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες μεταξύ ντόπιων και προσφύγων συμβάλλουν τόσο στην κοινωνική ένταξη, όσο και στην προσωπική ανάπτυξη. Με τη συμμετοχή σε τέτοιου είδος δραστηριότητες, τα υποκείμενα θεωρούν ότι διευκολύνεται η ένταξη τους, ενώ ταυτόχρονα δημιουργούνται «διαπολιτισμικές συναντήσεις», σημεία αλληλεπίδρασης και κατανόησης μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών και ανθρώπων (Γκόβαρης, 2011). Ενδεικτικά:

«Είναι σημαντικές (οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες) για να μην αισθανθείς ότι υπάρχει ρατσισμός από τη μία από τις δύο πλευρές» (Π8).

«Κατά τη γνώμη μου, είναι καλό, μου αρέσει πολύ να υπάρχει συμμετοχή από πολλές χώρες. Μου αρέσει να μαθαίνω για όλους, τα ήθη και τα έθιμα, θέλω να μπω στην κοινωνία» (Π9).

Παρά το γεγονός ότι στην πλειοψηφία τους οι συμμετέχοντες αναφέρονται στη σημασία κατάκτησης της ελληνικής γλώσσας και στη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, υπάρχουν πολλά εμπόδια που πρέπει να υπερβούν. Η έλλειψη κρατικής μέριμνας για τη συστηματική οργάνωση προγραμμάτων εκμάθησης της ελληνικής γλώσσας σε ενήλικες αποτελεί μία από τις σημαντικότερες δυσκολίες. Οι πρόσφυγες έχουν περιορισμένες επιλογές και εξαρτώνται από εθελοντικές προσπάθειες και ατομικές πρωτοβουλίες για να μάθουν την ελληνική γλώσσα., αναδεικνύοντας τις ευθύνες του κράτους για την ένταξη ή μη των ατόμων μέσω των πολιτικών που εφαρμόζει. Όπως επισημαίνουν οι Bhalla & Lapeyre (2004), η έλλειψη ή η στέρηση δικαιωμάτων ενδέχεται να οφείλεται σε αδυναμία εφαρμογής αυτών από το κράτος ή και σε ανεπαρκή υπεράσπιση τους από τα ίδια τα άτομα. Ενδεικτικά:

«Όχι, δε μιλάω (ελληνικά). Αλλά θα μάθω εύκολα αν μου μάθει κάποιος… πρέπει κάποιος να μας μάθει τη γλώσσα» (Π5).

Η επιτακτική ανάγκη για εύρεση εργασίας αποτελεί ακόμη έναν ανασταλτικό παράγοντα στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας. Η μη γνώση, όμως, της κυρίαρχης γλώσσας περιορίζει τις επιλογές των προσφύγων και τους οδηγεί σε δουλειές πολύωρες, συχνά χαμηλά αμειβόμενες, χωρίς ασφάλιση και εργασιακά δικαιώματα.

«Αυτή τη στιγμή δεν μαθαίνω. Εξασκούμαι μόνο λίγο μέσω της επικοινωνίας με τους γύρω μου. Δεν έχω καταφέρει να παρακολουθώ μαθήματα εξαιτίας της δουλειάς» (Π2).

Επιπλέον, η κακή ψυχολογική κατάσταση παρουσιάζεται ως ανασταλτικός παράγοντας εκμάθησης της γλώσσας. Τα τραύματα του πολέμου, η διαδρομή μέχρι την Ελλάδα και η καθημερινή αβεβαιότητα, αποτελούν εμπόδιο για την αφοσίωση στη μαθησιακή διαδικασία. Χαρακτηριστικά:

«Όλες οι σκέψεις από το ταξίδι και από το παρελθόν στη Συρία, από το λόγο που μας έκανε να φύγουμε… Ήταν 24 χρόνια δράματος, και άλλα 3 χρόνια δράματος εδώ, οπότε.. είναι πολύ δύσκολο για μένα να κάνω το πρώτο βήμα. Είναι ένας από τους κύριους μου στόχους αυτό το χρόνο για μένα να μάθω ελληνικά. Μου πήρε 3 χρόνια απλώς για να αναπνεύσω» (Π11).

Επιθυμία ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και δικτύων

Τα αποτελέσματα της έρευνας τονίζουν τη σχέση ανάμεσα στην ανάπτυξη κοινωνικών σχέσεων και τη γνώση της κυρίαρχης γλώσσας ή έστω μιας ευρεία διαδεδομένης γλώσσας, κυρίως της αγγλικής. Μόνο οι πρόσφυγες που είναι εξοικειωμένοι με την ελληνική ή την αγγλική γλώσσα έχουν δομήσει διαπροσωπικές σχέσεις με ντόπιους και συμμετέχουν σε κοινές δράσεις ή δραστηριότητες. Διαφορετικά, οι συναναστροφές του προσφυγικού πληθυσμού περιορίζονται σε ομόγλωσσα άτομα. Ενδεικτικά:

«Δεν έχω φίλους Έλληνες. Με τους γείτονες λέμε ένα καλημέρα, καλησπέρα. Στα μαγαζιά λέω θέλω αυτό θέλω εκείνο, χωρίς να μιλάω καλά ελληνικά. Καταλαβαινόμαστε. Και στη λαϊκή το ίδιο. Και στην πολυκατοικία με τους γείτονες» (Π5).

Επιπλέον, φαίνεται να υπάρχει *συσχετισμός του* μετατραυματικού άγχους με τις κοινωνικές σχέσεις που επιλέγουν να αναπτύξουν οι πρόσφυγες. Η ψυχολογική κατάσταση καθορίζει την εμπιστοσύνη αλλά και τη συναισθηματική διαθεσιμότητα των ατόμων στη συναναστροφή τους με τους «άλλους». Χαρακτηριστικά:

«Θα πρέπει να εμπλακώ περισσότερο με την ελληνική κοινωνία. Τώρα δεν το έχω κάνει αυτό. Τα 2 τελευταία χρόνια απλώς βρίσκω τον εαυτό μου… οπότε, εκτός δουλειάς έχω μόνο μία φίλη Ελληνίδα... και αυτό είναι δικό μου λάθος. Πρέπει να ψάξω βαθύτερα στην ελληνική κοινωνία, ας πούμε. Νιώθω ότι υπάρχουν τόσο καλοί άνθρωποι στην Ελλάδα. Αλλά είμαι εγώ. Είναι τα ψυχολογικά θέματα που πρέπει να λύσω» (Π11).

Τέλος, εμφανίζεται έντονα η επιθυμία ανάπτυξης κοινωνικών σχέσεων και δεσμών με ντόπιο πληθυσμό, καθώς θεωρούν ότι μέσω αυτών ενισχύεται ο πλουραλισμός και η αλληλεγγύη. Όπως επισημαίνουν και οι Παρθένης και Φραγκούλης (2016), μία ενταξιακή κοινωνία αναγνωρίζει την πολιτισμική της ετερότητα και επιδιώκει σχέσεις αλληλεπίδρασης και συνδιαμόρφωσης της κοινωνικής πραγματικότητας, ενθαρρύνοντας τον διαπολιτισμικό διάλογο και οικοδομώντας σχέσεις εμπιστοσύνης ανάμεσα στις διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες. Τα άτομα αποκτούν κοινές εμπειρίες και αυτό επηρεάζει τη διαμόρφωση της ταυτότητας των συμμετεχόντων, η οποία εστιάζει σε ομοιότητες (κοινούς στόχους και εμπειρίες), αντί της αντιπαράθεσης με το διαφορετικό. Τα κοινωνικά δίκτυα και οι ομάδες που απαρτίζονται από ντόπιο και προσφυγικό πληθυσμό μπορούν να συμβάλλουν σε αυτό, καθώς εκεί αίρονται στερεοτυπικές αντιλήψεις και γενικεύσεις που χαρακτηρίζουν συλλήβδην τον προσφυγικό, αλλά και τον ντόπιο πληθυσμό. Ενδεικτικά:

«Έχουμε μία ομάδα μαγειρικής. Συναντιόμαστε και μαγειρεύουμε κάθε Κυριακή. Μαζευόμαστε, μαγειρεύουμε, πίνουμε. Είναι ωραία. Όλοι οι άλλοι εκτός από μένα είναι Έλληνες. Δέχονται όλους τους ανθρώπους. Το προτιμώ αυτό. Να μη διαχωριζόμαστε. Πρέπει να γνωρίζουμε ο ένας τον άλλον όλο και περισσότερο. Να μαθαίνουμε ο ένας από τον άλλον» (Π10).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Η κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη των ενηλίκων προσφύγων στην Ελλάδα αποτελεί θεμέλιο για μια συμπεριληπτική κοινωνία. Βάσει των ευρημάτων της έρευνας, στην αντίληψη των προσφύγων αναδεικνύεται έντονα η σχέση της γλώσσας με όλους τομείς της ένταξης που μελετήθηκαν, όπως στη στέγαση, στην εργασία, στην υγειονομική περίθαλψη, στην εκπαίδευση, στην αίσθηση ασφάλειας, στη θρησκευτική έκφραση, καθώς και στις κοινωνικές σχέσεις και δίκτυα που αναπτύσσονται με τον ντόπιο πληθυσμό. Έτσι, σύμφωνα με τον λόγο των προσφύγων, φαίνεται ότι η ανάπτυξη επίσημων, δομημένων και μακροπρόθεσμων προγραμμάτων εκμάθη-

σης της ελληνικής γλώσσας, ανοιχτών για όποιο άτομο επιθυμεί να συμμετέχει, ανεξαρτήτως χώρας προέλευσης ή πολιτικού στάτους, αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στην ενταξιακή διαδικασία.

Στο πλαίσιο αυτής της μικρής ποιοτικής έρευνας είναι θετικό ότι τα άτομα του δείγματος υποστηρίζουν ότι δεν αντιμετωπίζουν φαινόμενα ρατσισμού και διακρίσεων κατά την πρόσβαση τους σε βασικές δημόσιες δομές, όπως για παράδειγμα της υγειονομικής περίθαλψης, καθώς και ότι μπορούν να εκφράσουν ελεύθερα τις θρησκευτικές τους πεποιθήσεις, χωρίς όμως να ισχύει πάντα το ίδιο με τις υπηρεσίες ασφάλειας και αστυνόμευσης. Αξιοσημείωτη είναι, επίσης, η εστίαση στο λόγο των προσφύγων στη σημασία ανάπτυξης αλληλεγγύης και τοπικών κοινωνικών δικτύων όπου θα συμμετέχουν άτομα ανεξαρτήτως της εθνοπολιτισμικής τους προέλευσης. Η ενίσχυση της ανάπτυξης τέτοιων δικτύων σε τοπικό επίπεδο, στην οποία έδωσαν ιδιαίτερη έμφαση οι πρόσφυγες για την αντιμετώπιση σημαντικών προβλημάτων όπως της πρόσβασης στη στέγαση ή στην εργασία, μπορεί να έχει πολλαπλά οφέλη, συμβάλλοντας τόσο στην ενταξιακή διαδικασία των προσφύγων, όσο στη συνολική ευημερία και πρόοδο των τοπικών κοινοτήτων μέσω της συσσώρευσης κοινωνικού κεφαλαίου και της ενίσχυσης της διαπροσωπικης και κοινωνικής εμπιστοσύνης (βλ. ενδ. Putnam, 2000).

Το ζήτημα, ασφαλώς, της συμπερίληψης των προσφύγων είναι ευρύτερο και δεν απαιτεί μόνο κάποιες περιορισμένες θεσμικές παρεμβάσεις που θα βελτίωναν για παράδειγμα την πρόσβαση σε βασικές υπηρεσίες και αγαθά, αλλά άπτεται του τρόπου προσέγγισης της έννοιας της «πολιτισμικής διαφοράς», καθώς και των τρόπων που γίνεται αντιληπτή και προωθείται η έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης, ώστε να διασφαλίζει θεσμικά αξιόπιστες σχέσεις αμοιβαίας αναγνώρισης που απαιτούνται για τη συγκρότηση μιας ακέραιας ταυτότητας των υποκειμένων (Γκόβαρης, υπό έκδοση).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Baban, F., Ilcan, S., Rygiel, K. (2017). Syrian refugees in Turkey: pathways to precarity, differential inclusion, and negotiated citizenship rights. *Journal of Ethnic and Migration Studies, 43(1),* 41-57.

Βαβέλ & Συνειρμός (2019). *Ψυχοκοινωνικές διαστάσεις της προσφυγικής συνθήκης - Συνεργική προσέγγιση*. https://www.psychologynow.gr/images/Arthra_Psichologias/Koinonia/Prosfyges/PSYXOKOINWNIKES_DIASTASEIS_PROSFYGIKHS_SYNTHIKIS.pdf

Beall, J. & Piron, L.-H. (2005). *DFID. Social Exclusion Review.* Overseas

Development Institute (ODI). https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publications-opinionfiles/2301.pdf

Bhalla, A. & Lapeyre, F. (2004). *Powerty and exclusion in a global world*. Palgrave Macmillan.

Borelli, M. (1986). Interkulturelle Paedagogik als Paedagogische Theoribildung: Hypothesen zu einem (neuen) Bildungsbegriff. In Borelli, M. *Interkulturelle Paedagogik: Positionen – Kontroversen – Perspektiven*. Schneider.

Γκόβαρης, Χ. (υπό έκδοση). Η αναγνώριση των πολιτισμικών διαφορών στο σχολείο ως ζήτημα

κοινωνικής δικαιοσύνης – Κριτικές επισημάνσεις, θέσεις και προτάσεις από τη σκοπιά της

Αναγνωρισιακής Δικαιοσύνης. Στο Χ. Παρθένης (επιμ.). *Διά βίου εκπαίδευση και επιμόρφωση*

εκπαιδευτικών στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες. Gutenberg.

Γκόβαρης, Χ. (2011). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Διάδραση.

Γκότοβος, Α. (2003). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Μεταίχμιο.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. (Μτφ. Σ. Κυρανάκης). Μεταίχμιο.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology, 94*.

Coley, J., Godin, M., Morrice, L., Phillimore, J. & Tah, C. (2019). *Integrating refugees. What works? What can work? What does not work? A summary of the evidence*.

www.gov.uk/government/publications

Διανεοσις (2020). *Συγκριτική Ανάλυση Ένταξης Μεταναστών και Προσφύγων στην Ελλάδα*. https://www.dianeosis.org/wp-content/uploads/2020/01/immigration_report_final.pdf

Ευρωπαϊκή Επιτροπή κατά του Ρατσισμού και της Μισαλλοδξίας-ECRI (2022). *Έκθεση της ECRI για την Ελλάδα*. https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/greece

Foucault, M. (2011). *Επιτήρηση και Τιμωρία. Η Γέννηση της Φυλακής*. (Μτφ. Τ. Μπέτζελος). Πλέθρον.

Foucault, M. (1991). *Η μικροφυσική της εξουσίας*. (Λ. Τρουλίνου, Μετ.). Ύψιλον.

Glesne, C. (2018). *Η ποιοτική έρευνα. Οδηγός για νέους επιστήμονες*. (Γ. Κουλαουζίδης, Μετ.). Μεταίχμιο.

Ίσαρη Φ. και Μ. Πουρκός, 2015, *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές*

στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση, Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. https://repository.kallipos.gr/handle/11419/5826

Karpman, S. (1968). Fairy tales and script drama analysis. *Transactional analysis bulletin*, *7*(26), 39-43.

Kiaga, M., Kriona, M., Georgaca, E. (2010). Social integration of refugees and asylum applicants in Greece. *Hellenic Journal of Psychology, 7, 38- 68.*

Korukcu, O., Aydın, R., Conway, J., Kukulu, K. (2017). Motherhood in the shade of migration: A qualitative study of the experience of Syrian refugee mothers living in Turkey. *Nurs Health Sci, 1–8.* doi: 10.1111/nhs.12379.

Mason, J. (2009). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας* (8η εκδ.) (Ε. Δημητριάδου, Μετ.). Πεδίο.

Παρθένης, Χ. & Φραγκούλης, Γ. (2016). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά. Μία θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Μεταίχμιο.

Patton, M. Q. (1999). Enhancing the quality and credibility of qualitative analysis. *Health Services Research,* 34, 1189-1208.

Putnam, R.D. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American society*. Simon & Schuster.

Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές.* (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, Μετ.). Gutenberg.

Σγούρα, Α., Μάνεσης, Ν. & Μητροπούλου, Φ. (2018). Διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη

των παιδιών-προσφύγων: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Διάλογοι! Θεωρία και Πράξη στις Επιστήμες της Αγωγής και Εκπαίδευσης*, *4*, 108-129.

Shneikat, B., Ryan, C. (2017). Syrian Refugees and their reentry to 'normality': the role of service industries. *The Service Industries Journal.* Doi:10.1080 /02642069.2017.1387539.

Στεργίου, Λ. & Σιμόπουλος, Γ. (2019). *Μετά το κοντέινερ*. Gutenbgerg.

Statista. (2023). *Ranking of the largest Syrian refugee-hosting countries in 2022.* https://www.statista.com/statistics/740233/major-syrian-refugee-hosting-countries-worldwide/

Syrian Female Journalists Network. (2019). *A look at Syria's long history of feminist movements.* https://globalvoices.org/2019/02/21/a-look-at-syrias-long-history-of-feminist-movements/

Thorleifsson, C. (2016). The limits of hospitality: coping strategies among displaced Syrians in Lebanon. *Third World Quarterly, 37(6), 1071-1082.* doi:10.1080/01436597.2016.1138843.

Τσίγγανου, Ι., Χαλκιά, Α. & Λεμπέση, Μ. (2021). Σύριοι πρόσφυγες στην Ελλάδα. Εκφάνσεις και
διαδρομές ένταξης. *Κοινωνική Πολιτική*, 12, 5-22. https://doi.org/10.12681/sp.29020.

Τσιώλης, Γ. (2018). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Γ. Ζαϊμάκης (επιμ.) *Ερευνητικές διαδρομές στις κοινωνικές επιστήμες. Θεωρητικές – μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης* (σελ. 97-125). Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου (2022). *Εθνική στρατηγική για την ένταξη*. https://migration.gov.gr/wp-content/uploads/2022/09/

Υπουργείο Μετανάστευσης και Ασύλου. (χ.χ.) *Δουβλίνο ΙΙΙ*.https://migration.gov.gr/gas/diadikasies/doyvlino-iii/?fbclid=IwAR2yQrYPHRj- L2 ociQMYjoC24q7MyaUlJXr4lFvsLNuJzlHf256l3a0O7cE

Φιλιππίδης, Χ. (2015α). *Βιοπολιτικές αφηγήσεις σε φόντο λευκό. Η ιατρική αστυνομία ως χαρτογράφος της πόλης*. FUTURA.

Φιλιππίδης, Χ. (2015β). *Πόλη, κρίση και πυρωμένο σίδερο. Επιτελώντας την κατάσταση έκτακτης ανάγκης insitu*. FUTURA.

Zerger, J. (1997). *Was ist Rassismus? Eine Einfuhrung*. Lamuv.

Διαπολιτισμικά Σχολεία στην Ελλάδα: Αντιλήψεις Μαθητών και Εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική τους Ικανότητα και Μελλοντικές Θεωρήσεις

Γιάννης Μωυσίδης
1ο Πρότυπο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, «Μανόλης Ανδρόνικος»
gmoisid@sch.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η έρευνα διεξήχθη στα πλαίσια Διδακτορικής Διατριβής που υποστηρίχθηκε το 2022 στο King's College London. Εξετάζει τις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών γύρω από τις πρακτικές της πολιτισμικής ένταξης σε διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα και προσδιορίζει το βαθμό που μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι διαπολιτισμικής ικανότητας και κριτικής πολυπολιτισμικότητας. Στοχεύει να καλύψει ένα κενό στη βιβλιογραφία γύρω από το θεωρητικό υπόβαθρο της δημιουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα. Πρόκειται για ποιοτική έρευνα περίπτωσης, συλλογής εμπειρικών δεδομένων από διαπολιτισμικό Ελληνικό λύκειο, ενός από 5 συνολικά στη χώρα. Το πεδίο της έρευνας δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικό ή «τυπικό» των Ελληνικών διαπολιτισμικών σχολείων, παρά μόνο «ενδεικτικό της γκάμας των σχολείων» του συγκεκριμένου είδους. Στόχος δεν ήταν η γενίκευση πορισμάτων από τη μελέτη μιας περίπτωσης αλλά η ανάδειξη εκφάνσεων και η δημιουργία «υποθέσεων εργασίας». Επελέγη μια συνδυαστική προσέγγιση μελέτης περίπτωσης-θεμελιωμένης θεωρίας. Η ανάλυσή βασίστηκε σε: α) 25 ημιδομημένες συνεντεύξεις (δειγματοληψία σκοπιμότητας, μη-πιθανότητας), (10 εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένου του διευθυντή της μονάδας, και 15 μαθητών, 5 κατηγοριοποιημένων ως «πρόσφατα αφιχθέντες», μαθητές που ήρθαν ως ασυνόδευτοι ανήλικοι ή με τις οικογένειές τους ως πολεμικοί/πολιτικοί πρόσφυγες ή οικονομικοί μετανάστες και 10 κατηγοριοποιημένοι ως «μη πρόσφατα αφιχθέντες», γεννημένοι και μεγαλωμένοι στην Ελλάδα και απόδημοι/ μετανάστες μαθητές γεννημένοι στην Ελλάδα ή και αλλού, β) 3 συμμετοχικές παρατηρήσεις των κοινόχρηστων χώρων του σχολείου, γ) 4 υφιστάμενα νομικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής μαζί με τις αιτιολογικές τους εκθέσεις [Νόμος 2413/1996,

Νόμος 3966/2011, Νόμος 4415/2016 και το «Θεσμικό Πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ)»], δ) την ιστοσελίδα του σχολείου. Η έρευνα εγκρίθηκε από το Γραφείο Ερευνητικής Ηθικής του King's College και από το ΙΕΠ (Αριθμός πρωτοκόλλου: 22190/Δ2, Αθήνα, 14-02-2020). Σύμφωνα με τα πορίσματα, οι μαθητές φαίνεται να αποφεύγουν τους εθνικούς και θρησκευτικούς αυτοπροσδιορισμούς και προσεγγίζουν την ταυτότητα ως στοιχείο εμπλουτισμού του σχολείου τους. Παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς να ενδιαφέρονται για το σχολείο και τους προσεγγίζουν ως πρότυπα. Επιδοκιμάζουν την πιθανότητα να καταστούν τα διαπολιτισμικά σχολεία χώροι υποδοχής για μεγάλους αριθμούς προσφύγων/μεταναστών μαθητών στο μέλλον αλλά ζητούν αλλαγές στη λειτουργία τους. Η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης τίθεται σε προτεραιότητα, μεταξύ άλλων αλλαγών. Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να βιώνουν ένα σχολείο σε μετάβαση, στο οποίο ο αυξανόμενος βαθμός πολυμορφίας (πολιτισμικής, θρησκευτικής, γλωσσικής) εκλαμβάνεται ως κίνητρο για δράση. Ζητούν τη διαχείριση των μαθητικών ροών και την εφαρμογή συστημικών και μη-συστημικών αλλαγών. Τα πορίσματα είναι ενδεικτικά αποτυχημένων προσπαθειών και ανακολουθιών στην εφαρμογή ατζέντας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από διαδοχικές ελληνικές κυβερνήσεις.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμικά σχολεία, διαπολιτισμική ικανότητα, ταυτότητα, πολυμορφία-ποικιλότητα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η παρούσα ποιοτική έρευνα περίπτωσης συλλογής εμπειρικών δεδομένων διεξήχθη στα πλαίσια Διδακτορικής διατριβής που υποστηρίχθηκε τον Απρίλη του 2022 στο King's College London. Εξετάζει τις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών γύρω από τις πρακτικές της πολιτισμικής ένταξης («acculturation», Giavrimis et al., 2003) σε διαπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα και προσδιορίζει το βαθμό που μπορούν να λειτουργήσουν ως χώροι διαπολιτισμικής ικανότητας και κριτικής πολυπολιτισμικότητας (Maniatis, 2012). Στοχεύει να τονίσει την ευκαιρία που έχει η Ελλάδα να παρέχει διαπολιτισμική εκπαίδευση ενσωματώνοντας έναν επαναπροσδιορισμό του χαρακτήρα της κυρίαρχης κουλτούρας και να κάνει προτάσεις για το μέλλον. Εστιάζει σε κεντρικές έννοιες, όπως η «ταυτότητα» και οι συσχετισμοί της με την «εθνικότητα», την «κουλτούρα» και τη «θρησκεία» και αναλύ-

ει πιθανές διασυνδέσεις σημαντικών όρων του ακαδημαϊκού λόγου, όπως «διαπολιτισμική» και «πολυπολιτισμική» εκπαίδευση, «διαπολιτισμική ικανότητα», «εκπαίδευση για την ιδιότητα του παγκόσμιου πολίτη», «κοσμοπολιτισμός» και «ποικιλότητα».

Πορίσματα σχετικών ερευνών (Keating, 2009; Palaiologou & Faas, 2012) παρουσιάζουν την εκπαίδευση στην Ελλάδα να υστερεί στην ενίσχυση της ποικιλότητας και της διαπολιτισμικής ικανότητας των μαθητών (Triandafyllidou, 2011; Deardorff, 2006; Paleologou, 2004), κύρια στοιχεία της ιδιότητας του παγκόσμιου πολίτη, όπως αναφέρονται στο στόχο 4.7 των Στόχων Βιώσιμης Εκπαίδευσης 2030 των Ηνωμένων Εθνών (UNESCO, 2017), με τους οποίους η Ελλάδα έχει δεσμευτεί. Συνεπώς, η έρευνα αυτή στοχεύει να καλύψει ένα κενό στη βιβλιογραφία γύρω από το θεωρητικό υπόβαθρο της δημιουργίας των διαπολιτισμικών σχολείων στην Ελλάδα σε συσχετισμό με τις αντιλήψεις μαθητών και εκπαιδευτικών στους ακόλουθους τομείς: 1. Τις εμπειρίες τους στα διαπολιτισμικά σχολεία και πως αυτές επηρεάζουν τις αντιλήψεις τους γύρω από την ταυτότητά τους και τις ταυτότητες των άλλων. 2. Το βαθμό στον οποίο μαθητές και εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία επιτρέπουν τη διαφορετικότητα, τον εορτασμό των πολιτισμών και τη συζήτηση των σχέσεων μεταξύ διαφορετικών κοινοτήτων με στόχο την προώθηση ενός κοσμοπολιτικού μοντέλου πολίτη. 3. Τις πεποιθήσεις τους σε σχέση με το βαθμό στον οποίο αυτά τα σχολεία μπορούν να λειτουργήσουν ως ιδρύματα υποδοχής για πρόσφυγες μαθητές, να τους εισάγουν στην Ελληνική γλώσσα και τον πολιτισμό και να τους διδάξουν την αξία της δικής τους γλώσσας και πολιτισμού.

ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΤΗΣ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

Ο σχηματισμός εθνών-κρατών στην Ευρώπη αναπτύχθηκε μετά τον 1ο Παγκόσμιο Πόλεμο και ολοκληρώθηκε αμέσως μετά το τέλος του 2ου Παγκόσμιου Πολέμου (Anderson, 2006). Τα έθνη-κράτη ενισχύθηκαν περαιτέρω στην Ευρώπη τη δεκαετία του 1990. Για παράδειγμα, η διάλυση της ΕΣΣΔ δημιούργησε τις προϋποθέσεις για νέες αποσχιστικές φωνές εντός ήδη διαμορφωμένων Ευρωπαϊκών κρατών, όπως η Γιουγκοσλαβία και η Τσεχοσλοβακία (Hansen, 2008) και ξεκίνησε συζητήσεις γύρω από τη συνύπαρξη μειονοτήτων (αναφορικά συγκεκριμένα γύρω από το δίπολο Μουσουλμάνοι-Χριστιανοί) και οδήγησε στη χρήση της θρησκείας, αντί του πολιτισμού ή της εθνικής ταυτότητας, ως του αναγνωριστικού γνωρίσματος της διαφορετικότητας μεταξύ ανθρώπων (Triandafyllidou & Modood, 2017).

Στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα συνυπήρχαν αρμονικά διαφορετικές εθνικές (Έλληνες, Τούρκοι, Αρμένιοι) και θρησκευτικές (Χριστιανοί, Μουσουλμάνοι, Εβραίοι) κοινότητες (Clogg, 2013). Ήδη από τα μέσα του 19ου αιώνα, ξεκινούν διαδοχικά κύματα μετανάστευσης (περίπου 15% του συνολικού πληθυσμού) κυρίως προς τις ΗΠΑ, τον Καναδά και την Αυστραλία. Μετά το 2ο Παγκόσμιο Πόλεμο, η μετανάστευση παίρνει άλλη μορφή (Έλληνες φεύγουν προς την ΕΣΣΔ και άλλες ανατολικές χώρες ως πολιτικοί πρόσφυγες αλλά και σε αναζήτηση εργασίας-καλύτερων συνθηκών ζωής προς τη Γερμανία, το Βέλγιο, τη Σουηδία και άλλες χώρες) (Kostaki et al., 2009). Μέχρι το 1980 η Ελλάδα είχε μετατραπεί από «χώρα-αποστολέα» σε «χώρα-παραλήπτη», καθώς η οικονομική και πολιτική της σταθεροποίηση πείθει «ένα τέταρτο από το 1,4 εκατομμύρια Έλληνες που μετανάστευσαν κατά την περίοδο 1945-1974» να επιστρέψουν στη χώρα (King & Christou, 2010, p. 103). Αυτή ήταν μια «νέα, μη αναστρέψιμη κατάσταση» (Paleologou, 2004, p. 318) καθώς η χώρα δεν είχε δεχτεί ξανά στο παρελθόν μεταναστευτικούς πληθυσμούς. Σήμερα έχουν διέλθει και/ή συνεχίζουν να διαμένουν στη χώρα περισσότεροι από ένα εκατομμύριο πρόσφυγες/μετανάστες από τη Μέση Ανατολή, την Ασία και την Αφρική (Triandafyllidoy & Maroufof, 2017). Η οικονομική κρίση του 2010 ενίσχυσε τη διαμόρφωση μιας εικόνας της χώρας ως «πολιτιστικά και εθνικά…ομοιογενούς» (Triandafyllidou & Gropas, 2007, p. 148) και ενίσχυσε ρατσιστικές και ξενοφοβικές συμπεριφορές.

Μετά το σχηματισμό του το 1832, το ελληνικό κράτος, παρότι ανομοιογενές εθνικά, πολιτιστικά και θρησκευτικά, εδραίωσε την ταυτότητά του στην Ορθοδοξία και την κλασική αρχαιότητα (Palaiologou & Faas, 2012). Η ταυτότητα αυτή επηρεάστηκε σταδιακά μετά την είσοδο της χώρας στην ΕΟΚ. Εκείνη την περίοδο η Ελλάδα είχε ήδη εξέλθει από την επταετία της δικτατορίας (1967-1974), υποστηρίζοντας «τις παραδοσιακές αξίες του Ελληνο-Χριστιανικού πολιτισμού» (Clogg, 2013, p. 160). Ενσωματώνοντας αντίστοιχη Ευρωπαϊκή νομοθεσία, εφάρμοσε την 9-χρονη υποχρεωτική εκπαίδευση και νομοθεσία σχετική με την εκπαίδευση ξένων υπηκόων (Zmas, 2012). Η Συνθήκη του Μάαστριχτ (1992) κάνει λόγο για 'Ευρωπαϊκή' ταυτότητα και υπηκοότητα (άρθρο 8) για πρώτη φορά και εδραιώνει «τη διπολική αντίθεση: εμείς οι Ευρωπαίοι και οι άλλοι» (Damanakis, 2005, p. 82).

Παρόλες τις προσπάθειες αναμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και των αναλυτικών προγραμμάτων, οι παραδοσιακές αξίες εμφανίζονται ως κυρίαρχες στο δημόσιο διάλογο και η χώρα εμμένει σε μια εκπαιδευτική πολιτική που υποστηρίζει την ανεξιθρησκεία σε συνδυασμό με την αφοσίωση στο έθνος «και τα αυθεντικά στοιχεία της Ορθόδοξης Χριστια-

νικής παράδοσης» (Ν. 1566/1985, σ. 2547). Τα ελληνικά σχολεία δεν έχουν κατορθώσει να διαμορφώσουν ένα διάλογο μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμών που αντιπροσωπεύονται σε αυτά και φαίνεται να αγνοούν τις ανάγκες τους. Η διαφορετικότητα παρουσιάζεται ως ελάττωμα των ξένων μαθητών και η μεταναστευτική νομοθεσία ακολουθεί ακόμα την αρχή «ius sanguinis» (Faas, 2011, p. 473), δηλαδή την παραχώρηση Ελληνικής υπηκοότητας βάσει της γέννησης και της εθνικής προέλευσης.

Σήμερα, ο έλεγχος των εθνών-κρατών στα εκπαιδευτικά συστήματα ολοένα περιορίζεται. Η κυριαρχία νεοφιλελεύθερων πολιτικών και η παγκοσμιοποίηση έχουν καταστήσει την εκπαίδευση οικονομικό αγαθό. Τα σχολεία έχουν μετατραπεί σε ανταγωνιστικά περιβάλλοντα μέσω της θεσμοθέτησης ακαδημαϊκών προσόντων ως αποδεικτικών στοιχείων ικανότητας προς εξασφάλιση εργασίας, με αποτέλεσμα οι μαθητές να αξιολογούνται βάσει κριτηρίων της αγοράς. Ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής επηρεάζεται από διεθνείς Οργανισμούς όπως η Παγκόσμια Τράπεζα και ο ΟΟΣΑ (Οργανισμός για την Οικονομική Ανάπτυξη και Συνεργασία). Και οι δύο σχεδιάζουν και χρηματοδοτούν πολιτικές αποκλειστικά με κριτήρια αγοράς, χρησιμοποιώντας «οικονομολόγους με διδακτορικά για να διεξάγουν εκπαιδευτική έρευνα» (Spring, 2015, p. 32), ενώ σύμφωνα με τον Koyama (2020) αυτές οι πολιτικές θα έπρεπε να θέτουν σε προτεραιότητα τα ανθρώπινα δικαιώματα και τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενθαρρύνει τη συμμετοχή των μαθητών στη μάθηση και ενισχύει την κριτικό τους αναστοχασμό.

Με δεδομένο ότι 280,6 εκατομμύρια άνθρωποι υπήρξαν διεθνείς μετανάστες στα μέσα του 2020 και 35,5 εκατομμύρια από αυτούς ήταν μαθητές σχολικής ηλικίας (United Nations, 2020), οι οποίοι αντιμετωπίζουν ανισοβαρή εκπαιδευτικά βάρη συγκριτικά με τους συμμαθητές τους από τη χώρα υποδοχής τους (OECD, 2015), η πρωτοβουλία των Ηνωμένων Εθνών για την Ατζέντα Βιώσιμης Ανάπτυξης 2030 αποκτά ιδιαίτερη σημασία. 193 χώρες, μεταξύ των οποίων κι η Ελλάδα, έχουν δεσμευτεί να θέσουν σε προτεραιότητα το σχεδιασμό και την εφαρμογή ποιοτικής και βιώσιμης εκπαίδευσης, ωστόσο πολλές από αυτές καθυστερούν σημαντικά (Franch, 2020).

Η ανάγκη διαμόρφωσης νέων εκπαιδευτικών αρχών και πρακτικών σε διαφορετικές περιοχές του κόσμου, έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση ενός διακριτού πεδίου εκπαιδευτικής έρευνας, τη συγκριτική εκπαίδευση (Klerides, 2009). Η έρευνα στο πεδίο αυτό έχει οδηγήσει στη διαμόρφωση όρων όπως: «διεθνής εκπαίδευση», «πολυπολιτισμική εκπαίδευση» και «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Όλοι οι όροι έχουν κοινό παρονομαστή την εκπαίδευση ατό-

μων διαφορετικής ταυτότητας και προέλευσης. Συγκεκριμένα, ως διαπολιτισμική εκπαίδευση (Catarci, 2021; Portera, 2020; UNESCO, 2006), κεντρική έννοια της συγκεκριμένης έρευνας, ορίζεται η συμπεριληπτική εκπαιδευτική προσέγγιση που προσεγγίζει τις πολυπολιτισμικές κοινωνίες ως ένα παγκόσμιο φαινόμενο εμπλουτισμού της ανθρώπινης ζωής με στόχο την ανάπτυξη διαπολιτισμικής ικανότητας που θα οδηγήσει σε ενεργό διάλογο αμφισβήτησης της αντίληψης της γηγενούς ταυτότητας ως κυρίαρχης.

Με το νόμο 2413/1996 θεσμοθετείται επίσημα η διαπολιτισμική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ωστόσο, μόνο 4 από τα 82 άρθρα του αφορούν ζητήματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης παρόλο που ο τίτλος του είναι «Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Άλλες Διατάξεις». Ιδρύθηκαν στο σύνολο 26 διαπολιτισμικά σχολεία και από τότε ο αριθμός τους παραμένει σταθερός, παρόλη την αύξηση του αριθμού των ξένων μαθητών στις ελληνικές τάξεις. Ο παρών σχεδιασμός παραμένει εξίσου ασαφής. Κατά την τετραετία 2015-2019 ανακοινώθηκαν σχέδια για την αναμόρφωση του υπάρχοντος προγράμματος σπουδών (Nenedakis & Rossoglou, 2016) και ο τότε υφυπουργός Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, κ. Πελεγρίνης, είχε ανακοινώσει την πρόθεσή του να καταστούν τα διαπολιτισμικά σχολεία ως πιθανοί χώροι υποδοχής μεγαλύτερου αριθμού προσφύγων/μεταναστών μαθητών, ύστερα από τις αναγκαίες αλλαγές στο πρόγραμμα σπουδών. Μετά τις εκλογές του 2019, η τότε Υπουργός Παιδείας, κ. Κεραμέως, είχε δηλώσει ότι το μάθημα της Ιστορίας έπρεπε να απενδυθεί τον κοινωνιολογικό του χαρακτήρα και να επανασχεδιαστεί με στόχο την ανάπτυξη Ελληνικής εθνικής συνείδησης (Φίλης, 2019).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η παρούσα έρευνα έχει σκοπό να χρησιμοποιήσει πορίσματα προηγούμενων ερευνών (Μπόμπας, 1996; Giavrimis et al., 2003; Dimakos & Tasiopoulou, 2003, Palaiologou, 2007; Faas, 2011) και να καλύψει ένα κενό στη βιβλιογραφία στοχεύοντας στη διερεύνηση σχολικού περιβάλλοντος λυκείου, συνδυάζοντας τη διερεύνηση πεποιθήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών σε σχέση με τον τρόπο που τα διαπολιτισμικά σχολεία αντιμετωπίζουν τη διαφορετικότητα. Έχει στόχο τη διερεύνηση αντιλήψεων σε ζητήματα ταυτότητας, γλώσσας, πολιτισμού και θρησκείας για να παρέχει απαντήσεις σε σχέση με τη διαμόρφωση του μελλοντικού χαρακτήρα αυτών των σχολείων, δεδομένης της συνεχούς αλλαγής του εκπαιδευτικού τοπίου και της ανάγκης για την κάλυψη των διαφορετικών εκπαιδευτικών απαιτήσεων προσφύ-

γων και μεταναστών. Με αυτό τον τρόπο, η διαφορετικότητα δεν προσεγγίζεται ως πρόβλημα προς επίλυση, αλλά ως ευκαιρία αναθεώρησης προηγούμενων πεποιθήσεων μέσω ενός εποικοδομητικού διαλόγου (Zembylas & Papamichael, 2017).

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑΣ

Πρόκειται για ποιοτική έρευνα περίπτωσης συλλογής εμπειρικών δεδομένων δημόσιου διαπολιτισμικού λυκείου στην Ελλάδα, ενός από 5 μόνο διαπολιτισμικά λύκεια σε σύνολο 13 παρόμοιων σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, το πρώτο από τα οποία ιδρύθηκε το 1996. Ο χώρος της έρευνας δεν θεωρείται αντιπροσωπευτικός ή «τυπικός» (Walford, 2001, p. 157) των Ελληνικών διαπολιτισμικών σχολείων, παρά μόνο ως ενδεικτικός της γκάμας των σχολείων (Bryman and Burgess, 1994) του συγκεκριμένου είδους. Στόχος δεν ήταν η γενίκευση πορισμάτων από τη μελέτη μιας περίπτωσης αλλά η ανάδειξη εκφάνσεων και η δημιουργία «υποθέσεων εργασίας» (Cronbach, 1975, p. 125) που θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην κατανόηση άλλων περιπτώσεων του συγκεκριμένου φαινομένου. Εφαρμόστηκε μια συνδυαστική προσέγγιση μελέτης περίπτωσης-θεμελιωμένης θεωρίας, σύνθεσης που χρησιμοποιείται ευρέως στην εκπαιδευτική έρευνα (Charmaz, 2014; Laws & McLeod, 2004). Η θεμελιωμένη θεωρία στοχεύει στη λήψη ανεπεξέργαστων δεδομένων και στην ανύψωση του εννοιολογικού τους επιπέδου (Corbin & Strauss, 2008). Αυτό επετεύχθη ύστερα από ανάλυση όλων των κειμενικών δεδομένων σειρά προς σειρά για τη διευκόλυνση του ελέγχου μικρότερου μεγέθους δεδομένων.

Η ανάλυσή βασίστηκε σε: α) 25 ημιδομημένες συνεντεύξεις (δειγματοληψία σκοπιμότητας, μη-πιθανότητας), διάρκειας περίπου 45 λεπτών (10 εκπαιδευτικοί, συμπεριλαμβανομένου του διευθυντή της μονάδας, και 15 μαθητών, 5 κατηγοριοποιημένων ως «πρόσφατα αφιχθέντες», π.χ., μαθητές που έφτασαν στην Ελλάδα ως ασυνόδευτοι ανήλικοι ή με τις οικογένειές τους ως πολεμικοί/πολιτικοί πρόσφυγες ή οικονομικοί μετανάστες και 10 κατηγοριοποιημένοι ως «μη πρόσφατα αφιχθέντες», π.χ., γεννημένοι και μεγαλωμένοι στην Ελλάδα και απόδημοι/μετανάστες μαθητές γεννημένοι στην Ελλάδα ή και αλλού); β) 3 συμμετοχικές παρατηρήσεις (Holliday, 2016) των κοινόχρηστων χώρων του σχολείου (από 15 λεπτά ως 75 λεπτά); γ) 4 υφιστάμενα νομικά κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής μαζί με τις αιτιολογικές τους εκθέσεις [Νόμος 2413/1996, Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ, 2011), Νόμος 4415/2016 (ΦΕΚ, 2016) και το «Θεσμικό Πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική Εκ-

παίδευση, τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντιστηριακά Τμήματα (Φ.Τ)» (Τσουρούλας et al., 2005)]; δ) την ιστοσελίδα του σχολείου.

Η έρευνα εγκρίθηκε από το Γραφείο Ερευνητικής Ηθικής του King's College London και από το ΙΕΠ (Αριθμός πρωτοκόλλου: 22190/Δ2, Αθήνα, 14-02-2020).

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Οι μαθητές φαίνεται να αποφεύγουν τους εθνικούς και θρησκευτικούς αυτοπροσδιορισμούς και προσεγγίζουν τη διαφορετική ταυτότητα ως στοιχείο εμπλουτισμού του σχολείου τους, το οποίο χαρακτηρίζουν ως ένα δημιουργικό μαθησιακό περιβάλλον. Παρουσιάζουν τους εκπαιδευτικούς τους να ενδιαφέρονται για το σχολείο και τους προσεγγίζουν ως πρότυπα για τους ίδιους. Φαίνεται επίσης να επιδοκιμάζουν την πιθανότητα να καταστούν τα διαπολιτισμικά σχολεία χώροι υποδοχής για μεγάλους αριθμούς προσφύγων/μεταναστών μαθητών στο μέλλον, αλλά ζητούν παράλληλα συστημικές και μη συστημικές αλλαγές στη λειτουργία τους. Η παροχή ψυχολογικής υποστήριξης και η δημιουργία ενός φιλόξενου σχολικού περιβάλλοντος τίθενται σε προτεραιότητα, μεταξύ άλλων αλλαγών.

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να βιώνουν ένα σχολείο σε μεταβατικό στάδιο, στο οποίο ο αυξανόμενος βαθμός πολυμορφίας (πολιτισμικής, θρησκευτικής, γλωσσικής) εκλαμβάνεται ως κίνητρο για δράση, π.χ. , κατανόηση της πολυμορφίας μέσω προσπάθειας να μπουν στη θέση των άλλων μαθητών και να αντιληφθούν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν. Εμφανίζονται επίσης να δυσκολεύονται να προσδιορίσουν την έννοια «διαπολιτισμικός» και συνεπώς την αντιλαμβάνονται ως έννοια «ομπρέλα» με πολλές εκφάνσεις. Ζητούν την αποτελεσματικότερη διαχείριση των μαθητικών ροών και την εφαρμογή συστημικών και μη-συστημικών αλλαγών που θα ευθυγραμμίσουν το διαπολιτισμικό χαρακτήρα του σχολείου με διαπολιτισμικές αξίες. Αναφέρονται στην αναθεώρηση των υπαρχουσών πολιτικών σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και απηχώντας σχετικές απόψεις του εκπαιδευτικού ακαδημαϊκού χώρου (Mitakidou et al., 2008; Palaiologou, 2007) υποδεικνύουν τη θεσμοθέτηση δίγλωσσου μοντέλου διδασκαλίας για τους «πρόσφατα αφιχθέντες» μαθητές και την αλλαγή προς ένα σύστημα εκπαίδευσης μη εξετασιοκεντρικό.

Τα ευρήματα αυτά μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την πιο ολοκληρωμένη πληροφόρηση εκπαιδευτικών, διευθυντών σχολείων, ερευνητών και πολιτικών αξιωματούχων. Αναφορικά με τις επιπτώσεις στον τομέα της

εκπαιδευτικής πολιτικής, είναι ενδεικτικά επανειλημμένων αποτυχημένων προσπαθειών και ανακολουθιών στην εφαρμογή ατζέντας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από διαδοχικές Ελληνικές κυβερνήσεις. Η μελλοντική νομοθεσία πρέπει να προβλέπει την παροχή ψυχοκοινωνικής υποστήριξης για τους «πρόσφατα αφιχθέντες» μαθητές και τις οικογένειές τους, με στόχο να βοηθηθούν στην ενσωμάτωσή τους στην κοινωνία και την ευρύτερη σχολική κοινότητα.

Ο διακριτός χαρακτήρας της συνεισφοράς της συγκεκριμένης έρευνας στη γνώση έγκειται στη θεματική της (τα Ελληνικά διαπολιτισμικά σχολεία) και στην επιλογή του δείγματός της, εκφράζοντας αντιλήψεις όλων των ενδιαφερομένων μερών του σχολικού περιβάλλοντος (εκπαιδευτικών, διεύθυνσης σχολείου και μαθητών, περιλαμβάνοντας κι ένα μικρό δείγμα «πρόσφατα αφιχθέντων» προσφύγων/μεταναστών).

Τα Ελληνικά διαπολιτισμικά σχολεία αποτελούν ένα πεδίο που έχει υποερευνηθεί από τη σχετική βιβλιογραφία, παρόλο που η Ελλάδα είναι μία από πολλές χώρες με σχετική εθνική ομοιογένεια, χωρίς προηγούμενη εμπειρία υποδοχής διαφορετικών πληθυσμών που τώρα υποδέχεται σημαντικό αριθμό προσφύγων/μεταναστών στα σχολεία της.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Anderson, B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London: Verso.

Bryman, A. & Burgess, R. G. (1994). *Analyzing Qualitative Data*. Routledge.

Catarci, M. (2021). Intercultural Education and Sustainable Development. A Crucial Nexus for

Contribution to the 2030 Agenda for Sustainable Development. *Social Sciences (Basel), 10*, 1-9.

Charmaz, K. (2014). *Constructing Grounded Theory*. Sage Publications.

Clogg, R. (2013). *A Concise History of Greece*. Cambridge University Press.

Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research*. Sage Publications.

Cronbach, L. J. (1975). Beyond the Two Disciplines of Scientific Psychology. *American Psychologist, 30*, 116-127.

Damanakis, M. (2005). European and Intercultural Dimension in Greek Education. *European Educational Research Journal*, *4*(1), 79–88.

Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education, 10*, 241-266.

Dimakos, I. C. & Tasiopoulou, K. (2003). Attitudes Towards Migrants: What do Greek Students Think about their Immigrant Classmates? *Intercultural Education,* 14, 307-316.

Faas, D. (2011). The Nation, Europe, and Migration: A Comparison of Geography, History, and

Citizenship Education Curricula in Greece, Germany, and England. *Journal of Curriculum Studies, 43*(4), 471-492.

Franch, S. (2020). Global Citizenship Education: A New 'Moral Pedagogy' for the 21st Century? *European Educational Research Journal, 19*, 506-524.

Giavrimis, P., Konstantinou, E. & Hatzichristou, C. (2003). Dimensions of Immigrant Students' Adaptation in the Greek Schools: Self-concept and Coping Strategies. *Intercultural Education, 14*, 423-434.

Hansen, D. T. (2008). Curriculum and the Idea of a Cosmopolitan Inheritance. *Journal of Curriculum Studies, 40*, 289-312.

Keating, A., 2009. Educating Europe's Citizens: Moving from National to Post-National Models of Educating for European Citizenship. *Citizenship Studies, 13*(2), 135-151.

King, R., & Christou, A. (2010). Cultural Geographies of Counter-diasporic Migration: Perspectives from the Study of Second-generation 'Returnees' to Greece. *Population, Space and Place,* 16, 103-119.

Klerides, E. (2009). National Cultural Identities, Discourse Analysis and Comparative Education, In Cowen, R., and Kazamias, A. M., (eds) 2009. *International Handbook of Comparative Education* (pp. 1223-1249). Springer.

Kostaki, A., Kotzamanis, B. & Agorastakis, M. (2009). Effects of Immigration on Population Growth and Structures in Greece — A Spatial Approach. *Vienna Yearbook of Population Research, 7*, 167-195.

Koyama, J. (2020). Sovereignty, Citizenship and Educating Refugees in the United States. *European Educational Research Journal*1-18.

Laws, K. & McLeod, R. (2004). Case Study and Grounded Theory: Sharing some Alternative Qualitative Research Methodologies with Systems Professionals. 22nd International Conference of Systems Dynamic Society. United Kingdom.

Μπόμπας, Λ. (1996). Σκιαγραφώντας το ‹Σχολείο› των Αλλοδαπών Παιδιών στην Ελλάδα: Στάσεις και Απόψεις Εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 86*, 47-56.

Maniatis, P. (2012). Critical Intercultural Education: Necessities and

Prerequisites for Its Development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies, 10*, 156-167.

Mitakidou, S., Tourtouras, C. & Tressou, E., 2008. Performance of Students from the Former USSR in Greek Schools. *Journal of Early Childhood Research, 6*, 163-187.

Nenedakis, N. & Rossoglou, A. (2016). *Rethinking Greece: Antonis Liakos on the Need for Progressive Education Reforms*. Hellenic News of America. https://hellenicnews.com/rethinking-greece-antonis-liakos-need-progressive-education reforms/.

Organization for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*. https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264249509-en.pdf?expires=1633847752&id=id&accname=oid008858&checksum=0F0E263BD28A205826AED15A55559B55.

Palaiologou, N. (2007). School Adjustment Difficulties of Immigrant Children in Greece. *Intercultural Education, 18*, 99-110.

Palaiologou, N. & Faas, D. (2012). How 'Intercultural' is Education in Greece? Insights from Policymakers and Educators. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 42*(4), 563-584.

Paleologou, N. (2004). Intercultural Education and Practice in Greece: Needs for Bilingual Intercultural Programmes. *Intercultural Education, 15*, 317-329.

Portera, A. (2020). Has Multiculturalism Failed? Let's Start the Era of Interculturalism for Facing Diversity Issues. *Intercultural Education,* 31, 390-406. Spring, J. H. (2015). *Globalization of Education. An Introduction.* Routledge.

Νόμος 4415/2016. Ρυθμίσεις για την Ελληνόγλωσση Εκπαίδευση, τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και λοιπές Διατάξεις.

Νόμος 3966/2011 (ΦΕΚ 118/2011). Θεσμικό πλαίσιο των Πρότυπων Πειραματικών Σχολείων, Ίδρυση Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Οργάνωση του Ινστιτούτου Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος» και λοιπές Διατάξεις.

Νόμος 2413/1996 (ΦΕΚ 124/1996) Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και λοιπές Διατάξεις.

Νόμος 1566/1985 (ΦΕΚ 167/1985). Δομή και Λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και λοιπές Διατάξεις.

Τσουρούλας, Τ., Δημητρόπουλος, Γ., και Γούπος, Γ. (2005). *Θεσμικό Πλαίσιο για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, τις Τάξεις Υποδοχής (Τ.Υ.) και τα Φροντι-*

στηριακά Τμήματα (Φ.Τ.). ΙΠΟΔΕ.

Triandafyllidou, A. (2011). *(In)tolerance of Difference in Greek Schools: The Case of Migrant and Roma Children*. https://ec.europa.eu/migrant-integration/librarydoc/accept-pluralism-intolerance-of-difference-in-greek-schools-the-case-of-migrant-and-roma-children

Triandafyllidou, A. & Gropas, R. (2007). *Greek Education Policy and the Challenges of Migration: An Intercultural View of Assimilation*. Paper prepared for the EMILIE project. http://www.eliamep.gr/eliamep/content/home/research/research_projects/emilie/en/

Triandafyllidou, A. & Maroufof, M. (2017). *Migration in Greece: Recent Developments*. OECD Network of International Migration Experts.

Triandafyllidou, A. & Modood, T. (2017). Religion and Religious Diversity. Challenges Today, pp. 1-22. In Triandafyllidou, A., & T. Modood, (Eds.) *The Problems of Religious Diversity. European Challenges, Asian Approaches*. Edinburgh University Press.

United Nations Department of Economic and Social Affairs (DESA). (2020). *World Social Report 2020. Inequality in a Rapidly Changing World* https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-content/uploads/sites/22/2020/02/World-Social-Report2020-FullReport.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). *Unpacking Sustainable Development Goal 4: Education 2030 Guide* http://www.campaignforeducation.org/docs/post2015/SDG4.pdf

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf

Φίλης, Ν. (2019). Απλές Σκέψεις για το Μάθημα της Ιστορίας. Εφημερίδα *Καθημερινή*, 15 Σεπτεμβρίου 2019. https://www.kathimerini.gr/opinion/1042665/aples-skepseis-gia-to-mathima-tis-istorias/

Walford, G., 2001. Site Selection within Comparative Case Study and Ethnographic Research. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 31*, 151-164.

Zembylas, M. & Papamichael, E. (2017). Pedagogies of Discomfort and Empathy in Multicultural Teacher Education. *Intercultural Education, 28*, 1-19.

Zmas, A. (2012). The Transformation of the European Educational Discourse in the Balkans. *European Journal of Education*, 47, 364-377.

ΣΥΓΚΡΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ

Αξιολόγηση εκπαιδευτικού συστήματος και διεθνής εκπαιδευτική διακυβέρνηση: Οι εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα ως περίπτωση «διάχυσης πολιτικής» και «διακυβέρνησης των αριθμών»

Αντωνία Σαμαρά
Ε.ΔΙ.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,
Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
asamara@eds.uoa.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η εργασία επιδιώκει να μελετήσει την περίπτωση των εθνικών εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα που υλοποιήθηκαν τα δύο τελευταία χρόνια στην ελληνική εκπαίδευση σαν ένα παράδειγμα μεταφοράς της διεθνούς συζήτησης για την αξιολόγηση των αριθμών ως μορφή εκπαιδευτικής διακυβέρνησης. Το θεωρητικό υπόβαθρο της εργασίας σχετίζεται με σύγχρονες τάσεις στη συγκριτική εκπαίδευση, όπως αυτές της εκπαιδευτικής έλξης (policy attraction) και της διάχυσης πολιτικής (policy diffusion). Μεθοδολογικά αξιοποιεί την ανάλυση περιεχομένου θεσμικών κειμένων που συνοδεύουν την θεσμοθέτηση και την εφαρμογή των εν λόγω εξετάσεων, καθώς και κειμένων που σχετίζονται με την εφαρμογή του διεθνούς προγράμματος PISA. Φιλοδοξούμε με τον τρόπο αυτό να αναλύσουμε τον νέο αυτό θεσμό μέσα από το πρίσμα κυρίαρχων τάσεων όπως είναι η διακυβέρνηση των αριθμών (governing by numbers) και η έμφαση σε ποσοτικά στοιχεία ως τεκμήρια ποιότητας στην εκπαίδευση.

Πιο αναλυτικά, η εργασία εκκινεί από την θεωρητική παρουσίαση της συζήτησης για τη διεθνή εκπαιδευτική διακυβέρνηση και το ρόλο των διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση προτεραιοτήτων και πρακτικών στην εκπαίδευση. Στη συνέχεια παρουσιάζεται η συζήτηση για τη λογική της διακυβέρνησης των αριθμών στην εκπαίδευση, και στην ποσοτική αξιολόγηση σε επίπεδο εκπαιδευτικών συστημάτων. Γίνεται ειδική εκτεταμένη αναφορά στο πρόγραμμα PISA, τη λογική, τις βασικές παραδοχές και τις επιδράσεις του. Στο τελευταίο κομμάτι της εργασίας, παρουσιάζεται το πλαίσιο και η λογική των εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα στην ελληνική

εκπαίδευση, οι οποίες στο δημόσιο λόγο ονομάστηκαν συμβολικά «ελληνική PISA». Επιδιώκουμε έτσι να αναδείξουμε τις τελευταίες ως παράδειγμα πολιτικής διάχυσης και υιοθέτησής της στο ελληνικό εκπαιδευτικό τοπίο.

Λέξεις κλειδιά: διεθνής εκπαιδευτική διακυβέρνηση, διακυβέρνηση των αριθμών, διάχυση πολιτικής, ικανότητες, ποιότητα στην εκπαίδευση, εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τον Μάιο του 2022 διεξήχθη για πρώτη φορά μια αξιολογική διαδικασία που δεν είχε προηγούμενο στην ελληνική εκπαίδευση: μαθητές της έκτης δημοτικού και της τρίτης γυμνασίου επιλεγμένων σχολικών μονάδων συμμετείχαν σε εξετάσεις ικανοτήτων στα αντικείμενα της Γλώσσας και των μαθηματικών. Πρόκειται για τον θεσμό των εθνικών εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα που επαναλήφθηκε τον Μάιο του 2023 και που πολύ σύντομα έγινε γνωστός στον δημόσιο λόγο ως «ελληνική PISA» (βλ. ενδ. https://www.kathimerini.gr/society/562366495/scholeia-allages-stin-elliniki-pisa/), ευθέως παραπέμποντας στον διεθνή διαγωνισμό του ΟΟΣΑ ως πηγή «δανεισμού».

Στην εργασία μας εμπνεόμαστε από αυτή την υιοθέτηση του όρου «ελληνική PISA» ακόμα κι από επίσημες τοποθετήσεις του ΥΠΑΙΘ (https://www.minedu.gov.gr/dimofili/52111-12-05-22-10-erotiseis-kai-apantiseis-gia-tin-elliniki-pisa-2), προκειμένου να μελετήσουμε τις εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα ως περίπτωση «διάχυσης πολιτικής» (policy diffusion). Παράλληλα, εξετάζουμε την επιλογή της θεσμοθέτησης εθνικών εξετάσεων που μπορούν να παράξουν αναλυτικά ποσοτικά δεδομένα ως παράδειγμα «διακυβέρνησης των αριθμών» (governing by numbers) στην ελληνική περίπτωση, αντλώντας από το έργο μελετητών (βλ. Grek 2009, 2013) που αξιοποίησαν την προσέγγιση αυτή για να περιγράψουν την επιρροή των διεθνών εξετάσεων PISA στην εκπαίδευση και στα εθνικά εκπαιδευτικά συστήματα.

Η μελέτη μας είναι διαρθρωμένη σε δύο βασικά μέρη: στο πρώτο μέρος προσεγγίζουμε θεωρητικά τις έννοιες της διεθνούς εκπαιδευτικής διακυβέρνησης, της διάχυσης πολιτικής και της διακυβέρνησης των αριθμών. Στο δεύτερο μέρος μελετούμε κριτικά και συγκριτικά κείμενα του προγράμματος PISA και θεσμικά κείμενα που συνοδεύουν την εφαρμογή και την αποτίμηση των εθνικών εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για να αναδείξουμε συγκλίσεις και αποκλίσεις.

ΔΙΕΘΝΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΙΕΘΝΩΝ ΟΡΓΑΝΙΣΜΩΝ

Κεντρική θέση στην προσέγγιση της έννοιας της διακυβέρνησης έχει το έργο του Rhodes (1997, 2007) ο οποίος τη συνδέει με τα δίκτυα πολιτικής, τα οποία ορίζει ως «σύνολα επίσημων και ανεπίσημων θεσμικών συνδέσεων μεταξύ κυβερνητικών και άλλων παραγόντων, που δομούνται γύρω από διαμοιρασμένα συμφέροντα στη δημόσια παραγωγή και εφαρμογή πολιτικής. Οι θεσμοί αυτοί είναι αλληλεξαρτώμενοι και οι πολιτικές προκύπτουν από τη διαπραγμάτευση μεταξύ των μελών του δικτύου» (Rhodes 2007: 1244). Οι van Assche et al. (2014: 42) ορίζουν τη διακυβέρνηση ως «συνεχώς εναλλασσόμενα δίκτυα κυβερνητικών και μη κυβερνητικών παραγόντων, που στρατηγικοποιούν το δίπολο εξουσίας/γνώσης και οδηγούν στην παραγωγή πολιτικών». Ο όρος διακυβέρνηση αναφέρεται στον συντονισμό, στη συνεργασία και στην ύπαρξη μιας ποικιλίας μηχανισμών που λειτουργούν σε διαφορετικά επίπεδα, χωρίς την απαραίτητη ύπαρξη μιας ευρύτερης πολιτικής δύναμης. Οι Risvi & Lingard (2010) αναφέρονται σε διαδικασίες εξουσίας πέρα από το έθνος κράτος, στις οποίες εμπλέκονται πολλαπλοί παράγοντες διαφορετικών επιπέδων (παγκόσμιου, εθνικού και τοπικού) στη παραγωγή και εφαρμογή πολιτικών. Η διακυβέρνηση θεωρείται ως μια νέα μορφή πολιτικών διαδικασιών, η οποία συνδέεται με τη άσκηση εξουσίας από διεθνείς και υπερεθνικές κυβερνητικές δομές και σχετίζεται τον διαμοιρασμό ευθυνών και δυνατοτήτων (Rhodes, 1997). Οι δομές αυτές συμβάλλουν στην ανάπτυξη δικτύων στη διεθνή σκηνή, οι οποίες χαρακτηρίζονται από ανεξάρτητες σχέσεις, από ανταλλαγές τεχνογνωσίας, από την εγκαθίδρυση διαχειριστικών κανόνων και σημαντική αυτονομία από την κρατική εξουσία. Πρόκειται για ένα μοντέλο δια-κυβέρνησης χωρίς κυβέρνηση (governing without government) (βλ. Rhodes 1997), το οποίο εφαρμόζεται μέσω επίσημων και ανεπίσημων κανόνων και κανονισμών πολιτικών και κοινωνικών διαδικασιών και ενισχύει τη δυνατότητα διεθνών οργανισμών να αναπτύσσουν, να διαμορφώνουν και να επηρεάζουν πολιτικές προτεραιότητες σε διεθνές επίπεδο (Rosenau & Czempiel, 1992· Martens & Balzer, 2004).

Κι ενώ η χάραξη και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής από τα εθνικά κράτη δεν αμφισβητείται ρητά, «η εμφάνιση και ανάπτυξη της εκπαιδευτικής πολιτικής των Διεθνών Οργανισμών οδήγησε στην σταδιακή μετατόπιση του ενδιαφέροντος για την εκπαίδευση από το εθνικό κράτος στη διεθνή κοινότητα» (Τσαούσης, 2007: 45). Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών

οργανισμών δεν μπορεί να επιβληθεί άμεσα στα κράτη μέλη τους. «Μπορεί όμως να καθορίσει έμμεσα την εθνική εκπαιδευτική πολιτική τους [μεταξύ άλλων] με την δημιουργία ενός ευρύτερου κλίματος που αφορά την οργάνωση, το αντικείμενο και τη λειτουργία της εκπαίδευσης» (Τσαούσης, 2007: 24-25). Ο τρόπος αυτός σχετίζεται πρωτίστως με την παραγωγή ενός λόγου, ο οποίος εξαιτίας της ισχύος και της επιρροής των οργανισμών αυτών, αναδεικνύεται σε κυρίαρχο λόγο. Αυτό σχετίζεται με την προσέγγιση του Steven Ball (1993), ο οποίος διακρίνει δύο «εκπαιδευτικές πολιτικές»: τη εκπαιδευτική πολιτική ως κείμενο πολιτικής (νομοθεσία κλπ) (policy as text) και την εκπαιδευτική πολιτική ως λόγο (policy as discourse) (Ball, 1993). Ουσιαστικά το αποτέλεσμα της πολιτικής ως λόγος είναι να διαμορφώνει έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης και να περιορίζει τις δυνατότητες διαφορετικής ερμηνείας και σκέψης πάνω στις προτεινόμενες πολιτικές κατευθύνσεις, ισχυροποιώντας συνήθως δομές εξουσίας. Κατά τον τρόπο αυτό, η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών συνίσταται κυρίως στη διαμόρφωση μιας πραγματικότητας μέσω της παραγωγής λόγου, η οποία συμβάλλει στη δόμηση μιας «ολικής ιδεολογίας» (βλ. Mannheim, 1960), ενός Zeitgeist, το οποίο με τη σειρά του δρομολογεί την παραγωγή εθνικών πολιτικών (Samara 2021).

Σε ανάλογες πρακτικές αναφέρεται και η Jakobi (2009) κάνοντας λόγο για παγκόσμιες πολιτικές διαδικασίες (global policy processes) στις οποίες οι διεθνείς οργανισμοί παίζουν καταλυτικό ρόλο μέσω διαδικασιών θέσπισης κριτηρίων (standard setting), οικονομικών μέσων (financial means), συντονιστικής λειτουργίας (coordinative functions) και παροχής τεχνικής βοήθειας (technical assistance). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον εδώ έχει η συντονιστική λειτουργία, η οποία περιλαμβάνει την επιτήρηση και την παρακολούθηση. Μια τέτοια λειτουργία μπορούμε λ.χ. να εντοπίσουμε ειδικότερα στην Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης ή στις συγκριτικές μελέτες του ΟΟΣΑ (Πασιάς 2016, Pasias & Samara 2021). Έτσι, οι διεθνείς οργανισμοί μπορούν να επιδράσουν στις εθνικές πολιτικές στην εκπαίδευση συγκροτώντας ισχυρά δίκτυα εμπειρογνωμόνων/τεχνοκρατών που εξειδικεύονται σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων (Normand, 2016), που συνήθως προτείνουν εποπτικές διαδικασίες «ήπιας διακυβέρνησης» (Martens et al., 2010·Grek, 2013).

Ο Jules (2017: xv) σημειώνει ότι καθώς μη-κρατικοί παράγοντες συνεχίζουν να «διεισδύουν, επαναβαθμονομούν και διαστρέφουν το περιβάλλον της εκπαιδευτική πολιτικής», οι επακόλουθες διαδικασίες «περιφράσσονται, ρυθμίζονται και κυβερνώνται». Περιφράσσονται από διαδικασίες που συν-

δέονται με τη λογική της Γενικής Συμφωνίας για το Εμπόριο και τις Υπηρεσίες (GATS) και της λογικής της διεθνούς ανταγωνιστικότητας των εργαζομένων. Ρυθμίζονται από νέο-κλασικές ιδεολογίες που απογυμνώνουν τα εκπαιδευτικά συστήματα και οδηγούν σε μια έμφαση στον ανταγωνισμό, την καθιέρωση κριτηρίων, δεικτών και αποτιμήσεων. Κυβερνώνται υπό την έννοια ότι ο ρόλος των εθνών κρατών βαίνει μειούμενος και βασίζεται κυρίως στον συντονισμό και στην εποπτεία εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που παρέχονται από μια ευρεία γκάμα παραγόντων (Jules 2017: xv-xvi)

ΔΙΕΘΝΕΙΣ ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΧΥΣΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ

Η Jakobi (2012) χαρακτηρίζει τους διεθνείς οργανισμούς ως κεντρικούς κόμβους διάχυσης πολιτικής (central nodes of policy diffusion). Οι Berry & Berry (1990 στο Gilandi & Wasserfallen 2019: 1246) χαρακτηρίζουν τη διάχυση πολιτικής ως μια διαδικασία αλληλοεξαρτώμενης παραγωγής πολιτικής στην οποία η ανάλυση επικεντρώνεται σε 'εξωτερικούς' ρυθμιστές (external determinants), ενώ οι εσωτερικοί παράγοντες (internal determinants) αντιμετωπίζονται ως μεταβλητές ελέγχου. Ο όρος αναφέρεται στην «πίεση για καινοτομίες στη πολιτική, η οποία μπορεί να προέρχεται πέρα από το ίδιο το κράτος, μέσα από την διάδοση αντίστοιχων καινοτομιών από μια κυβέρνηση σε μια άλλη» (Shipan & Volden 2008: 841). Οι ίδιοι μελετητές διακρίνουν τέσσερις 'μηχανισμούς' με τους οποίους λειτουργεί η διάχυση πολιτικής: εκμάθηση (learning), οικονομικός ανταγωνισμός (economic competition), μίμηση (imitation) και εξαναγκασμός (coercion) (Shipan & Volden 2008). Συγκεκριμένα, η εκμάθηση σχετίζεται με τη μελέτη των αποτελεσμάτων και των διαδικασιών μιας πολιτικής αλλαγής από την εφαρμογής της σε άλλες χώρες, ο οικονομικός ανταγωνισμός σχετίζεται με τα αναμενόμενα αποτελέσματα σε επίπεδο ανταγωνιστικότητας, η μίμηση έχει να κάνει με την υιοθέτηση πολιτικών όχι μόνο λόγω της ειδικής μελέτης των αποτελεσμάτων τους αλλά κυρίως λόγω της επικέντρωσης στο κύρος εκείνων που έχουν ήδη εφαρμόσει την αλλαγή και, τέλος, ο εξαναγκασμός, σχετίζεται συχνά με την επιβολή κυρώσεων[1]. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι μηχανισμοί της εκμάθησης και της μίμησης. Το θεμελιώδες στοιχείο που διακρίνει τη μία από την άλλη είναι ότι στην περίπτωση της εκμάθησης το ενδι-

1. Οι Gilardi & Wasserfallen (2019) κάνουν λόγο για άμιλλα και όχι για μίμηση. Οι ίδιοι επίσης καταγράφουν την πίεση από διεθνείς οργανισμούς ή ισχυρές χώρες ως εξαναγκασμό (Gilardi & Wasserfallen 2019: 1245 & 1247). Ωστόσο αναφέρονται κατά κύριο λόγο σε πολιτικές που σχετίζονται με την οικονομία και φέρουν ως ενδεικτικό παράδειγμα συμφωνίες χωρών για βοήθεια ή δάνειο με οργανισμούς όπως η Παγκόσμια Τράπεζα ή το Διεθνές Νομισματικό Ταμείο.

αφέρον εστιάζεται στην ίδια την πολιτική ως δράση (action), ενώ στην περίπτωση της μίμησης το ενδιαφέρον των εισηγητών μιας πολιτικής αλλαγής εστιάζεται στους δρώντες (actors). Στην περίπτωση της εισαγωγής πολιτικών που αναδεικνύονται στο λόγο διεθνών οργανισμών, τόσο η εκμάθηση όσο και η μίμηση παίζουν σημαντικό ρόλο.

Φαίνεται επίσης ότι τόσο η εκμάθηση όσο και η μίμηση ως μηχανισμοί πολιτικής διάχυσης σχετίζονται με τον εκπαιδευτικό δανεισμό (policy borrowing) και ιδιαίτερα με αυτό που νεότεροι μελετητές του εκπαιδευτικού δανεισμού (βλ. ενδ. Phillips 1989, Phillips & Ochs 2003, Rappleye 2006) περιγράφουν ως «έλξη» (attraction). Πρόκειται για το πρώτο από τα τέσσερα διακριτά στάδια του εκπαιδευτικού δανεισμού, με τα υπόλοιπα αν περιλαμβάνουν την απόφαση (decision), την εφαρμογή (implementation) και την εσωτερίκευση (internalization-indigenisation). Η «έλξη» περιλαμβάνει τόσο τις προαπαιτούμενες συνθήκες για τον εκπαιδευτικό δανεισμό (impulses), όσο και την αναζήτηση πιθανών παραδειγμάτων προς υιοθέτηση από το διεθνή χώρο (externalizing potential) (Phillips & Ochs 2003). Οι προαπαιτούμενες συνθήκες περιλαμβάνουν για παράδειγμα την ανεπάρκεια του υπάρχοντος συστήματος, ή την ανάγκη για μεγαλύτερη ανταγωνιστικότητα, ή την αδυναμία ανταπόκρισης ενός εκπαιδευτικού θεσμού σε πιθανές κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές αλλαγές. Όλες αυτές οι συνθήκες είναι εκείνες που στρέφουν ένα εκπαιδευτικό σύστημα ή έναν εκπαιδευτικό θεσμό στην αναζήτηση λύσεων μέσα από το διεθνές περιβάλλον. Το δεύτερο μέρος της του σταδίου της «έλξης» σχετίζεται με την ανίχνευση των τομέων/περιοχών εκείνων που μπορούν να υιοθετηθούν. Τέτοιοι τομείς είναι η φιλοσοφία ή ιδεολογία ενός ξένου συστήματος, οι στόχοι του, οι στρατηγικές του, οι δομές ή οι πρακτικές του (Phillips & Ochs 2003, Rappleye 2006).

Στην παραπάνω τυπολογία που αφορά τον εκπαιδευτικό δανεισμό και ιδιαίτερα την εκπαιδευτική «έλξη» (attraction), το πλαίσιο που διαμορφώνει η παγκοσμιοποίηση προσθέτει νέες πτυχές (Rappleye 2006). Η κυριότερη από τις πτυχές αυτές είναι το ποιος εισηγείται τον δανεισμό ή την αλλαγή (Steiner-Khamsi 2000), καθώς η ανάγκη για εκπαιδευτική αλλαγή δεν προβάλλεται πλέον μόνο από εθνικούς παράγοντες, αλλά κυρίως από διεθνείς οργανισμούς και υπερεθνικές δομές. Στο παραπάνω πλαίσιο καθοριστικό ρόλο παίζει η μεταφορά του λόγου (transfer of discourse) των διεθνών οργανισμών (Schriewer 2000).

Σχετική με την έννοια της διάχυσης της πολιτικής (policy diffusion) είναι εκείνη της μεταφοράς (policy transfer) και μετάφρασης της πολιτικής (policy translation). Ο όρος της μεταφοράς πολιτικών (policy transfer)

αναφέρεται στη «μετακίνηση από ένα πλαίσιο σε ένα άλλο μιας εκπαιδευτικής ιδέας, πολιτικής ή πρακτικής και οι επακόλουθες διαδικασίες μετάφρασης (translation), μετατροπής (transformation) και ενσωμάτωσης (internalization) (Rappley 2010: 59) Ο Cowen (2006: 566) θέτει σαφείς ορισμούς στις παραπάνω έννοιες: «α. η μεταφορά (transfer) συνίσταται στη μετακίνηση μιας εκπαιδευτικής ιδέας ή πρακτικής σε υπερ-εθνικό, δι-εθνικό ή δι-εθνικό χώρο: πρόκειται για το "space-gate' moment, με τις πολιτικές της έλξης κ.ο.κ.· β. η μετάφραση (translation) αποτελεί την αλλαγή σχήματος των εκπαιδευτικών θεσμών ή η επανερμηνεία των εκπαιδευτικών ιδεών που συμβαίνει αβίαστα με τη μεταφορά στο χώρο: the chameleon process' και γ. οι μετατροπές είναι οι μεταμορφώσεις τις οποίες επιφέρει πάνω στην αρχική μετάφραση η πίεση της κοινωνικής οικονομικής δύναμης στην εκπαίδευση στο νέο πλαίσιο: δηλαδή μια σειρά μετατροπών που καλύπτουν τόσο την ενσωμάτωση όσο και την εξαφάνιση της μεταφρασμένης δομής.»

ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ

Η έννοια της διακυβέρνησης των αριθμών (governing by numbers) αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην αξιοποίηση ποσοτικών δεδομένων για τη διαμόρφωση ισχυρών τάσεων στην εκπαιδευτική πολιτική, μέσω κυρίως ποσοτικών αξιολογήσεων/αποτιμήσεων, οι οποίες μπορεί να α. αναδεικνύουν (ποσοτικά αποδεδειγμένα) καλές πρακτικές ή να εντοπίζουν εκπαιδευτικές αστοχίες, β. να στρέφουν το ενδιαφέρον σε προβεβλημένα παραδείγματα καλών αποτιμήσεων, γ. να δημιουργούν συνθήκες κρίσης και να τεκμηριώνουν την ανάγκη μεταρρυθμιστικών παρεμβάσεων εστιάζοντας σε ποσοτικά δεδομένα.

Στη συζήτηση για τη διακυβέρνηση των αριθμών σημαντική είναι η συμβολή του έργου μελετητών (βλ. ενδεικτικά Grek 2009, 2013, Lingard 2013, 2016), οι οποίοι αναδεικνύουν τη λογική της διακυβέρνησης των αριθμών μέσα από τη μελέτη των επιπτώσεων του προγράμματος PISA του ΟΟΣΑ. Σχετίζεται με την ισχυρή αξιοποίηση εργαλείων (π.χ. δείκτες) και με όλο το πλέγμα της επιτελεστικότητας και ελέγχου (audit culture) η οποία συνδέεται επίσης με μέρος του λόγου για την ποιότητα. Το πλέγμα αυτό αξιοποίησης εργαλείων λειτουργεί διαμορφώνοντας εθνικές προτεραιότητες και επιλογές, και ουσιαστικά συμβάλλει στη στροφή από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση και μάλιστα ως ήπια διακυβέρνηση (soft governance) υπό την έννοια ότι αποτελεί τεχνολογία παραγωγής αυτό-διαχειριζόμενων υποκειμένων (Dean 1995). Η Grek (2009:25) αναφέρει σχετικά ότι «εργαλεία πολι-

τικής όπως οι δείκτες και το όλο το πλέγμα ελέγχου και επιτελεστικότητας έχουν γίνει σημαντικό στοιχείο της μετάβασης από την κυβέρνηση στη διακυβέρνηση των εθνικών εκπαιδευτικών συστημάτων μέσω νέων διαχειριστικών διαδικασιών με σκοπό τον πορσανατολισμό των σχέσεων μεταξύ της πολιτικής (μέσω της διοίκησης) και της κοινωνίας των πολιτών (μέσω των διοικούμενων υποκειμένων)». Οι Shore & Wright (2015: 22) μιλούν για την απομείωση σύνθετων διαδικασιών παραγωγής πολιτικής σε απλούς αριθμητικούς δείκτες και ιεραρχήσεις που επιτρέπουν τον έλεγχο και την ευκολότερη διαχείριση. Στην καρδιά της διαδικασίας αυτής βρίσκεται η μάλλον υπερβολική εμπιστοσύνη στην αξία των στατιστικών μετρήσεων ως εχέγγυα αριστείας, ποιότητας, αξίας, αποτελεσματικότητας. Ως αποτέλεσμα, έχει αναδυθεί μια παγκόσμια βιομηχανία μετρήσεων, ιεραρχήσεων και ελέγχου η οποία αναπτύχθηκε γύρω από την ιδέα της διαφάνειας, της αποτελεσματικότητας, της βελτίωσης της ποιότητας.

ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ PISA ΩΣ ΙΣΧΥΡΟ ΔΙΕΘΝΕΣ ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑ

Το πρόγραμμα PISA (Programme for International Student Assessment) οργανώνεται και εποπτεύεται από τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ) από το 2000. Πρόκειται για το πρώτο από τα τρία μεγάλα προγράμματα αποτίμησης που διενεργεί ο Οργανισμός, με το δεύτερο να αναφέρεται στην αξιολόγηση των ικανοτήτων των εκπαιδευτικών (TALIS) και το τρίτο στην αξιολόγηση των ικανοτήτων των ενηλίκων (PIAAC). Κατά τον ίδιο τον ΟΟΣΑ το PISA «είναι μια διεθνής μελέτη που ξεκίνησε το 2000. Στοχεύει στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς μέσω της αποτίμησης των δεξιοτήτων και των γνώσεων των δεκαπεντάχρονων μαθητών των χωρών/οικονομιών που συμμετέχουν (ενν. στο πρόγραμμα). Από το 2000 περισσότερες από 70 χώρες και οικονομίες έχουν συμμετάσχει στο πρόγραμμα PISA» (https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa.htm).

Στο πρόγραμμα αποτιμώνται οι γνώσεις των 15χρονων μαθητών στη γλώσσα, τα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες, ενώ από το 2018 κι έπειτα έχει ενταχθεί και μια ακόμη οριζόντια ικανότητα που προσδιορίζεται ως global competence και σχετίζεται κατά τον οργανισμό με την σχετίζεται κατά τον οργανισμό με «την ικανότητα των μαθητών να εξετάζουν τοπικά, παγκόσμια και διαπολιτισμικά ζητήματα, να εμπλέκονται σε ανοικτή και αποτελεσματική διάδραση με ανθρώπους από διαφορετικές κουλτούρες και να δρουν για τη συλλογική ευημερία και την αειφόρο ανάπτυξη» (https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/). Ο δια-

γωνισμός, ο οποίος έχει χαρακτηριστεί ως «Ολυμπιακοί Αγώνες της Εκπαίδευσης» (Lingard 2016) επιδιώκει «να αποτιμήσει το βαθμό στον οποίο οι μαθητές που βρίσκονται κοντά στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης έχουν αποκτήσει τη βασική γνώση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την πλήρη συμμετοχή τους στις σύγχρονες κοινωνίες» (OECD 2014: 3).

Οι βασικοί σκοποί μιας τέτοιας αποτίμησης έχουν σε ποικίλα κείμενα του οργανισμού συνοπτικά αναφερθεί, κυρίως στην εισαγωγή, ωστόσο με επιγραμματικό τρόπο – σα να πρόκειται για κάτι αυτονόητο που δεν χρειάζεται περαιτέρω ανάλυση. Η βασική θέση είναι ότι με τον τρόπο αυτό «παρέχεται στους διαμορφωτές πολιτικής και στους επαγγελματίες χρήσιμα εργαλεία για να βελτιώσουν την ποιότητα, την ισοτιμία και την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, με την αποκάλυψη ορισμένων κοινών χαρακτηριστικών των μαθητών, των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων που πηγαίνουν καλά» (Schleicher 2007: 356). Με πιο απλά λόγια «οι διεθνείς μελέτες επιδόσεων είναι σημαντικές για τη βελτίωση των συστημάτων και τον στρατηγικό σχεδιασμό πολιτικής καθώς μακροπρόθεσμα «θα οδηγήσει στην ανάπτυξη ενός σώματος πληροφοριών για την παρακολούθηση των τάσεων στις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών σε διαφορετικές χώρες καθώς και σε διαφορετικές δημογραφικές ομάδες κάθε χώρας (OECD 2017: 12).

Σε μια από τις πρώτες εκδόσεις εν όψει του πρώτου διαγωνισμού το 2000, διατυπώνεται εξαιρετικά συνοπτικά και απλά ότι «ο πρωταρχικός λόγος για την ανάπτυξη και τη διεξαγωγή αυτής της μεγάλης κλίμακας διεθνούς αξιολόγησης είναι να παρέχει εμπειρικά θεμελιωμένη πληροφόρηση για τη λήψη πολιτικών αποφάσεων» (OECD 1999: 7). Τα αποτελέσματα δε του διαγωνισμού συμπεριλαμβάνουν «ένα βασικό προφίλ των γνώσεων και των δεξιοτήτων των μαθητών στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, βασικούς δείκτες που συνδέουν τα μαθησιακά αποτελέσματα με χαρακτηριστικά των σχολείων και δείκτες τάσεων που παρουσιάζουν τον τρόπο με τον οποίο τα μαθησιακά αποτελέσματα μεταβάλλονται στον χρόνο (OECD 1999:8). Ο ΟΟΣΑ παρουσιάζει ως μοναδικά χαρακτηριστικά (unique features) του PISA «α. τον πολιτικό προσανατολισμό ο οποίος συνδέει δεδομένα σχετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών με δεδομένα σχετικά με το υπόβαθρο και τις στάσεις τους απέναντι στη μάθηση, καθώς και στους βασικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τη μάθησή τους μέσα κι έξω από το σχολείο, προκειμένου να τονιστούν διαφοροποιήσεις στα μοντέλα των επιδόσεων και να προσδιοριστούν τα χαρακτηριστικά των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων που σημειώνουν υψη-

λές αποδόσεις, β. μια καιτονόμα προσέγγιση των «γραμματισμών», η οποία αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να εφαρμόζουν γνώσεις και δεξιότητες σε βασικές περιοχές, καθώς επίσης να αναλύουν, να αιτιολογούν και να επικοινωνούν αποτελεσματικά καθώς προσδιορίζουν, ερμηνεύουν και επιλύουν προβλήματα σε μια ποικιλία περιστάσεων» (OECD 2017: 13).

Έχει σημασία δε ότι από την αρχή θεσμοθέτησης του PISA ο ΟΟΣΑ προσανατολίζεται στην ανάπτυξη ικανοτήτων στη λογική ενός δυναμικού μοντέλου δια βίου μάθησης (OECD 1999:9). Είναι άλλωστε εκείνη περίπου την εποχή που ο ίδιος οργανισμός στρέφει την προσοχή στη δόμηση ενός πλαισίου ικανοτήτων για τον κάθε πολίτη που να του επιτρέπει την προσωπική ανάπτυξη, την οικονομική ανταγωνιστικότητα και την ενεργό κοινωνική συμμετοχή – κατά το διαχρονικό τρίπτυχο στόχων της δια βίου μάθησης (βλ. Σαμαρά 2010, 2013) – με το εμβληματικό πρόγραμμα DeSeCo (Defining and Selecting Competences) (OECD 2005).

Στο συνοδευτικό κείμενο των εξετάσεων του 2003 η στοχοθεσία επανέρχεται με έμφαση ωστόσο στη συνεργατική με τις εθνικές κυβερνήσεις διεξαγωγή του διαγωνισμού προκειμένου να παρατηρηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα μέσα από ένα κοινό πλαίσιο (common framework), με τον ίδιο τον οργανισμό να διασφαλίζει την αξιοπιστία και την υψηλή εγκυρότητα της διαδικασίας (OECD 2003: 7), προβάλλοντας με άλλα λόγια με ισχυρό τρόπο την εμπειρογνωμοσύνη του (βλ. Martens 2007). Όσον αφορά τη στοχοθεσία του προγράμματος και πάλι, σε κείμενο που συνοδεύει τον διαγωνισμό του 2012, ο οργανισμός πηγαίνει ένα βήμα παραπάνω αναφέροντας ότι «οι γονείς, οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί, οι κυβερνήσεις και το γενικό κοινό – όλοι οι παράγοντες (stakeholders) – χρειάζεται να γνωρίζουν πόσο καλά τα εκπαιδευτικά τους συστήματα προετοιμάζουν τους μαθητές για τις περιστάσεις της πραγματικής ζωής. Πολλές χώρες παρακολουθούν τη μάθηση των μαθητών προκειμένου να το αποτιμήσουν. Οι διεθνείς συγκριτικές μελέτες μπορούν να επεκτείνουν και να εμπλουτίσουν την τοπική εικόνα, προσφέροντας ένα ευρύτερο πλαίσιο μέσα στο οποίο να ερμηνεύονται οι εθνικές επιδόσεις. Μπορούν να καταδείξουν τι είναι δυνατό στην εκπαίδευση όσον αφορά την ποιότητα των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων και της ισοτιμίας των μαθησιακών ευκαιριών. Μπορούν να υποστηρίξουν στόχους πολιτικής θέτοντας μετρήσιμους στόχους που έχουν επιτευχθεί σε άλλα συστήματα και να υποστηριχθούν στο να δημιουργήσουν προϋποθέσεις μεταρρύθμισης. Μπορούν επίσης να υποστηρίξουν χώρες να εστιάσουν στα σχετικά δυνατά και αδύναμα σημεία τους και να παρακολουθήσουν την πρόοδό τους. (OECD 2013: 13).

Για τους παραπάνω λόγους ο Lingard (2013) αναφέρει ότι ο οργανισμός αξιοποιεί την έρευνα για τη πολιτική αντί της ακαδημαϊκής έρευνας της πολιτικής. Οι αξιολογήσεις PISA βοήθησαν να σχηματιστεί ένα παγκόσμιο πεδίο εκπαιδευτικής πολιτικής συλλαμβάνοντας τον κόσμο ως χώρο μετρήσεων (Lingard & Rawolle, 2011), έχοντας εν πολλοίς επιδράσει στον τρόπο που διεθνώς αντιλαμβανόμαστε τις μαθητικές επιδόσεις (Sjøberg 2019). Ο Wiseman (2010: 8) σημειώνει ότι αυτό που έχουν κάνει τα ευρέως διαθέσιμα δεδομένα για την εκπαίδευση είναι να δημιουργηθεί ένας χώρος διανόησης στον οποίο η παραγωγή εκπαιδευτικής πολιτικής δεν είναι γεωγραφικά η πολιτικά προσδιορισμένη αλλά αντίθετα είναι ορισμένη από το εύρος των τεκμηρίων που έχουν αξιοποιηθεί για να υποστηρίξουν τη μία ή την άλλη απόφαση. Η εξετάσεις PISA σηματοδοτούν τη συγκριτική στροφή (comparative turn) του ΟΟΣΑ με την οποία διεκδίκησε παγκόσμια αναγνώριση σε επίπεδο εμπειρογνωμοσύνης (Martens 2007).

ΟΙ ΕΘΝΙΚΕΣ ΕΞΕΤΑΣΕΙΣ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΑ

Οι εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα διεξήχθησαν για πρώτη φορά τον Μάιο 2022. Πρόκειται για ετήσιες εξετάσεις[2], στις οποίες συμμετέχουν μαθητές της ΣΤ δημοτικού και της Γ Γυμνασίου σε επιλεγμένες σχολικές μονάδες της χώρας και εξετάζονται στις γνώσεις και στις δεξιότητες που έχουν αποκτήσει στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Αποτελούν για την ελληνική εκπαίδευση ένα πρωτόγνωρο εγχείρημα, τον συντονισμό και τη διεξαγωγή του οποίου έχει το ΥΠΑΙΘ με τη επιστημονική εποπτεία της ΑΔΙΠ-ΠΔΕ και του ΙΕΠ. Στις εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα συμμετείχαν περίπου 12000 μαθητές από 600 σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (300 Δημοτικα και 300 Γυμνάσια) (βλ. ΥΑ 46075/ΓΔ4/19-4-22). Η επιλογή έγινε από Επιστημονική Επιτροπή με στρωματοποιημένη δειγματοληψία. Μεταξύ των σχολικών μονάδων που επελέγησαν περιλαμβάνονται μονοθέσια-ολιγοθέσια-πολυθέσια Δημοτικά και μικρά-μεσαία-μεγάλα Γυμνάσια, ώστε ήταν το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό όλων των σχολείων της χώρας, έτσι ώστε να συμμετέχουν μαθητές που φοιτούν σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα με διαφορετικές συνθήκες. Οι εξετάσεις είναι ανώνυμες και τα αποτελέσματα ανακοινώνονται ανά Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης και όχι ανά σχολική μονάδα.

Στοχεύουν στην αποτίμηση των ικανοτήτων μαθητών της ΣΤ Δημοτικού

2. Μέχρι τη στιγμή που γράφεται το κείμενο αυτό έχουν πραγματοποιηθεί δύο φορές, το 2022 και 2023.

και της Γ Γυμνασίου, μαθητών δηλαδή που βρίσκονται δηλαδή στο τέλος της πρωτοβάθμιας και στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης. Διακηρυγμένος στόχος είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την πορεία υλοποίησης των Προγραμμάτων Σπουδών και τον βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, με ζητούμενο την έγκυρη και αξιόπιστη αποτύπωση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών. Σύμφωνα με τη σχετική ΥΑ 16469/ΓΔ4 ΦΕΚ Β 877/25-02-2022 «τα αποτελέσματα των εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα αξιοποιούνται από την Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε. και το Ι.Ε.Π. για τη διατύπωση εισηγήσεων προς το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, για προτάσεις βελτιώσεων στα Προγράμματα Σπουδών, στο εκπαιδευτικό υλικό, στη διδακτική μεθοδολογία, για προσεγγίσεις συμπεριληπτικής και αντισταθμιστικής εκπαίδευσης, καθώς και για την ανάπτυξη εστιασμένων επιμορφωτικών δράσεων». Σχετικό Δελτίο Τύπου του ΥΠΑΙΘ αναφέρει ότι «σκοπός των εξετάσεων είναι η εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με την πορεία υλοποίησης των Προγραμμάτων Σπουδών και τον βαθμό επίτευξης των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, με ζητούμενο την έγκυρη και αξιόπιστη αποτύπωση των γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των μαθητών». Επιπλέον, διευκρινίζεται ότι «Τα αποτελέσματα των εξετάσεων είναι ανώνυμα και δεν συνεκτιμώνται από τους/τις εκπαιδευτικούς κατά την αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών/τριών στα συγκεκριμένα μαθήματα.»

Για την κατάρτιση των θεμάτων σχηματίστηκαν επιστημονικές ομάδες που δημιούργησαν μια τράπεζα θεμάτων. Τα θέματα είχαν χαρακτήρα ανίχνευσης γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα από δραστηριότητες π.χ. επίλυσης προβλήματος και δημιουργήθηκαν από υπηρετούντες εκπαιδευτικούς κατόπιν πρόσκλησης ενδιαφέροντος και επιλογής μέσω του μητρώου του ΙΕΠ. Βασίζονταν σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, οι οποίες έχουν τις δυνατότητες (α) να αναδείξουν ποιους από τους επιδιωκόμενους σκοπούς της εκπαίδευσης επιτυγχάνουν σε υψηλότερο βαθμό οι μαθητές, (β) να εντοπίζουν ποιους από τους σκοπούς δυσκολεύονται να επιτύχουν και (γ) να προσδιορίσουν τις δυνητικές αιτίες στις οποίες οφείλονται οι εντοπιζόμενες δυσκολίες επίτευξης των επιδιωκόμενων σκοπών μάθησης και ανάπτυξης[3]. Οι πληροφορίες αυτές είναι αναγκαίες για τη διαμόρφωση εστιασμένων παρεμβάσεων άρσης των μαθησιακών δυσκολιών που εντοπίστηκαν και θα αξιοποιηθούν κατά τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (https://iep.edu.gr/images/

3. Εξετάσεις ανίχνευσης δεξιοτήτων σε βασικά γνωστικά πεδία οργανώθηκαν για πρώτη φορά στην ελληνική εκπαίδευση σε μαζικό πλαίσιο κατά τις εξετάσεις εισαγωγής στα Πρότυπα και Πειραματικά Σχολεία

eedx/2021-2022/apotelesmata/%CE%94%CE%A4_%CE%95%CE%95%CE%94%CE%A7_12-07-2022.pdf).

Στον Τύπο πηγές του ΥΠΑΙΘ συνέδεαν τις εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα με την εκπαιδευτική ποιότητα, αναφέροντας χαρακτηριστικά ότι «δημιουργούμε ένα νέο, ανεξάρτητο εργαλείο για την αποτύπωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου και τη διαρκή αναβάθμισή του» (https://www.kathimerini.gr/society/561650947/chtizetai-i-elliniki-pisa/). Ταυτόχρονα στον δημόσιο λόγο ασκήθηκε ισχυρή, αν και όχι εκτεταμένη κριτική. Οι εξετάσεις χαρακτηρίστηκαν ως «κομπογιαννίτικη PISA» (https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/374286_pisa/oosa-kai-i-kompogiannitiki-elliniki-pisa) ενώ η κριτική εστιάστηκε κατά κύριο λόγο στην αγνόηση του ειδικού τοπικού και κοινωνικού συγκειμένου των σχολικών μονάδων και στον κίνδυνο ιεράρχησης των σχολικών μονάδων ανάλογα με τις επιδόσεις των μαθητών τους στις εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα. Παράλληλα, εκφράστηκε η ανησυχία για τον ενδεχόμενο προσανατολισμός του σχολείου στην στοχευμένη επίτευξη υψηλών επιδόσεων στις εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα εις βάρος του συνόλου του εκπαιδευτικού έργου και του παιδαγωγικού του χαρακτήρα ή άλλων δράσεων.

Ωστόσο, στο θεωρητικό πλαίσιο του διαγωνισμού που δημοσιεύτηκε από το ΙΕΠ δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον διαγνωστικό χαρακτήρα των εξετάσεων που συνοδεύεται από σχετική μεθοδολογία στην ανάπτυξη των θεμάτων πολλαπλής επιλογής. Πιο συγκεκριμένα, μεταξύ των επιδιωκόμενων στόχων των διαγνωστικών εξετάσεων εντάσσονται οι δυνατότητες «(α) να αναδείξουν ποιους από τους επιδιωκόμενους σκοπούς της εκπαίδευσης επιτυγχάνουν σε υψηλότερο βαθμό οι μαθητές, (β) να εντοπίζουν ποιους από τους σκοπούς δυσκολεύονται να επιτύχουν και (γ) να προσδιορίσουν τις δυνητικές αιτίες στις οποίες οφείλονται οι εντοπιζόμενες δυσκολίες επίτευξης των επιδιωκόμενων σκοπών μάθησης και ανάπτυξης.» (https://iep.edu.gr/el/theoritiko-plaisio-eedx-menu/synoptiki-perigrafi-theoritikoy-plaisiou-ethnikon-diagnostikon-eksetaseon). Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στη διάσταση των κοινωνικο-πολιτισμικών συνθηκών εντός των οποίων λειτουργούν οι σχολικές μονάδες, τονίζοντας παράλληλα τη δυνατότητα από μέρους τους «να δημιουργήσουν παιδαγωγικές συνθήκες διαρκούς υποστήριξης της διαρκώς βελτιούμενης μάθησης και ανάπτυξης όλων των μαθητών, συμπεριλαμβανόμενων και των προερχόμενων από χαμηλά κοινωνικο-πολιτισμικά στρώματα» (Ματσαγγούρας κ.α. 2022α: 19). Ακόμη, το θεωρητικό πλαίσιο των διαγνωστικών εξετάσεων περιλαμβάνει εκτεταμένη αναφορά στη σημασία του ρόλου των εκπαιδευτικών, εξηγώντας ότι «ένας από τους στόχους

της διαγνωστικής αξιολόγησης είναι και ο σχεδιασμός και η υλοποίηση ποικίλων μορφών επιμορφώσεων, με στόχο την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και μέσω αυτής τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης» (Ματσαγγούρας κ.α. 2022α: 20). Για το λόγο μάλιστα αυτό, η ΑΔΙΠΠΔΕ προχώρησε σε συνοδευτική των εξετάσεων έρευνα σε εκπαιδευτικούς (Ματσαγγουρας κ.α. 2022β), στην οποία αποτυπώνονται απόψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη διεξαγωγή των εξετάσεων και κυρίως προτάσεις για την ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου.

Ένα άλλο σημαντικό σημείο διαφοροποίησης είναι ότι οι εθνικές εξετάσεις βασίζονται στο διδασκόμενο πρόγραμμα σπουδών, είναι δηλαδή είναι syllabus based, ενώ οι αντίστοιχες PISA βασίζονται σε κάποιο θεωρητικό πλαίσιο για τη σχολική μάθηση («theory based»). Σχετική αναφορά γίνεται στο θεωρητικό πλαίσιο που υποστηρίζει τη διεξαγωγή των εθνικών εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα Ματσαγγούρας κ.α. 2022α). Το στοχείο αυτό αποτελεί σημαντική διαφοροποίηση από τον διεθνή διαγωνισμό, καθώς όχι μόνο αποφεύγει την αποσύνδεση (decontextualization) από την εθνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, αλλά αντίθετα είναι σαφώς δηλωτικό ότι στόχος των εθνικών εξετάσεων είναι η στοχευμένη μελέτη της εκπλήρωσης των εθνικών στόχων, όπως αυτοί αποτυπώνονται στα σχετικά προγράμματα σπουδών.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΙΚΕΣ ΣΚΕΨΕΙΣ – ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Η ελληνική PISA ιδιαίτερα στην πρώτη εφαρμογή της προκάλεσε το αυξημένο ενδιαφέρον της κοινής γνώμης, αντανακλώντας σε σημαντικό βαθμό προσδοκίες ανάλογες με τον αντίστοιχο διεθνή διαγωνισμό του ΟΟΣΑ, ιδιαίτερα όπως αυτό αποτυπώθηκε στον δημόσιο λόγο. Η ρητορική που συνόδευσε το εγχείρημα προέβλεπε την ανατροφοδότηση με δεδομένα προκειμένου για τον σχεδιασμό η αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, παραπέμποντας στη λογική της διακυβέρνησης των αριθμών και της ευθείας επιρροής από τη διεθνή PISA ως παράδειγμα αποτίμησης της ποιότητας στην εκπαίδευση. Από την άποψη αυτή, οι εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα μπορούν να ιδωθούν ως παράδειγμα «διάχυσης πολιτικής» και μεταφοράς πολιτικής, καθώς και αυτές επιδιώκουν την αξιολόγηση με έμφαση στις γνώσεις και τις δεξιότητες σε βασικά γνωστικά πεδία και την εξαγωγή συμπερασμάτων βασισμένων εν πολλοίς σε ποσοτικά δεδομένα, αξιοποιώντας όψεις της διακυβέρνησης αριθμών. Μοιάζουν έτσι να είναι βαθιά επηρεασμένες με φανερό τρόπο, ακόμα κι αν συνειδητά διαφοροποιούνται.

Βασικό σημείο διαφοροποίησης ως προς το σκοπό τους είναι ότι η διε-

θνής PISA επιδιώκει να αποτυπώσει μια στατική εικόνα ως τελική αξιολόγηση, ενώ οι εθνικές εξετάσεις διαγνωστικού χαρακτήρα δίνουν αυξημένη έμφαση στη διαμορφωτική λογική τους και στην ανίχνευση πιθανών αναγκών για εκπαιδευτικές παρεμβάσεις. Στενά συνδεδεμένο με τη διαμορφωτική αυτή λογική είναι το γεγονός ότι οι διαγνωστικές εξετάσεις εστιάζουν στις ικανότητες που αναμένεται να έχουν αναπτύξει οι μαθητές με βάση το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, φιλοδοξούν με άλλα λόγια να μελετήσουν το βαθμό κατάκτησης των αναμενόμενων ικανοτήτων σύμφωνα με τα όσα διδάσκονται οι μαθητές, ώστε να ανιχνεύσουν ενδεχόμενες ανάγκες για παρεμβάσεις (π.χ. δράσεις στήριξης των εκπαιδευτικών κ.α.).

Ωστόσο, και στην περίπτωση των εθνικών εξετάσεων δίνεται η δυνατότητα, έστω κι αν δεν ενεργοποιείται απόλυτα, να εξαχθούν συμπεράσματα με βάση ποσοτικά δεδομένα, ελλοχεύει ο κίνδυνος αγνόησης ή υποβάθμισης των ποιοτικών χαρακτηριστικών σχολείων και μαθητών που συμμετέχουν. Ιδιαίτερα δε στον δημόσιο λόγο, τα ποσοτικά δεδομένα δημιουργούν ευκολίες και εντυπώσεις και συχνά αξιοποιούνται με τρόπο εργαλειακό για να δημιουργήσουν ένα κλίμα που ευνοεί, αιτιολογεί ή και ανατρέπει με επιφανειακό τρόπο εκπαιδευτικές πρακτικές και πολιτικές. Κάτι τέτοιο συμβαίνει κατά κόρον σε διεθνές επίπεδο όσον αφορά τον διαγωνισμό PISA, του οποίου πολλές από τις ποιοτικές όψεις των συνοδευτικών του προσπερνώνται με ευκολία χάρην εξαγωγής γρήγορων και επικοινωνιακά εντυπωσιακών συμπερασμάτων. Πρόκειται για τον πυρήνα της λογικής της διακυβέρνησης των αριθμών, η οποία δεν συνίσταται τόσο στην απουσία ποιοτικών μελετών, αλλά στην μεγάλη επικοινωνιακή ισχύ που δημιουργούν οι αριθμοί, κυρίως δε οι ιεραρχήσεις.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ball, S. (1993). What is Policy? Texts, Trajectories and Toolboxes. *Discourse*, *13*(2), 10-17

Cowen, R. (2006). Acting comparatively upon the educational world: puzzles and possibilities. *Oxford Review of Education*, *32*(5), 561-573.

Dean, M. (1995). Governing the unemployed self in an actlve society. *Economy and Society*, Volume 24, Number 4, 559-83.

Gilardi, F., Wasserfallen, F. (2019). The politics of policy diffusion. *European Journal of Political Research, 58*, 1245–1256, doi: 10.1111/1475-6765.12326

Grek, S. (2008). From Symbols to Numbers: The shifting technologies of education governance in Europe. *European Educational Research Journal*.

Volume 7 Number 2 http://dx.doi.org/10.2304/eerj.2008.7.2.208

Grek, S. (2013). Expert moves: international comparative testing and the rise of expertocracy, *Journal of Education Policy*, *28*(5), 695-709.

Grek, S. (2009). Governing by numbers: the PISA 'effect' in Europe, *Journal of Education Policy, 24*(1), 23-37, DOI: 10.1080/02680930802412669

Jakobi, A. P. (2009). International organizations and world society: studying global policy development in public policy, *TranState Working Papers*, No. 81, Universität Bremen, Collaborative Research Center 597 - Transformations of the State, Bremen.

Jakobi, A., P. (2012). Facilitating Transfer: International Organizations as Central Nodes for Policy Diffussion. Steiner-Khamsi, G., Waldow, F. (eds). *Policy Borrowing and Lending in Education. World Yearbook of Education*. Routledge.

Jules, T. D., (2017). Introduction: Conceptualizing Education Governance at the Genesis of the Fourth Industrial Revolution. Jules, T.D. (ed) *The Global Educational Policy Environment in the Fourth Industrial Revolution* (*Public Policy and Governance, Vol. 26*), Emerald Group Publishing Limited, Leeds, pp. i-xl.

Lingard, B. (2013) The impact of research on education policy in an era of evidence-based policy, *Critical Studies in Education*, *54*(2), 113-131, DOI: 10.1080/17508487.2013.781515

Lingard, B. (2016). Rationales for and Reception of OECD'S PISA. *Educ. Soc., Campinas*, v. 37, nº. 136, p.609-627 DOI: 10.1590/ES0101-73302016166670

Lingard, B., Rawolle, S. (2011). New scalar politics: implications for education policy. *Comparative Education*, *47*(4), 489-502, DOI: 10.1080/03050068.2011.555941

Mannheim, K. (1960). *Ideology and Utopia. An Introduction to the Sociology of Knowledge.* London. Routledge & Kegan Paul.

Martens, K. & Balzer, C. (2004). *Comparing Governance of International Organizations - The EU, the OECD and Educational Policy*. Paper presented to the European Consortium for Political Research (ECPR): International Organizations and Policy Implementation, Uppsala, Sweden.

Martens, K. (2007). How to Become an Influential Actor – The 'Comparative Turn' in OECD Education Policy. In Martens, K., Rusconi, A., Leuze, K. (eds). *New Arenas of Education Governance. The Impact of International Organizations and Markets on Educational Policy Making.* Hampshire: Palgrave Macmillan

Martens, K., Nagel, A., Windzio, M., & Weymann, A. (2010). *Transformation of education policy*. Palgrave Macmillan.

Normand, R. (2016). *The Changing Epistemic Governance of European Education*. Springer International Publishing.

OECD (1999). *Measuring Students' Knowledge and Skills. A new framework for assessment.* OECD

OECD (2003). *The PISA Assessment Framework. Mathematics, Reading, Science and Problem Solving. Knowledge and Skills*. OECD Publishing

OECD (2005). *Definition and Selection of Key Competencies. Executive Summary*. OECD Publishing

OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy,* OECD Publishing. *http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en*

OECD (2014), *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science* (Volume I, Revised edition, February 2014), PISA, OECD Publishing. http://dx.doi.org/10.1787/9789264208780-en

OECD (2017), "What is PISA?", in *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264281820-2-en

OECD (2019), *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing,. *https://doi.org/10.1787/b25efab8-en*.

OECD (2023), *PISA 2022 Assessment and Analytical Framework*, PISA, OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en.

Pasias, G. & Samara, A. (2021). European educational governance: policy learning and the teaching profession. In Sidiropoulos, S., Tzagkarakis, S. I. & Kritas, D. (eds), *Europe at the Crossroads: Leadership, Challenges and State of Play*, Proceedings of the 1st POLITEIA International Conference (pp. 297-309). Hellenic Association of Political Scientists.

Phillips, D. & Ochs, K. (2003) Processes of Policy Borrowing in Education: some explanatory and analytical devices, *Comparative Education*, 39:4, pp. 451-461

Phillips, D. (1989) Neither a Borrower nor a Lender Be? The Problems of Cross-national Attraction in Education, *Comparative Education*, *25*(3), 267-274, DOI: 10.1080/0305006890250302

Rappleye, J. (2006). Theorizing Educational Transfer: toward a conceptual map of the context of cross-national attraction. *Research in Comparative and International Education, 1*(3), 223-240

Rappleye, J. (2010). Compasses, Maps and Mirrors. Relocating Episteme(s) of Transfer, Reorienting the Comparative Kosmos. M.A. Larsen (Ed.).

New thinking in Comparative Education. Honouring Robert Cowen. Sense Publishers

Rhodes, R.A.W. (1997). The New Governance: Governing without Government. *Political Studies*, Vol. 44, Issue 4, pp. 652-667 https://doi.org/10.1111/j.1467-9248.1996.tb01747.x

Rhodes, R.A.W. (2007). Understanding Governance: Ten Years On. *Organization Studies, 28*(8), 1243-1264

Risvi, F. & Lingard, B. (2010). *Globalizing Education Policy*. Routledge

Rosenau, J. & Czempiel, E. (1992). *Governance without Government: Order and Change in World Politics*. Cambridge University Press.

Samara, A. (2021). Education governance in the era of lifelong learning: The construction of the lifelong learning teacher. In V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, Oruç Ertürk, F. Sheldon (Eds). *Voices from the Classroom: A Celebration of Learning*. Vol. 1 (pp. 307-317) Waxmann.

Schleicher, A. (2007). Can competencies assessed by PISA be considered the fundamental school knowledge 15-year-olds should possess?. *J Educ Change,* 8, 349–357. https://doi.org/10.1007/s10833-007-9042-x

Schriewer, J. (ed) (2000). *Discourse Formation in Comparative Education*. Frankfurt: Peter Lang

Shipan, Ch. R., Volden, C. (2008). The Mechanisms of Policy Diffusion. *American Journal of Political Science*, *52*(4), 840-857

Shore, C. and Wright, S. (2015), Governing by numbers: audit culture, rankings and the new world order. *Social Anthropology*, *23*, 22–28. doi: 10.1111/1469-8676.12098.

Sjøberg, S. (2019). The PISA-syndrome – How the OECD has hijacked the way we perceive pupils, schools and education. *Confero*, *7*(1), 12-65. doi:10.3384/confero.2001-4562.190125

Van Assche, K., Beunen, R, Duineveld, M. (2014*). Evolutionary Governance Theory. An Introduction.* Springer

Wiseman, A. W. (2010). The Uses of Evidence for Educational Policymaking: Global Contexts and International Trends. *Review of Research in Education*, *34*(1), 1-24. https://doi.org/10.3102/0091732X09350472

Ματσαγγούρας, Η., Αποστολόπουλος, Κ., Μουζάκης, Χ., Μπινιάρη, Λ., Σοφιανοπούλου, Χ., Στουραΐτης, Κ., Μήτση-Αναγνώστου, Μ., Ζυμπίδης, Δ, Γιαννίκας, Α. (2022α). *Θεωρητικό Πλαίσιο και Οδηγός Εκπόνησης Θεμάτων για τη Διεξαγωγή Εξετάσεων Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τους μαθητές/-τριες της ΣΤ' Τάξης των Δημοτικών Σχολείων και τους μαθητές/-τριες της Γ' Τάξης των Γυμνασίων*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ματσαγγούρας, Η., Μουζάκης, Χ., Μπινιάρη, Λ., Καρναβάς, Β., Κασούτας, Μ., Χαλκιαδάκη, Α. & Μακράκη, Ε. (2022β). *Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα: Απόψεις και Προτάσεις των Εκπαιδευτικών.* Α.ΔΙ.Π.Π.Δ.Ε.

Πασιάς, Γ. (2016). Διακυβέρνηση, παγκόσμια εκπαιδευτική ατζέντα και ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. Στο Φασούλης, Κ., Ρουσσάκης, Γ., Σαμαρά, Α., Φυριππής, Ε., Πασιάς, Γ. (επιμ.). *Ανιχνεύοντας το εκπαιδευτικό τοπίο* (σσ. 69-90). Εκδόσεις Παπαζήση.

Σαμαρά, Α. (2010). Δια βίου εκπαίδευση ή δια βίου μάθηση; Μερικές σκέψεις πάνω σε ιδέες 'παρόμοιες', στα *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Αγωγής*. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σαμαρά, Α. (2013). *Η δια βίου εκπαίδευση ως παράγοντας διαφοροποίησης της ιδεολογίας και του θεσμικού πλαισίου του πανεπιστημίου της νεωτερικότητας* (Διδακτορική διατριβή). ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Τσαούσης, Δ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις.* Gutenberg

ΥΑ Αριθμ. 16469/ΓΔ4 Διεξαγωγή σε εθνικό επίπεδο εξετάσεων διαγνωστικού χαρακτήρα για τους/τις μαθητές/τριες της ΣΤ' τάξης των Δημοτικών σχολείων και της Γ' τάξης των Γυμνασίων. ΦΕΚ 877Β /25-3-2022

ΥΑ Αριθμ. 46075/ΓΔ4 Συμμετοχή Σχολικών Μονάδων στις Εθνικές Εξετάσεις Διαγνωστικού Χαρακτήρα για τους Μαθητές/τριες της ΣΤ'Τάξης των Δημοτικών Σχολείων και της Γ'Τάξης των Γυμνασίων σχολικού έτους 2021-2022/ ΦΕΚ 1962Β /19-4-2022

Διαδικτυακές πηγές

https://www.kathimerini.gr/society/562366495/scholeia-allages-stin-elliniki-pisa/

https://www.oecd.org/pisa/aboutpisa.htm

https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/

https://iep.edu.gr/images/eedx/2021-2022/apotelesmata.pdf

https://www.kathimerini.gr/society/561650947/chtizetai-i-elliniki-pisa/

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/374286_pisa/oosa-kai-i-kompogiannitiki-elliniki-pisa

https://iep.edu.gr/el/theoritiko-plaisio-eedx-menu/synoptiki-perigrafi-theoritikoy-plaisiou-ethnikon-diagnostikon-eksetaseon

https://www.minedu.gov.gr/dimofili/52111-12-05-22-10-erotiseis-kai-apantiseis-gia-tin-elliniki-pisa-2

https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/374286_pisa/oosa-kai-i-kompogiannitiki-elliniki-pisa

ΠΑΓΚΟΣΜΙΑ ΖΗΤΗΜΑΤΑ
ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

Η επίδραση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης στην εφηβική ηλικία

Γεωργία Παναγιωτίδου
Υπ. Διδάκτωρ, Π.Τ.Δ.Ε. Ε.Κ.Π.Α.
geopan@primedu.uoa.gr

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η επικοινωνία αποτελεί το θεμέλιο λίθο της ανθρώπινης αλληλεπίδρασης που διαπερνά κάθε πτυχή των ανθρωπίνων σχέσεων, ενώ ο υδραργυρικός της χαρακτήρας την καθιστά ένα μοναδικό επιστημονικό αντικείμενο. Θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως η επικοινωνία είναι προαπαιτούμενο ή ενδεχομένως και αποτέλεσμα κοινωνικών συνθηκών που μεταβάλλεται ανά τους αιώνες και περνά από εποχή σε εποχή καρπώνοντας στοιχεία, μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο σαν ζωντανός οργανισμός που δαρβινικά μετατρέπεται σε κάτι νέο, νεωτερικό, εν συνεχεία μετανεωτερικό και παγκόσμιο.

Η επικοινωνία βρίσκεται στο επίκεντρο του παρόντος εγχειρήματος και για το λόγο αυτό επιλέξαμε να εξετάσουμε τη θέση της μέσα στις σύγχρονες κοινωνικές θεωρίες. Αναζητήσαμε σε βάθος τις λειτουργίες που επιτελεί τόσο σε μάκρο- (Habermas, 1993; Luhmann, 1992 & 1995, Giddens, 2001) όσο και σε μίκρο- επίπεδο (Mead, 1934; Blumer, 1969), ενώ η θεωρία της πρακτικής του Bourdieu (2018) μας έδωσε έναν συνδυασμό των δύο επιπέδων και μία ιδιαιτέρως χρήσιμη θεώρηση της αφετηρίας της δράσης του ατόμου, με τα κίνητρα, τους σκοπούς και τις αντιλήψεις να πηγάζουν από την έξη, μία πολύ σημαντική έννοια που κατηύθυνε τη σκέψη μας, όχι μόνο προς τη συμπεριφορά και τη δράση των εφήβων που εξετάζουμε, αλλά και προς τις καταβολές τους και τις επιρροές του συνολικού κοινωνικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο ζουν και αναπτύσσονται.

Για να κατανοήσουμε καλύτερα, πώς εξελίχθηκε η επικοινωνία τη μελετήσαμε υπό το πρίσμα και την οπτική μεγάλων θεωρητικών που ασχολήθηκαν με το συγκεκριμένο πεδίο και έθεσαν τα θεωρητικά θεμέλια της διαδικασίας αυτής, αλλά μας έδωσαν και την ιστορική της εξέλιξη από τη φόρμουλα του Lasswell (1948), μέχρι το πιο πρόσφατο και πολυσύνθετο μοντέλο του Castells (2007). Η λασγουελική φόρμουλα, που αποτελεί και την ιστορική ρίζα για τη μελέτη της επικοινωνίας, βασίζεται στη διά γυμνού οφθαλ-

μού παραδοχή, ότι κατά τη διαδικασία αυτή η πληροφορία που παράγεται σε ένα συγκεκριμένο σημείο μεταφέρεται από τον αποστολέα στον αποδέκτη μέσω ενός καναλιού (Lasswell, 1948). Αναθεωρήσεις στη λασγουελική φόρμουλα πραγματοποίησαν οι Shannon και Weaver (1949), οι οποίοι περιέγραψαν σε τεχνικό επίπεδο την επικοινωνία ως μία γραμμική, μονοκατευθυντήρια διαδικασία (Al Fedaghi, 2012), ωστόσο λίγα χρόνια αργότερα, οι Osgood και Schramm (1955) καινοτόμησαν ως προς την κατεύθυνση της επικοινωνίας και τη θεώρησαν ως μία κυκλική διαδικασία και όχι γραμμική. Ταυτόχρονα ο Newcomb (1953) σε αντίθεση με τα προηγούμενα μοντέλα, τοποθέτησε την επικοινωνία μέσα στην κοινωνία ή σε μία κοινωνική σχέση (Κάβουρα, 2016: 56) προσδίδοντάς της ένα τριγωνικό σχήμα, με βασικό χαρακτηριστικό τη συμμετρία και την ισορροπία (McQuail & Windahl, 2001: 57). Το 1956 ο Gerbner κατασκευάζει το δικό του Γενικό Μοντέλο, το οποίο ήταν αρκετά ευέλικτο και μπορούσε να μορφοποιηθεί αναλόγως την επικοινωνιακή διαδικασία, η οποία θεωρήθηκε υποκειμενική και απρόβλεπτη (McQuail & Windahl, 2001). Ο Maletzke ήταν ένας ακόμη θεωρητικός που ασχολήθηκε με την επιστήμη αυτή και έδωσε τη δική του προσέγγιση για το πώς δομείται η επικοινωνιακή διαδικασία το 1963. Το μοντέλο που εισήγαγε απαρτίζεται από τα παραδοσιακά μέρη: πομπός, μήνυμα, μέσο και δέκτης, όμως τονίζει την αξία του μέσου στην παραγωγή του μηνύματος, αλλά ταυτόχρονα επικεντρώνεται και στα χαρακτηριστικά που φέρουν τόσο ο πομπός, όσο και ο δέκτης (Κάβουρα, 2016: 57). Για τον Γερμανό θεωρητικό, όπως και στην περίπτωση του McLuhan (1990), ισχύει πως «το μέσο είναι το μήνυμα». Στις πιο σύγχρονες προσεγγίσεις το μοντέλο επικοινωνίας του Jacobson (1998) ανήκει τόσο στην επιστήμη της επικοινωνίας, όσο και της γλωσσολογίας. Η σημειωτική με την οποία ασχολήθηκε ο γλωσσολόγος, αποτελεί ουσιαστικά μία θεωρητική προσέγγιση της επικοινωνίας (Fiske, 1982: 118), η οποία δανείζεται από αυτήν το βασικό της σχήμα αποτελούμενο από τους έξι συστατικούς παράγοντες ενός γλωσσικού γεγονότος: τον αποστολέα, το μήνυμα, τον αποδέκτη, το πλαίσιο αναφοράς, την επαφή και τον κώδικα. Ένα από τα πιο σύγχρονα μοντέλα επικοινωνίας που συναντάμε στη διεθνή βιβλιογραφία είναι το μοντέλο της μαζικής αυτο - επικοινωνίας του Manuel Castells. Ο Castells δίνει περισσότερη βαρύτητα στις σχέσεις που δημιουργούνται μεταξύ των εμπλεκομένων των επικοινωνιακών δικτύων (Κάβουρα, 2016: 58), συσχετίζοντας τη δύναμη της μάζας, με τον εαυτό που παράγει το μήνυμα. Μιλάμε πλέον για μαζική επικοινωνία, διότι μέσω των p2p δικτύων και της σύνδεσης στο διαδίκτυο οι άνθρωποι είναι μέλη ενός παγκόσμιου κοινού, το οποίο είναι πο-

λυμορφικό κι εξαιτίας της ψηφιοποίησης του περιεχομένου και του εξελιγμένου κοινωνικού υλισμικού, συχνά το κοινό αυτό έχει δωρεάν πρόσβαση σε όλες τις διαδικτυακές πηγές και μπορεί να διαδράσει, να μεταμορφώσει και να μορφοποιήσει κάθε στοιχείο του διαδικτύου μέσω ασυρμάτων δικτύων (Castells, 2007: 248).

Το Διαδίκτυο από την πρώτη στιγμή της δημιουργίας του υπήρξε τόσο επιδραστικό που ξέφυγε από τα στενά όρια ενός επιτυχημένου τεχνολογικού επιτεύγματος και μετατόπισε το κέντρο βάρους του στην κοινωνική του διάσταση (Dawson, 2022). Είναι αδιάψευστη πραγματικότητα, ότι η νέα ψηφιακή μορφή επικοινωνίας επηρεάζει την κοινωνία, την κοινότητα (Christakis & Fowler, 2010: 337), το άτομο, αλλά και τις δομές, το σύστημα. Τα παιδιά μεγαλώνουν σε έναν ενήλικο κόσμο και δεν γίνεται να μην επηρεαστούν από αυτόν. Η αξία της εικόνας στην παιδική ηλικία είναι αδιαμφισβήτητη και ο καταιγισμός ερεθισμάτων που λαμβάνουν σήμερα επηρεάζει τα κοινωνικά χαρακτηριστικά που φέρει. Η τεχνολογική γνώση μέσα στην οποία γεννιούνται συγκροτεί ένα πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσουν ικανότητες σε άτυπα ή τυπικά περιβάλλοντα μάθησης (Κασσωτάκης, 2001: 26; Τσιτουρίδου, 2005: 539). Σκοπός τόσο των γονέων, όσο και των εκπαιδευτικών αποτελεί η σωστή χρήση της τεχνολογίας και κυρίως του διαδικτύου, καθώς η δημιουργικότητα που αποτελεί και το ζητούμενο, στο διαδίκτυο δεν είναι αυτονόητη, ακόμη κι αν είναι το μεγαλύτερο, ταχύτερο, πληρέστερο και πιο άμεσο μέσο επικοινωνίας – πληροφόρησης – ενημέρωσης (Κατερέλος & Παπαδόπουλος, 2009; Πανσεληνάς, 2010).

Οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης είναι ιδιαίτερα χρήσιμα εργαλεία σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα που ακολουθεί την νέα εποχή που έχει φέρει η επέλαση των τεχνολογικών επιτευγμάτων. Τα μέλη ενός εκπαιδευτικού κοινωνικού δικτύου μπορούν να ανταλλάσσουν απόψεις, ιδέες, υλικό, να εξετάζουν ταυτόχρονα διάφορες θεματικές πέραν των τυπικών και με νέους τρόπους να ανακαλύπτουν καινοτόμους ορίζοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία με συνοδοιπόρους καταλλήλως καταρτισμένους εκπαιδευτικούς. Τα παιδιά έχουν μεγαλώσει μέσα σε ένα νέο ψηφιακό κόσμο, στον οποίο ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων κυριαρχεί με αποτέλεσμα να είναι εξαιρετικά δύσκολο για τα ίδια να παρακολουθούν χωρίς να συμμετέχουν και να εκφράζονται δεχόμενα παθητικά τις γνώσεις που προσφέρουν οι δάσκαλοί τους (Tapscott, 2009: 167).

Τα κοινωνικά δίκτυα κάνουν τους μαθητές να αισθάνονται άνετα, ότι αποτελούν μέλη μίας ομάδας και υπάρχει μεταξύ τους μεγαλύτερη οικειότητα, αφού βρίσκονται σε ένα περιβάλλον λιγότερο επίσημο και περισ-

σότερο φιλικό (Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2013) και μπορούν να αξιοποιηθούν για συμβουλευτική υποστήριξη, συμμετοχή σε συζητήσεις, διαμοιρασμό εκπαιδευτικού υλικού, δημοσίευση υλικού, σεμινάρια, εργαστήρια, ενημέρωση και επικοινωνία μεταξύ των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Σωτηριάδου & Παπαδάκης, 2013). Επίσης οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης συμπληρωματικά της εκπαίδευσης μπορούν να αξιοποιηθούν και ως εξαιρετικό εργαλείο για τις ακαδημαϊκές βιβλιοθήκες, όπως υποστηρίζουν στη μελέτη τους οι Chu και Du (2012). Ωστόσο, θα πρέπει να τονίσουμε και την επιτακτική ανάγκη για συνεργασία του σχολείου με τους γονείς, ώστε τα παιδιά και οι έφηβοι να ενημερώνονται συνεχώς και με εγκυρότητα για τα ζητήματα ασφάλειας που προκύπτουν από το διαδίκτυο και τη μη ορθή χρήση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό πρόσωπο στη ζωή των ανηλίκων και ο ρόλος του πέρα από παιδαγωγικός είναι και ουσιώδης για την προστασία και την ασφάλεια των παιδιών τόσο στον πραγματικό, όσο και στον εικονικό κόσμο, αφού είναι πρόσωπα εμπιστοσύνης των ανηλίκων, αλλά και των γονιών τους.

Έχοντας όλα τα παραπάνω ως αφετηρία, ερευνητικό πρόβλημα της εργασίας αυτής αποτέλεσε η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζει η χρήση των ιστοσελίδων κοινωνικής δικτύωσης σε συνάρτηση με τους νέους τρόπους επικοινωνίας που έχει επιβάλει στην εφηβική ηλικία η επέλαση της τεχνολογίας στην καθημερινή ζωή των εφήβων, ενώ στην παρούσα εργασία εστιάσαμε κυρίως στις στάσεις και τις αντιλήψεις τους ως προς τη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης με τους συμμαθητές τους, αλλά και τους καθηγητές τους.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Εντός του παραπάνω θεωρητικού πλαισίου και για την επίτευξη του ερευνητικού μας σκοπού ακολουθήθηκαν δύο διαφορετικά μεθοδολογικά σχήματα. Εκπονήθηκε μία μελέτη περίπτωσης του 4ου Γενικού Λυκείου Κατερίνης με συμμετέχοντες 11 κορίτσια και 9 αγόρια και των τριών τάξεων του Λυκείου με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη, ενώ παράλληλα εκπονήθηκε και μία ποσοτική έρευνα σε δείγμα 500 εφήβων που επιλέχθηκαν με δειγματοληψία χιονοστιβάδας, ενώ ως ερευνητικό εργαλείο επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, το οποίο κατασκευάστηκε για τις ανάγκες της συγκεκριμένης μελέτης.

Στις έρευνες μας έχουμε οριοθετήσει το αντικείμενο της μελέτης μας, ως προς την ηλικία, στην οποία βρίσκεται το δείγμα μας, με βασική προϋ-

πόθεση τα παιδιά να διατηρούν προσωπικούς λογαριασμούς σε τουλάχιστον ένα μέσο κοινωνικής δικτύωσης. Για τη μελέτη περίπτωσης που διεξήχθη η συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών ήταν εθελοντική, με βασική προϋπόθεση την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων, σύμφωνα με τις Αρχές Δεοντολογίας για την εκπαιδευτική έρευνα με παιδιά του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης και τον Κώδικα Δεοντολογίας και Καλής Πρακτικής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, διαδικασία που τηρήθηκε και για την ποσοτική έρευνα. Το στάδιο της συλλογής των ερευνητικών δεδομένων μέσω των ημιδομημένων ατομικών συνεντεύξεων ολοκληρώθηκε με την απομαγνητοφώνηση και τη μετεγγραφή τους, ώστε να πάρουν την τελική μορφή του κειμένου, το οποίο και στη συνέχεια αναλύσαμε χρησιμοποιώντας θεματική ανάλυση περιεχομένου. Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε πως η μέθοδος αυτή διακρίθηκε από τα εξής στάδια: «1. Εξοικείωση με τα δεδομένα 2. Παραγωγή αρχικών κωδίκων 3. Αναζήτηση θεμάτων 4. Αναθεώρηση θεμάτων 5. Ορισμός και ονομασία θεμάτων και 6. Παραγωγή της έκθεσης» (Braun & Clarke, 2006: 86; Flick, 2017: 468).

Τα αποτελέσματα της ποσοτικής έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 500 αγόρια και κορίτσια με τα ίδια ηλικιακά κριτήρια και τις ίδιες προϋποθέσεις με αυτές της μελέτης περίπτωσης, αναλύθηκαν με SPSS, ενώ πραγματοποιήθηκε και μία περιορισμένη bottom up ανάλυση περιεχομένου στις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου του ερωτηματολογίου. Στη συνέχεια τα ερευνητικά δεδομένα και των δύο ερευνών συσχετίστηκαν, ενώ στο πλαίσιο της τριγωνοποίησης αποκτήσαμε μία σαφή, τεκμηριωμένη και ολοκληρωμένη εικόνα του υπό διερεύνηση φαινομένου.

ΕΚΘΕΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΜΕΛΕΤΗΣ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ

Οι συμμετέχοντες στη μελέτη περίπτωσης δείχνουν σαφή προτίμηση στο Διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης για την ενημέρωση, αλλά και την επικοινωνία τους και ταυτόχρονα μας εξηγούν και τους λόγους για τους οποίους προτιμώνται έναντι των παραδοσιακών μέσων. Η πληθώρα πληροφοριών, οι γρήγορες ταχύτητες, η ευκολία στη χρήση και το αίσθημα της χαλάρωσης είναι βασικές ιδιότητες των νέων τεχνολογιών που τις καθιστούν ιδιαίτερα ελκυστικές στους εφήβους, ενώ ταυτόχρονα έχουν την ευκαιρία να διασταυρώνουν τις πηγές τους εξασφαλίζοντας μία σχετική αξιοπιστία στα όσα μαθαίνουν από το Διαδίκτυο. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες διατηρούν λογαριασμούς σε αρκετά μέσα κοινωνικής δικτύωσης, με δημο-

φιλέστερο το Instagram, το οποίο χρησιμοποιούν κυρίως για την επικοινωνία τους, ενώ ακολουθεί το Tik Tok, το οποίο χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο για την ψυχαγωγία τους βλέποντας βίντεο.

Η χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης είναι αρκετά διευρυμένη και πλέον η επικοινωνία μέσω αυτών επεκτείνεται και στη σχολική αίθουσα. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης με το εργαλείο της ομαδικής συνομιλίας, έχουν δώσει την ευκαιρία να συγκροτηθούν ομάδες χρηστών στις πλατφόρμες, κατά τις οποίες μπορούν πολλά άτομα να επικοινωνούν ταυτόχρονα. Με εξαίρεση μία μαθήτρια, οι υπόλοιποι συμμετέχοντες στη μελέτη περίπτωσης είναι μέλη ομαδικών συνομιλιών που έχουν δημιουργηθεί με πρωτοβουλία των μαθητών, ώστε να επικοινωνούν για τα μαθήματα του σχολείου ή γενικότερα για να ενημερώνονται και να συζητούν θέματα που αφορούν στο σχολείο. Όσον αφορά στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης των μαθητών με τους καθηγητές τους, βλέπουμε πως σπανίως καθηγητές συμμετέχουν σε ομαδικές συνομιλίες, παρά μόνο σε περίπτωση που θεωρείται αναγκαίο, όταν για παράδειγμα χρησιμοποιούνται οι πλατφόρμες για να επικοινωνήσουν για θέματα σχολικών δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα αναφέρεται συχνά το ERASMUS. Αυτή η συνθήκη αφορά τους καθηγητές του σχολείου, διότι οι συμμετέχοντες αναφέρουν πως χρησιμοποιούν συνεχώς τις ομαδικές συνομιλίες με τους καθηγητές των φροντιστηρίων στα οποία φοιτούν ενώ όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο μαθητής ΑΒΛΒ3 «με τους καθηγητές του σχολείου δεν έχουμε επαφές».

Μία διάσταση που μελετήθηκε είναι και αυτή που σχετίζεται με τους διαδικτυακούς κινδύνους με τους οποίους έρχονται σε επαφή οι έφηβοι και τους τρόπους αντιμετώπισής τους. Οι μαθητές του 4ου ΓΕΛ Κατερίνης φαίνεται πως έχουν μία σχετική συναίσθηση των κινδύνων που κρύβουν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, γι' αυτό προσπαθούν στο μέτρο των ικανοτήτων τους και στο βαθμό που αντιλαμβάνονται και τα ίδια τα παιδιά, κάποιες δικλείδες ασφαλείας, όπως για παράδειγμα το ιδιωτικό προφίλ, ο περιορισμένος αριθμός διαδικτυακών φίλων, η μη αποδοχή αιτημάτων φιλίας από αγνώστους, η διαγραφή ύποπτων διαδικτυακών φίλων. Αυτό που φαίνεται όμως, είναι πως τα παιδιά δεν μπορούν να αντιληφθούν τα όρια μεταξύ της ορθής συμπεριφοράς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης – σε όρους ασφάλειας δηλαδή – και της συμπεριφοράς που πιθανόν να παρεκκλίνει και αυτό το αντιλαμβανόμαστε από το γεγονός, ότι συχνά αναφέρεται η φράση «κάναμε μία πλάκα», «συνέβη στο πλαίσιο ενός challenge». Οι περισσότεροι μαθητές του 4ου ΓΕΛ Κατερίνης δεν έχουν πέσει θύματα επικίνδυνων συμπεριφορών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ενώ αρκετά παιδιά ανέ-

φεραν, πως υπάρχει περίπτωση να έχουν υπάρξει και οι ίδιοι θύτες, απλά να μην το έχουν αντιληφθεί. Σε κάθε περίπτωση πάντως οι έφηβοι έχουν πλημμελή ενημέρωση για τις διαδικασίες που θα πρέπει να ακολουθηθούν σε περίπτωση που υπάρξουν θύματα τέτοιου είδους συμπεριφορών, όπως επίσης αμφιβάλλουν σε αρκετές περιπτώσεις, εάν θα απευθύνονταν στη Δίωξη Ηλεκτρονικού Εγκλήματος για να επιλυθεί κάποιο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν στο Διαδίκτυο. Αρκετά παιδιά νιώθουν αίσθημα ντροπής να αναφέρουν κάποιο περιστατικό σε έναν επίσημο φορέα, ενώ υπάρχουν και έφηβοι, οι οποίοι θεωρούν πως θα αντιμετωπίσουν μόνοι τους κάποιο ενδεχόμενο περιστατικό, γεγονός που μαρτυρά άγνοια κινδύνου και υπερεκτίμηση των ικανοτήτων τους – βασικά χαρακτηριστικά της εφηβικής ηλικίας. Επιπλέον, οι μαθήτριες του 4ου ΓΕΛ Κατερίνης αναφέρουν, πως τα κορίτσια θυματοποιούνται πιο συχνά στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης σε σχέση με τα αγόρια.

Όσον αφορά στην ενημέρωση των παιδιών από τους γονείς τους, οι μαθητές και οι μαθήτριες αναφέρουν πως είτε έχουν γίνει κάποιες συζητήσεις, είτε δίνονται κάποιες συμβουλές από τους γονείς τους, ενώ στο σημείο αυτό οφείλουμε να τονίσουμε την αξία του σχολείου, καθώς υπήρξαν κάποιοι μαθητές/τριες, που ανέφεραν πως νιώθουν πολύ καλύτερα, όταν συζητούν τέτοιου είδους θεματολογία με καθηγητές που εμπιστεύονται, ενώ σε περίπτωση που ένιωθαν πως απειλούνται στο Διαδίκτυο θα απευθύνονταν σε αυτούς και όχι στους γονείς τους.

Όσον αφορά στην ενημέρωση που έχουν λάβει από το σχολείο οι μαθητές του 4ου ΓΕΛ Κατερίνης σχετικά με την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο, διαπιστώνουμε πως είναι πλημμελής. Σχεδόν όλοι οι μαθητές αναφέρουν πως δεν έχει πραγματοποιηθεί καμία επίσημη ενημέρωση από το σχολείο για την ορθή χρήση του Διαδικτύου και των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, παρά μόνο στο πλαίσιο κάποιων μαθημάτων. Επιπλέον οι μαθητές θεωρούν, πως το σχολείο δε δίνει σημασία σε τέτοια θεματολογία, την οποία μάλιστα κάποια παιδιά χαρακτηρίζουν «ταμπού». Συνεπώς παρατηρούμε, πως μαθητές και σχολείο έχουν αρκετή απόσταση μεταξύ τους, με τα παιδιά να εκφράζουν και παράπονα σχετικά με την «αδιαφορία» του σχολείου απέναντι σε κοινωνικά ζητήματα που αφορούν στους μαθητές, ενώ ταυτόχρονα θεωρούν, πως το σχολείο οφείλει να μειώσει αυτήν την απόσταση και να έρθει πιο κοντά τους, διοργανώνοντας περισσότερες ενημερωτικές δράσεις, ειδικά σε ό,τι αφορά στο Διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που είναι επίκαιρα ζητήματα και απασχολούν τους εφήβους.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Δημογραφικά στοιχεία

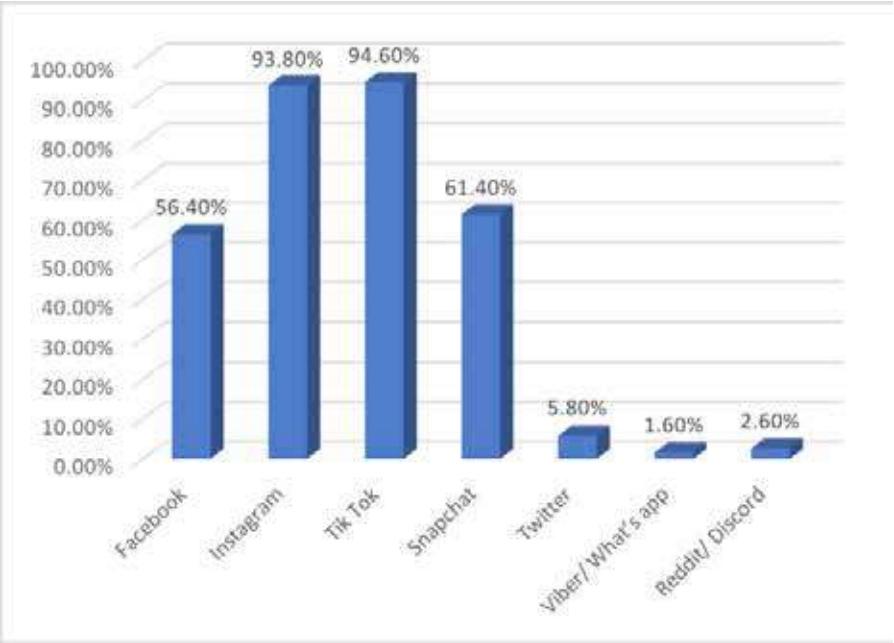
Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος, το οποίο αποτελείται από 500 εφήβους 15 έως 18 ετών.

Πίνακας 1. Δημογραφικά Στοιχεία

Δημογραφικό στοιχείο	Κατηγορίες	N	f %
Φύλο	Αγόρι	241	48,2%
	Κορίτσι	259	51,8%
Ποια είναι η ηλικία σου;	15-16	226	45,2%
	17-18	274	54,8%
Η μητέρα σου είναι	Απόφοιτη Δημοτικού σχολείου	4	0,8%
	Απόφοιτη Γυμνασίου	25	5,0%
	Απόφοιτη Λυκείου	253	50,6%
	Απόφοιτη ΑΕΙ	218	43,6%
Ο πατέρας σου είναι	Απόφοιτος Δημοτικού σχολείου	3	0,6%
	Απόφοιτος Γυμνασίου	46	9,2%
	Απόφοιτος Λυκείου	251	50,2%
	Απόφοιτος ΑΕΙ	200	40,0%
Σε ποια περιοχή μένεις	Σε χωριό	95	19,0%
	Σε μικρή πόλη	129	25,8%
	Σε πρωτεύουσα νομού	276	55,2%
Έχεις λογαριασμό σε κάποιο μέσο κοινωνικής δικτύωσης;	Ναι	500	100%
Σε ποιο ή σε ποια μέσα κοινωνικής δικτύωσης έχεις λογαριασμό;	Facebook	282	56,4%
	Instagram	469	93,8%
	Tik Tok	473	94,6%
	Snapchat	307	61,4%
	Twitter	29	5,8%
	Viber/ What's app	8	1,6%
	Reddit/ Discord	13	2,6%
Ποιο είδος επικοινωνίας προτιμάς στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης;	Προτιμώ να παίρνω τηλέφωνο μέσω των social media	158	31,6%
	Προτιμώ να μιλάω στο chat	475	95,0%
	Προτιμώ τις βιντεοκλήσεις	249	49,8%
Πόσο συχνά μπαίνεις στο "προφίλ" των φίλων σου για να μάθεις τα νέα τους και να δεις τις αναρτήσεις τους;	Ποτέ	71	14,2%
	Σπάνια (1-5 φορές την εβδομάδα)	203	40,6%
	Συχνά (καθημερινά)	161	32,2%
	Πάρα πολύ συχνά (αρκετές φορές μέσα στη μέρα)	65	13,0%

Όσον αφορά στα κοινωνικά δίκτυα που οι διαθέτουν οι έφηβοι, δόθηκαν πολλαπλές απαντήσεις, όπως βλέπουμε και στο Γράφημα 1. Έτσι, το 94,6% (N=473) δήλωσε πως έχει Tik Tok, το 93,8% (N=469) Instagram, το 61,4% (N=307) Snapchat, το 56,4% (N=282) Facebook, το 5,8% (N=29) Twitter, το 2,6% (N=13) Reddit/ Discord και το 1,6% (N=8) Viber/ What's app.

Γράφημα 1. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που προτιμούν οι έφηβοι



Όπως παρατηρούμε στον Πίνακα 2, οι συμμετέχοντες τείνουν να συμφωνήσουν απόλυτα, ότι προτιμούν να μαθαίνουν την επικαιρότητα από το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Μ.Ο.= 4,57 ± 0,64). Επιπλέον εκφράζουν ουδετερότητα σχετικά με την πρόταση ότι θεωρούν έγκυρη και αξιόπιστη την ενημέρωση από τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης (Μ.Ο.= 2,77 ± 1,30). Τέλος, διαφωνούν ότι προτιμούν να μαθαίνουν την επικαιρότητα από την τηλεόραση, το ραδιόφωνο, τις εφημερίδες και τα περιοδικά (Μ.Ο.= 2,04 ± 0,96).

Πίνακας 2. Ενημέρωση

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.	1	2	3	4	5
Προτιμώ να μαθαίνω την επικαιρότητα από το διαδίκτυο και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης	4,57	0,64	0,2%	1%	3,8%	31,4%	63,6%
Θεωρώ έγκυρη και αξιόπιστη την ενημέρωση από τις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης	2,77	1,30	20,6%	27%	16,2%	27%	9,2%
Προτιμώ να μαθαίνω την επικαιρότητα από την τηλεόραση, το ραδιόφωνο, τις εφημερίδες, τα περιοδικά	2,04	0,96	33,4%	39,2%	17,8%	9,2%	0,4%

1: Διαφωνώ εντελώς, 2: Διαφωνώ, 3: Έχω ουδέτερη άποψη/ Δεν έχω άποψη, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ Απόλυτα

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με τους διαδικτυακούς τους φίλους. Οι συμμετέχοντες συμφωνούν πως προέρχονται από το σχολείο (Μ.Ο.= 4,57 ± 0,64) και ότι επηρεάζονται από τη φωτογραφία «προφίλ» όταν θα στείλουν ή όταν αποδεχτούν ένα αίτημα φιλίας από άγνωστο (Μ.Ο.= 3,96 ± 1,24). Ακόμη, δείχνουν ουδετερότητα στο ότι οι διαδικτυακοί τους φίλοι είναι συνήθως φίλοι τους και στην πραγματική ζωή (Μ.Ο.= 3,33 ± 1,37), ότι αποδέχονται αιτήματα φιλίας αγνώστων (Μ.Ο.= 3,14 ± 1,15), ότι οι διαδικτυακοί τους φίλοι προέρχονται από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Μ.Ο.= 2,91 ± 1,19) και ότι η συμπεριφορά τους προς αυτούς επηρεάζεται από το αν συμφωνούν ή διαφωνούν με τις αναρτήσεις τους στα social media (Μ.Ο.= 2,86 ± 1,31). Τέλος, τείνουν να διαφωνούν ότι στέλνουν αιτήματα φιλίας σε αγνώστους (Μ.Ο.= 2,42 ± 1,11).

Πίνακας 3. Διαδικτυακοί φίλοι

Πρόταση	Μ.Ο.	Τ.Α.	1	2	3	4	5
Οι διαδικτυακοί μου φίλοι προέρχονται από το σχολείο	4,29	0,70	0,2%	3,4%	2,6%	55%	38,8%
Επηρεάζομαι από τη φωτογραφία "προφίλ" όταν θα στείλω ή όταν αποδεχτώ ένα αίτημα φιλίας από άγνωστο	3,96	1,24	6,4%	10,4%	9%	29,4%	44,8%
Οι διαδικτυακοί μου φίλοι είναι συνήθως φίλοι μου και στην πραγματική ζωή	3,33	1,37	11,4%	24,4%	8,2%	31,6%	24,4%
Αποδέχομαι αιτήματα φιλίας αγνώστων	3,14	1,15	10,6%	22,8%	14%	46,8%	5,8%
Οι διαδικτυακοί μου φίλοι προέρχονται από το οικογενειακό μου περιβάλλον	2,91	1,19	8,2%	41,4%	10,6%	30,6%	9,2%
Η συμπεριφορά μου απέναντι σε ένα διαδικτυακό μου φίλο επηρεάζεται από το αν συμφωνώ ή διαφωνώ με τις αναρτήσεις του στα social media	2,86	1,31	15,2%	35,2%	10,8%	26,2%	12,6%
Στέλνω αιτήματα φιλίας σε αγνώστους	2,42	1,11	22,2%	38,8%	14,8%	23%	1,2%

1: Διαφωνώ εντελώς, 2: Διαφωνώ, 3: Έχω ουδέτερη άποψη/ Δεν έχω άποψη, 4: Συμφωνώ, 5: Συμφωνώ Απόλυτα

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων σε ερωτήσεις που αφορούν τα γκρουπ σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Οι μαθητές συμφωνούν ότι έχουν δημιουργήσει γκρουπ με τους συμμαθητές τους για να συζητούν θέματα που αφορούν το σχολείο (Μ.Ο.= 1,81 ± 0,58) και ότι με τους καθηγητές τους επικοινωνούν σε αυτά για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Μ.Ο.= 1,45 ± 0,89).

Πίνακας 4. Γκρουπ συμμαθητών σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης

Ερώτηση	Μ.Ο.	Τ.Α.	0	1	2
Έχετε δημιουργήσει γκρουπ με τους συμμαθητές σου σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης για να συζητάτε θέματα που αφορούν το σχολείο;	1,81	0,58	9,4%	0%	90,6%
Έχετε δημιουργήσει γκρουπ σε ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης με τους καθηγητές σας για να επικοινωνείτε για εκπαιδευτικούς σκοπούς;	1,45	0,89	27%	0,6%	72,4%

0: Όχι, 1: Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ, 2: Ναι

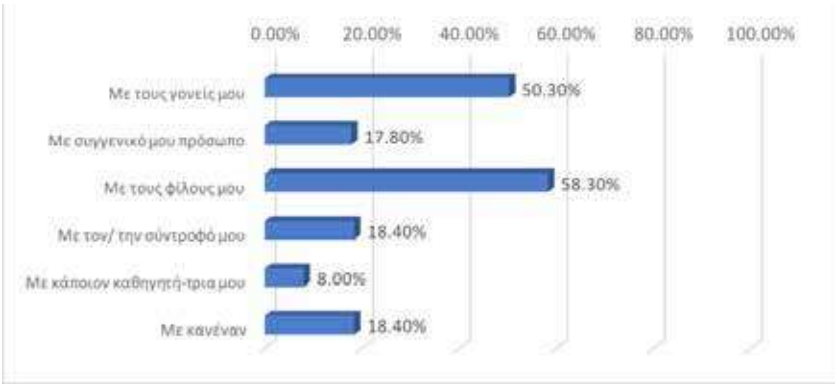
Στον Πίνακα 5 και στο Γράφημα 2 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων σε ερωτήσεις αναφορικά με την κακοποιητική συμπεριφορά. Οι ερωτηθέντες απαντούν καταφατικά ότι αν έπεφταν θύμα κάποιας κακοποιητικής συμπεριφοράς στα social media θα προχωρούσαν σε καταγγελία στις αρχές (Μ.Ο.= 1,57 ± 0,68). Ωστόσο, δεν έχουν αντιμετωπίσει κάποια τέτοια συμπεριφορά (Μ.Ο.= 0,64 ± 0,93) και αρνούνται ότι έχουν υπάρξει θύτες αναπτύσσοντας ανάλογη συμπεριφορά, έστω και άθελά τους (Μ.Ο.= 0,19 ± 0,51).

Πίνακας 5. Κακοποιητική συμπεριφορά

Ερώτηση	Μ.Ο.	Τ.Α.	0	1	2
Αν έπεφτες θύμα κάποιας κακοποιητικής/παραβατικής συμπεριφοράς στα social media θα προχωρούσες ποτέ σε καταγγελία στις αρχές;	1,57	0,68	10,6%	22%	67,4%
Έχεις αντιμετωπίσει ποτέ κάποια κακοποιητική ή παραβατική συμπεριφορά στις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης;	0,64	0,93	67,6%	0,6%	31,8%
Έχεις υπάρξει θύτης αναπτύσσοντας κάποια κακοποιητική ή παραβατική συμπεριφορά στα social media, έστω και άθελά σου;	0,19	0,51	85,6%	9,4%	5%

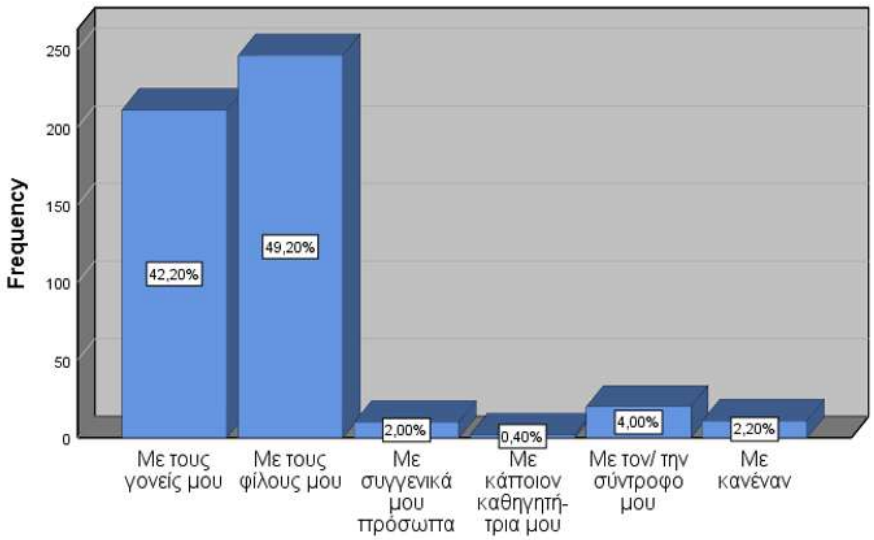
0: Όχι, 1: Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ, 2: Ναι

Γράφημα 2. Εάν αντιμετώπισες κάποια στιγμή κακοποιητική συμπεριφορά στις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, με ποιον συζήτησες αυτή τη δυσάρεστη κατάσταση;



Επίσης, αναφορικά με το άτομο που συζήτησαν ότι αντιμετώπισαν κάποια στιγμή κακοποιητική ή παραβατική συμπεριφορά στις ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης, το 58,3% (N=95) ανέφερε τους φίλους, το 50,3% (N=82) τους γονείς, το 18,4% (N=30) τον σύντροφο, το 18,4% (N=30) κανέναν, το 17,8% (N=29) με συγγενικό του πρόσωπο και το 8% (N=13) με κάποιο καθηγητή του.

Γράφημα 3. Αν έπεφτες θύμα κάποιας κακοποιητικής ή παραβατικής συμπεριφοράς στα social media, με ποιον θα το μοιραζόσουν πρώτα;



Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εφήβων όπως βλέπουμε και στο Γράφημα 3, σε περίπτωση που έπεφταν θύμα κάποιας κακοποιητικής συμπεριφοράς, το 49,2% (N=246) θα το μοιραζόταν με τους φίλους του, το 42,2% (N=246) με τους γονείς, το 4% (N=20) με τον/την σύντροφο, το 2,2% (N=11) με κανέναν, το 2% (N=10) με κάποιο συγγενικό πρόσωπο και το 0,4% (N=2) με κάποιον καθηγητή.

Στον Πίνακα 6 παρουσιάζονται οι απαντήσεις των ερωτηθέντων αναφορικά με την ασφαλή πλοήγηση. Οι έφηβοι δηλώνουν ότι έχουν ενημερωθεί για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο από τους γονείς τους (Μ.Ο.= 1,60 ± 0,79) και από το σχολείο (Μ.Ο.= 1,41 ± 0,90).

Πίνακας 6. Ασφαλής πλοήγηση

Ερώτηση	Μ.Ο.	Τ.Α.	0	1	2
Έχεις ενημερωθεί ποτέ για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο από τους γονείς σου;	1,60	0,79	19,4%	1,4%	79,2%
Έχεις ενημερωθεί ποτέ για την ασφαλή πλοήγηση στο Διαδίκτυο από το σχολείο σου;	1,41	0,90	28,6%	1,4%	70%

0: Όχι, 1: Δε γνωρίζω/Δεν απαντώ, 2: Ναι

Στο ερωτηματολόγιο που δόθηκε σε εφήβους ηλικίας 15 έως 18 ετών συμπεριλαμβάνονταν και δύο ερωτήσεις ανοικτού τύπου, στις οποίες ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν πολύ συνοπτικά τη σχέση που έχουν αναπτύξει με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, αλλά και πώς φαντάζονται τη ζωή τους χωρίς αυτά. Στις απαντήσεις τους ακολουθήθηκε μία «bottom-up» διαδικασία (Babbie, 2018; Glasser & Strauss, 1967; Mason, 2011: 258; Τσιώλης, 2014), η οποία ξεκινά από τις αναφορές των απαντήσεων που δεχθήκαμε και από «κάτω προς τα επάνω», με επαγωγικό μοντέλο δομήθηκαν οι κεντρικές κατηγορίες, γύρω από τις οποίες περιστρέφονται οι απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα. . Όσον αφορά στην ερώτηση που αφορά στη σχέση που έχουν οι έφηβοι με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, η πλειοψηφία αποτιμά θετικά τη σχέση αυτή (N=260), ενώ σε αρκετές περιπτώσεις αναφέρθηκε πως τα μέσα αποτελούν μέρος της καθημερινότητάς τους (N=88). Τονίζεται επίσης, για ακόμα μία φορά η εργαλειοποίησή τους, καθώς τα παιδιά αναφέρουν πως τα χρησιμοποιούν κυρίως για την επικοινωνία (N=73) και την ενημέρωσή τους (N=68), ενώ συχνά συναντάμε και αναφορές που σχετίζονται με την ψυχαγωγία και τη διασκέδαση στα ηλεκτρονικά μέσα. Οι έφηβοι φαίνεται πως αντιλαμβάνονται πως δαπανούν αρκετό χρόνο καθημερινά στη χρήση πλατφορμών κοινωνικής δικτύωσης (N=37), ενώ αρκετές αναφορές γίνονται και σε ζητήματα εθισμού και εξάρτησης από το Διαδίκτυο (N=44).

Όσον αφορά στη δεύτερη ερώτηση ανοικτού τύπου, σχετικά με το πώς φαντάζονται οι έφηβοι τη ζωή τους χωρίς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, τα παιδιά έδωσαν πολυποίκιλες απαντήσεις με δημοφιλέστερες αναφορές «δύσκολη» (N=76), «καλύτερη» (N=67), «περίεργη» (N=27), «ίδια» (N=38), «βαρετή» (N=58), «ποιοτική/ποιοτικότερη» (N=21), «διαφορετική» (N=69), «αληθινή/ αυθεντική» (N=26), ενώ αρκετά παιδιά δήλωσαν, δεν μπορούν να φανταστούν τη ζωή τους χωρίς τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (N=49),

γιατί αυτή είναι η μόνη πραγματικότητα που γνώρισαν ή δεν ξέρουν, πώς θα μπορούσε να είναι η καθημερινή τους ζωή, αν απουσίαζε αυτό το σημαντικό εργαλείο. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν πως σίγουρα θα αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες σε θέματα επικοινωνίας και ενημέρωσης (N=121), ωστόσο όμως, αναγνωρίζουν πως θα είχαν περισσότερο ελεύθερο χρόνο (N=30) για τον εαυτό τους, την οικογένειά τους και τους φίλους τους και για τη μελέτη των μαθημάτων του σχολείου.

Ολοκληρώνοντας και την ποσοτική έρευνα, παρατηρούμε πως βρίσκεται σε συνέπεια με τα αποτελέσματα της μελέτης περίπτωσης του 4ου ΓΕΛ Κατερίνης, γεγονός που μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα ερευνητικά μας αποτελέσματα στον πληθυσμό των Ελλήνων εφήβων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σχετικά με τη λειτουργία της επικοινωνίας μεταξύ των εφήβων στη σύγχρονη εποχή, οι έρευνές μας κατέδειξαν, πως οι έφηβοι ηλικίας 15-18 ετών έχουν σαφέστατη προτίμηση στην επικοινωνία μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης και αυτό συμβαίνει, διότι τα συγκριτικά πλεονεκτήματα του Διαδικτύου, έναντι των παραδοσιακών μέσων καθιστούν την επικοινωνία μία αρκετά εύκολη και γρήγορη διαδικασία. Η σημερινή εποχή έχει επιβάλλει στους εφήβους αυτόν τον τρόπο επικοινωνίας και έτσι αντιλαμβανόμαστε κι εμείς τη δύναμη του συστήματος πάνω στο άτομο, ήδη από την πολύ μικρή του ηλικία. Ένας ακόμα λόγος για τον οποίο τα παιδιά επιλέγουν για την επικοινωνία και την ενημέρωσή τους τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, είναι διότι τα παραδοσιακά μέσα παρουσιάζουν μονόπλευρα τα γεγονότα.

Τα άτομα που αποτελούν τις κυριότερες πηγές διαδικτυακών φίλων, είναι πρωτίστως οι φίλοι τους και στην πραγματική ζωή, οι συμμαθητές τους, το οικογενειακό τους περιβάλλον, άτομα του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος των παιδιών, άτομα που συμμετέχουν στις ίδιες κοινωνικές ομάδες και δραστηριότητες. Ένα από τα ζητήματα που απασχολεί ιδιαιτέρως τους ενήλικες και κυρίως τους γονείς που έχουν παιδιά στις υπό διερεύνηση ηλικίες, είναι το πώς οι έφηβοι διαχειρίζονται τους αγνώστους που τους προσεγγίζουν στις πλατφόρμες κοινωνικής δικτύωσης και η πραγματικότητα, όπως αποτυπώνεται από τις έρευνες είναι, πως όντως οι έφηβοι δικτυώνονται με αγνώστους, γεγονός που ελλοχεύει αρκετούς κινδύνους.

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποδεικνύεται πως είναι ένα πολύ χρήσιμο μέσο επικοινωνίας, ενώ πλέον αποτελεί το δημοφιλέστερο εργαλείο για την επικοινωνία και στο σχολικό περιβάλλον. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι ηλι-

κίας 15 έως 18 χρησιμοποιούν τις διαδικτυακές πλατφόρμες για να ενημερώνονται, αλλά και να επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους για θέματα που αφορούν την καθημερινή τους ζωή στο σχολείο, τα μαθήματα ή ακόμα και εκπαιδευτικά προγράμματα, στα οποία συμμετέχουν. Η δυνατότητα των ομαδικών συνομιλιών που παρέχουν οι ιστοσελίδες κοινωνικής δικτύωσης αξιοποιείται πλήρως από μαθητές και καθηγητές, καθώς έχουν την ευκαιρία να συνομιλήσουν όλοι μαζί για ζητήματα που αφορούν στο σχολείο, ωστόσο η μελέτη περίπτωσης, ανέδειξε μία σημαντική λεπτομέρεια: οι μαθητές και οι μαθήτριες χρησιμοποιούν κατά κύριο λόγο τις ομαδικές συνομιλίες με τους καθηγητές τους από τα φροντιστήρια και όχι με τους καθηγητές τους από το σχολείο. Οι καθηγητές του σχολείου σπανίως συμμετέχουν σε ομάδες συνομιλίας με τους μαθητές τους, παρά μόνο σε περιπτώσεις που απαιτείται ομαδική συνεννόηση για κάποια σχολική δράση.

Οι έφηβοι έρχονται συχνά σε επαφή με κακοποιητικές συμπεριφορές στο διαδίκτυο. Αυτό που παρουσιάζει εξαιρετικό ενδιαφέρον και επιβεβαιώνει την ιδιότητα της εφηβικής ηλικίας, κατά την οποία τα παιδιά σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους είναι το γεγονός, ότι σε περίπτωση αντιμετώπισης κακοποιητικών συμπεριφορών στο διαδίκτυο θα προσπαθούσαν μόνα τους να αντιμετωπίσουν τη διαδικτυακή απειλή, χωρίς να ενημερώσουν κανέναν. Στο σημείο αυτό αξίζει να τονίσουμε την αξία της «παρέας» και της φιλίας που αναπτύσσουν οι έφηβοι κυρίως εντός του σχολικού περιβάλλοντος, καθώς όπως φαίνεται και από τις δύο έρευνες οι έφηβοι πρωτίστως στρέφονται για βοήθεια στους φίλους τους κι έπειτα στους γονείς τους, ενώ σημαντικός είναι και ο ρόλος των δασκάλων και καθηγητών, καθώς υπάρχουν παιδιά που καταφεύγουν σε αυτούς για να ζητήσουν βοήθεια σε σημαντικά αδιέξοδά τους και η συμβουλή τους είναι πολύτιμη, γεγονός που μαρτυρά τους ισχυρούς δεσμούς εμπιστοσύνης που μπορούν να αναπτύξουν μαθητές και καθηγητές πέραν της σχολικής αίθουσας, αναπληρώνοντας ενδεχομένως κενά τα οποία νιώθουν τα παιδιά που δε βιώνουν την οικογενειακή ασφάλεια και θαλπωρή.

Ολοκληρώνοντας οφείλουμε να μεταφέρουμε την ανάγκη που εκφράζουν τα παιδιά για ένα σύγχρονο ελληνικό σχολείο, το οποίο θα ευθυγραμμίζεται με τις νέες κοινωνικές επιταγές, ένα σχολείο που θα συμβαδίζει με τις τεχνολογικές εξελίξεις και θα αξιοποιεί τον πλούτο των τεχνολογικών επιτευγμάτων για την πρόοδο και την ανάπτυξη των μαθητών, αλλά ταυτόχρονα θα πρέπει να αναδείξουμε και την επιθυμία των μαθητών για ένα σχολείο, του οποίου οι καθηγητές θα καταφέρουν να μειώσουν την απόσταση με τα παιδιά, θα έρθουν πιο κοντά τους.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Al – Fedaghi, S. (2015). A Conceptual Foundation for the Shannon – Weaver Model of Communication. *International Journal of Soft Computing, 7*(1), 12-19.

Anderson, B. (2006). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. New York: Verso. DOI:10.3923/ijscomp.2012.12.19

Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Έρευνα*. Κριτική.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method.* Prentice Hall.

Bourdieu, P. (2018). *Η Διάκριση: Κοινωνική Κριτική της καλαισθητικής κρίσης.* Εκδόσεις Πατάκη.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77-101. DOI:10.1191/1478088706qp063oa

Castells, M. (2007). Communication, Power and Counter – power in the Network Society. *International Journal of Communication, 1*, 238 -266.

Chu, S. K. W. & Du, S. H. (2012). Social Networking for Academic Libraries. *Journal of Librarianship and Information Science, 45*(1), 64-75.

Christakis, N. A. & Fowler, J. J. (2010). *Συνδεδεμένοι: Η εκπληκτική δύναμη των κοινωνικών δικτύων και πώς αυτά διαμορφώνουν τη ζωή μας*. Κάτοπτρο.

Flick, U. (2017). *Εισαγωγή στην Ποιοτική Έρευνα*. Προπομπός.

Fiske, J. (1982). *Introduction to communication studies*. Methuen & Co.

Gerbner, G. (1956). Toward a general model of communication. *Audiovisual communication review, 4,* 171–199. https://doi.org/10.1007/BF02717110

Glasser, B. G. & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research.* Aldine.

Giddens, A. (2001). *Οι συνέπειες της νεωτερικότητας.* Κριτική.

Habermas, J. (1993). *Ο φιλοσοφικός λόγος της νεωτερικότητας.* Αλεξάνδρεια.

Jacobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας*. Εστία.

Κάβουρα, Α. (2016). *Επικοινωνία και διαφήμιση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης*. Διόνικος.

Κασσωτάκης, Μ. (2001). Το επίσημο και το παράλληλο σχολείο: σχέση ανταγωνιστική ή συμπληρωματική; Στο Π. Χαραμής (Επιμ.), *Η αξιοποίηση των ΜΜΕ στο σχολείο: Δυνατότητες – Όρια – Προοπτικές,* (σσ. 23-34). Σχολή Ι. Μ. Παναγιωτόπουλου.

Κατερέλος, Ι. & Παπαδόπουλος, Π. (2009). *Οι έφηβοι και το ίντερνετ. Ασφαλής και δημιουργική χρήση.* Καστανιώτης.

Lasswell, H. D. (1948). The Structure and Function of Communication in

Society. In Bryson, L. (ed.). *The Communication of Ideas*. (p. 117.). Institute for Religious and Social Studies.

Luhmann, N. (1992). Autopoiesis. What is communication? *Communication Theory, 2*(3), 251-259.

Luhmann, N. (1995). *Social Systems.* Stanford University Press.

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας*. Πεδίο.

McLuhan, M. (1990). *Media: Οι προεκτάσεις του ανθρώπου*. Κάλβος.

McQuail, D. & Windahl, S. (2001). *Σύγχρονα μοντέλα επικοινωνίας: Για τη μελέτη της μαζικής επικοινωνίας*. Καστανιώτης.

Maletzke, G. (1963). *Psychologie der Masserkommunikation (Psychology of Mass Communication)*. Hans – Bredow – Institut.

Mead, G. H. (1934). *Mind Self and Society*. The University of Chicago Press.

Newcomb, T. M. (1953). An approach to the study of communicative acts. *Psychological Review, 60*(6), 393–404. https://doi.org/10.1037/h0063098

Πανσεληνάς, Γ. (2010). Ασφαλής χρήση του Διαδικτύου: Αποτελεσματικές διδακτικές παρεμβάσεις και ο ρόλος του εκπαιδευτικού Πληροφορικής. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Καθηγητών Πληροφορικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.*

http://plirancrete.sch.gr/attachments/article/294/asfalis%20xrisi%20diadiktyoy.pdf.

Σωτηριάδου, Α. & Παπαδάκης, Σ. (2013). Τα Κοινωνικά Δίκτυα ως Εκπαιδευτικά Εργαλεία: Εμπειρία από την Εκμάθηση του Matlab μέσω Facebook. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6*(3), 161-179.

Schramm, W. (1955). How communication works. In: Schramm, W. (Ed.). *Process and Effects of Mass Communication*. University of Illinois Press.

Τσιτουρίδου, Μ. (2005). Αλληλεπιδραστικότητα και Περιβάλλον Πολυμέσων. Στο Ουρανία Κωνσταντινίδου – Σέμογλου (Επιμ.) *Εικόνα και Παιδί – Icon and Child*. (σσ. 537-553). Εκδόσεις Cannot Not Design Publications.

Τσιώλης, Γ. (2014). *Μέθοδοι και Τεχνικές Ανάλυσης στην Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα.* Κριτική.

Tapscott, D. (2009). *Ψηφιακή γενιά: Πώς μεταμορφώνει τον κόσμο μας*. Εκδόσεις Κέρκυρα – Economia Publishing.

ΤΕΧΝΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ
ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Προσεγγίζοντας τη Μικρασιατική Καταστροφή μέσα από το μουσείο: Μουσειοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Ιστορίας στην Έκθεση «Σήκω ψυχή μου»

Δήμου Πασχάλης
Σύμβουλος Εκπαίδευσης Π.Ε. Μαγνησίας, Δ/νση Π.Ε. Μαγνησίας

Σαπίδης Παναγιώτης
Διευθυντής Σχολείου, Δ/νση Π.Ε. Πιερίας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο σχολείο σήμερα βασικά εκπαιδευτικά εργαλεία είναι η τέχνη και ο πολιτισμός. Για τον λόγο αυτό εφαρμόζουμε τα προγράμματα μουσειακής εκπαίδευσης θέτοντας το στόχο να επεξηγήσουμε στα παιδιά πλευρές από το παρελθόν αξιοποιώντας με συγκεκριμένες τεχνικές τα εκθέματα των μουσείων. Για να μπορούμε να πούμε ότι η μουσειακή εκπαίδευση, έχει πετύχει το στόχο της, θα πρέπει να χρησιμοποιηθούν μέθοδοι προσέγγισης του παρελθόντος που στηρίζονται στη θεωρία του Εποικοδομητισμού.

Σκοπός της εργασίας μας είναι ο τρόπος προσέγγισης ενός ιστορικού γεγονότος από τους μαθητές/τριες Δημοτικών Σχολείων των δημοτικών ενοτήτων Βόλου και Νέας Ιωνίας στο πλαίσιο της έκθεσης «Σήκω ψυχή μου»!… Μίας έκθεσης που αφορά εικόνες και μουσικές των προσφύγων του ’22, στο πλαίσιο των εκδηλώσεων μνήμης για τα 100 χρόνια από τη Μικρασιατική Καταστροφή, η οποία φιλοξενήθηκε στη Στέγη της Πολιτιστικής Εστίας Μικρασιατών Νέας Ιωνίας «Ίωνες».

Οι μαθητές/τριες με αφορμή το γεγονός της Μικρασιατικής Καταστροφής επισκέφτηκαν τη συγκεκριμένη έκθεση, που έχει άμεση σχέση και επέλεξαν μέσα από τα εκθέματα, αυτά, τα οποία προσφέρουν μια συγκεκριμένη και εμπειρική βάση για να επιχειρηθεί μέσα από τη σύγκριση του «τώρα» με το «τότε» μια πρώτη προσέγγιση και γνωριμία με ένα παρελθόν και τον πολιτισμό του. Σε αυτή την προσπάθεια εκτός από τους/τις συνοδούς εκπαιδευτικούς σημαντική συνεισφορά είχε και η μουσειοπαιδαγωγός της έκθεσης, η οποία ενίσχυε τη δράση με αρκετά μεθοδολογικά στοιχεία της βιωματικής διδασκαλίας.

Στην εργασία μας αξιοποιήσαμε τα αποτελέσματα της συμμετοχικής παρατήρησης σε ένα δείγμα 80 μαθητών/τριών πέμπτης και έκτης τάξης, τριών σχολείων της περιοχής αποκωδικοποιώντας με την ανάλυση περιεχομένου κείμενα των παιδιών, τα οποία έγραφαν με την ολοκλήρωση της επίσκεψης καθώς και εικαστικές δημιουργίες τους στο χώρο της έκθεσης αλλά και αυτές που ακολούθησαν στα πλαίσια του αναστοχασμού με την επιστροφή στα σχολεία τους και μας παραδόθηκαν από τους/τις υπεύθυνους/ες εκπαιδευτικούς.

Η κριτική ανάλυση των έργων δείχνει πέρα από το αισθητικό στοιχείο και το "διάλογο" των εκθεμάτων με τους/τις μαθητές/τριες

Λέξεις-κλειδιά: μουσείο, μουσειακή εκπαίδευση, ιστορία, διαθεματική προσέγγιση, Εποικοδομητισμός

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στην εργασία μας παρουσιάζεται μια διαφορετική προσέγγιση για τη διδασκαλία της ιστορίας και την οργάνωση-αξιοποίηση μιας παιδαγωγικής επίσκεψης, με θέμα τη Μικρασιατική Καταστροφή κατά την οποία επιχειρείται μέσα από τη σύγκριση του «τώρα» με το «τότε» μια πρώτη προσέγγιση και γνωριμία με ένα παρελθόν και τον πολιτισμό του. Εφαρμόστηκε από 80 μαθητές/τριες πέμπτης και έκτης τάξης, τριών σχολείων της περιοχής του Πολεοδομικού Συγκροτήματος του Δήμου Βόλου στο πλαίσιο της έκθεσης «Σήκω ψυχή μου!, μίας έκθεσης που αφορά εικόνες και μουσικές των προσφύγων του '22, στο πλαίσιο των εκδηλώσεων μνήμης για τα 100 χρόνια από τη Μικρασιατική Καταστροφή, η οποία φιλοξενήθηκε στη Στέγη της Πολιτιστικής Εστίας Μικρασιατών Νέας Ιωνίας «Ίωνες», γι' αυτό η εφαρμογή είχε εκτός από εκπαιδευτικό και ερευνητικό στόχο. Η εργασία μας, λοιπόν, επικεντρώνεται στη συζήτηση του διεπιστημονικού/ διαθεματικού χαρακτήρα της εφαρμογής.

Οι μαθητές/τριες με αφορμή το γεγονός της συμπλήρωσης 100 χρόνων από τη Μικρασιατική Καταστροφή, που έφερε στο Βόλο το μεγαλύτερο αριθμό προσφύγων επισκέφτηκαν τη συγκεκριμένη έκθεση, που έχει άμεση σχέση και επέλεξαν μέσα από τα εκθέματα, αυτά, τα οποία προσφέρουν μια συγκεκριμένη και εμπειρική βάση για να επιχειρηθεί μέσα από τη σύγκριση του «τώρα» με το «τότε» μια πρώτη προσέγγιση και γνωριμία με ένα παρελθόν και τον πολιτισμό του. Σε αυτή την προσπάθεια εκτός από τους/τις συνοδούς εκπαιδευτικούς σημαντική συνεισφορά είχε και η μου-

σειοπαιδαγωγός της έκθεσης, η οποία ενίσχυε τη δράση με αρκετά μεθοδολογικά στοιχεία της βιωματικής διδασκαλίας. Η επιλογή του συγκεκριμένου χώρου ήταν ουσιαστική καθώς τα παιδιά πέρα από τα ακούσματα ή εικόνες που μπορεί να είχαν από το οικογενειακό τους περιβάλλον ήρθαν σε επαφή με αντικείμενα πολύτιμα και επιβλητικά αλλά και ταπεινά, φθαρμένα από τη χρήση ή την αχρηστία, όλα όμως ικανά να ενεργοποιήσουν την ιστορική μνήμη. Παράλληλα είχαν τη δυνατότητα να γνωρίσουν τα ιδιαίτερα στοιχεία τα οποία αφορούν την εγκατάσταση και τις συνθήκες διαβίωσης των προσφύγων μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή. Η εφαρμογή αυτή βρίσκεται στο πεδίο τομής της μουσειοπαιδαγωγικής με την παιδαγωγική και τη διδασκαλία της ιστορίας μέσα από μια μουσειακή έκθεση.

ΤΟ ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η αναγνώριση της εκπαιδευτικής σημασίας του μουσείου και οι πρώτες προσπάθειες μουσειοπαιδαγωγικής αξιοποίησης των μουσειακών συλλογών στηρίζονται στην αναγνώριση της αξίας των αντικειμένων ως διδακτικών μέσων. Ήδη από τον 16ο αιώνα υποστηρίχθηκε η χρήση των αντικειμένων για παιδαγωγικούς σκοπούς, καθώς προωθούν διαδικασίες μάθησης μέσα από την εμπειρία. Στις αρχές του 21ου αιώνα, μετά από μια μακρόχρονη περίοδο κατά την οποία τα μουσεία παρέμειναν «κλειστά» ακαδημαϊκά ιδρύματα, μεταμορφώνονται σταδιακά σε πολιτιστικά ιδρύματα ανοικτά και δημοκρατικά. Υπάρχει έντονος προβληματισμός γύρω από την ανάγκη ερμηνείας του υλικού πολιτισμού στο κοινό και για το πώς η έκθεση των αντικειμένων μέσα στα μουσεία θα αναλάβει το ρόλο του μεσολαβητή και θα πάρει τη μορφή «αφηγήσεων» για το παρελθόν με συγκεκριμένους στόχους, οι οποίοι είναι με την ευρεία έννοια εκπαιδευτικοί .

Τις τελευταίες δεκαετίες οι μουσειακές εκθέσεις αλλά και κάθε είδους πολιτιστικές εκθέσεις που διοργανώνονται από διάφορους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς, όπως παρατηρούν μελετητές από διαφορετικά επιστημονικά πεδία (Hein 2000· Vergo 2000· Falk & Dierking 2000), έχουν πάψει να αφορούν μια μικρή μερίδα επισκεπτών και έχουν πάρει σημαντικότερη θέση στη ζωή των ανθρώπων, καθώς μπορούν να συμβάλουν στην αναψυχή, στην έμπνευση, στη διαμόρφωση πολιτιστικών αξιών και στην προσφορά δυνατοτήτων μάθησης. Οι σύγχρονες μουσειολογικές θέσεις τοποθετούν το μουσείο στη θέση του πομπού ποικίλων μηνυμάτων που αφορούν τα πολιτιστικά φαινόμενα άλλων εποχών. Στη θέση του δέκτη τοποθετούν όχι ένα απρόσωπο κοινό, ομοιογενές και ενιαίο, όπως εννοείτο μέ-

χρι πρόσφατα, αλλά μεμονωμένα άτομα και ομάδες ατόμων διαφοροποιημένων μεταξύ τους, που αντιλαμβάνονται διαφορετικά το εκπεμπόμενο μήνυμα. Σκοπός έτσι της μουσειακής έκθεσης γίνεται το να παρέχει στους επισκέπτες μια έντονη διανοητική και συναισθηματική εμπειρία, κατά την οποία αυτοί θα ανακαλύψουν τα μηνύματα των εκτιθέμενων αντικειμένων ο καθένας με τον τρόπο του. Εξάλλου, η κατανόηση εννοιών αποτελεί κυρίως συναισθηματική παρά γνωστική εμπειρία. (Lord & Lord, 2002)

Από τα σύγχρονα μοντέλα για τη συγκρότηση της μουσειακής εμπειρίας κυρίαρχα είναι αυτά των Falk & Dierking (2000), της Carol Duncan (1995) της Lois Silverman (1995), του Hein (1998) και της Hooper–Greenhill (1999). Το μοντέλο των Falk & Dierking θεωρεί ότι η μάθηση είναι μια προσωπική συνολική εμπειρία και μια ενεργή διαδικασία όπου η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στην προηγούμενη, σε συνάρτηση και με το περιβάλλον, το χώρο εντός του οποίου πραγματοποιείται η διαδικασία και στην οποία η μνήμη παίζει ουσιαστικό ρόλο. Θεωρεί ότι η ατομική μάθηση στα μουσεία είναι το αποτέλεσμα του συνδυασμού στο συγκεκριμένο χρόνο τριών αναφορικών πλαισίων – του προσωπικού, του κοινωνικο-πολιτιστικού και του περιβαλλοντικού. Η Carol Duncan εστιάζει την προσοχή της στην ισχύ του μουσείου μέσα στην κοινωνία και σημειώνει ότι, ενώ τα μουσεία και οι εκθέσεις φαίνονται να είναι ηθικά και πολιτικά ουδέτερα, σκοπός τους είναι να στηρίξουν την ισχύουσα δομή της κοινωνίας. Ένα τρίτο μοντέλο κατανόησης της μουσειακής εμπειρίας είναι της Lois Silverman, το οποίο δίνει έμφαση στο μήνυμα του μουσείου και στις διαδικασίες μέσω των οποίων αυτό μεταφέρεται στους επισκέπτες. Ιδιαίτερα σημαντικοί είναι οι συσχετισμοί που δημιουργούνται ανάμεσα στις προσωπικές εμπειρίες του επισκέπτη και στα εκθέματα. Σύμφωνα με τον Hein και την κονστρουκτιβιστική θεωρία, η γνώση αντιμετωπίζεται ως κατασκευή με υποκείμενο – δημιουργό τον επισκέπτη. Έτσι η μάθηση δεν μπορεί παρά να είναι μια αμφίδρομη διαδικασία στην οποία το μουσείο παίζει τον ρόλο του φορέα ερεθισμάτων, που δίνει στο άτομο την ευκαιρία να ερμηνεύσει τη μουσειακή έκθεση με τρόπο που να προσιδιάζει στην εμπειρία, στα ενδιαφέροντα και στην κρίση που διαθέτει. Και τέλος η Hooper–Greenhill (1999) με βάση τη θεώρηση ότι αντικείμενο του προβληματισμού του μουσείου είναι πλέον ο μεταμοντέρνος επισκέπτης. Διακρίνει δύο μοντέλα επικοινωνίας μαζί του: το μεταδοτικό και το πολιτισμικό. Το πρώτο υποστηρίζει τη γραμμική, μονόδρομη επικοινωνία μεταξύ πομπού – δέκτη. Με βάση το πολιτισμικό μοντέλο επικοινωνίας η πραγματικότητα της μουσειακής εμπειρίας διαμορφώνεται ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης με τον έκθεμα, αντιμετωπίζεται δη-

λαδή ως κατασκευή νοήματος. Μουσειακή εκπαίδευση λοιπόν, σύμφωνα με τα νέα δεδομένα, σημαίνει περισσότερο, χρήση του μουσείου από τους επισκέπτες με τρόπο που η επίσκεψη να έχει προσωπικό νόημα γι' αυτούς.

ΤΟ ΑΝΤΙΚΕΙΜΕΝΟ ΚΑΙ Η ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η μουσειακή εμπειρία είναι πάντα μια εμπειρία συνδιαλλαγής ανάμεσα στον επισκέπτη και στα εκθέματα, όχι μια μονόδρομη επικοινωνία – όσο αποτελεσματική και αν είναι αυτή. Η «συνδιαλλαγή», όρος προτιμότερος κατά την Jem Fraser (2007), της «επικοινωνίας» ή της «ερμηνείας» εξαιτίας της αμφίδρομης φύσης της, υποδηλώνει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον επισκέπτη και το μουσειακό περιβάλλον. Όλα τα αντικείμενα, πολύτιμα ή ταπεινά, μεταφέρουν κάποιο νόημα, μερικές φορές μάλιστα συνειδητά εκπεφρασμένο. Ο κύριος σκοπός του μουσείου – να κάνει τους επισκέπτες να ενδιαφερθούν για αυτά τα αντικείμενα – προϋποθέτει ότι τα αντικείμενα που εμπεριέχουν συναισθήματα είναι αυτά που θεωρούνται ως πιο αξιομνημόνευτα και αυτά στα οποία επενδύουμε μεγάλο μέρος της ταυτότητας μας.

Το μοντέλο των Falk & Dierking (2000) δέχεται ότι, όταν οι άνθρωποι «συνδέονται» με τα εκθέματα, αξιολογούν και κατανοούν τα αντικείμενα, λαμβάνοντας υπόψη τους πολλούς παράγοντες – το ίδιο το έκθεμα, αν τους ενδιαφέρει, πώς μοιάζει, τι προσπαθεί το μουσείο να πει για αυτό, το ίδιο το μουσείο και πως αυτοί αντιλαμβάνονται το χώρο του τη συγκεκριμένη μέρα – παράγοντες που με τη σειρά τους μπορεί να εξαρτώνται από το σκοπό της επίσκεψης, τη συντροφιά, το χρόνο που μπορούν οι επισκέπτες να διαθέσουν και το τι έχουν διαβάσει ή τους έχει ειπωθεί για τα αντικείμενα της έκθεσης. Μπορεί να αποδεχθούν το νόημα που θέλει να μεταδώσει το μουσείο ή να διαπραγματευθούν ένα άλλο νόημα που τους ικανοποιεί περισσότερο. Αυτή η συνδιαλλαγή με τα αντικείμενα μπορεί να είναι μια δυνατή διανοητική, συναισθηματική και ψυχολογική εμπειρία, που ίσως και να προσομοιάζει με την αισθητική εμπειρία σε μια μουσική συναυλία ή ένα θεατρικό έργο. Η συνδιαλλαγή ανάμεσα στα αντικείμενα και στην προσωπική ταυτότητα του επισκέπτη είναι αναπόσπαστο μέρος της διαδικασίας νοηματοδότησης εντός του μουσειακού περιβάλλοντος. Άνθρωποι και αντικείμενα λειτουργούν σε μια δυναμική σχέση μεταξύ τους που δημιουργεί νόημα. Αυτή η σχέση δεν μπορεί να δημιουργηθεί εκτός ενός κοινωνικού πλαισίου, το οποίο διαμορφώνει το πεδίο για την ανάπτυξη της νοηματοδότησης (Μπούνια, Νικονάνου, 2008, σ. 72).

Όσον αφορά τη διδακτική της ιστορίας η αξιοποίηση των εκθεμάτων

σε ένα διάλογο με τους/τις μαθήτριες , τους/τις δίνει τη δυνατότητα να ζωντανεύουν το παρελθόν με τέτοιο τρόπο που αδυνατούν να μεταδώσουν τα ιστορικά κείμενα τεκμηριώνοντας παράλληλα τη νέα γνώση που αποκτούν. Οι μαθητές/τριες άλλωστε είναι φορείς γνώσεων της κοινής συλλογικής μνήμης της περιοχής καθώς από τη δυναμική του πεδίου, της οικογενειακής παράδοσης αλλά και της κοινωνικής συναναστροφής. Επίσης μέσα από τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ) και του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ) , έχουν εξασκηθεί και είναι εξοικειωμένοι σε σχετικές δραστηριότητες, χωρίς βέβαια να παραβλέπουμε τον καθοριστικό ρόλο του εκπαιδευτικού. Το σημαντικό, στην περίπτωσή μας, ήταν να μπουν σε μια διαδικασία αναζήτησης και προβληματισμού για το πώς περιπλέκονται διαφορετικά νοήματα και ερμηνείες σε ένα ιστορικό γεγονός και, κατόπιν κριτικής σκέψης, να καταλήξουν στη διαμόρφωση της δικής τους ερμηνείας αλλά και ιστορικής συνείδησης.

Το υλικό βάσει του οποίου θα μελετηθούν τα αποτελέσματα της εφαρμογής και θα εξαχθούν τα συμπεράσματα προκύπτει από την αποκωδικοποίηση με την ανάλυση περιεχομένου κείμενα των παιδιών, τα οποία έγραφαν με την ολοκλήρωση της επίσκεψης καθώς και εικαστικές δημιουργίες τους στο χώρο της έκθεσης αλλά και αυτές που ακολούθησαν στα πλαίσια του αναστοχασμού με την επιστροφή στα σχολεία τους και μας παραδόθηκαν από τους/τις υπεύθυνους/ες εκπαιδευτικούς.

ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ

Η έκθεση «***ΣΗΚΩ ΨΥΧΗ ΜΟΥ»!... Εικόνες και μουσικές των προσφύγων του '22*** οργανώθηκε από το Ίδρυμα της Βουλής των Ελλήνων για τον Κοινοβουλευτισμό και τη Δημοκρατία. Η έκθεση εντάχθηκε στις εκδηλώσεις μνήμης για τα 100 χρόνια από τη Μικρασιατική Καταστροφή και αφού φιλοξενήθηκε στον εκθεσιακό χώρο του Ιδρύματος στη συνέχεια μεταφέρθηκε σε πόλεις, όπου υπάρχει έντονο μικρασιατικό στοιχείο, έτσι λοιπόν βρέθηκε και στο νεόδμητο κτήριο των Ιώνων, στη Νέα Ιωνία Βόλου.

Η φιλοδοξία των δημιουργών της ήταν να αποτυπωθεί το βίωμα και το συναίσθημα εκείνων που έζησαν την τραγωδία και ήρθαν στην ελεύθερη πατρίδα, αλλά και των γενεών που ακολούθησαν αλλά και η ικανότητά τους όλο αυτό να το μετασχηματίζουν σε δημιουργία. Η Μικρασιατική Καταστροφή, άλλωστε, υπήρξε το μεγαλύτερο τραύμα του ελληνισμού και ταυτόχρονα η καθοριστική εμπειρία η οποία διαμόρφωσε το σύγχρονο κράτος.

Μας δείχνει πώς, μετά την κατάρρευση του ονείρου της Μεγάλης Ιδέας ως εδαφικής επέκτασης: ο ελληνισμός υλοποίησε ένα άλλο όνειρο, αλαμπές αλλά σπουδαίο: της ανόρθωσης και της ανοικοδόμησης, της ισοπαλούς με τους ευρωπαϊκούς λαούς ύπαρξης.

Έτσι λοιπόν οι μαθητές/τριες αξιοποίησαν τη δημιουργική επαφή με τα εκθέματα της συγκεκριμένης έκθεσης, τα οποία ήταν ιδιαίτερα προσεγμένα και διακρίνονταν για τον πλούτο των τεκμηρίων της αλλά και αναδεικνύοντας το μεγαλειώδες αλλά και το καθημερινό, την καταστροφή αλλά και τη δημιουργία. Τα παιδιά αποκτούσαν μια αίσθηση του πλούτου αυτού, μέσα από τις φωτογραφίες, τις μαρτυρίες του ξεριζωμού, τη μουσική που μπορούσαν να ακούσουν από τα τάμπλετ, τα εκθέματα που αποτυπώνουν την ομορφιά της καθημερινότητας. Και, τέλος, σε μικρές αλλά ουσιώδεις λεπτομέρειες, όπως τα κεραμικά πλακίδια που χρησιμοποιήθηκαν στην ανακαίνιση του κτιρίου της Βουλής (1929-1935), ενσωματώνοντας διακοσμητικά μοτίβα του προσφυγικού ελληνισμού.

Οι μαθησιακοί στόχοι της επίσκεψης, μεταξύ άλλων, ήταν να ερμηνεύσει την ιστορία του συγκεκριμένου ιστορικού γεγονότος, όπως εκφράζεται μέσα από την υλικότητά του και την ιδιοτυπία του και να αντιμετωπίσει το απόθεμα της τεκμηριωμένης ή μη ιστορίας των αντικειμένων και των χώρων ως ένα πολιτισμικό κληροδότημα, μια ιστορική μνήμη, η οποία χρειάζεται να διατηρηθεί όχι ως μουσειακό τεκμήριο αλλά ως ένας ζωντανός οργανισμός με παρόν και με μέλλον. Τα παιδιά είχαν, ως θεματικό πλαίσιο η Μικρασιατική Καταστροφή. Επρόκειτο να δουλέψουν ανά ομάδες και κάθε ομάδα ήταν ελεύθερη να διαμορφώσει, βάσει των γνώσεων και των ενδιαφερόντων τους, τη δική τους εικαστική δημιουργία, κείμενο, ποίημα κ.ά. Για να μπορέσουν να εξειδικεύσουν τους στόχους και το θέμα τους οργανώθηκε η επίσκεψη , αφού είχε προηγηθεί σχετική προετοιμασία στο χώρο της τάξης τους στο σχολείο τους.

Αξιοποιήθηκε η νέα αντίληψη για την παιδαγωγική του μουσείου, σύμφωνα με την οποία η μουσειακή επίσκεψη αντιμετωπίζεται, ως ένα θεατρικό έργο – ένα δράμα – με τους επισκέπτες (τους/τις μαθητές/τριες) σε ρόλο άλλοτε κοινού και άλλοτε ηθοποιών, σε μια προσπάθεια να «βγάλουν νόημα» παρά να αποκτήσουν απλά πληροφόρηση ή να εκτιμήσουν αισθητικά τα εκτιθέμενα έργα. Αποδέχεται τη θέση εξουσίας του μουσείου στην κοινωνία αλλά και τη δύναμη των επισκεπτών να βασίζονται στη γνώση, στις αξίες και στα ιδανικά των δικών τους εμπειριών και να χρησιμοποιούν τα εκθέματα ως πηγές δημιουργίας και κατοχής της γνώσης. Επίσης σύμφωνα με όσα ειπώθηκαν προηγουμένως για την πολυσημία των αντικειμένων,

ανάλογα με το τι ζητούμε να μας αποκαλύψουν, με το τι τα «ρωτάμε» όπως λέμε, μας δίνουν στοιχεία για την ίδια τους την υλική υπόσταση, για τους διάφορους ρόλους τους στην κοινωνία της εποχής τους, ακόμη και για το ρόλο τους ως κατάλοιπα αυτής της εποχής σήμερα. Οι μαθητές/τριες, επομένως, αφού είδαν, ανέλυσαν και σχολίασαν, μπορούσαν να αποφασίσουν την ερμηνευτική γραμμή τους επιλέγοντας μία ή περισσότερες εκδοχές του θέματος, συνδυάζοντάς τες όπως ήθελαν (Κερτεμελίδου, 2012).

Οι δημιουργίες των παιδιών

Τα κείμενα των παιδιών που προέκυψαν, σε πεζό και ποιητικό λόγο, έδιναν έμφαση στην ιστορία, μία κυριολεκτικά επένδυση στη δύναμη της αφήγησης. Πάντοτε μια γοητευτική ιστορία έχει πάντα στο κέντρο της τον άνθρωπο, εκφράζοντας κάτι βαθύ για την ανθρώπινη εμπειρία, το οποίο ξεπερνά τα γεωγραφικά και πολιτισμικά σύνορα, τα ειδικά ενδιαφέροντα και αγγίζει αυτό που συνήθως λέμε ευρύ κοινό (Καρακάσης, 2015, σ. 27). Η πρόταση με την ολοκλήρωση της επίσκεψης ήταν να γράψουν όλες οι ομάδες μαζί, του κάθε σχολείου, μια σπονδυλωτή ιστορία, η οποία θα είχε ως βάση, τα όσα είδαν στην έκθεση συνθέτοντάς τα με πραγματικές ιστορίες και αφηγήσεις από πρόσωπα του οικογενειακού περιβάλλοντος τους.

Σε αυτές τις ιστορίες εντάχθηκαν πληροφορίες και από τα δυο μουσεία που επισκέφθηκαν. Για παράδειγμα μια ομάδα πρόσθεσε στην αφήγηση την Ιωνία, ως χώρο προέλευσης του βασικού τους χαρακτήρα αλλά και στοιχεία από την ιστορία που άκουσαν στην ξενάγηση. Μια άλλη ομάδα εμπνεύστηκε από την αφήγηση της Σμυρνιάς τραγουδίστριας Αγγελικής Παπάζογλου και προσέγγισε τις προσφυγικές μουσικές μνήμες, τον ρόλο του τραγουδιού στις «χαμένες πατρίδες» και τον μετασχηματισμό του στην Ελλάδα: εκεί αποτέλεσε κεντρικό κώδικα επικοινωνίας, ισχυρό συμβολικό κεφάλαιο για τη διατήρηση της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας και κινητήρια δύναμη για την ελευθερία. Ακόμη, αναφέρθηκε στις επιρροές στους ντόπιους μουσικούς και τη διασταύρωσή του με το ρεμπέτικο.

Οι εικαστικές δημιουργίες είχαν ως πυρήνα έμπνευσης τις φωτογραφίες, τα καρτ ποστάλ αλλά και οικογενειακά κειμήλια, τα οποία τα δει σπίτι τους και προέρχονταν από τις δικές τους οικογένειες ή από εικόνες του διαδικτύου. Η φωτογραφία, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, είναι το πιο άμεσο τεκμήριο, αυτό που θα διατηρεί για πάντα τη γνησιότητα και τη φρεσκάδα της στιγμής και που δύσκολα μπορεί να αλλοιωθεί από λανθασμένες ερμηνείες αλλά παράλληλα είναι ανοικτό σε νέες. Η στιγμή της πραγματικότητας που αποτυπώνεται στη φωτογραφία, αποτελεί κατ΄ αυτόν τον τρόπο ένα μικρό κομμάτι ιστορίας, το οποίο μας βοηθά να αναπλάσουμε

το ευρύτερο σύνολο που αναζητούμε. Θα πρέπει να σημειωθεί, ότι η έκθεση είχε πλούσιο φωτογραφικό υλικό που συμπλήρωνε και διευκρίνιζε την εκθεσιακή αφήγηση. Αλλά οι φωτογραφίες απετέλεσαν, σε συνδυασμό με τα υπόλοιπα εκθέματα της Έκθεσης, πηγή πληροφοριών όσον αφορά την παραγωγή εικαστικών δημιουργιών.

Υπήρχε όμως η δυνατότητα να συνεχιστεί η εργασία των παιδιών και στο σχολείο τους με την αξιοποίηση της μουσειοσκευή «1922-2022: Κύματα προσφυγιάς, κράματα μνήμης» του Κέντρου Ιστορίας Θεσσαλονίκης (Κ.Ι.Θ.) του Δήμου Θεσσαλονίκης για τη Μικρασιατική Καταστροφή σχεδιάστηκε στο πλαίσιο της επετειακής έκθεσης, που διοργάνωσε ο Δήμος Θεσσαλονίκης για τα 100 χρόνια από τη Μικρασιατική Καταστροφή. Η συγκεκριμένη μουσειοσκευή είναι χωρισμένη σε τέσσερις θεματικές, σύμφωνα με τις σχολικές ηλικιακές ομάδες (Νηπιαγωγείο, Δημοτικό [Α'–Γ', Δ'-ΣΤ'], Γυμνάσιο-Λύκειο). Πιο συγκεκριμένα:

Νηπιαγωγείο «Τα κουλουράκια της γιαγιάς Ερατώς»: Σε αυτή τη θεματική πρωταγωνιστεί το κουκλοθέατρο και οι ιστορίες της γιαγιάς - Ερατώς από το παρελθόν, οι οποίες σχετίζονται με την κουζίνα της Μικράς Ασίας (Σμύρνη), προτρέποντας τους/τις μαθητές/τριες να φτιάξουν τα δικά τους σμυρναίικα κουλουράκια.

Α'- Γ' Δημοτικού «Εσύ τι θα έπαιρνες μαζί σου;»: Σε αυτή τη θεματική κεντρικό ρόλο έχει το παραμύθι με τίτλο «Το όνειρο το Μιχάλη», το οποίο δημιουργήθηκε για τις ανάγκες της μουσειοσκευής, καθώς και αντίγραφα αντικειμένων που πήραν μαζί τους οι πρόσφυγες κατά το διωγμό, παρακινώντας τους/τις μαθητές/τριες να ζωγραφίσουν τι θα έπαιρναν αυτοί/αυτές μαζί τους αν γινόταν σήμερα μία αντίστοιχη καταστροφή.

Δ'- ΣΤ Δημοτικού «Γίνε και εσύ συλλέκτης ιστοριών»: Σε αυτή τη θεματική πρωταγωνιστούν οι προφορικές μαρτυρίες και η αναγνώριση των συναισθημάτων στην εξιστόρηση των ιστοριών. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν αποσπάσματα και μέσω ενός επιτραπέζιου παιχνιδιού (Ξύλινος Πύργος-Τύπου Jenga) μιλούν για τα δικά τους συναισθήματα. Επίσης, ως δραστηριότητα προτείνεται να γίνουν οι ίδιοι/ιδιες δημοσιογράφοι-ιστορικοί και να συλλέξουν τις δικές τους ιστορίες.

Γυμνάσιο – Λύκειο «Φτιάξε το δικό σου podcast»: Σε αυτή τη θεματική, οι μαθητές/τριες με την καθοδήγηση των καθηγητών/τριων τους ξεναγούνται εικονικά στην περιοδική έκθεση μέσω της ιστοσελίδας (https://100hroniamikrasia.gr/). Με αφορμή την έκθεση, λοιπόν, και εφόσον το επιθυμούν, οι μαθητές/τριες του Γυμνασίου και του Λυκείου στο πλαίσιο των σχολικών τους μαθημάτων μπορούν να δημιουργήσουν το δι-

κό τους project, να μελετήσουν λογοτεχνικά κείμενα, συνταγές μαγειρικής, τραγούδια, ποιήματα, θέατρα κ.τ.λ. και να φτιάξουν τα δικά τους podcasts

Για τον λόγο αυτό, ακολούθησαν και άλλες δημιουργίες των παιδιών, όπως παραμύθια, θεατρικοί μονόλογοι και έργα για το κουκλοθέατρο.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Συμπερασματικά, από την πρώτη επεξεργασία του υλικού των δημιουργιών των παιδιών σχηματίζεται μια γενική εικόνα για την πορεία της εφαρμογής καθώς οι επισκέψεις μαθητών/τριών συνεχίστηκαν. Για όλους εμάς, που εργαστήκαμε για τη συγκεκριμένη δράση, το στοιχείο που αναδείχθηκε είναι οι περισσότεροι/ες των μαθητών/τριών, που αρχικά ήταν "κουμπωμένοι/ες" σχετικά με τη δυνατότητα να δημιουργήσουν ένα κείμενο πεζό-ποιητικό ή μια εικαστική δημιουργία για ένα θέμα που το θεώρησαν πολύ "μακρινό", τελικά ενθουσιάστηκαν με το αποτέλεσμα αλλά χάρηκαν και με τη διαδικασία και έτσι τονώθηκε η αυτοπεποίθησή τους σχετικά με αυτό το αντικείμενο.

Αναδείχθηκαν όμως και κάποια σημαντικά ζητήματα. Πολλοί/ές μαθητές/τριες δεν είχαν την εμπειρία της επίσκεψης σε ένα μουσείο αλλά και δεν ήταν κατάλληλα προετοιμασμένοι από τους/τις συνοδούς εκπαιδευτικούς για τον τρόπο διαλόγου με τα εκθέματα. Η βιωματική βάση της διδασκαλίας κράτησε στις περισσότερες περιπτώσεις αμείωτο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών, οι οποίοι μάλιστα συνεργάστηκαν συχνά για πρώτη φορά τόσο καλά σε ομαδική εργασία. Η καταλληλότητα του θέματος αποδείχτηκε από την ευκολία με την οποία οι περισσότεροι/ες μαθητές/τριες μπόρεσαν να βρουν αναλογίες και συνάφειες ανάμεσα στο έκθεμα που επέλεξαν και στα δικά τους βιώματα. Έγινε προσπάθεια διαθεματικής ή διεπιστημονικής προσέγγισης της Ιστορίας με διαφορετικό πιθανά τρόπο από αυτόν που διδάσκεται στο σχολείο ο οποίος ίσως εμπεριέχει μια διάθεση διδακτισμού.

Συνοψίζοντας τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εφαρμογής, μπορεί να πει κανείς ότι επιβεβαιώνουν τη θετική αποδοχή της Μουσειακής Εκπαίδευσης από τους μαθητές/τριες. Δείχνουν επίσης ότι αξίζει τον κόπο να καταβληθεί προσπάθεια για να ενισχυθεί με την εκπαιδευτική έρευνα και συγκεκριμένες προτάσεις η συστηματική και μεθοδευμένη ενασχόληση των φοιτητών με την Πολιτιστική Κληρονομιά. Οι διαφορετικές προσεγγίσεις του υλικού παρελθόντος που ο μουσειακός χώρος υπαγορεύει, μπορούν να αλληλοσυμπληρώνονται. Η κριτική ανάλυση των έργων, άλλωστε δείχνει πέρα από το αισθητικό στοιχείο και το "διάλογο" των εκθεμάτων με τους/τις μαθητές/τριες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Duncan, C. (1995). *Civilizing Rituals: Inside Public Art Museums*. Routledge.

Falk, J. & Dierking, L. (2000). *Learning from Museums*. AltaMira Press.

Fraser, J. (2007). Museums - Drama, Ritual, Power. In S. J. Knell., S. MacLeod & S. Watson (Eds.) *Museum Revolutions: How Museums Change and are changed* (pp. 291-302). Routledge.

Hein G. E. (1998). *Learning in the Museums*. Routledge.

Hein, H. (2000). *The Museum in Transition. A philosophical perspective*. Smithsonian Institution Press.

Hooper–Greenhill, E. (1999). Σκέψεις για την Μουσειακή Εκπαίδευση και Επικοινωνία στη Μεταμοντέρνα Εποχή. *Αρχαιολογία και Τέχνες, 72*, 47-49.

Καρακάσης, Α. (2015). Εφόδιο για νέους ντοκιμαντερίστες. ΣΕΑΒ.

Κερτεμελίδου, Π. (2012). *Το βιομηχανικό χρηστικό αντικείμενο ως μέσο συγκρότησης και αναπαράστασης του σύγχρονου κόσμου. Συλλογές και εκθέσεις, σημασίες και ταυτότητες* (Διδακτορική διατριβή). Σχολή Αρχιτεκτόνων Μηχανικών Ε.Μ.Π., Αθήνα.

Lord B. & Lord G.D. (Eds.) (2002). *The manual of Museum Exhibitions*. AltaMira Press.

Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά Αντικείμενα και Ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνίας. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.) *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο* (σσ. 66-85). Πατάκης.

Silverman, L. (1995). Visitor meaning making for a new age. *Curator, 38,* 161-70.

Vergo, P., (ed.) (2000). *The New Museology*. Reaktion Books Ltd.

Θα έπρεπε να κάνουμε περισσότερα για να σώσουμε τα πολιτιστικά μνημεία από τη διάβρωση;

Ευφροσύνη Νάκου
Υπουργείο Παιδείας, Εκπαιδευτικός
ershnak@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στηρίζεται στη βιβλιογραφική έρευνα και στην έρευνα της προσωπικής συνέντευξης με δομημένο ερωτηματολόγιο που δημιουργείτε από μαθητές Γ Γυμνασίου στα πλαίσια της εκμάθησης τύπων έρευνας στο μάθημα της Τεχνολογίας Απευθύνεται σε συντηρητές αρχαιοτήτων της Δ/νσης Εφορείας Αρχαιοτήτων Ιωαννίνων, με σκοπό την απάντηση καίριων ερωτημάτων σχετικά με τα μέτρα προστασίας των αρχαιοτήτων. Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των περιβαλλοντολογικών παραγόντων στη διάβρωση των μνημείων των αρχαιολογικών χώρων αλλά και όσων φυλάσσονται σε Μουσεία. Τα μέτρα προστασίας, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται, οι τρόποι των επεμβάσεων-αποκαταστάσεων και γενικότερα ο αθέατος κόσμος που κρύβεται πίσω στο παρασκήνιο πριν την έκθεση τους στο ευρύ κοινό. Σκοπός ευρύτερος να διδαχθούν οι μαθητές να αναλύουν και να κατανοούν πως κάτω από μία παρουσίαση=έκθεση έχει προηγηθεί πολύ ενορχηστρωμένη μεθοδική εργασία. Η μεθοδολογία διεξαγωγής της παιδαγωγικής έρευνας στη πρώτη φάση είναι βιβλιογραφική έρευνα, ενώ στη δεύτερη φάση ετοιμάζεται ένα δομημένο ερωτηματολόγιο βασισμένο στη θεωρητική γνώση σχετικά με τους παράγοντες και τις σύγχρονες μεθόδους αποκατάστασης των βλαβών των μνημείων πολιτιστικής κληρονομιάς. Στη Τρίτη φάση ακολουθεί η μέθοδος της προσωπικής συνέντευξης των μαθητών σε συντηρητές Αρχαιοτήτων. Στη τέταρτη φάση αξιολογούνται τα αποτελέσματα της έρευνας με σύγκριση των θεωρητικών γνώσεων με εκείνες της προσωπικής συνέντευξης και γίνεται μια παρουσίαση στη μαθητική κοινότητα. Τα συμπεράσματα της Τεχνολογικής έρευνας δείχνουν πώς η ρύπανση και η έκθεση των πολιτιστικών μνημείων φθείρονται και τί πρέπει να κάνουμε για να προστατευτούν από τις φθορές. Επίσης επιτυγχάνεται το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μά-

θησης, που λειτουργεί μέσα από τη βιωματική μάθηση τόσο στη προσωπική συνέντευξη με τους ειδικούς, όσο και στην Εκπαιδευτική επίσκεψη στο χώρο του Αρχαιολογικού Μουσείου των Ιωαννίνων και στο Αρχαίο Θέατρο της Δωδώνης. Η αποτύπωση των αποτελεσμάτων είναι μετρήσιμη, αφού δίνεται ερωτηματολόγια στους μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση στο οποίο αποτυπώνονται οι νέες γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες που αποκτούν μέσα από τη διδακτική παρέμβαση στη πράξη.

Λέξεις-κλειδιά Διάβρωση, πολιτιστικά μνημεία, αποκατάσταση, προσωπική συνέντευξη

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θεματικός άξονας στον οποίο εμπίπτει η ανακοίνωση του Συνεδρίου είναι: Τέχνη και πολιτισμός και υποστηρίζεται από τις αρχές του Ευρωπαϊκού προγράμματος PARSEL, Popularity and Relevance of Science Education for Science Literacy.

Το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας στηρίζεται στη βιβλιογραφική έρευνα και στην έρευνα της προσωπικής συνέντευξης με δομημένο ερωτηματολόγιο που δημιουργείτε από μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, στα πλαίσια της εκμάθησης τύπων έρευνας στο μάθημα της Τεχνολογίας. Το ερωτηματολόγιο που δημιουργούν οι μαθητές, απευθύνεται σε συντηρητές αρχαιοτήτων, της Διεύθυνσης Εφορείας Αρχαιοτήτων Ιωαννίνων, με σκοπό την απάντηση καίριων ερωτημάτων σχετικά με τα μέτρα προστασίας των αρχαιοτήτων, τόσο σε εξωτερικούς όσο και σε εσωτερικούς χώρους.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των περιβαλλοντολογικών παραγόντων στους οποίους οφείλεται η διάβρωση των μνημείων, των αρχαιολογικών χώρων αλλά και όσων φυλάσσονται σε Μουσεία. (Νάκου Ε., Τσαπαρλής Γ). Διερευνώνται τα μέτρα προστασίας, οι τεχνικές που χρησιμοποιούνται καθώς και οι τρόποι των επεμβάσεων-αποκαταστάσεων και γενικότερα ο αθέατος κόσμος που κρύβεται πίσω, στο παρασκήνιο, πριν την έκθεση τους, στο ευρύ κοινό. Ευρύτερος σκοπός της έρευνας, είναι, οι μαθητές να διδαχθούν τις μεθόδους, ώστε να μπορούν, να αναλύουν και να κατανοούν (Πολύζος Σεραφείμ, 2022) πως κάτω από μία παρουσίαση-έκθεση έχει προηγηθεί ενορχηστρωμένη και μεθοδική, επιστημονική προεργασία. (Φλογαΐτη, Ε. 2011).

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία διεξαγωγής της παιδαγωγικής έρευνας υλοποιείται σε τέσσερις φάσεις, στη πρώτη φάση ,οι μαθητές διεξάγουν την βιβλιογραφική έρευνα, στη δεύτερη φάση, σχεδιάζουν την προετοιμασία ενός δομημένου ερωτηματολογίου, βασισμένο στη θεωρητική γνώση που έχουν αντλήσει από την βιβλιογραφική έρευνα, κατάλληλα επιστημονικά τεκμηριωμένη, συνδυάζοντας, τους παράγοντες και τις σύγχρονες μεθόδους αποκατάστασης των βλαβών, των μνημείων πολιτιστικής κληρονομιάς. Στη Τρίτη φάση ακολουθεί η μέθοδος της προσωπικής συνέντευξης, την οποία έχουν διδαχθεί οι μαθητές, με δομημένο ερωτηματολόγιο σε συντηρητές Αρχαιοτήτων. Στη τέταρτη φάση αξιολογούνται τα αποτελέσματα της έρευνας, συνδυαστικά συμπεριλαμβάνοντας τις θεωρητικές γνώσεις της βιβλιογραφικής έρευνας, με εκείνες που άντλησαν από τη προσωπική συνέντευξη, στο πεδίο εφαρμογής, της βιωματικής μάθησης. Στο τέλος γίνεται μια παρουσίαση στη μαθητική κοινότητα με τη μορφή ημερίδας, για την διάχυση της νέας γνώσης.

ΚΥΡΙΩΣ ΣΩΜΑ

Α φάση βιβλιογραφικής έρευνας

Η πρώτη φάση της βιβλιογραφικής και αναζήτησης υλοποιήθηκε με μεγάλη επιτυχία και οι μαθητές παρουσίασαν τα ευρήματα τους, με θεματολογία σχετική με την ρύπανση και τις βλάβες που προκαλούνται στα αρχαιολογικά υπαίθρια μουσεία - χώρους τα οποία καταγράφονται παρακάτω:

- Ως Ρύπανση ορίζεται η επιβάρυνση του περιβάλλοντος με κάθε παράγοντα που έχει βλαπτικές επιδράσεις στους οργανισμούς και στην φύση. Στους ρύπους ανήκουν συγκεκριμένες χημικές ουσίες και διάφορες μορφές ενέργειας όπως η θερμότητα, ο ήχος και οι ακτινοβολίες.
- Πέρα από τις γνωστές (περισσότερο ή λιγότερο) επιπτώσεις της ρύπανσης του αέρα, υπάρχει και μια διάσταση του ζητήματος η οποία παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη χώρα μας, ωστόσο μέχρι τώρα δεν έχει διερευνηθεί σε βάθος: Ο λόγος γίνεται για τις επιπτώσεις της στα αρχαία μνημεία και την πολιτιστική κληρονομιά γενικότερα.

Μνημεία και περιβάλλον

«Το περιβάλλον επηρεάζει τα μνημεία. Επηρεάζονται όλα τα κτισμένα μνη-

μεία και οι ακίνητες αρχαιότητες. «Τα μνημεία αναπτύσσουν και αυτά μια ισορροπία, εκτός αν το περιβάλλον τροποποιείται», σημειώνει στη HuffPost Greece, η Μαρία Μερτζάνη, προϊσταμένη της Διεύθυνσης Συντήρησης Αρχαίων και Νεότερων Μνημείων του υπουργείου Πολιτισμού. «Για πολλά χρόνια είχαμε πολύ έντονο το πρόβλημα της όξινης βροχής. Υπάρχουν κάποια υλικά λιγότερο ανθεκτικά, πχ δεν είναι το ίδιο οι γρανίτες με τους ψαμμίτες. Το μάρμαρο είναι ένα υλικό με μεγάλη διάρκεια, μα έχει κάποια χαρακτηριστικά που το κάνουν να επηρεάζεται ιδιαίτερα από το περιβάλλον, αν και όχι τόσο από τη ρύπανση, όσο από τις θερμοκρασιακές μεταβολές. Υπάρχουν επίσης κάποια οργανικά υλικά που επηρεάζονται πάρα πολύ από το περιβάλλον, αλλά δεν τα αφήνουμε εκτεθειμένα» συμπληρώνει η κ. Μερτζάνη.

Το πρόβλημα για τις ελληνικές αρχαιότητες φαίνεται ότι ήταν σχετικά έντονο κατά τις δεκαετίες 1960- 1970- 1980, σύμφωνα με τον Σταύρο Πρωτοπαπά, χημικό της Διεύθυνσης Συντήρησης Αρχαίων και Νεότερων Μνημείων και προϊστάμενο του Τμήματος Έρευνας. «Στην Ακρόπολη τα μνημεία της είχαν μαυρίσει όλα από το διοξείδιο του θείου και τους ρύπους, αλλά και τη σκόνη που επικαθόταν, καθώς δεν είναι μόνο οι διαβρωτικοί ρύποι, αλλά και οι ρύποι από τη σκόνη. Το κυριότερο πρόβλημα είναι τα οξείδια του αζώτου και του θείου, που επιβαρύνουν τα αρχαία. Με την υγρασία δίνουν τα αντίστοιχα οξέα, νιτρικό οξύ και θειικό οξύ, τα οποία διαβρώνουν μάρμαρο, μέταλλα, κ.λπ.- γίνεται αποσύνθεση του μαρμάρου προς τον γύψο, έχουμε γυψοποίηση» αναφέρει σχετικά. Το νερό σε συνδυασμό με διάφορες χημικές ενώσεις τη μολυσμένη ατμόσφαιρα, είναι δυνατόν να διαμορφώσει πατίνα επικάλυψης σε λίθινα ή μεταλλικά έργα ή να προκαλέσει χημική διάβρωση των χρωμάτων διαφόρων υλικών. Μάλιστα, ο κ. Πρωτοπαπάς επισημαίνει πως το πρόβλημα της επίδρασης της ρύπανσης στα αρχαία ήταν ιδιαίτερα αισθητό στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο κατά τη δεκαετία του 1980 (η κατάσταση στη Πατησίων ήταν ιδιαίτερα επιβαρυμένη) μα η κατάσταση βελτιώθηκε από το 1990 και μετά, χάρη στη χρήση φίλτρων και κλιματισμού, αλλά και τη γενικότερη βελτίωση (όχι μόνο σε ελληνικό, αλλά και σε παγκόσμιο επίπεδο) ως προς τους ρύπους των οχημάτων από αυτοκίνητα, καυστήρες θέρμανσης κτλ.

Όσον αφορά στους αρχαιολογικούς χώρους που θεωρείται πως επιβαρύνονται περισσότερο από παράγοντες σχετιζόμενους με τη ρύπανση του αέρα, τόσο η κ. Μερτζάνη όσο και ο Γιώργος Κούρος, χημικός στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, δεν υποδεικνύουν την Ακρόπολη (στην οποία, όπως προαναφέρθηκε, η κατάσταση είναι βελτιωμένη ως αποτέλεσμα της γενικότερης βελτίωσης των τελευταίων ετών στην Αθήνα), ή τα αρχαία που

βρίσκονται σε μουσεία (τα οποία, όπως σημειώνει ο κ. Κούρος, προστατεύονται με ειδικά βερνίκια συντήρησης που περνούν, ενώ και ο αέρας των μουσείων φιλτράρεται) αλλά αρχαιολογικούς χώρους σε βιομηχανικές περιοχές όπως η Ελευσίνα.

«Ανάλογα με τον τύπο του, κάθε μνημείο ξεχωριστά αντιμετωπίζει τις δικές του απειλές. Ίσως για κάποια, όπως για παράδειγμα κάποια μνημεία στην Ελευσίνα, η ρύπανση να είναι η πρώτη. Αλλά, όσον αφορά στο σύνολο, η ατμοσφαιρική ρύπανση δεν είναι η πρώτη απειλή που αντιμετωπίζουν αυτή τη στιγμή τα μνημεία» καταλήγει η κ. Μερτζάνη.

Κλιματική αλλαγή

Η κλιματική αλλαγή, επίσης, που πιθανώς θα επέλθει σύμφωνα με τις εκτιμήσεις της επιστημονικής κοινότητας τα επόμενα χρόνια, ως συνέπεια της καταστροφικής επέμβασης του ανθρώπου στο περιβάλλον, αναμένεται να απειλήσει άμεσα μνημεία της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Οι ανθρωπογενείς παράγοντες αποσταθεροποίησης είναι ανθρώπινες δραστηριότητες που αλλάζουν διαρκώς το περιβάλλον. Συγκεκριμένα, 42 μνημεία αντιμετωπίζουν αυξημένο κίνδυνο λόγω πιθανής διάβρωσης των ακτών. Μέχρι το 2100 ο κίνδυνος πλημμυρών στην ευρύτερη περιοχή της Μεσογείου μπορεί να αυξηθεί έως και κατά 50%, ενώ ο κίνδυνος διάβρωσης κατά 13%. Χαρακτηριστικό παράδειγμα απειλής εξαιτίας της κλιματικής αλλαγής είναι η Βενετία για την προστασία της οποίας έχει γίνει πλήθος μελετών σε σχέση με την αντιμετώπιση του φαινομένου της ανόδου της στάθμης της θάλασσας. Η άνοδος της στάθμης της θάλασσας και τα συχνότερα ακραία καιρικά φαινόμενα, αναμένεται να πλήξουν άμεσα τα μνημεία της Βενετίας, αλλά και έμμεσα οι μεταβολές των συνθηκών υγρασίας και θερμοκρασίας αναμένεται να έχουν άσχημες επιπτώσεις στα μνημεία και τους ιστορικούς χώρους παράκτιων περιοχών με χαρακτηριστικό παράδειγμα τις Σκανδιναβικές χώρες.

Το νερό εν κινήσει σε διάφορες μορφές, αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα φθοράς των μνημείων. Εισχωρεί εύκολα στις ρωγμές της πέτρας, την εμποτίζει σε βάθος, συμπαρασύροντας συστατικά από το έδαφος, όπως άλατα, τα οποία σε περιόδους ξηρασίας αποκρυσταλλώνονται καθώς το νερό εξατμίζεται, προκαλώντας διάβρωση. Με την πτώση της θερμοκρασίας και τη μετατροπή του νερού σε πάγο, ασκούνται ισχυρές πιέσεις, που μπορεί να οδηγήσουν στη θραύση.

Με τη σειρά τους οι συνεχείς αυξομειώσεις της θερμοκρασίας προκαλούν διαστολές και συστολές στα υλικά, με αποτέλεσμα να προκαλούνται

ρηγματώσεις, κυρίως στα πέτρινα μνημεία που είναι εκτεθειμένα στον ήλιο την ημέρα και ψύχονται απότομα κατά τη διάρκεια της νύχτας. Τα πετρώματα είναι κακοί αγωγοί της θερμότητας, με αποτέλεσμα το εξωτερικό τους να θερμαίνεται περισσότερο από το εσωτερικό τους και αυτή η διαφορά θερμοκρασίας, αν είναι συχνή και απότομη, προκαλεί απολέπιση και θραύση της λίθινης επιφάνειας.

Μεγαλύτερες ποσότητες των βροχοπτώσεων και η πιθανή αύξηση της στάθμης των υδάτων προκαλεί η αύξηση της υγρασίας του χώματος και η αποδυνάμωση της σταθερότητας του εδάφους. Υπάρχει, επίσης, ο κίνδυνος της διάβρωσης και των κατολισθήσεων. Το πολύ ξηρό καλοκαίρι μπορεί να μειώσει τα επίπεδα των υπογείων υδάτων προκαλώντας πιθανώς βλάβη στα θεμέλια των κτηρίων και στη δομή τους.

Κίνδυνοι από ανθρώπινες δράσεις.

Πολλοί, ωστόσο σημαντικοί κίνδυνοι προέρχονται από άμεσες ανθρώπινες δράσεις και έχουν βλαβερές συνέπειες για τους αρχαιολογικούς χώρους. Οι καταστροφικές ενέργειες μπορούν να χωριστούν στις τυχαίες και στις εκ προθέσεως δράσεις.

Οι τυχαίες δράσεις δεν έχουν ως κίνητρο την καταστροφή των αρχαιολογικών χώρων, αλλά στοχεύουν κυρίως στην εκμετάλλευση φυσικών πόρων. Οι δραστηριότητες αυτές μπορεί να είναι:Γεωργικές πρακτικές (βαθιά άροση, εντατική χρήση χημικών σε μορφή λιπασμάτων που προσκαλούν συγκεκριμένες καταστροφές στις θαμμένες κατασκευές. Επίσης σε περίπτωση νεκροπόλεων οι χημικές επιπτώσεις της λίπανσης και της οργανικής ύλης που σήπεται σε περιόδους σοδειάς παρουσιάζουν σημαντικές επιπτώσεις στο χημικό, φυσικό και βιολογικό ταφικό περιβάλλον, ιδιαίτερα στα μεταλλικά αντικείμενα που υφίστανται σημαντική διάβρωση από την παρουσία χημικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται στην παρασκευή λιπασμάτων). Η βόσκηση(έχουν μελετηθεί και παρατηρηθεί καταστροφές μηχανικού τύπου εξαιτίας του συνωστισμού κοπαδιών μεγάλων ζώων). Εγγειοβελτιωτικά και αντιπλημμυρικά έργα . Ψυχαγωγικές δραστηριότητες. Η κατασκευή νέων δρόμων πάνω από αρχαιολογικούς χώρους, επιχειρήσεις δημόσιας ωφέλειας, σωληνώσεις. Εξορυκτικές και λατομικές δραστηριότητες και η βιομηχανία (Οι υπαίτιοι για τη δημιουργία όξινης βροχής είναι οι μεγάλες βιομηχανίες και τα εργοστάσια, καθώς και τα αυτοκίνητα στις μεγάλες αστικές περιοχές).

Οι εκ προθέσεως δράσεις που οδηγούν σε καταστροφή των αρχαιολογικών χώρων και δεδομένων, έχουν τις περισσότερες φορές κίνητρα που είναι δύσκολο να προληφθούν ή να ελεγχθούν. Η χειρότερη από αυτές τις

ενέργειες, είναι ο βανδαλισμός, ο οποίος είναι ιδιαίτερα επιζήμιος, δεδομένου ότι οδηγεί σε μη αναστρέψιμη καταστροφή. Ως στοχευμένες καταστροφικές ενέργειες θεωρούνται, φυσικά, ο εμπρησμός, και η χρήση σύγχρονων οχημάτων σε ιστορικούς δρόμους. Καταστροφικές, επίσης, δραστηριότητες είναι η αναρρίχηση ή το περπάτημα σε μνημεία.

Ένας ακόμη πολύ σημαντικός ανθρωπογενής παράγοντας που απειλεί τα ιστορικά μνημεία είναι η αρχαιοκαπηλία. Οι χαμένοι θησαυροί πάντα γοήτευαν τους ανθρώπους και η θησαυροθηρία έχει καταστεί σήμερα προσοδοφόρος ενασχόληση για πολλούς. Οι λαθρανασκαφές, η παράνομη εμπορία αρχαιοτήτων και η εξαγωγή τους στο εξωτερικό αποτέλεσαν και αποτελούν σοβαρό πλήγμα για την πολιτιστική κληρονομιά της Ελλάδας.

Η αρχαιοκαπηλία αποτελεί μορφή οργανωμένου εγκλήματος που καταστρέφει τα τεκμήρια του πολιτισμού, συρρικνώνει την παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά και διενεργείται σε δύο επίπεδα: την πρωτογενή και τη δευτερογενή αρχαιοκαπηλία, δηλαδή τον λαθροανασκαφέα και τον αποδέκτη της λαθροανασκαφικής δραστηριότητας τον συλλέκτη, ρόλους στους οποίους εμπλέκονται και κρατικοί μηχανισμοί σε περίπτωση πολέμων. Η πρωτογενής αρχαιοκαπηλία αφορά στην παράνομη περισυλλογή αρχαιοτήτων και με αυτήν ασχολούνται οι αρχαιοκάπηλοι (εκείνοι δηλαδή που αποκτούν παράνομα αρχαιότητες) και οι αρχαιόσυλοι (εκείνοι που προβαίνουν σε σύληση αρχαιοτήτων). Και στις δύο περιπτώσεις υπάρχουν δύο κατηγορίες ατόμων: α) εκείνοι που συλλέγουν τα αρχαία αντικείμενα παρακινούμενοι από προσωπικούς λόγους, θεωρώντας πιθανώς ότι προστατεύουν τα αρχαία από μια χειρότερη μοίρα και β) εκείνοι που ωθούμενοι από το παράνομο κέρδος τα προωθούν στα χέρια αρχαιοκαπήλων (παράνομων εμπόρων αρχαίων έργων τέχνης), που εντάσσονται στο επίπεδο της δευτερογενούς αρχαιοκαπηλίας. Οι αρχαιοκάπηλοι με τη σειρά τους, αναλαμβάνουν να τα διοχετεύουν στις σχετικές δημοπρασίες.

Η ρύπανση και οι βλάβες στους κλειστούς αρχαιολογικούς χώρους

Η ατμοσφαιρική ρύπανση και οι συνέπειες της, όπως έχει ήδη αναφερθεί, αποτελούν ένα παγκόσμιο φαινόμενο το οποίο δεν αποτελεί πρόβλημα μόνο της σύγχρονης εποχής. Πιο συγκεκριμένα, οι επιπτώσεις της ατμοσφαιρικής ρύπανσης στα έργα τέχνης, έχουν παρατηρηθεί ακόμα και από τους προϊστορικούς χρόνους, όπως οι επισκιάσεις των τοιχογραφιών των σπηλαίων από τον καπνό της φωτιάς και η εξασθένιση των χρωμάτων των τοιχογραφιών του Μικελάντζελο στον ναό της Καπέλα Σιξτίνα στο Βατικανό, κάτω από την επίδραση των αναμένων κεριών για αιώνες.

Στο εξωτερικό περιβάλλον, η ρύπανση της ατμόσφαιρας αποτελεί συνάρτηση πολλών παραμέτρων, όπως το κλίμα, η γεωγραφία της περιοχής, ο αριθμός και ο τύπος των βιομηχανιών και των οχημάτων, το είδος των καυσίμων που χρησιμοποιούνται κ.α. Οι εξωτερικοί ρύποι, μπορούν να εισέλθουν σε ένα κτίριο, ειδικά αν υφίσταται φυσικός εξαερισμός, με αποτέλεσμα να θέτονται σε κίνδυνο οι διάφορες συλλογές έργων τέχνης. Κτίρια με φυσικό εξαερισμό, έχουν συγκεντρώσεις ρύπων στους εσωτερικούς χώρους, που είναι σχεδόν ίσες με τα εξωτερικά επίπεδα.

Ωστόσο, κτίρια με ολοκληρωμένο σύστημα θέρμανσης, εξαερισμού και κλιματισμού τα οποία διαθέτουν, σύστημα φίλτραρίσματος, ιονιστές, του αέρα, ελαχιστοποιούν την είσοδο των ρύπων, μειώνοντας έτσι τα επίπεδα στους εσωτερικούς χώρους. Οι συγκεντρώσεις των αιωρούμενων σωματιδίων εσωτερικά είναι κατά πολύ μικρότερες από αυτές εξωτερικά, δείχνοντας έτσι πόσο σημαντική είναι η ύπαρξη ενός συστήματος κλιματισμού στο μουσείο, που δεν επιτρέπει την εισροή των ρύπων από το εξωτερικό περιβάλλον στο εσωτερικό. Επίσης, οι συγκεντρώσεις τόσο εσωτερικά όσο και εξωτερικά το χειμώνα, εμφανίζονται μεγαλύτερες από τις αντίστοιχες θερινές με τη μεγαλύτερη διαφορά να παρουσιάζεται στις εξωτερικές συγκεντρώσεις και όχι τόσο στις εσωτερικές. Η μικρή αυτή αύξηση, για τις συγκεντρώσεις εσωτερικά, οφείλεται στην σημαντική επιρροή των επισκεπτών στην συγκέντρωση των αιωρούμενων σωματιδίων (το χειμώνα η επισκεψιμότητα είναι μεγαλύτερη).

Πηγές σημαντικών ρύπων σε χώρους μουσείου και επιπτώσεις στα υλικά έργων τέχνης

Οι πιο σημαντικοί ρύποι, του εξωτερικού περιβάλλοντος, που εντοπίζονται μέσα σε μουσεία και αποτελούν κίνδυνο για την πολιτιστική κληρονομιά είναι το διοξείδιο του θείου (SO2), το διοξείδιο του αζώτου (NO2), το μονοξείδιο του αζώτου (NO), το όζον (O3) και αέρια του θείου όπως το υδρόθειο (H2S). Στους εσωτερικούς χώρους, τα πιο κοινά αέρια που παράγονται και αποτελούν σοβαρό κίνδυνο για τα έργα τέχνης είναι το οξικό οξύ (CH3COOH), το μυρμηκικό οξύ (HCOOH), η ακεταλδεΰδη (CH_3CHO), η φορμαλδεΰδη (HCHO), το υδρόθειο (H2S), τα σουλφίδια και το όζον (O3). Άλλα αέρια όπως η ακετόνη, το διοξείδιο του άνθρακα, το εξάνιο, παράγονται εσωτερικά, αλλά ευτυχώς οι περισσότερες από αυτές τις πτητικές οργανικές ενώσεις δεν καταστρέφουν τις συλλογές. Κάποιοι ρύποι, παράγονται και εσωτερικά και εξωτερικά, όπως για παράδειγμα το όζον (O3). Το όζον είναι ένα σημαντικό συστατικό της φωτοχημικής ομίχλης που σχημα-

τίζεται εξωτερικά. Παράγεται όμως και εσωτερικά από τους καθαριστές αέρα και τα φωτοτυπικά μηχανήματα. Παρακάτω, αναφέρονται αναλυτικά, οι πιο σημαντικοί ρύποι που εντοπίζονται στα μουσεία, οι πηγές τους καθώς και οι επιδράσεις τους στα διάφορα υλικά.

Απόθεση των αιωρούμενων σωματιδίων στις επιφάνειες

Η εμφάνιση σκόνης στις επιφάνειες των έργων τέχνης, εξαιτίας της απόθεσης των αιωρούμενων σωματιδίων αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα κινδύνου για τις συλλογές. Για μεγάλα χρονικά διαστήματα, αποθέσεις σκόνης, συγκεντρώνονται στις επιφάνειες των πινάκων ζωγραφικής, των γλυπτών, και των πέτρινων κτιρίων, επιβάλλοντας έτσι εργασίες καθαρισμού οι οποίες είναι ακριβές και μπορεί να ενέχουν κίνδυνο για τα ίδια τα έργα. Κάποια αντικείμενα, όπως πολύ παλιά εύθραυστα υφάσματα ή ταπισερί είναι ακόμα πιο δύσκολο να καθαριστούν. Επιπρόσθετα, με την απόθεση των σωματιδίων, η οποία προκαλεί αλλοίωση στην επιφάνεια καθώς και μείωση του αισθητικού αποτελέσματος ενός πίνακα, τα αιωρούμενα σωματίδια που έχουν αποτεθεί μπορούν να επιδράσουν στις συλλογές και χημικά. (Nazaroff W. et al., 1993).

Β Φάση προετοιμασία ερωτηματολογίου

Η φάση αυτή είναι η πιο σημαντική διότι συνδυάζει τη θεωρητική επιστημονική γνώση που άντλησαν οι μαθητές από τη βιβλιογραφική έρευνα και τη βιωματική μάθηση μέσα από τη σύνταξη και τον στοχευμένο σχεδιασμό δομημένου ερωτηματολογίου για την προσωπική συνέντευξη. Μέσα από τον διάλογο και το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο συνεργασίας των μαθητών και του συντονιστή εκπαιδευτικού, συντάσσεται το δομημένο ερωτηματολόγιο που θα αποτελέσει το εργαλείο της διεξαγωγής της προσωπικής συνέντευξης, με συντηρητές αρχαιολόγους έργων τέχνης και αρχαιοτήτων. Η παραπάνω εργασία των μαθητών οδήγησε στο παρακάτω ερωτηματολόγιο.

ΕΡΕΥΝΑ ΠΡΟΣΩΠΙΚΗΣ ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗΣ

Ερωτηματολόγιο

- Κατά πόσο ένας αρχαιολογικός χώρος ή μνημείο που εκτίθεται στο περιβάλλον κινδυνεύει; Πώς επηρεάζουν οι άνθρωποι και τα ζώα τα μνημεία;
- Πώς διατηρείται η ισορροπία μεταξύ μνημείων και περιβάλλοντος όταν βγαίνουν στην επιφάνεια από τις ανασκαφές;

- Ποιος παράγοντας επιβαρύνει περισσότερο
  α. τους αρχαιολογικούς χώρους; β. τα μουσεία;
- Πώς επηρεάζουν οι εξωτερικοί ρύποι τους κλειστούς αρχαιολογικούς χώρους;
- Ποια είναι η σημασία της δουλειά σας για την κοινωνία;
- Σε τι χρησιμεύει η χημεία των δομικών υλικών;
- Πώς το περιβάλλον επηρεάζει τα χτισμένα μνημεία;
- Πώς επηρεάζει η υγρασία τα μνημεία;
- Με ποιους τρόπους επηρεάζει η κλιματική αλλαγή τα μνημεία;
- Ποια είναι η επίδραση του οξέος από χαλκό στα μνημεία;

Γ Φάση Έρευνα προσωπικής συνέντευξης

Η Συνέντευξη σε συντηρητές αρχαιοτήτων και έργων τέχνης, υλοποιήθηκε στο αρχαιολογικό μουσείο των Ιωαννίνων στο χώρο των εργαστηρίων έπειτα από σχετική αδειοδότηση. Οι μαθητές μαγνητοσκόπησαν την συνέντευξη έπειτα από προφορική άδεια και πήραν προσωπική συνέντευξη από τους συντηρητές με το δομημένο ερωτηματολόγιο που είχαν ήδη έτοιμο από την τάξη. Η συνέντευξη εξελίχθηκε ομαλά. Στην συνέχεια έκαναν την απομαγνητοφώνηση και έγραψαν τις απαντήσεις των ειδικών σύμφωνα με τα λεγόμενα τους τα οποία ακολουθούν στην συνέχεια:

Κατά πόσο ένας αρχαιολογικός χώρος ή μνημείο που εκτίθεται στο περιβάλλον κινδυνεύει;

Κινδυνεύει από το ίδιο το περιβάλλον, από τις συνθήκες του περιβάλλοντος, δηλαδή στον αρχαιολογικό χώρο της Δωδώνης το υλικό έχει φθαρεί κυρίως από την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων, τις αλλαγές της θερμοκρασίας. Ο ασβεστόλιθος από τον οποίο είναι κατασκευασμένα τα μνημεία της Δωδώνης έχει πολλές μικρές γεωλογικές ρωγμές μέσα στο υλικό, οι οποίες στην αρχή δεν είναι ορατές με το γυμνό μάτι. Εκεί μέσα όμως η υγρασία του περιβάλλοντος, το νερό δηλαδή μπαίνει μέσα και κάθε νύχτα που πέφτει η θερμοκρασία κάτω από το 0 παγώνει. Παγώνει, αρχίζει να διογκώνεται. Με λίγες φορές αυτό δεν θα κάνει κάτι αλλά όταν αυτό επαναλαμβάνεται για αιώνες ολόκληρους αυτές οι δυνάμεις οι πολύ μικρές που ασκούνται σε αυτές τις ρωγμές αρχίζουν και κάνουν το υλικό να διαβρώνεται, δηλαδή αρχίζει και σπάει, αποδιοργανώνεται. Φεύγουν κομματάκια, αρχίζει και χάνει το σχήμα του, τη δομή του. Άρα το περιβάλλον μπορεί να επηρεάσει ένα μνημείο με αυτό τον τρόπο αν μιλάμε για το φυσικό περιβάλλον. Αν μιλάμε για ένα μνημείο το οποίο είναι μέσα σε αστικό περιβάλ-

λον, σε μία πόλη μπορεί να το επηρεάσει η μόλυνση. Σε σπίτια παλιά π.χ. τα μπαλκόνια από κάτω έχουν ένα μαύρο στρώμα. Αυτό δεν είναι μόνο η βρωμιά, αλλά και όλα αυτά που υπάρχουν στην ατμόσφαιρα και το λερώνουν. Λόγω της μόλυνσης δημιουργείται ένα φαινόμενο παρόμοιο με την όξινη βροχή που κατέστρεφε τα δάση. Όλη αυτή η ρύπανση που υπάρχει στην ατμόσφαιρα διαλύεται στο νερό της βροχής και σχηματίζει ουσιαστικά ένα οξύ που αρχίζει και διαβρώνει την επιφάνεια των λίθων αν μιλάμε για μάρμαρο, αν μιλάμε για ασβεστόλιθο ή για οποιοδήποτε άλλο δομικό υλικό. Αφού την διαβρώνει και αυτή αρχίζει και γίνεται εύθρυπτη και δημιουργούνται πόροι, πάει όλη η βρωμιά η σκόνη, γύρη, όλα τα υπόλοιπα και κάθονται πάνω δημιουργώντας αυτές τις μαύρες επιφάνειες σε σημεία που δεν ξεπλένονται από το νερό της βροχής. Σε σημεία που ξεπλένονται από το νερό της βροχής και όλη αυτή η επιφάνεια, η πολλή εύθρυπτη που σχηματίζεται λόγω της όξινης βροχής και προσβολής ξεπλένεται και φεύγει. Ήταν ακριβώς αυτό το φαινόμενο που ανάγκασε στις αρχές της δεκαετίας του 1980 την υπηρεσία που έχει την συντήρηση των μνημείων της Ακροπόλεως να μετακινήσει όλα τα γλυπτά. Οι Καρυάτιδες από το Ερεχθείο έχουν μετακινηθεί και έχουνε πάει στο μουσείο από τότε. Από τότε γιατί είχαν διαπιστώσει ότι τα σημεία στο πρόσωπό τους που ξεπλενόταν από τη βροχή είχαν αρχίσει και χάνανε την λεπτομέρειά τους υπό σειρά ετών. Έτσι έπειτα μετακινήθηκαν στο μουσείο και αντικαταστάθηκαν από αντίγραφα πάνω στον βράχο. Ενώ αντίθετα στο μουσείο της Ακροπόλεως το πίσω μέρος από τις Καρυάτιδες που είναι τα μαλλιά τους ακριβώς επειδή δεν ξεπλενόταν και μπόρεσε με την πρόοδο της τεχνολογίας να γίνει και καθαρισμός όλης αυτής της μαύρης κρούστας που λέγαμε με τη χρήση laser χωρίς να καταστραφεί παραπάνω το υλικό βλέπεις πάρα πολλές λεπτομέρειες. Βλέπεις την κάθε τρίχα από το μαλλί της. Ενώ μπροστά αυτές οι λεπτομέρειες έχουν αρχίσει και χάνονται.

Πώς επηρεάζουν οι άνθρωποι και τα ζώα τα μνημεία;
Οι άνθρωποι και τα ζώα μπορούν επίσης να δημιουργήσουν πρόβλημα. Τα τελευταία χρόνια υπάρχει σοβαρό πρόβλημα με τα αγριογούρουνα γιατί έτσι όπως σκάβουν για βολβούς μπορεί να δημιουργήσουν φθορές στις βάσεις, στη θεμελίωση των κτιρίων που υπάρχουν.

Πώς διατηρείται η ισορροπία μεταξύ μνημείων και περιβάλλοντος όταν βγαίνουν στην επιφάνεια από τις ανασκαφές;

Για όλα τα αντικείμενα επειδή σε ένα κλειστό περιβάλλον όπως είναι το χώμα έχουνε ένα δικό τους μικροκλίμα αρχίζουνε και προσαρμόζονται.

Όταν βγούνε στην επιφάνεια και αλλάξουν οι συνθήκες, ξεκινάει η διάβρωση. Αν φανταστούμε ότι όταν ένα αντικείμενο θάβεται από οποιαδήποτε κατάσταση είτε φυσιολογικά είτε από μία πολιορκία, έναν σεισμό, μία φωτιά κ.λπ. αρχίζει η φθορά του, η οποία είναι τα πρώτα χρόνια διαρκώς επιταχυνόμενη. Σιγά σιγά όμως το αντικείμενο αρχίζει και προσαρμόζεται σε αυτό το καινούργιο περιβάλλον και αυτή η φθορά αρχίζει και μειώνεται μέχρι που σταθεροποιείται. Την στιγμή που θα γίνει η ανασκαφή και βγει το αντικείμενο στην επιφάνεια αρχίζει η φθορά πάλι και επιταχύνεται γιατί υφίσταται ένα δεύτερο σοκ. Βρίσκεται πάλι σε ένα καινούργιο περιβάλλον που πρέπει πάλι να προσαρμοστεί. Αυτή είναι η βασική δουλειά των συντηρητών σε μία ανασκαφή, σε ένα έργο. Να μετριάσουν την περαιτέρω εκφορά. Εντωμεταξύ εκεί που έχει φτάσει η φθορά σε ένα σημείο είναι και η λεγόμενη πατίνα που έχει ένα αντικείμενο. Δηλαδή σε ένα χάλκινο αντικείμενο η πρασινάδα που έχει πάνω, είναι η πατίνα του. Ο χαλκός στην αρχική του κατάσταση ήταν κίτρινος και έγινε πράσινος. Εμείς σταματάμε στο πράσινο. Δεν προχωράει στο επόμενο στάδιο. Αυτό είναι και ένα δίχτυ προστασίας που πολλές φορές διατηρεί και τις λεπτομέρειες.

Ποιος παράγοντας επιβαρύνει περισσότερο, τους αρχαιολογικούς χώρους; Το ίδιο το περιβάλλον, το κλίμα δηλαδή της περιοχής. Αλλιώς επιβαρύνεται ένα μνημείο που βρίσκεται στην εξοχή και έχει παγετώνες, αλλιώς ένα μνημείο που βρίσκεται σε νησί και έχει πάρα πολύ ήπιο κλίμα και το αλάτι δηλαδή την αλατονέφωση και αλλιώς ένα μνημείο που βρίσκεται στο κέντρο μιας μεγάλης πόλης και μολύνεται από το καυσαέριο.

Ποιος παράγοντας επιβαρύνει περισσότερο τα μουσεία;
Συνήθως στα μουσεία έχουμε ελεγχόμενες συνθήκες οπότε είναι και συγκεκριμένο το περιβάλλον. Δηλαδή προσέχουμε να είναι η θερμοκρασία σταθερή, συγκεκριμένη για κάθε υλικό γιατί σε έργα τέχνης η υγρασία είναι σταθερή στους 50 βαθμούς κελσίου. Επιπλέον προσέχουμε να προστατεύονται από τους σεισμούς.

Πώς επηρεάζουν οι εξωτερικοί ρύποι τους κλειστούς αρχαιολογικούς χώρους;
Αν το μνημείο είναι ανοιχτό με την έννοια ότι δεν είναι ένα κλειστό μνημείο δηλαδή που δεν βρίσκεται σε χρήση, δεν είναι επισκέψιμο και όλα αυτά επηρεάζεται και το εσωτερικό. Είτε έμμεσα, από τη στιγμή που φθείρεται ένα μνημείο εξωτερικά. Το κονίαμα ενός μνημείου, το συνθετικό δηλαδή

αυτό που υπάρχει ανάμεσα στις πέτρες και τις κρατάει στην θέση τους. Αν φθείρεται αυτό το κονίαμα εξωτερικά είτε από το παγετό, είτε από τη ρύπανση, είτε από ανθρώπινες επεμβάσεις η υγρασία θα μπει και μέσα. Άρα θα τον επηρεάσει με έναν έμμεσο τρόπο. Με άμεσο τρόπο είναι όλοι αυτοί οι ρύποι, η θερμοκρασία που περνάνε και μέσα.

Ποια είναι η σημασία της δουλείας σας για την κοινωνία;
Το αντικείμενο της εργασίας του συντηρητή αρχαιοτήτων και έργων τέχνης περιλαμβάνει την εξέταση, την συντήρηση και την αποκατάσταση της υλικής πολιτιστικής κληρονομιάς καθώς και τη λήψη μέτρων για την επί μακρών διατήρησή της. Δηλαδή είναι σημαντικός για την κοινωνία γιατί φροντίζουμε αυτά να περάσουν και στις επόμενες γενιές. Πέρα από το κομμάτι το επιστημονικό ότι έχει η δουλεία μας σημασία για τον μελετητή, τον ερευνητή, τον αρχαιολόγο, φροντίζει για το κοινό, να περάσει στις επόμενες γενιές. Διαφύλαξη της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

Σε τι χρησιμεύει η χημεία των δομικών υλικών;
Τον συντηρητή τον ενδιαφέρει να γνωρίζει την χημική σύσταση ενός δομικού υλικού είτε αυτό είναι ένας λίθος είτε ένα κεραμικό είτε είναι ένα κονίαμα γιατί πάνω σε αυτό θα βασίσει την προσέγγιση της συντήρησής του. Να ξέρει πώς να το αντιμετωπίσει. Πρέπει να γνωρίζει το περιβάλλον στο οποίο αν μιλάμε για μουσείο αυτό θα εκτεθεί. Γιατί όλα τα υλικά δεν αντέχουν το ίδιο εσωτερικά και εξωτερικά. Τα συνδετικά υλικά πρέπει να έχουν μικρότερη αντοχή ώστε σε επόμενη καταπόνηση να επουλωθούν στα σημεία που έχουν γίνει οι επεμβάσεις. Στα πλαίσια της θεωρητικής οπτικής δόθηκαν υλικά, ώστε με την αφή να δουν βιωματικά οι μαθητές τα υλικά που κρατούν ασφαλή τα αρχαιολογικά κτερίσματα σε περίπτωση σεισμών όταν αυτά εκτίθενται στο αρχαιολογικό μουσείο.

Δ Φάση Αξιολόγηση, αποτίμηση έρευνας
Στην τελική φάση γίνεται ο συσχετισμός των θεωρητικών γνώσεων με εκείνες των προσωπικών συνεντεύξεων και αξιολογούνται, η πορεία της έρευνας, τα εργαλεία και τα αποτελέσματα . Η αποτίμηση των νέων γνώσεων και δεξιοτήτων που ανέπτυξαν οι μαθητές είναι μετρήσιμα αφού εφαρμόστηκε το ερευνητικό εργαλείο του προγράμματος PARSEL, δηλαδή ερωτηματολόγιο πριν την έναρξη του ερευνητικού προγράμματος και μετά την ολοκλήρωση του. Η σύγκριση πριν και μετά έδειξε πως οι μαθητές αποκτούν επιστημονικό αλφαβητισμό σε θέματα τέχνης στην εκπαίδευση, με τις μεθό-

δους της έρευνας που εφαρμόστηκαν, απολαμβάνοντας και διασκεδάζοντας μέσα από το παιχνίδι των ρόλων στις συνεντεύξεις καθώς και από τη βιωματική μάθηση στις διδακτικές επισκέψεις σε αρχαιολογικούς χώρους όπως εκείνος της Δωδώνης.

Η τελική φάση είναι εκείνη της διάδοσης των αποτελεσμάτων της έρευνας μέσα από την ιστοσελίδα του σχολείου, καθώς και την παρουσίαση σε ημερίδα για την καινοτομία στην εκπαίδευση που υλοποιήθηκε στο τέλος της χρονιάς.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Τα συμπεράσματα της Τεχνολογικής έρευνας δείχνουν ότι η ρύπανση και η έκθεση των πολιτιστικών μνημείων είναι επιζήμια, αναδεικνύοντας την αναγκαιότητα της προστασίας και της διαφύλαξης της πολιτιστικής μας κληρονομιάς. Επίσης επιτυγχάνεται το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο μάθησης (Δημητρίου, Α. 2014) , που λειτουργεί μέσα από τη βιωματική μάθηση, τόσο στην προετοιμασία του ερωτηματολογίου για την διεξαγωγή της προσωπικής συνέντευξης με τους ειδικούς, όσο και μέσα από την Εκπαιδευτική επίσκεψη στο χώρο του Αρχαιολογικού Μουσείου των Ιωαννίνων και στο Αρχαίο Θέατρο της Δωδώνης.

Η αποτύπωση των αποτελεσμάτων είναι μετρήσιμη, αφού μέσα από τα ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους μαθητές πριν και μετά τη διδακτική παρέμβαση, αποτυπώνονται οι νέες γνώσεις, οι νέες δεξιότητες και ικανότητες που αποκτούν μέσα από τη διδακτική παρέμβαση στη πράξη για την επίτευξη του επιστημονικού αλφαβητισμού στο χώρο της διαφύλαξης της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.(parsel)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ – ΔΙΑΔΙΚΤΥΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ

Βέμη, Μ.& Νάκου, Ε.(Επιμ.),(2010) *Μουσεία και Εκπαίδευση*. Νήσος

Δημητρίου, Α. (2014) . *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές.* Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε., 6/51.

Νάκου Ε., Τσαπαρλής.(2012) . *Relevant popular Lessonc and scientific Literacy: Application of Modulec from the European project PARSEL. Re-Imagining Research in 21st Century Science Education for a Diverse Global Community.* NARST.

Πολύζος Σεραφείμ,(2022). *Διαχείριση φυσικών πόρων Και βιώσιμη ανάπτυ-*

ξη. Τζιόλα.

Palmer, J. & Neal, P. (1994). *The handbook of environmental education*. Routledge.

Shaffer, S,E, (2019). *Το παιδί και το μουσείο: Θεωρητικές προσεγγίσεις και παιδαγωγικές πρακτικές(Επιμ. Κ.Δ. Μαλαφάντης, Μτφ. Μ. Καρδαμίτσα-Ψυχογιού*). Ινστιτούτο του βιβλίου -Καρδαμίτσα

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση*. Πεδίο.

http://www.narst.org/annualconference/2012conference.cfm

https://www.archaiologia.gr

https://el.wikipedia.org

http://ikee.lib.auth.gr

https://hellanicus.lib.aegean.gr

https://www.europarl.europa.eu

https://icaseonline.net/parsel/www.parsel.uni-kiel.de/cms/indexa6dd.html?id=133

Συναισθήματα και μουσική παιδαγωγική: ερμηνεύοντας μια αντιφατική σχέση

Θεοχάρης Ράπτης
Αν. Καθηγητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
chraptis@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο συχνά λόγος για τη σημασία της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών και για τον ρόλο της εκπαίδευσης ως προς αυτό, ιδιαίτερα στις μικρές ηλικίες. Το πεδίο της μουσικής αγωγής θεωρείται ως το πλέον κατάλληλο για την ενδυνάμωση της συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών, κυρίως εξαιτίας της άμεσης σχέσης της μουσικής με τα συναισθήματα. Αυτό αποτυπώνεται ξεκάθαρα σε επίπεδο διακηρύξεων και στα αντίστοιχα αναλυτικά προγράμματα. Στο πλαίσιο μιας φιλοσοφικής και ιστορικής προσέγγισης της συγκεκριμένης θεματικής επιχειρείται αρχικά μια κριτική προσέγγιση των νέων Προγραμμάτων Σπουδών τόσο της Μουσικής Αγωγής, όσο και της Προσχολικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Ακολουθεί μια σύντομη επισκόπηση της βιβλιογραφίας σε παγκόσμιο επίπεδο που οδηγεί στη διαπίστωση μιας αναντιστοιχίας ανάμεσα σε διακηρύξεις και απόψεις για τη σημασία των συναισθημάτων στη μουσική αγωγή (από την πολιτεία και από εκπαιδευτικούς) από τη μία, και στην αντίστοιχη έρευνα και στον ακαδημαϊκό διάλογο στον μουσικοπαιδαγωγικό χώρο από την άλλη, στοιχεία που με τη σειρά τους επηρεάζουν και τη μουσικοπαιδαγωγική πράξη (Vogt, 2012). Πώς θα μπορούσε λοιπόν να ερμηνευτεί αυτή η αδιάφορη ή αμήχανη αντιμετώπιση από την επιστήμη της μουσικής παιδαγωγικής ενός πεδίου, το οποίο θα περίμενε κανείς να αντιμετωπίζεται προνομιακά;

Η ερμηνεία του φαινομένου που προτείνεται, υλοποιείται σε δύο βήματα: το πρώτο εξετάζει το παρελθόν, και το δεύτερο το παρόν. Βασικό στοιχείο της ερμηνείας σε σχέση με το παρελθόν αποτελεί η συσχέτιση μουσικής και συναισθήματος κατά την περίοδο του ρομαντισμού και ο τρόπος που η συσχέτιση αυτή επηρεάζει μέχρι και σήμερα την αντίληψη μας για τη φύση των συναισθημάτων (Taylor, 2021). Στο παρόν και σε άμεση συσχέτιση

με το πρώτο ερμηνευτικό βήμα, εξετάζεται η τάση από-ηθικοποίησης και α-πολιτικοποίησης των συναισθημάτων και ο τρόπος που αυτό εντάσσεται στο ευρύτερο πεδίο των σύγχρονων πολιτικών και κοινωνικών εξελίξεων.

Λέξεις κλειδιά: Συναισθηματική αγωγή, μουσική παιδαγωγική, ρομαντισμός, αναλυτικά προγράμματα

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σχέση της μουσικής με τα συναισθήματα θεωρείται σχεδόν αυτονόητη και αποτελεί έναν από τους σημαντικότερους λόγους της ενασχόλησής μας με τη μουσική σε κάθε ηλικία. Στο πλαίσιο της εισήγησης επιχειρείται η προσέγγιση της σχέσης της μουσικής αγωγής με τα συναισθήματα και πιο συγκεκριμένα η αναζήτηση κάποιων πιθανών αιτιών, για τις οποίες η ακαδημαϊκή συζήτηση στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής για τα συναισθήματα, σε αντίθεση με ό,τι θα περίμενε κανείς, είναι σχετικά περιορισμένη. Η προτεινόμενη ερμηνεία δομείται πάνω σε δύο άξονες: ο πρώτος επικεντρώνεται στο παρελθόν και ο δεύτερος στο παρόν. Θα ξεκινήσουμε ωστόσο με κάποιες βασικές διαπιστώσεις.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται όλο και πιο συχνά λόγος για τη σημασία των συναισθημάτων των παιδιών, ιδίως στις μικρές ηλικίες, και για τον ρόλο της εκπαίδευσης ως προς αυτό (Denham et al. 2003· 2012· Saarni, 1999). Τουλάχιστον σε επίπεδο προθέσεων και διακηρύξεων φαίνεται το σχολείο να μην επιδιώκει πλέον μονομερώς ένα σχολείο που θα παρέχει απλώς γνώσεις, αλλά ένα σχολείο που θα εφοδιάζει τα παιδιά και με τις λεγόμενες συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες. Την ίδια στιγμή η σχέση της μουσικής με τα συναισθήματα φαντάζει μάλλον αυτονόητη και από σχετικές έρευνες φαίνεται πως ακριβώς αυτή η σχέση είναι που καθιστά τη μουσική ελκυστική στην πολύ μεγάλη πλειοψηφία των ανθρώπων (Juslin & Laukka, 2004· DeNora, 2001). Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη τα δύο παραπάνω, το πεδίο της μουσικής αγωγής θεωρείται ως ο κατεξοχήν χώρος των συναισθημάτων στο σχολείο.

ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΣΤΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ

Αυτό αποτυπώνεται με πολλούς τρόπους και στα Προγράμματα Σπουδών. Θα αναφερθώ σύντομα στα Προγράμματα Σπουδών για τη Μουσική Αγωγή και για την Προσχολική Εκπαίδευση που εφαρμόζονται πιλοτικά στη

χώρα μας από το 2021. Και στα δύο προγράμματα δίνεται πλέον έμφαση στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για τη Μουσική Αγωγή (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021α) και πιο συγκεκριμένα στη διαμόρφωση του περιεχομένου και των θεματικών πεδίων του Προγράμματος, ορίζεται ρητά ότι ένας από τους τέσσερις άξονες είναι «*η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη*». Λίγο παρακάτω, υπογραμμίζονται κάποιες δεξιότητες ζωής, όπως δεξιότητες κοινωνικής ζωής, διαμεσολάβησης και κοινωνικής ενσυναίσθησης. Αναφορές στα συναισθήματα υπάρχουν στη συνέχεια σε διάφορα σημεία του Προγράμματος με τη μεγαλύτερη έμφαση να δίνεται στην ακρόαση μουσικής, ενώ αποσπασματικά υπάρχουν αναφορές και κατά τη συζήτηση για τη σύνδεση με άλλες τέχνες, την κίνηση και τη χρήση οργάνων. Η έννοια που συνήθως συνοδεύει τα συναισθήματα είναι η «έκφραση».

Στο Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση (Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, 2021β), οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες εμφανίζονται στα δύο από τα τέσσερα θεματικά πεδία, δηλαδή στο θεματικό πεδίο «Παιδί, Εαυτός και Κοινωνία» και στο θεματικό πεδίο «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση». Έτσι στο πρώτο θεματικό πεδίο διαβάζουμε ως ενδεικτική δραστηριότητα: «Εκφράζουν με το σώμα το συναίσθημα που βιώνουν ακούγοντας ένα μουσικό ερέθισμα, ενώ οι υπόλοιπες ομάδες προσπαθούν να μαντέψουν τα ίδια ή τα διαφορετικά συναισθήματα που εκφράζονται» (47), ενώ στο πεδίο για το παιδί τις τέχνες και την έκφραση σε σχέση με τη μουσική διαβάζουμε ότι τα παιδιά θα πρέπει: «να διακρίνουν τις διαφορετικές λειτουργίες της μουσικής και του τραγουδιού στην καθημερινότητα του τόπου τους και του κόσμου, όπως για να εκφράσουν συναισθήματα […]» (106). Στην πολύ μεγάλη πλειοψηφία των αναφορών, ιδίως στο πρώτο από τα δύο θεματικά πεδία, στόχος είναι τα παιδιά να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν συναισθήματα.

Σε μια πρώτη προσπάθεια διεξαγωγής κάποιων συμπερασμάτων, θα λέγαμε ότι οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες δείχνουν να θεωρούνται εξαιρετικά σημαντικές στο Πρόγραμμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, με κάποιες αναφορές και στη σημασία των τεχνών και της μουσικής ως προς αυτό. Στο Πρόγραμμα της Μουσικής Αγωγής γίνεται συζήτηση για τα συναισθήματα, όμως σε μικρότερο βαθμό από ό,τι θα περίμενε κανείς. Μάλιστα, στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, υπάρχει μόνο μία μνεία και αυτή σε συνδυασμό με τα εικαστικά. Και στα δύο Προγράμματα, στις πρώτες γενικές εισαγωγικές αναφορές, οι συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται να αποκτούν μεγάλη βαρύτητα, κάτι που ωστόσο δεν απο-

τυπώνεται και στην εξειδίκευση στις προτάσεις που ακολουθούν. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που δίνεται στη σχέση μουσικής και συναισθήματος, την οποία σχεδόν όλοι αναγνωρίζουν ως αυτονόητη, θα περίμενε κανείς αυτή να αναδεικνύεται πολύ περισσότερο.

Περνώντας στο επίπεδο της επιστημονικής έρευνας, ο Jürgen Vogt (2012) υποστηρίζει ότι τα τελευταία χρόνια έχει γίνει σημαντική πρόοδος στη μελέτη της σχέσης μουσικής και συναισθήματος στο πεδίο της ψυχολογίας. Ωστόσο υπογραμμίζει ότι δεν έχει γίνει σαφές πώς μπορεί τα πορίσματα αυτής της έρευνας να εντάσσονται και να αξιοποιούνται στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής. Οι αντίστοιχες αναφορές στα βασικά μουσικοπαιδαγωγικά εγχειρίδια και οι έρευνες στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής είναι ελάχιστες. Με την ίδια άποψη φαίνεται να συμφωνεί και ο Edgar Scott (2013) από τον Αγγλοσαξωνικό χώρο, ο οποίος θεωρείται πρωτεργάτης με τις προτάσεις του για το πώς η μουσική εκπαίδευση θα μπορούσε να συμβάλλει στην κοινωνική και συναισθηματική μάθηση (SEL). Υπάρχει βέβαια μια μεγάλη προσπάθεια εκπαιδευτικών, οργανισμών, διαδικτυακών ομάδων που κάνουν προτάσεις, παρουσιάζουν εφαρμογές και προτείνουν καλές πρακτικές (Edgar, 2013), όμως η έρευνα και η θεωρητική τεκμηρίωση είναι ανεπαρκείς. Όπως καταλήγει και ο Vogt (2012), η σχέση της μουσικής αγωγής με τα συναισθήματα, φαίνεται να αποτελεί περισσότερο μια κοινώς αποδεκτή υπόθεση, παρά μια συστηματική και επιστημονικά επεξεργασμένη θεωρία.

Η συζήτηση αυτή τα τελευταία χρόνια καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από μια γενικότερη αντίληψη, που τοποθετεί τα συναισθήματα αυστηρώς στον χώρο του προσωπικού, του ιδιωτικού, καθώς θεωρείται ότι αυτά γεννώνται και κατευθύνονται, συνειδητά ή ασυνείδητα, αποκλειστικά από το ίδιο το υποκείμενο. Αυτή η σκέψη φαίνεται να συνάδει με τον τρόπο που αντιμετωπίστηκαν τα συναισθήματα στον χώρο της μουσικοπαιδαγωγικής θεωρίας, τουλάχιστον κατά τους δύο τελευταίους αιώνες, τόσο στην Ευρώπη, όσο και στην απέναντι πλευρά του Ατλαντικού και υπήρξε καθοριστική για την εξέλιξη της μουσικοπαιδαγωγικής σκέψης και πράξης σε παγκόσμιο επίπεδο.

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΒΗΜΑ Ι: ΠΑΡΕΛΘΟΝ

Ο τρόπος που αντιμετωπίζονται γενικότερα τα συναισθήματα ως το ιερό πεδίο του απολύτως ατομικού και προσωπικού καθορίστηκε σε μεγάλο βαθμό και από τον τρόπο που έγινε αντιληπτή η μουσική στο παρελθόν, μέσα

σε ένα συγκεκριμένο ιδεολογικό πλαίσιο. Η προσέγγιση των συναισθημάτων ως κάτι αποκλειστικά προσωπικό φέρει το αποτύπωμα των θεωριών του ρομαντισμού, ο οποίος ανέδειξε τη μουσική ως την κατεξοχήν τέχνη και ως την απόλυτη έκφραση της εσωτερικότητας του υποκειμένου. Αυτή ακριβώς η θεώρηση της μουσικής οδήγησε κατά τον 19ο αιώνα στην επικράτηση της λεγόμενης «αισθητικής του συναισθήματος» (Gefühlsästhetik) στον χώρο της μουσικοπαιδαγωγικής σκέψης και πράξης στη Γερμανία. Η νέα αισθητική του συναισθήματος που σταδιακά επικράτησε στον γερμανόφωνο χώρο κατά τον 19ο αιώνα θεωρούσε τη μουσική ως τη «γλώσσα του συναισθήματος» (Sprache des Gefühls). Η σημαντική διαφοροποίηση από το 1800 περίπου και μετά είναι ότι η μουσική πλέον δε μιμείται και δεν παρουσιάζει μια συναισθηματική κατάσταση με τρόπο γενικό και αφηρημένο, αλλά εκφράζει τα συναισθήματα ενός υποκειμένου (Nolte, 1982). Στον χώρο της μουσικής αγωγής αυτή η βασική αρχή αποτυπώνεται σε δύο κυρίαρχες τάσεις, που καθορίζουν τις σχετικές εξελίξεις κατά τον 19ο αιώνα. Από τη μια τονίζεται η σημασία του τραγουδιού στη μουσική αγωγή, καθώς η ανθρώπινη φωνή έχει τη δυνατότητα άμεσης και αδιαμεσολάβητης συναισθηματικής έκφρασης. Προς την κατεύθυνση αυτή είναι φανερός ο αντίκτυπος του έργου και της σκέψης του Johann-Gottfried Herder και των απόψεων του για τη σχέση της γλώσσας με τη μουσική. Από την άλλη, σε ένα επίπεδο κυρίως πιο θεωρητικό, αναδύεται από τον κύκλο του πρώιμου ρομαντισμού μια άλλη κατεύθυνση σκέψης, που αναγνωρίζει την πρωτοκαθεδρία της απόλυτης μουσικής. Η μουσική μπορεί να αποδίδει νοήματα πέρα από τα όρια της γλώσσας, προσεγγίζοντας έτσι το απόλυτο και το υπερβατικό (Taylor, 2021). Βλέπουμε λοιπόν, ότι και στις δύο μουσικοπαιδαγωγικές κατευθύνσεις, η έμφαση πλέον δίνεται στον συναισθηματικό κόσμο του υποκειμένου, το οποίο είτε με τη φωνή του εκφράζει τα συναισθήματά του, είτε με την ακρόαση –κυρίως– απόλυτης οργανικής μουσικής, μπορεί να βιώνει τα συναισθήματα με έναν τρόπο μοναδικό (Watkins, 2021). Η μουσική καθίσταται, μέσω των συναισθημάτων που εκφράζονται και βιώνονται, η κατεξοχήν τέχνη της εσωτερικότητας και της υποκειμενικότητας. Αυτή η αντίληψη επηρεάζει τις εξελίξεις στα πεδία της μουσικής αγωγής, αλλά και της μουσικής γενικότερα τους επόμενους δύο αιώνες. Έτσι, ακόμα και στην καθημερινότητα, το να αποκαλεί κανείς τη μουσική «ρομαντική» μπορεί να σημαίνει ότι είναι υπερβολικά συναισθηματική. Ως αιτία του συγκεκριμένου τρόπου χρήσης της έννοιας είναι αναμφίβολα «ο ρόλος που διαδραματίζει η ιδέα της ατομικής υποκειμενικής εκφραστικότητας στην ιστορία του 'ρομαντισμού'». (Bowie, 2009: 251).

Κατά το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα μια παρόμοια κατεύθυνση σκέψης καθόρισε τις μουσικοπαιδαγωγικές εξελίξεις στις Ηνωμένες Πολιτείες, κυρίως με το έργο του Bennett Reimer, ο οποίος καθιέρωσε για δεκαετίες την προσέγγιση της μουσικής αγωγής ως αισθητικής αγωγής (Music Education as Aesthetic Education) υποστηρίζοντας ότι το μάθημα της μουσικής στο σχολείο μπορεί να είναι ο πιο κατάλληλος χώρος συναισθηματικής αγωγής (Reimer, 1970· 1989· 2003). Βασική κοινή παράμετρος αυτής της εξέλιξης σε σχέση με όσα έλαβαν χώρα έναν αιώνα πριν στην άλλη πλευρά του Ατλαντικού, υπήρξε η κυρίαρχη θέση του συναισθήματος στη μουσική αγωγή. Οι επικριτές του Reimer εντόπισαν τις ιδεολογικές ρίζες της σκέψης του και τον κατηγόρησαν από τη δεκαετία του 1990 για προσπάθεια αναβίωσης του ρομαντικού ιδεολογήματος περασμένων εποχών, επιφέροντας τελικά μια αλλαγή παραδείγματος στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, εισάγοντας τον λεγόμενο πραξιαλισμό (Elliott, 1995). Στο πλαίσιο αυτού του νέου μουσικοπαιδαγωγικού παραδείγματος για πολλά χρόνια ο ρόλος του συναισθήματος υπήρξε μάλλον ασήμαντος (Koopman, 2005). Θα μπορούσαμε μάλιστα να υποθέσουμε ότι στον χώρο της μουσικοπαιδαγωγικής έρευνας η ένταση με την οποία πραγματοποιήθηκε η αλλαγή παραδείγματος και η ηγεμονία του πραξιαλισμού, αποθάρρυνε κάθε προσπάθεια επιστημονικής προσέγγισης του συναισθήματος στη μουσική παιδαγωγική.

ΕΡΜΗΝΕΥΤΙΚΟ ΒΗΜΑ ΙΙ: ΠΑΡΟΝ

Αυτό το πρώτο ερμηνευτικό βήμα με βάση την προσέγγιση του παρελθόντος θα μπορούσε να προσφέρει μια πρώτη εξήγηση της αμήχανης στάσης της επιστήμης της μουσικής παιδαγωγικής απέναντι στο συναίσθημα. Ωστόσο τα τελευταία τουλάχιστον 15 χρόνια παρατηρείται ένα έντονο ενδιαφέρον για τα συναισθήματα, τόσο στον χώρο της ψυχολογίας της μουσικής (Juslin, 2016; 2019; Juslin & Sloboda, 2010; Juslin & Lindström, 2016), όσο και στον χώρο της εκπαίδευσης γενικότερα (Pekru & Linnenbrink-Garcia, 2014). Λαμβάνοντας υπόψη αυτές τις εξελίξεις, αλλά και το ότι η δυναμική του πραξιαλισμού δεν έχει παραμείνει η ίδια, καλούμαστε να αναζητήσουμε κάποιες βαθύτερες αιτίες, για τις οποίες η μουσικοπαιδαγωγική έρευνα συνεχίζει να κοιτάζει με σχετική αμηχανία τα συναισθήματα, αδιαφορώντας εν μέρει και για τις απόψεις και τα αιτήματα μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Μια προσπάθεια ερμηνείας αυτής της αμήχανης και αντιφατικής στάσης της μουσικής παιδαγωγικής απέναντι στο συναίσθημα στρέφεται και στο παρόν και θα μπορούσε να λαμβάνει υπόψη τα ακόλουθα:

Πρώτον: Η τάση να θεωρούνται τα συναισθήματα ως κάτι απολύτως προσωπικό φαίνεται να είναι κυρίαρχη και ανταποκρίνεται στη σύγχρονη οπτική που επικρατεί στον χώρο της λεγόμενης «θετικής ψυχολογίας» (Seligman, 2002). Έτσι τα συναισθήματα τείνουν να προσεγγίζονται α-κοινωνικά και ανιστορικά και αποκρύπτονται οι τρόποι και οι διαδικασίες που αυτά σε μεγάλο βαθμό συγκροτούνται κοινωνικά (Boler, 1999). Με τον τρόπο αυτό φαίνεται να αποκρύπτεται και το γεγονός ότι τα συναισθήματα τελικά μας οδηγούν στο να εσωτερικεύουμε σχέσεις εξουσίας σε κάθε κοινωνία, που μπορεί να σχετίζονται με φυλή, φύλο, οικονομική επιφάνεια, σεξουαλική προτίμηση. Ασφαλώς το σχολείο είναι ένας από τους κατεξοχήν χώρους όπου εσωτερικεύονται τέτοιες σχέσεις εξουσίας ως συναισθήματα, τόσο από μαθητές, όσο και από εκπαιδευτικούς (Zembylas, 2005· Boler, 1999). Τελικά η αντίληψη ότι το συναίσθημα είναι κάτι απολύτως προσωπικό έχει ως αποτέλεσμα οι προσπάθειες να βελτιώνουμε τη συναισθηματική και κοινωνική ζωή μας να αφορούν αποκλειστικά τους τρόπους που εμείς βλέπουμε τα πράγματα και να μας οδηγούν σε μια συντηρητική και εγωιστική στάση, που μας αποθαρρύνει από το να επιδιώκουμε αλλαγές σε ένα επίπεδο ευρύτερα κοινωνικό (Cabanas & Illouz, 2019). Όταν τα συναισθήματα γίνονται απολύτως προσωπική υπόθεση του ατόμου, τότε ο χώρος δράσης της παιδαγωγικής και ειδικότερα της μουσικής παιδαγωγικής περιορίζεται αισθητά.

Δεύτερον: αυτή η τάση στροφής προς το εγώ και από-πολιτικοποίησης των συναισθημάτων στον χώρο της εκπαίδευσης συνοδεύεται και από μια τάση από-ηθικοποίησής τους (Van Damme, & Ramaekers, 2022· Val Gillies, 2011). Εστιάζοντας στον χώρο της μουσικής παιδαγωγικής, η γνώση των μηχανισμών με τους οποίους η μουσική μπορεί να γεννά συναισθήματα ή να αποτελεί έκφραση συναισθημάτων είναι πολύ σημαντική, ωστόσο δεν απαντά στο ερώτημα πώς αντιμετωπίζονται τα συναισθήματα σε ένα παιδαγωγικό πλαίσιο. Με άλλα λόγια: είναι σημαντικό να βρίσκουν τα συναισθήματα χώρο στην εκπαίδευση, αλλά αυτό δεν είναι αρκετό. Λείπει το επόμενο βήμα. Τα τελευταία χρόνια γίνεται περισσότερο λόγος για συναισθηματικές δεξιότητες, τις οποίες κατακτά ένα άτομο και τις οποίες μπορεί να χρησιμοποιεί για να αντιμετωπίσει διάφορες προκλήσεις, ωστόσο υποχωρεί η εικόνα του ατόμου που κρίνει και αποφασίζει στην κάθε κατάσταση, λαμβάνοντας υπόψη του τα δικά του συναισθήματα, τα συναισθήματα των άλλων και το ευρύτερο πλαίσιο. Το άτομο καλείται να αποκτά με τη χρήση διαφόρων τεχνικών συναισθηματικές δεξιότητες και ο ρόλος της μουσικής παιδαγωγικής και των μουσικοπαιδαγωγών περιορίζεται απλώς στη διευκόλυνση της απόκτησης αυτών ακριβώς των δεξιοτήτων.

ΤΑ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΑ ΩΣ ΔΙΑΛΟΓΟΣ ΜΕ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

Δεν υποτιμά κανείς τη σημασία του να αναγνωρίζονται και να εκφράζονται τα συναισθήματα από τους μαθητές (και τους εκπαιδευτικούς). Ωστόσο αυτό δεν είναι μάλλον αρκετό. Ο Gert Biesta γράφει σχετικά:

- Αντιλήψεις για την καλλιτεχνική εκπαίδευση που παραμένουν «εκφραστικές» στην προσέγγισή τους, δηλαδή, αντιλήψεις για την καλλιτεχνική εκπαίδευση που θεωρούν ως απώτερο στόχο τους την παροχή ευκαιριών για έκφραση, χωρίς να ασχολούνται με ερωτήματα σχετικά με αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε *ποιότητα* αυτού που εκφράζεται, κινδυνεύουν να εξαφανίσουν την εκπαιδευτική διάσταση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης. Η ποιότητα που έχει σημασία εδώ δεν είναι η αισθητική ποιότητα - ή τουλάχιστον όχι η αισθητική ποιότητα *αυτή καθαυτή* - αλλά αυτό που θα μπορούσαμε να ονομάσουμε *υπαρξιακή ποιότητα* του πράγματος και του προσώπου που εκφράζεται, μια ποιότητα που έχει να κάνει με το πώς τα παιδιά και οι νέοι μπορούν να υπάρχουν *με ένα καλό τρόπο*, ατομικά και συλλογικά, *στον* κόσμο και *με* τον κόσμο (έμφαση στο πρωτότυπο). (Biesta, 2018: 14)
- Ο Biesta συνεχίζοντας αναδεικνύει τη σημασία τού να υπάρχει κανείς ως υποκείμενο, κάτι που δεν έχει να κάνει με το τι έχουμε - τις δεξιότητές μας, τις ικανότητές μας, τα πράγματα που έχουμε συγκεντρώσει και μάθαμε - ούτε με το ποιοι είμαστε, αλλά με το πώς είμαστε ή, πιο ρεαλιστικά, με το πώς προσπαθούμε να είμαστε. Ο Biesta βλέπει τον χώρο της εκπαίδευσης ως τον χώρο που μαθαίνει κανείς να υπάρχει σε διάλογο με τον κόσμο, που σημαίνει να είσαι «μέσα στον κόσμο, χωρίς όμως να καταλαμβάνεις το κέντρο του κόσμου»(Meirieu, όπ. αναφ. στο Biesta, 2018: 15) . Μάλιστα, μιλώντας πιο συγκεκριμένα για τις τέχνες στην εκπαίδευση καταλήγει:
- […] η τέχνη είναι ο διάλογος των ανθρώπων με τον κόσμο, η τέχνη είναι η εξερεύνηση και ο μετασχηματισμός των επιθυμιών μας, ώστε να μπορούν να γίνουν μια θετική δύναμη για τους τρόπους με τους οποίους επιδιώκουμε να υπάρχουμε στον κόσμο ώριμα. Και εκεί ακριβώς μπορούμε να βρούμε την εκπαιδευτική δύναμη των τεχνών. (Biesta, 2018: 18)
- Έχω την αίσθηση ότι επειδή ακριβώς η μουσική εκπαίδευση, ακολούθησε τους γενικότερους κανόνες της εποχής, όπως αυτοί υπαγο-

ρεύονται κυρίως από τις αγορές και τη χρησιμοθηρία τους και επειδή τοποθέτησε τα συναισθήματα αποκλειστικά στον χώρο του προσωπικού, από-πολιτικοποιώντας και από-ηθικοποιώντας τα, οδηγηθήκαμε τελικά σε έναν περιορισμό του χώρου που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως παιδαγωγική επιστήμη και πράξη, βοηθώντας τους μαθητές να γίνονται υποκείμενα με τρόπους ώριμους. Περιορίζοντας τα συναισθήματα αποκλειστικά στον χώρο του προσωπικού, τελικά αφαιρέσαμε από την παιδαγωγική και την τέχνη τον χώρο της πιο ουσιαστικής τους δράσης: του διαλόγου τους με τον κόσμο. Απαιτείται λοιπόν στον ακαδημαϊκό χώρο της μουσικής παιδαγωγικής να αναρωτηθούμε εξαρχής για τους στόχους όλων όσων κάνουμε, και να αναδείξουμε τις πολλές δυνατότητες που έχει η μουσική να συνδέει το βίωμα με τον αναστοχασμό και το προσωπικό με το κοινωνικό και το παγκόσμιο.

Ήδη, αιώνες πριν, ο Αριστοτέλης αναφερόμενος στη μουσική αγωγή στα «Πολιτικά» του μιλά για την απορία που προκαλείται ως προς το τι θέλουμε να πετύχουμε (διαπορησειεν αν τις), (Aristotle: 1337b 27-28). Αυτή η απορία θα πρέπει να γίνει η βάση για γόνιμο διάλογο και έρευνα που μπορεί να οδηγήσει μεταξύ άλλων σε πόρους-διεξόδους για μια ουσιαστική συναισθηματική αγωγή και μια ουσιαστική μουσική αγωγή των παιδιών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Aristotle (1995). Politics. In J. Barnes (Ed.), *The complete works of Aristotle. The revised Oxford Translation*, Vol. 2, 6th ed. University Press.

Biesta, G. (2018). WHAT IF? Art education beyond expression and creativity. In C. Naughton, G. Biesta and David R. C. (Eds.), *Art, Artists and Pedagogy. Philosophy and the Arts in Education* (pp. 11-20). Routledge.

Boler, M. (1999). *Feeling Power. Emotions and Education*. Routledge.

Bowie A. (2009). Romanticism and music. In N. Saul (Ed.), *The Cambridge Companion to German Romanticism. Cambridge Companions to Literature.* (pp. 243-256). Cambridge University Press. doi:10.1017/CCOL9780521848916.015

Cabanas, E. & Illouz, E. (2019). *Manufacturing Happy Citizens: How the Science and Industry of Happiness Control our Lives*. Polity Press.

Denham, S. A., Bassett, H. H., Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal, 40*, 137–143. doi:10.1007/s10643-012-0504-2

Denham, S. A., Blair, K. A., DeMulder, E., Levitas, J., Sawyer, K., Auerbach-Major, S. and Queenan, P. (2003). Preschool emotional competence: Pathway to social competence*? Child Development,* 74(1), 238–256.

DeNora, T. (2000). *Music in everyday life*. Cambridge University Press.

Elliott, D. (1995). Music Matters: A New Philosophy of Music Education. Oxford University Press.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021α). *Πρόγραμμα σπουδών για το Μάθημα της Μουσικής στο Δημοτικό.*

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2021β). *Πρόγραμμα Σπουδών για την Προσχολική Εκπαίδευση.*

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: a review and a questionnaire study of everyday listening. *Journal of New Music Research, 33*, 217-238.

Juslin, P. N. & Lindström, E. (2016). Emotion in music performance. In S. Hallam, I. Cross and M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, (2nd ed.) (pp. 597–613). Oxford University Press.

Juslin, P. N. (2019). *Musical Emotions Explained. Unlocking the secrets of musical affect*. Oxford University Press.

Juslin, P. N., & Laukka, P. (2004). Expression, perception, and induction of musical emotions: a review and a questionnaire study of everyday listening, *Journal of New Music Research, 33*(3), 217–238. https://doi.org/10.1080/0929821042000317813

Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2010). Introduction: Aims, organization, and terminology. In P. N. Juslin & J. A. Sloboda (Eds.), *Handbook of music and emotion: Theory, research, applications,* (pp. 3–12). Oxford University Press.

Juslin, P.N. (2016). Emotional reactions to music. In S. Hallam, I. Cross and M. Thaut (Eds.), *The Oxford Handbook of Music Psychology*, (2nd ed.), (pp. 197–213). Oxford University Press.

Koopman, C. (2005). The Nature of Music and Musical Works. In D. Elliott (Ed.), *Praxial Music Education. Reflections and Dialogues*, (pp. 79–97). Oxford University Press.

Nolte, E. (1982). *Die Musik im Verständnis der Musikpädagogik des 19. [neunzehnten] Jahrhunderts*. Schöning.

Pekru, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (2014) *International Handbook of Emotions in Education.* Routledge.

Reimer, B. (1970). *A philosophy of music education*. Prentice Hall.

Reimer, B. (1989). *A philosophy of music education* (2nd ed). Prentice Hall.

Reimer, B. (2003). *A philosophy of music education. Advancing the vision* (3rd

ed.). Prentice Hall.
Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence*. Guilford Press.
Scott, E. (2013). Introducing Social Emotional Learning to Music Education Professional Development. *National Association for Music Education*, *31*(2), 28–36.
Seligman, M. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize Your Potential for Lasting Fulfillment*. Free Press.
Taylor B. (2021) Defining the Indefinable: Romanticism and Music. In: B. Taylor (Ed.), *The Cambridge Companion to Music and Romanticism. Cambridge Companions to Music,* (pp. 3–16). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108647342.003
Van Damme, N. & Ramaekers, S. (2022). Toddlers as soul workers: A critical take on emotions and well-being in early childhood education. *Journal of Philosophy of Education* 56(3). DOI: 10.1111/1467-9752.12653
Val Gillies (2011). Social and emotional pedagogies: critiquing the new orthodoxy of emotion in classroom behaviour management, *British Journal of Sociology of Education, 32*(2), 185–202. DOI: 10.1080/01425692.2011.547305
Vogt, J. (2012). Musikpädagogik und Gefühl. Zu Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses. In M. Krause & L. Oberhaus (Eds.), *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive,* (pp. 17–40). Olms Verlag.
Watkins H. (2021). Music and Romantic Interiority. In: B. Taylor B. (Ed.), *The Cambridge Companion to Music and Romanticism. Cambridge Companions to Music* (pp. 199–213). Cambridge University Press. doi:10.1017/9781108647342.014
Zembylas, M. (2005). Discursive practices, genealogies, and emotional rules: A poststructuralist view on emotion and identity in teaching. *Teaching and Teacher Education,* 21, 935–948.

Διδακτική της Τέχνης μέσω βιωματικού εργαστηρίου: Η περίπτωση της «Αφαίρεσης» στην Τέχνη

Ιωάννα Τριάντου
Μέλος Ε.ΔΙ.Π, Σχολής Καλών Τεχνών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,
iotriantou@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στο πλαίσιο της δημιουργίας και της παρουσίασης της Πτυχιακής εργασίας της φοιτήτριας της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων με τίτλο «Πέρα από τη σελίδα», επιχειρήθηκε μια άλλη προσέγγιση της «Αφαίρεσης» στη Σύγχρονη Τέχνη, μέσω ενός βιωματικού εργαστηρίου για τα παιδιά της Ε΄Τάξης του Δημοτικού σχολείου. Το έργο είναι μία γλυπτική-εγκατάσταση, η οποία ανήκει στο ρεύμα της αφαιρετικής τέχνης, αντλώντας και στοιχεία από την μοντέρνα γλυπτική. Η διαδικασία αυτή υπήρξε πρωτοποριακή αφού τα παιδιά εκτός από την επαφή τους με την ζωή και την καλλιτεχνική αξία του ζωγράφου Kandinsky, δεν παρουσίασαν μόνο τις δικές τους δημιουργίες αλλά είχαν την ευκαιρία να βιώσουν τη διαδικασία της δημιουργίας ενός έργου τέχνης αφού «εργάστηκαν» μαζί με την εικαστική δημιουργό και «συνδιαμόρφωσαν» το έργο της. Η εκπαιδευτική δράση δομήθηκε σε δύο μέρη εκ των οποίων το πρώτο έγινε στις αίθουσες της Σχολής Καλών Τεχνών και το δεύτερο σε αίθουσα της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στην οποία «στήθηκε» και το εικαστικό έργο. Στόχος του πρώτου μέρους του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν, μέσα απότηνΤέχνη του Kandinsky να προσεγγιστεί η έννοια της αφαίρεσης στην Τέχνη. Το πρόγραμμα επικεντρώθηκε σε τέσσερις πίνακες του ζωγράφου και φιλοδοξούσε να δώσει στα παιδιά τις πληροφορίες αλλά και το έναυσμα της έκφρασης μέσα από τις σύγχρονες φόρμες και απεικονίσεις Σε μία διαδραστική διαδικασία τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τη «μουσικότητα» των έργων του ζωγράφου συνδέοντας τη μουσική με τα χρώματα και τις φόρμες στα έργα του ζωγράφου. Στόχος του δεύτερου μέρους ήταν η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της δημιουργίας του έργου, φέρνοντάς τα σε επαφή με βασικές εικαστικές έννοιες, όπως είναι ο όγκος, η φόρμα, το υλικό και το χρώμα. Ο ερευνητικός στόχος του προγράμματος ήταν να

διερευνηθούν οι προσλαμβάνουσες των παιδιών στην επαφή τους με εικόνες σύγχρονης Τέχνης, η γνώση που αποκόμισαν μέσα από αυτή την εκπαιδευτική-καλλιτεχνική δράση για την «Αφαίρεση στην Τέχνη», καθώς και αν και κατά πόσο χρησιμοποίησαν αυτούς τους νέους κώδικες στην εικαστική τους έκφραση. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια για τα παιδιά καθώς και τα έργα που δημιούργησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τα παιδιά, μέσα από αυτή τη διδακτική εμπειρία μπόρεσαν να γνωρίσουν, να οικειοποιηθούν, να αφομοιώσουν την «αφαίρεση» στην Τέχνη, και τέλος να εκφραστούν τα ίδια εφαρμόζοντας τους κώδικες της Σύγχρονης Τέχνης.

Λέξεις-κλειδιά: Διδακτική της Τέχνης, Αφαίρεση, Σύγχρονη Τέχνη, Δημοτικό Σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στο πλαίσιο της παρουσίασης της Πτυχιακής εργασίας της Μαργαρίτας Οικονόμου, φοιτήτριας της Σχολής Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, με τίτλο «Πέρα από τη σελίδα», κατά την δημιουργία της οποίας είχε γίνει ανοιχτή πρόσκληση σε εθελοντές που θα ήθελαν να συμμετέχουν στην ολοκλήρωσή της με την καθοδήγηση της καλλιτέχνιδας, επιχειρήθηκε μια άλλη προσέγγιση της «Αφαίρεσης» στη Σύγχρονη Τέχνη, μέσω ενός βιωματικού εργαστηρίου για τα παιδιά της Ε΄Τάξης του Δημοτικού σχολείου, τα οποία απαντώντας στην πρόσκληση της δημιουργού θα συμμετείχαν εθελοντικά σε αυτή την εικαστική διαδικασία. Το έργο είναι μία γλυπτική-εγκατάσταση, η οποία ανήκει στο ρεύμα της αφαιρετικής τέχνης, αντλώντας και στοιχεία από την μοντέρνα γλυπτική.

Η διαδικασία αυτή υπήρξε πρωτοποριακή αφού τα παιδιά εκτός από την επαφή τους με την ζωή και την καλλιτεχνική αξία του ζωγράφου Kandinsky, δεν παρουσίασαν μόνο τις δικές τους δημιουργίες, αλλά είχαν την ευκαιρία να βιώσουν τη διαδικασία της δημιουργίας ενός έργου τέχνης αφού «εργάστηκαν» μαζί με την εικαστική δημιουργό και «συνδιαμόρφωσαν» το έργο της.

Η εκπαιδευτική δράση δομήθηκε σε τρία μέρη εκ των οποίων το πρώτο έγινε στις αίθουσες της Σχολής Καλών Τεχνών, το δεύτερο σε αίθουσα της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στην οποία «στήθηκε» και το εικαστικό έργο και το τρίτο στα εργαστήρια της Σχολής Καλών Τεχνών. Στόχος του πρώτου μέρους του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν, μέσα

από τα έργα του Kandinsky να προσεγγιστεί η έννοια της αφαίρεσης στην Τέχνη, δίνοντας στα παιδιά τις απαραίτητες πληροφορίες για το ζωγράφο και την αφαίρεση αλλά και το έναυσμα της έκφρασης μέσα από τις σύγχρονες φόρμες και απεικονίσεις. Στόχος του δεύτερου μέρους ήταν η συμμετοχή των παιδιών στη διαδικασία της δημιουργίας του έργου, φέρνοντάς τα σε επαφή με βασικές εικαστικές έννοιες, όπως είναι ο όγκος, η φόρμα, το υλικό και το χρώμα.

Ο ερευνητικός στόχος του προγράμματος ήταν να διερευνηθούν οι προσλαμβάνουσες των παιδιών στην επαφή τους με εικόνες σύγχρονης Τέχνης, η γνώση που αποκόμισαν μέσα από αυτή την εκπαιδευτική-καλλιτεχνική δράση για την «Αφαίρεση στην Τέχνη», καθώς και αν και κατά πόσο χρησιμοποίησαν αυτούς τους νέους κώδικες στην εικαστική τους έκφραση. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια (φύλλα εργασίας) για τα παιδιά καθώς και τα έργα που δημιούργησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος. Τα παιδιά, μέσα από αυτή τη διδακτική εμπειρία μπόρεσαν να γνωρίσουν, να οικειοποιηθούν, να αφομοιώσουν την «αφαίρεση» στην Τέχνη, και τέλος να εκφραστούν τα ίδια εφαρμόζοντας τους κώδικες της Σύγχρονης Τέχνης.

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΤΗΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Ο όρος αισθητική αγωγή ως παιδαγωγικός όρος αναφέρεται κυρίως για να περιγράψει ένα πλέγμα εκπαιδευτικών διαδικασιών που υποστηρίζονται από τις τέχνες, όπως είναι η προσέγγιση και η μελέτη έργων Τέχνης, οι τεχνικές και η συμβολική γλώσσα κάθε είδους Τέχνης, καθώς και οι σημασίες, οι εκδοχές και τα συναισθήματα που απορρέουν από την επαφή με την εικαστική δημιουργία και στοχεύουν, μέσα από την κινητοποίηση των αισθήσεων των μαθητών, στην εξέλιξη των διανοητικών τους ικανοτήτων. (Plummeridge 1998, Σάλλα, 2011).

Έχοντας τοποθετηθεί σε ένα σημείο της εκπαιδευτικής διαδικασίας υπηρετώντας την ικανοποίηση και την έκφραση του παιδιού μέσα από την επαφή με την καλλιτεχνική διεργασία (Recalcati,2020)., στόχοι που προκύπτουν από το επιστημονικό περιεχόμενο του όρου της, δεν είναι λίγες οι φορές μέσα στο χρόνια που δημιουργήθηκε μία συζήτηση για την χρησιμότητά της αισθητικής αγωγής και για το πόσο είναι τελικά μια αν όχι άχρηστη, περιττή πολυτέλεια εν μέσω πιεστικών και "σημαντικών" μαθησιακών στόχων(-Γλυκοφρύδη – Λεοντσίνη,2002).

Στον αντίποδα αυτής της υποτίμησης της θέσης των Τεχνών στο πλαίσιο

της διδακτικής διαδικασίας, βρίσκονται οι παιδαγωγικές και επιστημονικές αντιλήψεις οι οποίες αναδεικνύουν τον πολύ σημαντικό ρόλο της Αισθητικής Αγωγής στην πορεία μιας δημιουργικής εκπαίδευσης. (Redfern, 1986). Η παιδαγωγική έρευνα έχει αποδείξει ότι, μέσα από την ενασχόληση με την τέχνη, τα ίδια τα παιδιά αποκτούν τον έλεγχο των μέσων που έχουν στη διάθεσή τους για την έκφρασή τους, ενώ ταυτόχρονα μπαίνοντας διαρκώς σε διαδικασίες επίλυσης προβλημάτων τεχνικής κάνουν ένα βήμα προς τη δημιουργικότητα που αποτελεί ζητούμενο της εκπαίδευσης (Moore, 1998).

Η αισθητική αγωγή στην παιδαγωγική της προσέγγιση δεν αποτελεί απλά ένα μαθησιακό αντικείμενο. Είναι ένα αυτόνομο πεδίο της αγωγής που στοχεύει στην αληθινή μόρφωση του ατόμου, στην ολιστική του ανάπτυξη που απαιτείται για την ένταξή του στην κοινωνία του αύριο. Αυτό επιτυγχάνεται γιατί το παιδί μέσω της επαφής του με την Τέχνη δεν έρχεται απλά σε επαφή με «γνώσεις' που ίσως του φανούν χρήσιμες κάποια στιγμή, αλλά με την ευρύτερη «γνώση» που το σχολείο μπορεί να του προσφέρει, από το μακρινό παρελθόν της ανθρωπότητας ως την προοπτική της δημιουργίας του μέλλοντος(Καλούρη, Αντωνοπούλου,2006). Είναι ένας από τους τρεις πυλώνες ανάπτυξης που ο Dewey όρισε ως απαραίτητους για την εκπαίδευση ανθρώπων ικανών να ενεργήσουν μέσα στην κοινωνία και υπέρ αυτής, την επιστήμη, την τέχνη και την ιστορία(Dewey, 2001).

Σύμφωνα με τον Kant, ο οποίος στήριξε την σπουδαιότητα της παρουσίας των Τεχνών στην εκπαίδευση, με το επιχείρημα ότι η αισθητική εμπειρία έχει μεγάλη αξία στην παιδαγωγική διαδικασία, αφού προσφέρει στο μαθητή τη δυνατότητα να αναπτύξει τις γνωστικές του ικανότητες, μέσα από δρόμους στους οποίους δεν είχε «ξαναβαδίσει», οδηγώντας τον σε μία διαφορετική καθ΄ όλα γόνιμη προοπτική(Ταίν, 1992). Συμπληρωματικά ο Dewey εντόπισε τον σπουδαίο ρόλο που παίζει η τέχνη στην εκπαιδευτική διαδικασία στην ανάπτυξη της φαντασίας, την οποία θεωρούσε βασική προϋπόθεση για την νοητική διεργασία της μάθησης (Gloton, 1976).

Από τα μέσα του 20ου αιώνα ως σήμερα πολλοί ερευνητές, ψυχολόγοι και παιδαγωγοί έστρεψαν την προσοχή τους στην παιδαγωγική οντότητα της αισθητικής αγωγής. Το 1990 ο Howard Gardner κατά τη διερεύνηση ερευνώντας της ανάπτυξης της προσωπικότητας του ανθρώπου, συγκρότησε τη θεωρία του για τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης που διαθέτει ο άνθρωπος και υποστήριξε ότι μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει εκτός από τα λεκτικά συστήματα που να δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια και την κινητοποίηση όλων των συμβολικών συστημάτων, που παραπέμπουν σε διαφορετικά είδη νοημοσύνης, ώστε να καταλήξει το κάθε άτομο να διαθέ-

τει το δικό του σύστημα νοηματοδότησης των διαφορετικών εννοιών και ιδεών. Τόνισε ακόμη πόσο σημαντικό φαίνεται να είναι στις μικρότερες ηλικίες το να διευρυνθεί η χρήση των συμβόλων ώστε να εξασφαλιστεί η δυνατότητα κατανόησης και έκφρασης νοημάτων, συναισθημάτων και καταστάσεων, οι οποίες δεν φαίνεται να μπορούν να προσεγγιστούν παρά μόνο μέσω μεθόδων έξω από τα ορθολογικά επιχειρήματα (Gardner, 1990).

Την άποψη του Gardner τεκμηρίωσαν με έρευνές τους οι μελετητές της επικοινωνίας του Palo Alto, οι οποίοι απέδειξαν ότι η ολοκληρωμένη ανάπτυξη των νοητικών λειτουργιών προϋποθέτει εκτός από την καλλιέργεια της λογικής και την καλλιέργεια της φαντασίας, της δημιουργικότητας, των συναισθημάτων και της διαίσθησης, δεξιότητες οι οποίες αποκτούνται αποκλειστικά μέσα από την επαφή του ατόμου με την τέχνη(Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D.,1967) μέσω της οποίας ενεργοποιείται κατά κύριο λόγο το δεξί ημισφαίριο του ανθρώπινου εγκεφάλου που στην ουσία, με την ικανότητά του να συλλαμβάνει ολιστικά τις σύνθετες καταστάσεις, οδηγεί τον νου στην πραγματική, ολοκληρωμένη αντίληψη του κόσμου γύρω του. (Watzlawick, 1981).

ΣΤΟΧΟΙ ΚΑΙ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΟ ΤΗΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Βασικός στόχος του δημοτικού σχολείου είναι να προσφέρει στο μαθητή μία ολιστική διαδικασία εκπαίδευσης μέσα από την οποία, εκτός από την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, θα επιτύχει την συναισθηματική, σωματική και κοινωνική του ανάπτυξη. Η εικαστική αγωγή θεωρείται σημαντική στο Δημοτικό σχολείο επειδή ακριβώς μπορεί να αποτελέσει το σημαντικό πεδίο μέσω του οποίου ο μαθητής θα έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τις ικανότητές του και μέσα από την παρατήρηση, να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στο περιβάλλον του, να καλλιεργήσει τις αισθήσεις του, να «εκπαιδευτεί» στην έκφραση των συναισθημάτων του και έτσι να απελευθερώσει τις δημιουργικές του ικανότητες (Βάος, 2008).

Ο μαθητής του δημοτικού έχει πραγματική ανάγκη να εμπλέκεται σε εικαστικές δραστηριότητες, αφού η ελευθερία που του δίνεται από την ίδια την εικαστική πρακτική, του προσφέρει ένα μοναδικό καταφύγιο έκφρασης σε μία υψηλής ποιότητας εκπαιδευτική διεργασία, η οποία του δίνει την ευκαιρία να αποκτήσει τον έλεγχο των πράξεών του και να γίνει ο ίδιος εξερευνητής των γνώσεων που κρύβονται πίσω από κάθε του πράξη (Efland,2002). Επίσης, ο πειραματισμός και η ανακάλυψη, στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμέ-

να με την κάθε εικαστική εμπειρία, αποτελούν για τους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μέρος των αναπτυξιακών τους χαρακτηριστικών, τα οποία με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση συμβάλλουν ουσιαστικά στην υποστήριξη της μαθησιακής τους προσπάθειας και της ανάπτυξής τους (Chapman, 2018, Epstein &Τρίμη , 2005).

Σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στο Δημοτικό Σχολείο «η εικαστική εκπαίδευση αφορά τη δημιουργική πράξη, καθώς και την οπτική αντίληψη, την καλλιέργεια του αισθητικού κριτηρίου και την παραγωγή νοημάτων μέσα από την επαφή με την τέχνη και τον οπτικό πολιτισμό. Το Πρόγραμμα Σπουδών θέτει στο επίκεντρο τη νοητική διάσταση της δημιουργικής διαδικασίας, καθώς τα παιδιά καλούνται στα μαθήματα των Εικαστικών να κάνουν επιλογές, να πάρουν αποφάσεις, να προβληματιστούν, να συνθέσουν, να σκεφτούν αναλυτικά και αφαιρετικά, να επινοήσουν, να διερευνήσουν και, ακόμα, να σκεφτούν κριτικά. Αυτό δεν σημαίνει ότι η δημιουργική διερεύνηση των μορφοπλαστικών στοιχείων και η τριβή με τα υλικά και τις τεχνικές τίθενται σε δεύτερη μοίρα. Αντίθετα, το κεντρικό ζητούμενο στις σύγχρονες προσεγγίσεις που αφορούν τη διδακτική της τέχνης είναι μια ολιστική προσέγγιση στην οποία η εικαστική πράξη και η νοηματική της πλαισίωση είναι αλληλεξαρτώμενες». (ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ Τεύχος Β’ 312443024/08.05.2023). Στο νέο πρόγραμμα σπουδών για το δημοτικό σχολείο δίνεται έμφαση στην εικαστική πράξη, η οποία αποτελεί συνδετικό κρίκο με τον κόσμο των ιδεών, συνδέοντας τα μορφοπλαστικά στοιχεία και τις δυνατότητες των υλικών με την παραγωγή νοήματος και τη διαπραγμάτευση ιδεών, σκέψεων ή και κοινωνικών ζητημάτων. Μέσα από αυτές τις διαδικασίες το Νέο Πρόγραμμα σπουδών για τα Εικαστικά επιχειρεί να συνδέσει πολύτιμες μεταγνωστικές, κριτικές, κοινωνικές, διερευνητικές και δημιουργικές δεξιότητες με την εικαστική εμπειρία προωθώντας ταυτόχρονα και την πραγματική σύνδεση με το πολιτισμικό πλαίσιο του μαθητή αλλά και τη σύγχρονη κοινωνική, καλλιτεχνική και πολιτιστική οπτική (31244 ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ Τεύχος Β’ 3024/08.05.2023).

Η ΠΡΟΣΛΗΨΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΣΤΟΧΕΥΜΕΝΕΣ ΕΙΚΑΣΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ

Ως πρόσληψη της Τέχνης νοείται η αποκωδικοποίηση των μορφοπλαστικών στοιχείων ενός έργου αλλά και η αναζήτηση του εκφραστικού μηνύματος που εκείνο περιέχει. (Chapman, 1993).Η πρόσληψη της Τέχνης περι-

λαμβάνει ένα πλέγμα λειτουργιών το οποίο δεν διαχωρίζεται από τη διδακτική της Τέχνης, αποκτάται με την συνεχή θέαση, αλλά και δημιουργία εικαστικών έργων και αφορά στην παρατήρηση, την προσοχή, την ανάλυση, τη σύγκριση, την προσωπική αίσθηση. Στα παιδιά της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ σημαντικό να εγείρουμε όλες αυτές τις λειτουργίες, αρχίζοντας την επαφή τους με ποικίλα έργα που σταδιακά παύουν να αποτελούν πιστή αναπαράσταση της πραγματικότητας και καταλήγοντας στην ίδια την ουσία της «συμμετοχής» στην Τέχνη που είναι η αναζήτηση του εκφραστικού μέσου που επιλέγει ο καλλιτέχνης για να μας συγκινήσει και να μας μεταδόσει το μήνυμά του(Μουρίκη, 2003). Ο μακροπρόθεσμος εκπαιδευτικός στόχος είναι οι μαθητές να μπουν στη διαδικασία να αναγνωρίσουν τη σημασία και την αξία των έργων Τέχνης, αποκτώντας με αυτό τον τρόπο τη δεξιότητα να μπορούν να εφαρμόσουν αυτή τη γνώση σε έργα που θα συναντήσουν στη ζωή τους και στην σχέση τους με την τέχνη γενικότερα(Adams, 2006).

Ένας από τους στόχους της εικαστικής εκπαίδευσης είναι να φέρει τα παιδιά σε επαφή με τα έργα Τέχνης. Αυτή η επαφή βοηθά τα παιδιά να μάθουν ότι υπάρχει τρόπος για όλους να πουν ότι δε μπορεί να ειπωθεί. Αν αφήσουμε τους μαθητές να αποκαλύψουν τι συναισθήματα τους δημιουργεί ένα έργο Τέχνης, τότε πρέπει να καταφύγουν στις εκφραστικές τους ικανότητες για να βρουν τις κατάλληλες λέξεις, να απευθυνθούν και τα ίδια στους γύρω τους. Κατά την επαφή τους με τα έργα Τέχνης οι μαθητές αποκτούν εμπειρίες για κάθε θέμα που μπορεί κανείς να φανταστεί με τρόπο που καμία άλλη πηγή δε μπορεί να τους δώσει. (Eisner, 2002).

ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

Με αφορμή την ανακοίνωση της Μαργαρίτας Οικονόμου, σύμφωνα με την οποία όποιος ήθελε μπορούσε να βοηθήσει στην ολοκλήρωση του γλυπτού της- που στηνόταν και ολοκληρωνόταν σταδιακά στο χώρο της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων -προσκλήθηκε η Ε' Δημοτικού του 7ου Δημοτικού σχολείου για να συμμετέχει στη δημιουργία. Το πρόγραμμα επικεντρώθηκε σε τέσσερις πίνακες του ζωγράφου και φιλοδοξούσε να δώσει Σε μία διαδραστική διαδικασία τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τη «μουσικότητα» των έργων του ζωγράφου συνδέοντας τη μουσική με τα χρώματα και τις φόρμες στα έργα του ζωγράφου.

Ο στόχος της διαδικασίας ήταν διττός:
Εικαστικά θεωρήθηκε σημαντικό για τα παιδιά να έρθουν σε επαφή με σύγχρονες καλλιτεχνικές διαδικασίες, καθώς και με τον εκφραστικό-φανταστικό-συμβολικό τρόπο απεικόνισης στην Τέχνη. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος σχεδιάστηκε το βιωματικό εργαστήριο με θέμα την αφαίρεση στην τέχνη μέσα από τα έργα του Kandinsky.

Παιδαγωγικά θεωρήθηκε σημαντικό για τα παιδιά να ανταποκριθούν σε ένα κάλεσμα «εθελοντισμού». Εκτός αυτού, η συμμετοχή στη δημιουργία μέσα από μία ομαδοσυνεργατική διαδικασία ενισχύει τις κοινωνικές τους δεξιότητες καθώς και την αίσθηση ότι μπορούν να έχουν πρόσβαση στην Τέχνη, όχι μόνο ως θεατές αλλά και ως δημιουργοί.

Το πρόγραμμα- Α' Φάση
«Το Χρώμα είναι τα πλήκτρα, τα μάτια είναι τα σφυριά, η ψυχή είναι το πιάνο με τις πολλές χορδές. Ο καλλιτέχνης είναι το χέρι που παίζει, ακουμπώντας το ένα ή το άλλο πλήκτρο (=φόρμα), τη μία νότα μετά την άλλη, για να δημιουργήσει δονήσεις στην ψυχή……» (Kandinsky, 1981).

Στην πρώτη φάση του εργαστηρίου τα παιδιά είχαν την ευκαιρία να γνωριστούν με τον ζωγράφο Wassily Kandinsky, και μέσα από τέσσερα έργα του να κατανοήσουν την «αφαίρεση» στην τέχνη. Αναζητώντας τον ορισμό συζητήσαμε μαζί τους για τον τρόπο που ο καλλιτέχνης χρησιμοποιεί σχήματα, χρώματα, φόρμες και σημάδια, για να επιτύχει το αποτέλεσμα της δικής του πραγματικότητας και δεν προσπαθεί να αναπαραστήσει μια ακριβή απεικόνιση μιας οπτικής πραγματικότητας. Προς αυτή την κατεύθυνση χρησιμοποιήθηκαν τέσσερις πίνακες του καλλιτέχνη, τους οποίους προσεγγίσαμε και παρατηρήσαμε με τα παιδιά:

- Η Αγελάδα, 1910
- Μόσχα, Η κόκκινη Πλατεία, 1916
- Ριγέ, 1934
- Αμοιβαίες συμφωνίες, 1942.

Σε αυτή τη διαδικασία παρατηρήσαμε με τα παιδιά τους πίνακες. Με στόχο την εξοικείωση με την εικαστική γλώσσα, τη φόρμα, τα χρώματα, και τα σύμβολα που χρησιμοποιεί ο καλλιτέχνης ως εργαλεία έκφρασης, ζητήθηκε από τα παιδιά να αποτυπώσουν για τον κάθε πίνακα χωριστά μία λεπτομέρεια που τα εντυπωσίασε και να δώσουν τη δική τους ερμηνεία σε όσα βλέπουν. Με στόχο την κατανόηση από τα παιδιά ότι τα εργαλεία έκφρασης στην τέχνη είναι απεριόριστα αλλά και τη διαχρονική σχέση της ζωγραφι-

κής με τη μουσική και τα συναισθήματα, μιλήσαμε για την σύνδεση που ο ίδιος ο Kandinsky δημιούργησε ανάμεσα στα έργα του και τη μουσική. Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήθηκε αντίστοιχο βίντεο και στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά να «αποδώσουν» με χρώματα μουσικά κομμάτια με ένα όργανο κάθε φορά. Ακούστηκε σαξόφωνο, κιθάρα, τύμπανο, πιάνο και βιολί.

Το πρόγραμμα- Β΄ Φάση

Στη δεύτερη φάση του βιωματικού εργαστηρίου τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με το γλυπτό το οποίο δημιουργούνταν στο αίθριο της βιβλιοθήκης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Αρχικά δόθηκαν στα παιδιά πληροφορίες για τα στάδια της καλλιτεχνικής δημιουργίας, για το υλικό από το οποίο είναι φτιαγμένο, για το συμβολισμό του και το νόημα που έχει το γλυπτό, για τις τεχνικές της προσθετικής και αφαιρετικής μεθόδου που χρησιμοποιήθηκαν στο γλυπτό. Επίσης δόθηκαν λεπτομέρειες για τις τεχνικές της σύνθεσης και της δημιουργίας, όπως με ποιον τρόπο δημιουργήθηκαν οι όγκοι, πώς χρησιμοποιήθηκαν τα χρώματα για να υπάρξει αρμονία, ποια επεξεργασία έγινε στα χαρτιά πριν χρησιμοποιηθούν στο έργο. Όλα τα σημεία στα οποία δόθηκε έμφαση, προέκυψαν μέσα από μία διαδικασία στοχευμένων ερωτήσεων.

Σημαντικό κομμάτι αυτού του εργαστηρίου ήταν η συμμετοχή των παιδιών στην δημιουργία, με τις οδηγίες της καλλιτέχνιδας. Τα παιδιά πρόσθεσαν το δικό τους κομμάτι δημιουργίας στο έργο και έτσι ήρθαν σε επαφή με το υλικό, την σύνθεση, την αρμονία και τα μοτίβα του συγκεκριμένου έργου, μέσω μίας βιωματικής διαδικασίας κατά την οποία τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με την ουσία της εικαστικής δημιουργίας.

Το πρόγραμμα -Γ΄ Φάση

Στην Τρίτη φάση του εργαστηρίου τα παιδιά επισκέφτηκαν τα εγαστήρια της Σχολής Καλών Τεχνών, με στόχο την επαφή τους με τα είδη των εικαστικών Τεχνών, τα υλικά τα εργαλεία, τα αποτελέσματα της εικαστικής δημιουργίας.Τον περισσότερο χρόνο της επίσκεψής τους τον είχαν στο εργαστήριο γλυπτικής, όπου με την καθοδήγηση του γλύπτη-καθηγητή της σχολής κυρίου Κόκκαλη, είδαν έργα της κλασσικής και σύγχρονης γλυπτικής, έμαθαν για τα υλικά και τα εργαλεία, αλλά και για την «ιδέα» που είναι η αφετηρία κάθε εικαστικού έργου.

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα- Σύνδεση με το αναλυτικό πρόγραμμα των εικαστικών της Ε' Τάξης του Δημοτικού. (Πρόγραμμα Σπουδών για τα εικαστικά στο Δημοτικό Σχολείο, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως,Τεύχος Β' 312443024/08.05.2023).

1ο Θεματικό πεδίο: Μορφές εικαστικών και εφαρμοσμένων τεχνών, υλικά, μέσα και τεχνικές: Απλές τεχνικές προσθετικής και αφαιρετικής μεθόδου στη γλυπτική και τα υλικά της.

2ο Θεματικό πεδίο: Τα μορφικά και δομικά στοιχεία: Δομή – Σύνθεση: Ισορροπία, αντίθεση, ρυθμός –μοτίβο. Απλές αρχές της σύνθεσης, όπως συμμετρικότητα, ισορροπία.

3ο Θεματικό πεδίο: Θέματα, περιεχόμενο και νόημα: Κατανόηση του νοηματικού περιεχόμενου έργων και τη σχέση του με το θέμα και τη μορφή, καθώς και την έννοια της πολυσημίας, δηλαδή των πολλών ερμηνειών ενός έργου ανάλογα με τον/τη θεατή.

4ο θεματικό πεδίο: Οπτικός και υλικός πολιτισμός: Έργα τέχνης και Δημιουργοί: Η άμεση εμπειρία με το αυθεντικό έργο τέχνης, Μοντέρνα και σύγχρονη τέχνη και χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα.

5ο θεματικό πεδίο : Εισαγωγή στις αισθητικές αξίες και την κριτική έργων, Τέχνη και σύμβολα: Η συμβολική διάσταση στην τέχνη, η χρήση συμβόλων στην τέχνη και τον ευρύτερο οπτικό πολιτισμό και η ενσωμάτωσή τους τα στα έργα εμπρόθετα.

6ο θεματικό πεδίο: Οπτικός και υλικός πολιτισμός: Η σημασία της διαδικασίας στη δημιουργική πράξη, η περιγραφή και η ανάλυση εικόνων και να σχολιασμός του τρόπου που παράγουν νόημα κάνοντας εφαρμογή και απλών στοιχείων πολυτροπικότητας.

7ο θεματικό πεδίο: Η δημιουργική ιδέα και η εικαστική διερεύνηση: Επεξεργασία, εξέλιξη και διερεύνηση ιδεών μέσω της εικαστικής πράξη εξοικείωση με διαφορετικούς τρόπους και μέσα εξέλιξης μιας δημιουργικής με έμφαση σε τέτοιες διαδικασίες μέσω καταγραφής αυτών, και αναστοχασμού.

8ο θεματικό πεδίο: Τέχνη, αειφορία και περιβάλλον: ενίσχυση της οικολογικής τους συνείδησης και ευαισθησίας περιγράφοντας σχετικά έργα τέχνης, και με δικές τους, αντίστοιχες δημιουργίες (π.χ.αναλύκλωση).

9ο θεματικό πεδίο: ΤΠΕ και εικαστική παιδεία: πρόσβαση στις τέχνες και τον πολιτισμό, ενδυναμώνοντας τις ερευνητικές, μεταγνωστικές και τις ψηφιακές δεξιότητες.

10ο θεματικό πεδίο : Ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, του σεβασμού στην άποψη ή την «οπτική γωνία» των άλλων, μέσα από την επαφή με την τέχνη και τη δημιουργία. Ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, ικανοτήτων συνερ-

γασίας και σύνθεσης απόψεων, κοινωνικών δεξιοτήτων συνεργασίας και επικοινωνίας μέσα από ομαδοσυνεργατικές δραστηριότητες στα εικαστικά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ- ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Ο ερευνητικός στόχος του προγράμματος ήταν να διερευνηθούν οι προσλαμβάνουσες των παιδιών στην επαφή τους με εικόνες σύγχρονης Τέχνης, η γνώση που αποκόμισαν μέσα από αυτή την εκπαιδευτική-καλλιτεχνική δράση για την «Αφαίρεση στην Τέχνη», καθώς και αν και κατά πόσο χρησιμοποίησαν αυτούς τους νέους κώδικες στην εικαστική τους έκφραση. Για τον σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια (φύλλα εργασίας) για τα παιδιά καθώς και τα έργα που δημιούργησαν κατά τη διάρκεια του προγράμματος.

Τα παιδιά, μέσα από αυτή τη διδακτική εμπειρία μπόρεσαν να γνωρίσουν, να οικειοποιηθούν, να αφομοιώσουν την «αφαίρεση» στην Τέχνη, και τέλος να εκφραστούν τα ίδια εφαρμόζοντας τους κώδικες της Σύγχρονης Τέχνης (Παύλου, 2017). Τα παιδιά συμμετείχαν με ευχαρίστηση σε όλη τη διαδικασία του προγράμματος και είχαν πολλές απορίες που εξελίχθηκαν σε συζήτηση για τη σύγχρονη τέχνη, την αφαίρεση, την έκφραση και τα συναισθήματα. Μέσα από η επαφή των μαθητών με τα συγκεκριμένα έργα ζωγραφικής, αλλά και με το εξελισσόμενο έργο γλυπτικής και τη δημιουργό του, μπαίνοντας σε μία διαδικασία πολλαπλών ερμηνειών, θεωρούμε ότι κινητοποιήθηκαν διεργασίες και ανακλήθηκαν δεξιότητες όπως ο έλεγχος υποθέσεων, η λεκτική έκφραση, η αναλυτική σκέψη, οι οποίες ως ανώτερου επιπέδου γνωστικές λειτουργίες συνδεόμενες με την εικαστική δημιουργία, επηρεάζουν τους μαθητές σε ένα βαθύτερο επίπεδο συμβάλλοντας στην απόκτηση εκείνων των εφοδίων που απαιτούνται για τη συμμετοχή τους στον πολιτισμό.(Efland,2002, Gloton, 1976). Ακόμη, γνωρίζοντας ότι η τέχνη είναι ένα σύνθετο κοινωνικό φαινόμενο, δεχόμαστε τον παιδευτικό της ρόλο στην ανάπτυξη μίας υγιούς προσωπικότητας για τους μαθητές – θεατές της οι οποίοι μακροπρόθεσμα θα συγκροτήσουν υγιείς, πολιτισμένες κοινωνίες (Ανδρούσου, 2000).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Adams, L. (2006). Τα μηνύματα της τέχνης. Δίαυλος.

Ανδρούσου, Α. (2000). *Το πολύχρωμο σχολείο. Μια εμπειρία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από την τέχνη.* Νήσος.

Βάος, Α. (2008). *Ζητήματα διδακτικής των εικαστικών τεχνών.* Τόπος.

Chapman, L., H. (2018). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*. Νεφέλη.

Γλυκοφρύδη – Λεοντσίνη, Α. (2002). Η καλλιέργεια του γούστου και η αισθητική αγωγή. Στο Κόκκινος, Γ & Αλεξάκη, Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Μεταίχμιο , σ.163-178.

Dewey, J. (2001). *The School and Society & The Child and the Curriculum*. (επανέκδοση) Dover Publications, Inc.

Efland, D.A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Teachers College Press.

Eisner, E. (2002). What the Arts Teach and How It Shows, In *The Arts and the Creation of Mind,* Yale University Press. Available from NAEA Publications.

Epstein A. και Τρίμη, Ε. (2005*). Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά. Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες.* Γιώργος Δαρδανός, Τυπωθήτω.

Gardner, Howard, *Art, Mind and Brain: a Cognitive Approch to Creativity*, Basic Books, New York, 1990.

Gloton, R. (1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο*,(μτφ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος). Νικόδημος.

Καλούρη -Αντωνοπούλου Β. (2006)**.** Εκπαίδευση και Πολιτισμός. Στο*: Τετραμηνιαίο δελτίο, Ίδρυμα πολιτισμού και εκπαίδευσης, τ.6, σ.4-11*.

Kandinsky, W. (1981). *Για το Πνευματικό στην Τέχνη*. (Μτφ. Μ.Παράσχης). Νεφέλη.

Moore, R. (1998). History of aesthetic education. Στο *Encyclopaedia of Aesthetics,* Vol. 2, p.89-93. Oxford University Press.

Παύλου, Β. (2017). *Εικαστικές τέχνες και εκπαίδευση. Τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί έργων τέχνης.* Εκδόσεις Γρηγόρη.

Πρόγραμμα Σπουδών για τα εικαστικά στο Δημοτικό Σχολείο, Εφημερίδα της Κυβερνήσεως,Τεύχος Β' 312443024/08.05.2023.

Plummeridge, C. (1998). Music Education and Aesthetic Education: Alternative Views, Interpretations and Implications. *Proceedings-First International Conference on Music Education*, Pedagogical Institute – Ministry of Education and Culture p.31-40.

Recalcati, M.(2020). Η ώρα του μαθήματος. Κέλευθος.

Redfern, H., B. (1986). *Questions in aesthetic education.* Allen Unwin.

Σάλλα, Τ. (2011) (επιμ.). Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδακτική της τέχνης. Νήσος.

Ταίν**,** Ι. (1992). *Φιλοσοφία της τέχνης*, (μτφ. Αιμ. Χουρμούζιου). Gutenberg.

Watzlawick, P. (1981). *Η Γλώσσα της Αλλαγής.* Κέδρος.

Watzlawick, P., Beavin Bavelas, J., Jackson, D. (1967) *Pragmatics of Human Communication*. WW Norton and Company

«Συνομιλώντας με τα γλυπτά της λίμνης μας»: Μία μεθοδολογική προσέγγιση του πολιτιστικού περιπάτου ως εκπαιδευτικού εργαλείου στο Νηπιαγωγείο

Ιωάννης Χρηστάκος
Αναπληρωτής Καθηγητής, *Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών*
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
ichristakos@uoi.gr

Ιωάννα Τριάντου
Μέλος ΕΔΙΠ, *Σχολή Καλών Τεχνών,*
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
iotriantou@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα ανακοίνωση επιχειρείται η μεθοδολογική προσέγγιση του πολιτιστικού περιπάτου και η ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία του Νηπιαγωγείου, μέσα από μία εκπαιδευτική εικαστική δράση με θέμα τη γλυπτική, η οποία έγινε σε Νηπιαγωγείο της πόλης των Ιωαννίνων. Στο σχεδιασμό και στην υλοποίηση της δράσης συμμετείχαν το Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών και η Σχολή Καλών Τεχνών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Στόχος του εκπαιδευτικού προγράμματος ήταν η επαφή των παιδιών με τέσσερα από τα δημόσια γλυπτά της λίμνης των Ιωαννίνων που φιλοτεχνήθηκαν στη διάρκεια του Συμποσίου Γλυπτικής που έγινε στην πόλη το 1996. Μέσα από τη διαδικασία διερευνήθηκε η μεθοδολογία μέσω της οποίας ο πολιτιστικός περίπατος μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό εργαλείο ώστε τα νήπια να αντιληφθούν και να αποκωδικοποιήσουν τον «πολιτιστικό τόπο». Τα ερευνητικά αποτελέσματα προέκυψαν από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της δράσης που έγινε με τα παιδιά.

Λέξεις κλειδιά: Γλυπτά, πολιτιστικός περίπατος, Νηπιαγωγείο.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η επαφή του παιδιού μέσα από πολυεπίπεδες εικαστικές δραστηριότητες, με το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζει, θεωρείται σημαντική στο Νηπιαγωγείο επειδή δίνει την ευκαιρία στο παιδί να αναπτύξει τις δεξιότητές του μέσω της παρατήρησης, να ευαισθητοποιηθεί απέναντι στο περιβάλλον του και να απελευθερώσει τις δημιουργικές του ικανότητες (*Ντολιοπούλου, 2000)*. Στην περίπτωση ενός πολιτιστικού περιπάτου ο μαθητής, εκτός από το να συνδεθεί ατομικά με μνημεία και εικαστικά έργα του τόπου του, γίνεται μέλος μίας ομάδας, η οποία μέσω της τέχνης αναζητά τα κοινά καθημερινά βιώματα σε σημεία της πόλης, αποκωδικοποιώντας το περιβάλλον. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί του Νηπιαγωγείου ευαισθητοποιείται απέναντι στην Τέχνη που υπάρχει στο δημόσιο χώρο στον οποίο ζει, είναι σε θέση να μιλήσει και να αναγνωρίσει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του τόπου του και τελικά να καθοριστεί από την πολιτιστική του κληρονομιά (Βέμη, Κανάρη, 2008). Η δράση εντάσσεται στο θεματικό Πεδίο «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» του νέου προγράμματος σπουδών για το νηπιαγωγείο (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β’ 687/10.02.2023). Η εκπαιδευτική δράση «Συνομιλώντας με τα γλυπτά της λίμνης μας» δομήθηκε σε δύο μέρη: Αρχικά τα παιδιά συμμετείχαν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο χώρο του σχολείου κατά το οποίο ήρθαν σε επαφή με τη γλυπτική, τα υλικά της και τα εργαλεία της και έμαθαν μέσα από εκπαιδευτικές δραστηριότητες για το συμπόσιο γλυπτικής που έγινε στα Ιωάννινα το 1996. Στην συνέχεια συμμετείχαν σε έναν πολιτιστικό περίπατο κατά τον οποίο ήρθαν σε επαφή, κατέγραψαν και γνώρισαν από κοντά τα γλυπτά που βρίσκονται στον παραλίμνιο δρόμο των Ιωαννίνων, μαθαίνοντας για τους γλύπτες που τα φιλοτέχνησαν, για το θέμα τους και τη σχέση του με την ιστορία της πόλης. Στη συνέχεια δημιουργήθηκε από τα ίδια τα παιδιά ένα εικαστικό αποτύπωμα, το οποίο εκτός από τα ίδια τα έργα περιλάμβανε κομμάτια των μύθων της πόλης, αλλά και προσωπικά βιώματα των παιδιών σε αυτά τα σημεία. Ο στόχος του προγράμματος ήταν να συνδεθούν τα παιδιά με αυτό το σημείο της πόλης και τα σύμβολά του, αποκωδικοποιώντας την εμφανή αισθητική αξία των γλυπτών (Ritchhart, 2007).

Η ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΑΞΙΑ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΠΕΡΙΠΑΤΟΥ

Οι πολιτιστικοί περίπατοι αποτελούν ένα μέσο για την επαφή ανθρώπων κάθε ηλικίας με το πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον ενός τόπου. Αφο-

ρούν σε προσχεδιασμένες διαδρομές με συγκεκριμένους προκαθορισμένους στόχους-σταθμούς επίσκεψης, προσαρμοσμένους στις ανάγκες και τα χαρακτηριστικά της ομάδας στην οποία απευθύνονται. (Καραβασίλη και Μικελάκης, 1999). Η παιδαγωγική αξία του πολιτιστικού περιπάτου με θέμα την Τέχνη για το Νηπιαγωγείο εδράζεται σε δύο σημαντικούς πυλώνες της εκπαίδευσης: στην εκπαίδευση που συντελείται εκτός της σχολικής Τάξης και στη σχέση της Τέχνης με την εκπαίδευση.

Η εκπαίδευση έξω από την τάξη (outdoor education)

Οι σύγχρονες παιδαγωγικές ερευνητικές διαδικασίες καταδεικνύουν τη μεγάλη σημασία της εκπαίδευσης έξω από τους επίσημα οριοθετημένους σχολικούς χώρους, καθώς και την ώθηση που μπορούν να δώσουν τέτοιου είδους παιδαγωγικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, στο πλαίσιο της απόκτησης δεξιοτήτων που αφορούν σε όλους τους τομείς ανάπτυξης των παιδιών, με στόχο την ολιστική εμπλοκή και εκπαίδευση του κάθε παιδιού ξεχωριστά. (Franz, 2019). Η εκπαίδευση έξω από την τάξη (outdoor education), εμφανίζεται ως εκπαιδευτική πρόταση ήδη από τα τέλη του 19ου αιώνα, όταν άνθιζε σε Ευρώπη και Αμερική το κίνημα της Νέας Αγωγής, το οποίο είχε σαν βασικές αρχές του τη μαθητοκεντρική εκπαίδευση και την σύνδεση του σχολείου με τον αληθινό κόσμο. Παιδαγωγοί όπως οι Jean- Jacque Rousseau, Pestalozzi, Froebel, Robin, προτάσσουν την ανάγκη της ενεργοποίησης των δυνατοτήτων των ίδιων των παιδιών, ώστε να μπορούν να δομήσουν μόνα τους την γνώση (Houssaye, 2000). Η σύγχρονη αντίληψη για την εκπαίδευση αποδέχεται και προσαρμόζει τις εκπαιδευτικές διαδικασίες, όλο και περισσότερο προς την κατεύθυνση της ολιστικής προσέγγισης της γνώσης, προς τη διαθεματικότητα, η οποία ως εκπαιδευτική φιλοσοφία απομακρύνεται από τη στενή θεώρηση της επιστήμης σε σαφείς επιστημονικούς τομείς (Dewey, 1982, Χριστόπουλος, 2005). Συγκεκριμένα κατά τη διαδικασία της απόκτησης της γνώσης τα παιδιά καλούνται να μελετήσουν κάποια θέματα που στην ουσία εμπλέκονται με παραπάνω από ένα διδακτικά αντικείμενα και έτσι αποκτούν πολύπλευρη και ενιαία άποψη για τα προς εκπαίδευση θέματα που τα αφορούν. Από τους πρώτους υποστηρικτές της ολιστικής εκπαίδευσης ο *John Dewey,* επισήμανε την ανάγκη της σύνδεσης του σχολείου με τον πραγματικό κόσμο που περιβάλλει το παιδί, τονίζοντας ότι αυτός ο κόσμος είναι ένας και δε συντίθεται από πολλούς διαφορετικούς κόσμους, ενώ η πραγματική γνώση προέρχεται από την ενεργή αλληλεπίδραση του μαθητή με αυτόν τον κόσμο και τη συνεχώς μεταβαλλόμενη εικόνα του, στην οποία ενυπάρχει κά-

θε επιστήμη.*(Dewey, 1990)*. Η τέχνη αποτελεί ένα θαυμάσιο εργαλείο, τόσο της σύνδεσης της γνώσης με τον αληθινό κόσμο, αφού η τέχνη αποτελεί κομμάτι του κόσμου αυτού και οι εκπαιδευτικοί είναι εκτός των άλλων και φορείς της εκάστοτε πολιτισμικής εικόνας μίας κοινωνίας, όσο και της ουσιαστικής ενοποίησης των διαφόρων επιστημονικών πεδίων, τα οποία διαπερνά με την παρουσία της και συμβάλλει στην αντιμετώπιση της γνώσης ως ολότητα και όχι αποσπασματικά.

Αυτό επιτυγχάνεται μέσα από μία διττή διεργασία, η οποία ολοκληρώνεται αφενός μεν με την σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης μέσα από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και την συμμετοχή σε μια εσωτερική ατομική πορεία και αφετέρου με την υιοθέτηση παιδαγωγικών μεθόδων οι οποίες δεν ακολουθούν μια προκαθορισμένη πορεία αλλά στηρίζονται κυρίως σε ερευνητικές και ανοιχτές διαδικασίες, που δίνουν έμφαση στις μορφές σκέψης, κάνουν εφικτή την ευαίσθητη και φαντασιακή δημιουργία εικόνων, καλλιεργούν τις μορφές αντίληψης που κάνουν τους μαθητές ικανούς να «διαβάζουν» τις ιδιότητες του ορατού κόσμου, αλλά και να περιγράφουν αυτές τις ιδιότητες με συμβολικό και δημιουργικό τρόπο. (Eisner, 2002, Βάος, 2000). Βασικό στοιχείο της θεωρίας της «εκπαίδευσης έξω από την τάξη» είναι η σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία και η κοινωνική αλληλεπίδραση ανάμεσα στους μαθητές και το φυσικό και το ανθρωπογενές περιβάλλον, τοποθετώντας την αυτόνομη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης στην κορυφή της μαθησιακής διαδικασίας και συνδέοντας τη σχολική τάξη ουσιαστικά με μουσεία, μνημεία, σημεία εικαστικού ενδιαφέροντος, βιβλιοθήκες, όπου τα παιδιά μπορούν μέσα από την δράση να έρθουν σε επαφή με τη γνώση.(Μπούνια & Νικονάνου, 2008).

Βασικός παράγοντας για τη σύνδεση της εκπαίδευσης με τον κόσμο και τον τόπο στον οποίο ζει το παιδί, είναι η δημιουργία ενός βιωματικού παιδαγωγικού υπόβαθρου βασισμένου στα κατάλληλα εργαλεία και πρακτικές μέσα από το οποίο θα έχει την ευκαιρία να αναπτύξει τη σχέση με το φυσικό και το πολιτισμικό περιβάλλον του. (Mora & Kennedy, 2020, όπως αναφέρεται στο *Δημητριάδη Σ., & Μαλαφάντης Κ., 2022*). Την άποψη αυτή ενισχύει η πεποίθηση ότι όσο σπουδαία κι αν είναι η γνώση που «δίνεται» μέσα στην τάξη, όταν πρόκειται για το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον δεν παύει να είναι μία γνώση που φτάνει στο παιδί μέσω διαμεσολάβησης (αναλυτικό πρόγραμμα, εκπαιδευτικός). Στις περιπτώσεις που αυτό είναι εφικτό είναι πολύτιμο για τα παιδιά να «βρεθούν» στον τόπο τους, να κινητοποιήσουν όλες τις αισθήσεις τους για να τον παρατηρήσουν και να τον καταγράψουν.

Τέχνη και Εκπαίδευση

Ένα από τα βασικότερα χαρακτηριστικά της ενασχόλησης με την τέχνη, το οποίο την καθιστά πολύτιμο εργαλείο για την εκπαίδευση είναι η δυνατότητα και η «απαίτηση», από αυτόν που συμμετέχει στην ερμηνεία της, να μη συμμετέχει αδιάφορα ή παθητικά απέναντί της, αλλά αντίθετα να ενεργεί και να δραστηριοποιείται στο πλαίσιο μίας αλληλεπίδρασης, ώστε να αποκωδικοποιήσει και εν τέλει να κατακτήσει και να απολαύσει αισθητικά ένα εικαστικό έργο ή ακόμη και να δημιουργήσει την δική του «απάντηση» σε αυτή τη διαδικασία αλληλεπίδρασης (Fowler, 1996, Cassirrer, 1994). Με αυτό τον τρόπο η παρουσία της Τέχνης στην εκπαίδευση ενθαρρύνει τους διαφορετικούς συλλογισμούς, την κριτική σκέψη, την αποκλίνουσα σκέψη, άρα και την δημιουργικότητα σε όλες της τις εκφάνσεις. (Τριλιανός, 2009). Πρόκειται για δεξιότητες και χαρακτηριστικά τα οποία έχει αποδειχθεί ότι στηρίζουν τον τρόπο και την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση όλων των μαθησιακών πεδίων, αφού μπορούν να υπερβούν τα στενά όρια της μίας οπτικής και της μίας απάντησης και ακόμη και του ενός τρόπου αντίληψης και σκέψης (Guilford, 1967). Ο ρόλος της τέχνης στην οργάνωση και στην εκπλήρωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι καθοριστικός. Τα τελευταία χρόνια είναι πλέον σαφές και αποδεδειγμένο από την έρευνα και τη θεωρία που αφορά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ότι η στείρα ενασχόληση με εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που έχουν ως μοναδικό στόχο την απομνημόνευση και την επιδερμική επαφή των μαθητών με τη γνώση, δεν εξυπηρετούν την πολυεπίπεδη λειτουργία της εκπαίδευσης όπως είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, η επαφή με την αισθητική αξία, η προσωπική δημιουργία, η ομαδικότητα και η ουσιαστική μόρφωση (Κακίση-Παναγοπούλου 1994). Η επαφή με την τέχνη αποτελεί σημαντικό παράγοντα ανάπτυξης για τα παιδιά αφού μέσα από εικαστικές δραστηριότητες, τους δίνεται η ευκαιρία να παρατηρήσουν το περιβάλλον τους, να εκφράσουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους, να κοινωνικοποιηθούν και να επαναπροσδιορίσουν τις αρχές και τις αξίες, οι οποίες είναι απαραίτητες για την ένταξή τους στην κοινωνία, ενισχύοντας ταυτόχρονα, πολύπλευρα την νοημοσύνη τους, καθώς προσφέρει πλήθος συμβόλων για επεξεργασία (Gardner**,** 1990, Βάος 2008). Επίσης μέσα από την συμμετοχή του σε εικαστικές δραστηριότητες το παιδί καλλιεργεί την αισθητική του άποψη για τον κόσμο που το περιβάλλει και έτσι χτίζει σταδιακά την ταυτότητά του. (Fowler, 1996). Η συνεχής επαφή των μαθητών με τις διάφορες μορφές Τέχνης συνεισφέρει δραστικά στην ανάπτυξη σημαντικών γνωστικών διεργασιών, που είναι αποτέλεσμα της ενασχόλησης με τις Τέχνες, όπως είναι η

ενοποίηση της γνώσης, η γνωστική ευελιξία και η ανάπτυξη του αισθητικού κριτηρίου(Efland,2002).

Η πρόταση, τόσο παγκοσμίως όσο και στην Ελλάδα, σχετικά με την θέση της τέχνης στη σχολική διαδικασία είναι να αποτελεί ένα βασικό δομικό στοιχείο στα αναλυτικά προγράμματα του σημερινού σχολείου (Βάος**,** 2000). Η προσέγγιση της τέχνης από τους μαθητές δεν αποτελεί έναν αφηγηματικό μονόλογο με μοναδικό στόχο την επιδερμική επαφή, αντίθετα οφείλει να εξελιχθεί σε μία δημιουργική συζήτησή των δύο μερών, με μόνο ζητούμενο να αποκτήσει ο μαθητής μέσα από αυτή την διαδικασία τα απαραίτητα γνωστικά και αισθητικά εφόδια, τα οποία θα τον οδηγήσουν στην κατανόηση του κόσμου των εικαστικών τεχνών (Chapman, 2018). Η ένταξη αυτή δεν έχει το χαρακτήρα μίας διαδικασίας που στοχεύει στην προσφορά γνώσεων στο μαθητή, αλλά κυρίως τη στοχευμένη παρότρυνσή του στην παρατήρηση, τον πειραματισμό, τη φαντασία και τη δημιουργία, ενθαρρύνοντας την ανακάλυψη, τη σύγκριση, το στοχασμό, και την κριτική και δημιουργική σκέψη και οδηγώντας τον έτσι στη διαμόρφωση του δικού του συστήματος αξιών (Κακίση-Παναγοπούλου 1994). Με την συμπόρευση της τέχνης και της εκπαίδευσης, εκτός της αναβάθμισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας και του μακροπρόθεσμου οφέλους για τους μαθητές, τίθεται στην υπηρεσία της απόκτησης γνώσεων ένα πολύτιμο εργαλείο για την άμεση διδασκαλία με τη χρήση διάφορων μορφών αισθητικής έκφρασης (Lawrence, 2008). Επιπλέον αναγνωρίζοντας τα πιο πρόσφατα πορίσματα των ερευνών, σύμφωνα με τα οποία, ο κάθε μαθητής ακολουθεί το δικό του δρόμο προς τη μάθηση, είναι βέβαιο ότι καθίστανται αναποτελεσματικές οι ισοπεδωτικές διδακτικές μέθοδοι, που απευθύνονται με τον ίδιο τρόπο και τα ίδια θέματα σε διαφορετικούς μαθητές. Στην περίπτωση αυτή η εμπλοκή της Τέχνης δίνει την εκπαιδευτική λύση, έχοντας στη φύση της τη μοναδικότητα και όχι την ομοιομορφία, επιβραβεύοντας το ξεχωριστό και όχι το συνηθισμένο, δίνοντας λόγο σε όλους χωρίς όριο και χωρίς το φόβο της απόρριψης (Eisner, 2002, Gloton, 1976).

Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα- Ο πολιτιστικός περίπατος

Ο σχεδιασμός του project που περιλάμβανε τον πολιτιστικό περίπατο, έγινε με στόχο αφενός μεν να κρατήσει αμείωτο το ενδιαφέρον των παιδιών και το κίνητρο για συμμετοχή καθ' όλη τη διάρκειά του και αφ' ετέρου να επιτευχθούν τα αναμενόμενα μαθησιακά αποτελέσματα αλλά και η ανάγκη για περαιτέρω ενασχόληση των παιδιών σε σχέση με τη γλυπτική, την εικαστική δημιουργία και τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά του τόπου τους.

Έτσι λήφθηκαν υπόψη στο σχεδιασμό τα χαρακτηριστικά της ομάδας στόχου, ο χώρος υλοποίησης, οι εκπαιδευτικοί στόχοι και η επικοινωνιακή διάσταση (Νικονάνου et al., 2015).

Η ομάδα στόχου

Στο πρόγραμμα συμμετείχαν 20 παιδιά από ένα Νηπιαγωγείο της πόλης των Ιωαννίνων. Ο πολιτιστικός περίπατος εντάσσεται στο Δ' Θεματικό Πεδίο: του αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το Νηπιαγωγείο «Παιδί, Σώμα, Δημιουργία και Έκφραση» . Λαμβάνοντας υπόψη τα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των παιδιών αυτής της ηλικίας επιλέχθηκαν δραστηριότητες, που «βασίζονται στη διερεύνηση και στο παιχνίδι, προάγουν τη συνεργασία και λαμβάνουν υπόψη το κοινωνικοπολιτισμικό υπόβαθρο και τις διαφοροποιημένες ανάγκες των παιδιών στο πλαίσιο της ενταξιακής εκπαίδευσης… λαμβάνουν υπόψη τον ρυθμό ανάπτυξης κάθε παιδιού, ενισχύουν την πρωτοβουλία του, έχουν την απαιτούμενη διάρκεια και επαναλαμβάνουν τις έννοιες, ενσωματώνοντας κάθε φορά το βέλτιστο στάδιο δυσκολίας, ώστε να οδηγούν σε διαρκή βελτίωση και αλλαγή.». Νέο πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β' 687/10.02.2023).

Ο χώρος

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε σε τρία στάδια: Αρχικά στο Νηπιαγωγείο, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα έργα γλυπτικής, τα εργαλεία, τα υλικά και τα θέματά της, Σε δεύτερη φάση υλοποιήθηκε ο πολιτισμικός περίπατος στο σημείο που εκτίθενται τα γλυπτά στη λίμνη Παμβώτιδα. Σε αυτό το μέρος του προγράμματος τα παιδιά ήρθαν σε άμεση επαφή με τα γλυπτά, Στην Τρίτη φάση του προγράμματος τα παιδιά επέστρεψαν στο Νηπιαγωγείο, όπου χωρισμένα σε ομάδες έφτιαξαν τα γλυπτά που επισκέφτηκαν. και δημιούργησαν τη δική τους μακέτα με γλυπτά στον παραλίμνιο δρόμο, εμπλουτισμένη με τις δικές τους δραστηριότητες σε αυτό το σημείο της πόλης.

Οι εκπαιδευτικοί στόχοι

Βασικοί εκπαιδευτικοί στόχοι του προγράμματος ήταν να δώσει την ευκαιρία στα παιδιά, μέσω αυτού του εικαστικού, πολιτιστικού περιπάτου, να αναπτύξουν τις ικανότητές τους με εργαλείο την παρατήρηση, να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο πολιτιστικό περιβάλλον τους, να καλλιεργήσουν τις αισθήσεις τους, να «εκπαιδευτούν» στην έκφραση των συναισθημάτων τους με τη συμμετοχής ως θεατές και δημιουργοί στο φαινόμενο της εικα-

στικής δημιουργίας και μέσα από αυτούς τους δρόμους να απελευθερώσουν τις δημιουργικές τους ικανότητες (Ντολιοπούλου, 2002). Επίσης επιδιώχθηκε να εμπλακούν τα παιδιά σε εικαστικές και καλλιτεχνικές διεργασίες αφού με αυτόν τον τρόπο αποκτούν τον έλεγχο των πράξεών τους και γίνονται τα ίδια εξερευνητές των γνώσεων που κρύβονται πίσω από κάθε τους πράξη. Το πρόγραμμα περιλάμβανε πολλές δραστηριότητες που είχαν ως στόχο τον πειραματισμό και την ανακάλυψη, στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα με την κάθε εικαστική εμπειρία, τα οποία με την κατάλληλη παιδαγωγική αξιοποίηση συμβάλλουν ουσιαστικά στην υποστήριξη της μαθησιακής του προσπάθειας και της ανάπτυξής του. (Ό.π. Ντολιοπούλου, 2002).

Η επικοινωνιακή διάσταση

Ένα από τα κυριότερα ζητούμενα του πολιτιστικού περιπάτου είναι η διαδικασία της αλληλεπίδρασης των παιδιών τόσο μεταξύ τους, μέσα από τις ομαδικές διαδικασίες, όσο και με το ανθρωπογενές περιβάλλον και τον ίδιο τον τόπο τους. Για να επιτευχθεί αυτός ο στόχος απαιτείται από τον εκπαιδευτικό ο σχεδιασμός μαθητοκεντρικών εκπαιδευτικών διαδικασιών, οι οποίες θα οδηγήσουν το παιδί στην ουσιαστική επικοινωνία με τα άλλα μέλη της ομάδας, αλλά και ένας συγκεκριμένος τρόπος επικοινωνίας με τα παιδιά, που θα διατηρήσει το ενδιαφέρον και θα καθοδηγήσει τη δράση ώστε να είναι αποτελεσματική η επαφή με το αντικείμενο *(*Κολιάδης, 1997). Η επαφή των παιδιών με τα γλυπτά της λίμνης, καθώς και με την τέχνη της γλυπτικής και με την εικαστική πρακτική έγινε με την μέθοδο project. Κατά τη μέθοδο project οι μαθητές ερευνούν σε βάθος ένα θέμα, ανταλλάσσοντας απόψεις και διερευνώντας σημασίες και εντυπώσεις, καθώς μελετούν τις διάφορες πλευρές του. Παράλληλα, σημαντικό ρόλο στη μέθοδο project κατέχει η συνεργατική μάθηση, αφού οι μαθητές εργάζονται καθ' ομάδες ή κατά ζεύγη (Ματσαγγούρας 2011). Στο πλαίσιο της εξοικείωσης τους με τη γλυπτική και τη θέση της στο δημόσιο χώρο της πόλης, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με χαρακτηριστικά γλυπτά μέσα στο χρόνο και τον κόσμο, ενημερώθηκαν για τις εικαστικές πρακτικές, εργαλεία, υλικά και καλλιτέχνες και προχώρησαν στην δημιουργία της δικής τους εικαστικής πρότασης (Ντολιοπούλου, 2005).

Η διαδικασία

Το πρόγραμμα είχε σαν αφόρμηση το Συμπόσιο Γλυπτικής που έγινε στα Ιωάννινα το 1996. Τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με αυτό το εικαστικό γεγονός και ασχολήθηκαν ιδιαίτερα με τέσσερα από τα γλυπτά που κοσμούν

τον παραλίμνιο δρόμο. Το γλυπτό «Το ζευγάρι» που φιλοτέχνησε ο γλύπτης Θεόδωρος Παπαγιάννης, το γλυπτό «Ένα πουλί» του Χρήστου Ρηγανά, το γλυπτό «αφιερωμένο στη Θεά Λίμνη, στο θεό Μιτσικέλι, στην Θεά Πόλη για την τύχη να γεννηθώ εδώ» του Κυριάκου Ρόκου και το γλυπτό του Γιώργου Χουλιαρά. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν τέσσερις ημέρες. Αρχικά στο Νηπιαγωγείο, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τα έργα γλυπτικής, τα εργαλεία, τα υλικά και τα θέματά της, μίλησαν για τις δικές εικόνες από γλυπτά. Μέσα από μία ιστορία για τον τρόπο που ο δήμαρχος κάλεσε γλύπτες από όλη την Ελλάδα για να ομορφύνουν τον παραλίμνιο δρόμο, τα παιδιά έμαθαν για το συμπόσιο γλυπτικής, είδαν εικόνες από την κατασκευή των γλυπτών, αποφάσισαν για το γλυπτό που εκείνα θα έφτιαχναν στο συμπόσιο, γνώρισαν τα τέσσερα γλυπτά, με τα οποία θα ασχολούνταν στον πολιτιστικό περίπατο και αυτά που μας είπαν γι' αυτά οι γλύπτες που τα φιλοτέχνησαν. Σε αυτή τη διαδικασία τα παιδιά είδαν εικόνες έργων τέχνης που η τεχνοτροπία τους μπορεί να παρέπεμπε στη φόρμα των γλυπτών. Έτσι ήρθαν σε επαφή με τα κυκλαδίτικα ειδώλια, τη ζωγραφική του Καντίνσκυ που ζωγράφισε ένα πουλί με τον δικό του τρόπο, τα γλυπτά και τα έργα ζωγραφικής του Πικάσο, τα έργα του Κλιμτ, ώστε να αντιληφθούν τα πολλαπλά εργαλεία έκφρασης που μας προσφέρει η ενασχόληση με την τέχνη.

Σε δεύτερη φάση υλοποιήθηκε ο πολιτισμικός περίπατος στο σημείο που εκτίθενται τα γλυπτά στη λίμνη Παμβώτιδα. Σε αυτό το μέρος του προγράμματος τα παιδιά ήρθαν σε άμεση επαφή με τα γλυπτά, έμαθαν πώς εμπνεύστηκαν οι δημιουργοί από τον τόπο και την ιστορία τους, τα άγγιξαν, έπαιξαν μαζί τους, είδαν τον τόπο τους μέσα από τη δημιουργία τους, αντιλήφθηκαν τις φόρμες τους και αναζήτησαν τις ομοιότητες με άλλα διάσημα έργα γλυπτικής, συνέδεσαν τη διαδικασία με τα δικά τους βιώματα γύρω από τη λίμνη.

Στην τρίτη φάση του προγράμματος τα παιδιά επέστρεψαν στο Νηπιαγωγείο, όπου χωρισμένα σε ομάδες έφτιαξαν τα γλυπτά που επισκέφτηκαν και δημιούργησαν τη δική τους μακέτα με γλυπτά στον παραλίμνιο δρόμο, εμπλουτισμένη με τις δικές τους δραστηριότητες σε αυτό το σημείο της πόλης.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μέσα από τη διαδικασία διερευνήθηκε η μεθοδολογία μέσω της οποίας ο πολιτιστικός περίπατος μπορεί να αποτελέσει μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας ως παιδαγωγικό εργαλείο ώστε τα νήπια να μπορέσουν να αντι-

ληφθούν και να αποκωδικοποιήσουν την πολιτισμική φυσιογνωμία του τόπου τους. Για τον σκοπό αυτό σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε, ένα project γλυπτικής, το οποίο είχε σαν στόχο, αφενός την εξοικείωση των παιδιών με αυτό το είδος τέχνης και την καλλιτεχνική τους έκφραση, μέσα από μια διαδικασία με πολλές δημιουργικές δυνατότητες, όπως είναι η δημιουργία γλυπτών και η αναζήτηση εκφραστικών εργαλείων και αφετέρου την επίτευξη μέσα από την διαδικασία αυτή και του πολιτιστικού περιπάτου συγκεκριμένων στόχων, όπως είναι η σύνδεση με το φυσικό και το πολιτιστικό περιβάλλον. Τα ερευνητικά αποτελέσματα προέκυψαν από τα ποιοτικά χαρακτηριστικά της δράσης που έγινε με τα παιδιά. Ως μέρος της αξιολόγησης του προγράμματος και της εκπαιδευτικής αποτελεσματικότητας του περιπάτου αναλύθηκαν τα στάδια της διαδικασίας και μελετήθηκε η ανταπόκριση των παιδιών, εντοπίστηκαν οι δυσκολίες, δόθηκαν φύλλα εργασίας σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος και δημιουργήθηκε μία μακέτα με τα γλυπτά του παραλίμνιου δρόμου. Τόσο τα παιδιά όσο και οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτήτριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα συνειδητοποίησαν ότι τα παιδιά από αυτή την ηλικία είναι σε θέση να εντάξουν τον εαυτό τους στον τόπο στον οποίο ζουν, να «διαβάσουν» τα πολιτιστικά του χαρακτηριστικά και να τα συνδέσουν με τα δικά τους βιώματα, αρκεί να υπάρχει η κατάλληλη διαμεσολάβηση των σημαντικών ενηλίκων που είναι για το παιδί οι φορείς του πολιτισμικού πλαισίου στο οποίο ζουν και μπορούν με τις κατάλληλες εκπαιδευτικές διεργασίες να αλληλοεπιδράσουν με τα παιδιά προς αυτή την κατεύθυνση (Vygotsky,2000).

Οι στόχοι του αναλυτικού προγράμματος που υπηρετήθηκαν με την υλοποίηση του προγράμματος είναι ως προς τις γνώσεις, η επαφή με τα υλικά και τα μέσα της καλλιτεχνικής δημιουργίας, η επαφή με στοιχεία αναλογίας, σύνθεσης, εκτέλεσης, η γνώση των τεχνικών έκφρασης και δημιουργικής αναπαράστασης, η γνώση των μορφών σωματικής, εικαστικής, θεατρικής και μουσικής δράσης σε σχέση με το ιστορικό, κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο. Οι δεξιότητες που αποκτήθηκαν ήταν ο πειραματισμός με πρωτότυπα υλικά, φόρμες, εργαλεία και τεχνοτροπίες, η εξαγωγή από τα παιδιά συμπερασμάτων που αφορούν τους σκοπούς και τις λειτουργίες της τέχνης, η επεξεργασία και κατανόηση τοπικών ζητημάτων μέσω των αισθήσεων, η σύνδεση της καλλιτεχνικής δημιουργίας με την τοπική κοινωνία. Οι στάσεις που καλλιεργήθηκαν ήταν η αισθητική εμπειρία ως μαθησιακή ευκαιρία προς έναν ιδιαίτερο τρόπο σκέψης και στάση ζωής, η ευαισθησία και απόκριση απέναντι στη φυσική και πνευματική ευεξία, η ομαδικότητα και συνεργασία για την οργάνωση καλλιτεχνικών δράσεων, εκτίμηση της

πολιτιστικής δράσης σε τοπικό, εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο(Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β' 687/10.02.2023).

Ταυτόχρονα αναδείχθηκαν οι περιορισμοί που υπάρχουν ως προς την ένταξη των πολιτιστικών περιπάτων στο καθημερινό πρόγραμμα του νηπιαγωγείου, όπως είναι η γραφειοκρατία, ο μεγάλος αριθμός παιδιών, η έλλειψη εκπαιδευτικών συνοδών.

Ο πολιτιστικός περίπατος μπορεί να αποτελέσει σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο για την ολιστική εκπαίδευση των παιδιών και για την ανάπτυξη μίας ουσιαστικής σχέσης με το φυσικό και πολιτισμικό περιβάλλον, η οποία μπορεί να εξελιχθεί σε ένα πραγματικό ενδιαφέρον για τον τόπο, την τέχνη, τον πολιτισμό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Βάος, Α. (2000). Εικαστική Αγωγή στην Ελληνική Εκπαίδευση. Ιστορική Αναδρομή: Προσεγγίσεις στη διδασκαλία της Τέχνης. Ελληνικά Γράμματα.

Βάος, Α. (2008). Ζητήματα της διδακτικής των εικαστικών τεχνών. Τόπος.

Βέμη, Β. & Κανάρη, Χ. (2008β). Μουσειακή Αγωγή και Εκπαιδευτικό Υλικό Μουσείων: Μια Έρευνα σε Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Μαγνησίας Στο: Ε. Σταυρίδου, Χ. Σολωμονίδου & Μ. Παπαρούση (Επιμ.), *Προωθώντας τη μάθηση: έρευνα σε σύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης και παραγωγή διδακτικού υλικού* (σελ. 332-349). Βόλος.

Cassirrer, Ernst. (1994). *Η παιδευτική αξία της Τέχνης* (Μτφ. Γερ. Λυκιαρδόπουλος). Έρασμος.

Chapman, L., H. (2018). *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*. Νεφέλη.

Dewey, J. (1982). *Το σχολείο που μ' αρέσει: ο δρόμος και ο αγώνας για τη μεταμόρφωση των παιδαγωγικών ιδεών,* (μτφ. Μόσχα Μιχαλοπούλου). Γλάρος.

Dewey, J. (1990). The School and Society: The Child and the Curriculum. University of Chicago Press.

Δημητριάδη Σ., & Μαλαφάντης Κ. (2022). Το μουσείο ως παιδαγωγικό εργαλείο για τη μάθηση: Παράγοντες που επηρεάζουν την πρόθεση αξιοποίησής του από φοιτητές τμημάτων αγωγής της πρώιμης παιδικής και εκπαίδευσης της προσχολικής και της σχολικής ηλικίας. *Preschool and Primary Education, 10*(2), 122–152. https://doi.org/10.12681/ppej.27843 (Original work published 1 Νοέμβριος 2022).

Efland, Arthur. (2002). Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum. Teachers College, Columbia University.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. Yale University Press.

Fowler, Charles. (1996). *Strong Arts, Strong Schools*. New York: Oxford University Press.

*Franz, J. R. (April /May 2019). "*Preschool in the park: placebased learning in Unexpected Spaces", *Recourses Publications, Teaching Young Children, 12*(4).

Gardner, H., (1990). *Art Education and Human Development*. Getty Education for the Arts.

Gloton, R. (1976). *Η Τέχνη στο Σχολείο*, (Μτφ. Α. Σαφαρίκας & Η. Βιγγόπουλος). Νικόδημος.

Guilford, J. P. (1967). Creativity: Yesterday, today, and tomorrow. *The Journal of Creative Behavior*, *1*(1), 3-14.

Houssaye, J. (ed.). (2000). *Δεκαπέντε παιδαγωγοί σταθμοί στην ιστορία της παιδαγωγικής σκέψης*. Μεταίχμιο.

Κακίση-Παναγοπούλου, Λ. (1994). *Και Όμως Ζωγραφίζουν – η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*. Δελφοί.

Καραβασίλη, Μ. &. Μικελάκης, Ε. (1999), «Πολιτιστικές Διαδρομές – Προς μία ερμηνευτική του «πολιτισμικού τοπίου» με αναπτυξιακή προοπτική», *Αρχαιολογία & Τέχνες,* 71, 82- 87.

Κολιάδης, Ε. (1997). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη,* Τόμ. Γ΄. Ιδιωτική.

Ματσαγγούρας, Η. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας.* Gutenberg.

Μπούνια, Α. & Νικονάνου, Ν. (2008). Μουσειακά αντικείμενα και ερμηνεία: δημιουργώντας την εμπειρία, επιδιώκοντας την επικοινωνία. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο. Εμπειρίες και Ερμηνείες του Παρελθόντος.* (σσ. 66-95). Πατάκης.

Lawrence, Randee, L. (2008). Powerful Feelings: Exploring the Affective Domain of Informal and Arts-Based Learning. In: *New Directions for Adult and Continuing Education, 120*, 65-77.

Mora, J. C. de, & Kennedy, K. J. (Eds.). (2020). *Schools and informal learning in a knowledge-based world.* Routledge.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νηπιαγωγείο, (Εφημερίδα της Κυβερνήσεως, Τεύχος Β' 687/10.02.2023).

Νικονάνου, Ν. (Επιμ.). (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα,* Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/712/7/ΝΙΚΟΝΑΝΟΥ.

Ντολιοπούλου, Ε. (2002). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής*

ηλικίας. Τυπωθήτω.
Ντολιοπούλου Ε. (2005). *Εφαρμογή της μεθόδου Project σε ελληνικά νηπιαγωγεία*. Τυπωθήτω Γ. Δάρδανος.
Τριλιανός, Α. (2009). *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*. Ατραπός.
Ritchhart, R. (2007). Cultivating a culture of thinking in museums. *Journal of Museum Education, 32*(2), 137– 154.
Vygotsky, L. (2000). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών,* (Επιμ. Βοσνιάδου Στ). Gutenberg, Αθήνα.
Χριστόπουλος, Χρ., Κ. (2005). *Το νέο σχολείο και η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα. Οι φιλοσοφικές παιδαγωγικές απόψεις του John Dewey*. Γρηγόρης.

Νέες τεχνολογίες -Πολιτιστική κληρονομιά-Εκπαίδευση: Αξιοποίηση του πολιτισμικού προγράμματος *IASIS*

Αθηνά Χρόνη
Αρχαιολόγος-Ιστορικός Τέχνης Ε.Κ.Π.Α.-MSc ΠΑ.ΠΕΙ.
Διδάκτωρ Ε.Μ.Π.-Μεταδιδάκτωρ Ε.Μ.Π., Ελληνικό Υπουργείο Παιδείας, Θρησκευμάτων και Αθλητισμού-Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Α΄ Αθήνας-26ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών Μαράσλειο
athina.chroni@gmail.com

Παύλος-Στυλιανός Μεγαλοοικονόμου
Σχολή Εφαρμοσμένων Μαθηματικών και Φυσικών Επιστημών
Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο
pmegalo@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο καταιγιστικός ρυθμός των τεχνολογικών εξελίξεων στη σύγχρονη εποχή σε συνδυασμό με τη δυνατότητα πρόσβασης διαφορετικών ηλικιακών ομάδων σε αυτές, έχει καταστήσει επιτακτική την ανάγκη ενσωμάτωσης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, προκειμένου να επιτευχθεί μεγαλύτερη σύγκλιση μεταξύ της μαθησιακής εμπειρίας που παρέχεται από το ισχύον εκπαιδευτικό σύστημα και της εμπειρίας που αποκτάται έξω από αυτό. Απαραίτητη, βέβαια, προϋπόθεση, η τήρηση ισορροπιών. Λαμβάνοντας υπ΄ όψιν τα ανωτέρω και σε συνδυασμό με τη θεωρία του εποικοδομητισμού, με την παρούσα ανακοίνωση προτείνεται η αξιοποίηση των προϊόντων εργασιών της Μεταδιδακτορικής Έρευνας *IASIS*[1] στην κατεύθυνση της δημιουργικής διδασκαλίας διαφορετικών γνωστικών πεδίων του ισχύοντος ελληνικού προγράμματος σπουδών, για διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης, προκειμένου η γνώ-

1. Η Μεταδιδακτορική Έρευνα IASIS σχεδιάστηκε, υλοποιήθηκε και ολοκληρώθηκε από τη Μεταδιδάκτορα Αρχαιολόγο κ. Αθηνά Χρόνη, υπό την επίβλεψη του Καθηγητού ΣΑΤΜ-ΜΓ Εθνικού Μετσόβιου Πολυτεχνείου κ. Α. Γεωργόπουλου. Διαδικασία φωτογραφικής τεκμηρίωσης και τεχνικής υποστήριξης υπό Π.Σ. Μεγαλοοικονόμου, ΣΕΜΦΕ-Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. (Χρόνη, 2022)

ση να αποκτάται μέσω της διερευνητικής μάθησης, του πειραματισμού, της διαθεματικής προσέγγισης.

Στο ανωτέρω πλαίσιο, προτείνεται η αξιοποίηση ανοικτών διαδικτυακών πλατφορμών πολιτισμικού περιεχομένου, στην κατεύθυνση της εξοικείωσης των μαθητών των διαφορετικών βαθμίδων της εκπαίδευσης με θέματα πολιτισμού, μέσω της διαδικασίας του *παιχνιδιού σοβαρού σκοπού*.

Λέξεις-κλειδιά: *Πολιτιστική κληρονομιά, νέες τεχνολογίες, παιχνίδια σοβαρού σκοπού, ανοικτά δεδομένα, εικονικό μουσείο*

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η πολιτιστική κληρονομιά διαδραματίζει ουσιαστικό ρόλο στην επικοινωνία των ανθρώπων, στην κοινωνική και εκπαιδευτική ένταξη, καθώς και στην οικονομική αναγέννηση. (Χρόνη, 2022˙ Χρόνη, 2019) Τα τελευταία, μάλιστα, χρόνια αναγνωρίζεται ολοένα και περισσότερο η ανάγκη της ενεργού συμμετοχής της ευρύτερης κοινωνίας στις πολιτισμικές διαδικασίες. (Chroni, 2023˙ Chroni, 2021; Χρόνη, 2021) Σε αυτή την κατεύθυνση, τα μουσεία για να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τις νέες, πρωτόγνωρες, (μετα)πανδημικές συνθήκες, έχουν υιοθετήσει σε μεγάλο βαθμό νέες τεχνολογίες, κυρίως αυτές των ψηφιακών κοινωνικών δικτύων και της εικονικής πραγματικότητας, καταλήγοντας έτσι στον επαναπροσδιορισμό των βασικών αρχών της μουσειολογίας και μουσειογραφίας. (Chroni, 2021˙ Χρόνη, 2021) Μεγάλη, δε, βαρύτητα αποδίδεται στην εκπαιδευτική διάσταση των μουσειολογικών ψηφιακών εφαρμογών για ποικίλες ομάδες πληθυσμού, διαφορετικού υποβάθρου, για παράδειγμα ηλικιακού, μαθησιακού ή κοινωνικού.

Τα προαναφερθέντα έχουν ευεργετική επίδραση στον τομέα των θετικών επιστημών, ωστόσο εξαιρετικά αρνητική στον τομέα των ανθρωπιστικών επιστημών, όπου η έννοια του φυσικού αντικειμένου, εν προκειμένω του βιβλίου, καθώς και η διαδικασία της γραφής παραμένουν, ωστόσο, βασικοί πυλώνες. Κατά συνέπεια, το ενδιαφέρον της νέας γενιάς για τις ανθρωπιστικές επιστήμες μειώνεται διαρκώς, όπως άλλωστε και για συναφείς έννοιες, άρρηκτα συνδεδεμένες με αυτές, όπως ο πολιτισμός, η πολιτιστική κληρονομιά, η συλλογική μνήμη. Λαμβάνοντας, μάλιστα, υπ' όψιν την οπισθοχώρηση των ανθρωπιστικών επιστημών στις προτιμήσεις των μαθητών, όπως προκύπτει τόσο από τις επιδόσεις τους στα αντίστοιχα μαθήματα του προγράμματος σπουδών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και από τη διαμόρφωση ενός ιστορικά χαμηλότατου ορίου βάσης εισαγω-

γής σε αντίστοιχα ιδρύματα της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (AeiTei, 2023) η αξιοποίηση βασικών αρχών σχεδιασμού προσέγγισης κοινού, όπως αυτός υποδηλώνεται από τη διαδικτυακή παρουσία διαφορετικών μουσειακών δομών, κρατικών και ιδιωτικών, κρίνεται ως μείζονος σημασίας για την ανάκτηση του χαμένου εδάφους των ανθρωπιστικών επιστημών.

ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΝΕΑ ΓΕΝΙΑ

Στο επιστημονικό πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών, η διαρκής οπισθοχώρηση που παρατηρείται τα τελευταία έτη είναι πλέον ανησυχητική για την ποιοτική κατάρτιση των μελλοντικών επιστημόνων του εν λόγω πεδίου, με την κατάσταση να αποτυπώνεται στις εξαιρετικά χαμηλές, πλέον, βάσεις εισαγωγής στις Σχολές Ανθρωπιστικών Σπουδών της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως ήδη προαναφέρθηκε. Χαρακτηριστικό το άρθρο του Τ. Θεοδωρόπουλου στην εφημερίδα *Καθημερινή*: (Θεοδωρόπουλος, 2023) «Μήπως οι σχολές Φιλολογίας έχουν μετατραπεί σε καταφύγιο όσων θέλουν να αποκτήσουν ένα πτυχίο χωρίς ιδιαίτερο κόπο; Αληθεύει ότι υπάρχουν απόφοιτοι οι οποίοι δεν έχουν διαβάσει ολόκληρο ούτε έναν πλατωνικό διάλογο; Και τι σημαίνει αυτό για το μέλλον της εκπαίδευσης;»

Εάν λοιπόν επιθυμούμε τα παιδιά να (ξανά)αγαπήσουν τα μαθήματα της γλώσσας και της ιστορίας, να κατανοήσουν έννοιες όπως πολιτιστική κληρονομιά, πολιτισμική ταυτότητα-διαφορετικότητα-συμπερίληψη, να επιδιώκουν συμμετοχή σε πολιτισμικές δραστηριότητες και συνειδητά πλέον να επιλέγουν την κατεύθυνση των ανθρωπιστικών σπουδών όταν πλέον φτάνουν στο κατώφλι της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, είναι απαραίτητο να επανεφεύρουμε τον τρόπο μετάδοσης της αντίστοιχης πληροφορίας, γιατί «όταν ξεκινάς να σπουδάσεις μια τέχνη η οποία δεν απαιτεί και πολλά από σένα, θα την υπηρετήσεις με τον κανόνα της μετριότητας που σου έχει εξαρχής επιβληθεί. Και μετά, όταν μπεις στην τάξη να διδάξεις, θα τον μεταδώσεις στους μαθητές σου.» (Θεοδωρόπουλος, 2023)

Επιστρέφοντας στον χώρο της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η διδασκαλία σχετικών μαθημάτων όπως η ιστορία ή η γλώσσα, ιδιαιτέρως, μάλιστα, η αρχαία ελληνική γλώσσα, αποκτά τη διάσταση του δυσάρεστου, του δύσκολου, του άχρηστου. Σημειωτέον, όλα τα προαναφερθέντα διδασκόμενα μαθήματα συμπεριλαμβάνονται στο επίσημο πρόγραμμα σπουδών των ελληνικών σχολείων. Σε αυτό το πλαίσιο, η επαναξιολόγηση των ανθρωπιστικών επιστημών αποτελεί μια από τις μεγαλύτερες προκλήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης σήμερα, αναδεικνύοντας ως

επιτακτική την ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί η μεθοδολογία επικοινωνίας των προαναφερθέντων θεμάτων, μέσα από μονοπάτια φιλικά, ευχάριστα, διασκεδαστικά, οικεία, όπως τουλάχιστον αυτά εκλαμβάνονται από τους νεαρούς μας μαθητές, κυρίως των δύο πρώτων βαθμίδων της εκπαίδευσης. Είναι συνεπώς απαραίτητη η δημιουργική διδασκαλία διαφορετικών γνωστικών πεδίων του ισχύοντος προγράμματος σπουδών για διαφορετικές βαθμίδες της εκπαίδευσης, προκειμένου η γνώση να αποκτάται μέσω της διερευνητικής μάθησης, του πειραματισμού, της διαθεματικής προσέγγισης, όπως έχει ήδη προαναφερθεί. (Εικ. 1, 2)

Εικόνα 1: Συμβατικοί τρόποι εκπαίδευσης. (Γεραντώνης, 1950 στο Χρόνη, 2019)

Εικόνα 2: Εκπαίδευση και νέες τεχνολογίες: δυναμικός χαρακτήρας. (Χρόνη, 2019)

ΝΕΕΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΕΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΑ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

Σύμφωνα με μία από τις βασικές αρχές του εποικοδομητισμού, η μάθηση απορρέει από την οικοδόμηση γνωστικών δομών μέσω της απόκτησης εμπειριών και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. (Κόμης, 2023) Δεδομένου ότι, εκ των πραγμάτων, το σύνολο των μαθητών μιας κοινότητας, στη συγκεκριμένη περίπτωση των μαθητών που παρακολουθούν το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών, είναι απαραίτητο να συγχρονίζεται μέσω της διδασκαλίας κοινής ύλης μαθημάτων, ώστε η εν συνεχεία αξιολόγηση να πραγματοποιείται επί ίσοις όροις, όσο κάτι τέτοιο είναι, βέβαια, εφικτό και ρεαλιστικό, και ότι πολλοί μαθητές εμφανίζουν διαφορετικών τύπων μαθησιακές δυσκολίες, είναι ιδιαιτέρως σημαντικό ο μαθητής να απεγκλωβιστεί από την ασφυκτική οργάνωση της μαθησιακής διαδικασίας με αποκλειστικό άξονα το βιβλίο, σε φυσική ή ψηφιακή μορφή, και να αισθανθεί την ελευθερία της προσωπικής επιλογής. Είναι, δε, εξίσου σημαντικό να διατη-

ρηθεί και να ενισχυθεί η έννοια της δημιουργικής συνεργασίας μεταξύ των μαθητών είτε στο πλαίσιο του τμήματος, είτε στο πλαίσιο του ίδιου έτους του σχολείου ή, ακόμη και στο πλαίσιο διαφορετικών σχολικών μονάδων.

Μια τέτοια εναλλακτική διαδικασία μετάδοσης-πρόσληψης-αφομοίωσης της πληροφορίας δύναται να επιτευχθεί μέσω της ανάπτυξης και αξιοποίησης διαδικτυακών εικονικών μουσείων, όπου ο μαθητής-ψηφιακός επισκέπτης θα έχει τη δυνατότητα όχι μόνο να περιηγηθεί, αλλά και να αλληλοεπιδράσει με τα ψηφιακά εκθέματα: επιλέγοντας ένα από τα αυτά, έχει την ευκαιρία να διαβάσει ένα γραπτό κείμενο, να δει μια εικόνα, να ακούσει ένα ηχητικό αρχείο (κείμενο, τραγούδι, ήχους συναφείς με το έκθεμα), να μεταβεί σε άλλο διαδικτυακό ιστότοπο, ή, ακόμη, να λάβει ο ίδιος ενεργό ρόλο στη διαμόρφωση του εικονικού μουσείου, στην περίπτωση που πρόκειται για εικονικό χώρο ανοικτών δεδομένων. Με αυτόν τον τρόπο, η εικονική περιήγηση μεταβάλλεται σε δημιουργική διαδικασία, στην οποία, μάλιστα, είναι δυνατή η ταυτόχρονη συμμετοχή πολλών χρηστών. Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται εφικτή η διοργάνωση διαγωνισμών μεταξύ των μαθητών του ίδιου τμήματος, μεταξύ διαφορετικών τμημάτων της ίδιας τάξης ενός σχολείου ή αντιστοίχως, μεταξύ διαφορετικών σχολικών μονάδων, χωρίς απαραιτήτως να υπάρχει έπαθλο-ανταμοιβή, παρά μόνο η χαρά της άμιλλας και της τελικής παρουσίασης των εργασιών σε ένα ευρύτερο σύνολο, για παράδειγμα στις άλλες τάξεις του ίδιου σχολείου, σε άλλα σχολεία, ή στους γονείς και κηδεμόνες των μαθητών. (Χρόνη, 2022˙ Χρόνη, 2019)

Λαμβάνοντας υπ΄ όψιν τα ανωτέρω και στο πλαίσιο Μεταπτυχιακής Διατριβής κ. Αθηνάς Χρόνη, σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε και ολοκληρώθηκε, ήδη από το έτος 2019, το *Εικονικό Μουσείο Σύρου* και το *Εικονικό Μουσείο Σύρου Ανοικτών Δεδομένων*, (Εικονικό Μουσείο Σύρου, 2019˙ Εικονικό Μουσείο Σύρου Ανοικτών Δεδομένων, 2019) ενώ από το έτος 2022 και στο πλαίσιο της Μεταδιδακτορικής Έρευνας *IASIS*, σχεδιάστηκε, αναπτύχθηκε και ολοκληρώθηκε, το διαδικτυακό εικονικό μουσείο *Ιωάννινα 1430-1913* (ΙΟΑΝΝΙΝΑ 1430-1913, 2022): θεμελιώδες στοιχείο και των δύο προαναφερθέντων διαδικτυακών ψηφιακών εφαρμογών, ο δυναμικός, διαδραστικός χαρακτήρας τους, υπό τον κοινό στόχο να αποτελέσουν κινητήριους μοχλούς στην κατεύθυνση της συμμετοχικής διαδικασίας του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου σε θέματα πολιτιστικής διαχείρισης. (Χρόνη, 2019)

Η Μεταδιδακτορική Έρευνα *IASIS* αφορά στην ανάπτυξη ολοκληρωμένου συστήματος απομακρυσμένης διαχείρισης πολιτισμικής κληρονομιάς, έχοντας ως περίπτωση μελέτης την πόλη των Ιωαννίνων: σε αυτό το πλαίσιο, ένας από τους σχετικούς άξονες εργασιών έχει επικεντρωθεί στη με-

λέτη και τρισδιάστατη ψηφιακή προσέγγιση για συγκεκριμένα τοπόσημα των Ιωαννίνων, στα οποία έχει αποτυπωθεί η διαχρονικά εξελισσόμενη δυναμική της πόλης. Τα περισσότερα εξ αυτών έχουν, δυστυχώς, καταστραφεί. Πρόκειται για ερευνητικό έργο ανοιχτό στο κοινό. Κύριοι στόχοι του η μελέτη και επισήμανση των μεταβολών του αστικού ιστού της πόλης κατά τη Βυζαντινή και Μεταβυζαντινή/Οθωμανική της περίοδο και η ανάδειξη της πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας της μέσω της δημιουργικής εφαρμογής των νέων τεχνολογιών. Βασικές παράμετροι στην ανάπτυξη και διαμόρφωση της εν λόγω Μεταδιδακτορικής Έρευνας, ο πληθοπορισμός, η συμμετοχικότητα και η διάχυση της πολιτισμικής πληροφορίας σε ομάδες κοινού διαφορετικού υποβάθρου, ηλικιακού, μορφωτικού ή κοινωνικού. (Χρόνη, 2022)

Εξαιρετικά ενδιαφέρον και στις δύο περιπτώσεις μελέτης, της Σύρου και των Ιωαννίνων, το γεγονός ότι πρόκειται για μουσειολογική οργάνωση πολιτισμικών πληροφοριών που συνθέτουν την πλουραλιστική φυσιογνωμία διαφορετικών τόπων, αντιστοίχως της Σύρου, ειδικότερα, της Ερμούπολης και της Άνω Σύρου, και των Ιωαννίνων, και των δύο πολυπολιτισμικών κατά το πρόσφατο παρελθόν. Η μουσειολογική αφήγηση των δύο προαναφερθέντων εικονικών μουσείων δεν οργανώθηκε σε διδακτική βάση, αλλά σε συναισθηματική-καλλιτεχνική, ενώ έχει προβλεφθεί σχεδιασμός για μη ανοιχτή/διαμορφωμένη εκδοχή του εικονικού μουσείου καθώς και για ανοιχτή/μη διαμορφωμένη εκδοχή του. Οι δύο εκδοχές του κάθε διαδικτυακού μουσείου, λειτουργούν συμπληρωματικά προς την ίδια κατεύθυνση: επισκεπτόμενος κάποιος τη μη ανοιχτή/διαμορφωμένη εκδοχή του, γνωρίζει τη φυσιογνωμία του τόπου, εξοικειώνεται με την έννοια του *εικονικού μουσείου*, διασκεδάζει και, εάν θελήσει να συμμετάσχει και ο ίδιος στη διαδικασία και να γίνει και αυτός δημιουργός, αξιοποιώντας την αντίστοιχη ανοιχτή/μη διαμορφωμένη διαθέσιμη έκδοση, έχει την ευκαιρία να διαμορφώσει το δικό του μουσειακό αφήγημα. (Χρόνη, 2019) (Εικ. 3α, 3β)

Κατά συνέπεια, ο πολίτης, εν προκειμένω ο μαθητής/τρια, αφομοιώνει πληροφορίες, κατανοεί τις έννοιες των νέων τεχνολογιών και του πληθοπορισμού, δεδομένου ότι έχει τη δυνατότητα να μεταφορτώσει και δεδομένα της επιλογής του, καθώς και τις έννοιες της συνεργασίας και της ενεργού συμμετοχής στον πολιτισμό.

Εικόνα 3α: *Εικονικό Μουσείο Σύρου Ανοικτών Δεδομένων*: ημι-επίγεια άποψη. Στην αριστερή στήλη της οθόνης φαίνονται οι εικόνες που έχουν μεταφορτωθεί και έχουν ήδη αναρτηθεί στο εικονικό μουσείο. Το στιγμιότυπο προέρχεται από τη διαδικασία επεξεργασίας του project. Σχεδιασμός-ανάπτυξη-υλοποίηση: Δρ. Αθηνά Χρόνη. (Χρόνη, 2019)

Εικόνα 3β: *Εικονικό Μουσείο Σύρου Ανοικτών Δεδομένων*: λεπτομέρεια της προηγούμενης εικόνας. Εδώ διακρίνονται οι εικόνες που έχουν «ανέβει» και είναι διαθέσιμες προς ενσωμάτωση στο εικονικό μουσείο. Το στιγμιότυπο προέρχεται από τη διαδικασία επεξεργασίας του project. Σχεδιασμός-ανάπτυξη-υλοποίηση: Δρ. Αθηνά Χρόνη. (Χρόνη, 2019)

Η μαθησιακή διαδικασία λαμβάνει συνεπώς διάσταση παιχνιδιού *σοβαρού σκοπού* (*serious games*). Ο όρος *serious games* είχε ήδη αναφερθεί αρκετά έτη νωρίτερα από την εισαγωγή των υπολογιστών και των ηλεκτρονικών συσκευών στην ψυχαγωγία: σύμφωνα με τον Abt (Abt, 1970) μειώνοντας την επίσημη ουσία του, ένα παιχνίδι είναι μια δραστηριότητα μεταξύ δύο ή περισσοτέρων ανεξάρτητων ιθυνόντων που επιδιώκουν να επιτύχουν τους στόχους τους σε κάποιο περιορισμένο πλαίσιο. Οι Gunter *et al*. (Gunter et al., 2006) ορίζουν τα παιχνίδια σοβαρού σκοπού ως παιχνίδια με εκπαιδευτικούς στόχους, που υποστηρίζονται από την ψυχαγωγία. Ο στόχος τους είναι ίδιος με τα παιχνίδια, αλλά πιο περίπλοκος, καθώς πρέπει να διατηρηθεί ο έλεγχος της διασκέδασης που οδηγεί στην συμμετοχή καθώς και τα εκπαιδευτικά στοιχεία που οδηγούν στην εκπαιδευτική εμπειρία και τη μάθηση. Οι Rankin και Vargas (Rankin et al., 2008) ορίζουν τη συγκεκρι-

μένη κατηγορία ως ψηφιακά παιχνίδια με σοβαρούς σκοπούς, όπως η διδασκαλία ή η κατάρτιση, των οποίων κύριος στόχος είναι η εκπαίδευση. Στη δική μας περίπτωση θα ήταν δόκιμο να διευκρινίσουμε ότι δεν τίθεται θέμα αριθμού παικτών, παρά μόνο ένα πλαίσιο κανόνων εντός των οποίων θα πρέπει να δραστηριοποιηθούν οι παίκτες-εικονικοί επισκέπτες προκειμένου να αποκομίσουν τη μέγιστη δυνατή απόλαυση και να μοιραστούν εν συνεχεία τα συναισθήματα και τις εντυπώσεις τους είτε με τους συμμαθητές τους, είτε με συνομηλίκους τους από άλλα σχολεία, ακόμη και από σχολεία άλλων κρατών, δεδομένου ότι στον ψηφιακό κόσμο δεν υπάρχουν όρια, παρά μόνο δίκτυο ανθρώπων. (Chroni, 2023˙ Chroni, 2021˙ Χρόνη, 2021).

Εικόνα 4: Στιγμιότυπο οθόνης από την διαδικτυακή πλατφόρμα προτεινόμενων πολιτιστικών διαδρομών *IASIS* για την πόλη των Ιωαννίνων. Σχεδιασμός-ανάπτυξη-υλοποίηση: Δρ. Αθηνά Χρόνη. *IASIS*-Cultural routes. https://izi.travel/en/browse/d23654bc-d0bf-4b11-ab4a-184cdd0cf456#75019ea5-3313-42f5-aeae-d0359c792691 (Χρόνη, 2022)

Εικόνα 5: Διαδραστική πινακίδα κοινού στην Κεντρική Πύλη του δυτικού σκέλους του Κάστρου των Ιωαννίνων. Ο διερχόμενος μπορεί γρήγορα και εύκολα να σκανάρει με τη συσκευή κινητού τηλεφώνου οποιοδήποτε από τα QR codes της πινακίδας, ώστε να εισέλθει στο εικονικό περιβάλλον *IASIS*. Σχεδιασμός-ανάπτυξη-υλοποίηση: Δρ. Αθηνά Χρόνη. Φωτογραφία: Δρ. Αθηνά Χρόνη. (Χρόνη, 2022)

Ειδικότερα, το διαδικτυακό εικονικό μουσείο της πόλης των Ιωαννίνων διασυνδέεται και με άλλα ψηφιακά προϊόντα της εργαστηριακής διαδικασίας της συγκεκριμένης Μεταδιδακτορικής Έρευνας: με διαδικτυακό ιστότοπο, με προβλεπόμενη μάλιστα, πληθοποριστική διαδικασία, δηλαδή δυνατότητα να συμμετάσχει κάθε ενδιαφερόμενος με ενεργό τρόπο, μεταφορτώνοντας πληροφορίες συναφείς με το αντικείμενο ενδιαφέροντος, με τρισδιάστατα ψηφιακά μοντέλα των κατεστραμμένων τοποσήμων της πόλης, τα οποία μπορεί κανείς να παρατηρήσει και, έτσι, να κατανοήσει με διαυγέστερο, ευκρινέστερο τρόπο, τη βαρύτητα του θέματος των καταστροφών της πολιτισμικής κληρονομιάς, της συλλογικής μνήμης, της φυσιογνωμίας ενός τόπου. Το προαναφερθέν εικονικό μουσείο διασυνδέεται επίσης και με προτεινόμενες πολιτιστικές διαδρομές στην πόλη, μέσω διαδικτυακής πλατφόρμας ανοικτής πρόσβασης, (Εικ. 4) καθώς και με εγκατάσταση διαδραστικών πινακίδων κοινού εντός του αστικού ιστού, οι οποίες φέρουν ψηφιακή σήμανση (QR codes) επιτρέποντας τη μετάβαση του φυσικού επισκέπτη των Ιωαννίνων στον αντίστοιχο εικονικό χώρο. (Εικ. 5) Η δραστηριότητα εδώ μπορεί επομένως να έχει δύο εναλλακτικές αφετηρίες: από τον ψηφιακό χώρο προς τον φυσικό και αντιστρόφως. (Χρόνη, 2022) Πρόκειται για ερευνητικό έργο σε διαρκή εξέλιξη, μια ανοικτή πρόσκληση στην κοινωνία των πολιτών για τη διαδραστική συμμετοχή τους σε θέματα πολιτισμικών διαδικασιών. (Εικ. 6)

athina.chroni@gmail.com

Εικόνα 6: Μεταδιδακτορική Έρευνα *IASIS*: Ενημερωτικό δελτίο τύπου. Σχεδιασμός-ανάπτυξη-υλοποίηση: Δρ. Αθηνά Χρόνη. (Χρόνη, 2022)

Οι μαθητές λοιπόν, μπορούν να επισκεφθούν το εικονικό μουσείο, να βιώσουν την ψηφιακή διαδραστική εμπειρία όπως έχει ήδη, εν συντομία, προπεριγραφεί και εν συνεχεία να αναπτύξουν δραστηριότητα εντός του φυσικού χώρου της πόλης ακολουθώντας τις πολιτιστικές διαδρομές που προτείνονται. Αντιστρόφως, υπάρχει η δυνατότητα να οργανωθεί παιχνίδι σοβαρού σκοπού έχοντας ως αντικείμενο την αναζήτηση και εντοπισμό των διαδραστικών πινακίδων κοινού εντός του φυσικού χώρου του αστικού ιστού, προκειμένου να αναζητηθεί εν συνεχεία το αντίστοιχο εικονικό μουσείο. (Εικ. 5)

Δραστηριότητα στην τάξη

Σε συνδυασμό με τα προαναφερθέντα και, ως προέκταση αυτών, προτείνεται ο συνδυασμός της προπεριγραφείσας διαδικασίας με δραστηριότητα στην τάξη, όπως ανάθεση χειρόγραφων εργασιών που θα περιλαμβάνουν και αναζήτηση πληροφορίας σε σχολικά βιβλία διαφορετικών θεματικών περιοχών (βιβλία γλώσσας, ιστορίας, γεωγραφίας-γεωλογίας, εικαστικών), ανάθεση ζωγραφικών συνθέσεων, καθώς και οργανωμένης περιήγησης στον τόπο που διαχειρίστηκαν οι μαθητές ψηφιακά, προκειμένου να συνδεθεί το *άυλο-ψηφιακό* με το *υλικό-φυσικό*. (Χρόνη, 2022˙ Χρόνη, 2019) (Εικ. 7)

Εικόνα 7: Μεταδιδακτορική Έρευνα *IASIS*: Προτεινόμενη δραστηριότητα στην τάξη. Σχεδιασμός-ανάπτυξη-υλοποίηση: Δρ. Αθηνά Χρόνη. (Χρόνη, 2022)

Εξάλλου, ο εποικοδομητισμός προτείνει ότι οι μαθητευόμενοι αναπτύσσουν νέες ιδέες όταν ενεργά ασχολούνται με τη δημιουργία εξωτερικής κα-

τασκευής, στη δική μας περίπτωση μελέτης, κατασκευής ψηφιακής ή φυσικής, πάνω στις οποίες αναστοχάζονται και μοιράζονται με άλλους. Συνεπώς, ο εποικοδομητισμός εμπλέκει δυο διαπλεκόμενους τύπους κατασκευής: την οικοδόμηση της γνώσης στο πλαίσιο οικοδόμησης κατασκευών με προσωπικό νόημα. (Kafai & Resnick, 1996).

ΔΙΑΧΥΣΗ ΤΗΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΑΣ: ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΩΝ ΚΑΙ ΒΙΩΜΑΤΙΚΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΑ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ

Σε συνέχεια των ανωτέρω, η Μεταδιδακτορική Έρευνα *IASIS* αποτέλεσε την αφορμή για την εκκίνηση, καλλιέργεια και περαιτέρω ανάπτυξη γόνιμης συνεργασίας με τις αρμόδιες υπηρεσίες του Δήμου Ιωαννιτών και των τοπικών φορέων στην κατεύθυνση εκπαιδευτικών δράσεων πολιτισμικού περιεχομένου οι οποίες υλοποιήθηκαν και πρόκειται να υλοποιηθούν στην Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, με σχεδιασμό διαφοροποιημένο, αναλόγως προς την εκπαιδευτική βαθμίδα στην οποία απευθύνονται, συμπεριλαμβάνοντας σύντομη παρουσίαση πληροφοριακού υλικού, εκπαιδευτικό βιωματικό εργαστήριο σχετικό με τις ψηφιακές εφαρμογές που αξιοποιούνται σε συνδυασμό με περιήγηση στην πόλη, στοχεύοντας στη βιωματική αξιοποίηση της πληροφορίας που παρέχεται στο θεωρητικό τμήμα του εργαστηρίου. Μάλιστα, ειδική μέριμνα ελήφθη και για ενήλικες άνω των 60 ετών, ώστε να επιτευχθεί συμπερίληψη όλων των ηλικιακών ομάδων, ειδικότερα της συγκεκριμένης πληθυσμιακής ομάδας, η οποία διαθέτει πλούσια πολιτισμική μνήμη, αλλά περιορισμένη εξοικείωση με τις νέες τεχνολογίες. Ειδικότερα, πραγματοποιήθηκαν τα βιωματικά εκπαιδευτικά εργαστήρια *Γνωρίζω την πόλη μου-IASIS*, με την υποστήριξη της Εταιρείας Ηπειρωτικών Μελετών: η εξαιρετικά θετική ανταπόκριση από πλευράς συμμετεχόντων, οδήγησε στον σχεδιασμό και νέων κύκλων ανάλογων εκπαιδευτικών βιωματικών εργαστηρίων.

Ο σχεδιασμός των εργαστηρίων προβλέπει, επιπλέον, αναστοχαστική διαδικασία διά της συμπλήρωσης ανώνυμου ατομικού ερωτηματολογίου με τίτλο *Η προσωπική μου ματιά*. Η εν λόγω αναστοχαστική διαδικασία πληροί έναν επιπλέον ρόλο: αυτόν της ανάδρασης, προκειμένου να κατανοηθεί σε μεγαλύτερο εύρος η συναισθηματική πορεία των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής δραστηριότητας, καθώς και οι μαθησιακές δυσκολίες που πιθανότατα να ανέκυψαν. Τελικός στόχος, η συλλογή ποικίλων στοιχείων, είτε στατιστικών, σχετικών με τους συμμετέχοντες, είτε ποιοτικών, όλα τα παραπάνω ανωνύμως, προκειμένου να αξι-

ολογηθούν προσηκόντως οι ανάγκες και επιθυμίες των διαφορετικών ηλικιακών ομάδων.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

Είναι αδιαμφισβήτητο το γεγονός ότι διανύουμε την τέταρτη βιομηχανική επανάσταση. «Οι νόμοι της φύσης προσλαμβάνουν σήμερα νέο νόημα, δεν πραγματεύονται πλέον βεβαιότητες αλλά δυνατότητες και πιθανότητες, επιβεβαιώνουν το γίγνεσθαι όχι μόνο το είναι. Ο διαχωρισμός, επομένως, ανθρωπιστικών και θετικών επιστημών δεν είναι δεδομένος ούτε απόλυτος. Έχουν προσεγγίσει οι μεν τις δε, έχουν εμπλακεί η μία μέσα στην άλλη.» (Θέμελης, 2018)

Ο άνθρωπος, ήδη από πολύ πρώιμη ηλικία αποκτά υψηλότατη εξοικείωση με τις ηλεκτρονικές συσκευές και την έννοια του *ψηφιακού*, οδηγώντας στην ανάδυση του όρου *digital native*. Έχει ωστόσο διαπιστωθεί ότι κανένα υποκατάστατο δεν καλύπτει τον πολυδιάστατο χαρακτήρα της ανθρώπινης επαφής και διάδρασης στον φυσικό χώρο, ενώ η χρήση του φυσικού βιβλίου ενεργοποιεί και καλλιεργεί διαφορετικές δεξιότητες του ανθρώπου: κίνηση, γραφή, μεγαλύτερος χρόνος επεξεργασίας της προσλαμβανόμενης πληροφορίας, κριτική σκέψη. (Aguilar, Cormency and Busana, 2013) (Εικ. 8, 9)

Η Karin Harman James, νευροεπιστήμων στο Indiana University, επικεντρώνει την επιστημονική της έρευνα στη μελέτη των νευρικών συσχετισμών της μάθησης στους ανθρώπους: γενικά, πώς η κινητική εμπειρία μπορεί να επηρεάσει την οπτική αναγνώριση τόσο σε ενήλικες όσο και σε παιδιά και πώς ο εγκέφαλος αλλάζει ως απόκριση σε συγκεκριμένες εμπειρίες. Μελετώντας την επίδραση της γραφής στον εγκέφαλο σε παιδιά πέντε ετών και εφαρμόζοντας τη μαγνητική τομογραφία, απέδειξε ότι ο ανθρώπινος εγκέφαλος μαθαίνει να αναγνωρίζει χειρόγραφα γράμματα πολύ πιο γρήγορα εν συγκρίσει με αυτά που παράγονται από το πληκτρολόγιο. Στην περίπτωση του χειρογράφου, η διαφορετική απόδοση του ίδιου γράμματος αναιρεί τη μονοτονία της ψηφιακής γραμματοσειράς και εκπαιδεύει τον εγκέφαλο να αναγνωρίζει το κάθε γράμμα. Επιπλέον, η χειρόγραφη διαδικασία απαιτεί μεγαλύτερη συγκέντρωση από ό,τι η γραφή μέσω πληκτρολογίου. Και η αναγραφή κάθε γράμματος μαζί με άλλα γράμματα βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν πώς συνδυάζονται τα γράμματα μεταξύ τους και πώς δημιουργούνται οι προτάσεις. Έτσι, μαθαίνουν (τα) γράμματα καλύτερα. (James, 2023) Μάλιστα, έρευνα που δημοσιεύθηκε στο περιοδικό *Psychological Science* απέδειξε ότι η χρήση υπολογιστών για τη λήψη σημειώσεων είναι επιζήμια για τη μάθηση, επειδή περιλαμβάνει πιο επιφανει-

ακή επεξεργασία των πληροφοριών. Η γραφή στο χέρι είναι διδακτική και με έναν ακόμη τρόπο, δεδομένου ότι απαιτεί τον συντονισμό του χεριού με το βλέμμα, κάτι που μπορεί εύκολα να χαθεί αν δεν υπάρχει συνεχής άσκηση στα χρόνια του Δημοτικού σχολείου. Άλλωστε, αποτελεί και μία μοναδική εμπειρία, την οποία δεν μπορεί να βιώσει όποιος παράγει κείμενα συστηματικά, ή, αποκλειστικά, στον υπολογιστή. Το χειρόγραφο *υπογράφει* το κείμενο, αποτελεί την ορατή *σφραγίδα* του συγγραφέα του, καθιστώντας το μοναδικό. (Wiley & Rapp, 2021)

Χαρακτηριστικά, η UNESCO επισημαίνει τους κινδύνους υπερβολικής χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών, ιδιαιτέρως κινητών τηλεφώνων (τα οποία δύνανται να εννοηθούν και ως μικροσκοπικοί προσωπικοί υπολογιστές), φτάνοντας μάλιστα στο σημείο υπόδειξης περιορισμού της χρήσης τους στο σχολείο. Η *Παγκόσμια Έκθεση Παρακολούθησης Εκπαίδευσης 2023* της UNESCO μόλις κυκλοφόρησε μια πρόσκληση για χρήση τεχνολογίας στην τάξη μόνο όταν υποστηρίζει μαθησιακά αποτελέσματα, και αυτό περιλαμβάνει τη χρήση *έξυπνων κινητών τηλεφώνων*. «Η ψηφιακή επανάσταση έχει αμέτρητες δυνατότητες, αλλά, όπως άλλωστε έχουν εκφραστεί προειδοποιήσεις για το πώς πρέπει να ρυθμιστεί στην κοινωνία, πρέπει να δοθεί παρόμοια προσοχή στον τρόπο χρήσης της στην εκπαίδευση.» (UNESCO, 2023)

Εικόνα 8: Φυσικό βιβλίο και συνεργατική διαδικασία μάθησης διά ζώσης. (Γιαννέλη & Σακκά, 1964)

Εικόνα 9: Νέες τεχνολογίες και συνεργατική διαδικασία μάθησης μέσω διαδικτύου. (UNESCO, 2023)

Σύμφωνα με την εφημερίδα *The Guardian*, μετά την έκφραση προβληματισμού τόσο από πολιτικούς όσο και από ειδικούς σε θέματα εκπαίδευσης, σχετικά με το ερώτημα εάν η υπερψηφιοποιημένη προσέγγιση της Σουηδίας στην εκπαίδευση, συμπεριλαμβανομένης της εισαγωγής tablets στα νηπιαγωγεία, έχει, πιθανότατα, οδηγήσει σε μείωση των βασικών δεξιοτήτων, έχει πλέον, καταστήσει σαφή την επαναφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε πιο παραδοσιακούς τρόπους μάθησης. (Swain, 2018)

Σύμφωνα, δε, με την έκθεση αναφοράς της *Progress in International Reading Literacy Study* (*PIRLS*): η διεθνής αξιολόγηση του επιπέδου ανάγνωσης στην τέταρτη τάξη του Δημοτικού, ανέδειξε πτώση του επιπέδου των μαθητών της Σουηδίας μεταξύ 2016 και 2021, παρόλο που οι μαθητές της Σουηδίας σημειώνουν βαθμολογία πάνω από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο όσον αφορά στην αναγνωστική ικανότητα. (PIRLS). Σε αυτό το πλαίσιο, η Lotta Edholm, υφυπουργός Παιδείας, η οποία ανέλαβε καθήκοντα τη 18η Οκτωβρίου 2022 ως Υπουργός Σχολείων στο Υπουργικό Συμβούλιο της Σουηδίας, ασκεί έντονη κριτική στην ολοκληρωτική υιοθέτηση της τεχνολογίας. Ήδη από τον Μάρτιο του 2023 είχε δηλώσει: «Οι μαθητές της Σουηδίας χρειάζονται περισσότερα βιβλία», προσθέτοντας: «Τα φυσικά βιβλία είναι σημαντικά στην εκπαιδευτική διαδικασία». Σε αυτό το πλαίσιο, τον Αύγουστο του 2023, ανακοίνωσε ότι η κυβέρνηση της Σουηδίας είχε την πρόθεση να ανατρέψει την απόφαση της Εθνικής Υπηρεσίας Εκπαίδευσης της χώρας να καταστήσει υποχρεωτικές τις ψηφιακές συσκευές στα νηπιαγωγεία. Επισημάνθηκε, μάλιστα, ότι η κυβέρνηση της Σουηδίας σχεδιάζει να προχωρήσει ακόμη περισσότερο και να τερματίσει εντελώς την ψηφιακή μάθηση για παιδιά κάτω των έξι ετών, σύμφωνα με σχετικές δηλώσεις του εν λόγω Υπουργείου στο Γραφείο Τύπου της Στοκχόλμης. (Associated Press in Stockholm, 2023)

Είναι γεγονός ότι ορισμένα μαθησιακά ελλείμματα μπορεί να οφείλονται στην πανδημία του κορονοϊού ή να αντανακλούν τον αυξανόμενο αριθμό μεταναστών μαθητών που δεν μιλούν τα σουηδικά ως πρώτη γλώσσα, ωστόσο, η υπερβολική χρήση οθονών κατά τη διάρκεια των σχολικών μαθημάτων δύναται να προκαλέσει την υστέρηση των νέων στα βασικά μαθήματα. Μάλιστα, το *Karolinska Institutet*, μια υψηλού κύρους Ιατρική Σχολή που επικεντρώνεται στην έρευνα, με έδρα τη Solna, στην περιφέρεια της πρωτεύουσας Στοκχόλμης, στη Σουηδία, τον Αύγουστο του 2022 αναφέρθηκε σε μεγάλη πιθανότητα αρνητικών αποτελεσμάτων των ψηφιακών εργαλείων στη μαθησιακή διαδικασία. (Karolinska Institutet.)

Αποτελεί ξεκάθαρα πρόκληση, λοιπόν, για έναν μελετητή να διερευνήσει σε ποιο βαθμό θα πρέπει να αξιοποιηθούν οι *ψηφιακές ανθρωπιστικές*

επιστήμες, όπως ονομάζονται πλέον, λόγω της εκτεταμένης χρήσης ψηφιακών εργαλείων για έρευνα και διδασκαλία. (Borek et al., 2016˙ Fails & Kelton, 2016) Οι ψηφιακές τεχνολογίες είναι κινητήριοι μοχλοί για μια σημαντική αλλαγή στις διδακτικές και μαθησιακές πρακτικές, χωρίς ωστόσο, να είναι σε θέση να την εγγυηθούν. Είναι επομένως απαραίτητο να βρεθεί ο κοινός τόπος, ώστε να επιτευχθεί σύγκλιση μεταξύ της μορφής της μαθησιακής διαδικασίας που επικρατεί στο πλαίσιο της τρέχουσας κατάστασης πραγμάτων και των δεξιοτήτων που έχουν ήδη κατακτηθεί και καλλιεργηθεί από τους μαθητές/τριές μας. Παράλληλα, να διατηρηθεί η ισορροπία ανάμεσα στο ψηφιακό και το απτό, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και το φυσικό βιβλίο, όπως επίσης να ενισχυθεί η συνεργασία μεταξύ των συμμαθητών/τριών, η ομαλή και αρμονική ψυχική ανάπτυξη των αυριανών ενηλίκων.

Το ψηφιακό προϊόν *IASIS* προτείνει και ευελπιστεί να αποτελέσει έναν πιλοτικό κοινό τόπο, όπου θα συναντιούνται δημιουργικά το φυσικό με το ψηφιακό, η γραφή με το πληκτρολόγιο. Σε αυτό το πλαίσιο, έχει προταθεί να εφαρμοστεί πιλοτικά ως *Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων* στο 26ο Πειραματικό Γυμνάσιο Αθηνών Μαράσλειο. Η αξιοποίησή του προβλέπεται να συνδυαστεί με εκπαιδευτικές επισκέψεις σε διαφορετικά μουσεία, ιδρύματα και βιβλιοθήκες, καθώς και με παραγωγή γραπτών εργασιών: χειρόγραφων εργασιών, καθώς και κατασκευών ή εικαστικών αναπαραστάσεων (ζωγραφικής). Η εξέλιξη της διαδικασίας θα αξιολογείται σε κάθε στάδιο υλοποίησης της καινοτόμου δράσης λαμβάνοντας υπ΄ όψιν ανάδραση και από τους συμμετέχοντες, μέσω ερωτηματολογίων.

Τελικός στόχος, η ανάδειξη του λειτουργικού ρόλου μιας τέτοιας εφαρμογής και η αξιοποίησή της για τη διδασκαλία μιας σειράς μαθημάτων, όπως ιστορία, πολιτισμός, αρχιτεκτονική, πολεοδομία, θρησκεία, διαχείριση πολιτιστικής κληρονομιάς, καθώς και η ευαισθητοποίηση και η ενεργός συμμετοχή της νέας γενιάς σε θέματα διατήρησης της πολιτισμικής και συλλογικής μνήμης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Abt, C. (1970). *Serious Games*. The Viking Press.

AeiTei. (2023) https://aeitei.gr/stats.php?year=2023&pedio=1&likio_type=gh

Aguilar P., Cormency C. and Busana M. (2013). *Early Childhood Development Kit Guidance, UNICEF Education Kit Handbook*. WSEC and UNICEF.

Associated Press in Stockholm. (2023, 10 September). Switching off: Sweden

says back-to-basics schooling works on paper. *The Guardian*. https://www.theguardian.com/world/2023/sep/11/sweden-says-back-to-basics-schooling-works-on-paper

Borek, L., Dombrowski, Q., Perkins, J. and Schöch, C. (2016). TaDiRAH: A case study in pragmatic classification. Digital Humanities Quarterly, *10*(1), .

Γεραντώνης Ε. (1950). *Αλφαβητάριο Τα Καλά Παιδιά*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Γιαννέλη, Ι.Κ. & Σακκά, Γ. (1964). Αλφαβητάριο Α΄ Δημοτικού. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Chroni, A. (2023). Open Archaeology: The Social Narrative. 29th Annual Meeting of the European Association of Archaeologists-WEAVING NARRATIVES, August, 30-September, 2, Belfast, Ireland.

Chroni, A. (2021). Cultural Heritage-Museums-New Technologies in post-covid times. The Centre for Ancient Cultural Heritage and Environment (CACHE). Macquarie University, Living Digital Heritage Conference "Integrating the Past into the Present and Future", Friday 5-Sunday 7 November, Sydney, Australia.

Εικονικό Μουσείο Σύρου-Χρόνη Αθηνά. (2019). https://www.artsteps.com/view/5cd83efff663c7487fa84964

Εικονικό Μουσείο Σύρου Ανοικτών Δεδομένων-Χρόνη Αθηνά. (2019). https://www.artsteps.com/view/5cd7e7211b265b483b38de8c

Fails, J.A. and Kelton, A. (2017). A note from the editors. The Journal of Emerging Learning Design. Special Issue: The Digital Humanities.

Gunter, G., Kenny, R., & Vick, E. (2006). A Case for a Formal Design Paradigm for Serious Games. The Journal of the International Digital Media and Arts Association, 3, 1, 93-105.

Θέμελης, Π. (2018). *Ανασκαφή*. Εκδόσεις Παπαζήση

Θεοδωρόπουλος, Τ. (2023, 29 Ιουλίου). Φιλόλογοι σε εκπτώσεις. *Καθημερινή*. https://www.kathimerini.gr/opinion/562544290/filologoi-se-ekptoseis/

IASIS-Chroni Athina. (2022). https://athinachroni.wixsite.com/my-site-1

IASIS Cultural Routes-Chroni Athina. (2022). https://izi.travel/en/browse/d23654bc-d0bf-4b11-ab4a-184cdd0cf456#75019ea5-3313-42f5-aeae-d0359c792691

IOANNINA 1430-1913-Chroni Athina. (2022). https://www.artsteps.com/view/5feca5aafe659e68d58a48c8

James, K.H. Program in Neuroscience-Indiana University Bloomington. https://neuroscience.indiana.edu/about/faculty/harman-james-karin.html

Κόμης, Β. (2023). *Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη διδασκαλία και τη μάθηση*. Πανεπιστήμιομιο Πατρών, Πάτρα.

Kafai, Y., & Resnick, M. (1996). *Constructionism in practice: Designing, thinking, and learning in a digital world*. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Karolinska Institutet. (2023) https://ki.se/en

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). https://nces.ed.gov/surveys/pirls/

Rankin, J.-R. & Vargas, S., S. (2008). A review of serious games and other game categories for education. *Proceedings of the SimTect2008 Conference, Melbourne*.

Swain, H. (2018, 7 March). Does writing by hand still matter in the digital age?. The Guardian. https://www.theguardian.com/teacher-network/2018/mar/07/does-being-able-to-write-by-hand-still-matter-in-2018

UNESCO. (2023). https://www.unesco.org/en/articles/smartphones-school-only-when-they-clearly-support-learning

Χρόνη, Α. (2022). *Τρισδιάστατη ψηφιακή απόδοση και ανάπτυξη διαδικτυακής Βάσης Δεδομένων τμήματος της πόλης των Ιωαννίνων κατά τη Βυζαντινή-Μεταβυζαντινή/Οθωμανική Περίοδο* (Μεταδιδακτορική Έρευνα). Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, Αθήνα.

Χρόνη, Α. (2021). Μουσεία: νέες τεχνολογίες και μουσειολογικές προσεγγίσεις στην μετά-COVID εποχή. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψηφιοποίησης Πολιτιστικής Κληρονομιάς-EuroMed 2021*, Βόλος, σ. 318-331, ISBN: 978-618-85119-1-0.

Χρόνη, Α. (2019). *Εικονικό Μουσείο Σύρου: το υλικό και το άυλο στοιχείο-Ολοκληρωμένη διαχείριση πολιτιστικής κληρονομιάς και νέες μουσειολογικές προσεγγίσεις-Μοντελοποίηση δεδομένων και ελεγχόμενα λεξιλόγια για την τεκμηρίωση πολιτιστικών αγαθών* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Αθήνα.

Wiley, R. W., & Rapp, B. (2021). The Effects of Handwriting Experience on Literacy Learning. Psychological Science, *32*(7), 1086-1103.

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ,
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΕΙΟ,
ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΚΑΙ ΝΕΟΥΣ,
ΠΡΟΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ

Διερευνώντας την αφηγηματικότητα κειμένου και εικόνας στα παιδικά βιβλία γνώσεων

Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
angelaki@nured.auth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Τα πραγματογνωστικά παιδικά βιβλία γνώσεων αποτελούν ένα ξεχωριστό είδος βιβλίων, των οποίων η δημοτικότητα και εκδοτική παραγωγή πια έχει εκτοξευθεί. Πρόκειται για πολυτροπικά βιβλία που στοχεύουν να εμπλουτίσουν τις υπάρχουσες γνώσεις των παιδιών γύρω από ένα θέμα ή να τους δώσουν ερεθίσματα ώστε να ανακαλύψουν τον κόσμο όπου ζουν και να σκέπτονται κριτικά. Αυτό πρέπει να συμβαίνει με ευχάριστο τρόπο, μέσα από απλές και τεκμηριωμένες περιγραφές καταστάσεων χωρίς κλισέ και στερεότυπα, εξηγήσεις γεγονότων ή και προτεινόμενες δραστηριότητες. Η υβριδικότητα, βέβαια, αποτελεί ένα από τα βασικότερα γνωρίσματα των εν λόγω έργων. Ιδιαίτερα δημοφιλή είναι τα λογοτεχνικά βιβλία γνώσεων, όπου η μυθοπλασία συνδυάζεται με την πληροφορία και στο κείμενο ενσωματώνονται αφηγηματικά στοιχεία, που συνήθως εντοπίζονται σε βιβλία λογοτεχνικά. Οι δε μυθοπλαστικοί χαρακτήρες τους ψυχογραφούνται, αποδίδονται κίνητρα για τις πράξεις τους και η δράση τους ερμηνεύεται πολυπρισματικά από πραγματικά ή φανταστικά πρόσωπα των έργων, με τα οποία, πολλές φορές, το παιδί ταυτίζεται. Για τις ανάγκες της παρουσίασης επιλέχθηκαν έργα που κατατάσσονται στα λογοτεχνικά βιβλία γνώσεων για παιδιά, διαθέτουν όμως μορφή ιδιάζουσα και φόρμα ιδιότυπη, αφού φέρουν χαρακτηριστικά τόσο της μυθιστορηματικής βιογραφίας, όσο και των παιδικών κόμικς και γελοιογραφιών. Πρόκειται για τις μυθιστορηματικές βιογραφίες του Δημήτρη Βαρβαρήγου με τίτλο Διγενής Ακρίτας. Ένας ήρωας που έγινε θρύλος και Θεοδώρα. Μια αληθινή αυτοκράτειρα, όπου η αφηγηματική δράση των βιογραφούμενων προσώπων και τα ιστορικά γεγονότα της εποχής του Βυζαντίου, όπου η κάθε υπόθεση εκτυλίσσεται, παρουσιάζονται εύληπτα και προσεγγίζονται χιουμοριστικά, χάρη στο στυλ της εικονογράφησης. Ταυτόχρονα, ωστόσο, η απόδοση του γυναικείου φύλου γίνεται έτσι ώστε να παρακινείται το κοινό να το σεβαστεί και να προβλη-

ματιστεί σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης και δράσης των γυναικών τότε, αλλά και στη σύγχρονη εποχή. Εν προκειμένω θα σχολιαστεί η τάση των συγγραφέων παιδικών βιβλίων γνώσεων με πραγματευόμενο θέμα την Ιστορία να περιπλέκουν ηθελημένα το μυθοπλαστικό στοιχείο στις ιστορίες τους, καθιστώντας σαφές το ότι η ιστορική επιστήμη περιδινείται στην «αλήθεια» του σημασιολογικού και του ανθρώπινου παράγοντα και χρησιμοποιεί επινοούμενες έννοιες, προκειμένου να καταστήσει κατανοητές παρελθούσες καταστάσεις και εμπειρίες. Παράλληλα, θα καταδειχθεί η συμβολή των λογοτεχνικών βιβλίων γνώσεων και δη των μυθιστορηματικών βιογραφιών για παιδιά στην κατάρριψη στερεοτύπων και την αναγωγή του ενδιαφέροντος του κοινού από το συλλογικό στο ατομικό, ενώ θα σχολιαστεί η σχέση κειμένου-εικόνας και θα αναλυθεί και το σκεπτικό υπό το οποίο ο δημιουργός ανέδειξε γελοιογραφικά το ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο των βιβλίων του.

Λέξεις-κλειδιά: παιδικό βιβλίο γνώσεων, μυθιστορηματική βιογραφία, κόμικς

ΕΙΣΑΓΩΓΙΚΑ

Τα τελευταία χρόνια, θεωρητικοί και κριτικοί του παιδικού βιβλίου προβληματίζονται αναφορικά με την απόδοση ορισμού του παιδικού βιβλίου γνώσεων. Οι αιτίες για αυτό συνίστανται στο ότι, αφενός μεν, η κατάσταση που βιώνουν οι αποδέκτες τους τους, τα παιδιά, είναι δύσκολο να οριστεί (Jan, 1985), αφετέρου δε καθότι οι εξελίξεις στο χώρο του παιδικού βιβλίου είναι διαρκείς, με αποτέλεσμα να μην μπορεί εύκολα να δοθεί ένας «αυστηρός» ορισμός του είδους (Κουράκη, 2016). Για την εν λόγω ρευστότητα, ωστόσο, θα πρέπει να συνεκτιμηθεί και η αθρόα συγγραφική και εκδοτική παραγωγή των βιβλίων γνώσεων για παιδιά. που ξεκίνησε να σημειώνεται πριν από 50 χρόνια και τα τελευταία 20 έχει εκτοξευθεί σε παγκόσμιο επίπεδο.

Αναμφίβολα, πρόκειται για πολυτροπικά έργα με μορφωτικό χαρακτήρα, των οποίων η θεματολογία ποικίλει και αφορά οτιδήποτε έχει σχέση με την Τεχνολογία, τις φυσικές επιστήμες, την Ιστορία, την Αρχαιολογία, τους πολιτισμούς χωρών και εθνών, τη θρησκεία, το περιβάλλον, το ανθρώπινο σώμα, κ.λπ. Στόχος των συγγραφέων είναι η βιωματική μάθηση των ανήλικων αναγνωστών και το κάλεσμά τους σε μια διαδικασία ανακάλυψης του κόσμου όπως είναι, μέσα από ευχάριστες περιγραφές (Walton, 1990, p. 76). Εκτός από απλές και τεκμηριωμένες περιγραφές καταστάσεων, εξηγήσεις γεγονότων ή ερμηνείες φαινομένων, τα έργα αυτής της κατηγορίας περι-

λαμβάνουν περιεχόμενα, ευρετήρια, λήμματα, διαγράμματα, χάρτες, εικονογράφηση, παιγνιώδεις δραστηριότητες που συχνά συμπληρώνουν τις σχολικές γνώσεις και παραπομπές στις επιστημονικές πηγές όπου ανέτρεξαν οι συγγραφείς, προκειμένου να αντλήσουν τις πληροφορίες τους (Αγγελάκη, 2023, σ. 5; Norton, 1987, p. 551).

Οι γνώσεις που περιλαμβάνουν τα παιδικά βιβλία γνώσεων είναι απαραίτητο να ανταποκρίνονται στο γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο των αναγνωστών που απευθύνονται. Κριτήρια αξιολόγησής τους είναι η οργάνωση του υλικού γύρω από το πραγματευόμενο θέμα, το ίδιο το θέμα που παρουσιάζεται και επεξηγείται, οι πηγές που τεκμηριώνουν την ακρίβεια των πληροφοριών που παραθέτουν οι συγγραφείς, η γλώσσα, το ύφος και η δομή του κειμένου, τα περικειμενικά στοιχεία του και η τυπογραφική του εμφάνιση, η παιδαγωγική του επάρκεια, η απουσία αναχρονιστικών αντιλήψεων στη λεκτική και εικονιστική αφήγηση, ο εκδοτικός οίκος και η παρότρυνση του αναγνωστικού κοινού να σκεφθεί κριτικά πάνω σε όσα πληροφορείται. (Αγγελάκη, 2021α).

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται η τάση των συγγραφέων παιδικών βιβλίων γνώσεων να περιπλέκουν εκούσια το μη πραγματικό στοιχείο στις ιστορίες τους και να αξιοποιούν τεχνικές που χρησιμοποιούνται σε λογοτεχνικά κείμενα, προκειμένου να μεταδώσουν στους αναγνώστες τους τις έγκυρες πληροφορίες που έχουν συλλέξει για το ζήτημα που τους ενδιαφέρει. Πιθανότατα προβαίνουν σε αυτό, ένεκα του ότι τα παιδιά δύνανται να βιώσουν ως πραγματική μια κατάσταση με τη βοήθεια της φαντασίας τους, που ενεργοποιείται με τη μυθοπλασία (Zipfel, 2014, p. 103-105). Αυτό, επίσης, ίσως συμβαίνει καθώς η ανάγνωση ενός έργου για τους ανήλικους αναγνώστες καταλήγει περισσότερο διασκεδαστική, όταν τεκμηριωμένα στοιχεία προσφέρονται στο πλαίσιο μιας μυθοπλαστικής αφήγησης (Σακελλαρίου, 1990, σ. 305) ·άλλωστε, ο άνθρωπος ήταν ανέκαθεν και παραμένει "homo narrans" (Fisher, 1984). Βάσει των προαναφερθέντων, τα σύγχρονα παιδικά βιβλία γνώσεων μπορούν να καταταχθούν σε τρεις υποκατηγορίες, που προκύπτουν επειδή οι σύγχρονοι συγγραφείς έχουν την τάση να ενσταλάζουν στα παιδιά έγκυρες πληροφορίες με τη βοήθεια αφηγηματικών στοιχείων και στη βάση ενός υποτυπώδους σεναρίου(Johansen& Søndergaard, 2010; Gilles et al, 2001; Herbert, 2012, pp. 85- 95, Ryan 2010, p. 10). Η προτεινόμενη κατηγοριοποίησή τους συνίσταται:

Στα επονομαζόμενα «καθαρά» βιβλία γνώσεων, τουτέστιν τα μη μυθοπλαστικά έργα, όπου οι πληροφορίες για το εκάστοτε πραγματευόμενο θέμα μεταδίδονται στο παιδί με ακρίβεια, ενώ το υλικό είναι οργανωμένο ευ-

διάκριτα και λογικά. Τα βιβλία αυτής της υποκατηγορίας διαθέτουν πίνακες, σχεδιαγράμματα, ευρετήρια, βιβλιογραφία, γλωσσάριο, χάρτες και εικόνες που διευκολύνουν την εμπέδωση της πληροφορίας. Είναι σημαντικό να περιλαμβάνουν τεκμηριωμένες επιστημονικές πληροφορίες, διατυπωμένες με σαφήνεια ώστε να είναι εύληπτες από τον μικρό αναγνώστη (Αγγελάκη, 2022α, σ. 33).

Στα «λογοτεχνικά» βιβλία γνώσεων, όπου συμφύεται η μυθοπλασία με την πληροφορία και στο κείμενο ενσωματώνονται αφηγηματικά στοιχεία, που συνήθως εντοπίζονται σε βιβλία λογοτεχνικά: Όπως, φερ' ειπείν, η ψυχογράφηση των προσώπων, η παρουσία μυθοπλαστικών χαρακτήρων που υπονοούν την υποκειμενικότητα της παρεχόμενης γνώσης, η απόδοση κινήτρων για τις συμπεριφορές των ηρώων, η προβολή αιτίου και αιτιατού, κ.λπ. Εν προκειμένω, κριτήριο αξιολόγησης των βιβλίων αυτών είναι, εκτός από όσα αναφέρθηκαν για τα «καθαρά» βιβλία γνώσεων, το κατά πόσον οι αφηγηματικές πτυχές των κειμένων στρεβλώνουν τις πληροφορίες που παρέχονται. Στην εν λόγω υποκατηγορία συμπεριλαμβάνονται και οι βιογραφίες προσώπων, που οπωσδήποτε θα πρέπει να είναι αρκετά ενδιαφέρουσες ώστε να προωθούν το ενδιαφέρον των παιδιών και να τα παρασύρουν να ταυτιστούν μαζί τους. Στην περίπτωση αυτή, σημαντικό είναι να απεικονίζεται πειστικά το βιογραφούμενο κάθε φορά πρόσωπο, να δίδεται με σαφήνεια η δράση του και να διαπνέονται από αληθοφάνεια οι περιγραφές του από τους συγγραφείς, που πρέπει να διευκολύνουν το παιδικό κοινό να αντιληφθεί πως οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες των πραγματογνωστικών βιβλίων είναι διαφορετικοί από εκείνους των λογοτεχνικών βιβλίων (Αγγελάκη, 2022β).

Στα εικονογραφημένα βιβλία γνώσεων βραχείας φόρμας, δηλαδή σε έργα όπου οι πληροφορίες αναφορικά με το πραγματευόμενο κάθε φορά θέμα εμπεδώνονται ευκολότερα από το παιδικό κοινό, με τη βοήθεια της απλής ή σύνθετης, έγχρωμης ή ασπρόμαυρης, ρεαλιστικής ή σχηματικής εικονογράφησης, που υπερτερεί σε σύγκριση με το κείμενο, οπτικοποιεί τα γραφόμενα, τα επεξηγεί, διευρύνει τα νοήματά τους, προσδίδει ίσως στα βιβλία την αίσθηση του ρεαλισμού και της αυθεντικότητας ή έναν τόνο χιουμοριστικό. Στα βιβλία αυτής της υποκατηγορίας οι εικόνες, ανεξάρτητα από το στιλ που ακολουθούν, είναι μείζονος σημασίας να διατηρούν την ενότητά τους με το κείμενο και να μη διασπούν την προσοχή των παιδιών-αναγνωστών. Χρειάζεται, επίσης, να προκαλούν το ενδιαφέρον και να ευνοούν την αντιληπτική διεργασία των τελευταίων, ενθαρρύνοντας τις πολλαπλές αναγνώσεις (Αγγελάκη, 2021β).

Η ΕΙΚΟΝΟΓΡΑΦΗΣΗ ΣΤΑ ΒΙΒΛΙΑ ΓΝΩΣΕΩΝ

Στο σημείο αυτό, ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί πως από τη στιγμή που ένα βιβλίο διαθέτει εικονογράφηση, εκ προοιμίου η ιστορία του μεταφέρεται από δύο διακριτές αφηγηματικές φωνές: Εκείνη του αφηγητή του λεκτικού λόγου και εκείνη του αφηγητή του οπτικού, οι οποίοι μεσολαβούν στην ίδια ιστορία (Narančić Kovač, 2015). Η εικονογράφηση στα παιδικά βιβλία γνώσεων συνεργάζεται, αλληλεπιδρά και διαντιδρά με το κείμενο (Sipe, 1998, p. 98), ενώ σύμφωνα με τις Maria Nikolajeva και Carole Scott (2001) οι περιπτώσεις διαντίδρασης κειμένου-εικόνας μπορεί να δηλώνουν (i) συμμετρία, όταν εικόνα και λόγος επικοινωνούν τα ίδια μηνύματα (ii) ενίσχυση, όταν η οπτική τροπικότητα υπερτερεί έναντι της λεκτικής και αντίστροφα, (iii) αντιστάθμιση, όταν εικονογράφηση και κείμενο συνεργάζονται για να παράξουν ένα νέο νόημα και (iv) αντιπαράθεση, όταν η εικονιστική και η κειμενική αφήγηση διηγούνται διαφορετικά πράγματα.

Η εικονογράφηση στα παιδικά βιβλία γνώσεων λειτουργεί ελκυστικά για τα παιδιά και συμπυκνώνει πλήθος νοημάτων, που εκφράζονται με τους ιδιότυπους κανόνες της εικονογράφησης και συνδέονται συχνά με πολιτισμικούς (εικονογραφικούς και γραφιστικούς) κώδικες. Αποτελεί εξίσου σημαντικό κριτήριο αξιολόγησης ενός παιδικού βιβλίου γνώσεων, ανεξάρτητα από την υποκατηγορία όπου αυτό ανήκει. Η πολυσημία και η λειτουργία της, η εικονογραφική τεχνοτροπία, δηλαδή το προσωπικό ύφος των εικονογράφων και η τεχνική που χρησιμοποιούν (λ.χ., ξυλομπογιά, παστέλ, κιμωλία, κάρβουνο, ακουαρέλα, λινογραφία, φωτογραφία, κολάζ, μολύβι, ελαιογραφία, τέμπερα, υδατογραφία, αερογράφος, φωτομοντάζ), τα επιλεγμένα χρώματα και τα στοιχεία σύνθεσής της, ήγουν τα σχήματα και οι γραμμές, όπως επίσης ο χώρος που καταλαμβάνει σε ένα έργο, όλα έχουν τη δική τους σημειολογία και επιφέρουν ιδεολογικά μηνύματα (Γιαννικοπούλου, 2005, σ. 95; Γιαννικοπούλου, 2008 σσ. 145-165; Stephens,2018; Panaou & Yannicopoulou, 2021).

ΠΕΡΙ ΤΗΣ «ΑΛΗΘΕΙΑΣ» ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΓΝΩΣΕΩΝ

Προηγουμένως έγινε λόγος για τη δυσκολία απόδοσης συγκεκριμένου ορισμού των παιδικών βιβλίων γνώσεων με βάση, κυρίως, τις δομικού, μορφολογικού, αισθητικού και ιδεολογικού περιεχομένου ιδιότητές τους, αλλά και ως επακόλουθο της τάσης των συγγραφέων να αναμειγνύουν το φανταστικό στοιχείο στη ροή της αφήγησης. Αυτό οι συγγραφείς, ακόμη και όταν

δε θέλουν να εμπλέξουν το φανταστικό στοιχείο στην ιστορία τους, το κάνουν αναπόφευκτα, γράφοντας έργα όπου η πραγματικότητα σημασιοδοτείται ως σημειωτικά οργανωμένη και στα οποία το αφηγηματικό σύμπαν ("storyworld") κινείται μεταξύ αλήθειας και μυθοπλασίας (Ryan, 2014: 33). Πιο ειδικά, ενώ στόχος της λεκτικής και της οπτικής αφήγησης στα παιδικά βιβλία γνώσεων είναι η ρεαλιστική παρουσίαση γεγονότων, φαινομένων, επιστημών και, γενικά, του «πραγματικού» κόσμου στα μάτια του ανήλικου αναγνώστη, η προάσπιση της αλήθειας τους, τρόπον τινά, βάλλεται, αφού είναι ιδωμένη από την οπτική γωνία του συγγραφέα. Το ίδιο ισχύει και για τον εικονογράφο, αφού ακόμη και στην περίπτωση που την εικονογράφηση συνιστούν φωτογραφίες, αυτές μπορεί από τη μια να λειτουργούν ως οπτικά ντοκουμέντα που προσδίδουν αληθοφάνεια στο έργο, από την άλλη προδίδουν την οπτική γωνία του ανθρώπου που έκανε το λεγόμενο «κλικ» από μια συγκεκριμένη γωνία λήψης, επεξεργάστηκε, έπειτα, το αποτέλεσμα, και το ενέταξε στο έργο ως στοιχείο αντικειμενικό (Allan, 2012, p. 35). Επομένως, στα παιδικά βιβλία γνώσεων πρέπει να λαμβάνεται υπόψη και η γωνία λήψης, η οπτική γωνία και η εστίαση των εικονογράφων ή και φωτογράφων, που μπορεί να καθοδηγήσουν το παιδί όσο διαβάζει ένα έργο με τις τεχνικές τους και να το παρασύρουν, εξίσου με τους συγγραφείς, σε διαφορετικές εμπειρίες ανάγνωσης (Bal, 1997; Genette 1980, pp. 162, 210; Jost, 2004, pp. 75-76).

Το ζήτημα της διάκρισης των σημασιών της αφήγησης και των ορίων της πραγματικότητας στη Λογοτεχνία προκαλεί προβληματισμούς έντονους, εδώ και αιώνες· αρκεί να διαβάσει κανείς, λ.χ., την *Ποιητική* του Αριστοτέλη, την *Πολιτεία* του Πλάτωνα ή την *Ξυγγραφή* του Θουκυδίδη, όπου γίνεται λόγος (και αντίλογος) για τη μυθοπλασία, τη μίμηση, την αναπαράσταση της πραγματικότητας στις Τέχνες, αλλά και τη δυνατότητα πρόβλεψης γεγονότων με τη βοήθεια συλλογισμών, διαμεσολαβήσεων και υποθέσεων με στόχο την ωφέλεια των ακροατών/ αναγνωστών (Γιάννου, 2012) που αναζητούν την… αλήθεια. Αυτά γίνονται ακόμη πιο εμφανή στην περίπτωση που ένα βιβλίο γνώσεων πραγματεύεται μια ιστορική περίοδο ή φιγούρα, καθώς η γνώση για αυτή, προκειμένου να οικοδομηθεί, βασίζεται αναγκαστικά σε κάποιου είδους αναπαράσταση (Nora, 1978, σ. 125). Μάλιστα, προσπαθώντας να ανασυστήσουν τη συλλογική ανθρώπινη εμπειρία (διαδικασία τελεολογικού χαρακτήρα, που επιτρέπει την αφηγηματική απόδοση των γεγονότων, των κινήτρων, κ.λπ.), εμπλέκονται ακούσια στις αναλύσεις τους προκειμένου να τις θεμελιώσουν και χρησιμοποιούν γλώσσα όπου εντοπίζονται έννοιες με αξιολογικό περιεχόμενο και ηθική

σημασία (Hempel, 1942, pp. 35-48, Πελεγρίνης, 1986, σ. 49). Συχνά, μάλιστα, η σκέψη τους εμποτίζεται με φαντασία και ενσυναίσθηση στην προσπάθειά τους να συνδέσουν πηγές και να αποδώσουν εξηγήσεις με ρητορικότητα, όπως κάνουν και όσοι υπηρετούν την ιστορική επιστήμη (Lee & Ashby, 2001, pp. 24-5).

Τόσο, λοιπόν, οι ιστορικοί, όσο και οι συγγραφείς ιστοριών που πραγματεύονται την Ιστορία, δε βασίζουν τις παρεχόμενες πληροφορίες στο κενό, αλλά τις παραθέτουν επιλεκτικά· συνδέουν τα ιστορικά γεγονότα με σχέσεις αιτίου και αιτιατού και μια πλοκή χαλαρή, που συχνά προσιδιάζει σε εκείνες των αφηγηματικών έργων (Lukens, 2003, pp. 282-5), κινούμενοι μεταξύ επιστημονικής έρευνας και αφήγησης (Ricoeur, 1983, pp. 247-50). Χρησιμοποιώντας το υποκειμενικό τους κριτήριο, μελετούν αξιόπιστες πηγές, αναγνωρίζουν την ύπαρξη του συμβαντολογικού και του αιτιακού επιπέδου της Ιστορίας, καταπιάνονται με οικουμενικές και διαχρονικές έννοιες και τις αναλύουν με αυτοεξηγητικό, πολλές φορές, χαρακτήρα, προκειμένου να δημιουργήσουν μια γέφυρα ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν (Βώρος, 1989, σ. 69; Kosseleck, 1990, pp. 307- 329). Ο σκοπός τους είναι κοινός: Να καλλιεργήσουν στον αναγνώστη την ιστορική σκέψη, έχοντας κατασκευάσει σκηνικά με συγκεκριμένο θέμα, αφηγητή, ιστορική οπτική γωνία και χαρακτήρες.

ΔΕΙΓΜΑ ΚΑΙ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Στο πλαίσιο όσων αναφέρθηκαν ως εδώ, έχει ενδιαφέρον να παρουσιαστούν παιδικά βιβλία γνώσεων και να εξεταστεί αν η συγγραφική φαντασία συμφύεται ή και αναδεικνύει την πολυπρισματικότητα των ερμηνευτικών προσεγγίσεων της ιστορικής αφήγησης, όπως επίσης αν τα τεκμήρια για πραγματικές τοποθεσίες, εποχές και γεγονότα σε παιδικά βιβλία γνώσεων που έχουν ως θεματική την Ιστορία υπόκεινται σε ερμηνείες και συχνά χρειάζεται να ανακατασκευαστούν από τους συγγραφείς (Stradling, 2003: 14-20). Επίσης έχει ενδιαφέρον να ερευνηθεί αν η εικονογράφηση σε τέτοια βιβλία δύναται να λειτουργήσει ως σημειοδότης της αναπαριστώμενης εποχής και αν τα παιδιά υποβοηθούνται να εκλάβουν τα οπτικά ερεθίσματα ως επιστημονική πληροφορία και πεδίο παραγωγής νοήματος (Youngs, 2012). Για τις ανάγκες της έρευνας επιλέχθηκαν βιβλία γνώσεων που απευθύνονται σε παιδιά προσχολικής και σχολικής ηλικίας και η συγγραφή τους έλαβε χώρα από την περίοδο της μεταπολίτευσης και έπειτα. Πρόκειται για τα βιβλία της Γιολάντας Χατζή, *Θεσσαλονίκη. Οδηγός για παιδιά* (1997) και *Αθή-*

να. Οδηγός για παιδιά (2000), σε εικονογράφηση του Σπύρου Γούση, από τις εκδόσεις Κέδρος. Πρόκειται για μη μυθοπλαστικά βιβλία γνώσεων, καθώς ο κατασκευασμένος κόσμος είναι ιστορικά και γεωγραφικά αυθεντικός και υπήρξε υπαρκτός και στον πραγματικό κόσμο (Narančić Kovač, 2020:70-71). Ωστόσο, αμφότερα επιβεβαιώνουν, όπως θα φανεί, πως από τη στιγμή που αφηγούμαστε κάτι, αναπόφευκτα στο λόγο δημιουργείται μια αφηγηματική φωνή, ένα θεωρητικό δηλαδή κατασκεύασμα, (Genette 1980, pp. 31, 212; Kümmerling-Meibauer 2014, p. 4; Ryan 2004, pp. 3-4; Ryan,2014, pp. 34-37), ακόμη και αν πρόκειται για βιβλία που στοχεύουν στην πραγματική αναπαράσταση του κόσμου, όπως είναι τα βιβλία γνώσεων.

Δεδομένου πως οι χαρακτήρες, το σκηνικό και τα γεγονότα αποτελούν τα στοιχεία των ιστοριών, ενώ ο αφηγητής, ο τρόπος με τον οποίο διατάσσονται τα γεγονότα και η δυνατότητα επιλογής του μέσου έκφρασης ανήκουν στη μορφή της αφήγησης, θα εφαρμοσθεί η αφηγηματολογική προσέγγιση στα βιβλία του δείγματος (Herman 2004). Κατάλληλο μεθοδολογικό πλαίσιο κρίνεται το σημειωτικό αφηγηματικό μοντέλο του πολυτροπικού βιβλίου (Narančić Kovač, 2018, p. 412), προκειμένου να ερευνηθεί η αφηγηματική φωνή της λεκτικής και της οπτικής τροπικότητας και να διαπιστωθεί κατά πόσον αποκλίνουν ή συγκλίνουν μεταξύ τους, αλλά και αν τα βιβλία γνώσεων τελικά επιβεβαιώνουν τις απόψεις περί της «παραπλανητικής υπόθεσης αναφορικά με τον περιττό αφηγητή» (Chatman, 1978, p. 34). Θα ερευνηθεί, επίσης, η ποιητική των κειμένων, καθότι σε αυτά συνδυάζεται η θεωρία της Λογοτεχνίας για παιδιά με την ιστορική επιστήμη (Løvland, 2016) και θα ελεγχθεί κατά πόσον πληρούν τα κριτήρια αξιολόγησης του είδους τους. Τέλος, θα εξακριβωθεί η ύπαρξη διεικονικών και διακειμενικών διασυνδέσεων που, εφόσον υπάρχουν, είναι δυνατόν να διευκολύνουν τους αναγνώστες-θεατές να ξεχωρίσουν το πραγματικό από το φανταστικό, να αντιληφθούν όσα διαβάζουν και να τα συνδέσουν με προηγούμενες παραστάσεις και εμπειρίες τους, ώστε να οδηγηθεί στην κατασκευή νοήματος (Pappas, 2006).

Θεσσαλονίκη. Οδηγός για παιδιά.

Το βιβλίο αυτό της Χατζή αποτελεί έναν αφηγηματικό «τόπο» εμπειρίας, συνάντησης και γνώσης: Έναν ταξιδιωτικό οδηγό για τα παιδιά, τα οποία με αφηγητή-ξεναγό τον έφηβο Αλέξανδρο και τον σκύλο του «που γνωρίζει καλά τους δρόμους», «κάνουν μαζί μια βόλτα στη Θεσσαλονίκη», «στα πιο ωραία μέρη» της, βλέποντας «παλιά κτίρια, μνημεία και αρχαία ερείπια, για να μάθουν την ιστορία της» (Χατζή, 1997:3). Η συγγραφέας προκειμένου να δημιουργήσει ευχάριστο κλίμα και να «ταξιδέψει» το μικρό παιδί στο ιστορικό πα-

ρελθόν της Θεσσαλονίκης, από την αρχαία εποχή μέχρι σήμερα, του «παρέχει» έναν συνομήλικο (και, άρα, έφαμιλλης νοοτροπίας) ξεναγό, που έχει για συντροφιά του ένα αγαπητό, για τους περισσότερους, ζωάκι- το οποίο είναι, ίσως, και γνώριμο εμφανισιακά στα παιδιά, αφού παραπέμπει στον σκύλο της δημοφιλούς σειράς κινουμένων σχεδίων και ταινίας *Ντένις ο Τρομερός*.

Η Χατζή γνωστοποιεί στα παιδιά την ιστορία της Θεσσαλονίκης από την αρχαιότητα έως τη σύγχρονη εποχή, όμως εν προκειμένω μελετάται ο τρόπος με τον οποίο απεικονίζεται μόνο το Βυζάντιο στα βιβλία της, αφενός λόγω της διαχρονικής επιλογής συγγραφέων για παιδιά να τοποθετούν τις ιστορίες τους κάπου ανάμεσα στη χιλιόχρονη πορεία μιας οικουμενικής αυτοκρατορίας, αφετέρου διότι η αναθεώρηση και αποκατάσταση της αυτοκρατορίας αυτής εξυπηρέτησε τις πολιτικές και ιδεολογικές ανάγκες των «ρομαντικών» Ευρωπαίων του 19ου αι. για μια αδιάκοπη εθνική και ιστορική συνέχεια και, ομοίως, των Ελλήνων του 20ου αι. για μια εθνική, ιδεολογική και ιστορική ολοκλήρωση, ισχυροποιώντας την εντύπωση πως η ιστορική συνείδηση είναι ομοιογενής και έννοια ταυτόσημη με την ιστορική, εθνική ταυτότητα –όπου αρωγός είναι η αφηγηματική γλώσσα της Ιστορίας (Gazi, 2011; Κόκκινος, 1998, σσ. 148-49). Επομένως, θα εξεταστούν μόνο οι σελίδες των έργων όπου οι αναγνώστες ταξιδεύουν στο βυζαντινό παρελθόν και, ειδικότερα, στο συγκεκριμένο, στις σελίδες όπου ο Αλέξανδρος περιηγείται με τον πιστό του σύντροφο σε μνημεία της εποχής του Βυζαντίου, τότε που «η νέα θρησκεία, ο Χριστιανισμός, άρχισε να εξαπλώνεται στη σημερινή Μέση Ανατολή με την ελληνική γλώσσα, που είχε διαδοθεί στον γνωστό κόσμο από την εκστρατεία του Μεγάλου Αλεξάνδρου» (ό.π.:12).

Το «ταξίδι», λοιπόν, του αναγνώστη «στην ένδοξη βυζαντινή αυτοκρατορία» ξεκινά με την αναφορά στο 313 μ.Χ., «όταν ο Κωνσταντίνος μετέφερε την πρωτεύουσα της ρωμαϊκής αυτοκρατορίας από τη Ρώμη στην Κωνσταντινούπολη» (Χατζή, ό.π.:14) και συνεχίζεται ως τις αρχές του 14ου αιώνα, οπότε «δημιουργήθηκε το περίφημο κίνημα των Ζηλωτών» και «είχε αρχίσει η παρακμή της Θεσσαλονίκης αλλά και η κατάρρευση της βυζαντινής αυτοκρατορίας» (ό.π.:28)· πράγμα που επέτρεψε στον σουλτάνο Μουράτ «να πολιορκήσει τη μακεδονική πρωτεύουσα» το 1430 και να την καταλάβει (ό.π.:30). Σε κάθε αριστερή σελίδα του βιβλίου εντοπίζεται λεκτική αφήγηση και στη δεξιά εικονιστική. Η λεκτική αφήγηση παρατίθεται από τον Αλέξανδρος που εκφέρει τον λόγο του σε πρώτο πρόσωπο και ξεναγεί τον αναγνώστη σε μνημειακούς χώρους της βυζαντινής Θεσσαλονίκης. Ο λόγος του είναι προφορικός, ζωντανός και ευχάριστος. Έπειτα ακολουθεί κείμενο γραμμένο με πλάγια γραμματοσειρά, όπου παρατίθεται ένα

επεξηγηματικού λόγου κείμενο τριτοπρόσωπης αφήγησης. Σε αυτό ο αναγνώστης δύναται να βρει περισσότερες τεκμηριωμένες πληροφορίες για όσα του αναφέρει ο Αλέξανδρος.

Σε κάθε αριστερή σελίδα του βιβλίου εντοπίζονται φωτογραφίες μνημείων και εκθεμάτων της βυζαντινής Θεσσαλονίκης, που λειτουργούν ως επικοινωνιακά συμβάντα, τεκμήρια του παρελθόντος και κατάλοιπα διαχείρισης της μνήμης (Dinç & Alaca, 2021:238). Γενικά, όλο το έργο βρίθει από φωτογραφίες και ρεαλιστικές απεικονίσεις που αποτυπώνουν όψεις της πραγματικότητας, προσδίδουν αξιοπιστία και εγκυρότητα στο έργο και «αφηγούνται» κι εκείνες το βυζαντινό παρελθόν της Θεσσαλονίκης. Ωστόσο, ο εικονογράφος συνδυάζει το έγχρωμο φωτογραφικό υλικό με τα ασπρόμαυρα σκίτσα του Αλέξανδρου και του σκύλου του· εντοπίζονται, δηλαδή, στο έργο και υβριδικής μορφής απεικονίσεις, όπου συνδυάζονται στοιχεία ρεαλιστικά και συμβατικά. Με βάση όσα γράφτηκαν προηγουμένως, αφενός μεν ο συνδυασμός αυτός υποδαυλίζει την αίσθηση της πραγματικότητας που επιδιώκουν να μεταδώσουν οι φωτογραφίες (Narančić Kovač, 2020, p. 72), αφετέρου δε, ενώ αυτές χρησιμοποιούνται ως αδιάψευστα στοιχεία-τεκμήρια όσων γράφονται, δεν παύουν να υποδεικνύουν τις υποκειμενικές επιλογές του φωτογράφου.

Η συγγραφέας δεν παραλείπει να τονίζει με κάθε ευκαιρία τις εχθρικές επιθέσεις των Κροατών, των Σέρβων, των Βουλγάρων, των Σαρακηνών, των Γότθων, των Αβαροσλάβων, των Σταυροφόρων και των Τούρκων που εποφθαλμιούσαν τις περιοχές της αυτοκρατορίας και δη της Θεσσαλονίκης. Προκειμένου να μην αποστερήσει από το παιδί μια καθολική γνώση για το εχθρικό περιβάλλον που επικρατούσε «στη Θεσσαλονίκη, όπως και σε άλλες βυζαντινές πόλεις», παρατηρούμε πως μέσω του πρωτοπρόσωπου και του τριτοπρόσωπου αφηγητή τονίζει συχνά πως οι προαναφερθείσες φυλές κάθε λίγο «άρχιζαν επιδρομές και λεηλασίες» (ό.π.:20) και, μάλιστα, «φεύγοντας, έπαιρναν μαζί τους αιχμαλώτους, άντρες και γυναίκες» (ό.π.:22). Χαρακτηριστική είναι η φράση με την οποία ολοκληρώνεται η περιήγηση του ανήλικου αναγνώστη στη βυζαντινή εποχή, όπου οι Τούρκοι κατακτητές «επιδόθηκαν σε άγριους σκοτωμούς, ενώ πολλοί από τους κατοίκους της Θεσσαλονίκης σύρθηκαν αιχμάλωτοι στα στρατόπεδα» (ό.π.:30).

Τα παραπάνω, βέβαια, δεν σημαίνουν πως το βιβλίο της παύει να αποτελεί έργο προσιτό και ευχάριστο για τις μικρές ηλικίες. Σε αυτό βοηθά η παρουσία και, βασικά, η απεικόνιση του πρωτοπρόσωπου αφηγητή: Στο σημείο όπου αναφέρει τα «ερειπωμένα ελληνιστικά τείχη» που «ανακατασκεύασε ο αυτοκράτορας Θεοδόσιος για να αντιμετωπίσει τους βάρβαρους

επιδρομείς που ήθελαν να καταλάβουν τη Θεσσαλονίκη» (Χατζή, ό.π.:26), ο αναγνώστης-θεατής αντικρίζει τη σημερινή εικόνα των Κάστρων της Θεσσαλονίκης, ενώ στην ίδια φωτογραφία, στο μέσον του ασφαλτοστρωμένου δρόμου, εντοπίζεται το χαριτωμένο ασπρόμαυρο σκίτσο του Αλέξανδρου, ντυμένου με θώρακα και περικεφαλαία, να κρατάει δόρυ και ασπίδα όπως οι Βυζαντινοί στρατιώτες, χαμογελαστός. Πλάι του στέκει ο σκυλάκος του, χαρούμενος μεν, αλλά φανερά σε στάση ετοιμότητας, μιας και τα οπτικά αυτά ντοκουμέντα του βιβλίου συλλειτουργούν με το γλωσσικό κείμενο. Δημιουργείται, έτσι, ένα πολυτροπικό έργο, όπου αξιοποιούνται πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά.

Αξίζει να σημειωθεί πως αυτά μπορούν εύκολα, χάρη στην λεκτική αφήγηση, να νοηματοδοτηθούν και να ερμηνευθούν από τους αναγνώστες, αφού η συγγραφέας φροντίζει να επισημαίνονται και γράφονται με πλάγια γραμματοσειρά τα ονόματα των ιστορικών μνημείων που απεικονίζονται στις φωτογραφίες και τα οποία επισκέπτεται και περιγράφει ο Αλέξανδρος: Λ.χ., **η *βυζαντινή αγορά της Θεσσαλονίκης***, το **ωδείο**, η **Ροτόντα**, η ***μονή του οσίου Δαυίδ***, «γνωστή και ως μονή Λατόμου, από τα πολλά λατομεία που υπήρχαν εκεί γύρω», στην σημερινή Άνω Πόλη (Χατζή, ό.π.:16), ή ο **Άγιος Δημήτριος**, όπου υπάρχουν ακόμη (και απεικονίζονται στη φωτογραφία) «οι ωραιότατες μαρμάρινες κολόνες με τα κιονόκρανα» που «μπορεί να θαυμάσει» (ό.π.:18) το παιδί αν επισκεφθεί και σήμερα το ναό. Το αναγνωστικό κοινό παρωθείται να επισκεφθεί, επίσης, την **εκκλησία της Αχειροποίητου**, ώστε να παρατηρήσει τα περίτεχνα ψηφιδωτά της με τη διαφορετική από τα συνηθισμένα θεματική τους, αλλά και «το αριστούργημα της βυζαντινής Τέχνης» (ό.π.:22), την **Αγία Σοφία**. Στη δε φωτογραφία όπου απεικονίζεται η **Παναγία Χαλκέων** μπροστά από τις πολυάριθμες υψωμένες πολυκατοικίες, καθώς είναι επιβλητική η παρουσία του ιστορικού μνημείου που δεσπόζει ανάμεσα στις ανθρώπινες, σύγχρονες παρεμβάσεις και προσκαλεί τους περαστικούς να το παρατηρήσουν και να ταξιδέψουν στο χρόνο, η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν δηλώνεται και εικονιστικά. Στο τέλος του βιβλίου παρατίθεται και ένα γλωσσάρι, με τις λέξεις που πιθανότατα δυσκολέψουν το μικρό παιδί κατά την ανάγνωση- λέξεις τις οποίες η συγγραφέας παρέθεσε εντός του έργου της με αστερίσκο.

Αθήνα. Οδηγός για παιδιά.

Όπως και στο έργο της που αναλύθηκε συνοπτικά προηγουμένως, έτσι και σε αυτό η Χατζή ξεναγεί τους ανήλικους αναγνώστες στην Αθήνα του χθες και του σήμερα, μέσα από μια περιήγηση στους «αρχαίους ναούς, τα ρω-

μαϊκά ερείπια, τις βυζαντινές εκκλησίες, τα μουσεία, τις παλιές και νεότερες γειτονιές της, τις πλατείες και τα πάρκα της» (Χατζή, 2000:8). Δεδομένου, βέβαια, πως εν προκειμένω μας ενδιαφέρει ο τρόπος εξιστόρησης και επεξήγησης του βυζαντινού παρελθόντος σε παιδικά βιβλία γνώσεων, θα επικεντρωθούμε μονάχα στις σελίδες του έργου που αφορούν σε αυτό. Ξεναγός-αφηγητής των παιδιών αυτή τη φορά είναι η πρωτοπρόσωπη αφηγήτρια Αθηνά, την οποία συντροφεύει μια γάτα. Το έργο είναι γραμμένο με το ίδιο απλό και προσιτό για το παιδί ύφος και ακολουθείται το ίδιο στυλ: Στο μεν πάνω μέρος κάθε δεξιάς σελίδας εντοπίζεται η αφήγηση της μικρής ξεναγού, στο δε κάτω ένα εγκυκλοπαιδικού στυλ κείμενο, γραμμένο με πλάγια γραμματοσειρά, όπου διατίθενται επιπλέον πληροφορίες για τα μέρη που «επισκέπτεται» ο αναγνώστης και η αφηγήτρια κάθε φορά από έναν τριτοπρόσωπο αφηγητή.

Οι αριστερές σελίδες του έργου φιλοξενούν τις φωτογραφίες με τα ιστορικά μνημεία της βυζαντινής Αθήνας για τα οποία γίνεται λόγος και όπου ο αναγνώστης «αργότερα μπορεί να πάει και χωρίς εκείνη, αφού θα τα έχει γνωρίσει» (ό.π.). Αυτές οι φωτογραφίες λειτουργούν ως οπτικά ντοκουμέντα που χαρίζουν γνησιότητα, πειθώ και επιστημονική εγκυρότητα στο βιβλίο, ενώ ο σκοπός της χρήσης τους δεν είναι παρά να αφυπνισθεί το ενδιαφέρον και η περιέργεια των αναγνωστών, προκειμένου να παρακινηθούν και να επισκεφθούν τα μέρη που «αφηγούνται» την Ιστορία της Αθήνας. Όμως και εδώ η αληθοφάνεια του βιβλίου είναι αμφισβητήσιμη, καθώς ακολουθείται η ίδια υβριδική τεχνική: Συνδυάζονται, δηλαδή, οι φωτογραφίες των βυζαντινών μνημείων με τα σκίτσα του Σπύρου Γούση. Εκτός από μια μοντέρνα εικονογραφική τεχνική, αυτό μάλλον αποτελεί και έναν τρόπο προσέγγισης του ανήλικου αναγνώστη, που δεν γνωρίζει απλώς τα υλικά κατάλοιπα, αλλά του καθίστανται αυτά προσιτά μέσα από μια φιγούρα-καρτούν.

Η ξενάγηση του αναγνωστικού κοινού και η απόπειρα της συγγραφέως να συνδέσει αφηγηματικά το παρελθόν με το παρόν ξεκινά με μια στάση στο Ωδείο του Ηρώδη του Αττικού, εκεί «όπου κάθε καλοκαίρι γίνονται οι εκδηλώσεις του φεστιβάλ Αθηνών» (ό.π.:60). Καθώς σήμερα βρίσκεται στην οδό Διονυσίου Αρεοπαγίτου, στο επεξηγηματικό κείμενο που ακολουθεί τα λόγια της Αθηνάς, ο παντογνώστης αφηγητής αναφέρει πως ο Αθηναίος «Διονύσιος Αρεοπαγίτης εκχριστιανίστηκε», μετά «το διάταγμα του Μεγάλου Κωνσταντίνου όπου επικράτησε η νέα θρησκεία, η οποία κλόνισε την παλιά αίγλη της Αθήνας». Αναφέρεται, επίσης, ότι η νέα θρησκεία οδήγησε τον Μέγα Θεόδοσιο «να απαγορεύσει τους Ολυμπιακούς αγώνες και τις θυσίες, να κλείσει τα μαντεία και να αφαιρέσει τα αγάλματα από τους ναούς»

(ό.π.). Το ότι οποιαδήποτε θρησκευτική πρακτική ξέφευγε από το επίσημο δόγμα του κράτους θεωρούνταν παράνομη οι αναγνώστες το κατανοούν διαβάζοντας και ότι «το 529 ο αυτοκράτορας Ιουστινιανός διέταξε το κλείσιμο της Φιλοσοφικής Σχολής της Αθήνας» (ό.π.:62). Με απλό, λοιπόν, τρόπο προβάλλεται η θρησκευτικότητα ως χαρακτηριστικό γνώρισμα του βυζαντινού κράτους και συνδέεται με την ελληνικότητα.

Μέσα από τις συχνές «στάσεις» της Αθηνάς κατά τη διάρκεια του περιπάτου της, λ.χ., στην Παναγία Καπνικαρέας, τον ναό των Αγίων Αποστόλων, ή την εκκλησία της Μεταμόρφωσης του Σωτήρος, όπου θαύμαζε τα υπέροχα ψηφιδωτά και τις καλοδιατηρημένες τοιχογραφίες και «τις καλά συντηρημένες αγιογραφίες» (ό.π.:68), επισημαίνεται διαρκώς στους αναγνώστες ο έντονα θρησκευτικός χαρακτήρας της Βυζαντινής αυτοκρατορίας. Τον ίδιο σκοπό εξυπηρετούν και οι αναφορές του παντογνώστη αφηγητή, βάσει των οποίων οι Βυζαντινοί «κατέφευγαν σε κάποιον μητροπολίτη» (ό.π.:66) για βοήθεια όταν, λ.χ., δε μπορούσαν να πληρώσουν τους φόρους τους και, φυσικά, σε εκκλησίες προκειμένου «να προσφέρουν πολύτιμα αναθήματα»· όπως, φερ' ειπείν, «ο Βασίλειος Βουλγαροκτόνος στην Παναγία την Αθηνιώτισσα» (ό.π.). Παράλληλα, διακρίνουμε την απόπειρα της συγγραφέως να βοηθήσει το παιδί να συνειδητοποιήσει και τι αποτελεί ιστορική εξέλιξη, κυρίως από την αφήγηση της μικρής Αθηνάς για «μια από τις παλιές εκκλησίες της Αθήνας, την Παναγία την Γοργοεπήκοο», που «αργότερα ονομάστηκε **Ναός του Αγίου Σώζοντος**» όπως επισημαίνεται με έντονη γραμματοσειρά, και πιο μετά «την ονόμασαν «Άγιο Ελευθέριο» (ό.π.:64).

Σχετικά με την εικονογράφηση, αξιοσημείωτο είναι πως η Αθηνά και η γάτα της εμφανίζονται πάντα χαμογελαστές, να απολαμβάνουν την «ξενάγησή» τους στο εκάστοτε μνημείο ή στο Βυζαντινό Μουσείο της Αθήνας και να επιδίδονται σε παιχνίδια με πατίνι, μπάλες και κορίνες, ακόμη και φορώντας ρούχα πιερότου. Έμμεσα, λοιπόν, ενσταλάζεται στα παιδιά η αντίληψη πως η μάθηση και η επίσκεψη σε ένα μουσείο ή ένα μνημειακό χώρο μπορεί να είναι διασκεδαστική εμπειρία. Επιπλέον, φαίνεται πως η Χατζή αντιλαμβάνεται ότι οι τυπογραφικές επιλογές λειτουργούν απλώς ως μέσο προώθησης της λεκτικής αφήγησης, αλλά και ως οπτικά στοιχεία και σημειωτικά εργαλεία με τις δικές τους σημασιολογικές δυνατότητες (Serafini & Clausen, 2012) · εξ ου και, πέρα από το ότι για πολλές λέξεις στα βιβλία του δείγματος επιλέγεται η bold και italics γραμματοσειρά, όπως στο βιβλίο που παρουσιάστηκε προηγουμένως, σε ένα σημείο του συγκεκριμένου έργου επιλέγεται και η κεφαλαιογράμματη γραφή: Με τον τρόπο αυτό οι αναγνώστες δε μπορούν παρά να προσέξουν πως η ξεναγός τους επέ-

λεξε να διαβάσει ένα βιβλίο με τίτλο ΑΡΑΒΙΚΑ, έξω από το ναό των Αγίων Αποστόλων, ακριβώς στο σημείο του έργου όπου στο επεξηγηματικό κείμενο ο παντογνώστης αφηγητής αναφέρει ότι «η Βυζαντινή αυτοκρατορία απειλούνταν από τις επιδρομές των βαρβάρων και των Σαρακηνών» (Χατζή, ό.π.:68). Επομένως, η εικονογράφηση συμπληρώνει το νόημα του βιβλίου, και συνάμα περνά άρρητα ένα διαπολιτισμικό μήνυμα στον αναγνώστη, αφού η μικρή Αθηνά δείχνει να ξεπερνά το γεγονός πως οι Άραβες κάποτε φέρθηκαν επιθετικά στους Βυζαντινούς και μαθαίνει τη γλώσσα τους. Επιπλέον, τον ωθεί να οξύνει τη σκέψη του και να καταλάβει το κρυμμένο μήνυμα του εικονογράφου, επιβεβαιώνοντας τη διαπολιτισμική λειτουργία των παιδικών βιβλίων γνώσεων και τη συμβολή τους στην πνευματική και νοητική καλλιέργεια του παιδιού (Αγγελάκη, 2021γ; Garcia & Pugh, 1991).

Το βιβλίο αυτό συνοδεύεται από ένα περισσότερο εμπλουτισμένο γλωσσάρι συγκριτικά με το προηγούμενο βιβλίο γνώσεων της Χατζή για τη Θεσσαλονίκη, το οποίο περιέχει όρους κυρίως εκκλησιαστικής αρχιτεκτονικής: Λ.χ. αέτωμα, αναλημματικός τοίχος, ειδώλιο, επιστύλιο, κόγχη, κοίλο, κ.λπ. Παρατίθεται, επίσης, ένα ευρετήριο, καθώς και κατάλογος με 57 Μουσεία και Πινακοθήκες της Αθήνας με τις ακριβείς διευθύνσεις και τα τηλέφωνα επικοινωνίας τους, τον οποίο πραγματοποίησαν μαθητές και καθηγητές του 3ου Λυκείου Υμηττού, με την υποστήριξη του Υ.Π.Π.Ε.Π.Θ. και του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM). Επιβεβαιώνεται, επομένως, η άποψη πως τα πολυτροπικά βιβλία γνώσεων για παιδιά μπορούν να προάγουν επιτυχώς την ιστορική τους εκπαίδευση και την εξοικείωσή τους με μουσειακούς χώρους και αρχαιολογικά εκθέματα (Nodelman, 2018, p. 19).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Στο παρόν άρθρο έγινε προσπάθεια διασαφήνισης του όρου παιδικό βιβλίο γνώσεων και κατάδειξης του τρόπου με τον οποίο διαχέεται η ιστορική γνώση σε αυτά. Επίσης, εξετάστηκε η αφηγηματικότητα της διττής τροπικότητας της εν λόγω κατηγορίας έργων (Marantz, 1977:148–149). Εν προκειμένω, η συγγραφέας επιχείρησε να ερμηνεύσει με νηφαλιότητα και αντικειμενικότητα πτυχές του βυζαντινού παρελθόντος της ελληνικής πρωτεύουσας και συμπρωτεύουσας, στο πλαίσιο των ιστορικών συμφραζομένων τους. Το έκανε, ωστόσο, αφενός με τη βοήθεια αφηγηματικών στοιχείων και στη βάση ενός υποτυπώδους σεναρίου. Αυτό συνέβη, κατά τη γνώμη μας, αφενός διότι η Ιστορία είναι αφηγηματική κατασκευή, που επηρεάζεται από γλωσσικο-κοινωνικές πρακτικές, χρησιμοποιεί επινοούμενες έννοι-

ες προκειμένου να καταστήσει κατανοητές παρελθούσες καταστάσεις και εμπειρίες και περιδινείται στην «αλήθεια» του σημασιολογικού και του ανθρώπινου παράγοντα συναρτήσει του τόπου και χρόνου (Angelaki, 2023). Αφετέρου δε, από τη στιγμή που η Χατζή στηρίχθηκε στον συνδυασμό της αισθητικής και της πληροφοριακής ανάγνωσης κειμένου και εικόνας, τα βιβλία της υιοθετούν αυτομάτως την αφηγηματική φωνή των δυο κωδίκων που μεταδίδουν τις γνώσεις για το Βυζάντιο (Bradford, 1998, p. 87; Otten & Schmidt, 1989, p. xii, 3). Μάλιστα, τα βιβλία ενσωματώνουν στο λεκτικό κείμενο δυο αφηγηματικές φωνές: Αυτές των παιδιών- ξεναγών και εκείνη του εκάστοτε παντογνώστη αφηγητή, που παραμένει εντός των ορίων του χώρου της αφήγησης (Chatman, 1990, p. 123). Οι φωνές αυτές συνδυάζονται με την αφήγηση του εικονιστικού κώδικα και καταλύουν τον «μύθο της αφήγησης χωρίς αφηγητή» (Genette, 1988, p. 98).

Θα προσθέταμε πως οι δυο τροπικότητες «αφηγούνται» τις πληροφορίες για το Βυζάντιο συνεργατικά (Genette, 1980, pp. 189–190; Narančić Kovač, 2021, p. 42; Nikolajeva&Scott, 2001, p.1), με αποτέλεσμα στα βιβλία να εξελίσσεται μια δυναμική συνομιλία. Η εικονογράφηση αποτελεί, ομολογουμένως, ένα ενιαίο οπτικό και νοηματικό σύνολο και συμπληρώνει τη γλωσσική εκδοχή του κειμένου και στα δυο βιβλία, μεταδίδοντας γνώσεις για τη βυζαντινή περίοδο στους μικρούς αναγνώστες. Επιπλέον, συνδράμει στην απόδοση του χωροχρονικού πλαισίου, χαρίζει στα βιβλία διδακτική και ιστορική διάσταση και τους προφέρει την απαραίτητη παιδαγωγική αξία και αισθητική. Οι δε εικονιζόμενοι χαρακτήρες συμπεριφέρονται και ντύνονται αντίστοιχα της ηλικίας και του φύλου τους και γίνονται πιο προσιτοί στο αναγνωστικό κοινό, ενώ το φόντο στο οποίο τοποθετούνται, εκτός από στοιχείο της επονομαζόμενης χαρακτηρολογίας (Pantaleo& Sipe, 2008, p. 6), συντελεί και στην παρουσίαση του αναπαριστώμενου χρονότοπου, επιτρέποντας στους αναγνώστες να εξοικειωθούν με τα υλικά πολιτισμικά κατάλοιπα της βυζαντινής Οικουμένης. Τέλος, οι φωτογραφίες που χρησιμοποιούνται για να προσδώσουν ακρίβεια και πειστικότητα στα βιβλία, ενέχουν οπωσδήποτε το υποκειμενικό κριτήριο του φωτογράφου (Nodelman & Reimer, 2003, p. 129), ο συνδυασμός τους όμως με τα σκίτσα θα μπορούσε, ενδεχομένως, να ερμηνευθεί ως μια προσπάθεια εκ μέρους του εικονογράφου να αποτυπώσει στα βιβλία την πλουραλιστική πραγματικότητα.

Αξίζει να αναφερθεί, επιπροσθέτως, πως σε κανένα από τα έργα δεν εντοπίζονται στερεοτυπικές αντιλήψεις, αφού η αυτοκρατορία του Βυζαντίου απεικονίζεται ως τόπος συνάντησης κοινοτήτων που τον χαρακτήριζε η πολλαπλότητα, μέσα από λήμματα και γλωσσάρια, των οποίων η παρουσία

μάλλον λειτουργεί ως ένδειξη τόσο της χρονικής διαφοράς, όσο και του πολυγλωσσικού χαρακτήρα του Βυζαντίου. Καταληκτικά, θα υποστηρίζαμε η κατάρρευση της αντικειμενικότητας αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό του σύγχρονου παιδικού βιβλίου γνώσεων, κάτι που επιτρέπει στους ερευνητές να συνδυάσουν μεθοδολογικά εργαλεία αντλημένα από το πεδίο ανάλυσης των εικονογραφημένων βιβλίων και τη θεωρία της αφηγηματολογίας και να βελτιωθεί η προσέγγιση και κατανόηση του είδους, που δοκιμάζει συνεχώς τις συμβάσεις και τα όριά του, προκαλώντας τους μελετητές του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2021α). Όψεις και απόψεις για τη νεότερη και σύγχρονη Ιστορία στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο γνώσεων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *10*(1), 181-194, https://doi.org/10.12681/hjre.27404

Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2021β). Το δίπολο ιστορία – Ιστορία του 1821 και η διττή τροπικότητα στο παιδικό βιβλίο γνώσεων, *ΚΕΙΜΕΝΑ για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, *34*, https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2021.723

Αγγελάκη, Ρ. (2021γ). Η γαστρονομία ως πολυπολιτισμικό σταυροδρόμι μέσα από τα παιδικά βιβλία γνώσεων. Στο Θ. Θάνος, Α. Κατσικάς, Ά. Δούβαλη, Δ. Δημητρίου, Ε. Τόλιος & Α. Τσατσάκης (Επιμ.), *Ετερότητα και Εκπαίδευση. Διαχείριση της ετερότητας στο σχολείο. Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης «Ανθρώπινα Δικαιώματα και Εκπαίδευση: Ξενοφοβία, Ομοφοβία, Σχολική βία, Ενιαία Εκπαίδευση»*, Τόμ. 2 (σσ. 20-30). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Εργαστήριο Μελέτης Κοινωνικών Θεμάτων, Μέσων Ενημέρωσης και Εκπαίδευσης (ΜΕΚΘΕΜΕ), Ερευνητική Ομάδα Κ.Δ.Ε.Τ.Ε.Σ.

Αγγελάκη, Ρ.Τ. (2022α). *Το Βυζάντιο στα σύγχρονα παιδικά βιβλία γνώσεων. Συγκριτική και ιδεολογική προσέγγιση. Ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο* (Αδημοσίευτη μεταδιδακτορική διατριβή). Τμήμα Επιστημών προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Αγγελάκη Ρ.-Τ. (2022β). Πρότυπα γυναικών στα σύγχρονα παιδικά βιβλία γνώσεων. Καταρρίπτοντας την έμφυλη ιδεολογική διχοτομία στον χώρο των Επιστημών. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *8*, 285–302, https://doi.org/10.12681/dial.30585 .

Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2023). *Το βιβλίο γνώσεων για παιδιά. Ιστορικές αναζητήσεις, σύγχρονες προκλήσεις.* University Studio Press.

Allan, Cherie (2012) *Playing with Picturebooks: Postmodernism and the Postmodernesque*. Palgrave Macmillan.

Angelaki, R. T. (2023). Deconstructing gender stereotypes in historical biography novels for young children, *Libri e liberi*, *12*(1): 37-52. doi: 10.21066/carcl.libri.12.1.2

Bal, M. (1997) *Narratology: Introduction to the Theory of Narrative*. University of Toronto.

Bradford, C. (1998). Playing with Father: Anthony Browne's Picture Books and the Masculine, *Children's Literature in Education, 29*(2), 79–96.

Βώρος, Φ.Κ. (1989). *Τρόποι σπουδής και διδασκαλίας της Ιστορίας*. Παπαδήμα.

Γιαννικοπούλου, Α. (2005,). Πίσω από τις γραμμές και τα χρώματα: Έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στο Γ. Καψάλης & Ε. Μοσχοβάκη (Επιμ.), *Γλώσσα & Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (σσ. 93-112). ΠΕΚΕΒ. http://dipe.chi.sch.gr/egyklioi/2005_glossa_kai_logotexnia.pdf

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). Στη Χώρα των Χρωμάτων. Το Σύγχρονο Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο. Παπαδόπουλος.

Γιάννου, Τ. (2012). Η συμβολή του Πλάτωνα στη διαμόρφωση της Αριστοτελικής Ποιητικής: Όροι και θέματα περί ποιητικής στους πλατωνικούς διαλόγους. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης (ΑΠΘ). Σχολή Φιλοσοφική. Τμήμα Φιλολογίας. Τομέας Κλασσικών Σπουδών http://hdl.handle.net/10442/hedi/26821

Chatman, S. (1978). *Story and discourse*. Cornell University Press.

Chatman, S. (1990). *Coming to Terms*. Cornell University Press.

Dinç, B. G. & Alaca, I.V. (2021). Interacting with nonfiction picturebooks in art museums. In N. Goga, S.H. Iversen, & A. S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 236-249). Scandinavian University Press. doi: 10.18261/9788215042459-2021-03

Fisher, R.W. (1984). Narration as a human communication paradigm: The case of public moral argument. *Communication Monographs*, *51*(1), 1-22. doi: 10.1080/03637758409390180

Gazi, A. (2011). National museums in Greece: History, Ideology, Narratives. In P. Aronsson & G. Elgenius (Eds.), *Building National Museums in Europe 1750-2010, Conference proceedings from EuNaMus, European National Museums: Identity Politics, the Uses of the Past and the European Citizen, Bologna 28-30 April 2011* (pp. 363-399). Linköping University Electronic Press.

Garcia, J. & Pugh, S. L. (1991). Children's nonfiction multicultural literature. *Equity & Excellence in Education*, *25*(2–4), 151–155.

Genette, G. (1980). *Narrative discourse: An essay in method*. (Trans. J. E. Lewin). Cornell University Press.

Genette, G. (1988). *Narrative discourse revisited*. (Trans.) J. E. Lewin). Cornell University Press.

Gilles, C., Pierce, K.M., Andre, M., Bargiel, S., Beck, C., Dye, C.& Wolf, S. (2001). Pairing fact and fiction for deep understanding. *Language Arts*, 78(6), 579–588.

Hempel, C. (1942). The function of general laws in History. *The journal of Philosophy*, *39*(2): 35-48.

Herbert B., (2012). When English Meets History: Exploring the faction genre through action learning. Literacy Learning. *The Middle years, 20*(3), 85-95.

Herman, D. (2004). Toward a Transmedial Narratology. In Marie-Laure Ryan (Ed.) *Narrative Across Media* (pp. 47-75). University of Nebraska Press.

Jan, I. (1985). *La litterature enfantine, Enfance Heureuse*. Les Éditions Ouvrières.

Johansen J. D.& Søndergaard L. (Eds.) (2010). *Fact, Fiction and Faction*. University Press of Southern Denmark.

Jost, F. (2004). The Look: From Film to Novel: An Essay in Comparative Narratology. In S. Robert & A. Raengo (Eds.), *A Companion to Literature and Film* (pp. 71-78). Blackwell.

Kosseleck, R. (1990). *Le futur passé. Contribution à la sémantique des temps historiques*. Editions de l'EHESS.

Kümmerling-Meibauer, B. (2014). Introduction: Picturebooks Between Representation and Narration. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *Picturebooks: Representation and Narration* (pp. 1-14). Routledge.

Κουράκη Χ. (2016). Η Παιδική Λογοτεχνία και τα είδη της. Στο Χ. Κουράκη, Ν. Κουρμούση & Μ. Σαλαγιάννη (Επιμ.), *Η Κοινωνική-Συναισθηματική Μάθηση μέσα από την Παιδική Λογοτεχνία και το Πρόγραμμα «Βήματα για τη Ζωη». Πρακτικός Οδηγός για Εκπαιδευτικούς Μαθητών Πρώτης Σχολικής Ηλικίας (4-8)* (σσ. 18-23). ΟΜΕΡ Ελλάδος. http://www.omep.gr/e-books-e-yliko.html.

Lee, P.J.& Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking And Rational Understanding. In O.L. Davis Jr., E.A. Yeager& S. Foster J. S. (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.21-50). Rowman& Littlefield Publishers Inc.

Lukens, R. J. (2003). *A Critical Handbook of Children's Literature* (7th Ed.). Pearson Education, Inc.

Løvland, A. (2016). Talking about something real: the concept of truth in multimodal non-fiction books for young people. *Prose Studied*, *38*(2), 172-187, doi:10.1080/01440357.2016.1232784.

Marantz, K. (1977). The Picture Book as Art Object: A Call for Balanced Reviewing, *Wilson Library Bulletin, 52*, 148–151.

Narančić Kovač, S. (2015). *Jedna priča – dva pripovjedača: slikovnica kao pripovijed.* ArTresor.

Narančić Kovač, S. (2018). Picturebooks and narratology. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge companion to picturebooks* (pp. 409–419). Routledge.

Narančić Kovač, S. (2020). A semiotic approach to non-fiction picturebooks. In G. Grilli (Ed.), *Non-fiction picturebooks: Sharing knowledge as an aesthetic experience* (pp. 69–89). Edizioni ETS.

Narančić Kovač, S. (2021). A semiotic model of the nonnarrative picturebook. In N. Goga, S.H. Iversen, & A.S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 38-51). Scandinavian University Press. doi: 10.18261/9788215042459-2021-03

Nikolajeva, M., & Scott, C. (2001). *How Picturebooks Work*. Routledge.

Nodelman, P. (2018). Touching art: The art museum as a picture book, and the picture book as art. *Journal of Literary Education*, *6*, 6-25.

Nodelman, P. & Reimer, M. (2003). *The pleasures of children's literature*. Allyn and Bacon.

Nora P. (1978). La mémoire collective. Dans L. Le Goff (Dir.), *La nouvelle histoire* (pp. 398-401). Retz-CEPL.

Norton, D. E. (1987). *Through the Eyes of a Child. An Introduction to Children's Literature*. Merrill Prentice Hall.

Otten, C. F., and Schmidt, G.D. (1989) *The Voice of the Narrator in Children's Literature*. Greenwood Press.

Panaou, P. & Yannicopoulou, A. (2021). Ideology in nonfiction picturebooks: Verbal and visual strategies in books about sculptures. In N. Goga, S.H. Iversen, & A.S. Teigland (Eds.), *Verbal and visual strategies in nonfiction picturebooks: Theoretical and analytical approaches* (pp. 54-66). Scandinavian University Press. doi: 10.18261/9788215042459-2021-03

Pantaleo, S. & Sipe, L. (2008). Introduction. Postmodernism and picturebooks. In L. Sipe & S. Pantaleo (Eds.), *Postmodern Picturebooks. Play, Parody, and Self Referentiality* (pp.223-237). Routledge.

Pappas, C. (2006). The information book genre: Its role in integrated science

literacy research and practice. *Reading Research Quarterly*, *41*(2), 226–250.
Πελεγρίνης, Θ. (1986). *Η θεμελίωση του ηθικού βίου*. Καρδαμίτσα.
Ryan M.-L. (Ed.), (2004). *Narrative across Media: The Languages of Storytelling.* University of Nebraska Press.
Ryan M.-L., (2010). Fiction, cognition and non-verbal media. In M. Grishakova, M.L. Ryan (Eds.), *Intermediality and Storytelling,* (pp. 8-26). Walter de Gruyter.
Ryan M.-L., (2014). Story/worlds/media: Tuning the instruments of a media-conscious narratology. In Ryan M.-L., Thon J., (Eds.), *Storyworlds across Media. Toward a Media- Conscious Narratology* (pp.25-49). University of Nebraska Press.
Σακελλαρίου, Χ. (1990). *Ιστορία της Παιδικής Λογοτεχνίας*. Φιλιππότη.
Serafini F. & Clausen, J. (2012) Typography as Semiotic Resource, *Journal of Visual Literacy*, 31,2, 1-16.
Sipe, L.R. (1998). How picture books work: A semiotically framed theory of textpicture relationships. *Children's Literature in Education*, 29, 97-108.
Stephens, J. (2018). Picturebooks and Ideology. In B. Kümmerling-Meibauer (Ed.), *The Routledge Companion to Picturebooks (*pp. 137-145). Routledge.
Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in history teaching: A guide for teachers.* Council of Europe.
Youngs, S. (2012). Understanding History through the Visual Images in Historical Fiction. *Language Arts*, 89(6), 379–395.
Χατζή, Γιολάντα (1997). *Θεσσαλονίκη. Οδηγός για παιδιά*. Εικονογράφηση Σπύρος Γούσης. Κέδρος.
Χατζή, Γιολάντα (2000). *Αθήνα. Οδηγός για παιδιά*. Εικονογράφηση Σπύρος Γούσης. Κέδρος.

Το διήγημα «Η κυρία Νίτσα» (1927): Ο παιδαγωγικός Μιχάλης Καραγάτσης

Γεωργία Βλαχονικολέα
2ο Ειδικό Δημοτικό Σχολείο ΕΛΕΠΑΠ Αθηνών
georgia.p.b12@protonmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η αγωγή, κατά βάθος, αποτελεί ζήτημα ανθρώπινων σχέσεων και προϋποθέτει μια δυναμική αλληλεπίδραση πολλών προσώπων ανάμεσα στα οποία πρωταρχική θέση καταλαμβάνουν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής. Οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα εποπτικά μέσα, τα διδακτήρια, η σχολική εργασία και τα αναλυτικά προγράμματα, όσο κι αν κρίνονται σημαντικά για την προσφορά του μορφωτικού αγαθού, δεν παύουν να χαρακτηρίζονται ως απλά μέσα, αφού η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από τα πρόσωπα που τα χρησιμοποιούν. Η ψυχοκοινωνιολογία της εκπαίδευσης όσον αφορά στο σχολικό χώρο εκλαμβάνει την παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή ως εξέχουσας σημασίας, τονίζοντας την καθοριστική επίδρασή της στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής πράξης, όσο και στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή. «[Ο] Καραγάτσης μπορεί σήμερα να θεωρηθεί ως ο επιφανέστερος πεζογράφος της γενιάς του ΄30, ο πλέον ταλαντούχος μυθοπλάστης και ένας από τους σημαντικότερους μυθιστοριογράφους της νέας ελληνικής γλώσσας». Βέβαια, για την εισιτήρια εμφάνισή του στο λογοτεχνικό στερέωμα θα επιλέξει ένα άλλο σπουδαίο είδος της αφηγηματικής πεζογραφίας, εκείνο του διηγήματος: συμμετέχοντας στον Α΄ Λογοτεχνικό Διαγωνισμό του περιοδικού «Νέα Εστία» το 1927, με το διήγημά του «Η Κυρία Νίτσα», θα αποσπάσει, όχι μόνο τον Α΄ Έπαινο της τετραμελούς επιτροπής, αλλά και τον ευμενή κριτικό σχολιασμό του Γρηγορίου Ξενόπουλου, εισηγητή του Διαγωνισμού. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη και μελέτη της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλας-μαθητή, όπως αυτή αναπαρίσταται στο πεζογράφημα «Η Κυρία Νίτσα» του Καραγάτση, το οποίο αποτελεί και το ερευνητικό μας corpus. Ως μέθοδος έρευνας χρησιμοποιείται η ανάλυση περιεχομένου (στην ποιοτική της διάσταση) με δάνειες «προτάσεις» και από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας. Από τα ερευνητικά μας δεδομένα προκύπτει πως η μελετώμενη παιδαγωγική σχέση («τόπος»

αρχειοθετημένος στο λεύκωμα της παιδικής ηλικίας του καθενός μας) περιβάλλεται από την αχλή του μύθου και γιατί όχι των πρώτων (σε λανθάνουσα μορφή) ερωτικών σκιρτημάτων του μικρού μαθητή - λογοτεχνικού «ήρωα» προς την πρώτη του δασκάλα, μια χωροχρονικά αιωρούμενη ανθρώπινη (γυναικεία) παρουσία - «διηθητική» για τη σύνολη προσωπικότητα εκείνου, τόσο κατά το παρόν αναπτυξιακό της στάδιο, όσο και κατά τη μετέπειτα ώριμη πορεία της. Στο ανθολογηθέν διήγημά μας, λοιπόν, αναδεικνύεται η σημαντικότερη διάσταση της παιδαγωγικής σχέσης, η συναισθηματική, σύμφωνα με την οποία η εκπαιδευτική πράξη απηχεί, κατά βάθος, μια αισθηματική σχέση ανάμεσα στον/στην εκπαιδευτικό και στον εκπαιδευόμενο: στο πλαίσιο αυτό ο/η εκπαιδευτικός καθίσταται απαραίτητο να παρέχει στον εκπαιδευόμενο συναισθηματικά εχέγγυα, όπως ασφάλεια, ενθάρρυνση, εμπιστοσύνη, ανακούφιση, με σκοπό την κατάκτηση του μορφωτικού «αγαθού» με τρόπο ευχάριστο.

Λέξεις-κλειδιά: «Η Κυρία Νίτσα», Μιχάλης Καραγάτσης, παιδαγωγική σχέση δασκάλας-μαθητή

ΕΙΣΑΓΩΓΗ - ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Η αγωγή, κατά βάθος ζήτημα ανθρώπινων σχέσεων, προϋποθέτει μια δυναμική αλληλεπίδραση πολλών προσώπων ανάμεσα στα οποία πρωταρχική θέση καταλαμβάνουν ο εκπαιδευτικός και ο μαθητής. Οι μέθοδοι διδασκαλίας, τα εποπτικά μέσα, τα διδακτήρια, η σχολική εργασία και τα αναλυτικά προγράμματα, όσο κι αν κρίνονται σημαντικά για την προσφορά του μορφωτικού «αγαθού», δεν παύουν να χαρακτηρίζονται ως απλά μέσα, αφού η αποτελεσματικότητά τους εξαρτάται από τα πρόσωπα, που τα χρησιμοποιούν. Η ψυχοκοινωνιολογία της εκπαίδευσης, όσον αφορά στο σχολικό χώρο εκλαμβάνει αυτή την επικοινωνιακή διαδικασία αμφίπλευρης επιρροής - αλληλεξάρτησης και (κατ΄ επέκταση) καλλιέργειας διαπροσωπικών σχέσεων ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τον εκπαιδευόμενο, δηλαδή την «παιδαγωγική σχέση» ως εξέχουσας σημασίας: επιδρά καθοριστικά, όχι μόνο στην αποτελεσματικότητα της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας, αλλά και στη συμπεριφορά και την ολοκλήρωση της προσωπικότητας του μαθητή.

Βέβαια, οι προσπάθειες να οριστεί και να περιγραφεί η έννοια της «παιδαγωγικής σχέσης» είναι τόσο παλιές, όσο και η Επιστήμη της Αγωγής. Η «παιδαγωγική σχέση» θα καθιερωθεί ως ειδικός παιδαγωγικός όρος

(Pädagogischer Bezug) από τον H. Nöhl (Πυργιωτάκης, 1999) και έκτοτε θα αποτελέσει βασικό στοιχείο σε κάθε θεωρία, που ασχολείται με το φαινόμενο της αγωγής. Οι διαφορετικές «οπτικές» καθεμιάς απ΄ αυτές τις θεωρίες, αναπόφευκτα, παρέχουν και διαφορετικές ερμηνείες, όσον αφορά στην εννοιολογική απόδοση του συγκεκριμένου όρου. Κατά συνέπεια, η «παιδαγωγική σχέση» ορίζεται ως «συνάντηση» ή «συναντησιακή σχέση», ως «διάλογος», ως «εγώ-συ-σχέση», ως «κοινωνική σχέση», ως «συμπεριφορά δασκάλου-μαθητή», ως «διδακτική σχέση ομάδας», ως «διδακτική επικοινωνία» και ως «παιδαγωγικο-μορφωτική επικοινωνία και… δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ των μετεχόντων στο παιδαγωγικό ενέργημα», δηλαδή του «παιδαγωγού» με τον «παιδαγωγούμενο» (Schäfer, 1989). Το παιδαγωγικό ενέργημα απορρέει από την κοινή προσπάθεια παιδαγωγού και μαθητή για τον «τόκον εν ψυχή», δηλαδή για να γεννηθεί στην ψυχή του μαθητή το ύψιστο αγαθό της ολοκλήρωσης της προσωπικότητάς του (Πλάτων: «Συμπόσιο»). Συνεπώς, η μορφή αυτής της σχέσης διέπεται από το στοιχείο της προσωπικής αβεβαιότητας (Αραβανής, 1986), το οποίο οι παιδαγωγοί G. Kerschensteiner, E. Spranger και J. H. Pestallozzi αποδίδουν εννοιολογικά με τον ειδικό παιδαγωγικό όρο «παιδαγωγική αγάπη» (Πυργιωτάκης, ό.π.).

Επισκοπώντας τις διάφορες απόψεις περί της «φύσης» της «παιδαγωγικής σχέσης», καταδεικνύονται οι ακόλουθες κυρίαρχες διαστάσεις της συγκεκριμένης διαπροσωπικής σχέσης, στο πλαίσιο της οποίας οι μετέχοντες βρίσκονται αμοιβαία μέσα στο δυναμικό πεδίο της άμεσης εμπειρίας του «απέναντι» (Γκότοβος, 1999):

• η λειτουργική: χαρακτηρίζεται και ως πρωταρχική. Άλλωστε, η παιδαγωγική σχέση αναπτύσσεται με στόχο να προάγει τη διδασκαλία και τη μάθηση, για την ύπαρξη των οποίων αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση (Μπέλλας, 1985).

• η γνωστική ή νοητική: αναφέρεται «[στο] σύνολο των παραστάσεων, των εικόνων, των ιδεών και των πεποιθήσεων [του διδάσκοντος για τον διδασκόμενο και του διδασκόμενου για τον διδάσκοντα]» (Ό.π., σ. 24).

• η κοινωνική: πηγάζει αφ΄ ενός μεν από το γεγονός ότι πρόκειται για μια σχέση επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης μεταξύ δύο προσώπων και αφ΄ ετέρου από τη σχολική πραγματικότητα (Ό.π.). Όσον αφορά στην αλληλεπίδραση στην τάξη, «[αυτή] οργανώνεται με βάση ορισμένες βασικές αρχές (<κοινωνικές συμβάσεις>), οι οποίες προσδιορίζονται γενικά από τη δομή και τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας του εκπαιδευτικού συστήματος (π.χ. αναλυτικά προγράμματα, στρατηγικές διδασκαλίας, υλικοτεχνική υποδομή, κατάρτιση εκπαιδευτικών κ.λ.π.), το οποίο σύστημα με τη σειρά του

συνδέεται με τη γενικότερη πολιτική, οικονομική και κοινωνικοπολιτισμική άρθρωση» (Κωνσταντίνου, 1998, σ. 53).

• η συναισθηματική/συγκινησιακή: μέσω αυτού του ιδιότυπου επικοινωνιακού διαύλου ανοίγεται το παιδί στα μορφωτικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος και γίνεται ικανό προς αγωγή: «Η εκπαιδευτική πράξη δεν μπορεί να είναι μόνο μια διανοητική πρόσκληση στη γνώση, είναι επίσης μια αισθηματική σχέση ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον εκπαιδευόμενο, μια σχέση που πρέπει να βιωθεί με όλες τις δυσκολίες που προϋποθέτει… Το παιδί ζει μέσα στο άγχος που δημιουργείται από την αναζήτηση της ίδιας της ανάπτυξής του. Εάν η σχολική τάξη, [συμπεριλαμβανομένου και του εκπαιδευτικού], δεν μπορεί να του προσφέρει ασφάλεια, ενθάρρυνση, εμπιστοσύνη, εάν η τάξη γίνεται γι΄ αυτό μια αντανάκλαση των οικογενειακών του δυσκολιών αντί να είναι ένας τόπος διευκρίνισης-έστω και μερικής και ανακούφισης, η αποτυχημένη επικοινωνία που εγκαθίσταται μεταφράζεται σε μια αποτυχία για την πολιτισμική μας ανάπτυξη» (De Peretti, 1969, n.p.). Βέβαια, η εγκαθίδρυση αυτής της ποιοτικής επικοινωνίας μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού προϋποθέτει τη συναισθηματική ωριμότητα του τελευταίου: «[Αφήνει ο παιδαγωγός] να περάσει [μόνο τότε] η ουσία της συναισθηματικής του ενέργειας από το ασυνείδητο στο συνειδητό. Το συνειδητό <εγώ> του δεν μειώνεται ούτε αλλοιώνεται από την απώθηση των ασυνείδητων ορμών του. Δεν νιώθει τις αντιδράσεις του μαθητή ως προσωπικό πλήγμα. Δεν είναι ανασφαλής μπροστά στις ορμές του ανώριμου νέου. … Μπορεί να δώσει, και αυτή η συναισθηματική διαθεσιμότητα είναι εκείνη που οι μαθητές [αντιλαμβάνονται] σαν το θεμελιώδες προσόν του καλού δασκάλου …» (Μοκό, 1997, σ. 186).

Η σχεσιοδυναμική θεώρηση της διδασκαλίας επιχειρεί να αποτυπώσει συνοπτικά τη σημαντικότερη διάσταση της «παιδαγωγικής σχέσης», τη συναισθηματική, ως εξής: «[Η] μορφωτική σχέση [με συναισθηματικό πρόσημο] είναι η ευκαιρία μιας από συμφώνου εξέλιξης, με την επίδραση του παιδαγωγού στον νέο και του νέου στον παιδαγωγό. Ο παιδαγωγός οδηγείται στον εαυτό του, στις συναισθηματικές του εμπειρίες, στα φαντάσματά του· το παιδί, …, προχωρεί στο αίσθημα της ταυτότητας εφόσον έχει αναγνωρισθεί από τον άλλο. Ο καθένας αναζητεί τον εαυτό του με το καθρέφτισμά του στον άλλο, συχνότατα με άγχος ο παιδαγωγός που ξαναβλέπει να αναδύονται παλιά ερωτηματικά, και το παιδί που ανακαλύπτει μέσα του την εισβολή του άλλου. Ο καθένας μεταβάλλεται χάρη στη διαδικασία στροφής προς τον άλλο και επιστροφής προς τον εαυτό του, μέσα σε μια παλίρροια και άμπωτη ευχαρίστησης και δυσαρέσκειας» (Postic, 1998, σσ. 280-281).

Αποτελεί κοινή παραδοχή πως «[α]ντικείμενο της λογοτεχνίας είναι η ανθρωπότητα, όλη η ανθρωπότητα με όλα τα είδη της, τις συνομοταξίες της, τις αποχρώσεις της κι ο βαθύτερος σκοπός της είναι ν΄ αγγίσει μέσ΄ από τις ποικιλίες, αυτές, τις βασικές, τις κοινές ιδιότητες του ανθρώπου, … [ανάμεσά τους και τις κοινωνικές δραστηριότητες, συμπεριφορές και σχέσεις εκείνου, εξετάζοντας] την απήχησή τους και τους αντίχτυπους που προκαλούν μες την ανθρώπινη συνείδηση» (Θεοτοκάς, 1989, σσ. 106-113). Για τη λογοτεχνία, «[φαινόμενο] σε αδιάλειπτη και αναγκαστική [ή όχι] σχέση αμοιβαίας ανταλλαγής με τον πραγματικό κόσμο[;]» (Hawthorn, 1993, σ. 17), η παιδευτική σύνδεση εκπαιδευτικού - μαθητή (μια από τις σημαντικότερες, περίπλοκες και (πλέον) αμφιλεγόμενες ενδοσχολικές σχέσεις διαπροσωπικής επικοινωνίας και αμοιβαίας αλληλεπίδρασης (νοηματικής, συναισθηματικής, συγκινησιακής) δεν μπορεί παρά να συνιστά ένα ερευνητικό θέμα με διαχρονική σπουδαιότητα και παγκόσμιο ενδιαφέρον (Βιστωνίτης, 2008). Μάλιστα, αυτός ο ανεκτίμητος πλούτος από καταχωνιασμένες συγκινήσεις και ψυχικές δονήσεις, συνδεδεμένες (άρρηκτα) με την «παιδαγωγική σχέση», μπορεί κάλλιστα με τη συνδρομή της χρονικής απόστασης να μετατοπιστεί από τον προσωπικό (βιωματικό) χώρο των συγγραφέων (αναπλαστική μνήμη) και να μεταστοιχειωθεί κειμενικά μέσα από την αισθητική «μεταγραφή» του (Μουλλάς, 1981). Στην πλειονότητά τους, οι δημιουργοί καταλήγουν στον εύστοχο συνδυασμό αυθιστορηματικής σύμβασης (δηλαδή αφηγήματος χρονικά περιχαρακωμένου αποκλειστικά στην παιδική ηλικία) «récit d΄ enfance» (Πασχαλίδης, 1993, σ. 47) και έντεχνου λόγου, προφανώς, από την ανάγκη τους για αυτοπροσδιορισμό και αυτογνωσία, αναζητώντας απαντήσεις στα ερωτήματα «ποιος ήμουν παιδί;» (Ακρίβος, 2004, σ. 20) και «με τη συνδρομή ποιων ανθρώπινων υπάρξεων υποστασιώθηκα ψυχοπνευματικά;».

Τη σαγήνη ακριβώς της νοσταλγούσας μνήμης, αναφορικά με την ανάπτυξη εκείνων των κοινωνικών σχέσεων (των καθοριστικών για τη μετέπειτα ζωή του ανήλικου ατόμου), με προεξάρχουσα τη διαπροσωπική επικοινωνία εκπαιδευτικού -μαθητή, δεν μπόρεσε να αγνοήσει μυθοπλαστικά ούτε ο Μιχάλης Καραγάτσης (ψευδώνυμο του Δημήτρη Ροδόπουλου) (Αθήνα, 1908-1960) (Ζήρας, 2007): ο πλέον ξεχωριστός/ιδιότυπος πεζογράφος από τη «γενιά του ΄30», ικανός «[να] αισθάνεται την έλξη του απρόοπτου και συχνά του απίθανου [σε σημείο να] δημιουργεί παράδοξες [κι όχι κοινωνικά συμβατικές] καταστάσεις» (Παναγιωτόπουλος, 1980, σ. 179). Ο Μ. Κ., αυτός ο πολυσχιδής, πολυγραφότατος (με εικοσιπεντάτομο έργο) πεζογράφος (μυθιστοριογράφος/διηγηματογράφος, μυθιστορηματικός βιο-

γράφος, ποιητής, ιστοριογράφος, ταξιδιωτικός συγγραφέας, μεταφραστής ξένης λογοτεχνίας: πεζογραφίας/ποίησης, θεατρικός συγγραφέας, κριτικός θεάτρου, σεναριογράφος, κριτικός λογοτεχνίας, χρονογράφος, δημοσιογράφος) (Μυριβήλης, 1961· Τουτουντζάκης, 1981· Φιλιππούσης, 1991· Μπερλής, 1996· Ζήρας, ό.π.), «ίνδαλμα της γενιάς του Μεσοπολέμου» (Παπαδημητρακόπουλος, 1999, σ. 212), εγκαινιάζει τη λογοτεχνική σταδιοδρομία του με την δια της τέχνης αναπαράσταση της «μυθικής» διαπροσωπικής σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή· εκείνος, ωστόσο, θα μνημειώσει αισθητικά το «θάμβος» αυτού του είδους διαπροσωπικής σχέσης για πρώτη και τελευταία φορά: ίσως, επειδή «[ο]ι μοναδικές ομορφιές είναι προνόμιο του θανάτου, [ή αλλιώς χρονικά πεπερασμένες]» (Καραγάτσης, χ.χ., σ. 156).

ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗΣ ΜΕΛΕΤΗΣ - ΣΥΝΤΟΜΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΠΡΟΓΕΝΕΣΤΕΡΩΝ ΕΡΕΥΝΩΝ

Ο Μ. Κ. αφοσιώνεται (επίσημα πλέον) στον έντεχνο λόγο σε νεαρή ηλικία: την απόφασή του αυτή να ασκήσει τη συγγραφική δραστηριότητα με επαγγελματισμό (Καραντώνης, 1977), «επικυρώνει» με τη φιλοδοξία του να διακριθεί λογοτεχνικά το συντομότερο, ώστε να επιβληθεί ως συγγραφέας. Το 1929, λοιπόν, σε συλλογική ειδική έκδοση του οίκου «Νέα Εστία-Ι. Δ. Κολλάρος & Σία» με τίτλο «Οι θεότητες του Κοτύλου και άλλα δώδεκα διηγήματα. Βραβευθέντα ή επαινεθέντα εις τον Α΄ Λογοτεχνικόν Διαγωνισμόν της <Νέας Εστίας>» περιλαμβάνεται και το πρωτόλειο διήγημα του Δ. Ροδόπουλου «Η κυρία Νίτσα», που υποβάλλεται με το ψευδώνυμο «Μ. Καραγάτσης» (Αθανασόπουλος, 1993). Στον Α΄ Λογοτεχνικό Διαγωνισμό Διηγήματος του περιοδικού «Νέα Εστία» με διάρκεια προκήρυξης από 1η Ιουλίου 1927 έως και 15η Σεπτεμβρίου 1927 ([Ξενόπουλος], 1927) και κριτική επιτροπή - αρχικά πενταμελή και, στη συνέχεια, τετραμελή (Δ. Γρ. Καμπούρογλους, Σίμος Μενάρδος, Άλκης Θρύλος, Γρηγόριος Ξενόπουλος: εισηγητής των βραβείων/επαίνων), λόγω αδυναμίας προσέλευσης του Κωστή Παλαμά στην τελευταία συνεδρίασή της, κατατίθενται ογδονταδύο διηγήματα (Καμπούρογλους, Μενάρδος, Θρύλος & Ξενόπουλος, 1928). Δεκατρία απ΄ αυτά εκτιμώνται ως «εντελώς ξεχωριστά έργα, … [με] τέχνην, αρτιότητα και πρωτοτυπίαν» (Ό.π., σ. 567): η «Κυρία Νίτσα» από κοινού με άλλα εννέα διηγήματα θα λάβει τον Α΄ Έπαινο (Ι.μ.), καθώς και μία διθυραμβική κριτική στη «Νέα Εστία» την 1η Αυγούστου 1928 από τον εισηγητή των βραβείων/επαίνων του εν λόγω Διαγωνισμού, την οποία παραθέτουμε αποσπασματικά: «<Η Κυρία Νίτσα>, υπό Μ. Καραγάτση, είναι αληθινά ένα χαριτωμένο

διηγηματάκι. Ο συγγραφέας φαίνεται διαβασμένος, έχει πολύ γούστο και προπάντων χιούμορ, - το χιούμορ εκείνο που είναι μια ειρωνική φιλοσοφική διάθεση. […] Ε, λοιπόν, … το διήγημα όλο είναι ένα διήγημα <πολιτισμένο>. Μεγάλο όχι, αλλά λεπτό, αβρό, στιλπνό, κομψό, γελαστό, έξυπνο. Το διάβασμά του δίνει μια ζωηρή χαρά, που αφίνει ύστερα μια γλυκειά μελαγχολία. […] Ο συγγραφέας της <Κυρίας Νίτσας> δεν μας αφίνει πουθενά την παραμικρή αμφιβολία [για το] τι ακριβώς θέλει να πη, ή ποιο είναι σοβαρό και ποιο αστείο απ΄ αυτά που λέει» (Ξενόπουλος, 1928, σσ. 707-708). Όμως, ο Μ. Κ., «ο αυθεντικώτερος (sic) σύγχρονος μυθιστοριογράφος μας» (Βενέζης, 1961, σ. 1359), «ο πιο γνήσιος μυθιστοριογράφος [της <γενιάς του ΄30>]» (Μυριβήλης, ό.π., σ. 1360), «[αν όχι ο] σπουδαιότερος της γενιάς του <αστικού ανασχηματισμού> στη νεοελληνική πεζογραφία» (Πασχάλης, 1993, σ. 16), γιατί άραγε να προκρίνει ως «εισιτήριο» για την επίσημη είσοδό του στο χώρο των νεοελληνικών γραμμάτων τη σύντομη αφηγηματική-διηγηματική μορφή της «Κυρίας Νίτσας» κι όχι την εκτενή αφηγηματική-μυθιστορηματική μορφή του «Συνταγματάρχη Λιάπκιν», που θα ακολουθήσει εκδοτικά πέντε χρόνια αργότερα, το 1933; Γιατί άραγε επιλέγει να εκφραστεί πρωτολειακά μέσα από «[τ]ο διήγημα … τον καλύτερο [και, συνάμα, δυσκολότερο] στίβο της ευρύτατης περιοχής της πρόζας για την άσκηση των πιο υψηλών πνευματικών ικανοτήτων» (Poe, 1989, σ. 271); Τη μεταιχμιακή πρώτη μεσοπολεμική δεκαετία (εποχή δημοσίευσης και έκδοσης της «Κυρίας Νίτσας»), «μια εποχή ηττημένη…[ή] καλύτερα δραματική» (Τερζάκης, 1985, σ. 192), οι ευρύτερες εγχώριες αναδιπλώσεις (ιστορικές, κοινωνικές, ιδεολογικές), συνδυαστικά με τον ηθογραφικό απεγκλωβισμό (αισθητικό/ιδεολογικό) (Θεοτοκάς, 1934) και την εγκαθίδρυση της ψυχολογίας ως παγκόσμιας επιστημονικής τάσης, ευνοούν την αισθητική μετάπλαση της ψυχικής συστροφής των δημιουργών [συμπεριλαμβανομένου και του Μ. Κ.] σε αυτοσχολιαστική-ψυχογραφική έκφραση τραυματικών υποκειμενικοτήτων τους μέσα από την αποσπασματική και σε σμίκρυνση γραφή του χαμηλόφωνου μικρού αφηγήματος (Βαρίκας, 1979). «[Η] ανθρώπινη <ψυχή> χρειάζεται [πλέον] να τοποθετηθεί στο κέντρο του ενδιαφέροντος όχι μόνο ως προνομιακό αντικείμενο, αλλά και ως δραστικό υποκείμενο ή όργανο μελέτης» (Μουλλάς, 1996, σ. 85).

Αποτιμώντας την πεζογραφική εργογραφία του Μ. Κ., τόσο στην ευρύτατη θεματολογία της, όσο και στην ανίχνευση προβληματισμών και ανθρώπινων καταστάσεων, εκείνος χαρακτηρίζεται: «ένας συγγραφέας αμφιλεγόμενος» (Πασχάλης, ό.π., σ. 9)· «επικός, λυρικός, οραματικός, ηθογράφος και ψυχογράφος, κοινωνιολόγος, ιστορικός και ψυχαναλυτής, σκλη-

ρός σατιριστής με πένθιμο πάντα χιούμορ, …, [β]αρύς, αδρός, και πρωτόγονος, χωματώδης, πυκνά γήινος, βάρβαρος, αθλητικός, … μαζί και γεωργός και θαλασσινός, [με την έννοια πως] [η] φύση, γη και θάλασσα, … πληρούνται μέσα του, …, προπαντός σα γνώση λεπτομερειών αξιοθαύμαστη και μετουσιωμένη» (Καραντώνης, ό.π., σ. 151)· «σπάταλος και ακάθεκτος, [δηλαδή με] παρρησία, που συχνά έφτανε τα όρια του κυνισμού, κ΄ ένα πάθος δημιουργίας, που θα μπορούσε να σταθεί παράδειγμα για πολλούς» (Παναγιωτόπουλος, 1961, σ. 1360)· «ένας αδιάλλαχτος κ΄ ένας ασυμβίβαστος [που] [ε]ίχε την ικανότητα του σαρκασμού» (Ό.π., σ. 1361)· «πληθωρικός [που] ξεχειλούσε από ζωή (Πετσάλης-Διομήδης, 1961, σ. 1361). Παιδαγωγικός, όμως, με κριτήρια τα δύο θεμελιακά συνθετικά στοιχεία της «Κυρίας Νίτσας» ή κάποιου άλλου πεζογραφήματός του αντίστοιχα (περιεχόμενο: μύθος, δράση, ιδέες, καταστάσεις, συναισθήματα, μηνύματα / μορφή: αρτιωμένα αισθητικά εκφραστικά μέσα, γλώσσα) δεν έχει χαρακτηριστεί από το σώμα των μελετητών του. Μόνο σε ένα σύντομο πόνημα γίνεται μια αδρομερής και φειδωλή μνεία, χωρίς κανένα παραπέρα σχολιασμό, αναφορικά με την εξακτίνωση του έργου του Μ. Κ. και στο χώρο της παιδαγωγικής (αθροιστικά με τους χώρους της λογοτεχνίας, του θεάτρου, της ψυχολογίας, της πολιτικής, της ιστορίας, της κοινωνιολογίας) (Κοκκινάκη, 1991). Απεναντίας, στο συγκεκριμένο διήγημα του Μ. Κ. η λογοτεχνική κριτική ανιχνεύει (ενμέρει) την αιτία και τη φύση εκείνης της απρόσιτης, αλλά και εύθραυστης εσωτερικότητας, που πρόκειται να σφραγίσει το έργο της ωριμότητάς του, μέσα από ένα διάχυτο αίσθημα ρομαντισμού, αισθαντικότητας και θλίψης, συγκαλυμμένα πίσω από τη μάσκα του κυνισμού (Χάρης, 1961· Αθανασόπουλος, 1991). Πράγματι, «[ο] οξύς, συχνά αλαζονικός και βίαιος Καραγάτσης – ακόμη και (ή μάλλον κυρίως) στους ήρωές του – εξακολουθεί μέχρι τέλους ν΄ αποπνέει τη γνώριμη μελαγχολία του πρώτου διηγήματός του» (Κρεμμυδάς, 1999, σ. 220).

ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ - ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Η διερεύνηση του τρόπου αναπαράστασης της παιδαγωγικής σχέσης δασκάλας – μαθητή στο πρωτόλειο διήγημα με τίτλο «Η κυρία Νίτσα» (1927) του Μ. Καραγάτση και οι συνδηλωτικές σημασίες της διαδραστικής αυτής διαδικασίας από την πλευρά του συγγραφέα αποτελούν τις στοχεύσεις της παρούσας εργασίας. Με τον όρο «αναπαράσταση» ορίζουμε εδώ ως εικόνα (λεκτική) ενός με την ευρύτερη έννοια αντικειμένου (προσώπου, ρόλου, διαπροσωπικής σχέσης), η οποία, όπως υποστηρίζει ο Käes «επιτρέπει την

επικοινωνία, όχι μόνο πάνω σ΄ αυτό με το οποίο μοιάζει, αλλά και πάνω σ΄ αυτό που απεικονίζει, σ΄ αυτό που θυμίζει και σε κείνο που κρύβει» (Ναυρίδης, 1994, σ. 164). Ως μέθοδος έρευνας χρησιμοποιείται η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου, η οποία (συχνά) επικεντρώνεται περισσότερο στις υφέρπουσες προθέσεις του περιεχομένου μιας επικοινωνίας ή στις αναμενόμενες απηχήσεις του στους αποδέκτες του (Holsti, 1969). Ως μονάδα καταγραφής του ερευνώμενου υλικού προκρίνουμε το θέμα (δηλαδή το τμήμα του λόγου, που αντιστοιχεί σε μια ιδέα) (Βάμβουκας, 1993), αφού η συγκεκριμένη ενότητα ανάλυσης προσφέρεται ιδιαίτερα για την έρευνα συμπεριφορών, στάσεων, αξιών και γενικότερα της συναισθηματικότητας και της προσωπικότητας του ατόμου-πομπού της επικοινωνίας (Holsti, ό.π.). Τα ερευνητικά δεδομένα εκθέτονται περιγραφικά, συμπληρώνονται από κατατοπιστικά παραθέματα και ερμηνεύονται σημασιολογικά με «εργαλεία», αντλημένα από το εσωτερικό του κειμένου ή αλλιώς από τη Θεωρία της Λογοτεχνίας (την αφηγηματολογία: είδος αφήγησης, εστίαση αφηγηματικής οπτικής· τη διακειμενικότητα: εσωτερική επικοινωνία του κειμένου με άλλα κείμενα· την ψυχαναλυτική θεωρία και κριτική· τη φυσιογνωμική: αιτιοκρατική σύνδεση μεταξύ «σημαίνοντος» (των χαρακτηριστικών προσώπου και σώματος) και «σημαινόμενου» (των χαρακτηριστικών του ανθρώπινου ήθους)· την ιστορική-φαινομενολογική μέθοδος: ανάγνωση του κειμένου υπό το πρίσμα των εξωκειμενικών/ιστορικοκοινωνικών πραγματικοτήτων με έμφαση στα παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά τεκταινόμενα της εποχής αναφοράς του). Στην τελευταία επιλογή μας εκκινούμαστε από την ερμηνευτική θεωρία του E. D. Hirsch, σύμφωνα με την οποία είναι δυνατό να υπάρχουν διάφορες ερμηνείες ενός κειμένου (έγκυρες, εφόσον κινούνται μέσα στο σύστημα των τυπικών προσδοκιών και πιθανοτήτων που το νόημα του συγγραφέα επιτρέπει) (Eagleton, 1989).

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ - ΑΝΑΛΥΣΗ - ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Καθένας μας φέρει τη «δωρεά» να διέρχεται την παιδική του ηλικία δύο φορές: στην πρώτη περίπτωση, όταν βιώνει την παιδικότητά του ως κατάσταση· στη δεύτερη περίπτωση, όταν το βάθος των χρόνων του συνεργεί στην επανάκτηση της ολότητας των στοιχείων, που συνέθεταν την ταυτότητά του ως παιδί (Ελύτης, 1992). Αποθησαυρίζοντας το «αρχειοστάσιο» της παιδικής του ηλικίας, δηλαδή «[της] <πραγματική[ς]> χώρας [του] (πραγματική[ς] και απωθημένη[ς] στο ασυνείδητο παιδιόθεν)» (Τζούλης, 1996, σ. 366), ο Μ. Κ. (σε ημερολογιακή ηλικία μόλις δεκαεννέα ετών) μεταπλάθει αισθητικά ένα

γεγονός «κοσμοϊστορικό» στο μέτρο αντίληψης της πραγματικότητας από το αλλοτινό μικρό παιδί, όσο και «διηθητικό» για την προσωπικότητα εκείνου, τόσο κατά το αναπτυξιακό της στάδιο, όσο και κατά την ώριμη πορεία της. «Θα μου πήτε, πώς θυμάμαι, ύστερ΄ από τόσα χρόνια, τα γεγονότα της πρώτης παιδικής μου ζωής. Ψάξτε καλά στις αναμνήσεις σας. Με λίγη καλή θέληση θα βρήτε παλιές εικόνες γιομάτες δροσιά και αθωότητα. […] Το χαραχτηριστικό της ζωής είναι η αγωνιώδης προσμονή, όσο είμαστε παιδιά, κάποιου καλού· και όταν μεγαλώσουμε, κάποιου κακού. […] Θυμηθήτε τα παλιά σας. Είναι σαν μια πνοή καθαρού αέρα, ή σαν μια πρέζα κοκαΐνης» (Καραγάτσης, 1993, σσ. 314-315). Στο παραπάνω απόσπασμα του διηγηματικού εγχειρήματος «Η κυρία Νίτσα» αποκαλύπτεται (αναντίρρητα) η πρόθεση διαφάνειας του Μ. Κ. ανάμεσα στη μέσα και στην έξω από το κείμενο πραγματικότητα (πιθανοφανές vs πραγματικό) στις σελίδες του οποίου σκοπεύει να αναπαραστήσει. Ακριβώς, η απόσταση του χώρου και του χρόνου σε σχέση με τον αφηγητή (το διήγημα γράφεται το 1927 στην Αθήνα και το σκηνικό του αναφέρεται στα παιδικά χρόνια του Μ. Κ., κατά τη δεκαετία του 1920, στην πρωτεύουσα του θεσσαλικού κάμπου), σε συνδυασμό με τη νοσταλγία της παιδικότητας (που εντείνεται λόγω της πρόσφατης Μικρασιατικής Καταστροφής) συνηγορούν στην ποιητική επεξεργασία της προαναφερθείσας μνημονικής οπισθοβασίας/αναδρομικής αφήγησης. Σ΄ αυτή τη συνεχή αντιθετική κίνηση ανάμεσα στο παρελθόν και το παρόν της αφήγησης, η ομοδιηγητική εσωτερική εστίαση (μέσα από τη λεπτή ισορροπία της διττής οπτικής γωνίας παιδικής ηλικίας vs ενηλικίωσης) αποπειράται να διασφαλίσει την απαραίτητη αντικειμενικότητα στην «κατάθεση» του τωρινού ενήλικου συγγραφέα, ο οποίος υποκαθιστά τον τοτινό ανήλικο αφηγητή-δυνητικά κειμενικό του «είδωλο» (τον επτάχρονο μαθητή Γιαννάκη). Έχοντας επίγνωση, ωστόσο, πως η διαύγεια του βλέμματος στο τωρινό κείμενό του ίσως και να σμικρύνει το μέγεθος του νοσταλγικού παιδικού σχολικού βιώματός του, ο Μ. Κ. σπεύδει να διευκρινίσει πως ο τοτινός μαθητής-»πρωταγωνιστής» και το τωρινό αφηγηματικό του «εγώ» συνιστούν δύο διαφορετικά «πρόσωπα», με ομόλογά τους σε κείμενα άλλων πεζογράφων: «Ψάξτε καλά στις αναμνήσεις σας. Θα βρήτε έναν άλλον άνθρωπον, αλλοιώτικον από σας, ξένο, ένα φίλο, ίσως και εχτρό. Σεις δεν είστε εκείνος. Ο Ανατόλ Φρανς δεν είναι ο <Μικρός Πέτρος>. Είναι ο λεπτός νοσταλγός, ο πατρικός διάδοχος του παιδιού που είχε τ΄ όνομά του» (Καραγάτσης, ό.π., σ. 315).

Ο Μ. Κ., λοιπόν, σε γλώσσα απλή ιστορεί ένα τρυφερό instantané από τη «νωπογραφία» των πρώτων σχολικών βιωμάτων του: μαθητής στην Τρίτη

δημοτικού στο Αρσάκειο (μεικτό) της Λάρισας φοιτά σ΄ ένα σχολικό κτίριο με μεγάλη αυλή, ελάχιστα φυτά (λιγοστή χλόη μόνο την άνοιξη, τρεις ακακίες και μερικά βρωμόδεντρα) και μία βρύση με παγωμένο νερό το χειμώνα· απεναντίας, μαθήματα παρακολουθεί σε μια ευήλια αίθουσα, η οποία (ωστόσο) το χειμώνα γεμίζει καπνό, λόγω της αναμμένης σόμπας. Υπέρτατο γεγονός στη σχολική καθημερινότητα εκείνου και των συμμαθητών του αποτελεί η ονειροπόληση της απροσχεδίαστης φυγής τους από το σχολείο, λόγω κωλύματος της δασκάλας τους (leitmotiv/ επαναλαμβανόμενο θεματικό μοτίβο): μετά από προτροπή (μάλιστα) της Διευθύντριας θα μετέβαιναν σε εξωτερικό χώρο (στην «Ορμάν Μαγούλα», δηλαδή στο μεγάλο λόφο), όπου θα διασκέδαζαν να πετάνε στον αέρα τενεκέδες γάλακτος «Νεστλέ», έχοντάς τους (προηγουμένως) γεμίσει με ασετυλίνη. Ωστόσο, αυτή η στατική Εδέμ της ξενοιασιάς του «θα» διακόπτεται πάντα και απότομα από την αίσθηση της χρονικότητας και του ρυθμού της σχολικής πραγματικότητας με την αργοπορημένη πρωινή άφιξη της δασκάλας τους: «Γιατί συνήθως απάνω στο φόρτε του αλήτικου ονείρου μας, άνοιγε η πόρτα κι΄ έμπαινε ωχρή, παγωμένη, τυλιγμένη στο φτωχικό δασκαλικό παλτό της, η κυρία Νίτσα» (Καραγάτσης, ό.π., σ. 314).

Η κυρία Νίτσα …!!! Πρόκειται για την εικοσάχρονη βιοπαλαίστρια δασκάλα του ανήλικου αφηγητή, μια μορφή εξαϊλωμένη, τα φυσιογνωμικά-ψυχολογικά χαρακτηριστικά της οποίας, αποδοσμένα μέσα από εικόνες απόλυτα ρεαλιστικές (λευκή, διάφανη, λεπτή, αέρινη, ασθενική, όμορφη, με εκφραστικά μάτια, με μελωδική φωνή, με πυκνά καστανά μαλλιά), συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός «ζωγραφικού» συνόλου, με ενοποιητικό στοιχείο το ορατό πρόσωπό της και την έκφρασή του. Η συγκεκριμένη «εικαστική» διάσταση της κ. Ν. αντλεί στοιχεία έμπνευσης ή και παρομοιάζεται με τη μορφολογική κατασκευή διάσημων «ηρωίδων» από μυθιστορηματικά έργα («Rosa»: ηρωίδα από το μυθιστόρημα «La Maternelle» του Léon-Eugène Frapié με έτος έκδοσης το 1904· «Davidée Birot»: ηρωίδα από το ομώνυμο μυθιστόρημα του René Bazin με έτος έκδοσης το 1912) και ζωγραφικά πορτραίτα σημαντικών εκπροσώπων του ρομαντικού κινήματος (μυθιστοριογράφων: Alfrend de Musset, Pleiades· εικαστικών: Jean-Baptiste Greuze). Ωστόσο, πέρα από τις όποιες ομοιότητες ή και ταυτότητες με μυθοπλαστικές ή εικαστικές γυναικείες μορφές, η προσωπογραφία εκείνης διακρίνεται από μιαν αρχετυπική καθολικότητα σωματοψυχικών χαρακτηριστικών ευθέως παραπεμπτική σε μίαν αντιθετική σύνθεση αγνής έφηβης/ άπραγου κοριτσιού και απόλυτου θήλεως/ιδανικής γυναίκας· ακόμα παραπέρα, στο είδωλο/σύμβολο της μοιραίας γυναίκας, που με το κάλλος της

σφραγίζει ανεξίτηλα τη ζωή ατόμων και ομάδων: «Ήταν ένα λευκό, διάφανο, ασθενικό κορίτσι, ένα όμορφο κορίτσι. Μια δημιουργία της φαντασίας του Μυσσέ και της ρωμαντικής Πλειάδας. Μια εικόνα του Γκρεζ, χωρίς αφέλεια όμως. Κάτι το πιο σύγχρονο. Αυτή τη μορφή ίσως την βρείτε και στον Φραπιέ, και στον Μπαζέν. Η Ρόζα της <Maternelle>, ή η Νταβιντέ Μπιρό; […] Το κέρινο ωραίο πρόσωπό της, που το κόβαν κόκκινα χείλια, σκοτωμένα βλέφαρα με πελώρια μαύρα τσίνορα, πάνω από μενεξεδένια καθαρά μάτια, ήταν ένα μίγμα αθώου κοριτσιού και femme fatale. Είτε μέσα στο μισοσκόταδο ενός συννεφιασμένου πρωινού, είτε στο φως καλοκαιριάτικου δειλινού, είχε μια πελώρια χάρη, και μια άδολη, άθελη γοητεία» (Καραγάτσης, ό.π., σσ. 312-316). Προφανώς, η πολιτισμική συνυποδήλωση του ονόματός της (έστω και σε μια από τις υποκοριστικές εκδοχές του), με τη διαχρονικότητα και παγκοσμιότητα του μύθου της Ελένης, συμβολοποιεί εδώ αυτό που η ηρωίδα του Ομήρου αντιπροσωπεύει διαχρονικά στην Ιστορία της Τέχνης, όπως και στη Λογοτεχνία: το είδωλο/στερεότυπο της μοιραίας γυναίκας, που κυριαρχεί μέσω της ακατανίκητης γοητείας της.

Κατά τη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία (έννοιες σε αιτιατή μεταξύ τους σχέση) (Postic, ό.π.), η κ. Ν. υιοθετεί ένα προσωπικό στυλ ελκυστικής διδασκαλίας στη σχολική τάξη με πρωταρχική «σταθερά» την υποβολή, λόγω της μελωδικής φωνή της, όσο και της γοητευτικής εμφάνισή της στα όρια της οπτασίας· με άλλα λόγια, εκείνη θυσιάζει το φυσικό της πρόσωπο, για να αιχμαλωτίσει την προσοχή των μαθητών, να τους θέλξει με τη λεπτότητα των κινήσεων και των χειρονομιών, όπως και με τον προφορικό λόγο, καταφεύγοντας σε μια «παιδαγωγική θεατρικότητα» (Rouart, 1976): «Το μάθημα της κυρίας Νίτσας ήταν ιεροτελεστία. Η αδυναμία του εύθραυστου αυτού αναιμικού κοριτσιού είχε απάνω μας μιαν επιβολή μεγαλύτερη από μια πελώρια μυϊκή δύναμη. … Η απαλή και γλυκειά φωνή της, μιλούσε μέσα στις άγουρες ψυχές μας. Το μάθημα το ρουφούσαμε σαν μέλι από το στόμα της» (Καραγάτσης, ό.π., σ. 315). Συμπληρωματικά, επιδιώκει ιδιαίτερα την καλλιέργεια της δυαδικής σχέσης με το μαθητή Γ. (στη συναισθηματικής της διάσταση), μέσω της οποίας «το παιδί βιώνει την αγωγή σε μια καθαρά προσωπική και ατομική σχέση και καθίσταται ικανό προς αγωγή [(κυρίως στην ψυχολογική πλευρά της μορφωτικής επέμβασης και εξέλιξης)] σε μια σχέση προσωπική και με θετικό συναισθηματικό περίβλημα» (Ρέλλος, 1996, σ. 97)· στην κατεύθυνση αυτή, η κ. Ν. εμπλουτίζει τη μεταξύ τους επικοινωνία (λεκτική/μη λεκτική) με έκδηλες συναισθηματικές σημάνσεις (π.χ. έκφραση συμπάθειας): «-Τι είναι, Γιαννάκη; … -Δεν μπορώ να κάνω το ψι! … Ένα χαμόγελο γιομάτο καλοσύνη ζωγραφίζεται στο πρόσω-

πό της. Τα μενεξεδένια μάτια στάζουν μέλι. Κατεβαίνει από την έδρα. … Τα μακρυά κέρινα δάχτυλά της παίρνουν στη θερμή … λαβή τους το ανήξερο παιδικό μου χέρι. …» (Καραγάτσης, ό.π., σσ. 317-318).

Ενήλικος, πλέον, αφηγητής ο Μ. Κ. διακατέχεται από μια έντονη διάθεση αυτοανάλυσης (εσωτερικών/αναδυόμενων σκέψεων, συγκινήσεων, επιθυμιών, προθέσεων, αναγκών), αναφορικά με ό,τι συγκροτεί το μικρό παιδικό μύθο της δυαδικής σχέσης του με την κ. Ν.. Στην προσπάθειά του να μεταφέρει αυτές τις πιο μύχιες αναζητήσεις του στον αναγνώστη, καταφεύγει στις συγγραφικές τεχνικές ενός «φανταστικού» διαλόγου με κείνον (σε β΄ πληθυντικό), όπως και με τη δασκάλα του (σε β΄ ενικό) σε διαρκή εναλλαγή με την αυτοβιογραφική-εξομολογητική πρωτοπρόσωπη γραφή (έναν εσωτερικό χειμαρρώδη μονόλογο ως ζωντανή μαρτυρία). Καθισμένος, λοιπόν, στο πρώτο θρανίο της σχολικής τάξης, ανησυχεί για την πρωινή αργοπορημένη άφιξη της κ. Ν. (με την ανοχή της Διευθύντριας), λόγω του θεσσαλικού χειμώνα· επίσης, στο μάθημα της Καλλιγραφίας η αγωνία του εντείνεται σταδιακά στην περίπτωση απογοήτευσης της κ. Ν. από την πιθανή αστοχία του ή την πιθανή αδεξιότητά του να γράψει με επιτυχία κάποιο από τα διδασκόμενα γράμματα (π.χ. το Ψ)· η αγωνία του αυτή μεταβάλλεται σε έκδηλη ανησυχία, όταν αντιλαμβάνεται (με τα δικά του μάτια: «έδρα» της επιθυμίας) το πρόσκαιρα αφηρημένο βλέμμα εκείνης απέναντι στις καλλιγραφικές δυσκολίες των μαθητών της· τελικά, η ανησυχία του κορυφώνεται δραματικά σε ζήλια, φθόνο, κακία και παράπονο, εξωτερικευμένα σε προσχηματικό κλάμα του μαθητή Γ., λόγω της δήθεν αδυναμίας του να σχεδιάσει καλλιγραφικά το γράμμα Ψ: στην πραγματικότητα, επιδιώκοντας να αποσπάσει το ενδιαφέρον της κ. Ν. από τον (άτυπα) ερωτικό ανταγωνιστή του-λοχαγό και τον ηχηρό έφιππο χαιρετισμό του (χτύπημα πετάλου, χλιμίντρισμα) κάτω από το παράθυρο της σχολικής αίθουσας τέσσερις συναπτά φορές την ημέρα: «Τα άμαθα χέρια μας γλυστρούσαν αδέξια στο ριγωμένο χαρτί. […] Η αγωνία φώλιαζε μέσα στο στήθος μου. Τα γράμματα, παρ΄ όλη την χτηνωδώς παιδική επομονή μου, αραδιαζόσαντε άτακτα και χοντρά πάνω στο χαρτί. Η απελπισία μου έφτανε στο κατακόρυφο. Σήκωνα τα μάτια μου γιομάτα τρόμο και ικεσία προς την έδρα. Τι συλλογιζότανε; Πού ταξίδευαν τα διαφανή μενεξεδένια μάτια κάτω από τα μαυρισμένα βλέφαρα; Γιατί αναστενάζει; Μήπως είναι άρρωστη; Γιατί δεν μας κοιτάει; Μας ξέχασε; […] Εξέχασες τελείως τα παιδιά σου κακή κυρία Νίτσα» (Καραγάτσης, ό.π., σσ. 316-317). Σ΄ αυτό το λεπτομερέστερο flash-back σ΄ ένα από τα επιμέρους της πρώτης ζωής του τωρινού ενήλικου συγγραφέα, η δυναμική της παιδαγωγικής σχέσης εκείνου με τη δασκάλα του

πυροδοτείται από μια εντελώς σωματική της μνήμης λειτουργία, άκρως σαγηνευτική: οι αισθήσεις (σε λανθάνουσα κατάσταση ακόμα) του ανήλικου μαθητή Γ., εκκινούμενες από τη συναισθηματική έλξη της κ. Ν. κατά τη διδακτική/μαθησιακή διαδικασία, συνθέτουν ένα παιχνίδι ανταποκρίσεων (correspondances), όπου αυτά τα ασύνειδα ερεθίσματα σχηματοποιούνται σε εικόνες, «εγκιβωτικές» της μοναδικότητας του αναπαριστάμενου momentum. Η ενήλικη όραση του αφηγητή, πάλι, δεν μπορούσε παρά να παρομοιάσει τη μύηση του ανήλικου μαθητή από τη νεαρή δασκάλα του στην τέχνη της Καλλιγραφίας και ευρύτερα στη Μορφωτική Πράξη με τη μύηση του εφήβου, όπως και του ενήλικου από μια ώριμη ή δημόσια γυναίκα, αντίστοιχα, στην τέχνη του Έρωτα και ευρύτερα στη Σεξουαλικότητα· και οι δύο δράσεις αποπνέουν μιαν αίσθηση, που απηχεί ένα αρμονικό συνταίριασμα αισθησιασμού και γνώσης: «Το λευκό κεφάλι σηκώνεται. Με είδε, με κοιτάει. […] Κάθεται κοντά μου στην άκρη του θρανίου. Από τον κλειστό γιακά της βγαίνει μια μυρουδιά γυναίκας, απροσδιόριστη ακόμη για την αναίσθητη όσφρησή μου, μα αρκετά μυστηριώδης και ευχάριστη, από τότε. Το μακρύ κορμί της ακουμπάει απάνω μου. Η ελαστική της σάρκα αποτυπώνεται καλά στη μνήμη μου, μ΄ ένα αίσθημα περίεργο, συγγενές προς την ηδονή. Έχω λόγους να νομίζω ότι είναι αυτή η ηδονή σε εμβρυώδη κατάσταση. Τα μακρυά κέρινα δάχτυλά της παίρνουν στη θερμή μυρωμένη λαβή τους το ανήξερο παιδικό μου χέρι. Και με οδηγούσε στο δαίδαλο του ψι, σωστή διανόηση αυτή, εμένα αγράμματο παιδί, όπως μια μεστή γυναίκα, τον ανήξερο έφηβο στο λαβύρινθο του έρωτα. Συλλογιέμαι καμμιά φορά εκείνη τη γυναίκα, που, εδώ και χρόνια τώρα, για λίγες δραχμές, ανέλαβε να μου δείξη το ασανσέρ που ανέβαινε στον έβδομο ουρανό της αγάπης. Κανένα καινούργιο συναίσθημα. Είμαι βέβαιος, πως το ρόλο που έπαιξε αυτή ρεαλιστικότερα, τον ντεμπουτάρισε σε μένα η κυρία Νίτσα, με έναν ασυναίσθητο ρομαντισμό. Δικό μου ρομαντισμό, για να λέμε την αλήθεια» (Καραγάτσης, ό.π., σσ. 317-318).

«Η κυρία Νίτσα – αυτό ήταν τ΄ όνομα της πρώτης δασκαλικής μου αγάπης» (Καραγάτσης, ό.π., σ. 313). Η μνήμη της παιδικότητας του συγγραφέα Καραγάτση, λοιπόν, περνώντας μοιραία μέσα από τη μνήμη της κ. Ν., είναι κατάφορτη από την εικόνα, η οποία υποστασιώνει το τι σημαίνει για τον επτάχρονο μαθητή Γ. («προσωπείο» της τωρινής φωνής του συγγραφέα) η συναισθηματική εμπλοκή του στην παιδαγωγική σχέση με τη νεαρή δασκάλα του: τον πρώτο «πλατωνικό»/ασυνειδητοποίητο έρωτα της παιδικής του ηλικίας ή αλλιώς «[την πρώτη] ανθρώπινη επαφή και οικείωσ[ή] [του] … πέρα από το φυσικό έρωτα (Μπαλούμης, 1996). Ακριβώς, ο έρωτας ή πιο σω-

στά η αθώα ερωτική αγάπη-»τόπος» των παιδικών/σχολικών αναμνήσεων του μαθητή Γ., προοικονομείται (υπόρρητα/ρητά) ως μία πρόταση ερμηνείας στην «Κυρία Νίτσα» (ήδη) μέσα από τη διακειμενική συνάντησή της με δύο πεζογραφικά έργα (προηγηθέντα εκδοτικά): α) τη συλλογή αυτοβιογραφικών αναμνήσεων «Ο Μικρός Πέτρος» («Le Petit Pierre»/έτος έκδοσης: 1918) του Anatole France με διακείμενο το ακόλουθο παράθεμα: «Les personnes qui m΄ ont dit ne se rien rappeler des premières années de leur enfance, m΄ ont beaucoup surpris» ([«Οι άνθρωποι που μου είπαν ότι δεν θυμούνται τίποτα από τα πρώτα τους παιδικά χρόνια, πολύ με ξάφνιασαν»]) (Καραγάτσης, 1999, σ. 216), β) το διήγημα «Η πρώτη αγάπη» (έτος έκδοσης: 1919) του Ιωάννη Κονδυλάκη στη βάση της ομόθεμης μυθοπλαστικής επεξεργασίας του εσωτερικευμένου ερωτικού βιώματος ενός μικρού μαθητή προς μια νεαρή κοπέλα: «Έν΄ αγοράκι πέντε χρονών [(ο Γιωργής)] δείχνει επίμονη προτίμηση για μια κοπέλα της παντρειάς [(τη Βαγγελιά)], η προτίμηση αυτή γίνεται σιγά σιγά αγάπη δυνατή, φτάνει στο αδιέξοδο, και αναγκάζει την κοπέλα, που κι αυτή πια δεν αισθάνεται αθώα στοργή για τον μικρό κ΄ έπειτα μεγαλύτερο φίλο της αλλά έρωτα δυνατό, ένοχο και ολέθριο, την αναγκάζει να δώσει τέλος στη ζωή της» (Χάρης, 1963, σ. 54). Διευκρινιστικά, η ενεργοποίηση της «Πρώτης αγάπης» ως πρόδηλου διακείμενου για την «Κυρία Νίτσα» εμπνέεται (και αυτή) από την επιστροφή του συγγραφέα της σ΄ ένα παρελθόν, τυλιγμένο μέσα στο ωραιοποιητικό σχήμα της ανάμνησης των πρώτων χρόνων της ζωής του: «Είναι από τας αναμνήσεις της παιδικής του ηλικίας, η ισχυροτέρα, η ζωηροτέρα. … [ώστε], αποφάσισε να την γράψη ή, καλύτερα, να την κάμη βάσιν ενός διηγήματος» (Ξενόπουλος, 1920, σσ. 18-19).

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο Μ. Κ. είναι ο πρώτος από τη «γενιά του ΄30», που επιχείρησε να καταδείξει στη σύνολη εξελικτική πορεία της αφηγηματικής του τέχνης, αν και με ανεπαρκή μέσα, τη σπουδαιότητα του ισχυρότερου φαινομένου στις ανθρώπινες σχέσεις και συμπεριφορές, του γενετήσιου ενστίκτου (Πασχάλης, ό.π.): από την πρώτη (κιόλας) επίσημη συγγραφική του εμφάνιση, έστω και μέσα από μιαν ανεπιτήδευτη και υποκειμενικά εσωτερικευμένη αντίληψη του προοιδιπόδειου ερωτισμού ενός μικρού μαθητή προς τη νεαρή δασκάλα του· αυτός ο μετέπειτα «ερωτοσαρκικός» (Καρούζος, 1981, σ. 47) ή μ΄ έναν «[σ]εξουαλισμό υπό όρους» (Μερακλής, 1981, σ. 53) συγγραφέας, με μια γραφή εξισορρόπησης σώματος και πνεύματος, που διανθίζεται από απο-

σπασματικές (μόνο) φροϋδικές αναφορές (Καρούζος, ό.π.). Ένας συγγραφέας, που δε θα διστάσει να ομολογήσει με διάθεση στοχαστική: «Διδάχτηκα τα πρώτα γράμματα στο Αρσάκειο της Λάρισας … και αντί να ερωτευτώ τις συμμαθήτριες μου, αγάπησα παράφορα τη δασκάλα μου. Γεγονός που μαρτυράει τη σκοτεινή ερωτική ιδιοσυγκρασία μου. Έκανα ό,τι μπορούσα για να μην προβιβαστώ, να μείνω στην ίδια τάξη, κοντά στη <γυναίκα των ονείρων μου>» (Καραγάτσης, 2023, χ.σ.). Η νεοελληνική κριτική θα καταχωρίσει την «Κυρία Νίτσα» μονοσήμαντα στη λογοτεχνία με αισθηματικό περιεχόμενο: «Και διηγείται <την πρώτη του αγάπη>, όταν εκείνος ήταν εφτά χρονών αγοράκι κι΄ εκείνη,…-η δασκάλα του …, η <κυρία Νίτσα>! Η ψυχολογία του πρώιμου παιδιού μπροστά στην πρώτη ομορφιά που το συγκινεί, είναι κάτι αληθινό και ωραίο. Το μυστικό ειδύλλιο, φυσικά, είναι σύντομο και την πρωτογνώριστη ευτυχία τη διαδέχεται μια μεγάλη απογοήτευση» (Ξενόπουλος, 1928, σ. 707). «Ο Ξενόπουλος, που ήταν ο εισηγητής του διαγωνισμού, το πρόσεξε αυτό το διήγημα [(την <κυρία Νίτσα>)], στάθηκε μάλιστα σε ό,τι αργότερα έγινε έν΄ από τα κύρια γνωρίσματα της πεζογραφίας του Καραγάτση, [δηλαδή το αφηγηματικό θέμα του έρωτα]» (Χάρης, 1961, σ. 1371). «Με εντυπωσίασε η ωριμότητα του 19χρονου τότε συγγραφέα Καραγάτση γιατί στο διήγημά του <Η κυρία Νίτσα> … υπάρχει και η ποίηση και το όνειρο. Και η πραγματικότητα. Χωρίς καμιά υπερβολή το καθένα, αλλά συγκερασμένα σε ενότητα που μαρτυρούσε βαθειά γνώση του λόγου. Της τέχνης του λόγου…» (Αθανασιάδης, 1981, σ. 18). «Τον ασυνειδητοποίητο έρωτα ενός παιδιού προς τη δασκάλα του απεικονίζει στο: <Η κυρία Νίτσα>. … Η δασκάλα με τη γλυκύτητά της τι άλλο μετάγγιζε στον ασυνειδητοποίητο εφτάχρονο;» (Μπαλούμης, ό.π., σσ. 305-306).

Πράγματι, στη φιλοτέχνηση της «προσωπογραφίας» της κ. Ν. ο Μ. Κ. εξαντλεί τις πιο ισχυρές αναπαραστάσεις της θηλυκότητας μέσα από το αξιολογικό δίπολο εκπνευματωμένη/εξιδανικευμένη γυναίκα (με αληθινή ομορφιά, που προκαλεί θαυμασμό, αλλά όχι ερωτικό πόθο) vs femme fatale/μοιραία γυναίκα (με αισθησιακή ομορφιά, που προκαλεί θαυμασμό και ερωτική έλξη) (Αθανασόπουλος, ό.π.). Αναφορικά με τη διπλή/μανιχαϊστική φύση της γυναίκας (παράδεισος και κόλαση, ταυτόχρονα) και τις δύο αντιθετικές μορφές του έρωτα που εμπεριέχονται σ΄ αυτή (ρομαντική ή πλατωνική/ρεαλιστική ή σεξουαλική), ο Μ. Κ. προφανώς και λαμβάνει υπόψη του «την [παραδοχή] της ύπαρξης ενός έμφυτου, διαφορετικού τρόπου αντίληψης και σκέψης (προτιμάται ο γαλλικός όρος mentalité) των δύο φίλων ως αποτέλεσμα των βιολογικών διαφορών, ικανού να ερμηνεύσει και να δικαιολογήσει ως φυσικά αναγκαίες τις έμφυλες διακρίσεις στην εκπαίδευ-

ση, την εργασία, τις εργασιακές ευθύνες και τους κοινωνικούς ρόλους» (Μικέ, 2007, σ. 451).

Επισκοπώντας το πεζογραφικό έργο του Μ. Κ. συνολικά, η κ. Ν. συνιστά το μοναδικό θηλυκό χαρακτήρα με μορφολογική κατασκευή μιας πολύ θελκτικής γυναίκας, σύστοιχη της «γυναίκας-κούκλας»-πρότυπο της μεσοπολεμικής αστικής τάξης (Σβώλου, 1929), με πνευματική υπόσταση, ωστόσο. Βέβαια, «οι <φυσιογνωμικές> παρατηρήσεις του Καραγάτση [για την κ. Ν.], αν και θα περίμενε κανείς να είναι, έως έναν βαθμό τουλάχιστον, τεκμηριωμένες επιστημονικά, παραμένουν … <ερασιτεχνικές>» (Τσούπρου, 2011, σ. 435). Ακριβώς, αυτή η ιδανική εικόνα της ωραίας, επιθυμητής και (συνάμα) αξιοπρεπούς γυναίκας επιτείνεται από το γεγονός πως αποδίδεται σε μια εικοσάχρονη δασκάλα, δηλαδή σε μια γυναικεία ύπαρξη, που τοποθετείται σε αφηγηματικό σκηνικό τελείως αντίθετο του ιδανισμού: εργαζόμενη για καθαρά βιοποριστικούς λόγους (όπως και άλλες συναδέλφισσές της), «τυλιγμένη στο φτωχικό δασκαλικό παλτό της» (Καραγάτσης, 1993, σ. 314), στην Τρίτη τάξη ενός μεικτού δημοτικού σχολείου στη Λάρισα των αρχών του Μεγάλου Πολέμου με λασπωμένη αυλή το χειμώνα, με αίθουσα διδασκαλίας γεμάτη καπνούς από την αναμμένη σόμπα και με μια Διευθύντρια συναδελφικά αλληλέγγυα στις συστηματικές πρωινές αργοπορίες της υφισταμένης της, λόγω ψύχους. Ανακτώντας (ενμέρει) τη «φυμωμένη» φωνή της δασκάλας και κατ΄ επέκταση της γυναίκας στην ελληνική μεσοπολεμική κοινωνία, τολμά να φανερώσει την ερωτική επιθυμία της για ένα νεαρό άνδρα (και μάλιστα) μπροστά στους μαθητές της· παρόλα αυτά, θα παραμείνει ετεροκαθοριζόμενη κι όχι αυτόνομη, άλλοτε ως «δασκάλα» ή «κυρία», άλλοτε ως «κυρία Νίτσα» και, άλλοτε ως «σύζυγος στρατιωτικού (λοχαγού, μετέπειτα συνταγματάρχη)» ή ως «μητέρα κόρης». Εμφορούμενη από τη θεμελιώδη παιδαγωγική αρχή του διεθνούς αντιαυταρχικού παιδαγωγικού κινήματος του «Νέου Σχολείου» των αρχών του 20ου αιώνα «από τη σκοπιά του παιδιού» (vom Kinde aus) (Reble, 1990), υπονομεύει την παραδοσιακή ερβαρτιανή παιδαγωγική σκέψη. Μέσα σ΄ ένα κλίμα ελεύθερης έκφρασης τυχόν μαθησιακών δυσκολιών ή και παραπόνων από τους μαθητές της προωθεί τη «δυνάμει» δημιουργικότητα, την αυτενέργεια, την πρωτοβουλία, σύντροφος και συμπαραστάτης η ίδια στην ανακαλυπτική διαδικασία μάθησης· ενδεικτικά, με περίσσια παιδαγωγική αγάπη, ευαισθησία και ενδιαφέρον, σε επίκληση βοήθειας από μαθητή της στο μάθημα της Καλλιγραφίας, αφού τον αποκαλεί με το μικρό του όνομα, κατεβαίνει από τη διδασκαλική έδρα και του πιάνει το χέρι, καθοδηγώντας τον στην εκμάθηση της καλλιγραφικής γραφής. Κυρίως, όμως, αποδίδει μέγιστη σημασία και

σπουδαιότητα, εκτός από τη λεκτική επικοινωνία (διανοητική), στη μη λεκτική επικοινωνία (συναισθηματική) από τη θέση της εκπαιδευτικού προς τους μαθητές της, επιδιώκοντας την εγκαθίδρηση θετικού συναισθηματικού κλίματος στη μεταξύ τους δυαδική σχέση. Μέσα (λοιπόν) από την κατάργηση της μεταξύ τους διαπροσωπικής απόστασης, την επιδίωξη της βλεμματικής επαφής, τη φιλική έκφραση του προσώπου, το εγκάρδιο χαμόγελο, τη λεπτότητα των χειρονομιών (χαλαρές και όχι νευρικές κινήσεις ολόκληρου του σώματος), την κομψότητα στην ομιλία και στον τόνο της φωνής, θέλγει (δηλαδή) γοητεύει και ελκύει τους μαθητές. Ακόμα παραπέρα, με τη σύνολη παρουσία της (διδακτική/εμφανισιακή) στη σχολική τάξη ασκεί στους μαθητές υποβολή σε σημείο σαγήνης, ώστε «[εκείνοι] δε βλέπ[ουν] κανένα πραγματικό αντικείμενο, καμιά πραγματική μορφή, γιατί αυτό που βλέπ[ουν] δεν ανήκει στον κόσμο της πραγματικότητας, αλλά στον απροσδιόριστο χώρο της σαγήνης, ένα χώρο, θα λέγαμε, απόλυτο» (Blanchot, 1984, p. 41). Καταληκτικά, η μορφή της γυναίκας-δασκάλας κ. Ν., υποκατάστατο του εξιδανικευμένου μητρικού αντικειμένου, εγγράφει το αποτύπωμά της για το Μ. Κ. στην αναπαράστασή της (εξακολουθητικά και διαχρονικά) ως «πόλος επιθυμίας και μίσους, γοητείας και αποστροφής ταυτόχρονα» (Αναγνωστοπούλου, 2007, σ. 122): «Αυτόν τον κρυμμένο παιδικόν άντρα, έπρεπε να τον είχες ανακαλύψει, έπρεπε να τον είχες δαμάσει με τη γυναίκεια σου τέχνη. Μα δεν είχες καιρό. … Γιατί το φτωχό κορίτσι δεν μπορούσε να ξέρη τις απόκρυφες γωνιές της ψυχής των μαθητών της» (Καραγάτσης, ό.π., σσ. 317-319). Από την οπτική γωνία του ενήλικου (πλέον) αφηγητή ο Μ. Κ. απομυθοποιεί με διάθεση αυτοειρωνείας την προϊδιπόδεια ερωτική ενόρμησή του για την πρώτη δασκάλα του· συνάμα, ωστόσο, δεν παύει να διατηρεί αμείωτο το αίσθημα του απωθημένου, λόγω της αδυναμίας εκείνης να αποκρυπτογραφήσει το λανθάνοντα ερωτισμό του: «[Είναι προκαθορισμένο] η παιδική ηλικία [να] επέρχεται και [να] απέρχεται ακαριαία. Ανεύθυνη σαν αδέσποτη σφαίρα από καραμπίνα αόμματου κυνηγού, χαρωπή σαν δηλητηριώδες πτηνό, σε μοιραίνει και αποχωρεί παιχνιδιάρικα, αφού αποθέσει στα χέρια σου για προίκα μια πληγή σεπτή. Αυτό, εάν είσαι από τους επιλεγμένους. Τυχερούς πάντως θεωρούν όσους δεν έλαβαν αυτή την πληγή … [Ο Μ. Καραγάτσης, προφανώς, και ανήκε στους επιλεγμένους: η πληγή από την παιδαγωγική σχέση του (στη συναισθηματική της διάσταση) με τη νεαρή δασκάλα του, την κυρία Νίτσα, επρόκειτο να παραμείνει χαίνουσα και για πάντα, όσο κι αν εκείνος διαβεβαίωνε τα αντίθετα]» (Μάτεσις, 1996, σ. 75).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασιάδης, Ν. (1981). Ο Μ. Καραγάτσης και η εποχή του (Ο βιαστικός στα Γράμματά μας). *Τετράδια «Ευθύνης», 14,* 16-26.

Αθανασόπουλος, Β. (1991). Στη σκιά του πατέρα. *Διαβάζω, 258*, 19-28.

Αθανασόπουλος, Β. (1993). Εισαγωγή. Η περίοδος διαμόρφωσης ενός μεγάλου πεζογράφου. Στο Β. Αθανασόπουλος (Επιμ.), Μ. Καραγάτσης (Συγγ.), *Νεανικά Διηγήματα* (σσ. 19-84). Εστία.

Ακρίβος, Κ. (2004). Εισαγωγή. Στο Κ. Ακρίβος (Επιμ.), *«Να μαθαίνω γράμματα …». Το σχολείο στη Νεοελληνική Λογοτεχνία* (σσ. 19-28). Μεταίχμιο.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2007). *Αναπαραστάσεις του γυναικείου στη λογοτεχνία*. Πατάκη.

Αραβανής, Γ. (1986). *Φιλοσοφικά και ψυχοπαιδαγωγικά θέματα*. Φελέκη.

Βάμβουκας, Μ. Ι. (1993). *Εισαγωγή στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία* (3η έκδ.). Γρηγόρη.

Βαρίκας, Β. (1979). *Η μεταπολεμική μας λογοτεχνία* (2η έκδ.). Πλέθρον.

Βενέζης, Η. (1961). Ο σύντροφός μας ο Καραγάτσης. [Ένας χρόνος από το θάνατο του νεώτερου της γενιάς μας]. *Νέα Εστία, 823*(70), 1358-1359.

Βιστωνίτης, Α. (2008, Σεπτεμβρίου 14). Όταν ήμουν δάσκαλος. *Εφημερίδα Το Βήμα, σ.* Β2/$_{67}$/21.

Blanchot, M. (1984). *Ο χώρος της λογοτεχνίας*. (Μτφ. Δ. Δημητριάδης). Εξάντας.

Γκότοβος, Α. Ε. (1999). *Παιδαγωγική Αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και Κοινωνική Μάθηση στο Σχολείο* (3η έκδ.). Gutenberg.

De Peretti, A. (1969). *Les contradictions de la culture et de la pédagogie*. De l΄ Epi. Η παραπομπή από: Κατερέλος, Γ. Δ. (1999). *Θεωρία και Πράξη στην Εκπαιδευτική Σχέση. Κοινωνιοψυχολογική δυναμική της εκπαιδευτικής πρακτικής*. Ελληνικά Γράμματα.

Eagleton, T. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας*. (Επιμ. Δ. Τζιόβας, Μτφ. Δ. Μαυρωνάς). Οδυσσέας.

Ελύτης, Ο. (1992). *Εν Λευκώ*. Ίκαρος.

Ζήρας, Α. (2007). Καραγάτσης, Μ. Στο Α. Ζήρας, Λ. Κουζέλη, Μ. Μερακλής, Κ. Μητσάκης & Β. Πούχνερ (Επιμ.), *Λεξικό Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Πρόσωπα, Έργα, Ρεύματα, Όροι* (σσ. 1019-1021). Πατάκη.

Hawthorn, J. (1993). *Ξεκλειδώνοντας το κείμενο. Μια εισαγωγή στη Θεωρία της Λογοτεχνίας*. (Μτφ. Μ. Αθανασοπούλου). Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.

Holsti, O. R. (1969). *Content Analysis for the Social Sciences and Humanities*. Addison-Wesley.

Θεοτοκάς, Γ. (1934). Η νέα λογοτεχνία. *Ιδέα, 13*(ΙΙΙ), 11-17.
Θεοτοκάς, Γ. (1989). *Ημερολόγιο της Αργώς και του Δαιμονίου.* (Επιμ. Γ. Π. Σαββίδης). Ποικίλη Στοά-Λέσχη.
Καμπούρογλους, Δ. Γ., Μενάρδος, Σ., Θρύλος, Ά. & Ξενόπουλος, Γ. (1928). Κρίσις του Α΄ Λογοτεχνικού Διαγωνισμού της «Νέας Εστίας» προς συγγραφήν διηγήματος. *Νέα Εστία, 8-32*(3), 566-568.
Καραγάτσης, Μ. (χ.χ.). Από το ημερολόγιο του Κωστή Ρούση. Στο Μ. Καραγάτσης (Συγγ.), *Το Μεγάλο Συναξάρι* (σσ. 109-157) (3η έκδ.). Εστία.
Καραγάτσης, Μ. (1993). Η κυρία Νίτσα. Στο Β. Αθανασόπουλος (Επιμ.), *Νεανικά Διηγήματα* (σσ. 311-320). Εστία.
Καραγάτσης, Μ. (1999). Η κυρία Νίτσα. *Μανδραγόρας, 22-23*, 216-217.
Καραγάτσης, Μ. (2023) Ο αινιγματικός και εκρηκτικός συγγραφέας. Ιστορία σαν σήμερα. http//:www.tvxs.gr.htm
Καραντώνης, Α. (1977). *Πεζογράφοι και πεζογραφήματα της γενιάς του ΄30* (2η έκδ.). Παπαδήμα.
Καρούζος, Ν. Δ. (1981). Μ. Καραγάτσης. *Τετράδια «Ευθύνης», 14,* 47-48.
Κοκκινάκη, Ν. Σ. (1991). Ο Καραγάτσης και η Κριτική. *Διαβάζω, 258*, 74-78.
Κρεμμύδας, Κ. (1999). Η μοίρα των ανθρώπων είναι ο θάνατος. *Μανδραγόρας, 22-23*, 218-220.
Κωνσταντίνου, Χ. Ι. (1998). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών* (2η έκδ.). Gutenberg.
Μάτεσις, Π. (1996). Η αυτοκρατορία της παιδικής ηλικίας. *Η λέξη, 131*, 75.
Μερακλής, Μ. Γ. (1981). Τρεις παράγραφοι της καραγατσικής πεζογραφίας. *Τετράδια «Ευθύνης», 14,* 53-63.
Μικέ, Μ. (2007). Έμφυλη και φυλετική διαφορά στον Γιούγκερμαν του Μ. Καραγάτση. *Νέα Εστία, 1798*(161), 442-476.
Μοκό, Ζ. (1997). *Ψυχανάλυση και Εκπαίδευση*. (Επιμ. Α. Μαρωνίτη). (Μτφ. Ν. Παπαγιάννη). Καστανιώτη.
Μουλλάς, Π. (1981). *Παπαδιαμάντης αυτοβιογραφούμενος*. Ερμής.
Μουλλάς, Π. (1996). Εισαγωγή. Στο (χ. Επιμ.), *Η μεσοπολεμική πεζογραφία. Από τον πρώτο ως τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (1914-1939). Τόμος Α΄* (σσ. 17-407) (2η έκδ.). Σοκόλη.
Μπαλούμης, Ε. Γ. (1996). *Πεζογραφία του ΄20. Μεσοπόλεμος.* (Επιμ. Μ. Αποστολοπούλου). Ελληνικά Γράμματα.
Μπέλλας, Θ. (1985). *Ψυχοκοινωνιολογία της αγωγής*. Επικαιρότητα.
Μπερλής, Ά. (1996). Μ. Καραγάτσης. Στο (χ. Επιμ.), *Η μεσοπολεμική πεζογραφία. Από τον πρώτο ως τον δεύτερο παγκόσμιο πόλεμο (1914-1939). Τόμος*

Δ΄ (σσ. 262-345) (2η έκδ.). Σοκόλη.
Μυριβήλης, Σ. (1961). Καραγάτσης. *Νέα Εστία, 823*(70), 1360.
Ναυρίδης, Κ. (1994). *Κλινική Κοινωνική ψυχολογία*. Παπαζήση.
Ξενόπουλος, Γ. (1920). [Πρώτη αγάπη]. *Ανθρωπότης, 4*, 18-19.
[Ξενόπουλος, Γ.] (1927). Α΄ Λογοτεχνικός Διαγωνισμός της «Νέας Εστίας» δια διήγημα. *Νέα Εστία, 6*(1), 24.
Ξενόπουλος, Γ. (1928). Από τον Διαγωνισμόν της «Νέας Εστίας». Εντυπώσεις του εισηγητού. *Νέα Εστία, 15*(4), 707-708.
Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ. (1961). Η πρώτη επέτειος. *Νέα Εστία, 823*(70), 1360-1361.
Παναγιωτόπουλος, Ι. Μ. (1980). *Τα πρόσωπα και τα κείμενα. Τόμος Β΄: Ανήσυχα χρόνια* (2η έκδ.). Οι εκδόσεις των φίλων.
Παπαδημητρακόπουλος, Η. Χ. (1999). Μια συνάντηση. *Μανδραγόρας, 22-23*, 212.
Πασχάλης, Σ. (1993). Πρόλογος. Ο Μ. Καραγάτσης σήμερα. Στο Β. Αθανασόπουλος (Επιμ.), Μ. Καραγάτσης (Συγγ.), *Νεανικά Διηγήματα* (σσ. 9-17). Εστία.
Πασχαλίδης, Γ. (1993). *Η ποιητική της αυτοβιογραφίας*. Σμίλη.
Πετσάλης-Διομήδης, Θ. (1961). Καραγάτσης. *Νέα Εστία, 823*(70), 1361-1362.
Poe, E. A. (1989). «Ο διηγηματογράφος Nathaniel Hawthorn». Επίμετρο. Στο Ν., Hawthorn (Συγγ.), *Οι προφητικές εικόνες και άλλα διηγήματα*. (Μτφ. Π. Ισμυρίδου). Άγρα.
Postic, M. (1998). *Η Μορφωτική Σχέση* (2η έκδ.). (Μτφ. Δ. Χ. Τουλούπης). Gutenberg.
Πυργιωτάκης, Ι. Ε. (1999). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*. Ελληνικά Γράμματα.
Reble, A. (1990). *Ιστορία της Παιδαγωγικής*. (Μτφ. Δ. Χατζηστεφανίδης & Σ. Χατζηστεφανίδη-Πολυζώη). Παπαζήση.
Ρέλλος, Ν. (1996). Συνεργασία νηπιαγωγείου-δημοτικού σχολείου. *Το Σχολείο και το Σπίτι, 386*, 97.
Rouart, J. (1976). Contre-transfert et séduction. *Revue française de Psychanalyse*, *3*(XL), pp. 413-442.
Σβώλου, Μ. (1929). Διακοσμητική μόρφωση. *Ο αγώνας της γυναίκας, ε/87*, 1-2.
Schäfer, K. H. (1989). Παιδαγωγική σχέση. Στο Μ. Αποστολοπούλου-Χατζηδάκη, Π. Δορμπαράκης & Χ. Ξενάκη (Επιμ.), Παιδαγωγική και Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια-Λεξικό. Τόμος 6 (σσ. 3606-3607). (Μτφ. Κ. Βεργή). Ελληνικά Γράμματα.
Τερζάκης, Ά. (1985). *Προσανατολισμός στον αιώνα* (4η έκδ.). Οι εκδόσεις των φίλων.

Τζούλης, Θ. Χ. (1996). Παιδική Λογοτεχνία και Ψυχανάλυση. Στο (χ. Επιμ.), *Ψυχανάλυση και Λογοτεχνία* (σσ. 365-385) (2η έκδ.). Οδυσσέας.

Τουτουντζάκης, Ν. (1981). Καραγάτσης. «Ένας δαιμονικά προικισμένος συγγραφέας». *Τετράδια «Ευθύνης», 14*, 64-68.

Τσούπρου, Σ. (2011). Η Φυσιογνωμική ως ταυτοδοτικό εργαλείο στην πεζογραφία της Γενιάς του ΄30 και εντεύθεν: παραδειγματική ανίχνευση προθέσεων και (συνειδητών) πραγματώσεων στην «κατασκευή» των λογοτεχνικών ηρώων και ηρωίδων. *Πόρφυρας, 138*, 425-443.

Φιλιππούσης, Κ. (1991). Χρονολόγιο Καραγάτση (1906-1960). *Διαβάζω, 258*, 12-18.

Χάρης, Π. (1961). Πρώτα σταθερά βήματα. [Πέντε βιβλία του Καραγάτση]. *Νέα Εστία, 823*(70), 1371-1376.

Χάρης, Π. (1963). *Έλληνες Πεζογράφοι. Τόμος Β΄*. Εστία.

Δύναμη/ εξουσία: παιδαγωγική εξουσία και χειραγώγηση του έφηβου ήρωα και αναγνώστη στο εφηβικό ιστορικό μυθιστόρημα

Σταματία Γιαννά
Υπ. διδακτόρισσα στο Εφηβικό Μυθιστόρημα, ΤΕΠΑΕΣ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου
stamgi@yahoo.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Το εφηβικό ιστορικό μυθιστόρημα διακρίνεται για τον κομβικό ρόλο της δύναμης/εξουσίας η οποία αποτελεί δομικό στοιχείο της ιδεολογικής του υπόστασης. Με βάση τη θεωρία του Foucault, τα πορίσματα της Trites και με κεντρικό άξονα την ώθηση και τον περιορισμό γύρω από τον οποίο αναπτύσσεται η δύναμη/εξουσία στο εφηβικό μυθιστόρημα, θα αναλύσουμε τρία Ιστορικά Μυθιστορήματα Χαρακτήρων: Τσόκο Μπλοκ, Ένα δέντρο στην αυλή μας και Το καλοκαίρι των Αβάρων, αντιπροσωπευτικά ενός ευρύτερου σώματος κειμένων το οποίο διερευνήθηκε ως προς αυτή του τη λειτουργία και τις επιρροές της δύναμης/εξουσίας στην ιδεολογική συγκρότηση του/της έφηβου/ης ήρωα/ίδας και του/της έφηβου/ης αναγνώστη/τριας αντίστοιχα κατά την πορεία διαμόρφωσής τους. Οι όψεις της δύναμης/εξουσίας ασκούνται από την ενήλικη παρουσία που αρθρώνει ενήλικο λόγο ή τον εκπροσωπεί (χαρακτήρες, τριτοπρόσωπος παντογνώστης αφηγητής, αφηγηματικό "εγώ", αντιπροσωπευτικές μορφές των επίσημων και ανεπίσημων δομών εξουσίας, ιστορικό πλαίσιο) αλλά και από τους μεγαλύτερους εφήβους στους μικρότερους φέρνοντας τον ένα σε θέση μέντορα και τον άλλο σε θέση μαθητευόμενου. Η παιδαγωγική έκφανση της δύναμης/εξουσίας θεωρείται αναγκαία προκειμένου ο νέος εν αναμονή ενήλικας να συγκροτήσει την υποκειμενικότητά του και να αποκτήσει ιδεολογικά εφόδια για να ενταχθεί στο πλέγμα των σχέσεων εξουσίας της κοινωνίας των ενηλίκων. Η δε παρουσία της χειραγώγησης, έχει ως αποτέλεσμα να στρέφεται η πορεία του εφήβου προς την κυρίαρχη ιδεολογική νόρμα. Το εφηβικό ιστορικό μυθιστόρημα σε κάθε περίπτωση λειτουργεί ως προσομοιωτής των σχέσεων δύναμης/εξουσίας παρέχοντας στον έφηβο αναγνώστη

ανάλογες εμπειρίες μέσω της πορείας του μυθιστορηματικού εφήβου. Στο πλαίσιο της ανακοίνωσης αυτής θα ιχνηλατήσουμε στα τρία παραπάνω μυθιστορήματα: α) το αντιφατικό περιβάλλον στο οποίο η παιδαγωγική εξουσία εμφανίζεται ως θετική όψη της δύναμης/εξουσίας αλλά και ως πρόφαση για την χειραγώγηση του εφήβου, β) τη χειραγώγηση που συνδέεται με την ιδεολογική λειτουργία του αφηγητή και την εξιδανίκευση των αντιπροσωπευτικών μορφών των δομών δύναμης/ εξουσίας και γ) τους μετασχηματισμούς στην πορεία του εφήβου και στα ιστορικά συμφραζόμενα χωρίς την εμφάνιση χειραγώγησης.

Λέξεις-κλειδιά: Περιορισμός- ώθηση, δύναμη/εξουσία, παιδαγωγική εξουσία, χειραγώγηση, ενήλικη παρουσία, ιδεολογική λειτουργία, πορεία διαμόρφωσης, προσομοίωση.

Σύμφωνα με τον Foucault το υποκείμενο αυτοσυγκροτείται μέσα από μια παιδαγωγική διαδικασία η οποία στηρίζεται στη θετική μορφή εξουσίας εξ ορισμού αδιαμφισβήτητη και μετατρέπει τα άτομα σε «υποκείμενα γνώσης» (Foucault, 1987, σσ. 128-129).

Ο Foucault ενδιαφέρεται για το υποκείμενο συνδεδεμένο με τα ιστορικά συμφραζόμενα και εξετάζει τη διαδικασία συγκρότησής του ενταγμένη σε ένα ιστορικό πλαίσιο (Δοξιάδης, 1988). Θεωρεί ότι η ιδεολογία είναι «κεντρική μορφή» της εξουσίας, που με τη σειρά της συνδέεται με τη συγκρότηση του υποκειμένου από τα ίδια τα άτομα και αποτελεί όχι μόνο μια αντιπαράθεση στο λόγο, αλλά και μια άσκηση εξουσίας μέσα από αυτόν. Υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι συγκροτούνται ως υποκείμενα μέσα από τον αφηγηματικό λόγο. Άρα και «η διαδικασία ιδεολογικής αναγνώρισης είναι διαδικασία αφηγηματική» (Δοξιάδης, 1988, σσ. 34).

Η εμπειρία είναι η κοινή συνισταμένη ανάμεσα στη Λογοτεχνία -λόγω της βιωματικής της φύσης- και την Ιδεολογία (Ήγκλετον, 1989, σσ. 55-56). Η Λογοτεχνία κατασκευάζει «μια θέαση του κόσμου» μέσα από την αφήγηση λόγω του ιδεολογικού της υπόβαθρου. Το αφηγηματικό κείμενο παράγεται από την ιδεολογία και με τη σειρά του παράγει ιδεολογία (Αναγνωστοπούλου, 2010, σσ. 305). Οι αφηγηματικές τεχνικές αποκαλύπτουν τις ιδεολογικές εστίες ενώ η μυθιστορηματική γραφή δημιουργεί μια «εγγραφή στο φαντασιακό» λειτουργώντας ως δίαυλος προσέγγισης ανάμεσα στο «πραγματικό» και το «συμβολικό» (Αναγνωστοπούλου, 2010, σσ. 305).

Η δύναμη/ εξουσία διαχέεται στο λογοτεχνικό έργο με φορείς τους χα-

ρακτήρες, την αφηγηματική δομή κ.α. Οι συνειδητές επιλογές των συγγραφέων ή όσες εφαρμόζουν ασύνειδα κατά τη δημιουργία του αφηγηματικού κειμένου στοχεύουν στην προσαρμογή του έφηβου ήρωα και του αναγνώστη στο κοινωνικά και πολιτικά αποδεκτό και στη συμμόρφωση σύμφωνα με τις κυρίαρχες ιδεολογικές κατευθύνσεις (Αναγνωστοπούλου & Παπαντωνάκης, 2010).

Η ώθηση στον αναγνώστη να ενστερνιστεί τον κυρίαρχο ιδεολογικό προσανατολισμό, εκπορεύεται από θεσμούς όπως η οικογένεια, το σχολείο, η θρησκεία κ.α. (Trites, 2000). Το ίδιο το λογοτεχνικό έργο αποτελεί φορέα εξουσίας και μέσο για να εξοικειωθούν οι έφηβοι με σχήματα και φορείς εξουσίας μέσω λογοτεχνικών εμπειριών και να προσεγγίσουν το «περίπλοκο σύμπαν των σχέσεων εξουσίας που καθορίζουν τη ζωή του ανθρώπου» (Κόκκινος, 2010, σσ. 235). Αυτές οι αναπαραστάσεις της πραγματικότητας συνοδεύονται από τα ιδεολογικά ζητούμενα που ενυπάρχουν σε κάθε κοινωνική δομή, στις αντιλήψεις και τις σχέσεις, στοιχεία που αποκαλύπτονται μέσα στο κείμενο και μέσα από το κείμενο (Hollindale, 2000).

Ειδικότερα, το εφηβικό μυθιστόρημα ενδιαφέρεται για τη δύναμη/εξουσία (Trites, 2000) και ασκεί εξουσία, ενισχύοντας αλλά και περιορίζοντας τον έφηβο ήρωα και τον αναγνώστη. Αφενός μεν, του παρέχει δύναμη/εξουσία αφετέρου δε τον οριοθετεί ή τον χειραγωγεί και αποτελεί «χώρο ιδεολογικής σύγκρουσης κατεστημένων και νεότερων αντιλήψεων για τις σχέσεις εξουσίας» (Ακριτόπουλος, 2010, σσ. 304).Οι έφηβοι χαρακτήρες ως δρώντα υποκείμενα, διανύουν μια πορεία κατά την οποία χρησιμοποιούν τη δύναμη/εξουσία τους για να ενδυναμώσουν την υπόσταση τους αλλά και για να καταπιέσουν άλλους. Η εξουσία λειτουργεί εντός του υποκειμένου και πάνω σ' αυτό. Η δύναμη/εξουσία των εφήβων την ίδια στιγμή τους καταπιέζει και τους απελευθερώνει, όπως ακριβώς συμβαίνει με τις κοινωνικές δυνάμεις οι οποίες αποτελούν το κειμενικό τους περιβάλλον και δρουν με ανάλογο τρόπο. Το εφηβικό μυθιστόρημα στοχεύει στην εξοικείωση των εφήβων με τις θεσμικές κατασκευές και την προσαρμογή τους εντός του πλαισίου που αυτοί οι μηχανισμοί διαμορφώνουν (Trites, 2000). Η Trites εστιάζει στους τέσσερις θεσμικούς μηχανισμούς οι οποίοι εμφανίζονται συχνότερα: την κυβερνητική πολιτική, το σχολείο, τη θρησκεία και την πολιτική για ζητήματα ταυτότητας (Trites, 2000).

Το σχολείο και η θρησκεία λειτουργούν ξεκάθαρα με τον διττό τρόπο ώθησης και περιορισμού που περιγράφτηκε παραπάνω. Στα πολιτικά ζητήματα ή στα ζητήματα που αφορούν τον χώρο της διακυβέρνησης με την ευρεία έννοια, οι έφηβοι κατευθύνονται στην άποψη ότι είναι προς το συμ-

φέρον τους να αποδεχτούν τους κοινωνικούς θεσμούς, αποκαλύπτοντας με τον τρόπο αυτό ότι ο βαθύτερος στόχος των περισσότερων κειμένων είναι να προσηλυτίσουν τους εφήβους σε πρακτικές κοινωνικής αποδοχής εμποδίζοντας την απόρριψη των υπαρχόντων κοινωνικών θεσμών (Trites, 2000). Αυτή είναι μια πρακτική που χρησιμοποιεί το εφηβικό μυθιστόρημα ώστε να επιτελέσει τον κοινωνικοποιητικό του ρόλο συνδέοντας τα κείμενα με την εξωκειμενική πραγματικότητα του αναγνώστη και συμβάλλοντας στην ένταξη του εφήβου στην υπάρχουσα ιδεολογική δομή της με όσο το δυνατό λιγότερους κραδασμούς στις σχέσεις εξουσίας. Το ιστορικό μυθιστόρημα χαρακτήρων οργανώνεται γύρω από τη διαμόρφωση του εφήβου στην ιστορική συγκυρία και στοχεύει στη διευκόλυνση της μετάβασης προς την ενηλικίωση εφαρμόζοντας την ώθηση και τον περιορισμό.

Με βάση αυτό το θεωρητικό πλαίσιο αναλύθηκαν τρία Ιστορικά Μυθιστορήματα Χαρακτήρων τα οποία είναι ενδεικτικά ενός ευρύτερου σώματος κειμένων για αυτή τους τη λειτουργία: Τσόκο Μπλοκ, Ένα δέντρο στην αυλή μας και Το καλοκαίρι των Αβάρων.

Το ιστορικό πλαίσιο στο Τσόκο Μπλοκ είναι η περίοδος της Κατοχής του 1940. Ο Τσόκο βρίσκεται στο μεταίχμιο των δεκατεσσάρων ετών, ηλικία-ορόσημο για το πέρασμα από την περίοδο της προετοιμασίας και τον ρόλο του παρατηρητή, στην κυρίως φάση της διαμόρφωσης και τη δράση στον συλλογικό χώρο. Το κείμενο, σε γενικές γραμμές, επιτρέπει να αναδυθεί η εφηβική οπτική αναφορικά με την ιστορική συγκυρία αλλά και σε ατομικό επίπεδο (έρωτας, φιλία, φιλοσοφικές αναζητήσεις κ.α.). Οι αφηγηματικές επιλογές συμβάλλουν στη δημιουργία φιλικού περιβάλλοντος προς τον έφηβο αναγνώστη ώστε να αλληλεπιδράσει ιδεολογικά, χωρίς ωστόσο το κείμενο να προτρέπει σε ανατροπές απέναντι στο υπάρχον πλαίσιο εξουσίας.

Σημαντικό στοιχείο στη γενικότερη οργάνωση του κειμένου αναφορικά με τη δύναμη/ εξουσία, είναι η άσκηση εξουσίας στον Τσόκο από τη μεγαλύτερη αδελφή του, τη δεκαεφτάχρονη Ανθή. Συχνά, ο Τσόκο παρουσιάζεται αφύσικα ώριμος και ενδύεται ενήλικες συμπεριφορές που παρουσιάζονται ως υπερβάσεις. Η Ανθή, σε ρόλο μέντορα, παρεμβαίνει και ελέγχει τον Τσόκο δημιουργώντας ισχυρές εστίες φανερής αλλά και καλυμμένης ιδεολογίας. Η εξουσία της άλλοτε τον ωθεί, άλλοτε τον περιορίζει, με το προσωπείο της παιδαγωγικής εξουσίας προκαλώντας αντιφάσεις που υπονομεύουν την αληθοφάνεια του κειμένου και αποτελούν ενδείξεις χειραγώγησης του Τσόκο.

Η Ανθή, οργανωμένη στην Αντίσταση, ζητά από τον Τσόκο να κλέψει πληροφορίες από το γραφείο του στρατηγού Φραντζιόλο σε μια από τις

επισκέψεις του στον γιο του Νίνο με τον οποίο είναι φίλοι. Ο Τσόκο δέχεται και ολοκληρώνει την αποστολή με επιτυχία. Η Ανθή τον επαινεί για την γενναιότητα και την αποτελεσματικότητά του. Όταν όμως, λίγο αργότερα, ο Τσόκο θέλει να πάει μαζί με την ομάδα της για να γράψουν συνθήματα, εκείνη του απαντά ότι είναι πολύ μικρός. Ο Τσόκο διαμαρτύρεται και της θυμίζει την προηγούμενη δράση του, αλλά η Ανθή χρησιμοποιεί τη δύναμη/εξουσία της για να τον αποτρέψει και να τον περιορίσει λέγοντας: «[…] όταν κρίνουμε θα σου αναθέσουμε κι άλλη αποστολή» (Πριοβόλου, 2010, σσ. 111-112). Με τον τρόπο αυτό η Ανθή εισάγει μεν τον Τσόκο στην Αντίσταση αλλά αργότερα, χωρίς προφανή αιτία, του αφαιρεί τη δυνατότητα να αναλάβει περαιτέρω δράση με πρόφαση την ηλικία του. Ο Τσόκο θυμώνει γιατί η μικρή του ηλικία δεν ήταν εμπόδιο στην προηγούμενη αποστολή και όπως προκύπτει, δεν θα είναι εμπόδιο σε κάποια άλλη μελλοντική αποστολή που πιθανόν του ανατεθεί.

Η αντιφατική στάση της Ανθής αποτελεί ένδειξη ότι η παιδαγωγική εξουσία που ασκείται στον Τσόκο είναι μια πρόφαση προκειμένου να τον περιορίσει. Ο περιορισμός γενικότερα, εντοπίζεται πιο συχνά στα κείμενα συγκριτικά με την ώθηση, η οποία είναι επίσης ελεγχόμενη σε μεγάλο βαθμό. Ειδικότερα, ο περιορισμός που ασκούν μεγαλύτεροι έφηβοι είναι ένα συχνό μοτίβο στο ιστορικό μυθιστόρημα χαρακτήρων, όταν κεντρικά πρόσωπα είναι μικροί έφηβοι μέχρι τα δεκατέσσερα και συνδέεται με τις εξωκειμενικές αντιλήψεις για την προστασία τους ώστε να μην έρχονται αντιμέτωποι με ακραίες συνθήκες. Ωστόσο, η κλοπή των πληροφοριών από τον Τσόκο ήταν μια επικίνδυνη αποστολή η οποία θα μπορούσε να γίνει απειλητική ακόμα και για τη ζωή του.

Οι υπερβολές οδηγούν σε αντιφάσεις και συνδέονται άμεσα με τη χειραγώγηση του ήρωα έτσι ώστε να αποδεχτεί τον έλεγχο και την καθοδήγηση που θα διασφαλίσουν μια πορεία διαμόρφωσης χωρίς απρόοπτα, η οποία θα ολοκληρωθεί στο προκαθορισμένο ιδεολογικό κανάλι που επιλέγει το κείμενο. Η χειραγώγηση προδίδεται επίσης, όταν οι μικρότεροι έφηβοι μέχρι τα δεκατέσσερα, ακόμα και μέσα στην ακραία δυστοπία της ιστορικής συγκυρίας, παρουσιάζονται ψύχραιμοι και προβαίνουν με αποτελεσματικότητα σε ενέργειες που δείχνουν ένα ισχυρό αξιακό σύστημα, προσήλωση και σταθερότητα, αλλά και την ικανότητα να υπερβαίνουν τον φόβο μπροστά στο καθήκον.

Στην αποστολή του Τσόκο και της Ανθής στον κινηματογράφο όπου ρίχνουν προκηρύξεις, οι Γερμανοί απειλούν να συλλάβουν τον ιδιοκτήτη και τους εργαζόμενους. Ο Τσόκο δεν αντέχει το βάρος στη συνείδησή του.

Αναλαμβάνει πρωτοβουλία και παραπλανά τον Γερμανό λέγοντας ότι είδε κάποιον να φεύγει τρέχοντας. Το κόλπο αποδεικνύεται σωτήριο, όμως, η αντίδραση της Ανθής είναι δριμύτατη: «¨Ποιος σου είπε ότι η βλακεία είναι ηρωισμός;¨ με ρώτησε ρουθουνίζοντας σαν ταύρος.[...] Φέρθηκες επιπόλαια, Τσόκο γι' αυτό νομίζω ότι δεν πρέπει να σ' εμπιστεύομαι» (Πριοβόλου, 2010, σσ. 124-125). Αν και του αναγνωρίζει τελικά ότι σε αυτόν οφείλεται η θετική έκβαση της επιχείρησης, όμως ο περιορισμός που ασκεί η Ανθή δημιουργεί αντιφάσεις. Ο Τσόκο παρουσιάζεται υπερβολικά ώριμος ως προς την ηθική διάσταση που τον οδηγεί να δράσει με τον τρόπο αυτό, ωστόσο, αντιμετωπίζεται από την Ανθή ως ανώριμος και παρορμητικός. Παρουσιάζεται επίσης με μια αξιοθαύμαστη ικανότητα να διαχειρίζεται τον φόβο του και τολμά να απευθύνεται ευθέως στον Γερμανό και να τον παραπλανά έχοντας ως προτεραιότητα να αποφευχθούν οι συνέπειες για τους εργαζόμενους του κινηματογράφου, ρισκάροντας παράλληλα να αποδειχτεί ότι λέει ψέματα.

Η υπερβολή που καταγράφεται ανάμεσα στην συμπεριφορά της Ανθής να ρίξει τις προκηρύξεις μαζί με τον Τσόκο, στις ενέργειες του Τσόκο και στην αντίδραση της αργότερα, αποτελούν ενδείξεις ότι η παιδαγωγική εξουσία περνάει στην πλευρά της χειραγώγησης. Η Ανθή φαίνεται ότι με τον θυμό της νουθετεί τον Τσόκο, προσπαθεί να τον ταρακουνήσει για να τον προστατέψει, αναγκάζοντάς τον να παραμείνει μέσα στα όρια δράσης που έχει καθορίσει εκείνη ως μεγαλύτερη, όμως, ο Τσόκο βρίσκεται ήδη εκτεθειμένος σε κίνδυνο από την στιγμή που μαζί με την Ανθή ρίχνουν τις προκηρύξεις. Το κείμενο διολισθαίνει ιδεολογικά με φανερό διδακτισμό προκειμένου να ισορροπήσει ανάμεσα στο ηρωικό πρότυπο και τον περιορισμό της εφηβικής ορμής, όπου ναι μεν ο ήρωας είναι τολμηρός και πιστός στο καθήκον, ωστόσο, σε καμιά περίπτωση δεν επιτρέπεται να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που μπορεί να οδηγήσουν σε δράση έξω από τα όρια που καθορίζει η εξουσία της Ανθής. Στην περίπτωση αυτή θεωρείται αναξιόπιστος και ανώριμος.

Όταν ο Τσόκο παίρνει μερικές σοκολάτες από τον Νίνο, αρχικά σκέφτεται να τις κρατήσει για τον εαυτό του. Όμως, μετά την ταπείνωσή του από την Ανθή για την πρόθεσή του, αποφασίζει ότι είναι πιο σημαντικό να δώσει και σε άλλους λίγη σοκολάτα, υπερβαίνοντας την πείνα του, τη λαχτάρα του αλλά και μια παιδική εγωκεντρική οπτική των πραγμάτων, αταίριαστη με την ωριμότητα που πρέπει να δείχνει. Καταφέρνει να τιθασσεύσει τον εαυτό του, με τη σκέψη ότι η σοκολάτα θα σώσει κι άλλους ανθρώπους κι αυτό είναι πιο σημαντικό από τη δική του προσωπική και πρόσκαι-

ρη ευχαρίστηση. Η παρέμβαση της Ανθής ωθεί τον Τσόκο να πάρει τη σωστή απόφαση. Να μοιραστεί τις σοκολάτες νιώθοντας μάλιστα ενοχές για την απληστία που έδειξε αρχικά.

Το περιστατικό αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ένταξη του Τσόκο στο συλλογικό περιβάλλον. Το μοίρασμα της σοκολάτας μετά την παρέμβαση της Ανθής υποδηλώνει ότι ο Τσόκο οφείλει να αντιληφθεί τον εαυτό του ως μέρος του συνόλου. Η εξουσία της Ανθής καθοδηγεί τον έφηβο στη σωστή συμπεριφορά. Όμως, στην ακραία δυστοπία της Κατοχής, δημιουργείται μια ακόμα υπερβολή που υπονομεύει αυτή τη στάση του εξαιτίας της αφύσικης ωριμότητας που δείχνει και της ενοχικής αντιμετώπισης της αρχικής του σκέψης.

Τη θετική έκφανση της ενήλικης εξουσίας/δύναμης ενσαρκώνει ο μαέστρος της μπάντας. Αρχικά, ζητά από τα παιδιά να υποκλιθούν στον κατακτητή κι εκείνα, παρά τη δυσαρέσκειά τους συμμορφώνονται. Ωστόσο, η στάση του μαέστρου υπαινίσσεται την ενήλικη εξουσία που στοχεύει στην προστασία των εφήβων. Την ίδια στιγμή αυτή η εντολή προκαλεί την πρώτη αμφισβήτηση της ενήλικης εξουσίας στη συνείδηση του ήρωα, ο οποίος όμως αναγκαστικά υπακούει.

Ο στρατηγός επιχειρεί να επιβάλει τον γιο του στην μπάντα, αλλά ο μαέστρος θέτει τους όρους του και ζητά να ακούσει πρώτα τον Νίνο να παίζει. Ο μαέστρος όχι μόνο δεν συμμορφώνεται αλλά τολμά να τοποθετήσει τον εαυτό του ως «συμπαίκτη» του στρατηγού με τη φουκωική έννοια. Σε επίπεδο ιδεολογίας, πρόκειται για αμφισβήτηση της δύναμης του στρατηγού από τον μαέστρο που έμμεσα προτρέπει τα παιδιά να διεκδικούν ακόμα κι όταν συμμορφώνονται παρά τη θέλησή τους. Αυτή η στάση συμφωνεί με την παιδαγωγική διάσταση της εξουσίας. Ο μαέστρος λειτουργεί ως πρότυπο, όμως ο Τσόκο παραμένει σε ρόλο παρατηρητή εφόσον αυτή η έμμεση αντιπαράθεση αφορά δύο ενήλικους χαρακτήρες. Αργότερα, όταν οι Γερμανοί υποχρεώνουν την μπάντα να παίξει γι' αυτούς, ο Τσόκο αρνείται προσποιούμενος τον άρρωστο και αποφεύγοντας παράλληλα την ευθεία σύγκρουση μαζί τους, όπως είχε κάνει ο μαέστρος.

Στο μυθιστόρημα Ένα δέντρο στην αυλή μας, ο Γιάννης είναι γιος κολίγων. Στο χωριό του δεν υπάρχει σχολείο. Όταν εμφανίζεται ο δάσκαλος Κωνσταντής που καταζητείται από τους Τούρκους, ο Γιάννης μαζί με τον μεγαλύτερο έφηβο Αντώνη, τον κρύβουν στο κάστρο. Ο δάσκαλος οργανώνει το σχολείο στο χωριό και ο Γιάννης ζητά να μάθει γράμματα αναγκάζοντας τον πατέρα του να δει διαφορετικά τη μόρφωση, που μέχρι τότε θεωρούσε προνόμιο των αφεντάδων. Αυτή η στάση του ήρωα σηματοδοτεί

την πρώτη του απόπειρα να ασκήσει τη δύναμη/εξουσία του, αρχικά κρύβοντάς τον δάσκαλο και έπειτα απέναντι στις αντιλήψεις του πατέρα του διεκδικώντας τη μόρφωση.

Όταν ελευθερώνεται ο κάμπος και οι κολίγοι υποχρεώνονται να υπογράψουν καινούρια επαχθή συμβόλαια με τον Έλληνα τσιφλικά, ο θείος του ήρωα αρνείται να υπογράψει, εκδιώκεται και γίνεται πρότυπο για τον Γιάννη. Ο ίδιος ο Γιάννης δεν αντιδρά: «Κανείς δε μίλησε. Κατεβάσαμε όλοι τα κεφάλια και γυρίσαμε στα καλύβια μας» (Κλιάφα, 2019, σσ. 87). Η στάση του ήρωα παρουσιάζει μια εξελικτική πορεία χωρίς υπερβολές όπου ο έφηβος δοκιμάζει τη δύναμή του και μυείται στην άσκηση εξουσίας έχοντας πρότυπα, κάνοντας βήματα μπροστά καθώς διανύει τη διαμόρφωσή του αλλά και πίσω περιορίζοντας ο ίδιος τον εαυτό του όταν η ισχύς της εξουσίας απέναντί του είναι πέρα από τις δικές του δυνάμεις για να αντιπαρατεθεί μαζί της.

Στη συνέχεια ο Γιάννης κρατά αποστάσεις από τη δουλοπρεπή συμπεριφορά του πατέρα του. Ο πατέρας αποτελεί, χωρίς τη θέληση του, ένα φερέφωνο της κυριαρχίας αποδεχόμενος τη θέση που του παραχωρεί: «[…] τότες είχαμε σεβασμό. Ξέραμε τη σειρά μας. Τώρα, σου λέει, είμαστε όλοι ίσοι. Δεν αναγνωρίζουμε τ' αφεντικά. […] Αυτές οι καινούριες ιδέες θα μας φάνε…» (Κλιάφα, 2019, σσ. 89). Όμως ο Γιάννης έχει ήδη αρχίσει να αμφισβητεί την εξουσία που ασκείται σε αυτόν από το ενήλικο περιβάλλον του καθώς οι μετασχηματιστικές διεργασίες προς την ωρίμαση βρίσκονται σε εξέλιξη: «Άμα άκουγα τον πατέρα μου να μιλάει έτσι, μ' ανέβαινε το αίμα στο κεφάλι. Ήμουνα παιδί άπραγο ακόμα και δεν είχα δικιά μου σκέψη. Ίσαμε τότε ό,τι πρέσβευε ο πατέρας μου ήταν για μένα νόμος. Αυτός σκεφτόταν, αυτός αποφάσιζε και για μας. Όμως τώρα τελευταία κάτι είχε αλλάξει μέσα μου. Δεν μπόραγα να το εξηγήσω. Έβλεπα τον κόσμο για πρώτη φορά με τα δικά μου μάτια. Κι αυτό μ' αναστάτωνε» (Κλιάφα, 2019, σσ. 89).

Όταν ο Γιάννης πηγαίνει στο Γυμνάσιο φαίνεται να υπαναχωρεί. Θέλει να μορφωθεί. Δεν αποκόπτεται από το συλλογικό του περιβάλλον αλλά τον ενδιαφέρει κυρίως ο εαυτός του: «Ως τα δεκατρία μου χρόνια δεν είχα γνωρίσει τίποτ' άλλο εξόν από αδικία και καταφρόνια. Όμως, τώρα ο νους μου έτρεχε αλλού. Δεν είχα καιρό να νοιαστώ τους άλλους. Ήμουνα γεμάτος από την έγνοια του σχολειού. Μόνο γι'αυτό ζούσα» (Κλιάφα, 2019, σσ. 109). Χωρίς να περνάει το όριο ανάμεσα στην παιδαγωγική εξουσία και τη χειραγώγηση, το κείμενο δίνει τη δυνατότητα στον Γιάννη να αντιληφθεί τις σχέσεις δύναμης/εξουσίας σταδιακά και να δράσει ανάλογα, αναγνωρίζοντάς του το δικαίωμα να αποφύγει την ιστορική συγκυρία και τις ευ-

θείες αντιπαραθέσεις με το ιστορικό πλαίσιο. Με τον τρόπο αυτό ο έφηβος ήρωας απομακρύνεται από το παρωχημένο ηρωικό πρότυπο και μπορεί να ασχοληθεί με τα ζητούμενα της εφηβείας σε ατομικό επίπεδο, όπως είναι το όνειρό του να μορφωθεί. Επιπλέον, αυτή η επιλογή παρουσιάζει την ώθηση και τον περιορισμό ως φυσιολογικές διεργασίες κατά τη διαμόρφωση. Ο ήρωας βιώνει και τις δύο αυτές καταστάσεις καθώς εναλλάσσονται χωρίς να δημιουργούνται χάσματα ανάμεσά τους όπως συμβαίνει στην περίπτωση των υπερβολών και της χειραγώγησης.

Αργότερα, ο Θόδωρος, μεγαλύτερος έφηβος, τον ωθεί ξανά στη δράση ασκώντας την εφηβική του δύναμη/εξουσία με φανερό τρόπο. Στην περίπτωση αυτή, ο ήρωας αναγνωρίζεται πλέον ως ένας μεγάλος έφηβος που μπορεί να συνεισφέρει στη συλλογική πορεία των κολίγων ενάντια στους τσιφλικάδες: « -[...] Ήρθε η ώρα να κάνεις κι εσύ κάτι. [...]Το ξέρω, είσαι μικρός ακόμα. Δεν ήθελα να ανακατωθείς. Μα έτσι που ήρθαν τα πράματα… […] Οι δικοί μας, οι κολίγοι ξεσηκώνονται. Λίγοι είμαστε. Μα κάθε αρχή και δύσκολη. […] Δε ζητάμε παρά μόνο το δίκιο» (Κλιάφα, 2019, σσ. 119-120). Ο Θόδωρος εξηγεί στον Γιάννη την αποστολή του και εκείνος παρά τον φόβο του αποφασίζει να κάνει τα πρώτα του βήματα στον αγώνα που έρχονται ως αποτέλεσμα της πορείας διαμόρφωσης και της ιδεολογικής του συγκρότησης.

Το τρίτο κείμενο, Το καλοκαίρι των Αβάρων, εκτυλίσσεται την περίοδο των επιδρομών των Αβάρων στην Κωνσταντινούπολη. Βασικό του χαρακτηριστικό είναι η εξιδανικευμένη παρουσίαση των προσώπων εξουσίας και της δράσης τους. Η ώθηση και ο περιορισμός λειτουργούν στο πλαίσιο μιας χειραγώγησης, ως επί το πλείστον φανερής, που απορρέει κυρίως από τη λειτουργία του αφηγητή και διαχέεται σε όλες τις λειτουργικές συνιστώσες του κειμένου.

Η Λυδία, ο Στέφανος και ο Λάζαρος φεύγουν για την Κωνσταντινούπολη από το μοναστήρι όπου μεγάλωσαν μετά τον θάνατο των γονιών τους. Καθώς ταξιδεύουν, η Λυδία σκέφτεται ότι «θα ήταν αχάριστη αν δε λογάριαζε την πρόνοια του θεού, που δεν τους άφησε νηστικούς και ανυπόδητους στους πέντε δρόμους, που άνοιξε τις πόρτες του φιλόξενου μοναστηριού. Ή την αγκάλη των στοργικών αδελφών και του σεβάσμιου ηγούμενου που έγιναν γι'αυτούς γονείς και δάσκαλοι» (Ζορμπά- Ραμμοπούλου, 2016, σσ. 18). Ωστόσο, η αγάπη για τους μοναχούς υπονομεύεται από τη γενικευτική επίκληση της θείας πρόνοιας φέρνοντας σε πρώτο πλάνο μια άνευ όρων παράδοση της ηρωίδας στη δύναμη/εξουσία της θρησκείας. Αργότερα, η Λυδία αναρωτιέται από πού πηγάζουν η σκληρότητα, η βία και ο πόλεμος:

«Από την απληστία, απαντούσε χωρίς περιστροφές ο πατήρ Ελισσαίος. Κάθε κακό πηγάζει από την απληστία» (Ζορμπά- Ραμμοπούλου, 2016, σσ. 29). Αν και η έφηβη διανύει τη διαμόρφωσή της, η απάντηση στους προβληματισμούς της δεν είναι αποτέλεσμα των εσωτερικών διεργασιών που βρίσκονται σε εξέλιξη, αλλά μια άκριτη αναπαραγωγή της άποψης του μοναχού.

Ο Στέφανος, γύρω στα δεκατέσσερα, συμμετέχει με συνομήλικους στην άμυνα της Πόλης αρχικά σε βοηθητικές εργασίες λόγω ηλικίας αλλά και κοινωνικής θέσης, εφόσον ζει στο πτωχοκομείο: «Έφηβοι ορφανοί και φτωχοί […] ζητούσαν να τραβήξουν με την ανδρεία τους τον έπαινο και την προσοχή κάποιου ανώτερου, αποδεικνύοντας σε όλους την αξία της ύπαρξής τους» (Ζορμπά- Ραμμοπούλου, 2016, σσ. 66). Η ανάγκη να αναγνωριστεί η αξία του Στέφανου από τα πρόσωπα εξουσίας τον ωθεί να συμπεριφερθεί με γενναιότητα για να αποδείξει ότι η ίδια η ύπαρξή του είναι σημαντική ακόμα κι αν βρίσκεται στην πλέον ανίσχυρη θέση.

Ο αυτοκράτορας Ηράκλειος, ο μάγιστρος Βώνος και ο πατριάρχης Σέργιος εκθειάζονται από τον αφηγητή σε μια διαπλοκή ιστορικών γεγονότων και υποκειμενικής ερμηνείας, όπου η ερμηνεία παρουσιάζεται σαν ιστορικό γεγονός καθώς συγκροτείται το ιδεολογικό προφίλ των προσώπων εξουσίας με ευθείες αναφορές, όπως ο «συνετός μάγιστρος Βώνος» και ο «άγρυπνος φρουρός» της Πόλης πατριάρχης Σέργιος. Ο αυτοκράτορας εμπνέει τον θαυμασμό και ο στρατός «τον ακολουθούσε με πρωτόφαντη γενναιοφροσύνη και ακλόνητη αποφασιστικότητα». Αυτοκράτορας και στρατός είναι προσηλωμένοι «σ' έναν ιερό σκοπό: τον Τίμιο Σταυρό» (Ζορμπά-Ραμμοπούλου, 2016, σσ. 13-14). Η παρουσίαση των χαρισμάτων και της ποιότητας του αυτοκράτορα φαίνεται κι από το γεγονός ότι συνομίλησε στο παρελθόν με τον αρχηγό των Αβάρων δείχνοντας σεβασμό σ' αυτόν, όταν «άλλοι εστεμένοι δεν καταδέχονταν» και αποκαλούσαν τους Άβαρους «όρθια ζώα, διαβόλους και δίποδα κτήνη» (Ζορμπά- Ραμμοπούλου, 2016, σσ. 55).

Ο τριτοπρόσωπος αφηγητής με ενήλικο λόγο διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο, όπως φαίνεται και από την εκτενή δυσαρμονική ψυχοαφήγηση στην απόδοση της συνείδησης των προσώπων. Ασκεί ασφυκτικό έλεγχο και χαράζει την ιδεολογική γραμμή στην οποία κομβικό ρόλο διαδραματίζουν οι δομές εξουσίας και οι εκπρόσωποί τους με κορυφαία τη θρησκεία (μοναχοί, ιερείς), τη διακυβέρνηση, (αυτοκράτορας, πρωθυπουργός) και τον στρατό (διοικητής, στρατηγοί). Οι γενικευτικές και κατηγορηματικές αναφορές στις δομές της θρησκείας δημιουργούν ένα περιβάλλον όπου οι έφηβοι ήρωες δεν έχουν περιθώρια να αρθρώσουν διαφορετικό λόγο.

Ο αφηγητής παρουσιάζει κατηγορηματικά την άποψή του για τις αντι-

προσωπευτικές μορφές εξουσίας χωρίς να επιτρέπει καμιά ρωγμή στα ιδεολογικά τους χαρακτηριστικά. Η ενήλικη εξουσία χρησιμοποιεί συχνά το προσωπείο της αναγκαιότητας ή της κρισιμότητας των συνθηκών με αποτέλεσμα να μην αμφισβητούνται οι μορφές εξουσίας και η δράση τους. Αυτή ακριβώς είναι και η θέση του κειμένου που κοινοποιείται στον αναγνώστη προτρέποντάς τον έμμεσα να την ενστερνιστεί, ενώ παράλληλα δεν αφήνει κανένα περιθώριο ιδεολογικής αλληλεπίδρασης με διαφορετικούς ιδεολογικούς όρους· ο αναγνώστης είτε θα την αποδεχτεί ως έχει είτε θα την απορρίψει.

Στο σημείο αυτό πρέπει να αναφερθεί ότι στο ιστορικό μυθιστόρημα προκύπτουν δυσκολίες στη μελέτη ζητημάτων ιδεολογίας και δύναμης/εξουσίας γιατί, συχνά, είναι δυσδιάκριτα τα όρια ανάμεσα στην χειραγώγηση και την περιγραφή του συγκείμενου της υπόθεσης με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της εποχής που καταγράφει το κείμενο. Καθοριστική γι' αυτή τη διάκριση είναι η στάση του αφηγητή όταν αποδίδει τα ιστορικά γεγονότα, αλλά και την ερμηνεία τους, η ενήλικη ή η εφηβική οπτική, η ύπαρξη ή η απουσία υπερβολών και αντιφάσεων, ο τρόπος παρουσίασης των προσώπων εξουσίας και η δυνατότητα ιδεολογικής αλληλεπίδρασης μεταξύ κειμένου και αναγνώστη σε ένα πλουραλιστικό περιβάλλον. Ενδείξεις που προδίδουν την παρουσία της χειραγώγησης ανεξάρτητα από το συγκείμενο της υπόθεσης είναι, ο ασφυκτικός έλεγχος από τον τριτοπρόσωπο παντογνώστη αφηγητή που παρουσιάζεται ως αυθεντία, η στενή συνύφανση ιστορικών γεγονότων και υποκειμενικής ερμηνείας κατά την αφήγηση όπου η ερμηνεία παρουσιάζεται ως ιστορική αλήθεια και η ανεπιφύλακτη υιοθέτηση των ενήλικων απόψεων από τους εφήβους.

Το εφηβικό ιστορικό μυθιστόρημα σε κάθε περίπτωση λειτουργεί ως προσομοιωτής των σχέσεων δύναμης/εξουσίας παρέχοντας στον έφηβο αναγνώστη ανάλογες εμπειρίες μέσω της πορείας του μυθιστορηματικού εφήβου. Η ύπαρξη και η διαδικασία ανάδειξης αρχηγού στο συλλογικό περιβάλλον του έφηβου ήρωα είναι μια προσομοίωση των αντίστοιχων εξωκειμενικών διαδικασιών. Ο αρχηγός είναι απαραίτητος, οργανώνει τη δράση, είναι δίκαιος, γενναίος, παράτολμος, υπεύθυνος για τους αδύναμους. Ενδυναμώνει τα υπόλοιπα μέλη και διασφαλίζει τη συνοχή της ομάδας. Μπορεί να είναι συνομήλικος ή μεγαλύτερος και ενσαρκώνει την παιδαγωγική διάσταση της δύναμης/εξουσίας. Εγγυάται την εκπλήρωση των ιδεολογικών στοχεύσεων και περιφρουρεί την πορεία για την κατάκτηση τους.

Στο Τσόκο Μπλοκ η προσομοίωση αυτή αποδίδεται με συμβολισμούς οι οποίοι παραπέμπουν στον διχασμό που εκτυλίχθηκε και εδραιώθηκε κατά

τα ιστορικά γεγονότα του εμφυλίου πολέμου. Τον χειμώνα 1942-43 στο παρεκκλήσι της κυρίας Αντωνιάδη και στον κήπο του σπιτιού της γίνονται μαθήματα στα παιδιά, η σόμπα έχει πάντα ξύλα ενώ στο υπόγειο γίνεται διανομή συσσιτίου. Οι μεγαλύτεροι έφηβοι αρχηγοί των μπλε, των πράσινων και των κόκκινων καβγαδίζουν για το ποιος θα είναι ο αρχηγός του συσσιτίου. Η κυρία Αντωνιάδη έχει προσφέρει ολόκληρο το κτήμα της, εξασφαλίζει τα τρόφιμα για τη διανομή του φαγητού και έχει την εποπτεία αλλά «όταν αυτή γύριζε το κεφάλι της άρχιζαν οι φασαρίες». Αντίθετα, ο Άνθιμος είναι ένας ήρεμος έφηβος, δεν προκαλεί, δεν συμμετέχει στις συγκρούσεις και σε κάποιο καβγά προστάτεψε ένα κορίτσι και «έφαγε ένα κατσαρόλι στο κούτελο» (Πριοβόλου, 2010, σσ. 208). Στη σύγκρουση ανάμεσα στους αρχηγούς των ομάδων η θέση του Άνθιμου παρουσιάζεται ενωτική και τα παιδιά που δεν υποστήριζαν κανέναν αρχηγό ενθουσιάζονται με την παρέμβασή του.

Στη λειτουργία των ομάδων αυτών αντικατοπτρίζεται το πλέγμα των σχέσεων εξουσίας και η θέση των χαρακτήρων-υποκειμένων σε αυτό. Η κυρία Αντωνιάδη παρεμβαίνει και διώχνει τους αρχηγούς προβάλλοντας ως ιδεολογικό διακύβευμα την ηρεμία και την ενότητα στον χώρο όπου προσφέρεται το συσσίτιο.

Ωστόσο, η ανάγκη για ενότητα ανάγεται σε άλλοθι για την σαρωτική παρέμβαση της κυρίας Αντωνιάδη. Η τοποθέτηση όλων των αρχηγών στο ίδιο πλαίσιο υποδηλώνει ίσες αποστάσεις απ' όλους. Η κυρία Αντωνιάδη παρέχει τον χώρο και τα τρόφιμα για το συσσίτιο, άρα συγκροτεί και το ιδεολογικό πλαίσιο. Η άνωθεν παρέμβασή της παρουσιάζεται ως λύτρωση. Τα παιδιά, ενώ προηγουμένως δεν ήθελαν αρχηγούς, έχοντας ήδη αποδεχτεί την παρέμβαση της, αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της εξουσίας της η οποία παρουσιάζεται με θετικό πρόσημο σταματώντας τις συγκρούσεις. Στη συνέχεια τα παιδιά «χωρίς τον φόβο των αρχηγών πια» (Πριοβόλου, 2010, σσ. 211) αποδέχονται τον Άνθιμο, που επιλέχθηκε από την κυρία Αντωνιάδη, στη θέση εκείνων που εκδιώχθηκαν. Η αντίφαση στη στάση των παιδιών αποτελεί ένδειξη χειραγώγησης με σκοπό την αποτροπή των συγκρούσεων που θα μπορούσαν να αποβούν απειλητικές για τις σχέσεις εξουσίας σε αυτόν το συλλογικό χώρο.

Η επιφανειακή αντιμετώπιση των συγκρούσεων των εφήβων, ως αντιπαραθέσεων για την αρχηγία και η έμφαση στην αποτροπή τους με εξίσου επιφανειακό τρόπο, υποβαθμίζει τη διχαστική διαμάχη. Υποδηλώνεται έτσι μια αντίστοιχη θεώρηση των συγκρούσεων ανάμεσα στις αντιμαχόμενες πλευρές κατά την περίοδο του εμφυλίου που ακολούθησε απορρίπτοντας στο σύνολό του το ιδεολογικό υπόβαθρο της εμφύλιας σύγκρουσης. Πα-

ράλληλα, υπονοείται σαφώς ότι η δύναμη/εξουσία της κυρίας Αντωνιάδη, που εκπροσωπεί την κυριαρχία, συνεχίζει να υφίσταται και να επιβάλει τους δικούς της όρους παύοντας συγκεκριμένες αρχηγικές συμπεριφορές και επιτρέποντας άλλες σε μικρότερα κλιμάκια δύναμης/εξουσίας, εκδιώκοντας τους υπάρχοντες αρχηγούς και επιλέγοντας έναν νέο αλλά κυρίως, δίνοντας στα παιδιά την ψευδαίσθηση ότι γλίτωσαν από τους αρχηγούς και τις αντιπαραθέσεις και επιτέλους απαλλαγμένοι από «τον φόβο των αρχηγών» μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα. Τα παιδιά δέχονται την άποψη της κυρίας Αντωνιάδη και του νέου αρχηγού Άνθιμου «ότι και οι τρεις αρχηγοί, είχαν άδικο [..]» (Πριοβόλου, 2010, σσ. 211). Η κυρία Αντωνιάδη ως πρόσωπο εξουσίας παρουσιάζεται με τον εξιδανικευμένο τρόπο που περιγράφτηκε παραπάνω, ενώ ο Άνθιμος, ο οποίος προηγουμένως υποστήριζε ότι πρέπει να είναι όλοι ενωμένοι και είχε τοποθετηθεί ενάντια στις αντιπαραθέσεις, αναλαμβάνει νέος αρχηγός στη θέση εκείνων που εκδιώχθηκαν.

Στο Ένα δέντρο στην αυλή μας οι έφηβοι χωρίζονται σε Έλληνες και Τούρκους σε μια πρόβα διεκδίκησης ατομικού και συλλογικού χώρου στο δίκτυο των σχέσεων εξουσίας η οποία εξοικειώνει τον έφηβο με τη δική του δύναμη/εξουσία αλλά και σε συλλογικό επίπεδο αντικατοπτρίζει τον αγώνα για την κατάκτηση της ελευθερίας.

Ο Αντώνης, μεγαλύτερος από τον κεντρικό ήρωα, επιλέγει το παιχνίδι, «κάνει κουμάντο», και ο Γιάννης είναι το πρωτοπαλίκαρο του. Όμως, το παιχνίδι λήγει άδοξα αφού κανείς δεν θέλει να κάνει τον εχθρό οπότε αναγκαστικά γίνεται ειρήνη. «Η ειρήνη δεν έχει κάνα γούστο λέγαν» (Κλιάφα, 2019, σσ. 43). Η σύγκρουση που δεν έρχεται απογοητεύει τα παιδιά. Ο Γιάννης χάνει τα «γαλόνια» του, χάνει τη δυνατότητα να μετρήσει τις δυνάμεις του απέναντι στον Τούρκο, έστω και μέσα από το παιχνίδι. Το ιδεολογικό μήνυμα υπόρρητα δείχνει αφενός την ανάγκη του εφήβου για σύγκρουση, αφετέρου, το ιδεολογικό διακύβευμα που φτάνει σ' αυτόν από τις συλλογικές προσλαμβάνουσές του. Η σύγκρουση όμως δεν έρχεται, άρα ούτε ο μετασχηματισμός. Η κατάσταση παραμένει ίδια.

Στο μυθιστόρημα Το καλοκαίρι των Αβάρων, ο Στέφανος εντάσσεται στους εθελοντές που βοηθούν τους στρατιώτες στα τείχη. Η συμμετοχή του στην άμυνα της πόλης σε δευτερεύοντα ρόλο, προετοιμάζει τον έφηβο για την περίοδο της κυρίως δράσης. Η προετοιμασία πριν την έναρξη της πορείας διαμόρφωσης αποτελεί μια προσομοίωση της λειτουργίας των σχέσεων δύναμης/ εξουσίας. Κατά τη διάρκειά της ο έφηβος αποκομίζει εμπειρίες και συσσωρεύει το ιδεολογικό κεφάλαιο που είναι απαραίτητο για να ανταποκριθεί στο μυητικό του σενάριο μέσα στην ιστορι-

κή συγκυρία. Η προετοιμασία παρουσιάζεται ως ευκαιρία για τον Στέφανο προκειμένου να προσεγγίσει πρόσωπα εξουσίας όπως ο διοικητής, να δείξει τις δυνατότητές του ενώ ακόμα βρίσκεται σε μια σχετική ασφάλεια, να αναλάβει πιο σημαντικά καθήκοντα και να ανελιχθεί, εφόσον αξιολογηθεί θετικά από τα πρόσωπα αυτά.

Συμπερασματικά, οι όψεις της δύναμης/εξουσίας ασκούνται από την ενήλικη παρουσία (χαρακτήρες, τριτοπρόσωπος παντογνώστης αφηγητής, πρόσωπα εξουσίας, ιστορικό πλαίσιο) αλλά και από τους μεγαλύτερους εφήβους στους μικρότερους φέρνοντας τον ένα σε θέση μέντορα και τον άλλο σε θέση μαθητευόμενου.

Οι αντιλήψεις γύρω από το ιστορικό μυθιστόρημα που υποστηρίζουν ότι μέσα στις λειτουργίες του είναι η προβολή ηρωικών προτύπων προς μίμηση και ταυτόχρονα, οι σύγχρονες τάσεις που επιδιώκουν να απαγκιστρώσουν το είδος από παρωχημένα στοιχεία, δημιουργούν συχνά ένα αντιφατικό περιβάλλον μέσα στο οποίο επιχειρούν να ισορροπήσουν τα ιστορικά μυθιστορήματα χαρακτήρων με την πορεία διαμόρφωσης στον πυρήνα τους.

Η δύναμη/εξουσία συνδέεται άμεσα με την ιδεολογία που απορρέει από όλα αυτά τα στοιχεία. Η παιδαγωγική έκφανση της δύναμης/εξουσίας κυριαρχεί στο μυθιστόρημα Ένα δέντρο στην αυλή μας, όπου η απουσία του παρωχημένου ηρωικού προτύπου τονίζει τη σταδιακή εξελικτική πορεία του έφηβου ήρωα προς την ενηλικίωση μέσω των αντιπαραθέσεων με την κυρίαρχη εξουσία σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο.

Η χειραγώγηση συνδέει άμεσα τις δομές, τα πρόσωπα και τις σχέσεις δύναμης/ εξουσίας με το ηρωικό πρότυπο στα ιστορικά συμφραζόμενα αλλά και με την πορεία διαμόρφωσης. Στο μυθιστόρημα Τσόκο Μπλοκ εντοπίζεται φανερή αλλά κυρίως καλυμμένη πίσω από την δύναμη/εξουσία που ασκεί η μεγαλύτερη έφηβη Ανθή στον μικρότερο Τσόκο χρησιμοποιώντας ως προσωπείο τη θέση μέντορα στην οποία βρίσκεται και με έντονα στοιχεία διδακτισμού. Τέλος, στο μυθιστόρημα Το καλοκαίρι των Αβάρων, η ίδια λειτουργία εντοπίζεται κυρίως φανερά και έχει ως αποτέλεσμα μια πορεία διαμόρφωσης σύμφωνα με την κυρίαρχη ιδεολογική νόρμα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Πρωτογενής Βιβλιογραφία

Ζορμπά Ραμμοπούλου, Β. (2016), *Το καλοκαίρι των Αβάρων.* Κέδρος.

Κλιάφα, Μ. (2019). *Ένα δέντρο στην αυλή μας.* Κέδρος.

Πριοβόλου, Ε. (2010). *Τσόκο Μπλοκ.* Εκδόσεις Καστανιώτη.

Δευτερογενής Βιβλιογραφία

Foucault, M. (1987). Εξουσία, γνώση και ηθική. (Μτφ. Ζ. Σαρίκας). Εκδόσεις Ύψιλον.

Hollindale, P. (2000). *Ideology and the Children's Book*. Thimble Press.

Trites Seelinger, R. (2000). *Disturbing* the Universe. *Power and repression in adolescent*

literature. University of Iowa Press.

Ακριτόπουλος, Α. (2010). Δυναμικές εξουσίας, καταπίεσης και ελέγχου το σύγχρονο νεανικό-

εφηβικό μυθιστόρημα. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Δ. Αναγνωστοπούλου (Επιμ.), *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία* (σσ. 293- 304). Πατάκη.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2010). Μορφές, τόποι και πρόσωπα εξουσίας/δύναμης σε

μυθιστορήματα της Άλκης Ζέη. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Δ. Αναγνωστοπούλου (Επιμ.),

Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία (σσ. 305- 313). Πατάκη.

Αναγνωστοπούλου, Δ. & Παπαντωνάκης, Γ. (2010). Εισαγωγή. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Δ. Αναγνωστοπούλου (Επιμ.), *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και νεανική λογοτεχνία* (σσ. 9-

17). Πατάκη.

Δοξιάδης, Κ. (1988). Foucault, ιδεολογία, επικοινωνία. The Greek Review of Social Research,

71, https://doi.org/10.12681/grsr.831,18-43.

Ήγκλετον, Τ. (1989). *Εισαγωγή στη θεωρία της Λογοτεχνίας*, (Μτφ. Δ. Τζιόβας). Οδυσσέας.

Κόκκινος, Δ. (2010). Το παιδικό και νεανικό μυθιστόρημα ως μέσο πολιτικής διάπλασης. Στο Γ. Παπαντωνάκης & Δ. Αναγνωστοπούλου (Επιμ.), *Εξουσία και δύναμη στην παιδική και*

νεανική λογοτεχνία (σσ. 235- 248). Πατάκη.

Ευγηρία και Τέχνες: Αμφισβήτηση ή Παραδοχή;

Σωτήριος Γιαννακούλης
Προπτυχιακός Φοιτητής, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης Ε.Κ.Π.Α.
Sotirisgian9@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο περιγράφεται το γήρας, ως ηλικιακή περίοδος, μέσα από τη λογοτεχνία (ποίηση και πεζογραφία) αλλά και την καλλιτεχνική δημιουργία, ενταγμένες ως αισθητικές ενασχολήσεις στην εκπαιδευτική διαδικασία, με εμπνευσμένο υλικό από τα σχολικά εγχειρίδια και ευρύτερες πηγές γνώσης. Πιο συγκεκριμένα, προσεγγίζονται μεταξύ άλλων, η διασκευή μέρους του διηγήματος του Γεώργιου Βιζυηνού «Το μόνον της ζωής του ταξείδιον», το εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο του Ζίγκριντ Λάουμπε «Ο παππούς πετάει», το λαϊκό παραμύθι «Το πιο γλυκό ψωμί» , το διήγημα του Λέοντος Τολστόι «Ο παππούς και το εγγονάκι», το ποίημα του Κωνσταντίνου Καβάφη «Ένας γέρος» και το εκτενές διήγημα του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη «Η φόνισσα». Επίσης, ενδιαφέρον παρουσιάζουν σχετικά με το θέμα και οι πίνακες , τον πρώτο εκ των οποίων φιλοτέχνησε ο Πάμπλο Πικάσο, κατά την «μπλε» περίοδο του, δίνοντας του τον τίτλο « Ο γέρος Κιθαρίστας», ενώ ο δεύτερος με τον τίτλο « Τι θα κάνουμε χωρίς αυτούς;», ανήκει στον Ισπανό ζωγράφο Juan Lucena Orellana. Σκοπός του συγκεκριμένου άρθρου είναι να καλλιεργηθεί η ενσυναίσθηση και η κατανόηση απέναντι στη συγκεκριμένη ηλικιακή κατηγορία, προκειμένου να γεφυρωθεί το χάσμα ανάμεσα στους νέους και τους ηλικιωμένους, ως συχνό φαινόμενο της εποχής μας. Άλλωστε, τα θέματα που περιεργάζονται οι συγκεκριμένες κειμενικές ή οπτικές επιλογές είναι συμβατά με τη σύγχρονη πραγματικότητα, διατηρώντας τη διαχρονική υπόστασή τους, έχοντας την απαρχή στη φιλοσοφική σκέψη. Σημαντικό είναι να προβληματιστεί το αναγνωστικό κοινό ως προς τον τρόπο με τον οποίο εμφανίζεται η ευγηρία, ως συνθήκη της εξέλιξης του ανθρώπινου πολιτισμού, αλλά και ως μια αναπόφευκτη κατάσταση, με τις διάφορες εκφάνσεις, σύμφωνα με τις οποίες αναλύεται η ηλικιακή παρακ-

μή, επηρεασμένος ο δημιουργός κάθε έργου από τις συνθήκες της κοινωνικής πραγματικότητας, αλλά και από τον τρόπο που προσλαμβάνει τα μηνύματα, από την οπτική γωνία και τον εσωτερικό του κόσμο. Ταυτόχρονα, εμπλουτίζεται η διδασκαλία όσον αφορά το θέμα μας, προτείνοντας τη διαθεματική προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας, μεγιστοποιώντας το οπτικό και ακουστικό ερέθισμα των μαθητών με βάση τα κείμενα και τα έργα τέχνης. Υπό αυτές τις καταστάσεις, εγείρεται προβληματισμός αν μια εικόνα ισοδυναμεί με χίλιες λέξεις ή αν χίλιες λέξεις μπορεί να περιγράψουν μια εικόνα. Τέλος, σκοπεύουμε να αναδείξουμε την αξία της λογοτεχνίας στη ζωή των μαθητών, όπου η δύναμη της ξεπερνά την ηλικία του υποκειμένου, προβαίνοντας στην αποσαφήνιση του ρόλου των λογοτεχνικών ειδών, στη ψυχοπνευματική διαδικασία της ανάγνωσης, δεδομένου ότι ορισμένα από αυτά είναι «παρεξηγημένα». Κάθε πληροφορία που αναγράφεται προκύπτει από αξιόπιστες πηγές γνώσης.

Λέξεις-κλειδιά: Ευγηρία, Ερμηνεία, Ανάλυση, Επεξήγηση, Διακειμενικότητα

Στην παρούσα εργασία θα μας απασχολήσει ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται το ηλικιακό πέρασμα στο γήρας μέσα από τις τέχνες. Θα ασχοληθούμε με τις φωνές, αυτές των ηλικιωμένων, που προσπαθούν να αναμεταδώσουν εμπειρίες, σκέψεις και προβληματισμούς μιας ολόκληρης ζωής, ως γενικός επίλογος.

Το πρώτο κατά σειρά κείμενο φέρει τον τίτλο «Το μόνον της ζωής του ταξίδειον» του Γεώργιου Βιζυηνού σε διασκευή του Πούλου Κωνσταντίνου (Ιντζίδης, Παπαδόπουλος, Σιούτης & Τικτοπούλου, 2013, σ. 8-14). Ως εκφραστικό μέσο δεσπόζει η επανάληψη των φράσεων, «όχι παππού» και «ψυχή μου» που δηλώνουν την ύπαρξη τρυφερότητας και ασφάλειας, συνειδητοποίησης και ενσυναίσθησης, στον διάλογο που περατώνεται μεταξύ του παππού και του φιλάρεσκου στη γνώση εγγονού, παρουσιάζοντας σύγκληση με τις επιστημονικές τοποθετήσεις του Μιχαηλίδη Νουάρου και του Μαξ Λούτι, ότι η επανάληψη σκοπεύει στη συναισθηματική ανανέωση, συντελώντας στη ψυχική τέρψη (Μαλαφάντης,2018, σ. 505-507), συνυφασμένη με την παιδαγωγική του βιώματος (Μαλαφάντης, 2014, σ. 2), για την ανάκτηση των κεντρικών μηνυμάτων μέσω της ενεργής όρασης και της προσεκτικής ακοής. Συγχρόνως, δεδομένου ότι στο πρωτότυπο κείμενο γίνεται αναφορά στην απώλεια, θα μπορούσε ο εκπαιδευτικός να εισάγει ομαλά τους μαθητές σε αυτήν, μέσα από το εικονογραφημένο παιδικό

βιβλίο του Ζίγκριντ Λάουμπε, «Ο παππούς πετάει», οπού η εικόνα λαμβάνει το ρόλο του ανιχνευτή του βιολογικού θανάτου , ερχόμενοι οι άνθρωποι σε άμεση συσχέτιση με τα υπόλοιπα ζώα, όπου τελικά διανύουν μια διαδρομή στη γνώση και τη μάθηση, όπως οι πεταλούδες, ο κότσυφας ή και ο γλάρος τους οποίους επικαλείται ο δημιουργός του βιβλίου (Πρεβεζάνου, 2011, σ. 94-100), σε μια προσπάθεια αποδοχής του τέλους, όντας ευπρόβλητα τα στάδια, σύμφωνα με τον Σάντλερ (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2008) τα οποία συγκαταλέγονται ως εξής:

α) η εποικοδομητική και ουσιαστική συνδιαλλαγή παππού- εγγονού

β) το πρόβλημα του ηλικιωμένου που στερεί έναν υγιή τρόπο ζωής τόσο σωματικά όσο και συναισθηματικά .

γ) η αισθητή έλλειψη της ανθρώπινης παρουσίας που βιώνει ο εγγονός, λόγω του θανάτου του παππού , με αποτέλεσμα την αντικατάστασή της από οπτικό υλικό, όπως ενδεχομένως φωτογραφίες

δ) Η αρμόζουσα – μη επικριτική στάση- απέναντι στην απώλεια, κατόπιν του θρήνου ως λογικής αλληλουχίας της ενστικτώδους συμπεριφοράς.

Η φράση «Η μαμά λέει ότι η καρδιά σου είναι κουρασμένη» έχει συνυποδηλωτική εκφορά. Όταν σταματήσει η καρδιά τότε και ο άνθρωπος θα σταματήσει να κάνει αρνητικές σκέψεις, φτάνοντας στο τέλος. Έτσι αυτή η διαδικασία λειτουργεί ως αγαλλίαση για τη ψυχή του ηλικιωμένου, όπως είναι εμφανής και η εξήγηση του μπλε χρώματος των ρούχων, ως μια εναλλακτική εκδοχή της κατάστασης του παππού, είτε λόγω του ψυχικού μουδιάσματος όπου «πονάει η καρδιά», ή μπορεί να δηλώνει την ανάπαυση της ψυχής στον ουρανό, εκφράζοντας απελευθερωτικό χαρακτήρα (Koutsompou & Kostopoulou,2015, σ. 156).

Στη συνέχεια της ανάλυσής έγινε επιλογή του λαϊκού παραμυθιού «Το πιο γλυκό ψωμί» (Πυλαρινός, Χατζηδημητρίου & Βαρελάς, 2006, σ. 18-21· Ιντζίδης, Παπαδόπουλος, Σιούτης & Τικτοπούλου, 2013, σ. 28-33), όπου ο βασιλιάς υστερεί της δυνατότητας διάθεσης για ζωή, η οποία επιτείνεται ακόμα περισσότερο λόγω της ματαιοδοξίας του, πως μπορεί να αισθάνεται συναισθηματικά ασφαλής, αν αναλογιστεί κανείς το υψηλό κύρος εκ της θέσεως του ως ανώτερου στην ταξική διάκριση της κοινωνικής ιεραρχίας, με την οικονομική επιφάνεια που τον συνοδεύει. Ως προς το πορτρέτο της κοινωνίας, νοηματική αλληλουχία υπάρχει και με το έργο «Η Αλίκη στη χώρα των θαυμάτων» με την περίφημη φράση εκ του στόματος της βασίλισσας «Κόψτε του το κεφάλι» (Rattner, 1969, σ. 74), που υποδαυλίζει τη γεφύρωση του χάσματος πλούσιων και φτωχών. Διαφαίνεται η εν λόγω θέση και από τη φράση «καρφάκι δε μου καίεται για κανέναν!», η οποία φανερώνει την

εγωπάθεια ως αποτέλεσμα της απουσίας ενδιαφέροντος για το πρόβλημα του διπλανού. Έτσι ο άνθρωπος ακόμα και σήμερα, παύει σύμφωνα με την Αριστοτελική φιλοσοφική σκοπιά να είναι «κοινωνικό ον» (Δανιήλ, 2017, σ. 9) , προσπερνώντας κατηγορηματικά τους ανθρώπους του κοινωνικού περιθωρίου, έχοντας βρεθεί στην κατάσταση αυτή, είτε λόγω οποιασδήποτε αναπηρίας, είτε λόγω της διαφορετικής ερωτικής προτίμησης ή της εξάρτησης από ουσίες που ναρκώνουν τη σκέψη. Όμως, στο κείμενο πιστεύοντας ότι θα αντιμετωπίσει την κατάσταση, ο βασιλιάς συμφωνεί να ακολουθήσει τις οδηγίες του γέροντα με τις κατάλληλες μεταμφιέσεις, ο οποίος αφού ικέτευσε το βασιλιά, βρέθηκε μαζί του για περιορισμένο χρονικό διάστημα, συμμετέχοντας βήμα προς βήμα στη μέθοδο παρασκευής του ψωμιού. Η διαπερατότητα της ηθικής αυτού του έργου συνοψίζεται με το αρχαιοπρεπές ύφος της γραπτής παράδοσης «Τα αγαθά κόποις κτώνται» ή με την πιο εκλαϊκευμένη εκφορά «το καλό πράγμα αργεί να γίνει», προσδίδοντας ουσία στο σκοπό της ύπαρξης του. Ως προς την ηλικιακή διαφορά, το γενέθλιο άσμα αναφέρει «*Μεγάλος να γίνεις με άσπρα μαλλιά». Το άσπρο είναι το χρώμα της πείρας του βίου, όπου μας επιτρέπει να θεωρήσουμε ότι οι άνθρωποι του παρελθόντος είναι οι εκπαιδευτές του μέλλοντος*». Αυτή η θέση αναπροσαρμόζεται ύστερα από τη δεκτική συμπεριφορά του βασιλιά απέναντι στο γέροντα.

Ενώ φαίνεται ότι το παραμύθι έχει πλούσια και σπουδαία αναγνωστική αξία διδαχής, τουναντίον μας προβληματίζει έντονα η θεώρηση των μαθητευόμενων για το συγκεκριμένο. Ο Zipes, με την τοποθέτηση του φανερώνει το δισταγμό για την αποδόμηση αυτού του είδους, ως αποτέλεσμα υποβάθμισης του από το λόγο, εκφερόμενο από τους ανθρώπους της καθημερινής ζωής, λέγοντας συχνά « Σταμάτα να μου πουλάς παραμύθι» (Zipes, 2012) Τελικά, όλα ξεκινούν από τους μεγαλύτερους όπου είναι πηγή μίμησης από τους μικρότερους , οικειοποιώντας απόψεις μακράν αντίθετες και κάθετες από τις παιδαγωγικές του βλέψεις. Ως προς αυτό, η θέση του Boas, έχει ως αποτέλεσμα να πιστεύει κάποιος ότι τα παραμύθια βρίσκονται σε συσχέτιση με την κοινωνία, χαράσσοντας τις θρησκευτικές πεποιθήσεις και τις οικογενειακές αρχές. Ο Ellis βρισκόταν αντίθετος στη θέση ότι το παραμύθι ακολουθούσε τις λέξεις του στόματος του λαού, έχοντας παραθέσει ως παράδειγμα την εκδοχή της Κοκκινοσκουφίτσας των αδελφών Γκρίμ (Tucker, 1964, σ. 55) Συγχρόνως, έχει λάβει έντονα αρνητικό σχολιασμό ο Gustave Doré , φιλοτεχνώντας εκδοχή της Κοκκινοσκουφίτσας του Σαρλ Περώ, εφόσον η καλλιτεχνική του φυσιογνωμία, οι αισθητικές του προτάσεις και ο ενδόμυχος προσανατολισμός του τρόπου σκέ-

ψης αντιβαίνει την παιδαγωγικά σκόπιμη ενέργεια της ανάγνωσης (Αθανασέκου & Μερτζάνη, 2017, σ. 83). Ταυτόχρονα, ο Κομένιος θεωρούσε ότι το παραμύθι αποσυντίθεται από την αλήθεια προσδιοριζόμενη με ανθρώπινα σταθμά και για αυτόν το λόγο αποτρεπόταν από τη μαθησιακή διαδικασία, ενώ ο Tuiskon Ziller και ο Wilhelm Rein, επαινούν το παραμύθι, για την ευεργετική επιρροή στη ψυχολογία του παιδιού, αναφερόμενοι στην ικανότητα του να παρακινεί τους μαθητές να είναι ηθικοί με τους υπόλοιπους και προπάντων με τον εαυτό τους (Μαλαφάντης, 2002, σ. 386). Η παραπάνω τοποθέτηση ακολουθεί και την προσωπική αντίληψη, ότι αποτελεί το παραμύθι έναν μεγεθυντικό φακό, που εστιάζει και αναδεικνύει τα θετικά χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς του κάθε μαθητή αλλά και τις αδυναμίες προς βελτίωση.

Στο Ελληνικό χώρο ήταν τομή στην ιστορία της παιδαγωγικής δραστηριοποίησης, η τοποθέτηση του παραμυθιού στη μάθηση, υπό την αιγίδα του Δημοσθένη Ανδρεάδη, ενταγμένο στο αναλυτικό πρόγραμμα του 1912. Ο ίδιος πίστευε στην πνευματική ευστροφία που διοχετεύεται στους μαθητές, στο ρόλο του στη διασπορά ηθικών συμπεριφορών, στον εμπλουτισμό της γλώσσας ως πολιτισμικού μέσου, σύμφωνα και με τον Pestalozzi (Μπαμπάλης,2014, σ. 90) μέσα από την επιδεξιότητα της πράξης του «αναγιγνώσκειν». Στον γλωσσικό τομέα ο Μιλτιάδης Βρατσάνος συμφωνεί ότι ο μητρικός λόγος έχει κυρίαρχο έρεισμα, ως εξάσκηση στη διάταξη των λεκτικών συμβόλων αναγράφοντας μεταξύ άλλων ότι « (ο διδάσκαλος) … να δίδη εις την διήγησιν ύφος γνωστόν εις τα παιδιά εκ των διηγήσεων της μητρός» (Μαλαφάντης, 2002, σ. 387-388).

Μέσα σε αυτό το αναγνωστικό κλίμα, τη διήγηση εξυπηρετεί το απλουστευμένο ολίγων λέξεων διήγημα του Τολστόι «Ο παππούς και το εγγονάκι», όπου ασκείται εις βάρος του ηλικιωμένου μια προσπάθεια χειραγώγησης της συμπεριφοράς του από τους νεότερους, δεδομένου ότι λειτουργεί επιβαρυντικά, μέσα από την πρόκληση υλικών ζημιών λόγω της βιολογικής του παρακμής. Σανίδα σωτηρίας είναι ο εγγονός που προσπάθησε μέσα από την εφευρετικότητα του (κατασκευή γαβάθας), να ξεκαθαρίσει το θολωμένο τοπίο της αποθάρρυνσης για την συμπερίληψη του παππού στο οικογενειακό τραπέζι. Η επανάληψη του ρήματος «φτιάχνεις…. φτιάχνω» είναι άμεσα συνυφασμένη με το ευρύτερο περιβάλλον της ανάγνωσης, δίνοντας αφορμή για περαιτέρω σκέψη, προκαλώντας συγκίνηση η φράση που έπεται «όταν εσύ κι η μάνα μου γεράσετε, θα σας ταΐζω σ΄ αυτήν τη γαβάθα». Προβάλλεται η ανάγκη για κοινωνική συνοχή σύμφωνα και με τον καθηγητή Richard F. Gustafson , μέσα από την συνειδητή αποκόλληση από

τον πυρήνα των κοινωνικοποιητικών επιρροών (Shein, 1989, σ. 401), όπου ο παππούς παραμένει συνειδητά αμέτοχος, δεχόμενος τις μειωτικές κουβέντες για να μην απογοητεύσει τον εγγονό. Οι γονείς, ενώ ήταν επικριτικοί στην αρχή, τουναντίον στο τέλος βουρκώνουν, γιατί μπορεί να μη θέλουν να απογοητεύσουν τον εγγονό, συμβατικά, καθώς η αλλαγή συμπεριφοράς απαιτεί χρόνο και ωρίμανση εσωτερική. Έτσι τα κείμενα του συγγραφέα είναι κοινωνικά μελετήματα, ακτινογραφία της ψυχικής ιδιοσυγκρασίας, αγγίζοντας τη σύγχρονη πραγματικότητα με τα φαινόμενα παραμέλησης των ηλικιωμένων, σκοπός του οποίου είναι η ανάδειξη της αγάπης ως πανανθρώπινης αξίας, όπου εφόσον διαπιστώνει ότι δεν υπάρχει, η μόνη διέξοδος του είναι να ασπαστεί τις απόψεις του Γκάντι ως ανθρώπου με λογική, σύνεση και σεβασμό στα μέλη του περιβάλλοντός του. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι έχει αποτυπωθεί στη μνήμη του Στεπούν ο Τολστόι ως «κοινωνικός προφήτης» (Christoyiannopoulos, 2008, σ. 22), με την ικανότητα του να ορίζει ένα προδιαγεγραμμένο μέλλον.

Σε συνέχεια της ανάλυσής μας, ο Κωνσταντίνος Καβάφης ως ένας από τους υψηλής αναγνώρισης ποιητές της γενιάς του έχει συνθέσει ένα ποίημα το οποίο απαθανατίζει την έννοια του γήρατος, όπου είναι το «Ένας γέρος». Είναι γεγονός ότι εκλείπει το εκφραστικό μέσο της ομοιοκαταληξίας και αρέσκεται να αξιοποιείται μια «μικτή γλώσσα». Για τη δεύτερη επιλογή του έχει δεχθεί κριτικές όπου τον παρουσιάζουν ως μη γνώστη της διαχείρισης της ελληνικής γλώσσας, συνθήκη η οποία δεν επιβεβαιώνεται (Πικρός, χ.χ., σ. 14).

Ωστόσο κάτι που το καθιστά αξιόλογο το ποίημα είναι ο «ελευθερωμένος στίχος». Για το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό στο συγγραφικό του έργο τονίζει η Ποιήτρια Ζωή Καρέλλη «Ο μόνος που κατά κάποιον τρόπο με βοήθησε -δε θα πω μ΄ επηρέασε- και τον αγαπώ πολύ είναι ο Καβάφης. Γιατί έχει την ακριβολογία και τη λιτότητα» (Καρατάσου, 2017, σ. 111). Η παραπάνω διαπίστωση αναγράφεται και επαληθεύεται από ανθρώπους που συναναστρέφονταν μαζί του, όπου ανέφεραν πόσο καλά αξιοποιούσε το γλωσσικό κώδικα κάνοντας μια ευσυνείδητα ορθή επιλογή των κατάλληλων λεξικών συνδυασμών (Χαλάτσης, 2011, σ. 369).

Μέσα από τις λέξεις γίνεται η αποκάλυψη της έμφασης του ποιητή σε ένα από τα χαρακτηριστικά της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αυτό της αίσθησης αδυναμίας περάτωσης του σκοπού της ύπαρξης με επιτυχημένο τρόπο (Πικρός, χ.χ., σ. 19). Ως προς το περιεχόμενο των έργων του, μεταξύ άλλων στα βασικά χαρακτηριστικά συγκαταλέγονται η έλλειψη της πίστης για καλυτέρευση των συνθηκών με αποτέλεσμα την απόγνωση και η «ιδέα

του τάφου» , προσδίδοντας τον κοινωνικό απόηχο της εποχής, λειτουργώντας διαμετρικά αντίθετα της ανάγκης για αισιοδοξία και ευχάριστη διάθεση (Πικρός, χ.χ., σ. 22). Ιδιαιτέρως το 400μ.Χ. ήταν μια χρονική περίοδος της ιστορικής ακολουθίας των συνθηκών, όπου οι άνθρωποι βίωναν έντονα το αίσθημα της απόγνωσης αποδίδοντας ο ποιητής την ακουστική εικόνα των «σπαραχτικών φωνών». Άλλωστε δεν είναι τυχαίο ότι αυτή η χρονολογία ήταν της αρέσκειάς του, κάνοντας συχνή αναφορά (Πικρός, χ.χ., σ. 28).

Στο ποίημα «Ένας γέρος» είναι σημαντικό να εξετάσουμε τη διαφοροποίηση μεταξύ του «ενεργητικού» και του «παθητικού» ως στοιχείων που συντίθεται το ποιητικό υποκείμενο (Πικρός, χ.χ., σ. 29). Το ενεργητικό εκπροσωπεί για τον Καβάφη το «ανεπίτευκτο ιδανικό», είναι μια υποτυπώδης εν ενεργεία κατάσταση πραγματοποίησης των στόχων, ενώ το «παθητικό» αποτελεί ουσιαστικά την κατάσταση που κλήθηκε να διαχειριστεί ο άνθρωπος ύστερα από την αδυναμία του να καταστεί ενεργητικός παράγοντας, συνοδευόμενος από το ψυχικό αποτέλεσμα της παθητικοποίησης. Στο εν λόγω ποίημα το ενεργητικό στοιχείο υποδηλώνεται με τους στίχους: «κάθ' ευκαιρία χαμένη τώρα την εμπαίζει», ενώ το παθητικό διαφαίνεται έμμεσα από τους στίχους «Και μες στων άθλιων γηρατειών την καταφρόνια σκέπτεται πόσο λίγο χάρηκε τα χρόνια». Άξιο να σχολιαστεί ότι το καφενείο στο οποίο συλλογίζεται ο ηλικιωμένος ήταν σημείο κοινωνικής σύναξης, όμως τη σημερινή εποχή ακόμα και αυτή η παράδοση έχει μετατεθεί με τα τεχνολογικά μέσα να αντικαθιστούν τους παλιούς τηλεφωνικούς εξοπλισμούς και τους επικοινωνιακούς κώδικες, σε μια ανάμνηση. Η αφήγηση είναι περιγραφική, για να καταστήσει από φιλολογική ερμηνεία «ζωντανό και παραστατικό» το λογοτεχνικό είδος γραφής. Ταυτόχρονα, ο στίχος «Αύριο. Έχεις πολύν καιρό.» κρούει τον κώδωνα του κινδύνου ως προς τον εφησυχασμό του ανθρώπου ότι ο χρόνος είναι εξασφαλισμένος, ως δεδομένη ατομική επιταγή, οδηγούμενος στην αναβλητικότητα του ο σύγχρονος άνθρωπος. Εν αντιθέσει ο Καζαντζάκης αναφέρει «Μερικοί άνθρωποι, οι πιο ατρόμητοι, φτάνουν ως την άκρα του φύλλου΄ από την άκρα αυτή σκύβουμε, με τα μάτια ανοιχτά, τα αυτιά ανοικτά, κάτω στο χάος» (Γκέκα, 2013, σ. 161).

Ο Καβάφης συνδέει τα γεράματα με την αποδυνάμωση του άνδρα. Αποτελεί παράγοντα μη επιτυχούς συνθήκης για τον υποφαινόμενο η « γεροντική ηλικία». Είναι σημαντικό στο σημείο αυτό να αναφέρουμε ενδεικτικά κάποιους στίχους που το επιβεβαιώνουν. «Είν' ένας γέροντας. Εξηντλημένος και κυρτός, σακατεμένος απ' τα χρόνια, κι από καταχρήσεις» «σαν μπει στο σπίτι του να κρύψει τα χάλια και τα γηρατειά του» (Πολύ σπανίως) «Τό γήρασμα τοῦ σώματος καί τῆς μορφῆς μου εἶναι πληγή ἀπό φρικτό μαχαῖρι»

(Μελαγχολία του Ιάσωνος Κλεάνδρου). Σε όλα αυτά τα ποιήματα καθρεπτίζεται ο τρόπος ζωής και δραστηριοποίησης των ηλικιωμένων, όπου διακρίνεται με το πέρασμα του χρόνου μια απογοήτευση, μια αποτελμάτωση και μια απελπισία, μια ντροπή για τη σωματική δόμηση και μια ψυχική εξουθένωση, δεδομένης της δυσκολίας αποδοχής και διαχείρισης των επερχόμενων χρόνων (Πικρός, χ.χ., σ. 36).

Όπως λοιπόν γίνεται σαφές, ο Καβάφης επιδιώκει μέσα από τα ποιήματα του να ενεργοποιήσει τη μνήμη των αναγνωστών του, σα να τους φωνάζει μια εσωτερική φωνή «θυμηθείτε». Καλούνται δηλαδή να ανακαλέσουν εμπειρίες ζωής, όντας σε εγρήγορση η σκέψη τους. Ο Σπιέρος αναδεικνύει τη γραφή του συγκεκριμένου ποιητή, αναγνωρίζοντας τη σπουδαιότητα των λογοτεχνικών καταβολών, παρόλες τις επικρίσεις που έχει δεχθεί για την ποίηση του. Αναφέρει χαρακτηριστικά «Θα έλεγα για τον Κ.Π. Καβάφη πως είναι λουλούδι του οποίου τον σπόρο δεν ξέρουμε ακόμα που τον έχει πετάξει ο άνεμος, ίσως και σε εδάφη που ο ίδιος να μη πολυαγαπά» (Πικρός, χ.χ., σ. 55), υπονοώντας ότι ασφαλώς και είχε ανθρώπους που βρίσκονταν σε αντίθετη άποψη από τη δική του αλλά η αξία του παρέμεινε «κτήμα ες αεί». Φαίνεται από τις μελέτες της Ζωής Καρέλλη για τον ποιητή ότι την εξέφραζε η υπαρξιακή υπόσταση του Καβάφη, γενικότερα για τον κόσμο και ειδικότερα για τον άνθρωπο (Χαλάτσης, 2011).

Το τελευταίο κατά σειρά έργο το οποίο και θα αναλυθεί με βάση επιστημονικές τοποθετήσεις και ερμηνευτικές προσεγγίσεις είναι του Παπαδιαμάντη η Φόνισσα (Πολυτίμη, 2013, σ. 42-57). Ως κεντρική ηρωίδα των γεγονότων που εκτυλίσσονται έχει τον κυρίαρχο ρόλο στη ροή της ιστορίας, όπου ουσιαστικά οι κινήσεις της επηρεάζουν άμεσα τον αναγνώστη ως προς τα κοινωνικά δεδομένα και τα στερεότυπα που επικρατούσαν, δηλαδή σχετικά με τον τρόπο ζωής των ανθρώπων και με τις ιδεοληψίες τους, διαιωνίζοντας στερεοτυπικά φορτισμένες απόψεις, αντίθετες από την προσπάθεια για ισότητα μεταξύ των δύο φύλων. Δεν είναι τυχαία η επιλογή του ονόματος «Φόνισσα» ή χαϊδευτικά «Χαδούλα», δεδομένου ότι έπονται οι θανατηφόρες ενέργειες, αποτυπώνοντας την εμπειρία ακόμα και των δικών της δύσκολων παιδικών χρόνων, πιστεύοντας ότι δε θα άλλαζαν οι συνθήκες που ήδη γνώριζε ότι υπήρχαν. Μέσα από την περιγραφή των συνθηκών επιτυγχάνεται η επιστροφή στο παρελθόν (Αρχοντή, 2023, σ. 49) αλλά συγχρόνως και η ανάκληση των σκέψεων της πρωταγωνίστριας έχει ως βασικό στόχο να ερμηνεύσει και να αναλύσει το παρόν. (Denik, 2013, σ. 8)

Ο τρόπος της σωματικής κίνησής της Χαδούλας αντικατοπτρίζει επί της ουσίας τον τρόπο χειρισμού των υφιστάμενων καταστάσεων και τις συναι-

σθηματικές απηχήσεις της. Πιο συγκεκριμένα, στην ανάλυση διαφαίνεται η ψυχολογική διάσταση για την ανθρώπινη οντότητα, που πολλές φορές παρακινείται κάποιος από το υποσυνείδητο και όχι από τις συνειδητές αποφάσεις με λογικό συλλογισμό.

Με βάση το κοινωνικό πρότυπο, μπορεί ο αναγνώστης να διαφωνεί με τα λεγόμενα όταν προβαίνει στην αναγνωστική διαδικασία του αριστουργήματος αυτού του Παπαδιαμάντη, αλλά σίγουρα δεν μπορούν να παραλειφθούν τα απεικάσματα της κοινωνικής λογοτεχνικής γραφής του συγγραφέως, συμβάλλοντας στη σύνδεση των γεγονότων και στην εξαγωγή ενός κειμένου σε συσχέτιση με την εποχή στην οποία κλήθηκε να γράψει ο υποφαινόμενος . Μεταξύ των υπολοίπων είναι έκδηλη η πρόθεση του για να ασκήσει κριτική στα κακώς λεγόμενα του κύκλου της κοινωνίας (Denik, 2013, σ. 9) όπου δε θεωρείτο προοδευτική αλλά οπισθοδρομική αν κρίνουμε με την ταχέως εξελισσόμενη σημερινή πραγματικότητα.

Τη δεδομένη χρονική περίοδο της ακολουθίας των γεγονότων η γέννηση των θηλυκών ήταν αποτρεπτική συγκυρία. Η Φραγκογιαννού φαίνεται ότι παρερμήνευσε τα λόγια του ιερέως, ως επιθυμία του Παπαδιαμάντη να αναδείξει το θρησκευτικό «γίγνεσθαι» (Αρχοντή, 2023:24), μέσα από τη φράση «ουδέν εστί πατρός συμπαθέστερον, ουδέν εστί μητρός αθλιώτερον» (Εύζωνας, 2015, σ. 317). Τα επίθετα είναι σε συγκριτικό βαθμό και εξυπηρετούν τις πρωταρχικές σκέψεις της Χαδούλας σχετικά με την κατώτερη θέση της γυναίκας, τονίζοντας συχνά τη φράση «Ο θάνατος είναι ζωή» (Εύζωνας, 2015, σ. 316· Denik, 2013, σ. 316) εξυπηρετώντας τις ανάγκες της κοινωνίας για τη μειονεκτική θέση σε αυτή των κοριτσιών. Βέβαια, προγενέστερα της πρόκλησης θανάτου των κοριτσιών ενδεχομένως να είχε εξουθενώσει τη μνήμη της, η διαρκής αυπνία της, εμποδίζοντας την να συλλογιστεί πιο ορθολογικά. Οι πράξεις της υπερέβαιναν το μέτρο, σύμφωνα και με την οριοθέτηση της έννοιας του μέτρου από τον φιλόσοφο Αριστοτέλη.

Η φράση «Ο θάνατος είναι ζωή» λειτουργεί ως «οξύμωρο σχήμα», αντιθετικό με τη βιολογική ανάπτυξη του ανθρώπου και με τη γενικότερη κοσμοθεωρία. Ίσως να εννοεί ο συγγραφέας ότι όπως τα παιδιά δεν αντιλαμβάνονται τον ερχομό τους τόσο έντονα, έτσι και με τις θανατώσεις δεν ένιωθαν τον πόνο τα ίδια αλλά οι γονείς τους. Επομένως, ήταν προδιαγεγραμμένη η μοίρα τους πριν ακόμα έρθουν στον κόσμο, κάποιος άλλος είχε ορίσει το πως θα ζήσουν και αν θα ζήσουν . Ο όρος προσωπική ζωή είχε παρερμηνευθεί.

Τα συναισθήματα που είναι διάχυτα στο έργο είναι αυτά της εξουθένωσης και της απελπισίας εκ μέρους της ίδιας της πρωταγωνίστριας, με τις αλ-

λεπάλληλες απώλειες ως αναπόφευκτες συμβάσεις , έχοντας την αίσθηση ότι θα επέλθει η απελευθέρωση τους από τα δεσμά ενός καταπονημένου παρελθόντος (Εύζωνας, 2015, σ. 317). Άλλωστε από την μητέρα της δεν είχε πλουτιστεί από αγάπη, συμπόνοια, κατανόηση και οικογενειακή θαλπωρή, με αποτέλεσμα την χαμηλή αυτοπεποίθηση εκ μέρους της και του φόβου διαμοιρασμού συναισθηματικών συσχετίσεων, έχοντας μεταγγίσει αυτά τα χαρακτηριστικά η μητέρα στην κόρη, όπου ήταν άγνωστη η αξία της συναισθηματικής περιφρούρησης ως ψυχολογικής αναγκαιότητας (Denik, 2013, σ. 10-15).

Καθοριστικό σημείο στο έργο ενέχει ο ρόλος του ονείρου ως μιας υποτυπώδους πραγματικότητας, άρρηκτα συνυφασμένης με την αξία της προίκας για τη σύναψη των δεσμών του γάμου. Είδε στο όνειρό της η Χαδούλα τον «κήπο», τη δασική έκταση που είχε φανταστεί και δεν είχε καταφέρει ποτέ να βρίσκεται στην κατοχή της. Η φράση « την επροίκιζαν, δίδοντες αυτή και τον κήπον τον πατρώον, όπου αυτή εσκάλιζε κ΄ επότιζε τα κουκιά και τα λάχανα» είναι τόσο καθοριστική εκφέροντας τον προβληματισμό για τη λανθάνουσα θέση της, ως παράπονο από τους γονείς της. Έτσι, είναι ξεκάθαρο ότι ο γυναικείος πληθυσμός αν πολλαπλασιάζονταν σε ένα νησί όπως η Σκιάθος, θα αποτελούσε ανασταλτικό παράγοντα για τη ζωή τους, δεδομένων των δυσκολιών στην οικονομική διαχείριση του κάθε σπιτικού (Denik, 2013, σ. 41). Η Χαδούλα ήξερε καλά ότι δε θα μπορούσε να ριζώσει το προξενιό αν δεν υπήρχε η κατάλληλη προίκα καθώς βασική προϋπόθεση για τη συγκεκριμένη διαδικασία ήταν η σύναψη του προικοσύμφωνου όπου η μητέρα για την κόρη «Ως προξενήτρα , πρέπει να ανιχνεύση γαμβρόν, να τον κυνηγήση, να τον αλιεύση , να τον ζωγρήση» (Denik, 2013, σ. 58) . Ήταν μια πολύ δύσκολη υποχρέωση, όπως φαίνεται και από τα ρήματα, όπου απαιτούσε υπομονή, επιμονή και αποφασιστικότητα, συστατικά στοιχεία της συμπεριφοράς ενός κυνηγού και ενός ψαρά. Μόνο που στην προκειμένη περίπτωση δεν λαμβάνονταν υπόψη οι προσωπικές επιθυμίες, ακριβώς διότι αποφάσιζε μέλος της οικογένειας και όχι το αναφερόμενο πρόσωπο. Το θέμα αυτό ήταν γνωστό και αναγραφόταν ακόμα και σε έργα από συγγραφείς της μεταπολεμικής γενιάς. Εν συνεχεία παρατίθενται ορισμένα χωρία. «Μα όσο περνούσε ο καιρός, τόσο μεγάλωνε και η μικρή αδερφή, η μοναχή παρηγορία στην ερημιά της ζωής. Έγινε πιά κοπέλλα, μεγάλη κοπέλλα. Της παντρειάς.» (Θνητός, 1938, σ. 217).

Ως προς το όνειρο και τον τρόπο ερμηνείας του, ακολουθώντας το υποσυνείδητο, έχοντας τη δύναμη να καθορίζει τα μελλοντικά γενόμενα, είναι σημαντικό να αναλύσουμε ένα από αυτά που αναφέρει η κόρη της Αμέρ-

σα «Είδα, πως πέθανε το κορίτσι, και πως εσύ είχες ένα μαύρο σημάδι στο χέρι σου… Ήθελες τάχα να σαβανώσης το κορίτσι. Και την ώρα που το σαβάνωνες, μαύρισε το χέρι σου… και πως έβαλες, τάχα, το χέρι σου στη φωτιά, για να ξεμαυρίση» (Denik, 2013, σ. 20). Σε αυτό το οπτικό ερέθισμα επικρατεί ως χρώμα το μαύρο, όπου λειτουργεί ως προάγγελος ενός κακού οιωνού και σίγουρα της ύπαρξης μιας έντονα συναισθηματικά επιφορτισμένης κατάστασης, ενός πληκτικά ανυπόφορου ψυχογενούς περιβάλλοντος. Θα μπορούσε να εντοπίσει κάποιος χαρακτηριστικά στοιχεία της λαογραφικής μελέτης, για τη σύναψη του γάμου και τις εθιμοτυπικές παραδόσεις (Κακάμπουρα & Κασσαβέτη, 2018, Αρχοντή, 2023, σ. 11) Εντύπωση μας προξενεί η τόσο αναλυτική περιγραφή και καταγραφή στη μνήμη της κόρης του συγκεκριμένου ονείρου. Είναι ιδιαίτερα δύσκολη για έναν άνθρωπο αυτή η διαδικασία, αλλά για την ίδια ενδεχομένως να είχε αποτυπωθεί ως έντονα βιωματική εικόνα. Συμπίπτει με την θεώρηση του Freud ότι η ονειρική διάσταση αναπληρώνει το ασυνείδητο, βρισκόμενες οι επιθυμίες εν ενεργεία, οι οποίες όμως δεν είναι έκδηλες εκ των προτέρων, συμπληρωμένες από την ηδονική μοχθηρία της ηρωίδας (Denik, 2013, σ. 17-18). Μέρος του ονείρου υποκρύπτει τον αληθινό χαρακτήρα της ηρωίδας, όπου με τη λέξη «τάχα» αποκρούει και ακυρώνει τη σπουδαία πράξη του σεβασμού στην ανθρώπινη αξιοπρέπεια, εμπρός από τη φωτιά.

Διαβάζοντας και μελετώντας κάποιος τις παραπάνω τοποθετήσεις πάσχει σχετικά με την ύπαρξη του ονείρου από την παιδική ηλικία. Τα πεδία απόκλισης είναι δύο. Μήπως ένας άνθρωπος με όμορφα παιδικά χρόνια έχει πιο όμορφα όνειρα; Αν ευσταθεί ο παραπάνω ισχυρισμός τότε λανθάνουν οι γονείς που λένε στα παιδιά τους όνειρα γλυκά; Θα ήταν ιδανικό να φροντίσουν να περνάνε πιο ποιοτικό χρόνο για να ισχύει ο λεκτικός συνδυασμός; Αν υποθέσουμε ότι ο ποιοτικός χρόνος ισοδυναμεί με την ανάγνωση βιβλίων, τότε επιδρά το περιεχόμενο ενός βιβλίου με μη αίσιο τέλος στη μη θέαση ευχάριστων ονείρων;

Ακόμα, γεννάται προβληματισμός σχετικά με το κατά πόσο ο ίδιος ο αφηγητής εκφέρει άποψη στα όσα συμβαίνουν. Έχει άραγε μια σκέψη; Ασκεί κριτική ή παραμένει αμέτοχος; Μια από τις ερμηνείες αποδίδεται στο ότι φαίνεται ο αφηγητής μπορεί να μην μπαίνει στη διαδικασία να εκφέρει μια ξεκάθαρη τοποθέτηση για όσα συμβαίνουν, αν είναι ηθικά ή όχι σύμφωνα με τον Λευτέρη Παπαλεοντίου (Borghart, 2006, σ. 171), ίσως και να είναι περιττός ο ρόλος του, τα πιστεύω του διαφαίνονται από τις πράξεις της ηρωίδας.

Προχωρώντας στα αποκτήματα της τέχνης, ο πρώτος από τους καλλιτεχνικούς πίνακες που θα κωδικοποιήσουμε, ο οποίος φέρει τον τίτλο «ο γέρος

κιθαρίστας» συγκαταλέγεται στη δημιουργική περίοδο του Πάμπλο Πικάσο ονοματίζοντας την ως μπλε. Στο εν λόγω αισθητικό αντικείμενο αξιοποιούνται οι χρωματικές αναπαραστάσεις του γαλάζιου, περικλειόμενο το αισθητικό πρόσωπο με τον πόνο, τη στεναχώρια, τη ματαίωσή του, αιτιολογούμενη ως επιλογή απαθανάτισης της δυσβάσταχτης απώλειας του αγαπημένου φίλου του ζωγράφου. Η όψη του ατημέλητη και γερασμένη. Όσον αφορά τα μάτια του, ορισμένες εκδοχές τον καθιστούν τυφλό. Σε αυτό υπάρχουν δυο εξηγήσεις: Είτε είναι αποτέλεσμα του γήρατος, είτε αναφέρεται συνυποδηλωτικά στην ανάγκη να μη βλέπει τα κοινωνικά γενόμενα, με την αδυναμία κάλυψης των βιοποριστικών αναγκών ακόμα και του ίδιου του Ισπανού ζωγράφου. Είναι κυρτός και τα χέρια του μοιάζουν αδύναμα μυϊκά. Η μόνη διέξοδος του η μουσική (Μανουδάκη,2022), στην οποία ιδιαίτερη βαρύτητα προσέδιδε ο Αριστοτέλης, τονίζοντας τη διάνοιξη της παλέτας των συναισθημάτων (Νικολάου, 2018: 208), ενώ είναι γνωστό το πρόγραμμα μουσικοθεραπείας κατά Juliette Alvin για τη βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων συναπτόμενων με την ομαλή κοινωνικοποίησή τους (Porter, et. al., 2016).

Ο δεύτερος από τους πίνακες που επεξεργαζόμαστε είναι του Ισπανού Ζωγράφου Juan Lucena Orellana «Τι θα κάνουμε χωρίς αυτούς;» Πηγή έμπνευσης υπήρξε ο εγκλεισμός της καραντίνας του κορονοϊού, όπου περιόρισε τις κοινωνικές επαφές και τη συνάντηση με τους ηλικιωμένους. Εικονιζόμενα πρόσωπα είναι αυτά των μικρών σε ηλικία παιδιών (εγγονών) και των ηλικιωμένων (παππούδων και γιαγιάδων). Τα μάτια τους ως συναισθηματικά μέσα φανερώνουν τη λύπη και την απογοήτευση στα πρόσωπα των γερόντων, οι οποίοι για ευνόητους λόγους ασφάλειας της δημόσιας υγείας τηρούν τα μέτρα. Ακόμα και αν υπάρχει επικοινωνία είναι εικονική, περιορίζοντας τη δημιουργία ανθρώπινων σχέσεων .

Και για τις δύο εικονικές επιλογές προτείνεται να εφαρμοστεί η θεωρία της «Μετασχηματίζουσας μάθησης μέσω της αισθητικής εμπειρίας» του Αλέξιου Κόκου, ώστε οι ίδιοι οι μαθητές μας να εξάγουν τα συμπεράσματα τους. Ήδη από τα πρώτα στάδια έχει δοθεί από τον εκπαιδευτικό το ερέθισμα ρωτώντας τους μαθητές «Πόσο συχνά βλέπετε τους παππούδες σας;» «Τι σημασία έχουν για εσάς οι υπάρξεις τους;» Έπειτα ακολουθούνται οι τοποθετήσεις των μαθητών πριν την προβολή των εικόνων και συγκρίνονται με αυτές, αφού παρατήρησαν τις καλλιτεχνικές δημιουργίες. Οι παραπάνω παρατηρήσεις θα αποτελέσουν αντικείμενα σχολιασμού. Σκοπός της ομάδας της αίθουσας είναι να αναπροσαρμόσει τις συναισθηματικά αδύναμες σκέψεις των μαθητών και μέσω της ομαδικής εργασίας να αναδιατυπώσουν τις θέσεις τους (Χρήστου, 2020).

Τελικά, ύστερα από την ερευνητική διαδικασία για την ανάλυσή μας, παρατηρώντας ορισμένα κειμενικά είδη αναφορικά με την ύπαρξη ή μη της ευγηρίας εντός του σχολικού πλαισίου, αντιλαμβανόμαστε το θεραπευτικό κίνητρο της λογοτεχνίας για τη ζωή του αναγνώστη, όπου με τη δυναμική της παρουσία:

- Οδηγεί στην κατανόηση του λόγου που δίνουμε βαρύτητα στο διαμοιρασμό απόψεων και συναισθημάτων με άτομα μεγαλύτερης ηλικίας
- Συμβάλλει στην εξοικείωση των μαθητευόμενων με την ιδέα της απώλειας και στην αποδοχή της με ωραιοποιημένο τρόπο.
- Συνδράμει στην ηθικοποίηση μέσω των διδαγμάτων για τον ευπρεπή τρόπο ζωής, καθώς ο μαθητής έχει πανοπλία συναισθημάτων.
- Αποτρέπει από την αβίωτη ζωή, προτείνοντας μια ζωή με νόημα και ουσία
- Προωθεί την καλλιτεχνική παιδεία μέσω της διαθεματικής προσέγγισης με άλλα συγκείμενα.
- Αποσκοπεί στον «κριτικό γραμματισμό» των μαθητών (Μαλαφάντης, 2019, σ. 555· Κουνούπης, 2007, σ. 203) , όντας «φωτεινά αναγνωστικά παράθυρα»

Συμπερασματικά, το γήρας είναι μια κατάσταση που συνοδεύει τον άνθρωπο με όλα όσα έχει ζήσει. Μπορεί η εξωτερική εμφάνιση των ηλικιωμένων να δηλώνει παραμέληση. Επί της ουσίας όμως ένιωσαν όμορφα συναισθήματα, ανεξάρτητα από τις δυσκολίες. Θα έλεγα ότι αυτές οι περιγραφές αποτελούν μαθήματα ζωής για τους νεότερους αφού η πείρα της ζωής των ηλικιωμένων είναι πολύτιμος σύμβουλος τους. Αν συναισθανθεί κανείς τις περιστάσεις θα είναι λιγότερο επικριτικός και τουλάχιστον ορθολογικά σκεπτόμενος στην ηθογράφηση των χαρακτήρων. Ερμηνεύοντας τα συγκείμενα, μας υπενθυμίζουν «Αγαπάτε και σεβαστείτε τους ηλικιωμένους. Ακούστε τους προσεκτικά πριν τους κατακρίνετε. Λάβετε υπόψη σας τα όσα έχουν ζήσει. Δεν υπάρχουν αδικαιολόγητες συμπεριφορές αλλά διαφοροποιημένες επιλογές.»

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Αθανασέκου, Μ., & Μερτζάνη, Α.(2017). Η τέχνη του παραμυθιού. *Ιστορία της τέχνης*, *125*, 78-87.

Αρχοντή, Ε. (2023). *Το Λεξικόν Εγκυκλοπαιδικόν (1889-1905) και η διαμόρφωση της ελληνικής ηθογραφίας* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Αποθετήριο ΕΑΠ.

Borghart, P. (2006). Η νατουραλιστική διάσταση στον 'Ζητιάνο' και στη 'Φόνισσα': μια αφηγηματολογική προσέγγιση. *Αριάδνη: Επιστημονική επετηρίδα της φιλοσοφικής σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης*, *12*,155-179.

Γκέκα, Π. (Επιμ.). (2013). Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Β' Τάξη Γενικού Λυκείου. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Christoyannopoulos, A. (2008). Leo Tolstoy on the State: A Detailed Picture of Tolstoy's Denunciation of State Violence and Deception. *Anarchist Studies*, *16*(1), 20-47.

Δανιήλ, Δ. (2017). *Η έννοια της δικαιοσύνης στον Αριστοτέλη και στον John Rawls* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ιδυματικό Καταθετήριο Επιστημονικών Εργασιών.

Denik, I. (2013). *L' omicidio come una missione: una sociologico e psiconaltico approccio al crimine in "L' Assasino" di Alexandros Papadiamantis e nel "Delitto e Castigo" di Fedor Dostoevskij* (Μεταπτυχιακή Εργασία). ΙΚΕΕ/ Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης- Βιβλιοθήκη.

Εύζωνας, Ν. (2015). Η Φόνισσα ως ψυχοσωματική ομολογία του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη. *Ελληνικά*, *65*(2), 315-353.

Θνητός, Α. (1938). Νυχτερινή Βραδιά. *Νεοελληνική Λογοτεχνία*, *7*, 216-220.

Ιντζίδης, Ε., Παπαδόπουλος, Α., Σιούτης, Α., & Τικτοπούλου, Α. (2013). *Τα απίθανα μολύβια: Γλώσσα Γ Δημοτικού.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Κακάμπουρα, Ρ., & Κασσαβέτη, Ο. Ε. (2018). *Οπτική εθνογραφία και εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτικές προτάσεις*. Πεδίο.

Καρατάσου, Κ. (2017). Υπαρξισμός και Καβάφης στην υπερκειμενική ποίηση της υπόστασης της Ζωής Καρέλλη. *Σύγκριση*, 21, 103–129. https://doi.org/10.12681/comparison.88

Κουνούπης, Κ. (2007). Η διδασκαλία του λογοτεχνικού κειμένου στο σχολείο σύμφωνα με τη θεωρία της πρόσληψης και της ανταπόκρισης. *ΣΙΡΙΣ*, *7*, 203-210.

Koutsompou, V.I., & Kotsopoulou, A. (2015). The Concept of Death as Depicted in Fairy Tales. *International Journal of Languages- Literature and Linguistics*, *1*(2), 154-157.

Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2019). Προς έναν Κριτικό Λογοτεχνικό Γραμματισμό «με λογισμό και μ' όνειρο». Στο Π. Γούναρη, Α. Λιάμπας, Ε. Δρενογιάννη, & Π. Παυλίδης (Επιμ.), *7th International Conference of Critical Education,* (σσ. 554-569).

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2018). «Η επανάληψη ως λειτουργικό στοιχείο της αφή-

γησης», στο Πλάτανος Ευσκιόφυλλος, τιμητικός τόμος για τον καθηγητή Μ. Αλεξιάδη. (σσ. 499-510) ΕΚΠΑ.

Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2014). Το παραμύθι και η δημιουργικότητα των παιδιών. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, *18*. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2014.578

Μαλαφάντης, Κ.Δ. (2002). «Η παιδαγωγική και το παραμύθι στο ελληνικό δημοτικό σχολείο (19ος – 20ος αιώνας)». Στο *Θητεία, τιμητικό αφιέρωμα στον καθηγητή Μ.Γ. Μερακλή*, (σσ. 385-401). ΕΚΠΑ.

Μανουδάκη, Ε. (2022).Η «Μπλε περίοδος» του θλιμμένου Πικάσο. https://www.offlinepost.gr/2022/12/25/h-mple-periodos-tou-thlimmenou-pikaso/

Μπαμπάλης, Θ. (2014). *Από την αγωγή στην εκπαίδευση: Επισημάνσεις στην εξέλιξη της παιδαγωγικής επιστήμης*. Διάδραση.

Νικολάου, Ε. (2018). Η μουσική ως θεραπεία στην ελληνική αρχαιότητα. *Approaches: Ένα Διεπιστημονικό Περιοδικό Μουσικοθεραπείας*, *10*(2), 204-211.

Πατέρα, Α., & Τσιλιμένη, Τ. (2008). Ο θάνατος του παππού στα σύγχρονα εικονογραφημένα παιδικά βιβλία. *Κείμενα για την έρευνα, τη θεωρία, την κριτική και τη διδακτική της Παιδικής και Εφηβικής Λογοτεχνίας*, 7. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2008.492

Πικρός, Γ.(Επιμ.). (χ.χ.). *Κ.Π. Καβάφης: Πεζά, Μελέτες, Αποκηρυγμένα ποιήματα*. Οικονόμου.

Πρεβεζάνου, Β. (2011). *Ο θάνατος στα σύγχρονα βιβλία για μικρά παιδιά: Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αυτοέκδοση.

Πυλαρινός, Θ., Χατζηδημητρίου, Σ., & Βαρελάς, Λ. (2006). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας: Α Γυμνασίου.* Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Porter, S., McConnell, T., McLaughlin, K., Lynn, F., Cardwell, C., Braiden, H.,Boylan, J., &Holmes, V. (2016). Music therapy for children and adolescents with behavioural and emotional problems: a randomised controlled trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(5), 586-594. doi:10.1111/jcpp.12656 Στο Ιατράκη, Ν., Μονιάκη, Σ., Παπαδάκης, Δ., Πρέκα, Β., & Σημαντήρα, Θ. (χ.χ.). *Κατάθλιψη στην παιδική και εφηβική ηλικία* (Παρουσίαση Power Point). https://eclass.edc.uoc.gr/modules/document/file.php/DEA101/%CE%9A%CE%B1%CF%84%CE%AC%CE%B8%CE%BB%CE%B9%CF%88%CE%B7%20%CF%83%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%BA%CE-

%B1%CE%B9%20%CE%B5%CF%86%CE%B7%CE%B2%CE%B9%CE%BA%CE%AE%20%CE%B7%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CE%AF%CE%B1.pdf

Rattner, J. (1969). *Ψυχολογία του βάθους και ανθρωπισμός* (Γ. Βαμβαλής,-Μετ.). Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Shein, L. (1989). Leon Tolstoy: Resident and Stranger Richard F. Gustafson. *Journal of the American Academy of Religion*, *57*(2),401-403.

Tucker, N. (1964). Ο Φρουντ και τα παραμύθια(Α. Ανδρουτσοπούλου,Μετ.). *Διαδρομές*, 95, 54-59.

Χαλάτσης, Γ. (2011). Η διαρκής αναζήτηση της ελληνικής ταυτότητας στα έργα των Κωνσταντίνου Καβάφη και Δημήτρη Δημητριάδη. Στο Κ. Δημάδης (Επιμ.), *Δ' Πανευρωπαικό συνέδριο νεοελληνικών σπουδών, Γρανάδα 9-12 Σεπτεμβρίου 2010* (σ.367-376). Σουηδία: Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών (ΕΕΝΣ)

Χρήστου, Μ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών.

Zipes, J. (2012). Fairy tale more than fairy tale. *Intellect Ltd Article English language*, *2*(1+2),95-102. doi: 10.1386/btwo.2.1-2.95_1

Αξιοποίηση των έργων του Κώστα Κρυστάλλη ως αφορμή της γνωριμίας των παιδιών με τα λαογραφικά στοιχεία εγγεγραμμένα στην «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομία»

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

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η λογοτεχνία ανέκαθεν εμπνεύστηκε από θέματα και μοτίβα του λαϊκού πολιτισμού και με τη δύναμη του λόγου έδωσε σημασία και αξία στη λαϊκή παράδοση και τέχνη. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί αδιαμφισβήτητα το πεζογραφικό και ποιητικό έργο του Κώστα Κρυστάλλη, που περιλαμβάνει πολλά λαογραφικά στοιχεία, όπως έχει ήδη επισημανθεί από πολλούς μελετητές του έργου του. Στην ανακοίνωση γίνεται βιβλιογραφική ανασκόπηση και δίνονται ορισμοί που άπτονται του θέματος της έρευνας. Ακολούθως γίνεται παρουσίαση σχεδίου διδασκαλίας επιλεγμένου ποιήματος του Κώστα Κρυστάλλη, μέσα από το οποίο αναδεικνύονται τα αποτελέσματα και σχετικά συμπεράσματα από τη διερεύνηση ορισμένων αποσπασμάτων του. Παράλληλα, προτείνονται τρόποι διδακτικής αξιοποίησης των αποτελεσμάτων της έρευνας και παρατίθενται σχετικές βιβλιογραφικές πηγές και συμπληρωματικό εκπαιδευτικό υλικό, που μπορεί να χρησιμοποιηθεί κατά τη διδασκαλία του επιλεγμένου ποιητικού υλικού. Η ανακοίνωση αποσκοπεί στην ανθολόγηση και ανάδειξη χαρακτηριστικών αποσπάσματων από το έργο του Κώστα Κρυστάλλη, από το οποίο μπορούν να αντληθούν λαογραφικά στοιχεία, που περνώντας από γενιά σε γενιά παραμένουν ζωντανά ή αναβιώνουν ως παραδοσιακά δρώμενα στις διάφορες τοπικές κοινωνίες μέχρι σήμερα. Τα στοιχεία αυτά αναντίρρητα μπορούν να αξιοποιηθούν ως αφόρμηση για τη γνωριμία και σύνδεση των παιδιών με τις παραδόσεις, τα έθιμα και τα είδη της ελληνικής λαϊκής τέχνης, που είναι καταγεγραμμένα στο Εθνικό Ευρετήριο της «Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς».

Λέξεις-κλειδιά: Λογοτεχνία, Λαογραφία, Εθνικό Ευρετήριο της «Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς, Κώστας Κρυστάλλης

Η λογοτεχνία ανέκαθεν εμπνεύστηκε και πηρέ πολλά θέματα και μοτίβα από τον λαϊκό πολιτισμό και κατόρθωσε με τη δύναμη των περιγραφών να δώσει μια νέα λάμψη στην αξία της λαϊκής παράδοσης και τέχνης (Παρασκάκη, 1972, σ. 8) .

Ο καθηγητής Roderick Beaton (1996, σ. 106) μελετώντας την Νεότερη ελληνική λογοτεχνία παρατήρησε ότι μέχρι τη δεκαετία του 1870, η πλειοψηφία των δημοσιευμάτων για την Ελληνική Λαογραφία ήταν έργο μόνο ξένων μελετητών. Μόνο μετά τη δεκαετία του 1870 οι Έλληνες λόγιοι, αρχίσαν να αναγνωρίζουν ότι τα προϊόντα του παραδοσιακού τρόπου ζωής σχημάτιζαν έναν αναγκαίο κρίκο στην αλυσίδα της πολιτισμικής συνέχειας που έφτανε αναδρομικά μέχρι την αρχαιότητα. Ακόμα και οι συγγράφεις κατέγραφαν, ως ερασιτέχνες λαογράφοι, την πρώτη ύλη λαογραφικού χαρακτήρα στα δικά τους πεζογραφήματα. Η νεοελληνική λογοτεχνία, μόλις με το κήρυγμα του δημοτικισμού πλησίασε το λαό, αγάπησε ξεχωριστά, εκτός από τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα του, και τη λαϊκή τέχνη και πηρέ από αυτήν άφθαστα εκφραστικά στοιχεία, που της έδωσαν ελληνικότατο χαρακτήρα και την έκαναν πιο γνησιά, πιο μεταδοτική και πιο ποιητική (Παρασκάκη, 1972, σσ. 8-9).

Ο συγγραφέας Βάλτερ Πούχνερ (2014, σ. 9) με τον ορό «εφαρμοσμένη λαογραφία» περιγράφει με συντομία και ακρίβεια φαινόμενο «χρήσης» στοιχείων του λαϊκού πολιτισμού σε γνωστικά πεδία και επίπεδα της κουλτούρας που δεν ανήκουν πια σ' αυτόν περιγράφοντας εποχή του ηθογραφικού κινήματος της λογοτεχνικής γενιάς του 1880, όταν η ιδεολογία του νεοελληνικού πολιτισμού δεν αναζητεί πλέον την ταυτότητά του με την αρχαιότητα αλλά, προγραμματικά στον εγχώριο λαϊκό πολιτισμό και επισημαίνει ότι «έκτοτε, η ελληνική λογοτεχνία, διαποτίζεται σε μεγάλο βαθμό από συστατικά στοιχεία, νοοτροπίες, υφολογίες, θεματικές, το ήθος και της αξίες του λαϊκού πολιτισμού, σε τέτοιο βαθμό, ώστε ένα ικανό μέρος νεοελληνικής λογοτεχνίας, τουλάχιστον, του 20ου αιώνα εμπνέεται με τον ένα ή τον άλλο τρόπο από μορφές του ελληνικού λαϊκού πολιτισμού». Η λογοτεχνία και η πρωτοεμφανιζόμενη τότε λαογραφία «υπήρχαν, η μια δύναμη της άλλης, ως δυο αδελφά πνευματικά κινήματα» (Μερακλής, 2004, σσ. 670-675). Η λαογραφία, κατά κάποιον τρόπο, φωτογράφιζε όψεις ζωής και η λογοτεχνία φιλοτεχνούσε τις λείψεις αυτές σε ζωγραφικούς πίνακες. Έτσι εξηγείται γιατί οι λαογράφοι ενδιαφέρονται πάρα πολύ για αποδελτίωση υλικού αποθησαυρισμένου στα έργα των λογοτεχνών, και όχι μόνο των παλιών ηθογράφων (Μερακλής, 1980, σσ. 5-8).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα προαναφερόμενης εποχής αποτελεί, αδιαμφισβήτητα, το πεζογραφικό και ποιητικό έργο του Κώστα Κρυστάλλη,

που περιλαμβάνει πολλά λαογραφικά στοιχεία, όπως έχει ήδη επισημανθεί από πολλούς μελετητές του έργου του.

Εκείνο που είναι ιδιαίτερα σημαντικό και αξίζει να τονιστεί ότι ο Κώστας Κρυστάλλης ήταν μόλις 26 χρονών την ημέρα που απεβίωσε (Γαγάρης, 1912), (Κατσιμπάλης, 1935), (Λιάτσου, 1961), (Λώλης, 1967). Ο Μιχαήλ Ρόδα (1928, σ. 3) γραφεί: «Αρχίζω από τον θάνατο για να φτάσω στη ζωή του. Γιατί η ζωή του ήταν το έργο του, το τραγούδι του και τα πεζογραφήματα του…», αναδεικνύοντας με αυτό το τρόπο το «εκπληκτικό φαινόμενο» που «ήρθε στα γράμματα με μια γλώσσα τσοπάνικη και την τεχνική δημοτικού τραγουδιού», που «δεν μένει πολύ για να δώσει γρηγορά στη ποίηση τη σφραγίδα της προσωπικότητας του» (Παπαϊωάννου, 1994, σσ. 17-22). Δεν πάσχισε αυτό το παιδί του Συρράκου των Ιωαννίνων μέσα στη «μικρή και παιδεμένη ζωή του ν' αφομοιώσει την εικόνα της Ελληνικής ζωής του βουνού και του κάμπου, της θάλασσάς και του χωριού» και με φυσικά του χαρίσματα να τα ερμηνεύσει με την ιδιά τους τη γλώσσα (Παρασκάκη, 1972, σ. 41).

Ο Μιχαήλ Μητσάκης (Μητσάκης, 1935, σ. 19) αναφερόμενος στα έργα «Το Νεραϊδόπαιδο», «Τραγούδι του Πιστικού», «Ο χορός της Λάμπρης», «Τραγούδι του Θερισμού», «Τραγούδι του Τρυγητού» τονίζει: «Όλα είναι αυτού ακριβώς του είδους. Κύκλον έχουν τας παραδόσεις του λαού, τα παραμυθία, τας πίστεις, τας προλήψεις, τους πόθους, τα άεργα, τους μόχθους και τις πίκρες…». Ο Κώστας Κρυστάλλης «με το σουραύλι του βοσκού, ψηλά στη ράχη του βουνού παίζει τους σκοπούς του λαού, κι ο ίδιος, τραβά να βρει τον εαυτό του, δροσολογώντας την ψυχή του στη νερομάνα της λαϊκής παράδοσης. Τον βλέπουμε να πετιέται μέσα από την ζωντανή λαογραφική ύλη και να παίζει φλογέρα, φέρνοντας έτσι με το νοσταλγικό τραγούδι της τον κόσμο της υπαίθρου μέσα στην ψυχή της πόλης με γλυκά και λυρισμό» (Παρασκάκη, 1972, σσ. 8-9).

Ο μελετητής και βιογράφος του Κώστα Κρυστάλλη ο Μιχάλης (Όλμου) Περάνθης (1936, σ. 20) μας εξιστορεί ότι «από πολύ νωρίς ο Κώστας Κρυστάλλης έβγαλε τα συμπεράσματά του … και για ν' αποδείξει, ιστορικά και εθιμικά, την ελληνικότητα των Βλάχων θα συγκεντρώσει όλα τα λαογραφικά τους στοιχεία, θα περιγράψει τα έθιμα και τα τραγούδια τους, θα περιηγηθεί τα βουνά τους, θα ζήσει στις στρούγκες τους, θα υμνήσει το γραφικό πλαίσιο της διαμονής τους. Θα γίνει ερευνητής, συλλέκτης, ιστορικός συγγραφέας και, φυσικά, ποιητής.» Με τις συλλογές «Τα Αγροτικά» και «Τα τραγούδια της στάνης» ο Κώστας Κρυστάλλης φτάνει στο στοιχείο του, δηλαδή δείχνει με τον δικό του τρόπο έναν κόσμο καθαρά Ελληνικό (Περάνθης, 1936,σ. 36).

Το δημοτικό τραγούδι απασχόλησε ιδιαίτερα τον Κρυστάλλη από περίοδο της μαθητικής του νεότητας. Με την έμφυτη αγάπη που του έτρεφε, κατέγραφε από μικρός όλα τα δημοτικά τραγούδια που του αρέσαν ή τ' άκουγε για πρώτη φορά (Περάνθης, 1976, σ. 132). Στους «Βλάχους της Πίνδου» ο Κρυστάλλης «αποθησαυρίζει» πολλά δημοτικά τραγούδια: τραγούδια του γάμου, της ξενιτιάς, κλεφτικά, ληστρικά, ερωτικά, μοιρολόγια, αποκριάτικα. Όλο το εγχείρημά του αποσκοπούσε στην περιγραφή της συνάρτησης των τραγουδιών με το κοινωνικό βίο η ιστορική πορεία της Ελλάδας. Δεν πρόκειται δηλαδή για δουλειά γραφείου, αλλά για επιτόπια ερευνά, γεγονός που της προσδίδει επιπλέον αξία (Μπουκάλας, 2021,95ο, σσ. 131-144).

Ο Κρυστάλλης με τα ποιήματα και τα πεζά του προσανατολίζεται σε ένα λογοτεχνικό είδος που στη βάση του έχει την αγνή φύση των ορεινών χωρίων της Ηπείρου, τα ύφη και τα έθιμα, ώστε να επονομαστεί ο «Τραγουδιστής του Χωριού και της Στάνης» και ως ερευνητής μας καταγραφεί και τα σύγχρονα του γεγονότα, παραμένοντας έτσι από τους κυριότερους λαογράφους και ηθογράφους της εποχής. Θα αναφέρουμε τα χαρακτηριστικά «Ο γάμος της Στάνης», «Τα Τραμμενοχώρια», «Το πανηγύρι της Καστρίτσας», «Η Πανήγυρις της Μεταμορφώσεως», και το «Αι Απόκρεω εν Ιωαννίνοις», τα οποία αποτελούν σπανιότατες καταγραφές ηθών και εθίμων της περιοχής των Ιωάννινων (Κουμαρτζή, 1994, σσ. 514-520). Τα έργα του αποτελούν μια σημαντική πηγή ποικίλων λαογραφικών ειδήσεων, και μάλιστα σε σημαντικό βαθμό εξειδικευμένων, όπως τα ενδυματολογικά παραδείγματα, τονίζοντας ότι οι ειδήσεις που μας προσφέρονται δεν παρατίθενται γενικόλογα ή τολμηρά μεταποιημένες, αλλά κατά τρόπο που να αποτελούν σοβαρή συμβολή στη μελέτη του παραδοσιακού πολιτισμού της Ηπείρου (Βρελλη-Ζάχου, 1994, σσ. 23-42).

Αβίαστα, λοιπόν, συνάγεται το συμπέρασμα ότι, αδιαμφισβήτητα, το πεζογραφικό και ποιητικό έργο του Κώστα Κρυστάλλη δεν έχει μόνο λογοτεχνική αξία, αλλά αποτελεί πρωτογενή πηγή λαογραφικών στοιχείων που εμπνεύστηκε ο Κώστας Κρυστάλλης από τη λαϊκή παράδοση και τέχνη του τόπου που μεγάλωσε.

Ένας από τους βασικούς στόχους της ερευνάς μας ήταν η ανασκόπηση των έργων του Κώστα Κρυστάλλη, ανθολόγηση αποσπασμάτων και ανάδειξη τους ως πήγες, μέσα από τα οποία μπορούν να αντληθούν λαογραφικά στοιχεία, που περνώντας από γενιά σε γενιά παραμένουν ζωντανά ή αναβιώνουν ως παραδοσιακά δρώμενα στις διάφορες τοπικές κοινωνίες μέχρι και σήμερα. Τα λαογραφικά στοιχεία αυτά, αναντίρρητα, μπορούν να αξιοποιηθούν ως αφόρμηση για τη γνωριμία και σύνδεση των παιδιών με τις πα-

ραδόσεις, τα έθιμα και τα είδη της ελληνικής λαϊκής τέχνης που είναι καταγεγραμμένα στο Εθνικό Ευρετήριο της «Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς».

Εδώ, είναι αναγκαίο, να σημειώσουμε ότι ως «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά» νοούνται οι πρακτικές, οι αναπαραστάσεις, οι εκφράσεις, οι γνώσεις, οι δεξιότητες, καθώς και τα όργανα, αντικείμενα, τα τεχνουργήματα, και οι πολιτιστικοί χώροι που συνδέονται με αυτά, που οι κοινότητες, οι ομάδες και, σε ορισμένες περιπτώσεις, τα άτομα αναγνωρίζουν ως μέρος της πολιτιστικής τους κληρονομιάς. Αυτή η άυλη κληρονομιά, που μεταδίδεται από γενιά σε γενιά, αναδημιουργείται συνεχώς από κοινότητες και ομάδες ανταποκρινόμενη στο περιβάλλον τους, τη αλληλοεπίδρασή τους με τη φύση και την ιστορία τους, και τους παρέχει μια αίσθηση ταυτότητας και συνέχειας, προωθώντας έτσι των σεβασμό της πολιτιστικής πολυμορφίας και της ανθρώπινης δημιουργικότητας. Η «Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά» εκδηλώνεται στις προφορικές παραδόσεις και εκφράσεις, συμπεριλαμβανομένης της γλώσσας ως φορέα της άυλης πολιτιστικής κληρονομίας, τέχνες του θεάματος, κοινωνικές πρακτικές, τελετουργίες και εορταστικές εκδηλώσεις, γνώσεις και πρακτικές σχετικά με τη φύση και το σύμπαν, παραδοσιακή χειροτεχνία (UNESKO: Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, 2023). Το Εθνικό ευρετήριο είναι η αποτύπωση στοιχείων της «Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς» της Ελλάδας. Μέχρι σήμερα έχουν εγγραφεί 104 στοιχεία (Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, 2023).

Εμείς, στην σύντομη εισήγησή μας θα περιοριστούμε στην προβολή χαρακτηριστικών αποσπάσματων του πολυσυζητημένου ποιήματος του Κώστα Κρυστάλλη «Το κέντημα του μαντηλιού» από την συλλογή «Ο τραγουδιστής του χωριού και της στάνης», εν συνέχεια, θα παρουσιάσουμε διδακτική αξιοποίηση τους. Ο βασικός λόγος που επιλέξαμε το συγκεκριμένο ποίημα είναι ότι εκτός από τις εικόνες φυσικής ομορφιάς, ζωντανεύουν πολλές εικόνες των παραδόσεων, εθίμων και τεχνών, τα οποία περνώντας από γενιά σε γενιά παραμένουν ζωντανά, αναβιώνουν ως παραδοσιακά δρώμενα στις διάφορες τοπικές κοινωνίες μέχρι και σήμερα και είναι καταγραμμένα στο Εθνικό Ευρετήριο της «Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς» της Ελλάδας.

Πριν προχωρήσουμε είναι χρήσιμο να τονίσουμε ότι προτιμότερο η ανάγνωση και η επεξεργασία των εικόνων του ποιήματος να γίνονται πρωτύτερα στο μάθημα Γλώσσας και εν συνέχεια η γνωριμία των παιδιών με λαογραφικό στοιχείο στο μάθημα, το οποίο επιθυμούμε να συντεθεί διαθεματικά.

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΟΙΗΜΑΤΟΣ «ΤΟ ΚΕΝΤΗΜΑ ΤΟΥ ΜΑΝΤΗΛΙΟΥ»

Αφόρμηση: Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν με κομμάτια του παζλ μια εικόνα κοπέλας να κεντάει.

Συζητητή: Ενδεικτικές ερώτησης: Τι κάνει η κοπέλα;, Φανταστείτε εικόνες - Τι μπορεί να κεντάει η κοπέλα;

Ανάγνωση του ποιήματος: Συνιστούμε η πρώτη ανάγνωση να γίνει από τον εκπαιδευτικό.

Επεξεργασία των εικόνων του ποιήματος: Συζήτηση - «Τι κεντάει η κοπέλα του ποιήματος;». Κατόπιν συζήτησης ο εκπαιδευτικός τονίζει ότι το ποίημα έχει γραφτεί περίπου εκατόν τριάντα χρόνια πριν και καλεί τα παιδιά να ζωγραφήσουν μια εικόνα, την οποία θα μπορούσε να κεντήσει η κοπέλα από το παρόν ποίημα, αν ζούσε στην σημερινή εποχή, δηλαδή εικόνα από το ποίημα που μπορεί να συναντήσουμε σήμερα;

Γνωριμία με το λαογραφικό στοιχείο: Ο εκπαιδευτικός διαβάζει απόσπασμα του ποιήματος που περιγράφει επιλεγμένο έθιμο ή παράδοση, ή τέχνη που πρόκειται να γνωρίσουν τα παιδιά. (Ως αφόρμηση μπορεί να αξιοποιηθούν και οι ζωγραφιές των παιδιών.)

«Στην άκρη του γιαλού ξανθή κάθεται κόρη
κι ωριόπλουμο λευκό χρυσοκεντάει μαντίλι,
μαντίλι του γαμπρού, του γάμου της κανίσκι.»[1]

Από το πρώτο στοίχο ο συγγραφέας μας περιγράφει ένα μέρος της γαμήλιας τελετής, το παραδοσιακό έθιμο προετοιμασίας της προίκας. Η νύφη κεντάει γαμήλιο δώρο για τον μέλλον σύζυγό. Είναι ευρύτερα γνωστό ότι το έθιμο της προίκας κυριαρχούσε μερικά χρονιά πριν, αλλά σήμερα το συναντάμε πάρα μόνο σε ελάχιστες περιπτώσεις και αυτές σε απομονωμένα χωρία. Όμως η τέχνη του κεντήματος παραμένει ζωντανή, όπως, παράδειγμα, το «Καρσάνικο Κέντημα (Καρυά Λευκάδας)» που είναι ένα ξεχωριστό είδος κεντητικής τέχνης, ιδιαίτερα λεπτό και φίνο και μετρημένο με μαθηματική ακρίβεια, απαντάται στην Καρυά Λευκάδας. Γίνεται με τη βελόνα, με μεταξωτή ή βαμβακερή κλωστή (Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, 2023). Συνδυάζοντας τον παραπάνω στοίχο με το απόσπασμα:

«Γάμον αρχοντικό σ' ένα χωριό πλουμίζει,
με νύφην, με γαμπρό, με φλάμπουρα, με ψίκι…»

δίνεται ευκαιρία για συζήτηση και γνωριμία των παιδιών για το παρα-

1. «Το κέντημα του μαντιλιού» στο Κρυστάλλης, Κ. (2005). Κώστας Κρυστάλλης - Ο τραγουδιστής του χωριού και της στάνης: ποιήματα και πεζά. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

δοσιακό ανοιξιάτικο δρώμενο που αναβιώνεται στη Θήβα, ο «Βλάχικος γάμος στη Θήβα». Είναι ευγονικό δρώμενο, το οποίο επιτελείται την περίοδο Απόκρεων και συγκεκριμένα την Κυριακή της Τυρίνης και κορυφώνεται την Καθαρά Δευτέρα. Παρουσιάζεται ως σάτιρα ενός παραδοσιακού γάμου, ως ποιμενικός γάμος, ως γαμήλια τελετουργία. Η επιτέλεση περιλαμβάνει χορό, τραγούδια, θεατρικά δρώμενα με αντιστροφές ρόλων, καθώς πολλά άλλα στοιχεία, μέσα από τα οποία η κοινότητα καθορίζει και επανακαθορίζει τις σχέσεις της με την ταυτότητα της (Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, 2023). Γνωριμία με τα παραπάνω λαογραφικά στοιχεία προτείνουμε να πραγματοποιηθεί στο μάθημα Μελέτης του Περιβάλλοντος ΄Γ τάξης Δημοτικού, Δραστηριότητα: «*Από τη γιαγιά στην εγγονή και … πάει λέγοντας*».

Τα αποσπάσματα του ποιήματος που ακολουθούν παρακάτω προτείνουμε να αξιοποιηθούν στο μάθημα Μελέτης του Περιβάλλοντος ΄Δ δημοτικού, Θεματική ενότητα: «*Επαγγέλματα και προϊόντα στον τόπο μας*».

«…κεντάει στις λαγκάδες με πράσινο μετάξι,
στους όχτους, στα ριζά, κοπάδια ασπρολογάνε
και φαίνονται οι βοσκοί, και στ' όμορφο κεντίδι
φλογέρες λες, κι ακούς και γρικάς τραγούδια,
βελάσματα βραχνά και ήχους από τρουκάνια.»

Συγκεκριμένο απόσπασμα μπορεί να αποτελέσει αφόρμηση για τη γνωριμία των μαθητών με παραδοσιακό επάγγελμα των βοσκών, συγκείμενα με την «βοσκική και τον κόσμο του βοσκού στον Ψηλορείτη» και την «Μετακινουμένη Κτηνοτροφία» (Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, 2023). Αναμένεται τα παιδιά να γνωρίσουν ένα ευρύ πεδίο με άγραφους θεσμούς, τελετουργίες, τεχνικές και πρακτικές των βοσκών του Ψηλορείτη, έπειτα να εμπλουτίσουν τις γνώσεις τους για την εποχιακή μετακίνηση των κοπαδιών πάνω στις παραδοσιακές διαδρομές τους, στη Μεσόγειο και στις Άλπεις».

«Στα πόδια του βουνού κεντάει γαλάζια λίμνη
με καλαμιές χρυσές, ένας ψαράς στην άκρη
πεζόβολον κρατεί και δόλωμα ετοιμάζει…»

Μπορεί η εικόνα ενός ψαρά να είναι οικεία στα παιδιά, όμως το ψάρεμα με το «πεζόβολον» (κυκλικό δίχτυ) δεν είναι και τόσο γνώριμο στα παιδιά. Συγκεκριμένη τεχνική ψαρέματος μπορεί να αξιοποιηθεί ως αφόρμηση να γνωρίσουν τα παιδιά την «Παραδοσιακή αλιεία Εθνικού Πάρκου λιμνοθαλασσών Μεσολογγίου- Αιτωλικού» και το παραδοσιακό «Ψάρεμα με Σταφνοκάρι στο Αιτωλικό» που γίνεται με παραδοσιακό είδος βάρκας, το «πριάρι», που πλέει στα ρηχά. Στη πλώρη υπάρχει το Σταφνοκάρι, που είναι παραδοσιακό αλιευτικό εργαλείο αποτελούμενο από ένα δίχτυ τετράγωνο

τεντωμένο με δυο πασσάλους, μια κατασκευή σαν ομπρέλα (Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, 2023).

Με τον ερχομό του Σεπτέμβρη, του «Τρυγητή», όπως αναφέρεται αυτός ο μήνας στη λαϊκή μας παράδοση, ξεκινά η διαδικασία του τρύγου των οινοστάφυλων. Μια πραγματική ιεροτελεστία, όπως ο τρύγος δεν θα μπορούσε να παρά να έχει τα δικά του έθιμα.

«Ολόγυρα από τον κάμπο,
πλήθος μικρά χωριά κεντάει, χωράφια ολούθε
με ολόχρυσα σπάρτα, με θημωνιές, με αλώνια,
πράσινα αμπέλια αλλού, με κίτρινα σταφύλια,
κίτρινα σαν φλουριά, κ' όμορφα κοπελούδια,
που μπαίνουν με πλεχτά καλαθιά και τρυγάνε.»

Η εκκίνηση του μαθήματος με την ανάγνωση των παραπάνω στοίχων μπορεί να γίνει αφορμή συζήτησης για την αμπελοοινική παράδοση, συγκεκριμένα με λαογραφικό στοιχείο εγγεγραμμένο στην Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, την «Αμπελοοινική κληρονομιά της Σαντορίνης», που οι σημαντικότεροι φορείς της παραδόσεις, οι γηραιότεροι αμπελουργοί του νησιού μετέφεραν την τέχνη τους βιωματικά στους νεότερους μέσα στο αμπέλι. Επίσης οι διδασκαλία της αμπελοοινικής παράδοσης της Σαντορίνης μπορεί να συνδυαστεί με την γνωριμία των παιδιών με «Καλαθοπλεχτική τέχνη στη Βωλάξ Τήνου», η οποία περιλαμβάνει την κατασκευή αντικειμένων από πλέξιμο λυγαριάς ιτιάς και καλαμιού. Έπειτα, σταφύλι και αμπέλι δεν σημαίνει αποκλειστικά κρασί. Η παράδοση του τρύγου που περιγράφεται στο απόσπασμα μπορεί να δώσει αφορμή εκτός τον οίνο να γνωρίσουν τα παιδιά και αλλά προϊόντα του αμπελιού, όπως η Μαύρη Κορινθιακή σταφίδα. Η «Καλλιέργεια Μαύρης Κορινθιακής σταφίδας» είναι μια παράδοση που μεταλαμπαδεύεται από γενιά σε γενιά και συνιστά σημαντικό στοιχείο βιώσιμης ανάπτυξης (Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά, 2023).

Ανακεφαλαιώνοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι τα παραπάνω επιλεγμένα αποσπάσματα από το ποίημα του Κώστα Κρυστάλλη «Το κέντημα του μαντηλιού», με τη συντομία τους και σύγχρονος με την περιεκτικότητά τους μπορούν εύκολα να περάσουν μηνύματα και να συνδέσουν εικόνες των εθίμων, παραδόσεων, και λαϊκών τεχνών, τα οποία περνώντας από γενιά σε γενιά παραμένουν ζωντανά, αναβιώνουν και αναδημιουργούνται ως παραδοσιακά δρώμενα στις διάφορες τοπικές κοινωνίες μέχρι και σήμερα, έπειτα μπορούν να αξιοποιηθούν από τον εκπαιδευτικό ως ευχάριστο εργαλείο αφόρμησης γνωριμίας των παιδιών με καταγεγραμμένα λαογραφικά στοιχεία στο Εθνικό Ευρετήριο της «Άυλης Πολιτιστικής Κληρο-

νομιάς». Εκτός απ' αυτό, ενώ δέχονται την αγωγή μέσα από αρμονική τέχνη του λογού, τα παιδιά μπορούν να ευαισθητοποιούν, να το πλησιάσουν περισσότερο και να γίνουν επαρκείς αναγνώστες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Beaton, R. (1996). *Εισαγωγή στην Νεότερη Ελληνική λογοτεχνία. Ποίηση και πεζογραφία*. Εκδόσεις Νεφέλη.

UNESKO: Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά. (2023). *Κείμενο της Σύμβασης για τη Διαφύλαξη της Άυλης Πολιτιστικης Κληρονομιάς*. https://ich.unesco.org/en/convention#art2

Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά. (2023). *Εθνικό ευρετήριο*. https://ayla.culture.gr/purpose/

Βρελλη-Ζάχου, Μ. (1994). Ο Κρυστάλλης ως πηγή ενδυματολογικών ειδήσεων. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Επιστημονικό Συμπόσιο: Κώστας Κρυστάλλης. Το έργο του στο τέλος εκατονταετίας από το θάνατό του.11-13 Ιουνιου 1993* (σσ. 23-43). Δήμος Πρέβεζας.

Γαγάρης, Γ. (1912). Βιογραφία. Στο Κ. Κρυστάλλης, & Γ. Γαγάρης (Επιμ.), *Κώστας Κρυστάλλης. Έργα: Ποιήματα-Πεζά.* (Τόμ. 1ος, σσ. 9-20). Ιωάννης Δ. Κολλάρος, Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».

Γαγάρης, Γ. (1912). *Κώστα Κρυστάλλη. Έργα: Ποιήματα-Πεζά.* (Τόμ. 2ος). (Γ. Γαγάρης, Επιμ.). Ιωάννης Δ. Κολλάρος, Βιβλιοπωλείον «Εστία».

Κατσιμπάλης, Γ. (1935). *Κωστας Κρυστάλλης. Κρίσηεις και πληροφορίες, βιβλιογραφια*. Τυπογραφείο «Εστία».

Κουμαρτζή, Ε. (1994). Κ. Δ. Κρυστάλλης. Παραδοση, κοινωνικός περιγυρος και φυγή. *Σκουφάς:Ιστορια,Λαογραφια,Λογοτεχνία., θ΄*(84), σσ. 514-520.

Κρυστάλλης, Κ. (2005). *Κώστας Κρυστάλλης - Ο τραγουδιστής του χωριού και της στάνης: ποιήματα και πεζά.* Ζήτρος.

Λιάτσου, Δ. (1961). *Κώστας Κρυστάλλης, ο πονεμένος ποιητής.* Νίκαια: Εκδόσεις Ο.Φ.Ο.Ν.

Λώλης, Ν. (1967). *Ηπειρώται ποιηταί: Ι. Βαλράς, Γ. Ζαλοκώστας, Κ.Κρυστάλλης, Α. Πάλλης, Χ. Χρηστοβασίλης.* [χ.ο.].

Μερακλής, Μ. (1980). Λογοτεχνία και Λαογραφία. *Φιλολογικά*(2), σ. 5.

Μερακλής, Μ. (2004). Λαογραφία και Λογοτεχνία: μια σκόπιμη παιδαγωγική σχέση. Στο Ά. Κατσίκη-Γκίβαλου (Επιμ.), *Γ΄Πανελλήνιο συνέδριο: Η λογοτεχνία σήμερα: Όψεις, αναθεωρήσεις, προοπτικές, 29-30 Νοεμβρίου-1 Δεκεμβρίου 2002* (σσ. 670-675). Ελληνικά Γράμματα.

Μητσάκης, Μ. (1935). Δημοσίευμα. Στο Γ. Κατσιμπάλης (Επιμ.), *Κώστας Κρυ-*

στάλλης-Κρίσες και πληροφορίες,βιβλιογραφία. Τυπογραφείο «Εστία».

Μπουκάλας, Π. (2021, 95ο, Μάρτιος 2021). Ανάμεσα στην καταγραφή και τη γραφή. Ο Κτρυστάλλης ως συλλογέας ελληνικών και βλαχικών δημοτικών τραγουδιών. (Α. Ευάγγελος, Επιμ.) *ΝΕΑ ΕΣΤΙΑ, 186ος* (1886), (σσ. 131-145).

Παπαϊωάννου, Μ. (1994). Ο Κρυστάλης και το δημοτικό τραγούδι. Στο Ε. Αυδίκος (Επιμ.), *Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου, Πρέβεζα, 11-13 Ιουνίου 1993* (σσ. 17-22). Δημος Πρέβεζας.

Παρασκάκη, Σ. (1972). *Η λαϊκή τέχνη στη λογοτεχνία μας.* Εκδόσεις ΠΗΓΗΣ.

Περάνθης, Μ. (1936). *Κώστας Κρυστάλλης - Λυρική βιογραφία και κριτική ανσκόπηση με ανέκδοτη εργασία του ποιητη.* Εκδόσεις Εφημερίδος «ΗΠΕΙΡΟΤΙΚΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ».

Περάνθης, Μ. (1976). *Κώστας Κρυστάλης: Μελέτη.* Χιωτέλλη.

Πούχνερ, Β. (2014). *Εφαρμοσμένη λαογραφία. Ο λαϊκος πολιτισμός σε επιστήμες και τέχνες.* Εκδόσεις ΑΡΜΟΣ.

Ρόδα, Μ. (1928). *Η ζωή και το έργο του Κωστα Κρυστάλλη.* Εκδοτική εταιρία «Γράμματα».

«Αν σε χάσω…δεν θα χαθώ»: Τρεις ιστορίες για την εξοικείωση των παιδιών με την απώλεια

Ελένη Δεμερτζή
Υποψήφια Διδάκτωρ, ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ
Διευθύνρια International Metropolitan School
elenademertziprimedu@gmail.com

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η απώλεια είναι συνυφασμένη με τη ζωή των ενηλίκων και των παιδιών. Ωστόσο, σπάνια συζητιέται και συχνά ταυτίζεται μόνο με τον θάνατο. Η απώλεια στη ζωή ενός παιδιού μπορεί να λάβει πολλές μορφές, με μία από αυτές να είναι η απώλεια ή η καταστροφή ενός αγαπημένου παιχνιδιού. Τα παιδιά χάνοντας ένα αγαπημένο παιχνίδι τους, ή, ακόμα περισσότερο, ένα παιχνίδι που λειτουργεί ως μεταβατικό αντικείμενο, φαίνεται ότι θρηνούν και μάλιστα ο θρήνος αυτός μοιάζει αρκετά με τον θρήνο για την απώλεια ενός προσώπου. Η παρούσα εργασία, ακολουθώντας τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης, έχει ως σκοπό να διερευνήσει την απώλεια ενός παιχνιδιού που λειτουργεί ως μεταβατικό αντικείμενο μέσα από την ανάλυση τριών εικονογραφημένων παιδικών βιβλίων που κυκλοφορούν στα ελληνικά: Το «Αν σε χάσω, μικρέ ελέφαντα…» της Κωνσταντίνας Αρμενιάκου, το «Μια ιστορία… σε σχήμα αρκούδου» της Dawn Coulter-Cruttenden και το «Το Αγόρι και ο Φεγγαρένιος» της Debi Gliori. Ως θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιούνται ψυχολογικές προσεγγίσεις που σχετίζονται με το μεταβατικό αντικείμενο, την απώλεια το πένθος και τον θρήνο αλλά και στοιχεία της Βιβλιοθεραπείας. Πιο συγκεκριμένα, αρχικά εξετάζεται ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζεται η απώλεια του παιχνιδιού-μεταβατικού αντικειμένου στα τρία αυτά βιβλία και, μέσα από βιβλιογραφική έρευνα που αφορά στην έννοια του μεταβατικού αντικειμένου και την προσκόλληση σε αυτό, γίνεται η σύνδεση της απώλειάς του με την ευρύτερη έννοια της απώλειας και τα στάδια του πένθους και του θρήνου. Στη συνέχεια, με βάση τις προσεγγίσεις της Βιβλιοθεραπείας, προτείνονται δραστηριότητες αξιοποίησης των τριών αυτών βιβλίων μέσα στην τάξη ως ένα πρώτο στάδιο για να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με την απώλεια. Τα τρία βιβλία που μελετώ-

νται παρουσιάζουν κοινά στοιχεία στην προσέγγισή τους, αλλά ταυτόχρονα «φωτίζουν» διαφορετικές πλευρές της απώλειας του μεταβατικού αντικειμένου. Επομένως, θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν συμπληρωματικά. Μέσα από την παρούσα έρευνα συμπεραίνεται ότι η απώλεια ενός παιχνιδιού προκαλεί συναισθήματα και αντιδράσεις που ομοιάζουν με εκείνα του πένθους. Επίσης, διαπιστώνεται ότι μέσα από την επιλογή των βιβλίων που αναφέρονται στο θέμα και τον συνδυασμό τους με κατάλληλες δραστηριότητες η παιδική λογοτεχνία μπορεί να προσφέρει ένα πεδίο όπου η διαπραγμάτευση ζητημάτων απώλειας θα είναι γόνιμη και η απώλεια ενός παιχνιδιού μπορεί να αποτελέσει ένα πρώτο στάδιο για την εξοικείωση των παιδιών με το θέμα της απώλειας εν γένει και της προετοιμασίας τους για αυτή.

Λέξεις-κλειδιά: απώλεια, μεταβατικό αντικείμενο, λογοτεχνία, βιβλιοθεραπεία, σχολείο

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Ο θάνατος αποτελεί διαχρονικά ένα από τα σημαντικότερα υπαρξιακά ζητήματα που απασχολούν τον άνθρωπο. Ωστόσο, στον χώρο της εκπαίδευσης είναι ελάχιστες είναι οι αναφορές στο φαινόμενο του θανάτου, του θρήνου και του πένθους. Ήδη από το 1955, ο Gorer θεωρεί τον θάνατο ως κοινωνικό ταμπού. Ο Μαλαφάντης (2013) διαπίστωσε ότι ακόμη και σήμερα ο θάνατος παραμένει «αόρατος» στους ανθρώπους. Παρόλα αυτά, τα παιδιά έρχονται σε επαφή τόσο με την απώλεια όσο και με τον θάνατο και, σύμφωνα με τον Herbert (2004), προκειμένου να μειωθούν οι φόβοι και οι ανησυχίες για τον γύρω από αυτά, είναι απαραίτητο να τους παρέχεται εκπαίδευση μέσα από μία αναπτυξιακά κατάλληλη προσέγγιση.

Γεννάται, λοιπόν, το ερώτημα για το πώς μπορούν να εξοικειωθούν τα παιδιά με το ζήτημα του θανάτου και της απώλειας και η απάντηση έρχεται να δοθεί από την σύγχρονη Παιδική Λογοτεχνία, καθώς μέσα από τα βιβλία μπορούν να προσεγγιστούν δύσκολα θέματα και είναι δυνατό να πραγματευθούν τα παιδιά ζητήματα με έναν πιο έμμεσο-και επομένως και λιγότερο οδυνηρό-τρόπο.

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε με τη **μέθοδο** της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και της ανάλυσης τριών παιδικών βιβλίων. Σ**κοπός** ήταν να διερευνηθούν οι τρόποι με τους οποίους τα βιβλία και η παιδική λογοτεχνία μπορούν να εξοικειώσουν τα παιδιά με την έννοια της απώλειας και του θανάτου. Για τον σκοπό αυτόν έγινε η **υπόθεση** ότι τα παιδικά βιβλία

που αναφέρονται στο γεγονός της απώλειας ενός αγαπημένου παιχνιδιού, καθώς η κατάσταση αυτή μπορεί να αποτελέσει μία πρώτη επαφή των παιδιών με τα συναισθήματα που προκαλούνται όταν χάνουμε κάτι ή κάποιον ,αλλά και ταυτόχρονα ένα πρώτο στάδιο για την επεξεργασία του ζητήματος της απώλειας εν γένει, αλλά ακόμα και του ζητήματος του θανάτου. Τα **ερευνητικά ερωτήματα** ήταν: Πόσα και ποια παιδικά βιβλία κυκλοφορούν στα ελληνικά με θέμα την απώλεια του αγαπημένου παιχνιδιού; Πώς παρουσιάζεται η απώλεια και ποια η σχέση των συναισθημάτων που αναφέρονται στα βιβλία με την απώλεια και τον θάνατο; Πώς μπορούν τα συγκεκριμένα βιβλία να γίνουν αντικείμενο επεξεργασίας στο σχολείο και να αξιοποιηθούν για την εξοικείωση των παιδιών με την απώλεια;

ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

Πολλές είναι οι επιστήμες και οι θεωρίες μέσα από τις οποίες έχει προσεγγιστεί η έννοια του θανάτου και της απώλειας και οι συνέπειές του έχουν ερμηνευτεί από όλες τις ανθρωπιστικές επιστήμες λόγω της καθολικότητάς του (Μαλαφάντης, 2001). Στον χώρο της Ψυχανάλυσης, συναντώνται δύο βασικές θεωρίες προσέγγισης της απώλειας. Αφενός, ο Winnicott (1960) μελέτησε την πρώτη απώλεια που βιώνει ένα παιδί, την απώλεια της συμβιωτικής σχέσης με τη μητέρα. Από την άλλη, ο Bowlby, (1969), συσχέτισε την απώλεια με την προσκόλληση. Οι δύο αυτές θεωρίες μάλιστα, μπορούν να συσχετιστούν και να προσφέρουν ένα νέο, κοινό πλαίσιο για την ερμηνεία της απώλειας και των συνεπειών της. Πιο συγκεκριμένα, για να υπάρξει απώλεια, πρέπει να έχει ήδη προηγηθεί η προσκόλληση, η οποία εμφανίζεται ώστε το βρέφος -ή αργότερα το άτομο- να αντιμετωπίσει τις αντιξοότητες και το στρες που βιώνει και να νιώσει ασφάλεια (ό.π.). Το πρώτο άτομο προς το οποίο γίνεται η προσκόλληση είναι η μητέρα (Winnicott, 1975).

Συνακόλουθα, η πρώτη απώλεια στη ζωή κάθε ατόμου είναι η απώλεια της προσκόλλησης από τη μητέρα. Ο Winnicott (ό.π.) υποστήριξε ότι αρχικά, προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί στο στρες του αποχωρισμού από τη μητέρα, το παιδί χρειάζεται ένα περιβάλλον, όπου είναι παντοδύναμο και σε μία συμβιωτική σχέση με τη μητέρα. Έπειτα, εκείνη πρέπει να δείχνει σταδιακά στο παιδί ότι εκείνο είναι ξεχωριστή οντότητα από την ίδια και δεν είναι παντοδύναμο, ώστε να αποκτήσει αίσθηση του εαυτού του. Σε αυτή την περίοδο, εμφανίζεται και το μεταβατικό αντικείμενο, το οποίο λειτουργεί ως ενδιάμεσο ανάμεσα στον εαυτό του και τον κόσμο, τη στιγμή μάλιστα που η μητέρα διαχωρίζει την ύπαρξή της από εκείνη του

παιδιού. Επομένως, το μεταβατικό αντικείμενο είναι σημαντικό στην ωρίμανση του παιδιού, ακόμη και του ενηλίκου (Athanassiou-Popesco, 2016). Το μεταβατικό αντικείμενο, πέρα από γέφυρα, είναι και ο τρόπος να αντιμετωπίσει το παιδί τον πόνο και το στρες, όταν αναγκάζεται να αντιμετωπίσει τον κόσμο μόνο του, χωρίς τη μητέρα. Με άλλα λόγια, πολλές από τις λειτουργίες που αποδίδονταν στη μητέρα (ό.π.) αποδίδονται πια σε ένα μεταβατικό αντικείμενο, έτσι ώστε το παιδί να μπορέσει να βιώσει τον αποχωρισμό από τη φιγούρα προσκόλλησης.

Ως προς την απώλεια του μεταβατικού αντικειμένου, ο Winnicott (1975) καταδεικνύει πώς το παιδί, ενώ εργάζεται για τη δυνατότητα αποδοχής της εξαφάνισης του αντικειμένου του, προσπαθεί να αμβλύνει τα δεινά που του προκαλεί αυτή η εξαφάνιση. Συχνά ο αποχωρισμός από αυτά, για παράδειγμα όταν τα παιδιά πρέπει να πάνε σχολείο, φέρνει στα παιδιά ιδιαίτερη αναστάτωση. Ταυτόχρονα, το παιχνίδι που λειτουργεί ως μεταβατικό αντικείμενο δεν πρέπει ποτέ να αλλάξει και είναι πιθανόν να χάσει τις ιδιότητές του αν πλυθεί, μετακινηθεί ή αν χάσει κάποια από τα χαρακτηριστικά του. Για τον λόγο αυτό, οποιαδήποτε αλλαγή αφορά το μεταβατικό αντικείμενο ή ακόμα περισσότερο η απώλειά του είναι εξαιρετικά δύσκολη για το παιδί και οι αντιδράσεις που προκαλούνται είναι έντονες. Σε πολλές περιπτώσεις μάλιστα προσομοιάζουν με αυτές του πένθους.

Ο Winnicott (1951, 1958, 1960, 1965, 1971), θεωρεί ότι το πένθος προκαλείται και κατά τον αποχωρισμό από τη μητέρα και η διαδικασία στα παιδιά διευκολύνεται μέσω του μεταβατικού αντικειμένου, το οποίο επιτρέπει στο παιδί να βιώσει τον εαυτό του ως διακριτή από τη μητέρα οντότητα, νιώσει ασφάλεια μέσα σε αυτή τη συνθήκη. Συνεπώς, φαίνεται ότι το μεταβατικό αντικείμενο έχει άμεση σχέση με το πένθος. Σύμφωνα με την Athanassiou-Popesco (ό.π.), το μεταβατικό αντικείμενο βοηθά στο έργο του πένθους και της απώλειας ως ένα μέσο για την επεξεργασία τους, αλλά ότι δεν μπορεί να καταστήσει δυνατή την αποφυγή του πόνου, τουλάχιστον στην έντονη διάστασή του.

Επιπλέον, το πένθος και ο θρήνος θεωρούνται εκδήλωση προσκόλλησης (Bowlby, 1982 · Shear & Shair, 2005· Fraley & Bonanno, 2004) καθώς το άτομο αποχωρίζεται τη φιγούρα προσκόλλησης λόγω του θανάτου. Οι διεργασίες του θρήνου μάλιστα ενεργοποιούνται μόλις η απώλεια γίνει αισθητή. Επομένως, οι θρηνούντες, προκειμένου να επεξεργαστούν την απώλεια, συχνά δημιουργούν μεταβατικά αντικείμενα τα οποία λειτουργούν ως συμβολικές εσωτερικές αναπαραστάσεις των εκλιπόντων αλλά και ως "γέφυρες" προς τη νέα πραγματικότητα (Berzoff, 2003).

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν νεότερες προσεγγίσεις σύμφωνα με τις οποίες τα μεταβατικά αντικείμενα μπορούν να βοηθήσουν στο πένθος παιδιών και ενηλίκων, κυρίως γονέων, προσφέροντας μία δυνατότητα σταδιακής επεξεργασίας της απώλειας και μία ομαλότερη μετάβαση προς τη ζωή χωρίς το αγαπημένο πρόσωπο (Goldstein et al., 2020· Wheeler, 1998· Silverman, et al., 1992· Volcan, 1972, 1981).

Το πένθος και ο θρήνος εμφανίζονται λοιπόν, μετά από την απώλεια και νοούνται ως έμφυτες και φυσιολογικές αντιδράσεις στην εμπειρία του πόνου και της οδύνης μετά από μία απώλεια (Hockey et al., 2001). Εκδηλώνονται με ποικίλα ψυχολογικά και σωματικά συμπτώματα. Σύμφωνα με τον Bowldy (1980), ο θρήνος περιλαμβάνει τις παρακάτω φάσεις: 1) μούδιασμα, 2) επιθυμία και αναζήτηση, 3) αποδιοργάνωση και απελπισία και 4) αναδιοργάνωση. Ο Erich Lindemann (1944) θεωρεί ότι το πένθος εκδηλώνεται σε τρία στάδια: 1) σοκ και δυσπιστία, 2) οξύς θρήνος και 3) επίλυση. Σύμφωνα με την προσέγγιση του Westberg (1962), υπάρχουν κάποιες κοινές εμπειρίες σε όσους πενθούν: 1) σοκ, 2) συναισθηματική απελευθέρωση, 3) κατάθλιψη, 4) σωματικά συμπτώματα της στεναχώριας, 5) άγχος, 6) εχθρικότητα, 7) ενοχή, 8) φόβος, 9) θεραπεία μέσω των αναμνήσεων και 10) αποδοχή. Ο Engel (1964) υποστηρίζει ότι το πένθος έχει τα εξής πέντε χαρακτηριστικά: 1) σοκ και δυσπιστία, 2) απόκτηση συνειδητοποίησης της απώλειας, όταν το αρχικό σοκ έχει υποχωρήσει, 3) επανόρθωση και αποκατάσταση μέσω του θρήνου, 4) επίλυση της απώλειας μέσω της συνειδητοποίησης του κενού και 5) εξιδανίκευση μέσω της καταπίεσης όλων των αρνητικών συναισθημάτων για τον νεκρό. Η Kubler-Ross (1969) και η Doyle (1982) προσέφεραν ένα πλαίσιο τεσσάρων σταδίων μέσα από τα οποία περνούν όσοι πενθούν: 1) σοκ, άρνηση και απομόνωση 2) συνειδητοποίηση και συναισθηματική απελευθέρωση, 3) κατάθλιψη και 4) αποδοχή και επίλυση. Τέλος, ο Schneider (1984) ανέπτυξε ένα μοντέλο οχτώ σταδίων ώστε να περιγράψει τη διαδικασία του πένθους: 1) αρχική συνειδητοποίηση της απώλειας, 2) προσπάθειες να περιοριστεί η συνειδητοποίηση μέσω της συγκράτησης, 3) προσπάθειες να περιοριστεί η συνειδητοποίηση μέσω της μη συγκράτησης, 4) συνειδητοποίηση του βαθμούς της απώλειας, 5) απόκτηση προοπτικής για την απώλεια, 6) επίλυση της απώλειας, 7) αναδιαμόρφωση της απώλειας με την προοπτική της ανάπτυξης και 8) μετατροπή της απώλειας σε νέες μορφές προσκόλλησης. Πρέπει να σημειωθεί ότι το πένθος δεν είναι μία διαδικασία που βιώνεται γραμμικά και πολύ συχνά οι πενθούντες επιστρέφουν σε προηγούμενα στάδια. Τέλος, έχει διαπιστωθεί (Παπαδάτου, 2005) ότι συχνά μπορεί να είναι μία μικρότερη

και όχι τόσο οριστική απώλεια η οποία προκαλεί συναισθήματα και εγείρει αντιδράσεις παρόμοιες με αυτές του πένθους. Τέτοια παραδείγματα αποτελούν το διαζύγιο, μία μετακόμιση, ένας χωρισμός, η απώλεια της παρέας ενός φίλου ή ακόμα και ενός παιχνιδιού.

ΑΝΑΛΥΣΗ

Από την αναζήτηση στην ελληνόγλωσση Παιδική Λογοτεχνία, προκύπτει ότι κυκλοφορούν μόνο τρία βιβλία που έχουν ως θέμα την απώλεια του αγαπημένου παιχνιδιού-μεταβατικού αντικειμένου.

Το «**Αν σε χάσω, μικρέ ελέφαντα**» της Κωνσταντίνας Αρμενιάκου κυκλοφόρησε τον Σεπτέμβρη του 2022 από τις εκδόσεις Μίνωας και η εικονογράφηση έγινε από τη Zafouko Yamamoto. Το βιβλίο πραγματεύεται την ιστορία ενός αγοριού, που χάνει το αγαπημένο του λούτρινο παιχνίδι, έναν μικρό ελέφαντα. Στο κείμενο, περιγράφονται όλες οι αντιδράσεις του παιδιού στην απώλεια του μεταβατικού του αντικειμένου. Όλη η ιστορία βασίζεται στον υποθετικό χαμό του παιχνιδιού και πρόκειται ουσιαστικά για μία διαπραγμάτευση των συνεπειών και των συναισθημάτων που συνοδεύουν την απώλεια. Στο τέλος, υπάρχει συμφιλίωση με την έννοια της απώλειας αλλά και τη ζωή μετά από αυτήν.

Καθώς το αγόρι-ήρωας υποθέτει ότι θα χάσει το αγαπημένο του παιχνίδι, οι αντιδράσεις του είναι οι παρακάτω, με τη σειρά που παρουσιάζονται στο βιβλίο:

- Μούδιασμα: «*στην αρχή, δε θα μπορώ να το πιστέψω*» (σ.2)
- Άρνηση: «*Όχι, όχι θα φωνάξω. Δε γίνεται να έχασα τον αγαπημένο μου ελέφαντα...Κάπου εδώ γύρω θα είναι.[…]Και θα ψάξω παντού.*» (σ. 2-3)
- Ενοχή: «*Όχι! Όχι! Δεν μπορεί να έχασα τον μικρό, αγαπημένο μου ελέφαντα.*» (σελ. 5)
- Θυμός προς τους άλλους: «*Ύστερα, όταν καταλάβω ότι στ' αλήθεια σε έχασα, θα θυμώσω […] με τη μαμά, με τον μπαμπά, με τον φίλο μου τον Μάρκο. […] Είναι άδικο! Είναι άδικο να συμβαίνει αυτό σ' εμένα!*» (σελ. 6)
- Θυμός προς το ίδιο το μεταβατικό αντικείμενο και ό,τι αυτό συμβολίζει: «*Και να ξέρεις, θα θυμώσω και μαζί σου, μικρέ μου ελέφαντα, πολύ θα θυμώσω.*» (σ. 8)
- Διαπραγμάτευση: «*Ευτυχώς που έχω τον φίλο μου τον Μάρκο […] τη μαμά μου […] τον μπαμπά μου […] έχασα μόνο εσένα.*» (σ. 12)
- Λύπη και πένθος: «*...συνέχεια θα κλαίω για σένα.*» «γιατί θα μου λείπεις» (σ.12)

- Απόσυρση, άρνηση, ανηδονία, ονειροπόληση: «*Να ξέρεις δε θα έχω πια όρεξη...*» (σ.16) και «*Να ξέρεις, καθόλου δε θα παίζω. Θα θέλω μόνο να κάθομαι στο δωμάτιό μου και να σε σκέφτομαι.*» (σ. 18)
- Αναδιοργάνωση-Επίλυση: «*Όμως μια μέρα, μετά από καιρό, θα ξυπνήσω και πω: Εντάξει, όλα θα πάνε καλά.*» (σ. 20) και «*Αν σε χάσω, μικρέ ελέφαντα, σιγά σιγά θα μάθω να ζω χωρίς εσένα, μα να το ξέρεις: θα θυμάμαι όλα όσα κάναμε μαζί. […] Κι αν σε χάσω, δε θα σε ξεχάσω ποτέ.*» (σ. 23)

Η απώλεια στο συγκεκριμένο βιβλίο είναι υποθετική και συνοδεύεται από το παρήγορο "Αν" που υπάρχει στο εξώφυλλο, στην πρώτη πρόταση αλλά και στην τελευταία. Τέλος, το οπισθόφυλλο του βιβλίου έχει διακριτά και μέσω της σελιδοποίησης στάδια, τα οποία ανταποκρίνονται στα στάδια της απώλειας: μούδιασμα, άρνηση, ενοχή, λύπη, επίλυση. Έτσι, είναι εύκολο για τον αναγνώστη γονέα, παιδί ή εκπαιδευτικό να αντιληφθεί τα στάδια επεξεργασίας της απώλειας.

Εικόνα 1: Οπισθόφυλλο βιβλίου «Αν σε χάσω, μικρέ ελέφαντα…»

Το «**Μια ιστορία... σε σχήμα αρκούδου**» της Dawn Coulter-Cruttenden κυκλοφόρησε το 2020 στα Ελληνικά από τις Εκδόσεις Βιβλιοσκόπιο. Η εικονογράφηση έχει γίνει από την ίδια τη συγγραφέα και η επιμέλεια του κει-

μένου έχει γίνει από τον Αντώνη Λαμπρινό. Το βιβλίο βασίζεται σε αληθινά γεγονότα, και συγκεκριμένα στην ιστορία του Πέτρου, ενός επτάχρονου παιδιού που βρίσκεται στο φάσμα του αυτισμού και ο Αρκούδος του ήταν η γέφυρα επικοινωνίας του με τον κόσμο γύρω του. Στο κείμενο παρακολουθούμε την σχέση που είχε ο Πέτρος με τον Αρκούδο μέχρι και τη στιγμή που τον χάνει. Έπειτα, η συγγραφέας περιγράφει μέσα από εικόνες και παραδείγματα τα συναισθήματα και τις αντιδράσεις του Πέτρου. Το βιβλίο αγγίζει μία πολύ ευαίσθητη πλευρά του αυτισμού καθώς το παιχνίδι-Αρκούδος είναι η γέφυρα επικοινωνίας του ήρωα με τον έξω κόσμο.

Η απώλεια του Αρκούδου γίνεται ξαφνικά και σε συνδυασμό με την εικονογράφηση απλά εξαφανίζεται χωρίς ο ήρωας να ξέρει τίποτα σχετικά με αυτό: «*Ο Αρκούδος απλώς δεν ήταν πια εκεί*» (σ. 13)

Στη συνέχεια περιγράφονται τα συναισθήματα που αισθάνεται ο ήρωας: «*κενό*», «*πίκρα*», «*θλίψη*», «*πόνος*» (σ. 14)

Περιγράφεται, ακόμα, η αίσθηση του μουδιάσματος: «*Τα πρωινά, ο Πέτρος ξυπνούσε και για μερικά δευτερόλεπτα το κενό δεν ήταν εκεί*» (σ. 14) και η ανηδονία: «*Όμως μετά […] το κενό ερχόταν ξανά*» (σ. 14)

Ο Πέτρος καταφεύγει στην ονειροπόληση λόγω της έλλειψης που βιώνει: «*Ο Αρκούδος έλειπε τόσο πολύ στον Πέτρο που νόμιζε συνεχώς ότι τον έβλεπε μπροστά του.*» (σ. 15)

Στη συγκεκριμένη ιστορία, η βοήθεια για τη πραγμάτευση της απώλειας έρχεται από τους άλλους. Η συγγραφέας σε αυτό το σημείο τονίζει την καθολικότητα αυτού του συναισθήματος: «*Με κάποιο παράξενο τρόπο, όλοι καταλάβαιναν πώς ένιωθε ο Πέτρος. Πολλοί από αυτούς είχαν νιώσει και οι ίδιοι αυτό το απαίσιο κενό.*» (σ. 21)

Για την επίλυση του ζητήματος της απώλειας, σημαντικό ρόλο διαδραματίζει στην ιστορία η συμπαράσταση των άλλων: «*Με τον καιρό, με κάθε ευγενική χειρονομία, με κάθε τρυφερό μήνυμα, το κενό που ένιωθε ο Πέτρος μέσα στην καρδιά του άρχισε να μικραίνει*» έως ότου επέρχεται η επίλυση «*Κι άρχισε να χαμογελά ξανά*» (σ. 22)

Στο τέλος, ο Πέτρος χαρίζει όλους τους αρκούδους που είχε λάβει συνειδητοποιώντας πως: «*θα τον έχει για πάντα μέσα στην καρδιά του*» (σ. 22)

Προκειμένου να φτάσει σε αυτή τη συνειδητοποίηση, αφού αντιλαμβάνεται την απώλεια: «*Ο Πέτρος ήξερε πως ακόμη κι αν ο Αρκούδος δεν ήταν πια εκεί*» (σ.28)

αντιλαμβάνεται ότι μπορεί να ζήσει χωρίς εκείνον. Το βιβλίο κλείνει με το ότι θα διατηρεί τις αναμνήσεις στη συνέχεια της ζωής του: «*Είναι αλήθεια πως δε θα μπορούσε να τον έχει πια στη σχολική του τσάντα […] ούτε στην*

αγκαλιά του» αλλά «είχαν μοιραστεί τόση αγάπη που θα τον είχε πάντα μαζί του […] μέσα στην καρδιά του.» (σ. 28)

Το «**Το Αγόρι και ο Φεγγαρένιος**» της Debi Gliori κυκλοφόρησε στα Ελληνικά τον Φεβρουάριο του 2023. Η εικονογράφηση είναι της συγγραφέως και η μετάφραση έχει γίνει από τον Φίλιππο Μανδηλαρά. Το συγκεκριμένο βιβλίο κινείται περισσότερο στη σφαίρα του φαντασιακού, καθώς η αφήγηση γίνεται από το παιχνίδι-μεταβατικό αντικείμενο, τον Φεγγαρένιο. Η ιστορία ξεκινά από τη στιγμή που το αγόρι αποκτά τον Φεγγαρένιο και αναφέρεται σύντομα στις κοινές δραστηριότητες. Έπειτα, το αγόρι χάνει τον Φεγγαρένιο στο δάσος. Ο Φεγγαρένιος περιγράφει όσα συνέβησαν μετά την απώλειά του καθώς και τα συναισθήματά του. Τα συναισθήματα που περιγράφονται ομοιάζουν με όσα βιώνει κάποιος που περνάει μια απώλεια.

Στο βιβλίο αυτό, υπάρχουν λιγότερες άμεσες και ευθείς αναφορές στα αρνητικά συναισθήματα που προκαλεί η απώλεια. Ωστόσο, ήδη από τις πρώτες σελίδες, ο Φεγγαρένιος εισάγει το θέμα της απώλειας, λέγοντας: «*Είχα χαθεί*.» (σ. 9)

Στη συνέχεια, υπάρχει ένα κενό στην αφήγησή, έως ότου το αγόρι βρίσκει ξανά τον Φεγγαρένιο, τον επιδιορθώνει και τον δίνει στην κόρη του, ώστε να ξεκινήσει εκείνη τη δική της ιστορία. Μέσα από τις σελίδες βλέπουμε, λοιπόν, την απώλεια του μεταβατικού αντικειμένου, που οδηγεί τελικά στην ενηλικίωση. Αν και δε γίνονται αναφορές στα συναισθήματα και στις αντιδράσεις του αγοριού-ήρωα απέναντι στην απώλεια, αναδεικνύεται η απώλεια εν γένει και μάλιστα μέσα από τη ματιά του παιχνιδιού. Σύμφωνα με το τελευταίο, το «να χαθείς» ή «να σε χάσουν» είναι μια απειλητική κατάσταση, η οποία όσο περνά ο καιρός γίνεται αντικείμενο διαπραγμάτευσης και συνηθίζεται, έως ότου οδηγηθεί σε μία νέα πραγματικότητα. Καθώς στην ιστορία αυτή μιλάει το παιχνίδι αντί για το αγόρι ή τη συγγραφέα, ίσως να είναι ευκολότερο για το παιδί αναγνώστη ή ακροατή να μπορέσει να ταυτιστεί με τα συναισθήματα της απώλειας.

Επομένως, μέσα από τη μελέτη των τριών βιβλίων φαίνεται ότι η απώλεια είναι ένα από τα ζητήματα που βιώνουν τα παιδιά. Η απώλεια του αγαπημένου παιχνιδιού-μεταβατικού αντικειμένου είναι σημαντική και τα στάδια και τα συναισθήματα, που μπορεί να βιώσει ένα παιδί, προσομοιάζουν σε αυτά του θρήνου και του πένθους. Τα τρία βιβλία παρουσιάζουν την απώλεια, υποθετική, ακούσια ή μη συνειδητή, μέσα από ιστορίες που έχουν διαφορετική οπτική γωνία και διαφορετικά σημεία εστίασης. Ωστόσο, κοινά σημεία και των τριών βιβλίων αποτελούν η σημασία που έχει η απώλεια στη

ζωή του παιδιού, τα αρνητικά συναισθήματα που τη συνοδεύουν, οι προσπάθειες για αναδιοργάνωση, η παροχή ή και το αίτημα για βοήθειας από τους άλλους και τελικά η επίλυση του πόνου, η υπέρβαση της απώλειας και η αναδιοργάνωση της ζωής μέσα από τη δημιουργία νέων σχέσεων και τη βίωση νέων εμπειριών. Κοινά συναισθήματα και αντιδράσεις που περιγράφονται στο «Αν σε χάσω, μικρέ ελέφαντα…» και στο «Μια ιστορία…σε σχήμα αρκούδου» είναι στα βιβλία είναι το μούδιασμα, η λύπη, η άρνηση, η πίκρα, ο πόνος, η ανηδονία και η ονειροπόληση. Στο βιβλίο «Το Αγόρι και ο Φεγγαρένιος» είναι πιο έντονο το συναίσθημα του φόβου και της αγωνίας. Η ενοχή και ο θυμός είτε προς τους άλλους είτε προς το ίδιο το αντικείμενο που χάνεται εμφανίζεται μόνο στο βιβλίο «Αν σε χάσω, μικρέ ελέφαντα…». Επιπλέον, και στα τρία βιβλία εμφανίζεται με ποικίλους τρόπους η διαπραγμάτευση και οι προσπάθειες για δραστηριοποίηση, οι οποίες οδηγούν στην αναδιοργάνωση, την επίλυση και την ωρίμανση. Τέλος, και στα τρία βιβλία διάθεση για τη ζωή μετά την απώλεια, η οποία δεν προσδιορίζεται από τη «λήθη» αλλά από την αναγνώριση της απώλειας και την ανάμνηση των εμπειριών. Ενδιαφέρον στοιχείο αποτελεί ότι και στα τρία βιβλία ο ήρωας είναι αγόρι το ίδιο και το παιχνίδι-μεταβατικό αντικείμενο.

Για αυτούς τους λόγους, τα τρία αυτά βιβλία θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στα πλαίσια του σχολείου από τους εκπαιδευτικούς ώστε να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να έρθουν σε επαφή με το θέμα της απώλειας ενός αγαπημένου παιχνιδιού αλλά και με την έννοια της απώλειας και του θρήνου εν γένει μέσα από την Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας και τη Βιβλιοθεραπεία.

Η ΒΙΒΛΙΟΘΕΡΑΠΕΙΑ ΚΑΙ Ο ΡΟΛΟΣ

Η Βιβλιοθεραπεία είναι μια μορφή κλινικής θεραπείας ή θεραπείας αυτο-ανάπτυξης, που χρησιμοποιείται συχνά στην ψυχοθεραπεία και η οποία περιλαμβάνει την ανάγνωση ως μέρος ενός θεραπευτικού σχήματος/πρωτοκόλλου (APA Dictionary of Psychology 2020). Περιλαμβάνει την αφήγηση ή/και την ανάγνωση συγκεκριμένων κειμένων και βιβλίων και χρησιμοποιεί τη σχέση του ατόμου με το περιεχόμενο των βιβλίων. Σύμφωνα με τον Pardeck (1995), η Βιβλιοθεραπεία είναι πρακτικά θεραπεία μέσα από τα βιβλία. Η Βιβλιοθεραπεία, λοιπόν, χρησιμοποιεί την ανάγνωση και όσα προκύπτουν από αυτή προκειμένου να επιφέρει αλλαγές στον τρόπο δράσης και συμπεριφοράς των ανθρώπων. Η διαδικασία της Βιβλιοθεραπείας ολοκληρώνεται σε τέσσερα στάδια (Shrodes,1950; Gregory et al., 2004; Pehrsson & McMillen, 2007):

1. Ταύτιση: Ο αναγνώστης συνδέεται συναισθηματικά με έναν χαρακτήρα, το κείμενο ή ακόμα και ένα σύμβολο στο κείμενο και βρίσκει ομοιότητες με τα προβλήματα και τους στόχους του, επομένως ταυτίζεται.

2. Κάθαρση: Ο αναγνώστης βιώνει τα συναισθήματα, τους αγώνες και τις ελπίδες και του χαρακτήρα αλλά και τη λύση αυτών από μια ασφαλή, απομακρυσμένη θέση.

3. Διορατικότητα: Ο αναγνώστης κατανοώντας τις καταστάσεις και τα κίνητρα των ηρώων αποκτά νέες κατανοήσεις για τις διαδικασίες της ζωής του και παίρνει την απόφαση να εφαρμόσει ιδέες από το κείμενο στη ζωή του επινοώντας θεραπευτικούς τρόπους.

4. Καθολικοποίηση και ενσωμάτωση: Ο Afolayan (1992) προσθέτει το στάδιο αυτό, όπου ο αναγνώστης γενικεύει όσα διάβασε και κατανόησε σε άλλους ανθρώπους, καταστάσεις και κουλτούρες και τα ενσωματώνει στη ζωή του.

Τα οφέλη της Βιβλιοθεραπείας είναι πολύ σημαντικά και για τα παιδιά. Σύμφωνα με έρευνες (Suvilehto, 2019) μέσα από τη λογοτεχνία και τις δραστηριότητες που σχετίζονται με τα βιβλία, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επικοινωνήσουν με μαθητές που βιώνουν δύσκολες καταστάσεις. Έτσι, η παιδική λογοτεχνία μπορεί να αποδειχθεί ένα εργαλείο για την επικοινωνία, την προσέγγιση δύσκολων θεμάτων, αλλά και τη διευκόλυνση της συναισθηματικής ανάπτυξης και των παιδιών. Μέσα από την ανάγνωση βιβλίων και τις συζητήσεις σχετικά με αυτά τα παιδιά μπορούν να συνδεθούν με την πραγματική ζωή, να καταθέσουν τις προσωπικές τους απόψεις και μαρτυρίες, να μοιραστούν ιδέες και προβληματισμούς, να αποκτήσουν αντίληψη του εαυτού, αλλά και κοινωνική αντίληψη, να αποκτήσουν πρότυπα συμπεριφοράς (Μαλαφάντης, 2005). Οι ιστορίες, λοιπόν, συμβάλλουν στην προετοιμασία για τη ζωή. Μάλιστα, σύμφωνα με τον Parker (2005), όταν οι ιστορίες επιλέγονται και κοινοποιούνται κατάλληλα βοηθούν τα παιδιά να αποκτήσουν γνώσεις και να μάθουν υγιέστερους τρόπους αντιμετώπισης δυσκολιών . Τόσο οι σχολικοί ψυχολόγοι, όσο και οι εκπαιδευτικοί, οι γονείς, ακόμα και τα ίδια τα παιδιά μπορούν να επωφεληθούν από τη Βιβλιοθεραπεία, αν επιλέξουν ιστορίες οι οποίες θα υποστηρίξουν και να ανταποκριθούν αποτελεσματικότερα στις συναισθηματικές ανάγκες των μαθητών (Heath, Sheen, Leavy, Young, & Money, 2005). Έρευνες της δεκαετίας του 1980, τονίζουν τη σημασία της βιβλιοθεραπείας στην αντιμετώπιση του θανάτου και τη διαχείριση του πένθους (Walker & Jones, 1986). Είναι γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν τη Βιβλιοθεραπεία, με κάποιο τρόπο, συχνά χωρίς να της δίνουν ένα επίσημο όνομα (Fries-Gaither, 2009), όπως ακριβώς κάνουν και πολλοί γονείς.

ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ

Το θέμα της απώλειας του αγαπημένου παιχνιδιού-μεταβατικού αντικειμένου μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα πρώτο στάδιο για την εξοικείωση με την απώλεια. Οι προτεινόμενες δραστηριότητες ακολουθούν τα στάδια της Βιβλιοθεραπείας.

Πριν την ανάγνωση

Σε αυτό το στάδιο θα γίνει ενασχόληση με τα εξώφυλλα, τους τίτλο και θα γίνουν υποθέσεις για το περιεχόμενο των βιβλίων. Στις μικρότερες ηλικίες ακριβώς μετά από αυτό το στάδιο μπορεί να γίνει επεξεργασία των εικόνων πριν την ανάγνωση.

Κατά την ανάγνωση: Η επεξεργασία των βιβλίων μπορεί να γίνει με ερωτήσεις ηλικιακά κατάλληλες για τα παιδιά. Οι ερωτήσεις μπορούν να χωριστούν σε ερωτήσεις κατανόησης (πχ. Τι γίνεται στο βιβλίο; Ποια είναι τα πρόσωπα; Πώς αρχίζει η ιστορία; Πώς τελειώνει;) και σε ερωτήσεις συναισθηματικής επεξεργασίας-Ενσυναίσθησης (πχ. Τι αισθάνεσαι; Πώς νομίζει ότι αισθάνεται ο ήρωας; Έχεις νιώσει ποτέ έτσι; Τι νομίζεις ότι σκέφτεται ο ήρωας; Τι θα έκανες στη θέση του;). Σύμφωνα με τα στάδια τη Βιβλιοθεραπείας κατά την ανάγνωση, επεξεργασία και κατανόηση του κειμένου τα παιδιά θα βρίσκονται στο στάδιο της Ταύτισης και της Κάθαρσης. Αφενός, θα έχουν τη δυνατότητα να ταυτιστούν και να βιώσουν τα συναισθήματα των ηρώων που χάνουν το παιχνίδι τους, αλλά και ταυτόχρονα θα έχουν την ασφάλεια ότι εκείνα δεν έχουν χάσει το δικό τους. Παράλληλα, μέσα από τη λύση που δίνεται στα βιβλία για την απώλεια, θα μπορέσουν να την αντιληφθούν από μία ασφαλή και απομακρυσμένη θέση.

Μετά την ανάγνωση

Σε αυτό το στάδιο μπορούν να υπάρξουν καλλιτεχνικές δημιουργίες, ασκήσεις δημιουργικής γραφή, παιχνίδια ρόλων, γράμμα προς το αγαπημένο μου παιχνίδι, γράμμα προς κάποιον που δε θέλω να χάσω ποτέ. Για παιδιά μικρότερης ηλικίας, στα οποία η απώλεια του μεταβατικού αντικειμένου είναι πιο απειλητική θα μπορούσε να δημιουργηθεί ένα «Ξενοδοχείο για παιχνίδια», όπου τα παιδιά θα κληθούν να αφήσουν τα παιχνίδια τους στην τάξη σε ειδικά διαμορφωμένο χώρο για ένα βράδυ ή για ένα Σαββατοκύριακο ανάλογα με την ηλικία τους. Άλλωστε όπως αναφέρει και ο Φεγγαρένιος: «*Τα ξεχωριστά κουνέλια κοιμούνται μόνα τους*.» (σ. 12)

Μέσα από αυτή τη διαδικασία τα παιδιά-αναγνώστες θα περάσουν στο

στάδιο της Διορατικότητας και θα οδηγηθούν σε νέες κατανοήσεις για τη ζωή τους. Παράλληλα, στο στάδιο αυτό ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να αναδείξει τη σημασία της αναζήτησης βοήθειας σε περιπτώσεις απώλειας, χρησιμοποιώντας τόσο το δίκτυο των οικείων προσώπων όπως το αγόρι στο «Αν σε χάσω, μικρέ ελέφαντα…» όσο και το ευρύτερο κοινωνικό δίκτυο όπως έκανε το αγόρι φτιάχνοντας αφίσες για τον Αρκούδο στο βιβλίο «Μια ιστορία…σε σχήμα Αρκούδου». Μέσα από το βιβλίο «Το Αγόρι και ο Φεγγαρένιος» τα παιδιά μπορούν να φτιάξουν έναν «γαλαξία ανθρώπων», ένα δικό τους δηλαδή δίκτυο οικείων προσώπων στους οποίους μπορούν να ζητήσουν βοήθεια. Έτσι, θα μπορέσει να επιτευχθεί η Καθολικοποίηση και Ενσωμάτωση, οπότε και σύμφωνα με τη θεωρία της Βιβλιοθεραπείας, τα παιδιά θα έχουν αποκτήσει κατανόηση των καταστάσεων και θα μπορέσουν να ενσωματώσουν όσα έμαθαν στη ζωή τους.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Από την ανάλυση των βιβλίων προκύπτει ότι και τα τρία βιβλία αναφέρουν συναισθήματα και αντιδράσεις, τα οποία σχετίζονται με την απώλεια και συναντώνται και σε παιδιά τα οποία βρίσκονται σε πένθος. Η Παιδική Λογοτεχνία σε συνδυασμό με τη μέθοδο της Βιβλιοθεραπείας μπορεί να βοηθήσει στην προσέγγιση του δύσκολου αυτού θέματος. Η απώλεια του μεταβατικού αντικειμένου είναι σημαντική και επηρεάζει τα παιδιά, γι' αυτό και η επεξεργασία αυτού το θέματος μπορεί να αποτελέσει το πρώτο «σκαλοπάτι» για την εξοικείωση των παιδιών με το ζήτημα της απώλειας εν γένει. Στον ελληνικό χώρο είναι πολύ λίγα τα βιβλία Παιδικής Λογοτεχνίας που αναφέρονται στο ζήτημα της απώλειας του αγαπημένου παιχνιδιού και, παρότι προσεγγίζουν το θέμα από διαφορετικές οπτικές, τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις που περιγράφονται είναι κοινά. Τα τρία βιβλία που κυκλοφορούν στα Ελληνικά μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδακτική πράξη μέσα από ποικίλες δραστηριότητες ανάλογα με την ηλικία των αναγνωστών. Τέλος, είναι απαραίτητο να υπάρξει ένα πλήρες ψυχοπαιδαγωγικό πρόγραμμα το οποίο θα εξοικειώνει τα παιδιά με την απώλεια και τον θάνατο και θα τα προετοιμάζει για όσα θα αντιμετωπίσουν.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Πρωτογενείς Πηγές

Αρμενιάκου, Κ. (2022). *Αν σε χάσω, μικρέ ελέφαντα* (Z. Yamamoto, Illustator).

Εκδόσεις Μίνωας.
Coulter - Cruttenden, D. (2020). *Μια ιστορία… σε σχήμα Αρκούδου.* (Α. Λαμπρινός, Ε. Γρηγοράκη, Μτφ., D. Coulter – Cruttenden, Illustrator). Βιβλιοσκόπιο.
Gliori, D. (2023). *Το αγόρι και ο Φεγγαρένιος* (Φ. Μανδηλαράς, Μτφ.). Πατάκης.

Δευτερογενείς Πηγές

APA *Dictionary of Psychologys* (2020). Bibliotherapy. APA. https://dictionary.apa.org/bibliotherapy
Athanassiou-Popesco, C. (2016). Étude des fondements du concept d'objet transitionnel. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, *6*, 67-94. https://doi.org/10.3917/jpe.011.0067
Berzoff, J. (2003). Psychodynamic theories in grief and bereavement. S*mith College Studies in Social Work, 73*(3), 273–298.
Bowlby J. (1969). *Attachment*. Basic Books.
Bowldy, J. (1980). *Attachment and loss* (Vol. 1, 2nd Ed.) Penguin.
Bowlby J. (1982) Attachment and loss: retrospect and prospect. *Am J Orthopsychiatry*, *52*, 664–678.
Engel, G. (1964). Grief and grieving. *American Journal of Nursing, 64*, 93-98.
Fraley R.C., Bonanno G.A. (2004). Attachment and loss: a test of three competing models on the association between attachment-related avoidance and adaptation to bereavement. *Personality & social psychology bulletin, 30*, 878–90.
Fries-Gaither, J. (2009). *Bibliotherapy: Helping Students, One Book at a Time*. https://beyondpenguins.ehe.osu.edu/issue/polar-oceans/bibliotherapy-helping-students-one-book-at-a-time.
Gregory, R. J., Schwer Canning, S., Lee, T. W., & Wise, J. C. (2004). Cognitive Bibliotherapy for Depression: A Meta-Analysis. *Professional Psychology: Research and Practice, 35*(3), 275–280.
Goldstein R. D.,Petty C. R., Morris, S. E., Human M., Odendaal H., Elliott A. J., Deborah Tobacco D., Angal J., Brink L., Prigerson H. G. (2020) *Transitional objects of grief, Comprehensive Psychiatry, 98,* 1-6.
Gorer, G. (1955). The pornography of death. *Encounter, 5*, 49-52.
Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: a resource to facilitate emotional healing and growth. *School Psychology International, 26*(5), 563-580.
Herbert, M. (2004). *Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια* (Επιμ. Β. Αθανασίου-Παπαδιώτη). Ελληνικά Γράμματα.

Hockey, J., Katz, J. & Small, N. (2001). *Facing Death: Grief, Mourning and Death Ritual*. Open University Press

Kumbel-Ross, E. (1969). *On death and dying*. MacMillan.

Lindemann, E. (1944). Symptomatology and management of acute grief. *American Journal of Psychiatry, 101*, 141-148.

Μαλαφάντης, Δ. Κ. (2001). *Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας* (Τόμος Α'). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μαλαφάντης, Δ. Κ. (2005). Παιδαγωγική της Λογοτεχνίας (Τόμος Β'). Εκδόσεις Γρηγόρη.

Malafantis, D. K. (2013). Death Shall Have No Dominion: Representations of Grandfathers' Death in Contemporary Picturebooks. *Advances in Literary Study, 1*(4), 34-38.

Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An innovative approach for helping children. *Early Child Development and Care, 110*(1), 83–88.

Parker, K. (2005). Reading for character: principles of bibliotherapy applied to children's literature. Faculty Publications and Presentations. Paper 2, https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5585469/mod_resource/content/1/41Parker_PrinciplesOfBibliotherapy_01.pdf.

Pehrsson, D., McMillen, P. (2007). Bibliotherapy: Overview and implications for counselors. *Professional Counseling Digest 2*, https://www.counseling.org/resources/library/ACA%20Digests/ACAPCD-02.pdf.

Παπαδάτου, Δ. (2005). Απώλειες στη ζωή του παιδιού. Στο Μ. Νίλσεν (Επιμ.) *Απώλειες στη ζωή του παιδιού*, (σσ. 13-24). Εκδόσεις Μέριμνα.

Schneider, J. (1984). *Stress, loss and grief: Understanding their origins and growth potential*. University Park Press.

Shear K., Monk T., Houck P., Melhem N., Frank E., Reynolds C., et al. (2007). An attachment-based model of complicated grief including the role of avoidance. *Eur Arch Psychiatry Clin Neurosci 257,* 453–61.

Shear K., Shair H (2005). Attachment, loss, and complicated grief. *Dev Psychobiology, 47*, 253–267.

Shrodes, C. (1950). *Bibliotherapy: A theoretical and clinical experimental study.* (Unpublished doctoral dissertation). University of California at Berkeley, USA.

Suvilehto, P. (2019). We Need Stories and Bibliotherapy Offers One Solution to Developmental Issues. Online *Journal of Complementary & Alternative Medicine, 1*(5).

Volkan, V. D. (1972). The linking objects of pathological mourners. *Archives of General Psychiatry, 27*, 215-221.

Volkan, V. D. (1981). *Linking objects and linking phenomena: A study of the forms, metapsychology and therapy of complicated mourning.* New York International Universities Press.

Walker ME, Jones J. (1986). When children die: death in current children's literature and its use in a library, Bull Med Libr Assoc. *74*(1), 16-18.

Wheeler, I. (1998). The role of linking objects in the parental bereavement. *OMEGA, 38*(4) 289-296

Winnicott, D. W. (1951). *Transitional objects and transitional phenomena.* Hogarth Press.

Winnicott, D. W. (1953/1971). Transitional objects and transitional phenomena. *International Journal of Psychoanalysis, 34*(2), 89-96.

Winnicott, D. W. (1958). *The capacity to be alone. Through pediatrics to psychoanalysis.* Hogarth Press.

Winnicott, D. W. (1960). *Ego distortion in terms of the true and false self. Through pediatrics to psychoanalysis*. London: Hogarth Press.

Winnicott, D. W. (1965). *The maturational process and the facilitating environment*. International Universities Press.

Winnicott, D. W. (1971). *Playing and reality*. Penguin.

Winnicott D. W. (1975). *Transitional objects and transitional phenomena. Through paediatrics to psychoanalysis*. Basic Books.

Σε ποιους απευθύνονται οι αναπαραστάσεις των μουσείων στα παιδικά εικονοβιβλία; Η περίπτωση του *Milo's museum* (2016)

Καλλιόπη-Ναυσικά Καρδούλια
Υποψήφια Διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
kkardoulia@uth.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η ανακοίνωση αφορά τη μελέτη σύγχρονων παιδικών εικονοβιβλίων που στοχεύουν να εισάγουν τα παιδιά αναγνώστες σε μουσειακούς χώρους. Τα κείμενα προσεγγίζονται διεπιστημονικά, αφενός με θεωρητικά εργαλεία από τις λογοτεχνικές σπουδές και την κριτική ανάλυση πολυτροπικών κειμένων, αφετέρου με εργαλεία από τη μουσειολογία, καθώς κεντρικό ερώτημα της εργασίας είναι αν και κατά πόσο το περιεχόμενο τους συνάδει με τους στόχους της συμπεριληπτικότητας που εμπεριέχονται στον νέο ορισμό του μουσείου που ψηφίστηκε από το ICOM το 2022. Ο νέος ορισμός χρησιμοποιεί όρους όπως «προσβασιμότητα», «συμμετοχικότητα», «ποικιλομορφία», σηματοδοτώντας μια πιο δημοκρατική αντίληψη του σύγχρονου μουσείου. Για να αναδειχθούν τα κριτικά ερωτήματα και η συναφής συζήτηση θα χρησιμοποιηθεί, ως παράδειγμα, το εικονοβιβλίο *Milo's museum* (2016) που είναι γραμμένο από αφρικανοαμερικανική οπτική. Διεθνείς έρευνες υποστηρίζουν ότι στην παιδική λογοτεχνία της τελευταίας 30ετίας έννοιες όπως ο πολιτισμός, η τέχνη ή το παιδί παρουσιάζονται μεν ως οικουμενικές, πλην όμως σε μεγάλο βαθμό είναι, αντιθέτως, δυτικοκεντρικές, καθώς ως κύριοι επισκέπτες των μουσείων στα βιβλία αυτά παρουσιάζονται λευκοί ήρωες, προερχόμενοι από υψηλά κοινωνικά στρώματα, ενώ και οι εννοούμενοι αναγνώστες τους είναι παρομοίως προνομιούχα λευκά παιδιά. Σε αυτή τη συνθήκη έχουν αρχίσει να αντιδρούν στις Η.Π.Α. αφροαμερικανοί συγγραφείς, με μια σταδιακά αυξανόμενη παραγωγή εικονοβιβλίων που αντιστέκεται στην ανισότητα που βιώνουν στην πατρίδα τους. Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι το *Milo's Museum,* του οποίου η μικρή αφροαμερικανή ηρωίδα Milo, σε επίσκεψή της σε τοπικό μουσείο, βιώνει την απουσία αναπαράστασης της δικής της κοινότητας, και έτσι δυσκολεύεται να το νιώσει ως χώρο οικείο για την ίδια. Έχοντας την ενθάρρυνση της οικογένειάς

της, αποφασίζει να δημιουργήσει το δικό της μουσείο, το «Μουσείο των Ανθρώπων», ανοιχτό και ανθρωποκεντρικό, όπου εκθέτει προσωπικά της αντικείμενα και προσκαλεί συμμαθητές και γείτονες να συνδράμουν σε αυτό. Με τη σειρά του το βιβλίο, στο τέλος, καλεί και τους αναγνώστες να φανταστούν και να φτιάξουν το δικό τους μουσείο, ανακαλύπτοντας έτσι καλύτερα την ιστορία τους (οικογενειακή και κοινοτική). Το ερώτημα, σε ποιους απευθύνονται τα μουσεία, είναι σημαντικό και δύσκολο, καθώς προβληματοποιεί πολλές αυτονόητες παραδοχές περί οικουμενικής τέχνης και πολιτισμού με τις οποίες έχουμε γαλουχηθεί. Σαν εργαλείο στη σχολική τάξη, ένα βιβλίο όπως το *Milo's Museum* μπορεί να αξιοποιηθεί με πολλούς τρόπους, τόσο για τη μύηση των παιδιών στο χώρο του μουσείου όσο και στη διδακτική της ιστορίας αλλά και στη διαπολιτισμική εκπαίδευση γενικότερα.

Λέξεις-κλειδιά: παιδική λογοτεχνία, μουσείο, συμπεριληπτικότητα, αναπαράσταση, εικονοβιβλίο, Milo's museum

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η συγκεκριμένη εργασία επεξεργάζεται και αναλύει σύγχρονα παιδικά εικονοβιβλία των οποίων οι ιστορίες εκτυλίσσονται σε μουσεία, θέτοντας στον πυρήνα της τον αναγνώστη στον οποίο απευθύνονται. Για το σκοπό αυτό, θα συνδέσουμε τις επιστημονικές περιοχές της μουσειολογίας και της παιδικής λογοτεχνίας, με έμφαση σε επιμέρους έννοιες καίριας σημασίας για την παρούσα μελέτη, εξετάζοντας κατά πόσο τα εικονοβιβλία για τα μουσεία αποτυπώνουν το πνεύμα της εποχής μας.

Ζητούμενο των μουσείων σήμερα είναι να γίνουν ένας τόπος όπου όλες οι διαφορετικές κοινωνικές ομάδες (εθνοτικές, πολιτιστικές, θρησκευτικές) μπορούν να αισθάνονται ότι ανήκουν εκεί. Αυτό το αίτημα διατρέχει τα προγράμματα και τον προγραμματισμό τους, ιδιαίτερα από τη «Νέα Μουσειολογία» και μετά, και καθίσταται επιτακτικό σήμερα, μετά την ψήφιση του νέου ορισμού για το μουσείο το 2022. Εστιάζοντας πιο συγκεκριμένα στις έννοιες της συμπερίληψης και της συμμετοχής, θα συσχετίσουμε τα νέα δεδομένα που φέρνει ο νέος ορισμός με τα μηνύματα που διατρέχουν ορισμένα σύγχρονα εικονοβιβλία, αφού επίσης αναλύσουμε θεωρητικές έννοιες και όρους, σχετικούς με το παιδικό βιβλίο όπως ο εννοούμενος αναγνώστης/θεατής και η ιδεολογία, ορατή ή αδήλωτη, που διαπνέει κάθε λογοτεχνικό κείμενο, και με ιδιαίτερη μνεία στην διαπολιτισμική παιδική λογοτεχνία.

Κατόπιν, ξεκινώντας από επιλεγμένα παραδείγματα τέτοιων εικονοβιβλί-

ων, ξένων και ελληνικών, καταδεικνύουμε την αντίθεση μεταξύ των βιβλίων που περιλαμβάνουν στις σελίδες τους λογοτεχνικές αναπαραστάσεις ηρώων-επισκεπτών μουσείων από διαφορετικές φυλές και όσων προβάλλουν μονάχα τη «λευκή» ματιά ατόμων από τα προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Για να ενισχύσουμε το επιχείρημά μας, θα ξεχωρίσουμε ως παράδειγμα και θα αναλύουμε εκτενέστερα το εικονοβιβλίο *Milo's museum* (2016), επειδή ακριβώς το βιβλίο αυτό προβάλλει ένα μουσείο κοινοτικό και συμμετοχικό, σύμφωνο με τις σύγχρονες τάσεις στα μουσεία και μας προβληματίζει, αναδεικνύοντας με μια φρέσκια και πρωτότυπη ματιά τη σχέση των μουσείων με την οπτική ηρώων αφροαμερικανικής καταγωγής.

ΣΥΓΧΡΟΝΕΣ ΜΟΥΣΕΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΤΑΣΕΙΣ

Η ανθρωποκεντρική στροφή των μουσείων, ή αλλιώς στροφή προς το κοινό, υποστηρίζει, ήδη από τη δεκαετία του '80 και μετά, την αυτόνομη, ασφαλή και άνετη προσέγγιση του μουσείου από όλους (Desvallées & Mairesse, 2014). Στα τέλη του 20ου αιώνα, με τη λεγόμενη «Νέα Μουσειολογία», εφαρμόζονται νέες κριτικές προσεγγίσεις στις εκθέσεις και τη στρατηγική των μουσείων και ενθαρρύνονται η δημιουργία εναλλακτικών ιστοριών και οι αλληλεπιδράσεις. Ο στόχος αυτός παίρνει νέες διαστάσεις τον 21ο αιώνα, όπου η έννοια της συμπερίληψης –η μέριμνα, δηλαδή, για όλους τους επισκέπτες και η διασύνδεση με ποικίλες ομάδες κοινού– αποκτά κεντρική σημασία για την επίτευξη του κοινωνικού ρόλου των μουσείων. Σκοπός της μάθησης ενάντια στον κοινωνικό αποκλεισμό (*inclusive learning*), είναι η καταπολέμηση του αποκλεισμού και των συναφών στερεότυπων, σε ένα ευρύτερο πλαίσιο ανάπτυξης των αντιλήψεων περί πολιτισμικής δημοκρατίας και δημοκρατισμού του πολιτισμού (Μπούνια, 2015).

Σήμερα, ολοένα και περισσότερα μουσεία κάνουν ολοένα και περισσότερες προσπάθειες για την υιοθέτηση μιας πιο συμπεριληπτικής γλώσσας και για την πρόσκληση μειονοτικών ομάδων ή άλλων ομάδων κοινού που παραδοσιακά δεν εκπροσωπούνταν. Το μουσείο, έτσι, ανοίγεται σε ένα ευρύ κοινό διαφορετικών χαρακτηριστικών (άτομα με αναπηρίες, με διαφορετικές πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις ή σεξουαλικό προσανατολισμό, από διαφορετικές φυλές, κ.ά.) και καθίσταται χώρος προσφιλής στον πολυφωνικό διάλογο και την ανταλλαγή ιδεών (Μπούνια, 2015). Το «άνοιγμα» αυτό δεν ωφελεί μόνο τις ομάδες αυτές, αλλά όλες, καθώς το μουσείο κατ' αυτόν τον τρόπο λειτουργεί και ως μέσο εξοικείωσης με την έννοια του άλλου.

Για να προσαρμοστούν στις νέες απαιτήσεις και να διευρύνουν τον κοινό τους, τα μουσεία έπρεπε να επαναπροσδιορίσουν την εικόνα τους και να μεταβάλλουν τα προγράμματά τους. Έτσι, λοιπόν, για τις περιπτώσεις εξωστρέφειας του μουσείου προς όλο και περισσότερες κοινωνικές ομάδες, υιοθετήθηκαν όροι όπως *outreach* (προγράμματα προσέγγισης) ή *public engagement* (εμπλοκή του κοινού). Οι ομάδες αυτές, ερχόμενες σε επαφή με το μουσείο το γνωρίζουν, νιώθουν ότι εκφράζει και τον δικό τους κόσμο και καθίστανται «συμμέτοχοι στα πολιτιστικά δρώμενα και όχι παθητικοί δέκτες» (Καλεσοπούλου, 1999, σ. 70).

Κύριο μέλημα τέτοιων πρακτικών επικοινωνίας είναι «η κατανόηση των προκαταλήψεων και των αναγκών τόσο των επισκεπτών όσο και των μη-επισκεπτών, και η συμμετοχή τους στο σχεδιασμό των εκθέσεων» (Merriman, 2011, σ. 45). Οι πρακτικές ένταξης, δηλαδή, μπορούν να εμπλουτιστούν από την έννοια της συμμετοχής –μια ετικέτα, κατά την Kreps (2013), που χρησιμοποιείται «για τους πολλαπλούς τρόπους με τους οποίους τα μουσεία μπορούν να εμπλακούν με τις κοινότητες και οι κοινότητες με τα μουσεία» (p. 85). Η συμμετοχή δεν περιλαμβάνει μόνο τις μαθησιακές διαδικασίες αλλά και γενικότερα ζητήματα που σχετίζονται με το σύνολο των λειτουργιών ενός μουσείου (συλλογή, έκθεση, διαδικασίες επικοινωνίας) (Nikonanou et al., 2020, p. 1).

Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το συμμετοχικό μουσείο (*participatory museum*) της Nina Simon (2010) όπου οι επισκέπτες έχουν ρόλο «συν-δημιουργού» (*co-creating*), με την έννοια ότι «οικειοποιούνται» το μουσείο, καθώς διαχειρίζονται τα προγράμματα και το περιεχόμενό του. Η Simon μιλάει για ένα είδος μουσείου όχι για τα αντικείμενα ούτε μόνο για τους επισκέπτες, αλλά για ένα μουσείο που λειτουργεί *μαζί* με τους επισκέπτες του. Στο συμμετοχικό μουσείο, κάθε επισκέπτης συνεισφέρει, μοιράζεται πράγματα που τον ενδιαφέρουν, συνδέεται με άλλους ανθρώπους, αισθάνεται ως μέλος της πολιτιστικής κοινότητας του τόπου του, έχει λόγο και τυγχάνει σεβασμού. Η ιδέα πως η πολιτεία πρέπει να διαχειρίζεται ένα μουσείο από κοινού με τους κατοίκους ενός τόπου (Pierroux, Bäckström, Brenna, Gowlland & Ween, 2020) οδηγεί σε μια διαφορετική, ισότιμη αντιμετώπιση των επισκεπτών, αναθέτοντας ευθύνες και στα δύο μέρη και «ανατρέποντας τις ιεραρχικές κατασκευές σχετικά με την παραγωγή γνώσης» (Nikonanou et al., 2020, p. 2).

Μια άλλη περίπτωση μουσείων όπου η έννοια του κοινού τοποθετείται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος είναι τα κοινοτικά μουσεία (*community museums*). Το κοινοτικό μουσείο λειτουργεί ως χώρος έκθεσης και συγκέ-

ντρωσης για μια συγκεκριμένη κοινότητα και πραγματεύεται θέματα που έχουν άμεση σχέση με την ζωή και την ταυτότητα αυτής (Desvallées & Mairesse, 2014, σ. 85) –μπορεί, δηλαδή, να εκθέτει ταυτόχρονα την ιστορία, την τέχνη, την υλική και άυλη πολιτιστική κληρονομιά της, το παρελθόν αλλά και το παρόν της. Η ύπαρξη και λειτουργία του κοινοτικού μουσείου προκαλεί ενθουσιασμό σε ατομικό επίπεδο στα μέλη (Dodd & Sandell, 2001) και ταυτοχρόνως διασφαλίζει τη βιωσιμότητα της συγκεκριμένης ομάδας (Desvallées & Mairesse, 2014).

ΝΕΟΣ ΟΡΙΣΜΟΣ ΜΟΥΣΕΙΟΥ

Προς την κατεύθυνση της συμμετοχής κινείται και ο πολύ πρόσφατα επικαιροποιημένος ορισμός του μουσείου που ψηφίστηκε από τη Γενική Συνέλευση του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (*International Council of Museums*) στις 24 Αυγούστου 2022. Ο νέος ορισμός αποδόθηκε στα ελληνικά και παρουσιάστηκε από το Ελληνικό Τμήμα στις 14 Φεβρουαρίου 2023 ως εξής:

- Το μουσείο είναι ένας μόνιμος, μη κερδοσκοπικός οργανισμός, στην υπηρεσία της κοινωνίας, ο οποίος ερευνά, συλλέγει, συντηρεί, ερμηνεύει και εκθέτει τεκμήρια υλικής και άυλης κληρονομιάς. Ανοιχτά και προσβάσιμα στο κοινό, χωρίς αποκλεισμούς, τα μουσεία προάγουν την ποικιλομορφία και την αειφορία. Λειτουργούν και επικοινωνούν με επαγγελματική δεοντολογία και με τη συμμετοχή των κοινοτήτων, προσφέροντας ποικίλες εμπειρίες με σκοπό την εκπαίδευση, την ψυχαγωγία, τον αναστοχασμό και τη διάδοση της γνώσης (ICOM, 2022)
- Στον παραπάνω ορισμό, τα μουσεία χαρακτηρίζονται ως οργανισμοί «ανοιχτοί», «προσβάσιμοι στο κοινό» και «χωρίς αποκλεισμούς» που «προάγουν την ποικιλομορφία» και λειτουργούν «με τη συμμετοχή των κοινοτήτων». Έτσι δηλώνεται ρητά ο ρόλος και η «αποστολή» τους για λειτουργία με όρους συμπερίληψης. Ταυτόχρονα, εμμέσως αναδεικνύεται ο ρόλος των ιθύνοντων και η φροντίδα που καλούνται να επιδείξουν για μουσεία συμμετοχικά και προσβάσιμα από όλους αδιακρίτως (Φιλιππουπολίτη, 2023). Όπως σημειώνει η Φιλιππουπολίτη (2023), τα μουσεία προκειμένου να «συμβάλλουν στην ευημερία και την αειφορία της σημερινής κοινωνίας, οφείλουν να ανταποκριθούν στην ποικιλομορφία της και να μετατραπούν από χώροι αυθεντίας σε οικείοι χώροι» (σ. 2).

Το μουσείο ως τόπος επαφής και συγκρούσεων

Τα μουσεία σήμερα έχουν δυναμικό χαρακτήρα αποτελώντας ταυτόχρονα χώρους επικοινωνίας και επαφής (*contact zones*) αλλά και χώρους συγκρούσεων (*conflict zones*). Ο James Clifford (1997) δανείζεται τον όρο «ζώνες επαφής» από τη Mary Louise Pratt για να περιγράψει το σύνολο ανταλλαγών και πολιτισμικών συναντήσεων ή αλλιώς τη διαλεκτική σχέση αμοιβαίας επικοινωνίας και συνεργασίας ανάμεσα στα μουσεία και διαφορετικές κοινωνικές ομάδες. Παράλληλα, τα μουσεία λειτουργούν και ως πεδία εντάσεων φέρνοντας στο προσκήνιο διαφωνίες και προβληματισμούς, με την έννοια ότι τα θέματα πρόσβασης, ελέγχου, κανόνων, παραγωγής γνώσης, ικανοποίησης αναγκών και εξυπηρέτησης συμφερόντων εισάγουν εξ ορισμού συγκρούσεις και αποτελούν θέματα διαμεσολάβησης (Kaitavuori, Kokkonen & Sternfeld, 2013, p. 17). Αν θυμηθούμε και τα λόγια του James Cameron (όπως αναφέρεται στο Merriman, 2011, σ. 46), «το μουσείο μετατρέπεται από ναός για τη μετάδοση ιερών γνώσεων στις παθητικές μάζες, σε φόρουμ (αγορά) ζωντανών διαβουλεύσεων και αλληλεπιδράσεων».

Πολλά μουσεία, απομακρυνόμενα από την αποικιοκρατική φύση των προηγούμενων πρακτικών συλλογής, συντήρησης, ερμηνείας και έκθεσης της κληρονομιάς, αμφισβητούν τη μία και μοναδική εκδοχή της ιστορίας από την πλευρά της «επίσημης» εξουσίας, ενώ ευνοούν τις διαφορετικές αφηγήσεις και τον πλουραλισμό απόψεων (Pierroux et al., 2020). Όλο και πιο συχνά, ομάδες από την περιφέρεια βρίσκουν εύφορο έδαφος ώστε να κινητοποιηθούν, να αμφισβητήσουν και να ασκήσουν πολιτική δράση, μέσα από δράσεις τοπικού πολιτιστικού και κοινωνικού ακτιβισμού (Lynch, 2017).

Στην περίπτωση των κοινοτικών μουσείων, μελέτες επισημαίνουν πως δεν είναι λίγες οι φορές που τα κοινοτικά μουσεία ενισχύουν ή ακόμα και δημιουργούν διαμάχες ανάμεσα στη μειονοτική κοινότητα και τον ευρύτερο κοινωνικό χώρο. Για ορισμένους, τα κοινοτικά μουσεία συνοδεύονται από μια συναισθηματική διάσταση συνυφασμένη με τη μελέτη ενός «δύσκολου» παρελθόντος (Camarena & Morales, 2006) αλλά και μια αίσθηση «θυματοποίησης» (Weiglhofer, McCully & Bates, 2023). Σύμφωνα με τους Crooke και Maguire (2018), ταλαντεύονται ανάμεσα σε δύο αντίθετες κατευθύνσεις: από τη μία στη συνέχιση της κληρονομιάς της σύγκρουσης της μειονοτικής, καταπιεσμένης ομάδας με την κυρίαρχη πλειονότητα, και από την άλλη στην προσπάθεια διερεύνησης του μετασχηματισμού της σύγκρουσης, τη συμφιλίωση και την επίλυση.

Θέματα ιδεολογίας και διαπολιτισμικότητας στο παιδικό εικονοβιβλίο

Θυμίζουμε ότι τα εικονοβιβλία (*picturebooks*) αποτελούν μια υποκατηγορία παιδικών βιβλίων που ξεχωρίζουν λόγω του χαρακτηριστικού τους να δομούν την ιστορία τους μέσω δύο τροπικοτήτων, λεκτικής και οπτικής ή, με άλλα λόγια, η ιστορία τους αποτελεί προϊόν συνεργασίας και συν-ανάγνωσης λέξεων και εικόνων. Απευθύνονται επομένως όχι μόνο σε έναν εννοούμενο αναγνώστη –έννοια προερχόμενη από τον Wolfgang Iser και τη θεωρία της αισθητικής ανταπόκρισης– αλλά και σε έναν εννοούμενο θεατή. Σύμφωνα με την Οικονομίδου (2015), «ο εννοούμενος αναγνώστης (και θεατής) έχει ιδεολογική υπόσταση και λειτουργεί ιδεολογικά "σύροντας" μέσω ταυτίσεων τους πραγματικούς αναγνώστες εντός των ιδεολογιών του κειμένου» (σ. 63).

Και λέγοντας «ιδεολογίες» εννοούμε όλες αυτές τις ιδέες του δημιουργού ενός λογοτεχνικού κειμένου που επηρεάζονται όχι μόνο από τα προσωπικά του πιστεύω αλλά και από τον τόπο και την εποχή της συγγραφής του έργου, είτε αυτές είναι ρητές είτε άρρητες. Ή όπως το θέτει η Γιαννικοπούλου (2005), το παιδικό βιβλίο «εκφράζει ιδεολογικές τοποθετήσεις και επικοινωνεί ιδεολογικά μηνύματα τόσο όταν μιλά όσο και όταν σιωπά, όταν αποκαλύπτει αλλά και όταν συγκαλύπτει» (σ. 95). Το ιδεολογικό στίγμα καθορίζεται τόσο από το λεκτικό όσο και το οπτικό κείμενο, όσο και από τους αφηγηματικούς τρόπους. Τελικά, ως φορέας ιδεολογίας και απόκτησης αξιών για κοινωνικά ζητήματα, το παιδικό βιβλίο έχει μεγάλη δύναμη: διαμορφώνει θέσεις και απόψεις, διευρύνει τους ορίζοντες των παιδιών αναγνωστών, και οδηγεί «σε μιαν ωριμότητα που κυριαρχείται από κοινωνική ευαισθησία» (Κανατσούλη, 2004, σ. 28).

Μάλιστα, όταν οι αναγνώστες αναγνωρίζουν τους εαυτούς τους στα παιδικά βιβλία, βρίσκοντας ήρωες προς ταύτιση, μπορούν να οδηγηθούν σε μία βαθύτερη εμπλοκή με τις ιστορίες. Επομένως, σχετικά με το θέμα μας, η επιλογή για απεικόνιση διαφορετικών φυλετικών πληθυσμών στα παιδικά βιβλία ή η απουσία εκπροσώπων ορισμένης φυλετικής καταγωγής είναι πιθανό να επηρεάσει τη νοοτροπία και τη στάση των παιδιών απέναντι στον εαυτό τους και τους άλλους. Ή όπως πετυχημένα αναφέρει η Γιαννικοπούλου (2007), όταν σε μια ομάδα επισκεπτών εκτός από τα λευκά κεφάλια ξεχωρίζουν και μαύρα, «η πολυπολιτισμική κοινωνία αντικατοπτρίζεται στο βιβλίο, παρέχοντας το δικαίωμα και στον «διαφορετικό» να δει τη θέση του μέσα σε αυτή» (σ. 193).

Πιο συγκεκριμένα, λαμβάνοντας ως παράδειγμα την αφροαμερικάνικη κοινότητα στην Αμερική, στα παιδικά βιβλία του 20ου αιώνα, οι μαύροι

ήρωες υποεκπροσωπούνται, αλλά και όταν απεικονίζονται, αυτό συνήθως συμβαίνει στερεοτυπικά (Sims-Bishop, 1997), αφού είτε ταυτίζονται με συγκεκριμένα ενδιαφέροντα ή ρόλους, όπως αξιοσημείωτες αθλητικές ή μουσικές επιδόσεις, ή παρουσιάζονται ως θύματα που πρέπει να ξεπεράσουν εμπόδια για να επιτύχουν (Edmonds, 1986· Calloway, 2018). Από τη δεκαετία του 1990 και μετά, η παιδική λογοτεχνία καταπιάνεται με περισσότερα θέματα πολιτικής, ή φυλετικών ανισοτήτων, η υποεκπροσώπηση δεν είναι τόσο έντονη πια και πολλές φορές επικρατεί φυλετική ασάφεια στις εικονογραφικές αποδόσεις των ηρώων (Pescosolido et al., 1997).

Μπαίνοντας στον 21ο αιώνα, πολλά εικονοβιβλία εστιάζουν σε «δύσκολα» συναισθήματα όπως θυμό, φόβο ή ντροπή, που βιώνουν οι μαύροι ήρωες όταν έρχονται αντιμέτωποι με ρατσιστικές συμπεριφορές (Calloway, 2018). Παιδιά αναγνώστες που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη ομάδα, όταν ακούν ιστορίες από το δικό τους πολιτισμό, συνειδητοποιούν ότι έχουν και αυτά μια πολιτιστική κληρονομιά για την οποία μπορούν να είναι υπερήφανα και γεμίζουν αυτοπεποίθηση (Hughes-Hassell & Cox, 2010). Παιδιά της κυρίαρχης ομάδας, πάλι, καλλιεργούν την ενσυναίσθησή τους και μια στάση σεβασμού προς το διαφορετικό. Ένας από τους τρόπους που τα παιδικά βιβλία μπορούν να εστιάσουν την προσοχή στις φυλετικές διακρίσεις και να ενδυναμώσουν τους ενδιαφερόμενους δίνοντάς τους ελπίδα, είναι η προσθήκη εικόνων που αναφέρονται στο πολύ επιδραστικό κίνημα "Black Lives Matter" (Gföllner, 2018).

Η αναπαράσταση των μουσείων στην παιδική λογοτεχνία: σχετικές έρευνες και παραδείγματα

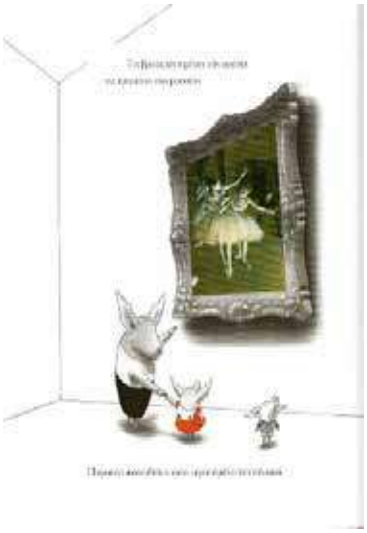
Πριν αναφερθούμε πιο συγκεκριμένα στο ζήτημα των φυλετικών αναπαραστάσεων σε εικονοβιβλία για τα μουσεία, θα παρουσιάσουμε εν συντομία μερικά γενικότερα χαρακτηριστικά αυτής της κατηγορίας βιβλίων. Όπως σημειώνει η Κανατσούλη (2020), «η λογοτεχνική παρουσία του μουσείου χαρακτηρίζεται από την ποικιλότητα που ούτως ή άλλως διακρίνει την παιδική λογοτεχνία» (σ. 44): από παιγνιώδεις και περιπετειώδεις ιστορίες, αφηγήσεις νοσταλγίας για το παρελθόν και την ιστορία (σύμφωνα και με τις Σπουδές Μνήμης) και βιβλία-οδηγούς για την τέχνη και τα καλλιτεχνικά ρεύματα (Καρδούλια, 2021), τα βιβλία του είδους γεννούν προβληματισμούς σε σχέση με το σε ποιον απευθύνονται.

Ορισμένες από τις μελέτες δείχνουν ότι στα εν λόγω εικονοβιβλία δεν εκπροσωπείται η ποικιλομορφία (εθνοτική, κοινωνική, οικονομική κ.ά.), που υπάρχει στην πραγματικότητα στις δυτικές κοινωνίες, αλλά ότι, αντίθε-

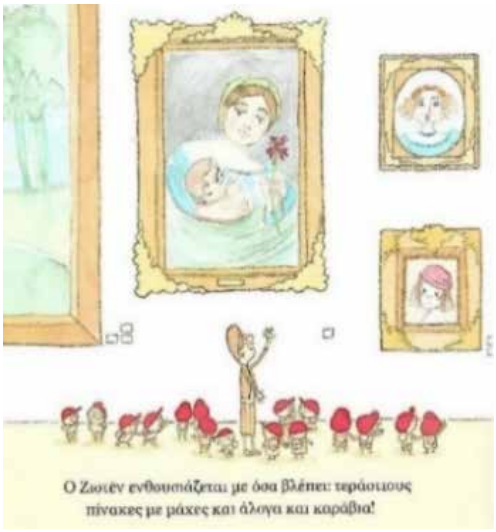
τα, κυριαρχεί μια αποκλειστικά δυτικοκεντρική οπτική. Για παράδειγμα, οι Serafini και Rylak (2021) παρατηρούν ότι στα βιβλία, αν και δεν εντοπίζεται κάποια προτίμηση σε σχέση με το φύλο των πρωταγωνιστών –βλέπουμε τόσο αγόρια όσο και κορίτσια επισκέπτες– όσον αφορά στο θέμα παρουσίασης της φυλής, υπάρχει μια έντονη έλλειψη ποικιλομορφίας. Ως προέκταση της έρευνας αυτής, η Donahue (2022) διαπίστωσε πως στην πλειονότητά τους τα εικονοβιβλία παρουσιάζουν λευκούς πρωταγωνιστές προερχόμενους ως επί το πλείστον από υψηλά κοινωνικά στρώματα. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, παρ' όλο που τα μουσειακά, καλλιτεχνικά και πολιτισμικά εκθέματα παρουσιάζονται να εκπροσωπούν οικουμενικές αξίες, είναι τελικά δυτικοκεντρικά (Donahue, 2022).

Ακολουθούν παραδείγματα εικονοβιβλίων που αναφέρονται σε μουσεία. Στο αγγλικό *Katie's Picture Show* (1989) (Εικόνα 1) και στα μεταφρασμένα στα ελληνικά *Ολίβια* (2001) (Εικόνα 2) και *Χαμένοι στο μουσείο* (2016) (Εικόνα 3) κυριαρχεί η «λευκή ματιά» (*white gaze*). Λευκά μικρά παιδιά (άνθρωποι ή ζώα ανθρωποποιημένα), με προνομιακή καταγωγή, επισκέπτονται μουσεία ως μια δραστηριότητα που «αρμόζει» στην τάξη τους, συχνά πλήττουν σε αυτά και μόνο πηγαίνοντας κόντρα στους κανόνες ή ταξιδεύοντας στη φαντασία τους, «εισερχόμενα» στους πίνακες ή αλληλεπιδρώντας με αυτούς, «ξεφεύγουν», και τότε καταφέρνουν να απολαύσουν την επίσκεψη τους, να αντλήσουν έμπνευση και να δημιουργήσουν (Καρδούλια, 2021). Σε τέτοιου είδους βιβλία, και οι εννοούμενοι αναγνώστες/θεατές τους είναι παρομοίως προνομιούχα λευκά παιδιά.

Εικόνα 1. *Katie's Picture Show*, p. 2-3.



Εικόνα 2. *Ολίβια*, σ. 18.



Εικόνα 3. *Χαμένοι στο μουσείο*, σ. 10.

Ωστόσο, έχουν αρχίσει να εμφανίζονται και εικονοβιβλία στα οποία το κοινό των επισκεπτών είναι φυλετικά ανομοιογενές. Στην Ελλάδα παραδείγματα είναι τα *Πάμπλο Ποντικάσο* (2009) και *Μα πού πήγαν όλοι* (2023). Στις περιπτώσεις αυτές, οι επισκέπτες λειτουργούν απλά ως ένα «πλήθος», δεν αναλαμβάνουν κάποιο ρόλο στην εξέλιξη της πλοκής, δεν υπάρχει ιδιαίτερη διάδραση μεταξύ και η επαφή τους μπορεί να θεωρηθεί ως «επιφανειακή» (Pescosolido et al., 1997) (Εικόνες 4, 5).

Εικόνα 4. *Πάμπλο Ποντικάσο*, σ. 23.

Εικόνα 5. *Μα πού πήγαν όλοι*, σ. 15.

Στο εξωτερικό τα παραδείγματα είναι περισσότερα. Στο *Sleepover at the Museum* (2019) παρακολουθούμε τη βραδινή περιπέτεια τριών καλών φίλων (δύο λευκών και ενός μαύρου) μες στο Μουσείο Φυσικής Ιστορίας (Εικόνα 6). Στο *Anna at the Art Museum* (2018), οι επισκέπτες του μουσείου είναι επίσης από διαφορετικές φυλές (Εικόνα 7), ενώ στο *Dr. Seuss's Horse Museum* (2019), η φυλετική ποικιλομορφία είναι ακόμα πιο έκδηλη (Εικόνα 8).

Εικόνα 6.
Sleepover at the Museum, p. 2.

Εικόνα 7.
Anna at the Art Museum, p. 6.

Εικόνα 8. *Dr Seuss's Horse Museum*, p. 35.

Τα τελευταία χρόνια στην Αμερική παρατηρείται αυξανόμενη παραγωγή εικονοβιβλίων από αφροαμερικανούς συγγραφείς, γραμμένων από την οπτική τους. Βιβλία που αποδίδονται με την «οπτική από μέσα» (*a view from within)*, που έχουν δηλαδή γραφεί από συγγραφέα που ανήκει στην ίδια ομάδα με αυτή που παρουσιάζει, αποκτούν «πολιτισμική αυθεντικότητα»

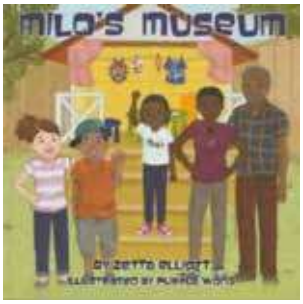
(*cultural authenticity*) (Stephens, 2005 όπως αναφέρεται στο Γιαννικοπούλου, 2009, σ. 8). Για τον πρωταγωνιστή του *Imagine* (2018), ενός *wordless picturebook* (εικονοβιβλίου δίχως λόγια), η εμπειρία στο MOMA είναι μοναδική, καθώς αλληλεπιδρά με τα εκθέματα, χορεύει και παίζει μουσική (Εικόνα 9). Αλλά και η Parker, στο *Parker looks up: An extraordinary moment* (2019), παίζει και μιμείται τους πίνακες ζωγραφικής του Smithsonian American Art Museum. Η πιο θετική εμπειρία της, όμως, είναι όταν αντικρίζει ένα έργο που απεικονίζει κάποιον που της θυμίζει τις γυναίκες της οικογένειάς της: και το πρόσωπο αυτό δεν είναι άλλο από τη Μισέλ Ομπάμα (Εικόνα 10).

Εικόνα 9. *Imagine!*, p. 13-14.

Εικόνα 10. *Parker looks up*, p. 26.

Το εικονοβιβλίο *Milo's museum*

Ένα τέτοιο παράδειγμα είναι και το *Milo's museum* (2016), της Zetta Elliot σε εικονογράφηση Purple Wong. Η Elliot είναι μαύρη Αμερικανίδα καναδικής καταγωγής που για το μεγαλύτερο μέρος της ζωής της έχει ζήσει στις ΗΠΑ. Στο συγγραφικό της έργο, εστιάζει στα δικαιώματα των μαύρων ανθρώπων, την ισότητα, τον φεμινισμό και τον ακτιβισμό και πολλά από τα βιβλία της –όπως και το εν λόγω– τα εκδίδει με την εμπορική επωνυμία *Rosetta Press*.



Εικόνα 11. *Milo's museum*, εξώφυλλο.

Στο βιβλίο, ήδη από την αρχή, η εικονογράφος μας συστήνει ένα ποικίλο καστ χαρακτήρων που περιμένουν να μπουν στο μουσείο: ένα μικρό αγόρι με ακουστικό βαρηκοΐας κρατά το χέρι μιας γυναίκας που φοράει χιτζάμπ, διαφορετικοί φυλετικά μαθητές και ενήλικες μιλούν μεταξύ τους, ενώ την πρωταγωνίστρια Μάιλο, ένα μαύρο κορίτσι, τη συνοδεύει ο παππούς της, γιατί οι γονείς της δουλεύουν (γίνεται έτσι μνεία στη σημασία της εκτεταμένης οικογένειας) (Εικόνα 12). Η επίσκεψή της στο κοντινό μουσείο τη γεμίζει ερωτηματικά, καθώς πουθενά δεν βρίσκει εκθέματα με τα οποία μπορεί να ταυτιστεί (Εικόνα 13). Ο παππούς της στην αρχή προσπαθεί να της εξηγήσει πως «στα μουσεία φυλάσσονται όλα τα αντικείμενα που οι άνθρωποι θεωρούν πολύτιμα ή σημαντικά –αντικείμενα από το μακρινό παρελθόν και από το σήμερα».[1]

Εικόνα 12. *Milo's museum*, p. 2.

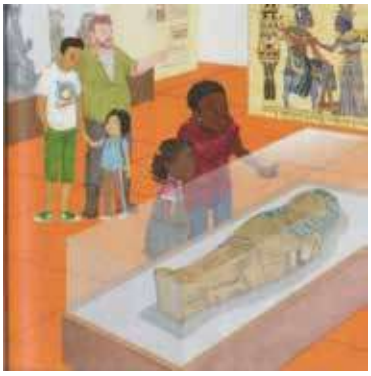
Εικόνα 13. *Milo's museum*, p. 4.

Ύστερα, πίσω στο σπίτι, συζητά με τη θεία της η οποία της εξηγεί πως οι επιμελητές επιλέγουν αυτό που θεωρούν ως άξιο για προβολή σε ένα μουσείο.[2] Η μικρή δεν μπορεί να καταλάβει και ρωτάει ξεσπώντας «Τι γίνεται με εμάς; ΕΜΕΙΣ δεν έχουμε λόγο;».[3] Σύμφωνα με τη θεία η λύση είναι να μην απέχουν αλλά να έχουν ενεργό παρουσία, να πηγαίνουν δηλαδή στα μουσεία και ιδιαίτερα στις εκθέσεις που τους αφορούν. Η θεία θυμίζει στη Μάιλο τις μούμιες που είχαν δει μαζί, υπονοώντας ότι η Αρχαία Αίγυπτος αποτελεί πολιτισμική κληρονομιά των Αφρικανών και κατ' επέκταση των Αφροαμερικανών (Εικόνα 14).[4] Έπειτα προτρέπει και την ίδια, αν αισθάνε-

1. "Museums hold all the things that people feel are valuable or important things from long ago and from today." (p. 5).
2. "The curator decides what goes inside the museum." (p. 9).
3. "What about us? Don't WE get a say?" (p. 9).
4. "We vote with our feet", "We go see the exhibits that mean the most to us. Those magnificent mummies we saw last year were borrowed from another museum in Cairo." (p. 14).

ται αδικημένη, να αναλάβει δράση. Όπως φαίνεται στην εικόνα, η θεία φοράει μπλούζα στην οποία αναγράφεται η φράση "Black Lives Matter", κάτι που δηλώνει πως πιθανώς και η ίδια είναι ακτιβίστρια (Εικόνα 13).

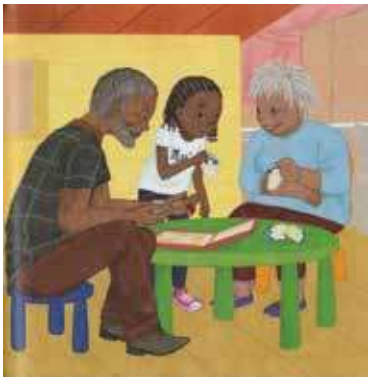
Εικόνα 13. *Milo's museum*, p. 10.



Εικόνα 14. *Milo's museum*, p. 12.

Έτσι και γίνεται: η μικρή παίρνει την κατάσταση στα χέρια της, συγκεντρώνει προσωπικά αντικείμενα που έχουν αξία για την ίδια και δημιουργεί στον κήπο του σπιτιού της το δικό της μουσείο, το «Μουσείο της Μάιλο» (Εικόνα 15). Έπειτα, ξεναγεί στο μουσείο στην οικογένειά της, τονίζοντάς τους πως η είσοδος σε αυτό το μουσείο είναι ελεύθερη και επιτρέπεται το άγγιγμα των αντικειμένων (Εικόνα 16).

Εικόνα 15. *Milo's museum*, p. 18.



Εικόνα 16. *Milo's museum*, p. 20.

Δεν αργεί μάλιστα να το επεκτείνει, αποκαλώντας το πια το «Μουσείο των Ανθρώπων», προσθέτοντας αντικείμενα που ανήκουν σε άτομα από τη γειτονιά της. Μέσα στον κύκλο των ατόμων που συμμερίζονται τη χαρά ανοίγματος ενός νέου μουσείου στη γειτονιά τους, συμπεριλαμβάνονται και δύο συμμαθητές της ηρωίδας, που απεικονίζονται να έχουν διαφορετικά φυλετικά χαρακτηριστικά από εκείνη (Εικόνα 17).[5] Η Μάιλο τους ενθαρρύνει να συμμετάσχουν κι αυτοί στη συλλογή, καθώς «με αυτόν τον τρόπο το μουσείο μας θα είναι ένας καθρέφτης για ολόκληρη την κοινότητα».[6]

Εικόνα 17. *Milo's museum*, p. 26.

ΑΝΑΛΥΣΗ ΒΙΒΛΙΟΥ

Τόσο μέσω του γραπτού κειμένου όσο και μέσω της εικονογράφησης, το εικονοβιβλίο *Milo's museum* περνά τα δικά του μηνύματα σχετικά με το *τι είναι* ένα μουσείο ή *τι θα έπρεπε να είναι*. Το «Μουσείο των Ανθρώπων» που παρουσιάζει είναι ένα ανοιχτό, συμπεριληπτικό μουσείο που δεν αποκλείει κανέναν, δεν κάνει διακρίσεις αλλά καλεί όλους να συμμετάσχουν προσθέτοντας στη συλλογή του μουσείου τα προσωπικά τους «κειμήλια». Όπως αναφέρει η Κανατσούλη (2020), «το Μουσείο εδώ έχει μια πολύ πιο υποκειμενική θεώρηση για το θεατή του, όμως ακριβώς αυτή είναι που το κάνει πραγματικά λειτουργικό. Η Ιστορία γίνεται η ιστορία του καθενός, καταργώντας ουσιαστικά έτσι την απόσταση από το χρονικό άλλοτε» (σ. 43).

Παίρνοντας ξεκάθαρη θέση και χωρίς να διστάζει να φανερώσει τα ιδε-

5. "It's so cool that we have a museum right in our neighborhood! Mallory exclaimed.", "I want to open my own museum, too, said Hector." (p. 25).
6. That way our museum will be a mirror for the whole community." (p. 25).

ολογικά του πιστεύω, το βιβλίο κατακρίνει την επιμελητική πρακτική που ενδίδει σε συγκεκριμένες πολιτιστικές αναφορές και αντ' αυτού προκρίνει την έννοια της ενεργού αντιμετώπισης του φυλετισμού στα μουσεία. Μάλιστα, οι απορίες της Μάιλο θα μπορούσαν να είναι οποιουδήποτε παιδιού η συνειδητοποίηση ότι το μουσείο δεν εκπροσωπεί όλους τους ανθρώπους γίνεται από την ίδια την Μάιλο, κάτι που ενθαρρύνει και τα παιδιά αναγνώστες να ταυτιστούν με τον εννοούμενο αναγνώστη/θεατή και να οδηγηθούν στις ιδεολογικές θέσεις του βιβλίου, να σκεφτούν κριτικά και να προβληματιστούν σχετικά με τις κυρίαρχες αξίες.

Η ιστορία θίγει καίρια κοινωνικά ζητήματα (ταυτότητας, ρατσισμού, ακτιβισμού, κ.ά.) και ενδυναμώνει τους αναγνώστες, εμπνέοντάς τους ώστε να υποστηρίξουν έμπρακτα τις ιδέες τους. Ο ακτιβισμός εδώ υποστηρίζεται αρχικά από τους μεγαλύτερους της ιστορίας (συγκεκριμένα τη θεία) και μεταδίδεται και στη μικρή ηρωίδα. Όπως υπογραμμίζει η ίδια η συγγραφέας, ελπίζει το βιβλίο της να εμπνεύσει τα παιδιά να αναζητήσουν τρόπους ώστε να δημιουργήσουν τα δικά τους μουσεία, να γράψουν τις δικές τους ιστορίες και να δώσουν αξία στα μουσεία εκείνα που πραγματικά αντικατοπτρίζουν την ποικιλομορφία των κοινοτήτων. Τελικά, το Μουσείο της Μάιλο συμβολίζει το παρελθόν της κοινότητας της Μάιλο, μεταφέροντάς το στο παρόν και δημιουργώντας τις προϋποθέσεις να συνεχίσει να υπάρχει και στο μέλλον –έτσι γίνεται «ο τόπος όπου αναβλύζουν ή/και αναβιώνουν συναισθήματα, ένας τόπος καθόλου ουδέτερος, καθόλου στατικός» (Κανατσούλη, 2020, σ. 42).

Η ΚΡΙΤΙΚΗ

Είδαμε πως η διαπολιτισμική λογοτεχνία συμπεριλαμβάνει το σεβασμό στις περιθωριοποιημένες ομάδες –στο *Milo's museum*, ειδικότερα, προκρίνεται η αφροαμερικανική πλευρά. Η ηρωίδα φαίνεται να απευθύνεται σε όλους και να τους προσκαλεί στο συμμετοχικό της μουσείο. Είναι όμως σίγουρα έτσι, ή μήπως τελικά η μόνη ομάδα στην οποία «μιλά» είναι οι μαύροι της Αμερικής; Και αν τελικά ισχύει αυτό, πόσο «ανοιχτό» είναι το μουσείο της; «Ένα πολυπολιτισμικό μήνυμα υποσκάπτεται από τη διαβρωτική δύναμη της μίας οπτικής», σχολιάζει η Γιαννικοπούλου (2009, σ. 9). Υπό ένα άλλο πρίσμα «ανάγνωσης», δηλαδή, θα μπορούσε να τεθεί η κριτική πως η επιλογή από τη συγγραφέα για την προβολή μίας και μόνο μεριάς δεν είναι η βέλτιστη, με την έννοια ότι έτσι μπορεί «ο διαφορετικός να παραμένει διαφορετικός και να γίνεται αποδεκτός μόνο από τους υπόλοιπους διαφορετικούς» (Γιαννικοπούλου, 2009, σ. 4).

Ωστόσο, στον αντίποδα, θα πει κανείς πως η καταλυτική στιγμή που οι αμφιβολίες των αναγνωστών καταρρίπτονται για το αν τελικά το μουσείο αυτό είναι ανοιχτό είναι στο εξής σημείο: Βλέπουμε στην εικονογράφηση της τελευταίας σελίδας (που είναι και ίδια με το εξώφυλλο) να αποτυπώνεται η πολυσύνθετη κοινωνία της Αμερικής και να υπονοείται ότι είναι εφικτό λευκοί, μαύροι και λατίνοι να ζουν στις ίδιες γειτονιές (Εικόνες 11, 17). Αλλά και στο κείμενο, τόσο με την πρόσκληση των φίλων της όσο και με τη σημαντική επιλογή για ονομασία του μουσείου της ως «Μουσείο των Ανθρώπων», η Μάιλο τελικά μας πείθει πως πρόκειται για ένα πραγματικά πλούσιο μουσείο, γεμάτο από κάθε λογής εκθέματα και «φωνές».

ΠΡΟΕΚΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΟΣ ΤΕΤΟΙΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ

Η συμβολή που θα μπορούσε να έχει ένα τέτοιο βιβλίο στη μύηση των παιδιών του στον κόσμο του μουσείου εν γένει, καθώς και την (ενδεχομένως πρώτη) γνωριμία με τα κοινοτικά και συμμετοχικά μουσεία, είναι μεγάλη. Κατά την ανάγνωση του, τα παιδιά ενθαρρύνονται να απαντήσουν ερωτήματα όπως *ποια τέχνη εκτίθεται πιο συχνά στα μουσεία* και *πόσα είδη μουσείων υπάρχουν* που ίσως αγνοούσαν. Έτσι, το βιβλίο μπορεί να αποτελέσει το ερέθισμα που προκαλεί αλλά και προσκαλεί τα παιδιά να πραγματοποιήσουν μια πραγματική επίσκεψη σε μουσείο, προκειμένου να δουν από κοντά τα εκθέματα και να διαμορφώσουν απόψεις.

Επιπλέον, μπορεί να αποτελέσει αφορμή να αναδειχθούν ζητήματα ταυτότητας, διαφορετικότητας και των συναφών προβληματισμών. Όπως προτείνεται και στο τέλος σε ένα διαδραστικό δίφυλλο, οι αναγνώστες/-ριες μπορούν να δοκιμάσουν να δημιουργήσουν το δικό τους μουσείο με τα δικά τους αντικείμενα: όπως η Μάιλο εξηγεί τους λόγους για τους οποίους έχει επιλέξει αντικείμενα προς έκθεση, έτσι και τα παιδιά παροτρύνονται να παρουσιάσουν τα δικά τους στην τάξη. Η εκπαιδευτική αυτή δράση μπορεί να εμπλουτιστεί ακόμα περισσότερο αν δεν μείνει στο χαρτί, αλλά απευθυνθεί επίσης τις οικογένειες των παιδιών μέσω της διοργάνωσης έκθεσης με αντικείμενα που έχουν αξία όχι μόνο για τους ίδιους τους μαθητές αλλά, γιατί όχι, και για άλλα μέλη της οικογένειάς τους. Οι γενιές θα γνωρίσουν καλύτερα η μία την άλλη και αν στην τάξη υπάρχουν παιδιά μεταναστών ή προσφυγόπουλα, προερχόμενα από άλλες χώρες, κοινωνίες και θρησκείες, τα οφέλη αυτής της πρακτικής θα επεκταθούν και σε άλλα επίπεδα, ανοίγοντας δρόμους στην κατεύθυνση της διδακτικής της ιστορίας και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μεταφερόμενοι στο ελληνικό σχολείο, όπου

συνυπάρχουν μαθητές με διαφορετικές κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές, αλλοεθνείς ή/και αλλόθρησκοι, όπως οι Ρομά, που ουκ ολίγες φορές μπορεί να έχουν αισθανθεί «περιθωριοποιημένοι», το *Milo's museum* έρχεται να «πει» για αυτούς όσα ίσως οι ίδιοι φοβούνται να ξεστομίσουν.

ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Εν κατακλείδι, γνωρίζουμε πόσο σημαντικό είναι τα παιδιά να βρίσκουν στα βιβλία ήρωες με τους οποίους να μπορούν να ταυτιστούν και είδαμε πως για την αφροαμερικάνικη κοινότητα, συγκεκριμένα, αυτό αποτελεί ζητούμενο εδώ και πολλά χρόνια. Είναι ευχάριστο το γεγονός πως τα τελευταία χρόνια έχουν γίνει ελπιδοφόρα βήματα προς μια πιο ποικιλόμορφη και πολυπολιτισμική λογοτεχνία που συμπεριλαμβάνει και εικονοβιβλία με θέμα τα μουσεία –αν και στην ελληνική γλώσσα τα παραδείγματα είναι ακόμη λίγα. Ιστορίες όπως της Μάιλο ανθίστανται στην επικράτηση της «λευκής ματιάς» στην παιδική λογοτεχνία και μπορούν ταυτόχρονα να λειτουργήσουν ως «καθρέπτης» και ως «παράθυρο» (με την έννοια που το έθεσε η Sims-Bishop, 1997): ως καθρέπτης που αντανακλά τα χαρακτηριστικά και τις πολιτισμικές αξίες κάθε παιδιού και μέσα από τον οποίο τα μαύρα παιδιά αναγνώστες θα «δουν» τον εαυτό τους, αλλά και ως παράθυρο μέσα από το οποίο οι αναγνώστες μπορούν να κατανοήσουν ζωές πολύ διαφορετικές από τη δική τους.

Φυσικά, το ζήτημα της αναπαράστασης μουσειακών χώρων σε εικονοβιβλία πρέπει να εξετάζεται στο πλαίσιο της εποχής που γράφτηκαν τα εν λόγω βιβλία. Εν έτει 2024 και μετά την ψήφιση του νέου ορισμού για τα μουσεία, η κριτική απέναντι σε παιδικά βιβλία που προάγουν μια παραδοσιακή αντίληψη περί μουσείων και μουσειακής μάθησης γίνεται αυστηρότερη. Το *Milo's museum* τοποθετείται απέναντι στα μεγάλα ζητήματα των μουσείων: κοινωνική ένταξη και αποκλεισμός, συμμετοχή και συμπερίληψη, καλώντας τους αναγνώστες να επανεξετάσουν τη σχέση τους με αυτά.

Το θέμα τελικά σε ποιους απευθύνονται τα μουσεία, ποια εικόνα τους αναπαράγεται και κατά πόσο η απεικόνισή τους στα παιδικά βιβλία αντικατοπτρίζει τις γενικότερες αλλαγές στην κοινωνική αντίληψη για τα μουσεία και την πολιτισμική κληρονομιά είναι οπωσδήποτε σημαντικό και δύσκολο να απαντηθεί, καθώς αμφισβητεί πολλές παραδοχές που θεωρούμε δεδομένες αναφορικά με την οικουμενικότητα της τέχνης. Αξίζει, λοιπόν, περαιτέρω ανάλυση και ενασχόληση, έτσι ώστε να «φωτιστούν» και άλλες πτυχές του.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

Πρωτογενείς πηγές

Colon, R. (2018). *Imagine!*. New York: Simon & Schuster/Paula Wiseman Books.

Curry, P., & Curry, J. (2019). *Parker looks up: An extraordinary moment* (B. Jackson, Illustrator). Simon & Schuster/Aladdin.

Δάρτζαλη, Σ. (2023). *Μα πού πήγαν όλοι* (Β. Κουτσογιάννης, Εικονογρ.). Μεταίχμιο.

Dr. Seuss (2019). *Dr. Seuss's Horse Museum* (A. Joyner, Illustrator). Random House Children's Books.

Elliott, Z. (2016). *Milo's museum* (P. Wong, Illustrator). Brooklyn. Rosetta Press.

Hutchins, H. & Herbert, G. (2018). *Anna at the Art Museum* (L. Crump, Illustrator). Annick Press.

Mayhew, J. (1989). *Katie's Picture Show*. London: Orchard Books.

Μονλουμπού, Λ. (2016). *Χαμένοι στο μουσείο* (Μ. Ταυρή, Μτφ.· Σ. Αλεξανδροπούλου, Επιμ.). Μεταίχμιο.

LeFrak K. (2019). *Sleepover at the museum* (D. Bucs, Illustrator). Crown Books for Young Readers.

Παρμεζάνα, Α. (2009). *Πάμπλο Ποντικάσο* (Γ. Σγουρός, Εικονογρ.). Μοντέρνοι Καιροί.

Φάλκονερ, Ι. (2001). *Ολίβια*. (Β. Ηλιόπουλος, Μτφ.). Πατάκης.

Δευτερογενείς πηγές

Calloway, A. (2018). *Representations of Black Characters in Children's Literature: A Product of Histories, Ideologies, Narratives, Depictions, Politics, and Laws.* (Publication No. 298) [Dissertation, Digital Commons @ Gardner-Webb University] https://digitalcommons.gardner-webb.edu/education_etd/298

Camarena, C., & Morales, T. (2006). Community Museums and Global Connections: The Union of Community Museums of Oaxaca. In I. Karp, C. A. Kratz, L. Szwaja & T. Ybarra-Frausto (Eds.), *Museum Frictions: Public Cultures/Global Transformations* (pp. 322-344). Durham and London: Duke University Press. https://doi.org/10.1515/9780822388296-020

Cameron, D. F. (1971). The Museum, a Temple or the Forum. *Curator: The Museum Journal*, *14*(1). 11-24. https://doi.org/10.1111/j.2151-6952.1971.tb00416.x

Clifford, J. (1997). Museums as contact zones. In *Routes: Travel and Translation*

in the Late Twentieth Century (pp. 188-219). Cambridge, MA: Harvard University Press.

Γιαννικοπούλου, Α. (2005). Πίσω από τις γραμμές και τα χρώματα: Έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. Στο Γ. Καψάλης & Ε. Μοσχοβάκη (Επιμ.), *Γλώσσα και Λογοτεχνία στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, Πρακτικά Συνεδρίου Π.Ε.Κ.Ε.Β., 1 & 2 Απριλίου 2005* (σσ. 93-112). Χίος: Αιγέας.

Γιαννικοπούλου, Α. (2007). Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο Χ. Γκόβαρης & Ε. Θεοδωροπούλου (Επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας: Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (σσ. 189-205). Αθήνα: Ατραπός.

Γιαννικοπούλου, Α. (2009). Άμεσα και έμμεσα ιδεολογικά μηνύματα στο διαπολιτισμικό

εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο. *Κείμενα*, *9*, 1-11. https://doi.org/10.26253/heal.uth.ojs.kei.2009.501

Crooke, E., & Maguire, T. (2018). Negotiating Heritage After Conflict. Perspectives from Northern Ireland. In E. Crooke, T. Maguire (Eds.), *Heritage After Conflict: Northern Ireland* (pp. 1-15). London: Routledge.

Desvallées, A., & Mairesse, F. (Επιμ.). (2014). *Βασικές έννοιες της Μουσειολογί*ας (Σ. Λάππας, Μτφ.). Αθήνα: ICOM - Ελληνικό Τμήμα.

Dodd, J., & Sandell, R. (2001). Including museums, perspectives on museums, galleries, and social inclusion. Leicester: Research Centre for Museums and Galleries, University of Leicester. https://hdl.handle.net/2381/34

Donahue, D. M. (2022). Who Has a Right to the Museum? Representation and Belonging in Children's Books About Going to an Art Museum. *Multicultural Perspectives*, *24*(1), 3-13. https://doi.org/10.1080/15210960.2022.2028154

Edmonds, L. (1986). The treatment of race in picture books for young children. *Book Research Quarterly*, *2*(3). 30-41. https://doi.org/10.1007/BF02684576

Gföllner, B. (2018). 'The Hate They Give': Black Lives Matter in Contemporary Young Adult Literature [Diploma thesis, University of Vienna].

Hughes-Hassell, S., & Cox, E.J. (2010). Inside board books: representations of people of color. *Library Quarterly*, *80*(3), 211-230. https://doi.org/10.1086/652873

ICOM. (International Council of Museums) (2022). *Museum definition*. https://icom.museum/en/resources/standards-guidelines/museum-definition/

Kaitavuori, K., Kokkonen, L., & Sternfeld, N. (Eds.). (2013). *It's all Mediating:*

Outlining and Incorporating the Roles of Curating and Education in the Exhibition Context. Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Καλεσοπούλου, Δ. (1999). Ανοιχτός διάλογος με την κοινότητα: Μια ελληνική πρόταση. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, *73*, 69-74. https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/73-8.pdf

Κανατσούλη, Μ. (2004). Ιδεολογικές Διαστάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γιώργος Δαρδανός.

Κανατσούλη, Μ. (2020). Χίλιες και μία νύχτες στα μουσεία των παιδικών λογοτεχνικών βιβλίων. Στο Ε. Σηφάκη (Επιμ.), *Τα μουσεία στη λογοτεχνία, η λογοτεχνία στα μουσεία* (σσ. 35-46). MuseumEdu, 7. http://museumedulab.ece.uth.gr/main/el/node/432

Καρδούλια, Κ. Ν. (2021). *Τα μουσεία σε παιδικά βιβλία για μικρά παιδιά* [Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος]. https://ir.lib.uth.gr/xmlui/handle/11615/56597

Kreps, C. (2013). Participation, Museums and Civic Engagement. In A. Nicholls, M. Perera, & M. Sani (Eds.), *Report 7 - New Trends in Museums of the 21st Century: The Learning Museum Network Project* (pp. 85–101). Regione Emilia-Romagna.

Lynch, B. (2017). "Good for you, but I don't care!" Critical museum pedagogy in educational and curatorial practice. In C. Mörsch, A. Sachs, and T. Sieber (Eds.), *Contemporary Curating and Museum Education* (pp. 255–268). Bielefeld, Germany: Transcript Verlag. https://doi.org/10.1515/9783839430804-023

Μπούνια, Α. (2015). Προσεγγίζοντας διαφορετικές κοινότητες: Δράσεις κοινωνικής ένταξης, διαπολιτισμικής αγωγής και διεύρυνσης της προσβασιμότητας για εμποδιζόμενα άτομα. Στο Ν. Νικονάνου (Επιμ.), *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα* (σσ. 129-149). Αθήνα: Κάλλιπος.

Merriman, N. (2011). Ανοίγοντας τα μουσεία στο κοινό. *Αρχαιολογία & Τέχνες*, *72*, 43-46. https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/72-14.pdf

Nikonanou, N., Papavergou, E., & Paraskeva, K. (2020). The Contribution of Participatory Projects in Promoting the Inclusive Museum: Are Visitors' Artistic Creations Welcomed in an International Exhibition of Contemporary Art? *International Journal of the Inclusive Museum*, *13*(1), 1-11. http://doi.org/10.18848/1835-2014/CGP/v13i01/1-11

Οικονομίδου, Σ. (2015). *Το παιδί πίσω από τις λέξεις: Ο εννοούμενος αναγνώστης των παιδικών βιβλίων.* Αθήνα: Gutenberg.

Pierroux, P., Bäckström, M., Brenna, B., Gowlland, G., & Ween, G. (2020).

Museums as sites of participatory democracy and design. In P. Hetland, P. Pierroux, L. Esborg (Eds.) *A history of participation in museums and archives. Traversing citizen science and citizen humanities* (pp. 27-45). London: Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429197536

Pescosolido, B., Grauerholz, E., & Milkie, M. (1997). Culture and conflict: The portrayal

of blacks in U.S. children's picture books through the mid- and late-twentieth century. *American Sociological Review, 62*(3), 443-464. https://doi.org/10.2307/2657315

Serafini, F. & Rylak, D. (2021). Representations of Museums and Museum Visits in Narrative Picturebooks. *Libri & Liberi*, *10*(1), 45-62. https://doi.org/10.21066/carcl.libri.10.1.3

Simon, N. (2010). *The Participatory Museum*. Santa Cruz: Museum 2.0. http://www.participatorymuseum.org/read/

Sims-Bishop, R. (1997). Selecting literature for a multicultural curriculum. In V. J. Harris (Ed.), *Using Multiethnic Literature in Grades K-8 Classroom* (pp. 1-19). Norwood, MA: Christofer-Gordon.

Stephens, R. (2005). [Review of the book *Stories matter: the complexity of cultural authenticity in children's literature*, by D. L. Fox & K. G. Short], *The Lion and the Unicorn*, *29* (2), 272-277. https://doi.org/10.1353/uni.2005.0033

Φιλιππουπολίτη Α. (2023). Εισαγωγή στο τεύχος «Εκπαίδευση και μάθηση σε μουσειακά περιβάλλοντα». *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *12*(2), Ε1-Ε6. https://doi.org/10.12681/hjre.35733

Weiglhofer, M., McCully, A. & Bates, J. (2023) Learning about conflict: the role of community museums in educating on difficult heritage in a divided society. *International Journal of Heritage Studies*, *29*(5), 365-381. https://doi.org/10.1080/13527258.2023.2189741

Η σχέση ανθρώπου-φύσης στη νεοελληνική πεζογραφία και οι παιδευτικές διαστάσεις της λογοτεχνίας. Δύο παραδείγματα ανάλυσης: Η. Βενέζη, «Η Χιονάτη της Πάρνηθας», Δ. Χατζή, «Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου»

Άκης Μάντζιος
Επίκ. καθ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας,
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών
amantzios@uoi.gr

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Άξονας που διαπερνά τη μελέτη είναι η ανάδειξη της πολλαπλής συμβολής της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στην αγωγή, τη μεταβίβαση αξιών, την επικοινωνία με τον κόσμο, τη συγκρότηση της ταυτότητας. Θέμα της είναι η διερεύνηση των εκφράσεων συναίρεσης του ανθρώπου με τη φύση και τα πλάσματά της σε κείμενα της νεοελληνικής πεζογραφικής παραγωγής. Συγκεκριμένα, στο πρώτο παράδειγμα ανάλυσης, το διήγημα του Ηλία Βενέζη «Η Χιονάτη της Πάρνηθας» [από τη συλλογή Ώρα πολέμου (1946)], που περιλαμβάνεται στο Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων για την Ε΄ και Στ΄ τάξη Δημοτικού: θα εστιάσουμε στη διδακτική του αξιοποίηση στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής αγωγής, της στάσης ζωής απέναντι στο φυσικό περιβάλλον· στην ισόρροπη, αμφίδρομη σχέση ανθρώπου-φύσης –όπως προβάλλεται αφηγηματικά ως δίαυλος επικοινωνίας με τον «άλλο» μέσα από τα δάκρυα των ελαφιών που συμμερίζονται τα βάσανα των ανθρώπων–, διακριτικό γνώρισμα του νεοελληνικού πολιτισμού και αξιακός κώδικας, κατ' αντιδιαστολή προς την κυριαρχική στάση του ανθρώπου έναντι της φύσης. Ακόμη, θα εξετάσουμε τη διαφοροποίηση της εκδοχής της «Χιονάτης» του Βενέζη από εκείνη του ευρωπαϊκού παραμυθιού· την αξιοποίηση στοιχείων που προσιδιάζουν στην παιδική ηλικία και σκέψη· εγκιβωτισμένες αφηγήσεις, καθώς και τις αφηγηματικές τεχνικές του κειμένου, σύμφωνα με τη θεωρία του Genette. Με άξονα την ίδια προβληματική, θα εξετασθεί το κεφ. «Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου» από το Διπλό βιβλίο (1976) του Δημήτρη Χατζή, απόσπασμα του οποίου αποτελεί μέρος του σχολικού εγχειριδίου Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για τη Γ΄ τάξη Γυ-

μνασίου. Ειδικότερα, ερμηνευτικό σημείο αναφοράς θα είναι η επικοινωνία του κεντρικού χαρακτήρα με την «αρκούδα του Πίνδου», έχοντας εκείνος επιστρέψει στο ποθητό Ντομπρίνοβο μετά από χρόνια συνεχούς απουσίας του ως μετανάστης στη Γερμανία. Η διάψευση του ονείρου της επιστροφής, με την αλλοτρίωση, την αποξένωση από τον πάτριο χώρο που διαπιστώνει στους συντοπίτες του, βρίσκει αντίβαρο μόνο στο «δέσιμό» του με την «αρκουδίτσα»: σ' αυτή ανακαλύπτει τη ρίζα, την αναλλοίωτη υπόσταση του τόπου· στον «άλλο», στην άγρια φύση, αναγνωρίζει το γνώριμο, το ανάλογό του. Θα μελετηθούν, επίσης, ζητήματα σχετικά με τον αφηγητή, την εστίαση, ο υποδειγματικός χαρακτήρας, η διδακτική-παιδαγωγική διάσταση της αφήγησης. Συμπερασματικά, η εργασία θα επιχειρήσει να αναδείξει αφηγηματικές πραγματώσεις της συναίρεσης ανθρώπου-φύσης, με την τελευταία να αποτελεί πεδίο άντλησης αξιών, παιδευτικό πρότυπο για τον άνθρωπο και τη σχέση του με τον κόσμο.

Λέξεις-κλειδιά: λογοτεχνική εκπαίδευση, πολιτισμικοί, αξιακοί κώδικες, περιβαλλοντική αγωγή, ετερότητα, εκδοχές του «άλλου», αφηγηματικές τεχνικές

Άξονας που διαπερνά τη μελέτη, όπως και στόχος της, είναι η ανάδειξη της πολλαπλής συμβολής της λογοτεχνικής εκπαίδευσης στην αγωγή, την ενεργοποίηση της φαντασίας, τη μεταβίβαση αξιών, τη διαμόρφωση νέων τρόπων θέασης της πραγματικότητας και την επικοινωνία με τον κόσμο, τη συγκρότηση της ταυτότητας (ατομικής, κοινωνικής, πολιτισμικής), τη διεύρυνση της αυτοσυνειδησίας (Manguel, 1997· Αναγνωστοπούλου, 2004· 2018· Πασχαλίδης, 2004· 2018· Πάτσιου & Καλογήρου, 2013· Μαλαφάντης, 2015). Η γόνιμη επαφή, η διάδραση με τη λογοτεχνία ειδικά για τα παιδιά-ενεργητικούς αναγνώστες –μέσα από πρόσφορα παραδείγματα λογοτεχνικών χαρακτήρων-προτύπων και την πρόσληψη των επενδυμένων σ' αυτή αξιών–, εκτείνει τον ορίζοντα αξιών, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην ηθική τους αγωγή· μαζί ενδυναμώνεται η ενσυναισθητική τους κατανόηση, καθώς προσεγγίζουν ή έρχονται στη θέση του «άλλου». Πλουτίζεται επομένως κι επαναπροσδιορίζεται η συμπεριφορά, η στάση τους προς την κοινωνία και τον κόσμο. Τα ίδια τα λογοτεχνικά κείμενα, ως πεδία συνάντησης, διασταύρωσης με όψεις του «άλλου», επενεργούν έτσι καταλυτικά στην προοπτική υπέρβασης στερεοτυπικών αντιλήψεων ή διακρίσεων (Τσιλιμένη, 2011· Μαλαφάντης, 2015· Καλογήρου, 2016· Αναγνωστοπούλου, 2018· Πασχαλίδης, 2018).

Ειδικότερα, θέμα της εργασίας είναι η διερεύνηση των εκφράσεων συναίρεσης του ανθρώπου με τη φύση και τα πλάσματά της σε δύο αφηγηματικά κείμενα της νεοελληνικής πεζογραφικής παραγωγής. Οι βασικές κατηγορίες φύση και πολιτισμός συνιστούν τον πυρήνα της κοσμοθεωρητικής προοπτικής που μορφοποιείται λογοτεχνικά μέσα από ποικίλες εκδοχές, συνοψίζοντας, ανάλογα με την προτεραιότητα της καθεμιάς, τον προσανατολισμό ως προς τα μοντέλα ζωής· τον τρόπο με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον κόσμο γενικότερα και διάκειται απέναντί του.[1]

Συγκεκριμένα, ως πρώτο πρόσφορο παράδειγμα ανάλυσης στην προοπτική αυτή θα αξιοποιήσουμε το διήγημα του Ηλία Βενέζη «Η Χιονάτη της Πάρνηθας», από τη συλλογή διηγημάτων *Ώρα πολέμου* (και το β΄ μέρος: «Το βιβλίο της Άννας») που πρωτοδημοσιεύτηκε το 1946 (Βενέζης, 1996, σσ. 159·162)· διήγημα, το οποίο περιλαμβάνεται στο *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων* για την Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού με τίτλο *Με λογισμό και μ΄ όνειρο*, στην ενότητα «Εμείς και η φύση» (Κατσίκη-Γκίβαλου et al., 2001, σσ. 37-39). Πρόκειται για τη λογοτεχνική εκδοχή της «Χιονάτης» του Βενέζη που τοποθετείται στην Πάρνηθα και διαφοροποιείται, και με βάση τους κώδικες της ελληνικής πολιτισμικής παράδοσης, από εκείνη του ευρωπαϊκού παραμυθιού των αδερφών Grimm (με τις συγγενείς παραλλαγές του σε όλο τον κόσμο), με την οποία ωστόσο διαλέγεται και την προϋποθέτει ως διακείμενο·[2] δεν συναντούμε εδώ την εγωκεντρική μητριά-βασίλισσα να έχει στείλει τη Χιονάτη στο δάσος –συμβολοποίηση της εκδίωξης κάθε παιδιού από τον «παράδεισο της παιδικής ηλικίας» (Καλογήρου, 2016, σ. 524)–, καθώς, όπως διαβάζουμε, «τέτοια κακά πνεύματα δεν ζουν στα βουνά της Ελλάδας» (1996, σ. 160).[3]

1. Για τη μελέτη των πολιτισμικών συστημάτων στη βάση του ζεύγους εννοιών φύση/πολιτισμός στην ανθρωπολογία του Cl. Lévi-Strauss, βλ. ειδικότερα, Lévi-Strauss, 1962/2014· 1964/2014· 1973/2014. Για σχετικές εφαρμογές στη Νεοελληνική λογοτεχνία παραπέμπουμε κυρίως στις μελέτες, Καψωμένος, 1984· Παπαρούση, 2005· Μάντζιος, 2022.

2. Για τον προσδιορισμό της έννοιας του διακειμένου από τον M. Riffaterre, βλ. κυρίως, Riffaterre, 1979· 1981· 1997. Βλ. επίσης τις σχετικές επισημάνσεις της Ζ. Σαμαρά (Σαμαρά, 1987).

3. Παρά τη γενική προαίρεση διδακτικής ωραιοποίησης του παραμυθιού στην προοπτική εξάλειψης της έκφρασης του κακού, η οποία εγκαινιάζεται από τους αδερφούς Grimm (Μαλαφάντης, 2011), επισημαίνεται από τη Τζίνα Καλογήρου, διαμέσου σχετικών μελετών της M. Tatar όπου παραπέμπει (Tatar, 1987· 2010) η αγριότητα, η βαναυσότητα του παραμυθιακού κόσμου των αδερφών Grimm: με τις λεπτομερείς και συχνά μακάβριες, φρικώδεις σκηνές σωματικού βασανισμού, αμείλικτης τιμωρίας των αδίκων, μέχρι και ανθρωποφαγίας, οι οποίες περιλαμβάνονται στην κειμενική μορφή του παραμυθιού της Χιονάτης των Grimm (Καλογήρου, 2016). Η αντικατάσταση, επιπλέον, επιμέρους στοιχείων των αυθεντικών προφορικών ιστοριών που οι αδερφοί Grimm κατέγραφαν πιστά, όπως συγκεκριμένα στο παραμύθι της Χιονάτης της μητέρας από τη μητριά της, μπορεί να υπαχθεί στην πρόθεση απομάκρυνσης του κακού χαρακτήρα από τον οικογενειακό κύκλο (Μαλαφάντης, 2011· Καλογήρου, 2016).

Το αφηγηματικό υποκείμενο, η μικρή Άννα, παρουσιάζεται στην αρχή της αφήγησης να είναι πια, σε μια προϊούσα δηλαδή αντιληπτική της ικανότητα στην ακολουθία που συγκροτείται με τα προγενέστερα διηγήματα της ενότητας της συλλογής, σε «θέση να καταλαβαίνει τη μεγαλοπρέπεια του κόσμου» (160). Η πρώτη επαφή της με τα άγνωστα, τα πρωτόφαντα στοιχεία του κόσμου είναι εδώ αυτή με το χιόνι που συνιστά μοχλό της αφηγηματικής εξέλιξης (δίνοντάς της και τ' όνομά της), αφετηρία για τις εγκιβωτισμένες αφηγήσεις στην πρώτη αφήγηση: εκείνη από τη μητέρα της, με αντικείμενο τη «δική μας», τη λογοτεχνική Χιονάτη, ένα κοριτσάκι βοσκών που ζούσε στην Ελλάδα και τη γνωριμία της με το «μοναδικό ελάφι που ζούσε στα βουνά της Πάρνηθας», το οποίο παίρνει τη σκυτάλη για να της αφηγηθεί το δεύτερο εμβόλιμο παραμύθι, την ιστορία των προγόνων του, των πρώτων ελαφιών που ήρθαν στη γη (1996**,** σ. 161).

Οι δύο αυτές αφηγήσεις που εντάσσονται στην αφήγηση πρώτου βαθμού, εκδοχές ουσιαστικά *μεταδιήγησης* (διήγησης δηλαδή μέσα στη διήγηση), αποτελούν *αναλήψεις* [με βάση την τυπολογία της χρονικής *σειράς* του Gérard Genette (Genette, 2007)]· περιπτώσεις, συγκεκριμένα, ανάληψης *εξωτερικής* (με το χρονικό της πεδίο να μην εμπεριέχεται στο χρόνο της πρώτης αφήγησης) και, ειδικότερα η δεύτερη, *ετεροδιηγητικής*, καθώς αναφέρεται σε ένα «διηγητικό περιεχόμενο» που διαφέρει από εκείνο της πρώτης αφήγησης, το οποίο συσχετίζεται στην αφηγηματική ακολουθία με την «κύρια γραμμή δράσης» (Genette, 2007, σ. 111· Καψωμένος, 2003, σ. 143). Αν θεωρηθεί ως χρονική αφετηρία της ιστορίας αυτή του δεύτερου ένθετου παραμυθιού από το ελάφι, με τη μετάθεση πίσω στο χρόνο, αναγνωρίζουμε ακόμη την πραγμάτωση της αρχής *in medias res*, τη μεταγενέστερη έναρξη της αφήγησης από το εναρκτικό σημείο, τη χρονική αφετηρία της ιστορίας (Genette, 2007· Καψωμένος, 2003).

Ιδιαίτερο παιδαγωγικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η ανάδειξη στοιχείων που προσιδιάζουν στην παιδική ηλικία και σκέψη, η αφηγηματική προβολή της αισθητηριακής αρχικά αντίληψης, της πρωτογενούς, ενστικτώδους, διαισθητικής πρόσληψης και νοηματοδότησης, ερμηνείας μετέπειτα του κόσμου από ένα παιδί· της αθώας (συμπεριλαμβανομένων και των σχετικών χρωματικών σημάνσεων του ακηλίδωτου, σε σχέση με το ξενικό παραμύθι, λευκού) ματιάς του παιδιού απέναντι στον κόσμο. Η πραγμάτωση της ποιητικής του παιδικού βλέμματος, η προβολή του τρόπου, μ' άλλα λόγια, με τον οποίο ένα παιδί επεξεργάζεται νοητικά και ανασυνθέτει τα εξωτερικά ερεθίσματα ενός κόσμου που αντικρίζει για πρώτη φορά, καθώς έρχεται αντιμέτωπο με ολότελα άγνωστες όψεις, εκδηλώσεις του (όπως, στην

περίπτωσή μας, το χιόνι ή το ελάφι)· με τη χαρακτηριστική, επιπρόσθετα, της παιδικής ηλικίας υποβολή ερωτήσεων ή τις προσομοιωτικές αντιστοιχίσεις με τις οικείες εμπειρίες βάσει ομοιοτήτων ή συναφειών Αναγνωρίζουμε ειδικότερα:

τον ιδιαίτερα συχνό ανθρωπομορφισμό των πλασμάτων της φύσης, τα οποία εμφανίζονται με ανθρώπινες λειτουργίες και συμπεριφορές (όπως μιλιά, συναισθήματα), που αποδίδονται χαρακτηριστικά μέσα από ανιμιστικές μεταφορές, ανάγοντας τη σχέση του ανθρώπου (-παιδιού) μαζί τους σε μια σχέση διυποκειμενική. Το ελάφι, πιο συγκεκριμένα, θα λέγαμε πως έχει στο κείμενο το ρόλο της *δρώσας δύναμης* ή κι εκείνον του *βοηθού-συμπαραστάτη* της ηρωίδας-Χιονάτης [σύμφωνα με το μοντέλο δρωσών δυνάμεων του Greimas (2005) ή αυτό της ανάλυσης του παραμυθιού από τον Vl. Propp (1987/2009) αντίστοιχα].

Εντοπίζουμε ακόμη:

- τη μετωνυμική σύζευξη, ταύτιση λεκτικών σημάτων του κειμένου:
- *χιόνι-Χιονάτη*, που τροφοδοτείται από την αλληλενέργεια των όμοιων πραγμάτων, τη μνήμη της αίσθησής τους [«Όταν θα βάλω τ' άσπρα μου θα είμαι κι εγώ χιόνι. […] – Θα σε λέμε τότε Χιονάτη» (160)]·
- ή αυτή του ελαφιού που αποδίδει συνεκδοχικά τη φύση (*ελάφι-φύση*).
- την ενεργοποίηση της συνειρμικής σκέψης, τη διέγερση, ειδικότερα, οπτικών συνειρμών, το συσχετισμό ομοειδών εικονικών σχημάτων ή χρωμάτων, την προσομοίωση των άγνωρων με τις γνώριμες μορφές κι εμπειρίες: μέσα από τη ανάκληση εγγραφών στη μνήμη του αφηγηματικού υποκειμένου, λ.χ., με αρχικό ερέθισμα το χιόνι, του κάτασπρου φορέματος που «της βάζουν τις μέρες που έχει ήλιο» (159), σε μια ακόμη αναληπτική, θαμιστική αφήγηση, ένθετη στην κύρια.
- και, ένα βήμα πιο πέρα, τη συνάρτηση των αντιθέτων, τη συνειρμική αντιπαραβολή και σύνδεση τελικά, με κοινό τάξημα το φως (με τη λευκότητά του), του χιονιού με τον αφρό, αλλά και με τα κύματα της αιγαιοπελαγίτικης ελληνικής φύσης που ανακατεύτηκαν παράξενα «στα γαλάζια μάτια της» [σε ένα παράδειγμα ταυτόχρονης συναίρεσης των αντιθετικών διχοτομιών εσωτερικού vs εξωτερικού χώρου, χειμώνα vs καλοκαιριού: «Ήταν σα να ήρθε αφρός και κύματα, σα να ήρθε Αιγαίο μες στον χειμωνιάτικο κλειστό χώρο του δωματίου» (159)].

Σύμφωνα με τη θεωρητική και μεθοδολογική πρόταση του Gérard Genette για τους τρόπους εκφοράς του αφηγηματικού λόγου (Genette, 2007), η τριτοπρόσωπη αφήγηση εκφέρεται από έναν *κρυφό*, *ετεροδιηγη-*

τικό αφηγητή (που δε μετέχει στην ιστορία), *παντογνώστη* (με κριτήριο την *οπτική γωνία* των ενδοκειμενικών προσώπων που υιοθετεί), καθώς γνωρίζει περισσότερα από οποιοδήποτε αφηγηματικό πρόσωπο· με την *εστίαση* να γίνεται σε επιμέρους σημεία *εσωτερική μεταβλητή*. Η ιστορία δηλαδή, στην πορεία της αφήγησης, παρουσιάζεται στα σχετικά χωρία διαδοχικά μέσα από τα μάτια ή με βάση όσα γνωρίζει: είτε το κορίτσι [που δεν ξέρει το παραμύθι της Χιονάτης, το οποίο και της αφηγείται η μητέρα της (160)] είτε το ελάφι όπου επίσης «παραχωρείται», όπως στα πρόσωπα, η εστίαση [: «δεν ξέρει τί να πει γι' αυτό <ως προς το γιατί κλαίει>, δεν ξέρει τίποτα σίγουρο» (161)]. Ο λόγος είναι αφηγηματοποιημένος και *αναφερόμενος*, ευθύς (στους διαλόγους της μικρής Άννας με τη μητέρα της ή της Χιονάτης με το «εξανθρωπισμένο» ελάφι).

Ο βασικός άξονας, ωστόσο, της προβληματικής μας αναφορικά με τη διδακτική αξιοποίηση του εν λόγω διηγήματος του Βενέζη σχετίζεται με τη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής αγωγής, της στάσης ζωής απέναντι στο φυσικό περιβάλλον ή τον επαναπροσδιορισμό της, αναγκαία πόσω μάλλον στο στάδιο αναγνώρισης του κόσμου και του εαυτού στην παιδική ηλικία, σε συνάρτηση με την αποξένωση από τη φύση στην εποχή μας (Παπαρούση, 2011)· με την επανάκτηση της εγγύτητας, του σεβασμού προς τη φύση και τα πλάσματά της, στο πλαίσιο οικοδόμησης, ευρύτερα, της πολιτισμικής συνείδησης (μέσα από την οικείωση, ειδικά από τα παιδιά-αναγνώστες, λογοτεχνικών αναπαραστάσεων της πρότυπης σχέσης ανθρώπου-φύσης, όπως η συγκεκριμένη) Η ισόρροπη και ισότιμη, αρμονική,[4] αμφίδρομη, η σχέση δηλαδή αδιάρρηκτης ενότητας κι αμοιβαίας ανταπόκρισης ανάμεσα στον άνθρωπο και τα πλάσματα της φύσης που αποτελούν το ομόλογό του, σχέση στην οποία πρωτίστως κωδικοποιείται το αξιακό σύστημα του αφηγήματος, είναι, άλλωστε, διακριτικό γνώρισμα του νεοελληνικού πολιτισμού, θετικά σημασιοδοτημένη σταθερά του πολιτισμικού μας προτύπου· οργανική σύνδεση, η οποία αντιδιαστέλλεται προς την υποταγή της φύσης στον πολιτισμό, την υπαγωγή της στην υπηρεσία του ανθρώπου και τη σχέση αντίθεσης, την εξουσιαστική δηλαδή, εκμεταλλευτική στάση του ανθρώπου του έναντι της φύσης που τα κυρίαρχα δυτικά μοντέλα της τε-

4. Αντιστικτικά, πέρα από την κυρίαρχη αποτύπωση στη Νεοελληνική λογοτεχνία της θετικής, κατεξοχήν αθώας, όψης της παιδικότητας μέσα από τη σχέση παιδιών-ζώων, αναφέρουμε επιμέρους θεματοποιήσεις της παιδικής βιαιότητας απέναντι σ' αυτά. Τέτοιες ρεαλιστικές, έως νατουραλιστικές, αναπαραστάσεις με συμβολική λειτουργία της σκοτεινής έκφανσης του παιδικού ψυχισμού και της διττότητας της ανθρώπινης φύσης διερευνά συσχετικά η Μ. Καραΐσκου σε δύο διηγήματα της γενιάς του 1880: το «Γατί» (1893) του Μ. Μητσάκη και τη «Φούρκα» (1903) του Γρ. Ξενόπουλου (Καραΐσκου, 2021).

χνοκρατούμενης, αστικοποιημένης κοινωνίας προτάσσουν (Καψωμένος, 2002α, σε μια επισκόπηση του χαρακτηριστικού αυτού στη Νεοελληνική ποίηση· 2002β· 2004· Μάντζιος, 2022). Η σχέση αυτή προβάλλεται αφηγηματικά ειδικότερα εδώ ως δίαυλος επικοινωνίας με τον «άλλο» (πρβλ. Παπαρούση, 2011· Μαλαφάντης, 2015) μέσα από τα δάκρυα των ελαφιών που συμμερίζονται τα βάσανα των ανθρώπων. Διαβάζουμε χαρακτηριστικά:

«Γιατί κλαιν τα μάτια σου;», ρωτάει η μικρή Άννα το ελάφι με τα δακρυσμένα μάτια «όπως ποτέ δεν γίνεται με τα άλλα πλάσματα του βουνού εξόν από τους ανθρώπους» (160), το οποίο παίρνει το λόγο και της αφηγείται την «ιστορία των προγόνων του, των πρώτων ελαφιών που ήρθαν στη γη», όταν «άξαφνα βρέθηκαν μες στη χώρα των ανθρώπων. […] Και είδαν: Τα παράξενα πλάσματα με τα δυο πόδια όλη τη μέρα σκύβαν στη γη και τη σκάβανε […] όλη τη μέρα βογκούσαν […] ατέλειωτο ήταν το μαρτύριο των ανθρώπων. […] Περίεργα τα ελάφια πήγαν πιο κοντά και τους κοίταξαν μες στα μάτια. Για πρώτη φορά είδαν δάκρυα μες στα μάτια των ανθρώπων. Τότε κι εκείνα δάκρυσαν. Κι από κείνη τη μέρα όλα τα ελάφια του κόσμου κλαίνε – για τη μνήμη των ανθρώπων της γης που βασανίζονται» (161).

Πέρα από την υποβολή της έννοιας της συνέχειας μέσα από την αφήγηση της ιστορίας των προγόνων του ελαφιού, έχουμε να κάνουμε εδώ με μια αντιπροσωπευτική πραγμάτωση της *θαμιστικής* αφήγησης, μιας από τις δυνητικές μορφές της αφηγηματικής *συχνότητας* με βάση τη θεωρία του Genette (Genette, 2007), που σχετίζονται με την επαναληπτική έκθεση γεγονότων της ιστορίας στην αφήγηση: του τύπου, ειδικότερα, που συνοψίζει σε ένα αφηγηματικό εκφώνημα, άπαξ) το πλήθος των επανεμφανίσεων του ίδιου γεγονότος ή συμπεριφοράς. Η θαμιστική αφήγηση, που αναδείχνει ακριβώς τους κοινούς παρονομαστές ανάμεσα σε ομοειδή γεγονότα, όπως λ.χ. τους αιώνιους νόμους της κυκλικής κοσμικής κίνησης, την αέναη φυσική κανονικότητα, σημειώνουμε επιπρόσθετα ότι αξιοποιείται συχνά στο διήγημα του Βενέζη που εξετάζουμε. Ενδεικτικά, αναφέρουμε τα παραδείγματα: «το χιόνι έπεφτε ολοένα» (160), «τα φύλλα που βουίζουν στα δέντρα και που μηνούν τον καιρό που θά 'ρθει», «τα σκουλήκια που σαλεύουν στη γη», «το χορτάρι που φυτρώνει ύστερα από τη βροχή» (161). Στην ίδια κατηγοριοποίηση τέλος, αυτή της αφηγηματικής συχνότητας, αναγνωρίζουμε την περίπτωση της *πολυμοναδικής* αφήγησης («της αφήγησης ν φορές αυτού που συνέβη ν φορές», Genette, 2007, σ. 188) που αποτυπώνει εικονιστικά την επανάληψη: στην αναφορά ειδικότερα των ανθρώπων που, μέσα από το βλέμμα των ελαφιών, σκάβουν «όλη τη μέρα», όπως και την επόμενη, κι ολοένα βασανίζονται, «χτυπούν», ξαναβγάζουν «το χώμα από

τη γη» (161), σ' ένα παράδειγμα *ισομορφισμού*, αντιστοιχίας δηλαδή ανάμεσα στο επίπεδο της έκφρασης, της μορφής, κι εκείνο του περιεχομένου.

Το δεύτερο, συγγενές από τη σκοπιά της προσέγγισής μας αλλά όχι ταυτόσημο ως προς τους ιδεολογικούς κώδικες, αφηγηματικό κείμενο που θα εξετάσουμε είναι το 6ο κεφάλαιο, «Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου», από το *Διπλό βιβλίο* (1976) του Δημήτρη Χατζή (Χατζής, 2008, σσ. 115-133)· απόσπασμά του επίσης αποτελεί μέρος του σχολικού εγχειριδίου *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* για τη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου (Καγιαλής et al., 2015, σσ. 229-233). Εδώ, πρωταγωνιστικό αφηγηματικό υποκείμενο είναι ο Δημήτρης Σκουρογιάννης, μετανάστης στη Γερμανία, την ιστορία και την επιστροφή του οποίου στον τόπο καταγωγής του, το Ντομπρίνοβο (το σημερινό Ηλιοχώρι), αναλαμβάνει να αφηγηθεί ο «επιστήθιος» φίλος του Κώστας, κι αυτός μετανάστης στη Στουτγάρδη, κεντρικός ήρωας και αφηγητής του κυρίου σώματος της αφήγησης: που (με τα κριτήρια της τυπολογίας του αφηγητή ως προς τη συμμετοχή του στην ιστορία και ως προς την πράξη της αφήγησης), από *ενδοδιηγητικός*, *ομοδιηγητικός* αφηγητής, στα περισσότερα κεφάλαια, της ιστορίας του στον συγγραφέα ώστε να γράψει το βιβλίο του, μετασχηματίζεται στο εν λόγω κεφάλαιο σε *εξωδιηγητικό*, *ετεροδιηγητικό* αφηγητή της ιστορίας του Σκουρογιάννη· ωστόσο παντογνώστη –συνδυασμός καινοτόμος και πρωτοτυπική σύζευξη από άποψη τεχνικών της αφήγησης (πρβλ. Τριάντου, 1997)–, με σημεία συνάμα εσωτερικής εστίασης, εκεί όπου υιοθετεί την προοπτική και αναπαριστά την ψυχική ζωή του κεντρικού προσώπου του κεφαλαίου [λ.χ. «δεν είναι πια σίγουρος πως φτάνει να ζήσει μ' αυτά» (2008, σ. 126), «του φαινόταν…» (127) κ.ά.].

Αναφορικά με άλλα επιμέρους χαρακτηριστικά της αφήγησης, αξίζει, επιπρόσθετα, να επισημανθεί:

- η ιδιολεκτική χρήση της γλώσσας, με τη φωνογραφική απόδοση του γλωσσογεωγραφικού ιδιώματος, εκείνου του ορεινού Ηπειρώτη, να διαποτίζει τον αφηγηματικό λόγο (στο 6ο κεφ. του *Διπλού βιβλίου*)· καταγωγικό προσδιοριστικό χαρακτηριστικό του ήρωα [: «*ι Μήτρους*», όπως αυτός αναφέρεται ενδεικτικά (117)], το οποίο δεν έχει απολέσει κατά την περίοδο της διαμονής του στη Γερμανία [«Ιμείς από του Ντουμπρίνουβουν» (118), επικαλείται χαρακτηριστικά σε διάφορες περιστάσεις.
- η προτίμηση γενικότερα στην «ομιλούσα γραφή», μέσα από ποικίλους δείκτες προφορικότητας του γραπτού λόγου που αποτυπώνεται στο χαρτί φυσικός, ανεπιτήδευτος· οπτική στην οποία μπορούν

να ιδωθούν οι επανερχόμενες παρένθετες φράσεις (με την πρωτοτυπική, διαχωριστική χρήση της παύλας) αναφερόμενου (ευθέος) λόγου του ήρωα ή των προσώπων, που ενσφηνώνονται, διακόπτοντας την αφηγηματική ακολουθία, τον τριτοπρόσωπο αφηγηματοποιημένο ή και τον διφωνικό ελεύθερο πλάγιο λόγο. Δύο παραδείγματα:

«Τα περισσότερα βράδια ξεροστάλιαζε μαζί με του άλλους στο σταθμό – να πεις δυο λόγια με τους Ρωμιούς – δεν είναι δά και της προκοπής – όλο τα ίδια – βαριέσαι» (2008, σ. 116),

«… Να τον παντρέψουν με μια ανηψιά της Βολιώτισσα –κορίτσι παρθένο – όχι τις βρώμες τις Γερμανίδες που μάθατε έξω – φτου…–» (127).

- η σημαίνουσα πλεοναστική αξιοποίηση της θαμιστικής αφήγησης, ως προς την αφηγηματική παρουσίαση της συχνότητας, που αποδίδει, όπως αναφέρθηκε, συμπεριληπτικά το σύνολο των εμφανίσεων ταυτόσημων ή ανάλογων γεγονότων ή συμπεριφορών. Ακόμη, η ενδιαφέρουσα από παιδαγωγική άποψη σύνδεσή της με τον υποδειγματικό χαρακτήρα της αφήγησης, σύμφωνα με τη θεωρητική πρόταση της Susan Suleiman (Suleiman, 1977· Τριάντου, 1997· 1999), προσφέροντας, μέσα από τη συσσώρευση θαμιστικών χαρακτηριστικών, παραδείγματα ανθρώπων, τέτοια που μπορούν να αποτελέσουν πρότυπα «προς μίμηση», αλλά και παραδείγματα «προς αποφυγή» (Τριάντου, 1997, σ. 342· 1999, σ. 195· Καψωμένος, 2003, σ. 147). Ενδεικτικά, κάνουμε λόγο για την αφηγηματική προβολή των τυπικών γνωρισμάτων των συγχωριανών του Σκουρογιάννη, τα οποία ο ίδιος εκπληρώνει. Αντιπροσωπευτικό είναι το παράθεμα:

«Από τότε που γίνηκε ο κόσμος οι Ντομπρινοβίτες ξενιτεύονται […]. Οι Ντομπρινοβίτες είναι απ' αυτούς: γερή καρδιά, γερό κορμί, σίγουρο μάτι» (120)·

ή αλλού «σχηματοποιώντας» ένα ακόμη χαρακτηρολογικό του γνώρισμα, που λειτουργεί ως *προσήμανση* (Genette, 2007) της μετέπειτα στάσης του: «ήταν κι αυτός από τους ανθρώπους εκείνους που δεν το λιανίζουνε τ' όνειρό τους, το θέλουν ακέριο, σωστό» (119).

Είναι αναγκαίο, επιπρόσθετα, να σημειώσουμε τη διδακτική-παιδαγωγική διάσταση της αφήγησης μέσα από έναν «εσωτερικά πειστικό» λόγο (Τριάντου, 1997, σ. 346· 1999, σ. 198), χωρίς επιτηδευμένη ρητορική ή πομπώδες διδακτικό-εξαγγελτικό ύφος, φορείς του οποίου, τόσο στη συγκεκριμένη περίπτωση όσο και γενικότερα, είναι «πάσχοντα» συχνά, λαϊκά πρόσω-

πα· και με μια εύληπτη γλωσσική εκφορά, μια γλώσσα ουσίας, στην απλότητά της: μια «γλώσσα δασκάλου», υποδειγματική επίσης για τη διδασκαλία της, όπως έχει επισημανθεί από την κριτική (Κοτζιάς, 1982, σ. 188· Μηλιώνης, 1991), ιδιότητα που αντιστοιχεί στη σχετική προαίρεση του ίδιου του συγγραφέα (Χατζής, 1983).

Ειδικότερα, ερμηνευτικό σημείο αναφοράς μας είναι η επικοινωνία του Σκουρογιάννη με την «αρκούδα του Πίνδου» (στο τελευταίο μέρος του κεφαλαίου που δεν περιλαμβάνεται στο απόσπασμα του εγχειριδίου των κειμένων της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για τη Γ΄ τάξη του Γυμνασίου). Έχοντας εκείνος επιστρέψει στο ποθητό, ωστόσο άγνωστο πλέον, Ντομπρίνοβο, μετά από είκοσι συνεχή χρόνια απουσίας του ως εργάτης σε εργοστάσιο της Στουτγάρδης, προβάλλεται αφηγηματικά η διάψευση του ονείρου του γυρισμού (123):[5] με την κατάρρευση των παραδοσιακών αξιακών κωδίκων, την αλλοτρίωση, την αποξένωση από τον πάτριο χώρο, το «ξερίζωμα», την αποκοπή από τις ρίζες, το «σκόρπισμα» που διαπιστώνει στους συντοπίτες του, απόρροια της διάρρηξης του κοινωνικού ιστού ή της κυριαρχίας του καταναλωτισμού σε μια κοινωνία που λειτουργεί με γνώμονα αποκλειστικά το κέρδος (Τζιόβας, 2007).

Η αίσθηση της ξενότητας και του ίδιου απέναντι στους συγχωριανούς του [: «τό 'νιωθε πως ήταν […] λίγο ξένος ανάμεσά τους» (122)], μετασχηματίζεται σε οικειότητα, «σαν τράβηξε […] <και> μπήκε στο μεγάλο δάσος» (123)· αντισταθμίζεται δηλαδή από την εγγύτητα με τη φύση, με τα ακλόνητα στοιχεία, τις σταθερές του φυσικού κόσμου (όπως λ.χ. το βούισμα των δέντρων) που συγκροτούν έναν κόσμο πιο «*γνώριμο*», «*πιο δικό του*» (123), επικυρώνοντας, μη διαψεύδοντας αυτά το όνειρο του γυρισμού του [εκεί το όνειρο αυτό, «δεν τον είχε γελάσει» (120)].

Αλλά την ανταπόκριση της «δικής του της γης» στον παλμό της «*βουνίσιας του ράτσας*» (129) σηματοδοτούν πρωτίστως οι πατημασιές αρχικά της αρκούδας του Πίνδου, το αποτύπωμα, η βεβαιότητα της ύπαρξής της· στο σταδιακό «δέσιμο» του Σκουρογιάννη μαζί της βρίσκει μόνο αντίβαρο η διάψευσή του. Και η φύση δε θα τον προδώσει (Κούγκουλος, 2012): σ' αυτή (στην αρκουδίτσα) ανακαλύπτει το όμοιό του, το χνάρι, τη ρίζα, την

5. Την κινηματογραφική μεταφορά του 6ου κεφαλαίου («Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου») του Διπλού βιβλίου του Δ. Χατζή, την απόδοσή του μέσα από την κινηματογραφική, αυτή τη φορά, αφήγηση, επιχείρησε το 1990 η Μέμη Σπυράτου, σε μια παραγωγή του Ελληνικού Κέντρου Κινηματογράφου [διάρκεια 60΄, έγχρωμη, ηθοποιοί: Χρ. Καλαβρούζος (στο ρόλο του Σκουρογιάννη), Γ. Κοντογιάννης κ.ά.]. Η ταινία, στην οποία δεν εμφανίζεται η αρκούδα με βάση τη σχετική σκηνοθετική επιλογή, είναι αναρτημένη στο διαδίκτυο. Ανακτήθηκε στις 26/11/2023: http://apeirosgaia.worldpress.com/2011/11/16«Η-τελευταία-αρκούδα-του-Πίνδου»-3/. Βλ. και Γουλανδρής, 1992.

αναλλοίωτη υπόσταση του «ανύπαρκτου», για τον ίδιο, τόπου. Είναι τελικά στον «άλλο», στην άγρια, απαραβίαστη, «απολίτιστη» φύση, συνεκδοχικά, εκεί όπου αναγνωρίζει το γνώριμο, το ανάλογό του. Ποικίλες ομόλογες εκδοχές λογοτεχνικής αναπαράστασης της επικοινωνίας με τον άλλο επανέρχονται μάλιστα στο έργο του Δημ. Χατζή: επισημαίνουμε χαρακτηριστικά, πέρα από την περίπτωση της αρκούδας που εξετάζουμε, το πουλάρι από «Το βάφτισμα» που δοκιμάζεται στο αλώνι από κοινού με το παιδί, σ' ένα πρόωρο πέρασμά τους στο μόχθο, τη σκληρή αλήθεια της ζωής, ή τον γιγαντόσωμο Χαμάλαρο με τη δυσχέρεια της λεκτικής επικοινωνίας από την «Ώρα της φυρονεριάς», συμπαραστάτη του Κωνσταντή (της συλλ. *Ανυπεράσπιστοι*), τον γύφτο από τον «Σιούλα τον ταμπάκο» που δρα καταλυτικά στη μεταστροφή της συμπεριφοράς του εν λόγω ήρωα, στη «γνωριμιά» ουσιαστικά του εαυτού του κ.ά. (πρβλ. Καψωμένος, 1999).

Πήγαινε ζάχαρη στην αρκούδα και την άφηνε κάθε φορά στην ίδια θέση (130). Με τον καιρό εκείνη τον πλησίαζε όλο και πιο κοντά, μέχρι που τού 'γλειψε το χέρι, άρχισε να μένει δίπλα του, ώσπου ο Σκουρογιάννης της αγκάλιασε το κεφάλι και το φίλησε, με δάκρυα να κυλούν στο πρόσωπό του (131). Αναγνωρίζουμε εδώ, από την αντίστροφη πλευρά, αυτή του ανθρώπου απέναντι στο ζώο, έναν κοινό αφηγηματικό πυρήνα με τα δάκρυα των ελαφιών στη «Χιονάτη» του Βενέζη. Φθινόπωρο πια ήρθε η ώρα για το χειμωνιάτικο ύπνο της, τη χειμερία νάρκη, που συνοψίζει την ιδέα της κυκλικής κίνησης του «Κοσμικού» χρόνου, η οποία βασίζεται στην ελληνική σκέψη, την αέναη γενικότερα επαναφορά, αλληλοδιαδοχή όμοιων σχημάτων, αντιφατικών καταστάσεων, φαινομένων:

> «Αυτή τον πήγε στη χειμωνιάτικη τρύπα της […]. Αυτός κουβάλησε ζάχαρη […] – να την βρει ξυπνώντας την άνοιξη. Ξάπλωσε το ζώο, του χάιδεψε αυτός το κεφάλι στο κούτελο […] – έγειρε το κεφάλι του […] – είχε κοιμηθεί.
>
> – Κοιμήσου εσύ, έρμου πουλί μου […]. Θα ξαναβρεθούμε την άνοιξη; Ιμείς οι δυο απομείναμαν σε τούτον τον τόπο – κανένας άλλος – δεν έμεινε τίποτα εδώ. Και κατέβηκε στο ερημωμένο χωριό […] τετράδιπλα ορφανεμένος» (131-132), όπου μεταφορικοποιείται ακριβώς συνεκδοχικά, μέσα από την απώλειά της, η ιδέα της φύσης-γεννήτορα, μεγάλης μήτρας των πάντων.

Ο θάνατος του αφηγηματικού υποκειμένου και της «αρκούδας του Πίνδου» που δηλώνεται ως τέλος της ιστορίας, μεταξύ άλλων εκδοχών κατάληξής της, από τον συγγραφέα που εισέρχεται στο ενδοδιηγητικό επίπεδο στον επίλογο του κεφαλαίου, είναι συμβολικός (άλλωστε, προσδιορίζονται

πολλαπλά από κοινού στην αφήγηση ως «τελευταίοι»). Ο Σκουρογιάννης επανεμφανίζεται στις σημειώσεις του συγγραφέα στο 9ο κεφάλαιο (: «Επίλογοι στο πρώτο βιβλίο») να «δέρνεται ακόμα με τη χαμένη του υπόθεση […] – το Ντομπρίνοβο με την αρκουδίτσα που θα ξυπνήσει την άνοιξη» (176). Το όραμα, η ελπίδα δημιουργίας ενός καινούριου κόσμου που προβάλλεται στον «Μικρό πρόλογο για το δεύτερο <βιβλίο>» (189-192), η ιδέα του τέλους που σηματοδοτεί μια νέα αρχή, σύμφωνα με το κυκλικό σχήμα, συμπυκνώνεται, θα λέγαμε εδώ, στη χειμερία νάρκη της αρκούδας.

Ένα βήμα πιο πέρα, αναφέρουμε ότι τα δύο παραδείγματα ανάλυσης που αξιοποιήσαμε, «Η Χιονάτη της Πάρνηθας» του Ηλία Βενέζη και «Η τελευταία αρκούδα του Πίνδου» του Δημ. Χατζή, συνδέονται, σε επίπεδο δομών βάθους, στη βάση της «παραδειγματικής» αρχής της αναλογίας, αλλά και της διαφοράς, της διάκρισης. Το πρώτο διήγημα αναδείχνει αφηγηματικά την πραγμάτωση της συναίρεσης ανθρώπου-φύσης (-ελαφιών), με την τελευταία να συνιστά πεδίο άντλησης αξιών (όπως η αμοιβαία υποστήριξη ή η συλλογικότητα), παιδευτικό πρότυπο για τον άνθρωπο και τη σχέση του με τον κόσμο.

Το δεύτερο αφηγηματικό κείμενο χρειάζεται, ωστόσο, να συναρτηθεί με τον ιδεολογικό πυρήνα του *Διπλού βιβλίου* συνολικά και να ληφθεί παράλληλα υπόψη για την ερμηνεία του το εξωλογοτεχνικό, δοκιμιακό έργο του μαρξιστή πολιτικού διανοούμενου, επίσης, Δημήτρη Χατζή (Καψωμένος, 1999· Αποστολίδου, 2003· Νούτσος, 2009). Επισημαίνουμε λοιπόν, σε συνάφεια με τα παραπάνω, ότι η σχέση εξισωτικής ισοδυναμίας του Σκουρογιάννη και της «αρκούδας του Πίνδου», σχέση αντιπαραβολής και ταυτότητας ουσιαστικά ανάμεσα στους δυο, ανταποκρίνεται στην πρόθεση του ρεαλιστή πεζογράφου να καταδείξει την απομόνωση, την αποξένωση των ανθρώπων, τόσο μεταξύ τους όσο και από τον τόπο τους και τα προσδιοριστικά χαρακτηριστικά του, με το μόνο καταφύγιο του Σκουρογιάννη να είναι πλέον η επικοινωνία του μαζί της. Συμβολοποιεί μ' άλλα λόγια τα αίτια της αποξένωσης αυτής, αλλά και τα αποτελέσματά της. Αποτυπώνει το μεταίχμιο της βίαια αστικοποιημένης ελληνικής κοινωνίας και τις αντιφάσεις της, απροετοίμαστη, ανέτοιμη καθώς ήταν να προσαρμοστεί σε ένα μοντέλο, στο οποίο, αντίθετα προς τις καταβολές, τα θεμέλιά της, δεν προτάσσεται η αξία του κοινοτισμού ούτε η σχέση ενότητας με τη φύση: οι παλιές δομές, ιεραρχίες της είναι δηλαδή σπασμένες, οι αξιακοί της κώδικες έχουν γερά κλονισθεί ή και καταρρεύσει (Χατζής, 1977· 1985· 1995· 2005, πρβλ. Καψωμένος, 1999· Αποστολίδου, 2003). Αναφέρουμε ενδεικτικά την υπόδειξη-σημείωση του συγγραφέα στο 9ο κεφάλαιο («Επίλογοι στο πρώ-

το βιβλίο») που υλοποιείται αφηγηματικά στην ιστορία του Σκουρογιάννη: «Κάμε το εδώ να φαίνεται πίσω του η κοινωνία που σπάνε τα πλαίσιά της» (176, πρβλ. Τριάντου, 1997· 1999)· ή την ομόλογη διαπίστωσή του στο ίδιο κεφάλαιο για τους «σπασμένους αρμούς το βιβλίου» του, όπως ακριβώς ασύνεκτα, «ψηφιά σκορπισμένα», είναι τα πρόσωπα και οι καταστάσεις της ελληνικής κοινωνίας που αυτό απηχεί (173-174).

Σημειώνουμε, ωστόσο, ότι το παράδειγμα της σύνδεσης του αφηγηματικού ήρωα με την αρκούδα δεν υποδηλώνει μεταφορικά την προσδοκία επαναφοράς στο αγροτοκτηνοτροφικό πολιτισμικό μοντέλο, την επιστροφή επομένως στο παρελθόν (Χατζής, 1977· 2005· πρβλ. Καστρινάκη, 1997· Καψωμένος, 1999· Νούτσος, 2009). Στο λογοτεχνικό και στο δοκιμιακό έργο του Χατζή γενικότερα, υπάρχει βέβαια το αίτημα διατήρησης της φυσιογνωμίας, της πολιτισμικής ταυτότητας των μελών της κοινωνίας, διαμέσου στοιχείων της παράδοσης που θα μπορούν να επιβιώσουν, να αξιοποιηθούν στον καινούριο κόσμο (Χατζής, 1995· 2005). Πρωτίστως όμως, όπως συνοψίζεται στο «Μικρό πρόλογο για το δεύτερο <βιβλίο>», προβάλλεται το όραμα, μέσα από τη συνείδηση της μοναξιάς του σύγχρονου ανθρώπου, για μια μελλοντική κοινότητα όπου θα βρούμε τους άλλους και «θα μας βρουν» (191), η προσδοκία τελικά αποκατάστασης της αρμονίας του ανθρώπου με τον κόσμο, «εναρμόνισης», με τα λόγια του ίδιου του Χατζή, «του ανθρώπου μέσα στη ζωή, την κοινωνία δηλ. και τη φύση» (Χατζής, 1979, σ. 13· Καψωμένος, 1999)· μετάβασης συνακόλουθα από τον κόσμο της αποξένωσης στην υπέρβαση αυτής (Νούτσος, 2009).

Καταληκτικά, τα πεζογραφικά κείμενα που μελετήσαμε, με άξονα τη σχέση ανθρώπου-φύσης, συνιστούν εκδοχές ετερότητας, λογοτεχνικές αναπαραστάσεις του άλλου. Το διήγημα του Ηλία Βενέζη, με τη λυρική αφηγηματική του ποιητική και την υποδειγματική προβολή της αλληλοσυνάρτησης, της αρμονικής σχέσης του ανθρώπου με τη φύση, αποτελεί πρόσφορο παράδειγμα διδακτικής αξιοποίησης για την περιβαλλοντική αγωγή. Στην περίπτωση του αφηγήματος του Δημήτρη Χατζή, η φύση προβάλλεται ως το μόνο σταθερό σημείο αναφοράς για τον άνθρωπο και η επικοινωνία μαζί της είναι το επακόλουθο, μεταγράφει δηλαδή λογοτεχνικά, καταδεικνύει την αλλοτρίωση, την αποξένωση των ανθρώπων της σημερινής κοινωνίας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Α. Πηγές

Βενέζης, Η. (1996). *Ώρα πολέμου* (5η έκδ.). Βιβλιοπωλείον της "Εστίας" (1η

έκδ. 1946).

Καγιαλής, Π., Ντουνιά, Χ., & Μέντη, Θ. (2015). *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Γ΄ Γυμνασίου*, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος».

Κατσίκη-Γκίβαλου, Ά., Καλογήρου, Τ., Παπαδάτος, Γ. Σ., Πρωτονοταρίου Σ., & Πυλαρινός, Θ. (2001). *Με λογισμό και μ' όνειρο. Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων, Ε΄ και Στ΄ τάξη Δημοτικού*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Χατζής, Δ. (2008). *Το Διπλό βιβλίο* (2η έκδ.). Το Ροδακιό (1η έκδ. 1976).

Χατζής, Δ. (1977). Όσο δημιουργούμε σ' έναν κόσμο που ισοπεδώνεται μόνο τόσο υπάρχουμε. *Διαβάζω*, *5-6*, 36-44.

Χατζής, Δ. (1979). Από τη Λευκάδα στο νησί του Σκορπιού. *Αντί*, *134*, 12-13.

Χατζής, Δ. (1985). Να μη γίνουμε όλοι πρόσφυγες στην ίδια μας την πατρίδα. *Αντί*, *297*, 40-43.

Χατζής, Δ. (1995). Στο εργαστήρι του καλλιτέχνη. Στο Ν. Γουλανδρής (Επιμ.), *Μικρό νεοελληνικό όργανο. Εκλογή κειμένων (1947-1975) του Δημήτρη Χατζή για το Νέο Ελληνισμό* (σσ. 268-188). Εξάντας.

Χατζής, Δ. (2005). Εισαγωγή. Η λογία παράδοσις, Η λαϊκή παράδοση, Ο πεζογράφος μπροστά στη σημερινή ελληνική πραγματικότητα. Στο Βεν. Αποστολίδου (Επιμ.), *Το πρόσωπο του νέου Ελληνισμού. Διαλέξεις και δοκίμια* (σσ. 187-200, 201-219, 349-368 αντίστοιχα). Το Ροδακιό.

Β. Θεωρητική βιβλιογραφία, Γ. Μελέτες και άρθρα

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2004). Λογοτεχνικό βιβλίο και Εκπαίδευση: σχέσεις συναλληλίας ή αποκλεισμού; Στο Βεν. Αποστολίδου & Ελ. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 267- 275). *Τυπωθήτω*-Γιώργος Δαρδανός.

Αναγνωστοπούλου, Δ. (2018). Η ανάγνωση και ο αναγνώστης ανάμεσα στην πραγματικότητα και τη φαντασία: Οι αναπαραστάσεις τους στα κείμενα και η επίδρασή τους στον πραγματικό αναγνώστη. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μιχ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και την κοινωνία* (σσ. 87- 97). Gutenberg.

Αποστολίδου, Β. (2003). *Λογοτεχνία και Ιστορία στη Μεταπολεμική Αριστερά. Η παρέμβαση του Δημήτρη Χατζή 1947-1981*. Πόλις.

Γουλανδρής, Ν. (1992). *Βιβλιογραφικό Μελέτημα (1930-1989) Δημήτρη Χατζή. Συμπληρώματα ΙΙ (1944-1991), Ευρετήρια*. Γνώση.

Genette, G. (2007). *Σχήματα III. Ο λόγος της αφήγησης: Δοκίμιο αφηγηματολογίας και άλλα κείμενα*. Μτφ. Μπ. Λυκούδης. Πατάκης.

Greimas, A. J. (2005). *Δομική σημασιολογία. Αναζήτηση μεθόδου*. Μτφ. Γ. Παρίσης, Επιστ. Επιμ. Ε.Γ. Καψωμένος. Πατάκης.

Καλογήρου, Τζ. (2016). Η *Χιονάτη* των αδερφών Grimm και οι επτά (και περισσότερες) εικονογραφικές εκδοχές της. Στο Τζ. Καλογήρου, *Το Αλωνάκι της Ανάγνωσης. Αναλύσεις Λογοτεχνικών Κειμένων και Διδακτικές Προσεγγίσεις της Λογοτεχνίας* (σσ. 511-559). Επτάλοφος.

Καραΐσκου, Μ. (2021). Σκοτεινές εκδοχές της παιδικότητας σε αφηγήματα της γενιάς του 1880: η ποιητική της παιδικής βίας στο «Γατί» (1983) του Μ. Μητσάκη και στη «Φούρκα» (1903) του Γρ. Ξενόπουλου. Στο Μ. Κανατσούλη, Ρ.-Τρ. Αγγελάκη & Δ. Σουλιώτη (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου: Αφηγήσεις και «αφηγήσεις» για την παιδική ηλικία* (σσ. 123-133). University Studio Press.

Καστρινάκη, Α. (1997). Δημήτρης Χατζής: Το έπος της πίστης και το δράμα της δυσπιστίας. Στο Α. Καστρινάκη, *Η φωνή του γενέθλιου τόπου. Μελέτες για την ελληνική πεζογραφία του 20ού αιώνα* (σσ. 157-181). Πόλις.

Καψωμένος, Ε. Γ. (1984). Η διχοτομία φύση / πολιτισμός ως κριτήριο οριοθέτησης του στίγματος της πρώτης μεταπολεμικής γενιάς. *Σπείρα* (Β΄ περ.), *2-3*, 113-132 [= (1990). *Κώδικες και σημασίες*. Αρσενίδης, 156-177].

Καψωμένος, Ε. Γ. (1999). Ο Δημήτρης Χατζής και το πολιτιστικό μας πρόβλημα. *Δημήτρης Χατζής. Μια συνείδηση της ρωμιοσύνης: Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου* (σσ. 306-316). Αχαϊκές Εκδόσεις.

Καψωμένος, Ε. Γ. (2002α). *Αναζητώντας το χαμένο ευρωπαϊκό πολιτισμό, Α΄, Νεοελληνική ποίηση και πολιτισμική παράδοση*. Πατάκης.

Καψωμένος, Ε. Γ. (2002β). Διαχρονικοί πολιτισμικοί κώδικες στη νεοελληνική λογοτεχνία: Παπαδιαμάντης - Ξενόπουλος - Σικελιανός – Εμπειρίκος. En I. García Galvez (Ed.) *Grecia y la Tradición clásica*, *Actas del II Congresso de Neohelenistas de Iberoamérica*, VII Jornadas de Literatura Neogriega (pp. 15-36). Servicio de Publicaciones.

Καψωμένος, Ε. Γ. (2003). *Αφηγηματολογία. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης της αφηγηματικής πεζογραφίας*. Πατάκης.

Καψωμένος, Ε. Γ. (2004). Συγχρονικοί και διαχρονικοί κώδικες ανάγνωσης. *Τα άφθονα σχήματα του παρελθόντος. Ζητήσεις της πολιτισμικής ιστορίας και της θεωρίας της λογοτεχνίας*, *Πρακτικά Ι΄ Επιστημονικής Συνάντησης στη μνήμη Άλκη Αγγέλου* (σσ. 333-347). University Studio Press.

Κοτζιάς, Α. (1982). *Μεταπολεμικοί πεζογράφοι. Κριτικά κείμενα*, Κέδρος.

Κούγκουλος, Α. Β. (2012). *Η Ήπειρος ως λογοτεχνικός μύθος στη μεταπολεμι-*

κή πεζογραφία, (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. http: //hdl.handle.net/10442/hedi/29819

Lévi-Strauss, C. (1962/2014). *La Pensée sauvage*. Plon [= (1977). *Άγρια Σκέψη* (Μτφ. Ε. Καλπουρτζή, Επιμ. Άλκη Κυριακίδου-Νέστορος). Παπαζήσης] [νέα έκδ. (2019). Πατάκης)].

Lévi-Strauss, C. (1964/2014). *Le cru et le cuit*. Plon [= (2001). *Το ωμό και το μαγειρεμένο* (Μτφ. Μ. Λώμη). Αρσενίδης].

Lévi-Strauss, C. (1973/2014). *Anthropologie Structurale II*. Plon [= (1978/2018). *Antropologia Strutturale II* (Trad. it. S. Moravia). Il Saggiatore].

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2011). *Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Ψυχοπαιδαγωγικές διαστάσεις και αξιοποίηση*. Πρόλ. Μ. Γ. Μερακλής. Διάδραση.

Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας. Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα*. Εκδ. Γρηγόρη.

Manguel, A. (1997). *Η Ιστορία της Ανάγνωσης*. Μτφ. Α. Καλοβυρνάς. «Νέα Σύνορα»-Εκδ. Λιβάνη.

Μάντζιος, Α. (2022). *«Με τα χρώματα μίλα, με τα λόγια ζωγράφιζε». Η μεταπολεμική υπερρεαλιστική ποίηση και η ζωγραφική*. Πεδίο.

Μηλιώνης, Χ. (1991). Δημ. Χατζής: *Το Διπλό Βιβλίο* [Ο γυρισμός]. Στο Χριστόφ. Μηλιώνης, *Με το νήμα της Αριάδνης. Μεταπολεμική πεζογραφία-Ερμηνεία κειμένων* (σσ. 91-101). Εκδ. Σοκόλη.

Νούτσος, Π. (2009). *Δημήτρης Χατζής: Το διπλό βιβλίο*. Ελληνικά Γράμματα.

Παπαρούση, Μ. (2005). Φύση / Πολιτισμός: μοντέλα ζωής και πρότυπα κοινωνικής συμπεριφοράς στην ηθογραφία του 19ου αιώνα. Στο Μ. Παπαρούση, *Αφηγηματολογικές προσεγγίσεις σε πεζογραφικά κείμενα του 19ου και 20ού αιώνα* (σσ. 155-198). Μεταίχμιο.

Παπαρούση, Μ. (2011). Στοιχεία λογοτεχνικής θεωρίας και εκπαιδευτική πράξη. Ζητήματα ετερότητας στα *Ανθολόγια* της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Τ. Δ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Αφήγηση και Εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα* (σσ. 271-286). Επίκεντρο.

Πασχαλίδης, Γ. (2004). Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Στο Βεν. Αποστολίδου Βεν. & Ελ. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση* (σσ. 319-333). *Τυπωθήτω*-Γιώργος Δαρδανός.

Πασχαλίδης, Γ. (2018). Σύγχρονες απολογίες της λογοτεχνικής εκπαίδευσης. Στο Β. Αποστολίδου, Δ. Κόκορης, Μιχ. Γ. Μπακογιάννης & Ε. Χοντολίδου (Επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και την κοινωνία* (σσ. 37-48). Gutenberg.

Πάτσιου, Β., & Καλογήρου, Τ. (2013). Εισαγωγή. Στο Β. Πάτσιου & Τζ. Καλογήρου (Εισαγ.-Επιμ.), *Η δύναμη της λογοτεχνίας. Διδακτικές προσεγγίσεις – Αξιοποίηση διδακτικού υλικού (Δημοτικό-Γυμνάσιο-Λύκειο*) (σσ. 9-19). Gutenberg.

Propp, V. (1987/2009). *Μορφολογία του παραμυθιού. Η διαμάχη με τον Κλωντ Λέβι-Στρως και άλλα κείμενα*. Μτφρ. Α. Παρίση, Καρδαμίτσα.

Riffaterre, M. (1979). La syllepse intertextuelle. *Poétique*, *40*, 496-498.

Riffaterre, M. (1981). L'intertexte inconnu. *Littérature*, *41*, 4-7.

Riffaterre, M. (1997). Intertextuality's Sign Systems. *Versus*, *77/78*, 23-34.

Σαμαρά, Ζ. (1987). Michael Riffaterre: Ο αναγνώστης ως δημιουργός. *Φιλόλογος*, *49*, 214-228.

Suleiman, S. (1977). Le récit exemplaire. *Poétique*, *32*, 468-489.

Τζιόβας, Δ. (2007). Από την κοινωνία στο άτομο: Αφηγήσεις εξορίας και μοναχικό εγώ. Στο Δημ. Τζιόβας, *Ο Άλλος εαυτός: Ταυτότητα και Κοινωνία στη Νεοελληνική Πεζογραφία* (σσ. 401-439). Πόλις.

Tatar, M. (1987). *The Hard Facts of the Grimm's Fairy Tales*. Princeton University Press (2nd expanded edition).

Tatar, M. (2010). Εισαγωγή. Στο M. Tatar (Ed.), *The Grimm Reader: The Classic Tales of the Brothers Grimm* (pp. xxi κ.ε.). Norton.

Τριάντου, Ι. (1997), *Η αφηγηματική τεχνική στην πεζογραφία του Δημήτρη Χατζή* (Μέρος Β΄: *Το Διπλό βιβλίο*). (Αδημοσίευτη Διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. http: //hdl.handle.net/10442/hedi/8874

Τριάντου, Ι. (1999). Οι αφηγηματικές τεχνικές ως μηχανισμοί σημασιοδότησης στο έργο του Δημήτρη Χατζή, *Δημήτρης Χατζής. Μια συνείδηση της ρωμιοσύνης: Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου* (σσ. 190-210). Αχαϊκές Εκδόσεις.

Τσιλιμένη, Τ. Δ. (2011). Η αφήγηση στην εκπαίδευση, Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Στο Τ. Δ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Αφήγηση και Εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης. Άρθρα και μελετήματα* (σσ. 73-103, 103-109 αντίστοιχα**)**. Επίκεντρο.