# Ι.Α.Κ.Ε.

ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

# 3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

## ΜΕ ΔΙΕΘΝΗ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ

## Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία

**5-7 ΜΑΪΟΥ 2017 - ATLANTIS HOTEL - ΗΡΑΚΛΕΙΟ ΚΡΗΤΗΣ**

# ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ ΤΟΜΟΣ Α'


**Επιμέλεια έκδοσης:**

Σπύρος Χ. Πανταζής • Ελένη Π. Μαράκη • Μαρία Ι. Καδιανάκη • Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Γεώργιος Ε. Στριλιγκάς • Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης • Πολυχρόνης Ε. Σιφακάκης • Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης



**ΚΑΙ ΤΗΝ ΑΡΩΓΗ ΤΩΝ:**

GSS TRAVEL SHOP
Βραδή ΒΙΒΛΙΟΧΑΡΤΟΠΩΛΕΙΟ

**ΜΕ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΩΝ ΔΗΜΩΝ:**

Ηρακλείου • Μινώα Πεδιάδας • Χερσονήσου Γόρτυνας • Φαιστού

**ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ:**

Περιφέρεια Κρήτης
Region of Crete

TIMELESS GREECE
Influence on Philosophy, Science and Technology
Διεθνές Κέντρο Επιστημών και Ελληνικών Αξιών

**ΧΟΡΗΓΟΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ:**

CRETA ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ
Creta Viral
CRETA NEWS
ΠΑΤΡΙΣ
CRETA LIVE.GR
Εφημερίδα ΑΠΟΨΗ
apopsilive.gr

Ι.Α.Κ.Ε.
ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES

3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο

# Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία

## ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ
## ΤΟΜΟΣ Α’

**Επιμέλεια έκδοσης:**

Σπύρος Χ. Πανταζής

Ελένη Π. Μαράκη

Μαρία Ι. Καδιανάκη

Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης

Γεώργιος Ε. Στριλιγκάς

Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης

Πολυχρόνης Ε. Σιφακάκης

Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

ΗΡΑΚΛΕΙΟ 2017

**Ι.Α.Κ.Ε.**
**ΙΝΣΤΙΤΟΥΤΟ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**
**INSTITUTE OF HUMANITIES AND SOCIAL SCIENCES**
Έβανς 83-85 Γρ. Α11 Τ.Κ. 71 201 Ηράκλειο Κρήτης Τηλ./Fax. 2815 200045
Website: iake.weebly.com www.iake.gr

ΙΑΚΕ «Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών»
iakekriti@gmail.com

**Συνδιοργάνωση:**
Περιφέρεια Κρήτης

TIMELESS GREECE
Influence on Philosophy, Science and Technology
Διεθνές Κέντρο Επιστημών και Ελληνικών Αξιών

Οι αναφορές (citations) σε άλλες επιστημονικές-ερευνητικές εργασίες γίνονται με βιβλιογραφική παραπομπή στους συγγραφείς, τον τίτλο και την παρούσα δημοσίευση.

Επιτρέπεται η έντυπη ή ηλεκτρονική αναπαραγωγή της συγκεκριμένης επιστημονικής εργασίας μόνο για εκπαιδευτική ή ερευνητική χρήση και με την προϋπόθεση ότι τα τυχόν αντίγραφα περιλαμβάνουν την αρχική σελίδα και την παρούσα σημείωση πνευματικών δικαιωμάτων. Απαγορεύεται αυστηρά η αναδημοσίευση, μέρους ή όλου των πρακτικών για οικονομικό όφελος, χωρίς την έγγραφη άδεια του εκδότη. Νόμος 2121/1993 και κανόνες Διεθνούς Δικαίου που ισχύουν στην Ελλάδα.

**Επιμέλεια έκδοσης:**
Σπύρος Χ. Πανταζής, Ελένη Π. Μαράκη
Μαρία Ι. Καδιανάκη, Εμμανουήλ Δ. Μπελαδάκης
Γεώργιος Ε. Στριλιγκάς, Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Πολυχρόνης Ε. Σιφακάκης, Χρήστος Σ. Ντρουμπογιάννης

**Τυποτεχνική επιμέλεια:**
Ιωάννης Α. Τζωρτζάκης
Ειρήνη Γ. Μαρκάκη

Εκδόσεις Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών
Copyright © 2017

**Σχεδιασμός εξωφύλλου & εκτύπωση:**
Γραφικές Τέχνες ΕΜΜ. ΠΑΤΕΡΑΚΗΣ & ΣΙΑ Ε.Ε
Κομνηνών 68 Πόρος, Ηράκλειο Κρήτης Τ.: 2810 227933, Ε.: printpat@otenet.gr

**ISBN: 978-618-83501-0-6**

## Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:
**Μαράκη Ελένη** του Παντελή

Αντιπρόεδρος:
**Μπελαδάκης Εμμανουήλ** του Δημητρίου

Γενική Γραμματέας:
**Καδιανάκη Μαρία** του Ιωάννη

Ταμίας:
**Ντρουμπογιάννης Χρήστος** του Σταύρου

Γραμματέας Εκδόσεων, Βιβλιοθήκης και Έντυπου Υλικού:
**Στριλιγκάς Γεώργιος** του Εμμανουήλ

Γραμματέας Οργανωτικού, Ηλεκτρονικής Δικτύωσης
και Επικοινωνίας:
**Τζωρτζάκης Ιωάννης** του Αντωνίου

Γραμματέας Καινοτόμων Προγραμμάτων,
Διεθνών Συμπράξεων και Ανταλλαγών:
**Σιφακάκης Πολυχρόνης** του Αντωνίου

## Ελεγκτική Επιτροπή του Ινστιτούτου

Πρόεδρος:
**Μηλάκης Εμμανουήλ** του Ηρακλή

Αντιπρόεδρος:
**Φαραζάκης Νικόλαος** του Δημητρίου

Γραμματέας:
**Σκουλά Ειρήνη** του Νικολάου

## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ Α ΤΟΜΟΥ

**ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ ..... 20**

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ: ΓΕΦΥΡΩΝΟΝΤΑΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΣΦΑΙΡΕΣ
Λάβδας Α. Κώστας ..... 21

ON THE POLITICAL PRODUCTIVITY OF A CRITICAL THEORY OF BILDUNG
Prof. Dr. Heinz Sünker ..... 33

Ο ΕΠΙΜΟΝΟΣ ΜΕΤΕΩΡΙΣΜΟΣ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΩΝΤΑΣ ΤΟΥΣ NEETS ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΕΑ ΓΕΝΙΑ ΣΗΜΕΡΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΠΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΕ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥΣ, ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ .
Παπαδάκης Νίκος ..... 35

THE CRISIS FOR YOUNG PEOPLE IN BRITAIN: GENERATIONAL INEQUALITIES IN EDUCATION, WORK, HOUSING AND WELFARE
Andy Green ..... 47

ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ
Ιωσήφ Σηφάκης, ..... 54

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣΑ ΠΟΛΙΤΕΙΑ
Κουτσελίνη Μαίρη ..... 54

BROADENING OUR HORIZONS, SHARPENING OUR FOCUS: THE CONTRIBUTIONS OF CHILDHOOD SOCIOLOGY TO THE POLITICS OF CITIZENSHIP IN CHILDHOOD
Professor Jo Moran-Ellis ..... 57

A PROGRESS IN DEMOCRACY
Hans-Uwe Otto ..... 60

**ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ..... 65**

ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΥΘΕΝΤΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ERICH FROMM
Γκλέζου Νεφέλη ..... 66

Η ΕΠΙΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΕΜΦΥΛΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ
Γκλέζου Νεφέλη ..... 72

Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΕΘΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ ΑΥΤΟΣΥΝΕΙΔΗΣΙΑ
Διαβάτης Ηλίας ..... 79

«ΠΑΤΡΙΣ ΥΠΕΡ ΠΑΝ»: ΜΑΘΗΜΑ ΦΙΛΟΠΑΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΡΕΤΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΓΟΝΗΣ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙΩΝΑ
Καλτσούνας Ευθύμιος ..... 87

ΦΥΣΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΣΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ: ΔΙΑΛΟΓΟΣ Ή ΔΙΑΜΑΧΗ;
Καρτσωνάκης Μανόλης ..... 95

ΦΥΛΟ, ΤΑΞΗ ΚΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΈΛΛΗΝΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ
Καταϊφτσής Δημήτρης ..... 102

**ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ ..... 111**

ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ
Αποστολόπουλος Νίκος ..... 112

ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ: ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ, ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥΣ
Γερακιανάκη Γαλάτεια ..... 119

ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟΥ ΜΙΛΤΟΥ ΚΟΥΝΤΟΥΡΑ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ, ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ
Ιωσηφίδης Ιωάννης ..... 126

ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ 1942-1943 ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΚΤΗΡΙΑ (ΑΝΕΚΔΟΤΕΣ ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ)
Καλογεράκης Α. Γεώργιος ..... 135

Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΩΝ ΠΡΙΓΚΙΠΩΝ ΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ. ΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΤΟΥΣ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΠΟΛΙΤΕΥΜΑΤΑ ΟΠΩΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΟΝΤΑΙ ΣΤΟΥΣ ΒΑΣΙΛΙΚΟΥΣ ΑΝΔΡΙΑΝΤΕΣ
Καρατόλιος Κωνσταντίνος ..... 147

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ
Κουζέλη Κωνσταντίνα ..... 155

Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ 6ΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
Κωνσταντινίδης Παύλος ..... 161

Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: «ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΝΙΣΧΥΘΕΙ Η ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ, ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ;»
Μαρκάκη Γ. Ειρήνη ..... 169

ΒΙΩΜΕΝΟΙ ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΤΟΠΟΙ ΤΟΥ ΟΙΚΕΙΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ
Μιχαηλίδου Άννα ..... 175

Η ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ
Μώκος Ευάγγελος ..... 184
Μαυρίδου Ναταλία ..... 184

Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΡΟΖΑΣ ΙΜΒΡΙΩΤΗ

Παπαστεφανάκη Ελευθερία ..... 191

ΟΙ ΠΟΡΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΛΑΣΙΘΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΤΜΗΜΑΤΙΚΟΣ ΕΦΟΡΟΣ ΣΗΤΕΙΑΣ, ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ Σ. ΑΓΓΕΛΑΚΗΣ (1889-1895)
Πατεράκη Άννα ..... 199

ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ
Πατσιούρης Νίκος..... 210

**ΚΛΑΣΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ..... 222**

ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟ: ΦΩΤΗΣ ΚΟΝΤΟΓΛΟΥ, ΝΙΚΟΣ ΕΓΓΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, ΝΙΚΟΣ ΧΑΤΖΗΚΥΡΙΑΚΟΣ ΓΚΙΚΑΣ
Καδιανάκη Μαρία..... 223

ΕΠΙΤΥΜΒΙΑ ΜΝΗΜΕΙΑ ΚΑΙ ΧΩΡΟΙ ΜΝΗΜΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΡΟΝΙΑ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΟΥΡΟ ΤΟΥ ΚΡΟΙΣΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΣΤΗΛΗ ΤΗΣ ΑΜΦΑΡΕΤΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΜΩΜΕΝΗ ΤΟΥ ΧΑΛΕΠΑ
Καδιανάκη Μαρία..... 237

Η ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ ΝΕΟΚΛΑΣΙΚΙΣΜΟΥ
Κυπριωτάκη Ευαγγελία..... 249

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ
Μπάρτζου Στυλιανή..... 255

CULTURAL TRAVELING BETWEEEN GREECE AND CHINA
Σταθογιάννης Ιωάννης ..... 267

**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ ..... 278**

Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΩΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ
Μαράκη Ελένη..... 279

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ
Μπελιβανάκη Ελένη ..... 288

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ
Πετούση Μαρία ..... 298

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. ΤΗΣ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ΤΟΥ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

Χατζηδρόσου Δέσποινα ..... 306
Τραβαγιάκη Μαριάννα ..... 306

**ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ..... 320**

ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗ: ΔΥΟ ΑΓΝΩΣΤΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ
Ζέρβας Νικόλαος ..... 321

**ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ ..... 334**

ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ: Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΣΕ ΚΡΙΣΗ
Γκανέτσου Χαρά ..... 335
Τσούνη Βασιλική ..... 335
Αναστασόπουλος Ιωάννης ..... 335

«ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΥΠΗΣ». ΜΙΑ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΉ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΜΈΣΑ ΑΠΌ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΏΝ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ ΣΕ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ
Λιναρίτη Μαρία ..... 340

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΚΡΑΤΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ
Ρεντίφης Γεράσιμος ..... 349

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
Σαμαρά Ευφροσύνη ..... 356

ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΑΡΧΑΙΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΣΚΕΠΤΙΚΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΒΑΝΤΙΚΗ ΜΗΧΑΝΙΚΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΡΧΗΣ ΤΗΣ ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΟΣ
Χασιώτη Μαρία ..... 363

**ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ..... 371**

ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΝΕΟΥΣ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ
Αντωνίου Θεόδωρος ..... 372
Θεολογής Ευάγγελος ..... 372

Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΤΕΧΝΙΚΗ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ
Γιαννιώτη Βασιλική ..... 380

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΝΟΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΞΗ ΚΛΑΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ
Κασάρη Γεωργία ..... 388
Ντόβα Ειρήνη ..... 388
Τσιρικίδου Γενοβέφα ..... 388

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ: ΚΟΙΝΟΣ ΤΟΠΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ
Παπαδοπούλου Ν. Μαρία ..... 396

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ: ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ
Πίλουρης Παναγιώτης..... 406
Παπαγεωργίου Γεώργιος..... 406

ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ
Ροδοσθένους Ειρήνη ..... 417

READING AND WRITING STRATEGIES AND ACADEMIC PERFORMANCE- A CORRELATION STUDY
Tzivinikou Sotiria ..... 422
Fountoukidou Alexandra ..... 422

**ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ..... 438**

«ΛΑΘΗ» ΚΑΙ ΑΝΤΙΦΑΣΕΙΣ ΒΙΒΛΙΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ: ΑΓΝΟΙΑ Η' ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ
Γιακουμάκης Αντώνιος ..... 439

Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΟΧΗΜΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ: ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ
Μαρκάκη Χαρά ..... 445

ΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΩΣ ΚΡΙΣΙΜΟ ΚΟΜΜΑΤΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΤΡΕΧΟΝΤΑ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΣΤΑ ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ
Μαστρογιάννης Αλέξιος ..... 453

ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΣΗΜΕΡΙΝΑ ΕΠΑ.Λ
Παπαντωνίου Ελένη..... 466

Η ΕΝΝΟΙΑ «ΑΝΑΠΗΡΙΑ» ΟΠΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΣΤΑ ΝΕΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ
Παπαπέτρου Σάββας ..... 474
Κυριαζή Βιλελμίνη ..... 474

ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΠΙΤΑΓΗ Ή ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ;
Πετούση Μαρία ..... 483

Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ
Ρηνάκη Αικατερίνη ..... 491

ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ»
Σαχίνογλου Γρηγόριος ..... 499

Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΑΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ
Τερζοπούλου Θεοδώρα ..... 506
Γουβιάς Διονύσης ..... 506

Η ΕΙΡΗΝΗ ΣΤΑ ΕΝ ΧΡΗΣΕΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
Τσέκου Αικατερίνη ..... 515

**ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ ..... 523**

ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ
Γωγάκη Ηλιάννα ..... 524
Ζαρίφης Γεώργιος ..... 524

Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΑΠΑΣΧΟΛΟΥΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ
Κοτταρά Σωτηρία ..... 532
Χατζηνικόλας Κωνσταντίνος ..... 532

Η WIKIPEDIA, ΤΑ ΜΝΗΜΕΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΟΥΣΕΙΑ. ΠΩΣ ΕΠΙΛΕΓΟΥΜΕ ΘΕΜΑΤΑ ΓΙΑ ΛΗΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΗΓΕΣ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
Κρίγκα Μιμίκα ..... 542
Κεφαλάς Μάνος ..... 542

Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΑΛΛΑΖΕΙ
Μανώλα Αικατερίνη ..... 547

ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ
Παναγιωτόπουλος Γιώργος ..... 556
Καπώνης Αναστάσιος ..... 556
Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος ..... 556

Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΗΣ «ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ» ΚΑΙ ΤΟΥ «ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ» ΣΤΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ
Σαριδάκη Σοφία ..... 564

ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΤΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ ΤΩΝ ΣΔΕ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΔΕ ΖΑΚΥΝΘΟΥ
Τσιντώνη Ν. Τιτίκα – Κωνσταντίνα ..... 572

**ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟ ΕΥΡΕΤΗΡΙΟ ..... 587**

## Επιστημονική Επιτροπή του Συνεδρίου

**ΠΡΟΕΔΡΟΣ**

**Πανταζής Σπύρος,** *Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*

**ΜΕΛΗ**

**Baros Wassilios,** *Professor, Universität Salzburg*
**Garancini Gian Andrea P.,** *Καθηγητής, Πανεπιστήμιο «APULIAE» Bari*
**Green Andy,** *Professor, UCL Institute of Education*
**Kempf Wilhelm,** *Professor, Universität Konstanz*
**Moran-Ellis Jo,** *Professor, University of Sussex, UK*
**Otto Hans-Uwe,** *Professor, Universität Bielefeld*
**Sailer Maximilian,** *Professor, Universität Augsburg*
**Seukwa Louis-Henri,** *Professor, Universität Hamburg*
**Sünker Heinz,** *Professor, Universität Wuppertal*
**Ανδρεαδάκης Νικόλαος,** *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
**Αργυριάδης Αλέξανδρος,** *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Frederick*
**Αργυρίου Αθανάσιος,** *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών*
**Βιτσιλάκη Χρυσή,** *Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
**Βλίζος Σταύρος,** *Επίκουρος Καθηγητής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*
**Γιαβρίμης Παναγιώτης,** *Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
**Γκασούκα Μαρία,** *Πρόεδρος ΙΝΕΠ–ΕΚΔΔΑ/Καθηγήτρια , Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
**Γρηγοράκης Ιωάννης,** *Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*
**Ελευθεράκης Θεόδωρος,** *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών*
**Ζορμπάς Κωνσταντίνος,** *Γενικός Διευθυντής , Ορθόδοξος Ακαδημία Κρήτης*
**Καδιανάκη Μαρία,** *Σχολική Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*
**Καλογιαννάκης Μιχάλης,** *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
**Καλοκύρη Βασιλεία,** *Σχολική Σύμβουλος Δ. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*
**Καραβασίλης Ιωάννης,** *Σχολικός Σύμβουλος Δ.Ε., ΠΔΕ Κεντρικής Μακεδονίας*
**Καραδημητρίου Αχιλλέας,** *Επιστ. Συνεργάτης Τμήματος Επικοινωνίας & ΜΜΕ, Παν/μιο Κρήτης*
**Κατσαγκόλης Αθανάσιος,** *Σχολικός Σύμβουλος Δ. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*
**Κορνηλάκη Αικατερίνη,** *Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
**Κουκουνάρας – Λιάγκης Μάριος,** *Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Αθηνών ΕΚΠΑ*
**Κουλαϊδής Βασίλης,** *Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*
**Κουρκούτας Ηλίας,** *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
**Κουτούζης Μανώλης,** *Αναπληρωτής Καθηγητής, Ε.Α.Π.*
**Κουτσελίνη Μαίρη,** *Καθηγήτρια - Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής, University of Cyprus*

**Κυπριωτάκη Μαρία,** *Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
**Λάβδας Κώστας,** *Καθηγητής Πάντειο Πανεπιστήμιο, π. Αντιπρύτανης Πανεπιστημίου Κρήτης*
**Μαντάς Παναγιώτης,** *Σύμβουλος Α΄, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*
**Μανωλάκος Προκόπης,** *Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Αττικής*
**Μανωλίτσης Γεώργιος,** *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
**Μαράκη Ελένη,** *Σχολική Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Κρήτης*
**Μητροπούλου Βασιλική ,** *Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο*
**Μουζάκη Αγγελική,** *Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
**Μπαμπάλης Θωμάς,** *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Αθηνών*
**Μπερερής Πέτρος,** *Σύμβουλος επί τιμή του Π. Ι. τ. Δ/ντής Σπουδών, Υπ. Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*
**Μυλωνάκου – Κεκέ Ηρώ,** *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Αθηνών*
**Νικολάου Σουζάνα,** *Επίκουρη Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
**Οικονομάκου Μαριάνθη,** *Διδάσκουσα ΠΔ. 407/80, Πανεπιστήμιο Αιγαίου*
**Οικονομίδης Βασίλης,** *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
**Παναγιωτοπούλου Αλεξάντρα,** *Επιστημονικά Υπεύθυνη εκπαίδευσης Κοινωνικού Πολύκεντρου, ΑΔΕΔΥ*
**Παπαδάκης Νίκος,** *Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
**Παπαιωάννου Απόστολος,** *Ομότιμος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων*
**Παπαϊωάννου Γεώργιος,** *Λέκτορας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο*
**Παπαπέτρου Σάββας,** *Λέκτορας , Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*
**Παπαχρήστου Κώστας,** *Σχ. Σύμβουλος, τ.Δ/ντής Σπουδών, Υπ. Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων*
**Παπούλας Ανδρέας,** *Π.Λ.Ε - Προϊστάμενος Φορέα Διασφάλισης και Πιστοποίησης της Ποιότητας της Ανώτερης Εκπαίδευσης , (ΔΙ.Π.Α.Ε) Κύπρου*
**Ράπτης Νικόλαος,** *Προϊστάμενος Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Δωδεκανήσου, ΠΔΕ Ν. Αιγαίου*
**Ρογδάκη Αγάθη ,** *Σχολικός Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Δυτικής Ελλάδας*
**Ροδοσθένους Ειρήνη,** *Επιθεωρήτρια φιλολογικών μαθημάτων, Γρ. Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου*
**Ρουμπής Νικόλαος,** *Καθηγητής Διδασκαλείου Νέας Ελληνικής, Πανεπιστήμιο Αθηνών*
**Σαραφίδου Κατερίνα,** *Σχολική Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Δράμας*
**Σεραφείμ – Ρηγοπούλου Ευαγγελία,** *Σχ. Σύμβουλος Π. Ε., ΠΔΕ Αν. Μακεδονίας και Θράκης*
**Σολωμού Αιμίλιος ,** *Εκτελεστικός Αντιπρόεδρος Διοίκησης, Πανεπιστήμιο Λευκωσίας*
**Σπαντιδάκης Ιωάννης,** *Αναπληρωτής Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Κρήτης*
**Στυλιανού Αντρέας,** *Βοηθός Δ/ντή, Ταμίας Επιστημονικού Ομίλου Κύπρου*
**Τσατσαρώνη Άννα,** *Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου*
**Τσιάλος Στέφανος,** *Σχ. Σύμβουλος Π. Ε.- Προϊστάμενος ΕΠΚΑ Πρωτ/θμιας Εκπ/σης, ΠΔΕ Ηπείρου*
**Φραγκούλης Ιωσήφ,** *Αναπληρωτής Καθηγητής, Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε., Καθηγητής Σύμβουλος Ε.Α.Π.*
**Φωτόπουλος Νίκος,** *Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας/Φλώρινα*
**Χατζηδάκη Ασπασία,** *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια, Πανεπιστήμιο Κρήτης*

## Οργανωτική Επιτροπή του Συνεδρίου

**ΠΡΟΕΔΡΟΣ:**
Μαράκη Ελένη

**ΑΝΤΙΠΡΟΕΔΡΟΣ:**
Μπελαδάκης Εμμανουήλ

**ΓΡΑΜΜΑΤΕΑΣ:**
Καδιανάκη Μαρία

**ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΔΙΑΧΕΙΡΗΣΗΣ:**
Ντρουμπογιάννης Χρήστος

**ΜΕΛΗ:**
Αλεξάκης Μανόλης
Ανθόπουλος Κωνσταντίνος
Γιαλιτάκης Νίκος
Δρακάκης Εμμανουήλ
Θεοφάνους Κωνσταντίνος
Καναβάκη Μαρία
Κατσαγκόλης Αθανάσιος
Μαρκάκη Ειρήνη
Μηλάκης Εμμανουήλ
Πατεράκη Άννα
Πατεράκης Γεώργιος
Σιφακάκης Πολυχρόνης
Στριλιγκάς Γεώργιος
Τζωρτζάκης Ιωάννης
Τουραμπέλης Μιχαήλ
Ψαλτάκη Ευγενία

## Γραμματεία του Συνεδρίου

**ΣΥΝΤΟΝΙΣΤΕΣ:**

Αντωνακάκης Δημήτριος
Βαμβουνάκη Χρυσή
Βαρδιάμπαση Τερψιχόρη
Βασιλειάδη Αργυρώ
Γιαμαλάκης Γρηγόριος
Γρηγοράκης Ιωάννης
Καλοκύρη Βασιλεία
Κοκοβάκης Εμμανουήλ
Κουφάκη Μαρία
Κτιστάκη Φεβρωνία
Μαθιουδάκης Ιωάννης
Μανασάκης Βασίλης
Μαράκη Αγγελική
Μαρκογιαννάκη Σοφία
Μπελιμπασάκης Εμμανουήλ
Παπαδάκης Σταμάτης
Πατεράκη Μαρία
Πλουμάκη Ελένη
Ραμουτσάκη Ιωάννα
Σηφάκης Νικόλαος
Σκουλά Ειρήνη
Τσικαλάκης Ιωάννης
Φαραζάκης Νικόλαος
Χαλκιαδάκη Κλεάνθη

# Γραμματεία του Συνεδρίου

**ΜΕΛΗ:**

Αγγουράκη Ροδάνθη
Αλδάκου Ελένη
Αλεξάκη Σοφία
Αναγνωστάκης Γεώργιος
Αναγνωστοπούλου Ναταλία
Αρβανιτάκης Μιχαήλ
Βαρούχα Μαρία
Γιαλιτάκη Φωτεινή
Γκουλιαμάνη Ειρήνη
Γκουτζικίδη Αναστασία
Γωγάκη Ανδρονίκη
Δαγκωνάκη Χρύσα
Διαμαντούλη Ευθαλία
Εζανίδου Παναγιώτα
Ευθυμίου Μαρία
Θεοφάνους Ειρήνη
Καδιανάκη Αριστειδούλα
Καλλέργη Άννα
Καλούδη Ελευθερία
Καρκανάκη Μαρία
Καρκανάκης Στυλιανός
Καρτσάκη Στυλιανή
Καφετζάκη Καλλιόπη
Καψή Μαρία
Κοκκιάδη Μαρία
Κοκκίνη Μαρία
Κοκοτσάκη Αντωνία
Κομονταχάκης Ιωάννης
Κονιδάκης Γιώργος
Κοσμαδάκης Νικόλαος
Κουσκουρίδα Φραγκούλα
Λιαπάκης Νίκος
Μαραγκάκη Ελένη
Μαρκογιαννάκη Αθηνά
Μαρινάκη Ζαφειρούλα
Μελιώτη Στυλιανή
Μερκουλίδη Ελευθερία
Μπαλασάκη Αλίκη
Μπαρά Αθηνά
Μπάτσουλης Αναστάσιος
Μπελαδάκη Δέσποινα
Μπελαδάκη Μαρία
Μπελαδάκη Νίκη
Νταλιαδάκης Χαράλαμπος
Ντρουμπογιάννης Σταύρος
Ορφανάκης Βασίλειος
Παναγιωτίδου Μαρία-Ζωή
Παντέρα Μαρία
Παπαδημητράκη Ευαγγελία
Παπαματθαιάκη Εμμανουέλα
Πατεράκη Ευαγγελία
Ραμματά Μαρία
Σταματάκη Έφη
Σταυρίδη Αργυρώ
Στριλιγκά Μαλαματένια
Συγκελάκης Γεώργιος
Σωμαράκη Ειρήνη
Ταμιωλάκης Γεώργιος
Τρουλλινός Πύραμος
Τσεντελιέρου Σοφία
Τσοράγλου Αγγελική
Φουντουλάκης Αντώνιος
Φραγκούλη Ευαγγελία
Χαλεπάκη Δήμητρα
Χαλιώτου Αικατερίνη
Χαραλαμπάκη Ευαγγελία
Χουρσανίδου Αναστασία
Χριστοδούλου Μαρία

# ΘΕΜΑΤΙΚΕΣ ΕΝΟΤΗΤΕΣ ΤΟΥ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

## ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

- **Ιστορία και Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικές έρευνες**
- **Κλασικές σπουδές, ανθρωπιστικές προσεγγίσεις, καλλιτεχνική παιδεία**
- **Παιδαγωγικές προσεγγίσεις, θεωρίες μάθησης, νοημοσύνης και διδακτικής**
- **Πολιτικές επιστήμες, πολιτική παιδεία, επιστήμες επικοινωνίας**
- **Φιλολογικές, ανθρωπολογικές, ψυχολογικές και φιλοσοφικές θεωρήσεις**

## ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

- **Αναλυτικά Προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια**
- **Δια βίου μάθηση, εκπαίδευση ενηλίκων**
- **Διδακτική μεθοδολογία, αξιολόγηση, διδακτικές πρακτικές, εκπαιδευτικά σενάρια**
- **Εκπαίδευση και τέχνες, μουσειοπαιδαγωγική εκπαίδευση**
- **Νέες τεχνολογίες, καινοτομίες, εξ αποστάσεως εκπαίδευση**
- **Σκοποί, θεσμοί, διαδικασίες και περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής**
- **Συμβουλευτική στην εκπαίδευση**
- **Σχολείο και τοπική κοινωνία**
- **Σχολική ηγεσία, οργάνωση, διοίκηση,**
- **Σχολική λειτουργία, κρίσεις, παραβατικές συμπεριφορές**

## ΚΟΙΝΩΝΙΑ

- **Εκπαίδευση, οικονομία και επιχειρηματικότητα**
- **Ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και προσβασιμότητα**
- **Η θρησκεία στο δημόσιο χώρο και την εκπαίδευση**
- **Κοινωνικό κράτος, κοινωνική πολιτική και εκπαίδευση**
- **Μετανάστευση, πρόσφυγες και διαπολιτισμική εκπαίδευση**
- **Οικολογικές προσεγγίσεις, κοινωνία και εκπαίδευση**
- **Οικονομική κρίση, κοινωνική ανομία, οικογένεια και εκπαίδευση**
- **Πολιτισμικές διαφορές, κοινωνικές ανισότητες**

## ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

- **Ανθρώπινα δικαιώματα, ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση**
- **Αποκέντρωση και περιφερειακή ανάπτυξη**
- **Εκπαιδευτικά μοντέλα: κοινωνικές και πολιτισμικές προκλήσεις**
- **Εκπαιδευτική και πολιτιστική πολιτική**
- **Ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση, ευρωπαϊκά προγράμματα**
- **Πολιτική, πολιτειακή, δημοκρατική παιδεία και ανάπτυξη**
- **Τοπική αυτοδιοίκηση και εκπαίδευση**
- **Ψηφιακά προγράμματα και έξυπνες πόλεις**

# Χαιρετισμός Περιφερειάρχη Κρήτης

Αγαπητοί σύνεδροι,
Φίλες και φίλοι,

Για την Περιφέρεια Κρήτης, η διοργάνωση του 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, την Κοινωνία και την Πολιτική Παιδεία, το οποίο διοργανώνεται από το Ινστιτούτο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, αποτελεί μια σημαντική επιστημονική πρωτοβουλία.

Εκτός, όμως, από την επιστημονική αξία του Συνεδρίου, η φετινή διοργάνωση αναμένεται να προσδώσει πολλαπλά θετικά αποτελέσματα σε όλους τους συμμετέχοντες, καθώς στο επίκεντρο του επιστημονικού διαλόγου, βρίσκεται η Πολιτική και Πολιτειακή Παιδεία. Δύο βασικοί πυλώνες για την Κοινωνική και Οικονομική Ανάπτυξη. Ιδιαίτερα για τη χώρα μας, ύστερα από μια παρατεταμένη περίοδο ύφεσης και αλλεπάλληλων πολιτικών εξελίξεων, η συζήτηση γύρω από τα εν λόγω σημαντικά ζητήματα, όχι μόνο είναι χρήσιμη για την εκπαιδευτική κοινότητα, αλλά πολύ περισσότερο απαραίτητη για το κοινωνικό σύνολο.

Ως Περιφέρεια Κρήτης, με ιδιαίτερη χαρά χαιρετίζουμε το 3ο Επιστημονικό Συνέδριο του Ι.Α.Κ.Ε. με την βεβαιότητα ότι τα χρήσιμα συμπεράσματα που θα προκύψουν μέσα από τις δεκάδες επιστημονικές εισηγήσεις-παρεμβάσεις, θα αξιοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο για τη συνολική αναβάθμιση της παρεχόμενης εκπαίδευσης, μέσα και από την αναβάθμιση του ρόλου της πολιτικής αγωγής των σημερινών μαθητών.

Στους διοργανωτές ευχόμαστε κάθε επιτυχία και καλή συνέχεια στο έργο που επιτελούν.

**Σταύρος Αρναουτάκης**
Περιφερειάρχης Κρήτης

# Χαιρετισμός Αντιπεριφερειάρχη Ηρακλείου

Με μεγάλη χαρά η Περιφερειακή Ενότητα Ηρακλείου στηρίζει τη διοργάνωση του 3ου Πανελλήνιου Επιστημονικού Συνεδρίου για τις Ανθρωπιστικές Επιστήμες, την Εκπαίδευση, την Κοινωνία και την Πολιτική Παιδεία.

Σε μια περίοδο κρίσης, όπως αυτή που βιώνουμε, οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες μας προσφέρουν τη δυνατότητα της αποτύπωσης της υπάρχουσας κατάστασης, έχοντας επίκεντρο τον άνθρωπο και το περιβάλλον (οικονομικό, οικονομικό, περιβαλλοντικό) στο οποίο ζει και καλείται να επιβιώσει.

Οι προκλήσεις είναι πολλές, το έργο της επιστημονικής κοινότητας σίγουρα δύσκολο, ωστόσο, όμως, αισιοδοξούμε ότι μέσα από τέτοιες δράσεις και πρωτοβουλίες θα καταφέρουμε όλοι μαζί και ο καθένας από την πλευρά του να αξιοποιήσει τα συμπεράσματα με στόχο την εξασφάλιση ενός καλύτερου μέλλοντος για τη νεολαία μας.

Κλείνοντας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους διοργανωτές για την ευκαιρία που μας δίνει αυτό το συνέδριο, να συνεργαστούμε για ακόμη μια φορά με την επιστημονική-εκπαιδευτική κοινότητα, με την οποία έχουμε αναπτύξει μια άριστη συνεργασία εδώ και χρόνια!

**Ευριπίδης Κουκιαδάκης**
Αντιπεριφερειάρχης Ηρακλείου

# Καλωσόρισμα της Προέδρου της Οργανωτικής Επιτροπής και του Προέδρου της Επιστημονικής Επιτροπής

Με ιδιαίτερη χαρά σας καλωσορίζουμε στο 3ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο του Ινστιτούτου Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών του Ηρακλείου Κρήτης, με θέμα:

**«Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία»**

που διοργανώνουμε από 5 έως και 7 Μαΐου 2017, στο Ηράκλειο Κρήτης, στο Ξενοδοχείο Ατλαντίς.

Η Ανθρωπιστική και Πολιτική Παιδεία, η οποία αποτελεί κεντρική στόχευση στο θέμα του Συνεδρίου μας, μπορεί να αποτελέσει Πυλώνα για την ανανοηματοδότηση, τον επαναπροσδιορισμό του περιεχομένου και του ρόλου, της Κοινωνικής και Οικονομικής Ανάπτυξης, μέσα από τη διεύρυνση και ενίσχυση της Δημοκρατίας σε κάθε επίπεδο.

Στην εποχή μας, ίσως περισσότερο από ποτέ, η ανάπτυξη της Πολιτικής Παιδείας καθίσταται επιτακτική ανάγκη, λόγω των φαινομένων γενικής κρίσης και ανομίας που διανύουμε. Στην εποχή της μετανεωτερικότητας, η εκπαίδευση διεκδικεί και καλείται να διαδραματίσει έναν νέο ρόλο, στο ζήτημα αυτό.

Στο πλαίσιο μιας συγκριτικής προοπτικής, το Συνέδριό μας φιλοδοξεί να αποτελέσει εφαλτήριο για να αναδειχθούν σύγχρονες τάσεις, προσεγγίσεις και θεωρήσεις, μέσα από το πρίσμα των Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, σε ζητήματα Ανθρωπιστικής, Πολιτικής και Πολιτειακής Παιδείας.

Η εστίαση στα ζητήματα αυτά καθίσταται επίκαιρη από το γεγονός ότι η Ανθρωπιστική, η Πολιτική και η Πολιτειακή Παιδεία συγκροτούν στην Ελλάδα και στο σύγχρονο κόσμο, πεδίο πολύπαθο. Τα προβλήματα, τα κενά και οι ελλείψεις, ιδιαίτερα στην Πολιτειακή Παιδεία, αφορούν στο δημοκρατικό πολιτισμό του πολιτικού μας συστήματος και μπορούν να αξιολογηθούν, αφενός, σε σχέση με τα κριτήρια και τους συγκριτικούς δείκτες που τίθενται από τους θεσμούς διαχείρισης της τοπικής, εθνικής και υπερεθνικής εξουσίας (κυβερνήσεις, διεθνή φόρα, Ευρωπαϊκή Ένωση) και, αφετέρου, με αναφορά στις μορφές, τα περιεχόμενα και την ποιότητα της πολιτικής συμμετοχής.

Το Συνέδριο θα επικεντρωθεί στους σκοπούς, το περιεχόμενο και τις διαδικασίες της Ανθρωπιστικής, Πολιτικής και Πολιτειακής Παιδείας, με απώτερο στόχο να επισημανθεί η κρίσιμη σημασία τους στο σχολείο και την εκπαίδευση γενικότερα. Λαμβάνοντας υπόψη τις ραγδαίες εξελίξεις στο σύγχρονο πολιτικο-οικονομικό και κοινωνικό πεδίο, αλλά και τις δυναμικές που επηρεάζουν τις παραμέτρους ανάπτυξης της Ανθρωπιστικής, Πολιτικής και Πολιτειακής Παιδείας στη χώρα μας, και αξιοποιώντας ερευνητικά δεδομένα που σχετίζονται

με συναφή επιστημονικά πεδία, επιδίωξή μας είναι να αναπτυχθεί γόνιμος διάλογος και δημιουργικός προβληματισμός για διεξοδικότερες προσεγγίσεις τόσο στα επιμέρους ζητήματα του σχεδιασμού και της εφαρμογής προγραμμάτων Πολιτειακής Παιδείας (civic education) όσο και της αλληλεπίδρασης μεταξύ του περιεχομένου της Πολιτικής Παιδείας και του ευρύτερου πολιτικού μας πολιτισμού.

Διακεκριμένοι εισηγητές από την Ελλάδα και το εξωτερικό, τους οποίους έχουμε την τιμή να φιλοξενούμε, διασφαλίζουν την υψηλή ποιότητα του ακαδημαϊκού διαλόγου στο Συνέδριο, ο οποίος σχεδιάζουμε να διεξαχθεί μέσα από τις εισηγήσεις, τις ανακοινώσεις, τις ανοιχτές επιστημονικές συζητήσεις, τα εργαστήρια, τα συμπόσια και τις παράλληλες δράσεις. Με λόγο και αντίλογο θα αναδειχθούν τα κορυφαία και κεντρικά ζητήματα Ανθρωπιστικής και Πολιτειακής Παιδείας στην Ελλάδα αλλά και στο χώρο της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι θεματικές του Συνεδρίου καλύπτουν πολλούς τομείς και πεδία μελέτης των ανθρωπιστικών και των κοινωνικών επιστημών, καθώς επίσης των πολιτικών επιστημών και των επιστημών της αγωγής και της εκπαίδευσης, όπως είναι: κοινωνικό κράτος, κοινωνική πολιτική και εκπαίδευση, οικονομική κρίση, οικογένεια και εκπαίδευση, ανθρώπινα δικαιώματα και εκπαίδευση, ευρωπαϊκές πολιτικές για την εκπαίδευση – ευρωπαϊκά προγράμματα, εκπαιδευτική πολιτική και αυτοδιοικητικές παρεμβάσεις, πολιτιστική πολιτική και εκπαίδευση, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, διδακτικές πρακτικές και εκπαιδευτικά σενάρια, εκπαίδευση, οικονομία και επιχειρηματικότητα, ευάλωτες κοινωνικές ομάδες και προσβασιμότητα, ιστορία της εκπαίδευσης, αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτική έρευνα, διοίκηση της εκπαίδευσης, κ.ά.

Με την έκδοση των Πρακτικών του Συνεδρίου προσδοκούμε ότι η εκπαιδευτική και η ακαδημαϊκή κοινότητα, αλλά και όλοι όσοι ασχολούνται με τη μελέτη της Ανθρωπιστικής και Πολιτειακής Παιδείας, θα αποκτήσουν ουσιαστική πηγή ενημέρωσης για όλα τα επίκαιρα διακυβεύματα, όπως θα μελετηθούν και θα καταδειχθούν διεξοδικά στο Συνέδριο.

Αξιοποιώντας την εμπειρία από τη διοργάνωση των προηγούμενων Συνεδρίων μας επιδιώκουμε να διαμορφώσουμε και διασφαλίσουμε ένα υψηλό επίπεδο επιστημονικού και ακαδημαϊκού διαλόγου. Είμαστε βέβαιοι, όπως και στα προηγούμενα συνέδρια του ΙΑΚΕ, πως με την ενεργή συμμετοχή σας θα κάνουμε πράξη τους στόχους που όλοι μαζί έχουμε θέσει.

Καλωσορίζουμε όλους τους συντελεστές του Συνεδρίου και τους συνέδρους στη φιλόξενη πόλη του Ηρακλείου.

Ευχαριστούμε θερμά όλους όσους βοήθησαν να δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχία του Συνεδρίου.

**Εκ μέρους της Οργανωτικής και Επιστημονικής Επιτροπής**

**Η Πρόεδρος της Οργανωτικής Επιτροπής**
**Ελένη Π. Μαράκη**
Σχολική Σύμβουλος
Α/θμιας Εκπαίδευσης

**Ο Πρόεδρος της Επιστημονικής Επιτροπής**
**Σπύρος Χ. Πανταζής**
Ομότιμος Καθηγητής
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

# ΠΡΟΣΚΕΚΛΗΜΕΝΟΙ ΟΜΙΛΗΤΕΣ

# ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΟΠΟΙΗΣΗ: ΓΕΦΥΡΩΝΟΝΤΑΣ ΔΗΜΟΣΙΕΣ ΣΦΑΙΡΕΣ

**Λάβδας Α. Κώστας**
Καθηγητής Ευρωπαϊκής Πολιτικής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο[1]

**Περίληψη**

Η εισήγηση εξετάζει τις σχέσεις μεταξύ πολιτειακής παιδείας, πολιτικής παιδείας και πολιτικοποίησης τόσο σε σχετικά ομοιογενή όσο και σε εξαιρετικά πολυσύνθετα συστήματα. Οι άτυπες μορφές πολιτικής παιδείας (μέσω κοινωνικοποίησης και πολιτικής συμμετοχής) και η θεσμικά παρεχόμενη πολιτειακή παιδεία (μέσω εκπαιδευτικών θεσμών) συμβάλλουν στη διαμόρφωση αντιλήψεων, στάσεων και συμπεριφορών. Για την πολιτική επιστήμη, οι σχέσεις μεταξύ πολιτειακής παιδείας και πολιτικοποίησης είναι σύνθετες και χαρακτηρίζονται από μια ορισμένη αμφισημία. Η διεύρυνση ή/και εμβάθυνση της πολιτικής παιδείας γενικώς δεν οδηγούν απαραίτητα σε εντονότερη πολιτικοποίηση ενώ ούτε η πολιτικοποίηση προϋποθέτει απαραίτητα εκλεπτυσμένη πολιτική παιδεία. Κυρίως μια συγκεκριμένη μορφή πολιτικοποίησης – αυτή που συνδυάζεται με δημοκρατικές μορφές πολιτικής και ορθολογική αποτίμηση των πολιτικών επιλογών, των αποτελεσμάτων και των συνεπειών τους – προϋποθέτει πολιτειακή παιδεία. Η πολιτική και πολιτειακή παιδεία σε μια πολυσύνθετη κοινωνία προσεγγίζονται ως σύνθετη και ιδιαίτερα απαιτητική περίπτωση που βοηθά να φωτιστούν οι ουσιαστικές πτυχές των σχέσεων εκπαίδευσης – ταυτότητας – πολιτικοποίησης.

**Λέξεις κλειδιά:** Πολιτικοποίηση, πολιτική παιδεία, δημόσιες σφαίρες, πολιτική κουλτούρα.

## 1. Εισαγωγικά

Πώς αντιλαμβανόμαστε τις σχέσεις μεταξύ της (κυρίως άτυπα διαμορφούμενης) πολιτικής παιδείας και της (κυρίως θεσμικά παρεχόμενης) πολιτειακής παιδείας; Οι εμβληματικές επισημάνσεις του Tocqueville για την πολιτική συμμετοχή στις τοπικές υποθέσεις ως σχολείο δημοκρατίας μας προσφέρουν μια γοητευτική υπενθύμιση της διαχρονικής σημασίας των σχέσεων μεταξύ πολιτικής παιδείας και πολιτικής συμμετοχής. Αλλά οι επισημάνσεις αυτές αποτελούν και μια γενικευτική και κάπως αυθαίρετη εξιδανίκευση μιας πολύ ειδικής πρακτικής που επιβίωνε και σε ένα βαθμό εξακολουθεί να επιβιώνει σε δήμους και κοινότητες της Νέας Αγγλίας. Η πολιτική συμμετοχή μπορεί να είναι σχολείο δημοκρατίας ή και σχολείο πολιτικής διαφθοράς. Μπορεί να οδηγεί στην πρακτική εξοικείωση με τη συλλογική διαβούλευση ή με τις τακτικές πολιτικής αναπαραγωγής των εξουσιαστικών ελίτ.

Τα συσσωρευμένα δεδομένα είναι αρκετά και – σε γενικές γραμμές – υποστηρίζουν τη θέση για την σημασία της διευρυμένης πολιτειακής παιδείας στην εκμάθηση και την ανάπτυξη πολιτικών δεξιοτήτων (Council of Europe & European Commission, 2003, Hoskins et al., 2006, Hoskins et al., 2008, Hoskins et al., 2011) αλλά και στην πρόληψη και αποφυγή εκείνης της ριζοσπαστικοποίησης (radicalization) που οδηγεί στην τρομοκρατία (ACT, 2015). Οι απόπειρες ερμηνείας, από την άλλη, ποικίλλουν. Από αυτή την άποψη, το ανά χείρας κείμενο συνεχίζει, συζητά σε συνοπτική μορφή και επεκτείνει σε ένα βαθμό τα επιχειρήματα του συγγραφέα που αναπτύχθηκαν στα Λάβδας (2013) και Lavdas (2017).

[1] Ο Κώστας Α. Λάβδας είναι Καθηγητής Ευρωπαϊκής Πολιτικής στο Πάντειο Πανεπιστήμιο και έχει διατελέσει, μεταξύ άλλων, Αντιπρύτανης του Πανεπιστημίου Κρήτης, Senior Research Fellow στη London School of Economics και Καθηγητής στην Έδρα Ελληνικών και Ευρωπαϊκών Σπουδών «Κωνσταντίνος Καραμανλής» στη Fletcher School of Law and Diplomacy του Πανεπιστημίου Tufts στις ΗΠΑ.

Στο ανά χείρας κείμενο ως πολιτική παιδεία εννοείται το σύνολο των άτυπων διαδικασιών και μηχανισμών που επηρεάζουν (όχι απαραίτητα εμπρόθετα) την πολιτική κουλτούρα και την πολιτική συμπεριφορά. Ενώ με τον όρο «πολιτειακή παιδεία» εννοείται η θεσμική διαδικασία πολιτικής και πολιτειακής εκμάθησης μέσω δημόσιων ή ιδιωτικών θεσμών και προγραμμάτων ειδικά σχεδιασμένων γι αυτό τον σκοπό (π.χ. Civics, Αγωγή Πολίτου κλπ). Η πολιτειακή παιδεία εστιάζεται στην κριτική εξοικείωση και εκμάθηση στοιχείων που αφορούν (α) την ιδιότητα του ενεργού πολίτη (active citizenship), (β) τη θεσμική αρχιτεκτονική και λειτουργία των πολιτικών συστημάτων άμεσης και έμμεσης αναφοράς (Ελλάδα, ΕΕ), (γ) τις νόρμες και τις αξίες που οδηγούν την πολιτική δραστηριότητα.

Οι περισσότεροι αναλυτές συμφωνούν ότι η πολιτειακή παιδεία σήμερα σε δημοκρατικές κοινωνίες αναφέρεται σε:

**Γνώση:** δομή & λειτουργία συνταγματικών & πολιτικών θεσμών, πολιτικά ζητήματα / θεματικές, εκλογικές διαδικασίες, ευρωπαϊκό / διεθνές περιβάλλον, πολιτική ιστορία

**Δεξιότητες:** διάκριση μεταξύ περιγραφικών, αναλυτικών & κανονιστικών προτάσεων, διατύπωση & υπεράσπιση μιας άποψης, κριτική ανάλυση & αποτίμηση πληροφοριών (π.χ. από τα ΜΜΕ), ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων, διάδραση με άλλα μέλη συλλογικών φορέων ή/και πρωτοβουλιών

**Στάσεις:** υπευθυνότητα και υπολογισμός συνεπειών / επιπτώσεων πράξεων μας σε άλλους, ενδιαφέρον για πολιτική εμπλοκή, εμπιστοσύνη στις διαδικασίες

**Αξίες:** σεβασμός στα ανθρώπινα δικαιώματα, αποδοχή του κράτους δικαίου, ανοχή στη διαφορετικότητα, υπεράσπιση της συμμετοχής (βλ Hoskins, D'Hombres & Campbell 2008, Hoskins & Mascherini 2009).

Αλλά πώς διαπραγματευόμαστε τα όρια και τη συνύπαρξη μεταξύ διαφορετικών αξιών σε μια σύνθετη κοινωνία; Πώς εξοπλίζουμε το νέο πολίτη ώστε να συνδυάζει τις αξίες του/της με μια πραγματιστική αποτίμηση των συνεπειών των επιλογών του/της; Για εμάς, η πολιτειακή παιδεία σε μια σύγχρονη δημοκρατική πολιτεία οφείλει να επικοινωνεί την πολιτική ως τέχνη διαχείρισης του εφικτού αλλά και ως έλλογη συλλογική προσπάθεια διεύρυνσης των ορίων του εφικτού με συνεχή συνυπολογισμό των επιπτώσεων και των συνεπειών των πράξεων μας (Λάβδας 2010).

## 2. Πολιτικοποίηση και παιδεία σε σύνθετα πολιτικά συστήματα

Η πολιτικοποίηση ανφέρεται σε δείκτες ενεργοποίησης των πολιτών με στόχους που αφορούν την κατανομή πόρων και αξιών στο πολιτικό σύστημα (είτε τους/τις αφορούν άμεσα είτε τους/τις αφορούν έμμεσα). Αλλά η πολιτικοποίηση συντελείται μέσα από πολλές και διαφορετικές οδούς, μηχανισμούς και διαδικασίες – συχνά συνδυαζόμενες μεταξύ τους. Μπορεί να είναι:

Συγκυριακή (κρίσεις, δραματικές ρήξεις)
Μέσω πολιτικής παιδείας άτυπης (κοινωνικοποίηση κλπ)
Μέσω πολιτειακής παιδείας θεσμοποιημένης (προγράμματα σπουδών).

Διαθέτουμε σήμερα την εμπειρία τόσο από τις εθνικές πρωτοβουλίες όσο και από τα ευρωπαϊκά φόρα, ιδιαίτερα τις εκθέσεις της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (που αναδεικνύουν την active citizenship σε σημείο αναφοράς της Στρατηγικής της Λισσαβόνας ως προς την επίτευξη κοινωνικής συνοχής), το σχετικό πρόγραμμα του Συμβουλίου της Ευρώπης («Education for Democratic Citizenship and Human Rights Education», EDC/HRE), κ.α. Στην Ελλάδα, οι προτάσεις της ΠΕΝΠΕ αξίζουν ιδιαίτερης προσοχής.

Αλλά μορφές «πολιτειακής παιδείας» υπάρχουν και σε αυταρχικά ή πάντως ανελεύθερα καθεστώτα και χρησιμοποιούνται εργαλειακά ως προπαγανδιστικά στηρίγματα της κυρίαρχης πολιτικής ελίτ. Από τον Όρμπαν μέχρι τον Ερντογάν και τον Μαδούρο, οι σχέσεις μεταξύ πολιτικής παιδείας και πολιτικοποίησης σε «ανελεύθερες δημοκρατίες» (illiberal democracies) περνούν μέσα και από προγράμματα «πολιτειακής παιδείας».

Εδώ η πολιτική παιδεία αντανακλά και τις γενικότερες περιπέτειες της πολιτικής στις ημέρες μας. Η πολιτική ως γνώση, η πολιτική ως δεξιότητα, η πολιτική ως συμμετοχή, η πολιτική ως σαγήνη και ως ποίηση (αλλά και απατηλό βάλσαμο προσφερόμενο από «διανοουμένους» στη δημόσια σφαίρα), η πολιτική ως απογοήτευση, η πολιτική ως σύγκρουση.

Στην αρχαία Αθήνα και αργότερα την Ρώμη, η πολιτική σκέψη συνέδεσε ευθέως την παιδεία με τις συνθήκες που μπορούν να ευνοήσουν ή, αντίθετα, να διαβρώσουν τη σταθερότητα της διακυβέρνησης στην πολιτεία. Ως γνωστόν, η αριστοτελική αντίληψη περί της ευδαιμονίας για όλους θεμελιώνεται εν μέρει στην κοινή παιδεία. Αλλά οι σύγχρονες πολιτείες – όταν δεν τείνουν στον αυταρχισμό – συντίθενται από ομάδες, τάσεις και πλέγματα από νόρμες που ενδέχεται να εκπροσωπούν όχι μόνον διαφορετικά αλλά και εν μέρει αντιφατικά αξιακά στοιχεία. Έτσι δυο βασικά προβλήματα για τον σύγχρονο πολίτη είναι ότι η πολιτική ενότητα της πολιτικής κοινότητας τείνει να κυριαρχήσει απέναντι σε άλλες ιδιότητες και ταυτότητες ή – αντίθετα – ότι ο υπέρμετρος κατακερματισμός μπορεί να στερήσει το ελάχιστο κοινό ρεπουμπλικανικό υπόβαθρο που υπήρεξε ιστορικά προϋπόθεση της διαμόρφωσης δημοκρατικών καθεστώτων (βλ., μεταξύ άλλων, Λάβδας & Χρυσοχόου 2004, Lavdas & Chryssochoou 2011).

Ο προβληματισμός αυτός καθίσταται δραματικά επίκαιρος ενόψει των επώδυνων διαδικασιών ανάδειξης ενός ενωσιακού πολιτικού συστήματος στην ΕΕ. Όπως εξηγεί ο Olsen (2000: 175):

«Η δημόσια συζήτηση σχετικά με την καταλληλότητα ή μη των υπαρχουσών θεσμικών ρυθμίσεων [στην ΕΕ] μπορεί να είναι μια διαδικασία πολιτικής εκπαίδευσης, μέσω της οποίας οι ευρωπαίοι πολίτες θα κατανοήσουν τι συνιστά χρηστή πολιτεία και χρηστή διακυβέρνηση, δηλαδή τις νόμιμες συνταγματικές αρχές της εξουσίας, της ισχύος και της λογοδοσίας, την κανονιστική-δεοντολογική βάση της πολιτείας, και την προσήλωση και την πίστη της σε αξίες.»

Ποιος όμως είναι ο ρόλος του πολιτικού λόγου στην αναζήτηση, διερεύνηση, ενθάρρυνση ή και αποθάρρυνση λύσεων και διεξόδων στο επίπεδο του Ευρωπαϊκού πολιτικού συστήματος; Νομίζουμε – και θα προσπαθήσουμε να δείξουμε – ότι υφίστανται και συνυπάρχουν διαφορετικά – αλλά όχι εθνικά οριζόμενα – πεδία διαμόρφωσης πολιτικού λόγου που αποκτούν τη σημασία τους με αναφορά στο ευρωπαϊκό επίπεδο. Θα ονομάσουμε αυτά τα διεθνικά (transnational) πεδία λόγου που διαπερνούν τα κρατικά σύνορα «δημόσιες σφαίρες».

Είναι γεγονός ότι αρκετές προσεγγίσεις έχουν εξετάσει από διαφορετικές οπτικές γωνίες τις συνέπειες της έλλειψης μιας ευρωπαϊκής κοινωνίας πολιτών και ενός ευρωπαϊκού δήμου για την πολιτική στην ΕΕ. Η παρούσα ανάλυση συνεχίζει μια διαφορετική προσέγγιση που προτείνει μια κάπως διακριτή, συμπληρωματική και πάντως όχι ασύμβατη οπτική γωνία, η οποία (α) εστιάζεται στις δομικές συνθήκες ενθάρρυνσης ή αποθάρρυνσης της Ευρωπαϊκής πολιτικότητας (ενδιαφέρον για και προδιάθεση εμπλοκής στα Ευρωπαϊκά κοινά) και (β) επισημαίνει το ρόλο του πολιτικού λόγου όπως διαμορφώνεται και εκφέρεται σε διαφορετικά πεδία στο επίπεδο της ευρωπαϊκής πολιτικής. Η ενδεχόμενη αποθάρρυνση της Ευρωπαϊκής πολιτικότητας συνδέεται (α) με την ασυμμετρία μεταξύ οικονομικής και πολιτικής ενοποίησης, αλλά και (β) με το γεγονός ότι η ανάπτυξη μιας ευρωπαϊκής πολιτικότητας διαμεσολαβείται από τη συνεχιζόμενη συνύπαρξη, στα πλαίσια της ΕΕ, διαφορετικών εθνικών μοντέλων οργάνωσης των σχέσεων πολιτικής και καπιταλισμού. Η προσέγγιση μας εστιάζεται στους παράγοντες που μπορούν να ευνοήσουν συνθήκες αναγνώρισης κοινών συμφερόντων και συλλογικών αγαθών, επιχειρώντας να αξιοποιήσει στο πεδίο της ευρωπαϊκής πολιτικής την προσέγγιση της νέο-ρεπουμπλικανικής θεωρίας. Η προσέγγιση αυτή επεξεργάζεται μια δομική έννοια της ελευθερίας (ελευθερία ως μη-κυριαρχία), η οποία υπερβαίνει το δυϊσμό της αρνητικής – θετικής ελευθερίας.

Παρά την αναντίρρητη σημασία και άλλων παραμέτρων, το ενδιαφέρον για την πολιτική είναι συνάρτηση και της αντίληψης για το βαθμό επιρροής που μπορούν να ασκήσουν (α) η πολιτική διαδικασία και (β) οι ίδιοι οι πολίτες. Η σημασία της πολιτικής διαδικασίας εξαρτάται και από το περιεχόμενο των ζητημάτων για τα οποία καλούμαστε να λάβουμε αποφάσεις. Με άλλα λόγια, ακόμη και εάν οι πολίτες είναι σε θέση να εξασφαλίσουν ιδανικές διαδικαστικές συνθήκες

για διαβούλευση και λήψη αποφάσεων, η σημασία της πολιτικής διαδικασίας για τους ίδιους εξαρτάται και από το είδος των αποφάσεων που είναι σε θέση να λάβουν, τη φύση των κοινωνικών πεδίων στα οποία οι αποφάσεις τους θα ασκήσουν επιρροή.

Στο ευρωπαϊκό επίπεδο, η περίοδος αναζήτησης μετα-εθνικών θεσμίσεων στην οποία έχουμε εισέλθει, σημαίνει ότι τα ζητήματα της πολιτικότητας και της αποφυγής περαιτέρω συρρίκνωσης της πολιτικής αποκτούν συγκεκριμένη και κρίσιμη αναφορά στο θεσμικό πεδίο της ΕΕ. Δεδομένης της συρρίκνωσης του ρόλου της πολιτικής που παρατηρείται στο εθνικό επίπεδο, σε ποιο βαθμό και μέσα από ποιες διαδικασίες μπορεί το επίπεδο της ΕΕ να αποτελέσει πεδίο ανάπτυξης μιας νέας πολιτικότητας; Εάν η πολιτική δεν ανακτήσει ένα κεντρικό και διαυγές πεδίο διαβουλευτικής αναζήτησης στόχων και ανάλυσης επιπτώσεων, θα γίνει σύντομα ορατή μια συγκυρία ως συνέπεια της οποίας θα εκλείψουν οι λόγοι που ενθαρρύνουν το πολιτικό ενδιαφέρον των πολιτών, με την εξαίρεση των δρώντων εκείνων οι οποίοι επωφελούνται από τα εναπομείναντα εθνικά και τα αναδυόμενα ευρωπαϊκά πελατειακά δίκτυα.

Η μετά-εθνική ευρωπαϊκή πολιτική χαρακτηρίζεται από το φαινομενικά παράδοξο συνδυασμό (α) αυξανόμενου κατακερματισμού στο αντικειμενικό, υποκειμενικό και ενδο-υποκειμενικό επίπεδο και (β) αναζήτησης λύσεων στο επίπεδο των ευρωπαϊκών θεσμίσεων και της ευρωπαϊκής αρχιτεκτονικής. Η παρούσα συγκυρία και οι προοπτικές της μπορούν να γίνουν αντικείμενο μελέτης από τη σκοπιά ενός συνδυασμού της νέο-ρεπουμπλικανικής προσέγγισης που στοχεύει στην καθιέρωση μετά-εθνικών εγγυήσεων δομικής ελευθερίας και των φιλελεύθερων εκδοχών της πολυπολιτισμικής θεωρίας. Σε αυτή τη συνάφεια, το ενδιαφέρον της νέο-ρεπουμπλικανικής προσέγγισης έγκειται στη δυνατότητα επεξεργασίας μιας εμπειρικά ενημερωμένης κανονιστικής προσέγγισης στη μετα-εθνική δημοκρατία. Οι πρόσφατες απόπειρες επεξεργασίας μιας νέο-ρεπουμπλικανικής πολιτικής θεωρίας (Pettit 1997 / 1999, 2001, Buttle 1997, Skinner 1998, Brugger 1999, Lavdas 2000, 2001, Lavdas & Chryssochoou 2011) υπογραμμίζουν τη θεμελιώδη σημασία αλλά και τα όρια του φιλελευθερισμού. Η νέο-ρεπουμπλικανική σχολή τονίζει την ανάγκη οικοδόμησης μιας διαφορετικής προσέγγισης, στη βάση ενός συνδυασμού αρχών του ουμανισμού και αναδιατύπωσης (όχι εγκατάλειψης) της ελευθερίας ως αρνητικής έννοιας, την οποία ο Pettit και άλλοι νέο-ρεπουμπλικάνοι αντιλαμβάνονται ως ελευθερία από κάθε μορφής κυριαρχία. Η νέο-ρεπουμπλικανική προσέγγιση επιχειρείται όχι από τη σκοπιά μιας λειτουργιστικής θεώρησης της δημοκρατίας, αλλά με όρους συμμετοχής των πολιτών σε ένα μοντέλο πολιτικής το οποίο ενθαρρύνει την πολιτικότητα ακριβώς επειδή εγγυάται συνθήκες εξασφάλισης της ελευθερίας ως μη-κυριαρχίας.

Πρόκειται ουσιαστικά για προσπάθεια υπέρβασης των ορίων του φιλελευθερισμού από τη σκοπιά μιας ουμανιστικής θεώρησης που όμως δεν παύει να είναι προσκολλημένη στην ελευθερία. Ενθαρρύνεται η αναζήτηση θεσμικών μηχανισμών οι οποίοι είναι σε θέση (α) να αναδείξουν και να εγγυηθούν την ελευθερία ως μη-κυριαρχία και (β) να ανταποκριθούν και σε ένα άλλο κριτήριο, το οποίο αποτελεί μετεξελιγμένη εκδοχή μιας κλασικής ρεπουμπλικανικής και ουμανιστικής αξίας. Να είναι δηλαδή σε θέση να ενθαρρύνουν το ενδιαφέρον στην πολιτική συμμετοχή αλλά και τη συνειδητοποίηση από τους πολίτες των τρόπων με τους οποίους το συνολικό πολιτικό σύστημα τους αφορά και αλληλεπιδρά με τη ζωή τους. Από τους βασικούς αυτούς σκοπούς προκύπτουν στη συνέχεια μια σειρά ενδιάμεσων στόχων υλοποίησης, όπως π. χ. η ανακοπή των τάσεων όσμωσης και διαπλοκής μεταξύ των πεδίων της πολιτικής και των οικονομικών συμφερόντων, ζήτημα που για τον Pettit (1997 / 1999: 194) συνιστά ένα από τα κεντρικά πεδία έρευνας για την πολιτική επιστήμη που εμφορείται από ρεπουμπλικανικά ιδεώδη. Στο σημείο αυτό ο θεσμικός σχεδιασμός συνυφαίνεται με τα επιθυμητά πλέγματα δημόσιων πολιτικών. Βασικές προϋποθέσεις δημοκρατικής επιλογής συγκεκριμένων πολιτικών ή πλαισίων πολιτικών αποτελούν (α) αυτή καθαυτή η δυνατότητα δημοκρατικής επιλογής (με άλλα λόγια, η αποφυγή της περιχαράκωσης πεδίων της οικονομικής ή άλλης πολιτικής) και (β) η δυνατότητα ενημερωμένης και αποστασιοποιημένης αποτίμησης από τους πολίτες.

Επιχειρώντας την εφαρμογή της νέο-ρεπουμπλικανικής προσέγγισης (ως προσέγγισης συνοχής) στο πολιτικό σύστημα της ΕΕ (Lavdas 2000, 2001), εστιάζω στο ερώτημα, τι συνιστά την σημαντικότερη διάσταση κατακερματισμού από άποψη δυναμικής στην αναδυόμενη ευρωπαϊκή κοινωνία. Σε αντίθεση με την εξαιρετικά ενδιαφέρουσα απόπειρα του Bellamy (βλ. π. χ. Bellamy 2000), ο οποίος παραμένει στα πλαίσια της διακυβερνητικής-συναινετικής θεωρίας, προτείνω έναν συνδυασμό της νέο-ρεπουμπλικανικής προσέγγισης (ως προσέγγισης συνοχής) με την πολυπολιτισμικότητα (ως προσέγγισης κατακερματισμού), αποβλέποντας σε μια πολυφωνική αλλά όχι απαραίτητα διακυβερνητικά συναινετική ευρωπαϊκή πολιτεία.

Συνοψίζοντας, τα κύρια στοιχεία αυτής της συνδυαστικής προσέγγισης αφορούν:

(α) τη δομική και ποιοτική προσέγγιση της ελευθερίας ως μη-κυριαρχίας

(β) τη συμμετοχική έμφαση της ρεπουμπλικανικής παράδοσης

(γ) τη θεωρία των μεικτών τύπων διακυβέρνησης και τις θεσμικές ρυθμίσεις

(δ) την πλουραλιστική και πολυπολιτισμική δυνατότητα της νέο-ρεπουμπλικανικής προσέγγισης.

Τα (α), (β) και (γ) είναι χρήσιμα στην αναζήτηση νέο-ρεπουμπλικανικών θεσμικών λύσεων που θα ευνοούν την εστίαση της πολιτικοποίησης στα κρίσιμα ζητήματα της συλλογικής (ευρωπαϊκής) ζωής. Αντίθετα, τόσο η νέο-φιλελεύθερη προσέγγιση όσο και η άποψη σύμφωνα με την οποία μπορούμε να συνδυάσουμε την έμφαση στη δημοκρατία στο επίπεδο το πιο κοντινό στον πολίτη και την έμφαση στην αποτελεσματικότητα στο συνολικό θεσμικό σχεδίασμα της ΕΕ, ευνοούν – με διαφορετικούς τρόπους – μια συγκυρία στην οποία η πολιτική συζήτηση σύρεται μακράν του πυρήνα των παραμέτρων που επηρεάζουν το πολιτικό γίγνεσθαι σε μια δημοκρατία με φιλελεύθερο οικονομικό σύστημα. Εστιάζοντας στις σχέσεις ευρωπαϊκού πολιτικού συστήματος – ευρωπαϊκής οικονομίας, διακρίνουμε τέσσερα σενάρια πιθανών εξελίξεων:

Ι. Σενάριο της σταδιακής μεταβίβασης ρυθμιστικών λειτουργιών στο υπερεθνικό επίπεδο

ΙΙ. Σενάριο της εξανέμισης της πολιτικής μέσω της πλήρους επικράτησης της απορρύθμισης: οι ρυθμιστικές λειτουργίες των εθνικών κρατών δεν μεταβιβάζονται σε άλλο επίπεδο αλλά χάνονται

ΙΙΙ. Σενάριο της πολιτικής άρθρωσης και ενδυνάμωσης των κοινωνικών ρηγμάτων που οδηγούν στην ειρηνική ή βίαιη αναστολή πτυχών της ενοποιητικής διαδικασίας

IV. Σενάριο επικράτησης στοιχείων μεταβατικής ενδεχομενικότητας των δυνατοτήτων θέσμισης, που οδηγούν σε μεικτά και ασύμμετρα αποτελέσματα σε διαφορετικά πεδία πολιτικής.

Στο σενάριο ΙΙ, η ΕΕ αδυνατεί να συνδυαστεί με ένα μοντέλο πολιτικής που εγγυάται στους Ευρωπαίους πολίτες ελευθερία με τη νέο-ρεπουμπλικανική έννοια. Η τελευταία είναι πιθανόν να συνδυαστεί με τα σενάρια Ι και IV. Το ζήτημα αποκτά σήμερα ιδιαίτερη σημασία εν όψει της νομισματικής ενοποίησης αλλά και με δεδομένη την ένταση με την οποία παρουσιάζονται τα φαινόμενα που συνδέονται με τις διαδικασίες παγκοσμιοποίησης. Με άλλα λόγια, το ερώτημα από αυτή την τελευταία σκοπιά είναι κατά πόσον η ευρωπαϊκή ενοποίηση θα μπορέσει να αναπτύξει μηχανισμούς και θεσμούς οι οποίοι (α) θα είναι σε θέση να ‘‘φιλτράρουν’’ και να μορφοποιούν τις επιπτώσεις της παγκοσμιοποίησης και (β) θα εγγυώνται ένα βαθμό δημοκρατικού ελέγχου των πολιτικό-οικονομικών διαδικασιών οι οποίες έχουν σε ένα βαθμό ξεφύγει από τον έλεγχο των εθνικών κρατών. Όμως η εφαρμογή της δημοκρατικής αρχής στο μετα-εθνικό πεδίο οφείλει να συνυπολογίζει το ενδεχόμενο ‘‘επανεθνικοποίησης’’ πτυχών της πολιτικής αντιπαράθεσης. Όπως τονίσαμε πιο πάνω, η πολιτική διαδικασία στην ΕΕ μόλις τώρα αποκτά διαστάσεις που συνεπάγονται την αντιπαράθεση ζητημάτων στη βάση πραγματικών πολιτικών περιεχομένων ευρωπαϊκής αναφοράς. Το στάδιο της νομιμοποίησης της ενοποίησης μέσω της ανοχής της τεχνοκρατικής αναγκαιότητας χάνεται σιγά-σιγά στο παρελθόν. Με δεδομένες τις ιδιαιτερότητες του αναδυόμενου Ευρωπαϊκού πολιτικού συστήματος, θα είναι στο προβλεπτό μέλλον πάντα ανοικτό το ενδεχόμενο ομάδες και συμφέροντα που θίγονται από πολιτικές να επιδιώκουν να δώσουν στην αντίθεσή τους (και) εθνικό χαρακτήρα (Σενάριο ΙΙΙ). Το πολιτικό σύστημα της ΕΕ θα

πρέπει να ανταποκριθεί στην πρόκληση, αναπτύσσοντας αποτελεσματικούς όσο και δημοκρατικούς θεσμούς χειρισμού της πολιτικής αντιπαράθεσης και σύγκρουσης.

Το (δ) αφορά μια διαφορετική αλλά εξίσου κρίσιμη παράμετρο. Σε αντίθεση τόσο με τον κλασικό ρεπουμπλικανισμό όσο και με τον κοινοτισμό, η φιλελεύθερη αναδιατύπωση της ρεπουμπλικανικής πολιτικής θεωρίας από τον Pettit και άλλους επιτρέπει τη διατήρηση και περαιτέρω ανάπτυξη ενός προχωρημένου επίπεδου πλουραλισμού, πολυφωνίας και αναγνώρισης συλλογικών δικαιωμάτων (Young 1989). Το επίπεδο του πλουραλισμού μπορεί να γίνει αντικείμενο επεξεργασίας και μέσα από το πρίσμα των προσεγγίσεων της πολυπολιτισμικότητας (Pettit 1997 / 1999: 143-146). Η πολυπολιτισμικότητα ως νέα μορφή σύνθετου πλουραλισμού (χωρίς περαιτέρω, θεμελιώδεις αξιώσεις) μπορεί να συνδυαστεί με ένα νέο-ρεπουμπλικανικό πλαίσιο, στο μέτρο που ο μεν νέο-ρεπουμπλικανισμός αποδέχεται τον πολιτικό φιλελευθερισμό, η δε πολυπολιτισμικότητα αφορά σε μια φιλελεύθερη ανάγνωση της πολυπολιτισμικής συνύπαρξης.

## 3. Πολυφωνία και δημόσιες σφαίρες

Η συνθετότητα και η ποικιλία ταυτοτήτων, δεσμεύσεων και μορφών συλλογικότητας αποτελεί κατεξοχήν χαρακτηριστικό της σημερινής ευρωπαϊκής πολιτικής και διαπερνά τα εθνικά σύνορα. Η εν λόγω συνθετότητα δεν μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε τον κατακερματισμό της ευρωπαϊκής σκηνής αποκλειστικά με όρους εθνικών-κρατικών συνόρων. Στη σημερινή ευρωπαϊκή πολιτική διαμορφώνονται πεδία τα οποία συγκροτούν πλαίσια αναφοράς για διαφορετικές αντιμετωπίσεις των ερεθισμάτων που είναι περισσότερο ή λιγότερο κοινά. Τα πεδία αυτά μπορούν να προσεγγιστούν με τη βοήθεια της έννοιας της δημόσιας σφαίρας (public sphere). Ειδικότερα, την έννοια στον πληθυντικό, όπως την χρησιμοποιεί η Herbst (1994), για να υποδηλώσει όχι ένα στάδιο στην ανάπτυξη της αστικής κοινωνίας (όπως στο παλαιότερο έργο του Habermas), αλλά τη συνύπαρξη ενός πλουραλισμού δημόσιων σφαιρών η κάθε μια από τις οποίες ορίζεται σε συνάρτηση με: (α) ένα γλωσσικό πλαίσιο αναφοράς, (β) μια διαλογική διαδικασία διαμόρφωσης στοιχείων κοινότητας, και (γ) τη διάδραση με συγκεκριμένα επικοινωνιακά περιβάλλοντα. Η στενή συσχέτιση ιδεολογίας, στοιχείων ανάλυσης και ιδεών πολιτικής (policy ideas) συγκροτεί λόγους πολιτικής (policy discours), οι οποίοι έχουν σε ένα βαθμό διαφορετικούς φορείς και αποκτούν διακριτά γνωρίσματα στο εσωτερικό διαφορετικών ευρωπαϊκών δημοσίων σφαιρών (βλ. εντελώς σχηματική απεικόνιση σε Πίνακα 1).

**Πίνακας 1. Δημόσιες Σφαίρες και Λόγος Πολιτικής στην Ευρωπαϊκή Ένωση**

| ΔΗΜΟΣΙΑ ΣΦΑΙΡΑ | ΚΥΡΙΟΣ ΛΟΓΟΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ |
|---|---|
| *Δημόσια Σφαίρα Ι*: κρατική – θεσμική – τεχνοκρατική – ΜΜΕ – διανοούμενοι | *Διακυβερνητικός – Συναινετικός:* κρατικό βέτο + αναπροσαρμογή του διακυβερνητισμού |
| *Δημόσια Σφαίρα ΙΙ*: συμφέροντα – ιδιωτικοί θεσμοί – NGOs – ΜΜΕ – διανοούμενοι | *Πλουραλισμός:* πολυφωνία οικονομικών – κοινωνικών συμφερόντων + αγνόηση δομικών συνθηκών ελευθερίας / ανελευθερίας |
| *Δημόσια Σφαίρα ΙΙΙ*: πολιτικοί θεσμοί – συνδικαλιστικοί θεσμοί – ιδιωτικοί θεσμοί – NGOs – διανοούμενοι | *Ρεπουμπλικανική Προσέγγιση:* minimum κοινών πολιτικών αξιών + μηχανισμοί εγγύησης στο ευρωπαϊκό επίπεδο της ελευθερίας ως μη-κυριαρχίας |
| *Δημόσια Σφαίρα IV*: κοινωνικά κινήματα – NGOs – διανοούμενοι | *Ριζοσπαστισμός:* μορφές ειρηνικής ή βίαιης εξέγερσης κατά της «Παγκοσμιοποίησης» |

Υπογραμμίσαμε ότι η συνθετότητα και η ποικιλία ταυτοτήτων, δεσμεύσεων και μορφών συλλογικότητας αποτελεί κατεξοχήν χαρακτηριστικό της σημερινής ευρωπαϊκής πολιτικής.

Ωστόσο εάν αυτή η συνθετότητα δεν μας επιτρέπει να προσεγγίσουμε τον κατακερματισμό της ευρωπαϊκής σκηνής αποκλειστικά με όρους εθνικών-κρατικών συνόρων, θα ήταν εξίσου αβάσιμη μια σχετικιστική ματιά που εξισώνει την αναλυτική βαρύτητα κάθε διαφοροποίησης.

Επίσης, η επισήμανση της αυξανόμενης και πολυεπίπεδης πολυφωνίας δεν συνεπάγεται την αποδοχή μιας σχετικιστικής προσέγγισης, σύμφωνα με την οποία οι διαφορετικές σφαίρες (και οι εκεί εκφερόμενοι λόγοι) θα ήταν μεταξύ τους ασύμβατες. Αντίθετα, η θέση που υποστηρίζεται εδώ μπορεί να είναι συμβατή με μια μορφή ορθολογισμού, η οποία αποδέχεται ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν (όχι εγγενή γνώση του κόσμου, αλλά) την εγγενή ικανότητα παραγωγής, ελέγχου και απόρριψης υποθέσεων για τον κόσμο. Σύμφωνα με τον Thomas Nagel, εάν οι νοητικές δυνατότητες είναι διαθέσιμες a priori σε κάθε επαρκώς νοήμον ανθρώπινο όν και εάν οι ιδιότητες του πραγματικού κόσμου είναι επαρκώς ομοιόμορφες στο σύνολο τους, «τότε η επιδίωξη της αντικειμενικής γνώσης μπορεί να αναμένεται ότι θα οδηγήσει σε βαθμιαία σύγκλιση από διαφορετικά αφετηριακά σημεία. Αλλά αυτό το όριο σύγκλισης δεν αποτελεί τον ορισμό της αλήθειας, όπως πρότεινε ο Peirce: είναι μια συνέπεια της σχέσης ανάμεσα στην πραγματικότητα και το νου, η οποία με τη σειρά της πρέπει να εξηγηθεί με αναφορά στο είδος του τμήματος της πραγματικότητας που αποτελεί ο νους» (Nagel 2000: 148). Οι δυνατότητες συγκλίσεων σε στοιχεία που αναπτύσσονται στο εσωτερικό των διαφορετικών σφαιρών εξαρτώνται από το βαθμό στον οποίο οι δρώντες επιδίδονται στην αναζήτηση (α) ορθολογικών υποθέσεων για το περιβάλλον τους και (β) ορθολογικών κριτηρίων για τις σχέδια τους, τις πράξεις και τις επιπτώσεις τους.

Σήμερα, το αναδυόμενο πολιτικό σύστημα της ΕΕ προσφέρει μια εξαιρετική ευκαιρία για συνειδητή και διαβουλευτική αναζήτηση των νέων όρων συσχέτισης πολιτικής θεσμοθέτησης και οικονομικοκοινωνικής εξουσίας. Αναμφίβολα, η αποκρυστάλλωση ενός τρόπου συνάρθρωσης ιδεολογίας και πολιτικής στο ευρωπαϊκό επίπεδο μέσω της διαμόρφωσης διακριτών και εν μέρει μόνον αλληλοεπικαλυπτόμενων δημόσιων σφαιρών, μπορεί να αποτελέσει εμπόδιο για αυτή την αναζήτηση. Υπάρχει όμως και μια εναλλακτική δυνατότητα: ενδέχεται η ωρίμανση του πολιτικού λόγου στο εσωτερικό διαφορετικών σφαιρών να συμβάλλει τελικά σε μια τέτοια αναζήτηση. Ο έλεγχος της περαιτέρω ανάπτυξης και η σταδιακή άρση του κατακερματισμού των ευρωπαϊκών δημόσιων σφαιρών μπορεί να επιτευχθεί σε συνδυασμό με θεωρητικές και πρακτικές προοπτικές – όπως η νέο-ρεπουμπλικανική – οι οποίες αποσκοπούν στη διαμόρφωση ενός ελάχιστου κοινού πολιτικού πολιτισμού δημοκρατίας και συμμετοχής, ενώ παράλληλα ενθαρρύνουν την πολυπολιτισμική συνύπαρξη. Στη σημερινή συγκυρία, την οποία χαρακτηρίζει η συρρίκνωση της πολιτικής λειτουργίας στο εθνικό επίπεδο και η υστέρηση ανάπτυξης της στο επίπεδο της ΕΕ, αποκτά ουσιαστική σημασία η συγκράτηση της τάσης εξανέμισης των πολιτικών περιεχομένων, μέσα από την ανάλυση τόσο των υλικών και ιδεατών όρων συγκρότησης των προτύπων εξουσίας όσο και των επιπτώσεων τους στις συνθήκες συλλογικής ζωής. Από αυτή την ανάλυση αλλά και από τη νηφάλια αντιπαράθεση πάνω στα θέματα που είναι όντως κρίσιμα για την ζωή των πολιτών κρίνεται η συμβολή του πολιτικού λόγου στην ποιότητα αλλά και – μακροπρόθεσμα – την ίδια τη βιωσιμότητα της δημοκρατίας στην μετα-εθνική Ευρώπη.

Έχει υποστηριχθεί ότι μια «ευρωπαϊκή κοινωνία» αναδύεται ήδη μέσα από την διαμόρφωση και σχηματοποίηση πολλαπλών ταυτοτήτων και διαφορών που σημασιοδοτούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Ο Habermas (2001: 17-19) επισημαίνει και εξακολουθεί να υπογραμμίζει τη σημασία μιας Ευρωπαϊκής δημόσιας σφαίρας («a European-wide public sphere») για το μέλλον της ενοποίησης. Ωστόσο παραμένει το ζήτημα ότι η κατάφαση ενός ευρωπαϊκού επιπέδου πέραν αυτού που ορίζεται από τις παραμέτρους της νομισματικής ένωσης περνάει μέσα από την αναγνώριση ενός παράγοντα ο οποίος, στη συγκρότηση του αλλά και ως προϋπόθεση για την κατανόηση του, αναφέρεται ευθέως στη λειτουργία πολλαπλών και εν μέρει μόνον αλληλοσυμπληρούμενων δημόσιων σφαιρών. Με άλλα λόγια: στο μέτρο που μια «ευρωπαϊκή κοινωνία» αποκτά σάρκα και οστά, αυτή διαμορφώνεται μέσα από μια πρωτόγνωρη πολυφωνία ταυτοτήτων, συλλογικοτήτων, ομαδοποιήσεων και δεσμεύσεων (Χρυσοχόου, 2006). Γι αυτό και το στοίχημα για τη συγκρότηση μιας Ευρωπαϊκής πολιτείας και μιας Ευρωπαϊκής πολιτικότητας είναι ένα στοίχημα δύσκολο αλλά

και απαραίτητο να κερδηθεί εάν πρόκειται να διατηρηθούν και να τύχουν περαιτέρω επεξεργασίας σε μια μετά-εθνική και πολυπολιτισμική εποχή τα κεκτημένα του Ευρωπαϊκού πολιτικού πολιτισμού (βλ. Lavdas & Chryssochoou 2011 και την εκεί αναλυτική βιβλιογραφία).

**4. Κανονιστικά στοιχεία στην πολιτειακή παιδεία**

Το στοίχημα μπορεί να κερδηθεί εν μέρει μέσω της δημοκρατικής πολιτειακής παιδείας. Η βασική θέση οφείλει να είναι: μεγαλύτερη έμφαση στις νόρμες περί πολιτικής και κοινωνικής συμβίωσης παράλληλα με την ενθάρρυνση της πραγματιστικής αποτίμησης των συνεπειών των πολιτικών θεσμών και της πολιτικής δράσης.

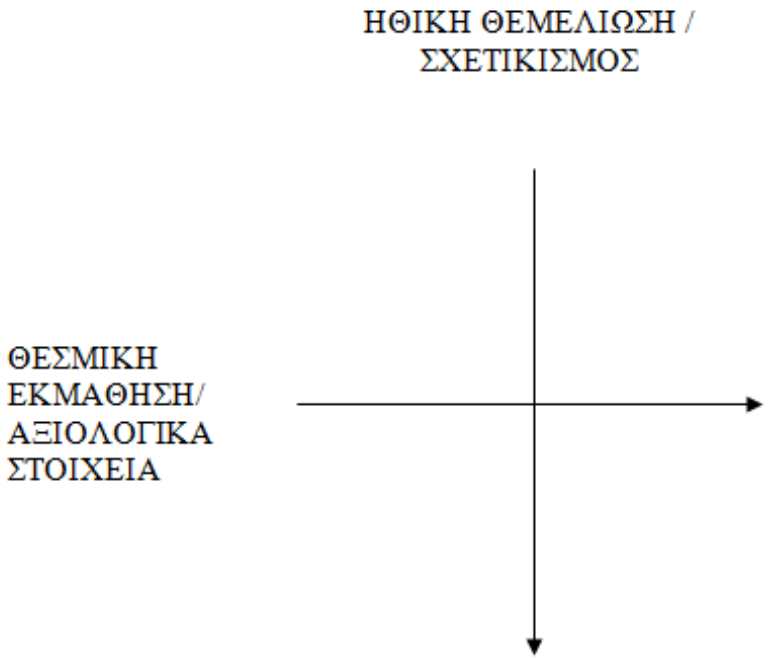
Οι νόρμες (κοινωνικές, τεχνικές, οικονομικές, αισθητικές, κλπ) αποτελούν σημεία αναφοράς για τον προσανατολισμό και τη ρύθμιση των συμπεριφορών. Με άλλα λόγια, δεν πρόκειται απλώς για παρατηρούμενες κανονικότητες, αλλά για υποδείγματα και συμπεριφορικά στάνταρντ προς τα οποία προσανατολίζεται η δράση. Η συμμόρφωση με τις νόρμες είναι άλλοτε συνειδητή και άλλοτε όχι, σε κάθε όμως περίπτωση αντιλαμβανόμαστε την ύπαρξη τους όταν τις παραβούμε ή επιχειρήσουμε να τις παρακάμψουμε.

Ωστόσο νόρμες και αξίες δεν ταυτίζονται. Η ανάλυση και η εκμάθηση για τις νόρμες δεν προϋποθέτει απαραίτητα ότι οι συμμετέχοντες μοιράζονται τις ίδιες αξίες. Οι αξίες προϋποθέτουν την αναγνώριση ενός αγαθού σύμφωνα με το οποίο προβαίνω στις επιλογές μου ή, γενικότερα, διάγω τον βίο. Από την άλλη πλευρά, τις νόρμες τις ακολουθώ για διάφορους λόγους (ένας εκ των οποίων ενδέχεται να είναι και η αντίληψη ότι μια νόρμα εκφράζει κάτι που αποτελεί αξία). Οι νόρμες αναφέρονται σε διάφορα πεδία της εμπειρίας (ηθικά, αισθητικά, οικονομικά, κ.α.), έχουν, όμως, ένα σημαντικό κοινό χαρακτηριστικό: την δυνατότητα να ρυθμίζουν την δράση, προσανατολίζοντας τη σε γενικά ή ειδικά πρότυπα. Οι νόρμες λαμβάνουν μια «αντικειμενική» διάσταση με την εφαρμογή ή την απόρριψη τους στο κοινωνικό πεδίο, ενώ οι αξίες παραμένουν εγγενώς αφαιρετικές και δυνάμει «πολυθεϊστικές». Ο «πολυθεϊσμός» των αξιών που ορθώς επισημαίνουν όσοι ακολουθούν τον J. S. Mill δυσχεραίνει την «αντικειμενική» στάθμιση των διαφορετικών προσανατολισμών στη ζωή. Έργο της επιστήμης αναφορικά με τις αξίες είναι η διερεύνηση των διαφορετικών «κρίσεων περί αξιών» (των διαφορετικών, δηλαδή, προσπαθειών χρήσης των αξιών για την υποστήριξη ανταγωνιστικών μεταξύ τους προσανατολισμών). Η σημαντικότερη απόπειρα του 20ου αιώνα να αντιμετωπιστεί με τρόπο αναλυτικό αυτή η αμηχανία οφείλεται στον John Rawls.

Η διαμόρφωση ενός πλαισίου το οποίο χαίρει αυξημένης αποδοχής από τις κύριες ομάδες μιας κοινωνίας χωρίς να ενστερνίζεται έναν ισχυρό αξιολογικό προσανατολισμό αποτελεί βασική πρόκληση για μια δημοκρατική και ανεκτική κοινωνία. Από αυτή την άποψη, οι δυνατότητες της πολιτειακής παιδείας να επηρεάσει την πολιτική συμμετοχή και την πολιτειακή λειτουργία εξαρτώνται από την ύπαρξη ενός πλέγματος από νόρμες που (α) λειτουργούν ανεξάρτητα από το εάν υπάρχουν ή όχι πολλές και βαθιά ριζωμένες κοινές αξίες και (β) ισχύουν ανεξάρτητα από νομικούς καταναγκασμούς. Η επιβίωση ενός τέτοιου πλέγματος εξαρτάται, με τη σειρά της, από την επικράτηση συνθηκών που αποθαρρύνουν την δογματική προσκόλληση σε ιδεολογικά υποδείγματα (που μπορεί να αφορούν στο Κράτος, στην Αγορά, στο Κόμμα, κλπ.) και ενθαρρύνουν την αναζήτηση αμοιβαία αποδεκτών συμβιβασμών. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο ηθικός πραγματισμός του John Dewey συνοδευόταν από έναν ιδιότυπο πολιτικό-θεσμικό φιλελευθερισμό, ο οποίος προϋπέθετε μια αδογμάτιστη προσέγγιση στις σχέσεις πολιτικής - οικονομίας και δεν δίσταζε να συνηγορεί υπερ του καθοριστικού ρόλου των δημόσιων θεσμών, όπου αυτό έμοιαζε να οδηγεί σε εφαρμόσιμες λύσεις. Στην Ελλάδα, ένας πραγματιστικός πειραματισμός είναι ίσως το αποτελεσματικότερο αντίδοτο για ορισμένα κυρίαρχα συστατικά της ελληνικής πολιτικής κουλτούρας: την παράδοση ενός ρητορικού-λαϊκιστικού ριζοσπαστισμού που συνδυάζεται με τις πρακτικές ενός κοινωνικού συντηρητισμού (Λάβδας 2010).

**Πίνακας 2. Υποδείγματα πολιτικής παιδείας: δρώντες και χαρακτηριστικά**

| | ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΕΣ | ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ |
|---|---|---|
| ΘΕΣΜΙΚΗ / ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ | Εκμάθηση / ανάπτυξη δεξιοτήτων | Συνταγματικό πλαίσιο, πολιτικοί θεσμοί, ιθαγένεια και προϋποθέσεις της |
| ΚΟΙΝΟΤΙΣΤΙΚΗ / ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ | Εκμάθηση / ανάπτυξη στάσεων και προϊδεάσεων | Εθνική ταυτότητα, «εθνικά δίκαια», σχέσεις με τους «άλλους», στοιχεία ιστορικής συνέχειας της κοινότητας |
| ΚΑΝΟΝΙΣΤΙΚΗ / ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΗ | Εκμάθηση / ανάπτυξη δεξιοτήτων / επεξεργασία κριτηρίων πρόσληψης και αποτίμησης των πολιτικών αξιών | Διαφορετικές προσεγγίσεις στο «δημόσιο συμφέρον», ενθάρρυνση επεξεργασίας διαφορετικών προσεγγίσεων στις νόρμες της συνύπαρξης και της πολιτικότητας, προϋποθέσεις σεβασμού (όχι αποδοχής) διαφορετικών αξιών |




**Σχήμα 1. Θεσμική αποτίμηση και αξιολογικές κρίσεις: δυο *continua.***

Σε αυτό το πλαίσιο, η πολιτειακή παιδεία οφείλει να συνδυάζει περιγραφικά, αναλυτικά και αξιολογικά – κανονιστικά στοιχεία με τρόπο ώστε οι αναλυτικές και κριτικές δυνατότητες του ατόμου να ενθαρρύνονται παράλληλα με την αναστοχαστική συνέχιση πλεγμάτων από νόρμες και αξίες. Ο Πίνακας 2 και το σχήμα που τον συνοδεύει επεξηγούν τις διαστάσεις και τις διακριτές δυναμικές των διαφορετικών υποδειγμάτων πολιτικής παιδείας. Τέσσερα είναι, τελικά, βασικά

χαρακτηριστικά της πολιτειακής παιδείας που συνδυάζει θεσμικές και κανονιστικές διαστάσεις: (α) ενθάρρυνση της συμμετοχής σε ένα κοινό πλαίσιο, της κοινής αίσθησης ιδιότητας του πολίτη (common citizenship), (β) ανάπτυξη ενός ελάχιστου κοινού παρονομαστή αντιλήψεων περί του δημοσίου πράγματος (res publica), (γ) ενίσχυση της ηθικής αυτονομίας των υποκειμένων και της ανεξάρτητης κριτικής ικανότητας των πολιτών και (δ) εξοικείωση με νόρμες συλλογικής υπευθυνότητας, πραγματισμού και συνειδητοποίησης της αλληλεξάρτησης και της κοινωνικής συνύπαρξης.

Η ανάγκη για την ανάπτυξη πλεγμάτων από νόρμες πραγματισμού, πέρα από τις ενίοτε αμείλικτες αναγκαιότητες της οικονομικής και κοινωνικής συνύπαρξης, προκύπτει και από τις εξελίξεις στο επίπεδο της πολυπολιτισμικότητας και, γενικότερα, του «νέου πλουραλισμού». Η πολιτειακή παιδεία αντιμετωπίζει σήμερα πολλαπλές και, εν μέρει τουλάχιστον, αλληλεπικαλυπτόμενες δημόσιες σφαίρες στην Ευρώπη.

Στο επίπεδο της ΕΕ, οι διαδικασίες της πολυεπίπεδης διακυβέρνησης ενθαρρύνουν ποικίλες διαδικασίες διαπραγμάτευσης, αλληλοδεσμεύσεων και αλληλοϋποχωρήσεων μεταξύ μιας πολλαπλότητας δρώντων. Σε συνδυασμό με τον πλουραλισμό των πολιτισμικών και άλλων ταυτοτήτων, η αρχιτεκτονική μιας μεικτής και πολυεπίπεδης διακυβέρνησης ενθαρρύνει τη συνειδητοποίηση, από πλευράς των ευρωπαίων πολιτών, της αυξανόμενης σημασίας της Ένωσης στις διαφορετικές καθημερινότητες της ζωής τους. Μια ευρωπαϊκή πολιτική ταυτότητα προϋποθέτει αυτή τη συνειδητοποίηση, σε συνάρτηση και με (α) την ενίσχυση της ευρωπαϊκής ιδιότητας του πολίτη ως συμπληρωματική της εθνικής, και (β) τη θεσμοθέτηση σειράς δικαιωμάτων των πολιτών σε σχέση με τα ζητήματα που αφορούν τις αποφάσεις και τις πολιτικές της Ένωσης.

## 5. Συμπερασματικά: Ένα επικίνδυνο κενό

Η πολιτειακή παιδεία συνιστά μέσο αλλά – από μια ορισμένη άποψη – και αυτοσκοπό. Μέσο για την επίτευξη μιας εύτακτης, συναινετικής και δίκαιης πολιτείας (όπως δεν θα δυσκολευτούν να συμφωνήσουν τόσο οι φιλελεύθεροι όσο και οι συντηρητικοί) αλλά και αυτοσκοπό στο μέτρο που η πολιτική αρετή και η εκμάθηση της πολιτικής συμμετοχής αποτελούν αυταξία (όπως θα επισημάνουν όσοι υπερασπίζονται τις παραδόσεις του πολιτικού ουμανισμού και του ρεπουμπλικανισμού). Και όμως, η πολιτική και πολιτειακή παιδεία αποτελούν πολύπαθα πεδία στην Ελλάδα: από την παροχή μιας μάλλον ευτελούς «αγωγής του πολίτη» περάσαμε στην πλήρη ανυπαρξία, χωρίς να προβληματιστούμε για τα τέρατα που θα γεμίσουν το κενό.

Είνα βέβαια γεγονός ότι οι σχέσεις μεταξύ πολιτικής παιδείας και πολιτικοποίησης είναι σύνθετες και χαρακτηρίζονται από μια ορισμένη αμφισημία. Η επίδραση της πολιτικής παιδείας στην πολιτικοποίηση και τις επιμέρους εκδηλώσεις της εξαρτάται (α) από τα μακροσκοπικά χαρακτηριστικά της πολιτικής κουλτούρας και το είδος της λανθάνουσας συναίνεσης που κυριαρχεί, (β) από το εκάστοτε πολιτικό και κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον και (γ) από το είδος και την ένταση του ερεθίσματος που, συγκυριακά, ενεργεί κάθε φορά (π.χ. οικονομική κρίση, εξωτερική επέμβαση, κλπ).

Σε συνάρτηση με τα τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά της πολιτειακής παιδείας που συνδυάζει θεσμικές και κανονιστικές διαστάσεις (ηθική αυτονομία, νόρμες πραγματισμού για τη συλλογική συμβίωση, common citizenship, μια ελάχιστη κοινή αντίληψη περί res publica), η πολιτειακή παιδεία στη σημερινή Ευρώπη οφείλει να ενθαρρύνει τις γέφυρες μεταξύ των δημόσιων σφαιρών, γέφυρες που επιτρέπουν την νοηματική αναζήτηση κοινών πλαισίων αλλά και, τουλάχιστον εν μέρει, κοινών σκοπών. Άλλωστε η συνθετότητα αναφέρεται, πια, κυρίως στο επίεπδο της ΕΕ. Εκεί η παιδεία που αναφέρεται στα πολιτικά αντικείμενα αναδεικνύεται ως κρίσιμη. Με άλλα λόγια, η πολιτική παιδεία υποστηριζόμενη και τροφοδοτούμενη από κατάλληλα προγράμματα πολιτειακής παιδείας αναδεικνύεται σήμερα ως ένας κρίσιμος μηχανισμός γεφύρωσης και συνεννόησης των επιμέρους διεθνικών δημόσιων σφαιρών στο υπό διαμόρφωση νεο-πλουραλιστικό πολιτικό σύστημα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Όταν η συνθετότητα κυριαρχεί

ενώ παράλληλα γνώριμες πρακτικές και τόποι αναφοράς ανατρέπονται, οι μορφές της πολιτικοποίησης μπορούν να λάβουν μορφές ανορθολογικές και ανομικές. Αναδεικνύεται, και από αυτή την άποψη, η σημασία της πολιτειακής παιδείας στη δημιουργική αναζήτηση κοινών τόπων και το συγκερασμό διαφορετικών τάσεων που αναφέρονται στην άρθρωση και προβολή συμφερόντων, τον ανταγωνισμό μεταξύ υποδειγμάτων πολιτικής και την υπεράσπιση αντιλήψεων περί δημοσίου συμφέροντος.

Αλλά η ουσιαστική αναζήτηση συναινέσεων και κοινών τόπων διέρχεται μέσα από την επανανακάλυψη και τον επανακαθορισμό της πολιτικής και πολιτειακής παιδείας. Η πρόσφατη ελληνική εμπειρία – με την άνοδο των άκρων και την εξάπλωση της πολιτικής βίας – αποτελεί μια ακόμη απόδειξη. Όπως επέμενα να επισημαίνω και όταν (σε αντίθεση με σήμερα) αυτό δεν ήταν ιδιαίτερα δημοφιλές, η έλλειψη ενός πολιτικού πραγματισμού επικεντρωμένου στην επίγνωση των συνεπειών συνδυάζεται με την απουσία πολιτικής παιδείας και οδηγεί στην ανάδυση και σιωπηρή αποδοχή της πολιτικής βίας, ανεξαρτήτως χρώματος (Λάβδας 2010: 69-75, 87-90). Όσοι σήμερα θρηνούν για την ποιότητα της πολιτικής κουλτούρας, την αυξανόμενη εξοικείωση με τον ρόλο της βίας στις πολιτικές διενέξεις και την απελπιστική κενότητα του πολιτικού λόγου, θα πρέπει να αναρωτηθούν τι θέση πήραν απέναντι στην έκπτωση και τη συνεχή συρρίκνωση της πολιτειακής παιδείας.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση


Kymlicka, W. (2012). *Πολυπολιτισμικές Οδύσσειες: Πλοήγηση στη Νέα Διεθνή Πολιτική της Διαφορετικότητας*. Πρόλογος Κ. Α. Λάβδας. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Λάβδας, Κ. Α. (1999). Η Πολυπολιτισμικότητα και η Θεωρητική Κληρονομιά του Εθνικού Κράτους. *Επιστήμη και Κοινωνία*, 2/3.

Λάβδας, Κ. Α. (2010). *Η Πολιτική Ανάμεσα στο Δυνητικό και το Οικείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Ι. Σιδέρη.

Λάβδας, Κ. Α. (2013). Πολιτική Παιδεία και Πολιτικοποίηση: Μια παραδόξως δύσκολη σχέση. Σε Α. Μ. Καζαμίας, επιμ., Παιδεία του Πολίτη, Ειδικό Θεματικό Τεύχος, *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 20-21.

Λάβδας, Κ. Α. (2015). *Φιλελευθερισμός των Πολιτών: Εξελικτική Αναζήτηση με Ρεπουμπλικανική Πυξίδα.* Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Λάβδας, Κ. Α. και Χρυσοχόου, Δ. Ν. (επιμ.) (2004). *Ευρωπαϊκή Ενοποίηση και Πολιτική Θεωρία: Η Πρόκληση του Ρεπουμπλικανισμού*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης.

Schwarzmantel, J. (2005). *Για μια Δημοκρατική Πολιτεία: Ταυτότητα και Συμμετοχή*.

Πρόλογος Κ. Α. Λάβδας, Μετάφραση Ξ. Γιαταγάνας. Αθήνα: Κριτική.

Χρυσοχόου, Δ. Ν. (2006). *Δοκίμιο για τη Διεθνή Θεωρία: Νέες Μορφές Κυριαρχίας και Συναρχίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.


### Ξενόγλωσση


A.C.T. / Expert Subject Advisory Group for Citizenship (2015). *The Prevent Duty and Teaching Controversial Issues: Creating a Curriculum Response through Citi*zenship. London: Association for Citizenship Teaching.

Altinay, H. επιμ. (2011). *Global Civics*. Washington, DC: Brookings Institution Press.

Baubock, R. (1994). *Transnational Citizenship.* Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Council of Europe & European Commission (2003). *Under Construction: Citizenship, Youth and Europe - Tool-Kit on European Citizenship*. Brussels: Commission of the EC.

Habermas, J. (1989). *The Structural Transformation of the Public Sphere: An Inquiry into a Category of Bourgeois Society.* Cambridge, MA: MIT Press.

Honohan, I. (2006). Educating Citizens. In I. Honohan and J. Jennings, eds. *Republicanism in Theory and Practice*. London: Routledge.

Hoskins, B. (2006): Draft framework on Indicators for Active Citizenship. Ispra: CRELL.

Hoskins, B., Jesinghaus, J., Mascherini, M., Munda, G., Nardo, M., Saisana, M., Van Nijlen, D., Vidoni, D. and Villalba, E. (2006). Measuring Active Citizenship in Europe. Ispra: European Commission Institute for the Protection and Security of the Citizen EUR 22530 EN.

Hoskins, B., Villalba, E., Van Nijlen, D. & Barber, C. (2008). Measuring Civic Competence in Europe. The Proceedings of IRC 2008.

Hoskins, B., Barber, C., Van Nijlen, D., & Villalba, E. (2011). Comparing Civic Competence among European Youth: Composite and Domain-Specific Indicators Using IEA Civic Education Study. *Comparative Education Review*, Vol. 55, No. 1 (February 2011), pp. 082-110.

Kymlicka, W. (1989). *Liberalism, Community and Culture*. Oxford: Oxford
University Press.

Kymlicka, W. (1995). *Multicultural Citizenship: A Liberal Theory of Minority Rights*.
Oxford: Oxford University Press.

Lavdas, K. A. (2000). Republic, Theories of Government. In G. Speake, ed., *Encyclopedia of Greece and the Hellenic Tradition*. London: Fitzroy Dearborn

Lavdas, K. A. (2001). Republican Europe and Multicultural Citizenship, *Politics*, 21, 1-11.

Lavdas, K. A. (2017). The European Union as a Transnational Republic? Consociational, Multicultural, and Post-Territorial Dimensions. Στο D. Tabachnick & L. Bradshaw (Επιμ.), Citizenship and Multiculturalism in Western Liberal Democracies (Lanham, MD, USA: Lexington Books / Rowman & Littlefield).

Lavdas, K. A. & Chryssochoou, D. N. (2011). *A Republic of Europeans: Civic Potential in a Liberal Milieu.* Cheltenham, UK: Edward Elgar.

Olsen, J. P. (2000), «How Then Does One Get There?», στο C. Joerges, Y. Mény και
J. H. H. Weiler (επιμ.), *What Kind of Constitution for What Kind of Polity?*,
Badia Fiesolana, FI: European University Institute.

Parekh, B. (2000). *Rethinking Multiculturalism*. London: Macmillan.

Pettit, P. (1997). *Republicanism: A Theory of Freedom and Government* . Oxford: Oxford University Press.

Pettit, P. (2002). *Rules, Reasons and Norms: Selected Essays.* Oxford: Clarendon Press.

Rawls, J. (1993). *Political Liberalism*. New York: Columbia University Press.

Rorty, R. (1987). Pragmatism and Philosophy. In K. Baynes et al., eds., *After Philosophy: End or Transformation?* Cambridge, MA: MIT Press.

Taylor, C. (1992). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

# ON THE POLITICAL PRODUCTIVITY OF A CRITICAL THEORY OF BILDUNG

**Prof. Dr. Heinz Sünker**
Social Science, Political and Citizen Education

"Yet there is an extraordinary gap between our technological overdevelopment and our social underdevelopment" (Castells 1998: S. 359).

"We need not only responsible governments, but a responsible, educated society" (Castells, End of Millennium, 1998: S. 353).

Analyses of the type done by Castells continue those done in early Critical Theory work on the relationship between liberalism, capitalism and fascism – particularly the analyses developed in the studies of Horkheimer and Marcuse. [Sünker, 2006]

Marcuse – shows that attempts to solve the capitalist crisis, where that crisis is the expression of societal contradictions in a liberal society, can end up in Fascism.

„Normative Kraft besitzt nicht die bürgerliche Gesellschaft selber, sondern die Idee, die ihr zugrunde liegt. Und es könnte sein, daß diese Idee über die bürgerliche Gesellschaft hinausweist und erst in einer anderen Gesellschaftsform ihren angemessenen Ausdruck zu finden vermag."

[Bourgeois society is based on the ideals of freedom, equality and brotherhood but these ideals are not realised in bourgeois society - there is only the idea of them. However, it is possible that they could be realised in another form of society beyond the Bourgeois model]

(Theunissen (1982) Selbstverwirklichung und Allgemeinheit S.12)

Democratization has been a real, if not inexorable trend over the past two hundred years. This means that a great many people, including those most loyal to the existing order, came to expect three things in the course of their lives. The first is long years of education, the second is stable and reasonably rewarding employment, and, finally pensions in older age"

"In this book we explore and debate, on the basis of our sociological knowledge of world history, what those challenges and opportunities will most likely be. At bottom, most troubling is that with the end of the Cold War almost three decades ago it has become unfashionable – even embarrassing – to discuss possible world futures and especially the prospects of capitalism.

[There looms]…a structural crisis much bigger than the recent Great Recession, which might in retrospect seem only a prologue to a period of deeper troubles and transformations."This work is animated by a commitment to the progressive extension of people's capacity to govern their personal lives and social histories. Making good this commitment, we will argue, requires establishing a democratic social order and eliminating the central institutions of the capitalist economy. So stark an opposition between 'capitalism' and 'democracy', terms widely held jointly to characterize our society, may appear unwarranted. But we will maintain that no capitalist society today may reasonably be called democratic in the straightforward sense of securing personal liberty and rendering the exercise of power socially accountable"

(Bowles/Gintis 1987: 3, vgl. 177f.; s. weiter Meiksins Wood 1995).

"Relationships of personal dependence (which originally arise quite spontaneously) are the first forms of society in which human productive capacity develops only to a slight extent and at isolated points. **Personal independence based upon dependence mediated by things (*sachliche)* is the second great form,** and only in it is a system of general social exchange of matter, a system of universal relations, universal requirements and universal capacities formed. Free individuality, based on the universal development of the individuals and the subordination of their communal, social productivity, which is the social possession, is the third stage. The second stage creates the conditions for the third" (Marx , Grundrisse. p. 75f.)

But democracy had not taken hold in such a way that people really regarded it as their own affair, understanding themselves as subjects of political processes." (Adorno, 1971)

In order to adequately explain the connection between Bildung assets and the tendency to answer political questions, it is not enough to resort to the ability to understand, to reproduce or even to produce political discourse, which is guaranteed by academic titles; it is much more necessary to have the feeling, be it socially scorned or supported, of being entitled to concern oneself with politics; to be empowered to argue for the sake of politics“ (Bourdieu 1984: 639, s. weiter 686ff, 716ff)

Horkheimer - ‘Racket Theory’ –

- Understanding the process of social transformation from Liberalism to Fascism.
- Societal development transforms from its own economic principle into a society dominated by Gangsters
- The new order can be described as both a jump in the transformation of bourgeois domination into a type of unmediated domination ***and*** a continuation of it.
- The National Socialists are not exempt from this development – contrary to the implication of framing them simply as ‘Gangsters’

The really subversive form of criticism begins when people ask whether a specific social function needs to be performed at all, whether kings, priests, capitalists, or even revolutionary bureaucrats may not be something human society could do without.“

(Moore, 1978, 510; cf Duby 1986 on heretics in 11th Century)

”In conviction of its founders the critical theory of society is essentially linked with materialism. This does not mean that it thereby sets itself up as a philosophical system in opposition to other philosophical systems. The theory of society is an economic, not a philosophical system. There are two basic elements linking materialism to correct social theory: concern with human happiness, and the conviction that it can be attained only through a transformation of the material conditions of existence. The actual course of the transformation and the fundamental measures to be taken in order to arrive at a rational organization of society are prescribed by analysis of economic and political conditions in the given historical situation. The subsequent construction of the new society cannot be the object of theory, for it is to occur as the free creation of the liberated individuals. “

Herbert Marcuse Negations: Essays in Critical Theory - Philosophy and Critical Theory S.99f

Utilizing the techniques of both a critique of ideology and historical analysis, Heydorn explored the various forms of Bildung thought and Bildung practices, drawing on his central concept of the contradiction between Bildung and domination. The contradiction he saw in the concept of Bildung itself unfolds historically as the dialectic of the institutionalisation of Bildung, moving between the poles of domination and liberation. This he interpreted, in relation to the historical stages in societal forms, human praxis and development of reason, as a process of human self–discovery, as liberation in the process of becoming a subject. In order to illuminate the systematic historical content of the concept of Bildung, Heydorn surrounded the concept of Bildung with a range of colourful and metaphorical expressions, such as “humans catching up with themselves”, the “question of human whereabouts” (1979: 15; 117), as “humans thinking about themselves” (1980: 19, 300; 1980: 179); as “progressively liberating people to become themselves” (1980a: 301). As a process of “self–discovery” (1980: 97) it is based on processes of “self–help” (ibid.: 179, 1979: 316, 323). “This is its anticipatory character, which takes people beyond their selfimposed limits” (1980: 179). The “immanent tension” in the concept of Bildung makes Bildung the “excavation of people and thus a challenge to reality” (ibid: 18), so that ultimately Bildung constitutes the “question of the liquidation of power” (ibid.: 337).

Heydorn, H.-J. (1979): *Über den Widerspruch von Bildung und Herrschaft*. Frankfurt/M.: Syndikat

cf. H. Sünker (2006): Politics, Bildung and Social Justice.

# Ο ΕΠΙΜΟΝΟΣ ΜΕΤΕΩΡΙΣΜΟΣ ΧΑΡΤΟΓΡΑΦΩΝΤΑΣ ΤΟΥΣ NEETS ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΝΕΑ ΓΕΝΙΑ ΣΗΜΕΡΑ: ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΕΥΠΑΘΕΙΑ ΚΑΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ ΣΕ ΑΞΙΟΛΟΓΙΚΟΥΣ ΠΡΟΣΑΝΑΤΟΛΙΣΜΟΥΣ, ΠΡΟΤΕΡΑΙΟΤΗΤΕΣ ΚΑΙ ΣΤΑΣΕΙΣ [2].

**Παπαδάκης Νίκος**
Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης

## 1. Εννοιολογικές διασαφήσεις και ερευνητικοί προϊδεασμοί.

Οι νέοι και νέες (ηλικίας 15 έως 24 ετών), που απουσιάζουν από κάθε μείζονα θεσμική μέριμνα (με ενσωματωτική διάσταση) του Κοινωνικού Κράτους (εκπαίδευση, κατάρτιση και απασχόληση), έχουν ταξινομηθεί με τον περιγραφικό όρο Neets («young people not in education, employment or training»). Ο όρος αυτός χρησιμοποιείται για τους νέους που ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία των 15 έως 24 ετών (κατά άλλους και κυρίως τον OECD 15-29) και οι οποίοι δεν μετέχουν στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση ή την απασχόληση. Ο όρος NEETs είναι ευρέως αποδεκτός από αρκετούς διεθνείς φορείς και από τους θεσμούς της Ευρωπαϊκής Ένωσης (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2013: 15- 19). Στη νεόδμητη (όχι όμως και νέα) αυτή κατηγορία κοινωνικής ευπάθειας η Ευρωπαϊκή Επιτροπή έδωσε εξαρχής, από την συμπερίληψη της στα ετήσια reports του Standing Group on Indicators & Benchmarks (2008), και συνεχίζει να δίνει ακόμα μεγάλη έμφαση (ειδικά στο πλαίσιο της EU2020, με δεδομένη και την προτεραιοποίηση του Δείκτη της Απασχολησιμότητας και τη συσχέτιση του με την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση- βλ. Παπαδάκης 2016: 94- 98). Κι αυτό γιατί, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία, το ποσοστό των νέων που εντάσσονται σε αυτήν παραμένει υψηλό (βλ. αναλυτικά κεφ. 2). Οι NEETs, συνιστώντας μια κοινωνικά ευάλωτη ομάδα, αντιμετωπίζουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού δεδομένου ότι δεν συμμετέχουν στις κοινωνικές δομές (βλ. αναλυτικά Papadakis, Kyridis,, Papargyris 2015: 44- 75 και Papadakis & Kyridis 2016: 93- 112).

Η προγενέστερη σχετική έρευνα της κοινοπραξίας ΚΕΑΔΙΚ/Π.Κ., ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, ΙΗΔΛ/ΙΤΕ και GPO με τίτλο «Βαρόμετρο Απόντων: Οι Neets στην Ελλάδα»[3] (με ΕΥ τον υποφαινόμενο), υπήρξε μία εκ των πρώτων, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ερευνών εθνικής κλίμακος για το φαινόμενο των Neets. Ανέδειξε μεταξύ άλλων ζητήματα προς περαιτέρω αναλυτική διερεύνηση και πρακτική απόκριση, όπως τα αυξημένα επίπεδα άγχους στους Έλληνες Neets, την εξαιρετικά μειωμένη συμμετοχή των Ελλήνων Neets στην κατάρτιση και τις διευρυμένα αρνητικές στάσεις των Neets για στην λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος, την αποτελεσματικότητα της

---

[2] Η συγκεκριμένη μελέτη εδράζεται σε ευρήματα του Έργου "Neets2", με πλήρη τίτλο «Έρευνα και ολοκληρωμένη παρέμβαση για την κοινωνική ενσωμάτωση μιας μείζονος κοινωνικά ευάλωτης ομάδας: ψυχολογικό προφίλ/ψυχοπαθολογία, προφίλ δεξιοτήτων, διάγνωση αναγκών και ανάπτυξη προγραμμάτων για την κατάρτιση-reskilling και την ψυχολογική υποστήριξη προς την επαν-ενσωμάτωση των «νέων ανθρώπων εκτός εκπαίδευσης, κατάρτισης και απασχόλησης (Neets)» (EEA Grants/ GR07- 3757) και Επιστημονικό Υπεύθυνο τον Καθηγητή Νίκο Παπαδάκη, που χρηματοδοτήθηκε από το Χρηματοδοτικό Μηχανισμού του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου, υπό τη διαχείριση της Γενικής Γραμματείας Έρευνας και Τεχνολογίας (ΓΓΕΤ), και υλοποιήθηκε από το ΚΑΝΕΠ/ ΓΣΕΕ και τα ΚΕΠΕΤ και ΚΕΑΔΙΚ του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης κατά το διάστημα 15/12/2015- 14/12/2016.

Ο *Νίκος Παπαδάκης* είναι Καθηγητής και Διευθυντής του Κέντρου Πολιτικής Έρευνας & Τεκμηρίωσης (ΚΕΠΕΤ) του Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης του Πανεπιστημίου Κρήτης, όπως και Αν. Διευθυντής του Κέντρου Ερευνών και Μελετών (ΚΕΜΕ) του Πανεπιστημίου Κρήτης και ήταν Επιστημονικός Υπεύθυνος της Πράξης "Neets2" (EEA Grants/ GR07- 3757).

[3] Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε το Έργο «Βαρόμετρο Απόντων. Οι NEETs», χρηματοδοτήθηκε από τη ΓΓΕΤ, στο πλαίσιο του Προγράμματος ΣΥΝΕΡΓΑΣΙΑ (ΕΣΠΑ- Ε. Π. Ανταγωνιστικότητα και Επιχειρηματικότητα (ΕΠΑΝ ΙΙ), ΠΕΠ Μακεδονίας – Θράκης, ΠΕΠ Κρήτης και Νήσων Αιγαίου, ΠΕΠ Θεσσαλίας – Στερεάς Ελλάδας – Ηπείρου, ΠΕΠ Αττική).

κατάρτισης και τη σύνδεση αμφοτέρων με την αγορά εργασίας (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2013β, Drakaki, Papadakis, Kyridis, Papargyris 2015: 240- 254 και Kotroyannos, Lavdas, Papadakis et al 2015: 268- 279). Μεταξύ άλλων η συγκεκριμένη έρευνα κατέδειξε φάνηκε ότι οι Έλληνες Neets αποτελούν μια ετερογενή και κοινωνικά όσο και ψυχολογικά ευάλωτη ομάδα.

Τούτων δοθέντων, το πρόσφατο ερευνητικό Έργο "Neets2" (EEA Grants/ GR07- 3757), το οποίο ολοκληρώθηκε το Δεκέμβρη του 2016, επιχείρησε μεταξύ άλλων (μέσω τριγωνοποιημένης μεθοδολογικής στρατηγικής έρευνας): α) την ανάλυση του ψυχολογικού προφίλ των Neets (και τη σχετική κατηγοριοποίηση τους βάσει επιμέρους χαρακτηριστικών) και τη χαρτογράφηση πιθανών συσχετίσεων ανάμεσα στην υπαγωγή στην κατάσταση Neet και στην ύπαρξη ψυχοπαθολογικών διαταραχών, β) την παραμετροποιημένη αποτύπωση των επιπτώσεων της κρίσης στις επείγουσες διαστάσεις της βιοτικής τροχιάς των νέων γενικότερα και ειδικότερα των Neets, γ) την διάγνωση και ανάλυση των αναγκών των Neets σε δεξιότητες μέσω της χαρτογράφησης του προφίλ δεξιοτήτων τους και της συνακόλουθης ταξινομικής κατηγοριοποίησης τους και δ) την ερευνητικά εδραιωμένη ανάπτυξη προγραμμάτων για την κατάρτιση-reskilling και την ψυχολογική υποστήριξη των Neets, των νέων δηλαδή ανθρώπων που απέχουν από τα βασικά πεδία θεσμικής μέριμνας του κοινωνικού κράτους και ως εκ τούτου είναι εξαιρετικά ευάλωτοι στον κοινωνικό αποκλεισμό. Τα ευρήματα της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας εθνικής κλίμακος οδήγησαν στην ανάπτυξη προγράμματος ολοκληρωμένης παρέμβασης, στην κατεύθυνση της επαν-ενσωμάτωσης τόσο των Neets όσο και ευρύτερα των νέων ανθρώπων, στους οποίους σωρεύονται συστατικά στοιχεία κοινωνικής ευπάθειας (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, Κυρίδης & Φωτόπουλος 2016 και http://neets2.soc.uoc.gr/ ).

## 2. Νέα Γενιά και Neets: Για την κατάσταση των πραγμάτων στην ΕΕ και στην Ελλάδα.

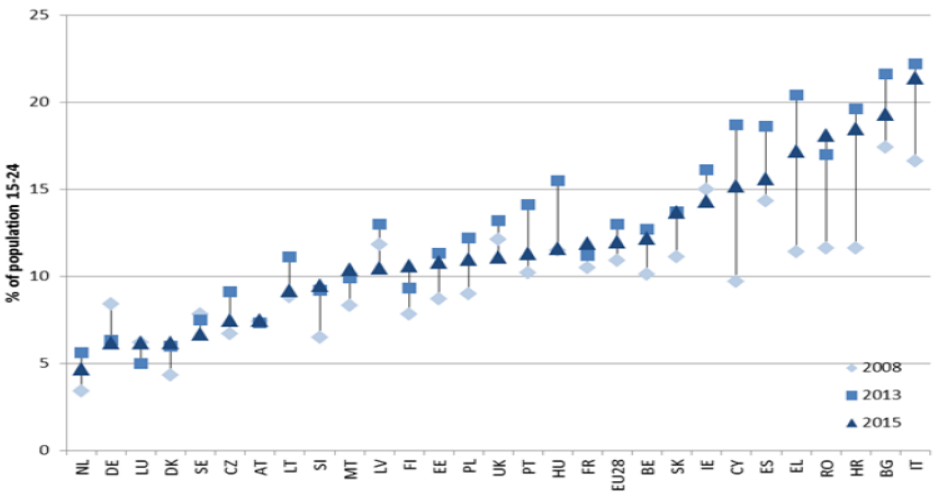
Το 2015 ο πληθυσμός των Neets στην ΕΕ28 ήταν 6.604.000 (12% του συνόλου του νεανικού πληθυσμού), ενώ ο πληθυσμός των νέων ανέργων ανέρχονταν στους 4.641.000 (ήτοι 20,3% του νεανικού πληθυσμού που είναι οικονομικά ενεργός[4]) [βλ. Eurofound 2016: 10-11].

Ας πάρουμε τα πράγματα από την αρχή: Στην Ε.Ε., στο μέσο της κρίσης (ήτοι το 2011), 7,5 εκατομμύρια νέοι άνθρωποι ηλικίας 15-24 και επιπλέον 5 εκατομμύρια ηλικίας 25-29 ήταν εκτός αγοράς εργασίας και εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη Eurostat, (βλ. Eurofound 2012: 1). Οι Neets το 2008 υπολογίζονταν σε 10,9% στην ηλικία 15-24 και 17% στην ηλικία 25-29, ενώ το 2011 (στην κορύφωση της κρίσης) τα αντίστοιχα ποσοστά είχαν αυξηθεί σε 13% και 20% αντίστοιχα. Το 2015 το ποσοστό των Neets στην Ε.Ε.-28 ήταν 12,1%, με πολύ μεγάλες ωστόσο διαφορές μεταξύ των Κ-Μ. Αξίζει να σημειωθεί ότι σε 5 Κ-Μ οι Neets υπερέβαιναν το 17% (Ιταλία: 21,4%, Βουλγαρία: 19,3%, Κροατία: 18,5%, Ρουμανία: 18,1%, Ελλάδα: 17,2%- βλ. Eurostat 2016c).

Ως προς την ηλικιακή κατανομή των Neets, αξίζει να σημειωθεί ότι το 2015 (βλ. Eurostat 2016d) στις ηλικίες 15-24 ετών, το ποσοστό των Neets, παρακολουθώντας τις αντίστοιχες τάσεις της νεανικής ανεργίας στην Ε.Ε. (βλ. Πίνακας 2), μειώθηκε στο 12,1% από 12,5% το 2014 (2015: άνδρες 11,8% και γυναίκες 12,3%), ενώ ειδικότερα για τις ηλικίες 18-24 ετών, την ίδια χρονιά το ποσοστό μειώθηκε σε 15,8% από 16,5% το 2014 (2015: άνδρες 15,4% & γυναίκες 16,3%)[5].

[4] καθώς το ποσοστό της νεανικής ανεργίας υπολογίζεται επ' αυτού του τμήματος του πληθυσμού και όχι του συνόλου

[5] Στην Ελλάδα η κατάσταση είχε ως εξής το 2015 (βλ. Eurostat, 2016d: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_22&lang=en) : για τις ηλικίες 15-24 ετών, το ποσοστό μειώθηκε στο 17,2% από 19,1% το 2014 (2015: άνδρες 17,1% & γυναίκες: 17,2%), ενώ για τις ηλικίες 18-24 ετών, το ποσοστό μειώθηκε σε 23,7% από 26,5% το 2014 (2015: άνδρες 23,2% & γυναίκες 24,2%).




**Διάγραμμα 1: Ποσοστά NEETs στα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε. (2015, 2013, 2008)**
**Πηγή: Eurostat, LFS [edat_lfse_20] όπ. παρατ. στο European Commission 2016a: 53.**

Από το παραπάνω Διάγραμμα, καθίσταται εμφανές ότι μεταξύ των Κρατών-Μελών της Ε.Ε.28 σημειώνονται σημαντικές αποκλίσεις στα ποσοστά των NEETs. Επί παραδείγματι, το 2015 το ποσοστό των NEETs στην Ολλανδία έφτανε μόλις το 4,7%, ενώ της Ιταλίας το 21,4%. Επιπρόσθετα, μεταξύ 2013 και 2015, το ποσοστό των NEETs μειώθηκε στα περισσότερα Κράτη-Μέλη της Ε.Ε.28 (βλ. Eurostat 2016c και European Commission 2016a: 53), συμπεριλαμβανομένων αυτών που είναι οι πλέον επιβαρυμένες {π.χ. μειώθηκε περί τις 3 ποσοστιαίες μονάδες στην Κύπρο (-3,5), την Ελλάδα (-3,2) και την Ισπανία (-3)}. Αυξήθηκε όμως στην Ρουμανία και την Γαλλία. Και παρόλη τη μείωση σε ευρωπαϊκό επίπεδο, συνεχίζει να κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (βλ. European Commission 2016a: 53).

Από την άλλη, αναζητώντας έναν καλό οιωνό, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, κανείς μπορεί να εστιάσει στο γεγονός ότι παράλληλα με την μείωση του πληθυσμού των NEETs στην Ε.Ε., παρατηρείται πρόσφατη αύξηση στις εγγραφές των νέων 15-24 ετών στην εκπαίδευση και την κατάρτιση. Το 2014, το 70% σχεδόν των νέων 15-24 ετών συμμετείχαν στην εκπαίδευση (βλ. European Commission 2016b: 28), γεγονός που, πιθανόν, να υποδηλώνει τη στροφή των νέων στην απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων όσο και την συνέχιση της παραμονής τους στην εκπαίδευση, με στόχο την αύξηση των πιθανοτήτων για πιο ομαλή ένταξη ή επανένταξη στην αγορά εργασίας .

Ωστόσο, *η συνεχιζόμενη οικονομική κρίση και ύφεση στην Ελλάδα έχει διαμορφώσει ένα τοπίο αρκετά διαφορετικό, σε σύγκριση με το ευρωπαϊκό. και ιδιαίτερα δυσοίωνο για τους νέους και τις νέες.* Ο ακόλουθος Πίνακας 1 είναι εύγλωττος.

**Πίνακας 1:** ***Ανεργία και απασχόληση στην Ε.Ε.28 και την Ελλάδα.***

| | **Συνολικό** | **Άνδρες** | **Γυναίκες** |
|---|---|---|---|
| Συνολική ανεργία / Ε.Ε.28 (Μάρτιος 2017) | 8% | 7,8% | 8,3% |
| Συνολική ανεργία / Ελλάδα (Φεβρουάριος, 2017) | 23,2% | 19,7% | 27,5% |
| Νεανική ανεργία / Ε.Ε.28 (Μάρτιος 2017) | 17,2% | 17,9% | 16,3% |
| Νεανική ανεργία / Ελλάδα (Φεβρουάριος 2017) | 47,9% | 42,4% | 53,8% |
| Μακροχρόνια άνεργοι (Ε.Ε.28) (2016) | 4% | 3,9% | 4% |
| Μακροχρόνια άνεργοι (Ελλάδα) (2016) | 17% | 14,1% | 20,5% |

| | | | |
|---|---|---|---|
| Ποσοστό απασχόλησης πρόσφατων αποφοίτων (Ε.Ε.28) (2016) | 78,2% | 80,5% | 76% |
| Ποσοστό απασχόλησης πρόσφατων αποφοίτων (Ε.Ε.28) (2016) | 49,2% | 51,9% | 46,8% |
| NEETs (Young people Not in Education, Employment, or Training) (Ε.Ε.28) (2016) | 11,5% | 11,2% | 11,9% |
| NEETs (Young people Not in Education, Employment, or Training) (Ελλάδα) (2016) | 15,8% | 15,9% | 15,7% |

**Πηγή: Eurostat, 2017a, 2017b, 2017c, 2017d, 2017e**

Όπως ήδη επισημάναμε, το 2015 το ποσοστό των Neets στην Ελλάδα ήταν 17,2%, δηλαδή κατά 1,9 ποσοστιαίες μονάδες μικρότερο από το αντίστοιχο του 2014 (19,1%- βλ. Eurostat 2016c: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem150&plugin=1). Ωστόσο, παρέμενε πολύ μεγαλύτερο από το αντίστοιχο ποσοστό πριν την κρίση (11,4% το 2008- βλ. Eurostat 2016c: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem150&plugin=1.), όσο και από τα πρώτα χρόνια της κρίσης (14,8% το 2010). Δεν πρέπει επίσης να μας διαφεύγει ότι το ποσοστό των Neets στην Ελλάδα ήταν το 2015 κατά 42% μεγαλύτερο από το Μ.Ο. της Ε.Ε. (βλ. Eurostat 2016c: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem150&plugin=1 και Papadakis et al 2017).

Πρόκειται για ένα δεδομένο με ιδιαίτερη σημασία, ειδικά αν λάβουμε υπόψη ότι το 2009 το ποσοστό των Neets σε Ελλάδα και Ε.Ε. ήταν ακριβώς το ίδιο (12,4%). Η μικρή πτώση του ποσοστού των Neets τον Μάη του 2016, με βάση την έρευνα μας (16,4%- βλ. ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ: 2016: 5), δεν αίρει κατ' ελάχιστον την μεγάλη εικόνα. Στο σημείο αυτό οφείλουμε να επισημάνουμε ότι οι ιδιαίτερα ανοδικές τάσεις που σημειώθηκαν, τα πρώτα χρόνια της κρίσης, στον πληθυσμό των NEETs στην Ελλάδα, όπως και στη Βουλγαρία και στην Ιταλία, ήταν κυρίως αποτέλεσμα της αύξησης των ποσοστών της νεανικής ανεργίας από την έναρξη της οικονομικής κρίσης κι έπειτα. Σήμερα περίπου 70% των Neets στην Ελλάδα είναι ενεργοί πλην άνεργοι, όπως και όλοι οι Neets, (βλ. European Commission 2015: 48 και Papadakis et al 2017), πάνω από το ¼ των Neets είναι απόφοιτοι Ανώτατης Εκπαίδευσης (βλ. Papadakis et al: 20) και η πλειοψηφία τους προέρχεται από (και ζει με) οικογένειες με ιδιαίτερα χαμηλό εισόδημα.

Η ετερογένεια των ελλήνων Neets και τα ειδικά χαρακτηριστικά τους (οικονομικά ενεργοί στην πλειοψηφία τους, με υψηλό ποσοστό πρότερης εργασιακής εμπειρίας και με σημαντικό ποσοστό high-skilled ανάμεσα τους) τους καθιστούν ακόμα μεγαλύτερη πρόκληση για το πλέγμα των δημόσιων πολιτικών, δεδομένης μάλιστα και της ιδιαίτερα υψηλής νεανικής ανεργίας στην Ελλάδα και των τεκτονικών μετασχηματισμών στην αγορά εργασίας, στα χρόνια της κρίσης (βλ. Papadakis et al 2017: 9- 11).

## 3. Κοινωνική ευπάθεια, οικονομική κρίση, νέα γενιά και Neets. Βασικά ευρήματα της έρευνας[6]

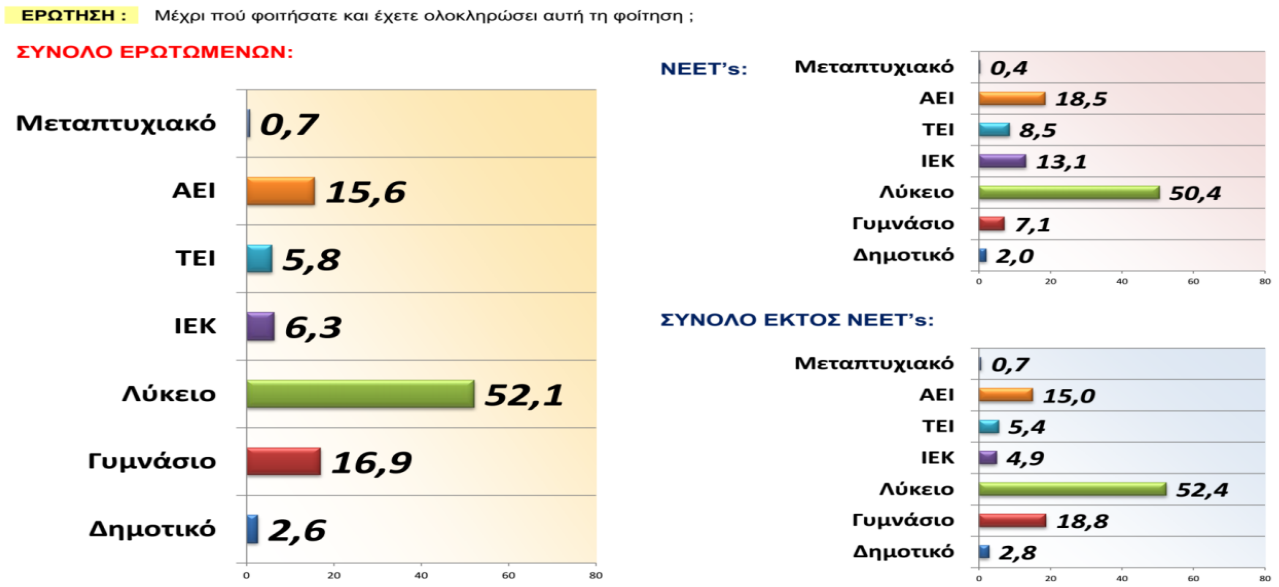
Όπως ήδη επισημάναμε, στο πλαίσιο του Έργου "Neets2" (EEA Grants/ GR07- 3757), διερευνήθηκαν, μέσω ποσοτικής έρευνας εθνικής κλίμακος, οι επιπτώσεις της κρίσης στις μείζονες συγκροτησιακές συνιστώσες της βιοτικής τροχιάς τόσο των Neets όσο και της νέας γενιάς στην Ελλάδα σήμερα, και συνακόλουθα ζητήματα που σχετίζονται με τις απόψεις τους για το Κοινωνικό

[6] Τμήμα του κεφ. 3 βασίζεται (σε κάποιο βαθμό) στη μελέτη «Ζητήματα βιοτικής τροχιάς, στρατηγικές επιβίωσης, δημόσια εμπιστοσύνη και πολιτική συμπεριφορά των Neets στην Ελλάδα σήμερα» (των Ν. Παπαδάκη, Α. Παπαργύρη, Β. Δαφέρμο Μ. Δρακάκη & Σ. Πλυμάκη), στο Παπαδάκης, Κυρίδης, Φωτόπουλος 2016: 57-80.

Κράτος και τους θεσμούς του, την κατάρτιση, την αγορά εργασίας, όπως και ζητήματα πολιτικής συμπεριφοράς, δημόσιας εμπιστοσύνης (pubic trust) και κοινωνικού αποκλεισμού/ ενσωμάτωσης (βλ. αναλυτικά βλ. αναλυτικά Παπαδάκης, Κυρίδης & Φωτόπουλος 2016). Τα κυριότερα ευρήματα της έρευνας αναφορικά με τις επιπτώσεις της κρίσης σε προσδιοριστικούς παράγοντες της βιοτικής τροχιάς των Neets, με βάση τα ευρήματα της σχετικής ποσοτικής έρευνας (βλ. και Papadakis et al 2017: 17- 33), μπορούν να συνοψιστούν ως ακολούθως (λαμβάνοντας υπόψη κι εδώ τη συγκριτική διάσταση με την ομάδα ελέγχου, ήτοι τους υπόλοιπους νέους και νέες):

**α)** Το μορφωτικό επίπεδο των Neets είναι υψηλό και μάλιστα υψηλότερο σε σύγκριση με αυτό των υπόλοιπων νέων (βλ. Γράφημα 1), πράγμα που επιβεβαιώνει τα, ήδη διαπιστωμένα από προγενέστερη έρευνα («Βαρόμετρο Απόντων»), ειδικά χαρακτηριστικά των Ελλήνων Neets (υπεραντιπροσώπευση των high skilled) σε σύγκριση με το σχετικό «προφίλ» των Neets στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες.

**Γράφημα 1:** ***Μορφωτικό Επίπεδο των Νέων και των Neets.***

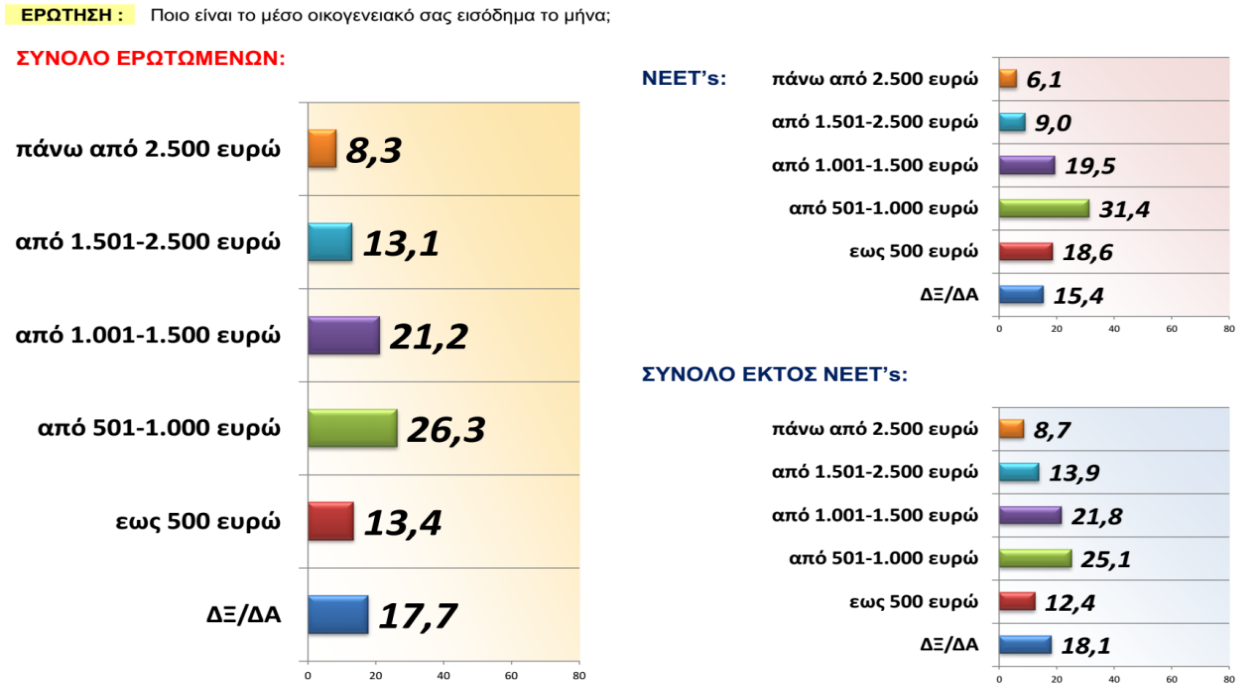



**Πηγή: ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 12**

β) Η ηλικία φαίνεται να είναι καθοριστικός παράγοντας, που επηρεάζει τις πιθανότητες κάποιου να υπαχθεί στην κοινωνικά ευάλωτη ομάδα των Neets. Με μια απλή περιγραφική ανάλυση μπορεί κανείς να διαπιστώσει ότι μετά τα 22 έτη το φαινόμενο Neet αποκτά εκθετική μορφή και κορυφώνεται στην ηλικία των 24 ετών, όπου το 34,9% των ατόμων αυτής της ηλικίας είναι πλέον Neet (βλ. ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ 2016: 10). Επιβεβαιώνεται, σε αυτήν την έρευνα, εύρημα της προγενέστερης σχετικής (σ.σ. Βαρόμετρο Απόντων), ότι δηλαδή η ηλικία αποτελεί έναν κατεξοχήν επικαθοριστικό παράγοντα για την υπαγωγή στην κατηγορία Neets (βλ. Drakaki et al 2014: 246 και αναλυτικότερα Papadakis, Kyridis, Papargyris 2015: 51-52). Είναι φανερό ότι τα σχετικά χαμηλά ποσοστά πρόωρης σχολικής εγκατάλειψης (μόλις 7,9% το 2015 έναντι 11% στην ΕΕ28- βλ. Eurostat, ΟΟΣΑ (PISA) όπ. παρατ. στο Ευρωπαϊκή Επιτροπή 2016: 1), και αντίστοιχα τα υψηλά ποσοστά ολοκλήρωσης της ανώτερης δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (upper secondary education) εξηγούν το γεγονός της μικρής συχνότητας εμφάνισης Neets στις νεότερες ηλικιακές ομάδες. Το τέλος της φοίτησης στην δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αποτελούν τα ορόσημα στις συγκεκριμένες ηλικίες, οι οποίες φαίνεται να δυσκολεύονται σε σημαντικό βαθμό να κάνουν το επόμενο βήμα μετά την ολοκλήρωση των συγκεκριμένων εκπαιδευτικών βαθμίδων και ακόμα περισσότερο να ενταχθούν ή να επανενταχθούν στην αγορά εργασίας (βλ. αναλυτικά ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ: 2016: 5-6 και Papadakis, Kyridis, Papargyris 2015: 52).

γ) Διαπιστώνεται ότι οι Neets είναι μέλη οικογενειών με χαμηλότερο εισόδημα σε σχέση με το σύνολο του υπόλοιπου νεανικού πληθυσμού (βλ. Γράφημα 2). Επιβεβαιώνεται, με μεγαλύτερη ένταση, σχετικό εύρημα της προγενέστερης έρευνας (βλ. Papadakis, Kyridis, Papargyris 2015: 54-57), πράγμα που επιτρέπει να ισχυριστούμε, με μεγαλύτερη βεβαιότητα πλέον, ότι το οικογενειακό εισόδημα είναι ένας κατεξοχήν παράγοντας, ο οποίος αυξάνει τις πιθανότητες υπαγωγής στην κατηγορία Neet. Επιπλέον η διαπίστωση αυτή ενισχύει και την υπόθεση για εδραίωση της διαγενεακής μεταβίβασης της φτώχειας, στην Ελλάδα της κρίσης (βλ. Papadakis, Kyridis, Papargyris 2015: 56, όπως και Παπαθεοδώρου & Παπαναστασίου 2010).

**Γράφημα 2:** ***Οικογενειακό εισόδημα των Νέων και των Neets***



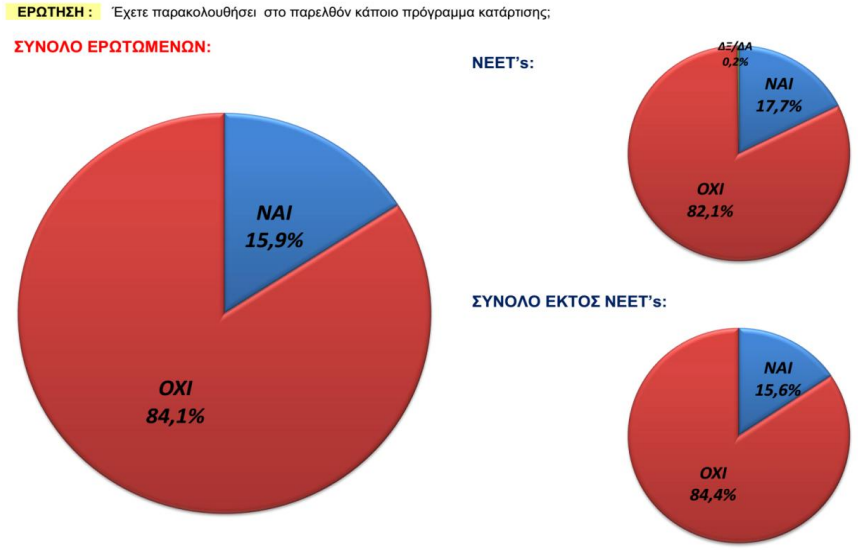

**Πηγή: ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016:19**

**δ)** Η πλειοψηφία των νέων (56%) και η μεγάλη πλειοψηφία των Neets (73,6%) έχει πρότερη εργασιακή εμπειρία συνήθως σε εποχικές εργασίες στον τριτογενή τομέα (βλ. ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 12). Τόσο στους μεν όσο και στους δε, η μακροχρόνια ανεργία είναι υψηλή (βλ. αναλυτικά Papadakis et al 2017: 23- 25), πράγμα που καθίσταται ακόμα πιο δυσοίωνο, αν ληφθεί υπόψη ότι πρόκειται για νέους/ ες όσο και το ότι η μακροχρόνια ανεργία είθισται να αποκρυσταλλώνεται σε διαθρωτικό πρόβλημα και να εκβάλει σε περαιτέρω αποσυνάρτηση από την αγορά εργασίας (Παπαδάκης 2006: 149 και Παπαδάκης 2013: 63).

**ε)** Ένα ακόμα εύρημα της προγενέστερης έρευνας, που επιβεβαιώνεται και από την παρούσα, είναι η ιδιαίτερα χαμηλή ελκυστικότητα της κατάρτισης στους νέους/ ες και η ελλειμματική λειτουργία της ως ενεργητικής πολιτικής απασχόλησης στην Ελλάδα. Τα Γραφήματα 3-4 είναι απολύτως ενδεικτικά.

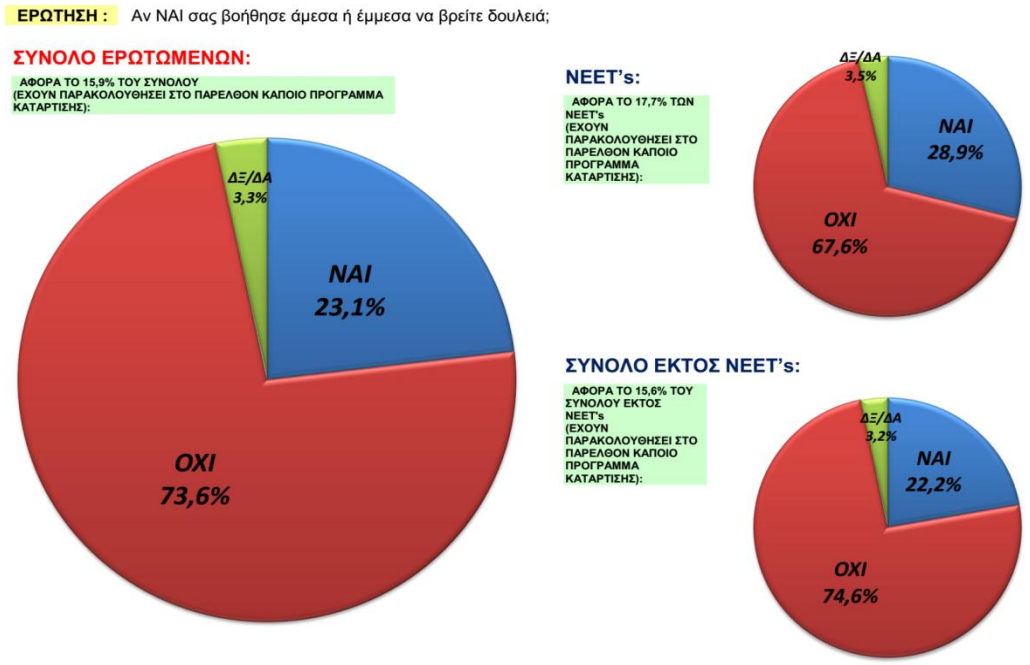
στ) 9,8% των NEETs έναντι 6,3% των μη NEETs νιώθει αποκομμένο από την κοινωνία. Το συναίσθημα αυτό εμφανίζεται ισχυρότερο στις γυναίκες NEET (14,2%), ενώ είναι άμεσα εξαρτώμενο από την οικογενειακή εισοδηματική κατάσταση, αφού όσο μικρότερο είναι το εισόδημα της κύριας πηγής εισοδηματικής στήριξης τόσο εντονότερο είναι το αίσθημα της απομόνωσης Συγκεκριμένα σε όσους δηλώνουν εισόδημα έως 500€ το ποσοστό βρίσκεται στο 16,8% ενώ σε αυτούς με εισόδημα άνω των 1500€ το ποσοστό είναι 4,5% (βλ. και ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 25).

**Γράφημα 3: Ελκυστικότητα Κατάρτισης**




**Πηγή: ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 15**

**Γράφημα 4: Αποτελεσματικότητα Κατάρτισης**

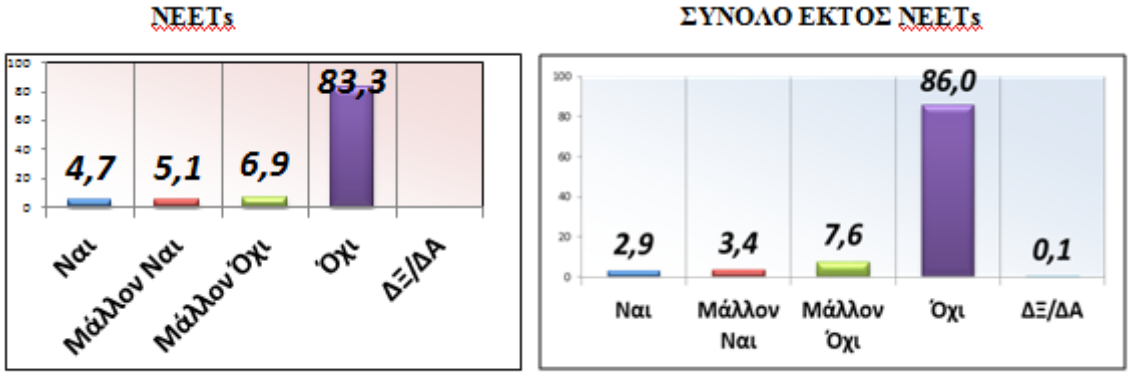



**Πηγή: ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 15**

*Ωστόσο θα πρέπει να επισημάνουμε ότι το συντριπτικό ποσοστό των Neets - εννιά στους δέκα - δεν αισθάνονται αποκομμένοι από τον κοινωνικό ιστό. Το συγκεκριμένο εύρημα, αν και φαινομενικά παράδοξο, επιβεβαιώνει ανάλογο εύρημα της προγενέστερης έρευνας «Βαρόμετρο Απόντων» και ερμηνεύεται πλήρως:* Αναντίλεκτα οι Neets πληρούν τις προϋποθέσεις χαρακτηρισμού τους ως κοινωνικά αποκλεισμένων. Ωστόσο, όπως προκύπτει, δεν νιώθουν έτσι οι ίδιοι. Το πλέγμα ασφαλείας της οικογένειας (το 71,8% ζουν με τους γονείς τους και στηρίζονται οικονομικά από αυτούς- βλ. - ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 18), που λειτουργεί πρακτικά ως υποκατάστατο μιας απονευρωμένης - από πόρους- κοινωνικής πολιτικής (policy substitute), οι ομάδες των ομοίων, η διεύρυνση της κοινωνικής ευπάθειας που φέρνει αναπόφευκτα πολλούς νέους σε παρόμοια κατάσταση με τους Neets (περίπου ένας στους δυο νέους/ ες στην Ελλάδα είναι άνεργοι/ες),

μειώνουν την αίσθηση της αποξένωσης και της απομόνωσης και συνακόλουθα του αποκλεισμού (βλ. Papadakis, Kyridis, Papargyris 2015: 64 και Kotroyannos et al 2015). Από τα παραπάνω διαπιστώνεται ότι η έλλειψη του αισθήματος του κοινωνικού αποκλεισμού που νιώθουν οι NEETs οφείλεται σε πολύ μεγάλο βαθμό στο αίσθημα της συλλογικότητας και της αλληλεγγύης που αισθάνονται μεταξύ τους (βλ. Papadakis, Kyridis, Papargyris 2015: 64 όπ. παρατ. στο Papadakis et al 2017: 27). Με άλλα λόγια, ότι δεν είναι μόνοι τους και δεν είναι μόνο αυτοί εντός του φαύλου κύκλου της κοινωνικής ευπάθειας .

**Γράφημα 5: Αίσθημα αποξένωσης- αποκοπής από την κοινωνία**




*Πηγή:* ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 26 *Πηγή:* ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 26

**ζ)** Το 30,7% των NEETs αναζητά εργασία εκτός του γνωστικού του αντικειμένου. Το 21,6% σκέφτεται την μετανάστευση στο εξωτερικό. Το 15,6% έχει μεταστεγαστεί ή σκέφτεται να το κάνει σε σπίτι με χαμηλότερο ενοίκιο, ενώ το 15,4% έχει μετακομίσει στο πατρικό του σπίτι. 8,1% δηλώνουν ότι έχουν αλλάξει τις διατροφικές τους συνήθειες καθώς αγοράζουν φθηνότερα ή λιγότερα τρόφιμα. 3,5% έχουν κάνει περικοπές στις δαπάνες υγείας, ενώ το 2% έχει αναζητήσει οικονομική βοήθεια από φίλους. Στον αντίποδα, τα ποσοστά της ομάδας των μη NEETs όχι μόνο δεν είναι μικρότερα αλλά σε πολλές περιπτώσεις υπερβαίνουν αυτά των NEETs, αντικατοπτρίζοντας τη γενικευμένη κρίση που έχει πλήξει οριζόντια τη νέα γενιά στην Ελλάδα (βλ. αναλυτικότερα ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ 2016: 27- 28).

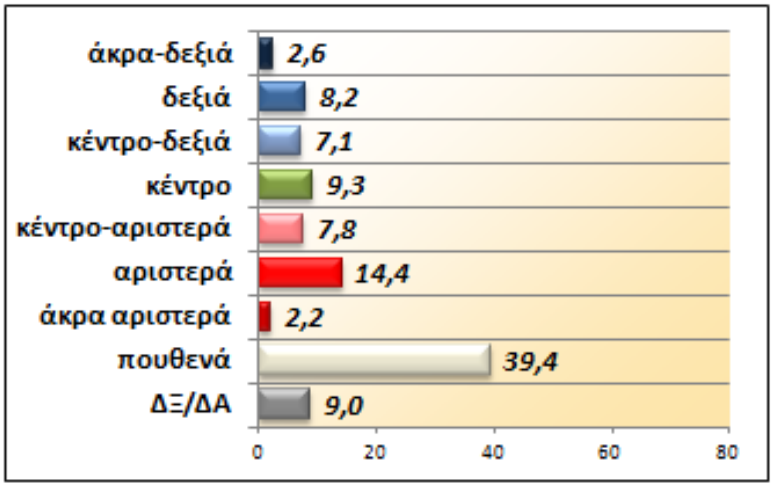
**η)** Ως προς τις στρατηγικές επιβίωσης αξίζει να επισημανθεί ότι διαφορετικές είναι οι προτεραιότητες των δύο εξεταζόμενων ομάδων, αφού για το 60,6% των NEETs το κύριο μέλημα είναι η εύρεση εργασίας και για τους μη NEETs σε ποσοστό 51,6% η συνέχιση των σπουδών (βλ. ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ 2016: 29- 30).Οι διαφοροποιήσεις στη συγκεκριμένη απάντηση σχετίζονται με τις ηλικίες των ερωτώμενων καθώς τα μέλη της ομάδας NEET είναι κατά κανόνα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (πάντα εντός του πληθυσμού των νέων 15-24) που σε σημαντικό βαθμό έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους και βρίσκονται σε αναζήτηση εργασίας. *Τα στοιχεία αυτά επιβεβαιώνουν υπόλοιπες μελέτες και έρευνες που αναφέρονται εκτενώς στο ζήτημα της νεανικής ανεργίας και στη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι νέοι στην προσπάθειά τους για εισαγωγή στην παραγωγική διαδικασία. Για το 14,1% των NEET προτεραιότητα αποτελεί η συνέχιση των σπουδών και για το 7,4% η επιπλέον κατάρτιση και επιμόρφωση* (βλ. ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 30).. *Αξίζει να σημειωθεί η διαφοροποίηση μεταξύ Neets και υπολοίπων νέων ως προς τον προσδιορισμό-χαρακτηρισμό της κατάστασης τους, καθώς* δύσκολη και ανυπόφορη τη χαρακτηρίζει το 45,8% των NEETs, έναντι 27,9% των μη NEETs που δηλώνουν το ίδιο (βλ. ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ 2016: 31-32). Οι επιπτώσεις της συνεχιζόμενης οικονομικής κρίσης και η κοινωνική ευπάθεια των Neets (μην ξεχνάμε ότι είναι εξ ορισμού άνεργοι) σαφώς και ερμηνεύει την συγκεκριμένη διαφοροποίηση. ‘Άλλωστε τα συναισθήματα που προκαλεί στους NEETs η οικονομική κρίση όσο και η απουσία από τους παραγωγικούς και εκπαιδευτικούς θεσμούς είναι κατά βάση η ανασφάλεια (43,4%), ο θυμός (33,1%) και το άγχος (17%) βλ. ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 36).

Η περιθωριοποίηση, ωστόσο, κι άλλων νέων (σχεδόν ένας στους δυο είναι άνεργος/η) αποτελεί μια αυτόνομη κοινωνική διεργασία που αυτοαναπαράγεται και προκαλεί σειρά επάλληλων επιπτώσεων στη βιοτική τους τροχιά.

**θ)** Καταδεικνύεται εμφανώς το μεγάλο έλλειμμα εμπιστοσύνης που έχει ειδικά η νέα γενιά απέναντι στο πολιτικό σύστημα της χώρας (βλ. ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 33- 34), αφού το 61,8% των NEETs και το 53% των μη NEETs υποδεικνύουν αυτό ως κύριο υπεύθυνο για την κατάσταση που βιώνουν. Προσωπικές ευθύνες αναγνωρίζει το 13% των NEETs έναντι 16,1% των μη NEETs, ενώ στην οικογένειά του επιρρίπτει κυρίως τις ευθύνες το 6,1% των NEETs και το 11,3% των υπολοίπων. Η δημόσια εμπιστοσύνη δείχνει να καταρρέει, καθώς το 91,4% του συνόλου των νέων (91% των Neets) δεν εμπιστεύεται το Ελληνικό κράτος ως προς τις δομές προστασίας των πολιτών, ενώ το 92,1% του συνόλου (95,3% των Neets) έχει αρνητική και μάλλον αρνητική άποψη για το πολιτικό προσωπικό της χώρας (βλ. ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 38- 40). Αυτή η έλλειψη εμπιστοσύνης είναι εξίσου διάχυτη και στις δύο εξεταζόμενες ομάδες με μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους (βλ. αναλυτικότερα Papadakis et al 2017: 29-33).

**ι)** Η προαναφερθείσα κατάρρευση του public trust εκβάλλει σε μη αναμενόμενα αποτελέσματα ως προς το ζήτημα της ιδεολογικής αυτό-τοποθέτησης. Συγκεκριμένα το 42,9% των NEETs και το 38,7% των μη NEETs (39,4% του συνόλου των νέων) δεν τοποθετούνται πουθενά στον παραδοσιακό ιδεολογικό άξονα Αριστερά – Δεξιά (βλ. Γράφημα 6) «ευρισκόμενοι σε αδυναμία να συνταχθούν με ιδεολογικές αναφορές και ταυτότητες, θεωρώντας ότι (αυτές) δεν μπορούν να δώσουν λύσεις στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν» (Παπαδάκης κ.α 2016: 73 και αναλυτικότερα 71- 73).

**Γράφημα 6: Ιδεολογική αυτο-τοποθέτηση**
**ΣΥΝΟΛΟ ΝΕΑΝΙΚΟΥ ΠΛΗΘΥΣΜΟΥ**




***Πηγή:*** **ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ, 2016: 43**

## 4. Ο επίμονος μετεωρισμός.

Τα ευρήματα αναφορικά με την εμπιστοσύνη των νέων στο ελληνικό Κοινωνικό Κράτος και τους θεσμούς-υπηρεσίες του, όσο και τη δημόσια εμπιστοσύνη ευρύτερα (public trust) είναι ιδιαίτερα δυσοίωνα, καθώς φαίνεται να εκβάλουν σε μια διευρυμένη απαξία του Πολιτικού. Άλλωστε, όλα τα ευρήματα που παρουσιάζονται στην παρούσα μελέτη όπως και σειρά άλλων ευρημάτων της έρευνας, καθιστούν εμφανείς τις ισχυρές και πολυπαραμετρικές επιπτώσεις της κρίσης σε σειρά διαστάσεων της βιοτικής τροχιάς των Neets όσο και των νέων ευρύτερα. Ειδικά τα σχετιζόμενα με την πολιτική συμπεριφορά αποκτούν ιδιαίτερη σημασία, αν ληφθεί υπόψη ότι δεν αφορούν αποκλειστικά στους Neets, Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αποδοθεί στο ότι μια

πληθυσμιακή ομάδα που είναι δυνάμει ή ενεργεία αποκλεισμένη (δηλαδή οι Neets) επόμενο είναι να εμφανίζει σε τέτοια ένταση απαξία στο πολιτικό σύστημα. Ωστόσο η συγκεκριμένη τάση δεν εξαντλείται στους Neets. Τα παρόμοια ποσοστά στο σύνολο του νεανικού πληθυσμό (συμπεριλαμβανόμενης του πολύ υψηλού ποσοστού των νέων, που δεν αυτό-τοποθετούνται ιδεολογικά) καταδεικνύουν μια προϊούσα απονεύρωση της δημόσιας εμπιστοσύνης.

Αν στρέψουμε την προσοχή μας σε ερευνητικά δεδομένα μεγάλης κλίμακος σε άλλα εθνικά περιβάλλοντα θα διαπιστώσουμε ότι, με διαφορετικές αποχρώσεις, η κοινωνική έρευνα και δη αυτή που εστιάζει στη νέα γενιά[7] όλο και περισσότερο επιβεβαιώνει ότι, «τμήματα ενός ανεπανόρθωτου (?) παρελθόντος επισκέπτονται την Ευρώπη: ισλαμοφοβία, ομοφοβία, αντι-σημιτισμός, ενδυνάμωση του εθνικισμού μέσα από την ωραιοποιημένη επανάκαμψη εθνικών ρομάντζων (για να χρησιμοποιήσουμε τον εξαίρετο όσο και ακριβή όρο που έχει εισάγει ο Καθηγητής Μεταξάς), αποτελούν επιτρεπτικές συνθήκες για την ανάδυση καθεστώτων αληθείας, που μόνο αθώα δεν είναι» (Παπαδάκης 2016: 29). Το βιβλίο με τίτλο «Coming Up Short» της Jennifer M. Silva (ίσως η πιο συζητημένη ποιοτική κοινωνική έρευνα των τελευταίων χρόνων διεθνώς), στο πλαίσιο της μελέτης της τροχιάς ενηλικίωσης των νέων της εργατικής τάξης στην Ανατολική Ακτή των ΗΠΑ, καταδεικνύει μια βίαια εξατομίκευση (παράγωγο της ματαίωσης ως προς κάθε παραδεδειγμένη συλλογικότητα), που επιτρέπει στη Silva να αναπτύξει τη θεωρία της για την οικονομία της διάθεσης και την έννοια του "hardened self" (βλ. αναλυτικά Silva 2013 και Silva 2014: 1388–1397). Μέσα στους 4 κύριους παράγοντες, στους οποίους αποδίδεται η σημαντική καθυστέρηση, ενίοτε και «διάρρηξη», της ενηλικίωσης (αξίζει να σημειωθεί ότι η έρευνα αφορά σε νέους 24- 34 ετών) περιλαμβάνεται η παρακμή της βιομηχανικής εργατικής τάξης, όσο και η απονεύρωση των δικτύων κοινωνικής προστασίας. Φαινόμενα, των οποίων οι επιπτώσεις προφανώς είναι εκτατικές. Με τα λόγια της Silva: "*η οικονομική αβεβαιότητα…. περιορίζει τη δυνατότητα να κάνουν επιλογές, να συμμετάσχουν στη ζωή της κοινότητας, να συνδεθούν με οικειότητα…. Στον πυρήνα της, η νέα ενηλικίωση περιλαμβάνει χαμηλές προσδοκίες για εργασία, ανησυχία ως προς κάθε δέσμευση, διευρυμένη δυσπιστία απέναντι σε κάθε κοινωνικό (και πολιτικό) θεσμό και βαθύ απομονωτισμό από τους άλλους. Μετακινούμενοι από τη μία ασταθή θέση εργασίας στην άλλη, αυξάνοντας το χρέος τους στις πιστωτικές κάρτες μόνο και μόνο για να τα βγάλουν πέρα, αυτοί οι νεαροί άνδρες και γυναίκες παραιτούνται από το Αμερικάνικο Όνειρο. Στο μεταξύ, οι καθημερινές εμπειρίες σύγχυσης και προδοσίας εντός της αγοράς εργασίας, των θεσμών, (ακόμα) και της οικογένειας, διδάσκουν τους νέους και νέες της εργατικής τάξη, ότι είναι εντελώς μόνοι, αποκλειστικά υπεύθυνοι για τις τύχες τους…. Εγκλωβισμένοι σε ένα αποθαρρυντικό παρόν και ανήσυχοι για το μέλλον*». (βλ. αναλυτικά Silva 2013). Μόνο που όσα περιγράφει η Silva, στο πλαίσιο της έρευνας της για τους νέους, φαίνεται να μην αφορούν μόνο τους νέους στις ΗΠΑ.

Η παρούσα έρευνα μας για τους Neets, επέτρεψε την αποτύπωση των βασικών παραμέτρων του impact της συνεχιζόμενης ύφεσης τόσο στους Neets, όσο και στους νέους και νέες ευρύτερα, στη σημερινή Ελλάδα. Αυτό που φαίνεται να αναδύεται στην Ελλάδα (αλλά και αλλού στην Ευρώπη), σε επίπεδο νεανικού πληθυσμού τουλάχιστον, δείχνει να είναι ο «dis-engaged self» (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2016: 30 και Papadakis et al 2017). Ο θεσμικά αποσυναρτημένος εαυτός, δηλαδή. Αν αυτό όντως ισχύει και συναρτηθεί με την παράδοση θεσμικής ατροφίας, οι οιωνοί δεν είναι καλοί. Η ελληνική νεολαία, εκείνη δηλαδή που κατεξοχήν έχει επίμονα πληγεί από την μείζονα Οικονομική Κρίση, δείχνει να μετεωρίζεται ανάμεσα σε προσδοκίες που δίκαια εδράζονται σε υψηλά (πλην συχνά αναξιοποίητα) προσόντα και σε πολυεπίπεδες ματαιώσεις. Μετεωρισμός που αρδεύεται από την πραγματικότητα και εκβάλει σε απονεύρωση της δημόσιας εμπιστοσύνης όσο και σε απονομιμοποίηση του Πολιτικού. Ως τέτοιος, ο συγκεκριμένος μετεωρισμός δεν είναι απλά επίμονος. Πολύ περισσότερο, δείχνει επίμονα δυσοίωνος.

[7] σ.σ. αναφερόμαστε σε πρόσφατες έρευνες μεγάλης κλίμακος, π.χ. Kassis 2016 (βλ. αναλυτικά Παπαδάκης 2016: 29- 30)

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ξενόγλωσση**


Drakaki, M., Papadakis, N., Kyridis, A. & Papargyris A. (2014). Who's The Greek Neet? Parameters, Trends and Common Characteristics of a Heterogeneous Group, in *International Journal of Humanities and Social Science* Vol. 4, No. 6; April 2014, pp. 240-254.

Eurofound (2012), *NEETs. Young people not in employment, education or training: Characteristics, costs and policy responses in Europe*, Luxembourg: Publications Office of the European Union. .

Eurofound (2016). *Exploring the diversity of NEETs.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2015), *Employment and Social Developments in Europe 2014*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available online at: http://ec.europa.eu/social/keyDocuments.jsp?advSearchKey=Employment+and+Social+Developments+in+Europea+2014&mode=advancedSubmit&langId=en&policyArea=&type=0&country=0&year=0.

European Commission (2016a), *Education and Training Monitor 2016.* Available online at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016_en.pdf.

European Commission (2016b), *Education and Training Monitor 2016. Greece*. Available online at: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el_en.pdf.

Eurostat (2015a), *Eurostat, newsrelease – Euroindicators*, 76/2015 - 30 April 2015. Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/6807651/3-30042015-AP-EN.pdf/c619bed7-7d9d-4992-95c3-f84e91bfcc1d.

Eurostat (2016a), *Eurostat, newsrelease - Euroindicators*. Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/7720354/3-03112016-AP-EN.pdf/bf3d493b-9596-4ac9-b5ff-4e078523622a.

Eurostat (2016b), *Harmonised unemployment rate by sex - age group 15-24*. Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=teilm021&plugin=1.

Eurostat (2016c), *Youth neither in employment nor in education and training (NEET) rate, age group 15-24*. Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem150&plugin=1.

Eurostat (2016d), *Young people neither in employment nor in education and training by sex and NUTS 2 regions (NEET rates)*. Available online at: http://appsso.eurostat.ec.europa.eu/nui/show.do?dataset=edat_lfse_22&lang=en.

Eurostat (2017a), *Harmonised unemployment rate by sex (teilm020*). Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/refreshTableAction.do?tab=table&plugin=1&pcode=teilm020&language=en

Eurostat (2017b), *Harmonised unemployment rate by sex - age group 15-24 (teilm021)*. Available online: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=teilm021&plugin=1

Eurostat (2017c), *Long-term unemployment rate, by sex (tsdsc330*). Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tsdsc330&plugin=1

Eurostat (2017d), *Employment rates of recent graduates (tps00053).* Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tps00053&plugin=1

Eurostat (2017e), *Young people neither in employment nor in education and training by sex (tesem150*). Available online at: http://ec.europa.eu/eurostat/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcode=tesem150&plugin=1.

Kassis, W. (2016), The Normalization of Anti-Muslim Prejudices: University students' social, ethnic and religious prejudices as a global exclusion issue, Paper presented in the *Stream "Youth and the Crisis",* within the framework of the *1st International Conference in Contemporary Social Sciences, titled "Crisis and the Social Sciences: New Challenges and Perspectives"*. Rethymnon: Faculty of Social, Economic and Political Sciences of the University of Crete, 10-12 June 2016.

Kotroyannos, D., Lavdas, K., Papadakis, N., Kyridis, A., Theodirikakos, P, Tzagkarakis, St., & Drakaki M. (2015) An individuality in parenthesis? Social Vulnerability, Youth and the Welfare State in Crisis, in *Studies in Social Sciences and Humanities*, Vol. 3, No. 5, pp. 268-279

Papadakis, N. & Kyridis, A (2016), Not happy at all or where Education seems unable to succeed: Recession, youth unemployment and Neets in Greece, in K. Karras, M. Sakellariou, A. Pediaditis & M. G. Drakakis (eds), *Pegadogy of Happiness. Towards an unconventional school* Conference Proceedings**.** Rethymnon: University of Crete, Pedagogical Department/ C.R.S.H.E.T.P. & G.S.E.H., N.U.T.N., T.A.S.E., pp. 93-112.

Papadakis, N., Kyridis, A. & Papargyris, A. (2015), Searching for absents: The State of things for the Neets (young people Not in Education, Employment or Training) in Greece. An overview, in *Journal of Sociological Research,* 6 (1), pp. 44-75.

**Papadakis, N. in cooperation with** M. Drakaki, A. Papargyris, V. Dafermos, M. Basta, P. Theodorikakos, P. Pandis, A. Kyridis **(2017),** *"Painted from life...." A disengaged youth? Young people and NEETs in a devastated country*. Published by the UCL- Ioe/ Centre for Learning and Life Chances in Knowledge Economies and Societies (LLAKES). London: UCL- IoE/ LLAKES Research Centre (Research papers Series no 59).

Silva, J. M. (2013), *Coming Up Short: Working-class Adulthood in an Age of Uncertainty*. Oxford: Oxford University Press.

Silva, J. M. (2014), Slight Expectations: Making Sense of the "Me Me Me" Generation, in *Sociology Compass*, 8 (12), December 2014, pp. 1388–139

**Ελληνόγλωσση**

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016*), Έκθεση Παρακολούθησης της Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης του 2016. Ελλάδα*, Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2016-el_el.pdf

ΚΕΠΕΤ & ΚΕΑΔΙΚ Τμήματος Πολιτικής Επιστήμης Π.Κ./ Παπαργύρης Α. & Παπαδάκης, Ν. (2016) *Π3.2. Report για τις επιπτώσεις της οικονομικής κρίσης στην βιοτική τροχιά των Neets*. Ρέθυμνο: Παραδοτέο της Έργου "Neets2" (Πράξη 3757 του GR07/EEA- Grants- αδημοσίευτο).

**Παπαδάκης, Ν. (2006),** ***Προς την κοινωνία των δεξιοτήτων? Τα όρια της υπερεθνικότητας, το διακύβευμα της απασχολησιμότητας και οι πολιτικές κατάρτισης*.** Αθήνα- Κομοτηνή: Σάκκουλας και Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.

Παπαδάκης, Ν. (2013), Οι Neets στην Ευρώπη: Συγκλίσεις, αποκλίσεις και οι ερμηνευτικά προσπελάσιμες όψεις του φαινομένου, στο Ν. Παπαδάκης (επιμ), *Βαρόμετρο Απόντων: οι NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) στην Ελλάδα.* Αθήνα: Σιδέρης, σσ. 15-75.

Παπαδάκης, Ν. (επιμ.- 2013β), *Βαρόμετρο Απόντων: Οι Neets στην Ελλάδα*. Αθήνα: εκδ. Ι. Σιδέρης.

**Παπαδάκης, Ν. (2016),** ***Η ανέκκλητη ειμαρμένη.*** *Ευρωπαϊκή Πολιτική Εκπαίδευσης και Κατάρτισης, Κοινωνική Ενσωμάτωση και Απασχόληση: Η εικοσαετία των μετασχηματισμών (1995-2015).* Αθήνα: Ι. Σιδέρης

Παπαδάκης, Ν., Κυρίδης, Α., Φωτόπουλος Ν. (επιμ.- 2016), *Νέα Γενιά και Neets στην Ελλάδα της Κρίσης. Οι επείγουσες διαστάσεις του προβλήματος: Έρευνα και Ολοκληρωμένη Παρέμβαση*. Αθήνα: Ι. Σιδέρης

Παπαδάκης, Ν., Παπαργύρης, Α., Δαφέρμος, Β, Δρακάκη, Μ., & Πλυμάκης, Σ. (2016), Ζητήματα βιοτικής τροχιάς, στρατηγικές επιβίωσης, δημόσια εμπιστοσύνη και πολιτική συμπεριφορά των Neets στην Ελλάδα σήμερα, στο Ν. Παπαδάκης, Α. Κυρίδης, Ν. Φωτόπουλος 2016 ό.π., σσ. 57-80.

Παπαθεοδώρου, Χ. &. Παπαναστασίου, Σ.Α. (2010), *Διαγενεακή μεταβίβαση της φτώχειας στην Ελλάδα και την ΕΕ: Θεωρητικές προσεγγίσεις και εμπειρική ανάλυση*, Αθήνα: ΙΝΕ/ΓΣΕΕ.

**URL**

neets2.soc.uoc.gr

# THE CRISIS FOR YOUNG PEOPLE IN BRITAIN: GENERATIONAL INEQUALITIES IN EDUCATION, WORK, HOUSING AND WELFARE

**Andy Green**
Professor of Comparative Social Science, UCL Institute of Education
Director of ESRC Centre on Learning and Life Chances (LLAKES)

- The Crisis of the Millennial Generation
- The Millennial generation - born in the 1980s and 1990s, with many entering the labour market during Great Recession variously labelled in England as the ‘lost generation,’ the ‘jilted generation,’ the ‘wasted’ generation, and ‘generation rent’.
- This generation were harder hit than other age groups by the Great Recession;
- They are also experiencing the effects of longer-term structural changes, many of whose origins predated the crisis, and some of which may impact on opportunities well into the future.
- changes in the nature of work, the crises in housing and pensions and, most recently, the ramifications of the UK Brexit, which most young people do not support.
- It is widely held that they face more limited opportunities than their parents and may be the first generation to do so since those born at the start of the last century.
- Research Questions
- How far and in what life domains have opportunities for the current generation of youth diminished relative to previous generations? Do the positive generational gains in opportunities in some spheres, like education and lifestyle choices, offset the apparently negative changes in other spheres, like housing and pensions?
- Are all young people affected, or is this group of young people so socially differentiated that we cannot speak meaningfully about a generational shift?
- If a shift affecting all young people, is it merely a question in increases inequalities between age groups and delayed transitions to adult life?
- Or will the disadvantages of this cohort continue throughout their lives creating a genuine intergenerational decline?

- Will this generation be a one-off ‘lost generation,’ disadvantaged throughout their collective life time, but followed by new generations which fare better?
- Or are we facing a succession of generations, each made worse off than the ones preceding by ongoing uni-directional changes in economy, society and culture - a scenario which reverses the notions of historical progress through successive generations to which we have been accustomed for two centuries?
- What are the Drivers of these Changes in Youth Opportunities.

Most theories point to three main drivers of change:

- Ageing populations
- Globalisation
- Recession and Austerity
- Ageing

**Demographic change**

In the century from 1911 to 2011 life expectancy at birth in England increased for males from 51 to 79 years, and for females from 55 to 83 years. It is expected to rise further by 2032, to 83 years for men and 87 years for women.

- Even with later retirement ages, the age-dependency ratio will decline from 3.2 to one in 2012 to 2.7 to one in 2037.

**Effects on young people:**

- Pressure on welfare budgets: 80 percent of social/ benefit spending devoted to pensions and health care - which mostly go on older people.
- Young people unlikely to receive same benefits in health care and benefits when old.
- McCarthy et al (2011) calculate that average net lifetime contribution to welfare state will be £159 668 for those born after 2008; £124 486 for Millennials and -£223 183 for the baby-boomers.
- Break down of generational welfare contract.
- Globalisation
- Increasing economic competition amongst states and reducing the capacity of states to raise resources to meet the demand for public services (because of tax competition and the mobile nature of capital.)
- Increasing inequality of earnings almost everywhere (although at different rates depending on the political regime), through so called skills-biased technological change and declining trade union power.
- Encouraging de-regulation in the labour market to increase the contractual ‘flexibility’ of labour, thus reducing the real earning of the less skilled part of the work force and increasing the precariousness of work (with up to 40% of young employees in precarious jobs – Hutton, 2014).

Young people are at the sharp end of changes.

- Recession and Austerity

Young people in most countries suffered more than other age groups from:

- Rising unemployment
- Reductions in real pay
- Casualisation of work

However, many of the problems affecting young people predate the crisis

- rising youth unemployment since 1980s;
- increasing age inequality in earnings since 1990s.
- Future problems with cost of pensions and health identified in 1990s.
- Theories of Intergenerational Change:

**1) Delayed Transitions**

Social psychologists (Schoon and Lyons-Amos, 2015) conduct life course analysis on the basis of longitudinal data on various aspects of the lives of samples from successive cohorts, going back in the UK to those born in 1958 who were 59 in 2017.

What they observe in Britain is that across successive cohorts, the patterns of youth transitions to adult life have changed significantly. Compared with previous generations, young people today

- take longer to leave home, gain stable employment, acquire financial independence and to purchase a home;
- And are also slower to cohabit or marry, and to start families.
- Some research also suggests that this slower maturation process also delays traditional patterns of political engagement, and particularly of voting.

They acknowledge delayed transitions' but remain cautious as to whether cohort effects in general will persist through the life course, thus engendering genuine lifetime generational change in life chances, and how far this might persist in future generations.

**2) Political Economy Perspectives on the Crisis of Youth**

Political economists are generally equally cautious about how far we can talk about wholesale intergenerational decline.

- Opportunities in each generation are structured by social class, gender and ethnicity.
- Class and other divisions are reproduced in each generation.
- The political economy literature shows how inequalities in incomes and have been increasing relentlessly over time in most developed countries since the 1970s.
- Tend to see changes in terms of increasing inequality within and across age groups.

Age related inequalities in incomes and wealth will increase but we cannot be sure whether lifetime intergenerational inequality over the life course is occurring.

- The 'Lost Generation' and the 'One-Off' Ratchet in Intergenerational Inequality.
- According to Willetts (The Pinch, 2010) the baby boomers were a lucky generation. They were a large and politically powerful cohort and exceptionally fortunate historically.
- They entered labour market in 60s when jobs were plentiful and incomes more equal than at any time before or since;
- They bought houses when cheap; paid off mortgages easily as inflation eroded debt, so acquired valuable assets in mid-life which they could use as collateral for higher borrowing and spending.
- They were well entrenched in jobs and careers when globalization restructured work and retired when pensions and health services were still more or less intact.

By contrast Millennials:

- entered LM at time of crisis and at sharp end of globalization;

- found home ownership and private renting unaffordable;
- Would suffer effects of welfare state retrenchment in social benefits when young and in health care and pensions when old.

Willetts criticized for paying little attention to intergenerational inequality

- A New Long-Term Dynamic of Growing Intergenerational Inequality

Howker and Malik (2013), in contrast to Willetts, see a long term dynamic of increasing intergenerational inequality which they attribute to:

- Globalisation
- Neo-liberal policy dominance
- An increasing individualism which started with baby boomers but led to a more general culture shift affecting all generations, dating from the Thatcherism of the 1980s.

Individualism is characterized by short-term pursuit of personal gains and the collective selling of the future to meet the demands of the present.

This is seen as leading to a more general societal decline which will make each future generation worse off than the last.

The end of intergeneration progress.

- **Education, Education ....Under-Employment: The Mantra that Failed**

Young people today spend more time in education and gain higher qualifications than their parents.

Twice as many continue in upper secondary education and training and fifty percent more gain degrees than did so the 1980s.

Yet opportunities in education are not translated into better labour market prospects

- Education

More inclusive participation has also narrowed inequalities in qualification outcomes and slightly reduced the social gaps in attainment of qualifications, at least at the upper secondary level.

However, the gains in educational opportunities for young people are to some extent illusory.

Improvements in the skills we can measure, like literacy and numeracy, have not kept pace with increasing qualifications rates, and inequalities in skills outcomes have reduced less than those in qualifications, if at all.

This suggests that much of rise in qualifications is indeed a question of credential inflation and yields few benefits to young people today in terms of future life prospects.

Our analysis of the occupational destinations of people qualified at different levels suggests a steady erosion of the value of qualifications of all levels on the labour market.

At the same time career opportunities for young women have generally improved and, arguably, for most young people there is a sense that they are freer to aspire then was the case for their parents.

- **Highest Qualifications by Age Cohort**

Source: Own derivation from OECD (2013b). *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skill.* OECD, Paris. Data for England and Northern Ireland.

- **Mean Country Numeracy Scores by Age Group, 16-24 and 55-64**

Source: Green et al (2014) derived from data in OECD (2013b). *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skill.* OECD, Paris.

- **Inequalities in Highest Qualifications in Different Age Groups**

Source: Green et al (2015) derived from data in OECD (2013b). Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skill. OECD, Paris.

- **Numeracy Ginis for Younger and Older Age Groups**

Source: Green et al (2014) derived from data in OECD (2013b). *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skill.* OECD, Paris.

- **Declining Occupational Status of Graduates, 1992 – 2015**

Source UK Labour Force survey

Our analysis shows that amongst 28-32 year olds at each levels of qualification occupational status declined overall between 1992 and 2015. Growing rates of over-qualification and under-employment are most evident amongst graduates.

- Whereas 68.8 percent of graduates in 1992 progressed into 'graduate jobs' by age 28-32, only 62.7 percent did so in 2015. Of those who did not, a larger proportion now found themselves in craft and clerical jobs (12.1 compared to 9.2 percent), and a much larger proportion than before were in semi- and unskilled jobs (14.7 compared to 8.5 percent).
- Amongst those with highest qualification at upper secondary level fewer were in craft and clerical jobs (25.3% in 2015 compared to 33.4% in 1992),and more were in low skilled jobs (from 21.9 percent in 1992 to 32.9 percent in 2015).
- **Social Gradients for Numeracy for Younger and Older Age Groups**

Source: Green et al (2014) derived from data in OECD (2013b). *Skills Outlook 2013: First Results from the Survey of Adult Skill.* OECD, Paris.

- HOUSING

Housing is source of the most blatant generational inequalities in Britain.

The rising costs of homes has meant that home ownership has become impossible for the majority of young people (some 75%) who don't have parental help.

- For young people buying in the years between 1970 and 1990, first-time buyer home prices had been, on average, at an affordable 2.4 times their average incomes. For those buying between 1997 and 2009 the ratio had risen to a quite unaffordable 3.41 to 1. By 2016 the average home was costing almost eight times average earnings. (Howker and Malik).
- The baby-boomer cohort now aged 59 had an odds on chance of owning a home by age 30.
- Whereas around 35 percent of 18-30s owned their homes in 1997, only about 25 percent did so in 2008. By 2020 the proportion is predicted to drop to around 12 percent (Joseph Rowntree Foundation).

- HOUSING 2

At the same time social housing is more scarse due the policy of selling off council homes.

The result is that young people are continue to live with their parents for longer or move into the private rental market.

But the private rental market in the UK is less regulated than in most European countries so rents are extremely high, quality is often poor and tenancies are very insecure.

- the cost of renting rose a massive 37 percent in the five years to 2012, and it has been going up at a rapid rate since then. In London in 2012 rents rose eight times faster than incomes.

By 2012, average monthly rents had reached £744 nationally and £1 102 in London. (Dorling, 2014).

- Data for 2014/5 from the English Household Survey show average private tenants paying over half of their household incomes on rent.
- Young people renting in the private sector pay so much in rent that saving for a deposit to buy a house becomes impossible.
- The median stay in a dwelling for owner-occupiers is 7.1 years and that for social renters 7.8. In contrast, the median private tenant stays only 1.7 years before moving on.

**Trends in Proportion of 18 to 34 Year Olds in England Different Tenures, 1991, 2001, 2013**

Source: calculations from British Household Panel Survey/UK Household Longitudinal Study data: Weighted estimates.

**Intergenerational Decline Meets Social Class Polarisation**

Of all the domains in which young people see their opportunities restricted, housing represents the most serious, and the one which most clearly represents a growing gap between generations in lifetime opportunities.

As they grow older most young people may well catch up with their parents' generation in terms of jobs and earnings. Yet in housing, we are witnessing a genuine divergence in intergenerational fortunes, which will almost certainly affect the majority of the young generation throughout their lifetimes.

However, at the same time this generational decline is cross-cut by growing class divisions amongst young people.

Housing opportunities are becoming increasingly polarised by social class and social background.

In England, where homeownership has been a major vehicle for social mobility two post-war generations, class polarisation in housing opportunities now works to reduce it.

**Trends in Proportion of Home Owners by Occupational Class for 25-34 Year Olds, 1991, 2001 and 2013**

Source: calculations from British Household Panel Survey/UK Household Longitudinal Study data: Weighted estimates.

**Trends in Odds Ratios for Owning Accommodation amongst 25 to 34s by Occupational Class**

Source: calculations from British Household Panel Survey/UK Household Longitudinal Study data: Weighted estimates. The odds ratios are computed cross-sectionally on the three waves of BHPS-UKHLS : 1991, 2001 and 2013. Note: * means that the estimated odds ratio is not significant at the 95% confidence level.

**Trends in Odds Ratios for Owning a Home amongst 24 to 34s in England by Parental Occupational Class**

Source: calculations from British Household Panel Survey/UK Household Longitudinal Study data: Weighted estimates. The odds ratios are computed cross-sectionally on three waves of the BHPS-UKHLS survey, for years 1991, 2001 and 2013. Note: * means that the estimated odds ratio is not significant at the 95% confidence level.

- Policies for Intergenerational Equity. 1. Higher Education Finance

Nearly 50 % of young people now participate in higher education in the UK. The loans they take out to pay for their maintenance and tuition fees now average around £45k.

The new generation of graduates will live most of their adult lives struggling to pay off student loans at the same time as paying historically high mortgages and rents.

The system is grossly inequitable. Firstly, because one generation is paying for something which previous generations had for free and, secondly, because graduates have to pay back the same amount regardless of what they earn and the value of their degrees on the labour market.

A more equitable and efficient solution to financing first degree higher education would be to scrap all loan debt, reinstate more generous maintenance grants, and to finance this by a hypothecated tax on graduates of all ages.

Our provisional calculations suggest that a graduate tax of 2.5% levied on all employed graduates educated at English universities and earning over £21 000 pa would:

- Reduce annual repayments of the average new graduate by two thirds (to £500 pa)
- Require no greater taxpayer subsidy than the existing system
- Over the long term reduce taxpayer costs substantially (as the tax base of graduates increases over time by 50%).
- Policies for Intergenerational Equity. 2. Housing
- Britain does not have a shortage of housing.
- Tunstall shows that the average number of rooms per person has increased over the years, from 1 in 1921, to 1.5 in 1971 and 2.4 in 2011 (Dorling, 2014).
- Danny Dorling estimates there were in total 66 million bedrooms in England and Wales for 55 million people, and that given the number of couples sharing a bed, there would have been a 'surplus' of bedrooms of about 22 million. He also calculates that there are currently enough empty properties to house two million people.
- The problem is that the homes are often in the wrong place; at the wrong price; and bought by the wrong people (landlords and investors rather than people who need somewhere to live).
- Some Solutions

The major cause of Britain's housing crisis is the tax privileges given by successive governments to property ownership.

The solution is to tax property in the same way as other assets. This would permanently reduce prices and create greater house price stability and a more balanced economy.

- Profits made on the sale of homes (first and secondary) should be subject to capital gains tax as with profits from the sale of other assets.
- The house price boom in the 2000s created net gains in home-owner wealth of about £1 tn pounds – a transfer from the younger generation of buyers to older owners equivalent to the national debt. I calculate that if capital gains tax at 30% had been applied in the five years following the house price boom it would have raised over £90 billion pounds -around £24 billion pa (close to what we spend on secondary schools).
- Council taxes levied on most individuals in the UK are highly regressive, with those in homes worth over £7 m only paying only three times as much as those with homes worth only £70 k. The tax needs to be reformed to be proportionate to the value of people's homes.
- We need a new charter of rights for private renters with longer term tenures and rent control.

# ΚΑΤΑΝΟΩΝΤΑΣ ΚΑΙ ΑΛΛΑΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΚΟΣΜΟ

**Ιωσήφ Σηφάκης,**
Ακαδημαϊκός, Διευθυντής του Center for Integrative Research στην Grenoble,
Ιδρυτής του εργαστηρίου Verimag στην Grenoble, Βραβείο Turing 2007

Ο άνθρωπος διακρίνεται από την ικανότητα του να αναπτύσσει και να χρησιμοποιεί την γνώση για να κατανοήσει και να αλλάξει τον κόσμο σύμφωνα με τις ανάγκες του.

Σε αυτή την διάλεξη θα εξηγήσω όσο γίνεται πιο απλά, πως ορίζεται η γνώση ως πληροφορία και θα συζητήσω βασικά προβλήματα που θέτει η ανάπτυξη της και η χρήση της. Θα εξηγήσω ότι υπάρχουν όρια στην κατάκτηση και ενιαιοποίηση της γνώσης που καθορίζονται από τρεις παράγοντες. Ο πρώτος είναι συνυφασμένος με το γεγονός ότι τα φυσικά φαινόμενα είναι εγγενώς πολύπλοκα και «πολυκλιμακωτά». Ο δεύτερος απορρέει απο την αδυναμία των μαθηματικών και της λογικής να λύσουν ακριβώς μεγάλες κατηγορίες επιστημονικών και τεχνικών προβλημάτων. Ο τρίτος παράγοντας έχει σχέση με την αδυναμία μας να τυποποιήσουμε τις φυσικές γλώσσες που καθορίζουν και τα όρια του νοητού.

Θα εξηγήσω πως η ανάπτυξη της επιστήμης της πληροφορικής συνδυασμένη με την χρήση υπολογιστών, ανοίγουν νέους ορίζοντες για την περαιτέρω ανάπτυξη και χρήση της γνώσης. Θα συζητήσω την σχέση μεταξύ φυσικής και τεχνητής νοημοσύνης τονίζοντας την συμπληρωματικότητα μεταξύ τους. Οι υπολογιστές επιτρέπουν ταχείς και ακριβείς υπολογισμούς, ενώ ο ανθρώπινος νους έχει μοναδικές ικανότητες ερμηνείας και κατανόησης καταστάσεων καθώς και δημιουργικότητας.

Τελειώνοντας θα συζητήσω συνοπτικά το προδιαγραφόμενο «ψηφιακό μέλλον». Αφενός, τις επιστημονικές και τεχνολογικές προκλήσεις που αφορούν την βέλτιστη χρήση κρίσιμων πόρων και την ποιότητα ζωής με εξατομικευμένες και έξυπνες υπηρεσίες. Αφετέρου, τις κοινωνικές προκλήσεις σχετικές με τον αποτελεσματικό έλεγχο των τεχνοδομών στην υπηρεσία του κοινωνικού συνόλου.

# ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΑΙΔΑΓΩΓΟΥΣΑ ΠΟΛΙΤΕΙΑ

**Κουτσελίνη Μαίρη**
Καθηγήτρια, Πρόεδρος Τμήματος Επιστημών της Αγωγής Πανεπιστημίου Κύπρου

## 1.Εισαγωγή

Είναι γενικώς παραδεκτή και αναμφισβήτητη αρχή ότι το θέμα της πολιτικής παιδείας είναι κρίσιμο για τη δημοκρατική λειτουργία της πολιτείας και την υπέρβαση τόσο της οικονομικής, κοινωνικής και των επιμέρους πολιτειακών κρίσεων.

Η καλλιέργεια και ανάπτυξη της πολιτικής παιδείας εξαρτάται από τη δυναμική σχέση πολλών παραγόντων, όπως για παράδειγμα σχολείου, οικογένειας, ΜΜΕ, θεσμών της πολιτείας και πολιτικών προσώπων . Σε αυτή τη δυναμική σχέση είναι δυνατό ο ένας παράγοντας να εκμηδενίζει τα μηνύματα του άλλου, όπως συχνά γίνεται μεταξύ των μηνυμάτων του σχολείου και αυτών των ΜΜΕ ή του τρόπου λειτουργίας των πολιτειακών θεσμών.

Σήμερα ο πλανήτης αντιμετωπίζει μάλλον στωικά τον εκπεσμό της πολιτικής ζωής, ο οποίος δεν είναι άσχετος με την απουσία πολιτικής παιδείας και τα εκφυλιστικά από την πολιτική, κοινωνική και οικονομική ζωή μηνύματα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο είναι αναγκαίο να αναζητήσουμε τη σχέση αυτών των μηνυμάτων με την απουσία της πολιτικής παιδείας.

## 2. Η έννοια της Πολιτικής και της Πολιτικής Παιδείας

Για να προσεγγίσουμε την έννοια της πολιτικής και της πολιτικής παιδείας θα επικαλεστούμε την έννοια της πολιτικής στην Αρχαία Ελλάδα και θα την αντιπαραβάλουμε με τη σύγχρονη.

| Η έννοια της Πολιτικής και της Πολιτικής Παιδείας | |
|---|---|
| ΣΗΜΕΡΑ | ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ |
| - Στενή έννοια= Η πολιτική ως επάγγελμα<br>- Άσκηση εκτελεστικής και νομοθετικής εξουσίας<br>- Επιλογή μέσα από το κομματικό κατεστημένο<br>- Χαρακτήρας διεκπεραιωτικός<br>- Καμιά προπαίδεια και γνώση | - Ευρύτερη έννοια= Η πολιτική ως τέχνη και επιστήμη<br>- Σε ό, τι αφορά τα της πόλεως ως κοινοπολιτείας πολιτών<br>- Επιλογή των αρίστων<br>- Χαρακτήρας αναπτυξιακός= προς διαμόρφωση του Πολίτη<br>- Προπαίδεια απαραίτητη- ηθική αρετή και γνώση και αφοσίωση στο κοινό καλό |

Από τον πιο πάνω πίνακα φαίνεται ότι ο χαρακτήρας της πολιτικής στη σύγχρονη κοινωνία έχει εκπέσει σε διεκπεραιωτικά επίπεδα και επιλογές πολιτικών για να κυβερνήσουν μέσα από ένα στενό κομματικό κατεστημένο με κύριο κριτήριο την προσήλωση στο κόμμα και κυρίως την εξυπηρέτησή του. Σε αντίθεση με τους διδάξαντες την πολιτική ζωή στην αρχαία Ελλάδα όπου κριτήριο επιλογής των ικανών να κυβερνήσουν ήταν η αριστεία και η ηθική αρετή, που μπορούσαν να προσδώσουν στη διακυβέρνηση έναν αναπτυξιακό χαρακτήρα μόρφωσης του πολίτη για το κοινό καλό.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο σκοπός της πολιτικής ζωής είναι η ανάπτυξη της ηθικής πολιτικής αρετής σε όλους τους πολίτες, η οποία θεμελιώνεται στην αυτάρκεια, τη σωφροσύνη και τη δικαιοσύνη.

## 3. Η κρίση ως κρίση αξιών και απουσίας πολιτικής παιδείας

Μόνο μια ματιά στην αντιπαραβολή που επιχειρεί ο πιο πάνω πίνακας είναι δυνατό να εξηγήσει την σημερινή κρίση. Στην ουσία έχει αντιστραφεί η πυραμίδα των αξιών που θεμελίωνε την πολιτική ζωή. Πολιτικοί και πολίτες χωρίς πολιτική παιδεία επιδιώκουν το επί μέρους ή/και προσωπικό συμφέρον εις βάρος του κοινού καλού που θεμελίωνε την αθηναϊκή πολιτεία. Αυτή η αντιστροφή επέφερε την απαξίωση της πολιτικής ζωής και των πολιτικών, ιδιαίτερα από τους νέους, που συμβάλλουν σημαντικά στην αποχή από την εκλογική ψηφοφορία.

Μέσα στη δίνη της οικονομικής κρίσης που είναι αναμενόμενη έκβαση των ατασθαλιών και της κακοδιαχείρισης, η κοινωνική ασυνέχεια με το χάσμα μεταξύ πλούσιων και φτωχών αυξάνει τα αρνητικά στερεότυπα κατά ομάδων πληθυσμού, τον ατομοκεντρισμό, την αλλοφοβία και την έλλειψη εμπιστοσύνης που οδηγούν σιγά-σιγά σε κοινωνίες μοναχικών λύκων.

Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι η σύγχρονη κρίση είναι πρωτίστως κρίση αξιών, σε όλα τα επίπεδα. Ο ετερόνομος εκσυγχρονισμός στο τέλος του 20$^{ου}$ αιώνα επικράτησε εις βάρος της ηθικής και πολιτικής παιδείας με επικεφαλής τη χρησιμοθηρία, το συμφέρον, την εργαλειακή γνώση και

τον άσκοπο καταναλωτισμό που αντίστρεψαν τους όρους συμβίωσης και εργασίας των πολιτών. Η διακυβέρνηση και η πολιτική εξέπεσε σε διαχείριση, πρωτίστως οικονομική, των καθημερινών προβλημάτων του ανθρώπου και το χρήμα εγκαταστάθηκε στην κορυφή της πυραμίδας των αξιών.

Η ίδια η εκπαίδευση οδεύει ολοένα και περισσότερο σε χρησιμοθηρικά προγράμματα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η σύνδεση της εκπαίδευσης με τις επιχειρήσεις και το «σπρώξιμο» για εκπαίδευση που συνδέει με την αγορά εργασίας κατέστησε την εκπαίδευση θεραπαινίδα της οικονομίας και του συμφέροντος, παρά τη διαπίστωση του Αριστοτέλη (Πολιτικά, Βιβλίο 8, 1338β) ότι το να επιδιώκει κανείς πάντοτε το Χρήσιμο δεν αρμόζει σε ελεύθερους ανθρώπους. Ανελεύθεροι πολιτικοί και πολίτες αναπτύσσουν πελατειακές σχέσεις με αποτέλεσμα τη χρόνια εκμετάλλευση του δημόσιου βίου, την αναξιοκρατία, την εκμετάλλευση και ατιμωρησία.

Η επιλογή Τραμπ είναι ένα παράδειγμα που θα πλουτίσει το πολιτικό λεξιλόγιο με τον όρο «τραμπισμός», για να δηλώνει την απέλπιδα προσπάθεια του ψηφοφόρου, μεταξύ ανικάνων πολιτικών, να επιλέγει εκείνον που δεν δοκίμασε. Και ας είναι ή αποδεικνύεται χειρότερος από τους προηγούμενους…

Μέσα σε αυτή τη σαθρή πολιτική και πολιτειακή κατάσταση διερωτάται κανείς πού βρίσκονται οι άνθρωποι του πνεύματος, αυτοί που όπως η αλογόμυγα του Σωκράτη θα ξυπνήσουν τους πολίτες και τους πολιτικούς από την εμπορευματοποίηση της πολιτικής ζωής και την έλλειψη πολιτικής παιδείας. Όμως, μέσα στο φαινόμενο της σαθρής πολιτικής ζωής παρατηρείται ως παρενέργεια και η ταύτιση «διανοουμένων» με το κομματικό κατεστημένο. Λίγες οι ελεύθερες φωνές και ακόμη λιγότερες οι παρεμβάσεις τους. Όταν στους κρίσιμους καιρούς και για θέματα που καθορίζουν το μέλλον δεν υπάρχει ο άλλος λόγος, τότε δεν υπάρχουν ούτε και πνευματικοί άνθρωποι, φωνές που μπορούν να αφυπνήσουν από το επαναλαμβανόμενο εφιαλτικό σκηνικό της σύγχρονης πολιτικής ζωής.

**4. Η υπέρβαση**

Δεν υπάρχει, λοιπόν, τρόπος διαφυγής και υπέρβασης της κρίσης και των κρίσεων; Η θέσπιση μιας παιδαγωγούσας πολιτείας και η αντίδραση του πολίτη στις λανθάνουσες μορφές οικοδόμησης της πολιτικής του συναίσθησης είναι σήμερα το ζητούμενο.

Η πολιτική παιδεία καλλιεργείται δια του παραδείγματος όλων των θεσμών και προσώπων, τόσο σε τοπικό όσο και σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο, φτάνει να αναζητήσουμε και πάλι τις ελληνικές πολιτικές αξίες, τον ρόλο των πολιτών και πολιτικών μέσα από την πολιτική παιδεία ως αγώνα για ανάπτυξη υγιών πολιτών και αδέκαστων πολιτικών που θέτουν υπεράνω του προσωπικού και κομματικού συμφέροντος το κοινό καλό.

Ουδείς άλλος μπορεί να παιδαγωγήσει πολιτικά εκτός από το παράδειγμα της ίδιας της παιδαγωγούσας πολιτείας, η οποία διδάσκει μαζί με όλους τους θεσμούς της τον πολιτισμό συμβίωσης ενεργών πολιτών. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, ο Αριστοτέλης και πάλι, στα Ηθικά Νικομάχεια προτείνει μια ηθική κοινωνικής συμβίωσης, η οποία στηρίζεται στη χαλιναγώγηση της υπερβολής και των επιθυμιών του ατόμου- θεμελιωμένη στην αυτάρκεια και στην επιδίωξη του Κοινού Καλού. Αντίθετα, η έλλειψή της ηθικής αρετής και παιδείας προωθεί το ατομικό συμφέρον εις βάρος του άλλου και διαλύει την κοινωνική συνοχή και συμβίωση.

Σήμερα αναζητούνται, από τις προηγμένες τεχνολογικά κοινωνίες, μέσα υπέρβασης των αδιεξόδων της τεχνολογικά υλιστικής εποχής μας. Η Αμερικανική Ακαδημία Τεχνών και Επιστημών (AAAS) σε μια πολυσέλιδη έκθεση με υπότιτλο «Οι ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες για ένα λαμπρό, ανταγωνιστικό κι ασφαλές έθνος», (www.humanitiescommission.org/pdf/hss_report.pdf), καταλήγει: «στιβαρές και ολοκληρωμένες πολιτικές για τη στήριξη της έρευνας και της εκπαίδευσης στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές επιστήμες χρειάζονται, επειγόντως, για να διασφαλιστούν στο μέλλον η οικονομική, πολιτική και διπλωματική επιτυχία της Αμερικής». Στις ανθρωπιστικές και κοινωνικές σπουδές, σε αυτές τις οποίες θεμελίωσε και υπηρέτησε ο κλασικός πολιτισμός, προτάσσοντας την πολιτική παιδεία, της οποίας αναπόσπαστο στοιχείο είναι η Λογοδοσία και η Δικαιοσύνη.

Στην Αθηναίων Πολιτεία, (48.iv-v) ο Αριστοτέλης τονίζει την υποχρέωση λογοδοσίας και, εφόσον τούτο είναι εφικτό, αποκατάστασης των ζημιογόνων συνεπειών που επέφερε ορισμένη συμπεριφορά πολιτών και κυρίως πολιτικών. Για το σκοπό αυτόν η πολιτεία όρισε τους Ευθύνους προς στους οποίους γίνονται από κάθε πολίτη οι καταγγελίες εναντίον ανάξιων για τη θέση τους πολιτικών, οι οποίοι μετά από πρόσκληση των Ευθύνων οφείλουν να λογοδοτήσουν.

**Επιλογικά**

Χρειάζεται σήμερα να δημιουργηθεί και πάλι η κουλτούρα της πολιτικής παιδείας και της κοινωνικής συμβίωσης που αποβλέπουν στο κοινό καλό και συμφέρον. Η κουλτούρα αυτή θα θεμελιώσει την παιδαγωγούσα πολιτεία. Το 1900 ο Sadler διαπίστωνε ότι αυτά που συμβαίνουν έξω από το σχολείο ενδιαφέρουν πολύ περισσότερο από αυτά που γίνονται μέσα στο σχολείο. Τα μηνύματα όλων των θεσμών πρέπει να πηγάζουν μέσα από την κουλτούρα πολιτικής παιδείας, διαφορετικά ό, τι κτίζει το σχολείο θα αντισταθμίζεται από τα μηνύματα των άλλων πολιτειακών θεσμών και από τον λόγο και τις πράξεις των πολιτικών προσώπων και θεσμοθετημένων οργάνων. Τίποτε δεν αλλάζει δια της σχολικής εκπαίδευσης, όταν η ίδια η κοινωνία και η πολιτική ζωή υποστηρίζουν φαινόμενα απότοκα πολιτικής υποκουλτούρας.

Τι είναι η Παιδαγωγούσα πολιτεία σε τελευταία ανάλυση; Το παράδειγμα της επίσημης πολιτείας, του νομικού της συστήματος, των οργανωμένων θεσμών διοίκησης, των ΜΜΕ, της εκπαίδευσης αλλά και της ίδιας της κοινωνίας των πολιτών.

Όταν πολιτεύονται με δικαιοσύνη, σωφροσύνη, υποδειγματική τήρηση των νόμων , λογοδοσία και τιμωρία των ανήθικων και κερδοσκόπων, τότε καλλιεργούν την πολιτική παιδεία.

# BROADENING OUR HORIZONS, SHARPENING OUR FOCUS: THE CONTRIBUTIONS OF CHILDHOOD SOCIOLOGY TO THE POLITICS OF CITIZENSHIP IN CHILDHOOD

**Professor Jo Moran-Ellis**
Professor, Department of Sociology, University of Sussex, UK

**Outline**

- How are children made relevant?
    - Future; current participation; (civic) education
- What assumptions underpin these?
- What does childhood studies contribute
    - Children as social actors; agency; competence – participation
    - Politicisation
- What does democratisation need?
    - Overcome ideological barriers of incompetence and vulnerability, children outside society; Resist futurity
    - Entitlements to be part of that
    - politicisation

"In order to adequately explain the connection between educational capital and the tendency to answer political questions, it is not enough to resort to the ability to understand, to reproduce or even to produce political discourse... it is much more necessary **to have the feeling... of being entitled to concern oneself with politics**..." (Bourdieu 1984, 639; my emphasis).

- The contribution from childhood studies

  I. Re-viewing children
    - Social actors and agency

  II. Theorising Childhood as
      - historical; cultural; contextual
      - a social institution
    - Challenging conventions of thinking about children
- Contribution I
- Conventional sightings/sitings of children
- Development
- Socialisation.
- Permeate all aspects of children's lives
- **Dominant (narrow) focus**
- how children become members of society
- why children 'fail' to become the 'right' kind of member
- Current conceptualisations of children

  Also dominated by:
    - Vulnerable – inherent. Links to risk and current policy directions
    - Dependent – held in a web of inter-generational relations
- Taken together does not bode well for participation in democratic life as a child
- Children as social actors
- Contribution II
- Agency and Social Competence
- Child as a social actor (Qvortrup; James &Prout)
- Agency and Social Competence (Hutchby & Moran-Ellis)
    - Can take account of structure and agency in the local context
- Agency and social competence
- Agency
    - Potential to act independently
    - Potential to act 'otherwise' (than the dominant social order requires)
- Social Competence
    - Bringing together an understanding of the (local) social order and/or (local) social norms and the desire to be agentic
    - An interactional accomplishment
- Being socially competent

  Social competence as a practical accomplishment
    - bounded by structural features of the context of the interaction
    - Child's own awareness /recognition of local (or wider) social orders
    - Utilises range of resources: material; cultural; linguistic
    - Includes discursive and interactional competence
- Ways forward for political citzenship
- Contribution III
- A. Reconciling Competency and vulnerability

  Need to problematise concepts of vulnerability and dependency:
    - Contextual
    - Managed and negotiated
    - Amplified
    - Not confined to children
- Reconciled through:

  Recognition of Inter-dependency

Understanding of Contexts of vulnerability
Power analyses

- 

B. Creation of a politics which

- Frames children as actors in society alongside adults and hence entitled to participate in society
    - Enables a radicalising of the structural conditions of childhood so that children have the opportunities to become familiar with, and skilled in, "participation" as a life principle as early on as possible.
    - Challenges the 'normal' capitalist relations of power connected with class, gender, and **generation**.
    - C. Support for processes of politicisation
- Politicisation as an underpinning to rights?
- Inter-generational orderings
- Facing the problems….

9 year old Martha Payne started a blog documenting her school lunches. Called 'Never Seconds' it gained 2 million viewers within a few weeks and now has 10 million followers. On 14th June 2012 Martha had to stop blogging as she was told by the school she could no longer bring her camera into school and take pictures of the meals.

- Politicisation and processing contradictions

…the law may intervene to restrict the child's occupation of the role of consumer of (for example) alcohol, tobacco or sexual products. The child then has to understand the politics of age and consumption to resolve this contradiction or look for an ally to subvert the restriction or confound the application of the law.

(Jo Moran-Ellis/Anna Bandt /Heinz Sünker (2014), ***Children's Well-Being and Politics*** **In Handbook of Child Well-Being Vol 1.** Eds: Asher Ben-Arieh; Ferran Casas; Ivar Frones; Jill E. Korbin: Springer )

- Conclusion: Towards a political citizenship for children

Requires at least

- Recognition of right to participate by adults and children
- Repositioning children as social actors who are socially competent
- Opportunities to participate
- Recognition of
    - Importance of trust
    - Place of contradictions
    - Significance of information and explanation

# A PROGRESS IN DEMOCRACY

**Hans-Uwe Otto**
Professor University of Bielefeld ,
Human Development, Capabilities Perspectives and Flourishing Life for disadvantaged youth

## Introduction

While social policy can lay the groundwork for enhancing capabilities, its contribution to human flourishing may be limited by the social context. Human development into practice is a rather challenging exercise as any effort may be accompanied by detrimental effects. The challenge lies in making a clearer distinction between ordinary development programs and those that go beyond by enhancing human security and augmenting individuals' and groups' positive freedoms and fostering democratic communities of mutual support and reciprocity. The Capability approach is currently amongst the most appealing and convincing of the theoretical approaches with respect to issues of integrating social justice, human flourishing and development. Therefore the primary aim of this presentation is to outline central ideas of the new approach towards more socially balanced and innovative capability-promoting policy activities. The central idea of the capabilities perspective is to merge substantial and procedural dimensions of a flourishing individual and social life. As an example in the program analysis of disadvantaged youth we have chosen the issue of participation. Participation seems to be a constitutive characteristic of democratic societies and welfare regimes. Nevertheless, in its predominant language use this concept focuses more on the formal involvement of citizens in political-decision-making processes and much less the equal access to (political) power, social rights, common goods and freedom to choose. Here we also can see the challenging task to transfer this innovative approach into practical consequences in the professional work (e.g. social worker) with one of the main social problems in Europe.

## I

In many European countries, a large number of young people aged 15 to 29 years have challenging and complex educational or labour market experiences. Since the 2008 economic crisis, the situation of young people has again deteriorated dramatically in many European countries and in particular in Southern and Eastern Europe. Employment and training opportunities have reduced, and levels of poverty and social exclusion have increased, not only, but especially, for young people. Thus, the question is emerging as to whether young people are a group at great risk of becoming, being and staying socially disadvantaged.

In particular for those southern and eastern European countries that had been hit hardest by the crisis and the subsequent strategies to tackle it through austerity oriented measures (welfare cuts) the figures raise the question of whether the rate of young people at risk of poverty and social exclusion (affecting up to 50 per cent of young people) has a new quality through which being young in itself becomes a social problem. For other countries the economic crisis tendencies and the volatility of growth rates represent severe obstacles to improve the situation of young people at risk of poverty and social exclusion in a sustainable way, seemingly leading to the creation of a more or less stable group of socially excluded youth.

Thus, young people may also be disadvantaged from a 'subjective' point of view in terms of their motivation and aspiration; their abilities to project their future lives and make meaningful plans concerning future careers as well as family formation or life style choices; and their ability to participate in politics and society. These subjective disadvantages can have a profound effect on young people's transition from education to employment in terms of being able to find a training

place or sustainable employment for example. Inequalities exist not only between young people and other cohorts, but also between young people themselves.

However, understandings of youth disadvantage need to go beyond individual attributes and deficits. Given the current dominance of supply side oriented concepts of labour market dynamics there is a tendency in policy discourses and public debates to ascribe the situation of disadvantaged young people to their individual deficits and life style choices.

The inter-relation between young people's labour market, educational, social and political participation also varies between socio-economic contexts, thus youth inequalities need to be explained in connection with other relevant components of the wider context.

One further requirement is that all young people's voices are taken seriously, i.e. not only the voices of the most skilful deliberators that are able to advance their views and defend them, but also those of more disadvantaged young people in this respect.

## II

These are but a few examples that illustrate the size of the challenge ahead if young people's participation is to be taken seriously and not just as a rhetorical aim or wishful thinking. The analysis presented here strives to identify precisely and thoroughly the conditions required if youth participation is to make a difference in the sense of designing policies and interventions to tackle youth disadvantage more efficiently.

The analysis we presenting here mobilizes the Capability Approach as a normative and analytical yardstick to assess the situations of disadvantaged young people and the policies designed to support them, as well as suggest avenues for reforming them. Through the Capability Approach, knowledge is built in order to develop capabilities informed, and socially innovative, policy so that disadvantaged young people living in different European countries today can achieve a 'good life'. Thus, the Capability Approach, as developed by Amartya Sen and Martha Nussbaum, provides an extremely fruitful framework for addressing youth inequalities.

Along this analytical line, the main criterion used to assess youth policies and programmes is the following: to what extent do such policies or interventions contribute to enhance young people's freedom to lead a life they have reason to value? This encompasses two complementary dimensions. The first relates to the means provided to young people, in terms of resources (cash or in-kind benefits), qualifications or education (training programmes provided via school or the like) as well as opportunities to participate in the labour market, in education and in society. If young people are deprived of such resources, qualifications and competencies and if they are entrapped in an unfriendly environment that does not entitle them to lead a life they have reason to value, then the enhancement of their capabilities is missed. In this respect, one could say that the financial crisis of 2008 has deeply deteriorated the amount and level of resources available for young people (especially via austerity measures) and has contributed to create an environment where the development of their capabilities is made more difficult. In the absence of adequate resources and of a capability-friendly environment, the focus that some countries put on the development of human capital proves insufficient to get young people out of the unemployment or the 'NEET trap'. Indeed, the Capability Approach insists that the whole configuration of adequate resources, enhanced human capital and appropriate social and environmental parameters is needed in order to develop young people's capabilities. As such, it provides a relevant yardstick to assess the impact of the financial crisis and the austerity measures that followed. The second dimension of the Capability Approach designates young people's real freedom to choose a way of life they have reason to value and depends, largely, on their ability to participate and make their voices heard and taken into account when decisions about their lives are made. This requires, on the individual side, cognitive and political skills (i.e. the ability to produce knowledge about one's situation and the parameters that account for it, together with the faculty to efficiently represent and push these views in the decision-making arenas). However, these are not enough *per se*, they need to be accompanied

by the readiness of the institutions to include the viewpoints of all relevant stakeholders, in our case the young people, and to take these views seriously. Hence, freedom of choice is not only a matter of being a skilful deliberator, it is also a matter of being allowed to speak one's voice and being taken seriously while doing so. If young people are to lead lives they have reason to value, their voice needs to be taken seriously. Here again, the financial crisis did not increase the readiness of institutions to include, and take serious account of, young people's views about their situations. On the contrary, the unilateral focus on financial equilibrium and austerity was imposed on all stakeholders, thus preventing and making inaudible to a large extent the expression of alternative viewpoints.

As explained disadvantage and social inequality are usually defined in terms of an individual's material and economic circumstances (i.e. income, household items, properties). Strategies that aim to enhance the skills and employability of people are often seen as the only way in which to address disadvantage and social inequality. There is reason to suggest that the human capital investment approach has been defined in an overly narrow and instrumental manner and that traditional core dilemmas of welfare services (which work in terms of standardization versus responsiveness, supply versus demand, and autonomy versus control) have been resolved in a rather unbalanced way, overemphasizing the dimensions of standardization, supply and control. I will take a wider conception of disadvantage by going beyond material terms and individual responsibility. It has challenged dominant conceptions of disadvantage which tend to be linked to individual quantifiable measures (e.g. level of education achieved, job status, material goods possessed) and complements these with others concerned with states of wellbeing and the ability to carry out personal life-plans and the barriers or opportunities of young people to achieve their aspirations.

For such an endeavour the Capability Approach provides an extremely fruitful framework for addressing youth inequalities that goes beyond current European and national level approaches. A person's capabilities are the "real freedoms", the opportunities they have to live a life they have reason to value. The Capability Approach argues that inequalities emerge from the individual's lack of ability to convert available opportunities into a flourishing life because of internal and external constraints which become even more pressing in times of crisis and austerity. Thus, the economic crisis can be seen as directly affecting and even corroding the capabilities of young people and their possibilities to live the lives they value, as high levels of unemployment and cuts in social policies narrow down the opportunities of social integration. As such, the Capability Approach focuses upon the individual's potential ability to achieve an outcome (e.g. having a job) that they value depending on economic, social and environmental factors. Taking into account individual and societal conversion factors is in contrast to standard evaluation measures that look solely at the outcomes that have been achieved. By doing so a more encompassing view of what is entailed by youth empowerment and participation in society is taken, which relies on a more comprehensive diagnosis of youth disadvantage.

Dominant understandings of disadvantage which guide current policy strategies often focus on individual attributes and deficits only. In particular, the origin of young people's disadvantage is seen as the result of certain individual and their family characteristics. This approach places responsibility solely on the individual and their family, but also legitimises the fact that actions targeting young people are designed, implemented and evaluated by institutional stakeholders (i.e. adults). Thus, rather than addressing institutional, social and economic barriers, it is young people who are told to change and adapt. These analyses also raise questions about the normative assumptions behind the labour market benchmarks endorsed at the European policy making level. Understanding disadvantage as linked to certain individual and family characteristics is often closely linked to ascribing moral responsibility to young people and their families for their situation; as they are seen not to be taking up available opportunities, supporting their children in an adequate way etc. Thus, there is a tendency (by the state, politics, society, media) to ascribe them with the responsibility for their situation; rather than understanding that disadvantage is caused by

wider socio-economic factors. Therefore, responsibility for disadvantage is not always taken by the state, and tackling inequalities and poverty among young people may not be a priority in all countries (although there are considerable national differences). In many countries a public discourse about the role of socio-economic and political constraints of opportunities is still lacking.

Measures and assessments focus on youth disadvantage and inequality from a market centred and one dimensional perspective, that does not take account of the wider contexts of young people's lives. Much of the focus in policy making to tackle youth unemployment is on the headline employment rate indicator. Thus, in the context of disadvantaged young people, policy actions predominantly pay attention to labour market exclusion. As such, little or no attention is paid to job quality, which decreased between 2006 and 2012 in Europe according to analysis of EU-data. There has been an increase in 'capability-unfriendly' job characteristics such as involuntary temporary contracts, involuntary part-time working and working time, unpaid overtime working hours and looking for another job.

## III

In particular programmes and measurements are often framed within a school-based and employment-centred transition regime. Education, training or employment are framed as the route out of poverty. This means that notwithstanding the differences between countries, there is often a problematic interpretation that unemployment and precarious job conditions result from young people being low skilled. Based on this deficit oriented approach to young people's problems, policy efforts and programmes take an outcome-based interpretation of integration linked to formal education and the labour market, which falls short in terms of youth inclusion (understood as accepting youth diversity and diverse needs and aspirations).

In many cases mainstream policies cannot reach young people. The lack of affiliation, narrow conceptions of young people's interests, the use of formal channels to communicate with the young people, or the embedded notion of success rooted in a functionalist view centred on having a job, are examples of the existing impediments for young people to be motivated to engage and/or give meaning to current programmes. Thus, youth disadvantage and inequality are usually seen from a one-dimensional perspective that does not take account of the wider contexts of young people's lives. The involvement of young people through channels of participation in this sense means only to adapt young people to access the labour market.

This rests on problematic assumptions: (1) Socioeconomic development is complex and disadvantage is not only an individual matter; and (2) Participation goes beyond having access to the resources and involves having the opportunity to engage in the processes of designing, managing and evaluating youth programmes and make a difference within those. Thus, it is a crucial argument made in this volume, that an approach that frames disadvantage as beyond employability and human capital formation (such as the Capability Approach), and the use of methods that go beyond an individualistic understanding of empowerment (such as participatory methods) can provide a multidimensional and cumulative understanding of disadvantage and a wider vision of participation.

However, if the aim is to take participation seriously, at least three dimensions have to be acknowledged and addressed to pursue a full and subject-oriented (not individualistic) participation:

- "Being engaged" stands for the subjective level of participation and entails the productive/creative appropriation of reality; it includes the formation of aspirations and can as such be defined as the educational dimension.
- "Having a say" represents the interactive level of participation and entails the political appropriation of reality; it is about raising voices and its representation in a political arena.

- “Having a stake” means the societal level of participation and entails the corporative appropriation of reality; it includes social rights, (un)equal opportunities, heterogeneity and aspects of anti-discrimination.

Participation, which implies being an agent or a subject capable of making meaningful and relevant decisions rather than an object on which decisions are decreed, is a cardinal dimension of the probability of sustainable success of public policies tackling youth disadvantage. It is indeed our claim that effective youth participation is key to the success and efficiency of policies in favour of disadvantaged youth. At the same time, it becomes apparent that genuine participation is an important way to counter the prescriptive, overly bureaucratized and rule-bound rational-technical approach to service delivery.

**Conclusion**

Our recommendation is to take the perspectives of young people seriously by incorporating their participation in the design, implementation and evaluation of policies. The use of participatory approaches, working together with the young people instead of considering them as individual targets of policies, provides a wider view of the aspirations of, and challenges faced by, young people. Through this it becomes obvious that it is necessary not only to question mainstream evidence about the shortcomings of a definition of disadvantage linked to the labour market and its normative underpinnings, but also to first and foremost widen the conception of participation, by which social diagnoses, elaboration of tools and propositions for securing the capabilities to lead a good life should emerge from the lived experiences of youth, rather than from decontextualized agendas imposed in a top-down way and elaborated from a privileged group. Therefore, it is necessary to develop a more holistic policy in which the individual context, as well as the processes and outcomes of youth programmes, are taken into consideration without neglecting heterogeneous values and life aspirations. The goal is to allow genuine individual agency instead of imposing predefined goals, and working together among young people and among different levels of administration.

# ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ

# ΟΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΑΥΘΕΝΤΙΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ERICH FROMM

**Γκλέζου Νεφέλη**
nefeliph29@gmail.com
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της αυθεντίας σύμφωνα με το έργο του Erich Fromm. Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι η εξέταση της στάσης του ανθρώπου απέναντι στην αυθεντία, καθώς και της σημασίας αυτής της σχέσης για τη ζωή του ανθρώπου. Προκύπτει ότι ο Fromm επισημαίνει διαρκώς τη σημασία των κοινωνικών συνθηκών για τη διαχείριση των ορμών και για τον καθορισμό της ζωής του ανθρώπου. Ο Fromm είναι σχετικά θετικά διακείμενος απέναντι στις σχέσεις αυθεντίας, παρόλο που ταυτόχρονα επισημαίνει τα αρνητικά τους σημεία. Σε γενικές γραμμές, ο Fromm υποστηρίζει ότι το παιδί πρέπει να έχει πρότυπα στη ζωή του τα οποία προσπαθεί να μιμηθεί, προκειμένου να συγκροτηθεί ως άνθρωπος αλλά και να επανεξετάζει τη ζωή του και να την ανασυγκροτεί. Η σχέση του ανθρώπου με το πρότυπο, λοιπόν, είναι επιθυμητή για την ανατροφοδότηση της ζωής του ανθρώπου και την αναπλαισίωσή της με νέους όρους.

**Λέξεις κλειδιά:** αυθεντία, πρότυπο, σχέσεις

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το ζήτημα της αυθεντίας σύμφωνα με το έργο του Fromm. Πιο συγκεκριμένα, στόχος είναι η εξέταση της στάσης του ανθρώπου απέναντι στην αυθεντία και της σημασίας αυτής της σχέσης του ανθρώπου με την αυθεντία για τη ζωή του ανθρώπου. Για ποιο λόγο ο Fromm επικαλείται τη φροϋδική θεωρία για το Υπερεγώ και με ποιον τρόπο τη χρησιμοποιεί για τη συγκρότηση της θεωρίας του για την αυθεντία; Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην αυθεντία, το Υπερεγώ και την οικογένεια; Πώς σχετίζεται η ανάπτυξη του Εγώ με το ζήτημα της σχέσης του ανθρώπου με τις αυθεντίες; Πώς μια αυθεντία μπορεί να επηρεάσει τη ζωή του ανθρώπου; Τι συμβαίνει εντέλει με την ελευθερία του ανθρώπου; Με βάση τα παραπάνω ερωτήματα, η παρούσα εργασία, η οποία διαρθρώνεται σε τέσσερις ενότητες, εξετάζει τη θεωρία του Fromm για την αυθεντία και, επιχειρώντας να απαντήσει στα παραπάνω ερωτήματα, προβαίνει σε μια κριτική εξέταση των σχέσεων του ανθρώπου με τις αυθεντίες.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Η σχέση με το έργο του Freud

Με ποιον τρόπο ο Fromm πραγματεύεται το ζήτημα της αυθεντίας; Αρχικά, εξετάζει τη φροϋδική θεωρία, παρουσιάζοντας συνοπτικά τις τρεις αρχές του ψυχικού μηχανισμού, όπως τις διαμορφώνει ο Freud, καθώς η θεωρία του για την αυθεντία χρησιμοποιεί αυτές τις έννοιες. Το «Αυτό» είναι η ψυχική αρχή που περιέχει τη λίμπιντο. Το «Εγώ» περιέχει το λογικό στοιχείο του ανθρώπου που συναρτάται άμεσα με τη συνείδηση του ανθρώπου και με τον έλεγχο στις άλλες ψυχικές διεργασίες. Το «Υπερεγώ» έχει ως έργο του να αυτοπαρατηρεί, να αντιπροσωπεύει την ηθική συνείδηση και τη λογοκρισία του ονείρου, καθώς και να ασκεί επιρροή κατά την απώθηση (Fromm, 1996). Η παρουσίαση και η ανάλυση των ψυχικών αρχών είναι απαραίτητη, καθώς αυτές διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη θεωρία του Fromm.

Ο Fromm ασκεί κριτική στη θεωρία του Freud για το Υπερεγώ, υποστηρίζοντας ότι σε αυτή δεν καθίσταται σαφές ποια ψυχική δομή ελέγχει την πραγματικότητα, το Εγώ ή το Υπερεγώ. Ο Fromm ισχυρίζεται ότι ο Freud αποδίδει τυποκρατικά λειτουργίες στο Υπερεγώ. Το δεύτερο σημείο

της κριτικής του Fromm επισημαίνει ότι ο Freud δεν αναφέρει ότι η οικογένεια μεταδίδει στο παιδί κοινωνικά περιεχόμενα, τα οποία εξαρτώνται και από τις πεποιθήσεις των γονέων και οδηγούν στη συγκρότηση των κοινωνικών δομών. Ο Fromm υποστηρίζει ότι το Υπερεγώ δεν προκύπτει μόνο από το οιδιπόδειο σύμπλεγμα και τονίζει ότι ο πατέρας αντιπροσωπεύει τις κοινωνικές αυθεντίες. Ακόμη, ασκεί κριτική στη θέση του Freud περί ανεξαρτησίας του Εγώ από τις οικονομικές συνθήκες και τονίζει ότι το Εγώ εξαρτάται από τον τρόπο ζωής του ανθρώπου, ο οποίος τοποθετείται μέσα στην κοινωνία. Τέλος, ο Fromm υποστηρίζει ότι ο Freud δεν επισημαίνει το ενεργητικό πράττειν του Εγώ πάνω στο περιβάλλον του. Μέσω αυτού του ενεργητικού πράττειν, ο άνθρωπος αναπτύσσει ένα ισχυρό Εγώ και είναι σε θέση να κατευθύνει τις ορμές του χωρίς τη διαδικασία της απώθησης (Fromm, 1996). Πρόκειται για μια επισήμανση από τον Fromm ορισμένων ασαφειών και ελλείψεων της φροϋδικής θεωρίας για το Υπερεγώ. Με τον τρόπο αυτόν, ο Fromm επιχειρεί να χρησιμοποιήσει την έννοια του Υπερεγώ, αλλά επικεντρώνεται στη σχέση του Υπερεγώ με την αυθεντία αλλά και με την οικογένεια. Ο Fromm ασκεί κριτική στον Freud, επειδή αυτός στηρίζει την ανθρώπινη ύπαρξη περισσότερο στα ένστικτα του ανθρώπου παρά στην κοινωνική του ύπαρξη. Ο Fromm υποστηρίζει ότι τα ένστικτα προσαρμόζονται στο κοινωνικό περιβάλλον (Fleming, 2011).

### 2.2. Οικογένεια, Υπερεγώ και αυθεντία

Ο Fromm εξετάζει την ψυχανάλυση με βάση τις κοινωνικές επιστήμες και, συγκεκριμένα, με βάση την κοινωνιολογία (Green, 1946). Θεωρεί την ψυχανάλυση ως μια φυσικοεπιστημονική ψυχολογία, μέσω της οποίας ο άνθρωπος μπορεί να έρθει σε επαφή με τα ασυνείδητα κίνητρα τα οποία κατευθύνουν τη συμπεριφορά του (Fromm, 1972) και επιχειρεί να αναλύσει τη σχέση αυθεντίας και οικογένειας.

Ο Fromm υποστηρίζει ότι το μικρό παιδί και ο άνθρωπος γενικότερα προβαίνει σε μια σειρά από ταυτίσεις κατά τη διάρκεια της ζωής του. Η πρώτη ταύτιση είναι αυτή του μικρού αγοριού με τον πατέρα, ο οποίος είναι εκπρόσωπος της κοινωνίας, της εξωτερικής εξουσίας και των αυθεντιών της κοινωνίας. Η ταύτιση γίνεται πρωτογενώς με τον πατέρα της προσωπικής προϊστορίας και δευτερογενώς με τον πατέρα μετά την οιδιπόδεια φάση. Σε αυτή την ταύτιση βασίζεται η διαδικασία σχηματισμού του Υπερεγώ του ανθρώπου αλλά και η διαδικασία ταύτισης του ανθρώπου με αυθεντίες της κοινωνίας, γεγονός που αναδεικνύει τη σημασία της οικογένειας στη διαδικασία αυτή. Η ταύτιση με τον πατέρα συνδέεται άμεσα με τη δημιουργία του Υπερεγώ του παιδιού, το οποίο επηρεάζεται στη συνέχεια και από άλλα πρόσωπα, που λειτουργούν ως πρότυπα στη ζωή του παιδιού. Το Υπερεγώ αντιπροσωπεύει την παράδοση και τον εξαναγκασμό. Ο Fromm συνδέει στενά την αυθεντία με τον σχηματισμό του Υπερεγώ (Fromm, 1996). Υποστηρίζει ότι η οικογένεια είναι βασική για την ανάπτυξη του Υπερεγώ του παιδιού και για τη μετέπειτα σχέση του με τις αυθεντίες (Kellner, 1991).

Ακόμη, ο Fromm επισημαίνει ότι, αφού η δομή της οικογένειας στηρίζεται στην κοινωνικο-οικονομική της κατάσταση, μέσω της οικογένειας το παιδί γνωρίζει την κοινωνία, καθώς η κοινωνικο-οικονομική κατάσταση επιδρά στο παιδί (Fromm, 1972). Ακόμη, χάρη στη λειτουργία της οικογένειας, οι κοινωνικές επιταγές μεταβιβάζονται στο παιδί. Ο χαρακτήρας των γονέων, που έχει επηρεαστεί από την κοινωνία, διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία αυτή και επηρεάζει τον χαρακτήρα του παιδιού (Fromm, 1977). Φαίνεται η μεγάλη σημασία την οποία αποδίδει ο Fromm στην ταύτιση του παιδιού με τον πατέρα, καθώς σε αυτή βασίζεται η διαδικασία ταυτίσεων του ανθρώπου με τις αυθεντίες της κοινωνίας.

Πιο συγκεκριμένα, ο Fromm υποστηρίζει ότι, κατά τη διάρκεια της ζωής τους, οι άνθρωποι υποτάσσονται σε αυθεντίες της κοινωνίας. Οι άνθρωποι εσωτερικεύουν τις αυθεντίες και σχηματίζουν το Υπερεγώ. Με τον τρόπο αυτό, στη συνέχεια της ζωής τους υπακούουν στη δική τους ψυχική αρχή, δηλαδή στο σχηματισμένο Υπερεγώ τους (Fromm, 1996). Το σημείο αυτό είναι σημαντικό, καθώς παρέχει έναν τρόπο εξήγησης του φαινομένου της κοινωνικής συνοχής με όρους ψυχανάλυσης. Ο σχηματισμός του Υπερεγώ ως εσωτερικευμένων αυθεντιών διαδραματίζει

καταλυτικό ρόλο στη συμπεριφορά του ανθρώπου στο κοινωνικό περιβάλλον, καθώς ο άνθρωπος δεν είναι εύκολο να αντιταχθεί στη δική του ψυχική αρχή. Ακόμη, στη συνέχεια αυτής της διαδικασίας, ο άνθρωπος προβάλλει στις αυθεντίες τις ιδιότητες του Υπερεγώ του. Πρόκειται για μια διαρκή αλληλεπίδραση ανάμεσα στον άνθρωπο, το Υπερεγώ του και τις αυθεντίες, έτσι ώστε η πίστη του ανθρώπου στις αυθεντίες να μπορεί να υπάρχει και σχεδόν ανεξάρτητα από τα αντικειμενικά γνωρίσματα των αυθεντιών (Fromm, 1996). Αυτός, όμως, δεν μπορεί να είναι ο μόνος λόγος για τον οποίο ο άνθρωπος πιστεύει στις αυθεντίες. Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η δική τους συμπεριφορά.

Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Fromm αναγνωρίζει τη σημασία των βιωμάτων της παιδικής ηλικίας για τον σχηματισμό του Υπερεγώ, αλλά επισημαίνει τον καθοριστικό ρόλο του κοινωνικού παράγοντα στη διαδικασία. Η διατήρηση ενός σχηματισμένου Υπερεγώ στη συνέχεια της ζωής του ανθρώπου πρέπει να συνάδει με τις κοινωνικές συνθήκες οι οποίες υπάρχουν στον συγκεκριμένο τρόπο ζωής. Ακόμη, το Υπερεγώ πρέπει να ανατροφοδοτείται συνεχώς από τις πραγματικές αυθεντίες, προκειμένου το άτομο να μπορεί να εκτελεί τα καθήκοντά του (Fromm, 1996). Το Υπερεγώ δεν παρουσιάζεται από τον Fromm τόσο δυνατό και αυτόνομο, αλλά έχει ανάγκη να αντλεί δύναμη από ανθρώπους οι οποίοι λειτουργούν ως αυθεντίες.

Η στάση του πατέρα προς τον γιο του αναφορικά με το οιδιπόδειο σύμπλεγμα εξαρτάται από τη συνολική σχέση πατέρα και γιου, η οποία με τη σειρά της εξαρτάται από την κοινωνικο-οικονομική θέση της οικογένειας. Ο κάθε άνθρωπος αναπτύσσει τον χαρακτήρα του με βάση την κοινωνική του θέση. Η σχέση του πατέρα και γιου σε μια μικροαγροτική οικογένεια δεν χαρακτηρίζεται σχεδόν καθόλου από το συναίσθημα της αγάπης, αλλά από θανάσιμη εχθρότητα (Fromm, 1996). Αυτός ο ισχυρισμός του Fromm μπορεί να θεωρηθεί υπερβολικός. Δεν είναι δυνατόν ο πατέρας να μην αγαπάει τον γιο του, εξαιτίας της κοινωνικο-οικονομικής του θέσης. Η αγάπη δεν είναι πιο δυνατή από την ελπίδα αυτονομίας; Από την άλλη, φαίνεται παράλογο ο γιος να μην αγαπάει τον πατέρα του, επειδή αυτός τον υποχρεώνει να δουλέψει από μικρή ηλικία. Η αγάπη είναι ένα συναίσθημα το οποίο μπορεί να συνδυαστεί με την ανάγκη εργασίας ή με τις δύσκολες συνθήκες ζωής. Ακόμη, υπάρχουν ατομικές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στους ανθρώπους, οι οποίες αίρουν τη βεβαιότητα εχθρότητας ανάμεσα σε πατέρα και γιο. Από την άλλη, ο Fromm υποστηρίζει ότι στις εύπορες οικογένειες των πόλεων, οι γονείς αγαπούν τα παιδιά τους και μεταβιβάζουν σε αυτά τις ανεκπλήρωτες επιθυμίες τους (Fromm, 1996).

Ο Fromm αναγνωρίζει την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον άνθρωπο και το περιβάλλον του, το οποίο, από τη μια, ικανοποιεί τις ανάγκες του ανθρώπου και, από την άλλη, εμποδίζει την ικανοποίησή τους. Το Εγώ τίθεται αντιμέτωπο με τον εξωτερικό αλλά και τον εσωτερικό κόσμο του ανθρώπου, δηλαδή με τις ορμές του Αυτό. Ο Fromm τονίζει ότι ο άνθρωπος δεν είναι ποτέ πλήρως ανεξάρτητος από τη φύση (Fromm, 1996). Αυτό είναι λογικό, αφού ο άνθρωπος, παρά την έλλογη φύση του, είναι ένα φυσικό ον.

Σύμφωνα με τον Fromm, το Εγώ αναπτύσσεται μέσα από τη ζωή, δηλαδή μέσα από την ενεργητική αντιμετώπιση των καταστάσεων της ζωής. Ο άνθρωπος μέσα από τις πράξεις του και την ενεργό του δράση ενδυναμώνει το Εγώ του. Η ανάπτυξη ενός ισχυρού Εγώ συμβαίνει και μέσα από την ενδυνάμωση της λογικής σκέψης, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την ίδια την κοινωνία. Ακόμη, το Εγώ αναπτύσσεται και μέσω της απουσίας του φόβου, με την απαλλαγή του ανθρώπου από τον φόβο. Ένα ισχυρό Εγώ αναγνωρίζει τα όρια μέσα στα οποία καλείται να τοποθετήσει τις πράξεις του αλλά, παράλληλα, λαμβάνει υπόψη και τις επιθυμίες του ανθρώπου. Στην ανάπτυξη του Εγώ παρεμβαίνει και η ικανοποίηση των γεννητικών σεξουαλικών τάσεων, αλλά το ζήτημα αυτό χαρακτηρίζεται από πολυπλοκότητα (Fromm, 1996). Η ενέργεια η οποία βρίσκεται στις σεξουαλικές ορμές του ανθρώπου ονομάζεται λίμπιντο (Fromm, 1972). Σύμφωνα με τον Fromm, ο περιορισμός της γεννητικής σεξουαλικότητας οδηγεί στις προγεννητικές ορμικές τάσεις. Το Εγώ δυσκολεύεται να αποκρούσει αυτές τις προγεννητικές τάσεις και, έτσι, δυσκολεύεται να αναπτυχθεί. Συνεπώς, ζητά βοήθεια από το Υπερεγώ και τη σχέση με τις αυθεντίες (Fromm, 1996). Ο Fromm τίθεται υπέρ της ανάπτυξης ενός ισχυρού Εγώ, το οποίο θα

μπορεί να σκέφτεται και να δρα ανεξάρτητα και δεν θα αντλεί ικανοποίηση από την υποταγή του ή από την καθυπόταξη των άλλων σε αυτό (Kellner, 1991).

### 2.3. Η σημασία της σχέσης με αυθεντίες

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του Εγώ διαδραματίζει η σχέση του Εγώ με το Υπερεγώ, η οποία είναι ανάλογη με τη σχέση του ανθρώπου με τις αυθεντίες. Η αυθεντία πρέπει να ξεχωρίζει από το σύνολο των ανθρώπων, να είναι διαφορετική, αλλά και να αποτελεί ηθικό πρότυπο για τους ανθρώπους, να χαρακτηρίζεται από εκείνες τις ηθικές αρχές τις οποίες αυτή αξιώνει για τους άλλους. Βασικό χαρακτηριστικό της σχέσης του ανθρώπου με τις αυθεντίες είναι ο συναισθηματικός της χαρακτήρας. Ο άνθρωπος αναζητά την αγάπη της αυθεντίας και φοβάται την εχθρότητα της αυθεντίας απέναντί του. Αυτή η συναισθηματική δύναμη βοηθά τον άνθρωπο να καταπιέζει τις ανεπίτρεπτες από την κοινωνία παρορμήσεις του και να τις απωθεί στο ασυνείδητο. Η αυθεντία εμπνέει στον άνθρωπο έναν ακαθόριστο συγκινησιακό φόβο, χάρη στον οποίο ο άνθρωπος μπορεί να αποκρούσει μια ισχυρή του ορμή, καθώς φοβάται μήπως χάσει την αγάπη της αυθεντίας προς το πρόσωπό του. Η απώθηση παρορμήσεων οι οποίες θεωρούνται ταμπού είναι σημαντική για την κοινωνία (Fromm, 1996). Ο Fromm υποστηρίζει ότι οι ανθρώπινες σχέσεις καθορίζονται από τη σχέση με μη έλλογες αυθεντίες, δηλαδή με αυθεντίες οι οποίες στηρίζονται στον φόβο τον οποίο επιφέρει η δύναμή τους στους άλλους ανθρώπους. Αυτή η καλλιέργεια της σχέσης του ανθρώπου με μη έλλογες αυθεντίες περιλαμβάνεται στη διαδικασία ανατροφής των παιδιών (Fromm, 1944).

Αυτή η ικανότητα απώθησης από τον άνθρωπο ορισμένων παρορμήσεων χάρη στη συναισθηματική του σχέση με τις αυθεντίες θα μπορούσε να γενικευτεί, να ισχύει και για παρορμήσεις που δεν θεωρούνται ταμπού. Ο μηχανισμός αυτός θα μπορούσε να χρησιμοποιηθεί για την αντιμετώπιση των δυσκολιών σε κάθε επίπεδο ή για την απώθηση ορισμένων επιθυμιών που σχετίζονται με την αδράνεια του ανθρώπου και την αποφυγή κόπωσης. Το περιεχόμενο των απωθήσεων μπορεί να εξαρτάται, πέρα από τις κοινωνικές συνθήκες, και από τη συγκεκριμένη κάθε φορά φάση της ζωής του ανθρώπου, δηλαδή από τις ασχολίες και τις υποχρεώσεις του. Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι μια ισχυρή συναισθηματική σχέση ενός ανθρώπου με μια συγκεκριμένη αυθεντία μπορεί να είναι το πιο ισχυρό κίνητρο του ανθρώπου, προκειμένου αυτός να είναι συνεπής στα καθήκοντά του και να εργάζεται σκληρά για τις υποχρεώσεις τις οποίες έχει αναλάβει.

Πέρα από αυτό, ακόμη κι αν περιοριστεί κανείς στο πεδίο με το οποίο ασχολείται ο Fromm, αξίζει να σημειωθεί ότι οι συναισθηματικές δυνάμεις της ταύτισης με μια αυθεντία είναι τόσο δυνατές, ώστε το άτομο καταφέρνει να καταπιέζει η και να απωθεί τις επιθυμίες του. Φαίνεται, λοιπόν, η δύναμη αυτής της συναισθηματικής σχέσης, η οποία ξεπερνάει και τη δύναμη των επιθυμιών. Άλλωστε, ο ίδιος ο Fromm υποστηρίζει ότι ο ακαθόριστος φόβος του ανθρώπου για τις αυθεντίες είναι αποτελεσματικότερος από τον πραγματικό φόβο του ανθρώπου (Fromm, 1996).

Τίθενται, λοιπόν, ορισμένα ερωτήματα: Αυτή η συναισθηματική σχέση με την αυθεντία και η συνεπαγόμενη απώθηση ορισμένων επιθυμιών αποτελεί θετικό στοιχείο για τη ζωή του ανθρώπου; Ή μήπως πρόκειται απλά για μια αλλαγή κατεύθυνσης της ζωής του; Μπορεί να υποστηριχτεί ότι πρόκειται όντως για μια αλλαγή κατεύθυνσης στη ζωή του ανθρώπου, καθώς ο άνθρωπος, παρόλη την ισχυρή συναισθηματική σχέση με την αυθεντία, μπορεί να σκεφτεί, να νιώσει και να αποφασίσει με ποιον τρόπο θέλει να ζήσει τη ζωή του. Είναι δυνατόν μέσα από μια ισχυρή συναισθηματική σχέση με μια συγκεκριμένη αυθεντία, ο άνθρωπος να καταφέρει να φέρει στην επιφάνεια τον καλύτερο εαυτό του τον οποίο δεν είχε ως τότε ανακαλύψει μέσα του. Τίθεται, ακόμη, το ερώτημα: Για ποιο λόγο η απώλεια της αγάπης της αυθεντίας είναι τόσο σημαντική και ο φόβος για αυτή την απώλεια έχει τόση δύναμη; Μπορεί να υποστηριχτεί ότι αυτή η αγάπη για το πρότυπο δίνει ένα επιπλέον νόημα στη ζωή του ανθρώπου. Η δύναμη την οποία αντλεί ο άνθρωπος από ένα συγκεκριμένο πρότυπο είναι σημαντική για την ίδια την ύπαρξη του ανθρώπου, καθώς, με

τον τρόπο αυτό, ο άνθρωπος αισθάνεται ότι έχει και ο ίδιος πολλές ικανότητες και δυνατότητες και πως μπορεί να επιτύχει σημαντικά πράγματα στη ζωή του.

Σύμφωνα με τον Fromm, όμως, ο άνθρωπος ο οποίος απωθεί τις ορμές του με βάση τη σχέση του με την αυθεντία καλείται να αναλώνει συνεχώς δύναμη για τη διατήρηση αυτής της απώθησης. Πρόκειται για έναν διαρκή αγώνα του ανθρώπου και μια συνεχή υπεράσπιση αυτής της απώθησης. Με τον τρόπο αυτό, όμως, περιορίζεται η δύναμη του Εγώ και η ανεξαρτησία του, καθώς η απωθημένη παρόρμηση αποκτά και αυτή δύναμη μέσα στο ίδιο το Εγώ. Σύμφωνα με τον Fromm, ο άνθρωπος φαινομενικά είναι εντάξει αλλά στην ουσία χάνει τη δύναμή του (Fromm, 1996). Εδώ τίθεται ξανά το παραπάνω ερώτημα: Αυτή η σχέση με την αυθεντία οδηγεί σε μια καλύτερη ζωή για τον άνθρωπο; Θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι η σχέση με μια κατάλληλη αυθεντία μπορεί να συμβάλει στην ενδυνάμωση του ανθρώπου, μέσω της συνειδητοποίησης από τον ίδιο των ικανοτήτων του ανθρώπου. Η ανάλωση ενέργειας για τη διατήρηση μιας απώθησης μπορεί να συνδυάζεται με την ανάλωση ενέργειας για την επίτευξη των στόχων του ανθρώπου. Η δύναμη που ο άνθρωπος αντλεί από το πρότυπό του μπορεί να είναι αρκετή και για τη διατήρηση των απωθήσεων και για μια παραγωγική ζωή σε διάφορους τομείς. Το ζητούμενο είναι η ύπαρξη αυτής της δύναμης, η οποία οπλίζει τον άνθρωπο.

### 2.4. Τα αρνητικά στοιχεία της σχέσης με αυθεντίες

Πώς ένα ενισχυμένο Εγώ μπορεί να αντιμετωπίσει τις ορμές του χωρίς τη σχέση με την αυθεντία; Ο Fromm εισάγει την ορμική απόκρουση μέσω καταδίκης, με βάση την οποία ο άνθρωπος αντιμετωπίζει τις ορμές του με βάση τη λογική σκέψη, μέσω μιας συνειδητής προσπάθειας. Στην απόκρουση μέσω καταδίκης, η λογική σκέψη είναι η κινητήρια δύναμη της διαδικασίας. Από την άλλη, ο Fromm υποστηρίζει ότι, κατά την απώθηση, ο άνθρωπος μπορεί να παρουσιάσει ως προσωπικές αποφάσεις εκείνες οι οποίες εξαρτώνται από τη σχέση με την αυθεντία (Fromm, 1996). Φαίνεται ότι η δύναμη της αυθεντίας επηρεάζει και τη λογική σκέψη του ανθρώπου. Φαίνεται, επίσης, ότι η σχέση με την αυθεντία μπορεί να είναι επιζήμια για την ίδια τη λογική σκέψη του ανθρώπου. Η προσπάθεια συμμόρφωσης με αυθεντίες μπορεί να εξασθενεί την ικανότητα κριτικής σκέψης (Bookfield, 2002). Σύμφωνα με τα όσα υποστηρίχτηκαν παραπάνω, όμως, θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι μέσω της σχέσης του με την αυθεντία, ο άνθρωπος μπορεί να ανακαλύψει μέσα του πτυχές του εαυτού του τις οποίες δεν γνώριζε, καθώς και να καλλιεργήσει περαιτέρω αυτές τις πτυχές. Μια τέτοια πτυχή μπορεί να είναι και η ανάπτυξη της έλλογης σκέψης.

Ο Fromm ισχυρίζεται ότι η αυθεντία μπορεί να κατανοηθεί ως μια υπνοσιοειδής κατάσταση η οποία αποδομεί το Εγώ. Η αυθεντία, δηλαδή, κατά τον Fromm, εμφανίζεται πολύ δυνατή ή και πολύ προστατευτική και, με τον τρόπο αυτό, καθιστά το Εγώ αδύνατο ή περιττό, όπως ακριβώς και ένας υπνωτιστής (Fromm, 1996). Η υποταγή στην αυθεντία μπορεί να σημαίνει υποταγή της προσωπικής ελευθερίας και καταστολή των αληθινών αναγκών και επιθυμιών του ανθρώπου (Charleton, 2012). Όμως, μια αυθεντία δεν είναι απαραίτητο να έχει πάντα την απόλυτη κυριαρχία πάνω στο άτομο. Μπορεί να λειτουργεί ως πρότυπο για τον άνθρωπο, ώστε να προσπαθήσει και αυτός να γίνει μια ισχυρή προσωπικότητα.

Ο Fromm επισημαίνει και ο ίδιος μια τέτοια θετική λειτουργία της σχέσης του ατόμου με την αυθεντία, υποστηρίζοντας ότι η αυθεντία μπορεί να παροτρύνει το άτομο προς μια θετική συμπεριφορά, λειτουργώντας ως πρότυπο (Fromm, 1996). Ο άνθρωπος δεν πηγαίνει ενάντια στα όσα πρεσβεύει η αυθεντία, για να μην χάσει την αγάπη ενός ανθρώπου ο οποίος αποτελεί το πρότυπό του. Ο βαθμός στον οποίο αυτό μπορεί να έχει θετικές συνέπειες για τα ζωή του ανθρώπου εξαρτάται από την ίδια την αυθεντία και τις πεποιθήσεις της.

Σύμφωνα με τον Fromm, η ικανοποίηση που αντλεί ο άνθρωπος από την υποταγή στην αυθεντία είναι ένα ψυχικό φαινόμενο το οποίο καθορίζεται ιστορικά και δεν πρόκειται για μια ορμή υποταγής την οποία διαθέτει ο άνθρωπος. Ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες, στις σχέσεις αυθεντίας υπερισχύουν είτε οι ανασταλτικές είτε οι προωθητικές τάσεις της αυθεντίας απέναντι στο άτομο (Fromm, 1996). Φαίνεται ο προσανατολισμός της σκέψης του Fromm στην κοινωνική

πλευρά του ζητήματος της υποταγής στην αυθεντία. Ο Fromm, κατά την περίοδο διερεύνησης του ζητήματος της αυθεντίας, ήταν μέλος του Ινστιτούτου Κοινωνικών Ερευνών της Φρανκφούρτης (Fleming, 2011). Ο Fromm επισημαίνει ότι και ο Freud ασχολείται με τον άνθρωπο μέσα στην κοινωνία (Fromm, 1932). Ο Fromm εστιάζει στην ανάγκη του ανθρώπου να συνδέεται με την κοινωνία και αντιμετωπίζει τον άνθρωπο ως κοινωνικό ον. Ερευνά για ποιο λόγο οι άνθρωποι εκφράζουν μη λογικές συμπεριφορές ως σύνολο και πώς ο κάθε άνθρωπος συνδέεται και σχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους (Funk, 2013). Ο Fromm συνδέει την ψυχολογική κατανόηση ενός φαινομένου με την κοινωνικοπολιτική μελέτη αυτού του φαινομένου, προκειμένου να διερευνήσει αποτελεσματικότερα την πολυμορφία της σύγχρονης ζωής, στην οποία εντάσσεται ο άνθρωπος ως μέλος της κοινωνίας (Brookfield, 2002). Δίνει έμφαση στην επιρροή των κοινωνικών δυνάμεων στις ψυχολογικές καταστάσεις του ανθρώπου (Charleton, 2012) και υποστηρίζει ότι η ψυχανάλυση διερευνά την ψυχική ζωή και τα ψυχικά χαρακτηριστικά των μελών μιας ομάδας, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνικο-οικονομική τους κατάσταση (Fromm, 1972).

**3. Συμπεράσματα**

Προκύπτει από τα παραπάνω ότι ο Fromm επισημαίνει διαρκώς τη σημασία των κοινωνικών συνθηκών για τη διαχείριση των ορμών και για τον καθορισμό της ζωής του ανθρώπου. Αναγνωρίζει την κοινωνική σημασία των αυθεντιών για τον σχηματισμό του Υπερεγώ, για την επίτευξη των καθηκόντων του κάθε ανθρώπου και για την ευημερία της κοινωνίας. Παρόλα αυτά, αναφέρεται στα προβλήματα αυθεντίας στη σχέση πατέρα και γιου και, γενικότερα, επισημαίνει τα μειονεκτήματα των σχέσεων αυθεντίας για τον άνθρωπο. Δίνει έμφαση στο γεγονός ότι η αυθεντία μπορεί να αποδομήσει το Εγώ, ενώ αναγνωρίζει τη σημασία της ανάπτυξης του Εγώ για τη ζωή του ανθρώπου. Επομένως, ο Fromm είναι σχετικά θετικά διακείμενος απέναντι στις σχέσεις αυθεντίας, παρόλο που ταυτόχρονα επισημαίνει τα αρνητικά τους σημεία. Σε γενικές γραμμές, ο Fromm υποστηρίζει ότι το παιδί πρέπει να έχει πρότυπα στη ζωή του τα οποία προσπαθεί να μιμηθεί, προκειμένου να συγκροτηθεί ως άνθρωπος αλλά και να επανεξετάζει τη ζωή του και να την ανασυγκροτεί. Τα πρότυπα αυτά, βέβαια, πρέπει να είναι κατάλληλα για το παιδί και να μην το οδηγούν σε κοινωνικά μη αποδεκτές ή ηθικά ανάρμοστες πράξεις και συμπεριφορές.

Συμπερασματικά, με βάση την παραπάνω διερεύνηση της θεωρίας του Fromm για την αυθεντία, μπορούν να τεθούν ορισμένα ερωτήματα: Έως ποιο βαθμό είναι επιθυμητή η σχέση του ανθρώπου με τις αυθεντίες; Μήπως θα έπρεπε να υπάρχουν όρια στη σχέση αυτή; Είναι δυνατόν ένας άνθρωπος να έχει ένα πρότυπο το οποίο δεν λειτουργεί συνειδητά ως αυθεντία; Στη σχέση ενός ανθρώπου με το πρότυπό του, με την πάροδο του χρόνου μπορεί να αυξηθεί ο θαυμασμός και η αγάπη και, παράλληλα, να μειωθεί ο φόβος. Με τον τρόπο αυτό, δεν χάνονται τα θετικά στοιχεία της σχέσης αυτής, αλλά το άτομο μπορεί να αξιοποιήσει τη δύναμη την οποία αντλεί μέσα από τη σχέση του με το πρότυπο, προκειμένου να ενδυναμώσει τον εαυτό του.

Ο άνθρωπος που λειτουργεί ως πρότυπο δεν είναι απαραίτητα τόσο αψεγάδιαστος αλλά διαθέτει ορισμένα χαρακτηριστικά που οδηγούν έναν άλλον άνθρωπο να τον επιλέξει ως πρότυπο. Το πρότυπο, βέβαια, πρέπει να είναι διαφορετικό από τον άνθρωπο ο οποίος το επιλέγει, προκειμένου να μπορεί να λειτουργήσει αυτή η σχέση. Η σχέση του ανθρώπου με το πρότυπο είναι επιθυμητή για την ανατροφοδότηση της ζωής του ανθρώπου και την αναπλαισίωσή της με νέους όρους. Βασικό σημείο μιας τέτοιας σχέσης αποτελεί η επιλογή του προτύπου από τον άνθρωπο και όχι η τυφλή συμμόρφωση με οποιαδήποτε κυρίαρχη αυθεντία. Με την επιλογή ενός ή περισσοτέρων συγκεκριμένων προτύπων από κάθε άνθρωπο είναι δυνατή η θετική επίδραση αυτής της σχέσης στη ζωή του ανθρώπου και, μέσω αυτής, στην κοινωνική ευημερία. Ο άνθρωπος καλείται να αναστοχάζεται τη ζωή του και να αντιμετωπίζει τις πιθανές αρνητικές συνέπειες της σχέσης με το πρότυπο για τη ζωή του. Η έλλογη σκέψη είναι το όπλο με το οποίο μπορεί να αντιμετωπίζει κάθε αρνητική συνέπεια, αρκεί ο άνθρωπος να είναι πάντα σε ετοιμότητα να διαφυλάττει αυτή την έλλογη σκέψη. Με βάση την έλλογη σκέψη, μπορεί να τεθεί όριο στις απωθήσεις επιθυμιών του κάθε ανθρώπου, έτσι ώστε η ζωή του να μην απογυμνωθεί από κάθε

είδους επιθυμία. Η σχέση με το πρότυπο αποτελεί μια πηγή δύναμης για τον άνθρωπο, αφού το πρότυπο είναι εκεί στα δύσκολα για τον άνθρωπο, έστω και νοερά.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**


**Ελληνόγλωσση**

Fromm, E. (1932). *Η αναλυτική κοινωνική ψυχολογία και η κοινωνική θεωρία*. (Σ. Καμπουρίδης, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Αρίων.

Fromm, E. (1972). *Αναλυτική Κοινωνιοψυχολογία.* (Γ. Βαμβαλής, Μεταφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Επίκουρος.

Fromm, E. (1977). Πέρα από τα δεσμά της αυταπάτης: Η γνωριμία μου με τον Μαρξ και τον Φρόυντ. (Μ. Κορνήλιος, Μεταφρ.). Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Fromm, E. (1996). Μελέτη από τη σκοπιά της κοινωνικής ψυχολογίας. Στο M. Horkheimer, E. Fromm & H. Marcuse, *Αυθεντία και οικογένεια: θεωρητικά σχεδιάσματα* (σσ. 121-198). Αθήνα: Νήσος.

**Ξενόγλωσση**

Brookfield, S. (2002). Overcoming alienation as the practice of adult education: The contribution of Erich Fromm to a critical theory of adult learning and education. *Adult Education Quarterly, 52,* (2), σσ. 96-111.

Charleton, M. (2012). Abuse of children in institutional care in 20th century Ireland: An analysis using Fromm's psychology. *Journal of Social Work Practice, 26,* (3), σσ. 327-339.

Fleming, T. (2011). Fromm and Habermas: Allies for Adult Education and Democracy. *Studies in Philosophy and Education, 31,* σσ. 123-136.

Fromm, E. (1944). Individual and Social Origins of Neurosis. *American Sociological Review, 9* (4), σσ.380-384.

Funk, R. (2013). Erich Fromm and the intersubjective tradition. *International Forum of Psychoanalysis, 22* (1), σσ. 5-9.

Green, A. (1946). Sociological Analysis of Horney and Fromm. *American Journal of Sociology, 51,* (6), σ. 533-540.

Kellner, D. (1991). Erich Fromm, Feminism, and the Frankfurt School. Lecture given to *International interdisciplinary Symposium on Erich Fromm and the Frankfurt School* (σσ. 1-18). Stuttgart – Hohenheim.


# Η ΕΠΙΤΕΛΕΣΤΙΚΗ ΘΕΩΡΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΤΗΣ ΕΜΦΥΛΗΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΑΣ


**Γκλέζου Νεφέλη**
nefeliph29@gmail.com
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων



**Περίληψη**

Η αλλαγή παραδείγματος στη φεμινιστική θεωρία, η μετατόπιση του φεμινισμού από τη θεωρία της κοινωνικής κατασκευής του φύλου στη θεωρία της επιτελεστικής υλοποίησης του φύλου, σηματοδοτείται με το έργο της Judith Butler. Η εργασία αυτή, μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης, στοχεύει να αναλύσει την επιτελεστική θεωρία για την κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας, η οποία ασκεί μεγάλη επιρροή στη φεμινιστική σκέψη. Προκύπτει ότι η θεωρία της Butler αντιτίθεται στην προϋπάρχουσα έμφυλη διαφορά, καθώς το φύλο εννοιολογείται ως

ενέργημα και όχι ως ουσία. Η έμφυλη ταυτότητα δεν προϋπάρχει των πράξεων των υποκειμένων, δεν είναι ούτε εγγενής, ούτε απλά κατασκευασμένη από την κοινωνία. Αντίθετα, συγκροτείται σταδιακά και με προσπάθεια από το υποκείμενο, μέσω μιας υφολογικά τυποποιημένης επανάληψης πράξεων και μέσα από μια υφολογική τυποποίηση του σώματος των υποκειμένων.

**Λέξεις κλειδιά:** επιτελεστική θεωρία, έμφυλη ταυτότητα, μεταμοντέρνος φεμινισμός

## 1. Εισαγωγή

Το τρίτο φεμινιστικό κύμα σημαδεύεται από την επίδραση του μεταδομισμού και της αποδόμησης στη φεμινιστική θεωρία και πράξη. Η πολυσυζητημένη, πλέον, διάκριση ανάμεσα στο βιολογικό και το κοινωνικό φύλο, πάνω στην οποία έχει θεμελιωθεί η φεμινιστική θεωρία των δεκαετιών του 1970 και του 1980, αποδομείται. Η κατηγορία της έμφυλης ταυτότητας αναπλαισιώνεται επιστημολογικά και δεν εκλαμβάνεται πια ως φυσική ουσία αλλά ούτε απλά ως κοινωνική κατασκευή πάνω σε μία προϋπάρχουσα φυσική ουσία. Η θεωρητική διαμάχη ανάμεσα στην ουσιοκρατία και τον κονστρουκτιβισμό έχει παρέλθει. Το φύλο θεωρητικοποιείται πλέον ως επιτελεστική περίσταση. Η εργασία αυτή αναλύει την επιτελεστική θεωρία της Butler για την κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας, η οποία άσκησε μεγάλη επιρροή στη φεμινιστική σκέψη και θέτει έναν διαφορετικό προβληματισμό για την εννοιολόγηση του φύλου.

## 2. Προς τη συγκρότηση της επιτελεστικής θεωρίας για το φύλο

Η θεωρία της έμφυλης επιτελεστικότητας αποτελεί την πεμπτουσία της συμβολής του έργου της Butler στη φεμινιστική θεωρία (Lloyd, 2011). Πώς η Butler οδηγείται σε μια τέτοια θεωρία; Η Butler (2006) ισχυρίζεται ότι η φεμινιστική θεωρία δεν μπορεί να κατανοήσει και να λάβει σοβαρά υπόψη της τους τρόπους με τους οποίους η καταπίεση οργανώνει τις οντολογικές κατηγορίες μέσα από τις οποίες νοείται το φύλο, εάν δεν ασκηθεί κριτική στην ίδια τη συγκρότηση του φύλου. Για το λόγο αυτό, η Butler παρουσιάζει τη δική της θεωρία για τον τρόπο εμφυλοποίησης των σωμάτων, τον τρόπο δηλαδή, με τον οποίο τα άτομα συγκροτούν το φύλο τους. Εξετάζει τη συγκρότηση του ανδρικού και του γυναικείου τρόπου προσέγγισης και στοχεύει σε μια κριτική γενεαλογία του φύλου, η οποία θα στηρίζεται σε φαινομενολογικές προϋποθέσεις, με βασικότερη την έννοια της κοινωνικής επιτελεστικής πράξης. Απαραίτητο στοιχείο στην προσπάθεια αυτή είναι η ύπαρξη μιας πολιτικής παραστασιακών επιτελέσεων του φύλου, η οποία να περιγράφει εκ νέου τις υπάρχουσες έμφυλες ταυτότητες αλλά και να παρέχει μία προγραμματική διάσταση της οραματιζόμενης έμφυλης πραγματικότητας. Τέλος, η Butler θεωρεί ότι η ανάγνωση εκ νέου των κειμένων της δυτικής φιλοσοφίας, αλλά από την ιστορικά αποκλεισμένη οπτική των γυναικών αυτή τη φορά, αποτελεί αναγκαία ενέργεια, προκειμένου να αποκαλυφθούν τα συμφέροντα, τα οποία διαμόρφωσαν αυτή την πραγματικότητα, αλλά και να δημιουργηθούν εναλλακτικές περιγραφές της πραγματικότητας (Butler, 2006).

Η γνωστή φράση της Simone De Beauvoir «Δε γεννιέσαι γυναίκα αλλά γίνεσαι» μπορεί να ερμηνευθεί από τη σκοπιά εκείνων οι οποίοι δέχονται την ύπαρξη ενός βιολογικά δεδομένου εαυτού, ο οποίος γίνεται έμφυλος μέσω της κοινωνικοποίησης. Αλλά μπορεί να ερμηνευτεί και από το πρίσμα εκείνων οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η έμφυλη διαφορά είναι εξ ολοκλήρου αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής και η έμφυλη συμπεριφορά προκύπτει από την εσωτερίκευση κοινωνικών προσδοκιών. Σήμερα, πλέον, στο δυτικό κόσμο τουλάχιστον, η επιρροή της βιολογικής διαφοράς στη σωματική ύπαρξη μπορεί να εξαλειφθεί ή να αγνοηθεί τελείως (Evans, 2004). Αναπτύσσεται, έτσι, ένας διάλογος για την κοινωνική κατασκευή της ίδιας της βιολογικής υπόστασης των ανθρώπων και κατ' επέκταση για τον επίκτητο χαρακτήρα της έμφυλης κατηγορίας.

Η Butler αναφέρεται στη γνωστή φράση της Simone De Beauvoir «Δε γεννιέσαι γυναίκα αλλά γίνεσαι», προκειμένου να προβάλει ότι, στη διατύπωση αυτής της φράσης, η Beauvoir χρησιμοποιεί τη φαινομενολογική θεωρία περί πράξεων, η οποία εξηγεί τις καθημερινές πράξεις με

τις οποίες τα υποκείμενα συγκροτούν την κοινωνική πραγματικότητα. Στοιχεία της θεωρίας αυτής θα χρησιμοποιήσει και η Butler, προκειμένου να υποστηρίξει ότι η έμφυλη ταυτότητα συγκροτείται παραστασιακά μέσω των πράξεων των υποκειμένων (Butler, 2006). Ωστόσο, ασκεί κριτική στη φαινομενολογική έννοια της ενσωμάτωσης, η οποία προϋποθέτει μία προϋπάρχουσα αδρανή και ουδέτερη σωματική υλικότητα. Υποστηρίζει ότι το σώμα δεν έχει οντολογική υπόσταση πριν από την κοινωνική και πολιτική συγκρότησή του μέσα στο πλαίσιο της έμφυλης ιεραρχίας (Butler, 2008). Η Butler, λοιπόν, αντιπαρατίθεται στη δεδομένη εκ των προτέρων κοινωνικά ουδέτερη υλική σωματικότητα, δηλαδή στην προϋπάρχουσα έμφυλη διαφορά. Υποστηρίζει ότι το βιολογικό φύλο αποτελεί απόρροια του κοινωνικού φύλου και, συνεπώς, όχι προϋπόθεσή του. Τονίζει ότι το κοινωνικό φύλο δεν πρέπει να εξαρτάται και να δεσμεύεται από το βιολογικό (Butler, 1990).

### 3. Το φύλο ως επίκτητη παραστασιακή επιτέλεση

Έτσι, λοιπόν, σύμφωνα με τη Butler (2006), το φύλο αποτελεί μια ταυτότητα, η οποία συγκροτείται με προσπάθεια από τα υποκείμενα, σταδιακά, μέσω μιας υφολογικά τυποποιημένης επανάληψης πράξεων. Οι πράξεις των ανθρώπων, δηλαδή, δεν εκκινούν από την έμφυλη ταυτότητά τους. Με άλλα λόγια, ο έμφυλος εαυτός δεν προϋπάρχει των πράξεών του. Αντίθετα, η κατάλληλη επανάληψη πράξεων συγκροτεί το φύλο.

Το φύλο συγκροτείται, επίσης, σύμφωνα με τη Butler, μέσα από μια υφολογική τυποποίηση του σώματος του υποκειμένου. Είναι ο καθημερινός τρόπος με τον οποίο οι πράξεις του υποκειμένου - οι χειρονομίες, οι κινήσεις του σώματος και οι κάθε είδους παραστασιακές επιτελέσεις - κατασκευάζουν την ψευδαίσθηση ενός μόνιμου έμφυλου εαυτού, δηλαδή την αυταπάτη της ύπαρξης ενός ενδογενούς πυρήνα του κοινωνικού φύλου. Συνεπώς, υπάρχουν δυνατότητες μετασχηματισμού του φύλου. Αυτό καθίσταται δυνατό μέσω της επανάληψης αυτών των συγκροτητικών πράξεων, με τρόπο, όμως, που να ανατρέπει και να μεταβάλει την υπάρχουσα υφολογική τυποποίηση, η οποία συγκροτεί την έμφυλη ταυτότητα (Butler, 2006· Nayak&Kehily, 2006). Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι το φύλο είναι μια κατασκευασμένη ταυτότητα, η οποία μπορεί να ανατραπεί και να μεταβληθεί.

Η Butler, λοιπόν, αναγνωρίζει την έμφυλη ταυτότητα ως παραστασιακή επιτέλεση. Τονίζει ότι όχι μόνο το φύλο δεν είναι ουσιακή κατηγορία αλλά δεν είναι ούτε η κοινωνική διάσταση μιας φυσικής ουσίας. Υποστηρίζει ότι το βιολογικό φύλο είναι πάντοτε κοινωνικό και μάλιστα ότι το κοινωνικό φύλο υποδηλώνει τις κοινωνικές διαδικασίες, οι οποίες καθιερώνουν πολιτισμικά τη φυσική θεμελίωση του φύλου. Συνεπώς, το φύλο δεν είναι ουσία, είναι ενέργημα. Είναι το αποτέλεσμα κοινωνικά καθιερωμένων επιτελέσεων στο πλαίσιο της επιβεβλημένης ετεροφυλοφιλίας. Παράγεται μέσα από μία κοινωνικά επαναλαμβανόμενη διαδοχή πράξεων, οι οποίες υπηρετούν την εξιδανικευμένη κανονικότητα. Το φύλο αποκρυσταλλώνεται, δηλαδή, με το πέρασμα του χρόνου μέσω της επιτελεστικής επανάληψης σωματικών πρακτικών, οι οποίες δημιουργούν τον κανονιστικά κατασκευασμένο έμφυλο εαυτό (Αθανασίου, 2006).

Το φύλο, λοιπόν, ως δρώμενο, είναι επίκτητο. Η ίδια η κοινωνία διαμορφώνει συμβάσεις για την αρρενωπότητα και τη θηλυκότητα, στις οποίες ανταποκρίνονται οι άνθρωποι, επιτελώντας την αρμόζουσα έμφυλη συμπεριφορά, προκειμένου να επιτύχουν κοινωνική συνοχή (Evans, 2004). Με τον τρόπο αυτό εμπράκτως ενσωματώνουν μία έμφυλη ταυτότητα και γίνονται έμφυλα υποκείμενα.

Η κάθε κοινωνία είναι δυνατόν να αποδέχεται διαφορετικά πρότυπα αρρενωπότητας και θηλυκότητας. Ωστόσο, όλες οι κοινωνίες επιβάλλουν κοινωνικές διαφορές ανάμεσα στα βιολογικά φύλα. Το φύλο δεν διαχωρίζεται από τον κοινωνικό κόσμο· διαμορφώνεται με κοινωνικούς τρόπους (Evans, 2004).

Αφού, λοιπόν, δεν υπάρχει έμφυτο φύλο, κανείς δεν είναι από τη φύση του απόλυτα άντρας ή γυναίκα. Αλλά δεν υπάρχουν περιπτώσεις, στις οποίες η έμφυλη ταυτότητα να συνδέεται στενά με τα βιολογικά χαρακτηριστικά, τα οποία διαχωρίζουν τα δύο φύλα; Η μητρότητα είναι ένα τέτοιο παράδειγμα. Η Butler, βέβαια, ισχυρίζεται ότι, στο σύγχρονο κόσμο, η μητρότητα μπορεί να επιτευχθεί και με διαφορετικούς – εναλλακτικούς τρόπους. Αλλά με οποιονδήποτε διαφορετικό

τρόπο κι αν κατασκευαστεί κοινωνικά, η μητρότητα αποτελεί μια κατάσταση την οποία ζουν οι γυναίκες και όχι οι άντρες (Evans, 2004). Είναι μια συνθήκη, η οποία επηρεάζει καθοριστικά τη συμμετοχή των γυναικών στον κοινωνικό κόσμο και την πρόσβασή τους στη δημόσια θεσμική εξουσία.

Η Butler τονίζει πως οι φεμινίστριες έχουν ήδη διαχωρίσει το βιολογικό από το κοινωνικό φύλο και έχουν αμφισβητήσει την άποψη ότι το βιολογικό φύλο υπαγορεύει το νόημα των κοινωνικών εμπειριών των γυναικών. Τονίζει, επίσης, ότι οι φαινομενολογικές θεωρίες διακρίνουν και αντιδιαστέλλουν τη σωματική ύπαρξη από τα νοήματα τα οποία παίρνει η ενσώματη ύπαρξη στο πλαίσιο της εμπειρίας. Υποστηρίζει ότι και ο Merleau-Ponty και η Beauvoir αντιλαμβάνονται το σώμα ως μια σύνθετη διαδικασία ιδιοποίησης πολιτισμικών και ιστορικών δυνατοτήτων. Ο Merleau-Ponty, από τη μία μεριά, υποστηρίζει ότι το σώμα είναι μια ιστορική ιδέα και όχι ένα φυσικό είδος, το σώμα, δηλαδή, νοηματοδοτείται μέσω μιας συγκεκριμένης έκφρασής του μέσα στην ιστορική και κοινωνική πραγματικότητα. Η Beauvoir, από την άλλη μεριά, υποστηρίζει ότι η γυναίκα (άρα και κάθε φύλο) είναι μια ιστορική κατάσταση και όχι ένα φυσικό γεγονός. (Butler, 2006)

Πώς σχετίζονται, όμως, οι παραπάνω αναφορές στον Merleau-Ponty και στη Beauvoir με τη θεωρία της Butler για την κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας; Η Butler εξετάζει τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται το φύλο μέσα από συγκεκριμένα σωματικά δρώμενα. Υποστηρίζει ότι στη διαδικασία συγκρότησης της έμφυλης ταυτότητας υπάρχει μια εμπρόθετη δράση, μια διαδικασία των υποκειμένων, η οποία συγκεκριμενοποιεί τις υπάρχουσες δυνατότητες. Με άλλα λόγια, ο άνθρωπος πραγματώνει το φύλο του. Το σώμα είναι υλοποίηση δυνατοτήτων, οι οποίες εξαρτώνται από τις ιστορικές συνθήκες. Αλλά αποτελεί υλοποίηση η οποία οργανώνεται εμπρόθετα. Επομένως, το φύλο πραγματώνεται ενεργητικά, είναι ένα σωματικό στυλ, εμπρόθετο και παραστασιακό (Butler, 2006).

Προκύπτει, έτσι, ότι η έμφυλη ταυτότητα δεν εγγράφεται παθητικά πάνω στο σώμα, δεν είναι απλώς ένα επιτελεστικό ενέργημα το οποίο επαληθεύει το κανονιστικό πρότυπο, δεν είναι μια απλή τελετουργική επιβεβαίωση του ρυθμιστικού ιδεώδους. Αντίθετα, επιτελείται διαρκώς και αδιάκοπα στο σώμα, συνυφαίνοντας την κοινωνική πίεση, την οποία βιώνει το υποκείμενο μέσα στα πολιτισμικά και κοινωνικά πλαίσια, με την αντίσταση, την οποία προβάλλει ξεχωριστά η κάθε προσωπικότητα και τη δράση, η οποία συνοδεύει το κάθε υποκείμενο (Butler, 2008). Συνεπώς, η έμφυλη ταυτότητα δεν είναι ούτε σταθερή, ούτε προκαθορισμένη αλλά διαμορφώνεται κάθε φορά μέσα στα πολιτισμικά συμφραζόμενα.

Η Butler υποστηρίζει ότι η Beauvoir, με τη φράση «Δε γεννιέσαι γυναίκα αλλά γίνεσαι», υπογραμμίζει τη διάκριση βιολογικού – κοινωνικού φύλου. Η γυναίκα έχει γίνει γυναίκα, αφού το σώμα της υποτάχτηκε στις ιστορικές και κοινωνικές δυνατότητες και επιτέλεσε με τρόπο επαναλαμβανόμενο ένα σωματικό εγχείρημα ή, ορθότερα, μια στρατηγική, καθώς αυτή η επιτέλεση του φύλου συμβαίνει πάντοτε υπό κατάσταση ανάγκης (Butler, 2006). Η Butler, λοιπόν, ασκεί κριτική στο ντετερμινιστικό μοντέλο της κατασκευής, σύμφωνα με το οποίο η υλικότητα του σώματος θεωρείται δεδομένη και ένα φυσικό και προ-λογικό φύλο προϋπάρχει της κοινωνικής επιταγής. Επισημαίνει ότι η αναφορά στη σωματική υλικότητα είναι πάντοτε σε ένα βαθμό επιτελεστική (Αθανασίου, 2006). Εξάλλου, στο βιβλίο της Σώματα με σημασία αποδομεί την κατηγορία του φύλου και συνδέει την υλικότητα του σώματος με την επιτελεστικότητα του φύλου (Butler, 2008). Συνεπώς, το φύλο είναι μία παραστασιακή επιτέλεση, από την πραγμάτωση της οποίας εξαρτάται η θέση του υποκειμένου στον κόσμο και η κοινωνική του αναγνωρισιμότητα. (Butler, 2006· Butler, 2008). Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τη Butler, τα σώματα τα οποία επιτυγχάνουν να υλοποιηθούν ως αποδεκτά και βιώσιμα είναι αυτά τα οποία υλοποιούν το κανονιστικό πρόταγμα, επιτελούν, δηλαδή, την κανονιστική έμφυλη ταυτότητα, η οποία τους αρμόζει.

## 4. Η έμφυλη κατηγορία ως κανονιστική μυθοπλασία

Η Butler, βέβαια, τίθεται κατά μιας κρατικής νομοθεσίας ενάντια σε ανισότητες ανάμεσα σε άντρες και γυναίκες, επειδή οδηγεί σε αδρανοποίηση των ατόμων και σε αποποίηση της ατομικής ευθύνης, καθώς και στην αναπαραγωγή ενός κανονιστικού συστήματος έμφυλης συμπεριφοράς. Επιθυμεί, φυσικά, τη μείωση των διαφορών των φύλων και της έμφυλης κοινωνικής διαφοροποίησης αλλά συγχρόνως υποστηρίζει την έμφυλη διαφορά, θεωρώντας την σημείο εκκίνησης της φεμινιστικής διεκδίκησης (Evans, 2004).

Πώς αντιμετωπίζει, λοιπόν, η Butler, την κατηγορία του φύλου; Υποστηρίζει ότι το φύλο δεν εκφράζει μια ορισμένη ουσία, ούτε προσβλέπει σε ένα αντικειμενικό ιδανικό αλλά συγκροτείται από διάφορες επιτελεστικές πράξεις, χωρίς τις οποίες δεν είναι δυνατόν να υπάρξει. Επομένως, η Butler συμπεραίνει ότι το φύλο είναι κατασκευή. Προσθέτει, επίσης, ότι υπάρχει μια σιωπηρή συλλογική συμφωνία να επιτελούμε παραστασιακά τα δύο αντίθετα φύλα ως επινοήσεις του πολιτισμού, η οποία συσκοτίζεται από την αληθοφανή παραγωγή τους και οδηγεί στην πεποίθηση της φυσικότητας του φύλου (Butler, 2006).

Πόσο χρήσιμη είναι μια φαινομενολογική θεωρητική αφετηρία για τη φεμινιστική περιγραφή του φύλου; Σύμφωνα με τη Butler (2006), η φαινομενολογία, όπως και η φεμινιστική ανάλυση, αποκαλύπτει πώς παράγεται ο κόσμος μέσα από τις συγκροτητικές πράξεις των υποκειμένων. Στοχεύει, επίσης, στη θεμελίωση των θεωριών της στην ίδια την εμπειρία την οποία βιώνουν τα άτομα. Το φεμινιστικό πρόταγμα «Το προσωπικό είναι πολιτικό» δεν σημαίνει μόνο ότι η εμπειρία του υποκειμένου επηρεάζεται από τις υπάρχουσες πολιτικές ρυθμίσεις αλλά και ότι επηρεάζει, με τη σειρά του, αυτές τις πολιτικές διευθετήσεις (Butler, 2006).

Πώς αυτό το φεμινιστικό πρόταγμα συνδέεται με τη φεμινιστική θεωρία; Ένας από τους στόχους του φεμινισμού είναι να εξετάσει τον τρόπο με τον οποίο οι κυρίαρχες δομές πραγματώνονται μέσα από ατομικές πράξεις καθώς και να εντάξει τα έως τώρα υποτιθέμενα προσωπικά προβλήματα μέσα σε ένα κοινό πολιτισμικό πλαίσιο. Γίνεται, λοιπόν, φανερό ότι το προσωπικό καθίσταται πολιτικό, καθώς επηρεάζεται από ευρύτερες κοινωνικές δομές και συνεπώς οι έμφυλες ταυτότητες συγκροτούνται μέσα από ορισμένες ιστορικά διαμεσολαβημένες ατομικές πράξεις. Ακόμη, η διεύρυνση της κατηγορίας του προσωπικού, με στόχο να συμπεριλάβει ευρύτερες πολιτικές και κοινωνικές δομές, συνεπάγεται και επέκταση των πράξεων του έμφυλου υποκειμένου (Butler, 2006).

Σύμφωνα με τη Butler (2006), λοιπόν, το φύλο είναι η πολιτισμική σημασία του βιολογικού σώματος, η οποία προσδίδεται μέσω πράξεων και μέσω της πολιτισμικής σημασιοδότησης αυτών των πράξεων. Για το λόγο αυτό, η Butler αποδομεί τη διάκριση βιολογικού – κοινωνικού φύλου και υποστηρίζει ότι, μέσα στα πλαίσια του πολιτισμού, βιολογικό και κοινωνικό φύλο δεν διακρίνονται (Butler, 2006).

Για ποιο λόγο, όμως, στην κοινωνική ζωή, το βιολογικό φύλο συνδέεται με το αντίστοιχο κοινωνικό και παράλληλα με την υποτιθέμενη φυσική έλξη προς το νοούμενο ως διαμετρικά αντίθετο βιολογικό/κοινωνικό φύλο; Η απάντηση βρίσκεται στην ύπαρξη ενός ετεροφυλοφιλικού συστήματος γάμου, το οποίο έχει καθιερωθεί στην κοινωνία, προκειμένου η σεξουαλική αναπαραγωγή να γίνεται με συγκεκριμένους έμφυλους τρόπους. Το σύστημα αυτό αναπαράγεται μέσα από την εκπαίδευση των σωμάτων σύμφωνα με το σύστημα των διακριτών φύλων, ώστε να προσλάβουν φυσική εμφάνιση και φυσικές ετεροφυλόφιλες προδιαθέσεις (Butler, 2006). Το φύλο λειτουργεί ως ρυθμιστικό ιδανικό το οποίο συμβάλλει στη συγκρότηση της κανονιστικότητας της ετεροφυλοφιλίας (Nicholson, 1990).

Οι έμφυλες κατηγορίες, λοιπόν, ως κανονιστικές μυθοπλασίες, θεμελιώνονται μέσω της αποκήρυξης και απαγόρευσης κάποιων δυνατοτήτων επιθυμίας. Η οντολογική αλήθεια της γυναικείας ταυτότητας εμπεριέχει την απαγόρευση της ερωτικής αγάπης προς μία γυναίκα και, αντίστοιχα, το οντολογικό καθεστώς της έμφυλης ταυτότητας του άντρα περιλαμβάνει την αποκήρυξη της ερωτικής αγάπης προς έναν άντρα. Συνεπώς, σύμφωνα με τη Butler (2009), το κοινωνικό φύλο παράγεται μέσω της «μελαγχολικής ταύτισης», δηλαδή με την αποκήρυξη των

ομοφυλοφιλικών δεσμών προσκόλλησης. Η γυναικεία ταυτότητα εγκαθιδρύεται μέσω απαγορεύσεων, οι οποίες απαιτούν την απώλεια ορισμένων ανομολόγητων σεξουαλικών δεσμών προσκόλλησης, των ομοφυλοφιλικών. Το κοινωνικό φύλο διενεργείται μέσω της επίτευξης της ετεροφυλοφιλίας, η οποία συνεπάγεται εγκατάλειψη των ομοφυλοφιλικών δεσμών προσκόλλησης. Επομένως, το φύλο δεν είναι εγγενές χαρακτηριστικό αλλά πραγματοποιείται από τα υποκείμενα, και, μάλιστα, αναδύεται σε συνδυασμό με την εκπλήρωση της ετεροφυλοφιλίας. Στο πλαίσιο αυτής της ετεροφυλοφιλικής τοποθέτησης, οι απειλές κατά τις ετεροφυλοφιλίας μετατρέπονται σε απειλές κατά του κοινωνικού φύλου (Butler, 2009).

Έτσι, προκύπτουν σχέσεις εξουσίας στο διπολικό σύστημα πρόσληψης του φύλου. Η διαμόρφωση του ατόμου ως ενσώματου έμφυλου υποκειμένου συνεπάγεται υποταγή στη ρυθμιστική ισχύ της εξουσίας. Η ίδια η υλικότητα του έμφυλου σώματος είναι το αποτέλεσμα σχέσεων εξουσίας και υλοποιείται μέσα σε συνθήκες κοινωνικής επιτελεστικότητας. Το σώμα δεν έχει οντολογική υπόσταση πριν από τις κοινωνικές πρακτικές, οι οποίες το συγκροτούν στο πλαίσιο της έμφυλης και ετεροκανονικής ιεραρχίας (Αθανασίου, 2006). Άλλωστε, ολόκληρη η μεταδομιστική φεμινιστική θεωρία - επηρεασμένη από το έργο του Foucault - διατείνεται ότι το σώμα νοηματοδοτείται μέσα σε ιστορικά συμφραζόμενα λόγου και εξουσίας.

Η Nancy Fraser και η Martha Nussbawm ασκούν κριτική στην Butler ότι δεν κατανοεί επαρκώς το ρόλο του υλικού στοιχείου στη διαδικασία καθορισμού της ζωής του ανθρώπινου υποκειμένου. Η Butler απαντά πως η ίδια η κοινωνική κατασκευή της αρρενωπότητας και της θηλυκότητας συντηρεί μεγάλο μέρος αυτών των υλικών ανισοτήτων. Υπογραμμίζει την έμφυλη οργάνωση του κοινωνικού κόσμου, η οποία παίζει σημαντικό ρόλο στη διατήρηση της κοινωνικής συνοχής και κατανέμει ανισομερώς την κοινωνική εξουσία (Evans, 2004).

Στην προσπάθεια της Butler να εξετάσει τον τρόπο εμφυλοποίησης των σωμάτων, σημαντική είναι η συμβολή της φαινομενολογικής θεωρίας, σύμφωνα με την οποία η πολιτισμική ταυτότητα συγκροτείται μέσω των πράξεων των υποκειμένων. Πιο συγκεκριμένα, η φαινομενολογία θεωρεί ότι το σώμα ενσωματώνει πολιτισμικές, κοινωνικές και ιστορικές δυνατότητες και έτσι γίνεται κατανοητό με ποιον τρόπο ενσωματώνεται μια πολιτισμική σύμβαση. Ωστόσο, είναι πολύ δύσκολο ή και αδύνατον να εντοπίσουμε έναν τρόπο εξέτασης της γυναικείας καταπίεσης, η οποία έχει συστημικό χαρακτήρα, ξεκινώντας από τις ατομικές πράξεις συγκρότησης. Αυτό συμβαίνει, επειδή η καταπίεση των γυναικών δεν μπορεί να θεωρηθεί, μονοσήμαντα, συνέπεια ατομικών πράξεων. Σημαντικό ρόλο παίζει το κοινωνικό πλαίσιο, μέσα στο οποίο λαμβάνουν χώρα οι συγκροτητικές πράξεις. Επομένως, για το μετασχηματισμό των κοινωνικών σχέσεων (άρα και της γυναικείας καταπίεσης) απαιτείται αλλαγή των ηγεμονικών κοινωνικών συνθηκών και όχι των μεμονωμένων πράξεων, οι οποίες προκύπτουν από αυτές τις συνθήκες (Butler, 2006).

Ωστόσο, οι ατομικιστικές προϋποθέσεις των πράξεων συγκρότησης της φαινομενολογικής θεωρίας αναθεωρούνται, εάν λάβουμε υπόψη τη θεατρική σημασία της πράξης. Οι πράξεις οι οποίες συγκροτούν την έμφυλη ταυτότητα αποτελούν συλλογική δράση και υπόκεινται σε κανόνες, απαγορεύσεις και κυρώσεις. Υπάρχουν, βέβαια, ιδιαίτεροι τρόποι να πραγματώνει κανείς το φύλο του, αλλά αυτή καθεαυτή η πραγμάτωση δεν αποτελεί προσωπικό αλλά συλλογικό ζήτημα. Επομένως, το φύλο είναι μια πράξη ενσωμάτωσης σε κάθε υποκείμενο. Υπάρχει καθεαυτό ως έννοια έξω από τα έμφυλα υποκείμενα αλλά, προκειμένου να υλοποιηθεί και να αναπαραχθεί χρειάζεται ένα υλικό σώμα, έναν άνθρωπο, ο οποίος θα επιτελέσει το φύλο του (Butler, 2006).

Η Butler, λοιπόν, υποστηρίζει ότι τα σώματα ατομικά επιτελούν το φύλο τους, αλλά αυτή τους η δράση είναι ταυτόχρονα και δημόσια, καθώς η παραστασιακή αυτή επιτέλεση στοχεύει στην οριοθέτηση του φύλου μέσα στο διπολικό σύστημα και βρίσκεται μέσα στο πλαίσιο των κοινωνικών κανόνων. Τα υποκείμενα δεν είναι εντελώς ελεύθερα να πραγματώσουν το φύλο τους με οποιοδήποτε τρόπο. Υπακούουν στις συμβάσεις, οι οποίες καθορίζουν τι επιτρέπεται και τι απαγορεύεται σε κάθε περίπτωση έμφυλης ταυτότητας.

Συνεπώς, το φύλο ως επιτελεστική πράξη δεν αποτελεί απλά μια προσωπική επιλογή, αλλά ούτε εγγράφεται παθητικά πάνω στο άτομο. Το υποκείμενο δεν είναι απόλυτα ελεγχόμενο από

κοινωνικούς περιορισμούς, ούτε, όμως, είναι ελεύθερο να ενσωματώνει κατά βούληση το ρυθμιστικό ιδεώδες του φύλου. Επομένως, «η υλοποίηση της εξιδανικευμένης κανονικότητας δεν είναι οριστική και αμετάκλητη αλλά μερική και επικείμενη» (Butler, 2008). Το έμφυλο σώμα πραγματώνει το φύλο του μέσα σε ένα πολιτισμικά περιχαρακωμένο πλαίσιο. Το φύλο συγκροτείται μέσα από την παραστασιακή του επιτέλεση. Άρα, δεν μπορούμε να καταφύγουμε σε ένα ουσιακό ή μη πραγματοποιημένο φύλο (Butler, 2006).

Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα: Το φύλο προϋπάρχει των πράξεών του ή δημιουργείται μέσα από την παραστασιακή του επιτέλεση; Σύμφωνα με μία πρώτη άποψη, οι πράξεις μας θεωρούνται εκφράσεις μιας ήδη υπάρχουσας, ουσιακής, έμφυλης ταυτότητας. Αντίθετα, η Butler (2006), όπως προαναφέρθηκε, διαφωνεί με την παραπάνω άποψη και υποστηρίζει ότι οι τρόποι με τους οποίους το σώμα παράγει το φύλο του είναι επιτελεστικοί. Οι πράξεις μας συγκροτούν την έμφυλη ταυτότητα. Επομένως, στην περίπτωση αυτή, δεν υπάρχει μία προϋπάρχουσα έμφυλη ταυτότητα, με βάση την οποία θα μπορούσαμε να αξιολογούμε εάν οι έμφυλες πράξεις είναι πραγματικές ή διαστρεβλωμένες. Αντίθετα, το ίδιο το φύλο κατασκευάζει την κοινωνική μυθοπλασία περί προϋπαρξης του στο εσωτερικό επίπεδο.

Στην προσπάθειά της να διερευνήσει την πολιτική διαπραγμάτευση του φύλου, η Butler εξετάζει εναλλακτικές πρακτικές έμφυλης επιτέλεσης, όπως η πολιτισμική πρακτική του drag, η παρενδυσία και άλλες μορφές στιλιστικής τεχνουργίας του έμφυλου σώματος, κατά τις οποίες το αληθειακό καθεστώς της φυσικής έμφυλης ταυτότητας παρωδείται και η θεμελίωση των καθιερωμένων κατηγοριών ταυτότητας στη φύση αποσταθεροποιείται. Υποστηρίζει, λοιπόν, ότι η έμφυλη ταυτότητα επιτελείται όχι μόνο μέσα από την απαγόρευση της αιμομιξίας αλλά και μέσω της απαγόρευσης της ομοφυλοφιλίας (Αθανασίου, 2006). Προκύπτει, λοιπόν, πάλι ένα είδος καταναγκασμού στην επιτέλεση του έμφυλου ρόλου. Η ετεροφυλοφιλία διατηρείται ως κυρίαρχη μορφή συμπεριφοράς, παρά τη σεξουαλική απελευθέρωση της δεκαετίας του 1970, αφού η ομοφυλοφιλία καθορίζεται πάντα σε σχέση με την ετεροφυλοφιλία και δεν έχει αυτόνομη υπόσταση (Evans, 2004). Η Butler, λοιπόν, επισημαίνει ότι οι ομοφυλοφιλικές επιτελέσεις αποτελούν περιστάσεις οι οποίες υπονομεύουν τον δήθεν φυσικό χαρακτήρα του ετεροφυλοφιλικού συστήματος και εκτοπίζουν τη έννοια της φυσικής έμφυλης ταυτότητας. Τονίζει, όμως, ότι τα υποκείμενα, τα οποία δεν επιτελούν το φύλο τους σύμφωνα με τους πολιτισμικά και κοινωνικά καθιερωμένους τρόπους, βιώνουν μια διαρκή ακύρωση και ματαίωση της προσωπικότητάς τους και κατ' επέκταση της πραγματικότητάς τους. Το φύλο, συνεπώς, είναι ένα κανονιστικό πρόταγμα, η υλοποίηση του οποίου επιφέρει την κοινωνική αναγνώριση του υποκειμένου (Αθανασίου, 2006).

## 5. Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε να ανασυγκροτήσει την επιτελεστική θεωρία για την κατασκευή της έμφυλης ταυτότητας, η οποία άσκησε μεγάλη επίδραση στη φεμινιστική θεωρία του τρίτου κύματος του φεμινισμού. Η θεωρία αυτή, λοιπόν, αντιτίθεται στην προϋπάρχουσα έμφυλη διαφορά και το φύλο εννοιολογείται πια ως ενέργημα και όχι ουσιοκρατικά. Η έμφυλη ταυτότητα δεν προϋπάρχει των πράξεων των υποκειμένων, δεν είναι ούτε εγγενής, ούτε απλά κατασκευασμένη από το κοινωνικό περιβάλλον. Αντίθετα, συγκροτείται σταδιακά και με προσπάθεια από το ίδιο το υποκείμενο, μέσω μιας υφολογικά τυποποιημένης επανάληψης ενεργημάτων και μέσα από μια υφολογική τυποποίηση του σώματος των υποκειμένων. Το φύλο, δηλαδή, είναι επίκτητο και πραγματώνεται ενεργητικά από τα ίδια τα υποκείμενα.

Μέσα από την παραπάνω διερεύνηση, ανοίγονται δυνατότητες να συνδεθεί η φεμινιστική θεωρία με τη φεμινιστική επιστημολογία, μέσω της διερεύνησης της σχέσης της εννοιολόγησης του φύλου με την επιστημολογία μέσα στην οποία τίθεται. Σε έναν αναβαθμό του στοχασμού πάνω στο εγχείρημα της Butler, θα μπορούσαν να διερευνηθούν οι συνέπειες της επιτελεστικής εννοιολόγησης του φύλου για τη σύλληψη της έννοιας της γνώσης στο πλαίσιο της φεμινιστικής επιστημολογίας.

**Βιβλιογραφία**

**Ελληνόγλωσση**

Αθανασίου, Α. (2006). Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική. Αθήνα: Νήσος.

Butler, J. (2006). Παραστασιακές επιτελέσεις και συγκρότηση του φύλου: δοκίμιο πάνω στη φαινομενολογία και τη φεμινιστική θεωρία. Στο Α. Αθανασίου, Φεμινιστική θεωρία και πολιτισμική κριτική (σσ. 381-407). Αθήνα: Νήσος.

Butler, J. (2008). Σώματα με σημασία. (Α. Αθανασίου, Επιμ., & Π. Μαρκέτου, Μεταφρ.) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Butler, J. (2009). Η ψυχική ζωή της εξουσίας. (Τ. Μπέτζελος, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.

Evans, M. (2004). Φύλο και κοινωνική θεωρία. (Α. Κιουπκιολής, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Ξενόγλωσση**

Butler, J. (1990). Gender trouble: feminism and the subversion of identity. New York: Routledge.

Llyod, M. (2011). Judith Butler. In G. Ritzer & J. Stepnisky, The Wiley-Blackwell Companion to major social theorists (pp.541-560). Blackwell Publishing Ltd.

Nayak, A & Kehily, M, (2006). Gender undone: subversion, regulation and embodiment in the work of Judith Butler. British Journal of Sociology of education, 27 (4), σσ. 459-472.

Nicholson, Linda. (1990). Introduction. In L. Nicholson (Eds), Feminism/ postmodernism (pp. 1-16). New York and London: Routledge.

# Η ΤΕΧΝΗ ΩΣ ΕΘΝΙΚΗ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΕΙΑΚΗ ΑΥΤΟΣΥΝΕΙΔΗΣΙΑ

**Διαβάτης Ηλίας**
diavatish@hotmail.com
Υποψήφιος διδάκτωρ Κοινωνικής θεολογίας Ε.Κ.Π.Α.

**Περίληψη**

Η μείζονα προκείμενη της παρούσας εντοπίζεται στο παιδαγωγικό πεδίο που ορίζεται από την κοινωνική μαθητεία στα επίσημα πολιτιστικά πρότυπα(δημόσια τέχνη) για την εμπέδωση εθνικών και πολιτειακών στερεοτύπων. Η κοινωνικό-πολιτισμική όψη της μάθησης ως αισθητικής εμπειρίας βρίσκει εφαρμογή στα δημόσια καλλιτεχνήματα διανοίγοντας ένα ευρύ ερευνητικό φάσμα εννοιών που σχετίζεται με τον αναστοχασμό της πολιτικής ιδιότητας. Σε συνάφεια των ανωτέρω εκτίθεται η δραστικότητα πολιτειακών και εθνικών νοημάτων που διανέμονται στην επικράτεια του δημόσιου πολιτιστικού βίου ως «αβίαστη μάθηση» αλλά και ηγεμονική πολιτιστική πρόταση. Τα έργα δημόσιας τέχνης όπως εντίθενται στον κοινόχρηστο χώρο απαρτίζουν ένα ιδιότυπο μάθημα πολιτιστικής διάδοσης αρχετύπων με συμπαγείς απηχήσεις σε ό, τι αφορά και αμέσως άπτεται εθνικών και πολιτειακών κατοχυρώσεων και συν-αντιλήψεων. Οι παιδευτικές απηχήσεις οι οποίες συνάπτονται στη δημόσια σφαίρα ως συναρμογή της αισθητικής και της πολιτικής ορίζουν ένα πεδίο έρευνας για τον αληθή προορισμό της πολιτικής αγωγής ως «τέχνη» της ζωής.

**Λέξεις κλειδιά:** «αβίαστη γνώση», πολιτιστική ηγεμονία, «περιβάλλοντα μνήμης», πολιτικός αναστοχασμός.

**Εισαγωγή**

Η πολιτική παιδεία ως πρόταγμα συν-διαμορφώνεται μέσα από πολύμορφες μαθησιακές διεργασίες και αλλά και βιωματικές θητείες οι οποίες τελικώς συν-διαμορφώνουν το τελικό

περιεχόμενο της έννοιας. Η δημόσια τέχνη κατέχει εξέχουσα θέση ως κυρίαρχη αισθητική συνθήκη του κοινού χώρου για τη μετοχή σε μαθησιακά δεδομένα που συντείνουν στην αγωγή του πολίτη. Ενδείκνυται λοιπόν η διερευνητική συνεξέταση της πολιτιστικής εμπειρίας ως παιδευτικού παράγοντα για την κοινωνική εκπαίδευση και κατάληψη των σχετικών με την πολιτική ιδιότητα εννοιών. Εναπομένει η κατάδειξη του παιδευτικού γεγονότος που συνιστούν τα δημόσια τεχνουργήματα στην αποκρυστάλλωση της εθνικής εν-συναίσθησης και της πολιτειακής αυτοσυνειδησίας ενός λαού. Ως εκ τούτου διατρέχεται η ιστορική εφαρμογή και συνεπώς η θητεία των απανταχού κοινωνικών σχημάτων στις αισθητικές επιταγές της δημόσιας τέχνης όπως αυτές εκπορεύονται από τα επίσημα πολιτειακά θέσμια.

**Ενότητα 1: Υλικό και μεθοδολογική προσέγγιση**

**Σύνθεση ερευνητικού υλικού**

Ως υλικό των δευτερογενών πηγών έρευνας προσδιορίζεται: η βιβλιογραφική περιοχή της πολιτιστικής κριτικής και οι συνάφειες που προκύπτουν με την παιδαγωγική της ιδιότητας του πολίτη. Ως εκ τούτου με πεδίο εφαρμογής την τέχνη και δη τη δημόσια επισκοπείται αδρομερώς η βιβλιογραφία που αφορά την πολιτική ενεργοποίηση των τεχνουργημάτων στον κοινό συλλογικό χώρο. Στη συνέχεια παρατίθενται: α. οι πηγές που σχετίζονται με την πολιτιστική αναμόρφωση της πρώτης περιόδου ιδρύσεως του ελληνικού κράτους και β. του Φώτη Κόντογλου στο δημαρχείο Αθηνών. Στην κατεύθυνση αυτή εποπτικά αναφέρονται οι σχετικές πηγές: 1. της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας, 2. του ημερήσιου και του περιοδικού τύπου της εποχής. Στον τομέα των πρωτογενών πηγών έρευνας διερευνάται το αρχειακό υλικό από τις προσωπικές σημειώσεις του Φώτη Κόντογλου που αποτίθεται στο χριστιανικό και βυζαντινό μουσείου Αθηνών.

**1.2 Προσεγγιστική μέθοδος και ερευνητικά εργαλεία**

Ως μεθοδολογικό θεμέλιο της παρούσας τίθεται η παραγωγική συλλογιστική μέθοδος συγκρότησης και παράθεσης του υλικού που συνίσταται στην προοδευτική ειδικότερη απόδειξη της γενικής υπόθεσης που τίθεται στον τίτλο. Με ερευνητική έδρα τη διεπιστημονική συνεξέταση των πολιτιστικών όρων της μάθησης εξασφαλίζεται ο καταλογισμός συσχετισμών της δημόσιας τέχνης με εθνικά και πολιτειακά νοήματα. Ακολούθως με αφετηρία ορισμένες καθιερωμένες παραδοχές της βιβλιογραφίας επιχειρείται μια θεμελίωση όρων της μουσειο-παιδαγωγικής («αβίαστη μάθηση») στη δημόσια πολιτιστική επικράτεια. Καταληκτικά στην κατεύθυνση αυτή και προκειμένου για την εμπειρική διακρίβωση της θεωρητικής βασάνου στο εμπράγματο πεδίο εξετάζονται αδρομερώς ορισμένα ενδεικτικά case study πολιτιστικής παιδαγωγίας. (ανδριάντες, μνημείο Αγνώστου Στρατιώτη, τοιχογραφίες Κόντογλου στο δημαρχείο Αθηνών)

**1.3 Εν είδει αποτελεσμάτων**

Τα όσα προκύπτουν από τη συνεξέταση στις σχετιζόμενες διεπιστημονικές βιβλιογραφίες, συντείνουν στην ανάδειξη μιας εδραιωμένης σχέσης κοινωνικής μαθητείας στα ηγεμονικά πολιτιστικά περιβάλλοντα με διδακτικό υλικό την πολιτειακή και εθνική παιδαγωγία. Στην κατεύθυνση αυτή αναδεικνύεται η συνεπαγόμενη «λανθάνουσα εκπαίδευση» που συγκροτείται εμπειρικά από τα δημόσια τεχνουργήματα και δημιουργεί συνάψεις μαθητείας. Εναποτίθεται στην κοινωνική επιστήμη και τα μεθοδολογικά εργαλεία της να απογράψει την επάρκεια των παιδαγωγικών αποτυπωμάτων επί συγκεκριμένου δείγματος. Προτείνεται η ερευνητική σύνδεση εκάστου τεχνουργήματος με την απήχηση της πρόσληψη του εκ μέρους του ανοικτού κοινού της πόλης. (διαδεδομένη ερμηνευτική οδός, εναλλακτικές θεάσεις κ.α.)

Με τη σειρά της η εκπαιδευτική επιστήμη οφείλει να συμμεριστεί την «αβίαστη γνώση» της τέχνης ως «δομή της αισθητικής εμπειρίας» για την ουσιαστική κατάληψη της στοχαστικής ιδιότητας του πολίτη. Σε ένα δεύτερο επίπεδο καθιδρύεται ένας διάλογος για τη διασύνδεση της

κοινής πολιτιστικής εμπειρίας ως παιδαγωγική βάση με κριτήριο: τη συμμετοχικότητα και δη στα πολύ-πολιτισμικά περιβάλλοντα.

## Ενότητα 2: Δημόσιο πολιτιστικό γίγνεσθαι ως μοντέλο μαθητείας στους εθνικούς και πολιτειακούς όρους

### 2.1 Η πολιτιστική διερμήνευση της παιδείας ως ερευνητική initium

Ο συμβατικός προσδιορισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την εξαρτά από οργανωμένους μαθησιακούς μηχανισμούς οι οποίοι συγκροτημένα παρέχουν γνώση και διδαχή, με σκοπό την αναπροσαρμογή των συμπεριφορών σύμφωνα με καθορισμένα πρότυτα. (Gagne,1985: 32) Ωστόσο η βιβλιογραφία εξασφαλίζει διασταλτικές ερμηνείες για τη μάθηση υπό το πρίσμα της εμπειρίας και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον ως αυθεντική διαδικασία εκπαίδευσης.[8] Σε αυτή τη συνάφεια η δημόσια τέχνη εκλαμβάνεται ως «αισθητική εμπειρία» σε συσχετισμό με τις κοινωνικο-κεντρικές θεωρήσεις της μαθητείας.[9] Ειδικότερα η πρόσληψη της τέχνης ως ψυχαγωγικό γεγονός εμπεριέχει το στοιχείο της πνευματικής μετοχής και οδηγεί το κοινό σε βιωματική εμπλοκή λανθάνουσας μαθητείας. Η κατάληψη της γνώσης γίνεται διά συμβόλων, εικόνων και δράσεων ως «δομή αισθητικής εμπειρίας».[10]( Hooper-Gneenhill, E., 1996: 132-135)

Καταστατικά επειδή η παιδεία δεν είναι μια δραστηριότητα που λαμβάνει χώρα εν κενώ, προϋποτίθεται το πολιτισμικό υπόβαθρο ως ο πρωταίτιος παράγοντας γνώσης και μεταβίβασης δεδομένων. [11] Υπό αυτό το πνεύμα λαμβάνεται η έννοια της εκπαίδευσης ως δομικό στοιχείο του πολιτισμού, σε κριτική συνεξέταση με το διεπιστημονικό όρο cultural studies. Τα έργα τέχνης ως ομοιογενές πολιτιστικό βίωμα λειτουργούν ως κόμβοι επικοινωνίας που εντίθενται στο δημόσιο χώρο προς επίρρωση της ακαδημαϊκής παιδείας. Η θητεία του κοινωνικού σώματος στο πνεύμα της πολιτικής συγκρότησης τεκταίνεται στη δημόσια πολιτιστική επικράτεια ήδη από το βάθος των ιστορικών χρόνων ως μέσο επιβολής μιας ηγεμονικής-δυναστικής πολιτικής τάξης πραγμάτων.[12] Η δημόσια αισθητική τάξη της κοινότητας αποτέλεσε απόλυτο εξάρτημα της ανώτερης διοικητικής κάστας και του ιερατικού κατεστημένου, λειτουργώντας ως αντανάκλαση μιας αυτό-εικόνας με σκοπό: α. τη διάδοση των όρων υποταγής και β. την ανατροφοδότηση της συλλογικότητας με συστατικά ομοιογένειας. (Hauser, χ.η.ε., : 23-29)

Παραδειγματικά, η αθηναϊκή πόλη κράτος κατέστρωσε ένα εκτεταμένο σχέδιο πολιτιστικής αυτοπροβολής με γνωρίσματα: την πολιτική σήμανση, την εθνική επίγνωση, την πολιτειακή θωράκιση. (Σακελλαρίου, Μ., Β., 1999: 530)[13] Από την Περίκλειο εποχή η καλλιτεχνική αισθητική του δημόσιου χώρου αποσκοπεί στην εμπέδωση της συλλογικής ευθύνης του πολίτη έναντι της

---

[8] Ενδεικτικά: Dewey, J. (1980) *Art as an experience*, New York: Petigee Book, Dewey, J., (1991) *How we think*, New York: Prometheus books

[9] Ενδεικτικά πρβλ. Bandura, A. (1973). Aggression: A social learning analysis. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Vygotski, L.S. (1934/1986). Thought and language. Cambridge, MA: MIT Press

[10] Η συγκεκριμένη δομή περιέχει το στοιχείο flow(=απόλαυση) ως άνετη πρόοδος που συνιστά την μάθησης, επίσης Hooper-Greenhi, E.(1992) *Museums and the Shaping of Knowledge*, London Routledge, Hooper-Greenhill, E. (1983)Some basic principles and issues relating to museum education, *Museum Joutnal*,τ. 83 (2/3), 69-70

[11]Ενδεικτικά Elias N. (1969) *The Civilizing Process*, Vol.I. *The History of Manner*s, Oxford: Blackwell, Williams R. (1958)*Culture and Society*, London, Chatto and Windus, New edition with a new introduction, New York: Columbia University Press

[12] Romer, J. (2007). *The Great Pyramid: Ancient Egypt Revisited*. Cambridge University Press, Cambridge, Levy, E. (1987), *Le Système palatial en Orient, en Grèce et à Rome*, Brill, Leyde, Evans, Sir Arthur, 1921-35 *The Palace of Minos: A Comparative Account of the Successive Stages of the Early Cretan Civilization as Illustrated by the Discoveries at Knossos*, τ.4

[13] Σακελλαρίου, Μ. Β.,1999: 530 Το εν λόγω έργο αναλύεται σε τέσσερις περιόδους, με ξεχωριστή πολιτική βούληση και ένα πλέγμα σαφών ιδεολογικών μηνυμάτων.

πόλης. (Κόκκορου, Α., 1995: 180-181) [14] Ενδεικτική η φράση από τον επιτάφιο λόγο του Περικλή (Ιστοριών, Β΄ § 35-46) «ολόκληρη η πόλη είναι ένα παιδευτικό πρότυπο για την Ελλάδα γιατί μόνη αυτή αποδεικνύεται καλύτερη εξ' όψης παρά εξ' ακοής». [41] «Ξυνελών τε λέγω τήν τε πᾶσαν πόλιν τῆς Ἑλλάδος παίδευσιν εἶναι[…]» Συνοψίζεται ακριβώς η πρόθεση απόδοσης παιδευτικής δράστηριότητας στην πολιτιστική εικόνα της πόλης στο μέτρο που αυτή γίνεται φορέας του δημοκρατικού ιδεώδους . [15]

### 2.2 Η ηγεμονική πολιτιστική πρόταση αφήγημα για ένα παιδευτικό πρότυπο

Η συγκροτημένη από το θεσμικό παράγοντα απόπειρα εγκαθίδρυσης ενός πολιτιστικού μοντέλου, αποδίδεται γενικευτικά ως «ηγεμονική». Η επικυρίαρχη πολιτισμική πρόταση ούτως ή άλλως, ως κρατική επιλογή κουλτούρας, μεθοδολογικά απηχεί την πολιτιστική ηγεμονία που καθιερώθηκε από τον Antonio Gramsci (Eagleton, T., 1994:53-68) [16]. Μεθοδολογικά η Γκραμσιανή αντίληψη κόμισε μια ενδιαφέρουσα κοινωνιολογική ερμηνεία, εξαιτίας του γεγονότος ότι αναβάθμισε το ρόλο της κουλτούρας στη διαμόρφωση των κινήτρων δράσης του συλλογικού γίγνεσθαι. Τα εξηγητικά μοντέλα που έθεταν τον πολιτισμό ως κριτήριο αξιολόγησης, ενίσχυσαν το επιστημονικό τους κύρος και εξελίχθηκαν αργότερα με την κίνηση των πολιτισμικών σπουδών σε έναν κλάδο με σημαντική ερευνητική συνεισφορά. Σύμφωνα με αυτό το πνεύμα, πολιτικός στόχος δεν είναι μόνο η κατοχή του κρατικού μηχανισμού αλλά και η εκούσια συγκατάθεση του λαού εκών άκων, στο πολιτιστικό status quo μέσω της συναίνεσης του κοινού νου (senso commune).(Marcart, O. 2008: 110)[17]

## Ενότητα 3: Η δημόσια τέχνη ως κοινωνική εμπειρία μαθητείας στην πολιτική ιδιότητα

### 3.1. Τα δημόσια καλλιτεχνήματα, εστίες μνημονικής συνδήλωσης

Η πόλη της ύστερης μετά-βιομηχανικής εποχής στα πλαίσια της καθιερωμένης πολιτισμικής πρακτικής αποπειράται να διαχειριστεί και τα δεδομένα της μνημονικής επικράτειας.[18] Τα δημόσια καλλιτεχνικά ερείσματα συντείνουν στη δημιουργία νοημάτων που λειτουργούν ως δέσμη ισχυρών αντιλήψεων για τη σύνθεση της κοινωνικής μνήμης. (Θεολόγου, Κ., 2007:54) Η Ελληνική εμπειρία παρουσιάζει μια σειρά από σχετικές ομοιότητες αλλά και ένα σύνολο από διαφορές, όσον αφορά τη φύση αλλά και τη διαχείριση των οικείων πολιτισμικών δεδομένων (Collard, A., 1993: 362-390)[19] Μελετητές διατείνονται για την εν γένει περιστολή των επονομαζόμενων «περιβάλλοντων μνήμης», εξαιτίας του αναπροσδιορισμού των κοινωνικών δομών, με συνέπεια την υπονόμευση των συλλογικοτήτων και συνακόλουθα την ελαχιστοποίηση των αφηγήσεων. (Norra, P., 2005:180-198) [20]

Τα καλλιτεχνικά αντικρίσματα καλούνται να επιτελέσουν τη μνημονική ανάκληση ενός ιστορικού γεγονότος και τη σύνδεση του παρόντος με το παρελθόν αλλά και το μέλλον ως αγωγός παιδαγωγίας στην κοινή ιστορική μοίρα του τόπου. (Παραδέλλης, Θ., 1999: 28)[21] Τα εν λόγω

---

[14] […«η αρμονική σχέση του ατόμου-υπεύθυνου πολίτη με την κοινότητα, δίνοντας υλική υπόσταση στα ιδεώδη και στα μέτρα συμπεριφοράς των πολιτών.»] Επίσης, Καστοριάδης Κ.,1986:50 Αναφορικά με τους καλλιτέχνες διατείνεται πως: […«ο λαός χειροκροτεί, και βραβεύει ή τους εκλέγει για να κάνουν αγάλματα πάνω στην Ακρόπολη.»]

[15] Σακελλαρίου, Μ. 1999:535-545 Τον 4ου αιώνα μαρτυρείται έως και ιερό το οποίο έστησε η βουλή προς τιμή της Θεάς Δημοκρατίας.

[16]Eagleton, T. 1994:53-68 Το εποικοδόμημα (θέσμια, νόμοι, παραδόσεις, θρησκευτικό και πολιτισμικό περιβάλλον) την ιδεολογική αναπαραγωγή των κυρίαρχων ταξικών συμφερόντων μέσω του ηγεμονισμού.

[17] Ό.π.,111Η τάση καθολίκευσης λαμβάνει χώρα σε ένα διευρυμένο πεδίο ανταγωνισμού όχι ως θέση αλλά ως negativum προς την ίδια, έναν κοινό εχθρό.

[18]Ενδεικτικά: Halbwachs, M., (2013) *La memoire collective,* (μεταφρ. Τ., Πλυτά.), Αθήνα:Παπαζήση, Norra, P. (1988) *Les Lieux de mémoire* (Gallimard), abridged translation, *Realms of Memory,* Columbia: University Press,

[19] Collard, A.1993: 362-390Το μέχρι πρότινος έντονο στοιχείο του παραδοσιακού λαϊκού πολιτισμού αναδεικνύει διαφορετικές όψεις της συλλογικής διαχείρισης μνήμης σε σχέση με τα δυτικά ανάλογα.

[20] Η αναπροσαρμογή των φορέων και του περιεχομένου της συλλογικής μνημονικής διαδικασίας αφορά ακόμα και καθοριστικές κοινωνικές εμπειρίες π.χ. 2ος παγκόσμιος πόλεμος.

[21] Από τα δεδομένα της βιωματικής μνήμης συντονίζεται μια κοινή νοηματική απόδοση.

μνημεία λειτουργούν ως σημεία για τις αφηγήσεις τις κοινότητας σχετικά με κοινά βιώματα, τα οποία καλούνται αφού εμπεδωθούν να ενδυναμώσουν τους δεσμούς ομοιογένειας.( Goff, J.,L.,1998: 8-12 ). Συνεπώς η δημόσια τέχνη εμπλέκει στο συλλογικό χώρο τόσο την αισθητική όσο και την πολιτική φιλοσοφία στο μέτρο που η όποια δράση στη δημόσια επικράτεια αξιολογείται πολιτικά. [22](Γκινοσάτης, Δ., 2011: 44-49). Οι συγκεκριμένες παρεμβάσεις πολιτιστικού σχεδιασμού αναφέρονται λοιπόν στην κοινωνική βιογραφία και εντάσσονται στην τοπιογραφία της πόλης ως συνθήκη καθημερινής αισθητικής εμπειρίας. Σύμφωνα με τη γνωμοδότηση του Adorno προσδιορίζεται ως αστικός μύθος η απόλυτη συνάρτηση του καλλιτεχνικού γίγνεσθαι ως εικόνα της κοινωνίας. (Adorno, T., 2000: 400)[23]

### 3.2. Η πολιτιστική στόχευση του νεοελληνικού κράτους στους εθνικούς και πολιτειακούς όρους

Μια εκ των πλέον χαρακτηριστικών περιόδων πολιτιστικής αναμόρφωσης, με έντονο το στοιχείο της εθνικής και πολιτειακής ανατροφοδότησης υπήρξε η χρονική συνθήκη ιδρύσεως του νεότερου Ελληνικού κράτους.(Μυκονιάτης, Η., 1996:13) Η σύγχρονη εκδοχή της επίσημης δημόσιας τέχνης (ως κρατικής κουλτούρας), συνέδεσε την απαρχή της με το κίνημα των εθνικών κρατών του 19$^{ου}$ αιώνα και την πρόθεση τους να διαχειριστούν τα πολιτιστικά μέσα παραγωγής με τρόπο ώστε να επιτευχθεί η διάχυση μιας κοινής πολιτισμικής εμπειρίας.

Βάσει της βιβλιογραφίας απογράφονται δύο αντιτιθέμενες τάσεις: σύμφωνα με την πρώτη, έλαβε χώρα μια βίαιη διαδικασία εθνοποίησης με έρεισμα κάποια επίπλαστα πολιτισμικά χαρακτηριστικά προκειμένου να προκύψουν διακριτές εθνικές υποστάσεις.[24] Η αντίρροπη τάση διατείνεται για την υποστατική παρουσία και πολιτισμική ανάδυση της εθνότητας η οποία και αντιτίθεται στην απλουστευτική κατασκευή του εθνικού κράτους. Συνεπώς αναγνωρίζεται a priori μια τεκμηριωμένη βιωματική αίσθηση ταυτότητας ως εμπειρία που εδράζεται σε αυθεντικές πολιτισμικές πηγές και παραδόσεις .[25]

Ανεξάρτητα από το επίδικο της λαϊκής γνησιότητας των εθνο-πολιτισμικών διαδικασιών, το νεότευκτο ελληνικό κράτος επιδόθηκε σε μια μέριμνα διάδοσης της κυρίαρχης εθνικής κουλτούρας, μέσω του πολιτιστικού γίγνεσθαι. Ο συναφής σχεδιασμός είχε ως περιεχόμενο την πολιτιστική αναβάπτιση στα ευρωπαϊκά πρότυπα και ως μορφή έκφρασης-μίμησης τον ακαδημαϊκό νεοκλασικισμού. Συγκεκριμένα περιελάμβανε ανεγέρσεις κρατικών κτιρίων, ιδρυμάτων, ανδριάντων, δεικνύοντας την πρόθεση του κράτους για πολιτιστική διαχείριση του δημόσιου χώρου.(Σαρηγιάννης, Γ., 2002:52) Ειδικότερα μια σειρά από γλυπτικές συνθέσεις αναλαμβάνουν ως φορείς της δημόσιας τέχνης, να δημιουργήσουν μνημονικές εστίες παραπέμποντας σε σαφείς ενοποιητικές ιστορικές αναφορές από το κοινό επαναστατικό παρελθόν. (Θεολόγου, Κ., :55)

Η σχετική προτεραιότητα εθνικής παιδαγωγίας είχε ήδη εκφραστεί από την Δ΄ εθνοσυνέλευση και την πρόθεση του Ιωάννη Καποδίστρια για την ανέγερση ενός πανελληνίου ηρώου, ως επιτομή της βοήθειας του Τριαδικού Θεού, της ελληνικής ανδραγαθίας και του πνεύματος φιλλεληνισμού.[26](Μαρκάτου, Θ., 1995: 25-29) Το καλλιτέχνημα επιφορτίστηκε με ένα βαρύ φορτίο ιστορικής ευθύνης με κυρίαρχο μέλημα την εθνική αυτογνωσία στις νέες αναδυόμενες

---

[22] Αρχικώς σχετικά με την τοπικότητα του έργου τέχνης ο προσδιορισμός ως δημόσιο σχετίζεται το αν τα κατηγορήματα αναφέρονται στη διαδικασία παραγωγής του έργου ή στην αποκρυστάλλωση του ως «τετελεσμένου και κατ' αίσθηση αντικειμένου». Σχετικά με την πολιτική εμπλοκή της δημόσιας τέχνης ενδεικτικά: Lefevre, Deutsche.

[23] Ό.π.,:400 «mundus vult decipi»

[24] Anderson, B. (1997) με το έργο του : *Οι φαντασιακές κοινότητες ως κοινωνική κατασκευή*, (μεταφρ. Π. Χατζαρούλα) Αθήνα: Νεφέλη, επίσης ο Hobsbaum, E.(2004) *The invention of tradition*, (μεταφρ.Θ. Αθναασίου), Αθήνα: Θεμέλιο, επίσης Gellner, E. *Εθνικισμός-Πολιτισμός Πίστη και εξουσία*, (μεταρφ. Κ. Λιβιεράτος). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

[25] Ενδεικτικά: Σβορώνος, Smith, Armstrong, Hastings,Hutchinson, Grosby, Todd κ.α.

[26] Κυριαρχούν οι αναφορές στο διφυές του ελληνο-χριστιανικού πολιτισμού και στην αδιάλειπτη συνέχεια του έθνους. Παρά το γεγονός πως το ηρώο τελικώς δεν υλοποιήθηκε, αποτελεί χαρακτηριστική περίπτωση καθώς ο μεταβαλλόμενος σχεδιασμός του παρακολουθεί τις εθνικές επιδιώξεις για έναν αιώνα. (Βαλκανικοί πόλεμοι, Μικρασιατικοί εκστρατεία κ.α.)

πολιτειακές συνθήκες οι οποίες παρακολουθούσαν την ιστορική πορεία του λαού στη νεότερη εποχή.

Επιπλέον στην επικράτεια του Αθηναϊκού άστεως καταγράφεται μια σειρά γλυπτικών συνθέσεων από ιστορικές προσωπικότητες του ελληνισμού προκειμένου για την εδραίωση της εθνικής μνήμης και της πολιτειακής πίστης στο νέο-ελληνικό κράτος.[27] Η πορεία της εθνικής ολοκλήρωσης ανατροφοδοτεί με πατριωτικά νοήματα( δόγμα Ελληνικότητας) την ακαδημαϊκή γλυπτική και ακολούθως η μεγάλη ιδέα οιστρηλατεί το πνεύμα των δημόσιων καλλιτεχνημάτων.[28](Μυκονιάτης, Η., 1996:18) Η γλυπτική ανάγεται εκών άκων σε «φορέα της εθνικής συνείδησης» στο μέτρο επιλαμβάνεται την απεικόνιση της ανθρώπινης μορφής ως σύμβολο με ταυτοτικά χαρακτηριστικά ενός έθνους και μιας πολιτειακής υπόστασης.[29]

Ίσως το πλέον αντιπροσωπευτικό δείγμα μνημειακής τέχνης με έντονη ιδεολογική φόρτιση για το έθνος-κράτος είναι το μνημείο του Αγνώστου Στρατιώτου. Το εν λόγω μνημείο (κενοτάφιο) αποτελεί αναφορά σε ένα παραδεκτό σύμβολο για το σύγχρονο κράτος των πολιτών, ως πλαίσιο μια δημόσιας τελετής, με σκοπό την απότιση φόρου τιμής στους άπαντες πεσόντες στα πεδία των μαχών του ελληνισμού. [30](Ματθιόπουλος, Ε., 1998 :20) Το σχετικό μνημειακό αποπειράται να αποτελέσει ένα ενοποιό σύμβολο του Γένους, μέσα από μια άχρονη προοπτική ένδοξης πολιτειακής πορείας του ελληνισμού.[31](Ματθιόπουλος, Ε., 1998 : ) Η ανέγερση αποφασίστηκε επί Παγκάλου το 1926, σε αναφορά με τα σχετικά ευρωπαϊκά μνημεία, το όλο εγχείρημα τελεσφόρησε αρκετά αργότερα το 1932, εν τω μέσω χρόνιων αντιπαραθέσεων με απειλές για καταστροφή, απουσία από τα εγκαίνια του Ελευθερίου Βενιζέλου κ.α..[32] (Σταθακόπουλος Γ., 2009 :24-39)

### 3.3. Μελέτη περίπτωσης- Το έργο του Φώτη Κόντογλου στο δημαρχείο Αθηνών

Οι τοιχογραφίες της ζωγραφικής παράστασης στο δημαρχείο Αθηνών εκπονούνται από το 1937 και αποτελούν το μοναδικό διατηρητέο ζωγραφικό σύνολο σε έναν ημι-δημόσιο χώρο.[33] Πρόκειται για τέσσερις εικαστικές συνθέσεις στην ορθομαρμάρωση του ισογείου και στο παλαιό αναγνωστηρίου μεγέθους 28 μέτρων. (Μυλωνάς, Γ., 2015: 103-105) Κυρίαρχη πρόθεση του Κόντογλου όπως προκύπτει μέσα από ιδίογραφες σχετικές σημειώσεις του προσωπικού του αρχείου, σκοπός της απεικόνισης αυτής είναι « η παρούσα ζωγραφία εφιλοτεχνήθη όπως εν σχήμασι γραπτοίς διαμένη προ των ομμάτων εις αιώνα ο κύκλος της ελληνικής φυλής, από των πρώτων αυτής προπατόρων μέχρι των καθ' ημάς». [34]Σε μια ιστορική συγκυρία η οποία χαρακτηρίζεται από την εμπειρία των Βαλκανικών πολέμων και τη Μικρασιατική Καταστροφή ο Κόντογλου ωθεί τις διαδικασίες εθνικής συνειδητοποίησης μέσα από ένα εικονογραφικό πρόγραμμα εκτεθειμένο σε ένα δημόσιο κτίριο. Στην κατεύθυνση αυτή μέσω της μνημειώδους αυτής σύνθεσης στο τέλος του μεσοπολέμου και λίγο πριν την κήρυξη του Ελληνο-ιταλικού

---

[27] Ανωνύμου, (Ιούλιος 1879) Ηστορία των αδριάντων, Αθήνα. *Παρνασσός*, τ. Γ',τεύχος Ζ',555- 557 «Η Ελλάς, το ωραίον ζώον ποιησάμενη ίδιον πρότυπον, […] εγεννήθη η γλυπτική[…]ουδεμία άλλη τέχνη τοσούτον καλώς απεικόνισε τον εθνικόν βίον»

[29] Ζωγραφίδης, Σ., (Μάιος 1901) Αδριάς εις τον Παλαιολόγον. *Πινακοθήκη*, τ. Γ΄, 67-68 […] η πραγμάτωσης επιβάλλεται και εξ εθνικών και εν καλλιτεχνικών λόγων[…]ιδού θέμα διά καλλιτεχνίας της πατρίδος μας […]Ας αφοσιωθούν όλοι οι έλληνες καλλιτέχναι δια την πραγμάτωσιν του ωραίου εθνικού ονείρου[…]».

[30] Από τις επιγραφές η ρήση του Θουκυδίδη «Μία κλίνη κενή φέρεται εστρωμένη των αφανών» (2.34.3.4)

[31] Ματθιόπουλος, Ε., :20«[…] έχει χωνευθεί στη συλλογική μνήμη σα να ήταν από αιώνες, από πάντα εκεί, αχρονολόγητο αρχαίο άγαλμα[…]Αυτή μάλλον ήταν και η απώτερη πρόθεση του καλλιτέχνη: να ομογενοποιηθεί το παρόν με το αρχαιοελληνικό παρελθόν σε μια γραμμική καταγωγική σχέση.»

[32] Καταγράφηκαν έντονες πολιτικές έριδες σχετικά με το ύφος του μνημείου στο οποίο αποδίδονταν ελιτισμός καθώς και μομφή για την αμφισημία του σχετικά με την πολιτική θεμελίωση του πολιτεύματος στην ισχύ του στρατού.

[33] Πρακτικά δημοτικού Συμβουλίου Αθηνών, τομ. 49, Πράξις 2864/2.7.1937 Ενδεικτικά: Ζίας, Ν.(1991). *Φώτης Κόντογλου*. Αθήνα: Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος, Συλλογικό έργο. (2015) Μαργαρίτης Χ. (επιμ.) Φώτης Κόντογλου. *Από τον «Λόγο» στην «Έκφρασι» Μέ ζωγραφιές καί μέ πλουμίδια ἀπ' τό χέρι τοῦ συγγραφέα,* Αθήνα:*Μουσείο Μπενάκη*

[34] Πρακτικά Δημοτικού Συμβουλίου Αθηνών,τόμος 56, Πράξις 4948/5.4.1939

εισηγείται την επιστράτευση του πολιτιστικού αποθέματος της νεοελληνικής ψυχής εν είδη μπορούσαμε να πούμε πολιτειακής αυτοσυνειδησίας.[35]

Στα τεκμήρια από το αρχείο του καλλιτέχνη διασώζεται η πρόθεση του δημιουργού να προσδώσει αυθεντικό κύρος λαϊκής γνησιότητας στα δομικά στοιχεία(αρχαιότητα, βυζάντιο, κλέφτες αρματωλοί) πολιτισμικής συγκρότησης του νεοελληνικού ελληνισμού.[36] Στη σύνθεση ανευρίσκονται παρατακτικά 56 πρόσωπα όπως: ο Όμηρος, Αριστοτέλης, Αλέξανδρος, Κωνσταντίνος Παλαιολόγος, Θεοτοκόπουλος, Καραϊσκάκης, αρματωλοί, κλέφτες κ.α. Με τη διάταξη αυτή αναζητείται η διαδοχή του ελληνικού πνεύματος ως μια εθνική παιδαγωγία μέσω της ιστορικής πολιτείας αυτού του λαού.

Το δείγμα ως τεκμήριο δημόσιας τέχνης κατά τη Μεταξική περίοδο οφείλει να συνεξεταστεί και σύμφωνα με τις επίκαιρες παιδαγωγικές αντιλήψεις.[37] Η ουσιώδης διαφορά είναι πως η οπτική του Κόντογου υπερβαίνει την απλούστευση μια αβαθούς εθνικιστικής παρώθησης. Αντιθέτως μέσω μιας αυθεντικά ελληνικής αισθητικής προαγωγής εισηγείται τον αληθή ιστορικό αναβαθμό του γένους με πυξίδα το λαϊκό πνεύμα και τον παραδοσιακό πολιτισμό. Η εικαστική υπόμνηση του ιστορικού παρελθόντος (πολιτισμικό συνεχές), κομίζει με τον αβίαστο τρόπο γνώσης που παρέχει η τέχνη την επίγνωση: α. των δεσμών αλληλοπάθειας της κοινότητας (έθνους) και β. των δομών πολιτειακής συγκρότησης (ελληνική πολιτεία). Εν γένει η συνολική προσωπική θέση και πνευματική στάση του καλλιτέχνη διαφυλάσσει την παρούσα εισήγηση από το φορμαλιστικό εγκλεισμό μιας ταύτισης με τα ιστορικά πεπραγμένα του νεοελληνικού πολιτικού βίου. Το αντίθετο μάλιστα ο Φώτης Κόντογλου τίθεται επικριτικά απέναντι στα οικεία κακά της ελληνικής πολιτείας και διατείνεται για την ανάγκη κριτικού αναστοχασμού κι εν γένει επαναπροσδιορισμού των εθνικών νοημάτων και των αντίστοιχων πολιτειακών κατανοήσεων.[38]

**Συμπεράσματα**

Η αντιμετώπιση της δημόσιας τέχνης ως παιδευτικό γεγονός και συλλογική εμπειρία μαθητείας διανοίγει εξ αντικειμένου ένα πεδίο έρευνας και διαλόγου για τυχόν δυνατότητες αξιοποίησης της αβίαστης μάθησης. Πως δύναται να αξιοποιηθούν οι παιδευτικές δυνατότητες που ενέχονται στα καλλιτεχνήματα του συλλογικού χώρου? Καθαυτή η διαδικασία πολιτιστικού σχεδιασμού εμπλέκει τα τεχνουργήματα εν δήμω ως επικοινωνιακούς διαύλους και παράγοντες της δημόσιας σφαίρας. Πως καθίσταται δυνατή η κατοχύρωση ένας δημιουργικού και συμμετοχικού διαλόγου? Τα δημόσια τεχνουργήματα εφόσον θεμελιώνουν εθνικές και πολιτειακές συνάψεις συνάδουν στην κοινή αντίληψη και αυτό-αναγνώριση. Πως οφείλουν να αξιοποιηθούν τυχόν διαφοροποιήσεις? Η βιωματική μαθητεία του κοινωνικού σώματος στους πολιτιστικούς κόμβους αναπέμπει στην συλλογική μνήμη και κομίζει μια μελλοντική προοπτική. Κάτω από ποιες προϋποθέσεις εξασφαλίζεται ο κριτικός μετασχηματισμός του πολίτη? Σε ποιο βαθμό και με ποιες ποιότητες προάγεται ο πολιτικός αναστοχασμός? Πως οφείλουν να διαχειριστούν οι θεσμικοί φορείς τις ιδιαιτερότητες μιας πολύ-πολιτισμικής συνθήκης? Εναπόκειται στην μελλοντική

---

[35] Το πνεύμα του έργου κατατίθεται στο τεκμήριο από το αρχείο Κόντογλου, Βυζαντινό μουσείο με τίτλο: « Σκέψεις και σχέδια διά την εικονογράφηση του δημαρχείου Αθηνών»

[36] Ενδεικτικά: Τεκμήριο από το αρχείο του Φώτη Κόντογλου, Βυζαντινό μουσείο με τίτλο : «Συνθέσεις»

[37] Ενδεικτικά: Φραγκουδάκη, Α.(1986) *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι. Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος , Δημαράς, Α.(1973) *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε.*.Αθήνα: Εστία

[38] Ενδεικτικά: Κόντογλου, Φ., (1963) *Έργα Γ'.Η πονεμένη Ρωμιοσύνη*. Αθήνα:Αστήρ-Παπαδημητρίου, Κόντογλου, Φ., (2001) *Μυστικά άνθη: Ήγουν: Κείμενα γύρω από τις αθάνατες αξίες της ορθόδοξης ζωής*. Αθήνα: Παπαδημητρίου

κοινωνική έρευνα να διερευνήσει την παιδευτική δραστικότητα της δημόσιας τέχνης στην ποιοτική διαμόρφωση της πολιτικής συνείδησης.

**Προτάσεις**

Η αβίαστη μάθηση που εκλύεται από την πολιτιστική εμπειρία εμπεριέχει το στοιχείο του τέρπειν αλλά παράλληλα και του ωφελείν στο μέτρο που αυτή ανταποκρίνεται στη μεταβίβαση εθνικών και πολιτειακών δεδομένων. Στο σημείο αυτό εντοπίζεται η δυνατότητα ανατροφοδότησης του πολιτικού στοχασμού μέσω της αισθητικής προαγωγής. Η αναμόρφωση της δημόσιας πολιτιστικής τάξης πραγμάτων, οφείλει να συμμεριστεί τις παιδαγωγικές ανάγκες που προαπαιτεί η δημόσια πολιτεία του ανθρωπίνου βίου και να προβεί στις αναγκαίες ενέργειες. Η δημόσια τέχνη εφόσον λοιπόν διαθέτει την παιδαγωγική επάρκεια να ενεργοποιεί τον κριτικό αναστοχασμό της πολιτικής ιδιότητας διαμορφώνει ανάλογες προσδοκίες. Ως σημαίνουσα διάσταση του ζητήματος προκύπτει η ευθύνη της παιδαγωγικής μέριμνας ήδη από το σχολικό περιβάλλον για την καλλιέργεια και ανάπτυξη ενός πνεύματος υγιούς και συμμετοχικής μαθητείας. Από το σημείο αυτό προκρίνεται και η πλήρωση της πολιτικής ιδιότητας με ένα γνήσιο περιεχόμενο νόημα ως έμπρακτη επαλήθευση μιας αληθούς και αυθεντικής γνώσης .

**Βιβλιογραφία**


Ζίας, Ν. (1991) Φώτης Κόντογλου. Αθήνα: Εμπορική Τράπεζα της Ελλάδος

Καστοριάδης, Κ. (1986) *Η αρχαία Ελληνική δημοκρατία και η σημασία της για μας σήμερα*. Αθήνα: Ύψιλον

Κόκορου Αλευρά, Γ.(1995) *Η τέχνη της αρχαίας Ελλάδας, Σύντομη ιστορία*. Αθήνα: Καρδαμίτσα

Μυλωνάς, Γ. (2015) Δημαρχείο Αθηνών-Το μνημονάριο της Ρωμιοσύνης, στο Χ., Μαργαρίτης, (επιμ.), *Από τον «Λόγο» στην «Έκφρασι» Μέ ζωγραφιές καί μέ πλουμίδια ἀπ' τό χέρι τοῦ συγγραφέα.* Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη

Μυκονιάτης, Η.(1996) *Νεοελληνική Γλυπτική*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών

Παραδέλλης Θ. (1999), «Ανθρωπολογία της μνήμης» στο *Διαδρομές και τόποι της μνήμης-Ιστορικές και ανθρωπολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Σακελλαρίου, Μ. (2002) *Η Αθηναϊκή δημοκρατία*. Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης

Σταθακόπουλος, Γ. (2009) *Στης βουλής τα πέριξ*. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων

Συλλογικό έργο, (Deutsche R., Foster, Marchant O., H., Ranciere J., κ.α.) επιμ. Σταυρακάκης Γ., -Σταφυλάκης Κ. (2010) *Το πολιτικό στη σύγχρονη τέχνη*. Αθήνα: Εκρεμμές

Adorno, T. (2000) *Asthetische thoerie*, (μεταφρ. Λ., Αναγνώστου). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Bandura, A. (1977) *Social learning theory. Englewood Cliffs*. New Jersey: Prentice Hall

Gagne, R. (1985) *The Conditions of Learning* .(4th). New York: Holt, Rinehart & Winston

Goff, J. (1998) *Ιστορία και μνήμη*,(μεταφρ. Γ. Κουμπουρλής,). Αθήνα: Νεφέλη

Hooper-Greenhi, E. (1992) *Museums and the Shaping of Knowledge*. London: Routledge,

Vygotski, L.S. (1934/1986) *Thought and language*. Cambridge. MA: MIT Press


**Περιοδικά-Εφημερίδες**


Ματθιόπουλος, Ε. (25 Οκτωβρίου 1998) Το μνημείο του άγνωστου γλύπτη. *Η Καθημερινή,* 20-21

Ανώνυμο,(Ιούλιος 1879), Ηστορία των αδριάντων, Αθήνα. *Παρνασσός*, τ. Ζ', 555-557

Ζωγραφίδης, Σ.(Μάιος 1901), Αδριάς εις τον Παλαιολόγον, Αθήνα. *Πινακοθήκη*, τ. Γ΄, 67-69

Eagleton, T. (1994) Οι έννοιες της ιδεολογίας και της ηγεμονίας στον Γκράμσι. *Ουτοπία*, τ. 11, 53-65

Hooper-Greenhill, E.(1983) « Some basic principles and issues relating to museum education» Museum Joutnal, τ. 83 (2/3), 69-70

Nora, P. (2005) Τρόποι Μνήμης, Αθήνα. *Ιστώρ*, τ. 14, 190-198


Αρθρογραφία

Γκινοσάτης Δ. «Πρακτικές του βλέπειν», Ανακτήθηκε στις 19-05-2017 από: http://www.dasta.asfa.gr/files4users/files/STREET_ART_WEB.pdf)
Θεολόγου, Κ., (2007) «Η αξία της μνήμης σε μια κοινωνία», Intellectum, τευχ. 3 :53-69 Ανακτήθηκε στις 22-05-2017 από:http://www.intellectum.org/articles/issues/intellectum3/ITL03P053069_H_aksia_tis_mnimis.pdf
Μαρκάτου, Θ., (1995) «Οι προτάσεις για το Πανελλήνιο ηρώο του 1821 (1830-1930)», στο Μνήμων 17, Αθήνα Ανακτήθηκε στις 22-05-2017: http://www.mnimon.gr/index.php/mnimon/article/viewFile/524/856.pdf
Σαρηγιάννης, Γ., (2002) στο Αρχιτέκτονες, τευχ. 34, περιοδ. Β. Ιουλ. Αυγ. Ιστορική διάσταση της αντίθεσης δημόσιου και ιδιωτικού χώρου, Ανακτήθηκε στις 21-04-2017 από:http://www.sadas-pea.gr/archive/2000-2011/ARXITEKTONES_34.pdf

**Αρχεία**

Αρχείο Φώτη Κόντογλου, βυζαντινό και χριστιανικό μουσείο, τεκμήριο: « Σκέψεις και σχέδια διά την εικονογράφηση του δημαρχείου Αθηνών»
Τεκμήριο από το αρχείο του Φώτη Κόντογλου, Βυζαντινό μουσείο με τίτλο : «Συνθέσεις».
Πρακτικά δημοτικού Συμβουλίου Αθηνών, τ. 49, Πράξις 2864/2.7.1937
Πρακτικά Δημοτικού Συμβουλίου Αθηνών, τ. 56, Πράξις 4948/5.4.1939

# «ΠΑΤΡΙΣ ΥΠΕΡ ΠΑΝ»: ΜΑΘΗΜΑ ΦΙΛΟΠΑΤΡΙΑΣ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ ΑΡΕΤΗΣ ΣΕ ΜΙΑ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΥΠΟΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΑΝΤΙΓΟΝΗΣ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ 20ΟΥ ΑΙΩΝΑ

**Καλτσούνας Ευθύμιος**
kaltsounas@hotmail.com
Διδάκτωρ Θεατρολογίας

**Περίληψη**

Κατά τον μακρύ 19ο αιώνα η δημοφιλής *Αντιγόνη* του Σοφοκλή συγκεντρώνει το ενδιαφέρον μελετητών και εκπαιδευτικών, που επενδύουν αβίαστα τις ηθικοδιδακτικές τους έγνοιες στο πρόσωπο της διάσημης σοφόκλειας ηρωίδας, υποβαθμίζοντας την πολιτική διάσταση της τραγικής σύγκρουσης του έργου. Σε αυτή επικεντρώνεται η υποδειγματική διδασκαλία του Κωνσταντίνου Λάσκαρη, που έχει ως στόχο να δώσει στους μαθητές ένα μάθημα φιλοπατρίας και πολιτικής αρετής, αναδεικνύοντας αποκλειστικά το πολιτικό λεξιλόγιο της διακήρυξης του Κρέοντα και αποσιωπώντας εξ ολοκλήρου τον αντίλογο της Αντιγόνης. Με τη μετάθεση αυτή της ερμηνευτικής εστίασης ο Λάσκαρης εισηγείται μια πρωτόγνωρη –για τις επικρατούσες αναγνώσεις– διδακτική προσέγγιση του σοφόκλειου κειμένου, αποκαλύπτοντας, γενικότερα, με τον πλέον χαρακτηριστικό τρόπο, την έκταση των αλλοιώσεων που ήταν αναγκαίες, προκειμένου να τεθεί η αρχαία τραγωδία στην υπηρεσία της εθνικής παιδείας.

**Λέξεις κλειδιά:** Εκπαίδευση, Τραγωδία, Ερμηνεία, Διδασκαλία, Αντιγόνη

## 1. Εισαγωγή

Η αρχαιογνωσία αποτέλεσε τον βασικότερο ρυθμιστή της ελληνικής εθνικής παιδείας κατά τον μακρύ 19ο αιώνα. Το αρχαίο δράμα, ενταγμένο ήδη στο πρόγραμμα της εγκύκλιας εκπαίδευσης του παρελθόντος, βρίσκει άμεσα θέση στο νέο εκπαιδευτικό σύστημα που θεσπίζεται με την ίδρυση

του ελληνικού κράτους. Τοποθετείται στην τελευταία τάξη του Γυμνασίου, της ανώτερης δηλαδή βαθμίδας της ελληνικής μέσης εκπαίδευσης, δίπλα σε πλήθος άλλων κειμένων της αρχαιοελληνικής γραμματείας (Αντωνίου, 1987, σ. 100). Αρχικά, το αυστηρά γλωσσοκεντρικό πλαίσιο διδακτικής προσέγγισης των κειμένων –και ασφαλώς ο όγκος της διδακτέας ύλης– δεν αφήνει σημαντικά περιθώρια για ειδολογικές και ερμηνευτικές διαφοροποιήσεις. Ο έντονα αρχαιογνωστικός προσανατολισμός της ελληνικής εκπαίδευσης συστηματοποιεί την επαφή με την Αρχαιότητα κυρίως στο πεδίο της γλωσσικής διδασκαλίας (Βαρμάζης, 1991). Η προσήλωση στον στόχο της επαναφοράς του αρχαίου γλωσσικού προτύπου δεν επιτρέπει την αναζήτηση άλλων ιδεολογικών δυνατοτήτων μέσα στο σώμα των διδασκόμενων κειμένων.

Στο τελευταίο τέταρτο του αιώνα, όμως, δυναμώνει ο προβληματισμός για τις επικρατούσες διδακτικές μεθόδους και τίθεται το ζήτημα της ερμηνευτικής εμβάθυνσης στα διδασκόμενα κείμενα (Παπαμάρκος, 1885· Πανταζίδης, 1889). Δεν απορρίπτονται, βέβαια, εξ ολοκλήρου οι γλωσσοκεντρικές διδακτικές στοχεύσεις, αλλά, σταδιακά, διδάσκαλοι και παιδαγωγοί αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του ειδολογικού διαχωρισμού των αρχαιοελληνικών κειμένων, που θα σηματοδοτήσει και την ερμηνευτική τους αυτονομία. Έτσι, η διδακτική προσέγγιση των αρχαίων τραγωδιών συνοδεύεται πλέον απαραίτητα από μια εισαγωγική προετοιμασία του μαθητή με ιστορικές πληροφορίες για τη γέννηση και την ακμή του αρχαίου δράματος. Παράλληλα, έχει πλέον δυναμώσει και η νεοελληνική φιλολογική σκέψη με σημαντικό έργο πάνω στα αρχαία δραματικά κείμενα. Η εγχώρια βιβλιογραφία εμπλουτίζεται με πλήθος εκδόσεων, που αποτελούν εν δυνάμει ισχυρά ερμηνευτικά εργαλεία στα χέρια των διδασκόντων.

Ο προβληματισμός για την ενσωμάτωση της ερμηνευτικής προσέγγισης των δραματικών κειμένων μέσα στη διδακτική μεθοδολογία θα οδηγήσει στην παραγωγή εξειδικευμένων εκδόσεων, που στόχο έχουν να εδραιώσουν νέες διδακτικές πρακτικές. Κυκλοφορούν με τη μορφή υποδειγματικών διδασκαλιών και εκτός από την εισήγηση ενός νέου γενικού πλαισίου διδασκαλίας της αρχαιοελληνικής γραμματείας, προχωρούν στην εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων σε συγκεκριμένα δραματικά κείμενα ή χωρία αυτών.

Για τη δραματική ποίηση, η συνηθέστερη επιλογή είναι η –παραδειγματική ως προς τη γενικότερη πρόσληψη του αρχαίου δράματος στην Ελλάδα– *Αντιγόνη* του Σοφοκλή. Βέβαια η προτίμηση αυτή δεν μας εκπλήσσει, καθώς αυτή η τραγωδία κυριαρχεί ποικιλοτρόπως την περίοδο αυτή (Μαυρολέων, 2003· Ρεμεδιάκη, 2007· Van Steen, 2012). Είναι με διαφορά η δημοφιλέστερη τραγωδία σε αριθμό εκδόσεων. Εμφανίζεται σχολιασμένη σε φιλολογικές εκδόσεις και μεταφρασμένη μαζί με τις υπόλοιπες τραγωδίες του Σοφοκλή ή αυτόνομα (Καλτσούνας, 2015, σ. 382). Ελκύει το ενδιαφέρον μελετητών και τη συναντούμε ως αντικείμενο ανάλυσης σε δημόσιες διαλέξεις ή σε δημοσιεύματα περιοδικών παιδαγωγικού περιεχομένου (Ζιώγου-Καραστεργίου, 1986, σ. 315· Σταματοπούλου-Βασιλάκου, 2000, σ. 147). Συμπεριλαμβάνεται στα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια που κυκλοφορούν την εποχή αυτή, ενώ οι καθηγητές των Γυμνασίων, που απολαμβάνουν την ελευθερία επιλογής του διδασκόμενου κειμένου, την καθιστούν ένα από τα δημοφιλέστερα διδακτέα τραγικά κείμενα (Καλτσούνας, 2015, σ. 78).

Η ένταση του ενδιαφέροντος που περιβάλλει την *Αντιγόνη* συνεπάγεται ένα σημαντικό ερμηνευτικό εύρος, που αποτυπώνεται και στις υποδειγματικές διδασκαλίες. Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται σε μία από αυτές, καθώς διαφοροποιείται σημαντικά από τις υπόλοιπες τόσο στα μεθοδολογικά εργαλεία που προτείνει όσο και στον ερμηνευτικό προσανατολισμό που ακολουθεί. Προκειμένου όμως να γίνει αντιληπτή η ερμηνευτική της παρέκκλιση, είναι χρήσιμο να σκιαγραφήσουμε την κυρίαρχη ερμηνευτική ταυτότητα της *Αντιγόνης*, όπως αυτή διαμορφώνεται μέσα σε σχολικά εγχειρίδια, φιλολογικές εκδόσεις και μελέτες.

## 2. Ένα αδιαφιλονίκητο πρότυπο

Το σοφόκλειο κείμενο συμπεριλαμβάνεται στα περισσότερα σχολικά εγχειρίδια, σε εγκυκλοπαιδείες και χρηστομάθειες, τόσο στις προεπαναστατικές (Ευθυμίου, 1813· Jakobs, 1818) όσο και στις μετεπαναστατικές (Δούκας, 1834) και επίσημα εγκεκριμένες (Ραγκαβής, 1845·

Βυζάντιος & Ραγκαβής, 1852). Εντάσσεται ασφαλώς και σε εγχειρίδια που προορίζονται για τις μαθήτριες Παρθεναγωγείων, που λειτουργούν στις ελληνικές κοινότητες της οθωμανικής αυτοκρατορίας (Ρώτα, 1847· Φωτίλας, 1851), καθώς στα αντίστοιχα εκπαιδευτικά ιδρύματα της ελληνικής επικράτειας το αρχαίο δράμα παραμένει αποκλεισμένο από τη διδακτέα ύλη, στο πλαίσιο μιας λανθάνουσας αντίληψης, που, γενικότερα, έθετε συγκεκριμένα όρια στη γυναικεία εκπαίδευση στο πεδίο της διδασκαλίας της αρχαίας γλώσσας (Καλτσούνας, 2015, σ.σ. 93-96 και 132-134). Ο τραγικός μύθος του οίκου των Λαβδακιδών αναπαράγεται βέβαια μέσα και σε εγχειρίδια ελληνικής μυθολογίας της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από τα οποία μαθητές και μαθήτριες μαθαίνουν για τη θαυμαστή «της Ελλάδος κόρη» (Λεοντιάς, 1873, σ. 14), η οποία με γενναιοφροσύνη παραβαίνει το «ανόητον και ανόσιον κήρυγμα» του Κρέοντα και θάβει τον Πολυνείκη, «φροντίζουσα περί των θείων και αϊδίων νόμων» (Μωραΐτης, 1879, σ. 144). Είναι χαρακτηριστικό ότι στο εγχειρίδιό του ο Φωτίλας επιλέγει να 'συρρικνώσει' τη σύγκρουση της ηρωίδας με έναν σχεδόν 'άφωνο' Κρέοντα σε ένα μικρό χωρίο, στο οποίο δηλώνεται μόνο η προσήλωσή της στους θεϊκούς νόμους. Ο Φωτίλας, αποσιωπώντας πλήρως το βασιλικό διάταγμα, καθιστά αποδεκτή τη γυναικεία τόλμη της Αντιγόνης, χωρίς να είναι απαραίτητο να τη δικαιώσει κατά αντιπαράθεση με τον πολιτικό λόγο του Κρέοντα.

Είναι ασφαλώς αναμενόμενο, στο επίπεδο τουλάχιστον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, να μην εξετάζονται οι αντινομίες της τραγικής πράξης και η ανάγνωση του τραγικού μύθου να στηρίζεται σε ευκολονόητα αντιθετικά σχήματα. Διαπιστώνουμε, ωστόσο, ότι, γενικότερα, οι παιδαγωγικές ανάγκες δίνουν προτεραιότητα στη διάγνωση και εμπέδωση ηθικών παραδειγμάτων κατά τη διδασκαλία των αρχαίων κειμένων και τέτοιες αναγνώσεις δεν είναι σπάνιες. Ενταγμένο στο γενικότερο πλαίσιο αναζήτησης ισχυρών εθνικών προτύπων στην αρχαιοελληνική μυθολογία και ιστορία, το αρχαίο δράμα προσφέρει σε μελετητές και διδάσκοντες ένα ευρύ φάσμα χαρακτήρων, εξαιρετικά προκλητικών για όσους από αυτούς προσδοκούν να επιβεβαιώσουν, μέσα στα αρχαία κείμενα, την ισχύ της τρέχουσας ηθικής και των σύγχρονων κοινωνικών δομών. Το πλήθος ηρωικών, τολμηρών, ανεξέλεγκτων, παραβατικών προσώπων της αρχαίας τραγωδίας προκαλούν με την δράση τους κρίσιμα ερμηνευτικά-ιδεολογικά ερωτήματα-αδιέξοδα, τα οποία δύσκολα μπορούν να μείνουν σε εκκρεμότητα και επιβάλλουν προσεχτικές επεμβάσεις και αναπόφευκτα αλλοιώσεις, προκειμένου να επιτευχθεί στη ζυγαριά της ηθικής αποτίμησης μια λειτουργική εξισορρόπηση του τραγικά αμφίσημου και ιδεολογικά δυσλειτουργικού, με τη χρήση όσων αντίβαρων είναι ικανά να πιστοποιήσουν το εθνικά και κοινωνικά προσήκον.

Στα περισσότερα ερμηνευτικά σχήματα, που συντάσσονται για την *Αντιγόνη*, σταθερή αποδεικνύεται η έγνοια να δικαιωθεί ηθικά –και κυρίως με χαρακτηρολογικούς όρους– η τραγική ηρωίδα απέναντι στον «τυραννικό» Κρέοντα. Στα εισαγωγικά σημειώματα που πλαισιώνουν τις εκδόσεις της τραγωδίας, η ουσία του έργου σχηματοποιείται συχνά σε δίπολα ηθών ανάμεσα στην Αντιγόνη και τα υπόλοιπα πρόσωπα της τραγωδίας και κυρίως τον Κρέοντα. Η «υψηλοκάρδιος παρθένος» με το «ανδρικόν και άκαμπτον ήθος» (Μιστριώτης, 1891, σ.σ. 40-41), η «ευγενής» κόρη, «φιλότιμος» και «υψηλόφρων μέχρι σκληρότητος» (Σεμίτελος, 1887, σ. 39), με τόλμη και αυταπάρνηση εμμένει στη γνώμη της «ευσταθής και ασάλευτος» (Σεμίτελος, 1887, σ. 77). Απέναντί της στέκεται ένας ισχυρογνώμων Κρέοντας, ο οποίος, αν και «αγαθός» και με άριστα φρονήματα υπέρ της πόλης (Σεμίτελος, 1887, σ. 43), φέρεται με τυραννική ύβρη και ως «μονομερής πρόμαχος» των πολιτικών νόμων προχωρά σε διατάγματα από υπέρμετρο και ψευδή ζήλο για τα συμφέροντα της πόλης (Σεμίτελος, 1887, σ. 77). Διαπιστώνουμε ότι μια αβίαστη δικαίωση της Αντιγόνης επιβάλλει αναγκαστικά την ερμηνευτική υποβάθμιση του πολιτικού περιεχομένου της διακήρυξης του Κρέοντα και κατ' επέκταση συνολικά της κεντρικής σύγκρουσης του έργου. Ακόμη και στις πιο νηφάλιες και ισορροπημένες αναγνώσεις της τραγωδίας, που αξιολογούν θετικά τις πολιτικές αρχές που εμπνέουν τον λόγο του Κρέοντα, η σοφόκλεια ηρωίδα δικαιώνεται απόλυτα και καμία ένσταση δεν είναι ουσιαστικά ικανή να μετριάσει τον θαυμασμό που απολαμβάνει.

Δεν θα πρέπει να εννοηθεί ασφαλώς ότι το πολιτικό λεξιλόγιο απουσιάζει πλήρως από την ερμηνεία της σοφόκλειας τραγωδίας. Υπάρχουν μελετητές που αξιοποιούν εξωδραματικές πηγές της πολιτικής ιστορίας, αναζητώντας στο έργο αναλογίες και συσχετισμούς με το ιδεολογικό περιβάλλον της Αθήνας του 5ου π.Χ. αιώνα (Ω., 1860· Μιστριώτης, 1891, σ.σ. 50-55). Τέτοιες αναγνώσεις, ωστόσο, δεν διαθέτουν τη δυναμική του συγκριτικά επικρατέστερου ερμηνευτικού μοντέλου της ηθικολογικής και χαρακτηρολογικής διαπραγμάτευσης.

Η τραγωδία του Σοφοκλή θα γίνει το αντικείμενο της πρώτης υποδειγματικής διδασκαλίας για την τραγική ποίηση, η οποία κυκλοφορεί ήδη το 1855 από τον γυμνασιάρχη, φιλόλογο και μεταφραστή αρχαίων τραγωδιών Κωνσταντίνο Ξανθόπουλο. Περιλαμβάνεται στην έκδοση *Επιστολαί περί της διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσης*, στην οποία συγκεντρώνει διδακτικά μοντέλα προσέγγισης διάφορων αρχαιοελληνικών κειμένων υπό μορφή σειράς επιστολών. Η ανάγνωση του Ξανθόπουλου επιχειρεί να δικαιώσει την τιμωρία τόσο της Αντιγόνης όσο και του Κρέοντα, καθώς με τη στάση τους παραβιάζουν αντίστοιχα τον νόμο της πολιτείας και τις αρχές της ευσέβειας. Ο Ξανθόπουλος, βέβαια, που αναπτύσσει, ισχυρότερα από οποιονδήποτε άλλο μελετητή της σοφόκλειας τραγωδίας, τη χριστιανική ερμηνεία του έργου, δείχνει εμφανώς τον θαυμασμό του για τις ηθικές ιδέες της ηρωίδας και την εγγύτητα που αυτές έχουν με τις χριστιανικές αρχές για την αγάπη, προτρέποντας περαιτέρω μάλιστα τους διδάσκοντες να αντιπαραβάλουν την αγωνία που αυτή εκδηλώνει μπροστά στον θάνατο με την αγωνία που αισθάνθηκε και ο Ιησούς (Ξανθόπουλος, 1855, σ. 101). Από την άλλη, δεν εισηγείται μια αντίστοιχα εμβριθή εξέταση των πολιτικών αρχών που υπερασπίζεται ο Κρέοντας, αποφεύγοντας, όπως οι περισσότεροι μελετητές, την αντιπαράθεσή τους με τις ιδέες της Αντιγόνης.

### 3. Η υποδειγματική διδασκαλία του Κωνσταντίνου Λάσκαρη

Αποκλειστικά στη διακήρυξη του Κρέοντα θα επικεντρωθεί η υποδειγματική διδασκαλία του Κωνσταντίνου Λάσκαρη, γυμνασιάρχη στο Γυμνάσιο Κυπαρισσίας, η οποία συμπεριλαμβάνεται στην έκδοση *Υποδειγματικαί διδασκαλίαι αναγνώσεως των τραγικών ποιητών και συντάξεως εκθέσεων ιδεών* (1909). Πρόκειται για μια εντυπωσιακή καταγραφή μιας υποθετικής διδασκαλίας, αρθρωμένης σε ερωτήσεις του διδάσκοντα και εικαζόμενες απαντήσεις των μαθητών του. Αυτή η δομικά πρωτότυπη –για τα διδακτικά δεδομένα της εποχής της– πρόταση διδασκαλίας της σοφόκλειας τραγωδίας εντυπωσιάζει για την έκταση της ερμηνευτικής της αυθαιρεσίας. Κυρίως, όμως, ως τεκμήριο της χρήσης των δραματικών κειμένων στα ελληνικά Γυμνάσια, βεβαιώνει τον ιδεολογικό χαρακτήρα που έλαβε στην πραγματικότητα η διδασκαλία τους στη υπηρεσία της εθνικής παιδείας, πάντα βέβαια πλάι στις κυρίαρχες γλωσσοκεντρικές στοχεύσεις.

Ο Λάσκαρης στον πρόλογο της έκδοσής του αναπτύσσει ένα σύγχρονο παιδαγωγικό 'πρόγραμμα', συνομιλώντας με Ευρωπαίους και Αμερικανούς θεωρητικούς της εκπαίδευσης. Δομεί σε στάδια τη διδασκαλία του, ξεκινώντας από τη «λεξικογραφική» και συντακτική επεξεργασία και καταλήγοντας στην αναζήτηση της «κυρίας ιδέας», τον χαρακτηρισμό του Κρέοντα και το ηθικό δίδαγμα. Η μορφή των ερωταποκρίσεων ανάμεσα στον δάσκαλο και τους μαθητές αναδεικνύει τη 'θεατρικότητα' της διδακτικής πράξης, καθώς μάλιστα λαμβάνει υπόψη, χάριν αληθοφάνειας, και τις αδυναμίες και τις αστοχίες των μαθητών. Το σπουδαιότερο, όμως, στοιχείο αυτής της υποδειγματικής διδασκαλίας είναι η βαρύτητα που δίνεται στην ερμηνεία του δραματικού κειμένου και ο στόχος στον οποίο κατατείνει αυτή, που δεν είναι άλλος από τη διατύπωση ενός ηθικού διδάγματος, ή όπως το ονομάζει ο Λάσκαρης: «Ηθικόν εφόδιον διά τον βίον».

Ο Λάσκαρης οργανώνει τη μεθοδολογική του πρόταση αποκλειστικά πάνω στα στοιχεία που προσφέρει η διακήρυξη του Κρέοντα. Αρχικά, κατά την «προπαρασκευή» της διδασκαλίας του αποσπάσματος θέτει στους μαθητές ερωτήματα για τη μεταβολή της διοίκησης της Θήβας μετά την αλληλοκτονία του Ετεοκλή και του Πολυνείκη, για τους λόγους που η βασιλική εξουσία περιήλθε στον Κρέοντα, για την παρούσα κατάσταση στην πόλη, για το εάν το κύρος του βασιλιά επαρκεί σε τέτοιες ανώμαλες περιστάσεις, για το πώς ονομάζονται οι αντιπρόσωποι του λαού στο αρχαίο δράμα (Λάσκαρης, 1909, σ. 23). Διαπιστώνουμε ότι ο Λάσκαρης στα προπαρασκευαστικά αυτά

ερωτήματα αποσιωπά το περιεχόμενο του διαλόγου Αντιγόνης-Ισμήνης, που προηγείται στον Πρόλογο της τραγωδίας, και απομονώνει τα πολιτικά στοιχεία της υπόθεσης του έργου, εστιάζοντας στην πολιτική διάσταση της δραματικής κατάστασης, που θα αποτελέσει και το αποκλειστικό πεδίο της ερμηνευτικής του ανάλυσης.

Στη συνέχεια, διαιρεί το απόσπασμα σε επιμέρους τμήματα και προχωρά σε «λεξικογραφική» και «συντακτική επεξεργασία» και στην «ερμηνεία», δηλαδή σε μετάφραση. Σειρά έχει η «πραγματική ερμηνεία», όπου αναζητά το νόημα εκάστου τμήματος, με σκοπό να εξαχθεί στο τέλος η κύρια ιδέα ολόκληρου του χωρίου, η οποία για τον Λάσκαρη είναι η εξής: «Η τήρησις των νόμων ποιεί μεγάλην και ένδοξον την Πατρίδα» (1909, σ. 40). Είναι χαρακτηριστικό ότι καταφέρνει να φτάσει σε αυτή την ιδέα για την αξία της νομιμοφροσύνης, έχοντας πρωτύτερα υποβαθμίσει τη σημασία της τιμωρίας που επιβάλλει ο Κρέοντας στον Πολυνείκη. Όταν ζητά από τους μαθητές να διατυπώσουν το κύριο νόημα του συγκεκριμένου τμήματος της διακήρυξης, απορρίπτει την πρώτη απόκριση του μαθητή, που εστιάζεται σε αυτό ακριβώς το στοιχείο. Απομακρύνει έτσι και το τελευταίο ίχνος της τραγικής σύγκρουσης, που θα παρέσυρε την ανάλυσή του σε ενδοδραματικές περιοχές, προσπερνώντας βιαστικά το ηθικό ζήτημα που έθετε η ατίμωση του νεκρού σώματος του Πολυνείκη. Σε αυτό θα επανέλθει αργότερα, όταν θα συζητήσει το ζήτημα της ταφής των νεκρών κατά την αρχαιότητα (Λάσκαρης, 1909, σ.σ. 53-54), αποφεύγοντας όμως και πάλι να προχωρήσει σε σαφείς ενδοδραματικές αναφορές, να μνημονεύσει δηλαδή την Αντιγόνη και την απόφασή της να θάψει τον νεκρό.

Καλεί, έπειτα, τους μαθητές να αξιολογήσουν ηθικά τον Κρέοντα, στηρίζοντας την άποψή τους στα ψυχολογικά ελατήρια, που καθόρισαν τις αποφάσεις του. Η διαδικασία αυτή καταλήγει στον χαρακτηρισμό του Κρέοντα, για τον οποίο διαβάζουμε ότι «είναι θεοσεβής, ευγενής την ψυχήν, τρυφερός την καρδίαν ως άνθρωπος, αλλά σκληρός ταύτην ως άρχων, δεν είναι αρχολίπαρος, έχει ψυχολογικήν και ρητορικήν δεινότητα, είναι μετριόφρων, δίκαιος, φιλόπατρις» (Λάσκαρης, 1909, σ. 45). Επισημαίνει, ωστόσο, ότι ο χαρακτηρισμός αυτός δεν είναι γενικός, αλλά εξάγεται μόνο από το συγκεκριμένο απόσπασμα. Ακολουθεί η «βαθυτέρα επεξεργασία», η οποία περιλαμβάνει περαιτέρω λεξικογραφικές παρατηρήσεις, εξέταση του μέτρου, διευκρίνιση του πολιτικού ρόλου που διαδραματίζει ο Χορός των γερόντων στη Θήβα, υπενθύμιση της ιστορίας του Λάιου, του Κρέοντα, του Οιδίποδα και των υιών του και η συζήτηση του θέματος της ταφής των νεκρών κατά την αρχαιότητα που προαναφέραμε. Το μάθημα συνεχίζει με την «αισθητική ερμηνεία», κατά την οποία διερευνώνται η δομή, τα τεχνικά χαρακτηριστικά και τα καλολογικά στοιχεία του ρητορικού λόγου του Κρέοντα. Οι μαθητές καλούνται, επίσης, να θυμηθούν τον νόημα ορισμένων λέξεων του κειμένου, να μεταφέρουν στα αρχαία ελληνικά ορισμένες φράσεις και να σχηματίσουν άλλες στα νέα ελληνικά, χρησιμοποιώντας γλωσσικά σχήματα που συνάντησαν στο σοφόκλειο κείμενο.

Το μάθημα ολοκληρώνεται με τον διδάσκοντα να ερωτά τους μαθητές: «ποία πνευματική εικών του μαθήματος τούτου θα μείνη εν τη υμετέρα ψυχή καθ' όλον υμών τον βίον;». Η απάντηση δίνεται άμεσα: «Η Πατρίς υπέρ παν». Ο διδάσκων, ικανοποιημένος κλείνει το μάθημα, προτρέποντας τους μαθητές του να γράψουν τη φράση αυτή όχι στο τετράδιο ή τον σχολικό πίνακα, αλλά στο μυαλό τους· να τη χαράξουν στην καρδιά τους, για να μάθουν κάθε στιγμή να ζουν και να πεθαίνουν «διά την Πατρίδα αναφωνούντες και κατά την υστάτην υμών πνοήν '*Η πατρίς υπέρ παν*!'» (Λάσκαρης, 1909, σ.σ. 63-64).

Το δεύτερο μέρος της υποδειγματικής διδασκαλίας του Λάσκαρη (1909, σ.σ. 65-72) περιέχει την πρόταση αξιοποίησης του α΄ στάσιμου της *Αντιγόνης* ως αντικειμένου έκθεσης ιδεών, την οποία οι μαθητές θα συντάξουν, ακολουθώντας τις προπαρασκευαστικές κατευθύνσεις του διδάσκοντα. Σε αυτές ο Λάσκαρης και πάλι υποδεικνύει το ηθικοδιδακτικό πόρισμα, χωρίς να το συναρτά με το πυρήνα της τραγικής πράξης.

Αν και πρόκειται για υποδειγματική διδασκαλία, που αναπόφευκτα δεν μπορεί να αποδώσει μία ερμηνευτική εικόνα για το σύνολο του δραματικού κειμένου, παρατηρούμε ότι ο Λάσκαρης, έχοντας ως σκοπό να καταλήξει στο διδακτικό μήνυμα της φιλοπατρίας, και προκειμένου να μη

θέσει σε δοκιμασία την ισχύ της ερμηνευτικής του πρότασης, αποφεύγει να την εντάξει σε ένα ενιαίο ερμηνευτικό πλαίσιο, που θα επόπτευε το σύνολο της δραματικής εξέλιξης του έργου και αναγκαστικά θα έθετε σε αντιπαράθεση τις ιδέες του Κρέοντα με αυτές τις Αντιγόνης. Περιορίζοντας αυστηρά την ερμηνευτική εργασία στη διακήρυξη του Κρέοντα, χτίζει ένα ιδεολογικό οικοδόμημα που υπηρετεί άριστα τον διδακτικό του στόχο για την αξία της φιλοπατρίας, τραυματίζει όμως την ακεραιότητα της σοφόκλειας τραγωδίας. Με την ελάχιστη άλλωστε δυνατή αναφορά στην απεύθυνση της διακήρυξης του Κρέοντα στη συγκεντρωμένη βουλή των γερόντων, που εκπροσωπούν τον Χορό της σοφόκλειας τραγωδίας, ο Λάσκαρης αποδεικνύει ότι δεν ενδιαφέρεται να εκμεταλλευτεί ερμηνευτικά τη *θεατρική* διάσταση του κειμένου, αλλά να το αξιοποιήσει διδακτικά κυρίως ως υπόδειγμα *ρητορικού* λόγου.

Ο Λάσκαρης ως εκπαιδευτικός θα είχε προφανώς αρκετές φορές την ευκαιρία να δοκιμάσει στην πράξη το σχέδιο μαθήματος που προτείνει και θα είχε πραγματικό ενδιαφέρον να γνωρίζαμε πώς κατάφερνε να συντηρήσει αυτή τη θετική ανάγνωση του προσώπου του Κρέοντα και να διατηρήσει ανέπαφο το δίδαγμα της φιλοπατρίας, όταν αυτό κατά την εξέλιξη του δράματος αντιδιαστέλλεται με τις αξίες που υπερασπίζεται η Αντιγόνη. Η απουσία όμως σχετικών αναφορών δεν μας επιτρέπει ούτε να εικάσουμε ποια θα ήταν η ιδεολογική ισορροπία στην οποία θα κατέληγε η ερμηνευτική του προσέγγιση στο τέλος του δράματος.

Η δύσκολη αυτή ισορροπία θα προκαλούσε πράγματι ερμηνευτική αμηχανία στους διδάσκοντες. Τη διακρίνουμε άλλωστε και στον λόγο ενός άλλου γυμνασιάρχη, του Ιωάννη Περδικάρη, όταν το 1893 απευθύνεται στους μαθητές του Γυμνασίου Χανίων, προτρέποντάς τους αρχικά να υποτάσσονται «εις τα κελεύσματα της πατρίδος» και να ακολουθούν το παράδειγμα του Σωκράτη, που έμεινε πιστός στους θεσμούς της πολιτείας μέχρι την τελευταία του πνοή, αλλά να μη ξεχνούν, επίσης, το δίδαγμα που προσφέρει η ηρωίδα του Σοφοκλή, «ο ευγενής και ηρωϊκός χαρακτήρ της μεγαλόφρονος Αντιγόνης», που διδάσκει ότι πάνω από κάθε νόμο πρέπει να προκρίνουν τα καθήκοντα «προς το θείον και τους αιωνίους και ασφαλείς αυτού νόμους», για τα οποία, αν χρειαστεί, θα πρέπει να θυσιάζουν ακόμη και τη ζωή τους (Περδικάρης, 1893, σ. 57).

Όταν το 1915 ο εκπαιδευτικός Δημήτριος Γουδής εκδίδει τη δική του μεθοδολογική πρόταση για τη διδασκαλία της *Αντιγόνης* θα επιλέξει κι αυτός το κήρυγμα του Κρέοντα (μαζί με τα δύο πρώτα στάσιμα της τραγωδίας). Σε αντίθεση, όμως, με τον Λάσκαρη, ο Γουδής, στην ανάγνωσή του, λαμβάνει υπόψη του την κεντρική σύγκρουση του έργου και μετριάζει τις θετικές εντυπώσεις, που προκαλούν τα πολιτικά ιδεώδη του Κρέοντα, καταφεύγοντας στην χαρακτηρολογική υποβάθμιση του προσώπου του. Αν και «μάλα φιλόπολις και αγαθός ηγεμών» στις προθέσεις του, γράφει, ο Κρέοντας αποδεικνύεται «ωμός, ασεβής, υβριστής, αγενής και ταπεινός» (Γουδής, 1915, σ. 296). Από τα χωρία που αναλύει ο Γουδής δεν είναι ευκρινές ποια είναι η ερμηνευτική του θέση για τη σοφόκλεια ηρωίδα. Αν ανατρέξουμε όμως στη μεταγενέστερη πλήρη έκδοση της τραγωδίας του ίδιου, βλέπουμε ότι τη δικαιώνει σχεδόν απόλυτα, αναγνωρίζοντας ως μόνο ελάττωμά της την τραχύτητά της, που επισπεύδει τον θάνατό της. Για τον Γουδή, η κύρια *αμαρτία* της Αντιγόνης είναι η παράβαση των πολιτικών νόμων, αλλά αυτή δεν την κρίνει ως ηθικά επίμεμπτη (Γουδής, 1917, σ. 195).

## 4. Συμπεράσματα

Η χαρακτηρολογική καταξίωση της Αντιγόνης και η αντίστοιχη υποβάθμιση του Κρέοντα αποδεικνύεται κρίσιμη για την ερμηνευτική-διδακτική διαπραγμάτευση της τραγικής σύγκρουσης αποκλειστικά με ηθικολογικούς όρους. Σε όλους σχεδόν τους μελετητές και διδάσκοντες της σοφόκλειας τραγωδίας η μετάθεση του νοήματος στη σφαίρα της ηθικής κρίθηκε απαραίτητη, γιατί εξασφάλιζε τη δικαίωση της Αντιγόνης, που έπρεπε να εξέλθει αμόλυντη ως πρότυπο γενναιότητας και ως σύμβολο ευσέβειας και αγάπης. Η αδιαφιλονίκητη αυτή ερμηνευτική δυναμική, που περιέβαλε τη σοφόκλεια ηρωίδα, φαίνεται ότι εξανάγκασε τον Λάσκαρη να την αποβάλει εξ ολοκλήρου από την υποδειγματική διδασκαλία του. Δεν ήταν άλλωστε δύσκολο να αντιληφθεί ότι θα ήταν αδύνατο να οικοδομήσει ένα έγκυρο μάθημα πολιτικής αρετής και φιλοπατρίας πάνω στις

αρχές του Κρέοντα, εάν αυτές ετίθεντο σε αμφισβήτηση σε ηθικό επίπεδο από την περίφημη Αντιγόνη.

**Βιβλιογραφία**

**Ελληνόγλωσση**


Αντωνίου, Δ. (1987). *Τα προγράμματα της Μέσης Εκπαίδευσης (1833-1929)* (τ. 1). Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνικής Νεολαίας - Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Βαρμάζης, Ν. Δ. (1991). *Η αρχαία ελληνική γλώσσα και γραμματεία ως πρόβλημα της νεοελληνικής εκπαίδευσης: από την Αναγέννηση ως την καθιέρωση της Δημοτικής*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Βυζάντιος, Σ. Δ., & Ραγκαβής, Α. Ρ. (1852). *Ελληνική χρηστομάθεια εκ των δοκιμωτέρων Ελλήνων πεζογράφων και ποιητών. Μετά σχολίων γραμματικών ιστορικών και γεωγραφικών, και μετ' επιτόμων φιλολογικών και κριτικών εκθέσεων. Διηρημένη εις τόμους πέντε. Προς χρήσιν των απανταχού Ελλην. σχολείων και Γυμνασίων. Δαπάναις Ανδρέου Κορομηλά. Κατ' έγκρισιν του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργείου* (5η έκδ., τ. 4). Αθήνα: Τυπογραφία Ανδρέου Κορομηλά.

Γουδής, Δ. (1915). *Διδακτικά*. Αθήνα: Τύποις Π. Δ. Σακελλάριου.

Γουδής, Δ. (1917). *Σοφοκλέους Αντιγόνη*. Αθήνα: Τυπογραφείον Π. Α. Πετράκου.

Δούκας, Ν. (1834). *Σοφοκλής παραφρασθείς, σχολιασθείς τε και εκδοθείς* (τ. 2). Αίγινα: Τυπογραφία Ανδρέου Κορομηλά.

Ευθυμίου, Β. Π. Π. (1813). *Στοιχεία της ελληνικής ήτοι Ανθολογία ποιητική, μετά σχολίων παλαιών. Παιδείας ένεκα των την Ελλάδα φωνήν διδασκομένων Γραικών* (τ. 4). Βιέννη: Τυπογραφία Αντωνίου Χαϊκούλ.

Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1986). *Η μέση εκπαίδευση των κοριτσιών στην Ελλάδα: 1830-1893*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Jakobs, F. (1818). *Στοιχεία της ελληνικής γλώσσης εις χρήσιν των σχολείων της Ελλάδος. Ποιητική ανθολογία* (Θ. Φαρμακίδης, Μετάφρ.) (τ. 4). Βιέννη: Τυπογραφία Ιωάν. Βαρθ. Τσβεκίου.

Καλτσούνας, Ε. (2015). *Η πρόσληψη του αρχαίου δράματος στην Ελλάδα τον 19ο αιώνα: η περίπτωση της εκπαίδευσης. Προγράμματα σπουδών, σχολικά εγχειρίδια, εκπαιδευτικά βοηθήματα και φιλολογικές εκδόσεις* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Σχολή Καλών Τεχνών, Τμήμα Θεάτρου, Θεσσαλονίκη.

Λάσκαρης, Κ. Α. (1909). *Υποδειγματικαί διδασκαλίαι αναγνώσεως των τραγικών ποιητών και συντάξεως εκθέσεων ιδεών*. Αθήνα: Τύποις Π. Δ. Σακελλαρίου.

Λεοντιάς, Σ. (1873). *Χρηστομάθεια κορασιακή προς χρήσιν των παρθεναγωγείων εις τόμους δέκα διά τας τρεις περιόδους της κορασιακής Εκπαιδεύσεως την Προπαιδευτικήν ή Πρώτην, την Μέσην, και την Ανωτέραν, περιέχουσα τα προς διδασκαλίαν της Ελληνικής γλώσσης νεωτέρας και αρχαίας μαθήματα, και τα Ηθικά ή τα μορφωτικά του ήθους της Ελληνίδος κόρης κατά τον προορισμόν αυτής* (τ. 1). Σμύρνη: Τυπογραφείο Νικολάου Α. Δαμιανού.

Μαυρολέων, Ά. (2003). *Η διαχείριση του Αρχαίου Ελληνικού Δράματος από την νεοελληνική κοινωνία. Το ιστορικό της αναβίωσης της Αντιγόνης του Σοφοκλή στην Ελλάδα και τα Ορεστειακά* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Σπουδών, Αθήνα.

Μιστριώτης, Γ. (1891). *Τραγωδίαι Σοφοκλέους. Αντιγόνη* (2η έκδ.). Αθήνα: Τυπογραφείο Π. Δ. Σακελλαρίου.

Μωραΐτης, Σ. (1879). *Εγχειρίδιον αναγνωσμάτων. Έτος σχολικόν Γ΄* (2η έκδ.). Αθήνα: Τυπογραφείο Σ. Κ. Βλαστού.

Ξανθόπουλος, Κ. Σ. (1855). *Επιστολαί περί διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσης*. Κωνσταντινούπολη: Τύποις Α. Κορομηλά και Π. Πασπαλή.

Πανταζίδης, Ι. (1889). *Γυμνασιακή παιδαγωγική προς χρήσιν των τε φοιτητών της φιλολογίας και πάντων εν γένει των διδασκάλων της μέσης εκπαιδεύσεως*. Αθήνα: Τυπογραφείο των Καταστημάτων Ανέστη Κωνσταντινίδου.

Παπαμάρκος, Χ. (1885). *Περί του σκοπού της εκπαιδεύσεως της ελληνίδος νεολαίας. Πραγματεία παιδαγωγική*. Κέρκυρα: Τυπογραφείο ο 'Κοραής' Ι. Ναχαμούλη.

Περδικάρης, Ι. (1893). Προς τους μαθητάς του Γυμνασίου τη ημέρα της απονομής των απολυτηρίων και βραβείων 29 Ιουνίου. Στο Ι. Περδικάρης (Επιμ.), *Το εν Χανίοις Γυμνάσιον ήτοι Οι απαγγελθέντες λόγοι και Έκθεσις των πεπραγμένων κατά το σχολικόν έτος 1892-1893. Εκδιδόμενα δαπάνη μεν της Τμηματικής Εφορείας Χανίων. Εκδίδοται αδεία της κυβερνήσεως*. Ηράκλειο: Τυπογραφείο των Καταστημάτων Στ. Αλεξίου, 52-59.

Ραγκαβής, Α. Ρ. (1845). *Ελληνική χρηστομάθεια ή Συλλογή τεμαχίων εκ των δοκιμωτέρων Ελλήνων πεζογράφων και ποιητών. Μετά σχολίων γραμματικών, ιστορικών και γεωγραφικών, και μετ' επιτόμων φιλολογικών και κριτικών εκθέσεων. Διηρημένη εις τόμους τρεις. Προς χρήσιν των απανταχού Ελληνικών σχολείων. Κατ' έγκρισιν του επί των Εκκλησιαστικών και της Δημοσίας Εκπαιδεύσεως Υπουργείου, και της επί των διδακτικών βιβλίων επιτροπής* (2η έκδ., τ. 3). Αθήνα: Τυπογραφία Ανδρέου Κορομηλά.

Ρεμεδιάκη, Ι. (2007). Ο καιρός της Αντιγόνης. Οι πρώτες παραστάσεις της τραγωδίας του Σοφοκλή στη νεοελληνική σκηνή, ιδωμένες μέσα από τον τύπο της εποχής. Στο Ι. Βιβιλάκης (Επιμ.), *Στέφανος: τιμητική προσφορά στον Βάλτερ Πούχνερ*. Αθήνα: ERGO, 1031-1042.

Ρώτα, Μ. (1847). *Ελληνική εγκυκλοπαιδεία εκ των δοκιμωτέρων πεζογράφων και ποιητών συλλεγείσα και εις τέσσαρας τόμους διαιρεθείσα, μετά σχολίων γραμματικών ιστορικών και γεωγραφικών και μετ' επιτόμων φιλολογικών και κριτικών εισαγωγών, εκδίδεται υπό Ν. Αδαμίδου προς χρήσιν των απανταχού Ελληνικ. παρθεναγωγείων* (τ. 4). Κωνσταντινούπολη: Παρά τω βιβλιοπώλη Νικολάω Αδαμίδη.

Σεμίτελος, Δ. Χ. (1887). *Σοφοκλέους τραγωδίαι. Αντιγόνη* (τ. 1). Αθήνα: Τυπογραφείο Αδελφών Περρή.

Σταματοπούλου-Βασιλάκου, Χ. (2000). Το θέατρο και οι ελληνικές συσσωματώσεις στην Κωνσταντινούπολη. Η περίπτωση του Ελληνικού Φιλολογικού Συλλόγου (1861-1922). Στο *Ο εξω-ελληνισμός: Κωνσταντινούπολη και Σμύρνη 1800-1922 πνευματικός και κοινωνικός βίος, 30 και 31 Οκτωβρίου 1998*. Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας, 137-175.

Φωτίλας, Δ. Ν. (1851). *Εγκυκλοπαιδεία των κορασίων εις είκοσι τομίδια εκδοθείσα υπό Αλ. Σπ. κατ' έγκρισιν της του Χριστού Μ. Εκκλησίας* (τ. 4). Κωνσταντινούπολη: Τύποις Ι. Λαζαρίδου.

Ω. (1860). Σκέψεις τινές περί της Αντιγόνης του Σοφοκλέους και της εποχής αυτής. *Εφημερίς των Φιλομαθών*, 8(376), 1407–1409.

**Ξενόγλωσση**

Van Steen, G. (2012). Enter Antigone, Let the Agones Begin: Sophocles' Antigone in Nineteenth-Century Greece. Στο K. Ormand (Επιμ.), *A Companion to Sophocles*. Chichester: Wiley-Blackwell, 538-556.

# ΦΥΣΙΚΗ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΙΑ ΣΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ: ΔΙΑΛΟΓΟΣ Ή ΔΙΑΜΑΧΗ;

**Καρτσωνάκης Μανόλης**
manolis.kartsonakis64@gmail.com
Πρόγραμμα «Ευρωπαϊκός Πολιτισμός», Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
Διευθυντής, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου

**Περίληψη**

Η εργασία επιχειρεί, υιοθετώντας τον ερωτηματικό Λόγο ήδη από το τίτλο της, να προσεγγίσει ένα θέμα το οποίο δεν έχει τύχει επαρκούς βιβλιογραφικής ενημέρωσης.

Η καταγραφή, μελέτη και αξιολόγηση των ερμηνευτικών προσεγγίσεων των βυζαντινών λογίων για τα φυσικά φαινόμενα μπορούν να φωτίσουν όψεις της προβληματικής που διέτρεχε τους κύκλους των λογίων (άρα *και* τη κοινωνία) στη βυζαντινή επικράτεια από τον 9$^{ο}$ έως 14$^{ο}$ αιώνα.

Οι διαφορετικές ερμηνείες που εκφράσθηκαν σε εκείνη τη περίοδο για τα φυσικά φαινόμενα δεν απηχούν μόνο τις διαφορετικές απόψεις των θιασωτών τους αλλά επίσης αντανακλούν τις επιδράσεις των εκκλησιαστικών κύκλων στις προσεγγίσεις των λογίων αλλά και τον βαθμό κατανόησης των αρχών που είχαν εισάγει οι Έλληνες για τα φυσικά φαινόμενα εκ μέρους των βυζαντινών.

**Λέξεις κλειδιά:** Φυσική Φιλοσοφία, Βυζάντιο, Επιστήμες.

## 1. Τα κριτήρια επιλογής – Μεθοδολογικοί άξονες

Ο 9$^{ος}$ αιώνας μπορεί να θεωρηθεί ως ένα κομβικό σημείο στην ιστορική εξέλιξη της φιλοσοφικής σκέψης στη βυζαντινή αυτοκρατορία καθώς οριοθετεί την ουσιαστική απαρχή του πρώτου βυζαντινού ουμανισμού, μετά το οριστικό τέλος της Όψιμης Αρχαιότητας και την έλευση των επακόλουθων Σκοτεινών Αιώνων (Lemerle,1985). Από την άλλη πλευρά, το τέλος του 14$^{ου}$ αιώνα σηματοδοτεί το τερματικό ιστορικό σημείο της αυτοκρατορίας ως κρατικής οντότητας έως την οριστική κατάρρευση της στα μέσα του 15$^{ου}$ αιώνα.

Ένα βασικό κριτήριο για την παρουσίαση ενός φαινομένου είναι η συχνότητα των αναφορών που ανευρίσκονται σε βυζαντινές πηγές εκείνης της περιόδου ενώ έχουμε εστιάσει στις συνεχείς και πολλαπλές ερμηνευτικές προσεγγίσεις για κάθε φαινόμενο (ορθολογικές ή ανορθολογικές) όπως διατυπώθηκαν από διάφορους βυζαντινούς λογίους.

Επίσης, ένα άλλο κριτήριο επιλογής για τη παρουσίαση ενός φαινομένου αφορά τις θεολογικές εκκινήσεις των προτεινομένων αρχών και τα πορίσματα που προερχόταν εξαιτίας τους καθώς και τη σύζευξη μεταξύ των χριστιανικών και ελληνικών που είχε επιτευχθεί. Ένα τελευταίο, αλλά όχι λιγότερο σημαντικό από τα υπόλοιπα, κριτήριο παρουσίασης αφορούσε την εντυπωσιακή εμφάνιση ή τις καταστροφές που προκαλούσαν και συνεπώς το ενδιαφέρον που είχαν προκαλέσει σε διάφορους μελετητές της Φύσης. Παρατηρούμε ότι οι επιλογές τους για φαινόμενα είναι πολύ ενδιαφέρουσες καθώς οι καταγραφές τους αντανακλούν το θεωρητικό σχίσμα μεταξύ των οπαδών της αριστοτελικής παράδοσης και των υπερασπιστών των μεταφυσικών εξηγήσεων για τα φυσικά φαινόμενα. Με άλλα λόγια, τη σύγκρουση μεταξύ των ορθολογικών ερμηνειών και πνευματικών δικαιολογήσεων για τις φυσικές διεργασίες η οποία διέτρεχε τους αιώνες της μεσαιωνικής περιόδου.

## 2. Το πλαίσιο αναφοράς

Η πιο σημαντική φυσιογνωμία που διατρέχει την ιστορία των αρχαίων επιστημών είναι, αναμφίβολα, ο Αριστοτέλης. Ο Σταγειρίτης ήταν ο πρώτος που πρότεινε μια επιστημονική μέθοδο για την ερμηνεία των φυσικών διεργασιών, μια ερμηνευτική μέθοδο βασισμένη σε ποιοτικά χαρακτηριστικά που αφορούσε σχεδόν όλα όσα μπορούσαν να γίνουν αντιληπτά από τις ανθρώπινες αισθήσεις.

Η αριστοτελική μέθοδος ερμηνείας των φυσικών φαινομένων – λόγω της πληρότητας της – επηρέασε το σύνολο του έργου των μελετητών της φύσης κατά τη διάρκεια της αρχαιότητας και των μεσαιωνικών αιώνων, έγινε το σημείο αναφοράς για τη Φυσική Φιλοσοφία και δημιούργησε μια ερμηνευτική παράδοση η οποία παρέμενε ενεργή έως τη διατύπωση της κοπερνίκειας επανάστασης και τις γαλιλαϊκές επινοήσεις που επέβαλαν τη «μετακίνηση από τον κόσμο του *περίπου* στο σύμπαν της ακριβείας», σύμφωνα με τη διατύπωση του Alexandre Koyre.

Η αριστοτελική κοσμολογία αποτέλεσε τη βασική μέθοδο ερμηνείας των φυσικών φαινομένων κατά τη περίοδο της βυζαντινής αυτοκρατορίας όχι μόνο λόγω της πληρότητας των απαντήσεων της αλλά και εξαιτίας της συμφωνίας που φαινόταν να έχει με βασικές αρχές της Εκκλησίας σχετικά με το Κόσμο.

Κατά τη διάρκεια των πρώτων αιώνων δημιουργίας και σταθεροποίησης της αυτοκρατορίας, η Εκκλησία – στη προσπάθεια της να θέσει στο περιθώριο την ελληνική φιλοσοφία – δεν ενέκρινε ούτε επιδοκίμαζε τη μελέτη των ελληνικών κειμένων. Μετά τον 9$^{ο}$ αιώνα, είχαν επιλυθεί βασικά θεολογικά προβλήματα και είχε εγκαινιασθεί μια περίοδος αμοιβαίας κατανόησης μεταξύ της Εκκλησίας και της αριστοτελικής Φυσικής Φιλοσοφίας η οποία οδήγησε στη μορφοποίηση μιας νέας κοσμολογίας που επεδίωκε να συμπεριλάβει αρχές και από τις δυο παραδόσεις.

Η βασική διαφοροποίηση μεταξύ των δυο εξακολουθούσε να παραμένει το θέμα της αποδοχής της *αϊδιότητας* του Κόσμου εκ μέρους της αριστοτελικής κοσμολογίας και η άρνηση αυτής της αρχής εκ μέρους της χριστιανικής θεολογίας. Όμως, αυτή η διαφορά δε στάθηκε ικανή να εμποδίσει την ανάπτυξη ενός γόνιμου διαλόγου. Αν και οι βυζαντινοί λόγιοι επεσήμαιναν αυτή τη διαφορά (εν τέλει *όφειλαν* να το κάνουν) ωστόσο αποδεχόταν και τα βασικά σημεία της αριστοτελικής φιλοσοφίας καθώς προσπαθούσαν να κατανοήσουν τα παρατηρούμενα φαινόμενα, όπως λ.χ. ο Συμεών Σήθ τον 11$^{ο}$ αιώνα (Καρτσωνάκης, 2004) ο οποίος στο έργο του *Σύνοψις των Φυσικών* (~1058) περιγράφει το χώρο ως μη αυθύπαρκτη οντότητα (Dellatte, 1939) όπως και ο Αριστοτέλης στα *Φυσικά* (214b18-28). Επίσης, αν στραφούμε στο έργο *Επιτομή Φυσικής* του Νικηφόρου Βλεμμύδη(1198 – 1261), διακεκριμένου λόγιου, σύγχρονου του Θωμά Ακινάτη που έζησε στην εξόριστη αυτοκρατορία στη Νίκαια (Καρτσωνάκης, 1996) θα δούμε ότι ο συγγραφέας όταν αναφέρεται στην έννοια του χώρου ακολουθεί τις αριστοτελικές ατραπούς, όπως έκανε ο Σηθ 200 χρόνια νωρίτερα (Migne, 1863).

Όμως, υπάρχει μια μεγάλη διαφορά μεταξύ των φράσεων των 2 λογίων αν και φαίνονται όμοιες. Ο Σηθ έζησε τον 11$^{ο}$ αιώνα, σε μια εποχή όπου οι έννοιες 'ελληνικός' και 'χριστιανικός' δεν είχαν ακόμα συζευχθεί όπως συνέβη αργότερα. Έτσι, αν και φαίνεται ότι ο Σηθ αποδεχόταν τις χριστιανικές αρχές για τη φύση και τον κόσμο και είχε τη *Σύνοψι Φυσικών* στα ελληνικά, από την άλλη πλευρά, σε διάφορα τμήματα του έργου ανέφερε τους Έλληνες ως παγανιστές και μη χριστιανούς (Dellatte, 1939).

Από την άλλη πλευρά, η εποχή και οι συνθήκες στις οποίες έζησε ο Νικηφόρος Βλεμμύδης – το πρώτο μισό του 13$^{ου}$ αιώνα – επέτρεπαν (ή *επέβαλαν*) τη σύζευξη των χριστιανικών αρχών και των φιλοσοφικών προτάσεων της ελληνικής αρχαιότητας: Ήταν η εποχή που η αυτοκρατορία είχε απολέσει τη πρωτεύουσα, κατακτημένη από τους σταυροφόρους της τέταρτης Σταυροφορίας και προσπαθούσε να ξεπεράσει αυτή τη τραυματική εμπειρία με την αναζήτηση μιας νέας ταυτότητας κοιτάζοντας δυτικά, προς την Ελλάδα και το ένδοξο παρελθόν της. Αυτή η απόπειρα των βυζαντινών λογίων δε μπορούσε παρά να εδρασθεί στη συμπληρωματική ανάγνωση μεταξύ χριστιανικών και ελληνικών κειμένων.

**3. Τα φαινόμενα και η ερμηνεία τους**

α. Βροχή και χαλάζι. Ο Μιχαήλ Ψελλός, διακεκριμένος 'πολυίστωρ' και φιλόσοφος του 11$^{ου}$ αιώνα, ερμήνευσε τη βροχή και το χαλάζι ως αποτέλεσμα της συσσώρευσης των νεφών κατά τη χειμερινή περίοδο, κυρίως όταν η επίδραση του Ηλίου στην επιφάνεια της Γης είναι λιγότερο ισχυρή (Duffy, 1992). Ο Σηθ, από τη πλευρά του, αναφέρει ότι το χαλάζι σχηματίζεται από παγωμένα σταγονίδια πριν φθάσουν στην επιφάνεια της Γης. Επίσης επισημαίνει ότι, εάν αυτή η διαδικασία λάβει χώρα ψηλά στον ουρανό, μακριά από την επιφάνεια της Γης τότε το χαλάζι που σχηματίζεται αποκτά σφαιρικό σχήμα καθώς πέφτει προς το έδαφος, εξαιτίας της τριβής του αέρα, διαφορετικά, αν δηλαδή το χαλάζι δημιουργείται πλησιέστερα στην επιφάνεια της Γης, ο κάθε κόκκος χαλαζιού έχει οδοντωτό σχήμα (Dellatte, 1939).

Για το ίδιο θέμα, ο Βλεμμύδης μας παραδίδει στο Κεφάλαιο ΙΔ΄ της *Επιτομής Φυσικής* μια πιο λεπτομερειακή περιγραφή για τη δημιουργία της βροχής: Αναφέρει ότι η βροχή δημιουργείται από ανερχόμενο ατμό που εκπορεύεται από τη επιφάνεια της Γης. Σύμφωνα με τον Βλεμμύδη, η υδατόπτωση – ως μια μεταβλητή φυσική ποσότητα – δημιουργείται στην υποσελήνια περιοχή του Κόσμου. Υγροποιείται και ψύχεται εξαιτίας μετεωρολογικών αιτίων και πέφτει στη Γη ως χαλάζι, βροχόπτωση ή χιόνι (Migne, 1863). Ένα πολύ ενδιαφέρον σημείο στο ερμηνευτικό σχήμα του Βλεμμύδη γι αυτό το φαινόμενο αποτελεί η αναφορά του στην αρχαία ελληνική μέθοδο ερμηνείας διαφόρων φυσικών διεργασιών που είναι γνωστή με το όνομα 'αντιπερίστασις'. Αυτή η μέθοδος εισήχθη αρχικά από τον Πλάτωνα στο *Τίμαιο* με το όνομα 'περίωσις' (*Τίμαιος*. 59a, 79b, c, e &80c) και έχει αναφερθεί από τον Αριστοτέλη στα *Φυσικά* ως μέθοδος των βίαιων κινήσεων. Ο όρος 'αντιπερίστασις' (ή 'περίωσις' αν ακολουθήσουμε τη πλατωνική ορολογία) περιγράφει τη μετατόπιση ενός τμήματος αέρα (μέσα σε οποιοδήποτε υλικό μέσο) από την εμπρόσθια πλευρά ενός κινούμενου σώματος προς την οπίσθια. Ο Βλεμμύδης χρησιμοποίησε την αντιπερίσταση ως ερμηνευτική μέθοδο για αρκετά φυσικά φαινόμενα, όπως την απουσία βροχοπτώσεων κατά τους καλοκαιρινούς μήνες, τη θερμότητα των υπογείων πηγών νερού κλπ (Migne, 1863). Ο Σιμπλίκιος (6$^{ος}$ αιώνας μ.Χ.) αναφέρεται στην αντιπερίσταση ως μια αμοιβαία αντιμετάθεση μεταξύ δυο σωμάτων. Συναντάται επίσης σε έργα σχολιαστών της Όψιμης Αρχαιότητας για τη δικαιολόγηση της κίνησης των βλημάτων, σε κείμενα λατίνων σχολιαστών (όπως τα Σχόλια του Jean Buridan για τα *Φυσικά* του Αριστοτέλους) και εν τέλει σε πραγματείες Μηχανικής του 15$^{ου}$ αιώνα (όπως τα έργα του Alessandro Piccolomini, στο *Speculationum* του Giovanni Battista Benedetti, στο *De Motu* του Fransesco Bonamico, στο ημιτελή Διάλογο *Περί Κίνησης* του Galileo ενώ είχε γίνει αποδεκτή και από τον Girolamo Cardano). Η αποδοχή ή άρνηση της αντιπερίστασης εκ μέρους των μελετητών της φύσης αποτελούσε ένδειξη για τον τρόπο που αντιμετώπιζαν το θέμα ύπαρξης κενού: Η αντιπερίσταση γινόταν εύκολα αποδεκτή από τους θιασώτες του horror vacui ενώ οι οπαδοί της πιθανότητας ύπαρξης κενού δεν μπορούσαν να τη δεχθούν ως ικανοποιητική καθώς μια βασική παράμετρος αυτής της θεωρίας ήταν η παρεμπόδιση δημιουργίας κενού χώρου (Καρτσωνάκης, 2007).

β. Σεισμοί.. Υπάρχουν αρκετές αναφορές από βυζαντινούς λογίους καθώς αυτό το φαινόμενο είναι εντυπωσιακό και προξενεί καταστροφές. Αν εστιάσουμε σε αυτές τις αναφορές θα παρατηρήσουμε μια θεωρητική διαμάχη που συναντιόταν σε όλη τη διάρκεια των μεσαιωνικών αιώνων: Από τη μια πλευρά υπάρχουν οι απόπειρες για λογικές ερμηνείες των φαινομένων και από την άλλη έχουμε τις μεταφυσικές δοξασίες και τις προλήψεις γι αυτά τα φαινόμενα.

Υπάρχουν πρώιμες αναφορές στο *Χρονικό* του Γεωργίου Μοναχού (γράφτηκε το διάστημα 813 - 842) για σεισμικές δονήσεις που συνέβησαν στην Αντιόχεια κατά τον 9$^{ο}$ αιώνα αλλά και κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Κωνσταντίνου Ι' Δούκα (1059 - 1067) αποτυπωμένες από το Μιχαήλ Ατταλιάτη στην *Ιστορία* του (Πολέμης, 1997) ενώ και η Άννα Κομνηνή αναφέρει στην *Αλεξιάδα* (Βιβλίο 3, Κεφ.5 και Βιβλίο 15, Κεφ.8) σεισμικές δονήσεις που συνέβησαν κατά τη διάρκεια της βασιλείας του πατέρα της αυτοκράτορα Αλέξιου Κομνηνού (Σιδέρη, 2005). Ο ιστορικός του 13$^{ου}$ αιώνα Γεώργιος Ακροπολίτης ανέφερε δυο πολύ ισχυρούς σεισμούς, στις 11 Μαρτίου 1231 και στις 16 Σεπτεμβρίου 1237 ενώ και ο Γεώργιος Παχυμέρης αναφέρει ισχυρές σεισμικές δονήσεις το

1265, στο Δυρράχιο το 1270 και τη 1η Ιουνίου 1296 (Λαμπάκης, 1987). Επίσης ο αυτοκράτορας Ιωάννης ΣΤ' Καντακουζηνός (βασίλεψε 1347 - 1355) στην *Ιστορία* του αναφέρει σεισμικές δονήσεις που έλαβαν χώρα στο Μυριοκέφαλο της Μικράς Ασίας το 1343 και το 1354.

Ο Μιχαήλ Ψελλός, όπως και όλοι όσοι αποπειράθηκαν να ερμηνεύσουν το φαινόμενο του σεισμού, είχε ακολουθήσει την αριστοτελική ερμηνεία όπως μας παραδίδεται στα *Μετεωρολογικά* (ΙΙ,, VIII, 202 – 223) και επισήμανε ότι η αιτία των σεισμών είναι η φωτιά που καίει κάτω από το έδαφος και προκαλεί ξηρότητα. Αυτή η διαδικασία, σύμφωνα με τον Ψελλό, δημιουργεί ένα 'ξηρό πνεύμα' το οποίο ανέρχεται γρήγορα προς τα πάνω και προκαλεί σεισμούς (Duffy, 1992).

Ο σύγχρονος του Ψελλού Συμεών Σηθ, αναφερόμενος στους σεισμούς έγραψε: «Ίνα δε μη αμύητοι ώμεν της των σεισμών αιτίας, ιστέον ότι εκ της γης θερμαινόμενης αναπέμπεται ατμός και αναθυμίασις» (Dellatte, 1939) και στη συνέχεια παρουσιάζει την ερμηνεία του η οποία βασίζεται σε φυσικά αίτια όπως έχει αναφέρει ο Αριστοτέλης στα *Μετεωρολογικά.* Ο Σηθ ανέφερε ότι όταν θερμαίνεται η Γη, ατμός και υγρασία κινούνται προς τα πάνω και μπορούν να κινηθούν με ευκολία. Όταν ο ατμός προσκρούει και εμποδίζεται από την επιφάνεια του εδάφους για να διαφύγει, κινεί τα πλησιέστερα τμήματα του εδάφους και έτσι δημιουργούνται οι σεισμοί. Οι σεισμοί λαμβάνουν χώρα στη διάρκεια ημερών νηνεμίας και κατόπιν προκαλούν ισχυρούς ανέμους. Επίσης, επισημαίνει ότι μόνο μια φορά – στη διάρκεια της Σταύρωσης – συνέβη ένας σεισμός που έγινε αισθητός σε ολόκληρη τη Γη. Σε όλες τις άλλες περιπτώσεις οι σεισμοί θεωρούνταν φαινόμενα τοπικού χαρακτήρα (Dellatte, 1939).

Ο Νικηφόρος Βλεμμύδης συνέχισε αυτό το σκεπτικό και θεώρησε ότι οι σεισμοί δημιουργούνται από ζεστό και υγρό ατμό που υπάρχει κάτω από το έδαφος. Αυτός ο ατμός συσσωρεύεται, γεμίζει τις οπές του υπεδάφους και στη προσπάθεια του να ανέλθει προς την επιφάνεια κινεί τα πλησίον του τμήματα και, συνακόλουθα, την επιφάνεια της Γης. Συμφώνησε και αυτός ότι οι ισχυρότεροι σεισμοί γίνονται σε περιόδους νηνεμίας και τις νυχτερινές ώρες (καθώς οι περισσότερες νυχτερινές ώρες έχουν νηνεμία). Αν κάποιος σεισμός συμβεί στη διάρκεια της ημέρας, τότε συμβαίνει κατά τις μεσημβρινές ώρες διότι, όπως αναφέρει, εκείνες οι ώρες είναι συνήθως δίχως άνεμο καθώς οι ηλιακές ακτίνες είναι πιο ισχυρές και κάθετες προς τη Γη (Migne, 1863).

Η ίδια αριστοτελική μέθοδος φαίνεται ότι έγινε δεκτή και από τον Νικήτα Χωνιάτη αλλά και από το Γεώργιο Σχολάριο. Από την άλλη πλευρά υπήρξαν λόγιοι και κληρικοί που θεώρησαν τους σεισμούς ως μεταφυσικά φαινόμενα και τους είχαν συνδέσει με τη Θεία Βούληση και Θεία Δίκη: λ.χ. ο Γεώργιος Μοναχός ανέφερε τους σεισμούς ως σημάδι της θεϊκής διαφωνίας για τη συμπεριφορά των ανθρώπων σε συγκεκριμένα θεολογικά και κοινωνικά θέματα, ο Γεώργιος Παχυμέρης φαίνεται να αποδέχεται θεία αίτια για τους σεισμούς τα οποία συνδέονται είτε με τη θεϊκή οργή είτε με προειδοποιήσεις για επερχόμενες καταστροφές (Λαμπάκης, 1987). Ο Νικηφόρος Γρηγοράς, λόγιος του 13ου αιώνα με θεολογικές σπουδές και γνώση της ελληνικής φιλοσοφίας, θεωρούσε τους σεισμούς ως «φαινόμενα που εκπορεύονται από το Θεό για να μετανοήσουν οι άνθρωποι» (Γρηγοράς, 2017 & Ευαγγελάτου – Νοταρά, 1993).

γ. <u>Κομήτες</u>**.** Οι πολλές εμφανίσεις κομητών είχαν εντυπωσιάσει τους περισσότερους βυζαντινούς λογίους και τους ανέφεραν στα έργα τους. Έχουμε αρκετές αναφορές για κομήτες. Ξεκινώντας από το *Χρονικό* του Γεωργίου Μοναχού τον 9ο αιώνα μαθαίνουμε ότι, κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Λέοντος Ε' (813 - 820) εμφανίσθηκε ένας κομήτης. Επίσης, ο Μιχαήλ Ατταλιάτης, ένας διακεκριμένος χρονογράφος και ιστορικός του 11ου αιώνα, κατέγραψε την εμφάνιση ενός κομήτη κατά τη διάρκεια της βασιλείας του Κωνσταντίνου Ι' Δούκα (1059 - 1067), το Μάιο 1066 (Κανάκης, 1997). Η Άννα Κομνηνή στο έργο της *Αλεξιάς* έχει καταγράψει την εμφάνιση ενός κομήτη το Φεβρουάριο και Μάρτιο του 1106 (Σιδέρη, 2005) ενώ τόσο ο Γεώργιος Ακροπολίτης όσο και ο Γεώργιος Παχυμέρης κατέγραψαν εμφανίσεις κομητών κατά τη διάρκεια του 13ου αιώνα και ο Νικηφόρος Γρηγοράς στην *Ιστορία* του παραθέτει αρκετές εμφανίσεις κομητών κατά τη διάρκεια της περιόδου 1204 – 1359 (Γρηγοράς, 2017 & Ευαγγελάτου – Νοταρά, 1993).

Πέρα από τις καταγραφές ιστορικού χαρακτήρα για τους κομήτες, έχουμε επισημάνει και απόπειρες για την ερμηνεία του φαινομένου. Ο Συμέων Σηθ θεωρούσε ότι οι κομήτες δημιουργούνται από υδρατμούς που εξατμίζονται από τη Γη. Ψηλά, στο όριο μεταξύ της υποσελήνιας και της ουράνιας περιοχής – σύμφωνα με τον αριστοτελικό διαχωρισμό του Κόσμου – αυτοί οι υδρατμοί αναμειγνύονται με κοσμικό πυρ και μετατρέπονται σε κομήτη. Σύμφωνα με το Σηθ, όσοι έχουν δει κομήτες τους θεωρούν ως πονηρά τέρατα (Dellatte, 1939). Επίσης και ο Νικηφόρος Βλεμμύδης τους θεωρούσε αποτέλεσμα της εξάτμισης από την επιφάνεια της Γης (Migne, 1863).

Αλλά, όπως και στη περίπτωση των σεισμών, υπήρξαν και αρκετοί μελετητές που συνέδεσαν – έμμεσα ή άμεσα – την εμφάνιση ενός κομήτη με ένα επερχόμενο κακό γεγονός. Ακόμα και ο Γεώργιος Παχυμέρης ονόμαζε τους κομήτες «εξαιρετικά κακό μαντάτο» (Λαμπάκης, 1987).

δ. Εκλείψεις. Ένα άλλο πολύ εντυπωσιακό φαινόμενο που προσέλκυσε το ενδιαφέρον πολλών λογίων ήταν οι εκλείψεις, τόσο οι ηλιακές όσο και αυτές της σελήνης. Έχουμε καταγράψει αναφορές για ελλείψεις που συνέβησαν τον 9$^{ο}$ αιώνα από το Γεώργιο Μοναχό και τον Κωνσταντίνο Ζ' Πορφυρογέννητο (913 - 959). Επίσης τον 11$^{ο}$ αιώνα υπάρχουν καταγραφές του Μιχαήλ Ψελλού, του Συμεών Σηθ (Dellatte, 1939), του Μιχαήλ Ατταλιάτη και της Άννας Κομνηνής (Σιδέρη, 2005). Ο Νικηφόρος Βλεμμύδης αναφέρει μια έκλειψη της σελήνης που παρατηρήθηκε το βράδυ της 18$^{ης}$ Μαΐου 1258 (Migne, 1863), ο Γεώργιος Ακροπολίτης επεσήμανε την ηλιακή έκλειψη του 1238 όπως και ο Γεώργιος Παχυμέρης και ο Νικηφόρος Γρηγοράς.

Οι περισσότεροι από αυτούς τους μελετητές τις αναφέρουν ως φυσικά φαινόμενα καθώς φαίνεται ότι είχαν κατανοήσει τα αίτια τους. Ο Συμεών Σηθ, για παράδειγμα, επεσήμανε ότι μια έκλειψη ηλίου λαμβάνει χώρα όταν η σελήνη παρεμβάλλεται μεταξύ ηλίου και Γης. Επεσήμανε με έμφαση ότι οι εκλείψεις του ηλίου είναι τοπικά φαινόμενα και αναφέρθηκε στην ηλιακή έκλειψη που συνέβη στις 25 Φεβρουαρίου 1058 και ήταν ορατή στη Κωνσταντινούπολη (Dellatte, 1939). Επίσης, αναφερόμενος σε αυτό το φαινόμενο, επεσήμανε ότι οι εκλείψεις μπορεί να είναι ολικές ή μερικές ανάλογα με το τόπο (Dellatte, 1939). Η συγκεκριμένη έκλειψη ήταν ολική στη Κωνσταντινούπολη αλλά μερική στην Αίγυπτο όπου βρισκόταν ο Σηθ εκείνη την ημέρα. Για τις εκλείψεις της σελήνης εξέφρασε τη γνώμη ότι συνέβαιναν όταν η Γη βρισκόταν μεταξύ του ηλίου και της σελήνης έτσι ώστε η σκιά της Γης να καλύπτει τη σελήνη. Επίσης επεσήμανε ότι οι εκλείψεις της σελήνης μπορούν να είναι είτε μερικές είτε ολικές. Και, σημείωνε ότι το σχήμα της Γης είναι σφαιρικό διότι οι σεληνιακές εκλείψεις – αν και μπορούν αν συμβούν παντού στη Γη – μπορούν να γίνουν ορατές μόνο σε τόπους που είναι νύχτα (Dellatte, 1939). Άρα, συμπεραίνει, είναι προφανές ότι την ίδια στιγμή υπάρχουν μέρη στη Γη που έχουν νύχτα και άλλα μέρη που είναι ημέρα.

Ο Νικηφόρος Βλεμμύδης θεωρούσε ότι είναι φυσικά φαινόμενα και συμφωνούσε με τον Σηθ σχετικά με τα αίτια που τις προκαλούν. Διακήρυττε ότι η μόνη έκλειψη που οφειλόταν σε μεταφυσικά αίτια ήταν αυτή που συνέβη κατά τη διάρκεια της Σταύρωσης (Migne, 1863). Επίσης συμφωνούσε με τον Σηθ για τις εκλείψεις της σελήνης. Περιέγραψε τη σεληνιακή έκλειψη που έλαβε χώρα τη νύχτα της 18$^{ης}$ Μαΐου 1258.

ε. Αστραπές – βροντές. Για τις αστραπές και τις βροντές, ο Μιχαήλ Ψελλός ακολούθησε τις ερμηνείες του Αριστοτέλους που ανευρίσκονται στα *Μετεωρολογικά,* όπου οι αστραπές θεωρούνται ότι δημιουργούνται από ξηρό ατμό που ανέρχεται από τη Γη προς τον ουρανό. Επίσης παρουσίασε μια άποψη σύμφωνα με την οποία οι βροντές πρέπει να θεωρηθούν ως αποτέλεσμα της κίνησης προς τα πάνω των νεφών. Επίσης ο Ψελλός σχολίασε τη χρονική διαφορά που παρατηρείται μεταξύ των δυο φαινομένων όταν συμβαίνουν. Απέδωσε αυτή τη διαφορά στη διαφορετική κατασκευαστική υφή των αυτιών και των ματιών μας. Άρα, συμπέρανε, ότι αν και οι βροντές και οι αστραπές έχουν το ίδιο αφετηριακό σημείο, τις προσλαμβάνουμε με μια μικρή χρονική διαφορά (Duffy, 1992).

Ο Συμεών Σηθ επεσήμανε ότι δεν θα πρέπει να τις θεωρήσουμε ως αποτέλεσμα συγκρουόμενων νεφών αλλά ως αποτέλεσμα θερμών πνευμάτων που διατρέχουν τα νέφη (Dellatte, 1939).

Ο Βλεμμύδης περιέγραψε λεπτομερειακά το μηχανισμό της δημιουργίας των βροντών. Ήταν μια εξήγηση που βασιζόταν στην ανοδική κίνηση ξηρού ατμού και τη πύκνωση του σε νέφος. Στη συνέχεια, σύμφωνα με τον Βλεμμύδη, ο συμπυκνωμένος ατμός έχει γίνει 'πνεύμα' και αποβάλλεται από τα νέφη με θόρυβο και αυτό είναι το φαινόμενο της βροντής. Καθώς διαλύεται, εξέρχεται από τα σύννεφα έχοντας το χρώμα της φωτιάς και αυτό το ονομάζουμε αστραπή (Migne, 1863).

**4. Συμπεράσματα**

Οι παρουσιάσεις των παραπάνω αναφορών μας επισημαίνουν την ύπαρξη μιας ζωντανής παράδοσης στο Βυζάντιο στη διάρκεια των μεσαιωνικών αιώνων, σχετικά με τα επιστημονικά θέματα για τη φύση, αν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε αυτό τον όρο αναφερόμενοι στη πρόοδο που επιτεύχθηκε εκείνους τους αιώνες. Αυτή η παράδοση εδραζόταν στο corpus της αρχαίας ελληνικής φιλοσοφικής σκέψης, όπως αντιπροσωπευόταν από τα έργα του Αριστοτέλους αλλά και από τα έργα των σχολιαστών της ελληνόφωνης όψιμης Αρχαιότητας. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι πλατωνικές ιδέες δεν προτιμούνταν από τους βυζαντινούς λογίους για την ερμηνεία των φυσικών διεργασιών. Εξαίρεση σε αυτή τη διαπίστωση αποτελεί μόνο η περίπτωση του Γεωργίου Πλήθωνος – Γεμιστού, της κυρίαρχης φιλοσοφικής φυσιογνωμίας του ελληνικού χώρου κατά τις πρώτες δεκαετίες του 15$^{ου}$ αιώνα. Όμως οι ολοκληρωτικά πλατωνικές ιδέες του που προσέγγιζαν τα όρια της απόρριψης του χριστιανισμού δεν κατόρθωσαν να υπερκεράσουν τις αντιδράσεις της Εκκλησίας και να γίνουν αποδεκτές.

Η μελέτη των ελληνικών κειμένων κατά τη πρώτη περίοδο της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας συνάντησε την αντίδραση των εκκλησιαστικών κύκλων καθώς θεωρούσαν ότι αυτά τα κείμενα αντιπροσώπευαν τις αξίες του ελληνικού κόσμου, δηλαδή ενός μη χριστιανικού κόσμου. Από την άλλη πλευρά, ορισμένοι διακεκριμένοι και ευφυείς Πατέρες ανέλαβαν συστηματικές προσπάθειες για να αναζητήσουν σημεία σύζευξης των αρχαιοελληνικών αρχών με τις χριστιανικές επιταγές. Αυτή η θεωρητική προσέγγιση οδήγησε στην αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των δυο πλευρών και με το πέρασμα των αιώνων, η αντίδραση της Εκκλησίας μετριάσθηκε και μετασχηματίσθηκε σε μια σιωπηλή αποδοχή της μελέτης των ελληνικών κειμένων για τα φυσικά φαινόμενα από τους βυζαντινούς λογίους. Όλα αυτά τα έργα είχαν διασωθεί και βρισκόταν σε βιβλιοθήκες, όχι μόνο στη Κωνσταντινούπολη αλλά και σε άλλα μέρη της ηπειρωτικής Ελλάδας, στη πρωτότυπη γλώσσα γραφής τους (Constantinides, 1982).

Διάφοροι διακεκριμένοι λόγιοι προχώρησαν στη παρατήρηση πολλών φαινομένων και τις κατέγραψαν στα έργα τους. Έτσι μας έχουν παραδώσει πολύ χρήσιμες ιστορικές αναφορές γι αυτά τα φαινόμενα. Όλοι αυτοί οι λόγιοι ήταν μορφωμένοι κρατικοί λειτουργοί της αυτοκρατορίας, γόνοι ευγενών οικογενειών, ακόμα και αυτοκράτορες με επιστημονικές ανησυχίες, όπως η περίπτωση του αυτοκράτορα Κωνσταντίνου Ζ' Πορφυρογέννητου (βασίλεψε από το 913 έως το 959) ο οποίος στην *Ιστορία* που συνέγραψε έχει πολλές αναφορές σε διάφορα φυσικά φαινόμενα! Όλες αυτές οι καταγραφές μας προσφέρουν μια πολύ καλή εικόνα αυτών των φυσικών φαινομένων τα οποία είχαν εμφανισθεί σε περιοχές της αυτοκρατορίας είτε όταν ζούσαν οι συγγραφείς είτε σε προγενέστερο χρόνο.

Ορισμένοι μελετητές προχώρησαν ακόμα πιο πέρα. Καθώς είχαν μελετήσει το corpus της αριστοτελικής Φυσικής, δηλαδή τόσο τα έργα του Σταγειρίτη όσο και έργα σχολιαστών του των πρώτων χριστιανικών αιώνων και της όψιμης Αρχαιότητας (όπως του Αλέξανδρου του Αφροδισιέα, του Πλωτίνου, του Σιμπλικίου και του Ιωάννη Φιλοπόνου), επηρεάσθηκαν από αυτά και αποπειράθηκαν να ερμηνεύσουν φυσικά φαινόμενα χρησιμοποιώντας αριστοτελικές αρχές συναρμοσμένες με τη χριστιανική πίστη τους. Δηλαδή, για να επιστρέψουμε στο αρχικό ερώτημα που θέσαμε στο τίτλο της εργασίας, ανέδειξαν το διάλογο μεταξύ της θρησκείας και φυσικής φιλοσοφίας αξιοποιώντας το πλαίσιο της σιωπηλής αποδοχής της μελέτης των ελληνικών κειμένων

εκ μέρους της Εκκλησίας. Αυτή η μεθοδολογική προσέγγιση ερμηνείας των φυσικών φαινομένων έλαβε χώρα κυρίως μετά τον 11$^{ο}$ αιώνα έως τη παλαιολόγεια περίοδο η οποία σηματοδοτεί την οριστική κατάρρευση της αυτοκρατορίας το 1453. Αυτοί οι τέσσερις τελευταίοι αιώνες φαίνεται ότι ήτνα πολύ δημιουργικοί για τη φιλοσοφική σκέψη στη θνήσκουσα αυτοκρατορία. Στη διάρκεια εκείνης της περιόδου αρκετοί λόγιοι συνεισέφεραν σημαντικά στην ερμηνεία των φυσικών φαινομένων. Ειδικότερα, οι προσπάθειες που αναλήφθηκαν τον 11$^{ο}$ αιώνα πρέπει να χαρακτηρισθούν πολύ σημαντικές καθώς έλαβαν χώρα σχεδόν δυο αιώνες νωρίτερα από τη μαζική μετάφραση των ελληνικών κειμένων στα λατινικά: Ο Μιχαήλ Ψελλός και ο Συμεών Σηθ γνώριζαν τις απόψεις του Αριστοτέλους για τη φύση σε μια εποχή που οι λατίνοι λόγιοι δεν είχαν τη δυνατότητα να μελετήσουν τα αριστοτελικά κείμενα.

Ιδιαίτερη μνεία πρέπει να κάνουμε στον Νικηφόρο Βλεμμύδη ο οποίος πρέπει να θεωρηθεί ως μια κυρίαρχη φιγούρα ανάμεσα στους μεσαιωνικούς λογίους της Ευρώπης. Αν και οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις του για τα φυσικά φαινόμενα βασιζόταν στη σύζευξη μεταξύ αριστοτελικών και χριστιανικών αρχών που πρότεινε τόσο ο ίδιος όσο και οι συνεχιστές του έργου του τον 13$^{ο}$ και 14$^{ο}$ αιώνα, δεν διαδόθηκαν ικανοποιητικά μέσα στην κοινότητα των λογίων εκείνης της εποχής όπως οι αντίστοιχες του σύγχρονου του Θωμά Ακινάτη. Οι λόγοι γι αυτό μπορούν να ανιχνευθούν σε εξωγενείς παράγοντες, στο κοινωνικό – ιστορικό, δηλαδή στο μη επιστημονικό πεδίο: το κέντρο των επιστημονικών εξελίξεων έφευγε από τη Μεσόγειο και κατευθυνόταν προς τη Δύση εξαιτίας των επερχόμενων μαζικών μεταφράσεων των αρχαίων ελληνικών κειμένων στα λατινικά και συνεπώς μειωνόταν η χρήση της ελληνικής γλώσσας ως μητρικής γλώσσας των «επιστημονικών» κειμένων. επίσης η επικοινωνία μεταξύ του βυζαντινού κόσμου και της Δύσης καθίστατο ολοένα και πιο δύσκολη εξαιτίας αυξανόμενων θρησκευτικών και πολιτικών προβλημάτων. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο Νικηφόρος Γρηγοράς είχε καταφέρει να κατασκευάσει ένα νέο ημερολόγιο που διόρθωνε τα λάθη υπολογισμού της ημερομηνίας του Πάσχα που υπήρχαν στο ιουλιανό ημερολόγιο το οποίο ο αυτοκράτορας δίσταζε να το θέσει σε εφαρμογή καθώς δεν είχε την απαραίτητη πολιτική ισχύ να πείσει τους υπόλοιπους ηγέτες να το αποδεχθούν (Vasiliev, 1973 & Hunger, 1994).

Συνεπώς οι βυζαντινοί λόγιοι ανέπτυξαν και πρότειναν αυτή τη μεθοδολογία της σύζευξης των αριστοτελικών και χριστιανικών αρχών ανεξάρτητα, χωρίς να έχουν επηρεασθεί από ανάλογες προσπάθειες που έλαβαν στη Δύση και με τη στάση τους ανέδειξαν την αξία του διαλόγου για τα θέματα της φύσης. Ίσως θα έπρεπε λοιπόν να τροποποιήσουμε το διαζευκτικό χαρακτήρα του τίτλου και να θεωρήσουμε ότι στη βυζαντινή επικράτεια οι σχέσεις φυσικής φιλοσοφίας και Εκκλησίας είχαν μια δυναμική εξέλιξη και περιλάμβαναν διάλογο *και* διαμάχη.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση


Vasiliev Alexadre (1995), *Ιστορία της βυζαντινής αυτοκρατορίας,* Δημοσθένης Σαβράμης (Μεταφρ.), Αθήνα: Πάπυρος.

Γρηγοράς Νικηφόρος, *Ρωμαϊκή Ιστορία.* Ανακτήθηκε στις 20/5/2017 από http://digital.lib.auth.gr/record/126775/

Dellatte, A. (1939), *Anecdota Atheniensia et Alia (tome II) textes Grecs Relatifs al' Histoire des Sciences,* Liege: Faculté de philosophie et lettres de l'Université de Liége.

Duffy, J.(επιμ.) (1992), *Μιχαήλ Ψελλός, Philosophica minora I. Opuscula logica, physica, allegorica, alia*. Stuttgart.

Ευαγγελάτου – Νοταρά Φλωρεντία (1993), «Σεισμοί στο Βυζάντιο από τον 13$^{ο}$ μέχρι και τον 15$^{ο}$ αιώνα». *Παρουσία,* παράρτημα 24, Αθήνα,112 – 130.

Καρτσωνάκης Μανόλης (2007), «Η ιστορική διαδρομή της έννοιας της αντιπερίστασης: Θιασώτες και αρνητές του κενού κατά την Όψιμη Αρχαιότητα και τον Μεσαίωνα». Στο Γ.Βλαχάκης –

Π. Φιλντίσης (Επιμ.), *Οι απόψεις των φιλοσόφων της αρχαιότητας για τις φυσικές επιστήμες και οι επιδράσεις τους στη σύγχρονη σκέψη,* Αθήνα, 109-130.
Καρτσωνάκης Μανόλης (2004), «Η *Σύνοψις των Φυσικών* του Συμεών Σηθ». Στο Γ.Ν. Βλαχάκης – Θ. Νικολαΐδης (Επιμ.), *Βυζάντιο – Βενετία – Νεώτερος Ελληνισμός: Μια περιπλάνηση στον κόσμο της ελληνικής επιστημονικής σκέψης,* Αθήνα: Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, 129-137.
Καρτσωνάκης Μανόλης (1996), «Φυσική και Αστρονομία στο Βυζαντινό Κράτος του 13ου Αιώνα: Προλεγόμενα για την *Επιτομή Φυσικής* του Νικηφόρου Βλεμμύδη». Στο π.Γ.Δ.Μεταλληνός-Λ.Ζούρος (Επιμ.), *Ορθοδοξία και Φυσικές Επιστήμες,* Αθήνα: Σαββάλας, 81-91.
Λαμπάκης Στ. (1987), «Υπερφυσικές δυνάμεις, φυσικά φαινόμενα και δεισιδαιμονίες στην *Ιστορία* του Γεωργίου Παχυμέρη». Σύμμεικτα, τ. 7, 77 – 100.
Lemerle Paul (1985), *Ο πρώτος βυζαντινός ουμανισμός,*, Μ.Νυσταζοπούλου – Πελεκίδου, Μεταφρ.), Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
Migne J.P. (1863), *Patrologia Graeca,* τ. 142. Ανακτήθηκε στις 20/5/2017 από http://patristica.net/graeca/#t142
Πολέμης Ιωάννης (1997), Ατταλειάτης Μιχαήλ *Ιστορία,Κείμενα Βυζαντινής Ιστοριογραφίας 8*, Αθήνα: Κανάκης
Σιδέρη Αλόη (2005). *Αλεξιάς*. Αθήνα: Άγρα.
Hunger Herbert (1994), *Βυζαντινή Λογοτεχνία – τόμος Γ',* Γ. Μακρής/ Ι. Οικονόμου – Αγοραστού/ Τ. Κόλλιας/ Ε. Παπαγιάννη/ Σ. Τρωιανός/ Δ. Γιάννου (Μεταφρ.), Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.

**Ξενόγλωσση**

Constantinides C.N. (1982), Higher Education in Byzantium in the Thirteenth and early Fourteenth century (1204 - 1310), Nicosia: Cyprus Research Center.

# ΦΥΛΟ, ΤΑΞΗ ΚΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΟΥΣ ΈΛΛΗΝΕΣ ΤΗΣ ΠΡΩΗΝ ΕΣΣΔ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΤΟΥ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟΥ

**Καταϊφτσής Δημήτρης**
dkataiftsis@hotmail.com
Διδάκτωρ

**Περίληψη**

Η προσπάθεια συγκρότησης μιας ενιαίας αφήγησης για το φύλο, την τάξη και την εκπαίδευση στους σοβιετικούς Έλληνες κατά την διάρκεια του Μεσοπολέμου αποτελεί τον κύριο άξονα του παρακάτω paper. Η παραπάνω οπτική για ένα θέμα που δεν αφορά την εκπαίδευση, αλλά την εμπλέκει σε μια απόπειρα ανάλυσης της κοινωνικής πραγματικότητας μέσα από τις έμφυλες και ταξικές ταυτότητες δεν είναι τυχαία: έχει πλούσιο βιβλιογραφικό αντίκρισμα, μεταξύ άλλων, αρχειακού υλικού από την πρώην ΕΣΣΔ, αλλά και δημοσιευμάτων αντίστοιχου περιεχομένου στον Τύπο της εποχής ή και τον μεταγενέστερο.

Το εγχείρημά μας βασίζεται στην παραγωγή μιας αντίληψης πέρα από τα σκληρά όρια του έθνους, ως κυρίαρχης αναλυτικής βάσης, που συναντάται στην ελληνο-σοβιετική ιστοριογραφία. Παρόλα αυτά, η έμφυλη, πολιτισμική και κοινωνική κριτική, δεν επισκιάζει, ούτε και παρακάμπτει τις αφηγηματικές προτάσεις των προκατόχων μας. Τουναντίον, προσπαθεί να τις ενδυναμώσει, διανοίγοντας νέα επιστημονικά πεδία αναζητήσεων, ερευνώντας ενδεχόμενες συγκλίσεις και αποκλίσεις.

**Λέξεις κλειδιά**: φύλο, εκπαίδευση, Έλληνες ΕΣΣΔ

## 1. Εισαγωγή

Τον Μάρτιο του 1921, ο Β.Ι. Λένιν εγκαινίασε την περίοδο της Νέας Οικονομικής Πολιτικής στην ΕΣΣΔ, ως λύσης «δίχως αύριο» στην οικονομική δυσπραγία που προκάλεσαν οι επιτάξεις της αγροτικής παραγωγής του εμφυλιακού «πολεμικού κομμουνισμού» (Viola, 1996).

Η ΝΕΠ, μεταβατικό στάδιο ανάμεσα στον πολεμικό κομμουνισμό και στην βίαιη κολεκτιβοποίηση και βιομηχανοποίηση, ορόσημο της σταλινικής περιόδου οικονομικής διαχείρισης, είναι το κύριο ιστορικό πλαίσιο πάνω στο οποίο θα εκθέσουμε την δική μας οπτική.

Όπως για όλους τους σοβιετικούς λαούς, έτσι και για την ελληνική διασπορά της ΕΣΣΔ, η οποία κατοικούσε σε συμπαγείς κοινότητες, κυρίως στα παράλια της Μ. Θάλασσας, από την Οδησσό έως την Χερσώνα, την Κριμαία, την περιοχή της Μαριούπολης στην Αζοφική, και πιο νότια, στην κοιλάδα του Κουμπάν και τον Β. Καύκασο, στην Αμπχαζία και την Γεωργία, η περίοδος της ΝΕΠ είναι μια περίοδος πρωτοφανούς αναγέννησης της ελληνικής παιδείας, της εκπαίδευσης, της γλώσσας, του πολιτισμού και των γραμμάτων, σε τέτοιο βαθμό που ποτέ δεν έχει γνωρίσει στην ιστορία της. Παρά τις προσπάθειες που γίνονταν από τον κλήρο και τους ευεργέτες προεπαναστατικά (Κοτσιώνης, 1999), η ελληνική παιδεία και γλώσσα δεν έπαυε να είναι προνομιακό πεδίο των ντόπιων ελίτ και της εκκλησίας. Αυτοί καθόριζαν το περιεχόμενο, τη γλώσσα και το σύστημα διδασκαλίας.

Με την εγκαθίδρυση της σοβιετικής εξουσίας, και κυρίως στην περίοδο της ΝΕΠ, παρατηρείται μια προσπάθεια αδιαμεσολάβητης εκπόρευσης της παιδείας και των γραμμάτων από την ίδια την σοβιετική εξουσία και τις τοπικές της διακλαδώσεις (τοπικά σοβιέτ), με σκοπό να γίνονται αποδέκτες της εκπαίδευσης τα πλέον φτωχότερα στρώματα στους κόλπους των ελληνικών κοινοτήτων. Για πρώτη φορά, αποδέκτες μιας πανεθνικής εκπαίδευσης, είναι φτωχοί αγρότες, πένητες και Έλληνες εργάτες των πόλεων, αναλφάβητες γυναίκες που ζουν κάτω από τον πατριαρχικό ζυγό, νεαρά κορίτσια που, έως τότε, οι κοινωνικές τους παραστάσεις εξαντλούνταν στον οικογενειακό βίο του πατρικού τους και μετέπειτα στις συζυγικές τους υποχρεώσεις, αποκτούν την ευκαιρία να έρθουν σε επαφή από τον Λένιν, τον Τουργκένιεβ μέχρι και τον Κωστή Παλαμά.

Η εκπαιδευτική έκρηξη της δεκαετίας του 1920 δεν είναι μια ανιδιοτελής προσπάθεια της σοβιετικής εξουσίας να ανυψώσει το πνευματικό επίπεδο των πολιτών, ειδικότερα των πιο χαμηλών κοινωνικών τάξεων, παρά το γεγονός ότι αυτό εντέλει υλοποιήθηκε. Είναι ταυτόχρονα μια συντεταγμένη επιχείρηση ιδεολογικής χειραγώγησης και προπαγάνδας μέσω της αναγέννησης των εθνικών γλωσσών και λογοτεχνιών, μέσω της *korenizatsiia* (Martin, 2001), με σκοπό την εύρεση και σύναψη κοινωνικών συμμάχων, τους οποίους η σοβιετική εξουσία θα χρησιμοποιούσε, για να ασκήσει την παντοδυναμία της μερικά χρόνια αργότερα, την δεκαετία του 1930.

Παρόμοια με την εκπαίδευση, η ελεύθερη επιλογή της γλώσσας θυσιάζεται για την εργαλοιοποίησή της για πολιτικούς σκοπούς. Έτσι, οι γλωσσικές μεταρρυθμίσεις της δεκαετίας του 1920, η εφεύρεση ενός νέου απλοποιημένου αλφαβήτου, τοποθετούν την γλώσσα, όπως και την εκπαίδευση, όπως είδαμε προηγουμένως, στην αρένα πολιτικών διακυβευμάτων επιβολής, εξουσίας και πλήρους ελέγχου των κοινωνικών διαδικασιών σε όλη την ελληνική διασπορά.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Η πολιτικής της ελληνικής γλώσσας κι εκπαίδευσης

Η εφαρμογή της πολιτικής της *korenizatsiia* στους Έλληνες, στο επίπεδο της εκπαίδευσης συνιστούσε δύο θεμελιώδεις μεταρρυθμίσεις. Η **πρώτη** και η πιο σημαντική, και η οποία θα μας απασχολήσει σημαντικά εδώ, αφορούσε το ζήτημα της γλώσσας (Καρπόζηλος, 1998-1999) και των χρήσεών της στην διδασκαλία, στις εκδόσεις και κατ' επέκταση στα σχολικά εγχειρίδια. Όμως αυτό είναι απλά η απόληξη μιας γενικότερης πολιτικής αντίληψης σχετικά με το γλωσσικό ζήτημα.

Παρότι οι άξονες της εκπαίδευσης φιλτράρονταν πάντα-και πριν την Επανάσταση, από τις εκάστοτε, ταξικές αναδιαρθρώσεις, κατά τη διάρκεια της ΝΕΠ, η χρήση της ελληνικής γλώσσας υπερτόνιζε την κοινωνική, ταξική διάσταση του γλωσσικού ζητήματος για την, αργότερα, περισσότερο αποτελεσματική αντιμετώπιση των διαφωνούντων, όλων των πολιτικών χρωματισμών.

Έως και την περίοδο που εξετάζουμε, στην Μαριούπολη, οι ελληνικές διάλεκτοι-μαριουπολίτικη και τουρκοταταρική, θεωρούνταν γλώσσες των απαίδευτων (*nekoultournye*), των μη εχόντων πρόσβαση στην εκπαίδευση, σε αντίθεση με την ελληνική διανόηση και τις ανώτερες τάξεις οι οποίες προτιμούσαν την ρωσική γλώσσα, η οποία χαρακτηρίζονταν ως η γλώσσα των ελίτ, καθώς, τον 19ο αιώνα, έδινε το προνόμιο στην επικοινωνία με την ρωσική διοίκηση και την ανερχόμενη τότε αστική τάξη. Σε αυτό το πλαίσιο, όποιος μιλούσε ρωσικά θεωρούνταν μορφωμένος (Dmitrienko, 2000).

Αντίθετα, σύμφωνα με την αντίληψη ενός σημαντικού Έλληνα κομμουνιστή διανοούμενου, θύματος έπειτα των σταλινικών διώξεων, του Σάββα Γιάλι, τα ελληνικά της Μαριούπολης (μαριουπολίτικη διάλεκτος) ήταν η γλώσσα των φτωχών, όπως και των γυναικών, οι οποίες, όντας αποκλεισμένες από τον δημόσιο βίο διατήρησαν σε μεγάλο βαθμό την βαριά κληρονομιά της γλώσσας τους.

Η σοβιετική εξουσία αντιμετώπιζε το γλωσσικό ζήτημα στους Έλληνες, όπως και σε όλους τους λαούς- με τα φτωχότερα στρώματα των οποίων ήθελε να βρίσκεται στο ίδιο στρατόπεδο, ομολογουμένως με ωφελιμιστική διάθεση. Η επιμονή για την ευρεία χρήση των ελληνικών σε όλες τις πολιτικές και κοινωνικές συνδηλώσεις της διασποράς εξηγούνταν από την διάθεση προσέγγισης των κατώτερων τάξεων, απαραίτητων συμμάχων στη διαδικασία του ουσιαστικού ελέγχου της εξουσίας στις περιοχές όπου ήταν εγκαταστημένοι ελληνικοί πληθυσμοί. Αυτό αποδεικνύεται από τα ίδια τα σοβιετικά αρχεία, μέσω των οποίων μαθαίνουμε ότι η χρήση των ρωσικών στις συνελεύσεις των σοβιέτ απέτρεπε από τα πιο φτωχά στρώματα να συμμετέχουν, και έτσι, σε μια εποχή που δεν είχε εγκατασταθεί ακόμη ο τρόμος ως καθημερινή πρακτική και υπήρχε ακόμη μια ελάχιστα εγγυημένη ελευθερία στην έκφραση της διαφορετικής-από την κυρίαρχη άποψης, οι ντόπιες, πιο συντηρητικές ελίτ, κέρδιζαν τις πλειοψηφίες (Dmitrienko, 2000).

Υπάρχει και μια ακόμη όμως, αρκετά ενδιαφέρουσα οπτική, σύμφωνα με την οποία, οι Έλληνες που συμμετείχαν δραστήρια στα επαναστατικά γεγονότα της δεκαετίας του 1910 διατήρησαν την γλώσσα της επανάστασης- την ρωσική, στις πολιτικές διαδικασίες και στον κοινωνική ζωή της δεκαετίας του 1920. Μάλιστα, υπήρχαν γυναίκες, οι οποίες, επιδεικνύοντας έναν υπερβάλλων επαναστατικό ζήλο, δήλωναν ευθέως ότι σύντομα δεν θα χρειάζεται ούτε η ελληνική γλώσσα, ούτε η ελληνική ταυτότητα, γιατί σε λίγο «όλοι θα είμαστε Ρώσοι» (σοβιετικοί). (Dmitrienko, 2000)

Πέρα από αυτό βέβαια, μην λησμονούμε ότι η ελληνική γλώσσα και παιδεία, η οποία αναπτυσσόταν σταδιακά, καθόλη την διάρκεια του 19$^{ου}$ αιώνα, με εξαίρεση την δεκαετία του 1860 και τον περίφημο «περιορισμό των πολιτικών προνομίων για τους Έλληνες», τα τελευταία χρόνια της τσαρικής κυριαρχίας (1914-1917), βρέθηκε στο στόχαστρο του ρωσικού εθνικισμού, όπως και όλες οι μη ρωσικές κοινότητες, κι έτσι τα ρωσικά επιβλήθηκαν με την βία σε όλο το φάσμα της κοινωνικής και πολιτισμικής δραστηριότητας, μέσω της πολιτικής του εκρωσισμού (Ηλιάδου-Τάχου, 2016). Έως τότε, στην Ουκρανία, η εκπαίδευση είχε ελληνικό πρόσημο, και στην εκπαίδευση και στην διδασκαλία, και διεξάγονταν με πρωτοβουλία της εκκλησίας για τα παιδιά των εμπόρων και τους κληρικούς (Dmitrienko, 2000).

Η αντίληψη λοιπόν ότι η διάθεση προτίμησης της χρήσης της ρωσικής γλώσσας και στην εκπαίδευση, αλλά και στις ευρύτερες πολιτικο-κοινωνικές διαδικασίες είναι έργο «αντεπαναστατικό» που εκπορεύεται από απομεινάρια των πρώην κυρίαρχων ελίτ στην ελληνική ύπαιθρο αποτελεί απλά έναν ευφημισμό: η θέση ότι η ρωσική γλώσσα είναι ανώτερη πολιτισμικά από την ελληνική προωθείται από τους Έλληνες κομμουνιστές, κι αν όχι κομμουνιστές, ιδεολογικά προσκείμενους στην σοβιετική εξουσία. Γεννάται λοιπόν το ερώτημα του αν η γλώσσα μοιάζει να

είναι ένα παιχνίδι το οποίο η εξουσία θέλει να διαχειριστεί, ή προϊόν ελεύθερης βούλησης, με την πρώτη υπόθεση να μοιάζει να υπερισχύει.

Άμεσα συνδεδεμένη με την γλώσσα, η **δεύτερη** μεγάλη μεταρρύθμιση της ΝΕΠ αφορούσε το θέμα της εκπαίδευσης. Δεν αποτελεί ψέμα ότι το εκπαιδευτικό έργο που παρήχθη μέσα σε 10-20 χρόνια στην ελληνική διασπορά της Ρωσίας-ΕΣΣΔ δεν είχε ιστορικό προηγούμενο. Στην διάρκεια της ΝΕΠ άλλαξε εντελώς το πρόγραμμα σπουδών, οι ώρες διδασκαλίας, τα σχολεία μετονομάστηκαν και σταδιακά το διδακτικό προσωπικό άλλαξε κι αυτό με τη σειρά του.

Τα ελληνικά σχολεία, αλλά και τα γενικά σοβιετικά σχολεία θα προσελκύσουν την πλειοψηφία των μαθητών και των νέων της εποχής.

Στην Σεβαστούπολη της Κριμαίας, το δημοτικό σχολείο αριθμούσε ήδη στα μέσα της δεκαετίας 150 Έλληνες μαθητές, παιδιά «προλεταρίων» (sic), ενώ η διδασκαλία πραγματοποιούνταν και στα ρωσικά και στα ελληνικά (GAARK).

Το 1923 στην Κριμαία λειτουργούσαν ήδη 7 ελληνικά δημοτικά σχολεία, στην Γιάλτα, στο Κερτς, στην Σεβαστούπολη, στην Συμφερόπολη, στο Staryi Krym, στην Θεοδωσία, ενώ μόλις σε ένα χρόνο (1924) αυξήθηκαν σε 10 (Krasnyi Krym). Δύο χρόνια αργότερα (1926), ο αναλφαβητισμός στους Έλληνες της Κριμαίας θα μειωθεί στο 38%.

Στα ελληνικά χωριά της Μαριούπολης, παρατηρείται από τα μέσα της δεκαετίας του 1920 αρκετά σημαντική αύξηση των μαθητών. Στην συστάδα των χωριών Στίλο, Σταρο-Μπέσεβο και Νοβο-Μπέσεβο, αντιστοιχούν 38 μαθητές ανά δάσκαλο. Παρόλα αυτά, σημαντικά προβλήματα παραμένουν: η πλειοψηφία των μαθητών μιλάει την ελληνική διάλεκτο ή την τουρκο-ταταρική, γεγονός που δυσκολεύει τους διδάσκοντες, οι οποίοι ως επί τω πλείστον είναι Έλληνες, όμως ρωσόφωνοι (Dmitrienko, 2000).

Έτσι κρίνεται ως επιτακτική η ανάγκη εύρεσης κι εκπαίδευσης διδακτικού προσωπικού στην ελληνική γλώσσα, ώστε οι μαθητές να συνηθίσουν στην μητρική τους γλώσσα. Ως αποτέλεσμα της *grekonizatsiia* (*ελληνοποίησης*), το 1926, το παιδαγωγικό ινστιτούτο της Μαριούπολης υιοθετεί εξ' όλοκλήρου την χρήση της ελληνικής γλώσσας (Dmitrienko, 2000).

Στα σχολεία και στα τμήματα στα οποία διατηρείται η ρωσική γλώσσα, είτε λόγω της έλλειψης ελληνόφωνων δασκάλων, είτε λόγω φοίτησης και μη Ελλήνων, οι επιδόσεις των ελληνόφωνων μαθητών είναι αρκετά χαμηλότερες από εκεί που οι μαθητές διδάσκονται στην μητρική τους γλώσσα (Dmitrienko, 2000).

Η έλλειψη εγχειριδίων στις διάφορες διαλέκτους της ελληνικής που ομιλούνταν στην διασπορά αποτελούσε ένα ακόμη σημαντικό πρόβλημα. Αν αναλογιστούμε ότι οι για τις περισσότερες από αυτές η γραπτή λογοτεχνία ήταν αν όχι δυσεύρετη, σχεδόν ανύπαρκτη, τότε αντιλαμβανόμαστε ότι η προσπάθεια διδασκαλίας τους, έμοιαζε να είναι απλά ένα μεγαλεπίβολο σχέδιο. Εντούτοις, σε ένα κλίμα γενικού ενθουσιασμού για το νέο καθεστώς, οι ατέλειες και τα προβλήματα έδειχναν να συγχωρούνται. Πόσο μάλλον όταν ικανότατοι Έλληνες παιδαγωγοί έδειχναν τη θέληση να εμπλακούν στην διαδικασία διαφώτισης των μαζών, όπως ο Μανώλης Μιταφίδης, από τα σημαντικότερα στελέχη του ελληνικού θεάτρου στο Σουχούμι της Αμπχαζίας και μεταφραστής στην ελληνική γλώσσα κειμένων του Τουργκένιεβ και του Τσέχοβ (Grigoriadis, 2009).

Πέρα από την άνθιση των ελληνικών σχολείων, αρχίζουν να πολλαπλασιάζονται και οι οίκοι ανάγνωσης (*izba-tchitalnye*) στα χωριά, εντούτοις, σε πολλούς από αυτούς, δεν υπάρχουν ελληνικά βιβλία, αλλά κυρίως ουκρανικά, γεγονός που καθιστά πολλές φορές μάταιη την καμπάνια επιμόρφωσης φτωχών αναλφάβητων Ελλήνων (Dmitrienko, 2000).

Μερικά στατιστικά στοιχεία: το 1928, σε 30 ελληνικά σοβιέτ της περιοχής της Μαριούπολης αριθμούνται 6 khaty-tchitalnye, 19 αγροτικές καμπάνες (selboud), 11 βιβλιοθήκες, 19 κέντρα εξάλειψης του αναλφαβητισμού, 23 κόκκινες γωνίες-λέσχες ανάγνωσης (*krasnye ougolky*) (Dmitrienko, 2000).

Στο εκδοτικό κομμάτι, μεταφράζονται και διανέμονται χιλιάδες βιβλία στην ελληνική γλώσσα και κυκλοφορούν πολυάριθμες εφημερίδες σε αρκετά μεγάλο τιράζ.

Μέσω της καθολικής εκπαίδευσης, δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για την ιδεολογική προπαγάνδα των νέων, ακόμη και των παιδιών του δημοτικού: οι οργανώσεις των μαθητών-πιονιέρων, πολλαπλασιάζονται και αποτελούν τον προπομπό για την είσοδο των εφήβων στην κομμουνιστική νεολαία (komsomol) και μετέπειτα στο ΚΚ. Στους πιονιέρους οργανώνεται η πλειοψηφία των Ελλήνων μαθητών, σχεδόν σε όλη την ελληνική διασπορά.

Αν εξαιρέσουμε τους Έλληνες, οι οποίοι πολέμησαν στον Κόκκινο Στρατό κατά την διάρκεια του ρωσικού εμφυλίου πολέμου, τα αρχεία (TsGAVOVouVou, GADO) μαρτυρούν ότι εκατοντάδες, ίσως και χιλιάδες Έλληνες θα προσχωρήσουν την δεκαετία του 1920 στις τάξεις του ΚΚ, ως αποτέλεσμα της διδασκαλίας του συστήματος μέσα από τα σχολεία. Μέσω αυτών, θα δημιουργηθούν οι προϋποθέσεις επαναπροσδιορισμού όλων των παραδοσιακών θεσμών των ελληνο-ποντιακών κοινοτήτων, και μεταξύ αυτών, ενός αρκετά σημαντικού, αυτού της πατριαρχίας και των έμφυλων σχέσεων.

2.2. Το έμφυλο ζήτημα στην γλώσσα και την εκπαίδευση

Το έμφυλο ζήτημα είναι ένα από τα πλέον παραμελημένα ζητήματα στην ιστορία των Ελλήνων της ΕΣΣΔ. Ανδροκρατούμενη, πατριωτική, εθνοκεντρική, η κυρίαρχη αφήγηση δεν δίνει χώρο σε έμφυλες αναλύσεις ή τουλάχιστον δεν αναδεικνύει την «γυναικεία πλευρά» της ιστορίας. Ούτε όμως και στις ίδιες τις γυναίκες γίνεται αντιληπτή μια τέτοια οπτική στον ιστορικό χρόνο. Σε μια σειρά συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε με παλιννοστούσες και μη Ελληνίδες της πρώην ΕΣΣΔ, αντιληφθήκαμε ότι ούτε οι ίδιες αντιλαμβάνονται τον ρόλο τους ως ιστορικό, αλλά περισσότερο επιτελεστικό, ως δηλαδή, μέλη μιας κοινότητας ανθρώπων με δικούς τους κοινωνικούς κώδικες και συμβολισμούς (Kataiftsis, 2016).

Καλούμαστε λοιπόν, με την αναφορά στο έμφυλο να εξάγουμε από την λήθη ιστορίες και φαινόμενα, παντελώς αδιάφορα για κάποιους, σημαντικά όμως για εμάς. Οι αναφορές για την κατάσταση των Ελληνίδων στην σοβιετική βιβλιογραφία δεν είναι αρκετές, παρόλα αυτά όχι ανύπαρκτες. Στην Αμπχαζία, οι Ελληνίδες παρουσιάζονται ως καταπιεσμένες, οι οποίες εργάζονται πολύ σκληρά χωρίς να απολαμβάνουν ιδιαίτερα δικαιώματα (Rikhter, 1930). Στην Κριμαία και στην Μαριούπολη υπάρχουν σημαντικές αντιδράσεις για την προοπτική συμμετοχής των γυναικών στον δημόσιο βίο (GAARK).

Την δεκαετία του 1920, η σοβιετική εξουσία αντιλαμβάνεται τις γυναίκες ως ξεχωριστή κοινωνική ομάδα, η οποία παρουσιάζει, στην πλειοψηφία της, τα εξής γενικά χαρακτηριστικά: βρίσκεται πολύ χαμηλά στην κοινωνική ιεραρχία, είναι συνολικά αμόρφωτη, βρίσκεται ακόμη κάτω από τον πατριαρχικό ζυγό. Έτσι, για το νέο καθεστώς, κρίνεται επιτακτική η διαμόρφωση ενός κανονιστικού πλαισίου, πάνω στο οποίο θα λυθούν τα τρία παραπάνω ζητήματα, με σκοπό φυσικά, τον προσεταιρισμό των γυναικείων μαζών στο δρόμο προς την κυριαρχία πάνω σε όλες τις σφαίρες της πολιτικής, οικονομικής και κοινωνικής ζωής, στην απλή καθημερινότητα.

Η ελληνική περίπτωση δεν είναι ιδιάζουσα: όπως και σε άλλες εθνικές μη-σλαβικές περιοχές, η πλειοψηφία των Ελληνίδων λειτουργεί στα πλαίσια που θέτει η κοινότητα και στους επιβεβλημένους ρόλους που εξυπηρετούν το κοινοτικό συμφέρον. Έτσι, οι σοβιετικοί νεωτερισμοί, δεν έχουν θέση στην κοσμοθεωρία της σοβιετικής Ελληνοπόντιας της δεκαετίας του 1920. Παρόλα αυτά όμως, εξαιρέσεις στον κανόνα υπήρξαν: η πρώτη οδηγός τρακτέρ (traktoristka) της ΕΣΣΔ, η Πρασκόβια Ανγκελίνα ήταν ελληνικής καταγωγής (Mousatov, 1971). Η Tchamtcheva Melana Ilinitchina, Ελληνίδα από την Τσάλκα της Γεωργίας, υπερασπίστρια των γυναικείων δικαιωμάτων στην περιοχή της, δεν πρόλαβε να δει το έργο της να αποδίδει καρπούς: δολοφονήθηκε το 1924 αφού η δράση της προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις από συντηρητικούς κύκλους (Tchitlov, 1992).

Τα παραδείγματα που θα μπορούσαμε να προσθέσουμε εδώ είναι αρκετά ακόμη, παρόλα αυτά, δεν είναι ικανά ώστε να μας επιτρέψουν να κάνουμε λόγο για ευρύ κίνημα χειραφέτησης στις ελληνικές περιοχές, όπως συνέβη σε γειτονικές ρωσικές, ουκρανικές ή γεωργιανές. Εντούτοις, δεν αποτελεί η υπερβολή το γεγονός ότι αν αντιληφθούμε το έμφυλο ζήτημα ως κομμάτι του ευρύτερου κοινωνικού ζητήματος, τότε σίγουρα μπορούμε να πούμε ότι στη δεκαετία του 1920 έγινε ένα βήμα

προς τα μπρος. Η εκπαίδευση αποτέλεσε σίγουρα μια πρώτης τάξεως ευκαιρία για τις γυναίκες να βγουν από το σκοτάδι της πατριαρχίας και να αποκτήσουν κοινωνική υπόσταση.

Όπως και σε όλες τις περιοχές της ΕΣΣΔ, έτσι και στις ελληνικές, δημιουργούνται γυναικεία παραρτήματα (zenotdel), κι εκλέγονται οι πρώτες γυναίκες σύμβουλοι στα τοπικά σοβιέτ. Η πιο επιφανής υπήρξε σίγουρα η Άννα Τσιμιάνοβα, μέλος του ΚΚ ήδη από το 1921 και αργότερα πρόεδρος του σοβιέτ του ελληνικού χωριού Μερτσάν. Δικάστηκε κι εκτελέστηκε από το καθεστώς την περίοδο του Μεγάλου Τρόμου (Χασιώτης, 1997).

Παρά τις ανομοιομορφίες και τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες της κάθε ελληνικής κοινότητας, η πλειοψηφία των γυναικών ανήκει στην ανερχόμενη μεσαία αγροτική τάξη της δεκαετίας του 1920, η οποία αρχίζει να αποκτά πρόσβαση την εκπαίδευση και να γίνεται φορέας της σοβιετικής παιδείας. Η γλώσσα παραμένει παρόλα αυτά μείζων πρόβλημα. Οι Ελληνίδες στην περιοχή της Μαριούπολης δεν κατέχουν την ρωσική γλώσσα κι ως εκ τούτου παρατηρείται αδυναμία στην προσέγγισή τους από τις γυναικείες οργανώσεις (Dmitrienko, 2000).

Στην αρχή, οι γυναικείες οργανώσεις που δημιουργούνται στις ελληνικές περιοχές στελεχώνονται κυρίως από Ρωσίδες, αλλά και από συζύγους Ελλήνων εργαζομένων, με το ζήτημα της έλλειψης επικοινωνίας λόγω της γλώσσας να παραμένει (Dmitrienko, 2000).

Η επιδίωξη των τοπικών αρχών να σπάσουν οι Ελληνίδες τους δεσμούς της παράδοσης, εντασσόμενες σε πολιτικές διαδικασίες δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί την δεκαετία του 1920, τουλάχιστον στις φτωχότερες τάξεις : η πλειοψηφία των γυναικών οι οποίες εντάσσονται στις γυναικείες οργανώσεις είναι σύζυγοι είτε κομμουνιστών, είτε εργαζομένων στις πόλεις. Είτε λόγω μη γνώσης της ρωσικής, είτε λόγω της θέλησης διατήρησης της παραμονής στο χαμηλότερο επίπεδο της κοινωνικής ιεραρχίας που επέβαλλε η χρόνια πατριαρχία, η διάθεση ριζοσπαστικοποίησης απουσιάζει. Η θέση ότι ο ρόλος της ελληνο-πόντιας είναι προδιαγεγραμμένος και εξαντλείται στην υπεράσπιση των συμφερόντων της κοινότητας με σκοπό την διαιώνισή της, θέση η οποία διατηρείται ακόμη και σήμερα (Τεκτονίδου, 1997), κυριαρχεί και την δεκαετία του 1920.

Και σε αυτή την δεκαετία, αλλά και αργότερα, οι γυναίκες οι οποίες ξεφεύγουν από τον κύκλο της επιστελεστικότητας των ρόλων που επιβάλλουν οι άγραφοι νόμοι της ελληνο-ποντιακής παράδοσης, είναι αυτές που εγκαταλείπουν τις εστίες τους, με σκοπό είτε τις σπουδές είτε την εργασία εκτός των ελληνικών κοινοτήτων. Εντούτοις, παρά τις κατά τόπους «φυγές», η κυρίαρχη ανθρωπογεωγραφική τάση που παρατηρείται στους Έλληνες, δηλαδή η διαρκής και αέναη αναζήτηση των ιχνών των «δικών τους» [*svoi*] (Βουτυρά, 2007), δεν διαρρηγνύεται.

Η έμφυλη διάσταση της «φυγής», αποτελεί ένα θέμα που δεν αφορά την δεκαετία η οποία βρίσκεται στο επίκεντρο της ανάλυσής μας. Παρατηρείται αργότερα, όταν γυναίκες που εγκαταλείπουν τις εστίες τους, δεν ενσαρκώνουν τις παραδοσιακές ανδρικές «φυγές» για εργασία ως οικονομικοί μετανάστες, οι οποίοι έπειτα επιστρέφουν στην οικογένεια και στην κοινότητα με συλλογικοποιώντας τους καρπούς της δουλειάς, αλλά δράττουν της ευκαιρίας που το ίδιο το σοβιετικό κράτος τους παρέχει, μετατρέποντας τις δικές τους «φυγές» ως οριστικές. Σε εκείνο και μόνο το στάδιο, επέρχεται η αλλαγή από «ελληνίδα» σε «σοβιετική γυναίκα», ως αποτέλεσμα όχι κάποιας ιδεολογικής τάσης, αλλά ως αποτέλεσμα της ίδιας της κοινωνικής πραγματικότητας.

## 3. Συμπεράσματα

### Η σοβιετική, η εθνοκεντρική και η ενδιάμεση οπτική

Μετά το τέλος του εμφυλίου πολέμου και την επικράτηση της εξουσίας των μπολσεβίκων οι φεουδάρχες και η μεγαλοαστική τάξη των πόλεων ουσιαστικά ισοπεδώθηκε. Στον αγροτικό χώρο, οι μεσαίοι αγρότες αποτελούν πλέον την πλειοψηφία.

Στις ελληνικές περιοχές, η κατάσταση δεν διαφέρει ιδιαίτερα: η ελληνική αστική τάξη είχε ήδη εγκαταλείψει την Ρωσία μέχρι το τέλος του εμφυλίου, ενώ όσοι παρέμειναν είδαν τις περιουσίες τους να δημεύονται. Οπότε, προς τα τέλη του 1920, αναπτύχθηκε έντονα μια μεσαία

αγροτική τάξη, η οποία, χάριν στην σκληρή κι επίπονη εργασία και την χαμηλή φορολογία της περιόδου της ΝΕΠ κατάφερε κι δημιούργησε περιουσίες, οι οποίες παρόλα αυτά, δεν μπορούν επ'ουδενί να συγκριθούν με αυτές της κάποτε ευημερούσας κρατικοδίαιτης και διαπλεκόμενης ενίοτε- με τους ντόπιους Ρώσους αξιωματούχους, ελληνικής μεγαλοαστικής τάξης που άνθισε προεπαναστατικά. Οι ταξικές διαστρωματώσεις στους κόλπους των ελληνικών κοινοτήτων λίγο έχουν απασχολήσει τους Έλληνες ιστορικούς, παρά το γεγονός ότι ουδέποτε η ελληνική διασπορά της Μ. Θάλασσας αποτελούσε μια μονολιθική οντότητα, είτε σε οικονομικό, είτε σε κοινωνικό, πολιτισμικό, είτε ακόμη και σε επίπεδο ιδεών, ιδεολογικό. Παρόλα αυτά, παρά τις κατά τόπους εξαιρέσεις (Καταϊφτσής, 2012), δεν θα μπορούσαμε να θεωρήσουμε τις σχέσεις μεταξύ των τάξεων ως οξυμένες σε τέτοιο βαθμό ώστε να δημιουργήσουν ιστορικές ρήξεις, τέτοιες όπως καταγράφηκαν για παράδειγμα τα τελευταία προεπαναστατικά χρόνια στην Ρωσία, αλλά και κατά την διάρκεια του εμφυλίου (1918-1921).

Αναλύοντας την σοβιετική βιβλιογραφία, σε πλήθος επίσημων σοβιετικών εγγράφων, η ταξική δείχνει να παραμερίζει όλου του είδους τις αναλύσεις, απολυτοποιώντας την κοινωνική κατάσταση. Η αναφορά στην ανερχόμενη αντιδραστική τάξη των «κουλάκων», οι οποίοι δεν είναι τίποτα άλλο από μικροϊδιοκτήτες γης και αγρότες οι οποίοι, εκμεταλλευόμενοι το θεσμικά ελεύθερο εμπόριο της ΝΕΠ, άρχισαν να απασχολούν εργατικό δυναμικό, είναι επαναλαμβανόμενη και θα δημιουργήσει το υπόστρωμα για μια «εκκαθάρισή τους ως τάξη» κατά την διάρκεια του Πρώτου Πενταετούς Πλάνου της κολεκτιβοποίησης, έπειτα από τα επώδυνα φορολογικά μέτρα για όλους τους ιδιοκτήτες γης στα τέλη της δεκαετίας του 1920, που οδήγησε σε χιλιάδες εξεγέρσεις τις τάξεις των αγροτών.

Όπως και στους Ρώσους, στους Ουκρανούς, και σε όλες τις υπόλοιπες εθνότητες, η αναφορά σε Έλληνες «κουλάκους» είναι επαναλαμβανόμενη και ως εκ τούτου λανθάνουσα, καθώς δημιουργεί εντυπώσεις, όχι απόλυτα σχετικές με την πραγματικότητα. Η σοβιετική αντίληψη για τα κοινωνικά υποκείμενα στις ελληνικές περιοχές, αν και περιέχει αρκετές δόσεις αλήθειας, δεν αντικατοπτρίζει την επικρατούσα κατάσταση στην ολότητά της. Σε μια σειρά συνεντεύξεων που πραγματοποιήσαμε από το 2014 έως και το 2017, στην ερώτηση «ποίος είναι ο Έλληνας κουλάκος», λάβαμε από αρκετούς, ηλικιωμένους παλιννοστούντες, την απάντηση, ότι η σοβιετική εξουσία δημιούργησε αυτή την ταυτότητα για να κατηγορήσει μεσαίους αγρότες, οι οποίοι, μέσω σκληρής εργασίας, απέκτησαν περισσότερα χωράφια και υπενοικίαζαν εργαζομένους (batraki) γιατί τα χέρια της οικογένειας δεν έφταναν για την οικονομία του νοικοκυριού. Η εκκαθάριση τους ως τάξη, που ακολούθησε τα πρώτα χρόνια της δεκαετίας του 1930, αποτελεί την πρώτη οργανωμένη επίθεση του σοβιετικού καθεστώτος στις ελληνικές κοινότητες. Θα έμοιαζε αδιανόητο βέβαια να στηριχθούμε σε «κάτι που είπαν κάποιοι κάποτε». Παρόλα αυτά, παρατηρούμε ότι σε ένα γενικότερο πλαίσιο, η δημιουργία μιας μεσαίας τάξης τάξης, η οποία, εκμεταλλευόμενη τις οικονομικές προεκτάσεις της πασίγνωστης φράσης-παρότρυνσης προς τους αγρότες, του Νικολάι Μπουχάριν, μέλους του πολιτικού γραφείου του ΚΚ [«Πλουτίστε!»] (Le Mao, 2010), ήταν ένα πραγματικό γεγονός, δεν μπορούμε παρά να αναγνωρίσουμε ότι η ελεύθερη εμπορική δραστηριότητα της δεκαετίας μπορεί να γέννησε αυτές τις μορφές ήπιας εκμετάλλευσης εργατικού δυναμικού και γης.

Σε σχέση με το ζήτημα της γλώσσας, σε πλήθος αρχείων αναφέρεται ως παρεκκλίνουσα η τάση προτίμησης της ρωσικής γλώσσας ως συνειδητής επιλογής «αντεπαναστατικών στοιχείων» με σκοπό τον αποκλεισμό των φτωχότερων στρωμάτων από την πολιτική ζωή, η οποία, υπενθυμίζουμε, δεν ελέγχεται αποκλειστικά από τους μπολσεβίκους κατά την διάρκεια της ΝΕΠ. Η παραπάνω συνθήκη παρόλα αυτά δεν είναι νομοτελειακή, στο πλαίσιο που οι ταξικές διαστρωματώσεις στις ελληνικές κοινότητες δεν παρουσιάζουν πολύ μεγάλες αποκλίσεις. Για τις αρχές, υπάρχουν πάντα κάποιοι Έλληνες «κουλάκοι», οι οποίοι μέσω της επιτηδευμένης χρήσης της ρωσικής γλώσσας, επηρεάζουν αρνητικά τα στρώματα των φτωχών και μεσαίων αγροτών, τις γυναίκες αλλά και κομμάτι της διανόησης (Dmitrienko, 2000).

Αν θεωρήσουμε ότι αυτή η κοινωνική ομάδα εδράζει την ύπαρξή της σε μια κοινή ταξική συνείδηση ή οικονομική βάση, ή τουλάχιστον υπάρχει μια ιδεολογική σύμπνοια στους κόλπους της, θα μπορέσουμε να αιτιολογήσουμε το μίσος της σοβιετικής εξουσίας εναντίον της. Εντούτοις, δεν υπάρχει τίποτα από τα παραπάνω, πόσο μάλλον στις ελληνικές κοινότητες. Τουναντίον, οι επονομαζόμενοι Έλληνες κουλάκοι είναι όσοι ενσαρκώνουν προς τα τέλη της δεκαετίας του 1920 υποτυπώδεις μορφές αντιλόγου ή αμφισβήτησης της ιδεολογικής παντοκρατορίας της σοβιετικής εξουσίας. Η κατάχρηση του όρου «κουλάκος», δεν είναι επιταγή των κεντρικών οργάνων του ΚΚΣΕ, αλλά περισσότερο το αποτέλεσμα μιας ανορθολογικής προσπάθειας κατανόησης του κόσμου και της κοινωνικής του πραγματικότητας από τις ίδιες τις τοπικές αρχές.

Από τα μέσα της δεκαετίας του 1930, οι παραπάνω θα μετατραπούν εύκολα σε «εχθρούς του λαού» και θα απολέσουν κάθε πολιτικού δικαιώματος, όπως και τα μέλη των οικογενειών τους. Οι γυναίκες και τα παιδιά των εχθρών του λαού θα βρεθούν στο περιθώριο, με κοινωνικό στίγμα, ενώ η εκπαίδευση, απαραίτητη προϋπόθεση για την επαγγελματική τους ανέλιξη θα αποτελέσει άπιαστο όνειρο (Djoukha, 2006).

Η παιδεία, δωρεάν αγαθό, απλόχερα προσφερόμενο στους σοβιετικούς πολίτες, θα αποτελέσει το κύριο εργαλείο άσκησης πολιτικών κοινωνικής ενσωμάτωσης και αποκλεισμού από τη σοβιετική εξουσία. Χιλιάδες Έλληνες και Ελληνίδες θα γευτούν τους καρπούς της σοβιετικού διαφωτισμού. Άλλοι χιλιάδες θα βρεθούν μόνο στην σκιά του.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**

Ηλιάδου-Τάχου, Σ. (2016). Ιχνηλατώντας την εκπαίδευση στων «Ελλήνων τις κοινότητες»: Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Κοτσιώνης, Π. (1999). Λαοί και πολιτισμοί στην πρώην Σοβιετική Ένωση. Η ελληνική παρουσία. Αθήνα : Τυπωθήτω.

Τεκτονίδου, Κ. (1997). Η παρουσία της γυναίκας στον Πόντο. Στο Π. Καϊσίδης (Επιμ.), Πρακτικά Δ΄ Παγκοσμίου Συνεδρίου Ποντιακού Ελληνισμού, Θεσσαλονίκη, 411-421.

Χασιώτης, Ι. (1997). Οι Έλληνες της Ρωσίας και της Σοβιετικής Ένωσης. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

**Ξενόγλωσση**

Εγχειρίδια

Djoukha, I. (2006). Gretcheskaia operatsiia. St-Petersburg: Aleteia

Dmitrienko, M., Smolii, A.V. (2000). Greki na oukrainskikh terenakh. Kiev: Libid.

Kataiftsis, D. (2016). Les communautés grecques en URSS (1917-1956) et les questions du genre. Allemagne: Editions Universitaires Européennes.

Le Mao, C., Marache, C. (2010). Les élites et la terre: Du XVIe siècle aux années 1930. Paris : Armand Colin.

Martin, T. (2001). The affirmative action empire: nations and nationalism in the Soviet Union. (1st ed.). Ithaca and London : Cornell University Press.

Mousatov, A. (1971). Pacha Angelina: dokoumentalnaia povest. (1st ed.). Moscow: Molodaia Gvardiia.

Rikhter Z. (1930). V solnetchnoi Abkhazii i Khevsouretii. (1st ed.). Moscow-Leningrad: izd. Fizkoultoura i tourizm.

Tchitlov, D. S. (1992). Tsalkintsy-deti Grouzii. Tbilisi: Zakavkazskie voennye vedomosti.

Viola, L. (2002). Peasant rebels under Stalin. (1st ed.). Oxford: Oxford University Press.

Voutira, E. (2007). Pontic Greeks of the Former Soviet Union diaspora and affinal repatriation (phd). University of Cambridge.

# ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ

# ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΝΑΛΥΣΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΚΟΥΛΤΟΥΡΑΣ ΤΩΝ ΥΠΟΨΗΦΙΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΟΝ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΧΩΡΟ

**Αποστολόπουλος Νίκος**
n.apostolopoulos@aegean.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc.
Υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Αιγαίου

**Περίληψη**

Σε μια εποχή έκρηξης της μνήμης, αυξανόμενου ενδιαφέροντος του κοινού για το παρελθόν και παραγωγής πληθωριστικών, ετερόκλητων και συχνά συγκρουσιακών ιστορικών αφηγημάτων από θεσμοθετημένους και μη, φορείς, η ιστορία επιχειρεί να «τιθασεύσει» και να ιστορικοποιήσει την πολύπλοκη και πολυδιάστατη φύση του παρελθόντος, υπηρετώντας άλλοτε την επιστημολογική έρευνα, άλλοτε την άσκηση πολιτικών μνήμης ή λήθης που ιδεολογικοποιούν το παρελθόν και το θέτουν στην υπηρεσία της νομιμοποίησης των επιλογών του παρόντος, και άλλοτε τη ζήτηση για μαζική «κατανάλωση» στη δημόσια σφαίρα νέων ελκυστικών πτυχών του παρελθόντος ή την αμφισβήτηση προγενέστερων. Κατέχοντας έναν κεντρικό ρόλο στην ιστορική εκπαίδευση και στις διαδικασίες που συγκροτούν την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα μιας κοινωνίας, η ακαδημαϊκή αλλά και η δημόσια ιστορία, συνιστούν ετερογενείς αναπαραστάσεις του παρελθόντος που επιδρούν καταλυτικά στην απόκτηση ιστορικής συνείδησης και στη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των νέων υποψήφιων εκπαιδευτικών, ως διαμεσολαβητών της ιστορικής γνώσης. Η χαρτογράφηση των πηγών ιστορικής γνώσης και η ανάλυση των αντιλήψεων και των στάσεων που προσδιορίζουν την ιστορική τους κουλτούρα στο πεδίο της πρακτικής ζωής, αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας μελέτης.

**Λέξεις κλειδιά:** Ιστορική κουλτούρα, ιστορική συνείδηση, δημόσια ιστορία, ιστορική εκπαίδευση, ιστορική σκέψη

## 1. Εισαγωγή

Ο Kierkegaard, θέλοντας να καταδείξει τη σημασία του παρελθόντος, εκφράζει την άποψη ότι η ζωή βιώνεται στο σήμερα, αλλά η κατανόησή της βρίσκεται στο χθες (Fulford, 1997). Αυτή η αμφίδρομα διαλεκτική σχέση του παρόντος με το παρελθόν οδηγεί στη μελέτη του και στην ανάδυση όψεών του που διαμεσολαβούνται και διαχέονται από ποικίλους φορείς και κέντρα λήψης πολιτικών αποφάσεων, καθορίζοντας σε μεγάλο βαθμό την ιδεολογία, το αξιακό πλαίσιο ενός έθνους ή μιας κοινωνικής ομάδας, την ιστορική παιδεία και την ιστορική κουλτούρα. Εκτός αυτών, ασκεί μια επίδραση, πολλές φορές σχεδόν εξουσιαστική, στις επιλογές των συλλογικοτήτων τόσο στο παρόν όσο και στο μέλλον με τη μορφή δυνητικών ενεργημάτων.

Η μελέτη της σχέσης ενός ατόμου με το παρελθόν συνεπάγεται συγχρόνως και τη μελέτη της ιστορικής του συνείδησης, η οποία ως συλλογική έννοια σχετίζεται με την ιστορική κουλτούρα (Virta, 2001). Ως ιστορική κουλτούρα εκλαμβάνεται η αποτελεσματική εκδήλωση της ιστορικής συνείδησης στη ζωή μιας κοινωνίας με ποικίλες μορφές και διαδικασίες (Korte & Pirker, 2011). Περιλαμβάνει τη γνωστική λειτουργία των ιστορικών σπουδών, όπως επίσης και τις στάσεις που υιοθετούνται στην καθημερινή ζωή για την κατανόηση του παρελθόντος και για την ιστορική θεώρηση της ταυτότητας ενός ατόμου. Θα σημειώναμε γενικότερα ότι αναφέρεται στην αλληλεπίδραση των κοινωνικών υποκειμένων με το παρελθόν σε διάφορα επίπεδα και στον τρόπο με τον οποίο τα αποτελέσματα αυτής της αλληλεπίδρασης αρθρώνονται και οργανώνονται στα σχολεία, τα πανεπιστήμια, τα μουσεία, τα πολιτιστικά ιδρύματα, τα Μ.Μ.Ε., τις ιδεολογίες, τις παραδόσεις και τις στάσεις των ατόμων (Grever, 2009). Ο Jörn Rüsen υποστηρίζει πως όλες οι

μορφές της αφήγησης του παρελθόντος, είναι μέρος της ιστορικής κουλτούρας (Heuman, 2015). Όπως γίνεται αντιληπτό από τους παραπάνω ορισμούς, η ιστορική κουλτούρα δεν βρίσκεται στο περιθώριο της ιστορίας. Αντιθέτως, η ίδια η ιστορία βιώνεται από τα άτομα μέσω της ιστορικής κουλτούρας, τα οποία μάλιστα αποκτούν μια ποικιλία των εμπειριών του παρελθόντος (Liakos & Bilalis, 2017), χάρη στη συμβολή ενός πλέγματος φορέων παραγωγής ιστορικών γνώσεων και ερμηνευτικών σχημάτων ορισμένοι εκ των οποίων εντάσσονται και συνάμα συγκροτούν το πεδίο της αποκαλούμενης δημόσιας ιστορίας (public history).

Η δημόσια ιστορία, ως προνομιακό πεδίο διαμόρφωσης των συλλογικών ταυτοτήτων και αναπαραστάσεων στις σύγχρονες μαζικοδημοκρατικές κοινωνίες δυτικού τύπου, σε αντιδιαστολή με την παραδοσιακή ιστοριογραφία, καλύπτει ένα μεγαλύτερο φάσμα, έχοντας συγχρόνως διεπιστημονικό χαρακτήρα. Πρόκειται για μια πρακτική δημόσιας παρουσίασης του παρελθόντος σε μια σειρά ακροατηρίων μέσα από μουσεία και χώρους πολιτιστικής κληρονομιάς, ταινίες και ιστορικά μυθιστορήματα (Liddington, 2002: 84), η οποία δεν παράγεται μεν για ακαδημαϊκούς σκοπούς, αλλά ανταποκρίνεται δε στις ανάγκες των ατόμων, των τοπικών κοινοτήτων και των θεσμών (Kean & Martin, 2013). Η δημόσια ιστορία διεκδικεί ένα τεράστιο κοινό που εν πολλοίς έχει πάρει διαζύγιο απ' την «ακαδημαϊκή αδελφή της», αποσκοπώντας στην ιστορική αφύπνιση, την ενημέρωση και την επιμόρφωση του «ανειδίκευτου» κοινού, για το οποίο τα αμφιθέατρα των πανεπιστημίων δε διαθέτουν αρκετά θρανία (Φλάισερ, 2008).

Ένας τρόπος για να διερευνήσουμε την ιστορική κουλτούρα, ως πρακτική αποτύπωση της ιστορικής συνείδησης στην καθημερινότητα των ατόμων, είναι να στρέψουμε την προσοχή μας σε ποικίλες μορφές αφηγήσεων, περιθωριοποιημένες ή μη, για το παρελθόν, μέσα σε ένα ορισμένο πλαίσιο. Σε κάθε εθνική ιστορική κουλτούρα, εντοπίζεται ένας πλουραλισμός αφηγημάτων του παρελθόντος και ένας αριθμός σημαντικών μέσων που παράγουν και αναπαράγουν έγκυρες και με μεγάλη επιρροή αντιλήψεις. Τα παιδιά και οι νέοι αποτελούν δέκτες και εν δυνάμει πομπούς τέτοιων αντιλήψεων, τις οποίες οικοδομούν όχι μόνο από την εμπειρία τους στη σχολική πραγματικότητα, αλλά και από ιστορικές πληροφορίες που αντλούν από τις οικογένειές τους, τις τοπικές και εθνικές κοινότητες και τα διάφορα μέσα ενημέρωσης. Οι άνθρωποι, σύμφωνα με την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση, δεν κατασκευάζουν απομονωμένα την ιστορική γνώση. Την οικοδόμηση αυτού του είδους γνώσης την επιτυγχάνουν συμμετέχοντας ως μέλη μιας ή περισσοτέρων κοινωνικών ομάδων σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε ποικίλα περιβάλλοντα μάθησης της ιστορίας, θεσμικά ή εξωθεσμικά, με τα οποία αλληλεπιδρούν. Μέσα στα περιβάλλοντα αυτά, δεν υπάρχουν αποκλίσεις μόνο ως προς το περιεχόμενο των ιστορικών πληροφοριών ή των ερμηνευτικών εκδοχών, αλλά και στο πώς χρησιμοποιείται η ιστορία στο κάθε ένα (Barton & Levstic, 2008). Στη βάση αυτών των παρατηρήσεων, αποκτά ιδιαίτερη σημασία η χαρτογράφηση της ιστορικής σκέψης, των αντιλήψεων, των στάσεων και της ιστορικής κουλτούρας των νέων υποψήφιων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που διδάσκουν το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο. Σύμφωνα με μια άποψη, για να μπορέσει να γίνει κατανοητή η ιστορική κουλτούρα του κοινού, θα πρέπει οι ιστορικοί αλλά και όσοι διδάσκουν Ιστορία, να διερευνήσουν αρχικά τη δική τους, αποκτώντας κατ' αυτόν τον τρόπο επίγνωση των διαδικασιών που οδηγούν στη συγκρότηση των ιστορικών τους αφηγημάτων (Liakos & Bilalis, 2017).

Οι εκπαιδευτικοί, ως φορείς της ιστορικής γνώσης την οποία αποκτούν μέσω της ενεργούς συμμετοχής τους σε πολλαπλά κοινωνικά και τεχνολογικά περιβάλλοντα, επιφορτίζονται με το ρόλο της διάχυσής της στο εκπαιδευτικό σύστημα. Η ιστορική τους σκέψη, καθώς και οι μεθοδολογικές τους πρακτικές, δεν μπορούν να θεωρηθούν a priori «αποστειρωμένες» και απαλλαγμένες από το κοσμοθεωρητικό και ιδεολογικό τους υπόβαθρο, έτσι όπως αυτό διαμορφώθηκε τόσο κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο σχολείο, όσο και αργότερα, κατά την περίοδο της αρχικής τους κατάρτισης στο πανεπιστήμιο ή μέσα στον ίδιο τον εργασιακό τους χώρο. Ειδικότερα, οι διδακτικές πρακτικές, αλλά και η ιστορική αφήγηση, συνυφαίνονται με την ιστορική κουλτούρα των εκπαιδευτικών, της οποίας αποτελούν συνισταμένες. Τα νοητικά σχήματα που προσδιορίζουν την ιστορική κουλτούρα, επηρεάζουν και μορφοποιούν αφενός τη μεθοδολογία και

τις στρατηγικές που διδάσκεται η Ιστορία στο σχολείο και αφετέρου, τον τρόπο που αρθρώνεται διαμέσου της αφήγησης της ιστορικής πραγματικότητας. Η χαρτογράφηση και αποκωδικοποίηση των αφηγηματικών σχημάτων των εκπαιδευτικών, όπως επίσης και των προσληπτικών σχημάτων των μαθητών - στον πυρήνα των οποίων μπορούμε να διακρίνουμε συγκεκριμένες αναγνώσεις της ιστορικής πραγματικότητας, αφηγηματικές δομές που παραπέμπουν σε κοσμοθεωρητικά, ιδεολογικά και επιστημολογικά συστήματα - θεωρείται επιτακτική (Κόκκινος κ.ά., 2005), κυρίως για την αναμόρφωση της ιστορικής εκπαίδευσης και των αναλυτικών της προγραμμάτων.

## 2. Προεπισκόπηση του ερευνητικού εγχειρήματος

### 2.1. Σκοπός της έρευνας

Η συγκεκριμένη έρευνα προτίθεται να συμβάλλει σε μια πρωτίστως κοινωνιολογική θεώρηση της ιστορικής κουλτούρας των υποψήφιων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (δασκάλων και νηπιαγωγών) που φοιτούν στα εκπαιδευτικά ιδρύματα της χώρας. Σκοπός της είναι η μελέτη των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της ιστορικής τους σκέψης, η ανάδειξη των ιστορικών ιδεών και των αντιλήψεών τους, ο προσδιορισμός των πηγών των ιστορικών τους γνώσεων σε σχέση και με τη δημόσια ιστορία, η εξέταση του ρόλου των νέων τεχνολογιών στη διαδικασία πρόσληψης της ιστορικής τους γνώσης, καθώς και η σημασία που αποδίδουν στο ιστορικό παρελθόν και στις δημόσιες αναπαραστάσεις του σε επίπεδο καθημερινής ζωής.

Η χαρτογράφηση των αντιλήψεων των μελλοντικών εκπαιδευτικών και η ανάλυση της ιστορικής τους κουλτούρας αποτελούν κομβικής σημασίας ερευνητικά πεδία, από τα οποία εξάγονται ουσιώδη συμπεράσματα για την αντίσταση που προβάλλουν στις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες που επιχειρούνται στο μάθημα της Ιστορίας. Συγχρόνως, παρέχουν στοιχεία για την κατανόηση των μέσων από τα οποία διέρχεται η μεταλλαγή των μεθοδολογικών πρακτικών και του περιεχομένου της παρεχόμενης ιστορικής εκπαίδευσης, έτσι ώστε αυτή να ανταποκριθεί στις προκλήσεις της νέας εποχής που χαρακτηρίζεται από την πληθωριστική παραγωγή ιστορικών γνώσεων, τον εκδημοκρατισμό του περιεχομένου της Ιστορίας και τις πολλαπλές και συχνά αντικρουόμενες αναγνώσεις του παρελθόντος. Σύμφωνα με αυτά τα δεδομένα, το μάθημα της Ιστορίας δεν θα πρέπει να περιορίζει το ρόλο του μόνο στον προσδιορισμό της εθνοπολιτισμικής ταυτότητας, αλλά παράλληλα οφείλει να μετασχηματίζεται και σε πεδίο καλλιέργειας έλλογης, τεκμηριωμένης, υπεύθυνης και αυτόνομης ιστορικής σκέψης που συμβαδίζει με την ανάγκη προετοιμασίας των υποκειμένων για μια συμμετοχική, πλουραλιστική δημοκρατία (Barton & Levstic, 2008).

### 2.2. Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα ποσοτικού χαρακτήρα έρευνα, κρίθηκε προσφορότερη έναντι της ποιοτικής, καθώς εξυπηρετεί σε μεγαλύτερο βαθμό την ανάγκη αποτύπωσης τάσεων δομικού παρά συγκυριακού χαρακτήρα. Στο ερωτηματολόγιο, που αποτέλεσε το εργαλείο συλλογής των δεδομένων, συμπεριλήφθηκαν τόσο κλειστού τύπου (ποσοτικές) διχοτομικές ερωτήσεις, ερωτήσεις βαθμονόμησης, κατάταξης, πολλαπλής επιλογής και διαβαθμισμένης κλίμακας (Likert), όσο και ένας μικρός αριθμός ερωτήσεων ανοιχτού τύπου (ποιοτικές) για την πληρέστερη αποτύπωση των αντιλήψεων, των στάσεων, των ιστορικών γνώσεων και των πηγών ιστορικής πληροφόρησης των ερωτώμενων. Η συγκέντρωση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με την τεχνική της τυχαίας δειγματοληψίας σχεδόν από όλες τις γεωγραφικές περιοχές της Ελλάδας στις οποίες λειτουργούν Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής και Προσχολικής Εκπαίδευσης, έτσι ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα των Παιδαγωγικών Σχολών στο σύνολο των ερωτηματολογίων. Στην έρευνα συμμετείχαν 537 φοιτητές και φοιτήτριες από όλα τα έτη σπουδών, με την πλειοψηφία τους να είναι ελληνικής εθνικότητας.

Για την πολυδιάστατη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPAD 4.5. Από την επεξεργασία αυτή προέκυψαν τα στατιστικά εξαγόμενα, βάσει των

οποίων καταρτίσθηκαν οι πίνακες συχνοτήτων αλλά και οι πίνακες συμπτώσεων κατά τη διασταύρωση των μεταβλητών. Με τη συνδρομή του ίδιου λογισμικού πραγματοποιήθηκε επίσης η ιεραρχική ταξινόμηση και καθορίστηκαν τα κριτήρια διαφοροποίησης του δείγματος της έρευνας. Η παρουσίαση των περιγραφικών στατιστικών αποτελεσμάτων δημιουργήθηκε στο ηλεκτρονικό περιβάλλον του Microsoft Excel 2007, με γραφήματα διαφόρων τύπων σε ποσοστιαία κλίμακα.

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζεται το προφίλ των φοιτητών/τριών που συμμετείχαν στην έρευνα. Η σύνθεση του δείγματος ως προς το φύλο, η ηλικία, η εθνικότητα, η οικογενειακή κατάσταση, η επαγγελματική κατάσταση των γονέων, το έτος σπουδών, το πανεπιστήμιο φοίτησης, η σχολή φοίτησης και η κατοχή ή μη άλλου τίτλου σπουδών, συνιστούν στοιχεία που σκιαγραφούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των φοιτητών /τριών που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο.

### 2.3. Αποτελέσματα της έρευνας

Σε σχέση με το φύλο, σε σύνολο 537 ατόμων του δείγματος, η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτώμενων (N=463) είναι γυναίκες (86,22%) ενώ μόλις το 13,78 % αντιπροσωπεύει τους άνδρες (N=74), γεγονός που καταδεικνύει την υπεροχή των γυναικών στην προτίμηση των παιδαγωγικών σπουδών έναντι των ανδρών που δείχνουν να προτιμούν ως επί το πλείστον άλλα επιστημονικά πεδία. Σχετικές έρευνες έχουν καταγράψει αυτές τις τάσεις, υπογραμμίζοντας τη συγκέντρωση των γυναικών στις Φιλοσοφικές σχολές και στα Παιδαγωγικά τμήματα στον ελληνικό χώρο (Μαραγκουδάκη, 2003). Αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο έχει καταγραφεί σε σχετική έρευνα (Εκτελεστικός Οργανισμός Εκπαίδευσης, οπτικοακουστικών Θεμάτων και Πολιτισμού της Ε.Ε.) η πλειοψηφία των γυναικών εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση έναντι των ανδρών (Education Audiovisual and Culture Executive Agency, 2010).

Το 94,76% του δείγματος ανήκει στην ηλικιακή ομάδα των 18 – 24 ετών, με την αμέσως επόμενη, σε συχνότητα απαντήσεων, ηλικία των 25 – 31 ετών να συγκεντρώνει μόλις το 3,91 %. Ως προς την εθνικότητα, το 94,79% δηλώνει ελληνικής εθνικότητας, ενώ μόλις το 3,17% είναι κυπριακής και το 0,56% αλβανικής. Το 89,57% των ερωτώμενων απαντά πως έχει γεννηθεί στην Ελλάδα, το 6,15% στην Κύπρο και το 2,23% στη Γερμανία. Ακολουθούν και άλλες χώρες με πολύ μικρότερα ποσοστά. Αναφορικά με τον τόπο μόνιμης κατοικίας, 7 στους 10 περίπου φοιτητές προέρχονται από αστικές και ημιαστικές περιοχές, με το 32,96% να δηλώνει πως διαμένει μόνιμα σε πόλη με πληθυσμό άνω των 100.000 κατοίκων.

Εξετάζοντας την επαγγελματική κατάσταση του πατέρα των φοιτητών/τριών, με μια πρώτη ματιά διαπιστώνουμε πως υπάρχει μια διάχυση των ποσοστών σε διάφορες επαγγελματικές ομάδες, με τους υπαλλήλους γραφείου να συγκεντρώνουν το 16,01%, τους εργάτες το 13,41%, τους εκπαιδευτικούς το 11,73%, τους παρέχοντες υπηρεσίες το 11,36% και τους τεχνικούς το 10,80%. Όπως γίνεται αντιληπτό, η πλειοψηφία των επαγγελμάτων που δηλώνουν οι υποψήφιοι δάσκαλοι/ες για τον πατέρα τους εντάσσεται κυρίως στο χώρο τόσο της αποκαλούμενης μεσαίας τάξης όσο και σε εκείνον της εργατικής τάξης (ίσως αντιμετωπίζεται το διδασκαλικό επάγγελμα ως μέσο κοινωνικής ανέλιξης από τις παραπάνω κατηγορίες). Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, που συγκεντρώνει το τρίτο υψηλότερο ποσοστό ανάμεσα στις άλλες επαγγελματικές ομάδες, υποδηλώνει κατά κάποιο τρόπο και μια οικογενειακή παράδοση στην επιλογή του επαγγέλματος από πλευράς των παιδιών.

Αντιστοίχως, όσον αφορά την εργασιακή κατάσταση της μητέρας τους, το 17,13% των φοιτητών/τριών, δηλώνουν ότι ασκούν το επάγγελμα της υπαλλήλου γραφείου. Το αμέσως υψηλότερο ποσοστό εκφράζεται από τις μητέρες εκπαιδευτικούς (15,08%). Η παροχή υπηρεσιών με ποσοστό 13,41% και οι εργάτριες με ποσοστό 11,92% ακολουθούν στην κατάταξη των επαγγελμάτων, την οποία συμπληρώνουν με μικρότερα όμως ποσοστά και άλλες επαγγελματικές ομάδες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τόσο στην περίπτωση της επαγγελματικής ιδιότητας του πατέρα όσο και σε εκείνης της μητέρας, τα ποσοστά των φοιτητών/τριών που δηλώνουν για τον έναν ή τον άλλον γονέα ότι κατέχει θέση διευθυντικού στελέχους στην εργασία του, είναι εξαιρετικά μικρά (2,98% για την περίπτωση του πατέρα και μόλις 1,30% για τη μητέρα). Από αυτό

διαφαίνεται μια τάση της εν λόγω επαγγελματικής ομάδας να μην θεωρεί τις παιδαγωγικές σπουδές επιστημονικό πεδίο που εξασφαλίζει κοινωνική και οικονομική ανέλιξη για τα παιδιά τους ή όχημα για τη διατήρηση του κοινωνικού τους status.

Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος αφορά στους φοιτητές/τριες του πανεπιστημίου Αιγαίου (30,35%), με το πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας να καταγράφει το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό με 16,95%. Τα υπόλοιπα Παιδαγωγικά Τμήματα ανά τη χώρα, ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά. Η γεωγραφική απόσταση μεταξύ των εδρών των σχολών αποτέλεσε σημαντικό παράγοντα για τη μη ισόποση κατανομή στη δειγματοληψία της έρευνας. Το 59,59% του δείγματος δηλώνει ότι φοιτά στα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ενώ το 40,22% στα αντίστοιχα της Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Από το σύνολο των φοιτητών/τριών, το 40,97% φοιτά στο 3$^{ο}$ έτος σπουδών, με τους φοιτητές/τις φοιτήτριες του 2$^{ου}$ έτους να συγκεντρώνουν ποσοστό 36,69% και εκείνους/εκείνες τους 4$^{ου}$ έτους το 19,37%. Μάλιστα, στη διερεύνηση που αφορούσε την κατοχή ή μη άλλου τίτλου σπουδών, η συντριπτική πλειοψηφία (94,23%) δήλωσε πως δεν κατέχει.

Μετά την ανάλυση των απαντήσεων στις ερωτήσεις που αφορούσαν στις στάσεις, τις αντιλήψεις και τις πηγές πληροφόρησης και γνώσεων για το ιστορικό παρελθόν, προέκυψαν χρήσιμα δεδομένα για την έρευνα, ένα μέρος των οποίων παρουσιάζονται παρακάτω. Από τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών στην ερώτηση διαβαθμισμένης κλίμακας που πους τέθηκε σχετικά με τη σπουδαιότητα που αποδίδουν σε συγκεκριμένα ιστορικά γεγονότα που διδάχθηκαν κατά τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων, προκύπτει πως τα αποκαλούμενα συγκρουσιακά, τραυματικά και επίμαχα ιστορικά γεγονότα (Κόκκινος, κ.ά., 2010) συγκεντρώνουν τα μεγαλύτερα ποσοστά, με τη Μικρασιατική καταστροφή να καταγράφει το χαρακτηριστικά υψηλό 73,74% στην κλίμακα του «πολύ». Προκειμένου να πληροφορηθούν για το παρελθόν, οι φοιτητές/τριες εμπιστεύονται «πολύ», με βάση τα ποσοστά, τα μουσεία /τα ιστορικά μνημεία/τους τόπους μνήμης (ίσως εξαιτίας της αμεσότητας και αυθεντικότητας των εκθεμάτων), τα ιστορικά αρχεία και τα επιστημονικά βιβλία ιστορίας. Δηλαδή, εκείνους τους διαύλους επικοινωνίας με το παρελθόν που συνδέονται περισσότερο με την επίσημα θεσμοθετημένη εκδοχή του παρελθόντος. Από τα υψηλότερα ποσοστά καταγράφει και η οικογένεια, την οποία εμπιστεύονται «αρκετά» ως πηγή πληροφόρησης σε ποσοστό 47,86%. Αντιθέτως, δείχνουν δυσπιστία ως προς την πληροφόρηση για το παρελθόν απέναντι στα πολιτικά κόμματα και τις νεολαίες των κομμάτων, απόρροια προφανώς της γενικότερης κρίσης που διέπει το πολιτικό σύστημα της χώρας και ταυτόχρονα ένδειξη απο-πολιτικοποίησης αλλά και πρόσδεσης σε «αντικειμενικές» - «ουδέτερες» πηγές πληροφόρησης.

Η οικογένεια, το σχολείο και τα μουσεία/αρχαιολογικοί χώροι/τόποι μνήμης**,** κάποιες από τις κατεξοχήν παραδοσιακές πηγές διαπραγμάτευσης του ιστορικού παρελθόντος, θεωρούνται από τους φοιτητές/τις φοιτήτριες ως οι παράγοντες που συμβάλλουν «πολύ» στη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας και συνείδησης ενός λαού. «Αρκετά» θεωρούν ότι συμβάλλουν η θρησκεία, οι κοινότητες μνήμης, το πανεπιστήμιο, οι πολιτιστικοί σύλλογοι/οι τοπικές ιστορικές οργανώσεις και το τραγούδι. Αντιθέτως, «λιγότερο» θεωρούν ότι συμβάλλουν η τέχνη του θεάτρου, η τέχνη της ζωγραφικής και ο κινηματογράφος, υποδηλώνοντας έτσι και την αμφισβήτησή τους απέναντι σε μη θεσμοθετημένους φορείς παραγωγής και διάχυσης της ιστορικής γνώσης που αποτελούν τμήμα της δημόσιας ιστορίας. Όπως προκύπτει από την ερώτηση που τέθηκε για το αν θεωρούν οι φοιτητές/τριες την Εκκλησία αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για το παρελθόν, σχεδόν 1 στους 2 δηλώνει πως δεν τη θεωρεί αξιόπιστη πηγή, ενώ περίπου 3 στους 10 αντιμετωπίζουν την Εκκλησία ως «αρκετά» αξιόπιστη ιστορική πηγή.

Στην ερώτηση που συμπεριλήφθηκε για το θεσμό των παρελάσεων, 7 στους/στις 10 φοιτητές/τριες εκφράζονται με θετικό τρόπο, «συμφωνώντας» με την ύπαρξή τους, γεγονός που καταδεικνύει την πρόσδεσή τους σε συμβολικές αναπαραστάσεις του παρελθόντος που στοχεύουν στην ενδυνάμωση της εθνικής ταυτότητας, στη διατήρηση της συλλογικής μνήμης και στην απόδοση τιμών απέναντι στους ήρωες του έθνους. Η διατήρηση της υποχρεωτικότητας του μαθήματος της Ιστορίας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εκφράζεται από πλευράς του δείγματος

της έρευνας με το 95,16%, ποσοστό εξαιρετικά υψηλό και ενδεικτικό της σπουδαιότητας που αποδίδουν στη διδασκαλία του εν λόγω αντικειμένου. Στην ερώτηση που αφορούσε στη διερεύνηση της σχέσης των φοιτητών/τριών με τα μουσεία, διαπιστώνεται από την ανάλυση των απαντήσεων ότι περίπου 6 στους/στις 10 φοιτητές/τριες επισκέπτονται μουσεία «λιγότερο συχνά», γεγονός που φανερώνει χαμηλό βαθμό ενδιαφέροντος, παρόλο που εκφράζεται σε προηγούμενες τοποθετήσεις τους η εμπιστοσύνη απέναντι στα μουσεία, ως πηγή πληροφόρησης για το παρελθόν.

Οι γνώσεις ιστορίας που διαθέτουν οι φοιτητές/τριες, όπως προκύπτει από τα ποσοστά των απαντήσεών τους, προέρχονται «πολύ» από το σχολείο (σχεδόν 1 στους 2), ενώ στη στήλη του «αρκετά» τα μεγαλύτερα ποσοστά καταγράφουν κατά σειρά τα Μ.Μ.Ε., η οικογένεια, τα λογοτεχνικά κείμενα, το πανεπιστήμιο, τα μουσεία και τα ιστορικά αρχεία. Οι γνώσεις τους, όπως φαίνεται, πηγάζουν «λιγότερο» από τον χώρο των τεχνών ή τα Cd's/Dvd's ιστορικού περιεχομένου, ενώ δεν εκπορεύονται «καθόλου» από τις πολιτικές οργανώσεις/νεολαίες, από τις/τα οργανώσεις/σωματεία και από τις κοινότητες μνήμης. Διερευνώντας τα είδη βιβλίων που διαβάζουν στον ελεύθερό τους χρόνο, καταγράφεται ότι οι φοιτητές/τριες διαβάζουν κυρίως λογοτεχνικά βιβλία, ενώ σχεδόν 3 στους/στις 10 μόλις δηλώνει ότι διαβάζει βιβλία ιστορικού περιεχομένου.

Στην ερώτηση που ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να γνωστοποιήσουν την πολιτική/ιδεολογική τους ταυτότητα, το 54,56% δηλώνει πως δεν τοποθετεί τον εαυτό του «πουθενά», απάντηση που μπορεί να ερμηνευτεί είτε μέσω της υιοθέτησης μιας απολιτικής στάσης από μέρους των φοιτητών/τριών λόγω της απαξίωσης του πολιτικού συστήματος από μεγάλο μέρος των πολιτών, είτε λόγω του φόβου αποκάλυψης της πολιτικής/ιδεολογικής τους ταυτότητας (παρόλο που το ερωτηματολόγιο εξασφαλίζει ανωνυμία). Επίσης, στις υπόλοιπες απαντήσεις καταγράφεται μια πολυδιάσπαση του Αριστερού χώρου που συνολικά συγκεντρώνει ποσοστό μεγαλύτερο έναντι του αθροιστικού ποσοστού της Δεξιάς. Σημαντικά μικρό (0,56%) είναι το ποσοστό εκείνων που δηλώνουν ότι ανήκουν πολιτικά/ιδεολογικά στον χώρο της Άκρας Δεξιάς, μολονότι αυτή (εκπροσωπούμενη από το κόμμα της Χρυσής Αυγής) στις βουλευτικές εκλογές των τελευταίων χρόνων και στις δημοσκοπήσεις καταγράφει υψηλότερα ποσοστά.

Ρωτώντας για τον βαθμό που αισθάνονται Έλληνες/Ελληνίδες, Βαλκάνιοι/ες, Ευρωπαίοι/ες, πολίτες της Μεσογείου ή πολίτες του κόσμου, το μεγαλύτερο ποσοστό στη στήλη του «πολύ» συγκεντρώνει η επιλογή «Έλληνας», το οποίο αθροιστικά με τη στήλη «αρκετά» ανέρχεται σε 92,55%. Στην ίδια στήλη, το αμέσως μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η επιλογή του «πολίτη του κόσμου». Στη στήλη του «αρκετά», το μεγαλύτερο ποσοστό συγκεντρώνει η πολιτισμική ταυτότητα του «Ευρωπαίου», ενώ στη στήλη του «λίγο» εκείνη του «Βαλκάνιου» με ποσοστό 38,18%. Στη στήλη του «καθόλου» το μεγαλύτερο ποσοστό καταγράφει η πολιτισμική ταυτότητα του «Βαλκάνιου», γεγονός που υποδηλώνει μια υποτίμηση απέναντι στην βαλκανική ταυτότητα αλλά και στη συνεισφορά του βαλκανικού πολιτισμού και της βαλκανικής κουλτούρας στη διαμόρφωση του σύγχρονου ελληνισμού (Κόκκινος, κ.ά. 2005). Από τα παραπάνω αναδεικνύονται ανάγλυφα, ως τάσεις, ο εθνοκεντρισμός, ο ευρωκεντρισμός (η ευρωπαϊκή ταυτότητα εξακολουθεί να ασκεί μια γοητεία στην ελληνική ιστορική κουλτούρα) αλλά και μια υπερεθνική πολιτισμική ταυτότητα με την οποία ταυτίζεται ένα σημαντικό ποσοστό, απόρροια της πολυπολιτισμικής και παγκοσμιοποιημένης πραγματικότητας των ημερών μας.

Στον κινηματογράφο, όπως προκύπτει, οι φοιτητές/τριες παρακολουθούν με βάση τα ποσοστά «πολύ συχνά» κωμωδίες, κοινωνικές ταινίες και αισθηματικές, «αρκετά συχνά» περιπέτειες, ενώ «λιγότερο συχνά» παρακολουθούν ιστορικές ταινίες, τις οποίες φαίνεται να μην προτιμούν ιδιαιτέρως, εάν λάβουμε υπόψη μας και το 23,28% που δεν τις παρακολουθεί «καθόλου». Ακόμα όμως και οι ψυχαγωγικές ταινίες που δηλώνουν ότι παρακολουθούν κυρίως, δεν είναι ουδέτερες ιδεολογικά, αλλά χαρακτηρίζονται έμμεσα προπαγανδιστικές (Ferro, 2001).

## 3. Συμπεράσματα

Από την καταγραφή των στάσεων των φοιτητών/τριών των Παιδαγωγικών Τμημάτων στο τμήμα της έρευνας που παρουσιάστηκε, προκύπτει πως η ιστορική τους κουλτούρα διαμορφώνεται

«πολύ» έως «αρκετά» από παραδοσιακούς και θεσμοθετημένους φορείς παραγωγής ιστορικής γνώσης όπως το σχολείο, τα μουσεία και οι τόποι μνήμης, η οικογένεια, το πανεπιστήμιο, τα επιστημονικά βιβλία ιστορίας και τα ιστορικά αρχεία. Σε αυτά θα πρέπει να συμπεριληφθεί και η λογοτεχνία.

Αντιθέτως, όπως προκύπτει, μικρότερη εμφανίζεται να είναι η συμβολή του κινηματογράφου, του θεάτρου, της ζωγραφικής, της μουσικής/του τραγουδιού και των φωτογραφικών ντοκουμέντων στη διαμόρφωση της ιστορικής κουλτούρας των φοιτητών/τριών. Τα ΜΜΕ, αν και δηλώνονται από τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες της έρευνας ως μια σημαντική πηγή από την οποία προέρχονται οι γνώσεις τους για το παρελθόν, ωστόσο δεν τους αποδίδεται η προσδοκώμενη εγκυρότητα αλλά ούτε και μεγάλος βαθμός εμπιστοσύνης, ως προς την αξιοπιστία των ιστορικών πληροφοριών που μεταδίδουν.

Η Εκκλησία ως θεσμός, αν και διαχρονικά ταυτίζεται με την ελληνική ταυτότητα και παράδοση, αντιμετωπίζεται στην περίπτωση της συγκεκριμένης έρευνας με δυσπιστία ως δίαυλος επικοινωνίας και διαμεσολάβησης του ιστορικού παρελθόντος, παρότι οι φοιτητές/τριες εκφράζουν την παραδοχή ότι η θρησκεία γενικότερα συγκαταλέγεται στους παράγοντες που διαμορφώνουν «αρκετά» την ιστορική κουλτούρα ενός λαού. Τα πολιτικά κόμματα και οι νεολαίες των κομμάτων, στο σύνολο των τοποθετήσεων αντιμετωπίζονται από τους φοιτητές/τριες ως αναξιόπιστες πηγές πληροφόρησης για το ιστορικό παρελθόν ή ως μη αυθεντικές γέφυρες διασύνδεσης με αυτό.

Τέλος, αναφορικά με τις αντιλήψεις διαπολιτισμικής φύσεως και με την πολιτισμική ταυτότητα, αυτό που διαφαίνεται είναι αφενός μια εθνοκεντρική και ελληνοκεντρική διάσταση, μια υποτίμηση και αμφισβήτηση της βαλκανικής διάστασης (όψεις της οποίας συνυφαίνονται με στερεοτυπικού χαρακτήρα αντιλήψεις που τροφοδοτούνται από το βεβαρυμμένο παρελθόν των «βίαιων Βαλκανίων») με την ελληνική, και αφετέρου ένας ευρωκεντρισμός που εκπορεύεται από τη γοητεία που φαίνεται να ασκεί η ευρωπαϊκή πολιτισμική ταυτότητα (Κόκκινος κ.ά, 2005). Σε αυτά, θα πρέπει να προστεθεί η καταγραφή και μιας άλλης διάστασης της ελληνικής ταυτότητας, η οποία εκφράζεται μέσω μιας υπερεθνικής κουλτούρας και μιας ιστορικής συνείδησης οικουμενικού χαρακτήρα που συνάδει με τη νέα παγκοσμιοποιημένη και πολυπολιτισμική πραγματικότητα.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση


Κόκκινος, Γ., Αθανασιάδης, Η., Βούρη, Σ., Γατσωτής, Π., Τραντάς, Π., Στέφος, Ε. (2005). *Ιστορική κουλτούρα & συνείδηση. Απόψεις και στάσεις μαθητών και εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για την Ιστορία*. Αθήνα: Νοόγραμμα, 15 - 32 & 119 - 130.

Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσωτής, Π., Λεμονίδου, Ε. (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα, 18 - 27.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2003). Ο παράγοντας φύλο στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση: όψεις συνέχειας και μεταβολής. Στο Β. Δεληγιάννη - Κουϊμτζή, Σ. Ζιώγου, Λ. Φρόση (Επιμ.), *Φύλο και Εκπαιδευτική Πραγματικότητα στην Ελλάδα. Προωθώντας Παρεμβάσεις για την Ισότητα των Φύλων στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*, Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι, 10 - 74.

Φλάισερ, Χ. (2008). *Οι πόλεμοι της μνήμης. Ο Β΄ Παγκόσμιος Πόλεμος στη Δημόσια Ιστορία*. Αθήνα: Νεφέλη, 24.

Barton, K., Levstic, L. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, (Α. Θεοδωρακάκου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, 40 - 42.

Ferro, M. (2001). Κινηματογράφος και Ιστορία, (Π. Μαρκέτου, μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, 13.


### Ξενόγλωσση


Fulford, R. (1997). The Young in History's Stream: Generation X and the Survival of Tradition, *Conference: The Closing of the American Mind Revised*, May 16 -18., University of Chicago. Retrieved on 15-5-2017 from: http://www.robertfulford.com/chicago.html.

Grever, M. (2009). Fear of Plurality. Historical Culture and Historiographical Canonization in Western Europe. In A. Epple, A. Schaser, (eds), *Gendering Historiography: Beyond National Canons*. Frankfurt and New York: Campus Verlag, 45 - 62.
Heuman, J. (2015). *The Holocaust and French Historical Culture, 1945–65*. London: Palgrave Macmillan, 9.
Kean, H., Martin, P. (2013). Introduction. In H. Kean, P. Martin, *The Public History Reader*. London-New York: Routledge, 15.
Korte, B., Pirker, E. (2011). *Black History – White History: Britain's Historical Programme between Windrush and Wilberforce*. Bielefeld: Transcript, 37.
Liddington, J. (2002). What Is Public History? Publics and Their Pasts, Meanings and PracticesAuthor. In *Oral History*, vol. 30 (1), 84.
Liakos, A., Bilalis, M. (2017). The Jurassic Park of Historical Culture. In M. Carretero, S. Berger, M. Grever, *Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education*. London: Palgrave Macmillan, 207 - 224.
Virta, A. (2001). Student Teachers Conceptions of History, *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, vol. 2 (1), 53 - 64.

# ΟΠΤΙΚΕΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΙΣ ΤΩΝ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΩΝ: ΙΔΙΑΙΤΕΡΟΤΗΤΕΣ, ΤΡΟΠΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ ΚΑΙ ΑΞΙΟΠΟΙΗΣΗΣ ΤΟΥΣ

**Γερακιανάκη Γαλάτεια**
sams0504@sa.aegean.gr
Διδάκτωρ Κοινωνικής Ανθρωπολογίας και Ιστορίας

**Περίληψη**

Στην παρούσα εισήγηση θα αναδείξω την σπουδαιότητα των οπτικών αναπαραστάσεων στην ιστορική εκπαιδευτική διαδικασία. Στις νέες προτεραιότητες του σχολείου φαίνεται να ανήκει πλέον η διαμόρφωση ενός πολυτροπικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος, που θα ευνοεί την καλλιέργεια του οπτικού (ή εικονιστικού) γραμματισμού των μαθητών ήδη από πολύ μικρή ηλικία. Στόχος της ανακοίνωσης είναι να τονιστούν οι βασικές ιδιαιτερότητες και οι μέθοδοι "ανάγνωσης" των οπτικών αναπαραστάσεων· οι τρόποι αξιοποίησής τους από τη σχολική τάξη και η ευθύνη του εκπαιδευτικού στην "αποκατάσταση" της εικόνας ως σημαντική παράμετρος της μαθησιακής διαδικασίας. Η διδασκαλία της ιστορίας απαιτεί πλέον την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι μέσα σε ένα κλίμα έρευνας και διαλόγου θα ενδυναμώσουν την ιστορική τους σκέψη και θα οδηγηθούν στη αναζήτηση της βαθύτερης ερμηνείας των γεγονότων. Οι στρατηγικές αυτές συνάδουν με τη σύγχρονη διδακτική άποψη, που καθιστά τους μαθητές ενεργά υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**Λέξεις κλειδιά:** οπτική εγγραμματοσύνη, οπτικές αναπαραστάσεις, ιστορικά εγχειρίδια, ανάγνωση εικόνων

## 1. Εισαγωγή

Οι δύο τελευταίοι αιώνες έχουν χαρακτηριστεί ως οι "πολιτισμοί της εικόνας και της πληροφορίας" γιατί κατά την διάρκειά τους η ενημέρωση με τη βοήθεια της τεχνολογίας βιομηχανοποιήθηκε και μαζικοποιήθηκε όσο ποτέ άλλοτε, ενώ αντιπροσωπεύτηκε από την κυριαρχία του οπτικού και της εικόνας στην καθημερινή ζωή των πολιτών. Σύμφωνα με το Nicholas Mirzoeff «η ανθρώπινη εμπειρία είναι τώρα πιο οπτική από ποτέ πριν» (Mirzoeff, 2004)

και η σύγχρονη εποχή διαποτίζεται όλο και περισσότερο με εικόνες με αποτέλεσμα «ο νεωτερισμός να ξετυλίγεται ως η εποχή της όρασης» (*Visual Culture,* 2004). «Η παγκοσμιότητα (*globalization*) του οπτικού» (Mirzoeff, 1988) είχε ως αποτέλεσμα, να γεννιούνται συνεχώς νέα αιτήματα και νέοι τρόποι όρασης και ερμηνείας.

Κατά συνέπεια είναι αναγκαία η επιστράτευση όλων των δυνατών μέσων διδασκαλίας, προκειμένου οι μαθητές να αποκτήσουν οπτική εγγραμματοσύνη και να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του οπτικού πολιτισμού. Η εκπαίδευση λοιπόν της νέας γενιάς, που μεγαλώνει κάτω από την αυξανόμενη επίδραση του οπτικού πολιτισμού, θα πρέπει να επικεντρωθεί στον τρόπο πρόσληψης και χειρισμού της εικόνας και στον οπτικό αλφαβητισμό (*visual literacy*), ο οποίος είναι «ένα είδος μόρφωσης, που έχει σχέση με τη δημιουργία νοήματος από τα οπτικά ερεθίσματα του φυσικού και πολιτιστικού περιβάλλοντος. Σχετίζεται δηλαδή με την ικανότητα κατανόησης, σύλληψης ιδεών, παραγωγής ερμηνειών, καθώς και κριτικής ανάγνωσης και επικοινωνίας όλων αυτών» (Ράπτης, Ράπτη, 2002).

Ιδιαίτερα στη περίπτωση του σχολικού ιστορικού οπτικού εγγραμματισμού, η αξιοποίηση των εικόνων και η ανάπτυξη του κριτικού πνεύματος, μπορεί να συντελέσει ευεργετικά στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και εξελίξεων. Ανέκαθεν το μάθημα της ιστορίας ταυτιζόταν με την στείρα απομνημόνευση κειμένων του εκάστοτε σχολικού εγχειριδίου. Ο ιστορικός εγγραμματισμός θα στοχεύσει στη διάπλαση πολιτών που θα «είναι ικανοί να αναζητούν, να επιλέγουν, να διαβάζουν κριτικά, να αιτιολογούν, να συνδυάζουν, να αξιολογούν, να συνθέτουν, να επικοινωνούν» (Ρεπούση, 2002). Υπό αυτό το πρίσμα, η σχολική εκπαίδευση θα πρέπει να επιδιώκει τον οπτικό εγγραμματισμό των μαθητών της και την «εξοικείωση της σχολικής τάξης με τα μεθοδολογικά, εννοιολογικά εργαλεία της ιστορίας» (Sebba, 2000).

## 2. Ιδιαιτερότητες οπτικών αναπαραστάσεων

Επιστημονικές έρευνες καταδεικνύουν αφενός τη δυνατότητα αξιοποίησης της εικόνας ως διδακτικό μέσο και αφετέρου την περιορισμένη στην πράξη χρησιμοποίησή της, γεγονός που οφείλεται στις ιδιαιτερότητες της σχολικής ιστορικής εκπαίδευσης. Μοναδικός φορέας ιστορικής γνώσης εξακολουθεί να παραμένει το σχολικό εγχειρίδιο, στο οποίο για δεκαετίες κυριαρχούσε ο γραπτός λόγος. Το παραδοσιακό όμως ιστορικό βιβλίο «επισκιάζεται πλέον από τα πολυτροπικά κείμενα, που δεν περιορίζονται μόνο σε γραπτά κείμενα, αλλά επιστρατεύουν μια ποικιλία από σημειωτικά συστήματα προκειμένου να συγκροτήσουν ένα γόνιμο περιβάλλον ιστορικής μάθησης» (Παππά, Μούκα). Μέσα σε αυτές τις συνθήκες, ο ρόλος της εικόνας στα εγχειρίδια της ιστορίας από διακοσμητικός γίνεται πλέον οργανικός, κλονίζοντας την κυριαρχία του γραπτού λόγου.

Η κάθε εικόνα του ιστορικού εγχειριδίου μπορεί να διαβαστεί ως "κείμενο" μιας και διαθέτει την δική της γραμματική και το δικό του συντακτικό και που σε αντίθεση με τα γραπτά κείμενα, προκαλεί τον αναγνώστη της σε διάλογο προσφέροντάς του πολλαπλές αναγνώσεις. Η ανάγνωση επομένως μιας εικόνας μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τα άτομα. Ωστόσο η μεταβλητότητα της ανάγνωσης, δεν είναι άναρχη, αλλά εξαρτάται από τις διαφορετικές γνώσεις, που επενδύονται στην εικόνα. Αυτό συμβαίνει γιατί οι εικόνες είναι πολυσημικές (Κοκογιάννης, 2011) εμπεριέχουν δηλαδή πολλαπλά νοήματα (Dondis 1974), και μια «"κυμαινόμενη αλυσίδα" σημαινομένων» (Barthes, 2001), που επιδέχονται πολλές ερμηνείες πέραν του προφανούς, ανάλογα με τις προσλαμβάνουσες του κάθε αναγνώστη, το κοινωνικό του υπόβαθρο, τις πολιτικές του προτιμήσεις, τις γνώσεις του και την εμπλοκή του στα ζητήματα που πραγματεύεται κάθε εικόνα. Ο λόγος λοιπόν της εικόνας διακρίνεται από πολυσημία και ελεύθερη πλοήγηση του αναγνώστη, ξεπερνώντας τα όρια της συμβατικότητας και παρέχοντας μεγαλύτερη ερμηνευτική ελευθερία και λιγότερο αυστηρή σε σχέση με τη γλώσσα προσέγγιση.

Οι εικόνες επίσης προϋποθέτουν την επίγνωση απρόσωπων υπερκείμενων συμβολικών συστημάτων. Με τον όρο υπερκείμενο εννοούμε, ότι ο τρόπος που είναι οργανωμένες οι πληροφορίες των εικόνων επιτρέπουν την ελεύθερη πλοήγηση του αναγνώστη. Ως μέσο το υπερκείμενο, που εστιάζεται στη διασύνδεση των πληροφοριών, αποτελεί ένα νέο εργαλείο των

ατόμων για την κατανόηση των σκέψεων και των ιδεών των εικονογράφων. Ο αναγνώστης μπορεί να ακολουθήσει πολλές διαδρομές ανάγνωσης και με αυτό τον τρόπο να δημιουργήσει την δική του αναγνωστική πορεία. Μπορεί δηλαδή να εμβαθύνει περισσότερο σε σημεία των οπτικών αναπαραστάσεων που ο ίδιος επιθυμεί και να προσπεράσει άλλα. Δεν υποχρεώνεται όμως να εξερευνήσει όλα τα στοιχεία, αλλά όσα ο ίδιος κρίνει απαραίτητα για την αποκωδικοποίηση του μηνύματος. Η πορεία της ανάγνωσης ελέγχεται αποκλειστικά και μόνο από τον ίδιο τον αναγνώστη. Αυτό είναι και το βασικότερο πρόβλημα που παρουσιάζεται κατά την επεξεργασία των εικόνων, που δεν έχει να κάνει τόσο με το πλούσιο περιεχόμενό τους όσο με την υποκειμενικότητα της ανθρώπινης αντίληψης και την υποκειμενική διαίσθηση του αναγνώστη (Itten, 1988).

Επιπλέον οι εικόνες μεταφέρουν τις αντιλήψεις των δημιουργών τους. Το ζήτημα που συχνά τίθεται είναι αν απεικονίζουν μόνο τις προσωπικές τους απόψεις ή όχι. Αδιαμφισβήτητο όμως είναι ότι όλες οι οπτικές αναπαραστάσεις αντανακλούν τις αλήθειες των δημιουργών τους και ότι οι απόψεις τους ενσωματώθηκαν στην επιλογή του θέματος και στο τρόπο που κωδικοποίησαν τις ιδέες τους. Οι εικόνες λοιπόν είναι χρονικό μιας ιστορικής εποχής αλλά και προσωπική δήλωση των δημιουργών τους. Επομένως δεν μπορούν να θεωρηθούν ως αντανάκλαση, με την έννοια του καθρέφτη της κοινωνίας, αλλά ως τρόπο σκέψης των δημιουργών τους. Εκφράζουν δηλαδή ερμηνείες και δευτερευόντως πραγματικές πληροφορίες. Αν και «αντλούν έμπνευση από την πραγματικότητα, συνιστούν ανεξάρτητες, συγκεκριμένες και αυτόνομες απεικονίσεις μιας ήδη διαμορφωμένης σημασίας σχετικά με την πραγματικότητα» (Kress, & Leeuwen, 2010). Συνεπώς, χρησιμεύουν σε μια "ιστορία των ερμηνειών" των γεγονότων σε συγκεκριμένες ιστορικές στιγμές.

Να επισημάνουμε ακόμα ότι η μαρτυρία των οπτικών αναπαραστάσεων εγείρει πολλά προβλήματα ερμηνείας, συμφραζομένων, λειτουργίας, ρητορικής κ.ά., που προκαλούν αμηχανία στους εκπαιδευτικούς, που δεν γνωρίζουν «όσα οι καλλιτέχνες δεν ήξεραν ότι διδάσκουν» (Burke, 2003). Εκείνο που τους δυσκολεύει ιδιαίτερα είναι η εύρεση των κατάλληλων μεθοδολογικών εργαλείων και ερωτημάτων με τα οποία θα αναλύσουν τις εικόνες, αλλά και η άγνοια των ιδιαίτερων γνωρισμάτων των οπτικών αναπαραστάσεων και της τεχνοτροπίας των δημιουργών τους. Επίσης η αναζήτηση της αληθοφάνειας, των άμεσων ή έμμεσων πληροφοριών άλλα και των σιωπών των εικόνων είναι μια πολύ δύσκολη και επίπονη διαδικασία που απαιτεί εξοικείωση του εκπαιδευτικού με την πολιτισμική, οικονομική, κοινωνική και πολιτική ιστορία της περιόδου που μελετά, τα πρόσωπα, τις εξελίξεις και τα γεγονότα που την σημάδεψαν.

### 3. Ανάγνωση οπτικών αναπαραστάσεων

Όσον αφορά την ανάγνωση του οπτικού υλικού χρειάζονται τα μεθοδολογικά εργαλεία των *Visual Studies,* οι οποίες έφεραν τις εικόνες στο προσκήνιο της ιστορίας. Πολλοί μελετητές ασχολήθηκαν με το νέο αυτό αντικείμενο, τις κυριότερες απόψεις των οποίων θα εκθέσουμε στην παρούσα ανακοίνωση. Για την μελέτη λοιπόν των οπτικών αναπαραστάσεων συν τοις άλλοις «απαιτείται ένα είδος μετα – οπτικοποίησης και μετά – γνώσης, δηλαδή τη χρήση έστω και διαισθητικά ενός ιδιότυπου συντακτικού» (Gillbert, 2005), το οποίο θα «εξοικειώσει τους μαθητές να σκέφτονται με εικόνες» (Tversky, 2005). Η μεταγνώση αναφέρεται στην ικανότητα των μαθητών να σχεδιάζουν στρατηγικές παραγωγής πληροφοριών, να αξιολογούν τα προϊόντα της σκέψης τους και να παρακολουθούν τα βήματά τους. Με αυτή την έννοια οι εικόνες μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύτιμο εργαλείο για τη βελτίωση της διδακτικής πράξης.

Επίσης ο M. A. Halliday (1985) προσδιόρισε τρία είδη νοημάτων, που ενσωματώνονται στην ανθρώπινη γλώσσα: την αναπαραστατική, τη διαπροσωπική και την κειμενική μεταλειτουργία. Τις τρεις αυτές κατηγορίες μπορούμε να τις χρησιμοποιήσουμε και για την ανάγνωση των εικόνων. Η αναπαραστατική μεταλειτουργία ασχολείται με τις σχέσεις και τις θέσεις των προσώπων μέσα σε μια εικόνα. Ενέχει δηλαδή α) την ταυτοποίηση και τον προσδιορισμό των αναπαριστώμενων προσώπων, β) τη δράση, γ) τις περιστάσεις δ) τις ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Η διαπροσωπική μεταλειτουργία εξετάζει την επαφή των εικονιζόμενων με τον θεατή. Το βλέμμα δηλαδή που απευθύνεται στον αναγνώστη δημιουργεί μαζί του μια σχέση

διαπροσωπική έστω και φαντασιακή, αφού ο αναγνώστης συμπαραστέκεται στο απεικονιζόμενο πρόσωπο είτε με φιλική είτε με εχθρική διάθεση. Όταν αντίθετα τα απεικονιζόμενα πρόσωπα δεν κοιτούν τον θεατή, τότε η σχέση του οπτικού προσώπου με τον αναγνώστη της εικόνας είναι απρόσωπη. Να σημειωθεί ακόμα ότι το μέγεθος κάθε οπτικής φιγούρας σε σχέση με το φόντο υποδηλώνει τις σχέσεις των εικονιζόμενων χαρακτήρων με το γενικότερο περιβάλλον της εικόνας. Επίσης οι χαρακτήρες που απεικονίζονται σε μικρό μέγεθος μέσα σε τεράστιο περιβάλλον δίνουν την εντύπωση ότι απειλούνται.

Αντίθετα η κειμενική μεταλειτουργία αφορά τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται τα οπτικά στοιχεία μέσα στις εικόνες, δίνοντας την αίσθηση της συνοχής. Η επιλογή τους γίνεται σκόπιμα από τον δημιουργό τους ανάλογα με το που θέλει να οδηγήσει το μάτι του αναγνώστη. Πως όμως επιτυγχάνεται αυτό; Καταρχήν από την τοποθέτηση των στοιχείων αριστερά – δεξιά, πάνω – κάτω και στο κέντρο. Οι οπτικές αναπαραστάσεις χρησιμοποιούν τον οριζόντιο άξονα, από την οποίο εξαρτάται η πληροφοριακή αξία τους, ενώ διαβάζονται από αριστερά προς τα δεξιά. Ο παρατηρητής αντικρίζει αρχικά την αριστερή πλευρά της εικόνας, με την οποία ταυτίζεται και οτιδήποτε εμφανίζεται εκεί προσλαμβάνει μέγιστη σπουδαιότητα. Αξίζει να επισημάνουμε ότι τα στοιχεία που βρίσκονται αριστερά του κέντρου της εικόνας παρουσιάζονται ως δεδομένα και γνωστά, κάτι δηλαδή που γνωρίζει ήδη ο αναγνώστης, ενώ εκείνα που βρίσκονται δεξιά του κέντρου είναι τα νέα, τα οποία ο αναγνώστης αγνοεί και στα οποία οφείλει να δώσει ιδιαίτερη προσοχή. Ό,τι επίσης τοποθετείται στο κέντρο της εικόνας αποτελεί το βασικό μήνυμά της. Όσον αφορά την πληροφοριακή αξία του πάνω και κάτω μέρους, να σημειώσουμε ότι στο κάτω μέρος της εικόνας παρουσιάζεται το πραγματικό, ενώ στο πάνω μέρος έχει τοποθετηθεί το ιδεώδες· τι μπορεί να συμβεί. Την συγκεκριμένη μεταλειτουργία συμπληρώνουν "τα αναγνωστικά μονοπάτια" (Kress, Leeuwen, 2010), τα διαφορετικά δηλαδή σημεία της εικόνας τα οποία μπορούν να αποτελέσουν την αφετηρία της ανάγνωσή της.

Ο Erwin Panofsky με την σειρά του θεωρεί ότι κατά την μελέτη των εικόνων πρέπει να διακρίνονται τρία επίπεδα ερμηνείας (Panofsky, 1991). Το πρώτο είναι η προεικονογραφική περιγραφή, όπου αναγνωρίζονται τα απεικονιζόμενα πρόσωπα, αντικείμενα, γεγονότα και τα συμβάντα. Είναι αυτό που πιάνει το μάτι με τη πρώτη ματιά και αυτό που μένει από την εικόνα όταν σβήσουμε τις συνδηλώσεις, τις ερμηνείες και τις ποικίλες αναγνώσεις της· η "αντικειμενική" εικόνα, η πραγματικότητά της που δεν υπακούει σε κανένα κώδικα και σε καμία ερμηνεία. Το δεύτερο επίπεδο είναι η εικονογραφική περιγραφή, που απαιτεί οικειότητα με τα οπτικά θέματα και τις μεταφορικές έννοιες, καθώς και νοητικές και όχι απλά μια αισθητηριακές διεργασίες. Πρόκειται δηλαδή για το ιστορικό επίπεδο της ανάλυσης της εικόνας. Τέλος στην εικονολογική ερμηνεία, οι εικόνες αντιμετωπίζονται ως μέρος του πολιτισμού και δεν μπορούν να γίνουν κατανοητές χωρίς τη γνώση συγκεκριμένων πολιτισμικών κωδίκων.

Επιπλέον ο Roland Barthes προσέφερε τις σημειωτικές του προσεγγίσεις στην ανάλυση των εικόνων, προσπαθώντας να δείξει πως το οπτικό σημαίνον, περισσότερο από το γλωσσικό, είναι πιο πλήρες και διαθέτει μεγαλύτερο πλούτο (Barthes, 2001). Ο ίδιος θεώρησε τις εικόνες ως σημειωτική ενότητα και επομένως τις διάβασε ως συντεταγμένο σύνολο σημείων. Έτσι το σημείο στις οπτικές αναπαραστάσεις προκύπτει από τη σύνδεση ενός σημαίνοντος (της εικόνας) και ενός σημαινόμενου (της έννοιας). Το σημαίνον λοιπόν ερμηνεύεται ως η υλική ή η φυσική μορφή του σημείου και μπορούμε να το αντιληφθούμε με τις αισθήσεις μας, ενώ το σημαινόμενο είναι η νοηματική κατασκευή του εικονιζόμενου σημείου.

Για τον Roland Barthes η σχέση μεταξύ σημαίνοντος και σημαινομένου αναφέρεται ως σημασιοδότηση, η οποία διακρίνεται σε δύο επίπεδα στην καταδήλωση (*denotation*) και στη συμπαραδήλωση (*connotation*). Το πρώτο επίπεδο (η καταδήλωση) είναι το κυριολεκτικό, ρεαλιστικό και καθαρά αναπαραστατικό μήνυμα· η αναγνώριση δηλαδή της εικονιζόμενης σκηνής. Να σημειώσουμε ότι σε πολλές ιστορικές εικόνες κυριαρχεί το συμβολικό, συμπαραδηλούμενο μήνυμα, το οποίο δεν προέρχεται από το ίδιο το σημείο αλλά από τον τρόπο που το αξιολογεί και το ερμηνεύει ο κάθε αναγνώστης, ανάλογα με τους κώδικες που διαθέτει και τους πολιτικούς,

ιδεολογικούς και συναισθηματικούς συνειρμούς του. Η ίδια εξάλλου η δημιουργία των εικόνων είναι μια συμπαραδήλωση, που θεμελιώδες χαρακτηριστικό της είναι η μεταβλητότητα και η υποκειμενικότητα. Ο ανθρώπινος παράγοντας είναι εμφανής στο επίπεδο της συμπαραδήλωσης, «τόσο από την πλευρά του δημιουργού όσο και του ερμηνευτή, οι οποίοι βρίσκονται σε σχέση αλληλόδρασης» (Fiske, 1992). Γενικά η συμπαραδήλωση είναι η εικόνα, εκτός από την προφανή της καταδήλωση, μια μεταφορά, ένα επιπρόσθετο μήνυμα, που δεν γίνεται αισθητό με την πρώτη ματιά.

Στην ανάγνωση των οπτικών αναπαραστάσεων σημαντικό ρόλο παίζει και η ματιά του αναγνώστη. Ο Roland Barthes είχε προτείνει δύο διαφορετικούς τρόπους όρασης: το *studium* και το *punctum* (Μπαρτ, 1980).Το *studium* είναι το βασικό κοίταγμα των εικόνων που μπορεί να προκαλέσει ένα γενικό ενδιαφέρον. Οι εικόνες μπορεί να αρέσουν ή να μην αρέσουν χωρίς να κεντρίζουν την προσοχή. Στον αντίποδα, το *punctum* είναι η μικρή λεπτομέρεια, ένα μικρό αντικείμενο που μπορεί να τραβήξει στον καθένα την προσοχή. Το βλέμμα μπορεί να πέφτει σε άλλη λεπτομέρεια, σε άλλο *punctum*, κάθε φορά που κάποιος κοιτάζει την ίδια την εικόνα. Επομένως, το *punctum* προσθέτει στην εικόνα καινούργια νοήματα.

Εκτός από τα παραπάνω στοιχεία, οι εικόνες των ιστορικών εγχειριδίων μπορούν να προσεγγιστούν εξωκειμενικά, κειμενικά, διακειμενικά και μέσα από τη σύνθεση των κειμένων. Στην εξωκειμενική προσέγγιση αναζητούνται πληροφορίες έξω από το περιεχόμενο των εικόνων. Δηλαδή, πότε, που και γιατί έγιναν όλα όσα απεικονίζονται. Επίσης γίνεται αναφορά στον εικονογράφο και στο ιστορικό και κοινωνικό πλαίσιο στον οποίο δημιούργησε το έργο του. Στην κειμενική προσέγγιση αναλύεται και ερμηνεύεται το περιεχόμενο της εικόνας. Εντοπίζεται δηλαδή ο χώρος, ο χρόνος, τα πρόσωπα, το σκηνικό, το κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο καθώς κατ τα μηνύματα και οι σιωπές του εικονογράφου. Αντίθετα στη διακειμενική προσέγγιση εξετάζονται τα συμφραζόμενα της εικόνας σε σχέση με άλλες γραπτές ή οπτικές πηγές. Πρόκειται δηλαδή για πολυπρισματική προσέγγιση, κατά την οποία συσχετίζονται, αντιπαραβάλλονται και συγκρίνονται διάφορα είδη πηγών. Τέλος συνθέτεται ένα ιστορικό κείμενο σε δοκιμιακό λόγο στο οποίο επεξεργάζονται κριτικά οι οπτικές πηγές και προσεγγίζεται η ιστορική αλήθεια.

## 4. Αξιοποίηση οπτικών αναπαραστάσεων

Οι παραπάνω θεωρίες προσφέρουν κάποια βασικά στοιχεία που μπορούν να αξιοποιηθούν για την αποκωδικοποίηση των ιστορικών οπτικών αναπαραστάσεων. Άλλωστε, η ιστορική εικόνα μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να εξασκηθούν με τα σύμβολα και τα οπτικά μοτίβα, αλλά και «να προσωποποιήσουν την πληροφορία και να την εντυπώσουν στη μνήμη τους» (Γιαννικοπούλου, 2008). Επίσης δίνει ερεθίσματα στον εκπαιδευτικό για να οργανώσει ουσιαστικότερα τη διδασκαλία του. Ο διάλογος ως τεχνική ανταλλαγής επιχειρημάτων, η συζήτηση ως έκφραση απόψεων, η χρήση των ερωταποκρίσεων, η πρακτική άσκηση, οι ομάδες εργασίας κ.ά. μπορούν να αποτελέσουν τα πλαίσια μέσα στα οποία οι μαθητές μπορούν να καταλήξουν σε συμπεράσματα σχετικά με το ρόλο των δρώντων υποκειμένων, τις αιτίες και τις συνέπειες των γεγονότων, τη σημασία των συμβολισμών κ.ά.

Σύμφωνα με τον καθηγητή Δ. Μαυροσκούφη καθήκον του εκπαιδευτικού αποτελεί η άσκηση των μαθητών στις πρακτικές δεξιότητες του ιστορικού και η μύησή τους στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας (Μαυροσκούφης, 2005). Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εκπαιδεύσουν τους μαθητές τους, ώστε να μπορούν να διακρίνουν τα διάφορα είδη ιστορικών πηγών και να εξάγουν ανάλογες ιστορικές πληροφορίες. Επίσης θα πρέπει να είναι επιφυλακτικοί ως προς τη γνησιότητα των πηγών και να τις αξιολογούν ως προς την αξιοπιστία και την εγκυρότητά τους, να εντοπίζουν τις διαφορετικές οπτικές και ερμηνείες και τις τυχόν προκαταλήψεις και στερεότυπα. Επιπλέον θα πρέπει να διδάξουν στους μαθητές τα κατάλληλα μεθοδολογικά και ερμηνευτικά εργαλεία ώστε με τη σειρά τους να είναι σε θέση να καταλήγουν σε αξιολογικές κρίσεις και σε πειστική επιχειρηματολογία, να διαμορφώνουν σχέδια έρευνας και

εργασίας, αξιοποιώντας την ποικιλία του οπτικού υλικού και των ερμηνευτικών προσεγγίσεων και τέλος να μπορούν να συγγράφουν ιστορικά δοκίμια.

Η αξιολόγηση των μαθητών πρέπει να στηρίζεται σε ορισμένα κριτήρια. Καταρχήν στη δυνατότητά τους να αναγνωρίζουν την κατηγορία στην οποία ανήκει η εκάστοτε οπτική αναπαράσταση, αλλά και να προσδιορίζουν και να εκτιμούν τις συνθήκες δημιουργίας των εικόνων, να εντοπίζουν και να ερμηνεύουν τα υπάρχοντα σύμβολα και να συνδέουν τις οπτικές αναπαραστάσεις με το περιεχόμενο της διδακτικής ενότητας. Επίσης πρέπει να αξιολογείται η δυνατότητα των μαθητών να προσεγγίζουν αισθητικά μια ιστορική εικόνα, να αναγνωρίζουν την τεχνική της και την τεχνοτροπία της, τα μορφικά της στοιχεία (χρώματα, σχέδιο, σύνθεση, προοπτική, φόντο), την τάση για εξιδανίκευση της πραγματικότητας, αλλά και τα στοιχεία του απροόπτου και της έκπληξης, όταν πρόκειται για γελοιογραφικές αναπαραστάσεις. Στοιχείο της αξιολόγησης θα πρέπει να είναι η ικανότητα των μαθητών να αναζητούν την προσωπική εκδοχή του εικονογράφου για τα ιστορικά γεγονότα.

**5. Συμπεράσματα**

Συνοψίζοντας, η σύγχρονη πραγματικότητα «ανάγει την αναπροσαρμογή της παραδοσιακής σχολικής ιστορίας σε πρωταρχικό αίτημα. Οι νέες γενιές πρέπει να αναπτύξουν κριτική σκέψη, να καλλιεργήσουν τις διανοητικές, ερευνητικές και συνεργατικές τους ικανότητες» (Παππά, Μούκα) μέσα από τη μελέτη του οπτικού υλικού. Στις νέες προτεραιότητες λοιπόν του σχολείου θα πρέπει να είναι η διαμόρφωση ενός πολυτροπικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που θα ευνοεί την καλλιέργεια του οπτικού ιστορικού γραμματισμού των μαθητών. Επομένως «η σύγχρονη διδακτική προσέγγιση έχει χρέος να επιδιώκει την εξοικείωση των μαθητών με ένα ευρύ φάσμα μέσων και επικοινωνιακών πόρων, ώστε να κατανοούν την κοινωνική και πολιτισμική δύναμη των κειμένων, των εικόνων και των συναφών κοινωνικών πρακτικών» (Coupe, Kalantzis, 2000). Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές θα μπορέσουν να αναπτύξουν δεξιότητες για την κατανόηση, επεξεργασία και παραγωγή ποικίλων μορφών λόγου, διαμορφώνοντας παράλληλα κριτική στάση απέναντί τους. Οι στρατηγικές αυτές «συνάδουν με τη σύγχρονη άποψη για τη διδακτική, η οποία υπαγορεύεται από μεθοδολογικές προσεγγίσεις όπως ανοιχτή διδασκαλία, τοποθετημένη πρακτική, κριτική διδασκαλία, αναπλαισίωση της γνώσης κλπ.» (Pont, 1996), προάγοντας «σε ολόκληρο το φάσμα της την πολλαπλή νοημοσύνη των μαθητών» (Gardner, 1983), «αξιοποιώντας το πολιτισμικό τους κεφάλαιο» (Bourdieu, 1993) και καθιστώντας τους ενεργά υποκείμενα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η σύγχρονη εξάλλου ιστοριογραφία πιστεύει ότι η προσφορά της γνώσης της ιστορίας δεν βρίσκεται τόσο στην απλή γνώση των γεγονότων του παρελθόντος, όσο και αν αυτή είναι απαραίτητη, αλλά στην κριτική του μελέτη, που επιτυγχάνεται μέσα από την ανάλυση, την ερμηνεία και την ουσιαστική κατανόηση των γεγονότων. Η λεγόμενη "νέα" ιστορία επιδιώκει, το ενδιαφέρον για την ιστορική ύλη να μεταφέρεται από το περιεχόμενο στην δομή της ιστορικής γνώσης, έτσι ώστε να μελετώνται οι λεγόμενες "οργανωτικές" έννοιες (*structural concepts*) και όχι οι απλές πληροφορίες. Ο Κ. Βουρβέρης υποστηρίζει ότι «η διδασκαλία της ιστορίας δεν πρέπει να ασκείται σε απλή απόκτηση ακριβών και ορθών επιστημονικών γνώσεων από τους μαθητές, αλλά πρέπει να τους ασκεί σε ορθή κατανόηση και ερμηνεία της ιστορικής ζωής, διότι αυτό ακριβώς είναι το έργο της ιστορίας» (Βουρβέρης, 1974).

Συνεπώς η χρήση των οπτικών πηγών έχει σημαντικά οφέλη στη διαδικασία της μάθησης. Αρχικά προκαλεί το ενδιαφέρον των μαθητών για το μάθημα της ιστορίας, ενώ το περιεχόμενο των οπτικών πηγών αποτυπώνεται συντομότερα και για μεγάλο χρονικό διάστημα στη μνήμη των μαθητών, με αποτέλεσμα να κατανοούν καλύτερα το υπό μελέτη αντικείμενο. Επίσης ο εκπαιδευτικός ξεφεύγει από την τετριμμένη κειμενοκεντρική διδασκαλία, γίνεται οικονομία λόγου και εξοικονομείται χρόνος από του εμπέδωση του ιστορικού υλικού. Επιπλέον η διδασκαλία αποκτά παραγωγικότερο χαρακτήρα, αφού γίνεται πλέον βιωματική, αποκτώντας χρώματα και γραμμές. Εκτός από αυτά οξύνεται η αισθητική κρίση των μαθητών, οι οποίοι μαθαίνουν να

επεξεργάζονται τις ιστορικές πληροφορίες μέσα από τις εικόνες, αντί να τις δέχονται παθητικά, ενώ καλλιεργείται και η κριτική τους σκέψη. Οι μαθητές εξοικειώνονται με την παρατήρηση των εικόνων και την αποκωδικοποίηση των οπτικών μηνυμάτων, ενώ μαθαίνουν να διερευνούν, να ταξινομούν και αξιολογούν τις ιστορικές πληροφορίες. Επομένως ενισχύονται ορισμένες δεξιότητές τους, όπως η ικανότητα αποκωδικοποίησης των οπτικών μηνυμάτων και διαχείρισης των οπτικών αναπαραστάσεων· ενώ συνειδητοποιούν και την αξία των ιστορικών ευρημάτων.

Τελειώνοντας ο οπτικός εγγραμματισμός «επιφέρει στη σχολική ιστορία μια δραστική αλλαγή στο διδακτικό παράδειγμα καθώς ουσιαστικά αντιστρατεύεται την παραδοσιακή σχολική εκπαίδευση και συμβάλλει καθοριστικά στην πραγμάτωση των κυριότερων αρχών της "νέας ιστορίας". Έτσι, ο μαθητής από παθητικός δέκτης και καταναλωτής μιας θεσμικά κυρίαρχης και μη αμφισβητούμενης ιστορικής γνώσης μετατρέπεται σε ενεργό και σκεπτόμενο υποκείμενο. Η μελέτη των πάσης φύσεως πηγών και εν προκειμένω των εικόνων, ασκεί την επαγωγική σκέψη, συμβάλλει στην καλλιέργεια ουσιαστικής ιστορικής σκέψης και γνώσης, βοηθά στην εισαγωγή των μαθητών στην ιστορική ερμηνεία και διαμορφώνει εν τέλει κριτικά σκεπτόμενα άτομα» (Παππά, Μούκα). Όπως σημειώνει ο Umberto Eco, συνηγορώντας στην αναγκαιότητα του κριτικού οπτικού γραμματισμού «ένας δημοκρατικός πολιτισμός θα σωθεί μόνο αν μετατρέψει τη γλώσσα της εικόνας σε κίνητρο για κριτική σκέψη και όχι σε πρόσκληση για ύπνωση» (Eco, 1979).

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**


Barthes, R. (2001). *Εικόνα – Μουσική – Κείμενο* (Γ. Σπανός, Μετάφρ.). Αθήνα: Πλέθρον,

Barthes, R. (1980). *Ο φωτεινός θάλαμος. Σημειώσεις για τη φωτογραφία* (Γ. Κρητικός, Μετάφρ.). Αθήνα: Κέρδος.

Βουρβέρης, Κ. (1974). *Το πρόβλημα του μαθήματος της Ιστορίας στα Δημοτικά Σχολεία και στα Γυμνάσια.* Αθήνα: Ελληνική Ανθρωπιστική Εταιρεία.

Burke, P. (2003). *Αυτοψία. Οι χρήσεις των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών* (Α. Ανδρέου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννικοπούλου, Α. (2008). *Το σύγχρονο εικονογραφημένο παιδικό βιβλίο*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Fiske, J. (1992). *Εισαγωγή στην επικοινωνία* (Β. Μεσσήνη, Μετάφρ.).Αθήνα: Επικοινωνία και Κουλτούρα.

Itten, J. (1988). *Η τέχνη του χρώματος* (Ι. Ομορφοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων,

Κοκογιάννης, Κ. (2011), Η "γραμματική" του οπτικού κειμένου και η έμφυλη διάσταση του αποτυπώματος του σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, τ. 16, τ. 60, 137–157.

Kress, G., Leeuwen, Th.(2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η Γραμματική του Οπτικού Σχεδιασμού* (Γ. Κουρμεντάλα - Νταμπαράκη, Μετάφρ). Αθήνα: Επίκεντρο.

Μαυροσκούφης, Δ. Κ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική, μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Panofsky, E. (1991). *Μελέτες Εικονολογίας. Ουμανιστικά θέματα στην Τέχνη της Αναγέννησης* (Α. Παππάς, Μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.

Παππά, Α., Μούκα, Ε. *Παραγωγή διδακτικού υλικού για την ανάπτυξη του κριτικού οπτικού εγγραμματισμού στο μάθημα της Ιστορίας της Γ Δημοτικού*. Ανακτήθηκε στις 15-03-2017 από: eproccedins.epublishing.ekt.gr/index.php/edusc/article/viewfile/348/310.

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2002). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*. Αθήνα: Αθηνά.

Ρεπούση, Μ. (2002). Ιστορικός εγγραμματισμός. Σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.), *Σχολικός εγγραμματισμός,* Αθήνα: Γρηγόρης.

Sebba, J. (2000). *Ιστορία για όλους. Διδακτικές προσεγγίσεις για το μάθημα της ιστορίας στο Δημοτικό και το Γυμνάσιο* (Μ, Καβαλιέρου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

**Ξενόγλωσση**

Bourdieu, P. (1993). *Sociology and Question.* London.

Dondis, A. (1974). *A primer of Visual Literacy*. The Massachusetts Institute of Technology, United States of American.

Gillbert, J. K. (2005). Visulization: A Metagognitive skill in science education. Στο J. K. Gilbert (ed), *Visualisation in science education*, Springer, 9–27.

Coupe, B, Kalantzis, M. (2000). Introduction: Multiliteracies : the beginning of an idea. Στο B. Cope, M. Kalantzis (eds), *Multiliteracies Literacy Learning and the Design of Social Futures*, New York, Routledge, 3–8.

Eco, U. (1979). *The Role of the reader.* Bloomington: Indiana University Press.

Gardner, H. (1983). *Frances of Mind: the theory of Multiple imelligencies*, N. York: Basic Book.

Halliday M. A. (1985), *An Introduction to Functional Grammar*, London.

Mirzoeff, N. (2004). *What is Visual Culture?*. Ανακτήθηκε στις 23-06-2004 από: http://faculty.art.sunysb.edu/~nmirzoeff/IVC.htm.

Mirzoeff, N. (1988). What is Visual Culture?. Στο N. Mirzoeff, *Visual Culture Reader*, London, 3-13.

Pont, T. (1996). *Developing Effective Training Skills. A Practical Guide to Designing and Delivering Group Training.* London: Mc Graw – Hill.

Tversky, B. (2005). Prolegomenon to scientific visualization. Στο J. K. Gilbert (ed), *Visualisation in science education*, Springer, 29–42.

*Visual Culture.* Ανακτήθηκε στις 23-06-2004 από:

# ΤΟ ΠΕΡΙΟΔΙΚΟ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΟΥ ΜΙΛΤΟΥ ΚΟΥΝΤΟΥΡΑ. ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΩΝ, ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ, ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΩΝ ΚΑΙ ΙΔΕΟΛΟΓΙΚΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΟΥ

**Ιωσηφίδης Ιωάννης**
I_iosifidis@hotmail.com
Εκπαιδευτικός Π.Ε.70 – Κοινωνικός Λειτουργός

**Περίληψη**

Στόχος της συγκεκριμένης εργασίας αποτελεί η παρουσίαση του παιδαγωγικού περιοδικού *Παιδεία*, το οποίο εκδόθηκε στην Ελλάδα, για σύντομο χρονικό διάστημα το 1936, από τον Έλληνα παιδαγωγό Μίλτο Κουντουρά. Ειδικότερα, θα παρουσιαστούν εν συντομία οι θεματικοί άξονες του περιοδικού και τα διάφορα εκδοτικά στοιχεία που το χαρακτηρίζουν. Επίσης, θα διερευνηθούν οι παιδαγωγικές, γλωσσικές, επιστημονικές και ιδεολογικές αρχές του συγκεκριμένου εντύπου, θα συνδεθεί το περιεχόμενο των άρθρων του με παιδαγωγικά ρεύματα της εποχής και θα μελετηθεί ο ρόλος που προσπάθησε να διαδραματίσει εντός του πολιτικού και κοινωνικού πλαισίου της χώρας μας.

**Λέξεις Κλειδιά**: *Κουντουράς, Παιδεία, γλωσσικό, Νέα Αγωγή*

## Εισαγωγή

Ο Μίλτος Κουντουράς, Έλληνας εκπαιδευτικός με σπουδές στο εξωτερικό, υπήρξε συνειδητοποιημένος δημοτικιστής σε μια περίοδο κατά την οποία το γλωσσικό ζήτημα στη χώρα μας έπαιρνε πολλών ειδών διαστάσεις (πολιτικές, ιδεολογικές, επιστημονικές, κοινωνικές) και

αποτελούσε αντικείμενο αντιπαράθεσης του εκπαιδευτικού και πολιτικού χώρου, του τύπου και μεγάλου μέρους της κοινωνίας.

Επίσης, ο Κουντουράς υπήρξε πρεσβευτής στη χώρα μας των αρχών της Νέας Αγωγής και ένας εκ των εισηγητών του Σχολείου Εργασίας στην Ελλάδα. Εμπνευσμένος από την επαφή του στο εξωτερικό με σχολεία και συναδέρφους του που εφάρμοζαν το παιδαγωγικό αυτό ρεύμα, έκανε γενναίες προσπάθειες για να εισάγει στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ορισμένα στοιχεία από αυτό, προσαρμόζοντάς τα όσο μπορούσε στην υπάρχουσα ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Στη μελέτη αυτή επιδιώκεται να διερευνηθεί το τελευταίο έργο του εν λόγω Έλληνα παιδαγωγού, λίγα χρόνια πριν το θάνατό του, η έκδοση ενός παιδαγωγικού περιοδικού στον ταραγμένο ιδεολογικά και πολιτικά Ελλαδικό χώρο στα μέσα της δεκαετίας του 1930 και λίγους μήνες πριν την επιβολή της δικτατορίας του Μεταξά.

## 1. Κυρίως μέρος

### 1.1. Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Η μελέτη ενός παιδαγωγικού περιοδικού όπως η *Παιδεία*, μέσα στο ιστορικό, κοινωνικό, ιδεολογικό και πολιτικό πλαίσιο που αναπτύχτηκε, εντάσσεται στο ερευνητικό πεδίο της ιστορικής έρευνας, η οποία και επιλέχτηκε για να αναλυθεί το συγκεκριμένο ιστορικό τεκμήριο. Η ιστορική έρευνα στη συγκεκριμένη εργασία συνδυάστηκε με το ερμηνευτικό μεθοδολογικό παράδειγμα. Πρόκειται για το συστηματικό και αντικειμενικό εντοπισμό, την εκτίμηση και τη σύνθεση μαρτυριών, με σκοπό τη θεμελίωση γεγονότων και τη σύνταξη συμπερασμάτων σχετικά με συμβάντα του παρελθόντος. Είναι, δηλαδή, μια αναδόμηση και αναπαράσταση μιας προηγούμενης εποχής με κριτικό πνεύμα και διάθεση (Borg, 1963 στους Cohen & Manion, 2000: 70 – 100).

### 1.2. Το ιστορικό πλαίσιο

Το περιοδικό *Παιδεία* του Μίλτου Κουντουρά, δεν είναι ένα ξεκομμένο φαινόμενο από την κοινωνική, πολιτική, εκπαιδευτική και οικονομική πραγματικότητα της εποχής του, αλλά αντίθετα, αποτελεί ένα γέννημα όλων αυτών των συνθηκών, εμποτισμένο με την ιδεολογική και επιστημονική τοποθέτηση του εκδότη του. Η εκπαιδευτική πορεία του Μίλτου Κουντουρά, από τη νεανική ακόμη ηλικία του μέχρι την ωριμότερη περίοδο της έκδοσης του περιοδικού του, είναι και αυτή επηρεασμένη βαθιά από τις συνθήκες μέσα στις οποίες έζησε ο Έλληνας παιδαγωγός και τις επιλογές του σε καίριες χρονικές στιγμές της ζωής του.

Πιο συγκεκριμένα η περίοδος κατά την οποία δραστηριοποιήθηκε ο Κουντουράς στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας μας οριοθετείται μεταξύ 1928 – 1936, μια πάρα πολύ σημαντική 8ετία για τον Ελλαδικό χώρο, κατά την οποία συνέβησαν σημαντικές κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές εξελίξεις που στιγμάτισαν εκτός των άλλων και το χώρο της παιδείας.

Καταρχήν, πρόκειται ουσιαστικά για την τελευταία περίοδο του βενιζελισμού (1928 – 1933) και την ύστατη προσπάθεια του μεγάλου αυτού Έλληνα πολιτικού να επιφέρει μεταρρυθμίσεις στον κρατικό μηχανισμό, στο χώρο της παιδείας και της οικονομίας.

Είναι επίσης το χρονικό σημείο κατά το οποίο επιστρέφοντας ο Κουντουράς από τη Γερμανία (δυο χρόνια νωρίτερα – 1926) αναλαμβάνει τη διεύθυνση του Διδασκαλείου Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927) και ενεργοποιείται στα εκπαιδευτικά δρώμενα της χώρας από θέση μαχόμενου εκπαιδευτικού (έχουν προηγηθεί μόνο οι παρεμβάσεις του ως φοιτητής μέσω της *Φοιτητικής Συντροφιάς* και η σειρά των άρθρων του «*Κλείστε τα Σχολειά*», λίγα χρόνια νωρίτερα) (Βλαχογιάννη, 2001).

Το 1929, ένα χρόνο μετά την αφετηρία που θέσαμε, είναι η χρονιά ουσιαστικής διάλυσης του Εκπαιδευτικού Ομίλου, περίοδος κομβικών γεγονότων για το δημοτικιστικό κίνημα. Δημιουργούνται νέες, πιο ριζοσπαστικές τάσεις μεταξύ των τάξεων των δημοτικιστών και αναδύονται νέα διακυβεύματα στον ιδεολογικό χώρο της αριστεράς (Κριαράς, 2010).

Ακόμη, την ίδια χρονιά (1929), πεθαίνει ο Ψυχάρης, ο οποίος δε συγχώρεσε ποτέ το συμβιβασμό του Εκ. Ομίλου, ψηφίζεται επίσης το Ιδιώνυμο και η κυβέρνηση Βενιζέλου, με υπουργό παιδείας αρχικά τον Κ. Γόντικα και αργότερα το Γ. Παπανδρέου, προχωράει στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση με την οποία επιχειρεί την εισαγωγή της δημοτικής στο Γυμνάσιο καθώς και τη διδασκαλία των αρχαίων, για πρώτη φορά, από μετάφραση. Στη μεταρρύθμιση αυτή καθοριστικό ρόλο ανέλαβε και ο Μ. Κουντουράς (μετά την απομάκρυνσή του από το Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης το 1930) ως Εκπαιδευτικός Σύμβουλος, του επιφορτισμένου για το σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής, γνωμοδοτικού συμβουλίου (Καράμηνας, 2005: 115 – 116).

Τέλος, η χρονική αυτή περίοδος κρίνεται σημαντική γιατί χαρακτηρίζεται από γεγονότα που οδήγησαν στην παρακμή του βενιζελισμού, στη δραματική μεταστροφή της Ελληνικής πολιτικής και κοινωνικής πραγματικότητας προς περισσότερο συντηρητικές κατευθύνσεις και στην οικονομική κρίση που προηγήθηκε αλλά και ακολούθησε την επίσημη πτώχευση του κράτους το 1932.

### 1.3. Τυπικά στοιχεία του περιοδικού *Παιδεία*

Πριν περάσουμε στα συμπεράσματα της ανάλυσης της *Παιδείας*, πρέπει αρχικά να παρουσιαστούν ορισμένα τυπικά στοιχεία για το συγκεκριμένο έντυπο.

Ο τίτλος του, που είχε κεντρική θέση στην πρώτη σελίδα κάθε τεύχους του, ήταν *Παιδεία,* και συνοδεύονταν από τον Υπότιτλο: *Όργανο αναμορφωτικής παιδαγωγικής προσπάθειας.*

Ως εκδότης - Ιδρυτής του περιοδικού αναφέρεται ο Μίλτος Κουντουράς. Ο Κουντουράς επιφύλασσε για τον εαυτό του τον ρόλο του Διευθυντή του περιοδικού. Αυτός ήταν ο επικεφαλής της συγγραφικής ομάδας που αποφάσιζε για την ύλη του, την σειρά δημοσίευσης των άρθρων του, καθώς και για τα οικονομικά και γραφειοκρατικά θέματα που αφορούσαν την έκδοσή του.

Τα τέσσερα τεύχη του περιοδικού που πρόλαβαν να κυκλοφορήσουν, τυπώθηκαν στο τυπογραφείο του Μ. Ι. Σαλιβέρου, που έδρευε στην Αθήνα στην οδός Σταδίου. Τα 2 τελευταία τεύχη του περιοδικού, τα οποία δεν δημοσιεύτηκαν εξαιτίας της σχετικής απαγόρευσης από το Μεταξικό καθεστώς, εκδόθηκαν με πρωτοβουλία του Αλέξη Δημαρά το 2002 από τον εκδοτικό οίκο Μεταίχμιο (Δημαράς, 2002).

Το περιοδικό πρόλαβε να κυκλοφορήσει σε έξι τεύχη (από τον Ιανουάριο ως τον Ιούνιο του 1936) με συνεχή αρίθμηση σελίδων. Είχε δηλαδή, μηνιαία περιοδικότητα και ετήσια Συνδρομή 75 δραχμές. Το σχήμα του ήταν Όγδοο ($8^o$), δηλαδή λίγο μεγαλύτερου από ένα βιβλίο.

Τα άρθρα που δημοσιεύτηκαν στην Παιδεία ήταν 50 και ήταν γραμμένα από 18 Έλληνες και 4 ξένους – μεταφρασμένους αρθρογράφους. Κάποιοι συγγραφείς παρουσίασαν πλούσια αρθρογραφία και κάποιοι άλλοι πιο περιορισμένη.

### 1.4. Κατηγοριοποίηση άρθρων

Τα άρθρα της *Παιδείας* κατηγοριοποιήθηκαν με βασικό κριτήριο το περιεχόμενό τους. Από τη διαδικασία αυτή προέκυψαν εννιά (9) μεγάλες ενότητες – κατηγορίες άρθρων σε κάθε μια από τις οποίες δόθηκε για λόγους ευκολίας, ένας σχετικός και αντιπροσωπευτικός τίτλος.

Για να συνδεθούν τα άρθρα με το πλαίσιο μέσα στο οποίο αυτά γράφτηκαν, παράλληλα με το περιεχόμενό τους μελετήθηκαν και τα βιογραφικά στοιχεία και η πορεία του κάθε αρθρογράφου, τα κείμενα και οι ιδεολογικές τους θέσεις, και αναζητήθηκαν πιθανές επιρροές από το ευρύτερο περιβάλλον στο οποίο κινούνταν και δρούσαν ως δημόσια πρόσωπα της εποχής.

Οι κατηγορίες – θεματικές ενότητες, με τα άρθρα και τον αριθμό των σελίδων τους, παρατίθενται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 1: Κατηγοριοποίηση των άρθρων της Παιδείας**

| Κατηγορία – θεματική ενότητα | Σελίδες | Άρθρα στην κατηγορία | Ποσοστό |
|---|---|---|---|
| Α) Κράτος και παιδεία | 59 | 9 | 17,5% |
| Β) Εκπαίδευση και έξω ελληνισμός | 12 | 3 | 3,6% |
| Γ) Εκπαιδευτικά συνέδρια | 12 | 3 | 3,6% |
| Δ) Γλωσσικά | 6 | 4 | 1,8% |
| Ε) Εξέλιξη στην Παιδαγωγική Επιστήμη | 106 | 8 | 31,3% |
| Στ) Εξελίξεις στα εκπαιδευτικά θέματα της Ελλάδας (νόμοι, μεταρρυθμίσεις, εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες) | 32 | 5 | 9,5% |
| Ζ) Επιστημονικά: Φιλοσοφία, Ψυχολογία, Ιστορία, Ιατρική | 68 | 6 | 20% |
| Η) Βιβλιοκριτικές | | | |
| Θ) Άρθρα ποικίλης θεματολογίας | 18 | 9 | 5,3% |
| Σύνολο σελίδων | 11 | 3 | 3,3% |
| | 338 | 50 | |

## 2. Συμπεράσματα από την ανάλυση των άρθρων

Από τη λεπτομερειακή ανάγνωση των άρθρων ανά κατηγορία, προκύπτει μια σειρά συμπερασμάτων για το περιοδικό *Παιδεία,* τα οποία διαμορφώνουν την ταυτότητα του, τον σκοπό του και τον ρόλο που προσπάθησε να επιτελέσει εντός του εκπαιδευτικού, κοινωνικού και πολιτικού περιβάλλοντος του Ελλαδικού χώρου, στον οποίο δημιουργήθηκε και κυκλοφόρησε για σύντομο χρονικό διάστημα. Αυτά τα συμπεράσματα ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με τα βασικά θέματα που απασχολούν και διαπερνούν τα άρθρα του περιοδικού στις εξής κατηγορίες: α) Πολιτική Αγωγή και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση, β) Νέα Αγωγή και Σχολείο Εργασίας, γ) Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική δ) Γλώσσα και Γλωσσικό σύστημα – χρήση και καλλιέργειά τους, ε) Πολιτισμός, παράδοση και κουλτούρα και στ) Πολιτική τοποθέτηση της *Παιδείας*.

### 2.1. Πολιτική Αγωγή και Πολιτική Διαπαιδαγώγηση

Ένα βασικό ζήτημα που απασχολεί το περιοδικό *Παιδεία* από το πρώτο του άρθρο (Κουντουράς, 1936: 1 – 5) είναι αυτό της Πολιτικής Αγωγής και Πολιτικής Διαπαιδαγώγησης των νέων ανθρώπων. Από τη μελέτη και ανάλυση του περιοδικού, διαπιστώνεται μια γενικότερη προσπάθεια του συντάκτη και των αρθρογράφων του να ευαισθητοποιήσουν τους αναγνώστες τους σε θέματα που άπτονται των ανθρώπινων δικαιωμάτων, και γενικότερα των εννοιών της δημοκρατίας και της ελευθερίας. Το δημοκρατικό και ταυτόχρονα αντιφασιστικό πνεύμα του περιοδικού είναι έντονο και αποκαλύπτεται με δομημένη επιχειρηματολογία σε πολλά άρθρα που εντάσσονται σε όλες σχεδόν τις κατηγορίες ανάλυσης του περιοδικού.

Έμφαση δίνεται στο περιοδικό στην ανάγκη για δημοκρατική διαπαιδαγώγηση των νέων ανθρώπων και για εξοικείωσή τους με συμπεριφορές και λογικές που θα προωθούν την ελευθερία της σκέψης, την αυτονομία της βούλησης, και την τόνωση της αυτενέργειας και του ανεξάρτητου πνεύματος στον χώρο του σχολείου.

Ο ρόλος του τελευταίου, σε μια τέτοιου είδους στοχευμένη κατεύθυνση, είναι κατά τους αρθρογράφους του περιοδικού ιδιαίτερα κομβικός. Το σχολείο πρέπει να αποτελεί μια κοιτίδα δημοκρατίας και ελευθερίας, την πρώτη συλλογική οντότητα στην οποία το παιδί θα γαλουχηθεί με τις δημοκρατικές αξίες, τις οποίες θα κληθεί αργότερα να κάνει βίωμά του στην ενήλικη ζωή του. Για να πετύχει λοιπόν κάτι τέτοιο θα πρέπει το περιβάλλον του σχολείου να διακατέχεται από

έμπρακτο δημοκρατικό πνεύμα και οι λειτουργοί του να είναι οι ίδιοι κοινωνοί μιας τέτοιου είδους στάσης ζωής.

Για να συμβεί όμως αυτό πρέπει να υπάρχει ελευθερία διακίνησης ιδεών, τόσο στον χώρο της εκπαίδευσης, σε όλες τις βαθμίδες της και για όλα τα εμπλεκόμενα με αυτήν άτομα, όσο και στον ευρύτερο δημόσιο λόγο συμπεριλαμβανομένου του τύπου, των επαγγελματικών – συνδικαλιστικών συλλόγων, των πολιτικών σχηματισμών και των κοινωνικών συλλογικοτήτων. Μέσα από τις σελίδες της *Παιδείας*, προωθήθηκε αυτό το μοντέλο, δόθηκε βήμα σε ποικίλες απόψεις και τοποθετήσεις, και ενθαρρύνθηκαν οι αναγνώστες του να πάρουν θέση στα θέματα που έθεταν οι αρθρογράφοι του περιοδικού.

Η προσπάθεια αυτή του Κουντουρά, για εμφύσηση δημοκρατικού πνεύματος στον δημόσιο λόγο της χώρας, τη δεδομένη χρονική στιγμή (εποχή έντονης πολιτικής αστάθειας, τρομοκρατίας και διωγμών, λίγο πριν την επιβολή της δικτατορίας του Μεταξά), χαρακτηρίζεται από γενναιότητα και ταυτόχρονα από συνέπεια συνολικής στάσης ζωής.

### 2.2. Νέα Αγωγή και Σχολείο Εργασίας

Ο Κουντουράς ήταν ένας καινοτόμος παιδαγωγός της πράξης. Από την εποχή της Φοιτητικής Συντροφιάς τη δεκαετία του 1910 ως την έκδοση της *Παιδείας,* λειτούργησε ως ένας πρεσβευτής των αρχών της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας στον Ελλαδικό χώρο. Όχι όμως με άκριτες και αντιγραφικές λογικές αλλά με προσαρμογή τους στα εκπαιδευτικά, πολιτισμικά, κοινωνικά και γλωσσικά δεδομένα της χώρας (Ταχταλόγλου, 2006).

Στη λογική αυτή, από το εισαγωγικό ακόμη άρθρο της *Παιδείας,* δηλώνεται ρητά η πρόθεση του εκδότη της να επηρεάσει την καθημερινή σχολική πράξη, εμπνέοντας τους εκπαιδευτικούς (Κουντουράς, 1936: 1 – 5).

Επίσης, φιλοδοξία του είναι να καταθέσει μια ολοκληρωμένη παιδαγωγική πρόταση που θα γίνει αντικείμενο συζήτησης στον ευρύτερο χώρο της εκπαίδευσης, και πιθανόν θα επηρεάσει τη σχεδιαζόμενη σε κεντρικό επίπεδο, εκπαιδευτική πολιτική του κράτους.

Σε όλα τα παιδαγωγικά άρθρα του περιοδικού, παρατηρείται ότι δόθηκε ιδιαίτερη έμφαση στις αρχές της Νέας Αγωγής και του Σχολείου Εργασίας με βασικότερες θέσεις τις εξής:

Α) Το σεβασμό και τη προστασία των παιδιού ως μια ξεχωριστή και ευαίσθητη οντότητα, με ιδιαίτερες ανάγκες, δεξιότητες, ενδιαφέροντα και κλίσεις και

Β) Τη μόρφωση ως διαδικασία απελευθέρωσης της ηθικής ορμής του ατόμου και κατανόησης του εκάστοτε κοινωνικού καθήκοντός του (Kerschensteiner, 1936: 5 – 8).

Για να συμβεί το τελευταίο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να απορρίψει το δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης, να λειτουργήσει ως καθοδηγητής, εμψυχωτής και συνεργάτης των παιδιών και να λάβει υπόψη του τα εν δυνάμει δημιουργικά στοιχεία των μαθητών του, συνυπολογίζοντας τόσο τα ατομικά όσο και τα κοινωνικά στοιχεία της προσωπικότητάς τους.

Επίσης, μέσα από τις σελίδες της *Παιδείας,* ασκήθηκε κριτική στις λογικές ανταμοιβής και τιμωρίας που εφαρμόζονται ευρέως στο σχολείο. Στο αντίποδα προτάθηκε η στροφή προς την αναζήτηση και ενθάρρυνση της εσωτερικής ηθικής παρόρμησης των μαθητών ως κίνητρο επίτευξης των στόχων του σχολείου.

Τέλος, αναδείχθηκαν παραδείγματα και κατατέθηκαν πρακτικές προτάσεις από Σχολεία Εργασίας σε άλλες χώρες, τα οποία με την κατάλληλη προσαρμογή, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν και στον ελλαδικό χώρο.

### 2.3. Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική πολιτική

Καινοτόμες για την εποχή είναι οι προτάσεις της *Παιδείας* σε ότι αφορά την οργάνωση της εκπαίδευσης και την κατάρτιση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Οι αρθρογράφοι του περιοδικού, πολλοί από τους οποίους είχαν θητεύσει ή θήτευσαν αργότερα σε καίριες θέσεις σχεδιασμού εκπαιδευτικής πολιτικής (Κουντουράς, Παπανούτσος, Κωνσταντίνος Γεωργούλης, Μαρία

Αμαριώτου, Ρόζα Ιμβριώτη) καταπιάνονται με θέματα που άπτονται ευρύτερου εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος.

Πιο συγκεκριμένα, η *Παιδεία* προτείνει ένα φιλελεύθερο και ανεξάρτητο πρότυπο εκπαιδευτικού. Μέσα από τις σελίδες της διαμορφώνεται η εικόνα μιας απαλλαγμένης από κρατικό έλεγχο και παρεμβατισμό εκπαίδευσης, η οποία να μπορεί αυτόνομα να προσαρμόζεται στις εκάστοτε ανάγκες της κοινωνίας, της οικονομίας και των τοπικών συνθηκών, πάντα σε αρμονία με τις αξίες του ανθρωπισμού και τις αρχές που πρεσβεύει η Νέα Αγωγή. Σε πολλά άρθρα στηλιτεύεται ο παρεμβατισμός της κρατικής εξουσίας και κατονομάζεται ως αιτία καθήλωσης της εκπαιδευτικής ζωής σε κομματικές, μικροπολιτικές και αναχρονιστικές λογικές.

Στο πλαίσιο της παραπάνω λογικής κινείται και η πρόταση του περιοδικού για ανεξαρτησία της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης από κάθε κρατικό έλεγχο. Σε άρθρο του (*«Τα Πανεπιστημιακά»* σελ. 117 – 121 στο περιοδικό) ο Κουντουράς (1936: 119) υπερασπίζεται το δικαίωμα των καθηγητών να ασκούν ανεξάρτητα το έργο τους χωρίς παρεμβάσεις από τις ανώτερες βαθμίδες του υπουργείου παιδείας.

Η *Παιδεία* όμως καταθέτει και προτάσεις οργάνωσης του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας σύμφωνα με τα σύγχρονα ευρωπαϊκά πρότυπα της εποχής. Ενθαρρύνει τον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης με τη βοήθεια έμπειρων εκπαιδευτικών, κατάλληλα καταρτισμένων στις νέες μεθόδους και στα παιδαγωγικά ρεύματα που κυριαρχούν στον δυτικό κόσμο. Δεν είναι τυχαίο ότι η παρουσίαση της εκπαιδευτικής κίνησης της εποχής σε διάφορα μέρη του κόσμου γίνεται με αφιέρωμα ολόκληρης σειράς άρθρων («*Η ουσία και οι μορφές της σύγχρονης Παιδαγωγικής»),* τα οποία καταλαμβάνουν μεγάλο μέρος του συνόλου των σελίδων του περιοδικού (70 από τις 338, ποσοστό 21%).

Για να συμβεί το παραπάνω απαιτείται διαρκής και ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών όλων των βαθμίδων. Στα άρθρα του περιοδικού προωθείται ένα πρότυπο συνεχώς καταρτιζόμενων εκπαιδευτικών. Αυτό μπορεί να γίνει με συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικά συνέδρια. Οι Κουντουράς ορθογραφεί επί του θέματος, παρουσιάζει συνέδρια του εσωτερικού και του εξωτερικού και εκφράζει τη λύπη τους για τη μειωμένη συμμετοχή Ελλήνων εκπαιδευτικών σε τέτοιου είδους δράσεις.

Στην ίδια λογική κινείται και το άρθρο «*Διδασκαλεία και Παιδαγωγικές Ακαδημίες»* της Έλλης Λαμπρίδη, το οποίο διερευνά την όσο το δυνατόν καταλληλότερη κατάρτιση και προετοιμασία των εκπαιδευτικών σε εκσυγχρονισμένα επιστημονικά ιδρύματα ώστε να μπορέσουν μελλοντικά να επιτελέσουν το κοινωνικό, παιδαγωγικό και ανθρωπιστικό τους έργο (Λαμπρίδη, 1936: 201 – 214).

Συνεχίζοντας, πρέπει να αναφερθεί ότι ένα μεγάλο μέρος της αρθρογραφίας της *Παιδείας* ασχολείται με την παρουσίαση πορισμάτων και θεωριών επιστημονικών κλάδων (παιδικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας, ιστορίας, βιολογίας, ιατρικής κ.τ.λ.) οι οποίοι ανήκουν στο ευρύτερο φάσμα των ανθρωπιστικών επιστημών. Η επιλογή του Κουντουρά για κάτι τέτοιο μόνο τυχαία δεν είναι. Βρίσκεται καταρχήν σε αρμονία με τη διακήρυξή του στο εναρκτήριο άρθρο του στην *Παιδεία,* για ανάγκη δημιουργικής εκμετάλλευσης των πορισμάτων όλων των ανθρωπιστικών επιστημών προς όφελος της αγωγής του ανθρώπου. Από αυτήν τη σκοπιά οι αρθρογράφοι του περιοδικού αναλύουν πολλές θεωρίες των παραπάνω επιστημών και αναζητούν διαύλους επικοινωνίας τους με την παιδαγωγική ώστε να προτείνουν στους αναγνώστες – εκπαιδευτικούς των άρθρων τους μεθόδους και τεχνικές βελτίωσης της παιδαγωγικής πρακτικής.

Η στροφή της *Παιδείας* προς αυτήν τη διεπιστημονική προσέγγιση της αγωγής του ατόμου δεν είναι τυχαία αλλά εναρμονίζεται με τα δεδομένα της εποχής και κυρίως με το παιδαγωγικό παράδειγμα της Νέας Αγωγής. Οι πρόδρομοι του κινήματος αυτού ενσωμάτωσαν πολλαπλώς πορίσματα άλλων συγγενικών με την παιδαγωγική επιστημονικών κλάδων (ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, φιλοσοφίας) για να δομήσουν μια πιο σφαιρική και πολύπλευρη παιδαγωγική πρόταση.

Η *Παιδεία* ως ένα συνειδητά πολιτικοποιημένο περιοδικό δε διστάζει να ασκήσει κριτική και στην εκπαιδευτική πολιτική των κομμάτων, προτείνοντας λύσεις σε δυσλειτουργίες του συστήματος. Στο πλαίσιο αυτό καταθέτει προτάσεις για το Αναλυτικό Πρόγραμμα των βαθμίδων της εκπαίδευσης (Κουντουράς, 1936: 63 – 64).

Ακόμη, οι προτάσεις του περιοδικού δεν περιορίζονται μόνο εντός του Ελλαδικού χώρου αλλά συμπεριλαμβάνουν και την εκπαίδευση του λεγόμενου απόδημου Ελληνισμού. Κοινωνός αυτών των προτάσεων είναι σε μεγάλο βαθμό ο Ε. Παπανούτσος, εκπαιδευτικός με μεγάλη εμπειρία σε τέτοιου είδους θέματα. Οι καινοτόμες προτάσεις του περιλαμβάνουν προσαρμογή της παρεχόμενης εκπαίδευσης του απόδημου Ελληνισμού στα γεωγραφικά, οικονομικά, κοινωνικά και εθνογραφικά δεδομένα της εκάστοτε περιοχής, με έμφαση στη διατήρηση όλων των ξεχωριστών πολιτισμικών στοιχείων που συνθέτουν την εθνική ταυτότητα αυτών των πληθυσμιακών ομάδων (Παπανούτσος, 1936: 64 – 70).

Όλα τα παραπάνω ανήκουν στο γενικότερο σχέδιο του Κουντουρά να καταθέσει μια εμπεριστατωμένη πρόταση, πάνω στην οποία μελλοντικά οι πολιτικές δυνάμεις του τόπου θα βασιστούν για να δομήσουν την εκπαιδευτική πολιτική τους.

### 2.4. Γλώσσα και Γλωσσικό σύστημα – χρήση και καλλιέργειά τους

Μια άλλη θεματική, που διαπερνά την *Παιδεία,* αφορά τη χρήση της γλώσσας και τις γλωσσικές απόψεις που προωθούνται μέσα από το περιοδικό. Ο Κουντουράς και οι υπόλοιποι αρθρογράφοι είναι συνειδητοί δημοτικιστές και μάχονται μέσα από τις σελίδες των κειμένων τους για την καθιέρωση του γλωσσικού αυτού συστήματος στον δημόσιο βίο.

Ειδικά ο Κουντουράς, σε όλη την πορεία του, από την εποχή ακόμη των φοιτητικών του χρόνων ως και τις μέρες της δραστηριοποίησής του στο Γνωμοδοτικό Εκπαιδευτικό Συμβούλιο, έμεινε πιστός στις αρχές του δημοτικισμού. Ο Έλληνας παιδαγωγός υπηρέτησε πιστά ένα ιδεολογικό ρεύμα το οποίο προσάρμοσε στο προσωπικό του παιδαγωγικό υπόβαθρο, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην επίδραση που έχει η γλώσσα ως μέσο επικοινωνίας για τον νεαρό μαθητή. Τα επιχειρήματά του υπέρ της δημοτικής χαρακτηρίζονταν από έντονα παιδαγωγικά στοιχεία και μαθητοκεντρική κατεύθυνση. Υποστήριζε τη δημοτική γλώσσα για πρακτικούς όσο και ιδεολογικούς λόγους. Σύμφωνα με τον ίδιο η ζωντανή μητρική γλώσσα ήταν η μοναδική που μπορούσε να βοηθήσει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα το εκάστοτε γνωστικό αντικείμενο, να μπορέσουν να εκφράσουν τον εσωτερικό τους κόσμο και να εμπλουτίσουν τη διδακτική διαδικασία με προσωπικές τους εμπειρίες και βιώματα, δημιουργώντας συνθήκες παιδοκεντρικής διδασκαλίας. Το γλωσσικό ζήτημα σύμφωνα με τον Κουντουρά δεν ήταν μόνο φιλολογικό και επιστημονικό αλλά προπάντων αφορούσε το ποια γλώσσα ήταν περισσότερο ωφέλιμη και αναγκαία για το έθνος. Επρόκειτο δηλαδή για ζήτημα το οποίο είχε εκπαιδευτικές, εθνικές, παιδαγωγικές και κοινωνικές προεκτάσεις.

Ο Κουντουράς, επίσης, μέσα από τις σελίδες της *Παιδείας,* υπερτονίζει την ανάγκη προστασίας της λαϊκής γλώσσας και των τοπικών ιδιωμάτων ως μέσων έκφρασης της γνήσιας λαϊκής ψυχής και παράδοση (Κουντουράς, 1933)

Ακόμη, γίνεται συζήτηση και κατατίθενται προτάσεις για το τονικό ζήτημα και προτρέπονται τα πολιτικά κόμματα να παρέμβουν υπέρ της τονικής μεταρρύθμισης, η οποία μαζί με τη δημοτική θα πρέπει να καθιερωθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, αλλά και σε κάθε έκφανση του δημόσιου λόγου. Το περιοδικό είναι γραμμένο στο πολυτονικό σύστημα αλλά ο διευθυντής του αφήνει ανοιχτό το ενδεχόμενο να υιοθετηθεί και το μονοτονικό, αν κατατεθούν σχετικές προτάσεις που θα γίνουν αποδεχτές στον δημόσιο διάλογο που σκοπεύει να ξεκινήσει για το θέμα αυτό μέσα από τις σελίδες της *Παιδείας* (Κουντουράς, 1936: 40).

## 2.5. Πολιτισμός, παράδοση και κουλτούρα

Σχετικά με τα θέματα του πολιτισμού, η βασική προσέγγιση που προκύπτει από την ανάλυση του περιοδικού, είναι ότι σε αυτό προωθείται μια θεώρηση της τέχνης ως εποικοδομητική γέφυρα μεταξύ καθημερινής ζωής, ψυχικής καλλιέργειας και αγωγής του παιδιού.

Υπάρχουν άρθρα στα οποία ο ίδιος ο Κουντουράς (1936: 121) επιχειρηματολογεί για τη σημασία της τέχνης στην ψυχική ισορροπία και αρμονία του παιδιού.

Συνεχείς είναι επίσης, οι αναφορές σε προτάσεις και μεθοδολογία της Νέας Αγωγής, για ενσωμάτωση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία με σκοπό την καλλιέργεια κλίσεων, δεξιοτήτων και ψυχικών ευαισθησιών του ατόμου. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο βιβλίο ως μέσο βελτίωσης της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας και ως πηγή γνώσης και ψυχαγωγίας του παιδιού.

Ο ίδιος ο Κουντουράς είχε συνδυάσει κατά το παρελθόν, στο Δ.Θ.Θ., πολλά από τα πορίσματα της παιδικής Ψυχολογίας με την παιδαγωγική θεώρηση της Νέας Αγωγής για την τέχνη, διαμορφώνοντας αντίστοιχα την καθημερινότητα των μαθητριών του, στο ίδρυμα που διεύθυνε (Δημαράς, 1985, τ. Α΄: 133 – 134).

Ο Κουντουράς επιφυλάσσει για την τέχνη, σε συνδυασμό με την λαϊκή παράδοση και κουλτούρα, έναν ακόμη μεγαλύτερο ρόλο, έξω ακόμη και από το χώρο του σχολείου, στην καθημερινή ζωή. Εξυμνεί προσπάθειες τοπικών συλλόγων που αφορούν πρωτοβουλίες σε επαρχιακό επίπεδο, για στροφή στον πολιτισμό και για ανάδειξη της λαϊκής παράδοσης.

## 2.6. Πολιτική τοποθέτηση της Παιδείας

Από την ανάλυση του περιοδικού προκύπτει ότι δεν μπορούμε να κατατάξουμε την *Παιδεία* με σαφήνεια σε συγκεκριμένο ιδεολογικό και πολιτικό χώρο. Απέχει σίγουρα από τον συντηρητισμό, μάχεται εναντίον του και παίρνει σαφή θέση κατά της διατήρησης των πολιτικών πρακτικών του παρελθόντος, της κομματικοκρατίας, του κρατικού παρεμβατισμού, του αυταρχικού ελέγχου στον δημόσιο βίο και της δαιμονοποίησης και ποινικοποίησης του δημόσιου λόγου. Ακολουθεί μια φιλελεύθερη στάση σε θέματα διακίνησης των ιδεών και των απόψεων και θεωρεί ότι ο κόσμος είναι ώριμος να κρίνει και να καταδικάσει ό,τι είναι επιβλαβές για το κοινό συμφέρον, χωρίς να χρειάζονται σχετικές απαγορεύσεις από κάποια ανώτερη αρχή.

Στη συγγραφική ομάδα του περιοδικού ανήκαν άνθρωποι από διάφορους χώρους (νομικοί, συγγραφείς, παιδαγωγοί, ψυχολόγοι, κοινωνιολόγοι, ιστορικοί κ.τ.λ.) οι οποίοι σε διάφορες περιόδους της ζωής τους (πριν και μετά την συμμετοχή τους στην έκδοση της *Παιδείας*) διώχτηκαν για τις πολιτικές και ιδεολογικές τους απόψεις (Ε. Παπανούτσος, Β. Αρχοντίδης, Ε. Λαμπρίδη, Θ. Βλιζιώτης). Ορισμένοι από αυτούς συνδέθηκαν με τον πολιτικό χώρο της αριστεράς και του σοσιαλισμού εξαιτίας της δημοτικιστικής γλωσσικής τους τοποθέτησης (χαρακτηριστικό παράδειγμα ο ίδιος ο Κουντουράς).

Άλλοι πάλι έπαιξαν ενεργό ρόλο στα δρώμενα της αριστεράς και δεν έκρυψαν ποτέ την δράση τους (Α. Ρουσοπούλου, Ρ. Ιμβριώτη, Γ. Κορδάτος, Γ. Ιμβριώτης) Αυτό δεν πτόησε τον Κουντουρά να συνεργαστεί μαζί τους, παρότι κάτι τέτοιο θα μπορούσε να στοχοποιήσει τον ίδιο και την προσπάθειά του.

Το περιοδικό δε δίστασε να θίξει μείζονα ζητήματα που απασχολούσαν την πολιτική και παιδαγωγική συζήτηση της εποχής, όπως το αντικείμενο της ιστορίας και πώς αυτό διδάσκεται μέσα στη σχολική αίθουσα. Ακόμη, η Κλεάνθους – Παπαδημητρίου στα άρθρα της παρουσίασε τη λεγόμενη Κουμμουνιστική Παιδαγωγική, δείχνοντας μάλιστα ιδιαίτερη συμπάθεια σε πολλές από τις πρακτικές της (Κλεάνθους – Παπαδημητρίου, 1936).

Η συνολική εντύπωση που αποκομίζουμε από τη στάση του είναι ότι κρατούσε ισορροπίες και δεν τασσόταν ανοιχτά προς συγκεκριμένο κομματικό χώρο. Χαρακτηρίζονταν όμως από μια φιλελεύθερη ιδεολογία και προσπαθούσε να παρουσιάσει όλες τις αντικρουόμενες απόψεις από καθαρή δημοκρατική πεποίθηση ότι η σύνθεση των ιδεών μπορεί να φέρει καλύτερα αποτελέσματα από ότι οι λογικές των αποκλεισμών. Έθετε όμως μια απαραβίαστη ιδεολογική κόκκινη γραμμή.

Καταδίκαζε συνεχώς και απερίφραστα τον φασισμό – ναζισμό και γενικότερα οτιδήποτε απολυταρχικό που στρεφόταν ενάντια στις λεγόμενες πανανθρώπινες αξίες για τις οποίες γίνεται συχνά λόγος σε άρθρα του ιδίου. Η αντιφασιστική του αυτή τοποθέτηση κόστισε εν τέλει και την κυκλοφορία του ίδιου του περιοδικού του, αφού αυτή παύτηκε με την επιβολή της δικτατορίας του Μεταξά τον Αύγουστο του 1936.

Θα μπορούσαμε λοιπόν να χαρακτηρίσουμε τον Κουντουρά ως έναν φιλελεύθερο διανοούμενο της εποχής του, ταγμένο υπερασπιστή των ανθρωπίνων ελευθεριών και δικαιωμάτων, άνθρωπο με βαθιά πίστη στην ακεραιότητα του ατόμου, από τη νεανική του ακόμη ηλικία, με κοινωνικές ευαισθησίες, οράματα και δημοκρατικά αντανακλαστικά σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό, διαπροσωπικό και ιδεολογικό επίπεδο. Όλα τα παραπάνω προσπάθησε να τα προωθήσει μέσα από τις σελίδες του περιοδικού του, τους λίγους μήνες της κυκλοφορίας του.

**Βιβλιογραφία**


Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kerschensteiner, G. (1936). *Το νόημα του Κράτους και η πολιτειακή μόρφωση.* (Μ. Κουντουράς, μετάφρ.). Στο περιοδικό *Παιδεία*. 5 – 8. Αθήνα: Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε.

Βλαχογιάννη, Α. (2001). *Ο Μίλτος Κουντουράς και η εφαρμογή των αρχών του σχολείου εργασίας στο Διδασκαλείο Θηλέων Θεσσαλονίκης (1927 – 1930).* Αθήνα: Νέα Παιδεία.

Δημαράς, Α. (2002). *Περιοδικό Παιδεία. Όργανο αναμορφωτικής παιδαγωγικής προσπάθειας. Τόμος Α΄ - Φυλλάδιο 7 – 8. Ιούλης – Αύγουστος 1936*. Αλ. Δημαράς (επιμ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημαράς, Α. (1985). *Μίλτος Κουντουράς: Κλείστε τα σχολειά (εκπαιδευτικά άπαντα).* Τόμοι Α΄ και Β΄. Αθήνα: Γνώση.

Καράμηνας, Ιγν. (2005). *Ο Παιδαγωγός Μίλτος Κουντουράς*. Αθήνα: Ατραπός.

Κουντουράς, Μ. (1936). *Παιδεία*. Στο περιοδικό *Παιδεία*. 1 – 5. Αθήνα: Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε.

Κουντουράς, Μ. (1936). *Κράτος και Παιδεία – Τα πανεπιστημιακά – Τα πενηντάχρονα του Παλαμά – Σχολείο και Τέχνη – Για το παιδικό ιχνογράφημα. Ελευθέριος Βενιζέλος.* Στο περιοδικό *Παιδεία*. 117 – 121. Αθήνα: Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε.

Κουντουράς, Μ. (1936). *Κράτος και Παιδεία – Η εκπαιδευτική πολιτική των Κομμάτων.* Στο περιοδικό *Παιδεία*. 63 – 64. Αθήνα: Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε.

Κουντουράς, Μ. (1936). *Το τονικό μας ζήτημα*. Στο περιοδικό *Παιδεία*. 40. Αθήνα: Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε.

Κουντουράς, Μ. (1933). *Η θέση του δημοτικισμού στη σημερινή εκπαίδευση.* Αθήνα: Σαλιβέρου.

Κριαράς, Εμ. (2010). *Συμβολή Β΄ στο χρονικό του δημοτικισμού.* Αθήνα: Βιβλιοθήκη του μουσείου Μπενάκη.

Λαμπρίδη, Ε. (1936). *Διδασκαλεία και Παιδαγωγικές Ακαδημίες.* Στο περιοδικό *Παιδεία*. 201 – 214 Αθήνα: Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε.

Παπαδημητρίου – Κλεάνθους, Μ. (1936). *Η ουσία και οι μορφές της σύγχρονης Παιδαγωγικής – Α) Η Φασιστική παιδαγωγική, Β) Κομμουνιστική Παιδαγωγική, Γ) Εθνική – Διεθνική Παιδαγωγική, Δ) Στην Αμερική*. Στο περιοδικό *Παιδεία*. 41 – 54, 99 – 116, 168 – 192, 256 – 271. Αθήνα: Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε.

Παπανούτσος, Ε. (1936). *Η ελληνική Εκπαίδευση στην Αίγυπτο*. Στο περιοδικό *Παιδεία*. 28 – 32 και 64 – 70 Αθήνα: Μ. Ι. Σαλιβέρου Α.Ε.

Ταχταλόγλου, Α. (2006). *Μίλτος Κουντουράς (1889 – 1940) Ο Έλληνας.* Ξάνθη: Εκδόσεις Σπανίδη.

# ΣΥΝΕΔΡΙΑ ΚΟΙΝΟΤΗΤΩΝ 1942-1943 ΣΤΟ ΝΟΜΟ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΔΑΣΚΑΛΟΙ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΚΤΗΡΙΑ (ΑΝΕΚΔΟΤΕΣ ΑΡΧΕΙΑΚΕΣ ΠΗΓΕΣ)

**Καλογεράκης Α. Γεώργιος**
klg1@windowslive.com
Διευθυντής Δημοτικού Σχολείου Καστελλίου ΠΕ70
υπ. Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Περίληψη**

Η ολιγωρία αρκετών Προέδρων των Κοινοτήτων την περίοδο 1941-1944, η απροθυμία του πληθυσμού, το αντάρτικο που αναπτύχτηκε στα βουνά της Κρήτης και τα σαμποτάζ που ακολούθησαν, η συγκέντρωση των σιτηρών, οι φόροι που επέβαλλε το κατοχικό καθεστώς με τους συνεργάτες του στα αγροτικά προϊόντα και ο κίνδυνος του «*κομμουνισμού και μπολσεβικισμού*», ήταν οι αιτίες σύγκλησης των Κοινοτικών Συνεδρίων, που πραγματοποιήθηκαν σε κεφαλοχώρια του νομού Ηρακλείου. Οι δάσκαλοι χρησιμοποιήθηκαν από τη γερμανική προπαγάνδα ως μοχλοί διαφώτισης, αφού διατάχτηκαν και υποχρεώθηκαν να μεταφέρουν στους κατοίκους των χωριών τις γερμανικές απόψεις που αναπτύχθηκαν στα Συνέδρια. Παρά τις προσπάθειες των γερμανών προπαγανδιστών, πολλοί δάσκαλοι μετά το τέλος των Συνεδρίων αδιαφόρησαν και δεν υπάκουσαν στις γερμανικές διαταγές, αντίθετα κράτησαν ψηλά τα ιδανικά και τους στόχους της εκπαίδευσης, που είχαν ορκιστεί να υπηρετούν.

**Λέξεις κλειδιά:** δάσκαλοι, γερμανική προπαγάνδα, υποχρεωτική παρουσία, υποχρεωτική εργασία, δεκαπενταμερίες.

## Εισαγωγή

Την 1η Ιουνίου 1941, η Κρήτη πέρασε στα χέρια των γερμανών. Η επιχείρηση «Ερμής» τελείωσε, μετά από μάχες έντεκα ημερών. Οι κυριότερες δόθηκαν στο Μάλεμε, στο Γαλατά, στις πόλεις του Ρεθύμνου, του Ηρακλείου και στο αεροδρόμιο Ηρακλείου. Τα αποτελέσματα ήταν γνωστά. Οι γερμανοί απώλεσαν μεγάλο μέρος των ειδικών δυνάμεων (αλεξιπτωτιστών), που διέθεταν και οι συμμαχικές δυνάμεις με τους κρητικούς, εκατοντάδες νεκρούς και πολεμικό υλικό.

Η Κρήτη, για τους γερμανούς, βρίσκονταν σε ένα κομβικό σημείο των επιχειρή-σεών τους. Κοντά στη Μέση Ανατολή και στα πετρέλαια των αραβικών κρατών. Ο Χίτλερ με τους επιτελείς του, αποφάσισαν να την κρατήσουν απόρθητη, και την ονόμασαν «Φρούριο Κρήτης». Ανέπτυξαν στρατιωτικές δυνάμεις, σε όλη την έκτασή της, και ορίστηκε διοικητής ανώτατος αξιωματικός, με το βαθμό του Στρατηγού.

Αμέσως ξεκίνησαν οχυρωματικά έργα με υποχρεωτική εργασία (δεκαπενταμε-ρίες) όλων των κατοίκων, δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στα αεροδρόμια Μάλεμε, Ηρακλείου, Καστελλίου και Τυμπακίου.

Η ολιγωρία αρκετών Προέδρων των Κοινοτήτων, που είχαν αναλάβει το έργο της σύνταξης των εργατικών καταλόγων, η απροθυμία του πληθυσμού στην καταναγκαστική εργασία, το αντάρτικο που αναπτύχτηκε στα βουνά της Κρήτης και τα σαμποτάζ που ακολούθησαν, η συγκέντρωση των σιτηρών, οι φόροι που επέβαλλε το κατοχικό καθεστώς με τους συνεργάτες του στα αγροτικά προϊόντα και ο κίνδυνος του «*κομμουνισμού και μπολσεβικισμού*», ήταν οι αιτίες σύγκλησης των Κοινοτικών Συνεδρίων, που διέταξαν οι γερμανοί διοικητές του «Φρουρίου Κρήτη» στο νομό Ηρακλείου.

Με διαταγή του Φρουράρχου Ηρακλείου, ορίστηκε η υποχρεωτική παρουσία των Προέδρων των Κοινοτήτων, των δασκάλων και ιερέων των χωριών στα Συνέδρια. Όλα τα χωριά του νομού

Ηρακλείου συμμετείχαν στους τέσσερις κύκλους Συνεδρίων που έγιναν από 29 Ιουνίου 1942 ως 10 Δεκεμβρίου 1943.

Ο γερμανός Στρατηγός Αντρέ καθόρισε τους δύο πρώτους κύκλους Συνεδρίων και ο Στρατηγός Μπρώγερ, που τον αντικατέστησε, τους άλλους δύο κύκλους που ακολούθησαν.

Στην πόλη του Ηρακλείου και σε χωριά της ενδοχώρας πραγματοποιήθηκαν συνολικά εικοσιένα Συνέδρια. Στα Συνέδρια συμμετείχαν οι στρατιωτικοί εκπρόσωποι των κατοχικών αρχών και οι διορισμένοι πολιτικοί εκπρόσωποί τους, (*Υπουργός Γενικός Διοικητής Κρήτης, Νομάρχες, Δήμαρχοι, Διευθυντές υπηρεσιών, Επιθεωρητές Εκ-παίδευσης, κ.ά.*). Ως χώροι των Συνεδρίων ορίστηκαν δεκατρείς αίθουσες σχολείων, ένας ναός, μία αίθουσα Ειρηνοδικείου, τρεις ειδικά διακοσμημένες αίθουσες, και τα θέατρα Πουλακάκη και Μινώα, της πόλης του Ηρακλείου.

Σκοπός των Συνεδρίων ήταν η «*διαφώτιση*» του πληθυσμού, η ανάπτυξη της γερμανικής προπαγάνδας και η «*συνεργασία των πολιτών με τις κατοχικές αρχές*». Οι δάσκαλοι και τα σχολεία, χρησιμοποιήθηκαν από τη γερμανική προπαγάνδα ως εργαλεία διαφώτισης, αφού διατάχτηκαν και υποχρεώθηκαν να μεταφέρουν στους κατοίκους των χωριών τις γερμανικές απόψεις που αναπτύχθηκαν στα Συνέδρια.

**Α΄ Κύκλος Κοινοτικών Συνεδρίων**

Μετά τις εκτελέσεις των συνεργατών τους, τα σαμποτάζ στα αεροδρόμια Ηρακλείου και Καστελλίου, τη θυσία των 62 Ηρακλειωτών και των δέκα επιφανών πολιτών στις Μοίρες, που στήθηκαν ως αντίποινα στο εκτελεστικό απόσπασμα και το πρόβλημα της συγκέντρωσης των σιτηρών και του επισιτισμού των κατοίκων, ο γερ-μανός Διοικητής Κρήτης Στρατηγός Αντρέ αποφάσιζε τη σύγκληση τριών Κοινοτικών Συνεδρίων στο Νομό Ηρακλείου (πίνακας 1).

Έτσι «…εις τα Συνέδρια ταύτα θα παρίσταται και ο Αξιότιμος νέος Φρούραρχος Ηρακλείου Λοχαγός κ. Μπλόκ. Εξ' εκάστης Κοινότητος θα προσέλθη εις το συνέδριον υποχρεω-τικώς μία τετραμελής αντιπροσωπεία.

Η αντιπροσωπεία αύτη θα αποτελείται εκ του Προέδρου της Κοινότητος, εκ του Ιερέως αυτής, εκ του διδασκάλου και εκ του Γραμματέως ή ενός κοινοτικού Συμβούλου…».

(Εφημερίδα «Κρητικός Κήρυξ», 25 Ιουνίου 1942).

Ως έδρες των Συνεδρίων καθορίστηκαν : η πόλη του Ηρακλείου και τα χωριά Άγιοι Δέκα και Αρκαλοχώρι.

Με αποφασή του, ο Νομάρχης Ηρακλείου Ιωάννης Πασσαδάκης, καθόρισε τη σειρά των κοινοτήτων και σε ποιο Συνέδριο θα μετείχαν.

Ως θέματα των Κοινοτικών Συνεδρίων, οι διοργανωτές επέλεξαν τη διαφώτιση του πληθυσμού πάνω σε θέματα σαμποτάζ και τη συγκέντρωση των σιτηρών.

Η εφημερίδα *«Κρητικός Κήρυξ»,* σε πρωτοσέλιδο άρθρο της, με τίτλο «*Χαιρε-τίζομεν τα Συνέδρια*», προσπαθεί να εξηγήσει στους αναγνώστες τη σκοπιμότητά τους και να δώσει συμβουλές πειθαρχίας και συνεργασίας του πληθυσμού με τα ναζιστικά στρατεύματα.

Ανακοινώνει λοιπόν, «…είναι αναντίρρητον άλλωστε, ότι όταν αναπτυχθούν τα σχετικά ζητήματα δια ζώσης εκ μέρους των υπευθύνων αρχόντων προς τους εκπροσώπους του πληθυσμού και τονισθή εις αυτούς ότι αι γελοίαι και ποταπαί ενέργειαι των σαμποτέρ και των άλλων κακοποιών μόνον μεγάλας καταστροφάς επισωρεύουν εις τον τόπον, τότε ασφαλώς θα κατανοήσουν και ούτοι πληρέστερον την σοβαρότητα του πράγματος και μεταβαίνοντες εις τα χωρία των θα γίνουν οι φορείς του νέου συνθήματος του Κρητικού πληθυσμού το οποίον πρέπει να είναι **«Αλληλεγγύη μεταξύ των Ελλήνων, απόλυτος πειθαρχία και αρμονική συνεργασία με τας δυνάμεις κατοχής»**. Μόνον δια του συνθήματος τούτου το οποίον πρέπει να γίνει το πιστεύω όλων μας, θα καταστή δυνατόν να αποφύγωμεν νέας συμφοράς και να επαναφέρωμεν τον δεινώς τρωθέντα φιλήσυχον Νομόν μας εις την μέχρι προ τινος υποδειγματικήν νομιμοφροσύνην και γαλήνην του από την οποίαν τον απέσπασαν τα γνωστά θλιβερά γεγονότα δια τα οποία κάθε γνήσιος Έλλην εθλίβη βαθύτατα…».

(Εφημερίδα *«Κρητικός Κήρυξ»*, 27 Ιουνίου 1942).

**Δάσκαλοι, σχολικά κτήρια και ιερείς**

Στη συνέχεια, οι επιθεωρητές των Δημοτικών Σχολείων των Περιφερειών Ηρακλείου και Πεδιάδος, με γραπτή πρόσκλησή τους καλούν τους δασκάλους να παρευρεθούν υποχρεωτικά στα Συνέδρια των Κοινοτήτων στο Ηράκλειο, Αγίους Δέκα και Αρκαλοχώρι, ως εξής : «*...Καλούμεν τους διδασκάλους Νομού Ηρακλείου αμφοτέρων των φύλων, όπως μετάσχωσιν υποχρεωτικώς εις τα κατόπιν διαταγής του Αξιοτίμου Διοικητού του Φρουρίου Κρήτης ορισθέντα υπό της Νομαρχίας Ηρακλείου Συνέδρια Κοινοτήτων Ηρακλείου, Αγίων Δέκα ή Αρκαλοχωρίου, εις ά θα παραστώμεν και ημείς προκειμένου να επικοινωνήσωμεν και προσωπικώς μεθ'υμών δια την αποτελεσματικωτέ-ραν συμβολήν των εκπαιδευτικών προς επιτυχίαν των σκοπών των Συνεδρίων…».*

(Εφημερίδα *«Κρητικός Κήρυξ»*, 27 Ιουνίου 1942).

Από την τελευταία παράγραφο της πρόσκλησης των Επιθεωρητών, διαφαίνεται η σκοπιμότητα της παρουσίας των δασκάλων στα Κοινοτικά Συνέδρια.

Σκοπός των γερμανών προπαγανδιστών ήταν, η μεταφορά και διάχυση των λεγομένων των ομιλητών, από τους δασκάλους στους κατοίκους των χωριών.

Ανάλογη πρόσκληση απέστειλε και ο Αρχιμανδρίτης Ευγένιος Ψαλλιδάκης, (Πρωτοσύγκελος τότε της Αρχιεπισκοπής Κρήτης), στους ιερείς του Νομού Ηρακλείου, καλώντας τους στα Κοινοτικά Συνέδρια.

Ως τόποι συνάθροισης των συνέδρων, σε πολλά χωριά χρησιμοποιήθηκαν τα Δημοτικά Σχολεία, (Επισκοπή, Έμπαρος, Άγιος Μύρωνας, Βενεράτο, κ.ά.).

**Β΄ κύκλος Κοινοτικών Συνεδρίων**

Την πρωτοβουλία για νέο κύκλο Κοινοτικών Συνεδρίων ανέλαβε ο γερμανός Φρούραρχος Στόσμπεργκ με το Νομάρχη Ηρακλείου, Ιωάννη Πασσαδάκη.

Για την καλύτερη διεξαγωγή τους ορίστηκαν οκτώ (8) Κοινότητες. Στα Μάλλια, στις Αρχάνες, στην Επισκοπή, στη Βιάννο, στους Βόρρους, στους Αγίους Δέκα, στον Άγιο Μύρωνα και στο Αρκαλοχώρι. Από τις 10 Δεκεμβρίου 1942 ως 9 Ιανουρίου 1943.

Μοναδικό θέμα συζήτησης των Συνεδρίων, που προτάθηκε από τις κατοχικές δυνάμεις, ήταν η υποχρεωτική (καταναγκαστική) εργασία και τα προβλήματα που παρουσιάζονταν στην εκτέλεση των έργων.

Στο δεύτερο κύκλο Συνεδρίων κλήθηκαν και πάλι οι Πρόεδροι των Κοινοτήτων και οι ιερείς, αλλά όχι οι δάσκαλοι, και ορίστηκαν άλλες λεπτομέρειες διεξαγωγής των Συνεδρίων αυτών.

Η απουσία των Προέδρων και ιερέων, θα είχε ως αποτέλεσμα την τιμωρία τους.

Οι Πρόεδροι ειδοποιήθηκαν και όφειλαν να έχουν μαζί τους την κατάσταση με τους κατοίκους που έστελναν καθημερινά στα οχυρωματικά έργα του «Φρουρίου Κρήτη» καθώς και κατάσταση με το σύνολο του πληθυσμού του χωριού τους.

(Εφημερίδα *«Κρητικός Κήρυξ»*, 8 Δεκεμβρίου 1942).

**Γ΄ κύκλος Κοινοτικών Συνεδρίων**

Τον Ιανουάριο του 1943, ο Στρατηγός Μπρώγερ είχε αντικαταστήσει το Στρατηγό Αντρέ στη Διοίκηση του «Φρουρίου Κρήτη», με απόφαση του Γκαίριγκ.

Αναβαθμισμένος ο Νομάρχης Ηρακλείου Ιωάννης Πασσαδάκης, ανέλαβε καθήκοντα Υπουργού, Γενικού Διοικητή Κρήτης, και τη θέση του πήρε ο Εμμανουήλ Ξανθάκης. Φρούραρχος Ηρακλείου παρέμενε ο Δρ. Στόσμπεργκ.

Θεωρώντας ότι τα Κοινοτικά Συνέδρια είχαν επιτύχει τους στόχους τους, ο Φρούραρχος Ηρακλείου με την άδεια του Μπρώγερ και τη βοήθεια του Νομάρχη Ξανθάκη, συγκάλεσε τρίτο κύκλο Κοινοτικών Συνεδρίων σε Μάλια, Ηράκλειο, Άγιο Μύρωνα, Έμπαρο και Αγίους Δέκα.

Με ανακοίνωση που υπογράφει ο Νομάρχης Εμμανουήλ Ξανθάκης, καθορίζει σε ποιο από τα συνέδρια, θα λάβει μέρος κάθε κοινότητα του νομού Ηρακλείου.

**(**Εφημερίδα *«Κρητικός Κήρυξ»*, 15 Μαΐου 1943).

Τα Συνέδρια θα απασχολήσει και πάλι το πρόβλημα του επισιτισμού, ο φόρος των δημητριακών και ο κίνδυνος του κομμουνισμού και μπολσεβικισμού. Θα χρησιμοποιηθούν τα σχολεία των χωριών. Οι δάσκαλοι αν και δεν κλήθηκαν κι αυτή τη φορά υποχρεωτικά, θα είναι παρόντες με τους μαθητές να υποδέχονται τους επισήμους.

**Δ΄ κύκλος Κοινοτικών Συνεδρίων**

Ο Γερμανός Φρούραρχος Ηρακλείου Δρ. Στόσμπεργκ αναχώρησε από το Ηράκλειο τον Ιανουάριο του 1944. Πριν την αναχώρησή του, προχώρησε στην πραγματοποίηση και τέταρτου κύκλου Κοινοτικών Συνεδρίων, από 26 Νοεμβρίου ως 10 Δεκεμβρίου 1943.

Με εγκύκλιό του ο Νομάρχης, χώρισε τις Κοινότητες του Νομού Ηρακλείου σε πέντε ενότητες, και όρισε ως τόπους των συνεδρίων το Ηράκλειο και τα χωριά Επισκοπή, Βενεράτο, Πόμπια και Αρκαλοχώρι.

Στην ίδια εγκύκλιο διατάζει την παρουσία του δασκάλου, ιερέα και Προέδρου κάθε χωριού. Η απουσία τους θα σήμαινε την αυστηρή τιμωρία τους.

(Εφημερίδα *«Κρητικός Κήρυξ»*, 24 Νοεμβρίου 1943).

**Συμπεράσματα**

Την 1η Ιουνίου 1941 η Κρήτη βρίσκονταν κάτω από τον αγκυλωτό σταυρό των ναζιστικών δυνάμεων. Αμέσως μετά την κατάληψη του νησιού, ο στρατός κατοχής προχώρησε σε εκτελέσεις αμάχων (Κοντομαρί, Αλικιανός, Φλώρια, Σκαλάνι κ.α.), πυρπολήσεις οικισμών, (Κάντανος κ.α.) ως αντίποινα της συμμετοχής των Κρητικών στη μάχη της Κρήτης, (20-31 Μαΐου 1941).

Αντικειμενικός σκοπός των κατακτητών, ήταν κρατήσουν την Κρήτη σε όλη τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου ως οχυρό, συνδέοντάς τη με τις επιχειρήσεις στο μέτωπο του πολέμου στη Μέση Ανατολή.

Ο κρητικός λαός αντιμετώπισε ένα βάρβαρο κατακτητή, με συνεχείς εκτελέσεις, φυλακίσεις, εγκλεισμούς σε στρατόπεδα συγκέντρωσης και εργασίας, επιτάξεις, καταναγκαστική εργασία για όλους τους άντρες, «ανεξαρτήτου επαγγέλματος και ηλικίας», πρόστιμα, καθορισμούς νεκρών ζωνών, βασανισμούς στα μπουντρούμια της μυστικής γερμανικής αστυνομίας, πυρπολήσεις χωριών.

Το ναζιστικό αυτό μόρφωμα του κατακτητή, δεν εξαιρούσε μικρά παιδιά και γυναίκες, άρρωστους και ανάπηρους πολίτες, από τουφεκισμούς, καθώς και Σχολεία, εκκλησίες και νοσοκομεία, από καταστροφές.

Από την πρώτη ημέρα της κατοχής όμως, αναπτύχτηκε και γιγαντώθηκε ένα αντιστασιακό κίνημα, σε μορφή οργανώσεων στην αρχή, το οποίο εξελίχθηκε σε ένοπλη αντίσταση, στις αρχές του 1942.

Πρωτεργάτες της ένοπλης Κρητικής Αντίστασης του Νομού Ηρακλείου, πρόβαλαν οι Καπετάνιοι : Εμμανουήλ Μπαντουβάς, Γεώργιος Πετρακογιώργης, Αντώνης Γρηγοράκης-Σατανάς, Γιάννης Δραμουντάνης-Στεφανογιάννης.

Οι γερμανοί είχαν να αντιμετωπίσουν στην Κρήτη αρκετά σαμποτάζ από τους άντρες της Αντίστασης, αλλά και προβλήματα διαβίωσης του πληθυσμού. Έδωσαν μεγάλη σημασία στο ζήτημα του επισιτισμού και της φορολόγησης των σιτηρών, οργανώνοντας με τη συνεργασία των δικών τους Νομαρχών, τοπικές Επιτροπές Συγκέντρωσης και φορολογίας σιτηρών.

Με διαταγές των γερμανών στρατιωτικών Διοικητών όρισαν υποχρεωτική εργασία για όλους τους άντρες, την *δεκαπενταμερία*, όπως την ονόμασαν οι «υπόδουλοι» Κρήτες. Η απροθυμία του πληθυσμού ήταν μια πρώτη αντίδραση, που δεν έφερε ικανοποιητικά αποτελέσματα, ούτε στο θέμα της καταναγκαστικής εργασίας, ούτε στο θέμα του επισιτισμού.

Ο στρατηγός Αντρέ, θέλοντας να ενημερώσει τον πληθυσμό του νομού Ηρακλείου σε θέματα υποχρεωτικής εργασίας, επισιτισμού, σαμποτάζ, αλλά και να απλώσει τη γερμανική προπαγάνδα, στοχοποιώντας τους «*μπολσεβίκους*» για όλα τα δεινά που υποφέρουν οι πολίτες, οργάνωσε μηχανισμό διαφώτισης και πειθαναγκασμού τους, με τη μορφή δύο κύκλων Κοινοτικών Συνεδρίων.

Στη διάρκεια της θητείας του έγιναν δέκα συνολικά Κοινοτικά Συνέδρια, στο Νομό Ηρακλείου.

Ο διάδοχός του στρατηγός Μπρώγερ, συνέχισε την πραγματοποίηση των Κοινοτικών Συνεδρίων και όρισε δύο νέους κύκλους έντεκα Συνέδρίων.

Το χρονικό διάστημα από 29 Ιουνίου 1942 ως 10 Δεκεμβρίου 1943, οργανώθηκαν έτσι στο νομό Ηρακλείου και πραγματοποιήθηκαν συνολικά, είκοσι ένα Κοινοτικά Συνέδρια.

Στα «Συνέδρια» αυτά ήταν υποχρεωτική η παρουσία των τοπικών αρχόντων. Των Προέδρων των Κοινοτήτων, των δασκάλων και των ιερέων των χωριών.

Η αποστολή των δασκάλων ήταν συγκεκριμένη. Ως πολίτες με μορφωτικό επίπεδο, που ζούσαν στα χωριά, δίδασκαν και αναλάμβαναν στο τέλος των Συνεδρίων πολλαπλασιαστικά, να ενημερώνουν τους κατοίκους των χωριών τους και να προβάλουν τις γερμανικές θέσεις.

Αυτές τις διαταγές έπαιρναν από τους γερμανούς αξιωματικούς και τους προϊσταμένους τους.

Οι Επιθεωρητές Δημοτικής Εκπαιδεύσεως, Ηρακλείου Κωνσταντίνος Σταυρινίδης και Πεδιάδος Βασίλειος Παρλαβάντζας, με εγκυκλίους παρότρυναν και υποχρέωναν τους δασκάλους του νομού να τα παρακολουθήσουν. Στα περισσότερα ήταν παρόντες και οι ίδιοι.

Ως τόποι σύγκλησης και διεξαγωγής των Συνεδρίων επιλέχτηκαν και επιτάχτηκαν τα σχολικά κτήρια. Τα περισσότερα Συνέδρια εξελίχτηκαν στα Δημοτικά Σχολεία των χωριών. Ορισμένοι δάσκαλοι, από υπερβολικό ζήλο (;), συγκέντρωναν τους μαθητές των σχολείων και υποδέχονταν τους γερμανούς και τους συνεργάτες τους, που έφταναν στα χωριά που είχαν οριστεί τα Συνέδρια. Έστηναν αψίδες, πρόσφεραν λουλούδια, όριζαν μαθητές να τους προσφωνήσουν, τους προσφωνούσαν οι ίδιοι, έπαιρναν μέρος στα γεύματα που ακολουθούσαν και γενικά δεν επέδειξαν ορθή πατριωτική στάση.

Άλλοι δάσκαλοι, οι περισσότεροι, μετά το τέλος των Συνεδρίων, αποσύρονταν στα χωριά τους αδρανούσαν, ανυπάκουοι στις γερμανικές διαταγές να προπαγανδίζουν τις καλές σχέσεις μεταξύ του στρατού κατοχής και των κατοίκων.

Μ' αυτήν τη στάση τους, ακύρωσαν τους σκοπούς της γερμανικής προπαγάνδας, κρατώντας ψηλά τα ιδανικά και τους στόχους της εκπαίδευσης, που είχαν ορκιστεί να υπηρετούν. Παράλληλα διατήρησαν ακμαίο το ηθικό των συγχωριανών τους.

**Πηγές**

**Αρχεία (Ανέκδοτο αρχειακό υλικό)**


1. Δημοτικού Σχολείου Καστελλίου
2. Δημοτικού Σχολείου Θραψανού
3. Δημοτικού Σχολείου Αρκαλοχωρίου
4. Γενικά Αρχεία του Κράτους (Γ.Α.Κ.) Χανιά :
5. Αρχείο Γερμανικής Στρατιωτικής Διοικήσεως Κρήτης
6. Βικελαία Δημοτική Βιβλιοθήκη Ηρακλείου (Β.Δ.Β.Η.) – Τμήμα Αρχείων :
7. Αρχείο Ακουμιανάκη Μιχάλη
8. Αρχείο Νάθενα Ανδρέα
9. Αρχείο Μουρέλλου Ιωάννου
10. Ιστορικό Αρχείο Ιστορικού Μουσείου Ηρακλείου
11. Προσωπικό Αρχείο Γεωργίου Αντ. Καλογεράκη


**Ο Τύπος (Εφημερίδες)**


Εφημερίδα Χανίων «Παρατηρητής», 12 Δεκεμβρίου 1943.

Εφημερίδα Ηρακλείου «Κρητικός Κήρυξ» :

4 Νοεμβρίου 1941,

25 Ιουνίου 1942,

27 Ιουνίου 1942,

1 Ιουλίου 1942,
3 Ιουλίου 1942,
7 Ιουλίου 1942,
8 Δεκεμβρίου 1942,
12 Δεκεμβρίου 1942,
15 Δεκεμβρίου 1942,
17 Δεκεμβρίου 1942,
18 Δεκεμβρίου 1942,
20 Δεκεμβρίου 1942,
31 Δεκεμβρίου 1942,
6 Ιανουαρίου 1943,
12 Ιανουαρίου 1943,
14 Ιανουαρίου 1943,
15 Ιανουαρίου 1943,
15 Μαΐου 1943,
6 Ιουνίου 1943,
8 Ιουνίου 1943,
9 Ιουνίου 1943,
11 Ιουνίου 1943,
13 Ιουνίου 1943,
15 Ιουνίου 1943,
24 Νοεμβρίου 1943,
29 Νοεμβρίου 1943,
2 Δεκεμβρίου 1943,
6 Δεκεμβρίου 1943,
9 Δεκεμβρίου 1943,
11 Δεκεμβρίου 1943.

**Ενδεικτική βιβλιογραφία**

**Αυτοτελή- Ελληνόγλωσσα έργα**

Αθανασίου Λεωνίδας, (2000) *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*. Πανεπιστημιακές εκδόσεις, Ιωάννινα.

Ζωγραφάκης Κίμων - Σανουδάκης Αντώνης, (2005) *Το αγγλικό προσωπείο και ο «Black Man»,* Αθήνα.

Θεοδωράκης Ασκληπιός, (1972) *Η Εθνική Αντίστασις Κρήτης, Μέση Ανατολή 1941-1945*, Ηράκλειο.

Κάββος Γεώργιος, (1991) *Γερμανο-Ιταλική κατοχή και Αντίσταση Κρήτης 1941-1945*, Ηράκλειο.

Καλλονάς Στυλιανός, (1957) *Η από αέρος εισβολή εις Κρήτην*, Αθήνα.

Καλογεράκης Γεώργιος, (2007) *Δώδεκα παρά τέταρτο*, Γερμανική Κατοχή και Αντί-σταση στα χωριά του Δήμου Καστελλίου, τόμος Α΄, Ηράκλειο.

Καλογεράκης Γεώργιος, (2009) *Επιχείρηση ΑΛΜΠΟΥΜΕΝ - Β΄σαμποτάζ αεροδρομίου Καστελλίου*, Γερμανική Κατοχή και Αντίσταση στα χωριά του Δήμου Καστελ-λίου, τόμος Β΄, Ηράκλειο.

Καλογεράκης Γεώργιος, (2013) *Η Λευτεριά είναι αμίλητη*, Γερμανική Κατοχή και Αντί-σταση στα χωριά του Δήμου Καστελλίου, τόμος Γ΄, Ηράκλειο.

Καλογεράκης Γεώργιος, (2006) *Του Χάρου ο Μουσαφίρης*, Ηράκλειο.

Καλογεράκης, Γεώργιος, (2008) *Γιάννης Δραμουντάνης Στεφανογιάννης, Αρχηγός Ανωγείων και Άνω Μυλοποτάμου, 1941-13 Φεβρουαρίου 1944,* Ηράκλειο.

Κανελλόπουλος Π., (1964) *Τα χρόνια του Μεγάλου Πολέμου*, Αθήνα.

Κίππης Δημήτριος, (1981) *Από τον Ψηλορείτη στη σκιά του Ολύμπου*, Αθήνα.
Κοκονάς Νίκος, (1991) *Βρετανοί κατάσκοποι στην Κρήτη 1941-45,* Αθήνα.
Κουρέλας Ιωάννης, (1950) *Η Μάχη της Κρήτης*, μέρος 2ον, *Η Αντίστασις*, β΄ έκδοσις, Ηράκλειο.
Λέμπολντ Ρομπέρτο, (2006) *Φωτογραφικό Λεύκωμα Καστελλίου 1941-1945,* επιμέλεια Καλογεράκης Γεώργιος, Ηράκλειο.
Μαθιόπουλος Β., (1976) *Η Ελληνική Αντίσταση (1941-1944) και οι «Σύμμαχοι»,* Αθήνα.
Μαθιόπουλος Β., (1998) *Η συμμετοχή της Ελλάδος στον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο*, Τόμος Α΄, Αθήνα.
Μανούσακας Γιάννης, (1974) *Χρονικό από την Αντίσταση (Κατοχικά),* Αθήνα.
Μουρέλλος Ι., (1950) *Η Μάχη της Κρήτης*, μέρος 1ον, β΄ έκδοσις, Ηράκλειο.
Μπήβορ Άντονυ, (2004) *Κρήτη - η Μάχη και η Αντίσταση*, Γκοβόστης.
Παπαϊωάννου Απόστολος, (2015) *Η «Έκθεσις, [9 Μαρτίου 1945] της Γενικής Διοικήσεως Κρήτης» για την ολοκληρωτική καταστροφή των Ανωγείων από τους γερμανούς,* Ανώγεια.
Πετράκης Λ. Ε., διευθυντής Λυκείου Ο Κοραής, (1953) «*Η Εθνική Οργάνωσις Κρήτης (ΕΟΚ), τμήμα Ηρακλείου κατά την Γερμανικήν Κατοχήν*», Ηράκλειο.
Πολιουδάκης Μάρκος, (2002) *Η Εθνική Αντίσταση κατά τη Γερμανοϊταλική Κατοχή στην Κρήτη, 1 Ιουνίου 1941 ως 30 Ιουνίου 1945*, Ρέθυμνο.
Σαριδάκης Θεοχάρης, (1988) *Αντίλαλοι της Κρητικής Ελευθερίας*, Αθήνα.
Χαρτ Λίντελλ, (1998) *Ιστορία του Δευτέρου Παγκοσμίου Πολέμου*, τόμος Α΄, 7ο ΕΓ/ ΓΕΣ, Αθήνα.

**Αυτοτελή - Ξενόγλωσσα έργα**

Alex Rentel, (1953) *Appointment in Crete*, London.
Stanley Moss, (1952) *A war of Shadows*, London.
Stanley Moss, (2011) *Il met by Moonlight*, ανατύπωση, πρόλογος Πάτρικ Λη Φέρμορ, Λονδίνο.
Imogen Grundon, (2007) *The Rash adventure : a life of John Pendlebury, libri*, Πρόλογος Πάτρικ Λη Φέρμορ, Λονδίνο.
Slhlager Norbert - Mlinar Elisabeth, (26 Mai - 6 Juni 2007) *Tracking Evans Pendlebury and Nowicki excursion Pediada and Lasithi*, Wien.

**Πίνακας 1: Α΄ κύκλος Συνεδρίων. 29 Ιουνίου 1942 ως 4 Ιουλίου 1942**

| Α/Α | ΤΟΠΟΣ | ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ | ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ |
|---|---|---|---|
| 1 | Ηράκλειο (Θέατρο Πουλακάκη) | Δευτέρα 29 Ιουνίου 1942 ώρα 11.00 π.μ. | Όλες οι Κοινότητες της επαρχίας Τεμένους και Μαλεβυζίου. Οι Κοινότητες της επαρχίας Πεδιάδος : Αβδού, Αγ. Βασιλείου, Αγ. Παρασκιών, Αϊτανίων, Ανωπόλεως, Άνω Αστρακών, Βαρβάροι, Γαλύφας, Γουβών, Γωνιών, Ελιάς, Επισκοπής, Καλλονής, Καλού Χωριού, Κουνάβων, Κράσι, Λιμένος Χερσονήσου, Χουδετσίου, Άνω Βάθειας, Καινούριου Χωριού, Καταλαγαρίου, Κεράς, Κόξαρης, Χαρασσού, Μαλλίων, Μοχού, Πεζών, Ποταμιών, Σκαλανίου, Σγουροκεφαλίου, Χερσονήσου. |
| 2 | Άγιοι Δέκα (Δημοτικό Σχολείο) | Τετάρτη 1 Ιουλίου 1942 ώρα 11.00 π.μ. | Όλες οι Κοινότητες της επαρχίας Καινουρίου και Πυργιωτίσσης. Οι Κοινότητες της επαρχίας Μονοφατσίου : Αγίας Βαρβάρας, Άνω Ακρίων, Ασημίου, Βαγιωνιάς, Γκαγκαλών, Λαρανίου, Λιγορτύνου, Μεγάλης Βρύσης, Μεσοχωριού, Πραιτωρίων, Πύργου, Σταυγιών, Στερνών, Στόλων, Σωκαρά, Τεφελίου και Χάρακος. |
| 3 | Αρκαλοχώρι Ναός Σωτήρος (Ειδικά διακοσμημένος) | Σάββατο 4 Ιουλίου 1942 ώρα 11.00 π.μ. | Όλες οι Κοινοτήτων της επαρχίας Μονοφατσίου. Οι Κοινότητες της επαρχίας Πεδιάδος : Αμαριανού, Αποστόλων, Ασκών, Αστριτσίου, Βαρβάρω, Βώνης, Γερακίου, Εμπάρου, Ζωφώρων, Θραψανού, Καραβάδω, Καρουζανό, Κάτω Σύμης, Κασταμονίτσης, Καστελλίου Πεδιάδος, Λιλιανού, Μαθιάς, Μάρθας, Μελεσσών, Μηλιαράδω, Μουχτάρω, Νιπηδητού, Ξενιάκου, Ξυδά, Παναγιάς, Πολυθέας, Σαμπά, Σμάρι. |

**Πίνακας 2: Β΄ κύκλος Συνεδρίων. 10 Δεκεμβρίου 1942 ως 12 Ιανουαρίου 1943**

| Α/Α | ΤΟΠΟΣ | ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ | ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ |
|---|---|---|---|
| 4 | Μάλλια (Δημοτικό Σχολείο) | Πέμπτη 10 Δεκεμβρίου 1942 ώρα 10.00 π.μ. | Χερσονήσου, Λιμένος Χερσονήσου, Μοχού, Αβδού, Ποταμιές, Γωνιές Μαλεβυζίου, Γωνιές Πεδιάδος, Γουβών, Ανώπολης, Επάνω Βάθειας. |
| 5 | Αρχάνες (Κατάστημα | Σάββατο 12 Δεκεμβρίου | Αγίου Σύλλα, Κάτω Αρχανών, Βασιλειών, Κανλί Κα-στελλίου, Νέας Αλικαρνασσού, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | Ειρηνοδικείου) | 1942<br>ώρα 10.00 π.μ. | Πεζών, Κουνάβων, Αγίου. Βασιλείου, Αγιών Παρασκιών, Χουδετσίου, Μελεσσών, Καλλονής, Πολυθέας, Κακού Χωριού. |
| 6 | Επισκοπή (Δημοτικό Σχολείο) | Τρίτη<br>15 Δεκεμβρίου 1942<br>ώρα 10.00 π.μ. | Ελιάς, Αϊτανίων, Σγουροκεφάλι, Γαλύφας, Καλού Χωριού, Κόξαρης, Καινούργιου Χωριού, Σκαλάνι, Βαρβάρων, Αστρακών, Σαμπά, Αποστόλων, Σμάρι, Μπαμπαλή, Ανώπολης, Ασκών, Χαρασσού. |
| 7 | Βιάννος (Ειδικά διακοσμημένη αίθουσα) | Παρασκευή<br>18 Δεκεμβρίου 1942<br>ώρα 10.00 π.μ. | Άγιος Βασίλειος, Αμυρά, Βαχός, Κάτω Βιάννος, Καλάμι, Κεφαλοβρύσι, Κάτω Σύμη, Πεύκος, Συκο-λόγος, Χόνδρος, Σχοινιάς, Έμπαρος, Μάρθα, Καραβάδω, Μηλιαράδω, Ξενιάκου, Αχεντριάς, Μεσοχωριό, Εθιά, Καλύβια, Λιγόρτυνος, Τεφέλι. |
| 8 | Βόρροι (Δημοτικό Σχολείο) | Τρίτη<br>29 Δεκεμβρίου 1942<br>ώρα 10.00 π.μ. | Γρηγοριάς, Καμάρες, Καμηλάρι, Κλήμα, Λαγωλιό, Μαγαρικάρι, Πιτσίδια, Σίββας, Τυμπάκι, Φανερω-μένη, Γαλλιά, Βορίζα, Ζαρός, Μοίρες, Νίβρητος, Πέρι, Πετροκεφάλι, Πηγαϊδάκια, Πόμπια, Ρου-φάς, Σκούρβουλα, Αντισκάρι. |
| 9 | Άγιοι Δέκα (Δημοτικό Σχολείο) | Δευτέρα<br>4 Ιανουαρίου 1943<br>ώρα 10.00 π.μ. | Αμπελούζου, Ασήμι, Αχεντριά, Βαγιωνιά, Γκαγκλες, Δούλι, Καστελιανά, Λαράνι, Μεγάλη Βρύση, Παράνυμφος, Πραιτώρια, Πύργος, Στάβγες, Στέρνα, Βασιλικά Ανώγεια, Απεσωκάρι, Βασιλική, Γέργερη, Καστέλλι, Μορώνι, Μούλια, Πανασσός, Πλάτανος, Πλώρα, Χουστουλιανά, Μητρόπολις, Μιαμού, Άνω Άκρια, Χάρακας, Άγιος Θωμάς. |
| 10 | Άγιος Μύρωνας (Δημοτικό Σχολείο) | Σάββατο<br>9 Ιανουαρίου 1943<br>ώρα 10.00 π.μ. | Βουτών, Γωνιές, Δαμάστας, Καβροχώρι, Καλέσσα, Καμάρι, Κεραμούτσι, Κεράσσα, Κορφές, Κρουσσώνας, Λουτράκι, Μάραθος, Πενταμόδι, Πετροκέφαλο, Πρινιάς, Σάρχος, Πυργού, Ρογδιάς, Σίββας, Σταυ- ράκια, Τύλισσος, Φόδελε, Άνω Ασίτες, Κάτω Ασίτες, Αστυράκι, Αυγενικής, Αχλάδας, Αγία Βαρβάρα. |
| 11 | Αρκαλοχώρι (Ειδικά διακοσμημένη αίθουσα) | Τρίτη<br>12 Ιανουαρίου 1943<br>ώρα 10.00 π.μ. | Επάνω Καρουζανά, Κασσάνοι, Καστέλλι, Λιλιανό, Μουκτάροι, Θραψανό, Ζωφόροι, Γεράκι, Βώνη, Βαρβάροι, Αστρίτσι, Αμαργιανό, Παναγιά, Νιπηδητός, Αλάγνι, Ίνι, Πάρτηρα, Πατσίδερος, Βουτουφού, Γαρύπα, Ξυδάς, Μαθιάς, Κασταμονίτσας. |

**Πίνακας 3: Γ΄ κύκλος Συνεδρίων. 4 Ιουνίου 1943 ως 11 Ιουνίου 1943**

| Α/Α | ΤΟΠΟΣ | ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ | ΣΥΜΜΕΤΕΙΧΑΝ |
|---|---|---|---|
| 12 | Μάλλια (Δημοτικό Σχολείο) | Παρασκευή 4 Ιουνίου 1943 ώρα 10.30 π.μ. | Όλο το Συμβούλιο της Κοινότητας Μαλλίων καθώς και οι Πρόεδροι και αντιπρόεδροι των Κοινοτήτων : Λιμένος Χερσονήσου, Χερσόνησος, Μοχού, Αβδού, Ποταμιών, Γωνιών, Πεδιάδος, Γουβών, Ανώπολης, Επάνω Βάθειας, Κεράς, Κράσι. |
| 13 | Ηράκλειο (Θέατρο Μινώα) | Σάββατο 5 Ιουνίου 1943 ώρα 10.30 π.μ. | Ο κ. Δήμαρχος με το Δημοτικό Συμβούλιο, ο Δ/τής Χωρ/κής και οι Πρόεδροι και Αντιπρόεδροι των Κοινοτήτων : Επάνω Αρχανών, Κάτω Αρχανών, Αλικαρνασσού, Αγίου Σύλλα, Βασιλειών, Κανλί Καστελλίου, Κουνάβων, Πεζών, Καλλονής, Αγίου Βασιλείου Πεδιάδος, Αγίων Παρασκιών, Χουδετσίου, Μελεσσών, Επισκοπής, Ελιάς, Αϊτανίων, Σγουροκεφάλι, Γαλύφας, Καλού Χωριού, Κόξαρης, Καινούργιου Χωριού, Σκαλανίου, Βαρβάρων, Αστρακών, Σαμπά, Αστρίτσι, Αποστόλων, Σμάρι, Μπαμπαλή Ασκών, Χαρασσού, Τυλίσσου, Καταλαγάρι, Δουρβουντζή |
| 14 | Άγιος Μύρωνας (Δημοτικό Σχολείο) | Δευτέρα 7 Ιουνίου 1943 ώρα 10.30 π.μ. | Όλο το Κοινοτικό Συμβούλιο Αγίου Μύρωνα και οι Πρόεδροι και Αντιπρόεδροι των Κοινοτήτων : Βουτών, Γωνιών Μαλεβυζίου, Δαμάστας, Καβροχωρίου, Καλεσσών, Καμαρίου, Κεραμούτσι, Κεράσσα, Κορφών, Κρουσώνα, Λουτράκι, Μαράθου, Πενταμόδι, Πετροκεφαλί-ου, Πρινιά, Σάρχου, Πυργού, Ρογδιάς, Σίββας, Σταυρακίων, Φόδελε, Αχλάδας, Αυγενικής, Άνω Ασιτών, Κάτω Ασιτών, Αστυράκι, Αγίας Βαρβάρας, Δαφνών, Βενεράτου. |
| 15 | Έμπαρος (Δημοτικό Σχολείο) | Τετάρτη 9 Ιουνίου 1943 ώρα 10.30 π.μ. | Όλο το Κοινοτικό Συμβούλιο της Εμπάρου και οι Πρόεδροι των Κοινοτήτων : Αγίου Βασιλείου Βιάννου, Αμιρών, Βαχού, Κάτω Βιάννου, Καλαμίου, Κάτω Βιάννου, Κεφαλοβρυσίου, Κάτω Σύμης, Πεύκου, Συκολόγου, Χόνδρου, Σχοινιά, Μάρθας, Καραβάδω, Μηλιαράδω, Ξενιάκο, Αχεντριά, Μεσοχωριού, Εθιάς, Καλυβίων, Λιγόρτυνου, Τεφελίου, Αρκαλοχωρίου, Επάνω Καρουζανώ, Κασσάνων, Καστελλίου |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Πεδιάδος, Λιλιανού, Μουχτάρων, Θραψανού, Ζωφόρων, Γερακίου, Βώνης, Βαρβάρω, Καστελλίου, Αμαριανού, Παναγιάς, Νιπιδιτού, Αλαγνίου, Ίνίου, Παρτήρων, Πατσιδέρου, Βουτουφού, Γαρύπας, Ξειδά, Κασταμονίτσας, Μαθιάς, Καλού Χωριού, Στόλων, Πολυθέας. |
| 16 | Άγιοι Δέκα (Δημοτικό Σχολείο) | Παρασκευή 11 Ιουνίου 1943 ώρα 10.30 π.μ. | Όλο το Κοινοτικό Συμβούλιο της Κοινότητος Αγ. Δέκα και οι Πρόεδροι των Κοινοτήτων : Αμπελούζου, Ασήμι, Βαγιωνιά, Γκαγκαλών, Δούλι, Καστελλιανών, Λαρανίου, Μεγάλης Βρύσης, Παρανύμφων, Πραιτωρίων, Πύργου, Χάρακα, Σταβγιών, Στερνών, Βασιλικών Ανωγείων, Αντισκάρι, Βασιλική, Γέργερης, Ζαρού, Καστελλίου Καινουρίου, Μορωνίου, Μουλλίων, Πανασσού, Πλατάνου, Πλώρας, Χουστουλιανών, Μητροπόλεως, Μιαμού, Άνω Ακρίων, Αγίου Θωμά, Βόρρων, Γρηγοριά, Καμαρών, Καμηλαρίου, Κλήματος, Λαγωλιού, Μαγαρικαρίου, Πιτσιδίων, Σίββας Πυργιωτίσσης, Τυμπακίου, Φανερωμένης, Γαλλιάς, Βορριζίων, Μοιρών, Νιβρήτου, Πέρι, Πετροκεφάλι, Πηγαϊδακίων, Πόμπιας, Ρουφά, Σκουρβούλων, Αντισκαρίου, Κουσσέ. |

**Πίνακας 4: Δ΄ κύκλος Συνεδρίων. 26 Νοεμβρίου 1943 ως 10 Δεκεμβρίου 1943**

| Α/Α | ΤΟΠΟΣ | ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ | ΚΟΙΝΟΤΗΤΕΣ |
|---|---|---|---|
| 17 | Ηράκλειο (Θέατρο Πουλακάκη) | Παρασκευή 26 Νοεμβρίου 1943 ώρα 10.30 π.μ. | Ο αναπληρωτής του Σεβ. Μητροπολίτη Κρήτης, ο κ. Δήμαρχος, ο κ. Πρόεδρος και τα μέλη του Διοικητικού Συμβουλίου, ο κ. Διοικητής Χωρ/κής, ο κ. Πρόεδρος των Πρωτοδικών, ο κ. Εισαγγελεύς, οι Αξιωματικοί της Ανεξαρτήτου χρηματικής διαχειρίσεως, οι Διευθυνταί των Τραπεζιτικών Καταστημάτων, όλοι οι Προϊστάμενοι των Δημοσίων Υπηρεσιών και Νομικών Προσώπων Δημοσίου Δικαίου (Εμπορικό και Βιομηχανικό Επιμελητήριο με τα Συμβούλια και το Εργατικό Κέντρο). Επίσης οι εκπρόσωποι των παρακάτω Κοινοτήτων : Επάνω Αρχανών, Κάτω Αρχανών, Αλικαρνασσού, Αγίου Σύλλα, Βασιλειών, Κανλί - Καστελλίου, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Δουβουρτζή, Βουτών, Καλεσσών, Καβροχωρίου, Σκαλανίου, Κουνάβων, Πεζών, Καλλονής, Αγίου Βασιλείου, Αγίων Παρασκιών, Χουδετσίου, Μελεσσών, Μπαμπαλή, Τυλίσσου, Καταλαγάρι. |
| 18 | Επισκοπή (Δημοτικό Σχολείο) | Τρίτη 30 Νοεμβρίου 1943 ώρα 10.30 π.μ. | Όλο το Κοινοτικό Συμβούλιο Επισκοπής και ο Πρόεδρος, ο Ιερέας και ο Δάσκαλος των παρακάτω Κοινοτήτων : Ελιάς, Αϊτανίων, Σγουροκεφάλι, Γαλύφας, Καλού Χωριού, Κόξαρης, Καινούργιου Χωριού, Βαρβάρων, Αστρακών, Αστριτσίου, Ασκών, Χαρασσού, Λιμένος Χερσονήσου, Χερσονήσου, Μοχού, Αβδού, Ποταμιών, Γωνιών Πεδιάδος, Γουβών, Ανωπόλεως, Επάνω Βάθειας, Κεράς, Κράσι. |
| 19 | Βενεράτο (Δημοτικό Σχολείο) | Παρασκευή 3 Δεκεμβρίου 1943 ώρα 10.30 π.μ. | Όλο το Κοινοτικό Συμβούλιο Βενεράτου και ο Πρόεδρος, ο Ιερέας και ο Δάσκαλος των παρακάτω Κοινοτήτων : Δαφνών, Αυγενικής, Άνω Ασιτών, Κάτω Ασιτών, Αγίας Βαρβάρας, Φόδελε, Αχλάδας, Σταυρακίων, Σίββας, Πυργούς, Σάρχου, Ρογδιάς, Πρινιά, Πετροκεφάλι, Πενταμόδι, Μαράθου, Δαμάστα, Λουτρακίου, Κρουσώνος, Κορφών, Κερασσών, Κεραμουτσίου, Καμαρίου, Γωνιών Μαλεβυζίου. |
| 20 | Πόμπια (Δημοτικό Σχολείο) | Τρίτη 7 Δεκεμβρίου 1943 ώρα 10.30 π.μ. | Όλο το Κοινοτικό Συμβούλιο Πόμπιας, ο Πρόεδρος, ο Ιερέας και ο Δάσκαλος των παρακάτω Κοινοτήτων : Μοιρών, Αμπελούζου, Βαγιωνιάς, Γκαγκαλών, Δούλι, Καστελλιανών, Λαρανίου, Παρανύμφων, Σταβγιών, Στερνών, Βασιλικών Ανωγείων, Απεσωκάρι, Γέργερης, Ζαρού, Βασιλικής, Καστελλίου Καινουρίου, Μορωνίου, Μουλλίων, Πανασσού, Μιαμούς, Πλώρας, Χουστουλιανών, Μητροπόλεως, Μιαμούς, Άνω Ακρίων, Αγίου Θωμά, Βόρρων, Γρηγοριάς, Καμαρών, Καμηλαρίου, Κλήματος, |

| | | | |
|---|---|---|---|
| | | | Λαγωλιού, Μαργαρικαρίου, Πιτσιδίων, Σίββας Πυργιωτίσσης, Τυμπακίου, Φανερωμένης, Γαλλιάς, Βορριζίων, Νιβρήτου, Πέρι, Πετροκεφάλι, Πηγαϊδακίων, Ρουφά, Σκουρβούλων, Αντισκαρίου, Κουσσέ. |
| 21 | Αρκαλοχώρι (Εδικά διακοσμημένη αίθουσα) | Παρασκευή 10 Δεκεμβρίου 1943 ώρα 10.30 π.μ. | Όλο το Κοινοτικό Συμβούλιο Αρκαλοχωρίου, ο Ιερέας, ο Δάσκαλος, και ο Πρόεδρος, ο Ιερέας και ο Δάσκαλος των παρακάτω Κοινοτήτων : Εμπάρου, Καστελλίου Πεδιάδος, Βαρβάρω Πεδιάδος, Αποστόλων, Σαμπά, Σμάρι, Πύργου, Χάρακος, Πραιτωρίων, Ασήμι, Αγίου Βασιλείου Βιάννου, Αμιρών, Βαχού, Άνω Βιάννου, Κάτω Βιάννου, Κεφαλοβρυσίου, Καλαμίου, Κάτω Σύμης, Πεύκου, Συκολόγου, Χόνδρου, Σχοινιά, Μάρθας, Καραβάδω, Μηλιαράδω, Ξενιάκου, Αχεντριάς, Μεσοχωριού, Εθιάς, Καλυβίων, Λιγόρτυνου, Τεφελίου, Επάνω Καρουζανώ. |

# Η ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΤΩΝ ΠΡΙΓΚΙΠΩΝ ΤΗΣ ΜΕΣΗΣ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΠΕΡΙΟΔΟΥ. ΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΕΣ ΤΩΝ ΔΑΣΚΑΛΩΝ ΤΟΥΣ ΚΑΙ ΟΙ ΣΤΟΧΑΣΜΟΙ ΤΟΥΣ ΠΑΝΩ ΣΤΑ ΠΟΛΙΤΕΥΜΑΤΑ ΟΠΩΣ ΚΑΤΑΓΡΑΦΟΝΤΑΙ ΣΤΟΥΣ ΒΑΣΙΛΙΚΟΥΣ ΑΝΔΡΙΑΝΤΕΣ

**Καρατόλιος Κωνσταντίνος**
karatoliosk@hotmail.com
Υπ. Διδάκτορας Κοινωνικής Ιστορίας του Βυζαντίου, Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου

**Περίληψη**

Οι βασιλικοί ανδριάντες είναι ρητορικά κείμενα γραμμένα από βυζαντινούς λόγιους, οι οποίοι συχνά ήταν ταυτόχρονα δάσκαλοι των πριγκίπων στους οποίους τα απηύθυναν. Η ιδιότητα του δασκάλου, τους επέτρεπε μία μεγαλύτερη ελευθεροστομία σε σχέση με τους υπόλοιπους ρήτορες, ενώ ταυτόχρονα τα κείμενα αυτά αποτελούν πηγές πιο κοντά στην πραγματικότητα, αφού ο σκοπός τους ήταν να νουθετήσουν τους μαθητές τους σε σχέση με τα μελλοντικά βασιλικά καθήκοντά τους και όχι να εξάρουν το έργο τους.

Ανάμεσα στις συμβουλές δεν λείπουν και αυτές που αφορούν την πολιτική διαπαιδαγώγηση. Σε κάποιες, μάλιστα περιπτώσεις θα μπορούσαμε να μιλήσουμε και για πολιτειακές αναζητήσεις των συγγραφέων.

Σε μία κοινωνία όπου οι πολιτειακές εξελίξεις είναι «βουβές» και υπόγειες και ο δημόσιος λόγος οριοθετημένος στενά, τα κείμενα αυτά μας επιτρέπουν να δούμε τις συνέχειες αλλά και να ανιχνεύσουμε τις ρωγμές στη σκέψη των βυζαντινών διανοουμένων και να τις συσχετίσουμε με τα πολιτικά τεκταινόμενα της περιόδου.

**Λέξεις κλειδιά:** Βασιλικοί ανδριάντες, κάτοπτρα ηγεμόνος, Μέση Βυζαντινή περίοδος, ρητορικά κείμενα, πολιτειακές αναζητήσεις**.**

## 1. Εισαγωγή

Οι Βασιλικοί Ανδριάντες ήταν ρητορικά κείμενα συμβουλευτικού χαρακτήρα. Συγγραφείς τους υπήρξαν προσωπικότητες με κύρος, άτομα του στενού αυτοκρατορικού περιβάλλοντος. Αποδέκτες τους ήταν νεαροί βασιλιάδες, οι οποίοι είχαν μόλις ανέλθει στην αρχή ή είχαν πραγματοποιήσει κάποια πολύ σημαντική πράξη, και πρίγκιπες. Συνηθισμένη ήταν η πρακτική ο συντάκτης ενός βασιλικού ανδριάντα να είναι ταυτόχρονα και δάσκαλος του αποδέκτη του.

Αυτή η συνήθεια αποκτά πολύ μεγάλη σημασία για εμάς. Εκτός από το ότι τα κείμενα αυτά αποτελούν την καλύτερη μαρτυρία που διαθέτουμε σχετικά με τις αντιλήψεις που κοινωνούσαν οι δάσκαλοι των διαδόχων του θρόνου στους μαθητές τους, βρισκόμαστε μπροστά και σε μαρτυρίες που καθίστανται σε μεγάλο βαθμό αξιόπιστες.

Πραγματικά, η σχέση δασκάλου- μαθητή, και η στενή προσωπική σχέση ανάμεσα στον συντάκτη του κειμένου και τον νουθετούμενο, επιτρέπουν μία ελευθεροστομία που δεν συναντούμε εύκολα στη βυζαντινή ρητορική. Οι συγγραφείς των κειμένων αυτών είναι σε θέση όχι μόνο να συμβουλεύσουν και να προειδοποιήσουν, αλλά ακόμα και να ασκήσουν κριτική στον αποδέκτη του ανδριάντα (Hunger, 2010). Αυτή άλλωστε είναι η πιο σημαντική διαφορά τους από το συγγενικό τους είδος των βασιλικών εγκωμίων, το οποίο είχε ως στόχο να καταδείξει τις αρετές και να παρουσιάσει τα επιτεύγματα του αυτοκράτορα (Mullet, 1996).

Δεν πρέπει ωστόσο να ξεχνάμε ότι τα κείμενα αυτά δεν δημιουργήθηκαν μόνο για την προσωπική χρήση του αποδέκτη τους αλλά ήταν προορισμένα να διαδοθούν, επομένως οποιαδήποτε κριτική ή διατύπωση ιδέας, που μπορεί να ξεφεύγει από τα καθιερωμένα, συναντάμε εκεί, έχει ταυτόχρονα μια δημόσια λειτουργία. Επιπλέον, οι συγγραφείς των κειμένων αυτών είναι επίσης δημόσια πρόσωπα τα οποία διαθέτουν κύρος, δύναμη, φιλοδοξίες και πολλές φορές μια δική τους πολιτική ατζέντα. Τέτοια περίπτωση φυσικά αποτελεί ο πατριάρχης Φώτιος, ο οποίος είναι ταυτόχρονα δάσκαλος του Λέοντα ΣΤ΄, στον οποίο απευθύνει έναν από τους δύο βασιλικούς ανδριάντες που συνέγραψε, είναι όμως και μία σημαντική προσωπικότητα που καθορίζει πολιτικά την εποχή του. Οι σχέσεις, λοιπόν, δασκάλου και μαθητή πρέπει να μελετηθούν μέσα σε αυτά τα πλαίσια που τις καθιστούν πολύπλοκες και πολυεπίπεδες.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Η εξέλιξη των συμβουλευτικών κειμένων

Τα συμβουλευτικά κείμενα που ως σκοπό τους είχαν να νουθετήσουν ηγεμόνες δεν είναι βέβαια μια βυζαντινή ανακάλυψη, αφού τέτοια κείμενα διαθέτουμε ήδη από την Αρχαία Αίγυπτο και τη Μεσοποταμία, ενώ δεν λείπουν και από καμία περίοδο της ελληνικής γραμματείας. Όπως, όμως, είναι φυσικό, κάθε κείμενο αποκτά τη σφραγίδα της εποχής στο οποίο είναι γραμμένο, αφού τόσο οι αντιλήψεις του συγγραφέα του, όσο και εκείνες του αποδέκτη αλλά και το γενικότερο πλαίσιο μέσα στο οποίο εγγράφονται δεν θα μπορούσε παρά να είναι κοινωνικά, πολιτισμικά και ιστορικά καθορισμένο.

Δεν μας κάνει, λοιπόν, εντύπωση το ότι στους βυζαντινούς βασιλικούς ανδριάντες εισάγεται ως βασικό τους στοιχείο και η χριστιανική κοσμοθεωρία (Hunger, 2010). Ως είδος αντανακλούν, όπως αναμένεται, την αντίληψη περί πολιτισμού των Βυζαντινών: ένα πάντρεμα, δηλαδή, των χριστιανικών αντιλήψεων με την παράδοση της Αρχαίας Ελλάδας. Το πάντρεμα αυτό, όπως θα

δούμε, ήταν γόνιμο, αφού θα προκύψουν νέα στοιχεία και αλλαγές στη συλλογιστική των συγγραφέων τους ανάλογα με τις συνθήκες μέσα στις οποίες αυτοί εργάζονται (Τριαντάρη- Μαρά, 2002). Θα δούμε, δηλαδή, ότι τα στοιχεία αυτά οι συγγραφείς των βασιλικών ανδριάντων θα τα οικειοποιηθούν και με τα υλικά τους, μαζί με νέα τα οποία οι ίδιοι θα προσθέσουν, θα δημιουργήσουν κάτι νέο που θα είναι σε θέση να εξυπηρετήσει τις δικές τους ανάγκες.

Οι βασιλικοί ανδριάντες, γνωστοί επίσης και με τον δυτικό όρο «κάτοπτρα ηγεμόνος», εντάσσονται σε μία ρητορική παράδοση η οποία όχι μόνο ευδοκιμεί, αλλά αποτελεί και αναπόσπαστο κομμάτι της βυζαντινής πολιτικής λειτουργίας και επιτελεί επίσης ρόλους κοινωνικούς, αισθητικούς και συναισθηματικούς (Mullet, 2003).

## 3. Οι βασιλικοί ανδριάντες της Μέσης Βυζαντινής περιόδου και οι συγγραφείς τους

Οι βασιλικοί ανδριάντες της Μέσης Βυζαντινής περιόδου είναι οι κάτωθι:

**«Τῷ περιφανεστάτῳ καὶ περιβλέπτῳ ἠγαπημένῳ ἐν κυρίῳ πνευματικῷ υἱῷ Μιχαὴλ τῷ ἐκ θεοῦ ἄρχοντι Βουλγαρίας» του πατριάρχη Φωτίου.**

Ο πρώτος βασιλικός ανδριάντας της περιόδου (έκδοση κειμένου Laourdas, Westerink, 1983) έχει μία ιδιαιτερότητα σε σχέση με τους υπολοίπους, αφού δεν προορίζεται για κάποιον βυζαντινό πρίγκιπα αλλά για τον Βούλγαρο ηγεμόνα Βόρι- Μιχαήλ. Προήλθε από το χέρι του πατριάρχη Φωτίου και έχει τη μορφή μιας μακροσκελούς επιστολής. Η συγγραφή της τοποθετείται ανάμεσα στα έτη 864- 866 και συνδέεται με τη βάπτιση του Βόρι, ο οποίος με το νέο όνομα πλέον Μιχαήλ έγινε χριστιανός. Ο Φώτιος ως πατριάρχης, λοιπόν, αναλαμβάνει όχι μόνο να καθοδηγήσει τον νεοφώτιστο στην νέα του θρησκεία αλλά και να του μεταλαμπαδεύσει την βυζαντινή πολιτική ιδεολογία, σε μια προφανή προσπάθεια να προσδεθούν οι Βούλγαροι στο διπλωματικό άρμα του Βυζαντίου.

**Τα «Κεφάλαια Παραινετικά» που παραδίδονται με το όνομα του Βασιλείου Α΄.**

Αν και τα «Κεφάλαια Παραινετικά» (έκδοση κειμένου Emminger, 1913) μας παραδίδονται με το όνομα του Βασιλείου Α΄, οι πιθανότητες ένα τόσο εμπνευσμένο κείμενο να έχει συνταχτεί από έναν αυτοκράτορα ο οποίος κατέστη εγγράμματος στα ενήλικα χρόνια του είναι μάλλον περιορισμένες. Αντίθετα, το κείμενο φαίνεται να σχετίζεται με τον πατριάρχη Φώτιο, ο οποίος είναι δάσκαλος εκείνη την περίοδο του Λέοντα ΣΤ΄ στον οποίο και απευθύνεται. Άλλωστε το κείμενο παρουσιάζει πολλές ομοιότητες με την επιστολή προς τον Βόρι- Μιχαήλ που αποδίδεται με βεβαιότητα στον πατριάρχη. Ο βασιλικός ανδριάντας συντάχτηκε ανάμεσα στο 879 και το 883.

**Η «Ἑτέρα Παραἰνεσις», αγνώστου συγγραφέα.**

Το μικρό αυτό σε έκταση κείμενο (έκδοση κειμένου Migne, 1863) γράφτηκε το 886 και έχει επίσης ως αποδέκτη του τον Λέοντα ΣΤ΄. Η κατώτερη ποιότητά του μας κάνει να πιστεύουμε ότι δεν προήλθε από το χέρι του Φωτίου, αλλά από κάποιο άλλο πρόσωπο του αυτοκρατορικού περιβάλλοντος.

**Το «Στρατηγικὸν» του Κεκαυμένου.**

Ο βασιλικός ανδριάντας αποτελεί το τελευταίο τμήμα του «Στρατηγικού» και αποδίδεται, όχι χωρίς επιφυλάξεις, στον στρατιωτικό Κεκαυμένο (έκδοση κειμένου χωρίς τον ανδριάντα Spadaro, 1998, έκδοση του ανδριάντα Κεκαυμένος, 1996). Ομοίως, επιφυλάξεις υπάρχουν και ως προς τη χρονολόγησή του με πιο πιθανή περίπτωση να συντάχτηκε ανάμεσα στο 1075 και το 1078.

**Η «Παιδεία Βασιλικὴ» του Θεοφύλακτου Αχρίδος.**

Τελευταίος ανδριάντας της περιόδου είναι το έργο που συντάχτηκε από τον Θεοφύλακτο, πριν αυτός γίνει αρχιεπίσκοπος, πιθανόν το 1085 (έκδοση κειμένου Gautier, 1980).

Απευθύνεται στον μαθητή του Κωνσταντίνο Δούκα, γιο του Μιχαήλ Ζ΄ Δούκα, ο οποίος εκείνη την περίοδο προοριζόταν για διάδοχος του βυζαντινού θρόνου.

**4. Σκέψεις πάνω στο πολίτευμα**

Πριν εξετάσουμε τις σκέψεις των συντακτών των βασιλικών ανδριάντων σε σχέση με τα πολιτεύματα θα ήταν ίσως σκόπιμο να περιγράψουμε με δύο λόγια την πολιτειακή κατάσταση του κράτους.

Αν και το πολίτευμα της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας ήταν η απόλυτη μοναρχία, θα ήταν λάθος να παραγνωρίσουμε το γεγονός ότι υπήρχε πλήθος από θεσμούς και ομάδες οι οποίοι επηρέαζαν, ο καθένας με τον δικό του τρόπο και σύμφωνα με τα συμφέροντά του, τη χάραξη της αυτοκρατορικής πολιτικής. Τέτοιοι θεσμοί ήταν η σύγκλητος, η Εκκλησία, ο στρατός, οι δήμοι, οι αυλικοί, η αριστοκρατία και τα πλήθη της Κωνσταντινούπολης, χωρίς βέβαια να μπορούμε να ισχυριστούμε ότι καθένας από αυτούς διατηρεί σταθερή την ισχύ του καθ' όλη τη διάρκεια του Βυζαντινού κράτους (για το θέμα βλ. Χριστοφιλοπούλου, 1956).

Από τα κάτοπτρα ηγεμόνος που αναφέραμε μόνο δύο είναι αυτά τα οποία ασχολούνται με το ζήτημα του πολιτεύματος.

Το πρώτο είναι η επιστολή του Φωτίου προς τον Βόρι- Μιχαήλ. Εκεί θα δούμε ότι ο πατριάρχης είτε θα αναφερθεί στην ολιγαρχία για να την αντιδιαστείλει με την τυραννίδα, την οποία καταδικάζει, είτε, ομοίως, θα αναφερθεί στους τυράννους προκειμένου να ψέξει κάποια από τις ιδιότητές τους.

Θα ξεκινήσει, λοιπόν, ο Φώτιος κάνοντας λόγο για την απόδοση της δικαιοσύνης. Στον τομέα αυτό, θα υποστηρίξει, ο βασιλιάς υπερέχει του τυράννου αφού ο πρώτος σε αντίθεση με τον δεύτερο μεριμνά ώστε στο κράτος να επικρατεί ευνομία, ενώ κατά την επιβολή των ποινών φροντίζει να εξασκεί την φιλανθρωπία. Επιπλέον, ο βασιλιάς μεριμνά για την ευημερία του λαού και έχει την εύνοια των υπηκόων του, σε αντίθεση με τον τύραννο που τους προκαλεί φόβο.

Ο τύραννος, ακόμα, επιχειρεί να διαιρέσει τους υπηκόους του, γνωρίζοντας ότι όταν υπάρχει διχόνοια ανάμεσά τους αυτός μπορεί να κυβερνήσει καλύτερα. Αντίθετα, η βάση της εξουσίας του βασιλιά εδράζεται στην ομόνοια του λαού του, ο οποίος την εχθρότητα των υπηκόων του την στρέφει ενάντια στους αντιπάλους της αυτοκρατορίας.

Αν και οι αναφορές του Φωτίου όπως είδαμε είναι μάλλον σύντομες, δεν μπορούμε να πούμε το ίδιο και για τον Θεοφύλακτο Αχρίδος, ο οποίος θα αφιερώσει ένα μεγάλο μέρος του έργου του για να εκθέσει τις πολιτειακές του απόψεις. Τα όσα γράφει ο Θεοφύλακτος θυμίζουν τις αναζητήσεις της αρχαίας ελληνικής γραμματείας σχετικά με την αναζήτηση της ιδανικής μορφής διακυβέρνησης (Τριαντάρη- Μαρά, 2002).

Ξεκινώντας με την ανάλυση των πολιτευμάτων, ο Θεοφύλακτος θα παρετυμολογήσει κατά τη βυζαντινή συνήθεια τη λέξη «βασιλεία» και θα πει ότι αυτή ονομάζεται έτσι επειδή εδράζεται στον λαό. Στην αριστοκρατία θα μας πει ότι την εξουσία την μοιράζονται οι άρχοντες, ενώ στη δημοκρατία ο τόπος κυβερνιέται με τη συνδρομή των πολιτών.

Οι τρεις αυτοί βασικοί τύποι διακυβέρνησης έχουν και την εκφυλισμένη τους μορφή, η οποία προκύπτει όταν η διακυβέρνηση δεν γίνεται με χρηστό τρόπο. Έτσι, από τη βασιλεία προκύπτει η τυραννίδα, από την αριστοκρατία η ολιγαρχία, στην οποία οι πλουσιότεροι χρησιμοποιώντας βία και προσποιούμενοι τους άριστους καταλαμβάνουν την αρχή, ενώ και από τη δημοκρατία προκύπτει η οχλοκρατία, όταν το πλήθος γίνεται άνομο και άτακτο.

Ο Θεοφύλακτος δεν ενδιαφέρει να αναλύσει περισσότερο τα υπόλοιπα πολιτεύματα και την εκφυλισμένη τους μορφή, θα επανέλθει όμως για μια πιο ενδελεχή ανάλυση της βασιλείας και της τυρανίδας.

Θα υποστηρίξει ότι ο τύραννος δεν στηρίζεται στη θέληση των πολιτών για να αναλάβει τη διακυβέρνηση αλλά αντίθετα την υφαρπάζει χρησιμοποιώντας βία και έχοντας αίμα στα χέρια του από την πρώτη κιόλας στιγμή. Και η είσοδός του στα ανάκτορα όμως συνοδεύεται με την ενασχόληση με τις σωματικές ηδονές. Ο τύραννος δεν αναγνωρίζει κανέναν ως φίλο του, κάνοντας

όλους τους ανθρώπους εχθρούς του, βυθίζει τους υπηκόους του στη θλίψη αλλά και ο ίδιος αγωνιά πάντοτε μήπως εμφανιστεί κάποιος που αποδειχτεί πιο πονηρός από τον ίδιο και έτσι εκπέσει από την αρχή. Αναγκάζεται λοιπόν να περιορίζει τους δυνατότερους αλλά και να βυθίζει στη φτώχεια τους υπηκόους του, ώστε αυτοί να μην έχουν χρόνο να σκεφτούν για πολιτικά ζητήματα. Οι νόμοι του εκπορεύονται από τη φιλοχρηματία του και την ακόλαστη ψυχή του, ενώ και το στράτευμα παραμελείται, αφού σημαντικότερο για τον ίδιο είναι να διατηρεί αξιόλογη σωματοφυλακή .

Ούτε οι φτωχοί αλλά ούτε και οι πλούσιοι είναι ευτυχισμένοι στην τυραννίδα σύμφωνα με τον Θεοφύλακτο, αφού ο μεν γεωργός θερίζει δάκρυα και λύπη αντί για καρπούς και δεινοπαθεί, όσοι ασχολούνται με τη θάλασσα εύχονται ο δυνατός αέρας να τους είχε καταποντίσει για να γλιτώσουν από την μορφή αυτή της διακυβέρνησης, αλλά και οι ισχυρότεροι της κοινωνίας ταλαιπωρούνται από πάσης φύσεως συμφορές, όπως δημεύσεις περιουσιών, αρπαγή των θυγατέρων και των γυναικών τους και ανελευθερία λόγου.

Θα περίμενε κανείς ότι ο μόνος ευτυχής στην όλη κατάσταση θα ήταν ο τύραννος αλλά ούτε καν εκείνος μπορεί να γευτεί χαρές από την εξουσία του, αφού δεν μπορεί να ησυχάσει ποτέ, υποπτευόμενος ακόμα και τη γυναίκα του και τους φίλους του ότι μπορεί να τον δολοφονήσουν και μη μπορώντας να ησυχάσει ούτε κατά τον ύπνο του. Ούτε το φαγητό του όμως μπορεί να το ευχαριστηθεί φοβούμενος ότι στο ποτό ή την τροφή του μπορεί να έχουν βάλει δηλητήριο. Ακόμα και η σωματοφυλακή του που είναι ταγμένη να τον φυλάει από τους αντιπάλους του δεν μπορεί να είναι ποτέ σίγουρο ότι δεν θα στραφεί ενάντια σε εκείνον που θα έπρεπε να υπηρετεί.

Το πιο ενδιαφέρον σημείο του ανδριάντα όμως, σε σχέση με τα πολιτειακά, το αφήνει ο Θεοφύλακτος για το τέλος. Θα υποστηρίξει, λοιπόν, ότι αναγκαίος όρος για την κατάληψη του θρόνου είναι η συμφωνία του λαού και ότι αυτό ισχύει ακόμα και αν ο υποψήφιος να πληρώσει τη θέση είναι νόμιμος διάδοχος. Είναι η αρετή του, σύμφωνα με τον βυζαντινό διανοητή, που καθιστά τον βασιλιά ανώτερο όλων και που με τη σειρά του επιτρέπει στον λαό να τον ανυψώσει στο ανώτερο αξίωμα.

Πριν αναλύσουμε το σημαντικό αυτό θέμα, θα πρέπει ίσως να δούμε αν τα όσα γράφει ο Θεοφύλακτος είναι θεωρητικά ή αν οι απόψεις του και οι διαπιστώσεις του αναφέρονται σε πραγματικά γεγονότα των ημερών του.

Μια προσεκτική ανάλυση θα μας οδηγήσει εύκολα στο δεύτερο συμπέρασμα. Τα όσα γράφει ο Θεοφύλακτος αντανακλούν τις πολιτικές πραγματικότητες της εποχής του, η οποία χαρακτηρίζεται από ρευστότητα.

Η περιγραφή της υφαρπαγής του θρόνου από το στρατό με τη χρήση βίας, για παράδειγμα, συνδέεται πιθανά με την περίπτωση του Ισαάκιου Κομνηνού. Βλέπουμε, λοιπόν, εδώ ο βυζαντινός διανοητής να προσπαθεί να διατυπώσει μία νόρμα σε μία περίοδο κατά την οποία γίνεται ολοένα και συχνότερο το φαινόμενο ο στρατός να ανακηρύσσει τους εκλεκτούς του ως αυτοκράτορες.

Δεν είναι άλλωστε ο μόνος. Κατά τη διάρκεια του περιστατικού αυτού, ο Μιχαήλ Ψελλός, απεσταλμένος του Μιχαήλ Δ΄ για διαπραγματεύσεις, όταν πληροφορήθηκε από τον στρατό ότι η εξουσία είχε πλέον περάσει στον Ισαάκιο Κομνηνό, απάντησε ότι ο τελευταίος ήταν ένας τύραννος, αφού δεν είχε ανακηρυχτεί αυτοκράτορας από τη σύγκλητο και τον λαό, δεν είχε κάτσει στο θρόνο στα ανάκτορα και δεν είχε στεφτεί από πατριάρχη. Ουσιαστικά η δήλωση του Ψελλού μάς δείχνει μία προσπάθεια από την πλευρά του, να μπουν κάποιοι κανόνες σε σχέση με το ποιος είναι βασιλιάς και ποιος τύραννος (Vryonis, 1982).

Παρομοίως, η αναφορά στην αρπαγή των γυναικών και των θυγατέρων μπορεί να αποτελεί υπαινιγμό για τον Νικηφόρο Γ΄ Βοτανειάτη, ο οποίος προκειμένου να νομιμοποιήσει την αντικανονική στέψη του παντρεύτηκε την Μαρία Αλανή, πρώην σύζυγο του Μιχαήλ Ζ΄ Παραπινάκη, ο οποίος εκάρη μοναχός (Παΐδας, 2005).

Γενικά μιλώντας, και χωρίς να είναι ο χώρος για να επεκταθούμε περισσότερο εδώ, τα βυζαντινά ρητορικά κείμενα είναι σε μεγάλο βαθμό υποτιμημένα ως προς την ιστορική τους αξία. Επανειλημμένα έχει διατυπωθεί η άποψη ότι σε αυτά επαναλαμβάνονται μία σειρά από «τόποι», από εκφράσεις και ιδέες δηλαδή που συναντώνται και αλλού. Κατά τη γνώμη μας, αν και η

πρακτική ισχύει, πρόκειται περισσότερο για άντληση λεκτικών σχημάτων από μία δεξαμενή ιδεών, λιγότερο ή περισσότερο γνωστών στους βυζαντινούς λογίους. Η επιλογή όμως των εικόνων και των σκέψεων από αυτή τη δεξαμενή δεν είναι τυχαία, αλλά αντίθετα συνδέεται άμεσα με τη στοχοθεσία και τα λεπτά νοήματα που θέλει να αποδώσει αυτός που τα χρησιμοποιεί. Μπορεί πολλές φορές να χρειάζεται να διαβάσουμε ανάμεσα στις γραμμές αλλά αυτό είναι το τίμημα που πρέπει να πληρώσουμε για να πλησιάσουμε τη σκέψη των βυζαντινών λογίων, που άλλωστε αρέσκονταν σε τέτοια διανοητικά παιχνίδια και οι ίδιοι.

Θα πρέπει τώρα να επιστρέψουμε στην διατύπωση του Θεοφύλακτου ότι ο λαός είναι αυτός ο οποίος θα πρέπει να συγκατατεθεί προκειμένου ένας νέος αυτοκράτορας να ανέλθει στο θρόνο και να μην χαρακτηρίζεται ως τύραννος.

Πρώτα απ' όλα θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι ο λαός είναι θεωρητικά έτσι κι αλλιώς μία από τις συνισταμένες που ορίζουν τον νέο αυτοκράτορα. Η δυνατότητα αυτή βέβαια είναι όπως είπαμε περισσότερο θεωρητική, αφού πρακτικά λίγες ήταν οι περιπτώσεις όπου κάποιος έγινε αυτοκράτορας με τη συνδρομή του λαού. Η αναφορά, λοιπόν, του λαού ως μίας από τις συνισταμένες για την αναγόρευση ενός νέου αυτοκράτορα δεν θα έπρεπε μας κάνει εντύπωση. Αυτό, όμως, που καθιστά την αναφορά μοναδική είναι ότι πέρα από τον λαό δεν κατονομάζεται καμία από τις υπόλοιπες ομάδες ή θεσμούς οι οποίοι θα έπρεπε και αυτοί, θεωρητικά ή πραγματικά, να έχουν λόγο στην εκλογή του νέου αυτοκράτορα, όπως είναι για παράδειγμα ο στρατός και η σύγκλητος.

Από την άλλη πλευρά, η ιδέα ότι ο αυτοκράτορας υπερέχει ως προς την αρετή του από τους άλλους ανθρώπους δεν είναι βέβαια πρωτότυπη, αλλά συνδέεται με τις απόψεις που διαβάζουμε σε άλλους βασιλικούς ανδριάντες για την επιλογή του αυτοκράτορα, εξαιτίας της αρετής του επίσης, από τον Θεό. Μόνο που τον ρόλο του Θεού στην περίπτωση του Θεοφύλακτου τον παίρνει ο λαός. Δεν υπάρχει αμφιβολία ότι πρόκειται για μία πολύ προχωρημένη άποψη για το τα πλαίσια του Βυζαντίου.

Ούτε όμως το μακροσκελές της ανάλυσης του Θεοφύλακτου, το οποίο δεν απαντάται σε άλλον βασιλικό ανδριάντα της περιόδου, δεν μπορεί να περάσει απαρατήρητο, αφού δείχνει τη σημασία που αποδίδει ο συγγραφέας του στο θέμα.

Η έκταση που δίνεται στην ανάλυση της τυραννίδας δικαιολογείται φυσικά από την επιθυμία του Θεοφύλακτου να την αντιδιαστείλει με τη βασιλεία. Η διατύπωσή του ότι η τυραννίδα βρίσκεται ακριβώς στον αντίποδα της βασιλείας είναι ενδεικτική.

Βλέπουμε, ακόμα, ότι ο Θεοφύλακτος, αναφέρεται και σε άλλες μορφές πολιτευμάτων μεν, αλλά είναι φανερό ότι αυτό που τελικά τον ενδιαφέρει να αναλύσει είναι η βασιλεία (και παρεμπιπτόντως η τυραννίδα).

Υπάρχει ένα ακόμα θέμα στο οποίο πιστεύουμε ότι πρέπει να αναφερθούμε πριν καταλήξουμε στα συμπεράσματα. Γιατί από τους πέντε βασιλικούς ανδριάντες της περιόδου μόνο οι δύο θα ασχοληθούν με πολιτειακά ζητήματα;

Πρώτα απ' όλα θα πρέπει να εξηγηθεί γιατί ο Φώτιος, ο οποίος φέρεται να έχει συγγράψει δύο βασιλικούς ανδριάντες, μιλάει για τα πολιτεύματα στον ένα ενώ στον άλλο σιωπά. Κατά τη γνώμη μας είναι η στοχοθεσία του συγγραφέα που ορίζει το περιεχόμενό του. Η μεταστροφή του Βόρι- Μιχαήλ στον χριστιανισμό δεν αποτελεί μόνο πράξη θρησκευτική αλλά και βαθύτατα πολιτική, κάτι το οποίο βεβαίως δεν θα μπορούσε να διέφευγε από ένα διανοητή του διαμετρήματος του Φωτίου. Η βάφτιση του Βόρι- Μιχαήλ σημαίνει ταυτόχρονη στροφή της Βουλγαρίας προς τον Βυζαντινό κόσμο. Ενώ λοιπόν υπάρχει κάθε αναγκαιότητα ο νεοφώτιστος να γαλουχηθεί με τη βυζαντινή αυτοκρατορική ιδεολογία, τέτοιος λόγος δεν υπάρχει όσον αφορά τον αποδέκτη του άλλου βασιλικού ανδριάντα Λέοντα, αφού η ιδεολογία αυτή είναι καλά εδραιωμένη στον Βυζαντινό χώρο.

Το ίδιο σε γενικές γραμμές μπορεί να ειπωθεί και για την Ετέρα Παραίνεση, της οποίας η συντομία δεν επιτρέπει άλλωστε στον έτσι κι αλλιώς περιορισμένων δυνατοτήτων συγγραφέα της να ξεμακρύνει πολύ από τη βασική θεματολογία των ανδριάντων.

Η περίπτωση του Κεκαυμένου είναι μία περίπτωση έτσι κι αλλιώς ξεχωριστή. Ο συγγραφέας είναι πιθανόν να μην ανήκει στο αυτοκρατορικό περιβάλλον, όπως όλοι οι άλλοι, ο αποδέκτης του κειμένου δεν φαίνεται να είναι κάποιος συγκεκριμένος αυτοκράτορας, ενώ και τα ενδιαφέροντα του συντάκτη σχετίζονται κυρίως με τα στρατιωτικά θέματα. Θα μας έκανε μάλλον εντύπωση λοιπόν να δούμε στο κείμενό του πολιτειακές αναζητήσεις.

Εύλογα προκύπτει το ερώτημα γιατί ο Θεοφύλακτος Αχρίδος, μοναδικός ανάμεσα στους συντάκτες των βασιλικών ανδριάντων της Μέσης Βυζαντινής περιόδου, αφιερώνει ένα τόσο μεγάλο τμήμα του έργου του για να ασχοληθεί με τα πολιτειακά. Η απάντηση βρίσκεται στα 200 περίπου χρόνια που έχουν μεσολαβήσει ανάμεσα στην επιστολή του Φωτίου στον Βόρι- Μιχαήλ, το παλαιότερο σχετικό κείμενο της περιόδου, και του έργου του μετέπειτα αρχιεπισκόπου Αχρίδος.

Μετά το θάνατο του Βασιλείου Β΄ η αυτοκρατορία βυθίστηκε σταδιακά σε μια πολιτική και πολιτειακή κρίση. Για σύντομο χρονικό διάστημα βασίλευσε ο γηραιός αδερφός του, Κωνσταντίνος Η΄, και έπειτα οι σύζυγοι της κόρης του Ζωής. Οι αυτοκράτορες που επιλέγονται να ανέλθουν στο βυζαντινό θρόνο διαθέτουν μία και μόνη αρετή: είναι τόσο αδύναμοι που μπορούν εύκολα να γίνουν υποχείρια των εκλεκτόρων τους. Με τον βυζαντινό αυτοκράτορα να μην μπορεί να ελέγξει τις αντιτιθέμενες δυνάμεις μέσα στην αυτοκρατορία, γρήγορα όλοι οι ανταγωνισμοί βγήκαν στην επιφάνεια. Οι αυλικοί άρχισαν να αντιμάχονται τους στρατιωτικούς και οι αρχοντικές οικογένειες η μία την άλλη, δημιουργώντας μια αλληλουχία γεγονότων που θα μας οδηγήσει στους Κομνηνούς (Kazhdan, Epstein, 1997).

Δεν θα πρέπει να μας κάνει εντύπωση, λοιπόν, το γεγονός ότι οι πολιτειακές αναζητήσεις εμφανίζονται στο προσκήνιο τότε ακριβώς που χρειάζονται, όταν η εξουσία βιώνει μια βαθιά κρίση και αναζητούνται εναγωνίως εναλλακτικές, και όχι βέβαια όταν τα πράγματα είναι ήρεμα και διευθετημένα, όπως συμβαίνει κατά την περίοδο των πρώτων αυτοκρατόρων της Μακεδονικής δυναστείας. Άλλωστε ο Θεοφύλακτος Αχρίδος δεν είναι μόνος. Λίγα χρόνια αργότερα ο Ιωάννης Οξείτης θα ασκήσει κριτική στους λόγους του στον Αλέξιο Κομνηνό, εγκαινιάζοντας μία περίοδο κάπως μεγαλύτερης ελευθεροστομίας για τους ρήτορες (Gautier, 1970).

## 5. Συμπεράσματα

Από όσα είπαμε προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι συγγραφείς των βασιλικών ανδριάντων ασχολούνται με το ζήτημα του πολιτεύματος μόνο όταν υπάρχει κάποια ανάγκη να το πράξουν. Τέτοιες είναι οι περιπτώσεις του πατριάρχη Φωτίου, ο οποίος θέλοντας να ενσταλάξει τη Βυζαντινή αυτοκρατορική ιδεολογία στον νεοφώτιστο Βούλγαρο ηγεμόνα Βόρι- Μιχαήλ αναφέρεται στις αρετές του πολιτεύματος της μοναρχίας και, βέβαια, η περίπτωση του Θεοφύλακτου Αχρίδος, ο οποίος αν και δεν αντιπαρατίθεται ανοιχτά με το πολίτευμα της βασιλείας, ωστόσο αφήνει να διαφανεί ότι διαθέτει κάποιες καινοτόμες ιδέες.

Δεν πρέπει να μας κάνει εντύπωση η αποφυγή της ανοιχτής κριτικής από τους ρήτορες, αφού αποδέκτες πρώτα και κύρια των λόγων τους ήταν οι ίδιοι οι αυτοκράτορες, με τους οποίους διαπλέκονταν άμεσα ως μέλη του περιβάλλοντός τους και των οποίων την υποστήριξη χρειάζονταν. Όπως ακριβώς οι ρητορικοί λόγοι της αρχαίας Αθήνας προέκυψαν στα πλαίσια της δημοκρατίας την οποία θεράπευαν, έτσι και οι βασιλικοί ανδριάντες ήταν γέννημα του ολιγαρχικού πολιτεύματος και επομένως δεν πρέπει να περιμένουμε ανοιχτές διαφοροποιήσεις από την επίσημη πολιτική γραμμή της αυτοκρατορίας εδώ. Παρ’ όλα αυτά οι έστω και καλυμμένες διαφοροποιήσεις είναι ένα βήμα σημαντικό αν αναλογιστούμε ότι η εκφορά των λόγων αυτών ήταν δημόσια.

Το ότι εμφανίζονται τελικά τέτοιες ρωγμές στη σκέψη των βυζαντινών διανοητών και το ότι αυτό γίνεται σε μια περίοδο πολιτικής ρευστότητας και όχι νωρίτερα συνδέεται και με την πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση γύρω από τη στατικότητα των ιδεών που υποτίθεται ότι υπήρχε στο Βυζάντιο. Αν συνέβαινε κάτι τέτοιο θα περιμέναμε να δούμε να εκφράζονται οι ίδιες σκέψεις ανεξάρτητα από το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο της περιόδου, κάτι που όπως είδαμε δεν συμβαίνει. Αν και η βυζαντινή σκέψη εμφανίζεται «φωναχτά» να κατακρίνει τις καινοτομίες, και

μάλιστα αυτές που αφορούν στα πολιτειακά, στην πραγματικότητα την ίδια ώρα διενεργούνται ζυμώσεις και διεργασίες που αν και υπόγειες και σιωπηλές, θα οδηγήσουν σε νέες κατευθύνσεις.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**


Hunger H. (2010), *Βυζαντινή Λογοτεχνία. Η λόγια κοσμική γραμματεία των Βυζαντινών, τόμος α΄,* (Λ. Γ. Μπενάκης, Ι. Β. Αναστασίου, Γ.Χ. Μακρής, Μεταφρ.), Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Κεκαυμένος (1996), *Στρατηγικόν* (Εισαγωγή- Μετάφραση- Σχόλια Δ. Τσουγκαράκης), Αθήνα: Κανάκη.

Παΐδας Κ.Δ.Σ. (2015), *Η Θεματική των Βυζαντινών κατόπτρων Ηγεμόνος της Πρώιμης και Μέσης Περιόδου (398- 1085). Συμβολή στην πολιτική θεωρία των Βυζαντινών,* Αθήνα: Γρηγόρης.

Τριαντάρη- Μαρά Σ. (2002), *Οι Πολιτικές Απόψεις των Βυζαντινών Διανοητών από το Δέκατο ως το Δέκατο Τρίτο αιώνα μ.Χ.,* Αθήνα: Ηρόδοτος.

Χριστοφιλοπούλου Αι. (1956), *Εκλογή, Αναγόρευσις και Στέψις του Βυζαντινού Αυτοκράτορος,* [Πραγματείαι της Ακαδημίας Αθηνών, τ. 22, αρ. 2], Αθήνα: Γραφείον Δημοσιευμάτων Ακαδημίας Αθηνών.


**Ξενόγλωσση**


Emminger K. (1913), Studien zu den griechischen Fürstenspiegeln. III. Βασιλείου κεφάλαια παραινετικά, München: Programm des K. Luitpold- Gymnasiums.

Gautier P. (1970), Diatribes de Jean l'Oxite contre Alexis Ier Comnène, Revue des études byzantines, 28, 5- 55.

Gautier P. (1980), Theophylacte d'Achrida, discours, traités, poésies, Corpus fontium historiae byzantinae: Series Thessalonicensis, Θεσσαλονίκη: Association de Recherches Byzantines.

Laourdas B. Westerink L.G. (1983), Photii Patriarchae Constantinopolitani epistulae et amphilochia, vol. 1, Epistularum pars prima, Leipzig: Teubner.

Migne J.P. (1863), Leonis, romanorum imperatoris Augusti, cognomine sapientis, Opera quae reperiri potuerunt omnia, nunc primum in unum corpus collecta, series greca, vol. 107, Paris: Patrologiae cursus completes

Mullett M. (1996), The imperial vocabulary of Alexios I Komnenos, στο Mullett M., Smythe D. (Επιμ.), Alexios I Komnenos, papers of the second Belfast Byzantine International Colloquium, 14-16 April 1989, Belfast: Belfast Byzantine Enterprises, 380- 381.

Mullett M. (2003), Rhetoric, theory and the imperative of performance: Byzantium and now στο Jeffreys E. (Επιμ.) Rhetoric in Byzantium, Papers from the Thirty-fifth Spring Symposium of Byzantine Studies, Exeter College, University of Oxford, March 2001, Aldershot: Ashgate 2003, 151- 170.

Spadaro M.D. (1998), Raccomandazioni e consigli di un galantuomo, Alessandria: Edizioni dell' Orso.

Vryonis S. Jr., Byzantine Imperial Authority: Theory and Practice in the Eleventh Century, στο D. Sourdel, J. Sourdel-Thomine (Επιμ.), La notion d'autorité au Moyen Age Islam, Byzance, Occident, Colloques Internationaux de la Napoule, 1978, Paris: Presses Universitaires de France, 141- 161.

# Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΘΕΣΗΣ ΤΗΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

**Κουζέλη Κωνσταντίνα**
konstantina1995@hotmail.gr
Φιλολογία, Πανεπιστήμιο Κρήτης

**Περίληψη**

Πολλές φορές έχει διαπιστωθεί ότι το οικογενειακό περιβάλλον και η κοινωνική θέση της οικογένειας επηρεάζουν θετικά ή αρνητικά τη σχολική επίδοση των μαθητών. Ως σχολική επίδοση χαρακτηρίζεται η μέθοδος εργασίας κατά τη μαθησιακή διαδικασία και αξιολογείται με βαθμούς. Η οικογένεια αποτελεί πρωτογενή φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου και μελετάται σε στενή συνάφεια με το σχολείο ως το δεύτερο φορέα κοινωνικοποίησης. Η φτώχεια και οι ενδοοικογενειακές εντάσεις αποτελούν μερικά αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης. Αντίθετα, η υψηλή σχολική επίδοση οφείλεται στην υψηλή κοινωνική και οικονομική θέση της οικογένειας. Η γονική εμπλοκή στη σχολική ζωή του παιδιού διαδραματίζει καίριο ρόλο στην αντιμετώπιση της χαμηλής σχολικής επίδοσης. Το κράτος οφείλει, τέλος, να αντιμετωπίσει και να εξαλείψει τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς και να χρηματοδοτεί τις ασθενέστερες οικονομικά οικογένειες, ώστε όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτου περιοχής και κοινωνικοοικονομικού στρώματος, να έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και μάθησης και να μην στερούνται σε σχολικά είδη.

**Λέξεις κλειδιά:** οικογένεια, σχολική επίδοση, αίτια, αντιμετώπιση.

## 1. Εισαγωγή

Πολλές φορές έχει παρατηρηθεί και διαπιστωθεί ότι το οικογενειακό περιβάλλον και η κοινωνική θέση της οικογένειας επηρεάζουν είτε θετικά είτε αρνητικά την επίδοση των μαθητών στο σχολείο ανεξαρτήτου βαθμίδας. Ποια είναι η σχέση της οικογένειας και της σχολικής επίδοσης; Έχουν στενή σχέση και αν ναι, γιατί; Πώς αλληλεπιδρούν;

Τα πρώτα 5-6 χρόνια του βίου του ανθρώπου είναι βασικά, καθώς ακόμα και μετά την έναρξη των σχολικών μαθημάτων, το παιδί συνεχίζει και μένει υπό τη στέγη και τη φροντίδα των γονέων του και επηρεάζεται η συμπεριφορά του και η στάση ζωής του. Είναι αναμενόμενο το οικογενειακό υπόβαθρο να είναι πολύπλοκο, γιατί το κάθε παιδί μεγαλώνει και αναπτύσσεται με διαφορετικό τρόπο σύμφωνα με τα εκάστοτε γονικά πρότυπα. Η σχολική πορεία των μαθητών εξελίσσεται με διαφορετικό τρόπο και αυτές οι διαφορές οφείλονται στην κοινωνική προέλευση της οικογένειας του κάθε μαθητή. Χρειάζεται έτσι η σύνδεση κοινωνικής με την οικογενειακή προέλευση, καθώς η ίδια η οικογένεια αποτελεί πρωτογενή φορέα ένταξης του ατόμου στην κοινωνία.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Ανάλυση φαινομένου. Αίτια και τρόποι αντιμετώπισης

Ως σχολική επίδοση ορίζεται η μέθοδος εργασίας που εφαρμόζεται κατά τις διαδικασίες μάθησης και αξιολογείται με βαθμούς. Επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η διάρθρωση της σχολικής τάξης, οι στόχοι της και η ποιότητα των μελών της και η προσωπικότητά τους και έτσι η σχολική επίδοση αποτελεί για το μαθητή κοινωνική και συναισθηματική ανάγκη.

Η κοινωνική τάξη προϋποθέτει ιεράρχηση των ατόμων και των ομάδων σύμφωνα με κάποιο κριτήριο που ρυθμίζει το σύστημα κοινωνικής διαστρωμάτωσης. Ο όρος εμφανίστηκε για πρώτη

φορά μετά τη Γαλλική Επανάσταση και τέθηκε οξύτατα από τον Karl Marx τον περασμένο αιώνα (Banks, 1976). Η έννοια της κοινωνικής τάξης όμως δεν έχει προσδιοριστεί με ακρίβεια και δε συμφωνούν όλοι για τα κριτήρια με τα οποία διαχωρίζονται οι κοινωνικές τάξεις. Πολύ συνηθισμένος είναι ο διαχωρισμός των τάξεων ανάλογα με το επάγγελμα σε ανώτερη κοινωνική τάξη, σε μεσαία και σε κατώτερη. Η ανώτερη περιλαμβάνει πολιτικούς, βιομήχανους και ηγέτες του εμπορίου. Η μεσαία τάξη αποτελείται από καθηγητές Πανεπιστημίων, δικαστές, γιατρούς και δικηγόρους, υπαλλήλους, εκπαιδευτικούς και μικρεμπόρους, ενώ η κατώτερη κοινωνική τάξη αποτελείται από ειδικευμένους και ανειδίκευτους εργάτες (Banks,1976).

Η οικογένεια ως θεσμός αποτελεί φορέα κοινωνικοποίησης του ατόμου και μελετάται σε στενή σχέση με το σχολείο που με τη σειρά του αποτελεί το δεύτερο φορέα ένταξης του ατόμου στην κοινωνία. Έχουν γίνει έρευνες στις ΗΠΑ και έχουν αποδείξει ότι η κοινωνική και οικονομική προέλευση της οικογένειας έχει σημαντικό αποτέλεσμα στη σχολική επίδοση. Ποιες όμως είναι οι συνθήκες που μπορεί να επιδράσουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού;

Η απάντηση στο παραπάνω ερώτημα εντοπίζεται σε ποικίλες συνθήκες, όπως οικολογικές, οικονομικές και πολιτιστικές. Αρχικά, σύμφωνα με έρευνες που έγιναν, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε παλιά η πεποίθηση ότι η εκπαίδευση ήταν προνόμιο της ελίτ, δηλαδή των ψηλών κοινωνικών στρωμάτων και ότι η εκπαίδευση δεν χρησίμευε για την εργατική τάξη. Επίσης, το οικονομικό στοιχείο φαίνεται να μπαίνει πολύ βαθιά στη ζωή των ατόμων, να την επηρεάζει σε πολλούς τομείς και να την καθορίζει. Η ανέχεια επιφέρει σοβαρά εμπόδια και ασκεί ανασχετική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού, ενώ η οικονομική ευμάρεια παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αξιοποιήσουν όσο το δυνατόν περισσότερο τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Επιπρόσθετα, τα χαμηλά ημερομίσθια, η ανεργία, η πολυμελή οικογένεια και η φτώχεια ήταν σημαντικοί παράγοντες που συνέβαλαν στη χαμηλή επίδοση των μαθητών.

Με τον όρο οικολογικές συνθήκες (Banks, 1976) γίνεται αναφορά στο ευρύτερο περιβάλλον, το χωριό ή την πόλη ή τη συνοικία που κατοικεί η οικογένεια. Έτσι, οι διαφορές που υπάρχουν ανάμεσα στα παιδιά που ζουν σε μεγαλουπόλεις, σε συνοικίες και σε χωριό είναι σημαντικές, καθορίζουν και επηρεάζουν αρκετά την κοινωνική επιτυχία του ατόμου. Στον ελλαδικό χώρο, η κατάσταση δυσχεραίνεται λόγω των άσχημων εκπαιδευτικών συνθηκών που επικρατούν στις απομονωμένες περιοχές. Ακόμη, στις οικολογικές συνθήκες εμπεριέχονται και η κακή διατροφή και στέγαση και οι άσχημες συνθήκες διαβίωσης που επηρεάζουν την υγεία του παιδιού και συνεπώς την ικανότητα της μάθησης και τη δυνατότητα του παιδιού να διαβάζει και να παίζει εποικοδομητικά. Για παράδειγμα, μετά από έρευνες οι μελετητές κατέληξαν στο ότι λόγω των ακατάλληλων συνθηκών διαβίωσης δημιουργούνται εντάσεις, εκνευρισμοί και επιθετική συμπεριφορά ανάμεσα στους γονείς, η οποία μπορεί να μεταδοθεί και στα παιδιά, τα οποία συνεχώς τιμωρούνται και ελέγχεται η συμπεριφορά τους ή πρέπει να πειθαρχούν στους κανόνες που τίθενται από τους γονείς. Πρέπει να επισημανθεί ότι σε μια μικρή κατοικία με ανεπάρκεια χώρου, φαίνεται πως το παιδί δεν έχει δικό του δωμάτιο και γραφείο για να διαβάσει και να κάνει τις εργασίες του (Banks, 1976). Με αυτό τον τρόπο υποβαθμίζεται η μάθηση και η πρόοδος του μαθητή, περιορίζεται, συνεπώς, η δραστηριότητά του και δεν αναπτύσσεται η δημιουργικότητά του (Banks, 1976).

Αξιοσημείωτο αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά των χειρωνακτών εργατών παρουσιάζουν πρόβλημα στη συμπεριφορά τους και μειονεκτήματα σωματικής φύσεως. Αυτά τα παιδιά δεν έχουν πρόσβαση σε ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και σε εμβολιασμούς. Έπειτα από έρευνες σε παιδιά των παραγκουπόλεων διαπιστώθηκε ότι τα αίτια της χαμηλής σχολικής επίδοσης ανάγονται σε άλλους τομείς που επηρεάζουν το ρόλο των αξιών και των κινήτρων εκτός από την υλική στέρηση. Οι πραγματικοί δείκτες της υλικής στέρησης φαίνεται ότι δεν είναι η φτώχεια, αλλά η απουσία από το σχολείο λόγω ασθένειας, η παραμέληση της μελέτης στο σπίτι και η αδυναμία πληρωμής των διδάκτρων ή ανάληψης υποτροφίας.

Παρ’ όλα αυτά, η υλική στέρηση συνδέεται με τον τρόπο ζωής της οικογένειας. Η φτώχεια μπορεί να κάνει τους γονείς να μη θέλουν να μείνει το παιδί τους στο σχολείο ή να μην μπορούν να

ανταπεξέλθουν στην αγορά βιβλίων, παιχνιδιών και στην υλοποίηση εκδρομών που βοηθούν το παιδί να αποκτήσει γνώσεις. Οι άσχημες συνθήκες στέγασης καθιστούν αδύνατο για τους γονείς να μιλήσουν ή να παίξουν με τα παιδιά τους. Επιπλέον, ακόμα και αν οι συνθήκες αυτές δεν υπάρχουν πια, το γεγονός ότι υπήρξαν στο παρελθόν και αποτέλεσαν χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας των γονέων, μπορεί να επηρεάσει τις αξίες τους, τις προτιμήσεις τους και τις επιθυμίες τους. Για αυτό, πιστεύεται ότι η σχολική επίδοση πρέπει να σχετίζεται με την οικογενειακή ζωή και όχι μόνο με περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Στις πολιτιστικές συνθήκες εντάσσονται οι κοινωνικές αντιλήψεις, η θρησκεία, η σχολική και κοινωνική μόρφωση των γονέων, η συχνότητα επίσκεψης της οικογένειας σε κάποιον πολιτιστικό φορέα (κινηματογράφος, θέατρο) και η επαφή με το βιβλίο. Σε μια οικογένεια με υψηλό πνευματικό επίπεδο είναι αυτονόητη η ύπαρξη πλούσιας βιβλιοθήκης, η οποία έχει ως αποτέλεσμα τη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού και τη θετική επίδραση στη σχολική του επίδοση. Στον αντίποδα βρίσκονται οι οικογένειες με χαμηλό κοινωνικό και μορφωτικό επίπεδο, οι οποίες φαίνεται να αδυνατούν να προσφέρουν άνετες οικολογικές συνθήκες, λόγω των χαμηλών και ανεπαρκών οικονομικών δυνατοτήτων τους.

Ο Queiroz διαπίστωσε μετά από έρευνες ότι η κοινωνική προέλευση της οικογένειας παίζει μεγάλο ρόλο και επηρεάζει τη σχολική επίδοση των μαθητών (Queiroz, 2000). Η εργατική χαμηλή τάξη κέρδισε λιγότερα από τους μεσοαστούς, πράγμα που ισχύει μέχρι και σήμερα παρά την άνοδο του βιοτικού επιπέδου των εργαζόμενων τάξεων. Η απασχόληση των εργατών υπήρξε ανασφαλής και οι χειρωνακτικά εργαζόμενοι έχουν μικρότερες πιθανότητες ανόδου στις εργασίες τους. Η χειρωνακτική εργασία-η οποία βρίσκεται στα κατώτερα κλιμάκια της ιεραρχικής κλίμακας κύρους ή κοινωνικής τάξης όλων των σύγχρονων κοινωνιών- επιτελείται κάτω από δυσχερείς συνθήκες, είναι πολύωρη, λιγότερο ευχάριστη και δε συνεπάγεται κυρίως με κύρος, ευθύνη ή εξουσία.

Ο κοινωνικός χαρακτήρας των παιδιών που διαμορφώνεται με τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης στις οικογένειες της μεσαίας κοινωνικής τάξης είναι εντελώς διαφορετικός από τον κοινωνικό χαρακτήρα των παιδιών της εργατικής τάξης (Τσιπλητάρης, 1996). Οι γονείς της μεσαίας κοινωνικής τάξης αφιερώνουν πιο πολλές ώρες για τα παιδιά τους, απαντούν στις ερωτήσεις τους και τα βοηθούν στις δυσκολίες τους. Ενδιαφέρονται να αναπτύξουν αυτοπεποίθηση και αυτονομία, λογική συμπεριφορά και το αίσθημα της ευθύνης καθώς και υψηλή βαθμολογία στο σχολείο και οι προσδοκίες τους δεν εξαρτώνται με βάση το βιολογικό φύλο των παιδιών τους. Αντίθετα, οι γονείς της κατώτερης κοινωνικής τάξης έχουν μια απρογραμμάτιστη συμπεριφορά αποβλέποντας στην ικανοποίηση περιστασιακών αναγκών χωρίς μακροπρόθεσμους στόχους και επιδιώξεις. Επίσης οι επιδιώξεις τους εξαρτώνται από το βιολογικό φύλο των παιδιών τους. Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκουν οι γιοι τους να εκτιμούν το αίσθημα της εμπιστοσύνης και της φιλοδοξίας, ενώ οι κόρες τους πρέπει να δίνουν μεγάλη σημασία στην καθαριότητα, την καλή εμφάνιση και τους ευγενικούς τρόπους.

Σύμφωνα με μια έρευνα διαπιστώθηκε πως οι εργάτες, των οποίων η δουλειά απαιτούσε υπακοή και πειθαρχία, απαιτούσαν την ίδια υπακοή και πειθαρχία από τα παιδιά τους φροντίζοντας παράλληλα να καλλιεργήσουν στα παιδιά τους αυτονομία και το αίσθημα της ευθύνης. Οι γονείς της ανώτερης τάξης χρησιμοποιούν το διάλογο, την λογική επιχειρηματολογία και την πειθώ, συνδυάζουν την αγάπη και την αυτονομία, ενώ οι γονείς της κατώτερης κοινωνικής τάξης προσφεύγουν σε σωματικές ποινές ή παρόμοια μέσα με άμεσα αποτελέσματα, ενώ οι αυταρχικοί γονείς συνδυάζουν τον έλεγχο με την απόρριψη και οι υπερπροστατευτικοί την αποδοχή του παιδιού.

Ο Bernstein και οι συνεργάτες του, έπειτα από έρευνα που πραγματοποίησαν στις μητέρες, συνέταξαν ένα δείκτη μητρικής επικοινωνίας και ελέγχου. Μεγάλη βαθμολογία σε αυτό το δείκτη συγκέντρωσαν οι μητέρες που δεν αποφεύγουν τα δύσκολα ερωτήματα που στηρίζονται στην εξήγηση καις την πειθώ περισσότερο παρά σε καταπιεστικές ή απειλητικές μορφές ελέγχου και που εκτιμούν πολύ την εκπαιδευτική χρήση των παιχνιδιών. Αυτές οι μητέρες, που προέρχονταν από μεσοαστική τάξη, όπως διαπίστωσαν ο Bernstein και οι συνεργάτες του σε έρευνα που διεξήγαγαν,

διάβαζαν συχνά τα παιδιά τους, ήταν ευνοϊκά διακείμενες απέναντι στους δασκάλους και έκαναν θετικά βήματα στην εξέλιξη των παιδιών τους στο σχολείο. Στη μελέτη που έγινε για τις μητέρες των αγοριών (Queiroz, 2000) προέκυψε ότι εκείνες παίζουν τον κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση για την επιδίωξη της επιτυχίας, ενώ οι πατέρες πρέπει να μάθουν να μην εμπλέκονται, καθώς οι αυταρχικοί πατέρες συνδέονται με περιορισμένα κίνητρα επιτυχίας των παιδιών τους. Επίσης, ο Bernstein και οι συνεργάτες του, έπειτα από έρευνα που πραγματοποίησαν, παρατήρησαν, ότι στα μεσοαστικά σπίτια γίνονταν μεγαλύτερες συζητήσεις μεταξύ γονέων και παιδιών και ότι οι μεσοαστοί γονείς συμμετείχαν περισσότερο στα παιχνίδια των παιδιών τους.

Σε μια άλλη έρευνα προέκυψε ότι τα παιδιά της Α' Δημοτικού με χαμηλή βαθμολογία φαίνεται να υπόκεινται ανεξέλεγκτα σε άμεση σωματική τιμωρία, ενώ εκείνα με υψηλή βαθμολογία θεωρούν πως οι γονείς τους έχουν έναν ελεγκτικό και περιοριστικό ρόλο, οι οποίοι παρά το ότι περιορίζουν τα παιδιά τους, τα αγαπούν. Άλλες μελέτες έδειξαν πως οι καλοί μαθητές του Λυκείου αυτή τη φορά ήταν πολύ πιθανότερο να πιστεύουν ότι οι γονείς τους συμμετείχαν στην ψυχαγωγία τους, στις αντιλήψεις τους και ότι τους ενέκριναν, τους εμπιστεύονταν, ήταν στοργικοί, ενθαρρυντικοί, αλλά δεν ήταν περιοριστικοί και αυστηροί αναφορικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών τους (Τσιπλητάρης, 1996). Από μια πρόσφατη μελέτη, η οποία διεξήχθη στη Ν. Υόρκη και αφορούσε παιδιά μαύρων εργατικών οικογενειών, προέκυψε ότι οι καλοί μαθητές προέρχονταν από σπίτια, όπου οι γονείς ενδιαφέρονταν πολύ για τα παιδιά τους, το σπιτικό περιβάλλον ήταν τακτοποιημένο, χρησιμοποιούνταν λογικοί κανόνες πειθαρχίας και υπήρχε η επίγνωση της προσωπικότητας του παιδιού. Αυτοί οι καλοί μαθητές προέρχονταν από οικογένειες με καλύτερες κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες.

Παρ' όλα αυτά, φαίνεται μέσα από διάφορες έρευνες πως η σχολική επίδοση εξαρτάται περισσότερο από τον πολιτισμικό παρά από τον οικονομικό πλούτο μιας οικογένειας, που είναι πλεονέκτημα των πιο προικισμένων κοινωνικών στρωμάτων που διαθέτουν υψηλό μορφωτικό επίπεδο (Queiroz, 2000). Για παράδειγμα, τα παιδιά που έχουν γονείς εκπαιδευτικούς έχουν πλεονέκτημα σε σχέση με τα παιδιά των βιομηχάνων και των εμπόρων. Επομένως, η μόρφωση των γονέων των παιδιών παίζει καταλυτικό ρόλο και επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική πορεία των παιδιών. Αυτό επιβεβαιώνεται και από πιο πρόσφατη έρευνα που δείχνει ότι όσο μεγαλύτερο είναι το σχολικό επίπεδο της μητέρας, τόσο καλύτερη φαίνεται πως θα είναι και η σχολική πορεία του παιδιού.

Οι ψυχοκοινωνικές σχέσεις των παιδιών και των γονέων παίζουν σημαντικό ρόλο τόσο στην κοινωνικοποίηση του παιδιού όσο και στη σχολική του επίδοση (Πυργιωτάκης, 2000). Πιο συγκεκριμένα, έρευνες κατέληξαν στο ότι οι υπερπροστατευτικοί γονείς διακρίνονται για τη στοργική αγάπη που δείχνουν στα παιδιά τους, αλλά ελέγχουν κάθε ενέργεια και συμπεριφορά τους, ασχολούνται υπερβολικά μαζί τους σε σημείο να καλλιεργούν κλίμα υπερπροστασίας. Επίσης, στερούν από τα παιδιά τους κάθε είδους δημιουργικότητα και εμποδίζουν την ομαλή και φυσιολογική τους ανάπτυξη. Τους μαθαίνουν να εξαρτώνται και να υποτάσσονται, ενώ παράλληλα τους μαθαίνουν καλούς τρόπους συμπεριφοράς. Επιπρόσθετα, τα παιδιά δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, νιώθουν ανασφάλεια, δείχνουν εγωιστικές τάσεις και τυραννική συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνικοποίησή τους. Οι δημοκρατικοί και συνεργατικοί γονείς, από την άλλη, παρουσιάζουν την ιδανική συμπεριφορά προς τα παιδιά τους. Τα ενθαρρύνουν δείχνοντας στοργή, ώστε να έχουν αυτάρκεια. Έτσι, τα παιδιά αποκτούν συναισθηματική σταθερότητα, συμμετέχουν στη λήψη των αποφάσεων και παίρνουν πρωτοβουλίες. Οι αυταρχικοί γονείς, όμως, ελέγχουν με πολύ μεγάλη αυστηρότητα τα παιδιά τους και τηρούν μια εχθρική στάση απέναντί τους, το οποίο μπορεί να οδηγήσει τα παιδιά σε ψυχονευρωτικές διαταραχές. Αντίθετα, οι φλεγματικοί γονείς αδιαφορούν για τα παιδιά τους σε σημείο που να τα εγκαταλείπουν, λείπει η αγάπη μεταξύ των μελών της οικογένειας. Αυτό έχει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, το παιδί οδηγείται στο να δημιουργεί σχέσεις με αντικοινωνικές ομάδες, και τελικά να περιθωριοποιείται.

Έχει διαπιστωθεί μέσα από έρευνες ότι η κοινωνική προέλευση της οικογένειας σχετίζεται και με τη σχολική ωριμότητα του μαθητή και ότι το επίπεδο του κάθε παιδιού έχει καθοριστεί σε μεγάλο βαθμό από τα ποικίλα πολιτιστικά ερεθίσματα που έχει δεχτεί από το οικογενειακό του περιβάλλον (Πυργιωτάκης, 2000). Τα παιδιά που μεγαλώνουν σε ένα ανώτερο κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον ωριμάζουν γρηγορότερα και διαθέτουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σχολική ωριμότητα. Η οικογένεια με τον κοινωνικό και πολιτιστικό της περίγυρο έχει σημαδέψει οριακά την ωρίμανση του παιδιού και έχει καλλιεργήσει εκπαιδευτικές ανισότητες, καθώς κάποια παιδιά μπορεί να μην δύνανται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου και να καθορίζεται έτσι σε μεγάλο βαθμό η σχολική τους επίδοση. Η θέση των παιδιών με χαμηλή κοινωνική προέλευση (Πυργιωτάκης, 2000) φαίνεται να επιδεινώνεται ακόμα περισσότερο με την ένταξή τους στο σχολείο, επειδή το πρόγραμμα σπουδών, οι σκοποί και οι στόχοι των σχολείων απορρέουν από τη στάση που τηρεί η μεσαία κοινωνική τάξη και επειδή το σχολείο επιφορτίζει τους μαθητές με ευθύνες και υποχρεώσεις, στις οποίες δεν μπορούν οι μαθητές να ανταποκριθούν. Έτσι διευρύνεται το χάσμα που έχει δημιουργήσει η ανομοιογένεια του οικογενειακού περιβάλλοντος (Πυργιωτάκης, 2000).

Έχει μεγάλη σημασία, ωστόσο, η σωστή ψυχολογική προετοιμασία των παιδιών και η στάση τους προς το σχολείο, η οποία -με βάση πολλές έρευνες- βοηθά το παιδί στην πρώτη του προσαρμογή και καθορίζει τη μετέπειτα θέση του για σχολική εργασία και πρόοδο (Πυργιωτάκης, 2000). Αυτή η σωστή προετοιμασία εξαρτάται από το πώς συμπεριφέρονται οι γονείς απέναντι στα παιδιά. Για παράδειγμα, τα παιδιά που είχαν ψυχοκοινωνική ωριμότητα, είχαν μητέρες που ήθελαν να έχουν τα παιδιά τους αυτονομία και ελευθερία στη λήψη αποφάσεων νωρίτερα απ' ό,τι οι μητέρες των παιδιών που δεν διακρίνονταν για ψυχοκοινωνική ωριμότητα.

Η ερμηνεία της σχολικής αποτυχίας είναι πολύ εξαρτημένη από μια σφαιρική και πολιτική ερμηνεία, δηλαδή οι ταξικές συγκρούσεις όπως συμβολίζονται από τις διάφορες διαλέκτους, που εμποδίζουν τα παιδιά των κατώτερων τάξεων να προοδεύσουν. Αν αποδοθεί ως αίτιο της σχολικής αποτυχίας η έλλειψη ικανότητας προκαλεί μεγαλύτερη ζημιά στην αυτοεικόνα του ατόμου παρά αν αποδοθεί σε μη επαρκή προσπάθεια (Γεωργίου, 2011). Η σχολική αποτυχία φαίνεται ήδη, όπως έδειξαν οι έρευνες, στα βασικά μαθήματα του Δημοτικού, στη γραφή και στην ανάγνωση και έτσι ένα μεγάλο μέρος των μαθητών της τάξης δεν τα καταφέρνει ή τα καταφέρνει πολύ δύσκολα με τις λεγόμενες στοιχειώδεις γνώσεις. Σύμφωνα με το Gaynor, η μάθηση επηρεάζεται από τα κίνητρα των μαθητών και αυτά επηρεάζονται από το επίπεδο και την ποιότητα της διδασκαλίας. Επίσης, η σχολική τους επίδοση επηρεάζει τα κίνητρα του μαθητή, ενώ οι προσδοκίες του δασκάλου για την επίδοση κάποιου μαθητή φαίνεται πως επηρεάζουν το επίπεδο και την ποιότητα της διδασκαλίας του συγκεκριμένου μαθητή. Από την άλλη μεριά, η επίδοση, όπως τη βλέπει ο εκπαιδευτικός και την αξιολογεί, επηρεάζει τις προσδοκίες του για τη μελλοντική επίδοση του μαθητή (Γεωργίου, 2011).

Σύμφωνα με τους μελετητές, η στενή σχέση που αναπτύσσουν οι γονείς με το σχολείο του παιδιού τους και η συχνή επαφή με τους δασκάλους φαίνεται πως σχετίζονται άμεσα με το βαθμό επιτυχίας του παιδιού στα μαθήματα. Αυτό επιτυγχάνεται με την εμπλοκή των γονιών στα σχολικά θέματα των παιδιών τους, όπως η εποπτεία της σχολικής τους συμπεριφοράς στο σπίτι και η τακτική επαφή με το σχολείο, καθώς με την εμπλοκή τους αυτοί δείχνουν πως θεωρούν ότι ο ρόλος τους είναι σημαντικός και επηρεάζει τη σχολική επίδοση. Παράλληλα, έχουν γίνει προσπάθειες αύξησης της γονικής εμπλοκής στην εκπαιδευτική διαδικασία, με σκοπό να βελτιωθεί η σχολική επίδοση των μαθητών από περιθωριοποιημένες περιοχές (Γεωργίου, 2011). Για να επιτευχθεί αυτή η βελτίωση, θα πρέπει οι ίδιοι οι γονείς να κρατούν ενεργή θετική στάση απέναντι στο σχολείο και να δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες που να επιτρέπουν την ομαλή ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού.

Μέσα από τα αποτελέσματα διαφόρων ερευνών που έγιναν οι ερευνητές κατέληξαν στο ότι η απόδοση της επίδοσης του μαθητή από το γονιό σε συγκεκριμένους παράγοντες επηρεάζει τον τρόπο που ο γονιός επιλέγει να εμπλακεί στην εκπαιδευτική διαδικασία του παιδιού του (Γεωργίου,

2011). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς των παιδιών που τα πήγαιναν καλά στο σχολείο είχαν υψηλές προσδοκίες για το μέλλον των παιδιών τους, είχαν συχνή επαφή με το σχολείο και τους δασκάλους, εμπιστεύονταν την κρίση του παιδιού τους, έλεγχαν συστηματικά την κατ' οίκον εργασία, έθεταν όρια στη συμπεριφορά των παιδιών τους και εμπλέκονταν συχνά σε συζητήσεις για σχολικά και άλλα θέματα. Αντιθέτως, οι γονείς των παιδιών που παρουσίαζαν προβλήματα στην επίδοση χρησιμοποιούσαν αυστηρές μεθόδους πειθαρχίας όπως σωματικές ποινές, ειρωνεία και προσβολές, πίστευαν ότι η εκπαίδευση προσφέρει εύκολα κοινωνική άνοδο και εξεύρεση εργασίας, έριχναν την ευθύνη μόνο στα παιδιά για την αποτυχία στο σχολείο και δεν συμμετείχαν ενεργά στην καθημερινή ζωή των παιδιών τους. Γονείς που πίστευαν ότι η σχολική επίδοση των παιδιών οφείλεται στην προσπάθεια των ίδιων των παιδιών ήταν λιγότερο πιεστικοί και αγχώδεις ως προς τη συμπεριφορά τους προς τα παιδιά. Έτσι, αυτή η επίδοση ήταν υψηλή.

Σύμφωνα με μια έρευνα που έγινε στην Ελλάδα το 1974, η επίδοση των μαθητών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο διαφοροποιείται σημαντικά σε σχέση με το επάγγελμα του πατέρα τους. Μεγαλύτερο βαθμό απολυτηρίου είχαν οι μαθητές των ανώτερων κοινωνικών και επαγγελματικών στρωμάτων και είχαν πατέρα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και υψηλό μηνιαίο εισόδημα. Σε μια άλλη έρευνα, η οποία το 1960 στις ΗΠΑ προέκυψε ότι το 57% των μαθητών είχαν πατέρα με υψηλό εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο, ενώ χαμηλή επίδοση είχε το 55% με πατέρα εργάτη και το 16% με πατέρα που ασκούσε κάποιο «ανώτερο» επάγγελμα. Σαφής γίνεται η τάση των μαθητών με πατέρα εργάτη να μειώνεται η συμμετοχή τους στο σχολείο όσο αυτό αυξάνεται ως προς το κύρος του και τις προοπτικές που ανοίγει. Επίσης, οι Γερμανοί εργάτες που επιθυμούν να φοιτήσει το παιδί τους σε ανώτερο σχολείο προτιμούν το Γυμνάσιο για τα αγόρια, ενώ για τα κορίτσια το Μέσο Πρακτικό σχολείο.

Διεξήχθησαν και έρευνες σχετικά και με τις πιθανότητες εισαγωγής των μαθητών στα ελληνικά Πανεπιστήμια, στην Τριτοβάθμια δηλαδή Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, η έρευνα κατέληξε στο ότι τις περισσότερες πιθανότητες εισαγωγής στην Τριτοβάθμια έχουν οι νέοι της ανώτερης κοινωνικής τάξης. Διαπιστώθηκαν, ωστόσο, από μεταγενέστερη έρευνα ανισότητες και στα αστικά κέντρα σε σχέση με την ύπαιθρο. Η έρευνα αυτή έδειξε ότι το 57% των φοιτητών προέρχονταν από τα αστικά κέντρα, το 13% από ημιαστικές περιοχές και το 29% από αγροτικές περιοχές. Η προέλευση των φοιτητών φανερώνει ότι παρόλο που τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα είναι τα πολυπληθέστερα, εκπροσωπούνται στα Πανεπιστήμια σε μικρότερο ποσοστό (Πυργιωτάκης, 2000).

## 3. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, η σχολική επίδοση είναι ένα ευαίσθητο ατομικό χαρακτηριστικό με κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές προεκτάσεις. Η σχολική επίδοση των παιδιών εξαρτάται άμεσα από την κοινωνική προέλευση που έχει η οικογένεια. Αν προέρχεται από κατώτερα κοινωνικά στρώματα και οι γονείς είναι αυστηροί και πιεστικοί, η επίδοση στο σχολείο θα είναι χαμηλή. Αντίθετα, αν οι γονείς είναι ελαστικοί, επικοινωνούν με τα παιδιά τους, ασχολούνται με αυτά και εμπλέκονται στη σχολική ζωή και καθημερινότητα των παιδιών τους, αν οι γονείς έχουν υψηλό μορφωτικό και επαγγελματικό επίπεδο και προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, τότε η σχολική επίδοση των παιδιών θα είναι υψηλή. Παράλληλα, το καλλιεργημένο οικογενειακό περιβάλλον φαίνεται να ασκεί πάντα ευνοϊκή επίδραση στη μόρφωση των παιδιών και στη σχολική επίδοσή τους και τα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως ευνοούν αυτό το περιβάλλον. Το κοινωνικό και πολιτιστικό περιβάλλον καθορίζει σε μεγάλο βαθμό τη σχολική επίδοση και την κοινωνική επιτυχία πριν ακόμη το παιδί φοιτήσει στο σχολείο. Όσο περισσότερη είναι η εμπλοκή των γονιών στη σχολική ζωή του παιδιού, τόσο το καλύτερο. Η ερμηνεία από το παιδί αυτής της εμπλοκής είναι ένας από τους παράγοντες που επηρεάζουν το αν είναι θετικές ή αρνητικές οι επιπτώσεις της εμπλοκής. Το κράτος οφείλει, τέλος, να αντιμετωπίσει και να εξαλείψει τις κοινωνικές ανισότητες, καθώς και να χρηματοδοτεί με επιδόματα τις ασθενέστερες οικονομικά οικογένειες, έτσι ώστε όλα τα παιδιά από όποια περιοχή και κοινωνικό στρώμα και αν

προέρχονται, να έχουν ίσες ευκαιρίες εκπαίδευσης και μάθησης και να μην στερούνται σε σχολικά είδη.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**

Queiroz, J. M. (2000). Το σχολείο και οι κοινωνιολογίες του (Ι. Χριστοδούλου, Γ. Σταμέλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Πυργιωτάκης, Ι. (2000). Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Τσιπλητάρης, Α. (1996). Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης. Αθήνα: Εκδ. Εκπαιδευτικών Περιβολάκι.

Γεωργίου, Ν. Σ. (2011). Σχέση σχολείου-οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού. Αθήνα: Εκδ. Διάδραση.

**Ξενόγλωσση**

Banks, O. (1976). The sociology of education. London: Batsford.

# Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ ΩΣ ΠΑΡΑΓΟΝΤΑΣ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ 6ΗΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Κωνσταντινίδης Παύλος**
pavloskhellas@hotmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΠΕ70, M. Sc

**Περίληψη**

Στην παρούσα έρευνα μελετάται η επίδραση μιας κινηματογραφικής ταινίας μυθοπλασίας, η οποία αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός και μια χρονική περίοδο, ως παράγοντας διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης σε παιδιά 6ης Δημοτικού. Στόχοι της έρευνας είναι η διαμόρφωση αξιών, στάσεων αλλά και υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον, μέσα από την παρακολούθηση της συμπεριφοράς των χαρακτήρων της ταινίας σε συγκεκριμένες καταστάσεις, ενώ, παράλληλα, επιδιώκεται η κατανόηση ιστορικών γεγονότων, μέσα από την εξέταση των αιτιών που οδήγησαν στα διάφορα αποτελέσματα και στην έκβαση της ταινίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δύο δημοτικά σχολεία της Ρόδου (Δημόσιο και Ιδιωτικό) με τη χρήση παρεμβατικών προγραμμάτων τα ερευνητικά δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ερωτηματολογίου και συνέντευξης ώστε να ελεγχθεί ο βαθμός επίδρασης της κινηματογραφικής ταινίας στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Τα αποτελέσματα της έρευνας κρίνονται πολύ ικανοποιητικά με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης να έχει αναπτυχθεί σε ποσοστό κατά μέσο όρο 86% και στα δύο σχολεία.

**Λέξεις-Κλειδιά:** Ιστορική σκέψη, κινηματογράφος και εκπαίδευση, ΤΠΕ

**Κυρίως Μέρος**

Το μάθημα της Ιστορίας, έτσι όπως διεξάγεται στα περισσότερα σχολεία της ελληνικής επικράτειας (δημόσια και ιδιωτικά), χαρακτηρίζεται από μια δασκαλοκεντρική, σχηματική, παραθετική, φρονηματιστική και γεγονοτολογική προσέγγιση. Τα αίτια αυτής της κατάστασης είναι η προβληματική εκπαιδευτική πολιτική αναφορικά με την ιστορική μάθηση (ακατάλληλα αναλυτικά προγράμματα και σχολικά εγχειρίδια, παρωχημένοι τρόποι διδασκαλίας), οι ελλιπείς

γνώσεις και δεξιότητες των εκπαιδευτικών, η δυσανεξία τους έναντι των νέων τεχνολογιών ως μαθησιακών εργαλείων, καθώς και ο εγκλωβισμός της ίδιας της κοινωνίας σε ανελαστικά και ιδεολογικοποιημένα σχήματα πρόσληψης του ιστορικού παρελθόντος (Κόκκινος, 2007). Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η υποβάθμιση των διεργασιών που διαμορφώνουν την ιστορική σκέψη και ο σχηματισμός ξεπερασμένων μορφών ιστορικής συνείδησης, που με τη σειρά τους δημιουργούν σοβαρά προβλήματα στην ίδια τη συγκρότηση της ατομικής και συλλογικής ταυτότητας.

Σε μια εποχή όπου το θέαμα και η επικοινωνία έχουν το πρώτο λόγο, η αξία των νέων τεχνολογιών και ειδικότερα του κινηματογράφου αποκτά μια νέα, άκρως εκπαιδευτική, διάσταση. Οι νέες τεχνολογίες όλο και περισσότερο κάθε μέρα επιτρέπουν τη διεύρυνση υποθετικών ερωτημάτων, την προσομοίωση καταστάσεων και φαινομένων, κάνοντας προσιτά πράγματα που σε άλλη περίπτωση θα έμεναν απροσπέλαστα, ενώ, παράλληλα, βοηθούν στην κατανόηση αφηρημένων εννοιών. Η θεματολογία των κινηματογραφικών ταινιών γύρω από ιστορικά γεγονότα και οι διαφορετικές οπτικές που παρουσιάζονται δεν θα μπορούσαν να μην χρησιμοποιηθούν από τη Διδακτική της Ιστορίας ως ένα εργαλείο μάθησης για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του κατά πόσο μπορεί μια κινηματογραφική ταινία, η οποία αναφέρεται σε ένα συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός ή μια χρονική περίοδο, να αποτελέσει παράγοντα διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης σε παιδιά 6ης Δημοτικού. Ειδικότερα, στόχοι της έρευνας είναι η διαμόρφωση αξιών, στάσεων αλλά και υπεύθυνης συμπεριφοράς στο παρόν και το μέλλον, μέσα από την παρακολούθηση της συμπεριφοράς των χαρακτήρων της ταινίας σε συγκεκριμένες καταστάσεις, ενώ, παράλληλα, επιδιώκεται η κατανόηση ιστορικών γεγονότων, ειδικότερα μέσα από την εξέταση των αιτιών που συνδέονται με την πλοκή και την έκβαση της ταινίας. Με αυτό τον τρόπο επιδιώκεται ο μαθητής να αποκτήσει όχι μόνο την επίγνωση ότι ο σύγχρονος κόσμος αποτελεί συνέχεια του παρελθόντος αλλά και την αντίληψη ότι η συνέχεια και η αλλαγή αφορούν την ίδια τη ζωή του, δηλαδή ότι το ιστορικό παρελθόν έχει νόημα για τον ίδιο τον μαθητή.

**Η συμβολή των κινηματογραφικών ταινιών**

Στις συζητήσεις που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τη συμβολή του κινηματογράφου, υπήρξαν αντικρουόμενες απόψεις σχετικά με τη δυνατότητα της απεικόνισης του παρελθόντος μέσα από τις ταινίες. Αρκετοί ήταν οι ιστορικοί που εξέφρασαν έντονες αμφιβολίες για τη θεωρητική βάση του κινηματογράφου ως ιστορικής πηγής. Όπως αναφέρει ο Jarvie, οι κινούμενες εικόνες μεταφέρουν πολύ φτωχό "πληροφοριακό φορτίο" και πάσχουν από "έλλογη αδυναμία" (discursive weakness) κι έτσι δεν μπορεί να παραχθεί μια σημαντική ιστορία μέσα από τις ταινίες, εφόσον η επιστήμη της ιστορίας είναι η μόνη αρμόδια για την παραγωγή ιστορικού νοήματος (Jarvie, 1978).

Από την άλλη πλευρά, ο Raack θεωρεί ότι η παραδοσιακή γραπτή ιστορία είναι τόσο γραμμική που οι δυνατότητες απόδοσης του πολυδιάστατου κόσμου του ιστορικού παρελθόντος είναι αρκετά περιορισμένες σε τέτοιο μάλιστα βαθμό ώστε μόνο οι ταινίες, παρουσιάζοντας καθημερινές σκηνές, μπορούν να προσφέρουν την κατάλληλη ενσυναισθητική ανακατασκευή, να αναπαραστήσουν δηλαδή τις δραστηριότητες του παρελθόντος, καθώς και να παράσχουν πληροφορίες για το πώς ζούσαν και σκέφτονταν οι άνθρωποι στο παρελθόν. Θεωρεί ότι μέσω των ταινιών μπορεί να διαμορφωθεί μια προσωπική επίγνωση για τα ιστορικά συμβάντα (Raack, 1983).

Αυτό ακριβώς είναι και το πρόβλημα σύμφωνα με τον Jarvie. Ο κόσμος που δημιουργείται από την αδιάκοπη κίνηση με είκοσι τέσσερα καρέ το δευτερόλεπτο δεν επιτρέπει να υπάρξει καθόλου χρόνος για στοχασμό, επαλήθευση και διάλογο. Παράλληλα, παραδέχεται ότι αυτό που παρακολουθεί κάποιος στην κινηματογραφική οθόνη είναι ιδιαίτερα ευχάριστο, ενημερωτικό και αληθοφανές, αλλά, συγχρόνως, δεν παρέχει στον θεατή όλα τα σημαντικά στοιχεία του ιστορικού λόγου, την αξιολόγηση των πηγών και τις λογικές αποδείξεις (Jarvie, 1978).

Προφανώς, όπως υποστηρίζει ο Chatman, οι ιστορικοί βρίσκονται πιο κοντά στις απόψεις του Jarvie παρά σε εκείνες του Raack. Ο ίδιος όμως, αμφισβητεί το γεγονός οι ταινίες μεταφέρουν φτωχό πληροφοριακό υλικό. Αντίθετα θεωρεί ότι μεταφέρουν πλούσιο πληροφοριακό υλικό με αρκετά υψηλό βαθμό λεπτομέρειας και εξειδίκευσης (Chatman, 1980). Από την άλλη πλευρά, οι ισχυρισμοί του Jarvie για την ταχύτητα με την οποία εκτυλίσσονται τα γεγονότα στην οθόνη έρχονται σε αντιπαράθεση με τους ισχυρισμούς του Rosenstone, ο οποίος αναφέρει πώς κάθε τι καινούριο που βλέπει ο θεατής προστίθεται στις ιστορικές γνώσεις του (Rosenstone, 1988).

**Μέθοδος**

Η παρούσα έρευνα ακολούθησε μια μεικτή μεθοδολογική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, αφορά την ποιοτική και ποσοτική ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων σε ερωτήσεις ενός ερωτηματολογίου που δόθηκε σε μαθητές της έκτης τάξης, δυο Δημοτικών σχολείων, ενός δημοσίου και ενός ιδιωτικού, σε σχέση με την παρακολούθηση μια κινηματογραφικής ταινίας ιστορικού περιεχομένου και τη διαμόρφωση μέσω αυτής, ιστορικής σκέψης.

**Περιγραφή Δείγματος**

Τον πληθυσμό της έρευνας αποτελούν μαθητές 2 δημοτικών σχολείων της πόλης της Ρόδου. Το δείγμα αποτελείται συνολικά από 40 μαθητές έκτης τάξης, ηλικίας 11-12 ετών, ενός δημοσίου και ενός ιδιωτικού σχολείου. Η επιλογή των σχολείων και των τμημάτων της έκτης έγινε με βάση την επικοινωνία με τους διευθυντές των συγκεκριμένων σχολείων καθώς και με την σύμφωνη γνώμη των εκπαιδευτικών των τμημάτων, πάνω στη θεματολογία της έρευνας, τον χρόνο όπου θα απαιτούνταν καθώς και την ανάγκη χρήσης νέων προσεγγίσεων διδασκαλίας για το μάθημα της Ιστορίας. Στα 2 τμήματα των σχολείων πραγματοποιήθηκαν οι ίδιες διδασκαλίες δομής κινηματογράφου και διαμόρφωσης ιστορικής σκέψης και μέσω παρακολούθησης κινηματογραφικής ταινίας ιστορικού περιεχομένου και συμπληρώθηκε το ίδιο ερωτηματολόγιο έρευνας.

**Τρόπος συλλογής δεδομένων**

Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο, 10 ερωτήσεων ανοιχτού τύπου (βλ. ευρήματα), οι οποίες αντιστοιχούν στις 6 κατασκευαστικές ιστορικές έννοιες ή δευτέρας τάξεως ή δομικές ιστορικές έννοιες που παρέχουν τη βάση για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης όπως αναφέρονται στο άρθρο του Seixas και δομημένη συνέντευξη για την ενίσχυσή του ώστε να καταγραφούν οι απόψεις, οι στάσεις και οι συμπεριφορές των μαθητών πάνω στα γεγονότα που διαδραματίζονται στην κινηματογραφική ταινία που επιλέχθηκε. Η διαδικασία της συνέντευξης πραγματοποιείται μετά την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ενισχύοντας και εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό του, στις ερωτήσεις όπου οι απαντήσεις δεν έχουν συμπληρωθεί ή είναι ασαφείς ή το περιεχόμενό τους χρήζει περαιτέρω ανάλυσης. Συνοπτικά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι συνεντεύξεις παρέχουν άμεση πρόσβαση στις νοητικές δομές των ατόμων που συμμετέχουν σε μια έρευνα, καθιστώντας με αυτόν τον τρόπο πιο εύκολη και πιο ακριβή την καταγραφή των γνώσεων και των απόψεών τους (Finch, 1986).

Ο Peter Seixas χρησιμοποιεί έξι διακριτές αλλά και αλληλένδετες έννοιες για την ιστορική σκέψη. Συγκεκριμένα οι μαθητές μέσω του μαθήματος της ιστορίας θα πρέπει να είναι σε θέση: 1) να κατανοούν την ιστορική σημασία (***historical significance)***, δηλαδή για ποιον λόγο νοιαζόμαστε σήμερα, σχετικά με ορισμένα γεγονότα, τάσεις και ζητήματα στην ιστορία (Ερωτήσεις:1,2,4α,5α,6,7), 2) να εντοπίζουν γεγονότα και να χρησιμοποιούν ιστορικές πηγές (κυρίως πρωτογενής), να είναι σε θέση δηλαδή να γνωρίζουν πώς να βρουν, να επιλέξουν, να εντάξουν σε ένα εννοιολογικό πλαίσιο και να ερμηνεύουν πηγές για ένα ιστορικό επιχείρημα (***evidence)*** (Ερωτήσεις:3,4α,4β,5β,6,7), 3) να μπορούν να εντοπίζουν τη συνέχεια και την αλλαγή (***continuity and change)***, τι έχει αλλάξει και τι έχει παραμείνει το ίδιο με την πάροδο του χρόνου

(Ερωτήσεις:1,2,4β,5β,8,10), 4) να αναγνωρίζουν τα αίτια και τις συνέπειες των γεγονότων (***cause and consequence)***, πώς και γιατί ορισμένες συνθήκες, συμπεριφορές και ενέργειες οδηγούν σε κάποιες άλλες (Ερωτήσεις:4β,6,7,8,10), 5) να μελετούν το παρελθόν από πολλές οπτικές γωνίες (***historical perspectives)***, να βλέπουν το «παρελθόν ως μια ξένη χώρα», με διαφορετικά κοινωνικά, πολιτιστικά, πνευματικά, και ακόμα και συναισθηματικά πλαίσια, που διαμόρφωσε τη ζωή και τις ενέργειες των ανθρώπων και, τέλος (Ερωτήσεις:1,2,3,4α,5α,5β,6), 6) οι μαθητές να κατανοούν την ηθική διάσταση των ιστορικών γεγονότων και ερμηνειών (***moral dimension)***, πώς μπορούμε στο παρόν να κρίνουμε πράξεις, συμπεριφορές, αποφάσεις που πάρθηκαν σε διαφορετικές περιστάσεις στο παρελθόν και πως οι διαφορετικές ερμηνείες του παρελθόντος αντανακλούν διαφορετικές ηθικές στάσεις σήμερα (Ερωτήσεις:1,2,3,4α,5α,6,8,9α,9β,10). Στο σύνολό τους, τα παραπάνω συνθέτουν την «ιστορική σκέψη» στο πλαίσιο της «ιστορικής παιδείας», σε καμία περίπτωση όμως δεν αποτελούν το μοναδικό τρόπο προσέγγισής της (Seixas, 2006).

**Ερευνητικός σχεδιασμός και εφαρμογή**

Για την ανάπτυξη του μιντιακού επιπέδου και τη διερεύνηση των απόψεων των μαθητών για τον κινηματογράφο, προτού πραγματοποιηθεί η τελική διδασκαλία της έρευνας, σχεδιάστηκε ένα πλάνο μαθήματος μιας διδακτικής ώρας, το ίδιο και για τα δυο σχολεία, όπου εφαρμόστηκε. Έγινε μια σύντομη παρουσίαση της ιστορίας του κινηματογράφου, της δομής και των διαφόρων χαρακτηριστικών που τον διακρίνουν. Μέσω αυτής της διδασκαλίας καταβλήθηκε προσπάθεια οι μαθητές να αναπτύξουν, σε ένα πρώτο βαθμό, τις ικανότητες και τις δεξιότητες του μιντιακού και του οπτικού τους γραμματισμού (Gunther Kress & Thao van Leeuwen, 2001; Gunther Kress, 2004). Μέσα από την παρατήρηση των εσωτερικών δομών του κινηματογράφου και της επεξεργασίας των στοιχείων που τον απαρτίζουν μπορεί να γίνει κατανοητός ο τρόπος που μεταφέρονται οι επεξεργασμένες πληροφορίες, πως απεικονίζεται η κίνηση μέσα από την παράθεση χιλιάδων στιγμιότυπων πάνω σε ένα φιλμ και, τέλος, το πως μέσω του μοντάζ μπορούν να δημιουργηθούν και να προβληθούν «ρεαλιστικές» εικόνες. Απώτερος σκοπός όλου αυτού του σχεδιασμού, ήταν να δοθούν στους μαθητές όλα αυτά τα στοιχεία-εργαλεία που θα χρησιμοποιούσαν ώστε να αναλύσουν τη ταινία της έρευνας που επιλέχθηκε και να είναι σε θέση να την ερμηνεύσουν. Τελικό στάδιο της έρευνας αποτέλεσε η παρακολούθηση της επιλεχθείσας ταινίας (Το δέντρο με τα τσόκαρα-L' Albero Degli Zoccoli του 1978), η ανάλυσή της σε ομάδες σύμφωνα με την μέθοδο του Σοφού και τέλος η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και των συνεντεύξεων (Σοφός, 2014).

**Ευρήματα**

**Ανάπτυξη βασικών ιστορικών εννοιών και δεξιοτήτων της ιστορικής σκέψης (ανά ερώτηση)**

**Ερώτηση 1: Για ποιον λόγο πιστεύεις ότι επιλέξαμε να παρακολουθήσουμε την συγκεκριμένη ταινία;**

Η πρώτη ερώτηση είχε ως σκοπό την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών με γνώμονα τέσσερις από τις έξι έννοιες-δεξιότητες της ιστορικής σκέψης. Συγκεκριμένα, όπως δείχνουν τα ευρήματα, μέσω της πρώτης ερώτησης, αναπτύχθηκε σε ποσοστό 100% η έννοια της ιστορικής σημασίας, με τους μαθητές να αναδεικνύουν με τις απαντήσεις τους τη σημαντικότητα των γεγονότων του παρελθόντος που απεικονίζονται στην κινηματογραφική ταινία που παρακολούθησαν *(historical significance)*. Παράλληλα, η έννοια της συνέχειας και της αλλαγής *(continuity and change)* αναπτύχθηκε σε ποσοστό 52%, με τους μαθητές να είναι σε θέση να συγκρίνουν το παρόν και το παρελθόν ώστε να εντοπίσουν τις αλλαγές που υπήρξαν, αλλά και τα στοιχεία που έμειναν αναλλοίωτα. Τέλος, η αντίληψη του παρελθόντος ως διαφορετικού, με τα δικά του ιδιαίτερα στοιχεία, τα οποία ωστόσο μπορούν να κατανοηθούν εκ των υστέρων *(historical perspectives)* αναπτύχθηκε σε ποσοστό 94%, ενώ παραδόξως η κατανόηση της ηθικής διάστασης των ιστορικών γεγονότων *(moral dimension)* δεν ξεπέρασε το 9%, εφόσον στο μεγαλύτερο μέρος

των απαντήσεων των μαθητών δεν παρατηρήθηκε κάποια μορφή αξιολογικής-ηθικής κρίσης. Ποσοστό επίτευξης 64%.

**Ερώτηση 2: Στις μέρες μας ενδιαφερόμαστε για τη ζωή των ανθρώπων στο παρελθόν; Αν ναι, τότε για ποιους λόγους;**

Μέσω της δεύτερης ερώτησης επιχειρήθηκε η κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών με γνώμονα τέσσερις από τις έξι έννοιες-δεξιότητες της ιστορικής σκέψης. Συγκεκριμένα, τα ευρήματα δείχνουν ότι αναπτύχθηκε σε ποσοστό 100% η έννοια της ιστορικής σημασίας *(historical significance),* με το παρελθόν να αποτελεί πηγή σημαντικών πληροφοριών για τους μαθητές, η έννοια της συνέχειας και της αλλαγής *(continuity and change)* σε ποσοστό 61%, με τους μαθητές να είναι σε θέση να συγκρίνουν τα διάφορα γεγονότα και στοιχεία του παρελθόντος με αυτά του παρόντος, η αντίληψη του παρελθόντος ως κάτι διαφορετικού με τα δικά του ιδιαίτερα γνωρίσματα να το διαμορφώνουν *(historical perspectives)* σε ποσοστό 91%, και, τέλος, η ηθική διάσταση των ιστορικών γεγονότων *(moral dimension)* σε ποσοστό 24%. Ποσοστό επίτευξης 69%.

**Ερώτηση 3: Τι μπορεί να μας πει η ταινία που παρακολουθήσαμε σχετικά με τη ζωή των ανθρώπων εκείνη την εποχή;**

Η τρίτη ερώτηση είχε ως σκοπό την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών με γνώμονα τρεις από τις έξι έννοιες-δεξιότητες της ιστορικής σκέψης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εντόπισαν και ερμήνευσαν γεγονότα και καταστάσεις που παρατήρησαν μέσα από την παρακολούθηση της κινηματογραφικής ταινίας *(evidence)* σε ποσοστό 100%. Η αντίληψη του παρελθόντος ως κάτι διαφορετικού με τα δικά του ιδιαίτερα στοιχεία, τα οποία ωστόσο μπορούν να κατανοηθούν *(historical perspectives),* αναπτύχθηκε σε ποσοστό 88%, εφόσον οι μαθητές αναγνώρισαν ότι εκείνα τα χρόνια όλα ήταν διαφορετικά είτε στο θέμα της διαβίωσης, του τρόπου ζωής και του βιοτικού επιπέδου, είτε σε θέματα δικαιωμάτων. Τέλος, η ηθική διάσταση των ιστορικών γεγονότων *(moral dimension)* αναπτύχθηκε σε ποσοστό 52%, με τους μισούς μαθητές να εκφράζουν αξιολογική κρίση σε συμπεριφορές και καταστάσεις εκείνης της εποχής. Ποσοστό επίτευξης 80%.

**Ερώτηση 4α: Ποιοι ήταν οι τρόποι ψυχαγωγίας για τους χωρικούς και ποιοι για τους άρχοντες εκείνη την εποχή;**

Το πρώτο σκέλος της τέταρτης ερώτησης είχε ως σκοπό την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών με γνώμονα τέσσερις από τις έξι έννοιες-δεξιότητες της ιστορικής σκέψης. Η ανάπτυξη της ιστορικής σημασίας επιτεύχθηκε σε ποσοστό 100% μέσα από το ιδιαίτερο ενδιαφέρον που έδειξαν οι μαθητές σχετικά με τους τρόπους ψυχαγωγίας που υπήρχαν εκείνη την περίοδο *(historical significance).* Ο εντοπισμός και ο σχολιασμός αυτών των τρόπων ψυχαγωγίας *(evidence),* καθώς και η προσέγγιση ενός παρελθόντος με διαφορετικά κοινωνικά και πολιτιστικά πλαίσια, επιτεύχθηκε σε ποσοστό 100%. Τέλος, η ηθική διάσταση *(moral dimension)* αναπτύχθηκε σε ποσοστό μόλις 6% με ένα μικρό αριθμό μαθητών να παρουσιάζει μια αξιολογική κρίση πάνω στο θέμα. Ποσοστό επίτευξης 77%.

**Ερώτηση 4β: Στις μέρες μας έχουν παραμείνει ίδιοι αυτοί οι τρόποι ψυχαγωγίας; Αν όχι, τι έχει αλλάξει και για ποιους λόγους;**

Στο δεύτερο σκέλος της τέταρτης ερώτησης επιχειρήθηκε η κατηγοριοποίηση με γνώμονα τρεις από τις έξι βασικές ιστορικές έννοιες-δεξιότητες της ιστορικής σκέψης. Η μελέτη των στοιχείων που παρατίθενται στην ταινία *(evidence)* υπήρξε λειτουργική. Συγκεκριμένα,

αποκωδικοποιήθηκαν οι τρόποι με τους οποίους διασκέδαζαν οι Ιταλοί αγρότες στο μεταίχμιο 19ου-20ου αιώνα, έγινε ο εντοπισμός των στοιχείων που είτε παρέμειναν ίδια είτε μεταβλήθηκαν *(continuity and change)* και το παρελθόν προσεγγίστηκε χωρίς ιστορικούς αναχρονισμούς και προβολές αλλά και με επίγνωση της διαφορετικότητας των ιστορικών περιόδων που συγκρίνονται *(historical perspectives)*. Ποσοστό επίτευξης 100%.

**Ερώτηση 5α: «Το παιδί ενός χωριάτη να πάει σχολείο! Τι θα πει ο κόσμος;» Πώς θα σχολιάζατε αυτήν την φράση;**

Το πρώτο υποερώτημα της πέμπτης ερώτησης είχε ως σκοπό την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών με γνώμονα τρεις από τις έξι βασικές έννοιες-δεξιότητες της ιστορικής σκέψης. Αναλυτικά, οι μαθητές σε ποσοστό 100% απάντησαν και έδειξαν το ενδιαφέρον τους για αυτή τη φράση σχολιάζοντας με το δικό τους τρόπο τη σημασία που είχε τότε *(historical significance)*. Μέσα από τις απαντήσεις τους διαπιστώθηκε η προσέγγιση ενός παρελθόντος με διαφορετικά κοινωνικά, πνευματικά και συναισθηματικά πλαίσια, (δεν είχαν όλοι πρόσβαση στην εκπαίδευση, δεν υπήρχαν ίσα δικαιώματα, η γνώση ήταν μόνο για τους πλούσιους) σε ποσοστό 67% *(historical perspectives)*. Τέλος, σε ποσοστό 94% αναπτύχθηκε η ηθική διάσταση *(moral dimension)* για το συγκεκριμένο γεγονός με τους μαθητές να σχολιάζουν, παράλληλα, ότι αυτή η φράση στις μέρες μας θεωρείται ρατσιστική, σαρκαστική, λανθασμένη, αλλά για εκείνη την εποχή κρίνεται φυσιολογική, ένδειξη ικανοποιητικού προσανατολισμού στον ιστορικό χρόνο. Ποσοστό επίτευξης 87%.

**Ερώτηση 5β: Τι άλλαξε από εκείνη την εποχή μέχρι σήμερα σχετικά με αυτή την φράση;**

Στο δεύτερο σκέλος της πέμπτης ερώτησης επιχειρήθηκε η κατηγοριοποίηση με γνώμονα τρεις από τις έξι βασικές ιστορικές έννοιες-δεξιότητες. Οι μαθητές εντόπισαν τα σημεία και τα γεγονότα που αναφέρονται στην εκπαίδευση εκείνης της εποχής *(evidence)*, παρέθεσαν κάποιες από τις αλλαγές που έγιναν από τότε μέχρι σήμερα *(continuity and change)*, όπως η απόκτηση ίσων δικαιωμάτων στην εκπαίδευση, η δημοκρατία, η ανάπτυξη της τεχνολογίας κ.ά σε ποσοστό 100%, ενώ, παράλληλα, η αντίληψη του παρελθόντος ως διαφορετικού, με τα δικά του ιδιαίτερα στοιχεία *(historical perspectives)*, τόσο στην εκπαίδευση όσο και γενικότερα στη δομή της κοινωνίας (πλούσιοι-δικαίωμα στην εκπαίδευση, φτωχοί-δουλειά στα χωράφια) αναπτύχθηκε σε ποσοστό 52%. Ποσοστό επίτευξης 84%.

**Ερώτηση 6: Η χήρα μάνα με τα έξι παιδιά συζητά με τον μεγαλύτερο γιό της (15 χρονών) το ενδεχόμενο περίπτωση να δώσει στο ορφανοτροφείο τα δύο μικρότερα κορίτσια της. Μπορείς να αναφέρεις τους λόγους που την ώθησαν να πάρει τελικά αυτή την απόφαση;**

Η έκτη ερώτηση είχε ως σκοπό την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών με γνώμονα πέντε από τις έξι βασικές έννοιες-δεξιότητες της ιστορικής σκέψης. Και οι πέντε έννοιες αναπτύχθηκαν πλήρως σε ποσοστό 100% με το περιεχόμενο των απαντήσεων να κατηγοριοποιείται σε αυτές. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ενδιαφέρθηκαν σε μεγάλο βαθμό για τη δυσχερή και επώδυνη κατάσταση που βίωνε η χήρα μάνα *(historical significance)*, εντοπίζονται τα επιμέρους στοιχεία της *(evidence)*, ενώ ανέδειξαν τις αιτίες και τις συνέπειες των γεγονότων *(cause and consequence)*, σε μια κοινωνία με τα δικά της κοινωνικά, πολιτικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά *(historical perspectives)*, κρίνοντας μάλιστα τις πράξεις, τις συμπεριφορές και τις αποφάσεις που έλαβε η μητέρα *(moral dimension)*. Ποσοστό επίτευξης 100%.

**Ερώτηση 7: Για ποιους λόγους πιστεύεις ότι οι χωρικοί του τσιφλικιού παρέμειναν πιστοί στον άρχοντά τους και υπέμειναν όλες αυτές τις κακουχίες και τις δυσκολίες στη ζωή τους;**

Στην έβδομη ερώτηση επιχειρήθηκε η κατηγοριοποίηση με γνώμονα τρεις από τις έξι βασικές ιστορικές έννοιες-δεξιότητες. Η ιστορική σημασία των λόγων για τους οποίους οι χωρικοί παρέμεναν πιστοί στον άρχοντα *(historical significance)*, ο εντοπισμός και η ερμηνεία τους μέσα από την ταινία *(evidence)* καθώς και οι συνέπειες *(cause and consequence)* που οι χωρικοί θα είχαν σε περίπτωση ανυπακοής, παρατηρήθηκαν σε όλες τις απαντήσεις των μαθητών σε ποσοστό 100%.

**Ερώτηση 8: Ποιες ήταν οι αιτίες που ώθησαν τους ανθρώπους εκείνης της εποχής να θέλουν να αλλάξουν την κοινωνία και να αγωνιστούν για να κατοχυρώσουν δικαιώματα για όλους τους ανθρώπους;**

Η όγδοη ερώτηση είχε ως σκοπό την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου των απαντήσεων των μαθητών με γνώμονα δυο από τις έξι βασικές έννοιες-δεξιότητες της ιστορικής σκέψης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές εντόπισαν τις αιτίες *(cause and consequence)* που ώθησαν τους ανθρώπους να θέλουν να αλλάξουν την κοινωνία τους και να κατοχυρώσουν δικαιώματα για όλους, ενώ εξέφρασαν και τις δικές τους αξιολογικές κρίσεις απέναντι στις πράξεις και τις συμπεριφορές εκείνης της περιόδου *(moral dimension)* σε ποσοστό 100%.

**Ερώτηση 9: Οι διαταγές του τσιφλικά-μεγαλογαιοκτήμονα ήταν ρητές: κανένας δεν έχει το δικαίωμα να καταχραστεί κάτι από την ιδιοκτησία του (σοδειά, ζώα, εργαλεία, δέντρα κ.ά), χωρίς την άδειά του. Όμως ο πατέρας του παιδιού έκοψε ένα δέντρο χωρίς να ενημερώσει τον επιστάτη με σκοπό να κατασκευάσει ένα ζευγάρι παπούτσια για τον γιο του. Γνώριζε, ωστόσο, ότι είναι βέβαιο πως θα διωχθεί από το τσιφλίκι και θα μείνει στον δρόμο όλη η οικογένειά του, ενώ ο γιος του ίσως δεν θα κατάφερνε να συνεχίσει το σχολείο. α) Πώς θα χαρακτήριζες την επιλογή του πατέρα; β) Τι θα έκανες εάν ήσουν στη θέση του πατέρα;**

Και τα δυο σκέλη της ένατης ερώτησης αποσκοπούν στην κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών με γνώμονα μια από τις έξι βασικές ιστορικές έννοιες-δεξιότητες της ιστορικής σκέψης. Όλοι οι μαθητές σε ποσοστό 100% εξέφρασαν την προσωπική τους άποψη απέναντι στην απόφαση του πατέρα να κόψει το δέντρο ώστε να φτιάξει ένα ζευγάρι παπούτσια για το γιο του, αλλά και το τι θα έκαναν οι ίδιοι αν ήταν στη θέση του *(moral dimension)*. Υπήρξαν ποικίλες απαντήσεις με τις οποίες οι μαθητές υποστήριξαν την απόφαση του πατέρα, ισχυριζόμενοι ότι θα έκαναν το ίδιο, βάζοντας πάνω από όλα το παιδί τους. Υπήρξαν όμως και μαθητές που υποστήριξαν ότι η απόφαση και συμπεριφορά του ήταν λανθασμένη και ότι έθεσε σε κίνδυνο την οικογένεια ενώ μπορούσε να βρει μια άλλη λύση ή να ζητήσει βοήθεια από τον επιστάτη/αφέντη. Ισχυρίστηκαν μάλιστα ότι οι ίδιοι σε καμία περίπτωση δεν θα ενεργούσαν με αυτό τον τρόπο.

**Ερώτηση 10: Πώς θα χαρακτήριζες τη συμπεριφορά του άρχοντα απέναντι στους χωρικούς; Τη θεωρείς φυσιολογική για εκείνη την εποχή;**

Η τελευταία ερώτηση επιχείρησε την κατηγοριοποίηση του περιεχομένου των απαντήσεων με γνώμονα τρεις από τις έξι βασικές έννοιες-δεξιότητες της ιστορικής σκέψης. Όλοι οι μαθητές εξέφρασαν μια αξιολογική κρίση *(moral dimension)* σχετικά με τη συμπεριφορά του άρχοντα απέναντι στους χωρικούς σε ποσοστό 100%, ενώ εντόπισαν αντίστοιχα σε ποσοστό 100% διάφορες αιτίες *(cause and consequence)* που οδηγούν στην εκδήλωση αυτής της συμπεριφοράς. Η έννοια της συνέχειας και της αλλαγής εντοπίστηκε σχεδόν στο μισό πληθυσμό του δείγματος και συγκεκριμένα σε ποσοστό 48%. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών σχολίασε τη συμπεριφορά του άρχοντα ως απάνθρωπη, άσχημη και άδικη συμπληρώνοντας όμως ότι την δικαιολογούν για την συγκεκριμένη περίοδο, με το επιχείρημα ότι οι άνθρωποι τότε είχαν εκπαιδευτεί να υπακούν και να σκύβουν το κεφάλι. Ποσοστό επίτευξης 83%.

**Συμπεράσματα**

Τα αποτελέσματα της έρευνας κρίθηκαν πολύ ικανοποιητικά αναφορικά με την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης και συναφών δεξιοτήτων, δεδομένου ότι τα κριτήρια εκπληρώθηκαν κατά μέσο όρο σε ποσοστό 86% και στα δύο σχολεία (Δημόσιο-Ιδιωτικό). Και αυτό επιτεύχθηκε αποκλειστικά σχεδόν μέσω της παρακολούθησης της κινηματογραφικής ταινίας, η οποία αποτελεί μια προσπάθεια οπτικοποίησης των ιστορικών γεγονότων και καταστάσεων που δύσκολα με κάποιον άλλο τρόπο μπορεί να προσεγγιστούν.

Δευτερεύοντα, ωστόσο ρόλο στην αποκωδικοποίηση των μηνυμάτων της ταινίας και στη γενικότερη ανάλυση και ερμηνεία του περιεχομένου της διαδραμάτισε το αρχικό στάδιο της έρευνας με τη διδασκαλία των στοιχείων που συναπαρτίζουν μια κινηματογραφική ταινία (εικόνα, ήχος, μουσική, κείμενο, φωτισμός). Με λίγα λόγια, οι μαθητές κατάφεραν να ενισχύσουν τον οπτικό γραμματισμό τους μέσω του οποίου, κατάφεραν να αναγνωρίζουν, να εντοπίζουν και να τοποθετούν κριτικά όλα αυτά που προβλήθηκαν. Συγκεκριμένα, οι μαθητές κατά τη διάρκεια της προβολής εντόπιζαν τις αλλαγές στον ήχο, στοιχείο που τους εφιστούσε την προσοχή γιατί ό,τι θα επακολουθούσε. Το ίδιο έγινε και με τη μουσική και τον διαφορετικό φωτισμό σε διάφορες σκηνές. Η γνώση αυτών των στοιχείων από πλευράς των μαθητών συνέβαλε σε μια ουσιαστική κατανόηση και ανάλυση καθώς και στην αποφυγή της επιφανειακής μελέτης της κινηματογραφικής ταινίας, που κατέληξε στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Ένα βασικό συμπεράσματα της έρευνας είναι ότι μέσω ενός διαφορετικού τρόπου προσέγγισης του μαθήματος ιστορίας -στη περίπτωσή μας με τη χρήση κινηματογραφικής ταινίας-, μπορεί να εκπληρωθούν σε υψηλό επίπεδο οι μαθησιακοί στόχοι που θα τεθούν. Η έλλειψη συνάφειας, από στρατηγικής πλευράς ως επιλογή του ερευνητή, μπορεί να επηρεάσει θετικά στην κατανόηση ώστε να καταστεί δυνατή με τη μεγαλύτερη δυνατή αξιοπιστία η μέτρηση της επίδρασης που θα ασκήσει η κινηματογραφική ταινία, ανεξάρτητα από τα προϋπάρχοντα γνωστικά πλαίσια.

Τέλος, σε μια κοινωνία που συνεχώς εξελίσσεται και στην οποία ο κινηματογράφος αποκτά πρωταγωνιστικό ρόλο στη ζωή των παιδιών, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να είναι σε θέση να χρησιμοποιεί τις κινηματογραφικές ταινίες και γενικά τα Μέσα με ευελιξία και αποτελεσματικότητα στη σχολική αίθουσα, προσπαθώντας να διαμορφώνει το κατάλληλο κάθε φορά μαθησιακό περιβάλλον.

**Βιβλιογραφικές Αναφορές**


Κόκκινος Γ. (2007), *Προσεγγίζοντας το Ολοκαύτωμα στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Ταξιδευτής, σ.153-154.

Σοφός, Α. (2014). «Παιδαγωγική αξιοποίηση κινηματογραφικής ταινίας και βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία». Στο Αλιβίζος Σοφός & Κώστας Βρατσάλης (επιμ) *Παιδαγωγική Αξιοποίηση των Νέων Μέσων στην Εκπαιδευτική Διαδικασία*. Αθήνα: ΙΩΝ, σ.149-146.

Chatman, S. (1980). «What Novels Can Do That Films Can't (and Vice Versa)», *Critical Inquiry*, 7, σ125-126.

Finch, J. (1986). *Research and Policy: the Uses of Qualitative Methods in Social and Educational Research*. London: Falmer Press.

Jarvie, I. (1978). Seeing Through Movies. *Philosophy of the Social Sciences, 8*, σ.378.

Kracauer, S. (1960). *Theory of Film: The Redemption of Physical Reality*. New York: Oxford University Press, σ 77-79, όπως αναφέρεται στο Robert Rosenstone, (1995). *Visions of The Past. The Challenge of Film to Our Idea of History*. Harvard University Press.

Kress G., Van Leeuwen, T. (2001), *Multimodal Discourse*, London: Arnold, σ.15-16.

Kress, G. (2004). *Literacy in the New Media Age*, Oxon: Routledge.

Raack, R. (1983). «Historiography an Cinematography: A Prolegomenon to Film Work for Historians». *Journal of Contemporary History*, 18, σ.416-418.

Rosenstone, R. (1988). «History in Images/history in words: Reflections on the Possibility of really putting History onto Film». *American Historical Review* 93(5), σ.1173-1185.
Seixas, P. (2006). *Benchmarks of Historical Thinking: A Framework for Assessment in Canada*. Center for the Study of Historical Consciousness, University of British Columbia,Vancouver. Ημερομηνία πρόσβασης 7/4/16 από: http://historicalthinking.ca/sites/default/files/files/docs/Framework_EN.pdf.
Wicks, U. (1983). «Studying Film as Integrated Text». *Rhetoric Review* 2(1), σ.51-62.

# Η ΧΡΗΣΗ ΤΗΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΚΑΙ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Τ.Π.Ε.) ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: «ΜΠΟΡΕΙ ΝΑ ΕΝΙΣΧΥΘΕΙ Η ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΧΡΗΣΗΣ ΤΗΣ Τ.Π.Ε. ΣΤΗΝ ΤΑΞΗ, ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ;»

**Μαρκάκη Γ. Ειρήνη**
rmarkaki@yahoo.gr
Υποψήφια Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

**Περίληψη**

Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική έρευνα είχε ως στόχο της το να διερευνήσει εάν η χρήση της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας *(Τ.Π.Ε.)* μέσα στην τάξη κατά την διάρκεια της διδασκαλίας, μπορεί να ενισχύσει την κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας συγκριτικά με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και σε τι βαθμό. Από την βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναδύθηκε η άποψη ότι η χρήση της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας, στην διδασκαλία, ενισχύουν την μαθησιακή διαδικασία.

Η θεωρητική προσέγγιση που υιοθετήθηκε για την έρευνα αυτή ήταν το θετικιστικό παράδειγμα, λόγω του ότι ο θετικισμός βασίζεται από την αρχή σε μια θεωρία και στην βιβλιογραφία. Η μεθοδολογική προσέγγιση που χρησιμοποιήθηκε ήταν η μικτή μεθοδολογία. Η έρευνα ανέδειξε ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν το μάθημα μέσω της χρήσης ενός εκπαιδευτικού λογισμικού, εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά από τους μαθητές που παρακολούθησαν το ίδιο ακριβώς μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Οι μαθητές οι οποίοι παρακολούθησαν το μάθημα με την χρησιμοποίηση εργαλείου της Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας, συγκέντρωσαν υψηλότερη βαθμολογία στο ερωτηματολόγιο κατανόησης κειμένου που τους δόθηκε να απαντήσουν στο πέρας των δυο διδασκαλιών.

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαίωσαν τον αρχικό ισχυρισμό που αναδύθηκε μέσα από την βιβλιογραφική επισκόπηση, ότι δηλαδή η χρήση των νέων μέσων τεχνολογίας μέσα στην τάξη, όντως δείχνει ότι ενισχύει την διαδικασία της μάθησης.

**Λέξεις κλειδιά:** Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας, Θεωρίες μάθησης, Εκπαιδευτικό Λογισμικό.

## 1. Εισαγωγή

Ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας πρέπει να αλλάξει όσο το δυνατόν το συντομότερο γίνεται, εξαιτίας της νέας πολιτισμικής επανάστασης αλλά και της τεχνολογικής επανάστασης στην πληροφορία και την κοινωνία. Υπάρχει η ανάγκη να γίνει πλέον η διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο όσο πιο ενδιαφέρουσα γίνεται. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνίας έχουν ενσωματωθεί ήδη κατά κάποιον τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η εν λόγω αλλαγή στην πραγματικότητα, σηματοδοτεί νέα πεδία στη μελέτη και την έρευνα και

δημιουργεί διάφορες δυνατότητες για εφαρμογές στην διδακτική πράξη. Είναι πλέον γενικά κατανοητό ότι οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας σε συνδυασμό με τις τα νέες μεθόδους που συμπεριλαμβάνουν παράλληλα την χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στο μάθημα δύνανται να ενισχύσουν τις ευκαιρίες της ενεργής μάθησης από την πλευρά των μαθητών. Σήμερα, η χρήση της τεχνολογίας των πληροφοριών είναι ένα ιδιαίτερα πολύτιμο εργαλείο εκμάθησης, δεδομένου ότι περιλαμβάνει την εξοικείωση των μαθητών με την τεχνολογία και ταυτόχρονα, την μετάδοση ιστορικής γνώσης. Στην παρούσα έρευνα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να διερευνηθεί αν οι σύγχρονες τεχνολογίες όντως είναι σε θέση να συμβάλλουν στην βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης. Οι υπολογιστές μπορούν κάλλιστα να αποτελέσουν ένα μέσο μετάδοσης πληροφοριών. Προωθούν έναν καινοτόμο τρόπο με τον οποίο αναπτύσσονται οι δεξιότητες των μαθητών. Ωστόσο, πολλά δημόσια δημοτικά σχολεία (συνήθως με πρωτοβουλία των εκπαιδευτικών, των διευθυντών, των συλλόγων γονέων ή και της τοπικής αυτοδιοίκησης) είναι εξοπλισμένα με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Η ανάγκη για έναν πλήρη σχεδιασμό που θα περιλαμβάνει την εισαγωγή της Πληροφορικής στην εκπαιδευτική διαδικασία, ήδη από την πρώτη τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, είναι μια ιδέα έχει ωριμάσει πλέον και θεωρείται μάλιστα σημαντική, λόγω και της συνεχιζόμενης αυξανόμενης κοινωνικής ζήτησης του να διαθέτουν τα παιδιά γνώσεις ηλεκτρονικού υπολογιστή αλλά και νέων τεχνολογιών, αποφοιτώντας από το δημοτικό σχολείο.

Υπάρχει ένα παγκόσμιο δίκτυο, με την ονομασία «Ευρυδίκη», το οποίο μάλιστα είναι ευρέως διαδεδομένο για τις πληροφορίες αλλά και τις αναλύσεις που παρέχει πάνω στα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα και τις πολιτικές. Το δίκτυο αυτό απαρτίζεται από 35 εθνικές υπηρεσίες, βασιζόμενο σε όλες τις 31 χώρες που συμμετέχουν στο πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης της Ευρώπης. Περιλαμβάνει επίσης το πρόγραμμα σπουδών που ακολουθείται στις ευρωπαϊκές χώρες. Στην Ελλάδα, το πρόγραμμα σπουδών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση βασίζεται σε «7 θεμελιώδεις αρχές: α) την προσφορά μιας γενικής εκπαίδευσης, β) την προαγωγή των συμφερόντων του μαθητή καθώς και την καλλιέργεια των δεξιοτήτων του, γ) την εξασφάλιση ίσων ευκαιριών μάθησης για όλους τους μαθητές, δ) την ενίσχυση της πολιτισμικής και γλωσσικής ταυτότητας στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ε) την προετοιμασία των μαθητών να χρησιμοποιήσουν τις νέες τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, στ) την προαγωγή της σωματικής, ψυχικής και κοινωνικής υγείας και ζ) την ευαισθητοποίηση έναντι της αναγκαιότητας για την προστασία του φυσικού περιβάλλοντος και την υιοθέτηση κοινωνικά υπεύθυνων προτύπων συμπεριφοράς» (Ευρυδίκη, 2000). Εντός του πλαισίου αυτού, το δημοτικό σχολείο καλείται να αναλάβει έναν πολυ-λειτουργικό ρόλο, υλοποιώντας καινοτόμες πολιτικές και προγράμματα που αναβαθμίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου διδάσκονται η Νέα Ελληνική Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Φυσική Αγωγή και οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας, το τελευταίο αυτό αντικείμενο έχει ενταχθεί και διδάσκεται μέσα από άλλα μαθήματα.

## 2. Κυρίως μέρος

Η Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας, χρησιμοποιείται συχνά ως ένα εκτεταμένο συνώνυμο της Τεχνολογίας των Πληροφοριών (Τ.Π.). Πρόκειται για έναν πιο εκτεταμένο όρο που επισημαίνει τον ρόλο των ενοποιημένων επικοινωνιών, παραδείγματος χάριν, το τηλέφωνο, την ενσωμάτωση των ηλεκτρονικών υπολογιστών καθώς και το απαραίτητο επιχειρηματικό λογισμικό, την αποθήκευση και τα οπτικο-ακουστικά συστήματα, τα οποία δίνουν την δυνατότητα στους χρήστες να έχουν πρόσβαση, να αποθηκεύουν, να μεταδίδουν και να χειρίζονται τις πληροφορίες. Η Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας, μπορεί να συμβάλει στην παγκόσμια πρόσβαση για την εκπαίδευση, την ισότητα στην εκπαίδευση, την μετάδοση της ποιοτικής μάθησης και διδασκαλίας, καθώς και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών για να γίνει αποδοτικότερη η διαχείριση της εκπαίδευσης. Επιπλέον, η χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην τάξη, μπορεί να είναι μια καλή στρατηγική διδασκαλίας, την οποία μάλιστα οι μαθητές φάνηκε να απολαμβάνουν, όπως επιβεβαιώθηκε από την παρούσα έρευνα.

Σύμφωνα με τον Κολιάδη (2006), «Οι υπολογιστές μέσα στην τάξη μπορούν να προάγουν και να ενισχύσουν τη μάθηση. Η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να γίνει πολύ πιο ενδιαφέρουσα αν συνδυαστεί με την χρήση των νέων μέσων της τεχνολογίας» (Κολιάδης, 2006:47). Οι καινοτομίες στην τεχνολογία παρουσιάζουν ένα πολύ ευρύτερο ορίζοντα από ό,τι έχουμε βιώσει στο παρελθόν, προσφέρει νέες προκλήσεις και ανοίγει δυνατότητες για διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. «Οι τεχνολογικές εξελίξεις, θα αναγκάσουν τους Ιστορικούς να υιοθετήσουν νέες μεθόδους διδασκαλίας της Ιστορίας. Τα ιστορικά γεγονότα μπορούν να μεταδοθούν πιο εύκολα στα παιδιά μέσω της χρήσης της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας» (Tapio, 2008:2).

Κατά τα τελευταία έτη, οι γνωστικές θεωρίες ενσωματωθεί στο επιστημονικό παράδειγμα του Κονστρουκτιβισμού (Γνωστική θεωρία μάθησης και Κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία), τα οποία είναι ευρέως αποδεκτά ως το υπόβαθρο της ανάπτυξης του εκπαιδευτικού λογισμικού. Η αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών στο μάθημα της Ιστορίας δημιουργεί διάφορες δυνατότητες για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών και, ως εκ τούτου, αντικρούει τις παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας που βασίζονται στις εποικοδομητικές στρατηγικές μετάδοσης γνώσεων. Οι Κοινωνικο-πολιτισμικές θεωρίες μπορεί να βρεθούν πίσω από συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης και ανοικτά εργαλεία τόσο με τον τρόπο που ένας μαθητής μπορεί να τα χρησιμοποιήσει, όσο και από την επιρροή που το περιεχόμενό τους ασκεί, σύμφωνα με τις μορφές πραγματικότητας που προσφέρουν. Ο μαθητής δεν είναι πλέον παθητικός αποδέκτης των πληροφοριών, ο μαθητής συμμετέχει στην διαδικασία της μάθησης και γίνεται ενεργός.

Η θεωρία του Lev Vygotsky, ειδικότερα, με τις αντιλήψεις περί επικείμενων αναπτυξιακών ζωνών αλλά και του πλαισίου ενθάρρυνσης, βρίσκεται κυρίως στο λογισμικό που χρησιμοποιείται για την σταδιακή και διαιρεμένη γνωστική υποστήριξη, έτσι ώστε αρκετοί μαθητές αναπτύσσονται από το στάδιο της «απλής εξερεύνησης της τυχαίας γνώσης» σε υψηλότερα επίπεδα, με την βοήθεια των πιο εξειδικευμένων ανθρώπων. Ο κονστρουκτιβισμός είναι μια θεωρία γνώσης, που υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι παράγουν γνώση και νόημα από αλληλεπίδραση των μεταξύ τους εμπειριών και ιδεών. Έχει επηρεάσει μια σειρά από διάφορους κλάδους, συμπεριλαμβανομένης της Ψυχολογίας, της Κοινωνιολογίας, της Εκπαίδευσης και της Ιστορίας της Επιστήμης. Ο κονστρουκτιβισμός, κατά την διάρκεια της γένεσής του, εξέτασε την αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ανθρώπινες εμπειρίες και τα αντανακλαστικά τους ή τα μοντέλα συμπεριφοράς. Ο Jean Piaget, αποκαλεί αυτά τα συστήματα της γνώσης "σχήματα".

Η θεωρία του Piaget για την γνωστική θεωρία μάθησης, άσκησε ευρείας εμβέλειας επίδραση στις θεωρίες μάθησης, αλλά και στις μεθόδους διδασκαλίας στην εκπαίδευση και αποτελεί βασικό θέμα πολλών κινητοποιήσεων για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις. Οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες υποστηρίζουν την άποψη ότι «η γνώση επιτυγχάνεται από τους ίδιους τους μαθητές και δεν δίνεται “ελεύθερα” μέσα από την διδασκαλία» (Jonassen, 1999:35). Το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο βασίζεται αυτή η πτυχή είναι η κονστρουκτιβιστική μάθηση, η θεωρία δηλαδή του κονστρουκτιβισμού. Σύμφωνα με τον Jean Piaget (1896 - 1980), η γνωστική θεωρία μάθησης υποστηρίζει την άποψη ότι τα παιδιά σκέφτονται πολύ διαφορετικά από ότι οι ενήλικες. Επίσης, τα παιδιά είναι ενεργοί σπουδαστές και δεν χρειάζονται κίνητρα από τους ενηλίκους προκειμένου να μάθουν. Ο Piaget, αποκαλεί αυτά τα συστήματα της γνώσης "σχήματα". Η θεωρία του Piaget για την γνωστική θεωρία μάθησης, άσκησε ευρείας εμβέλειας επίδραση στις θεωρίες μάθησης, αλλά και στις μεθόδους διδασκαλίας στην εκπαίδευση και αποτελεί βασικό θέμα πολλών κινητοποιήσεων για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις.

Οι κονστρουκτιβιστικές θεωρίες υποστηρίζουν την άποψη ότι «η γνώση επιτυγχάνεται από τους ίδιους τους μαθητές και δεν δίνεται “ελεύθερα” μέσα από την διδασκαλία» (Jonassen, 1999:35). Το θεωρητικό μοντέλο στο οποίο βασίζεται αυτή η πτυχή είναι η κονστρουκτιβιστική μάθηση, η θεωρία δηλαδή του κονστρουκτιβισμού. Ο υποστηρικτής του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού, Lev Vygotsky (1896 - 1934), θεωρεί ότι: α) η ανάπτυξη δεν μπορεί να διαχωριστεί από το κοινωνικό της πλαίσιο, β) ότι τα παιδιά κατασκευάζουν (οικοδομούν) τη γνώση τους και γ) οι προηγούμενες αντιλήψεις των παιδιών και οι νέες έννοιες, είναι συνυφασμένες

(αλληλοσυνδεόμενες). Επιπρόσθετα, θεωρεί ότι η γλώσσα παίζει κεντρικό ρόλο στην πνευματική ανάπτυξη των παιδιών (Pass, 2004:23). Συγκρίνοντας την θεωρία της γνωστικής μάθησης του Piaget, με την κοινωνικο-πολιτισμική θεωρία του Vygotsky, διαπιστώνουμε ότι διαφέρουν αρκετά σε μια σειρά από αρκετά σημαντικά σημεία: 1) Ο Vygotsky δίνει μεγαλύτερη έμφαση στον πολιτισμό, ο οποίος επηρεάζει / διαμορφώνει την γνωστική ανάπτυξη. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με την άποψη του Piaget για τα γνωστικά στάδια και το περιεχόμενο της ανάπτυξης. Ο Vygotsky δεν αναφέρεται καθόλου στα στάδια αυτά όπως κάνει ο Piaget. 2) Ο Vygotsky δίνει αισθητά μεγαλύτερη έμφαση στους κοινωνικούς παράγοντες που συνεισφέρουν στην γνωστική ανάπτυξη, ενώ ο Piaget έχει επικριθεί για το ότι υποτιμάει τους παράγοντες αυτούς. 3) Ο Vygotsky δίνει μεγαλύτερη (και διαφορετική) έμφαση στον ρόλο της γλώσσας στην γνωστική ανάπτυξη (και πάλι ο Piaget έχει επικριθεί ότι δεν έχει δώσει έμφαση σε αυτό).

Για την εκπόνηση της συγκεκριμένης έρευνας, όσον αφορά την θεωρητική προσέγγιση, υιοθετήθηκε η θετικιστική προσέγγιση. Ο λόγος που επιλέχθηκε η προσέγγιση αυτή βασίζεται στο γεγονός ότι είχε προγραμματιστεί εξ αρχής να διερευνηθεί βάση βιβλιογραφικής επισκόπησης το εάν οι θεωρίες μάθησης της χρήσης Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην τάξη όντως ενισχύουν ή όχι την μάθηση, το οποίο μάλιστα ήταν και το προκαθορισμένο ερευνητικό ερώτημα. Τα πλεονεκτήματα από τη χρήση του θετικιστικού παραδείγματος στην έρευνα είναι ότι η έρευνα αυτή θα θεωρηθεί επιστημονική, εμπειρική και πειραματική, καθώς ξεκινά από μια θεωρία, αναπτύσσει μια υπόθεση την οποία είτε επιβεβαιώνει είτε απορρίπτει και στο τέλος, παροτρύνει τους επόμενους ερευνητές για περαιτέρω πειράματα. Η κατηγορία της ερευνητικής δραστηριότητας είναι η συγχρονική μελέτη, λόγω του ότι διερεύνησε την διαφορά σε μια σειρά από φαινόμενα που συμβαίνουν για κάποια συγκεκριμένη χρονική στιγμή σε έναν μικρό αριθμό περιβάλλοντος. «Τα συγχρονικά δεδομένα προέρχονται από μια μελέτη, στην οποία όλες οι παρατηρήσεις για κάθε συμμετέχοντα συλλέγονται κατά προσέγγιση την ίδια χρονική στιγμή» (Bryman, 2003:229). Οι συγχρονικές έρευνες συνήθως χρησιμοποιούνται για την συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον πληθυσμό, σε ένα και μόνο χρονικό σημείο.

Το εκπαιδευτικό λογισμικό που χρησιμοποιήθηκε για την εν λόγω έρευνα, ονομάζεται "Ο Ξεφτέρης και οι 12 θεοί του Ολύμπου" (Έκδοση 2.1. / PC, CD-ROM). Το συγκεκριμένο λογισμικό, πραγματεύεται την συναρπαστική περιπέτεια του Ξεφτέρη, ο οποίος συμβολίζεται ως ένα εικονικό νεαρό αγόρι που περιπλανιέται ανάμεσα στα παλάτια των δώδεκα θεών. Οι μαθητές, με την βοήθεια αυτού του φανταστικού ήρωα, ξεκινούν ένα εικονικό ταξίδι στον Όλυμπο, όπου εκεί ανακαλύπτουν τους μύθους για τους δώδεκα θεούς. Υπάρχει επίσης μαζί του και μια Νύμφη, η Δροσάνθη, η οποία και αποζητά τη βοήθεια του Ξεφτέρη, προκειμένου να συλλέξει ορισμένες πληροφορίες σχετικά με τους 12 θεούς που λείπουν από το βιβλίο της. Αυτό το εκπαιδευτικό λογισμικό είναι ένα προηγμένο προϊόν πολυμέσων που σύμφωνα με τις κριτικές, συνδυάζει με επιτυχία, τη μάθηση με την ψυχαγωγία μέσα σε ένα διαδραστικό περιβάλλον, που είναι αρκετά πλούσιο σε ερεθίσματα. Μέσα από τις εικονικές περιπέτειες αυτές, ο μαθητής ταυτίζεται με τον ήρωα που τις βιώνει και ως εκ τούτου αισθάνεται σαν να ήταν συν-ταξιδιώτης αλλά και αρωγός στο έργο της συλλογής των πληροφοριών.

Οι μαθητές μέσω του προαναφερόμενου λογισμικού, παύουν πλέον να είναι παθητικοί παρατηρητές, συμμετέχουν ενεργά, ενώ παράλληλα παρακολουθούν όλα τα γεγονότα που εξελίσσονται. Συμμετέχουν και εκείνοι στην περιπέτεια, αλληλεπιδρούν με το εικονικό περιβάλλον, απαντούν άμεσα στις ερωτήσεις και δίνουν οι ίδιοι απαντήσεις στα προβλήματα που τους τίθενται, βοηθώντας έτσι με αυτόν τον τρόπο τον εικονικό ήρωα, Ξεφτέρη, να κατακτήσει κάποια «μυστικά». Μέσα από το παιχνίδι αυτό, οι μαθητές όχι μόνο διασκεδάζουν, αλλά εμπλουτίζουν τις γνώσεις τους, εξερευνούν και μαθαίνουν πώς να συλλέγουν αποδείξεις. Απαντώντας στις ερωτήσεις του κάθε θεού, οι μαθητές μαθαίνουν να εστιάζουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένες πληροφορίες και να απαντούν σωστά στις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής που τους θέτονται κάθε φορά από κάθε θεό. Μέσω των διαλόγων, η ιστορία ξετυλίγεται σιγά-σιγά και οι μαθητές μπορούν να βελτιώσουν έτσι και τις αναγνωστικές τους δεξιότητες καθώς και να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό

τους, με όλους τους νέους όρους που συναντούν. Η ανάπτυξη της πρακτικής σκέψης, είναι ιδιαίτερα σημαντική και αυτό είναι κάτι το οποίο επιτυγχάνεται μέσω του συγκεκριμένου εκπαιδευτικού λογισμικού, καθώς δημιουργεί στους μαθητές την τάση να δώσουν λύσεις σε διάφορα προβλήματα, συνδυάζοντας παράλληλα την αιτία και το αποτέλεσμα. Μέσα από το παραμύθι αυτό, ο μαθητής προσεγγίζει τη γνώση όχι σαν μια σκέτη και απλή αφήγηση, αλλά άμεσα. Τέλος, το λογισμικό αυτό γίνεται το μέσο αξιολόγησης των μαθητών στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο, με προηγμένες (όπως είναι προφανές) δυνατότητες. Το συγκεκριμένο λογισμικό ταιριάζει απόλυτα στην μεθοδολογία έρευνας που επέλεξα να ακολουθήσω, καθότι το λογισμικό αυτό «Ο Ξεφτέρης και οι 12 θεοί του Ολύμπου» βασίζεται στο εξής τρίπτυχο: 1) Έρευνα – Γνώση – Κατανόηση, 2) Ενοποίηση και 3) Εκτίμηση. Ο κυριότερος ρόλος βέβαια υπογραμμίζουμε ότι διαδραματίζεται από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος λειτουργεί όχι μόνο ως αγωγός - πομπός των πληροφοριών, αλλά και ως ο διοργανωτής, καθώς είναι εκείνος που ενθαρρύνει και συντονίζει τις ομάδες των μαθητών που δημιουργούνται στην τάξη.

Το δείγμα της έρευνας, αποτελούνταν από 46 μαθητές της τρίτης τάξης δημοτικού. Οι μαθητές προέρχονταν από 2 διαφορετικά δημοτικά σχολεία του Δήμου Ηρακλείου. Τα σχολεία αυτά επιλέχθηκαν με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας. Πιο συγκεκριμένα, το δείγμα αποτελούνταν από 20 αγόρια και 26 κορίτσια, τα οποία ήταν μαθητές του ιδίου κοινωνιογράμματος. Τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μέσω της χρήσης ενός δομημένου ερωτηματολογίου, αφότου ολοκληρώθηκε η διδασκαλία των μαθητών με τη χρήση και των δύο διαφορετικών μεθόδων διδασκαλίας. Τα αποτελέσματα συλλέχθηκαν και αναλύθηκαν στατιστικά με το λογισμικό πρόγραμμα S.P.S.S. (16η Έκδοση). Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε ότι υπάρχει μια σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο διδακτικές προσεγγίσεις. Η εν λόγω έρευνα, ανέδειξε και μια επιπλέον πληροφορία, ότι το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό λογισμικό μπορεί όντως να ενισχύσει την κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας σχετίζονται και με αυτό που έχει ήδη ειπωθεί από την βιβλιογραφία σχετικά με τη χρήση της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας στα σχολεία, ότι η μάθηση όντως ενισχύεται, κάτι που επιβεβαιώθηκε και από την συγκεκριμένη έρευνα.

Η έρευνα αυτή ανέδειξε ότι οι μαθητές που παρακολούθησαν και τα δύο μαθήματα, είχαν σημαντική διαφορά μεταξύ τους όσον αφορά την κατανόηση του μαθήματος της Ιστορίας. Από τα ευρήματα προκύπτει ότι συγκρίνοντας τις βαθμολογίες στα ερωτηματολόγια μεταξύ των μαθητών που παρακολούθησαν με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και εκείνων που παρακολούθησαν το μάθημα μέσω της χρήσης της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας. Η διαφορά βρέθηκε κατά τον έλεγχο των σωστών και λάθος απαντήσεων των ερωτηματολογίων μεταξύ τους. Οι μαθητές που παρακολούθησαν το μάθημα με την χρήση της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας, απάντησαν πιο σωστά στις ερωτήσεις που τέθηκαν εν συγκρίσει με τους μαθητές που παρακολούθησαν το μάθημα με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας.

## 3. Συμπεράσματα

Μέσω της έρευνας αυτής αναδείχθηκε ότι η χρήση της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας στην τάξη, μπορούν πράγματι να βελτιώσουν την κατανόηση του μαθήματος κατά την διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, σε σύγκριση με τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας. Οι μαθητές απάντησαν σωστά σε όλες σχεδόν τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, χωρίς μάλιστα να αντιμετωπίσουν ιδιαίτερο πρόβλημα. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι καινοτομίες στην τεχνολογία παρουσιάζουν έναν πολύ ευρύτερο ορίζοντα, προσφέρουν νέες προκλήσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και επιπλέον, ανοίγουν δυνατότητες για εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας. Ένα από τα πιο σημαντικά και αξιόλογα οφέλη που απορρέει από την εισαγωγή των νέων τεχνολογιών στην σχολική τάξη είναι η δυναμική που προσφέρουν αυτές οι τεχνολογίες, για την αναστροφή των παραδοσιακά καθιερωμένων μορφών διδασκαλίας, μιας και οι παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας βασίζονται κυρίως σε συμπεριφοριστικές στρατηγικές μετάδοσης της γνώσης.

Ενδεικτικά, αναφέρω ορισμένα εργαλεία της Τεχνολογίας Πληροφοριών και Επικοινωνίας τα οποία είναι κατάλληλα προς χρήση από εκπαιδευτικούς:

Το wiki, το οποίο είναι μια ιστοσελίδα η οποία επιτρέπει τη συνεργατική τροποποίηση του περιεχομένου της και της δομής, απευθείας από το πρόγραμμα περιήγησης στον Ιστό (π.χ. Εγκυκλοπαίδεια «Wikipedia» που θεωρείται μια από τις πιο δημοφιλής ιστοσελίδες wiki-based).

Το Εκπαιδευτικό λογισμικό, λογισμικό ηλεκτρονικού υπολογιστή του οποίου ο πρωταρχικός σκοπός είναι η διδασκαλία ή η αυτο-εκμάθηση, "Ο Ξεφτέρης και οι 12 Θεοί του Ολύμπου".

Το Διδακτικό Λογισμικό (*Courseware)*. Η έννοια αυτή αρχικά χρησιμοποιήθηκε για να περιγράψει το πρόσθετο εκπαιδευτικό υλικό που προοριζόταν ως έτοιμο πακέτο για δασκάλους ή εκπαιδευτές ή ως μαθήματα σεμιναρίων για φοιτητές, που κατασκευαζόταν για χρήση μέσω υπολογιστή. Η έννοια όμως και η χρήση του όρου αυτού έχει επεκταθεί και μπορεί πλέον να αναφέρεται σε ολόκληρο τον κύκλο μαθημάτων και σε οποιοδήποτε πρόσθετο υλικό όταν χρησιμοποιείται, αναφορικά με μια απευθείας σύνδεση (online) τάξη ή μια τάξη ειδικά διαμορφωμένη με ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Το *Moodle*, το οποίο είναι ένα δωρεάν ανοικτό λογισμικό σύστημα διαχείρισης της μάθησης, το οποίο δημιουργήθηκε βάση των αρχών της παιδαγωγικής. Το Moodle χρησιμοποιείται για την μεικτή μάθηση, την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, για την ανεστραμμένη τάξη (π.χ. LAMS: Σύστημα Διαχείρισης Μαθησιακή Δραστηριότητας, http://lams.sch.gr/lams) και άλλα προγράμματα ηλεκτρονικής μάθησης (e-learning) στα σχολεία, τα πανεπιστήμια, τους χώρους εργασίας και σε άλλους τομείς. Η φιλοσοφία του Moodle περιλαμβάνει μια κονστρουκτιβιστική και κοινωνικού κονστρουκτιβισμού προσέγγιση στην εκπαίδευση, τονίζοντας ότι οι μαθητές (και όχι μόνο δάσκαλοι) μπορούν να συμβάλουν στην εκπαιδευτική εμπειρία. Χρησιμοποιώντας τις αρχές της παιδαγωγικής, το Moodle προσφέρει ένα περιβάλλον κοινοτήτων μάθησης.

Τα Λογισμικά του Υπουργείου Παιδείας, που είναι διαθέσιμα για τους εκπαιδευτικούς μέσω του συνδέσμου: http://www.dyskolies.gr/files/software/ypaithpa.pdf.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**

Κολιάδης, Ε. Α. (2006). (5η Έκδ). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Κοινωνικο-γνωστικές θεωρίες: Αυτορρύθμιση της συμπεριφοράς και της μάθησης. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας & Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε στις 15-2-2017 από το δικτυακό τόπο: http://www.dyskolies.gr/files/software/ypaithpa.pdf.

**Ξενόγλωσση**

Bryman, A. (2004). (2nd Ed) *Social research methods*: Oxford University Press.

Eurydice, (2000). Structures of Education and Training Systems in Europe, Greece: European Commission. Ανακτήθηκε στις 15-2-2017 από το δικτυακό τόπο: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/eurybase/structures/041_EL_EN.pdf.

Jonassen, D. H. (1999). *Designing Constructivist Learning Environments: Instructional-Design Theories*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates school. London: Routledge.

Pass, S. (2004). (1st Ed). Parallel Paths to Constructivism: *Jean Piaget and Lev Vygotsky*: Information Age Publishing, Inc.

Tapio, O. (2008). *History in the age of digitization and the Internet: New challenges for historians.* Ανακτήθηκε στις 05-03-2017 από το δικτυακό τόπο: http://www.clioh.net/digihistory.

# ΒΙΩΜΕΝΟΙ ΠΑΙΔΙΚΟΙ ΤΟΠΟΙ ΤΟΥ ΟΙΚΕΙΟΥ ΕΞΩΤΕΡΙΚΟΥ ΧΩΡΟΥ: ΜΙΑ ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΣΗΣ ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

**Μιχαηλίδου Άννα**
lykavges@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, MSc

**Περίληψη**

Η παρούσα μελέτη ερευνά τους βιωμένους παιδικούς τόπους του οικείου εξωτερικού χώρου μια ομάδας παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας στο Κερατσίνι. Στη χώρα μας, σε αντίθεση με το εξωτερικό, δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία σε έρευνες για τα βιώματα των παιδιών στον χώρο. Με ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία τον ερευνητικό περίπατο και τη φωτογραφία η έρευνα αυτή προσπαθεί να αποκαλύψει τους βιωμένους παιδικούς τόπους.

Απώτερος στόχος της μελέτης είναι να δώσει τον λόγο στα παιδιά, να επικοινωνήσουν τις εμπειρίες τους για τον οικείο εξωτερικό χώρο και να ξεκινήσει ο σχετικός διάλογος με τους ενήλικες, γονείς, και κοινοτικούς φορείς. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν ότι τα παιδιά έχουν νοηματοδοτήσει τους παιδικούς τους τόπους.

**Λέξεις κλειδιά:** Παιδιά, Τόπος, Βιώματα, Φωτογραφία, Περίπατος

## Εισαγωγή

Η παρούσα εισήγηση αποτελεί μέρος της ποιοτικής έρευνας που διεξήχθη για την ολοκλήρωσή της διπλωματικής μου εργασίας για τον μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου.

Τι σημαίνει να είσαι παιδί διαφέρει στον χώρο και στον χρόνο. Ιστορικά, η κυρίαρχη δυτική κοινωνική κατασκευή της παιδικής ηλικίας ταλαντεύτηκε ανάμεσα στην εικόνα των παιδιών «ως δαίμονες ή ως άγγελοι». Στη διάρκεια των αιώνων έχουν δομηθεί και (ανα)παραχθεί διάφορες θέσεις για την παιδική ηλικία. Πλήθος συγγραφέων έχουν μελετήσει τα παιδιά και την παιδική ηλικία ανατρέποντας την υπόθεση πως η παιδικότητα είναι ένα αυτονόητο φαινόμενο που συμβαίνει φυσικά, παγκοσμίως και διαχρονικά (Valentine, 1996).

Ως παιδική ηλικία ορίζεται πλέον μια ταυτόχρονα βιολογική κατηγορία με κοινωνικά κατασκευασμένη ταυτότητα. Αναμφισβήτητα θεωρείται σαν κάτι που έχουν βιώσει όλοι οι ενήλικες. Για κάποιους το να είσαι παιδί είναι το αντίθετο του να είσαι ενήλικας. Η παιδική ηλικία μοιάζει τότε «με έναν τοίχο που το παιδί θα υπερπηδήσει όταν φτάσει να γίνει δυνατό και έξυπνο για κάτι τέτοιο» (Holt, 1975). Διαχρονικά οι αντιλήψεις άλλαξαν, με αποκορύφωμα να θεωρηθούν τα παιδιά ειδική κατηγορία ατόμων. Αυτό αποδεικνύει ότι η παιδική ηλικία είναι μια εφεύρεση (Valentine, 1996).

Αδιαμφισβήτητα η παιδική ηλικία σηματοδοτεί την ανθρώπινη γεωγραφία. Από τον πρώτο τόπο τη μητέρα, στο σώμα μας, στα πρώτα μας βήματα. Εύλογα γεννάται η απορία για τη φτωχή επιστημονική μελέτη σχετικά με τη γεωγραφία των παιδιών (Gagen, 2004). Η Ανθρωπιστική και η Πολιτισμική Γεωγραφία έφεραν στο προσκήνιο νέες ερευνητικές ομάδες όπως οι γυναίκες, οι έγχρωμοι, οι Ρομά, κ.ά. Μέσα σε αυτό το νέο πλαίσιο, πάλι δε βρήκαν χώρο τα παιδιά σαν ηλικιακή ομάδα. Παραμένει μέχρι σήμερα μερικώς αναπάντητο το ερώτημα «Υπάρχει χώρος για τα παιδιά στη Γεωγραφία;» (James, 1990), η απάντηση του οποίου επιβάλλει τη θεμελίωση μιας Γεωγραφίας των παιδιών πέρα από περιβαλλοντικές και ψυχολογικές θέσεις, ως μια Πολιτισμική Γεωγραφία των Παιδιών ως ενεργών παραγόντων (Matthews, Limb, 1999· Holloway, Valentine, 2000).

Το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις εμπειρίες των παιδιών στον χώρο χρονολογείται στην Αμερική, 1975, (Bunge, Bordessa, 1975· Moore, 1986) έως πρόσφατα στις Βόρειες Ευρωπαϊκές

χώρες (Cele, 2006· Loebach, 2012) (McKendrick, 2001). Στη χώρα μας δεν υπάρχει προηγούμενη εμπειρία σε τέτοιες έρευνες και είναι ανύπαρκτη κάθε σχετική ελληνική βιβλιογραφική πηγή. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί το ενδιαφέρον αρχιτεκτόνων μηχανικών, με έρευνες που εστιάζουν στον σχεδιασμό χώρων για παιδιά.

Κεντρική λέξη-κλειδί της μελέτης αποτελεί η λέξη *βιώμα* η οποία επιλέχθηκε γιατί το βίωμα θεωρείται ως «μια ενιαία αντίληψη του τόπου» (Στεφάνου, 1999) και, τουλάχιστον στην καθημερινή της χρήση, πρόκειται για έναν περιεκτικό όρο που αφορά σε όλες τις διαστάσεις της ζωής: δράσεις, αισθήσεις, σκέψεις, συναισθήματα (Tuan, 1977). Ο *τόπος* ως όρος είναι μια συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, μια τοποθεσία, ένα μέρος το οποίο χαρακτηρίζεται από μοναδικότητα και έχει τη δική του ιστορία (Gieseking et al, 2014).

Το παρόν εγχείρημα πιστεύω ότι παρουσιάζει ενδιαφέρον για όλους όσους βλέπουν τα παιδιά ως ενεργούς κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες, και αποτελεί μια προσπάθεια ερμηνείας και κατανόησης των πολλαπλών τρόπων που το κάθε παιδί ως άτομο επικοινωνεί με τον χώρο. Αναπτύχθηκε στο πλαίσιο μιας διεπαφής γεωγραφικών και ανθρωπιστικών επιστημών με έμφαση στα άτομα και όχι στον γενικό πληθυσμό, εστιάζοντας σε μια ξεχασμένη κοινωνική και πολιτισμική ομάδα, τα παιδιά και τους τόπους τους, σαν πηγές προσωπικών νοημάτων που τα έλκουν ή τα απωθούν και τελικά ορίζουν τον χώρο τους (Tuan, 1977).

## Μέθοδος

Οι πρώτες πληροφορίες επί του θέματος ξεπήδησαν μέσα από προσωπικές μνήμες για τους τόπους της παιδικής μου ηλικίας. Αφορμή αποτέλεσαν οι επιτόπιες παρατηρήσεις των παιδιών στον χώρο και έμπνευση η έρευνα του Roger Hart, 1979, με τίτλο "Children's Experience of place", μια περιγραφική μελέτη των εμπειριών στον χώρο των παιδιών μιας μικρής πόλης της Β. Αμερικής (Hart, 1979, 2016).

Προσωπικά, στάθηκαν εξαιρετικά ελκυστικές οι λεγόμενες νεότερες ποιοτικές οπτικές της Φαινομενολογίας και της Συμβολικής Διαντίδρασης. Η Φαινομενολογία χάρη στην κατανόηση της ζώσας εμπειρίας είναι από μόνη της ένα ολόκληρο επιστημονικό παράδειγμα, μια μέθοδος και μια φιλοσοφική σχολή. Σύμφωνα με τη Συμβολική Διαντίδραση, η δράση των ατόμων απέναντι στα πράγματα γίνεται με βάση τα νοήματα που έχουν για αυτά (Ponty, 1977· Cohen, Manion, 1994). Μεγάλη έμφαση δόθηκε στη δεοντολογική πρακτική της έρευνας, λαμβάνοντας υπόψη τον κρίσιμο παράγοντα ότι οι πληροφοριοδότες ήταν παιδιά (Christensen, Prout, 2002· Christensen, Haudrup, 2004).

Σκοπός της μελέτης τέθηκε η διερεύνηση της Γεωγραφίας των Παιδιών στην ελληνική πραγματικότητα με Γενικό Ερευνητικό Ερώτημα «Ποιοι είναι οι Παιδικοί Τόποι του οικείου εξωτερικού χώρου όπως αυτοί κωδικοποιούνται από τα βιώματα και τις συμπεριφορές των παιδιών του δείγματος σε αυτούς» και με Επιμέρους Ερωτήματα «Πώς αποκαλύπτονται αυτοί οι τόποι μέσα από το κάθε επιλεγμένο εργαλείο και με κριτήριο τη γνώση, τη χρήση και τη δράση, και τα συναισθήματα των παιδιών σε αυτούς», και τέλος «Πώς θα μπορούσαν τα ευρήματα να ενταχθούν σε έναν διάλογο με τους ενήλικες και μια ισότιμη συμμετοχή των παιδιών στη ζωή της πόλης που ζουν και μεγαλώνουν».

## Η έρευνα

Η ερευνητική περιοχή (Εικ. 1, κόκκινο πλαίσιο) βρίσκεται στον Δήμο Κερατσινίου-Δραπετσώνας. Αποτελεί ένα ακραίο σημείο της συνοικίας της Αμφιάλης, που βρίσκεται πάνω στο όρος Αιγάλεω, έκτασης περίπου 8,5 τ.χλμ. (Google maps, 2016). Υπήρξε αρχικά μια εργατική συνοικία με παράγκες. Τα τελευταία χρόνια έχουν εγκατασταθεί άνθρωποι με καλύτερα εισοδήματα αλλάζοντας τα χαρακτηριστικά της, έτσι ώστε σήμερα θα μπορούσε να χαρακτηριστεί σε μεγάλο βαθμό ως μεσοαστική. Υπάρχει μια εξελισσόμενη αλλαγή στην περιοχή και η έντονη οικοπεδοποίηση του βουνού το επιβεβαιώνει. Παρόλα αυτά παρουσιάζει ακόμα ισχυρό οικολογικό

και περιβαλλοντικό ενδιαφέρον (Αττικό Πράσινο, 2016) και παρέχει δυνατότητες μάθησης και ψυχαγωγίας. Η έρευνα διεξήχθη την άνοιξη του 2016 και είχε διάρκεια περίπου 70 ώρες.

**Εικόνα 1: Η ερευνητική περιοχή**

Συνολικά πήραν μέρος 40 παιδιά, που αποτέλεσαν τις δύο ισάριθμες ερευνητικές ομάδες (ηλικίας 8 και 12 ετών). Αυτός θεωρήθηκε ο πιο εύκολα προσβάσιμος πληθυσμός για την παρούσα έρευνα και αντιπροσωπευτικός της μέσης παιδικής ηλικίας (Feldman, 2009). Ο κάθε συμμετέχων ορίστηκε ως «πληροφοριοδότης» στην έρευνα με ορισμένο κωδικό όνομα κάποιο Ελληνικό τοπωνύμιο επιλεγμένο προσωπικά λόγω καταγωγής ή αρέσκειας.

Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας προσεγγίζεται περιγραφικά και ερμηνευτικά. Σύμφωνα με την ερμηνευτική προσέγγιση είναι τα ίδια τα πράγματα που μας ενδιαφέρουν, μακριά από τον περιορισμό μιας συγκεκριμένης θεωρίας. Αντιθέτως, τα ίδια τα γεγονότα θα αναδείξουν τη θεωρία (Λυδάκη, 2001). Επιλέχθηκαν ποιοτικά μεθοδολογικά εργαλεία όπως ο ερευνητικός περίπατος (ατομικά με το κάθε παιδί) και η φωτογραφία (από το ίδιο το παιδί). Ο περίπατος θεωρείται στη βιβλιογραφία ως μια από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους για την ανακάλυψη των παιδικών βιωμάτων στον χώρο αλλά σπάνια έχει χρησιμοποιηθεί στην έρευνα. Συστατικά στοιχεία του είναι η κίνηση στον χώρο, η αντίληψη αυτού, η συζήτηση με τους συνοδοιπόρους και οι προσωπικές εσωτερικές διαδικασίες αλληλεπίδρασης. Περπατώντας βιώνουμε τη συμμετοχή μας, περίπατος και τόποι συνομιλούν μοναδικά (Phillips, 2005). Η φωτογραφία έφτασε εξελικτικά να θεωρείται ως πηγή νοήματος. Κατά τους σημειολόγους η εικόνα αποτελεί το παράδοξο ενός «μηνύματος χωρίς κώδικα», κείμενο φωτογραφικού λόγου η υπερκειμενικότητα του οποίου ξεπερνά το πλαίσιο της εικόνας (Burgin, 1982). Είναι εύκολα προσβάσιμη από ερευνητές, συμμετέχοντες και κοινό, και πρόκειται για μια εύκολη και ανέξοδη μέθοδο (Grady, 2004).

## Τα αποτελέσματα της Έρευνας

Μετά από πολλαπλές αναγνώσεις και συνθέσεις των δεδομένων, σχηματίστηκαν 10 κοινές Θεματικές Κατηγορίες βιωμένων παιδικών τόπων. Παρουσιάζονται παρακάτω περιγραφικά, με φωτογραφίες και αυτολεξεί χωρία των αφηγήσεων των παιδιών.

Στη Θεματική **«Φυσικό Περιβάλλον-Ζώα»** κωδικοποιήθηκαν γεωφυσικά στοιχεία όπως το βουνό, πλαγιές, μονοπάτια, βράχια, γκρεμοί, ύψη, θέα, βλάστηση, ζώα. Πολλοί ερευνητές έχουν χρησιμοποιήσει τη θεωρία της «διαθεσιμότητας» για να προσδιορίσουν τις δραστηριότητες των παιδιών ανάλογα με τις λειτουργικές δυνατότητες που τους προσφέρονται από το περιβάλλον (Kyttä, 2004). Τα παιδιά δεν έβλεπαν τη φύση ως κάτι μακρινό, ήταν δίπλα τους λειτουργώντας ως

περιβάλλον μάθησης, συναισθηματικής ισορροπίας και ευεξίας (Εικ. 2): «Ερχόμαστε εδώ (στο βουνό) όταν συνήθως γυρνάμε από το σχολείο. Θέλουμε να νιώθουμε σαν να είμαστε ελεύθεροι, ειδικά τις Παρασκευές, και όταν καλοκαιριάζει» (Καλαμάτα, 12).

**Εικόνα 2: Τα παιδιά πάνω στο όρος Αιγάλεω**

Κατά τη διάρκεια του περίπατου συναντήσαμε χελώνες, πεταλούδες, πασχαλίτσες. Το αγαπημένο ζώο της αφήγησης και της φωτογράφησης ήταν ο σκύλος και τα οικόσιτα ζώα. Μια διαδρομή ή ένας τόπος αποκτούσε αξία αν περιελάμβανε και κάποιο δέντρο ή άνθος. Ξεχώρισαν οι θάμνοι φραγκοσυκιά, μπούζι, και για τα νεότερα παιδιά ο «κλέφτης»: «Αυτό (κλέφτης) το λέμε ευχολούλουδο, κάνεις ευχές και οι ευχές είναι στο σπίτι σου. Ζήτησα έναν Ferbie, τον κόκκινο και έγινε, ήρθε σπίτι μου» (Σύρος, 8).

Οι **«Καθημερινοί Τόποι-Ανήκειν-Δεσμών»** βιώνονται καθημερινά ως μέρος του άμεσου και οικείου κόσμου των παιδιών. Αποτελούν ένα σύστημα τόπων που έχουν οικοδομήσει τα παιδιά σταδιακά από την προσχολική ηλικία ακολουθώντας μια αυθόρμητη διαδικασία εκμάθησης. Συνοδεύονται κατά κανόνα από το κτητικό *μου* ή *μας* στις αναφορές τους όπως το σπίτι μου, ο δρόμος μου, η γειτονιά μου, η οικία φίλου και κυρίως συνομήλικου συμμαθητή, συγγενούς, εκπαιδευτικού του σχολείου ή οικογενειακών φίλων, η λεωφόρος, η εργασία του γονέα, τα «Αγγλικά μου», το «στέκι μας», το βουνό μας, το σχολείο μου: «Στο σχολείο πάω κάθε μέρα, είναι το δεύτερο σπίτι μου» (Ηράκλειο, 8).

Οι πληροφοριοδότες έπαιζαν παντού χρησιμοποιώντας κάθε διαθέσιμο χώρο και κάθε υλικό. **«Τόποι Παιχνιδιού-Αθλητισμού-Αναψυχής»** χαρακτηρίστηκαν κατά πρώτον το βουνό σε ορεινές εξερευνήσεις και δύσκολες αναβάσεις ή καταβάσεις, με αναρρίχηση στα δέντρα, σε αυτοσχέδιο παιχνίδι εκμεταλλευόμενοι τις καιρικές συνθήκες και το τοπίο. Στην ηλικία 7-12 ετών, περίοδο του «πρωτόγονου ανθρώπου», τα παιδιά θέλουν να βρίσκονται μαζί σε συλλογικές δραστηριότητες με έναν κοινό σκοπό. Δραστηριότητες που ταυτίζουμε με την πρωτόγονη ζωή όπως εξερευνήσεις, περίπατοι, σκαρφάλωμα στα δέντρα, κατασκευές (Χάντφηλντ, 1979): «Μου αρέσει να ανεβαίνω στο δέντρο γιατί νιώθω πιο ψηλή, μπορώ να δω από ψηλά. Είναι πολύ ωραία» (Ηράκλειο, 8). Οι δυνατότητες της φαντασίας των παιδιών για σημειολογικές μεταλλάξεις των αντικειμένων στο βουνό ήταν εξαιρετικά πολλές όπως και οι δυνατότητες αυτοοργάνωσης και αυτοδιαχείρισης των δραστηριοτήτων τους (Γερμανός, 2005): «Εδώ (στο βουνό) παίζουμε, είναι η ταβέρνα μας, μαγειρεύουμε φαγητά, στα ψεύτικα και τα πουλάμε» (Ρόδος, 8).

Ξεχώρισαν οι είσοδοι των σπιτιών, οι πυλωτές, οι συμβολές των δρόμων, τα πεζοδρόμια, οι κολόνες, τα σκαλιά -ίσως ο πιο δημοφιλής τόπος παιχνιδιού και αναψυχής. Ακόμα οι απότομες ανηφόρες και κατηφόρες ως τόποι δράσης και διασκέδασης: «Μου αρέσουν οι μεγάλες ανηφόρες, να ανεβαίνω στο τέρμα και να τρέχω μέχρι κάτω. Μου αρέσει να μου έρχεται αέρας μες στη μούρη. Με το ποδήλατο φοβάμαι λίγο» (Πόρος, 8). Ο στεγασμένος υπόγειος χώρος και οι δύο αυλές του σχολείου που μετά τη λήξη του σχολικού ωραρίου άλλαζαν χρήση. Το στάδιο της πόλης με ανοικτούς και κλειστούς χώρους άθλησης αποτέλεσε πόλο έλξης πολλών παιδιών: «Η μαμά όταν

θέλει να με απειλήσει μου λέει ότι θα μου κόψει το γήπεδο, όχι το κινητό όπως σε άλλους» (Σπάρτη, 12).

Πολλά παιδιά αξιολόγησαν τους τόπους αισθητικά χαρακτηρίζοντας τόπους **«Ιδιωτικής Μέριμνας ή Αδιαφορίας»** όπως μια σκιερή ορεινή πλαγιά με πεύκα, ξύλινα καθίσματα και εξαιρετική θέα, διαμορφωμένη από τους περίοικους σε τόπο ανάπαυλας, το παρεκκλήσιο - χώρος ανάπαυλας του Προφήτη Ηλία και πολλές κατοικίες λόγω των υλικών κατασκευής, των εξωραϊσμένων εξωτερικών χώρων ή του χρώματός τους (Εικ. 3): «Μου αρέσει το "σπίτι κάστρο", φαίνεται σαν κάστρο και ότι έχουν μια βασίλισσα και έναν βασιλιά» (Ηράκλειο, 8). Αξιολογήθηκαν αρνητικά οι τόποι με σημάδια εγκατάλειψης, φθοράς, αμέλειας ή βανδαλισμού, ιδίως εγκαταλελειμμένα κτίρια και αφρόντιστοι κάδοι σκουπιδιών.

**Εικόνα 3: Αισθητικά ωραίο σπίτι της περιοχής**

Τα τέσσερα πευκόφυτα άλση της περιοχής και τα φροντισμένα παρτέρια των διαβάσεων και των νησίδων της μεγάλης λεωφόρου αποτέλεσαν τους τόπους **«Δημοτικής Μέριμνας ή Αδιαφορίας»**. Η φωτογραφία έφερε στο φως τις αρνητικές πλευρές της περιοχής όπως τόπους με σκουπίδια, σημεία των δρόμων που έκρυβαν παγίδες: «Γυρίζοντας από τα Αγγλικά μου τον χειμώνα, εδώ στη γωνία τα φώτα δεν ανάβουν, δεν έχει ανθρώπους έξω και αν ακούσω κανένα θόρυβο, φοβάμαι!» (Τρίπολη, 12). Το βασικότερο στοιχείο της κατηγορίας αφορούσε στη μικρή πλατεία της περιοχής. Τα παιδιά ένιωθαν πώς έχουν χάσει άδικα έναν τόπο αναψυχής λόγω κατάχρησης του χώρου από ενήλικες: «Στο πάρκο αυτό έχει πολλά σκυλιά και δεν περνάω, και άτομα που βρίζουν. Νάτοι! (ψιθυριστά)» (Ρέθυμνο, 12).

Το μικρό εξωκλήσι Παναγία η Φανερωμένη στα ορεινά (Εικ. 4), αποτελεί ταυτόχρονα τόπο παιχνιδιού αλλά και **«Θρησκευτικής Λατρείας»**: «Στο εκκλησάκι έχω πάει πολλές φορές. Εδώ ανάβουμε τις λαμπάδες μας το Πάσχα όταν δεν πάμε στο χωριό. Ακούμε και τις λειτουργίες και ερχόμαστε στις γιορτές» (Βαμβακιές, 8).

**Εικόνα 4: Παναγία η Φανερωμένη, Αμφιάλη**

Οι περισσότεροι πληροφοριοδότες δεν εξέφρασαν έντονο ενδιαφέρον για τόπους **«Εμπορικούς-Υπηρεσιών»** πιθανόν αντανακλώντας την απουσία τους από την περιοχή. Οι

περισσότερες αναφορές ήταν για το κατάστημα ψιλικών της περιοχής: «Ερχόμαστε μετά το σχολείο για παγωτά, φουσκώνουμε τις μπάλες μας. Μας ξέρουν εδώ!» (Λάρισα, 12).

Τα παιδιά όπως οι ενήλικες βιώνουν ισχυρά συναισθήματα για τον χώρο και τις ιδιότητές του. Έτσι ο χώρος γίνεται ανθρώπινος τόπος, αποκτά ταυτότητα (Tuan 1977). Τα παιδιά επισκέφτηκαν τόπους **«Συναισθημάτων Ενόχλησης»**, λόγω κακής προσωπικής εμπειρίας με τους ενήλικους κατοίκους τους οι οποίοι προνομιακά μπορούσαν να τα διώχνουν και να τα προσβάλουν. Πολλοί πληροφοριοδότες δίστασαν να φωτογραφίσουν έναν τέτοιο τόπο κυρίως όταν το πρόσωπο της ενόχλησης ήταν παρών: «Ήθελα να το φωτογραφίσω (το σπίτι), αλλά τον φοβήθηκα. Με φοβίζει, είχε πει ότι άμα κάνουμε φασαρία, θα φέρει την αστυνομία» (Ηράκλειο, 8), ή λόγω χαμηλού κύρους των παιδιών στους δημόσιους χώρους: «Όταν παίζουμε στον πεζόδρομό μας, κάποιοι μας λένε "Τι είμαστε εδώ; Δεν είναι παιδική χαρά!"» (Τρίπολη, 12). Η κυκλοφοριακή κίνηση και η αυθαίρετη στάθμευση των ΙΧ κρίθηκε πως παρακώλυε το παιχνίδι τους. Οι **«Τόποι Μυστηρίου»** δεν ήταν τόποι που φόβιζαν τα παιδιά, αλλά ανεξήγητα περίεργοι. Οι δραστηριότητες του παιδιού της μέσης σχολικής ηλικίας είναι ενδεικτικές της αγάπης του για το μυστήριο, την περιπέτεια και τη μαγεία. Οι *υποθετικές πραγματικότητες* κατά τον Erikson (1979) γοητεύουν τόσο τα παιδιά που θα ήθελαν να είναι πραγματικότητα (Γαλανάκη, 2003).

Τόποι **«Συναισθημάτων Φόβου»** ήταν αυτοί με αδέσποτο σκύλο ή με κάποια αδιευκρίνιστη αίσθηση φόβου ή κινδύνου, π.χ. σκούρα graffiti, οργιώδης βλάστηση, γκρεμισμένοι τοίχοι, εγκαταλελειμμένες οικοδομές: «Αυτός είναι ο τοίχος που με φοβίζει γιατί τα σίδερα (μπετόβεργες οροφής) είναι σαν δόντια και νομίζω ότι θα με φάει» (Κρήτη, 8). Αντίθετα το στάδιο, ο δρόμος παιχνιδιού στη γειτονιά και κυρίως το βουνό αποτέλεσαν τόπους **«Συναισθημάτων Χαράς»**.

Οι τόποι **«Αναμνήσεων»** συνδεόταν με κάποια σημαντικά γεγονότα ή επαναλαμβανόμενες πράξεις που έλαβαν ή λαμβάνουν χώρα σε αυτούς. Τέτοιοι ήταν ένας εμπορικός τόπος-στέκι, το πρώτο σχολείο-νηπιαγωγείο, ο παιδικός σταθμός, το σπίτι της προγιαγιάς. Ακόμη τόποι που θύμιζαν στα παιδιά την ιδιαίτερη πατρίδα τους ή κάποιο πρόσωπο σε αυτόν: «Εδώ ερχότανε σχολείο ο παππούς μου. Η δασκάλα του ζει ακόμα και μια μέρα τον είδε στον δρόμο και του είπε «Α, ρε Άκη!» (Σπάρτη, 12). Οι φωτογραφίες τραβήχτηκαν όχι ως αναπαραστάσεις του παρόντος τόπου αλλά κάποιων αναμνήσεων, όπως ένας τόπος ατυχήματος στο παρελθόν (Εικ. 5): «Είχα μπει εδώ και επειδή ήμουν κοντούλης δεν μπορούσα να βγω (γελά)» (Σπαρτιά, 12).

**Εικόνα 5: Ένας υπόγειος χώρος οικοδομής**

## Τα παιδιά συμμετέχουν

Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού (UNCRC, 1989) επαναπροσδιόρισε τη θέση των παιδιών στην κοινωνία. Τις τελευταίες δεκαετίες προωθείται σε αρκετές χώρες η ενεργής συμμετοχή των παιδιών στον σχεδιασμό μέσα από διάφορες προσεγγίσεις. Στην πράξη η συμμετοχή είναι περισσότερο πολύπλοκη από όσο φαντάζει. Χρειάζεται να προχωρήσουμε πέρα από την ακρόαση των παιδιών, σε τρόπους ουσιαστικής συμμετοχής στην

καθημερινή ζωή, με γνώση και ευαισθησία απέναντι στα παιδιά και με μικρά βήματα αλλαγών. Δεν πρέπει να γίνουν τα παιδιά προϊόν μιας νέας μορφής εκμετάλλευσης που θα έχει συνέπειες στην ομαλή τους ανάπτυξη και ψυχική υγεία. Στη σύσκεψη της Μπολόνια πάλι, την άνοιξη του 1994 παιδιά από όλη την Ιταλία συνάντησαν φορείς, εκπαιδευτές, σχεδιαστές και υπέβαλαν το μανιφέστο τους διεκδικώντας πίσω τις πόλεις τους.

Σύμφωνα με τον Roger Hart "Planners must begin by asking" αλλά το παράδοξο είναι πως τα διάφορα ερευνητικά πορίσματα από τη συμμετοχή των παιδιών δεν αξιολογούνται από τους ενήλικες σχεδιαστές παιδικών τόπων. Η πόλη πρέπει να αποκτήσει μια νέα κουλτούρα σχεδιασμού που θα βασίζεται και θα διασφαλίζει τις πολιτισμικές και περιβαλλοντικές ιδέες και ανάγκες των μελών της συνολικά (Hart, 1984, 1992). Χρειάζεται να γίνουν σεβαστά τα δικαιώματα των παιδιών και να εμπλακούν τα ίδια στα σχέδια και τις εκάστοτε πολιτικές (Francis, Lorenzo, 2008).

Οι πληροφοριοδότες της παρούσας έρευνας κατέθεσαν ένα νέο μανιφέστο με προτάσεις για κάθε μελλοντικό σχεδιασμό ανάπλασης της συγκεκριμένης περιοχής, ως προς τη δημιουργία νέων παιδικών τόπων (Εικ. 6): «Θα έπαιρνα το άδειο οικόπεδο και θα το έκανα Λούνα παρκ, αφού το κανονικό δεν το κάνουν τίποτα, το έχουν εγκαταλείψει. Θα έβαζα στον γκρεμό αναρρίχηση, θα άφηνα λίγο γκρεμό και θα προσπαθούσα να φτιάξω κάτι να σκαρφαλώνουν τα παιδιά όπως στα Ελβετικά έργα. Θα έβαζα και ένα σκοινί ισορροπίας» (Αίγινα, 8)

**Εικόνα 6: Ένα κενό οικόπεδο της περιοχής**

ή την αναδιοργάνωση και βελτίωση των υπαρχόντων (Εικ. 7): «Θα έφτιαχνα έναν ωραίο κήπο στο παρκάκι με πολλά λουλούδια και λαχανικά να παίζουν τα παιδιά» (Βαμβακιές, 8).

**Εικόνα 7: Ένα παρκάκι της γειτονιάς**

## Συζήτηση - Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, οι πληροφοριοδότες χάρηκαν και ένιωσαν υπερήφανοι για τη συμμετοχή τους σε μια έρευνα. Φανέρωσαν μια πλούσια και πολυαισθητηριακή εικόνα της γνώσης και των εμπειριών τους στον χώρο καθόλη τη διάρκεια της έρευνας. Καταφέρνουν ευφάνταστα να

αναδιοργανώνουν τον χώρο και να χρησιμοποιούν χώρους που έχουν προβλεφθεί για άλλες χρήσεις. Έχουν συναισθήματα για διάφορους τόπους και μπορούν να τα μεταδώσουν. Έχουν επιλέξει ποικίλους παιδικούς τόπους. Επενδύουν νοηματικά κυρίως σε τόπους φυσικού περιβάλλοντος, καθημερινούς, παιχνιδιού και συναισθημάτων.

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με έρευνες του εξωτερικού (Cele, 2006· Hart, 1979· Loebach, 2013· Moore, 1986). Τέλος, οι συγκεκριμένες μέθοδοι μπορούν αποτελεσματικά να εξάγουν τις εμπειρίες των παιδιών στον χώρο.

Κάθε έρευνα όσο μικρή και αν είναι, γεννά την προοπτική μιας αλλαγής (Strauss, Corbin, 1998) με προκλήσεις και προτάσεις για μελλοντική έρευνα με τα παιδιά ως πληροφοριοδότες, με διαφορετικές ηλικιακές ομάδες, σε διαφορετικές περιοχές του Δήμου, σε διαφορετική εποχή του χρόνου, με παιδιά των όμορων Δήμων που «συγκατοικούν» στο όρος Αιγάλεω, με συμμετοχή στην έρευνα και των γονέων των παιδιών, με ερευνητικά ερωτήματα αν και πώς τα παιδιά μπορούν να διεκδικήσουν τους τόπους τους ως ισότιμοι πολίτες, με μελέτη των κοινωνικο-οικονομικών παραγόντων στην επιλογή και τη χρήση των τόπων από τα παιδιά, με μεθοδολογικές αλλαγές - χρήση GPS, κ.ά. Εισηγείται ακόμα προτάσεις για εκπαιδευτικές και ψυχαγωγικές διαδρομές στον ερευνητικό χώρο με ξεναγούς τα ίδια τα παιδιά, δημιουργία μιας ψηφιακής συλλογής των φωτογραφιών της έρευνας ή αποστολή τους στην ψηφιακή σελίδα "MYSHOT" του περιοδικού National Geographic KIDS (Myshot, 2015).

Αποτέλεσμα της όλης ερευνητικής διαδικασίας ήταν μια πολυεπίπεδη επικοινωνία με τα παιδιά, βιώνοντας ενότητα μαζί τους και με τους τόπους τους. Η μελέτη είναι αφιερωμένη στους υπέροχους πληροφοριοδότες μου και σε όλα τα παιδιά, που ζητούν επίμονα να ανακαλύψουν το τοπίο γύρω τους, να το γνωρίσουν, να το μάθουν, να το δομήσουν και να επενδύσουν σε αυτό νοήματα και αξίες «δημόσιες και ιδιωτικές» (Ελύτης, 2011).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση


Γαλανάκη, Ε. (2003). Η Αναπτυξιακή πορεία του εγωκεντρισμού. Στο *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας: γνωστική-κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Γερμανός, Δ. (2005). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής. Η Παιδαγωγική Ποιότητα του Χώρου*. Αθήνα: Gutenberg.

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (Χ. Μητσοπούλου, Μ. Φιλοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Γρηγόρης.

Ελύτης, Οδ. (2011). *Τα Δημόσια και τα Ιδιωτικά*. Αθήνα: Ίκαρος.

Feldman, R.S. (2009). Μέρος τέταρτο: Μέση Παιδική Ηλικία (Ζ. Αντωνοπούλου, Μετάφρ.). Στο Η. Γ. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Εξελικτική Ψυχολογία: δια βίου ανάπτυξη, τόμος Α΄*. Αθήνα: Gutenberg, 350-371.

Ponty, M. (1977). *Προοίμιο στη Φαινομενολογία της Αντίληψης* (Φ. Καλλία, Μετάφρ.). Αθήνα: Έρασμος.

Στεφάνου, Ι.&Ι. (1999). *Περιγραφή της εικόνας της πόλης*. Αθήνα: Ε.Μ.Π., Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Χάντφηλντ, Τζ.Α. (1979). *Παιδικότητα και Εφηβεία* (Μ. Λώμη, Μετάφρ.). Αθήνα: Θυμάρι.


### Ξενόγλωσση


Bunge, W.W., Bordessa, R. (1975). The Canadian Alternative: Survival, Expeditions and Urban Change. Toronto: York University, Atkinson College, 1. Retrieved on 10-11-2015 from: https://books.google.gr/books?redir_esc=y&hl=el&id=_Y7ZAAAAMAAJ&focus=searchwithinvolume&q=furius+subject.

Burgin, V. (1982). Looking at Photographs. In V. Burgin (Ed.) Thinking Photography. Communications and Culture. London: MacMillan Press, 142-153.

Cele, S. (2006). Communicating Place, Methods for Understanding Children's Experience of Place. Stockholm: Stockholm University, 1-230. Retrieved on 10-09-2015 from: https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:186613/FULLTEXT01.pdf.

Christensen, P. & Haudrup, (2004). Children's Participation in Ethnographic Research: Issues of Power and Representation. Children and Society, 18. In Wiley Online Library: John Wiley and Sons, Ltd. Retrieved on 10-09-2015 from: http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/chi.823.

Christensen, P. & Prout, A. (2002). Working with Ethical Symmetry in Social Research with Children", Childhood, 9(4). Ανακτήθηκε στις 16-11-2015 από τον δικτυακό τόπο www.kingscollege.net/.../ReadingChristens.

Francis, M. & Lorenzo, R. (2008). Children and city design: proactive process and the "renewal"of childhood. In C. Spencer, M. Blades (Eds.). In Children and Their Environments: Learning, Using and Designing Spaces. USA: Cambridge University Press, 217-237.

Gagen, E. (2004). Landscapes in Childhood. In J. S. Duncan, N.C. Johnson, R.H. Schein (Eds.) ACompanion to Cultural Geography. U.K.: Blackwell, 406-413.

Gieseking, J.J., Mangold, W. Katz, C., Low, S., Saegert, S. (2014). The People, Place and Space Reader. New York: Routledge, 18. Retrieved on 11-1-2016 from: http://peopleplacespace.org/toc/introduction/.

Grady, J. (2004). Working with Visible Evidence. An Invitation and some Practical Advice. In C. Knowles, P. Sweetman (Eds.), Picturing the Social Landscape: Visual Methods and the Sociological Imagination. London: Routledge, 18-31.

Hart, R. (1979). Children's Experience of Place. New York: Irvington. Retrieved on 30-7-2015 from: https://www.academia.edu/2229280/Childrens_experience_of_place, pdf.

Hart, R. (1984). The Geography of Children and Children's Geographies. In T.F. Saarinen, D. Seamon, J.L. Sell (Eds.), Environmental Perceptions and Behavior: An Inventory and Prospect, Research Paper No. 209. Chicago, IL: Department of Geography, University of Chicago, 100-113.

Hart, R. (1992). Children's Participation: From Tokenism to Citizenship. Florence: UNICEF, International Child Development Centre. Retrieved on 30-7-2015 from: https://www.unicef-irc.org/.../childrens_par.

Holloway, S.L., Valentine, G. (2000). Children's Geographies and the New Social Studies of Childhood and Critical Geographies. In S.L. Holloway, G. Valentine (Eds.), Children's Geographies: Playing, Living, Learning. London: Routledge, 5-20.

Holt, J.C. (1975). Escape from Childhood: Needs and Rights of Children. U.K.: Penguin Books Ltd.

James, S. (1995). Methodologies of Competence for a Competent Methodology. In Children and Social Competence Conference,. Guilford: Surrey.

Kyttä, M. (2004). The Extent of children's independent mobility and the number of actualized affordances as criteria for child-friendly environments. In Journal of Environmental Psychology, vol. 24, 179-198. Retrieved on 20-3-2016 from: http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0272494403000732.

Loebach, J.E. (2013). Children's Neibourhood Geographies: Examing Children's Perception and Use of Their Neibourhood Environments for Healthy Activity, Ph.D. Thesis. Canada: Ontario, 1-314. Retrieved on 30-7-2015 from: http://ir.lib.uwo.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=3111&context=etd.

Matthews, H., Limb, M. (1999). Defining an agenda for the geography of children: review and prospect. In Progress in human Geography, 23(1), 61-90. Retrieved on 12-9-2015 from: https://www.researchgate.net/publication/240738904_Defining_an_Agenda_for_the_Geography_of_Children_Review_and_Prospect.

McKendrick, J.H. (2001). The geography of Children, An annotated bibliography. In Childhood, 7(3), 361-387. Retrieved on 16-11-2015 from:

http://www.academia.edu/14426907/The_Geography_of_Children_An_Annotated_Bibliography.
Moore, R.C. (1986). Children's Domain: Place and Play in Child Development. London: Croom Helm.
Phillips, A. (2005). Walking and Looking. Cultural Geographies in Practice. In Cultural Geographies, 12(4), 507-513. Retrieved on 2-8-2016 from: www.ssoar.info/.../ssoar-cultgeo-2005-4-p.
Strauss, A.L., Corbin, J.M. (1998). Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory. Sage Publications, Inc. Retrieved on 14-1-2016 from: http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.461.6630&rep=rep1&type=pdf
Tuan, Y-F. (1977). Space, Place and the Child. In Space and Place. The perspective of Experience. Minneapolis: University of Minnesota Press, 3-33.
UNCRC (1989). Fact Sheet: A summary of the rights under the Convention on the Rights of the Child. Retrieved on 18-1-2016 from: www.unicef.org/crc/.../Rights_overview.pdf.
Valentine, G. (1996). Angels and Devils: moral landscapes of childhood. In Environment and Planning D: Society and Space, 14, 581-589. Retrieved on 18-2-2016 from: http://epd.sagepub.com/content/14/5/581.full.pdf+html.

Διαδικτυακές πηγές

Αττικό Πράσινο, (2016). Όρος Αιγάλεω. Ανακτήθηκε στις 31-1-2916 από τον δικτυακό τόπο http://www.attiko- prasino.gr/Default.aspx?tabid=1092andlanguage=el-GR.
Google maps, (2016). Χάρτες και αεροφωτογραφίες της ερευνητικής περιοχής. Ανακτήθηκε στις 18-1-2016 από τον δικτυακό τόπο https://www.google.gr/maps/place.
Hart, R. (2016). Vermont kids: four cinema verité short films. In DER (Documentary Educational Resources). Retrieved on 18-9-2016 from: http://www.der.org/films/vermont-kids.html.
Myshot, (2015). *National Geographic Kids, "Landscapes"*. Retrieved on 25-10-2015 from: http://kids-myshot.nationalgeographic.com/categories/19.

# Η ΜΕΤΑΓΝΩΣΗ ΚΑΙ Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΙΛΥΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ

**Μώκος Ευάγγελος**
emokos@rhodes.aegean.gr
Δρ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Μαυρίδου Ναταλία**
i.n.mavridou@gmail.com
Δρ., Tomsk State University, Russia

**Περίληψη**

Η μεταγνώση πρόβαλλε σαν μία σαφής εστίαση της έρευνας στην ψυχολογία στις αρχές της δεκαετίας του 1970, αλλά οι ψυχολόγοι και οι ειδικοί της διδακτικής δεν είχαν για καιρό αποσαφηνίσει τη γνώση και τις ικανότητες που περιέκλειε αυτός ο όρος. Μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι η μεταγνώση μπορεί να ενισχύσει την ικανότητα των μαθητών να γίνουν καλύτεροι λύτες μαθηματικών προβλημάτων, καθώς η εμφάνιση μεταγνωστικών λειτουργιών υποστηρίζει την προσπάθεια των λυτών κατά τη διάρκεια επίλυσης. Η προσέγγιση αυτή θα γίνει μέσα από παράθεση ερευνών που έχουν γίνει επάνω στη μεταγνώση και την επίλυση μαθηματικού προβλήματος και έχουν δείξει ότι η μεταγνώση είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που όχι μόνο μπορεί να οδηγήσει στη σωστή λύση ενός μαθηματικού προβλήματος, αλλά να βοηθήσει την ίδια

τη διαδικασία επίλυσης. Στόχος της παρούσας εργασίας είναι να εξετάσει το θεωρητικό υπόβαθρο της σχέσης ανάμεσα στη μεταγνώση και την επίλυση μαθηματικού προβλήματος.

**Λέξεις κλειδιά:** Μεταγνώση, επίλυση μαθηματικού προβλήματος, μεταγνωστικός έλεγχος και παρακολούθηση.

## 1. Εισαγωγή

Υπάρχουν θεωρητικοί της ψυχολογίας ή της εκπαιδευτικής ψυχολογίας που ασχολήθηκαν στα έργα τους με την έννοια της μεταγνώσης, αν και η αναφορά στην έννοια αυτή ή η μελέτη της, μπορεί να μην έγινε με άμεσο τρόπο με το να κατονομαστεί σα μεταγνώση, αλλά έμμεσα μέσα από τη μελέτη και παρατήρηση των διάφορων εκφάνσεών της. Κατανοώντας τη μεταγνώση σαν ένα μέρος της ανθρώπινης συμπεριφοράς, μάθησης και γνωστικής ανάπτυξης, απαιτείται η τοποθέτησή της μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο όλων των δραστηριοτήτων του ανθρώπου όλων των εποχών και όλων των σταδίων ανάπτυξής του (Zimmerman, 2008). Τα έργα θεωρητικών ψυχολόγων μπορούν να χρησιμοποιηθούν σαν πηγές για την καλύτερη οριοθέτηση της έννοιας της μεταγνώσης και τη διασάφηση ορισμένων δύσκολων σημείων που αφορούν στην κατανόησή της. Στην παρούσα εργασία το ερευνητικό μας ερώτημα περιστρέφεται γύρω από τη σχέση της μεταγνωστικής λειτουργίας του ατόμου με τη διαδικασία επίλυσης μαθηματικού προβλήματος.

## 2. Κυρίως μέρος

### Θεωρητικές προσεγγίσεις της μεταγνώσης

Προσπαθώντας να θεμελιώσουν τη μεταγνώση πολλοί ερευνητές καταφεύγουν στις ιστορικές ρίζες της (Brown 1987; Bråten 1991a; Flavell 1992; Zimmerman 2001).

Στο έργο των Jean Piaget και Lev Vygotsky υπάρχουν πρωταρχικά στοιχεία και έννοιες που θεωρούνται πως είναι οι απαρχές της έννοιας της μεταγνώσης, χωρίς όμως να αναφέρεται ο όρος μεταγνώση.

Οι *Flavell* και *Brown* θα μπορούσαμε να πούμε πως εντάσσονται στην παραδοσιακή θεώρηση της μεταγνώσης, αφού ήταν και από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με την έννοια αυτή μέσα στις έρευνές τους.

Οι Brown (1987) και Baker (1991) έκαναν τη διάκριση μεταξύ της επίγνωσης της γνώσης (knowledge of cognition) και της ρύθμισης της γνώσης (regulation of cognition) (Schraw & Moshman, 1995).

Οι Nelson και Narens (1990), παρουσίασαν τα συστατικά ενός μεταγνωστικού συστήματος και τις σχέσεις που τα διέπουν.

2.1. Η θεωρία του Flavell

Ο Flavell (1979), ήταν ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο «μεταμνήμη» (metamemory), όσον αφορά την ικανότητα κάποιου να χρησιμοποιήσει ικανοποιητικά τα εισερχόμενα στοιχεία, τη χωρητικότητα και την ανάσυρση των περιεχομένων της μνήμης του. Αργότερα χρησιμοποίησε τον όρο «μετά» με σκοπό να δηλώσει το δευτεροβάθμιο επίπεδο λειτουργίας της γνώσης.

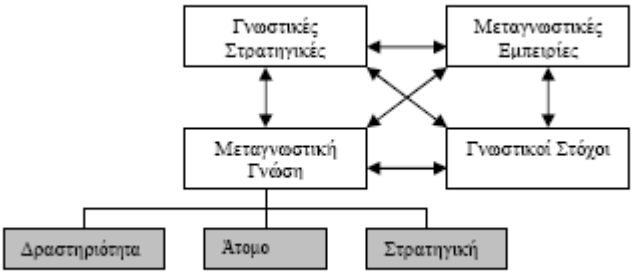
Αργότερα στο άρθρο του Metacognition and cognitive monitoring (1979), αναφέρεται η έκρηξη του ενδιαφέροντος για πεδία που σχετίζονται με τη μεταγνώση, όπως η προφορική επικοινωνία, η κατανόηση κειμένου, το διάβασμα, το γράψιμο, η απόκτηση της γλωσσικής ικανότητας, η μνήμη, η προσοχή, η επίλυση προβλήματος και πρότεινε ένα μοντέλο μεταγνωστικής λειτουργίας που περιλάμβανε τέσσερις τάξεις φαινομένων και των σχέσεων μεταξύ τους (Σχ.1):

α) τη μεταγνωστική γνώση (metacognitive knowledge),

β) τις μεταγνωστικές εμπειρίες (metacognitive experiences),

γ) δραστηριότητες και στόχους (tasks and goals) και

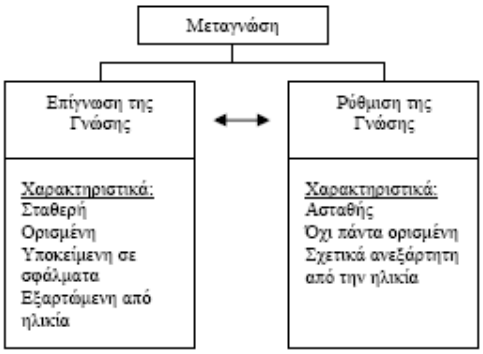
δ) στρατηγικές.




**Σχ. 1: Τα συστατικά μέρη της μεταγνώσης κατά το Flavell (1979)**

## 2.2. Η θεωρία της Brown και των συνεργατών της

Η Brown (1987) χωρίζει τη μεταγνώση σε δύο ευρείες κατηγορίες (σχ. 2). Η πρώτη σχετίζεται με την επίγνωση της γνώσης (knowledge of cognition) που εμπεριέχει τον αναστοχασμό (reflection) πάνω στις γνωστικές δραστηριότητες. Αυτό υπονοεί το συνειδητό αναστοχασμό των γνωστικών δραστηριοτήτων κάποιου κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας. Η δεύτερη κατηγορία της μεταγνώσης σχετίζεται με αυτό-ρυθμιζόμενους μηχανισμούς που ενεργοποιούνται κατά τη διάρκεια της μάθησης ή της επίλυσης προβλήματος (regulation of cognition). Σύμφωνα με τη Brown η επίγνωση της γνώσης (knowledge of cognition) και η ρύθμιση της γνώσης (regulation of cognition) συνδέονται στενά μεταξύ τους:




**Σχ. 2: Τα συστατικά μέρη της μεταγνώσης κατά τη Brown (1987)**

## 2.3. Η θεωρία των Nelson και Narens

Η θεωρία των Nelson και Narens το 1990, μπόρεσε να οργανώσει σχεδόν ολόκληρη την υπάρχουσα έρευνα πάνω στη μεταγνώση (Van Overschelde, 2008). Η θεωρία αυτή επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ δύο μεταγνωστικών λειτουργιών: της παρακολούθησης (monitoring) και του ελέγχου (control). Οι Nelson και Narens περιέγραψαν ένα θεωρητικό μηχανισμό, ο οποίος είναι απαραίτητος έτσι ώστε να έχουμε ένα μεταγνωστικό σύστημα, που αποτελείται από δύο δομές: το μετά – επίπεδο (meta-level) και το επίπεδο – αντικείμενο (object-level) καθώς επίσης και τη σχέση της ροής των πληροφοριών μεταξύ των δύο επιπέδων (Σχ.3).

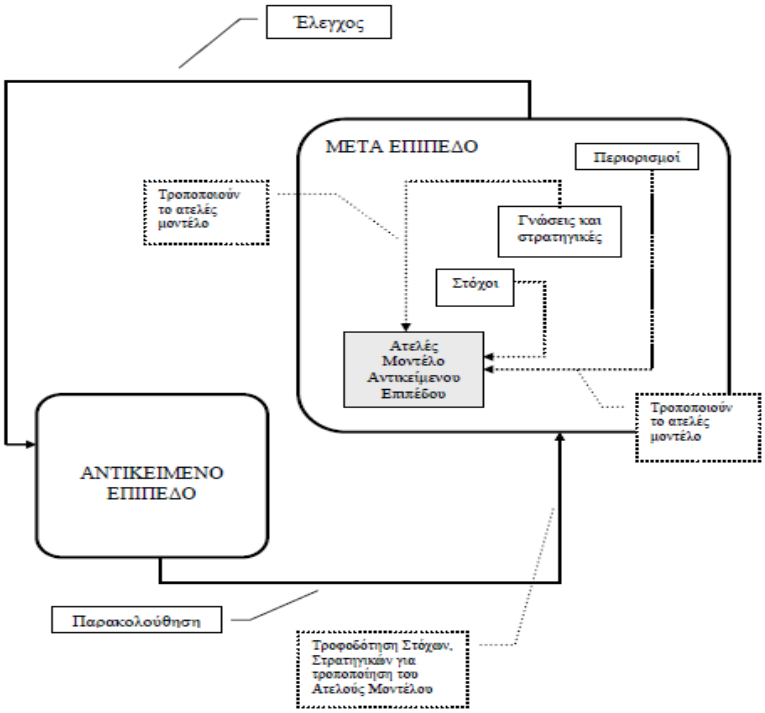
Τρία κρίσιμα χαρακτηριστικά απαιτούνται κατά τους Nelson και Narens για να έχουμε ένα μεταγνωστικό σύστημα: Το πρώτο είναι ο διαχωρισμός των γνωστικών διαδικασιών σε δύο ή περισσότερα σχετιζόμενα επίπεδα. Σύμφωνα σχήμα έχουμε το μετά – επίπεδο (meta-level) και το επίπεδο – αντικείμενο (object-level). Το μοντέλο αυτό βασίζεται στην ιδέα ότι το μετά – επίπεδο περιέχει ένα μοντέλο του αντικείμενο – επίπεδου (Mokos, & Kafoussi, 2013). Το δεύτερο κρίσιμο χαρακτηριστικό ενός μεταγνωστικού συστήματος είναι το είδος της σχέσης που καθορίζεται από τη ροή των πληροφοριών. Αυτή η ροή διακρίνεται ανάμεσα σε αυτό που ονομάζεται «έλεγχος»

(control) και «παρακολούθηση» (monitoring). Όταν θεωρήσουμε ότι το μετά – επίπεδο περιέχει ένα μοντέλο του επίπεδου – αντικειμένου, τότε αυτά τα δύο αφηρημένα χαρακτηριστικά, δηλαδή τα δύο αλληλοσυσχετιζόμενα επίπεδα και τα δύο είδη σχέσεων, αποτελούν τον πυρήνα της μεταγνώσης με την έννοια που τη χρησιμοποιούμε (Metcalfe and Shimamura, 1994). Το τρίτο κρίσιμο χαρακτηριστικό του μεταγνωστικού μοντέλου του Nelson και Narens είναι ότι το μετα – επίπεδο περιέχει: α) ένα δυναμικό μοντέλο της τρέχουσας κατάστασης (Nelson & Narens, 1990, 1994), β) έναν μεταγνωστικό στόχο, ή στόχο κατάσταση και γ) γνώσεις και στρατηγικές για το πώς το μετα – επίπεδο μπορεί να αλλάξει ή να ελέγξει το αντικείμενο – επίπεδο, με στόχο να επιτύχει το σκοπό του μετά – επιπέδου (Nelson, 1996).

Συνδυάζοντας τα τρία αυτά χαρακτηριστικά, το μεταγνωστικό μοντέλο αποτελεί ένα σύνολο από ανώτερου επιπέδου μεταγνωστικές διαδικασίες που παρακολουθούν και ελέγχουν χαμηλού επιπέδου γνωστικές διαδικασίες σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί ένας στόχος.

Έλεγχος

Ο μεταγνωστικός έλεγχος (metacognitive control) είναι οι συνειδητές και μη συνειδητές αποφάσεις που παίρνουμε και οι οποίες βασίζονται στο αποτέλεσμα των διαδικασιών παρακολούθησης που γίνονται από μας τους ίδιους. Οι διαδικασίες ελέγχου φανερώνονται με τις συμπεριφορές που υιοθετεί ένα άτομο ύστερα από μια λειτουργία παρακολούθησης (monitoring). Έτσι αν ένα άτομο αισθάνεται ότι ένα αντικείμενο δεν έχει επαρκώς κρυπτογραφηθεί, ίσως αποφασίσει να συνεχίσει να μελετά αυτό το αντικείμενο. Αν κάποιος αισθάνεται ότι δεν έχει κατανοήσει πλήρως ένα κείμενο, ίσως να το ξαναδιαβάσει. Στο εργαστήριο μπορούμε να παρατηρήσουμε τις διαδικασίες ελέγχου μέσω μετρήσεων όπως είναι η ανταπόκριση ή αντίδραση (response), η λανθάνουσα κατάσταση (latency), η κατανομή του χρόνου μελέτης (allocation of study time), και οι αποφάσεις σχετικά με το ποια αντικείμενα θα μελετηθούν (Schwartz & Perfect, 2001).




**Σχ. 3: Μια βασική αναπαράσταση του μεταγνωστικού μοντέλου των Nelson και Narens (Nelson & Narens, 1990, 1994)**

## Παρακολούθηση

Μεταγνωστική παρακολούθηση είναι αυτές οι διαδικασίες που επιτρέπουν στο άτομο να παρατηρεί, να αναστοχάζεται πάνω στις γνωστικές διαδικασίες, ή να έχει εμπειρίες πάνω στις δικές του γνωστικές διαδικασίες. Έτσι, κάποιος μπορεί να γνωρίσει ότι ίσως έχει κατακτήσει μια

αριθμητική διεργασία ή ότι έχει κατανοήσει ένα κείμενο που μόλις έχει διαβάσει. Η γνωστική πληροφορία απλά ρέει από το αντικείμενο επίπεδο στο μετά – επίπεδο. Όμως ο Nelson (1996), περιέγραψε την παρακολούθηση σαν μια πιο ενεργητική διαδικασία που μπορεί κάποιος να έχει για να υπηρετεί το μετά – επίπεδο και συνεπώς να επηρεάζεται από τους υπάρχοντες μετά – στόχους (metagoals).

Μέσα στο εργαστήριο η μεταγνωστική παρακολούθηση αποκαλύπτεται με το να ζητείται από τους συμμετέχοντες να δημιουργούν κρίσεις της αίσθησης ότι γνωρίζουν (feeling – of – knowing judgments, FOK), κρίσεις ευκολίας μάθησης (easy – of – learning judgments, EOL), κρίσεις ότι κατανοούν (judgments of comprehension), κρίσεις ότι μαθαίνουν (judgments of learning, JOL). Η παρακολούθηση πληροφορεί τα άτομα για την κατάσταση του γιγνώσκειν τους σε σχέση με τον τρέχοντα στόχο (Schwartz & Perfect, 2001).

3. Ο ρόλος της μεταγνώσης κατά τη διάρκεια επίλυσης μαθηματικού προβλήματος

Μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας δείχνει ότι οι μεταγνωστικές λειτουργίες μπορεί να ενισχύουν τη ικανότητα των μαθητών να γίνουν καλύτεροι λύτες προβλημάτων (Kapa, 2001). Οι μεταγνωστικές λειτουργίες είναι νοητικές πράξεις, οι οποίες κατευθύνουν τις γνωστικές λειτουργίες ενός ατόμου και υποστηρίζουν την αντιληπτική μάθηση (Mevarech and Kapa, 1996). Η χρήση μεταγνωστικών λειτουργιών υποστηρίζει την προσπάθεια των λυτών κατά τη διάρκεια επίλυσης και εμπεριέχει την ικανότητά τους να πετύχουν το στόχο τους (Fortunato, Hecht, Tittle and Alvarez, 1991). Όσο πιο πολύ οι άνθρωποι ελέγχουν και παρακολουθούν τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, τόσο πιο καλή γίνεται η ικανότητά τους να λύνουν προβλήματα (Kapa, 2001). Με άλλα λόγια, το μεταγνωστικό επίπεδο υποστηρίζει το γνωστικό, με την ενεργοποίηση των παραγόντων της παρακολούθησης και του ελέγχου κατά τη διάρκεια επίλυσης ενός μαθηματικού προβλήματος.

Στη μαθηματική εκπαίδευση, η σημασία της έρευνας των μεταγνωστικών διαδικασιών των μαθητών κατά τη μαθηματική τους δραστηριότητα εμφανίστηκε αρχικά ως συνέπεια της έμφασης που είχε δοθεί στο ρόλο της απόκτησης συνείδησης από τους ίδιους τους μαθητές των ενεργειών τους καθώς μαθαίνουν μαθηματικά και των διαδικασιών αυτό–ρύθμισής τους (Kilpatrick, 1985). Η επίλυση προβλήματος αντιμετωπίζεται με δύο τρόπους: α) σαν ένα αντικείμενο για έρευνα πάνω σε θέματα όπως: Πώς η επίλυση προβλήματος σχετίζεται με άλλες όψεις της «μαθηματικής σκέψης»; Ποια είναι τα ουσιώδη δομικά και ψυχολογικά συστατικά της επίλυσης προβλήματος; Πώς κάποιος ταξινομεί επαρκώς τις διαφορετικές διαδικασίες επίλυσης προβλήματος; Ποια είναι τα πιο σημαντικά γνωστικά και αποτελεσματικά εμπόδια στην επιτυχή απόκτηση ικανοτήτων επίλυσης προβλήματος; Είναι δυνατόν να διδάξει και να μάθει κάποιος την επίλυση προβλήματος; β) σε σχέση με τη διδασκαλία των Μαθηματικών, στην οποία απευθύνονται αναλυτικά προγράμματα που αναφέρονται στην επίλυση προβλήματος στα Μαθηματικά (Blum & Niss, 1991). Σύμφωνα με τον Schoenfeld (1990), η μεταγνώση έχει πολλαπλές σημασίες: από τη γνώση κάποιου για τις γνωστικές του διαδικασίες μέχρι την αυτό–ρύθμιση κατά τη διάρκεια επίλυσης προβλήματος. Ωστόσο, το πέρασμα από μια αντίληψη αποκλειστικά εξατομικευμένης μαθησιακής πορείας, την ψευδαίσθηση δηλαδή της ύπαρξης αυτόνομης γνωστικής πορείας προς τη γνώση και την αντίληψη ότι η μαθησιακή πορεία είναι μια πορεία αλληλεπιδράσεων και σταδιακών εξισορροπήσεων μεταξύ πέντε κυρίως δυναμικών συστημάτων: του υποκειμένου, της κοινωνίας, της οικογένειας, του σχολείου και του γνωσιολογικού οικοδομήματος, έδωσε μία νέα θέαση στο ρόλο της μεταγνώσης (Καλαβάσης, 2007).

Πολλές έρευνες που έχουν γίνει επάνω στη μεταγνώση και την επίλυση μαθηματικού προβλήματος, έχουν δείξει ότι η μεταγνώση είναι ένας καθοριστικός παράγοντας που όχι μόνο μπορεί να οδηγήσει στη σωστή λύση ενός μαθηματικού προβλήματος, αλλά να βοηθήσει τη διαδικασία επίλυσης (Schoenfeld, 1987; Fortunato et al., 1991; Schoenfeld, 1990; Kramarski & Mevarech, 2002; Kapa, 2001, Mohini & Nai, 2005; Mevarech & Fridkin, 2006; Panaoura and Filippou, 2004). Δύο κατηγορίες ερευνών μπορούμε να πούμε πως έχουν σχηματοποιηθεί. Οι έρευνες που διεξήχθησαν χωρίς να έχει προηγηθεί μεταγνωστικού τύπου διδασκαλία στους μαθητές

(Biryukov, 2002; Mohini & Nai, 2005; Mokos, & Kafoussi, 2013) και οι έρευνες που διεξήχθησαν αφού είχε προηγηθεί μεταγνωστικού τύπου διδασκαλία (Kramarski, Mevarech and Arami, 2002; Goos, Galbraith and Renshaw, 2002; Mevarech & Fridkin, 2006; Panaoura and Filippou, 2004; Österholm, 2006). Επιπλέον οι έρευνες αυτές μπορούν να κατηγοριοποιηθούν και σε αυτές που τα υποκείμενα της έρευνας απάντησαν σε ερωτηματολόγια για την ανίχνευση των μεταγνωστικών λειτουργιών, μετά τη διαδικασία επίλυσης του μαθηματικού προβλήματος (off line διαδικασία) και σε αυτές που γίνεται ανίχνευση των μεταγνωστικών λειτουργιών ταυτόχρονα με τη διαδικασία επίλυσης (on line διαδικασία), κυρίως με τη μέθοδο της «φωναχτής σκέψης (Van Overschelde, 2008).

## 4. Συμπεράσματα

Η γνώση και η μάθηση δε θεωρούνται πλέον ατομικά φαινόμενα. Θεωρούνται διαδραστικά φαινόμενα που αναπτύσσονται μέσα σε ένα κοινωνικό περίγυρο, στο οποίο η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία των μελών του συντελεί στη δημιουργία νέας γνώσης, αλλά και διαμόρφωσης κριτηρίων για την ορθότητα αυτής. Η διαδικασία αυτή στηρίζεται στη συνειδητή ή ασυνείδητη αλληλεπίδραση των ατόμων και επιτρέπει τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και σε αυτό με το οποίο αλληλεπιδρά να παρατηρήσουν, να συγκρίνουν, να αναλύσουν, να διορθώσουν, να ανασυνθέσουν τη γνώση και τη σκέψη τους σε νέες νοητικές δομές (Καλαβάσης, 2007). Στη μαθηματική εκπαίδευση η απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων από τους μαθητές θεωρείται πολύ σημαντική κατάκτηση. Από τα παραπάνω προκύπτει η αναγκαιότητα ανάπτυξης ερευνών, κατά τις οποίες οι ίδιοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να αναλύουν την αυθόρμητη μαθηματική τους δραστηριότητα, μέσα από τη «φωναχτή σκέψη», έτσι ώστε να εντοπιστούν ποιες μεταγνωστικές πράξεις Ελέγχου (control) και Παρακολούθησης (monitoring) εμφανίζονται, σε κάθε τύπο μαθηματικού προβλήματος που προσπαθούν να λύσουν (Mokos, & Kafoussi, 2013). Η ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερευνών αυτών θα μας δείξει σε ποιόν τύπο προβλήματος υστερούν μεταγνωστικά οι μαθητές, έτσι ώστε οι εκπαιδευτικοί να επέμβουν και να τους ενισχύσουν.

Η ικανότητα των μαθητών να εμφανίζει αυθόρμητα μεταγνωστικές λειτουργίες ελέγχου και παρακολούθησης, μπορεί να αξιοποιηθεί κατάλληλα από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να ενισχύσει τις μεταγνωστικές ικανότητες των μαθητών του, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος των μαθηματικών με μια μεταγνωστικού τύπου διδασκαλία. Η διδασκαλία αυτή μπορεί να βασίζεται είτε σε ερωτήματα μεταγνωστικής μορφής, τα οποία θα ωθούν τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν σε κάθε φάση επίλυσης του προβλήματος ερωτήματα που θα τους βοηθούν να ενεργοποιούν την κατάλληλη μεταγνωστική πράξη Ελέγχου ή Παρακολούθησης, είτε σε ένα τυποποιημένο μεταγνωστικό διδακτικό πρόγραμμα που θα δημιουργηθεί από τους εκπαιδευτικούς φορείς. Η πρόταση αυτή χρειάζεται βαθύτερη διερεύνηση καθώς σχετίζεται με την επιμόρφωση των δασκάλων σε νέες πρακτικές μεταγνωστικού χαρακτήρα, αλλά και την ενεργοποίηση φορέων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι με κατάλληλο χειρισμό από το δάσκαλο της τάξης, αλλά και την κατάλληλη δημιουργία ομάδων μαθητών με διαφορετικές επιδόσεις στα μαθηματικά, μπορεί να επιτευχθεί μεγιστοποίηση των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών και να φτάνουν ευκολότερα και πιο σύντομα σε σωστές λύσεις στα προβλήματα που έχουν να λύσουν. Προαπαιτούμενο βέβαια όπως και στη αξιοποίηση των ευρημάτων σε ατομικό επίπεδο είναι να πειστεί ο ίδιος ο δάσκαλος για την αναγκαιότητα και την αξία της ενίσχυσης των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών. Έτσι με κατάλληλο χειρισμό από το δάσκαλο της τάξης, αλλά και την κατάλληλη δημιουργία ομάδων μαθητών με διαφορετικές επιδόσεις στα μαθηματικά, μπορεί να επιτευχθεί μεγιστοποίηση των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών και να φτάνουν ευκολότερα και πιο σύντομα σε σωστές λύσεις στα προβλήματα που έχουν να λύσουν. Προαπαιτούμενο βέβαια είναι να πειστεί ο ίδιος ο δάσκαλος για την αναγκαιότητα και την αξία της ενίσχυσης των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών.

Επιπλέον οι φορείς που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους ευρήματα σχετικών ερευνών και να προωθήσουν την καλλιέργεια και ενίσχυση

των μεταγνωστικών ικανοτήτων των μαθητών, είτε μέσα από εγχειρίδια που θα σχεδιαστούν για το σκοπό αυτό, είτε μέσα από νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών που θα δίνουν έμφαση στη μεταγνώση και την καλλιέργεια των μεταγνωστικών ικανοτήτων, είτε τέλος με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα μεταγνώσης.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**

Καλαβάσης, Φ., (2007). Ορισμένες αρχικές επισημάνσεις για την έννοια του Σχεδιασμού Εκπαιδευτικών Μονάδων, Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού.

**Ξενόγλωσση**

Baker, L. (1991). Metacognition, reading, and science education. In Santa, C., and Alvermann, D. (Eds.), Science Learning: Processes and Applications, International Reading Association, Newark, Delaware.

Biryukov, P. (2002). Metacognitive Aspects of Solving Combinatorics Problems, International Journal for Mathematics Teaching and Learning, 1 – 19.

Blum W., Niss, M. (1991). Applied mathematical problem solving, modelling, applications, and links to other subjects - state, trends and issues in mathematics instruction, *Educational Studies in Mathematics* 22: 37-68, 1991.

Bråten, I. (1991a). Vygotsky as precursor to metacognitive theory: I. The concept of metacognition and its roots. *Scandinavian Journal of Educational Research,* 35, 179 192.

Brown, A. (1987). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.) *Advances in instructional psychology 1*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum, 77 – 165.

Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring, *American Psychologist, 34*,906-911.

Flavell, J. (1992). Perspectives on perspective taking. In H. Beilin, & P. B. Pufall (Eds.), *Piaget's theory: Prospects and possibilities* (pp. 107–139). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Fortunato, I., Hecht, D., Tittle, C.K., Alvarez, L. (1991). Metacognition and problem solving, *Arithmetic Teacher* 39 (4), 38–40.

Goos, M., Galbraith, P., Renshaw, P. (2002). Socially Mediated Metacognition: Creating Collaborative Zones of Proximal Development in Small Group Problem Solving, *Educational Studies in Mathematics*, 49, 193-223.

Kapa, E. (2001). A metacognitive support during the process of problem solving in a computerized environment. *Educational Studies in Mathematics*, 47, 317–336.

Kilpatrick, J. (1985). Reflection and recursion. *Educational Studies in Mathematics*, 46, 187 – 228.

Kramarski, B., Mevarech, Z., Arami, M. (2002). The Effects of Metacognitive Instruction on Solving Mathematical Authentic Tasks. *Educational Studies in Mathematics*, 49, 225 – 250

Metcalfe, J., Shimamura, A. P. (1994). *Metacognition: Knowing about knowing*. Cambridge, MA: MIT Press.

Mevarech, Z.R., Kapa, E. (1996). The effects of a problem-solving based Logo environment on children's information processing components. *The British Journal of Educational Psychologe* 66, 181–195.

Mevarech Z., Fridkin, S. (2006). The effects of IMPROVE on mathematical knowledge, mathematical reasoning and metacognition. *Metacognition Learning*, 85-97.

Mohini, M., Tan Ten Nai. (2005). The use of metacognitive process in learning mathematics, *Proceedings of the Conference Reform, Revolution and Paradigm Shifts in Mathematics Education*, pp. 159-162.

Mokos, E., Kafoussi, S. (2013). Elementary students' spontaneous metacognitive functions in different types of mathematical problems. *Journal of Research in Mathematics Education, 2* (2), 242-267. doi:10.4471/redimat.201 3.29

Nelson, T. O., Narens, L. (1990). Metamemory: A theoretical framework and new findings. *The Psychology of Learning and Motivation, 26*, 125–141.

Nelson, T. O. (1996). Consciousness and metacognition. *American Psychologist, 51*, 102–116.

Österholm, M. (2006). Metacognition and Reading – Criteria for Comprehension of Mathematics Texts. *Proceedings of the 30th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, Vol PME30, pp. 289 – 296

Panaoura, A., Filippou, G. (2004). The Measurement of young pupils' Metacognitive Ability in Mathematics: The case of Self – Representation and Self – Evaluation. *Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education.*

Schoenfeld, A. H. (1987). A theory of teaching and its applications. *The Montana Mathematics Enthusiast*, Monograph 3 pp.33-38.

Schoenfeld, A. H. (1990). Learning to think mathematically: Problem solving, metacognition and sense-making in mathematics. In D. Grouws (Ed.), *Handbook for Research on Mathematics Teaching and Learning*, pp 1 – 103. Macmillan, New York.

Schwartz, B., Perfect, T. (2001). Introduction: Toward an applied metacognition. In T. Perfect and B. Schwartz (Eds), *Applied Metacognition*, pp 3 – 35. Cambridge University Press.

Van Overschelde, J. P. (2008). Metacognition: Knowing About Knowing. In J. Dunlosky and R. Bjork (Eds.*)*, *Handbook of Metamemory and Memory*, pp. 47-71. Psychology Press, Tayor and Francis Group, New York.

Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement*, pp. 1–37. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166–183.

# Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΜΕΤΑΡΡΥΘΜΙΣΗΣ ΜΕ ΤΗΝ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΑΛΛΑΓΗ ΤΗ ΜΕΤΑΠΟΛΕΜΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΗΣ ΡΟΖΑΣ ΙΜΒΡΙΩΤΗ

**Παπαστεφανάκη Ελευθερία**
eleftheriapapast@gmail.com
Φιλόλογος, Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Κρήτης

**Περίληψη**

Τη μεταπολεμική εποχή η Ρ. Ιμβριώτη θα εμπλουτίσει τις απόψεις της για το σχολείο εργασίας με τη σκέψη των Σοβιετικών παιδαγωγών και κυρίως της N. Krupskaya. Παράλληλα, θα θέσει το αίτημα της πολυτεχνικής μόρφωσης και θα καυτηριάσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η παιδεία στο πλαίσιο των αιτημάτων της ΕΔΑ γίνεται ένας κύριος άξονας που καλείται να παίξει ένα πολλαπλό ρόλο στο πολιτικό πρόταγμα της μεταπολεμικής αριστεράς. Η διαμόρφωση ενός τύπου ανθρώπου με νέες δεξιότητες και ηθικές αρχές αποτελεί βασικό στοιχείο της παιδείας αυτής. Η Ρόζα Ιμβριώτη θα εκφράσει τις παιδαγωγικές της θέσεις εμπλουτίζοντας την επιχειρηματολογία της με την προβολή των κατακτήσεων στη σφαίρα της παιδείας των σοσιαλιστικών χωρών, στις οποίες θα πραγματοποιήσει και αρκετά ταξίδια. Στο παρόν άρθρο θα

μελετήσουμε τον τρόπο που το αίτημα της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης συναρθρώνεται με το αίτημα της πολιτικής αλλαγής. Η Ρόζα Ιμβριώτη ως αναγνωρισμένη τη μεταπολεμική περίοδο αριστερή παιδαγωγός αποτελεί ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα εκφοράς αυτού του λόγου.

**Λέξεις κλειδιά:** Ρόζα Ιμβριώτη, εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, ΕΔΑ.

## 1. Εισαγωγή

### Ιστορικό πλαίσιο

Το βασικό αίτημα για τη μεταπολεμική ελληνική αριστερά συμπυκνώνεται στη γραμμή της ανάπτυξης της βαριάς βιομηχανίας, καθώς αποτελεί το μεταβατικό στάδιο της λαϊκής δημοκρατίας. Το αίτημα αυτό πραγματώνεται υπό την καθοδήγηση ενός ολοκληρωμένου σχεδίου, του οποίου την εκτέλεση αναλαμβάνει μια νέα πολιτική εξουσία. Για το σχεδιασμό αυτό, χαρακτηριστικό είναι το κλασικό έργο του ίδιου του Δ. Μπάτση (1977) «Η βαρειά βιομηχανία στην Ελλάδα», το οποίο συμπυκνώνει αυτή την αναπτυξιακή κατεύθυνση. Η ιδέα αυτή της «βιωσιμότητας» της χώρας, που είναι εμφανής στα λόγια της Ρ. Ιμβριώτη, διατήρησε τη λάμψη της και στο πρόγραμμα της ΕΔΑ. Έτσι, η ΕΔΑ εναντιώθηκε σε όσους επιχειρούν να θεμελιώσουν θεωρητικά τη φτώχεια και τη λαϊκή εξαθλίωση. Στην πατρίδα μας υπάρχουν οι προϋποθέσεις για τη βιομηχανική ανάπτυξη και συνακόλουθα την ανάπτυξη της επιστήμης. Αντικειμενική προϋπόθεση είναι ο ορυκτός πλούτος της χώρας, οι ενεργειακές πηγές (άνθρακας, υδατοπτώσεις), οι δυνατότητες της γεωργίας, ο θαλάσσιος και δασικός πλούτος. Κανείς δεν μπορεί να αρνηθεί τη βιωσιμότητα της χώρας και να μιλήσει για φυσική φτώχεια της γης, θα δηλώσει εμφατικά η ΕΔΑ μέσα από τα κείμενά της (Νούτσος, 1994: 324).

Για την ΕΔΑ, τα αίτια της καθυστέρησης της επιστήμης είναι κοινωνικά και πολιτικά. Μόνο μια ριζική πολιτική αλλαγή, που θα πραγματοποιηθεί από νέες κοινωνικές δυνάμεις, θα δημιουργήσει τις προϋποθέσεις για την έξοδο της κοινωνίας και της επιστήμης από το τέλμα. Οι νέες αυτές δυνάμεις είναι οι τάξεις και τα στρώματα της κοινωνίας που τα συμφέροντά τους είναι αντίθετα με τα συμφέροντα της ελληνικής ολιγαρχίας: οι εργάτες, οι αγρότες, τα μεσαία στρώματα και η εθνική αστική τάξη. Η κυβέρνηση της εθνικοδημοκρατικής αλλαγής θα βασιστεί στις πατριωτικές δυνάμεις του τόπου. Απαραίτητος όρος για την επιβίωση των δυνάμεων αυτών αποτελεί η απαλλαγή της χώρας από την πολιτική, οικονομική και πνευματική κυριαρχία των ξένων και η ανασυγκρότηση και εκβιομηχάνιση της χώρας, η ανάπτυξη όλων των τομέων της εθνικής οικονομίας, η διεύρυνση της εσωτερικής αγοράς και γενικά η δημιουργία μιας αυτοδύναμης οικονομικο – τεχνικο – επιστημονικής βάσης. Παρενθετικά εδώ αξίζει να αναφέρουμε ότι από τη δεκαετία του 1950 θα αρχίσει να αποκτά κεντρική θέση στις πρώην σοσιαλιστικές χώρες η θεωρία της επιστημονικοτεχνικής επανάστασης που συλλαμβάνει την επιστήμη ως έναν κεντρικό παράγοντα της αναπτυξιακής διαδικασίας και αυτής της ίδιας της επαναστατικής κίνησης (Βαλλιάνος, 1983). Η αλλαγή στη διάρθρωση της οικονομίας θα στηριχτεί στα δεδομένα της πιο προωθημένης επιστήμης και τεχνικής. Για την κυβέρνηση της εθνικοδημοκρατικής αλλαγής, η ανάπτυξη της επιστήμης και της τεχνικής αποτελούν πρώτιστη ανάγκη και φροντίδα (Νούτσος, 1994: 324 – 325).

Η ΕΔΑ μέσα από τα κείμενά της θα υποστηρίξει ότι βασική προϋπόθεση για την πρόοδο του τόπου, αποτελεί η δημιουργία βαριάς βιομηχανίας. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να αλλάξει τη μορφή της οικονομίας και να αποτελέσει βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη και των άλλων κλάδων της, μαζί και της αγροτικής οικονομίας. Ο μετασχηματισμός αυτός της οικονομίας θα απαιτήσει τη συνεργασία όλων των κλάδων της Τεχνικής και της Επιστήμης. Με την έννοια αυτή, θα ανυψωθεί το έργο της εκπαίδευσης και ο ρόλος της τεχνικής σε αυτήν. Τα παραγωγικά έργα θα δώσουν δημιουργική δουλειά στους τεχνικούς της χώρας. Έτσι, η εθνικοδημοκρατική κυβέρνηση θα λύσει το πρόβλημα της απασχόλησης των τεχνικών και των θετικών επιστημόνων.

## 2. Κυρίως μέρος

### Εκπαιδευτική μεταρρύθμιση και ΕΔΑ

Η παιδεία στο πλαίσιο των αιτημάτων της ΕΔΑ γίνεται ένας κύριος άξονας που καλείται να παίξει ένα πολλαπλό ρόλο στο πολιτικό πρόταγμα της μεταπολεμικής αριστεράς. Η διαμόρφωση ενός τύπου ανθρώπου με δεξιότητες και ηθικές αρχές, ικανού να ανταποκρίνεται στις αυξημένες ανάγκες μιας σύγχρονης, σύνθετης και τεχνολογικά ανεπτυγμένης κοινωνίας αποτελεί βασικό στοιχείο της παιδείας αυτής. Γνωρίζουμε ότι οι φορείς του δημοτικισμού πολύ πριν θέσουν το γλωσσικό ζήτημα σε συνδυασμό με το αίτημα της ριζικής κοινωνικής αλλαγής, θεωρούν τη γλωσσική και εκπαιδευτική μεταρρύθμιση ως αναγκαίο όρο ενός αστικού εξορθολογισμού της Ελλάδας. Η δημοτική γλώσσα και η σύγχρονη παιδαγωγική είναι κατά τις απόψεις τους, αναγκαίος μοχλός για την οικονομική και κοινωνική ολοκλήρωση της χώρας.

Μελετώντας την εργογραφία της Ρόζας Ιμβριώτη, αντιλαμβανόμαστε την ευθυγράμμιση της με τις απόψεις της ΕΔΑ. Η ΕΔΑ μέσα από τα επίσημα κείμενά της, θα αναφερθεί με αναλυτικό τρόπο, στις αρχές του νέου σχολείου. Τα βασικά σημεία στα οποία αναφέρεται είναι:

Η μόρφωση είναι δικαίωμα του λαού και οι πόρτες της πρέπει να είναι ανοιχτές για όλους.

Η παιδεία οφείλει να μπει στην υπηρεσία του λαού και να συντελέσει στην ηθική και υλική του ανύψωση.

Να διαπερνάται από την επιστήμη και τα διδάγματα της τεχνικής.

Η γλώσσα θα είναι η γλώσσα του λαού, η δημοτική, σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η ΕΔΑ δηλώνει το πάθος της ομογλωσσίας του έθνους. Πιστεύει ότι η ενότητα του έθνους στηρίζεται πάνω στην κοινή γλώσσα. Για τον ελληνισμό, κοινή γλώσσα είναι η ζωντανή ομιλούμενη γλώσσα, η δημοτική. Αυτή θεωρεί ότι πρέπει να χρησιμοποιείται σε όλες τις εκδηλώσεις της κοινωνικής ζωής και να είναι η επίσημη γλώσσα τους κράτους (ΕΔΑ, 1963: 9 – 10· Νούτσος, 1994: 389 – 390).

Μέσα από τα κείμενά της θα εκφράσει τα ιδανικά του νέου σχολείου.

1. Η παιδεία πρέπει να αναπτύξει το δημοκρατικό πνεύμα και να διαποτιστεί από τις δημοκρατικές ιδέες.
2. Σ’ όλο το σχολείο πρέπει να πνεύσει πνεύμα ειρηνόφιλο, γιατί μόνο μέσα σε ειρηνικές συνθήκες μπορεί να αναπτυχθεί η ανθρώπινη οντότητα. Το σχολείο θα πολεμήσει κάθε νοοτροπία φιλοπόλεμη σαν τον υπ’ αριθμό ένα εχθρό της ανθρωπότητας.
3. Η παιδεία θα καλλιεργήσει τη θερμή αγάπη στην πατρίδα, θα τονώσει το πατριωτικό αίσθημα, όπως και την αγάπη για τις άλλες χώρες. Θα χτυπήσει τον κοσμοπολιτισμό σαν εχθρό της φιλίας και της ειρηνικής συνύπαρξης των λαών, καθώς πίσω του κρύβεται ο ιμπεριαλισμός.
4. Η παιδεία θα αναπτύξει έντονα το πνεύμα της εργασίας σαν τον κύριο μοχλό για την εξευγένιση και ανάπτυξη του ανθρώπου. Γενική μόρφωση και τεχνική κατάρτιση θα είναι το δίπτυχο που θα μορφώσει τον ολόπλευρα καλλιεργημένο άνθρωπο.
5. Η παιδεία σαν αποτέλεσμα της όλης προσπάθειας θα έχει να πλάσει την ηθική προσωπικότητα. Να αναθρέψει τον άνθρωπο με το πνεύμα του γνήσιου ουμανισμού. Θα συνηθίσει να σέβεται όχι μόνο τον εαυτό του, αλλά και τους άλλους ανθρώπους. Θα φτιάξει τον άνθρωπο που ιδανικό του είναι η ελευθερία, που πειθαρχεί αυτοθέλητα στο νόμο (ΕΔΑ, 1963: 10 – 12).

Σημαντικό θέμα που απασχόλησε την ΕΔΑ ήταν η σχέση των ανθρωπιστικών σπουδών με την τεχνική μόρφωση. Το θέμα αυτό αποτέλεσε για μεγάλο χρονικό διάστημα πεδίο αντιπαράθεσης ανάμεσα στους υπερασπιστές του νέου σχολείου και στους αντιπάλους του. Η ΕΔΑ θα σημειώσει εμφατικά ότι δεν υπάρχει αντίθεση ανάμεσα στις ανθρωπιστικές σπουδές και στην τεχνική κατάρτιση. Ο γνήσιος ουμανισμός ξεκινάει από την αρχή ότι η πνευματική ζωή του ανθρώπου δεν μπορεί να ανθίσει χωρίς το σχετικό επίπεδο υλικής παραγωγής. Η τεχνική και η παραγωγικότητα δεν είναι αυτοσκοποί, αλλά είναι το υπόστρωμα πάνω στο οποίο μπορεί να στηθεί μια αξιοπρεπής

κοινωνική ζωή. Μια γνήσια δημοκρατική ανέλιξη έχει προϋπόθεση την καλλιέργεια υψηλής παραγωγικής δραστηριότητας σε όλους τους κλάδους της εθνικής οικονομίας. Όμως η υψηλή παραγωγή δημιουργείται μόνο αν οι γνώσεις της σύγχρονης επιστήμης και τα επιτεύγματα της νεότερης τεχνικής, που εφαρμόζονται στην παραγωγική δραστηριότητα, γίνουν χτήμα όλου του λαού (ΕΔΑ, 1963: 12 – 13).

**3. Οι θέσεις της Ρόζας Ιμβριώτη τη μεταπολεμική περίοδο**

Αν πριν το 1940, ο λόγος της Ρόζας Ιμβριώτη παρουσιάζει διακυμάνσεις και μπορούμε να σημειώσουμε σημεία σύγκλισης ή απομάκρυνσης από μια αριστερή ρητορεία, από το 1940 και μετά η πολιτική της στράτευση, δημιουργεί ένα μόνιμο ενδιαφέρον για το μαρξισμό και την πολιτική, γεγονός που αποτυπώνεται στο έργο της. Η αρθρογραφία της πια εντάσσεται στη στρατηγική της αριστεράς και φιλοξενείται στα σημαντικότερα μέσα από τα οποία διεξάγεται η ιδεολογική και διαφωτιστική πάλη, καθώς και η μορφωτική εργασία της ΕΔΑ και αργότερα του ΚΚΕ. Στις κύριες θεματικές των άρθρων της - και αυτό είναι ενδεικτικό για την πολιτική της στράτευση – βλέπουμε ότι αναπαράγεται με ακρίβεια και εκλαϊκευτική διάθεση, η πολιτική γραμμή της ΕΔΑ. Κύρια πλευρά της αρθρογραφίας της Ρ. Ιμβριώτη τη μεταπολεμική περίοδο, είναι η άμεση κριτική για διάφορα εκπαιδευτικά ή και ευρύτερα θέματα της κυβερνητικής πολιτικής. Πολλά άρθρα της βρίσκονται στην *Αυγή* που αποτελεί καθημερινό δημοσιογραφικό όργανο της ΕΔΑ. Πολλά από τα θέματα που θίγει η Ρ. Ιμβριώτη, αφορούν αποκλειστικά τα ζητήματα παιδείας. Δίπλα σε αυτά, αναφέρεται και σε άλλα θέματα που τα συνυφαίνει με το κύριο αντικείμενο θεωρητικής και πρακτικής της ενασχόλησης, την παιδεία.

Συμπυκνωμένα μας δίνει η Ρ. Ιμβριώτη τη μεταπολεμική εποχή, την αντίληψή της για την επιδιωκόμενη κοινωνική μεταβολή στο άρθρο της «Οι μορφές του πολιτισμού, η γέννηση του νέου». Εδώ κάνει λόγο για τη νομοτελειακή αλλαγή της κοινωνίας, πράγμα που, κατά την παιδαγωγό, οι στοχαστές της Δύσης προσπαθούν να αποκρύψουν. Οι δυτικοί στοχαστές *«αρνούνται ότι η επαναστατική μετάβαση με οποιαδήποτε μορφή σε μια νέα ποιότητα είναι γενικός νόμος της αντικειμενικής πραγματικότητας»* (Ιμβριώτη, 1962, Απρίλιος 28). Οι σύγχρονες τεχνολογικές εξελίξεις επιβάλλουν ένα πολύ γοργό ρυθμό που ολοένα επιταχύνεται. Περιττό να πούμε εδώ, ότι το άρθρο αυτό αντανακλά μια από τις βασικότερες θέσεις της σκέψης του Κ. Μαρξ, οι οποίες βρίσκονται στον πρόλογο της «Κριτικής της Πολιτικής Οικονομίας». Τα σοβιετικά εγχειρίδια εισαγωγής στο μαρξισμό συχνά παραθέτουν αποσπάσματα του συγκεκριμένου έργου (Λεόντιεφ, χχ: 14).

Η παιδεία παίζει κεντρικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός αποτελεσματικά εργαζόμενου ανθρώπου, εξοικειωμένου με τις νέες τεχνολογίες και φορέα ηθικών αξιών. Η αύξηση της παραγωγικότητας εξαρτάται από τα αποτελέσματα που παράγει το σχολείο: *«κανένας λαός δεν προκόβει όταν δημιουργεί ολόκληρες στρατιές αγραμμάτων και ανέργων»* (Ιμβριώτη, 1962, Δεκέμβριος 14).

Εντός της ιδιάζουσας πολιτικής γραμμής της ΕΔΑ, που θέτει ένα γενικόλογο αίτημα εξορθολογισμού, η Ρ. Ιμβριώτη βάζει το ζήτημα της παιδείας εντός του πλαισίου της καπιταλιστικής Ελλάδας της εποχής: *«πως θα ετοιμαστεί το ανθρώπινό μας δυναμικό για να μην καταποντιστούμε μέσα στον ανταγωνισμό της ευρωπαϊκής κοινής αγοράς»* (Ιμβριώτη, 30/6/1964). Ακόμα και από την πλευρά της στοιχειώδους ορθολογικής διαχείρισης των ζητημάτων της παιδείας και της ανάπτυξης, μπαίνει το ζήτημα σε όλες τις προοδευμένες χώρες της ανάγκης της επιστημονικής ανάπτυξης και των επενδύσεων στην παιδεία. Εδώ αξίζει να σημειώσουμε ότι η μετριοπαθής στάση της ΕΔΑ έχει αποδοθεί από μελετητές στις αποφάσεις του 20ου Συνεδρίου του ΚΚΣΕ (1956) σύμφωνα με τις οποίες επιδιώκεται η ειρηνική συνύπαρξη των κρατών με διαφορετικό πολιτικό σύστημα. Δίπλα σε αυτό, οφείλουμε να συνυπολογίσουμε ότι η ΕΔΑ, δρώντας στο πλαίσιο του κοινοβουλευτισμού και αδυνατώντας να προσδιορίσει την κοινωνική της βάση, δεν μπορούσε να αναπτύξει ένα πρόγραμμα που θα στόχευε στη ριζική αλλαγή των

παραγωγικών διαδικασιών και ως εκ τούτου και του εκπαιδευτικού συστήματος. Περιορίζεται κατ' αυτόν τον τρόπο στο πλαίσιο που όρισε το φιλελεύθερο εκπαιδευτικό ρεύμα (Μποτίλα, 2004).

Μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, καθώς η Ευρώπη είναι κατεστραμμένη και μπαίνει το ζήτημα της ανασυγκρότησης, η παιδεία θεωρήθηκε σαν παραγωγική δαπάνη, η οποία τροφοδοτεί την οικονομική ανάπτυξη με δύο τρόπους: με την επιστημονική καινοτομία και την αύξηση της παραγωγικότητας της εργασίας. Αυτό που επικράτησε τις πρώτες μεταπολεμικές δεκαετίες ήταν η πίστη ότι η οικονομική ανάπτυξη οφείλει να βασιστεί στην εκπαίδευση (Κάτσικας, Θεριανός, 2007: 200 – 201). Η ελληνική περίπτωση χαρακτηριζόταν αντίθετα από την αρχαιοπληξία, τον ανορθολογισμό, την αντιεπιστημονικότητα. Όμως *«ο γρήγορος ρυθμός... της ανάπτυξης, της βιομηχανικής σήμερα δεν είναι δυνατός χωρίς να υπάρχει ανώτερη τεχνική, χωρίς υψηλές τεχνικές προόδους»* (Ιμβριώτη, 1957, Αύγουστος 17). Οι επιστήμονες που θέλουν να βοηθήσουν τη χώρα τους πρέπει να εκλαϊκεύσουν τα επιτεύγματα της επιστήμης: *«η εκλαΐκευση της επιστήμης σαν έργο των επιστημόνων κάθε χώρας πήρε μεγάλη ένταση στις ανατολικές αλλά και στις δυτικές χώρες τώρα τελευταία»* (Ιμβριώτη, 1957, Αύγουστος 17).

Στα μεταπολεμικά κείμενα της Ρόζας Ιμβριώτη σκιαγραφούνται τα σχολικά συστήματα του καπιταλισμού και του σοσιαλισμού. Το πρώτο εκφράζεται και διαπερνάται από άλυτες αντιθέσεις του καπιταλιστικού τρόπου παραγωγής. Το δεύτερο, το εκπαιδευτικό σύστημα των σοσιαλιστικών χωρών αποτελεί υπόδειγμα μιας παιδείας που πραγματώνει τα αιτήματα της πιο προωθημένης παιδαγωγικής σκέψης σε άμεση σύνδεση με τις ανάγκες μιας βιομηχανικά, τεχνολογικά και ηθικά ανώτερης κοινωνίας, της σοσιαλιστικής κοινωνίας. Η κατάσταση της παιδείας της χώρας μας αποτελεί μόνιμο θέμα ενδιαφέροντος της Ρ. Ιμβριώτη και αφιερώνει πολλά κείμενά της για την κατάσταση και τα προβλήματα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Ακολουθώντας μια κατευθυντήρια γραμμή που θέτει το ζήτημα του εξορθολογισμού, της αποτελεσματικότητας, της δημοκρατικότητας και γενικά της δημοκρατικής αλλαγής, η Ρ. Ιμβριώτη ασκεί κριτική στα πεπραγμένα των αστικών κυβερνήσεων μετά το 1950.

Μια σημαντική πλευρά της αρθρογραφίας της Ρόζας Ιμβριώτη, από το '50 και μετά, αφορά ακριβώς την προβολή της ανωτερότητας των σοσιαλιστικών χωρών και ταυτόχρονα την καταγγελία των αντιφάσεων και της εκμεταλλευτικής φύσης των καπιταλιστικών χωρών. Η αρθρογραφία της Ρ. Ιμβριώτη στην *Αυγή* προσπαθεί να καταδείξει την ανωτερότητα των σοσιαλιστικών χωρών και να προβάλλει τα λαμπρά επιτεύγματα της ΕΣΣΔ στη σφαίρα της τεχνολογίας, της αυτοματοποίησης της παραγωγής και των πρωτοβουλιών για την ειρήνη. Από την άλλη πλευρά, καταγγέλλει τις δυτικές χώρες για τις ιμπεριαλιστικές επεμβάσεις και επικεντρώνει την κριτική της στην κακή χρήση της πυρηνικής ενέργειας από τις δυτικές χώρες. Μη ξεχνάμε ότι οι δεκαετίες του '50 και του '60, σημαδεύονται από μία σειρά επαναστάσεων στις αποικιοκρατούμενες χώρες του τρίτου κόσμου, που στρέφονται κατά των παλιών αποικιοκρατικών δυνάμεων: Αλγερία, Ινδοκίνα, Κύπρος, Ροδεσία, Κονγκό κτλ. Ο προβληματισμός για τις εξελίξεις αυτές δε θα αφήσει ανεπηρέαστη τη θεωρητική παραγωγή της αριστεράς, αλλά αντίθετα θα τη γονιμοποιήσει δημιουργικά. Παράδειγμα αποτελεί το έργο του Χέρμπερτ Μαρκούζε, του Μιχάλη Ράπτη ή του Νίκου Ψιρούκη.

Σε πολλά σημεία της αρθρογραφίας της Ρ. Ιμβριώτη, την εποχή αυτή, αποτυπώνεται με χαρακτηριστικό τρόπο, ο φόβος των ανθρώπων για το ενδεχόμενο ενός πυρηνικού ολοκαυτώματος. Πολλά θέματα που θίγει, όπως η εγκληματικότητα, η μόρφωση των παιδιών, οι δαπάνες για την παιδεία κτλ, συνυφαίνονται με την πυρηνική απειλή. Για παράδειγμα στο άρθρο της «Ο αντικομουνισμός και η άρνηση της Δημοκρατίας», ειρωνευόμενη τους πολιτικούς αντιπάλους της αριστεράς, σημειώνει: *«το κακό δεν είναι η πείνα, η εκτεταμένη εξαθλίωση του λαού, ο πόλεμος ο ατομικός. Το κακό είναι ο κίνδυνος από τον κομμουνισμό»* (Ιμβριώτη, 1961, Δεκέμβριος 14· Ιμβριώτη, 1957, Απρίλιος 4).

Δίπλα στο θέμα των πυρηνικών όπλων, μεγάλης σημασίας ζήτημα για το μεταπολεμικό κόσμο, είναι η αποστολή πυραύλων στο διάστημα. Τη δεκαετία του '50, η ΕΣΣΔ αποκτά το προβάδισμα έναντι των ΗΠΑ, στον τομέα της διαστημικής έρευνας, προκαλώντας αυτό που έμεινε

γνωστό στην ιστορία ως «Σπούτνικ σοκ». Χαρακτηριστικά αποτυπώνεται η πίστη στην ανωτερότητα του σοσιαλιστικού συστήματος, στο άρθρο της Ρ. Ιμβριώτη «Ο άνθρωπος που καταξίωσε την ανθρώπινη τόλμη. Γιούρι Γκαγκάριν» (Ιμβριώτη, 1962, Φεβρουάριος 13). Το άρθρο ξεκινά με μία τολμηρή σύνδεση: *«ο Γιούρι Γκαγκάριν πραγματώνει το τολμηρό όνειρο των Ελλήνων της αρχαιότητας, όπως τον είχαν συλλάβει στο μύθο 'Ίκαρος και Δαίδαλος'».* Μέσα στην αρχαιοπληξία και το αντικομουνιστικό μένος της εποχής, μπορούμε να φανταστούμε πως θα φαινόταν η σύνδεση που επιχειρεί η αρθρογράφος μεταξύ της ελληνικής αρχαιότητας και των επιτευγμάτων της κομμουνιστικής Ρωσίας. Ο πρώτος κοσμοναύτης είναι για τη Ρ. Ιμβριώτη, ένα θετικό πρότυπο για τους νέους, είναι *«το θαυμαστό παιδί της Σοβιετικής Ένωσης κι ολόκληρης της ανθρωπότητας».* Ο *«ήρωας Γκαγκάριν»* είναι αποτέλεσμα της παιδείας που εφαρμόζεται στη Σοβιετική Ένωση: *«τιμή και δόξα στους Σοβιετικούς ανθρώπους, που πρώτοι έδωκαν τον πρώτο κατακτητή του κόσμου. Τον διάπλασε το σοβιετικό καθεστώς και η σοβιετική παιδεία».* Η παγκόσμια απήχηση της πρώτης επανδρωμένης διαστημικής πτήσης είναι ευκαιρία για τη Ρ. Ιμβριώτη να προβάλει την κοινωνία, που έφτασε σε αυτό το επίτευγμα. Η τεχνολογική πρωτοπορία, το θάρρος και ο ηρωισμός του πρώτου κοσμοναύτη είναι αποτέλεσμα της σοσιαλιστικής κοινωνίας και της σοσιαλιστικής παιδείας: *«η Σοβιετική Ένωση μας άνοιξε τους δρόμους του ουρανού».* Αξίζει να αναφέρουμε εδώ ότι ο Γ. Γκαγκάριν πέρασε και στα αναγνωστικά βιβλία σαν παράδειγμα για τη νέα γενιά. Χαρακτηριστικό για τους ύμνους που του αποδίδονται και το πνεύμα των αναγνωστικών των σοσιαλιστικών χωρών είναι και το ποίημα από το αναγνωστικό της Β΄ τάξης των Ελλήνων πολιτικών προσφύγων της Πολωνίας του 1962, στο οποίο περιλαμβάνεται το παρακάτω χαρακτηριστικό ποίημα με την υπογραφή του Γ. Γρηγοράκη: «*Κι από πού ήρθε / ο κανακάρης / Αυτός εκεί; / Που εγεννήθη; / Που κατοικεί; / Ποια ειν' η γη του / η πατρική; / Απ' τη Ρωσία / μας ήρθε λένε. / Τη δοξασμένη / χώρα του ΛΕΝΙΝ!*» (*Αναγνωστικό για τη Δεύτερη τάξη*, 1962).

Φυσικά η ανώτερη ποιότητα της σοσιαλιστικής κοινωνίας έχει να κάνει και με την προώθηση και εφαρμογή μιας νέας αντίληψης για την παιδεία. Η Ρόζα Ιμβριώτη, ως παιδαγωγός δε θα μπορούσε να αφήσει έξω από τα ενδιαφέροντά της την αγωγή στη Σοβιετική Ένωση. Αντίθετα σε πολλά άρθρα της ποικίλων θεμάτων συνδέει τα επιτεύγματα των σοσιαλιστικών χωρών με την ύπαρξη στις χώρες αυτές ενός ανώτερου συστήματος παιδείας. Η πρωτοπόρα θέση των χωρών του σοσιαλιστικού στρατοπέδου στις σφαίρες της τεχνολογίας, της παραγωγής, της κατάκτησης του διαστήματος, της πυρηνικής ενέργειας και της προώθησης της ειρήνης συνδέονται με ευφυή τρόπο από τη Ρ. Ιμβριώτη, με την παιδεία των σοσιαλιστικών χωρών. Το σύστημα εκπαίδευσης στο σοσιαλισμό, είναι αυτό που ανοίγει διάπλατα τους ορίζοντες του ανθρώπου προς τη σύγχρονη τεχνική μόρφωση, προς την κατάκτηση της γνώσης και θέτει ως αίτημα την ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου. Συχνά η Ρ. Ιμβριώτη αντιπαραβάλλει την κατάσταση της παιδείας στις σοσιαλιστικές χώρες, με αυτή άλλων χωρών και ιδιαίτερα των ΗΠΑ. Καταγγέλλει το γεγονός ότι στις ΗΠΑ τα τραστ τείνουν να επεμβαίνουν και να εμπορευματοποιούν την παιδεία για να ικανοποιήσουν δικές τους ιδιαίτερες ανάγκες. Προχωρά ακόμα σε συγκρίσεις της παιδείας των σοσιαλιστικών χωρών με την αξιοθρήνητη κατάσταση της παιδείας στη χώρα μας. Έτσι, στο σοσιαλισμό *«το σοβιετικό καθεστώς αλλάζει τον άνθρωπο. Γίνηκε και γίνεται πάλη για να ξεπεράσουμε το παλιό και να πάμε στο καινούριο. Να πάμε από το παρελθόν στο παρόν. Σε τούτη την πάλη βοηθάει και το σχολείο»* (Ιμβριώτη, 1957, Ιανουάριος 9). Αντίθετα το *«σχολείο στις ΗΠΑ κρατεί τις διαιρέσεις, εξειδικεύει σε βαθμό απίστευτο… τα σχολικά βιβλία βρίθουν από αντιεπιστημονικά διδάγματα… ό,τι αναφέρεται για τη ζωή στην ΕΣΣΔ, στην Κίνα και στις λαϊκές δημοκρατίες δεν είναι πληροφορία, παρά συκοφαντία και μίσος»* (Ιμβριώτη, 1957, Ιούλιος 13). Σύμφωνα με τη Ρόζα Ιμβριώτη, η Σοβιετική Ένωση έχει ένα ασύγκριτο ενδιαφέρον για την παιδεία, η οποία γίνεται παράγοντας ανάπτυξης της οικονομίας και της κοινωνίας. Αντίθετα, η χώρα μας αποτελεί έναν *«κόσμο που προβάλλεται ο κόσμος της ζούγκλας σαν πρότυπο, ενώ πολλαπλασιάζονται οι χλευασμοί για την επιστήμη και το πνεύμα»* (Ιμβριώτη, 1957, Οκτώβριος: 260 – 263).

Το ενδιαφέρον σημείο εδώ είναι ότι η Ρ. Ιμβριώτη πλέον κάνει μια κριτική των εκπαιδευτικών πραγμάτων από τη σκοπιά της στρατευμένης διανοούμενης – εκπαιδευτικού. Θυμίζουμε ότι προπολεμικά στο *Δελτίο τη ΟΛΜΕ* (σε μια φάση της ζωής της που έχει απομακρυνθεί από την αριστερά), κατέθεσε τις εντυπώσεις και τις κρίσεις της από την επίσκεψή της σε σχολεία της Γερμανίας. Εκεί ο λόγος της επικεντρώνεται κυρίως στα εκπαιδευτικά. Στις μεταπολεμικές επισκέψεις της στην ΕΣΣΔ αξιολογεί το σοβιετικό σχολείο, με το διπλό ρόλο της εκπαιδευτικού και του στρατευμένου πολιτικά ατόμου. Στην πρώτη περίπτωση, θίγει το ζήτημα των γερμανικών σχολείων τονίζοντας τις εφαρμογές του σχολείου εργασίας, τη συνεκπαίδευση, την κτηριακή δομή και την πρόοδο των παιδιών. Στην περίπτωση της επίσκεψής της στο σοβιετικό σχολείο επιχειρεί μια πολύ στενότερη σύνδεση μεταξύ σχολικής υποδομής και εκπαιδευτικού έργου από τη μια μεριά, με την κοινωνική πρόοδο, την εργασιακή εμπειρία και το πολιτικό καθεστώς του υπαρκτού σοσιαλισμού από την άλλη.

Ενδεικτικό της νέας θεωρητικής πορείας της Ρόζας Ιμβριώτη μετά τη δεκαετία του ’50 είναι η ανάδειξη της κεντρικής θέσης της εργασίας στο λόγο της. Η εργασία αποτελεί θεμελιώδη έννοια τόσο του μαρξικού, όσο και κάθε είδους μαρξιστικού έργου (Λεόντιεφ, 1945). Η σημασία της εργασίας τόσο ως έννοιας καταστατικής της ανθρώπινης κοινωνίας γενικά, όσο και σα βασικός παράγοντας της σοσιαλιστικής κοινωνίας αναπαράγεται συχνά. Στα προπολεμικά της έργα, η διάσταση αυτή λείπει. Απουσιάζουν από το λόγο της οι αναφορές στην έννοια της εργασίας. Οι όποιες αναφορές συνδέονται με την ανάπτυξη του σχολείου εργασίας και την προετοιμασία του παιδιού για την πραγματική ζωή. Αναγνωρίζεται η σημασία της εργασίας στην παιδαγωγική πράξη. Τώρα η εργασία φωτίζεται για τη σημασία που έχει συνολικά για την πρόοδο της ανθρώπινης κοινωνίας και της ανθρώπινης ύπαρξης μέσα στο σοσιαλισμό. Η Ρ. Ιμβριώτη όμως κάνει λόγο για τον συνειδητά εργαζόμενο άνθρωπο, που αποτελεί το βασικότερο παράγοντα στη διαδικασία οικοδόμησης του σοσιαλισμού. Η πολυτεχνική εκπαίδευση, ανάμεσα στα άλλα, δημιουργεί τον ικανό για τη βιομηχανική παραγωγή καταρτισμένο εργαζόμενο, που ανταποκρίνεται στις συνεχώς εξελισσόμενες βιομηχανικές και τεχνολογικές ανάγκες της σοβιετικής κοινωνίας. Παράλληλα, η σύνδεση της τεχνικής εκπαίδευσης με τον ανθρωπισμό σημαίνει ότι ο άνθρωπος στο σοσιαλισμό δεν είναι απλά άρτια καταρτισμένος, αλλά είναι και φορέας μιας ανώτερης ηθικής αντίληψης έναντι της εργασίας και της κοινωνίας.

## 4. Συμπεράσματα

Η ΕΔΑ αποτελεί τον κύριο φορέα της αριστεράς τη μεταπολεμική περίοδο. Το εντυπωσιακό σημείο στην πορεία της είναι, όπως σημειώνει ο Τ. Τρίκκας, ότι «*και μόνη η ανασυγκρότηση της αριστεράς σε απόσταση αναπνοής από τη μεγάλη ήττα της στον εμφύλιο είναι αξιοθαύμαστο κατόρθωμα*» (Τρίκκας, 2009: 29). Το ίδιο μπορούμε να πούμε και όσον αφορά την προσωπική βιογραφική πορεία της Ρόζας Ιμβριώτη. Τόσο αυτή, όσο και ο σύζυγός της Γιάννης Ιμβριώτης βιώνουν με έντονο τρόπο τα δραματικά γεγονότα της δεκαετίας του 1940, ενώ παράλληλα ολοκληρώνουν την ιδεολογική τους στροφή και το συνακόλουθο θεωρητικό τους αναπροσανατολισμό προς την αριστερά. Λίγα μόλις χρόνια μετά το τέλος του εμφυλίου, των προσωπικών διώξεων, φυλακίσεων και βασανιστηρίων, που υπέστη η Ρ. Ιμβριώτη βρίσκεται στο επίκεντρο του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΔΑ. Η αλλαγή είναι μεγάλη σε σχέση τόσο με τους προπολεμικούς γλωσσοεκπαιδευτικούς αγώνες, όσο και με το εκπαιδευτικό έργο της κυβέρνησης του Βουνού. Μέσα στο νέο πλαίσιο της διαμόρφωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΔΑ, η Ρόζα Ιμβριώτη θα προσπαθήσει αξιοποιώντας την ιδεολογική σκευή του Σχολείου Εργασίας, όπως αυτή εμπλουτίζεται με τη θεωρητική σύλληψη της πολυτεχνικής εκπαίδευσης της σοβιετικής παιδαγωγικής αντίληψης να προσφέρει ένα πρόγραμμα πάλης, που θα υπηρετήσει τη βασική πολιτική της δημοκρατικής αλλαγής και της ανάπτυξης, όπως αυτή επαγγέλλεται από την ΕΔΑ.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**


Αναγνωστικό για τη Δεύτερη τάξη (1962). Warszawa: Panstwowe Zaklady Wydawnictw Szkolnych.

Βαλλιάνος, Χρ. (1983). Για την έννοια της Επιστημονικής - Τεχνικής Επανάστασης. Θέσεις, τ. 3. Ανακτήθηκε στις 10-1-2017 από: http://www.theseis.com/index.php?option=com_content&task=category&sectionid=4&id=112&Itemid=29

ΕΔΑ (1963). Το εκπαιδευτικό πρόβλημα. Αθήνα.

Ιμβριώτη, Ρ. (1957, Ιανουάριος 9). «Η Εκπαίδευσις στην Σοβιετική Ένωσιν. 'Επίσκεψις σε σοβιετικό σχολείο' της παιδαγωγού κας Ρόζας Ιμβριώτη». Αυγή.

_____ (1957, Απρίλιος 4). «Ο στολίσκος της ειρήνης». Αυγή.

_____ (1957, Ιούλιος 13). «Νέα πανουργία των ιμπεριαλιστών». Αυγή.

_____ (1957, Αύγουστος 17). «Σταυροφορία για την εκλαΐκευση της επιστήμης». Αυγή.

_____ (1957, Οκτώβριος). «Η πολυτεχνική μόρφωση στην ΕΣΣΔ». Επιθεώρηση τέχνης, 43.

_____ (1961, Δεκέμβριος 14). «Ο αντικομουνισμός και η άρνηση της Δημοκρατίας», Β΄. Αυγή.

_____ (1962, Φεβρουάριος 13). «Ο άνθρωπος που καταξίωσε την ανθρώπινη τόλμη. Γιούρι Γκαγκάριν». Αυγή.

_____ (1962, Απρίλιος 28). «Οι μορφές του πολιτισμού (η γένεση του νέου)». Αυγή.

_____ (1962, Δεκέμβριος 14). «Ομιλίες αντιπροσώπων στο Β΄ Συνέδριο της ΕΔΑ» Αυγή.

_____ (1964, Ιούνιος 30). «Το υπόμνημα της Φιλοσοφικής σχολής Αθηνών». Αυγή.

Κάτσικας, Χρ., Θεριανός, Κ. (2007). Ιστορία της νεοελληνικής εκπαίδευσης: από την ίδρυση του ελληνικού κράτους μέχρι το 2007. Αθήνα: Σαββάλας.

Λεόντιεφ, Α. (χχ). Πολιτική Οικονομία Εκδοτική Ομάδα.

_____ (1945). Η εργασία στον καπιταλισμό και στο σοσιαλισμό (Τ. Κωνσταντινίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Γνώσεις.

Μπάτσης, Δ. (1977). Η βαρειά βιομηχανία στην Ελλάδα. Αθήνα: Κέδρος.

Μποτίλα, Μ. (2004). «Η κριτική του ΚΚΕ και της ΕΔΑ για την εκπαιδευτική πολιτική της ΕΡΕ (1956 - 1963)», 3ο Συνέδριο Πανεπιστημίου Πάτρας. Ανακτήθηκε στις 10-1-2017 από: http://www.elemedu.upatras.gr/eriande/synedria/synedrio3/praltika%2011/mpontila.htm

Νούτσος, Π. (1994). Η σοσιαλιστική σκέψη στην Ελλάδα από το 1875 ως το 1974. Τα ρήγματα της τριτοδιεθνιστικής 'ορθοδοξίας' και οι νεωτερικές συλλήψεις της σοσιαλιστικής θεωρίας (1956 - 1974), τ. Δ΄. Αθήνα: Γνώση.

Τρίκκας, Τ. (2009). ΕΔΑ 1951-1967: το νέο πρόσωπο της αριστεράς, τ. Α΄. Αθήνα: Θεμέλιο.

# ΟΙ ΠΟΡΟΙ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΤΗΣ ΧΡΙΣΤΙΑΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΛΑΣΙΘΙΟΥ ΚΑΙ Ο ΤΜΗΜΑΤΙΚΟΣ ΕΦΟΡΟΣ ΣΗΤΕΙΑΣ, ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ Σ. ΑΓΓΕΛΑΚΗΣ (1889-1895)

**Πατεράκη Άννα**
ann.pateraki@gmail.com
Επιστήμων Κοινωνικής Διοίκησης, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

**Περίληψη**

Πλούσιο αρχειακό υλικό, στο Ιστορικό Αρχείο της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου, τεκμηριώνει τη δυναμική παρουσία του Εμμανουήλ Αγγελάκη, από τους Αρμένους Σητείας, τόσο ως εκπαιδευτικού, Ελληνοδιδασκάλου και Σχολάρχη, αλλά κυρίως ως Τμηματικού Εφόρου Σητείας, την περίοδο της ύστερης Τουρκοκρατίας στη Κρήτη.

Η εξασφάλιση πόρων λειτουργίας των σχολείων δημιουργούσε τριβές, και κρίσεις, κυρίως μετά την ψήφιση του «περί Παιδείας» νόμου της Κρήτης.

Ως Τμηματικός Έφορος Σητείας ο Αγγελάκης (1889) συνέβαλε τότε καθοριστικά στη ανάδειξη των προβλημάτων της τοπικής Παιδείας. Πρότεινε ουσιαστικές και ρεαλιστικές λύσεις υπέρβασης της κρίσης, καθώς και του οικονομικού αδιεξόδου, στο οποίο είχαν περιέλθει τα χριστιανικά σωματεία. Με επιχειρήματα, τοποθετήσεις και αναφορές, αντιμετώπισε την εσωτερική αντίδραση, και την ανεπαρκή λειτουργία της Οθωμανικής Διοίκησης Κρήτης, που αμελούσε τη χρηματοδότηση της χριστιανικής παιδείας στο νησί.

Έπειτα από Έφορος εξελέγη βουλευτής, στη Γενική Συνέλευση Κρήτης. Πρόεδρος (Επαναστατικής) Διοικητικής Επιτροπής Σητείας. Σύμβουλος Παιδείας (Υπουργός) επί Κρητικής Πολιτείας, ενώ άφησε σημαντικό, συγγραφικό, ιστορικό έργο.

**Λέξεις κλειδιά:** Χριστιανική εκπαίδευση, Τμηματικός Έφορος, Γυμνασιακό ζήτημα Λασιθίου.

## 1. Εισαγωγή

Η ανακοίνωσή μας είναι προϊόν ιστορικής αρχειακής έρευνας, στο Ιστορικό Αρχείο της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου (ΙΑΧΔΛ) και αφορά την Τοπική μας Ιστορία, Ιστορία Κρήτης, την περίοδο της ύστερης Τουρκοκρατίας στο νησί.

Ως πλαίσιο αναφοράς, αναφέρεται το διαμορφωμένο κλίμα πάνω στο νησί:

Μετά τις Οθωμανικές μεταρρυθμίσεις του 1856 και την επανάσταση του 1858 (Μαυρογένη) στην Κρήτη, το Οικουμενικό Πατριαρχείο ασκεί την άτυπη Κοινωνική Διοίκηση των Χριστιανών της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας, με βάση τους Γενικούς Κανονισμούς που ψηφίστηκαν από Γενικές Συνελεύσεις, των Χριστιανών αντιπροσώπων που συνήλθαν στις εγκαταστάσεις του στην Κωνσταντινούπολη. (Πατριαρχεία). Έτσι, με την ανοχή του σουλτάνου, φροντίζει και διαχειρίζεται την λατρεία, την παιδεία, την υγεία, τα Νεκροταφεία, και τα οικονομικά. της Χριστιανικής Κοινότητας, μέσα από τον άτυπο θεσμό, των Χριστιανικών Δημογεροντιών, που ιδρύονται, τότε.

Από τους Γενικούς Κανονισμούς προβλέπεται η χρηματοδότηση της Χριστιανικής παιδείας και η λειτουργία των σχολείων από τα έσοδα της μοναστηριακής περιουσίας, ο έλεγχος της διαχείρισης της οποίας γίνεται μέσα από τοπικές Εξελεγκτικές Γενικές Συνελεύσεις, των οποίων η σύσταση προβλεπόταν για κάθε έτος.

Η εφαρμογή των Γενικών Κανονισμών, συνάντησε όμως πρακτικά προβλήματα και κυρίως ερμηνείας των περιεχομένων τους, που στην Κρήτη εξελίχτηκε στο περίφημο «Μοναστηριακό Ζήτημα». (Πατεράκη, Ά. : 2012).

Μορφωμένοι και λόγιοι Κρητικοί της Ανατολικής Κρήτης, ζήτησαν την χρηματοδότηση της παιδείας από τα μοναστηριακά έσοδα, θέμα το οποίο αρνήθηκε να υλοποιήσει πεισματικά η τότε άτυπη Χριστιανική αρχή, με πρόεδρο τον Μητροπολίτη Κρήτης Διονύσιο Χαριτωνίδη.

Αποτέλεσμα της άρνησης αυτής υπήρξε η κρίση σχέσεων που προέκυψε και οδήγησε τελικά στην επανάσταση του 1866-1869.

Η επανάσταση αυτή κατάστρεψε τις υποδομές του νησιού και καταπνίγηκε στο αίμα από τα στρατεύματα του σουλτάνου, ο οποίος υποχρεώθηκε από τις Μεγάλες Δυνάμεις στην παραχώρηση του Οργανικού Νόμου. Νέου διοικητικού Οργανισμού για το νησί της Κρήτης, που εκτός των άλλων διαχώριζε διοικητικά και το σημερινό διοικητικό Τμήμα του Λασιθίου από το ενιαίο τότε, Τμήμα των Ανατολικών επαρχιών (Ηρακλείου-Λασιθίου) στα 1869. (Χρηστάκης, Γ. – Πατεράκης, Γ.: 2001).

**2. Κυρίως μέρος**

Πρώτος Διοικητής του νεοσύστατου διοικητικού Τμήματος ορίστηκε ο Χριστιανός Κωνσταντίνος Β. Αδοσίδης, από την Κωνσταντινούπολη, λόγιος πολιτικός με όραμα και παιδεία.

Το αυτόνομο πλέον διοικητικό τμήμα Λασιθίου απέκτησε χωριστά την υπηρεσία, με τη μορφή Σωματείου, της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου (ΧΔΛ), το οποίο ανέλαβε να αυτοδιαχειρίζεται όλες τις υποθέσεις της περιοχής του και φυσικά αυτές της παιδείας και εκπαίδευσης.

Ο Αδοσίδης σε συνεργασία με τον τοπικό επίσκοπο Πέτρας Μελέτιο, φρόντισαν και επέτυχαν να εξασφαλίσουν έσοδα και πόρους για την Παιδεία του Τμήματος. Προώθησαν την παιδεία του Τμήματος Λασιθίου σε υψηλά επίπεδα σε σχέση με τα άλλα διαμερίσματα της Κρήτης. Αρχικά υπήρξε ενθουσιασμός και σχεδιασμός ίδρυσης και λειτουργίας χριστιανικών αλληλοδιδακτικών και Ελληνικών σχολείων σ' όλα τις μεγάλα κέντρα (Νεάπολη, Ιεράπετρα, Σητεία, Τζερμιάδω, Βιάνο) με διορισμούς διδασκάλων, αγορά βιβλίων καθώς και του απαραίτητου διδακτικού υλικού, και με προοπτική, την ίδρυση και άλλων σχολείων στη συνέχεια, τα επόμενα έτη στην περιφέρεια Λασιθίου.

Η προσπάθεια αυτή λειτουργούσε κάτω από την προεδρία του επισκόπου Πέτρας Μελετίου Χλαπουτάκη, και την υψηλή εποπτεία του Μητροπολίτη Ηρακλείου, που είχε αναγκαστεί σε αλλαγή στάσης, αφού είχε αντικατασταθεί ήδη στα 1869 ως πέτρα του σκανδάλου, που είχε οδηγήσει στην επανάσταση.

Ο «Μοναστηριακός Διοργανισμός των εν Κρήτη Ιερών μονών…» 1871, ερμήνευε τους Γενικούς Κανονισμούς, και έδιδε εξηγήσεις και λεπτομέρειες της χρηματοδότησης της παιδείας από τα μοναστηριακά έσοδα. (Σταυράκης, Ν.:1890).

Ο αρχικός ενθουσιασμός και η αισιοδοξία που υπήρξε στο τμήμα Λασιθίου όμως, άρχισαν να υποχωρούν σταδιακά από :

- την υπηρεσιακή μετάθεση του Αδοσίδη στα 1873,
- την μείωση των μοναστηριακών εσόδων που σημειώθηκε στη συνέχεια, από ποικίλες αιτίες, και
- τις πρακτικές που επικράτησαν. (Απανωτές επαναστάσεις, αγροζημίες, εμπρησμοί και καταστροφές γεωργικών εκτάσεων των αντιπάλων και των υποδομών, αφορία περιόδου, αδυναμία εκπλήρωσης υποχρεώσεων ενοικιοφειλετών, κακοδιαχείριση).
- την κακοδιοίκηση και αδιαφορία της Οθωμανικής διοίκησης Κρήτης.

Για συντονισμό και καλύτερη διαχείριση των Χριστιανικών εκπαιδευτικών πραγμάτων συστήνεται χωριστή υπηρεσία της Δημογεροντίας (1879), η Εκπαιδευτική Εφορία (Γοντικάκης, Σ. : 1992) που μετονομάζεται σε Τμηματική Εφορία Σχολείων από τον «Περί Παιδείας νόμο» (1881) με πρόεδρο κι εδώ, τον επίσκοπο Πέτρας (όπως και στη ΧΔΛ).

Η Τμηματική Εφορία αποτελείται από αιρετά, λόγια μέλη, τους Εφόρους, η οποία συντονίζει, επιμελείται και φροντίζει την εποπτεία και διοίκηση των υφιστάμενων Σχολείων, την ίδρυση και λειτουργία νέων σχολείων, το διορισμό και την αμοιβή διδασκάλων, καθώς και την εξασφάλιση εκπαιδευτικού υλικού. (Παπαϊωάννου, Α.: 2000).

Σταθμό στα χρονικά του Τμήματος Λασιθίου αποτελεί η ίδρυση του 4/τάξιου πλήρους Γυμνασίου Νεαπόλεως στα 1884. Του ανώτερου εκπαιδευτικού Ιδρύματος του Τμήματος, που εκτός των άλλων επιδοτείται και από το κληροδότημα Αντωνίου Παπαδάκη στο Πανεπιστήμιο Αθηνών με ετήσια επιχορήγηση. Αναγνωρίζεται δε από την ελληνική κυβέρνηση, ως ισότιμο των Γυμνασίων του ελληνικού κράτους.

Η αυτονόμηση στη δράση, της Χριστιανικής Τμηματικής Εφορίας Λασιθίου (ΧΤΕΛ) από την κηδεμονία της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου (ΧΔΛ) προκάλεσε τριβές και αντιπαλότητες. Η ΧΔΛ δυσφορούσε, περιοριζόμενη στα καθήκοντά της ως αρωγός μόνο, και χρηματοδότης της παιδείας μεν, αλλά χωρίς αρμοδιότητες όμως, πάνω στα σχολεία και στο Γυμνάσιο.

Η κατάσταση που διαμορφώθηκε προοδευτικά οδήγησε σε κρίσεις.

Στα αρχεία της ΧΔΛ και ΧΤΕΛ, που υπάρχουν και φυλάσσονται στην Ι. Μητρόπολη Πέτρας και Χερρονήσου σήμερα, στη Νεάπολη, τα οποία ψηφιοποίησε την περίοδο 2000-2005 το Εργαστήριο Ιστορίας Νεότερης Ελλάδας και Νεοελληνικού Πολιτισμού του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, υπάρχει πλούσιο υλικό για την κατάσταση της παιδείας την εποχή εκείνη. (Παπαϊωάννου, Α.: 2005). Είχα την τιμή και την ευλογία να συμμετέχω στις εργασίες της Επιστημονικής Ομάδας εκείνης, και συναντούμε στοιχεία, έγγραφα και αλληλογραφία της ΧΤΕΛ, στα οποία διακρίνεται να προβάλλει με σημαντική δράση, ο Τμηματικός Έφορος Σητείας Εμμ. Αγγελάκης. Να πρωτοστατεί στα γεγονότα της περιόδου ως σημαντικός παράγοντας, και μάλιστα ως καταλύτης των εξελίξεων. Βέβαια και σε άλλα αρχεία του νησιού τον διακρίνουμε εξ ίσου πρωταγωνιστή, για άλλους λόγους βέβαια, κυρίως πολιτικούς. (Σημανδηράκη, Ζ.: 2001).

Ποιος είναι όμως ο Εμμ. Αγγελάκης ;

Σύντομα βιογραφικά στοιχεία του είναι ήδη γνωστά. (Παπαδάκης, Ν.: 1991, Πατεράκης, Γ.: 2002, Χριστάκης, Γ.: 2004).

Το 12ο τέκνο μιας φτωχής πολύτεκνης χριστιανικής οικογένειας, γεννήθηκε στα 1856 στο χωριό Αρμένοι Σητείας.

Τον συναντούμε προοδευτικά, από μαθητή, που μαθήτευσε στην περιοχή, ως έμπειρο εκπαιδευτικό και επιτελή της εκπαίδευσης στη συνέχεια.

Δίδαξε ως διδάσκαλος, βοηθός, Ελληνοδιδάσκαλος και Σχολάρχης, αλλά διακρίθηκε κυρίως ως επιτελής της εκπαίδευσης Λασιθίου, στην αξιοζήλευτη για την εποχή θέση του Τμηματικού Εφόρου της επαρχίας Σητείας. (Την εκλογή του, αποφάσιζαν οι Χριστιανοί βουλευτές κάθε διοικητικού Τμήματος χωριστά, σε ειδική συνεδρία, στην Κρητική Βουλή. (Πατεράκης, Γ.: 2002).

Μέσα από δέσμη εικοσιπέντε περίπου υπηρεσιακών εγγράφων, έκτασης σαρανταπέντε χειρόγραφων σελίδων, που συναντήσαμε στο ΙΑΧΛ, προβάλλει τεκμηριωμένα η μορφή του Εμμανουήλ Αγγελάκη, με τις παραπάνω διαφορετικές εκπαιδευτικές ιδιότητές του, και τα δημοσιοποιούμε.

Αρχικά συναντούμε τον Αγγελάκη ως δημοδιδάσκαλο, στα 1875-6 στο Συνδιδακτικό Τμήμα του δημοτικού σχολείου Ιεράπετρας. Ενώ στο επόμενο σχολικό έτος εμφανίζεται στις καταστάσεις μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών ως ελληνοδιδάσκαλος της Ελληνικής Σχολής Ιεράπετρας, με μισθό 3.000 γροσίων, το χρόνο.

Μαζί με τους συναδέλφους του :Σχολάρχη Ιεράπετρας, Παντούλα Νικ., και ελληνοδιδάσκαλο Φαφουτάκη Γ., αναφέρονται εγγράφως στην Κεντρική Δημογεροντία ΧΔΛ, για την καθυστέρηση πληρωμής των δεδουλευμένων μισθών τους, ενώ έχει παρέλθει ήδη η τρίτη τριμηνία του σχολικού έτους.

Σε συστατική επιστολή του ο επίσκοπος Ιεροσητείας Νεόφυτος αναφέρει εμπιστευτικά στη ΧΔΛ τον εικοσαετή Εμμ. Αγγελάκη, ως βοηθό της Ελληνικής Σχολής Ιεράπετρας, που επιθυμεί να συνεχίσει τις σπουδές του στη Νεάπολη (Γυμνάσιο). Προτείνει και παρακαλεί μάλιστα να του παρασχεθούν δωρεάν βιβλία, διότι είναι πτωχός. Ελπίζει δε ότι ο πολλά υποσχόμενος νέος, θα ανταποκριθεί στην ευεργεσία που θα του γίνει. (ΙΑΧΔΛ, 1877).

Έτσι στα 1877 φοιτά στο «εν Νεαπόλει Ημιγυμνάσιο» και κατά την επανάσταση του 1878 (Σύμβαση της Χαλέπας)διορίζεται και πάλι διδάσκαλος στην Ιεράπετρα,όπου είχε ξαναυπηρετήσει. (Αγγελάκις, Εμ.: 2004).

Προχωρεί στη σύσταση Ιδιωτικής Σχολής, αντί Ελληνικού Σχολείου, με την επωνυμία : Αστική Σχολή Σητείας, με διευθυντή τον κομματικό του φίλο Νικ. Πολυχρονίδη, πτυχιούχο του Διδασκαλείου Αθηνών, όπου πλήρωναν δίδακτρα οι γονείς των μαθητών και λειτούργησε ως το 1895. (Αγγελάκις, Εμ.: 2004)

Στη συνέχεια, τον συναντούμε στα 1882-3 να υπογράφει τους τίτλους σπουδών ως διευθυντής της Ελληνικής Σχολής Σητείας. Οι τίτλοι αυτοί χρησιμοποιήθηκαν για το διορισμό των κατόχων τους ως διδασκάλων, κι έτσι βρέθηκαν καταχωρημένοι στο ΙΑΧΔΛ. (ΙΑΧΔ)

Στα 1884 εκλέγεται Πληρεξούσιος της Επαρχίας Σητείας (βουλευτής) στην Κρητική Γενική Συνέλευση (Βουλή). Ιδιότητα την οποία διατηρεί και σε επόμενες εκλογικές αναμετρήσεις, ως το 1991, αφού διετέλεσε ακόμη, για δυο φορές, Αντιπρόεδρος της Κρητικής Βουλής.

Πονοκέφαλος, στα 1887 προβάλλει, τόσο για τη ΧΔΛ όσο και για τη ΧΤΕΛ το δημόσιο οικονομικό έλλειμμα και η αδυναμία μισθοδοσίας των εκπαιδευτικών της. (Πατεράκης, Γ. : 2002).

Στην περίοδο των κομματικών αντιπαραθέσεων 1888, (Ξυπόλυτων–Καραβανάδων) ο Αγγελάκης αναφέρεται ως δικολάβος, να πρωτοστατεί επεισοδιακά στα τοπικά θέματα της Σητείας με την παράταξη των προοδευτικών – Ξυπόλυτων. Αντιτίθεται στην εγκατάσταση του Σχολάρχη της Προτύπου δημοτικής σχολής Σητείας, Ι. Χατζηδάκη, ο οποίος και αναφέρει το εμπόδιο, στην προϊσταμένη του αρχή, για να προκληθεί στη συνέχεια η Οθωμανική διοίκηση Λασιθίου να επιβάλλει την τάξη και τον Χατζηδάκη, ως νόμιμο Διευθυντή της Σχολής, που όρισε η ΧΔΛ.

Το έτος 1889 αποτελεί σταθμό εξελίξεων, τόσο στο νησί της Κρήτης γενικά, όσο και στο Τμήμα Λασιθίου ειδικότερα, αλλά και στον ίδιο τον Αγγελάκη.

- Σημειώνεται η Επανάσταση Κρήτης, με ανακατατάξεις στη ΧΔΛ και ΧΤΕΛ.
- (Μάιο) Η ψήφιση Νέου «Νόμου περί Παιδείας» επιφέρει ανατροπές και προβλέπει την ίδρυση πολλών σχολείων σε συγκεκριμένα χωριά της επαρχίας.
- Ο Αγγελάκης εξελέγη Πρωτοδίκης Λασιθίου, παραιτείται όμως, διώκεται, αλλά και παντρεύεται την Ελένη, και θυγατέρα μάλιστα του πολιτικού του αντιπάλου, επάρχου Σητείας Παναγιώτη Βουρδουμπάκη.
- (Ιούνιο) Έρχεται ο διορισμός από το Γενικό Διοικητή Κρήτης, των Τμηματικών Εφόρων Λασιθίου και του Εμμανουήλ Αγγελάκη ως Τμηματικού Εφόρου Σητείας. (Οι υπόλοιποι του Τμήματος είναι : Δημ. Κοκκίνης Μεραμβέλλου, Ιωάννης Χατζάκης Βιάνου, Παύλος Πλατάκης Ιεραπέτρου.) (Αγγελάκις, Ε.: 2004).
- (Αύγουστο) Ο θάνατος του γηραιού επισκόπου Πέτρας Μελετίου σηματοδοτεί το τέλος μιας δύσκολης και προβληματικής περιόδου για το Τμήμα Λασιθίου.
- (Δεκέμβριο) Η εκλογή του εκπαιδευτικού Τίτου Ζωγραφίδη ως νέου επισκόπου Πέτρας, παράλληλα με την εκλογή και του επισκόπου Ιεράς και Σητείας Αμβρόσιου Σφακιανάκη, καλλιεργούν στους Χριστιανούς του Τμήματος Λασιθίου, ελπίδες για βελτίωση των συνθηκών ζωής.
- Τα νέα πρόσωπα Κοινωνικής Διοίκησης των Χριστιανών Λασιθίου, έρχονται αντιμέτωποι με την πραγματικότητα. Μια ομιχλώδη, βαλτωμένη κατάσταση στις υπηρεσίες της ΧΔΛ και το οικονομικό έλλειμμα – αδιέξοδο στη ΧΤΕΛ.

Η σχετική αλληλογραφία της περιόδου αναλίσκεται κυρίως στο πάγιο πρόβλημα της χρηματοδότησης της λειτουργίας της παιδείας Λασιθίου την περίοδο (1889 -1894) αλλά και σε επί μέρους λεπτομέρειες ίδρυσης σχολείων, διορισμού και αμοιβής των διδασκάλων, καθώς και εκπροσώπησης και διεκδίκησης των δικαιωμάτων της επαρχίας του (Επαρχίας Σητείας). (Μόσχου, Δ.: 2010).

Η περίοδος 1890-1895 είναι δημιουργική, αφού ησύχασαν τα πολιτικά πάθη, ηρέμισε ο τόπος και ο Αγγελάκης προόδευσε επαγγελματικά, ενώ απόκτησε και 4 παιδιά. Δυο αγόρια και δυο κορίτσια.

Κάτω από την πίεση των περιστάσεων και την οικονομική στενότητα, είναι αδύνατο να ιδρυθούν τα προβλεπόμενα από τον νέο Νόμο «περί Παιδείας» σχολεία και μάλιστα στην επαρχία του. Για την εξοικονόμηση χρημάτων, ρίχνεται έτσι στα 1891, και κυκλοφορεί η ιδέα της αναστολής δυο χρόνια λειτουργίας του Γυμνασίου Νεαπόλεως, ως περιττής πολυτέλειας, την στιγμή που δεν υπήρχαν αρκετά σχολεία. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι τα χρήματα που θα εξοικονομηθούν, θα διατεθούν αντισταθμιστικά, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ώστε να ιδρυθούν τα απαραίτητα πρωτοβάθμια σχολεία. Έτσι στοιχειοθετείται και προκύπτει τελικά το περίφημο «Γυμνασιακό Ζήτημα Λασιθίου». (Πατεράκη, Ε.: 2006)

Γενικός Διοικητής Κρήτης αναλαμβάνει ο σκληροτράχηλος Μαχμούτ Δζελαλεδίν πασάς (1891-1894) με τον οποίο έχει γνωριμίες και προσωπική επαφή.

Ο Αγγελάκης με επιστολή-υπόμνημά του προς τον πρόεδρο της ΧΤΕΛ, αναφέρει σχετικά για το «Γυμνασιακό Ζήτημα». Δεν παραδέχεται την ύπαρξή του, αλλά ισχυρίζεται ότι επινοήθηκε. Κάποιοι αναρμόδιοι, λέει (Δημογέροντες και άλλοι τοπικοί παράγοντες) θέλουν με την κατάργηση του Γυμνασίου να εκδικηθούν τους καθηγητές. Τεκμηριώνει δε την άποψή του επικαλούμενος τη λογική και τις συνέπειες που θ' ακολουθήσουν την αναστολή λειτουργίας του Γυμνασίου επί διετία.

Απορρίπτει το επιχείρημα της ΧΔΛ ότι δεν έχει χρήματα και έσοδα, και θεωρεί ανύπαρκτο το ζήτημα διότι ανέκαθεν η ΧΔΛ είχε ενοικιοφειλέτες που δεν πλήρωναν τις υποχρεώσεις τους και τώρα θα πρέπει να τους εξαναγκάσει γι' αυτό, και όχι να τους χρησιμοποιεί ως πρόσχημα φιλανθρωπίας. Εκτιμά ότι με την αναστολή λειτουργίας του Γυμνασίου, είκοσι περίπου εκπαιδευτικοί θα μείνουν άνεργοι. Το ποσόν της επιδότησής του από το Εθνικό Πανεπιστήμιο, ύψους 1.500 φράγκων ετησίως (Κληροδότημα Αντ. Παπαδάκη-Καμπάνη) θα πάψει να χορηγείται πλέον, θα χαθεί οριστικά, και η υλική και ηθική ζημία θα είναι μεγάλη. Τα 15.000 ταμειακά γρόσια, με τα οποία επιδοτείται ετησίως το Γυμνάσιο από την Διοίκηση, επί δυο έτη = 30.000 γρ. θα χαθούν κι αυτά.

Γι όλα τα παραπάνω, δηλώνει ότι τοποθετείται υπέρ της διατηρήσεων του Γυμνασίου ως ανώτατου εκπαιδευτηρίου του τόπου, στο Τμήμα Λασιθίου (Νεάπολη).

Η ιδέα της αναστολής, στηρίχτηκε από τους εκπροσώπους των άλλων επαρχιών και κυρίως από τις παραγκωνισμένες επαρχίες της περιφέρειας, που έβλεπαν ανταγωνιστικά τη λειτουργία της εκπαίδευσης στην πρωτεύουσα Νεάπολη, όπου λειτουργούσαν όλων των τύπων και βαθμίδων σχολεία. Νηπιαγωγείο, Αλληλοδιδακτικό, Ελληνική Σχολή και Γυμνάσιο.

Με τον ίδιο τρόπο και ο επίσκοπος Πέτρας Τίτος, υποστήριξε και συντάχτηκε με την θέση της αναστολής δηλαδή της λειτουργίας, κάτω από το βάρος της καθημερινότητας και της συνεχούς διόγκωσης του υφιστάμενου ήδη χρέους της ΧΤΕΛ προς τους εκπαιδευτικούς, για δεδουλευμένους μισθούς τους, που έφταναν στο ύψος ακόμη και των δυο ετών. Και για την κατάσταση αυτή, σε τεταμένη ατμόσφαιρα, ένοιωθε αβοήθητος, υπεύθυνος και υπόλογος προς όλες τις κατευθύνσεις. Γονείς, απλήρωτους και διαμαρτυρόμενους εκπαιδευτικούς, Κοινοτάρχες, Οθωμανική διοίκηση, Ιερά Μητρόπολη Κρήτης κλπ.

Προσωρινά η ιδέα αναστολής, ατόνησε με παλινδρομήσεις και δεν υλοποιήθηκε, με την κατάσταση να έρπει βαρύθυμα.

Τέλος του σχολικού έτους 1892-3 διαπιστώνεται ότι οι απλήρωτοι δεδουλευμένοι μισθοί των εκπαιδευτικών Λασιθίου ανέρχονται στο ποσό των 241.722 γρ. (Πατεράκης, Γ. : 2002).

Παρά τις όποιες διαβουλεύσεις, η ιδέα αναστολής της λειτουργίας του Γυμνασίου Νεαπόλεως, επανέρχεται στα 1894, οπότε προκύπτει και εσωτερική κρίση, με απανωτές συνεδριάσεις. Η δε διακριτική παρέμβαση και της Ι. Μητροπόλεως Κρήτης, πάνω στο θέμα, πυροσβεστικά, συνιστούσε στον Πρόεδρο των Χριστιανικών σωματείων Πέτρας Τίτο, να πέσουν οι τόνοι τριβών και αντιπαράθεσης και να γίνει σεβαστό το λαϊκό αίτημα.

Η παρέμβαση αυτή, εξοργίζει τον Έφορο Αγγελάκη, ο οποίος οργίλος, με μακροσκελή επιστολή του και πάλι προς τον πρόεδρο των σωματείων Πέτρας, αναφέρεται εγγράφως στο θέμα και για την ανάμειξη της Ι. Μητρόπολης Κρήτης, τονίζει το θέμα νομιμότητας ή μη της σύγκλησης

της ΧΤΕΛ για να λάβει σοβαρές αποφάσεις περί της λειτουργίας του Γυμνασίου Νεαπόλεως. Εκθέτει τις νόμιμες ενέργειες που έγιναν σ' αυτήν με κάθε τυπικότητα. Αμφισβητεί το δικαίωμα ανάμειξης της Ιεράς Μητρόπολης Κρήτης στα εσωτερικά άλλων Χριστιανικών Τμηματικών Εφοριών του νησιού. Διαπορεί με την ανεκτική στάση και του επισκόπου Πέτρας Τίτου, έναντι της Ι. Μητροπόλεως. Προτρέπει δε να αντιδράσουν όλοι μαζί ως ΧΤΕΛ, στην πρόκληση αυτή (ΙΑΧΔΛ,1894).

Στα 1895 δεν περιλαμβάνεται στη νέα σύνθεση της ΧΤΕΛ. (Πατεράκης, Γ.: 2002).

Η ανάμειξή του Αγγελάκη στα κοινά της επαρχίας του, με τις παράλληλες νομικές σπουδές του στη συνέχεια στο Πανεπιστήμιο, (σε ηλικία 46 ετών, στα 1902 αξιώθηκε του πτυχίου της Νομικής σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών) του επιτρέπουν το οριστικό πέρασμά του στους χώρους της πολιτικής.

Η κορύφωση της δράσης και προσφοράς του έρχεται με δυναμισμό στην Επανάσταση της Κρήτης του 1897 που, εκλέγεται στην ηγετική θέση, Πρόεδρος της (επαναστατικής) Διοικητικής Επιτροπής Σητείας, με αξιόλογη δράση (Σημανδηράκη, Ζ.: 2001, Αγγελάκις, Ε.: 1935).

Στα 1898 τον συναντούμε ως Έπαρχο Σητείας. (Χριστάκης, Γ. : 2009).

Στην περίοδο της Κρητικής Πολιτείας διακρίνεται ως Σύμβουλος (Υπουργός) της Παιδείας (1910).

Από την κυβέρνηση Βενιζέλου, θα αξιοποιηθεί ως Νομάρχης Μεσσηνίας, απ' όπου παραιτήθηκε στα 1920, τότε που έχασε τις εκλογές ο Βενιζέλος. (Σταμέλος, Ι.: 2013).

Βρίσκει τότε την ευκαιρία να ανακαλέσει μνήμες και να συγκεντρώσει στοιχεία για να συντάξει το μνημειώδες ιστορικό έργο του : «Σητειακά, ήτοι συμβολή εις την ιστορίαν της Σητείας από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των καθ' ημάς» τόμοι Α΄ 1935, - Β΄1939, καθώς και το «Εμμανουήλ Αγγελάκις, Απομνημονεύματα 1856-1906», που συνέγραψε την περίοδο 1930-1950. (Σητειακή Βιβλιογραφία, 1998).

Ασχολήθηκε με τη δικηγορία και πέθανε τέλος στην Αθήνα στα 1955.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**


Αγγελάκις, Εμ. (2004). *Απομνημονεύματα 1856-1906,* Βιβλιοπωλείο Εστία, Αθήνα.

Αγγελάκις, Εμ. (1935) (1939). *Σητειακά, ήτοι συμβολή εις την ιστορίαν της Σητείας από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι των καθ'ημάς.* Τόμοι : Α΄, - Β΄.

Γοντικάκης, Σ. (1992). *Η Παιδεία στην Κρήτη (1878-89),* Ηράκλειο.

ΙΑΧΔΛ *(Ιστορικό Αρχείο Χριστιανικής Δημογεροντίας Τμήματος Λασιθίου).* Ιερά Μητρόπολη Πέτρας και Χερρονήσου, Νεάπολη Λασιθίου : *φάκ.1869-1898.* (Αρχεία Χριστιανικής Δημογεροντίας - Αρχεία Τμηματικής Εφορείας).

Μόσχου, Γ. Δ. (2010). *Δάσκαλοι της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου, το σχολικό έτος 1891-1892. Ένας ονομαστικός κατάλογος από το ιστορικό αρχείο της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου*. Επιστημονική Επετηρίδα Ι. Μητροπόλεως Πέτρας και Χερρονήσου, Νεάπολις, σ. 533.

Νομαρχία, Λασιθίου (1976). *Τουριστικός Οδηγός Λασιθίου*. Άγιος Νικόλαος.

Παπαδάκης, Ν. (1991). *Εμμανουήλ Σ. Αγγελάκης (Η ζωή και το έργο του),* περ. Αμάλθεια, τεύχος 88 - 89, Ιουλ.- Δεκ.

Παπαϊωάννου, Απ. (2005). *Το Ιστορικό αρχείο της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου,* Νεάπολη Κρήτης – Ιωάννινα.

Παπαϊωάννου, Απ. (2000). *Χριστιανική Δημογεροντία Λασιθίου*, Νεάπολη – Ιωάννινα.

Πατεράκη, Γ. Άννα (2012). *Άτυπες μορφές Κοινωνικής διοίκησης των Χριστιανών της Κρήτης την περίοδο της ύστερης Τουρκοκρατίας στην Κρήτη (1858-1898),* (Διδακτορική διατριβή), Ιωάννινα.

Πατεράκη, Γ. Άννα (2010). *Συνοπτική έκθεσις της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου προς τον Φιλεκπαιδευτικό Σύλλογο Αθηνών η Αναγέννησις (1879).* Επιστημ. Επετηρίδα Ι. Μ. Πέτρας και Χερρονήσου, Νεάπολις, σ. 561-576.

Πατεράκη, Γ. Άννα (2009). *Σχολικά Προγράμματα (Αναλυτικά κ Ωρολόγια) στα Χριστιανικά σχολεία της τουρκοκρατούμενης Κρήτης, πριν την Κρητική Πολιτεία (1844-1898).*ΙΓ΄Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας, Ιωάννινα.

Πατεράκη, Γ. Ε. (2006). *Το Γυμνασιακό Ζήτημα Λασιθίου (1886-97),* Πεπραγμ. Ι΄ Κρητολογικού Συνεδρίου, Χανιά, τ. Γ1, σσ. 281-308.

Πατεράκης, Γ. (2005). *Ιστορική επισκόπηση του θεσμού της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου και της λειτουργίας της ως εκπαιδευτικής αρχής*». Συλλογικός τόμος Εργαστηρίου Ιστορίας Νεότερης Ελλάδας και Νεοελληνικού Πολιτισμού, του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων. Νεάπολη Κρήτης – Ιωάννινα, σ. 69 κ.ε..

Πατεράκης, Γ. (2002). *Η Παιδεία στην Κρήτη, κατά το Αρχείο της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου (1869-1898).* (Διδακτορική διατριβή), Ιωάννινα.

Σημανδηράκη, Ζ. (2001). *Το αρχείο της Διοικητικής Επιτροπής Σητείας (1897-1898),* Συλλογικός τόμος, έκδοση Ε.Κ.Ι.Μ., *Η τελευταία φάση του Κρητικού Ζητήματος,* Ηράκλειο, σ. 401.

Σητειακή Βιβλιογραφία 1713-1996, (1998) *εκδ. Δήμος Σητείας, Καταγραφή Κουτσαντωνάκης Γ.,* φιλόλογος, Σητεία.

Σταμέλος, Ι. (2013*). Λεύκωμα προσωπικοτήτων που συνέβαλαν στην Ένωση της Κρήτης με την Ελλάδα από το Ν. Λασιθίου,* Ιστορική - Λαογραφική Εταιρεία Ν. Λασιθίου, Άγιος Νικόλαος.

Σταυράκης, Ν. (1890). *Στατιστική του πληθυσμού της Κρήτης μετά διαφόρων γεωγραφικών, ιστορικών, αρχαιολογικών, εκκλησιαστικών κ.λπ. ειδήσεων περί της νήσου*, Αθήνησι.

Τοπική Ένωση Δήμων Κοινοτήτων Κρήτης (1988). *«Κρήτη Ιστορία και πολιτισμός».* ΤΕΔΚ Κρήτης, Κρήτη / Βικελαία Βιβλιοθήκη, τόμ. Α΄-Β΄.

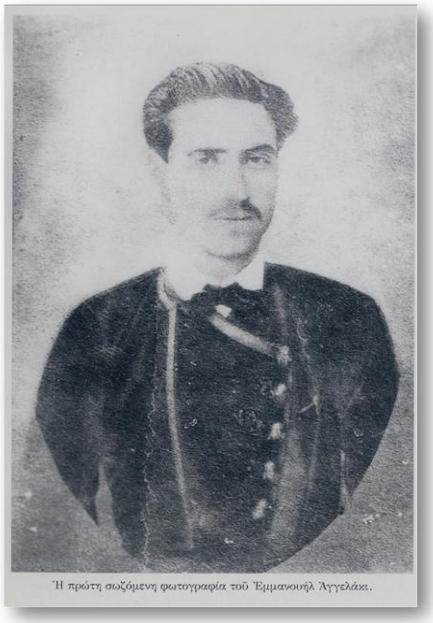
Χρηστάκης, Γ. (2009). *Βασικό Βιογραφικό Λεξικό Αγωνιστών (330-1898 μ.Χ.)* τ. Α΄-Β', Ηράκλειο.

Χρηστάκης, Γ.– Πατεράκης, Γ. (2001). *Η Κρήτη και η Ιστορία της*, Πρόλογος Παπαϊωάννου, Α., Εκδ. Καλέντη, Αθήνα.

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

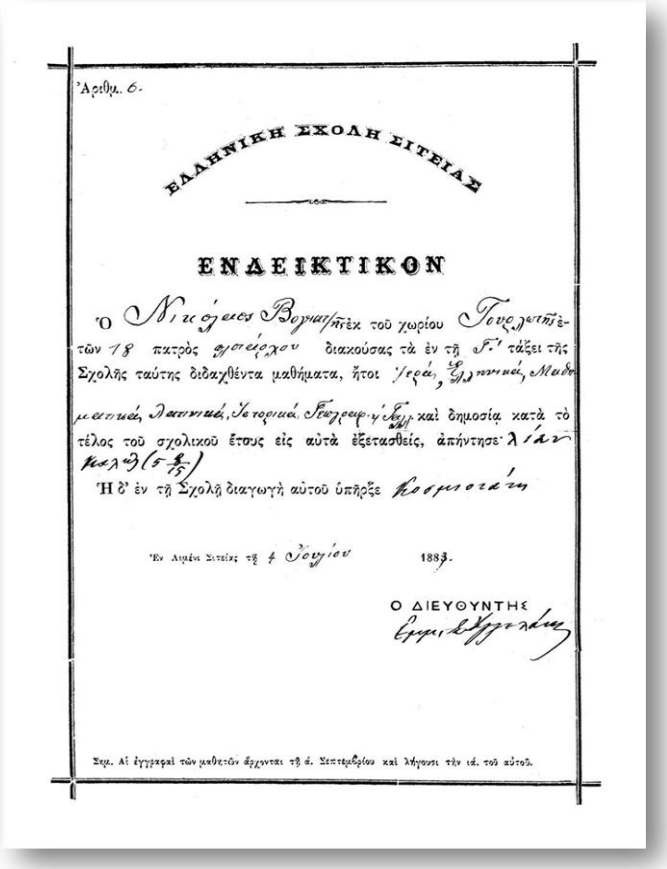
**Εικ. 1: Το υλικό του Ιστορικού Αρχείου της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου**

**Εικ. 2: Το υλικό του Ιστορικού Αρχείου της Χριστιανικής Δημογεροντίας Λασιθίου**




**Εικ. 3: Ο δημοδιδάσκαλος Εμμ. Αγγελάκης**

**Εικ. 4: Πιστοποίηση, στην οποία υπογράφει ο Δημοδιδάσκαλος Ιεράπετρας Εμμ. Αγγελάκης**



Ἀριθμ. 6.

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΣΧΟΛΗ ΣΙΤΕΙΑΣ

ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΟΝ

Ὁ Νικόλαος Βογιατζάκις τοῦ χωρίου Γουρνιές ἐτῶν 18 πατρὸς ἀγρότου διακούσας τὰ ἐν τῇ Γ.' τάξει τῆς Σχολῆς ταύτης διδαχθέντα μαθήματα, ἤτοι Ἱερά, Ἑλληνικά, Μαθηματικά, Λατινικά, Ἱστορικά, Γεωγραφ. ἡ Ἑλλ. καὶ δημοσία κατὰ τὸ τέλος τοῦ σχολικοῦ ἔτους εἰς αὐτὰ ἐξετασθείς, ἀπήντησε· λίαν καλῶς (5 3/5)

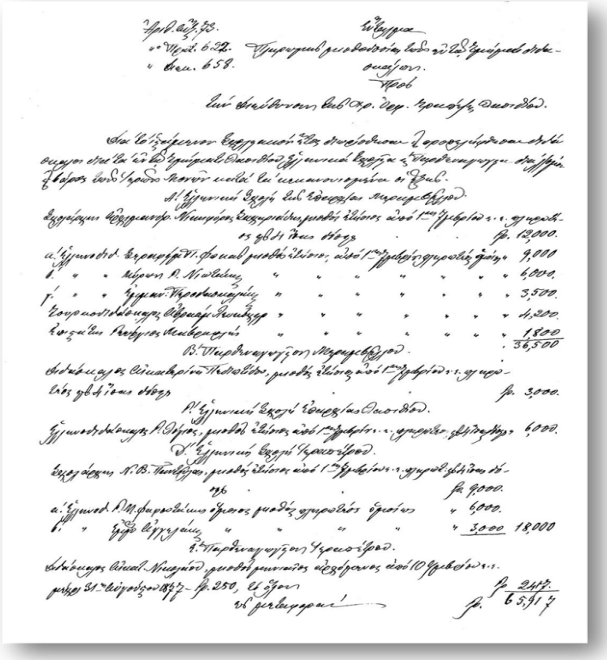
Ἡ δ' ἐν τῇ Σχολῇ διαγωγή αὐτοῦ ὑπῆρξε κοσμοτάτη

Ἐν Ἀμφίνι Σιτείας τῇ 4 Ἰουνίου 1883.

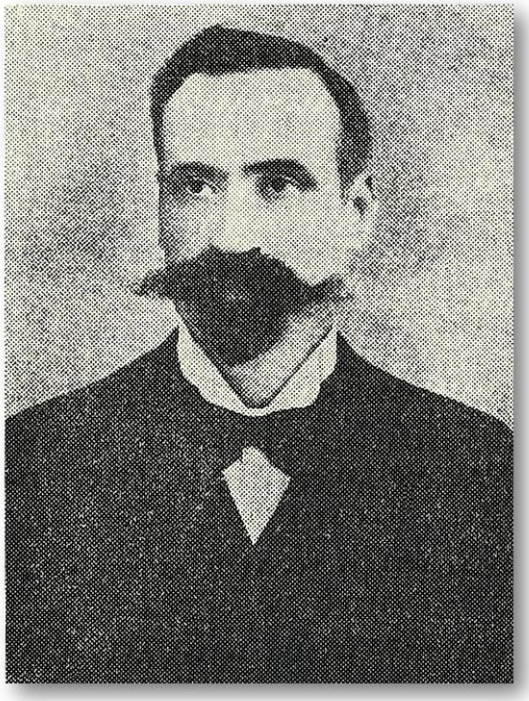
Ο ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ

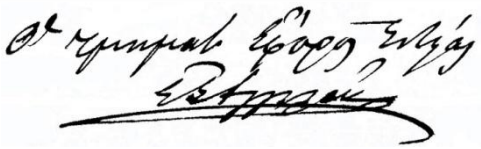
Σημ. Αἱ ἐγγραφαὶ τῶν μαθητῶν ἄρχονται τῇ α. Σεπτεμβρίου καὶ λήγουσι τὴν ιά. τοῦ αὐτοῦ.

**Εικ. 5: Τίτλος σπουδών τον οποίο υπογράφει ως Διευθυντής της Ελληνικής Σχολής Σιτείας, ο Εμμ. Αγγελάκης**



**Εικ. 6: Χρηματικό ένταλμα πληρωμής, μεταξύ των άλλων και του Ελληνοδιδασκάλου Ελληνικής Σχολής Ιεραπέτρου, Εμμ. Αγγελάκη**

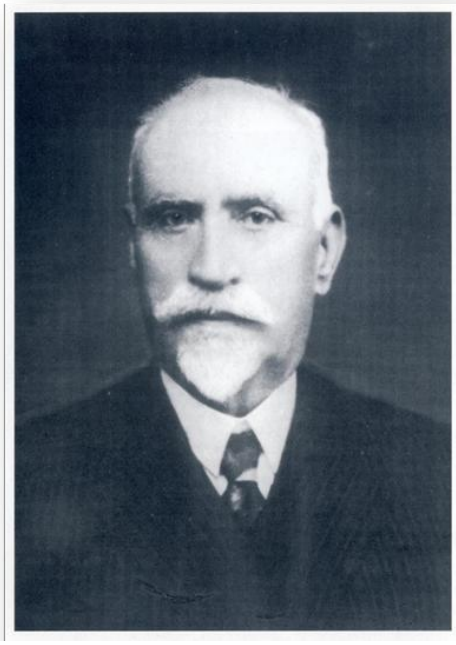




**Εικ. 7: (Υπογραφή του)**

**Εικ. 8: Απόσπασμα εγγράφου της ΧΤΕΛ, με υπογραφή του Εφόρου Ε. Αγγελάκη**

**Εικ. 9: Στην Κρητική Βουλή με το Βενιζέλο. (Ο Αγγελάκης τρίτος, από δεξιά καθήμενος)**



**Εικ. 10: Ο Εμμανουήλ Αγγελάκης**

# ΑΝΑΠΤΥΣΣΟΝΤΑΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑΣ: ΜΕΛΕΤΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗΣ ΣΥΣΧΕΤΙΣΜΟΥ ΙΣΤΟΡΙΚΩΝ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ ΤΟΥ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

**Πατσιούρης Νίκος**
nikos.patsiouris@gmail.com
Μ.Π.Σ. «Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

**Περίληψη**

Η εκπαιδευτική έρευνα που παρουσιάζεται στο άρθρο αυτό βασίστηκε στη διαχρονική θεωρητική διαμάχη Ιστορίας-Λογοτεχνίας, όπως αυτή μπορεί να μεταφερθεί στην Εκπαίδευση. Με αφετηρία την αποδοχή της θέσης ότι τόσο η ιστορία όσο και η λογοτεχνία προσφέρουν μονάχα αφηγήσεις (narratives) επί του παρελθόντος, ερευνήθηκε το κατά πόσο και με ποιους τρόπους μπορεί η έκθεση των μαθητών σε ιστορική μυθοπλασία να επηρεάσει την ιστορική τους κατανόηση. Ειδικότερα, μέσω μιας μελέτης περίπτωσης συσχετισμού λογοτεχνικών και ιστορικών αναπαραστάσεων του Μικρασιατικού πολέμου σε μία σχολική τάξη, διερευνήθηκε η επιρροή που ασκεί η διαδικασία αυτή στη διαμόρφωση της εικόνας στο νου των μαθητών επί της *πραγματικότητας* του παρελθόντος. Απώτερος στόχος ήταν η γενικότερη σκιαγράφηση της σπουδαιότητας της χρήσης της ιστορικής λογοτεχνίας στις κοινωνικές επιστήμες της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με βάση, όμως, ένα θεωρητικό πλαίσιο που καταρρίπτει το δίπολο ιστορίας-μυθοπλασίας.

**Λέξεις κλειδιά:** ιστορική αναπαράσταση, ιστορική ενσυναίσθηση, λογοτεχνία, εκπαίδευση, αφήγηση, μυθοπλασία

## 1. Εισαγωγή

Παρά τη δεδομένη ρευστότητα των ορίων μεταξύ των γνωστικών αντικειμένων της ιστορίας και της λογοτεχνίας, η ιστορική μυθοπλασία εξακολουθεί να μη γίνεται αποδεκτή από την ακαδημία και την εκπαιδευτική κοινότητα ως μια νομιμοποιημένη μορφή ιστορίας. Η ιστορική λογοτεχνία ασχολείται με θέματα, γεγονότα και προβλήματα με τα οποία αδυνατεί, δεν ενδιαφέρεται ή και αρνείται να καταπιαστεί η ιστορία. Η ίδια της η υβριδική μορφή, ωστόσο, με την έννοια ότι χρησιμοποιηθεί εξίσου λογοτεχνικά και ιστοριογραφικά εργαλεία, δίνοντας χώρο τόσο στην «πιθανή» όσο και στην πραγματική διάσταση του παρελθόντος, την τοποθετεί διαχρονικά εκτός της σφαίρας των έγκυρων μέσων για την αναπαράσταση του παρελθόντος. Μάλιστα, της αφαιρείται ενίοτε κατηγορηματικά ακόμα και η πιθανότητα προσφοράς σε αναγνώστες που ενδιαφέρονται για την αναπαράσταση του παρελθόντος με έναν τρόπο διαφορετικό από τον επιστημονικό (ή «επιστημοφανή») που, όμως, εξακολουθεί να λειτουργεί τόσο εντός όσο και εκτός αυτού που ονομάζουμε ιστορία. Για να αποδεχθεί κανείς την λογοτεχνική ιστορική αφήγηση ως μια έγκυρη μέθοδο ιστορικής αναπαράστασης θα πρέπει πρώτα να ξεπεράσει το βασικό αίτημα του ιστορισμού, σύμφωνα με το οποίο τα ιστορικά έργα οφείλουν να καταγράφουν και να μεταδίδουν σαφείς, τεκμηριωμένες αναπαραστάσεις του παρελθόντος που πρέπει να εκλαμβάνονται ως απολύτως αληθείς. Η κατανόηση ενός παρελθοντικού γεγονότος αυξάνεται όσο αυξάνεται και η γνώση επί του παρελθόντος αυτού. Αρκεί όμως η γνώση αυτή να ενισχύεται μέσω της ανάγνωσης ποικίλων ερμηνειών από ιστορικούς, συγγραφείς και επιστήμονες, με την παράλληλη αναγνώριση των παραμέτρων της αναπαράστασης του παρελθόντος, των μηχανισμών παραγωγής νοήματος καθώς και των επιρροών που μπορεί αυτό να έχει.

Παρόλα αυτά συνεχίζει να είναι ελάχιστη η σχετική έρευνα σε πρακτικό επίπεδο και ιδιαίτερα εντός του πλαισίου της εκπαίδευσης. Η πλειονότητα των σχετικών ερευνών που διεξήχθησαν σε εκπαιδευτικό πλαίσιο, σχεδόν στο σύνολό τους, εξέτασαν το ζήτημα υπό το αυστηρό πλαίσιο του διπόλου ιστορίας-μυθοπλασίας (Rycik & Rosler, 2009). Η έρευνα που παρουσιάζεται εδώ δεν εξετάζει το αν η λογοτεχνία «βοηθά» τους μαθητές να κατανοήσουν καλύτερα την ιστορία, αλλά το ίδιο το παρελθόν καθαυτό που σε καμία περίπτωση δεν ταυτίζεται με την ιστορία. Εξετάζει επίσης το αν η έκθεση των μαθητών σε ιστορική λογοτεχνία μπορεί να συμβάλει στην καλλιέργεια κάποιου είδους «ιστορικής νοημοσύνης», δηλαδή της ικανότητας ενός αναγνώστη να προχωρά πέρα από την επιφάνεια του ιστορικού κειμένου, να μπαίνει στη διαδικασία να δίνει σάρκα και οστά στην ιστορία που διδάσκεται και, έτσι, να την συνδέει με την πραγματικότητα. Στην γενικότερή του σημασία όμως, ο όρος σημαίνει την ικανότητα του αναγνώστη να αποδομεί διαρκώς το ιστορικό κείμενο που διαβάζει, αναγνωρίζοντας τα δομικά του υλικά και αντιμετωπίζοντάς το ως αναπαράσταση του παρελθόντος.

## 2. Κυρίως μέρος

### Μεθοδολογία της έρευνας

Κεντρικός άξονας της έρευνας ήταν η συστηματική και κριτική μελέτη της πρακτικής συσχέτισης ιστορικών και λογοτεχνικών αναπαραστάσεων του Μικρασιατικού πολέμου εντός ενός εκπαιδευτικού πλαισίου. Μελετήθηκαν, συγκεκριμένα, οι επιδράσεις της συσχέτισης αυτής ως προς την κατανόηση του παρελθόντος καθαυτού από τους μαθητές μιας τάξης Γ' Γυμνασίου με βάση, όμως, ένα θεωρητικό πλαίσιο που καταρρίπτει το αυστηρό δίπολο ιστορίας-μυθοπλασίας. Εφαρμόστηκε η μέθοδος της αξιολογικής μελέτης περίπτωσης στην οποία μελετάται σε βάθος η εκάστοτε περίπτωση (Yin, 2009) (Bassey, 1999) (Stufflebeam, 2001), έχοντας ως αφετηρία κάποια ερωτήματα που αφορούν στο «πώς», το «γιατί» και το «τι» (Crowe, Cresswell, Robertson, Huby, Avery, & Sheikh, 2011)• έμφαση δίνεται στην περιγραφή, την ανάλυση και τη σύνθεση με σκοπό τη σκιαγράφηση των πολλαπλών πτυχών της διαδικασίας αλλά και στην ανάλυση των θεωρητικών ακαδημαϊκών προγραμμάτων και γνώσεων καθώς και της εφαρμογής τους στην καθημερινή

πρακτική, με τη βαρύτητα να δίνεται στις εμπειρίες αυτών που συμμετέχουν στη μαθησιακή διεργασία (Cohen & Manion, 1997).

Στο κάθε ένα από τρία στάδιά της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ποικίλα ερευνητικά εργαλεία, κάτι που συνηθίζεται στις ποιοτικές έρευνες ακριβώς επειδή η χρησιμοποίηση πολλών μεθόδων συλλογής δεδομένων ενισχύει την εγκυρότητα των ευρημάτων μιας μελέτης περίπτωσης (Eisenhardt, 1989). Ο συνδυασμός μεθόδων που ονομάζεται «τριγωνοποίηση» συγκεντρώνει δεδομένα από διαφορετικές οπτικές γωνίες και επιτρέπει την αντιπαράθεση και σύγκριση διαφορετικών περιγραφών της ίδιας κατάστασης (Altrichter, Posch, & Somekh, 2001, σσ. 173-175).

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας, λοιπόν, και αφού είχαν πρώτα διδαχθεί οι συμμετέχοντες το κεφάλαιο του Μικρασιατικού πολέμου στο παραδοσιακό μάθημα της Ιστορίας, κλήθηκαν να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο διαβαθμισμένης κλίμακας. Στόχος ήταν το να διερευνηθεί η στάση των ερωτώμενων σε συγκεκριμένα θέματα και να αναδειχθεί το μέγεθος της συμφωνίας ή διαφωνίας τους σε μια σειρά από διαβαθμισμένες επιλογές (Bell, 1997) που, στην προκειμένη περίπτωση, αποτελούσαν μια σειρά υποθέσεων που σχετίζονταν άμεσα με την «σημαντικότητα» ποικίλων παραγόντων που καθόριζαν τις εν λόγω ιστορικές εξελίξεις. Σκοπός ήταν μια γενική σκιαγράφηση της αφήγησης που είχαν δημιουργήσει οι μαθητές επί του Μικρασιατικού πολέμου, αφήγηση που προέκυψε κυρίως από την παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος και μάλλον λιγότερο από τις γνώσεις που οι μαθητές κουβαλούν από το σπίτι ή τη συσχέτισή τους με την κοινωνία. Για τη διάταξη και εμφάνιση του ερωτηματολογίου ελήφθησαν υπόψη μερικές από τις βασικές αρχές του Javeau (Javeau, 2000, σ. 145).

Το δεύτερο στάδιο ήταν και το δημιουργικό κομμάτι της έρευνας. Επρόκειτο για μια τεχνική έρευνα δράσης, μέθοδος που επιτρέπει την πρόβλεψη στο πλαίσιο διερεύνησης των σχέσεων αιτίας-αποτελέσματος, ενώ για το σχεδιασμό της χρησιμοποιείται ένα εκ των προτέρων κατασκευασμένο θεωρητικό πλαίσιο, με την ερευνητική διαδικασία να επικεντρώνεται στο αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Carr & Kemmis, 1986). Έτσι, σε μια σειρά μαθημάτων που πραγματοποιήθηκαν στην τάξη δόθηκαν στους μαθητές τέσσερα λογοτεχνικά αποσπάσματα που πραγματεύονταν ποικίλες πτυχές του Μικρασιατικού πολέμου. Κάθε ένα αναλύθηκε μέσω ανοικτών συζητήσεων ως προς τις ιστορικές οπτικές αντιλήψεις που παρουσίαζε κι ως προς το ιστορικό νόημα που μπορούσε να αντλήσει κανείς από αυτό, διαδικασία θεμιτή και χρήσιμη στον χώρο της εκπαίδευσης ως ευεργετική για την ανάπτυξη της ικανότητας του μαθητή να σκέφτεται κριτικά και να αντλεί νόημα από ένα κείμενο (Sandman, 2004), κάτι που μπορεί και πρέπει να γίνεται και με κείμενα ιστορικής λογοτεχνίας (Youngs, 2012).

Αμέσως μετά, για κάθε ένα από τα λογοτεχνικά αποσπάσματα οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν φανταστικούς χαρακτήρες που «βίωναν» την ιστορία και που υιοθετούσαν συγκεκριμένες ιστορικές οπτικές αντιλήψεις (δημιουργική γραφή). Τα παραγόμενα κείμενα συνελέγησαν με σκοπό τη θεματική ανάλυσή τους (discourse analysis) (Bernard, 1994) (Bryman, 1988) ώστε να βγουν συμπεράσματα περί του πώς αποτυπώνεται σε αυτά η ιστορική τους ενσυναίσθηση (historical empathy) αλλά και οι ήδη υπάρχουσες ιστορικές τους γνώσεις. Η θεματική ανάλυση λόγου αποτελεί μια μέθοδο εντοπισμού, περιγραφής, αναφοράς και «θεματοποποίησης» επαναλαμβανόμενων νοηματικών μοτίβων και αποτελεί βασικό εργαλείο για τους ερευνητές που ασχολούνται με την ποιοτική έρευνα (Braun, Clarke, & Hayfield, 2015) (Holloway & Todres, 2003) (Roulston, 2001). Τελικός στόχος ήταν η σκιαγράφηση του τι αντιπροσωπεύουν τα θέματα ή τα μοτίβα που εντοπίστηκαν στα παραγόμενα κείμενα των μαθητών: υποκειμενικές αντιλήψεις, κοινωνικές αναπαραστάσεις, κατασκευές, κ.ά. (Willig, 2008).

Στο τρίτο και τελευταίο στάδιο της έρευνας πραγματοποιήθηκαν ημιδομημένες συνεντεύξεις σε βάθος με όλους τους συμμετέχοντες με στόχο να λάβουν χώρα συζητήσεις κατά μία έννοια ελεύθερες, αλλά που η ελευθερία τους σχετιζόταν με τη φύση της συζήτησης και το αντικείμενο της έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Τον «πρωταγωνιστικό» ρόλο κατείχε ο ερωτώμενος με την παρουσία του ερευνητή να χαρακτηρίζεται βοηθητική και διακριτικά

καθοδηγητική (Κυριαζή, 1998, σ. 122). Σε κάθε περίπτωση ο ερευνητής συστηνόταν, όπως όφειλε, και προσδιόριζε το σκοπό της έρευνας, ενημέρωνε για τη χρονική διάρκεια της συνέντευξης και προσπαθούσε να μην υπερβαίνει τον χρόνο αυτό (Bell, 1997, σ. 151). Εγγυόταν, επίσης, την ανωνυμία των συμμετεχόντων και κατέβαλε προσπάθεια να μειώνει τις τυχόν αρνητικές συνέπειες που μπορεί να είχε η συμμετοχή των ερωτωμένων στη διαδικασία (Kvale, 1996) (Wineburg D. , 2002). Εξάλλου, τα υποκείμενα σε μια συνέντευξη πρέπει να αντιμετωπίζονται πάντα με σεβασμό και δικαιοσύνη (Bernard, 1994), ενώ οι αφηγήσεις τους είναι αυτές που ευνοούν στη συγκρότηση του αντικειμένου της έρευνας και συνθέτουν έστω αμυδρά την πραγματικότητα όπως την αντιλαμβάνονται. Ο ερευνητής ήταν σε θέση να συγκροτήσει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο και να προβεί σε συμπεράσματα, έχοντας πάντοτε συνείδηση του κοινωνικού χώρου και χρόνου που δρούσαν οι ερωτώμενοι (Riessman, 1993). Με τις ερωτήσεις, λοιπόν, επιχειρήθηκε η διερεύνηση του συνόλου των εμπειριών των συμμετεχόντων από τη διαδικασία καθώς και των σκέψεών τους επί κάποιων θολών εννοιών, όπως αυτή της ιστορίας, της ιστορικής λογοτεχνίας, της ιστορίας, του παρελθόντος κ.α. Στο πλαίσιο των συνεντεύξεων χρησιμοποιήθηκε επιπροσθέτως και μία απλουστευμένη μορφή της στρατηγικής που ονομάζεται μεγαλόφωνη σκέψη (thinking aloud protocol), μια «απόλυτα αξιόπιστη» γνωστική διαδικασία ως προς την δυνατότητα παροχής πρόσβασης στις σκέψεις των υποκειμένων που καλούνται να εκτελέσουν μια δραστηριότητα (Ericsson & Simon, 1984). Ως τεχνική έρευνας θεωρείται ως μία από τις πιο αποτελεσματικές μεθόδους πρόσβασης στις ανώτερες νοητικές διεργασίες ενός υποκειμένου (Olson, Duffy, & Mack, 1984). Εδώ, η δραστηριότητα αυτή ήταν η προφορική απάντηση του ίδιου ερωτηματολογίου διαβαθμισμένης κλίμακας που είχαν ήδη απαντήσει γραπτώς οι μαθητές στο πρώτο στάδιο της έρευνας, με τα ερευνητικά ερωτήματα να διαμορφώνονται ως εξής: Μπορούν να εντοπιστούν και να κωδικοποιηθούν μαζικές μετατοπίσεις στις απαντήσεις των μαθητών; Μπορεί να σκιαγραφηθεί η γενική αλλαγή στη σκέψη τους ως προς το υπό εξέταση ιστορικό κεφάλαιο; Μπορούν, τέλος, να συσχετιστούν οι μετατοπίσεις αυτές, με τη διαδικασία δημιουργικής ενασχόλησης των μαθητών με την ιστορική λογοτεχνία που προηγήθηκε;

Όσον αφορά τη διαδικασία ανάλυσης δεδομένων, «η έννοια της ανάλυσης περιλαμβάνει τη δόμηση και οργάνωση δεδομένων για την παραγωγή νέας γνώσης» (Howard & Sharp, 1994, σ. 154), ενώ αποτελείται από τρεις «ροές της δραστηριότητας της ανάλυσης»: τη μείωση των δεδομένων, την έκθεση των δεδομένων και την εξαγωγή και επαλήθευση των αποτελεσμάτων (Miles & Huberman, 1994, σ. 10). Για τη συλλογή και ανάλυση των συμπερασμάτων, λοιπόν, ακολουθήθηκαν οι παραπάνω διαδικασίες ώστε να υποστηριχθεί – στο βαθμό που επιτρέπει τέτοιου είδους γενικεύσεις μια αξιολογική μελέτη περίπτωσης – η κεντρική υπόθεση στην οποία βασίστηκε η έρευνα: ότι η συσχέτιση ιστορικής λογοτεχνίας και ιστορίας με την παράλληλη αξιοποίηση της θεματικής δημιουργικής γραφής, μπορούν να συμβάλλουν στη βαθύτερη κατανόηση του παρελθόντος καθώς και στην καλλιέργεια «ιστορικής νοημοσύνης» που δεν είναι δυνατό να προσφέρει με μεμονωμένο τρόπο το μάθημα της παραδοσιακής ιστορίας.

2.1. Δειγματοληψία και ζητήματα δεοντολογίας

Επελέγη η απλή τυχαία δειγματοληψία όπου το κάθε μέλος του πληθυσμού είχε την ίδια πιθανότητα να επιλεγεί για το σχηματισμό του δείγματος με κάθε άλλο μέλος του πληθυσμού, αφενός επειδή επρόκειτο για πιλοτική έρευνα (Baker, 1988), αφετέρου επειδή τα αποτελέσματά της δεν προορίζονταν να γενικευθούν περισσότερο από όσο επιτρέπει κάτι τέτοιο μία μελέτης περίπτωσης, αλλά να αποτελέσουν βάση για σχετικές με το θέμα μελλοντικές έρευνες. Ως εκ τούτου, το δείγμα ήταν οι μαθητές και οι μαθήτριες μιας τάξης Γ' Γυμνασίου ενός τυχαία επιλεγμένου σχολείου, εικοσιένα άτομα συνολικά, δέκα αγόρια και έντεκα κορίτσια, με σκοπό την άντληση συμπερασμάτων σε πραγματικές συνθήκες διδασκαλίας στη σημερινή Ελλάδα. Κατά τη συγγραφή του παρόντος άρθρου όπου χρειάστηκε αναφορά στις απαντήσεις κάποιου μαθητή χρησιμοποιήθηκαν ψευδώνυμα. Όσον αφορά τα λογοτεχνικά αποσπάσματα που χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη, προέρχονται από τα βιβλία «Γκιακ» του Δημοσθένη Παπαμάρκου, «Μικρασία, Χαίρε» και «Ο αριθμός 31328» του Ηλία Βενέζη και «Στου Χατζηφράγκου» του Κοσμά Πολίτη•

τροποποιήθηκαν ελάχιστα με αφαιρέσεις μερών ή προτάσεων ή με αντικαταστάσεις μεμονωμένων λέξεων με στόχο τη διευκόλυνση των μαθητών.

## 2.2. Συζήτηση

Για την επιστήμη της ιστορίας η ιστορική ενσυναίσθηση έχει να κάνει με τον συνδυασμό πνευματικής και φανταστικής ικανότητας (Ashby & Lee, 1987). Ο όρος χρησιμοποιείται για να δηλώσει την ικανότητα κάποιου να υιοθετεί διαφορετικές οπτικές για κάποιο ζήτημα (Barton K. C., 1996). Αλλιώς, σημαίνει «την ικανότητα κάποιου να βλέπει και να κάνει κατάλληλες συνδέσεις μεταξύ των προθέσεων και των και των δράσεων προσώπων, αλλά και των συνθηκών εντός των οποίων ζουν, καθώς και να είναι σε θέση να διαπιστώνει το πώς κάποια συγκεκριμένη οπτική γωνία θα μπορούσε να επηρεάσει τις δράσεις προσώπων σε συγκεκριμένες περιστάσεις» (Lee & Ashby, 2001). Η ιστορική ενσυναίσθηση, λοιπόν, είναι η ικανότητα να υιοθετεί κανείς διαφορικές οπτικές γωνίες (prespective taking) και να κατανοεί τα πεδία αναφοράς των ιστορικών χαρακτήρων βάσει των ιστορικών γεγονότων και δεδομένων, χωρίς την προσπάθεια ταύτισης ή συμπάθειας με τους χαρακτήρες αυτούς (Downey, 1995). Επίσης, «η ενσυναίσθηση τείνει να χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει την ικανότητα εξήγησης μιας πράξης καθαυτής ή των ιδεών, των πιστεύω και των αξιών που βρίσκονται πίσω από τις πράξεις και τους κοινωνικούς θεσμούς» (Lee P. J., 2005), κάτι που αποτελεί, όμως, το αποτέλεσμα «σοβαρής πνευματικής προσπάθειας» (VanSledright B. A., 2001, σ. 55).

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω και κρίνοντας από τα παραγόμενα κείμενα και τις απαντήσεις των μαθητών, αυτό που πρωτίστως διαπιστώνει κανείς είναι πως η έκθεση των μαθητών σε ιστορική λογοτεχνία και η θεματική δημιουργική γραφή μπορούν να αποτελέσουν εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία για την ανάπτυξη της ιστορικής τους ενσυναίσθησης. Στην πλειοψηφία τους κατάφερναν να υποδυθούν με έναν λογικό τρόπο τους χαρακτήρες που καλούνταν να δημιουργήσουν, λαμβάνοντας υπόψη την κοινωνική τους θέση, τις πεποιθήσεις της ευρύτερης ομάδας στην οποία ανήκαν και τις συνθήκες του χωροχρόνου στον οποίο κινούνταν. Ήταν, επίσης, σε θέση να φανταστούν και να διαχωρίσουν τις συνειδήσεις της εκάστοτε πλευράς από αυτές που θα είχαν οι εχθρικές ή κάποιες τρίτες. Όταν, μάλιστα, τους ζητήθηκε να εντοπίσουν τη διαφορά μεταξύ ιστορίας και ιστορικής λογοτεχνίας, σχεδόν όλοι παρατήρησαν πως στην πρώτη περίπτωση ο υποκειμενικός παράγοντας συνθλίβεται κάτω από γενικεύσεις και ομαδοποιήσεις, ημερομηνίες, διπλωματικά σχέδια και αποφάσεις «ηγετών». Η άποψη αυτή δεν είναι κάτι το καινούργιο στην επιστήμη της ιστορίας: η ιστορία έχει θεωρηθεί το «δημόσιο βλέμμα» απέναντι στα πράγματα που αδιαφορεί για το ιδιωτικό ή το περιθωριακό (Guha, 2002, σσ. 95-100). Αντίθετα, τα έργα ιστορικής μυθοπλασίας τοποθετούν το αντικείμενο που ερευνά η ιστορία στο παρασκήνιο μπροστά από το οποίο «κινούνται» οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες που «βιώνουν» την ιστορία. Έτσι, προκαλεί στον αναγνώστη κάτι που σπανίως επιτρέπει η ιστοριογραφία: ενώ γνωρίζει ήδη την έκβαση παρελθοντικών γεγονότων, παρασύρεται σε μια νέα απόδοσή της ιστορίας, σε μια διαφορετική εκδοχή αναπαράστασης του παρελθόντος από την «πραγματική» που παρουσιάζει η ιστορία• ο αναγνώστης έχει επίγνωση αυτών που μπορεί αγνοούν οι ίδιοι οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες, έχει επίγνωση ότι «οι χαρακτήρες πρόκειται να πεθάνουν, γνωρίζουν τι πρόκειται να συμβεί» (Byatt, 2001, σ. 59), γεγονός που αυτομάτως καλλιεργεί την ιστορική ενσυναίσθηση του αναγνώστη, κάτι που με τη σειρά του αποτελεί κι ένα από τα βασικά ζητούμενα στην διδακτική της ιστορίας.

Ερωτήματα πάνω στους λόγους που συμβαίνουν κάποια γεγονότα αλλά και πάνω στον τρόπο με τον οποίο συμβαίνουν μας αναγκάζουν να ξεφύγουμε από το καθιερωμένο φάσμα της ιστορικής έρευνας και να αναλογιστούμε επί της υποκειμενικής εμπειρίας, των συναισθημάτων και των κινήτρων του ανθρώπου στην εξέλιξή τους στο χρόνο.

ΑΝΤΡΕΑΣ: [Στην ιστορική λογοτεχνία] δε θα εστιάσεις τόσο στις συμφωνίες και στις συνθήκες αλλά στο τι γίνεται μέσα στην ίδια τη χώρα. Δηλαδή, ανάμεσα στους πολίτες και στους ανθρώπους όπου εκεί πέρα φαίνεται και έχει επίδραση όλο αυτό που γίνεται εξωτερικά […]. Το βιβλίο [ιστορίας] κάνει ένα μικρό άλμα και πάει από εκεί που υπογράφηκε η συνθήκη των Σεβρών,

κατευθείαν στην καταστροφή. Αλλά μπορούμε να πούμε ότι όλο αυτό το διάστημα υπήρχανε πολλές διαφορές. Που, αν δεν διαβάζαμε αυτά τα κείμενα [τα λογοτεχνικά αποσπάσματα], δεν μπορώ να πω ότι θα δίναμε τόση σημασία. Ενώ αυτά έπαιξαν πολύ σημαντικό ρόλο στην καταστροφή.

Αυτό που σημειώνει ο Αντρέας και που διατύπωσαν με το δικό τους τρόπο πολλοί ακόμη μαθητές είναι ένα από τα πιο ενδιαφέροντα ευρήματα της έρευνας. Το ότι, δηλαδή, η ιστορική λογοτεχνία έριξε φως στον παράγοντα της διαρκούς ροής του χρόνου που η ιστορία τείνει να ισοπεδώνει. Στο μυθιστόρημα ο χρόνος ρέει σε συνάρτηση με τις εναλλαγές στις διαθέσεις, τις απόψεις και τις θέσεις του εκάστοτε ήρωα. Χωρίς την έκθεση των μαθητών σε ιστορική λογοτεχνία, όπως υποστηρίζει ο Ανδρέας παραπάνω, λίγη σημασία θα έδιναν στον κοινωνικό παράγοντα κι ελάχιστα θα στοχάζονταν σχετικά με το πώς ξεκινά και πώς συνεχίζεται ένας πόλεμος ανάμεσα σε δύο λαούς που επιμένουν να συμμετέχουν ενεργά σε αυτόν. Κι είναι αυτή ακριβώς η διαστολή του χρόνου που, σύμφωνα με αρκετές από τις απόψεις των μαθητών, προσφέρει η λογοτεχνία και που δίνει χώρο σε έννοιες όπως αυτές της βίας, της εκδικητικότητας και του εθνικισμού να παίξουν κάποιον ρόλο στην ιστορία, συνδέοντάς τη με τον άνθρωπο, με την κοινωνία – με την πραγματικότητα.

Η λογοτεχνία φαίνεται πως επηρέασε και με έναν άλλο τρόπο την αρχική αφήγηση των μαθητών επί του Μικρασιατικού πολέμου:

ΜΑΡΚΟΣ: Στην αρχή [με την παραδοσιακή διδασκαλία] φαίνεται λες κι εμείς είμαστε οι καλοί κι οι άλλοι είναι οι κακοί, ενώ τώρα [μετά την έκθεση σε ιστορική λογοτεχνία] είναι κάπως… κι οι δύο πλευρές είχαν επιπτώσεις… ειδικά ο άμαχος πληθυσμός… πέρα από τον στρατό, ειδικά η ανταλλαγή πληθυσμών που έγινε… και όλοι οι πρόσφυγες… φαίνεται ότι ήτανε κι από τις δύο πλευρές ισάξιο, ας πούμε, δεν υπήρχε κάποιος καλός και κάποιος κακός.

Αυτή η λογική του καλού και του κακού που περιγράφει ο Μάρκος, η λογική του «άσπρου και του μαύρου», η λογική των διπόλων, θα μπορούσε να συνδεθεί με την «επιστημοφάνεια» που χαρακτηρίζει την σύγχρονη ιστοριογραφία. Ακριβώς επειδή το αιτούμενο από την ιστορική γραφή είναι η εξασφάλιση της *μεταδοσιμότητας* του παρελθόντος, οι προσδοκίες από την πλευρά του αναγνώστη περιορίζονται. Το αίτημα τους αυτό είναι που σημειοδοτεί, τελικά, με έναν ειδικό τρόπο τα ιστορικά κείμενα, με αποτέλεσμα να αποκτά η ιστορική γνώση τέτοιο κύρος που καταλήγει να θεωρείται ως απευθείας αντιπροσωπευτική του παρελθόντος στο οποίο αναφέρεται. Τη δέσμευση στην πραγματικότητα και την αλήθεια στην ιστορία την έχει αναλύσει, άλλωστε, και ο Roland Barthes ως στρατηγική αληθοφάνειας και, ως εκ τούτου, ως το κεντρικό πρόβλημα της ιστορικής ανάλυσης και γραφής (Barthes, 1989). Η σημειολογία της ιστορίας, για τον Barthes, συγκροτείται στη βάση μιας αρχής αίσθησης της πραγματικότητας (realistic effect). Επιπλέον, η απομυθοποιητική διαδικασία στην οποία μπήκαν οι ιστορικοί του 19ου αιώνα στην προσπάθειά τους να διαχωρίσουν την έννοια της ιστορίας από τις έννοιες της τέχνης ή της ποίησης με απώτερο στόχο την απεικόνιση του παρελθόντος «όπως πραγματικά ήταν» (Leopolde Ranke), οδήγησε, ουσιαστικά, στη μυθοποίηση της ίδιας της επιστημονικότητας και στην επιτέλεση της ιστορίας ως μύθου. Το «επιστημονικό» status που απέκτησε η ιστορία στις εποχές του ιστορισμού οδηγεί μέχρι και σήμερα την πλειονότητα των αναγνωστών στο να συγχέουν την ερμηνεία των παρελθοντικών γεγονότων που συναντούν σε ένα ιστορικό κείμενο με την ίδια την παρελθοντική πραγματικότητα. Συνεχίζοντας αυτόν τον συλλογισμό, λοιπόν, όταν ένα βιβλίο ιστορίας σε ένα ιστορικό κεφάλαιο όπως αυτό του Μικρασιατικού πολέμου, παρουσιάζονται, για παράδειγμα, τα συμφέροντα της μιας πλευράς έναντι της άλλης, τότε ενδέχεται ένας μαθητής όπως ο Μάρκος, ταυτίζοντας την ερμηνεία με την πραγματικότητα στην οποία αναφέρεται και παρασυρόμενος από την επιστημοφάνεια της ιστορίας, να μείνει στην επιφάνεια του κειμένου και να καταλήξει στο αφελές συμπέρασμα σύμφωνα με το οποίο όλοι οι Έλληνες εκείνης της εποχής είχαν τα ίδια ακριβώς συμφέροντα και, μάλιστα, δρούσαν κάθε στιγμή με βάση αυτά και, αντίστοιχα, όλοι οι Τούρκοι είχαν τις δικές τους βλέψεις βάσει των οποίων πορεύονταν σαν μια απολύτως ομοιογενής ομάδα. Τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν όταν ζητήθηκε από τους μαθητές της τάξης να απαντήσουν στο ερώτημα *τι είναι*

*ιστορία*. Πολλοί συνέδεσαν την επιστήμη αυτή με την έννοια της αντικειμενικότητας – αν και φαίνεται πως η έννοια αυτή είναι θολή στο νου τους – κάποιοι ταύτισαν την ιστορία με το παρελθόν, ενώ οι περισσότεροι προσέδωσαν στην ιστορία και κι έναν διδακτικό χαρακτήρα.

Η επιστημονική μορφή γνώσης που παράγει η ιστορία όμως, δεν πρέπει να θεωρείται πως έχει αξιώσεις επιβολής πάνω σε άλλους τύπους αναπαραστάσεων, όπως, ενδεχομένως, των λογοτεχνικών. Διαχωρισμοί μεταξύ του «ιστορικά πραγματολογικού» (historically factual) και του «λογοτεχνικά πιθανού» (literarily possible) κρίνονται προβληματικοί αφού «αγνοούν την έννοια της πιθανότητας (ή «πιθανολογικότητας») εντός της ιστορικής ανάλυσης, αλλά και την έννοια της πραγματικότητας εντός της λογοτεχνίας – το τι θα μπορούσε να συμβεί, το τι συμβαίνει συνήθως, το τι ίσως να συνέβαινε και το τι συνέβη πραγματικά» (Strout, 1992). Την αναγκαιότητα του «πιθανού» εντός της ιστορίας έχει, κατά κάποιο τρόπο, υπογραμμίσει και ο Αριστοτέλης. Σύμφωνα με την Ποιητική:

Καθήκον του ποιητή δεν είναι να περιγράφει όσα έγιναν, αλλά όσα θα μπορούσαν να γίνουν όπως έπρεπε και όπως θα ήταν ανάγκη να γίνουν. […] Σε εκείνο που διαφέρουν [ο ιστορικός και ο ποιητής] είναι ότι ο πρώτος περιγράφει όσα έγιναν, ενώ ο άλλος περιγράφει όσα θα μπορούσαν ή θα ταίριαζε να γίνουν. Γι' αυτό και η ποίηση είναι στοχαστικότερη και σπουδαιότερη της ιστορίας. Γιατί η ποίηση μας μιλάει για το καθολικό, ενώ η ιστορία για το ατομικό, το μερικό.

Σύμφωνα, επίσης, με τον Kosellek, η ιστορία είναι οτιδήποτε έχει βιωθεί ως εμπειρία, αλλά και οτιδήποτε έχει βιωθεί ως προσδοκία ή φόβος για ό, τι αναμενόταν κάθε φορά ότι θα συνέβαινε (Kosellek, 1985, σσ. 21-38). Με αυτή τη λογική μια συγκροτημένη ιστορία χρειάζεται εκτός από τα πεπραγμένα και τα *εικαζόμενα*, τα *πιθανά*, τα οποία και προσφέρει από τη φύση της η μυθοπλασία.

Στην υπόθεση αυτή φάνηκε να καταλήγουν μάλλον ασυνείδητα οι περισσότεροι από τους μαθητές. Όταν ερωτήθηκαν αν θεωρούσαν πως συνέβησαν κάποτε *πραγματικά* τα περιστατικά που συνάντησαν στα λογοτεχνικά αποσπάσματα, πολλοί έκαναν λόγο για «πιθανά» ή «πιστευτά» συμβάντα, αλλά τα διαχώριζαν αυστηρά από τα πραγματικά ή τα αληθινά. Επομένως, η ιστορία δεν είναι κάτι που πρέπει να διεκδικήσουμε από το μύθο, ούτε είναι το ζητούμενο η διεκδίκηση της αλήθειας εντός του μύθου, σε σχέση με την ιστορία. Αντιθέτως, θα πρέπει να εστιάσει κανείς στην διαχείριση του μύθου και της ιστορίας καθώς και στη σχέση μεταξύ τους.

Άλλωστε, η αποδοχή αποκλειστικά και μόνο της εμπειρικής μελέτης του παρελθόντος μετατρέπει την ιστορία σε μια μορφή εξουσίας, η οποία ουσιαστικά γράφει τον εαυτό της. Κι αυτό συμβαίνει όχι μόνο επειδή αποτελεί το δημόσιο και θεσμικό βλέμμα που θέτει τις ερωτήσεις και που αναζητά τις αντίστοιχες απαντήσεις στο παρελθόν, αλλά κι επειδή έχει καταστατικά περιορισμένη πολυσημία, οδηγώντας, έτσι, τον αναγνώστη στην υιοθέτηση μιας παθητικής στάσης απέναντι στο ιστορικό κείμενο που, όμως, παράγει γνώση με βάση τις γενικές πολιτικές αλήθειας κατά τους όρους του Foucault:

«Κάθε κοινωνία έχει το δικό της καθεστώς της αλήθειας (regime of truth), τις δικές της γενικές πολιτικές αλήθειας: τους τύπους του λόγου (discourse) που αποδέχεται και τους κάνει να λειτουργούν ως αληθείς• τους μηχανισμούς και τις περιπτώσεις που επιτρέπουν σε κάποιον να διακρίνει τις αληθείς από τις ψευδείς δηλώσεις […]• τις τεχνικές και τις διαδικασίες στις οποίες έχει προσδοθεί αξία όσον αφορά την πρόσβαση στην αλήθεια• το status αυτών στους οποίους ανατίθεται η εργασία του να λένε τι μετρά και τι όχι, ως αλήθεια». (Foucault, 1985)

Αντίθετα, η λογοτεχνία δεν μπορεί να αποτελέσει λόγο εξουσίας ακριβώς επειδή επιδέχεται από τη φύση της πολλαπλές αναγνώσεις. Κι αυτό φάνηκε να το κατανοούν και οι μαθητές αφού στην πλειονότητά τους κατάφερναν να διαχωρίσουν τη θέση ενός λογοτέχνη από αυτή ενός ιστορικού όσον αφορά τις συμβάσεις σχετικά με την αναπαράσταση του παρελθόντος. Επιπλέον, η λογοτεχνία έχει τη δύναμη όχι μόνο να εκθέτει τις σχέσεις ρητορικής-γνώσης-εξουσίας που χαρακτηρίζουν την ιστορία, αλλά και να παρεμβαίνει και, ενδεχομένως, να τις αποδομεί. Εφόσον, δηλαδή, το μυθιστόρημα δεν έχει μια σταθερή μορφή, πολλές φορές υιοθετεί την μορφή δεδομένων ειδών εγγράφων τα οποία έχουν νομιμοποιηθεί από την κοινωνία ως αξιόπιστα κείμενα που μεταδίδουν αλήθειες (νομικά έγγραφα, δημοσιογραφικά, εθνογραφικά, ιστοριογραφικά κ.α.)• και

ως ένα επιδέξιο «ομοίωμα της νομιμότητας», το μυθιστόρημα έχει τη δυνατότητα να εκθέσει το γεγονός ότι η «αληθινότητα» (truthfulness) των αξιόπιστων αυτών κειμένων δεν είναι έμφυτη σε αυτά, αλλά απονεμημένη σε αυτά από τις κυρίαρχες ιδεολογικές δυνάμεις της εκάστοτε εποχής. (Echevarría, 1998). Πέρα από αυτό δε, η λογοτεχνία έχει αποτελέσει καταφύγιο και για πτυχές της ιστορικής εμπειρίας και της κοινωνικής κριτικής που δεν μπόρεσαν και δεν θα μπορούσαν να εκφραστούν ως ιστορικά discourses που αξιώνουν τη μετάδοση αληθειών (Papailias, 2005).

Η εξουσιαστική δομή της ιστορίας έχει αποτυπωθεί και από μία πολύ γνωστή ρήση που ανέφεραν και κάποιοι από τους μαθητές: «η ιστορία γράφεται από τους νικητές». Μάλιστα, «αλλά τα θύματά τους είναι που γράφουν τις μαρτυρίες» σημειώνει η Carol Tavris, κοινωνική ψυχολόγος και φεμινίστρια. Οι αφηγήσεις που πρόσφεραν τα λογοτεχνικά αποσπάσματα που χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη, για πολλούς από τους μαθητές, αντιμετωπίστηκαν ως ρεαλιστικές (και όχι πραγματικές) μαρτυρίες. Με αυτή την έννοια, η μυθοπλασία ενδέχεται να λειτουργήσει και με έναν ακόμα τρόπο απέναντι στην εξουσιαστική δομή της ιστορίας. Αν η ιστορία ενδιαφέρεται για το πώς έγιναν τα πράγματα, η λογοτεχνία ως μαρτυρία, ως μνήμη, ως «προφορική ιστορία» όπως έχει ονομαστεί στις μέρες μας, προσφέρει μια εικόνα του πώς ένιωσαν οι άνθρωποι για όσα έγιναν• αν η ιστορία συνθλίβει το ατομικό, η μαρτυρία το διασώζει• αν η ιστορία πολτοποιεί και ομογενοποιεί τα πιθανά νοήματα επί του παρελθόντος, η μαρτυρία μας βοηθά να αποκτήσουμε την αίσθηση των πολλαπλών διαστάσεων της πραγματικότητας• αν η ιστορία στοχεύει σε απαντήσεις, η μαρτυρία σχολιάζει αυτήν ακριβώς την τάση της ιστορίας σαν ένα είδος εσωτερικού μονολόγου• αν η ιστορία είναι, όπως θεωρεί ο Hayden White, «αποκομμένη από τις πηγές της ποιήσεως και της έντεχνης γραφής» (White, 2005, σσ. 147-157), η μαρτυρία την επανασυνδέει με την αρχέγονη σημασία του όρου της ποίησης, νοούμενης ως δημιουργίας και δημιουργικότητας, εξοικειώνοντας, έτσι, τον αναγνώστη με την υποκειμενική υφή και διάσταση της γνώσης.

Τέλος, θα πρέπει να γίνει και μία αναφορά στη συμβολή της λογοτεχνίας όσον αφορά το ζήτημα της «ιστορικής σπουδαιότητας» (historical significance) που χαρακτηρίζει το ιστορικό discourse και που δέχεται μέχρι και σήμερα κριτική. Η ιστορική σπουδαιότητα είναι ένα απόλυτο κριτήριο, ένα εργαλείο βάσει του οποίου οι ιστορικοί αξιολογούν ποια κομμάτια του παρελθόντος μπορούν να ταιριάξουν μαζί, ώστε να δημιουργηθεί μια συμπαγής και συνεκτική ιστορία (Seixas, 1994). «Κανείς δεν δύναται να αποδράσει από την έννοια της σπουδαιότητας στην ιστορία. Η ιστορία, για να έχει νόημα, εξαρτάται από την επιλογή και αυτή με τη σειρά της εξαρτάται από τα κριτήρια που θέτει κανείς σύμφωνα με τα οποία κάτι θεωρείται σχετικό και κάτι αποκλείεται ως λιγότερο σχετικό» (Lomas, 1990, σσ. 42-43). Η αναπόδραστη αυτή ανάγκη της επιλογής στοιχείων για την παραγωγή ιστορίας είναι παρούσα στην ιστορική έρευνα, είναι εξίσου παρούσα στην διδασκαλία της ιστορίας και είναι σίγουρα παρούσα στις ιστορικές αναπαραστάσεις της λαϊκής κουλτούρας (Lowenthal D. , 1985) (Lipsitz, 1990). Σε κάθε περίπτωση, κάποιος προχωρά σε επιλογές με κάποιο συνειδητό ή ασυνείδητο πολιτικό σκοπό. Η ιστορική λογοτεχνία, ωστόσο, εστιάζει εκεί που δεν εστιάζει διαχρονικά η ιστορία, πράγμα που εισάγει, ενδεχομένως, τους μαθητές σε μια διαδικασία αποδόμησης της έννοιας της σπουδαιότητας. Δεν ήταν λίγοι οι μαθητές που συγκρίνοντας την ιστορία με την ιστορική λογοτεχνία κατέληξαν στο να άσκησαν κριτική στο γεγονός ότι, πολλές φορές, η ιστορική σπουδαιότητα συνδέεται με τον εθνικισμό, με την έννοια του έθνους, και ελάχιστα με το ατομικό, το προσωπικό, το ανθρώπινο.

Πέρα από τα παραπάνω πάντως, θα πρέπει να αναφερθεί πως το πιο προφανές συμπέρασμα που προέκυψε από την παρατήρηση των μαθητών κατά τη διαδικασία είναι σίγουρα αυτό της αύξησης της ενεργητικής τους συμμετοχής στη διαδικασία απόκτησης (ή δημιουργίας) γνώσης και η καλλιέργεια της λεγόμενης φιλαναγνωσίας. Η κινητοποίηση τους ήταν εντυπωσιακή αφού πολλοί ζήτησαν τίτλους ιστορικών βιβλίων που θα μπορούσαν να διαβάσουν, ενώ φαίνονταν να ενδιαφέρονται τόσο για την ίδια τη διαδικασία της έρευνας, για τους στόχους και τη λογική της, όσο και για το περιεχόμενό της.

## 3. Συμπεράσματα

Έρευνες των τελευταίων δεκαετιών πάνω στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μαθαίνουν ιστορία δείχνουν ότι το να κατανοεί κανείς το παρελθόν απαιτεί το να μάθει πώς να σκέφτεται ιστορικά (historical thinking) (Barton K. C., 2008) (VanSledright & Limon, 2006) (Voss, 1998) (Wineburg S. , 1996). Κι αν οι μαθητές δεν μάθουν πώς να σκέφτονται ιστορικά, η κατανόηση του παρελθόντος γίνεται μάλλον αδύνατη (Lee P. , 2002). Λαμβάνοντας υπόψη δε το γεγονός ότι η ιστορική σκέψη προϋποθέτει κι ένα ικανοποιητικό επίπεδο ιστορικής ενσυναίσθησης, μπορεί κανείς να διαπιστώσει, με βάση τα επιχειρήματα που αναλύθηκαν παραπάνω, πόσο σημαντική είναι η ιστορική λογοτεχνία στις κοινωνικές επιστήμες της εκπαίδευσης. Πέρα από την ανάπτυξη ιστορικής ενσυναίσθησης όμως, η ιστορική λογοτεχνία αποδομεί και τα αφελέστατα δίπολα όπως μάρτυρας/βάρβαρος, θύμα/θύτης, καλός/κακός που ενισχύει η ιστορία. Ρίχνει, επίσης, φως στον ανθρώπινο παράγοντα συμβάλλοντας στην αποδόμηση της έννοιας της ιστορικής σπουδαιότητας. Υπογραμμίζει τη συνθήκη της ροής του χρόνου προσθέτοντας, έτσι, βάθος και λεπτομέρεια στο εκάστοτε παρελθοντικό γεγονός. Εκθέτει τις σχέσεις ρητορικής-γνώσης-εξουσίας εντός της ιστορίας καθώς επίσης και το πρόβλημα της επιστημοφάνειάς της. Εν ολίγοις, η ιστορική λογοτεχνία λειτουργεί υποστηρικτικά ως προς την καλλιέργεια αυτού που ονομάζεται, εδώ, «ιστορική νοημοσύνη».

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η έρευνα αυτή ήταν το αποτέλεσμα μιας προσπάθειας γεφύρωσης των αντικρουόμενων απόψεων σχετικά με τα όρια Ιστορίας-Λογοτεχνίας. Το να υποκύπτει κανείς στη σχετική κινδυνολογία, αντιμετωπίζοντας τις διαμάχες μεταξύ ιστορικών, θεωρητικών κριτικών, λογοτεχνών κι ολόκληρων επιστημονικών και μη πεδίων, ως μάχες μεταξύ του καλού εναντίον του κακού, είναι τουλάχιστον αφελές. Δεν πρόκειται ούτε για συγκρούσεις μεταξύ πραγματικότητας και φαντασίας, ούτε για εντάσεις μεταξύ λόγου και μύθου, ούτε, φυσικά, για έναν πόλεμο του μεταμοντερνισμού ενάντια στον εμπειρισμό. Δεν έχουμε να κάνουμε με μια κατάσταση διεκδίκησης του παρελθόντος, μια θεωρητική διελκυστίνδα από την οποία θα αναδειχθεί νικήτρια είτε η ιστορική αλήθεια, είτε η απολύτως σχετικιστική ιστορική λήθη. Οι ιστορικοί θα συνεχίσουν να κάνουν αυτό που έκαναν πάντα – αυτό που αλλάζει στις μέρες μας είναι ο τρόπος της ανάγνωσης του ιστορικού κειμένου υπό την επιρροή του ρεύματος της αποδόμησης. Αλλά αποδόμηση δεν σημαίνει καταστροφή. Αντιθέτως, όταν εφαρμόζεται στην ιστορία σημαίνει εμβάθυνση στο εν λόγω αντικείμενο μέσω της αποσυναρμολόγησης και της επισκόπησης των δομικών του υλικών. Ο αναγνώστης θα συνεχίσει να διαβάζει ιστορία αλλά, αναγνωρίζοντας τις δομές μέσα από τις οποίες παράγεται το νόημα, θα σταματήσει να μένει μόνο στην επιφάνεια του ιστορικού κειμένου. Μια τέτοια ανάγνωση όμως, προϋποθέτει την ύπαρξη αυτού που εδώ ονομάζεται «ιστορική νοημοσύνη». Σε αυτές τις θέσεις στηρίχθηκε και η παρούσα εργασία και στις σχετικές φωνές έρχεται να προστεθεί και η δική της.

Η ιστορία ήταν πάντα και θα συνεχίζει να είναι το σύνολο των προσπαθειών των ανθρώπων να δημιουργήσουν εν μέρει τις ταυτότητές τους. Ως εκ τούτου, οι μνημονικές κρίσεις και οι διαμάχες περί ιστορίας – ευτυχώς – ούτε πρόκειται να κοπάσουν, ούτε να καταλήξουν σε κάποια μόνιμη λύση. Με την παρούσα έρευνα, λοιπόν, επιχειρήθηκε η εξέταση της ιστορίας στη συγχρονική της διάσταση, δηλαδή στην εξέτασή της ως μίας κοινωνικής λειτουργίας, ως μιας επικοινωνιακής διαδικασίας μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος διαμέσου των ανθρώπων. Είναι καιρός να αποδεχθούμε τους περιορισμούς της εμπειρικής μελέτης και της συνολικής σχετικής λογικής, είναι καιρός να ερευνήσουμε περισσότερο τα οφέλη της μεγαλύτερης διορατικότητας όσον αφορά το παρελθόν και να επανεκτιμήσουμε τη δυναμική της ερμηνείας όσον αφορά την κατανόησή του τόσο εντός όσο και εκτός της εκπαίδευσης.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**

Κυριαζή, Ν. (1998). Η κοινωνιολογική έρευνα, κριτική επισκόπηση των μεθόδων και τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικές Επιστημονικές Εκδόσεις.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε.-Ά. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 4(1).

**Ξενόγλωσση**

Altrichter, H., Posch, P., & Somekh, B. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί Ερευνούν το έργο τους. Μια εισαγωγή στις μεθόδους της έρευνας – δράσης.* (Μ. Δεληγιάννης, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. Στο E. A. Yeager, S. J. Foster, & C. Portal (Επιμ.), *The History Curriculum for Teachers* (σσ. 62-88). London: Falmer Press.

Baker, V. (1988). *Doing Social Research.* McGraw: Hill College.

Barthes, R. (1989). *The Rustle of Language.* (R. Howard, Μεταφρ.) Berkeley: University of California Press.

Barton, K. C. (1996). *Did the Evil Just Run Out of Justice? Historical Perspective Taking Among Elementary Students.* New York: American Educational Research Association.

Barton, K. C. (2008). Research on students' ideas about history. Στο L. Levstik, & C. Tyson (Επιμ.), *Handbook of research in social studies education* (σσ. 239-258). New York: Routledge.

Bassey, M. (1999). *Case study research in educational settings.* Buckingham: Open University press.

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογία Σχεδιασμού Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας.* (Β. Ρήγας, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Bernard, H. R. (1994). *Research Methods in Anthropology: Qualitative and Quantitative Approaches* (2 εκδ.). California: Sage.

Braun, V., Clarke, V., & Hayfield, N. (2015). Thematic analysis. Στο J. Smith (Επιμ.), *Qualitative psychology: A practical guide to research methods* (3 εκδ., σσ. 222-248). London: Sage.

Bryman, A. (1988). *Quantity and quality in social research.* London: Routledge.

Byatt, A. S. (2001). *On Histories and Stories.* Cambridge: Harvard University Press.

Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming Critical. Education, Knowledge and Action Research.* London and New York: Deakin University Press.

Cohen, L., & Manion, L. (1997). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας.* Αθήνα: Έκφραση.

Crowe, S., Cresswell, K., Robertson, A., Huby, G., Avery, A., & Sheikh, A. (2011). *The case study approach, BMC Medical Research Methodology.*

Downey, M. T. (1995). *Perspective Taking and Historical Thinking: Doing History in a Fifth-Grade Classroom.* San Francisco: American Education Research Association.

Echevarría, R. G. (1998). *Myth and Archive: A Theory of Latin American Narrative* (2 εκδ.). Durham: Duke University Press.

Eisenhardt, K. (1989, October). Building Theories from Case Study Research. *The Academy of Management Review, 14*(4), 532-550.

Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1984). *Protocol analysis: Verbal reports as data.* Cambridge: MIT Press.

Foucault, M. (1985). *The Foucault reader.* (P. Rabinow, Επιμ.) New York: Pantheon Books.

Guha, R. (2002). *History at the limit of World-History.* New York: Columbia University Press.

Holloway, I., & Todres, L. (2003). The status of method: flexibility, consistency and coherence. Στο *Qualitative Research* (Τόμ. 3, σσ. 345-357).

Howard, K., & Sharp, J. (1994). *Η επιστημονική μελέτη. Οδηγός σχεδιασμού και διαχείρησης πανεπιστημιακών ερευνητικών εργασιών.* Αθήνα: Gutenberg.

Javeau, C. (2000). *Survey using questionnaires. The handbook of good researcher.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Kosellek, R. (1985). *On the semantics of Historical Time.* Cambridge: MIT Press.

Kvale, S. (1996). *InterViews, An Introduction to Qualitative Research Interviewing.* Thousand Oaks: Sage Publications.

Lee, P. (2002). *"Walking Backwards into Tomorrow" Historical Consciousness and Understanding History.* New Orleans: American Educational Research Association.

Lee, P. J. (2005). Putting principles into practice: Understanding history. Στο S. Donovan, & J. Bransford (Επιμ.), *How students learn: History in the classroom* (σσ. 31-78). Washington: National Academy Press.

Lee, P. J., & Ashby, R. (2001). Empathy, Perspective Taking and Rational Understanding. Στο O. L. Davis, E. A. Yeager, & S. J. Foster (Επιμ.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (σ. 25). Lanham MD: Rowman and Littlefield.

Lipsitz, G. (1990). *Time passages: Collective memory and American popular culture.* Minneapolis: University of Minnesota.

Lomas, T. (1990). *Teaching and assessing historical understanding.* London: The Historical Association.

Lowenthal, D. (1985). *The Past is a Foreign Country.* New York: Cambridge University.

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis.* Newbury Park, CA: Sage.

Olson, G. J., Duffy, S. A., & Mack, R. L. (1984). Thinking-out-loud as a method for studying real time comprehension processes. Στο D. E. Kieras, & M. A. Just (Επιμ.), *New methods in reading comprehension research* (σσ. 253-286). Hillsdale NL: Erlbaum.

Papailias, P. (2005). *Genres of Recollection: Archival Poetics and Modern Greece. (Anthropology, History, and the Critical Imagination.).* New York: Palgrave MacMillan.

Riessman, C. K. (1993). *Narrative analysis, Qualitative research methods* (Τόμ. 30). Newbury Park: Sage.

Roulston, K. (2001). Data analysis and 'theorizing as ideology. *Qualitative Research, 1*(3), 279-302.

Rycik, M. T., & Rosler, B. (2009). The Return of Historical Fiction. Στο *The Reading Teacher* (σσ. 163-166).

Sandman, A. (2004). Contemporary immigration: First-person fiction from Cuba, Haiti, Korea, and Cambodia. *The Social Studies, 95*(3), 115-121.

Seixas, P. (1994). Students' Understanding of Historical Significance. *Theory & Research in Social Education, 22*(3).

Strout, C. (1992). Border Crossings: History, Fiction and Dead Certainties. Στο *History & Theory* (Τόμ. 31, σσ. 153-162).

Stufflebeam, D. (2001). *Evaluation Models.* San Francisco: Jossey-Bass.

VanSledright, B. A. (2001). From Emphatic Regard to Self Understanding: Impositionality, Empathy, and Historical Contextualization. Στο E. A. Yeager, & S. J. Foster (Επιμ.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (σ. 55). Lanham MD: Rowman and Littlefield.

VanSledright, B., & Limon, M. (2006). Learning and teaching in social studies: Cognitive research on history and geography. Στο P. A. Winne, & 2 (Επιμ.), *The handbook of educational psychology* (σσ. 545-570). Mahwah, United States: Lawrence Erlbaum Associates.

Voss, J. (1998). Issues in the learning of history. Issues in Education: Contributions from Educational Psychology. Στο S. Wineburg, *The psychology of learning* (Τόμ. 4, σσ. 163–209).

White, H. (2005). Introduction: Historical Fiction, Fictional History and Historical Reality. Στο *Rethinking History* (Τόμ. 9, σσ. 147-157).

Willig, C. (2008). *Introducing qualitative research in psychology* (2 εκδ.). Berkshire: Open University Press.

Wineburg, D. (2002). *Qualitative Research Methods.* Oxford: Blackwell.

Wineburg, S. (1996). The psychology of learning history. Στο D. C. Berliner, & C. Calfee (Επιμ.), *Handbook of educational psychology* (σσ. 423-437). New York: Macmillan.

Yin, R. (2009). *Case Study Research: Design and Methods.* California: Sage Publications.

Youngs, S. (2012). Understanding history through the visual images in historical fiction. *Language Arts*, *89*(6), 379-395.

# ΚΛΑΣΣΙΚΕΣ ΣΠΟΥΔΕΣ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ

# ΑΝΑΖΗΤΗΣΕΙΣ ΕΛΛΗΝΙΚΟΤΗΤΑΣ ΚΑΤΑ ΤΟΝ ΜΕΣΟΠΟΛΕΜΟ: ΦΩΤΗΣ ΚΟΝΤΟΓΛΟΥ, ΝΙΚΟΣ ΕΓΓΟΝΟΠΟΥΛΟΣ, ΝΙΚΟΣ ΧΑΤΖΗΚΥΡΙΑΚΟΣ ΓΚΙΚΑΣ

**Καδιανάκη Μαρία**
mkadianaki1@gmail.com
Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Περίληψη**

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η προσέγγιση της ελληνικής τέχνης του Μεσοπολέμου. Αρχικά παρουσιάζονται τα βασικά χαρακτηριστικά της τέχνης στην Ελλάδα και το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώθηκε. Στη συνέχεια διερευνάται η καλλιτεχνική πορεία τριών ζωγράφων της εποχής: τον Φώτη Κόντογλου, τον Νίκο Εγγονόπουλο και τον Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα. Τέλος, το πόνημα εστιάζεται σε τρία ζωγραφικά έργα των προαναφερθέντων δημιουργών που φιλοτεχνήθηκαν το διάστημα του Μεσοπολέμου και επιχειρείται η διερεύνηση της ελληνικότητας σε αυτά.

**Λέξεις κλειδιά:** ζωγραφική, Μεσοπόλεμος, γενιά του'30, ελληνικότητα

## 1. Εισαγωγή

Μεσοπόλεμος στην παγκόσμια ιστορία ονομάζεται το χρονικό διάστημα 1918-1939 που μεσολάβησε μεταξύ των δύο παγκοσμίων πολέμων (Μπαμπινιώτης, 2002:1078). Ο Μεσοπόλεμος στην Ελλάδα ξεκίνησε πολύ αργότερα με το 1922 να βρίσκεται στην αρχή της περιόδου και το 1940 στο τέλος της. Αν και τα δύο γεγονότα, Μικρασιατική Καταστροφή και Ελληνοϊταλικός Πόλεμος, χαρακτηρίζονται εξωτερικά, επηρεάζουν την ελληνική τέχνη καθοριστικά με τις ρήξεις, τους μετασχηματισμούς και τις αλλαγές που επέφεραν σε όλη την ελληνική κοινωνία (Ματθιόπουλος, 2003:401).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η προσέγγιση της ελληνικής τέχνης του Μεσοπολέμου. Το πόνημα χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Η πρώτη ενότητα πραγματεύεται τα βασικά χαρακτηριστικά της τέχνης στην Ελλάδα και το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο διαμορφώθηκε. Η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στην καλλιτεχνική πορεία τριών ζωγράφων της εποχής: τον Φώτη Κόντογλου, τον Νίκο Εγγονόπουλο και τον Νίκο Χατζηκυριάκο-Γκίκα. Η τρίτη εστιάζεται σε τρία ζωγραφικά έργα των προαναφερθέντων δημιουργών που φιλοτεχνήθηκαν το διάστημα του Μεσοπολέμου και επιχειρείται η διερεύνηση της ελληνικότητας σε αυτά. Στόχοι της εργασίας τίθενται η εξοικείωση με την εικαστική τέχνη του Μεσοπολέμου και την αναζήτηση της ελληνικότητας, η διαπίστωση της βαθειάς καλλιέργειας των καλλιτεχνών της περιόδου και η διερεύνηση της επίδρασης των Ευρωπαίων καλλιτεχνών στο έργο των τριών Ελλήνων.

## 2. Η ελληνική τέχνη του Μεσοπολέμου

Κατά τον Μεσοπόλεμο στην Ελλάδα στις πνευματικές δραστηριότητες προβάλλονται τα αντίθετα σχήματα του παλιού και του νέου, του εθνικού και του ξένου, της ελληνικότητας[39] και του μοντερνισμού[40]. Ο ευρωπαϊσμός αντιπαρατίθεται με τον ελληνοκεντρισμό και η αντιπαράθεση θα

[39] Η ελληνικότητα δεν είναι καινούριο θέμα που προκύπτει κατά το Μεσοπόλεμο. Το ζήτημα της ελληνικότητας συζητήθηκε το 1859 με τη δημοσίευση του έργου του Σολωμού «Ευρισκόμενα», όπου κριτικοί έθεσαν το θέμα των ελληνικών χαρακτηριστικών της ποίησης. Είκοσι χρόνια μετά ο Ροΐδης ισχυρίζεται ότι δεν είναι δυνατό να υπάρξει ελληνική ποίηση και τις επόμενες δεκαετίες το γλωσσικό ζήτημα θα έχει ως αποτέλεσμα την καλλιέργεια της δημοτικής στη λογοτεχνία (Συμεωνίδης, 2014:255-256).

[40] Μοντερνισμός είναι κάθε πράξη και κίνηση που έχει στόχο την υπέρβαση του παλαιού και τη συμμόρφωση του με το νέο. Πιο συγκεκριμένα, στην τέχνη είναι η τάση προς υπέρβαση της παράδοσης και η υιοθέτηση καινούριων μορφών έκφρασης (Μπαμπινιώτης, 2002:1120). Ως διεθνές πνευματικό κίνημα τοποθετείται στο δεύτερο μισό του 19ου αιώνα με πλήρη ανάπτυξη του στις τέσσερις πρώτες δεκαετίες του 20ου αιώνα. Αφορά τάσεις και κατευθύνσεις της τέχνης μέσω της οποίας επιδιώκεται η υπέρβαση

εκτονωθεί μετά το 1930, όπου διαφαίνεται η τάση συμβιβασμού του μοντερνισμού με την ελληνικότητα του δημοτικισμού. Μετά τη Μικρασιατική Καταστροφή το ιδεώδες της ελληνικότητας γίνεται έμβλημα της «γενιάς του ’30» (εικ.4). Η «γενιά του ’30» ήταν ένας κύκλος λογοτεχνών και διανοουμένων αστικής καταγωγής, με ευρωπαϊκή παιδεία, που υποστήριζαν τον δημοτικισμό. Κάποιοι από αυτούς ήταν ο Σεφέρης, ο Ελύτης, ο Θεοτοκάς, ο Εγγονόπουλος, ο Τερζάκης, ο Δημαράς, ο Τσάτσος. Χρησιμοποιούσαν δε τον όρο ελληνισμός και όχι ελληνικότητα, εφόσον γι’ αυτούς ο ελληνισμός αντιπροσώπευε την ιστορική και πνευματική παράδοση (Γεωργιάδου-Κουντουρά, 2003:302). Στόχος τους ήταν η εισαγωγή των πρωτοποριακών ρευμάτων της Ευρώπης στην Ελλάδα και η συνειδητή προσπάθεια να γίνουν αποδεκτά μέσω των στοιχείων της ελληνικότητας που τους προσέδωσαν (Τζώνος, 2009). Η ελληνικότητα έχει πλέον διαφορετικό περιεχόμενο σε σχέση με τον 19$^{ο}$ αιώνα, όπου αναφερόταν μόνο στην κλασική Ελλάδα, περιλαμβάνει και το βυζαντινό παρελθόν και τη λαϊκή πολιτιστική παράδοση (Γεωργιάδου-Κουντουρά, 2003:301· Ματθιόπουλος, 2003:416).

Στη ζωγραφική καταργείται η τρίτη διάσταση, απλοποιείται η φόρμα, χρησιμοποιούνται καθαρά και φωτεινά χρώματα. Αρχικά τα θέματα είναι από την φύση αλλά σύντομα η ζωγραφική θα γίνει ανθρωποκεντρική με τη νόηση να κυριαρχεί πάνω στην αίσθηση και το χρώμα να απομακρύνεται από τη φύση[41]. Στο ώριμο έργο του Κωνσταντίνου Παρθένη (εικ5) φαίνονται αυτές οι αλλαγές, όπου στις αλληγορικές συνθέσεις του συγχωνεύονται επιδράσεις από τα κλασικά χρόνια, το Βυζάντιο και τα νεώτερα χρόνια. Ο Φώτης Κόντογλου αναζητεί έμπνευση αποκλειστικά στο Βυζάντιο και την παράδοση απορρίπτοντας κάθε επαφή με τη Δύση. Οι ιδέες του θα επηρεάσουν πολλούς καλλιτέχνες της γενιάς του ’30. Ο Σπύρος Παπαλουκάς (εικ.6) προσεγγίζει την παράδοση μέσα από τη σύγχρονη τέχνη. Ο Γιάννης Τσαρούχης(εικ.7) αντιλαμβάνεται το αδιέξοδο της διδασκαλίας του Κόντογλου και ανοίγει διάλογο με πολλές παραδόσεις – ελληνιστική ζωγραφική, Βυζάντιο, Αναγέννηση, λαϊκή τέχνη – πάντα επηρεασμένος από τη σύγχρονη ζωγραφική. Ο Εγγονόπουλος καταφέρνει και συμφιλιώνει το δίδαγμα του δασκάλου του Κόντογλου με τους κώδικες του σουρεαλισμού. Ο Χατζηκυριάκος-Γκίκας ζωγραφίζει τοπία και νεκρές φύσεις σε ένα ύφος κυβιστικό με φως και χρώμα ελληνικό. Διαφαίνεται ότι στη ζωγραφική του Μεσοπολέμου παράδοση και μοντερνισμός αλληλεπιδρούν και στα κατοπινά χρόνια οι καλλιτέχνες θα πορευτούν έχοντας πάντα το αστέρι της ελληνικότητας να φωτίζει το δρόμο τους (Σπητέρης, 1978:507-508· Δασκαλοθανάσης, 2000:56-59,65· Κωτίδης, 2000:90· Τζώνος, 2009).

## 3. Η καλλιτεχνική πορεία των τριών καλλιτεχνών

### 3.1. Φώτης Κόντογλου[42]

Στην ελληνική τέχνη του 20ού αιώνα ο Κόντογλου αποτελεί ξεχωριστή περίπτωση, εφόσον απέρριψε[43] εντελώς τη δυτική τέχνη[44] και αφοσιώθηκε στην ανώνυμη λαϊκή και βυζαντινή

---

του παραδοσιακού αστικού πολιτισμού. Στόχος του η κατάλυση των αξιών του Διαφωτισμού και του ορθού λόγου και η εστίαση στην υποκειμενική συνείδηση του ατόμου και στην αίσθηση της αποξένωσης από τον εαυτό του και τον κόσμο που τον περιβάλλει. Ασχολείται με την αλλοτρίωση του ατόμου, την απώλεια στοιχείων της προσωπικότητάς του που το οδηγούν να νιώθει ξένο ή κατώτερο από αυτό που ήταν (Τζώνος, 2009). Η κίνηση του **μοντερνισμού** υποστηρίχτηκε τόσο στην Ευρώπη όσο και την Αμερική εκφράζοντας την αριστερή-μαρξιστική ιδεολογία. Ταυτόχρονα δέχτηκε πολλαπλές επιθέσεις από τη συντηρητική διανόηση στο όνομα του ανερχόμενου εθνικισμού (Στειακάκης, 2013).

[41] Μέσα σε αυτό το κλίμα ανακαλύπτεται η αξία των λαϊκών καλλιτεχνών όπως του ζωγράφου του Μακρυγιάννη (Παναγιώτης Ζωγράφου) και του Θεόφιλου (Δασκαλοθανάσης, 2000:56-59).

[42] Ο Φώτης Αποστολέλης ή Κόντογλου γεννήθηκε το 1895 στο Αϊβαλί. Μεγάλωσε ανάμεσα σε βυζαντινούς ύμνους και βυζαντινές εικόνες. Το 1912 εγγράφεται στη Σχολή Καλών Τεχνών στην Αθήνα. Το1914 βρίσκεται στο Παρίσι να μελετά τους μεγαλύτερους ζωγράφους της Ευρώπης. Το 1919 γυρίζει στην πατρίδα του και το 1921 στρατεύεται. Το 1922 με τη Μικρασιατική καταστροφή έρχεται στη Λέσβο ως πρόσφυγας και κατοικεί μόνιμα πλέον στην Αθήνα. Το 1923 επισκέπτεται το Άγιο Όρος, όπου μελετά τη βυζαντινή αγιογραφία. Η επαγγελματική του δραστηριότητα ήταν έντονη και έλαβε τιμές για την προσφορά του ως αγιογράφος. Πέθανε το 1965 (Παπαδοπούλου, 2014:20-21).

[43] Θα πρέπει να σημειωθεί ότι δεν ήταν η εθνική ιδεολογία του το αίτιο που τον οδήγησε να γυρίσει την πλάτη του στη Δύση. Ο επιπόλαιος και κακόγουστος πιθηκισμός της ελληνικής αστικής κοινωνίας και της άρχουσας τάξης σε οτιδήποτε ήταν ευρωπαϊκό τον οδήγησε σε αυτό (Χατζηνικολάου, 1982:55).

παράδοση της οποία τα μυστικά γνώριζε καλύτερα από κάθε άλλο. Υπήρξε πρωτοποριακός συγγραφέας ανανεώνοντας το γραπτό λόγο, εικονογράφος βιβλίων (εικ.8), μελετητής της βυζαντινής τέχνης και από τους καλύτερους συντηρητές. Μετέδωσε στην κοσμική τέχνη τις βυζαντινές καλλιτεχνικές αρχές αλλά και μιμήθηκε στείρα τη βυζαντινή αγιογραφία. Απεχθανόταν τον τεχνικό, καπιταλιστικό πολιτισμό και τις συνέπειές του όπως την μοναξιά, τη μετάλλαξη των αξιών σε εμπορεύματα, τη θεοποίηση του μοντερνισμού και την καταστροφή της χειροτεχνίας. Βρήκε καταφύγιο στον βυζαντινό και λαϊκό πολιτισμό. Στη διαμόρφωση αυτής της επιλογής του συντέλεσε η καταγωγή του και το ότι ήρθε ως πρόσφυγας το ’22 στην Ελλάδα (Χατζηνικολάου, 1982:52-53).

Απορρίπτοντας την κλασική τεχνοτροπία εμπλούτισε τη βυζαντινή σε ορισμένες περιπτώσεις με τη γνώση της ανατομίας και την πλαστική απόδοση των μορφών. Χρησιμοποιούσε στενές φόρμες, μικρή κλίμακα, αυστηρό περίγραμμα, σεμνά και μουντά χρώματα με προτίμηση στα γεώδη, τα καστανά, τα σκοτωμένα μπλε σε μια θαυμαστή ενότητα. Οι συνθέσεις του μοιάζουν σα να κυριαρχεί ένα χρώμα με τις παραλλαγές του και είναι μετρημένες και ισορροπημένες (Γκιλής, 2013:14).

Ο Κόντογλου είναι ιδιόμορφος ζωγράφος και δεν κατατάσσεται στις κατηγορίες της δυτικής τέχνης. Δεν είναι ρεαλιστής ούτε μοντέρνος, όμως είναι παραστατικός χωρίς λαϊκισμούς. Είναι πρωτοποριακός, εφόσον «*απογύμνωσε την ανθρώπινη μορφή και τον περίγυρό της στα απολύτως απαραίτητα στοιχεία*» (εικ.9) (Καρακατσάνη & Κοψίδης, 2006:7).

### 3.2. Νίκος Εγγονόπουλος[45]

Το έργο του Εγγονόπουλου είναι πολυσύνθετο (εικ.10,11), υπήρξε δε ο εκπρόσωπος του υπερρεαλισμού στην Ελλάδα με τη ζωγραφική και την ποίησή του. Η ζωγραφική του είναι δύσκολο να χωριστεί σε περιόδους εξαιτίας της ομοιομορφίας της όσον αφορά την τεχνοτροπία. Ουσιαστικές αλλαγές στο στυλ και στον προσανατολισμό της δεν παρουσιάζει. Οι εικόνες του συνδυάζουν μορφή, χρώμα, γραμμή, φως, σκιά, φορτίζονται από ιδιότυπη μουσική, έντονη και συγκρατημένη κίνηση, ποίηση και μαγεία (Χαΐνη, 2007:937).

Βασικά χαρακτηριστικά των έργων του είναι το παράλογο και το ονειρικό στοιχείο. Η φαντασία του γεννά μυθικούς ήρωες, πολεμιστές με χλαμύδες, κομψές γυναίκες με φανταχτερές τουαλέτες, αλλοπρόσαλλα και απρόσωπα πλάσματα, αντικείμενα από άλλες εποχές. Κοιτώντας ένα πίνακά του, κοιτάς μια σκηνή θεατρικής παράστασης, όπου όλα συμμετέχουν σε ένα έργο πραγματικότητας, φαντασίας, σαρκασμού, ειρωνείας και χιούμορ (εικ.12) (Χατζή, 1990:50· Χαΐνη, 2007:937-938).

Η αγάπη του για τη βυζαντινή τέχνη οφειλόταν στον θαυμασμό του προς το δάσκαλό του Φ.Κόντογλου και είχε ως αποτέλεσμα μια σειρά από βυζαντινότροπες συνθέσεις του. Αν και στους πίνακές του συνυπάρχουν αρχαϊκά, βυζαντινά και λαϊκά στοιχεία, είναι εμφανής η επίδραση που είχε στο έργο του ο ευρωπαϊκός υπερρεαλισμός του Giorgio de Chirico και ο σουρεαλισμός των Dali και Magritte (Χατζή, 1990:50).

---

[44] Ο Κόντογλου γνώριζε πολύ καλά τον Ακαδημαϊσμό, σπούδασε στη Σχολή του Μονάχου και έζησε στο Παρίσι μελετώντας τα σύγχρονα ρεύματα του μοντερνισμού (Καρακατσάνη & Κοψίδης, 2006:7).

[45] Ο Νίκος Εγγονόπουλος γεννήθηκε στην Αθήνα το 1907. Σπούδασε στη Σχολή Καλών Τεχνών στην Αθήνα και μαθήτευσε κοντά στον Κ. Παρθένη, τον Δ. Μπισκίνη, τον Θ. Θωμόπουλο, τον Γ. Κεφαλληνό, τον Φ. Κόντογλου. Το 1938 πραγματοποιήθηκε η πρώτη παρουσίαση έργων του Εγγονόπουλου και το ίδιο έτος εκδόθηκε η πρώτη ποιητική συλλογή του «Μην ομιλείτε εις τον οδηγόν». Η υποδοχή των έργων του από το κοινό ήταν κακοπροαίρετη, άδικη και σκληρή και ο ίδιος πικράθηκε βαθιά. Καθοριστικό για την ποιητική του πορεία υπήρξε το ποίημα «Μπολιβάρ» το χειμώνα του 1942-43. Συμμετείχε σε πολλές ομαδικές εκθέσεις στο εξωτερικό και εκπροσώπησε την Ελλάδα στη Biennale της Βενετίας το 1954 με 72 έργα του. Υπήρξε προσωπικότητα με σπάνιο ταλέντο και στη ζωγραφική και στην ποίηση. Πέθανε το 1985 (Χαΐνη, 2007:63-78).

### 3.3. Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας[46]

Ο Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας είναι ο συντηρητικός[47] που έφερε την επανάσταση στην ελληνική ζωγραφική. Μελέτησε όλες τις σύγχρονες αναζητήσεις των εικαστικών ρευμάτων και κυρίως του συνθετικού κυβισμού την εποχή που στην Ελλάδα η ζωγραφική ήταν προσκολλημένη στον Ακαδημαϊσμό της Σχολής του Μονάχου (Αχειμάστου-Ποταμιανού & Χατζηκυριάκος-Γκίκας, 2006:33).

Το έργο του διακρίνεται σε δύο φάσεις: η πρώτη ξεκινά από τα δεκαεπτά του (1921) ως το 1937 και η δεύτερη καλύπτει όλη την υπόλοιπη ζωή του. Στην πρώτη φάση του έργου του, στο Παρίσι, επιλέγει θέματα με απόψεις εσωτερικών χώρων και νεκρές φύσεις. Στη δεύτερη, στην Ελλάδα, στράφηκε και στη μελέτη του ελληνικού τοπίου, κυρίως της Ύδρας, της Αττικής και των νησιών του Αιγαίου. Εμπνέεται από το ελληνικό φως, την ελληνική αρχιτεκτονική και την ελληνική γη. (Χατζηνικολάου, 1982:61).

Αν και το ύφος του δεν το εγκαταλείπει, η αναζήτηση της ελληνικότητας στην τέχνη δεν τον αφήνει αδιάφορο τη δεκαετία 1930-1940. Προσπαθεί να εκφράσει την ελληνική φύση προσανατολιζόμενος στις ανατολικές και αρχαιοελληνικές παραδόσεις. Υμνεί το μεσογειακό τοπίο (εικ.13) συλλαμβάνοντας το εκτυφλωτικό του φως στα έργα του μέσω της αρχιτεκτονικής συνεκτικής δομής και της καθαρής σχεδιαστικής γραμμής του. Το έργο του Γκίκα είναι μια σειρά παραλλαγών στο θέμα του μεσογειακού τοπίου, ενώ η αναπαράσταση ανθρώπινων μορφών ελάχιστα τον απασχόλησε. Προσηλωμένος στις βασικές αρχές του κυβισμού βλέπει τα πράγματα που ζωγραφίζει σαν αρχιτέκτονας και γεωμέτρης. Όλο το έργο του διαπνέεται από ένα αριστοκρατικό εκλεκτισμό, άρτιες τεχνικές γνώσεις και αναζήτηση τρόπων έκφρασης της ελληνικής παράδοσης και της ευρωπαϊκής πρωτοπορίας (Χατζηνικολάου, 1982:64,68· Χαΐνη, 2007:55).

## 4. Αναζήτηση ελληνικότητας σε έργα των τριών ζωγράφων

### 4.1. Φώτης Κόντογλου, "Πρόσφυγες[48] ή η Κοιλάς του Κλαυθμώνος"

Στον πίνακα (εικ.1) απεικονίζονται 16 άνδρες διαφόρων ηλικιών, γέροι αποστεωμένοι με ψαρόλευκα μαλλιά, ώριμοι άντρες με γένια και μουστάκια και αμούστακα παιδιά. Όλοι φορούν σκελέες και είναι γυμνοί από τη μέση και πάνω εκτός από ένα παιδί αριστερά που είναι εντελώς γυμνό. Πάνω σε μια επιφάνεια με σπαρμένα κόκκαλα και νεκροκεφαλές, οι πρόσφυγες κρατούν ο ένας τον άλλο από τα χέρια για να μην καταρρεύσουν. Κάποιοι κοιτούν ψηλά σα να περιμένουν κάτι, μια βοήθεια, ένα χέρι να τους τραβήξει από τον τάφο τους. Ο ολόγυμνος νέος έχει σηκώσει τα χέρια απελπισμένος, ζητά ένα χέρι να τον ανεβάσει, που άραγε; Στο καράβι που φεύγει; Στον παράδεισο που χάνει; Στη ζωή;

Ο Κόντογλου πρότυπο του έργου έχει την εικόνα των Σαράντα Μαρτύρων[49] (εικ.14) είναι όμως πιο δημιουργικός. Έχει περιορίσει τον αριθμό των ατόμων και τις διατάσσει τριγωνικά σε αντίθεση με την αγιογραφία, που οι μορφές διατάσσονται οριζόντια. Οι μορφές μέσα στην

---

[46] Ο Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας γεννήθηκε στην Αθήνα το 1906. Η οικογένεια του είχε οικονομική άνεση, ενεργή συμμετοχή στην πολιτική, πλούσιο κύκλο γνωριμιών στον πολιτικό και πνευματικό χώρο, οι οποίες στάθηκαν καθοριστικές στην μετέπειτα καλλιτεχνική πορεία του. Εξαιτίας των οικογενειακών γνωριμιών γνώρισε στα δεκαπέντε του τον Παρθένη και μαθήτευσε κοντά του. Το 1922 φοιτά στη φιλολογική σχολή της Σορβόννης, ενώ παράλληλα παρακολουθεί μαθήματα ζωγραφικής στην Ακαδημία Ranson και μαθητεύει στο χαράκτη Γαλάνη ζώντας κοσμοπολίτικη ζωή στο Παρίσι. Το 1934 επιστρέφει στην Ελλάδα μόνιμα, αφού έχει κατακτήσει μια θέση στην ευρωπαϊκή ζωγραφική στα είκοσι οκτώ του. Στην Ελλάδα δραστηριοποιείται σε πολλούς τομείς εκτός της ζωγραφικής. Μαζί με τους Πικιώνη, Δούκα και Παπαλουκά εκδίδουν το «Τρίτο Μάτι» περιοδικό πνευματικής καλλιέργειας και τέχνης. Πέθανε το 1994 (Βαλκάνα, 2006:16-28).

[47] Ίσως σε αυτό τον συντηρητισμό του οφείλεται η πλατιά αναγνώριση που κέρδισε από όλα τα ελληνικά καθεστώτα (Χατζηνικολάου, 1982:61).

[48] Πόσο επίκαιρος τίτλος για έργο που φιλοτεχνήθηκε το 1930 και περιγράφει το τι συμβαίνει στην Ελλάδα του 2017!

[49] Οι Σαράντα Μάρτυρες ήταν χριστιανοί στρατιώτες στο πιο επίλεκτο τάγμα του στρατού του Λικίνιου. Κατά τους διωγμούς των χριστιανών τους συνέλαβαν και τους ζήτησαν να αρνηθούν την πίστη τους. Αρνήθηκαν και τους έριξαν στα παγωμένα νερά μιας λίμνης στη Σεβάστεια της ΜΙκράς Ασίας. Πηγή: http://www.saint.gr/33/saint.aspx (Πρόσβαση 1-3-2016).

τριγωνική διάταξη είναι κατανεμημένες σε μικρότερες ομάδες με αποτέλεσμα να δραματοποιείται το σύνολο (Γκιλής, 2013:35). Στο μέσον της σύνθεσης μετατρέπει την πιο τραγική σκηνή στην εικόνα των Σαράντα Μαρτύρων – όπου ένας νέος άντρας κρατά στα χέρια του ένα γέρο που έχει λιποθυμήσει ή πεθάνει – σε ακόμα πιο τραγική, εφόσον στους «Πρόσφυγες» δύο γέροι κρατούν ένα παιδί που λιποθυμάει ή πεθαίνει. Πάνω από το νεκρό ή λιπόθυμο παιδί ο πιο δυνατός άντρας το δείχνει και κοιτάζει αποφασιστικά και με νόημα κάποιον που δεν υπάρχει στην εικόνα σα να του λέει: «εσύ φταις γι' αυτό».

**Εικόνα 2: Φώτης Κόντογλου, «Πρόσφυγες ή Η Κοιλάς του Κλαυθμώνος», πιθανώς κερόνεφτο σε μουσαμά, 1930. Συλλογή Δ. Κόντογλου-Μαρτίνου. Πηγή: http://www.artopos.org/artists/kontoglou/martyrs.jpg (Πρόσβαση 1-3-2016).**

Η σύνθεση δεν προσδιορίζεται χρονικά. Το θέμα είναι αλληγορικό της ήττας του 1922 και συμβολίζει τον πόνο των προσφύγων, τις ταλαιπωρίες των Ελλήνων της «Πονεμένης Ρωμιοσύνης» (Γκιλής, 2013:35). Σίγουρα μέσα από τον πίνακα εκφράζει και τον δικό του τον πόνο ο Μικρασιάτης Κόντογλου, το μοιρολόι του αλλά και το θυμό του για τη χαμένη πατρίδα του.

### 4.2. Νίκος Εγγονόπουλος, «Σύνθεση (από την Επανάσταση)»

Στον πίνακα (εικ.2) σε πρώτο επίπεδο εικονίζονται δύο ανδρικές μορφές όρθιες. Ο αριστερός άνδρας πιθανόν είναι ένας αρχαίος ήρωας, ενώ ο δεξιός είναι ένας αγωνιστής του '21. Ο αρχαίος ήρωας είναι γυμνός και στη μέση του φορά μινωικό ζώμα, όπου πάνω του είναι στερεωμένος ένας αιδοιθύλακας, γεγονός που παραπέμπει ότι είναι και αθλητής[50]. Έχει τελαμώνα στον ώμο και

[50] Η περιβολή των ανδρών της μινωικής Κρήτης απεικονίζεται σε πάρα πολλά μινωικά ειδώλια, παραστάσεις σφραγίδων και τοιχογραφιών. Ο κορμός των ανδρών ήταν γυμνός, ενώ η περιφέρειά τους τυλιγόταν με το λεγόμενο μινωικό περίζωμα ή ζώμα. Οι διάφορες απεικονίσεις του δείχνουν ότι το ένδυμα αυτό απαντά σε διαφορετικά σχήματα και μήκη και δενόταν στο σώμα με πολλούς διαφορετικούς τρόπους. Οι αθλητές φορούσαν ή ένα πολύ μικρό ζώμα που θυμίζει σημερινά μαγιώ ή μόνο ένα αιδιοθύλακα στερεωμένο επάνω στη σφιχτή ζώνη. Βλ. αιδοία: τα απόκρυφα μέρη ανδρών και γυναικών (Liddell, & Scott, 2011:64).

σπαθί. Φορά περικνημίδα στο αριστερό πόδι. Το δεξί του χέρι είναι ανασηκωμένο σε μια χειρονομία εμψύχωσης στον αγωνιστή δίπλα του. Στο αριστερό του χέρι κρατά λύρα[51] υπονοώντας τη λυρική ποίηση. Στο ωοειδές κεφάλι φυτρώνουν κέρατα ταύρου, το χαρακτηριστικό σύμβολο του μινωικού πολιτισμού, ενώ στη θέση του στόματος προβάλλει έντονα ένας κόκκινος κώνος και ο ήρωας μοιάζει να τραγουδά, να εμψυχώνει, να φωνάζει στον αγωνιστή του ’21 (Χαΐνη, 2007:140, 471).

Ο αγωνιστής της Επανάστασης πληγωμένος στο κεφάλι μα ετοιμοπόλεμος. Φορά φουστανέλα, έχει κρεμασμένο το γιαταγάνι του και στο αριστερό του χέρι κρατά θρυαλλίδα έτοιμος να βάλει μπουρλότο. Με το δεξί του χέρι κρατά (;) το χαλινάρι αλόγου που μοιάζει με προτομή ή με παιδικό παιχνίδι. Και οι δύο πρωταγωνιστές του πίνακα είναι ανδρείκελα, που εξατομικεύονται μονάχα από τα εμβληματικά στοιχεία της περιβολής τους (Χαΐνη, 2007:471, 938).

Πίσω από τον αγωνιστή στέκεται ένας ακέφαλος πολεμιστής που κρατά δόρυ και παραπέμπει με τον τριγωνικό κορμό του σε μορφές αγγείων αρχαϊκής εποχής. Ακουμπά για να ξαποστάσει σε ένα φοίνικα, φυτό που καθιερώθηκε από την εποχή του Όθωνα ως βασικό διακοσμητικό στοιχείο της αυλής. Και οι τρεις ανδρικές μορφές έχουν ψηλό σώμα, εύρωστο με λεπτή μέση (Μπενίση, 2006:109· Χαΐνη, 2007:472, 978-939).

**Εικόνα 3: Νίκος Εγγονόπουλος, «Σύνθεση (από την Επανάσταση)», ελαιογραφία, σε μουσαμά, 120 Χ 100 εκ., 1937. Συλλογή του καλλιτέχνη. Πηγή: http://texni-zoi.blogspot.gr/2013/09/blog-post_18.html(Πρόσβαση στις 7-3-2016)**

Στα πόδια των μορφών βρίσκονται μερικά από τα πιο χαρακτηριστικά σύμβολα της ζωγραφικής του καλλιτέχνη. Οι κώνοι[52], που είναι κάτω δεξιά και ο κώνος στη θέση του στόματος του ήρωα είναι εικονογραφικά εμβλήματα που εμφανίζονται στη μεταφυσική εμβληματική του de Chirico και του Cézanne και αποτελούν τη βάση κάθε εικαστικής δημιουργίας του Εγγονόπουλου

Πηγή: http://www.fhw.gr/chronos/02/crete/gr/society/index5b.html (Πρόσβαση 3-3-2016).

[51] Άραγε πρόθεση του ήρωα είναι να μυήσει τον αγωνιστή του ΄21 στα μυστήρια της ποίησης που συνδέεται με τη μουσική ή μήπως η μύηση απευθύνεται από τον Εγγονόπουλο στον θεατή (Μπενίση, 2006:216-215);

[52] Οι κώνοι σύμβολο φαλλικό όσο και πνευματικό (δημιουργία και σκέψη) είναι στο έδαφος. Ο ένας με τη βάση κάτω και την κορυφή πάνω όντας σε φάση ανοδική και γόνιμη και ο άλλος είναι πεσμένος στο πλάι αδρανής Πηγή: https://zalmoxis.wordpress.com (Πρόσβαση 3-3-2016).

(Χαΐνη, 2007:94). Πεσμένο δίπλα στους κώνους είναι ένα ειλητάριο, χρηστικό αντικείμενο άλλης εποχής. Δίπλα στον αρχαίο ήρωα υπάρχει μια στάμνα, λαϊκό δημιούργημα, γεγονός που δείχνει την αγάπη του ζωγράφου για τη λαϊκή παράδοση. Τα υπόλοιπα αντικείμενα του πίνακα η φρουτιέρα γεμάτη φρούτα, το τραπεζάκι και η καρέκλα καφενείου και η δυτικοφερμένη – όπως και ο φοίνικας – ριγέ καμπίνα παραλίας, υπογραμμίζουν τον νεοελληνικό αστικό τρόπο ζωής θυμίζοντας στιγμές απόλαυσης και ευμάρειας (Μπενίση, 2006:169).

Στο βάθος του πίνακα η θάλασσα αφρισμένη, όπου σε ιδεολογικό επίπεδο εκφράζει την άποψη που κυριάρχησε στη γενιά του ’30 περί «ελληνικής αναφορικότητας». Τα χρώματα του πίνακα είναι καθαρά, λαμπερά, τοπικά με καταγωγή βυζαντινή και λαϊκή (Μπενίση, 2006:94· Χαΐνη, 2007:951).

Η μεταμόρφωση των δύο ηρώων δεν αλλοιώνει ριζικά την ταυτότητά τους, εφόσον και στις δύο περιπτώσεις διαθέτουν σημάδια αναγνωριστικά. Καταφέρνει και ενώνει τον ήρωα της αρχαίας Ελλάδας με τον αγωνιστή του ’21 και «κατασκευάζει» τους προγόνους του ή την παράδοση στην οποία θέλει να ανήκει (Άνθης, 2002:67· Αμπατζοπούλου, 2007).

Ο Εγγονόπουλος περνάει μέσα στον πίνακα τον μινωικό πολιτισμό, την κλασική αρχαιότητα, την Ελληνική Επανάσταση και την καθημερινότητα των Νεοελλήνων παραμερίζοντας την έννοια του χρόνου και την ιστορική έννοια[53]. Παρουσιάζοντας στον πίνακα πρόσωπα και αντικείμενα ετερόκλητα δημιουργεί μια αέναη σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν, δίνει νόημα σε κάτι που με την πρώτη ματιά μοιάζει να στερείται λογικής αλληλουχίας. Οι αναφορές στην ελληνική ιστορία διαφορετικών εποχών δείχνει πόσο τον απασχολεί η διαχρονική τύχη του ελληνισμού (Άνθης, 2002:279· Αμπατζοπούλου, 2007).

### 4.3. Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας, «Τα λαϊκά παιχνίδια»

Ο πίνακας (εικ.3) κατατάσσεται στις νεκρές φύσεις και εικονίζει σύνθεση παιχνιδιών και μικροαντικειμένων που είναι τοποθετημένα πάνω σε έπιπλο και κάποια από αυτά κρέμονται στον τοίχο. Είναι παιδικά παιχνίδια[54] κατασκευασμένα από απλά, ευτελή υλικά όπως ξύλο, τσίγκο, χαρτί, πλαστικό και πηλό. Το ανθρώπινο στοιχείο δεν υπάρχει πουθενά (Σιγάλας, 2011:67).

Το αντικείμενο που υπάρχει και στα δύο έργα και επαναλαμβάνεται και σε άλλα (εικ.15, 16, 17) είναι η ξύλινη κολόνα με ένα ισορροπιστή φασουλή στην κορυφή να κρατά ένα ημικυκλικό τόξο που στις δύο άκρες του υπάρχουν δύο βαρίδια. «*Αυτό το παιχνίδι είναι σχεδόν μαγικό, διότι αν του δώσεις κίνηση με ένα δάχτυλο, ταλαντεύεται επ’ άπειρον και ποτέ δεν πέφτει»*[55]. Το «μαγικό» παιχνίδι του φασουλή γίνεται το σύμβολο της αέναης κίνησης που προϋποθέτει τη γνώση των νόμων της φύσης (Βαλκάνα, 2006:113).

Ένα πήλινο αιγινίτικο κανάτι, δείγμα της ελληνικής λαϊκής τέχνης, στέκεται αριστερά στον πίνακα και πίσω είναι μια χάρτινη αποκριάτικη μάσκα που θυμίζει τις μάσκες των πρωτόγονων φυλών της Αφρικής. Μπροστά της είναι τοποθετημένη μια φλογέρα πίσω από ένα τασάκι «*σαν τη θάλασσα φτιαγμένο από κοχύλια*» δίπλα του ένα χρυσό σκαθάρι, ένα τριζόνι, ένα κότσι κι ένα παλιό ξύλινο φιδάκι. Στη βάση της κολόνας στέκεται μια κότα που φοβάται το δεύτερο ξύλινο φιδάκι, που έρχεται καταπάνω της, αψηφώντας τον δικέφαλο αετό που είναι σκαλισμένος σε μια κίτρινη σφραγίδα πρόσφορου. Στη δεξιά γωνία ένας στιβαρός, διάτρητος, ξύλινος κύλινδρος *«σκαλισμένος από αγιορείτη μοναχό»* παρακολουθεί. Στον τοίχο διαγώνια με τη μάσκα και το κανάτι κρέμεται μια παιχνιδιάρικη χαρτονένια κιθάρα και ένας άβακας πασίγνωστος ως όργανο των μαθηματικών. Ανάμεσά τους κρέμεται ένα πήλινο πουλάκι που προσπαθεί να συμβιβάσει την κιθάρα και τον άβακα, τη χαρά και τη λογική[56] (Βαλκάνα, 2006:120· Σιγάλας, 2011:67).

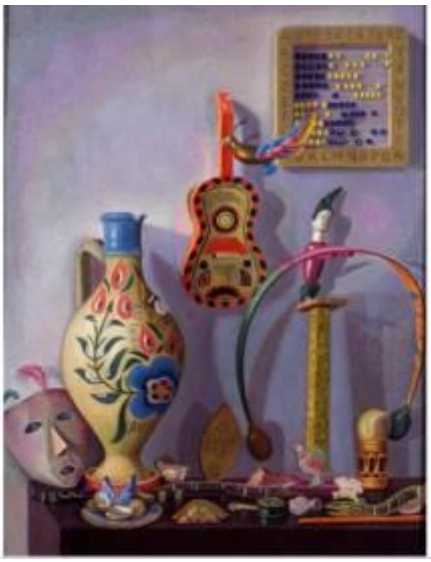
---

[53] Με τον απροσδόκητο συνδυασμό προσώπων, θεμάτων και χρωμάτων, καταργεί την ενότητα του τόπου και του χρόνου, τη διάκριση των ιστορικών περιόδων, των ταπεινών και ασήμαντων ανθρώπων με τους ένδοξους ήρωες (Αμπατζοπούλου, 2007).

[54] Είναι φτηνά, «λαϊκά» παιχνίδια της εποχής του καλλιτέχνη και τα ονομάζει «λαϊκά» σε αντιδιαστολή με τα ακριβά παιχνίδια. Είναι τα παιχνίδια που έπαιζαν τα παιδιά της δεκαετίας του 1930-1940. Πηγή: https://ellas2.wordpress.com (Πρόσβαση 3-3-2016).

[55] Πηγή: http://www.ert-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=68970&autostart=0 (Πρόσβαση 4-3-2016)

[56] Πηγή: http://www.ert-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=68970&autostart=0 (Πρόσβαση 4-3-2016).



**Εικόνα 4: Νίκος Χατζηκυριάκος -Γκίκας, ελαιογραφία σε καμβά, 53Χ40cm, 1937. Εθνική Πινακοθήκη, Αθήνα. Πηγή: http://www.nationalgallery.gr/site/content.php?sel=247&artwork_id=67947 (Πρόσβαση στις 7-3-2016)**

Τα χρώματα του πίνακα έχουν διακοσμητική πρόθεση με τις σκιές των αντικειμένων στον τοίχο να δίνουν όγκο, ατμόσφαιρα και να τα συνδέουν χρωματικά σε μία ενιαία σύνθεση. Αν και ο Γκίκας έγινε γνωστός από τα κυβιστικά του έργα, ο συγκεκριμένος πίνακας αποδίδει τα αντικείμενα νατουραλιστικά. Σκοπός του καλλιτέχνη είναι να διατηρηθούν στη μνήμη αυτά που αγαπά, εφόσον καθώς περνούν τα χρόνια χάνονται. Είναι αντικείμενα που του γεννούν αναμνήσεις, συναισθήματα, χαρά. Αν και το έργο χαρακτηρίζεται χαρούμενο, συγχρόνως είναι και έντονα νοσταλγικό. Ο Γκίκας περιπλανιέται στις μνήμες του, ανασύρει αντικείμενα-σύμβολα ή αντικείμενα αναμνήσεων και με μια ευφυή σύνθεση τα ανασυνθέτει στη δική του πραγματικότητα (Βαλκάνα, 2006:120-121· Σιγάλας, 2011:67-68).

## 5. Συμπεράσματα

Η κυριότερη συγγένεια στα προαναφερθέντα εικαστικά έργα είναι ότι οι δημιουργοί τους αναζητούν την ελληνικότητα μέσα από τους πίνακές τους. Ο Κόντογλου την αναζητά στον πόνο και τα βάσανα της Ρωμιοσύνης, ο Εγγονόπουλος σε όλες τις περιόδους της ελληνικής ιστορίας και ο Γκίκας στα ευτελή αντικείμενα της ελληνικής λαϊκής παράδοσης[57].

Αν και οι τρεις αναφέρονται στον χρόνο, ο στόχος τους διαφέρει. Ο Κόντογλου διαμαρτύρεται και ζητά δικαίωση για το γεγονός του παρελθόντος που έχει βιώσει, ο Εγγονόπουλος υποστηρίζει την ιστορική συνέχεια και τη διαχρονική συγκρότηση του ελληνισμού και ο Γκίκας επιδιώκει να διατηρήσει τις λαϊκές μνήμες που χάνονται με το πέρασμα του χρόνου. Και τα τρία έργα δημιουργούν έντονα συναισθήματα στον θεατή: το πρώτο θυμό, το δεύτερο θαυμασμό και το τρίτο νοσταλγία.

Σε σχέση με την τεχνοτροπία οι διαφορές είναι μεγάλες. Ο Κόντογλου χρησιμοποιεί τη «δική του» τη βυζαντινή παρουσιάζοντας αυτό που «είδε». Ο Εγγονόπουλος κοιτάζει τον κόσμο με την υπερρεαλιστική ματιά του και τον ζωγραφίζει όπως φαντάζεται ότι πρέπει να είναι. Ο Γκίκας νατουραλιστής (στο συγκριμένο έργο) περιγράφει τον κόσμο του όπως είναι. Στα χρώματα ο Κόντογλου είναι «σεμνόχρωμος» χρησιμοποιώντας λιγοστά αλλά ταιριασμένα αρμονικά. Ο Εγγονόπουλος χρησιμοποιεί έντονα, πλακάτα, αδιαβάθμητα χρώματα, ενώ ο Γκίκας συνταιριάζει ψυχρά και θερμά χρώματα, δίνει έμφαση στις σκιές και επιτυγχάνει μια καλοδουλεμένη σύνθεση.

[57] Βέβαια με την παρουσία στον πίνακα του ισορροπιστή φασουλή πιθανόν επικαλείται τον Δημόκριτο και τους Επικούρειους, εφόσον ήταν οι πρώτοι που μίλησαν για την αρχή διατήρησης της ενέργειας και της ορμής. Επιπρόσθετα μέσω του άβακα ψηλά και στο κέντρο του πίνακα σχεδόν επικαλείται τον άβακα του Πυθαγόρα.

Κοντολογίς, ο Κόντογλου αναπαριστά την «αλήθεια» του με τη μόνη τεχνοτροπία που θεωρεί ελληνική, ο Εγγονόπουλος αναπαριστά τα «θέλω» του προσπαθώντας να σηκώσει το πνεύμα ένα σκαλί πιο ψηλά και ο Γκίκας αναπαριστά ένα «κομμάτι» του εαυτού του τόσο πιστά με στόχο την αθανασία της μνήμης.

Στο παρόν πόνημα επιχειρήθηκε η προσέγγιση της τέχνης του Μεσοπολέμου και η αναζήτηση της ελληνικότητας κατά τη συγκεκριμένη περίοδο. Παρουσιάστηκαν δε, οι πορείες τριών καλλιτεχνών, πνευματικών εκπροσώπων της γενιάς του ’30, με βαθιά καλλιέργεια και πνευματικότητα. Διαφάνηκε ότι τα γεγονότα του 20ού αιώνα επηρέασαν την κοινωνία και η πολιτισμική ταυτότητα αμφισβητήθηκε. Στόχος της γενιάς του ’30 τέθηκε ο επαναπροσδιορισμός της ομοιογένειας των χαρακτηριστικών της ελληνικότητας και της εθνικής ταυτότητας. Αποτελέσματα μεταξύ των άλλων ήταν η αναίρεση του δογματισμού και η αφομοίωση στοιχείων του παρελθόντος προσλαμβάνοντας διαφορετικά την κλασική αρχαιότητα και καθορίζοντας νέα οράματα. Άραγε θα υπάρξει μια γενιά στον 21$^{ο}$ αιώνα που θα παίξει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σημερινής πραγματικότητας ή θα εξακολουθήσουμε να είμαστε ανδρείκελα της Δύσης;

**Βιβλιογραφία**


Αμπατζοπούλου, Φ. (2007). *Εγγονόπουλος όπως Καβάφης*. Διατίθεται στον ψηφιακό τόπο: http://www.tanea.gr/news/nsin/books/article/46647/?iid=2 (Πρόσβαση στις 6-3-2016).

Άνθης, Μ. (2002). Οι ελληνικές επιδράσεις στο έργο του Νίκου Εγγονόπουλου. Ιωάννινα [διδακτορική διατριβή].

Αχειμάστου-Ποταμιανού, Μ. & Χατζηκυριάκος-Γκίκας, Ν. (2006). *Πινακοθήκη νέου ελληνισμού: Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας.* Αθήνα: Μέλισσα.

Βαλκάνα, Κ.Χ. (2006). Ν. Χατζηκυριάκος-Γκίκας, Το ζωγραφικό έργο. Αθήνα [διδακτορική διατριβή].

Γεωργιάδου-Κουντουρά, Ε. (2003). Ελληνική Τέχνη 1922-1940: Ιστορικό και Ιδεολογικό Πλαίσιο. Στο Β. Παναγιωτόπουλος, (επιμ.), *Ιστορία του Νέου Ελληνισμού: 1770-2000 - Από την Αβασίλευτη Δημοκρατία στη Δικτατορία της 4ης Αυγούστου* (τομ.Ζ’). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 301-322.

Γκιλής, Ο. (2013). *Αγιογραφίες, εικόνες, κείμενα του Φώτη Κόντογλου*. Θεσσαλονίκη. Διατίθεται στον ψηφιακό τόπο http://www.filologos-hermes.info/2013/07/blog-post_13.html#axzz41gt8N9v8 (Πρόσβαση στις 6-3-2016).

Δασκαλοθανάσης, Ν. (2000). Αρχές και αξίες της νεότερης τέχνης. Στο Ν. Δασκαλοθανάσης, Α. Κωτίδης, *Τέχνες Ι: Εικαστικές τέχνες, επισκόπηση της ελληνικής αρχιτεκτονικής και πολεοδομίας. Νεότερη και σύγχρονη τέχνη* (τ. Γ΄). Πάτρα: Ε.Α.Π., 15-77.

Ζίας, Ν. (2001). Νίκος Εγγονόπουλος, ο Βυζαντινός. Διατίθεται στον ψηφιακό τόπο: http://www.eikastikon.gr/kritikesparousiaseis/zias.html#3_bottom (Πρόσβαση στις 7-3-2016).

Καρακατσάνη, Α. & Κοψίδης, Ρ. (2006). ). *Πινακοθήκη νέου ελληνισμού: Φώτης Κόντογλου.* Αθήνα: Μέλισσα.

Κόντογλου, Φ. (2011). *Η πονεμένη ρωμιοσύνη*. Αθήνα: Άγκυρα.

Κωτίδης, Α. (2000). Το μεταπολεμικό πρόσωπο της ελληνικής τέχνης. Στο Ν. Δασκαλοθανάσης, Α. Κωτίδης, *Τέχνες Ι: Εικαστικές τέχνες, επισκόπηση της ελληνικής αρχιτεκτονικής και πολεοδομίας. Νεότερη και σύγχρονη τέχνη* (τ. Γ΄). Πάτρα: Ε.Α.Π., 79-156.

Liddell, H. G. & Scott, R. (2011). *Επιτομή του λεξικού της αρχαίας ελληνικής γλώσσας.* Διατίθεται στον ψηφιακό τόπο: http://myria.math.aegean.gr/lds/web/index. php (Πρόσβαση στις 3-3-2016).

Ματθιόπουλος, Ε.Δ.(2003). Εικαστικές Τέχνες. Στο Χ. Χατζηιωσήφ, (επίμ.), *Ιστορία της Ελλάδας του 20ου Αιώνα: Ο Μεσοπόλεμος 1922-1940* (τομ.Β2΄). Αθήνα: Βιβλιόραμα, 2003, 408-459.

Μουλάς, Π. (1978). Η λογοτεχνία από το 1913 ως το 1941. . Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος ΙΕ΄: Νεώτερος ελληνισμός από1913 ως 1941.* Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, 494-504.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λεξικό της νέας ελληνικής (2η έκδ.). Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπενίση, Ε. (2006). Ο Νίκος Εγγονόπουλος και τα τοπία των πόλεων. Αθήνα [διδακτορική διατριβή].

Παπαδοπούλου, Α. (2014). Ψήγματα βίου. Στο *Αφιέρωμα, Φώτης Κόντογλου, ο ποιήσας εικόνας και ρήματα,* 20-21. Διατίθεται στον ψηφιακό τόπο http://en-ypomoni-akymanto.blogspot.gr/2014/07/blog-post_2547.html (Πρόσβαση στις3-3-2016).

Σιγάλας, Γ. (2011). *Περιήγηση στην τέχνη.* Αθήνα: Π.Ι.

Σπητέρης, Τ. (1978). Η νεοελληνική τέχνη από το το 1913 ως το 1941. . Στο *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμος ΙΕ΄: Νεώτερος ελληνισμός από1913 ως 1941.* Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών,504-512.

Στειακάκης, Β. (2013*). Ο μοντερνισμός στην αυγή του 20ού αιώνα*. Διατίθεται στον ψηφιακό τόπο http://www.artmag.gr/articles/art-articles/about-art/item/5015-o-monternismos-sthn-augh-tou-20ou-aiwna (Πρόσβαση στις 4-3-2016).

Συμεωνίδης, Β. (2014). Η κατασκευή της ελληνικότητας από τη λογοτεχνία και τη λογοτεχνική κριτική. Εκπ@ιδευτικός κύκλος, 1, 2, 253-282.

Τζώνος, Π. (2009). *14+3 μαθήματα για τον Μοντερνισμό*. Διατίθεται στον ψηφιακό τόπο http://users.auth.gr/~tzonos/lectures/monternismos.pdf (Πρόσβαση στις 5-3-2016).

Χαΐνη, Ν. (2007). Η ζωγραφική του Νίκου Εγγονόπουλου. Αθήνα [διδακτορική διατριβή].

Χατζή, Γ. (1990). *Έλληνες ζωγράφοι 2ος αιώνας*. Αθήνα: Κέδρος.

Χατζηνικολάου Ν. (1982). *Εθνική τέχνη και πρωτοπορία*. Αθήνα: Το όχημα.

**Πηγές Διαδικτύου**

https://ellas2.wordpress.com/2016/02/18/%CF%84%CE%B1-%CF%80%CE%B1%CE%B9%CF%87%CE%BD%CE%AF%CE%B4%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%BF%CE%B4%CE%BF%CF%8D-%CE%B1%CE%B9%CF%8C%CE%BB%CE%BF%CF%85/ (Πρόσβαση 3-3-2016).

http://www.ert-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=68970&autostart=0 (Πρόσβαση 4-3-2016)

http://www.ert-archives.gr/V3/public/main/page-assetview.aspx?tid=68970&autostart=0 (Πρόσβαση 4-3-2016).

http://www.fhw.gr/chronos/02/crete/gr/society/index5b.html (Πρόσβαση 3-3-2016).

https://zalmoxis.wordpress.com (Πρόσβαση 3-3-2016).

http://www.saint.gr/33/saint.aspx (Πρόσβαση 1-3-2016).

https://pilgrimjoe.wordpress.com/2015/10/30/a%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CF%83%CE%BC%CE%B5%CE%BD%CE%B7-%CE%BB%CE%B5%CF%83%CE%B2%CE%BF%CF%83/ (Πρόσβαση 1-3-2016).

http://texni-zoi.blogspot.gr/2013/09/blog-post_18.html (Πρόσβαση στις 6-3-2016).

## Παράρτημα εικόνων

**Εικόνα 5: Ποιητές και πεζογράφοι της γενιάς του '30. Όρθιοι από αριστερά: Πετσάλης, Βενέζης, Ελύτης, Σεφέρης, Καραντώνης, Ξεφλούδας, Θεοτοκάς. Καθήμενοι: Τερζάκης, Δημαράς, Κατσίμπαλης, Πολίτης, Εμπειρίκος. Φωτογραφία που θεωρήθηκε ότι αποδίδει τη Γενιά του Τριάντα (Ανθολογία Σοκόλη). Πηγή: http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSGYMA107/582/3810,16741/**

**Εικόνα 5: Κ. Παρθένης, «Νεκρή φύση με την Ακρόπολη στο βάθος, πριν το 1931», Λάδι σε καμβά, 41Χ81 εκ., Εθνική Πινακοθήκη. Πηγή: http://www.nationalgallery.gr/site/content.php?sel=247&artwork_id=60708**

**Εικόνα 6: Σπύρος Παπαλουκάς, «καφενείο Μυτιλήνης», λάδι σε λινό πανί, 100:121 εκ. 1929. Πηγή: http://eikastikadokimia.blogspot.gr/2012/11/blog-post_25.html (Πρόσβαση στις 7-3-2016)**

**Εικόνα 7: Γιάννης Τσαρούχης, «Τοπίο Ολυμπίας», λάδι σε μουσαμά, 38Χ55εκ. Εθνική Πινακοθήκη. Πηγή: http://www.nationalgallery.gr/site/content.php?sel=247&artwork_id=67375**

**Εικόνα 8: Εξώφυλλα με εικονογραφήσεις του Φ. Κόντογλου Πηγή: http://www.lifo.gr/articles/arts_articles/83535(Πρόσβαση στις 7-3-2016)**

**Εικόνα 9: Φ. Κόντογλου, «Ο Χριστός», Αραιωμένο ,μελάνι, 17Χ13,5εκ. 1924. Συλλογή Ι. Παπαδόπουλου. Πηγή: http://www.eikastikon.gr/xristianika/kontoglou/index1.html(Πρόσβαση στις 7-3-2016)**

**Εικόνα 10: Σπάνιο σχέδιο του Εγγονόπουλου 1928. Πηγή: http://www.nostimonimar.gr/19111-2/#prettyPhoto**

**Εικόνα 11: Ν. Εγγονόπουλος, Μπολιβάρ. Πηγή: Πηγή: http://www.nostimonimar.gr/19111-2/#prettyPhoto (Πρόσβαση στις 7-3-2016)**

**Εικόνα 12: Κολάζ με έργα του Ν. Εγγονόπουλου. Πηγή: http://www.toperiodiko.gr/%CE%BF-%CF%80%CE%BF%CE%B9%CE%B7%CF%84%CE%AE%CF%82-%CE%BD%CE%AF%CE%BA%CE%BF%CF%82-%CE%B5%CE%B3%CE%B3%CE%BF%CE%BD%CF%8C%CF%80%CE%BF%CF%85%CE%BB%CE%BF%CF%82-%CE%BC%CE%AD%CF%83%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C/#.Vt3cNpyLTDc(Πρόσβαση στις 7-3-2016)**

**Εικόνα 13: Ν. Χατζηκυριάκος-Γκίκας, «Ο χείμαρος», Ακρυλικό σε μουσαμά, 194Χ130 εκ., 1966. Εθνική Πινακοθήκη. Πηγή: http://www.nationalgallery.gr/site/content.php?sel=247&artwork_id=69905(Πρόσβαση στις 7-3-2016)**

**Εικόνα14: Φορητή εικόνα των Αγίων Σαράντα Μαρτύρων του 16ου αιώνα. Φυλάσσεται στην Ιερά Μονή Αγίου Ιωάννη του Θεολόγου στην Πάτμο. Πηγή: http://syndesmosklchi.blogspot.gr/2013/03/blog-post_8.htm (Πρόσβαση 1-3-2016).**

**Εικόνα 15 :Ν. Χατζηκυριάκος-Γκίκας, «Λαϊκά παιχνίαδια», Φωτογραφία επιζωγραφισμένη, μολύβι ακουαρέλα σε χαρτί, 25,3Χ20 εκ. . Μουσείο Μπενάκη. Πηγή: http://news.in.gr/culture/article/?aid=1231278318 (Πρόσβαση 3-3-2016)**

**Εικόνα 16: Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας, «Λαϊκά παιχνίδια ΙΙ», Ελαιογραφία σε κόντρα πλακέ, 55Χ55cm, 1935. Αθήνα ιδιωτική συλλογή. Πηγή: http://www.archaiologia.gr (Πρόσβαση 3-3-2016).**

**Εικόνα 17: Νίκος Χατζηκυριάκος-Γκίκας «Παιχνίδια», ελαιογραφία σε χαρτόνι, 35Χ35,5εκ. Ιδιωτική συλλογή. Πηγή: http://www.archaiologia.gr/blog (Πρόσβαση στις 7-3-2016)**

# ΕΠΙΤΥΜΒΙΑ ΜΝΗΜΕΙΑ ΚΑΙ ΧΩΡΟΙ ΜΝΗΜΗΣ ΣΤΗ ΔΙΑΧΡΟΝΙΑ: ΑΠΟ ΤΟΝ ΚΟΥΡΟ ΤΟΥ ΚΡΟΙΣΟΥ ΚΑΙ ΤΗΝ ΣΤΗΛΗ ΤΗΣ ΑΜΦΑΡΕΤΗΣ ΣΤΗΝ ΚΟΙΜΩΜΕΝΗ ΤΟΥ ΧΑΛΕΠΑ

**Καδιανάκη Μαρία**
mkadianaki1@gmail.com
Σχολική Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης

**Περίληψη**

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η προσέγγιση των ταφικών μνημείων διαχρονικά και η χωροθέτηση των νεκροπόλεων με εστίαση και στις δύο περιπτώσεις στην Αθήνα. Πιο συγκεκριμένα, το πόνημα χωρίζεται σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα πραγματεύεται ταφικά μνημεία από τρεις διαφορετικές εποχές και η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στις νεκροπόλεις του Κεραμεικού και του Α΄ Νεκροταφείου Αθηνών με στόχο να επιτευχθεί μια σύγκριση μεταξύ τους ως προς τη θέση. Στόχοι της εργασίας τίθενται η εξοικείωση με τη γλυπτική των τριών διαφορετικών χρονικών σταθμών, η διαπίστωση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους καθώς η σύλληψη της θέσης των νεκροπόλεων σε σχέση με το χρόνο δημιουργίας τους και την σημερινή τους κατάσταση.

**Λέξεις κλειδιά:** γλυπτική, ταφικά μνημεία, νεκροπόλεις, κούρος, Αμφαρέτη, Κοιμωμένη

## Εισαγωγή

*«Αὐτός πού θέλει νά μάθει τήν οὐσία τῶν ἰδεῶν ἑνός λαοῦ, περί τοῦ προβλήματος τῆς ζωῆς, καλλίτερα καί ταχύτερα ἀπό τήν φιλολογία, τήν μαθαίνει ἀπό τά νεκροταφεῖα του»*
(Γεργάτ, 1902:271)

Για τους περισσότερους λαούς το νεκροταφείο – κοιμητήριο είναι ο προτιμώμενος τόπος εναποθέτησης του νεκρού. Η παράδοση της ταφής χρονολογείται χιλιάδες χρόνια πριν, ενώ ο τρόπος και ο τόπος ταφής δίνουν ανά τους αιώνες πλούσιες πληροφορίες για τις κοινωνικές και ταξικές δομές, τις συνήθειες, τις προτιμήσεις και τις αξίες των ζωντανών (Μεντζίνη, 1999:87).

Στο παρόν πόνημα επιχειρείται η προσέγγιση των ταφικών μνημείων διαχρονικά και η χωροθέτηση των νεκροπόλεων με εστίαση και στις δύο περιπτώσεις στην Αθήνα. Πιο συγκεκριμένα, το πόνημα χωρίζεται σε δύο ενότητες. Η πρώτη ενότητα πραγματεύεται ταφικά μνημεία από τρεις διαφορετικές εποχές: τον Κούρο του Κροίσου, τη στήλη της Αμφαρέτης και την Κοιμωμένη του Χαλεπά. Η δεύτερη ενότητα επικεντρώνεται στις νεκροπόλεις του Κεραμεικού και του Α΄ Νεκροταφείου Αθηνών με στόχο να επιτευχθεί μια σύγκριση μεταξύ τους ως προς τη θέση. Στόχοι της εργασίας τίθενται η εξοικείωση με τη γλυπτική των τριών διαφορετικών χρονικών σταθμών και η διαπίστωση ομοιοτήτων και διαφορών μεταξύ τους, η διερεύνηση των ιδεών για τη ζωή και τον θάνατο που διαφαίνονται μέσα από τα έργα και η προβολή σε αυτά των κοινωνικών και οικονομικών συνθηκών κάθε εποχής, καθώς και η σύλληψη της θέσης των νεκροπόλεων σε σχέση με το χρόνο δημιουργίας τους και τη σημερινή τους κατάσταση.

## 1. Επιτύμβια μνημεία

### 1.1. Κροίσος, ο Κούρος της Αναβύσσου

Ο Κούρος της Αναβύσσου (εικ.1) είναι ένα επιτάφιο ενεπίγραφο άγαλμα του 530 π.Χ., με ύψος σχεδόν φυσικό (1.95 μ.) που βρέθηκε στο νεκροταφείο της Αναβύσσου. Αποτελεί δε ένα από

τα καλύτερα παραδείγματα του τύπου δίνοντας μια πλήρη εικόνα για τη χρήση και τη σημασία των κούρων (Πλάντζος, 2011:102). Αυτός- ο επιβλητικότερος όλων- κούρος ανακαλύφθηκε στην Ανάβυσσο το 1936, κλάπηκε αφού κόπηκε στα δυο και πουλήθηκε στην Γαλλία από όπου και επεστράφη το 1937. Ίσως να αποτέλεσε και πηγή έμπνευσης για το μυθιστόρημα του Ηλία Βενέζη "Γαλήνη" (1939), όπου οι εξαθλιωμένοι μικρασιάτες πρόσφυγες της Αναβύσσου ανακαλύπτουν ένα αρχαϊκό άγαλμα και επιχειρούν να το πουλήσουν.

**Εικόνα 6: : Ο Κούρος της Αναβύσσου,**
**μαρμάρινο άγαλμα, περίπου 530 π.Χ., Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο Αθηνών.**
**Πηγή:http://www.namuseum.gr/collections/sculpture/archaic/archaic16-gr.html (Πρόσβαση 23-4-2016).**

Η αναπαράσταση του νέου άνδρα αποδίδεται με τον κούρο όρθιο, γυμνό σε μετωπική στάση, με τα χέρια του ελαφρά λυγισμένα κατά μήκος των πλευρών του, με κλειστές τις γροθιές του και το βάρος του σώματος κατανεμημένο εξίσου στα δύο πόδια. Το αριστερό του πόδι είναι σηκωμένο σα να είναι έτοιμος να βηματίσει. Το βλέμμα του είναι προσηλωμένο μπροστά, μάλλον ανέκφραστο και απόμακρο. Μόνο ένα αδιόρατο και αυτάρεσκο χαμόγελο διακρίνεται, το γνωστό «αρχαϊκό μειδίαμα», το οποίο είναι μια συμβατική διαμόρφωση των παρειών και των χειλικών μυών που θυμίζει χαμόγελο. Σκοπός του τεχνίτη ήταν με το μειδίαμα να δώσει ζωντάνια στη μορφή, εκφράζοντας έτσι τη «χαρά της ζωής» που συνδεόταν με το ιδεατό της ανθρώπινης μορφής (Πλάντζος, 2011:103). Το πρόσωπό του είναι μεγάλο και τριγωνικό. Έχει μακριά μαλλιά που περιβάλλονται από λεπτό πίλο[58] και οι βόστρυχοι στο μέτωπό του είναι ελικοειδείς (εικ.4). Η κόμη του είναι επιτηδευμένη και αποδίδεται ως άκαμπτη περούκα, τυπικό χαρακτηριστικό της δαιδαλικής[59] τεχνοτροπίας (Boardman, 1982:79· Κοκκόρου-Αλευρά, 1990:71· Πλάντζος, 2000:228).

[58] Ο λεπτός πίλος είναι το μόνο ένδυμα που φορά ο Κροίσος, το οποίο είναι ένα κάλυμμα που έμπαινε κάτω από το κράνος για να προστατεύει από τις εκδορές και τους κραδασμούς το κεφάλι. Η παρουσία του πίλου θα θυμίζει τον ηρωικό τρόπο που έχασε τη ζωή του (Πλάντζος, 2011:103).

[59] Η δαιδαλική γλυπτική χαρακτηρίζει το μεγαλύτερο μέρος του 7ου αιώνα π.Χ. και ονομάστηκε έτσι από το μυθικό γλύπτη Δαίδαλο ο οποίος ήταν ο πρώτος που κατασκεύασε αγάλματα με ανοιχτά σκέλη και οφθαλμούς και με τα χέρια κινημένα. Οι μορφές

Το άγαλμα είναι αυστηρά οργανωμένο με βάση τον κατακόρυφο και τους οριζόντιους άξονες να κρατούν στο σύνολό της τη μορφή «υποταγμένη». Ο θώρακας έχει περισσότερο όγκο σε σχέση με προγενέστερους κούρους (εικ.5 ) και ισορροπεί από την πλάτη ως τους γλουτούς με τη σπονδυλική στήλη να αποκτά κύρτωση. Τα σκέλη του είναι μυώδη, οι γοφοί του ασυνήθιστα στρογγυλεμένοι - θυμίζουν γυναικείους γοφούς - και γενικά η σάρκα είναι περισσότερη σε σχέση με άλλους πρωιμότερους κούρους. Το σώμα είναι σχηματοποιημένο, στην κοιλιά όμως και πάνω από τα γόνατα διαγράφονται ελαφρά οι μυώνες, αποκτώντας έτσι όγκο, πλαστικότητα και φυσικότητα. (Κοκκόρου-Αλευρά, 1990:71··Κουκουζέλη, 2000:178-179)

Οι κούροι, όπως και οι κόρες, ήταν εξιδανικευμένα πρότυπα των «αρίστων» και χρησίμευαν ως «σήματα» σε τάφους μελών αριστοκρατικών οικογενειών ιδιαίτερα στην Αττική για να θυμίζουν την ομορφιά του νεκρού, όταν ήταν εν ζωή (Καλτσάς, 2007:187). Η αριστοκρατική τάξη θέλει να επισημάνει την ύπαρξη του τάφου, όπως και σε αυτόν τον συγκεκριμένο κούρο, χαράσσει λοιπόν το επιτύμβιο επίγραμμα στη βάση του μνημείου επιθυμώντας να διατηρήσει στη μνήμη τον νεκρό, τονίζοντας συνάμα την κοινωνική θέση και την προσφορά του :

ΣΤΕΘΙ :ΚΑΙ ΟΙΚΤΙΡΟΝ ΚΡΟΙΣΟ
ΠΑΡΑ ΣΕΜΑ ΘΑΝΟΝΤΟΣ ΗΟΝ
ΠΟΤ' ΕΝΙ ΠΡΟΜΑΧΟΙΣ: ΟΛΕΣΕ
ΘΟΡΟΣ :ΑΡΕΣ
«Στάσου και θρήνησε στου Κροίσου
δίπλα το μνήμα που πέθανε
όταν στην πρώτη γραμμή τον αφάνισε
ο τρομερός Άρης». (Πλάντζος, 2011:102).

Το συγκινητικό επίγραμμα και η στιβαρότητα της μορφής παρουσιάζουν στην ολότητα το ήθος που εκπέμπει το γλυπτό. Ο νεαρός οπλίτης θρηνεί που έχασε τη ζωή του, παράλληλα όμως η οικογένεια του, που ανέγειρε το μνημείο, είναι περήφανη για την ανδρεία του τέκνου της. Η αγορά των κούρων ήταν προσιτή μόνο στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, γεγονός που μαρτυρεί την κοινωνική και οικονομική θέση της οικογένειας του Κροίσου.

Ήδη από τα ομηρικά έπη υπάρχει προβληματισμός για τη «φύση» των νεκρών και προπάντων για τη σχέση τους με τον κόσμο των ζωντανών. Οι αρχαίοι Έλληνες προβληματίζονταν και συχνά αναρωτιόνταν για την κατάσταση που επικρατεί στον κάτω κόσμο. Ο Πίνδαρος περιγράφει μία πολύ αισιόδοξη εικόνα για την τύχη των ενάρετων στον άλλον κόσμο και για τα αγαθά που θα απολαύσουν εκεί, ενώ οι κακοί θα τιμωρηθούν ανάλογα (Ὀλυμπιόνικος 2.56-67 στο Μανακίδου & Μανακίδου, 2015:21). Με τους κούρους στους τάφους η αριστοκρατική τάξη του 6$^{ου}$ αιώνα εξέφραζε το ιδεώδες της καλοκαγαθίας, εφόσον παριστάνονταν ωραίοι νέοι στο σώμα (καλοί) και στην ψυχή (αγαθοί), άρα η καλλιέργεια του σώματος ανταποκρινόταν στην ψυχική ομορφιά τους. Με αυτά τα αγαθά μόνο η άρχουσα τάξη μπορούσε να ασχοληθεί, εφόσον είχε υψηλό οικονομικό επίπεδο και μπορούσε απερίσπαστη να ασχοληθεί με τη σωματική και πνευματική καλλιέργεια (Μανακίδου & Μανακίδου, 2015:21).

### 1.2 Η στήλη της Αμφαρέτης

Το επιτύμβιο ανάγλυφο από πεντελικό μάρμαρο, η στήλη της Αμφαρέτης (εικ.2) είναι από τις πρωιμότερες με μορφή ναΐσκου, στην οποία το αέτωμα και το επιστύλιο υποβαστάζονται από δύο παραστάδες. Έτσι η σύνθεση περιβάλλεται από πλαίσιο σε όλες τις πλευρές της. Η διατήρηση της είναι καταπληκτική, εφόσον λείπει μόνο το αριστερό ακρωτήριο. Οι γραπτές λεπτομέρειες όπως τα κόκκινα μαλλιά της Αμφαρέτης έχουν σβηστεί τελείως καθώς και η γραπτή διακόσμηση που κάποια ίχνη δείχνουν ότι πρέπει να υπήρχε κάτω από το δεξιό πεσσόκρανο. Στο οριζόντιο γείσο

φαινόταν έτοιμες να κινηθούν και να μιλήσουν (Κοκκόρου-Αλευρά, 1990:71). Με το επίθετο "δαίδαλα", ωστόσο, αποκαλούσαν στην αρχαιότητα τα ξύλινα ξόανα. Πηγή: http://www.ime.gr/chronos/04/gr/culture/index.html (Πρόσβαση στις 22-4-2016).

είναι χαραγμένο το όνομα της νεκρής (Σημαντώνη-Μπουρνιά, 1988:53·). Αξιοπρόσεκτη είναι η έλλειψη του ονόματος του βρέφους, εφόσον οι αρχαίοι Έλληνες ονοματοδοτούσαν τα βρέφη κατά τη δέκατη ημέρα γέννησής τους. Πιθανές ερμηνείες είναι ότι το όνομα υπήρχε αλλά έχει σβηστεί, εφόσον το όνομα της Αμφαρέτης δεν είναι στο κέντρο του επιστυλίου ή ότι το βρέφος ήταν μικρότερο των 10 ημερών Σημαντώνη-Μπουρνιά, 1988:53·) .

**Εικόνα 7: Επιτύμβια στήλη της Αμφαρέτης, περίπου 430-420 π.Χ., Μουσείο Κεραμεικού. Πηγή: http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH410/lecture%208.pdf**

Η σύνθεση εικονίζει μια γυναίκα που κάθεται σε κλισμό και φορά σανδάλια με χοντρές σόλες, δισκόμορφα ενώτια στα αυτιά, χιτώνα και ιμάτιο που καλύπτει και το πίσω μέρος της κεφαλής της και συνεχίζει πέφτοντας στο κάτω μέρος του σώματος. Στο δεξί της χέρι[60], που ακουμπά στο ερεισίνωτο, κρατά ένα πουλί[61], ενώ με το αριστερό κρατά στην αγκαλιά της ένα βρέφος τυλιγμένο στο ιμάτιο της. Το δεξί του χεράκι είναι απλωμένο προς τη γυναίκα, που το κοιτά με τρυφερότητα και θλίψη (Oakley 2009:202-203).

Το γλυπτό θυμίζει τις καλύτερες στιγμές της αττικής γλυπτικής στα τέλη του 5ου αιώνα. Κάποιοι αρχαιολόγοι το συγκρίνουν με τα γλυπτά του θωρακείου του ναού της Αθηνάς Νίκης, ενώ άλλοι το τοποθετούν στον κύκλο του Αγορακρίτου (Σημαντώνη-Μπουρνιά, 1988:53). Γεγονός είναι ότι ο τρόπος που γυρίζει ο επάνω κορμός κατά τρία τέταρτα είναι γνωστός κι από άλλα έργα σύγχρονα της συγκεκριμένης εποχής, όχι μόνο επιτύμβια αλλά και από τα μεγάλα σύνολά του Παρθενώνα. Η απεικόνιση της Αμφαρέτης είναι ανάλογης τεχνοτροπίας με τα γλυπτά των θεών του Παρθενώνα, ο τρόπος που κάθεται, τα έπιπλα, το πλούσιο ένδυμα, η εσωτερική και μελαγχολική έκφραση, είναι στοιχεία που συναντιούνται στο γλυπτό διάκοσμο του Παρθενώνα (Πλάντζος, 1999:248,284). Η «Παρθενώνειας» τέχνης κεφαλή της είναι αξιοσημείωτη καθώς και η επιμέλεια με την οποία γίνεται η μετάβαση από τα κατά ¾ μέρη του σώματος στα κατά τομή εικονιζόμενα.

[60] Η τοποθέτηση του δεξιού χεριού της και του αριστερού ποδιού της εμπρός από τις παραστάδες, υποδηλώνουν την προσπάθεια του γλύπτη δήλωσης του τρισδιάστατου χώρου. Πηγή: http://documents.tips/documents/554652c08b4af9fce3c8b4a2c.html (Πρόσβαση στις 23-3-2016).

[61] Να πρόκειται άραγε για πραγματικό πουλί ή μήπως ήταν το αγαπημένο παιχνίδι των παιδιών: Να σημειωθεί ότι στη στήλη της Μνησαγόρας και του Νικοχάρη (εικ.7) επιτύμβιο της ίδιας χρονολογικής περιόδου, το κορίτσι προσφέρει ένα παρόμοιο πουλί στο μικρό γυμνό αγόρι , που απλώνει τα χέρια του να το πιάσει. Τα πουλιά εκτός από παιχνίδια συσχετίζονταν και με την αθανασία της ψυχής κατά την αρχαιότητα. Πηγή:https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3140/3/En%20Oiko_%20En%20Dimo%20-%20Kefalaio1.pdf

Το ρεαλιστικά αποδοσμένο στρογγυλό κεφάλι του βρέφους σε συνδυασμό με το μικρό μέγεθος του πηγουνιού, της μύτης και των ματιών εντυπωσιάζουν και μαρτυρούν την ικανότητα του καλλιτέχνη να αποδίδει ήδη από τον ύστερο 5ο αιώνα με τόση μεγάλη ακρίβεια χαρακτηριστικά βρεφών (Σημαντώνη-Μπουρνιά, 1988:53· Oakley 2009:202-203· Μπάνου & Μπουρνιάς, 2014:203).

Κοιτώντας τη σύνθεση θα μπορούσε κανείς να καταλήξει ότι εικονίζεται μια μητέρα με το παιδί της. Το θρηνητικό επίγραμμα όμως που έχει χαραχθεί στο επιστύλιο του ανάγλυφου διασαφηνίζει ότι πρόκειται για μια γιαγιά με το εγγονάκι της, που και οι δύο έχουν πεθάνει, τοποθετώντας τη σκηνή στον Άδη (Μπάνου & Μπουρνιάς, 2014:203): *«Κρατώ αυτό εδώ, το αγαπημένο παιδί της κόρης μου, που κρατούσα στην αγκαλιά μου όσο ήμασταν ζωντανοί και κοιτούσαμε με τα μάτια μας τις ακτίνες του ήλιου, και τώρα που είμαι νεκρή το κρατώ νεκρό»* [62](Oakley 2009:203). Ο ισχυρισμός ότι είναι αφύσικο να πεθάνουν μαζί γιαγιά και εγγόνι θα ήταν εύστοχος, αν στην Αθήνα του 430-400[63] π.Χ. εκτός του Πελοποννησιακού πολέμου συνέβη και ο λοιμός, που συχνά οδηγούσε στο θάνατο περισσότερα του ενός μέλη μιας οικογένειας[64]. Όμως οι νεκροί για τους αρχαίους Έλληνες παρέμεναν *«ωσεί ζωντανοί»*[65] ακόμη και μετά το θάνατό τους, όταν μάλιστα η απουσία τους είχε επιπτώσεις στη ζωή των ζωντανών.

Ο θάνατος στην αρχαία Ελλάδα αποτελούσε ένα είδος προβολής του θανόντα αλλά και της οικογένειάς του. Στις αριστοκρατικές οικογένειες – όπως πιθανόν είναι και η οικογένεια της Αμφαρέτης – η επίδειξη του πλούτου ήταν έντονη και κατά την ταφή μέσω των επιτύμβιων ανάγλυφων αλλά και μέσω των συνοδευτικών προσφορών. Στις αρχές του 5ου αιώνα με νόμο απαγορευόταν η πολυτελής επίδειξη και η τέχνη των επιτύμβιων μνημείων έφθινε. Όμως στα χρόνια του πολέμου ο νόμος έπαψε να ισχύει πιθανόν για να βρεθεί εργασία στους τεχνίτες που βρέθηκαν χωρίς δουλεία με το τέλος των έργων στην Ακρόπολη αλλά και για να «ικανοποιηθεί» το βαρύ πένθος του πολέμου. Άρα τα επιτύμβια μνημεία φτιάχνονται από το καλλιτεχνικό δυναμικό που είχε εργαστεί στον Παρθενώνα (Πλάντζος, 1999:248· Μανακίδου & Μανακίδου, 2015:22-23).

### 1.3. Η Κοιμωμένη

Η ξαπλωμένη ή ανακεκλιμένη μορφή πάνω σε σαρκοφάγο-κλίνη ή ανάκλιντρο, θέμα που ξεκίνησε από την Ετρουρία μεταξύ 6ου και 5ου αιώνα π.Χ., χρησιμοποιήθηκε ιδιαίτερα στην ευρωπαϊκή κλασικιστική γλυπτική[66]. Στην Ελλάδα βρήκε την κορυφαία της έκφραση στην *Κοιμωμένη*, το διασημότερο έργο της πρώτης περιόδου της καλλιτεχνικής δημιουργίας του Γιαννούλη Χαλεπά[67]. Η Κοιμωμένη ήταν παραγγελία για τον τάφο της Σοφίας Αφεντάκη[68] και φιλοτεχνήθηκε το 1878. Στο έργο παριστάνεται μια νεαρή κοπέλα ξαπλωμένη σε ένα ανάκλιντρο

[62] «Τέκνον ἐμῆς θυγατρὸς τόδ' ἔχω φίλον, ὅμπερ ὅτε αὐγὰς ὄμμασιν ἠελίο ζῶντες, ἐδερκόμεθα, ἔχον ἐμοῖς γόνασιν καὶ νῦν φθίμενον φθιμένη 'χω» (Μανακίδου & Μανακίδου, 2015:53).

[63] Αυτή την εποχή οι επιτύμβιες στήλες στις οποίες εικονίζονται παιδιά ήταν πολύ συχνές, γεγονός που πιθανά σημαίνει τις τεράστιες πληθυσμιακές απώλειες της πόλης. Μεταξύ 430-400 π.Χ., διαπιστώθηκε ότι το 40% των αττικών επιτύμβιων ανάγλυφων παριστάνουν παιδιά και ανάλογο αυξημένο ενδιαφέρον για απεικονίσεις παιδιών παρατηρείται στις λευκές ληκύθους την ίδια περίοδο (Μανακίδου & Μανακίδου, 2015:30).

[64] Πιθανά η γιαγιά να φρόντιζε το άρρωστο εγγόνι της και να μολύνθηκε και η ίδια. Έτσι πέθαναν μαζί, εφόσον το βρέφος και η γιαγιά λόγω ηλικίας ήταν τα πιο ευαίσθητα μέλη της οικογένειας.

[65] Το αξιοσημείωτο στην συγκεκριμένη επιτύμβια στήλη είναι ότι μέσω του επιγράμματος γίνεται μια αναπόληση της «ζωής» του νεκρού. Η Αμφαρέτη δηλώνει ότι είναι νεκρή και ως νεκρή κρατά το νεκρό εγγόνι της στην αγκαλιά της. Έτσι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των αρχαίων Ελλήνων για την ύπαρξη των νεκρών στη στήλη παριστάνεται μια πιστή αντανάκλαση μιας συνηθισμένης σκηνής από τη ζωή που έκαναν στη γη. Το επιτύμβιο λιτά και ξεκάθαρα εκφράζει την ένωση της ζωής και του θανάτου πέρα από χρόνο και χώρο (Μπάνου & Μπουρνιάς, 2014:203· Μανακίδου & Μανακίδου, 2015:21).

[66] Πηγή: http://www.nationalgallery.gr/site/content.php?sel=679 (Πρόσβαση στις 24-6-2016).

[67] Ο Γιαννούλης Χαλεπάς (1851-1938) είναι ο πιο διακεκριμένος γλύπτης της νεώτερης Ελλάδας με ζωή σαν μυθιστόρημα μεταξύ τρέλας και θριάμβου. Κάποια από τα έργα που φιλοτέχνησε είναι: Ο Σάτυρος που παίζει με τον Έρωτα (1877), το Κεφάλι Σατύρου (1878), το Μυστικό (1927), Αναπαυομένη (1931),Μήδεια ΙΙΙ (1933) κ.ά. (Μυκονάτης, 1996:189· Γιαννουδάκη, 2009:302-303, 347).

[68] Η κοπέλα είχε πεθάνει από φυματίωση σε ηλικία δεκαοχτώ ετών. Πηγή: https://astyries.wordpress.com/2013/12/15/%CE%B7-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BC%CF%89%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%87%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CF%80%CE%AC/ (Πρόσβαση στις 24-4-2016).

να κοιμάται γαλήνια με τα μαλλιά λυτά στο προσκέφαλο και τα πόδια της ελαφρά διπλωμένα. Οι πτυχώσεις του σεντονιού, του ρούχου και τα τσακίσματα του μαξιλαριού ολοκληρώνουν τις αναμφισβήτητες πλαστικές αρετές που θέλησε να δώσει ο καλλιτέχνης στο έργο του, δημιουργώντας συγχρόνως ένα παιχνίδισμα ανάμεσα στο φως και τη σκιά το οποίο ζωντανεύει το έργο[69].

**Εικόνα 8: Η Κοιμωμένη (ταφικό μνημείο Σοφίας Αφεντάκη), Γιαννούλης Χαλεπάς, 1878, Μάρμαρο 77x178x76 εκ., Α΄ Νεκροταφείο, Αθήνα.**

Όλες αυτές οι πτυχώσεις «ελαφρύνουν» το μάρμαρο και δίνουν την εντύπωση μια ζωντανής εικόνας άφθαρτης. Η όψη του σώματος δε θυμίζει νεκρό σώμα και το γυρισμένο κεφάλι της, το τρυφερό της πρόσωπο με το μισάνοιχτο στόμα, το ατμοσφαιρικό πλάσιμο, μαρτυρούν τη θεία γαλήνη που την έχει τυλίξει. Ο καλλιτέχνης μοιάζει να ταλαντεύεται μεταξύ ύπνου και θανάτου ακόμα και στον τίτλο που δίνει στο έργο του. Το μόνο πένθιμο σύμβολο είναι ο σταυρός που κρατά πάνω στο στήθος της η κοπέλα. Παράλληλα με στόχο την απόδοση του εξιδανικευμένου κάλλος του γυναικείου κορμιού, ο καλλιτέχνης επιλέγει τη συγκεκριμένη στάση ιδανική για το σκοπό αυτό (Μάργαρη, 2009:81).

Ο Χαλεπάς σε ηλικία 27 ετών παραδίδει το έργο, το οποίο κόστισε 6.000 δραχμές ποσό που αντιστοιχούσε τότε στο ετήσιο εισόδημα ενός ανώτερου τραπεζικού υπαλλήλου της εποχής. Η τιμή φαίνεται να συμφωνήθηκε με τον πατέρα στου οποίου το εργαστήριο εργαζόταν ο Χαλεπάς με την ειδικότητα του γλύπτη[70]. Η απόδοση της Κοιμωμένης ίσως είναι η άρνησή του να αντικρύσει τον θάνατο, να καταπολεμήσει της ιδέα του θανάτου που συνεχώς τον κατακλύζει. Ως τραγική ειρωνεία ο ύπνος της Κοιμωμένης μπορεί να ταυτιστεί με τον «ύπνο» που θα περιέλθει ο καλλιτέχνης λίγο αργότερα. Μάλιστα η πρώτη απόπειρα αυτοκτονίας του συνέβη όταν διαπίστωσε ένα φοβερό λάθος που είχε κάνει στην Κοιμωμένη. Τα πόδια της κοπέλας είναι ελαφρώς λυγισμένα, αν τεντωθούν

[69] Πηγή: https://astyries.wordpress.com/2013/12/15/%CE%B7-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BC%CF%89%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%87%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CF%80%CE%AC/ (Πρόσβαση στις 24-4-2016).

[70] Πηγή: http://www.greekaffair.gr/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82/glyptis-giannoulis-oraia-koimomeni-xalepa

όμως προεξέχουν από το κρεβάτι[71]. Πριν αυτή τη διαπίστωση είχε προηγηθεί μια παρατήρηση της μητέρας της Σοφίας Αφεντάκη στον καλλιτέχνη σχετικά με το πρόσωπο του αγάλματος που θεωρούσε ότι δεν ταυτίζεται με της νεκρής. Η παρατήρηση εξόργισε τόσο πολύ τον Χαλεπά που έσπασε το κεφάλι του αγάλματος, το οποίο και ξαναέφτιαξε στη συνέχεια. Προσπαθούσε να εφαρμόσει στο έργο του την αρχή του Μιχαήλ Αγγέλου για το ιδανικό γλυπτό, το οποίο είναι εκείνο που, «*αν κατρακυλήσει από ψηλά πάνω σε επικλινές επίπεδο, δεν θα σπάσει τίποτα, κι αν πάλι σπάσει κάτι απ' τα ακραία του μέλη, αληθινό γλυπτό είναι αυτό που μένει»* Έτσι, διαρκής του έρευνα και αναζήτηση είναι η σύνθεση, η δομή, η σχέση και η ισορροπία των όγκων με αυτή του την «μονομανία» σχετίζεται η συνήθειά του να διορθώνει έργα δικά του ή άλλων δημιουργών (Δούκας, 1999:120). Αντιλαμβανόμενος τα τεχνικά λάθη στην Κοιμωμένη η τελειομανία που τον διέκρινε τον τρέλανε με αποτέλεσμα να αποπειραθεί να τερματιστεί η ζωή του[72].

Όλοι οι Έλληνες γλυπτές του 19ου αιώνα διδάχθηκαν γλυπτική από τον κλασικιστή Christian Siegel, τον πρώτο δάσκαλο στο «Σχολείο των Τεχνών». Έτσι πέρασαν ταχύτατα από την λαϊκότροπη παράδοση με έντονα μπαρόκ στοιχεία στον νέο χώρο του κλασικισμού, ο οποίος επιβλήθηκε στην γλυπτική του 19ου αιώνα ως ιδεολογία του νέου ελληνικού κράτους καθώς επιβεβαίωνε την άμεση σύνδεση με την «αρχαία κληρονομιά». Μετά τον Siegel, οι δάσκαλοι στο «Σχολείο των Τεχνών» - όπως ο Λεωνίδας Δρόσης ο δάσκαλος του Χαλεπά – έμειναν προσανατολισμένοι στον ιταλικό και τον γερμανικό κλασικισμό και στον ακαδημαϊσμό του Μονάχου. Ο Χαλεπάς στο νεανικό έργο του και ιδιαίτερα στην Κοιμωμένη του, φθάνει στα όρια των δυνατοτήτων του ακαδημαϊσμού, αποκαλύπτοντας συγχρόνως την ιδιαιτερότητα του δημιουργού της, την εμμονή του στο θέμα της σύνθεσης[73].

Η αποκαλούμενη *«Κοιμωμένη του Χαλεπά»* είναι ένα από τα σημαντικότερα γλυπτά του πρώτου νεκροταφείου και για πολλούς στην Κοιμωμένη απεικονίζεται αλληγορικά η Ελλάδα η οποία μπορεί να αναπαύεται αλλά δεν πεθαίνει. Με αφορμή το μνημόσυνο για τα 100 χρόνια από το θάνατο της Σοφίας Αφεντάκη τον Δεκέμβρη του 1973 ο Π. Παλαιολόγος έγραψε στο «Βήμα»:

«Αγέραστη μένει η Κοιμωμένη. Δεν αφυπνίζεται, αλλά και δεν γερνά. Λυτρωτικό το μάρμαρο, προστατεύει τον ύπνο και τη νεότητα της κόρης. Κόρη στα 118 της. Καλά το είπε ο ποιητής: όποιον αγαπά ο Θεός, πεθαίνει νέος. Τα νιάτα της μαρμάρωσε ο καλλιτέχνης και, νεκρός αυτός, παρατείνει την ξένη νεότητα όσο παρατείνεται και η ζωή του μαρμάρου»[74].

## 2. Χώροι μνήμης

### 2.1. Κεραμεικός

Η πόλη των νεκρών προηγείτο πάντα της πόλης των ζωντανών. Πρόδρομος κάθε χωρικής οργάνωσης υπήρξε η νεκρόπολη, στην αρχαιότητα δε επρόκειτο για προάστιο της πόλης ή περιοχές εκατέρωθεν λεωφόρου όπου κτίζονταν οικογενειακοί τάφοι και οι νεκροί θάβονταν εκεί για πάντα. Κατά μήκος των εισόδων των αρχαίων ελληνικών πόλεων τους επισκέπτες υποδέχονταν σειρές από τάφους. Και επειδή ο θάνατος αρχίζει με τη ζωή τα ταφικά μνημεία ουδέποτε ξεπέρασαν σε μέγεθος και αξία τα μνημεία της ζωής, άλλωστε η αιωνιότητα αρχίζει με τη ζωή (Μεντζίνη, 1999:88).

[71] Γεγονός βέβαια είναι ότι αν η κοπέλα εκτός από το να τεντώσει τα πόδια της «αποφάσιζε» να ξαπλώσει στο «κρεβάτι» της δεν θα χωρούσε στο μήκος, εφόσον όπως παρουσιάζεται ακουμπά στην πλάτη του ανάκλιντρου κατά πολύ. Το «λάθος» του Χαλεπά είναι ιδιοφυές. Η Κοιμωμένη κοιμάται σε ένα κρεβάτι που δεν είναι δικό της!!! Ο τάφος δεν ταιριάζει σ' αυτήν!

[72] Πηγή: https://astyries.wordpress.com/2013/12/15/%CE%B7-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BC%CF%89%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%87%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CF%80%CE%AC/ (Πρόσβαση στις 24-4-2016).

[73] Πηγή: http://www.tinos.biz/ghalepas.htm (Πρόσβαση στις 24-4-2016).

[74] Πηγή:https://astyries.wordpress.com/2013/12/15/%CE%B7-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BC%CF%89%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%87%CE%B1%CE%BBCE%B5%CF%80%CE%AC/ (Πρόσβαση στις 24-4-2016).

Στην αρχαία Αθήνα ο Κεραμικός υπήρξε το σημαντικότερο νεκροταφείο της[75]. Η ονομασία του προέρχεται από τον πανάρχαιο οικισμό των κεραμέων που εγκαταστάθηκαν στις όχθες του Ηριδανού. Όταν κατασκευάστηκε το Θεμιστόκλειο τείχος τον 5$^{ο}$ αιώνα π.Χ. ο Κεραμικός χωρίστηκε στον «έσω», που έγινε χώρος κατοικιών, και στον «έξω» (εκτός των τειχών) που παρέμεινε νεκροταφείο (εικ. 8). Μεταξύ τους συνδέονταν με τις πύλες του Δίπυλου και την Ιερά Πύλη. Από αυτές τις πύλες ξεκινούσαν δύο οδοί εκατέρωθεν των οποίων υπήρχε το επίσημο νεκροταφείο (εικ. 9) της Αθήνας που χρησιμοποιούταν από τον 9$^{ο}$ αιώνα π.Χ. ως και τα υστερορωμαϊκά χρόνια[76].

Όταν το 1863 ήρθε στο φως ο αρχαιολογικός χώρος του Κεραμεικού[77] διαπιστώθηκε ότι ο τόπος διέθετε όλα τα στοιχεία του κοιμητηρίου – νεκροταφείου: η κλίση της γης ήταν ανοδική, ο Ηριδανός ποταμός παρείχε νερό και υπήρχε ανεμπόδιστη θέα της υπαίθρου. Επίσης ο χώρος είχε κομβική θέση και παρείχε «ισότητα» προς όλους τους πολίτες, αφού όλοι ανεξαρτήτως φύλου, φυλής και κοινωνικής θέσης θάβονταν εκεί. Διαφοροποίηση υπήρχε για τους ένδοξους πολίτες, τους νεκρούς των πολέμων, όπου θάβονταν στο δρόμο της τιμής, το Δημόσιο Σήμα, που ήταν ο χώρος στον οποίο η αρετή, η φιλοπατρία και το δημόσιο καθήκον τιμόταν με τελετές και βραβεία (Μεντζίνη, 1999:88).

### 2.2. Α΄ Νεκροταφείο Αθηνών

Το Α΄Νεκροταφείο της Αθήνας είναι το πρώτο συγκροτημένο κοιμητήριο που ιδρύθηκε στην πόλη, στα πρώτα χρόνια της σύστασης του νεοελληνικού κράτους. Μετά την ανακήρυξη της Αθήνας ως πρωτεύουσας, κρίθηκε αναγκαίο να ορισθεί ειδικός χώρος ενταφιασμού εκτός της πόλης, πέρα από τον Ιλισό. Το 1833 δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως βασιλικό διάταγμα στο οποίο οριζόταν ότι η Γραμματεία Εσωτερικών όφειλε να φροντίσει για τη σύσταση τακτικών νεκροταφείων. Το 1834 άλλο βασιλικό διάταγμα (εικ.10) ρύθμιζε τη λειτουργία των νεκροταφείων, απαγόρευε την ταφή των νεκρών στους ναούς, ζητούσε από τους δήμους να εκπονήσουν ευρύχωρα δεντρόφυτα νεκροταφεία που θα περικλείονταν από μαντρότοιχο και θα απείχαν από την πόλη τουλάχιστον 100 μέτρα (Λόντος, 2008:13-15).

Ο αρχικός του πυρήνας, ο οποίος διακρίνεται έως σήμερα, επεκτάθηκε σταδιακά καταλαμβάνοντας τη σημερινή έκταση. Προφανώς η διαδικασία επιλογής του τόπου που επιλέχθηκε υπαγορεύθηκε από το στο Βασιλικό Διάταγμα του 1834 «Περί των νεκροταφείων και του ενταφιασμού των νεκρών» (εικ.10 ) εφόσον ο τόπος πληρούσε όλες τις παραμέτρους που έθετε ο νομοθέτης: ήταν δίπλα σε ποτάμι, τον Ιλισό, χρήσιμο και για την υγιεινή αλλά και για τη διατήρηση θρησκευτικών και μεταφυσικών δοξασιών, ήταν εύκολα και γρήγορα προσπελάσιμο, εφόσον βρισκόταν σε κεντρικό οδικό άξονα, τη σημερινή οδό Αναπαύσεως. Επίσης κριτήριο επιλογής ήταν το έδαφος που θα έπρεπε να είναι «ασβεστώδες, ή αμώδες ή ξηρόν και αργιλώδες». Η θέση του έπρεπε να είναι στο βορειανατολικό μέρος της πόλης σε τόπο που να φυσά σπάνια και να μην πλημυρίζει. Το κυριότερο όμως κριτήριο του βασιλικού διατάγματος είναι ότι το νεκροταφείο θα έπρεπε να απέχει από την πόλη τουλάχιστον 100 μέτρα (Δανιήλ, 2011:96).

---

[75] Οι ταφές στον Κεραμεικό ήταν πολύ πυκνές σε όλες τις περιόδους της ιστορίας του. ιδιαίτερα συνωστισμένοι είναι οι τάφοι του 5$^{ου}$ αιώνα π.Χ.. Κατά τον 4$^{ο}$ αιώνα π.Χ. τετράπλευροι ταφικοί περίβολοι κάνουν την εμφάνισή τους, όπου η περιποιημένη πρόσοψή τους υψώνεται στις πλευρές των οδικών αρτηριών προσδίδοντας τους επιβλητική όψη. Οι ταφικοί περίβολοι του Κεραμικού είναι ασφυκτικά ο ένας δίπλα στον άλλο. Οι τάφοι που περικλείονται από κάθε περίβολο ανήκουν σε μια οικογένεια και είναι υπόγειοι. Το σήμα δεν τοποθετείται πάνω στον τάφο αλλά στον τοίχο της πρόσοψης του περίβολου (Μπάνου & Μπουρνιάς, 2014:188-189).

[76] Πηγή: http://ulysses.culture.gr/2/21/211/21103a/g211ca01.htm (Πρόσβαση στις 24-4-2016).

[77] *Το* 1870, η Ελληνική Αρχαιολογική Εταιρεία άρχισε συστηματικές ανασκαφές, οι οποίες συνεχίστηκαν τις επόμενες δεκαετίες σε συνεργασία με τους Γερμανούς A. Brueckner και F. Noack. Το 1913, η Ελληνική Κυβέρνηση ανέθεσε την αποκλειστική ευθύνη των ανασκαφών στο Γερμανικό Αρχαιολογικό Ινστιτούτο, την οποία έχει μέχρι σήμερα. Πηγή: http://ulysses.culture.gr/2/21/211/ 21103a/g211ca01.htm (Πρόσβαση στις 24-4-2016).

Σήμερα το Α΄ Νεκροταφείο καταλαμβάνει έκταση 270 στρ. και περιλαμβάνει περίπου 10.500 οικογενειακούς τάφους, από τους οποίους οι 652 έχουν χαρακτηρισθεί διατηρητέα μνημεία. Με νόμο από το 2002 προστατεύονται και όλα τα έργα τέχνης που έχουν συμπληρώσει 100 χρόνια «ζωής» εντός του κοιμητηρίου (Λόντος, 2008:35).

**3. Συμπεράσματα**

Οι δύο νεκροπόλεις που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες υποενότητες απέχουν χρονικά μεταξύ τους τουλάχιστον κατά 2.500 χρόνια από το έτος δημιουργίας τους. Όμως διαπιστώνεται ότι οι διαφορετικοί κάτοικοι του ίδιου τόπου σε διαφορετικό χρονικό πλαίσιο επέλεξαν την πόλη των νεκρών τους με τα ίδια κριτήρια: μακριά από τους ζωντανούς, κοντά σε ποτάμι, πάνω σε ύψωμα με ελεύθερο ορίζοντα και δίπλα σε λεωφόρο.

Σήμερα και οι δύο νεκροπόλεις βρίσκονται στο κέντρο μιας μεγαλούπολης, εντός του άστεως, «περιτειχισμένες». Ο χώρος του Κεραμικού, αρχαιολογικός πλέον και ο χώρος του Α΄Νεκροταφείου γεμάτος με πολυτελή έργα μνήμης, που άλλοτε απείχε 100 μέτρα από το κέντρο της πόλης. Σήμερα είναι ένα «κενό» περιτειχεισμένο εντός μιας ατείχιστης Αθήνας σε αντίθεση με τον Κεραμικό, που ως νεκρόπολη ήταν άρρηκτα συνδεμένος με την κοινωνική ζωή και τα κοινωνικά τελετουργικά (Ζαβράκα, 2012:31).

Στην παρούσα εργασία παρουσιάστηκαν τρία ταφικά μνημεία διαφορετικών εποχών. Αναζητώντας τα κοινά τους σημεία διαπιστώνεται ότι και τα τρία φιλοτεχνήθηκαν με στόχο την απόδοση τιμών στον νεκρό. Η μελαγχολία του ωραίου τα χαρακτηρίζει. Μια μελαγχολία που ξέρει ότι ελπίδα επιστροφής δεν υπάρχει. Οι εξιδανικευμένες μορφές που δημιούργησαν οι ιδιοφυείς καλλιτέχνες αναπαριστούν μια μορφή, μια στιγμή, ένα συμβάν, που «περνά» στην ιστορία ή στο μύθο ως ιδανικό. Χαρακτηρίζονται και τα τρία από συμμετρία, αρμονία, μέτρο, ωραιότητα και αυτοσυγκράτηση. Μήπως αυτά είναι τα μηνύματα των νεκρών προς τους ζωντανούς;

Ο θάνατος μιμείται τη ζωή και τα ταφικά μνημεία αποτελούν την έκφρασή της. Έτσι οι νεκροί αντιμετωπίζονταν πάντα διαφορετικά με βάση την εν ζωή κοινωνική τους θέση. Απόδειξη ότι η πολυτέλεια παραμένει η ίδια στα ταφικά μνημεία και τις νεκροπόλεις κάθε εποχής και παρότι θα έλεγε κάποιος απρόσεκτος παρατηρητής: «πάμε μπροστά » μάλλον έχουμε αναπτύξει εξαρτήσεις από το παρελθόν μας.

**Βιβλιογραφία**


Γεργάτ, Τ. (1902). Τό Νεκροταφεῖον τῶν Ἀθηνῶν, *Παναθήναια,* IV, 271.

Γιαννουδάκη, Α. (2009). *Εθνική Πινακοθήκη και Μουσείο Αλέξανδρου Σούτζου – Ίδρυμα Ευριπίδη Κουτλίδη. Η συλλογή νεοελληνικής γλυπτικής και η ιστορία της 1900-2006. Θεσσαλονίκη* [διδακτορική διατριβή].

Δανιήλ, Μ. (2011). Η εξέλιξη του Α΄Κοιμητηρίου της Αθήνας μέχρι τα χρόνια του Μεσοπολέμου, *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 100, 96-102.

Δούκας, Σ. (1999). Επίμετρον. Στο Σ. Φιλιππότης (Επιμ.), *Μελετήματα για τον Χαλεπά και την εποχή του.* Αθήνα: Εριννή.

Λόντος, Σ. (2008). *Α΄ Κοιμητήριο Αθηνών. Ιστορία – Ι.Ναοί – Ταφικά Μνημεία*. Αθήνα: Σαΐτης.

Μανακίδου, Ε. & Μανακίδου, Φ. (2015). *Ἐν οἴκῳ καὶ ἐν δήμῳ. Όψεις του ιδιωτικού και του δημόσιου βίου μέσα από γραμματειακές και εικονογραφικές μαρτυρίες στην αρχαϊκή και κλασική εποχή.* Αθήνα: www.kallipos.gr.

Μάργαρη, Ε. (2009*). Η γυναίκα στην ελληνική γλυπτική του 20ού αιώνα: Συμβολισμοί και πραγματικότητες.* Αθήνα [διδακτορικη διατριβή].

Μεντζίνη, Μ. (1999).Οι πόλεις των νεκρών. Ιστορική εξέλιξη, *Αρχαιολογία & Τέχνες*, 72, 85-89.

Μυκονάτης Η., Ν. (1996). *Νεοελληνική Γλυπτική, Ελληνική Τέχνη*. Αθήνα Εκδοτική Αθηνών.

Μπάνου, Ε.Σ. & Μπουρνιάς, Λ.Κ. (2014). *Κεραμεικός.* Αθήνα: Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ.Λάτση.

Oakley, J.H. (2009). Τα παιδία στην αθηναϊκή ταφική τέχνη κατά τη διάρκεια του Πελοποννησιακού πολέμου. *Εγνατία,* 13, 193-210.

Πλάντζος, Δ. (1999). Η τέχνη της αρχαίας Ελλάδας, Από την κατάρευση του μυκηναϊκού κόσμου έως τη ρωμαιοκρατία. Στο Α. Παπαγιαννοπούλου, Δ. Πλάντζος, Κ. Σουέρεφ, *Τέχνες Ι: Εικαστικές τέχνες, επισκόπηση της ελληνικής αρχιτεκτονικής και πολεοδομίας. Προϊστορική και κλασική τέχνη* (τ. Α΄). Πάτρα: Ε.Α.Π., 213-290.

Πλάντζος,Δ. (2011). *Ελληνική τέχνη και αρχαιολογία (1100 – 30 π.Χ.).* Αθήνα: Καπόν.

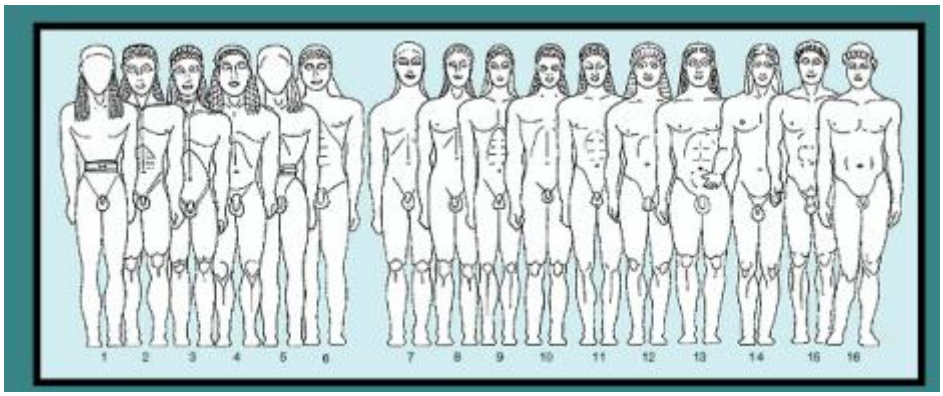
Σημαντώνη - Μπουρνιά, Ε. (1988). Αττικά κλασικά επιτύμβια ανάγλυφα. Σημειώσεις για τους φοιτητές του Ιστορικού - Αρχαιολογικού Τμήματος. Αθήνα: Καρδαμίτσα.

**Πηγές Διαδικτύου**

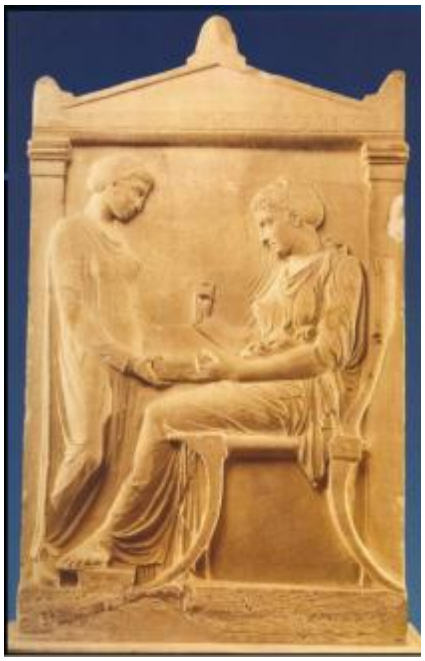
https://www.facebook.com/MetropolitanMuseumAthens/?fref=nf (Πρόσβαση στις 23-4-2016).
http://www.ime.gr/chronos/04/gr/culture/index.html (Πρόσβαη στις 22-4-2016).
http://mythiki-anazitisi.blogspot.gr/2014/02/blog-post_6991.html (Πρόσβαση στις 23-3-2016).
*http://www.tmth.edu.gr/aet/thematic_areas/p118.html* (Πρόσβαση στις 22-4-2016).
http://documents.tips/documents/554652c08b4af9fce3c8b4a2c.html (Πρόσβαση στις 23-3-2016).
https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/3140/3/En%20Oiko %20En%20Dimo%20-%20Kefalaio1.pdf
http://www.nationalgallery.gr/site/content.php?sel=679 (Πρόσβαση στις 24-6-2016).
https://astyries.wordpress.com/2013/12/15/%CE%B7-%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BC%CF%89%CE%BC%CE%AD%CE%BD%CE%B7-%CF%84%CE%BF%CF%85-%CF%87%CE%B1%CE%BB%CE%B5%CF%80%CE%AC/ (Πρόσβαση στις 24-4-2016).
http://www.eikastikon.gr/kritikesparousiaseis/halepas_steiakakis.html#8_bottom (Πρόσβαση στις 24-4-2016).
http://www.greekaffair.gr/%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CE%BC%CF%8C%CF%82/glyptis-giannoulis-oraia-koimomeni-xalepa
http://www.tinos.biz/ghalepas.htm (Πρόσβαση στις 24-4-2016).
http://www.istorikathemata. com/2011/02/1851-1938.html (Πρόσβαση στις 24-4-2016).
http://documents.tips/documents/-5572143a497959fc0b940ec0.html (Πρόσβαση στις 24-4-2016).
http://ulysses.culture.gr/2/21/211/21103a/g211ca01.htm (Πρόσβαση στις 24-4-2016).

**Παράρτημα εικόνων**

**Εικόνα 4: Λεπτομέρεια από τον Κούρο του Κροίσου**
**Πηγή: http://texnografia.blogspot.gr/2013/09/blog-post_25.html (Πρόσβαση στις 24-4-2016)**




**Εικόνα 5:Η Τυπολογική εξέλιξη του Κούρου από τα τέλη του 7ου αιώνα π.Χ. ως τις αρχές του 5ου αιώνα π.Χ. 1: Ο κούρος της Δήλου, 2: Ο κούρος του Σουνίου, 3: Ο κούρος της Αττικής, 4: Ο Κλέοβις των Δελφών, 5: Ο Απόλλων των Ναξίων, 6: Ο κούρος του Ορχομενού, 7-8: Οι κούροι της Σάμου, 9: Ο κούρος της Μήλου, 10: Ο κούρος της Πάρου, 11: Ο κούρος της Βολομάνδρας, 12: Ο κούρος της Τενέας, 13: Ο Κροίσος της Αναβύσσου, 14: Ο Απόλλων του Πειραιά, 15: Ο κούρος του Πτώου, 16: Ο παις τουΚριτίου Πηγή: http://www.ime.gr/chronos/04/gr/culture/windows/cult_31b.html (Πρόσβαση στις 24-4-2016)**

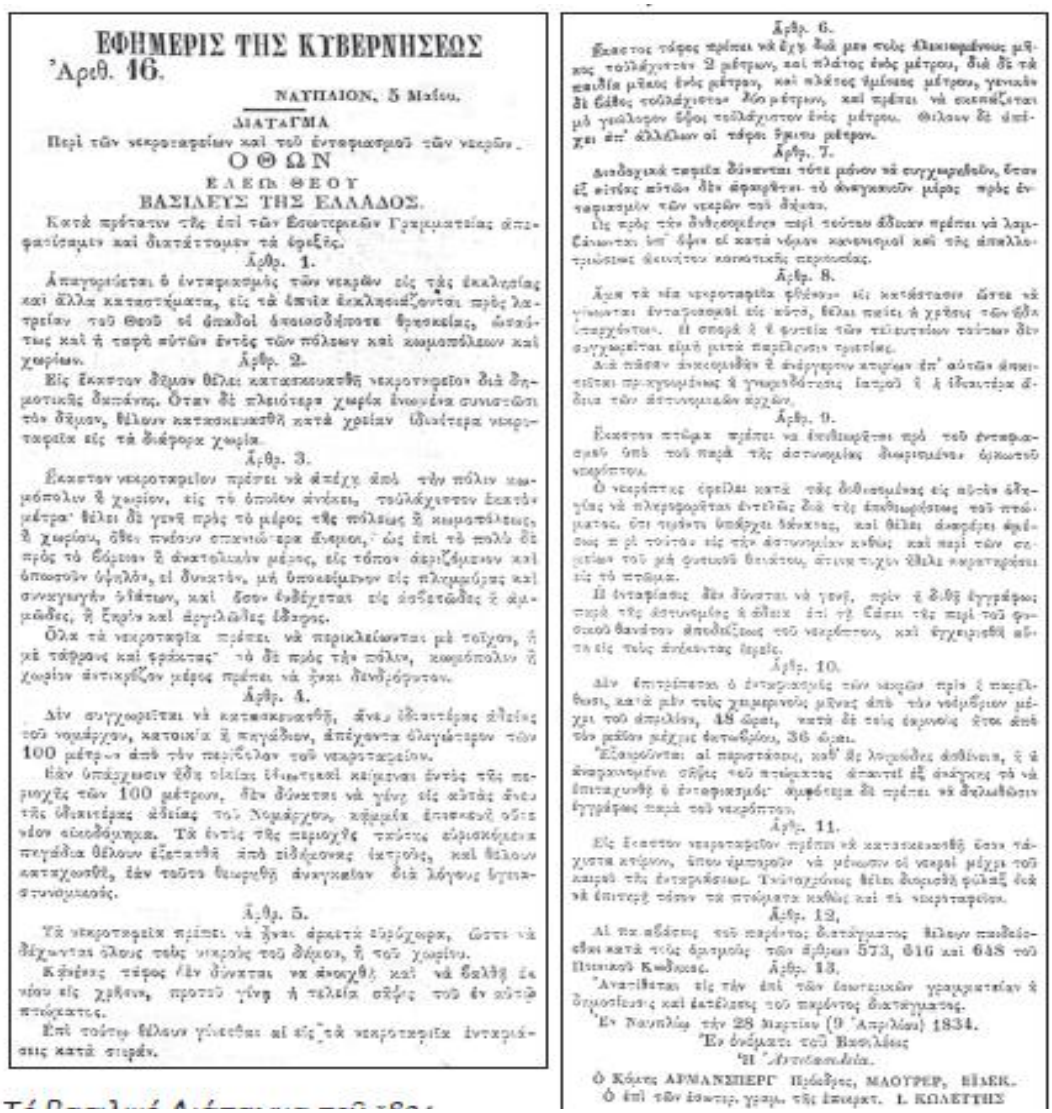


**Εικόνα 6: Επιτύμβια στήλη της Ηγησώς, κόρης του Προξένου, από το νεκροταφείο του Κεραμεικού. Περίλυπη η νεκρή Ηγησώ περιεργάζεται ένα κόσμημα που έχει πάρει από την πυξίδα που της προτείνει η όρθια μπροστά της θεραπαινίδα. περ. 400 π.Χ. Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. http://eclass.uoa.gr/modules/document/file.php/ARCH410/lecture%208.pdf (Πρόσβαση στις 24-4-2016)**

**Εικόνα 7: Επιτύμβια στήλη της Μνησαγόρας και του Νικοχάρης, Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο. (Oakley, 2009:202).**

**Εικόνα 8: Η περιοχή του «έξω » Κεραμεικού. Διακρίνονται τα τείχη της πόλης με τις δύο κυριότερες πύλες: Το Δίπυλο αριστερά και την Ιερά Πύλη δεξιά. Στο βάθος η Ακρόπολη. Πηγή: http://www.ancientathens3d.com/el/keramikos-tichi/(Πρόσβαση στις 24-4-2016)**

**Εικόνα 9: Η περιοχή με τους τάφους δίπλα στον Ηριδανό. Πηγή: http://www.ancientathens3d.com/el/keramikos-tichi/ (Πρόσβαση στις 24-4-2016)**



ΕΦΗΜΕΡΙΣ ΤΗΣ ΚΥΒΕΡΝΗΣΕΩΣ
Ἀριθ. 16.

ΝΑΥΠΛΙΟΝ, 5 Μαΐου.

ΔΙΑΤΑΓΜΑ

Περὶ τῶν νεκροταφείων καὶ τοῦ ἐνταφιασμοῦ τῶν νεκρῶν.

ΟΘΩΝ
ΕΛΕΗ ΘΕΟΥ
ΒΑΣΙΛΕΥΣ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ.

Κατὰ πρότασιν τῆς ἐπὶ τῶν Ἐσωτερικῶν Γραμματείας ἀπεφασίσαμεν καὶ διατάττομεν τὰ ἑξῆς.

Ἄρθρ. 1.

Ἀπαγορεύεται ὁ ἐνταφιασμὸς τῶν νεκρῶν εἰς τὰς ἐκκλησίας καὶ ἄλλα καταστήματα, εἰς τὰ ὁποῖα ἐκκλησιάζονται πρὸς λατρείαν τοῦ Θεοῦ οἱ ὁπαδοὶ ἑκατοσοδήποτε θρησκείας, ἀνεξάρτως καὶ ἡ ταφὴ αὐτῶν ἐντὸς τῶν πόλεων καὶ κωμοπόλεων καὶ χωρίων.

Ἄρθρ. 2.

Εἰς ἕκαστον δῆμον θέλει κατασκευασθῆ νεκροταφεῖον διὰ δημοτικῆς δαπάνης. Ὅταν δὲ πλειότερα χωρία ἑνωμένα συνιστῶσι τὸν δῆμον, θέλουν κατασκευασθῆ κατὰ χρείαν ἰδιαίτερα νεκροταφεῖα εἰς τὰ διάφορα χωρία.

Ἄρθρ. 3.

Ἕκαστον νεκροταφεῖον πρέπει νὰ ἀπέχῃ ἀπὸ τὴν πόλιν κωμόπολιν ἢ χωρίον, εἰς τὸ ὁποῖον ἀνήκει, τοὐλάχιστον ἑκατὸν μέτρα· θέλει δὲ γενῆ πρὸς τὸ μέρος τῆς πόλεως ἢ κωμοπόλεως, ἢ χωρίου, ὅθεν πνέουν συνηθέστερα ἄνεμοι, ὡς ἐπὶ τὸ πολὺ δὲ πρὸς τὸ δύσιον ἢ ἀνατολικὸν μέρος, εἰς τόπον ἀεριζόμενον καὶ ὑπαιθρον ὑψηλόν, εἰ δυνατόν, μὴ ὑποκείμενον εἰς πλημμύρας καὶ συνεχεῖς ὑγράσεις, καὶ ὅσον ἐνδέχεται εἰς ἀσβεστώδες ἢ ἀμμώδες, ἢ ξηρὸν καὶ ἀργιλώδες ἔδαφος.

Ὅλα τὰ νεκροταφεῖα πρέπει νὰ περικλείωνται μὲ τοῖχον, ἢ μὲ τάφρον καὶ φράκτας· τὸ δὲ πρὸς τὴν πόλιν, κωμόπολιν ἢ χωρίον ἀντικρύζον μέρος πρέπει νὰ ἔχει διπλόφυτον.

Ἄρθρ. 4.

Δὲν συγχωρεῖται νὰ κατασκευασθῆ, ἄνευ ἰδιαιτέρας ἀδείας τοῦ νομάρχου, κατοικία ἢ παγάδιον, ἀπέχοντα ὀλιγώτερον τῶν 100 μέτρων ἀπὸ τὴν περίβολον τοῦ νεκροταφείου.

Ἐὰν ὑπάρχωσιν ἤδη οἰκίαι ἐθνικαὶ καίριαι ἐντὸς τῆς περιοχῆς τῶν 100 μέτρων, δὲν δύνανται νὰ γίνῃ εἰς αὐτὰς ἄνευ τῆς ἰδιαιτέρας ἀδείας τοῦ Νομάρχου, κρίματα ἐπιφυλῆ οὐτε νέον οἰκοδόμημα. Τὰ ἐντὸς τῆς περιοχῆς τούτου εὑρισκόμενα παγάδια θέλουν ἐξαπατθῆ ἀπὸ τοιούτους ἐκτρός, καὶ θέλουν καταχωσθῆ, ἐὰν τοῦτο θεωρηθῆ ἀναγκαῖον διὰ λόγους ὑγειονομικοὺς.

Ἄρθρ. 5.

Τὰ νεκροταφεῖα πρέπει νὰ ἦναι ἀρκετὰ εὐρύχωρα, ὥστε νὰ δέχωνται ὅλους τοὺς νεκροὺς τοῦ δήμου, ἢ τοῦ χωρίου.

Κῆπος τάφου δὲν δύναται νὰ ἀνοιχθῆ καὶ νὰ δοθῆ ἐκ νέου εἰς χρῆσιν, πρότου γίνῃ ἡ τελεία σῆψις τοῦ ἐν αὐτῷ πτώματος.

Ἐπὶ τούτῳ θέλουν γίνεσθαι αἱ εἰς τὰ νεκροταφεῖα ἐνταφιάσεις κατὰ σειράν.

Ἄρθρ. 6.

Ἕκαστος τάφος πρέπει νὰ ἔχῃ διὰ μὲν τοὺς ἐνηλικιωμένους μῆκος τοὐλάχιστον 2 μέτρων, καὶ πλάτος ἑνὸς μέτρου, διὰ δὲ τὰ παιδία μῆκος ἑνὸς μέτρου, καὶ πλάτος ἡμίσεως μέτρου, γενικῶν δὲ βάθος τοὐλάχιστον δύο μέτρων, καὶ πρέπει νὰ σκεπάζεται μὲ γαῦλοφον βῆμα τοὐλάχιστον ἑνὸς μέτρου. Θέλουν δὲ ἀπέχει ἀπ' ἀλλήλων οἱ τάφοι ἡμισυ μέτρον.

Ἄρθρ. 7.

Διεσδυγικὰ ταφεῖα δίνονται τότε μόνον νὰ συγχωρεθῶν, ὅταν ἐξ αὐτῶν αὐτῶν δὲν ἀφαιρῆται τὸ ἀναγκαῖον μέρος πρὸς ἐνταφιασμὸν τῶν νεκρῶν τοῦ δήμου.

Εἰς πρὸς τὸν ἀνθρωπόκενον περὶ τούτου ἔθιμον πρέπει νὰ λαμβάνωνται ὑπ' ὄψιν αἱ κατὰ νόμον κανονισμοὶ καὶ τὰς ἀπαλλοτριώσεις ἀκινήτου κοινοτικῆς περιουσίας.

Ἄρθρ. 8.

Ἄχρι τοῦ νέου νεκροταφείου φύλασσον εἰς κατάστασιν ὥστε νὰ γίνωσι ἐνταφιασμοὶ εἰς αὐτό, θέλει πωλεῖ ἡ χρῆσις τῶν ἤδη ὑπαρχόντων. Εἰ σπορὰ ἢ ἢ φυτεία τῶν τοιούτων τούτων δὲν συγχωρεῖται εἰμὴ μετὰ παρέλευσιν τριετίας.

Διὰ πᾶσαν ἀνοικοδομὴν ἢ ἀνόρυγμα κτίριον ἐπ' αὐτῶν ἀπαιτεῖται προκυρωμένος γνωμοδότησις ἰατροῦ ἢ ἢ ἰδιαιτέρα ἄδεια τῶν ἀστυνομικῶν ἀρχῶν.

Ἄρθρ. 9.

Ἕκαστον πτῶμα πρέπει νὰ ἐνταφιάζεται πρὸ τοῦ ἐνταφιασμοῦ ὑπὸ τοῦ παρὰ τῆς ἀστυνομίας διωρισμένου ὁμοιοτοῦ νεκροφόρου.

Ὁ νεκροφόρος ὀφείλει κατὰ τὰς διδασκαλίας εἰς αὐτὸν ἐδηγίας νὰ πληροφορῆται ἀντιλίως διὰ τὴν ἀποθανόντος τοῦ πτώματος, ὅτι τῷ ὄντι ὑπάρχει δάκτυλος, καὶ θέλει ἀναφέρει ἀμέσως περὶ τούτου εἰς τὴν ἀστυνομίαν κυβῶν καὶ περὶ τῶν σημείων τοῦ μὴ φυσικοῦ θανάτου, ἀτινα τυχὸν θέλει παρατηρήσει εἰς τὸ πτῶμα.

Εἰ ἐνταφίασις δὲν δύνασαι νὰ γενῆ, πρὶν ἢ δοθῆ ἔγγραφος παρὰ τῆς ἀστυνομίας ἢ ἄδεια ἐπὶ τῇ βάσει τῆς περὶ τοῦ φυσικοῦ θανάτου ἀποδείξεως τοῦ νεκροφόρου, καὶ ἐγχειρισθῆ αὐτὴ εἰς τοὺς ἀνήκοντας ἰερεῖς.

Ἄρθρ. 10.

Δὲν ἐπιτρέπεται ὁ ἐνταφιασμὸς τῶν νεκρῶν πρὶν ἢ παρέλθωσι, κατὰ μὲν τοὺς χειμερινοὺς μῆνας ἀπὸ τῆς νοεμβρίου μέχρι τοῦ ἀπριλίου, 48 ὧραι, κατὰ δὲ τοὺς ἐαρινοὺς ἤτοι ἀπὸ τοῦ μαΐου μέχρις ἑκτωβρίου, 36 ὧραι.

Ἐξαιρεῖται αἱ περιστάσεις, καθ' ἃς λοιμώδεις ἀσθένειαι, ἢ ἢ ἀναρρυπαίνουσα σῆψις τοῦ πτώματος ἀπαιτεῖ ἐξ ἀνάγκης τὸ νὰ ἐπιταχυνθῆ ὁ ἐνταφιασμός· ἀμφότερα δὲ πρέπει νὰ βεβαιῶσιν ἔγγραφος παρὰ τοῦ νεκροφόρου.

Ἄρθρ. 11.

Εἰς ἕκαστον νεκροταφεῖον πρέπει νὰ κατασκευασθῆ ὅσον τάχιστα κτίριον, ὅπου ἐμπορῶν νὰ μένωσιν οἱ νεκροί μέχρι τοῦ καιροῦ τῆς ἐνταφιάσεως. Τοιαυτόχρονος θέλει διορισθῆ φύλαξ διὰ νὰ ἐπιτηρῇ τάφους τὰ πτώματα καθὼς καὶ τὰ νεκροταφεῖα.

Ἄρθρ. 12.

Αἱ παραβάσεις τοῦ παρόντος διατάγματος θέλουν παιδεύεσθαι κατὰ τοὺς ὁρισμοὺς τῶν ἄρθρων 573, 616 καὶ 648 τοῦ Ποινικοῦ Κωδικος.

Ἄρθρ. 13.

Ἀνατίθεται εἰς τὴν ἐπὶ τῶν Ἐσωτερικῶν γραμματείαν ἡ δημοσίευσις καὶ ἐκτέλεσις τοῦ παρόντος διατάγματος.

Ἐν Ναυπλίῳ τὴν 28 Μαρτίου (9 Ἀπριλίου) 1834.

Ἐν ὀνόματι τοῦ Βασιλέως
Ἡ Ἀντιβασιλεία.

Ὁ Κόμης ΑΡΜΑΝΣΠΕΡΓ Πρόεδρος, ΜΑΟΥΡΕΡ, ΒΙΛΚΕΝ.
Ὁ ἐπὶ τῶν ἐσωτερ. γραμ. τῆς Ἐπικρατ. Ι. ΚΟΛΕΤΤΗΣ

**Εικόνα 10:Το Βασιλικό Διάταγμα του 1834 (Λόντος, 2008:15)**

# Η ΕΞΙΔΑΝΙΚΕΥΣΗ ΤΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ ΚΑΤΑ ΤΗΝ ΠΕΡΙΟΔΟ ΤΟΥ ΝΕΟΚΛΑΣΙΚΙΣΜΟΥ

**Κυπριωτάκη Ευαγγελία**
evakipriotaki@hotmail.com
Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό, Ε.Α.Π

**Περίληψη**

Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται η προσέγγιση των συσχετισμών και των εξελίξεων στην Ευρώπη του 18ου αιώνα και κατ' επέκταση στην ελληνική επικράτεια, ως τις παρυφές του 20ου αιώνα μέσω της μελέτης δύο έργων τέχνης: του πίνακα του Joseph-Denis Odevaere, *«Ο Λόρδος Βύρων στο νεκρικό κρεβάτι του»* (1826), ο οποίος συγκαταλέγεται στην νεοκλασική περίοδο και αποσπάσματα από το ποίημα του Βύρωνα, «*Το προσκύνημα του Childe Harold*» (1812-18).

**Λέξεις κλειδιά:** Ελλάδα, νεοκλασικισμός, υψηλή τέχνη, φιλελληνισμός, εθνική ταυτότητα

**Εισαγωγή**

Ο πίνακας του Joseph-Denis Odevaere, (Όντβαρ) *«ο Λόρδος Βύρων στο νεκρικό κρεβάτι του»* (1826) συγκαταλέγεται στην νεοκλασική περίοδο και αποτυπώνει την επιρροή του ζωγράφου από τα ιδεώδη της κλασικής αρχαιότητας. Το κυρίαρχο καλλιτεχνικό ρεύμα του νεοκλασικισμού, κινείται στο πλαίσιο της εξιδανίκευσης του κλασσικού παρελθόντος, κατά την εποχή του Ευρωπαϊκού Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης, αλλά και της εδραίωσης της Πρώτης Γαλλικής Δημοκρατίας. Στον πίνακα, η κεντρική μορφή του νεκρού, αναγνωρίζεται ως ο πιο σημαντικός φιλέλληνας και δημοφιλής ποιητής. Στην παρούσα εισήγηση με βάση τη σύνθεση του έργου και αποσπάσματα από το ποίημα του Βύρωνα, «*Το προσκύνημα του Childe Harold*» (1812-18) θα επιχειρήσουμε να προσεγγίσουμε συσχετισμούς και εξελίξεις στην Ευρώπη του 18$^{ου}$ αιώνα και κατ' επέκταση στην ελληνική επικράτεια, ως τις παρυφές του 20$^{ου}$ αιώνα.

Η εργασία περιλαμβάνει τέσσερις ενότητες. Στην πρώτη αναλύεται η έννοια της υψηλής τέχνης και το κίνημα του νεοκλασικισμού, όπου εντάσσονται και διερευνώνται τα νεοκλασικά στοιχεία του πίνακα. Στη δεύτερη ενότητα αναπτύσσονται οι προτεραιότητες που τίθενται εξαιτίας της επίδρασης του ευρωπαϊκού διαφωτισμού και του ρομαντισμού ακολούθως στον νεοελληνικό κόσμο σε σχέση με την περιρρέουσα πραγματικότητα. Στην τρίτη παρουσιάζονται αναδρομικά οι συνέπειες της αρχαιοφιλίας που προκάλεσε η στροφή των Ευρωπαίων στον νεοκλασικισμό. Τέλος η τέταρτη ενότητα πραγματεύεται τις πρακτικές ανάδειξης, διεκδίκησης και διαχείρισης της ελληνικής πολιτισμικής κληρονομιάς, στα πλαίσια της αναγνώρισής της ως καθοριστικού παράγοντα στη διαμόρφωση της εθνικής ταυτότητας.

**1. Υψηλή τέχνη – Νεοκλασικισμός**

Η οικονομική άνοδος της αστικής τάξης στα μέσα του 18$^{ου}$ αιώνα, αλλάζει τις ισορροπίες σε πολιτικό και κοινωνικό επίπεδο, γεγονός που αντανακλάται και στο χώρο της τέχνης. Το ροκοκό που άνθιζε εκείνη την περίοδο του φεουδαρχισμού και των κοινωνικών ανισοτήτων, μπαίνει στο στόχαστρο ως μια τεχνοτροπία πομπώδης και περίπλοκη, με ύφος επιδεικτικό και επιτηδευμένο, που αντικατοπτρίζει την εκκεντρικότητα και την αυτοπροβολή του αυτοκρατορικού περίγυρου. Αστοί διανοούμενοι και καλλιτέχνες υψώνουν τη φωνή τους επιζητώντας τη σαφή, καθαρή και απλή γραμμή στην τέχνη, η οποία εκφράζει ηρεμία, πειθαρχία και ειλικρίνεια σε αντιπαράθεση με τις απαρχαιωμένες και εκφυλισμένες ιδιότητες του ροκοκό. Η ουμανιστική αναγεννησιακή τέχνη που βασίζεται στην ελληνορωμαϊκή μελέτη επανέρχεται με ξεκάθαρη ριζοσπαστική χροιά. Ιδρύεται στην Αγγλία η Royal Academy of Arts (1768), η οποία ενώνει τις φωνές των υποστηρικτών της νέας ανανεωμένης τάσης, που καθιερώνεται με την ονομασία «μεγάλο ή υψηλό ύφος» ή απλούστερα «υψηλή τέχνη». Η θεματολογία της αντλείται από ιστορικά, μυθικά ή θρησκευτικά πρόσωπα και γεγονότα και από το χώρο της λογοτεχνίας. Η ομορφιά της αποδίδεται μέσα από την λιτότητα, την ακρίβεια και τη πιστή αναπαράσταση της φύσης και του ανθρώπου, ενώ στοχεύει στην ανάταση τη ψυχής, την πνευματική γαλήνη και ικανοποίηση σε αντιδιαστολή με τη ρηχή ευχαρίστηση των αισθήσεων και τον διακοσμητικό ρόλο που προσέφερε η αυλική τέχνη (Πασχαλίδης, 1999:81-82). Η νέα τεχνοτροπία προσδιορίζεται με τον όρο, νεοκλασικισμός καθώς προβάλλει τα ήθη και τα ιδανικά που αντανακλούν τα έργα της κλασικής περιόδου. Η αισθητική της ελληνορωμαϊκής τέχνης συνακολούθως δεν αντικατοπτρίζει «ένα πρόγραμμα μεταρρύθμισης μιας παρακμασμένης και ανήθικής τέχνης αλλά, κυρίως, ένα πρόγραμμα μεταρρύθμισης μιας παρακμασμένης και ανήθικης κοινωνίας» (Πασχαλίδης, 1999:81-82). Ο Γερμανός αρχαιολόγος Winckelmann, θα διαχωρίσει την ελληνική τέχνη ως ανώτερη από την ρωμαϊκή και ταυτίζει με τη λέξη «ελληνικό», το απλό, το αψεγάδιαστο, το ιδανικό (Stoneman, 1996:173), ο δε μαθητής του, ο Goethe, υποστήριξε πως οι Έλληνες ήταν στην τέχνη τους αμίμητοι, μοναδικοί και ανεπανάληπτοι (Stoneman, 1996:178).

Απότοκο της μεγάλης απήχησης του νεοκλασικισμού, είναι η νέα μόδα για οτιδήποτε παραπέμπει στην κλασική αρχαιότητα. Το gout grec (ελληνικό γούστο), υιοθετείται από την αριστοκρατία, ως επανεμφάνιση της προγενέστερης κλασικής κουλτούρας, ενώ από τους λόγιους

αστούς και καλλιτέχνες εκλαμβάνεται ως εργαλείο ανάδειξης δημοκρατικών αρχών, πατριωτισμού και μεταρρυθμιστικών προγραμμάτων Γι αυτό το λόγο ο νεοκλασικισμός θεωρήθηκε ως η επίσημη τέχνη της Γαλλικής επανάστασης και στο εξής κάθε νέα τεχνοτροπία προσαρμόζεται στους κανόνες και στις αξίες του και εκτιμάται ως το πρώτο διεθνές ύφος (Πασχαλίδης, 1999:82-83). Η νέα τάση επικρατεί σε αντικείμενα, στην εμφάνιση, στη διακόσμηση, στην αρχιτεκτονική, στις όπερες ερμηνεύονται αρχαίες τραγωδίες, και άλλα (Βουτυράς, 2011:178).

Εμφανή είναι τα στοιχεία του νεοκλασικισμού στον πίνακα με τον οποίο προλογίσαμε. Παρατηρείται η απόλυτη αρμονία και συμμετρία στην απεικόνιση των αντικείμενων στα οποία αποδίδονται συμβολικά νοήματα. Η λύρα και το αναδιπλωμένο χαρτί καταμαρτυρούν την ποιητική ιδιότητα του Βύρωνα και τα στεφάνια στο νεκροκρέβατο του, περιέχουν τους τίτλους από τα ποιήματα του. Ωστόσο, η λογοτεχνική διάσταση του Βύρωνα ωχριά μπροστά στην έμφαση που αποδίδει ο καλλιτέχνης στην ηρωική-μαρτυρική δαφνοστεφανωμένη εικόνα του νεκρού προβάλλοντας τον ως παράδειγμα αυτοθυσίας στο βωμό της ελληνικής απελευθέρωσης. Η λέξη «ΕΛΕΥΘΕΡΙΑ» που διακρίνεται χαραγμένη στη βάση του αρχαίου αγάλματος συμβολίζει το ύψιστο ιδανικό για το οποίο αξίζει να αγωνίζεται ο κάθε λαός ενώ το σπαθί στο προσκεφάλι του Βύρωνα προβάλλει τη συμβολή του ως στρατιώτης. Το ημίγυμνο σφριγηλό, αν και εξασθενισμένο στην πραγματικότητα σώμα, ακουμπά την τελειότητα ως αρχαίο ελληνικό γλυπτό, παραπέμποντας σε έναν πρόωρο θάνατο. Στο βάθος αποκαλύπτεται η εικόνα του Μεσολογγίου, σε γραφική και ειδυλλιακή απεικόνιση της μυθικής Αρκαδίας, με το αρχαιοελληνικό οικοδόμημα να υπενθυμίζει την αίγλη εκείνης της εποχής. Η φλόγα συμβολίζει το πνευματικό φως σε μια αλληγορική διάθεση αποθέωσης του Βύρωνα.

Η ανάκληση του κλασικισμού εναρμονίζεται με τη φιλοσοφία της διαφωτιστικής περιόδου που διανύει η Ευρώπη. Ο ορθός λόγος που κυριαρχεί, προωθεί τη θεωρία της κλιμακωτής προόδου και εξέλιξης των ανθρώπινων κοινωνιών, στο πλαίσιο του νεογέννητου όρου, «πολιτισμός» (Πασχαλίδης, 1999:31). Φυσική συνέπεια λοιπόν, είναι η στροφή των Ευρωπαίων στις αρχαιότητες αναζητώντας πληροφορίες για το παρελθόν τους.

## 2. Η χώρα των αρχαιοτήτων

Η Ελλάδα βρίσκεται στο ευρωπαϊκό επίκεντρο, όσο η ίδια διατελεί υπό την κυριαρχία του εσωστρεφούς και επιφυλακτικού προς κάθε δυτική επιρροή, οθωμανικού καθεστώτος. Ωστόσο, με την τοποθέτηση των Φαναριωτών σε ηγεμονικές θέσεις στις Παραδουνάβιες περιοχές της Οθωμανικής αυτοκρατορίας, την ραγδαία ανάπτυξη των ελληνικών παροικιών του εξωτερικού και του εμπορίου, διαφαίνονται βαθμιαία οι δυτικές επιρροές. Ο Νεοελληνικός Διαφωτισμός, θα εκφράσει το αίτημα της απελευθέρωσης και προς αυτή την κατεύθυνση οι Έλληνες διανοούμενοι θα αναλάβουν πρωτοβουλία σε μια διττή προσπάθεια: να κάνουν έργο την «μετακένωση»,[78] της ευρωπαϊκής παιδείας στον ελληνικό πληθυσμό και να αναπλάσουν την συνείδηση του καταδεικνύοντας την αρχαιότητα ως κομμάτι της ιστορίας και της προέλευσης του (Κατσιαμπούρα, 2000:421). Τον σκοπό ενισχύει η ύπαρξη υπολειμμάτων που αφθονούσαν στους ελληνικούς χώρους αλλά και οι εμπορικές σχέσεις με τη Δύση, όπου οι επιδράσεις του κλασικού πολιτισμού ήταν έντονα αισθητές. Η αλλαγή στην νεοελληνική σκέψη εκδηλώνεται με τη μελέτη της ιστορίας της αρχαίας Ελλάδας και τη σταδιακή επιλογή αρχαιοελληνικών ονομάτων αντί χριστιανικών (Κατσιαμπούρα, 2000:427-430).

Μετά την Γαλλική Επανάσταση υποχωρεί ο διαφωτιστικός ορθολογισμός και επικρατεί η θεωρία του Herder, σύμφωνα με την οποία ο πολιτισμός δεν είναι ενιαίος και οικουμενικός· διαμορφώνεται ξεχωριστά από τους ίδιους τους λαούς, με τη μοναδικότητα των ηθών, των εθίμων, της ιστορίας και της παράδοση τους. Ο εθνικισμός είναι το αποτέλεσμα της ευρείας αποδοχής των απόψεων του Herder, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται το κίνημα του ρομαντισμού (Πασχαλίδης, 1999:34-36). Χαρακτηριστικά του κινήματος αυτού είναι το συναίσθημα και η έλξη προς το

[78]- Όρος που χρησιμοποιούσε ο Α. Κοραής.

μυστήριο, το πρωτόγονο, το ανεξερεύνητο. Η καλλιτεχνική έμπνευση αναζητείται πλέον σε άγνωστες περιοχές και η Ανατολή προσφέρεται για πρωτόγνωρες εμπειρίες στους ανήσυχους νέους της εποχής. Ο ευρωπαϊκός κόσμος γνωρίζει την Ελλάδα και αντιλαμβάνεται τους Οθωμανούς ως παρείσακτους στη χώρα της δημοκρατίας. Ο φιλελληνισμός παίρνει παγκόσμιες διαστάσεις και πρωτοστατεί στους αγώνες των Ελλήνων για την απελευθέρωση που έχει ήδη ζυμωθεί στην συνείδηση του υπόδουλου λαού (Σμπόνιας, 1999:133).

### 3. Περιηγητισμός και αρχαιότητες

Η καθιέρωση του Νεοκλασικισμού κατέστησε απαραίτητη για τους αρχαιολόγους, τοπογράφους, καλλιτέχνες και αρχιτέκτονες της Δύσης μια επίσκεψη στην τουρκοκρατούμενη ακόμα Ελλάδα για έρευνα, καταγραφή και μελέτη των διασωθέντων ελληνικών έργων. Εκτός του εκπαιδευτικού σκοπού, η χώρα κατακλύζεται και από πλήθος «ντιλετάντηδων»,[79] και περιηγητών, κυρίως στα τέλη του 18ου ως τις αρχές του 19ου αιώνα, πολλών εκ των οποίων οι προθέσεις απείχαν μακράν από τον θαυμασμό ή την επιστημονική προσέγγιση των μνημείων. Ο στόχος τους ήταν να κοσμήσουν με ευρήματα τις συλλογές τους, δεδομένης της νοοτροπίας της εποχής, όπου: «το πολυτιμότερο απόκτημα για έναν άνθρωπο με εξευγενισμένο γούστο, είναι ένα ελληνικό γλυπτό» (Stoneman, 1996:179). Οι μέθοδοι που ακολουθήθηκαν, με την άδεια των Οθωμανικών αρχών, ήταν οι λεηλασίες των σωζόμενων αρχαιολογικών αριστουργημάτων, οι αγορές αντικειμένων, αλλά και οι ανασκαφές (Αφαία στην Αίγινα) σε μια προσπάθεια να εντοπίσουν νέους αρχαίους θησαυρούς (Μανακίδου, 1999:177).

Η ανακάλυψη, η απόκτηση, η μεταφορά αρχαιοτήτων στις ξένες χώρες, ο εμπλουτισμός των μουσείων και η δημιουργία νέων για την στέγαση τους, δημιούργησαν φιλοδοξίες ανταγωνιστικές σε ατομικό και εθνικό επίπεδο. Το αναγνωρίσιμο της υπόθεσης είναι το πλήθος των επιστημονικών πορισμάτων από τις μελέτες που προέκυψαν. Επιπροσθέτως η προστασία των λειψάνων από τους άξεστους Οθωμανούς και τους «ανίδεους» Έλληνες δημιουργούσε ελαφρυντικά για το εγχείρημα τους (Stoneman, 1996:253).

Πράγματι, από τις πρώτες κιόλας επαφές των Ευρωπαίων με τον ελληνικό κόσμο, οι εντυπώσεις τους ήταν σε πλήρη αντίθεση με αυτή που είχαν πλάσει στην αντίληψη τους, σε σχέση με το σπουδαίο του παρελθόν . Τα λόγια του Φουρμόν,[80] που παραθέτει ο Stoneman, «αυτός ο τόπος δεν είναι η κατοικία των Μουσών, η άγνοια τις έχει εκδιώξει, [...] νοσταλγώ τη Γαλλία, όπου έχουν καταφύγει» (Stoneman, 1996:160), δεν αποτελούσαν υπερβολή, εφόσον οι Έλληνες φέρονται να μην ταυτίζονται με τον πολιτισμό που έφερνε στο φως η ξένη αρχαιολογική σκαπάνη. Αντιδρούν μόνο για λόγους προληπτικούς, πεπεισμένοι πως η ανάσυρση των αγαλμάτων στις ανασκαφές, θα φέρει στον τόπο κακοτυχία· ανησυχία όμως που εν τέλει φαίνεται να καταλαγιάζει ο χρηματισμός (Etienne, 1990: 79).

Ο Λόρδος Βύρων, θεωρώντας όλη αυτή την ευρωπαϊκή υστερία με τις ελληνικές αρχαιότητες, αρχαιοδιφικές υπερβολές, κάνει πράξη τις δηλώσεις του να τιμήσει το ένδοξο παρελθόν των Ελλήνων με τη δράση και την πένα του. (Stoneman, 1996:272). Εκδίδει το ποίημα «το προσκύνημα του Childe Harold (1812-18) όπου στην 73 στροφή της 2ης ωδής ο Βύρων αναφέρεται με θλίψη στην εμπειρία που αποκόμισε από τα ταξίδια του στην Ελλάδα, όπου η εικόνα της χώρας σε τίποτα δεν θύμιζε το μεγαλείο της ελληνικής αρχαιότητας όπως το είχε γνωρίσει στην κλασική λογοτεχνία.

73. Ωραία Ελλάδα! Αξιοθρήνητο λείψανο αρχαίας δόξας!
Αν και δεν υπάρχεις πλέον, είσαι αθάνατη! Αν και πεσμένη, είσαι μεγάλη ακόμη!
(ελεύθερη απόδοση βασισμένη στη μετάφραση του Γ. Πολίτη)

[79] - «εραστές» των τεχνών (Stoneman, 1996:186)

[80]- Γάλλος αβάς, απεσταλμένος στην Ελλάδα του Γάλλου βασιλιά, που κατέγραφε και στη συνέχεια κατέστρεφε αρχαίες επιγραφές, αρχές 18ου αιώνα.

Τα αθηναϊκά μνημεία της Ακρόπολης κλέβουν τις εντυπώσεις, με τη λάμψη και τη μεγαλοπρέπεια του Παρθενώνα και του Ερέχθειου να μαγνητίζει τους επισκέπτες. Αυτά θα υποστούν τη πιο ακραία λεηλασία και αρπαγή, (1801-1805) από τον λόρδο Thomas Elgin, Σκώτο εκπρόσωπο της Μ. Βρετανίας στην Κωνσταντινούπολη (Μανακίδου, 1999:177). Ο Έλγιν ερμηνεύοντας κατά το δοκούν ένα «φιρμάνι» που είχε αποσπάσει από τον Σουλτάνο, κατάφερε την αποξήλωση και μεταφορά στην Αγγλία, του σημαντικότερου πλαστικού διακόσμου του Παρθενώνα και μιας καρυάτιδας από το Ερέχθειο (Stoneman, 1996:260). Η όλη επιχείρηση ήταν τόσο βίαιη και προκλητική που ακόμα και οι Τούρκοι θορυβήθηκαν (Etienne, 1990:69).

Στο ίδιο ποίημα στις στροφές 10 και 11 ο λόρδος Βύρων εκθειάζει τα λείψανα του ναού του Ολυμπίου Διός και της Αθηνάς και υπαινίσσεται τις ανασκαφές των αρχαιόφιλων Ευρωπαίων που διεξάγονται πυρετωδώς στον ελληνικό χώρο. Στοχοποιεί την ανοχή των Τούρκων και την άγνοια των «Ρωμιών» και καταφέρεται με ωδίνη και ντροπή στον υπαίτιο της απογύμνωσης του Παρθενώνα

10. Εδώ, στην πέτρα τη βαριά, τώρα ας καθίσω μόνος·
σε μαρμαρένιο κι άσειστον ακόμα στυλοβάτη,
εδώ που ο παντοδύναμος και διαλεχτός σου θρόνος
ήταν, του Κρόνου ω Ολύμπιε γιε, ψάχνοντας δώθε κάτι
πάντα κανείς απ' το κρυφό το μεγαλείο θα βρει.
Ω απίστευτο· μήδε κι αυτό της Φαντασίας το μάτι
δεν πλάθει ό,τι με κάματο λες σβήσαν οι καιροί.
Μα οι στύλοι οι περήφανοι δε θεν απ' το διαβάτη
καν να στενάξει· πάνω τους ο Τούρκος ξαποσταίνει
με δίχως έννοια, κι ο Ρωμιός σφυρίζει και διαβαίνει.
11. Μ' απ' όλους όσους το Ναό κουρσέψαν κει ψηλά,
όπου η Παλλάδα ίσαμε χτες λημέρευε μονάχη,
πονώντας και μη θέλοντας ν' αφήσει τα στερνά
της δύναμής της λείψανα· σαν ποια πατρίδα νά 'χει
γραφτό ήταν ο υστερότερος στη φαύλην αρπαγή;
Καληδονία, κοκκίνισε, γιατί είχε μάνα εσένα.
(μτφρ. Σ. Μύρτας)

Η γενική αποδοκιμασία του Βύρωνα αποκορυφώνεται στο ποίημα «Η κατάρα της Αθηνάς» και βρίσκει μεγάλη απήχηση στην βρετανική κοινή γνώμη (Stoneman, 1996:260). Ο Έλγιν θα απολογηθεί επικαλούμενος την προσφορά του στην Αγγλία και την πρόθεση του να προστατέψει τα καλλιτεχνήματα από ένα περιβάλλον απαίδευτο και ανελεύθερο, μεταφέροντας τα σε μέρος ασφαλές (Etienne, 1990:137).

**4. Η συνειδητοποίηση και η μέριμνα της πολιτισμικής συνέχειας**

Ο Διαφωτισμός αντικαθιστά την άγνοια των Ελλήνων με την γνώση και την επανεκτίμηση και την ανάγκη να διασφαλιστεί με κάθε τρόπο ό,τι απέμεινε από τις αρχαιότητες εκτεθειμένο σε εξωτερικές διαθέσεις. Αρχής γενομένης με την Προσωρινή κυβέρνηση της Τροιζήνας ελήφθησαν μέτρα για την πάταξη της αρχαιοκαπηλίας, την απαγόρευση της μεταφοράς των αρχαιοτήτων εκτός χώρας και τη συγκέντρωση και την προφύλαξη τους σε δημόσια κτίρια. Με την απελευθέρωση και την ανάληψη των καθηκόντων της η πρώτη κυβέρνηση του Ι. Καποδίστρια επιλαμβάνεται της πρότασης που διατύπωσε αρχικά ο Κοραής και αργότερα υποστήριξε και η Φιλόμουσος Εταιρία, την ίδρυση του πρώτου Εθνικού Μουσείου που στεγάστηκε στην Αίγινα (1829). Επί των ημερών του πραγματοποιήθηκαν οι ανασκαφές στην αρχαία Ολυμπία από γαλλική ομάδα, τα πορίσματα των οποίων είχαν σημαντικό κοινωνικό και επιστημονικό όφελος. Στην μετέπειτα περίοδο της οθωνικής Αντιβασιλείας συστήνεται η Αρχαιολογική Υπηρεσία, συντάσσεται ο ειδικός Αρχαιολογικός νόμος και ιδρύεται η Αρχαιολογική Εταιρεία. Στα χρόνια του Όθωνα,

αναδιοργανώνονται οι υπηρεσίες για την ανάδειξη των μνημείων και την προώθηση της αρχαιολογικής δραστηριότητας. Γίνεται μέριμνα για την αναστήλωση παλαιών αθηναϊκών μνημείων και την ανέγερση νέων, δημόσιων κτιρίων από κορυφαίους Έλληνες και Ευρωπαίους επιστήμονες, ενώ η κατεδάφιση του μεσαιωνικού και οθωμανικού οικισμού στην Ακρόπολη διχάζει τη κοινή γνώμη. Το Θησείο ορίζεται ως Κεντρικό Αρχαιολογικό Μουσείο (1834), (Μανακίδου, 1999:178-181).

Η προστασία πάραυτα των αρχαιοτήτων είναι μια δύσκολη και δαπανηρή υπόθεση για ένα νεοσύστατο κράτος που δεν διέθετε τους πόρους για απαλλοτριώσεις. Έτσι, εκτός από την καταστροφική έκθεση στο εξωτερικό περιβάλλον τα μάρμαρα αποτελούν για τους ιδιώτες μιας πρώτης τάξης διαθέσιμου, ανακυκλώσιμου οικοδομικού υλικού, πολλά εκ των οποίων χρησιμοποιήθηκαν ή ενσωματώθηκαν σε νέα οικοδομήματα (Μανακίδου,1999:181)

Η φιλογαλλική κυβέρνηση του Κωλέττη θα διευκολύνει την ίδρυση της πρώτης ξένης Αρχαιολογικής σχολής, της Γαλλικής Σχολής Αθηνών, με σκοπό τη μελέτη και προβολή του ελληνικού πολιτισμού. Προς τα τέλη του 19$^{ου}$ αιώνα η Αρχαιολογική Εταιρεία αυξάνει δυναμικά τη δράση της στην ευρύτερη περιοχή της Αθήνας αλλά και στις επαρχίες που πλήττονταν ακόμα από παράνομες ανασκαφές και διακινήσεις των αρχαιοτήτων. Συγχρόνως, διατυπώνεται η θεωρία της Μεγάλης ιδέας, η προοπτική δηλαδή της διεκδίκησης και προσάρτησης στο νέο ελληνικό κράτος περιοχές της Ανατολικής Μεσογείου, όπου υπήρχε ελληνισμός υπό την οθωμανική αυτοκρατορία. Νέα πολιτικά και πολιτιστικά συμφέροντα παρακινούν τις ευρωπαϊκές χώρες να διεισδύσουν στα ελληνικά πράγματα και ιδρύονται προς τούτο ακόμα τέσσερεις αρχαιολογικές σχολές,[81] (Μανακίδου,1999:181-184).

Άδειες ανασκαφών δόθηκαν ωστόσο και σε μεμονωμένους ερευνητές που παράλληλα με το πάθος και το κύρος τους, διέθεταν και τα απαιτούμενα κεφάλαια για την αναζήτηση αρχαίων πολιτισμών. Ο Ερρίκος Σλήμαν (H. Schliemann), Γερμανός ευκατάστατος, ένθερμος λάτρης των αρχαιολογικών θησαυρών ήταν ένας από αυτούς. Αν και επικρίθηκε η ματαιόδοξη και επιδεικτική στάση του, η προσφορά του έχει αναγνωριστεί ως καθοριστική για την εξερεύνηση και μελέτη της μυκηναϊκής περιόδου μετά την ανακάλυψη της Τροίας από τον ίδιο. Στην εκπνοή του 19$^{ου}$ αιώνα ο Sir Arthur Evans, καταπιάνεται με τις κρητικές αρχαιότητες και οι ανασκαφές στη Κνωσό φέρνουν στο φως έναν ακόμα από τους λαμπρότερους αρχαίους πολιτισμούς, τον μινωικό πολιτισμό (Μανακίδου,1999:187-189).

## 5. Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η τέχνη ακολουθούσε τις πολιτικές και κοινωνικές εξελίξεις που σημειώθηκαν κατά το 18$^{ο}$ αιώνα στην Ευρώπη. Το πνευματικό κίνημα του Νεοκλασικισμού εκφράζει τα δημοκρατικά και φιλελεύθερα ιδεώδη της αρχαιοελληνικής περιόδου και τα έργα της χαρακτηρίζονται ως πρότυπα μεγαλείου ψυχής και ηθικών αξιών. Η ευρωπαϊκή αναγέννηση επαναδιατυπώνεται μέσα από την φιλοσοφία της ελληνικής τέχνης, θεωρία την οποία οι Έλληνες διαφωτιστές προώθησαν στην νεοελληνική σκέψη με σκοπό την συνειδητοποίηση της καταγωγή τους και την διεκδίκηση της ανεξαρτησίας τους. Τα ρεύματα της εποχής συντελούσαν να καταστεί ο ευρωπαϊκός κόσμος δυνάμει υποστηριχτής του. Ο φιλελληνισμός, σε όλες τις εκφάνσεις του, συνέβαλε στην θετική εξέλιξη της ελληνικής υπόθεσης.

Ωστόσο, οι αυθαίρετες παρεμβάσεις στα μνημεία και οι φυγαδεύσεις των αρχαιοτήτων στο εξωτερικό, πήραν τραγικές διαστάσεις στην περίοδο του ευρωπαϊκού περιηγητικού πυρετού, που προέκυψε από την εξιδανίκευση του κλασικού παρελθόντος. Με την ίδρυση του νέου ελληνικού κράτους οι κυβερνήσεις διαδοχικά, ανέλαβαν την περιφρούρηση και διαφύλαξη της εθνικής κληρονομιάς με σειρά νομοθετημάτων και ίδρυση μουσείων. Οι αναλήψεις ανασκαφικών εργασιών από τις ξένες σχολές και επιστήμονες, γίνονται υπό την κρατική επίβλεψη και η προσφορά τους στην επιστήμη της Αρχαιολογίας δεν είναι αμελητέα. Εν κατακλείδι, οι μελέτες και τα

[81]- Γερμανική, Αμερικανική, Βρετανική, Αυστριακή.

επιστημονικά πορίσματα από τις έρευνες και τις ανασκαφές, παρά το υψηλό τίμημα που βάρυνε την Ελλάδα, θα αποτελέσουν τεκμήρια της ιστορικής συνέχειας για την εδραίωση και συνοριακή κατοχύρωση του ελληνικού έθνους.

**Βιβλιογραφία**


Βουτυράς, Μ. & Γουλάκη-Βουτυρά, Α. (2011). *Η αρχαία ελληνική τέχνη και η ακτινοβολία της*, Θεσσαλονίκη.

Κατσιαμπούρα, Γ. (2000). Νεοελληνικός Διαφωτισμός. Στο: Ι. Γιαννόπουλος, Γ. Κατσιαμπούρα, Α. Κουκουζέλη, *Εισαγωγή στον Ελληνικό Πολιτισμό, Σημαντικοί σταθμοί στον Ελληνικό Πολιτισμό, Τόμος Β*. Πάτρα:ΕΑΠ, 419-444.

Μανακίδου Ε. (1999). Η σημασία και η προσφορά της αρχαιολογικής έρευνας στην Ελλάδα, στο: Ι. Βούρτσης, Ε. Μανακίδου, Γ. Πασχαλίδης, Κ. Σμπόνιας, *Εισαγωγή στον Ελληνικό Πολιτισμό, Η έννοια του Πολιτισμού, Όψεις του Ελληνικού Πολιτισμού, τόμος Α*. Πάτρα:ΕΑΠ,173-246.

Πασχαλίδης, Γ. (1999). Εισαγωγή στην έννοια του πολιτισμού. Στο: Ι. Βούρτσης, Ε. Μανακίδου, Γ. Πασχαλίδης, Κ. Σμπόνιας, *Εισαγωγή στο Ελληνικό Πολιτισμό, Η έννοια του Πολιτισμού, Όψεις του Ελληνικού Πολιτισμού, Τόμος Α*. Πάτρα:ΕΑΠ, 21-102.

Σμπόνιας, Κ. (1999). Πολιτισμικές προσεγγίσεις και ερμηνείες του παρελθόντος. Στο: Ι. Βούρτσης, Ε. Μανακίδου, Γ. Πασχαλίδης, Κ. Σμπόνιας, *Εισαγωγή στον Ελληνικό Πολιτισμό, Η έννοια του Πολιτισμού, Όψεις του Ελληνικού Πολιτισμού, τόμος Α*, Πάτρα:ΕΑΠ, 103-171.

Etienne R. & Etienne, F.(2000). *Αρχαία Ελλάδα: η αρχαιολογία μιας ανακάλυψης, (*μτφρ. Λ. Παπαλάσκαρη). Αθήνα: Δεληθανάσης.

Stoneman R. (1996). *Αναζητώντας την κλασική Ελλάδα* (μτφρ. Ε. Αγγελομάτη-Τσουγκαράκη). Αθήνα:Μ.Ι.Ε.Τ.


# Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΤΕΧΝΗΣ ΩΣ ΜΕΣΟ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΗΣ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ


**Μπάρτζου Στυλιανή**
smpartzo@gmail.com.gr
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Υποψήφια Διδάκτωρ Ιστορίας της Τέχνης ΑΠΘ


**Περίληψη**


Στόχο του συγκεκριμένου πονήματος αποτελεί η ανάδειξη της σημασίας της τέχνης ως μέσου ανάπτυξης της πολλαπλής νοημοσύνης και της αναγκαιότητας διδασκαλίας της τέχνης για τη σφαιρική ανάπτυξη του ατόμου, γνωστική, συναισθηματική, ψυχοκινητική. Μέσα από μια σύντομη περιδιάβαση στην Ιστορία της Τέχνης επιχειρείται η κατανόηση της δυνατότητας της τέχνης να καλλιεργήσει τις διάφορες μορφές της νοημοσύνης, όπως τις αναγνώρισε και τις εφάρμοσε ο Howard Gardner. Ως εκ τούτου προτείνεται η ενίσχυση των καλλιτεχνικών μαθημάτων στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ενεργό συμμετοχή των μαθητών, την ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων, τη μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία ως προϋποθέσεις για τη μελλοντική τους ανάδειξη και την προσωπική ευημερία.

**Λέξεις κλειδιά:** τέχνη, πολλαπλή νοημοσύνη, μετασχηματίζουσα μάθηση, δημιουργικότητα, ενσυναίσθηση

## 1. Εισαγωγή

Οι τέχνες ενεργοποιούν τη στοχαστική διάθεση των μαθητών καθώς δημιουργούν προϋποθέσεις αποτελεσματικής μάθησης αυξάνοντας την ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων, ενδυναμώνουν την κριτική σκέψη και συμβάλλουν στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας· παράλληλα ενισχύουν την αντίληψη ότι ο πολιτισμός στις διάφορες μορφές του δεν αποκλείεται από την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική, αλλά αποτελεί μέρος της μαθησιακής διεργασίας (Μέγα, 2011: 21-22, 34-35· http://www.pz.harvard.edu/projects/artful-thinking). Τα έργα τέχνης ως αναπαράσταση της πραγματικότητας και φιλτραρισμένη έκφραση των συναισθημάτων, ιδεών, σκέψεων και αξιών του καλλιτέχνη που προβάλλονται στη συνείδηση του δέκτη (Dewey, 1980:286-288), ήδη από την τυπική εκπαίδευση συμβάλλουν στην ολόπλευρη προσωπικότητα, την αποτελεσματική σκέψη και τη δημιουργική μάθηση μέσα από την κριτική αντιμετώπιση των πραγμάτων, τη δημιουργική αντίληψη και την ύπαρξη ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος ενισχυτικού της ικανότητας επεξεργασίας ευρέος φάσματος εμπειριών (Μέγα, 2011:22-23).

Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης του H. Gardner (1983) ενισχύει θεωρητικά την άποψη ότι για την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας επιβάλλεται η ενεργοποίηση διαφορετικών συμβολικών συστημάτων· η ανάγκη αυτή καθίσταται επιτακτική καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα δίνει έμφαση στον ακαδημαϊκό προσανατολισμό που συνίσταται στην ανάπτυξη της γλωσσικής και λογικομαθηματικής νοημοσύνης με αποτέλεσμα να παραμελούνται οι υπόλοιποι τομείς της ανθρώπινης προσωπικότητας· οι τέχνες λοιπόν συνιστούν διαδικασία για την ενεργοποίηση της πολλαπλής νοημοσύνης καθώς σύμφωνα με τον Gardner αποτελούν διανοητική δραστηριότητα που απαιτεί τη χρήση πολλών συμβολικών συστημάτων με παράλληλη διατήρηση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών: είναι εκφραστικά, δηλαδή αποδίδουν την πραγματικότητα, τα καλλιτεχνικά βιώματα· είναι μεταφορικά και συνεπώς μπορούν να ερμηνευτούν με μοναδικό τρόπο από την πλευρά του δέκτη· είναι ολιστικά και επομένως πέρα από το κεντρικό νόημα καλύπτουν ένα φάσμα νοημάτων και τέλος από αισθητική άποψη είναι σημαντικά καθώς διεγείρουν την προσοχή μας (Gardner, 1990:10). Από γνωσιολογική άποψη η νοημοσύνη σχετίζεται με τη δημιουργικότητα, την ευφυΐα, την επιδεξιότητα και άλλα επιθυμητά διανοητικά επιτεύγματα (Gardner, 1993 b: xv)· παράλληλα ο Gardner εξετάζει τη σχέση ανάμεσα στα διαφορετικά είδη της νοημοσύνης, ανάμεσα στη νοημοσύνη και την κριτική σκέψη, τη δυνατότητα εμφάνισης πρόσθετων ειδών νοημοσύνης, την πιθανή ύπαρξη διαφορετικών διανοητικών προφίλ σε διαφορετικές ομάδες μέσα σε ποικίλες εκπαιδευτικές συνθήκες (Gardner, 1993b:3). Αναγνωρίζει μια πολύπλευρη διάσταση του μυαλού με διακριτές έδρες της γνώσης έχοντας την επίγνωση ότι οι άνθρωποι έχουν ποικίλες γνωστικές δυνατότητες και διαφοροποιεί τα γνωστικά στιλ· για τον λόγο αυτό προτείνει ένα μαθητοκεντρικό σχολείο που αντιμετωπίζει με σοβαρότητα την πολυμορφία της νοημοσύνης με έμφαση στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και παραγωγής προϊόντων. (Gardner, 1993 b: 6-7, 14-15· Gardner et al., 1996: 202-212).

Πιο συγκεκριμένα οι τέχνες συμβάλλουν στην αισθητική ευαισθητοποίηση του δέκτη και ταυτόχρονα στη διαιώνιση της πολιτιστικής αξίας των έργων τέχνης μέσω της μαθησιακής διεργασίας με στόχο την προαγωγή της πανανθρώπινης πολιτιστικής κληρονομιάς, ενώ παράλληλα συνδέονται με τη γνωστική ανάπτυξη προσφέροντας γνωστική ευελιξία, ερμηνευτική ικανότητα, φαντασιακή σκέψη και αισθητική ανάπτυξη (Μέγα, 2011: 39-40)· ταυτόχρονα διευρύνουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες των εμπλεκομένων μέσω της επεξεργασίας ενός σύνθετου συμβολικού συστήματος μέσα από διαδικασίες περιγραφής, ανάλυσης, ερμηνείας και αξιολόγησης αισθητικών δεδομένων (Arnheim, 2007: 22· Μέγα, 2011:42, 44, 64-65).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Γλωσσική νοημοσύνη

Η γλωσσική νοημοσύνη σχετίζεται με τη γλώσσα, τις λέξεις και τον μεταξύ τους συνδυασμό για την παραγωγή νοήματος(Gardner, 1993a: 73-98). Εξετάζεται η γενική σχέση ανάμεσα στις εικαστικές τέχνες και τη γλώσσα, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στην τέχνη και τη λογοτεχνία και η εκπαιδευτική δυνατότητα αξιοποίησης των τεχνών ως πολιτισμικών φαινομένων, με την επιφύλαξη ότι την έννοια της τέχνης αντιλαμβάνονται πολιτισμοί υψηλού επιπέδου στο πλαίσιο των κοινωνικών παραδόσεων, πρακτικών, γλώσσας και αξιών (Simpson, 1988:47). Η γλώσσα ως κυρίαρχο μέσο επικοινωνίας και κατανόησης κάθε μορφής ζωής ρυθμίζει ολόκληρη τη σύλληψη της τέχνης· από την άλλη πλευρά τα νοήματα ενυπάρχοντα στα έργα τέχνης δεν μπορούν πάντα να αποδοθούν γλωσσικά, καθώς ως συμβολικά συστήματα προσεγγίζονται μέσω της μεταφοράς, της αναλογίας , και χάρη στη συναισθηματική τους φόρτιση μέσω της διαίσθησης (Simpson, 1988:48). Έτσι η γλώσσα ως όργανο επικοινωνίας που μεταδίδει σκέψεις και συναισθήματα, αποτελεί καλή ένδειξη των τρόπων με τους οποίους μεγάλο μέρος της αντίληψής μας στηρίζεται σε πολυαισθητηριακούς συνδυασμούς, οπτικών, ακουστικών ή απτικών ερεθισμάτων κι αυτό γιατί οι αισθητηριακές μας εμπειρίες σπάνια είναι μονοσήμαντες(Chapman, 1993: 68).

Οι σχέσεις των εικαστικών τεχνών με τη λογοτεχνία είναι πολλές και σύνθετες· συχνά οι ποιητές άντλησαν την έμπνευσή τους από πίνακες ζωγραφικής, γλυπτά ή τέλος από τη μουσική· όπως τα φυσικά αντικείμενα και τα πρόσωπα, έτσι και τα καλλιτεχνήματα είναι δυνατό να γίνουν θέμα της ποίησης, ενώ αντίστροφα η λογοτεχνία μπορεί να αποτελέσει θέμα των εικαστικών τεχνών (Wellek&Warren, χχ:157). Στην πρώτη περίπτωση η πιστή απόδοση και περιγραφή ενός έργου τέχνης συνδέεται με το λογοτεχνικό είδος της έκφρασης, ενώ στη δεύτερη έχουμε να κάνουμε με την εικονογράφηση γραπτού κειμένου, ώστε να γίνει πιο εύληπτο στον δέκτη (Βελουδής, 2011:299). Την εικονογράφηση, ως τέχνη της διασαφήνισης και της μεταβίβασης μιας ιδέας, διάθεσης ή ιστορίας με οπτικά μέσα (Chapman, 1993: 29), σύμφωνα με την αρχή της οπτικοποίησης εφάρμοσε στην περίπτωση των σχολικών βιβλίων ο Comenius προκειμένου να είναι πιο κατανοητό και ευχάριστο το περιεχόμενό τους στους μαθητές. Επιπλέον μεγάλο μέρος της εικαστικής έμπνευσης αντλείται από την κλασική γραμματεία και τη βιβλική παράδοση (Βελουδής, 2011:303-304).

Μέχρι την εποχή του Leonardo da Vinci η αμφιταλάντευση της υπεροχής της τέχνης του λόγου και των εικαστικών τεχνών θεμελιωνόταν θεωρητικά από τον Οράτιο με τη διατύπωση «ut pictura poesis» (Ars Poetica 361·Lee, 1940:197-269), ανακαλώντας την άποψη του Σιμωνίδη (Πλούταρχος, 346,3). Ήδη ο Πλάτωνας είχε ορίσει την ομορφιά ως οπτική και ακουστική ηδονή προερχόμενη από τη θέα της ζωντανής ομορφιάς, από τις εικαστικές τέχνες, τη μουσική και τη λογοτεχνία (279e-298a· Ανδρόνικος, 1986:29). Έχοντας ως αφετηρία τη θέση του Da Vinci ότι «η ζωγραφική είναι μια ποίηση ορατή» η αναγεννησιακή τέχνη αποτέλεσε ένα από τα μεγαλύτερα ποιητικά εγχειρήματα που γνώρισε ποτέ ο κόσμος· στην Περσία, στην Ινδία η ζωγραφική όταν δεν εικονογραφεί ιερά κείμενα, εικονογραφεί ποιήματα ενώ στην Άπω Ανατολή το ποίημα εμφανίζεται πάνω στο τοπίο χωρίς το οποίο δεν μπορεί το έργο να γίνει πλήρως αντιληπτό, ως απόδειξη ότι τα μεγάλα πλαστικά έργα έχουν κάποια συνάφεια με την ποίηση (Malraux, 2007: 169-170).

Η βασική θέση που στηρίζει τη σύζευξη ut pictura poesis βρίσκει ότι η κύρια ομοιότητα των δύο τεχνών δε συνίσταται σε μια σειρά από κανόνες δανεισμένους από την ανταγωνιστική τέχνη ή σε κάποιες φανταστικές αντανακλάσεις της μορφής, αλλά στην «ανωτερότητα της σύλληψης»· ως πιο αξιοσημείωτη όψη των δύο τεχνών ήταν η ικανότητα να αποκαλύψουν και να ερμηνεύσουν την αξιοπρέπεια της ανθρώπινης ζωής, ενώ η τέχνη της ζωγραφικής δεν περιορίζεται στην οπτική της διάσταση, αλλά αποκτά διανοητικό χαρακτήρα καθώς το μάτι αποκαλύπτει την καλλιτεχνική ιδιοφυΐα, στην οποία απευθύνεται κυρίως ο ποιητής (Lee, 1940:76). Η λογοτεχνία διαθέτει ως εκφραστικό μέσο κληροδοτημένο από την κλασική παράδοση της εκφραστικής ρητορικής, την ενάργεια (Κοϊντιλιανός, Institutio Oratoria, 8.3.62), ως παραστατική δύναμη που δίνει στον θεατή

μια πληθωρική αίσθηση της δραματικής φυσικής παρουσίας, ενώ το προνόμιο της ζωγραφικής είναι η ψευδαίσθηση, η δύναμη της φυσιοκρατικής και αληθοφανούς απεικόνισης των μορφών (Braider,1993:9). Εκτυλίσσεται έτσι διακειμενικός διάλογος ανάμεσα σε έργα της ίδιας τέχνης ή και διαφορετικών τεχνών σε μια αέναη διαδικασία που φτάνει μέχρι σήμερα (Καψωμένος, 2005: 121-125· Kristeva ,1975: 54, 85, 72-76, 130-135) με δεδομένο ότι κάθε κείμενο ανήκει σε ένα ευρύτερο πεδίο κειμένων που προωθεί ένα δυναμικό περιεχόμενο νοήματος, ενώ το νόημα δεν προκύπτει από τη συγγραφική πρόθεση, αλλά από τα συμφραζόμενα κοινωνικά, ιστορικά, πολιτικά, ιδεολογικά τα οποία προσλαμβάνει ο αναγνώστης· κάθε έργο τέχνης είναι ανοιχτό σε κάθε ερμηνεία, ώστε εύλογα να μιλά ο Barthes για θάνατο στου συγγραφέα (Τζιόβας, 1987: 207-209).

Τη στενή συνάφεια ποίησης και ζωγραφικής αμφισβήτησε ωστόσο ο Lessing στο έργο του Λαοκόων επιμένοντας στην στεγανότητα των ορίων ανάμεσα στις τέχνες του χρόνου, στις οποίες εντάσσεται η πρώτη, και στις τέχνες του χώρου, στις οποίες τοποθετείται η δεύτερη (Lessing, 1902:96-97). Επιπλέον η ύπαρξη παράλληλων ρευμάτων ως σήμανση της μορφολογικής ενότητας ανάμεσα στη λογοτεχνία και τις εικαστικές τέχνες είναι ίσως η πειστικότερη απόδειξη της αλληλεπίδρασής τους (Βελουδής, 2011:310). Το θέατρο ωστόσο συναιρεί την ποίηση και τις εικαστικές τέχνες, ενώ ως τέχνη που αναπτύχθηκε ιδιαίτερα στην εποχή του baroque προσδίδει θεατρική διάσταση μέσω των tableaux vivants στις εικαστικές τέχνες (Braider, 1993:149-151). Ωστόσο αυτός ο συσχετισμός των τεχνών αποτελεί απλώς μια σύμβαση και μεταφορά (Wellek &Warren, χχ:158).

Πέρα από τις δυνατότητες εικαστικής αναπαράστασης λογοτεχνικών κειμένων νέες δυνατότητες συμβίωσης εικαστικής τέχνης και λόγου παρουσιάζονται με τη μορφή των cartoons και των comics στα οποία ο λόγος- κείμενο διαδραματίζει δευτερεύοντα ρόλο (Βελουδής, 2011: 299-300). Παράλληλα τα Calligrammes, σχηματικά ποιήματα, του G.Apollinaire, τα οποία μιμήθηκε ο Γ. Σεφέρης, αποτελούν οπτική μεταγραφή του περιεχομένου του ποιήματος (Simpson, 1988: 51), ενώ σε επίπεδο μορφολογικό υπάρχει πλήρης ταύτιση λεκτικού και οπτικού μηνύματος. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα του Paul Klee που ύστερα από ταλάντευση ανάμεσα στη μουσική, την ποίηση και τη ζωγραφική με την κατάκτηση του χρώματος ζωγραφίζει με την κατασκευαστική λογική του Κυβισμού και προς το τέλος του Α Παγκοσμίου Πολέμου με το Μόλις ξεπρόβαλε από το γκρίζο της νύχτας (1918) εντάσσοντας τα γράμματα σε χωριστά ορθογώνια επιχειρεί την οπτική μεταγραφή του ποιήματος· εξάλλου ποιητής ο ίδιος με τη βαθύτερη σημασία της λέξης είχε ως μοναδική επιδίωξη να φορτίσει τις γνωστές μορφές με νέο περιεχόμενο (Χαραλαμπίδης, 1993:200,202-203).

Η σχέση αυτή της λέξης με τη νοητή εικόνα εξετάστηκε συστηματικά από τον Ferdinand de Saussure που απέδειξε τη συνάρτηση σημαίνοντος και σημαινόμενου καθώς και το αυθαίρετο της μεταξύ τους σχέσης· όρισε το πρώτο ως το ηχητικό ή γραπτό, το αισθητό στοιχείο της λέξης, την υλική ουσία που αποκτά νόημα μόνο από το γεγονός ότι διαφέρει από τα άλλα σημαίνοντα, ενώ το δεύτερο είναι το αντικείμενο, η έννοια, το πνευματικό περιεχόμενο της λέξης, που αντιλαμβανόμαστε όταν ακούμε τη λέξη (Χαραλαμπίδης, 2010: 192). Κατά τον Peirce ωστόσο υπάρχει κάποια νοηματική συνάφεια ανάμεσα στο σημαίνον και το σημαινόμενο· τυπολογικά το σημείο διακρίνεται στην εικόνα (icon), τον «ενδείκτη» (index) και το σύμβολο(symbol): η εικόνα συσχετίζει το σημείο με κάτι που ανακαλούμε στη μνήμη, η ζώνη του ενδείκτη μπορεί να περιλαμβάνει τα καλλιτεχνικά, κοινωνικά, πολιτικά και οικονομικά συμφραζόμενα του έργου και τέλος το σύμβολο παράγει νόημα με βάση τις συμβατικές σημασίες ως αποτέλεσμα συμφωνίας σε μια κοινωνία και η μελέτη του μπορεί να αποτελεί αντικείμενο διερεύνησης της εικονογραφικής μεθόδου· εικαστικά η παραπάνω διάσταση προβάλλεται στο έργο του René Margritte Η προδοσία των εικόνων( 1929) σημείο σύγκλισης δύο σημειολογικών προσεγγίσεων, καθώς απεικονίζεται μια πίπα ενώ από κάτω διαβάζουμε «Ceci n' est pas une pipe»· συνυπάρχουν δηλαδή εικόνα και λόγος και παράλληλα το γλωσσικό μήνυμα διαλύει την ψευδαίσθηση πληροφορώντας τον θεατή ότι η

εικόνα τον παραπλανά, το σημαίνον πίπα είναι αυθαίρετο καθώς αποτελεί αντανάκλαση της πραγματικότητας (Χαραλαμπίδης, 2010: 193).

### 2.2. Λογικομαθηματική νοημοσύνη

Η λογικομαθηματική νοημοσύνη αποτελεί μαθηματική και λογική ικανότητα που σχετίζεται με την επιστημονική πρόοδο την ικανότητα επίλυσης πρακτικών προβλημάτων (Gardner, 1993a: 128-169). Η σχέση των εικαστικών τεχνών με τα μαθηματικά είναι εμφανής καθώς και οι δύο δραστηριότητες στηρίζονται σε μετρήσεις και αναλογίες. Οι εικόνες από μορφοτυπική σκοπιά είναι αρχικά δισδιάστατοι πίνακες αριθμητικών τιμών, που καταλαμβάνουν μια θέση στον χώρο με δύο τιμές συντεταγμένων (Stillings et al, 2011: 693-695 ). Η ανάγκη δημιουργίας τέλειων και αληθινών μορφών τάξης είναι εμφανής και στα έργα σύγχρονων καλλιτεχνών που θέλγονται από τη λογική της γεωμετρικής φόρμας, τις μαθηματικές αναλογίες και τις δομικές αρχές που διέπουν την καλλιτεχνική δημιουργία (Chapman, 1993:48).

Στα φορμαλιστικά έργα συχνά υπάρχει σαφήνεια, ένταση ή απλότητα στις μορφές που απηχούν τύπους των μαθηματικών ή της λογικής, εφόσον ο φορμαλισμός συνδέεται με τις συμπαγείς γεωμετρικές και καταμετρημένες αναλογίες της κλασικής τέχνης, αλλά υπάρχει ταυτόχρονα σε καλλιτεχνικές μορφές πρωτόγονων φυλών και σε σύγχρονα έργα ως έκφραση της επιθυμίας για μια διανοητικά τέλεια τάξη που δεν μπορεί να βρεθεί μόνο στην εμφάνιση των πραγμάτων (Chapman, 1993: 42). Ο κανόνας του Πολύκλειτου αποτέλεσε σύστημα αναλογιών των μερών του ανθρώπινου σώματος πάνω στις οποίες, όπως και στους αριθμούς, στηριζόταν η αρμονία του έργου· στόχευε ίσως στην ορθολογική κατασκευή ενός ιδεώδους, το οποίο δεν ήταν μόνο επινόημα αισθητικού κάλλους, αλλά παρουσίαζε ταυτόχρονα ένα πρότυπο των ύψιστων φυσικών και ηθικών αξιών ως τυπικό χαρακτηριστικό του 5ου αιώνα π.Χ. (Hölscher, 2005:261-262).

Πέρα από την εφαρμογή των μαθηματικών αρχών στη γλυπτική, η δημιουργία χώρου είναι ο κύριος στόχος της αρχιτεκτονικής, της μόνης από τις τέχνες που αξιοποιεί πλήρως τον τρισδιάστατο χώρο· ο ανθρώπινος νους κατορθώνει να οριοθετεί τον άπειρο, αδιάστατο χώρο με βάση τρία ορθογώνια: το μήκος, το πλάτος και το ύψος, εγχείρημα που ξεκινά από τον Βιτρούβιο με την κατάθεση της ιδέας του αρχιτέκτονα πάνω σε μια επιφάνεια και συγκεκριμένα με την ιχνογραφία (κάτοψη), την ορθογραφία (όψη) και τη σκηνογραφία(προοπτικό σχέδιο)( Χαραλαμπίδης, 2010: 45). Η γραμμική ή κεντρική προοπτική αποτελεί μαθηματικό τρόπο δημιουργίας ψευδαίσθησης ύπαρξης τρίτης διάστασης (βάθους)στη δισδιάστατη επιφάνεια του πίνακα. Ο εικαστικός χώρος διαμορφώνεται με μέσα συμβατικά ή συμβολικά, όπως η γραμμή, το χρώμα, το φως και η φόρμα, που απευθύνονται άλλοτε στις αισθήσεις και άλλοτε στη νόηση (Χαραλαμπίδης, 2010: 65). Στην Ιστορία της Τέχνης αντιπαραβάλλονται δύο τάσεις με αφετηρία την ιταλική αναγέννηση με έμφαση άλλοτε στο σχέδιο και άλλοτε στο χρώμα, η οποία κορυφώνεται από τα τέλη του 17ου αιώνα στο πλαίσιο της επίσημης διδασκαλίας της τέχνης με την ανάπτυξη ενός διαλόγου ανάμεσα στους καλλιτέχνες που υποστήριζαν την υπεροχή του χρώματος, απευθυνόμενου κυρίως στο συναίσθημα, και σε άλλους που ακολουθώντας τις αρχές της ζωγραφικής του Poussin έδιναν προτεραιότητα στο σχέδιο και κατ' επέκταση στη φόρμα (Χαραλαμπίδης, 2010:83· Βουτυράς & Γουλάκη-Βουτυρά, 2011:362) ως αντανακλάσεις της νόησης· έτσι η γραμμική αντίληψη αναζητά το νόημα και το ωραίο στο περίγραμμα των αντικειμένων, ενώ αντίθετα η ζωγραφική αδιαφορεί για τα περιγράμματα και συγκεντρώνεται στην παρουσία των αντικειμένων και με τον τρόπο αυτό μπορεί να συλλάβει τον όγκο, εντύπωση που επιτυγχάνεται είτε με το χρώμα είτε με τη φωτοσκίαση (Wölfflin, 2006: 37).

Ο Cézanne, από την εικαστική αντίληψη του οποίου προέκυψε ο κυβισμός και ο φοβισμός, είχε συμβουλεύσει τον Picasso να βλέπει τη φύση σαν σύνολο από σφαίρες, κώνους και κυλίνδρους εννοώντας ότι ο ζωγράφος έπρεπε να έχει στο νου του αυτά τα βασικά σχήματα, όταν οργάνωνε τις εικόνες του (Gombrich , 1994:574). Στον φυσικό κυβισμό η τέχνη υπόκειται σε μια εποικοδομητική πειθαρχία όπου το θέμα συγχέεται με την εικόνα (Apollinaire, 1983: 61)· τα

γεωμετρικά σχήματα εν γένει αποτελούν την ουσία του σχεδίου, καθώς η γεωμετρία της οποίας επιστημονικό πεδίο είναι ο χώρος ήταν ανέκαθεν ο ίδιος ο κανόνας της ζωγραφικής (Apollinaire, 1983:54)· στις ανησυχίες που το αίσθημα του απείρου ενσταλάζει στις ψυχές των μεγάλων καλλιτεχνών, αρκούσαν μέχρι τον κυβισμό οι τρεις διαστάσεις της ευκλείδειας γεωμετρίας, ενώ με τον κυβισμό οι ζωγράφοι οδηγήθηκαν, εντελώς φυσικά και διαισθητικά, να ασχοληθούν με τα νέα πιθανά μέτρα του χώρου που ορίζονται με την τέταρτη διάσταση (Apollinaire, 1983: 54, 60-61).

Για τους πρώτους θεωρητικούς του κυβισμού η μεγάλη καινοτομία έγκειται πως στο εσωτερικό του πίνακα ο χρόνος συνδυάζεται με τον χώρο· αυτή η εισβολή του χρόνου στον χώρο της εικόνας είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την παραμόρφωση που επιβάλλει ο καλλιτέχνης στο αντικείμενο για να το μεταμορφώσει σε έργο τέχνης· η μεταφορική έννοια της τέταρτης διάστασης η οποία εικονίζει την απεραντοσύνη του χώρου που διαιωνίζεται προς όλες τις κατευθύνσεις μια συγκεκριμένη στιγμή αντικαθίσταται στον ορφισμό του Delaunay με τη χρυσή τομή καθώς καταργείται το αντικείμενο και απομένει μόνο μια καθαρά αφηρημένη σχέση που συνδέει την πραγματικότητα με τον πίνακα (Apollinaire, 1983: 111-113).

Στην τέχνη του Piet Mondrian συνδέονται απλά υλικά, ίσιες γραμμές και καθαρά χρώματα, με μια πειθαρχία ως αντανάκλαση των αντικειμενικών νόμων του σύμπαντος· κι αυτό γιατί ο Mondrian ήταν ένα είδος μυστικιστή και ήθελε μέσω της τέχνης να φανερώσει τις απαρασάλευτες αλήθειες πίσω από τις αέναα μεταβαλλόμενες μορφές των υποκειμενικών φαινομένων (Gombrich, 1994:582). Όλοι οι πίνακές του από το 1920 ως το 1940 μοιάζουν με ένα πλέγμα συντεταγμένων, που σχηματίζουν τετράγωνα διαφόρων μεγεθών, φοντοζωγραφισμένα με βασικά χρώματα, με τη συχνή υπεροχή του λευκού (φως) και τη σχεδόν μόνιμη παρουσία του μαύρου, καθένα από τα οποία εξαρτάται από μια προσλαμβάνουσα κατάσταση (συνεπώς αισθητηριακή και συγκινησιακή) αποκαλυπτική της σταθερής δομής της συνείδησης (Argan, 2013: 448).

### 2.3. Μουσική νοημοσύνη

Η μουσική νοημοσύνη συνδέεται με την κατανόηση και παραγωγή ήχων, μουσικής, ρυθμού και μελωδίας συχνά σε συνάφεια με την έκφραση των συναισθημάτων και την ερμηνεία του κόσμου (Gardner, 1993a: 99-127). Η μεγάλη εκτίμηση στη μουσική και η απαξίωση των τεχνών προερχόταν από τον Πλάτωνα, ο οποίος στην Πολιτεία εξορίζοντας τις εικαστικές τέχνες συνιστούσε τη μουσική ως αναγκαία για την εκπαίδευση των παιδιών, γιατί καθιστούσε τον άνθρωπο μέτοχο της μαθηματικής τάξης και της αρμονίας του κόσμου που τοποθετούνταν πέρα από την περιοχή των αισθήσεων· αντίθετα οι εικαστικές τέχνες έπρεπε να αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη γιατί ενδυνάμωναν την εξάρτηση του ανθρώπου από τις ψευδαισθησιακές εικόνες (Arnheim, 2007: 20-21). Ο G.D. Birkhoff μαθηματικός του Χάρβαρντ στο βιβλίο του Aesthetic Measure προσπάθησε να βρει την κοινή μαθηματική βάση των απλών μορφών της τέχνης και της μουσικής και περιέλαβε και μια μελέτη της μουσικότητας του στίχου, η οποία επίσης καθορίζεται από μαθηματικές εξισώσεις και συντελεστές, γεγονός που ανάγεται στον πυθαγορισμό (Wellek &Warren, χχ: 157, 164).

Η ιδέα της σύνδεσης μουσικής και ζωγραφικής, ξεκινώντας από την αρχαιότητα, επιβιώνει στην Αναγέννηση για να αναζωπυρωθεί στον ρομαντισμό, τον συμβολισμό και τα μοντερνιστικά κινήματα του τέλους του 19ου και των αρχών του 20ου αιώνα( Βελένη, 2011: 17). Το δόγμα «ut musica poesis» θα αποτελέσει το αισθητικό πιστεύω στην ποιητική θεωρία ολόκληρου του ευρωπαϊκού ρομαντισμού· η ρομαντική αντίληψη για την ενότητα των αισθήσεων και των τεχνών όπως εκφραζόταν στο όραμα του F. Schlegel για τη δημιουργία μιας «οικουμενικής ποίησης», ήταν η ευρύτερη θεωρητική- ιδεολογική βάση πάνω στην οποία μπόρεσαν να σταθούν όχι μόνο τα καθαρά ποιητικά φαινόμενα της συναισθησίας στον ευρωπαϊκό ρομαντισμό και αργότερα στον συμβολισμό, αλλά και η επιδίωξη ενός καθολικού έργου τέχνης (Gesamkunstwerk), στο οποίο θα συνενώνονταν όλες οι υπάρχουσες τότε τέχνες, από τον έσχατο των ρομαντικών R.Wagner, της σύλληψης του οποίου μικρογραφική απόληξη αποτέλεσε η πραγματοποίηση παρόμοιας σύζευξης των τεχνών από τον ντανταϊσμό στις αρχές του 20ου αιώνα ως τα σύγχρονα Happenings

(Βελουδής, 2011: 297· Beardsley, 1989: 260-261)· παράλληλα οι φουτουριστές διακηρύσσουν την ενσωμάτωση των τεχνολογικών και βιομηχανικών θορύβων, ως αντανάκλαση του περιβάλλοντος στα αστικά κέντρα. (Βελένη, 2011: 14)

Η συναισθησία ως κυρίαρχη ιδέα στην τέχνη των αρχών του 20ου αιώνα αφορά τη μεταφορά κάποιων ποιοτικών δεδομένων από ένα αισθητηριακό πεδίο σε άλλο· συνιστά ένα εργαλείο για την ανάδειξη αντιστοιχιών, αναλογιών, μεταφορών και αντιθέσεων ανάμεσα στις καλλιτεχνικές φόρμες με αποτέλεσμα τη μετουσίωση των τεχνών σε πολυαισθητηριακό όραμα με την ανάπτυξη του κινηματογράφου και άλλων πολυμεσικών τεχνολογιών · η εφαρμογή της λειτουργεί ως ενοποιητικό στοιχείο με κοινό σημείο αναφοράς των ψυχολογική βάση του συνόλου των αισθήσεων, ενώ τα όριά της ως νευρολογικού φαινομένου και μεταφορικού τρόπου έκφρασης, όπου υπεισέρχεται η πρόθεση και η συνειδητότητα είναι δυσδιάκριτα, με αποτέλεσμα την ασάφεια, αν πρόκειται για συναισθητηριακή εμπειρία, ή αναζήτηση νέων εκφραστικών τρόπων με την εμπρόθετη και εκούσια κατάργηση των ορίων ανάμεσα στις τέχνες (Βελένη, 2011: 14-15, 44-58)

Ο Kandinsky, μουσικός και ζωγράφος, παρατηρεί πως τη στιγμή της καλλιτεχνικής επανάστασης όλες οι τέχνες τείνουν σε μια μεταξύ τους προσέγγιση με βάση την κοινή τάση τους προς την αφαίρεση· όπως και ο Klee θεωρεί τη μουσική ως την πιο προχωρημένη τέχνη, της οποίας το παράδειγμα πρέπει να ακολουθήσουν όλες οι τέχνες· επανειλημμένα ο Kandinsky υπογραμμίζει τη σχέση ανάμεσα στην εικαστική πράξη και τη διαδικασία της επικοινωνίας και, καθώς η τέχνη είναι γλώσσα, αναζητά τον τρόπο με τον οποίο οι εικαστικές γλωσσικές μονάδες, όπως το χρώμα ή η γραμμή, αποδεσμευμένες από τη φόρμα θα αποκτήσουν την αξία καθαρών ήχων χωρίς σημαινόμενο (Kandinsky, 1981:22-28) για την πρόκληση έντονων εσωτερικών δονήσεων ανάλογων με τους ήχους της μουσικής (Kandinsky, 1981: 58-61, 68-70,75, 80-81).

Στην αφηρημένη τέχνη θέμα αποτελούν οι γραμμές, τα χρώματα και οι φόρμες καθαυτές, ενώ το μόνο φυσικό αντικείμενο είναι ο ίδιος ο πίνακας. Σύμφωνα με τον Kandinsky το πρόβλημα του χρόνου στη ζωγραφική είναι αυτόνομο και πολυσύνθετο, καθώς η ζωγραφική συνδέεται με τον χώρο ενώ η μουσική με τον χρόνο και μόλις στην αφηρημένη τέχνη ανακάλυψε την ολοφάνερη ύπαρξη του στοιχείου χρόνος στη ζωγραφική και το χρησιμοποίησε(Kandinsky, 2016: 38). Πολλά αφηρημένα έργα του έχουν τον τίτλο Σύνθεση, σε συνάφεια με τη μουσική, καθώς αυτή ορίζεται ως η εσωτερικά απαραίτητη υποταγή των απομονωμένων στοιχείων και της κατασκευής για τον συγκεκριμένο εικαστικό σκοπό· αν η αρμονική αντήχηση έχει πλήρη ανταπόκριση στο δεδομένο ζωγραφικό σκοπό πρέπει να θεωρηθεί ισοδύναμη σύνθεσης· καθώς μεταθέτουμε το σημείο από το κέντρο του βασικού επιπέδου αισθητοποιείται διπλή αντήχηση, της απόλυτης ηχητικότητας του σημείου και αυτής της δοσμένης θέσης στο πρωταρχικό επίπεδο (Kandinsky, 2016: 41).

Αντίστροφα η συναισθητική απόδοση στη μουσική, αρχής γενομένης από το FOLIO (1952-53) του Earle Brown, ο οποίος επηρεασμένος από τα mobiles του Alexander Calder και την τεχνική του Jackson Pollock δίνει χωρική υπόσταση στις συνθέσεις του, γίνεται επιδίωξη από πολλούς συνθέτες που επιχειρούν να οπτικοποιήσουν τις συνθέσεις τους μέσω εικόνας ή γραφικών (Smith &Smith, 1982: 76, 84, 87). Αξιοσημείωτο ότι η οπτικοποίηση των συνθέσεων του Brown έγκειται στον σχεδιασμό του παρά στην ομοιότητα με αναγνωρίσιμες μορφές (Smith&Smith 1982: 87). Στα έργα του Klee η σύμφωνη με τα διδάγματα του Bauhaus, ορθολογική οργάνωση βασισμένη σε μαθηματικούς και γεωμετρικούς κανόνες σχετίζεται με τη μουσική και ιδιαίτερα με τη διαίρεση της νότας σε δύο ημίση, τέσσερα τέταρτα, οκτώ όγδοα, δεκαέξι δέκατα έκτα· ο Klee πίστευε ότι και ο χώρος είναι χρονική έννοια και γι' αυτό από πολύ νωρίς προσπάθησε από τη μουσική να καταλήξει σε συμπεράσματα για τη ζωγραφική (Χαραλαμπίδης, 1993: 210).

### 2.4. Χωρική νοημοσύνη

Η χωρική νοημοσύνη είναι η ικανότητα διαμόρφωσης ενός νοητικού μοντέλου που σχετίζεται με τον χώρο, την ικανότητα προσανατολισμού και τη χωρική οργάνωση· στην ουσία είναι το κατ' εξοχήν είδος νοημοσύνης που συνδέεται με τις εικαστικές τέχνες (Gardner, 1993a:170-204) και συνεπώς η σημασία της είναι αυτονόητη· οι εικαστικές τέχνες διακρίνονται αδρομερώς σε δύο

μεγάλες κατηγορίες, στις τέχνες της επιφάνειας (σχέδιο, ζωγραφική, χαρακτική, φωτογραφία) και στις τέχνες του χώρου (γλυπτική, αρχιτεκτονική και όλες οι μορφές τέχνης του 20ου αιώνα που εκτυλίσσονται στον πραγματικό χώρο ή αναμετριούνται μ' αυτόν όπως Happening, Environment, Land Art, Performance) ως προεκτάσεις της παλιότερης διάκρισης ανάμεσα στις τέχνες του χώρου και του χρόνου (Χαραλαμπίδης, 2010: 15-16). Τα έργα τέχνης της επιφάνειας είναι δισδιάστατα και μέσω της προοπτικής δίνεται η ψευδαίσθηση του βάθους, ενώ αυτά που εκτείνονται στον χώρο είναι τρισδιάστατα και συνεπώς περίοπτα· ως εκ τούτου στην όλη διαδικασία προστίθεται μια τέταρτη διάσταση ο χρόνος που απαιτείται για τη σύλληψη των τριών άλλων διαστάσεων, μήκους, πλάτους, ύψους, με προφανή τη διαφορετικότητα των εμπειριών που γεννά καθεμιά από τις παραπάνω τέχνες (Χαραλαμπίδης, 2010: 16-17· Chapman, 1993: 25).

**2.5. Σωματική ή κιναισθητική νοημοσύνη**

Η σωματική ή κιναισθητική νοημοσύνη αφορά την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων ή παραγωγής προϊόντων μέσω της κίνησης του σώματος ή μέρους αυτού (Gardner, 1993a, 205-236). Στο στατικό έργο τέχνης μέχρι τον 19ο αιώνα διαγράφεται μια πορεία με αφετηρία το έργο «*Ο παις του Κριτίου*» (περ. 480), καθώς σπάει τη μετωπικότητα και τη στατικότητα των αρχαϊκών κούρων και εμφανίζεται σε λοξές όψεις με το σπάσιμο της λεκάνης (Rolley, 2006: 495), για να γίνει αισθητό αυτό που δίνει ζωή και κάποια φυσικότητα στο έργο(Rolley, 2006:471), το χαρακτηριστικό contrapposto με το στάσιμο και άνετο σκέλος χαρακτηριστικό της γλυπτικής της κλασικής εποχής.

Με εμφανή την ανιμιστική διάθεση η διαδικασία παραπέμπει στα δαιδαλικά αγάλματα· ο όρος μολονότι συμβατικός με αρχαίες παραδόσεις σχετικά με την αρχή της μνημειακής πλαστικής στη Ελλάδα συνδέεται με τον Δαίδαλο, γλύπτη από την Κρήτη, ικανό να κατασκευάζει αγάλματα τόσο ζωντανά, που μπορούσαν να περπατήσουν (Βουτυράς & Γουλάκη-Βουτυρά, 2011: 65· Πλάτων, 97d ). Υπήρχε όμως και μια ορθολογικότερη αντίληψη, σύμφωνα με την οποία ο Δαίδαλος ήταν ο πρώτος που κατασκεύασε αγάλματα με τα σκέλη όχι ενωμένα αλλά σε διασκελισμό, που πρόβαλλαν δηλαδή το ένα πόδι μπροστά, και με τα χέρια αποδεσμευμένα από τον κορμό (Διόδωρος Σικελιώτης, 4.76). Σύμφωνα με την άποψη αυτή, ο γλύπτης Δαίδαλος ήταν ο δημιουργός της μνημειακής πλαστικής στην Ελλάδα· αντίστοιχα τα tableaux vivants της εποχής του μπαρόκ συνίσταται σε κιναισθητικές και απτικές αξίες που παραπέμπουν στα «ομιλούντα» αγάλματα της αρχαιότητας.

Στον 20ο αιώνα με την επίδραση της μηχανής στον φουτουρισμό και κυρίως στο έργο του Boccioni η κίνηση γίνεται ταχύτητα, η οποία αφορά δύο οντότητες, το αντικείμενο που κινείται και τον χώρο στον οποίο κινείται· η εντύπωση που δεχόμαστε από ένα σώμα σε κίνηση προκύπτει από την αντίληψη του σώματος και των πραγμάτων που μένουν ακίνητα στον περιβάλλοντα χώρο, αλλά φαίνονται ότι κινούνται με την ίδια ταχύτητα του σώματος προς την αντίθετη κατεύθυνση (Argan, 2013: 482). Ο Boccioni ανακάλυψε την αεροδυναμική μορφή που θα καταστεί μια από τις τυπικές μορφές της εικονογραφίας του καιρού μας, στις οποίες προσφεύγουμε όχι μόνο για ψυχολογικούς λόγους, αλλά και αντικειμενικές, φυσικές αναγκαιότητες (Argan, 2013: 484).

Η έννοια της κίνησης αποκτά ιδιαίτερη σημασία στον Αφηρημένο Εξπρεσιονισμό στη μεταπολεμική Αμερική, καθώς συνδυάζει τη βίαιη έκρηξη της ατομικότητας του εξπρεσιονισμού με τον παραμερισμό της παραστατικότητας της αφαίρεσης (Χαραλαμπίδης, 1995:10). Συνιστούσε κατάφαση στην έκφραση του γενικού, του θεμελιώδους, του οικουμενικού, των μόνιμων μύθων της ανθρωπότητας, στο αίσθημα και τον αυθορμητισμό που εκδηλώνεται με προσωπικό τρόπο, στην ανάγκη κατάδυσης τόσο στο ατομικό όσο και στο συλλογικό ασυνείδητο (Χαραλαμπίδης, 1995:12). Η τεχνική του dripping που εφάρμοσε ο Jackson Pollock στην Action Painting θεωρήθηκε ως μέσο απελευθέρωσης των δημιουργικών δυνάμεων, καθώς άπλωνε μεγάλους μουσαμάδες στο πάτωμα και ακολουθούσε τον τρόπο των Ινδιάνων Navajo που ζωγράφιζαν πάνω στην άμμο ως μια συλλογική τελετουργική performance με στόχο θεραπευτικό· το απόλυτο πνεύμα διαπερνά το ανθρώπινο σώμα και υπαγορεύει τη θέλησή του στον καλλιτέχνη, που βρίσκεται σε κατάσταση έκστασης προκειμένου τελικά να ενωθεί μ' αυτό, με αποτέλεσμα την καλλιτεχνική

δημιουργία και την ταύτιση της κοινωνίας και του πνεύματος ως δραστηριοτήτων (Χαραλαμπίδης, 1995: 17). Η χειρονομία και κατ' επέκταση η κίνηση ολόκληρου του σώματος, έχοντας ως αφετηρία το ασυνείδητο, έπαιρνε τη μορφή χορογραφικής περιπέτειας· η έμφαση δίνεται στη διαδικασία, στην ίδια την καλλιτεχνική πράξη ως μέσο εκτόνωσης της ψυχικής έντασης και όχι στο αποτέλεσμα· πρόδρομος αυτής της μεταφοράς των ψυχικών δονήσεων του βαθύτερου ρυθμού της ύπαρξης στο χέρι και από εκεί στον μουσαμά θεωρείται ο van Gogh (Χαραλαμπίδης, 1995:18). Η χειρονομιακή δράση με εικαστικό στόχο, όπως παρουσιάστηκε στον Αφηρημένο Εξπρεσιονισμό, υπήρξε το βασικό κίνητρο για τη συστηματική αξιοποίηση του ανθρώπινου σώματος στη μεταπολεμική τέχνη, αρχικά στο Happening, στην Performance κατόπιν και οριστικά στην Body Art. (Χαραλαμπίδης, 1995: 111)

Στη γλυπτική ο Alexander Calder νοσταλγούσε μια τέχνη που θα αντανακλούσε τους μαθηματικούς νόμους του σύμπαντος, η οποία δεν μπορούσε να είναι άκαμπτη και στατική· το σύμπαν κινείται διαρκώς, το συγκρατούν όμως μυστηριώδεις δυνάμεις ισορροπίας και αυτή η έννοια της ισορροπίας ενέπνευσε τον Calder και τον οδήγησε στην κατασκευή των κινητών του (mobiles), δηλαδή κρέμασε φόρμες με διάφορα σχήματα και χρώματα και τις έκανε να γυρίζουν και να αιωρούνται στο κενό σε ένα διττό περιβάλλον, οπτικό- κινητικό και ακουστικό (Gombrich, 1994:584). Τέλος η Performance, ως μέσο έκφρασης με αρχικά έντονο πολιτικό χαρακτήρα και με κύρια τη γυναικεία εκπροσώπηση, επικράτησε στη δεκαετία του 1970 για να αποδώσει περιληπτικά όλες τις μορφές θεατρικής δράσης με εικαστικό στόχο, αλλά χωρίς την ενεργό συμμετοχή του θεατή, από τη δημιουργία ενός πραγματικού χειρονομιακού ιστού ως την αυτοέκθεση του καλλιτέχνη· η ουσία της Performance έγκειται στο ότι το έργο είναι ζωντανό ως αναβίωση του μύθου του Πυγμαλίωνα, των γλυπτών που ζωντανεύουν και της ικανότητας του καλλιτέχνη να φέρνει στη ζωή άψυχα αντικείμενα μέσω της μαγνητικής ενέργειας· όπως τα tableaux vivants, οι performances παρουσιάζουν πλαισιωμένες ζώνες με ζωντανά δράματα κι ενώ τα πρώτα εμπλέκουν συμβολικές καταστάσεις και προσωπικότητες, οι ζωντανές εικόνες των καλλιτεχνών προκαλούν επιπρόσθετα έναν τόπο φιλόδοξων γεγονότων που μεταπλάθουν όχι μόνο τις ίδιες τις performers αλλά ακόμη και τις σχετικές ρωγμές των καλλιτεχνών, της τέχνης και των θεσμών· σε κάθε περίπτωση πρόκειται για όψεις απτικών συνδέσεων που καθιστούν σαφές ότι υπάρχουν αόρατες δυνάμεις, συναισθήματα και σημεία επαφής (Fisher, 1997:32-33).

### 2.6. Προσωπική νοημοσύνη (Διαπροσωπική- Ενδοπροσωπική)

Τέλος ο Gardner προτείνει δύο μορφές της προσωπικής νοημοσύνης, τη διαπροσωπική ως ικανότητα κατανόησης άλλων ανθρώπων, αναγνώρισης των κινήτρων και συναισθημάτων τους, δυνατότητα συνεργασίας μαζί τους, έκφραση αλληλεγγύης και ανθρωπισμού, και την ενδοπροσωπική, ως ικανότητα διαμόρφωσης ενός ακριβούς μοντέλου της προσωπικότητας που συνδέεται με την αυτογνωσία, την αυτοκριτική, τον έλεγχο και διαχείριση των προσωπικών μας συναισθημάτων, με απώτερο σκοπό την αποτελεσματική διευθέτηση της ζωής(Gardner, 1993a: 237-276). Οι δύο μορφές της προσωπικής νοημοσύνης θα εξεταστούν παράλληλα καθώς συχνά ο άλλος αποτελεί την προβολή του εαυτού μας. Ο John Dewey υποστήριξε ότι η τέχνη είναι μια μορφή επικοινωνίας που για να ολοκληρωθεί απαιτεί ένα ευαίσθητο κοινό και ο σωστός τρόπος να την προσεγγίσουμε είναι να την θεωρήσουμε ως εμπειρία που αναπτύσσει το αίσθημα της κοινωνικότητας και της επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων γιατί ενδυναμώνει, βαθαίνει και παρατείνει την ικανοποίηση που αντλούμε από την καθημερινή ζωή (Dewey, 1980: 73-74).

Η τέχνη ως επικοινωνιακό μέσο (Τζιόβας, 1987:197-200) υπερβαίνοντας τις προσωπικές ανάγκες του καλλιτέχνη, εκφράζει οικουμενικές, διαχρονικές και πανανθρώπινες αξίες σε μεγαλύτερο βαθμό από την λογοτεχνία λόγω απουσίας προσκόμματος της εθνικής γλώσσας του συγγραφέα. Εξάλλου ισχύουν οι ίδιες διαδικασίες πρόσληψης καθώς ο θεατής είναι αυτός που καλείται να σηματοδοτήσει και να ερμηνεύσει τα έργα τέχνης ανάλογα με τον ορίζοντα προσδοκιών του( Jauss, 1982: xi-xii). Ένα έργο τέχνης με διπλή όψη, καθώς ως πράξη δημιουργίας έχει ατομικό χαρακτήρα, ενώ ως προϊόν αποκτά κοινωνική υπόσταση, κατανοείται ως ένα σύστημα

από συμβάσεις, προσδοκίες και αντιλήψεις που υπήρχαν την εποχή της παραγωγής· η ιστορική συνείδηση της δεδομένης περιόδου μπορεί να μην υπήρχε ποτέ σαν ένα σύνολο προθέσεων, αλλά υπάρχει αντίθετα στην ορολογία του Jauss ως ορίζοντας προσδοκιών (Jauss, 1982: xi-xii.), τον οποίο ο Gombrich ονομάζει νοητικό υπόβαθρο (mental set) (Gombrich, 1995: 85). Στην τέχνη οι δύο ορίζοντες προσδοκιών, της ατομικής εμπειρίας και της μεθοδολογικής κατανόησης, μπορούν να εμπλακούν μεταξύ τους και να επιφέρουν τροποποιήσεις στην εξέλιξη, μολονότι καμιά εμπειρία δεν μπορεί να είναι απόλυτα σαφής(Jauss, 1982: xii). Η τέχνη γίνεται μορφή επικοινωνίας όταν οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα οπτικά μέσα για να υμνήσουν τις εμπειρίες τους και να τις συμμεριστούν με τους άλλους· αντίθετα όταν είναι υπερβολική η αντίληψη της τέχνης ως επικοινωνίας, μπορεί να οδηγήσει στη χρήση των οπτικών μορφών με σκοπό την πειθώ ή την προπαγάνδα(Chapman, 1993: 51).

Με βασικό εικαστικό μέσο την προσωπογραφία και κυρίως την αυτοπροσωπογραφία, όπου αποτυπώνονται τα εξωτερικά αλλά και ψυχικά χαρακτηριστικά του εικονιζόμενου προσώπου η τέχνη καλλιεργεί την ενσυναίσθηση καθώς καλείται ο δέκτης να μπει στη θέση του άλλου και να βιώσει ανάλογες εμπειρίες· η διαδικασία αυτή εξετάζεται από την κοινωνική ψυχολογία (Hobart& Fahlberg, 1965: 596-597). Η ενσυναίσθηση, ως προβολή της προσωπικότητας ενός ατόμου μέσα σε μια κατάσταση, πραγματική ή υποθετική, ώστε να την προσωποποιούμε και να προικίζουμε τα άψυχα υλικά πράγματα με τα προσωπικά μας αντικείμενα (Chapman, 1993:72), αποκτά δραστική λειτουργία στη διδασκαλία της τέχνης καθώς εμπλέκει την εμπειρία της αναγνώρισης με αυτήν της φαντασίας· η επιτυχία στη διδασκαλία της τέχνης συνίσταται κυρίως στον σεβασμό, στην εκτίμηση των δημιουργημάτων των άλλων ανθρώπων και στην αναγνώριση του καταβαλλόμενου μόχθου (Phillips, 2003:46).

Ο καλλιτέχνης δημιουργεί γέφυρες που ενώνουν, η τέχνη δίνει τα μέσα για τη δημιουργία κοινότητας, την ανθρώπινη επαφή, παραχωρεί την ελευθερία όχι να φανταστούμε τα πράγματα, όπως θα μπορούσαν να είναι διαφορετικά, αλλά και τη δυνατότητα της ενεργητικής μάθησης, γεγονός που αντανακλά τις παιδαγωγικές αντιλήψεις των Dewey και Vygotsky· η δυνατότητα επίλυσης του προβλήματος και υπέρβασης των εμποδίων κυρίως μέσω της συνεργασίας συμβάλλει όχι μόνο στη γνωστική ανάπτυξη, αλλά και στη συναισθηματική ωρίμανση των μαθητών (Phillips, 2003:48). Επιστημονικές έρευνες ανακάλυψαν την ύπαρξη κατοπτρικών νευρώνων οι οποίοι ενεργοποιούνται όταν ένα άτομο εκτελεί μια ενέργεια, αισθάνεται ένα συναίσθημα ή βλέπει κάποιο άλλο πρόσωπο να έχει ανάλογη εμπειρία· με άλλα λόγια οι κατοπτρικοί νευρώνες αναδεικνύουν τη βιολογική βάση της ενσυναίσθησης (Jurecic, 2011:10)

Στην τέχνη ο εξπρεσιονισμός μέσω της έκφρασης διαγράφει πορεία από το εσωτερικό προς το εξωτερικό, καθώς το υποκείμενο αποτυπώνει τα συναισθήματά του εκφράζοντας μια σχέση βουλητική απέναντι στην πραγματικότητα, κάποτε και επιθετική· συνιστά μια τέχνη στρατευμένη, που τείνει να επηρεάσει βαθιά την ιστορική κατάσταση θέτοντας το πρόβλημα της ενεργού σχέσης με την κοινωνία και συνεπώς της επικοινωνίας (Argan, 2013: 257). Ο εξπρεσιονισμός και ο φοβισμός ως παράλληλα ρεύματα διαμορφώνονται υπό την επίδραση των αντιλήψεων του Berxon και του Nietzsche ως προς το θέμα της ύπαρξης: για τον πρώτο η συνείδηση είναι η ζωή, ως συνεχής ζωηρή επικοινωνία μεταξύ υποκειμένου και αντικειμένου, ενώ για τον δεύτερο η συνείδηση νοείται ως θέληση αγωνιστικής ύπαρξης ενάντια στην ακαμψία των λογικών σχημάτων, την αδράνεια του παρελθόντος που καταδυναστεύει το παρόν, την πλήρη άρνηση της ιστορίας(Argan, 2013: 258). Με χαρακτηριστικά τη χρήση των κραυγαλέων χρωμάτων, την παραμόρφωση και την προβολή της ασχήμιας οι εξπρεσιονιστές αποτύπωναν τόσο έντονα τον ανθρώπινο πόνο, τη φτώχεια, τη βία και το πάθος ώστε είχαν την τάση να πιστεύουν ότι η προσήλωση στην αρμονία και την ομορφιά στην τέχνη ήταν ένδειξη ανειλικρίνειας· ήθελαν να ασχοληθούν με τη γυμνή αλήθεια της ανθρώπινης ύπαρξης και να εκφράσουν συμπόνια για τον απόκληρο και τον άσχημο(Gombrich, 1994: 564,566).

## 3. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω συνάγεται το συμπέρασμα ότι η τέχνη δεν αποτελεί μουσειακό είδος παρωχημένο και ελιτίστικο, αλλά οργανικό κομμάτι της συλλογικής ζωής που προκύπτει από τις κοινωνικές δομές που σχετίζονται με τα έθιμα και τις τελετουργίες (Dewey ,1980: 7) και εξυπηρετεί κοινωνικούς σκοπούς. Συνδέεται με τις διάφορες περιοχές του ανθρώπινου εγκεφάλου και αποτελεί δημιούργημα τόσο ατομικό όσο και κοινωνικό. Σε επίπεδο ακαδημαϊκής γνώσης συμβάλλει τόσο στη γλωσσική ανάπτυξη των εμπλεκομένων καθώς στηρίζεται στην καταγεγραμμένη πολιτιστική κληρονομιά, ενώ ασκεί διανοητική λειτουργία καθώς μέσω των μαθηματικών συνδέεται με την επιστημονική γνώση. Ως έκφραση του ψυχικού κόσμου συμβάλλει στην εκτόνωση από το άγχος της καθημερινότητας μέσω της κιναισθητικής διαδικασίας. Καθώς προσφέρει πλούσιες αισθητηριακές εμπειρίες ως αντανακλάσεις των συναισθημάτων και των ιδεών η τέχνη συμβάλλει στην ανθρώπινη επικοινωνία και στην γνώση του κόσμου που μας περιβάλλει.

Για όλους αυτούς τους λόγους γίνεται σαφές ότι η ενασχόληση με την τέχνη αποσκοπεί στην πολύπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου, γνωστική- διανοητική, συναισθηματική και κιναισθητική και ως εκ τούτου προτείνεται η ένταξή της στη εκπαιδευτική διαδικασία. Έτσι πρόκληση του εκπαιδευτικού είναι να προτείνει διανοητικά σωστές καλλιτεχνικές εμπειρίες που σχετίζονται με τη ζωή των νέων, οι οποίοι από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους διαπαιδαγωγούνται με οπτικές μορφές που καλούνται να αποκωδικοποιήσουν (Chapman ,1993:9-10) μέσω της καλλιέργειας του οπτικού γραμματισμού. Προβάλλει ως επιτακτική η ανάγκη συνδυασμού τριών στόχων, τη προσωπικής πλήρωσης μέσω της τέχνης, της εκτίμησης της καλλιτεχνικής κληρονομιάς και της επίγνωσης του κοινωνικού ρόλου της τέχνης (Chapman 1993: 21). Οι επιδιώξεις της αισθητικής παιδείας συμπίπτουν με τις ευρύτερες ευθύνες της γενικής εκπαίδευσης, δηλαδή την ανάπτυξη της ικανότητας κάθε παιδιού να βρει προσωπική πλήρωση στη ζωή, τη μετάδοση της πολιτιστικής κληρονομιάς και τη διεύρυνση της κοινωνικής συνείδησης · τα σχολικά προγράμματα τέχνης διευκολύνουν το παιδί να αναζητήσει την προσωπική ολοκλήρωση μέσα από τις καλλιτεχνικές εμπειρίες που στηρίζονται στο άμεσο περιβάλλον και τα βιώματά του, ενώ παράλληλα μελετώντας την καλλιτεχνική κληρονομιά τα παιδιά γνωρίζουν την τέχνη ως μια σημαντική μορφή στον χώρο των επιτευγμάτων του ανθρώπου αξιολογώντας παράλληλα τον κοινωνικό της ρόλο (Chapman, 1993:115).

Τέλος η αλληλεπίδραση ανάμεσα στις τέχνες αποτελεί μια πλούσια πηγή μελέτης σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, καθώς μπορούν να μελετηθούν σε ακαδημαϊκό επίπεδο και ταυτόχρονα αποτελούν θεμελιώδες μέρος της εμπειρίας των νέων παιδιών ως παράγοντα αναπόφευκτα συνδεδεμένο με το πολιτισμικό τους πλαίσιο με εσωτερική και εξωτερική λειτουργία , με έμφαση στον κυρίαρχο ρόλο της αισθητικής εμπειρίας και στην κρίση πάνω στην τέχνη, ενώ παράλληλα η αισθητική ξεπερνώντας τα καλλιτεχνικά φαινόμενα επιτυγχάνει την ποιότητα ζωής εν γένει (Simpson, 1988:52).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση


Ανδρόνικος Μ.( 21986). Ο Πλάτων και η Τέχνη. Αθήνα: Νεφέλη.

Βελένη, Θ.(2011). Εικαστικές τέχνες και μουσική(τέλη 19ου και 20ός αιώνας).Συναισθητικοί πειραματισμοί και οπτικοακουστικές εφαρμογές στην τέχνη του 20ού αιώνα. Από τη συναισθησία στην πολυαισθητηριακή συνέργεια. διδ. διατριβή. Θεσσαλονίκη.

Βελουδής, Γ. (92011). Γραμματολογία. Θεωρία της Λογοτεχνίας. Αθήνα: Πατάκης.

Βουτυράς, Μ. & Γουλάκη-Βουτυρά, Ά. (2011). Η αρχαία ελληνική τέχνη και η ακτινοβολία της. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.

Καψωμένος, Ε. (2005). Ποιητική. Θεωρία και μέθοδοι ανάλυσης των ποιητικών κειμένων. Αθήνα: Πατάκης.

Κόκκος Α. (2011). Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία, στο Συλλογικό, Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Μέγα Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία, στο Συλλογικό, Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Τζιόβας, Δ. (1987). Μετά την Αισθητική. Αθήνα 1987: Γνώση.
Χαραλαμπίδης, Α.(1993). Η Τέχνη του 20ου αιώνα, τόμος ΙΙ. Θεσσαλονίκη:University Studio Press.
Χαραλαμπίδης, Α.(1995). Η Τέχνη του 20ου αιώνα. Η μεταπολεμική περίοδος, τόμος ΙΙΙ. Θεσσαλονίκη:University Studio Press.
Χαραλαμπίδης, Α. (2010). ΤΕΧΝΗ: βλέπω= γνωρίζω= αισθάνομαι. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

**Ξενόγλωσση**

Apollinaire, G.( 1983). Οι κυβιστές ζωγράφο· αισθητικοί στοχασμοί, (Μαρκετάκη Τ., Μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
Argan, G.C.( 82013).Η Μοντέρνα Τέχνη, ( Παπαδημήτρη Λ., Μετάφρ.).Ηράκλειο: ΠΕΚ.
Arnason, H. H.( 2006). Ιστορία της σύγχρονης τέχνης, Ζωγραφική, Γλυπτική, Αρχιτεκτονική, Φωτογραφία, Μιλτιάδης Παπανικολάου (Επιμ.). Αθήνα: Επίκεντρο.
Arnheim, R.(2007). Οπτική Σκέψη (Ποταμιάνος Ιακ., Βρυώνη Γ., Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη:University Studio Press.
Barthes, R.( 32007). Εικόνα-Μουσική-Κείμενο (Σπανός Γ., Μετάφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.
Beardsley, M.C.(1989). Ιστορία των Αισθητικών θεωριών (Κούρτοβικ Δ., Χριστοδουλίδης Π., Μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
Braider, C.(1993) Refiguring the Real: Picture and Modernity in Word and Image 1400-1700. Πρίνστον: Princeton University Press.
Chapman, L.H.(1993). Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή (Λαπούρτας Α., Χαραλαμπίδης Γ., Κυπραίου Ε., Βαρδάλου Α., Μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη
Dewey, J.(1980). Art as Experience. Νέα Υόρκη: A Perigee Book.
Eagleton T.(1989). Εισαγωγή στη θεωρία της λογοτεχνίας (Τζιόβας Δ., Εισαγωγή- Θεώρηση ·Μαυρωνάς Γ., Μετάφρ.). Αθήνα: Οδυσσέας.
Fish, J. C.( 1981 Άνοιξη). Colour as Sensation in Visual Art and in Science, Leonardo,14(2), 89-98.
Fisher, J. (Χειμ. 1997). Interperformance: The Live Tableaux of Suzanne Lacy, Janine Antoni, and Marina Abramovic, Art Journal, 56(4), Performance Art: (Some) Theory and (Selected)Practice at the End of This Century: 28-33
Foster, H. -Krauss R.-Bois Y.A.- Buchloh B.H.D.( 2009). Η τέχνη από το 1900: μοντερνισμός, αντιμοντερνισμός, μεταμοντερνισμός (Παπανικολάου Μ., πρόλογος-επιμέλεια). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
Hobart, C. W. - Fahlberg N., (1965). The Measurement of Empathy, American Journal of Sociology, 70(5),595-603.
Gardner, H.(1990). Art Education and Human Development .Καλιφόρνια:The J. Paul Getty Trust.
Gardner, H.( 21993a). Frames of Mind. The Theory of Multiple Intelligences.Νέα Υόρκη: Basic Books.
Gardner, H. (1993 b). Multiple Intelligences. The Theory in Practice.Νέα Υόρκη: Basic Books.
Gardner, H.- Kornhaber M.L.- Wake W.K.( 1996). Intelligence: Multiple Perspectives.Φλόριντα: Harcourt Brace College Publishers.
Genette, G.(2007). Σχήματα ΙΙΙ, (μεταφρ. Λυκούδης Μ.), Αθήνα: Πατάκης
Gombrich, E.H.(1994).Το Χρονικό της Τέχνης ( Κάσδαγλη Λ., Μετάφρ.). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
Gombrich, E.H.(1995). Τέχνη και Ψευδαίσθηση( Παππάς Α., Μετάφρ.), Αθήνα: Νεφέλη.

Hölscher, T.(2005). Κλασική Αρχαιολογία. Βασικές γνώσεις (Παπαγεωργίου Π., Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη:University Studio Press.
Jakobson, R.(1998). Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας (Μπερλής Α., Μετάφρ.). Αθήνα: Εστία.
Jauss, H. R.(1982). Toward an Aesthetic of Reception, (Bahti T., Μετάφρ. στα αγγλικά).Σάσεξ: Harvester Press.
Jurecic, A. (2011, Σεπτ.). Empathy and the Critic, College English, 74(1), 10-27.
Kandinsky, W.(1981). Για το πνευματικό στην τέχνη (Παράσχης Μ., Μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
Kandinsky, W.(22016). Σημείο-Γραμμή-Επίπεδο: Συμβολή στην ανάλυση των ζωγραφικών στοιχείων ( Μαλάκη- Σταθάκη Έφη Μετάφρ.). Αθήνα: Νεφέλη.
Kristeva, J.( 1975). Σημειωτική. Recherches pour une sémanalyse. Παρίσι: Editions du Seuil.
Lee, R.W.(1940). Ut Pictura Poesis: The Humanistic Theory of Painting, The Art Bulletin, 22(4),197-269.
Lessing, G.E.(1902). Λαοκόων (Προβελέγγιος Α. Μετάφρ.).Αθήνα: Πελεκάνος.
Malraux, A.(2007). Το φανταστικό μουσείο(Ηλιάδης Ν., Μετάφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.
Phillips, L. C., (2003, Ιούλ.). Nurturing Empathy, Art Education, 56(4), 45-50.
Rolley, C.(2006). Η Ελληνική Γλυπτική Ι. Από τις αρχές έως το μέσο του 5ου αιώνα, (Δημητρακοπούλου Ε., Μετάφρ.). Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου-Α. Καρδαμίτσα.
Schapiro, M.(1996). Words, Script and Pictures: Semiotics of Visual Language. Νέα Υόρκη: G. Braziller.
Schapiro, M.(1973). Words and Pictures: On the Literal and the Symbolic in the Illustration of a Text. Παρίσι: Mouton.
Simpson, A.(1988 Καλοκ.). Language, Literature, and Art, The Journal of Aesthetic Education, 22(2),47-53.
Smith, S.-Smith, S.(1982). Visual Music, Perspectives of New Music,20(1/2),75-93.
Stillings, A. N.- Weisler, E. S. - Chase, H. C.-Feinstein, H.M.- Garfield, L.J.-Rissland, L.E.( 22011). Εισαγωγή στη Γνωσιοεπιστήμη (Μαραγκός Γ., Μετάφρ.). Αθήνα: ΜΙΕΤ.
Wellek, R.-Warren, A.(χχ).Θεωρία λογοτεχνίας(Δεληγιώργη Σ., Μετάφρ.). Αθήνα: Δίφρος. .
Wölfflin, H.(2006). Βασικές έννοιες της Ιστορίας της Τέχνης ( Παπανικολάου Μ., Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

# CULTURAL TRAVELING BETWEEEN GREECE AND CHINA

**Σταθογιάννης Ιωάννης**
yiannisstath@gmail.com
Εκπαιδευτικός Π030

**Περίληψη**

Η παρουσία του μαιάνδρου, του ελληνικού συμβόλου, ήταν η αφορμή που με τη σειρά της αποτέλεσε αντικείμενο παρατήρησης και οδήγησε στη συγγραφή του βιβλίου Cultural Traveling between Greece and China. Αυτό το βιβλίο – λεύκωμα είναι ένα παράθυρο στον κόσμο της Κίνας, ένα μέσο παρατήρησης που συγκρίνει τους δυο φαινομενικά διαφορετικούς αλλά στην ουσία τόσο όμοιους πολιτισμούς της Ελλάδας και της Κίνας.

Απώτερος σκοπός του είναι η διάσωση των ελληνικών μύθων και η διασπορά τους σε τρίτες χώρες, παράλληλα με τη διάδοση του άγνωστου ως προς τη Δύση Κινέζικου πολιτισμού.

Οι μύθοι αυτοί θα αποτελέσουν μέσο μεταφοράς σημαντικών μηνυμάτων σε μια εποχή κοινωνικής και ανθρωπιστικής κρίσης.

Στο βιβλίο έχουν μελετηθεί και αναπτυχτεί νέες τεχνικές σχεδίασης και εικονογράφησης με βάση το δυτικό τρόπο σκέψης με το αναγκαίο συνταίριασμα της ανατολίζουσας νοοτροπίας.

Σ' αυτή την εισήγηση θα αναλυθούν κάποιοι μύθοι των δυο πολιτισμών που εμφανίζουν ομοιότητες.

**Λέξεις κλειδιά:** Ελληνική, Κινεζική, Μαίανδρος, Μυθολογία, Ομοιότητες

## 1. Εισαγωγή

Το «Πολιτιστικό ταξίδι μεταξύ Ελλάδας και Κίνας» αποτελεί μια συγγραφική προσπάθεια, που παρουσιάζει σε ένα βιβλίο – λεύκωμα ελληνικούς και κινέζικους μύθους, ήρωες και ιστορικά πρόσωπα, καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των δυο αρχαίων πολιτισμών που στην ουσία δεν συναντήθηκαν ποτέ, αλλά παρουσιάζουν κάποιες ομοιότητες. Η συγγραφή του έγινε στην Αγγλική, Ελληνική και Κινεζική γλώσσα.

Στην πολυτελή πρώτη έκδοση (Εικόνα 1) χρησιμοποιήθηκε η Αγγλική γλώσσα για την ευρύτερη κατανόηση και αποδοχή του βιβλίου – λευκώματος από την παγκόσμια κοινότητα, και η Κινεζική γλώσσα μια και πρωτοεκδόθηκε στη Λαϊκή Δημοκρατία της Κίνας.

**Εικόνα 1: Εξώφυλλο Αγγλικής Έκδοσης**

Στην, πιο Δωρική, δεύτερη έκδοση (Εικόνα 2) που ακολούθησε, χρησιμοποιήθηκαν με σκοπό τη διάδοση και ταυτόχρονη προβολή τους για πρώτη φορά μαζί σε μια έκδοση, η Ελληνική και η Κινεζική γλώσσα.

**Εικόνα 2: Εξώφυλλο Ελληνικής Έκδοσης**

Το ελληνικό σύμβολο του μαιάνδρου έγινε αντικείμενο παρατήρησής μου για τη συγγραφή του βιβλίου «Πολιτιστικό ταξίδι μεταξύ Ελλάδας Κίνας». Παρατήρησα ότι ο μαίανδρος, ένα καθαρά ελληνικό σύμβολο όπως νόμιζα στην αρχή βρισκόταν καλά κρυμμένο σε διάφορα σημεία της πόλης της Καντόνα, που ήταν ο τόπος διαμονής μου, διακοσμώντας κτίρια αρχαία, σύγχρονα, αλλά και σκεύη, ή αντικείμενα καθημερινής χρήσης.

Στόχος είναι η παρουσίαση κάποιων μύθων των δύο πολιτισμών που παρουσιάζουν ομοιότητες και η διάδοσή τους σε τρίτες χώρες. Γνωρίζοντας ότι οι μύθοι αποτελούν μέσα μεταφοράς μηνυμάτων πιστεύω ότι ο σύγχρονος κόσμος που αντιμετωπίζει κρίση κοινωνική αλλά

κυρίως ανθρωπιστική, έχει ανάγκη να γνωρίσει καλύτερα το παρελθόν του, πριν προχωρήσει στο μέλλον του.

## 2.1. Ελληνικός Μαίανδρος

Με τον όρο ***μαίανδρος (Ελληνικό κλειδί)*** [1] (Πλάντζος, 2011) (Εικόνα 3) νοείται η ταινιωτή διακόσμηση -σύνθεση ευθειών- που ενώνονται μεταξύ τους σε ορθές γωνίες ή τέμνονται διαγώνια. Παραλλαγή του μαιάνδρου που χρησιμοποιεί σπειροειδή επαναλαμβανόμενα μοτίβα είναι η *βιτρούβια έλιξ* (γλωσσίδα), ένα επαναλαμβανόμενο καμπυλόγραμμο κυματοειδές μοτίβο. Ονομάστηκε και Ελληνικό Κλειδί, καθώς δηλώνει την ελληνική καταγωγή όλων των αντικειμένων που κοσμεί.

**Εικόνα 3: Μαίανδρος (Ελληνικό κλειδί)**

Ο μαίανδρος αποτελεί σύμβολο Νίκης και Ενότητας, σύμβολο του Άπειρου και της Αιώνιας Ζωής, απεικονίζει την ατελείωτη ροή του χρόνου, την ολοκλήρωση των επαναλαμβανόμενων χρονικών κύκλων, του αέναου περάσματός μας πάνω σε αυτό τον κόσμο.

Εμπνευσμένος, κατά την άποψη κάποιων ακαδημαϊκών, από τις πολυάριθμες στροφές του ποταμού Μαιάνδρου, ή **Μεντερές** (Εικόνα 4) (τουρκικά *Büyük Menderes, Μπουγιούκ Μεντερές*) είναι ποταμός της σημερινής νοτιοδυτικής Τουρκίας που βρίσκεται στην αρχαία Καρία της Μικράς Ασίας.[2] (Ησύχιος, 2017).

**Εικόνα 4: Ποταμός Μαίανδρος (Μέντερες)**

Στην αρχαιότητα ο ποταμός που θεωρούνταν προσωποποιημένη ποτάμια θεότητα των αρχαίων Ελλήνων ο οποίος έχει συνολικό μήκος πάνω από 500 χιλιόμετρα, θα αποτελέσει ένα από τα ιστορικότερα σύμβολα του Ελληνικού Κόσμου.

Μπορεί να είναι γέννημα των προϊστορικών χρόνων, ωστόσο θα αναγεννηθεί και θα πάρει την κύρια, αλλά όχι και μοναδική μορφή του κατά τους Γεωμετρικούς Χρόνους. Ο μαίανδρος, χρησιμοποιήθηκε σε ναούς, μνημεία, γλυπτά, αντικείμενα, αγγεία, πολεμικά όπλα, πανοπλίες και ενδύματα σε όλα τα μήκη και πλάτη του Ελληνικού Κόσμου. Το ίδιο σχήμα υπάρχει και στην περίφημη ασπίδα του Φιλίππου του Β'. Μέσω της Ρωμαϊκής Αυτοκρατορίας εμφανίζεται και στο Βυζάντιο. Αποτελεί λοιπόν ένα από τα κορυφαία Ελληνικά σύμβολα, το οποίο χρησιμοποιήθηκε στις σημαντικότερες περιόδους της ελληνικής ιστορίας. Η αίσθηση του άπειρου, του ατελείωτου αφενός, αλλά και της ακρίβειας και ολοκλήρωσης αφετέρου, χαρακτηρίζουν τον ελληνικό πολιτισμό. [3] (Πλάντζος, 2011)

Ήδη από την κλασσική αρχαιότητα ο μαίανδρος εκπροσώπησε την εικαστική έκφραση της αρχαίας ελληνικής σκέψης (αρμονική ταύτιση των αντιθέτων στον ανώτερο δυνατό βαθμό).

Στην μυθική επιλογή του Ηρακλή, ***μαιάνδριο σχήμα*** (Εικόνα 5) είχε ο δύσκολος δρόμος της Αρετής, σε αντίθεση με το δρόμο της Κακίας που ήταν ευθύς, με τους μαιάνδρους να συμβολίζουν τις δομημένες δυσκολίες της ζωής, που καλείται να ξεπεράσει ο άνθρωπος για να πλησιάσει το ιδανικό. Την **«μαιάνδριο λαβή ή χειρώνιο λαβή »** [4] (Καλόπουλος, 1995) τη χρησιμοποιεί ο μυθικός Ηρακλής στη μάχη του με τον Τρίτωνα (Θεότητα της Θάλασσας, γιος του Ποσειδώνα). Ο Τρίτωνας πασχίζει να ανοίξει μάταια τα κλειδωμένα με τη μαιάνδριο λαβή δάχτυλα του ήρωα. Η μαιάνδριος λαβή, αποτελούσε συμβολισμό της ηρωικότητας των Ελλήνων και αιώνιο σύμβολο νίκης.

**Εικόνα 5: Μαιάνδριο σχήμα, αγγειογραφία του 550 π.Χ., Αρχαιολογικό Μουσείο Ταρκυνίας**

Τα αρχαιότερα μνημεία, πάνω στα οποία συναντάται το σύμβολο του μαιάνδρου, είναι σε πολλούς τάφους στη Μικρά Ασία και μάλιστα στο λεγόμενο τάφο του Μίδα στη Φρυγία, του οποίου η λίθινη πρόσοψη είναι πλήρως διακοσμημένη με μαιάνδρους.

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι ο μαίανδρος αποτελεί ευρύτερα διαδεδομένο σύμβολο, τόσο από γεωγραφικής όσο και από χρονολογικής άποψης, που ανιχνεύεται όπου έχει εμφανιστεί ευρωπαϊκού τύπου Πολιτισμός.

## 2.2. Κινέζικος Μαίανδρος

Ενώ τα ελληνικά σχέδια ήταν εμπνευσμένα από τις πολυάριθμες στροφές του ποταμού Μαιάνδρου, το κινέζικο meander αρχικά προέκυψε στην δυναστεία των Σανκ (Shang) (Εικόνα 6). Βρέθηκε επίσης σε χάλκινα αγγεία της δυναστείας των Τζου (Zhou) και σε αγγεία της δυναστείας των Χαν (Han) και από τότε μέχρι σήμερα σε διάφορες παραλλαγές.

**Εικόνα 6: Κινεζικό meander**

Το σύμβολο ήταν εμπνευσμένο από τα σύννεφα και τον κυματισμό των βροντών, έτσι ονομάζεται το σύννεφο μοτίβο και το βροντερό μοτίβο (yunwen και leiwen). Συμβολίζει τη Ζωή και την Αφθονία που δίνει η βροχή στις καλλιέργειες των αγροτών.

Μερικά αξιοσημείωτα παραδείγματα εμφανίζονται σε κομμάτια επίπλων με κάποια θρησκευτική σημασία. Τα κινεζικά meanders φαίνεται να έχουν πρόσθετα στοιχεία, όπως το φύλλωμα και η φυσική ανάπτυξή του, τα στυλιζαρισμένα σύννεφα και τα ζώα, καθώς και διάφορα είδη κυμάτων.

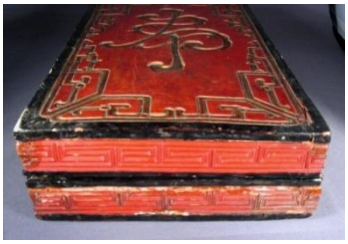
Ενδεικτικά έχουμε ένα λιοντάρι να παίζει με μια σφαίρα, το άλλο (πιθανώς ένα θηλυκό) να προστατεύει ένα παιδί, αλλά και τα δύο ανεξάρτητα τμήματα να στηρίζονται πάνω στους αντίστοιχους μαιάνδρους (Εικόνα 7).

**Εικόνα 7: Λιοντάρια που στηρίζονται πάνω σε μαίανδρο**

Σε ένα άλλο κιβώτιο ο μαίανδρος εμφανίζεται με ξεχωριστούς συνδέσμους και επιπλέον διάκοσμο λουλουδιών, κεντρικά εμφανίζονται τέσσερις (4) νυχτερίδες που περιβάλουν ένα κεντρικό σχέδιο σε σχήμα σταυρού (Εικόνα 8).

**Εικόνα 8: Σχέδιο σε κιβώτιο με περίγραμμα από μαίανδρο**

Στο παρακάτω ξύλινο κιβώτιο χρησιμοποιείται μογγολική γραφή και το κάτω μέρος είναι διακοσμημένο με μαιάνδρους (Εικόνα 9).



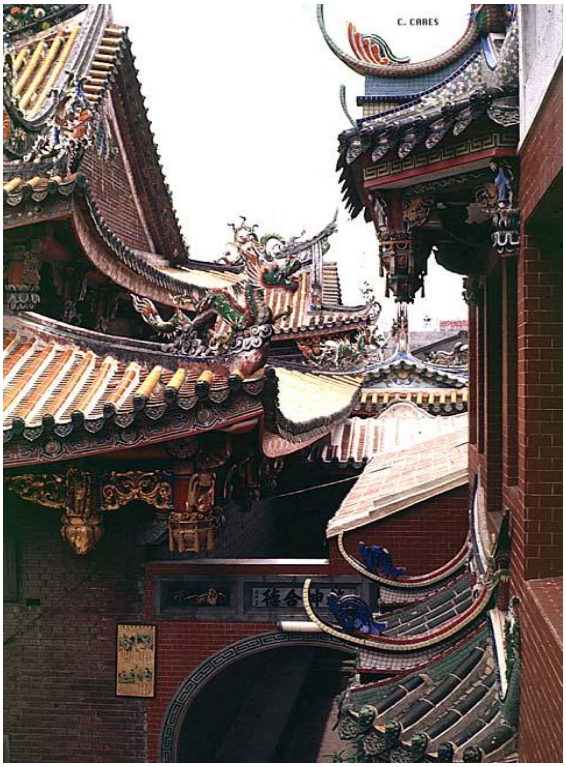
**Εικόνα 9: Ξύλινο κιβώτιο διακοσμημένο με μαιάνδρους**

Ένα άγαλμα του Γκουάν Γιν (Guanyin), μια ευρύτερα αγαπημένη Βουδιστική Θεότητα με θαυματουργές δυνάμεις, που σημαίνει "[ο ένας που] αντιλαμβάνεται τους ήχους του κόσμου", περιβάλλεται από επιχρυσωμένους μαιάνδρους (Εικόνα 10).

**Εικόνα 10: Άγαλμα του Γκουάν Γιν που περιβάλλεται από επιχρυσωμένους μαιάνδρους**

Μια θήκη καλλυντικών από κασσίτερο το οποίο είναι κάπως ασύμμετρα διακοσμημένο. Ο τεχνίτης που το κατασκεύασε μάλλον ενδιαφέρθηκε ελάχιστα για τη σωστή τοποθέτηση των γωνιών του μαιάνδρου (Εικόνα 11).

**Εικόνα 11: Θήκη καλλυντικών από κασσίτερο με διακόσμηση μαιάνδρου**




**Εικόνα 12: Εξωτερικός αρχιτεκτονικός διάκοσμος ναού**

Τέλος, υπάρχουν αρκετοί βουδιστικοί ναοί στην επικράτεια της Κίνας που φέρουν μαιάνδρους, τόσο στον εξωτερικό αλλά και στον εσωτερικό τους αρχιτεκτονικό διάκοσμο, όπως φαίνεται πιο καθαρά στο κάτω μέρος της φωτογραφίας (Εικόνα 12).

Όπως στην Ελλάδα, έτσι και στην Κίνα το σύμβολο χρησιμοποιήθηκε ευρέως σε ναούς, μνημεία, γλυπτά, αντικείμενα, αγγεία, πολεμικά όπλα και πανοπλίες σε όλη την επικράτειά της.

**3. Ανάλυση Βιβλίου**

Στο βιβλίο «Πολιτιστικό ταξίδι μεταξύ Ελλάδας και Κίνας» ο μαίανδρος αναλαμβάνει το ρόλο της αφήγησης. Ακόμα και στις περιπτώσεις όπου εμφανίζεται ξεχωριστά, όταν ο μύθος δεν έχει κοινά στοιχεία ή ταύτιση με τον αντίστοιχο ελληνικό ή κινέζικο μύθο.

Το σχήμα του βιβλίου αποδόθηκε σε κάθετο παραλληλόγραμμο με διαστάσεις 29Χ21 και διπλασιασμό των διαστάσεών του κατά το άνοιγμά του με πλούσια εικονογράφηση και περιεκτικό κείμενο, σε στυλ λευκώματος. Ο αναγνώστης ταξιδεύει μαζί με την εικόνα και το κείμενο όπως ταξίδευε με τα παλιά παραμύθια της γιαγιάς και όπως μια κινηματογραφική ταινία προχωράει κεφάλαιο – κεφάλαιο οδηγώντας τον σε μια πορεία γνωριμίας των δύο πολιτισμών μέσα από τους μύθους και την ιστορία τους.

Το βιβλίο όπως είπαμε παραπάνω εμφανίζει μύθους και ο μύθος είναι μια τρόπον τινά ιερή ή θρησκευτική αφήγηση της οποίας το περιεχόμενο σχετίζεται με την προέλευση ή τη δημιουργία φυσικών, υπερφυσικών ή ακόμα και πολιτιστικών φαινομένων [5] (wiki, 2017) Διερευνάται και ως αποσπασματική πηγή προφορικής ιστορικής αφήγησης αλλά και ως ενδείξεις κοινωνικών αξιών που διαμορφώνουν τον κοινωνικό χάρτη μιας ομάδας ανθρώπων.

Κάθε μύθος στον κεντρικό του πυρήνα συνίσταται από τρεις βασικές αλήθειες που είναι:

- 1. Μια προσπάθεια ερμηνείας των δυνάμεων που ελέγχουν το κόσμο αλλά και των σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ των ανθρώπινων πλασμάτων και αυτών των δυνάμεων.
- 2. Ένας συμβολικός τρόπος διδασκαλίας της συνείδησης των ανθρώπινων πλασμάτων, για το πώς μπορούν να τα βγάζουν πέρα με τις δυνάμεις της εξέλιξης.
- 3. Σε πολλές περιπτώσεις πιθανώς καταγραφή -με τη μορφή του θρύλου- πρώιμων ιστορικών γεγονότων με συγκεκριμένες χωροχρονικές αναφορές.

Συγκεκριμένο παράδειγμα σε αυτή την περίπτωση είναι η μεγάλη έρευνα που διεξάγεται για την ιστορικότητα των έργων του Ομήρου.

Σε όλο τον κόσμο, σε όλες τις εποχές, και κάτω από οποιεσδήποτε περιστάσεις οι μύθοι των ανθρώπων υπήρξαν η ζωντανή έμπνευση για όλες τις δραστηριότητες του νου, των συγκινήσεων και του σώματος. Πολύ περισσότερο κάτι τέτοιο είναι αληθινό για τους Έλληνες, έναν λαό με γόνιμη μυθοπλαστική φαντασία. Κάτω από αυτές τις συνθήκες ο μύθος είναι ένα μυστικό άνοιγμα, μέσα από το οποίο ο άνθρωπος μπορεί να ρίξει μια φευγαλέα κοσμολογική ματιά στις ανεξάντλητες ενέργειες του σύμπαντος και στον τρόπο με τον οποίο αυτές οι ενέργειες μεταβάλλονται, μετουσιώνονται σε πολιτισμό.

Παρόλο που το βιβλίο – λεύκωμα θα παρουσίαζε μόνο μύθους εικονογραφημένους με νέες πολυμεσικές τεχνικές σχεδίασης και εικονογράφησης συνταιριάζοντας τους δύο πολιτισμούς, πριν την πρώτη αγγλο – κινεζική έκδοση, το 2007, ζητήθηκε η σύμφωνη γνώμη τριών επιστημόνων, από την Ελλάδα της αρχαιολόγου Σταυρούλας Βραχιονίδου, και από το Πανεπιστήμιο του Πεκίνου των καθηγητών Duan Jifang και Cai Jianhua, ώστε να είναι πιο σωστή η παρουσίαση των μύθων. Για το λόγο αυτό υπάρχει και σχετική ευχαριστήρια αναφορά τους στο βιβλίο.

Οι μύθοι, **οι αφηγήσεις, τα παραμύθια και οι ιστορίες**, αποτελούν ερεθίσματα που βοηθούν στην ανάπτυξη της φαντασίας και παράλληλα περνούν θετικά μηνύματα, σημαντικά σε μια εποχή κοινωνικής και ανθρωπιστικής κρίσης. Η φαντασία ή ικανότητα να φανταζόμαστε, είναι η δυνατότητα να σχηματίζουμε νέες εικόνες, ιδέες και αισθήσεις, οι οποίες όμως δε γίνονται αντιληπτές μέσω της όρασης, της ακοής, ή άλλων αισθήσεων.

Θα σταθώ σε δυο χαρακτηριστικούς μύθους, το μύθο της Πανδώρας για την ελληνική κλασσική μυθολογία και το μύθο της Chang'e για την κινεζική κλασσική μυθολογία.

### 3.1. Μύθος Πανδώρας [6] (Κακριδής, 1987)

Στην κλασική ελληνική μυθολογία, η Πανδώρα ήταν η πρώτη γυναίκα στη γη. Ο Δίας διέταξε τον Ήφαιστο να τη δημιουργήσει και εκείνος υπάκουσε στις εντολές του. Έφτιαξε από χώμα και νερό μια γυναίκα όμορφη σαν τις θεές και της έδωσε ανθρώπινη φύση. Οι θεοί την προίκισαν με άφθονα χαρίσματα.

Η Αφροδίτη της έδωσε την ομορφιά, οι Χάριτες τη στόλισαν με γοητεία και ο Ερμής της έδωσε τη πειθώ, τη πονηριά και την περιέργεια. Έτσι λοιπόν γεννήθηκε η Πανδώρα και πήρε αυτό το όνομα γιατί οι θεοί της χάρισαν όλα τα δώρα.

Όταν ο Προμηθέας έκλεψε τη φωτιά από τον ουρανό, ο Δίας πήρε εκδίκηση παρουσιάζοντας την Πανδώρα στον αδερφό του Προμηθέα, τον Επιμηθέα. Μαζί της η Πανδώρα είχε ένα πανέμορφο σφραγισμένο κουτί που δεν θα έπρεπε ποτέ να ανοίξει για κανένα λόγο. Ωθούμενη όμως από την περιέργεια, που της είχε δοθεί από τους θεούς, η Πανδώρα άνοιξε το κουτί για να δει τι περιέχει.

Τότε όλες οι συμφορές ξεχύθηκαν από μέσα και εξαπλώθηκαν σε όλο το κόσμο η ζήλια, η κακία, η ψευτιά, η υποκρισία, οι αρρώστιες ,ο θάνατος. Εκείνη έσπευσε τρομαγμένη να κλείσει το καπάκι αλλά όλα τα δεινά είχαν ήδη δραπετεύσει. Όλα, εκτός από ένα που απέμεινε στο κάτω μέρος, η ελπίδα...

Η Πανδώρα ήταν βαθιά λυπημένη εξαιτίας της καταστροφής που προκάλεσε και φοβόταν την τιμωρία του Δία. Παρόλα αυτά, εκείνος δεν την τιμώρησε γιατί ήξερε ότι αυτό αργά ή γρήγορα θα συνέβαινε. Έτσι, σύμφωνα με το μύθο, η Πανδώρα θεωρήθηκε ως η απαρχή των ανθρώπινων δεινών στη γη και η αιτία της χαμένης μας αθανασίας.

### 3.2. Μύθος Chang'e – Hou Yi [7] (Stathoyiannis, 2007)

Τον καιρό των αυτοκρατόρων Γιάο και Σουν, ο κυβερνήτης του Ουρανού και η σύζυγος του Σι, θεά του Ήλιου, είχαν δέκα απείθαρχους γιους ήλιους. Μια μέρα δεν εμφανίστηκαν ένας – ένας με τη σειρά όπως έκαναν κάθε μέρα, αλλά εμφανίστηκαν όλοι μαζί για να παίξουν, καίγοντας τα πάντα λόγω της μεγάλης ζεστής που δημιουργήθηκε. Τότε ο κυβερνήτης κάλεσε τον Χουίι (Houyi), έναν αθάνατο τοξοβόλο για να βοηθήσει τους ανθρώπους και τον διέταξε να διδάξει στους γιους του ένα μάθημα.

Ο Χουίι (Houyi) κατέβηκε στη Γη και είδε τα βάσανα του κόσμου με τα μάτια του. Όλα ήταν καμένα και άψυχα, και οι άνθρωποι ήταν σε αγωνία. Γεμάτος με δικαιολογημένη αγανάκτηση, ενήργησε. Άρχισε να ρίχνει με το τόξο του στους ήλιους – τους γιους του κυβερνήτη – πετυχαίνοντας τον ένα μετά τον άλλο. Στο τέλος οι εννέα από τους γιους του αυτοκράτορα ήταν νεκροί. Ο Χουίι (Houyi) άφησε μόνο έναν ζωντανό ήλιο, για να δώσει στη γη φως και ζεστασιά.

Μετά από αυτή την είδηση, ο κυβερνήτης ήταν εξοργισμένος. Εξόρισε τον Χουίι (Houyi) και την όμορφη σύζυγό του Chang'e από τον Ουρανό, στερώντας τους την αθανασία. Αναγκάστηκαν τότε να ζήσουν στη Γη ως συνηθισμένοι θνητοί. Το ζευγάρι βρήκε την ανθρώπινη ζωή σκληρή και άθλια.

Ο ήρωας της ανθρωπότητας, ο Χουίι (Houyi) είχε μια μοναδική επιθυμία, να αποφύγει το θάνατο που περίμενε όλους τους θνητούς και να επιστρέψει στον ουρανό με την αγαπημένη του γυναίκα. Αυτή, τουλάχιστον, δεν άξιζε να υποφέρει. Έτσι λοιπόν, ο τοξότης, γεμάτος ελπίδα, έφυγε για ένα δύσκολο ταξίδι στο Ιερό Όρος Kunlun για να αναζητήσει τη βοήθεια της λαίδης Βασιλομήτωρ και να της ζητήσει την επιστροφή του στο βασίλειο του Ουρανού. Μετά από αμέτρητες δυσκολίες, έφτασε τελικά στο παλάτι της στο Ιερό Όρος Kunlun.

Μαθαίνοντας τη δύσκολή τους κατάσταση, η λαίδη Βασιλομήτωρ έδωσε στον Χουίι δύο πράγματα: Το ένα ήταν ένα θαυματουργό χάπι. Το άλλο ήταν μια προειδοποίηση.

«Η κατανάλωση του μισού χαπιού θα δώσει την ικανότητα να πετάξεις στον ουρανό και να γίνεις θεός. Η κατανάλωση όλου του χαπιού, από 2 ανθρώπους, θα τους δώσει την αιώνια ζωή».

Όταν ο Χουίι (Houyi) επέστρεψε στην Chang'e, ήταν ενθουσιασμένος για την επιτυχία του και έδωσε στην γυναίκα του να φυλάξει το θαυματουργό χάπι σε ένα κουτί. Μια μέρα που ο σύζυγός της έλειπε ταξίδι και η γυναίκα δεν μπόρεσε να ελέγξει την περιέργειά της άνοιξε το κουτί και δοκίμασε το χάπι, αμέσως ένιωσε τον εαυτό της ελαφρύτερο πλέοντας προς τον ουρανό. Έφτασε μέχρι το φεγγάρι μακριά από τον άνδρα της και ανήμπορη να επιστρέψει στη γη. Λυπημένη, ανέβηκε στην έρημη Σελήνη και έζησε μόνη με μοναδική συντροφιά της ένα λευκό κουνέλι σε ένα μοναχικό παλάτι. Ο Χουίι (Houyi), καταδικάστηκε να ζήσει στη γη ως κοινός άνθρωπος και έχασε την αθανασία του.

## 4. Συμπεράσματα

Όσον αφορά την εικονογράφηση του βιβλίου θα παρατηρήσουμε ότι έχουν μελετηθεί και αναπτυχτεί νέες τεχνικής σχεδίασης και εικονογράφησης με το δυτικό τρόπο σκέψης και αισθητικής, και έχει γίνει παράλληλα συνταίριασμα με την ανατολίζουσα νοοτροπία.

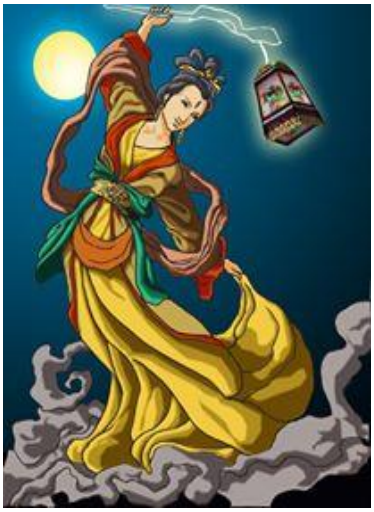
Οι σπουδές μου, ως εικαστικός με εξειδίκευση στις εφαρμοσμένες τέχνες - κινούμενο σχέδιο με ώθησαν να δοκιμάσω κάτι διαφορετικό στην απόδοσή του. Έπρεπε να δοκιμαστεί ένα καινούργιο, ένα πρωτότυπο σχέδιο με κοινά χαρακτηριστικά από τους δύο πολιτισμούς (Εικόνα 13 & Εικόνα 14), προσπαθώντας να αποτυπωθούν οι ήρωες, οι θεοί και οι μεγάλες προσωπικότητες με τρόπο που θα γίνεται αντιληπτός και από τις δύο κουλτούρες.

Οι δυσκολίες ήταν πολλές και έπρεπε να μελετήσω τους συνδυασμούς χρωμάτων, τα χρωματολόγια, τις σκιάσεις, τα ενδύματα, τα ιδιαίτερα κοσμήματα καθώς και τον περιβάλλοντα χώρο που πολλές φορές άγγιζε τον υπερρεαλισμό μέσα στα πλαίσια του ρεαλισμού. Επιθυμούσα να δώσω μια πιο μοντέρνα διάσταση στα σχέδια μου μια τρίτη διάσταση και να συνταιριάξω σωστά τα εφέ που μου έδινε η νέα τεχνολογία για την υπόλοιπη σύνθεση.

**Εικόνα 13: Πανδώρα**

Οι μορφές πήραν στοιχεία από την κλασσική Ελληνική και Κινεζική τέχνη, τα μάτια μεγάλωσαν στους Κινέζους θεούς και ήρωες (δυτικός τρόπος σκέψης), η μύτη και το στόμα αποδόθηκαν με πιο απλές γραμμές (δυτικός τρόπος σκέψης).

Σύμφωνα με τον κινέζικη νοοτροπία το γυμνό σώμα έπρεπε να καλυφτεί περίτεχνα ώστε να μη εμφανίζονται τα γεννητικά όργανα των ηρώων, η κόμη να σχεδιαστεί πιο περίτεχνη (π.χ. μαλλιά με έκταση και τραβηγμένες γραμμές). Το χρώμα έπρεπε να αποτυπωθεί φωτεινό, πλούσιο με έντονες αντιθέσεις και πλουραλισμό κάνοντας χρήση σε μεγάλη έκταση των βασικών χρωμάτων δηλαδή του κόκκινου, του κίτρινου και του μπλε (π.χ. όλα κυανά στους ναούς του ουρανού, όλα κόκκινα στους ναούς του ήλιου, όλα κίτρινα στους ναούς της γης αλλά και όλα λευκά και υποκύανα στους ναούς της σελήνης). Το χρώμα για τους Κινέζους ισορροπεί ανάμεσα στις αισθητηριακές και στις φυσικές αρμονίες, με σκοπό να γαληνέψει την καρδιά.



**Εικόνα 14: Chang'e**

Επεξεργαζόμουν πολύ καιρό στο μυαλό μου πώς να δημιουργήσω ένα βιβλίο το όποιο θα εξηγούσε δυο παράλληλες ιστορίες μια ελληνική και μια κινεζική.

Στο σήμερα μπορούμε να πούμε ότι οι πολιτικοί εκπροσωπούν τις θεότητες του τότε, που ο άνθρωπος είτε βασίζεται, είτε αντιμάχεται με αυτές. Έχουμε πολλά κοινά στοιχεία. Οι ήρωες και οι ημίθεοι (semigods) προσπαθούν να αντιταχθούν στους θεούς και να βοηθήσουν τους ανθρώπους που τους πλήττουν όλα τα δεινά, από τις απαρχές του κόσμου. Γενικότερα οι θεοί στο σήμερα θα ήταν μια παγκόσμια κοινότητα που δεν αφουγκράζεται τα προβλήματα των ανθρώπων, είτε αυτοί είναι οι Σύριοι που μεταναστεύουν αναγκαστικά, είτε οι Έλληνες με την οικονομική κρίση ή οι Γάλλοι με την τρομοκρατία. Επομένως, έχει ένα ενδιαφέρον για τον σημερινό αναγνώστη.

**Παραπομπές**


1. Πλάντζος Δ., (2011). *Ελληνική τέχνη και αρχαιολογία 1100-30 π.Χ.*, Αθήνα, Εκδόσεις Καπόν
2. Μαίανδρος ποταμός Μιλήτου άλλοι Καρίας Ησύχιος Γλώσσα Μ. Ανακτήθηκε στις 21 – 04 – 2017 από https://el.wikipedia.org/wiki/Μαίανδρος_(ποταμός)
3. Πλάντζος Δ., (2011). *Ελληνική τέχνη και αρχαιολογία 1100-30 π.Χ.*, Αθήνα, Εκδόσεις Καπόν
4. Καλόπουλος Μ., (1995). *Βιβλική Θρησκεία, το μεγάλο ψέμα.* Ιδιωτική Έκδοση, 219-222
5. Wikipedia. (2017). Μύθος. Ανακτήθηκε 10 – 06 – 2017 από https://el.wikipedia.org/wiki/Μύθος
6. Κακριδής, Ι. Θ., (1987). *Ελληνική μυθολογία*, Αθήνα, Εκδοτική Αθηνών
7. Stathoyiannis I., α. (2007). *Cultural traveling between Greece and China*, Guangdong, Educational publishing House, β. (2010). *Μύθοι και ήρωες στην αρχαία Ελλάδα και Κίνα*, Helm Ltd


## 2.5. Βιβλιογραφικές αναφορές

**Ελληνόγλωσση**


Ησιόδου. (1998). *Άπαντα*, Αθήνα: Εκδόσεις Γεωργιάδη - Ελληνική Αγωγή

Κακριδής, Ι. Θ. (1987). *Ελληνική μυθολογία*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών

Μαυροματάκη, Μ. (1997). *Ελληνική μυθολογία και θρησκεία*. Αθήνα: Εκδόσεις Χαϊτάλη

Μεταξά, Α. (1956). *Νέα εγκυκλοπαίδεια του παιδιού*. Αθήνα: Ελληνική Παιδεία - Ν. Αλικιώτης & Υιοί

Νεότερο Εγκυκλοπαιδικό Λεξικό (1952). Αθήνα: Εγκυκλοπαιδικής Επιθεωρήσεων - Ήλιος

Ομήρου. (1962). *Η Ιλιάδα.* Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας

Σταθογιάννης Ι. (2010). *Μύθοι και ήρωες στην αρχαία Ελλάδα και Κίνα,* Helm Ltd
Wikipedia. *(2017) Μαίανδρος_(αρχιτεκτονική)* Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2017 από www. el.wikipedia.org/wiki/*Μαίανδρος_(αρχιτεκτονική)*

**Ξενόγλωσση**

Elliot D. (2005). *Encyclopaedia mythica*.
Hesiod. (1950). *The homeric hymns and homerica*. William Heinemann Medical Books.
Homer. (2003). *The homeric hymns*. Penguin Classics.
Hornblower S., Spawforth A. (2003). *The Oxford classical dictionary*. (3rd ed.) OUP Oxford.
Stathoyiannis I. (2007). *Cultural traveling between Greece and China. Guangdong:* Guangdong Educational Publishing House.
Stories of Chinese Myths. (2006). *Stories of Chinese Myths.* Guangdong: Guangdong Education Publishing House.
《山海经》(1980)，郭璞注，袁珂点校，上海古籍出版社，。
《中国古代宗教与神话考》1988年，丁山著，上海文艺出版社，。
《神与英雄：中国古代神话的母题》1994年，陈建宪著，三联书店，1994年。
《中国民间诸神》2001年，吕宗力、乐保群著，河北教育出版社，。
《中国风俗通史·原始社会卷》2001年，宋兆麟著，上海文艺出版社，。
《中国神族》2000年。，薛翔骥著，上海古籍出版社，
《中国史前文化》2001年，李衡眉著，广东人民出版社，。

# ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ, ΘΕΩΡΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ, ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ ΚΑΙ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗΣ

# Η ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗ ΩΣ ΠΡΟΫΠΟΘΕΣΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΕΡΓΟΥ

**Μαράκη Ελένη**
maraky@sch.gr /kapetmel@gmail.com
Σχολική Σύμβουλος
Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης

**Περίληψη**

Η συναισθηματική νοημοσύνη απασχολεί την επιστημονική κοινότητα, καθώς επηρεάζει την κοινωνική αλληλεπίδραση και τη συμπεριφορά και σχετίζεται με τη βελτίωση της ποιότητας της εργασίας και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Η Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών αποτελεί παράγοντα που επηρεάζει την αποδοτικότητά τους, κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα του σχολείου και την ποιότητα του εκπαιδευτικού συστήματος και σε τελευταία ανάλυση την ανάπτυξη της κοινωνίας και της χώρας. Κατά συνέπεια αποτελεί μια πολύ σημαντική πτυχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ενδυνάμωση των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων βοηθά εκπαιδευτικούς και μαθητές να συμπεριφέρονται με υπευθυνότητα και να αναπτύσσουν θετικές σχέσεις, ενισχύοντας την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου και της σχολικής επίδοσης. Στη παρούσα μελέτη γίνεται επισκόπηση των σύγχρονων θεωρητικών προσεγγίσεων για τη σχέση της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, το ρόλο της στις αντιδράσεις και στη συμπεριφορά που αναπτύσσουν, τους παράγοντες που την επηρεάζουν και τη συμβολή της στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού έργου. Στην εργασία αυτή επιδιώκεται να αναδειχθεί η ανάγκη ενίσχυσης της κοινωνικής και συναισθηματικής αγωγής στην εκπαίδευση, σήμερα που οι κοινωνικές αλλαγές απαιτούν άτομα με ιδιαίτερα ανεπτυγμένες τις συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες αλλά και να προτείνει τρόπους παρέμβασης για την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης στη σχολική κοινότητα.

**Λέξεις κλειδιά:** Συναισθηματική νοημοσύνη, Επαγγελματική Ικανοποίηση, Εκπαιδευτικός

## 1. Εισαγωγή

### 1.1. Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η Επαγγελματική Ικανοποίηση στο Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη και η Επαγγελματική Ικανοποίηση στο Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού έχει άμεση σχέση με την ψυχική υγεία, την υψηλή αποδοτικότητα και σε πολλές περιπτώσεις, με το σταθερό, μόνιμο και ικανοποιημένο προσωπικό (Bar-On, 2002). Σύμφωνα με τον Spector, 2000), η επαγγελματική ικανοποίηση έχει σχέση εκτός από το σύνολο των ικανοποιήσεων και με τις ατομικές απαιτήσεις και προσδοκίες, που με τη σειρά τους είναι θέμα αξιών, σκοπών και επιδιώξεων, ατομικών χαρακτηριστικών όπως το φύλο, την ηλικία, τη νοημοσύνη, την προσωπικότητα κ.λπ. Ο ίδιος επισημαίνει τη στενή σχέση μεταξύ της επαγγελματικής ικανοποίησης, της επαγγελματικής επιτυχίας, της συναισθηματικής νοημοσύνης και της επαγγελματικής προσαρμογής στην επαγγελματική εξέλιξη και συμπεριφορά του ατόμου (Bar-On, 2000).

Οι δάσκαλοι δεν αισθάνονται την ικανοποίηση που θα έπρεπε να τους προσφέρει ο κοινωνικός τους ρόλος και στρέφονται, κατά κανόνα, προς τους μαθητές, από τους οποίους προσδοκούν ικανοποίηση και επιβεβαίωση για την επαγγελματική τους προσφορά. Όταν για οποιοδήποτε ρόλο αισθάνονται απογοητευμένοι και από αυτούς, δεν αποδίδουν το αποτέλεσμα

αυτό στην αναποτελεσματικότητα των δικών τους ενεργειών αλλά στην αρνητική παρέμβαση της κοινωνίας Bebetsos, & Theodorakis, 2003). Μέσα από την κατάσταση αυτή δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος, από τον οποίο οι δάσκαλοι βγαίνουν τελικά με μειωμένο το επαγγελματικό τους γόητρο και την κοινωνική τους θέση (Antoniou, Polychroni, & Walters, 2000). Ο Holland επισημαίνει ότι τα άτομα αναζητούν περιβάλλοντα και επαγγέλματα τα οποία ταιριάζουν με τον τύπο της προσωπικότητάς τους και η επαγγελματική ικανοποίησή τους εξαρτάται από το βαθμό στον οποίο το εργασιακό περιβάλλον ταιριάζει με την προσωπικότητά τους. Σύμφωνα με τον ίδιο, οι πολιτισμικές και οι προσωπικές δυνάμεις που επηρεάζουν τα άτομα συμμετέχουν καθοριστικά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους. Μέσα από τις εμπειρίες τους, τα άτομα μαθαίνουν αρχικά να προτιμούν κάποιες δραστηριότητες σε σχέση με κάποιες άλλες. Αργότερα, οι προτιμώμενες δραστηριότητες μετατρέπονται σε ενδιαφέροντα, τα οποία τείνουν να τους οδηγήσουν στην απόκτηση μιας σειράς από ικανότητες. Τελικά, τα ενδιαφέροντα και οι ικανότητες διαμορφώνουν μια ιδιαίτερη προσωπική διάθεση η οποία τους οδηγεί να σκέπτονται, να αντιλαμβάνονται και να ενεργούν με συγκεκριμένους τρόπους (Cresswell, & Eklund, 2006b). Η συμπεριφορά τους καθορίζεται από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην προσωπικότητά τους και τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος (Fisher, 2000).

Ταυτόχρονα ο Lock (1976 στο Spector, 2000) αναφέρει τους παρακάτω παράγοντες οι οποίοι είναι σημαντικοί στη διαμόρφωση της επαγγελματικής ικανοποίησης:

- Η εργασία να αποτελεί «πρόκληση» για τον εργαζόμενο και να μην είναι κουραστική και ανιαρή.
- Να δίνεται στον εργαζόμενο θετική ενίσχυση για το επιτυχές έργο - δηλαδή, λεκτική αναγνώριση, έπαινος και άλλες επιπρόσθετες μη χρηματικές αμοιβές.
- Να υπάρχουν καλές συνθήκες εργασίας ως προς το περιβάλλον και τη διαμόρφωση του χώρου.
- Να υπάρχει σωστή εποπτεία που να χαρακτηρίζεται από ενδιαφέρον για τους εργαζόμενους και βοήθεια προς αυτούς κατά την επιτέλεση του έργου τους.
- Να υπάρχει διασφάλιση της εργασίας και να καλλιεργείται στους εργαζόμενους το αίσθημα ότι δεν κινδυνεύουν να χάσουν τη δουλειά τους.
- Να υπάρχει δυνατότητα συμμετοχής των εργαζομένων στη λήψη αποφάσεων, ιδιαίτερα σε τομείς που οι ίδιοι γνωρίζουν καλά.

Η έννοια της συναισθηματικής νοημοσύνης τα τελευταία χρόνια δεν απασχολεί μόνο τους ψυχολόγους, αλλά την ευρύτερη κοινωνική επιστήμη και αποτελεί αντικείμενο που έχει πολλά να μας δώσει μέσα από την έρευνα και την πρακτική της εφαρμογή. Για να προσπαθήσουμε να προσεγγίσουμε το θέμα της συναισθηματικής νοημοσύνης μπορούμε να προβληματιστούμε από την αναφορά του Αριστοτέλη στα Ηθικά Νικομάχεια, «Το να είσαι οργισμένος είναι εύκολο. Το να εξοργιστείς με το σωστό άτομο, για το σωστό λόγο, στο σωστό βαθμό, τη σωστή στιγμή, για το σωστό σκοπό και με το σωστό τρόπο, αυτό είναι δύσκολο» (Bennis, and Nanus, 2003).

Ο όρος Συναισθηματική Νοημοσύνη επινοήθηκε στα τέλη της δεκαετίας του '80 (Neveu, 2007). Κατά τους Mayer και Salovey (1997) στο Noah, 2008), συναισθηματική νοημοσύνη είναι «η ικανότητα αντίληψης, αξιολόγησης και έκφρασης του συναισθήματος, επακριβώς και λειτουργικά η ικανότητα κατανόησης του συναισθήματος και της συναισθηματικής γνώσης η ικανότητα πρόσβασης και δημιουργίας συναισθήματος για τη διευκόλυνση της σκέψης και η ικανότητα ρύθμισης του συναισθήματος με τρόπους που υποβοηθούν την σκέψη».

Η έρευνα στη Συναισθηματική Νοημοσύνη έχει προχωρήσει κατά μήκος δύο ευδιάκριτων αξόνων, των μικτών μοντέλων της ικανότητας / κοινωνικής δεξιότητας και των καθαρών μοντέλων ικανότητας (Cobb and Mayer, 2000). Λόγω της πληθώρας μελετών και ερευνών πάνω στη Συναισθηματική Νοημοσύνη, έχουν δημιουργηθεί διάφορα μοντέλα και μέσα μέτρησής της, αλλά μόνο η μελέτη του Bar-On (1997. 2000) και των Mayer και συν. (2000), φαίνονται να είναι τα πιο παραγωγικά διαθέσιμα μοντέλα. Η μελέτη του Bar-On (1997) και οι μελέτες του Goleman (2000)

αντανακλούν τα μικτά μοντέλα, ενώ η εργασία των Mayer και συν. (2000) και Warr, 1987), απεικονίζουν ένα μοντέλο ικανότητας.

Οι Cobb and Mayer (2000), θεωρούν, ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη λειτουργεί τόσο μέσω γνωστικών, όσο και συναισθηματικών συστημάτων, κατά έναν ενιαίο τρόπο. Συνοπτικά, το μοντέλο Συναισθηματικής Νοημοσύνης των Cobb and Mayer, (2000), στηρίζει την ύπαρξη της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, ως τύπο νοημοσύνης, και τη θεωρεί ότι είναι απαραίτητος παράγοντας της «τυποποιημένης» νοημοσύνης (Cobb and Mayer, 2000). Αυτό το μοντέλο, όμως, δεν κάνει νύξεις σχετικά με το ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη προβλέπει την επιτυχία σε διάφορους τομείς της ζωής (Cobb and Mayer, 2000).

Σύμφωνα με το μοντέλο του Goleman οι διαστάσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης (Belias,, Koustelios, Zoutnatzi, Koutiva, Sdolias, & Barbi, 2013) είναι οι ακόλουθες:

- Αυτογνωσία (Self- awareness): η ικανότητα του ατόμου να γνωρίζει την εσωτερική του κατάσταση, τις παρορμήσεις του, τα προσωπικά του αποθέματα, να έχει επαφή με την διαίσθησή του.
- Αυτορρύθμιση (Self- regulation): η ικανότητα του ατόμου να μπορεί να διαχωρίζει τις παρορμήσεις του από τα προσωπικά του αποθέματα και να διατηρεί την ψυχραιμία του σε ευμετάβλητες καταστάσεις.
- Παρακίνηση (Motivation): η ικανότητα του ατόμου να παραμένει προσηλωμένος στο στόχο του, να λειτουργεί με γνώμονα την επιτυχία και όχι το φόβο της αποτυχίας και να αποδέχεται τις αλλαγές για την επίτευξη των στόχων.
- Ενσυναίσθηση (Empathy): η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθήματα, τις ανάγκες, τις ανησυχίες και τις συμπεριφορές των άλλων που μεταδίδονται με λεκτικά και με μη λεκτικά μηνύματα.
- Κοινωνικές δεξιότητες (Social skills): η ικανότητα του ατόμου να προκαλεί στους άλλους τις αντιδράσεις που θέλει και να μπορεί να χειρίζεται με διπλωματία τις συναισθηματικές συγκρούσεις.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Εργασιακός Χώρος και Συναισθηματική Νοημοσύνη

Ειδικότερα, ως προς τις ικανότητες που θα πρέπει να είναι ανεπτυγμένες από το προσωπικό των οργανισμών θα μπορούσαμε να αξιοποιήσουμε τις προτάσεις των Bernardi, Catania, & Marceca, 2005). Σύμφωνα με τους επιστήμονες, υπάρχουν κάποιοι βασικοί τομείς, τους οποίους θα πρέπει να έχουν σε σημαντικό βαθμό ανεπτυγμένους τα άτομα που εμπλέκονται σε οργανωτικά πλαίσια, όπου απαιτούνται διεπιστημονικές συνεργασίες και δη τα διοικητικά - επιστημονικά στελέχη:

1.Η ικανότητα για δημιουργία ομάδων
2.Η ικανότητα για σχεδιασμό και λήψη αποτελεσματικών αποφάσεων
3.Η ικανότητα για κινητοποίηση των υφισταμένων
4.Επικοινωνιακή οπτική
5.Ικανότητα για προαγωγή αλλαγών
6.Δημιουργικές και αποτελεσματικές διαπροσωπικές σχέσεις

Τα άτομα που έχουν υψηλό δείκτη EQ έχουν περισσότερες πιθανότητες να πετύχουν επαγγελματικά, να είναι πιο αποτελεσματικά, να δημιουργούν πιο αποτελεσματικές ομάδες και να προσαρμόζονται πιο εύκολα σε καταστάσεις άγχους (Polychroniou, (2008; (Antonakis, Avolio and Sivasubramaniam, 2003).

## 2.2. Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική ικανοποίηση στην εκπαίδευση αναφέρεται «στη συναισθηματική σχέση του εκπαιδευτικού με τον διδακτικό του ρόλο και αναδύεται μέσα από τη διάκριση της σχέσης ανάμεσα στο τι θέλει κανείς από το επάγγελμά του και στο τι αντιλαμβάνεται ότι αυτό του προσφέρει» (Bozionelos, and Wang, 2006).

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών επηρεάζεται από *εξωτερικούς* και *εσωτερικούς* παράγοντες. Εξωτερικοί παράγοντες είναι οι συνθήκες εργασίας και οι οικονομικές απολαβές, ενώ εσωτερικοί είναι το ενδιαφέρον, όταν εκτελούν το εκπαιδευτικό τους έργο σύμφωνα με τις προτιμήσεις τους (Neveu, 2007). Επίσης, άλλοι παράγοντες που έχουν σχέση με την επαγγελματική ικανοποίηση είναι οι διαπροσωπικές σχέσεις, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές, η πρόοδος των μαθητών, καθώς επίσης και το επίπεδο αυτονομίας που έχουν κατά την εργασία τους, κ.ά. (Klassen & Chiu, 2010).

## 2.3. Σχέση μεταξύ Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Επαγγελματικής Ικανοποίησης

Η Συναισθηματική Νοημοσύνη, κατά την υπάρχουσα βιβλιογραφία είναι προβλεπτικός παράγοντας της Επαγγελματικής Ικανοποίησης (Schaufeli, & Greenglass, 2001). Έρευνες υποθέτουν ότι άτομα με υψηλά επίπεδα ΣΝ διοικούν πιο αποτελεσματικά (Polychroniou, 2008), αποδίδουν καλύτερα στην εργασία τους και επιδεικνύουν μεγαλύτερη οργανωσιακή αφοσίωση (Li, Tse, and Gu., 2006) και γενικότερα νιώθουν ικανοποίηση από την εργασία τους.

Οι Wong και Law (2002) υποστηρίζουν ότι η Συναισθηματική Νοημοσύνη σχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση. Οι ίδιοι υπογραμμίζουν ότι η ικανότητα αντίληψης και ρύθμισης των συναισθημάτων είναι ικανή να βελτιώσει τις σχέσεις των υφισταμένων με τους προϊσταμένους τους, καθώς επίσης και να εξασφαλίσει υψηλότερα επίπεδα ικανοποίησης στην εργασία τους. Επιπρόσθετα, η συνεχής έκφραση θετικών συναισθημάτων από τους εργαζόμενους οδηγεί σε θετική στάση απέναντι στο εργασιακό περιβάλλον και στον οργανισμό.

Ο Sy και οι συνεργάτες του (2006) διατύπωσαν την υπόθεση ότι όσο πιο υψηλή είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη των εργαζομένων, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίησή τους από την εργασία, επειδή είναι περισσότερο ικανοί να κατανοούν και να ρυθμίζουν τα συναισθήματά τους. Παρόμοια, όσο πιο υψηλή είναι η Συναισθηματική Νοημοσύνη των προϊσταμένων, τόσο μεγαλύτερη είναι η ικανοποίηση των υφισταμένων από την εργασία (Noah, 2008).

Συμπερασματικά η επαγγελματική ικανοποίηση θεωρείται ότι είναι αποτέλεσμα παραγόντων που επικρατούν στο χώρο εργασίας και σχετίζονται είτε με το *περιεχόμενο* της εργασίας είτε με το *πλαίσιο* στο οποίο διεξάγεται η εργασία (π.χ. εργασιακές συνθήκες, μισθός, ωράριο εργασίας, κ.τ.λ.) ή αντιμετωπίζεται ως αιτία ή παράγοντας που καθορίζει τη συμπεριφορά του ατόμου στο χώρο εργασίας και έχει σαν αποτέλεσμα την παραγωγικότητα και την αποδοτικότητα, τις απουσίες και την κινητικότητα (Kiyoshi, 2001).

Έτσι, στην παρούσα έρευνα εξετάζεται κατά πόσο υψηλά επίπεδα συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν προβλεπτικό παράγοντα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

## 2.4. Στόχος της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να εξετάσει κατά πόσο επηρεάζει η Συναισθηματική Νοημοσύνη την Επαγγελματική Ικανοποίηση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Έτσι επιχειρεί να φωτίσει όψεις της επαγγελματικής ικανοποίησης που δεν έχουν μελετηθεί επαρκώς όπως προκύπτει από όσα προαναφέρθηκαν.

Ο στόχος της προτεινόμενης εργασίας είναι να διερευνηθεί η συσχέτιση Συναισθηματικής Νοημοσύνης και Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

**Ερευνητικά ερωτήματα:**

i. Σε ποιο βαθμό η Συναισθηματική Νοημοσύνη συσχετίζεται θετικά με την Επαγγελματική Ικανοποίηση των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας.
ii. Ποιο είναι το επίπεδο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης;

Στο πλαίσιο της έρευνας σημαντικό σημείο είναι να μελετήσουμε κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους με αποτελεσματικό τρόπο, συνεκτιμώντας τις 4 διαστάσεις της Συναισθηματικής Νοημοσύνης: α) έκφραση και αναγνώριση των συναισθημάτων, β) έλεγχος των συναισθημάτων, γ) χρήση των συναισθημάτων για διευκόλυνση της σκέψης και δ) ενσυναίσθηση και ενδιαφέρον για τα συναισθήματα των άλλων.

### 2.5. Δειγματοληψία και διαδικασία συλλογής δεδομένων

Ο πληθυσμός της έρευνας είναι οι Έλληνες Εκπαιδευτικοί Γενικής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί που υπηρετούν σε Δημόσια Σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα επιλέγηκαν με τη μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας.

### 2.6. Αποτελέσματα ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα

Με το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα γίνεται προσπάθεια να διερευνήσουμε το επίπεδο Συναισθηματικής Νοημοσύνης και της επαγγελματικής ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Τα δεδομένα για το ερώτημα αυτό προήλθαν από το Trait Emotional Intelligence Questionnaire – ShortForm (TEIQue-SF).

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται οι Συντελεστές αξιοπιστίας των επιμέρους παραγόντων των εργαλείων στο συγκεκριμένο δείγμα.

**Πίνακας 1. Συντελεστές αξιοπιστίας (Cronbach α) της συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης.**

| Μεταβλητή | Cronbach α |
|---|---|
| Συναισθηματική νοημοσύνη | ,879 |
| Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας | ,856 |
| Ικανοποίηση από την αναγνώριση από μαθητές και γονείς | ,626 |
| Ικανοποίηση από την αναγνώριση από τον Διευθυντή και τους συναδέλφους | ,706 |
| Ικανοποίηση από την αξιοκρατία του συστήματος | ,779 |

### 2.7. Αποτελέσματα ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα

Με το δεύτερο ερευνητικό μας ερώτημα γίνεται προσπάθεια να διερευνήσουμε το επίπεδο της Συναισθηματικής Νοημοσύνης στους Εκπαιδευτικούς Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Γίνεται επίσης προσπάθεια να διερευνήσουμε το επίπεδο της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των Εκπαιδευτικών σε σχέση με τις 4 επιμέρους διαστάσεις της: α) τις συνθήκες εργασίας, β) την αναγνώριση από γονείς και μαθητές, γ) την αναγνώριση από το Διευθυντή και τους συναδέλφους και δ) την αξιοκρατία του συστήματος.

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα που ακολουθεί, από το δείγμα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δείχνουν μια αρκετά θετική συνολική εικόνα από το ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEI Que-SF).

Έτσι, φάνηκε μέσα από τις απαντήσεις τους ότι τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικής Νοημοσύνης (Μ.Ο. 5,31 - Τ.Α. ,883) για τους άνδρες,(Μ.Ο. 5,10 - Τ.Α. ,724) για τις γυναίκες. Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 2. Συνολική εικόνα σε ποσοστιαίες αναλογίες από το ερωτηματολόγιο Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue-SF)**

| | Συχνότητα N | Ποσοστό % | Σχετικό ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---|---|---|---|---|
| 1 Διαφωνώ Απόλυτα | | | | |
| 2 | | | | |
| 3 | 4 | 2,4 | 2,4 | 2,4 |
| 4 | 22 | 13,1 | 13,1 | 15,5 |
| 5 | 89 | 53,0 | 53,0 | 68,5 |
| 6 | 48 | 28,6 | 28,6 | 97,0 |
| 7 Συμφωνώ Απόλυτα | 5 | 3,0 | 3,0 | 100,0 |
| Σύνολο | 168 | 100,0 | 100,0 | |

### 3.α) Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας και οι προοπτικές του επαγγέλματος

Σύμφωνα με τα στοιχεία του *πίνακα* που ακολουθεί, τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια αρνητική εικόνα ως προς την πρώτη διάσταση, την Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας. (Μ.Ο. 2,08- Τ.Α. ,744) για τους άνδρες και (Μ.Ο. 2,12 – Τ.Α. ,618) για τις γυναίκες. Από την ανάλυση διακύμανσης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 3. Ικανοποίηση από τις συνθήκες εργασίας και οι προοπτικές του επαγγέλματος**

| | Συχνότητα N | Ποσοστό % | Σχετικό ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---|---|---|---|---|
| Καθόλου | 28 | 16,7 | 16,7 | 16,7 |
| Ελάχιστα | 94 | 56,0 | 56,0 | 72,6 |
| Λίγο | 46 | 27,4 | 27,4 | 100,0 |
| Πολύ | | | | |
| Σύνολο | 168 | 100,0 | 100,0 | |

### 3.β) Ικανοποίηση από την αναγνώριση από μαθητές και γονείς

Σε σχέση με τη δεύτερη διάσταση, την Ικανοποίηση από την αναγνώριση από μαθητές και γονείς, τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν υψηλό βαθμό ικανοποίησης. (Μ.Ο. 3,41- Τ.Α. ,669) για τους άνδρες, (Μ.Ο. 3,46 - Τ.Α. ,595) για τις γυναίκες. Από την ανάλυση διακύμανσης προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 4. Ικανοποίηση από την αναγνώριση από μαθητές και γονείς**

| | Συχνότητα N | Ποσοστό % | Σχετικό ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---|---|---|---|---|
| Καθόλου | | | | |
| Ελάχιστα | 11 | 6,5 | 6,5 | 6,5 |
| Λίγο | 71 | 42,3 | 42,3 | 48,8 |
| Πολύ | 86 | 51,2 | 51,2 | 100,0 |
| Σύνολο | 168 | 100,0 | 100,0 | |

### 3.γ) Ικανοποίηση από την αναγνώριση από τον Διευθυντή και τους συναδέλφους

Σε σχέση με την Τρίτη διάσταση, την Ικανοποίηση από την αναγνώριση από τον Διευθυντή και τους συναδέλφους, τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν θετική εικόνα. (Μ.Ο. 2,80- Τ.Α. ,825) για τους άνδρες (Μ.Ο. 3,00 - Τ.Α. ,695) για τις γυναίκες. Από την ανάλυση διακύμανσης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 5. Ικανοποίηση από την αναγνώριση από τον Διευθυντή και τους συναδέλφους**

| | Συχνότητα N | Ποσοστό % | Σχετικό ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---|---|---|---|---|
| Καθόλου | 7 | 4,2 | 4,2 | 4,2 |
| Ελάχιστα | 30 | 17,9 | 17,9 | 22,0 |
| Λίγο | 97 | 57,7 | 57,7 | 79,8 |
| Πολύ | 34 | 20,2 | 20,2 | 100,0 |
| Σύνολο | 168 | 100,0 | 100,0 | |

### 3.δ) Ικανοποίηση από την αξιοκρατία του συστήματος

Σε σχέση με την τέταρτη διάσταση, την Ικανοποίηση από την αξιοκρατία του συστήματος, τόσο οι άνδρες, όσο και οι γυναίκες εκπαιδευτικοί εμφανίζουν θετική εικόνα. (Μ.Ο. 3,04- Τ.Α. ,774) για τους άνδρες (Μ.Ο. 3,09 – Τ.Α. ,587) για τις γυναίκες. Από την ανάλυση διακύμανσης δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές.

**Πίνακας 6. Ικανοποίηση από την αξιοκρατία του συστήματος**

| | Συχνότητα N | Ποσοστό % | Σχετικό ποσοστό | Αθροιστικό Ποσοστό |
|---|---|---|---|---|
| Καθόλου | 1 | ,6 | ,6 | ,6 |
| Ελάχιστα | 26 | 15,5 | 15,5 | 16,1 |
| Λίγο | 100 | 59,5 | 59,5 | 75,6 |
| Πολύ | 41 | 24,4 | 24,4 | 100,0 |
| Σύνολο | 168 | 100,0 | 100,0 | |

**Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της συναισθηματικής νοημοσύνης και των διαστάσεων της επαγγελματικής ικανοποίησης ως προς το φύλο, την ηλικία και τα έτη υπηρεσίας**

| | | Διάσταση | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | Συναισθηματική νοημοσύνη | | Συνθήκες εργασία | | Αναγνώριση από μαθητές και γονείς | | Αναγνώριση από Διευθυντή και συναδέλφους | | Αξιοκρατία | |
| | | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. | Μ.Ο. | Τ.Α. |
| Φύλο | | | | | | | | | | | |
| | Άνδρες | 5,31 | ,883 | 2,08 | ,744 | 3,41 | ,669 | 2,80 | ,825 | 3,04 | ,774 |
| | Γυναίκες | 5,10 | ,724 | 2,12 | ,618 | 3,46 | ,595 | 3,00 | ,695 | 3,09 | ,587 |

## 3. Συμπεράσματα -Προτάσεις

Τα ευρήματα της έρευνας υπογραμμίζουν το σημαντικό ρόλο που παίζει η Συναισθηματική Νοημοσύνη στο επάγγελμα του εκπαιδευτικού. Η αποδοτικότητα και η επιτυχία ενός εκπαιδευτικού, εξαρτάται άμεσα από τη Συναισθηματική Νοημοσύνη των παραγόντων που την αποτελούν. Συνεπώς, η επίτευξη των στόχων της εκπαιδευτικής αγωγής και μάθησης πρέπει να είναι προσανατολισμένη στο συναίσθημα, αφού το σημαντικότερο συστατικό της είναι ο ανθρώπινος παράγοντας.

Κρίνεται σκόπιμο η Πολιτεία να εξασφαλίσει τις συνθήκες για τη δημιουργία ενός ελκυστικού και παραγωγικού εργασιακού περιβάλλοντος που θα κινητοποιεί τους εκπαιδευτικούς και θα ενισχύσει την επαγγελματική τους ικανοποίηση και την οργανωσιακή τους δέσμευση.

Προτείνεται η εφαρμογή προγραμμάτων επιμόρφωσης για την βελτίωση των συναισθηματικών ικανοτήτων των Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και την αξιολόγηση της επίδρασής της στην ποιότητα και τον βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμά τους.

Με βάση τα παραπάνω, τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα θα πρέπει να εντάξουν κατάλληλα προγράμματα ανάπτυξης της Συναισθηματικής Νοημοσύνης, προκειμένου να καλλιεργηθούν δεξιότητες και να αναπτυχθούν ικανότητες οι οποίες θα επιφέρουν βελτιώσεις στην όλη εκπαιδευτική διαδικασία.

Μια πρόταση είναι η σύσταση υπηρεσίας ειδικού εκπαιδευτικού προσωπικού (ψυχολόγων, κοινωνικών λειτουργών κ.ά) η οποία θα παρέχει υποστήριξη στους εκπαιδευτικούς για την κατάλληλη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμη η αναμόρφωση των Προγραμμάτων Σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των ελληνικών Πανεπιστημίων. Μέσα από τα σχετικά προγράμματα οι εκπαιδευτικοί θα αναπτύξουν δεξιότητες συναισθηματικής νοημοσύνης με συνέπεια να εμφανίζουν θετική στάση προς την εργασία τους.

Τέλος, ενδιαφέρον θα παρουσίαζαν μελέτες που θα ερευνούσαν την σχέση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης με ανάλογες στρατηγικές της αποτελεσματικής διδασκαλίας, όπως, για παράδειγμα, η διαχείριση της τάξης, η προσδοκίες των εκπαιδευτικών για μαθησιακά αποτελέσματα, ο ενθουσιασμός και η παρακίνηση των μαθητών για μάθηση, σε σχέση με το βαθμό ικανοποίησης από το επάγγελμά τους ή την επαγγελματική τους εξουθένωση.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ξενόγλωσση**


Antonakis, J., Avolio B.J. and Sivasubramaniam, N. (2003), "Context and leadership: an examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire", The Leadership Quarterly, 14, 261295.

Antoniou, A.S., Polychroni, F. & Walters, B., (2000), «Sources of stress and professional burnout of teachers of special educational needs in Greece», Proceedings of the International Conference of Special Education, ISEC, Manchester, July 24-28, UK.

Bar-On, R. (2000), Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory. In R. Bar-On & J. D. A., Parker (Eds.), The handbook of emotional intelligence: Theory, development, assessment and application at home, school and in the workplace, San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Bar-On, R. (2002), Emotional Quotient Inventory: Short Technical Manual, Toronto, Canada: Multi-Health Systems.

Bebetsos, E., & Theodorakis, N. (2003). Athletes' satisfaction among team handball players in Greece. Perceptual and Motor Skills, 97, 1203-1208.

Belias, D., Koustelios, A., Zoutnatzi, E., Koutiva, M., Sdolias, L. & Barbi, I. (2013). Job Satisfaction and Job Burnout of coaches. A Review of the international literature. International Journal of Human Resource Management and Research, 3, 27-38.

Bennis, W. and Nanus, B. (2003), Leaders: strategies for taking charge, New York: Allyn & Bacon.

Bernardi, M., Catania, G., & Marceca, F. (2005). The world of nursing burnout. A literature review. Professioni Infermieristiche, 58, 75-79.

Bozionelos, N. and Wang, L. (2006), "The relationship of mentoring and network resources with career success in the Chinese organizational environment", International Journal of Human Resource Management, 17, 1531 -46.

Bozionelos, N., Bozionelos, G., Kostopoulos, K. end Polychroniou, P. (2011), "How providing mentoring relates to career success and organizational commitment. A study in the general managerial population. ", Career Development International, 16(5), 446-468.

Cobb, K.D. and Mayer, J.D. (2000), "Emotional Intelligence: What research says", Emotional Leadership, 58, 14-18.

Cresswell, S.L., & Eklund, R.C. (2006b). The nature of player burnout in rugby: Key characteristics and attributions. Journal of Applied Sport Psychology, 18, 219-239.

Fisher, C.D.(2000). " Mood and emotions while working: missing pieces of job satisfaction?". Journal of organizational behavior, 21, 185-202

Kiyoshi, Y. (2001), "Corporate communication: a power tool for stating missions", Corporate Communications: An Internal Journal, 6, 131-137.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741–756.

Li, L., Tse, C. and Gu., B.Y. (2006), "The Relationship between Strategic Planning and Entrepreneurial Business Orientation", The Chinese Economy, 39(6), 7082.

Neveu, J. P. (2007). Jailed resources: Conservation of resources theory as applied to burnout among prison guards. Journal of Organizational Behavior, 28, 21–42.

Noah, Y. (2008), "A Study of Worker Participation in Management Decision Making Within Selected Establishments in Lagos, Nigeria", Journal of Social Science, 17 (1), 31-39.

Polychroniou, P. (2008), "Styles of Handling Conflict in Greek Organizations: The impact of Transformational Leadership and Emotional Intelligence", International Journal of Organizational Behavior, 13(1), 52-67.

Schaufeli, W. B., & Greenglass, E. R. (2001). Introduction to special issue on burnout and health. Psychology & Health, 16: 501–510.
Spector, L., (2000). Industrial and organizational psychology, New York: John Wiley & Sons.
Warr, P. (1987). Work, unemployment and mental health. Oxford: Clarendon Press.

# ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΗΣ ΣΧΕΣΗΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΤΟΥ ΝΟΥ ΜΕ ΤΗ ΓΟΝΕΪΚΗ ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΝΣΥΝΑΙΣΘΗΣΗ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

**Μπελιβανάκη Ελένη**
elinabelivanaki@hotmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 (Πανεπιστήμιο Κρήτης)
M.Ed. «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη» (Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο)

**Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο τη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στη Θεωρία του Νου (ΘτΝ), τη γονεϊκή τυπολογία και την ενσυναίσθηση στη σχολική ηλικία, ηλικία για την οποία έχουν ελάχιστα μελετηθεί, σε σχέση με τη προσχολική, οι παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ΘτΝ. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν σχέση ανάμεσα στη ΘτΝ των παιδιών και την ενσυναίσθηση, η οποία έπαψε να είναι στατιστικά σημαντική, μετά τον έλεγχο της ηλικίας. Η ηλικία αποτέλεσε θετικό παράγοντα πρόβλεψης τόσο για τη ΘτΝ, όσο και για την ενσυναίσθηση. Επιπλέον, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση της ηλικίας του παιδιού με την υποστηρικτική τυπολογία μητέρας και θετική με την αυταρχική. Όσων αφορά τη σχέση της γονεϊκής τυπολογίας με τη ΘτΝ, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα, παρά μόνο ενδείξεις. Η έρευνα καταλήγει σε προτάσεις για πρακτικές εφαρμογές και περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

**Λέξεις κλειδιά**: Θεωρία του Νου, σχολική ηλικία, γονεϊκή τυπολογία, ενσυναίσθηση

## 1. Εισαγωγή

Η Θεωρία του Νου (ΘτΝ) αποτελεί μια κοινονικογνωστική ικανότητα, της οποίας η συμβολή θεωρείται πολύτιμη για την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων. Η μελέτη της κεντρίζει το έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας τα τελευταία 30 περίπου χρόνια, με τα αποτελέσματα ερευνών να δείχνουν σχέσεις ανάμεσα σε αυτήν και τομείς της γνωστικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών.

Με τον όρο Θεωρία του Νου εννοούμε την ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τις νοητικές καταστάσεις του εαυτού του και των άλλων, όπως προσδοκίες, αντιλήψεις, γνώσεις, προθέσεις, επιθυμίες και συναισθήματα, αλλά και την ικανότητα να προβαίνει σε ερμηνείες και προβλέψεις για τη συμπεριφορά τους βάσει της κατανόησης των νοητικών τους καταστάσεων (Premack & Woodruff, 1978, Wellman, 1990, Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 1999).

Επομένως, η συμβολή της θεωρείται πολύτιμη στην επιτυχή κοινωνική αλληλεπίδραση στην κοινωνία των ανθρώπων (Cutting & Dunn, 2002),αφού συμβάλει στην αποτελεσματικότερη επικοινωνία και παρέχει αφενός τη δυνατότητα να κατανοήσουμε καλύτερα τον άλλο, ώστε να μπορούμε έπειτα να ανταποκριθούμε στις ανάγκες του, και αφετέρου να επικοινωνήσουμε τις δικές μας ανάγκες, στους άλλους, ενώ η ίδια ικανότητα θα συμβάλει στο να τις κατανοήσουν, για να ανταποκριθούν σε αυτές.

Παρόλα αυτά, για πολλά χρόνια, η ΘτΝ είχε ταυτιστεί με τη νηπιακή κυρίως ηλικία και με την ικανότητα απόδοσης λανθασμένης πεποίθησης, η οποία αποτελεί αναμφισβήτητα ορόσημο στην ανάπτυξη της ΘτΝ. Εντούτοις, η ΘτΝ δεν περιορίζεται σε αυτή, αλλά συνίσταται από μια

συστάδα ικανοτήτων που αναπτύσσονται και πέρα από τη νηπιακή ηλικία. Πληθώρα ερευνητικών δεδομένων, έρχεται να αναδείξει την εξέλιξη της ανάπτυξης αυτής στη σχολική και εφηβική ηλικία, έως την ενήλικη ζωή (Kinderman, Dunbar & Bental 1998, Bosaki & Anstington, 1999, Wellman, Cross & Watson, 2001, Apperly, 2011, Miller, 2012, Devine & Hughes, 2013).

Καθοριστικό ρόλο για στην ανάπτυξη της ΘτΝ διαδραματίζει το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του ατόμου και η αλληλεπίδραση του με αυτό (Carpendale & Lewis,2004). Πλούσια ερευνητικά δεδομένα αναδεικνύουν την οικογένεια, πρωταρχικό κοινονικοπολιτισμικό περιβάλλον του παιδιού, και την ποιότητα των σχέσεων και αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται σε αυτήν, ως ένα παράγοντα ανάπτυξης της (Cutting & Dunn, 1999, Ruffman, Hughes & Leekman, 2004, Carpendale & Lewis, 2004, Vinden,2001, O'Reilly & Peterson, 2014).

Ανάμεσα στους οικογενειακούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ΘτΝ στη νηπιακή ηλικία, πληθώρα ερευνών συγκαταλέγει και τη γονεϊκή τυπολογία ενώ στη σχολική ηλικία, δύο έρευνες (Vinden,2001, O'Reilly & Peterson,2014). Με τον όρο γονεϊκή τυπολογία (parenting style), εννοούμε το σύνολο των γονεϊκών πρακτικών, τις στάσεις και τις συμπεριφορές που τις διαμορφώνουν, αλλά και όλες τις μεθόδους που χρησιμοποιούνται κατά την ανατροφή των παιδιών, οι οποίες οδηγούν στη διαμόρφωση ενός αντίστοιχου συναισθηματικού κλίματος, εν μέσω του οποίου, αναπτύσσονται και κοινωνικοποιούνται τα παιδιά και μεταβιβάζονται οι αξίες και οι συμπεριφορές των γονέων (Darling & Steinberg 1993, Spera,2005).

Τρεις γονεϊκοί τύποι προκύπτουν από τα μοντέλα των Baumrind (1966,1967,1971,1978,1989,1991) και Macobby & Martin (1983): ο υποστηρικτικός (authoriatative), ο αυταρχικός (authoritarian) και ο επιτρεπτικός (permissive), ενώ στη χώρα μας συναντάται και ένας τέταρτος, αυτός του αυστηρού γονέα (strict) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2009, Αντωνοπούλου & Τσίτσας, 2011).

Μια ακόμα σημαντική δεξιότητα που επηρεάζει την κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, γνωστικής αλλά κυρίως συναισθηματικής βάσης, είναι η ενσυναίσθηση. Σύμφωνα με τους Eisenberg & Fabes (1998), η ενσυναίσθηση αποτελεί «την συναισθηματική ανταπόκριση που πηγάζει από την αντίληψη και κατανόηση της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου και η οποία είναι όμοια ή παρόμοια με όσα αυτός αισθάνεται ή θεωρείται πως αισθάνεται».

Η συμβολή της ενσυναίσθησης θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική στην επικοινωνία και στην ανάπτυξη ουσιαστικών σχέσεων, με αναγνώριση και μοίρασμα των συναισθημάτων. Επιπλέον, στην διαμόρφωση της τάσης για παροχή βοήθειας και αποφυγής συμπεριφορών που πληγώνουν τους άλλους, τάση απαραίτητη για τη λειτουργία μιας κοινωνίας που αποδίδει σεβασμό στον άνθρωπο (Bryant, 1982, Baron-Cohen &Wheelright, 2004, Γενά, Τσιρέμπολου & Τσεπελίδου, 2012).

Στην παιδική ηλικία, υψηλά επίπεδα ενσυναίσθησης συνδέονται με ανεπτυγμένες προκοινωνικές δεξιότητες, έντονη τάση προσφοράς βοήθειας (Strayer & Roberts, 2004, Leontopoulou, 2010), εσωτερίκευση των κανόνων, αναγνώριση του ηθικά σωστού και λάθους (Aksan & Kochanska,2005, McDonald & Messinger,2011) και ανάπτυξη προστατευτικής συμπεριφοράς απέναντι στα θύματα του σχολικού εκφοβισμού (Gini, Albiero, Bennelli & Altoe, 2007).Αντίθετα, ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα ενσυναίσθησης δεν εξυπηρετούν τη σύναψη ουσιαστικών σχέσεων στοργής και αμοιβαίου ενδιαφέροντος, ενώ ενισχύουν την εμφάνιση επιθετικών και άλλων προβληματικών συμπεριφορών, όπως χειριστικές συμπεριφορές, απειλές και εκφοβιστικές συμπεριφορές που μπορούν να εξελιχθούν ως την εκδήλωση σχολικού εκφοβισμού (Zhou et al., 2002, Strayer & Roberts, 2004, Jolliffee & Farrington, 2006, Ibanez et al.,2013, Kokkinos & Kypritsi, 2012).

Και η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, δε μένει ανεπηρέαστη από το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο του παιδιού και την οικογένεια, ενώ κρίσιμο ρόλο έχουν και γενετικοί-βιολογικοί παράγοντες, όπως οι διαταραχές του φάσματος του αυτισμού (Zhou et al., 2002, McDonald & Messinger, 2011, Peterson, 2014) και η ηλικία (Bryant, 1982, Lennon & Eisenberg, 1987, Μαλικιώση-Λοΐζου, 2003, Bensalah et al.,2016). Κατά την αλληλεπίδραση του παιδιού με το

σχολικό κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο, έρευνες παρουσιάζουν θετικές επιρροές μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων που στοχεύουν στην ενίσχυση της ενσυναίσθησης (Crabb, Moracco & Bender, 1983 όπως αναφ. στο Stephan & Finlay,1999, Stefan & Finlay, 1999, Goldstein & Winner,2012).

Από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας όσων αφορά την ανάπτυξη της ΘτΝ και τη γονεϊκή τυπολογία, προέκυψε πως ελάχιστες έρευνες μελετούν το συγκεκριμένο θέμα στη σχολική ηλικία διεθνώς, ενώ παρουσιάζεται απουσία ερευνών στην Ελλάδα, τόσο για το θέμα όσο και γενικότερα για τους παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ΘτΝ στη σχολική ηλικία.

Οι παραπάνω λόγοι μας ώθησαν στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας, η οποία επιδιώκει να απαντήσει στα ακόλουθα ερωτήματα:

- Σχετίζεται η γονεϊκή τυπολογία (μητρική) με τις επιδόσεις των παιδιών στο έργο της Θεωρίας του Νου;
- Σχετίζεται η ενσυναίσθηση των παιδιών με τις επιδόσεις τους στο έργο της ΘτΝ;
- Αποτελεί η ηλικία προβλεπτικό παράγοντα των επιδόσεων των παιδιών στο έργο της ΘτΝ;
- Υπάρχει σχέση μεταξύ των επιδόσεων των παιδιών στο έργο της ΘτΝ και του φύλου;
- Αποτελεί η ηλικία προβλεπτικό παράγοντα της ενσυναίσθησης των παιδιών;

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 76 μητέρες και 87 παιδιά σχολικής ηλικίας, από την επαρχία (Ν.Ηρακλείου). Αρχικά εντοπίστηκαν οι μητέρες και στη συνέχεια μέσω αυτών, με τη σύμφωνη έγγραφη γνώμη των γονέων, συμμετείχαν τα παιδιά, 45 αγόρια και 42 κορίτσια. Μέσοι όροι ηλικίας ανά σχολική τάξη: Α’6,9 έτη(τ.α.=0,27),Β’7,8 έτη(τ.α.=0,38),Γ’8,8 έτη (τ.α.=0,23),Δ’9,8 έτη(τ.α.=0,33),Ε’10,9 έτη(τ.α.=0,27).

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκε το έργο ανώτερης τάξης της ΘτΝ «An Advanced Test of Theory of Mind:Understanding of Story Characters’ Thoughts and Feelings by Able Autistic, Mentally Handicapped and Normal Children and Adults» (Happe, 1994),το οποίο αξιολογεί ικανότητες μετά τη προσχολική ηλικία. Αποτελείται από 24 σύντομες ιστορίες που αφορούν τη κατανόηση νοητικών καταστάσεων και τη σωματική συμπεριφορά, συνοδευόμενες από δυο ερωτήσεις, μία κατανόησης και μία αιτιολόγησης.

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκαν οι 8 ιστορίες, όπου τα παιδιά καλούνταν να εξετάσουν την αλήθεια ή όχι στις δηλώσεις ηρώων,αλλά και να αιτιολογήσουν, δηλώνοντας γιατί οι ήρωες προέβησαν στις συγκεκριμένες δηλώσεις. Καθεμία από τις ιστορίες είχε μια από τις παρακάτω θεματολογίες: αστείο, προσποίηση, αθώο ψέμα, ψέμα διπλή μπλόφα, τρόπος του λέγειν, πειθώ, ειρωνεία. Οι σωστές αιτιολογήσεις κατατάχθηκαν σε 2 κατηγορίες: αιτιολογήσεις με χρήση νοητικών όρων, όταν η σωστή απάντηση συμπεριελάμβανε χρήση νοητικών όρων(π.χ. το είπε ειρωνικά, αστειευόταν), αιτιολογήσεις με χρήση όρων που αφορούν φυσικές καταστάσεις, για τις αιτιολογήσεις αποκλειστικά με χρήση τέτοιων όρων(π.χ. ήταν μεγάλος, έμοιαζε).

Για την αξιολόγηση της γονεϊκής τυπολογίας χρησιμοποιήθηκε η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου «The Parenting Styles and Dimension Questionnaire» (PSDQ)(Robinson, Mandleco, Olsen & Hart, 2001),σταθμισμένο από τους Αντωνοπούλου και Τσίτσα (2011). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 29 προτάσεις οι οποίες αξιολογούνται με μία πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert.

Για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης, χρησιμοποιήθηκε το «Ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της ενσυναίσθησης παιδιών και εφήβων»,«Index of Empathy for Children and Adolescents» (Bryant,1982). Το ερωτηματολόγιο είναι μια κλίμακα αυτοαναφοράς, 22 προτάσεων για την αξιολόγηση της γνωστικής και συναισθηματικής ενσυναίσθησης.

## 2.2. Αποτελέσματα

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται, ανά σχολική τάξη, οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των συμμετεχόντων στο έργο της ΘτΝ (σύνολο σωστών αιτιολογήσεων)και του βαθμού ενσυναίσθησης.

**Πίνακας 1: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των μαθητών στη Θεωρία του Νου και της ενσυναίσθησης.**

| *Τάξεις* | **Θεωρία του Νου** | | **Ενσυναίσθηση** | |
|---|---|---|---|---|
| | μ.ο. | τ.α. | μ.ο. | τ.α. |
| **Α'Δημοτικού** | 5,19 | 1,22 | 11 | 2,31 |
| **Β'Δημοτικού** | 6,00 | 1,49 | 10,78 | 2,53 |
| **Γ'Δημοτικού** | 6,375 | 1,31 | 13,87 | 3,335 |
| **Δ'Δημοτικού** | 7,21 | 1,13 | 13,105 | 3,33 |
| **Ε'Δημοτικού** | 7,235 | 1,15 | 14,94 | 2,08 |

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι επιμέρους αιτιολογήσεις από τις οποίες προέκυψε το σύνολο των σωστών αιτιολογήσεων που συνθέτει την επίδοση στο έργο της ΘτΝ.

**Πίνακας 2: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των σωστών αιτιολογήσεων των παιδιών στο έργο της ΘτΝ, ανάλογα με τους λεκτικούς όρους που χρησιμοποίησαν, ανά τάξη.**

| *Τάξεις* | **Σωστές αιτιολογήσεις με χρήση όρων νοητικών καταστάσεων** | | **Σωστές αιτιολογήσεις με χρήση όρων που αφορούν φυσικές καταστάσεις** | |
|---|---|---|---|---|
| | μ.ο. | τ.α. | μ.ο. | τ.α. |
| **Α'Δημοτικού** | 1,625 | 1,09 | 3,68 | 1,14 |
| **Β'Δημοτικού** | 2,42 | 1,26 | 3,53 | 0,96 |
| **Γ'Δημοτικού** | 2,375 | 1,09 | 4,00 | 1,63 |
| **Δ'Δημοτικού** | 2,95 | 1,35 | 4,26 | 1,15 |
| **Ε'Δημοτικού** | 3,53 | 1,62 | 3,71 | 1,40 |

Ακολούθησε σύγκριση των μ.ο. των επιδόσεων στο έργο της ΘτΝ, της γονεϊκής τυπολογίας και της ενσυναίσθησης αγοριών και κοριτσιών, η οποία δεν εμφάνισε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα.

Ο πίνακας 3 παρουσιάζει τις συσχετίσεις ανάμεσα στις μεταβλητές της έρευνας, στο συνολικό δείγμα των παιδιών. Στην ανάλυση συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής συσχέτισης Pearson(r). Προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των επιδόσεων στο

έργο της ΘτΝ και της ενσυναίσθησης και μεταξύ της ηλικίας των παιδιών με τις επιδόσεις στο έργο της ΘτΝ,την ενσυναίσθηση αλλά και τη γονεϊκή τυπολογία.

**Πίνακας 3: Συσχετίσεις των μεταβλητών της έρευνας στο συνολικό δείγμα παιδιών.**

| *Μεταβλητές* | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. ΘτΝ | - | | | | | | | | |
| 2. ΘτΝ χρήση νοητικών όρων | 0,63** | - | | | | | | | |
| 3. ΘτΝ χρήση όρων φυσικών καταστάσεων | 0,42** | -0,43** | - | | | | | | |
| 4. Υποστηρικτική Μητέρα | 0,07 | 0,49 | 0,34 | - | | | | | |
| 5. Αυταρχική Μητέρα | 0,015 | -,033 | 0,065 | -0,47** | - | | | | |
| 6. Αυστηρή Μητέρα | -0,14 | -0,15 | -0,01 | -0,04 | 0,23* | - | | | |
| 7. Επιτρεπτική Μητέρα | 0,003 | 0,04 | -0,06 | -0,29** | 0,31** | 0,23* | - | | |
| 8. Ηλικία | 0,52** | 0,43** | 0,09 | -0,26* | 0,26* | 0,05 | 0,16 | - | |
| 9. Ενσυναίσθηση | 0,285** | 0,28** | 0,01 | -0,08 | 0,17 | -0,13 | 0,06 | 0,48** | - |

*$p < 0,05$ **$p < 0,01$,***$p < 0,001$.

Επιπλέον, θετική συσχέτιση εμφανίστηκε σε υποομάδα του δείγματος (Δ'-Ε' Δημοτικού), ανάμεσα στην υποστηρικτική τυπολογία και τη ΘτΝ(r=0,375,p<0,05).

Ακολούθησαν αναλύσεις παλινδρόμησης (μέθοδος enter):Ελέγχθηκε η δυνατότητα πρόβλεψης της επίδοσης των παιδιών στα έργο της ΘτΝ από την ενσυναίσθηση και την ηλικία. Αρχικά, ελέγχθηκε η επίδραση της ενσυναίσθησης(β=0,285,t=2,7,p<0,05),που προέβλεπε το 8,1% της διακύμανσης($R^2$=0,081, Adjusted $R^2$=0,070)όσων αφορά την επίδοση των παιδιών στη ΘτΝ (F(1,83)=7,31,p<0,05).Έπειτα προστέθηκε η ηλικία και το συνολικό ποσοστό της ερμηνευόμενης διακύμανσης έφτασε το 27,2%($R^2$=0,272,Adjusted $R^2$=0,254). Η ηλικία διατήρησε τη προβλεπτική της ισχύ (β=0,50,t=1,1,p<0,001)ενώ η ενσυναίσθηση όχι(β=0,45, t=0,415,ns0,679).

**Πίνακας 4: Ανάλυση παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της επίδοσης των παιδιών στα έργο της ΘτΝ.**

| | R=0,52<br>$R^2$=0,27<br>Std.Error=1.27<br>F=15,31, p<0,001 | | | |
|---|---|---|---|---|
| | B | SE | B | T |
| Ενσυναίσθηση | 0,21 | 0,05 | 0,45 | 0,679(ns) |
| Ηλικία | 0,50 | 1,1 | 0,50 | 4,6*** |

*$p < 0,05$ **$p < 0,01$,***$p < 0,001$.

Ανάλογα αποτελέσματα προέκυψαν και από τον έλεγχο της επίδρασης της ενσυναίσθησης και της ηλικίας στις επιδόσεις των παιδιών στη ΘτΝ με χρήση νοητικών όρων. Η ενσυναίσθηση εμφάνισε θετική επίδραση(β=0,28,t=2,7,p<0,05),που ερμήνευε το 8% της διακύμανσης($R^2$=0,080,Adjusted $R^2$=0,069)όσον αφορά τις επιδόσεις των παιδιών στη ΘτΝ με χρήση νοητικών όρων(F(1,83)=7,31,p<0,05).Έπειτα προστέθηκε η ηλικία και το συνολικό ποσοστό της ερμηνευόμενης διακύμανσης έφτασε το 19,9%($R^2$=0,199,Adjusted $R^2$=0,180),η

ηλικία διατήρησε τη προβλεπτική της ισχύ(β=0,39, t=3,50,p<0,05)ενώ η ενσυναίσθηση όχι (β=0,94, t=3,49,ns0,409).

Ακολούθησε έλεγχος της δυνατότητας πρόβλεψης της ενσυναίσθησης από την ηλικία. Η ηλικία αποτέλεσε θετικό παράγοντα πρόβλεψης(β=0,48,t=5,00,p<0,001)που ερμήνευε το 23,2% της διακύμανσης($R^2$=0,232,Adjusted $R^2$=0,22) όσων αφορά την ενσυναίσθηση (F(1,83)=25,00,p<0,001).

Έπειτα διερευνήθηκε η δυνατότητα πρόβλεψης της υποστηρικτικής τυπολογίας από την ηλικία του παιδιού. Η ηλικία του παιδιού αποτέλεσε αρνητικό παράγοντα πρόβλεψης(β=-0,26,t=-2,5,p<0,05),που ερμηνεύει το 6,8%($R^2$=0,068, Adjusted $R^2$=0,06),όσων αφορά την υποστηρικτική τυπολογία(F(1,85)=6,22,p<0,05).Ακολούθως, διερευνήθηκε η δυνατότητα πρόβλεψης της αυταρχικής τυπολογίας από την ηλικία, με την ηλικία του παιδιού να αποτελεί θετικό παράγοντα πρόβλεψης(β= 0,26,t=0,03,p<0,05),ο οποίος ερμηνεύει το 6,6%($R^2$=0,066,Adjusted $R^2$=0,055), όσων αφορά την αυταρχική τυπολογία(F(1,85)=6,02,p<0,05).

Τέλος, διενεργήθηκε παλινδρόμηση στο υποσύνολο των παιδιών του δείγματος (Δ'-Ε'τάξη) προκειμένου να ελεγχθεί η δυνατότητα πρόβλεψης των επιδόσεων στη ΘτΝ από την υποστηρικτική τυπολογία. Αποτέλεσε θετικό παράγοντα πρόβλεψης(β=0,375,t=2,36,p<0,05)που ερμηνεύει το 14%($R^2$=0,14,Adjusted $R^2$=0,115)των επιδόσεων των παιδιών στη ΘτΝ(F(1,34)=5,55,p<0,05).

## 3. Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα επιχείρησε να διερευνήσει τη σχέση της Θεωρίας του Νου με τη γονεϊκή τυπολογία και την ενσυναίσθηση στη σχολική ηλικία, ενώ παράλληλα εξέτασε τυχόν επιρροές στη μεταβλητές της έρευνας από δημογραφικούς παράγοντες (ηλικία,φύλο).

Τα αποτελέσματα έδειξαν σχέση ανάμεσα στη Θεωρία του Νου και την ενσυναίσθηση, η οποία όμως εξυπηρετήθηκε από την ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, η ΘτΝ εμφάνισε θετική σχέση με το βαθμό ενσυναίσθησης στα παιδιά σχολικής ηλικίας, σχέση που έπαψε να είναι στατιστικά σημαντική μετά τον έλεγχο της ηλικίας. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με τα αποτελέσματα της Peterson (2014, 2015) σε παιδιά σχολικής ηλικίας και των Benzalah, Caillies & Anduze (2016) σε παιδιά νηπιακής ηλικίας. Στον αντίλογο βρίσκονται τα αποτελέσματα των Ibanez et al.(2013) που όμως αφορούν διαφορετική ηλικιακή ομάδα από της παρούσας έρευνας, την εφηβική.

Ο παράγοντας, ο οποίος αποδείχτηκε να επηρεάζει θετικά την ανάπτυξη της ΘτΝ, ήταν η ηλικία, όσο τα παιδιά ωρίμαζαν ηλικιακά τόσο μεγαλύτερες επιδόσεις σημείωναν στο έργο της ΘτΝ, γεγονός που αναδεικνύει τη συνέχιση της εξέλιξης της πέρα της νηπιακής ηλικίας, στη σχολική. Το εύρημα αυτό έρχεται σε απόλυτη συμφωνία με αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών (Happé,1994, Banerjee et al., 2011, O'Reilly & Peterson, 2014, Peterson, 2014,2015). Τα παιδιά στην ηλικία των 9-11 ετών, όπου εντοπίστηκαν οι καλύτεροι μ.ο. επιδόσεων, κατανοούν και αναγνωρίζουν στοιχεία όπως: η ειρωνεία, η εσφαλμένη κοινωνικά συμπεριφορά, το χιούμορ, η μεταφορική σημασία, γεγονός που τα βοηθά να παρέχουν ακόμα πιο εξελιγμένες αιτιολογήσεις για τη συμπεριφορά ενός άλλου ατόμου (Baron-Cohen et. al.,1999, Lecce et al., 2014).

Σε συμφωνία με τα παραπάνω αποτελέσματα, εμφανίστηκε θετική σχέση ανάμεσα στην χρήση νοητικών όρων στις σωστές αιτιολογήσεις των παιδιών στις ερωτήσεις του έργου της ΘτΝ και στην ηλικία. Αντίθετα, ανάλογη σχέση δεν εμφανίστηκε ανάμεσα στη χρήση όρων που αφορούν φυσικές καταστάσεις. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν με προηγούμενες έρευνες (Happé, 1994, Banerjee et al., 2011, O'Reilly & Peterson, 2014, Peterson, 2014,2015).

Η ηλικία βρέθηκε επίσης να επηρεάζει θετικά την ενσυναίσθηση των παιδιών, αφού όσο τα παιδιά ωρίμαζαν ηλικιακά τόσο μεγαλύτερο βαθμό ενσυναίσθησης εμφάνιζαν στην κλίμακα της ενσυναίσθησης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία που εξετάζει το ρόλο της ηλικίας στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης (Bryant, 1982, Eisenberg et al.,2006, Peterson, 2014,2015, Bensalah et al., 2016).

Όσων αφορά τη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στη ΘτΝ και τη γονεϊκή τυπολογία, η έρευνα εμφάνισε μόνο ενδείξεις που χρίζουν περαιτέρω διερεύνησης. Συγκεκριμένα, όσο πιο

υποστηρικτικές ήταν οι μητέρες τόσο αυξανόταν οι επιδόσεις των παιδιών στη ΘτΝ, μόνο όμως στην υποομάδα παιδιών Δ'-Ε' Δημοτικού. Πλούσια ερευνητικά δεδομένα συνδέουν τη γονεϊκή τυπολογία με τη ΘτΝ, στη νηπιακή ηλικία (Villalobos, Padilla-Moras & Trias,2010, Αντωνοπούλου&Τσίτσας,2012), παρόλα αυτά, δύο μόλις έρευνες στη σχολική (Vinden, 2001, O'Reilly & Peterson, 2014) που χρησιμοποίησαν ερωτηματολόγιου γονεϊκής τυπολογίας, διαφορετικού από την παρούσα έρευνα, που επικεντρώνεται μόνο στις πρακτικές συμμόρφωσης και αυτονομίας που χρησιμοποιούν οι γονείς κατά την ανατροφή των παιδιών τους.

Η έρευνα δεν εμφάνισε καμία σχέση ανάμεσα στο φύλο και την ανάπτυξη της ΘτΝ, γεγονός που καταδεικνύεται και από τη σχετική βιβλιογραφία, με τα αγόρια να μην υπερτερούν στην ανάπτυξη της ΘτΝ έναντι των κοριτσιών, αλλά ούτε και το αντίστροφο (Happé,1994, Banerjee et al.,2011, Peterson, 2014,2015, Ibanez et al.,2013)

Τέλος, η παρούσα μελέτη βρήκε πως οι μητέρες των μικρότερων παιδιών ήταν περισσότερο υποστηρικτικές και λιγότερο αυταρχικές από τις μητέρες των μεγαλύτερων παιδιών, αντιθέτως οι μητέρες των μεγαλυτέρων παιδιών ήταν πιο αυταρχικές και λιγότερο υποστηρικτικές από αυτές των μικρότερων παιδιών.

Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ποικιλοτρόπως. Πρώτον,τα μικρότερα παιδιά ενδέχεται να απολαμβάνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στοιχεία της υποστηρικτικής γονεϊκής τυπολογίας όπως: στοργή, ζεστασιά, θέσπιση ορίων με γνώμονα την αγάπη και τη λογική, παροχή εξηγήσεων, υποστήριξη-κατανόηση-ανταπόκριση στις ανάγκες τους. Αντίθετα, ενδέχεται οι γονείς όσο μεγαλώνουν τα παιδιά να αναπροσαρμόζουν τον τρόπο διαπαιδαγώγησης, αυξάνοντας τις απαιτήσεις τους, όσο τα παιδιά ωριμάζουν αναπτυξιακά, και τις αντιλαμβανόμενες ως αυτονόητες συμπεριφορές. Ενδεχομένως, λοιπόν να συγκεντρώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό χαρακτηριστικά του αυταρχικού γονέα όπως: επιβολή πειθαρχίας, χωρίς παροχή εξηγήσεων, απαίτηση αδιαπραγμάτευτης υπακοής-σεβασμού, λιγότερη συναισθηματική επαφή. Δεύτερον, το εύρημα ενδέχεται να αντικατοπτρίζει θετικές αλλαγές στον τρόπο που οι πιο «πρόσφατες» Ελληνίδες μητέρες μεγαλώνουν τα παιδιά τους.

Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγονται ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων και το διαθέσιμο δείγμα. Επιπλέον, η γονεϊκή τυπολογία και ο βαθμός ενσυναίσθησης αξιολογήθηκαν με κλίμακες αυτοαναφοράς.

Προτείνεται επομένως, η περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν την ανάπτυξη της ΘτΝ στη σχολική ηλικία με μεγαλύτερο και αντιπροσωπευτικότερο δείγμα, με τη συμμετοχή τόσο μητέρων αλλά και πατέρων και με συνδυασμό εργαλείων.

Τα ευρήματα της έρευνας μπορούν να αποτελέσουν πηγή αναστοχασμού και αξιοποίησης από άτομα και φορείς που έχουν σχέση με την γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, όπως γονείς, εκπαιδευτικοί, ψυχολόγοι.Η αξιοποίηση μπορεί να πραγματοποιηθεί σε επίπεδο συμβουλευτικής, διεξαγωγής σχολών γονέων αλλά και με διεξαγωγή σχολικών προγραμμάτων όπως: προγραμμάτων προώθησης καλής συνεργασίας και επικοινωνίας σχολείου-γονέων για την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά και εκπαιδευτικών προγραμμάτων που συμβάλουν στην ενίσχυση κοινωνικο-γνωστικών και συναισθηματικών ικανοτήτων, όπως οι ικανότητες της ΘτΝ και η ενσυναίσθηση, από τις πρώτες ήδη τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Σε ερευνητικό επίπεδο, η παρούσα έρευνα μπορεί να συμβάλει στην περαιτέρω διερεύνηση των παραγόντων που επιδρούν στην ανάπτυξης της ΘτΝ στη σχολική ηλικία, ηλικία για την οποία η ανάπτυξή της έχει μελετηθεί σαφώς λιγότερο από τη προσχολική.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση


Αντωνοπούλου, Α., & Τσίτσας, Γ. (2011). Η διερεύνηση της γονεϊκής τυπολογίας της Ελληνίδας μητέρας: στάθμιση του ερωτηματολογίου Parenting Styles & Dimensions Questionnaire (PSDQ). Επιστήμες της Αγωγής, 2, 51-60.

Αντωνοπούλου, Α., & Τσίτσας, Γ. (2012). Η θεωρία του νου και η σχέση της με τη γονεική τυπολογία. Στο Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.) Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου: γνωσιακές-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις (σελ 218-232). Αθήνα: Πεδίο.

Γενά, Α., Τσιρεμπόλου, Ε. & Τσεμπελίδου, Φ. (2012). Θεωρία του νου και αυτισμός: θεωρητικές προσεγγίσεις και πιλοτική αξιολόγηση σε ελληνικό δείγμα. Στο Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.) Δυνατότητες και δυσκολίες παιδιού και εφήβου: γνωσιακές-συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις (σελ 233-258).Αθήνα: Πεδίο.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. Ψυχολογία, 10(2,3), 295-309.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (1999). Σύγχρονες απόψεις για τη σκέψη του παιδιού. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Κ. (2009). Τυπολογία του Έλληνα πατέρα με βάση τον τρόπο διαπαιδαγώγησης των παιδιών του: προσαρμογή και στάθμιση του ερωτηματολογίου: «Parenting Styles and Dimensions Questionnaire (PSDQ)». Επιστήμες Αγωγής, 4, 23-34.


### Ξενόγλωσση


Aksan, N., & Kochanska, G. (2005). Conscience in childhood: Old questions, new answers. Developmental Psychology, 41, 506–516.

Apperly, I. (2012). What is “theory of mind”? Concepts, cognitive processes and individual differences, The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 65(5), 825-839.

Banerjee, R., Watling, D., & Caputi, M. (2011). Peer relations and the understanding of faux pas: Longitudinal evidence for bidirectional associations. Child Development, 82, 1887–1905.

Baron-Cohen, S., & Wheelright, S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism, and normal sex differences. Journal of Autism Developmental Disorders, 34(2),163-75.

Baron-Cohen, S., O'Riordan, M., Stone, V., Jones, R., & Plaisted. K. (1999). Recognition of Faux Pas by Normally Developing Children and Children with Asperger Syndrome or High-Functioning Autism. Journal of Autism and Developmental Disorders, 29, 407-418.

Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behavior. Child Development, 37, 887–907.

Baumrind, D. (1967). Childcare practices anteceding three patterns of preschool behavior. Genetic Psychology Monographs,4, 1-103.

Baumrind, D. (1971). Current Patterns of Parental Authority. Developmental Psychology. Monographs, 4, 1-103.

Baumrind, D. (1978). Parental disciplinary patterns and social competence in children. Youth Society, 9, 239-276.

Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon(Eds.), Child development today and tomorrow (pp. 349–378). San Francisco, CA: Jossey–Bass.

Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In J. Brooks-Gunn, R. Lerner, & A.C. Peterson (Eds.), The encyclopedia of adolescence (pp. 746–758). New York, NY: Garland.

Bensalah, L., Caillies, S., & Anduze M. (2016).«Links Among Cognitive Empathy, Theory of Mind, and Affective Perspective Taking by Young Children. The Journal of Genetic Psychology, 177(1), 17-31.

Bosacki, S. & Astington, J. (1999). Theory of Mind in Preadolescence: Relations Between Social Understanding and Social Competence. Social Development,8(2), 237-255.

Bryant, B. (1982). An index of empathy for children and adolescents. Child Development, 51, 552-557.

Carpendale J. & Lewis C. (2004). Constructing an understanding of mind: The development of children's social understanding within social interaction. The Behavioral and Brain Sciences, 27(1), 79-96.

Cutting, A., & Dunn J. (1999). Theory of mind, emotion understanding, language, and family background: Individual differences and interrelations. Child Development,70, 853–865.

Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. Psychological Bulletin, 113, 487–496.

Devine, R.T., & Hughes, C. (2013). Silent films and strange stories: Theory of mind, gender and social experiences in middle childhood. Child Development, 84, 989-1003.

Eisenberg, N., & Fabes, R. (1990). Empathy: Conceptualization, Measurement and Relation to Prosocial Behavior. Motivation & Emotion, 14(2),131-149.

Eisenberg N, Spinrad T.L.,& Sadovsky A. Empathy-related responding in children. In: Killen M, Smetana J.G., (Eds.), Handbook of Moral Development (pp.517–549). Hillsdale, NJ:Erlbaum; 2006.

Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoe, G. (2007). Does empathy predict adolescents' bullying and defending behavior? Aggressive Behavior,33,467–476.

Goldstein T., & Wimmer, E. (2012). Ehancing Empathy and Theory of Mind. Journal of Cognition and Development,13(1), 19-37.

Happé, F. (1994). An advanced test of theory of mind: Understanding of story characters' thoughts and feelings by able autistic, mentally handicapped and normal children and adults.Journal of Autism and Developmental Disorders, 24,129–154.

Hughes, C., & Leekman, S. (2004). What are the Links Between Theory of Mind and Social Relations? Review, Reflections and New Directions for Studies of Typical and Atypical Development. Social Development, 13(4), 590-619.

Ibanez, A., Huepe, D., Gempp, R., Gutiérrez, V., Rivera-Rei, A., & Toledo, M.I. (2013).Empathy, sex and fluid intelligence as predictors of theory of mind. Personality and Individual Differences, 54(5), 616-621.

Jolliffe, D., & Farrington, D.P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. Journal of Adolescence, 29, 589–611.

Kinderman, P., Dunbar, R. & Bentall, R. (1998). Theory-of-mind deficits and causal attributions. British Journal of Psychology, 89, 191–204.

Kokkinos, C.M., & Kipritsi, E. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescent. Social Psychology Education,15, 41–58.

Lamb, M.E. & Baumrind, D. (1978). Socialization and personality development in the preschool years. In M.E. Lamb (Eds.), Social and personality development(pp.50-69). New York:Holt, Rinehart&Winston.

Lennon, R. & Eisenberg N. (1987). Gender and age differences in empathy and sympathy. In: Eisenberg N, Strayer J,(Eds). Empathy and its development.(pp.195-217). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Leontopoulou, S. (2010). An Exploratory Study of Altruism in Greek Children: Relations with Empathy, Resilience and Classroom Climate. Psychology, 1 ,377-385.

Maccoby, E.E., & Martin, J.A. (1983). Socialization in the context of the family: Parent-child interaction. In P.H. Mussen (Series Ed.)& E.M. Hetherington (Vol. Eds.), Handbook of child psychology: Vol.4. Socialization, personality, and social development (pp.1–101). New York, NY: Wiley.

McDonald, N., & Messinger, D. (2011). The development of empathy: How, when, and why. In A. Acerbi, J.A. Lombo, & J.J. Sanguineti(Eds), Free will, Emotions, and Moral Actions: Philosophy and Neuroscience in Dialogue.IF-Press.

Miller, S.A. (2012). Theory of mind: Beyond the preschool years.New York, NY: Psychology Press.

O' Reilly, J. & Peterson, C. (2014). Theory of mind at home: linking authoritative and authoritarian parenting styles to children's social understanding. Early Child Development and Care, 184(12), 1934-1947.

Peterson C. (2015). Empathy and Theory of Mind in Deaf and Hearing Children. Journal of Deaf Studies and Deaf Education, 21(2),141-147.

Peterson, C. (2014).Theory of mind understanding and empathic behavior in children with autism spectrum disorders. International Journal Developmental Neuroscience. 39, 16–21.

Premack, D., & Woodruff, G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? Behavioral and Brain Sciences,1, 515–526.

Robinson, C.C., Mandleco, B., Olsen, S.F., & Hart, C.H. (2001). The parenting styles and dimensions questionnaire (PSDQ).In B.F. Perlmutter, J. Touliatos, & G.W. Holden (Eds.), Handbook of family measurement techniques: Vol.3 Instruments & index (pp. 319–321). Thousand Oaks: Sage.

Ruffman, T., Slade, L. & Crowe, E. (2002). The Relation betwwen Children's and Mothers' Mental State Language and Theory of Mind Understanding.Child Development, 73(3), 734-751.

Spera, C. (2005). A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. Educational Psychology Review, 17(2),125-146.

Stayer , J., & Roberts, W. (2004). Children's Anger, Emotional Expressiveness, and Empathy: Relations with Parents' Empathy, Emotional Expressiveness, and Parenting Practices. Social Development, 13(2), 229-254.

Stefan W., & Finlay, K. (1999). The Role of Empathy in Improving Intergroup Relations. Journal of Social Issues, 55(4), 729-743.

Villalobos, A., Padilla-Moras, M., & Trias, J. (2010). Authoritarian Parenting Received from Mothers Reveals Individual Differences in Preschooler's False-belief, but not in Advanced Theory of Mind. International Journal of Social, Behavioral, Educational, Economic, Business and Industrial Engineering. 4(6),1434-1439.

Vinden, P. (2001). Parenting attitudes and children's understanding of mind A comparison of Korean American and Anglo-American families.Cognitive Development, 16, 793– 809.

Wellman, H.M. (1990). The child's theory of mind. Cambridge, MA:MIT Press.

Wellman, H.M., Cross, D., & Watson, J. (2001). Meta-analysis of theory-of-mind development:The truth about false belief. Child Development, 72, 655–684.

Zhou, Q., Eisenberg, N., Losoya, S.H., Fabes, R.A., Reiser, M., Guthrie, I.K., Murphy, Cumberland, A.J., & Shephard, S.A. (2002). The relations of parental warmth and positive expressiveness to children's empathy-related responding and social functioning: a longitudinal study. Child Development, 73(3), 893-915

# Ο ΡΟΛΟΣ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΣΤΗΝ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ. ΓΕΝΙΚΕΣ ΑΡΧΕΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

**Πετούση Μαρία**
mariapetou@yahoo.gr
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, ΜΑ «Επιστήμες της Αγωγής: Θεωρία της Παιδείας και Αναλυτικά Προγράμματα»

**Περίληψη**

Στη σύγχρονη Παιδαγωγική ο επικοινωνιακός και βιωματικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης αποτελεί μια από τις κύριες διεθνής ερευνητικές προσπάθειες καθώς και μια διεθνή στροφή της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στόχος της βιβλιογραφικής έρευνας ήταν να διερευνήσει τις Βιωματικές δράσεις, τις γενικές αρχές, τις πρακτικές και τις τεχνικές που μπορούν να χρησιμοποιηθούν κατά τη διαδικασία της μάθησης, πως συμβάλουν στην ολιστική ανάπτυξη του ατόμου καθώς και να μελετήσει τη θέση της βιωματικής παιδαγωγικής στην ελληνική εκπαίδευση. Διαπίστωσε ότι αποτελεί εναλλακτικό τρόπο μάθησης και διασύνδεσης του ατόμου με τη γνώση αλλά και με την κοινωνία και ότι τις τελευταίες δύο δεκαετίες γίνεται η προσπάθεια ένταξης της αρχής της διαθεματικής προσέγγισης της μάθησης στην ελληνική εκπαίδευση.

**Λέξεις Κλειδιά:** Βιωματική, διαθεματική-διεπιστημονική, συνεργατική, προοδευτική μάθηση

## 1. Εισαγωγή

Κάθε ιστορική περίοδος διαμορφώνει τις δικές της παιδαγωγικές μεθόδους, στόχους και σκοπούς. Στα μέσα του 20$^{ου}$ αιώνα με τις ραγδαίες τεχνολογικές και επιστημονικές εξελίξεις, τη διεθνοποίηση της αγοράς και την ταχύτατη διάχυση των πληροφοριών, η εκπαίδευση στράφηκε από την εμβάθυνση στη διευρυμένη εκπαίδευση (Bernstein, 1971) με έμφαση στη γνωστική και πολιτιστική σκέψη (Ράπτης & Ράπτη, 2001). Η νέα παιδαγωγική που διαμορφώθηκε βασίστηκε στις κοινωνιοπολιτισμικές θεωρίες, που διατύπωσαν πως η μάθηση είναι το αποτέλεσμα της ισότιμης συμμετοχής σε κοινωνικές ομάδες, όπου μέσα από μια διαλογική-επικοινωνιακή σχέση επιτυγχάνεται η συνεργασία και η σύγκλιση ατομικών και κοινωνικών ενδιαφερόντων (Vygotski, 1981). Με την συμβολή της ανθρωπιστικής ψυχολογίας η εκπαίδευση απέκτησε προσωποκεντρική κατεύθυνση δίνοντας έμφαση στις ανάγκες και τα συναισθήματα. Κυρίως όμως τόνισε την προσωπική αναζήτηση της γνώσης μέσα σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον αλληλοσεβασμού, αποδοχής της διαφορετικότητας, ενισχύοντας την ευαισθητοποίηση πάνω σε κοινωνικό-πολιτισμικά και περιβαλλοντικά προβλήματα (Rogers, 2006). Μέσα σε αυτήν τη θεωρητική θεμελίωση διαμορφώθηκε η βιωματική παιδαγωγική, που εστιάζει στη μάθηση μέσα από την αυτονομία, τη δημιουργικότητα, την κριτική στάση, την αποτελεσματικότητα και την κοινωνική ευθύνη (Χρυσαφίδης, 2003).

Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής μελέτης είναι να εξετάσει αρχικά την επίδραση της θεωρίας της βιωματικής παιδαγωγικής στην ελληνική εκπαίδευση, να εμβαθύνει στις γενικές αρχές, στις πρακτικές και στις τεχνικές της και τέλος να διαπιστώσει πως βοηθάει στην ολιστική, γνωστική, κοινωνικοπολιτισμική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου.

## 2. Η Βιωματική παιδαγωγική

Η Βιωματική Παιδαγωγική έχει επιρροές από τον Rousseau, τον Pestalozzi και τον Froebel αλλά οι ρίζες της βρίσκονται στην Προοδευτική Παιδαγωγική του Dewey (1938), ο οποίος μέσα από τη φιλοσοφική θεώρηση του πραγματισμού υποστήριξε ότι κάθε μορφή γνώσης χτίζεται πάνω στην εμπειρία και τον εσωτερικό-προσωπικό αναστοχασμό της μάθησης μέσω της βίωσης.

Απαραίτητα στοιχεία για τη μάθηση θεωρούσε τη δημιουργική σκέψη, τον αναστοχασμό, τη διερεύνηση και τη διάδραση με το περιβάλλον. Ο Kerschensteiner επηρεασμένος από τον Dewey, τη μορφολογική ψυχολογία και την αξιολογική φιλοσοφία υποστήριξε ότι μέσα από το συνδυασμό της πνευματικής και της χειρονακτικής εργασίας συντελείται καλύτερα η μάθηση. Ίδρυσε έτσι το Σχολείο Εργασίας στη Γερμανία αντικαθιστώντας την παθητική μάθηση με δραστηριότητες, στοχεύοντας στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, της κοινωνικής ταυτότητας (Κρίβας, 2000) αλλά και της επαγγελματική ειδίκευσης ανάλογα με τις ανάγκες της κοινωνίας και με την ταυτόχρονη συμμετοχή του οικογενειακού περιβάλλοντος του εκπαιδευόμενου (Ματσαγγούρας, 2009).

Αντίθετα τα σχολεία Δράσης που ιδρύθηκαν στη Γαλλία ανέπτυξαν την κριτική σκέψη με επίκεντρο το περιβάλλον. Ο χώρος αντιμετωπίστηκε ως πεδίο δράσης και ως μέσο απόκτησης εμπειριών και συνδιαλλαγής των ατόμων με σκοπό τη βελτίωση της πραγματικότητας (Κρίβας, 2000). Στην Ιταλία η παιδαγωγική της σιωπής της Montessori (1966) διατύπωσε την ελευθερία ως το θεμελιώδη παράγοντα της μάθησης τόσο στην έκφραση, στην επιλογή των υλικών όσο και στην ελευθερία των κινήσεων, γιατί θεώρησε ότι όταν παρέχονται τα απαραίτητα υλικά το άτομο αυτοκαθορίζει το ρυθμό και τον τρόπο απόκτηση της εμπειρίας-μάθησης (Κρίβας, 2000). Σε αντίθεση με τη Μοντεσσόρι ο Makarenko στη Ρωσία υποστήριξε την επιρροή της ομάδας στην διαδικασία της μάθησης και διατύπωσε ότι το άτομο φτάνει στη μάθηση μέσα από την αυτοδιόρθωση –αυτοπειθαρχία μόνο μέσα από τη συνδιαλλαγή του με την ομάδα, καθώς και μέσα από την κοινοβιακή-κολεκτιβιστική ζωή και εργασία (Αναγνωστοπούλου, 2001).

### 2.1. Βιωματική παιδαγωγική και Ελληνική Εκπαίδευση

Ενστερνιζόμενοι τα μεταρρυθμιστικά παιδαγωγικά ρεύματα της Ευρώπης περίπου το 1920, ο Παπαμαύρος, ο Εξαρχόπουλος, ο Ζομπανάκης και άλλοι, εφάρμοσαν στην Ελλάδα την ομαδοκεντρική μάθηση (Κανάκης, 2001). Ο Δελμούζος στην προσπάθειά του να μεταλαμπαδεύσει τις παιδαγωγικές ιδέες του Σχολείου εργασίας του Dewey και του Kerschensteiner εφάρμοσε πρώτος την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία στην Ελληνική εκπαίδευση. Μία συντονισμένη προσπάθεια εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης στον τρόπο διδασκαλίας έγινε πολύ αργότερα, στα τέλη της δεκαετίας του 1950, που εισήχθηκε η μέθοδο επίλυσης προβλημάτων μέσα από τη συνεξέταση των γνωστικών κλάδων, χωρίς όμως να αλλάξει το δασκαλοκεντρικό μοντέλο. Ομοίως και με την αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του 1982 που παρέμεινε παραδοσιακό και δασκαλοκεντρικό και στόχευσε στην αποσαφήνιση των προδιαγραφών της διδασκαλίας και στην αλλαγή του τρόπου εισαγωγής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Ν. 1268/1982 · Ν. 1404/1983 · Ν. 1566/1985 · Ματσαγγούρας, 2004).

Ουσιαστικά την περίοδο 1997-2003 επιχειρήθηκε η μεταρρυθμιστική εκπαιδευτική πολιτική με την εισαγωγή των βιωματικών και συμμετοχικών διαδικασιών στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών για όλες τις βαθμίδες μέσα από τη διαθεματική προσέγγιση της μάθησης (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Η διαθεματική-διεπιστημονική προσέγγιση οριστικοποιήθηκε στην ελληνική εκπαίδευση το 2003 με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, που σχεδίασε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο στα πλαίσια της διαμόρφωσης ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (ΥΠΕΠΘ, 2002- ΠΙ, 2011). Μέσα από αυτά αναπροσαρμόστηκαν οι στόχοι, οι μέθοδοι διδασκαλίας και επισημάνθηκε η οργάνωση της διδακτέας ύλης και η χρήση διαφορετικών οπτικών, ώστε να αναδεικνύουν πολυπρισματικά τη σχέση τους με το εξεταζόμενο θέμα μέσα από διαφορετικά επιστημονικά πεδία.

Το 2011 καθιερώθηκαν στην υποχρεωτική εκπαίδευση τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, οι Βιωματικές Δράσεις και οι Ερευνητικές εργασίες στα πλαίσια του «Νέου Σχολείου», ως ξεχωριστές ενότητες των Νέων Σχολικών Προγραμμάτων και του Υποχρεωτικού Ωρολογίου Προγράμματος (Υπ.Απ. 104868/Γ2/ΦΕΚ Β 2240/13-9-2011). Μέσα από συγκεκριμένα επιστημονικά πεδία επιχειρείται η γνωστική-βιωματική μάθηση, που όμως δεν αποτελούν διδακτέα ύλη αλλά

συνεισφέρουν στην άντληση θεμάτων, εννοιών, αρχών και γνώσεων. Με το ΦΕΚ Β 2121/28-8-2013, η εφαρμογή των Βιωματικών Δράσεων λαμβάνει χώρα στα επιστημονικά πεδία της Τοπικής Ιστορίας, Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Σχολικός και επαγγελματικός Προσανατολισμός, Φύση και Άσκηση, Πολιτισμός και Δραστηριότητες Τέχνης, Σχολική και Κοινωνική Ζωή.

Το Νέο Σχολείο στοχεύει ώστε ο μαθητής μέσα από τις Βιωματικές Δράσεις να αναπτύξει διάφορες δεξιότητες, που θα τον οδηγήσουν στην αποτελεσματικότερη αφομοίωση της γνώσης και της ολόπλευρης πολιτιστικής και κοινωνικής του ανάπτυξης. Καλείται να γνωρίσει, να κατανοήσει, να διερευνήσει, να συνεργαστεί, να συνδέσει, να αξιοποιήσει τα ερευνητικά του δεδομένα, αλλά και να τα επικοινωνήσει στην ευρύτερη κοινωνία. Να γίνει ένας επιστήμονας-ερευνητής που θα μάθει να διατυπώνει ερωτήματα, θα σχεδιάζει και θα μεθοδεύει την έρευνα του, θα αξιοποιεί τα ερευνητικά εργαλεία και θα αναλύει δεδομένα μέσα από την ολιστική συμβολή των επιστημονικών κλάδων.

## 2.2. Αρχές της Βιωματικής Μάθησης και Εκπαιδευτικές Πρακτικές

Η Βιωματική Παιδαγωγική σύμφωνα με τον Frey (1986) αποτελεί μια ομαδική μέθοδο διδασκαλίας όπου το αντικείμενο της μάθησης σχεδιάζεται, διαμορφώνεται και υλοποιείται με τη συνεργασία και τα ενδιαφέροντα όλων των ατόμων. Βασίζεται στις παιδαγωγικές αρχές της διερευνητικής διαδικασίας μάθησης, της διεπιστημονικής συνεργασίας των ατόμων και της ομαδοσυνεργατικής οργάνωσης των μαθητών (Boud, Cohen & Walker, 1993) .

Η αρχή της Ενεργούς Μάθησης ή διερευνητική μάθηση στοχεύει να ενεργοποιήσει πνευματικά και συναισθηματικά το άτομο, ώστε να μάθει-ενεργώντας (Μπακιρτζής, 2008). Πρεσβεύει ότι η μάθηση στηρίζεται στην εμπειρία, τα κίνητρα, στις ανάγκες, στις επιθυμίες και στα ενδιαφέροντα του ατόμου, ώστε να οδηγηθεί στην προσωπική εσωτερική ανακάλυψη της γνώσης (Rogers, 2006). Η βίωση συμφώνα με τους Σέξτου & Χατζηνικολάου (2007) εμπλέκει όλες τις αισθήσεις επιταχύνοντας τις διαδικασίες μάθησης και καλύπτοντας τις γνωστικές μεθόδους. Είναι μια ολιστική διαδικασία που προάγει την ενσυναίσθηση, την αυτενέργεια, την ισότητα, την αποδοχή, τη συνεργασία των ατόμων (Μπακιρτζής, 2005β), αλλά και επιδιώκει τον αναστοχασμό, την ανάλυση και τη νοηματοδότηση της εμπειρίας. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση γίνεται ένα ζωντανό προϊόν, που χρησιμεύει στην ικανοποίηση των αναγκών και στην αντιμετώπιση μελλοντικών καταστάσεων και προβλημάτων (Βρεττός & Καψάλης, 1990).

Ο Kolb και ο Fry (1975) συνδύασαν το έργο του Piaget, Dewey, Lewin και δημιούργησαν τον Κύκλο βιωματικής μάθησης βάζοντας έτσι τα θεμέλια για τη σύγχρονη θεωρία της βιωματική εκπαίδευσης. Ο Kolb (1984) διατύπωσε ότι η μαθησιακή διεργασία επιτυγχάνεται με την αυτενέργεια, την παρατήρηση των επιπτώσεών της, με την κατανόηση των επιπτώσεων στη συγκεκριμένη ενέργεια, ώστε αν η ενέργεια επαναληφθεί να προβλεφθούν τα αποτελέσματά της. Επομένως αν κατανοηθεί η γενική αρχή που διέπει τη συγκεκριμένη περίπτωση να μπορεί να εφαρμοστεί σε νέες συνθήκες. Ο Jarvis (όπως αναφ. στο Merriam & Caffarella, 1999) συμπλήρωσε ότι και οι αλληλεπιδράσεις του ατόμου με το κοινωνικό περιβάλλον καθώς και οι συγκρούσεις με τις υπάρχουσες εμπειρίες οδηγούν σε δυσαρμονίες-βιώματα, που οι ερμηνείες τους γενούν τη μάθηση και την κοινωνική πραγματικότητα.

Ο κύκλος της βιωματικής μάθησης (Kolb, 1984) περιλαμβάνει τέσσερα στάδια που το άτομο καλείται να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένη εμπειρία, να στοχαστεί και να εξετάσει εναλλακτικές μεθόδους διαφοροποίησης της, να σχηματίσει νέες έννοιες, νοητικούς μηχανισμούς αφηρημένης εννοιοποίησης και τέλος να εφαρμόσει την εμπειρική γνώση και να πειραματιστεί σε άλλες καταστάσεις (Δεδούλη, 2002). Η διεξαγωγής της βιωματικής διδασκαλίας ξεκινάει με τον προβληματισμό και τον εντοπισμό του θέματος. Έπειτα ορίζεται η πορεία έρευνας-δράσης με τον προγραμματισμό των διδακτικών δραστηριοτήτων και τη δημιουργία ομάδων ανάληψης δραστηριοτήτων. Ακολουθεί η διεξαγωγή των διδακτικών δραστηριοτήτων κατά την οποία γίνεται

η επαλήθευση ή μη των ερευνητικών υποθέσεων της ομάδας και ακολουθεί η αξιολόγηση-αυτοκριτική της πορείας και των αποτελεσμάτων της δράσης.

Η δεύτερη παιδαγωγική αρχή είναι της διαθεματικής-διεπιστημονικής προσέγγισης της μάθησης που μέσα από την προσωπική, πολύπλευρη, ολιστική έρευνα και επεξεργασία του αντικειμένου διαπιστώνονται οι σχέσεις, οι αρχές και οι συναρτήσεις των διαφορετικών επιστημονικών κλάδων, ώστε να οδηγηθεί το άτομο στη μάθηση (Bruner, 1966). Ο Bruner διατύπωσε ότι η μάθηση είναι η ενεργή και σταδιακή διαδικασία δημιουργίας της γνώσης μέσα από τη διαδικασία της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης, αλλά και ότι είναι το προϊόν της προσαρμογής στην αλληλεπίδραση του ατόμου με το φυσικό, κοινωνικό, οικονομικό και πολιτισμικό περιβάλλον (Μπακιρτζής, 2008). Υποστήριξε ότι η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση μπορεί να συντελεστεί σε οποιοδήποτε αναπτυξιακό στάδιο αρκεί το περιβάλλον να είναι βοηθητικό (Wood et al, 1976) και να παρουσιάζει τη γνώση με ελκυστικό τρόπο ώστε να ενεργοποιεί τα άτομα σε μια διαδικασία εσωτερικής αναδιοργάνωσης (Τριλιανός, 2003).

Η διαθεματική προσέγγιση χρησιμοποιεί παράλληλες συνεξετάσεις διαφόρων πηγών και θεμάτων με την χρήση ποικίλων μαθησιακών πρακτικών καθώς και σχέδια εργασίας ή project (Ματσαγγούρας, 2002). Το άτομο μέσα από αυτές τις εκπαιδευτικές πρακτικές ενεργοποιείται πνευματικά και συναισθηματικά (Boud, Cohen & Walker, 1993) γιατί με την παρατήρηση, την έρευνα και την εμπειρία οδηγείται σταδιακά στην κατάκτηση της γνώσης αξιοποιώντας τις εμπειρίες (Brinia, 2011), αντί την αποστήθιση και την κάλυψη της ύλης όπως στο δασκαλοκεντρικό μοντέλο μάθησης (Σφυρόερα, 2002). Γίνεται έτσι συμμέτοχος της μαθησιακής διαδικασίας ενώ ο εκπαιδευτικός έχει το ρόλο του εμψυχωτή και του συντονιστή για την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Με αυτόν τον τρόπο η μάθηση γίνεται ένα ζωντανό προϊόν που χρησιμεύει στην ικανοποίηση των αναγκών και στην αντιμετώπιση μελλοντικών καταστάσεων και προβλημάτων (Βρεττός & Καψάλης, 1990). Επιπλέον σύμφωνα με τον Gardner (1983) με τη διαθεματική προσέγγιση και τις διαφορετικές βιωματικές πρακτικές δραστηριοποιούνται διαφορετικά είδη νοημοσύνης και επιτελείται καλύτερα η μάθηση τόσο ατομικά όσο και στο σύνολο της εκπαιδευτικής ομάδας (Φύκαρης, 2014).

Σύμφωνα με την αρχή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας η μάθηση θεωρείται ως προϊόν της αμφίδρομης επικοινωνίας και αυτενέργειας του ατόμου σε πνεύμα ισότητας, ελευθερίας και κυρίως σεβασμού της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξής του (Neil, 1972) και του ευρύτερου κοινωνικοπολιτισμικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο δραστηριοποιείται (Κρίβας, 2000). Σκοπός της διαφοροποιημένης διδασκαλίας είναι να αναπτύξει ισότιμα τα βιώματα, τα ενδιαφέροντα και τις δυνατότητες όλων των εκπαιδευομένων ανεξάρτητα από την κοινωνικοικονομική τους προέλευση και ανάλογα με το διαφορετικό μαθησιακό τους ρυθμό (Κοσσυβάκη, 2002).

Τελευταία παιδαγωγική αρχή της βιωματικής παιδαγωγικής είναι συνεργατική διερεύνηση κατά την οποία οι εκπαιδευόμενοι διερευνούν, αλληλεπικοινωνούν και συνεργάζονται για την απόκτηση της γνώσης και της εμπειρίας (Ματσαγγούρας, 2011). Η μάθηση είναι προϊόν συλλογικής κοινωνικοπολιτισμικής λειτουργίας μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των μελών της, ώστε με γνώμονα το κοινό συμφέρον τα άτομα να συνεργαστούν, να βρουν λύσεις και κοινές πρακτικές. Ο Lewin (1951) επισήμανε τη σημασία της ενεργούς συμμετοχής στη μάθηση που προέρχεται από τη συλλογή-ανάλυση και εφαρμογή των δεδομένων και των παρατηρήσεων που πηγάζουν από τη συμμετοχή και την αλληλεπίδραση του ατόμου μέσα σε μια ομάδα. Μέσα από τις διαπροσωπικές σχέσεις το άτομο αναπτύσσεται ψυχολογικά καθώς γίνεται αποδεκτό από την ομάδα (Κοσμόπουλος, 2004).

Η μάθηση όπως αναφέρει και ο Vygottsky είναι μια κατασκευασμένη διαδικασία που επηρεάζεται από το φυσικό-κοινωνικό-οικονομικό-πολιτισμικό και συναισθηματικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει, αλληλεπιδρά και επικοινωνεί το άτομο (Μπακιρτζής, 2008). Με την κατανόηση αυτού του πλαισίου σύμφωνα με τον Postle (όπως αναφ. στο Boud, Cohen & Walker, 1993) το άτομο κατανοεί το κοινωνικό-ιστορικό και πολιτισμικό πλαίσιο και τις επιδράσεις του. Η μάθηση είναι δηλαδή προϊόν συλλογικής κοινωνικό-πολιτισμικής λειτουργίας μέσα από την επικοινωνία

και την αλληλεπίδραση των μελών της να συνεργαστούν, να βρουν λύσεις και κοινές πρακτικές. Ο Giroux (2010α) συνόψισε ότι τα άτομα είναι φορείς δράσης των επιδράσεων του κοινωνικού-οικονομικού-πολιτιστικού περιβάλλοντος που έχουν διαμορφώσει συγκεκριμένες απόψεις (Γρόλλιος, 2005).

Η σύγχρονη παιδαγωγική απαιτεί τη συνδυαστική χρήση των παιδαγωγικών βιωματικών προσεγγίσεων ώστε μέσα από την εστίαση της κάθε θεωρίας σε μία μορφή μάθησης (Bigge & Shermis, 1990) και μέσα από τις βιωματικές μεθόδους, τα άτομα να κατακτήσουν την ολόπλευρη ανάπτυξή τους (Clark, 2003). Οι βιωματικές εκπαιδευτικές είναι οι μέθοδοι που εμπλέκουν τους συμμετέχοντες ενεργά καθ' όλη τη διαδικασία της μάθησης και οδηγούν στο στοχασμό των πεπραγμένων (Jackson & Caffarella, 1994). Για να μπορέσει ο εκπαιδευτής να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της βιωματικής μάθησης θα πρέπει να χρησιμοποιήσει πλήθος μεθόδων και τεχνικών, ώστε να προκαλέσει το ενδιαφέρον και τις κατάλληλες μαθησιακές εμπειρίες στους εκπαιδευόμενους (Gagne όπως αναφ. στο Φλουρής, 2003). Έτσι θα πρέπει να επιστρατεύσει τεχνικές που διεξάγονται μέσα στην τάξη, τεχνικές που λαμβάνουν χώρα έξω από την τάξη και τέλος εκπαιδευτικές ασκήσεις (Valkanos & Fragoulis, 2007).

Οι Τεχνικές που λαμβάνουν χώρα μέσα στην τάξη δίνουν τη δυνατότητα για άμεση εμπλοκή των μαθητών. Είναι σχεδιασμένες αποκλειστικά για αυτούς και αξιοποιούν τις συγκεκριμένες προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους (Valkanos & Fragoulis, 2007). Τεχνικές που μπορεί να εφαρμοστούν είναι η προσομοίωση με την αναπαράσταση πραγματικών καταστάσεων ή την προσπάθεια αναζήτησης λύσης ενός προβλήματος ή μιας κατάστασης. Οι δραστηριότητες άμεσης εμπειρίας με το σχεδιασμό, την οργάνωση και τη διεξαγωγή μιας έρευνας με παρατήρηση, ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις. Η μελέτη περίπτωσης, το ψυχόδραμα μέσα από την δραματοποίηση ιστορίας ή τα παιχνίδια ρόλων, η ομαδική συζήτηση ή η συγκρουσιακή ιδεοθύελλα, η εργασία σε ομάδες και οι εικαστικές δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης. Οι τεχνικές αυτές εξαρτώνται από τους εκπαιδευτικούς, από την ικανότητα τους να δημιουργήσουν ένα ευχάριστο μαθησιακό κλίμα καθώς και την ικανότητα εφαρμογής των εκπαιδευτικών πρακτικών ή την άμεση προσαρμογή τους ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ομάδας τους (Κόκκος, 1999).

Οι Τεχνικές που διεξάγονται έξω από την τάξη στοχεύουν στη συνεργατικότητα, την ομαδικότητα, στην ανάπτυξη της ηγεσίας, στη διαχείριση αλλαγών, στη λήψη αποφάσεων αλλά και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων (Φίλλιπς, 2004). Μερικές από αυτές τις τεχνικές είναι η επιτόπια παρατήρηση που πραγματοποιείται είτε με τη χρήση τεχνολογίας είτε με επίσκεψη σε μουσεία, σε Κέντρα Περιβαλλοντικής αγωγής, είτε με εκπαιδευτικές εκδρομές ή ομαδικές δραστηριότητες αλλά και με παιχνίδια στο φυσικό περιβάλλον (Kola-Olysanya, 2005) που ενισχύουν την ελεύθερη μάθηση του ατόμου μέσα από την προσωπική διερεύνηση. Σύμφωνα με έρευνες οι δραστηριότητες αυτές ενισχύουν τους δεσμούς της ομάδας και βελτιώνουν τη συνεργασία τους (Φίλλιπς, 2004).

Οι αξιολογικές ασκήσεις περιλαμβάνουν εκπαιδευτικά παιχνίδια που έχουν σχεδιαστεί ώστε να ενισχύσουν τον ανταγωνισμό ή τη συνεργασία ώστε να δώσουν τη δυνατότητα στον εκπαιδευόμενο να ασκήσει συγκεκριμένες ικανότητες (Jackson & Caffarella, 1994). Πραγματοποιούνται είτε στην αρχή είτε στο τέλος ενός προγράμματος ώστε να αντιληφθεί ο εκπαιδευτικός το γνωστικό επίπεδο των ατόμων πάνω στο συγκεκριμένο θέμα (Silberman, 1998). Τέτοια παιχνίδια μπορεί να είναι παιχνίδια ρόλων, παιχνίδια προσομοίωσης (Cash, 1983) και παιχνίδια προσομοίωσης με χρήση Η/Υ (Γεωργόπουλος & Τσαλίκη, 1993)

Η σημασία του αναστοχασμού είναι απαραίτητη σε κάθε βιωματική δραστηριότητα για να μετουσιωθεί η εμπειρία σε γνώση. Με την επεξεργασία της εμπειρίας δημιουργούνται συνδέσεις μεταξύ των συναισθημάτων και του βιώματος, ώστε το άτομο να περάσει στην μετάγνωση της εμπειρίας (Koutselini, 1995).

## 3. Συμπεράσματα

Η βιωματική μάθηση όπως διαπιστώθηκε είναι ένας εναλλακτικός τρόπος παιδαγωγικής που στοχεύει στην περεταίρω μάθηση μέσα από οργανωμένες και στοχοκεντρικές δράσεις πέρα από τη σχολική ύλη και τη μετωπική διδασκαλία (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008). Χρησιμοποιεί εμπειρικές-βιωματικές γνώσεις που βασίζονται στη δυναμική της ομάδας, τη συναισθηματική έκφραση, την κριτική σκέψη, το διάλογο για την απόκτηση νέων εμπειριών ως αντιστάθμισμα στη βαθμοθηρία και την στείρα απομνημόνευση. Στόχος της είναι η ενεργή συμμετοχή στη διαδικασία της μάθησης και στο μαθησιακό αντικείμενο μέσα από τη σύνδεση της σχολικής τάξης με την κοινωνική πραγματικότητα (Δεδούλη, 2002). Το γεγονός αυτό καθιστά το μαθητή επίκεντρο της μαθησιακής διαδικασίας ενώ στον εκπαιδευτικό αναθέτει το ρόλο του εμψυχωτή-συντονιστή της εύρυθμης λειτουργίας της τάξης.

Η βιωματική παιδαγωγική προσφέρει τη δυνατότητα της ενεργητικής συμμετοχής στη διαδικασία της μάθησης, ενισχύει την κριτική ικανότητα του ατόμου, ενθαρρύνει την πρωτοβουλία και δημιουργεί γέφυρες που συνδέουν τη σχολική πραγματικότητα με την κοινωνία (Πούρκος, 1997). Κρίνεται λοιπόν σημαντικό η βιωματική μάθηση να διερευνηθεί και να αποτελέσει μια από τις βασικές παιδαγωγικές μεθόδους στην ελληνική εκπαίδευση αλλά και οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν-καταρτιστούν πάνω στις αρχές, στις πρακτικές και τεχνικές της ώστε να γίνουν συνοδοιπόροι και αρωγοί στην ανακαλυπτική διαδικασία της μάθησης.

## 4. Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση


Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). *Η Ομαδική διδασκαλία στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Βρεττόςς, Γ., Καψάλης, Α. (1990). *Αναλυτικά προγράμματα, θεωρία και τεχνογνωσία σχεδιασμού και αναμόρφωσης*. Θεσσαλονίκη: Ελληνικά Γράμματα.

Bigge, M. Shermis, S. (1990). *Θεωρίες της μάθησης για εκπαιδευτικούς.* (μεταφρ.) Α. Κάντας, Α. Χαντζή, Αθήνα: Πατάκη.

Γεωργόπουλος, Α. & Τσαλίκη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ο Paulo Freire και το αναλυτικό πρόγραμμα.* Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Δεδούλη, Μ. (2002). *Βιωματική μάθηση-Δυνατότητες αξιοποίησή της στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, Τόμος 6, σελ.: 145-159. Ανακτήθηκε στις 23-4-2017 από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF

Frey, K. (1986). *Η μέθοδος project,* μτφ. Κ. Μάλλιου. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: Η θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης*. Μετφρ. Γεωργίου, Π. (2010), Αθήνα: Εκδ. Μαραθιάς.

Giroux, H. (2010a). Θεωρίες της αναπαραγωγής και της αντίστασης στη νέα κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Προς μια κριτική θεωρία του σχολείου και μια αντίπαλη παιδαγωγική (μετφρ. Θεριανός, Κ.). Στο Γούναρη, Π. & Γρόλλιος, Γ. (Επιμ.), *Κριτική Παιδαγωγική: Μια συλλογή κειμένων*, σελ. 331-377, Αθήνα: Gutenberg.

Κανάκης, Ι. (2001). *Η οργάνωση της διδασκαλίας-μάθησης σε ομάδες εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Κόκκος, Α. (1999). *Εκπαίδευση ενηλίκων: Το πεδίο, οι αρχές μάθησης, οι συντελεστές*, τ. Α΄, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Εναλλακτική διδακτική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κοσμόπουλος, Α.Β. (2004). *Σχεσιοδυναμική παιδαγωγική του προσώπου* (5η εκδ.), Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρης.

Κρίβας, Σ. (2000). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. (3η έκδ.), Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2011). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Ι. Θεωρία της διδασκαλίας- ΙΙ. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2009*). Εισαγωγή στις επιστήμες της παιδαγωγικής. Εναλλακτικές προσεγγίσεις, διδακτικές προεκτάσεις*. Αθήνα: Gutenberg, Γιώργος & Κώστας Δαρδάνος.

Ματσαγούρας, Η. (2004). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση. Για το καθημερινό μάθημα, το ολοήμερο σχολείο και για τα περιβαλλοντικά, τα πολιτιστικά και τα ευρωπαϊκής συνεργασίας προγράμματα.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Ματσαγγούρας, Η.Γ. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπακιρτζής, Κ. (2008). *Η χαρά της μάθησης. Κοινωνία και ψυχική υγεία*, τ. 7, σελ. 53-68.

Μπακιρτζής, Κ. (2005β). Βασικές θέσεις για μια παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας. Το βίωμα και η σημασία του. Στο Γεωργόπουλος, Α. (Επιμ.), *Περιβαλλοντική εκπαίδευση- Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται*, Αθήνα: Gutenberg.

Ν. 1268/1982, *Για τη δομή και λειτουργία των Ανωτάτων Εκαπαιδευτικών Ιδρυμάτων*, Αθήνα: εκδ. Υπουργείου Παιδείας (ΟΕΒΔ).

Ν. 1404/1983, *Δομή και λειτουργία των Τεχνολογικών Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων*, ΦΕΚ 173, τευχ. Α΄, 24/11/1984.

Ν. 1566/1985, *Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*, ΦΕΚ 167, τευχ. Α΄, 30/9/1985.

Neil, A.S., (1972). *Θεωρία και πράξη της αντιαυταρχικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μπουκουμάνης.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέο σχολείο (σχολείο 21ου αιώνα)- Νέο πρόγραμμα σπουδών, στους άξονες προτεραιότητας 1,2,3- Οριζόντια πράξη*. MIS 295450. Ανακτήθηκε στις 26-4-2017 από : http://www.pi-schools.gr/news/anak.php

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (1999). *Διεπιστημονική διδασκαλία και μάθηση στο σχολείο της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* (Μετφρ.), Εργασίας του Συνδέσμου Παιδαγωγικών Ινστιτούτων Ευρώπης, Αθήνα: Π.Ι.

Πούρκος, Μ.Α. (1997*). Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνικό-ηθική μάθηση. Η οικο-σωματική-βιωματική προσέγγιση ως εναλλακτική πρόταση στο γνωστικισμό: προς μία βιωματική, ερευνητική και επικοινωνιακή ψυχοπαιδαγωγική*. Αθήνα: Gutenberg.

Ράπτης, Α. & Ράπτη, Α. (2001). *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας: Ολική προσέγγιση,* Τ. Α& Β, Αθήνα: Ράπτη.

Piaget, J. (1928). *The Child's Conception of the World.* London: Routledge and Kegan Paul.

Rogers, C. (2006). *Η Γένεση του προσώπου. Η ψυχοθεραπεία μέσα από τα μάτια ενός θεραπευτή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σέξτου, Π. & Χατζηνικολάου, Σ. (2007). Θεατροπαιδαγωγικά προγράμματα αγωγής υγείας: Η Στεφανία και το μπαλόνι. *Εκπαίδευση & Θέατρο*. Τευχ. 8, σελ. 39-45.

Σφυρόερα, Μ. (2002). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, Κλειδιά και αντικλείδια, πρόγραμμα εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων,* ΥΠΕΠΘ, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Τριλιανός, Α. (2003). *Μεθοδολογία της σύγχρονης διδασκαλίας: καινοτόμες προσεγγίσεις στη διδακτική Πράξη*. Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τριλίβα, Σ., Αναγνωστοπούλου, Τ. (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους.* Αθήνα: Τόπος.

ΥΠΕΠΘ (2011). *Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων των Α΄, Β΄, Γ΄ τάξεων των Γυμνασίων για την πιλοτική εφαρμογή του νέου προγράμματος σπουδών*. Υ.Α. 104868/Γ2/13-9-2011. ΦΕΚ Β΄ 2240/13-9-2011.

ΥΠΕΠΘ, Π.Ι. (2002). *ΔΕΠΠΠΣ-ΑΠΣ για την υποχρεωτική εκπαίδευση*, τόμος Β'. Αθήνα.

Υπουργική Απόφαση αριθ. 115478/Γ2/21-8-2013. *Ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου.* Ανακτήθηκε στις 24-4-2017 από: http://users.sch.gr/akouts/programs.htm

Φίλλιπς, Ν. (2004). Η βιωματική μάθηση: Ορισμοί, προβληματισμοί, προϋποθέσεις. *Εκπαίδευση Ενηλίκων*, Τεύχος 3, σελ. 4-10. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Φλουρής, Γ. (2003). *Η αρχιτεκτονική της διδασκαλίας και η διαδικασία της μάθησης*. Αθήνα: Γρηγόρη.
Φύκαρης, Ι. (2014). *Όρια και δυνατότητες της σύγχρονης διδασκαλίας*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη
Χρυσαφίδης, Κ. (2003). *Βιωματική-επικοινωνιακή διδασκαλία. Η εισαγωγή της μεθόδου project στο σχολείο.* Αθήνα: Gutenberg.

**Ξενόγλωσση**

Bernstein, B. (1971). Open schools, open society? In: Cosin, B.R., Dale, I.R., Esland, G. M. and Swift, D.F. (Ed.), *School and Society.* London: Open University Press, Routledge & Kegan Paul.
Boud, D., Cohen, R, Walker, D. (1993). *Using experience for learning*. Bristol: Open University Press.
Brinia, V. (2011). Project: A trainee-oriented training method, an empirical approach. *Higher Education. Skills and Work-based Learning*, 1 (2), pp. 169-186. Ανακτήθηκε στις 23-4-2017 από : http://www.emeraldinsight.com/doi/pdfplus/10.1108/20423891111128926
Bruner, J. (1966). *Toward a theory of instruction.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
Cash, K. (1983). Designing and using simulation for training. *Technical Note*, vol. 20, Massachusetts University: Amherst.
Clark, R.E. (2003). Fostering the work motivation of individuals and teams. *Performance Improvement*, 42 (3), 21-29.
Dewey, J. (1938). *Experience and Education.* New York: Macmillan.
Jackson & Caffarella, (1994). *Experiential learning: a new approach*. San Francisco: Jossey-Bass.
Kola-Olusanya, A. (2005). Free-choice environmental education: Understanding where children learn outside of school. *Environmental Education Research*, vol. 11 (3), 297-307.
Kolb, D. (1984). *Experiential learning.* New Jersey: Pentice Hall.
Kolb. D. A. & Fry, R. (1975). Towards an applied theory of experiential learning. In C. L. Cooper (Ed.), *Theories of group processes*. New York: John Wiley.
Koutselini, M. (1995). Metacognition: its meaning and its teaching, *New Education*, 74 pp. 48-57.
Merriam, S. and Caffarella, R. (1999). *Learning in adulthood: A comprehensive guide.* San Fransisco: Jossey-Bass.
Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.
Montessori, M. (1966). *The secret of childhood*. New York: Ballantine Books.
Silberman, M. (1998). *Active training: A handbook of techniques, Designs, case examples and tips.* 2nd Ed, San Francisco: Jossey-Bass/Pfeiffer.
Valkanos, E. & Fragoulis, L. (2007). Experiential learning in in-house education and training. *Development and Learning in Organizations: An international Journal*, 21(5), pp. 21-23, Emerald Group Publishing Limited.
Vygotsky, L.S. (1981). The genesis of higher mental functions, In J.V. Wertsch (ed.) *The Concept of Activity in Soviet Psychology*, Armonk, pp. 134-143, NY: M.E. Sharpe.
Wood, D.J., Bruner, JS., & Rooa, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychiatry and Psychology*, 17(2), 89-100.

# ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΨΕΩΝ ΤΩΝ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. ΤΗΣ Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. ΤΟΥ ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΟΣ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ ΚΡΗΤΗΣ ΓΥΡΩ ΑΠΟ ΤΗ ΘΕΩΡΙΑ ΤΗΣ ΒΙΩΜΑΤΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ ΚΑΙ ΤΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΤΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ.

**Χατζηδρόσου Δέσποινα**
deppy.h@hotmail.com
Κοινωνική λειτουργός

**Τραβαγιάκη Μαριάννα**
raniatrav@hotmail.com
Κοινωνική λειτουργός

**Περίληψη**

Η παρούσα μελέτη επικεντρώνεται στη βιωματική μάθηση. Όπως διαπιστώθηκε από τη μελέτη του θέματος, μέσω αυτής οι μαθητές κατέχουν ενεργότερο ρόλο, συμμετέχοντας σε όλες τις φάσεις της διδασκαλίας.

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 111 φοιτητές του προγράμματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. της Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε. του Ηρακλείου Κρήτης κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015 -2016. Εργαλείο συλλογής δεδομένων είναι το γραπτό ερωτηματολόγιο. Τα βασικότερα ερευνητικά ερωτήματα εστιάζουν στις τεχνικές βιωματικής μάθησης που οι φοιτητές προτιμούν να χρησιμοποιούν περισσότερο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, στη στάση τους απέναντι στη βιωματική μάθηση βάση διάφορων παραμέτρων και στις διαφορές των απόψεων μεταξύ εκείνων που είχαν και εκείνων που δεν είχαν εμπειρία. Επίσης διερευνάται η χρήση και η χρησιμότητα της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία, σύμφωνα με τις γνώσεις και τις απόψεις των φοιτητών.

Βασικότερο συμπέρασμα της έρευνας αποτελεί το γεγονός πως η χρήση της βιωματικής μάθησης αυξάνεται και βελτιώνεται από τις παλαιότερες στις νεότερες έρευνες, συμπεριλαμβανομένου και της παρούσας.

**Λέξεις κλειδιά:** Βιωματική μάθηση, εκπαίδευση, απόψεις, χρήση, χρησιμότητα.

## 1. Εισαγωγή

Η εφαρμογή προγραμμάτων βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία κερδίζει τους εκπαιδευτικούς και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην πάροδο των χρόνων. Μαθητές και εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν και εξελίσσουν τη διδασκαλία, χρησιμοποιώντας τις γνώσεις και τη σκέψη τους, καθώς συνεργάζονται ισότιμα για την παραγωγή της γνώσης. Η βιωματική μάθηση είναι μια ιδιαίτερη διαδικασία, με προοπτικές για τους μετέχοντες, αλλά σχετικά δύσκολη για τους συντονιστές – εκπαιδευτικούς. Όμως, μέσα από επιμόρφωση και μέριμνα απ' τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει εργαλείο, ώστε οι μαθητές να λάβουν εφόδια για τη ζωή τους, και να κατακτήσουν τη μεταγνώση. Επομένως, αν χρησιμοποιηθεί ευρύτερα, μπορεί να δώσει σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα.

Η εργασία περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, ορίζεται ο σκοπός και οι στόχοι που είχαν τεθεί. Επιπλέον, παρουσιάζεται το πεδίο, το δείγμα και η μέθοδος δειγματοληψίας. Επιπρόσθετα, αναφέρονται οι δυσκολίες που αντιμετωπίστηκαν, καθώς κι άλλα στοιχεία που συγκαταλέγονται στο εμπειρικό μέρος της έρευνας. Η μεθοδολογία έρευνας που πραγματοποιήθηκε ήταν η ποσοτική. Τέλος, παρουσιάζονται και σχολιάζονται τα αποτελέσματα και δίνονται τα συμπεράσματα.

## 2. Η Μέθοδος

### 2.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων των φοιτητών του προγράμματος Ε.Π.Π.ΑΙ.Κ. του παραρτήματος Ηρακλείου Κρήτης. Μέσα από τα αποτελέσματα της αναμενόταν η περιγραφή της χρήσης και της χρησιμότητας της βιωματικής μάθησης μέσα από τις γνώσεις και τις απόψεις του δείγματος.

### 2.2. Ερευνητικά ερωτήματα

- Οι φοιτητές του προγράμματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. έχουν χρησιμοποιήσει τεχνικές βιωματικής μάθησης σε εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποια η στάση των φοιτητών του προγράμματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., απέναντι στη βιωματική μάθηση;
- Ποια η στάση των φοιτητών του προγράμματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. απέναντι στη βιωματική μάθηση σε σχέση με τα κοινωνικο-δημογραφικά τους χαρακτηριστικά;
- Υπάρχουν διαφορετικές απόψεις μεταξύ των εχόντων διδακτικής εμπειρίας με τους μη έχοντες, αναφορικά με τη βιωματική μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία;

### 2.3. Δειγματοληψία

Το δείγμα μας αποτελείται από φοιτητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. το ακαδημαϊκό έτος 2015 -2016 και ανέρχεται στα 111 άτομα. Οι φοιτητές που παρακολουθούν το πρόγραμμα Ε.Π.ΠΑΙ.Κ. το ακαδημαϊκό έτος 2015 -2016 ανέρχονται στους 164 φοιτητές συνολικά.

### 2.4. Ερευνητικό Εργαλείο

Το ερευνητικό εργαλείο, που χρησιμοποιήθηκε, είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει κυρίως ποσοτικές ερωτήσεις (κλειστές ερωτήσεις), για τη διευκόλυνση της ποσοτικοποίησης, της επεξεργασίας και της ανάλυσης των στοιχείων (Javeau, 2000:95,181-188). Οι θεματικοί του άξονες συμπεριλαμβάνουν ερωτήσεις για: α) τα γενικά στοιχεία των συμμετεχόντων, β) τη χρήση βιωματικών τεχνικών απ' τους συμμετέχοντες και γ) τις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμογή της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

### 2.5. Ανάλυση και Επεξεργασία Αποτελεσμάτων

Η ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν μέσω των ερωτηματολογίων έγινε με το SPSS. Εφαρμόστηκε περιγραφική στατιστική ανάλυση (κατανομή συχνοτήτων) και επαγωγική στατιστική ανάλυση με πραγματοποίηση μεθόδων ελέγχου σχέσεων (t-test, Anova, x2-test, spearman rho correlation και kendall t-b correlation). Εδώ πρέπει να ειπωθεί πως ο συντελεστής kendall t-b είναι περισσότερο αποτελεσματικός στο να καθορίζει αν συσχετίζονται δύο δείγματα δεδομένων δεμένων με τάξεις (Chi, 2016).

## 3. Τα αποτελέσματα της Έρευνας

### Συγκριτική μελέτη των αποτελεσμάτων

**Πίνακας 1. Συσχέτιση της χρήσης βιωματικών τεχνικών στις μικροδιδασκαλίες με τη συμφωνία πραγμάτωσης της βιωματικής μάθησης και των τεχνικών της σε μία τάξη**

| | Ναι | Όχι | Σύνολο | $X^2$ | df | P-τιμή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Λίγο | 9 (9%) | 4(36,4%) | 13(11,7%) | 10,791a | 3 | 0,013 |
| Αρκετά | 37(37%) | 3 (27,3%) | 40 (36%) | | | |
| Πολύ | 23(23%) | 4 (36,4%) | 27(24,3%) | | | |
| Πάρα πολύ | 31 31%) | 0 (0%) | 31(27,9%) | | | |

Εφαρμόσαμε τον επαγωγικό έλεγχο ανεξαρτησίας $\chi^2$ (Pearson's chi-square), καθώς θέλουμε να ελέγξουμε τη σχέση μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών. Όπως διαπιστώνεται στον **πίνακα 1** βρέθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση (p=0,013). Φαίνεται πως οι έχοντες διδακτική εμπειρία τίθενται περισσότερο υπέρ της πραγμάτωσης βιωματικών τεχνικών στην πραγματική τάξη από τους μη έχοντες, καθώς από το σύνολο των μη εχόντων διδακτική εμπειρία το 36,4% (4) δήλωσε πως συμφωνεί «λίγο», ενώ στο σύνολο των εχόντων διδακτική εμπειρία το ποσοστό είναι στο 9% (9).

**Πίνακας 2. Συσχέτιση της χρήσης βιωματικών τεχνικών στις μικροδιδασκαλίες με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων ως προς το πόσο επηρεάζει, η βιωματική μάθηση τα παρακάτω:**

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Ανάπτυξη παιδαγωγικής ατμόσφαιρας | Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα. | | | | | |
| Απόκτηση δεξιοτήτων | | | | | | |
| Συμμετοχή | | | | | | |
| Συνεργασία | | | | | | |
| Αυτενέργεια | | | | | | |
| Απόκτηση γνώσεων | Ναι | Όχι | Σύνολο | $X^2$ | df | P-τιμή |
| Λίγο | 1(100%) | 0 (0%) | 1(0.9%) | 9,170[a] | 3 | 0,027 |
| Αρκετά | 16(16%) | 6(54,5%) | 22(19,8%) | | | |
| Πολύ | 46(46%) | 3(27,3%) | 49(44,1%) | | | |
| Πάρα πολύ | 37(37%) | 2(18,2%) | 39(35,1%) | | | |

Εφαρμόσαμε τον επαγωγικό έλεγχο ανεξαρτησίας $\chi^2$ (Pearson's chi-square), καθώς θέλουμε να ελέγξουμε τη σχέση μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών. Στις συσχετίσεις του **πίνακα 2**, μόνο η συσχέτιση με την επιλογή «απόκτηση γνώσεων» έδωσε στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα ($\chi^2$= 9,170, p=0,027). Ως προς τα αποτελέσματα, παρατηρείται πως όσοι έκαναν χρήση βιωματικών τεχνικών στις μικροδιδασκαλίες συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά στις τιμές «πολύ» και «πάρα πολύ», ενώ εκείνοι που δεν έκαναν χρήση βιωματικών τεχνικών σε ποσοστό 54,5% τίθενται σε μία σχετικά ουδέτερη στάση με την επιλογή «αρκετά».

Ο επόμενος πίνακας αφορά πάλι τα οφέλη της βιωματικής μάθησης σε σημαντικούς παράγοντες για την εκπαιδευτική διαδικασία σε σχέση όμως με τη διδακτική εμπειρία πριν από την Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ. Εδώ, παρατηρείται η εξής αντίθεση, κι αξίζει να σχολιαστεί ότι, ενώ στον πίνακα 2 τα μοναδικά στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα που βρέθηκαν ήταν για την απόκτηση γνώσεων, στον πίνακα 3 δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα για όλους τους ωφέλιμους παράγοντες εκτός από την απόκτηση γνώσεων. Επομένως, φαίνεται πως οι φοιτητές εκτιμούν ότι σε επίπεδο μικροδιδασκαλίας, η βιωματική μάθηση επηρεάζει θετικά την απόκτηση γνώσεων, ενώ γενικά θα φέρει όλα τα' άλλα οφέλη.

**Πίνακας 3.1. Συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων ως προς το πόσο επηρεάζει, η βιωματική μάθηση την ανάπτυξη της παιδαγωγικής ατμόσφαιρας.**

| Ανάπτυξη παιδαγωγικής ατμόσφαιρας | Με εμπειρία | Χωρίς εμπειρία | Σύνολο | $X^2$ | Df | P-τιμή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Λίγο | 0 (0%) | 2 (3,4%) | 2 (1,8%) | 8,250[a] | 3 | 0,041 |
| Αρκετά | 8 (15,4%) | 14(24,1%) | 22(20%) | | | |
| Πολύ | 10(19,2%) | 19(32,2%) | 29(26,4%) | | | |
| Πάρα πολύ | 35(65,4%) | 23(39,7%) | 58(51,8%) | | | |

**Πίνακας 3.2. Συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων ως προς το πόσο επηρεάζει, η βιωματική μάθηση την ανάπτυξη την απόκτηση δεξιοτήτων.**

| Απόκτηση δεξιοτήτων | Με εμπειρία | Χωρίς εμπειρία | Σύνολο | X2 | Df | P-τιμή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Λίγο | 1(25%) | 3(75%) | 4 (3,6%) | 8,099a | 3 | 0,044 |
| Αρκετά | 7(36,8%) | 12(63,2) | 19(17,3%) | | | |
| Πολύ | 16(37,2%) | 27(62,8%) | 43(39,1%) | | | |
| Πάρα πολύ | 29(63,6%) | 16(36,4%) | 45(40%) | | | |

**Πίνακας 3.3. Συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων ως προς το πόσο επηρεάζει, η βιωματική μάθηση την ανάπτυξη της συμμετοχή.**

| Συμμετοχή | Με εμπειρία | Χωρίς εμπειρία | Σύνολο | $X^2$ | Df | P-τιμή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Αρκετά | 4 (7,7%) | 8 (13,8%) | 12(10,9%) | $6,239^a$ | 2 | 0,044 |
| Πολύ | 15(28,8%) | 27(46,6%) | 42(38,2%) | | | |
| Πάρα πολύ | 34(63,5%) | 23(39,7%) | 57(50,9%) | | | |

**Πίνακας 3.4. Συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων ως προς το πόσο επηρεάζει, η βιωματική μάθηση την ανάπτυξη της αυτενέργειας.**

| Αυτενέργεια | Με εμπειρία | Χωρίς εμπειρία | Σύνολο | $X^2$ | Df | P-τιμή |
|---|---|---|---|---|---|---|
| Λίγο | 0 (0%) | 3(5,2%) | 3(2,7%) | $10,614^a$ | 3 | 0,014 |
| Αρκετά | 12(23,1%) | 14(24,1%) | 26(23,6%) | | | |
| Πολύ | 16(30,8%) | 29(50,0%) | 45(32,7%) | | | |
| Πάρα πολύ | 25(46,2%) | 12(20,7%) | 37(40,9%) | | | |

Εφαρμόσαμε τον επαγωγικό έλεγχο ανεξαρτησίας $\chi^2$ (Pearson's chi-square), καθώς θέλουμε να ελέγξουμε τη σχέση μεταξύ ποιοτικών μεταβλητών. Βρέθηκαν σε όλες τις σχέσεις στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα, εκτός από την απόκτηση γνώσεων και τη συνεργασία. Όλοι οι ωφέλιμοι παράγοντες που έχουν οριστεί στην έρευνα συγκεντρώνουν μεγάλα ποσοστά στους βαθμούς συμφωνίας «πάρα πολύ» και «πολύ», κι από τους έχοντες και από τους μη έχοντες διδακτική εμπειρία. Ειδικότερα, με εξαίρεση την παιδαγωγική ατμόσφαιρα που συγκεντρώνει τα μεγαλύτερα ποσοστά στην επιλογή «πάρα πολύ», στους υπόλοιπους ωφέλιμους παράγοντες, οι έχοντες διδακτική εμπειρία συμφωνούν περισσότερο πως η βιωματική μάθηση επηρεάζει θετικά την εκπαιδευτική διαδικασία, από τους μη έχοντες. Πιο συγκεκριμένα, οι έχοντες διδακτική εμπειρία θεωρούν πως η βιωματική μάθηση επηρεάζει πάρα πολύ τους συγκεκριμένους παράγοντες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι μη έχοντες πως την επηρεάζει πολύ. Επομένως συμπεραίνεται πως και οι δύο είναι θετικοί προς τη βιωματική μάθηση με τους έχοντες εμπειρία να είναι περισσότερο, επειδή ίσως το έχουν επιβεβαιώσει στην εκπαιδευτική τους πορεία.

**Πίνακας 4. Συσχέτιση της διδακτικής εμπειρίας με τη συμφωνία των συμμετεχόντων ως προς το πόσο ωφέλει η βιωματική μάθηση σημαντικούς παράγοντες για την εκπαιδευτική διαδικασία.**

| Διδακτική εμπειρία | Μέση Τιμή (Τ.Α) | P- τιμή |
|---|---|---|
| Έχουν διδακτική εμπειρία | 26,33 (3,39) | 0,003 |
| Δεν έχουν διδακτική εμπειρία | 24,33 (3,62) | |

Εφαρμόσαμε τον επαγωγικό έλεγχο T-Test για ανεξάρτητα δείγματα (Independent Samples) για να ελέγξουμε τη σχέση μεταξύ μίας ποιοτικής μεταβλητής με δύο τιμές και μίας ποσοτικής μεταβλητής. Ο **πίνακας 4** έρχεται ως συμπλήρωμα και επιβεβαίωση του 3. Βρέθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα σε αυτούς που έχουν και σε αυτούς που δεν έχουν διδακτική εμπειρία ως προς τη συμφωνία τους για τα οφέλη της βιωματικής μάθησης (p= 0,003). Ειδικότερα, οι έχοντες διδακτική εμπειρία συμφωνούν περισσότερο απ' τους μη έχοντες ως προς την ωφέλεια της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία (26,33 και 24,33 αντίστοιχα).

**Πίνακας 5. Συσχέτιση της συμφωνίας πραγμάτωσης της βιωματικής μάθησης σε μία τάξη με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων ως προς τη συμφωνία συμβολής των βιωματικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία.**

| | Μέση Τιμή (Τ.Α) | Df | Ρ-τιμή |
|---|---|---|---|
| Λίγο | 33,38 (5,38) | 3 | 0,001 |
| Αρκετά | 38,62 (9,34) | | |
| Πολύ | 39,85 (8,19) | | |
| Πάρα πολύ | 44,52 (8,09) | | |

Εφαρμόσαμε τον επαγωγικό έλεγχο Ανάλυση της Διακύμανσης (one-way ANOVA) για να ελέγξουμε τη σχέση μεταξύ μίας ποιοτικής μεταβλητής με τρεις τιμές και πάνω και μίας ποσοτικής μεταβλητής. Στον **πίνακα 5,** οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι συγκεντρώνονται στις τιμές «πολύ» και «πάρα πολύ», γεγονός που δηλώνει πως οι φοιτητές είναι θετικοί ως προς τη χρήση βιωματικών τεχνικών σε πραγματική τάξη, καθώς δηλώνουν πως συμφωνούν ότι, οι βιωματικές τεχνικές συμβάλλουν σημαντικά στη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**Πίνακας 6. Συσχέτιση της συμφωνίας πραγμάτωσης της βιωματικής μάθησης σε μία τάξη με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων ως προς το πόσο ωφέλει η βιωματική μάθηση σημαντικούς παράγοντες της εκπαιδευτικής διαδικασίας:**

| | Μέση Τιμή (Τ.Α) | Df | Ρ-τιμή |
|---|---|---|---|
| Λίγο | 22,08 (3,25) | 3 | 0,0001 |
| Αρκετά | 24,30 (3,57) | | |
| Πολύ | 26,11 (3,59) | | |
| Πάρα πολύ | 27,25 (2,53) | | |

Εφαρμόσαμε τον επαγωγικό έλεγχο Ανάλυση της Διακύμανσης (one-way ANOVA) για να ελέγξουμε τη σχέση μεταξύ μίας ποιοτικής μεταβλητής με τρεις τιμές και πάνω και μίας ποσοτικής μεταβλητής. Στον **πίνακα 6**, οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι συγκεντρώνονται κι εδώ στις τιμές «πολύ» και «πάρα πολύ», γεγονός που δηλώνει πως οι φοιτητές είναι θετικοί ως προς την πραγμάτωση της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία και μάλιστα θεωρούν πως επηρεάζει και ωφελεί παράγοντες που είναι σημαντικοί για τη διεξαγωγή μιας λειτουργικής εκπαιδευτικής διαδικασίας.

**Πίνακας 7. Συσχέτιση της συμφωνίας πραγμάτωσης της βιωματικής μάθησης σε μία τάξη με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων ως προς το πόσο επηρεάζει, η βιωματική μάθηση τον κάθε παράγοντα από τους παρακάτω στην εκπαιδευτική διαδικασία:**

| | R | Ρ- τιμή |
|---|---|---|
| Ανάπτυξη παιδαγωγικής ατμόσφαιρας | 0,396** | 0,0001 |
| Απόκτηση γνώσεων | 0,360** | 0,0001 |
| Απόκτηση δεξιοτήτων | 0,228** | 0,006 |

| | | |
|---|---|---|
| Συμμετοχή | 0,291** | 0,001 |
| Συνεργασία | 0,309** | 0,0001 |
| Αυτενέργεια | 0,274** | 0,001 |

Στους ελέγχους του συντελεστή Kendall's tau-b του συγκεκριμένου πίνακα, διαπιστώνεται πως ενώ βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικές οι συσχετίσεις ανάμεσα στη συμφωνία πραγμάτωσης της βιωματικής μάθησης σε μία πραγματική τάξη με τη συμφωνία των συμμετεχόντων ως προς το πόσο επηρεάζει, η βιωματική μάθηση τον κάθε παράγοντα που ωφελεί τη διεξαγωγή μιας λειτουργικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, εντούτοις ο συντελεστής παρουσιάζει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών χαμηλές και μέτριες, διότι το r βρίσκεται ανάμεσα στα διαστήματα ±0,10 -0,30 και ± 0.30 – 0.50 (Σαλάντη, χ.χ.:9). Ανάμεσα στους παράγοντες και στην συμφωνία πραγμάτωσης της βιωματικής μάθησης σε μία πραγματική τάξη, ισχυρότερες είναι οι σχέσεις πως οι φοιτητές θεωρούν πως η βιωματική μάθηση ωφελεί την ανάπτυξη παιδαγωγικής ατμόσφαιρας (r= 0,396), την απόκτηση γνώσεων (r= 0,360) και τη συνεργασία (r= 0,309).

**Πίνακας 8. Συσχέτιση της συμφωνίας πραγμάτωσης της βιωματικής μάθησης και των τεχνικών της σε μία τάξη με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων ως προς το πόσο βοηθά, η κάθε βιωματική τεχνική τη μάθηση:**

| | R | P- τιμή |
|---|---|---|
| Συζήτηση στην τάξη | 0,336** | 0,0001 |
| Καταιγισμός ιδεών | 0,261** | 0,002 |
| Παιχνίδια ρόλων | 0,283** | 0,0001 |
| Προσομοίωση | 0.197* | 0,013 |
| Δραματοποίηση | 0,248** | 0,002 |
| Εργασία σε ομάδες | 0,244** | 0,003 |
| Debate | 0,183* | 0,020 |
| Μελέτη περίπτωσης | 0,218** | 0,007 |
| Υπαίθριες δραστηριότητες | Δεν βρέθηκαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα | |
| Ερευνητικές εργασίες (project) | | |
| Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης | | |

Στους ελέγχους του συντελεστή Kendall's tau-b του συγκεκριμένου πίνακα, βρέθηκαν 7 στις 10 στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στη συμφωνία πραγμάτωσης της βιωματικής μάθησης και των τεχνικών της σε μία πραγματική τάξη με το βαθμό συμφωνίας των συμμετεχόντων ως προς το πόσο βοηθά, η κάθε βιωματική τεχνική τη μάθηση κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ο συντελεστής παρουσιάζει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών κι εδώ χαμηλές και μέτριες. Οι ισχυρότερες συσχετίσεις με τη συμφωνία πραγμάτωσης της βιωματικής μάθησης και των τεχνικών της σε μία πραγματική τάξη είναι η συζήτηση στην τάξη (r=0,336) και τα παιχνίδια ρόλων.

**Πίνακας 9. Συσχέτιση της άποψης των φοιτητών για τη συμβολή των βιωματικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία με τα οφέλη.**

| | Συμβολή των βιωματικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία | |
|---|---|---|
| | R | P- τιμή |
| Οφέλη σημαντικών | 0,587** | 0,0001 |

| |
|---|
| παραγόντων για την εκπαιδευτική διαδικασία |

Υπολογίσαμε τον συντελεστή συσχέτισης (Spearman's Rho correlation) για να μελετήσουμε τη συσχέτιση μεταξύ μετασχηματοποιημένων ποσοτικών μεταβλητών. Στον **πίνακα 9** παρατηρούμε τη συσχέτιση μεταξύ του βαθμού συμφωνίας της συμβολής των βιωματικών τεχνικών στην εκπαιδευτική διαδικασία με το βαθμό συμφωνίας των οφελών της βιωματικής μάθησης σε σημαντικούς παράγοντες για την εκπαιδευτική διαδικασία, η οποία όμως παρουσιάζεται ως ισχυρή.

## 4. Συζήτηση

Η παρούσα μελέτη αναδεικνύει τη σημασία της βιωματικής μάθησης για τους εκπαιδευτικούς και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς.

Όσον αφορά τα ερευνητικά ερωτήματα, κάποια επαληθεύθηκαν, ενώ κάποια άλλα απορρίφθηκαν. Αναλυτικότερα, όπως προκύπτει απ' τα αποτελέσματα, το πρώτο ερευνητικό μας ερώτημα επιβεβαιώθηκε.

Η πλειονότητα των φοιτητών του προγράμματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., σύμφωνα με τον επαγωγικό έλεγχο T-test, έχει χρησιμοποιήσει τεχνικές βιωματικής μάθησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό καταρρίπτει και την αρχική μας υπόθεση, ότι κάποιες ειδικότητες ($2^{ο}$ και $5^{ο}$ πεδίο) δεν θα χρησιμοποιούσαν με την ίδια ευκολία βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές, λόγω της φύσης των μαθημάτων που διδάσκουν. Επιπλέον, όπως διαπιστώθηκε στη συνέχεια, χρήση βιωματικών τεχνικών έχει κάνει και μέρος της μειονότητας που δήλωσε πως δεν έχει χρησιμοποιήσει βιωματικές τεχνικές, γεγονός που μας οδηγεί στο συμπέρασμα πως δεν γνώριζαν ότι στις βιωματικές τεχνικές συγκαταλέγονται οι λεκτικές βιωματικές τεχνικές, συζήτηση στην τάξη και καταιγισμός ιδεών, τις οποίες όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, δήλωσε πως έχει χρησιμοποιήσει. Αυτές οι τεχνικές, άλλωστε, είναι και πιο εύκολα πραγματοποιήσιμες, καθώς, ναι μεν χρειάζονται κατάλληλη προεργασία, ωστόσο δεν αποτελεί προϋπόθεση η χρήση συγκεκριμένων υλικών ή μέσων για την πραγματοποίησή τους. Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα αφορούσε τη στάση των φοιτητών του προγράμματος Ε.Π.ΠΑΙ.Κ., απέναντι στη βιωματική μάθηση, που όπως προέκυψε, είναι απ' όλους πολύ έως πάρα πολύ θετική (βλ. πίνακες συγκριτικών αποτελεσμάτων).

Το επόμενο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε τη συσχέτιση ανάμεσα στα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος και στη στάση τους απέναντι στη βιωματική μάθηση, απορρίφθηκε, καθώς κανένα από τα κοινωνικο-δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν επηρεάζει, ούτε σχετίζεται με τις απόψεις του δείγματος ως προς την βιωματική μάθηση. Εφόσον, οι συγκεκριμένοι έλεγχοι δεν έδωσαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα, δεν συνελήφθηκαν στην παρούσα εργασία.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα επιβεβαιώνεται, καθώς υπάρχει σχέση ανάμεσα στη διδακτική εμπειρία και στις απόψεις για τη βιωματική μάθηση. Πιο συγκεκριμένα, οι έχοντες διδακτική εμπειρία παρουσιάζουν πιο θετική στάση απ' τους μη έχοντες που είναι όμως επίσης θετική (βλ. πίνακες 3.1 έως 3.5).

## 5. Συμπεράσματα

Οι βιωματικές εκπαιδευτικές τεχνικές αποτελούν χρήσιμα εργαλεία στη σύγχρονη εκπαιδευτική πρακτική. Επίσης, όπως παρατηρήθηκε στην έρευνά μας, χρησιμοποιούνται συχνά επηρεάζοντας και ωφελώντας την εκπαιδευτική διαδικασία σε σημαντικούς παράγοντες, απαραίτητους για να θεωρηθεί μια διδασκαλία και τα αποτελέσματά της επιτυχημένα. Βέβαια, παρά το γεγονός, πως οι βιωματικές τεχνικές μπορούν να χρησιμοποιηθούν τελικά απ' όλες τις ειδικότητες, κάποιες τεχνικές δεν μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε μεγάλο βαθμό απ' όλους, κάτι

που επισημάνθηκε από ένα μέρος του δείγματος, στην ερώτηση που αφορούσε το ερευνητικό εργαλείο μας. Όμως η χρήση οποιασδήποτε βιωματικής τεχνικής επιβεβαιώνεται κι απ' τις απόψεις του δείγματος πως ωφελεί. Ειδικότερα, για κάθε παράγοντα που συμβάλει στην ομαλή διεξαγωγή της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι ερωτώμενοι συμφωνούσαν «πολύ» και «πάρα πολύ», ως προς το πόσο ωφελεί η βιωματική μάθηση τον κάθε παράγοντα (π.χ. παιδαγωγική ατμόσφαιρα κ.τ.λ.). Επίσης, οι περισσότερες σχετικές συσχετίσεις που πραγματοποιήθηκαν, ήταν στατιστικά σημαντικές.

Τα οφέλη της βιωματικής μάθησης, αφορούν και μία μεγάλη γκάμα συστατικών της «εγωσύνθεσης» των μαθητών, αλλά και της υπόστασής τους στην τάξη. Τα οφέλη που συντελούν στην ανάληψη εποικοδομητικής δράσης από τους μαθητές αποτελούν τα εξής (Τριλίβα & Αναγνωστοπούλου, 2008:49):

- Κτήση γνώσης και κατανόησης εννοιών, όπως η κοινωνική δικαιοσύνη και ισότητα, η διαφορετικότητα, η αλληλεξάρτηση, το προσωπικό και το κοινωνικό, πολιτικό νόημα της ειρήνης και της διαμάχης.
- Ανάπτυξη βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων κριτικής σκέψης, ανάληψης της οπτικής του άλλου και αναγνώρισης της αξίας της πολυφωνίας. Επίσης αναπτύσσεται η ικανότητα εξεύρεσης επιχειρημάτων, αμφισβήτησης της αδικίας και της προκατάληψης, καθώς επίσης προωθείται ο σεβασμός απέναντι στα άτομα και τις αξίες τους. Με βάση αυτές τις δεξιότητες λειτουργεί η συνεργασία και γίνεται πιο αποτελεσματική η επίλυση των συγκρούσεων. Επιπρόσθετα, αναπτύσσεται η πίστη στην ικανότητα των ανθρώπων για αλλαγή.
- Ορίζονται οι αξίες και οι στάσεις. Ενεργοποιείται η αντίληψη και η διερεύνηση της ταυτότητας και δίνονται οι βάσεις για αυτό-εκτίμηση. Επίσης ενεργοποιείται η ενσυναίσθηση.

Σε παρόμοια αποτελέσματα, έχουν καταλήξει και σχετικές έρευνες προηγούμενων χρόνων. Αυτό προσδίδει εγκυρότητα στα αποτελέσματα μας, καθώς και επικαιροποίησή τους. Ειδικότερα, λαμβάνοντας ως παράδειγμα την τελευταία παρόμοια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εργασία του Δημήτρη Αγγελόπουλου (2013), με θέμα τη *«Χρήση βιωματικών τεχνικών, Οφέλη και Εμπόδια»: Απόψεις εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης»,* όπου μέσα από παράθεση των αποτελεσμάτων, διαπιστώθηκαν αρκετές ομοιότητες, αλλά και κάποιες διαφορές που φανερώνουν πως η βιωματική μάθηση κερδίζει ολοένα έδαφος.

Στην τότε επισκόπηση ερευνών που αφορούσε το διάστημα 2005 – 2010 (Αγγελόπουλος, 2013), τα αποτελέσματα έχουν ως εξής:

- *Οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και **χρησιμοποιούν** σε σχετικά μεγάλο βαθμό τις «ομάδες εργασίας» και τη «συζήτηση στην τάξη: ερωτήσεις – απαντήσεις».*
- Όλες οι έρευνες συμφωνούν ότι οι περισσότερο χρησιμοποιούμενες τεχνικές είναι οι «ερωτήσεις-απαντήσεις- συζήτηση στην τάξη» και οι «ομάδες εργασίας.
- Το ποσοστό των εκπαιδευτικών που έχουν χρησιμοποιήσει βιωματικές τεχνικές στο μάθημά τους αποτελεί λιγότερο από το μισό πληθυσμό του δείγματος, όμως σε σχετικά μεγάλο βαθμό επιθυμούν να χρησιμοποιήσουν βιωματικές τεχνικές και γι' αυτό θέλουν να επιμορφωθούν.
- Τα **οφέλη** που προκύπτουν από τη χρήση βιωματικών τεχνικών, οι εκπαιδευτικοί, σε όλες τις έρευνες, δέχονται ότι βελτιώνεται ο ρόλος τους, αλλά κυρίως το έργο τους γίνεται αποτελεσματικότερο. Επίσης σε λίγες έρευνες καταγράφεται η βελτίωση στη μάθηση από την πλευρά των μαθητών και η ενεργητική συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Όσον αφορά την έρευνα του Αγγελόπουλου (2013), οι αποκλίσεις από τις άλλες έρευνες είναι μικρές. Σε αυτή αυξάνονται οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ως προς τα οφέλη.

Συμπερασματικά, η εφαρμογή προγραμμάτων βιωματικής μάθησης στη διδασκαλία κερδίζει τους εκπαιδευτικούς και τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς στην πάροδο των χρόνων, καθώς η στάση και η χρήση βιωματικής μάθησης αυξάνεται και βελτιώνεται από τις παλαιότερες στις νεότερες έρευνες. Η βιωματική μάθηση είναι μια ιδιαίτερα ενδιαφέρουσα διαδικασία, με καλές προοπτικές για τους μετέχοντες, αλλά ίσως σχετικά δύσκολη για τους συντονιστές- καθηγητές. Όμως, μέσα από επιμόρφωση και μέριμνα απ' τους εκπαιδευτικούς μπορεί να αποτελέσει εργαλείο για να μπορέσουν τα παιδιά να λάβουν εφόδια για τη ζωή τους, και να κατακτήσουν τη μεταγνώση. Επομένως, αν χρησιμοποιηθεί περισσότερο η βιωματική μάθηση, μπορεί να δώσει σημαντικά κοινωνικά αποτελέσματα. Ας μην ξεχνάμε πως η γνώση και η σκέψη είναι κινητήριος δύναμη και τα παιδιά το μέλλον των κοινωνιών μας και η βιωματική μάθηση μπορεί να ενδυναμώσει τη σκέψη και να προάγει καλύτερα τη γνώση.

## Βιβλιογραφία

### Ξενόγλωσση

Chi, Y. (2016). «Kendall Rank Coefficient». *R-Tutorial.* Retrieved on 2-5-2016 from http://www.r-tutor.com/gpu-computing/correlation/kendall-rank-coefficient.

### Ελληνόγλωσση

Αγγελόπουλος Δ. (2012, 12 Μαΐου). «Χρήση βιωματικών τεχνικών, Οφέλη και Εμπόδια»: Απόψεις εκπαιδευτικών επαγγελματικής εκπαίδευσης». *4η Γραπτή Εργασία.* Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών: Εκπαίδευση Ενηλίκων. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, Πύργος. Ανακτημένο στις 27-5-2016 από το διαδικτυακό τόπο https://www.academia.edu/4688271/_Χρήση_βιωματικών_τεχνικών_Οφέλη_και_Εμπόδια_Απόψεις_εκπαιδευτικών_επαγγελματικής_εκπαίδευσης._Using_experiential_techniques_Benefits_and_Barriers_Views_of_teachers_training.

Javeau C., (2000). Η έρευνα με ερωτηματολόγιο: Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Σαλάντη Γ. (χ.χ.). *Συσχέτιση: Ανάλυση μεταβλητών* [πανεπιστημιακές σημειώσεις]. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Τμήμα Ιατρικής. Εργαστήριο υγιεινής και επιδημιολογίας, Ιωάννινα. Ανακτημένο στις 5-5-2016 από το διαδικτυακό τόπο,http://www.dhe.med.uoi.gr/assets/pdfs/biomathematics/Correlation_Coefficient.pdf.

Τριλίβα, Σ. & Αναγνωστοπούλου, Τ., (2008). *Βιωματική μάθηση: Ένας πρακτικός οδηγός για εκπαιδευτικούς και ψυχολόγους.* Αθήνα: Τόπος.

## Παράρτημα

### Ι. Χαρακτηριστικά – Περιγραφή του δείγματος

**Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων**

| N=111 | N | % |
|---|---|---|
| **Φύλο** | | |
| Άνδρας | 41 | 36,9 |
| Γυναίκα | 70 | 63,1 |
| **Επιστημονικό πεδίο σπουδών** | | |
| 1ο Πεδίο: | 12 | 10,8 |

| | | |
|---|---|---|
| Ανθρωπιστικών, Νομικών και Κοινωνικών Σπουδών | | |
| 2ο Πεδίο: Τεχνολογικών και Θετικών Σπουδών | 46 | 41,4 |
| 3ο Πεδίο: Σπουδών Υγείας και Πρόνοιας | 16 | 14,4 |
| 4ο Πεδίο: Παιδαγωγικών Σπουδών | 4 | 3,6 |
| 5ο Πεδίο: Σπουδών Οικονομίας και Πληροφορικής | 33 | 29,7 |
| **Επίπεδο τίτλου σπουδών** | | |
| Κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών | 2 | 1,8 |
| Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών | 44 | 39,6 |
| Κάτοχος πτυχίου (ΑΕΙ/ΑΤΕΙ) | 65 | 58,6 |
| **Διδακτική εμπειρία πριν το Ε.Π.ΠΑΙ.Κ.** | | |
| Με διδακτική εμπειρία | 53 | 47,7 |
| Χωρίς διδακτική εμπειρία | 58 | 52,3 |

## ΙΙ. Απαντήσεις ως προς τη βιωματική μάθηση και τη χρήση της στην εκπαιδευτική διαδικασία

**Πίνακας 2. Βαθμός συμφωνίας ως προς τη δυνατότητα εφαρμογής της βιωματικής μάθησης και των τεχνικών σε μία τάξη.**

| | F | % |
|---|---|---|
| Λίγο | 13 | 11.7 |
| Αρκετά | 42 | 37.8 |

| | | |
|---|---|---|
| Πολύ | 25 | 22.6 |
| Πάρα πολύ | 31 | 27.9 |

**Πίνακας 3. Οι βιωματικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν σε τάξη.**

| | F | % |
|---|---|---|
| Όλα τα παρακάτω | 4 | 7.1 |
| Συζήτηση στην τάξη | 47 | 83.9 |
| Καταιγισμός ιδεών | 38 | 67.9 |
| Παιχνίδια ρόλων | 7 | 12.7 |
| Προσομοίωση | 13 | 23.6 |
| Δραματοποίηση | 4 | 7.3 |
| Εργασία σε ομάδες | 36 | 64.3 |
| Ερευνητικές εργασίες (project) | 14 | 25.5 |
| Debate | 4 | 7,1 |
| Υπαίθριες δραστηριότητες | 7 | 12.7 |
| Μελέτη περίπτωσης | 17 | 30.9 |
| Δραστηριότητες δημιουργικής έκφρασης | 12 | 21.8 |
| Άλλο | 2 | 3.6 |

**Πίνακας 4. Βαθμός συμφωνίας συμμετεχόντων ως προς το πόσο ωφελούν οι εκπαιδευτικές τεχνικές την εκπαιδευτική διαδικασία.**

| | F | % |
|---|---|---|
| Συζήτηση στην τάξη | | |
| Λίγο | 3 | 2.7% |
| Αρκετά | 21 | 19.1% |
| Πολύ | 26 | 23.6% |
| Πάρα πολύ | 61 | 54.5% |
| Δε γνωρίζω | 0 | 0% |
| Καταιγισμός ιδεών | | |
| Καθόλου | 1 | 0.9% |
| Λίγο | 4 | 3.6% |
| Αρκετά | 21 | 19.1% |
| Πολύ | 48 | 43.6% |
| Πάρα πολύ | 37 | 32.7% |
| Δε γνωρίζω | 0 | 0% |
| Παιχνίδια ρόλων | | |

| | | |
|---|---|---|
| Καθόλου | 3 | 2.7% |
| Λίγο | 8 | 7.3% |
| Αρκετά | 40 | 36.4% |
| Πολύ | 29 | 26.4% |
| Πάρα πολύ | 22 | 20% |
| Δε γνωρίζω | 8 | 7.3% |
| | Προσομοίωση | |
| Καθόλου | 3 | 2.7% |
| Λίγο | 7 | 6.4% |
| Αρκετά | 21 | 19.1% |
| Πολύ | 38 | 34.5% |
| Πάρα πολύ | 33 | 30% |
| Δε γνωρίζω | 9 | 8.1% |
| | Δραματοποίηση | |
| Καθόλου | 4 | 3.6% |
| Λίγο | 20 | 18.2% |
| Αρκετά | 37 | 33.6% |
| Πολύ | 21 | 19.1% |
| Πάρα πολύ | 17 | 15.5% |
| Δε γνωρίζω | 11 | 10% |
| | Εργασία σε ομάδες | |
| Λίγο | 3 | 2.7% |
| Αρκετά | 28 | 25.5% |
| Πολύ | 34 | 30% |
| Πάρα πολύ | 44 | 40% |
| Δε γνωρίζω | 2 | 1.8% |

**Πίνακας 5.1. Βαθμός συμφωνίας συμμετεχόντων ως προς το πόσο ωφελεί η βιωματική μάθηση την ανάπτυξη παιδαγωγικής ατμόσφαιρας.**

| | F | % |
|---|---|---|
| Λίγο | 2 | 1.8% |
| Αρκετά | 22 | 20% |
| Πολύ | 28 | 25.5% |
| Πάρα πολύ | 59 | 52.7% |

**Πίνακας 5.2. Βαθμός συμφωνίας συμμετεχόντων ως προς το πόσο ωφελεί η βιωματική μάθηση την απόκτηση δεξιοτήτων.**

| | F | % |
|---|---|---|
| Λίγο | 4 | 3,9% |
| Αρκετά | 19 | 17,1% |
| Πολύ | 44 | 40% |

| | | |
|---|---|---|
| Πάρα πολύ | 44 | 40% |

**Πίνακας 5.3. Βαθμός συμφωνίας συμμετεχόντων ως προς το πόσο ωφελεί η βιωματική μάθηση την απόκτηση γνώσεων**

| | F | % |
|---|---|---|
| Λίγο | 1 | 0.9% |
| Αρκετά | 22 | 20% |
| Πολύ | 49 | 44.5% |
| Πάρα πολύ | 39 | 34.5% |

**Πίνακας 5.4. Βαθμός συμφωνίας συμμετεχόντων ως προς το πόσο ωφελεί η βιωματική μάθηση τη συμμετοχή.**

| | F | % |
|---|---|---|
| Αρκετά | 12 | 10.9% |
| Πολύ | 42 | 38.2% |
| Πάρα πολύ | 56 | 50.9% |

**Πίνακας 5.5. Βαθμός συμφωνίας συμμετεχόντων ως προς το πόσο ωφελεί η βιωματική μάθηση τη συνεργασία.**

| | F | % |
|---|---|---|
| Λίγο | 2 | 1.8% |
| Αρκετά | 17 | 15.5% |
| Πολύ | 40 | 35.5% |
| Πάρα πολύ | 52 | 47.3 |

**Πίνακας 5.6. Βαθμός συμφωνίας συμμετεχόντων ως προς το πόσο ωφελεί η βιωματική μάθηση την αυτενέργεια.**

| | F | % |
|---|---|---|
| Λίγο | 3 | 2% |
| Αρκετά | 26 | 24% |
| Πολύ | 46 | 41% |
| Πάρα πολύ | 36 | 33% |

**Πίνακας 6. Βαθμοί συμφωνίας των φοιτητών ως προς τη συμβολή των βιωματικών τεχνικών και τα οφέλη της βιωματικής μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία.**

| | Μέση Τιμή | Τυπική Απόκλιση |
|---|---|---|
| Βαθμοί συμφωνίας για τη συμβολή των βιωματικών τεχνικών. | 39,9 | 8,9 |
| Βαθμοί συμφωνίας για τα οφέλη της | 25,3 | 3,6 |

βιωματικής μάθησης
σε σημαντικούς
παράγοντες.

# ΠΟΛΙΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ, ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ, ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ

# ΔΙΑΚΥΒΕΡΝΗΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΒΟΥΛΕΥΣΗ: ΔΥΟ ΑΓΝΩΣΤΕΣ ΕΝΝΟΙΕΣ ΓΙΑ ΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΟΛΙΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ

**Ζέρβας Νικόλαος**
nick.zervas90@gmail.com
Υπ. Διδάκτωρ Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

**Περίληψη**

Η διακυβέρνηση αποτελεί ένα σύγχρονο υπόδειγμα άσκησης δημόσιας εξουσίας. Σε αυτό, μαζί με τα όργανα της κεντρικής διοίκησης, μετέχουν αποκεντρωμένοι και αυτοδιοικητικοί θεσμοί, φορείς της ιδιωτικής οικονομίας, υπερεθνικοί οργανισμοί και ενώσεις, καθώς και εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών. Σκοπός της είναι η εμπέδωση του δημιουργικού και γόνιμου διαλόγου κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση δημοσίων πολιτικών, ο οποίος αποτυπώνεται σε διαδικασίες διαβούλευσης. Στην ελληνική πολιτεία πάντως, οι σχετικές διαδικασίες (ηλεκτρονική, κοινοβουλευτική και κοινωνική διαβούλευση) πάσχουν, παρεμποδίζοντας την απέκδυση από τον στενό πυρήνα του κράτους του μονοπωλίου της εξουσίας του. Συνεπεία τούτου, ενθαρρύνονται φαινόμενα «αποτυχίας» αμφότερων του κράτους και των Κυβερνήσεων, με ενδεικτικά παραδείγματα εκείνων της «δυσκυβερνησίας» (ungovernability) και της «μεταρρυθμιστικής κόπωσης» (reform fatigue). Ως εκ τούτου, μέσω της εισήγησης προκρίνεται αναλυτικά η υιοθέτηση ενός συστήματος «πραγματικής» διαβούλευσης μεταξύ όλων των εμπλεκομένων φορέων κάθε δημοσίου προβλήματος.

**Λέξεις κλειδιά**: διακυβέρνηση, διαβούλευση, δημόσιες πολιτικές, πρωθυπουργοκεντρισμός

## 1. Εισαγωγή

Δύο είναι οι καταστατικές αρχές για κάθε φιλελεύθερο δημοκρατικό πολίτευμα είναι : η αρχή της λαϊκής κυριαρχίας και η αντίστοιχη της διάκρισης των εξουσιών. Κατοχυρωθείσα το 1848 κατά τη διάρκεια της Β' Γαλλικής Επανάστασης, η λαϊκή κυριαρχία εκφράζει την προέλευση σε μια δημοκρατική πολιτεία όλων των εξουσιών από τον λαό και την άσκησή τους υπέρ αυτού. Προς εξασφάλισιν, μάλιστα, της αποτελεσματικότερης και ποιοτικότερης ενάσκησής τους, η θεμελιώδης αυτή αρχή συνδέεται άρρηκτα μ' εκείνη του χωρισμού τους, της ανάληψής τους, δηλαδή, από ξεχωριστά συνταγματικά όργανα. Κατ' αυτόν τον τρόπο, και στην ελληνική πολιτεία η μεν νομοθετική λειτουργία ταυτίστηκε με τη Βουλή και δευτερευόντως με τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, η δικαστική με τα κατά τόπους αρμόδια δικαστήρια, η δε εκτελεστική με την εκάστοτε Κυβέρνηση, τη Δημόσια Διοίκηση και τους υπόλοιπους αποκεντρωμένους και αυτοδιοικητικούς θεσμούς.

Εντούτοις, παρά τον καθοριστικό ρόλο της διάκρισης των εξουσιών, στη χώρα μας η δομική αυτή αρχή τείνει διαχρονικά να καταστρατηγείται. Ήδη από τα χρόνια του Κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια έκδηλα είναι τα συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά του ελληνικού πολιτικού συστήματος υπέρ πάντοτε του εκτελεστικού πόλου και δη εκείνου της Κυβέρνησης και του αρχηγού της, του πρωθυπουργού. Τούτο διότι τα ηνία της μεν νομοθετικής εξουσίας, αντί για τη Βουλή, κατέχει η εκάστοτε κυβερνώσα πλειοψηφία -αν όχι η ίδια η Κυβέρνηση, που συνταγματικώς διαθέτει το δικαίωμα της νομοθετικής πρωτοβουλίας και της έκδοσης δευτερογενών κανονιστικών ρυθμίσεων-, της δε εκτελεστικής σχεδόν αποκλειστικά η κεντρική διοίκηση. Τοιουτοτρόπως, ο παγιωθείς, ειδικά κατά την περίοδο της Γ' Ελληνικής Δημοκρατίας, κυβερνητισμός και ο μετεξελισσόμενος ύστερα από τη συνταγματική αναθεώρηση του 1986 σε πρωθυπουργοκεντρισμό (Μακρυδημήτρης, 2007, Ζέρβας, 2014) έρχεται σε ευθεία ρήξη με τα προεκτεθέντα, συστατικά για τη Δημοκρατία μας,

στοιχεία, πόσο μάλλον αντιστρατευόμενος την αποτελεσματικότητα και την ποιότητά της (Μακρυδημήτρης, 2013[α]).

Κοντολογίς, παρότι καθιερωθείς εδώ και πολλές δεκαετίες, ο εν Ελλάδι συγκεντρωτισμός αντιπαλεύει διαρκώς ένα νεοπαγές μοντέλο άσκησης της κρατικής εξουσίας που άρχισε να εμπεδώνεται κατά τα τέλη του 20[ου] αιώνα τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και στην αντίπερα όχθη του Ατλαντικού. Ένα μοντέλο συνώνυμο με την έννοια της διακυβέρνησης (governance), όπου πλην των οργάνων της κεντρικής διοίκησης, στη λήψη των αποφάσεων και την άσκηση δημοσίων πολιτικών μετέχουν επίσης αποκεντρωμένοι και αυτοδιοικητικοί θεσμοί, καθώς και φορείς της ιδιωτικής οικονομίας, διεθνείς οργανισμοί και ενώσεις, αλλά και εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών (Capano et al., 2015). Τη δυνατότητα αποτελεσματικής και, αν μη τι άλλο, ουσιαστικής εφαρμογής του εν λόγω μοντέλου στο ελληνικό διοικητικό γίγνεσθαι πραγματεύεται η παρούσα μελέτη.

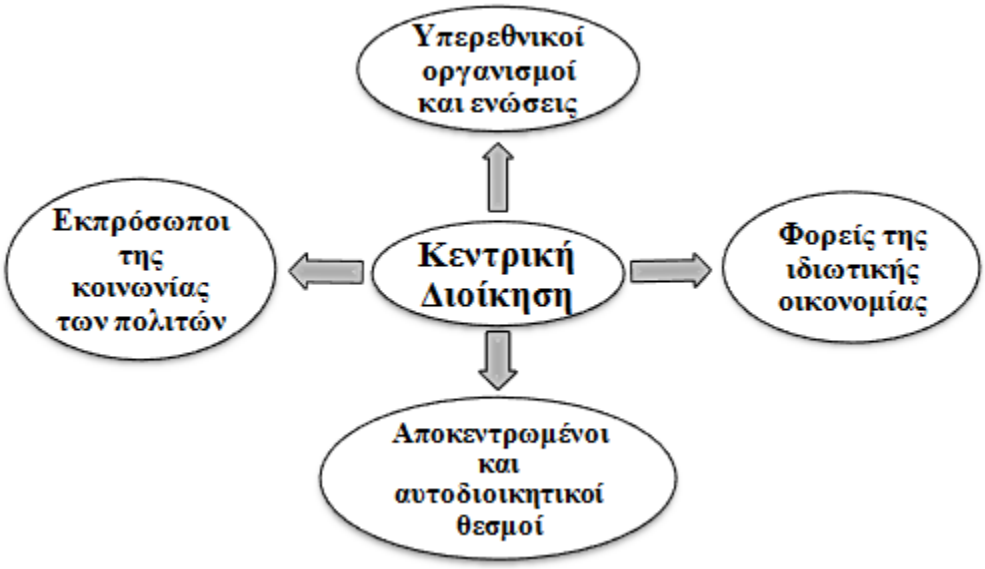
## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Η έννοια της διακυβέρνησης

Η διακυβέρνηση αποτελεί ένα νέο όρο στη διοικητική και πολιτική ορολογία (Μακρυδημήτρης, Πραβίτα, 2012). Εμφανίσθηκε στο διοικητικό προσκήνιο μόλις κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες, επιδιώκοντας να μεταδώσει νέες διαδικασίες λήψεως αποφάσεων και εφαρμογής δημοσίων πολιτικών. Διαδικασίες στις οποίες, πλην των παραδοσιακών κυβερνητικών οργάνων, θα πρωταγωνιστούσαν εφεξής και έτεροι φορείς εξουσίας, προερχόμενοι από την υπαλληλία, την αυτοδιοίκηση, την ελεύθερη αγορά και υπερεθνικούς θεσμούς, καθώς και από την κοινωνία των πολιτών. Γι' αυτό και η διακυβέρνηση σαφώς και δεν εξαντλείται στα όσα πράττει η εκάστοτε Κυβέρνηση. Απεναντίας, υπαγορεύει αυτήν την εξωστρέφεια σε μορφές συνεργασίας και διαλόγου, συνεννόησης και συντονισμού για τη βέλτιστη παραγωγή και παροχή κοινωνικών αγαθών και υπηρεσιών (Μακρυδημήτρης, 2009).

Επομένως, εύκολα διαπιστώνεται πως η διακυβέρνηση αποτελεί μία έννοια αμέσως συνδεόμενη με το δημοκρατικό τρόπο λειτουργίας μιας οργανωμένης πολιτείας και τις καταστατικές του αρχές. Σε αυτές περιλαμβάνονται τόσο οι αρχές που αναφέρθηκαν προηγουμένως, όσο και η αρχή της επικουρικότητας και η αντίστοιχη του κοινωνικού κράτους δικαίου. Η μεν πρώτη αφορώσα την παροχή υπηρεσιών προς τους πολίτες στο πλησιέστερο σε αυτούς επίπεδο. Η δεύτερη εστιάζουσα στον περιορισμό του μονοπωλίου της κρατικής εξουσίας στους κείμενους κανόνες δικαίου και τονίζουσα τον κοινωνικό ρόλο του κράτους και τη λειτουργία του ως κράτος δικαίου. Υιοθετούμενες, άλλωστε, οι πρακτικές καλής διακυβέρνησης από την εκλεγμένη πολιτική ηγεσία, συμβάλλουν στην αποτελεσματικότερη πρόταξη του υπέρτερου σκοπού κάθε φιλελεύθερης δημοκρατικής πολιτείας, του δημοσίου συμφέροντος, εξασφαλίζοντας έτσι την ευημερία των πολιτών της (Cheema, 2005, Ball, Peters, 2000).

Ωστόσο, προς εξασφάλισιν και τήρησιν των προεκτεθεισών καταστατικών δημοκρατικών αρχών καθίστανται αδιαμφισβήτητες η απέκδυση εκ μέρους του κράτους του μονοπωλίου της εξουσίας του και, κατ' επέκταση, η διάχυση της τελευταίας σε αποκεντρωμένους και, αν μη τι άλλο, ανεξάρτητους θεσμούς. Στη σύγχρονη διακυβέρνηση η κρατική εξουσία οφείλει να διαχέεται προς τα κάτω, προς τα πάνω, αλλά και προς τα πλάγια (Μακρυδημήτρης, Πραβίτα, 2012). Από την εκάστοτε Κεντρική Διοίκηση, όπως αποτυπώνεται και στον κάτωθι «σταυρό» της διακυβέρνησης, μέρος της κρατικής εξουσίας είναι αναγκαίο να μεταβιβάζεται α. σε αποκεντρωμένους και αυτοδιοικητικούς οργανισμούς, β. σε υπερεθνικούς θεσμούς διεθνούς ή περιφερειακής συνεργασίας, γ. σε μη κυβερνητικούς και μη κρατικούς οργανισμούς και δ. σε εκφάνσεις της κοινωνίας των πολιτών (civil society organizations), στις τάξεις της οποίας περιλαμβάνονται συνήθως και τα «δίκτυα πολιτικής»/"policy networks" (Muller, Surel, 2002, Ball, Peters, 2000).




**Σχ. 1: Ο «σταυρός» της διακυβέρνησης**

Κοντολογίς, η διακυβέρνηση συνιστά μία αμιγώς δημοκρατική, συμμετοχική και ευπρόσδεκτη ως προς την παρουσία, πλην των κυβερνητικών θεσμών, και έτερων δρώντων διαδικασία για τη λήψη αποφάσεων (decision making) και την παραγωγή δημόσιας πολιτικής (Flinders, 2002, Timsit, 1989), όπως αυτή περιγράφεται από τον Πλάτωνα μέχρι τον Οργανισμό για την Οικονομική Συνεργασία και την Ανάπτυξη (OECD, 2011). Μια διαδικασία, η οποία, πέραν του δημοσίου συμφέροντος, υπηρετεί και εστιάζει και σε άλλους στόχους και σκοπούς, αναλογιζόμενος κανείς τα μέσα που θέτει προς αξιοποίησιν.

## 2.2. Σκοπός και μέσα διακυβέρνησης

Ιστορικά, τη στιγμή που αναρριχούταν στην πολιτική και διοικητική σκηνή το μοντέλο της σύγχρονης διακυβέρνησης, κυρίαρχος ήταν ο ρόλος του κράτους. Η υπερίσχυση του μονοπωλίου της κρατικής εξουσίας στο το σύνολο του δημοσίου, οικονομικού και κοινωνικού γίγνεσθαι ρυθμιζόταν σχεδόν μονομερώς από το νόμιμο εκπρόσωπο του ατροφικού υπερ-κράτους, την εκάστοτε κυβερνητική εξουσία. Σε μια σειρά από χώρες ο συντονισμός ήταν αυστηρά ιεραρχικός και κάθετος (από πάνω προς τα κάτω), με τους δημόσιους φορείς, αξιοποιώντας μια σειρά μέσων εξαναγκασμού, να παρεμβαίνουν διαρκώς και να κινούν απολύτως τα νήματα και της αν-ελεύθερης αγοράς (Pollit, 2003, Curtis et al., 1990). Συνεπώς η διακυβέρνηση, κατά τα τέλη της δεκαετίας του 1990, έκανε αισθητή την παρουσία της ως ένα ενδιάμεσο σύστημα λήψης αποφάσεων και εφαρμογής δημοσίων πολιτικών, διαμέσου διαδικασιών συρρύθμισης, συνεργασίας και συνύφανσης, αποσκοπώντας ουσιαστικά στην εξισορρόπηση των σχέσεων μεταξύ των δύο σημαντικότερων παικτών μιας δημοκρατικής πολιτείας, κράτους και αγοράς (Capano et al., 2015). Την επιδίωξη του εν λόγω σκοπού της εξισορρόπησης, μάλιστα, κατέστησαν αναγκαία τα ήδη εντοπισθέντα προβλήματα έως αποτυχίες του έκδηλου κυβερνητισμού.

Οι αποτυχίες του απεριόριστου κρατικού παρεμβατισμού ταυτίζονται κυρίως με θεωρίες όπως εκείνη της «δημόσιας επιλογής», είτε της «ομηρίας της ρύθμισης» (Wallis, Dollery, 2005). Το κράτος και ο εκάστοτε κυβερνητικός φορέας συνήθως αδυνατούν να είναι ουδέτεροι και αντικειμενικοί, επικεντρωμένοι αυστηρά στο δημόσιο συμφέρον. Απεναντίας, υπηρετούν ιδιοτελή συμφέροντα, στενά συνδεδεμένα με κανόνες και πρακτικές μικροπολιτικής, ενώ δεν είναι λίγα και τα παραδείγματα άμεσης εξάρτησης Κυβερνήσεων από μεγάλα ιδιωτικά συμφέροντα (Dolfsma, 2011). Επιπροσθέτως, επειδή το Δημόσιο σαφώς και δεν προσφέρεται ως επιχειρηματίας, με το να εξαφανίζει κάθε πτυχή αυτονομίας της αγοράς, εύλογα προκαλεί σοβαρά προβλήματα κατανομής πόρων και κοινωνικών αγαθών προς τους πολίτες του. Πέραν τούτων μάλιστα, η έλλειψη

συντονισμού που συνήθως το διακρίνει (Τσούκας, 2015), επιτείνει φαινόμενα «δυσκυβερνησίας» (ungovernability), προκαλούμενα τα τελευταία και από την επίσης συνήθη μεταρρυθμιστική κούραση και «κόπωση» (reform fatigue).

Τις προεκτεθείσες ατέλειες και αποτυχίες που κυριάρχησαν μεταπολεμικά στο διεθνές προσκήνιο κλήθηκε επομένως να ξεπεράσει το νεοπαγές υπόδειγμα της διακυβέρνησης, υποστηρίζοντας την αξιοποίηση ενός οριζοντίου, πολυμερούς, διάχυτου, συμμετοχικού και διαβουλευόμενου συντονισμού, τόσο ως προς τον σχεδιασμό, όσο και ως προς την ενάσκηση και εφαρμογή δημοσίων πολιτικών. Για την επίτευξή του, τα μέσα που τίθενται προς αξιοποίησιν από το συγκεκριμένο μοντέλο διακρίνονται σε δύο, κατά κύριο λόγο, κατηγορίες. Αφ' ενός στα παραδοσιακά μέσα ενάσκησης της κρατικής εξουσίας, όπως είναι οι νόμοι και οι έτερες κανονιστικές ρυθμίσεις, διαμορφωμένες όμως κατόπιν διαδικασιών γόνιμου διαλόγου και συμμετοχικής διαβούλευσης μεταξύ δικτύων και φορέων πολιτικής. Αφ' ετέρου στις διαδεδομένες, κατά τα τελευταία έτη, μορφές συμπράξεων και συνεργασίας μεταξύ δημοσίου, ιδιωτικού, επιχειρηματικού και κοινωνικού τομέα για την αντιμετώπιση σοβαρών κοινωνικών προβλημάτων. Αμφότερες πάντως υπηρετούν ευλαβικά τους δύο κυρίαρχους στόχους που τίθενται στα συστήματα διακυβέρνησης, εκείνους της αποτελεσματικότητας και, αν μη τι άλλο, της νομιμοποίησης (Πάσχος, 1981, Dolfsma, 2011)) των λαμβανομένων αποφάσεων και των ασκούμενων πολιτικών. Δύο στόχων που τίθενται στο προσκήνιο ήδη από την πρώτη φάση του σχεδιασμού μιας δημόσιας πολιτικής, συνοδεύοντάς την καθόλη τη στρατηγική της πορεία (policy road), από τη σύλληψή της, δηλαδή, έως και την εφαρμογή της (Καρκατσούλης, 2011).

### 2.3. Decision making και διακυβέρνηση

Η λήψη απόφασης για την υλοποίηση μιας δημόσιας πολιτικής σ' ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, όπου κατά τον προσωκρατικό φιλόσοφο Ηράκλειτο «τα πάντα ρεί», αποτελεί μία πολύπλευρη διαδικασία. Μια διαδικασία που οπωσδήποτε απαιτεί κατάλληλη προετοιμασία. Τούτο διότι, η απόφαση δεν είναι κάτι άλλο πέραν της μετάβασης από μία διαπιστωθείσα προβληματική κατάσταση σε μια νέα, μέσω της σχεδίασης ενός τρόπου επέμβασης και δράσης, που εμφανίζεται ως η ιδανικότερη επιλογή μεταξύ περισσοτέρων εναλλακτικών λύσεων (Καπελούζος, 1991). Συνεπώς, για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση ενός δημοσίου προβλήματος στα πλαίσια της καλής διακυβέρνησης, απαραίτητη είναι η ανάπτυξη μιας στρατηγικής, ή άλλως μιας «κατά στάδια» προσέγγισης (policy analysis), ικανής να χαράξει τον ασφαλή δρόμο της πορείας μιας μεταρρύθμισης, από τη ρυθμιστική παρέμβαση έως και την εφαρμογή της (Καρκατσούλης, 1990).

Η διαδικασία καταμερισμού της δημόσιας πολιτικής σε διάφορα στάδια (Maru, Ganapathy, 1984) είναι φυσικό να εκκινεί από τον εντοπισμό, όπως προαναφέραμε, ενός δημοσίου προβλήματος. Έχοντας ήδη διαπιστώσει μια προβληματική κατάσταση, ο εκάστοτε μεταρρυθμιστής δύναται να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες για τη διόρθωση και το ξεπέρασμά της. Σε αυτές τις πρωτοβουλίες, πάντως, σημαίνουσα θέση εξ' αρχής καταλαμβάνει ο ορισμός, η διάγνωση, δηλαδή, και η δόμηση του προβλήματος, η ανεύρεση με άλλα λόγια των αιτιών που το προκαλούν και των συνεπειών που αυτό επιφέρει. Κατ' αυτόν τον τρόπο, καθίσταται εφικτή η αμέσως επόμενη διαμόρφωση της θεματικής διάταξης (agenda setting), πάνω στην οποία πρόκειται να κινηθεί η σχεδιαζόμενη δημόσια πολιτική.

Αφότου λοιπόν οριοθετηθούν οι πτυχές του δημοσίου προβλήματος, το επόμενο στάδιο σχετίζεται με τη διατύπωση εναλλακτικών επιλογών ως προς την αντιμετώπισή του. Κατά το συγκεκριμένο στάδιο εξετάζονται όλες οι κατάλληλες και, αν μη τι άλλο, εφικτές λύσεις, ικανές να οδηγήσουν επιτυχώς στην επίλυσή του. Γι' αυτό και η διατύπωση και εξέτασή τους οφείλει να είναι πολύπλευρη, από πολλές σκοπιές, προκειμένου να ανευρίσκεται εξ' αυτών η βέλτιστη λύση. Οι σκοπιές τους συνήθως αφορούν την ενδεχόμενη αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα που δύναται να επιφέρει η εκάστοτε λύση, όπως επίσης και το οικονομικό αλλά και πολιτικό κόστος ευκαιρίας (cost benefit) που τις συνοδεύουν, η μεγιστοποίηση των ωφελειών τους τόσο για την

λήψη της απόφασης, όσο και για τους δέκτες των αποτελεσμάτων της (profit maximizer), ενδεχομένως δε και η προσαυξητική τους λειτουργία (intermentalism). Σε κάθε περίπτωση πάντως, κοινή συνισταμένη του πρώτου (ορισμού του προβλήματος) και του δεύτερου (εξέτασης των εναλλακτικών επιλογών) σταδίου στη σύγχρονη διακυβέρνηση αποτελεί η διαβούλευση μεταξύ όλων των εμπλεκομένων φορέων και «μετόχων» (stakeholders).

Κατά τη διαβούλευση επιτυγχάνεται αφ' ενός η δημιουργική ανάλυση του προβλήματος που έχει διαπιστωθεί, αφ' ετέρου η αποτελεσματικότερη αναζήτηση εφικτών λύσεων για την αντιμετώπισή του. Η συμμετοχή όλων των συνδετικών κρίκων ενός δημοσίου προβλήματος ή μιας ενδεχόμενης δημόσιας πολιτικής υπό το πρίσμα σύνεσης, συναίνεσης και συνεννόησης, που οφείλουν να διέπουν μια διαλεκτική διαδικασία, είναι σαφές πως επιδρά απολύτως θετικά τόσο στην επιλογή της βέλτιστης λύσης, όσο όμως και στην αποτελεσματική και δίχως σοβαρές αντιδράσεις -ελέω νομιμοποίησης- εκτέλεσης της απόφασης στο μέλλον. Γι' αυτό και το διοικητικό μοντέλο της διακυβέρνησης, όπως ήδη έχουμε θίξει, επιτάσσει τη διάχυση της εξουσίας με τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων παικτών, δηλαδή Κυβέρνησης, υπαλληλίας, αποκεντρωμένων και αυτοδιοικητικών θεσμών, υπερεθνικών οργανισμών, ελεύθερης αγοράς και κοινωνίας των πολιτών. Εντούτοις, το έλλειμμα αντιστοίχων διαδικασιών, που παρατηρείται στο ελληνικό δημόσιο γίγνεσθαι, και η ανάγκη υιοθέτησης μιας «πραγματικής» (από πάνω προς τα κάτω και από κάτω προς τα πάνω) διαβούλευσης, είναι κάτι που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια της μελέτης μας.

Επανερχόμενοι στα στάδια καταμερισμού της δημόσιας πολιτικής, τρίτο τη τάξει είναι εκείνο της λήψης της απόφασης (decision making). Έχοντας εξαντλήσει τις διαβουλευτικές διαδικασίες εξέτασης των εναλλακτικών λύσεων, ο μεταρρυθμιστικός φορέας καλείται να λάβει τη βέλτιστη δημόσια απόφαση. Η καταλληλότητά της συνάγεται σε μέγιστο βαθμό με δύο κυρίως παράγοντες : την εφικτότητά της, καθώς και τις συνέπειες -πλην των ωφελειών- που ενδέχεται αυτή να προκαλεί. Η εφικτότητα υλοποίησης της απόφασης στην πράξη απαιτεί να άπτεται αυτής της πραγματικότητας· όχι να αποτελεί μια ουτοπία. Από την άλλη, εξίσου σημαντικός είναι και ο προέλεγχος των επιπτώσεών της (Μακρυδημήτρης, 2015), ούτως ώστε μελλοντικά να μην προκαλούνται νέα προβλήματα ως προς την εφαρμογή της, ικανά να οδηγήσουν ακόμα και στην αναίρεσή της. Κάτι διαδεδομένο στην ελληνική πραγματικότητα των «αντιμεταρρυθμίσεων» (Μακρυδημήτρης, 2013[β]).

Για την αποφυγή του τέλματος των αντιμεταρρυθμίσεων, βέβαια, πλην του προελέγχου της εφικτότητας και των επιπτώσεων, απαιτείται και η βούληση για την ουσιαστική αντιμετώπιση ενός δημοσίου προβλήματος και κατ' επέκταση την εφαρμογή μιας δημόσιας πολιτικής. Σε πλείστες των περιπτώσεων η νωθρότητα, η αδράνεια, ή ακόμα και η αναβλητικότητα επίλυσης μιας προβληματικής κατάστασης οφείλονται στην απουσία ενός συγκεκριμένου στόχου. Ενός στόχου άρρηκτα συνδεδεμένου με μια ιδέα, ή καλύτερα μ' ένα όραμα, ικανό να συνδράμει στην κινητοποίηση της πολιτικής βούλησης του μεταρρυθμιστή, προκειμένου να εφαρμόσει στην πράξη την απόφαση που λαμβάνει. Ειδάλλως, η απουσία ενός πρωταρχικού οράματος δύναται πολύ εύκολα να εκτροχιάσει την όποια διενεργούμενη προσπάθεια, επιτρέποντας κατά συνέπεια την παγίωση προβληματικών καταστάσεων (Παπαδόπουλος, 2014). Τούτο διότι επεκτείνεται διαρκώς και εν τέλει υπερτερεί το κενό μεταξύ των προθέσεων και της εφαρμογής τους (implementation gap), το οποίο οφείλουν να υπερκερνούν οι εκάστοτε μεταρρυθμιστικοί φορείς.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, συμπληρώνεται το "puzzle" των σταδίων που οφείλουν να συνοδεύουν και να διάγουν την λήψη μιας δημόσιας απόφασης. Αφότου πάντως η τελευταία θεσπισθεί συνήθως ως κανονιστική ρύθμιση, επ' ουδενί απαιτείται επανάπαυση ή εφησυχασμός. Αντιθέτως, η εφαρμογή των δημοσίων πολιτικών στην πράξη συνεχίζει να αποτελεί μία σύνθετη και επίπονη διαδικασία, για την αποτελεσματική ολοκλήρωση της οποίας χρειάζονται και άλλες τεχνικές που προσφέρει η σύγχρονη δημοκρατική διακυβέρνηση.

## 2.4. Αποτελεσματικότητα στην εφαρμογή δημοσίων πολιτικών

Για την αποτελεσματική εκτέλεση μιας δημόσιας πολιτικής, πλην των προεκτεθέντων σταδίων που συναντώνται κατά την λήψη της απόφασης αντιμετώπισης ενός προβλήματος, καθίσταται αναγκαίος ο κατακερματισμός τους και καθόλη τη διάρκεια της εφαρμογής. Εάν οι φορείς της επαναπαυθούν απλώς στις κανονιστικές ρυθμίσεις που έχουν συντάξει, τότε είναι αναπόφευκτη, αργά ή γρήγορα, η αναβολή, αν όχι η αναίρεσή της (Τσούκας, 2015). Πόσο μάλλον, εάν εντωμεταξύ ανακύψουν και διάφορες πολιτικές και πρωτίστως κοινωνικές αντιδράσεις.

Συνεπώς, άμα τη λήψει της απόφασης, πρώτη μέριμνα των μεταρρυθμιστικών φορέων οφείλει να είναι η πρόληψη ενδεχομένων αντιδράσεων κατά την εφαρμογή της. Η προβλεπτικότητα, όταν μάλιστα συνάγεται με στοιχεία διορατικότητας, αποτελεί ύψιστη αρετή για κάθε διοικούντα. Διαγνώσκοντάς τες εγκαίρως λοιπόν, διευκολύνεται η υπερκέρασή τους, εφόσον συντρέχει κατά την εφαρμογή της πολιτικής ένα σχέδιο δράσης (master plan). Διαμέσου ενός αντιστοίχου σχεδίου, η εκτέλεση της δημόσιας πολιτικής δύναται να συντελείται σταδιακά, βαθμιαία, εναλλακτικά, ακόμη και αποκεντρωμένα, πιλοτικά, ή και απόρρητα. Αναλόγως δε της επιτυχίας και της αποδοχής, είτε της απόρριψης που οι αλλαγές της επιφέρουν, δύναται να βελτιώνεται, εν μέρει να προσαρμόζεται σ' αυτές και εν τέλει να επεκτείνεται στο σύνολο του οργανωτικού πεδίου. Σε κάθε περίπτωση πάντως, οι όποιες αντιδράσεις μπορούν εξ' αρχής να προλαμβάνονται, εάν ακολουθούνται διαδικασίες «πραγματικής διαβούλευσης», που θα εξετάσουμε στη συνέχεια, η δε προσαρμογή της σχεδιασθείσας δημόσιας πολιτικής στις εκάστοτε συνθήκες έγκειται, μεταξύ άλλων, και στη διακριτική ευχέρεια των διοικητικών στελεχών.

Φθάνοντας πλέον στο τελευταίο στάδιο του κατακερματισμού της δημόσιας πολιτικής, μείζονα ρόλο σε αυτό διαδραματίζουν ο έλεγχος και η εποπτεία εφαρμογής της, όπως και η αξιολόγησή της. Σε αυτές τις λειτουργίες καλούνται να μετέχουν τόσο τα όργανα της Κεντρικής Διοίκησης, κυρίως όμως η ίδια η υπαλληλία, ο συνδετικός κρίκος μεταξύ κράτους και πολιτών, κατά την καθημερινή της επαφή με τους τελευταίους. Εάν βέβαια έχουν ακολουθηθεί ευλαβικά όλες οι πρακτικές του νεοπαγούς μοντέλου διακυβέρνησης, εύλογα στους αξιολογητές περιλαμβάνονται και οι έτεροι «μέτοχοί» της, όπως αυτοδιοικητικοί θεσμοί, ανεξάρτητες αρχές, υπερεθνικοί οργανισμοί, φορείς της ελεύθερης αγοράς και εκπρόσωποι της κοινωνίας των πολιτών. Οι ενδεχόμενες παρατηρήσεις και παροτρύνσεις όλων τους κάλλιστα δύνανται να συμβάλλουν στη βελτίωση και την ακόμη αποτελεσματικότερη εφαρμογή της, εάν τεθούν υπό διόρθωση τα προβλήματα που πιθανώς έχουν προκύψει. Καταλήγοντας πάντως, κατά τον τρόπο που προεκτέθηκε επιτυγχάνεται ο εις εκ των στόχων που θέτει η σύγχρονη διακυβέρνηση, η αποτελεσματικότητα, δηλαδή, ως προς την εφαρμογή δημοσίων πολιτικών. Ο έτερος, η νομιμοποίησή τους, πρωτίστως από το κοινωνικό σώμα, έγκειται σε διαδικασίες «πραγματικής διαβούλευσης», που τη δεδομένη στιγμή απουσιάζουν από το διοικητικό μας γίγνεσθαι. Αυτές προτιθέμεθα να καταδείξουμε, ορμώμενοι από τις διδαχές του Πλάτωνα περί της επιβολής της βούλησης των κυβερνώντων «*πείθοι και βία*» (Μακρυδημήτρης, 2015, Μάνεσης, 1987).

## 3. Πραγματική διαβούλευση για τη νομιμοποίηση δημοσίων πολιτικών

Όπως έχουμε προεκθέσει, η νομιμοποίηση των λαμβανομένων αποφάσεων και των ασκουμένων, κατά περίπτωση, δημοσίων πολιτικών περιλαμβάνεται μεταξύ των δύο κυρίαρχων στόχων που τίθενται στη δημοκρατική διακυβέρνηση. Ούσες αποδεκτές από την πλειοψηφία των πολιτικών δυνάμεων, τους αποκεντρωμένους και αυτοδιοικητικούς θεσμούς, την υπαλληλία, τους υπερεθνικούς οργανισμούς, τους φορείς της ιδιωτικής οικονομίας και γενικότερα από το κοινωνικό σύνολο οι αποφάσεις και οι διοικητικές πράξεις που παράγουν, εύλογα δύνανται να επιτυγχάνουν τους σκοπούς για τους οποίους λαμβάνονται. Τοιουτοτρόπως, καταδεικνύεται ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει η διαβούλευση κατά τον σχεδιασμό δημοσίων πολιτικών, η οποία μαζί με την αιτιολόγηση των αποφάσεων, συμβάλλουν στην ποιότητα και την αποδοχή των τελευταίων (Μακρυδημήτρης, 2013[α]).

Πράγματι, εδώ και δεκάδες αιώνες, η αιτιολόγηση (reasoning) και η πειθώς ως προς τις πολιτικές που εφαρμόζονται κατέχουν σημαίνουσα θέση στο διοικητικό γίγνεσθαι. Απορρίπτοντας τη βεμπεριανή θεωρία περί «επιταγής» του εξουσιαστή και ταυτόχρονης «υποταγής» του εξουσιαζόμενου (Weber, 1972), η ικανότητα των αρχόντων να δικαιολογούν την εξουσία τους αποτελεί, μεταξύ άλλων, και αναγκαία προϋπόθεση για την ασφάλεια και τη σταθεροποίηση του πολιτειακού status quo (Πάσχος, 1981). Κοντολογίς, η αιτιολόγηση των αποφάσεων φαίνεται πως αποτελεί αναγκαία συνθήκη για την επίτευξη της συναίνεσης όλων των εμπλεκομένων φορέων σε μια δημόσια πολιτική, η οποία με τη σειρά της εμφανίζει την εξουσία νομιμοποιημένη, έχουσα την ικανότητα να ασκείται αποτελεσματικά (potestas) και ταυτοχρόνως το δικαίωμα να επιβάλλεται (auctoritas) ακόμη και αυστηρά (Μάνεσης, 1987). Διαμέσου του τελευταίου, άλλωστε, επιτάσσεται για τους εκάστοτε κυβερνώμενους το καθήκον της υπακοής (Δεσποτόπουλος, 2005). Εντούτοις, αιτιολόγηση, συναίνεση και νομιμοποίηση δεν αποτελούν αυτόνομες έννοιες. Απεναντίας, για την εκδήλωσή τους απαιτούν διαδικασίες διαβούλευσης μεταξύ όλων των μετόχων των δημοσίων προβλημάτων (Μακρυδημήτρης, 2015), οι οποίες, δυστυχώς, είτε εκλείπουν παντελώς από το εν Ελλάδι γίγνεσθαι, είτε εφαρμόζονται αναποτελεσματικά.

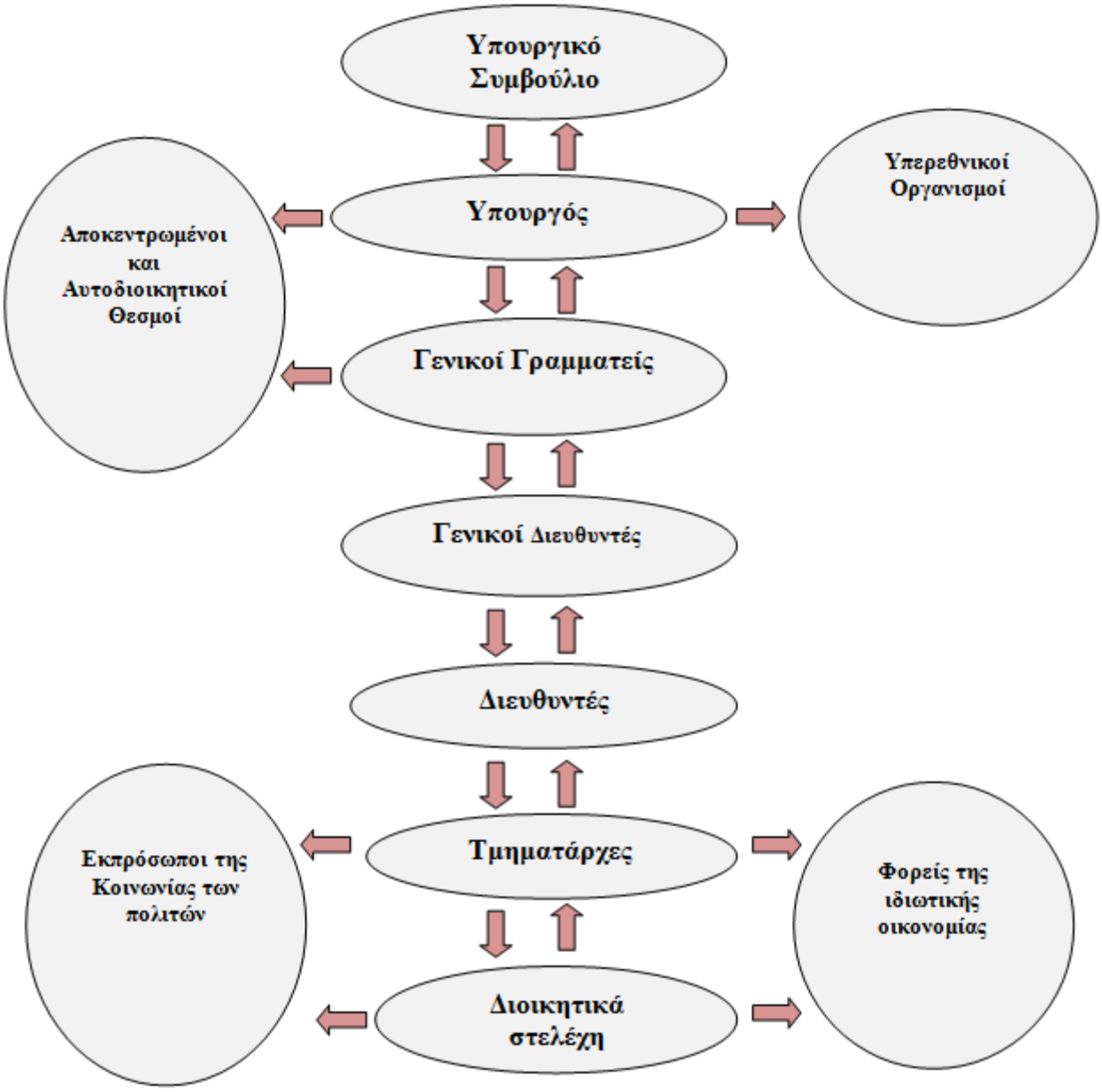
Στην Ελλάδα τη σήμερον ημέρα ενυπάρχουν τρεις, κατά κύριο λόγο, διαδικασίες διαβούλευσης για τη χάραξη δημοσίων πολιτικών : η διαδικτυακή, η κοινοβουλευτική και η "κοινωνική". Η πρώτη αποτέλεσε γέννημα των πρακτικών «ηλεκτρονικής διακυβέρνησης» που άρχισαν σταδιακά να υιοθετούνται από το ελληνικό κράτος από το 2010 και ύστερα. Η δεύτερη ταυτίζεται με τις συνεδριάσεις που διεξάγονται στο επίπεδο της Εθνικής Αντιπροσωπείας -στις αρμόδιες κοινοβουλευτικές Επιτροπές, είτε στην Ολομέλεια του Σώματος-, στις οποίες, βάσει του Κανονισμού της Βουλής, δύνανται να συμμετέχουν και εκπρόσωποι της υπαλληλίας, της τοπικής αυτοδιοίκησης, ακόμη και της ιδιωτικής οικονομίας. Η τρίτη, τέλος, αφορά τον δημόσιο διάλογο που πραγματοποιείται συνήθως κατόπιν πρωτοβουλίας των αρμοδίων υπουργών ή του εκάστοτε πρωθυπουργού, με αντιπροσώπους συνδικαλιστικών οργανώσεων και σωματείων εργοδοτών, εργαζομένων και ελευθέρων επαγγελματιών. Κοινή συνισταμένη όλων τους, πάντως, αποτελεί η ύπαρξη σοβαρών ατελειών που, αν μη τι άλλο, ευθύνονται πλήρως για την αναποτελεσματικότητά τους.

Για τη μεν ηλεκτρονική-διαδικτυακή διαβούλευση που διενεργείται σε συγκεκριμένο ιστότοπο (*www.opengov.gr*) δεν προσφέρεται, στις πλείστες των περιπτώσεων, ούτε ο χώρος, ούτε ο χρόνος. Μία μεγάλη μερίδα συμπολιτών μας, μη όντες εξοικειωμένοι με τις λειτουργίες του διαδικτύου, είναι φυσικό να αδυνατούν να μετέχουν στον επιδιωκόμενο "δημόσιο διάλογο", ενώ συνήθως τα νομοσχέδια παραμένουν για λίγα μόλις 24ωρα σε δημόσια διαβούλευση, με συνέπεια να καθίστανται αδύνατες η αναλυτική μελέτη τους και η διατύπωση παρατηρήσεων. Πόσω μάλλον, όταν το περιεχόμενο και οι διατάξεις τους καταλαμβάνουν εκατοντάδες σελίδες, όπως συμβαίνει ιδίως τα τελευταία έτη. Ταυτόχρονα, στην ηλεκτρονική διαβούλευση έχουν τη δυνατότητα να συμμετέχουν και άτομα που δεν ανήκουν στους, αμέσως ή εμμέσως, εμπλεκομένους "μετόχους" (stakeholders) ενός δημοσίου προβλήματος, δυνάμενα, ελέω της δεδομένης απουσίας εμπεριστατωμένης απόψεως επί του υπό συζήτηση θέματος, να καταστήσουν την όλη διαδικασία μια παρωδία. Αμφίβολη, άλλωστε, θεωρείται και η εξέταση των παρατιθέμενων παρατηρήσεων τόσο από τους κοινοβουλευτικούς αντιπροσώπους του λαού, καθότι μόλις ορισμένες εξ' αυτών αντιγράφονται -αν και όποτε- στις τελευταίες σελίδες σχεδίων νόμου, όσο και από τους συνεργάτες των αρμοδίων υπουργών, πόσω μάλλον από τους ίδιους.

Για τις άλλες δύο μορφές δημόσιας διαβούλευσης διαπιστώνονται εξίσου αμφιβολίες περί της αποτελεσματικότητάς τους. Όσον αφορά την κοινοβουλευτική, πέραν του γεγονότος ότι στη Γ' Ελληνική Δημοκρατία το Κοινοβούλιο αποτελεί έναν πλήρως παραμερισμένο θεσμό (Ζέρβας, 2014), επιπροσθέτως ο χρόνος συνήθως είναι ελάχιστος για την εξέταση και τη διατύπωση εναλλακτικών επιλογών σε σχέση μ' ένα πρόβλημα, είτε από τα μέλη των αρμοδίων κοινοβουλευτικών Επιτροπών, είτε από τους αντιπροσώπους εξωκοινοβουλευτικών φορέων που καλούνται προς ακρόασιν. Ούτως ή άλλως, από τη στιγμή που ένα νομοσχέδιο εισαχθεί στην

αρμόδια Επιτροπή, η κοινοβουλευτική πεπατημένη καταδεικνύει την προειλημμένη απόφαση που έχει ληφθεί από τον κυβερνητικό φορέα για τη δημόσια πολιτική που πρόκειται να ασκηθεί. Αντιστοίχως προσχηματικός, άλλωστε, δύναται κατά περίπτωση να θεωρηθεί και ο δημόσιος διάλογος που διενεργείται προ των κοινοβουλευτικών διαδικασιών, μεταξύ της Κυβέρνησης και άλλων εμπλεκομένων σ' ένα δημόσιο πρόβλημα. Τούτο διότι, σχεδόν πάντοτε, καθίσταται ανέφικτη η κλήση όλων των αρμοδίων φορέων, που έχουν ουσιαστική επίγνωση του προβλήματος, προς ακρόασιν στα κατά τόπους υπουργεία, αυτή καθεαυτή η κλήση τους δε υπάγεται στη διακριτική ευχέρεια, πολλώ δε μάλλον στη βούληση, της εκάστοτε πολιτικής ηγεσίας.

Συνεπώς, λαμβανομένων υπ' όψιν των ανωτέρω, έχει καταστεί αδήριτη η ανάγκη μετάβασης από τις κατ' επίφαση διαδικασίες δημοσίου διαλόγου σ' ένα σύστημα πραγματικής και ουσιαστικής διαβούλευσης. Σ' ένα σύστημα, εντός του οποίου θα μπορούν να λαμβάνουν μέρος όλοι εκείνοι οι παράγοντες, που είτε επωμίζονται τις συνέπειες, είτε διαθέτουν την ικανότητα -και όχι μόνο την τυπική αρμοδιότητα- να αντιμετωπίζουν επιτυχώς ένα δημόσιο πρόβλημα. Εξυπακούεται πως, βάσει όσων έχουν προεκτεθεί στην παρούσα μελέτη, απαιτείται μία «ολισθηρή έννοια» (slippery term) ως προς το σχεδιασμό και την εφαρμογή δημοσίων πολιτικών, όπου πλην των κρατικών φορέων -και μάλιστα της κεντρικής διοίκησης- θα μπορούν να συμμετέχουν και ιδιωτικοί φορείς και υπερεθνικοί οργανισμοί (Harlow, 2005: 288). Ωστόσο, προκειμένου να καταστεί το συγκεκριμένο σύστημα «πραγματικής» διαβούλευσης λειτουργικό, επ' ουδενί ενδείκνυται η ταυτόχρονη εμπλοκή όλων των εμπλεκομένων παικτών. Αντιθέτως, όπως και κατά τη γενικότερη διαδικασία λήψης μιας δημόσιας απόφασης, της οποίας η διαβούλευση αποτελεί ένα υπο-στάδιο, είναι κατακερματισμένη σε ξεχωριστά βήματα, κατά τον ίδιο, περίπου, τρόπο οφείλει να αναπτύσσεται και η επιχειρηματολογία μεταξύ των υποκειμένων της. Κάτι που αποτυπώνεται στο σχήμα που ακολουθεί (Σχ.2):




**Σχήμα 2:**

Στο εν λόγω σχήμα διαπιστώνεται η διάχυση της δημόσιας πολιτικής και κατ' επέκταση της εξουσίας αρχικά «από πάνω προς τα κάτω» και εν συνεχεία «από κάτω προς τα πάνω». Το ανώτατο, κατά το Σύνταγμα της Ελλάδος, αποφασιστικό και συντονιστικό όργανο της Κυβέρνησης, το Υπουργικό Συμβούλιο, είναι εκείνο που αποφασίζει συλλογικά τη διαδικασία αντιμετώπισης ενός δημοσίου προβλήματος. Απευθυνόμενο προς τον αρμόδιο υπουργό -ή και περισσοτέρους- εκκινεί τη διαδικασία πραγματικής διαβούλευσης για την εξέταση όλων των εναλλακτικών λύσεων. Στη διατύπωσή τους μετέχουν τόσο υπερεθνικοί οργανισμοί, εάν εμπλέκονται στο καθαυτό πρόβλημα, των οποίων οι εκπρόσωποι έρχονται σε απευθείας επαφή με τα κυβερνητικά μέλη, όσο όμως και αιρετοί εκπρόσωποι αυτοδιοικητικών θεσμών, μαζί με στελέχη της Αποκεντρωμένης Διοίκησης, ακόμα και με μέλη Ανεξαρτήτων Αρχών.

Ταυτοχρόνως, από τον ίδιο υπουργό κινείται και η διαβουλευτική διαδικασία με στελέχη των υπαλλήλων βαθμίδων της υπαλληλικής ιεραρχίας, από τα επιτελικά, όπως τους αρμοδίους κατά περίπτωση Γενικούς Γραμματείς και Διευθυντές, μέχρι τα αμιγώς διοικητικά, τους διευθυντές, τους τμηματάρχες, τους τμηματάρχες και τους λοιπούς υπαλλήλους. Όλα τους είναι εις θέσιν να

προτείνουν εφικτές λύσεις για τρεις κυρίως λόγους. Πρώτον, επειδή τα διοικητικά στελέχη είναι οι κύριοι γνώστες κάθε προβλήματος της υπηρεσίας τους ελέω της καθημερινής τους ενασχόλησης με διοικητικές διαδικασίες και ζητήματα εξυπηρέτησης των πολιτών, από τα οποία απορρέει η πολύτιμη, για εκείνα και ευρύτερα για τη λειτουργία του κρατικού μηχανισμού, διοικητική πείρα. Δεύτερον, διότι κατά την καθημερινή άσκηση των καθηκόντων τους έρχονται σε επαφή με υπόλοιπους "μετόχους" των προβλημάτων, με φορείς, δηλαδή, της ιδιωτικής οικονομίας και εκπροσώπους της κοινωνίας των πολιτών, από κοινού ευρισκόμενοι σε μια διαρκή διαβούλευση. Τρίτον δε, επειδή αυτός καθεαυτός ο ρόλος της Δημόσιας Διοίκησης να «εφαρμόζει και εξειδικεύει τη βούληση του νομοθέτη» δεν εννοεί την παρέμβαση των στελεχών της μοναχά στο στάδιο της εφαρμογής των νόμων, αλλά και στο αντίστοιχο της κατάρτισής τους (Καρκατσούλης, 1991). Τα διοικητικά στελέχη δεν οφείλουν μόνο να εκτελούν τις αποφάσεις των πολιτικών και διοικητικών τους προϊσταμένων, αλλά και να υποβάλλουν προτάσεις για τη βελτίωση της υπηρεσίας τους και ευρύτερα του διοικητικού γίγνεσθαι.

Με μια αντίστροφη επομένως διαδικασία, αυτή τη φορά «από κάτω προς τα πάνω», οι προτάσεις των στελεχών που βρίσκονται στη βάση της διοικητικής πυραμίδας, όντας από κοινού διαμορφωμένες με φορείς της ελεύθερης αγοράς και της κοινωνίας, φθάνουν φιλτραρισμένες, δια μέσου των επιτελικών στελεχών, στον αρμόδιο Υπουργό. Έχοντας εξετασθεί από πλευράς εφικτότητας, βέλτιστης λύσης και άλλων παραμέτρων, ο τελευταίες τις εισηγείται στο Υπουργικό Συμβούλιο για τη συλλογική λήψη μιας τελικής απόφασης. Άμα τη λήψει της, αυτή οδηγείται πλέον ως σχέδιο νόμου στο Κοινοβούλιο προς επεξεργασία, ψήφιση και θέσπιση, η δε εφαρμογή της -μαζί με τον τρόπο, την εποπτεία, τον έλεγχο και τις πιθανές διορθώσεις- έγκειται στη διακριτική ευχέρεια της Κεντρικής Διοίκησης, κυρίως όμως της υπαλληλίας.

Κατ' αυτόν τον τρόπο, διαμέσου του ως άνω περιγραφόμενου διάχυτου, πολυμερούς, συμμετοχικού και διαβουλευτικού τρόπου λήψης αποφάσεων, μπορούν να επιτευχθούν οι δύο καταστατικοί στόχοι που θέτει η δημοκρατική διακυβέρνηση, η νομιμοποίησή τους και η αποτελεσματικότητα των εκπορευόμενων από αυτές δημοσίων πολιτικών. Ενεργοποιώντας ουσιαστικά και ουχί προσχηματικά όλους τους αρμοδίους φορείς, αναλόγως και της συγκυρίας, η εκάστοτε Κυβέρνηση δύναται να προβαίνει στη χάραξη και την άσκηση, μαζί με άλλους θεσμούς, των καταλληλότερων δημοσίων πολιτικών, που θα διακρίνονται τόσο για την ποιότητά τους, όσο όμως και για την ποιότητα της ίδιας της εξουσίας. Μιας ποιότητας, στην οποία συντείνουν η σύνεση των πολιτικών και η συναίνεση των πολιτών (Μακρυδημήτρης, 2009).

Παρά ταύτα όμως, για την αρμονική και εποικοδομητική λειτουργία του ανωτέρω παρατιθέμενου υποδείγματος διαβούλευσης στη σύγχρονη διακυβέρνηση είναι αναγκαίο να συντρέχουν δύο βασικές προϋποθέσεις. Σε αυτές υπάγεται, αφ' ενός, η τακτική σύγκληση και συνεδρίαση του ανώτατου κυβερνητικού οργάνου, του Υπουργικού Συμβουλίου. Στη Γ' Ελληνική Δημοκρατία, σε ακόμα μεγαλύτερο βαθμό και από τη Βουλή, το Υπουργικό Συμβούλιο έχει πλήρως υποβαθμιστεί και παραμεριστεί έναντι του προέδρου του, του πρωθυπουργού, συντείνοντας έτσι στην πρωθυπουργοκεντρική εκδοχή του πολιτεύματός μας (Ζέρβας, 2014). Ο ρόλος του παραμένει διαχρονικά συμβολικός, παρόλο που κατά τις συνταγματικές επιταγές προσδιορίζεται ως ένα αμιγώς αποφασιστικό και συνάμα συντονιστικό όργανο. Γι' αυτό και απαιτείται να τεθεί εκ νέου σε εφαρμογή ο Κανονισμός της λειτουργίας του (Π.Δ. 50/1990), στις διατάξεις του οποίου, μεταξύ άλλων, προβλέπονται τακτικές -εβδομαδιαίες ή ανά 15νθημερο- συνεδριάσεις του για τη συνεχή διαμόρφωση της κυβερνητικής ατζέντας και κατεύθυνση των δημοσίων πολιτικών. Ανάλογες συνεδριάσεις, μάλιστα, θα μπορούσαν να θεσμοθετηθούν και σε ενδο-υπουργικό επίπεδο -μεταξύ α. Υπουργού και Γενικών Γραμματέων, β. Γενικού Γραμματέα και Γενικών Διευθυντών, γ. Γενικού Διευθυντή και Διευθυντών, δ. Διευθυντή, τμηματαρχών και λοιπών διοικητικών στελεχών-. Τοιουτοτρόπως, θα επιτυγχανόταν η υιοθέτηση διαδικασιών συνεχούς πραγματικής και ουσιαστικής διαβούλευσης, που θα ευνοούσαν τον έγκαιρο εντοπισμό του εκάστοτε διοικητικού και γενικότερα δημοσίου προβλήματος και την άμεση εκκίνηση

καταρτισμού σχεδίων δημόσιας πολιτικής για την επίλυσή τους, σε συνεργασία με όλους τους υπολοίπους συν-αρμόδιους θεσμούς και φορείς.

Από την άλλη, η δεύτερη προϋπόθεση έγκειται στην αξιοκρατική στελέχωση των θέσεων ευθύνης της Διοίκησης. Διαχρονικά στη χώρα μας παρατηρείται η τοποθέτηση σε επιτελικές θέσεις της διοικητικής μηχανής αμφιβόλων γνώσεων και εμπειριών «ημετέρων» -συνήθως αποτυχόντων στο να εκλεγούν βουλευτές πολιτευτών και κομματικών μελών- του εκάστοτε κυβερνητικού φορέα (Ζέρβας, 2015). Ένα απαράδεχτο, δηλαδή, φαινόμενο που προκαλεί σοβαρότατες διοικητικές παθολογίες. Μεταξύ αυτών, δύο είναι εκείνες που δεσπόζουν.

Αφ' ενός, βάλλεται κατά ριπάς η αρχή της διοικητικής συνέχειας, ίσως ασφαλιστική δικλείδα της καλής και χρηστής διοίκησης (Μακρυδημήτρης, Πραβίτα, 2012). Η συνέχεια της Διοίκησης επ' ουδενί διασφαλίζεται όταν τα κορυφαία της στελέχη είναι μετακλητά και εναλλάσσονται αναλόγως της εκάστοτε κυβερνώσας πλειοψηφίας. Απεναντίας, η διοικητική ασυνέχεια η διοικητική ασυνέχεια αποτελεί διακριτικό στοιχείο του ελληνικού κράτους, διογκώνοντας διαρκώς τα προβλήματα ως προς την απρόσκοπτη λειτουργία του. Αφ' ετέρου, στις διοικητικές παθολογίες περιλαμβάνεται και το έλλειμμα εμπιστοσύνης, συντονισμού και, αν μη τι άλλο, διαβούλευσης μεταξύ επιτελικών και διοικητικών στελεχών. Έτσι προκαλείται η απάθεια και η αδιαφορία των τελευταίων, ως απόρροιες και της έλλειψης ώθησης, κινήτρων, ακόμη και ασφάλειας σ' ένα πλήρως κομματικοποιημένο διοικητικό περιβάλλον, πόσο μάλλον όταν η αίσθηση που κυριαρχία εντός των κόλπων του είναι η αμοιβαία καχυποψία. Γι' αυτούς τους λόγους επιτάσσεται η μετάβαση από τη σημερινή, έκδηλα κομματικοποιημένη στελέχωση των διοικητικών θέσεων ευθύνης, σε απολύτως αξιοκρατικές επιλογές. Επιλογές που, εκτός της ίασης που θα επιφέρουν στις προεκτεθείσες διοικητικές παθολογίες, θα δώσουν και την απαραίτητη ώθηση για την ανάπτυξη πρακτικών πραγματικής διαβούλευσης.

## 3. Συμπεράσματα

Στην παρούσα σύντομη μελέτη το ενδιαφέρον μας επικεντρώθηκε στην παρουσίαση των οπτικών, των εργαλείων και κυρίως των πλεονεκτημάτων που προσφέρει το μοντέλο της σύγχρονης διακυβέρνησης σε κάθε κράτος, του οποίου η πολιτική εξουσία υιοθετεί τις πρακτικές της. Η εξισορρόπηση των σχέσεων μεταξύ του φορέα του μονοπωλίου της κρατικής εξουσίας και της ελεύθερης αγοράς, καθώς επίσης και η αποτελεσματικότητα, μαζί με τη νομιμοποίηση και κατ' επέκταση τη λογοδοσία των αποφάσεων και των ασκουμένων, εξ' αυτών, δημοσίων πολιτικών, αποτελούν ορισμένες από τις πτυχές του διακυβερνητικού υποδείγματος. Είναι όμως αρκετές ως προς την ανταπόκριση κάθε κρατικής οντότητας στις ανάγκες και στα βαθύτερα αιτήματα των πολιτών της για μια καλύτερη και ποιοτικότερη ζωή, υπό συνθήκες ελευθερίας, ισότητας και δικαιοσύνης (Μακρυδημήτρης, 2013[α]).

Στο ελληνικό κράτος, εντούτοις, η διακυβέρνηση συνεχίζει να παραμένει μια αφανής, σχεδόν άγνωστη για τους κυβερνήτες του, έννοια. Αντί των πρακτικών και των επιταγών της, όπως ενδεικτικά η διάχυση της εξουσίας σε έτερους από την Κεντρική Διοίκηση θεσμούς, η εξέταση εναλλακτικών λύσεων για την αντιμετώπιση ενός δημοσίου προβλήματος μέσω σοβαρών διαδικασιών διαβούλευσης, ο προέλεγχος των επιπτώσεων των κανονιστικών -και όχι μόνο- ρυθμίσεων, στη χώρα εξακολουθεί να κυριαρχεί ο συγκεντρωτισμός, οι υπέρμετρες κρατικές παρεμβάσεις σε κάθε πτυχή του δημόσιου και κοινωνικού βίου, η προχειρότητα και η αναβλητικότητα μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, η απουσία γόνιμου διαλόγου και η πολυνομία, με επίγονό της η τελευταία την ανασφάλεια δικαίου (Ρακιντζής, 2015). Ο εκδημοκρατισμός της ίδιας της δημοκρατίας (Μακρυδημήτρης, 2006) καθίσταται πιο επιτακτικός από ποτέ. Για την επίτευξη όμως του μεγαλεπήβολου αυτού στόχου, ακόμα πιο αδήριτη κρίνεται η εστίαση σε και η ανάπτυξη νέων, απολύτως συμμετοχικών διαδικασιών, όπου κάθε εμπλεκόμενος φορέας ενός δημοσίου προβλήματος, θα καθίσταται αυτομάτως σε μεταρρυθμιστικό παράγοντα για το ξεπέρασμά του. Κάτι θεωρητικά ανέφικτο, που μπορεί όμως να μεταβληθεί άμεσα σε εφικτό, άμα τη διαδώσει μεθόδων πραγματικής διαβούλευσης.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**

Δεσποτόπουλος, Κ. (2005). Μηνύματα πολιτικής. Επισημάνσεις και παραινέσεις, Αθήνα: Παπαζήση.

Ζέρβας, Ν. (2015). Από τα χρόνια του Όθωνα…, Η Καθημερινή, φ. 29.126, 20.12.2015, σ. 6.

Ζέρβας, Ν. (2014). Πρωθυπουργοκεντρισμός. Η δεσπόζουσα θέση του αρχηγού της Κυβέρνησης στο πολιτικό μας σύστημα, Αθήνα: Μπατσιούλα.

Καπελούζος, Ι. (1991). Λήψη αποφάσεων. Διαδικασία επιλύσεως πολύπλοκων προβλημάτων και το Εργαστήριο Λήψεως Αποφάσεων, Διοικητική Μεταρρύθμιση, τ. 47-48, 67-79.

Καρκατσούλης, Π. (2011). Ρύθμιση, Απορρύθμιση, Μεταρρύθμιση : Μεταλλαγές του κανόνα δικαίου στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, Αθήνα: Ι. Σιδέρη.

Καρκατσούλης, Π. (1991). Νομοθετική Επιστήμη. Προτάσεις για τον περιορισμό της πολυνομίας στη Διοίκηση, Διοικητική Μεταρρύθμιση, τ. 47-48, 80-97.

Καρκατσούλης, Π. (1990). Η νομοθέτηση ως επιστήμη. Προλεγόμενα σε μία συστημική θεωρία της Νομοθέτησης, Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Μακρυδημήτρης, Αντ. (2015). Είναι ηθική η πολιτική; Και άλλα ερωτήματα, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Μακρυδημήτρης, Αντ. (2013β). Διλήμματα στην υπαλληλία. Περί δημοσίων υπαλλήλων σήμερα, Αθήνα: Παπαζήση.

Μακρυδημήτρης, Αντ. (2013α). Υφαίνοντας τον ιστό της Πηνελόπης, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Μακρυδημήτρης, Αντ. (2009). Απρόρρητα. Πολιτικά, πολιτιστικά και άλλα, Αθήνα: Το Πέρασμα.

Μακρυδημήτρης, Αντ. (2007). Κωνσταντίνος Καραμανλής. Ένα παράδειγμα πολιτικής ηγεσίας, Αθήνα: Ποταμός

Μακρυδημήτρης, Αντ. (2006). Κράτος των πολιτών. Προβλήματα μεταρρύθμισης και εκσυγχρονισμού, Αθήνα: Λιβάνη.

Μακρυδημήτρης, Αντ., Πραβίτα, Μ. (2012). Διοικητική Επιστήμη Ι. Δημόσια Διοίκηση. Στοιχεία διοικητικής οργάνωσης, Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Σάκκουλα.

Μάνεσης, Αρ. (1987). Η εξέλιξη των πολιτικών θεσμών στην Ελλάδα, Αθήνα-Κομοτηνή: Αντ. Ν. Σάκκουλα.

Muller, P., Surel, Y. (2002). Η ανάλυση των πολιτικών του κράτους, Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δαρδανός.

Παπαδόπουλος, Αλ. (2014). Πολεμώντας τον επόμενο πόλεμο. Ύστερη γνώση για το μέλλον, Αθήνα: Μεταμεσονύκτιες Εκδόσεις.

Πάσχος, Γ. (1981), Πολιτική δημοκρατία και κοινωνική εξουσία (β' εκδ.), Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Ρακιντζής, Λ. (2015). Περί διαφθοράς, Αθήνα: εκδόσεις Σεναριογράφων Ελλάδος.

Timsit, G. (1989). Κράτη και Διοικήσεις. Συγκριτική Μελέτη, Αθήνα: Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Τσούκας, Χ. (2015). Η τραγωδία των κοινών. Πολιτική φαυλότητα, απαξίωση θεσμών και χρεοκοπία, Αθήνα: Ίκαρος.

Wallis, J., Dollery, Br. (2005). Αποτυχία της αγοράς, αποτυχία της Κυβέρνησης, ηγεσία και δημόσια πολιτική, Αθήνα: Παπαζήση.

**Ξενόγλωσση**

Ball, Al., Peters, G. (2000). Modern Politics and Government (6th ed.), London: Macmillan Press

Capano, G., Howlett, M., Ramesh, M. (2015). Bringing Government back in: Governance and Governing in Comparative Policy Analysis, Journal of Comparative Policy Analysis, 17(4), 311-321.

Cheema Sh. G. (2005). Building Democratic Institutions, Bloomfield: Kumarian Press.
Curtis, M. (1990), Introduction to the Comparative Government (2nd ed.), New York, Harper Collins Publishers.
Dolfsma, W. (2011). Government Failure-Four Types, Journal of Economic Issues, 45(3), 593-604.
Flinders, M. (2002). Governance in Whitehall, Public Administration, 80(1), 51-75.
Harlow, C. (2005). Law and public administration: convergence and symbiosis, International Review of Administrative Sciences, 71(2), 279-294.
Maru, M.R., Ganapathy R.S. (1984). Policy Analysis in Government: Some Observations, Economic and Political Weekly, 19(47), 147-148.
OECD (2011). Greece: Review of the Central Administration, Paris.
Pollit, Chr. (2003). Joined-up Government: A Survey, Political Studies Review, 1(1), 34-49.
Weber, M. (1972). Wirtschaft und Gesellschaft (5th ed.), Tübingen: Mohr.

# ΦΙΛΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΑΝΘΡΩΠΟΛΟΓΙΚΕΣ, ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΕΣ ΚΑΙ ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΕΣ ΘΕΩΡΗΣΕΙΣ

# ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ: Η ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΣΕ ΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΟΥ ΒΡΙΣΚΕΤΑΙ ΣΕ ΚΡΙΣΗ

**Γκανέτσου Χαρά**
xaragan@gmail.com
Εκπαιδευτικός, ΠΕ11

**Τσούνη Βασιλική**
vtsouni@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός, ΠΕ02

**Αναστασόπουλος Ιωάννης**
Εκπαιδευτικός, ΠΕ01

**Περίληψη**

Στην παρούσα εργασία γίνεται προσπάθεια εντοπισμού του αδιεξόδου στο οποίο έχει οδηγηθεί η εκπαίδευση σήμερα και της συσχέτισής του με το αδιέξοδο στο οποίο έχει οδηγηθεί η κοινωνία, βιώνοντας μία από τις μεγαλύτερες κρίσεις τόσο σε οικονομικό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο αξιών. Η εκπαίδευση, λοιπόν, θα πρέπει να παραμείνει το ισχυρό εργαλείο που θα δώσει λύσεις στα κοινωνικά προβλήματα, μια εκπαίδευση όμως βελτιωμένη με έμφαση στον παράγοντα άνθρωπο, μια εκπαίδευση ανθρωποκεντρική, βασισμένη στην παροχή συναισθηματικής παιδείας. Το σχολείο και ο δάσκαλος καλούνται με επιστημονικότητα και φαντασία να βρουν τους τρόπους να έλξουν το παιδί σε μία διαδικασία χαρούμενη και ουσιαστική, σε μία διαδικασία που θα μπορέσει να στηρίξει το παιδί ώστε να χτίσει μόνο του ένα αισιόδοξο μέλλον και να μπορεί να δημιουργεί την προσωπική του ευτυχία.

**Λέξεις κλειδιά:** συναισθηματική νοημοσύνη, συναισθηματική παιδεία, συναισθηματική γραμματοσύνη, συναισθηματικοί μέντορες, χαρούμενη γνώση

## 1. Εισαγωγή

### 1.1. Η εκπαίδευση στην εποχή της κρίσης

Στην εποχή της κρίσης ,η εκπαίδευση εν μέσω μιας high- tech τεχνολογίας αποκτά άλλο νόημα, αφού οι εκπαιδευτικές αντιλήψεις μετατρέπονται σε επίκεντρο αυτής της κρίσης, στη μόνη ίσως αισιόδοξη απάντηση σε μια κοινωνία που έχει χάσει τον προσανατολισμό της.

Η εκπαίδευση, λοιπόν, αποτελεί σημαντικό κρίκο στην αλυσίδα ανάπτυξης και αντιστροφής αυτής της κρίσης σε ευκαιρία, έτσι αναζητούνται νέα εκπαιδευτικά μοντέλα τα οποία θα μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευόμενους στην ανάπτυξη και στην αισιόδοξη οργάνωση της προσωπικότητάς τους, αλλά και της ίδιας της ζωής τους, ώστε να συμβάλλουν στην υγιή κοινωνική αναπαραγωγή, η οποία αποτελεί τη βάση σύνδεσης της γνώσης με τη δημιουργική παραγωγικότητα.

### 1.2. Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της εργασίας μας είναι να αναζητήσουμε τους τρόπους ώστε να εργαστούμε όλοι προς την κατεύθυνση μιας ανθρωποκεντρικής συναισθηματικής αγωγής αξιώνοντας τον άνθρωπο και να ξεφύγουμε από τα μοντέλα της παροχής σχεδόν αποκλειστικά στείρας γνώσης.

### 1.3. Επιμέρους στόχοι

- Να αναζητηθούν νέα εκπαιδευτικά εργαλεία για μια πιο αποτελεσματική εκπαίδευση

- Να στραφούμε προς τη συναισθηματική παιδεία
- Να δώσουμε χώρο στο σχολικό πρόγραμμα για την ανάπτυξη της φαντασίας
- Να επενδύσουμε στον ανθρώπινο παράγοντα, παρέχοντας στον άνθρωπο τη δυνατότητα να φτάνει σε αποτελεσματικές εναλλακτικές λύσεις και όχι σε αδιέξοδα
- Να στοχεύσουμε στη χαρούμενη γνώση

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Η εκπαίδευση σε δυσφορία

Το σημερινό εκπαιδευτικό σύστημα, δυστυχώς, δεν μπορεί να δώσει λύσεις και να οδηγήσει την κοινωνία σε μια πιο αισιόδοξη πορεία, μέσα από την οποία θα μπορούμε να αισιοδοξούμε στην εξεύρεση λύσεων που θα βοηθήσουν πραγματικά την ελληνική πραγματικότητα. Οι δάσκαλοι κάθε βαθμίδας γίνονται κατά κύριο λόγο διεκπεραιωτικοί, σε ένα καθήκον όπου πρωταρχική θέση θα έπρεπε να έχει η ανθρώπινη επαφή, από την οποία μπορεί να απορρέει η έμπνευση και η γνώση έτσι να οικοδομείται πάνω σε γερά θεμέλια και να μην μοιάζει με διαδικασία καταναγκαστική, ανούσια.

- Οι μαθητές στο σημερινό σχολείο:
- Βιώνουν την απομόνωση ή κοινωνικά προβλήματα
- Υποφέρουν από άγχος και κατάθλιψη
- Παρουσιάζουν προβλήματα στη συγκέντρωση προσοχής ή στη σκέψη
- Παρουσιάζουν επιθετικότητα (Daniel Golman, Η συναισθηματική νοημοσύνη, 2011:345-346)

Τα στοιχεία αυτά είναι όχι μόνο άκρως ανησυχητικά, αλλά προδιαγράφουν το αδιέξοδο στο οποίο έχουμε οδηγηθεί, μετατρέποντας το σχολείο από χώρο έμπνευσης και δημιουργίας σε χώρο συσσώρευσης καταναγκαστικών έργων, σε αλυσίδα αποτελούμενη από κρίκους γεμάτους ανία, άρα και αδύνατους να συμβάλλουν στην εκπλήρωση προσωπικών στόχων και την ικανοποίηση που απορρέει από αυτό. Είναι, λοιπόν, σαφές ότι το σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα έχει γίνει φλύαρο θεωρητικά και ελλιπές στην πράξη, στην εφαρμογή του, και θα πρέπει να αναδιοργανωθεί και με επιστημονικότητα να προσαρμοστεί στις σύγχρονες ανάγκες της παροχής ίσων αλλά και ουσιαστικών ευκαιριών σε όλους τους μαθητές, στοχεύοντας στην εξέλιξή τους και στη χαρούμενη γνώση.

Η παιδεία που παρέχεται στη σημερινή εποχή στους νέους ανθρώπους έχει περισσότερο χρησιμοθηρικό χαρακτήρα παρά παιδευτικό. Παρέχονται «στείρες» αναφομοίωτες γνώσεις οι οποίες συμβάλλουν μόνο στην επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων, με σκοπό να εκπληρώσουν επιτυχημένα τους στόχους της παραγωγικής διαδικασίας. Με τον τρόπο όμως αυτό ο θεσμός της παιδείας οδηγείται σε αδιέξοδο, αφού βασική του επιδίωξη είναι η δημιουργία εξειδικευμένων επιστημόνων και τεχνικών, χωρίς να έχει επιτευχθεί ταυτόχρονα και η ολόπλευρη καλλιέργεια του πνεύματός τους και η καλλιέργεια ηθικών αξιών. Οι γνώσεις μοιάζουν να μην έχουν ουσιαστική σημασία όταν δεν συνοδεύονται από τη σωστή διάπλαση του ανθρώπινου ήθους και της ανθρώπινης συμπεριφοράς, όταν δεν συνοδεύονται από την ηθική τους διάσταση.

Συνεπώς, η παιδεία, ακολουθώντας τις επικρατούσες τάσεις της σύγχρονης εποχής, κρίνεται αναποτελεσματική και ανεπαρκής σε ό,τι αφορά την ουσιαστική ολοκλήρωση που θα πρέπει να παρέχει στον άνθρωπο.

### 2.2. Η δύναμη της συναισθηματικής αγωγής

«Η εκπαίδευση είναι η δύναμη που γιατρεύει την ψυχή» τονίζει ο αρχαίος φιλόσοφος Πλάτωνας 2.500 χρόνια πριν προτρέποντας: «Να μην χρησιμοποιείς εξαναγκασμό στα παιδιά όταν διδάσκεις, αλλά να τα μορφώνεις παίζοντας».

Αυτή τη δύναμη την έχουμε αφαιρέσει από την εκπαίδευσή μας και σε αυτό είμαστε όλοι οι συμμετέχοντες υπεύθυνοι, δάσκαλοι, μαθητές, γονείς, υπεύθυνοι σχεδιασμού εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Οι μαθητές αναρωτιούνται σε τι θα τους χρησιμεύσουν αυτά τα οποία κάθονται να «παπαγαλίσουν», αλλά και αν τελικά το καταφέρουν ποιο θα είναι το ουσιαστικό αντίκρισμα, αφού ο οικογενειακός και κοινωνικός τους περίγυρος έχει γίνει σωρευτής τυπικών προσόντων, παραμένοντας τελικά τυπικά άνεργοι σε πολύ μεγάλο ποσοστό ή κάνοντας κάποια εργασία άσχετη των προσδοκιών και του οράματός τους.

Σήμερα, λοιπόν, περισσότερο από ποτέ προκύπτει η ανάγκη για αναζήτηση σφαιρικών σκοπών που να καλλιεργούν το σύνολο της προσωπικότητας σε συνδυασμό με άλλες πλευρές όπως κοινωνικές και ανθρώπινες. Σύμφωνα με τον Dewey, η εκπαίδευση πρέπει να στοχεύει τόσο στη φυσική ανάπτυξη του ατόμου, όσο και στην κοινωνική του πρόοδο ( Walker, Soltis, 1997, σ. 16-17).

Ο Παπαϊωάννου (1977), αναφέρει ότι τα θεμέλια πάνω στα οποία πρέπει να βασιστεί η εκπαίδευση για την αποτελεσματική επίτευξη των στόχων της είναι:

- Η φυσική ανάπτυξη
- Η πνευματική ανάπτυξη
- Η συναισθηματική ανάπτυξη (Παπαϊωάννου, 1997, σ. 38).

Βλέπουμε ότι πια γίνεται λόγος για συναισθηματική ανάπτυξη, κάτι που έως τώρα ήταν σχεδόν άγνωστη έννοια, παρά την ουσιαστική της συμβολή στην ανθρώπινη ευτυχία.

Οι Taylor P., Richards C., (1979) επισημαίνουν την πολυπλοκότητα των σκοπών της εκπαίδευσης, συγκριτικά με τις αρχές του αιώνα, που ήταν κυρίως γνωστικοί. Οι σκοποί σήμερα παύουν να είναι μόνο γνωστικοί και γίνονται επίσης διανοητικοί, ηθικοί, κοινωνικοί, αισθητικοί, αναπτυξιακοί και η λογοτεχνία και η γλώσσα έχουν σκοπό να βοηθήσουν στην επιτυχία όλων αυτών των σκοπών (Taylor, Richards, 1979, σ. 14).

Σε αυτό το πλαίσιο καλείται η εκπαίδευση να λειτουργήσει και να γίνει πιο ελκυστική προς τους μαθητές, οι οποίοι με χαρά θα προσέρχονται στο σχολείο, στο χώρο που θα νοιάζεται πραγματικά για αυτούς δίνοντάς τους πολύ δυνατά όπλα στη φαρέτρα τους για να αντεπεξέλθουν στις προκλήσεις των καιρών.

### 2.3. Στροφή προς τη συναισθηματική παιδεία

«Με την καρδιά βλέπει κανείς σωστά. Το ουσιώδες είναι στο μάτι αόρατο», Antoine de Saint Exypery, Ο Μικρός Πρίγκιπας. Τα παιδιά σήμερα όπως προαναφέρθηκε αποκτούν πολλές γνώσεις οι οποίες όμως δεν είναι αρκετές για να τα κάνουν ευτυχισμένα γιατί δεν μπορούν να διαχειριστούν τα συναισθήματά τους, εγκλωβίζονται στον εαυτό τους και έτσι οι γνώσεις δεν τα βοηθούν να βρουν λύσεις για τα προσωπικά τους αδιέξοδα. Πρέπει να στοχεύσουμε και να επενδύσουμε στη συναισθηματική εκπαίδευση, αν θέλουμε να είμαστε πιο αισιόδοξοι, αν πραγματικά νοιαζόμαστε για τα παιδιά μας.

Οι συνιστώσες της συναισθηματικής εκπαίδευσης:

1. Γονική ( ο γονιός πρέπει να αφιερώνει χρόνο στο παιδί ακούγοντας τις ανάγκες του)
2. Σχολική (ο δάσκαλος να καλλιεργεί την καθοδηγούμενη εφευρετικότητα δίνοντας στο μαθητή το περιθώριο για εποικοδομητική σκέψη)

Γίνεται φανερό ότι οι συνιστώσες της συναισθηματικής εκπαίδευσης πρέπει να δουλευτούν αφιερώνοντας ποιοτικό χρόνο για τα παιδιά μας, είτε από τη θέση του γονιού είτε από αυτή του εκπαιδευτικού. Έχει χαθεί η ουσιαστική επαφή με τα παιδιά μας, αφού οι γονείς εδώ και χρόνια στην κατεύθυνση ικανοποίησης των υλικών αναγκών και τη θεοποίηση του χρήματος καταναλώνουν το χρόνο τους επιδιώκοντας την ευτυχία μέσα από την υλική ευημερία. Τα παιδιά όμως είναι μόνα τους και ζητούν όλο και περισσότερα υλικά αγαθά, τα οποία όμως δεν τα κάνουν ευτυχισμένα. Από την άλλη πλευρά οι δάσκαλοι, δέσμιοι και αυτοί του ισχύοντος κάθε φορά

εκπαιδευτικού συστήματος, δίνουν έμφαση στις επιδόσεις, στα νούμερα, αξιολογούν με βάση την αποστήθιση , παραμερίζοντας τον ψυχισμό του παιδιού, την ανάγκη για επικοινωνία, την ανάγκη για απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Έτσι, τα παιδιά παραμένουν με χαμηλή συναισθηματική νοημοσύνη, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την εξέλιξή τους. Πρέπει, φυσικά, να διευκρινίσουμε τον όρο για να αντιληφθούμε τη σπουδαιότητά του.

Ο όρος είναι από μόνος του διυφής και συνιστά μια τομή ανάμεσα στο συναίσθημα και τη γνωστική λειτουργία.

Το αγγλικό λεξικό της Οξφόρδης ορίζει το συναίσθημα ως: «οποιαδήποτε αναταραχή ή αναστάτωση του νου, αίσθημα, πάθος. Οποιαδήποτε σφοδρή ή εξημμένη ψυχική κατάσταση».

Η συναισθηματική νοημοσύνη συνίσταται στην αποτελεσματική διαχείριση του συναισθήματος και στο γεγονός ότι για να πάρουμε σημαντικές και ταυτόχρονα σωστές επιλογές στη ζωή μας, χρειάζεται να βάλουμε λογική στο συναίσθημά μας και να μην λειτουργούμε παρορμητικά. Είναι σαν να έχουμε δύο εγκεφάλους, δύο μυαλά και δύο διαφορετικά είδη νοημοσύνης, το πώς θα πάμε στη ζωή καθορίζεται και από τα δύο γιατί δεν είναι μόνο η νοημοσύνη του μυαλού, αλλά και η νοημοσύνη της καρδιάς που μετράει (Goleman, 2011:66). Η συμπληρωματικότητα, κατά συνέπεια, μυαλού και καρδιάς είναι αυτή που οδηγεί το άτομο σε σωστές επιλογές, σε ευτυχισμένη ζωή. Με γνώμονα αυτό, πρέπει να αναθεωρήσουμε στάσεις και πρακτικές και να θέσουμε στέρεες βάσεις για μία κοινωνία που δεν θα ασφυκτιά μπροστά στα αδιέξοδα, αλλά που θα αναλαμβάνει δράση και με τη φαντασία και τη δημιουργικότητα θα αναζητά και θα βρίσκει εναλλακτικές λύσεις.

### 2.4. Βασικά στάδια συναισθηματικής αγωγής

**1.** Η επίγνωση των συναισθημάτων του παιδιού

Η συναισθηματική επίγνωση σημαίνει απλά ότι γνωρίζουμε πότε βιώνουμε ένα συναίσθημα, ότι μπορούμε να κατανοήσουμε τα συναισθήματά μας και ότι είμαστε ευαίσθητοι στην εκδήλωση των συναισθημάτων των άλλων ( Gottman J., 2011:96). Η συναισθηματική επίγνωση ή συναισθηματική ενημερότητα (emotional awareness), αποτελεί βασική δεξιότητα της συναισθηματικής ανάπτυξης και της συναισθηματικής νοημοσύνης και συσχετίζεται με την κατανόηση των συναισθημάτων (Rieffe, Terwogt & Jellesma, 2008). Ο Στάινερ (2006) θεωρεί ότι η συναισθηματική επίγνωση αποτελεί κομβικής σημασίας χαρακτηριστικό του συναισθηματικά εγγράμματου ατόμου. Είναι μια δεξιότητα που αποτελεί προϊόν εκμάθησης και εξάσκησης και συνιστά μια λειτουργία η οποία συμβάλλει στο χτίσιμο μιας προσωπικότητας πάνω σε γερά θεμέλια. Είναι φανερό ότι η συναισθηματική επίγνωση είναι συνυφασμένη με τη συναισθηματική νοημοσύνη (emotional intelligence) και το συναισθηματικό αλφαβητισμό/εγγραμματισμό (emotional literacy). Η απόκτησή της είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την ψυχική υγεία του ατόμου και τις παραγωγικές του σχέσεις με τους άλλους. Το γεγονός ότι μπορεί να καλλιεργηθεί και να εφαρμοστεί σε επίπεδο εκπαίδευσης μπορεί να τρέφει την αισιοδοξία ότι ο άνθρωπος έχει ελπίδες να είναι ψυχικά υγιής κάνοντας σωστές επιλογές.

1. Η εκδήλωση του συναισθήματος ως ευκαιρία για οικειότητα και καθοδήγηση

Το παιδί θα πρέπει να μάθει να εκδηλώνει το συναίσθημά του και αυτό συγχρόνως να γίνεται η ευκαιρία για «εδραίωση της οικειότητας με τα παιδιά και για διδασκαλία τρόπων χειρισμού των συναισθημάτων τους ( Gottman J.,2011:114). Η ικανότητά μας να βοηθάμε ένα αναστατωμένο παιδί να ηρεμήσει είναι αυτό που περισσότερο από κάθε άλλο ενισχύει το ρίλο μας ως γονείς και μας κάνει να αισθανόμαστε τη σιγουριά όταν το παιδί μας θα είναι πρόθυμο να συζητήσει την κάθε ανασφάλεια μαζί μας. Επίσης, σιγά- σιγά θα μάθουν να ηρεμούν μόνα τους τον εαυτό τους, μια δεξιότητα τόσο πολύτιμη για ολόκληρη τη ζωή.

- Ενσυναισθητική ακρόαση και αναγνώριση των συναισθημάτων των παιδιών (Gottman John, 2011:116).

Η ενσυναισθητική ακρόαση αφορά την αναγνώριση και την κατανόηση των εμπειριών του άλλου και το νόημα που έχουν γι' αυτόν. Πρόκειται για την κατάσταση πλήρους αποδοχής, κατανόησης και συναίσθησης του είναι του παιδιού. Η ενσυναισθητική ακρόαση δείχνει στον άλλον ότι τυγχάνει προσεκτικής ακρόασης και κατανόησης από κάποιον που τον αποδέχεται ανά πάσα στιγμή και ενδιαφέρεται να εμβαθύνει ακόμα περισσότερο. Είναι η κατάστση όπου το παιδί νιώθει την ασφάλεια ότι τα προσωπικά του προβλήματα, όχι μόνο λαμβάνονται σοβαρά υπόψην, αλλά καταβάλλεται προσπάθεια επίλυσής τους.

Η ενσυναισθητική ακρόαση δεν είναι απλά μια συλλογή των όσων δύναται τα αυτιά μου να συλλέξουν, αλλά είναι η απόλυτη απελευθέρωση της καρδιάς να ταξιδέψει στα αχαρτογράφητα νερά του παιδιού και να καταγράψει αυτό που το παιδί νιώθει, να συντονιστεί με αυτό και να μπορεί πια να διαβάζει κάθε του αντίδραση, κάθε του έκφραση, να αποκωδικοποιεί πλήρως τη γλώσσα του σώματός του.

Έτσι, το παιδί οδηγείται όχι μόνο στην έκφραση και την κατανόηση των δικών του συναισθημάτων, αλλά και στην κατανόηση των συναισθημάτων των άλλων, αποκτά ενσυναίσθηση, την ικανότητα, δηλαδή να μπορώ να μπω στη θέση του άλλου.

Προχωρώντας λίγο περισσότερο μπορούμε να πούμε ότι ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα ή καλύτερα η ευχέρεια να γνωρίζουμε τα συναισθήματα του άλλου μέσα από το φάσμα των δικών μας συναισθημάτων , χωρίς βέβαια να χάνουμε τη θέση μας και την προσωπικότητά μας, και εμπλέκεται σε μια ευρύτατη σφαίρα δραστηριοτήτων της ζωής. Από τις φιλίες, επιχειρήσεις μέχρι την οικογενειακή και συζυγική ζωή, γι' αυτό εξάλλου ο ρόλος της είναι κομβικής σημασίας.

Έτσι, θα μπορώ να κατανοήσω το διαφορετικό και να το διαχειριστώ ως πηγή πλούτου και όχι ως απειλή. Πολλές συγκρούσεις με αυτό τον τρόπο μπορούν να αποφευχθούν. Ένα παιδί που έχει υψηλή συναισθηματική νοημοσύνη είναι αποτελεσματικό στα εξής:

- Χτίσιμο «συναισθηματικής γραμματοσύνης»
- Το παιδί χαρτογραφεί τα συναισθήματά του
- Αναγνωρίζει και ελέγχει τα συναισθήματά του
- Αποκτά κοινωνικές δεξιότητες
- Γνωρίζει τον εαυτό του καλύτερα

Ελέγχει τα συναισθήματά του με τη λογική και εντέλει μπορεί να επιδιώξει αποτελεσματικά την ευτυχία του.

Για να είναι αποτελεσματική η εκπαιδευτική διαδικασία προς αυτή την κατεύθυνση, το παιδί δεν χρειάζεται αυστηρούς δασκάλους συναισθηματικά κενούς, αλλά συναισθηματικούς μέντορες, που θα σταθούν δίπλα του με κατανόηση, αγάπη και κίνητρο να το κάνουν ευτυχισμένο, να του παρέχουν τη δυνατότητα να μαθαίνει ευχάριστα, να έχει πρόσβαση στη χαρούμενη γνώση.

## 2.5. Προτάσεις

- Εισαγωγή δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται με καθοδήγηση και όχι έλεγχο
- Ευρεία χρήση του παιχνιδιού στο σχολικό πρόγραμμα, αφού φιλόσοφοι και παιδαγωγοί συμφωνούν για τον ουσιαστικό του ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Αφιέρωση περίπου 15 λεπτών από την κάθε διδακτική ώρα για συζήτηση, όπου θα ενθαρρύνονται όλοι οι μαθητές να συμμετέχουν, χωρίς να φοβούνται ότι αυτό που θα εκφράσουν θα είναι λάθος
- Αξιοποίηση του διαλείμματος για δημιουργικά παιχνίδια στο χώρο του σχολείου, όπου εκτός μαθήματος η προαιρετική συμμετοχή, αποτελεί την ουσιαστική ενθάρρυνση του παιδιού για συμμετοχική διαδικασία

- Κατασκευές με καθοδήγηση σε κάθε μάθημα του σχολικού προγράμματος για την ανάπτυξη της φαντασίας

**3. Συμπεράσματα**

Το σχολείο δεν πρέπει να συνδέεται μόνο με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, γιατί ναι μεν μπορούν να αποτελέσουν εγγύηση για την επαγγελματική αποκατάσταση, δεν μπορούν όμως να εγγυηθούν την ανθρώπινη ευτυχία.

Δεν θα πρέπει να φοιτούμε μόνο στο σχολείο της γνώσης, αλλά και στο σχολείο των συναισθημάτων.

Θα πρέπει να επενδύσουμε επίσης στην καλλιέργεια της φαντασίας που μπορεί να μας οδηγήσει στις μεγαλύτερες εφευρέσεις βγάζοντάς μας από την οικονομική κρίση.

Ας ατενίσουμε το μέλλον με αισιοδοξία και ας επιτρέψουμε στους μαθητές μας να μας να ταξιδέψουν με τη φαντασία τους στους πιο μακρινούς και τολμηρούς προορισμούς, χωρίς να φοβούνται το λάθος.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**

Παπαϊωάννου Α.(1977). Σκοποί και στόχοι της παιδείας, Κύπρος.

Στάινερ, Κ. (2006). Συναισθηματική νοημοσύνη με καρδιά (Μτφρ.: Β. Παππά). Αθήνα: Καστανιώτης.

**Ξενόγλωσση**

Goleman D., Η συναισθηματική νοημοσύνη, εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα 2011.

Gottman J.,Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, εκδόσεις Πεδίο, Αθήνα 2011.

Rieffe, C., Terwogt, M. M. & Jellesma, F. C. (2008). Emotional competence and health in children. In J. Denollet, I. Nyklicek & A. Vingerhoets (Eds.), Emotion regulation: Conceptual and clinical issues (pp. 184-201). New York: Springer.

Taylor P. , Richards C.( 1979). An introduction to curriculum studies, New York, εκδόσεις Humanities Press.

Walker F. Decker -Jonas F. Soltis (1997). Curriculum and Aims, εκδόσεις Teachers College, New York.

# «ΤΟ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑ ΤΗΣ ΛΥΠΗΣ». ΜΙΑ ΓΛΩΣΣΟΛΟΓΙΚΉ ΕΡΜΗΝΕΙΑ ΜΈΣΑ ΑΠΌ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΏΝ ΜΕΤΑΦΟΡΩΝ ΣΕ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΑ ΚΑΙ ΔΗΜΟΣΙΟΓΡΑΦΙΚΑ ΚΕΙΜΕΝΑ

**Λιναρίτη Μαρία**
marilinariti@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια απόπειρα προσέγγισης και ερμηνείας του συναισθήματος της λύπης μέσα από ένα σύνολο παραδειγματικών και συνταγματικών σχέσεων που θα μελετηθούν με τη βοήθεια των εννοιολογικών μεταφορών, όπως αυτές εντοπίζονται σε επιλεγέν σώμα λογοτεχνικών και δημοσιογραφικών κειμένων. Στόχος της εργασίας είναι να μελετήσουμε και να ερμηνεύσουμε το συναίσθημα της λύπης και των συνωνύμων της, τις ποικίλες αποχρώσεις και

πιθανές διαβαθμίσεις που αυτό αποκτά, μέσα από τη λειτουργία των εννοιολογικών μεταφορών. Με την ανάλυση τους, θα επιχειρήσουμε να συγκρίνουμε τον τρόπο που αυτές λειτουργούν στα δυο διαφορετικά είδη κειμένων και θα καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με τις ποικίλες έννοιες που αυτό εκφράζει, ανάλογα με την εννοιολογική μεταφορά με την οποία συνδέεται.

**Λέξεις κλειδιά:** λύπη, εννοιολογική μεταφορά, γνωσιακή γλωσσολογία.

## 1. Εισαγωγή

Το θεωρητικό εργαλείο της μελέτης μας είναι η χρήση των εννοιολογικών μεταφορών στα παραπάνω είδη κειμένων, μια μελέτη που θα φωτίσει τη σχέση μεταξύ σκέψης και συναισθημάτων καθώς και του τρόπου που ο άνθρωπος τα εκφράζει λεκτικά. Θα επιχειρήσουμε δηλαδή κατ' αρχήν να προσεγγίσουμε το συναίσθημα της λύπης μέσα από τη λειτουργία της εννοιολογικής μεταφοράς, ως διαδικασία της σκέψης και τρόπο οργάνωσης και έκφρασης της συγκεκριμένης συναισθηματικής εμπειρίας (Lakoff & Johnson,1980).Έπειτα θα προσπαθήσουμε να μελετήσουμε τις ποικίλες διαβαθμίσεις του συναισθήματος της λύπης, όπως αξιολογούνται από τη λειτουργία των εννοιολογικών μεταφορών στα επιλεγμένα κείμενα και θα καταλήξουμε στα συμπεράσματά μας. Τα ερωτήματα λοιπόν, στα οποία θα επιχειρήσουμε να απαντήσουμε, διαμορφώνονται ως εξής: α)Με ποιες έννοιες συνδέεται το συναίσθημα της λύπης και των συνωνύμων λέξεων και εκφράσεών της, μέσα από τις εννοιολογικές μεταφορές; β) Πως εκφράζονται οι διαβαθμίσεις στο συναίσθημα της λύπης με τη χρήση των εννοιολογικών μεταφορών; γ) Διαφέρει ο τρόπος λειτουργίας των εννοιολογικών μεταφορών στα δύο επιλεγέντα σώματα κειμένων(λογοτεχνικά και δημοσιογραφικά);

## 2. Βιβλιογραφική ανασκόπηση

### 2.1. Η θεωρία της εννοιολογικής μεταφοράς

Από τα τέλη της δεκαετίας του ΄90 κομβικό ζήτημα των επιστημονικών προβληματισμών των γλωσσολόγων, είναι ο γνωσιακός ρόλος της γλώσσας, και ειδικά ο ρόλος των μεταφορών που επιχειρούν να προσδιορίσουν το γνωσιακό της ρόλο. Ήδη ο Γ. Μπαμπινιώτης(1998) επισημαίνει τη σχέση νόησης και γλώσσας, θεωρώντας ότι η σκέψη και η γλώσσα είναι άρρηκτα συνδεδεμένα. Μάλιστα οι γνωσιακοί γλωσσολόγοι προχωρώντας ένα βήμα παραπέρα συνδέουν τη σκέψη με τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά .

Ειδικά οι Lakoff & Johnson(1980) πιστεύουν ότι το βασικό αντιληπτικό μας σύστημα είναι «θεμελιωδώς μεταφορικό εκ φύσεως» γι αυτό και η μεταφορά χρησιμοποιείται εκτεταμένα στην καθημερινή ζωή για την κατανόηση και την ευκολότερη σύλληψη εννοιών ανοίκειων, ανατρέχοντας σε συλλογιστικές μεθόδους που υπάρχουν στο αισθητικό-κινητικό σύστημα του ανθρώπου. Έτσι η μεταφορά ορίζεται ως ένας γνωσιακός μηχανισμός κατανόησης αφηρημένων όρων με διακριτικούς, συγκεκριμένους όρους της καθημερινής ανθρώπινης εμπειρίας. Για να φτάσουμε όμως σ' αυτή την κατανόηση χρειαζόμαστε ένα σύστημα συγκεκριμένων αντιστοιχιών που ονομάζονται «αντιστοιχίσεις» (mappings) ανάμεσα στον τομέα-πηγή και τομέα στόχο .Έτσι δημιουργούνται γνωσιακοί δεσμοί μεταξύ εννοιολογικών πεδίων δημιουργώντας παράλληλα αναγκαίες πραγματικότητες(Lakoff & Johnson,1980).

Τελικά η έννοια «μεταφορά» δεν αφορά τις διάφορες γλωσσικές εκφράσεις, αλλά έναν συγκεκριμένο τρόπο σκέψης που δεν εντοπίζεται στη γλώσσα, αλλά στη νόηση και στο πως αυτή αποτυπώνεται στη γλώσσα (Lakoff, 2006).

### 2.2. Συναισθήματα και εννοιολογικές μεταφορές

Ειδικά τα συναισθήματα ως αφηρημένες έννοιες εκφράζονται κυρίως μέσω των μεταφορών και των εκφράσεων που σχετίζονται μ' αυτές και χρησιμοποιούνται ευρέως στην καθημερινή μας

ομιλία. Π.χ οι εκφράσεις «τον έχει φάει ο καημός», «είναι βουτηγμένος στη θλίψη», «βράζει από το θυμό του», κ.λ.π. είναι παγιωμένες μεταφορικές εκφράσεις του καθημερινού λόγου. Τα συναισθήματα από τη σκοπιά της κοινωνικο-γνωσιακής γλωσσολογίας, αποτελούν ένα γνωσιακό φαινόμενο που σχετίζεται αρχικά με σκέψεις και αυτές με τις σειρά τους με συμπεριφορές, που μεταφέρονται δια του λόγου (Wierzbicka, 1992).

Ταυτόχρονα τα συναισθήματα θεωρούνται το αποτέλεσμα της αξιολόγησης μιας συγκεκριμένης κατάστασης(Lazarus, 1991, Frijda, 2005).Η αξιολόγηση μιας κατάστασης είναι απαραίτητη για τη δημιουργία συναισθήματος κι αυτό είναι αποτέλεσμα σκέψης. Σύμφωνα λοιπόν με την προσέγγιση αυτή προηγείται η γνωστική αξιολόγηση και ακολουθεί η συναισθηματική αντίδραση. Συνεπώς η θεωρία του Lazarus(1991),αποδεικνύει ότι η συναισθηματική εμπειρία των ανθρώπων, εξαρτάται από τον τρόπο που εκτιμούν τα γεγονότα του περιβάλλοντος.

Οι γνωσιακοί γλωσσολόγοι κατέδειξαν τους τρόπους με τους οποίους τα συναισθήματα ως αφηρημένες έννοιες μορφοποιούνται στη γλώσσα στη βάση της ανθρώπινης εμπειρίας. Έτσι σύμφωνα με τη θεωρία της Εννοιολογικής Μεταφοράς τα συναισθήματα εκφράζονται μέσα από εννοιακές μεταφορές, οι οποίες σχηματοποιούνται στη βάση της αίσθησης που έχουμε για τους εαυτούς μας ως σωματοποιημένα όντα (Lakoff, 1987, Johnson, 1987, 1991). Στο πεδίο αυτής της προσέγγισης ανήκουν και οι «προσανατολιστικές» μεταφορές που συνδέουν, τον τομέα-στόχο, εν προκειμένω το συναίσθημα με βασικές ανθρώπινες εμπειρίες που συνδέονται με την κατεύθυνση και τον χώρο: πάνω/κάτω, μέσα/έξω, εμπρός/πίσω(Lakoff & Johnson,1980).Τα σωματικά θεμελιωμένα προσανατολιστικά δεδομένα, ως προς τα συναισθήματα είναι συνήθως διπολικά: ο ανοδικός προσανατολισμός έχει θετική αξιολόγηση ενώ ο καθοδικός αρνητική. Πχ. η χαρά είναι ανοδική η λύπη καθοδική(Kovesces, 2002).Εκφράσεις στην ελληνική όπως «πήρε στα πάνω του» ή έπεσε σε κατάθλιψη», πιστοποιούν ότι τα συναισθήματα της χαρά και της λύπης εννοιοποιούνται στη γλώσσα μέσω του παραπάνω εννοιολογικού σχήματος. Σημειωτέον δε ότι το συγκεκριμένο σχήμα αποτελεί μία έκφανση της ευρύτερης, προσανατολιστικού χαρακτήρα εννοιολογικής μεταφοράς ΤΟ ΚΑΛΟ ΕΙΝΑΙ ΠΑΝΩ (ΑΠΟ ΤΟ ΕΔΑΦΟΣ), που υλοποιείται και σε άλλα εννοιακά πεδία σε φράσεις όπως, βρίσκομαι στον έβδομο ουρανό, πετάω στα σύννεφα κ.ά. (Δημοπούλου, 2010:294).Δεν είναι όμως μόνο οι «προσανατολιστικές» μεταφορές που εννοιοποιούν τα συναισθήματα. Τα συναισθήματα συνδέονται με μια ποικιλία βασικών εννοιολογικών μεταφορών (Kövecses 2000 ; Lakoff & Johnson,1980; Oster, 2010; Soriano, 2015) που αφορούν μια ποικιλία συναισθημάτων. Κάποιες απ' αυτές παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας: Παραδείγματα**

| Παράδειγμα | Εννοιακές μεταφορές συναισθημάτων |
|---|---|
| Wave of emotion | emotion is natural force |
| He struggles /fights….with/ threatened by depression. | Emotion is an opponent |
| He carries his anger… Tis all men's office to speak patience to those that rig under the load of sorrow (W.Shakespeare) | Emotion is a burden |
| I' am filled with grief | Emotion is a fluid |
| He burns inside | Emotion is a heat |
| Roots of…. | Emotion is a plant |
| Depression will become the highest-ranking disease in the developed world. | Emotion is an illness |
| A small quantity of anger is useful | Emotion is a quantity |
| He broke my heart | Emotion(heart) is a breakable object |
| The black dog of depression | Emotion is a wild animal |

| | |
|---|---|
| Great sadness/deep sorrow | Emotion is measure/extension |
| He drives me to despair/fall in love/the pain inside me… | Emotion is a location |
| He is feeling blue today….. | emotion is a colour |
| My sadness would not go away | Emotion is a being |
| The young woman spent the whole weekend alone with her aching heart. /I can't stomach the idea of meeting my old girlfriend. | Emotion is a vital organ of the human body (heart, stomach) |
| I did not mention the car accident to my friend because I did not want to rub salt in his wound. | Emotion as food |

**3. Μεθοδολογία**

Το μεθοδολογικό εργαλείο που θα χρησιμοποιήσουμε για τη μελέτη και την ανάλυση του επιλεγέντος συναισθήματος, συγκροτεί η θεωρία της εννοιολογικής μεταφοράς, όπως καταγράφεται στο θεωρητικό μας πλαίσιο. Η διερεύνηση του συγκεκριμένου συναισθήματος, αποσκοπεί στη δυνατότητα ερμηνείας των ποικίλων συναισθηματικών αποχρώσεων του, μέσα από τη λειτουργία των εννοιολογικών μεταφορών. Συγκεκριμένα στην εργασία μας, θα προσπαθήσουμε να διερευνήσουμε και να ερμηνεύσουμε τη σημασία και τη σχέση ανάμεσα στο συναίσθημα της λύπης και των διάφορων διαβαθμίσεών του μέσα από τις παραδειγματικές και συνταγματικές σχέσεις του συγκεκριμένου συναισθήματος (θλίψη, μελαγχολία, πικρία, απόγνωση, μοιρολόι, ραγισμένη καρδιά, τον τρώει το σαράκι κ.λ.π.), όπως εμφανίζονται στα κείμενα που επιλέξαμε. Ουσιαστικά θα διερευνήσουμε τον τρόπο εφαρμογής της θεωρίας της εννοιολογικής μεταφοράς στα συναισθήματα, όπως ορίζεται στο πλαίσιο της γνωσιακής γλωσσολογίας, μέσα από ένα σύστημα συγκεκριμένων αντιστοιχιών, που καλούνται «αντιστοιχίσεις» (mappings) και συγκεκριμένα θα προσπαθήσουμε να «διαγνώσομε» πως μέσα από τις αντιστοιχίσεις αυτές μπορούμε να ερμηνεύσουμε καλύτερα το συναίσθημα της λύπης και των ποικίλων αποχρώσεων του και να καταλήξουμε σε συμπεράσματα σχετικά με τις πιθανές διαφορές που διαπιστώνουμε στις αποχρώσεις αυτές και τον τρόπο έκφρασής τους στα δύο κειμενικά είδη που επιλέξαμε.

Τα επιλεγέντα κείμενα ανήκουν σε δύο διαφορετικά κειμενικά είδη: το ένα σώμα κειμένων είναι λογοτεχνικά και το άλλο δημοσιογραφικά. Μια τέτοια επιλογή στηρίχτηκε στην πεποίθηση ότι το θέμα που διερευνούμε, η γνωσιακή προσέγγιση του συναισθήματος της λύπης, μέσα από τη λειτουργία των εννοιολογικών μεταφορών έχει ένα πλούσιο πεδίο αναφοράς και στο χώρο της λογοτεχνίας αλλά και σε κείμενα δημοσιογραφικά, όπου ο μεταφορικός και συχνά λογοτεχνίζων τρόπος έκφρασης παρέχει πλούσιο υλικό για μελέτη (Νάκας, 2005).

Από την άλλη έχει ενδιαφέρον στα λογοτεχνικά κείμενα να μελετήσουμε τον τρόπο που λειτουργεί η μεταφορά όχι πια όχι ως λογοτεχνικό τέχνασμα που εξυπηρετεί αισθητικούς σκοπούς, αλλά ως μέσο και διαδικασία της σκέψης, που οργανώνει και εκφράζει την προσωπική εμπειρία. Επίσης αντίστοιχο ρόλο έχει και στα δημοσιογραφικά κείμενα, τα οποία, ειδικά τα τελευταία χρόνια αποπειρώνται να «λογοτεχνίσουν» και γι αυτό βρίθουν από πλήθος νεολογικών, μεταφορικών και άλλων εκφραστικών μέσων, προκριμένου να επιτύχουν το δικό τους επιθυμητό αποτέλεσμα (Νάκας, 2005). Εξάλλου μια τέτοια γνωσιακή προσέγγιση του συναισθήματος της λύπης και η προσπάθεια να διερευνηθούν οι αποχρώσεις του συναισθήματος μέσα από τις εννοιολογικές μεταφορές στα συγκεκριμένα κειμενικά είδη, φαίνεται να μην έχει μελετηθεί επαρκώς από τη σχετική βιβλιογραφία. Θα έχει λοιπόν ενδιαφέρον να δούμε κατά πόσο οι

εννοιολογικές μεταφορές που θα αναλύσουμε , αντιπροσωπεύουν τα βασικά εννοιολογικά σχήματα, που εντοπίσαμε στη βιβλιογραφία ως γενικότερα εννοιολογικά σχήματα συναισθημάτων.

Τα λογοτεχνικά κείμενα επιλέχτηκαν κυρίως μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια του Γυμνασίου και του Λυκείου και αναρτήθηκαν μέσα από τη σχετική ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, ενώ τα δημοσιογραφικά επιλέχτηκαν μέσα από το διαδίκτυο, με γνώμονα τον τίτλο και το συναφές με το προς μελέτη συναίσθημα(βλέπε πίνακες δεδομένων).Η ανάλυσή τους θα έχει ποιοτικό χαρακτήρα και αφορά στην σημασία που αποκτά το συναίσθημα της λύπης και των συναφών λέξεων και εκφράσεων μέσα από τις εννοιολογικές μεταφορές, πως οι τελευταίες βοηθούν στη νοηματοδότηση των ποικίλων αποχρώσεων του συναισθήματος και τέλος θα διερευνηθεί ο τρόπος λειτουργίας τους στα δύο διαφορετικά κείμενα άρα και σε διαφορετικά γλωσσικά περιβάλλοντα.

## 4. Ανάλυση μεταφορών

### 4.1. Μεταφορές στα λογοτεχνικά κείμενα

Ξεκινάμε τη μελέτη του συναισθήματος της λύπης και του τρόπου που αυτή και οι ποικίλες αποχρώσεις της εκφράζονται με τις εννοιολογικές μεταφορές στα λογοτεχνικά κείμενα που επιλέξαμε (Παράρτημα 1).Στο δημοτικό τραγούδι του «Γιοφυριού της Άρτας», η λύπη που νιώθει ο πρωτομάστορας για την αναπόφευκτη μοίρα, που τον θέλει να «ρίχνει μέγα λίθο» στη λυγερή του γυναίκα, αποδίδεται με τις εκφράσεις «ραγίζεται η καρδιά του» και «του θανάτου πέφτει». Στην πρώτη περίπτωση η καρδιά ραγίζει, και αποκτά την έννοια του αντικειμένου που σπάει (breakable object), ενώ στη δεύτερη περίπτωση η λύπη αποκτά την έννοια της ασθένειας και μάλιστα θανατηφόρας, άρα στην περίπτωση αυτή η μεταφορά αποδίδει το συναίσθημα στον απόλυτο βαθμό (Βονσταντζόγλου, 1998). Αξιοπρόσεκτη δε είναι η χρήση του ρ. «πέφτει» που δηλώνει έναν καθοδικό προσανατολισμό, γεγονός που αξιολογείται αρνητικά (Kovesces, 2002). Στο «Χαρέμι» ο νεαρός αφηγητής πιστεύει ότι «η βασιλοπούλα του τήκεται(λιώνει) και ο ίδιος νιώθει «να μαραίνεται» και να «καχεκτά υπό το βάρος αυτών». Στην πρώτη έκφραση η λύπη κάνει τη βασιλοπούλα να λιώνει, άρα το συγκεκριμένο συναίσθημα είναι η φωτιά που λιώνει ένα αντικείμενο, εδώ έναν άνθρωπο,(emotion is a heat) ενώ στη δεύτερη έκφραση η λύπη είναι το φορτίο υπό το βάρος του οποίου ο αφηγητής καταρρέει (emotion is a burden).

Στον «μικρό πρίγκιπα» ο ήρωας νιώθει ότι «τον γέμισε βαθειά λύπη». Από τη μια εδώ η λύπη αντιστοιχεί σε ένα υγρό στοιχείο (emotion is a fluid) που γεμίζει ,εδώ τον ήρωα, και είναι και «βαθειά» γεγονός, που παραπέμπει εννοιολογικά σε μέγεθος και μάλιστα μεγάλο. Στη συγκεκριμένη λοιπόν περίπτωση ο συνδυασμός των δύο εννοιών υγρό και μεγάλη έκταση, (extension), προσδίδει στο συναίσθημα της λύπης μεγάλη ένταση.

Στο ποίημα του Καββαδία «οι γάτες των φορτηγών», το συναίσθημα της λύπης αποδίδεται με τις μεταφορικές εκφράσεις «λυγά η καρδιά τους» και «σφιχτή καρδιά γεμάτη παράξενη πικρία». Η λύπη εδώ κάνει την καρδιά να λυγίζει ,είναι λοιπόν μια φυσική δύναμη(emotion is natural force) που έχει την ικανότητα να λυγίζει κάποιον, ενώ στη δεύτερη έκφραση συναντάμε τη συνώνυμη της λύπης λέξη πικρία, εννοιολογικά να είναι και πάλι το υγρό στοιχείο (fluid) που γεμίζει τη «σφικτή» καρδιά. Στο ποίημα «δουλειά χωρίς ελπίδα» συναντάμε την έκφραση «με πνίγει καημός», όπου η λ. καημός εκφράζει τη μεγάλη λύπη (Βονσταντζόγλου,1998) που στο συγκεκριμένο περικείμενο εντάσσεται στο εννοιολογικό σχήμα ,η λύπη είναι δύναμη φυσική και συνεκδοχικά είναι ένα κύμα που πνίγει τον βιώνοντα το συναίσθημα του καημού (Wave of emotion).

Στο απόσπασμα από τον «Αλέξη Ζορμπά» του Καζαντζάκη, ο Ζορμπάς λέει» πήρα την κατρακύλα» αξιολογώντας τη συναισθηματική του κατάσταση μέσα από μια προσανατολιστική μεταφορά που υποδηλώνει ότι νιώθει άσχημα καθώς η λύπη είναι καθοδική (Kovesces, 2002). Βεβαίως η «κατρακύλα» σημαίνει και κίνηση πάντως προς τα κάτω. Λίγο παρακάτω ο αφηγητής ρωτάει τον Ζορμπά αν παίζει σαντούρι να «πάνε οι πίκρες κάτω». Και εδώ η συνώνυμη λέξη πίκρα αξιολογείται ως ένα αρνητικό συναίσθημα μέσα από τη χρήση της έννοιας «κάτω» που συνδέεται με αρνητικό συναίσθημα.

Στο παραμύθι που παραθέτουμε η «θλίψη είναι αμέτρητη» ενώ «απόγνωση είχε απλωθεί παντού». Το συναίσθημα της θλίψης, ενώ από μόνο του θα έλεγε κανείς ότι ενέχει στοιχεία ηπιότητας, εδώ αποκτά τεράστιες διαστάσεις με τη χρήση της εννοιολογικής μεταφοράς «αμέτρητη», που προσλαμβάνει την έννοια της μεγάλης ποσότητας που δεν μετριέται (Emotion is a quantity), ενώ η «απόγνωση» που ως συναίσθημα ενέχει το στοιχείο της απόλυτης λύπης, αποκτά σχεδόν υπερφυσικές διαστάσεις- στοιχείο ούτως ή άλλως παραμυθιακό-αφού εννοιολογικά αντιστοιχεί σε έναν απέραντο χώρο( location).

Στο άρθρο «Ο μικροσκοπικός Μινώταυρος» της θλίψης, το συναίσθημα της θλίψης αποκτά πολλές αποχρώσεις και διαβαθμίσεις ανάλογα με την εννοιολογική μεταφορά με την οποία συνάπτεται: η θλίψη είναι «γερή» και «δυσκατάβλητη» γιατί «την τρέφουν πολλές ρίζες», είναι «έντομο που φωλιάζει μέσα μου» είναι «τέρας, ένας μικροσκοπικός μινώταυρος». Αρχικά λοιπόν, η θλίψη αποκτά την έννοια του εχθρού που δεν καταβάλλεται εύκολα (Emotion is an opponent) και έπειτα αντιστοιχεί στην έννοια του δέντρου που έχει πολλές ρίζες (It΄s a plant), άρα έρχεται να επιβεβαιώσει τον αρχικό προσδιορισμό «γερό». Παραδόξως είναι και «έντομο που φωλιάζει μέσα μου» έχει λοιπόν την έννοια κάποιας ενόχλησης ή και του εισβολέα που εντοπίζεται σε συγκεκριμένο τόπο. Η θλίψη αποκτά διαστάσεις τερατώδεις αφού είναι «τέρας», ένα άγριο ζώο (emotion is a captive animal), ένας «Μινώταυρος» έστω μικροσκοπικός. Τέλος αυτό που την κάνει τόσο δυνατή είναι το γεγονός ότι «έχει εγκατασταθεί μόνιμα μέσα μας. Αυτή η μονιμότητα του τόπου (location), της δίνει τη δύναμη του απολυταρχικού καθεστώτος.

### 4.2. Μεταφορές στα δημοσιογραφικά άρθρα

Συνεχίζομε την ανάλυσή μας με τις μεταφορές που εντοπίσαμε σε δημοσιογραφικά κείμενα (Παράρτημα 2). Στο άρθρο του Σκίντσα Γ. στο Βήμα φιλοξενούνται οι απόψεις του συνθέτη Δ. Παπαδημητρίου, ο οποίος αναφερόμενος στο συναίσθημα της μελαγχολίας, τη χαρακτηρίζει «διάχυτη και υποδόρια», προσδιορισμοί που αντιστοιχούν στην έννοια του υγρού στοιχείου που δια-χέεται και μάλιστα σε συγκεκριμένο τόπο. Μάλιστα ο προσδιορισμός «διάχυτη» με την πρόθεση δια- δείχνει το μέγεθος( measure) την έκταση που καταλαμβάνει το συναίσθημα της μελαγχολίας ενώ ο προσδιορισμός «υποδόρια» και πάλι δηλώνει τόπο και μάλιστα κάτω από το δέρμα(υπό= δέρας). Αυτό σημαίνει ότι η μελαγχολία παρουσιάζεται σαν ένα συναίσθημα που «ρέει» ύπουλα, κρυφά, που έχει βάθος, μια βαθιά λύπη (Βονσταντζόγλου, 1998).

Στο συναίσθημα της μελαγχολίας μας ξαναφέρνει το άρθρο «Η Ν.Δ. σε βαθιά μελαγχολία», που χαρακτηρίζεται «βαθιά», γεγονός που μας ξαναφέρνει την έννοια του βάθους, της έκτασης, της μεγάλης λύπης (Βονσταντζόγλου, 1998). Η λύπη μπορεί επίσης, να έχει την ικανότητα να «βάψει» με την παρουσία της τη ζωή ενός ανθρώπου, όπως δηλώνει εγχώριος ποπ-σταρ για τα παιδικά του χρόνια σε άρθρο του gossip-tv.g, λέγοντας ότι τα παιδικά του χρόνια «είναι βαμμένα με λύπη». Το συναίσθημα της λύπης εδώ, συνδέεται με την έννοια του χρώματος(emotion is a colour) και πιθανόν του ανεξίτηλου, άρα ενέχει το στοιχείο της μονιμότητας.

Στο άρθρο της Φ. Τσαλίκογλου «Οι ελληνικές ρίζες της μελαγχολίας» το συναίσθημα της μελαγχολίας επανέρχεται, από τη μια σαν φυτό με «ελληνικές» ρίζες (emotion as a plant) ως ένα συναίσθημα δηλαδή συνυφασμένο με τον Έλληνα, τον ψυχισμό του και τις πολιτισμικές καταβολές του. Παρά το γεγονός ότι μιλάει για «εισβολή της μελαγχολίας» στη σύγχρονη πραγματικότητα εννοιοποιώντας το συγκεκριμένο συναίσθημα με έναν απειλητικό εχθρό, προτείνει έναν επαναπροσδιορισμό της λέξης που δεν «θα αδειάσει τη μελαγχολία από κάθε υποκειμενική αλήθεια». Έτσι το συναίσθημα της μελαγχολίας, που εδώ αντιστοιχεί με δοχείο που αδειάζει από ό,τι υποκειμενικό κουβαλάει, καλούμαστε από την αρθρογράφο να την μεταφράσουμε, παραδόξως για μας σήμερα, σε ορμή για ζωή. Η εννοιολογική μεταφορά εδώ λειτουργεί ως ο φορέας μιας επανετυμολόγησης της λέξης (Νάκας, 2013). Στη συνέντευξη του κ. Σ. Μαλέλη στο ΒΗMagazino, επανέρχεται το συναίσθημα της λύπης με τη μορφή της κατάθλιψης. Εδώ η κατάθλιψη παρουσιάζεται ως «τέρας», αντιστοιχεί λοιπόν στην έννοια του απειλητικού εχθρού και μάλιστα υπό τη μορφή τέρατος. Αυτός ο τίτλος προφανώς θέλει να προκαλέσει ή και να τρομάξει και

πάντως σε καλεί να το διαβάσεις. Αφού η κατάθλιψη είναι ένα απειλητικό τέρας πρέπει να το αντιμετωπίσουμε. Επίσης στο άρθρο αναφέρεται ότι η «η κατάθλιψη χτυπά περισσότερο τις γυναίκες». Ως εχθρός που «χτυπά», ο αναγνώστης καλείται να τον αντιμετωπίσει.

Στη συνέντευξη του Ευγένιου Τριβιζά στο gossip-tv.gr διαβάζουμε για «ερήμους απελπισίας» στο σύγχρονο κόσμο. Εδώ το συναίσθημα της απελπισίας, που ούτως ή άλλως φέρει μεγαλύτερη ένταση από τη λύπη, αποκτά μεγαλύτερες διαστάσεις καθώς συνδέεται με την έννοια ενός τόπου και μάλιστα όπως η έρημος που φέρει συγκεκριμένο βιωματικό περιεχόμενο: απέραντη, καυτή, άνυδρη. Έτσι η απελπισία συνδέεται ταυτόχρονα με τις έννοιες του εμποδίου(burden) και της θερμότητας(heat) καθιστώντας την ένα συναίσθημα αβάστακτο.

Στο άρθρο του Μ. Πλωρίτη με τίτλο «Το Σαράκι» διαβάζουμε την έκφραση «τι σαράκι έχουμε στο αίμα μας και στο δέρμα μας εμείς οι Έλληνες/ σαράκι, το σαράκι, που μόνοι μας το τρέφουμε με τις σάρκες μας». Το σαράκι είναι η «ενδόμυχος θλίψη» ο «κρυφός πόνος» ( (Βονσταντζόγλου,1998).Το σαράκι εδώ συνδέεται με το αίμα και το δέρμα των Ελλήνων, έναν δηλαδή πολύ συγκεκριμένο τόπο όπου κατοικεί και μάλιστα τρέφεται απ' αυτόν (σάρκες). Στην περίπτωση αυτή η συγκεκριμένη παγιωμένη έκφραση συνδέει το συναίσθημα της θλίψης με την έννοια ενός σαρκοφάγου όντος (it's a being) που δυστυχώς το τρέφουμε οι εμείς οι ίδιοι. Όσο για το «κρυφό μαράζι των γάβρων» είναι προφανής ο συσχετισμός του για άλλη μια φορά με την ενδόμυχον θλίψιν», που όμως στη συγκεκριμένη περίπτωση «έχει φυτρώσει μέσα τους», γεγονός που κάνει την «ενδόμυχον θλίψιν» να αντιστοιχεί στην έννοια του δέντρου που φύτρωσε και έχει ρίζες, άρα είναι πολύ δύσκολο να ξεπεραστεί , να «ξεριζωθεί» (emotion is a plant).

**5. Συμπεράσματα**

Από την ανάλυσή μας είναι φανερό ότι το συναίσθημα της λύπης συνδέεται με ποικίλες έννοιες ανάλογα με την εννοιολογική μεταφορά με την οποία εκφράζεται. Μάλιστα η χρήση των εννοιολογικών μεταφορών δημιουργεί ποικίλες αποχρώσεις και διαβαθμίσεις του συγκεκριμένου συναισθήματος: είναι «βαθειά», σε «λιώνει» από τη θερμότητά της, «καλύπτει απέραντες εκτάσεις», «ριζώνει» μόνιμα αλλά και σε «βάφει» ανεξίτηλα. Οι εννοιολογικές μεταφορές λειτουργούν με τον ίδιο τρόπο στα δύο σώματα κειμένων, λογοτεχνικά και δημοσιογραφικά αποδίδοντας μια μεγάλη ποικιλία και πλούσιες αποχρώσεις στο συναίσθημα της λύπης. Με μια διαφορά: η χρήση τους γίνεται για να καλύψει διαφορετικούς σκοπούς: στα λογοτεχνικά κείμενα ακόμη και εκείνη η εννοιολογική μεταφορά που συνδέεται με απέραντο πόνο (ραγίζετ' η καρδιά του, η βασιλοπούλα μου τήκεται κ.λ.π) λειτουργεί για να αποδώσει τις πιο λεπτές αποχρώσεις του συναισθήματος και να προκαλέσει συγκίνηση (Jacobson, 1960).

Αντίθετα στα δημοσιογραφικά κείμενα ο στόχος, ειδικά με τους τίτλους που χρησιμοποιούνται, είναι να προκαλέσει και να προσκαλέσει τον αναγνώστη να διαβάσει, με τρόπο πολύ συχνά που θυμίζει λογοτεχνία (Jacobson, 1960). Όπως και να 'χει, τα παραπάνω υποδεικνύουν ότι μεταφορικές εκφράσεις στο σημασιολογικό πεδίο της φύσεως στη Νέα Ελληνική δεν παράγονται αυθαίρετα ούτε καταγράφονται στο νοητικό λεξικό ανεξάρτητα, αλλά εμφανίζονται πλήρως αιτιολογημένες με βάση τα υποκείμενα σχήματα, ιεραρχίες και συστήματα και σημασιολογικά δομημένες έτσι ώστε να καλύπτουν ευρύ φάσμα των μεταφορικών αντιστοιχίσεων στο εσωτερικό των σχημάτων. Επομένως, οι αντίστοιχες παγιωμένες εκφράσεις αποτελούν περίπλοκους μηχανισμούς, με χαρακτήρα πρώτα εννοιολογικό και μετά γλωσσικό, και μπορούν να θεωρηθούν ως ένα χαρακτηριστικό δείγμα της αλληλεπίδρασης ανάμεσα στο γνωστικό και το γλωσσικό σύστημα του ανθρώπου, δηλαδή ανάμεσα στον σχηματισμό ορισμένων (καθημερινών) εννοιών και τη γλωσσική τους απόδοση.

Τελικά οι εννοιολογικές μεταφορές και ειδικά εκείνες που εννοιοποιούν συναισθήματα, αποτελούν για τους ομιλητές καθημερινές αξίες: όλοι μας σκεφτόμαστε και εκφραζόμαστε με αυτούς και δι' αυτών, χωρίς να συνειδητοποιούμε τη μεταφορική τους λειτουργία. Η ύψιστη λοιπόν σημασία τους έγκειται στο ότι μετατρέπουν τη φαντασιακή λογική και τη δημιουργικότητα του μη

κυριολεκτικού λόγου σε συλλογική εννοιολογική κατάκτηση και τρέχον επικοινωνιακό νόμισμα ( Lakoff & Johnson 1999:68 και Kövecses 2002:206).

**Βιβλιογραφία**

**Ελληνόγλωσση**


Βοσταντζόγλου Θ.(1962).Αντιλεξικόν ή Ονομαστικόν της Νεοελληνικής. Αθήνα : Δομή.

Δημοπούλου, Β.(2010). Το λεξιλόγιο της φύσεως στις στερεότυπες εκφράσεις και στους ιδιωματισμούς: σημασιολογική ανάλυση και εφαρμογή στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Constantinou, M. (2014). Conceptual metaphors of Anger in popularized scientific texts: a contrastive (English/Greek/French) cognitivo-discursive approach in: Fabienne Baider et Georgeta. Cislaru (eds.): Linguistic approaches to emotions. J. Benjamins:

Amsterdam.Frijda, Nico. H. 2007.“What emotions might be? Comments on the comments” . Social science information sur les sciences sociales, 46, 433-43 (2007). doi: 10.1177/05390184070460030112

Μπαμπινιώτης, Γ. (2002). Λεξικό της Νέας Ελληνικής. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας

Νάκας, Θ & Γαβριηλίδου, Ζ.(2005). Δημοσιογραφία και Νεολογία: Τίτλοι- ευρήματα για θέματα-εκπλήξεις. Αθήνα: Πατάκης.


**Ξενόγλωσση**


Crisp, P. (2003). Conceptual Metaphor and its Expressions. In Cognitive Poeticsin Practice . London: Routledge

Frijda NH. (2005). Emotion experience. Cognition and Emotion.19:473–97.

Holmes, M. (2004). Feeling beyond rules: Politicizing the Sociology of Emotion and Anger in Feminist Politics. European Journal of Social Theory, 7, 209-227.

Gibbs, R. W. Jr. (1994). The Poetics of Mind. Figurative thought, language and understanding. Cambridge: Cambridge University Press

Jakobson, R.( 1960). Closing Statement: Linguistics and Poetics. Cambridge, Massachusetts: The M I T Press.

Kövecses, Z. (2000) (a). Metaphor and Emotion. Cambridge and New York: Cambridge University Press.

Kövecses, Z. (2002). Metaphor. A Practical Introduction. Oxford: Oxford University Press.

Lazarus, R. (1991). Emotion and adaptation. New York: Oxford University Press

Lakoff, G. & Johnson M. (1980). Metaphors We Live By. Chicago: The University of Chicago Press.

Lakoff, G& Johnson M. (1999). Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and its Challenge to Western Thought. New York: Basic Books.

Oster, U. ()2010. Using corpus methodology for semantic and pragmatic analyses: What can corpora tell us about the linguistic expression of emotions? Cognitive Linguistics 21.4: 727-763.

Soriano, C. (2015). Emotion and conceptual metaphor. In H. Flam and J. Kleres (Eds.), Methods of Exploring Emotions (pp. 206-214). New York & London: Routledge.

Radman, Z.(1997). Metaphors: Figures of the Mind. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.

Wierzbicka, An.(1999). Emotions across languages and cultures: Diversity and universals. Cambridge: Cambridge University Press.

**Παραπομπές σε ιστοσελίδες**

http://www.linguee.com/english-greek/search?query

## Παράρτημα 1

| Μεταφορές | Λογοτεχνικά κείμενα |
|---|---|
| «Του θανάτου πέφτει/ραγίζεται η καρδιά του» | «Του γιοφυριού της Άρτας» |
| Η βασιλοπούλα μου τήκεται(λιώνει)/ Υπό το βάρος αυτών ήρχισα να καχεκτώ και να μαραίνωμαι. | «Στο Χαρέμι» |
| «Βαθειά λύπη τον γέμισε» | «Ο μικρός πρίγκιπας και η αλεπού» |
| Πολύ σπάνια λυγά η καρδιά τους/καρδιά σφιχτή γεμάτη παράξενη πικρία | «Οι γάτες των φορτηγών» |
| «Πήρα την κατρακύλα/να πάνε οι πίκρες κάτω» | «Βίος και Πολιτεία του Αλέξη Ζορμπά»/ απόσπασμα από το ομώνυμο έργο του Ν. Καζαντζάκη |
| «Αμέτρητη θλίψη/απόγνωση είχε απλωθεί παντού/ πριν βυθιστεί στην θλίψη» | Κόκκινη, κλωστή δεμένη/ παραμύθι |
| «θλίψη γερή, δυστυχώς δυσκατάβλητη, γιατί την τρέφουν πολλές ρίζες/ Καλημέρα θλίψη / έντομο που φωλιάζεις μέσα μου/ είσαι τέρας / μικροσκοπικός Μινώταυρος/ έχεις εγκατασταθεί μονίμως μέσα μας» | Ο«μικροσκοπικός Μινώταυρος» της θλίψης |

## Παράρτημα 2

| Μεταφορές | Δημοσιογραφικά άρθρα |
|---|---|
| «διάχυτη υποδόρια μελαγχολία» | «Πρέπει να στηριχθούμε στο φθηνό και ουσιαστικό» |
| «βαθιά μελαγχολία»… | «Η Ν.Δ. σε βαθιά μελαγχολία» |
| «Η παιδική μου ηλικία είναι βαμμένη με λύπη» | Σάκης Ρουβάς: «Η παιδική μου ηλικία είναι βαμμένη με λύπη» |
| «Οι ελληνικές ρίζες της μελαγχολίας/εισβολή της μελαγχολίας/ θα αδειάσει τη μελαγχολία από κάθε υποκειμενική αλήθεια» | «Οι ελληνικές ρίζες της μελαγχολίας» |
| «Το τέρας» της κατάθλιψης/«η κατάθλιψη χτυπά περισσότερο τις γυναίκες». | «Είμαι πλασμένος για να είμαι κοντά στους ανθρώπους» |
| «ερήμους απελπισίας» | Ευγένιος Τριβιζάς: «Σε έναν κόσμο με ερήμους απελπισίας σπέρνουμε σπόρους ελπίδας» |
| «τι σαράκι έχουμε στο αίμα μας και στο δέρμα μας εμείς οι Έλληνες/ σαράκι, το σαράκι, που μόνοι μας το τρέφουμε με τις σάρκες μας» | Μάριος Πλωρίτης: « Το σαράκι» |

| | |
|---|---|
| «το μαράζι που έχει φυτρώσει μέσα τους» | «Το κρυφό μαράζι των γάβρων». |

# Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΠΡΟΣΩΚΡΑΤΙΚΗΣ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ ΣΤΗΝ ΚΑΛΛΙΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΚΡΙΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

**Ρεντίφης Γεράσιμος**
Gerasimosrentifis@yahoo.gr
Δρ Φιλοσοφίας, Ε.Κ.Π.Α.

**Περίληψη**

Το αίτημα της ανθρώπινης ευδαιμονίας και η επιδίωξη μιας πληρέστερης και ουσιαστικότερης ανθρώπινης ζωής στη Γη συνιστά ίσως ένα πρόβλημα πολύ άμεσο και σημαντικότερο από οποιοδήποτε άλλο. Η φιλοσοφία για να είναι συνεπής με τον εαυτό της θα πρέπει να είναι φιλοσοφία της ζωής, όχι ενός μέρους της, αλλά του όλου της ζωής του ανθρώπου. Η φιλοσοφία νοείται ως η επιστήμη, η οποία αποδέχεται ως κύριο έργο της τό δοῦναι και δέχεσθαι λόγον και παραπέρα προχωρεί, αφού πρώτα χρησιμοποιήσει, εκτός των άλλων, την ανάλυση (διαίρεση) και τη σύνθεση (συναγωγή) των εννοιών, σε προβολή προτύπων, σε διασαφήσεις, σε λύσεις προβλημάτων και ζητημάτων. Στην παρούσα ανακοίνωση εστιάζουμε την προσοχή στον τρόπο κατά τον οποίο η προσωκρατική φιλοσοφία δύναται να συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών. Έχοντας ως φιλοσοφικό πλοηγό τον πρώτο προσωκρατικό φιλόσοφο και θεμελιωτή της ελληνικής φιλοσοφίας Θαλή τον Μιλήσιο θα αναδείξουμε ότι δύναται να επιτευχθεί η καλλιέργεια της κριτικής και της δημιουργικής σκέψης των μαθητών, αφού η διδασκαλία της προσωκρατική φιλοσοφίας μέσω των ερωταποκρίσεων συμβάλλει στην παρότρυνση για την αλληλεπίδραση των μαθητών, καθώς μαθαίνουν και τους προσφέρει την ευκαιρία να προβληματιστούν στο με ποιον τρόπο μια αποκτούμενη δεξιότητα δύναται να εφαρμοστεί και σε άλλες περιπτώσεις, οι οποίες μπορούν να σχετίζονται και με τη δική τους εμπειρία.

## 1. Εισαγωγή

### 1.1. Εισαγωγικές παρατηρήσεις

Ο στοχασμός επιτυγχάνεται και αναπτύσσεται μέσα από πολλές επιστημονικές περιοχές, ενυπάρχει όμως κατεξοχήν στο χώρο της Φιλοσοφίας, η οποία κυρίως προωθεί τη συνεχή και συνεπή λογική πνευματική αναζήτηση. Μια τέτοια πνευματική δραστηριότητα του ανθρώπου διέρχεται μέσα από την κατάλληλη και προσαρμοσμένη κάθε φορά στην ηλικία και στα υπόλοιπα ατομικά γνωρίσματα μελέτη και συζήτηση των έργων των σπουδαίων στοχαστών, των φιλοσοφικών θεωριών και συστημάτων, τα οποία αναπτύχθηκαν στο διάβα των αιώνων και συνιστούν το ερέθισμα και την πρώτη ύλη για τον προβληματισμό του στοχασμού. Η γόνιμη και δημιουργική παρακολούθηση πνευματικών αναζητήσεων και η παραγωγή κριτικής απόφανσης δεν αποτελούν προνόμιο μόνο των ώριμων ανθρώπων, αλλά μπορούν να συντελεστούν ακόμη και στην παιδική και εφηβική ηλικία υπό την προϋπόθεση βέβαια της κατάλληλης διδασκαλίας και καθοδήγησης.

Ο μαθητής έχοντας διέλθει από την απόλυτη εξάρτηση των γονέων του διάγει μια μεταβατική περίοδο, καθώς ετοιμάζεται να εισέλθει στον κόσμο των ενηλίκων με τα γνωρίσματα της υπευθυνότητας και της αυτοδιαχείρισης. Η κρίσιμη και ευαίσθητη ηλικία της εφηβείας - με βασικά χαρακτηριστικά την αμφισβήτηση, την επαναστατικότητα, την ισχυρογνωμοσύνη, τις συναισθηματικές μεταπτώσεις και τις πνευματικές ανησυχίες και κατά την οποία συντελείται η διάπλαση πολλών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας - είναι κατάλληλη για την επικοινωνία με τα ανθρωπιστικά μαθήματα και ειδικότερα με τη Φιλοσοφία.

Η ικανοποίηση της ανάγκης αναζήτησης απαντήσεων σε μια σειρά από απορίες ή προβληματισμούς, ως απόρροια των παραπάνω χαρακτηριστικών, δύναται να συντελεστεί δια της φιλοσοφικής παιδείας. Η ισχυρή θέση δηλαδή του μαθήματος της Φιλοσοφίας στην εκπαίδευση συμβάλλει, ώστε το θαυμάζειν και το απορεῖν των μαθητών να μετουσιωθούν σε δημιουργική πνευματική αναζήτηση με οδηγό την αυστηρότητα και την ακρίβεια της λογικής, το κριτικό πνεύμα και τη συνέπεια στον τρόπο σκέψης και στα κριτήρια επιλογής.

Στο πλαίσιο αυτό η φιλοσοφική προπαιδεία είναι ίσως το καλύτερο εργαλείο που μπορούμε να παράσχουμε στους μαθητές, αφού η φιλοσοφία, ως μέσο παιδείας και αντικείμενο διδασκαλίας έχει την ιδιαιτερότητα του προβληματισμού για όλες τις εκφάνσεις της ζωής. Ποιοι είναι ωστόσο οι στόχοι της διδασκαλίας της προσωκρατικής φιλοσοφίας; Σε κάθε περίπτωση αυτοί είναι πολλαπλοί και περιλαμβάνουν την απόκτηση γνώσεων από τους μαθητές, την καλλιέργεια μιας μεθόδου ανάλυσης και κριτικής σκέψης, μέσω της οικειοποίησης των ιστορικών γεγονότων και της εξέτασης των αιτιών και των λειτουργιών τους, την τροφοδότηση της συλλογικής μνήμης, αλλά και την προσφορά ενός ευρύτερου πεδίου αναζητήσεων μέσω της αναγνώρισης διαφόρων μορφών ιστορικής πληροφόρησης και επαφής με το παρελθόν. Η διδασκαλία και μελέτη της φιλοσοφίας δύναται να έχει σημαντική συμβολή, αναπτύσσοντας: α) τις διανοητικές ικανότητες των μαθητών, β) τις δεξιότητές τους στην επικοινωνία, β) την κριτική τους σκέψη, δ) την υπευθυνότητά τους ως δημοκρατικοί πολίτες και, ε) τις δεξιότητες παρουσίασης και πειθούς.

Ουσιαστικά η μεθοδολογία της προσωκρατικής διανόησης καλύπτει και διασύνδεει όλα τα στάδια της αρχαϊκής περιόδου κατά την οποία συγκροτείται στον ελλαδικό χώρο η πόλη με τη μορφή κράτους. Έτσι παρατηρούμε α) Τη διατύπωση φιλοσοφικών ερωτήσεων στη βάση αναζήτησης της πρώτης αρχής του κόσμου, β) Τη διατύπωση ερωτήσεων σε σχέση με τις πηγές και την ερμηνεία των πηγών ως μαρτυριών ενταγμένων στο ιστορικό πλαίσιο γ) Τη διαμόρφωση υποθέσεων ή συμπερασμάτων, με πρόθεση την αναδόμηση της μυθικής και θεολογικής εξήγησης της πρώτης αρχής του κόσμου δ) Την άρθρωση φιλοσοφικού λόγου, με ένα ειδικό εννοιολογικό σύστημα και αντίστοιχο «λεξιλόγιο», μέσω του οποίου πραγματώνεται και καταδεικνύεται η φιλοσοφική διανόηση στο σύνολό της. ε) Τη συμμετοχή στον κοινωνικό φιλοσοφικό διάλογο, μέσα στο πλαίσιο του οποίου η φιλοσοφική σκέψη ελέγχεται, αξιολογείται και αποκτά νόημα. στ) Τον εμπλουτισμό της φιλοσοφικής γνώσης με νέους προβληματισμούς, οι οποίοι είναι προϊόν σύνθεσης και αμφισβήτησης.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Η προσωκρατική φιλοσοφία ως εργαλείο καλλιέργειας της δημιουργικότητας των μαθητών

Η συσχέτιση της δημιουργικότητας με την εκπαίδευση δεν αποτελεί μόνο μια ευκαιρία εξέλιξής της, αλλά βασική αναγκαιότητα για τη σύγχρονη εποχή. Κατά την Shaheen (2010) η σύνδεση της δημιουργικότητας με την εκπαίδευση έχει τις ρίζες της από την εποχή του Πλάτωνα και συνιστά σημείο αναφοράς σε διάφορες περιόδους της ιστορίας, με τελευταίο επιστημονικό ενδιαφέρον την δεκαετία του 90. Έκτοτε η έρευνα στην παραπάνω συσχέτιση έχει αναπτυχθεί σε παγκόσμια κλίμακα, θεωρώντας κατά την Craft (2005) τη δημιουργικότητα μια βασική πτυχή της εκπαίδευσης, που αποτελεί μια θεμελιώδη δεξιότητα της ζωής, η οποία θα προετοιμάσει τις μελλοντικές γενιές για την κοινωνική πολιτική και οικονομική εξέλιξη τους.

Σύμφωνα με τους Λαμπροπούλου & Τζίμα (2006, 264), «η αγωγή της δημιουργικότητας θεωρείται σήμερα ως πυρήνας και το σημείο αναφοράς της αγωγής και όχι μόνο το συμπλήρωμα της ακαδημαϊκής μάθησης. Η δημιουργική αγωγή προωθεί διαδικασίες και γνωστικούς μηχανισμούς ανακάλυψης και αναπαραγωγής της γνώσης σε νέες μορφές και εφαρμογές και αποδεσμεύει τις δυνάμεις της φαντασίας, ενθαρρύνει την περιπέτεια των ιδεών, τη δοκιμή και την αυτενέργεια. Προάγει την ατομική ευαισθησία και δημιουργία. Στο πλαίσιο αυτό τα προγράμματα ανάπτυξης της δημιουργικότητας οφείλουν να αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αντιστάθμισμα στην αδρανοποίηση και την ομοιομορφία που περιορίζουν την ελευθερία της σκέψης μέσα από την παγίδα της επιφανειακής ακαδημαϊκής επιτυχίας και παράδοσης».

Η δημιουργικότητα δια της προσωκρατικής φιλοσοφίας δύναται να επιτευχθεί με την τεχνική *μελέτη περίπτωσης*, όπου οι μαθητές με πλοηγό τον προβληματισμό για την αναζήτηση της πρώτης αρχής του κόσμου, που απασχόλησε τους Προσωκρατικούς φιλοσόφους θα προσπαθήσουν να αναλύσουν σε βάθος και να διερευνηθούν τις εναλλακτικές λύσεις που αναδύονται στο κοσμολογικό αυτό ζήτημα. Συγκεκριμένα ο εκπαιδευτής μπορεί να επιλέξει τον πρώτο προσωκρατικό φιλόσοφο, τον Θαλή τον Μιλήσιο, ο οποίος υπέθεσε ότι η πρώτη αρχή του κόσμου είναι το νερό. Αρχικά θα παρουσιάσει την προς μελέτη περίπτωση, καθώς και το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται. Στη συνέχεια με την τεχνική του *καταιγισμού ιδεών* απαντά σε τυχόν απορίες και διερευνά τις αντιλήψεις των μαθητών για το τί είναι η Φιλοσοφία;. Έπειτα σχηματίζει ομάδες, όπου μέσω εκπροσώπων τους θα παρουσιάσουν στην ολομέλεια τους λόγους, οι οποίοι ώθησαν τον Θαλή να υποθέσει ότι η πρώτη αρχή του κόσμου είναι το νερό (πορεία, δυσκολίες και συμπεράσματα). Τέλος ο εκπαιδευτής προβαίνει σε σύνθεση των βασικών σημείων που παρουσίασαν οι ομάδες, σχολιάζει, διασαφηνίζει και διατυπώνει συμπληρωματικές παρατηρήσεις. Ύστερα βοηθά στην εξαγωγή γενικών συμπερασμάτων. Για την αποτελεσματική εφαρμογή της τεχνικής θα πρέπει να ισχύουν τόσο οι προδιαγραφές που περιγράφονται στην τεχνική των ασκήσεων όσο και τα ακόλουθα: α) Προσεκτικός σχεδιασμός της περίπτωσης, ώστε να κεντρίσει το ενδιαφέρον των συμμετεχόντων, αλλά και να ανταποκρίνεται στο επίπεδο των γνώσεων τους, β) Κατανόηση της περίπτωσης και σαφής προσδιορισμός των γεγονότων ή/και των προσώπων που εμπλέκονται, γ) Ανάλυση και αξιοποίηση όλων όσων ακούστηκαν από τους εκπαιδευόμενους, δ) εγρήγορση από την πλευρά του εκπαιδευτή, ώστε να συνδράμει και να συντονίζει τα διάφορα στάδια της μεθόδου.

**Πίνακας 1: ΣΧΕΔΙΟ ΠΡΑΚΤΙΚΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ**

| Θέματα (Υποενότητες) | Εκπαιδευτικές Τεχνικές για κάθε υποενότητα | Εκπαιδευτικά Μέσα για κάθε υποενότητα |
|---|---|---|
| Εισαγωγή στην Προσωκρατική Φιλοσοφία | Εισήγηση | Power point |
| Τί είναι η Φιλοσοφία; | Brainstorming | Πίνακας |
| Ιστορική αναδρομή | Ερωτήσεις-απαντήσεις | Διάλογος |
| Αιτίες γένεσης φιλοσοφικού στοχασμού στη Μίλητο | Ομάδα | Δημιουργία ομάδων-Εργασία |
| Σύνθεση-Συμπεράσματα | Εισήγηση | Power point |

## 2.2. Η προσωκρατική φιλοσοφία ως εργαλείο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης των μαθητών

Βάσει της παραδοχής του Dewey, βασικό μέλημα του σχολείου θα πρέπει να αποτελεί η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στους μαθητές. Ο Dewey θεωρεί την εκπαίδευση συστατικό στοιχείο της ανάπτυξης του ανθρώπου, η οποία, εφόσον βασίζεται στην αξιοποίηση των εμπειριών, καθίσταται κινητήρια δύναμη συνεχούς μάθησης, καθώς προετοιμάζει τα άτομα για την αναζήτηση νέων εμπειριών που θα τους προσδίδουν γνώσεις και ικανότητες σε βαθύτερο επίπεδο. Μάλιστα, ο ίδιος προσδιόρισε πως κάθε μάθηση είναι η διεργασία άντλησης νοήματος απ' την εμπειρία και ότι ο στοχασμός πάνω σε αυτήν είναι το κύριο στοιχείο της μαθησιακής διεργασίας (Dewey, 1980). Τί εννοούμε, όμως, όταν μιλάμε για την κριτική σκέψη;

Η κριτική σκέψη, όπως υποστηρίζει ο Beyer, είναι ουσιαστικά η αξιολογική διαδικασία της ακρίβειας, της αυθεντικότητας των επιχειρημάτων και των γνώσεων. Μάλιστα, ο ίδιος τονίζει πως ο κριτικά σκεπτόμενος άνθρωπος αντιμετωπίζει την πληροφορία και τα επιχειρήματα με υγιή σκεπτικισμό, ώστε να εξακριβώσει το πραγματικό, ενώ ερευνά όλες τις αποδείξεις για να οδηγηθεί στην αλήθεια (Beyer, 1995). Αντίστοιχη είναι και η άποψη του Lipman, που θεωρεί την κριτική σκέψη ως την εύστροφη και υπεύθυνη σκέψη που οδηγεί σε ορθές κρίσεις, γιατί στηρίζεται σε αντικειμενικά κριτήρια (Lipman, 2006). Ο ίδιος επισημαίνει εμφατικά πως «είναι καλύτερο να ερμηνεύσουμε την κριτική σκέψη ως την καλλιέργεια ενός σκεπτικισμού που προχωρά με ανιχνευτικά βήματα, παρά ενός συνόλου πεποιθήσεων μακροπρόθεσμης αλλά αμφίβολης αξιοπιστίας. Η κριτική σκέψη μας βοηθά να αποφασίζουμε κάθε φορά ποιους ισχυρισμούς να μην πιστέψουμε» (Lipman, 2006), ενώ κατά την Potts η βαρύτητα δίνεται στην ικανότητα και την τάση αξιολόγησης της πληροφορίας κατά τη συλλογή της, αλλά και στην αποτελεσματική της χρήση (Potts, 1994).

Από την άλλη, ο Levy συνδέει την κριτική σκέψη με ποικίλες δεξιότητες όπως ο περιορισμός των λογικών σφαλμάτων και των προσωπικών προκαταλήψεων, η αναγνώριση της διαφοράς ανάμεσα στα γεγονότα και στις θεωρίες, η εξαγωγή λογικών συνειρμών και συμπερασμάτων, αλλά και η κατανόηση των αιτιωδών σχέσεων (Levy, 1997). Μάλιστα, οι συγκεκριμένες δεξιότητες συνδέονται «με τους τρόπους που χρησιμοποιεί ο ανθρώπινος νους προκειμένου να ορίσει ένα πρόβλημα, να συλλέξει και να διερευνήσει τις κατάλληλες διαδικασίες για τη συναγωγή συμπερασμάτων από αυτές, τη λήψη των κατάλληλων αποφάσεων ή τη λύση του προβλήματος ανάλογα με τον επιδιωκόμενο στόχο» (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1997).

Ουσιαστικά, όμως, ήταν ο Ennis που προσδιόρισε τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης, απαριθμώντας συνολικά δώδεκα: α) η σύλληψη του νοήματος μιας δήλωσης, β) η κρίση για την ύπαρξη ασάφειας στη σκέψη, γ) η επισήμανση αντιφατικότητας σε δηλώσεις, δ) η διατύπωση ότι ένα συμπέρασμα ακολουθεί κατ' ανάγκην, ε) η βεβαιότητα ότι μια πρόταση είναι αρκετά συγκεκριμένη, στ) η κρίση ότι μια πρόταση στηρίζεται σε κάποια αρχή, ζ) η κρίση ότι μια παρατήρηση είναι αξιόπιστη, η) η διαπίστωση ότι ένα συμπέρασμα δικαιολογείται, θ) η απόφαση για την πιστοποίηση του προβλήματος, ι) η κρίση ότι κάτι αποτελεί υπόθεση, ια) η κρίση ότι ένας ορισμός είναι επαρκής και, ιβ) η απόφαση ότι μια πρόταση που κάνει η εξουσία είναι αποδεκτή. (Ennis, 1987).

Τις δεξιότητες της κριτικής σκέψης καλλιεργεί η διδασκαλία της προσωκρατική φιλοσοφίας, η οποία ως επιστήμη ξεκινά τον 6$^{ο}$ αιώνα π. Χ. στη Μίλητο, τη μητρόπολη του μικρασιατικού ελληνισμού (Emlyn-Jones, 1980). Η Μίλητος, μια από τις ιωνικές πόλεις στα παράλια της Μικράς Ασίας, με οικονομική ευρωστία έμελλε να είναι η ευλογημένη περιοχή, όπου οι Έλληνες πρώτοι προβληματίστηκαν για την αρχή του κόσμου, εξήλθαν δηλαδή από το χάος του μύθου και εισήλθαν στην τάξη του Λόγου. Η φιλοσοφία γεννιέται όταν στην αντίληψη των ανθρώπων δημιουργείται η πεποίθηση ότι πίσω από το φαινομενικό χάος των γεγονότων υπάρχει μια κρυφή τάξη, μια τάξη που προέρχεται από απρόσωπες δυνάμεις (Κάλφα, Ζωγραφίδη,2006).

Ειδικότερα ο Θαλής ο Μιλήσιος δικαίως διεκδικεί την πατρότητα της ελληνικής φιλοσοφίας, αφού πρώτος εξέφρασε την αντίληψη ότι ο κόσμος είναι κατανοήσιμος και αποπειράθηκε να τον

εξηγήσει με ορθολογικό τρόπο, θέτοντας ως πρόβλημα επιστημονικής και φιλοσοφικής διερεύνησης της αναζήτησης μιας γενικής αρχής των πάντων. Με την συμβολή του Θαλή διανοίγεται το κεφάλαιο της επιστημονικής διερεύνησης του κόσμου και της φιλοσοφίας της φύσης, επειδή πρώτος ο Θαλής αφενός αποδοκιμάζει τις καθιερωμένες αντιλήψεις και αφετέρου αναζητεί μια ορθολογικά επιστημονική ερμηνεία για την πρώτη αρχή των πάντων. Ο Μιλήσιος φιλόσοφος ορμώμενος από τη θέση ότι δια της παρατήρησης και της έρευνας των φυσικών φαινομένων θα ήταν δυνατόν να δοθεί απάντηση στο κοσμολογικό πρόβλημα θέτει με επαγωγικό τρόπο τις βάσεις της σύγχρονης επιστήμης πέρα από κάθε θρησκευτική ή μυθολογική παράδοση. Μάλιστα η αξία της θεωρίας και των συμπερασμάτων στα οποία κατέληξε ενισχύεται ακόμη περισσότερο αν αναλογιστούμε ότι η επαγωγή θεωρείται ως η κατεξοχήν επιστημονική μέθοδος έρευνας.

Η φιλοσοφική διανόηση που αναπτύχθηκε στην Ιωνία συνιστά το εργαλείο, το οποίο θα αξιοποιήσει ο εκπαιδευτικός προκειμένου να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη των μαθητών. Τα οντολογικά ερωτήματα που απασχόλησαν του Προσωκρατικούς φιλοσόφους είναι τα ερωτήματα τα οποία ο ίδιος ο εκπαιδευτής θα θέσεις στην τάξη, προκειμένου μέσω των ερωταποκρίσεων και της αμφισβήτησης να αναζητηθεί η πρώτη αρχή των φαινομένων. Αυτό είναι ιδιαίτερα θεραπευτικό, αφού οι ερωτήσεις κατά τη μαθησιακή διαδικασία βοηθούν τη συζήτηση να προχωρήσει, αφού ανοίγουν νέα πεδία προς εξέταση, συντελούν στον ακριβή εντοπισμό των αιτιών και μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να διευκολύνουν την αυτοανίχνευση του μαθητή.

Ο τρόπος και η συχνότητα με την οποία υποβάλλονται οι ερωτήσεις κατά τη μαιευτική μέθοδο επηρεάζουν καταλυτικά τη μαθησιακή σχέση καλλιεργώντας την κριτική σκέψη. Αυτό και ο Αθηναίος ηθικός φιλόσοφος Σωκράτης το ανέδειξε μέσα από τους πρώιμους πλατωνικούς διαλόγους. Οι ανοιχτές ερωτήσεις είναι ιδιαίτερα ωφέλιμες, αφού βοηθούν κατά την έναρξη της μαθησιακής σχέσης, στην εστίαση σε ένα συγκεκριμένο σημείο και στη συγκέντρωση της προσοχής στα συναισθήματα του μαθητή. Ο στόχος των ανοικτών ερωτήσεων δεν είναι η συγκεκριμένη απάντηση, αλλά η ενθάρρυνση του μαθητή προκειμένου να ανιχνευθούν οι σκέψεις και τα συναισθήματα. Αντίθετα οι κλειστές ερωτήσεις, οι οποίες συνήθως μπορούν να απαντηθούν με λίγα λόγια ή με ένα «ναι» ή ένα «όχι» έχουν καθαρά πληροφοριακό χαρακτήρα και δεν βοηθούν ιδιαίτερα τη διαπροσωπική επικοινωνία, αφού κάνουν το συνομιλητή να κλείνεται.

Παράλληλα οι ερωτήσεις θα μπορούσαν να διακριθούν σε ερωτήσεις χαμηλού και σε ερωτήσεις υψηλού επιπέδου. Ως ερωτήσεις χαμηλού επιπέδου θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε τις ερωτήσεις γνώσης, κατανόησης και εφαρμογής και ως ερωτήσεις υψηλού επιπέδου τις ερωτήσεις ανάλυσης, σύνθεσης. Οι ερωτήσεις γνώσης, δημιουργούν ερεθίσματα για την ανάκληση γεγονότων, παρατηρήσεων ή ορισμών και με την υποβολή της συγκεκριμένης κατηγορίας ερώτησης ο μαθητής αναμένει να αντλήσει το περιεχόμενο της απόκρισής του από την περιοχή των «αποθηκευμένων» εμπειριών του, χωρίς καμιά προσπάθεια το υλικό που θα ανακαλέσει να το αναπτύξει ή να το διευρύνει. Οι γνωστικές ερωτήσεις είναι συνήθως κλειστού τύπου και ξεκινούν με το «Τί», «Ποιος», «Πότε», «Που», «Γιατί». Οι ερωτήσεις κατανόησης και εφαρμογής τίθενται προκειμένου ο μαθητής να εξηγήσει, να αξιοποιήσει, να υποστηρίξει γεγονότα και αρχές και συνήθως ξεκινούν με το «Πως». Οι ερωτήσεις υψηλού επιπέδου (ανάλυσης, σύνθεσης, αξιολόγησης) συμβάλλουν στη διάκριση, τη σύνθεση, την αναθεώρηση, τη σύγκριση, την αναδόμηση τη διερμηνεία και την κριτική περιγραφή των αντιλήψεων του συμβουλευόμενου. Ορισμένες τέτοιου είδους ερωτήσεις είναι: «Τί θα έλεγες εάν….», «Τί σκεφτήκατε όταν ακούσατε ότι κατά τον Θαλή η πρώτη αρχή είναι το νερό….», «Γιατί να ήθελε άραγε ο Θαλής να καταλήξει σε αυτό το συμπέρασμα…».

Οι ερωτήσεις για να είναι ακόμη πιο αποτελεσματικές κατά τη μαθησιακή σχέση μπορούν να ενισχυθούν με διευκρινιστικές δεξιότητες όπως είναι η παράφραση και η ενθάρρυνση. Συγκεκριμένα η παράφραση ανατροφοδοτεί το μαθητή με την ουσία των όσων ελέχθησαν προσφέροντας την αίσθηση ότι υπάρχει ζωηρό το ενδιαφέρον της παρακολούθησης και την κατανόησης όλων όσων αναφέρει. Η ενθάρρυνση αποτελείται από λεκτικούς και μη λεκτικούς

τρόπους, τους οποίους χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να παρακινήσει το μαθητή να συνεχίσει να μιλάει. Οι μη λεκτικοί τρόποι περιλαμβάνουν και τη σιωπή, η οποία μπορεί να έχει μεγάλη θεραπευτική αξία αν χρησιμοποιηθεί την κατάλληλη χρονική στιγμή (Μαλικιώση – Λοΐζου, 2009).

Για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών στο σχολείο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερα σημαντικός, κυρίως όσον αφορά τη διεξαγωγή της διδασκαλίας μέσω της οποίας αναμένεται να αναπτυχτεί στους μαθητές η κριτική σκέψη. Εν προκειμένω, οι Johnson & Johnson υποστηρίζουν πως: Ο δάσκαλος θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές του να παρουσιάζουν προφορικά τις πληροφορίες τους, να υποστηρίζουν τη θέση τους, να διδάσκονται από τις γνώσεις των συμμαθητών τους, να αναλύουν, να αξιολογούν κριτικά και να διαψεύδουν πληροφορίες, να αιτιολογούν επαγωγικά και απαγωγικά, να συνθέτουν πληροφορίες και να τις ενσωματώνουν στα υπό κρίση συμπεράσματα και να συνοψίζονται όλα τα παραπάνω με τέτοιο τρόπο που να υπάρχει συμφωνία.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η διδασκαλία της κριτικής σκέψης δεν είναι εύκολη υπόθεση, αφού οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να τη διδάξουν πρέπει πρώτα οι ίδιοι να σκέπτονται με κριτικό τρόπο και για αυτό το λόγο μπορούν να βοηθηθούν από την πρακτική εφαρμογή κάποιων αρχών, ικανοτήτων, διαδικασιών και διδακτικών τεχνικών σε συγκεκριμένα μαθήματα, ώστε να καταστεί η διδασκαλία περισσότερο αποτελεσματική (Τριλιανός, 2009). Επίσης, για να αναπτυχθεί η κριτική σκέψη στους μαθητές, θα πρέπει να είναι σε θέση να ξεχωρίζουν αυτά που ξέρουν από εκείνα που δεν ξέρουν, να μπορούν να εξηγούν στους άλλους τη γνώση που απέκτησαν, να διατυπώνουν αμφιβολίες και να θέτουν συχνά ερωτήσεις, να ασκούνται στο να προσέχουν τους άλλους κριτικά κ.ά.

Στο πλαίσιο αυτό ο Fisher προτείνει μια διδακτική μέθοδο ανάπτυξης κριτικής σκέψης στους μαθητές, κυρίως του Δημοτικού, που ονομάζεται «Φιλοσοφία για παιδιά» (philosophy for children). Ο στόχος της συγκεκριμένης μεθόδου είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να εμπλέκονται με κείμενα όχι μόνο όσον αφορά το κείμενο αυτό καθαυτό, αλλά και σε επίπεδο ανάλυσης και κατανόησης. Έτσι, με τη βοήθεια της «φιλοσοφίας για παιδιά» παρέχονται ευκαιρίες για την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της επεξεργασίας της πληροφορίας, της έρευνας και της εύρεσης λύσεων, της αιτιολόγησης των κρίσεων και των αποφάσεων, της δημιουργικής σκέψης, αλλά και της αξιολόγησης ιδεών και απόψεων. Για την καλλιέργεια αυτών των δεξιοτήτων χρησιμοποιούνται διάφορες τεχνικές, όπως η ανάγνωση κειμένων, η συζήτηση στην τάξη και η ανάθεση γραπτών ασκήσεων και εργασιών στους μαθητές. Πάντως, η ανάπτυξη των συγκεκριμένων δεξιοτήτων από μόνη της δεν επαρκεί, καθώς πρέπει να συνοδεύεται από τη διάθεση των μαθητών να τις αξιοποιήσουν στην πράξη. Για αυτό το λόγο, ο Fisher επισημαίνει πως πρέπει, μέσω συνεργατικών δραστηριοτήτων, να αναπτυχθεί η ικανότητα των μαθητών να συνεργάζονται και να συλλειτουργούν με τους συμμαθητές τους, σε μια κοινότητα που θα προωθεί την αυτοεκτίμηση, την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό προς τους άλλους. Η εν λόγω μέθοδος ενσωματώνει όλες αυτές τις παραμέτρους της σκέψης σε μια κοινή, ενοποιημένη διαδικασία (Fisher, 2001).

Στο τέλος της πορείας της μελέτης της προσωκρατικής φιλοσοφίας, ο μαθητής έχοντας αναπτύξει το φιλοσοφικό του προβληματισμό θα πρέπει να έχει διαμορφώσει ένα γνωστικό και συναισθηματικό προφίλ που θα του επιτρέπει: -Να τοποθετεί σωστά στο χώρο και στον χρόνο τους προσωκρατικούς φιλοσόφους που έχει μελετήσει. -Να σχηματίζει μια ιδέα για τους κυριότερους μετασχηματισμούς που έχει υποστεί η φιλοσοφική διανόηση από τον Θαλή τον Μιλήσιο μέχρι τον Δημόκριτο. -Να γνωρίσει τις βασικές έννοιες που είναι αναγκαίες για την κατανόηση του φιλοσοφικού λόγου. -Να ενδιαφέρεται για τη μελέτη των διαδικασιών μετασχηματισμού. -Να ξέρει να ενσωματώνει νέες γνώσεις σε εκείνες που έχει ήδη μάθει.

## 3. Συμπεράσματα

Η αρχαία ελληνική φιλοσοφία δεν έπαψε ποτέ να παραδειγματίζει τους μεταγενέστερους ακόμα και για ζητήματα, τα οποία απασχολούν τη σύγχρονη παιδαγωγική. Η αναδρομή στην

προσωκρατική φιλοσοφία δύναται να αποτελέσει μια σημαντική πηγή δεδομένων για την ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού και του δημιουργικού προβληματισμού. Ήδη από το τέλος του 7ου αιώνα π. Χ. με τον ξεπεσμό των τυραννικών καθεστώτων ξεκίνησε από τις ελληνικές αποικίες στην Ιωνία η φιλοσοφική σκέψη για την αναζήτηση της αλήθειας, όσον αφορά τη γένεση του κόσμου. «Από θαυμασμό και απορία οι άνθρωποι και τώρα και παλιά άρχισαν να φιλοσοφούν», σημειώνει ο Αριστοτέλης στο Μετά τα Φυσικά (Αρ. 2:982b121). «Πρωταρχικά θαύμαζαν τα παράδοξα φαινόμενα που παρουσιάζονταν μπροστά τους, έπειτα σιγά σιγά και προοδευτικά απορούσαν και για τα πιο μεγάλα, παραδείγματος χάριν για τις μεταβολές της σελήνης, για τα φαινόμενα του ήλιου και των άστρων και για τη γένεση των πάντων». Στις μέρες μας ο εκπαιδευτικός οφείλει να ασκηθεί στη συγκεκριμένη μέθοδο, προκειμένου η μαθησιακή σχέση να έχει ευεργετικά αποτελέσματα για το μαθητή. Το κλειδί της πρακτικής εφαρμογής της προσωκρατικής φιλοσοφίας είναι ο δημιουργικός διάλογος, προκειμένου να αναπτυχθεί μια σχέση αλληλοκατανόησης σε ένα πλαίσιο εμπιστοσύνης, ειλικρίνειας, πίστης στην αξία του ανθρώπου και δέσμευσης για γόνιμο διάλογο και αγαστή συνεργασία. Σε αυτό θα συνδράμει καταλυτικά η μεθοδολογική διατύπωση των ερωτήσεων από την πλευρά του εκπαιδευτικού, οι οποίες θα στοχεύουν στη δημιουργία κλίματος συνεργασίας και όχι στην εντύπωση της χειραγώγησης. Η στροφή στην αρχαία ελληνική διανόηση θα μπορούσε να δώσει γόνιμους κριτικούς προβληματισμούς, οι οποίοι θα καλλιεργήσουν τη δημιουργική σκέψη των μαθητών.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**


Κάλφα Β., Ζωγραφίδη Γ., Αρχαίοι Έλληνες Φιλόσοφοι, εκδ. Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών, Αθήνα 2006.

Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1997). Ψυχολογία της Σκέψης. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λαμπροπούλου, Α. &Τζίμας, Γ. (2006) Δημιουργικότητα και μάθηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), 3ο ΠανελλήνιοΣυνέδριο με θέμα: «Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη», Αθήνα.

Lipman, M. (2006). Η σκέψη στην εκπαίδευση. Αθήνα: Πατάκης.

Μαλικιώση – Λοΐζου Μ., Συμβουλευτική ψυχολογία, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 200913.

Τριλιανός, Θ. (2009). Η κριτική σκέψη και η διδασκαλία της. Αθήνα: Αυτοέκδοση.


**Ξενόγλωσση**


Beyer, B. (1995). «Critical Thinking: What is it?», Social Education, 49 (4), 271-276.

Craft, A. (2005). Creativity in schools: tensions and dilemmas. London: Routledge.

Emlyn-Jones C. J., The Ionians and Hellenism, Routledge and Kegan Paul 1980.

Ennis, R.H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking. Στο Baron, J. & Sternberg, R. (Επιμ.), Teaching Thinking Skills. New York: Freeman.

Fisher, R. (2001). Philosophy for children: How philosophical enquiry can foster values education in schools. Στο Gardner, R., Cairns J. & Lawton, D, Education for Values. London: Kogan Page.

Levy, D. A. (1997). Tools of critical thinking: Metathoughts for Psychology. London: Allyn & Bacon.

Potts, B. (1994). Strategies for teaching critical thinking. Practical Assessment, Research and Evaluation 4 (3).

Shaheen, R., (2010). «Creativity and Education». Creative Education 1(3), 166- 169.

# ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ

**Σαμαρά Ευφροσύνη**
samefro@hotmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ 1705, πρώην Δ/ντρια ΕΠΑΛ Αγίου Αθανασίου

**Περίληψη**

Με δεδομένο ότι η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών έχει άμεση επίπτωση στην αποτελεσματικότητα και την άρτια λειτουργία της σχολικής μονάδας, στην εργασία αυτή γίνεται αναφορά στις θεωρίες που κατά καιρούς έχουν ανακοινωθεί και αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζόμενων.

Ακολουθεί μικροέρευνα με το ερωτηματολόγιο που ανέπτυξαν οι Everard και Morris (1985), για να εξακριβωθεί ο βαθμός ικανοποίησης των μελών του διδακτικού προσωπικού. Στο παράρτημα παρατίθεται το ερωτηματολόγιο καθώς και η επεξεργασία των ερωτηματολογίων.

Γίνεται ανάλυση των Μ.Ο. των ερωτηματολογίων και στο τέλος εξάγονται συμπεράσματα που δείχνουν ότι και στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης βρίσκει εφαρμογή η θεωρία της ιεράρχησης των πέντε αναγκών του Maslow.

Κατά συνέπεια, όποιος διοικεί έναν οργανισμό πρέπει να δώσει προσοχή στην ικανοποίηση αναγκών κατώτερου επιπέδου για να μπορέσει να καταστήσει τις ανάγκες ανώτερου επιπέδου ως παρωθητικές δυνάμεις μέσα στην υπηρεσία.

**Λέξεις κλειδιά:** Επιτυχία, Αναγνώριση, Ενδιαφέρουσα Εργασία, Προσωπική Ανάπτυξη

## Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών θεωρείται ένας από τους βασικότερους παράγοντες που επηρεάζουν την απόδοση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση την αποτελεσματικότητα και την άρτια λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η επαγγελματική ικανοποίηση αποτελεί ένα από τα σημαντικά ζητήματα της οργανωτικής ψυχολογίας, κυρίως γιατί θεωρείται ότι συνδέεται άρρηκτα τόσο με την ψυχική υγεία των εργαζομένων, όσο και με το ενδιαφέρον των οργανισμών να έχουν υψηλή αποδοτικότητα και σε πολλές περιπτώσεις ικανοποιημένο προσωπικό. Άλλωστε, η επαγγελματική ικανοποίηση είναι πολύ βασική για το αυτοσυναίσθημα του ατόμου, ιδιαίτερα αν αναλογιστούμε το χρόνο που αναλώνει στην εργασία κατά τη διάρκεια της ζωής του ενώ για πολλούς, η εργασία είναι ένας τρόπος για να δηλώσουν την ύπαρξή τους Haldane (1981).

## 1. Θεωρίες επαγγελματικής ικανοποίησης

Οι θεωρίες που αναπτύχθηκαν και αφορούν στην επαγγελματική ικανοποίηση διακρίνονται σε: α) θεωρίες διαδικασιών και β) θεωρίες περιεχομένου. Τα κίνητρα των εργαζομένων, οι συνθήκες εργασίας τους, τα ατομικά τους χαρακτηριστικά και οι αιτιώδεις σχέσεις των πτυχών αυτών μεταξύ τους και με την επαγγελματική ικανοποίηση, εξετάζονται μέσα από τις θεωρίες διαδικασιών ή θεωρίες αιτιών. Στις θεωρίες περιεχομένου εξετάζονται οι ανάγκες και οι αξίες που επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση.

Σύμφωνα με τον Weber, το γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης αποκλείει προσωπικές εύνοιες, αυθαιρεσίες και διαφορετική μεταχείριση των ατόμων (Θεοφιλίδης, 2012), ενώ η σχέση με την εξουσία, αλλά και η έκταση της εξουσίας ρυθμίζονται μέσα από τους κανονισμούς και περιορίζονται στα εργασιακά καθήκοντα. Μέσα από αυτόν τον τύπο διοίκησης, εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμορφώνονται με τους με τους κανονισμούς, ή διαφορετικά υφίστανται τις συνέπειες.

Σχετικά με την ικανοποίηση του ατόμου από την εργασία του ο Barnard τονίζει ότι πηγή ικανοποίησης του ατόμου αποτελεί η συμβολή του στην προώθηση των στόχων της υπηρεσίας, και παίρνει διάφορες μορφές όπως οικονομική αποζημίωση, διάκριση ή αναγνώριση, παραχώρηση εξουσίας, βελτιωμένες συνθήκες εργασίας καθώς και το συναίσθημα επάρκειας στην εργασία (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο Maslow μέσα από την ιεράρχηση των αξιών, όπως τη διαμόρφωσε το 1954 επιχείρησε να υποστηρίξει πως η ικανοποίηση προκύπτει μέσα από την κάλυψη κάθε επιπέδου αναγκών, δημιουργώντας παράλληλα μια νέα τάξη αναγκών σε ανώτερο επίπεδο η οποία επιζητά την ικανοποίησή της. Η ψυχοσωματική και κοινωνική υπόσταση του ανθρώπου σύμφωνα με τον Abraham Maslow είχε ιδιαίτερη απήχηση στον εργασιακό χώρο αφού συνδέει την ικανοποίηση από την εργασία με την ικανοποίηση των πέντε ιεραρχικών αναγκών του ανθρώπου. Ο Maslow υποστήριζε ότι ο άνθρωπος σε όλη του τη ζωή ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιεί όσο το δυνατό περισσότερες από τις ανάγκες του με τον πιο αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο. Μόλις ικανοποιηθεί μία ανάγκη, παρουσιάζεται η επιθυμία ικανοποίησης νέων αναγκών σε ένα ανώτερο επίπεδο και η κλιμάκωση είναι αυστηρά ιεραρχική. Το κάθε άτομο σκοπεύει να αναπτύξει τις δυνατότητές του και επομένως, πρέπει πρώτα να ικανοποιήσει τις βιολογικές ανάγκες του (π.χ. πείνα, δίψα, ύπνος). Ακολουθούν στο επόμενο επίπεδο της ιεραρχίας, οι ανάγκες για αγάπη και συναισθηματική ανταπόκριση. Στο επόμενο στάδιο ανήκουν οι ανάγκες για κοινωνική επαφή και η ανάγκη για κοινωνική αναγνώριση ενώ στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται η ανάγκη για αυτοπραγμάτωση και αυτοπροσδιορισμό (να κάνει, δηλαδή, το άτομο αυτό που ταιριάζει καλύτερα στον εαυτό του και να ενεργοποιήσει το δυναμικό του στο μέγιστο βαθμό). Η εμφάνιση της ανάγκης για αυτοπραγμάτωση υφίσταται μόνο όταν έχουν ικανοποιηθεί οι ανάγκες των προηγούμενων επιπέδων. Ο Maslow υποστηρίζει ότι οι υψηλότερου επιπέδου ανάγκες ικανοποιούνται δύσκολα και σε μικρό βαθμό (Θεοφιλίδης, 2012). Με αυτά τα δεδομένα, μια επιχείρηση πρέπει να στρέψει το ενδιαφέρον της στην ικανοποίηση αυτών των αναγκών, αν θέλει να δημιουργήσει κίνητρα στους εργαζομένους παρέχοντάς τους διακρίσεις, ευκαιρίες για μετεκπαίδευση και προοπτικές εξέλιξης (Κάντας, 1998).

Αξίζει να σημειωθεί ότι οι Sergiovanni και Starratt (1971), αφαίρεσαν από την κλίμακα Maslow δυο σημεία. Το πρώτο αφορούσε τις βιολογικές ανάγκες, που κατά την απόψή τους ικανοποιούνταν αυτόματα μέσα από τις συνθήκες εργασίας των εκπαιδευτικών (μισθός, κοινωνική ασφάλιση, συνταξιοδότηση). Η δεύτερη αλλαγή αφορούσε στην προσθήκη της ανάγκης της αυτονομίας μεταξύ της αναγνώρισης και της αυτοπραγμάτωσης.

Τη θεωρία της εξισορρόπησης ανέπτυξε ο Simon (1957), και η πρόθεσή του ήταν να συσχετίσει τους στόχους του οργανισμού με την παρώθηση του εργαζόμενου και την ικανοποίηση των αναγκών του. Η εξισορρόπηση επιτυγχάνεται όταν οι στόχοι του οργανισμού είναι έμμεσα και προσωπικοί στόχοι όλων των εργαζόμενων «*με αυτόν τον τρόπο η δράση μέσα στην υπηρεσία αλληλοσυμπληρώνεται και οδηγεί στην ικανοποίηση των προσωπικών κινήτρων*» (simon, 1957:17).

Μεταβλητή με την οποία ασχολήθηκε ο Argyris (1957), και συμπληρώνει το θεωρητικό υπόβαθρο της Δομικής θεωρίας, είναι το επίπεδο ανωριμότητας-ωριμότητας. Στην κατάσταση της ανωριμότητας το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση παθητικότητας, αναλαμβάνει περιορισμένες δραστηριότητες και βρίσκεται σε εξάρτηση από το εργασιακό του περιβάλλον αφού δεν γνωρίζει πλήρως τον εαυτό του και τις δυνατότητές του. Από τη θέση του υφισταμένου το άτομο κινείται σταδιακά στη θέση προϊσταμένου ενώ θα γνωρίζει πλέον τον εαυτό του, θα έχει αυτοέλεγχο, θα δρα ανεξάρτητα από την υπηρεσία και θα αναπτύσσει πλούσια δράση.

Ο Herzberg (1966) ως αντίποδας του Maslow ανέπτυξε τη θεωρία των δυο παραγόντων, όπου στον πρώτο παράγοντα εντάσσονται οι καθαρά παρωθητικές δυνάμεις, αυτές που εξασφαλίζουν στο άτομο μεγάλη ικανοποίηση από την εργασία του, ενώ στο δεύτερο παράγοντα εντάσσονται όλες οι συνθήκες που πρέπει να συνυπάρξουν μαζί με τις παρωθητικές καταστάσεις και θα αφήσουν το άτομο πλήρως ικανοποιημένο.

Ο Herzberg ως εκφραστής της θεωρίας των δύο παραγόντων (*two factor theory*) εντόπισε επιμέρους κατηγορίες του παράγοντα που σχετίζονται με την υψηλή παρώθηση. Οι μεγαλύτερες παρωθητικές δυνάμεις: το συναίσθημα της επιτυχίας, το συναίσθημα της αναγνώρισης, η φύση της εργασίας και η ανάληψη ευθύνης (Θεοφιλίδης, 2012). Μαζί με τις παρωθητικές δυνάμεις θα πρέπει να συνυπάρξουν και άλλες καταστάσεις, όπως: οι σαφείς κανονισμοί για τους όρους υπηρεσίας, το αποτελεσματικό σύστημα καθοδήγησης, οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις με προϊσταμένους και υφισταμένους, οι καλές συνθήκες εργασίας και η ικανοποιητική οικονομική αποζημίωση, ώστε να προκύψει η πλήρης ικανοποίηση του ατόμου. Όταν οι παράγοντες αυτοί απουσιάζουν, δεν εξασφαλίζεται η επαγγελματική ικανοποίηση του ατόμου, σύμφωνα με τον Herzberg (1966).

Στο μοντέλο των Getzels και Guba (1957), η συμπεριφορά κάθε μέλους της υπηρεσίας είναι συνάρτηση της νομοθετικής και ιδιογραφικής της διάστασης. Ο ρόλος και οι προσδοκίες του ατόμου μέσα στην υπηρεσία, σχετίζονται με την νομοθετική διάσταση, ενώ η προσωπικότητα, οι ανάγκες και οι διαθέσεις σχετίζονται με την ιδιογραφική διάσταση. Ωστόσο μια Τρίτη μεταβλητή πρέπει να παρεμβληθεί σύμφωνα με τις μελέτες του Hawthorne, που ονομάζεται από τον Θεοφιλίδη *διαθέσεις της ομάδας* και σχετίζεται με το πνεύμα και το κλίμα της ομάδας.

Ο Douglas McGregor (1960) ανέπτυξε τη διπολική θεωρία Χ και Ψ (employee motivation theory X and theory Y) της ανθρώπινης συμπεριφοράς στην εργασία. Υποστήριζε ότι οι δύο αυτές θεωρίες είναι εκ διαμέτρου αντίθετες, έχοντας μεταξύ τους ένα ευρύ φάσμα πιθανών διαφορετικών εργασιακών συμπεριφορών. Σύμφωνα με τη θεωρία Χ, οι εργαζόμενοι μπορούν να περιγραφούν σαν άτομα που δεν τους αρέσει η εργασία και προσπαθούν με κάθε ευκαιρία να αποφύγουν να αναλάβουν ευθύνες και πρωτοβουλίες, επιθυμούν να εργάζονται εκ του ασφαλούς και είναι φυγόπονα. Αντίθετα, όσοι περιγράφονται από τη θεωρία Υ του Mc Gregor θεωρούν ότι η εργασία είναι το ίδιο φυσιολογικό, όπως και η ξεκούραση, δεν αντιπαθούν την εργασία και με κατάλληλη υποκίνηση αναλαμβάνουν υπευθυνότητες .

## 2. Μικροέρευνα

Οι Everard και Morris (1985), ανέπτυξαν ένα ερωτηματολόγιο για να εξακριβώσουν το βαθμό ικανοποίησης των μελών του διδακτικού προσωπικού. Το ίδιο ερωτηματολόγιο διένειμα σε πέντε εκπαιδευτικούς του σχολείου στο οποίο είμαι διευθύντρια, από τους οποίους ζήτησα μαζί με τις ειλικρινείς απαντήσεις τους να συντάξουν μια παράγραφο με σκέψεις και συναισθήματα από την εμπειρία αυτή. Οι εκπαιδευτικοί που πήραν μέρος σε αυτή την έρευνα ήταν τρεις άνδρες και δυο γυναίκες. Οι δυο από αυτούς είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού και όλοι είναι τεχνικών ειδικοτήτων.

### 2.1. Ανάλυση αποτελεσμάτων ερωτηματολογίων

Αρχίζοντας από το κριτήριο της *επιτυχίας* γίνεται αντιληπτό ότι οι Μ.Ο. των απαντήσεων όλων των εκπαιδευτικών βρίσκονται πάνω από το όριο των Ευρωπαϊκών νορμών. Πιο συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι αξιοποιούνται οι δυνατότητές τους στην εργασία, ότι έχουν συμβάλλει αποφασιστικά στην σημερινή πορεία των εργασιών, νιώθουν ότι συχνά έχουν επιτύχει κάτι σημαντικό στην εργασία τους ενώ έχουν τη δυνατότητα να εισάγουν καινοτομία στην εργασία τους σε αρκετό βαθμό. Παρατηρούμε ότι σύμφωνα με την ανάλυση περιεχομένου του Herzberg, ικανοποιείται σε σημαντικό βαθμό μια από τις μεγαλύτερες παρωθητικές δυνάμεις των εργαζομένων στο χώρο της εργασίας των.

Συνεχίζοντας με το κριτήριο της *ευθύνης*, οι Μ.Ο. των απαντήσεων όλων των εκπαιδευτικών βρίσκονται πάνω από το όριο των Ευρωπαϊκών νορμών. Όμως υπάρχει μεγάλη διακύμανση μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών, πράγμα που σημαίνει ότι παρόλο που οι Μ.Ο. είναι πάνω από τα όρια, κάποιοι από τους εκπαιδευτικούς αισθάνονται μεγαλύτερη ευθύνη συγκριτικά με τους άλλους. Εξετάζοντας τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών διαπιστώνω πως ενώ στο σύνολό τους οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ότι είναι ελεύθεροι στο να αποφασίζουν τον τρόπο με τον οποίο θα γίνεται η εργασία τους, όμως φαίνεται ότι σχεδόν οι μισοί από αυτούς αισθάνονται ότι θα είχαν καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία τους εάν τους άφηναν να πραγματώσουν τους εργασιακούς

στόχους με το δικό τους τρόπο. Σε αυτό το σημείο θα μπορούσε να ισχυρισθεί κάποιος πως αιτία για αυτό θα μπορούσε να αποτελεί το γεγονός ότι σε ένα Δημόσιο Ελληνικό σχολείο, οι εκπαιδευτικοί δεσμεύονται στην εφαρμογή των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών του Υπουργείου Παιδείας.

**Πίνακας 1 Αποτελέσματα από την επεξεργασία των 5 ερωτηματολογίων**

| **ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ** | Ευρωπαϊκές νόρμες | Άτομα που πήραν μέρος στην έρευνα | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | 1ο | 2ο | 3ο | 4ο | 5ο |
| Επιτυχία | 3,1 | 4 | 3,5 | 4,85 | 4,2 | 4 |
| Ευθύνη | 2,0 | 4,5 | 3,5 | 3,5 | 5 | 3 |
| Αναγνώριση | 2,9 | 4 | 4,6 | 5 | 5 | 4,3 |
| Ανέλιξη | 3,2 | 3 | 3 | 3 | 3 | 3 |
| Ενδιαφέρουσα εργασία | 3,6 | 4 | 5 | 4,025 | 4,2 | 5,5 |
| Προσωπική ανάπτυξη | 3,5 | 5 | 4 | 4 | 4 | 6 |
| Σύνολο βαθμού | 51,8 | 53 | 51 | 54 | 55 | 57 |

Η *αναγνώριση* που αποτελεί σημαντικό παρωθητικό κριτήριο, φαίνεται να έχει υψηλούς Μ.Ο. γενικά σε όλους τους εκπαιδευτικούς. Αυτό δείχνει ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν επίγνωση του επιπέδου της εργασίας που παρέχουν και όταν αυτή είναι επιτυχημένη, αισθάνονται την αναγνώριση. Η ικανοποίηση αυτού του κριτηρίου σύμφωνα με τις θεωρίες των Simson, Herzberg και Maslow, οδηγεί στην ικανοποίηση των οι στόχων του οργανισμού, που είναι έμμεσα και προσωπικοί στόχοι των εργαζόμενων

Η *ανέλιξη* είναι ένας παράγοντας στον οποίο οι εκπαιδευτικοί στο σύνολό τους έδωσαν την ίδια απάντηση και φαίνεται να είναι ελαφρώς κάτω από τις Ευρωπαϊκές νόρμες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία που αφορά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και άρα και στην ανέλιξή των, καθώς και την ισχύουσα νομοθεσία για τις κρίσεις και τοποθετήσεις εκπαιδευτικών σε Διευθυντικές ή θέσεις Συμβούλων, απαραίτητο είναι να φροντίσουν οι εκπαιδευτικοί να αναπτυχθούν επαγγελματικά είτε μέσα από υπηρεσιακά προγράμματα επιμόρφωσης είτε ακόμη και αυτοεπιμόρφωσης, αφού και αυτά αποτελούν κριτήρια για επαγγελματική ανέλιξη. Εάν αυτά απουσιάζουν, καθίσταται δύσκολη η ανέλιξη των εκπαιδευτικών.

Η *Ενδιαφέρουσα εργασία* αποτελεί κριτήριο παρώθησης για τους εργαζόμενους και σύμφωνα με την κλίμακα του Maslow δείχνει ότι για να είναι ο εργαζόμενος ικανοποιημένος από το χώρο εργασίας, σημαίνει ότι θα πρέπει να έχει ικανοποιήσει τις κατώτερες ιεραρχικά ανάγκες του. Σε όλη του τη ζωή ο άνθρωπος ενεργεί με τέτοιο τρόπο, ώστε να ικανοποιεί όσο το δυνατό περισσότερες από τις ανάγκες του με τον πιο αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο. Εδώ οι απαντήσεις δείχνουν ότι οι εργαζόμενοι βρίσκουν ότι η εργασία τους είναι αρκετά ενδιαφέρουσα, σπάνια σκέφτονται ότι θα ήθελαν να αλλάξουν επάγγελμα ενώ θεωρούν ότι πολύ λίγα από τα βασικά τους καθήκοντα δεν είναι απαραίτητα.

Η εκτίμηση των εκπαιδευτικών ότι η εργασία τους δίνει την εντύπωση ότι συνεχώς μαθαίνουν νέα πράγματα αλλά και πιο συγκεκριμένα η σύνδεσή τους με την εκπαίδευση τους δίνει την ευκαιρία να μαθαίνουν αρκετά έως πάρα πολλά νέα πράγματα, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η φύση της εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης δίνει την ευκαιρία αλλά παράλληλα και απαιτεί, οι εργαζόμενοι να μαθαίνουν αλλά και να εφαρμόζουν νέα πράγματα, δεδομένου ότι η επιστήμη

προχωρεί και η τεχνολογία εξελίσσεται. Άρα οι εκπαιδευτικοί έχουν *προσωπική ανάπτυξη* μέσα από την εργασία τους η οποία στην συνέχεια μπορεί να τους οδηγήσει και σε επαγγελματική ανέλιξη.

## 3. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των Μ.Ο. των ερωτηματολογίων διαπιστώνεται ότι και στον επαγγελματικό χώρο της εκπαίδευσης βρίσκει εφαρμογή η θεωρία της ιεράρχησης των πέντε αναγκών του Maslow, ο οποίος συνδέει την ικανοποίηση από την εργασία με την ικανοποίηση των πέντε ιεραρχικών αναγκών του ανθρώπου. Για τον Maslow η ικανοποίηση μιας ανάγκης κατωτέρου επιπέδου παρακινεί το άτομο για εκπλήρωση κάποιας άλλης ανάγκης ανώτερου επιπέδου. Επομένως δεν μπορούμε να επιζητούμε αύξηση της παραγωγής και ικανοποίηση των εργαζομένων από την εργασία εάν δεν ικανοποιηθούν πρώτα οι φυσιολογικές ανάγκες, στη συνέχεια οι ανάγκες ασφάλειας και σταθερότητας, επίσης οι κοινωνικές ανάγκες που έχουν σχέση με τις κοινωνικές σχέσεις, σε επόμενο στάδιο οι ανάγκες εκτίμησης όπως το κύρος, η αυτοεκτίμηση, η κοινωνική θέση, το γόητρο κ.ά. και στο τέλος οι ανάγκες ολοκλήρωσης που σχετίζονται με την ανάπτυξη, επιτυχία και εξέλιξη του ατόμου. **Επομένως όποιος διοικεί έναν οργανισμό πρέπει να δώσει προσοχή στην ικανοποίηση αναγκών κατώτερου επιπέδου για να μπορέσει να καταστήσει τις ανάγκες ανώτερου επιπέδου ως παρωθητικές δυνάμεις μέσα στην υπηρεσία.**

## 4. Βιβλιογραφικές αναφορές


Θεοφιλίδης, Χρ., 2012. *Η Σχολική ηγεσία και Διοίκηση*. Αθήνα: ΓΡΗΓΟΡΗ.

Κάντας**,** Α**.** (1992). Η επαγγελματική Ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία,1,* 30-43.

Παπαναούμ**,** Ζ**.** (2003). *Το Επάγγελμα του Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Argyris, Ghr. (1957). *Personality and organization.* New York: Harper.

Everard, K., Morris, G. (1985). *Effective school management.* New York: Harper

Getzels, J., Guba. E. (1857). Social behavior and the administrative process. *School Review, 65,* 423-441.

Haldane, B. (1981). *Career satisfaction and success: How to know and manage your strengths.* New York: Anacom.

Herzberg, F. (1966). Work and the nature of man. New York: New American Library

Maslow, A. (1954). *Motivation and personality.* New York: Harper.

Sergiovanni, Th., Starratt, R. (1971). *Emerging patterns of supervision: human perspectives.* New York: McGraw.

Simon, H. (1957). *Administrative behavior.* New York: Macmillan

**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

**ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ**

Α. ΟΔΗΓΙΕΣ

Απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις. Σε κάθε ερώτηση βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που περιγράφει καλύτερα τα συναισθήματά σας για την εργασία σας. **Ορθή απάντηση είναι εκείνη που εκφράζει τα πραγματικά συναισθήματά σας.**

Β. ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

Πόσο συχνά νιώθετε ότι δεν αξιοποιούνται οι δυνατότητές σας στην εργασία που κάνετε σήμερα.

0. Σχεδόν πάντοτε
1. Πολύ συχνά
2. Συχνά
3. Σπάνια
4. Πολύ σπάνια
5. Σχεδόν ουδέποτε

2. Πόσα από τα βασικά σας καθήκοντα και ευθύνες νομίζετε ότι δεν έχουν σημασία ή ότι δεν είναι απαραίτητα:

0. Σχεδόν όλα
1. Τα περισσότερα
2. Αρκετά
3. Λίγα
4. Ελάχιστα
5. Κανένα

3. Πόσες ευκαιρίες έχετε για να συμβάλετε αποφασιστικά στην πορεία εργασιών που ακολουθείται σήμερα?

0. Σχεδόν καμία
1. Ελάχιστες
2. Λίγες
3. Αρκετές
4. Πολλές
5. Απεριόριστες

4. Μήπως υπάρχουν στιγμές που νιώθετε ότι προτιμάτε να εγκαταλείψετε την εργασία που έχετε σήμερα?

0. Το σκέφτομαι συνεχώς
1. Το σκέφτομαι πολύ συχνά
2. το σκέφτομαι συχνά
3. Σπάνια το σκέφτομαι
4. Σπάνια, ποτέ δεν πέρασε από το μυαλό μου.
5. Ουδέποτε πέρασε από το μυαλό μου

5. Πόση ελευθερία νομίζετε ότι έχετε στο να αποφασίζετε εσείς τον τρόπο με τον οποίο θα γίνεται η εργασία σας?

0. Καμία
1. Σχεδόν καμία
2. Ελάχιστη
3. Αρκετή
4. πολλή
5. Απεριόριστη

6. Πόσο συχνά νιώσατε ότι θα είχατε καλύτερα αποτελέσματα στην εργασία σας, αν σας άφηναν ελεύθερο να επιδιώξετε πραγμάτωση των στόχων με το δικό σας τρόπο?

0. Σχεδόν πάντοτε
1. Πολύ συχνά
2. Συχνά
3. Σπάνια
4. Πολύ σπάνια
5. Σχεδόν ουδέποτε

7. Πόσο συχνά νιώσατε ότι αναγνωρίστηκε κάποια επιτυχία σας?

0. Σχεδόν ουδέποτε
1. Πολύ σπάνια
3. Σπάνια
3. Αρκετές φορές
4. Συχνά
5. Πολύ συχνά

8. Πόσο συχνά έχετε την ευκαιρία αναγνώρισης στην εργασία σας?

0. Σχεδόν ουδέποτε
1. Πολύ σπάνια
3. Αρκετές φορές
4. συχνά

2. Σπάνια 5. Πολύ συχνά

9. Μήπως η εργασία σας είναι τέτοια που συνεχώς σας δίνει την εντύπωση ότι συνεχώς μαθαίνετε νέα πράγματα?

Δεν υπάρχει οτιδήποτε που μπορώ να μάθω
Σχεδόν δεν μου δίνει καμιά Ευκαιρία να μάθω οτιδήποτε
Μου δίνει την ευκαιρία να μάθω ελάχιστα πράγματα
3. Μου δίνει την ευκαιρία να μάθω αρκετά πράγματα
4. Μου δίνει την ευκαιρία να μάθω πολλά πράγματα
5. Μου δίνει την ευκαιρία να μάθω πάρα πολλά πράγματα

10. Μήπως η σύνδεσή σας με την εκπαίδευση σας δίνει την ευκαιρία να μαθαίνετε συνεχώς νέα πράγματα?

Δε μου δίνει καμία ευκαιρία να μάθω οτιδήποτε
Σχεδόν δεν μου δίνει καμία μάθω οτιδήποτε
Μου δίνει την ευκαιρία να μάθω οτιδήποτε
3. Μου δίνει την ευκαιρία να μάθω αρκετά πράγματα
4. Μου δίνει την ευκαιρία να μάθω πολλά πράγματα
5. Μου δίνει την ευκαιρία να μάθω πάρα πολλά πράγματα

11. Αν αγνοήσουμε τις επισκέψεις του επιθεωρητή ή κάποιου άλλου ιεραρχικά ανώτερου στην τάξη σας, καθώς και την επίσημη αξιολόγηση, πόσο συχνά νιώσατε ότι επιτύχατε κάτι σημαντικό στην εργασία σας?

0. Πολύ σπάνια
1. Σπάνια
2. Αρκετές φορές
3. Συχνά
4. Πολύ σπάνια
5. Σχεδόν πάντοτε

12. Σε ποιο βαθμό γνωρίζετε κατά πόσο επιτελείτε εξαιρετική ή φτωχή εργασία?

Δεν υπάρχει τρόπος να το γνωρίζω
Σχεδόν δεν υπάρχει τρόπος να γνωρίζω
Γνωρίζω σε κάποιο βαθμό
3. Γνωρίζω σε σημαντικό βαθμό
4. Γνωρίζω σε πολύ καλό βαθμό
5. Γνωρίζω πλήρως

13. Σε ποιο βαθμό έχετε τη δυνατότητα να εισαγάγετε κάποια καινοτομία στην εργασία σας?

0. Δεν μπορώ για κανένα λόγο
1. Σχεδόν δεν μπορώ για κανένα λόγο
2. Σε περιορισμένο βαθμό
3. Σε αρκετό βαθμό
4. Σε μεγάλο βαθμό
5. Έχω απεριόριστες δυνατότητες

14. Πόσο συχνά σκέφτεστε ότι η εργασία σας είναι ενδιαφέρουσα?

0. Ουδέποτε
1. Πολύ σπάνια
2. Σπάνια
3. Αρκετές φορές
4. Συχνά
5. Πολύ συχνά

15. Πόσο συχνά σκέφτεστε ότι θα ήταν προτιμότερο να υποβάλετε παραίτηση από την εργασία σας ή να αλλάξετε επάγγελμα?

0. Πολύ συχνά
1. Συχνά
2. Κάποτε
3. Σπάνια
4. Πολύ σπάνια
5. Ουδέποτε

16. Σε ποιο βαθμό σας βοηθά η θέση που κατέχετε να βελτιωθείτε επαγγελματικά?

0. Καθόλου
1. Σε ελάχιστο βαθμό
2. Σε μικρό βαθμό
3. Σε σημαντικό βαθμό
4. Σε μεγάλο βαθμό
5. Σε πολύ μεγάλο βαθμό

Σας ευχαριστώ

# ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΑΡΧΑΙΟΥΣ ΕΛΛΗΝΕΣ ΣΚΕΠΤΙΚΟΥΣ ΣΤΗΝ ΚΒΑΝΤΙΚΗ ΜΗΧΑΝΙΚΗ ΜΕΣΩ ΤΗΣ ΑΡΧΗΣ ΤΗΣ ΑΒΕΒΑΙΟΤΗΤΟΣ

**Χασιώτη Μαρία**
xasmari100@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Μεταπτυχιακό στην Ορθόδοξη Θεολογία

**Περίληψη**

Το παρόν πόνημα πραγματεύεται την αρχή της αβεβαιότητος ως σύλληψη των αρχαίων Ελλήνων Σκεπτικών και ως θεμελιώδες αξίωμα της Κβαντομηχανικής, δυόμισυ χιλιάδες χρόνια μετά, για το οποίο ο Γερμανός Φυσικός Heisenberg τιμήθηκε το 1932 με το βραβείο Νόμπελ Φυσικής. Ειδικότερα, το εγχείρημα σπονδυλώνεται σε δύο άξονες. Αφ' ενός, επιχειρείται να καταδειχθεί πώς οι Σκεπτικιστές μέσω του απρόβλεπτου, του τυχαίου και των πιθανοτήτων τορπίλλισαν την αιτιοκρατία, και αφ' ετέρου, πώς η Κβαντική Φυσική παραδεχόμενη το απροσδόκητο ανέτρεψε τον ντετερμινισμό. Τοιουτοτρόπως, μέσω της πάλης της έρευνας και της καθαρής λογικής, αναδεικνύεται η αρχή της αβεβαιότητος, τόσο από τους αρχαίους Φιλοσόφους, όσο και από τους σύγχρονους Φυσικούς, ως βασική συμπαντική αρχή και ως δρόμος προς το εύτακτον της αταξίας. Εν κατακλείδι, αποδεικνύει την ανάγκη της διαλεκτικής των επιστημών, κυρίως σήμερα που η εξειδίκευση και ο μερισμός προσέκρουσαν σε αδιέξοδο.

**Λέξεις κλειδιά:** ολισμός, αβεβαιότητα, απροσδόκητο, πιθανότητα, σχετικότητα

## 1. Εισαγωγή

Το θεωρητικό υπόβαθρο της παρούσης εισηγήσεως αποτελεί η διαλεκτική του αρχαίου φιλοσοφικού ρεύματος των Σκεπτικιστών με την Κβαντική Φυσική και ειδικότερα όσον αφορά στο ζήτημα της απροσδιοριστίας. Στο πλαίσιο αυτό εμπεριέχονται και τα θέματα της αμφισβήτησης της αιτιοκρατίας, της σχετικότητας, της αοριστίας, της τυχαιότητος, των πιθανοτήτων, του ευλόγου.

Στόχος του παρόντος εγχειρήματος είναι: α) Να διαφανεί ότι οι δογματικές αιτιολογίες και οι μηχανιστικές θεωρίες αδυνατούν να προσφέρουν μια καθολική εξήγηση, εφ' όσον εξηγούν μεμονωμένα φαινόμενα, όταν όλα από κοινού παρουσιάζουν αρμονική σύνδεση («Ἓν τό πᾶν»). β) Να αναδειχθεί ότι τα πράγματα είναι σχετικά, αφού είναι ακατάληπτα αφ' εαυτά και μόνον σε σχέση με κάτι άλλο μπορούν να γίνουν καταληπτά. Επιπλέον, οι κρίσεις για τα πράγματα είναι σχετικές, αφού τα πάντα είναι σχετικά με κάτι. γ) Να καταδειχθεί ότι το γεγονός του τυχαίου εκτινάσσει στον αέρα την αναγωγή του αιτιατού a posteriori σε αναγκαίο αίτιο a priori. δ) Να φανεί ότι ο δρόμος της πιθανότητος, δεν διεκδικεί την βεβαιότητα, αλλά φαίνεται ως ικανός πρακτικός δρόμος και οδηγός στην ζωή.

## 2. Κυρίως μέρος

### 1. Μέθοδος

Η μελέτη και η ανάλυση της εργασίας βασίστηκε στην μέθοδο της σύγκρισης και της αναλογίας. Μέσω της διακειμενικής προσέγγισης των κειμένων των Ελλήνων Σκεπτικών και της Κβαντομηχανικής, αναδεικνύονται οι συνάφειες των θέσεών τους, οι οποίες συγκλίνουν στην αρχή της αβεβαιότητας.

## 2. Ανάλυση

«Τί δ' ἐν νηί, εἰ τῳ ἐξουσία εἴη ποιεῖν ὃ δοκεῖ, νοῦ τε καί ἀρετῆς **κυβερνητικῆς** ἐστερημένῳ, καθορᾷς ἃ ἂν συμβαίη αὐτῷ τε καί τοῖς συνναύταις;» (Πλάτων, 1994).

Ο όρος **κυβερνητική** αναφέρεται στον Πλάτωνα και το 1948 τον χρησιμοποίησε ο Wiener, για να δηλώσει ένα υποσύνολο της Συστημικής, το οποίον αφορά στην κυβέρνηση, υπό την έννοια της διεύθυνσης ή της ρύθμισης, του ελέγχου και της επικοινωνίας των συστημάτων των ζώντων οργανισμών και μηχανών κατασκευασμένων από τον άνθρωπο. Σημειωτέον ότι η Επιστήμη των Συστημάτων είχε ήδη εμφανιστεί κατά τον Μεσοπόλεμο, ως διεπιστημονικό πεδίο, το οποίο παρέχει έναν κοινό τρόπο σκέψης, αντλεί έννοιες και ιδέες από πολλές επιστήμες και τις τοποθετεί σε ένα κοινό ολιστικό πλαίσιο, με στόχο την ερμηνεία πολύπλοκων συστημάτων με εσωτερική δομή. Η εφαρμογή της ολιστικής συστηματικής μεθοδολογίας απέφερε σημαντικά αποτελέσματα σε πολλές επιστήμες και επιστημονικούς κλάδους. Ο εν λόγω τρόπος σκέψης ονομάζεται **ολισμός** και αναπτύχθηκε ως αντίδραση στον αναγωγισμό (ήτοι στην μελέτη ενός συστήματος αποκλειστικά με αναγωγή του στα δομικά του μέρη) (Δεστέφανος, 2002).

Κατ' αναλογίαν, ο Αινησίδημος από τα βάθη των αιώνων είχε ήδη επισημάνει ότι οι μηχανιστικές θεωρίες των Επικουρείων δεν μπορούν να προσφέρουν γενική εξήγηση και, παραδεχόμενος τους ατομικούς, δείχνει ότι τα στοιχεία του μικρόκοσμου είναι προεκτάσεις των ανάλογων στοιχείων του μακρόκοσμου. Έτσι, προειδοποιεί σωτήρια τους επιστήμονες ότι εξηγούν μεμονωμένα φαινόμενα. Παράλληλα, με το πείραμα του «σωρίτη», ο Αρκεσίλαος καταδεικνύει ότι στον χώρο των υλικών πραγμάτων δεν υπάρχουν όρια για το μεγάλο και το μικρό, αλλά κάθε μεγάλο είναι συγχρόνως μικρό, διότι υπάρχει πάντα κάτι μεγαλύτερο και αντιστρόφως. Έτσι, η **ολική αρχή** του μεγάλου – μικρού είναι απροσδιόριστη δυάδα, ενώ πίσω από τον «σωρίτη» διαγράφεται η πλατωνική αντίληψη ότι μέσα στην ύλη μεταβάλλονται τα όρια των ειδών που βρίσκονται σε διαρκή κίνηση και δεν μπορεί να τα συλλάβει ο ορθός λόγος (Πεντζοπούλου, 2007).

Ακριβώς την ανωτέρω αντίληψη του Πλάτωνα διετύπωσε ο Heisenberg στην αρχή της απροσδιοριστίας, σύμφωνα με την οποία είναι αδύνατον να μετρηθεί ταυτόχρονα και με ακρίβεια, ούτε θεωρητικά ούτε πρακτικά, η θέση και η ταχύτητα ή ορμή ενός σωματίου. Επομένως, η αρχή της αβεβαιότητος αντιτίθεται στην αρχή της αιτιοκρατίας, αφού υπάρχουν γεγονότα των οποίων η εκδήλωση δεν υπαγορεύεται από κάποια αιτία. Ο ίδιος ο Heisenberg εξήγησε ότι η ελάχιστη **αβεβαιότητα** προκύπτει από την δομή της ύλης καθεαυτήν και δεν την βλέπουμε εντόνως στην καθημερινότητα, διότι εμφανίζεται σε πολύ μικρή κλίμακα και γίνεται κυρίως εμφανής στο μικρόκοσμο (Δεστέφανος, 1995). Η αρχή της αβεβαιότητος θεμελίωσε την Κβαντικής Φυσική, που είναι συναφές γνωστικό πεδίο της Συστημικής και της Κυβερνητικής.

Αναλογικά, ο Αρκεσίλαος πίστευε ότι όλα είναι κρυμμένα στο σκοτάδι και δεν μπορούμε να αντιληφθούμε ή να κατανοήσουμε τίποτε (Long, 2003). Άλλωστε, η μορφή του σκεπτικισμού εκφράζεται με την πρόταση: «**γνωρίζω ότι δεν γνωρίζω** τίποτε» και με την πρόταση: «κανείς δεν γνωρίζει τίποτε, ούτε ακόμη ότι κανείς δεν γνωρίζει τίποτε». Η έννοια της βεβαιότητος είναι απόλυτος όρος και η απολυτότητά της εμποδίζει να υποστηρίξουμε ότι είμαστε έστω και σε μία περίπτωση βέβαιοι για κάτι. Εάν, λοιπόν, για να γνωρίζουμε κάτι, πρέπει να είμαστε βέβαιοι γι' αυτό, τότε δεν υπάρχει τίποτε που να γνωρίζει κάποιος ότι είναι κατά τον τρόπο που εμφανίζεται (Πεντζοπούλου, 2007).

Κατά τον Heisenberg, η αρχή της απροσδιοριστίας βασίζεται στο ότι αναγκαστικά, από την μέτρηση ενός μεγέθους, παρουσιάζεται μια **αλληλεπίδραση** ανάμεσα στο παρατηρούμενο φαινόμενο και στα μέσα παρατήρησής του, η οποία προκαλεί μια σημαντική διατάραξη στα άλλα μεγέθη, που δεν μπορεί να προσδιοριστεί με ακρίβεια και οφείλεται στην διπλή φύση – σωματική και κυματική – τόσο των σωματίων, όσο και των ακτινοβολιών που χρησιμοποιούνται για την παρατήρηση. Το αποτέλεσμα της ελάχιστης διατάραξης που δημιουργεί η παρατήρηση στο παρατηρούμενο φαινόμενο – αποτέλεσμα μικρό αλλά ξεπερασμένο εξαιτίας της Κβαντικής φύσης των φαινομένων – είναι αμελητέο, εφ' όσον ασκείται σε μικροσκοπικά μεγέθη. Αποκτά όμως

θεμελιώδη σημασία κατά την μελέτη των φαινομένων σε ατομική και υποατομική κλίμακα (Wiener, 1970).

Επ' αυτού, ο Πύρρων βαθιά επηρεασμένος από την εμπειρία της **σχετικότητος** των πραγμάτων, κατέφευγε στον Όμηρο και συχνά επαναλάμβανε τους στίχους του για την ματαιότητα του κόσμου και την ζωή των ανθρώπων, η οποία είναι σαν τα φύλλα των δέντρων: «οἴη περ φύλλων γενεή, τοίη δε καί ἀνδρῶν» (Ιλιάς, IV, 196). Ακολούθως, οι σκεπτικοί δέχονται την έννοια της σχετικότητας με διπλή σημασία: 1) το σχετικό νοείται ως προς το υποκείμενο που κρίνει και 2) ως προς το αντικείμενο με το οποίο συμπαρατηρείται το πράγμα, το οποίον χαρακτηρίζεται ως «σχετικό», διότι κανένα από τα εξωτερικά αντικείμενα δεν υποπίπτει στις αισθήσεις μας αυτό καθεαυτό, αλλά πάντοτε «σύν τινί», δηλαδή μαζί με κάτι άλλο. Για το λόγο αυτό εμφανίζεται διαφορετικό, όπως για παράδειγμα το σώμα βυθισμένο στο νερό είναι ελαφρύ, ενώ στον αέρα είναι βαρύ. (Πεντζοπούλου, 2002).

Ο από του προς τι τρόπος, ήτοι ο τρόπος της σχετικότητος αναφέρεται και στα αισθητά και στα νοητά. Όλα είναι σχετικά «ως προς την διάνοιαν» και κάθε πράγμα από μόνο του είναι ακατάληπτο και μόνον σε σχέση με κάτι άλλο μπορεί να γίνει καταληπτό. Έτσι, και οι κρίσεις μας για τα πράγματα είναι σχετικές, αφού τα πάντα είναι σχετικά με κάτι. Για τον λόγο αυτό επέχουμε από την κρίση όσον αφορά στο τι είναι απόλυτα και ως προς την φύση τους. Για τον Καρνεάδη, και αυτή η ίδια η εποχή, η εφεκτική στάση απέναντι στην γνώση του απόλυτου, παρουσιάζει σχετικό χαρακτήρα (Πεντζοπούλου, 2007).

Συναφές ως προς τα ανωτέρω είναι και το γνωστικό πεδίο της θεωρίας του χάους ή μεταφορικά «το φαινόμενο της πεταλούδας», σύμφωνα με το οποίο μια απειροελάχιστη μεταβολή στην ροή των γεγονότων οδηγεί, μετά την πάροδο αρκετού χρόνου, σε μια εξέλιξη της ιστορίας του συστήματος δραματικά διαφορετική από εκείνη που θα ελάμβανε χώρα, αν δεν είχε συμβεί η μεταβολή. Άλλοις λόγοις, η ουσία της συμπεριφοράς ενός χαοτικού συστήματος είναι ότι, στην πράξη, είναι **απρόβλεπτη** σε βάθος χρόνου. Συνεπώς, ενώ πράγματι ένα ασήμαντο γεγονός μπορεί να αλλάξει άρδην την πορεία της ιστορίας, δεν είμαστε σε θέση να ξέρουμε ποια θα ήταν η εξέλιξη του συστήματος χωρίς το γεγονός και άρα, δεν μπορούμε να σχεδιάσουμε τις ενέργειές μας, ώστε να πετύχουμε ένα επιθυμητό σημαντικό αποτέλεσμα σε βάθος χρόνου. Μπορούμε να προγραμματίζουμε αποτελεσματικά μόνο μέχρι τον χρονικό ορίζοντα που χαρακτηρίζει το σύστημα. Η γνώση ότι ένα ασήμαντο γεγονός οδήγησε σε κάτι «μεγάλο», μπορεί – μερικές φορές – να αποκτηθεί εκ των υστέρων, αν και συνήθως ακόμη κι αυτό είναι αδύνατον (Wiener, 1982).

Μέσω της διακειμενικότητος παρατηρούμε ότι ο Αινησίδημος έχει την τιμή να είναι ο πρώτος που κατέδειξε ότι η αρχή της αιτιότητος πάσχει και αναιρείται, από το γεγονός των **μη προβλεψιμοτήτων**. Οι σκεπτικιστές μέσω του επιχειρήματος του σωρίτη απέρριψαν την αιτιολογία ως ψευδή, αφού η άπειρη σειρά δεν καταλήγει, όπως ακριβώς και η άπειρη σειρά αιτίου – αιτιατού. Για τον λόγο αυτό, η απάντησή τους είναι «δεῖν ἵστασθαι», κατά το του Αριστοτέλους: «ἀνάγκη στῆναι» και το του Αρχιμήδους: «δός μοι πᾶ στῷ καί τά γᾶν κινάσω» (Πεντζοπούλου, 2007).

Στο σημείο ετούτο, θα λέγαμε ότι το «δεῖν ἵστασθαι» ικανοποιείται από ένα άλλο συναφές γνωστικό πεδίο της Συστημικής, από την θεωρία των πιθανοτήτων, η οποία είναι μια αξιωματική θεωρία μέτρου. Η πιθανότητα εκφράζει την αβεβαιότητα του ανθρώπου για την εξέλιξη των φαινομένων και είναι απαραίτητη σε πολλές δραστηριότητες ως θεμέλιο της στατιστικής. Παρ' όλον ότι τα γεγονότα που μελετώνται από την θεωρία των πιθανοτήτων, όπως η ρίψη ενός ζαριού ή το στρίψιμο ενός κέρματος, είναι τυχαία, όταν αυτά επαναλαμβάνονται πολλές φορές, τότε η αλληλουχία τους παρουσιάζει ορισμένα στατιστικά μοτίβα, τα οποία μπορούν να μελετηθούν και να προβλεφθούν.

Μάλιστα, το πείραμα της ρίψης ενός ζαριού ανήκει στα στοχαστικά πειράματα ή «τύχης», τα οποία βρίσκονται σε αντιδιαστολή με τα αιτιοκρατικά πειράματα, που είναι και βέβαια, αφού οι γνωστές μεταβλητές είναι αρκετές για την ακριβή πρόβλεψη των αποτελεσμάτων. (Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής Γ΄ Λυκείου). Εν συνεχεία, στις **πιθανότητες** στηρίχτηκε ο Neumann για την συγγραφή της περίφημης πραγματείας του: «Η θεωρία των παιγνίων και η οικονομική

συμπεριφορά» το 1944, την οποία συνέχισε ο John Nash που τιμήθηκε το 1994 με το βραβείο Νόμπελ Οικονομίας, παρά την μάχη του ενάντια στην σχιζοφρένεια. (Την μάχη αυτή απέδωσε το 2001 η ταινία: «A beautiful mind»). Στην ευρύτερή της έννοια, η θεωρία των παιγνίων δεν αναφέρεται απαραίτητα σε κάποιο παιχνίδι καθεαυτό, αλλά και σε κάποια οικονομική συναλλαγή, στο χαρτοπαίγνιο, στα ζάρια, ακόμη και στις διαδικασίες διαβούλευσης μιας επιτροπής για την λήψη αποφάσεων.

Κατ' αναλογίαν, οι σκεπτικοί δέχονται το πιθανό με την σημασία τού «οὐ μᾶλλον» και απορρίπτουν ό,τι κλονίζει την ενάργεια. Έτσι, είναι πιθανό τα εξωτερικά αντικείμενα να φαίνονται διαφορετικά στην παρατήρηση λόγω της διαφορετικής δομής των ζωντανών οργανισμών που δέχονται τις αισθητηριακές εντυπώσεις. Λόγου χάριν, το καθαρό ύδωρ, όταν απορροφάται από τα δέντρα, γίνεται αλλού φλοιός, αλλού κλαδί, αλλού καρπός, και μάλιστα σύκο, ρόδι κ.α. Στον χώρο της ηθικής, ο Καρνεάδης διαπιστώνει την αδυναμία να οριστεί αντικειμενικά το αγαθό και στρέφεται στο κριτήριο του πιθανού. Υπάρχει το πιθανό – καλό και το πιθανό – κακό, και ο σοφός προσπαθεί κάθε φορά να βρει το σωστό. Για τον Καρνεάδη, η πιθανότητα μπορεί και πρέπει να θεμελιώνεται απλά και γρήγορα στα σχετικώς ασήμαντα θέματα, αλλά όταν πρόκειται για την ανθρώπινη ενδαιμονία, τότε ο έλεγχος της πιθανότητος θα πρέπει να είναι όσο το δυνατόν αυστηρότερος. (Long, 2003)

Ειδικότερα, ο Καρνεάδης με το επιχείρημα της απαραλλαξίας έδειξε ότι μόνο χάρη στον έλεγχο και στην ενδελεχή εξέταση μπορούμε να δεχτούμε την πιθανή παράσταση, και όχι γιατί από μόνη της διακρίνεται ως αληθής ή ψευδής. Πρόκειται για την μεγάλη στιγμή των Σκεπτικών της Νέας Ακαδημίας, οι οποίοι περνούν από την ακαταληψία και την άρνηση της γνώσης στην **πιθανοκρατία**, ήτοι την παραδοχή της πιθανής γνώσης. Στο πλαίσιο αυτό, η έννοια του πιθανού είναι συνώνυμη προς το εύλογον. (Πεντζοπούλου, 2007)

Για τον Αρκεσίλαο, το εύλογον πρέπει να είναι το κριτήριο των πράξεών μας. Για τον Καρνεάδη το «τυχικῶς» είναι ένα «κατά συμβεβηκός», όπως το σφουγγάρι που πέταξε ο ζωγράφος Απελλής στον πίνακα, εκνευρισμένος επειδή δεν μπορούσε να ζωγραφίσει τον αφρό στο στόμα του αλόγου και «τυχικῶς», δημιουργήθηκε ο αφρός. Τυχαίο, λοιπόν, σημαίνει κατά βάθος το ενδεχόμενον (Πεντζοπούλου, 2002). Εν κατακλείδι, το εύλογον του Αρκεσιλάου και το πιθανόν του Καρνεάδου είναι στιγμές που εδραιώνουν μια δικαιολογημένη υποκειμενική βεβαιότητα των παραστάσεων (Πεντζοπούλου, 2007)

## 3. Συμπεράσματα

Περιδιαβάζοντας ένθεν και εκείθεν την Συστηματική θεωρία και την Σκεπτική Φιλοσοφία, εξ' όσων περιεγράφησαν, δυνάμεθα να συνάγουμε ορισμένα συμπεράσματα, τα οποία απορρέουν αβίαστα μέσω των συναφειών και αναλογιών. Αναλυτικότερα:

## 4. Ἓν τό πᾶν

Η αρχή του ολισμού, έτσι όπως ανακαλύφθηκε από τους αρχαίους Έλληνες και από Συστηματικούς επιστήμονες του Μεσοπολέμου, υποδεικνύει ότι όταν μέσω της πολυειδείας ανακαλυφθεί η ενοείδεια, τότε από την αναγωγή στο όλον, ίσως να ανοίξει ο δρόμος προς ένα διεπιστημονικό γνωστικό πεδίο, ως αντίδοτο στον μερισμό, στον οποίο θα είναι κοινός ο τρόπος σκέψης για την μελέτη όλων των συστημάτων με εσωτερική δομή, έχοντας ως κεντρική έννοια την θερμοδυναμική ισορροπία που εφαρμόζει και η Φύση, παρ' όλες τις μύριες πληγές που της έχουν προξενήσει οι άνθρωποι.

Ειδικότερα, η συγκλονιστική αποκάλυψη της κβαντομηχανικής είναι ότι οι κβαντικοί νόμοι είναι υπεύθυνοι για την «αρχιτεκτονική» του πυρηνικού και ατομικού μικρόκοσμου, αλλά και την «αρχιτεκτονική» του σύμπαντος εν όλω. Χωρίς τους κβαντικούς νόμους το σύμπαν δεν θα είχε καταφέρει ποτέ να σπάσει την ομοιομορφία του αρχέγονου κοσμικού χυλού – της αρχέγονης καυτής σούπας που προέκυψε από την Μεγάλη Έκρηξη – και να δημιουργήσει τις μεγάλες κοσμικές δομές που αναγνωρίζουμε σήμερα: τους γαλαξίες, τα άστρα, τους πλανήτες και τελικά

την ίδια την ζωή. Αυτά «φύτρωσαν» από τους μικρούς σπόρους της ανομοιομορφίας που «έσπειρε» η αρχή της αβεβαιότητος στο σύμπαν. Ωστόσο, πίσω από το φαινομενικό Χάος και την έλλειψη συνέχειας των ατομικών σωματιδίων της ύλης, που περιγράφεται στην Κβαντομηχανική, κρύβεται μια κρυμμένη τάξη, μια ενδογενής τάξη με άπειρο βάθος, στα εσώτατα της οποίας πηγάζουν και ενοποιούνται η ύλη και η συνείδηση.

**5. Αλληλεπίδραση**

Μεταξύ παρατηρητή, παρατηρούμενου και μέσων παρατήρησης ασκείται αλληλεπίδραση, ώστε τα πράγματα να γίνονται καταληπτά μόνο σε σχέση με κάτι άλλο. Επομένως, τα υπό κρίσιν πράγματα είναι αστάθμητα, όπως και οι αισθήσεις, και άρα και οι κρίσεις. Η κβαντομηχανική εισάγοντας τον παρατηρητή ως αποφασιστικό παράγοντα που επηρεάζει την γνώση και την εξέλιξη των φυσικών φαινομένων, αμφισβήτησε την αντικειμενικότητα της επιστημονικής γνώσης, ανοίγοντας τον δρόμο σε μια ριζικά ανατρεπτική και επαναστατική θεώρηση της φύσης. Το σύμπαν αυτοπροσδιορίζεται συνεχώς μέσα από τις ακατάπαυστες αλληλεπιδράσεις του. Έτσι, λοιπόν, η συμπεριφορά ενός στοιχείου επηρεάζεται από την συμπεριφορά των άλλων. Η κατάσταση κάθε ενότητος διαμορφώνεται, επηρεάζεται και εξαρτάται από την κατάσταση άλλων ενοτήτων. Ανάλογα με το πόσο διαπερατά είναι τα όριά τους που τα διαχωρίζουν από το περιβάλλον, χαρακτηρίζονται – σχετικά – ως ανοικτά ή κλειστά συστήματα. Καθένα από αυτά αυτοελέγχεται, οριοθετείται, διαχωρίζεται από το περιβάλλον και βασίζεται σε αυτήν ακριβώς την διαφοροποίησή του.

Τοιουτοτρόπως, στα κλειστά συστήματα, όπως και στο σύστημα της συμβατικής φυσικής, η τελική κατάσταση προσδιορίζεται μονοσήμαντα από τις αρχικές συνθήκες. Σε αυτά κυριαρχούν οι μη αντιστρεπτές μεταβολές, η εντροπία αυξάνεται συνεχώς και συγχρόνως αυξάνεται και η αταξία της ύλης. Εν αντιθέσει, στα ανοικτά συστήματα εισάγεται αρνητική εντροπία (πληροφορία) υπό την μορφή της ελεύθερης ενέργειας ή σύνθετων μορίων από το περιβάλλον. Τα ανοικτά συστήματα ανταλλάσσουν συνεχώς ύλη και ενέργεια με το περιβάλλον τους και εκμεταλλευόμενα τις ενεργειακές εισροές και διακυμάνσεις, διατηρούν την δομική τους ευστάθεια εξελισσόμενα συγχρόνως προς νέες δυναμικές καταστάσεις. Επομένως, σε αυτά, η τελική κατάσταση μπορεί να επιτευχθεί από διαφορετικές αρχικές συνθήκες και με διαφορετικούς τρόπους, σύμφωνα με την αρχή της ισοτελικότητος (equifinality).

**6. Το απροσδόκητο**

Η αιτιότητα αίρεται και συντρίβεται μπρος στο απρόβλεπτο, αδόκητο, απροσδόκητο. Για τους Σκεπτικούς δεν υπάρχουν αναμφισβήτητα αξιώματα, και αν στηριχτούμε μόνον στον ορθό λόγο, τότε όλη η επιστήμη, όπως έχει διαμορφωθεί, αμφισβητείται. Τοιουτοτρόπως, κατά τον Μπορ, η φύση στο μικροσκοπικό της επίπεδο είναι εγγενώς τυχαιοκρατούμενη, αφού η συμπεριφορά των φυσικών συστημάτων που αποτελούνται από μεγάλο αριθμό σωματιδίων φαίνεται ότι είναι τυχαία. Επί παραδείγματι, τα μεμονωμένα μόρια ενός αερίου κινούνται και συγκρούονται μεταξύ τους με τυχαίο τρόπο, αλλά και η μακροσκοπική συμπεριφορά του, ήτοι η συμπεριφορά του εν συνόλω δεν μπορεί να προβλεφθεί με ακρίβεια. Άρα, ο αιτιοκρατικός χαρακτήρας των φυσικών νόμων κλονίζεται ανεπανόρθωτα με το άνοιγμα της «κερκόπορτας» του απροσδόκητου της τυχαιότητος, δίνοντας το προβάδισμα στην πιθανότητα.

**7. Πιθανότητα**

Πρώτοι οι αρχαίοι Έλληνες «έδωσαν βήμα» στο πιθανόν και στο εύλογον, το οποίον δηλώνει βαθειά πίστη στην ζωή, τορπιλλίζοντας την ατελή και μερική γνώση, αφού κατά το πλατωνικό «αἴφνης» ίσως να συμβεί το «τυχικῶς». Είναι ενδεχόμενο μέσα από το παιχνίδι να επέλθει η λύτρωση, η κάθαρση, η λύση, η ισορροπία. Αντίστοιχα, το κεντρικό μυστήριο της κβαντομηχανικής είναι η φύση των κβαντικών πιθανοτήτων. Ο Μπορ υποστηρίζει ότι είναι

απολύτως αδύνατον να γνωρίζουμε γιατί από δύο πανομοιότυπους πυρήνες, ο ένας διασπάται τώρα και ο άλλος λίγο αργότερα. Κανείς δεν θα βρει ποτέ την αιτία, διότι – πιθανόν – να μην υπάρχει ή να έγκειται σε λανθάνουσες ιδιότητες. Πέραν αυτού, η έννοια της πιθανότητος συνεπάγεται ότι τα κβαντικά συστήματα μπορούν να δράσουν εντελώς αυθόρμητα, απομονωμένα και ανεπηρέαστα από καθετί άλλο στο σύμπαν.

**8. Αβεβαιότητα**

Χιλιάδες χρόνια πριν από τον Heisenberg, οι Σκεπτικοί αγνοούσαν περισσότερο από την άγνοια του Σωκράτη, αφού δεν γνωρίζουν ότι γνωρίζουν, ευρισκόμενοι πάντα στον δρόμο για την αναζήτηση της αλήθειας, αφού η επιστημονική θεώρηση – όπως απέδειξαν και οι Κβαντικοί Φυσικοί – είναι μεριστική και ελλιπής και έτσι θα είναι πάντα, ενώ ο άνθρωπος είναι ΟΛΟΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΗΣ. Κατ' αναλογίαν, η αρχή της αβεβαιότητος είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της κβαντομηχανικής. Ειδικότερα, η απροσδιοριστία στην θέση Χ την απροσδιοριστία στην ταχύτητα = σταθερό, δηλαδή καθώς μικραίνει η απροσδιοριστία στην θέση, μεγαλώνει η απροσδιοριστία στην ταχύτητα, ώστε το γινόμενό τους να παραμένει σταθερό. Άλλως ειπείν, όσο πιο μικροσκοπική είναι η φυλακή ενός σωματιδίου, τόσο είναι «καταδικασμένο» να κινείται γρηγορότερα.

Πρόκειται για τον ακρογωνιαίο λίθο της κβαντομηχανικής. Χωρίς την αρχή της αβεβαιότητος, δηλαδή χωρίς τους κβαντικούς νόμους, καμμιά από τις θεμελιώδεις προϋποθέσεις, που επιτρέπουν στο σύμπαν να φτάσει έως την αυτογνωσία, δεν θα ήταν παρούσα. Ένα σύμπαν σαν αυτό που περιγράφει η κλασσική φυσική θα ήταν ένα νεκρό σύμπαν. Οι κβαντικοί νόμοι μολονότι δρουν στον απρόσιτο – για τις αισθήσεις μας – μικρόκοσμο είναι σε θέση να ελέγχουν όλα όσα συμβαίνουν επί σκηνής, στο θέατρο του αισθητού κόσμου, ενώ η κβαντική απροσδιοριστία είναι ξεκάθαρα ανοικτή σε ερμηνεία: είτε σημαίνει κρυμμένες – για εμάς – αιτίες ή πλήρη απουσία αιτιών.

Όμως, επειδή σήμερα, εποχή του ατομισμού και της μονάδας η νέφωση είναι πυκνή και χαμηλή, διότι το άτομο αντικατέστησε το πρόσωπο, οδηγηθήκαμε εν τέλει σε μαζική ομηρεία και ανημποριά. Το άτομο ξέπεσε σε αριθμητική έννοια και πρόσφερε έδαφος στην μόνωση και στην εσωστρέφεια. Σε μια παγκοσμιοποιημένη κοινωνία που βασίζεται στην αντίληψη ότι ο πολιτισμός είναι ό,τι παράγει η γνώση ως «χρήμα», δηλαδή «χρήσιμο» για την ευδαιμονία του ατόμου, καμμιά πολιτιστική ταυτότητα δεν πρόκειται να κινδυνεύσει, αν έχει ποιότητα και περιεχόμενο και αν δεν παραδοθεί στον οικονομικό ευδαιμονισμό (Ζηζιούλας, 2003).

Επειδή όμως ο τρόπος που δουλεύουν σήμερα οι χρηματοπιστωτικοί οργανισμοί, οι τραπεζικοί όμιλοι, τα χρηματιστήρια, οι οίκοι αξιολόγησης και γενικά κάθε γρανάζι αυτού του ετοιμοθάνατου πια συστήματος, ακολουθεί μια αναλυτική λογική που προκύπτει ως επί το πλείστον από την περιώνυμη θεωρία των παιγνίων σε συνάρτηση με την θεωρία των πιθανοτήτων και τις συναρτήσεις προτιμήσεων – χρήσεων, το σύστημα έχει μετεξελιχθεί και έχει περάσει στην σφαίρα του εξανδραποδισμού του πιο αδύνατου παίχτη, και εν προκειμένω των εξαθλιωμένων οικονομικά τάξεων. Το σύγχρονο σύστημα απαγορεύει την ύπαρξη ισορροπίας ή, όπως είθισται να λέγεται σήμερα, των «win – win» καταστάσεων.

Τις τελευταίες δεκαετίες, η κατάσταση περιλαμβάνει αποκλειστικά παιχνίδια, όπου θα υπάρχει πάντα «χαμένος», υπό την έννοια ότι θα υπάρχει πάντα αυτός που χάνει στην πλειονότητα των περιπτώσεων και αντίστοιχα αυτός που θα κερδίζει. Επειδή τα μαθηματικά είναι αδυσώπητα και η θεωρία των παιγνίων είναι σατανικά ακριβής, νικητές είναι οι πολυεθνικές μετοχικές εταιρείες και οι χρηματοπιστωτικοί οίκοι, και χαμένοι είναι όλοι οι υπόλοιποι, κράτη, κυβερνήσεις και ο απλός κοσμάκης. Η καταστροφική κρίση που διανύουμε τώρα αποτελεί το **«aftermath»** της μεσιτικής κρίσης που έπληξε τις Η.Π.Α. πριν ορισμένα χρόνια και οδήγησε στην τριτοκοσμική κατάσταση που βιώνουμε.

Ωστόσο, δεν μπορεί κανείς να κατηγορήσει την Κυβερνητική θεωρία, ούτε τον Heisenberg ούτε τον Neumann για την διατύπωση της τόσο χρησιμοποιημένης για την εκδούλευση των μαζών θεωρίας των παιγνίων, όπως δεν μπορεί κανείς να κατηγορήσει τον Einstein για το ότι τα

πορίσματά του χρησιμοποιήθηκαν, μεταξύ άλλων, στην κατασκευή της ατομικής βόμβας. Όπως συμβαίνει παντού στην επιστήμη, πρακτική και ανθρωπιστική σημασία έχει ο τρόπος και ο λόγος χρήσης και εφαρμογής των εκάστοτε θεωριών και επιτευγμάτων. Οι θεωρίες αυτές καθεαυτές διατυπώνονται αποκλειστικά και μόνο για τις πνευματικές ανάγκες του ανθρώπου και για την ασίγαστη δίψα του να γνωρίσει, να καταλάβει και να περιγράψει τον κόσμο. Η εφαρμογή τους είναι μια άλλη υπόθεση.

Σήμερα, στην εποχή της καταχνιάς, του σκοτισμού, στο μούχρωμα της σκέψης, του ήθους και του ύφους, στην φθίση της αξίας «τα σκεπτικά κείμενα δίνουν το φάρμακο, φέρνουν το γέλιο» (Πεντζοπούλου, 2002). Τους έχουμε ανάγκη σήμερα τους σκεπτικούς, μιας και ο αντισκεπτικισμός και η μεριστικότητα υπέσκαψαν την αναγωγή στο γενικό, στον όλον με το δέλεαρ την ασφάλειας. Μιας νευρωσιακής όμως ασφάλειας, αφού όπως απέδειξαν Σκεπτικοί και Συστημικοί, δεν υπάρχει ασφάλεια, αλλά σύμφυτη με την Φύση είναι αβεβαιότητα. Ήδη από την απλή διατύπωση του «θεωρήματος minimax», γίνεται ρητό ότι ο ανθρώπινος ψυχολογικός παράγοντας εισάγει μεταβλητές που δεν μπορεί να πινακοποιηθούν κι έτσι οιαδήποτε κατάσταση μπορεί – είναι πιθανόν – να μεταβληθεί.

Ως εκ τούτου, είναι χρεία οι ερευνητές αλλάζοντας τους κανόνες του παιχνιδιού να επαναρρυθμίσουν την κατάσταση στοχεύοντας στην ισορροπία – την ισοσθένεια κατά τους Σκεπτικούς – καθ' ότι η παρούσα κατάσταση έχει υπολογιστεί θεωρώντας ότι οι αδύνατοι και οι αναξιοπαθούντες θα βασανίζονται εσαεί αδιαμαρτύρητα από τους έχοντες και κατέχοντες και την αρρωστημένη τους λαιμαργία και την ψυχωσική τους όρεξη για συσσώρευση, συσσώρευση, συσσώρευση. Το πράγμα σιγοβράζει, αλλά κανείς δεν προσέχει την χύτρα που δεν έχει βαλβίδα ισορροπίας, διότι κανείς δεν μερίμνησε να τής βάλει, και κάποια στιγμή θα εκραγεί και θα καταλήξει σε μια απέραντη αηδιαστική λίμνη ανθρώπινης ματαιοδοξίας…

## 9. Συμπεράσματα

Από όσα είπαμε προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι συγγραφείς των βασιλικών ανδριάντων ασχολούνται με το ζήτημα του πολιτεύματος μόνο όταν υπάρχει κάποια ανάγκη να το πράξουν. Τέτοιες είναι οι περιπτώσεις του πατριάρχη Φωτίου, ο οποίος θέλοντας να ενσταλάξει τη Βυζαντινή αυτοκρατορική ιδεολογία στον νεοφώτιστο Βούλγαρο ηγεμόνα Βόρι- Μιχαήλ αναφέρεται στις αρετές του πολιτεύματος της μοναρχίας και, βέβαια, η περίπτωση του Θεοφύλακτου Αχρίδος, ο οποίος αν και δεν αντιπαρατίθεται ανοιχτά με το πολίτευμα της βασιλείας, ωστόσο αφήνει να διαφανεί ότι διαθέτει κάποιες καινοτόμες ιδέες.

Δεν πρέπει να μας κάνει εντύπωση η αποφυγή της ανοιχτής κριτικής από τους ρήτορες, αφού αποδέκτες πρώτα και κύρια των λόγων τους ήταν οι ίδιοι οι αυτοκράτορες, με τους οποίους διαπλέκονταν άμεσα ως μέλη του περιβάλλοντός τους και των οποίων την υποστήριξη χρειάζονταν. Όπως ακριβώς οι ρητορικοί λόγοι της αρχαίας Αθήνας προέκυψαν στα πλαίσια της δημοκρατίας την οποία θεράπευαν, έτσι και οι βασιλικοί ανδριάντες ήταν γέννημα του ολιγαρχικού πολιτεύματος και επομένως δεν πρέπει να περιμένουμε ανοιχτές διαφοροποιήσεις από την επίσημη πολιτική γραμμή της αυτοκρατορίας εδώ. Παρ' όλα αυτά οι έστω και καλυμμένες διαφοροποιήσεις είναι ένα βήμα σημαντικό αν αναλογιστούμε ότι η εκφορά των λόγων αυτών ήταν δημόσια.

Το ότι εμφανίζονται τελικά τέτοιες ρωγμές στη σκέψη των βυζαντινών διανοητών και το ότι αυτό γίνεται σε μια περίοδο πολιτικής ρευστότητας και όχι νωρίτερα συνδέεται και με την πολύ ενδιαφέρουσα συζήτηση γύρω από τη στατικότητα των ιδεών που υποτίθεται ότι υπήρχε στο Βυζάντιο. Αν συνέβαινε κάτι τέτοιο θα περιμέναμε να δούμε να εκφράζονται οι ίδιες σκέψεις ανεξάρτητα από το ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο της περιόδου, κάτι που όπως είδαμε δεν συμβαίνει. Αν και η βυζαντινή σκέψη εμφανίζεται «φωναχτά» να κατακρίνει τις καινοτομίες, και μάλιστα αυτές που αφορούν στα πολιτειακά, στην πραγματικότητα την ίδια ώρα διενεργούνται ζυμώσεις και διεργασίες που αν και υπόγειες και σιωπηλές, θα οδηγήσουν σε νέες κατευθύνσεις.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**

Δεστέφανος, Κ. (1995). Αντίλογος Ασκληπιάδου Αλεξίκακος. Κέα: Αρισταίος

Δεστέφανος, Κ. (2002). Κυβευτής ο Κυβερνήτης. Κέα: Αρισταίος.

Ζηλιούλας, Ι. (2003). Πολιτιστικές ταυτότητες και Παγκοσμιοποίηση. Εταιρεία Παιδείας και Πολιτισμού «Εντελέχεια» – Εκπαιδευτήρια Γείτονα και Κωστέα – Γείτονα. Κείμενα Συνεδρίου, 25-33. Αθήνα.

Long, A.A. (2003). Η Ελληνιστική Φιλοσοφία, Στωϊκοί, Επικούρειοι, Σκεπτικοί. Αθήνα: Μ.Ι.Ε.Τ.

Ο.Ε.Δ.Β. (2001). Βιβλίο του μαθητή, Μαθηματικά και Στοιχεία Στατιστικής. Γ΄ Λυκείου.

Όμηρος, Ιλιάδα (2003). Αθήνα: Εξάντας

Πεντζοπούλου – Βαλαλά, Τ. (2002). Σέξτος ο Εμπειρικός. Πυρρώνειες Υποτυπώσεις Α΄. Ο Πυρρωνισμός. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Πεντζοπούλου – Βαλαλά, Τ. (2007). Σέξτος ο Εμπειρικός. Πυρρώνειες Υποτυπώσεις Α΄, Β΄. Οι Σκεπτικοί φιλόσοφοι: Αρκεσίλαος, Καρνεάδης, Φίλων, Αντίοχος. Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Πλάτων (1994). Αλκιβιάδης. Αθήνα: Κάκτος.

Wiener, N. (1970). Κυβερνητική και Κοινωνία. Αθήνα: Παπαζήση.

Wiener, N. (1982). Κυβερνητική ή έλεγχος και επικοινωνία στα ζώα και στις μηχανές. Αθήνα: Καστανιώτης

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

# ΔΙΕΡΕΥΝΩΝΤΑΣ ΝΕΟΥΣ ΟΡΙΖΟΝΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ

**Αντωνίου Θεόδωρος**
antonioutheodore@yahoo.gr
Υπεύθυνος Σ.Ε.Π. / ΚΕ.ΣΥ.Π. Ηρακλείου

**Θεολογής Ευάγγελος**
evangelostheologis@gmail.com
Υπεύθυνος Σ.Ε.Π. / ΚΕ.ΣΥ.Π. Ελευσίνας

**Περίληψη**

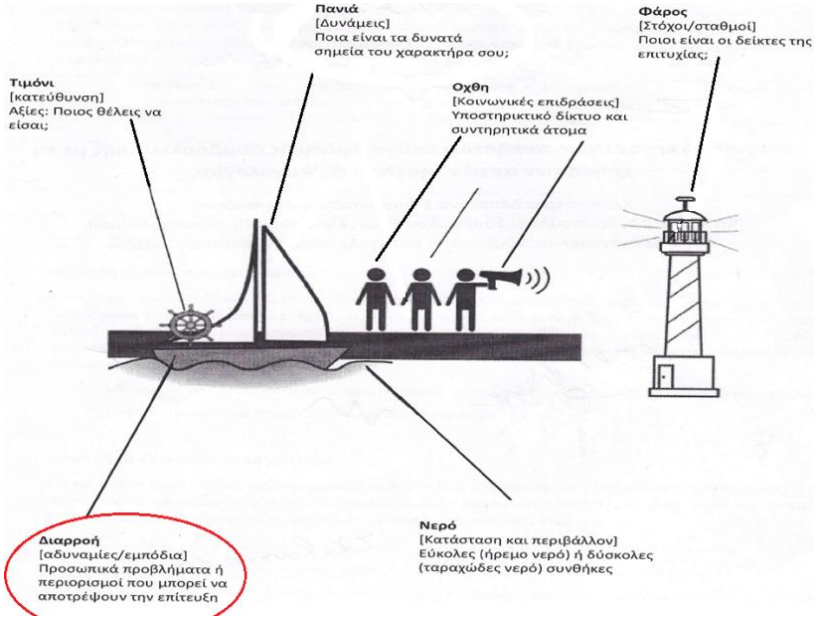
Στις ημέρες μας οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές, οι οποίες χαρακτηρίζουν τη σύγχρονη πραγματικότητα σε όλους τους τομείς των ανθρώπινων δραστηριοτήτων, επηρεάζουν με απρόβλεπτο τρόπο τη σταδιοδρομία. Καλούμαστε να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά ζητήματα σταδιοδρομίας**,** να διαχειριστούμε τις συχνές εναλλαγές μεταξύ εκπαίδευσης, ανεργίας και εργασίας, να επαναπροσανατολιστούμε, αλλά και να επανασχεδιάσουμε την επαγγελματική μας πορεία. Οι προκλήσεις αυτές, είναι κοινές για τον μαθητή, για τον νέο, το φοιτητή, σπουδαστή, αλλά και για τον ενήλικα εργαζόμενο - μαθητή. Χρήσιμα εργαλεία μπορούν να αναδειχθούν η ετοιμότητα στο τυχαίο και οι δυνάμεις των ατόμων. Η δεξιότητα «ετοιμότητα στο τυχαίο», η οποία είναι μια διαφορετική προσέγγιση της σταδιοδρομίας, συνίσταται στο να αναγνωρίζουμε, να δημιουργούμε και να αξιοποιούμε τις τυχαίες καταστάσεις και τα αποτελέσματα τους. Είναι ένας τρόπος να διαχειρίζεται κανείς αποτελεσματικά όχι μόνο τα θετικά αλλά και τα αρνητικά απρόοπτα γεγονότα της ζωής του, το άτομο είναι προετοιμασμένο για το τυχαίο χωρίς να αφήνει τίποτε στην «τύχη». Από την άλλη η προσέγγιση της επαγγελματικής συμβουλευτικής με βάση «τις δυνάμεις» του ατόμου είναι μια άλλη προσέγγιση που θέτει υπό έλεγχο το εσωτερικό μας δυναμικό και με αυτό το τρόπο διευκολύνει την βέλτιστη επίδοση στην εργασία, την ευελιξία και την ψυχική ανθεκτικότητα. Η εστίαση στην αξιοποίηση των δυνάμεων του ατόμου προσανατολίζει θετικά στο επαγγελματικό μέλλον. Η ταυτόχρονη χρήση των προσεγγίσεων της ετοιμότητας στο τυχαίο και της αξιοποίησης των δυνάμεων του ατόμου, αποτελούν νέους ορίζοντες στην επαγγελματική συμβουλευτική ικανοποιώντας τις ανάγκες για ευτυχία, πληρότητα και ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής.

**Λέξεις κλειδιά:** Τυχαίο, Δυνάμεις, μαθητές, επαγγελματική συμβουλευτική

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στη θεωρητική και ερευνητική διερεύνηση της θετικής ψυχολογίας και της δεξιότητας της ετοιμότητας στο τυχαίο στην επαγγελματική συμβουλευτική, δηλαδή της ανάγκης του ατόμου να ασκεί επίδραση στο περιβάλλον του και στη διαμόρφωση των επαγγελματικών ζητημάτων που το αφορούν. Οι ραγδαίες κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές η πολυπλοκότητα και το κλίμα ρευστότητας η ανεργία και ο περιορισμός της επαγγελματικής σταθερότητας επηρεάζουν με απρόβλεπτο τρόπο τη σταδιοδρομία, αλλά και την προσωπική, οικογενειακή ζωή. Στις σύγχρονες αυτές προκλήσεις μερικές απαντήσεις δύνανται να είναι: Να κάνουμε επαγγελματικές επιλογές λαμβάνοντας υπόψη τα νέα δεδομένα μάθησης και εργασίας, να διαχειριστούμε τις συχνές εναλλαγές μεταξύ εκπαίδευσης, ανεργίας και εργασίας, να επανασχεδιάσουμε την επαγγελματική μας πορεία, όταν χρειάζεται, να έχουμε ικανότητα προσαρμογής στις αλλαγές, ακόμη και όταν οι συνθήκες είναι αποθαρρυντικές ή αποδιοργανωτικές (επαγγελματική ανθεκτικότητα), να είμαστε έτοιμοι για το τυχαίο, να αξιοποιούμε τις δυνάμεις μας και τελικά να έχουμε θετικό προσανατολισμό στο μέλλον (Krumboltz, J. D., 1996, 2009 & 2011).

Η θετική ψυχολογία εστιάζει στα δυνατά σημεία του ατόμου, ενισχύει τις δεξιότητες του ατόμου, προκαλεί θετικά συναισθήματα άρα και συμπεριφορές που βελτιώνουν τη λειτουργικότητα και τη συνολική του πρακτική και αποτρέπει την αρνητική ανατροφοδότηση και τον φαύλο κύκλο σκέψης, (Diener, E. 2000). Η αποτυχία πρέπει να συζητιέται ως ένα φυσιολογικό και πιθανό αποτέλεσμα έτσι ώστε να την αποδεχόμαστε ως αναπόφευκτο κομμάτι της ζωής. Μια αποτυχία μπορεί να μην είναι ευχάριστο γεγονός αλλά δεν είναι απαραίτητα κακό. Οι αποτυχίες παρέχουν εξαιρετικές μαθησιακές εμπειρίες, καθώς μπορούν να αποτελέσουν ευκαιρίες για μάθηση, να ενθαρρύνουν τη δημιουργικότητα του ατόμου, να βοηθήσουν στην προσωπική/πνευματική του ανάπτυξη, (Thrash, et.al., 2010). Είναι απαραίτητος ο εντοπισμός των εσωτερικών και εξωτερικών εμποδίων που μας αναχαιτίζουν να αναλάβουμε δράση. Επιπλέον οι *δυσλειτουργικές* (μη λογικές) πεποιθήσεις και σκέψεις για τη σταδιοδρομία που αποτελούν εμπόδια στην επαγγελματική μας εξέλιξη να αντικατασταθούν με λειτουργικές, με συνέπεια τις θετικές αλλαγές. Η ετοιμότητα στο τυχαίο και η αξιοποίηση των δυνάμεων του ατόμου, αποτελούν νέους ορίζοντες στην επαγγελματική συμβουλευτική ικανοποιώντας τις ανάγκες για ευτυχία, πληρότητα και ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής, (Snyder, C.R., & Lopez, S.J., 2007). Ο φόβος για τα λάθη μας εμποδίζει πολλές φορές να κάνουμε αυτό που θέλουμε. Φαίνεται ότι να μάθουμε να κάνουμε λάθη είναι φυσιολογικό και μπορεί να είναι, επίσης, εποικοδομητικό και να βοηθήσει στην επιτυχία, καθώς τα λάθη μας διδάσκουν και μπορεί να οδηγήσουν σε αποτελέσματα πολύ καλύτερα από αυτά που ελπίζουμε. Στο σχήμα 1 (Βιωματικό εργαστήριο ασκήσεων, Σιδηροπούλου - Δημακάκου, κ.ά, 2016) παρουσιάζεται το ταξίδι πάνω στο πλοιάριο της σταδιοδρομίας μας. Η πλεύση του εξαρτάται από πολλούς παράγοντες. Το τιμόνι δηλαδή η κατεύθυνση έχει σχέση με τις αξίες μας αλλά και από τα θέλω μας, τις επιθυμίες μας. Η ώθηση του, η διάσταση των πανιών αλλά και η σχετική θέση τους με τον άνεμο εξαρτάται από τα δυνατά μας σημεία , τις ικανότητες και τις δεξιότητές μας. Το υποστηρικτικό δίκτυο παίζει σημαντικό ρόλο που μπορεί να είναι προωθητικός αλλά και ανασταλτικός ίσως με την έννοια της προφύλαξης. Τα αδύνατα σημεία πρέπει να τα ελέγχουμε αν δεν θέλουμε να βυθιστούμε όπως και να έχουμε την κατάλληλη πληροφόρηση για τους κυματισμούς που μας περιμένουν. Βασικό σε αυτό το ταξίδι της σταδιοδρομίας μας με πλήρη κριτική αυτογνωσία και κοινωνιογνωσία είναι οι φωτεινοί φάροι δηλαδή οι στόχοι που θέτουμε.




**Σχήμα 9: Το πλοιάριο της σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου - Δημακάκου, κ.ά, 2016)**

Στον πίνακα 1 παρουσιάζονται σε αντιδιαστολή ορισμένοι κοινοί μύθοι σχετικά με τη σταδιοδρομία ενός ατόμου και από την άλλη πως τους αντικρούει η θεωρία του τυχαίου.

**Πίνακας 1: Μύθοι σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, κ.ά., 2013α και 2013β)**

| Κοινοί μύθοι | Θεωρία του τυχαίου |
|---|---|
| Μην αφήνεις τυχαία γεγονότα να χαλάσουν τα σχέδια σου | Εκμεταλλεύσου στο έπακρο τα τυχαία γεγονότα |
| Διάλεξε έναν επαγγελματικό στόχο το συντομότερο δυνατόν<br>Κάνε οτιδήποτε μπορείς για να πραγματοποιήσεις το «όνειρο» σου<br>Να ενεργείς μόνο όταν είσαι σίγουρος/η για το αποτέλεσμα | Πάντα να διατηρείς ανοιχτές τις επιλογές σου<br>Να είσαι σε επαγρύπνηση ώστε, αν χρειαστεί, να αλλάξεις το όνειρο που<br>Προσπάθησε, ακόμη κι αν δεν γνωρίζεις το αποτέλεσμα |
| Απόφυγε να κάνεις λάθη | Προχώρησε μπροστά και ας κάνεις λάθη |
| Περίμενε να σου φέρει η τύχη μια επιθυμητή αλλαγή στη ζωή σου | Κάνε ότι μπορείς για να δημιουργήσεις τη δική σου τύχη |
| Αναζήτησε θέση οε ένα επάγγελμα μόνο αν έχεις τις απαραίτητες δεξιότητες που απαιτούνται | Αναζήτησε θέση σε ένα επάγγελμα ακόμη κι αν δεν κατέχεις όλες τις απαιτούμενες δεξιότητες- θα τις μάθεις στη συνέχεια |
| Βάλε σε προτεραιότητα τη σταδιοδρομία σου | Απόλαυσε τη ζωή - Καλή ζωή είναι η ισορροπημένη ζωή |
| Η τύχη είναι απλά μια σύμπτωση | Η τύχη δεν είναι σύμπτωση |

Από τον πίνακα 1 (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, κ.ά.2013α και 2013β) συνάγεται ότι σύμφωνα με τη Θεωρία του Τυχαίου (Krumboltz, 2009) υπάρχει μια σειρά μύθων που έχουν διαμορφωθεί κατά καιρούς και αφορούν στον σχεδιασμό της επαγγελματικής ζωής και τους οποίους η προσέγγιση της αξιοποίησης των τυχαίων γεγονότων έρχεται να αντικρούσει. Η αξιοποίηση αυτών των αρχών μπορεί να οδηγήσει τα άτομα στην απόκτηση μιας σειράς δεξιοτήτων, οι οποίες τα βοηθούν να επωφελούνται από τις απρόοπτες καταστάσεις και να τις μετατρέπουν σε επαγγελματικές ευκαιρίες. Επειδή δείκτης της δεξιότητας του ελέγχου θεωρείται η ικανότητα του ατόμου να κρίνει και να εκμεταλλεύεται τις πιθανές επαγγελματικές και εκπαιδευτικές ευκαιρίες και με αποφασιστικότητα να εμπλέκεται σε μεταβάσεις, με αποτέλεσμα την εμπιστοσύνη στις δυνάμεις του, θεωρούμε σημαντικό οι επαγγελματικοί σύμβουλοι να γνωρίζουν τους παράγοντες που συμβάλλουν σ' αυτήν την ενδυνάμωση του ατόμου να ελέγχει την επαγγελματική του ζωή (Σιδηροπούλου-Δημακάκου κ.α., 2013α) και να αξιοποιεί το δυναμικό του. Να δίνεται έμφαση στο γεγονός ότι οι άνθρωποι πρέπει να μπορούν να δημιουργούν, να αναγνωρίζουν, να αλλάζουν και να μετατρέπουν τυχαία ή απροσχεδίαστα γεγονότα σε ευκαιρίες για μάθηση και για εξέλιξη στη σταδιοδρομία τους. Αυτό απαιτεί την ανάπτυξη δεξιοτήτων, όπως περιέργεια, επιμονή, ευελιξία, αισιοδοξία και τόλμη, (Krumboltz, 2009). Επιδίωξη της επαγγελματικής συμβουλευτικής με την οπτική της θετικής ψυχολογίας είναι η μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση, η ανάδειξη της συνεργασιμότητας και της κοινωνικής υποστήριξης, η επίτευξη χαμηλότερων επίπεδων άγχους και τελικά νόημα στη δουλειά.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος

Η μελέτη περίπτωσης στηρίχθηκε στην αξιοποίηση τυχαίων γεγονότων και των δυνάμεων των υποκειμένων τα οποία έχουν επηρεάσει ή προσδιορίσει την σταδιοδρομία τους. Οι στόχοι οι οποίοι τέθηκαν στο πλαίσιο της μελέτης ήταν:

- Να αναγνωρίζουν ότι τα τυχαία γεγονότα επηρεάζουν θετικά, αν αξιοποιηθούν με το κατάλληλο τρόπο, τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές αποφάσεις.
- Να κατανοούν τη διαδικασία των επαγγελματικών μεταβάσεων και να διαχειρίζονται με επιτυχία τα τυχαία γεγονότα.
- Να αντιλαμβάνονται τις εκάστοτε συνθήκες του περιβάλλοντος να βρίσκονται σε ετοιμότητα και να παίρνουν τις κατάλληλες αποφάσεις προς μια πιο ικανοποιητική ζωή.
- Να αντιληφθούν τον βαθμό αξιοποίησης των δυνάμεων τους τόσο στη προσωπική όσο και στην επαγγελματική ζωή.

Για την προσέγγιση των στόχων πραγματοποιήθηκαν δυο συναντήσεις - συνεδρίες ευαισθητοποίησης και εκμάθησης των δεξιοτήτων της ετοιμότητας στο τυχαίο και αξιοποίησης των δυνάμεων σε ομάδες μαθητών του Εσπερινού Γυμνασίου Άνω Λιοσίων και του Εσπερινού Γυμνάσιου-Λυκείου Ελευσίνας, ηλικίας 25-45 ετών. Εφαρμόστηκαν ασκήσεις ετοιμότητας στο τυχαίο (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, et.al., 2013 α και β) με απώτερο στόχο την ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας. Επιπλέον χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις τύπου Likert για την διερεύνηση αξιοποίησης των δυνάμεων τους στην προσωπική και επαγγελματική ζωή, (Robert Biswas-Diener and Ben Dean, 2007). Είχε προηγηθεί έγκριση της παρουσίας μας από τη Διεύθυνση των Σχολικών μονάδων και συναίνεση των συμμετεχόντων σε συνάντηση που είχε προηγηθεί για να γνωριστεί η κάθε ομάδα και να γνωστοποιηθεί ο σκοπός του εγχειρήματος. Θεωρήθηκε απαραίτητη η αξιοποίηση της ημιδομημένης συνέντευξης και κατά τις δυο συναντήσεις, με σκοπό τη διευκόλυνση συγκέντρωσης ποιοτικών στοιχείων. Τα υποκείμενα εργάστηκαν ατομικά και ομαδικά, προκειμένου να εκφραστούν, να συνεργαστούν και να οδηγηθούν σε χρήσιμες διαπιστώσεις για την έως τώρα αλλά και τη μελλοντική καριέρα τους. Συνειδητοποιώντας έτσι τη σπουδαιότητα της αξιοποίησής των τυχαίων γεγονότων και των δυνατών τους σημείων στη προσωπική και την επαγγελματική τους ζωή.

### 2.2. Αποτελέσματα

Γενικά φαίνεται ότι όλοι οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τους εξωτερικούς παράγοντες της σύγχρονης αγοράς εργασίας ως απειλητικούς παράγοντες για την υλοποίηση των επαγγελματικών στόχων και την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους. Οι διαρκείς ανακατατάξεις της αγοράς εργασίας, με αποτέλεσμα την αέναη εναλλαγή μεταξύ απασχολησιμότητας – ανεργίας, δημιουργούν αβεβαιότητα και αμφισβήτηση στην επιλογή επαγγέλματος κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία δυσθυμικών συναισθημάτων, (Αργυροπούλου, 2012). Η αποδόμηση παραδοσιακών μορφών σταδιοδρομίας, σε συνδυασμό με τις μειωμένες ευκαιρίες της τοπικής αγοράς εργασίας στην οποία ζουν, βρίσκει ανέτοιμους στην λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Αυτό φαίνεται από την έκφραση των συναισθημάτων τους και τη σύγχυση που τους διακατέχει μη γνωρίζοντας πώς να αναλάβουν την προσωπική ευθύνη της σταδιοδρομίας τους. Ωστόσο έχουν συνειδητοποιήσει ότι χρειάζεται να ενισχύουν τις γνώσεις και τις δεξιότητές τους σε μια δια βίου διαδικασία και θεωρούν τη δυνατότητα συγκέντρωσης εφοδίων ως μια καλή ευκαιρία για την αξιοποίηση μελλοντικών τυχαίων γεγονότων στη σταδιοδρομία τους.

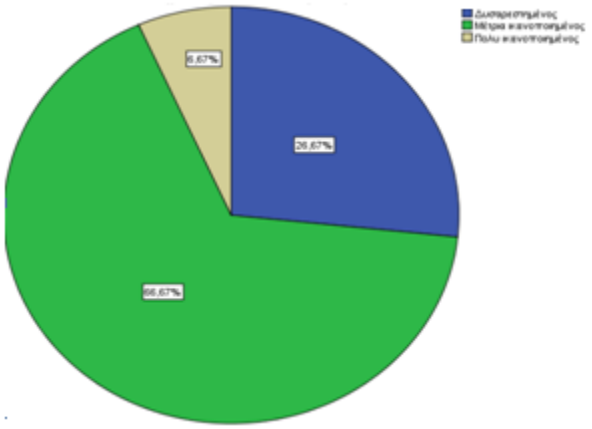
Παρακάτω παραθέτουμε αυτούσιες ενδεικτικές απαντήσεις των συμμετεχόντων στο πλάνο της ημιδομημένης συνέντευξης κατά τη πρώτη συνάντηση:

*Κάνε ένα κατάλογο με τρία επαγγέλματα για τα οποία έτρεφες φιλοδοξία κάποια στιγμή στην παιδική σου ηλικία.* Ανέφεραν ενδεικτικά τα επαγγέλματα: παιδίατρος, οδηγός, μηχανικός

αυτοκινήτων, αστυνομικός ζωγράφος, δασκάλα, ηθοποιός, ηχολήπτης, κομμωτής, φυσικοθεραπευτής, νοσηλεύτρια, ψυχολόγος, γυμναστής, λογιστής, επιχειρηματίας, κτηνίατρος, πολιτικός μηχανικός. *Έχεις ποτέ εργαστεί στη ζωή σου σε κάποιο από αυτά τα επαγγέλματα;* Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε αρνητικά. Τα προσωπικά και οικογενειακά τους δεδομένα τους οδήγησαν σε επαγγέλματα χειρωνακτικά κυρίως και τα εσπερινά σχολεία αποτελούν μια ευκαιρία να οδηγηθούν πολλοί από εκείνους, όπως δήλωσαν, σε επαγγέλματα που έτρεφαν φιλοδοξία από τη παιδική τους ηλικία. Σήμερα όσοι εργάζονται η πραγματικότητα της εργασίας τους είναι πολύ διαφορετική από αυτή που φαντάζονταν.

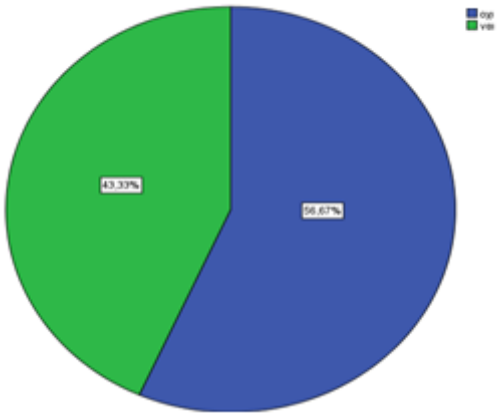
Από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου των δυνατών σημείων (δυνάμεων) προκύπτουν για ορισμένες ερωτήσεις:

- *Πόσο ικανοποιημένη/ος είσαι από την τωρινή επαγγελματική σου ζωή;* Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων δήλωσε μέτρια ικανοποιημένος / η (Σχήμα 2).




**Σχήμα 2: Βαθμός ικανοποίησης από τωρινή επαγγελματική ζωή**

- Συνετέλεσε κάποιο τυχαίο γεγονός στο να πάρεις την τωρινή σου (ή την πιο πρόσφατη) απόφαση για το επάγγελμα σου; Ποιο; Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι συνετέλεσε κάποιο τυχαίο γεγονός το οποίο όμως δεν εξωτερίκευσαν (Σχήμα 3).

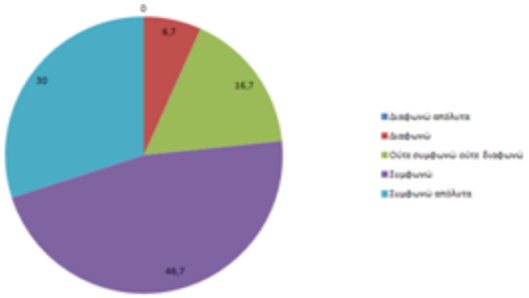



**Σχήμα 3: Συμβολή τυχαίου γεγονότος στην επαγγελματική απόφαση**

- *Μετά από αυτό το γεγονός τί ενέργειες έκανες που σου έδωσαν τη δυνατότητα να εκμεταλλευτεί τις ευκαιρίες που σου πρόσφερε το γεγονός αυτό;* Οι περισσότεροι δήλωσαν ότι αγωνίζονται για βιοπορισμό και επενδύουν στην αποφοίτησή τους από το Γυμνάσιο ή Λύκειο, έχοντας φιλοδοξίες και για συνέχιση των σπουδών τους.

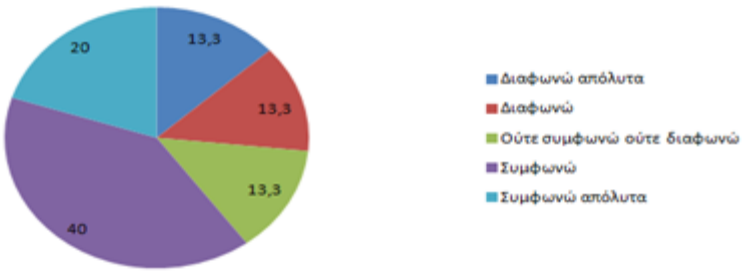
- *Πώς θα προσαρμόσεις ίσως κάποιες από τις ενέργειες που έκανες ώστε να αρχίσεις να προχωράς προς μια πιο ικανοποιητική ζωή;* Ενδεικτικά «να προχωρήσω άμεσα σ' αυτό που αγαπώ», «θα σπουδάσω να αλλάξω τη ζωή μου στο καλύτερο και να κάνω ένα από τα όνειρα μου πραγματικότητα», « να καταφέρω να γίνω δουλεύοντας» κ.ά.

Από την περιγραφική ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου των δυνατών σημείων (δυνάμεων) προκύπτουν για ορισμένες ερωτήσεις:



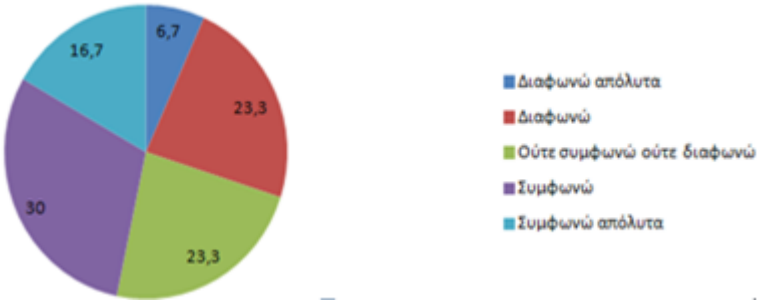

**Σχήμα 4: Αξιοποίηση δυνάμεων (δυνατοτήτων)**

Από το σχήμα 4 φαίνεται ότι ένα μεγάλο ποσοστό των συμμετεχόντων αποδέχεται ότι προσπαθεί να χρησιμοποιεί τα δυνατά του σημεία στο χώρο εργασίας του. Ενδεικτικά απάντησαν ότι προσπαθούν να αναδείξουν την ικανότητα να συνεργάζονται, να αναλαμβάνουν ρίσκο, να είναι αποφασιστικοί , να είναι υπεύθυνοι, να είναι φιλικοί, να είναι δημιουργικοί.



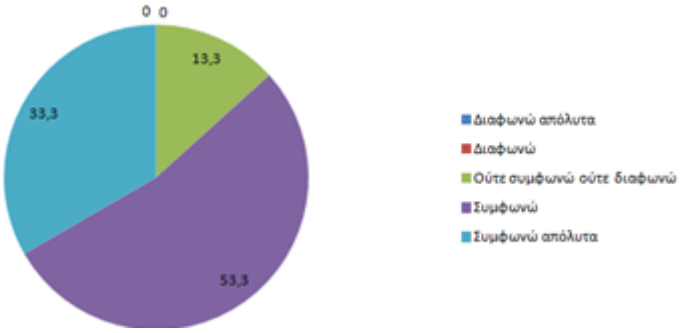

**Σχήμα 5: Ευκαιρίες στον εργασιακό χώρο για χρησιμοποίηση δυνατών σημείων**

Από το σχήμα 5 φαίνεται για ένα μεγάλο ποσοστό, ότι κατά τη διάρκεια της εργασίας τους κάνουν χρήση των δυνατών σημείων του χαρακτήρα τους. Δηλαδή η εργασία τους δίνει τη ευκαιρία να εφαρμόσουν στη πράξη αυτά τα σημεία που τους αναδεικνύουν σαν προσωπικότητες. Μία εργαζόμενη σε ιδιωτική εταιρεία φύλαξης ανέφερε ότι δυνατό της σημείο είναι η ευγένεια αλλά και η υπομονή , κάτι που εφαρμόζει στην διάρκεια της εργασίας της και την κάνει να αισθάνεται ικανοποίηση.



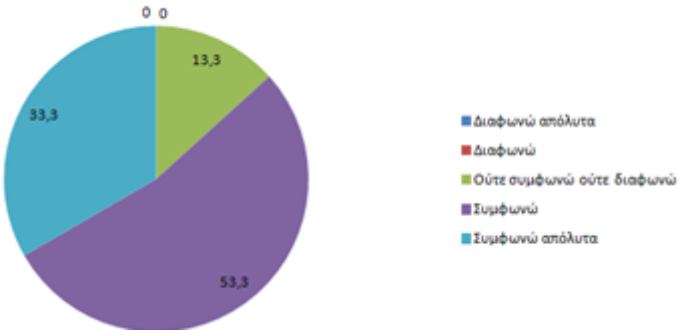

**Σχήμα 6: Αποτελέσματα αξιοποίησης δυνάμεων**

Από το σχήμα 6 φαίνεται να μοιράζεται η αντίληψη ότι τα αποτελέσματα της αξιοποίησης των δυνατών σημείων καταλήγουν προς όφελος των συμμετεχόντων. Ορισμένοι μας εξέφρασαν την άποψη ότι οι εργοδότες εκτιμούν την προσπάθειά τους ενώ άλλοι μας είπαν ότι μάλλον αδιαφορία εισέπραξαν. Συγκεκριμένα εργαζόμενος ως βοηθός ελαιοχρωματιστή με εξαιρετική δεξιοτεχνία στα χέρια που τον χαρακτηρίζει φιλομάθεια όπως και υπομονή δήλωσε ότι εξ ανάγκης αντικατέστησε ένα βοηθό εγκαταστάτη ηλεκτρολόγου και τελικά εκτιμήθηκε η προσπάθειά του κάτι που του εξασφάλισε μια νέα και ικανοποιητική εργασιακή σχέση.




**Σχήμα 7: Δυνατότητα χρησιμοποίησης δυνάμεων με διαφορετικούς τρόπους**

Από το σχήμα 7 φαίνεται ότι οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι τους δίνεται η δυνατότητα να χρησιμοποιούν τα δυνατά τους σημεία με διαφορετικούς τρόπους στην εργασία τους. Εργαζόμενος σε τμήμα αποθήκης με ανταλλακτικά σε μεγάλη εταιρεία με δυνατό σημείο την φιλομάθειά του σε ξένες γλώσσες όχι μόνο τον βοηθά στην επικοινωνία με τους πελάτες αλλά την χρησιμοποιεί μεταφράζοντας φυλλάδια χρήσης των υλικών και επιπρόσθετα του ζητάνε από το τμήμα παραγγελιών να συντάξει συγκεκριμένα έγγραφα.




**Σχήμα 8: Δυνατότητα χρησιμοποίησης δυνάμεων σε διαφορετικές καταστάσεις**

Από το σχήμα 8 φαίνεται ότι οι συμμετέχοντες συμφωνούν ότι χρησιμοποιούν τα δυνατά τους σημεία στο χώρο εργασίας σε διαφορετικές καταστάσεις. Ένα δυνατό σημείο μιας συμμετέχουσας είναι η ευγένεια κάτι που εφαρμόζει στους μαθητές στο χώρο του σχολείου καθώς είναι σχολική φύλακας αλλά και στους γονείς, εκπαιδευτικούς. Επίσης στην απογευματινή εργασία της σε καφενείο θεωρεί ότι η ευγένεια που τη χαρακτηρίζει πραγματικά την αναδεικνύει σαν υπάλληλο.

## 3. Συμπεράσματα

Η δραστηριότητα «αξιοποίησε τα τυχαία γεγονότα» λειτούργησε στους συμμετέχοντες στο να αντιληφθούν ότι απόλυτα φυσιολογικό να επηρεάζεται η προσωπική και η επαγγελματική ζωή από τα τυχαία γεγονότα. Επιπλέον προέκυψε ότι οι δικές τους πράξεις οδήγησαν να συμβούν ορισμένα απρογραμμάτιστα γεγονότα και οι δικές τους όμως πράξεις, σε αρκετά άτομα, να οδηγήσουν σε θετική αξιοποίησή τους για δικό τους όφελος. Μελλοντικά δήλωσαν ότι θα έχουν την ετοιμότητα στο τυχαίο, αξιοποιώντας με θετική ματιά ότι τους παρουσιάζεται στην επαγγελματική τους πορεία. Αξιοσημείωτο είναι ότι η διαδικασία της πρώτης συνάντησης δυσκόλεψε τους συμμετέχοντες, οι οποίοι για πρώτη φορά συμμετείχαν σε σχετική διαδικασία και δεν είχαν την ανάλογη εμπειρία. Επιπλέον και ο χρόνος ήταν περιορισμένος. Αναφορικά με τη δραστηριότητα των «δυνατών σημείων», τα υποκείμενα γενικά δήλωσαν ότι αξιοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό στο επαγγελματικό τους περιβάλλον. Από την άλλη ανέφεραν ότι αυτό εξαρτάται και από το εργασιακό περιβάλλον το οποίο ευρίσκεται το άτομο κάθε φορά. Οι συμμετέχοντες κατανόησαν την σημαντικότητα της αξιοποίησης των θετικών στοιχείων του εαυτού τους και συνειδητοποίησαν ότι δεν είναι απαραίτητη μόνον η εστίαση στη βελτίωση των αδύνατων σημείων τους. Η ανταπόκριση στη δραστηριότητα «των δυνατών σημείων» ήταν μεγαλύτερη και κατέληξε σε αισιόδοξες σκέψεις σταδιοδρομίας με θετικό προσανατολισμό στο μέλλον των συμμετεχόντων. Έχουμε τη γνώμη ότι ανάλογες δραστηριότητες συνεργιστικά βοηθούν τους συμμετέχοντες να αναλύουν καίρια ζητήματα διαχείρισης σταδιοδρομίας και να καταλήγουν σε ορθολογικότερες επαγγελματικές αποφάσεις κάθε φορά. Ιδιαιτέρως στην εποχή της παγκοσμιοποίησης, της αστάθειας και των συνεχών και απρόσμενων αλλαγών που διανύουμε, η αξιοποίηση των τυχαίων γεγονότων ως ευκαιριών και των δυνατών σημείων μπορούν να συμβάλουν στη χάραξη προσωπικών μονοπατιών επαγγελματικής επιτυχίας και εργασιακής ικανοποίησης. Συχνά ο εχθρός κρύβεται μέσα μας, με τις μορφές του ελλείμματος αυτεπάρκειας και της υποταγής σε ένα κακό πεπρωμένο, όπως «δεν μπορώ», «η κακιά μου τύχη». Συμπερασματικά οι δυο αυτές προσεγγίσεις ανοίγουν νέους ορίζοντες στην επαγγελματική συμβουλευτική, διευκολύνοντας το άτομο να αναλάβει το ίδιο την ευθύνη της ζωής και της σταδιοδρομίας του και να γίνει η καλύτερη εκδοχή του εαυτού του. Ικανοποιώντας με αυτό το τρόπο τις ανάγκες του ατόμου για επαγγελματική ευελιξία, ψυχική ανθεκτικότητα, επαγγελματική προσαρμοστικότητα, ευτυχία, πληρότητα και ισορροπία προσωπικής και επαγγελματικής ζωής.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση


Αργυροπούλου, Α. (2012). Σύνθετοι παράγοντες που συνδέονται με τις δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων: Θεωρητική και ερευνητική ανασκόπηση. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού.* τ. 100. ΕΛΕΣΥΠ. 55-64.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α. & Δρόσος, Ν. (2013α). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας – Θεωρητικό Πλαίσιο.* Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Μπεζεβέγκης Η., Αργυροπούλου Αικ., Δρόσος Ν. (2013β). *Ανάπτυξη Δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας Εγχειρίδιο Πρακτικής Εφαρμογής για Συμβούλους Σταδιοδρομίας.* Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.

Σιδηροπούλου- Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου Α., Γκόγκογλου Α. (2016). *Βιωματικό εργαστήριο ασκήσεων*. Αθήνα.

# Ο ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ ΔΡΑΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΜΟΝΑΔΑ: ΤΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΔΡΑΜΑ ΩΣ ΤΕΧΝΙΚΗ ΚΑΤΑ ΤΗΣ ΕΝΔΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΒΙΑΣ

**Γιαννιώτη Βασιλική**
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
vasilikigiannioti@gmail.com

**Περίληψη**

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να κατανοηθεί η αναγκαιότητα σχεδιασμού εκπαιδευτικής καινοτομίας ως αποτέλεσμα άσκησης εσωτερικής πολιτικής της εκπαιδευτικής μονάδας και να περιγραφεί η εφαρμογή καινοτομίας σε δημοτικό σχολείο. Συγκεκριμένα προσδιορίζεται ο όρος της εκπαιδευτικής καινοτομίας και περιγράφεται η διαδικασία υλοποίησής της καθώς και ο ρόλος της εκπαιδευτικής κοινότητας στην εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών. Τέλος καταγράφεται καινοτόμος δράση που πραγματοποιήθηκε στο 1$^{ο}$ Δημοτικό Σχολείο Γαζίου με στόχο την αποδοχή της διαφορετικότητας από τους μαθητές και την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας. Η καινοτομία έγκειται στη χρήση της τεχνικής του εκπαιδευτικού δράματος κι άλλων καλών πρακτικών για την αντιμετώπιση του φαινομένου. Μέσω της δράσης οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με τη θεατρική τέχνη, γνώρισαν καλύτερα τον εαυτό τους και τους γύρω τους, αναπτύχθηκαν ψυχοκινητικά και συναισθηματικά, απέκτησαν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, αποδέχτηκαν τη διαφορετικότητα, έμαθαν να σκέφτονται τις συνέπειες πράξεών τους, απέκτησαν ενσυναίσθηση. Το άρθρο απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς ώστε να δοθούν νέες ιδέες στα πλαίσια διαμοιρασμού εμπειριών και καλών πρακτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** καινοτομία στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικό δράμα, ενδοσχολική βία, διαφορετικότητα, θεατρικές τεχνικές

## 1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με την υπάρχουσα βιβλιογραφία η άσκηση κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια αυτονομίας από πλευράς σχολικής μονάδας με το σχολείο να στερείται ευκαιρίας άσκησης εσωτερικής πολιτικής σε μεγάλο βαθμό (Αργυροπούλου & Καραμπέτσου, 2015). Παρόλα αυτά έχει τη δυνατότητα, όταν αντιμετωπίζει προβλήματα, όταν επιθυμεί ένα διαφορετικό τρόπο προσέγγισης των πραγμάτων από τα συνηθισμένα, όταν οι στόχοι της εκπαίδευσης δε συνάδουν με αυτούς της κοινωνίας να προβαίνει σε καινοτομίες (Βρεττός & Καψάλης, 1997 στο Γκλιάου-Χριστοδούλου, 2004) μέσω διαμόρφωσης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής ώστε να ανταποκριθεί στις ανάγκες του (Αθανασούλα-Ρέππα, Δακοπούλου, Κουτούζης, Μαυρογιώργος & Χαλκιώτης, 2008).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να κατανοηθεί η αναγκαιότητα σχεδιασμού εκπαιδευτικής καινοτομίας και να καταγραφεί καινοτόμος δράση που υλοποιήθηκε στο 1$^{ο}$ Δημοτικό σχολείο Γαζίου το σχολικό έτος 2013-2014.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Η αλλαγή στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με τη συστημική θεωρία το σχολείο είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος της εκπαίδευσης ενώ συγχρόνως ανήκει στα ανοικτά υποσυστήματα καθώς βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994˙ Ζωγόπουλος, 2012˙ Μιχόπουλος, 1993). Ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα διατηρεί ένα σύστημα εισροών και εκροών (Μιχόπουλος,1993). Μαθητές, εκπαιδευτικοί, σχολικό περιβάλλον, αξίες, σκοποί, διοίκηση, αναλυτικό πρόγραμμα αποτελούν ταυτόχρονα εισροές και εκροές (Ζωγόπουλος, 2012). Οι εισροές δέχονται εκπαιδευτικές, παιδαγωγικές, διοικητικές παρεμβάσεις (Ζωγόπουλος, 2012˙ Μάνεση,

2014) και με τη βοήθεια εκπαιδευτικού υλικού, κατάλληλης μεθοδολογίας, διδακτικών προσεγγίσεων, εποπτικών μέσων, σχολικών υποδομών, υπό την εποπτεία της διοίκησης μετατρέπονται σε εκροές (Μιχόπουλος, 1993) αφού έχουν υποστεί μετασχηματισμό. Οι εκροές μπορεί να είναι άτομα με πνευματικές γνώσεις, καλλιεργημένες δεξιότητες, ηθικές αξίες, κοινωνική υπευθυνότητα κι ανεπτυγμένη λογική ικανότητα (Μιχόπουλος 1993). Αποτελούν το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας μη προβλέψιμης (Αργυροπούλου, 2015). Αυτή η διαδικασία μπορεί να επιφέρει αλλαγή στην κοινωνία μέσω μετεξέλιξης των μελών της˙ μαθητών, εκπαιδευτικών, γονιών (Μιχόπουλος, 1993) και αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας (Καράμπελας, Kelly & Φώκιαλη, 2006).

Για να επέλθει η αλλαγή πρέπει οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να ενημερώνονται σχετικά με τις μεταβολές του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος για να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα (Αργυροπούλου, 2015˙ Ράπτης, 2006) και να λάβουν πρωτοβουλίες (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.συν., 2008). Στο εσωτερικό περιβάλλον ανήκουν η σχολική διεύθυνση, οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, τα μέσα διδασκαλίας (Σαΐτης, 2002). Τα δομικά αυτά στοιχεία διαμορφώνουν τη στρατηγική της σχολικής μονάδας, τις σχέσεις μεταξύ των ατόμων, το στυλ ηγεσίας, το κλίμα και την κουλτούρα (Αργυροπούλου, 2015). Στοιχείο του εξωτερικού πλαισίου είναι το συγκείμενο δηλαδή πολιτισμικοί, πολιτιστικοί, κοινωνικοοικονομικοί, πολιτικοί παράγοντες (Αργυροπούλου, 2015).

Αρκετές φορές οι συνθήκες εντός και εκτός ενός σχολικού οργανισμού απαιτούν την ανάπτυξη νεωτερισμών, στοιχείων της εκπαιδευτικής αλλαγής (Υφαντή, 2000).

### 2.2. Η έννοια της καινοτομίας

Η ανάγκη ενός εκπαιδευτικού συστήματος που καλλιεργεί τη δημιουργικότητα και αναπτύσσει πολυσύνθετες προσωπικότητες ικανές να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις (Αλαχιώτης, 2004) οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία καινοτόμων δράσεων για τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Μπελαδάκης, 2014).

Η καινοτομία αποτελεί συνονθύλευμα κοινωνικοπολιτικών διαδικασιών εμπεριεχομένου της αλληλεπίδρασης των ατόμων, της ομάδας, των χαρακτηριστικών του περιβάλλοντος (McGeown, 1980) και ταυτόχρονα διαδικασία αλλαγής που συνδέεται με την εκπαιδευτική μονάδα και αφορά τον εκπαιδευτικό της πράξης (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.συν., 2008). Συγκεκριμένα στην εκπαιδευτική καινοτομία γίνεται χρήση νέων μέσων διδασκαλίας, αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, εφαρμογή νέων διδακτικών μεθόδων (Σπυροπούλου, Βαβουράκη, Κούτρα, Λουκά & Μπούρας, 2007) σε επίπεδο σχολικής μονάδας. Ωστόσο για να διατηρηθούν τα καινοτόμα προγράμματα θα πρέπει να υιοθετηθούν από όλο το δυναμικό του σχολείου, να προσαρμόζουν τους στόχους τους κατά τις εξωτερικές αλλαγές, να προωθούν την ποιότητα της μάθησης (Day, 2003).

Στο συγκεκριμένο σχέδιο δράσης η εκπαιδευτική καινοτομία υλοποιείται στο μικροεπίπεδο του σχολείου, εισάγει ανακαλυπτικές μεθόδους διδασκαλίας και συνδυάζει τη συνεργασία εκπαιδευτικών (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.συν., 2008˙ Μαυροσκούφης, 2002). Επομένως προϋπόθεση εισαγωγής της καινοτομίας είναι το συμμετοχικό διοικητικό μοντέλο (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.συν, 2008).

## 3. Διαδικασία υλοποίησης

Οι Everard, Morris και Wilson (2004) στο Ράπτης (2006) συνοψίζουν την προσπάθεια δημιουργίας μιας καινοτομίας σε έξι στάδια:

- περιγραφή παρούσας κατάστασης, χαρτογραφώντας το περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού,
- διάγνωση αναγκαιότητας αλλαγής όπου μελετάται εάν έχουν προβλεφθεί οι νομοθετικές παρεμβάσεις, τα απαραίτητα κονδύλια καθώς και η στάση της τοπικής κοινωνίας.
- σημείο που θέλουμε να φτάσουμε με την εφαρμογή της αλλαγής.
- προσδιορισμός των κενών που υπάρχουν.

- στάδιο μετάβασης, με ανάθεση αρμοδιοτήτων, εύρεση πόρων, σχεδιασμό-εκτέλεση της καινοτομίας.
- αξιολόγηση της αλλαγής για να κριθεί εάν θα υιοθετηθεί.

### 3.1. Καινοτομία και εκπαιδευτική κοινότητα

Η καινοτομία έχει ως στόχο να βελτιωθεί μια κατάσταση. Στην Ελλάδα όμως καινοτομίες εισάγονται τυποποιημένες κυρίως από τις άνωθεν διοικητικές αρχές (Αθανασούλα-Ρέππα, κ. συν., 2008˙ Μπελαδάκης, 2004) χωρίς να λαμβάνουν υπόψιν τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών (Κεσίδου, 2008 στο Βαμβάκη, 2016) ενώ συνήθως προωθούν τις κοινωνικές ανισότητες (Αθανασούλα-Ρέππα, κ. συν., 2008). Για αυτό είναι αναγκαία η εισαγωγή καινοτομιών από τις σχολικές μονάδες που γνωρίζουν τα προβλήματα με συνδιαμορφωτές τον διευθυντή και τον σύλλογο διδασκόντων.

### 3.2.1. Διευθυντής

Κάποιες φορές η τοποθέτηση ενός διευθυντή στο σχολείο προϋποθέτει αλλαγές που οραματίζεται ο ίδιος με τη μορφή καινοτομιών (Ιορδανίδης, 2006).

Για να είναι επιτυχημένη η εισαγωγή καινοτομιών θα πρέπει τα διευθυντικά στελέχη, εκτός του διοικητικού τους ρόλου που περιορίζεται από τους θεσμούς, να τελούν κι εκείνον του ηγέτη (Αργυροπούλου & Καραμπέτσου, 2014).

Ένας αποτελεσματικός ηγέτης στην εκπαίδευση έχει κάποια γνωρίσματα-ικανότητες (Ράπτης, 2006). Σύμφωνα με τον Fullan (2002) πρέπει να οδηγεί το σχολείο στη βελτίωση, να δημιουργεί κοινό όραμα, συνοχή και διάθεση δέσμευσης από την εκπαιδευτική κοινότητα ενώ παράλληλα, όσον αφορά προσωπικά του γνωρίσματα, να διαθέτει αυτογνωσία, αυτοσυνείδηση, αίσθηση του ηθικού καθήκοντος. Για να πείσει για την αναγκαιότητα της αλλαγής επιβάλλεται να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες και να υιοθετεί περισσότερα του ενός στυλ ηγεσίας (Μάνεση, 2014). Έτσι καλό είναι να μοιράζει αρμοδιότητες, να υιοθετεί σύγχρονες πρακτικές, να προωθεί τη συνεργασία όλων για την υλοποίηση δράσεων από κοινού (Anderson, 1991˙ Μάνεση, 2014˙ Fullan, 2002). Παράλληλα πρέπει να υποστηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, να εμπνέει το προσωπικό ώστε να εξελίσσει τις γνώσεις του (Γεωργιάδου & Καμπουρίδης, 2005˙ Μπελαδάκης, 2004˙ Ράπτης, 2006˙ Fullan, 2002), να διατηρεί τον διάλογο (Ιορδανίδης, 2006), να αντιμετωπίζει καθημερινά προβλήματα καθώς εργάζεται σε θεμελιώδεις αλλαγές στην κουλτούρα του οργανισμού (Fullan, 2002).

Φυσικά όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά δεν μπορούν να συγκεντρώνονται σε ένα άτομο. Τα διευθυντικά στελέχη μπορεί να βρίσκονται σε διαφορετικό στάδιο ανάπτυξης κάθε φορά. Όσα περισσότερα όμως έχει ένα άτομο τόσο πιο αποτελεσματικό είναι στην εισαγωγή αλλαγών. Για να πετύχει το όραμά του είναι αναγκαία και η σύμπραξη των εκπαιδευτικών.

### 3.2.2. Εκπαιδευτικοί

Η εμπλοκή του εκπαιδευτικού στη διαδικασία δημιουργίας μιας καινοτομίας είναι ιδιαίτερα σημαντική για την υλοποίησή της (Fullan, 1993). Βέβαια μια καινοτομία για να αποδώσει θα πρέπει να εφαρμοστεί από το σύνολο των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας κι όχι από μεμονωμένα άτομα (Πετκοπούλου, 2014˙ Ράπτης, 2006).

Για να βελτιωθούν τα σχολεία μέσω εισαγωγής νέων πρακτικών πρέπει οι εκπαιδευτικοί κυρίως να επενδύσουν στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Αθανασούλα-Ρέππα, κ. συν., 2008˙ Anderson, 1991˙ Day, 2003). Κατά την επαγγελματική τους καριέρα οι εκπαιδευτικοί περνούν από διαφορετικά στάδια. Κάποια στιγμή αναζητούν νέες προκλήσεις αμφισβητώντας τους στόχους και το πλαίσιο εργασίας τους. Έτσι ανανεώνουν το γνωστικό τους υπόβαθρο, τις δεξιότητές τους (Fullan, 1993) με διαδικασίες μακροχρόνιας μάθησης προάγοντας το επάγγελμά τους (Day, 2003˙ Μουσένα, 2010).

Υπάρχουν τρία στάδια που βοηθούν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών˙ η άμεση διδασκαλία μέσα από βιωματικά σεμινάρια, η μάθηση στο σχολείο με συνεργασία εκπαιδευτικών (Fullan, 1993), η ανταλλαγή εμπειριών και η ενδοσχολική επιμόρφωση (Μουσένα, 2010), η μάθηση εκτός σχολείου με τη δημιουργία δικτύων εκπαίδευσης (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.συν, 2008˙ Day, 2003˙ Κουλουμπαρίτση, 2006) και την ανάπτυξη διαδικτυακών κοινοτήτων μάθησης (Μουσένα, 2010). Οι παραπάνω διαδικασίες εμπεριέχουν την ανταλλαγή απόψεων, εμπειριών και συμβουλών ανάμεσα σε πιο έμπειρους εκπαιδευτικούς και σε λιγότερο έμπειρους ή ακόμη δημιουργούν κοινότητες καινοτόμων εκπαιδευτικών που προβαίνουν σε διαμοιρασμό γνώσεων, διαδικασίες γνωστές ως μέντορινγκ (Korhonen, Heikkinen, Kiviniemi, Tynjälä, 2016). Τα παραπάνω συμβάλλουν στην εισαγωγή νέων ιδεών και μεθόδων στη διδασκαλία σε κάθε σχολική μονάδα (Μουσένα, 2010) που βοηθούν στην ανάπτυξη καινοτομιών στην εκπαίδευση, στην ενίσχυση των καλών πρακτικών. Έτσι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βελτιωθούν σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, να παρέχουν ποιοτική μάθηση για όλους τους μαθητές, να συνεργαστούν με σχολεία και φορείς διευρύνοντας τη γεωγραφική τους περιοχή (Day, 2003). Άρα για να προκύψει αλλαγή οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πάψουν να λειτουργούν απομονωμένα, να προωθούν περισσότερο τη διάθεση για αλλαγή, να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων, να αναδείξουν και να αξιοποιήσουν γνώσεις και δεξιότητές (Αθανασούλα-Ρέππα, κ.συν, 2008˙ Fullan, 1993). Συγχρόνως πρέπει να λειτουργούν ως ερευνητές έτοιμοι να αλλάξουν τη θεωρία δράσης τους, τους στόχους τους και να πειραματιστούν σε νέες στρατηγικές (Αθανασούλα- Ρέππα, κ. συν, 2008˙ Day, 2003).

Για να πετύχουν λοιπόν τη βελτίωση του σχολείου είναι σημαντικό να θεωρήσουν τον εαυτό τους ως φορέα αλλαγής και να λάβουν ενεργητικό ρόλο.

## 4. Εκπαιδευτικό δράμα κατά της ενδοσχολικής βίας: «Τα δαντελένια γάντια»

### 4.1. Στοιχεία εκπαιδευτικού δράματος

Το εκπαιδευτικό δράμα ως μια μορφή θεατρικής τέχνης με παιδαγωγικό χαρακτήρα μπορεί να διδαχθεί στο μάθημα της θεατρικής αγωγής αλλά και σε οποιοδήποτε άλλο μάθημα. Εξάλλου τα νέα διδακτικά εγχειρίδια δίνουν συχνά τη δυνατότητα ασκήσεων θεατρικής μορφής.

Πιο αναλυτικά η τεχνική του δράματος είναι η εξής: ο δάσκαλος σε ρόλο παρουσιάζει στους μαθητές ένα πρόβλημα το οποίο σταδιακά πρέπει να επιλύσουν δίνοντας περισσότερες από μία λύσεις (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Το γενικό πλαίσιο δίνεται από οποιοδήποτε λογοτεχνικό κείμενο με την ιστορία του να παραποιείται σύμφωνα με τους στόχους. Τα παιδιά βιώνουν τη δύσκολη θέση μέσα από εναλλαγή διάφορων θεατρικών τεχνικών και ρόλων και δοκιμάζουν διάφορες συμπεριφορές χωρίς συνέπειες (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Αλλάζουν συνεχώς οπτική γωνία, εμπλέκονται συναισθηματικά στην ιστορία, αποστασιοποιούνται από αυτή κρίνοντας τις πράξεις των εμπλεκόμενων μαζί και του εαυτού τους. Παράλληλα δεν ακολουθούν ένα γραπτό κείμενο αλλά εκφράζονται ελεύθερα και αυτοσχεδιάζουν. Ο δάσκαλος διακόπτει συχνά την πορεία της ιστορίας προκειμένου να αναστοχαστούν και να λάβουν αποφάσεις (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Επομένως εάν τα δρώμενα καταλήξουν σε παράσταση τόσο το κείμενο όσο και οι κινήσεις, ο χώρος, οι σκηνές είναι δημιούργημα των παιδιών.

Η παραπάνω μέθοδος διδασκαλίας είναι κατάλληλη για την αντιμετώπιση της ενδοσχολικής βίας καθώς μέσω της δράσης ευνοούνται η αλληλεπίδραση των μαθητών, η συνεργασία, η διαχείριση προβλημάτων και η διαπραγμάτευση. Ακόμη οι μαθητές μαθαίνουν να μπαίνουν στη θέση του συμμαθητή τους και να σκέφτονται τις συνέπειες των πράξεών τους. Συγχρόνως στη μείωση των φαινομένων βοηθά η συνεργασία των εκπαιδευτικών σε επίπεδο πρακτικών και η δημιουργία συστήματος μεντόρων.

### 4.2. Αναγκαιότητα υλοποίησης προγράμματος

Η αναγκαιότητα ενασχόλησης με το συγκεκριμένο θέμα έγκειται στο γεγονός ότι το σχολείο έχει ως στόχο να αναπτύξει ολοκληρωμένες προσωπικότητες. Τα φαινόμενα βίας όμως δημιουργούν προβλήματα στην ευαίσθητη ιδιοσυγκρασία των μαθητών. Καταρχάς τα παιδιά-θύτες είναι πιθανόν να υιοθετήσουν παραβατικές συμπεριφορές στην ενήλικη ζωή τους. Τα παιδιά-θύματα μπορεί να αναπτύξουν αισθήματα ανασφάλειας και άγχους, σχολικής αποτυχίας, ανασταλτικούς παράγοντες ανάπτυξης υγιών προσωπικοτήτων. Μιας και στο δημοτικό η τροποποίηση στάσεων και συμπεριφορών είναι σχετικά εύκολη με την κατάλληλη παρέμβαση ενδείκνυται η προσπάθεια.

Αν και στο συγκεκριμένο δημοτικό σχολείο δεν είχαν παρουσιαστεί φαινόμενα ενδοσχολικής βίας κρίθηκε απαραίτητη η ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα καθώς οι μαθητές φοιτούσαν στη Στ΄ τάξη και βρίσκονταν στο κατώφλι του Γυμνασίου όπου οι συμπεριφορές των μαθητών αλλάζουν και είναι πιθανότερη η εμφάνιση τέτοιων φαινομένων. Επομένως το συγκεκριμένο πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων είχε ως στόχο να τους εφοδιάσει με τις κατάλληλες άμυνες ώστε να ανατραπεί τυχόν ανάμιξη σε παρόμοιες συμπεριφορές και να αποδεχτούν το δικό τους «διαφορετικό» κομμάτι.

Το συγκεκριμένο πρόγραμμα πραγματοποιήθηκε σε συνεργασία με τη θεατρολόγο του σχολείου, κυρία Αργυρή Χαλκιαδάκη τόσο σε ώρες θεατρικής αγωγής όσο και Ευέλικτης ζώνης.

### 4.3. Σκοπός-Στόχοι καινοτόμου δράσης

Σκοπός του εν λόγω προγράμματος ήταν η απόκτηση ενσυναίσθησης και επιμέρους στόχοι: να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τη θεατρική τέχνη, να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους γύρω τους, να αναπτυχθούν ψυχοκινητικά και συναισθηματικά, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, να αποδεχτούν τη διαφορετικότητα ακόμη και το αδύναμο κομμάτι του χαρακτήρα τους, να μάθουν να σκέφτονται τις συνέπειες των πράξεών τους.

### 4.4. Ιστορία-Ερέθισμα

Το ερέθισμα δόθηκε από το βιβλίο της Ειρήνης Μάρρα (1988) «Τα δαντελένια χέρια» και προσαρμόστηκε στους στόχους και τις ανάγκες της Στ΄τάξης. Το βιβλίο αναφέρεται σε ένα παιδί με ιδιαίτερα ευαίσθητα χέρια που μάτωναν σε ό,τι έπιανε. Η μητέρα του, λοιπόν, ως κεντήστρα του έπλεξε ένα ζευγάρι δαντελένια γάντια για να προστατεύει τα χέρια του. Τα γάντια αυτά το παιδί τα πρόσεχε τόσο που ούτε το σχολείο μπόρεσε να παρακολουθήσει ούτε δουλειά να βρει. Απελπισμένος καθώς ήταν τράβηξε το δρόμο προς το κοντινό δάσος όπου εκεί, όταν ξέσπασε πυρκαγιά, αποφάσισε να τα κάψει προκειμένου να σώσει έναν ξυλοκόπο από σίγουρο θάνατο. Μετά από αυτή την πράξη η ζωή του άλλαξε καθώς βρήκε εργασία. Με τον καιρό τα χέρια του δυνάμωσαν και κατόρθωσε να κάνει όλες τις δουλειές.

Αν και το παραμύθι αναφέρεται περισσότερο στη διαφορετικότητα λόγω αναπηρίας τροποποιήθηκε και εστιάστηκε το «αδύναμο» κομμάτι του παιδιού λόγω των ευαίσθητων χεριών του. Επιπλέον καθώς η άσκηση βίας σε ένα άτομο πηγάζει από κάποια «αδυναμία» στο σώμα ή στον χαρακτήρα του το θέμα συνδυάστηκε με την ενδοσχολική βία.

### 4.5. Σχέδιο του δράματος

#### 4.5.1. Εισαγωγή στο δραματικό πλαίσιο - Χτίσιμο ρόλων

Προκειμένου να πραγματοποιηθεί η εισαγωγή των παιδιών στην ιστορία και να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον τους η Δασκάλα σε ρόλο ντετέκτιβ κάλεσε τους μαθητές που μπήκαν σε παρόμοιο ρόλο να αναλάβουν την εξιχνίαση μιας υπόθεσης εξαφάνισης ενός νέου από κάποια γειτονιά του Ηρακλείου. Χωρίς να τους δώσει άλλες πληροφορίες τους ανέφερε πως το επόμενο βήμα ήταν να

πάρουν συνεντεύξεις από κατοίκους της περιοχής που γνώριζαν τον νέο και τους κάλεσε να χωριστούν σε ομάδες και να καταγράψουν τις ερωτήσεις που θα τους έκαναν.

Σε επόμενη συνάντηση οι μαθητές συνάντησαν μια γειτόνισσα του παιδιού (Δασκάλα σε ρόλο) στην οποία έθεσαν τις ερωτήσεις που είχαν σχεδιάσει ομαδικά. Εκείνη όμως έδινε συγκεκριμένες απαντήσεις με γενικές πληροφορίες μιας και σκοπός του εκπαιδευτικού δράματος είναι οι μαθητές να χτίσουν σιγά σιγά την ιστορία. Έτσι τους ανέφερε πως το παιδί λεγόταν Στέφανος, ήταν 18 ετών κι είχε γεννηθεί με μια ιδιαιτερότητα˙ τα χέρια του ήταν τόσο ευαίσθητα που κάθε τόσο μάτωναν σε ό,τι κι αν έκανε. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα η μητέρα του να του πλέξει ένα ζευγάρι δαντελένια γάντια τα οποία το παιδί ποτέ δεν αποχωριζόταν. Τα γάντια και η αδυναμία του παιδιού να πιάσει οτιδήποτε είχαν γίνει η αιτία άσχημης συμπεριφοράς από τους συμμαθητές του και αδυναμίας εύρεσης εργασίας. Η κάτοικος θεωρούσε πως η απαράδεκτη συμπεριφορά των άλλων έκανε το παιδί να εξαφανιστεί από την περιοχή και τώρα να αγνοείται.

Κατά τη διάρκεια της αφήγησης οι μαθητές σαν καλοί ντετέκτιβ κρατούσαν σημειώσεις της ζωής του παιδιού σε ό,τι θα βοηθούσε να εξιχνιάσουν την υπόθεση.

### 4.5.2. Η ζωή του Στέφανου - Δημιουργία σκηνών

Στη συνέχεια οι μαθητές κλήθηκαν να αυτοσχεδιάσουν χωρισμένοι σε ομάδες σκηνές από περιστατικά της ζωής του Στέφανου που στάθηκαν η αιτία της αποχώρησής του από την περιοχή. Η πρώτη ομάδα αυτοσχεδίασε το περιστατικό που έκανε τη μητέρα του Στέφανου να πλέξει τα γάντια στο παιδί της, η δεύτερη αναπαρίστανε σκηνή από ημέρα του Στέφανου στο σχολείο με τους συμμαθητές του να του συμπεριφέρονται άσχημα εξαιτίας της ιδιαιτερότητάς του, η τρίτη ομάδα προσπάθεια συμμετοχής του σε παιχνίδι με παιδιά στον δρόμο ενώ η τέταρτη ασχολήθηκε με την προσπάθεια του παιδιού να βρει εργασία. Κατά τη διάρκεια των αυτοσχεδιασμών οι μαθητές που δε συμμετείχαν παρακολουθούσαν με προσοχή. Μετά το τέλος της κάθε σκηνής ακολούθησε εμβάθυνση στα συναισθήματα τόσο του παιδιού όσο και του περίγυρού του με την τεχνική της παρακολούθησης σκέψης. Σύμφωνα με αυτή κι αφού οι μαθητές που συμμετείχαν στους αυτοσχεδιασμούς «πάγωναν» σε μια δυναμική εικόνα οι υπόλοιποι από το κοινό αναπαρίσταναν τις σκέψεις των πρωταγωνιστών κι εξωτερίκευαν οτιδήποτε πίστευαν πως σκέφτονταν οι ήρωες της ιστορίας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά κατανοούσαν τη θέση του κάθε προσώπου και κυρίως του Στέφανου που βίωνε την άσχημη συμπεριφορά των συμπολιτών του. Αφού τελείωσαν όλοι οι αυτοσχεδιασμοί στα πλαίσια του αναστοχασμού οι μαθητές ζωγράφισαν τη φιγούρα ενός παιδιού σε χαρτί του μέτρου που αναπαρίστανε τον Στέφανο και εσωτερικά έγραψαν δικές του σκέψεις και συναισθήματα από όλα όσα του είχαν συμβεί ενώ εξωτερικά της φιγούρας τι σκέφτονται και νιώθουν οι άλλοι για αυτόν. Με τον τρόπο αυτό κατανόησαν τους λόγους που έκαναν το παιδί να εξαφανιστεί από το περιβάλλον που μεγάλωσε.

### 4.5.3. Κεντρικό δραματικό γεγονός - Κορύφωση δράματος

Ακολούθησε αφήγηση από την εκπαιδευτικό κατά την οποία ο Στέφανος αποφάσισε να εγκαταλείψει τον τόπο του και να εξαφανιστεί σε ένα κοντινό δάσος. Εκεί αντιμετώπιζε σοβαρό πρόβλημα επιβίωσης καθώς η αδυναμία του να πιάσει οτιδήποτε περιόριζε τη δυνατότητα να ικανοποιήσει ζωτικές του ανάγκες. Σε αυτό το σημείο οι μαθητές αυτοσχεδίασαν με τις ήδη δημιουργημένες ομάδες τους σκηνές από την περιπλάνηση του Στέφανου στο δάσος και τα προβλήματα που αντιμετώπιζε στην προσπάθειά του να επιβιώσει. Στη συνέχεια η αφήγηση συνεχίστηκε με το κεντρικό δραματικό γεγονός˙ τη φωτιά που ξέσπασε στο δάσος και το συμβάν κατά το οποίο ένας ξυλοκόπος βρέθηκε εγκλωβισμένος στην πύρινη λαίλαπα και ζητούσε απεγνωσμένα για βοήθεια. Οι μαθητές είχαν τώρα να αντιμετωπίσουν ένα δίλημμα˙ να σώσει ο Στέφανος τον ξυλοκόπο και να κάψει τα γάντια του ή να τον εγκαταλείψει; Την κρίσιμη εκείνη στιγμή οι μαθητές κλήθηκαν να αποφασίσουν με την τεχνική του διαδρόμου της συνείδησης. Σύμφωνα με αυτή όλα τα παιδιά σχηματίζουν με τα σώματά τους έναν διάδρομο μέσα από τον οποίο περνά ο καθένας ενώ οι υπόλοιποι μαθητές αναπαριστώντας τη φωνή της συνείδησης του

Στέφανου φωνάζουν τη γνώμη τους για την απόφαση που πρέπει να πάρει (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Στο τέλος του διαδρόμου ο καθένας πρέπει να πάρει μια απόφαση. Στην εν λόγω τάξη οι μαθητές σύσσωμοι αποφάσισαν να σώσει ο Στέφανος τον ξυλοκόπο ακόμη κι αν κάψει τα γάντια του κι έπειτα αυτοσχεδίασαν τη σκηνή. Ακολούθησε αναστοχασμός και συζήτηση με τους μαθητές σε κύκλο.

### 4.5.4. Το τέλος του δράματος

Στο τέλος οι μαθητές, χωρισμένοι σε ομάδες, καλούνται να γράψουν τη δική του εκδοχή με το πώς εξελίχθηκε η ζωή του Στέφανου. Τα παιδιά φαντάστηκαν ότι ο Στέφανος γύρισε πίσω, βρήκε εργασία, παντρεύτηκε ενώ το κατόρθωμά του έγινε γνωστό στους συμπολίτες του που τώρα αντί να τον λυπούνται και να συμπεριφέρονται άσχημα απέναντί του τον θαύμαζαν για το θάρρος του. Έτσι το παιδί έγινε αποδεκτό στην κοινωνία κι έζησε μια «κανονική» ζωή.

## 5. Παράλληλες δράσεις

Το τέλος του εκπαιδευτικού δράματος αποτέλεσε την αρχή για μια θεατρική παράσταση που παρουσιάστηκε στη λήξη του σχολικού έτους σε γονείς και μαθητές. Οι σκηνές των αυτοσχεδιασμών τροποποιήθηκαν ελαφρώς από τις εκπαιδευτικούς σε συνεργασία με τους μαθητές, γράφτηκαν οι διάλογοι, στήθηκαν τα σκηνικά με τη βοήθεια της εικαστικού Ειρήνης Ζερβού, επιλέχθηκε η μουσική, ράφτηκαν τα κουστούμια με τη συνεργασία των γονιών κι όλοι είχαν την τύχη να απολαύσουν τα παιδιά σε μια δουλειά που τα ίδια κατασκεύασαν με πολύ κόπο. Παράλληλες δράσεις του προγράμματος ήταν η δημιουργία πανό με συνθήματα κατά της ενδοσχολικής βίας την παγκόσμια ημέρα κατά της βίας, η δημιουργία ζωγραφιάς σε τοίχο του Δημαρχείου Μαλεβιζίου με σύνθημα «Όχι στη βία, ναι στη φιλία» και η δημιουργία αφισών για το ίδιο θέμα.

## 6. Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω καταλήγει κανείς στο συμπέρασμα πως η καινοτομία είναι ιδιαίτερα σημαντική για την αντιμετώπιση προβλημάτων ή ιδιαίτερων αναγκών που αντιμετωπίζει ο εκπαιδευτικός οργανισμός. Για αυτό τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και ο διευθυντής πρέπει να εμπλέκονται σε διαδικασίες συνεχούς επιμόρφωσης ώστε να εκσυγχρονίζουν τις γνώσεις τους και να ανταποκρίνονται στις κοινωνικές εξελίξεις που επηρεάζουν και τη σχολική μονάδα μιας και αποτελεί μέρος του ευρύτερου περιβάλλοντος κι επηρεάζεται από αυτό. Το εκπαιδευτικό δράμα είναι μια τεχνική που έχει να προσφέρει πολλά στους μαθητές αλλά και στον εκπαιδευτικό καθώς όλοι ξεδιπλώνουν πτυχές του χαρακτήρα τους και κατανοούν καλύτερα τον εαυτό τους και τη συμπεριφορά τους.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση


Αθανασούλα- Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων*. (τόμος Α΄) Πάτρα: Ε.Α.Π.

Αλαχιώτης, Στ. (2004). Για ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό σύστημα: Η διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την εκπαίδευση, στο Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Γ. (επιμ.) *Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος*. (τόμος Α΄). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Π. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Νέα Σύνορα.

Αργυροπούλου, Ε. (2015). *Προσεγγίζοντας το αβέβαιο μέλλον: Η λειτουργία του προγραμματισμού στην εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Δίσιγμα.

Αργυροπούλου, Ε. & Καραμπέτσου, Β. (2014). «Βότσαλο στη λίμνη…» Η καινοτομία των τεχνικών της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση και ο ρόλος των Διευθυντών σχολικής μονάδας Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Νέα Παιδεία,* 151, 106-128.

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση: 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαμβάκη, Α. (2016). Καινοτομία και ΤΠΕ. Ο ρόλος του διευθυντής στην εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, στο Γούσιας Φ. (επιμ.) «Η εκπαίδευση στην εποχή των ΤΠΕ» (σελ.181-188), Πρακτικά του συνεδρίου, Αθήνα.

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (1997). Αναλυτικά προγράμματα. Αθήνα.

Γεωργιάδου, Β. & Καμπουρίδης, Γ. (2005). Ο διευθυντής-ηγέτης. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 10, 121-129.

Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2004). Προτεραιότητες και καινοτομίες για το νηπιαγωγείο του 21ου αιώνα, στο Αγγελίδης Π. & Μαυροειδής Γ. (επιμ.) Εκπαιδευτικές καινοτομίες για το σχολείο του μέλλοντος. (τόμος Α΄). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

Ζωγόπουλος, Ευ. (2012). Σχολική μονάδα και διοίκηση ολικής ποιότητας. Τα εκπαιδευτικά, 101-102, 37-51.

Ιορδανίδης, Γ. (2006). Διεύθυνση σχολείου και διαχείριση αλλαγής, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου (σελ. 90-97). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Καράμπελας, Κ., Kelly, Α. & Φώκιαλη, Π. (2006). Η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία μέσα στον σχολικό χώρο ως ουσιώδης προϋπόθεση για πετυχημένη και βιώσιμη εκπαιδευτική αλλαγή, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου (σελ. 56-65). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή στο Οδηγός Επιμόρφωσης Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2006). Εκπαιδευτική «αλλαγή και συνέχεια»: Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη αλλαγή;, στο Μπαγάκης Γ. (επιμ.) Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου (σελ. 66-73). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάνεση, Σ. (2014). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα: βασικά χαρακτηριστικά γνωρίσματα και ο ιδιαίτερος ρόλος του σχολικού ηγέτη. Τα εκπαιδευτικά,109-110, 143-153.

Μάρρα, Ε. (1988). Τα δαντελένια χέρια. Αθήνα: Κέδρος.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. Νέα Παιδεία, 103, 16-23.

Μιχόπουλος, Α. (1993). Η εκπαίδευση στο πλαίσιο της οργανωτικής θεωρίας. Αθήνα.

Μουσένα, Ε. (2010). Εκπαιδευτική πολιτική και επαγγελματική βελτίωση των εκπαιδευτικών. Τα εκπαιδευτικά, 93-94, 73-79.

Μπελαδάκης, Μ. (2007). Καινοτομίες στην Εκπαίδευση: Έννοια-Εφαρμογή-Διαχείριση-Αξιολόγηση. Εμπειρική Προσέγγιση: «Η Περίπτωση του Ολοήμερου Δημοτικού Σχολείου». Αθήνα: Μετασπουδή.

Πετκοπούλου, Ε. (). Σχέδιο δράσης για την επιτυχημένη εφαρμογή εκπαιδευτικής καινοτομίας σε ίδρυμα προσχολικής αγωγής. Τα εκπαιδευτικά, 109-110, 215-226.

Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. Το επιστημονικό βήμα, 6, 32-42.

Σαΐτης, Χ. (2002). Ο Διευθυντής στο Σύγχρονο Σχολείο (2η έκδοση). Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 13, 69-83.

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

**Ξενόγλωσση (μεταφρασμένη)**

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάκη). Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος.

**Ξενόγλωσση**

Anderson, S. (1991). Principal's management style and patterns of teacher implementation across multiple innovations. School effectiveness and school improvement: An International Journal of Research, Policy and Practice, 2(4), 286-304. doi: 10.1080/0924345910020403

Everard, K.B., Morris, G. & Wilson I. (2004). Effective School Management, 4th ed., London: Chapman Pu.

Fullan, M. (2002). Principals as leaders in a culture of change. Educational leadership, 59 (8), 16-21.

Fullan, M. (1993). Professional teacher: Why teachers must become change agents. Educational leadership, 50 (6), 1-13.

Korhonen, H., Heikkinen, H., Kiviniemi, U. & Tynjälä P. (2017). Student teachers' experiences of participating in mixed peer mentoring groups of in-service and pre-service teacher in Finland. Teaching and teacher education, 61, 153-163.

McGeown, V. (1980). Dimensions of teachers innovativeness. British educational Research Journal, 6 (2), 147-163.

# ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΩΝ ΠΑΡΑΝΟΗΣΕΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΤΗΣ Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΤΗ ΣΥΓΚΡΙΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΤΑΞΗ ΚΛΑΣΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΥ ΤΡΟΠΟΥ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΤΟΥΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ

**Κασάρη Γεωργία**
gkasari@yahoo.gr
Εκπαιδευτικός Α' βάθμιας, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Διδακτικής Μαθηματικών

**Ντόβα Ειρήνη**
eirinidv@hotmail.com
Μαθηματικός, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Διδακτικής Μαθηματικών

**Τσιρικίδου Γενοβέφα**
veffapapa@gmail.com
Εκπαιδευτικός Α' βάθμιας, μεταπτυχιακή φοιτήτρια Διδακτικής Μαθηματικών

**Περίληψη**

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται τις παρανοήσεις των μαθητών στη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων καθώς και τους τρόπους διαχείρισης των παρανοήσεων από τους εκπαιδευτικούς. Έπειτα από διεξοδική μελέτη θεωρητικών πηγών σχετικών με τη συγκεκριμένη θεματολογία, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη σε δείγμα 36 μαθητών της Ε' Δημοτικού και 42 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Η έρευνα αυτή καταλήγει στην ανάδειξη σημαντικού βαθμού ασυμφωνίας μεταξύ του δείγματος των μαθητών και των εκπαιδευτικών ως προς τις συχνότερες παρανοήσεις των πρώτων καθώς και τις αιτίες τους, ενώ παράλληλα οι εκπαιδευτικοί τείνουν να χρησιμοποιούν ποικίλους τρόπους διαχείρισης των

παρανοήσεων, όπως λεκτικές εξηγήσεις, επανάληψη αλγοριθμικών κανόνων, απτά αντικείμενα και κυκλικά διαγράμματα.

**Λέξεις κλειδιά:** μαθηματικά, κλάσματα, παρανοήσεις, αιτίες, διαχείριση.

## 1. Εισαγωγή

Αποτελεί πραγματικότητα το γεγονός ότι η διδασκαλία και η εκμάθηση των κλασμάτων συνιστά μία από τις πιο προβληματικές περιοχές στα σχολικά μαθηματικά, τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς. Η κατανόηση της έννοιας του κλάσματος φαίνεται να δυσκολεύει σε μεγάλο βαθμό τους μαθητές, με συνέπεια να οδηγούνται συχνά σε παρανοήσεις, ιδιαίτερα σχετικά με τη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων. Η ανάπτυξη όμως της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται τους κλασματικούς αριθμούς αποτελεί ανάγκη της καθημερινότητας, καθώς τους βοηθά να θέσουν τις βάσεις για την ενίσχυση της αλγεβρικής σκέψης (Γαγάτσης κ.ά., 2006).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Οι μαθητικές παρανοήσεις

Ως παρανοήσεις χαρακτηρίζονται οι «εγγενείς πεποιθήσεις» ενός μαθητή που ελέγχουν τα λάθη του και μπορεί να συνδέονται με τις προϋπάρχουσες γνώσεις του, ενώ συχνά οφείλονται σε λανθασμένες διαισθήσεις ή άτυπες εμπειρίες του. Πολλές φορές οι παρανοήσεις των μαθητών διατηρούνται από τάξη σε τάξη. Ειδικά στον χώρο των μαθηματικών, οι μαθητικές παρανοήσεις είναι πάρα πολλές, με αποτέλεσμα να δυσχεραίνεται η υπέρβασή τους. Ωστόσο, δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να έχουν επίγνωση των γνωστικών περιοχών όπου μπορεί να προκύψουν παρανοήσεις από τους μαθητές (Hurrell, 2013· Χαιρέτη, 2009).

Οι παρανοήσεις στα κλάσματα υποστηρίζεται πως παρατηρούνται ακόμα και σε μεγαλύτερους ηλικιακά μαθητές, οι οποίοι έχουν έρθει περισσότερο σε επαφή με την έννοια του κλάσματος, συγκριτικά με τους μαθητές μικρότερων τάξεων (Χαιρέτη, 2009). Μάλιστα, οι μαθητές για να ερμηνεύσουν τα κλάσματα χρησιμοποιούν διάφορα επεξηγηματικά πλαίσια, τα οποία μεταβάλλονται ανάλογα με την ηλικία τους. Στις πιο μικρές ηλικίες αντιμετωπίζουν το σύμβολο του κλάσματος ως δύο ανεξάρτητους αριθμούς και θεωρούν πως όσο αυξάνεται ο αριθμητής και ο παρονομαστής, τόσο η αξία του κλάσματος μεγαλώνει, δηλαδή δημιουργείται εσφαλμένα η πεποίθηση ότι μεγάλοι φυσικοί αριθμοί αντιστοιχούν σε μεγάλο κλάσμα (Παντσίδης, 2006· Χαιρέτη, 2009).

Επιπλέον, πολλοί μαθητές δυσκολεύονται να χρησιμοποιήσουν τα καταχρηστικά κλάσματα, καθώς δε μπορούν να διακρίνουν πότε ένα κλάσμα είναι μεγαλύτερο ή μικρότερο της μονάδας. Ακόμη, αδυνατούν να αναγνωρίσουν ότι ένα κλάσμα είναι ίσο με τη μονάδα όταν αποτελείται από ίσους όρους και συνήθως συγκρίνουν τους αριθμούς που το απαρτίζουν σαν να είναι φυσικοί.

Έπειτα, στις λίγο μεγαλύτερες ηλικίες οι μαθητές αντιμετωπίζουν τον αριθμητή και τον παρονομαστή ως δύο αριθμούς που συνδέονται με σχέση μέρους όλου. Εδώ, ενώ τα παιδιά φαίνεται να έχουν αναπτύξει τις διαδικασίες διάταξης κλασμάτων, την έννοια διαμερισμού της μονάδας και την έννοια αναγκαιότητας της ίδιας μονάδας αναφοράς, αδυνατούν να δεχτούν ότι υπάρχουν αριθμοί μικρότεροι της μονάδας, εκτός του μηδενός. Η δυσκολία αυτή αντανακλά τις πεποιθήσεις που διατηρούν ακόμα οι μαθητές από τους φυσικούς αριθμούς.

Στο τελευταίο επεξηγηματικό πλαίσιο, οι μαθητές αντιμετωπίζουν το κλάσμα ως έναν αριθμό που ισούται με το αποτέλεσμα της διαίρεσης του αριθμητή και του παρονομαστή. Παρόλο που σε αυτό το στάδιο μπορούν πλέον να διακρίνουν πότε ένα κλάσμα είναι μικρότερο ή μεγαλύτερο της μονάδας, πολλοί μαθητές πιστεύουν πως υπάρχει ένα μοναδικό μεγαλύτερο και ένα μοναδικό μικρότερο κλάσμα, με ελάχιστους να αναφέρονται στην απειρία των κλασμάτων.

Επιπλέον, οι Clarke & Roche (2009) εντόπισαν μία άλλη παρανόηση των μαθητών κατά την οποία χρησιμοποιούν τη διαφορά αριθμητή και παρονομαστή για να συγκρίνουν δύο κλάσματα.

Λόγου χάρη, οι μαθητές μπορεί να θεωρούν ότι τα κλάσματα 2/3 και 7/8 είναι ίσα μεταξύ τους διότι η προαναφερθείσα διαφορά είναι ίση με τη μονάδα και στα δύο κλάσματα. Ακόμη, ενδιαφέρον παρουσιάζει και ο τρόπος με τον οποίο οι μαθητές συγκρίνουν τους αριθμητές ή τους παρονομαστές δύο κλασμάτων μεταξύ τους προκειμένου να τα διατάξουν κατά σειρά μεγέθους. Για παράδειγμα, ενδέχεται να απαντούν ότι το κλάσμα 3/5 είναι μικρότερο του κλάσματος 6/10, εφόσον το 3 είναι μικρότερο από το 6 και το 5 είναι μικρότερο από το 10 (Παντσίδης, 2006).

### 2.2. Αιτίες μαθητικών παρανοήσεων

Οι ερευνητές της Μαθηματικής Εκπαίδευσης διερευνούν εν συνεχεία τους κυριότερους λόγους για τους οποίους πολλοί μαθητές παρουσιάζουν παρανοήσεις στους κλασματικούς αριθμούς. Μία κρίσιμη αιτία παρατίθεται από την Χαιρέτη (2009) και αφορά στην έμφαση που δίνεται στα πρώτα χρόνια της εκπαίδευσης στους ακέραιους αριθμούς, η οποία έχει ως επακόλουθο την ανεπαρκή προετοιμασία των μαθητών για τη μετάβαση στην έννοια των κλασματικών και των πραγματικών αριθμών.

Όμοια, άλλοι ερευνητές επισημαίνουν το φαινόμενο της «ακατάλληλης μεταφοράς χαρακτηριστικών και ιδιοτήτων των φυσικών αριθμών σε μη φυσικούς αριθμούς», όπως η ιδέα της πυκνότητας των κλασμάτων. Αυτό φαίνεται να προκαλεί ιδιαίτερη σύγχυση στους μαθητές οι οποίοι έχουν μάθει ότι το 2 και το 3 είναι συνεχόμενοι αριθμοί, χωρίς κανέναν άλλο αριθμό ανάμεσά τους (Hallet et al., 2012· Κωνσταντινίδου, 2015).

Η δυσκολία των κλασμάτων για τους μαθητές, όμως, δεν έγκειται μόνο στη μάθηση και κατανόησή τους, αλλά και στην αδυναμία αποτελεσματικής αξιοποίησης των προηγούμενων εμπειριών τους. Υποστηρίζεται ότι ο μαθητικός πληθυσμός εισέρχεται στην τυπική του εκπαίδευση έχοντας ήδη ανεπτυγμένες αντιλήψεις για τους κλασματικούς αριθμούς, προερχόμενες από καταστάσεις της καθημερινής ζωής, όπως η ιδέα της «δίκαιης μοιρασιάς», η οποία οδηγεί στην εξοικείωση των μαθητών κυρίως με τα κλάσματα 1/2 και 1/4, ενώ λιγότερο με τα κλάσματα 1/3 και 1/5. Ωστόσο, οι ερευνητές Chapin & Johnson (2000) συμπέραναν ότι η παραπάνω ιδέα δείχνει να επιφέρει ποικίλες δυσκολίες και προκλήσεις στους μαθητές (Hurrell, 2013).

Οι Gearhart κ.ά (1999) και Alcaro κ.ά (2000) επισημαίνουν σε έρευνά τους ότι δεν αποκλείεται τα ίδια τα διδακτικά εγχειρίδια και υλικά να αποτελούν τροχοπέδη στην κατανόηση των μαθητών για τα κλάσματα. Αιτιολογώντας τον προαναφερόμενο ισχυρισμό, οι ίδιοι ερευνητές αναφέρονται στη μονομερή παρουσίαση των αναπαραστάσεων της έννοιας του κλάσματος, συνηθέστερα ως μέρη μιας πίτας ή ενός κυκλικού σχήματος, πρακτική η οποία περιορίζει την αντίληψη των μαθητών για τα κλάσματα στη σχέση μέρους-όλου.

Ο Hurrell (2013), από την άλλη, αποδίδει τις μαθητικές παρανοήσεις στον τρόπο διδασκαλίας του αντικειμένου, καθώς στη σχολική τάξη αρκετά συχνά παρατηρείται ότι η κατανόηση, δηλαδή η ανάπτυξη της εννοιολογικής γνώσης, «θυσιάζεται» και περιθωριοποιείται, με την διδασκαλία διαδικασιών και αλγορίθμων να αποκτά πρωτεύοντα ρόλο. Έτσι, οι μαθητές καταβάλλουν προσπάθειες απομνημόνευσης τύπων και αλγορίθμων και όχι εις βάθους κατανόησης των κλασμάτων (Χαιρέτη, 2009).

Με βάση την οπτική της Ball (1990), πολλοί εκπαιδευτικοί εμφανίζουν ανεπαρκή παιδαγωγική γνώση αναφορικά με την εννοιολογική σύνδεση των κλασματικών αριθμών με τους δεκαδικούς ή τους πραγματικούς αριθμούς. Για παράδειγμα, μπορεί να εφαρμόζουν λάθος κανόνες και τύπους και να φαίνονται ανασφαλείς και απροετοίμαστοι ως προς τη διδασκαλία του υπό μελέτη γνωστικού αντικειμένου. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να παρουσιάζουν συχνά την έννοια του κλάσματος ανεξάρτητη και αποκομμένη από άλλες δομικά διασυνδεμένες έννοιες που θεωρείται πως βοηθούν στην πληρέστερη μαθηματική κατανόηση (Κωνσταντινίδου, 2015).

### 2.3. Η διαχείριση των μαθητικών παρανοήσεων από τους εκπαιδευτικούς

Παρόλο που οι απόψεις των ερευνητών για τους παράγοντες που μπορούν να βελτιώσουν τη διδασκαλία των κλασμάτων από τους εκπαιδευτικούς ποικίλουν, συμφωνούν ότι η ενασχόληση με

τις παρανοήσεις και η κατανόησή τους συνιστά το πρώτο και σημαντικότερο βήμα. Για τον λόγο αυτό, ο Bell (1994) ζητά από τους εκπαιδευτικούς να θεωρούν τις παρανοήσεις των μαθητών, όχι ως κάτι αρνητικό, αλλά ως ένα σημαντικό και απαραίτητο στάδιο της μαθησιακής διαδικασίας.

Μεγάλη σημασία δίνεται στη χρήση απτών αντικειμένων ως εποπτικού υλικού και στη σύνδεση των κλασμάτων με ρεαλιστικές εφαρμογές και εμπειρίες των μαθητών (Hurrell, 2013).

Επιπρόσθετα, ο Hurrell (2013) τονίζει στην έρευνά του την αναγκαιότητα εστίασης της διδασκαλίας των κλασμάτων στην ανάπτυξη της εννοιολογικής γνώσης, πριν την επίσημη ενασχόληση με κλασματικά σύμβολα και αλγορίθμους. Η Χαιρέτη (2009), κινούμενη στο ίδιο πνεύμα, προτείνει τη στροφή της μαθηματικής διδασκαλίας στην προαγωγή της προσωπικής κατασκευής μιας έννοιας εκ μέρους των μαθητών, που περιλαμβάνει την ενεργή συμμετοχή τους στην ανακάλυψη και τον πειραματισμό αντί για την τυφλή ακολουθία έτοιμων διαδικασιών.

Μία ακόμη τεχνική αποτελεί η χρήση κατάλληλων εξωτερικών αναπαραστάσεων (π.χ. κυκλικά διαγράμματα) που δύναται να βελτιώσει την ικανότητα των μαθητών να αναγνωρίζουν μία έννοια σε ποικιλία απεικονίσεων, να την χειρίζονται με ευελιξία και κυρίως να την «μεταφράζουν» από τη μία μορφή στην άλλη. Η ικανότητα αυτή συνιστά ένα από τα κυριότερα ζητούμενα της μαθηματικής παιδείας (Κωνσταντινίδου, 2015· Παντσίδης, 2006). Επιπλέον, πολλοί ερευνητές εφιστούν την προσοχή στη χρήση της αριθμογραμμής για τη βελτίωση της θεμελιώδους κατανόησης των μαθητών σχετικά με τη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων (Παντσίδης, 2006· Χαιρέτη, 2009). Σύμφωνα με τους Fazio & Siegler (2011), η τοποθέτηση κλασμάτων σε μια αριθμογραμμή μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να συγκρίνουν τα μεγέθη τους και να διαπιστώσουν ότι κάποια κλάσματα, όπως το ¾ και το 6/8, είναι ισοδύναμα μεταξύ τους ή ίσα με ακέραιους αριθμούς, ενισχύοντας την ιδέα ότι το κλάσμα αποτελεί μία διαφορετική μορφή γραφής των ακεραίων.

Βέβαια, οι εξωτερικές αναπαραστάσεις είναι καλό να συνδυάζονται με κατάλληλες λεκτικές εξηγήσεις ώστε οι μαθητές να κατανοήσουν την ιδιαίτερη ορολογία των μαθηματικών και των αλγοριθμικών κανόνων. Έτσι, οι κανόνες γίνονται λιγότερο αφηρημένοι και η εκμάθηση της μαθηματικής ορολογίας πιο εφικτή, πράγμα απαραίτητο για τη μετάβαση των μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Παντσίδης, 2006).

Μια άλλη μέθοδο διδασκαλίας των κλασμάτων με σημαντικά μακροπρόθεσμα οφέλη αποτελεί η λεγόμενη «διαγνωστική διδασκαλία» με την συμμετοχή των μαθητών σε «συγκρουσιακή συζήτηση». Απώτερος σκοπός της μεθόδου αυτής είναι ο εντοπισμός των μαθητικών παρανοήσεων και η ανάλογη διδακτική διαχείρισή τους, μέσω κατάλληλου σχεδιασμού και ενεργοποίησης καταστάσεων «γνωστικής σύγκρουσης» που βοηθούν τους μαθητές να αντιλαμβάνονται και να αντιμετωπίζουν τις ανακολουθίες μόνοι τους (Χαιρέτη, 2009).

Τέλος, συστήνονται παιγνιώδεις δραστηριότητες σύγκρισης και διάταξης κλασμάτων, όπως αυτή του Ortiz (2006) η οποία καλείται «Roll Out Fractions». Στο παιχνίδι αυτό, οι μαθητές σε ομάδες προσπαθούν να σχηματίσουν το μικρότερο ή το μεγαλύτερο κλάσμα που είναι δυνατό να προκύψει με βάση τους αριθμούς που τυχαίνουν με τη ρίψη δύο αριθμητικών κύβων και στη συνέχεια χρησιμοποιούν τον συμβολισμό <, > ή = για να τα συγκρίνουν.

### 3.1. Μεθοδολογία

Στόχος της έρευνας αυτής είναι η διερεύνηση των παρανοήσεων των μαθητών της Ε' Δημοτικού στη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων, των κυριότερων λόγων εμφάνισής τους καθώς και του τρόπου διαχείρισης των παρανοήσεων αυτών από τους εκπαιδευτικούς. Τα Ερευνητικά Ερωτήματα στα οποία διαρθρώνεται η παρούσα εργασία διατυπώνονται ως εξής:

Ποιες είναι οι συχνότερες παρανοήσεις των μαθητών στη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων και σε ποιο βαθμό συγκλίνουν με τις αντίστοιχες απόψεις των εκπαιδευτικών για αυτές;

Ποιες είναι οι κυριότερες αιτίες των παρανοήσεων των μαθητών στη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών και ποιος είναι ο βαθμός συμφωνίας τους με τις αντίστοιχες απόψεις των μαθητών;

Ποιοι είναι οι τρόποι διαχείρισης των παρανοήσεων των μαθητών στη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων που χρησιμοποιούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί;

Τα ερευνητικά εργαλεία της παρούσας μελέτης περιλαμβάνουν δύο ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε δύο τμήματα μαθητών της Ε' τάξης ενός δημοτικού σχολείου αστικής περιοχής της Θεσσαλονίκης και σε δείγμα 42 εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της ίδιας αστικής περιοχής. Η δειγματοληψία ευκολίας που πραγματοποιήθηκε σε αυτήν την μικρής κλίμακας έρευνα με κριτήριο την ευκολία πρόσβασης ενδέχεται να περιορίζει τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναλυθούν τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Σύμφωνα με τις εκπαιδευτικούς των τάξεων, οι μαθητές έχουν ασχοληθεί σε μεγάλο βαθμό με την έννοια των κλασμάτων καθώς και τη σύγκριση και διάταξή τους, χρησιμοποιώντας συχνά την αριθμογραμμή. Επιπλέον, το γνωστικό επίπεδο των μαθητών χαρακτηρίστηκε από τις ίδιες ως μέτριο, με εξαίρεση κάποιους πολύ καλούς μαθητές και κάποιους περισσότερο αδύναμους.

Ως προς τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην έρευνα, 30 ήταν γυναίκες και 12 άντρες. Ακόμη, διακρίνονται σε τρεις ευρείες κατηγορίες ανάλογα με τα έτη προϋπηρεσίας τους. Συγκεκριμένα, περίπου το 30% του δείγματος έχει λιγότερο από 10 έτη προϋπηρεσίας, το 33% ανήκει στην κατηγορία 10 έως 20 ετών προϋπηρεσίας και οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί έχουν περισσότερα από 20 έτη προϋπηρεσίας. Επίσης, σύμφωνα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά που συμπληρώθηκαν από τους συμμετέχοντες, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η κατανομή του δείγματος σε όλο το εύρος των τάξεων του δημοτικού σχολείου κατά το ακαδημαϊκό έτος 2015-2016, συμπεριλαμβανομένου και του Ολοήμερου σχολείου και των τάξεων υποδοχής.

## 3.2. Ανάλυση δεδομένων

### 3.2.1. Μαθητικές παρανοήσεις (ΕΕ1)

Η συχνότητα των μαθητικών παρανοήσεων και η αντίστοιχη άποψη των εκπαιδευτικών φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (1):

**Πίνακας 2: Μαθητικές Παρανοήσεις**

| | **Συχνότητα** | | | |
|---|---|---|---|---|
| **Παρανόηση** | **¼ > ½** | **8/11 > 4/5** | **2/4 < 3/9** | **1 < 2/5** |
| **Μαθητές** | Χαμηλή | Πολύ χαμηλή | Πολύ χαμηλή | Ελάχιστη |
| **Εκπαιδευτικοί** | Μεγάλη | Μεγάλη | Σπάνια/χαμηλή | Μέτρια, αρκετά μεγάλη ή πολύ μεγάλη |

### 3.2.2. Αιτίες παρανοήσεων (ΕΕ2)

Ο πίνακας 2 δείχνει τον αντίστοιχο βαθμό στον οποίο οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οφείλονται σε κάθε παράγοντα οι παρανοήσεις των πρώτων στη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων.

**Πίνακας 3: Αιτίες μαθητικών παρανοήσεων**

| Παράγοντας | Μαθητές | Εκπαιδευτικοί |
|---|---|---|
| Έννοια του κλάσματος | Λίγο ή καθόλου | Λίγο ή πολύ |
| Γνώσεις/εμπειρίες μαθητών | Λίγο | Λίγο |
| Διδακτικά εγχειρίδια/Α.Π. | Πολύ | Πολύ |
| Τρόπος διδασκαλίας | Καθόλου | Πολύ |
| Γνώσεις/εμπειρίες εκπαιδευτικού | Καθόλου | Πολύ |

### 3.2.3. Διαχείριση των παρανοήσεων (ΕΕ3)

Σχετικά με το ΕΕ3, τα αποτελέσματα συνοψίζονται στην παρακάτω λίστα:

- Λεκτικές εξηγήσεις εμπλεκόμενων όρων: πολύ συχνά
- Επανάληψη αλγοριθμικών κανόνων: πολύ συχνά/αρκετά συχνά
- Απτά αντικείμενα: πολύ συχνά/αρκετά συχνά
- Κυκλικά διαγράμματα ή άλλες εξωτερικές αναπαραστάσεις: πολύ συχνά/αρκετά συχνά
- Ανακάλυψη - κατασκευή έννοιας από μαθητές: μερικές φορές
- Παιγνιώδεις δραστηριότητες: αρκετά συχνά/μερικές φορές
- Αριθμογραμμή: αρκετά συχνά/μερικές φορές
- Τεχνολογία - ψηφιακό υλικό: αρκετά συχνά/μερικές φορές
- Διαγνωστική διδασκαλία- συγκρουσιακή συζήτηση: μερικές φορές

## 3.3. Συζήτηση

### 3.3.1. ΕΕ1

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών ανταποκρίνεται με επιτυχία στη σύγκριση ετερώνυμων κλασμάτων με ίδιους αριθμητές. Το πόρισμα αυτό ωστόσο, δε συμπίπτει με την άποψη των εκπαιδευτικών όπως φαίνεται στον πίνακα 1, αλλά ούτε και με την άποψη ότι οι μαθητές δυσκολεύονται σε μεγάλο βαθμό στη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων με συνέπεια να οδηγούνται συχνά σε παρανοήσεις (Γαγάτσης κ.ά., 2006).

Μόλις το 16,6% του δείγματος δείχνει να συμφωνεί με την επόμενη παρανόηση, δηλαδή ότι το κλάσμα με μεγαλύτερους όρους είναι μεγαλύτερο. Τα παραπάνω αποτελέσματα συνάδουν σε μικρό βαθμό με τη βιβλιογραφία κατά την οποία οι μικρότεροι συνήθως σε ηλικία μαθητές θεωρούν ότι μεγάλοι φυσικοί αριθμοί αντιστοιχούν σε μεγάλα κλάσματα (Παντσίδης, 2006· Χαιρέτη, 2009). Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών φαίνεται να θεωρεί ότι η εν λόγω παρανόηση εμφανίζεται σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Παρόμοια, το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται πως δεν εμφανίζει παρανόηση που αφορά στη χρήση μόνο των αριθμητών των ετερωνύμων κλασμάτων για τη διάταξή τους στην αριθμογραμμή. Αυτό πιθανώς οφείλεται στον τρόπο διδασκαλίας της υπό μελέτη ιδέας με τη χρήση της αριθμογραμμής στις τάξεις του δείγματος, καθώς η τελευταία συμβάλλει θετικά στην κατανόηση της αντιστοίχισης κλάσματος με μία συγκεκριμένη ποσότητα και επομένως στην καλύτερη κατανόηση έργων σύγκρισης, διάταξης και ισοδυναμίας (Ιγγλέση, 2013· Siegler et al., 2001). Στην περίπτωση αυτή, οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό με τη σπάνια ή χαμηλή συχνότητα εμφάνισης της παραπάνω παρανόησης.

Επιπλέον, τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται πως αντιδιαστέλλονται με την άποψη ότι πολλοί μαθητές δυσκολεύονται στη σύγκριση κλασμάτων με τη μονάδα (Σταφυλίδου, 2001). Αυτό συμβαίνει διότι βρέθηκε πως ελάχιστοι μαθητές τείνουν να θεωρούν ότι το κλάσμα είναι πάντα μεγαλύτερο από την ακέραιη μονάδα και ελάχιστοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η παρανόηση αυτή υιοθετείται σε τουλάχιστον μέτριο βαθμό από τους μαθητές.

### 3.3.2. ΕΕ2

Κατά τη διερεύνηση της άποψης μαθητών και εκπαιδευτικών σχετικά με την πρόταση ότι «η έννοια του κλάσματος είναι δύσκολη» και κατ' επέκταση ευθύνεται για τις παρανοήσεις στη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων, γίνεται αντιληπτό ότι οι απαντήσεις διαφοροποιούνται τόσο μεταξύ τους όσο και από την αντίστοιχη βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι οι μαθητές θεωρούν την εν λόγω έννοια λίγο ή καθόλου δύσκολη, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εκφράζει την αντίθετη αντίληψη. Εν τούτοις, πολλοί ερευνητές σημειώνουν ότι οι μεγαλύτερες εννοιολογικές προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές οφείλονται στους ρητούς

αριθμούς και ειδικότερα στα κλάσματα, ως την πρώτη μορφή ρητών που συναντούν και τα χαρακτηρίζουν ως «αφηρημένα» (Anderson & Wong, 2006· Hurell, 2013).

Συνεχίζοντας, παρατηρείται ότι η πλειονότητα του συνόλου του δείγματος τείνουν να συμφωνούν ότι οι γνώσεις και οι προϋπάρχουσες εμπειρίες των μαθητών διαδραματίζουν μικρό ρόλο στις παρανοήσεις τους στη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων. Η παραπάνω άποψη έρχεται σε σύγκρουση με τη βιβλιογραφία, στην οποία καταγράφεται ότι ο μαθητικός πληθυσμός διαθέτει πληθώρα αντιλήψεων για την υπό μελέτη έννοια από την καθημερινή του δραστηριότητα, πριν ακόμη την είσοδό του στην τυπική εκπαίδευση, οι οποίες μπορεί να ευθύνονται για τις τυχόν παρανοήσεις τους (Hurell, 2013).

Η επόμενη αιτία των μαθητικών παρανοήσεων που διερευνάται αφορά στα διδακτικά εγχειρίδια και την ποσότητα της σχολικής ύλης. Στην περίπτωση αυτή μαθητές και εκπαιδευτικοί συμφωνούν σε αρκετά μεγάλο βαθμό, τόσο μεταξύ τους όσο και με τις θεωρητικές πηγές, καθώς δηλώνεται ότι τα σχολικά βιβλία παρουσιάζουν αδυναμίες που τα καθιστούν ακατάλληλα για τη διδασκαλία της υπό μελέτη έννοιας (Gearhart κ.ά., 1999· Alcare κ.ά., 2000).

Εν συνεχεία, βρέθηκε ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών πιστεύει ότι ο τρόπος διδασκαλίας της σύγκρισης και διάταξης κλασμάτων είναι κατάλληλος και συμβάλλει θετικά στην κατανόησή τους. Αντίθετη πεποίθηση υιοθετούν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, θεωρώντας ότι οι παρανοήσεις των μαθητών οφείλονται «πολύ» σε ακατάλληλο τρόπο διδασκαλίας των κλασμάτων, με εξαίρεση αυτούς που τοποθετούνται στον δείκτη «λίγο» της κλίμακας. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε σύγκρουση με τη βιβλιογραφία, σύμφωνα με την οποία πολλές μαθητικές παρανοήσεις αποδίδονται στον τρόπο διδασκαλίας του αντικειμένου στη σχολική τάξη (Hurell, 2013).

Τέλος, το δείγμα των μαθητών της έρευνας θεωρεί ότι οι γνώσεις και οι εμπειρίες του εκπαιδευτικού τους είναι υψηλές και κατ' επέκταση δεν ευθύνονται για τις τυχόν παρανοήσεις τους. Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, εκτός ορισμένων εξαιρέσεων, εκφράζει την άποψη ότι ο παράγοντας αυτός αποτελεί πολύ μεγάλη αιτία των μαθητικών παρανοήσεων. Το παραπάνω συμπέρασμα έρχεται σε συμφωνία με την οπτική της Ball (1990), όπως έχει ήδη αναφερθεί στο θεωρητικό πλαίσιο της εργασίας.

### 3.3.3. ΕΕ3

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, η συντριπτική πλειοψηφία τους φαίνεται πως προτιμά συχνότερα τη μέθοδο της λεκτικής εξήγησης των εμπλεκόμενων όρων για τη διαχείριση των παρανοήσεων των μαθητών στη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων. Τα αποτελέσματα αυτά συγκλίνουν με τις υπό μελέτη βιβλιογραφικές αναφορές στις οποίες επισημαίνεται η σημασία της έμφασης στη σωστή χρήση της γλώσσας κατά τη διδασκαλία (Χαιρέτη, 2009), προκειμένου οι έννοιες να γίνουν λιγότερο αφηρημένες για τους μαθητές (Παντσίδης, 2006).

Η επόμενη κατά σειρά μέθοδος διαχείρισης των παρανοήσεων που χρησιμοποιούν σε μεγάλο βαθμό οι εκπαιδευτικοί αφορά στην επανάληψη αλγοριθμικών κανόνων. Η προαναφερθείσα διδακτική ενέργεια υποστηρίζεται ότι έρχεται σε αντίθεση με τα βασικά καθήκοντα ενός εκπαιδευτικού, μεταξύ των οποίων συμπεριλαμβάνεται η παροχή κατάλληλης υποστήριξης προκειμένου οι μαθητές να οδηγηθούν σε ορθή ερμηνεία των μαθηματικών αναπαραστάσεων και να κατανοήσουν το νόημα και τη σύνδεση των εμπλεκόμενων εννοιών (Χαιρέτη, 2009). Ωστόσο, θα μπορούσε να υποστηριχθεί η συμφωνία του παραπάνω αποτελέσματος με την πραγματικότητα της σχολικής τάξης, όπου δίνεται περισσότερη έμφαση στη διαδικαστική γνώση, έναντι της εννοιολογικής κατανόησης (Hurrell, 2013).

Ακόμη, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί προτιμούν τη χρήση απτών αντικειμένων ως εποπτικού υλικού για τη διαχείριση των παρανοήσεων των μαθητών. Αυτό συνάδει με την αντίστοιχη βιβλιογραφία, όπου τονίζεται η συμβολή των αντικειμένων αυτών στη βελτίωση της κατανόησης των μαθητών για τα κλάσματα (Hurrell, 2013).

Αρκετά μεγάλος αριθμός των εκπαιδευτικών του δείγματος τοποθετείται υπέρ της συχνής χρήσης κυκλικών διαγραμμάτων ή άλλων εξωτερικών αναπαραστάσεων. Το πόρισμα αυτό

συμπίπτει με τη βιβλιογραφία, κατά την οποία η ποικιλία εξωτερικών αναπαραστάσεων βοηθά τους μαθητές, ιδίως όσους λειτουργούν διαισθητικά, στην ανάπτυξη μεταγνωστικών δεξιοτήτων και εννοιολογικής κατανόησης των κλασμάτων (Κωνσταντινίδου, 2015· Παντσίδης, 2006).

Ως προς τους υπόλοιπους τρόπους διαχείρισης των μαθητικών παρανοήσεων, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η χρήση τους είναι λιγότερο συχνή ή σπάνια. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι πολλοί εκπαιδευτικοί δεν αναγνωρίζουν την ποικιλία των τρόπων σκέψης των μαθητών όταν παρανοούν καθώς και τα οφέλη των συγκεκριμένων μεθόδων στη βελτίωση της κατανόησης της σύγκριση και διάταξης κλασμάτων (Χαιρέτη, 2009).

## 4. Συμπεράσματα

Στο σημείο αυτό παρουσιάζονται τα συμπεράσματα που εντοπίστηκαν για κάθε ερώτημα.

*ΕΕ1*: Εδώ δεν εντοπίστηκαν μεγάλα ποσοστά μαθητών με παρανοήσεις, εξαιτίας της προηγούμενης εξοικείωσής τους με την υπό μέλετη έννοια στη σχολική τάξη. Η συμφωνία εκπαιδευτικών και μαθητών εντοπίζεται σε μόνο δύο από τις τέσσερις δοσμένες παρανοήσεις.

*ΕΕ2*: Οι κυριότερες αιτίες των παρανοήσεων των μαθητών είναι οι αδυναμίες των διδακτικών εγχειριδίων καθώς και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός, εξαιτίας των γνώσεων ή εμπειριών του αλλά και του τρόπου διδασκαλίας του. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ των απόψεων εκπαιδευτικών και μαθητών είναι υψηλός σε δύο από τις πέντε περιπτώσεις και αρκετά χαμηλός στις υπόλοιπες.

*ΕΕ3*: Οι τρόποι διαχείρισης των παρανοήσεων που χρησιμοποιούν συχνότερα οι εκπαιδευτικοί είναι η λεκτική εξήγηση των εμπλεκόμενων εννοιών, η επανάληψη των αλγοριθμικών κανόνων, τα απτά αντικείμενα ως εποπτικό υλικό και τα κυκλικά διαγράμματα ή άλλες εξωτερικές αναπαραστάσεις.

## 4. Αντί Επιλόγου

Με την ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας γίνεται αντιληπτή η ασυμφωνία του βαθμού των παρανοήσεων των μαθητών που συμμετείχαν με τον αντίστοιχο βαθμό που καταγράφεται στη βιβλιογραφία. Η διαπίστωση αυτή οδηγεί στην ανάγκη διερεύνησης της παραπάνω διαφοροποίησης, όσον αφορά στις εμπειρίες των μαθητών και κατ' επέκταση στο κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον από το οποίο προέρχονται, στα ατομικά χαρακτηριστικά τους αλλά και τον βαθμό στον οποίο οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τους το υπόβαθρο αυτό για τη διαχείριση των παρανοήσεων στη σύγκριση και διάταξη κλασμάτων. Έτσι, τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας θα μπορούσαν να συμπληρωθούν από νέα δεδομένα, ώστε να καθίσταται εφικτή η δυνατότητα εξαγωγής πιο γενικευμένων θέσεων και συμπερασμάτων.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση


Γαγάτσης, Α., Λοΐζου, Α., Στυλιανού, Μ., & Τόφαρου, Στ. (2006). Διδακτικό συμβόλαιο και μάθηση των μαθηματικών. Στο Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, Α. Κουσιάππας, Μ. Μοδέστου, Ν. Μουσουλίδης & Μ. Πιττάλης (Εκδ.), Σύγχρονη Έρευνα στη Μαθηματική Παιδεία (σσ. 173-188). Λευκωσία: Τμήμα Επιστημών της Αγωγής – Πανεπιστήμιο Κύπρου. Ανακτήθηκε 31 Νοεμβρίου, 2015, από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2006/periexomena.htm.

Κωνσταντινίδου, Φ. (2015). *Διδασκαλία Κλασμάτων στο Δημοτικό: Μελέτη Περίπτωσης στις τάξεις Ε' & Στ' (*Μεταπτυχιακή εργασία, Διαπανεπιστημιακό – Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Διδακτική και Μεθοδολογία των Μαθηματικών», Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε 31 Οκτωβρίου, 2015, από http://www.math.uoa.gr/me/dipl/2014-15/dipl_konstantinidou.pdf.

Παντσίδης, Χ. (2011). Λανθασμένες αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη σύγκριση των κλασμάτων και επιδράσεις των διάφορων εξωτερικών αναπαραστάσεων. *Επιστημονικό*

*Βήμα*, 15: 177-200. Ανακτήθηκε 31 Οκτωβρίου, 2015, από https://drive.google.com/file/d/0BxbKSKHiz6zaTW42NVE5dk5pT3c/edit.

Σταφυλίδου, Σ. (2001). *Μαθηματικές έννοιες και διαδικασίες μάθησης: Η Ανάπτυξη της Έννοιας του Κλάσματος* (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε 31 Οκτωβρίου, 2015, από http://www.didaktorika.gr/eadd/bitstream/10442/21927/1/21927.pdf.

Χαιρέτη, Μ. (2009). Τα λάθη και οι παρανοήσεις μαθητών στα μαθηματικά και η διδακτική αξιοποίησή τους (Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα, Ελλάδα). Ανακτήθηκε 31 Οκτωβρίου, 2015, από http://www.mathlab.upatras.gr/wp-content/uploads/2013/09/.

**Ξενόγλωσση**

Fazio, L., & Siegler, R. (2011). Fractions are numbers. In *Teaching Fractions* (Vol. 22). Geneva: International Academy of Education-International Bureau of Education. Retrieved December 18, 2015, from http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002127/212781e.pdf.

Hallet, D., Nunes, T., Bryant, P., & Thorpe, M. C. (2012). Individual differences in conceptual and procedural fraction understanding: The role of abilities and school experience. *Journal of Experimental Child Psychology*, 113: 469–486. Retrieved November 1, 2015, from http://www.researchgate.net/publication/230893974_Individual_differences_in_conceptual_and_procedural_fraction_understanding_The_role_of_abilities_and_school_experience.

Hurrell, D. P. (2013). *Effectiveness of teacher professional learning: Enhancing the teaching of fractions in Primary Schools* (Doctoral thesis, Edith Cowan University, Perth, Australia). Retrieved November 1, 2015, from http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1597&context=theses.

Ortiz, E. (2006). The roll out fractions game: Comparing fractions. *Teaching Children Mathematics, 13*(1), 56-62.

# ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ ΚΑΙ ΤΟΠΙΚΕΣ ΚΟΙΝΩΝΙΕΣ: ΚΟΙΝΟΣ ΤΟΠΟΣ ΓΙΑ ΤΗ ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΕΝΕΡΓΩΝ ΠΟΛΙΤΩΝ

**Παπαδοπούλου Ν. Μαρία**
papadoma52@gmail.com
Σχολική Σύμβουλος 38ης Περιφέρειας Προσχολικής Εκπαίδευσης

**Περίληψη**

Η εργασία εστιάζει στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και τη σχέση τους με την ανάπτυξη του ενεργού πολίτη. Ειδικότερα στοχεύει να αναδείξει α. τη σύνδεση των προγραμμάτων αυτών με τις τοπικές κοινωνίες και τη δυναμική που αναπτύσσεται από τη σύνδεση αυτή, β. να εστιάσει στην θεματολογία και στον προσανατολισμό τους στην Αειφόρο Ανάπτυξη (ΑΑ) η οποία μπορεί να υποστηρίξει την ενίσχυση της ιδιότητας του ενεργού πολίτη και γ. να ενημερώσει και να προβληματίσει προκειμένου να δημιουργηθεί γόνιμο έδαφος καλλιέργειας επιθυμίας και οικειοθελούς συντονισμένης δράσης (ατομικής και συλλογικής) ολοένα και περισσοτέρων πολιτών (ενήλικων και μη) στο μέλλον, σε ζητήματα που σχετίζονται με το τοπικό περιβάλλον και την αειφορία σε μια περίοδο βαθιάς κρίσης.

**Λέξεις κλειδιά:** Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ), Ενεργός Πολίτης

## 1. Εισαγωγή

Η απόκτηση ικανοτήτων για ελεύθερη, υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι σχετίζεται με τον ίδιο τον πολίτη (ενήλικα ή μη) αλλά και με τα περιβάλλοντα στα οποία διαβιεί. Το σχολείο αποτελεί ένα από περιβάλλοντα αυτά, το οποίο καταβάλλει προσπάθεια στην κατεύθυνση αυτήν διαμέσου των Διαθεματικών Ενιαίων Προγραμμάτων Σπουδών και των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, της Μελέτης Περιβάλλοντος, των Προγραμμάτων Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Διαθεματικών Δραστηριοτήτων (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης & Αγωγής Υγείας), αλλά και των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στα οποία και εστιάζει η παρούσα εργασία.

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι προαιρετικά, εθελοντικά εκπαιδευτικά προγράμματα και υλοποιούνται σύμφωνα με εγκύκλιο που αποστέλλει η αρμόδια υπηρεσία του Υπουργείου το μήνα Οκτώβριο ή Νοέμβριο κάθε σχολικού έτους. Ο σύνδεσμος παραπέμπει στην βασική υπουργική απόφαση η οποία καθορίζει το πλαίσιο των προγραμμάτων αυτών για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση: http://www.env-edu.gr/Documents/%CE%931_377.pdf .

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων δεν προβλέπονται από τα ενιαία και καθολικής υποχρεωτικής εφαρμογής αναλυτικά προγράμματα, έχουν θεσμοθετημένο χαρακτήρα και η υλοποίησή τους διέπεται από μια σειρά βημάτων που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί που τα υλοποιούν. Όσον αφορά στην διδακτική μεθοδολογία επεξεργασίας των θεμάτων τους βασικές αρχές που εφαρμόζονται είναι η διεπιστημονική θεώρηση, η βιωματική προσέγγιση, το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, η ομαδική εργασία, η ανάπτυξη δημοκρατικού διαλόγου και η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης. Τα προγράμματα αυτά υποστηρίζονται από έναν/μία Υπεύθυνο/η Σχολικών Δραστηριοτήτων στους νομούς με μικρό αριθμό σχολικών μονάδων, ή από τρεις Υπεύθυνους (Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων) στους νομούς με μεγάλο αριθμό με ποικίλους τρόπους (εκπαιδευτικό υλικό, προτάσεις για συνεργασίες, κ.α.). Οι Υπεύθυνοι παρακολουθούν τα προγράμματα κατά τη διάρκεια υλοποίησής τους και τα αποτιμούν. Ακόμη, τους δίνεται άδεια από την αρμόδια Διεύθυνση του Υπουργείου και οργανώνουν επιμορφωτικές συναντήσεις, ιδιαίτερα με εκπαιδευτικούς που δεν έχουν προηγούμενη εμπειρία στην πραγματοποίηση προγραμμάτων ή σε συνεργασία με τμήματα πανεπιστημίων, Σχολικούς συμβούλους, ΚΠΕ, το Π.Ι., Ο.Τ.Α., μη κυβερνητικούς φορείς.

Η ανάπτυξη συνεργασιών του σχολείου με εξωσχολικούς και μη εκπαιδευτικούς τοπικούς φορείς, δηλαδή η εξασθένηση των συνόρων που χωρίζουν οργανωτικά και λειτουργικά τα σχολεία από τον έξω κόσμο είναι ένα ακόμη στοιχείο των προγραμμάτων (Σολομών, 2000). Ο τύπος τους (φιλοσοφία, στόχοι, περιεχόμενο, μεθοδολογία, τεχνικές, αποτίμηση) δημιουργούν πλαίσιο επισήμανσης, κατανόησης και αναζήτησης λύσεων σε κάποιο θέμα, ζήτημα/πρόβλημα, φαινόμενο που αφορά στο περιβάλλον και ολοένα και συχνότερα εμπλέκουν τα παιδιά σε διαδικασίες ενεργούς συμμετοχής, συνεργειών και δικτύωσης με τις τοπικές κοινωνίες. Η έγκριση των προγραμμάτων γίνεται μετά από τη θετική εισήγηση της Επιτροπής Σχολικών Δραστηριοτήτων και οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν σε αυτά υποβάλλουν στον/στην Υπεύθυνο/η Σχολικών Δραστηριοτήτων με την ολοκλήρωση του προγράμματός τους απολογιστική έκθεση.

Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων από το σχολικό έτος 2005-2006 με την ανάληψη πρωτοβουλιών του Υπουργείου στο πλαίσιο της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (2005-2014), πρότειναν έναν θεματικό κύκλο ανά έτος (θεματικά έτη) προκειμένου να πραγματωθούν δια μέσου αυτών στόχοι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη (ΕΑΑ). Βρισκόμαστε τρία χρόνια από το 2014 καταληκτικό έτος της δεκαετίας και στο πλαίσιό της έχουν αναπτυχθεί πλήθος Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) και Αγωγής Υγείας (Α.Υ.) για τη διάδοσή της, καθώς και επιμορφώσεις, δραστηριότητες και δράσεις και στις τοπικές κοινωνίες διαμέσου των σχολείων (Διήμερα Παρουσίασης Σχολικών Προγραμμάτων, περιβαλλοντικές παρεμβάσεις στον τοπικό ιστό, δημιουργία περιβαλλοντικών δικτύων, κ.ά.). Παρόλα αυτά η αποτίμηση των Προγραμμάτων

Σχολικών Δραστηριοτήτων είναι περιορισμένη όσον αφορά κυρίως στα χαρακτηριστικά, στις διαδικασίες που τηρήθηκαν, τα αποτελέσματα, την επίτευξη στόχων σε σχέση με τον ενεργό πολίτη, τις τοπικές κοινωνίες και την αειφορία. Ζητήματα στα οποία μπορεί να συμβάλλει η αξιοποίηση εμπειρίας που αποκτήθηκε από την ανάπτυξη της ΠΕ/ΕΑΑ τόσο στο πλαίσιο των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων αλλά και ευρύτερα από οργανισμούς, δίκτυα, θεσμούς, πρόσωπα σε τοπικό, εθνικό, ευρωπαϊκό αλλά και παγκόσμιο επίπεδο.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Θεωρητική & Εμπειρική προσέγγιση: Προγράμματα Σχολικών δραστηριοτήτων και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη

Το Περιβάλλον, η Κοινωνία, η Οικονομία και οι Θεσμοί, αποτελούν τους βασικούς πυλώνες της Αειφόρου Ανάπτυξης, ενώ η Εκπαίδευση αποτελεί τον κύριο μοχλό για την οικοδόμηση γνώσεων, την ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, την διαμόρφωση θετικών στάσεων και συμπεριφορών προς το περιβάλλον καθώς και την καλλιέργεια πανανθρώπινων αξιών. Η ιδέα για μία Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποκρυσταλλώνεται κυρίως μετά τη διάσκεψη κορυφής του Ρίο το 1992 και του Γιοχάνεσμπουργκ το 2002. Η εκπαίδευση αυτή προσανατολίζεται προς την υιοθέτηση ενός νέου εκπαιδευτικού παραδείγματος, την ανάπτυξη της συστημικής και κριτικής σκέψης, την ολιστική - διεπιστημονική προσέγγιση / θεώρηση των θεμάτων και την ανάπτυξη δράσης υπέρ του περιβάλλοντος και του ανθρώπου (Πρόγραμμα Σπουδών του Διδακτικού –μαθησιακού πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» υποχρεωτικής εκπαίδευσης, 2011). Βασικό όχημα για την επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης αποτελεί η εκπαίδευση η σημασία της οποίας έχει τονισθεί μέσα από μια σειρά επίσημων κειμένων και διακηρύξεων. Η Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη προσεγγίζει και διαχειρίζεται τα ζητήματα Αειφόρου Ανάπτυξης ως ένα σύνολο πολιτικών, οικολογικών, κοινωνικών ζητημάτων τα οποία διαπλέκονται άρρηκτα μεταξύ τους (Ζαχαρίου, 2013). Αποτελεί ένα πλαίσιο που συμπεριλαμβάνει προγράμματα που για πολλά χρόνια ήταν εκτός του επίσημου αναλυτικού προγράμματος, όπως η εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη, η περιβαλλοντική εκπαίδευση, η αγωγή υγείας, η εκπαίδευση για την ειρήνη, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, η εκπαίδευση για τα ανθρώπινα δικαιώματα και ταυτόχρονα είναι κάτι περισσότερο από όλα αυτά μαζί (Κάτζη-Beltran, 2013).

Το Υπουργείο από το 2005 αναλαμβάνει πρωτοβουλίες στο πλαίσιο της Δεκαετίας της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ακολουθώντας το Σχέδιο Εφαρμογής της UNESCO, τα σχολικά έτη από το 2006 έως το 2014 ορίστηκαν ως θεματικά έτη. Μέσω της εγκυκλίου των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων του κάθε έτους (Πίνακας 1/στήλη 3η) όπως ήδη αναφέρθηκε, οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τα σχολικά προγράμματα Αγωγής Υγείας και Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, ενθαρρύνονται να εργάζονται συνθετικά πάνω σε θεματικές περιοχές σχετικές με το αντίστοιχο θεματικό έτος και να αναπτύσσουν πρωτοβουλίες και δράσεις σε επίπεδο μαθητικής κοινότητας και τοπικής κοινωνίας.

**Πίνακας 1: Δεκαετία της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη**

| ΣΧΟΛΙΚΟ ΕΤΟΣ | ΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΤΟΣ | ΕΓΚΥΚΛΙΟΙ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΩΝ |
|---|---|---|
| 2005-2006 | Νερό – Γαλάζιος Πλανήτης | http://dide.flo.sch.gr/Press_Releases/SxediasmoProgrammatonSxolikonDrastiriotiton2005-2006.pdf |
| 2006-2007 | Καταναλωτισμός & Περιβάλλον | http://www.env-edu.gr/documents/files/Nomothesia/%CE%937_106553.pdf |

| | | |
|---|---|---|
| | | http://dide.ark.sch.gr/portal/sites/default/files/4.%20108800-%CE%937,%2019-10-2006.pdf |
| 2007-2008 | Δάσος – Πράσινος Πλανήτης | https://www.electricallab.gr/e-yliko/2015-12-05-17-43-02-6/79-117302-7-19-10-2007/file |
| 2008-2009 | Γεωργία Διατροφή & Ποιότητα Ζωής | http://dide.ker.sch.gr/images/file/arxeia_2008/SxolikesDrasthriothtes2008-09.pdf |
| 2009-2010 | Ενέργεια- Ανανεώσιμες Πηγές & Τοπικές Κοινωνίες | http://dipe.flo.sch.gr/old/documents/sxolikes_drastiriotites.pdf |
| 2010-2011 | Εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα | http://www.etwinning.gr/files/1285923030egkygk2010-11.pdf |
| 2011-2012 | Υγεία & Παραγωγικές Διαδικασίες | http://dide.pre.sch.gr/portal/images/stories/eggrafa/environmental/sxed_sx_drast_2011_12.pdf?phpMyAdmin=3vU1fQWawxprV%2ChOXUClv%2C6eVQc&phpMyAdmin=xxAbFrYyqjZ3r7OL6Kb7B8i4qe5 |
| 2012-2013 | Ανθρωπογενές Περιβάλλον & Αειφόρος Διαχείριση | http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/programmata.pdf |
| 2013-2014 | Ενεργοί Πολίτες | http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/eggiklios.pdf |
| 2014-2015 | | http://www.alfavita.gr/sites/default/files/attachments/ov0d9-mlm.pdf |
| Αειφόρος Ανάπτυξη μέχρι το 2030 (Ατζέντα 2030) | | |
| 2015-2016 | | https://edu.klimaka.gr/arxeio/drasthriothtes/sxediasmos-ylopoihsh-programmata-scholikes-drasthriotites-klimaka.pdf |
| 2016-2017 | | http://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/SXOLIKES-DRASTIRIOTITES.pdf |

Με την ολοκλήρωση της δεκαετίας 2005-2014 στην θεματολογία της ΠΕ/ΕΑΑ αλλά και της Α.Υ. εξακολουθούν να προτείνονται θέματα που αφορούν στον ενεργό πολίτη. Στην Αγωγή Υγείας προτείνεται ο θεματικός άξονας: Αγωγή του πολίτη/ Ανθρώπινα Δικαιώματα – Δημοκρατία. Επίσης, στην εγκύκλιο του σχολικού έτους 2015-2016 προτείνεται η αξιοποίηση της συσσωρευμένης εμπειρίας των θεματικών ετών για την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη (Ανθρώπινα δικαιώματα – Ενεργός πολίτης) και συστήνεται να δοθεί προτεραιότητα σε θέματα μετανάστευσης, προσφυγιάς και ασύλου, με δεδομένα: α) τη διόγκωση του προσφυγικού προβλήματος και β) την ανάγκη ευαισθητοποίησης των μαθητών και μαθητριών στο ζήτημα αυτό. Επίσης, στην εγκύκλιο του σχολικού έτους 2016-2017 γίνεται αναφορά στην Ατζέντα του 2030 στο πλαίσιο της οποίας η UNESCO έχει θέσει 17 στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ).

Οι στόχοι αυτοί αναφέρονται σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δραστηριότητας σύμφωνα με τους συντάκτες τους (Πίνακας 2) και μπορούν να εξετασθούν ανά τομέα ή διατομεακά ως εναύσματα θεματολογίας και οι δεκαεπτά στόχοι για την (ΣΒΑ) στα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων. Επιπροσθέτως προτείνεται και η ανάπτυξη συνεργασιών των σχολικών μονάδων με τμήματα Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση Προσφύγων (ΔΥΕΠ). Στις ΔΥΕΠ φοιτούν παιδιά πολιτών τρίτων χωρών που διαμένουν σε κέντρα ή δομές φιλοξενίας του Ελληνικού κράτους ή της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ (ΥΑ 152360/ΓΔ4/19-09-2016, ΦΕΚ 3049/2016, τ. Β). Η συνεργασία μπορεί να αναπτυχθεί με τη μορφή κοινής εκπόνησης και υλοποίησης Προγράμματος

Σχολικών Δραστηριοτήτων, αλλά και με τη διοργάνωση αυτοτελών δραστηριοτήτων, δράσεων ή παρεμβάσεων.

**Πίνακας 2.:Βιώσιμη Ανάπτυξη 2016-2030 (Ατζέντα 2030)/Στόχοι**

| | |
|---|---|
| • | Μηδενική φτώχεια: Δίνουμε τέλος σε όλες τις μορφές φτώχειας παντού |
| • | Μηδενική πείνα: Δίνουμε τέλος στην πείνα, πετυχαίνουμε την επισιτιστική ασφάλεια, βελτιώνουμε τη διατροφή και τη βιώσιμη γεωργία |
| • | Καλή υγεία και ευημερία: Διασφαλίζουμε μία ζωή με υγεία και προάγουμε την ευημερία για όλους, σε όλες τις ηλικίες |
| • | Ποιοτική εκπαίδευση: Διασφαλίζουμε την ελεύθερη, ισότιμη και ποιοτική εκπαίδευση προάγοντας τις ευκαιρίες για δια βίου μάθηση |
| • | Ισότητα των φύλων: Επιτυγχάνουμε την ισότητα των φύλων και την χειραφέτηση όλων των γυναικών και των κοριτσιών |
| • | Καθαρό νερό και αποχέτευση: Διασφαλίζουμε τη διαθεσιμότητα και τη βιώσιμη διαχείριση του νερού και των εγκαταστάσεων υγιεινής για όλους |
| • | Φθηνή και καθαρή ενέργεια για όλους: Διασφαλίζουμε την πρόσβαση σε οικονομική, αξιόπιστη, βιώσιμη και σύγχρονη ενέργεια για όλους |
| • | Αξιοπρεπής εργασία και οικονομική ανάπτυξη: Προάγουμε τη διαρκή, βιώσιμη και χωρίς αποκλεισμούς οικονομική ανάπτυξη και την πλήρη απασχόληση και αξιοπρεπή εργασία για όλους |
| • | Βιομηχανία, καινοτομία και υποδομές: Οικοδομούμε ανθεκτικές υποδομές, προάγουμε την ανοιχτή και βιώσιμη βιομηχανοποίηση και ενθαρρύνουμε την καινοτομία. |
| • | Λιγότερες ανισότητες: Μειώνουμε την ανισότητα εντός και μεταξύ των χωρών |
| • | Βιώσιμες πόλεις και κοινότητες: Δημιουργούμε ασφαλείς, προσαρμοστικές βιώσιμες πόλεις και ανθρώπινους οικισμούς, χωρίς αποκλεισμούς |
| • | Υπεύθυνη κατανάλωση και παραγωγή: Διασφαλίζουμε τη βιώσιμη κατανάλωση και μεθόδους παραγωγής |
| • | Δράση για το κλίμα: Αναλαμβάνουμε άμεση δράση για την καταπολέμηση της κλιματικής αλλαγής και των συνεπειών της |
| • | Ζωή στο νερό: Προστατεύουμε και χρησιμοποιούμε με βιώσιμο τρόπο τους ωκεανούς, τις θάλασσες και τους θαλάσσιους πόρους για βιώσιμη ανάπτυξη |
| • | Ζωή στη στεριά: Προωθούμε τη βιώσιμη χρήση των χερσαίων οικοσυστημάτων και δασών, καταπολεμούμε την ερημοποίηση, αναστρέφουμε την υποβάθμιση του εδάφους και της βιοποικιλότητας |
| • | Ειρήνη, δικαιοσύνη και ισχυροί θεσμοί: Προάγουμε τις ειρηνικές και χωρίς αποκλεισμούς κοινωνίες, παρέχουμε πρόσβαση στη δικαιοσύνη για όλους και οικοδομούμε αποτελεσματικούς θεσμούς σε όλα τα επίπεδα |

| | |
|---|---|
| • | Συνεργασία για τους στόχους: Ενισχύουμε τα μέσα εφαρμογής και ανανεώνουμε την Παγκόσμια Συνεργασία για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη |

Πηγή:http://www.mfa.gr/exoteriki-politiki/pagkosmia-zitimata/stokhoi-biosimes-anaptuxes.html

Σύμφωνα με ανάρτηση του Υπουργείου Εξωτερικών «…η επίτευξη, μέχρι το 2030, των, πρόσφατα υιοθετηθέντων από τον Οργανισμό Ηνωμένων Εθνών (09.2015), δεκαεπτά (17) Στόχων Βιώσιμης Ανάπτυξης και των 169 Υποστόχων, απαιτεί μια ριζικά διαφορετική προσέγγιση της βιώσιμης ανάπτυξης από τη χώρα μας. Σε αντίθεση με τους προγενέστερους Αναπτυξιακούς Στόχους της Χιλιετίας, με χρονοδιάγραμμα υλοποίησης την προηγούμενη δεκαπενταετία, οι Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης (ΣΒΑ) είναι παγκόσμιοι/οικουμενικοί, καθώς όλες οι χώρες, ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες, υποχρεούνται να τους υλοποιήσουν…». Σημειώνεται ότι ο όρος Βιώσιμη Ανάπτυξη στα ελληνικά αποδίδεται και ως αειφόρος ανάπτυξη (Δημητρίου, 2005).

## 2.2 Εκπαιδευτικά Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων / Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη & Τοπικές Κοινωνίες

Η καλλιέργεια ενεργών πολιτών αποτελεί βασική επιδίωξη της Εκπαίδευσης για το Περιβάλλον και την Αειφορία (Δημητρίου, 2014). Ο ενεργός πολίτης αφού γνωρίσει, εκτιμά, κρίνει, αποφασίζει και δρα (Τσαλίκη, 2005). Η ιδιότητα του πολίτη έχει την έννοια της εμπλοκής του ατόμου σε δημόσια ζητήματα και αφορά στο δικαίωμα του να λαμβάνει μέρος σε δημόσιες συζητήσεις, να διαμορφώνει άμεσα ή έμμεσα νόμους και αποφάσεις μιας κοινότητας. Έχει τις ρίζες της στην ιδέα της ενεργούς συμμετοχής στην τοπική κοινωνία. Το σύγχρονο σχολείο καλείται να αντιμετωπίσει προκλήσεις σε παιδαγωγικό και κοινωνικό επίπεδο προκειμένου να συμβάλει στην καλλιέργεια ενεργών πολιτών (Δημητρίου, 2014).

Η συνεργασία σχολείου-κοινότητας για την Αειφόρο Ανάπτυξη αποτελεί ένα από τα συστατικά στοιχεία της παιδαγωγικής της ΕΑΑ, αλλά ταυτόχρονα αναγνωρίζεται ως κεντρικό στοιχείο για την προώθηση της με τρόπο καινοτόμο και δυναμικό, στο πλαίσιο μιας συλλογικής διαδικασίας δια βίου μάθησης. Η συνεργασία σχολείου-κοινότητας για την Αειφόρο Ανάπτυξη δεν είναι μια διαδικασία στατική και γραμμική, η οποία στηρίζεται σε εξειδικευμένες κατευθύνσεις και βήματα που εφαρμόζονται με τον ίδιο ομοιόμορφο τρόπο σε κάθε περίπτωση. Απεναντίας, αποτελεί μια διαδικασία συλλογικής μάθησης, συνεργασίας, ισότιμης συμμετοχής και συνεχούς διαλόγου μεταξύ όλων των εμπλεκομένων. Αυτού του είδους η συνεργασία επιδιώκει τη βελτίωση της συνειδητοποίησης των εμπλεκομένων και την προώθηση μιας διαδικασίας διερεύνησης εναλλακτικών λύσεων που προσανατολίζονται σε αλλαγές στις συμπεριφορές και τους τρόπους ζωής, οι οποίες θα οδηγήσουν με τη σειρά τους στην Αειφόρο Ανάπτυξη (Espinet, Ζαχαρίου, 2014).

Στο ελληνικό σχολείο, μέχρι και σήμερα η ΠΕ/ΕΑΑ παρά το πρασίνισμα των αναλυτικών προγραμμάτων (Α.Π.) σχεδόν ταυτίζεται με την υλοποίηση προγραμμάτων ΠΕ/ΕΑΑ. Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και ειδικότερα τα προγράμματα της ΠΕ/ΕΑΑ αποτελούν δυναμικά εκπαιδευτικά εργαλεία που το πλαίσιό τους ενθαρρύνει τη γεφύρωση σχολείου τοπικών κοινωνιών. Τα προγράμματα αυτά μπορούν να επιφέρουν άμεσες αλλαγές στην καθημερινή ζωή και το περιβάλλον του σχολείου και της κοινότητας, καθώς και έμμεσες μέσω της κοινωνικής και πολιτικής αλληλεπίδρασης. Μέσω των προγραμμάτων αναπτύσσονται δραστηριότητες και δράσεις οι οποίες δημιουργούν πλαίσιο καλλιέργειας στάσεων που χαρακτηρίζουν τον ενεργό πολίτη και που ταυτόχρονα προωθούν το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία, μέσω της από κοινού υλοποίησης δράσεων με κοινωνικούς φορείς. Η συνεργασία ανάμεσα στο σχολείο και την κοινότητα για την προώθηση της ΑΑ ανάπτυξης αποτελεί διαδικασία που επιδιώκει την ανάπτυξη ενός δεσμού μεταξύ σχολείου και τοπικής κοινωνίας στην βάση του οποίου οι άνθρωποι μπορούν να εμπλακούν ενεργά και αποτελεσματικά προκειμένου να πετύχουν μια καλύτερη ποιότητα ζωής

στο ιδιαίτερο πλαίσιο όπου ζουν. Μέσα στο δικό τους κοινωνικό πλαίσιο, μέσω της αλληλεπίδρασης, της ανάπτυξης της ικανότητας δράσης και κριτικών- αναστοχαστικών ικανοτήτων σκέψης, οι κοινότητες αυτές μπορούν να δημιουργήσουν συνθήκες συνεργατικής αλλαγής στην περιοχή. Πρόκειται για διαδικασία που βασίζεται στον σεβασμό, την υπευθυνότητα, την ισότητα, τη συμμετοχή, στο δικαίωμα της ζωής και κυρίως στο δικαίωμα να διαμορφώνουν το τοπικό τους περιβάλλον με έναν δημιουργικό, εποικοδομητικό και αειφορικό τρόπο). Η διαδικασία αυτή έχει ως αποτέλεσμα την προώθηση μιας διαγενεακής επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης ενώ ταυτόχρονα διαμορφώνει αποτελεσματικά δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των βασικών συμμετεχόντων παίρνοντας υπόψη της μεταξύ των άλλων και ζητήματα σύγχρονων τοπικών αναγκών (Espinet, Ζαχαρίου, 2014).

Ως «δράσεις» μπορούν να θεωρηθούν και «δραστηριότητες» οι οποίες δεν έχουν άμεσο αποτέλεσμα αυτές καθαυτές, αλλά σχεδιάζονται, γιατί αποτελούν τα απαραίτητα βήματα για να πραγματοποιηθεί μια δράση (Τσαλίκη, 2005). Η τοπική δράση για την ΑΑ αποτελεί την πιο δυναμική αφετηρία για μια παγκόσμια δράση (Deri, 2005). Δεδομένου ότι η ΕΑΑ επιδιώκει τη συστημική αλλαγή στο τοπικό πλαίσιο αναφοράς, ως βασικό πεδίο δράσης και αλλαγής είναι σημαντικό τα παρεχόμενα προγράμματα ΕΑ να βασίζονται στο ειδικό τοπικό πλαίσιο όπου αυτά εφαρμόζονται, αντιμετωπίζοντας το σχολείο ως κοινωνικό οργανισμό και κοινότητα μάθησης, που μετεξελίσσεται, ανανεώνεται, αυτοβελτιώνεται, παρέχοντας συνάμα σε όλους τους συμμετέχοντες τη δυνατότητα επαγγελματικής, προσωπικής και κοινωνικής ανάπτυξης (Αραβέλλα Ζαχαρίου, 2013). Στην προώθηση της εκπαίδευσης στην προοπτική της ΑΑ θεωρείται απαραίτητος όπως ήδη τονίστηκε ο προσανατολισμός της σε θέματα που αφορούν στην τοπική κοινωνία. Η αξία ενασχόλησης των μαθητών/τριων με το τοπικό περιβάλλον επισημαίνεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών της Π.Ε.Α.Α. για την Υποχρεωτική Εκπαίδευση που εντάσσει στα βασικά θέματά του μεταξύ άλλων τόσο το Τοπικό Περιβάλλον όσο και την Αειφορία (Νέα Πιλοτικά Προγράμματα Σπουδών: http://ebooks.edu.gr/new/ps.php).

## 3. Συμπεράσματα: Συζήτηση - Προτάσεις

Η ΕΑΑ αποσκοπεί στη δημιουργία ενεργών πολιτών μέσα από την καλλιέργεια της ικανότητας κατανόησης των περιβαλλοντικών προβλημάτων, λήψης αποφάσεων καθώς και ανάληψης δράσης σε σχέση με αυτά, συμπεριλαμβανομένης της μελέτης αλληλεξαρτώμενων παραμέτρων, όπως η δημοκρατία, η ειρήνη, τα ανθρώπινα δικαιώματα, η φτώχεια και η εξασφάλιση τροφής και ικανοποιητικού επιπέδου διαβίωσης, η ισότητα, η πολυπολιτισμικότητα, κ.ά. Με αυτόν τον τρόπο, η ΕΑΑ έχει τη δυνατότητα να εμφανίζεται ως πλαίσιο για τη δημιουργία ισχυρότερων δεσμών ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία. (Φέρμελη κ.ά., 2008 ). Παραδοσιακά, η σχέση εκπαίδευσης και τοπικής αυτοδιοίκησης αναφέρεται κυρίως στην κλασική σχέση ενός δήμου με τις τυπικές μορφές εκπαίδευσης, τη σχέση δηλαδή που ο δήμος φροντίζει να εξασφαλίσει και να διαθέσει πόρους, ούτως ώστε οι σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να λειτουργούν εύρυθμα και αποτελεσματικά, από την άποψη της υλικοτεχνικής και της κτιριακής υποδομής. Υπάρχουν όμως και άλλοι τομείς και χώροι, όπου η τοπική αυτοδιοίκηση μπορεί να δραστηριοποιηθεί, ώστε ακόμη και με το υφιστάμενο καθεστώς (περιορισμένο πεδίο αρμοδιοτήτων σε θέματα παιδείας) να αναπτυχθεί μια θετική δυναμική και δημιουργική σχέση εκπαίδευσης και τοπικής αυτοδιοίκησης, με πολλά οφέλη τόσο για την εκπαιδευτική όσο και για την τοπική κοινότητα (Ανθόπουλος, Ροδά, 2016).

Η επιδίωξη συνεργειών σχολείου και τοπικών κοινωνιών προς την κατεύθυνση της ΑΑ αποτελεί ίσως τον σημαντικότερο από αυτούς και μπορεί να έχει άμεση επίδραση τόσο στην κοινότητα όσο και στο σχολείο. Παρά τα οφέλη και των δύο πλευρών, το περιορισμένο άνοιγμα του σχολείου στη ζωή και τις δραστηριότητες της τοπικής ή της ευρύτερης κοινωνίας έχει επισημανθεί.

Η τοπική αυτοδιοίκηση, οι τοπικές κοινωνίες δεν μένουν αμέτοχες όταν το σχολείο τις ζητά να συνδράμουν μέσα από παρεμβάσεις αποκατάστασης και βελτίωσης κοινόχρηστων χώρων

(αλσύλλια, πάρκα, σχολικές αυλές, μνημεία της φύσης και του ανθρώπου, κ.ά.), πολιτιστικές εκδηλώσεις, κ.ά. Ορισμένες φορές μάλιστα οι ίδιες οι τοπικές κοινότητες και η διαθεσιμότητά τους έχουν ενεργό ρόλο ως πεδία μελέτης και άντλησης πληροφοριών στην λειτουργία των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Οργανισμοί τοπικής αυτοδιοίκησης, ολοένα και συχνότερα παρέχουν κίνητρα και τόπο για ενίσχυση της συνεργασίας. Η εμπλοκή τους όμως επαφίεται στη διακριτική ευχέρειά τους, είναι συχνά περιστασιακή, δεν εξαντλεί τα υφιστάμενα περιθώρια παρέμβασης, δεν αναζητά τρόπους διεύρυνσης του παρεμβατικού τους ρόλου οργανώνοντας και προτείνοντας δράσεις και δραστηριότητες που θα ήταν υποστηρικτικές των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων. Χώροι εκπαίδευσης για το ΠΕ/ΕΑΑ ευθύνης τους συχνά υπολειτουργούν όπως πάρκα κυκλοφοριακής αγωγής, βοτανικοί κήποι, μουσεία τοπικά είναι κλειστά γιατί δεν διαθέτουν φύλακες, κ.ά.), οικοσυστήματα σημαντικά στις ζωές συχνά αφήνονται στην τύχη τους.

Συνοψίζοντας θα λέγαμε πως το βασικό ερώτημα σε ό, τι αφορά στην επίτευξη της Αειφόρου Ανάπτυξης με ποιους τρόπους εκπαίδευση και κοινωνία μπορούν αμοιβαία βρίσκοντας τομές και αυξάνοντας το εύρος τους θα συμβάλουν στη διαμόρφωση συμπεριφορών προσανατολισμένων στην αειφορία. Τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων και ειδικότερα τα προγράμματα ΠΕ/ΕΑΑ μετά από πολλά έτη εφαρμογής τους στο ελληνικό σχολείο και τα οφέλη που παρέχουν στην κατεύθυνση αυτή αντιμετωπίζουν προβλήματα που δημιουργούνται κυρίως από το γεγονός ότι εστιάζουν μεν στην ΠΕ σε θέματα τα οποία άπτονται περιβαλλοντικών ζητημάτων, αλλά δεν συμβάλλουν στη βαθμιαία αλλαγή της συνολικής σχολικής λειτουργίας προς την κατεύθυνση της ΕΑΑ. Σχεδιάζονται και υλοποιούνται σε μεγάλο βαθμό από τους ίδιους/ες εκπαιδευτικούς κάθε χρόνο. Οι οδηγίες που έχουν οι εμπλεκόμενοι/ες σε κεντρικό επίπεδο περιορίζεται σε επίπεδο οδηγιών. Διαπιστώνεται έλλειμμα λειτουργικής συστηματικής σύνδεσης των προγραμμάτων ΠΕ/ΑΕΕ με τις τοπικούς φορείς και κοινωνίες, μη ικανοποιητική αξιοποίηση του εκπαιδευτικού υλικού ΠΕ/ΕΑΑ και τεχνογνωσίας που έχει παραχθεί από φορείς και πρόσωπα. Έχει επισημανθεί επίσης η απουσία αποτίμησης της ποιότητας των συνεργειών σχολείου –τοπικής αυτοδιοίκησης. Δηλαδή, αν και η αξιολόγηση αποτελεί τμήμα κάθε εκπαιδευτικού προγράμματος και χαρακτηρίζεται ως ανοιχτή διαδικασία η οποία διενεργείται με επιστημονικές ερευνητικές μεθόδους, με συγκεκριμένους στόχους, ειδική μεθοδολογία επιλογές και κατευθύνσεις που αναδεικνύουν το ρόλο όλων των συντελεστών του (Ζυγούρη, 2005; Δημητρόπουλος, 1998), ο τρόπος αποτίμησης των Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων προβληματίζει (Γεωργόπουλος, 2005, κ.ά) και επιδέχεται βελτίωσης. Ένα πρώτο βήμα στην αποφυγή του ευκαιριακού χαρακτήρα των συνεργειών γίνεται μέσω πρόσφατης εγκυκλίου την οποία θα βρείτε στην διεύθυνση: http://dipe.chi.sch.gr/enimerwsi.pdf του Υ.Π.Π.Ε.Θ η οποία ενημερώνει ότι οι ενδιαφερόμενοι/ες (φορείς, οργανισμούς, υπηρεσίες, ΜΚΟ, ΑΕΙ, επιστημονικές ενώσεις, δήμους, υπουργεία, νοσοκομεία, μουσεία, καλλιτέχνες, ιδιώτες, κλπ) που επιθυμούν να υλοποιήσουν εκπαιδευτικά προγράμματα, δράσεις και μαθητικούς διαγωνισμούς σε σχολικές μονάδες Α/θμιας και Β/θμιας Εκπ/σης όλων των τύπων, από το σχολικό έτος 2017- 18 και εφεξής, καλούνται να καταθέτουν τον πλήρη φάκελο με τα απαραίτητα δικαιολογητικά για την έγκριση των ανωτέρω δράσεων από 1η Απριλίου έως 31 Ιουλίου του προηγούμενου σχολικού έτους ηλεκτρονικά ή ταχυδρομικά στις ανωτέρω Διευθύνσεις του ΥΠΠΕΘ. Στην ίδια κατεύθυνση, ένα δεύτερο θετικό βήμα κατά την άποψή μας είναι η δημιουργία του Τμήματος «Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αειφορία» στο νέο Οργανόγραμμα του (Υ.Π.Π.Ε.Θ.) το οποίο αναμένεται να συμβάλλει σε ζητήματα συνεργειών σχολείου και τοπικής κοινωνίας στην κατεύθυνση της Α.Α. Ένα τρίτο βήμα είναι το αίτημα γενίκευσης της εφαρμογής του διδακτικού πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης» και η αξιοποίηση του αντίστοιχου Οδηγού: http://digitalschool.minedu.gov.gr/ .

Υπάρχουν πολλά βήματα που μπορούν να γίνουν ακόμη. Όμως, πάνω από όλα χρειάζεται να κατανοήσουμε πως μόνο μια προσέγγιση επίσης με όρους μη τεχνοκρατικούς, αξιών (όπως αλληλεγγύη, δημοκρατία, ισότητα, κοινωνική δικαιοσύνη, ανθρώπινα δικαιώματα κλπ) θα

συνεισφέρει στην κατεύθυνση αυτή καθώς η ζωή όμως και η πραγματικότητά δεν περιμένουν. Κάποτε σχεδιάζαμε και υλοποιούσαμε εκπαιδευτικά Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων με θεματολογία αντιπολεμική, ενάντια στην πείνα, την καταπάτηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κάθε ζωής, κ.ά.. τα οποία συνήθως συνέβαιναν αλλού… και μας αφορούσαν τόσο όσο. Σήμερα το σκηνικό άλλαξε. Ζούμε μια από τις μεγαλύτερες ανθρωπιστικές κρίσεις (προσφυγική, οικονομική, αξιών). Κατά πόσο κατάφεραν τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων να σταθούν στο ύψος των περιστάσεων, να αναπτυχθούν με όρους ΕΑΑ, να ευαισθητοποιήσουν αλλά και να αντιμετωπίσουν ζητήματα ενεργοποιώντας και αξιοποιώντας και δυνατότητες των τοπικών κοινωνιών είναι ζήτημα προς διερεύνηση που θα απαντηθεί από τον ερευνητή του μέλλοντος.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση


Ανθόπουλος, Κ., Ροδά, Π. (2016). Εκπαιδευτική πολιτική και τοπική αυτοδιοίκηση. Επιστήμες της Αγωγής, τ. 21, 15-27.

Γκίνη, Ι. (2016). Αντιλήψεις και στάσεις Εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη Συνεργασία Σχολείου-Κοινότητας για την Αειφόρο Ανάπτυξη. Ανακτήθηκε στις 10-3-2017 από: http://olympias.lib.uoi.gr/jspui/bitstream/123456789/27919/1/%CE%9C.%CE%95.%20%CE%93%CE%9A%CE%99%CE%9D%CE%97%20%CE%99%CE%A9%CE%91%CE%9D%CE%9D%CE%91%202016.pdf.

Δημητρίου, Α. (2005). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ως μέσο για την ανάπτυξη της συνεργασίας των λαών, την κοινωνική δικαιοσύνη, την ειρήνη και τον πολιτισμό. Στο Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται. Αθήνα:Gutenberg, 321-340.

Δημητρίου, Α. (2014). Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία και ενεργός πολίτης. Διαπιστώσεις, επιδιώξεις, προοπτικές. Ανακτήθηκε στις 6-4-2017 από: http://www.peekpemagazine.gr/article/%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7-%CE%B3%CE%B9%CE%B1-%CF%84%CE%BF-%CF%80%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%BD-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CE%B1%CE%B5%CE%B9%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%AF%CE%B1-%CE%BA%CE%B1%CE%B9-%CE%B5%CE%BD%CE%B5%CF%81%CE%B3%CF%8C%CF%82-%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%AF%CF%84%CE%B7%CF%82-%CE%B4%CE%B9%CE%B1%CF%80%CE%B9%CF%83%CF%84%CF%8E%CF%83%CE%B5%CE%B9%CF%82-%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%B4%CE%B9%CF%8E%CE%BE%CE%B5%CE%B9%CF%82

Ζαχαρίου, Α. (2013). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη: Σημεία επικέντρωσης και προσανατολισμού. Στο Χ. Κάτζη και Α. Ζαχαρίου (Επιμ.) Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Frederick Resarch Centre, 45-79. Ανακτήθηκε στις 7-4-2017 από: http://www.moec.gov.cy/dkpe/chrisimo_yliko/chrisimo_yliko_vivlio.pdf

Ζυγούρη Ε., (2005). Αξιολόγηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω

Τσαλίκη, Β. (2005). Για χάρη του Περιβάλλοντος…Λόγια ή πράξεις; Στο Α.Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται. Αθήνα:Gutenberg, 279-292.

Καλαθάκη, Μ. (2012). Κριτήρια Αξιολόγησης Ενός Σχολικού Προγράμματος Περιβαλλοντικής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης: Ένα Μεθοδολογικό Εργαλείο που Κάνει Πράξη τη Θεωρία. Ανακτήθηκε στις 15-2-2017 από: %CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%CF%82

Κάτζη-Beltran, Χ. (2013). Αειφόρος ανάπτυξη και εκπαίδευση. Στο Χ. Κάτζη και Α. Ζαχαρίου (Επιμ.), Η εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφόρο ανάπτυξη ως παιδαγωγικό πλαίσιο στη δημοτική και προδημοτική εκπαίδευση. Εγχειρίδιο για εκπαιδευτικούς. Frederick Resarch Centre, 16-45 . Ανακτήθηκε στις 8-4-2017 από: http://www.moec.gov.cy/dkpe/chrisimo_yliko/chrisimo_yliko_vivlio.pdf

Πρόγραμμα Σπουδών του Διδακτικού –μαθησιακού πεδίου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη» υποχρεωτικής εκπαίδευσης, (2011). Ανακτήθηκε στις 15-2-2017 από:http://ebooks.edu.gr/info/newps/%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%BD%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%95%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%AF%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%83%CE%B7%20%CE%B3%CE%B9%CE%B1%20%CF%84%CE%B7%CE%BD%20%CE%91%CE%B5%CE%B9%CF%86%CF%8C%CF%81%CE%BF%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7/%CE%A0%CE%A3%20%CE%A0%CE%B5%CF%81%CE%B9%CE%B2%CE%AC%CE%BB%CE%BB%CE%BF%CE%BD%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%91%CE%B5%CE%B9%CF%86%CF%8C%CF%81%CE%BF%CF%82%20%CE%91%CE%BD%CE%AC%CF%80%CF%84%CF%85%CE%BE%CE%B7%20%E2%80%94%20%CE%A3%CF%85%CE%BD%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C.pdf

Σολομών, Ι. (2000). Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει; Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση. Αθήνα:Μεταίχμιο, 11-17.

Φέρμελη, Γ., κ.ά. (2008). Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 10-2-2017 από: http://docplayer.gr/33790314-Odigos-anaptyxis-diathematikon-drastiriotiton-perivallontikis-ekpaideysis.html

**Ξενόγλωσση**

Deri, A. (2005). Μάθηση για την βιωσιμότητα βασισμένη στην κοινότητα. Στο: Α. Δ. Γεωργόπουλος (Επιμ.), Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται. Αθήνα: Gutenberg,. 719-752.

Espinet, M. & Ζαχαρίου, Α. (2014). Θεμέλιοι λίθοι της συνεργασίας σχολείου-κοινότητας για την αειφόρο ανάπτυξη. ( Ε. Λιαράκου, Κ. Γαβριλάκης, Μεταφρ.). ENSI I.n.p.a. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 2014)

# ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΕΠΙΣΚΕΨΕΙΣ: ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΠΡΑΞΗ

**Πίλουρης Παναγιώτης**
panpilouris@yahoo.gr
Σχολικός Σύμβουλος

**Παπαγεωργίου Γεώργιος**
gpapageo@sch.gr
Σχολικός Σύμβουλος

**Περίληψη**

Κυρίαρχη θέση στις νέες θεωρήσεις του φαινομένου της μάθησης αποτελεί η άποψη ότι οι άνθρωποι μαθαίνουν μια ποικιλία πραγμάτων σε μη θεσμοθετημένα εξωσχολικά περιβάλλοντα στα οποία κυριαρχεί το κοινωνικό πλαίσιο (context). Το σχολείο δεν μπορεί πλέον να νοηθεί ως ο μοναδικός χώρος μάθησης και ενσωματώνει στην καθημερινή του λειτουργία πολλαπλές πηγές πληροφόρησης και εκπαίδευσης εντός και εκτός των φυσικών του ορίων. Με τη χρήση ερωτηματολογίου και με σχήμα ανάλυσης την Προσωπική Θεωρία Διδασκαλίας επιχειρήσαμε να καταγράψουμε, να μελετήσουμε και να ερμηνεύσουμε τις απόψεις και τις διδακτικές πρακτικές των ελλήνων δασκάλων (N=248) για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις ως κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια μάθησης. Όσον αφορά στις στατιστικές τεχνικές εφαρμόσαμε Πίνακες Ποσοστών για την περιγραφική ανάλυση και παρουσίαση κάθε μεταβλητής του ερωτηματολογίου ξεχωριστά και σε μια σειρά ερωτήσεων της έρευνας εφαρμόσαμε τη μέθοδο της Παραγοντικής Ανάλυσης (Factor Analysis) με απώτερο σκοπό την διερεύνηση πιθανών ομαδοποιήσεων μεταβλητών. Η έρευνα ανέδειξε αλληλοσυγκρουόμενες διδακτικές πρακτικές οι οποίες παραπέμπουν σε συνειδητοποιημένες ή μη απόψεις για τη φύση της γνώσης, τη διαδικασία της μάθησης και το ρόλο των δασκάλων.

**Λέξεις κλειδιά:** Προσωπική Θεωρία, διδακτικές επισκέψεις, άτυπα περιβάλλοντα μάθησης.

## 1. Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μέρος μιας μεγαλύτερης έρευνας η οποία με σχήμα ανάλυσης τη Προσωπική Θεωρία επιδιώκει να ερευνήσει τις απόψεις των δασκάλων για τις εκπαιδευτικές επισκέψεις αφού η οργάνωση και η πραγματοποίησή τους δείχνει να διαφοροποιεί τις αντιλήψεις των δασκάλων για τη διαδικασία της μάθησης, τη φύση της γνώσης, το ρόλο των εκπαιδευτικών και τη δυναμική της τάξης

Στο χώρο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών εντάσσονται διάφορες προσεγγίσεις του φαινομένου της μάθησης και των νοητικών λειτουργιών που κοινό τους χαρακτηριστικό είναι ότι εστιάζουν στις δομές του κόσμου και στο πως αυτές περιορίζουν και καθοδηγούν την ανθρώπινη συμπεριφορά. Αποτελεί κυρίαρχη θέση στις σύγχρονες εκπαιδευτικές θεωρίες η αντίληψη ότι οι μαθητές θα πρέπει να έχουν εκπαιδευτικές εμπειρίες οι οποίες θα τους βοηθήσουν να γνωρίσουν την κοινότητα, τη θέση τους στην κοινωνία και θα τους παρέχουν κίνητρα για την ανάπτυξη δεξιοτήτων, γνώσεων και στάσεων απαραίτητων στη διαδικασία μάθησης. Η μάθηση, πλέον, δεν αποτελεί μια ατομική λειτουργία της ανθρώπινης νόησης αλλά μια κοινωνικοπολιτισμική λειτουργία που λαμβάνει χώρα μέσω της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους. Η γνώση δεν είναι θεωρητικά ανεξάρτητη από τις καταστάσεις μέσα στις οποίες λαμβάνει χώρα. και χρησιμοποιείται. (Κόμης, 2004). Στο μοντέλο της εγκαθιδρυμένης νόησης σύμφωνα με την ασθενή εκδοχή του James Greeno (1989) ο τόπος της σκέψης και της μάθησης δεν είναι το μυαλό ενός ατόμου αλλά βρίσκεται στα φυσικά και κοινωνικά πλαίσια. Επίσης, η σκέψη και η μάθηση δεν ενισχύονται από ενιαία στοιχεία που μεταβιβάζονται μέσω της σχολικής διδασκαλίας, αλλά από

δραστηριότητες στις οποίες τα παιδιά δημιουργούν, επεξεργάζονται, διαμορφώνουν και αναδιοργανώνουν τη γνώση τους και την κατανόησή τους. Στην προσέγγιση αυτή, οι πολιτισμικές πρακτικές που υιοθετούνται από κοινωνικά σύνολα, είναι διδαγμένα συστήματα δραστηριοτήτων. Σε αυτά η γνώση συνίσταται σε ισχύοντες εδραιωμένους κανόνες σκέψης και δράσης κατάλληλους για κάθε μεμονωμένη ιδιαίτερη κατάσταση, οι οποίοι είναι ενσωματωμένοι στη συνεργασία των μελών μιας συγκεκριμένης κουλτούρας.

Ο δάσκαλος δεν είναι αυτός που απλά παρέχει στο μαθητή ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον βοηθώντας τον να αυτοαναπτυχθεί (Piaget), αλλά ενεργός διαμεσολαβητής των κοινωνικών και πολιτισμικών νοημάτων που διαπραγματεύεται με το μαθητή του και τον βοηθά να εσωτερικεύσει όλα αυτά που τον βοηθούν να αναπτυχθεί. (Ράπτης, Ράπτη, 2007). Ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τους μαθητές για να ανακαλύψουν μόνοι τους τις αρχές των εννοιών. Εκπαιδευτικός και μαθητής συμμετέχουν σε έναν ενεργό διάλογο (σωκρατική μάθηση). Στόχος του εκπαιδευτικού είναι να μεταφράσει τις πληροφορίες που μαθαίνονται σε ένα σχήμα κατάλληλο για τη τρέχουσα νοητική κατάσταση του μαθητή. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Ματσαγγούρας (2006) οι προσεγγίσεις αυτές ακολουθούν τις αρχές του εποικοδομισμού και ξεκινούν με βάση τις αντιλήψεις, τις σκέψεις και τις κρίσεις των εκπαιδευτικών για τη διδασκαλία, τη μάθηση, την αποστολή του σχολείου καθώς και για το ρόλο των εκπαιδευτικών και των μαθητών κατά τη διαδικασία της εκπαίδευσης. Όλα αυτά, λιγότερο ή περισσότερο συνειδητοποιημένα και συστηματοποιημένα, αποτελούν την προσωπική θεωρία διδασκαλίας η οποία διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στη διδακτική πράξη του εκπαιδευτικού και αποφασιστικά καθορίζει τον τρόπο με τον οποίο ο ίδιος α) αναλύει τις προβληματικές καταστάσεις β) συσχετίζει τα στοιχεία τους με προηγούμενες εμπειρίες του γ) επιλέγει και αξιολογεί τις δυνατές λύσεις και δ) υλοποιεί τις επιλογές του. Όπως προαναφέραμε πολλές φορές η προσωπική θεωρία βρίσκεται σε λανθάνουσα και ασυστηματοποίητη μορφή. Περιλαμβάνει τη διαδικασία διαμόρφωσης απόψεων, στάσεων και πρακτικών για εκπαιδευτικά ζητήματα. Αυτή η διαδικασία είναι συχνά περίπλοκη και ετερόκλιτη. Αυτό φαίνεται να οφείλεται κατά κύριο λόγο στην ίδια τη φύση των απόψεων των εκπαιδευτικών, οι οποίες περιλαμβάνουν αντιφατικά και αλληλοσυγκρουόμενα στοιχεία (Billig et al, 1988). Η προσωπική θεωρία διδασκαλίας κάθε εκπαιδευτικού του παρέχει τη δυνατότητα να εφαρμόζει εναλλακτικούς τρόπους θεώρησης και προσέγγισης όλων των ζητημάτων που ανακύπτουν τόσο στο μακροεπίπεδο όσο και στο μικροεπίπεδο της εκπαίδευσης. Οι αποφάσεις των εκπαιδευτικών βασίζονται στις πεποιθήσεις τους για τους στόχους της εκπαίδευσης, τη φύση της μάθησης, τους ρόλους των εκπαιδευτικών και των σπουδαστών και τη φύση της γνώσης (Pajares, 1992, Marchant, 1992). Η διερεύνηση των πρακτικών των δασκάλων όταν σχεδιάζουν, υλοποιούν και σχολιάζουν τα αποτελέσματα μιας σχολικής επίσκεψης σε σχέση με τις πεποιθήσεις τους σχετικά με την αξία της άτυπης εκπαίδευσης, τους τρόπους υποστήριξης της μάθησης σε μια άτυπη επιστήμη, τον τόπο εκμάθησης και τη σημασία της εξοικείωσης με τον χώρο ανέδειξε ότι υπάρχουν στενοί δεσμοί μεταξύ των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξία της άτυπης εκπαίδευσης και τις μαθησιακές διαδικασίες μέσα σε ανεπίσημες ρυθμίσεις που επηρεάζουν τους στόχους, τους ρόλους και τις ενέργειές τους πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την επίσκεψη στο σχολείο (Kamezou et al, 2013).

Εστιάζοντας ο Dennis Fox (1983) στη σχέση της προσωπικής θεωρίας με την διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης παρουσίασε ένα μοντέλο τεσσάρων βασικών θεματικών. Καταγράφεται αρχικά η θεωρία μεταφοράς που αντιμετωπίζει τη γνώση ως ένα εμπόρευμα που μεταφέρεται από ένα σκάφος στο άλλο. Ακολουθεί η θεωρία διαμόρφωσης που αντιμετωπίζει τη διδασκαλία ως μια διαδικασία διαμόρφωσης ή μορφοποίησης των μαθητών σε ένα προκαθορισμένο πρότυπο. Τρίτον, υπάρχει η θεωρία ταξιδιού η οποία αντιμετωπίζει ένα θέμα ως μία εδαφική περιοχή που πρέπει να διερευνηθεί, με λόφους που πρέπει να αναρριχηθούν και με σκοπό τις καλύτερες απόψεις με τον δάσκαλο ως σύντροφο ταξιδιού ή οδηγό εμπειρογνώμονα. Τέλος, υπάρχει η δημοφιλής θεωρία που εστιάζει περισσότερο την προσοχή στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη του εκπαιδευόμενου. Η διαμόρφωση της προσωπικής θεωρίας

διδασκαλίας αποτελεί βασική προϋπόθεση στην προσπάθεια διαμόρφωσης του αποτελεσματικού εκπαιδευτικού, ενεργού μετόχου στην εκπαιδευτική διαδικασία, δίνοντάς του τη δυνατότητα να αναπτύσσεται επαγγελματικά ο ίδιος και έτσι να συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση της εκπαίδευσης ( Βουγιούκας, 2012).

Ανατρέχοντας στην ιστορία της σχολικής εκπαίδευσης και με μέτρο την τυπική λειτουργία των σχολείων δεν θα μπορούσαμε να είμαστε ιδιαίτερα αισιόδοξοι αφού έχει αποδειχθεί ιδιαίτερα ανθεκτικός ο χαρακτήρας τους ως χώρος αναπαραγωγής με επιφανειακές παραλλαγές στο μοντέλο μετάδοσης της γνώσης. Επιδιώκοντας, λοιπόν, η πολιτεία την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τη σύνδεση του σχολείου με την κοινωνία, καθιερώνει τις εκπαιδευτικές επισκέψεις. Οι εκπαιδευτικές επισκέψεις αποτελούν μια κατεξοχήν διαθεματική δυνατότητα απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων, η οποία μπορεί να συνδυαστεί με όλα σχεδόν τα γνωστικά αντικείμενα και τις θεματικές προσεγγίσεις του σύγχρονου σχολείου. Η αξιοποίηση του κοινωνικού, ψυχαγωγικού και παιδευτικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών επισκέψεων αποτελεί ιδιαίτερα σημαντική πηγή πληροφόρησης και γνώσης στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα και πρακτική. Επίσης, συντελούν στη λειτουργική εφαρμογή στις σχολικές μονάδες ενός θεσμικού πλαισίου που εισάγει την έννοια του πειραματισμού και την ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας, της φαντασίας και της δημιουργικότητας διδασκόντων και διδασκομένων. Συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της κριτικής σκέψης, στη διαλεκτικής αντιπαράθεση και ενθάρρυνση συλλογικών μορφών συστηματοποιημένης δράσης οι οποίες είναι αναγκαίες για την δημιουργική συμμετοχή του μαθητή στα σχολικά και κοινωνικά δρώμενα. Ως μέθοδος μάθησης δεν διαχωρίζεται από την διδασκαλία, αφού έρχεται να ενισχύσει όσα «διδάσκονται» μέσα σε μια τάξη, αλλά στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών μοιάζει να ακροβατεί σε αλληλοσυμπληρούμενους και αλληλοσυγκρουόμενους ρόλους των διδακτικών τους επιλογών, οι οποίες παραπέμπουν σε συνειδητοποιημένες ή μη απόψεις και οι οποίες δομούν την προσωπική τους θεωρία.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Σκοπός και στόχοι της Έρευνας

Αποτελεί κοινή διαπίστωση η αδυναμία διατύπωσης μιας γενικού κύρους επιστημονικής θεωρίας της διδασκαλίας. Η στροφή της έρευνας από τη διδακτική συμπεριφορά του εκπαιδευτικού στη διδακτική σκέψη και τα κριτήρια των επιλογών του μας οδήγησαν να ερευνήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις διδακτικές επισκέψεις ως κοινωνικά και πολιτισμικά πλαίσια μάθησης σχετίζονται με τις προσωπικές τους παραδοχές και την εκπαιδευτική τους εμπειρία. Στην παρούσα εργασία ως επιμέρους στόχοι τέθηκαν:

Η μελέτη του παιδαγωγικού και διδακτικού χαρακτήρα των εκπαιδευτικών επισκέψεων σε σχέση την προσωπική θεωρία διδασκαλίας των εκπαιδευτικών.

Η έρευνα της σχέσης της προσωπικής θεωρίας των εκπαιδευτικών και των ρόλων που επιφυλάσσουν οι ίδιοι για τον εαυτό τους και τους μαθητές του στην διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων.

### 2.2. Μεθοδολογία Έρευνας και Στατιστικές Τεχνικές

Αρχικά σε ότι αφορά την μεθοδολογία της παρούσας έρευνας καθώς και τις στατιστικές τεχνικές τις οποίες χρησιμοποιήσαμε αναφέρουμε τα εξής. Ο πληθυσμός της έρευνάς μας αποτελείται από 248 εκπαιδευτικούς οι οποίοι κλήθηκαν να απαντήσουν σε σειρά ερωτήσεων βάσει προσχεδιασθέντος ερωτηματολογίου. Η ανάλυση της σύνθεσης του πληθυσμού κατέδειξε ότι από τους εκπαιδευτικούς οι οποίοι τελικά συμμετείχαν στην έρευνα το 29% είναι άνδρες, ενώ το υπόλοιπο 71% είναι γυναίκες. Απ' αυτούς οι 68 ποσοστό 27,4% εργάζονται σε ολιγοθέσια σχολεία (4/θ ως 6/θέσια) και 180 ποσοστό72,6% σε πολυθέσια σχολεία (7/θέσια έως 12/θέσια).

Επί των έγκυρων απαντήσεων αναφέρουμε πως το 54,1% των μελών του δείγματος έχει 4 χρόνια βασικών σπουδών και το 45,9% έχει 2 χρόνια. Στην ερώτηση περί των ετών υπηρεσίας η

πλειοψηφία των ατόμων της έρευνας με ποσοστό 41,1% αναφέρει πως έχει πάνω από 20 χρόνια υπηρεσίας. Ακολουθεί το ποσοστό 30,6% το οποίο δηλώνει ότι έχει έως 10 χρόνια υπηρεσίας και τέλος το ποσοστό 28,2% το οποίο δηλώνει ότι έχει 11-20 χρόνια υπηρεσίας. Σχετικά με τις «άλλες σπουδές» η συντριπτική πλειοψηφία επί των έγκυρων απαντήσεων των μελών του δείγματος με ποσοστό 71,1% δηλώνει ότι δεν διαθέτει άλλο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ ενώ το 20,2% διαθέτει πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και το 8,1% διαθέτει μεταπτυχιακό/ διδακτορικό τίτλο.

Όπως προαναφέραμε η παρούσα εργασία είναι μέρος μιας μεγαλύτερης εργασίας με την ίδια θεματική και επιλέγουμε να παρουσιάσουμε αποτελέσματα μέρους από τη σειρά ερωτήσεων τις οποίες εφαρμόσαμε Πίνακες Ποσοστών για την περιγραφική ανάλυση και παρουσίαση κάθε μεταβλητής του ερωτηματολογίου ξεχωριστά και την Παραγοντική Ανάλυση (Factor Analysis). Η όποια συμπερασματολογία έγινε στηρίχτηκε στην ανάλυση και ερμηνεία τόσο των πινάκων ποσοστών όσο και των διαγραμμάτων που κατασκευάστηκαν. Με τη χρήση της Παραγοντικής Ανάλυσης προσπαθήσαμε να συνδέσουμε τις όποιες μη παρατηρούμενες μεταβλητές (παράγοντες ή συνιστώσες), με παρατηρηθείσες και μετρήσιμες μεταβλητές, επιτυγχάνοντας κατ' αυτόν τον τρόπο και μια ομαδοποίηση των παρατηρούμενων μεταβλητών σε κοινές συνιστώσες με κοινές αντίστοιχα θεματικές οντότητες και έννοιες.

### 2.3. Περιγραφή και Ανάλυση Αποτελεσμάτων

#### 2.3.1. Πού στοχεύει, κατά τη γνώμη σας, η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων;

Αρχικά θελήσαμε να ερευνήσουμε τις απόψεις των δασκάλων για τους στόχους οι οποίοι επιτυγχάνονται με την πραγματοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων. Μελετώντας κανείς τον ακόλουθο Πίνακα 1 με τους διάφορους πιθανούς στόχους παρατηρεί πως όλοι οι λόγοι κατά ποσοστιαία πλειοψηφία θεωρούνται αρκετά και πολύ σημαντικοί αντίστοιχα. Ωστόσο, σε ότι αφορά στην επιλογή του πολύ σημαντικού λόγου παρατηρούμε πως το μεγαλύτερο ποσοστό για αυτή την επιλογή συγκεντρώνει ο στόχος της διαφοροποίησης της καθημερινής διδακτικής μονοτονίας της τάξης. Έπειτα, αρκετά υψηλά ποσοστά της επιλογής «πολύ σημαντικός» συγκεντρώνουν οι στόχοι της διεύρυνσης των ενδιαφερόντων των μαθητών, η έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών, η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών αλλά και η εξοικείωση των μαθητών σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος. Αντίστοιχα το μεγαλύτερο ποσοστό επιλογής της μικρής σημασίας ως στόχου, συγκεντρώνει ο στόχος της βελτίωσης της επίδοσης όλων των μαθητών.

Στη συγκεκριμένη ερώτηση και με σκοπό να ερευνήσουμε σημαντικές μεταβλητές οι οποίες δεν μπορούν να μετρηθούν και να προσδιορισθούν απευθείας, με άλλα λόγια είναι μεταβλητές μη παρατηρήσιμες και μετρήσιμες, χρησιμοποιήσαμε τη μέθοδο της Παραγοντικής Ανάλυσης.

Παρατηρούμε από τον ακόλουθο Πίνακα 2 ότι δημιουργούνται 3 θεματικοί εννοιολογικοί παράγοντες οι οποίοι δομούνται από τα αντίστοιχα items της συγκεκριμένης ερώτησης, όπως αυτά αντικατοπτρίζονται συμβολικά ακολούθως.

**Πίνακας 1: Πού στοχεύει, κατά τη γνώμη σας, η πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επισκέψεων;**

| | Missing | | Πολύ σημαντικός | | Αρκετά σημαντικός | | Μικρής σημασίας | | Τελείως ασήμαντος | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % |
| Στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών | 15 | 6,0% | 133 | 53,6% | 88 | 35,5% | 11 | 4,4% | 1 | 0,4% | 248 | 100,0% |
| Στην εξοικείωση των μαθητών σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος | 11 | 4,4% | 134 | 54,0% | 98 | 39,5% | 4 | 1,6% | 1 | 0,4% | 248 | 100,0% |
| Στην ανάπτυξη από τους μαθητές διαφόρων κοινωνικών δεξιοτήτων | 20 | 8,1% | 104 | 41,9% | 108 | 43,5% | 15 | 6,0% | 1 | 0,4% | 248 | 100,0% |
| Στην έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών | 11 | 4,4% | 135 | 54,4% | 89 | 35,9% | 11 | 4,4% | 2 | 0,8% | 248 | 100,0% |
| Στη βελτίωση της επίδοσης όλων των μαθητών | 18 | 7,3% | 63 | 25,4% | 90 | 36,3% | 69 | 27,8% | 8 | 3,2% | 248 | 100,0% |
| Στο να μαθαίνει τους μαθητή πώς να μαθαίνουν | 19 | 7,7% | 84 | 33,9% | 93 | 37,5% | 48 | 19,4% | 4 | 1,6% | 248 | 100,0% |
| Στη διεύρυνση των ενδιαφερόντων των μαθητών | 15 | 6,0% | 142 | 57,3% | 81 | 32,7% | 9 | 3,6% | 1 | 0,4% | 248 | 100,0% |
| Στην αναμόρφωση της διδακτικής προσέγγισης των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων | 19 | 7,7% | 77 | 31,0% | 121 | 48,8% | 31 | 12,5% | 0 | 0,0% | 248 | 100,0% |
| Στη διευκόλυνση του πειραματισμού στη διδακτική πράξη | 20 | 8,1% | 57 | 23,0% | 119 | 48,0% | 48 | 19,4% | 4 | 1,6% | 248 | 100,0% |
| Στη συνεργασία του σχολείου με την Κοινότητα -κοινωνία | 14 | 5,6% | 118 | 47,6% | 83 | 33,5% | 33 | 13,3% | 0 | 0,0% | 248 | 100,0% |
| Στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του Σχολείου | 17 | 6,9% | 88 | 35,5% | 105 | 42,3% | 33 | 13,3% | 5 | 2,0% | 248 | 100,0% |
| Στην αναπλήρωση ελλείψεων των Α.Π.Σ. σχετικά με θέματα τέχνης και πολιτισμού | 14 | 5,6% | 95 | 38,3% | 106 | 42,7% | 30 | 12,1% | 3 | 1,2% | 248 | 100,0% |
| Στην παρώθηση για ενεργή συμμετοχή «αδιάφορων» μαθητών | 19 | 7,7% | 121 | 48,8% | 86 | 34,7% | 19 | 7,7% | 3 | 1,2% | 248 | 100,0% |
| Στη διαφοροποίηση της καθημερινής διδακτικής μονοτονίας στητης της τάξης | 12 | 4,8% | 161 | 64,9% | 64 | 25,8% | 8 | 3,2% | 3 | 1,2% | 248 | 100,0% |
| Κάπου αλλού, πού | 238 | 96,0% | 6 | 2,4% | 1 | 0,4% | 1 | 0,4% | 2 | 0,8% | 248 | 100,0% |

**Πίνακας 2: Θεματικοί εννοιολογικοί παράγοντες**

**Rotated Component Matrix[a]**

| | Component | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| Στην έκφραση της δημιουργικότητας των μαθητών | • | | |
| Στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών | • | | |
| Στην παρώθηση για ενεργή συμμετοχή «αδιάφορων» μαθητών | • | | |
| Στη διεύρυνση των ενδιαφερόντων των μαθητών | • | | |
| Στη διαφοροποίηση της καθημερινής διδακτικής μονοτονίας της της τάξης | • | | |
| Κάπου αλλού, πού | | • | |
| Στην αναμόρφωση της διδακτικής προσέγγισης των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων | | • | |
| Στην αναπλήρωση ελλείψεων των Α.Π.Σ. σχετικά με θέματα τέχνης και πολιτισμού | | • | |
| Στη βελτίωση της επίδοσης όλων των μαθητών | | • | |
| Στην εξοικείωση των μαθητών σε θέματα κοινωνικού ενδιαφέροντος | | • | |
| Στη συνεργασία του σχολείου με την Κοινότητα - κοινωνία | | | • |
| Στο να μαθαίνει τους μαθητή πώς να μαθαίνουν | | | • |
| Στη διευκόλυνση του πειραματισμού στη διδακτική πράξη | | | • |
| Στην ανάπτυξη από τους μαθητές διαφόρων κοινωνικών δεξιοτήτων | | | • |
| Στην αύξηση της αποτελεσματικότητας του Σχολείου | | | • |

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 6 iterations.

Βάσει του παραπάνω τρόπου ομαδοποίησης των items της ερώτησης οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι 3 θεματικοί εννοιολογικοί παράγοντες που δημιουργούνται βάσει των δεδομένων της παρούσας έρευνας συμπυκνώνονται και αποτυπώνονται εννοιολογικά βάσει των ακόλουθων ορισμών:

- Ο παράγοντας 1 είναι ενδεικτικός του χαρακτήρα των παιδαγωγικών αντιλήψεων.
- Ο παράγοντας 2 είναι ενδεικτικός των διδακτικών αντιλήψεων και πρακτικών.
- Ο παράγοντας 3 είναι ενδεικτικός των θεωρήσεων του χαρακτήρα και ης λειτουργίας του δημοτικού σχολείου.

### 2.3.2. Αξιοποιείτε το Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών επισκέψεων;

Στην προσπάθειά μας να αποτυπώσουμε πληρέστερα τις απόψεις των εκπαιδευτικών εστιάσαμε στην αξιοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών επισκέψεων. Η μελέτη του Πίνακα 3, υποβάλλει ότι ανάμεσα στις επιλογές της αξιοποίησης ή μη αξιοποίησης του Αναλυτικού προγράμματος σπουδών για όλες τις πιθανές επιλογές, η πλειοψηφία των ατόμων απαντά θετικά. Ωστόσο από όλες τις πιθανές επιλογές, οι δυο επιλογές με το μεγαλύτερο ποσοστό επιλογής, είναι η επιλογή της αξιοποίησης του προγράμματος σπουδών σχετικά με τη θεματική των εκπαιδευτικών επισκέψεων και σχετικά με τους διδακτικούς στόχους εκπαιδευτικής επίσκεψης.

**Πίνακας 3: Αξιοποιείτε το Αναλυτικό πρόγραμμα Σπουδών για την προετοιμασία των εκπαιδευτικών επισκέψεων;**

| | Missing | | Ναι | | Όχι | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % |
| Σχετικά με τη θεματική των εκπαιδευτικών επισκέψεων | 6 | 2,4% | 210 | 84,7% | 32 | 12,9% | 248 | 100,0% |
| Σχετικά με τους διδακτικούς στόχους της εκπαιδευτικής επίσκεψης | 5 | 2,0% | 198 | 79,8% | 45 | 18,1% | 248 | 100,0% |
| Στην επιλογή των διδακτικών μεθόδων που θα χρησιμοποιήσετε | 18 | 7,3% | 120 | 48,4% | 110 | 44,4% | 248 | 100,0% |
| Στην τεκμηρίωση της παιδαγωγικής αξίας της εκπαιδευτικής επίσκεψης | 13 | 5,2% | 169 | 68,1% | 66 | 26,6% | 248 | 100,0% |

### 2.3.3. Ποιες από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύουν τη δική σας δραστηριοποίηση κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων;

Οι πρακτικές τις οποίες εφαρμόζουν οι δάσκαλοι στη διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων αποτέλεσε πεδίο έρευνας, (Πίνακας 4)

**Πίνακας 4: Ποιες από τις παρακάτω ενέργειες θεωρείτε ότι αντιπροσωπεύουν τη δική σας δραστηριοποίηση κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων**

| | Missing | | Πολύ | | Αρκετά | | Λίγο | | Καθόλου | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % |
| Έδινα γενικές οδηγίες στους μαθητές | 18 | 7,3% | 85 | 34,3% | 109 | 44,0% | 29 | 11,7% | 7 | 2,8% | 248 | 100,0% |
| Καθόριζα τη θεματολογία | 17 | 6,9% | 62 | 25,0% | 109 | 44,0% | 47 | 19,0% | 13 | 5,2% | 248 | 100,0% |
| Μοίραζα αρμοδιότητες | 16 | 6,5% | 60 | 24,2% | 83 | 33,5% | 70 | 28,2% | 19 | 7,7% | 248 | 100,0% |
| Ενθάρρυνα τους μαθητές να προσεγγίζουν διαθεματικά τη γνώση | 16 | 6,5% | 91 | 36,7% | 111 | 44,8% | 27 | 10,9% | 3 | 1,2% | 248 | 100,0% |
| Καθοδηγούσα τους μαθητές στο πώς ακριβώς πρέπει να εκτελούν τις διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του σχεδίου | 18 | 7,3% | 47 | 19,0% | 106 | 42,7% | 65 | 26,2% | 12 | 4,8% | 248 | 100,0% |
| Άφηνα ελεύθερους τους μαθητές να δραστηριοποιούνται από μόνοι τους και να καθορίζουν την πορεία των εργασιών τους | 20 | 8,1% | 46 | 18,5% | 109 | 44,0% | 66 | 26,6% | 7 | 2,8% | 248 | 100,0% |
| Συμμετείχα ισότιμα και ενεργά στις δραστηριότητες | 19 | 7,7% | 46 | 18,5% | 118 | 47,6% | 45 | 18,1% | 20 | 8,1% | 248 | 100,0% |
| Επέβλεπα τους μαθητές ώστε να τηρούν τους προβλεπόμενους κανόνες ασφάλειας και κοσμιότητας | 11 | 4,4% | 146 | 58,9% | 79 | 31,9% | 11 | 4,4% | 1 | 0,4% | 248 | 100,0% |
| Επενέβαινα μόνο όπου και όταν χρειάζονταν προκειμένου να τους βοηθήσω να ξεπεράσουν δυσκολίες | 12 | 4,8% | 87 | 35,1% | 99 | 39,9% | 50 | 20,2% | 0 | 0,0% | 248 | 100,0% |
| Επενέβαινα μόνο όπου και όταν εμφανίζονταν προβλήματα συνεργασίας στις ομάδες | 18 | 7,3% | 76 | 30,6% | 98 | 39,5% | 49 | 19,8% | 7 | 2,8% | 248 | 100,0% |
| Επενέβαινα μόνο όταν οι ίδιοι το ζητούσαν | 29 | 11,7% | 58 | 23,4% | 84 | 33,9% | 60 | 24,2% | 17 | 6,9% | 248 | 100,0% |
| Κάτι άλλο, τι; | 242 | 97,6% | 1 | 0,4% | 3 | 1,2% | 2 | 0,8% | 0 | 0,0% | 248 | 100,0% |

Από τις διάφορες ακόλουθες ενέργειες, αυτές οι οποίες αντιπροσωπεύουν περισσότερο Πολύ τη δραστηριοποίηση των εκπαιδευτικών κατά την διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων, είναι οι επιλογές «Επέβλεπα τους μαθητές ώστε να τηρούν τους προβλεπόμενους κανόνες ασφάλειας και κοσμιότητας», «Ενθάρρυνα τους μαθητές να προσεγγίζουν διαθεματικά την γνώση» και «Επενέβαινα μόνο όπου και όταν χρειαζόταν προκειμένου να τους βοηθήσω να ξεπεράσουν δυσκολίες» με ποσοστά 58,9%, 36,7% και 35,1% αντίστοιχα. Αντιθέτως, η επιλογή με το μεγαλύτερο ποσοστό στην επιλογή Καθόλου, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί συμμετείχαν ισότιμα και ενεργά στις δραστηριότητες με ποσοστό 8,1%.

Εφαρμόζοντας τη Μέθοδο της Παραγοντικής Ανάλυσης στην ίδια ερώτηση, αναδεικνύονται 3 θεματικοί εννοιολογικοί παράγοντες, οι οποίοι δομούνται από τα αντίστοιχα items της συγκεκριμένης ερώτησης, όπως αυτά αντικατοπτρίζονται συμβολικά στον Πίνακα 5. ο οποίος ακολουθεί.

**Πίνακας 5: Θεματικοί εννοιολογικοί παράγοντες**
**Rotated Component Matrix[a]**

| | Component | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| Επενέβαινα μόνο όπου και όταν χρειάζονταν προκειμένου να τους βοηθήσω να ξεπεράσουν δυσκολίες | ✓ | | |
| Επενέβαινα μόνο όταν οι ίδιοι το ζητούσαν | ✓ | | |
| Συμμετείχα ισότιμα και ενεργά στις δραστηριότητες | ✓ | | |
| Επέβλεπα τους μαθητές ώστε να τηρούν τους προβλεπόμενους κανόνες ασφάλειας και κοσμιότητας | ✓ | | |
| Καθόριζα τη θεματολογία | ✓ | | |
| Έδινα γενικές οδηγίες στους μαθητές | ✓ | | |
| Μοίραζα αρμοδιότητες | | ✓ | |
| Επενέβαινα μόνο όπου και όταν εμφανίζονταν προβλήματα συνεργασίας στις ομάδες | | ✓ | |
| Ενθάρρυνα τους μαθητές να προσεγγίζουν διαθεματικά τη γνώση | | ✓ | |
| Κάτι άλλο, τι; | | ✓ | |
| Άφηνα ελεύθερους τους μαθητές να δραστηριοποιούνται από μόνοι τους και να καθορίζουν την πορεία των εργασιών τους | | | ✓ |
| Καθοδηγούσα τους μαθητές στο πώς ακριβώς πρέπει να εκτελούν τις διάφορες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια ανάπτυξης του σχεδίου | | | ✓ |

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.
a. Rotation converged in 6 iterations.

Βάσει του παραπάνω τρόπου ομαδοποίησης των items της ερώτησης, οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι 3 θεματικοί εννοιολογικοί παράγοντες που δημιουργούνται βάσει των δεδομένων της παρούσας έρευνας, συμπυκνώνονται και αποτυπώνονται εννοιολογικά βάσει των ακόλουθων ορισμών:

- Ο παράγοντας 1 είναι ενδεικτικός του τρόπου των «εξωτερικών» παρεμβάσεων και του «συμμετοχικού ρόλου» των δασκάλων στην εκπαιδευτική διαδικασία.
- Ο παράγοντας 2 είναι ενδεικτικός του χαρακτήρα των «παρεμβατικών δράσεων» των δασκάλων.
- Ο παράγοντας 3 είναι ενδεικτικός των «κανονιστικών» χαρακτηριστικών του ρόλου τον οποίο αναλαμβάνουν οι δάσκαλοι στην διάρκεια των εκπαιδευτικών επισκέψεων.

### 2.3.4. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής επίσκεψης, οι μαθητές:

Η αποτύπωση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών για τον τρόπο και τα χαρακτηριστικά της συμμετοχής των μαθητών αποτέλεσε ερευνητικό μας μέλημα, Πίνακας 6. Από τα αποτελέσματα παρατηρεί κανείς πως περισσότερο Πολύ Συχνά οι μαθητές εργάζονταν σε ομάδες με ποσοστό 39,5%, παρακολουθούσαν ως ακροατές διάλεξη-παρουσίαση από τον υπεύθυνο του προγράμματος ή από τον δάσκαλο με ποσοστό 29,8% και συγκέντρωναν πληροφορίες σε ποσοστό 27,4%.

Αντιθέτως από την επιλογή Σπάνια τις περισσότερες απαντήσεις συγκεντρώνουν οι επιλογές πως οι μαθητές Αξιοποιούσαν τις ιδέες των συμμαθητών τους προκειμένου να δώσουν λύσεις σε δικά τους προβλήματα με ποσοστό 37,1% και πως αναζητούσαν εναλλακτικές απαντήσεις και σχεδίαζαν την δράση τους με ποσοστά 33,9% αντίστοιχα.

**Πίνακας 6: Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής επίσκεψης, οι μαθητές:**

| | Missing | | Πολύ συχνά | | Αρκετά συχνά | | Σπάνια | | Ποτέ | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % |
| Εργάζονταν σε ομάδες | 6 | 2,4% | 98 | 39,5% | 108 | 43,5% | 33 | 13,3% | 3 | 1,2% | 248 | 100,0% |
| Συγκέντρωναν πληροφορίες | 14 | 5,6% | 68 | 27,4% | 120 | 48,4% | 43 | 17,3% | 3 | 1,2% | 248 | 100,0% |
| Παρακολουθούσαν, ως ακροατές, διάλεξη, παρουσίαση από τον υπεύθυνο του προγράμματος ή από εσάς | 14 | 5,6% | 74 | 29,8% | 105 | 42,3% | 48 | 19,4% | 7 | 2,8% | 248 | 100,0% |
| Παρουσίαζαν το υλικό που είχαν συγκεντρώσει | 18 | 7,3% | 38 | 15,3% | 99 | 39,9% | 75 | 30,2% | 18 | 7,3% | 248 | 100,0% |
| Ανέπτυσσαν διάλογο μεταξύ τους | 16 | 6,5% | 50 | 20,2% | 119 | 48,0% | 58 | 23,4% | 5 | 2,0% | 248 | 100,0% |
| Επεξεργάζονταν (ανέλυαν, οργάνωναν και ταξινομούσαν) το υλικό που είχαν συγκεντρώσει | 20 | 8,1% | 38 | 15,3% | 119 | 48,0% | 57 | 23,0% | 14 | 5,6% | 248 | 100,0% |
| Αξιοποιούσαν εκφραστικές τεχνικές (δραματοποίηση, θεατρικό παιχνίδι) | 21 | 8,5% | 46 | 18,5% | 93 | 37,5% | 75 | 30,2% | 13 | 5,2% | 248 | 100,0% |
| Έκαναν διάφορες κατασκευές | 17 | 6,9% | 52 | 21,0% | 115 | 46,4% | 57 | 23,0% | 7 | 2,8% | 248 | 100,0% |
| Αξιοποιούσαν τις ιδέες των συμμαθητών τους προκειμένου να δώσουν λύσεις σε δικά τους προβλήματα | 25 | 10,1% | 21 | 8,5% | 97 | 39,1% | 92 | 37,1% | 13 | 5,2% | 248 | 100,0% |
| Αναζητούσαν εναλλακτικές απαντήσεις | 24 | 9,7% | 18 | 7,3% | 110 | 44,4% | 84 | 33,9% | 12 | 4,8% | 248 | 100,0% |
| Πειραματίζονταν στις νέες τεχνολογίες | 23 | 9,3% | 26 | 10,5% | 102 | 41,1% | 81 | 32,7% | 16 | 6,5% | 248 | 100,0% |
| Σχεδίαζαν τη δράση τους | 27 | 10,9% | 16 | 6,5% | 111 | 44,8% | 84 | 33,9% | 10 | 4,0% | 248 | 100,0% |
| Εφεύρισκαν τρόπους για να ξεπερνούν τις δυσκολίες που συναντούσαν | 18 | 7,3% | 26 | 10,5% | 139 | 56,0% | 59 | 23,8% | 6 | 2,4% | 248 | 100,0% |
| Κάτι άλλο, τι; | 245 | 98,8% | 2 | 0,8% | 1 | 0,4% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 248 | 100,0% |

### 2.3.5. Κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής επίσκεψης, οι μαθητές:

Εστιάζοντας στα ποιοτικά χαρακτηριστικά των απόψεων των δασκάλων, παρατηρούμε στον Πίνακα 7 σε ότι αφορά την επιλογή Πολύ Συχνά, οι επιλογές με τα μεγαλύτερα ποσοστά απάντησης είναι ότι κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής επίσκεψης οι μαθητές πολύ συχνά εκδήλωναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον από ότι στην τάξη με ποσοστό 62,5%, έδειχναν ευχαριστημένοι και έδειχναν να διασκεδάζουν με ποσοστά 61,7% αντίστοιχα. Αντιθέτως, σε ότι αφορά την επιλογή Ποτέ, τα μεγαλύτερα ποσοστά απαντήθηκαν στο ότι οι μαθητές ποτέ δεν έδειχναν κουρασμένοι και ποτέ δεν εγκατέλειπαν γρήγορα τη σχετική δραστηριοποίηση με ποσοστά 16,9% και 25,6% αντίστοιχα.

**Πίνακας 7: Κατά την υλοποίηση της εκπαιδευτικής επίσκεψης, οι μαθητές:**

| | Missing | | Πολύ συχνά | | Αρκετά συχνά | | Σπάνια | | Ποτέ | | Total | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % | Count | Row N % |
| Είχαν αρμονική συνεργασία | 7 | 2,8% | 86 | 34,7% | 149 | 60,1% | 6 | 2,4% | 0 | 0,0% | 248 | 100,0% |
| Είχαν ολική συμμετοχή | 6 | 2,4% | 87 | 35,2% | 130 | 52,6% | 23 | 9,3% | 1 | 0,4% | 247 | 100,0% |
| Έδειχναν ότι ένιωθαν άνετα | 8 | 3,2% | 122 | 49,2% | 115 | 46,4% | 3 | 1,2% | 0 | 0,0% | 248 | 100,0% |
| Έδειχναν ευχαριστημένοι | 5 | 2,0% | 153 | 61,7% | 89 | 35,9% | 1 | 0,4% | 0 | 0,0% | 248 | 100,0% |
| Έδειχναν να διασκεδάζουν | 9 | 3,6% | 153 | 61,7% | 85 | 34,3% | 1 | 0,4% | 0 | 0,0% | 248 | 100,0% |
| Εκδήλωναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον απ' ότι στην τάξη | 11 | 4,4% | 155 | 62,5% | 79 | 31,9% | 3 | 1,2% | 0 | 0,0% | 248 | 100,0% |
| Έδειχναν κουρασμένοι | 15 | 6,0% | 6 | 2,4% | 25 | 10,1% | 160 | 64,5% | 42 | 16,9% | 248 | 100,0% |
| Γρήγορα εγκατέλειψαν τη σχετική δραστηριοποίηση | 15 | 6,0% | 6 | 2,4% | 25 | 10,1% | 141 | 56,9% | 61 | 24,6% | 248 | 100,0% |
| Κάτι άλλο, τι; | 247 | 99,6% | 1 | 0,4% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 0 | 0,0% | 248 | 100,0% |

Σε συνέχεια της μελέτης μη παρατηρούμενων μεταβλητών οι οποίες εννοιολογικά ομαδοποιούν τις σχετικές απαντήσεις των εκπαιδευτικών, εφαρμόσαμε τη μέθοδο της Παραγοντικής Ανάλυσης. Τα αποτελέσματα αποτυπώνονται στον Πίνακα 8.

**Πίνακας 8: Εννοιολογικές ομαδοποιήσεις**

Rotated Component Matrix[a]

| | Component | | |
|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 |
| Έδειχναν ότι ένιωθαν άνετα | ✓ | | |
| Είχαν αρμονική συνεργασία | ✓ | | |
| Είχαν ολική συμμετοχή | ✓ | | |
| Έδειχναν ευχαριστημένοι | ✓ | | |
| Έδειχναν κουρασμένοι | | ✓ | |
| Γρήγορα εγκατέλειψαν τη σχετική δραστηριοποίηση | | ✓ | |
| Εκδήλωναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον απ' ότι στην τάξη | | | ✓ |
| Έδειχναν να διασκεδάζουν | | | ✓ |

Extraction Method: Principal Component Analysis.
Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.

Από τη μελέτη του τρόπου ομαδοποίησης των items να προβούμε σε εννοιολογική ομαδοποίηση σε 3 θεματικούς άξονες.

- Ο παράγοντας 1 είναι ενδεικτικός του ενδιαφέροντος για τα συναισθήματα τα οποία θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι βιώνουν οι μαθητές.
- Ο παράγοντας 2 είναι ενδεικτικός της ανάδειξης παιδαγωγικής φύσης απόψεων από την εμπειρία των εκπαιδευτικών επισκέψεων
- Ο παράγοντας 3 είναι ενδεικτικός της προσπάθειας συγκριτικής συναισθηματικής αποτίμησης της τυπικής διδασκαλίας και των εκπαιδευτικών επισκέψεων όσον αφορά στους μαθητές.

## 3. Συμπεράσματα

Στα σύγχρονα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα η υλοποίηση των εκπαιδευτικών επισκέψεων προκύπτει να αποτελεί, από μόνη της, πηγή άντλησης αξιόπιστης πληροφόρησης, τόσο για τον εκπαιδευτικό όσο και για το μαθητή, στην προσπάθεια εξασφάλισης στοιχείων ποιότητας στο τελικό εκπαιδευτικό προϊόν. Η ευελιξία και ο μεγάλος βαθμός ελευθερίας που χαρακτηρίζει την εφαρμογή των εκπαιδευτικών επισκέψεων δημιουργούν προϋποθέσεις ανάπτυξης εποικοδομητικής σχεσιοδυναμικής μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για

εκπαιδευτικές επισκέψεις αναδεικνύουν αλληλοσυμπληρούμενες και αντικρουόμενες θεωρήσεις για τον παιδαγωγικό χαρακτήρα του ρόλου τον οποίο επιφυλάσσουν για τον εαυτό τους στη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, για τις διδακτικές τους πρακτικές, τον χαρακτήρα του σχολείου αλλά και χαρακτηριστικά της συμμετοχής των μαθητών τους. Οι γνώμες των εκπαιδευτικών για τον παιδαγωγικό τους ρόλο διακρίνονται από γνωρίσματα κανονιστικού χαρακτήρα (παρεμβαίνω – δεν παρεμβαίνω) αλλά και από ποιοτικά χαρακτηριστικά σχετικά με το βαθμού και το τρόπο παρέμβασης (δάσκαλος συμμέτοχος και δάσκαλος διαμεσολαβητής) στη διδακτική πράξη. Η διαδικασία διδασκαλίας και μάθησης ως διαδικασία αναπαραγωγής και μεταφοράς της γνώσης αποτελεί βασικό εύρημα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών. Την ίδια στιγμή, και σε συνέχεια των παραπάνω ευρημάτων, αποτυπώνονται θεωρήσεις οι οποίες σκιαγραφούν ενεργά και ισότιμα συμμετοχικά σχήματα εκπαιδευτικών και μαθητών στην διαδικασία πρόσκτησης της γνώσης. Το εύρος των απόψεων για το χαρακτήρα της διδασκαλίας και της μάθησης συμπληρώνεται με τις απόψεις οι οποίες εστιάζουν περισσότερο στην πνευματική και συναισθηματική ανάπτυξη των εκπαιδευομένων. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο και τα χαρακτηριστικά της συμμετοχής των μαθητών στις εκπαιδευτικές διαδικασίες είναι σε ακολουθία με τις απόψεις τους για τις διδακτικές πρακτικές και τη γνώση. Στην προσέγγιση αυτή, δομείται η ομάδα των μαθητών - ακροατών με παθητική στάση στη διαδικασία και εκείνη των μαθητών οι οποίοι ενεργά συμμετέχουν και συνεργάζονται κατά τις εκπαιδευτικές επισκέψεις. Οι αντιλήψεις αυτές πέρα από τις προφανές αναγωγές σε διδακτικά πρότυπα αποτυπώνουν ποιοτικά χαρακτηριστικά για τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των επισκέψεων και συγκριτικές θεωρήσεις με την εντός της αίθουσας διδακτική διαδικασία.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση


Βουγιούκας, Κ. (2012) Μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην ανάλυση της προσωπικής θεωρίας διδασκαλίας εκπαιδευτικών: μία απόπειρα σύνθεσης. Ανακτήθηκε στις 3-4-2017 από: https://www.google.gr/search?q=Μεθοδολογικές+προσεγγίσεις+στην+ανάλυση+της+προσωπικής+θεωρίας.

Γκότοβος, Α, Ε., Μαυρογιώργος, Γ., Παπακωνσταντίνου, Π. (1986). Κριτική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πράξη. Αθήνα: Σύγχρονη Εκπαίδευση.

Κόμης, Ι. Β. (2004). Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και των επικοινωνιών. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας, Τ. Α΄. Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστικο-κριτικής Ανάλυσης. Αθήνα: Gutenberg

Ράπτης, Α., Ράπτη, Α. (2007). Μάθηση και Διδασκαλία στην Εποχή της Πληροφορίας. Ολική Προσέγγιση, Αθήνα.


### Ξενόγλωσση


Carey, J. (1989). Communication as Culture: Essays on Media and Society. Unwin Hyman. Boston.

Hein, G. (1998). Learning in the Museum. Routledge. London.

Hooper - Greenhill, E. (1992). Museums and the shaping of Knowledge. Routledge. London.

Greeno, G. J. (1998). The Situativity of Knowing, Learning, and Research**,** Institute for Research on Learning and Stanford University. Ανακτήθηκε στις 3-4-2017 από: http://methodenpool.uni-koeln.de/situierteslernen/Greeno_1998.pdf ανασύρθηκε 1/5/2017

Marchant, G. (1992). A teacher is like a using simile lists to explore personal metaphors. Language and Education, 6, 1, 33-45.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research. Review of Educational Research, 62(3), 307–332.

Fox, D. (1983): Personal theories of teaching, Studies in Higher Education. Ανακτήθηκε στις 3-4-2017 από:
http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03075078312331379014?journalCode=cshe20
Thompson, K. (1986). Beliefs and Ideology. Chichester, Ellis Horwood.
Tyack, D., Tobin, W. (1994)."The Grammar of Schooling: Why Has It Been So Hard to Change?" American Educational Research Journal 31, no. 3.

# ΑΝΑΔΟΜΗΣΗ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΑΡΧΑΙΩΝ ΕΛΛΗΝΙΚΩΝ ΣΤΗ ΜΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΤΗΣ ΚΥΠΡΟΥ. ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

**Ροδοσθένους Ειρήνη**
irodosthenous@hotmail.com
Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού
Επιθεωρήτρια Φιλολογικών Μαθημάτων

**Περίληψη**

Η ανακοίνωση αφορά στην προσπάθεια που γίνεται στην Κύπρο για αναδιαμόρφωση του Μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών, με στόχο να καταστεί ένα μάθημα αρχαιογνωσίας αλλά και κατάκτησης των δομών της γλώσσας, ελκυστικό και ωφέλιμο στους μαθητές. Περιγράφονται οι αλλαγές που προωθούνται στον γυμνασιακό και λυκειακό κύκλο σπουδών και θα ολοκληρωθούν σταδιακά τα επόμενα χρόνια. Οι στοχευμένες ενέργειες αναδόμησης του αναλυτικού προγράμματος αποβλέπουν στο να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα προς όφελος της επαρκέστερης γνώσης και της Νέας Ελληνικής και της κατανόησης των αυστηρών γλωσσικών δομών που διέπουν την Αρχαία Ελληνική. Από την άλλη η σύντονη αυτή προσπάθεια ευελπιστεί στη δημιουργία πολιτών ενεργών, ικανών να κατακτούν μόνοι τους τη γνώση, να κατανοούν τον κόσμο και να τον αντιμετωπίζουν κριτικά Η περιγραφή της αλλαγής, αλλά και μια πρώτη αποτίμηση των αντιδράσεων και των αποτελεσμάτων έχει θετικό χαρακτήρα. Χρειάζεται όμως μια πορεία σε βάθος χρόνου, για να φανεί η αλλαγή προς το θετικότερο.

**Λέξεις κλειδιά:** Αρχαία Ελληνικά, Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας, αναδόμηση Αναλυτικού Προγράμματος

## Εισαγωγή

Θα ήθελα να ευχαριστήσω την Οργανωτική Επιτροπή για την τιμητική πρόσκληση να συμμετάσχω στο Συνέδριο αυτό και εύχομαι κάθε επιτυχία στις εργασίες της σημαντικής αυτής προσπάθειας.

Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στη Μέση Εκπαίδευση στην Κύπρο, αλλά και στον όπου γης ελληνισμό, θεωρείται εξαιρετικά χρήσιμη για τους μαθητές και μαθήτριές μας, ώστε να αποκτήσουν βαθύτερη γνώση της συνολικής παράδοσης του ευρωπαϊκού πολιτισμού, στον οποίο ανήκουμε. Ο πολιτισμός αυτός βασίστηκε στον αρχαίο ελληνικό, πάμπολλα στοιχεία του οποίου διατηρεί ακόμη ενεργά και παραγωγικά. Τα στοιχεία αυτά αντλούνται από την αρχαία μυθολογία και όλο το φάσμα των αρχαιοελληνικών λογοτεχνικών ειδών (από το έπος, τη λυρική και δραματική ποίηση έως την ιστοριογραφία, τη ρητορική, τη φιλοσοφία και την πεζογραφία). Η επίδραση των αρχαιοελληνικών αυτών ειδών όχι μόνο στη μορφοποίηση της παγκόσμιας λογοτεχνίας, αλλά και στη διαμόρφωση των εικαστικών τεχνών και του εννοιολογίου των επιστημών, στην ανάδειξη των οικουμενικών αξιών, με βάση τις δεσπόζουσες αξίες του αρχαιοελληνικού πνεύματος, υπήρξε καθοριστικής και συνάμα καταλυτικής σημασίας στην πορεία του πολιτισμού – ευρωπαϊκού και παγκόσμιου, καθιστώντας την ελληνική σκέψη ως

τη λυδία λίθο της αναγέννησης και της αναβάπτισης, κάθε φορά που η ανθρωπότητα οπισθοδρομεί και πελαγοδρομεί.

**Οι προοπτικές για την αναδόμηση /αναδιαμόρφωση του περιεχομένου του μαθήματος**

Αν τα ελληνικά γράμματα θεωρούνται από όλους τους πολιτισμένους λαούς ως η κιβωτός του ανθρώπινου πολιτισμού, μαζί με τα μνημεία της αρχαιότητας, αν μέσω αυτών εκφράστηκαν τα μεγαλύτερα πνεύματα της ανθρωπότητας, διαδόθηκε ο Θείος Λόγος, ποια η ευθύνη μας απέναντι στους νέους ανθρώπους, τους Έλληνες μαθητές μας, τους μαθητές μας άλλων πολιτισμών να γνωρίσουν αυτά τα Γράμματα; Για τους μεν πρώτους, η εξοικείωση με τον αρχαίο ελληνικό πολιτισμό (σε διαρκή παραβολή με τον νεοελληνικό, που είναι η εξελικτική συνέχειά του) και τη Γλώσσα που τον εκφράζει λειτουργεί ως ο θεμέλιος λίθος της εθνικής συνείδησης και ταυτότητας. Για τους άλλους μαθητές η γνωριμία με τον αρχαίο πολιτισμό και την Ελληνική Γλώσσα θα αποτελέσει σημαντικό σταθμό στη σχολική τους ζωή και αξία μορφωτική. Και στις δύο περιπτώσεις η γνώση της Αρχαίας Ελληνικής προσφέρει τη δυνατότητα για βαθύτερη κατανόηση των πολιτιστικών δεσμών μεταξύ των νεότερων γλωσσών (και ιδίως των ευρωπαϊκών), δεδομένου ότι σημαντικός αριθμός λέξεων της Ελληνικής έχουν περάσει στις σύγχρονες γλώσσες με τη μορφή δανείων, ενώ πολλές δημιουργήθηκαν από τους νεότερους, οι οποίοι στηρίχθηκαν στην αρχαία Ελληνική Γλώσσα.

Ως Έλληνες πολίτες, ως Ευρωπαίοι πολίτες έχουμε σταθεί με δέος μπροστά στη γενικευμένη κρίση, η οποία αποδείχθηκε ότι οφείλεται στην ύπαρξη μιας φυματικής παιδείας, κατά τον Πιττακό «Βαρύ ἀπαιδευσία», που «οδηγεί σε πλάνη», όπως μας διαβεβαιώνει ο σοφός Σωκράτης.

Ως ένα κράτος, το οποίο *ανησυχεί για το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών* του και προβάλλει ως στόχο *την επιτυχία για όλους τους μαθητές και τη διάδοση των ανθρωπιστικών αξιών στον αυριανό πολίτη (Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2013),* τα Αρχαία Ελληνικά θα πρέπει να μετατραπούν σε ένα μάθημα αρχαιογνωσίας με προοπτική τη θέαση του σύγχρονου κόσμου, αλλά και κατάκτησης των δομών της Ελληνικής Γλώσσας.

Η ανάγκη για αναδόμηση του μαθήματος, προέκυψε ως αποτέλεσμα συγκεκριμένων δυσκολιών στον τρόπο με τον οποίο προσφερόταν το μάθημα, δυσκολίες που είχαν ως αποτέλεσμα την αδυναμία μιας μεγάλης μερίδας μαθητών να κατανοήσουν τη χρησιμότητα του μαθήματος και να ωφεληθούν ουσιαστικά από αυτό σε επίπεδο κατάκτησης δομών και γλωσσικής προπαίδειας, προπαίδειας απαραίτητης για την επαρκή γνώση και χρήση της Νέας Ελληνικής (Τσουρής & Ευθυμίου, 2004). Συγκεκριμένα:

- Η διδασκαλία Αρχαιοελληνικής Γλώσσας χωρίς σύνδεση και αναφορά στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία, δημιούργησε την εντύπωση σε μια μεγάλη μερίδα των μαθητών ότι το μάθημα προσφέρει γνώσεις αχρείαστες και αναχρονιστικές, γνώσεις που δε συνδέονται καθόλου με τη ζωή και τις ανησυχίες των σύγχρονων νέων.
- Η έλλειψη ουσιαστικής συνέχειας στη διδασκαλία ανάμεσα στον γυμνασιακό και τον λυκειακό κύκλο, οδήγησε στη διδασκαλία των στοιχειωδών κανόνων και φαινομένων της γλώσσας ξανά σε κάθε τάξη, πράγμα που δυσχέραινε την ολοκλήρωση της διδασκαλίας των βασικών γραμματικοσυντακτικών δομών και την κατανόηση απλών κειμένων μέχρι την Α΄ Λυκείου που ολοκληρωνόταν και η υποχρεωτική παρακολούθηση του μαθήματος. Η έλλειψη συνέχειας και συνέπειας στη διδασκαλία των δομών δημιούργησε την εντύπωση του «δύσκολου» και «αχρείαστου» μαθήματος που ταλαιπωρεί τους μαθητές χωρίς λόγο.
- Η έλλειψη τμημάτων προσανατολισμού στην Α΄ Λυκείου έδινε παράταση στην «επιφανειακή» ενασχόληση με το μάθημα και είχε ως αποτέλεσμα την επιβάρυνση των μαθητών εκείνων που σκόπευαν να ενταχθούν σε τμήματα κατεύθυνσης στη Β΄ και τη Γ΄ Λυκείου με έναν ιδιαίτερα αυξημένο όγκο ύλης.

Τα Αρχαία Ελληνικά, όπως και όλα τα άλλα γνωστικά αντικείμενα, μπορούν να έχουν εδραιωμένη θέση σε ένα σύγχρονο πρόγραμμα σπουδών, αρκεί να μετατεθεί το κέντρο βάρους της

διδασκαλίας από την παροχή γνώσεων στην ενεργητική-κριτική μάθηση, από την παθητική απομνημόνευση γνώσεων στην ανάπτυξη ικανοτήτων για αποτελεσματική διαχείριση της γνώσης (Ροδοσθένους-Παρασκευά, 2004). Η εφαρμογή ενός μοντέλου γραμματισμού στο μάθημα των ΑΕ συνεπάγεται την ενθάρρυνση ποικίλων παραμέτρων: τη συνεξέταση σημείων της ΑΕ με τη ΝΕ Γλώσσα, τη δημιουργική σύνδεση αρχαίου και σύγχρονου κόσμου, τη μελέτη της ανθρώπινης εμπειρίας και την πολύπλευρη ευαισθητοποίηση του μαθητή ως προς το γνωστικό αντικείμενο!

Μόνο αν τα Αρχαία Ελληνικά συνδεθούν με την καθημερινή εμπειρία και τον προβληματισμό του μαθητικού κοινού και μπορέσουν να αποδείξουν το «τί κάνουν να συμβεί» στον κόσμο του σήμερα, αν χρησιμεύσουν πρωτίστως στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης και γενναιοδωρίας στους νέους, μέσα από μιαν αργή διαδικασία αφομοίωσης, εμπνέοντας λίγο ενθουσιασμό για τις δημοκρατικές αρχές, λίγη αγάπη για τη ζωή επίσης, καθώς και λίγο αέρα ηθικής ανδρείας θα μπορέσουν να εκπληρώσουν τον δημιουργικό τους σκοπό στη σχολική ζωή, που αποτελεί το καλύτερο εχέγγυο για το μέλλον.

**Η φιλοσοφία των Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας**

Από την περσινή σχολική χρονιά εισήχθη στην Κύπρο η φιλοσοφία των Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας, οι οποίοι αναφέρονται στο τι πρέπει να πετύχει ο μαθητής στην πορεία του στο σχολείο, δηλαδή στα μαθησιακά αποτελέσματα και στο τι πρέπει να διδαχθεί ο μαθητής, για να επιτύχει τα αποτελέσματα αυτά *(Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού, 2015)*.

Οι Δείκτες Επάρκειας περιλαμβάνουν όλα τα είδη μάθησης, που πρέπει να προσφερθούν στους μαθητές: διδακτικές δεξιότητες/στρατηγικές και διαδικασίες, πληροφορίες, έννοιες, στάσεις και αξίες. Πρέπει να χαρακτηρίζονται από συνοπτικότητα, ισορροπία, συγχρονικότητα, συνοχή, συνέπεια και αποτελεσματικότητα. Πρέπει, επίσης, να δίνουν έμφαση στην επεξεργασία και διαχείριση της γνώσης, αντί σε πληροφορίες που χρειάζονται απομνημόνευση, την κριτική σκέψη, τη δημιουργικότητα, τη μεταγνωστική ικανότητα για διά βίου μάθηση, τις δεξιότητες έρευνας, τις στάσεις συνεργασίας, συμβίωσης, αποδοχής του εαυτού και των άλλων.

Τα τελευταία δύο χρόνια γίνονται στοχευμένες προσπάθειες από το Τ.Π. της Κύπρου αναδόμησης του μαθήματος, τόσο ποσοτικά – έγινε τετράωρο σε όλες τις τάξεις του Γυμνασίου- όσο και στο περιεχόμενο, έτσι ώστε να μεγιστοποιηθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα προς όφελος της επαρκέστερης γνώσης της Ελληνικής Γλώσσας. Γενικότερος στόχος της αναδόμησης των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι η δημιουργία πολιτών ενεργών, ικανών να κατακτούν μόνοι τους τη γνώση, να κατανοούν τον κόσμο και να τον αντιμετωπίζουν κριτικά. Ειδικότερος στόχος, όσον αφορά στη διδασκαλία της Γλώσσας, είναι οι μαθητές να καταστούν επαρκείς αναγνώστες κειμένων, ικανοί χρήστες του λεξιλογίου, γνωρίζοντάς το από τη διαχρονία στη συγχρονία, και παραγωγοί νεοελληνικού λόγου.

Στο πλαίσιο αυτό, η διδασκαλία των Αρχαίων Ελληνικών **στο Γυμνάσιο**, όπου από πέρσι πιλοτικά και φέτος έχουν εφαρμοσθεί πλήρως οι Δείκτες Επιτυχίας και Επάρκειας, η καρδιά του Αναλυτικού Προγράμματος, έχει πλέον τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

Α) Τα προτεινόμενα ως επιλεγμένα προς διδασκαλία κείμενα είναι ενδιαφέροντα, για να προσελκύουν την προσοχή των μαθητών, κυρίως όσων για πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με το μάθημα, των παιδιών της Α΄ Γυμνασίου. Μέσα στο πλαίσιο της επιβεβλημένης ομαλής μετάβασής τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, καλούνται να μελετήσουν κείμενα μύθων του Αισώπου, αποφθέγματα και ευσύνοπτα, απλά κείμενα ιστοριογραφικά, φιλοσοφικά κ.ά., που σχετίζονται όσο το δυνατόν περισσότερο με τα ενδιαφέροντά τους και τις αναζητήσεις τους.

Τα παιδιά σε όλες τις τάξεις συνδέουν τα προσφερόμενα κείμενα με το κειμενικό τους είδος, έτσι ώστε να διακρίνουν τις γλωσσικές δομές στην εξωγλωσσική λειτουργία τους, να κατανοούν, δηλαδή, ποιο επικοινωνιακό στόχο εξυπηρετούν κάθε φορά. Οι διδάσκοντες/ουσες έχουν, όμως, την ευχέρεια να συμπληρώσουν το δειγματικό υποστηρικτικό υλικό με κείμενα δικής τους επιλογής, που εξυπηρετούν τους Δείκτες Επιτυχίας και συνάδουν με το επίπεδο των μαθητών τους.

Από τα πρώτα μαθήματα, αλλά και στη συνέχεια της σχολικής ζωής τους στο Γυμνάσιο και το Λύκειο, οι μαθητές διαβάζουν, αναγιγνώσκουν, καλλιεργώντας τις αναγνωστικές τους δεξιότητες, προτάσεις και κείμενα, ερεθιστικά και ικανά να προκαλούν έντονες συζητήσεις και να επιτρέπουν, με την κατάλληλη καθοδήγηση, να δει κανείς τον κόσμο με το παρθένο βλέμμα που τον αντίκρισαν οι αρχαίοι Έλληνες. Πολλές φορές η γνώση, αλλά και η αξιολόγησή της γίνεται με παιγνιώδη τρόπο, με στόχο την απόκτηση δεξιοτήτων. Η ανακάλυψη από τους μαθητές μιας σκέψης ή μιας πράξης, η αποκρυπτογράφηση του λόγου ενός άλλου ανθρώπου έστω μιας άλλης εποχής, μπορεί να δικαιώσει στη συνείδηση των νέων ανθρώπων την προσπάθειά τους - που δεν είναι και μικρή σήμερα, αλλά σημαντική και κοπιώδης. Η στάση αυτή κρίνεται ακόμη πιο σημαντική, αν υπολογίσουμε την αδυναμία μιας μεγάλης μερίδας μαθητών να κατανοήσουν τη χρησιμότητα του μαθήματος και να ωφεληθούν ουσιαστικά από αυτό σε επίπεδο γλωσσικής προπαίδειας, προπαίδειας απαραίτητης για την επαρκή γνώση και χρήση της Νέας Ελληνικής.

Β) Οι γνώσεις για τον αρχαίο κόσμο, οι πεποιθήσεις και οι αξίες του, συσχετίζονται πλέον με το παρόν, εντοπίζονται ομοιότητες και διαφορές, έτσι ώστε οι μαθητές και οι μαθήτριες να μαθαίνουν να κρίνουν και να υιοθετούν ή όχι συγκεκριμένες στάσεις. Καταλαβαίνουν εξ άλλου ότι ο λόγος αποτυπώνει τον κόσμο. Τόσο οι γραμματικοί τύποι και οι δομές, όσο και τα κειμενικά είδη «φωτογραφίζουν» τρόπον τινά τις αξίες της εποχής τους.

Γ) Η διδασκαλία γραμματικής και συντακτικού δεν παρέχεται από τον/τη διδάσκοντα/ουσα, αλλά οι μαθητές καθοδηγούνται στην καλλιέργεια γραμματισμών/δεξιοτήτων. Αναζητούν τις αρχαιοελληνικές γραμματικοσυντακτικές δομές και επιδιώκουν τη σύγκρισή τους με τις αντίστοιχες δομές στη Νέα Ελληνική. Σημαντική καινοτομία ως προς τη διδασκαλία των δομών είναι και η παράθεση των κειμένων σε νοηματικές ενότητες. Η *«κατὰ κῶλα γραφή»,* όπως είναι πιο γνωστή, παρατίθεται μετά το κείμενο σε στίχους και διευκολύνει τον εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/τριες στην προσπάθειά τους να αποδομήσουν το αρχαίο κείμενο, για να το κατανοήσουν πιο εύκολα. Η στροφή των μαθητών όχι μόνο προς τη γραμματική και το συντακτικό, αλλά περισσότερο προς την κατανόηση και την απόδοση των κειμένων στα Νέα Ελληνικά (μετάφραση), κάνει ακόμη πιο ενδιαφέρον το μάθημα, γιατί αυτό συντελεί στο να χρησιμοποιούν οι μαθητές περισσότερο την κρίση και τη φαντασία τους, στην προσπάθεια τους να κατανοήσουν το κείμενο, χωρίς αναστολές, πού προκαλεί η όχι πάντοτε απαραίτητη γραμματική ή συντακτική ανάλυση.

Δ) Η υιοθέτηση διδακτικών πρακτικών που καλλιεργούν τη διερευνητική μάθηση και εμπλέκουν τον μαθητή στην κατάκτηση της γνώσης είναι ένας άλλος σημαντικός στόχος. Πρακτικές, όπως είναι η διερεύνηση της σημασίας ή/και ετυμολογίας λέξεων σε ηλεκτρονικό ή και συμβατικό λεξικό, αλλά και η παραγωγή στοχευμένου νεοελληνικού λόγου με αφορμή αρχαιοελληνικά κείμενα ή/και ακολουθώντας τη δομή τους και τα χαρακτηριστικά του κειμενικού τους είδους, ή του ανάλογου με το είδος λεξιλογίου τους, ασκούν τους μαθητές στην αναζήτηση πληροφορίας και τη δημιουργική αξιοποίησή της σε παραγόμενο γραπτό λόγο.

Στο πλαίσιο της συνεχούς αναδιοργάνωσης και βελτίωσης του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η πρόταση για Ομάδες Μαθημάτων Προσανατολισμού στην **Α΄ Λυκείου** έδωσε από την περσινή σχολική χρονιά το περιθώριο για επιλογή του μαθήματος και έτσι υπάρχει ο διαχωρισμός των μαθητών σε τμήματα Κοινού Κορμού και Προσανατολισμού, χαρίζοντας ένα σαφές προβάδισμα στους μαθητές που σκοπεύουν να εμβαθύνουν τις σπουδές τους στην Αρχαία Ελληνική.

Συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν τμήματα συμπαγή ως προς τους στόχους, με μαθητές που, ως επί το πλείστον, προσανατολίζονται στις κλασικές σπουδές. Η κατάσταση αυτή δημιούργησε ένα κλίμα φιλομάθειας και αλληλοϋποστήριξης στα τμήματα Προσανατολισμού. Από την Α΄ Λυκείου, οι μαθητές εξοικειώνονται με τις βασικές δομές στη γραμματική και το συντακτικό και μαθαίνουν να εξομαλύνουν άγνωστα αρχαία κείμενα θεματογραφίας, ερχόμενοι σε επαφή από την Α΄ Λυκείου με τα ζητούμενα των Παγκυπρίων Εξετάσεων. Σε κάθε περίπτωση, τα τμήματα Προσανατολισμού στην Α΄ Λυκείου λειτουργούν ως προθάλαμος των τμημάτων Αρχαίων Ελληνικών κατεύθυνσης της Β΄ και Γ΄ Λυκείου και δίνουν στους μαθητές την ευκαιρία να ενδιατρίψουν στην αρχαία

Γλώσσα σε ένα βάθος τριετίας, προνόμιο που τους επιτρέπει να γνωρίσουν ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα του πλούσιου γλωσσικού κληροδότηματος που έχουμε στη διάθεσή μας.

Ταυτοχρόνως, οι μαθητές του Κοινού Κορμού στην Α΄ Λυκείου, ένα δίωρο μάθημα, εμβαθύνουν, κυρίως, στις αξίες του αρχαίου κόσμου, τις οποίες καλούνται να συγκρίνουν με τη σύγχρονη εποχή, καθώς και στον λεξιλογικό εμπλουτισμό και την παραγωγή κειμένων στα Νέα Ελληνικά με αφορμή λεξιλόγιο που προσφέρουν τα κείμενα. Στόχος στον Κοινό Κορμό από την επόμενη σχολική χρονιά θα είναι, πρώτιστα, η εμβάθυνση στην ερμηνευτική προσέγγιση του αρχαιοελληνικού λόγου για παραγωγή κειμένων και λεξιλογικό εμπλουτισμό, καθώς και η επαφή τους με την αρχαία ελληνική τέχνη, μνημεία της οποίας καλούνται να παρατηρήσουν και να σχολιάσουν, πολύ σημαντική, όμως, και η ενασχόλησή τους με λεξιλόγιο στηριγμένο σε λέξεις της αρχαίας Ελληνικής που έχουν περάσει στα διάφορα γνωστικά αντικείμενα.

Σε μια προσπάθεια άντλησης πληροφοριών για τη χρησιμότητα της αναδόμησης του Λυκείου με τα μαθήματα Προσανατολισμού στην Α΄ τάξη κατά τη σχολική χρονιά 2015-2016, σε συγκεκριμένο Λύκειο με απόφαση της Διεύθυνσης, δόθηκε στους μαθητές εξέταση στο μέσο της χρονιάς.

Στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών προσανατολισμού στην Α΄ Λυκείου τα αποτελέσματα της εξέτασης με άριστα το 100 είχαν ως ακολούθως:

Διαφάνηκε ότι η μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών ανταποκρίθηκε πολύ ικανοποιητικά (6 από σύνολο 24 μαθητών έγραψαν 80%-90%), ενώ 2 μαθητές έγραψαν πάνω από 90%. Συνολικά επίσης, 18 μαθητές του τμήματος ξεπέρασαν το 60%. Είναι, επίσης, ξεκάθαρο από τις αντιδράσεις, αλλά και τις επιλογές των μαθητών/τριών για την επόμενη χρονιά, ότι η πλειοψηφία των παιδιών εκτιμά τον μεθοδικό και δομημένο τρόπο με τον οποίο προσφέρεται πλέον η γνώση και αναγνωρίζει ότι ο κόπος τον οποίο χρειάζεται να καταβάλουν, για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του μαθήματος αποζημιώνεται από τα προσόντα που αποκτούν, για να μπορέσουν να εξειδικευτούν σε μια επιστήμη, να εργαστούν και να ζήσουν μια ποιοτική ζωή.

**Το μέλλον του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών**

Η πορεία αναδόμησης του μαθήματος των Αρχαίων Ελληνικών βρίσκεται ακόμη στην αρχή. Χρειάζεται μια πορεία σε βάθος χρόνου, για να φανεί η αλλαγή προς το θετικότερο. Πάνω από όλα κρίνεται απαραίτητη η θετική διάθεση και πίστη των ίδιων των λειτουργών της παιδείας στην αξία και την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος αυτού. «Όταν ένα μάθημα κινδυνεύει σημαίνει ότι πρέπει να αγαπηθεί, να προστατευθεί και υποστηριχθεί περισσότερο από ποτέ».

Αυτό το υπέροχο υπερόπλο που μας κληροδότησε η δική μας μακρά διαχρονία γλώσσας και πολιτισμού έχει την υποχρέωση ο σύγχρονος Νεοέλληνας να το τιμά με τον μόνο αρμόζοντα τρόπο, καλλιεργώντας με φανατική αγάπη και προσήλωση, που θα αυξάνει την ποιότητα και την παραγωγικότητά του. Γιατί, με τα λόγια του μεγαλύτερου φιλοσόφου του εικοστού αιώνα «Η Γλώσσα είναι ο Οίκος του Είναι μας».

**Βιβλιογραφία**


Καζάζης, Ι. (2015). *Η Αξία των Αρχαίων Ελληνικών και η Διδασκαλία τους στη Σχολική Εκπαίδευση.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/ archeio_archaia_elliniki_glossa_grammateia.pdf (ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2016).

Καράλλης, Γ. (2007) Έκθεση συμπερασμάτων του δέκατου σεμιναρίου «Η διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Πολιτισμού». *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 9, 35-47.

Ροδοσθένους-Παρασκευά, Ε. (2004). Νέες Τεχνολογίες και ποιοτική αναβάθμιση της διδασκαλίας των Αρχαίων Ελληνικών. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 5, 35-38.

Τσουρής, Χ. & Ευθυμίου, Ε. (2004). Έρευνα για τη διδασκαλία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας στο Γυμνάσιο και το Λύκειο. *Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου*, 5, 12-14.

Τσουρής, Χ., Ευθυμίου, Ε., Κούμα, Γ., Ροδοσθένους, Ε., & Πολυδώρου Ζ. (2004). Η Διδασκαλία της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας στη Μέση Εκπαίδευση. Λευκωσία: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου.

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2013). *Η Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας στο Δημόσιο Σχολείο.* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/analytika_programmata/archeio_nea_elliniki_glossa.pdf (ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2016).

Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού (2015). *Η Πολιτική των Δεικτών Επιτυχίας και Δεικτών Επάρκειας στα Αναλυτικά Προγράμματα Προδημοτικής, Δημοτικής και Μέσης Γενικής Εκπαίδευσης (Γυμνασιακός κύκλος).* Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα http://www.moec.gov.cy/analytika_programmata/ politiki_deiktes_epitychias_eparkeias.html (ανακτήθηκε στις 2 Ιουλίου 2016).

# READING AND WRITING STRATEGIES AND ACADEMIC PERFORMANCE- A CORRELATION STUDY

**Tzivinikou Sotiria**
sotitzivi@uth.gr
Assistant Professor, Department of Special Education
University of Thessaly

**Fountoukidou Alexandra**
fountoukidou@sed.uth.gr
PhD Student, Department of Special Education
University of Thessaly

**Abstract**

The aim of the study was to explore the types and the frequency of reading and writing strategies employed by proficient readers and the use of the aforementioned strategies in relation to their self-reported academic performance in secondary education. The participants were undergraduate and postgraduate students. A reading and writing questionnaire was used for the data collection. The data gathered were analysed quantitatively with the use of Statistical Package for Social Science (SPSS). The results revealed that the participants who reported high academic performance, use a variety of learning strategies while the participants who stated poor academic performance employ considerably less strategies. The majority of the participants showed more preference for memory, cognitive, compensation and metacognitive strategies and less interest in affective and social strategies. The study confirmed that using reading and writing strategies can influence positively academic performance.

**Key words:** reading and writing strategies, academic performance

## 1. Introduction and Theoretical background

The term learning strategy has been defined in several ways by a number of researchers. Brown, Bransford, Ferrara, and Campione (1983) refer to learning strategies as ‘plans, routines or activities’ regularly and purposefully implemented. Derry and Murphy (1986) describe learning strategies as ‘a collection of mental tactics employed by an individual in a particular learning situation’. Kirby (1988) considers learning strategies as the means of selecting, combining, redesigning cognitive routines’ while Mayer (1988) as ‘behaviors of a learner that are intended’.

Similarly, Rigney (1978), Nisbet and Shucksmith (1986), Weinstein and Mayer (1986), Schmeck (1988a), Wade, Trathen and Schraw (1990) regard learning strategies as series of integrated and deliberate processes, selected and used appropriately and flexibly. All the above researchers contend that learning strategies are used consciously with the aim to enhance and facilitate the learning process as well as acquire, retain and retrieve knowledge.

### 1.1. Reading and Writing Strategies

Reading and writing skills along with other fundamental academic skills like critical thinking, oral presentation and media literacy are considered to be highly important in order to ensure success at the university level (Tinto, 1993). University professors usually assume that the above skills have been acquired by the students earlier while at secondary education and as a result, they seldom teach them (Bean, 1996; Erickson, Peters, & Strommer, 2006). According to Oxford (1990) there are six distinct categories of language learning strategies: memory, cognitive, metacognitive, compensation, affective and social strategies. Research suggests that there is a strong link between the use of learning strategies and academic achievement (Issa et al, 2012).

### 1.2. Study Aims

The purpose of the present study was twofold: (1) to investigate the types of reading and writing strategies frequently used by undergraduate and postgraduate students and (2) to make correlations between the use of the strategies mentioned above and the students' academic achievement in the secondary education.

## 2. Methodology

The participants in this study involved 233 undergraduate and postgraduate students in total. The students came from different cultural backgrounds and different graduate degree programmes. More specifically, they were psychology, engineering, physiotherapy, computing, business, hospitality, early and special education students and the majority of them were Greek students while the rest of them were: Albanian, Romanian, Italian, Spanish and Portuguese students.

### 2.1. Instruments

Two research instruments, a Reading Strategy Questionnaire and a Writing Strategy Questionnaire (see Appendix 1 and Appendix 2) were designed based on Oxford's (1990) Strategy Inventory for Language Learning. Five-point Likert scales were used to gather data concerning the types and the frequency of the reading and writing strategies the participants deploy while performing reading and writing tasks. For instance, in response to the statement "I skim quickly through the text to get the basic idea", the respondents chose one of the following options: 1. never or almost never 2. only occasionally 3. sometimes (50%) 4. often 5. always or almost always. Each questionnaire involved six subrougps of reading and writing strategies: memory, cognitive, compensation, metacognitive, affective, and social strategies. The aforementioned strategies were retrieved from the available literature (Hartley & Branthwaite, 1989; Kellogg, 1986; Oxford, 1990; Khaldieh, 2000; Petrić & Czárl's, 2003; Torrance et al., 1994, 2000). The Reading Strategy Questionnaire contained 47 statements and 1 open question while the Writing Strategy Questionnaire contained 41 statements and 1open question. Also both questionnaires collected information regarding students' age, gender, nationality, first language (mother tongue), major and year currently studied, their academic performance in Greek language, History and English in Primary and Secondary Education, type/s of learning disabilities and final grade obtained in the last year of Primary, Junior Secondary and Upper Secondary Education.

## 3. Results and Discussion

The participants of the current study, 233 undergraduate and postgraduate students enrolled in different university degree programmes (Table 1), stated that they employ both a number of reading and writing strategies while reading and writing academic texts.

**Table 1: Demographic Characteristics of Study Population**

| Characteristic | Number | Percent |
|---|---|---|
| Age | | |
| 18 - 35 | 233 | 100 |
| | | |
| Gender | | |
| Female | 154 | 66,1 |
| Male | 79 | 33,9 |
| | | |
| School | | |
| Psychology | 47 | 20,2 |
| Computing | 23 | 9,9 |
| Engineering | 12 | 5,2 |
| Early Education | 19 | 8,2 |
| Business | 3 | 1,3 |
| Physiotherapy | 16 | 6,9 |
| BA Special Education | 91 | 39,1 |
| MA Special Education | 22 | 9,4 |
| | | |
| Total | 233 | 100 |

The data collected were analysed quantitatively with the use of Statistical Package for Social Science (SPSS). There were some differences in the types and frequency of reading and writing strategies used by the students of different undergraduate degree programmes. It seems that psychology students for instance, tend to use more frequently learning strategies in comparison to computing students. Also it was found that females are inclined to use more often both reading and writing strategies in relation to males. Additionally, the fact that the participants came from different cultural backgrounds may have affected their strategy use. Beauquis (2000, p. 55) notes that "depending on their cultural backgrounds, learners may rely on certain strategies more than others". Similarly, the results from studies in the field of foreign language learning, which could be related to language learning in general, suggest that different cultural groups affected by their cultural needs and values show preference towards certain learning styles and strategies (Bedell, 1993; Hofstede, 1986; Oxford, 1990). Therefore, the fact that the results of the present study contradict the findings of some other studies (Oh, 1992; Shamis, 2003; Wharton, 2000) regarding the use and frequency of learning strategies, could probably be due to cultural differences. However, since the purpose of this study was firstly, to detect whether reading and strategies are used while performing reading and writing tasks and if yes, what types are used and how often and

secondly, to make correlations between the strategy use and the students' self-reported academic achievement in secondary education, the data analysis and discussion section will be focused on the above aims. Thus, the findings of the study revealed that all the participants employ reading and writing strategies in order to successfully complete the required reading and writing tasks. However, the majority of the participants showed more preference towards the memory, cognitive, metacognitive and compensation strategies rather than affective and social strategies (Tables 2 and 3).

**Table 2: Descriptive Statistics for Reading Strategy Use**

| Type of Reading Strategy | Frequencies (N / Percent) | | | | | Correlations | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Never/almost never | Occasionally | Sometimes | Usually | Always/ almost always | Sig | r |
| Memory 2 | 13 / 5,6 | 22 / 9,4 | 50 / 21,5 | 91 / 39,1 | 57 / 24,5 | 0,047 | ,131* |
| Memory 7 | 141 / 60,5 | 43 / 18,5 | 25 / 10,7 | 13 / 5,6 | 11 / 4,7 | 0,034 | -,139* |
| Cognitive 1 | 19 / 8,2 | 27 / 11,6 | 50 / 21,5 | 74 / 31,8 | 63 / 27,0 | 0,000 | ,250** |
| Cognitive 2 | 32 / 13,7 | 48 / 20,6 | 67 / 28,8 | 55 / 23,6 | 31 / 13,3 | 0,087 | ,112 |
| Cognitive 3 | 12 / 5,2 | 24 / 10,3 | 55 / 23,6 | 86 / 36,9 | 56 / 24,0 | 0,093 | ,110 |
| Cognitive 6 | 6 / 2,6 | 15 / 6,4 | 35 / 15,0 | 72 / 30,9 | 105 / 45,1 | 0,000 | ,282** |
| Cognitive 7 | 20 / 8,6 | 42 / 18,0 | 42 / 18,0 | 65 / 27,9 | 64 / 27,5 | 0,058 | ,124 |
| Cognitive 12 | 14 / 6,0 | 39 / 16,7 | 59 / 25,3 | 70 / 30,0 | 51 / 21,9 | 0,048 | ,129* |
| Cognitive 14 | 26 / 11,2 | 41 / 17,6 | 46 / 19,7 | 48 / 20,6 | 72 / 30,9 | 0,000 | ,270** |
| Cognitive 15 | 18 / 7,7 | 27 / 11,6 | 47 / 20,2 | 74 / 31,8 | 67 / 28,8 | 0,028 | ,144* |
| Cognitive 16 | 7 / 3,0 | 23 / 9,9 | 54 / 23,2 | 87 / 37,3 | 62 / 26,6 | 0,004 | ,187** |
| Cognitive 17 | 21 / 9,0 | 35 / 15,0 | 51 / 21,9 | 87 / 37,3 | 39 / 16,7 | 0,008 | ,174** |
| Compensation 3 | 22 / 9,4 | 34 / 14,6 | 64 / 27, 5 | 66 / 28,3 | 47 / 20,2 | 0,003 | ,193** |
| Compensation 4 | 44 / 18,9 | 54 / 23,2 | 56 / 24,0 | 49 / 21,0 | 30 / 12,9 | 0,042 | -,133* |
| Compensation 6 | 41 / 17,6 | 57 / 24,5 | 65 / 27,9 | 45 / 19,3 | 25 / 10,7 | 0,039 | -,135* |
| Metacognitive 5 | 92 / 39,5 | 58 / 24,9 | 39 / 16,7 | 35 / 15,0 | 9 / 3,9 | 0,018 | -,155* |
| Affective 2 | 114 / 48,9 | 38 / 16,3 | 48 / 20,6 | 21 / 9,0 | 12 / 5,2 | 0,003 | -,194** |
| Social 1 | 12 / 5,2 | 46 / 19,7 | 57 / 24,5 | 80 / 34,3 | 38 / 16,3 | ,085 | ,113 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

**Table 3: Descriptive Statistics for Writing Strategy Use**

| Type of Writing Strategy | Frequencies (N / Percent) | | | | | Correlations | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | Never/ almost never | Occasionally | Sometimes | Usually | Always/almost always | Sig | r |
| Cognitive 2 | 24 / 10,3 | 39 / 16,7 | 34 / 14,6 | 67 / 28,8 | 69 / 29,6 | 0,001 | ,203** |
| Cognitive 3 | 63 / 27,0 | 61 / 26,2 | 71 / 30,5 | 26 / 11,2 | 12 / 5,2 | 0,021 | ,133* |
| Cognitive 4 | 56 / 24,0 | 38 / 16,3 | 59 / 25,3 | 61 / 26,2 | 55 / 23,6 | 0,000 | ,223** |
| Cognitive 5 | 21 / 9,0 | 32 / 13,7 | 41 / 17,6 | 79 / 33,9 | 60 / 25,8 | 0,009 | ,154** |
| Cognitive 11 | 47 / 20,2 | 31 / 13,3 | 45 / 19,3 | 64 / 27,5 | 46 / 19,7 | 0,067 | -,098 |
| Cognitive 12 | 38 / 16,3 | 31 / 13,3 | 44 / 18,9 | 63 / 27,0 | 56 / 24,0 | 0,005 | ,167** |
| Cognitive 13 | 73 / 31,3 | 66 / 28,3 | 51 / 21,9 | 26 / 11,2 | 17 / 7,3 | 0,000 | ,241** |
| Cognitive 14 | 56 / 24,0 | 53 / 22,7 | 62 / 26,6 | 35 / 15,0 | 27 / 11,6 | 0,188 | ,058 |
| Metacognitive 3 | 14 / 6,0 | 34 / 14,6 | 44 / 18,9 | 61 / 26,2 | 80 / 34,3 | 0,000 | ,269** |
| Metacognitive 4 | 12 / 5,2 | 42 / 18,0 | 58 / 24,9 | 67 / 28,8 | 54 / 23,2 | 0,001 | ,201** |
| Metacognitive 6 | 34 / 14,6 | 52 / 22,3 | 66 / 28,3 | 58 / 24,9 | 23 / 9,9 | 0,003 | ,181** |
| Metacognitive 7 | 27 / 11,6 | 34 / 14,6 | 50 / 21,5 | 69 / 29,6 | 53 / 22,7 | 0,019 | ,136* |
| Metacognitive 8 | 24 / 10,3 | 34 / 14,6 | 48 / 20,6 | 70 / 30,0 | 57 / 24,5 | 0,016 | ,141* |
| Metacognitive 9 | 21 / 9,0 | 47 / 20,2 | 48 / 20,6 | 67 / 28,8 | 50 / 21,5 | 0,006 | ,165** |
| Metacognitive 10 | 25 / 10,7 | 28 / 12,0 | 39 / 16,7 | 71 / 30,5 | 70 / 30,0 | 0,054 | ,106 |
| Affective 6 | 73 / 31,3 | 52 / 22,3 | 47 / 20,2 | 38 / 16,3 | 23 / 9,9 | 0,032 | ,121* |
| Affective 7 | 78 / 33,5 | 65 / 27,9 | 41 / 17,6 | 35 / 15,0 | 14 / 6,0 | 0,061 | ,102 |

**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).

*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).

The above findings are consistent with a series of studies conducted in the domain of English as a foreign language learning and English as a second language learning. Bremmer (1999), Chang (1991), Green (1991), Peacock & Ho (2003), Merrifield (1996), OK (2003), Park (1997) and Wharton (2000) found out that affective strategies were those used the least frequently while memory, cognitive, metacognitive and compensation strategies were among the ones used most frequently. More specifically, affective strategies like “Before I start reading a difficult text I listen to music to relax” or more advanced strategies like “I discuss the difficulties I encounter while performing demanding reading and writing tasks with my friends and teachers” are used by the participants much less than cognitive strategies such as “I get an overview of the content of the text by reading the title, to see what it is about before I read it” or metacognitive strategies such as “Before writing, e.g. an article, I think in advance of the features of the particular genre (organization, formal or informal language, etc.)” or compensation strategies like “I use the illustrations and visual features such as maps, graphs, charts, diagrams, pictures, etc. of the text to increase the comprehension of the text”, are more preferable. In conclusion, memory strategies such as using imagery and grouping, cognitive strategies like highlighting, analysing, or summarizing, compensation strategies like guessing or using synonyms and metacognitive strategies like

arranging and planning are the most popular strategies among the participants while affective strategies like deep breathing, relaxation exercises and using checklists and social strategies such as asking questions or cooperating with others are the least popular.

As regards the study's second research question, the results suggest that reading and writing strategies and academic performance were positively correlated (Tables 2 and 3). Because of this, we can conclude that there is a statistically significant correlation between the use, frequency and types of learning strategies and the academic achievement. Thus, high achievers seem to use learning strategies more than low achievers. This finding is congruent with the results of Abar and Locker (2010), Ceniceros (2009), Valle, Rodriguez, Cabanach, Nunez, Gonzalez-Pienda and Rosario (2009), Samadi (2004), Ababaaf (2000), Adamzadeh (2001), and Livingston (1997). In the same line, Lai (2009), Huang and Van-Naerssen (1987) and Wenden (1986) suggest that more proficient learners use more learning strategies in relation to less proficient learners. Similarly, Lynch (2010), Valle et al. (2008), Azlina (2007) and Heikkilaa and Lonkab (2006) also revealed that there is a significant positive relationship between learning strategies and academic performance.

Finally, the results of the current study along with the results of the previous studies (Mayer, 1998; Monteith, 2010; Muthukrisna, 2010; Rickard, 2004; Weinstein & Hume, 1998) show that the use of learning strategies not only increases learner achievement but it also boosts learner autonomy and lifelong learning.

## 4. Conclusion and Recommendation

Overall, it seems that learning strategies are essential to being successful in school as the participants who represented the high achievers of the current study stated that they used to employ and they still use learning strategies extensively to meet the needs of a specific learning situation. Mackenzie (2009) argues that the significance of learning strategies is more evident in higher education as it involves tasks which require critical and in-depth thinking as well as independent and autonomous learning. Along the same line, Gettinger & Seibert, 2002 support the view that students' academic achievement relies on their ability to use learning strategies effectively. Also Forster, Swallow, Fodor, and Foulser (1999), Hofer and Yu (2003), Burchard and Swerdzewski (2009), and Nordell (2009) have pointed out the importance of learning strategies instruction on successful academic outcomes.

The results of this study reveal the importance of teaching reading and writing strategies in promoting academic success and they could become a reference for further research in teaching the above skills. Thus, it could be concluded that the instruction of integrated strategies and not only specific strategies like cognitive, metacognitive, affective, compensation, social or memory strategies would be more beneficial for the students (Oxford, 1992/1993) and could have a positive impact on academic achievement enhancing the students' learning ability and learning efficiency. Also teachers should make students realise which strategies should be used and when in order to perform a particular task successfully and which strategies are more helpful and effective when it comes to completing writing and reading tasks.

## 5. References


Abar, B. & Locker, E. (2010). Self-regulated learning and self- directed study in a pre-college sample. *Learning and Individual Differences, 20*(1), 25-29.

Adamzadeh, F. (2001). Effects of instruction cognitive strategies in modify problem of students with LD in writing. MA dissertation. Allameh Tabatabaei University.

Ababaf, Z. (1979). *Comparison between low and high achiever students in Tehran schools*. MA dissertation. Allameh Tabatabaei University.

Azlina Mohd Kosnin. (2007). Self-regulated learning and academic achievement in Malaysian undergraduates. *International Education Journal, 8*(1).

Bean, J.C. (1996). Engaging Ideas: The Professor's Guide to Integrating Writing, Critical Thinking, and Active Learning in the Classroom. San Francisco: Jossey-Bass

Bedell, D. (1993). Cross-cultural variation in choice of language learning strategies: A mainland Chinese investigation with comparison to previous studies. Unpublished master's thesis, University of Alabama, Tuscaloosa, AL.

Bremner, S. (1999). Language learning strategies and language proficiency: Investigating the relationship in Hong Kong. *Canadian Modern Language Review, 55*, 490515.

Brown, A. L., Bransford, J. D., Ferrara, R. A., & Campione, J. C. (1983). Learning, remembering, and understanding. In P. H. Mussen (Ed.), Handbook of child psychology: Vol 3. Cognitive Development (pp. 77–166). New York, NY: Wiley.

Burchard, M. S., & Swerdzewski, P. (2009). Learning effectiveness of a strategic learning course. *Journal of College Reading and Learning*, *40*(1), 14–34.

Ceniceros, D. (2009). Las habilidades metacognitivas en los estudiantes de la Universidad Pedagógica de Durango.*Universidad Pedagógica de Durango,* (12), 21

Chang, S. J. (1991). A study of language learning behaviors of Chinese students at the University of Georgia and the relation of these behaviors to oral proficiency and other factors. Unpublished
Doctoral Dissertation. University of Georgia, Athens, the USA.

Derry, S. J., & Murphy, D. A. (1986). Designing systems that train learning ability: From theory to practice. *Review of Educational Research*, *56*, 1–39. doi:10.3102/00346543056001001

Erickson, B. L., Peters, C. B., & Strommer, D. W. (2006). *Teaching first-year college students. San Francisco*. CA: Jossey-Bass.

Forster, B., Swallow, C., Fodor, J. H., & Foulser, J. E. (1999). Effects of a college study skills course on at-risk first-year students. *NASPA Journal*, *36*, 120–132.

Gettinger, M., & Seibert, K. (2002). Contributions of study skills to academic competence. *The School Psychology Review*, *31*, 350–365.

Green, J. M. (1991). *Language learning strategies of Puerto Rican university students.* Paper presented at the Annual Meeting of Puerto Rico Teachers of English to Speakers of Other Languages, San Juan, Puerto Rico.

Hartley, J. R., & Branthwaite, A. (1989). The psychologist as wordsmith: A questionnaire study of the writing strategies of productive British psychologists. *Higher Education,* 18, 423-452. doi:10.1007/ BF00140748.

Heikkilaa, A., & Lonkab, K. (2006). Studying in higher education: Students' approaches to learning,
self-regulation, and cognitive strategies. Studies in Higher Education, 31(1), 99-117.

Hofer, B. K., & Yu, S. L. (2003). Teaching self-regulated learning through a "learning to learn" course. *Teaching of Psychology*, *30*(1), 30–33.

Hofstede, G. (1996). Cultural differences in teaching and learning. *International Journal of Intercultural Relations, 10*, 301-320.

Huang, X., & Van-Naerssen, M. (1987). Learning strategies for oral communication. *Applied Linguistics, 8*(3), 287-307.

Issa, A. O., Aliyu, M. B., Akangbe, R. B. & Adedeji, A. F.(2012) Reading Interest and Habits of the Federal Polytechnic Students. *International Journal of Learning & Development, 2*(1), 470-486.

Kellogg, R. T. (1986). Writing method and productivity of science and engineering Faculty. *Research in Higher Education*, 25, 147-163. doi:10.1007/BF00991488.

Khaldieh, S. A. (2000). Learning strategies and writing processes of proficient vs. less-proficient learners of Arabic. *Foreign Language Annals,* 33, 522-533. doi: 10.1111/j.1944-9720.2000.tb01996.

Kirby, J. R. (1988). Style, strategy, and skill in reading. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 229–274). New York, NY: Plenum Press.

Lai, Y.-C. (2009). Language learning strategy use and English proficiency of university freshmen in Taiwan. *TESOL Quarterly, 43*(2), 255-279.

Livingston, J. A. (1997). Metacognition: An overview. Retrieved May 2017 from: http://gse.buffalo.edu/fas/shuell/CEP564/Metacog.htm

Lynch, D. J. (2010). Motivational beliefs and learning strategies as predictors of academic performance
in college Physics. *College Student Journal, 44*(4), 1-8.

Mackenzie, A. H. (2009). Preparing high school students for college science classes. *The American Biology Teacher, 71*(1), 6–7.

Mayer, R. E. (1988). Learning strategies: An overview. In C. E. Weinstein, E. T. Goetz, & P. A. Alexander (Eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction, and evaluation* (pp. 11–22). New York, NY: Academic Press.

Mayer, E.R. (1998). Cognitive theory for Education: What teachers need to know. In Lambert, M.N. & McCombs (Eds.) *How students learn*. Washington DC: American Psychological Association.

Merrifield, J. (1996). *Examining the language learning strategies used by French adult learners*. Unpublished MSc Dissertation. Aston University, the USA.

Monteith, J. (2010). How to become an active learner. In Harvey, N. & Harvey A. (Eds.). *Psychology for teaching and learning: What teachers need to know*. Fourth edition. Sandton: Heinemann Higher and Further education.

Muthukrishna, N. (2010). Helping learners want to learn. In Kruger, N & Harvey A. (Eds.). *Psychology for teaching and learning: What teachers need to know*. Fourth edition. Sandton: Heinemann Higher and Further Education

Nisbet, J. D., & Shucksmith, J. (1986). *Learning strategies*. Routledge education books. Boston, MA: Routledge & K. Paul.

Nordell, S. E. (2009). Learning how to learn: A model for teaching students learning strategies. *Bioscience: Journal of College Biology Teaching, 35*(1), 35–42.

Oh, J. (1992). Learning Strategies used by university EFL students in Korea. *Language Teaching, 1*, 3-53.

Ok, L. Y. (2003). The relationship of school year, sex and proficiency on the use of learning strategies in learning English of Korean junior high school students. *Asian EFL Journal,* 0, 00-00.

Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: *What every teacher should know.* New York: Newbury House.

Oxford, R. (1992/1993). Language learning strategies in a nutshell: Update and ESL suggestions. *TESOL Journal, 2*(2), 18-22.

Park, G. (1997). Language learning strategies and English proficiency in Koreanuniversity students. *Foreign Language Annals, 30*, 211-221.

Peacock, M., & Ho, B. (2003). Student language learning strategies across eight disciplines. *International Journal of Applied Linguistics, 13*, 179-200.

Petrić, B., & Czárl, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31, 187-215. doi: 10.1016/S0346-251X(03)00020-4.

Rickard, T.C. (2004). Execution in cognitive skill learning: An item-level test of candidate models. *Journal of Experimental Psychology, 30*(1):65-82.

Rigney, J. W. (1978). Learning strategies: A theoretical perspective. In H. F. O'Neil (Ed.), *Learning strategies* (pp. 165–205). New York, NY: Academic Press.

Samadi,M..(2004). Role of self- regulation strategies in mathematic problem solving of students. *Quarterly of Educational Innovations,7*, 73-97.

Schmeck, R. R. (1988a). An introduction to strategies and styles of learning. In R. R. Schmeck (Ed.), *Learning strategies and learning styles* (pp. 3–19). New York, NY: Plenum Press.
Shamis, W. A. (2003). Language learning strategy use in Palestine, *TESL-EJ, 7*(2), 20-33.
Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition* (2nd Edition). Chicago, IL: University of Chicago Press.
Torrance, M., G., Thomas, V., & Robinson, E. J. (1994). The writing strategies of graduate research students in the social sciences. *Higher Education,* 27, 379-392.
Torrance, M., G., Thomas, V., & Robinson, E. J. (2000). Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study. *Higher Education,* 39, 181-200. doi: 10.1023/A:1003990432398.
Valle, A., Rodríguez, S., Cabanach, R.G., Núñez, J.C., González- Pienda, J.A. y Rosário, P. (2009). Diferencias en rendimiento académico según los niveles de las estrategias cognitivas y de las estrategias de autorregulación. *SUMMA Psicologica UST, 6* (2), 31-42.
Valle, A., Nunez, J. C., Cabanach, R. G., Gonzalez-Pienda, J. A., Rodriguez, S., Rosario, P., Cerezo, R., & Munoz-Cadavid, M. A. (2008). Self-regulated profiles and academic achievement. *Psicothema 20*(4), 724- 731.
Wade, S. E., Trathen, W., & Schraw, G. (1990). An analysis of spontaneous study strategies. *Reading Research Quarterly*, *25*(2), 147–166. doi:10.2307/747599
Weinstein, C.E. & Hume, L.M. (1998). *Learning and study for lifelong learning*. Washington, DC: American Psychological Association.
Weinstein, C. E., Goetz, E. T., & Alexander, P. A. (1988). *Learning and study strategies:Issues in assessment, instruction, and evaluation*. New York, NY: Academic Press.
Wenden, A. L. (1986). What do L2 learners know about their language learning? A second look at retrospective accounts. *Applied Linguistics, 7*(2), 186-205.
Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning, 50*, 203-243.

## Appendices

### Appendix 1: Reading Strategy Questionnaire

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αγαπητή συμμετέχουσα /Αγαπητέ συμμετέχοντα,

Το παρόν ΑΝΩΝΥΜΟ ερωτηματολόγιο έχει αναπτυχθεί ως ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής από την κ. Φουντουκίδου Αλ. υπό την εποπτεία της Επ. Καθηγήτριας Δρ. Τζιβινίκου Σωτηρίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχει στόχο τη συλλογή δεδομένων για τη διερεύνηση των στρατηγικών γραφής που χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές.

Παρακαλούμε θερμά να συμπληρώσετε όλα τα στοιχεία και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σας θα διατηρηθούν εμπιστευτικές και ανώνυμες. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας αυτής.

Δημογραφικά στοιχεία

**Φύλο**: Άνδρας □ Γυναίκα □

Έτος γέννησης:_____

Σχολή φοίτησης: _____

Τμήμα φοίτησης: _____

Επίπεδο Σπουδών: 1. Προπτυχιακό □ 2. Μεταπτυχιακό □

Έτος σπουδών: _____

Μητρική (Πρώτη) γλώσσα):_____

Επίπεδο γλωσσομάθειας της Αγγλικής (Lower, Advanced, Proficiency):_____

1. Προσπάθησε να θυμηθείς σε τι βαθμό αποφοίτησες από το
α) Δημοτικό:_____ β) Γυμνάσιο:_____ γ) Λύκειο:_____
2. Προσπάθησε να θυμηθείς ποιο ήταν το πραγματικό επίπεδο επίδοσής σου στα γλωσσικά μαθήματα, στο Γυμνάσιο. (επέλεξε μια από τις απαντήσεις: Άριστο – Πολύ καλό – Καλό - Μέτριο – Καθόλου καλό)

| | Δημοτικό | Γυμνάσιο | Λύκειο |
|---|---|---|---|
| Νεοελληνική Γλώσσα: | | | |
| Αγγλική Γλώσσα: | | | |
| Ιστορία: | | | |

Έχεις λάβει μέχρι τώρα κάποια διάγνωση που να σχετίζεται με μαθησιακές δυσκολίες:
Ναι □ Όχι □
Είδος μαθησιακής δυσκολίας:_____

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και διάλεξε την απάντηση που είναι πιο κοντά στις δικές σου συνήθειες.

Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις

1 = Ποτέ ή σχεδόν ποτέ 2 = Μόνο περιστασιακά 3 = Μερικές φορές (περίπου 50%) 4 = Συνήθως

5 = Πάντα ή σχεδόν πάντα

| Όταν διαβάζω… | Ποτέ…. Πάντα |
|---|---|
| ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | |
| 1. Ταξινομώ τις λέξεις και φράσεις σε ομάδες (π.χ. ανά θέματα, συνώνυμα, αντώνυμα, κλπ.). (1) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 2. Συνδέω την καινούργια πληροφορία ή λέξη/φράση με έννοιες που υπάρχουν ήδη στη μνήμη μου. (2) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 3. Προσπαθώ να σχηματίζω εικόνες για τις λέξεις που διαβάζω για να μπορώ να τις θυμάμαι. (3) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 4. Σχηματίζω πρόταση ή προτάσεις με την καινούργια λέξη/λέξεις ή φράση/φράσεις. (4) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 5. Συνδέω πρώτα ακουστικά, την καινούργια λέξη/φράση με μία παρόμοια λέξη και μετά σχηματίζω μία εικόνα. (5) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 6. Κάνω επαναλήψεις των καινούργιων λέξεων/φράσεων ανά τακτά χρονικά διαστήματα. (6) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 7. Γράφω το καινούργιο λεξιλόγιο σε κάρτες, και τις ταξινομώ ώστε να μπορώ να τις βρίσκω εύκολα. (7) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 8. Σχηματίζω σημασιολογικούς χάρτες ή γραφικές παραστάσεις για να μαθαίνω και θυμάμαι το καινούργιο λεξιλόγιο π.χ. (8) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | |
| 1. Αναγνωρίζω και χρησιμοποιώ λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας και τυποποιημένες εκφράσεις (π.χ. όσον αφορά, επιπλέον, κλπ). (1) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 2. Διαβάζω εφημερίδες, άρθρα, βιβλία και συζητώ γι αυτά που διάβασα με φίλους, συμφοιτητές ή/και καθηγητές μου. (2) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 3. Σχηματίζω μία γενική εικόνα για το περιεχόμενο του κειμένου διαβάζοντας τον τίτλο, για να δω για τι πρόκειται, προτού το διαβάσω. (3) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 4. Ελέγχω εάν αυτά που έχω μαντέψει σχετικά με το κείμενο είναι σωστά ή λάθος. (4) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 5. Κάνω γρήγορη ανάγνωση του κειμένου για να κατανοήσω τις βασικές ιδέες του. (5) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 6. Διαβάζω το κείμενο προσεκτικά για να βρω τις πληροφορίες που χρειάζομαι. (6) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 7. Χρησιμοποιώ λεξικό/α για να βρω τη σημασία άγνωστων λέξεων. (7) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 8. Κρατάω σημειώσεις καθώς διαβάζω για να με βοηθήσω να καταλάβω αυτά που διαβάζω. (8) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 9. Αναλύω, ‘σπάω’ τις εκφράσεις σε ποιο μικρά κομμάτια για να καταλάβω τη σημασία τους (π.χ. καταρρίπτω, κατά-ρ-ρίπτω ). (9) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 10. Όταν διαβάζω εντοπίζω λέξεις που μοιάζουν ακουστικά ή οπτικά με τις λέξεις και ελέγχω αν έχουν την ίδια ή διαφορετική σημασία. (π.χ. έκκληση (για βοήθεια), έκλυση (θερμότητας). (10) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 11. Καθώς διαβάζω συνδέω το καινούργιο λεξιλόγιο με λέξεις που υπάρχουν σε άλλη γλώσσα που έχω διδαχθεί π.χ. αγγλικά, γερμανικά, γαλλικά, ιταλικά κλπ. (11) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 12. Αξιοποιώ το γνωστικό υπόβαθρο που έχω δημιουργήσει για να κατανοήσω αυτά που διαβάζω. (12) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 13. Όταν διαβάζω κάποια κείμενα, γράφω μικρές περιλήψεις για να τα κατανοήσω καλύτερα. (13) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 14. Υπογραμμίζω ή κυκλώνω λέξεις/φράσεις μέσα στο κείμενο για να με βοηθήσω να τις θυμάμαι. (14) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 15. Χρησιμοποιώ τα συμφραζόμενα για να κατανοήσω καλύτερα το κείμενο ή το | 1. 2. 3. 4. 5. |

| | |
|---|---|
| άγνωστο λεξιλόγιο. (15) | |
| 16. Κάνω παράφραση (εξηγώ με δικά μου λόγια) για να κατανοήσω καλύτερα αυτό που διαβάζω. (16) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 17. Προσπαθώ να συσχετίσω μεταξύ τους, τις ιδέες που παρουσιάζονται σε διάφορα σημεία του κειμένου. (17) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΗΣ | |
| 1. Χρησιμοποιώ τις γνώσεις μου πάνω στη γραμματική και συντακτικό για να καταλάβω τη σημασία κάποιων λέξεων ή του κειμένου. (1) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 2. Παρατηρώ τα χαρακτηριστικά του κειμένου που αφορούν στο μέγεθος και την οργάνωσή του. (2) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 3. Χρησιμοποιώ τους πίνακες, τις εικόνες, κλπ του κειμένου για να αυξήσω την κατανόηση του κειμένου. (3) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 4. Καθώς διαβάζω σκέφτομαι για τις πληροφορίες που βρίσκω και τις αντιστοιχίζω με λέξεις στη μητρική μου γλώσσα και σε άλλες γλώσσες που έχω διδαχθεί. (4) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 5. Συσχετίζω την καινούργια λέξη ή φράση με λέξη ή φράση που έχω ήδη μάθει. (5) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 6. Κάνω ερωτήσεις στον εαυτό μου για τις οποίες θα ήθελα να βρω απαντήσεις μέσα στο κείμενο. (6) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| ΜΕΤΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | |
| 1. Σκέφτομαι εάν το περιεχόμενο του κειμένου ταιριάζει με το σκοπό της ανάγνωσής μου. (1) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 2. Καθώς διαβάζω αποφασίζω ποιες πληροφορίες θα αγνοήσω και σε ποιες θα δώσω περισσότερη σημασία. (2) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 3. Όταν διαβάζω, έχω κάποιο συγκεκριμένο σκοπό (π.χ. να απαντήσω σε ένα ερώτημα, να βρω μια πληροφορία, κλπ). (3) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 4. Διαβάζω περιοδικά, εφημερίδες, άρθρα (και στο διαδίκτυο), βιβλία για να εμπλουτίσω το λεξιλόγιό μου. (4) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 5. Μετά την ανάγνωση κάποιων κειμένων σημειώνω για τις δυσκολίες που αντιμετώπισα διαβάζοντας τα (π.χ. γραμματική, λεξιλόγιο, κλπ). (5) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 6. Χρησιμοποιώ φόρμες αξιολόγησης για να παρακολουθώ την πρόοδο μου σχετικά με την κατανόηση των κειμένων που διαβάζω. (6) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | |
| 1. Πριν ξεκινήσω να διαβάζω κάποιο δύσκολο κείμενο ακούω μουσική για να χαλαρώσω. (1) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 2. Πριν ξεκινήσω να διαβάζω κάποιο δύσκολο κείμενο βλέπω ή διαβάζω κάτι αστείο μόνη/ος μου ή με τους φίλους μου για να χαλαρώσω. (2) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 3. Πριν ξεκινήσω να διαβάζω κάποιο δύσκολο κείμενο ενθαρρύνω τον εαυτό μου κάνοντας θετικές σκέψεις (π.χ. μπορώ να καταλάβω το γενικό νόημα του κειμένου χωρίς απαραίτητα να γνωρίζω όλες τις λέξεις, μου αρέσει να μαθαίνω καινούργιο λεξιλόγιο, κλπ). (3) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 4. Όταν διαβάζω κάποιο κείμενο κάνω προβλέψεις (μαντεύω) τη σημασία των άγνωστων λέξεων. (4) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 5. Όταν καταφέρνω να κατανοήσω ένα κείμενο ανταμείβω τον εαυτό μου (π.χ. με μία βόλτα με τους φίλους μου, μία σοκολάτα, κλπ). (5) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 6. Συζητώ για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω διαβάζοντας δύσκολα κείμενα με τους φίλους ή τους καθηγητές μου. (6) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 7. Κρατάω σημειώσεις για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω όταν διαβάζω. (7) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | |
| 1. Όταν δεν μπορώ να κατανοήσω ένα κείμενο ή κάποια πληροφορία σε ένα κείμενο ζητώ από συμφοιτητές ή καθηγητές μου βοήθεια. (1) | 1. 2. 3. 4. 5. |

| | |
|---|---|
| 2. Όταν διαβάζω μου αρέσει να συνεργάζομαι με συμφοιτητές μου και να ανταλλάσσουμε ιδέες πάνω σε αυτά που διαβάζουμε. (2) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 3. Όταν διαβάζω καταλαβαίνω τι υπονοεί ο συγγραφέας ακόμα κι αν το μήνυμα δεν είναι ξεκάθαρο. (3) | 1. 2. 3. 4. 5. |

48. Έχεις διδαχθεί στρατηγικές ανάγνωσης (στο δημοτικό, το γυμνάσιο, το λύκειο/στο σχολείο ή σε φροντιστήριο), γράψε την εμπειρία σου:

_____
_____
_____
_____
_____

**Appendix 2: Writing Strategy Questionnaire**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Αγαπητή συμμετέχουσα /Αγαπητέ συμμετέχοντα,

Το παρόν ΑΝΩΝΥΜΟ ερωτηματολόγιο έχει αναπτυχθεί ως ερευνητικό εργαλείο στο πλαίσιο εκπόνησης διδακτορικής διατριβής από την κ. Φουντουκίδου Αλ. υπό την εποπτεία της Επ. Καθηγήτριας Δρ. Τζιβινίκου Σωτηρίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας. Έχει στόχο τη συλλογή δεδομένων για τη διερεύνηση των στρατηγικών γραφής που χρησιμοποιούνται από τους φοιτητές.

Παρακαλούμε θερμά να συμπληρώσετε όλα τα στοιχεία και να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις. Οι απαντήσεις σας θα διατηρηθούν εμπιστευτικές και ανώνυμες. Τα δεδομένα που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας αυτής.

Δημογραφικά στοιχεία

**Φύλο**: Άνδρας ☐ Γυναίκα ☐

Έτος γέννησης:_____

Σχολή φοίτησης: _____

Τμήμα φοίτησης: _____

Επίπεδο Σπουδών: 1. Προπτυχιακό □ 2. Μεταπτυχιακό □

Έτος σπουδών: _____

Μητρική (Πρώτη) γλώσσα):_____

Επίπεδο γλωσσομάθειας της Αγγλικής (Lower, Advanced, Proficiency):_____

1. Προσπάθησε να θυμηθείς σε τι βαθμό αποφοίτησες από το
α) Δημοτικό:_____ β) Γυμνάσιο:_____ γ) Λύκειο:_____
2. Προσπάθησε να θυμηθείς ποιο ήταν το πραγματικό επίπεδο επίδοσής σου στα γλωσσικά μαθήματα, στο Γυμνάσιο. (επέλεξε μια από τις απαντήσεις: Άριστο – Πολύ καλό – Καλό - Μέτριο – Καθόλου καλό)

| | Δημοτικό | Γυμνάσιο | Λύκειο |
|---|---|---|---|
| Νεοελληνική Γλώσσα: | | | |
| Αγγλική Γλώσσα: | | | |
| Ιστορία: | | | |

Έχεις λάβει μέχρι τώρα κάποια διάγνωση που να σχετίζεται με μαθησιακές δυσκολίες:
Ναι □ Όχι □
Είδος μαθησιακής δυσκολίας:_____

Διάβασε προσεκτικά τις παρακάτω προτάσεις και διάλεξε την απάντηση που είναι πιο κοντά στις δικές σου συνήθειες.
Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις
1 = Ποτέ ή σχεδόν ποτέ 2 = Μόνο περιστασιακά 3 = Μερικές φορές (περίπου 50%) 4 = Συνήθως 5 = Πάντα ή σχεδόν πάντα

| Όταν γράφω... | Πάντα.....Ποτέ |
|---|---|
| ΜΝΗΜΟΝΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | |
| 1. Κάνω επαναλήψεις των καινούργιων λέξεων/φράσεων ανά τακτά χρονικά διαστήματα (π.χ. κάνοντας προτάσεις με τις καινούργιες λέξεις/φράσεις κάθε μέρα, κάθε δύο μέρες, κάθε εβδομάδα). (1) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 2. Γράφω το καινούργιο λεξιλόγιο σε κάρτες, τοποθετώντας τις κάρτες με το λεξιλόγιο που έχω μάθει σε διαφορετική τοποθεσία (χώρο, μέρος) (2) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 3. Σχηματίζω ακρώνυμα για να θυμάμαι την ορολογία (3) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| ΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | |
| 1. Γράφω την ίδια πρόταση με διαφορετικά λόγια αποδίδοντας το ίδιο νόημα. (1) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 2. Αφού γράψω κάτι, προσπαθώ να εντοπίσω τα γραμματικά, συντακτικά και ορθογραφικά λάθη του γραπτού και να τα διορθώσω. (2) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 3. Γράφω την ίδια λέξη ή φράση ή πρόταση που περιλαμβάνει το καινούργιο λεξιλόγιο κάμποσες φορές. (3) | 1. 2. 3. 4. 5. |

| | |
|---|---|
| 4. Μιμούμαι τον τρόπο γραφής π.χ. ενός άρθρου εφημερίδας, περιοδικού ή βιβλίου. (4) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 5. Αναγνωρίζω και χρησιμοποιώ λεξιλόγιο υψηλής συχνότητας και τυποποιημένες εκφράσεις (π.χ. εκ των προτέρων, όσον αφορά, κλπ). (5) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 6. Γράφω προτάσεις ή μικρές ιστορίες με το καινούργιο λεξιλόγιο. (6) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 7. Συνομιλώ γραπτώς μέσω φόρουμ, ιστολογίων, ιστοσελίδων σχετικά με αυτό που σπουδάζω, με συμφοιτητές μου, για να εξασκήσω και βελτιώσω τον γραπτό μου λόγο. (7) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 8. Χρησιμοποιώ λεξικά ή/και βιβλία γραμματικής για να δω πως γράφεται κάποια λέξη και πως χρησιμοποιείται σωστά γραμματικά και συντακτικά μέσα σε μία πρόταση. (8) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 9. Κάνω υποθέσεις και γενικεύσεις για κανόνες γραμματικής. (9) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 10. Όταν γράφω μεταφράζω από αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, κλπ στα ελληνικά για να συμπεριλάβω τις πληροφορίες που χρειάζομαι στο γραπτό μου. (10) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 11. Μεταφέρω τις γνώσεις μου από τη μία γλώσσα στην άλλη (π.χ. από αγγλικά στα ελληνικά). (11) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 12. Πριν ξεκινήσω να γράφω για κάποιο θέμα γράφω μερικές ιδέες πάνω στο θέμα σε μορφή σημειώσεων. (12) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 13. Γράφω περιλήψεις κειμένων, άρθρων, ιστοριών για να εξασκήσω το γραπτό μου λόγο. (13) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 14. Αφού γράψω ένα κείμενο ζητώ από συμφοιτητή, φίλο ή καθηγητή μου να το διαβάσουν και να μου πουν τη γνώμη τους ή/και να διορθώσουν τυχόν λάθη συντακτικά, γραμματικά ή/και ορθογραφικά. (14) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ ΑΝΤΙΣΤΑΘΜΙΣΗΣ | |
| 1. Διαλέγω και γράφω για θέματα που με ενδιαφέρουν για να εξασκήσω το γραπτό μου λόγο. (1) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 2. Όταν δε γνωρίζω πως λέγεται ή/και γράφεται μία λέξη/φράση την αποδίδω περιφραστικά. (2) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 3. Όταν δε γνωρίζω πως λέγεται ή/και γράφεται μία λέξη/φράση δημιουργώ δική μου λέξη/φράση. (3) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 4. Συνδέω την καινούργια πληροφορία με γνώση/εις που έχω ήδη. (4) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 5. Χρησιμοποιώ την τεχνική καταιγισμός ιδεών (brainstorming), δηλαδή προσπαθώ να σημειώσω μέσα σε 10 λεπτά (ή λιγότερο/περισσότερο) όσες περισσότερες ιδέες μπορώ πάνω στο θέμα που θέλω να γράψω. (5) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 6. Πριν ξεκινήσω να γράφω π.χ. ένα άρθρο σκέφτομαι εκ των προτέρων το είδος του κειμένου που θα γράψω και φροντίζω να έχει τα κατάλληλα χαρακτηριστικά (π.χ. οργάνωση, γλώσσα επίσημη ή ανεπίσημη, κλπ). (6) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 7. Πριν ξεκινήσω να γράφω, προσέχω από πριν και συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του γραπτού, π.χ. το λεξιλόγιο που θα χρησιμοποιήσω ή το σχηματισμό των προτάσεων, κλπ. (7) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 8. Συζητώ με τους καθηγητές και συμφοιτητές μου για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω όταν καλούμαι να γράψω κάποιο κείμενο. (8) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 9. Θέτω στόχους που αφορούν στη βελτίωσή μου στο γράψιμο. (9) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 10. Πριν ξεκινήσω να συντάσσω το κείμενο, προσέχω /εντοπίζω τον σκοπό για τον οποίο γράφεται το κείμενο αυτό. (10) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 11. Πριν ξεκινήσω να κάνω να γράφω ένα κείμενο, σχεδιάζω τα βήματα ή σκέφτομαι τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσω για να το ολοκληρώσω. (11) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 12. Ενδιαφέρομαι να εξασκήσω τις δεξιότητές μου στη γραφή και την ανάπτυξη κειμένων. (12) | 1. 2. 3. 4. 5. |

| | |
|---|---|
| 13. Ενδιαφέρομαι για την αξιολόγηση του γραπτού μου από κάποιον ειδικό (καθηγητή κλπ) ή φίλο/η. (13) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 14. Αξιολογώ ο ίδιος/ η ίδια τις δεξιότητές μου στη γραφή και την ανάπτυξη κειμένων, π.χ. κρατώντας σημειώσεις που αφορούν στα λάθη που κάνω, κλπ. (14) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | |
| 1. Πριν ξεκινήσω να γράφω κάποιο (δύσκολο) κείμενο ακούω μουσική για να χαλαρώσω. (1) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 2. Πριν ξεκινήσω να γράφω κάποιο (δύσκολο) κείμενο βλέπω ή διαβάζω κάτι αστείο μόνη/ος μου ή με τους φίλους μου για να χαλαρώσω. (2) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 3. Πριν ξεκινήσω να γράφω κάποιο (δύσκολο) κείμενο ενθαρρύνω τον εαυτό μου κάνοντας θετικές σκέψεις (π.χ. έχω αρκετό λεξιλόγιο και θα καταφέρω να γράψω κάτι αξιόλογο, κλπ). (3) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 4. Κρατώ ημερολόγιο όπου περιγράφω το πώς αισθάνομαι, το ποιες στρατηγικές βρίσκω αποτελεσματικές, τι με βοηθάει να μαθαίνω πιο εύκολα, τι με δυσκολεύει ιδιαίτερα, κλπ. (4) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 5. Όταν καταφέρνω να κατανοήσω ένα κείμενο ανταμείβω τον εαυτό μου (π.χ. με μία βόλτα με τους φίλους μου, μία σοκολάτα, κλπ). (5) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 6. Συζητώ για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω γράφοντας (δύσκολα) κείμενα με τους φίλους ή τους καθηγητές μου. (6) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 7. Κρατάω σημειώσεις για τις δυσκολίες που αντιμετωπίζω όταν γράφω. (7) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| ΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ | |
| 1. Ζητώ από τον καθηγητή μου να εντοπίσει τα λάθη (γραμματικά, συντακτικά, εκφραστικά) που έχω κάνει σε ένα γραπτό και στη συνέχεια προσπαθώ να τα διορθώσω μόνος/η μου. (1) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 2. Όταν γράφω μου αρέσει να συνεργάζομαι με συμφοιτητές μου και να ανταλλάσσουμε ιδέες πάνω σε αυτά που γράφουμε. (2) | 1. 2. 3. 4. 5. |
| 3. Όταν γράφω καταλαβαίνω ποιες πληροφορίες πρέπει να δοθούν ξεκάθαρα και ποιες πρέπει να αφήσω τον αναγνώστη να βρει για το τι υπονοεί ο συγγραφέας. (3) | 1. 2. 3. 4. 5. |

42. Έχεις διδαχθεί στρατηγικές ανάπτυξης της γραφής (σκέφτομαι και γράφω/έκθεση, στο δημοτικό, το γυμνάσιο, το λύκειο/στο σχολείο ή σε φροντιστήριο), γράψε την εμπειρία σου:

# ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ

# «ΛΑΘΗ» ΚΑΙ ΑΝΤΙΦΑΣΕΙΣ ΒΙΒΛΙΟΥ ΙΣΤΟΡΙΑΣ Β' ΛΥΚΕΙΟΥ: ΑΓΝΟΙΑ Η' ΣΚΟΠΙΜΟΤΗΤΑ

**Γιακουμάκης Αντώνιος**
antongiakoumakis@gmail.com
εκπαιδευτικός – φιλόλογος δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,
υποψήφιος διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

**Περίληψη**

Ως γενικοί σκοποί του μαθήματος της Ιστορίας στο Λύκειο (Φ.Ε.Κ. 1313, τεύχος Β', Υ.Α. 101609/Γ2/9-10-2002 - «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας του Ενιαίου Λυκείου») ορίζονται «η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (των μαθητών) στην κατανόηση των ιστορικών γεγονότων και των σχέσεων που τα συνδέουν» και η καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης με απώτερο στόχο «την υπεύθυνη στάση και συμπεριφορά στο παρόν και στο μέλλον». Γεννιέται όμως το ερώτημα, αν αυτοί οι σκοποί υπηρετούνται στο βιβλίο, ειδικά της Β' Λυκείου (Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου Κόσμου, 565-1815, Αθήνα/Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», 2015), ερώτημα που σχετίζεται άμεσα με το κατά πόσο το εγχειρίδιο αυτό διακρίνεται για τον ριζικό αναπροσδιορισμό του χαρακτήρα της σχολικής ιστορίας ως δημόσιου αγαθού και αν συνιστά καρπό και έκφραση ουσιαστικής ρήξης με το παραδοσιακό μοντέλο εκφοράς του ιστορικού λόγου ή κάνει ένα, έστω δειλό, άλμα προς τα εμπρός.

**Λέξεις κλειδιά:** Ιστορία, Βυζάντιο, Μεσαίωνας, Εθνοκεντρισμός, σχολική ιστορική αφήγηση.

## Εισαγωγή

Για τον ενεργό εκπαιδευτικό και τον μελετητή της σχολικής ιστορικής αφήγησης, στη συγχρονική αλλά και διαχρονική της εξέλιξη, το βιβλίο Ιστορίας Β' Γενικού Λυκείου ορίζει ένα πεδίο έρευνας σημαντικό. Η παρούσα μελέτη συμβάλλοντας στον εποικοδομητικό διάλογο επί του θέματος μελετά το πώς ορίζεται η «βυζαντινή ταυτότητα», αν δηλ. αυτή δομείται σε αντιδιαστολή ή σε στενή σχέση με αυτό που αποκαλούμε δυτική ευρωπαϊκή ταυτότητα. Επιπλέον, έστω και ακροθιγώς, προσπαθεί να ορίσει και τις «δύσκολες» έννοιες του «έλληνα» και της «εθνότητας» στον Μεσαίωνα. Τα δύο αυτά ερωτήματα, με άρρηκτη οργανική μεταξύ τους σχέση, όπως θα αποδειχθεί εν συνεχεία, είναι γνωστό ότι υπερβαίνουν τον χώρο του σχολείου και ανάγονται στη δημόσια σφαίρα, καθώς σχετίζονται άμεσα με το πεδίο των Ιδεολογιών. Τα ερωτήματα αυτά γεννούν επίσης με τη σειρά τους το εξής ερώτημα: Το βιβλίο της Β' Λυκείου βρίσκεται πιο κοντά σε αυτό που ονομάζουμε «εθνοκεντρική» ιστορική αφήγηση ή συνιστά μία απόπειρα καταγραφής «υπερεθνικής» ιστορίας στο πλαίσιο της διαμόρφωσης στο σχολείο μιας νέας, ευρωπαϊκής ταυτότητας;

## Κυρίως μέρος

Στη στοχοθεσία για το Α' Κεφάλαιο με τίτλο: «Από τον θάνατο του Ιουστινιανού ως τη συνθήκη του Βερντέν και το τέλος της Εικονομαχίας (565 – 843)» διαβάζουμε ως ειδικούς στόχους των επί μέρους ενοτήτων την κατανόηση των σχέσεων του Βυζαντίου με γειτονικούς λαούς, την Καρολίδεια Αυτοκρατορία, τους λαούς της Βαλκανικής και τέλος το Ισλάμ και τη Δύση γενικά. Η κατανόηση των σχέσεων του Βυζαντίου με άλλα κράτη και πολιτισμούς χαρακτηρίζει τη στοχοθεσία και του δεύτερου κεφαλαίου με τίτλο: «Από τη συνθήκη του Βερντέν και το τέλος της Εικονομαχίας ως το οριστικό σχίσμα των Εκκλησιών (843 – 1054)». Εδώ το άλλο μέλος της σχέσης είναι τα δυτικοευρωπαϊκά κράτη (κυρίως η Αγία Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία του γερμανικού έθνους), η (ομόδοξη) Ρωσία και ο μουσουλμανικός κόσμος, γενικά. Στο τρίτο κεφάλαιο, με τίτλο:

«Από το οριστικό σχίσμα των Εκκλησιών ως την τέταρτη Σταυροφορία και την Άλωση της Κωνσταντινούπολης (1054 - 1204)», πλέον ορίζεται ως στόχος μόνο η κατανόηση της σχέσης του Βυζαντίου με τα Βαλκάνια και τη Ρωσία. Η Δύση απουσιάζει εντελώς. Για το τέταρτο κεφάλαιο: «Από την πρώτη στη δεύτερη Άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς (1204 – 1453)», αναφορικά με τη στοχοθεσία, η σχέση του Βυζαντίου με τη Δύση ορίζεται απλά στο επίπεδο των προσπαθειών ένωσης των δύο Εκκλησιών και των αντιδράσεων που αυτές προκάλεσαν. Τέλος, στις γενικές οδηγίες για τη διδασκαλία της Ιστορίας (στις τάξεις Α'και Β' Ημερήσιου ΓΕ.Λ και Α' και Β' Εσπερινού ΓΕ.Λ για το σχολ. έτος 2016 – 2017 (153915/Δ2/20-09-2016) ορίζεται με σαφήνεια ότι: «δίνεται βαρύτητα στην προσέγγιση των φαινομένων στις παγκόσμιες διαστάσεις τους, ώστε να μυηθούν οι μαθητές σε μια ευρύτερη οπτική και ως εκ τούτου και στην προσέγγιση του Βυζαντίου ως τμήμα της ευρωπαϊκής ιστορίας».

Η λέξη-κλειδί συνεπώς της στοχοθεσίας είναι η «σχέση». Πώς όμως ορίζεται αυτή η «σχέση» του βυζαντινού κράτους με τη Δύση; Καταρχήν, αυτή ορίζεται ως μία σχέση απώθησης, συνιστώντας έτσι μία αντίφαση, καθώς ο ορισμός της σχέσης περιλαμβάνει και τις έννοιες της επικοινωνίας και ανταλλαγής. Ειδικότερα, στην ενότητα σχετικά με την Εικονομαχία, από τις πρώτες του βιβλίου, καταγράφεται μία πλήρης διάσταση του Βυζαντίου με τους πάπες της Ρώμης, που έμειναν, ως γνωστόν, πιστοί στις εικονικές αντιλήψεις, υπογραμμίζοντας μάλιστα τη στροφή αυτών στους Φράγκους, υπονοώντας σαφώς μία καθολική διάσταση του Βυζαντίου με τη Δύση, καθώς σε αυτήν δεν περιλαμβάνεται μόνο η Εκκλησία της Ρώμης αλλά και το τότε ισχυρότερο βασίλειο της. Επί Πιπίνου Α' βαθαίνει η διάσταση και η πλήρης ρήξη σημειώνεται επί Καρλομάγνου. Ως λογικό επακόλουθο έρχεται το Πρώτο Σχίσμα των Εκκλησιών το 867 με τον εκχριστιανισμό των Σλάβων. Η ρήξη αυτή συνεχίζεται και τον 10$^{ο}$ αι., καθώς, πάντα σύμφωνα με την ιστορική αφήγηση, οι βυζαντινοί αυτοκράτορες είχαν σχεδόν πολεμική διάθεση απέναντι στους γερμανούς αυτοκράτορες αναφορικά με τον αυτοκρατορικό τίτλο των τελευταίων και τις ιταλικές βυζαντινές κτήσεις. Η διάσταση κορυφώνεται πλέον με το οριστικό σχίσμα των Εκκλησιών το 1054, καθώς αυτό δεν ανάγεται μόνο στη θρησκευτική αλλά και στην πολιτειακή σφαίρα. Αναφορικά δε με τις προσπάθειες ένωσης των δύο Εκκλησιών τον 13$^{ο}$ και 15$^{ο}$ αι., με τη Σύνοδο της Φερράρας–Φλωρεντίας η ορθόδοξη Εκκλησία, σύμφωνα με την ιστορική αφήγηση, υποτάσσεται πλήρως στην καθολική, ενώ το πλαίσιο αποτυχίας των δύο συνόδων ορίζεται από την επιθετικότητα των δυτικών έναντι του Βυζαντίου από τη μία και από τις αντιδράσεις που αυτές προκάλεσαν στους απλούς πιστούς της Ανατολής από την άλλη. Τέλος, η βοήθεια στους Βυζαντινούς από τη Δύση για την αντιμετώπιση του οθωμανικού κινδύνου μπροστά από τα τείχη της Κωνσταντινούπολης το 1453 υπήρξε ισχνή και ανεπαρκής.

Σε ελάχιστα σημεία του βιβλίου διαφαίνεται και μια άλλου είδους σχέση ανάμεσα στους δύο κόσμους. Ενδεικτικά παραδείγματα τα ακόλουθα: α) Ο γάμος της Θεοφανούς με τον γερμανό αυτοκράτορα Όθωνα Β' συνέβαλε στη μεταφορά στοιχείων βυζαντινού πολιτισμού στη γερμανική αυλή, β) τον 11$^{ο}$ αι., στο πλαίσιο του ανταγωνισμού της παπικής Εκκλησίας με τους γερμανούς αυτοκράτορες, η πρώτη επεδίωξε κάποια προσέγγιση με τον βυζαντινό αυτοκράτορα, γ) η επίδραση του Βυζαντίου στα ευρωπαϊκά κράτη μετά την Άλωση παρέμεινε αισθητή. Ποιά όμως ακριβώς επίδραση δεν αναλύεται στο σχολικό βιβλίο; Στα παραπάνω πρέπει να προστεθεί και το εξής στοιχείο: στο Ε' Κεφάλαιο, που έχει θέμα τον πολιτισμό των μεσαιωνικών χρόνων, και ειδικά στην ενότητα για τον πολιτισμό της δυτικής Ευρώπης, γίνεται μία απλή αναφορά στην επίδραση της ιουστινιάνειας αρχιτεκτονικής στην αρχιτεκτονική στην Ιταλία και στο αυτοκρατορικό παρεκκλήσι στο Άαχεν. Ωστόσο, τα στοιχεία αυτά περισσότερο υπογραμμίζουν παρά αναιρούν τη διάσταση μεταξύ του βυζαντινού και δυτικοευρωπαϊκού κόσμου.

Για την κατανόηση της σχέσης, ή καλύτερα της μη – σχέσης, μεταξύ Βυζαντίου και Δύσης, όπως αυτή διαγράφεται πάντα στο βιβλίο της Β' Λυκείου, είναι ενδεικτικά και τα ακόλουθα: Στην ενότητα για τη Φεουδαρχία και την κοινωνία της δυτικής μεσαιωνικής Ευρώπης διαβάζουμε πως ο φεουδαρχικός όρκος επικύρωνε τους δεσμούς μεταξύ υποτελούς και προστάτη. Εμμένοντας όμως στις αντιφάσεις της, η ιστορική αφήγηση με σαφήνεια δηλώνει πως ο βυζαντινός θεσμός της

πρόνοιας, παρά τις όποιες ομοιότητες της με τον θεσμό του φέουδου, σε καμία περίπτωση δεν μπορεί να ταυτιστεί με αυτόν. Ωστόσο, στην ενότητα σχετικά με τις Σταυροφορίες, παρατίθεται ως πηγή απόσπασμα από την «Αλεξιάδα» της Άννας Κομνηνής, όπου ο Γοδεφρείδος του Μπουγιόν έδωσε όρκο στον Αλέξιο Α' Κομνηνό. Διαβάζουμε χαρακτηριστικά: «Κι έτσι ο Γκοντοφρέ δεν άργησε να κάνει το θέλημα του αυτοκράτορα. Αφού παρουσιάστηκε λοιπόν μπροστά του, ορκίστηκε τον όρκο που του ζήτησε: όσες πόλεις και εδάφη ή φρούρια ανήκαν προηγουμένως στην αυτοκρατορία των Ρωμαίων και κατορθώσει να τα κυριεύσει, να τα παραδίδει στον αρχηγό που θα του έστελνε ο αυτοκράτορας γι' αυτό τον σκοπό. Όταν έδωσε τον όρκο και πήρε αρκετά χρήματα, ο αυτοκράτορας τον κράτησε στο παλάτι, έφαγαν μαζί στο ίδιο τραπέζι και διασκέδασαν πλούσια». Ο όρκος του Γοδεφρείδου έχει προφανώς όλα τα χαρακηριστικά του φεουδαρχικού όρκου, δηλ. ο Γοδεφρείδος έγινε «υποτελής» στον Αλέξιο Α'. Η δε «σε καμία περίπτωση ταύτιση» φέουδου και πρόνοιας σχεδόν αναιρείται, όταν επιχειρείται να εξηγηθεί πώς μπόρεσαν να ενταχθούν πολλοί προνοιάριοι στα νέα δεδομένα μετά τη λατινική κατάκτηση της Κωνσταντινούπολης. Διαβάζουμε εν προκειμένω στη σελ. 73: «Η σχετική ομοιότητα του θεσμού της βυζαντινής πρόνοιας με το δυτικό φέουδο διευκόλυνε την επιβολή της λατινικής κυριαρχίας».

Το ερώτημα εν τέλει που γεννιέται είναι το εξής: Γιατί τόσες αντιφάσεις που αναιρούν και τη γενική στοχοθεσία του μαθήματος; Η απάντηση είναι απλή. Και σε αυτό το βιβλίο, αν και εκδόθηκε το 2002, η βυζαντινή ταυτότητα δομείται σε αντιδιαστολή με αυτή της Δύσης. Και η δόμηση μιας ταυτότητας σε αντιδιαστολή με μία άλλη αποτελεί ουσιαστικό στοιχείο γενικά της εθνικής ιστορικής αφήγησης των σχολικών βιβλίων (Κουλούρη, 1996). Υπό το πρίσμα αυτό, γίνεται πλήρως κατανοητή η πλήρης απόρριψη των συγγραφέων του βιβλίου της άποψης για εκφεουδαλισμό του Βυζαντίου, άποψης που μάλλον κυριαρχεί στους βυζαντινολόγους. Σύμφωνα μάλιστα με την Αγγελική Λαΐου, η προβληματική για την ύπαρξη φεουδαρχίας στο Βυζάντιο έχει ενδιαφέρον για την περίοδο μέχρι τον 12$^{ο}$ αι., καθώς μετά από αυτόν η βυζαντινή κοινωνία αποκτά έντονα φεουδαρχικά στοιχεία (Λαΐου, 1987: 23). Η διαπίστωση αναφορικά με το πώς δομείται η ταυτότητα του Βυζαντίου υπογραμμίζεται εύγλωττα και στην ενότητα σχετικά με τις οικονομικές μεταβολές στη Δυτική Ευρώπη από τα μέσα του 11$^{ου}$ αι. Σε αυτήν διαβάζουμε πως οι εμπορικοί δρόμοι της Χριστιανοσύνης οδηγούν «προς τα μεγάλα μουσουλμανικά και βυζαντινά κέντρα της Μεσογείου», μια διατύπωση που σαφώς θέτει το Βυζάντιο εκτός χριστιανικού κόσμου. Πρόκειται άραγε για γλωσσικό ολίσθημα; Πάντως αυτό μας παραπέμπει στη διαπίστωση του M. Bloch. Το πρώτο εργαλείο που απαιτείται σε οποιαδήποτε ιστορική ανάλυση είναι η κατάλληλη γλώσσα, που θα είναι ικανή να αποδώσει το περίγραμμα των γεγονότων, καθώς εν τέλει ο ιστορικός μιλά με τις λέξεις (Bloch, 1994: 168, 172). Οι επιλογές των λέξεων αλλά και των ερωτημάτων σαφώς δεν είναι ουδέτερες ιδεολογικών και μεθοδολογικών επιστημολογικών οπτικών (Ρεπούση, 2005: 297).

Είναι συνεπώς προφανές ότι το βιβλίο της Β' Λυκείου δεν ακολουθεί τα νέα δεδομένα που συναντά κανείς στη σύγχρονη ιστορική έρευνα για την ίδια την ταυτότητα του Βυζαντίου αλλά και για τη σχέση του με την Ευρώπη γενικότερα. Παρόλο που δεν έχει εγκαταλειφθεί εντελώς η άποψη ότι η Ευρώπη συνιστά μια ασαφή γεωγραφική ενότητα με απροσδιόριστη πολιτιστική κληρονομιά, (Μιχαηλίδης, 2011: 40) και ότι η ενιαία πολιτισμική της παράδοση είναι επινοημένη (Κόκκινος, 2003: 52), η πλειοψηφία των σύγχρονων μελετητών της ευρωπαϊκής ιστορίας θεωρούν πως στη μεσαιωνική Ευρώπη η βυζαντινή ως οικουμενική αυτοκρατορία παίζει πρωταγωνιστικό ρόλο. Ειδικότερα, οι S. Berstein και P. Milza βλέπουν δύο «Ευρώπες», τη δυτική και τη βυζαντινή ή ανατολική (Bernstein, Milza, 1997), διαπίστωση που μας παραπέμπει στον παλαιότερο F. Braudel, ο οποίος, ήδη από το 1963, αφιέρωσε στη «Γραμματική των Πολιτισμών» ένα ολόκληρο κεφάλαιο για αυτήν την «άλλη Ευρώπη» (Braudel, 2009). Τα δύο αυτά μέρη της Ευρώπης άλλωστε δεν ήταν ποτέ τόσο διαχωρισμένα, όσο θα πίστευε κανείς (Obolensky, 2004: 276). Η Αρβελέρ χαρακτηρίζει το Βυζάντιο θεμέλιο της σημερινής Ανατολικής Ευρώπης και την πρώτη ευρωπαϊκή αυτοκρατορία (Αρβελέρ, 2004: 160, 161), οι Lemerle και Werner θεωρούν το Βυζάντιο φρουρό των αξιών αλλά και της ίδιας της Ευρώπης (Lemerle, 2004: 181, Werner, 2004: 187) και η Μ. Αδάμου–Ράση διακριτή συνιστώσα του πολύχρωμου ευρωπαϊκού μωσαϊκού (Αδάμου–Ράση, 2008: 491).

Απόδειξη της εκτίμησης προσφοράς του Βυζαντίου στο ευρωπαϊκό γίγνεσθαι από τους σύγχρονους ιστορικούς αποτελεί και το γεγονός ότι στην Ιστορία της Ευρώπης του J. Stevenson το Βυζάντιο έχει έναν ιδιαίτερο ρόλο (Stevenson, 2005), αλλά και στην Εισαγωγή της ακόμα πιο πρόσφατης Ιστορίας της Ευρώπης, ο Norman Davies σημειώνει πως η ανατολική Ευρώπη δεν είναι «λιγότερο Ευρώπη» και απορρίπτει τον περιθωριακό ρόλο του Βυζαντίου στην Ευρώπη, ισχυριζόμενος πως αυτή η ξεπερασμένη οπτική οφειλόταν ουσιαστικά στο αξίωμα περί δυτικής ανωτερότητας, κάτι που έχει ισχύ μόνο για κάποιες στιγμές της ευρωπαϊκής ιστορίας (Davies, 2010: 52-55). Συνοψίζοντας λοιπόν, είναι προφανές πως διαγράφεται μία νέα αντίληψη των νεότερων ιστορικών για την Ευρώπη και την ιστορία της, συνιστώντας μια ουσιώδης κριτική στον ιστορικισμό (Κουλούρη, 2011: 63), χωρίς αυτό να σημαίνει ότι υποβαθμίζονται οι διαφορές και οι συγκρούσεις μεταξύ Βυζαντίου και Δύσης καθώς και η σημασία αυτών. Η νέα αντίληψη αυτή δυστυχώς απουσιάζει από το βιβλίο της Β' Λυκείου, το οποίο, αν και ξεφεύγει από την παλιά και- εν πολλοίς- στείρα γεγονοτολογική αφήγηση, εντούτοις παραμένει στην παλιά παράδοση, που εξετάζει το Βυζάντιο, σε μεγάλο βαθμό, αποκομμένο και σε σχεδόν εχθρική σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη. Και όμως η οικουμενική διάσταση της αυτοκρατορίας αλλά και η ίδια η ιστορική πραγματικότητα επιβάλλουν την αναθεώρηση της στάσης αυτής.

Ένα άλλο ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι αυτή της χρήσης του όρου «Έλληνας» και «ελληνικός» στο βιβλίο της Β' Λυκείου και στα κεφάλαια τα σχετικά με τους μεσαιωνικούς χρόνους. Στην δεύτερη ενότητα διαβάζουμε πως μετά τον Ηράκλειο το Βυζάντιο απέκτησε «εθνολογική ομοιογένεια, καθώς οι περισσότεροι κάτοικοί του ήταν Έλληνες και ελληνόφωνοι». Πέραν του κατά πόσο αληθεύει η διαπίστωση αυτή, γεννιέται απλά το ερώτημα: Τι σημαίνει Έλληνας τον 7$^{ο}$ αι.; Αναμφίβολα, η ελληνοφωνία ή ελληνογλωσσία αποτελεί στοιχείο της βυζαντινής ταυτότητας, αλλά παράλληλα από τον Ιουστινιανό και μετά ο όρος «Έλλην» σημαίνει απλά τον ειδωλολάτρη, και τον 13$^{ο}$ αι. επανέρχεται σε αντιδιαστολή με τον δυτικό, υπογραμμίζοντας τη δογματική διαφορά, χωρίς όμως ποτέ να εξοβελίσει τον όρο «Ρωμαίος» (Γλύκατζη-Αρβελέρ, 2014: 17, 33). Η παραπάνω διαπίστωση δεν αναιρεί βεβαίως την ύπαρξη μετά την Άλωση του 1453 μιας ενιαίας ταυτότητας των κατοίκων της Χερσονήσου του Αίμου, που μιλούσαν ελληνικά και ανήκαν στην Ανατολική Εκκλησία (Σβορώνος, 1995). Αναφορικά με το βιβλίο της Β' Λυκείου, οι όροι «ελληνικός» και «Έλληνας» χάνονται στις επόμενες ενότητες και επανέρχονται χωρίς όμως κάποια επεξήγηση στο τέταρτο κεφάλαιο «Από την πρώτη στη δεύτερη άλωση της Κωνσταντινούπολης από τους Οθωμανούς (1204- 1453)» με την αναφορά στη σχέση Ελλήνων και Λατίνων αλλά και στα «ελληνικά» κράτη (Αυτοκρατορία της Τραπεζούντας, Αυτοκρατορία της Νίκαιας, Δεσποτάτο της Ηπείρου).

Το ερώτημα αυτό, σε οργανική σχέση συνεπώς με το προηγούμενο, καθώς και εδώ δομείται η σχέση ανάμεσα στην ταυτότητα του «Έλληνα» σε αντιδιαστολή με τον άλλο, τον δυτικό, μας οδηγεί στη συνέχεια του «έθνους», είτε στη μεσαιωνική είτε στη νεοτερική εκδοχική του. Άλλωστε, έχει ήδη επισημανθεί πως η επινόηση της συνέχειας του εθνικού χρόνου αποτελεί σημαντικό αναβαθμό στη συγκρότηση του αντικειμένου στην ελληνική εκπαίδευση (Ρεπούση, 2005: 165). Επιπλέον, μας οδηγεί σε μελέτες που έχουν ήδη προηγηθεί και που υπογράμμιζαν την εθνοκεντρική εκδοχή των σχολικών βιβλίων, διαπιστώσεις που είχαν να κάνουν με παλαιότερα σχολικά βιβλία, των δεκαετιών 1980 και 1990 (Κόκκινος, 1994, Τουλιάτος, 1994, Λεοντσίνης, 1994, Μπαγιόνιας, 1994, Πάλλα, 1994, Αβδελά, 1998), αλλά και που εν τέλει αφορούν και στο παρόν βιβλίο της Β' Λυκείου. Το βιβλίο αυτό δηλ. δεν ξεφεύγει από το πλαίσιο που είχε οριστεί και για τα παλαιότερα βιβλία, ένα πλαίσιο «εθνοκεντρικό» αν και αφιερώνει πολλές ενότητες στη μελέτη της δυτικής Ευρώπης των μεσαιωνικών και νεότερων χρόνων.

**Συμπεράσματα**

Στα θετικά, γενικά ως προς τη διδακτική της Ιστορίας σε Γυμνάσιο και Λύκειο, προσγράφεται πλέον η κατάταξη των εθνικών στόχων στην τελευταία θέση της ιεραρχικής κλίμακας (Αδάμου–Ράση, 2008: 483). Ειδικότερα, το βιβλίο της Β' Λυκείου βασίζεται σε μεγάλο

βαθμό στη σχολή των Annales (συνεξέταση ιστορικού και κοινωνικού γίγνεσθαι) και είναι οργανωμένο σε διδακτικές ενότητες που περιλαμβάνουν μεγάλες περιόδους, ώστε να γίνεται πιο κατανοητή η έννοια του ιστορικού χρόνου (Γιαννόπουλος, 1997: 186-7). Εντούτοις, δεν κάνει το μεγάλο βήμα ρήξης με το παρελθόν της σχολικής ιστορικής αφήγησης, ούτε διακρίνεται για τον ριζικό αναπροσδιορισμό του χαρακτήρα της σχολικής ιστορίας ως δημόσιου αγαθού, κάτι που χαρακτηρίζει όμως όλα γενικά τα βιβλία ιστορίας, τόσο της πρωτοβάθμιας όσο και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Αδάμου–Ράση, 2008: 487). Και αυτό συμβαίνει, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση και αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας (Φραγκουδάκη, Δραγώνα, 1997: 57) θέτοντας έτσι, ακόμα και σε αυτό το βιβλίο, ως βασική παράμετρο τον εθνοκεντρισμό και τη συνέχεια του ελληνικού έθνους και πολιτισμού στον χώρο και στον χρόνο (Κασβίκης 2008: 199-200). Άλλωστε, έχει ήδη ειπωθεί πως συχνά πίσω από το σύνθημα της ανανέωσης του περιεχομένου, όπως διαφημίστηκε και από τους συντελεστές του βιβλίου της Ιστορίας της Β' Λυκείου, και της ενίσχυσης της κριτικής σκέψης κρύβονται προθέσεις άσχετες με την ιστορική επιστήμη αλλά και την παιδαγωγική (Μαυροσκούφης, 2012: 8). Όμως, η χρήση της Ιστορίας για εξυπηρέτηση πολιτικών, ιδεολογικών ή άλλων σκοπιμοτήτων δεν θεωρείται θεμιτή (Μουρελός, 2011: 18), καθώς μάλιστα αυτή οδηγεί σε μία απατηλή αντίληψη του ιστορικού γίγνεσθαι (Χουρδάκης, Καραγιώργος, 1999: 169). Η ανάγκη αναδιάταξης γενικά του τοπίου της σχολικής ιστορίας (Κόκκινος, 1998: 414) είναι ένα αίτημα που επιβεβαιώνεται και μέσα από τη μελέτη του βιβλίου της Ιστορίας Β' Λυκείου. Το δε αίτημα να ξαναγραφεί ή έστω να βελτιωθεί σημαντικά το παρόν βιβλίο της Β' Λυκείου είναι ισχυρό και οφείλει να φέρει εις πέρας το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αποτελεί εξάλλου καθήκον για κάθε δημοκρατική και ευνομούμενη πολιτεία η συγγραφή των ιστορικών βιβλίων (Γλύκατζη-Αρβελέρ, 1996: 29). Μέχρι τότε, το βάρος για την αναμόρφωση του μαθήματος πέφτει στους ώμους των εκπαιδευτικών (Μαυροσκούφης, 2012: 9), οι οποίοι, ωστόσο, οφείλουν να μην ξεχνούν πως στη διδακτική της ιστορίας υπεισέρχονται και διακυβεύονται ζητήματα που υπερβαίνουν τον χώρο του σχολείου και εξακτινώνονται στη δημόσια σφαίρα (Κόκκινος, Γατσωτής, 2008: 368).

**Βιβλιογραφία**


Αβδελά, Ε. (1998), Ιστορία και σχολείο. Αθήνα: Νήσος.

Αδάμου-Ράση, Μ. (2008). Η ελληνική εκπαίδευση των απαρχών του 21ου αιώνα ως δημόσιο μορφωτικό αγαθό(;): διάσταση παιδαγωγικού λόγου και εκπαιδευτικών πρακτικών - η περίπτωση της σχολικής Ιστορίας. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια. Αθήνα: Μεταίχμιο, 465 – 509.

Αρβελέρ, Ε. (2004). Βυζάντιο: η χριστιανική αυτοκρατορία. Στο Ε. Αρβελέρ, Μ. Aymard (Επιμ.), Οι Ευρωπαίοι, τ. Α': Αρχαιότητα, Μεσαίωνας, Αναγέννηση. Αθήνα: Σαββάλας, 149 – 161.

Bernstein, S., Milza, P. (1997). Ιστορία της Ευρώπης. Τόμος 1: Από τη Ρωμαϊκή Αυτοκρατορία στα Ευρωπαικά Κράτη, 5ος – 18ος αιώνας (Α. Δημητρακόπουλος, Μτφρ.). Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Bloch, M. (1994). Απολογία για την Ιστορία. Το επάγγελμα του Ιστορικού (Κ. Γαγανάκη, Μτφρ.). Αθήνα: Εναλλακτικές Εκδόσεις.

Braudel, F. (2009). Γραμματική των Πολιτισμών. Αθήνα: ΜΙΕΤ

Γιαννόπουλος, Γ. (1997). Δοκίμια θεωρίας και διδακτικής της ιστορίας. Αθήνα: Βιβλιογονία.

Γλύκατζη–Αρβελέρ, Ε. (1996). Η ιστορία και η ιστοριογραφία ως βασικά μαθήματα πολιτισμού. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή- Χόρν.

Γλύκατζη–Αρβελέρ, Ε. (2014). Σας μιλώ για το Βυζάντιο. Αθήνα: Ερμής.

Davies, N. (2010). Ιστορία της Ευρώπης. Αθήνα: Νεφέλη.

Κασβίκης, Κ. (2008). Υλικός πολιτισμός και αρχαιολογικές αφηγήσεις στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας για το δημοτικό σχολείο». Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια. Αθήνα: Μεταίχμιο, 157 - 203.

Κόκκινος, Γ. (1994). Η αντίληψη για το έθνος και την εθνική συνείδηση στα ισχύοντα αναλυτικά προγράμματα της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σεμινάριο ΠΕΦ, τ. 17, 151-160.

Κόκκινος, Γ. (1998). Από την Ιστορία στις ιστορίες. Προσεγγίσεις στην ιστορία της ιστοριογραφίας, την επιστημολογία και τη διδακτική της Ιστορίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Γ. (2003). Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκινος, Γ., Γατσωτής, Π. (2008). Η χαρτογράφηση των ερευνητικών πεδίων της Διδακτικής της Ιστορίας στην Ελλάδα από τη Μεταπολίτευση (1974) μέχρι σήμερα. Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), Η διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια. Αθήνα: Μεταίχμιο, 363- 387.

Κουλούρη, Χ. (1996). Φανατισμός, δογματισμός, συγκρότηση ταυτότητας. Μια προσέγγιση στο λόγο των σχολικών εγχειριδίων. Μνήμων, τ. 18, 143-156.

Κουλούρη, Χ. (2011). Οι δύο όχθες του ποταμού. Υπερεθνική εναντίον εθνοκεντρικής ιστοριογραφίας. Στο Από ποιον, για ποιον και πως γράφεται η ιστορία (επιστημονικό συμπόσιο 12 και 13 Δεκεμβρίου 2008). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού & Γενικής Παιδείας, 59 – 78.

Lemerle, P. (2004). Η συνέχεια της ευρωπαϊκής συνείδησης. Στο Ε. Αρβελέρ, Μ. Aymard (Επιμ.), Οι Ευρωπαίοι, τ. Α': Αρχαιότητα, Μεσαίωνας, Αναγέννηση. Αθήνα: Σαββάλας, 181 – 183.

Λαΐου, Α. (1987). Η αγροτική κοινωνία στην ύστερη βυζαντινή εποχή. Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Λεοντσίνης, Γ. (1994). Αξιολογικές κρίσεις και διδακτική της εθνικής Ιστορίας. Σεμινάριο ΠΕΦ, τ. 17, 193-223.

Μαυροσκούφης, Δ. (2012). Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές. Θεσσαλονίκη: Αφών Κυριακίδη.

Μιχαηλίδης, Ι. (2011). Όψεις της διδασκαλίας της ιστορίας στην Ευρώπη. Στο Από ποιον, για ποιον και πως γράφεται η ιστορία (επιστημονικό συμπόσιο 12 και 13 Δεκεμβρίου 2008). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού & Γενικής Παιδείας, 51-78.

Μπαγιόνας, Α. (1994). Η εθνική ιστορία και η αντικειμενικότητα της ιστορικής γνώσης. Σεμινάριο ΠΕΦ, τ. 17, 69-81.

Μουρελός, Γ. (2011). Ο ιστορικός ερευνητής αντιμέτωπος με τη συνείδησή του. Στο Από ποιον, για ποιον και πως γράφεται η ιστορία (επιστημονικό συμπόσιο 12 και 13 Δεκεμβρίου 2008). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού & Γενικής Παιδείας, 15 – 24.

Obolensky, D. (2004). Ταυτότητα και συνείδηση στην Ανατολική Ευρώπη. Στο Ε. Αρβελέρ, Μ. Aymard (Επιμ.), Οι Ευρωπαίοι, τ. Α': Αρχαιότητα, Μεσαίωνας, Αναγέννηση. Αθήνα: Σαββάλας, 274-7.

Πάλλα, Μ. (1994). Ο μαθητικός λόγος για την ιστορία: όψεις εθνικής συνείδησης». Σεμινάριο ΠΕΦ, τ. 17, 161- 192.

Ρεπούση, Μ. (2005). Μαθήματα Ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση, Αθήνα: Καστανιώτης.

Σβορώνος, Ν. (1995). Η ελληνική ιδέα στη βυζαντινή αυτοκρατορία. Στο Ανάλεκτα Νεοελληνικής Ιστορίας και Ιστοριογραφίας. Αθήνα: Θεμέλιο, 145 – 161.

Stevenson, J. (2005). Η ιστορία της Ευρώπης. Αθήνα: Κ. Κωστόπουλος.

Τουλιάτος, Σπ. (1994). Μεθοδολογικά προβλήματα προσέγγισης των εννοιών «έθνος» και «εθνική συνείδηση» στα εγχειρίδια ιστορίας της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Σεμινάριο ΠΕΦ, τ. 17, σ.161-192.

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (1997). Τι είν' η πατρίδα μας; Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Χουρδάκης, Α., Καραγιώργος, Δ. (1999). Θεωρητικές προσεγγίσεις για τη σπουδή και τη διδασκαλία του Πολιτισμού και της Ιστορίας σε αναφορά με την αξιολόγηση του

υπάρχοντος διδακτικού υλικού και τη διατύπωση βασικών προτάσεων. Στο: Μ. Δαμανάκης (Επιμ.), Παιδεία Ομογενών. Θεωρητικές και εμπειρικές προσεγγίσεις. Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ, 159 – 190.

Werner, K. (2004). Η Ευρώπη την εποχή του Καρλομάγνου. Στο Ε. Αρβελέρ- Μ. Aymard (Επιμ.), Οι Ευρωπαίοι, τ. Α΄: Αρχαιότητα, Μεσαίωνας, Αναγέννηση. Αθήνα: Σαββάλας, 184 – 198.

# Η ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΞΕΝΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΩΣ ΟΧΗΜΑ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ: ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΚΑΙ ΞΕΝΕΣ ΓΛΩΣΣΕΣ

**Μαρκάκη Χαρά**
haramar31@gmail.com
Καθηγήτρια Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Master of Arts in Media Assisted Language Teaching and Learning, University of Brighton, U.K.
Υποδιευθύντρια, Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου

**Περίληψη**

Η γλωσσομάθεια αποτελεί ανάγκη των καιρών. Αναμφισβήτητα η αξία της σπουδής ξένων γλωσσών είναι πολύ μεγάλη. Η γλωσσομάθεια πλέον αποτελεί ένα αναπόσπαστο κομμάτι των σύγχρονων και πολυπολιτισμικών κοινωνιών. Οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή, τα σύνορα των κρατών ανοίγουν επομένως η γλωσσομάθεια καθίσταται μια διαδικασία αναγκαία.

Η σπουδή ξένων γλωσσών επιτρέπει στον άνθρωπο να έρχεται σε επαφή με άλλους λαούς. Γνωρίζει τα ήθη και τα έθιμα τους και μέσα από την ανταλλαγή διαπολιτισμικών ιδεών, το άτομο απαλλάσσεται από τις όποιες προκαταλήψεις του και γίνεται πιο δεκτικός σε νέες ιδέες και αντιλήψεις. Μάλιστα, μέσα από αυτή την επαφή, συνειδητοποιεί κατά κάποιο τρόπο και τη δική του πολιτιστική ιδιαιτερότητα.

Η ελληνική κοινωνία και το δημόσιο σχολείο αντιλαμβάνονται ίσως με διαφορετικό τρόπο την αναγκαιότητα της εκμάθησης ξένων γλωσσών. Τα τελευταία χρόνια η διδασκαλία των ξένων γλωσσών στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος βρίσκεται στο κέντρο του ενδιαφέροντος και αποτελεί πεδίο διεξοδικής έρευνας και ενδοσχολικής διερεύνησης.

Το νέο Ενιαίο Πρόγραμμα σπουδών των Ξένων Γλωσσών αποτελεί σίγουρα μια πολύ θετική προσπάθεια για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών στη δημόσια εκπαίδευση και μπορεί να θεωρηθεί σημαντικά καινοτόμο σε σχέση με τα προηγούμενα. Μέσα από τη μελέτη όλου του υλικού όμως, προκύπτουν εύλογα ερωτήματα στα οποία θα γίνει προσπάθεια να δοθούν απαντήσεις μέσα από παραδείγματα πρακτικής εφαρμογής της πιλοτικής εφαρμογής του προγράμματος σε σχολικό περιβάλλον.

**Λέξεις κλειδιά:** Γλωσσομάθεια, Ξένες γλώσσες, Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών

## 1. Γλωσσομάθεια

Σύμφωνα με τον ορισμό του Μπαμπινιώτη, «Γλωσσομάθεια είναι η ιδιότητα του να γνωρίζει κάποιος καλά αρκετές ξένες γλώσσες.» (Μπαμπινιώτης 1998). Με άλλα λόγια η εκμάθηση της γραμματικο – συντακτικής δομής μιας άλλης γλώσσας μέσα από σχετικές ασκήσεις που σκοπό έχουν να αναπτύξουν την κριτική ικανότητα του μαθητή.

Βλέπουμε λοιπόν ότι αναμφισβήτητα, η γλωσσομάθεια συμβάλλει στην πνευματική καλλιέργεια του ατόμου, αφού η γνώση ξένων γλωσσών καθίσταται αναγκαία για την αναβάθμιση του μορφωτικού του επιπέδου. Τα άτομα που μιλούν γλώσσες έχουν ένα επιπλέον προσόν, θεωρούνται περισσότερο προνομιούχοι αφού θα έχουν περισσότερες ακαδημαϊκές και

επαγγελματικές επιλογές, μια πιο γρήγορη απορρόφηση στην αγορά εργασίας και καλύτερη εξέλιξη στον τομέα της απασχόλησης τους. Σε ένα ιδιαίτερα ανταγωνιστικό εργασιακό περιβάλλον, το άτομο που διαθέτει το εφόδιο μιας ξένης γλώσσας, ατενίζει με μεγαλύτερη αισιοδοξία το επαγγελματικό του μέλλον.

Σύμφωνα με έρευνες η γλωσσομάθεια έχει ευεργετική επίδραση και στην ψυχολογία του ατόμου. Έχοντας συναίσθηση ότι μπορεί χωρίς συμπλέγματα κατωτερότητας να επικοινωνεί και να συναλλάσσεται ισότιμα και απρόσκοπτα με τους πολίτες άλλων χωρών τονώνεται η αυτοπεποίθηση του. Πέρα όμως από το ατομικό όφελος η γλωσσομάθεια ευνοεί την βαθύτερη επικοινωνία μεταξύ των λαών και συμβάλλει στη διαμόρφωση οικουμενικής συνείδησης αφού εξαιτίας αυτής της άμεσης πληροφόρησης αποτρέπεται οποιαδήποτε διαστρέβλωση της πραγματικότητας και δίνεται η δυνατότητα να διαμορφωθεί μια πιο σφαιρική άποψη που αντιστοιχεί περισσότερο στην αλήθεια. Σε επίπεδο ανθρωπίνων σχέσεων, γνωρίζοντας μια ξένη γλώσσα επιτυγχάνεται μια ουσιαστική επαφή με τον τρόπο σκέψης, τη νοοτροπία, την ευρύτερη κουλτούρα ενός λαού, καθώς το άτομο έχει τη δυνατότητα να απολαμβάνει άμεσα, δείγματα της πολιτιστικής ταυτότητας άλλων λαών, έχοντας έτσι τη δυνατότητα να αφομοιώσει εποικοδομητικά στοιχεία που θεωρεί ότι ομοιάζουν στην ιδιοσυγκρασία της δικής του χώρας.

Θα μπορούσαμε να εστιάσουμε μόνο στα θετικά της γλωσσομάθειας αλλά θα ήταν σκόπιμο να επισημάνουμε έστω και επιλεκτικά μερικά αρνητικά σημεία. Υπάρχει ο κίνδυνος αλλοτρίωσης της μητρικής γλώσσας, όταν ορισμένες λέξεις ή και φράσεις αντικαθιστώνται από ξενόφερτους όρους, ενώ υπάρχουν αντίστοιχοι στη μητρική γλώσσα. Υπάρχει ο κίνδυνος έμμεσης και ίσως υποσυνείδητης υιοθέτησης των αξιών, των ηθών και εθίμων ενός άλλου πολιτισμού, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει στην απώλεια γλωσσικών ή και πολιτιστικών στοιχείων μιας χώρας. Υπάρχει ο κίνδυνος να προκληθεί μια διάθεση ξενομανίας και τάση μιμητισμού των επικρατέστερων γλωσσών, όπως είναι σήμερα η Αγγλική γλώσσα. Τέλος υπάρχει ο κίνδυνος να αναλώνεται χρόνος για την εκμάθηση ξένων γλωσσών σε βάρος μιας πιο ποιοτικής καλλιέργειας της Εθνικής γλώσσας.

Τα όποια αρνητικά σημεία της γλωσσομάθειας ωχριούν συγκρινόμενα με τα θετικά της σημεία. Η παγκοσμιοποίηση της ζωής απαιτεί επιστημονική, επαγγελματική και οικονομική διεθνή ενημέρωση και κατά συνέπεια ο έχων τη γνώση μιας ή περισσοτέρων ξένων γλωσσών βρίσκεται αναμφισβήτητα σε πλεονεκτικότερη θέση έναντι εκείνου που δεν την έχει.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι η πολυγλωσσία αποτελεί βασική ανάγκη αλλά παράλληλα και ένα προσωπικό στοίχημα των περισσοτέρων νέων ανθρώπων, οι οποίοι χωρίς να το συνειδητοποιούν επαναπροσδιορίζουν τους κανόνες της επικοινωνίας θέτοντας τους σε μια νέα βάση. Στην Ελλάδα το ποσοστό των μαθητών που διδάσκονται τουλάχιστον μία ξένη γλώσσα ανέρχεται στο εξαιρετικό 92%, στην Ιταλία 74% και στην Ιρλανδία 73%. Σύμφωνα με έρευνα του Ευρωβαρομέτρου, η Ελλάδα παραμένει μεταξύ των χωρών – μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης όπου καταγράφονται τα υψηλότερα ποσοστά γλωσσομάθειας. Το 44, 8% των Ελλήνων ηλικίας 25-64 ετών δηλώνει ότι μιλάει μία ξένη γλώσσα (35,7%, ο αντίστοιχος μέσος όρος των χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης), το 33,4% δήλωσε ότι δεν μιλάει καμία ξένη γλώσσα (36,2% ο αντίστοιχος μέσος όρος στην ΕΕ) και το 21,9% δήλωσε ότι μιλάει δύο ή περισσότερες ξένες γλώσσες (28,1%, ο αντίστοιχος μέσος όρος στην ΕΕ).

Κρίνοντας από τα υψηλά ποσοστά γλωσσομάθειας στην Ελλάδα, η εκμάθηση γλωσσών δεν είναι μόνο αναγκαία ως εργαλείο επαγγελματικής αποκατάστασης και ανέλιξης αλλά παράλληλα αποτελεί σημείο ουσιαστικής επαφής διαφορετικών πολιτισμών, συμβάλλοντας στην κατανόηση ανθρώπινων αξιών και πολιτισμών έτσι ώστε να εξαλειφθούν φαινόμενα όπως η ξενοφοβία, η μισαλλοδοξία και ο ρατσισμός.

Ζούμε σε ένα πολυπολιτισμικό κόσμο και η γλωσσομάθεια αποτελεί μέγιστη ανάγκη και όχι πολυτέλεια σε μια σύγχρονη κοινωνία που επιθυμεί να επιδιώξει τη συνεχή και πολυδιάστατη εξέλιξη των μελών της. Στο πλαίσιο αυτό, η στήριξη και η προώθηση της πολυμορφίας στις γλώσσες, στους πολιτισμούς, στα ήθη και στα έθιμα αποτελεί μια σταθερή πρόκληση. «Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική φαίνεται να ακολουθεί τις ευρωπαϊκές οδηγίες για την εκμάθηση ξένων

γλωσσών αλλά δυστυχώς στην ελληνική κοινωνία επικρατεί η αντίληψη ότι στο σχολείο όπου κυριαρχεί η διδασκαλία της αγγλικής ( η οποία έχει οριστεί ως «πρώτη» γλώσσα) δεν αποκτούν οι μαθητές/τριες επαρκείς δεξιότητες.» (Κοιλιάρη, 2016). Σε αυτό το σημείο θα ήθελα να διευκρινίσω ότι το να είναι μια γλώσσα «πρώτη» σημαίνει απλά ότι η γλώσσα αυτή ορίζεται από το Υπουργείο Παιδείας ως υποχρεωτική σε όλα τα σχολεία της χώρας, ενώ οι άλλες που ονομάζονται «δεύτερες» γλώσσες προσφέρονται κατ'επιλογή - όχι σε όλα τα σχολεία της χώρας.

**2. Ενιαίο πρόγραμμα σπουδών των ξένων γλωσσών**

Ας έρθουμε τώρα στα νέα δεδομένα, τα οποία έχουμε βιώσει τα τελευταία χρόνια στην εκπαιδευτική πράξη. Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ) σε συνάρτηση με το πρόγραμμα Εκμάθησης της Αγγλικής στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία (ΠΕΑΠ), υλοποιούν ένα σημαντικό κομμάτι της νέας ξενόγλωσσης εκπαιδευτικής πολιτικής, η οποία ανταποκρίνεται στις νέες προκλήσεις που προκύπτουν από τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε) και τις οδηγίες της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2014-2020) για την προώθηση της πολυγλωσσίας των νέων που ζουν και σπουδάζουν στην Ελλάδα.

Ο στόχος ενός κοινού προγράμματος ξεκίνησε με την ανάπτυξη του συστήματος του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (2003) - των εθνικών μας εξετάσεων πιστοποίησης στις ξένες γλώσσες – και αναπτύσσεται ως σημαντικός πολιτικός και κοινωνικός στόχος στο χώρο της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Η ομάδα εμπειρογνώμων που εκπόνησε το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών-Ξένων Γλωσσών (2013) μελέτησε τους λόγους που δεν αποδίδει τους επιθυμητούς καρπούς η ξενόγλωσση εκπαίδευση στο σχολείο ώστε μαζί με το νέο πρόγραμμα να προτείνει τρόπους εφαρμογής του, και να αποτελέσει με αυτό τον τρόπο το εργαλείο για τη διδασκαλία και μάθηση «κοινωνικά προσδιορισμένης χρήσης της γλώσσας». Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών-Ξένων Γλωσσών καθορίζει τους προσδοκώμενους στόχους και οργανώνει τη γλωσσική ύλη ανά επίπεδο επικοινωνιακής επάρκειας με βάση την 6βαθμη κλίμακα του Συμβουλίου της Ευρώπης (ΣτΕ) για όλες τις γλώσσες που προσφέρει το ελληνικό σχολείο, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο –Λύκειο). Στην ουσία πρόκειται για έξι (6) περιληπτικές περιγραφές σχετικά με τα γενικά επικοινωνιακά χαρακτηριστικά του χρήστη της γλώσσας, βάσει των οποίων μπορεί να χαρακτηριστεί ο μαθητής επαρκής χρήστης της γλώσσας στα επίπεδα Α1, Α2, Β1, Β2, Γ1, Γ2.

Τα επίπεδα γλωσσομάθειας όπως ορίζονται από το Συμβούλιο της Ευρώπης , κατηγοριοποιούνται σε τρία βασικά επίπεδα και έξι υπο-επίπεδα ως εξής:

| ΓΕΝΙΚΑ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ | | ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΕΠΙΠΕΔΑ ΓΛΩΣΣΟΜΑΘΕΙΑΣ | |
|---|---|---|---|
| ΑΑ | Βασικός χρήστης της γλώσσας | Α1 | Στοιχειώδης γνώση |
| | | Α2 | Βασική γνώση |
| ΒΒ | Ανεξάρτητος χρήστης της γλώσσας | Β1 | Μέτρια γνώση |
| | | Β2 | Καλή γνώση |
| ΓΓ | Ικανός χρήστης της γλώσσας | Γ1 | Πολύ καλή γνώση |
| | | Γ2 | Άριστη γνώση |

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών- Ξένων Γλωσσών έχει μια σημαντική εκπαιδευτική αποστολή: να διδάσκεται η ξένη γλώσσα στο σχολείο με τέτοιο τρόπο ώστε ο μαθητής να αναπτύξει γλωσσική επίγνωση, διαπολιτισμική συνείδηση και διαμεσολαβητική ικανότητα μέσα από μια σειρά κειμένων γραπτού, προφορικού ή πολυτροπικού λόγου. Με το όρο *Πολυτροπικό* χαρακτηρίζεται ένα κείμενο που χρησιμοποιεί πλέον του ενός τρόπου σημείωσης, π.χ.

γλώσσα, εικόνα και ήχο. Με αυτό τον τρόπο, η νοηματοδότηση δεν γίνεται μόνο με την γλώσσα αλλά και με την εικόνα, το σχεδιάγραμμα, τη μουσική, τα ηχητικά εφέ και άλλα, έτσι ώστε η οπτική ή ακουστική σημείωση να γίνεται παράλληλα και συμπληρωματικά με τη γλώσσα.

Το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών- Ξένων Γλωσσών αποτελεί ένα πλαίσιο αναφοράς για το τι πρέπει να κάνει και να ξέρει ο μαθητής, ο οποίος μπορεί, παράλληλα με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, με προσωπική προσπάθεια και ενασχόληση εκτός ωρών στη σχολική αίθουσα να εμπλακεί δημιουργικά και αποτελεσματικά στη διαδικασία μάθησης. Οι μέθοδοι, οι τεχνικές διδασκαλίας, ο επιμερισμός της ύλης και πολλά άλλα καθορίζονται από παράγοντες που έχουν άμεση σχέση με τους μαθητές, τους εκπαιδευτικούς και τα διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα μάθησης.

Ήταν όμως επιτακτική η απαίτηση για ένα οργανωμένο πρόγραμμα σπουδών για τις γλώσσες με συνεκτική δομή και διακριτούς στόχους για κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας έτσι ώστε η διαδικασία της διδασκαλίας και μάθησης να είναι σε μια πραγματική εξελικτική πορεία. Μια πορεία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός να 'επιβάλλεται' να προσαρμόσει τους άξονες του αναλυτικού προγράμματος (syllabus), να δημιουργήσει το δικό του εκπαιδευτικό υλικό και να οργανώσει το μάθημα του αξιοποιώντας και τις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών.

Για τους περισσότερους από τα εμπλεκόμενα μέρη, το στοίχημα θα είναι η εφαρμογή του Ενιαίου Προγράμματος Σπουδών- Ξένων Γλωσσών και, ειδικότερα η οργάνωση του ωρολογίου προγράμματος του σχολείου με τέτοιο τρόπο, ώστε να λειτουργήσουν τα μαθήματα ξένων γλωσσών σε γνωστικά επίπεδα, γεγονός που θέτει κάποια επιπλέον 'προβλήματα' εφαρμογής ανά σχολική μονάδα.

Δυστυχώς, όσο κι αν έχει βελτιωθεί η κατάσταση έναντι του παρελθόντος, όσο και αν διαθέτουμε σήμερα στη δημόσια εκπαίδευση ένα καλό δυναμικό, ικανό να διδάξει σωστά την ξένη γλώσσα, η κατάσταση στη δημόσια εκπαίδευση από πλευράς ξενόγλωσσης παιδείας παραμένει προβληματική έως απογοητευτική. Τα παιδιά δεν μαθαίνουν μέσα στο σχολείο μια έστω ξένη γλώσσα σε επίπεδο που να πούμε ότι τη γνωρίζουν. (Μπαμπινιώτης, 1994) Στα δεδομένα του σήμερα θα πρέπει να προστεθεί η ζοφερή πραγματικότητα ότι ένας στους τέσσερις μαθητές (αριθμός που ολοένα αυξάνεται) δεν έχουν την οικονομική δυνατότητα να παρακολουθήσουν ένα ιδιωτικό κέντρο ξένων γλωσσών .

Η κατάσταση της παιδείας μας στον τομέα αυτόν πρέπει να αλλάξει ριζικά. Το να μαθαίνουν οι μαθητές μας μέσα από το δημόσιο σχολείο μία τουλάχιστον ξένη γλώσσα, δεν είναι ανέφικτο. Χρειάζεται πέρα από την κοινωνική απαίτηση και μια πολιτική απόφαση, να αυξηθούν οι ώρες διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, να χρησιμοποιούνται αποτελεσματικές μέθοδοι διδασκαλίας και κατάλληλα ξενόγλωσσα βιβλία, να γίνεται η διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε ολιγομελή και ομοιογενή, από πλευράς γνώσης και επίδοσης, τμήματα μαθητών, να υπάρχει ο κατάλληλος οπτικοακουστικός εξοπλισμός, σύγχρονα τεχνολογικά εκπαιδευτικά μέσα, διαδραστικοί πίνακες σε κάθε σχολείο, έτσι ώστε να έχουμε το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα.

Το ζητούμενο θα πρέπει να είναι μια προτροπή και έμφαση στην Γλωσσομάθεια μέσα στο ίδιο το δημόσιο σχολείο. Παράλληλα θα πρέπει να βρεθούν τρόποι να ενισχυθεί η εμπιστοσύνη της κοινωνίας στη δυνατότητα τα παιδιά να παίρνουν το Κρατικό Πιστοποιητικό Γλωσσομάθειας μέσα από το δημόσιο σχολείο με αποτελεσματικές διαδικασίες και μικρότερο οικονομικό κόστος για την οικογένεια.

### 3. Πιλοτική εφαρμογή του ενιαίου προγράμματος σπουδών των ξένων γλωσσών.

Στο **Πειραματικό Γυμνάσιο Ηρακλείου**, τα τελευταία χρόνια, ο τομέας των διδακτικών πρακτικών συγκροτείται κυρίως από το σύνολο των ενεργειών για την εφαρμογή του πιλοτικού προγράμματος σπουδών, με άξονες τη διερευνητική μάθηση, τη διαθεματικότητα, τη βιωματικότητα, τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών, και την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. Οι μέθοδοι διδασκαλίας συνδέονται και απορρέουν από το

διδασκόμενο αντικείμενο και παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις ανάλογα με το γνωστικό πεδίο.

Συγκεκριμένα, στη διδασκαλία της Αγγλικής Γλώσσας, στην Α και Β τάξη , κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών, και μετά από έγκριση του Επιστημονικού Εποπτικού Συμβουλίου (ΕΠΕΣ) του σχολείου, εφαρμόζεται συστηματικά το πιλοτικό πρόγραμμα σπουδών που στοχεύει στην απόκτηση του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας από τους ενδιαφερόμενους μαθητές . Οι μέθοδοι διδασκαλίας βασίζονται στην ενεργό εμπλοκή του μαθητή σε πραγματικές καταστάσεις, όπου η έμφαση δίνεται στη βιωματική και άμεση λειτουργία της γλώσσας και όχι απλά στο κανονιστικό και γραμματικο - συντακτικό πλαίσιό της.

Πρέπει να τονιστεί ότι η επιπλέον ώρα των Αγγλικών στην Α' τάξη του Γυμνασίου, που ορίζεται από το ωρολόγιο πρόγραμμα της Διοικούσας Επιτροπής Προτύπων Πειραματικών Σχολείων (ΔΕΠΠΣ) χρησιμοποιείται στο σχολείο μας σε σημαντικό και αποδοτικό βαθμό για την προετοιμασία των μαθητών που επιθυμούν να συμμετέχουν στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας της Αγγλικής Γλώσσας.

Ας σημειωθεί ότι σε κάθε επίπεδο γλωσσομάθειας υπάρχουν σαφείς, περιληπτικές και αναλυτικές περιγραφές του τί θα πρέπει να είναι σε θέση να κάνει ο μαθητής προκειμένου να θεωρηθεί επαρκής χρήστης της ξένης γλώσσας για το αντίστοιχο επίπεδο. Έτσι ο εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να οργανώσει το μάθημα του βάσει σαφώς καθορισμένων μαθησιακών στόχων. Επιπλέον, οι μέθοδοι διδασκαλίας βασίζονται στην ενεργό συμμετοχή του μαθητή δίνοντας έμφαση στη βιωματική χρήση της ξένης γλώσσας, δηλαδή στη λειτουργία της στα ποικίλα επικοινωνιακά περιβάλλοντα όπου χρησιμοποιείται.

Οι περιγραφές αυτές αφορούν τις επικοινωνιακές δραστηριότητες:

1. Κατανόησης γραπτού λόγου (Ενότητα 1)
2. Παραγωγής γραπτού λόγου και γραπτής διάδρασης (Ενότητα 2)
3. Γραπτής διαμεσολάβησης
4. Κατανόησης προφορικού λόγου (Ενότητα 3)
5. Παραγωγής προφορικού λόγου και προφορικής διάδρασης (Ενότητα 4)
6. Προφορικής διαμεσολάβησης

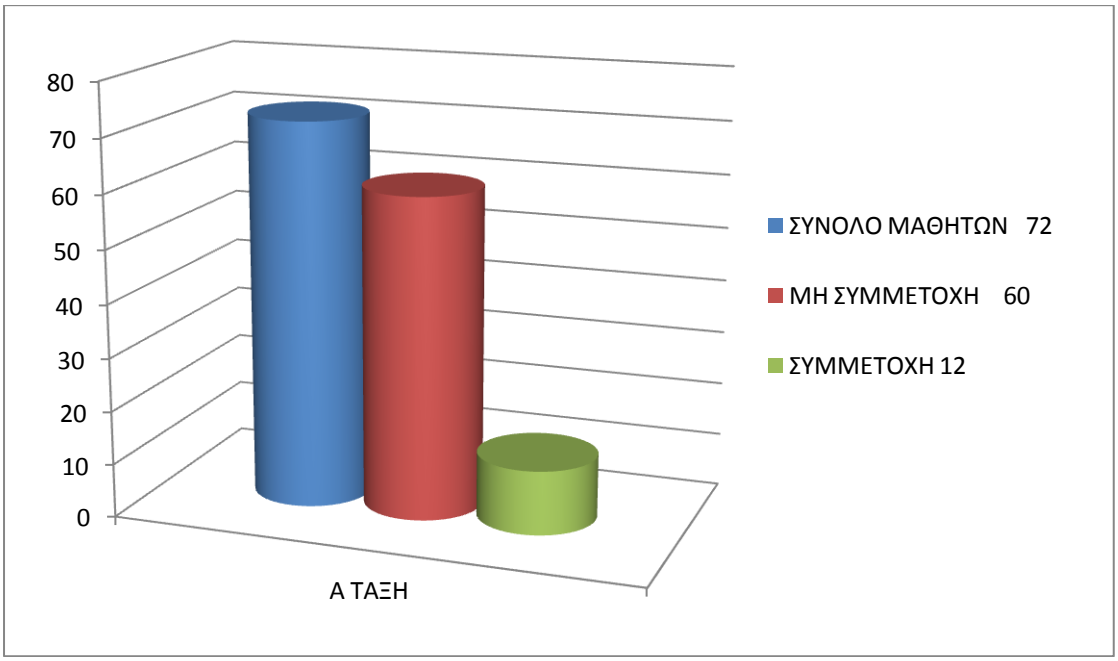
Η είσοδος των σύγχρονων τεχνολογιών στην εκπαίδευση έχει αναμορφώσει σε γενικές γραμμές το μάθημα της ξένης γλώσσας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι σύγχρονες τεχνολογίες αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των μαθητών, είναι σαφές ότι η χρήση τους στο ξενόγλωσσο μάθημα αποτελεί πλέον αναγκαιότητα, μια βασική συνιστώσα της νέας πραγματικότητας. Οι μαθητές εμπλέκονται δημιουργικά σε ένα δυναμικό διδακτικό σενάριο αφού αναλαμβάνουν ιδιαίτερα δημιουργικό και ενεργό ρόλο παράγοντας γνώση. Για τη διαμόρφωση διδακτικών σεναρίων, στα οποία οι μαθητές αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, ενδείκνυται η χρήση ψηφιακών εργαλείων από τους ίδιους τους μαθητές – όχι από τον εκπαιδευτικό (Φραγκάκη,2008). Με την είσοδο των σύγχρονων τεχνολογιών στη σχολική αίθουσα δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για ένα πιο δημιουργικό μάθημα, φεύγουμε από το στενό πλαίσιο μιας δασκαλο- κεντρικής προσέγγισης και κατευθύνουμε σε ένα μαθητο-κεντρικό μοντέλο. Ο μαθητής καλείται να αναλάβει ενεργό ρόλο και προσωπική ευθύνη για τη διαδικασία μάθησης. Τα νέα αυτά δεδομένα απαιτούν τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού στην τάξη. Καθοδηγώντας τους μαθητές στην ανακάλυψη, γινόμαστε συμπαραγωγοί και συνδιαμορφωτές στη διαδικασία μάθησης.

Δεδομένης της σημασίας που δίνει το Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών-Ξένων Γλωσσών στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να λειτουργούν ως *διαμεσολαβητές* μεταφέροντας μηνύματα από τη μια γλώσσα στην άλλη οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος και για την πληρέστερη προετοιμασία τους για τις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας καλούνται να εμπλακούν και στις 4 Ενότητες και κάθε μια από αυτές στοχεύει στον έλεγχο συγκεκριμένων επικοινωνιακών δραστηριοτήτων, οι οποίες πραγματώνονται με χρήση της γλώσσας για κατανόηση και παραγωγή γραπτού και προφορικού λόγου.

Στα πρώτα χρόνια εφαρμογής του Πιλοτικού Προγράμματος ενώ οι προαγωγικές και απολυτήριες εξετάσεις γινόταν υποχρεωτικά στις τρείς από τις τέσσερεις ενότητες του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας ήταν αυτή η αδυναμία από πλευράς πολιτείας να βρεθεί λύση για την εξέταση των μαθητών και στην τέταρτη ενότητα (παραγωγή προφορικού λόγου) έτσι ώστε να επιδοθεί στους μαθητές όχι μια απλή βαθμολογία αλλά το αντίστοιχο διαβαθμισμένο επίπεδο γλωσσομάθειας.

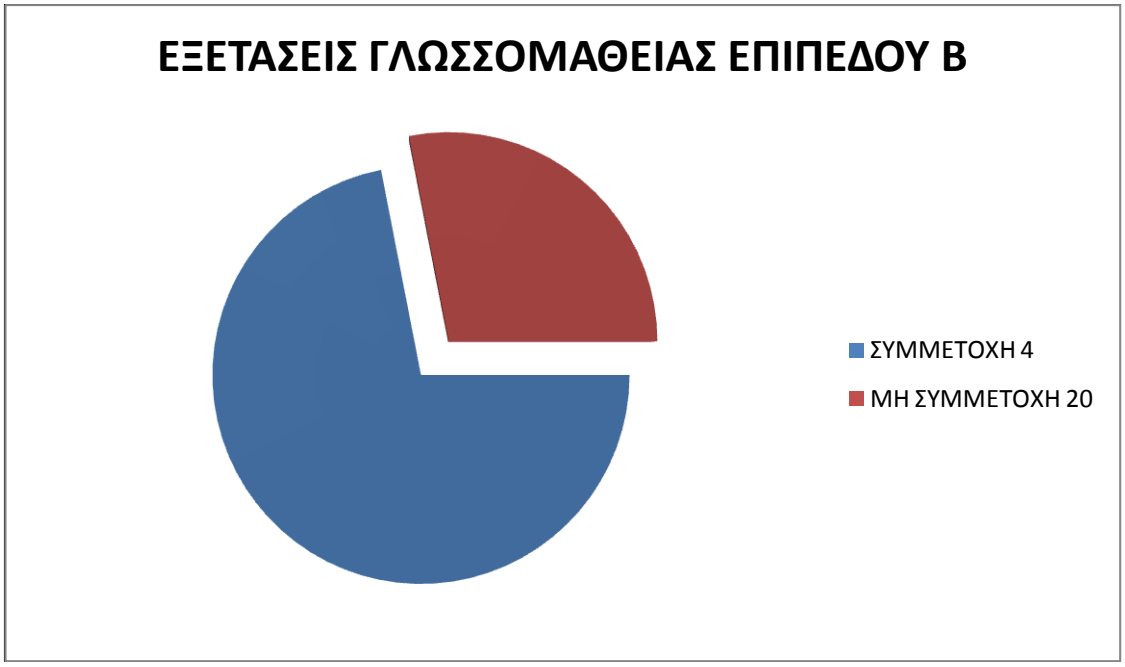
Έτσι τα δύο τελευταία χρόνια δεν είναι κατά κάποιο τρόπο μέσα στο πρόγραμμα εξετάσεων η πιστοποίηση και στην ξένη γλώσσα αλλά οι μαθητές δηλώνουν την επιθυμία τους να συμμετέχουν στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας την καθορισμένη εξεταστική περίοδο και προετοιμάζονται για αυτές με επιπλέον υλικό που διαμορφώνεται από τον εκπαιδευτικό ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα, και οι μαθητές που δεν συμμετέχουν στη διαδικασία πιστοποίησης, ακολουθούν το ίδιο πρόγραμμα διδασκαλίας αφού η διδασκαλία επικεντρώνεται στο γραπτό (writing), ακουστικό (listening)και προφορικό/επικοινωνιακό (speaking) μέρος της εξέτασης και προσφέρει επιπλέον εξάσκηση σε όλους τους μαθητές πάνω στην γλώσσα στόχο, στην προκείμενη περίπτωση, την Αγγλική.

Φέτος, στη αρχή της σχολικής χρονιάς (2016-2017) στην Α τάξη (3 τμήματα από 24 μαθητές, συνολικά 72 μαθητές , 36 αγόρια – 36 κορίτσια) μόνο 12 (6 αγόρια – 6 κορίτσια) απάντησαν θετικά στην επιστολή προς τους γονείς για τη συμμετοχή των παιδιών τους στις διαβαθμισμένες εξετάσεις πιστοποίησης επιπέδου Α1-Α2 του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας (Μαΐου 2017).

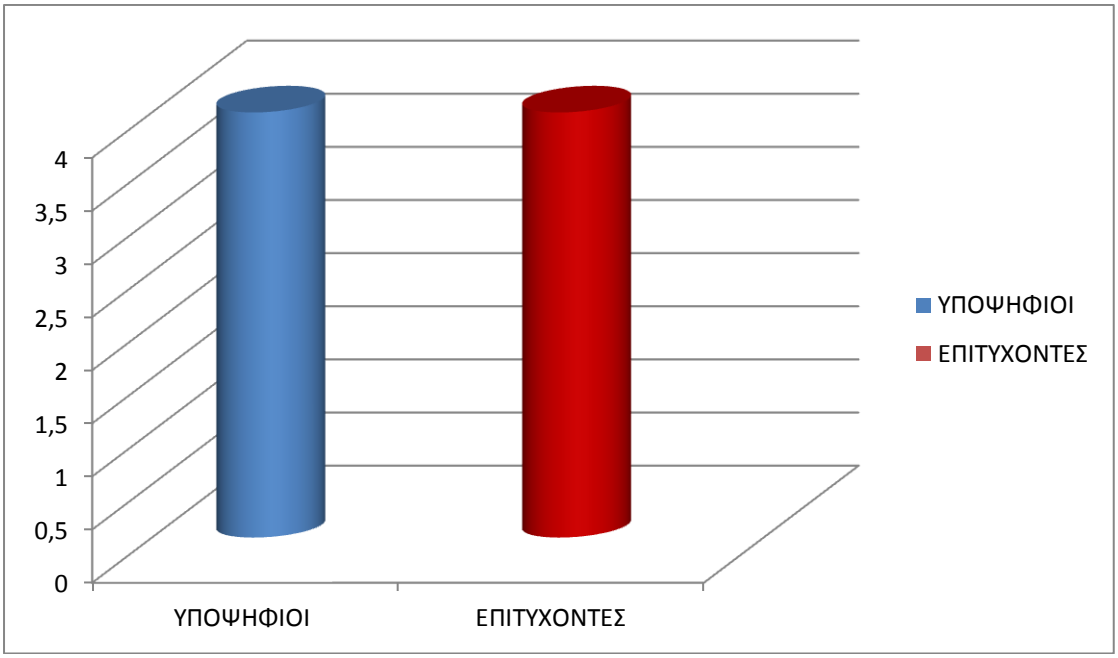



**Σχήμα 1: Συμμετοχή Α' τάξη ΚΠΓ**

Κάνοντας μια αναδρομή στην περσινή σχολική χρονιά 2015-2016 αντίστοιχη επιστολή είχε δοθεί σε ένα από τα τέσσερα τμήματα της Β' τάξης και σε σύνολο 24 μαθητών, μόνο τέσσερεις μαθητές είχαν δηλώσει θετικά για τις αντίστοιχες διαβαθμισμένες εξετάσεις επιπέδου Β.




**Σχήμα 2: Εξετάσεις γλωσσομάθειας επιπέδου Β**




**Σχήμα 3: Υποψήφιοι και επιτυχόντες ΚΠΓ**

## 4. Συμπεράσματα

Σε μια προσπάθεια ανάλυσης του χαμηλού ποσοστού συμμετοχής των μαθητών του σχολείου στις εξετάσεις του Κρατικού Πιστοποιητικού Γλωσσομάθειας η πλειοψηφία των μαθητών τόνισε το γεγονός ότι ελάχιστοι είναι εκείνοι οι οποίοι δεν έχουν αποκτήσει την πιστοποίηση Β επιπέδου από αντίστοιχους φορείς κάποια χρόνια νωρίτερα. Σύμφωνα με τα λεγόμενα τους τόσο οι γονείς τους όσο και οι ίδιοι θεωρούσαν ότι στο Λύκειο θα πρέπει να έχουν ολοκληρώσει τις σπουδές τους τουλάχιστον σε μία ξένη γλώσσα σε επίπεδο Γ2 (proficiency). Το ζητούμενο όμως δεν θα πρέπει να είναι ένας στείρος προσδιορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας, από μόνο του ένα εξαιρετικά δύσκολο εγχείρημα όπως έχουν υποστηρίξει πολλοί μελετητές στη διεθνή και στην ελληνική βιβλιογραφία,

αλλά η ουσιαστική γνώση και χρήση της γλώσσας σε ποικίλα κοινωνικο-πολιτιστικά περιβάλλοντα (Τοκατλίδου, (2006) & Γκοτσιούλα & Δενδρινού (2011)) .

Συμπερασματικά, θα ήθελα να καταθέσω τις απόψεις πολλών συναδέλφων ότι για την αποτελεσματική αναβάθμιση της διδασκαλίας των ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο απαιτείται πρωτίστως η αποτύπωση της υφιστάμενης κατάστασης και των προβλημάτων που αντιμετωπίζει σήμερα ο τομέας αυτός, και η διαμόρφωση μιας συνολικής πρότασης, σε επιστημονική και ρεαλιστική ταυτόχρονα βάση, που θα λαμβάνει υπόψη και θα συνεκτιμά τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας, τις συνθήκες λειτουργίας των σχολείων της χώρας, τις σύγχρονες απαιτήσεις για γλωσσομάθεια, τις προτάσεις των αρμοδίων φορέων και ιδρυμάτων, επιστημονικών οργανώσεων, παραγόντων και στελεχών της εκπαίδευσης καθώς και τις καλές πρακτικές από άλλες χώρες. Προβάλλοντας με αυτό τον τρόπο ένα καινοτόμο μέλλον για τις ξένες γλώσσες (portfolio, bilingual classes…)

Συνειδητοποιούμε καθημερινά, όλο και πιο έντονα ότι βιώνουμε μια περίοδο κοινωνικο – οικονομικής κρίσης και ότι πρέπει τα παιδιά μας να είναι κατάλληλα προετοιμασμένα για το αύριο, έτσι ώστε να έχουν πρόσβαση σε περισσότερες ευκαιρίες και να μπορέσουν να «διαμεσολαβήσουν» ώστε ο κόσμος μας να γίνει καλύτερος.

**Βιβλιογραφία**


Γκοτσιούλα, Β. & Δενδρινού, Β. (2011). Towards a corpus-based approach to modeling languageproduction of foreign language learners in communicative contexts. *Proceedings of the 8thInternational Conference of Recent Advances in Natural Language Processing: Associationfor Computational Linguistics Anthology.*

Κοιλιάρη, Α. (2005). Πολυγλωσσία και γλωσσική εκπαίδευση. Μια κοινωνιολογική προσέγγιση,εκδ. Βάνιας.

Κοιλιάρη, Α. (2016). «Πολυγλωσσία: Από τον δημόσιο λόγο στην εκπαιδευτική πρακτική»Μπαμπινιώτης, Γ. ( 1998). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας, Κέντρο Λεξικολογίας, Αθήνα: σ.435

Μπαμπινιώτης, Γ. Παιδεία, Εκπαίδευση και Γλώσσα, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 1994Τοκατλίδου, Β. (2006). Προσδιορίζοντας τα επίπεδα γλωσσομάθειας. *Πρακτικά του 13ο Διεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας,* Τόμος 9.

Τσοπάνογλου, Α. (2006). Προβλήματα καθορισμού επιπέδων γλωσσομάθειας. *Πρακτικά του 13ουΔιεθνούς Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας,* Τόμος 9

Φραγκάκη, Μ. (2008). Structure of Learning Scenarios. Deliverable WP6 Pedagogical Framework-Pilot Implementation/T61 Pedagogical Framework, Research Academic Computer Technology Institute, Greece.

Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: learning,teaching, assessment. Cambridge: Cambridge University Press.

http://www.ixotisartas.gr/articles-views/item/122-xamenoi-sti-metafrasi

http://rcel.enl.uoa.gr/kpg/gr_past_papers.htm.

# ΟΙ ΟΡΙΣΜΟΙ ΩΣ ΚΡΙΣΙΜΟ ΚΟΜΜΑΤΙ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΥ ΛΟΓΟΥ ΣΤΑ ΤΡΕΧΟΝΤΑ ΑΛΛΑ ΚΑΙ ΣΤΑ ΠΑΛΑΙΟΤΕΡΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

**Μαστρογιάννης Αλέξιος**
alexmastr@yahoo.gr
Σχολικός Σύμβουλος ΠΕ70

**Περίληψη**

Η εισαγωγή των τρεχόντων εγχειριδίων των Μαθηματικών του Δημοτικού, τον Σεπτέμβριο του 2006, εξαιτίας της δεσπόζουσας θέσης τους ως κρίσιμων και κυρίαρχων μέσων διδασκαλίας στην καθημερινή σχολική πρακτική, συνοδεύτηκε από πλείστη κριτική, κυρίως αρνητική και απαξιωτική. Η ύλη τους χαρακτηρίστηκε πολύ εκτεταμένη, πλημμελώς αναπλαισιωμένη, δυσνόητη, αινιγματική και πυκνή, με αποτέλεσμα, κατά τις κριτικές, οι μαθητές να δυσκολεύονται υπερβολικά στην κατανόηση και την αφομοίωσή της. Αρχικά, η παρούσα εργασία αποδελτιώνει δημοσιευμένα σχόλια, σχετικά με το περιεχόμενο των τρεχόντων διδακτικών εγχειριδίων των Μαθηματικών του Δημοτικού και στη συνέχεια εντοπίζει και καταγράφει όλους τους ορισμούς των βιβλίων κάθε τάξης, της παρούσας αλλά και της προηγούμενης γενιάς, με σκοπό τον έλεγχο της διαφοροποίησής τους, μέσω μιας ποσοτικής και ποιοτικής σύγκρισής τους. Γενικά, φάνηκε ότι η εξέταση των ορισμών, ως παραμέτρου συγκριτικής αξιολόγησης περιεχομένου, δε στοιχειοθετεί ουσιαστική δυσκολία κατά τη μελέτη των νέων εγχειριδίων, λόγω της εισαγωγής νέων ορισμών και εννοιών ή μετακύλισής τους σε μικρότερες τάξεις.

**Λέξεις κλειδιά:** Ορισμοί, εγχειρίδια, Μαθηματικά, Δημοτικό Σχολείο

## 1. Εισαγωγή

Τον Σεπτέμβριο του 2006 εκδόθηκαν, με ανάθεση από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, τα καινούργια βιβλία όλων σχεδόν των γνωστικών αντικειμένων, για την Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η εισαγωγή αυτών των εγχειριδίων υπήρξε παραπάνω από επιβεβλημένη, καθώς η προηγούμενη γενιά βιβλίων συμπλήρωνε, ήδη, μια εικοσαετία και πλέον, ως το επίσημο διδακτικό υλικό και εργαλείο στα σχολεία της ελληνικής επικράτειας. Επίσης, υπέρ της αλλαγής συνηγορούσαν και τα εκπαιδευτικά-παιδαγωγικά ειωθότα ανά την υφήλιο, δεδομένου ότι τα σοβαρά εκπαιδευτικά συστήματα προβαίνουν, συνήθως, σε αλλαγή των σχολικών βιβλίων κάθε πέντε έως επτά έτη (Reys, Reys, Chavez, 2004). Ακόμη, ένας άλλος λόγος, που ενίσχυε την ανανέωση των σχολικών εγχειρίδιων, ήταν οι νεότερες αντιλήψεις και προτάσεις της Διδακτικής αλλά και η άμεση ανάγκη μετασχηματισμού της παιδείας, ώστε να επωφεληθεί αυτή των πολλών πλεονεκτημάτων που παρέχουν τα εικονικά εργαλεία και οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών. Μια τέτοια σύμπλευση με τα σύγχρονα δεδομένα και τις τάσεις της Παιδαγωγικής και ένας τέτοιος μετασχηματισμός έπρεπε οπωσδήποτε να στηριχθεί και στον σχεδιασμό νέων εγχειριδίων.

Τα σχολικά εγχειρίδια, αιώνες τώρα, είναι τα κυρίαρχα διδακτικά μέσα και αποτελούν αναπόσπαστα μέρη της καθημερινής σχολικής ζωής μαθητών και δασκάλων, διαμορφώνοντας, σχεδόν πλήρως, τον τρόπο της διδασκαλίας και της μάθησης (Sumpter, 2010; Kajander, Lovric, 2009). Πράγματι, το σχολικό βιβλίο έχει τη μεγαλύτερη σημασία και δραστικότητα από όλα τα άλλα μέσα, δεδομένου ότι δρομολογεί και κατευθύνει, καίρια, την πορεία διδασκαλίας και τη διαδικασία της μάθησης. Επιπλέον, προσφέρει στον μαθητή, με τρόπο οργανωμένο, επιστημονικά έγκυρο και παιδαγωγικά σωστό, το μορφωτικό αγαθό που προβλέπει το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Καψάλης, Χαραλάμπους, 1995; Καλούρη, Σιγάλας, 2006).

Στην Ελλάδα το κλίμα, που δημιουργήθηκε μετά την εισαγωγή των τρεχόντων διδακτικών πακέτων των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου, ήταν καθαρά αρνητικό (Μαστρογιάννης, 2016α; 2014α), καθώς πυροδοτήθηκε μια σωρεία γενικευμένων, αμείλικτων και καταφρονητικών, κυρίως, αξιολογικών κρίσεων και σχολίων. Η εστίαση των περισσότερων αξιολογικών μελετών περιστράφηκε γύρω από τη διδακτική αναποτελεσματικότητα των εγχειριδίων και την αδυναμία τους να παράσχουν παρωθητικά μαθησιακά περιβάλλοντα.

Σχετικά με το περιεχόμενο, η ύλη των βιβλίων χαρακτηρίστηκε πολύ υπερβολική, άσχημα αναπλαισιωμένη, πυκνή, γεμάτη ασάφειες και αοριστίες και αινιγματική, με αποτέλεσμα, κατά τις κριτικές, να δημιουργούνται πολλά εννοιολογικά προβλήματα και δυσκολίες στην κατανόηση και την αφομοίωσης της.

Ένα κύριο αξιολογικό κριτήριο για τα εγχειρίδια των Μαθηματικών αποτελεί ο βαθμός της επιτυχημένης ανταπόκρισής τους ως προς το εύρος, την οργάνωση και την κατανόηση του περιεχομένου. Κάθε εγχειρίδιο Μαθηματικών περιλαμβάνει και τις εκφράσεις της μαθηματικής γλώσσας με μαθηματικό περιεχόμενο, δηλαδή τις μαθηματικές εκφράσεις. Μέρος αυτών των εκφράσεων, ως κομμάτι του μαθηματικού λόγου των εγχειριδίων, αποτελούν και οι ορισμοί, απλοί ή σύνθετοι. Οι ορισμοί και οι έννοιες, που εισάγονται, σαφώς μπορεί να συνθέσουν ένα έμμεσο κριτήριο ως προς τη δυσκολία των εγχειριδίων, αφού μπορεί να εντοπιστεί, για παράδειγμα, αν κάποιες γνώσεις, που παλαιότερα προορίζονταν για μεγαλύτερες τάξεις, τώρα διδάσκονται σε μικρότερες.

Η παρούσα εργασία, στο πλαίσιο αυτής της συγκεκριμένης πτυχής αξιολόγησης εγχειριδίων, εντοπίζει και καταγράφει όλους τους ορισμούς των βιβλίων Μαθηματικών της τρέχουσας αλλά και της προηγούμενης γενιάς, σε κάθε τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Σκοπός τίθεται, μέσω μιας ποσοτικής και ποιοτικής σύγκρισης, να ελεγχθεί ο βαθμός διαφοροποίησης των εγχειριδίων, ώστε να διαπιστωθεί, εμμέσως, το ποσό αύξησης της μαθητικής ύλης των τρεχόντων σχολικών βιβλίων, αρχικά, και στη συνέχεια, αν μετακυλίστηκε αυτή σε μικρότερες τάξεις.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών και η αξιολόγησή τους

Τα τωρινά σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών του Δημοτικού σχολείου, ταυτόχρονα με τη διανομή τους στις σχολικές αίθουσες, έτυχαν αδυσώπητης κριτικής. Οι δάσκαλοι της τάξης θεώρησαν ότι τα νέα βιβλία των Μαθηματικών είναι ανεπαρκή, αλυσιτελή και αποτυχημένα, καθώς δεν καταφέρνουν να προκαλέσουν τους μαθητές να ασχοληθούν με τα Μαθηματικά και να αναπτύξουν τη μαθηματική τους σκέψη και επιπλέον αδυνατούν, γενικά, να ενισχύσουν το δημιουργικό, μαθησιακό μαθηματικό περιβάλλον (Κάτσικας, Θεριανός, 2007).

Σύμφωνα με την εφημερίδα ΕΘΝΟΣ (01/03/2008), σε απόγνωση έχουν φέρει τα νέα σχολικά βιβλία του Δημοτικού, και κυρίως αυτά των Μαθηματικών, τους δασκάλους, τους μαθητές αλλά και τους γονείς, αφού οι προσπάθειές τους αποβαίνουν ατελέσφορες και ουτοπικές, ως προς την προαγωγή της γνώσης και της μάθησης, στα «βαριά» και «ασφυκτικά» ελληνικά σχολικά περιβάλλοντα. Οι δάσκαλοι καταβάλλουν τιτάνιο αγώνα, ώστε η ύλη να απλουστευθεί και να γίνει κατανοητή στα παιδιά, πολλές φορές όμως, επί ματαίω, αφού οι μαθητές αδυνατούν να λύσουν ορισμένες ασκήσεις και να εμπεδώσουν συγκεκριμένες μαθηματικές έννοιες. Για παράδειγμα, οι δάσκαλοι θεωρούν ότι το βιβλίο των Μαθηματικών της Δ΄ Δημοτικού έχει ανακρίβειες, ασάφειες, δύσκολες ασκήσεις, δυσνόητες έννοιες και τεράστια ύλη την οποία τα παιδιά αυτής της ηλικίας αδυνατούν να κατανοήσουν και να αφομοιώσουν (Τρίγκα, 2008).

«Η ύλη έχει αυξηθεί και δυσκολέψει, γενικά, στα νέα βιβλία. Πολλές γνώσεις, που παλαιότερα προορίζονταν για μεγαλύτερες τάξεις, τώρα διδάσκονται σε μικρότερες. Αποτέλεσμα είναι να μην έχουν ουσιαστικό αποδέκτη, καθώς ταιριάζουν σε μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας» τόνιζαν δάσκαλοι στην εφημερίδα Καθημερινή (Λακασάς, 2008).

Φυσικά κανένα εγχειρίδιο δεν είναι ούτε τέλειο, ούτε πλήρες και ολοκληρωμένο. Είναι μια πηγή δραστηριοτήτων και μάλιστα δε θα πρέπει να είναι η μόνη (Fredericks, 2005). Οπωσδήποτε, όμως, η αξία των εγχειριδίων είναι ευθέως ανάλογη της πληρότητάς τους κατά την ανάδειξη και υποστήριξη των παρακάτω πέντε αλληλένδετων, θεμελιωδών αρχών των Μαθηματικών (Wu, 2011):

- Οι μαθηματικές προτάσεις είναι ακριβείς. Κάθε στιγμή, είναι σαφές τι είναι γνωστό και τι δεν είναι.
- Κάθε ισχυρισμός μπορεί να υποστηριχθεί από έναν λογικό συλλογισμό. Ο συλλογισμός είναι η κινητήριος δύναμη των Μαθηματικών και η πλατφόρμα που προάγει και προωθεί την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων.
- Τα Μαθηματικά έχουν συνέπεια και συνοχή. Είναι ένα μωσαϊκό στο οποίο όλες οι έννοιες και οι δεξιότητες συνυφαίνονται και αλληλοσυμπληρώνονται, ώστε να σχηματιστεί ένα ενιαίο κομμάτι.
- Τα Μαθηματικά είναι στοχοκεντρικά και κάθε έννοια ή δεξιότητα έχει έναν σκοπό.
- Κάθε έννοια ορίζεται λεπτομερώς και οι ορισμοί αποτελούν τη βάση για λογικούς συμπερασμούς.

Συμπερασματικά, μπορεί να ισχυρισθεί κανείς ότι ένα από τα πλέον σημαντικά αξιολογικά κριτήρια μαθησιακής επιτυχίας ενός εγχειριδίου Μαθηματικών είναι η ευκολία στην κατανόηση του περιεχομένου και η οργάνωσή του (Μαστρογιάννης 2016α; 2014β). Πράγματι, ένα επιτυχημένο εγχειρίδιο μπορεί κάλλιστα να εξυπηρετήσει επαρκώς τον διδακτικό του σκοπό, προάγοντας, μέσω του κατάλληλου περιεχομένου του και των διδακτικών προϋποθέσεων που θα πληροί, τη μαθηματική παιδεία και μάθηση.

Αναπόσπαστο μέρος του περιεχομένου αποτελούν και οι ορισμοί, ως μέρη μαθηματικών εκφράσεων, οι οποίες περιλαμβάνονται στα εγχειρίδια των Μαθηματικών. Μάλιστα, οι ορισμοί, σε κάθε περίπτωση, αποτελούν το πρώτο και βασικό συστατικό μιας αξιωματικής μεθόδου (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ, 2001). Οι μαθηματικές εκφράσεις διαφέρουν ως προς το γλωσσολογικό επίπεδο. Τα κομμάτια λόγου που είναι πληροφοριακού, επεξηγηματικού χαρακτήρα και περιεχομένου αποτελούν το λεγόμενο επιμαθηματικό επίπεδο, ενώ, αντιθέτως, εκφράσεις αυστηρά «μαθηματικές», που αποτελούν, δηλαδή, σημαίνοντα κάποιου μαθηματικού αντικειμένου ή εκφράζουν κάποιο μαθηματικό γεγονός (Παπαδοπετράκης, 2006), ανήκουν στο μαθηματικό επίπεδο. Ακόμη, το επιμαθηματικό επίπεδο χαρακτηρίζεται ως λογικογλωσσικό (πληροφοριακό, δηλωτικό), ως ιστορικό και ως μεθοδολογικό. Οι ορισμοί ανήκουν στο επιμαθηματικό επίπεδο, αν και μπορεί να περιέχουν και κομμάτια καθαρά μαθηματικού επιπέδου. Είναι δυο ειδών (Παπαδοπετράκης, 2006): Απλοί, όπου αποδίδεται όνομα σε ένα γνωστό μαθηματικό αντικείμενο και πλήρεις, όπου κυρίαρχο στοιχείο είναι η λογική ισοδυναμία μεταξύ δυο αποφάνσεων, καθορίζοντας (ή υπονοώντας) την ύπαρξη μιας ικανής και αναγκαίας συνθήκης. Για παράδειγμα, ο ορισμός «Η γραμμή που χωρίζει ένα συμμετρικό σχήμα σε δυο ίδια μισά λέγεται άξονας συμμετρίας» (α΄ τεύχος, σελίδα 27, τρέχον εγχειρίδιο Β΄ Δημοτικού) είναι απλός ορισμός, ενώ ο ορισμός «Ένας αριθμός, μεγαλύτερος από το 1, που έχει μόνο δύο διαιρέτες (το 1 και τον εαυτό του) λέγεται πρώτος» (α΄ τεύχος, σελίδα 36, τρέχον εγχειρίδιο Στ΄ Δημοτικού) είναι πλήρης, επειδή υπονοείται η ύπαρξη ικανής και αναγκαίας συνθήκης.

Η σπουδαιότητα και η δυσκολία των ορισμών τέμνεται και με την απόδοση μαθηματικού νοήματος σε πολλές καθημερινές λέξεις. Οι δυσκολίες, οι οποίες προκύπτουν από το μαθηματικό λεξιλόγιο, οφείλονται και στη διαφορετική και ξεχωριστή σημασία, που αποκτούν λέξεις της καθομιλούμενης, με την ένταξή τους σε μαθηματικά πλαίσια. Το φαινόμενο αυτό καλείται πολυσημία και ενοχοποιείται, ως κύρια πηγή δυσκολιών και μαθητικών παρανοήσεων. Παραδείγματα τέτοιων λέξεων με πολυσημικά εννοιολογικό και μαθηματικό περιεχόμενο είναι και τα: μονός, ζυγός, γωνία, φορές, πίνακας, γινόμενο, όμοια, κάνω, βγάζω, δύναμη κ.α, που, πράγματι, διαφέρουν από το καθημερινό νόημά τους. Έρευνες, από παλιά, έχουν δείξει ότι οι μαθητές

επιλέγουν τη βασική–κυρίαρχη σημασία μιας διφορούμενης, πολυσημικής λέξης, παρά αυτή των λιγότερων γνωστών, εξειδικευμένων πλαισίων (Durkin et al., 1985).

Σύμφωνα με τις Mauch και McDermott (2007), ένα υψηλής ποιότητας εγχειρίδιο Μαθηματικών δεν πρέπει να έχει περισσότερες από δύο καλά ανεπτυγμένες έννοιες κατά μάθημα, ώστε οι μαθητές, μέσω της εξάσκησης, να μπορέσουν να τις αναπτύξουν ικανοποιητικά. Βέβαια, οι έννοιες είναι αλληλένδετες με τους ορισμούς και η παρουσίασή τους συναρτάται άμεσα και με τον τρόπο που ορίζονται αυτές, από τους συγγραφείς των εγχειριδίων.

## 2.2. Η έρευνα – Το δείγμα της έρευνας

Η τρέχουσα εργασία μπορεί να χαρακτηρισθεί μάλλον πρωτότυπη, αφού πρότερες έρευνες με θέμα την ποσοτική και ποιοτική διαφοροποίηση μαθηματικών ορισμών σε γενιές εγχειριδίων δεν έχουν καταγραφεί, τουλάχιστον στον ελληνικό χώρο. Για την περιγραφή και ανάλυση των ορισμών, οι οποίοι περιέχονται στα εγχειρίδια Μαθηματικών της τρέχουσας και της παλαιότερης γενιάς, όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, και της συγκριτικής μελέτης τους αξιοποιείται η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε την άνοιξη του 2017 και το εκπαιδευτικό υλικό, το οποίο χρησιμοποιήθηκε για τη μελέτη και τη σύγκριση των ορισμών, ανά τάξη αλλά και γενικά, ήταν το μοναδικό εγχειρίδιο Μαθηματικών, που διανεμήθηκε στους μαθητές του Δημοτικού σε δυο χρονικές περιόδους. Η προτελευταία γενιά εγχειριδίων ήταν τα διδακτικά πακέτα που περιέχονταν στις σάκες των μαθητών από τα μέσα της δεκαετίας του ΄80 μέχρι και το σχολικό έτος 2005-2006. Μάλιστα, το 1992 παρουσιάσθηκε και μια αναθεωρημένη έκδοσή τους. Τα εγχειρίδια αυτά στηρίχτηκαν στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) του 1982. Η τρέχουσα ομάδα εγχειριδίων βασίστηκε στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και στα Α.Π.Σ του 2003. Άρχισε, δε, να αποτελεί το επίσημο διδακτικό υλικό για τα ελληνόπουλα από τον Σεπτέμβριο του 2006. Οι δυο γενιές εγχειριδίων (βιβλία για τον μαθητή) συνεπικουρούνται και από το βιβλίο για τον δάσκαλο, ενώ μόνο η τελευταία συνοδεύεται και από τετράδιο μαθητή.

Συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό υλικό (βιβλία για τον μαθητή), που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα, ανά τάξη, ήταν (αναφέρεται ο τίτλος, ο αριθμός τευχών και η χρονολογία έκδοσης):

- Τάξη: Α΄ Δημοτικού
- Τα Μαθηματικά μου, Α΄ Δημοτικού, πρώτο και δεύτερο μέρος, Έκδοση 2005
- Μαθηματικά Α΄ Δημοτικού, α΄ και β΄ τεύχος, Έκδοση 2015
- Τάξη: Β΄ Δημοτικού
- Τα Μαθηματικά μου, Β΄ Δημοτικού, πρώτο και δεύτερο μέρος, Έκδοση 2005
- Μαθηματικά Β΄ Δημοτικού, α΄ και β΄ τεύχος, Έκδοση 2015
- Τάξη: Γ΄ Δημοτικού
- Τα Μαθηματικά μου, Γ΄ Δημοτικού, πρώτο και δεύτερο μέρος, Έκδοση 2005
- Μαθηματικά Γ΄ Δημοτικού, ένα τεύχος, Έκδοση 2015
- Τάξη: Δ΄ Δημοτικού
- Τα Μαθηματικά μου, Δ΄ Δημοτικού, πρώτο και δεύτερο μέρος, Έκδοση 1999
- Μαθηματικά Δ΄ Δημοτικού, ένα τεύχος, Έκδοση 2015
- Τάξη: Ε΄ Δημοτικού
- Τα Μαθηματικά μου, Ε΄ Δημοτικού, πρώτο και δεύτερο μέρος, Έκδοση 2005
- Μαθηματικά Ε΄ Δημοτικού, ένα τεύχος, Έκδοση 2015
- Τάξη: Στ΄ Δημοτικού
- Τα Μαθηματικά μου, Στ΄ Δημοτικού, πρώτο και δεύτερο μέρος, Έκδοση 2005
- Μαθηματικά Στ΄ Δημοτικού, ένα τεύχος, Έκδοση 2015

## 3. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Οι ορισμοί, με την εισαγωγή μαθηματικών εννοιών που κομίζουν, είναι κατά βάση συνδεδεμένοι με το εύρος του περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, καθώς και με τη δυσκολία του. Μέσω των ορισμών μπορεί να εντοπιστούν και οι πρότερες μαθηματικές γνώσεις που απαιτούνται για την κατανόηση κάθε μελετώμενου κεφαλαίου των Μαθηματικών, αλλά και να προσδιοριστεί αν υφίσταται μετακύλιση κάποιων γνώσεων και εννοιών σε μικρότερες τάξεις. Σκοπό της παρούσας εργασίας αποτελεί ο εντοπισμός και η καταγραφή όλων των ορισμών των σχολικών βιβλίων κάθε τάξης, της παρούσας αλλά και της προηγούμενης γενιάς, με σκοπό τον έλεγχο της διαφοροποίησής τους, μέσω μιας ποσοτικής και ποιοτικής σύγκρισής τους.

Ειδικότερα, στους στόχους της μελέτης περιλαμβάνεται: α) η διερεύνηση ύπαρξης σημαντικών αλλαγών και διαφορών στους ορισμούς, ικανών να επιφέρουν σημαντικές διαφοροποιήσεις στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων, β) η εξέταση της μετακύλισης ορισμών και προς τις δυο κατευθύνσεις (προς μεγαλύτερες ή προς μικρότερες τάξεις), γ) ο εντοπισμός εισαγωγής νέων ορισμών ή κατάργησης τους και δ) η μελέτη, μέσω της παρουσίας των ορισμών, της ύπαρξης σπειροειδούς διάταξης της ύλης στα εγχειρίδια των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου.

### 3.1. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα, που προκύπτουν από τους παραπάνω παρατιθέμενος στόχους και θα μελετηθούν στην τρέχουσα έρευνα, είναι τα εξής:

- Υπάρχουν σημαντικές κάθετες ή και οριζόντιες διαφοροποιήσεις και αλλαγές ως προς την παρουσίαση των ορισμών και το πλήθος τους στις δυο γενιές των εγχειριδίων;
- Υπάρχουν σοβαρές περιπτώσεις μετακύλισης της ύλης σε άλλες τάξεις;
- Έχουν εισαχθεί νέοι ορισμοί στα τρέχοντα εγχειρίδια;
- Έχουν καταργηθεί ορισμοί στα νέα εγχειρίδια;
- Ακολουθείται η σπειροειδής διάταξη της ύλης, όσον αφορά στην οικοδόμηση των εννοιών, μέσω των ορισμών;

### 3.2. Περιορισμοί - Οριοθετήσεις της έρευνας

Σημεία αναφοράς και μελέτης για την παρούσα έρευνα θα αποτελέσουν τα βιβλία για τον μαθητή και όχι τα τετράδια εργασιών που συνοδεύουν τα τρέχοντα εγχειρίδια. Η διαφοροποίηση των εγχειριδίων θα εστιασθεί στη διερεύνηση ύπαρξης και εισαγωγής νέων μαθηματικών εννοιών ή στην απουσία τους, μόνο μέσω των ορισμών. Ακόμη, δε θα αποτελέσει ενότητα της παρούσας έρευνας μια συγκριτική μελέτη των Α.Π.Σ καθώς και των Δ.Ε.Π.Π.Σ στα οποία βασίζονται οι δυο γενιές εγχειριδίων. Σε κάθε περίπτωση, λαμβάνονται υπόψη και οι υπονοούμενοι ορισμοί (ειδικά στις μικρές τάξεις). Τέλος, η τρέχουσα έρευνα δε θα εξετάσει τη δυσκολία του περιεχομένου, η οποία, ενδεχομένως, να συναρτάται με τις απαιτητικές ασκήσεις και τις διαλαμβανόμενες δραστηριότητες σε κάθε εγχειρίδιο.

### 3.3. Περιγραφή - Ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Ισχυρή επίδραση στη διαμόρφωση των Α.Π.Σ και συνεπακόλουθα στην ύλη των εγχειριδίων έχει ο, προτεινόμενος από τον Αμερικανό ψυχολόγο Jerome Bruner (1915-2016), σπειροειδής τρόπος διάταξης της ύλης. Οι συνεχώς αυξανόμενοι ομόκεντροι κύκλοι, οι οποίοι συμβολίζουν γνώσεις, αξίες, στάσεις και δεξιότητες, σταδιακά με την παρέλευση των ανώτερων γνωστικών επιπέδων (σχολικών τάξεων, κατά μια έννοια) ολοένα επαναπραγματεύονται, διευρύνονται και εμπλουτίζονται. Μάλιστα, το πλέον αξιόλογο χαρακτηριστικό γνώρισμα των Α.Π.Σ και των εγχειριδίων των Μαθηματικών είναι αυτή η σπειροειδής διάταξη της ύλης τους (Crawford & Snider, 2000).

Και στις δυο ομάδες εγχειριδίων προκαταβολικά μπορεί να τονισθεί ότι η σπειροειδής διάταξη της ύλης αλλά και η παροχή ευκαιριών στους μαθητές για βαθμιαία οικοδόμηση των μαθηματικών ιδεών αποτελεί πολύτιμη εξάρτυσή τους. Τελευταία, ωστόσο, όπως και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νέου Σχολείου πρεσβεύει, η σπειροειδής διαδικασία γενίκευσης και αφαίρεσης του μαθηματικού περιεχομένου συνιστάται να αναπτυχθεί με βάση τις τροχιές διδασκαλίας και μάθησης. Αναλυτικότερα, όπως αναφέρεται στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών, μια τροχιά διδασκαλίας και μάθησης αποτυπώνει μια διαδρομή της μαθησιακής εμπειρίας των μαθητών σε μια συγκεκριμένη θεματική περιοχή του Προγράμματος Σπουδών των Μαθηματικών και προσδιορίζει την εξέλιξη των προσδοκώμενων κατά περίπτωση μαθησιακών αποτελεσμάτων, όπως και την αφετηρία και το αποτέλεσμα της διδασκαλίας.

Μεγάλο βαθμό ανταποκρισιμότητας επιδεικνύουν οι δυο γενιές εγχειριδίων και στην πλήρωση των προϋποθέσεων που ορίζει το γνωστό γεωμετρικό μοντέλο των Van Hiele, το οποίο από το 1984 άρχισε να ρυθμίζει καθοριστικά τη σύνταξη των Α.Π.Σ των Μαθηματικών (Crowley, 1987). Οι μαθητές μαθαίνουν και εμπεδώνουν τη Γεωμετρία (η οποία στα εγχειρίδια παρουσιάζεται αποσπασματικά), προχωρώντας διαδοχικά μέσω πέντε επιπέδων γεωμετρικής σκέψης. Η διερεύνηση, η αιτιολόγηση και η χρήση μαθηματικών υποθέσεων, με διαφορετικό βαθμό, βέβαια, αυστηρότητας κάθε φορά, είναι κοινός τόπος σε όλα αυτά τα πέντε επίπεδα (Gawlick, 2005). Τα πέντε επίπεδα γεωμετρικής σκέψεις των van Hiele είναι, κατά βάση, ιεραρχικά και ακολουθιακά και, φυσικά, δεν είναι ηλικιακά συναρτημένα, αφού η μετάβαση στο ανώτερο επίπεδο συναρτάται με την εμπειρία, ανεξαρτήτως ηλικίας. Από τα επίπεδα αυτά, μόνο τα τρία πρώτα αφορούν στα παιδιά του Δημοτικού Σχολείου. Στο πρώτο επίπεδο της Νοερής Απεικόνισης (Visualisation), οι μαθητές γνωρίζουν τα γεωμετρικά ονόματά τους, αλλά παραβλέπουν τις ιδιότητες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, τα οποία δε γίνονται αντιληπτά. Συχνά, καταφεύγουν στη σύγκριση των σχημάτων με ένα γνωστό πρότυπο. Στο επόμενο επίπεδο της ανάλυσης (Analysis), οι μαθητές εξοικειώνονται σταδιακά με την ορολογία, μέσω παρατήρησης και πειραματισμού εντοπίζουν τις ιδιότητες κάποιων σχημάτων και προβαίνουν σε χαλαρές γενικεύσεις και ομαδοποιήσεις. Αδυνατούν, όμως, να εξηγήσουν τις ιδιότητες και τις σχέσεις μεταξύ τους. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των σχημάτων δεν εντοπίζονται ακόμη και οι ορισμοί δεν είναι, ακόμη, πλήρως κατανοητοί. Στο τρίτο επίπεδο της μη Τυπικής Παραγωγής (Informal Deduction), οι μαθητές των μεγάλων τάξεων μπορούν να δημιουργήσουν ορισμούς και να προβάλουν λογικά επιχειρήματα σχετικά με τα χαρακτηριστικά ή τις σχέσεις μεταξύ των ιδιοτήτων των σχημάτων, μέσω μιας ενορατικής κατανόησης των ιδιοτήτων των σχημάτων αλλά και κάποιων συσχετισμών μεταξύ των ιδιοτήτων διαφορετικών σχημάτων.

Στο πλαίσιο αυτό της απουσίας ορισμών, σύμφωνα με το μοντέλο van Hiele, στα εγχειρίδια της Α΄ τάξης και των δυο περιόδων που εξετάζονται, οι (υπονοούμενοι) κοινοί ορισμοί αναφέρονται σε:

iii. Προμαθηματικές, λογικομαθηματικές έννοιες
iv. Ομαδοποιήσεις-ανταλλαγές
v. Σύνολα
vi. Αριθμητικές πράξεις, αντιμεταθετικότητα πράξεων
vii. Ισότητες – ανισότητες
viii. Γραμμές
ix. Σχήματα-Στερεά
x. Απόλυτα, τακτικά αριθμητικά
xi. Έννοια του μισού

Στο νέο εγχειρίδιο προστέθηκαν οι (απλές) έννοιες πλατύ-στενό, χοντρό-λεπτό, τετραγωνισμένο χαρτί, πυραμίδα, γραμμή σαν πριόνι, γραμμή σούστα και γραμμή σαλιγκάρι, ενώ οι σημαντικοί νέοι ορισμοί-έννοιες, που εισήχθηκαν στο νέο εγχειρίδιο αφορούν στην πράξη της διαίρεσης, στο μοτίβο, στο τάγκραμ και στη συμμετρία. Πράγματι, όσον αφορά στα μοτίβα η

ενσωμάτωσή τους στην ύλη του Δημοτικού (από την Πρώτη τάξη) είναι πλήρως αναγκαία και για αυτό δικαιολογημένη. Ήδη από την προηγούμενη δεκαετία, η οποία χαρακτηρίζεται από πολλούς ως η δεκαετία των προτύπων-μοτίβων, στα Α.Π.Σ των Μαθηματικών όλων των βαθμίδων εισήχθηκε η μελέτη τους ως σημαντικών μαθηματικών εργαλείων (Τσικοπούλου, 2007), αφού οι μαθητές βοηθιούνται στην ανακάλυψη μαθηματικών σχέσεων με έναν παιγνιώδη τρόπο. Υποστηρίζεται ότι τα Μαθηματικά είναι η επιστήμη των προτύπων - μοτίβων. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι ακόμη και η παρατήρηση απλών μαθηματικών μοτίβων παρέχει άριστες ευκαιρίες μάθησης, ειδικά στους μικρούς μαθητές, επειδή τα μοτίβα συνδυάζουν την εξάσκηση δεξιοτήτων με γενικές ικανότητες, όπως μαθηματική σκέψη, εξερεύνηση, επεξήγηση και επικοινωνία (Wittmann, 2005). Οπωσδήποτε, η διδασκαλία που ενστερνίζεται την άποψη περί «των Μαθηματικών ως επιστήμης των προτύπων» πρέπει να περιλαμβάνει την αναζήτηση, την έρευνα, τη δημιουργία και την εφαρμογή των μοτίβων.

Στα νέα βιβλία των Μαθηματικών αφιερώνεται αρκετός χώρος και για διδακτική αξιοποίηση του παιχνιδιού τάγκραμ. Η μελέτη αυτού του γεωμετρικού γρίφου έχει καθαρά εμπεδωτικό και συνάμα διασκεδαστικό χαρακτήρα. Ως εξήγηση μπορεί να θεωρηθεί η επιβεβαιωμένη, πρόσφατη έμφαση στη μάθηση των μαθηματικών εννοιών, δια μέσου του χειρισμού υλικών, που συνδέονται με τη φυσική γοητεία των γρίφων. Ειδικά, το τάγκραμ θεωρείται μια αποτελεσματική μέθοδος-υλικό διδασκαλίας στην τάξη. Πολλές μαθηματικές έννοιες μπορεί να κατακτηθούν ευκολότερα από τους μαθητές, καθότι δραστηριότητες με τέτοιου είδους παζλ, οδηγούν στην ανακάλυψη της γνώσης, μέσω της αναγκαίας και πρόσφορης ενεργητικής συμμετοχής. Έννοιες, όπως σχήμα, μέγεθος, εμβαδό, ισότητα-ισεμβαδικότητα σχημάτων, ομοιότητα, ιδιότητες πολυγώνων και συμμετρία, οργανώνονται, σχηματίζονται και ενισχύονται, με αξιοποίηση αυτής της κινεζικής επινόησης (Wilkinson, 2008). Οι μαθητές, με αυτή την παιγνιώδη απλοποίηση, μπορούν να εντοπίζουν, να τονίζουν και να αντιλαμβάνονται καλύτερα (Καψάλης, 2002) πολλά κύρια γεωμετρικά χαρακτηριστικά σχημάτων, ιδιότητες αλλά και μετασχηματισμούς.

Επιπλέον, και η εισαγωγή του γεωμετρικού μετασχηματισμού της συμμετρίας ως διδακτικού κεφαλαίου συνάδει και ευθυγραμμίζεται με τους σύγχρονους παιδαγωγικούς προσανατολισμούς. (Μαστρογιάννης, 2016β). Η έννοια της συμμετρίας είναι η μόνη ευθεία αναφορά σε γεωμετρικούς μετασχηματισμούς στο Δημοτικό σχολείο. Αξίζει, δε, να σημειωθεί ότι η συμμετρία στα Αναλυτικά Προγράμματα του Δημοτικού στη χώρα μας, μέχρι και τον Σεπτέμβριο του 2006, διδασκόταν μόνο μία ώρα στην Τετάρτη τάξη. Όμως, με την εισαγωγή των νέων σχολικών βιβλίων στα Μαθηματικά, η έννοια της συμμετρίας καταλαμβάνει πολύ μεγαλύτερο χώρο και μελετάται σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού.

Στον παρακάτω πίνακα καταγράφεται το (κατά προσέγγιση) πλήθος των ορισμών σε κάθε εγχειρίδιο της νέας και της προηγούμενης γενιάς. Λόγω της λελογισμένης και ορθολογικής αξιοποίησης της σπειροειδούς διάταξης της ύλης στα εγχειρίδια, οι ορισμοί που παρουσιάζονται σε προηγούμενες τάξεις δε λογαριάζονται ξανά.

**Πίνακας 1: Πλήθος ορισμών στα νέα (ν.ε) και στα παλαιά (π.ε) εγχειρίδια**
**(Οι ορισμοί που παρουσιάστηκαν σε προηγούμενες τάξεις δεν προσμετρώνται ξανά)**

| Τάξη | Πλήθος ορισμών ν.ε | Πλήθος ορισμών π.ε |
|---|---|---|
| Α΄ | 92 (υπονοούμενοι) | 80 (υπονοούμενοι) |
| Β΄ | 21 | 16 |
| Γ΄ | 24 | 28 |

| | | |
|---|---|---|
| Δ΄ | 38 | 34 |
| Ε΄ | 38 | 55 |
| Στ΄ | 46 | 32 |
| Σύνολο | 261 | 245 |

Στη Β΄ τάξη υπήρξαν λίγες διαφοροποιήσεις, καθώς προστέθηκαν οι (κυρίως) υπονοούμενοι ορισμοί του εκατοστόμετρου, της θεσιακότητας, του αριθμητικού συστήματος, του άξονα συμμετρίας, του άβακα, του πολυγώνου, του πλάγιου παραλληλόγραμμου, του εμβαδού, του αλγόριθμου, του βάρους, της ορθής γωνίας αλλά και των παράλληλων και κάθετων ευθειών. Αντιθέτως, στο τρέχον εγχειρίδιο της Β΄ Δημοτικού δεν παρατηρήθηκαν οι ορισμοί (που υπήρχαν στο παλαιό) του πλάτους, του υποσυνόλου, της γραφικής παράστασης, του βελοειδούς διαγράμματος και του καρτεσιανού γινομένου.

Στη Γ΄ τάξη η σχεδόν συστηματική εισαγωγή της μελέτης των κλασμάτων και των δεκαδικών αριθμών στο τρέχον εγχειρίδιο μπορεί να καταγραφεί ως η σημαντικότερη απόκλιση των δυο βιβλίων. Οι πρόσθετοι, καινούργιοι ορισμοί αφορούν στο ανάπτυγμα στερεών (βρίσκεται στη Στ΄ τάξη στο παλαιό εγχειρίδιο), το παραλληλεπίπεδο, το ρωμαϊκό και ελληνικό σύστημα γραφής των αριθμών (που μελετώνται στο παλαιό βιβλίο της Ε΄ τάξης), τα ισοδύναμα κλάσματα και τη μάζα. Οι ορισμοί του παλαιού βιβλίου που απουσιάζουν από το καινούργιο είναι το στοιχείο και το περίγραμμα συνόλου, ο πολλαπλασιαστής-έος, το μεικτό και καθαρό βάρος, το απόβαρο, ο κυκλικός δίσκος, το κυβικό μέτρο, η πιθανότητα και η στατιστική.

Τα δυο εγχειρίδια της Δ΄ τάξης παρουσιάζουν μικρές ποσοτικές αλλαγές, αν και η ποιοτική μεταβολή είναι οπωσδήποτε μεγαλύτερη, αφού στο τρέχον εγχειρίδιο εισάγονται η στρογγυλοποίηση και η αναγωγή στη μονάδα, οι συμμιγείς αριθμοί, οι τεμνόμενες ευθείες αλλά και το πολλαπλάσιο αριθμού (όλοι αυτοί οι ορισμοί παρουσιάζονταν στην Ε΄ τάξη στο προηγούμενο εγχειρίδιο), το αντίστροφο πρόβλημα και το σφάλμα. Αντίθετα, στο νέο εγχειρίδιο δεν υπάρχουν οι (παλαιοί) ορισμοί του άρτιου και περιττού αριθμού, καθώς και της ημιευθείας.

Στην Ε΄ τάξη προστέθηκαν τα ισοπεριμετρικά και ισοεμβαδικά σχήματα, τα σύνθετα γεωμετρικά σχήματα, τα μη κανονικά πολύγωνα και ο αντίστροφος αριθμός. Οι ορισμοί του παλαιού εγχειριδίου της Ε τάξης, που δε συναντώνται στο τρέχον, είναι του ανάγωγου κλάσματος (παρουσιάζεται στο νέο βιβλίο της Στ΄ τάξης), της μεσοκάθετης, του εσωτερικού γωνίας, της χορδής, του τόξου, του απλού και σύνθετου κλάσματος, της προσκείμενης και περιεχόμενης γωνίας, καθώς και του εγγεγραμμένου πολυγώνου σε κύκλο. Επίσης, δεν εμφανίζονται οι στατιστικοί ορισμοί της απόλυτης και σχετικής συχνότητας (είναι στο τρέχον βιβλίο της Στ΄ τάξης), του δείγματος και του πληθυσμού της έρευνας.

Τέλος, μικρές, επουσιώδεις διαφορές παρατηρήθηκαν και στα δυο βιβλία της Στ΄ τάξης. Στο παλαιό εγχειρίδιο, οι ορισμοί της μεικτής και πολυεδρικής επιφάνειας, του ορθογώνιου τραπεζίου δεν αποτελούν ύλη στο νέο, ενώ ο ορισμός του φυσικού αριθμού, της εξίσωσης, του σταθερού και μεταβλητού ποσού, της μεθόδου των τριών, του εικονογράμματος, του γραφήματος γραμμής, του κυκλικού διαγράμματος, του γεωμετρικού, αριθμητικού και σύνθετου μοτίβου, αλλά και της ακολουθίας είναι κομμάτια του επιμαθηματικού επιπέδου μόνο του τρέχοντος εγχειριδίου Μαθηματικών της Έκτης Δημοτικού.

Οπωσδήποτε, άξια μνείας και επεξήγησης είναι και δυο λεκτικά ολισθήματα-γλωσσικές αβαρίες, που παρατηρούνται και στις δυο γενιές των εγχειριδίων. Αρχικά, θα επισημανθεί η ασυνέπεια, που εμφανίζεται στον ορισμό του κύκλου και του κυκλικού δίσκου. Σύμφωνα με τον ευκλείδειο ορισμό (στα Στοιχεία, στην έκδοση του Heiberg, υπάρχουν 121 ορισμοί) «κύκλος ἐστὶ σχῆμα ἐπίπεδον ὑπὸ μιᾶς γραμμῆς περιεχόμενον [ἣ καλεῖται περιφέρεια], πρὸς ἣν ἀφ᾽ ἑνὸς σημείου τῶν ἐντὸς τοῦ σχήματος κειμένων, πᾶσαι αἱ προσπίπτουσαι εὐθεῖαι [πρὸς τὴν τοῦ κύκλου περιφέρειαν] ἴσαι ἀλλήλαις εἰσίν» (Fitzpatrick, 2008; Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ, 2001; Heath, 1908), δηλαδή

«κύκλος είναι το επίπεδο σχήμα που περιέχεται σε μια γραμμή (η οποία καλείται περιφέρεια), προς την οποίαν από ένα σημείο εσωτερικού του σχήματος, όλες οι προσπίπτουσες ευθείες (προς την περιφέρεια του κύκλου) είναι μεταξύ τους ίσες» (ορισμός 15, Βιβλίο Ι των Στοιχείων). Ίδιο ορισμό, που παραμένει ακόμη σύγχρονος, αφού χρησιμοποιείται μέχρι και σήμερα (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ, 2001), έδωσε και ο Ήρωνας ο Αλεξανδρεύς, αναφέροντας πως «κύκλος ἐστί τό ὑπό μιᾶς γραμμῆς περιεχόμενον ἐπίπεδον τό μέν οὖν σχῆμα καλεῖται κύκλος, ἡ δέ περιέχουσα γραμμή αὐτό περιφέρεια, πρός ἣν ἀφ᾽ ἑνὸς σημείου τῶν ἐντός τοῦ σχήματος κειμένων πᾶσαι αἱ προσπίπτουσαι εὐθεῖαι ἴσαι ἀλλήλαις εἰσίν».

Στα εγχειρίδια, όμως, παρατηρείται ευθεία απόκλιση από τον ορισμό του Ευκλείδη αλλά και από τις κατευθυντήριες οδηγίες του Αναλυτικού Προγράμματος των Μαθηματικών. Έτσι, ως κύκλος ορίζεται μόνο η γραμμή (περιφέρεια) και ως κυκλικός δίσκος η γραμμή με την επιφάνεια που περικλείει. Ωστόσο, παρόμοια διαφοροποίηση δεν υφίσταται στα υπόλοιπα επίπεδα σχήματα. Δεν προτείνονται, δηλαδή, αντίστοιχες του κυκλικού δίσκου εκφράσεις, όπως για παράδειγμα «τριγωνωτό» (για το εμβαδό του τριγώνου), «ρομβωτό» ή «τετραγωνικό σχήμα», για τα εμβαδά των αντίστοιχων επίπεδων σχημάτων. Βέβαια, πέραν αυτής της ανακολουθίας και της επιστημονικής ασυνέπειας, η έκφραση «κυκλικός δίσκος» χαρακτηρίζεται και σόλοικη, αφού είναι συντακτικώς λανθασμένη και πλεονασματική, καθώς ένας δίσκος, ως ένα κυκλικό και επίπεδο σχήμα, είναι πάντα …κυκλικός.

Επίσης, μερικώς διευκρινίζεται ότι οι εκφράσεις «ισοδύναμα κλάσματα» και «ίσα κλάσματα» είναι ταυτόσημες. Η έκφραση «ισοδύναμα» αποκτά διαφορετική και ιδιαίτερη σημασία στα Μαθηματικά. Σε ένα μη κενό σύνολο Α, μια σχέση ισοδυναμίας επί του Α είναι, ως μια ικανή και αναγκαία συνθήκη, ανακλαστική, συμμετρική και μεταβατική. Η σχέση ισοδυναμίας διαμερίζει το σύνολο Α σε ξένα μεταξύ τους υποσύνολα, τα οποία καλούνται κλάσεις ισοδυναμίας. Όλα τα στοιχεία κάθε κλάσης είναι ισοδύναμα μεταξύ τους και μπορούν να λειτουργήσουν ως αντιπρόσωποί της. Έτσι, το σύνολο των ρητών αριθμών μπορεί να χωριστεί σε (αριθμήσιμα άπειρες) κλάσεις ισοδυναμίας. Σε κάθε κλάση ανήκουν όλα τα ίσα μεταξύ τους κλάσματα (που είναι για αυτό τον λόγο και ισοδύναμα). Για παράδειγμα, μια κλάση ισοδυναμίας είναι αυτή που περιλαμβάνει τα (ίσα) κλάσματα 2/3, 4/6, 6/9, 8/12, 10/15, …, ενώ μια άλλη είναι η 5/7, 10/14, 15/21, 20/28, 25/35, … κ.λπ.

## 4. Συμπεράσματα, Συζήτηση, Προτάσεις

Πολλοί δάσκαλοι, μαθητές και γονείς θεωρούν πως Μαθηματικά είναι μόνο ό,τι συμπεριλαμβάνεται στα εγχειρίδια (Johansson, 2006). Έτσι, εάν ένα μαθηματικό θέμα δεν καλύπτεται από το σχολικό βιβλίο, τότε, γενικά, οι μαθητές το θεωρούν ξένο σώμα και δεν το μαθαίνουν (Koehler Zeringue et al., 2010). Για αυτό, η άμεση αξιοποίηση ενός εύχρηστου, φιλικού και αποτελεσματικού εγχειριδίου, ειδικά στο μάθημα των Μαθηματικών, καθίσταται κρίσιμη και επιτακτική. Αυτήν την κρισιμότητα του εγχειριδίου τη μεγεθύνει και το αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι τα Μαθηματικά αποτελούν το μάθημα-κλειδί στη βασική εκπαίδευση όλων των χωρών του κόσμου. Ακόμη και οι ίδιοι οι μαθητές τα θεωρούν «πρωτεύον», χρήσιμο και σημαντικό μάθημα (Grootenboer, Marshman, 2016). Σε όλα σχεδόν τα εκπαιδευτικά συστήματα 12% έως 15% του χρόνου των μαθητών αφιερώνεται στη διδασκαλία των Μαθηματικών, ήδη από τις πρώτες τάξεις της στοιχειώδους εκπαίδευσης (Tang, 2005; Russel, 1984). Στην Ελλάδα στα ενιαίου τύπου σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, που άρχισαν τη λειτουργία τους τον Σεπτέμβριο του 2016, το αντίστοιχο ποσοστό ανέρχεται σε 5/30 ≈ 16,7%, για την Α΄ και Β΄ τάξη και 4/30 ≈ 13,3%, για τις υπόλοιπες, τέσσερις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου.

Σε κάθε περίπτωση, εξαιτίας αυτής της σπουδαιότητας των Μαθηματικών αλλά και της πολυμορφίας και της ιδιαιτερότητας του μαθήματος (αλυσιδωτή δομή, ειδική μαθηματική γλώσσα, σχολαστικότητα, συντομία, ακρίβεια κ.λπ.), η συχνή ανανέωση και η διαρκής αξιολόγηση, επικαιροποίηση και βελτίωση των σχολικών εγχειριδίων, σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα, πρέπει να αποτελεί καίρια και διαχρονική παιδαγωγική επιταγή.

Η παρούσα εργασία κινούμενη σε αυτό το αξιολογικό πλαίσιο, και σύμφωνα με τα τιθέμενα ερευνητικά ερωτήματα, κατέγραψε τους ορισμούς, που συμπεριλαμβάνονται στα τρέχοντα και στα αμέσως παλαιότερα εγχειρίδια των Μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου. Οι ορισμοί αυτοί, ως μια παράμετρος συγκριτικής αξιολόγησης περιεχομένου, αξιοποιήθηκαν, ώστε να αποσαφηνιστεί, στο μέτρο του δυνατού, αν επήλθε ποιοτική και ποσοτική διαφοροποίηση του περιεχομένου και αν η ύλη, τελικά, των νέων εγχειριδίων «δυσκόλεψε», εξαιτίας της εισαγωγής νέων μαθηματικών εννοιών. Πάντως, και τα δυο εγχειρίδια, όπως προλέχθηκε, καλύπτουν πολύ ικανοποιητικά τον σπειροειδή, σταδιακό τρόπο διάταξης της ύλης, δίνοντας έτσι στους μαθητές τη δυνατότητα, μέσω μαθησιακών συνθηκών αδύνατης περιχάραξης βηματισμού (Μαστρογιάννης, 2014β), να συγχρονίσουν τις γνωστικές διαδρομές τους.

Καταρχάς, πρέπει να επισημανθεί ότι συνολική διαφοροποίηση στο πλήθος των ορισμών, μάλλον, δεν υπήρξε. Όλοι, δε, οι νέοι ορισμοί είναι παιδαγωγικά δικαιολογημένοι, καθώς η εισαγωγή της συμμετρίας, του μοτίβου, του τάγκραμ, του άβακα, του αλγόριθμου, της εξίσωσης, της μεθόδου των τριών, του εικονογράμματος, του γραφήματος γραμμής κ.λπ., ως καινούργιων εννοιών μελέτης, ευθυγραμμίζονται με τα νέα ερευνητικά δεδομένα και τις σύγχρονες θεωρήσεις της μαθηματικής παιδείας.

Ωστόσο, κάποιες μετακυλίσεις ορισμών-εννοιών σε μικρότερες τάξεις, στα νέα εγχειρίδια, είναι γεγονός ότι μπορούν εύκολα να εντοπιστούν. Έτσι η διαίρεση και η συμμετρία είναι μέρος, πια, της ύλης της Πρώτης Δημοτικού, ενώ η αξία της θέσης ενός ψηφίου, οι ορισμοί κάποιων πολυγώνων, το εμβαδό, η ορθή γωνία και οι παράλληλες και κάθετες ευθείες, παρουσιάζονται στη Δευτέρα τάξη.

Στα τρέχοντα βιβλία η σχεδόν συστηματική μελέτη των κλασμάτων αλλά και η εισαγωγή των δεκαδικών αριθμών υλοποιείται στην Τρίτη τάξη. Επίσης, σε αυτήν την τάξη παρουσιάζεται το ανάπτυγμα στερεών («κατέβηκε» από την Στ΄ τάξη που βρισκόταν στο παλαιό εγχειρίδιο), το παραλληλεπίπεδο και το ρωμαϊκό και ελληνικό σύστημα γραφής των αριθμών (που υπήρξαν ύλη στο παλαιό βιβλίο της Ε΄ τάξης).

Στο παρόν εγχειρίδιο της Δ΄ τάξης εισάγονται οι ορισμοί που κάλυπταν ύλη στο παλαιό εγχειρίδιο της Ε΄ τάξης, όπως η στρογγυλοποίηση και η αναγωγή στη μονάδα, οι συμμιγείς αριθμοί, οι τεμνόμενες ευθείες αλλά και το πολλαπλάσιο αριθμού. Επιπλέον, προστέθηκαν και οι ορισμοί του αντίστροφου προβλήματος και του σφάλματος.

Στη συνέχεια, στο νέο εγχειρίδιο της Πέμπτης τάξης συναντώνται οι καινούργιοι ορισμοί των ισοπεριμετρικών και ισοεμβαδικών σχημάτων, των σύνθετων γεωμετρικών σχημάτων των μη κανονικών πολυγώνων και του αντίστροφου αριθμού. Στη Στ΄ τάξη παρατηρούνται κάποια νέοι (επουσιώσεις, κατά βάση), ορισμοί, όπως του φυσικού αριθμού, της εξίσωσης, του σταθερού και μεταβλητού ποσού, της μεθόδου των τριών, του εικονογράμματος, του γραφήματος γραμμής, του κυκλικού διαγράμματος, του γεωμετρικού, αριθμητικού και σύνθετου μοτίβου, αλλά και της ακολουθίας.

Αντίθετα, οι καταργήσεις ορισμών που υπήρχαν στα παλαιά βιβλία και απουσιάζουν στα τρέχοντα είναι μάλλον ασήμαντες. Επίσης, «ανέβασμα» ύλης από χαμηλότερες τάξεις του παλαιού σε υψηλότερες στο νέο δε θεμελιώνεται (πλην κάποιων, ελάχιστων όρων συνολοθεωρίας και στοχαστικότητας). Οι άξιες αναφοράς καταργήσεις ορισμών αφορούν στο καρτεσιανό γινόμενο, τη μεσοκάθετη, το εσωτερικό γωνίας, τη χορδή, το τόξου, το απλό και σύνθετο κλάσμα, την προσκείμενη και περιεχόμενη γωνία τριγώνων, τη μεικτή και πολυεδρική επιφάνεια, το ορθογώνιο τραπέζιο, το εγγεγραμμένο πολύγωνο σε κύκλο, καθώς και τον πολλαπλασιαστή και πολλαπλασιαστέο. Μάλιστα, αυτή η τελευταία κατάργηση των ορισμών μπορεί να λογισθεί επιβεβλημένη, δεδομένου ότι η αντιμεταθετική ιδιότητα του πολλαπλασιασμού, στο σύνολο των ρητών αριθμών, καθιστά πλεονασματικό, άσκοπο και άνευ ουσίας τον ονοματολογικό διαχωρισμό αυτών των δυο τελεστών. Φυσικά, εξαιτίας της παράλειψης αυτών των δυο (συγκεχυμένων) ορισμών, αποφεύγεται και μια μη αμελητέα γνωστική επιβάρυνση των μαθητών.

Συμπερασματικά, μπορεί να ειπωθεί πως δε στοιχειοθετείται ουσιαστική δυσκολία μελέτης των νέων εγχειριδίων, λόγω της εισαγωγής νέων ορισμών και εννοιών ή της μετακύλισής τους σε μικρότερες τάξεις. Υπήρξαν, βέβαια, διαφοροποιήσεις και μεταβολές, αλλά οι περισσότερες ήταν επιβεβλημένες και μη δυνάμενες να επιφέρουν σημαντικές μαθησιακές και γνωστικές ανακατατάξεις, ανακατανομές και δυσπραγίες. Η δυσκολία, μάλλον, πρέπει να αναζητηθεί στην πληθώρα των δύσκολων, στρυφνών, ασαφών και διφορούμενων ασκήσεων και δραστηριοτήτων, που συμπεριλαμβάνονται στα τρέχοντα εγχειρίδια Μαθηματικών του Δημοτικού. Επιπλέον, και το περιεχόμενο, όπως και ο τρόπος παρουσίασής του, μπορεί να αποτελέσει ανασχετικό παράγοντα μάθησης, όπως συμβαίνει με την ασφυκτική εικονογράφηση και το πυκνό κείμενο σε πολλά από τα τρέχοντα εγχειρίδια, αλλά και την αλλοπρόσαλλη διάταξη του περιεχομένου, τις φύρδην μίγδην ενότητες, δηλαδή, που παρουσιάζει το βιβλίο της Πέμπτης Δημοτικού (Μαστρογιάννης, 2014α). Μάλιστα, το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) αντιλαμβανόμενο τις αδυναμίες των νέων βιβλίων απεύθυνε, το καλοκαίρι του 2016, πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος για τη συγγραφή νέων διδακτικών πακέτων Μαθηματικών για τις Β΄ και Ε΄ τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Τελικά, μετά την αξιολόγηση των δειγμάτων γραφής των υποψηφίων (Φλεβάρης 2017) γράφεται νέο εγχειρίδιο για την Ε΄ Δημοτικού, το οποίο, σύμφωνα με το χρονοδιάγραμμα του ΙΕΠ, θα διανεμηθεί στους μαθητές τον Σεπτέμβριο του 2018. Ως προς το νέο διδακτικό πακέτο Μαθηματικών της Β΄ Δημοτικού, ο διαγωνισμός κηρύχθηκε άγονος, επειδή κανένα δείγμα γραφής των υποψήφιων συγγραφικών ομάδων δεν ξεπέρασε το βαθμολογικό πλαφόν (70 μονάδες από τις 100).

Τη σχολική χρονιά 2011-2012 υλοποιήθηκε η πιλοτική εφαρμογή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στο πλαίσιο της Πράξης «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ, στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3, - Οριζόντια Πράξη». Τελικός στόχος αυτού του πιλοτικού προγράμματος ήταν η γενικευμένη εισαγωγή των νέων Προγραμμάτων Σπουδών στην ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση. Ωστόσο, στα χρόνια που μεσολάβησαν μέχρι σήμερα (καλοκαίρι 2017), καμία κίνηση ή πρωτοβουλία, η οποία θα καθόριζε το μέλλον και την τύχη της εφαρμογής των νέων Προγραμμάτων Σπουδών, δεν καταγράφηκε ούτε γνωστοποιήθηκε. Πάντως, στη γενομένη περίπτωση εισαγωγής τους στην Υποχρεωτική Εκπαίδευση, θα υπάρξουν πολλές και ουσιαστικές ποσοτικές και ποιοτικές διαφοροποιήσεις στους ορισμούς. Όντως, σύμφωνα με τα νέα στοιχεία του περιεχομένου, που περιλαμβάνονται στο Νέο Πρόγραμμα Σπουδών, προτείνεται η μελέτη των κλασματικών αριθμών, των μετρήσεων (μήκους, επιφάνειας, χωρητικότητας, όγκου και γωνιών), των ευκλείδειων μετασχηματισμών, των οπτικοποιήσεων και των Στοχαστικών Μαθηματικών, από την Πρώτη, κιόλας, Δημοτικού (Μαστρογιάννης, 2016β).

Τελικά, μπορεί να ισχυρισθεί κανείς ότι η σωστή τοποθέτηση και διατύπωση αλλά και η επεξηγηματικότητα των ορισμών συντελεί και συμβάλλει στην κατανόηση των απλών ιδεών στις οποίες στηρίζονται τα Μαθηματικά. Τα καλά Μαθηματικά πρέπει να είναι εύκολο να τα καταλάβει κανείς (υπό μια μορφή εκλαΐκευσης), αφού πάντοτε βασίζονται σε απλές, βασικές αφετηριακές ιδέες (που αναδεικνύονται και μέσω των ορισμών), στις οποίες μπορεί να φτάσει οποιοσδήποτε, ακολουθώντας μιαν αντίστροφη πορεία.

Τέλος, ως υστερολογία, ας τονισθεί ότι αυτή η αξία, η ευεργεσία, η αποτελεσματικότητα η «θεϊκότητα» και η επιστημονική μεγαλοσύνη των ορισμών αποτυπώθηκε (Bacon, 1620) πολύ εύστοχα και περίτρανα από τον Πλάτωνα, που, 2.400 χρόνια πριν, σημείωνε πως «αυτός ο οποίος μπορεί να ορίζει και να χωρίζει (διαιρεί) σωστά πρέπει, οπωσδήποτε, να θεωρείται Θεός».

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

Καλούρη, Ρ., Σιγάλας, Χ. (2006). *Γενική Μεθοδολογία–Γενικά Ψυχοπαιδαγωγικά Θέματα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κάτσικας, Χ., Θεριανός, Κ. (2007). (επιμ.). *Νέα Αναλυτικά Προγράμματα και βιβλία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.

Καψάλης, Α. (2002). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη.

Καψάλης, Α., Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Έκφραση.

Κέντρο Έρευνας Επιστήμης και Εκπαίδευσης (Κ.Ε.ΕΠ.ΕΚ) (2001). *Ευκλείδη «Στοιχεία». Η Γεωμετρία του επιπέδου*. Τόμος Ι. Αθήνα.

Λακασάς, Α. (2008). *Σπαζοκεφαλιές τα βιβλία του Δημοτικού*. Εφημερίδα Καθημερινή, 05-10-08.

Μαστρογιάννης, Α. (2016α). Βιβλίο Μαθηματικών Έκτης Δημοτικού: Η συμβατότητα με το ΔΕΠΠΣ, τα φυσικά του χαρακτηριστικά και το περιεχόμενό του, ως πεδία εφαρμογής της ετυμηγορίας των δασκάλων. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 4(3), 8-31.

Μαστρογιάννης, Α. (2016β). Νέο Σχολείο, Νέα Προγράμματα Σπουδών. Διαφοροποιήσεις και ασυμβατότητες σε σχέση με το υπάρχον Εκπαιδευτικό Υλικό: Η περίπτωση των Μαθηματικών της Α΄ Δημοτικού. Στα *πρακτικά του 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών − Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και το μέλλον»*. Αθήνα 4, 5, 6 Μαρτίου 2016, Τόμος Β΄, 438-451.

Μαστρογιάννης, Α. (2014α). Τρέχοντα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών στο Δημοτικό Σχολείο: Οχτώ χρόνια …φαγούρα. Στα *πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή: «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία: ιστορικές-συγκριτικές προσεγγίσεις»*. Πανεπιστήμιο Πατρών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Ελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης. Πάτρα, 27-29 Ιουνίου 2014, Θεματική: Σχολικά εγχειρίδια, 189-201.

Μαστρογιάννης, Α. (2014β). Τα σχολικά εγχειρίδια Μαθηματικών ως πολυσύνθετα, δυναμικά, διδακτικά συστήματα και η αξιολόγησή τους. *Παιδαγωγικό Ιδεοδρόμιο*, 7, 102-125.

Παπαδοπετράκης, Ε. (2006). *Φυσικές Γλώσσες και Μαθηματικός Λόγος*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, Τμήμα Μαθηματικών.

Τρίγκα, Ν. (2008). *Γεμάτα ασάφειες τα μαθηματικά της Δ' Τάξης για τους μαθητές*. Εφημερίδα ΕΘΝΟΣ, 01/03/2008.

Τσικοπούλου, Σ. (2007). Ο ρόλος των προτύπων (μοτίβων) στη διδασκαλία των Μαθηματικών. Στα *Πρακτικά του 24ου Συνεδρίου της ΕΜΕ*, Κοζάνη, 2, 3 & 4 Νοεμβρίου 2007.

**Ξενόγλωσση**

Bacon, F. (1620). *Novum Organum Scientiarum*. Retrieved on 27-5-2017 from: http://www. thelatinlibrary.com/bacon.html.

Crawford, D., Snider, V. (2000). Effective Mathematics Instruction. The Importance of Curriculum. *Education & Treatment of Children*, 23, 122–142.

Crowley, M. (1987). The van Hiele model of development of geometric thought. In M. M. Lindquist, A. P. Shulte (Eds.), *Learning and teaching geometry, K-12. 1987 Yearbook of the National Council of Teacher of Mathematics.* Reston: Va, 1-16.

Durkin, K., Crowther, R. D, Shire, B., Riem, R., Nash, P. R. G. (1985). Polysemy in Mathematical and Musical Education. *Applied Linguistics*, 6, 147-161.

Fitzpatrick, R. (2008). *Euclid's Elements of Geometry. The Greek text of J.L. Heiberg (1883–1885) from Euclidis Elementa, edidit et Latine interpretatus est I.L. Heiberg, in aedibus B.G. Teubneri, 1883–1885.* Retrieved on 16-5-2017 from: http:// farside.ph.utexas.edu/Books/ Euclid/Elements.pdf.

Fredericks, A. (2005). *The Complete Idiot's Guide to Success as a Teacher*. Indianapolis: Alpha Books.

Gawlick, T. (2005). Connecting arguments to actions–Dynamic geometry as means for the attainment of higher van Hiele levels. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik*, 37(5), 361-370

Grootenboer, P., Marshman, M. (2016). *Mathematics, Affect and Learning Middle School Students' Beliefs and Attitudes about Mathematics Education*. Singapore: Springer.

Heath, T. L. (1908). *The thirteen books of Euclid's Elements. Translated from the text of Heiberg. With introduction and commentary*. Volume 1, 2 and 3. Cambridge: At the University Press.

Johansson, M. (2006). *Teaching Mathematics with Textbooks. A Classroom & Curricular Perspective.* Doctoral Thesis. Luleå University of Technology, Department of Mathematics.

Kajander, A., Lovric, M. (2009). Mathematics textbooks and their potential role in supporting misconceptions. I*nternational Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(2), 173-181.

Koehler Zeringue, J., Spencer, D., Mark, J., Schwinden, K. (2010). *Influences on Mathematics Textbook Selection: What Really Matter*s? Paper presented at the NCTM Research Pre-session, April 2010, San Diego, CA.

Mauch, E. K., McDermott, M. (2007). Can Elementary Mathematics Textbooks Be Improved to Facilitate Student Understanding of Mathematics? *Mathematics and Computer Education*, 41(2), 127-135.

Reys, J. B., Reys, E. R., Chavez, O. (2004). Why Mathematics Textbook Matter. *Educational Leadership*, 61(5), 61-66.

Russel, H. (1984). Implications of Some Results of the Second International Mathe-matics Study. In Damerow, P., Dunkley, M., Nebres, B., Werry B. (Eds), *Report and papers presented in theme group I, «Mathematics for All» at the 5th International Congress on Mathematical Education*. Adelaide, August 24-29, 1984, UNESCO.

Sumpter, L. (2010). Younger students' conceptions about mathematics and mathematics education. In *Proceedings of the MAVI16 Conference*, June 26-29, 2010, Tallinn.

Tang, K. C. (2005). Secondary School Mathematics Curricula. In Bray, M., Koo, R. (Eds), *Education and Society in Hong Kong and Macao: Comparative Perspectives on Continuity and Change*. Springer, 225-236.

Wilkinson, S. (2008). Tangram Mathematics. *Oklahoma Council of Teachers of Mathematics. Summer Conference*, June 20, 2008. Oklahoma City Community College. Retrieved on 8-5-2017 from: http://www.7starsma.com/images/TAN-Mathematics.pdf.

Wittmann, E. C. (2005). Mathematics as the Science of Patterns – a guideline for Developing Mathematics Education for Early Childhood to Adulthood. Plenary Lecture at *International Colloquium Mathematical learning from Early Childhood to Adulthood*. Mons/Belgium, July, 7-9.

Wu, H. (2011). Phoenix rising: Bringing the common core state mathematics standards to life. *American Educator*, 35(3), 3-13

# ΑΝΑΓΚΗ ΓΙΑ ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΑΝΑΘΕΩΡΗΣΗ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΑ ΣΗΜΕΡΙΝΑ ΕΠΑ.Λ

**Παπαντωνίου Ελένη**
lena.pap536@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, MA, Phd στην Εκπαιδευτική Τεχνολογία

**Περίληψη**

Αν και η γλωσσική ευχέρεια και η τεχνική επικοινωνία αξιολογούνται ως σπουδαία προσόντα για την κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των μαθητών στη σύγχρονη κοινωνία, στα ελληνικά Επαγγελματικά Λύκεια δεν έχει δοθεί έμφαση σε μορφές γλωσσικού γραμματισμού που να προετοιμάζουν τους/τις μαθητές/τριες για το επαγγελματικό τους μέλλον. Τα Νέα Ελληνικά διδάσκονται αποκλειστικά ως γλώσσα των δημοσιογραφικών, δοκιμιακών, λογοτεχνικών κειμενικών ειδών και όχι των επαγγελματικών μορφών λόγου και, ως γνωστικό αντικείμενο του σχολικού Προγράμματος Σπουδών, είναι αποκομμένα από τα εργαστηριακά και θεωρητικά τεχνικά γνωστικά αντικείμενα. Παράλληλα, ο θεωρητικός και νοησιαρχικός χαρακτήρας του μαθήματος, καθιστά αναποτελεσματική την όποια θετική επίδρασή του στη γλωσσική βελτίωση των μαθητών/τριών των ΕΠΑ.Λ. Στην παρούσα εισήγηση επιχειρείται μια εμπεριστατωμένη πρόταση για την εισαγωγή μαθημάτων Επαγγελματικής Γλώσσας που να δίνει την ευκαιρία για ανάπτυξη τόσο του βασικού, όσο και του κοινωνικού και λειτουργικού γραμματισμού των σπουδαστών της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης.

**Λέξεις κλειδιά**: επαγγελματική γλώσσα, τεχνικά κειμενικά είδη, λειτουργικός γραμματισμός

## Εισαγωγή

Αν και τα επαγγελματικά σχολεία θεωρούνται πιο 'πρακτικά', ωστόσο, πέρα από τα υποχρεωτικά μαθήματα γενικής παιδείας, ένα μεγάλο μέρος των καθηκόντων των μαθητών στηρίζεται στην ανάγνωση και, όσο δυνατόν, αφομοίωση θεωρητικών μερών που πλαισιώνουν τα εργαστήρια και συνθέτουν αυτό που ονομάζεται γνώση επαγγελματικού πεδίου ή τεχνική γνώση. Όμως, καθώς η πλειοψηφία των μαθητών/τριών που εγγράφονται στα Επαγγελματικά Λύκεια είναι αδύναμοι μαθητές (CEDEFOP, 2014), με μαθησιακά κενά και σημαντικές γνωστικές ελλείψεις ακόμη και από το δημοτικό (Παϊδούση Χρύσα, 2016), το αποτέλεσμα είναι οι μαθητές να επιδεικνύουν αδιαφορία απέναντι σε πιο απαιτητικές μορφές μάθησης, να απαξιώνουν τη σχολική μελέτη και να γυρίζουν την πλάτη στα πιο θεωρητικά, ως επί το πλείστον γενικής παιδείας, μαθήματα (Θεοδοσιάδου Κ., 2013). Από ερωτηματολόγια που μοιράστηκαν σε 90 μαθητές της Β' Τάξης του 1ου ΕΠΑΛ Λαμίας (σχ. έτος 2012-201382) και σε 45 μαθητές όλων των τάξεων του 3ου Εσπερινού ΕΠΑΛ Λαμίας (σχ. έτος 2015-16) μόνο ένα 15% επί του συνόλου των μαθητών αφιέρωνε ελάχιστο έως λίγο χρόνο σε εξωσχολική μελέτη και μόνο το 20% των μαθητών θεωρούσαν τα γενικά μαθήματα ελκυστικά ή χρήσιμα, ενώ κατά γενική εκτίμηση των διδασκόντων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση η ύλη των γενικών μαθημάτων είναι υψηλού επιπέδου για τις δυνατότητες αυτών των μαθητών, οι παρεχόμενες γνώσεις είναι συχνά ασύνδετες με τις αντίστοιχες ειδικότητες και συναντούν τη δικαιολογημένη αδιαφορία των μαθητών. Η βεβαιότητα, επίσης, ότι στο τέλος της Γ' λυκείου θα πάρουν, σε ποσοστό 99%, Απολυτήριο και Πτυχίο μαζί με

82 Τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν στο πλαίσιο διδακτορικής έρευνας με θέμα" Ένα εναλλακτικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας για την επαγγελματική εκπαίδευση. Εισαγωγή επαγγελματικής γραφής μέσα από προβληματοκεντρικό ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης" (Παπαντωνίου Ελένη, 2016).

τις εγγενείς αδυναμίες τους κάνει τους/τις μαθητές-τριες ιδιαίτερα αδιάφορους για τα μαθήματα αυτά (Καστανάς Λεωνίδας, 2009). Παράλληλα, οι διάφορες διακηρύξεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας "δεν εστιάζουν στις βασικές αιτίες των προβλημάτων, όπως π.χ. σε μια επαγγελματική εκπαίδευση, παραφορτωμένη με θεωρία, η οποία παρέχεται αποκλειστικά σε σχολικές τάξεις, παραμένει μονίμως ουραγός των τεχνολογικών εξελίξεων, είναι αποξενωμένη από τον κόσμο της εργασίας και δεν συμπεριλαμβάνει τους κοινωνικούς εταίρους' (Ιωαννίδου και Σταύρου, 2013). Η αναντιστοιχία δεξιοτήτων που αποκτιούνται στο σχολείο με τους σύγχρονους τομείς εργασίας και τις αναπτυξιακές προοπτικές της οικονομίας (Cedefop, 2014) υποδεικνύει την ανάγκη για εξειδικευμένες τεχνικές γνώσεις και δεξιότητες, επικοινωνιακή ικανότητα, ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, δια βίου διαχείριση σταδιοδρομίας και ψηφιακό εγγραμματισμό.

## 1. Το μάθημα 'Νέα Ελληνικά' στα Επαγγελματικά Λύκεια

Εστιάζοντας στο μάθημα των Νέων Ελληνικών, οι γλωσσικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη είναι κειμενοκεντρικές, εξετασιοκεντρικές, με ζητούμενα ακαδημαϊκού προσανατολισμού, μιας και προετοιμάζουν κυρίως για κειμενικά είδη που συναντά κανείς σε ακαδημαϊκά, επίσημα γλωσσικά και κοινωνικά περιβάλλοντα (δημοσιογραφικά, επιχειρηματολογικά πειθούς, επιστημονικά) και ασκούν λογικές-γλωσσικές δεξιότητες μέσω τυποποιημένων ερωτήσεων (περίληψη, πλαγιότιτλοι, ανάπτυξη παραγράφου με ορισμένο τρόπο, συλλογιστική πορεία γράφοντος κ.α) (Παπαντωνίου Ελενη, 2016). Έτσι, με το γλωσσικό υλικό-περιεχόμενο να εξαντλείται κυρίως σε επιστημονικά, δοκιμιακά, δημοσιογραφικά και λογοτεχνικά είδη λόγου, όπως σε ένα κλασικό γενικό σχολείο, "η ύλη των μαθημάτων δεν είναι προσαρμοσμένη στα ειδικά χαρακτηριστικά των μαθητών των επαγγελματικών λυκείων, με αποτέλεσμα να δημιουργούνται συχνά έντονα προβλήματα στη διδακτική" (Μόσχος, Γ., 2013).

Δίνεται, κατά κανόνα, δυσανάλογα έμφαση στον τυπικό σχολικό γραμματισμό που παραδοσιακά συνδέεται με τη διδασκαλία ανάγνωσης και γραφής, καθώς και με την ανάπτυξη γνωσιακών δεξιοτήτων (καλλιέργεια της λογικής σκέψης, κατανόηση γραμματικών κανόνων, ικανότητα διαχείρισης αφηρημένων εννοιών και υποθετικών ερωτήσεων), και όχι τόσο σε είδη του κοινωνικού και λειτουργικού γραμματισμού που 'απαιτούνται από τα μέλη των σύγχρονων κοινωνιών για να είναι παραγωγικά στην ιδιωτική, την κοινωνική και την επαγγελματική τους ζωή' (Μητσικοπούλου 2001).

Η γλωσσική δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ (και όχι μόνο) αποτυπώνεται και ως δυσκολία απόδοσης νοημάτων και εννοιών στα τεχνικά/τεχνολογικά μαθήματά τους. Γι αυτό έχει ιδιαίτερη μαθησιακή αξία να αντιληφθούμε τη γλώσσα ως ένα κώδικα γραπτής και προφορικής επικοινωνίας που διατρέχει όλα το πρόγραμμα σπουδών και όλα τα γνωστικά αντικείμενα, και να σκεφτούμε σοβαρά την επαγγελματική της μορφή, λειτουργία και υπόσταση.

Στην καθημερινή, όμως, σχολική πρακτική, οι μαθητές/τριες προσπαθούν να κατανοήσουν διάφορους κειμενικούς τύπους - περιγραφικά, επιχειρηματολογικά, αφηγηματικά κείμενα - μέσα από είδη λόγου που είναι πολύ μακριά από τον δικό τους γλωσσικό κώδικα και τη σφαίρα ενδιαφερόντων τους και όχι μέσα από επαγγελματικά κειμενικά είδη.

Η επαγγελματική γλώσσα είναι κάτι που θεωρείται ότι κατακτιέται αυτονόητα μέσα από τα εργαστηριακά και θεωρητικά μαθήματα των Τομέων και Ειδικοτήτων. Το επίπεδο όμως της πραγματικής τεχνικής γνώσης στο τέλος των σπουδών με την παράλληλη ανάπτυξη επαγγελματικής ταυτότητας και συνείδησης, δεν είναι τέτοιο ώστε να μιλάμε για κατάκτηση επαγγελματικού γλωσσικού γραμματισμού. Κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στα ΕΠΑΛ οι μαθητές/τριες έρχονται κατά καιρούς σε επαφή με ορισμένα είδη επαγγελματικών κειμένων, καθώς επαγγελματικά κείμενα υπάρχουν ή υπήρχαν διάσπαρτα σε βιβλία της τεχνικής εκπαίδευσης (συμπεριλαμβανομένων των παλιών ΤΕΕ): π.χ το Βιογραφικό Σημείωμα ή η Επαγγελματική

Συνέντευξη στη ν.ε γλώσσα[83] ή το μάθημα του Σ.Ε.Π. ή κάποια υποδείγματα εγγράφων στο παλιό βιβλίο 'Εργασιακό Επαγγελματικό Περιβάλλον' (3η ενότητα, 'Η Επικοινωνία στο Επαγγελματικό Περιβάλλον) του Ηλεκτρολογικού Τομέα για την Α τάξη 1ου κύκλου των παλιών ΤΕΕ84 ή οι ερωτήσεις για προφορικές και γραπτές δραστηριότητες στο 3ο Κεφάλαιο του παλαιού βιβλίου 'Στοιχεία Επαγγελματικής Δραστηριότητας'[85] του Μηχανολογικού Τομέα ή υποδείγματα συμβάσεων εργασίας το 4ο Κεφάλαιο του ίδιου βιβλίου.

Παρόλο που η επαγγελματική γνώση περιγράφεται 'ως μια εμπλαισιωμένη κριτική θέση ('situated judgement') η οποία αποτελείται από μια επαγγελματική γλώσσα για το περιεχόμενο του επαγγέλματος (εργαλεία, υλικά, μέθοδοι, τεχνικές, προγραμματισμός και ηθική) και από εμπειρία από την εργασία με αυτά (Lindberg Viveca, 2003), εντούτοις, μέχρι σήμερα ο μαθητής/η μαθήτρια του ελληνικού επαγγελματικού σχολείου δεν ασκείται συστηματικά και μεθοδικά στην κατανόηση αλλά και παραγωγή επαγγελματικών κειμένων. Η φερόμενη στα Προγράμματα Σπουδών εξοικείωση με 'ποικιλία κειμενικών ειδών' αποκλείει την επαγγελματική κειμενική πραγματικότητα, δηλαδή κείμενα τεχνικής, επαγγελματικής φύσεως ειδικού σκοπού και συγκεκριμένης λειτουργίας και χρήσης, μέσα σε ένα πραγματικό εργασιακό περιβάλλον. Και όμως πρόκειται για βασικά έγγραφα, ηλεκτρονικά ή έντυπα, με τα οποία θα ασχολούνται οι μαθητές/τριες στην εργασία τους μελλοντικά.

## 2. Εισαγωγή μαθήματος Επαγγελματικής Γλώσσας

### 2.1 Η αναγκαιότητα συστηματικής διδασκαλίας της επαγγελματικής γλώσσας

Παραφράζοντας όσα οι Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου γράφουν για τον επιστημονικό λόγο και τα επιστημονικά κειμενικά είδη (Αραποπούλου & Γιαννουλοπούλου, 2002), μπορούμε κατ' αναλογία, για τα τεχνικά/τεχνολογικά επαγγέλματα, να συνοψίσουμε πως: η τεχνική-επαγγελματική γνώση δεν μπορεί να κατακτηθεί χωρίς προηγουμένως να κατακτηθεί και η ιδιαίτερη "γλώσσα" που έχει διαμορφωθεί για να την περιγράψει. Ο γραμματισμός στις τεχνικές επιστήμες πρέπει να νοείται τόσο ως κατάκτηση του πεδίου, δηλαδή της ιδιαίτερης γνώσης, όσο και του είδους λόγου με το οποίο αυτή η γνώση οργανώνεται και μεταδίδεται. Η επάρκεια ενός μαθητή στο τεχνολογικό πεδίο και η συνακόλουθη σχολική επιτυχία εξαρτώνται σημαντικά από τον βαθμό που ο μαθητής έχει κατακτήσει τον τεχνολογικό-τεχνικό λόγο τόσο σε επίπεδο κατανόησης όσο και παραγωγής (Αραποπούλου, Μ., Γιαννουλοπούλου, Γ., 2002).

Συνακόλουθα, έχει ιδιαίτερη μαθησιακή αξία όταν οι μηχανισμοί της γλωσσικής έκφρασης κατακτώνται με τρόπο φυσικό, σε γνωστικά πεδία του άμεσου ενδιαφέροντος των μαθητών, μέσα από το εγγενές και γνήσιο ενδιαφέρον για το τεχνικό περιεχόμενο.

Όταν η θεωρία συνδεθεί με την εφαρμογή της, τα γενικά μαθήματα συναρθρωθούν με τα μαθήματα ειδικότητας - κάτι που διατυπώθηκε δημόσια ως πρόταση και παλιότερα (Δαφέρμος Ολύμπιος, 2005) - μέσα από ένα πιο ευέλικτο και πρακτικό πρόγραμμα σπουδών που θα προάγει τον γλωσσικό μαζί με τον κοινωνικο-επαγγελματικό γραμματισμό των μαθητών των ΕΠΑ.Λ, τότε είναι πιθανό να επιτευχθούν καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα και ως προς την καλλιέργεια των βασικών γλωσσικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας σε ΕΠΑ.Λ της Λαμίας (Papantoniou, E. & Hadzilacos, 2016), η συστηματική ενασχόληση των μαθητών μέσα από μια τεχνολογικά διαμεσολαβημένη και προβληματοκεντρική μεθοδολογία παραγωγής τεχνικών - επαγγελματικών κειμενικών ειδών, πέραν της βελτίωσης σε συγκεκριμένους γλωσσικούς δείκτες (λεξιλόγιο, έκταση κειμένου, συντακτική συνοχή, ορθογραφία κ.α), οδήγησε και γενικότερα σε

[83] Τσολάκης Χ.- Αδάλογλου Κ.- Αυδή Α.- Λόππα Ε.- Τάνης Δ. (2007). Έκφραση Έκθεση, για το Ενιαίο Λύκειο.Αναθεωρημένη έκδοση, Β' τεύχος Ο.Ε.Δ.Β., Αθήνα 2007

[84] Δημόπουλος Φίλιππος, Παγιάτης Χαράλαμπος, Χατζημαυρουδής Παναγιώτης, 'Εργασιακό Επαγγελματικό Περιβάλλον' του Ηλεκτρολογικού Τομέα. Α τάξη 1ου κύκλου των ΤΕΕ. Π.Ι. ΟΕΔΒ, Αθήνα. ISBN 960-06-0951-9

[85] Νικητάκης Αθανάσιος (2001). Στοιχεία Επαγγελματικής Δραστηριότητας. ΤΕΕ, 2ος Κύκλος. Ειδικότητα Ψυκτικών Εγκαταστάσεων και Κλιματισμού. Π.Ι., Αθήνα, 2001

"άρση της αρνητικής στάσης απέναντι στο γράψιμο, αύξηση συγκέντρωσης στο μαθησιακό στόχο, καταβολή μεγαλύτερης προσπάθειας, ενίσχυση της αυτονομίας και αυτορρύθμισης στη μάθηση, ενίσχυση του εσωτερικού κινήτρου και ενδιαφέροντος για ουσιαστική ενασχόληση με την γραπτή παραγωγή κειμένων" (Παπαντωνίου Ε., Χατζηλάκος Θ., 2016).

Επομένως, θα πρέπει μάλλον να επικεντρωθούμε σε μια γλωσσική μεταρρύθμιση στα ΕΠΑ.Λ που να συσχετίζει τη γλωσσική ανάπτυξη με συγκεκριμένες, κοινωνικές και επαγγελματικές πρακτικές επικοινωνίας (επικοινωνιακή προσέγγιση, κοινωνιογλωσσική προσέγγιση) που να έχουν νόημα για μαθητές επαγγελματικής φοίτησης, δίνοντας προτεραιότητα στην εκμάθηση διαφόρων μορφών επαγγελματικής χρήσης της γλώσσας. Η διδασκαλία της επαγγελματικής γλώσσας θα μπορούσε να ενταχθεί με ένα πιο συστηματικό και σαφή τρόπο στο σύγχρονο Π.Σ ως Έλληνικά Ειδικότητας' για παράδειγμα, κατ' αναλογία προς τα 'Αγγλικά Ειδικότητας'.

Η επαγγελματική συγγραφή, η εκμάθηση συγγραφής τεχνικών κειμένων είναι αντικείμενο εκμάθησης σε ΑΤΕΙ-ΑΕΙ, όχι όμως σε δευτεροβάθμια επίπεδο, αν και οι περισσότεροι μαθητές/τριες, παίρνοντας το πτυχίο του ΕΠΑΛ, βγαίνουν στην αγορά. Μας ενδιαφέρει λοιπόν η ανάπτυξη υψηλής επαγγελματικής συνείδησης μέσω του σχολικού γραμματισμού: ο καλός τεχνίτης, εργάτης, επαγγελματίας σήμερα (ο μηχανολόγος, ο καλλιεργητής, ο ηλεκτρολόγος, ο ψυκτικός, ο βοηθός νοσηλευτή, ο μηχανικός αυτοκινήτων κ.ο.κ), δεν χρειάζεται μόνο να κάνει πράγματα σωστά, αλλά και να μεταφέρει ένα μήνυμα 'σωστά', δηλαδή με τον πιο ενδεδειγμένο και αποτελεσματικό εκάστοτε τρόπο.

Υπό αυτό το πρίσμα, η επαγγελματική γλώσσα σκοπεύει να προάγει την επικοινωνία στο επαγγελματικό περιβάλλον, άρα να εκπαιδεύσει τους μαθητές/τις μαθήτριες:

- να συντάσσουν περιεχόμενα και δομή επαγγελματικών κειμενικών ειδών/εγγράφων (από απλές τεχνικές εκθέσεις μέχρι επαγγελματικούς οδηγούς)
- να κατανοούν αλλά και να χρησιμοποιούν επαγγελματική ορολογία
- να παρουσιάζουν με συντομία και περιεκτικότητα ένα επαγγελματικής φύσεως θέμα, προφορικά είτε με τη χρήση εποπτικών ηλεκτρονικών μέσων.

Αξίζει, μάλιστα, να προσεχθεί πως η γλώσσα για ειδικό σκοπό - ή τα 'ελληνικά ειδικότητας'- ανοίγει το δρόμο προς ένα συνεργατικό διδακτικό μοντέλο ανάμεσα στους φιλολόγους των ΕΠΑ.Λ, τους καθ' ύλη αρμόδιους για τη γλωσσική διδασκαλία, και τους καθηγητές των τομέων/ειδικοτήτων, γνώστες του τεχνικού περιεχομένου, σε μια κοινή προσπάθεια σύζευξης της μεθοδολογίας ενός μαθήματος (του γλωσσικού: οργάνωση πληροφοριών, δομή, λεξιλόγιο-ορολογία, σύνταξη, μορφή) με το περιεχόμενο των ειδικών μαθημάτων.

### 2.2 Διδασκαλία επαγγελματικής γλώσσας με βάση τη θεωρία των κειμενικών ειδών

Η εκπαίδευση με βάση τα κειμενικά είδη έχει στόχο να μεταφερθούν οι γνώσεις επιτυχημένης ανάγνωσης και συγγραφής κειμένων από το σχολείο στην εργασία, αλλά και σε διάφορες άλλες κοινωνικές δραστηριότητες. Η μεθοδολογία αυτής της παιδαγωγικής ενισχύει το γράψιμο με το να παρέχει στους μαθητές τους στοχευμένη, σχετική και υποστηρικτική καθοδήγηση (K. Hyland, 2007). Η διαδικασία "από τη διδασκαλία στη μάθηση" (Μητσικοπούλου, 2006) συντελείται σε τέσσερα στάδια: Πρώτα είναι το στάδιο της παρουσίασης του "μοντέλου", δεύτερο είναι το στάδιο της "από κοινού σύνθεσης", όπου ο εκπαιδευτικός βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν το δικό τους κείμενο βάσει των αρχών που διέπουν το συγκεκριμένο κειμενικό είδος, τρίτο είναι το στάδιο της "αυτόνομης σύνθεσης", όπου οι μαθητές επιχειρούν τη δική τους, ανεξάρτητη συγγραφή κειμένου, ενώ το τέταρτο είναι το στάδιο στη διάρκεια του οποίου επιδιώκεται η ανάπτυξη γνώσεων σχετικά με τις κοινωνικές συνθήκες παραγωγής του κειμενικού είδους που αποτελεί το αντικείμενο διδασκαλίας (Μητσικοπούλου, 2006).

Ένα μάθημα παραγωγής λόγου προσανατολισμένο σε επαγγελματικά περιβάλλοντα, μπορεί να οργανωθεί γύρω από μια σειρά προφορικών ή γραπτών κειμενικών ειδών που απαιτούνται σε ένα συγκεκριμένο χώρο εργασίας (π.χ. των γεωπόνων, των μηχανολόγων, ηλεκτρολόγων ή των

μηχανικών αυτοκινήτων): να κάνουν καταγραφή υλικών ή τεχνικών αναγκών, να δίνουν οδηγίες σε μαθητευόμενους, να παράγουν γραπτές αναφορές για εξοπλισμό, να αιτιολογούν προβληματικές τεχνικές καταστάσεις και να προτείνουν λύσεις, να συντάσσουν εμπορικές προσφορές κ.α. Οπότε, υπό αυτούς τους όρους, είναι εμφανές ότι πρέπει να υπάρχει σαφής στοχοθεσία ως προς το τελικό μαθησιακό προϊόν και τις προσδοκίες, αλλά και βοήθεια από τον διδάσκοντα/διδάσκουσα για το πώς συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές (σύνταξη, λεξιλόγιο) παράγουν νοήματα και τι ρόλο παίζουν στη συγκεκριμένη λειτουργία της γλώσσας.

Σε μελέτη του συμβουλίου της Ευρώπης (Vollmer, H. J., 2006), επισημαίνεται το εξής:

> *αν ένας μαθητής ή εκπαιδευόμενος ερωτηθεί να γράψει μια ημερήσια ή εβδομαδιαία αναφορά για την επαγγελματική εκπαίδευσή του στον πάγκο εργασίας και το τι έμαθε, ο σχεδιασμός και η δόμηση ενός τέτοιου κειμένου όσο και η γλωσσική του υλοποίηση με όλες της τις λεπτομέρειες είναι παρόμοια με τη δημιουργία άλλων κειμενικών ειδών σε άλλα θέματα. Η βασική προετοιμασία, ωστόσο, για μια τέτοια άσκηση και η συμπεριλαμβανόμενη γλωσσική εκπαίδευση για να την εκτελέσει απαιτούν ειδικούς επί του θέματος τρόπους αντίληψης, παρατήρησης, επικοινωνίας που όλοι τους στηρίζονται σε γλωσσικές δεξιότητες που προσιδιάζουν σε διαφορετικούς τύπους λειτουργικού γραμματισμού* (σελ.8)

Τα τεχνικά κείμενα χαρακτηρίζονται από σαφήνεια, λακωνικότητα, ακρίβεια. Η κειμενική οργάνωση του θέματος είναι προβλέψιμη και εμφανής, το στυλ είναι συνοπτικό και ο τόνος είναι αντικειμενικός και μεθοδικός (Smith-Worthington D., Jefferson S., 2010). Αντί για σχολικά κείμενα γενικής επικοινωνίας, όπου το γράψιμο στοχεύει να αποδείξει τη μάθηση, η επαγγελματική ή τεχνική γραφή ενθαρρύνει την εξερεύνηση των πληροφοριών και ιδεών για ένα χώρο εργασίας και την πραγματιστική, προσανατολισμένη στο έργο γραφή. Κατά συνέπεια, το τεχνικό γράψιμο μπορεί να είναι "ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο για την επισκευή μηχανημάτων, είτε ένα σημείωμα με απαρίθμηση της ημερήσιας διάταξης συνεδριάσεων, ένα γράμμα από τον πωλητή προς τον πελάτη ή μια εισηγητική έκθεση για ένα νέο σύστημα ηλεκτρονικού υπολογιστή" (Gerson, Steven M., 2015, σελ.1). Αυτός είναι και ο λόγος που ένα τεχνικό έγγραφο πρέπει να είναι συγκεκριμένης έκτασης, ακριβές και εύκολα κατανοητό.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Wright,1987, Lynne, 2012), το γραπτό τεχνικό υλικό παρουσιάζει κάποια βασικά χαρακτηριστικά ανταποκρινόμενο σε διαφορετικές λειτουργίες:

- μπορεί να είναι κατευθυντικό δίνοντας οδηγίες που πρέπει να ακολουθηθούν, όπως οδηγίες χρήσεως στους καταναλωτές.
- μπορεί να λειτουργεί ως σημείο-πηγή αναφοράς, όπως π.χ ένας πίνακας τιμών ή ωρών.
- μπορεί να αναδεικνύει με πιο σχηματικό τρόπο την πληροφορία, όπως είναι ποικίλες φόρμες
- μπορεί να επιδιώκει να εξηγεί ή να περιγράφει ή να επιλύει ή να προτείνει/συστήνει υπό συγκεκριμένες συνθήκες.

Συνακόλουθα, η τεχνική πληροφορία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα 'κειμένων', που αποτελείται και από λεκτικές (λίστες, οδηγίες, περιγραφές, συμφωνητικά, υπομνήματα κ.α.) αλλά και μη λεκτικές αποδόσεις και τρόπους μετάδοσης νοημάτων (εικόνες, φωτογραφίες, βίντεο, διαγράμματα, μετρήσεις-αριθμούς, πίνακες κα). Μπορούμε, λοιπόν, να προβούμε σε ένα άλλο γενικό διαχωρισμό: τα τεχνικά λεκτικά 'κείμενα' και τα μη λεκτικά 'τεχνικά' κείμενα.

Σε ένα μάθημα επαγγελματικής γλώσσας, τα μη λεκτικά τεχνικά κειμενικά είδη (πίνακες, σχεδιαγράμματα, εικόνες, λίστες με σύμβολα κ.α) μπορούν να χρησιμοποιούνται για κριτική ανάγνωση, κατανόηση, αποκωδικοποίηση και ως υποστηρικτικό υλικό σε ποικίλες δραστηριότητες ελέγχου και εμπέδωσης της τεχνικής γνώσης αλλά και της επαγγελματικής επικοινωνίας των μαθητών.

Ως προς τα λεκτικά τεχνικά κειμενικά είδη (προφορικά, γραπτά, υβριδικά, έντυπα ή ηλεκτρονικά) πρώτα παρουσιάζεται μια ενδεικτική κατηγοριοποίησή τους με βάση τον κειμενικό τύπο που αντιπροσωπεύουν (Πίνακας 1) και ύστερα προτείνονται ορισμένοι ενδεικτικοί τρόποι

αξιοποίησής τους στο μάθημα, με βάση τη διδακτική και ερευνητική εμπειρία από ΕΠΑ.Λ της Λαμίας.

**Πίνακας 1: Τύποι και Είδη λεκτικών τεχνικών κειμένων**

| ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΑ | ΚΑΤΕΥΘΥΝΤΙΚΑ/ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΑ | ΕΠΕΞΗΓΗΜΑΤΙΚΑ ή ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΟΛΟΓΙΚΑ | ΜΙΚΤΟΥ ή ΣΥΝΔΥΑΣΤΚΟΥ ΤΥΠΟΥ |
|---|---|---|---|
| τεχνικά φυλλάδια & βιβλία με τεχνικά χαρακτηριστικά συστημάτων προδιαγραφές & περιγραφή πάσης φύσεως μηχανήματος περιγραφή ή παρουσίαση συστημάτων (π.χ. ηλεκτρονικά συστήματα) δελτία απογραφής υλικών έντυπο νοσηλευτικού ιστορικού έγγραφα εγγύησης, ιατρικές διαγνώσεις τεχνικές γνωματεύσεις περιγραφή φυτών περιγραφή προϊόντων κ.α | οδηγίες χρήσης συσκευών, μηχανών και επαγγελματικού εξοπλισμού εγχειρίδια βαριάς βιομηχανίας, επαγγελματικές συμβουλές και τεχνικές προτάσεις οδηγίες εγκατάστασης μηχανών, συσκευών και λογισμικού οδηγοί οδηγίες προς χρήστες/καταναλωτές/μαθητευόμενους τεχνίτες προτάσεις επίλυσης τεχνικού προβλήματος /βλάβης συστάσεις προς πελάτες καλλιεργητικές οδηγίες , οδηγίες φύτευσης, οδηγίες συντήρησης κήπων κ.α | τεχνική έκθεση, επαγγελματική τεκμηρίωση, επαγγελματική παρουσίαση, αναφορές, ενημερωτικά φυλλάδια, γνωματεύσεις αιτιολόγηση τεχνικού προβλήματος/βλάβης παρουσίαση τρόπου λειτουργίας συστήματος Αίτηση εγκατάστασης εξοπλισμού ή προμήθειας υλικού ή αδειοδότησης προς υπηρεσία (με τεκμηρίωση) επαγγελματική επιστολή κ.α | διάφορες αιτήσεις εμπορικές προσφορές επαγγελματική αλληλογραφία επαγγελματικά ιστολόγια τεχνικά εγχειρίδια & οδηγοί πιστοποιητικά διαγωνισμών, συμβόλαια, συμφωνίες, διαφημιστικά έντυπα άδειες, τεχνικές αναφορές, τεχνικές προτάσεις, άρθρα ειδικής τεχνικής θεματολογίας, σημειώσεις εργαστηρίων, μελέτες έργων, παρουσίαση ή επίδειξη μηχανών, λειτουργιών, συστημάτων σε πλαίσιο μαθητείας ή μέσω βίντεο κ.α |

Κατά το αναγνωστικό στάδιο - προκειμένου οι μαθητές/τριες να προετοιμαστούν για μια δραστηριότητα παραγωγής προφορικού ή γραπτού λόγου - επιδιώκεται η εξοικείωση με τη δομή, τον επικοινωνιακό στόχο, τα λειτουργικά γνωρίσματα και την ειδική ορολογία κάθε

επαγγελματικού κειμένου ώστε οι μαθητές να μπορέσουν στη συνέχεια μαζί ή χωρίς τη διαμεσολάβηση του/της εκπαιδευτικού να δημιουργήσουν αντίστοιχα κείμενα.

Στο πλαίσιο της ανάπτυξης επαγγελματικής γλώσσας και επικοινωνιακής ικανότητας, α) σε προφορικό επίπεδο, οι μαθητές/τριες μπορούν με βάση τα τεχνικά κείμενα ή τεχνικά προβλήματα που μελέτησαν προηγουμένως, να εξηγούν, για παράδειγμα, τι είναι ο παλμογράφος, πως λειτουργεί μια γεωθερμική αντλία θερμότητας νερού, πως λειτουργεί ένα σύστημα συναγερμού, ποιες οι διαφορές μονοφασικού-τριφασικού ρεύματος, ποια η διαφορά από τα αριθμητικά πληκτρολόγια ελέγχου εισόδου από τους βιομετρικούς αναγνώστες δακτυλικών αποτυπωμάτων, με ποια κριτήρια επιλέγουμε μηχανές ή ελαστικά ή διαφορετικούς τύπους θέρμανσης ή να περιγράφουν τον εσωτερικό μηχανισμό ενός πλυντηρίου ρούχων ή πιάτων ή τα χαρακτηριστικά ενός τύπου συγκόλλησης κ.α. Επίσης μπορούν, αφού αποκωδικοποιήσουν μη λεκτικά κείμενα, να τα ερμηνεύουν και να απαντούν σε υποθετικές ερωτήσεις πελατών ή να αναφέρουν παραδείγματα προτύπων και προδιαγραφών και να εξηγούν τη σημασία τους στην εκτέλεση του επαγγέλματός τους β) σε γραπτό επίπεδο, οι μαθητές/τριες μπορούν να κάνουν ψηφιακές παρουσιάσεις πάνω σε τεχνικά θέματα (με πρόγραμμα παρουσιάσεων ή βιντεοπαρουσίαση), να αξιολογήσουν γραπτώς την επάρκεια και καταλληλότητα των μέσων προστασίας και ασφάλειας σε έναν επαγγελματικό χώρο ή να περιγράψουν την οργάνωση και τον εξοπλισμό ενός χώρου εργασίας (π.χ ηλεκτρολογείου ή εργοταξίου), να συγγράφουν, ατομικά ή ομαδοσυνεργατικά, οδηγούς, εγχειρίδια, τεχνικές αναφορές, εμπορικές προσφορές, επαγγελματικές συμβουλές, ενημερωτικά φυλλάδια κ.ο.κ μέσα σε συγκεκριμένο επικοινωνιακό πλαίσιο.

## 3. Συμπέρασμα

Η συστηματική ενασχόληση με επαγγελματικά κείμενα στο 1ο και 3ο ΕΠΑ.Λ Λαμίας ως μέρος του γλωσσικού μαθήματος έδειξε ότι, όταν ένα τεχνικό επαγγελματικό είδος κειμένου, προφορικού ή γραπτού, συνδεθεί με την αντίστοιχη επαγγελματική - κοινωνική πράξη και διαδικασία, ο μαθητής/η μαθήτρια μπαίνει στο ρόλο, τις καθημερινές προκλήσεις αλλά και τις επικοινωνιακές τακτικές ενός επαγγελματία. Το εγγενές ενδιαφέρον για το επαγγελματικό πεδίο στο οποίο εντάσσεται η γλωσσική δραστηριότητα αυξάνει το βαθμό συμμετοχής στην πνευματική και γλωσσική προσπάθεια και βελτιώνει τελικά το γλωσσικό αποτέλεσμα χωρίς αυτό να τίθεται εξ αρχής ως αυτοσκοπός. Όταν μάλιστα η διδασκαλία της επαγγελματικής γλώσσας συντελείται μέσα από ενεργητικές παιδαγωγικές δραστηριότητες (όπως, για παράδειγμα, παιχνίδι ρόλων, επίλυση τεχνικού προβλήματος, επίδειξη εφαρμογής σε κοινό) ώστε ο μαθητής/η μαθήτρια να συνθέσει το δικό του επαγγελματικό λόγο, μπορεί να έχουμε πολύ αποτελεσματικότερη γλωσσική εκπαίδευση, ακόμη και με τους όρους του τυπικού σχολικού γραμματισμού και της κειμενοκεντρικής αξιολόγησης του παραγόμενου λόγου (σταδιακή διόρθωση ορθογραφικών και συντακτικών λαθών, προσεκτικότερη επιλογή λεξιλογίου, αύξηση έκτασης γραπτού κειμένου, ενίσχυση επικοινωνιακής ικανότητας, επαρκέστερο περιεχόμενο, συνοχή, συνεκτικότητα, σαφήνεια, ακριβολογία).

## Βιβλιογραφία

### Ελληνική Βιβλιογραφία

Αραποπούλου Μαρία, Γιαννουλοπούλου Γιαννούλα (2002). Η χρήση της γλώσσας στα μη γλωσσικά μαθήματα: ο λόγος των επιστημών. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός. Κόμβος για την Ελληνική Γλώσσα. Αναρτημένο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.komvos.edu.gr/glwssa/odigos/thema_e7/e_6_thema.htm

Δαφέρμος, Ολύμπιος (2005). Ζητήματα Σχεδιασμού του Επαγγελματικού Λυκείου. Εισήγηση σε διημερίδα του Τεχνικού Επιμελητηρίου Ελλάδας και της Ένωσης Διπλωματούχων Μηχανικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Ε.Δ.ΜΗ.Δ.Ε) "Μηχανικοί και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση" . ΕΒΕΑ, Αθήνα, 15-16 Απριλίου 2005. Ανακτημένο από: http://library.tee.gr/digital/m2062/m2062_contents.htm

Θεοδοσιάδου Κυριακή (2013). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης. Τα Εκπαιδευτικά, Τεύχος 105-106, Ιαν-Ιούνιος 2013.

Ιωαννίδου Αλεξάνδρα, Σταύρου Σταύρος (2013). Προοπτικές μεταρρύθμισης της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. International Policy Analysis. Friedrich Ebert Stiftung.

Καστανάς Λεωνίδας (2009). Μια πρόταση για το Επαγγελματικό Λύκειο. Ανακτήθηκε στις 20/01/2017 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.ideapress.gr/index.php/articles/teacher-articles/20-2009-11-25-14-52-02/487-2013-04-27-08-50-35

Κέκια Αιμιλία (2011). Η Παιδαγωγική του Γραμματισμού με βάση τα Κειμενικά Είδη. Μια πρόταση κριτικής μάθησης και διδασκαλίας του γραμματισμού σε όλο τοφάσμα του σχολιού προγράμματος. Εκδ. Αφών Κυριακίδη.

Μητσικοπούλου Βασιλική (2001). Γραμματισμός. Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη γλώσσα. Ανακτήθηκε στις 12/02/2017 από την ιστοσελίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ): http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/guide/thema_e1/

Μητσικοπούλου Βασιλική (2006). Κείμενο και Κειμενικό Είδος. Ανακτήθηκε στις 16/09/2016 από την ιστοσελίδα του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας (ΚΕΓ) 'Ιστορία και Θεωρία της ελληνικής γλώσσας. Λόγος και Κείμενο': http://www.greek-language.gr/greekLang/studies/discourse/1_2/index.html

Μόσχος Γεώργιος (2013). Η επαγγελματική εκπαίδευση κατοχυρωμένο δικαίωμα των παιδιών. Ανακτήθηκε στις 25/2/2017 από την ηλεκτρονική διεύθυνση: http://tvxs.gr/news/egrapsan-eipan/i-epaggelmatiki-ekpaideysi-einai-katoxyromeno-dikaioma-ton-paidion-toy-giorgoy-m

Παϊδούση, Χρύσα (2016). Ελκυστικότητα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: κοινωνικές και έμφυλες διαστάσεις. Άρθρα και Μελέτες , 11/2016, σελ. 8/35. Φεβρ. 2016. Εθνικό Ινστιτούτο Εργασίας και Ανθρώπινου Δυναμικού. Ανακτημένο από την Ψηφιακή Βιβλιοθήκη του ΕΙΕΑΔ: http://www.eiead.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=162&Itemid=179&lang=el

Παπαντωνίου Ελένη (2016). Ένα εναλλακτικό πρόγραμμα γλωσσικής διδασκαλίας για την επαγγελματική εκπαίδευση. Εισαγωγή επαγγελματικής γραφής μέσα από προβληματοκεντρικό ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης. Διδακτορική διατριβή, Ανοικτό Παν/μιο Κύπρου, 26-10-2016, Λευκωσία. http://hdl.handle.net/11128/2707

Παπαντωνίου Ελένη, Χατζηλάκος Θανάσης (2016). "Ηλεκτρονικός Παιδαγωγικός Σχεδιασμός για την Εισαγωγή Επαγγελματικής Γραφής και Επικοινωνίας ως εναλλακτικού αντικειμένου Γλωσσικής Διδασκαλίας στα ΕΠΑ.Λ". Εισήγηση στο 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Προγράμματα Σπουδών - Σχολικά Εγχειρίδια: Από το παρελθόν στο παρόν και μέλλον». Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος, PIERCE- Αμερικανικό Κολλέγιο Ελλάδος, Αθήνα, 4-6 Μαρτίου 2016, τόμος γ, σελ. 159. Η εισήγηση είναι ανακτήσιμη από την ηλεκτρ. δ/νση: http://www.ekedisy.gr/wpcontent/uploads/2016/10/%CE%A4%CF%8C%CE%BC%CE%BF%CF%82-%CE%B3%CE%84-3.pdf

CEDEFOP (2014). Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση στην Ελλάδα. Συνοπτική Περιγραφή. Λουξεμβούργο, Υπηρεσία Εκδόσεων της Ε.Ε. 2014. σ. 40. doi: 10.2801/75949

**Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία**

Allwright, D. (2005). Developing Principles for Practitioner Research: The Case of Exploratory Practice. *The Modern Language Journal*, 89: 353–366. doi: 10.1111/j.1540-4781.2005.00310.x

Bakhtin, M.M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays.* Trans.by Vern W. McGee. Austin, Tx: University of Texas Press. E-book retrieved from:

http://monoskop.org/images/7/7b/Bakhtin_Mikhail_Speech_Genres_and_Other_Late_Essays.pdf
Gerson Steven M. (2015).*Writing That Works. A Teacher's Guide to Technical Writing.* Kansas Curriculum Center Washburn University Topeka, KS. Retrieved from: http://toefl.uobabylon.edu.iq/papers/itp_2015_41931767.pdf
Hyland Ken, (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16 (3): 148-164. doi:10.1016/j.jslw.2007.07.005
Lindberg Viveca (2003) Vocational knowing and the content in vocational education, *International Journal of Training Research*, 1(2): 40-61, DOI: 10.5172/ijtr.1.2.40
Lynne Flowerdew (2012). A Combined Corpus and Systemic-Functional Analysis of the Problem-Solution Pattern in a Student and Professional Corpus of Technical Writing.*TESOL Quartely*. DOI: 10.2307/3588401
Macken–Horarik, Mary (1996). Literacy and learning across the curriculum: towards a model of register for secondary school teachers, In Hasan, R. & G. Williams, (eds.) *Literacy in Society*, New York: Longman, 232–278.
Martin, J. R. (2000). *Grammar meets Genre: Reflections on the Sydney School*, Inangural Lecture, Sydney University Arts Association, 1–31
Papantoniou, E. & Hadzilacos, T. (2016). WEB based technical problem solving for enhancing writing skills of secondary vocational students. *Education and Information Technologies*, SPRINGER, 1-28. DOI :10.1007/s10639-016-9520-y
Smith-Worthington Darlene and Jefferson Sue (2010). *What is technical writing*. In Gengage Learning (eds.) Technical Writing for Success. 3rd edition. USA. South-Western.
Vollmer Helmut Johannes (2006). Language Across the Curriculum. PRELIMINARY STUDY. Languages of Education, in *Perspectives: LAC (language across curriculum) as initiation and participation. Language Policy Division* Strasbourg. Council of Europe Intergovernmental Conference Languages of Schooling: towards a Framework for Europe. Strasbourg, 16-18 October 2006. Retrieved from the web in a doc. format
Wright, Patricia (1987). Writing Technical Information. *Review of Research in Education*, 14 (1987): 327-385. Retrieved from: http://www.jstor.org/stable/1167315.

# Η ΕΝΝΟΙΑ «ΑΝΑΠΗΡΙΑ» ΟΠΩΣ ΠΑΡΟΥΣΙΑΖΕΤΑΙ ΣΤΑ ΝΕΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΟΥ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ

**Παπαπέτρου Σάββας**
spapapetrou@yahoo.com
Κοινωνικός Ψυχολόγος – Ερευνητής

**Κυριαζή Βιλελμίνη**
vilelminik@hotmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70 / Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Ειδικής Αγωγής

**Περίληψη**

Η «αναπηρία» ως αφηρημένη και πολυδιάστατη έννοια αποτελεί ένα δυσνόητο όρο για τους μαθητές της πρώτης σχολικής βαθμίδας. Η κατονομασία της δεν αποτελεί μέρος των όρων που διδάσκονται οι μαθητές ωστόσο η προσέγγισή της πραγματοποιείται στα βιβλία του δημοτικού σχολείου τόσο μέσα από εικόνες όσο και μέσα από κείμενα. Στόχος των διδακτικών εγχειριδίων δεν αποτελεί μόνο η γνωριμία των μαθητών με την έννοια της αναπηρίας, αλλά και η καλλιέργεια

θετικών στάσεων και αντιλήψεων απέναντι σε αυτή μέσα στο σχολικό περιβάλλον. Γι αυτό συνεπικουρεί η Κοινωνική Ψυχολογία μέσα από τη θεωρία περί κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Στη μελέτη εξετάστηκαν τα διδακτικά εγχειρίδια των γνωστικών αντικειμένων της Γλώσσας και των Θρησκευτικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος του Δημοτικού με σκοπό να διερευνηθούν τόσο τα είδη της αναπηρίας που προσεγγίζονται όσο και ο τρόπος που αυτά προβάλλονται στους μαθητές. Συμπερασματικά φαίνεται ότι ο τρόπος παρουσίασης της δημιουργεί θετική αναπαράσταση για τα άτομα αυτά και συμβάλλει στην προσπάθεια να μην ξεχωρίζουν από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο.

**Λέξεις κλειδιά:** αναπηρία, διδακτικά εγχειρίδια, κοινωνική αναπαράσταση

## 1. Εισαγωγή

### 1.1. Η έννοια των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Για τις κοινωνικές αναπαραστάσεις έγινε προσπάθεια από πολλούς ερευνητές να δοθεί κάποιος ορισμός. Για παράδειγμα, ο Herzich (1973) ορίζει τις κοινωνικές αναπαραστάσεις ως «ένα σώμα πεποιθήσεων και πληροφοριών σχετικά με κάποιο κοινωνικό αντικείμενο και ταυτόχρονα, οι δυνάμεις επαναπροσδιορισμού του νοήματος του αντικειμένου αυτού» (Λαμπρίδης, 2004, σ. 47). Ωστόσο οι ορισμοί που επικράτησαν στην επιστημονική κοινότητα είναι αυτός του Moscovici, θεμελιωτή της θεωρίας των κοινωνικών αναπαραστάσεων, που τις ορίζει ως «γνωστικά συστήματα με μία δική τους γλώσσα και λογική... δεν αντιπροσωπεύουν απλώς απόψεις, εικόνες ή στάσεις αλλά θεωρίες ή ποσότητες γνώσης για την εξερεύνηση και οργάνωση της πραγματικότητας» (Moscovici, 1973, σ. 12) και αυτός της Jodelet (1991) που αναφέρει ότι οι κοινωνικές αναπαραστάσεις: είναι τρόποι της πρακτικής σκέψης που προσανατολίζονται προς την επικοινωνία, την κατανόηση και τον έλεγχο του κοινωνικού, υλικού και ιδεατού περιβάλλοντος. Σαν τέτοιες, παρουσιάζουν ειδικά χαρακτηριστικά στο επίπεδο της οργάνωσης των περιεχομένων, των νοητικών εγχειρημάτων και της λογικής. Το κοινωνικό σφράγισμα των περιεχομένων ή των διαδικασιών της αναπαράστασης πρέπει να ανάγεται στις συνθήκες και στα πλαίσια μέσα από τα οποία αναδύονται οι αναπαραστάσεις, στην επικοινωνία μέσω της οποίας κυκλοφορούν, στις λειτουργίες που χρησιμεύουν στην αλληλεπίδραση με τον κόσμο και τους άλλους (σ. 361-362).

### 1.2. Διαδικασία σχηματισμού των κοινωνικών αναπαραστάσεων

Ο S. Moscovici σε μελέτες που πραγματοποίησε σχετικά με τον τρόπο που η επιστήμη εισβάλλει στην κοινωνία διαπίστωσε ότι δύο είναι οι κύριες διαδικασίες βάσει των οποίων η κοινωνία μεταλλάσει μία γνώση σε αναπαράσταση και μία αναπαράσταση μεταβάλλει την κοινωνία (Jodelet, 1995). Οι διαδικασίες αυτές είναι η «αντικειμενοποίηση» και η «επικέντρωση» (Jodelet, 1995; Seca, 2010). Επιπλέον οι διαδικασίες αυτές αποτελούν γνώρισμα της επεξεργασίας και της λειτουργίας μιας κοινωνικής αναπαράστασης (Παπαστάμου & Μάντογλου, 1995; Βοσνιάδου, (2001).

Στη διαδικασία της αντικειμενοποίησης, η πληροφορία που υπάρχει για ένα συγκεκριμένο αντικείμενο ως αφηρημένη έννοια συγκεκριμενοποιείται έτσι ώστε να γίνεται γνώριμη στο κοινωνικό σύνολο. Η λέξη αποκτά υλική υπόσταση, η επιστημονική έννοια γίνεται σύμβολο με τρόπο ώστε να είναι προσβάσιμη και ευκολονόητη από όλα τα μέλη του κοινωνικού συνόλου (Moscovici,1976; Παπαστάμου, 1995). Υλοποιείται δε σε δύο στάδια. Στο πρώτο στάδιο το άτομο συλλέγει τις πληροφορίες και κρατά μόνο αυτές που του είναι χρήσιμες, τις οποίες δίνει σε εικόνα και αποτελούν τον πυρήνα της αναπαράστασης. Στο δεύτερο στάδιο η εικόνα που αποτελεί τον πυρήνα προσπαθεί να κάνει αντιληπτά διάφορα φαινόμενα (Παπαστάμου, 1995). Έτσι, η αντικειμενικοποίηση θεωρείται η διαδικασία απεικόνισης και δόμησης μιας αναπαράστασης (Jodelet, 1995; Κοκκινάκη, 2005).

Η διαδικασία της επικέντρωσης λειτουργεί συμπληρωματικά στη διαδικασία της αντικειμενοποίησης. Σε αυτό το στάδιο η εικόνα που δημιουργήθηκε εντάσσεται σε μία ήδη γνωστή κοινωνική αναπαράσταση που υπάρχει ώστε να γίνει κατανοητή από το άτομο ή την κοινωνική ομάδα. Το άγνωστο αυτό αντικείμενο συσχετίζεται με κάποιο ήδη γνωστό, του προσδίδονται ορισμένα χαρακτηριστικά και με αυτόν τον τρόπο κατανοείται και εξηγείται. Έτσι η ομάδα μοιράζεται τις κοινωνικές αναπαραστάσεις και επικοινωνεί μέσω αυτών (Παπαστάμου, 1995; Seca, 2010). Έτσι σύμφωνα με τον Moscovici (1961), με τη διαδικασία της επικέντρωσης η επιστημονική γνώση μεταβάλλεται σε μια γνώση κατάλληλη σε όλα τα μέλη της κοινωνίας.

Ολοκληρώνοντας, φαίνεται πως η αντικειμενοποίηση είναι η διαδικασία που οικειοποιεί ένα επιστημονικό φαινόμενο και η επικέντρωση το κάνει λειτουργικό και χρηστικό στα άτομα που θα το χρησιμοποιήσουν (Moscovici, 1961). Με αυτόν τον τρόπο φαίνεται και η αλληλεπίδραση μεταξύ του ψυχολογικού και του κοινωνικού τομέα. (Παπαστάμου & Μαντόγλου 1995; Κοινωνική Ψυχολογία, 2007 - 10-14).

### 1.3.Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στη δημιουργία κοινωνικών αναπαραστάσεων

Ερευνητικά δεδομένα προηγούμενων ετών σχετικά με τις επιδράσεις των σχολικών βιβλίων στη μάθηση κατέδειξαν ότι η χρησιμότητά τους δεν περιορίζεται στην μεταφορά της γνώσης αλλά και στο σχηματισμό αναπαραστάσεων (Αναγνωστοπούλου, 1997; Μπονίδης, 2004). Συγκεκριμένα, μεταβιβάζουν τις κοινωνικές και πολιτικές απόψεις στους μαθητές στους οποίους μετατρέπονται σε αξίες (Μπονίδης, 2004) και τους διαμορφώνουν ιδεολογικά. Όπως αναφέρουν οι Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.α. (2001) η κοινωνικοποίηση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον πραγματοποιείται αρχικά και ουσιαστικά μέσω των σχολικών βιβλίων που αποτελούν το κύριο εργαλείο των εκπαιδευτικών και των γονέων. Το διδακτικό εγχειρίδιο εκτός από τον πληροφοριακό και παιδαγωγικό ρόλο έχει και πολιτικό ρόλο αφού παράγει ισχυρό λόγο και αποβλέπει σε μια συγκεκριμένη κοινωνικοποίηση των μαθητών και των μαθητριών (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997).

Τα σχολικά βιβλία είναι τα κυριότερα εργαλεία της διδακτικής διαδικασίας για μαθητές και δασκάλους. Προβάλλουν τη γνώση δομημένα και με κατανοητό τρόπο, υπαγορεύουν τους κατάλληλους τρόπους οργάνωσής της, προσφέρουν κίνητρα, παροτρύνουν το μαθητή να αυτενεργεί, τον εξοικειώνουν με την πραγματικότητα της καθημερινής ζωής και αναπτύσσουν τις ικανότητές τους στην αυτόνομη μάθηση. Δίνουν τη δυνατότητα αξιολόγησης και παράλληλα κοινωνικοποιούν τους μαθητές προβάλλοντας τον πολιτισμό και τις αντιλήψεις της κάθε εποχής και κοινωνίας (Μπονίδης, 2005). Έτσι, τα βιβλία περιέχουν «*το σύνολο των αξιών και των αρχών που θέλει το εκπαιδευτικό σύστημα να μεταδώσει*» (Φραγκουδάκη, 1979, σ. 13), μεταφέροντας έτσι την κυρίαρχη ιδεολογία της κοινωνίας.

Καταλήγοντας συμπεραίνουμε ότι το σχολικό βιβλίο αποκτά, εκτός από το γνωστικό και κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα αφού διαμορφώνει απόψεις και γνώμες στους μαθητές. (Μπονίδης & Χοντολίδου, 1997; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Η «αναπηρία» ως έννοια

Η «αναπηρία» ως έννοια καθορίζεται δύσκολα. Η χρονική περίοδος παράλληλα με τις αντιλήψεις που επικρατούν για αυτήν και η μορφή της αναπηρίας αποτελούν βασικούς παράγοντες στον τρόπο που αντιμετωπίζονται τα άτομα που τη φέρουν (Σούλης, 2008, σ. 95). Σημαντικό παράγοντα επίσης αποτελεί και το περιβάλλον στο οποίο επιχειρείται να οριστεί. Η Ελλάδα αποδέχεται τον κοινά αποδεκτό ορισμό του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (2002), σύμφωνα με τον οποίο, «*η αναπηρία αποτελεί ένα πολυεπίπεδο και μεταβλητό φαινόμενο όπου τα προσωπικά και τα περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά διαδρούν μεταξύ τους* (ΕΣΑμεΑ, 2005) *και δημιουργούν ένα σύνολο εμποδίων σε σημαντικές περιοχές της ζωής, όπως η αυτοεξυπηρέτηση, η απασχόληση, η εκπαίδευση, η ψυχαγωγία και η γενικότερη κοινωνική συμμετοχή*» (Δια βίου μάθηση και αναπηρία, 2008).

Οι σωματικές αναπηρίες αφορούν διαταραχές οργάνων ή συστημάτων του σώματος και περιλαμβάνουν τις κινητικές ανεπάρκειες, τις ανεπάρκειες που σχετίζονται με τη λειτουργία των εσωτερικών σωματικών συστημάτων, δερματικές παθήσεις, διαταραχές στην ομιλία, αισθητηριακές ανεπάρκειες και διάφορα χρόνια νοσήματα. Οι ανεπάρκειες της λειτουργίας των εσωτερικών συστημάτων πλήττουν το κυκλοφορικό, αναπνευστικό, πεπτικό και ουρογεννητικό σύστημα, οι αισθητηριακές ανεπάρκειες πλήττουν τα αισθητήρια όργανα και οι κινητικές, σχετίζονται με την ελάττωση ή την εξάλειψη της κινητικότητας διαφόρων σωματικών μελών (Κουκλογιάννη – Δορζιώτου, 1992; Βοσνιάδου, 2001).

## 3. Κινητικές αναπηρίες

Σύμφωνα με τον Δημητρόπουλο, η κινητική αναπηρία είναι η πλέον ποικιλόμορφη μορφή αναπηρίας, περισσότερο από κάθε άλλη, αναφορικά και με τα αίτια από τα οποία προκαλείται αλλά και με τις μορφές που συναντάται. Ενδέχεται να είναι χρόνιες ή παροδικές. Ακόμα, μπορεί να ενυπάρχουν στον άνθρωπο από τη στιγμή της γέννησής του ή να εμφανιστούν σε κάποια άλλη χρονική περίοδο. Επίσης οι κινητικές αναπηρίες μπορεί να συνυπάρχουν και με άλλου είδους προβλήματα, σοβαρότερα ή λιγότερο σοβαρά (Ζώνιου – Σιδέρη, 2000α).

Οι κινητικές αναπηρίες στην πλειοψηφία τους είναι φανερές. Αυτό ευνοεί την απόδοση συγκεκριμένων χαρακτηριστικών της αναπηρίας που φέρει στο άτομο, εμφανίζοντας με αυτόν τον τρόπο διάφορες απόψεις και αντιλήψεις που σχετίζονται με την υπάρχουσα αυτή κατάσταση. Άλλωστε, στην κοινωνία η λέξη «ανάπηρος» συνδέεται με την κινητική αναπηρία παρά το γεγονός ότι νοηματικά καλύπτει ένα ευρύ φάσμα δυσλειτουργιών. Έτσι τα άτομα με κινητική δυσλειτουργία *«παρεμποδίζονται σε κάποια ή κάποιες από τις ατομικές ή κοινωνικές δραστηριότητές τους εξαιτίας μειωμένης ή έλλειψης κινητικής ικανότητας ή ικανοτήτων που οφείλονται σε διάφορες βλάβες»* (Δημητρόπουλος, 2005α, σ.3).

### 3.1. Κατηγοριοποίηση

Η ομάδα των ατόμων με σωματικές αναπηρίες αποτελεί μία ετερογενή ομάδα ατόμων με ειδικές ανάγκες. Στην ομάδα αυτή συναντάμε άτομα με νευρολογικές ανεπάρκειες (εγκεφαλική παράλυση, επιληψία, δισχιδής ράχη, κ.α.), άτομα με ορθοπεδικές ανεπάρκειες (μυϊκή δυστροφία, νεανική ρευματοειδή αρθρίτιδα, αιμοφιλία) και με χρόνια προβλήματα υγείας (Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογέωργα, 1995).

### 3.2. Χαρακτηριστικά των ατόμων με κινητικές αναπηρίες

Τα παιδιά με κινητικές αναπηρίες συνιστούν μία ανομοιογενή ομάδα και ως προς τα εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά τους. Η ύπαρξη ή όχι συννοσηρότητας παίζει σπουδαίο ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών και στον τρόπο που αυτά πρέπει να διαχειρίζονται. Παιδιά που εκτός από την κινητική διαταραχή παρουσιάζουν ταυτόχρονα και νοητική ή αισθητηριακή αναπηρία δείχνουν μία εντελώς διαφορετική εικόνα από τα υπόλοιπα (Στασινός, 2013). Ακόμη, το ποσοστό και η φύση της κινητικής αναπηρίας επηρεάζουν την εικόνα του μαθητή στην τάξη. Υπάρχουν μαθητές που έχουν τη δυνατότητα να ακολουθήσουν το πρόγραμμα εκπαίδευσης της γενικής τάξης (Στασινός, 2013; Best 2005a) και άλλοι που χρειάζονται διαφοροποιήσεις στα αναλυτικά προγράμματα, στις μεθόδους διδασκαλίας αλλά και υλικοτεχνικό εξοπλισμό (Best, 2005a). Σε αυτές τις περιπτώσεις συνήθως απαιτείται αναδιαμόρφωση του χώρου, η τεχνολογία που λειτουργεί βοηθητικά καθώς και ορισμένες άλλες ειδικές υπηρεσίες όπως φυσιοθεραπεία και εργοθεραπεία. Υπάρχουν ακόμα και οι περιπτώσεις μαθητών με κινητική αναπηρία που παρουσιάζουν υψηλή νοητική λειτουργικότητα με αποτέλεσμα η επίδοσή τους να ξεπερνά τον μέσο όρο της τάξης (Στασινός, 2013; Heward, 2011). Συνήθως τα παιδιά αυτά έχουν και υψηλά κίνητρα μάθησης (Στασινός, 2013). Τέλος, τη σχολική επίδοση συχνά επηρεάζει η παρατεταμένη απουσία

των παιδιών από τη σχολική τάξη εξαιτίας των ιατρικών θεραπειών που υποχρεώνονται να ακολουθούν (Στασινός, 2013; Heward, 2011).

Αναφορικά με τον ψυχολογικό τομέα, η γενίκευση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των ατόμων με κινητικές αναπηρίες καθίσταται δύσκολη αφού η αντιφατικότητα των συναισθημάτων τους είναι εμφανής και αναμενόμενη όπως άλλωστε συμβαίνει και στα άτομα δίχως αναπηρία (Στασινός, 2013). Έχει παρατηρηθεί ότι τα άτομα με κινητικές αναπηρίες παρουσιάζουν δυσκολίες και στις κοινωνικοσυναισθηματικές τους δεξιότητες. Οι συχνές απουσίες από το σχολικό χώρο για νοσηλεία επιβαρύνουν τη διαδικασία καλλιέργειας προσωπικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους καθώς και τη διατήρηση του αισθήματος ότι ανήκουν σε μία ομάδα. Η αποχή από το περιβάλλον του σχολείου προκαλεί στο παιδί την αγωνία αν θα μπορέσει να γίνει μέλος της σχολικής ομάδας. (Olsen & Sutton, 1998). Επιπλέον, η εικόνα που φαίνεται προς τους υπόλοιπους αποτελεί βασική αιτία της συναισθηματικής αστάθειας και της καταθλιπτικής διάθεσης όπως αναφέρουν μαθητές με σωματικές αναπηρίες (Sexson & Dingle, 2001). Συνεπώς ο κοινωνικός περίγυρος είναι αυτός που θα παίξει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο με τον οποίο ένα άτομο με αναπηρία θα αντιληφθεί και θα διαχειριστεί την διαταραχή του. Ένα περιβάλλον στο οποίο τα άτομα αυτά θα μπορούν να δρουν στον εκπαιδευτικό και εργασιακό τομέα ισότιμα με τους υπόλοιπους είναι αυτό που θα τους εξασφαλίσουν μια ψυχολογική ευημερία (Στασινός, 2013).

### 3.3. Η έρευνα

Κύριο σκοπό της εργασίας αποτελεί η ποιοτική διερεύνηση των κοινωνικών αναπαραστάσεων που διαμορφώνουν οι μαθητές της πρώτης σχολικής βαθμίδας αναφορικά με τον τρόπο διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία στη σημερινή κοινωνία. Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε διατυπώνεται ως εξής: *«Διαμορφώνεται θετική αναπαράσταση από τους μαθητές τους δημοτικού σχολείου για τα άτομα με αναπηρία ως προς τις ατομικές τους ανάγκες;»* και στοχεύει στη μελέτη των μηνυμάτων που λαμβάνουν οι μαθητές μέσα από τα σχολικά του βιβλία και τον τρόπο διδασκαλίας τους.

### 3.4. Το δείγμα

Ως αντικείμενο μελέτης και δείγμα χρησιμοποιήθηκαν τα σχολικά εγχειρίδια των διδακτικών αντικειμένων της Γλώσσας, των Θρησκευτικών και της Μελέτης Περιβάλλοντος και της Κοινωνικής όλων των τάξεων του δημοτικού σχολείου. Συνολικά εξετάστηκαν 2.476 σελίδες των βιβλίων του μαθητή και των τετραδίων εργασιών του διδακτικού αντικειμένου της Γλώσσας, 823 σελίδες των βιβλίων του μαθητή και των τετραδίων εργασιών του διδακτικού αντικειμένου της Μελέτης Περιβάλλοντος και 492 σελίδες των βιβλίων του μαθητή του διδακτικού αντικειμένου των Θρησκευτικών.

### 3.5. Η ερευνητική μέθοδος

Μία από τις πιο διαδεδομένες ερευνητικές μεθόδους για την ανάλυση των σχολικών βιβλίων είναι η ανάλυση περιεχομένου που μπορεί να χρησιμοποιηθεί είτε ως ποσοτική είτε ως ποιοτική μέθοδος. Ο Berelson προσπαθώντας να ορίσει την μέθοδο της «*ανάλυσης περιεχομένου*» επισημαίνει ότι *«πρόκειται για μια ερευνητική τεχνική που επιδιώκει την αντικειμενική, συστηματική και ποσοτική περιγραφή του δηλωμένου περιεχομένου της επικοινωνίας» (στο Μπονίδης, 2004, σ. 48).*

Στην παρούσα μελέτη επιλέγεται η ποιοτική της διάσταση αφού σε αυτή ο μελετητής επιδιώκει μέσα από συγκεκριμένο ερευνώμενο υλικό που θα επιλέξει, την περιγραφή (συγ-κεφαλαίωση, δόμηση περιεχομένου), την ερμηνεία (εξήγηση) ή και την έρευνα της γλωσσικής δομής του κειμένου (τυπική δόμηση). Μέσα από αυτήν την οπτική της ανάλυσης ο ερευνητής έχει τη δυνατότητα να αλληλεπιδράσει με τα εξεταζόμενα κείμενα να τα εξετάσει στο κοινωνικό τους πλαίσιο στο μικρο και μακρο-επίπεδο σε σχέση με τα συμφραζόμενά τους , να το κατανοήσει και

να συμβάλει με τον τρόπο αυτό στη βελτίωση της πράξης που σχετίζεται με το αντικείμενο της έρευνάς του (Μπονίδης & Χοντολίδου όπ.π.; Μπονίδης όπ.π.). Τη σημαντικότητα της ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου υποστηρίζει εκτός των άλλων μελετητών και ο Berelson (1952) τονίζοντας ότι: *η ποιοτική ανάλυση συχνά εστιάζει λιγότερο στο περιεχόμενο μιας επικοινωνίας και περισσότερο στις λανθάνουσες προθέσεις τον ή στις προβλεπόμενες επιδράσεις τον στους αποδέκτες τον, ασχολείται, δηλαδή, με το περιεχόμενο ως «αντανάκλαση» «βαθύτερων φαινομένων», ενώ η ποσοτική ανάλυση εστιάζει κυρίως στην ακριβή περιγραφή τον περιεχομένου (Berelson, σ. 123).*

Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η ανάλυση περιεχομένου συνιστά ένα σύνολο μεθοδολογικών προσεγγίσεων που βρίσκει εφαρμογή σε πολλές επιστήμες και διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα (Πάλλα, 1992) και αποτελεί μία μέθοδο που μπορεί να εφαρμοστεί για την ανάλυση ποικίλου υλικού ποιοτικής μορφής όπως έντυπο και οπτικοακουστικό υλικό προερχόμενο από τα μέσα μαζικής επικοινωνίας αλλά και σε οποιοδήποτε υλικό μπορεί να λάβει τη μορφή επικοινωνιακού μηνύματος (Κυριαζή, 1999).

**4. Ερευνητικά αποτελέσματα**

Τα άτομα με αναπηρία όσο διαφορετικά και να φαντάζουν στα μάτια των παιδιών είναι άνθρωποι με τις ίδιες ανάγκες με το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο των «φυσιολογικών» ανθρώπων που δεν εμφανίζουν κάποιας μορφής αναπηρία. Η ανάγκη τους για τροφή, στέγη, μόρφωση, ψυχαγωγία, υγεία, εργασία, ανεξάρτητη διαβίωση δεν είναι δυνατόν να υποτιμώνται και να αγνοούνται τόσο από την πολιτεία όσο και από τους συμπολίτες τους. Μέσα από τη μελέτη των σχολικών εγχειριδίων των διδακτικών αντικειμένων που προαναφέρθηκαν διαφαίνεται ότι η διάσταση αυτή περιλαμβάνεται στα διδακτικά εγχειρίδια των μαθημάτων της Γλώσσας, της Μελέτης Περιβάλλοντος και των Θρησκευτικών, αλλά από διαφορετική σκοπιά στο τελευταίο σε σχέση με τα δύο πρώτα.

Πιο αναλυτικά, και ξεκινώντας από το διδακτικό εγχειρίδιο της Μελέτης Περιβάλλοντος αρκετές αναφορές εντοπίζονται στα βιβλία της πρώτης και της τρίτης τάξης του δημοτικού. Αρχίζοντας από το βιβλίο της πρώτης τάξης εντοπίζεται μία πληθώρα εικονικών παραπομπών που σχετίζονται με δραστηριότητες καθημερινής διαβίωσης των ατόμων με αναπηρία. Πιο συγκεκριμένα, στη σελίδα 22 του βιβλίου του μαθητή, στη διδακτική ενότητα *«Πώς ζούμε στην οικογένεια;»*, παρατηρείται η εικόνα ενός κινητικά ανάπηρου κοριτσιού να συμμετέχει σε οικογενειακές δραστηριότητες παρέα με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Το κείμενο συνοδεύεται από τη λεζάντα *«Τώρα είμαστε μια συντροφιά»*. Στη σελίδα 74 του ίδιου εγχειριδίου, στην εισαγωγική ενότητα του μαθήματος, στο υποκεφάλαιο *«Άνθρωποι με ειδικές ανάγκες»* εντοπίζεται η εικόνα ενός κινητικά ανάπηρου αγοριού να κρατάει μία μπάλα μπάσκετ στα χέρια του. Αντίστοιχα στην σελίδα 78 του ίδιου βιβλίου, στην ανάλυση της ενότητας αυτής, παρατηρείται η εικόνα κινητικά ανάπηρων αθλητών να παίζουν μπάσκετ μαζί με συναθλητές τους δίχως κάποιας μορφής ανεπάρκεια. Ολοκληρώνοντας με το εγχειρίδιο της Α΄ τάξης, στη σελίδα 90 παρατηρείται στην εικόνα της διδακτικής ενότητας *«Οι αθλητικές δραστηριότητες στο σχολείο μας»* κορίτσι με κινητική ανεπάρκεια να συμμετέχει σε ομαδικό παιχνίδι στην αυλή του σχολείου παρέα με τους υπόλοιπους δίχως αναπηρία συμμαθητές της. Μέσα από αυτές τις αναφορές καλλιεργείται στους μαθητές μία θετική άποψη προς τα άτομα με αναπηρία αφού φαίνεται αυτή να μη τα διαχωρίζει από το υπόλοιπο σύνολο και να μη τα εμποδίζει να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες όμοιες με τους δίχως αναπηρία συνομηλίκους τους.

Παράλληλα, παρόμοιες αναφορές εντοπίζονται και στο διδακτικό εγχειρίδιο της Μελέτης Περιβάλλοντος της Γ΄ τάξης. Στη σελίδα 127, στο βιβλίο του μαθητή, εμφανίζεται εικόνα κινητικά ανάπηρων αθλητών σε εξελίξιμο αγώνα καλαθοσφαίρισης. Αλλά και στο τετράδιο εργασιών του ίδιου διδακτικού αντικειμένου, στη σελίδα 47, εντοπίζονται σχετικές αναφορές. Έτσι εκεί στη δραστηριότητα για το μαθητή, παρατηρείται σκίτσο με αθλητές σε αναπηρικό αμαξίδιο να παίζουν παιχνίδι σε γήπεδο. Ούτε σε αυτές τις αναφορές υπονοείται κάποιου είδους διαχωρισμός από το υπόλοιπο κοινωνικό σύνολο ως προς τις δραστηριότητες στις οποίες μπορούν τα άτομα με

αναπηρία να συμμετέχουν. Και μέσα από το εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι και τα άτομα με ανεπάρκειες έχουν τη δυνατότητα να αθληθούν και να συμμετάσχουν σε όμοιες δραστηριότητες με τους ίδιους. Στην ίδια σελίδα μέσα από την τρίτη οδηγία της δραστηριότητας για τον μαθητή προωθείται η αρχή της ενσυναίσθησης. Σε αυτή διαβάζουμε: *«Επειδή το παιχνίδι παίζεται από αθλητές σε αναπηρικό καροτσάκι, θα παίξουμε καθισμένοι στις καρέκλες μας, που θα τοποθετήσουμε ανά δύο μπροστά στη συγκολλητική ταινία»*. Μέσα από αυτήν την δραστηριότητα-παιχνίδι οι μαθητές καλούνται να πάρουν το ρόλο του ατόμου με κινητική αναπηρία και να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάποιος που αδυνατεί να κινήσει τα κάτω άκρα του.

Και στα βιβλία της δευτέρας τάξης του δημοτικού παρατηρούνται κείμενα και εικόνες που προσεγγίζουν θέματα καθημερινών δραστηριοτήτων των ατόμων με αναπηρία. Ειδικότερα, στο βιβλίο του μαθητή του γλωσσικού μαθήματος, στη σελίδα 38 του δεύτερου τεύχους, εντοπίζεται εικόνα της Γαλήνης, κινητικά ανάπηρου κοριτσιού και ηρωίδα του βιβλίου, να βλέπει μαζί με τη μητέρα της τις χριστουγεννιάτικες βιτρίνες των καταστημάτων ανάμεσα σε πλήθος κόσμου που έχει την ίδια ακριβώς ασχολία. Μέρος της ίδια εικόνας με τη Γαλήνη και τη μητέρα της να χαζεύουν τις βιτρίνες εντοπίζεται και στο τετράδιο εργασιών της ίδιας τάξης, στο πρώτο τεύχος, στη σελίδα 73, στην αντίστοιχη άσκηση για τους μαθητές. Μέσα από τις δύο αυτές εικόνες οι μαθητές αντιλαμβάνονται την αναπηρία ως κάτι φυσιολογικό. Τα άτομα που τη φέρουν συμμετέχουν ενεργά σε κοινές δραστηριότητες με τους υπόλοιπους ανθρώπους χωρίς να ξεχωρίζουν. Το ίδιο μπορούν να αντιληφθούν οι μαθητές και μέσα από την εικόνα που παρουσιάζεται στο δεύτερο τεύχος του διδακτικού εγχειριδίου της Γλώσσας της Β΄ τάξης, στη σελίδα 16, όπου παρουσιάζεται και πάλι η Γαλήνη, η ηρωίδα με την κινητική ανεπάρκεια να διαβάζει στο πίνακα ανακοινώσεων του σχολείου της σχετική ανακοίνωση για εκπαιδευτική επίσκεψη που θα πραγματοποιήσει το σχολείο της σε λαογραφικό μουσείο. Σε αυτήν την περίπτωση η Γαλήνη εμφανίζεται μόνη της, χωρίς τη συνοδεία κάποιου άλλου ατόμου. Οι μαθητές μέσα από αυτήν την παραπομπή μπορούν να δημιουργήσουν θετικές αναπαραστάσεις για την αναπηρία καθώς το κινητικά ανάπηρο κορίτσι φαίνεται να έχει τη δυνατότητα να αυτοεξυπηρετηθεί αλλά και να συμμετάσχει στην εκδήλωση ισότιμα με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου χωρίς να απομονώνεται. Ακόμη στο σχολικό βιβλίο της Γλώσσας της ΣΤ΄ τάξης, στη σελίδα 63-65 του γ΄ τεύχους του βιβλίου του μαθητή, εμφανίζεται η αναφορά στο Μουσείο Αφής, που αποτελεί έναν χώρο ειδικά διαμορφωμένο για άτομα με οπτική ανεπάρκεια. Ο μαθητές τόσο μέσα από τις εικόνες που εικονίζουν επισκέπτες να ψηλαφούν τα εκθέματα όσο και από τη περιγραφή που δίνεται στο κείμενο κατανοούν τη ευκαιρία που δίνεται στα άτομα με τύφλωση να γνωρίσουν τον πολιτισμό της χώρας μέσα από έναν χώρο ειδικά διαμορφωμένο για τις δικές τους ανάγκες και τη σημαντικότητα ύπαρξης του χώρου αυτού. Εξαίρεση αποτελεί το κείμενο «*Η πτήση των γερανών*» που εντοπίζεται στο διδακτικό εγχειρίδιο της Γλώσσας, της Γ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου (σελ. 56). Το κείμενο αναφέρεται σε μία παράδοση της Ιαπωνίας σχετικά με την ίαση των ανθρώπων που πάσχουν από κάποια ασθένεια. Στην προκειμένη περίπτωση η αντιμετώπιση της ασθένειας δεν αποδίδεται σε ιατρικές παρεμβάσεις, αλλά σε ανώτερες δυνάμεις και στην πίστη και τη θέληση των ίδιων των ασθενών. Η θεραπεία της ασθένειας παρουσιάζεται διττά αφού η μία από τις δύο ηρωίδες του κειμένου θεραπεύεται ενώ η άλλη, παρά τις επίμονες προσπάθειές της, παραμένει σε αμφιβολία. Το κείμενο μεταφέρει παράλληλα μηνύματα αισιοδοξίας αλλά και αμφιβολίας.

Παρόμοιες αναφορές εντοπίζονται και στα διδακτικά εγχειρίδια των Θρησκευτικών όπου η αντιμετώπιση των ασθενειών προβάλλεται ως θεϊκή παρέμβαση και άφεση αμαρτιών. Στο διδακτικό εγχειρίδιο της Γ΄ τάξης, στο μάθημα *«Ο Θεός είναι κοντά μας»* (σελ. 14), αναφέρεται: *« […] Κι εκείνος τους μιλούσε, τους συμβούλευες, αλλά και γιάτρευε αρρώστους. […]»*. Η αρρώστια και η αναπηρία αναφέρεται ως μία κατάσταση που χρειάζεται θεραπεία και ο Χριστός ως θεάνθρωπος έχει τη δυνατότητα να την ιάσει. Και στο βιβλίο της Δ΄ τάξης, στη διδακτική ενότητα *«Οι Προφήτες»* στο παράθεμα αναφέρονται τα λόγια του προφήτη Ησαΐα για τον ερχομό του Μεσσία *«[…]Τότε θα ανοιχτούν τα μάτια των τυφλών… οι κουφοί θα ακούσουν… ο κουτσός θα πηδά σαν ελάφι… ο κωφάλαλος θα φωνάζει.»*. Και σε αυτήν την περίπτωση φαίνεται ο άνθρωπος να

μην έχει καμία συμμετοχή στην θεραπεία των ασθενειών που αποτελεί θεϊκό θαύμα. Οι άνθρωποι με ανεπάρκειες δεν ήταν αποδεκτοί στην τότε κοινωνία. Ακόμη, στο διδακτικό εγχειρίδιο της ΣΤ΄ τάξης, στη διδακτική ενότητα *«Ευχέλαιο: Για την υγεία του σώματος και της ψυχής»* (σελ. 84-85) μέσα από τις εισαγωγικές προτάσεις του μαθήματος και από τη φράση *«[...] Όταν ο Χριστός γιάτρευε τις ασθένειες, ταυτόχρονα συγχωρούσε και τις αμαρτίες δείχνοντας πως η αμαρτία της ψυχής επηρεάζει ταυτόχρονα και τη σωματική υγεία .[...]»* φαίνεται η αναπηρία – ασθένεια να οφείλεται στις αμαρτίες που αποτελούν προσωπική ευθύνη του ανθρώπου. Η θεραπεία του είναι έργο θεϊκό χωρίς ο ανθρώπινος παράγοντας να έχει οποιαδήποτε συμβολή. Ολοκληρώνοντας, η ίδια πεποίθηση κυριαρχεί και στα διδακτικά εγχειρίδια της Δ΄ τάξης, στη διδακτική ενότητα *«Ο Χριστός θεραπεύει αρρώστους»* (σελ. 31) και της Ε΄ τάξης, στη διδακτική ενότητα *«Επιμονή και υπομονή στον αγώνα»* (σελ. 18-19) όπου μέσα από το παράδειγμα του θαύματος της θεραπείας του παραλυτικού στην Καπερναούμ, η ίαση προβάλλεται ως θεϊκή αποστολή και όχι ως ιατρική. Το ίδιο φαίνεται και μέσα από το παράδειγμα της ίασης του παραλυτικού στη λίμνη Βηθεσδά που εντοπίζεται στο ίδιο εγχειρίδιο της πέμπτης τάξης (σελ. 18-19).

## 3. Συμπεράσματα

Οι μειωμένες αναφορές σχετικές με θέματα ανεπαρκειών που εμπεριέχονται στα σχολικά βιβλία του δημοτικού σχολείου συγκριτικά με τον όγκο της ύλης που αυτά καλύπτουν είναι εμφανείς. Ωστόσο και μέσα από τις λιγοστές αυτές αναφορές οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να κατανοήσουν τις ατομικές ανάγκες των ατόμων με αναπηρία και να διαμορφώσουν θετικές αναπαραστάσεις γι αυτά.

Στα διδακτικά εγχειρίδια της Γλώσσας και της Μελέτης Περιβάλλοντος, τα άτομα με αναπηρίες εντάσσονται πλήρως στις σχολικές και καθημερινές δραστηριότητες με τα υπόλοιπα δίχως αναπηρία άτομα του κοινωνικού συνόλου. Έχουν τη δυνατότητα να συμμετάσχουν σε αθλητικές δραστηριότητες (ενεργοί συμμετέχοντες σε αθλητικούς αγώνες), σε πολιτιστικές δραστηριότητες (επίσκεψη σε μουσεία), δραστηριότητες διασκέδασης – ψυχαγωγίας (ψώνια σε εμπορικά καταστήματα, συμμετοχή σε οικογενειακά ή σχολικά παιχνίδια) ισότιμα με τα υπόλοιπα μέλη χωρίς να διαφαίνεται περιθωριοποίηση.

Διακριτή αντίθεση παρατηρείται στα εγχειρίδια των Θρησκευτικών και σε μία ορισμένη αναφορά στο εγχειρίδιο της Γλώσσας όπου το υπέρτατο αγαθό της υγείας προβάλλεται μόνο ως θεϊκή ικανότητα και αποτέλεσμα μετάνοιας και συγχώρεσης αδυνατώντας ο ανθρώπινος παράγοντας να συμβάλλει και να παρέμβει. Συνυπολογίζοντας όμως το γεγονός της χρονικής περιόδου δράσης του Ιησού στη Γη και τόσο τις γνώσεις των ανθρώπων τόσο γύρω από θέματα ιατρικής όσο και τις υπάρχουσες αντιλήψεις τους γύρω από θέματα ασθενειών και αναπηρίας, μπορεί εύκολα να κατανοηθεί η απόδοση της θεραπείας σε θαύμα.

Τέλος, φαίνεται να προωθείται και η αρχή της ενσυναίσθησης αφού οι μαθητές καλούνται να αναλάβουν και ρόλους κινητικά ανάπηρων παιδιών αντιλαμβανόμενα τόσο τις δυσκολίες που προκύπτουν από την κίνηση σε αναπηρικό αμαξίδιο όσο και το γεγονός ότι αυτό δεν αποτελεί εμπόδιο σε μία υγιή και ανεξάρτητη διαβίωση.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

Αναγνωστοπούλου, Δ. (1997). Αναπαραστάσεις του γυναικείου και ανδρικού φύλου στα κείμενα των βιβλίων «Η Γλώσσα μου» της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο: Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (Επιμ.), Φύλο και Σχολική Πράξη. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιπράντη, Λ. & Καπέλλα, Α. (2001). Εκπαίδευση και φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.

Βοσνιάδου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην ψυχολογία*. **Α**. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητρόπουλος, Α., (2005α) Άτομα με κινητική αναπηρία. Παπάγου: Μη δημοσιευμένα κείμενα.

Εθνική Συνομοσπονδία Ατόμων με Αναπηρία. (2005). Προσβασιμότητα: το «κλειδί» για την εξάλειψη των διακρίσεων. Αθήνα: Υπουργείο Υγείας και Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000α). Άτομα με ειδικές ανάγκες και η ένταξή τους. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
Καψάλης, Α. & Χαραλάμπους, Δ. (2008). Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική. Αθήνα: Μεταίχμιο.
Κοκκινάκη, Φλώρα (2005). *Κοινωνική Ψυχολογία: Εισαγωγή μελέτη της Κοινωνικής Συμπεριφοράς*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
Κουκλογιάννου - Δορζιώτου, Ε. (1992). Αποκατάσταση ΑΜΕΑ. (Φυσική - Κοινωνική - Επαγγελματική). 2η Εκδ., Αθήνα.
Κοινωνική Ψυχολογία: μεθοδολογία και επίπεδο ανάλυσης στην κοινωνική ψυχολογία. Κοινωνική Ψυχολογία. 2007-10-14. Ανακτήθηκε στις 2017-01-16.
Κυριαζή, Ν., (1999). Η Κοινωνιολογική Έρευνα, Κριτική Επισκόπηση των Μεθόδων και των Τεχνικών. Ελληνικά Γράμματα.
Μπονίδης, Κ. & Χοντολίδου, Ε. (1997). Έρευνα σχολικών εγχειριδίων: από την ποσοτική ανάλυση περιεχομένου σε ποιοτικές μεθόδους ανάλυσης-το παράδειγμα της Ελλάδας. Στο Βάμβουκας, Μ & Χουρδάκης, Α. (Επιμ.) Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώ).πη. Τάσεις και προοπτικές. Πρακτικά Ζ' συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδος.1995. Αθήνα.
Μπονίδης, Κ. (2004). Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Αθήνα:Μεταίχμιο.
Μπονίδης, Κ. (2005). Διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης των σχολικών βιβλίων. Στο Σχολείο: Προβληματισμοί – Δυνατότητες – Προοπτικές, Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου του Παιδαγωγικού Ινστιτούτο σε συνεργασία με το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη.
Πάλλα, Μ. (1992). Η ανάλυση περιεχομένου. Φιλόλογος. 67.45-54.
Παπαστάμου, Σ. & Μάντογλου, Α. (Επιμ.) (1995). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. Αθήνα: Οδυσσέας
Παπαστάμου, Σ. (1995). Πρόλογος, Εισαγωγή. Dans Π. &. Μαντόγλου, Κοινωνικές Αναπαραστάσεις (pp. 7-123). Αθήνα: Οδυσσέας.
Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και Δυνατότητες. Σύγχρονες Τάσεις Εκπαίδευσης και Ειδικής Υποστήριξης. Αθήνα: Ατραπός.
Σούλης, Σ. (2008). Καθολικός Σχεδιασμός και αναπηρία: Μια εκπαιδευτική πρόταση. Ελληνική Επιθεώρηση Ειδικής Αγωγής, 1, 91-108.
Στασινός, Δ. (2013). *Η Ειδική Εκπαίδευση 2020. Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές*. Αθήνα: Παπαζήση.
Φραγκουδάκη, Α. (1979). Τα αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου. Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία. Αθήνα: Θεμέλιο.

**Ξενόγλωσση**

Berelson, B. (1952). *Content Analysis in Communication Research.* New York: Hafner Press.
Berelson, B. (1971). *Content Analysis in Communication Research*. New York: The Free Press.
Heward, W.L. (2011) (μετ. Λυμπεροπούλου, Χ.). Παιδιά με ειδικές ανάγκες : μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση (επιστ. επιμέλεια, Δαβάζογλου, Α. &Κόκκινος, Κ.). Αθήνα : Τόπος.
Moscovici, S. (1961). La psychanalyse: Son image et son public. Paris: Presses Universitaires de France.
Moscovici, S. (1976). Psychologie des representations sociales, Cahiers Vilfredo Pareto. pp., 196.
Seca, J.-M. (2010). Les Reprisentations Sociales. Paris: Amand Colin.

# ΟΙ ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΩΝ ΑΡΧΩΝ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ ΤΗΣ ΑΓΟΡΑΣ ΣΤΟ ΧΩΡΟ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΣΤΑ ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ. ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ: ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΕΠΙΤΑΓΗ Ή ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ;

**Πετούση Μαρία**
mariapetou@yahoo.gr
Παιδαγωγός Προσχολικής Ηλικίας, ΜΑ «Επιστήμες της Αγωγής: Θεωρία της Παιδείας και Αναλυτικά Προγράμματα» ΑΠΚΥ

**Περίληψη**

Στην παρούσα βιβλιογραφική έρευνα εξετάστηκε η σχέση των κοινωνικοοικονομικών-πολιτικών αντιλήψεων και των ιδεολογικών προσεγγίσεων και η επίδραση τους στην εκπαίδευση. Σκοπός της ήταν να εξετάσει αν οι οικονομικές και κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που επικρατούν στον παγκόσμιο χώρο, επιφέρουν διαρθρωτικές αλλαγές στο χώρο της εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε ότι η επικράτηση της ρητορικής της αγοράς επιβάλλει, η εκπαίδευση να ανασχεδιαστεί, να αναθεωρηθεί ώστε να ανταποκριθεί στις νέες ανάγκες και απαιτήσεις. Σημαντικός παράγοντας του μακροεκπαιδευτικού σχεδιασμού διεθνώς, θα πρέπει να αποτελεί η ανάπτυξη αναστοχαστικών αναλυτικών προγραμμάτων, ώστε να εξασφαλίζουν την πνευματική, διανοητική, πολιτισμική και ηθικό-κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου αλλά και η εφαρμογή της διαμορφωτικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων και του εκπαιδευτικού προσωπικού αντικαθιστώντας τον διοικητικό-πολιτικό έλεγχο της Ελληνικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, με στόχο την διοικητική εξέλιξη και την εφαρμογή του εκάστοτε ιδεολογικό-κοινωνικού προγράμματος.

**Λέξεις κλειδιά:** εκπαίδευση, νεοφιλελευθερισμός, ποιότητα, αξιολόγηση

## 1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες, με την συσσώρευση των γνώσεων και την αύξηση των τεχνολογικών καινοτομιών, το παγκόσμιο οικονομικό γίγνεσθαι άλλαξε οικονομικούς, κοινωνικούς, πολιτικούς συσχετισμούς και στόχους. Τα εθνικά κράτη, για να ανταπεξέλθουν στις ραγδαίες εξελίξεις, ενσωματώθηκαν σε υπερεθνικούς οργανισμούς (ΟΗΕ, ΝΑΤΟ, ΕΕ) και προχώρησαν στην απελευθέρωση των εθνικών αγορών και των ιδιωτικών συναλλαγών (Τσαούσης, 2007). Με την συνένωση αυτή, ενίσχυσαν τον διεθνή ανταγωνισμό, αύξησαν την μετακίνηση του εργατικού δυναμικού, των επενδύσεων και των κεφαλαίων από χώρα σε χώρα, καθώς και εδραίωσαν την τεχνολογία, ως δείκτη οικονομικής, πολιτισμικής, και οικονομικής δύναμης (Ρομπόλης, 2000).

Αυτή η συνεχή συνδιαλλαγή και επιρροή, δια μέσω των μέσων ενημέρωσης και της ελεύθερης διακίνησης προϊόντων και ατόμων, επέδρασε και στο πολιτισμικό τους επίπεδο γιατί με την «κατάργηση» των εθνικών συνόρων, τα άτομα εμποτίζονται με κοινές ιδέες, επιθυμίες, αξίες και ανάγκες (Φλουρής, 2000). Το ανθρώπινο κεφάλαιο, επηρεάζεται από τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτισμικές, επιστημονικές και τεχνολογικές εξελίξεις που δέχεται, διαμορφώνοντας μια νέα πλουραλιστική, φιλελεύθερη, γνώση και ταυτότητα. Δημιουργείται έτσι μια παγκόσμια κουλτούρα και οικονομία, που ανταποκρίνεται και εξυπηρετεί τις απαιτήσεις της παγκόσμιας αγοράς (Chomsky,1999).

Αυτό το δόγμα της ελεύθερης κοινωνίας της αγοράς (Μουζέλης, 2005), οδήγησε στα μέσα του 20$^{ου}$ αιώνα, στην επικράτηση της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας στην οικονομία και την πολιτική των αναπτυγμένων δυτικών χωρών. Σε αντίθεση με τον φιλελευθερισμό που αναγνωρίζει το κράτος δικαίου (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2005β), ο νεοφιλελευθερισμός κατά τον Γουβιά (2002), αποσκοπεί στην παραγωγικότητα, στον ανταγωνισμό, στην αποτελεσματικότητα και στην

αποδοτικότητα, με στόχο την αύξηση της παραγωγής και του κέρδους, κατηγορώντας το κράτος δικαίου, ότι ενισχύει την εξάρτηση και την παθητικότητα στα οικονομικά αδύναμα άτομα, ενώ θεωρεί τις κοινωνικές ανισότητες ως απολύτως φυσιολογικές (Kymlicka, 2010).

Σε αντιστάθμισμα της άκρατης παγκοσμιοποίησης που προάγει ο νεοφιλελευθερισμός, τις τελευταίες δεκαετίες το ιδεολογικό ρεύμα του κοινοτισμού αναζωπυρώθηκε. Αντιπαρέβαλε την κοινοτική ζωή, ως απαραίτητη βασική ανάγκη του ανθρώπου και την παράδοση, τις ηθικές αξίες της αγάπης, της δικαιοσύνης και της ισότητας, ως τον καταλύτη στα ατομικιστικά πρότυπα της ελεύθερης αγοράς και τους κινδύνους της παγκοσμιοποίησης (Καρκατσούλης, 2000). Υπήρξε όμως έντονη κριτική για τον αυταρχισμό της κοινοτιστικής σκέψης που κατακερματίζει την ατομική ελευθερία-αυτονομία και δημιουργεί κλειστές «παρτικουλαρίστικες» κοινότητες μέσα από την προσήλωση σε ιδέες και σε σύμβολα (Λίποβατς, 2000). Ως αντιστάθμισμα στη μονοδιάστατη σκέψη, παρατέθηκε η πλουραλιστική γνώση που αποκτάται μέσα από τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που δίνει έμφαση στη βελτίωση του μορφωτικού επιπέδου του ανθρώπινου κεφαλαίου, με τη διαμόρφωση μιας νέα γνώσης και ταυτότητας (Barro, 1997). Έτσι με την κατανόηση των εθνικών πολιτισμών προάγεται η ισότητα, η ενσυναίσθηση, η αλληλεγγύη, η αποδοχή της ετερότητας (Νικολάου, 2000) αλλά και επιτυγχάνεται η συνειδητοποίηση «της παγκοσμιοποίησης της διακινδύνευσης» που απαιτεί την διακρατική συνεργασία, την ατομική συνειδητοποίηση και την διεθνή κινητοποίηση για την αντιμετώπιση οικολογικών, ηθικών, πολιτισμικών, φυσικών διακυβευμάτων (Λουλούδης κ.α., 1999).

Στην παρούσα βιβλιογραφική έρευνα θα μελετηθούν αφενός οι αλλαγές και οι επιπτώσεις που επέφερε η εφαρμογή των αρχών της οικονομίας της αγοράς στην εκπαίδευση και αφετέρου θα εξεταστεί η θέση της αξιολόγησης στην ελληνική εκπαίδευση.

## 2. Οικονομία, εκπαίδευση και αξιολόγηση

### 2.1. Οι αρχές της οικονομίας της αγοράς στην εκπαίδευση

Η εφαρμογή των αρχών της οικονομίας της αγοράς στα ανεπτυγμένα κράτη της Ευρώπης και της Αμερικής, οδήγησε σε μεταρρυθμίσεις στο χώρο της εκπαίδευσης, με στόχο τον περιορισμό του κρατικού μηχανισμού και την ενίσχυση της επιχειρηματικότητας, σύμφωνα με τις αρχές της δημόσιας διοίκησης (Μαρκαντωνάτου, 2011). Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση, βασίστηκε στο αίτημα για αποκέντρωση, για διαφοροποίηση των εκπαιδευτικών παροχών, στην ανάγκη για ενίσχυση των καταναλωτικών επιλογών και στην αναβάθμιση των διδακτικών πρακτικών και των εκπαιδευτικών μονάδων, ώστε να καταστούν ανταγωνιστικές μεταξύ τους.

Ο σημαίνων ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνικοοικονομική ανάπτυξη που επιταχύνει την παραγωγικότητα και τον ανταγωνισμό, ωθεί στη βελτίωση των προϊόντων και επιτάσσει την επέκταση σε ολοένα νέες αγορές, οδήγησε τα κράτη διεθνώς να αυξήσουν τον αριθμό των σχολείων και των δαπανών στην παιδεία, με αποτέλεσμα με την πάροδο των χρόνων να αδυνατούν να καλύψουν το αυξανόμενο κόστος τους και τις κοινωνικές πιέσεις για ποιοτικότερη και περισσότερη εκπαίδευση. Έτσι, κρίθηκε απαραίτητο, τα σχολεία να δράσουν ως αυτόνομες επιχειρηματικές μονάδες, στα πλαίσια του ανταγωνισμού και να αναπτύξουν εκπαιδευτικά προγράμματα εξειδίκευσης, ώστε να προσελκύσουν το καταναλωτικό κοινό.

Τα σχολεία, ως αυτόνομες επιχειρηματικές μονάδες σε ΗΠΑ και Ευρώπη, ανέπτυξαν εκπαιδευτικά προγράμματα εξειδίκευσης ώστε να, προσελκύσουν το καταναλωτικό κοινό. Με αυτόν τον τρόπο έσπασε το κρατικό μονοπώλιο στη δημόσια εκπαίδευση και εδραίωσε τον ανταγωνισμό, με τη μετατόπιση της χρηματοδότησης των σχολικών μονάδων στις επιμέρους περιφέρειες, δήμους ή στην ίδια τη σχολική μονάδα (Καλημερίδης, 2012). Το curriculum μετατράπηκε από παιδοκεντρικό σε οικονομικοκεντρικό, εμπορευματοποιώντας την εκπαίδευση και μετατρέποντας τον παιδαγωγό σε τεχνοκράτη διεκπεραιωτή και εντολοδόχο (Καζαμίας, 2003). Οι γονείς έγιναν καταναλωτές με δικαίωμα επιλογής της σχολικής μονάδας της αρεσκείας τους και

εισήχθη η αξιολόγηση των προγραμμάτων και των σχολικών μονάδων με οικονομικούς όρους διοίκησης επιχειρήσεων (Καλημερίδης, 2012).

Η ιδιωτικοποίηση της εκπαίδευσης προωθήθηκε ώστε να αντισταθμιστούν τα χαμηλά επίπεδα σχολικής αποτυχίας, ή η πιθανότητα εγκατάλειψης του σχολείου, να ελαχιστοποιηθούν τα φαινόμενα μη συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία (ΕΕ, 1995) και να παρακαμφθεί η υπερβολική γραφειοκρατία του εκπαιδευτικού συστήματος (Chubb & Moe, 1990·1992). Σήμερα, η εκπαίδευση στις ΗΠΑ, αποτελεί το δεύτερο σε έσοδα κλάδο της οικονομίας ενώ, σε πολλά κράτη της Ευρώπης όπως και στην Ελλάδα, αποτελεί κρατικό «κοινωνικό προϊόν». Αν λοιπόν οι νέοι δεν εισαχθούν στο κρατικό πανεπιστήμιο της επιλογής τους, τότε επιλέγουν να φοιτήσουν σε ιδιωτικά πανεπιστήμια άλλων χωρών, χάνοντας έτσι το κράτος έσοδα, αλλά και εργατικό εξειδικευμένο προσωπικό, που πιθανόν να δραστηριοποιηθεί στην αγορά εργασίας της χώρας φοίτησης.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, με τη Λευκή Βίβλο για την εκπαίδευση και την κατάρτιση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, διεκδικεί μερίδα των κερδών από την επικερδή διασυνοριακή τριτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με τις ανάγκες της αγοράς και ενισχύοντας τον ανταγωνισμό μεταξύ των αγορών βάση των προτιμήσεων των καταναλωτών. Στην Ευρώπη ο στρατηγικός στόχος της εκπαίδευσης είναι «να γίνει η οικονομία της γνώσης, πιο ανταγωνιστική και πιο δυναμική, ικανή μιας διαρκούς οικονομικής ανάπτυξης» (ΕΕ, 2001). Τα κράτη μέλη της για να εκπληρώσουν το στόχο αυτό θα πρέπει να παρέχουν εκπαιδευτικές ευκαιρίες και ελκυστικά εκπαιδευτικά προγράμματα (ΕΕτΕΕ, 2009). Η αποτελεσματικότητα της εκπαίδευσης, η σύνδεσή της με την αγορά εργασίας καθώς και η προώθηση της Δια Βίου Μάθησης έγιναν οι κατευθυντήριες άξονες της ευρωπαϊκής και κατά επέκταση της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Ν. 2269/2005 · Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2009 · Ν. 3879/2010). Στο επίπεδο της σχολικής εκπαίδευσης μεταφράζεται ως το δικαίωμα επιλογής από το ίδιο το άτομο του σχολείου της αρεσκείας του, ενισχύοντας έτσι, τον ανταγωνισμό, την αύξηση της ποιότητας στις υπηρεσίες, στις επιστημονικό-τεχνολογικές γνώσεις και στις δεξιότητες, ώστε αυτές να μετουσιωθούν σε ωφελιμιστικά εργαλεία για την εύρεση εργασίας αργότερα (Καζαμίας, 2005).

Η επιλογή αυτή θεωρείται ότι ενισχύει την ατομική επιλογή-ελευθερία, μέσα από μια θεωρητική αταξική διαδικασία, στοχεύοντας στην αύξηση της απόδοσης-ανταπόδοσης των σχολείων στην κοινωνία. Όμως σύμφωνα με την έκθεση του ΟΟΣΑ που διεξήγαγε ο Hirsh (2002), τα «δημοφιλή σχολεία» επεκτείνονται και εισάγουν κριτήρια επιλογής μαθητών, δημιουργώντας έτσι μια ταξική κατηγοριοποίηση των σχολικών μονάδων (Vulliamy, 2000). Στην ίδια διαπίστωση κατέληξε η έρευνα των Ball και Youdell (2011), που κατέγραψαν τη δυσλειτουργία της εκπαίδευσης ως δημόσιο αγαθό και την αύξηση των κοινωνικών ανισοτήτων, γιατί φυσικά οι οικονομικά αδύνατοι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στα υψηλά δίδακτρα των ελιτίστικων σχολείων και τα «μη υγιή» σχολεία να αναγκάζονται να συγχωνευθούν ή να κλείσουν, αποδεικνύοντας ότι με την ελεύθερη επιλογή της εκπαιδευτικής μονάδας δεν προσυπογράφεται και η ορθότερη επιλογή.

Σύμφωνα με το Δίλλημα του φυλακισμένου και με την επιχειρηματολογία του Jonathan (1990) τα άτομα επιλέγουν σύμφωνα με το ατομικό τους συμφέρον που μπορεί να αντίκειται στο κοινό καλό. Επομένως η επιλογή μιας εκπαιδευτικής μονάδας δεν είναι δείκτης υψηλής αποτελεσματικότητας. Αντίθετα είναι δείκτης της ταξικής ανισότητας, διότι η οικονομικά εύπορες τάξεις θα επιλέξουν τα «καλύτερα» δημόσια ή ιδιωτικά σχολεία, ενώ οι ασθενέστερες τάξεις θα μείνουν στο σχολείο της γειτονιάς τους. Επιπλέον οι πιέσεις του ανταγωνισμού για εξειδίκευση της γνώσης, οδήγησαν στην ανεπάρκεια του διπλώματος σπουδών στην εύρεση εργασίας, που απαιτεί πλέον πληθώρα πιστοποιητικών δεξιοτήτων ή γλωσσομάθειας, που η απόκτησής τους απαιτεί την συνεισφορά των οικογενειακών προϋπολογισμών, εις βάρος των κοινωνικοοικονομικά ασθενέστερων στρωμάτων, αυξάνοντας έτσι την ανεργία (Τσιρώνης, 2003).

Η εκπαίδευση άλλωστε, έχει χαρακτηριστεί ως γραφειοκρατικό και δαπανηρό προϊόν σε σχέση με τα οφέλη που αποκομίζουν οι αποδέκτες και η κοινωνία (Charlier & Moens, 2005) και για να επιβιώσουν τα σχολεία θα πρέπει να έχουν έσοδα ή επιχορηγήσεις. Στην Αμερική, στις

Σκανδιναβικές χώρες και στο Ηνωμένο Βασίλειο, τα εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν δικούς τους πόρους που προέρχονται, είτε από κρατικές επιχορηγήσεις, είτε από ιδιωτικές χρηματοδοτήσεις, χορηγίες, δίδακτρα, έσοδα από αθλητικές ή καλλιτεχνικές δραστηριότητες που οργανώνουν, ή ακόμα και από την πώληση της τεχνογνωσίας τους (Bock, 2003). Αυτοδιοικούνται σύμφωνα με τις αρχές του νεοφιλελεύθερου μάνατζμεντ και στοχεύουν στο υψηλό κέρδος, στη διατήρηση της προτίμησης των «καταναλωτών» τους, στη διατήρηση της ποιότητας και στην υψηλή αποδοτικότητα των εργαζομένων. Για τη μέτρηση της αποδοτικότητας και της ποιότητας, συλλέγονται, συστηματοποιούνται, τυποποιούνται και μεταδίδονται πληροφορίες με μετρήσιμα στοιχεία, ώστε αφενός να διαμορφωθούν πολιτικοί σχεδιασμοί και αποφάσεις σχετικά με τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα, αφετέρου να γίνουν διορθωτικές παρεμβάσεις ως προς το περιεχόμενο, τις μεθόδους διδασκαλίας καθώς και το βαθμό της αποτελεσματικότητάς τους (Πασιαρδή, 2014). Πρωτίστως όμως, θεωρείται απαραίτητη διαδικασία για τη σχολική μονάδα, γιατί περιέχει βασικά στοιχεί μάθησης, που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό να ελέγξει τη διδακτική διαδικασία με σκοπό τη βελτίωσή της, να ελέγξει την επιστημονική και διδακτική επάρκεια του αλλά και γιατί θα του παρέχουν κίνητρα για διαρκή επιστημονική και επαγγελματική ανάπτυξη (OECD, 2013).

### 2.2. Αξιολόγηση προγραμμάτων και εκπαιδευτικών στην Ελλάδα

Στη μεταπολεμική Ελλάδα η μεταρρυθμιστική προσπάθεια εκσυγχρονισμού της εκπαίδευσης ξεκίνησε με την Επιτροπή για την Παιδεία (1957) που στόχευε στη μελέτη των προβλημάτων και στο σχεδιασμό εκπαιδευτικής πολιτικής. Αργότερα με τον Νόμο 3971/1959, στράφηκε προς την τεχνική εκπαίδευση ώστε να προσαρμοστεί η παιδεία με τις πρακτικές ανάγκες της σύγχρονης ζωής (Ζολώτας, 1959). Το 1975 η εκπαίδευση κατοχυρώθηκε ως δημόσιο δωρεάν αγαθό σε όλες τις βαθμίδες και προσανατολίστηκε στην σύνδεση της με την οικονομική ανάπτυξη, καθώς υιοθετήθηκε η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, το οποίο αποτελεί παραγωγική επένδυση με μελλοντική απόδοση σε οικονομικό-κοινωνικό και πολιτισμικό επίπεδο (Φραγκουδάκη, 1997). Με την πλήρη ένταξη της Ελλάδας στην ΕΕ και για την σύγκλιση της με το κοινό Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πλαίσιο, προτεραιότητα υπήρξε η αύξηση των επενδύσεων τόσο στην εκπαίδευση όσο και στο ανθρώπινο κεφάλαιο (Καραφύλλης, 2002) αλλά και η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, ώστε να ανταποκρίνονται στις νέες γνώσεις και απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (Παπακωνσταντίνου, 2007· ΕΕ, 1995).

Μέχρι τότε η μόνη μορφή ελληνικής εκπαιδευτικής αξιολόγησης υπήρξε ο επιθεωρητισμός, που μέσα από πειθαρχικές κυρώσεις επέβαλε την κρατική εξουσία (Βαγενά, 2001). Μετά την κατάργηση του (1982) σε μια προσπάθεια αυτοαξιολόγησης των σχολικών μονάδων για την βελτίωση της αποτελεσματικότητας και με στόχο την αποκέντρωσή τους δημιουργήθηκαν διαδοχικά διάφοροι θεσμοί όπως ο Σχολικός Σύμβουλος, Το «Σώμα Μονίμων αξιολογητών», το Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας, το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Όποια μορφή κι αν έλαβε όμως η αξιολόγηση, συνδέθηκε με τη διαδικασία μονιμοποίησης των εκπαιδευτικών ή με τη μισθολογική και βαθμολογική τους εξέλιξη και όχι ως μέσω μέτρησης της ποιότητας και της ποσότητας του έργου που παρείχαν (Καββαδίας, 2002).

Η ελληνική εκπαίδευση δεν έχει σύστημα αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργο και των εκπαιδευτικών. Η συνολική επίδοση του σχολείου ή των μαθητών (Ν. 2986/2002), αποτυπώνονται είτε στις εκθέσεις που συντάσσουν οι Σχολικές Μονάδες και οι Σχολικοί Σύμβουλοι, είτε σε έρευνες και γνωστικά τεστ που διεξάγει ο ΟΟΣΑ (όπως της PISA, TIMSS). Εκεί η αξιολόγηση ποσοτικοποιείται, με τους 17 δείκτες του ΟΟΣΑ, που διερευνούν την αντιστοίχιση της εκπαίδευσης με τις ανάγκες της αγοράς. Με αυτόν τον τρόπο όμως, υποβαθμίζονται και ακυρώνονται οι στόχοι του Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών, γιατί επικεντρώνεται η μάθηση και η διδασκαλία στην απόκτηση δεξιοτήτων, που είναι μετρήσιμες μέσω εξετάσεων και τεστ, καθώς και υποσκάπτεται η δημιουργικότητα και η ευελιξία της εκπαιδευτικής διδασκαλίας.

Σε μια προσπάθεια εκσυγχρονισμού και δημοσιονομικής προσαρμογής, θεσπίστηκε και εφαρμόστηκε ο Ν. 3848/2010, για την αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού και την καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας καθώς και οι σκοποί της αυτοαξιολόγησης της σχολικής μονάδας (Αναστασίου, 2014). Αργότερα με το Προεδρικό Διάταγμα 152/2013, δόθηκε βαρύτητα και προσδιορίστηκαν με ποσοστά, τα κριτήρια αξιολόγησης των στελεχών της εκπαίδευσης, ιεραρχικά και με πολυσυλλεκτικές μεθόδους, χωρίς όμως, να στοχεύουν στην ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, ώστε να βελτιώσουν τις εκπαιδευτικές πρακτικές τους.

Από την πορεία της αξιολόγησης στην Ελλάδα διαφαίνεται η κριτηριακή της κατεύθυνση, ώστε ο αξιολογούμενος να αποδείξει τις γνώσεις και τις δεξιότητες για να προαχθεί οικονομικά ή βαθμολογικά. Κατά αυτόν τον τρόπο η αξιολόγηση έχει τη μορφή διοικητικού-πολιτικού ελέγχου της εκπαιδευτικής διαδικασίας και των εκπαιδευτικών ώστε να εφαρμόσουν το ιδεολογικό-κοινωνικό πρόγραμμα της εξουσίας και παράλληλα μετατρέπει το σχολείο σε επιχείρηση με στόχο το κόστος και την αποτελεσματικότητα (Πίος, 2013).

Από την μεριά των εκπαιδευτικών, από αρκετές μελέτες που έχουν γίνει, έχει διαπιστωθεί, ότι οι εκπαιδευτικοί δεν αντιτίθενται στην αξιολόγηση αλλά έχουν επιφυλάξεις ως προς τη διαδικασία καθώς και στην πιθανότητα να αξιολογηθούν εσφαλμένα (Ματσαγγούρας, 2012). Σε άλλες έρευνες (Αναστασίου, 2014), διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαία την ύπαρξη ενός συστήματος αξιολόγησης που θα είναι ανατροφοδοτικό, αυτοβελτιωτικό, θα στοχεύει στην συνεχή επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, ώστε να βελτιωθεί η ποιότητα της εκπαίδευσης χωρίς όμως, να γνωρίζουν ποιο μοντέλο αξιολόγησης θα ήταν το καλύτερο.

## 3. Συμπεράσματα

Ο μηχανισμός αξιολόγησης παρόλο που είναι μια μορφή ελέγχου του εκπαιδευτικού έργου, που πηγάζει από τη διασύνδεση της με τις αρχές της οικονομίας της αγοράς, είναι αναγκαία για την εξασφάλιση του πολύπλευρου παιδαγωγικού ρόλου της εκπαίδευσης. Επομένως θα πρέπει να υπάρχει μια άτυπη αξιολόγηση με διαμορφωτικό, παιδαγωγικό και αναπτυξιακό χαρακτήρα, τόσο για τα εκπαιδευτικά προγράμματα όσο και για τους εκπαιδευτικούς που να αποσκοπούν στην συνεχή ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών, και την συνεχή επιμόρφωσή τους, για να επιτευχθεί η προσωπική ανάπτυξη του ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά και η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου προς όφελος της κοινωνίας (Rogers, 1996).

Η νεοφιλελεύθερη πολιτική και η αρχή του πανοπτισμού φέρνουν την επιτήρηση σε όλη την εκπαιδευτική διαδικασία μέσω της αξιολόγησης, με σκοπό την διαφύλαξη της ποιότητας και του έργου, μετατρέποντας το ρόλο του εκπαιδευτικού από καθοδηγητή της γνώσης, σε μεσολαβητή της γνώσης. Η τεχνολογική ανάπτυξη και η οικονομία της γνώσης επέφεραν την εμπορευματοποίηση της εκπαίδευσης, την ανάμειξη των πολυεθνικών οργανισμών, που προσπαθούν να διαμορφώσουν τα εκπαιδευτικά συστήματα (Καββαδίας 2008). Όλα αυτά οδηγούν στην αποπροσωποποίηση των μαθητών, που από πολυδιάστατες προσωπικότητες, η «εμπορευματοποιημένη εκπαίδευση» τους αντιμετωπίζει ως «προϊόντα»- μελλοντικό εργατικό δυναμικό, με στόχο την αποτελεσματικότητα και την παραγωγικότητα τους. Ο ανταγωνισμός των αγορών δεν συνάδει με το πνεύμα της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, του αλτρουισμού και της πνευματικής καλλιέργειας. Αντίθετα, η απόκτηση νέων δεξιοτήτων και νέων γνώσεων, που θα εφοδιάσουν τα νεαρά άτομα με μακροσκελές βιογραφικό, είναι το ζητούμενο της αγοράς και το δέλεαρ των γονέων στην επιλογή σχολείου (Καλημερίδης, 2012). Με αυτόν τον τρόπο όμως, αναιρείται ο ρόλος της εκπαίδευσης ως κοινωνικό αγαθό που επιδιώκει, τη διαμόρφωση ολοκληρωμένων προσωπικοτήτων, που μέσω της αγωγής, θα διαμορφώσουν τα ανεξάρτητα ατομικά τους γνωρίσματα και χαρακτηριστικά, θα σχηματίσουν την κοινωνικοπολιτισμική τους ταυτότητα και θα αναπτύξουν τις αρχές και της αξίες του πολιτισμού τους (Παπαδόπουλος, 2016).

Ο ρόλος του σχολείου είναι η ίση αντιμετώπιση των μαθητών ανεξαιρέτως κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, με ίσο δικαίωμα στη μάθηση και στη γνώση και με ίσες υποχρεώσεις. Η μετάδοση γνώσεων, αξιών, η ανάπτυξη των δημιουργικών και διανοητικών

δυνατοτήτων των ατόμων, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους τάξη, τη φυλή το φύλο ή τον τόπο κατοικίας τους και η προετοιμασία της ένταξης και δράσης τους στο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, είναι θεμελιώδη δικαιώματα για κάθε πολίτη (Grace, 1988). Το σχολείο είναι ένας μηχανισμός που αναπαράγει τις οικονομικές και κοινωνικές ανισότητες (McLaren, 2011). Αν έχει τις ίδιες απαιτήσεις από όλους το εκπαιδευτικό σύστημα, αγνοεί το «πολιτιστικό κεφάλαιο» που, κατά τον Bourdieu (2006), συγκροτεί ένα πρώτο μορφωτικό επίπεδο και είναι εφοδιασμένο το άτομο από το οικογενειακό και ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του (Κάτσικας-Καββαδίας, 2000), οξύνοντας έτσι την αρχική κοινωνική ανισότητα.

Ένας όμως βασικός σκοπός της εκπαίδευσης είναι, να μάθουν οι μαθητές να ζουν σε μια οργανωμένη κοινότητα με κανόνες, υποχρεώσεις, δικαιώματα και με αναπτυσσόμενες σχέσεις μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών, μια μικρογραφία δηλαδή της κοινωνίας- κράτος. Η εκπαίδευση επομένως, θα πρέπει να ενισχύει και να αναπτύσσει την συνεργασία, την κοινωνική ευθύνη, την πολιτισμική ταυτότητα, την ισότητα (Καντζάρα, 2011), μέσα στα πλαίσια του κοινοτισμού, ώστε να καλλιεργήσει υπεύθυνους μελλοντικά πολίτες. Κρίνεται επομένως απαραίτητο να συγκεραστούν οι αρχές της οικονομίας της αγοράς στην εκπαίδευση, με τα ηθικά ιδεώδη του κοινοτισμού και να δημιουργηθεί μέσα από διαλογικές και συνεργατικές διαδικασίες μια μέση οδός, που θα προάγει τη μάθηση προς όφελος των μαθητών και θα διατηρήσει την παιδεία ως αγαθό προσιτό σε όλους τους πολίτες (Δεμερτζής, 2000).

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση


Αναστασίου, Μ.Φ. (2014). Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών και του έργου τους: νομοθετικό πλαίσιο και αντιδράσες. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 2ο, σελ. 63-75.

Βαγενά, Γ. (2001). Οι Επιθεωρητές ξανάρχονται μέσα κι έξω από το σχολείο. Θέματα Παιδείας, Τχ. 7, σσ. 29-32.

Ball, St., Youdell, D. (2011). Η Κρυφή ιδιωτικοποίηση στη δημόσια εκπαίδευση. (μετφρ. Β. Παππή-επιμ. Γ. Γρόλλιος). Αθήνα:ΙΠΕΜ-ΔΟΕ.

Bourdieu, P. (2006). Η αίσθηση της πρακτικής. (Μετφρ.), Θ. Παραδέλλης, Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Γουβιάς, Δ. (2002). Δια βίου μάθηση; Ευχαριστώ, δεν θα πάρω!- Η σημασία της δημιουργίας «ζήτησης για εκπαίδευση ενηλίκων με χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορικής & Επικοινωνιών. Ανακοίνωση εργασίας στο 2ο Διεθνές Συνέδριο Κοινωνιολογίας που διοργανώθηκε από το Σύλλογο Ελλήνων Κοινωνιολόγων, το ΕΚΚΕ και από το ΑΠΘ (Θεσσαλονίκη8-10/11/2002), Ανακτήθηκε 20-4-2017 από: http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes/anamorfosi/ekppol-mater.htm

Charlier, J.E., Moens, F. (2005). «Η επίθεση της αγοράς στη δημόσια εκπαίδευση»- Διακυβέρνηση και δημόσια πολιτική: Από τις υπηρεσίες στην αγορά. Στο: Δ.Ν. Γράβαρης και Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Πολιτική: Μεταξύ κράτους και αγοράς, σσ. 150-161. Αθήνα: Σαββάλας.

Chomsky, N. (1999). Η Νέα παγκόσμια τάξη. (Νίκος Β. Αλεξίου, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελεύθερος Τύπος

Δεμερτζής, Ν. (2000). Παγκοσμιοποίηση, κοινότητα και δημόσιος χώρος. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, τευχ. 4, σ.σ. 53-78, Εκδόσεις: Σάκκουλα.

Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. (2009, Μάιος 28). 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»), (25009/C119, C119/02-10).

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2001). Έκθεση της Επιτροπής: Οι συγκεκριμένοι μελλοντικοί στόχοι των εκπαιδευτικών συστημάτων. Βρυξέλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1995). Λευκή Βίβλος για την Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Εκμάθηση - Προς την κοινωνία της Γνώσης (EL/22/95/01590700.POO (FR)-sk/av), Αθήνα, 25-Νοεμβρίου 1995, σ. 9.

Ζολώτας, Ξ. (1959). Οικονομική ανάπτυξη και τεχνική εκπαίδευση, Εκδ. Τράπεζα της Ελλάδος (Αρχείο Μελετών και Ομιλιών), Αθήνα.

Καββαδίας, Γ. (2008). Παγκοσμιοποίηση και εκπαίδευση: πολιτικές εκπαιδευτικής και διεθνείς οικονομικοί οργανισμοί. Ανακτήθηκε 22-4-2017 από: http://gkavadias.blogspot.com/2008/03/e-k.html

Καββαδίας, Γ. (2002). Ο νόμος για την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών. Στο: Κάτσικας, Χρ., Καββαδίας, Γ. (2002). Η αξιολόγηση στην εκπαίδευση. Ποιος, ποιον και γιατί, σσ. 173-186, Αθήνα: Εκδ. Σαββάλας.

Καζαμίας, Α. (2005). Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτικές κουλτούρες στην ύστερη νεωτερικότητα: το σύνδρομο του Αγαμέμνονα. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς, σ.σ. 27-50, Αθήνα: Σαββάλας.

Καζαμίας, Α. (2003). Παγκοσμιοποίηση και παιδεία στη νέα κοσμόπολη: ύβρις ή ευλογία; Προβληματισμοί για την Ελλάδα, Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση, σσ. 13-42.

Καλημερίδης, Γ. (2012). Κράτος, αγορά και εκπαίδευση. Η νεοφιλελεύθερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση του σχολείου. Θέσεις, Τεύχος 119, Απρίλιος-Ιούνιος 2012.

Καντζάρα, Β. (2011). Ο σύγχρονος ρόλος της εκπαίδευσης στην κοινωνία. Πρακτικά του Α' Πανελληνίου Συνεδρίου της Ελληνικής Κοινωνιολογικής Εταιρίας, σ.σ. 44-63. Αθήνα: Πρωταγόρας.

Καραφύλλης, Α. (2002). Νεοελληνική εκπαίδευση: Δυο αιώνες μεταρρυθμιστικών προσπαθειών, Αθήνα: Κριτική.

Καρκατσούλης, Π. (2000). Κοινότητα-κοινοτισμός-κοινωνία-κοινωνική θεωρία: Από την αυτονομία στην αυτό-αναφορά. Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, τευχ. 4, σ.σ. 1-18. Εκδόσεις: Σάκκουλα.

Κάτσικας, Χ., Καββαδίας, Γ. (2000). Η ανισότητα στην Ελληνική εκπαίδευση. Αθήνα: Gutenberg.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2005β). Δημοκρατία και εκπαίδευση. Στο: Γ. Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη (Επιμ.), Η δημοκρατία, ο πολίτης και οι «άλλοι»: Πολιτισμιική οικείωση της κοινωνικής και πολιτικής εκπαίδευσης, Αθήνα: Gutenberg.

Kymlicka, W. (2010). Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας. (Μτφρ. Γρ. Μολυβάς). Αθήνα: Πόλις.

Λίποβατς, Θ. (2000). Ούτε ατομικιστικός φιλελευθερισμός, ούτε κοινοτιστικός συντηρητισμός: φιλελεύθερος ρεπουμπλικανισμός στη δεύτερη νεωτερικότητα, Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, τευχ. 4, σ.σ. 19-51, Εκδόσεις: Σάκκουλα.

Λουλούδης, Λ., Γεωργιάδου, Β., Σταυρακάκης, Γ. (1999). Φύση, κοινωνία, επιστήμη στην εποχή των «τρελών αγελάδων». Διακινδύνευση και αβεβαιότητα. Αθήνα: Νεφέλη.

Μαρκαντωνάτου, Μ. (2011). Κράτος και νέο δημόσιο μάνατζμεντ: η προνομιακή απορρύθμιση μέσα από την επιχειρηματική διακυβέρνηση, τις «καλές πρακτικές» και την ISO-προτυποποίηση. Θέσεις, τ. 116

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Ευρήματα ερωτηματολογίου για την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 27-4-2017 από: https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2012/12-11-2012-eyrimata-diavouleysis.xls

Μουζέλης, Ν. (2005). Κράτος, κοινωνία και αγορά στην πρώιμη και ύστερη νεωτερικότητα. Στο: Δ. Γράβαρης & Ν. Παπαδάκης (Επιμ.), Εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική: μεταξύ κράτους και αγοράς. Αθήνα: Σαββάλας.

Mclaren, P. (2011). Το μέλλον του παρελθόντος. Στοχασμοί για την παρούσα κατάσταση της αυτοκρατορίας και της παιδαγωγικής. Στο: Μ. Νικολακάκη (Επιμ.), Η Κριτική παιδαγωγική στο νέο μεσαίωνα, (μτφ. Α. Δενδάκη & Ν. Πατέλης), 279-319, Αθήνα: Σιδέρης.

Νικολάου, Γ. (2000). Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος, Κλ. (2016). Για μια εκπαίδευση στην πολιτειότητα με δημοκρατικό προσανατολισμό υπό συνθήκες νεοφιλελεύθερης ιδεολογικής ηγεμονίας. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, τ. 8, σελ. 19-32. Ανακτήθηκε στις 22-4-2017 από: http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t08-02.pdf

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2007). Διοίκηση της Εκπαίδευσης: Τάσεις νέο-τεϋλορισμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης, Διοικητική Ενημέρωση. τ. 41, Απρίλιο-Ιούνιος 2007.

Πασιαρδής, Π. (2014). Αξιολόγηση προγραμμάτων & προσωπικού στην εκπαίδευση. Αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων. τόμος (1), Αθήνα: Ίων.

Πίος, Σ. (2013). Αυτοαξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: απόψεις εκπαιδευτικού προσωπικού. Πρακτικά 7ου Συνεδρίου για την ανοικτή & εξ αποστάσεως εκπαίδευση «Μεθοδολογίες Μάθησης», (Επιμ. Λιοναράκης, Α.), Τόμος 7, Μέρος Β', 8-10 Νοεμβρίου 2013, Αθήνα.

Προεδρικό Διάταγμα υπ΄αρίθμ. 152/2013. Αξιολόγηση των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. ΦΕΚ 240/2013.

Ρομπόλης, Σ. (2000). Η αντιπαράθεση των αντιλήψεων και των πολιτικών για το μέλλον του κράτους πρόνοιας. (οπ. αναφ. στο Πάκος, Θ. Κοινωνία των 2/3 διαστάσεις του σύγχρονου κοινωνικού προβλήματος. Διεθνές Συνέδριο, Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών).

Rogers, A. (1996). Η εκπαίδευση ενηλίκων. (μτφ. Παπαδοπούλου, Μ & Τόμπρου, Μ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσαούσης, Δ. (2007). Η εκπαιδευτική πολιτική των διεθνών οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις. Αθήνα: Gutenberg.

Τσιρώνης, Χ., (2003). Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα. Θεσσαλονίκη: Βάνιας

Φλουρής, Γ. (2000). Αναλυτικά προγράμματα για μια νέα εποχή στην εκπαίδευση. 7η Έκδοση, Αθήνα: Γρηγόρης.

Φραγκουδάκη, Α. (1997). Ελληνική κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: Μια επιστήμη που ακόμη διαμορφώνεται, στο βιβλίο: Μυλωνάς, Θ. (1997). Κοινωνιολογία της Ελληνικής εκπαίδευσης, Πάτρα: Αχαϊκές Εκδόσεις.

**Ξενόγλωσση**

Barro Robert J. (1997). Determinants of economic growth: A cross — country empirical study, Lionel Robbins Lectures, MIT Press, Cambridge: MA.

Bock, D. (2003). Universities in the marketplace: the commercialization of higher education. Princeton: Princeton University Press.

Chubb, J. E. and Moe, T., M. (1990). Politics, markets and America 's schools. Washington D.C.: The Brookings Institution.

Chubb, J.E. and Moe, T. M. (1992). A lesson in school reform from Great Britain. Washington D.C.: The Brookings Institution.

Grace, G.R. (1988). Education: commodity or public good? Inaugural lecture in education. Wellington, NZ: Victoria University Press.

Hirsch, D. (2002). What works in innovation in education, school: A choice of directions, OECD-CERI, Working Paper, OECD/CERI.

Jonathan, R. (1990). State education service or prisoner `s dilemma: The "hidden hand" as a source of education policy. British Journal of Educational Studies, 38, pp.116-132.

OECD. (2013). Teachers for the 21st century: using evaluation to improve teaching. Paris: OECD. Αναρτήθηκε στις 27/4/2017 από : http://www.oecd.org/site/eduistp13/TS2013%20Background%20Report.pdf

Vulliamy, G. (2000). New labour and school exclusions: Excluding sociology or a sociology of exclusions? Professorial inaugural lecture. York: Department of Educational Studies, University of York.

# Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΑΡΑΓΩΓΗ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΩΝ ΤΩΝ ΔΥΟ ΦΥΛΩΝ

**Ρηνάκη Αικατερίνη**
kaitirinaki28@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ70 – Ψυχολόγος

**Περίληψη**

Πλήθος μελετών που ως κεντρικό άξονα είχαν την τεκμηρίωση της άνισης προβολής των δύο φύλων στα σχολικά εγχειρίδια αποδεικνύουν ότι περιέχουν σεξιστικά στοιχεία που συμβάλλουν στην αναπαραγωγή στερεοτύπων των δύο φύλων. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών δεν ευαισθητοποίησαν το Υπουργείο Παιδείας σε καμία μεταρρυθμιστική προσπάθεια αξιολόγησης και διόρθωσής τους. Στο ερευνητικό μέρος θα παρουσιαστούν τα αποτελέσματα μελέτης των εγχειριδίων της Στ΄ τάξης, που σήμερα διδάσκονται στο Δημοτικό σχολείο, η οποία διερεύνησε σε πιο βαθμό αναπαράγουν εσφαλμένα μηνύματα για τα δύο φύλα μέσω της γλώσσας, του περιεχομένου και της εικονογράφησης αυτών. Σκοπός είναι ν' αναδειχθεί η αναγκαιότητα έκδοσης προδιαγραφών για την εξάλειψη σεξιστικών προτύπων στα βιβλία και αξιολόγησης αυτών πριν την έκδοσή τους για χρήση στα σχολεία. Είναι πλέον επιτακτική ανάγκη να δοθεί προτεραιότητα κατά την επόμενη ανάθεση συγγραφής νέων διδακτικών εγχειριδίων στη μη προώθηση σεξιστικού διδακτικού υλικού.

**Λέξεις κλειδιά:** σχολικά εγχειρίδια, στερεότυπα, προδιαγραφές, αξιολόγηση

## 1. Εισαγωγή

Το ιδεολογικό περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και κυρίως τα σεξιστικά στοιχεία τους, τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων που περιέχουν, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο διαπραγματεύονται τις σχέσεις των δύο φύλων μεταξύ τους είναι ένα θέμα που έχει μελετηθεί διεξοδικά στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία. (Δεληγιάννη – Κουϊμπτζή, 1995:152). Από τα τέλη της δεκαετίας του 1960 είχε αρχίσει ο προβληματισμός σχετικά με τη διαμόρφωση του ρόλου των δύο φύλων κυρίως στις δυτικές χώρες (ΚΕΘΙ, 2001:47).

Στην Ελλάδα τα σχολικά βιβλία απετέλεσαν το αντικείμενο μεγάλης ιδεολογικής διαμάχης κατά τη διάρκεια του τελευταίου αιώνα. Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του '70 δε φάνηκε ν' απασχολεί ιδιαίτερα κανέναν, ο τρόπος με τον οποίο τα δύο φύλα παρουσιάζονταν στα βιβλία αυτά. Η ανάγκη αυτή εκδηλώθηκε κυρίως ανάμεσα στο 1979 και το 1982 (Πρακτικά του Σεμιναρίου της Κίνησης Δημοκρατικών Γυναικών, 1983:143).

Κατά την περίοδο από το 1976 μέχρι και το 1979 η τότε Κυβέρνηση προσπάθησε ν' αντικαταστήσει κάποια από τα βιβλία της εποχής, χωρίς όμως να ενδιαφερθεί για ό,τι αφορούσε την παρουσίαση των φύλων (Γεωργίου – Νίλσεν, 1980:4-5). Μετά τις εκλογές του 1981, μία από τις πρώτες κινήσεις της Κυβέρνησης του ΠΑΣΟΚ, ήταν η σταδιακή αντικατάσταση όλων των σχολικών εγχειριδίων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χωρίς όμως να υπάρξει ποτέ προτεραιότητα

του Υπουργείου Παιδείας η προώθηση μη σεξιστικού διδακτικού υλικού για τα σχολεία. Με δεδομένη τη στασιμότητα που επικράτησε στον τομέα των διδακτικών εγχειριδίων, αν λάβουμε υπόψη ότι επί 20 και πλέον έτη, είχαμε τα ίδια βιβλία στα ελληνικά σχολεία, η μελέτη για το θέμα της αναπαραγωγής στερεοτύπων των δύο φύλων έχει εξαντληθεί, αφού έχουν παρουσιαστεί πληθώρα αναλύσεων και προοπτικών (Δεληγιάννη Κουϊμτζή, 1975:152).

Παρόλα αυτά τα σχολικά βιβλία που γράφτηκαν το 2000-2004 και εισήχθησαν στα σχολεία το σχολικό έτος 2006-2007 δεν αξιολογήθηκαν ως προς το θέμα που διαπραγματευόμαστε και δεν έχουν αποτελέσει ακόμα αντικείμενο ουσιαστικής έρευνας.

Θα παρουσιάσουμε τα αποτελέσματα μελέτης των ερευνών, που έχουν μέχρι σήμερα πραγματοποιηθεί στα βιβλία που διδάσκονταν πριν το 2006, καθώς και τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη μελέτη των βιβλίων της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου, που σήμερα διδάσκονται, με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Έχει σημασία να διαπιστώσουμε αν και σε ποιο βαθμό, αναπαράγουν στερεότυπα των δύο φύλων, για να γίνουν οι απαιτούμενες παρεμβάσεις.

## 2. Κυρίως Μέρος

### 2.1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών σχετικά με τη διάσταση του φύλου.

Η γενικότερη αμφισβήτηση της τυπικής ισότητας και της αποτελεσματικότητας κυβερνητικών και νομοθετικών παρεμβάσεων με στόχο τη μείωση της διάκρισης των φύλων, δημιούργησε την απαίτηση για διεξοδικότερη διερεύνηση των αναγνωστικών βιβλίων. Πλήθος τα αποτελέσματα μελετών των σχολικών εγχειριδίων της «Γλώσσας» σχετικά με τη διάσταση του φύλου:

- Η πρώτη εκπόνηση μιας τέτοιας μελέτης έγινε το 1978 από την Φραγκουδάκη (1979:24) η οποία εξέτασε τα βιβλία της περιόδου 1954-1974. Ο ρόλος του άνδρα ως παραδοσιακού και αυταρχικού πατέρα και ο ρόλος της γυναίκας ως μάνας – νοικοκυράς, λειτουργούσαν προπαγανδιστικά όχι μόνο υπέρ της ανισότητας των φύλων αλλά κυρίως της κατωτερότητας της γυναίκας.
- Η Γεωργίου – Νίλσεν (1980:105) εξέτασε το περιεχόμενο 6 αναγνωστικών της περιόδου 1974 - 1978 και 4 αναγνωστικών που τέθηκαν σε κυκλοφορία το 1979, όπου διαπιστώνει κανείς ότι και στα νέα βιβλία παρουσιάζεται ενισχυμένη η παραδοσιακή – πατριαρχική οικογένεια με αυστηρό καταμερισμό ρόλων κι αρμοδιοτήτων των δύο φύλων.
- Η Δεληγιάννη – Κουϊμτζή Β. (1987:229-248) εξέτασε τα αναγνωστικά που χρησιμοποιήθηκαν στα σχολεία από τη σχολική χρονιά 1982-1983. Συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι υπάρχουν σημαντικές βελτιώσεις στις στερεότυπες απεικονίσεις των χαρακτήρων, που αφορούν κυρίως τα παιδιά, ενώ προβάλλεται η προσωπικότητα του άντρα εξιδανικευμένα αφού οι δραστηριότητές του διευρύνονται και σε παραδοσιακά γυναικείους τομείς, όπως οι δουλειές του σπιτιού και η φροντίδα των παιδιών, όπως επισημαίνει και η Καταρτζή (2006:117). Ιδιαίτερη μνεία γίνεται στον παιδαγωγικό ρόλο του πατέρα προς το γιο, ενώ όπως σε άλλη έρευνα διαπιστώνει η Τζαφειροπούλου (1999:246-251) οι επαφές του πατέρα με τις κόρες είναι λιγοστές.
- Η Κανταρτζή Ε. (1991) εξετάζει στα αναγνωστικά που χρησιμοποιήθηκαν από το 1954-1990 την εικόνα της γυναίκας μέσα στο επάγγελμα, στην οικογένεια και τις σχέσεις της με σύζυγο και παιδιά. Καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η εικόνα της γυναίκας εξακολουθεί να δίνεται με στερεότυπο τρόπο και στον επαγγελματικό στίβο παρουσιάζεται υποδεέστερη. Η γυναίκα εργάζεται από ανάγκη βιοποριστική και όχι από εσωτερική ανάγκη και για οικονομική αυτονομία (Κανταρτζή, 2006:121). Δεν εμφανίζεται ποτέ στο χώρο της δουλειάς της, δε γίνεται αναφορά στο άγχος της εργαζόμενης γυναίκας και ούτε βεβαίως στις δυσκολίες ν' ανταπεξέλθει στους πολλαπλούς της ρόλους.

- Ανάλυση των εικονογραφημένων αναπαραστάσεων των φύλων δείχνουν ότι τα πορτρέτα του ανδρικού φύλου φιλοτεχνούνται με φροντίδα κι ενδιαφέρον, ενώ το γυναικείο φύλο αποδίδεται σε σκίτσα με αδέξιες γραμμές (Φρειδερίκου, 1998:183 & Κανταρτζή, 2006:118).

Ο ισχυρισμός ότι τα αγόρια είναι καλύτερα από τα κορίτσια στα μαθηματικά, ότι τα κορίτσια δε διαθέτουν μαθηματική σκέψη, προκαλεί συζητήσεις και υποστηρίζεται με αναφορές σε ψυχολογικές, βιολογικές, κοινωνικές και περιβαλλοντικές θεωρίες (Champers, A. (1982). Στην Ελλάδα δεν είναι λίγες οι έρευνες που αναφέρονται στον ιδεολογικό πειθαναγκασμό που ασκούν στους μικρούς αναγνώστες τους διάφορα σχολικά εγχειρίδια:

- Ο Ματσαγγούρας (1983:81-85) εξέτασε τα βιβλία των μαθηματικών των τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αναφορές στις γυναίκες ήταν κατά πολύ λιγότερες από αυτές των ανδρών, ακόμα κι όταν τα βιβλία ήταν γραμμένα από γυναίκες, ενώ τα επαγγέλματα που αφορούσαν γυναίκες ήταν λιγότερα και κατώτερης ποιότητας.
- Η Τρέσσου – Μυλωνά (1995:186) τονίζει ότι η διαμόρφωση διαφορετικών στάσεων των φύλων απέναντι στα μαθηματικά συχνά αποδίδεται στα στερεότυπα των ρόλων των φύλων που ενήλικοι, μέσα επικοινωνίας και διδακτικά βιβλία περνούν καθημερινά, συνειδητά ή ασυνείδητα, σε αγόρια και κορίτσια από την προσχολική ακόμη ηλικία.
- Η αλήθεια είναι, όπως υποστηρίζει η Κανταρτζή (2001:56-66), ότι τα βιβλία των μαθηματικών δείχνουν, να ενισχύουν τα παλιά στερεότυπα αφού: α) παρουσιάζουν μια σαφή υπεροχή του ανδρικού φύλου, β) οι γυναίκες σπάνια αναφέρονται με τ' όνομά τους, γ) δίνεται περισσότερη έμφαση στον αντρικό ρόλο δ) ο χώρος εκτός σπιτιού ανήκει αποκλειστικά στους άντρες.
- Έρευνα που έγινε από επιστημονική ομάδα την ευθύνη της οποίας έχει η Ελένη Μαραγκουδάκη, συμπεραίνει ότι όποιος ξεφυλλίσει τα βιβλία των Μαθηματικών, θεωρεί ότι στην τάξη υπάρχουν μόνο μαθητές γιατί οι μαθήτριες είναι ανύπαρκτες ή στην καλύτερη περίπτωση συμπεριλαμβάνονται στον όρο «μαθητής».
- Στις οικονομικές, κοινωνικές και πολιτισμικές ιστορίες, όπου θα αναμενόταν να υπάρχει μεγαλύτερη αναφορά στο γυναικείο φύλο, οι γυναίκες παρουσιάζονται επίσης παραγκωνισμένες. Δεν παίρνουν ποτέ μέρος στην πολιτική, οικονομική και πολιτιστική ζωή εκτός ελαχίστων λαμπρών εξαιρέσεων, ενώ ούτε λόγος για την εποχή της μητριαρχίας (Cairns & Inglis, 1989:221-226). Ενδεικτικά αναφέρουμε συμπεράσματα ερευνών, που πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα.
- Οι Λαμπροπούλου και Γεωργουλέα (1989:58-69) επιβεβαιώνουν τα συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών αναφορικά με την έμφυλη διαφοροποίηση των δραστηριοτήτων ανδρών και γυναικών, αφού είναι φανερό ότι τα παιδιά δημιουργούν την εικόνα πως η γυναίκα δεν έπαιξε σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του πολιτισμού, πράγμα που απαξιώνει τη θέση της στα κοινά και στο παρόν.
- Η Ευαγγελία Καταρτζή (2002:119-129) μελέτησε τα βιβλία της Ιστορίας του Δημοτικού σχολείου και αναφέρει τα παρακάτω αποτελέσματα: α) όσο μεγαλύτερης τάξης είναι το βιβλίο της Ιστορίας τόσο μικρότερη αναφορά στις γυναίκες γίνεται, β) είναι φανερός ο στερεότυπος ρόλος που δίνεται στις γυναίκες όσον αφορά την οικογενειακή κι επαγγελματική τους κατάσταση, καθώς και τις δραστηριότητες με τις οποίες καταπιάνονται, γ) στην προσπάθειά τους να καλυτερεύσουν την εικόνα των δύο φύλων, οι συγγραφείς πετυχαίνουν να δώσουν μεγαλύτερη έμφαση στον ανδρικό ρόλο αναδεικνύοντας εκτός του επαγγελματικού και αυτού του πατέρα και συζύγου.
- Η Ελένη Μαραγκουδάκη μαζί με την επιστημονική της ομάδα (2007), αναφέρει ότι στα βιβλία της Ιστορίας η γυναίκα προβάλλεται κυρίως ως μητέρα και σύζυγος, που ασχολείται με το σπίτι, τα παιδιά και τον προσωπικό της καλλωπισμό. Όταν η γυναίκα παρουσιάζεται να δουλεύει, ασχολείται είτε με αγροτικές ή κτηνοτροφικές δουλειές είτε με τον αργαλειό

και το κέντημα. Στη Βυζαντινή εποχή γίνεται αναφορά σε γυναίκες που σταδιοδρόμησαν σε επαγγέλματα της αγοράς, υφάντριες, πλέκτριες αλλά και γυναίκες ιατρούς, μαίες, κομμώτριες και μοδίστρες. Στη νεότερη Ελλάδα τονίζεται ο κοινός αγώνας και των δύο φύλων ως μετανάστες.

Στα βιβλία των Θρησκευτικών ενώ η διδασκαλία του Χριστού ανυψώνει τη γυναίκα, η χριστιανική κουλτούρα όσον αφορά τους διαφορετικούς ρόλους ανάλογα με το φύλο συνεισφέρει στη διαιώνιση των στερεοτύπων. Σύμφωνα με έρευνα (Μαραγκουδάκη κ.ά., 2007:41) στο βιβλίο Θρησκευτικών της Ε΄ τάξης οι άνδρες ενδιαφέρονται να αποκαταστήσουν κατά τον καλύτερο και δικαιότερο τρόπο τα παιδιά τους και είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι απέναντι στους φτωχούς και αδύναμους ανθρώπους. Αντίθετα οι γυναίκες δεν αναφέρονται ως εργαζόμενες πουθενά ούτε καν σε δραστηριότητες για φιλανθρωπικούς σκοπούς, παρά μόνο όταν απαιτείται ανάγκη περιποίησης ασθενών.

### 2.2. Η διάσταση του φύλου σήμερα στα βιβλία της Στ΄ τάξης.

Μελετήθηκαν τα βιβλία της Γλώσσας, των Μαθηματικών, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής και της Φυσικής που διδάσκονται στην Στ΄ Δημοτικού κατά το σχολικό έτος 2017-2017.

#### 2.2.1. Μελέτη βιβλίων Γλώσσας.

Μελετώντας τα βιβλία της Γλώσσας της Στ΄ τάξης διαπιστώνει κανείς πως αν κι έχουν γίνει «προσπάθειες απαλλαγής από τα παλαιά στερεότυπα και τους αναχρονισμούς», οι προσπάθειες αυτές πνίγονται μέσα στην αντιφατικότητα και την αποσπασματικότητα, με αποτέλεσμα αντί να γονιμοποιούνται θετικά, τελικά ν' ακυρώνονται. Ειδικότερα:

- Όπου ζητούνται δραστηριότητες ομαδικές η προτροπή είναι «εσύ κι ο συμμαθητής σου», «εσύ κι ο διπλανός σου». Παντού χρησιμοποιείται το αρσενικό γένος μόνο, με μοναδικές εξαιρέσεις μία στο πρώτο τεύχος σελ. 34 όπου προτρέπονται οι μαθητές να φτιάξουν κάρτες στο δάσκαλο/στη δασκάλα τους, στον παππού/στη γιαγιά, στον φίλο/στη φίλη τους και μία στο τρίτο τεύχος σελ. 51 όπου ζητείται από τα παιδιά να ετοιμάσουν μία θεατρική παράσταση με σκηνοθέτη τον δάσκαλο/τη δασκάλα τους, πάντα με το αρσενικό μπροστά.
- Ελληνίδα στο χώρο της Επιστήμης δεν υπάρχει. Μόνο το μάθημα «Επιστήμη με άρωμα γυναίκας», είναι αφιερωμένο σε τρεις γυναίκες επιστήμονες (Μαρί Κιουρί, Ντομινίκ Λανζβέν και Ζάχρα Μπεν Λάκνταρ). Τρεις Επιστήμονες από όλο τον κόσμο για όλες τις εποχές και φυσικά καμία Ελληνίδα…
- Η ενεργός συμμετοχή της γυναίκας στους μεγάλους αγώνες του Έθνους απουσιάζει στα αντίστοιχα κείμενα της Γλώσσας που αφορούν το «Όχι» του '40, την Επανάσταση του 1821 και την Εξέγερση του Πολυτεχνείου.
- Είναι φανερή η αδυναμία και αμηχανία των συγγραφέων ακόμα και των γυναικών, ως προς το πού πρέπει να τοποθετήσουν τη γυναίκα. Αντίθετα, εξυπηρετείται με ευλάβεια η εξιδανίκευση της προσωπικότητας του άντρα, ο οποίος παρουσιάζεται ως καλός οικογενειάρχης. Χαρακτηριστικό παράδειγμα «Στα ψάθινα καπέλα» όπου η συγγραφέας θυμάται ότι ο πατέρας κάθε Κυριακή τους πήγαινε στη θάλασσα. Σε δραστηριότητα του ίδιου μαθήματος ο παππούς τους κάλεσε οικογενειακώς για διακοπές. Στην ιστορία «Αιολική γη» με αρχηγό τον παππού έρχεται η οικογένεια του Πέτρου από τη Μικρά Ασία στην Ελλάδα, την εποχή του ξεριζωμού.
- Επαγγελματικά η γυναίκα προσδιορίζεται μόνο ως νοικοκυρά, βοηθός στην εργασία του άντρα της, καθαρίστρια, μαγείρισσα, διευθύντρια σχολείου. Αντίθετα πλήθος επαγγελμάτων έχουν γένος αρσενικό, 45 στον αριθμό.

- Είναι αξιοπερίεργο ότι στα κείμενα όπου πρωταγωνιστεί παιδί, αυτό είναι πάντα αγόρι και με ισχυρή προσωπικότητα (κερδίζει το φλουρί της βασιλόπιττας, είναι ποδηλατης, πάει κατασκήνωση). Κόρη δεν υπάρχει σε καμία ιστορία.
- Αναδεικνύεται έντονα η γυναικεία φιλαρέσκεια. Στην Ενότητα 7 του 2ου τεύχους οι γυναίκες περιγράφονται περιποιημένες, αρωματισμένες, με κόκκινα κραγιόν και άσπρα κολιεδάκια, σε οικογενειακές εξόδους. Στην Ενότητα 11 «Ώρες με τη μητέρα μου», η μητέρα περιγράφεται όπως θα την ήθελε το life style της εποχής.
- Ο άντρας παρουσιάζεται δυναμικός και ακέραιος, ενώ η γυναίκα αδύναμη, εξαιρετικά ευαίσθητη, μεροληπτική υπέρ του γιου (Ενότητα 8), προληπτική (Ενότητα 10), κουτσομπόλα («συνύπαρξη των ενοίκων μιας πολυκατοικίας») κι επιπόλαιη («Οικιακές παγίδες για παιδιά»). Στο μάθημα «Πρέπει να φανώ γενναίος» προβάλλεται ο παιδαγωγικός ρόλος του πατέρα και ο αντιπαιδαγωγικός της μητέρας στο πώς θα ανακοινώσουν στο γιο ότι θα πάει κατασκήνωση.
- Στο μόνο μάθημα όπου πρωταγωνιστούν γυναίκες (τεύχος 3, σελ. 46), οι άντρες είναι απόντες.
- Η εμμονή στην αντρική υπεροχή φαίνεται ακόμα κι εκεί όπου η υπεροχή της γυναίκας δεν αμφισβητείται. Στο παραμύθι «Η χελώνα και ο Ρεβυθούλης» η γυναίκα του ψαρά με μάγια βοηθά τον άντρα της να τη σώσει και ο ψαράς καμαρώνει «Σε γλίτωσα και πάλι σήμερα γυναίκα…».

Θλίψη προκαλεί να διαπιστώνει κανείς πως τα συμπεράσματα μελέτης των βιβλίων της «Γλώσσας» του 2016 είναι περίπου ίδια με εκείνα που γράφτηκαν δεκαετίες πίσω…

### 2.2.2. Μελέτη βιβλίου Μαθηματικών.

Η ανάλυση περιεχομένου ως προς τη διάσταση του φύλου, στο βιβλίο των Μαθηματικών της Στ΄ τάξης έδειξε τα εξής:

- όποιος ξεφυλλίσει τα βιβλία των Μαθηματικών, θεωρεί ότι στην τάξη υπάρχουν μόνο μαθητές γιατί οι μαθήτριες είναι ανύπαρκτες ή στην καλύτερη περίπτωση συμπεριλαμβάνονται στον όρο «μαθητής».
- Στα 118 σκίτσα – εικόνες προσώπων, μόνο οι 8 είναι γυναικείες εκ των οποίων οι 3 με στερεοτυπικό περιεχόμενο (κορίτσι φορά μπλούζα με ροζ καρδιά, κυρία να απλώνει, κυρία τινάζει χαλιά). Αντίθετα 106 αγορίστικες παραστάσεις δείχνουν το αγόρι να σκέφτεται, να δουλεύει, να αθλείται, να συζητά. Επίσης, η εικόνα - καρικατούρα που συνοδεύει την αρίθμηση των κεφαλαίων, παραπέμπει σε αγόρι.
- Μονοπωλεί το αρσενικό γένος σε όλες τις δραστηριότητες του βιβλίου, ενώ όπου χρησιμοποιούνται ονόματα υπάρχει σχετική ισορροπία (15 αντρικά, 10 γυναικεία).
- Προβάλλονται συστηματικά στερεότυπες συμπεριφορές ανδρικής κυριαρχίας. Ο δάσκαλος εξηγεί τα μαθηματικά, ο Διευθυντής φροντίζει για το βάψιμο του σχολείου, ο πατέρας αγοράζει σοκολάτες ενώ αντίστοιχα η δασκάλα ζητά βοήθεια από τα αγόρια, η Διευθύντρια ασχολείται με τα κορίτσια, η μητέρα φτιάχνει κέικ και δίνει συνταγή για ρόφημα σοκολάτας.
- Στον κόσμο των πνευματικών ανθρώπων, δεν υπάρχει γένος θηλυκό, αφού οι επώνυμοι επιστήμονες είναι όλοι άντρες.

### 2.2.3. Μελέτη του Βιβλίου της Ιστορίας.

Μελετώντας το βιβλίου της Ιστορίας Στ΄ Δημοτικού διαπιστώνει κανείς με αληθινή θλίψη την παντελή απαξία της προσφοράς των Ελληνίδων στην νεώτερη ιστορία της πατρίδας μας. Ειδικότερα:

- Σε 3 σειρές μιας παραγράφου παραρτήματος εξυμνείται το έργο των «Γυναικών στον Αγώνα» με αναφορά στην Μαντώ Μαυρογένους και στην καπετάνισσα Λασκαρίνα Μπουμπουλίνα. Στο μάθημα «Η Επανάσταση στα νησιά του Αιγαίου» γίνεται απλά λόγος για την Μπουμπουλίνα. Στη σελ. 188 λίγα λόγια για τα δικαιώματα των γυναικών στην Ευρώπη με μόνη αναφορά στο χαρακτηρισμό σουφραζέτες. Στην Ενότητα «Η Ελλάδα στον 19ο αιώνα» η μόνη γυναίκα που αναφέρεται είναι η βασίλισσα Αμαλία ως σύζυγος του Όθωνα. Από κει και μετά απόλυτη σιωπή.
- Όσον αφορά την εικονογράφηση, από τις 280 φωτογραφίες 7 παρουσιάζουν επώνυμα γυναίκες (Αικατερίνη Β΄, Μαυρογένους, Μπουμπουλίνα και Βασίλισσα Αμαλία) και 240 άντρες.

### 2.2.4. Μελέτη του βιβλίου των Θρησκευτικών.

Μελετώντας το βιβλίο των Θρησκευτικών της Στ΄ Δημοτικού στα πέντε πρώτα κεφάλαια τα οποία αναφέρονται στην ιστορία του Χριστού, θαρρεί κανείς πως σε τούτο τον κόσμο γυναίκες δεν υπάρχουν… Διαπιστώθηκε ότι:

- Μοναδική γυναικεία παρουσία έχουμε στο όγδοο κεφάλαιο με τίτλο «Επίκαιρα Θέματα» όπου γίνεται απλή αναφορά στην προσφορά της μητέρας του Γρηγορίου του Θεολόγου Νόννα (σελ. 112), στον «Ακάθιστο Ύμνο» όπου υμνείται η Παναγία… (σελ. 115), στο μάθημα με τίτλο «Το Άγιο Όρος» όπου γίνεται αναφορά στην Σύνοδο που συγκάλεσε η αυτοκράτειρα Θεοδώρα… (σελ. 118).
- Άξιο απορίας είναι ότι χρησιμοποιείται το θηλυκό μόνο σε κάποια μαθήματα, που αφορούν άλλες θρησκείες (σελ. 98, 101, 104, 107).

### 2.2.5. Μελέτη του βιβλίου «της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής».

Διαπιστώνεται ότι αν και οι πρωταγωνιστές είναι ο Δικαιόπολις και η Ειρήνη, αν και τελειώνει το βιβλίο με το Συνήγορο του Πολίτη που υπερασπίζεται τα δικαιώματα των αγοριών και των κοριτσιών έως 18 ετών, αν και στις φωτογραφίες παρουσιάζονται ισάριθμα τα κορίτσια με τ' αγόρια, το βιβλίο δεν είναι ιδιαίτερα βελτιωμένο στο θέμα της αναπαραγωγής στερεοτύπων των δύο φύλων.

Ενδεικτικά επισημαίνουμε:

- Εδώ και μήνες ο πατέρας της ψάχνει για δουλειά και η μητέρα της προσπαθεί να βοηθήσει δουλεύοντας περιστασιακά (σελ. 15).
- Στο Μάθημα για «το εκπαιδευτικό σύστημα και το σχολείο» σελ. 18 – 19 υπάρχουν μόνο μαθητές.
- Το θηλυκό εμπεριέχεται μέσα στο αρσενικό, όπως μαθητές, Δήμαρχος, Πρόεδρος, πολίτες, δημότες.
- Στην ενασχόληση με τα κοινά οι άντρες περισσότερο ενεργοί ασχολούνται για την επίλυση προβλημάτων ενώ η γυναίκα περιορίζονται σε πολιτιστικές εκδηλώσεις (σελ. 31).
- Σε παράδειγμα για το ρατσισμό η γιαγιά είναι ρατσίστρια κι ο νεαρός όχι (σελ. 56).
- Σε φυσικές καταστροφές οι γυναίκες παρουσιάζονται να παρακολουθούν παθητικά ενώ οι άντρες συμμετέχουν στον αγώνα για να περισώσουν ό,τι μπορούν (σελ. 58).
- Φωτογραφία από το Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο δείχνει 1 γυναίκα και 15 άντρες, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή 15 άντρες και 5 γυναίκες, από το Ευρωπαϊκό Δικαστήριο καμία γυναίκα (σελ. 66 & 67). Σε δραστηριότητα αυτού του κεφαλαίου Διευθυντής είναι εκείνος που εξηγεί για το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «e – Twinning» και οι μαθητές σχεδιάζουν εργασίες (σελ. 72).

### 2.2.6. Μελέτη του βιβλίου «Ερευνώ και Ανακαλύπτω».

Οφείλουμε να ομολογήσουμε ότι είναι εντυπωσιακά βελτιωμένο στο θέμα της αναπαραγωγής στερεοτύπων τόσο στην εικονογράφηση όσο και στη γλώσσα. 29 φωτογραφίες παριστάνουν και τα δύο φύλα ενώ 88 φωτογραφίες παριστάνουν γυναίκες-κορίτσια και 68 άντρες-αγόρια. Χρήζει όμως και παραπέρα βελτίωσης, αφού παρατηρήθηκαν τα εξής:

- Χρησιμοποιούνται και τα δύο γένη, αντί μόνο το αρσενικό, όταν πρόκειται για ομάδες που μπορεί να εμπεριέχουν και γυναίκες («συμμαθητές και συμμαθήτριες» «δασκάλα ή δάσκαλος») κι αυτό πιστώνεται ως θετική εξέλιξη. Δεν επιλέγουμε όμως σε καμία ομάδα αποκλειστικά πρώτα το αρσενικό ή το θηλυκό αλλά εναλλάξ, γιατί οδηγούμαστε και πάλι σε λανθασμένα μηνύματα.
- Δίνεται περισσότερη έμφαση στον αντρικό επαγγελματικό ρόλο αφού στις φωτογραφίες δεν υπάρχει καμία γυναίκα εν ώρα εργασίας εν αντιθέσει με τους άντρες.

## 2.3. Συζήτηση

Διαπιστώνουμε ότι τα δεδομένα από την ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων όσον αφορά το γλωσσικό σεξισμό, που πραγματοποιήθηκε από την Μαραγκουδάκη (2007) και την επιστημονική της ομάδα εν πολλοίς συνεχίζονται να υφίστανται.

Στα σχολικά βιβλία μπορούμε να εντοπίσουμε το γλωσσικό σεξισμό στις εξής υποκατηγορίες:

- Όταν χρησιμοποιούνται λέξεις που εννοούν είτε αντρικό γένος είτε και τα δύο γένη, ποτέ όμως μόνο το θηλυκό, π.χ. η λέξη παιδιά, άνθρωποι, πολίτες, κάτοικοι.
- Όταν το θηλυκό εννοείται μέσα από τη χρήση μόνο του αρσενικού γένους. Π.χ. «Να συνεργαστείς με το διπλανό σου» αντί «Να συνεργαστείς με το διπλανό ή τη διπλανή σου».
- Όταν τα επαγγέλματα, ιδιότητες, τίτλοι, αναφέρονται μόνο στο αρσενικό αν και έχουν θηλυκό όπως για παράδειγμα εργάτες, μαθητές. Το σωστό είναι εργάτες κι εργάτριες, μαθήτριες και μαθητές.
- Όταν τα επαγγέλματα, ιδιότητες, τίτλοι έχουν μόνο έναν τύπο και για τα δύο γένη, π.χ. γιατρός, βουλευτής, Δήμαρχος, αστυνομικός, Πρόεδρος. Στην περίπτωση αυτή και για όσο δεν υπάρχει θηλυκό γένος πρέπει να χρησιμοποιούνται και με τα δύο άρθρα τουλάχιστον στις πτώσεις που ξεχωρίζουν. Η χρήση του θηλυκού με κατάληξη –ίνα δε θεωρείται σωστή γιατί με τον τρόπο αυτό εννοούσαν παλαιότερα τη σύζυγο, π.χ. γιατρίνα ήταν η γυναίκα του γιατρού, προεδρίνα η γυναίκα του Προέδρου.
- Όταν χρησιμοποιούνται και τα δύο γένη και χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές μπροστά το αρσενικό, π.χ. «μαθητές και μαθήτριες». Είναι λάθος, όπως λάθος είναι να γράφουμε πάντα «μαθήτριες και μαθητές», γιατί κι έτσι δημιουργούμε στερεότυπα. Το σωστό είναι να γράφουμε εναλλάξ μπροστά τη μία το ένα γένος και την άλλη το άλλο, π.χ. «μαθητές και μαθήτριες», «μαθήτριες και μαθητές»
- Όταν τα διάσημα πρόσωπα που αναφέρονται στα σχολικά βιβλία είναι μόνο άνδρες ενώ απουσιάζει η προσφορά της γυναίκας, στους αγώνες, στις επιστήμες, στις τέχνες, στην πολιτική. Τις σπάνιες φορές που μνημονεύονται, αυτό γίνεται όχι με τη χρήση του ονόματός τους αλλά της ιδιότητάς τους ως μητέρες ή σύζυγοι.
- Όταν από τις αντωνυμίες η πιο συνηθισμένη σε συχνότητα είναι η κτητική αντωνυμία αρσενικού γένους εν αντιθέσει με τα υποκοριστικά που χρησιμοποιούνται κυρίως για να δείξουν την κατωτερότητα των γυναικών.
- Όταν τα επίθετα που χρησιμοποιούνται για τους άνδρες ενισχύουν τα πνευματικά και ψυχικά τους χαρίσματα, ενώ εκείνα που χρησιμοποιούνται για τις γυναίκες κολακεύουν κυρίως την εξωτερική τους εμφάνιση.

- Όταν τα παράγωγα αρσενικών λέξεων έχουν θετική σημασία ενώ των γυναικών αρνητική (ανδρειωμένος, γυναικοδουλειές).
- Όταν η εικονογράφηση των βιβλίων δεν αντιμετωπίζει ισότιμα τα δύο φύλα.

## 3. Συμπεράσματα

Ο ρόλος των σχολικών εγχειριδίων στην αναπαραγωγή στερεοτύπων των δύο φύλων είναι ένα θέμα που ταλανίζει την κοινωνία μας ακόμα και σήμερα. Το ιδεολογικό περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων και κυρίως τα σεξιστικά στοιχεία τους, τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων που περιέχουν, καθώς και ο τρόπος με τον οποίο διαπραγματεύονται τη σχέση των δύο φύλων μεταξύ τους, εκτιμάται ότι δρουν καταλυτικά και καθοριστικά στη διαμόρφωση του ρόλου του φύλου, των στάσεων, αντιλήψεων και προσδοκιών των μαθητών, όπως αποδεικνύουν ερευνητικά δεδομένα και μελέτες (Jett, 1993, 104-108).

Είναι λοιπόν επιβεβλημένο να αναδειχθούν οι παράγοντες που συμβάλλουν, ώστε τα σχολικά εγχειρίδια να συνεχίζουν να προβάλλουν πρότυπα, που ενισχύουν τις διακρίσεις των δύο φύλων και να δοθεί προτεραιότητα κατά την επόμενη ανάθεση συγγραφής νέων διδακτικών εγχειριδίων στη μη προώθηση σεξιστικού διδακτικού υλικού (Marland, 1985). Είναι ανάγκη η αξιολόγηση αυτών πριν την έκδοσή τους για χρήση στα σχολεία συμβάλλοντας όχι μόνο στη μετάδοση γνώσεων αλλά και στην υγιή κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Επιδίωξη είναι οι συγγραφείς σχολικών βιβλίων της επόμενης γενιάς να έχουν γαλουχηθεί σ' ένα περιβάλλον, που να μην επιτρέπει τη διαιώνιση στερεότυπων συμπεριφορών. Για να μπορέσει αυτό να γίνει πραγματικότητα, θα πρέπει να μελετηθούν όλα τα σχολικά εγχειρίδια Προσχολικής και Δημοτικής Εκπαίδευσης ώστε να εντοπιστούν όλα τα στοιχεία σεξισμού και να διατυπωθούν οι προδιαγραφές εκείνες που θα άρουν όλες τις στερεοτυπικές αντιλήψεις και θα οδηγήσουν στην εξάλειψή τους.

## 4. Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση


Αναγνωστοπούλου, Δ., Κοινωνικές αναπαραστάσεις για την οικογένεια στα βιβλία Η Γλώσσα μου. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*. Τ. 34-35, σ. 63-68.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (1995) Ο πατέρας πήγε για ψώνια γιατί η μητέρα είναι στη δουλειά της: Τάσεις και παρεμβάσεις στα καινούρια αναγνωστικά του δημοτικού σχολείου. Ν. Παπαγεωργίου (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών: Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης – Γ.Γ.Ι., σ. 153-162.

Γεωργίου – Νίλσεν, Μ. (1980) *Η Οικογένεια στα Αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου*. Αθήνα. Κέρδος. σ. 4-5.

Δεληγιάννη – Κουϊμτζή, Β. (1987) Τα στερεότυπα για ρόλους των δύο φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου Η Γλώσσα μου. *Φιλόλογος*.τ.49, σ. 229-248.

Κανταρτζή, Ε. (2006) Μια προσέγγιση των κοινωνικών θεμάτων των βιβλίων της Γλώσσας και των Ανθολογίων του Δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ. 146, σ. 110-134.

Κανταρτζή, Ε. (2002) Τα βιβλία Ιστορίας του Δημοτικού Σχολείου. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ. 126, σ. 119-129.

Κανταρτζή, Ε. (2001) Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των μαθηματικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ. 118, σ. 56-66.

Κανταρτζή, Ε. (1991) Το Παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δύο φύλων. *Νεοελληνική Παιδεία*. τ. 24, σ. 106-114.

Λαμπροπούλου, Β. και Γεωργουλέα, Μ. (1989) Οι ρόλοι των φύλων μέσα στην Εκπαίδευση. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*. τ. 46, σ. 58-69.

Λούβρου, Ε. (1994) Το σεξιστικό προφίλ των αναγνωστικών «Η Γλώσσα μου» του Δημοτικού Σχολείου: Γλωσσική ανάλυση. *Γλώσσα*. τ. 32, σ.45-61.

Μαραγκουδάκη, Ε. (2007) Εισαγωγή θεμάτων για την προώθηση της Ισότητας των φύλων στην εκπαιδευτική διαδικασία, Ιωάννινα: «Λιθογραφία», σ.41

Ματσαγγούρας, Η. (1983) Η επίδραση των Μαθηματικών στην επίδοση των μαθητριών στα μαθηματικά. *Νέα Παιδεία*. τ. 22, σ. 81-85.

Τζαφεροπούλου, Μ. (1999) Πατέρας και παππούς: Το νέο περιεχόμενο δύο παραδοσιακών ιδιοτήτων στη σύγχρονη ελληνική παιδική – νεανική λογοτεχνία. *Διαδρομές*. τ. 56, σ. 246-251.

Τρέσου – Μυλωνά, ε. (1995) Πρακτικές που προάγουν την ισότιμη συμμετοχή των κοριτσιών στη μαθηματικά παιδεία. Ν., Παπαγεωργίου (επιμ.) *Εκπαίδευση και Ισότητα Ευκαιριών: Πρακτικά Συνεδρίου*. Αθήνα: Υπουργείο Προεδρίας της Κυβέρνησης – Γ.Γ.Ι.

Φραγκουδάκη, Α. (1979) Τα Αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού Σχολείου – Ιδεολογικός πειθαναγκασμός και παιδαγωγική βία. Αθήνα: Θεμέλιο. σ. 27.

Φρειδερίκου, Α. (1998) Ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή: Η ισότητα των φύλων στα γλωσσικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου. *Δίνη – φεμινιστικό περιοδικό*. τ.8, σ. 180-190.

**Ξενόγλωσση**

Cairns, J & Inglis, B. (1989) A content analysis of ten popular history textbooks for primary schools with particular emphasis on the role of women. *Educational Review*. Vol. 41, pp. 221-226.

Champers, A. (1982) The Child's Changing Story. 18$^{o}$ Συνέδριο της I.B.B.Y. *Cambridge (αυτοέκδοση)*.

Jett – Simpson, M. & Masland, S. (1993) Girls are not dodo Birds! Exploring gender equity issues in the language arts classrooms. *Language Arts*. Vol. 70, pp 104-108.

Marland, M (1985) (ed) *Sex Differentiation and Schoolihg*. London: Heinemann Educational Books.

# ΤΑΥΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΕΤΕΡΟΤΗΤΑ ΣΤΟ «ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΤΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΣΤΟ ΔΗΜΟΤΙΚΟ ΚΑΙ ΣΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ»

**Σαχίνογλου Γρηγόριος**
sachigreg@hotmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, ΜΑ Ε.Α.Π.

**Περίληψη**

Η ταυτότητα και η ετερότητα είναι δύο έννοιες αλληλένδετες, καθώς η μία είναι απαραίτητη για να νοηθεί και να συγκροτηθεί η άλλη. Τις έννοιες αυτές τις συναντάμε στα Προγράμματα Σπουδών (ΠΣ) του Μαθήματος των Θρησκευτικών που κατά καιρούς εφαρμόζονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Στα παλαιότερα ήταν έντονη η παρουσία της ορθόδοξης ταυτότητας, όχι όμως της ετερότητας. Στο «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο» βασική συντεταγμένη είναι η ταυτότητα και ο πολιτισμός της Ορθοδοξίας, ενώ συναντώνται παράλληλα μη ορθόδοξες χριστιανικές παραδόσεις και μεγάλα θρησκεύματα του κόσμου. Πρόκειται για ένα πρόγραμμα σπουδών που έχει ως στόχο να φέρει τους μαθητές, Έλληνες και αλλοδαπούς, ορθοδόξους και ετεροδόξους ή ετεροθρήσκους, σε επαφή με την ταυτότητα και τον πολιτισμό κυρίως της Ορθοδοξίας, αλλά και άλλων θρησκευμάτων. Έτσι το ΜτΘ εστιάζει πλέον στον θρησκευτικό γραμματισμό όλων ανεξαιρέτως των μαθητών συνδυάζοντας αρμονικά την ταυτότητα με την ετερότητα.

**Λέξεις κλειδιά:** ταυτότητα, ετερότητα, πρόγραμμα σπουδών, Θρησκευτικά

## 1. Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι τα τελευταία χρόνια λαμβάνει χώρα ένας διάλογος για το Μάθημα των Θρησκευτικών (ΜτΘ) γεγονός το οποίο θα πρέπει να θεωρηθεί θετικό βήμα προς τον εκσυγχρονισμό και την αναβάθμιση του μαθήματος. Κι όταν αναφερόμαστε σε διάλογο, δεν κάνουμε λόγο για τις γνωστές θορυβώδεις λογομαχίες των τηλεπαραθύρων. Μιλάμε για εποικοδομητικό διάλογο από ειδήμονες οι οποίοι αποβλέπουν στη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Ένας τέτοιος διάλογος που λαμβάνει χώρα επί σειρά ετών οδήγησε στην δημιουργία του «Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο», το οποίο καταρτίστηκε το 2011, αναθεωρήθηκε το 2014 και το 2016, εφαρμόστηκε πιλοτικά μέχρι πέρυσι και επισήμως από το παρόν σχολικό έτος (Φ.Ε.Κ. δημοσίευσης 2920/13-9-2016).

Στην παρούσα εισήγηση εξετάζουμε πώς το εν λόγω Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) πραγματεύεται το ζήτημα της ταυτότητας και συγκεκριμένα της ορθόδοξης ταυτότητας και την ετερότητα, δηλαδή τον «άλλο», τον οποιοδήποτε θρησκευτικά, φυλετικά, εθνικά άλλο. Προτού όμως πραγματευτούμε το ΠΣ ας κάνουμε μία σύντομη αναφορά στις έννοιες ταυτότητα και ετερότητα.

Με τον όρο ταυτότητα αναγνωρίζουμε ότι υπάρχει κάποιος - ή και κάποιοι - ο οποίος έχει μια προσωπική ιστορία, κατέχει μία θέση στον κόσμο, είναι μία ύπαρξη διακριτή η οποία αναγνωρίζεται χωροχρονικά και έχει ένα μέλλον που της ανήκει (Δραγώνα, 2007), ενώ θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η ταυτότητα διακρίνεται σε ατομική και συλλογική. Η συγκρότησή της είναι συνεχής και δυναμική και συμπεριλαμβάνει την έννοια του «άλλου», καθώς είναι αυτή που καθορίζει το συγκεκριμένο και το διακρίνει από το «άλλο», το διαφορετικό. Είναι δηλαδή ένας όρος οξύμωρος, γιατί ενώ χρησιμοποιείται σε σχέση με το άτομο ή την ομάδα, παράλληλα αναφέρεται και στη σχέση του ατόμου ή της ομάδας με τους άλλους ή με τις άλλες ομάδες, από τους οποίους αντλεί το *είναι* της και διαφοροποιείται. Με άλλα λόγια έχει το αξιοσημείωτο χαρακτηριστικό να εννοεί το ταυτόσημο και το έτερο, να κάνει αναφορά στον εαυτό και στον άλλο, αφού θεωρείται πάντα σε σχέση με το διαφορετικό, όποια κι αν είναι η σχέση της με αυτό (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009).

Η έννοια της ετερότητας αποτελεί έναν όρο άρρηκτα συνδεδεμένο με τη ζωή του ανθρώπου, όπως βέβαια είναι και η ταυτότητα, και αυτό γιατί ο άνθρωπος ως φύσει κοινωνικό ον συναναστρέφεται συνέχεια με άλλους ανθρώπους, με διαφορετικά από αυτόν πρόσωπα. Και όταν αναφερόμαστε σε διαφορετικά πρόσωπα δεν εννοούμε κατ' ανάγκη ανθρώπους με διαφορετική εθνική ταυτότητα ή ανθρώπους που φέρουν μία οποιαδήποτε άλλη συλλογική ταυτότητα από αυτή που έχει κάποιο πρόσωπο, γιατί αυτό είναι ευνόητο ότι παραπέμπει σε μία εμφανέστατη ετερότητα. Διαφορετικά πρόσωπα με διαφορετικές ταυτότητες είναι και τα πρόσωπα που ανήκουν στην ίδια συλλογική ομάδα, π.χ. στο ίδιο έθνος ή στον ίδιο εργασιακό χώρο, καθώς πέρα από κάποια κοινά στοιχεία που μπορεί να έχουν μεταξύ τους και να τα ταυτίζουν, όπως γλώσσα, καταγωγή, επάγγελμα κ.ά., έχουν ένα πλήθος διαφορών που τα καθιστά μοναδικά και ανεπανάληπτα και με βάση αυτά το καθένα έχει τη δική του ιδιαίτερη ατομική ταυτότητα, την οποία κανένα άλλο δεν έχει. Και εκεί ακριβώς έγκειται η ετερότητα. Στα στοιχεία εκείνα ενός ανθρώπου που είναι διαφορετικά από την ταυτότητα κάποιου άλλου (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2009) και αυτό μας δείχνει και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στην ετερότητα και την ταυτότητα, δύο έννοιες αλληλένδετες οι οποίες δεν μπορούν να νοηθούν η μία χωρίς την άλλη.

## 2. Κυρίως μέρος

Οι έννοιες της ταυτότητας και της ετερότητας είναι παρούσες στα εκάστοτε ΠΣ του ΜτΘ στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, ποικίλει όμως ο βαθμός στον οποίο συναντώνται από το ένα πρόγραμμα στο άλλο. Τα προηγούμενα ΠΣ πραγματεύονται την έννοια της ταυτότητας, και

μάλιστα της θρησκευτικής ταυτότητας, στον μέγιστο βαθμό, καθώς προσπαθούν γενικά να φέρουν τον μαθητή σε επαφή με την Ορθοδοξία, τη θεολογική της διδασκαλία, τα πολιτισμικά της δημιουργήματα, τα ήθη και έθιμα που απορρέουν από αυτήν και εν γένει με την επιρροή της στη διαμόρφωση της ζωής, των συνηθειών και του πολιτισμού της χώρας μας. Όσον αφορά την έννοια της ετερότητας παρατηρούμε κατ' αρχάς ότι αυτή χωρίζεται σε δύο επίπεδα. Πρόκειται για την ετερότητα που αφορά στον ομόδοξο και ομοεθνή χριστιανό, ως διαφορετικό και μοναδικό πρόσωπο με ιδιάζοντα χαρακτηριστικά, με τον οποίο ο μαθητής καλείται να συμβιώσει ειρηνικά και αρμονικά στην ίδια κοινωνία, καθώς μοιράζεται κοινά εθνικά, πολιτισμικά και θρησκευτικά στοιχεία. Από την άλλη υπάρχει η ετερότητα που αφορά στον αλλόθρησκο, στον άνθρωπο με τον οποίο ο μαθητής έχει ελάχιστα κοινά στοιχεία και με τον οποίο επίσης καλείται, ιδιαιτέρως στις μέρες μας, να συμβιώσει αρμονικά με πνεύμα σεβασμού και αποδοχής της ετερότητάς του στο πλαίσιο των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

Τα αναλυτικά προγράμματα των ετών 1991 και 1993 δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην έννοια της θρησκευτικής ταυτότητας, ενώ η ετερότητα εμφανίζεται σε πολύ μικρό έως ελάχιστο βαθμό. Μελετώντας τα, διαπιστώνουμε ότι προσπαθούν να εισαγάγουν τον μαθητή στην Ορθοδοξία και στον πολιτισμό που απορρέει από αυτήν, παρουσιάζοντας βασικές έννοιές της και διατηρώντας ένα χριστοκεντρικό κυρίως προσανατολισμό. Σε αυτά συναντάμε μικρές αναφορές στον «άλλο» και κυρίως στον ομοεθνή και ομόδοξο «άλλο» (20 υποενότητες – μαθήματα από τις 173) και ελάχιστες αναφορές σε αλλοεθνή παιδιά και ανθρώπους, αλλά κανένα στοιχείο για τον πολιτισμό και τη θρησκεία τους.

Το 2003 δημοσιεύεται το «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού – Γυμνασίου» (Φ.Ε.Κ. 303-304/13-03-2003, τ. Β΄), το οποίο είναι σε ισχύ μέχρι σήμερα. Το εν λόγω αναλυτικό πρόγραμμα, ακολουθώντας τις σύγχρονες απαιτήσεις, διαπνέεται σε μεγάλο βαθμό από τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και προσπαθεί να δομήσει από τη μία την έννοια της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας, ενώ από την άλλη φέρνει τους μαθητές σε επαφή με τον «άλλο» με σκοπό τη γνωριμία και τον σεβασμό προς την ετερότητά του. Ως προς το ΜτΘ το πρόγραμμα πρωτοπορεί σε σχέση με τα προηγούμενα, καθώς είναι η πρώτη φορά που εκτός από την παρουσίαση της Ορθοδοξίας γίνεται πλέον λόγος απερίφραστα, έστω και σε λίγες ενότητες (4 μόνο από τις 154 συνολικά) για άλλες ομολογίες και θρησκείες με σκοπό οι μαθητές να έχουν μία πρώτη επαφή με αυτές, ώστε να τις διδαχθούν εκτενέστερα στο Λύκειο. Μαζί με αυτό παρατηρούμε σημαντικές βελτιώσεις και στα εγχειρίδια σε σύγκριση με τα προηγούμενα και αυτό διότι κατεβλήθη προσπάθεια στο να είναι τα νέα βιβλία πιο ενδιαφέροντα για τους μαθητές ακολουθώντας παράλληλα τις σύγχρονες παιδαγωγικές τάσεις και μεθόδους (Δεληκωνσταντής, 2009).

Από το παρόν σχολικό έτος άρχισε η εφαρμογή του «Προγράμματος Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο», ενός ΠΣ που δείχνει να λαμβάνει υπόψη του τα σύγχρονα δεδομένα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών και τις ανάγκες του σήμερα για σεβασμό και αρμονική συμβίωση με τον «άλλο» και προσπαθεί να προετοιμάσει κατάλληλα τον μαθητή γι' αυτό. Στην εισαγωγή του συναντάμε τις βασικές αρχές και τους γενικότερους προσανατολισμούς πάνω στους οποίους στηρίζεται η θρησκευτική εκπαίδευση στην Ευρώπη σήμερα και παρατηρούμε ότι αυτοί θεωρούν το ΜτΘ απαραίτητο για την πολύπλευρη και ολοκληρωμένη μόρφωση των μαθητών, γεγονός το οποίο συνεπάγεται και τη συμμετοχή όλων των μαθητών σε αυτό ανεξαρτήτως της θρησκείας στην οποία ανήκουν (ΠΣ ΜτΘ, 2016). Ταυτόχρονα εκλαμβάνουν τις θρησκευτικές αξίες ως «πεδία διαλόγου, συνάντησης και ειρηνικής συνύπαρξης των ανθρώπων, ανεξάρτητα από τις θρησκευτικές και πολιτικές πεποιθήσεις ή και τις διαφορές τους», προκειμένου οι άνθρωποι να μη μένουν απομονωμένοι και περιχαρακωμένοι, αλλά να εξαλείφουν τις όποιες συγκρούσεις και να διατηρούν τη συνοχή των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών (ΠΣ ΜτΘ, 2016). Μέσα από τα Θρησκευτικά οι μαθητές μπορούν να αποκτήσουν γνώση και κατανόηση τόσο για τα θρησκευτικά «πιστεύω», όσο και για τον κόσμο γύρω τους και την πραγματικότητα που τους

περιβάλλει, την οποία μπορούν να γνωρίσουν και να ερμηνεύσουν μέσω της θρησκείας (ΠΣ ΜτΘ, 2016). Ταυτόχρονα οι μαθητές με την ενεργό συμμετοχή τους στη διδακτική πράξη και όχι ως απλοί παρατηρητές μπορούν να αναγνωρίσουν τη βαθιά σχέση και την άμεση σύνδεση που έχει η θρησκεία με τον πολιτισμό και την ταυτότητα ενός λαού, χωρίς βέβαια να οδηγηθούν σε υποβάθμιση του θρησκευτικού γεγονότος έναντι του πολιτισμού ή σε εσφαλμένα συμπεράσματα συγκρητιστικού χαρακτήρα (ΠΣ ΜτΘ, 2016). Πάνω σε αυτές τις βάσεις και αρχές έχει δομηθεί το ΠΣ και φαίνεται να ανταποκρίνεται στις προκλήσεις του σήμερα.

Βασική συντεταγμένη του ΠΣ είναι η παράδοση της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας, όπως αυτή διασώθηκε και αποτυπώθηκε στην ταυτότητα και τον πολιτισμό του ελλαδικού χώρου, την οποία οφείλει να γνωρίζει ο κάθε μαθητής που κατάγεται ή διαμένει μόνιμα στην Ελλάδα, ανεξάρτητα από το ποια είναι η θρησκεία του (ΠΣ ΜτΘ, 2016). Και αυτό είναι σημαντικό γιατί ο κάθε μαθητής στο πλαίσιο της ευρύτερης γνώσης του κόσμου γύρω του που θα πρέπει να κατακτήσει, είναι αυτονόητο ότι θα πρέπει να μάθει ποιος είναι αυτός ο βασικός παράγοντας που συνδιαμόρφωσε τον πολιτισμό μέσα στον οποίο ζει, καθιέρωσε παραδόσεις, ήθη και έθιμα και γενικά επηρέασε και επηρεάζει τον πολιτισμό που τον περιβάλλει, ακόμη και την ίδια τη ζωή του ή την καθημερινότητά του. Με άλλα λόγια, όπως είναι σημαντικό για έναν μαθητή να μάθει τους γεωγραφικούς όρους και να τους αναγνωρίζει (π.χ. οροσειρές, βουνά, λίμνες ποτάμια κλπ.), είναι εξίσου σημαντικό να γνωρίζει γιατί οι χριστιανοί νηστεύουν τη σαρακοστή, γιατί έχει καθιερωθεί ως αργία η ημέρα του Αγίου Πνεύματος, γιατί τα παιδιά βαπτίζονται, γιατί το ιερό των ναών είναι προς την ανατολή και άλλα παρόμοια θέματα που άπτονται της θρησκείας και του πολιτισμού που απορρέει από αυτήν.

Μία δεύτερη συντεταγμένη του ΠΣ είναι η βασική γνωριμία του μαθητή με τις μεγάλες χριστιανικές παραδόσεις εκτός της Ορθοδοξίας (Ρωμαιοκαθολικισμός και Προτεσταντισμός με τις βασικές ομολογίες του), ενώ μία τρίτη συντεταγμένη είναι τα μεγάλα θρησκεύματα του κόσμου τα οποία ενδιαφέρουν την ελληνική πραγματικότητα, κυρίως ο Ιουδαϊσμός και το Ισλάμ, αλλά και άλλες θρησκείες (ΠΣ ΜτΘ, 2016). Αξιοσημείωτο βέβαια είναι το γεγονός ότι στο πλαίσιο βασικών αρχών και προσανατολισμών του ΠΣ αναφέρεται ότι δεν είναι σκοπός η μετατροπή του ΜτΘ σε ένα μάθημα Θρησκειολογίας με ισόρροπη παράθεση και ενασχόληση με τα χαρακτηριστικά όλων των θρησκειών και ομολογιών, συμπεριλαμβανομένης και της Ορθοδοξίας, ώστε οι μαθητές να ερευνήσουν και να γνωρίσουν στον ίδιο βαθμό όλες τις θρησκείες (ΠΣ ΜτΘ, 2016). Και νομίζουμε ότι ορθά το πράττει αυτό, καθώς δεν ταιριάζει η θρησκειολογία, τουλάχιστον στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και στο Γυμνάσιο, στην ποτισμένη από την Ορθοδοξία ελληνική πραγματικότητα, γιατί δεν θα μπορέσουν οι μαθητές να γνωρίσουν και να συνειδητοποιήσουν την ταυτότητα του ελληνισμού και της Ορθοδοξίας, στο περιβάλλον και στον πολιτισμό των οποίων ζουν και μεγαλώνουν. Δεν παραβλέπει όμως το ΠΣ και τη συνεισφορά κάθε θρησκευτικής παράδοσης στην ιστορία και στον πολιτισμό, την οποία αντιμετωπίζει με ερευνητικό, κριτικό και διαλεκτικό τρόπο «αποβλέποντας στον θρησκευτικό γραμματισμό, αλλά και στην ευαισθητοποίηση και στον αναστοχασμό των μαθητών απέναντι στον δικό τους θρησκευτικό προβληματισμό και το πώς αυτός αντικατοπτρίζεται στη δυναμική των κοινωνικών σχέσεων» (ΠΣ ΜτΘ, 2016).

Γενικοί σκοποί του ΜτΘ σύμφωνα με το νέο ΠΣ ορίζονται οι εξής (ΠΣ ΜτΘ, 2016):

- Να οικοδομήσει ένα στιβαρό μορφωτικό πλαίσιο γνώσης και κατανόησης του Χριστιανισμού και της Ορθοδοξίας, ως πνευματικής και πολιτισμικής παράδοσης της Ελλάδας και της Ευρώπης αλλά και ως ζωντανής πηγής έμπνευσης, πίστης, ηθικής και νοηματοδότησης: για τον κόσμο και τον άνθρωπο, τη ζωή και την ιστορία.
- Να παρέχει στους μαθητές, ανεξάρτητα από την προσωπική τους θρησκευτική τοποθέτηση, ικανοποιητική κατάρτιση για τη φύση και τον ρόλο του θρησκευτικού φαινομένου, στο σύνολό του και στις επιμέρους εκφάνσεις του δηλαδή τις μεγάλες και ζωντανές θρησκείες του κόσμου, εφόσον θεωρούνται ως πηγές πίστης, πολιτισμού και ηθικού τρόπου ζωής.
- Να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις και να προσφέρει τις ευκαιρίες για να αναπτύξουν οι μαθητές ικανότητες και επάρκειες – αλλά και διαθέσεις και στάσεις – που χαρακτηρίζουν

τον θρησκευτικά εγγράμματο άνθρωπο, καλλιεργώντας παράλληλα την ηθική και κοινωνική του ευαισθησία.

- Να συντελέσει στη γνωριμία, στην κριτική κατανόηση, στον σεβασμό και στον διάλογο μεταξύ ανθρώπων με διαφορετικές απόψεις, αντιλήψεις ή δεσμεύσεις πάνω σε ζητήματα πίστης και ηθικού προσανατολισμού.
- Να συνεισφέρει στον ελεύθερο και υπεύθυνο αυτοπροσδιορισμό της προσωπικής ταυτότητας των μαθητών, καθώς και στην ολόπλευρη (θρησκευτική, γνωστική, πνευματική, κοινωνική, ηθική, αισθητική και δημιουργική) ανάπτυξή τους, μέσα από την αναζήτηση του νοήματος και την υπαρξιακή αναμέτρηση με την πολυπλοκότητα του μυστηρίου της ζωής.

Από τους πέντε γενικούς σκοπούς του μαθήματος που αναφέρει το πρόγραμμα παρατηρούμε ότι ο πρώτος αναφέρεται στην αναγνώριση της ταυτότητας του ορθόδοξου χριστιανού από τους μαθητές. Επίσης βλέπουμε ότι ο δεύτερος και ο τέταρτος κάνουν σαφή αναφορά στον «άλλο» και από αυτό εύκολα συμπεραίνουμε ότι το πρόγραμμα εκτός από την έννοια της ταυτότητας συμπεριλαμβάνει και την έννοια της ετερότητας και μάλιστα σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό από ότι τα παλαιότερα προγράμματα. Αξιοσημείωτος είναι ο πέμπτος γενικός σκοπός, ο οποίος κάνει λόγο για ελεύθερο θρησκευτικό προσδιορισμό, θέτοντας για πρώτη φορά το σπουδαίο θέμα της ανεξιθρησκίας. Για τους υπόλοιπους σκοπούς και προσανατολισμούς θα μπορούσαμε επιγραμματικά να αναφέρουμε ότι αποβλέπουν στο να κατανοήσουν οι μαθητές τη σημασία της ύπαρξης της θρησκείας για τον άνθρωπο, τον πολιτισμό του και τη ζωή του και στο πώς αυτή μπορεί να συμβάλλει στο να γίνει η ζωή του ανθρώπου καλύτερη σήμερα.

Σύμφωνα με το ΠΣ στο δημοτικό, όπου η έννοια της ετερότητα εμφανίζεται σε 17 από τις 29 συνολικά θεματικές ενότητες, προσεγγίζεται ο κόσμος της θρησκείας, καθώς πρόκειται για «μία σταδιακή χαρτογράφηση και αναγνώριση των βασικών εξωτερικών χαρακτηριστικών της» (ΠΣ ΜτΘ, 2016). Οι μαθητές δηλαδή γνωρίζουν τα πρόσωπα, τα ήθη και τα έθιμα, τις παραδόσεις, την ιστορία, τα μνημεία και τον πολιτισμό, ξεκινώντας από την Ορθοδοξία προχωρούν στη συνέχεια στις άλλες μονοθεϊστικές, αλλά και σε ορισμένες απω-ανατολικές θρησκείες (ΠΣ ΜτΘ, 2016). Στη συνέχεια στο Γυμνάσιο, όπου η ετερότητα εμφανίζεται σε 9 από τις 19 συνολικά θεματικές ενότητες, γίνεται μελέτη της θρησκείας σε συνδυασμό με τον πολιτισμό και την ιστορία, όπου «δίνεται έμφαση στη *ζωή*, στην *ιστορία*, στην *τέχνη* και στον *πολιτισμό* που σάρκωσαν ο Χριστιανισμός, ιδιαίτερα η Ορθοδοξία, και οι μεγάλες θρησκευτικές παραδόσεις, ενώ γίνεται και μια κριτική παρουσίασή τους μέσα από θεμελιώδεις άξονες, όπως *Θεός, κόσμος, άνθρωπος, ηθική, κοινωνία, πολιτισμός, σύγχρονη ζωή*» (ΠΣ ΜτΘ, 2016).

Το ΠΣ είναι χωρισμένο σε κύκλους. Ο Α΄ κύκλος περιλαμβάνει τη Γ΄ και Δ΄ τάξη Δημοτικού και φέρει τον τίτλο «Ανακαλύπτουμε εικόνες, πρόσωπα και ιστορίες». Βασικός σκοπός του είναι «η εισαγωγή των μαθητών σε μια πρώτη γνωριμία και εξοικείωση με τον κόσμο της θρησκείας, κυρίως του Χριστιανισμού, ώστε να προσεγγίσουν τόσο την εξωτερική-συμβολική έκφρασή του όσο και την εσωτερική και ιδιαίτερη ποιότητα της λειτουργίας του. Οι θεματικές ενότητες οργανώνονται πάνω σε σταδιακά διευρυνόμενη επαλληλία, με επίκεντρο την Ορθόδοξη παράδοση και στοιχειώδεις αναφορές στην ευρύτερη Χριστιανική, τις δύο μονοθεϊστικές - αβρααμικές παραδόσεις (τον Ιουδαϊσμό και το Ισλάμ), καθώς και άλλες θρησκείες του κόσμου. Επιπλέον, τα ζητήματα συνδέονται με τις εμπειρίες των μαθητών από τη σχολική και οικογενειακή ζωή. Οι πληροφορίες για άλλες θρησκείες θα αναδειχθούν με βάση τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών και μέσα από τη συνάφεια των υπό επεξεργασία θεμάτων, χωρίς να συγχέονται τα χαρακτηριστικά των διαφόρων θρησκειών μεταξύ τους» (ΠΣ ΜτΘ, 2016). Στο σκοπό αυτό είναι εμφανής η παρουσία του διπόλου ταυτότητα και ετερότητα, καθώς από τη μία όλοι οι μαθητές, ημεδαποί και αλλοδαποί, θα γνωρίσουν τη θρησκευτική ταυτότητα του τόπου όπου ζουν και θα είναι σε θέση να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν φαινόμενα και συνήθειες που συναντούν στην καθημερινότητά τους, ενώ από την άλλη θα διδαχθούν στοιχεία από άλλες θρησκείες, γνωρίζοντας έτσι καλύτερα τον «άλλο» και τη θρησκεία του, ώστε να μην είναι κάτι άγνωστο που προκαλεί φόβο. Παράλληλα δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι και οι ετερόθρησκοι μαθητές θα

έχουν την ευκαιρία να μάθουν κάποια βασικά χαρακτηριστικά της δικής τους θρησκείας. Έτσι για παράδειγμα έχουμε θέματα, όπως χριστιανικές γιορτές, αλλά και εβραϊκές και μουσουλμανικές, η Κυριακή των χριστιανών, το Σάββατο των Εβραίων, η Παρασκευή των μουσουλμάνων κ.α.

Ακολουθεί ο Β΄ κύκλος του ΠΣ ο οποίος περιλαμβάνει την Ε΄ και Στ΄ τάξη και έχει τον τίτλο «Ανακαλύπτουμε κείμενα, μνημεία, τόπους και γεγονότα». Βασικός σκοπός του είναι «οι μαθητές να προσεγγίσουν και να κατανοήσουν βασικές όψεις του κόσμου της θρησκείας: ιερά κείμενα, ιδεοτυπικές μορφές ή αγιολογικά – ανθρωπολογικά πρότυπα, αποτυπώσεις, μνημεία και πραγματώσεις. Οι θεματικές ενότητες οργανώνονται πάνω σε ζητήματα που σχετίζονται με τις πρώτες εμπειρίες των μαθητών, οργανικά ωστόσο συνδεδεμένα με βιβλικές αφηγήσεις, ιστορικά γεγονότα, πρόσωπα και μνημεία της πρώτης Εκκλησίας. Από τα μέσα του κύκλου (Ε΄ Δημοτικού) τα θέματα αναπτύσσονται πάνω σε έναν ιστορικό καμβά. Στο τέλος του κύκλου επιχειρείται ένα άνοιγμα στον ευρύτερο θρησκευτικό χάρτη: της Ελλάδας, της Ευρώπης και του κόσμου» (ΠΣ ΜτΘ, 2016). Πρόκειται στην ουσία για μία βαθύτερη προσέγγιση του κόσμου της θρησκείας, καθώς οι μαθητές έρχονται σε επαφή περισσότερο απ' όσο πριν με τα ιερά κείμενα, τα ιστορικά γεγονότα της εκκλησιαστικής ιστορίας, τα πρόσωπα και τα μνημεία που εμπλέκονται σε αυτά, ενώ παράλληλα γίνεται σαφής και εκτενέστερη αναφορά στις «άλλες» θρησκείες που υπάρχουν στη χώρα μας. Στον κύκλο αυτό συναντάμε θέματα, όπως «Ο Θεάνθρωπος ως διδάσκαλος, συνοδοιπόρος και οδηγός», αλλά και «Αποφθέγματα διδασκάλων από τις θρησκείες του κόσμου», κανόνες στη Βίβλο και κανόνες σε άλλες θρησκείες, «Θρησκείες στη χώρα μας» κ.α.

Το Πρόγραμμα Σπουδών Γυμνασίου έχει τίτλο «Η θρησκεία στη ζωή, στην ιστορία και στον πολιτισμό» και εστιάζει στον πολιτισμό που παρήγαγε η θρησκεία – κυρίως η Ορθοδοξία, αλλά και άλλες – στην ιστορική της παρουσία στον κόσμο. Αποτελεί συνέχεια του προγράμματος του δημοτικού όπου οι μαθητές ήλθαν σε επαφή με τον κόσμο της θρησκείας και τα βασικά γνωρίσματά του και τώρα έρχονται να γνωρίσουν τον πολιτισμό της θρησκείας μέσα από την ιστορική του πορεία. Σε αυτό συναντάμε θεματικές ενότητες που πραγματεύονται την ταυτότητα της Ορθοδοξίας, όπως «Πώς ζουν οι Χριστιανοί; Η νέα ζωή της Εκκλησίας», «Ποιος είναι ο Θεός των χριστιανών;», αλλά και θεματικές ενότητες που παρουσιάζουν άλλες θρησκείες, όπως «Μονοθεϊστικές θρησκείες: Ιουδαϊσμός και Ισλάμ» και «Θρησκευτικές αναζητήσεις της μακρινής Ανατολής» κ.α.

**3. Συμπεράσματα**

Μελετώντας το νέο ΠΣ του ΜτΘ και σε σχέση με τα παλαιότερα ΠΣ, καταλήγουμε εύλογα στα εξής συμπεράσματα:

Παρατηρούμε ότι στα προγράμματα υπάρχει μία σαφής εξέλιξη στο πώς πραγματεύονται την έννοια της ετερότητας και μεριμνούν για τον «άλλο» με αποκορύφωμα τα τελευταία. Στα ΠΣ του 1991 – 1993 δεν υπάρχει καμία αναφορά σε άλλες θρησκείες πλην της Ορθοδοξίας. Υπάρχουν μόνο μικρές αναφορές στον «άλλο» και την αγάπη και αλληλεγγύη που πρέπει να δείχνουμε προς αυτόν, αλλά κανένα στοιχείο για τη θρησκεία του και τον πολιτισμό του. Μικρή πρόοδο στο ζήτημα της ετερότητας συναντάμε στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., όπου στο βιβλίο της Στ΄ δημοτικού υπάρχει ένα ολόκληρο κεφάλαιο με τέσσερις ενότητες αφιερωμένες εξ ολοκλήρου σε άλλες ομολογίες και θρησκείες, ενώ συναντάμε και μικρές αναφορές στον «άλλο» διάσπαρτες σε λίγες ακόμη ενότητες της Στ΄ αλλά και των υπολοίπων τάξεων. Πιο έντονη ωστόσο γίνεται η παρουσία του «άλλου» στο νέο ΠΣ, όπου στις περισσότερες θεματικές ενότητες είναι παρών ο «άλλος» παράλληλα με την Ορθοδοξία, η οποία φυσικά βρίσκεται στο επίκεντρο. Είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι η μονοφωνία των παλαιοτέρων προγραμμάτων μειώνεται στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ. με την ταυτόχρονη εμφάνιση του θρησκευτικού πλουραλισμού, ο οποίος κάνει περισσότερο αισθητή την παρουσία του στο νέο ΠΣ, δίνοντάς τους ένα πιο ανοικτό χαρακτήρα ικανό να συμβάλει στη γνωριμία, επικοινωνία και επαφή με τον «άλλο».

Το άνοιγμα προς τον «άλλο» που πραγματοποιεί το νέο ΠΣ είναι ιδιαίτερα σημαντικό για τη θρησκευτική εκπαίδευση του σήμερα, αλλά και του αύριο, καθώς αναβαθμίζει το ΜτΘ και το

καθιστά ισότιμο με τα άλλα γνωστικά αντικείμενα. Το μάθημα δεν αφορά πλέον σε μία συγκεκριμένη ομάδα μαθητών που ανήκουν σε ένα θρήσκευμα, αλλά είναι ένα μάθημα απαραίτητο για όλους τους μαθητές προκειμένου να συνειδητοποιήσουν την ταυτότητά τους, την ταυτότητα της χώρας όπου ζουν και να μάθουν στοιχεία για τις άλλες θρησκείες, ώστε αυτές να μην είναι κάτι άγνωστο για εκείνους, το οποίο θα τους προκαλεί φόβο, έχθρες και μίση.

Το νέο ΠΣ χαρακτηρίζεται από πολλές καινοτομίες. Κατ' αρχάς δεν διαθέτει συγκεκριμένο εγχειρίδιο για τον μαθητή, αφού χρησιμοποιεί κυρίως ενότητες από τα υπάρχοντα και από παλαιότερα εγχειρίδια και μαζί μ' αυτά πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό, γεγονός το οποίο βέβαια συνεπάγεται περισσότερη προσωπική εργασία και προετοιμασία για τον εκπαιδευτικό. Επίσης διαφέρει ο τρόπος διδασκαλίας του μαθήματος, καθώς οι μαθητές καλούνται στις περισσότερες περιπτώσεις να ερευνήσουν, να παρατηρήσουν και να ανακαλύψουν μόνοι τους τη γνώση. Μεγάλη καινοτομία αποτελεί και το γεγονός ότι το ΠΣ εκτός από την ταυτότητα και την ετερότητα πραγματεύεται χωρίς ενδοιασμούς έννοιες που δεν υπήρχαν σε προηγούμενα ή υπήρχαν ελάχιστα σε αυτά, καθώς πολλές από αυτές θεωρούνταν ταμπού. Τέτοιες είναι ο διαχριστιανικός και διαθρησκειακός διάλογος, η ανεξιθρησκεία, το δικαίωμα του ελεύθερου αυτοπροσδιορισμού του ανθρώπου, ο αναστοχασμός πάνω σε ζητήματα πίστης και θρησκείας και η γενικότερη θέση και σημασία της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο παρελθόν και στο σήμερα. Όλα αυτά κάνουν το νέο ΠΣ να είναι σε θέση να αντιμετωπίσει με επιτυχία τις σύγχρονες κοινωνικές, πολιτισμικές και θρησκευτικές προκλήσεις και να συμβάλει στον θρησκευτικό γραμματισμό των μαθητών, στη συνειδητοποίηση της σημασίας της θρησκείας στο σήμερα και στη συγκρότηση μίας ταυτότητας, η οποία δεν κλείνεται και δεν απομακρύνεται από τον «άλλο», δεν τον φοβάται, αλλά ζει μαζί του, σέβεται τον ίδιο και την ετερότητά του. Κι όλα αυτά μέσα από την εφαρμογή των σύγχρονων διδακτικών μεθόδων που έχει ανάγκη το σχολείο του σήμερα.

Ωστόσο, η εφαρμογή του νέου ΠΣ δεν είναι τόσο εύκολη για τους εκπαιδευτικούς, καθώς αυτό είναι αρκετά πιο απαιτητικό από τα προηγούμενα ως προς τη χρήση του πλούσιου οπτικοακουστικού υλικού και των πολλαπλών εγχειριδίων και την πραγμάτευση άλλων θρησκειών. Ο εκπαιδευτικός που εφαρμόζει το νέο ΠΣ πρέπει να είναι κατάλληλα προετοιμασμένος για τη διδασκαλία, να είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει ανάλογα το υλικό και τα εγχειρίδια που προβλέπονται και να διαθέτει γνώσεις όχι μόνο για την Ορθοδοξία, αλλά και για τις άλλες ομολογίες και θρησκείες που αποτελούν αντικείμενο διδασκαλίας του μαθήματος, ώστε να επιτύχει τους στόχους που τίθενται. Οφείλει επίσης να είναι ο ίδιος καταρτισμένος και να έχει επιμορφωθεί πάνω στο ΠΣ, ώστε να γνωρίζει τον τρόπο με τον οποίο θα τα εφαρμόσει επιτυχώς συνδυάζοντας τις κατάλληλες διδακτικές μεθόδους, προκειμένου οι μαθητές να συνειδητοποιήσουν την ταυτότητα της Ορθοδοξίας, να γνωρίσουν τις άλλες θρησκείες χωρίς να τις συγχέουν μεταξύ τους και να αναπτύξουν τον σεβασμό για τον οποιοδήποτε «άλλο». Έτσι με την πολύτιμη βοήθεια των εκπαιδευτικών το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα διαθέτει ένα σύγχρονο ΜτΘ, το οποίο θα είναι ισότιμο με τα άλλα μαθήματα και απαραίτητο για τη σφαιρική μόρφωση, την καλλιέργεια και τη διαμόρφωση μαθητών με σεβασμό στις ανθρώπινες αξίες και στο θρησκευτικό φαινόμενο είτε πρόκειται για την Ορθοδοξία είτε για άλλες θρησκείες.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

Δεληκωνσταντής, Κ. (2009). Η σχολική θρησκευτική αγωγή. Μεταξύ παιδαγωγικής και θεολογίας. Αθήνα: Έννοια.

Δραγώνα, Θ. (2007). Ταυτότητα και εκπαίδευση. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2009). Ο Θεός, ο δικός μου, ο δικός σου, Πολιτισμός, Εκπαίδευση, Ετερότητα. Αθήνα: Γρηγόρη.

ΠΣ ΜτΘ, (2016). Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος των Θρησκευτικών στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο. Φ.Ε.Κ. 2920/13-09-2016, τ. Β΄. Αθήνα: Υ.Π.Ε.Θ.

# Η ΔΙΑΣΤΑΣΗ ΤΟΥ ΦΥΛΟΥ ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΤΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΑΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

**Τερζοπούλου Θεοδώρα**
doraterzo@gmail.com
Υποψήφια διδάκτορας Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Γουβιάς Διονύσης**
dgouvias@rhodes.aegean.gr / dgouvias@gmail.com
Αναπληρωτής Καθηγητής Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ., Πανεπιστήμιο Αιγαίου

**Περίληψη**

Έρευνες έχουν δείξει πως στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού που χρησιμοποιούνται κατά τη διδασκαλία, εμπεριέχονται σεξιστικά και στερεοτυπικά πρότυπα τα οποία συντελούν στη διαιώνιση του παραδοσιακού ρόλου των φύλων. Οι ρόλοι αυτοί διαμορφώνουν τη θέση που κατέχουν οι μαθητές ως ενήλικοι στην κοινωνία, επιδρούν στον επαγγελματικό προσανατολισμό και συχνά καθορίζουν την εκπαιδευτική τους δραστηριότητα. Η έρευνα που διενεργήθηκε, επιχειρεί, στο πρώτο μέρος, να μελετήσει τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και των Μαθηματικών της δεύτερης τάξης του Δημοτικού, με σκοπό να εντοπίσει ενδεχόμενα σεξιστικά στερεότυπα στα κείμενα και την εικονογράφηση τους. Στο δεύτερο μέρος της έρευνας, εξετάζεται μία ομάδα εκπαιδευτικών προκειμένου να διαπιστωθεί εάν οι ίδιοι/ίδιες έχουν παρατηρήσει την ανάπτυξη παρόμοιων σεξιστικών στερεοτύπων, είτε μέσω των σχολικών εγχειριδίων που καλούνται να χρησιμοποιήσουν, είτε μέσω της διδασκαλίας τους.

**Λέξεις κλειδιά:** φύλο, εκπαίδευση, σχολικά εγχειρίδια, σεξιστικά στερεότυπα

## 1. Εισαγωγή

Παρά την εξέλιξη της κοινωνίας με την πάροδο των χρόνων, έρευνες που διεξάγονται αποδεικνύουν πως τα σύγχρονα σχολικά εγχειρίδια αναπαράγουν συστηματικά στερεοτυπικές αντιλήψεις μέσα από το σεξιστικό περιεχόμενό τους (Zittlemen & Sadker, 2002).

Η αναπαραγωγή του φαινομένου, διενεργείται μέσω της εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια, της γλώσσας που χρησιμοποιείται στα κείμενα αλλά και μέσω του τρόπου που οι εκπαιδευτικοί επιλέγουν να τα χρησιμοποιήσουν (Σαββίδου, 1996). Σχετικά λοιπόν με τον «γλωσσικό σεξισμό» και τη «στεγανοποίηση του λόγου», αναφερόμαστε κυρίως σε πλήθος ουσιαστικών, επιθέτων, μετοχών, αντωνυμιών που παρουσιάζονται και έχουν την τάση να γενικεύουν το φύλο ως προς το αρσενικό γένος (Μαραγκουδάκη, 2005).

Από την άλλη, ο/η μαθητής/τρια, παρατηρώντας τις εικόνες των σχολικών βιβλίων, αυθόρμητα τις συγκρίνει με την εικόνα του εαυτού του/της. Κατά συνέπεια, ξεκινά να αντιλαμβάνεται τι είναι αυτό που η κοινωνία αναγνωρίζει και ποιές συμπεριφορές πρέπει να υιοθετήσει ώστε να καταστεί αποδεκτό μέλος της ο/η ίδιος/ίδια (Κανταρτζή, 1992: Αναστασιάδης, 2005).

Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί δεν είναι περισσότερο ή λιγότερο επηρεασμένοι από τις παραδοσιακές αντιλήψεις όσο οι άλλοι κοινωνικοί φορείς (Κανταρτζή, 1996, Σαββίδου, 1996). Ομάδες εκπαιδευτικών θεωρούν ότι επιτελούν συνεπέστερα το έργο τους και συμβάλλουν αποτελεσματικότερα στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας των μαθητών/τριών τους όταν ενισχύουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του φύλου, προσαρμόζοντας κάθε φορά τη συμπεριφορά τους (Massey & Christensen, 1990, Σιδηροπούλου-Δημακάκου, 1997). Έτσι, μοιραία γίνονται συνεχιστές της αναπαραγόμενης ανδροκεντρικής προκατάληψης για την ανισότητα των δύο φύλων,

καθορίζοντας παράλληλα έμμεσα την πορεία κάθε παιδιού που κατά το φύλο του πρέπει να τείνει σε διαφορετική στόχευση (Secada, Fennema & Adajian, 1995, Good & Findley, 1985, Robinson, 1992, Φρειδερίκου & Φολέρου, 2004).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μεθοδολογία έρευνας

Αντικείμενα ανάλυσης της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν τα εγχειρίδια των Μαθηματικών και της Γλώσσας της δεύτερης τάξης του Δημοτικού, τα οποία εκδόθηκαν το έτος 2006 από τον Ο.Ε.Δ.Β. και έκτοτε διδάσκονται στα Ελληνικά σχολεία. Τα νέα εγχειρίδια έχουν αντικαταστήσει τα παλαιότερα που χρησιμοποιούνταν στα σχολεία από το 1990 έως το 2005.

Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Η ερευνητική μέθοδος που επιλέχτηκε αναφορικά με την πρώτη φάση είναι η ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων, με εργαλείο τα φύλλα ελέγχου. Κατά τη δεύτερη φάση, κυρίαρχο ρόλο στην έρευνα έχει μία ομάδα εστίασης που αποτελείται από εκπαιδευτικούς που διδάσκουν ή έχουν διδάξει στη δεύτερη τάξη του Δημοτικού.

Η πρώτη ερευνητική φάση διενεργήθηκε αρχικά ποσοτικά και μετέπειτα ποιοτικά. Η ανάλυση των κειμένων των εγχειριδίων είχε σκοπό να μελετήσει τα ακόλουθα:

- Τις αναφορές σε αγόρια και άνδρες, κορίτσια και γυναίκες.
- Τους ρόλους των αγοριών ή των ανδρών και των κοριτσιών ή των γυναικών σε δραστηριότητες στην οικογένεια και τους επαγγελματικούς χώρους.
- Το φύλο στο οποίο ανήκουν τα σημαντικά πρόσωπα που προβάλλονται.

Η ερευνητική μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, ήταν η ημι-δομένη ομαδική συνέντευξη. Το δείγμα της δεύτερης φάσης της έρευνας αποτέλεσε μία ομάδα 5 γυναικών εκπαιδευτικών από τις οποίες οι τέσσερις δίδασκαν το έτος διεξαγωγής της έρευνας στη δευτέρα Δημοτικού, ενώ η Πέμπτη δίδασκε επί εφτά χρόνια στην τάξη αυτή στο παρελθόν, έχοντας έτσι εμπειρία από τα νέα αλλά και τα παλιότερα σχολικά εγχειρίδια.

Το εργαλείο της έρευνας ήταν ένα ερωτηματολόγιο στο οποίο βασίστηκε η ημι-δομημένη συνέντευξη που ακολούθησε. Χρησιμοποιήθηκε μια σειρά προκαθορισμένων ερωτήσεων, με ευελιξία ως προς τη σειρά και την τροποποίηση του περιεχομένου τους (Ιωσηφίδης, 2003).

Μελετήθηκαν:

1. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ισότητα των φύλων.
2. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για την άνιση αντιμετώπιση των φύλων στην εκπαίδευση.
3. Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στη Γλώσσα και τα Μαθηματικά.
4. Η άποψη των εκπαιδευτικών για την αναπαραγωγή των σεξιστικών στερεοτύπων μέσα από τα σχολικά συγγράμματα.
5. Οι στάσεις των εκπαιδευτικών στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων στη σχολική τάξη.
6. Η ενδεχόμενη αναγνώριση σπουδαιότητας του ζητήματος της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση.

### 2.2. Αποτελέσματα: Α΄ Φάση έρευνας

Κατά την εικονογράφηση, ο συνολικός αριθμός των ατόμων που παρουσιάζονται στα *Μαθηματικά* ανέρχεται σε 774, από τα οποία τα 396 είναι πρόσωπα αρσενικού γένους και τα 364 πρόσωπα θηλυκού γένους. Επιπλέον, παρουσιάζονται 14 πρόσωπα των οποίων το φύλο δεν είναι εμφανές. Από το σύνολο των προσώπων, 250 πρόσωπα αρσενικού γένους εμπλέκονται σε δραστηριότητες, και 22 από αυτά έχουν ηγετικούς ρόλους. Από την άλλη, τα πρόσωπα θηλυκού

γένους που εμπλέκονται σε δραστηριότητες είναι 239, από τα οποία μόνο 8 έχουν ηγετικό ρόλο. Η αλληλεπίδρασή τους στις δραστηριότητες αυτές παρατηρείται 37 φορές.

Οι εικόνες που φανερώνουν στερεοτυπικές στάσεις είναι 19. Παρατηρούνται συχνά σεξιστικές εικόνες. Για παράδειγμα, κάποια στιγμή παρουσιάζεται μία κόρη με τη μητέρα της να φτιάχνει μπισκότα, άλλοτε ένα κορίτσι να στρώνει το τραπέζι, να ταΐζει τα μωρά-κούκλες της ή απλά να κάθεται στον αργαλειό..Εάν είναι γυναίκα, τότε αυτή συχνά μαγειρεύει ή γενικότερα ασχολείται με τις δουλειές που σχετίζονται με το σπίτι. Αντίθετα, οι άντρες ή τα αγόρια ασχολούνται κατά βάση με τη μουσική ή το ποδόσφαιρο, πηγαίνουν σε εργαστήρια ζωγραφικής ή δουλεύουν στον κάμπο, εκτρέφοντας ζώα.

Οι εικόνες που φανερώνουν μη στερεοτυπικές στάσεις αναφορικά με την οικογένεια και την επαγγελματική ζωή είναι 10 και παρουσιάζουν αγόρια και κορίτσια μαζί να αθλούνται, άντρες εργάζονται ως ράφτες και να πηγαίνουν στο σούπερ μάρκετ για ψώνια με τα παιδιά τους. Επιπλέον, μη στερεοτυπική στάση στις σχέσεις των δύο φύλων αποτελεί η απεικόνιση του παιχνιδιού αγοριών και κοριτσιών με αυτοκινητάκια.

Κατά τη διερεύνηση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων, διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των χαρακτήρων που παρουσιάζονται είναι 263. Από αυτούς οι 122 ανήκουν σε πρόσωπα αρσενικού γένους, ενώ τα 99 είναι πρόσωπα θηλυκού γένους. Τα άτομα των οποίων το φύλο δεν προσδιορίζεται είναι 42. Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι 28 φορές παρατηρείται το φαινόμενο της χρήσης ουσιαστικών αρσενικού γένους είτε στον ενικό, είτε στον πληθυντικό αριθμό, προκειμένου να συμπεριληφθούν και τα δύο φύλα.

Καταμετρήθηκαν 66 πρόσωπα αρσενικού γένους που εμπλέκονται σε δραστηριότητες εκ των οποίων τα 7 έχουν ηγετικούς ρόλους. Τα πρόσωπα θηλυκού γένους που εμπλέκονται σε δραστηριότητες είναι 58 από τα οποία μόνο τα 3 έχουν ηγετικό ρόλο. Η αλληλεπίδρασή τους στις δραστηριότητες αυτές παρατηρείται 19 φορές.

Στα κείμενα των εγχειριδίων παρατηρούνται 16 στερεοτυπικές στάσεις, ενώ οι μη στερεοτυπικές είναι 7. Τέλος, παρατηρείται διαφοροποίηση σε σχέση με τα ονόματα που αναφέρονται στα κείμενα των εγχειριδίων. Ανδρικά ονόματα συναντούμε 74 φορές, ενώ γυναικεία 58 φορές.

Κατά την ποιοτική ανάλυση, αναφορικά με την οικογένεια, ο ρόλος των γυναικών φαίνεται να επικεντρώνεται κυρίως στη μαγειρική και στα ψώνια αλλά και τη φροντίδα των μελών της οικογένειας. Από την άλλη οι οικογενειακοί ρόλοι των αντρών έχουν να κάνουν κυρίως με συναλλαγές και κυρίως την οικοδόμηση των σχέσεων με τους γιους τους.

Η επαγγελματική δραστηριότητα των γυναικών είναι περιορισμένη σε αυτή της πωλήτριας ή της υπαλλήλου σε σούπερ μάρκετ. Αξίζει παρ' όλα αυτά να σημειωθεί ότι υπάρχει μια αναφορά σε συγγραφική δραστηριότητα. Για τους άνδρες, υπάρχει μεγαλύτερη γκάμα επαγγελμάτων. Είναι οδηγοί λεωφορείων, παιδίατροι, οδηγούν ταξί, είναι πωλητές, φουρνάρηδες, τροχονόμοι, κηπουροί, ψαράδες και βοσκοί.

Παρατηρούμε ότι τα συναισθήματα των θηλυκών προσώπων που εμφανίζονται στο εγχειρίδιο είναι περισσότερο εμφανή και συγκεκριμένα. Σε γενικές γραμμές εξωτερικεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό τα συναισθήματα τους από τα αγόρια που παρουσιάζονται περισσότερο εσωστρεφή. Αντίθετα, οι γνωστικές ικανότητές τους είναι περισσότερο περιορισμένες από αυτές των αγοριών. Οι κοινωνικές σχέσεις των γυναικών που εμφανίζονται είναι περισσότερο έντονες σε αντίθεση με αυτές των αντρών. Οι γυναίκες και τα κορίτσια καλούν συχνά φίλες και φίλους στο σπίτι πηγαίνουν μαζί τους για ψώνια και γενικότερα είναι πρόθυμες να συνεργάζονται.

Σχετικά με τη στερεοτυπική γλώσσα, παρατηρείται ότι εμφανίζονται πολύ συχνά στα κείμενα των Μαθηματικών φράσεις όπως:

«Η ξαδέρφη μαθαίνει να φτιάχνει στον αργαλειό όμορφα υφαντά» ,«Η Ελένη θέλει να φτιάξει με τη μητέρα της μπισκότα», «Στο κοτέτσι η γιαγιά μάζεψε 32 αυγά» ,«Ο Σίφης βοηθάει τον παππού του και τον πατέρα τους στο κοπάδι με τα ζώα».

Τα αποτελέσματα της ανάλυσης δείχνουν κατά κύριο λόγο ότι στα εγχειρίδια των Μαθηματικών κυριαρχούν τα στερεότυπα των φύλων, δίνοντας την αίσθηση πως το κορίτσι ή η γυναίκα είναι αδύναμη να αντιμετωπίσει πρακτικά προβλήματα λογικής. Επομένως, αναλογικά με το αντρικό φύλο, γυναίκες και κορίτσια δεν αντιμετωπίζονται συχνά με ίσους όρους.

Αναφορικά με τη Γλώσσα και την ποσοτική μέθοδο ανάλυσης, παρατηρήθηκε μία διαφορετική προσέγγιση. Αυτό που διαπιστώθηκε είναι ότι οι γυναίκες και τα κορίτσια εμφανίζονται αρκετά πιο δυναμικές από τους άντρες ή τα αγόρια. Αυτό τουλάχιστον αποδεικνύει και ο μεγαλύτερος αριθμός προσώπων θηλυκού γένους που παρουσιάζονται στο βιβλίο, οι ηγετικοί ρόλοι που καταλαμβάνουν αλλά και οι δραστηριότητες που πραγματοποιούν.

Ο συνολικός αριθμός των ατόμων που παρουσιάζονται στην Γλώσσα της Β΄ Δημοτικού ανέρχεται σε 651, από τα οποία τα 303 είναι πρόσωπα αρσενικού γένους και 340 πρόσωπα θηλυκού γένους. Τα πρόσωπα των οποίων το φύλο δεν είναι εμφανές ανέρχονται στα 8.

Καταμετρήθηκαν 187 πρόσωπα αρσενικού γένους που εμπλέκονται σε δραστηριότητες εκ των οποίων τα 18 έχουν ηγετικούς ρόλους. Από την άλλη, τα πρόσωπα θηλυκού γένους που εμπλέκονται σε δραστηριότητες είναι 188 από τα οποία μόνο τα 13 έχουν ηγετικό ρόλο. Αλληλεπίδραση παρατηρείται 65 φορές.

Οι εικόνες που φανερώνουν στερεοτυπικές στάσεις είναι 27. Για παράδειγμα, οι άντρες που εμφανίζονται είναι μέλη μουσικής μπάντας, εργάζονται ως οικοδόμοι. Οι εικόνες που φανερώνουν μη στερεοτυπικές στάσεις σε σχέσεις οικογένειας και επαγγελμάτων είναι 10. Έτσι, παρουσιάζεται η γυναίκα ως ιστιοπλόος και συγγραφέας, αλλά και μέλος συμφωνικής ορχήστρας. Αντίστοιχα, υπάρχουν άντρες χορευτές και ράφτες. Επιπλέον, υπάρχουν 20 απεικονίσεις σημαντικών αντρών της ιστορίας και της μυθολογίας μας, ενώ από την άλλη, η απεικόνιση σημαντικής γυναικείας μορφής παρατηρείται μόνο μία φορά σε όλο το περιεχόμενο του βιβλίου και είναι αυτή της Μαντώς Μαυρογένους από το Εθνικό Ιστορικό Μουσείο της Αθήνας.

Κατά τη διερεύνηση των κειμένων των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας, διαπιστώθηκε ότι ο αριθμός των χαρακτήρων που παρουσιάζονται είναι 290. Από αυτούς οι 131 ανήκουν σε πρόσωπα αρσενικού γένους, ενώ τα 159 είναι πρόσωπα θηλυκού γένους. Τα άτομα των οποίων το φύλο δεν προσδιορίζεται είναι 55. Εδώ, αξίζει να σημειωθεί ότι 55 φορές παρατηρείται το φαινόμενο της χρήσης ουσιαστικών αρσενικού γένους, είτε στον ενικό, είτε στον πληθυντικό αριθμό, προκειμένου να συμπεριληφθούν και τα δύο φύλα.

Επιπλέον, καταμετρήθηκαν 41 πρόσωπα αρσενικού γένους που εμπλέκονται σε δραστηριότητες, εκ των οποίων τα 8 έχουν ηγετικούς ρόλους. Από την άλλη, τα πρόσωπα θηλυκού γένους που εμπλέκονται σε δραστηριότητες είναι 67, από τα οποία μόνο 7 έχουν ηγετικό ρόλο. Η αλληλεπίδρασή τους στις δραστηριότητες αυτές παρατηρείται 26 φορές.

Στα κείμενα αυτά παρατηρούνται 9 στερεοτυπικές στάσεις, ενώ τα κείμενα που φανερώνουν μη στερεοτυπικές στάσεις σε σχέσεις οικογένειας και επαγγελμάτων είναι 4. Διαφοροποίηση παρατηρείται και σε σχέση με τα ονόματα που αναφέρονται στα κείμενα των εγχειριδίων. Ανδρικά ονόματα συναντούμε 121 φορές, ενώ γυναικεία 145 φορές.

Υπάρχουν 24 απεικονίσεις σημαντικών αντρών της ιστορίας, της μυθολογίας μας κτλ, ενώ από την άλλη, η απεικόνιση σημαντικών γυναικείων μορφών παρατηρείται μόνο 5 φορές σε όλο το περιεχόμενο του βιβλίου.

Στην ποιοτική ανάλυση των σχολικών εγχειριδίων της Γλώσσας, υπάρχει μεγαλύτερη ισορροπία. Αγόρια και κορίτσια φανερώνουν τα συναισθήματά τους σε μεγαλύτερο βαθμό. Για παράδειγμα, περιγράφεται πως ο Αρμπέν νιώθει συχνά ντροπή. Επιπλέον, τα αγόρια λαμβάνουν γράμματα και απαντούν σε αυτά και το γνωστικό τους επίπεδο δε διαφέρει κατά πολύ. Παρ' όλα αυτά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι αρκετές φορές εντοπίζεται στα κείμενα η αδυναμία συγκέντρωσης των αγοριών και η ανικανότητά τους για την επίλυση των ασκήσεων (αφαιρούνται συχνά και κάνουν λάθη). Εκεί που παρατηρείται διαφορά είναι στις οικογενειακές σχέσεις, όπου εμφανίζεται και πάλι το ίδιο πρότυπο που θέτει τη μητέρα υπεύθυνη για τη φροντίδα της οικογένειας και πιστή ακόλουθό της. Αντίθετα, ο ρόλος του πατέρα σχετίζεται και εδώ με ό, τι έχει

να κάνει με την ψυχαγωγία των παιδιών και κυρίως τις δραστηριότητες έξω από τα όρια του σπιτιού. Στερεοτυπική γλώσσα υπάρχει και εδώ. Αυτό τουλάχιστον φανερώνουν φράσεις όπως: «Η Βάγια τα θέλει όλα τακτοποιημένα» «Η γιαγιά του Αρμπέν, πέταξε το δόντι του στην ταράτσα ενός σπιτιού», «Διαβάστε αυτά που έγραψε η Χαρά στο ημερολόγιό της...», «Ο αφηρημένος Λουκάς…».

### 2.3. Β΄ Φάση έρευνας

Κατά τη δεύτερη φάση της έρευνας, το λόγο έχουν οι εκπαιδευτικοί οι οποίες απάντησαν σε ημι-δομημένη ομαδική συνέντευξη. Αυτές ήταν όλες γυναίκες, διότι τη συγκεκριμένη περίοδο ήταν αδύνατο να εντοπιστεί κάποιος άντρας εκπαιδευτικός ο οποίος είχε αναλάβει την τάξη που αφορούσε στην έρευνα. Οι εκπαιδευτικοί ήταν εμφανώς πρόθυμες και προσπάθησαν να εκφράσουν επαρκώς τις απόψεις τους σχετικά με το θέμα της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση. Οι περισσότερες έχουν εργαστεί αρκετά χρόνια στον τομέα. Έτσι, είχαν ήδη την απαιτούμενη εμπειρία που επέτρεπε να υπάρχει ολοκληρωμένη άποψη για το θέμα. Οι τέσσερις εκπαιδευτικοί είχαν εργαστεί μόνο σε δημόσια σχολεία, ενώ μία από αυτές είχε εργαστεί 7 χρόνια σε ιδιωτικό εκπαιδευτήριο και 8 χρόνια σε δημόσιο σχολείο.

Οι δύο εκπαιδευτικοί βρίσκονταν στην ηλικία 41-50 ετών και οι τρεις από αυτές σε ηλικία 30-40 ετών. Οι τέσσερις από τις εκπαιδευτικούς ήταν έγγαμες και είχαν ήδη αποκτήσει παιδιά, ενώ η μία εκπαιδευτικός άγαμη, χωρίς τέκνο.

Οι εκπαιδευτικοί, στο άκουσμα της ανισότητας που αφορά τα φύλα, επικεντρώθηκαν αυτόματα στις διαφοροποιήσεις που αντιμετωπίζουν οι ίδιες στον εργασιακό χώρο της εκπαίδευσης, και όχι στους/στις μαθητές/τριές τους.

Σε γενικές γραμμές παρουσιάστηκαν από μέρους τους αρκετές στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τα χαρακτηριστικά των αγοριών και των κοριτσιών. Υποστηρίχθηκε πως τα αγόρια συνήθως απαιτούν δικαιοσύνη ευθέως, επιδεικνύοντας παράλληλα τη σωματική τους δύναμη. Από την άλλη, τα κορίτσια χαρακτηρίστηκαν «*συνεπή*», «*συμμαζεμένα*» και «*ντροπαλά»,* ενώ κάποια εκπαιδευτικός υποστήριξε πως συχνά δε διστάζουν να καταφύγουν σε ανορθόδοξες τακτικές όταν θέλουν να επιτύχουν κάτι συγκεκριμένο.

Αναφορικά με τις αντιλήψεις για τις επιδόσεις τους, υπήρξε κάποια ασυμφωνία. Αν και οι περισσότερες υποστήριξαν πως δεν υπάρχει καμιά διαφορά στις επιδόσεις των αγοριών και των κοριτσιών στα Μαθηματικά και στη Γλώσσα, καθώς υπάρχουν αγόρια και κορίτσια στην τάξη τους που τα καταφέρνουν εξίσου καλά και στα δύο μαθήματα, κάποιες άλλες θεώρησαν πως τα κορίτσια είναι πολύ καλύτερα στη Γλώσσα, φέρνοντας παράλληλα παραδείγματα από την εμπειρία τους και υποστηρίζοντας πως ίσως κάποια βιολογικά χαρακτηριστικά ευθύνονται γι αυτό.

Ακούστηκε κάποια στιγμή και η άποψη ότι ίσως τα κορίτσια να έχουν αυτές τις επιδόσεις, διότι ωθούνται να διαβάζουν περισσότερο στη Γλώσσα και ότι το ίδιο ακριβώς συμβαίνει με την περίπτωση των αγοριών αναφορικά με τα Μαθηματικά.

Τα περισσότερα μέλη της ομάδας συμφώνησαν ότι ένα σχολικό εγχειρίδιο μπορεί να συντελέσει δραστικά στην αναπαραγωγή στερεοτυπικών αντιλήψεων, όταν ο/η εκπαιδευτικός αδιαφορεί για όλα αυτά που ίσως την προκαλέσουν. Διαπιστώθηκε επιπλέον ότι είναι σε θέση να διακρίνουν και να φέρουν παραδείγματα τέτοιων πρακτικών σε ένα βιβλίο όπως είναι ο γλωσσικός σεξισμός, η παρουσίαση των φύλων σε παραδοσιακούς επαγγελματικούς ρόλους ή οι εικόνες.

Κάποιες εκπαιδευτικοί όμως, θεώρησαν πως είναι υπερβολικό ή «τραβηγμένο», όπως είπαν, να μιλάμε για σεξιστικά στερεότυπα μέσα στα νέα βιβλία, διότι αυτά δε συγκρίνονται με τα παλιά που είχαν πολύ περισσότερα. Υποστήριξαν μάλιστα πως τα νέα βιβλία προβάλλουν νέα πρότυπα απελευθερωμένα από παρόμοιες αντιλήψεις, όπως για παράδειγμα τον πατέρα που πηγαίνει με τα παιδιά στο σούπερ-μέρκετ ή που συμβάλει στις δουλειές του σπιτιού. Είχαν και οι ίδιες παρατηρήσει από την άλλη στερεοτυπικές εικόνες και γλωσσικό σεξισμό στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας και των Μαθηματικών και μάλιστα ανέφεραν πως είχαν συζητήσει με τα παιδιά το θέμα αυτό. Συγκρίνοντας μάλιστα με τα παλαιότερα εγχειρίδια, λέχθηκε πως οι ήρωες/δες στα νέα

εγχειρίδια, παρουσιάζονται με τέτοιο τρόπο που δεν αναπαράγουν σεξιστικά στερεότυπα. Παρ' όλα αυτά, θεώρησαν ότι υπάρχει διαφοροποίηση στα επαγγέλματα των αντρών και των γυναικών που μάλιστα γίνεται αισθητή και στα παιδιά.

Επιπροσθέτως, υποστηρίχτηκε πως τα αγόρια δεν εκφράζουν τελικά καθόλου συναισθήματα στη Γλώσσα, και ειδικότερα στα Μαθηματικά δεν είναι φανερά ούτε και τα συναισθήματα των κοριτσιών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός το φαινόμενο της συχνής χρήσης ουσιαστικών αρσενικού γένους προκειμένου να αναφερθούν και τα δύο φύλα, το οποίο παρουσιάζεται από τις εκπαιδευτικούς ως κίνηση με σκοπό την οικονομία στο χώρο.

Τέλος, αν και όλες οι εκπαιδευτικοί συμφώνησαν θα πρέπει να έχουν κυρίαρχο ρόλο στην αναπαραγωγή των σεξιστικών στερεοτυπικών αντιλήψεων μέσα στην τάξη, και ενώ σημειώθηκε ότι είναι απαραίτητη έστω και μια μικρή, άμεση ενασχόληση με το θέμα, έδειξαν πως δεν είχαν συνειδητοποιήσει πλήρως για ποιο λόγο μπορεί να είναι σημαντικό το ζήτημα της ισότητας των φύλων στην εκπαίδευση.

## 3. Συμπεράσματα

Η ανάλυση περιεχομένου των σχολικών εγχειριδίων των Μαθηματικών, φανερώνει την ύπαρξη σεξιστικών στερεοτύπων σε μεγάλο βαθμό. Τα ευρήματα μαρτυρούν τη σύνδεση της φύσης των Μαθηματικών με το αντρικό πρότυπο το οποίο καθορίζει τους ηγετικούς ρόλους. Οι γυναίκες και τα κορίτσια από την άλλη, είναι προσκολλημένες στους ρόλους που επιτάσσει η κοινωνία και εμφανώς ανύπαρκτες σε ό, τι έχει να κάνει με την έξοδο προς αυτή. Οι δραστηριότητές τους είναι αρκετά περιορισμένες και συχνά ο στόχος τους είναι να ικανοποιούν τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Οι δραστηριότητες των αντρών αντίστροφα είναι πολυδιάστατες, σε αντίθεση όμως με τα συναισθήματά τους και τις κοινωνικές τους σχέσεις. Αναφορικά με τα επαγγέλματα, στους άντρες αναλογεί πολύ μεγαλύτερη γκάμα, ενώ αυτή των γυναικών είναι πολύ «φτωχή». Οι άντρες είναι πάντα υπεύθυνοι για πιο σημαντικά ζητήματα, όπως την οικονομική διαχείριση και τις συναλλαγές.

Η τακτική που ακολουθούν τα εγχειρίδια των Μαθηματικών συμβάλουν στη διαμόρφωση άκρως αποθαρρυντικού περιβάλλοντος για τα κορίτσια, ενισχύοντας την πεποίθησή τους για την αντρική κυριαρχία και παράλληλα διαμορφώνοντας την αρνητική στάση τους απέναντι σε αυτά, την οποία διατηρούν καθ' όλη τη διάρκεια της ενήλικης ζωής τους (Μυλωνά, 1983, Κανταρτζή, 2001).

Όσον αφορά τη Γλώσσα, τα δεδομένα είναι πιο ενθαρρυντικά. Ηγετικές θέσεις σε δραστηριότητες, κοινωνικές σχέσεις, συναισθήματα παρουσιάζονται περισσότερο εξισορροπημένα από τα Μαθηματικά. Παρ' όλα αυτά, σε ορισμένα σημεία εμφανίζεται στερεοτυπική εικονογράφηση και γλωσσικός σεξισμός, κάποιες φορές μάλιστα με την αντίθετη κατεύθυνση. Τα αγόρια φανερώνουν αδυναμία συγκέντρωσης και ανικανότητα να επιλύσουν τις ασκήσεις της Γλώσσας, ενώ τα κορίτσια είναι περισσότερο ενεργά και κυριαρχούν σε μεγαλύτερο αριθμό δραστηριοτήτων.

Αν και τα αποτελέσματα της έρευνας αναφορικά με τη Γλώσσα τείνουν στην πιο εναλλακτική αντιμετώπιση των φύλων, παρατηρείται ακόμη «υποψία» για την κυριαρχία ενός από αυτά, έστω σε μικρότερο βαθμό.

Οι εκπαιδευτικοί που ερωτήθηκαν παρουσίασαν αρκετές στερεοτυπικές αντιλήψεις σχετικά με τα γνωρίσματα των μαθητών/τριών τους, υποστηρίζοντας ότι τα τελευταία διαμορφώνονται από το φύλο. Κατά τη διάρκεια της συζήτησης αντιθέτως, έδειχναν να αναγνωρίζουν κοινά χαρακτηριστικά και να εντοπίζουν μαζί το λόγο που υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις αποδόσεις τους, όπως και το ρόλο που κατέχουν οι ίδιοι στην αναπαραγωγή των στερεοτύπων κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας τους.

Με το πέρας της συζήτησης, αν και επισημάνθηκε από τα μέλη ότι στη σύγχρονη εκπαίδευση τα σεξιστικά στερεότυπα ενδεχομένως αποτελούν παρελθόν, ήταν εμφανής ο προβληματισμός τους για ένα ζήτημα το οποίο δεν είχαν αντιληφθεί ποτέ πώς μπορεί να επηρεάσει την εξέλιξη των

μαθητών τους στο σχολείο και πέρα από αυτό. Το γεγονός ότι οι στερεοτυπικές εικόνες και κείμενα με στοιχεία σεξισμού στα νέα σχολικά εγχειρίδια δεν πέρασαν απαρατήρητα από εκπαιδευτικούς και παιδιά, δίνει την ελπίδα για αναζήτηση νέων μεθόδων με σκοπό στην εξασθένηση του φαινομένου.

Οι εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να ανατρέψουν με τη στάση τους τα μηνύματα που μεταφέρει οποιοδήποτε εγχειρίδιο που καλούνται να χρησιμοποιήσουν κατά τη διδασκαλία τους και να προάγουν την ισότητα των φύλων, παρά την ισχύ που τους προσδίδει η επισημότητά τους (Βιτσιλάκη, Αλιμπράντη & Καπέλλα 2001). Πρέπει να εξασκηθούν ώστε να αποκτήσουν την ιδιότητα του εκπαιδευτικού-ερευνητή κάθε φορά που προκύπτουν νέα ερωτήματα και προβληματισμοί (Cohen & Manion, 1994, Δεληγιάννη & Σακκά, 2003). Τα αποτελέσματα της δράσης αυτής, οδηγούν αναμφισβήτητα στην αλλαγή της πρακτικής που ακολουθείται κατά τη διάρκεια της έρευνας, με σκοπό την άμεση λύση του προβλήματος (Κατσαρού & Τσάφος, 2003).

Από την άλλη, οι συγγραφείς των σχολικών εγχειριδίων οφείλουν να αναγνωρίσουν τη θέση της γυναίκας στην κοινωνική πραγματικότητα, στην οικογένεια, στον επαγγελματικό τομέα, στην συνεισφορά τους στην τέχνη, στην ποίηση, στον πολιτισμό και να προβάλλουν περισσότερο το έργο της (Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, 1999). Η προσπάθεια αυτή πρέπει να είναι εμφανής μέσα από τα κείμενα και την εικονογράφηση που επιλέγουν να χρησιμοποιούν. Απαραίτητη είναι εκτός των άλλων, η ουσιαστική προσπάθεια για την ενθάρρυνση της ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών σχετικά με το ζήτημα της ισότητας των φύλων, αρχικά από το Υπουργείο Παιδείας, με βασικό στόχο την ανάδειξη προτεινόμενων μεθόδων που μπορούν εφαρμοστούν στην τάξη ώστε να καλλιεργηθεί αποτελεσματικά η κριτική σκέψη των μαθητών/τριών τους. Όπως και να έχει, απαιτείται μια πιο αναλυτικότερη και σε βάθος διερεύνηση στους μηχανισμούς αναπαραγωγής παρόμοιων προτύπων που μοιραία συμβάλλουν ώστε το πολύπλοκο ζήτημα της ισότητας των φύλων να διαιωνίζεται (Τσιάκαλος, 2002, Zittleman & Sadker, 2002, Sanders, 2003). Οι πολίτες του μέλλοντος οφείλουν να είναι ικανοί, αρχικά να ερευνούν και μετέπειτα να αποδέχονται οποιαδήποτε πληροφορία λαμβάνουν, σε ένα περιβάλλον που προωθεί την ισότητα σε όλα τα επίπεδα, αποφεύγοντας δραστικά την υιοθέτηση παθητικών ρόλων στην προσωπική τους ζωή και στην ευρύτερη κοινωνία (Arnot, 1999).

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**


Αναστασιάδης Ε. (2005) Η συνδυαστική μέθοδος εικονογράφησης των διδακτικών εγχειριδίων γλώσσας για το δημοτικό σχολείο, η ταυτότητα και η λειτουργία της. Αδημοσίευτη διδακτορική Διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε., Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Arnot, M. (1999) Η πρόκληση ίσων ευκαιριών: Προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη για τους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ. (1999) Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική Διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 445-489.

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη, Χ., Μαράτου-Αλιμπράντη, Λ., Καπέλλα, Α. (2001) Εκπαίδευση και φύλο, Μελέτη βιβλιογραφικής επισκόπησης, ΚΕΘΙ

Δεληγιάννη, Β., Σακκά, Δ. (2003) Εφηβικές ταυτότητες του φύλου: Διερευνώντας τον παράγοντα φύλο στο σχολικό πλαίσιο, Εγχειρίδιο με ερευνητικά εργαλεία για εκπαιδευτικούς, ΚΕΘΙ

Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β. (1999) Τα στερεότυπα για τους ρόλους των φύλων στα εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου «Η γλώσσα μου». Στο Β. Δεληγιάννη & Σ. Ζιώγου (επιμ.), Εκπαίδευση και φύλο: Ιστορική Διάσταση και σύγχρονος προβληματισμός. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σσ. 147-170.

Cohen, L. & Manion, L. (1994) Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κανταρτζή, Ε. (1992) Τα στερεότυπα για το ρόλο των δύο φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση. Τόμος 62, σσ. 55-64.

Κανταρτζή, Ε. (2001) Η εικόνα της γυναίκας στα βιβλία των Μαθηματικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση. Τόμος 118, σσ. 56-66.
Κανταρτζή, Ε. (1996) Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο: Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. Σύγχρονη Εκπαίδευση. Τόμος 88, σσ. 39-43.
Κατσαρού, Ε., Τσάφος, Β. (2003) Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης. Αθήνα: Σαββάλας
Μαραγκουδάκη, Ε. (2005) Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων. Αθήνα: Οδυσσέας
Μυλωνά, Ε. (1983) Αναφορά σε μερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση και τη στάση των κοριτσιών απέναντι στα μαθηματικά. Σύγχρονη Εκπαίδευση. Τόμος 13, σσ. 105-107.
Σαββίδου, Τ. (1996) Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την διαφοροποίηση των δύο φύλων. Ρόδος
Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ. (1997) Εκπαιδευτικές και επαγγελματικές επιλογές των δύο φύλων: ο ρόλος του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού. Στο Δεληγιάννη Β. και Ζιώγου Σ. (επιμ.) Φύλο και σχολική πράξη. Αθήνα: Βάνιας
Τσιάκαλος, Γ. (2002) Η υπόσχεση της παιδαγωγικής. Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής
Φρειδερίκου, Α., Φολέρου, Φ. (2004) Τα κορίτσια παίζουν. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

**Ξενόγλωσση**

Good, T. & Findley, M. (1985) Teachers Expectations, London: Laurence Earnbaum
*Massey, D. & Christensen, C. (1990) Student Teacher Attitudes to Sex Role Stereotyping: some Australian Data. Educational Studies, 16, 95-107.*
*Robinson, K. (1992) Class-room Discipline: A look at teacher perspectives. Gender and Education, 4, 273-287.*
Sanders, J. (2003) Teaching Gender Equity in Teacher Education. Education Digest, 68, 25-29.
Secada, W., Fennema, E., Adajian, L. (1995) New directions for equity in mathematics education. Cambridge: Cambridge University Press
Zittleman, K., Sadker, D., (2002) Gender Bias in Teacher Education Texts. Journal of Teacher Education, 53, 168-180.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

**Στερεοτυπικές εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Β΄ Δημοτικού**

Στο εργαστήριο υφαντουργίας και κεντητικής, η ξαδέρφη του Γιώργου μαθαίνει να φτιάχνει στον αργαλειό όμορφα υφαντά.

**Εικόνα: 1**

Ο Σίφης βοηθάει τον παππού του και τον πατέρα του στα πρόβατα και τα κατσίκια.
(Β΄ τεύχος, βιβλίο μαθητή, σελ. 46)

**Εικόνα: 2**

**Μη στερεοτυπικές εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια των Μαθηματικών της Β΄ Δημοτικού**

Ο Σπύρος και ο πατέρας του στο σούπερ μάρκετ.
(Β΄ τεύχος, βιβλίο μαθητή, σελ. 22)

**Εικόνα: 3**

Ο Χρήστος παίζει τα αυτοκινητάκια με τους φίλους του.
(Δ΄ τεύχος, τετράδιο εργασιών, σελ. 34)

**Εικόνα: 4**

**Στερεοτυπικές εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού**

Για να χτιστεί μια εκκλησία, δουλεύουν πολλοί άνθρωποι: μαραγκοί, ξυλογλύπτες, χτίστες κτλ.
(Β΄ τεύχος, τετράδιο εργασιών, σελ. 52)

**Εικόνα: 5**

Απεικονίζεται ένας άντρας μοτοσυκλετιστής, άντρες σε έργα, μια κυρία με το καροτσάκι ενός μωρού.

**Εικόνα: 6**

**Μη στερεοτυπικές εικόνες στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού**

Μία συμφωνική ορχήστρα που αποτελείται από άντρες και γυναίκες
(Β΄ τεύχος, τετράδιο εργασιών, σελ. 69)

**Εικόνα: 7**

Ένας ράφτης παίρνει μέτρα για να ράψει κοστούμι.
(Α΄ τεύχος, τετράδιο εργασιών, σελ. 62)

**Εικόνα: 8**

# Η ΕΙΡΗΝΗ ΣΤΑ ΕΝ ΧΡΗΣΕΙ ΣΧΟΛΙΚΑ ΒΙΒΛΙΑ ΤΩΝ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΩΝ ΤΗΣ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

**Τσέκου Αικατερίνη**
aikatsekou@yahoo.gr
Διευθύντρια 6ου Γυμνασίου Ν. Ιωνίας

**Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα βρίσκει τα θεωρητικά της ερείσματα στην Παιδαγωγική της Ειρήνης, στη Διεθνή Έρευνα των Σχολικών Βιβλίων και στην αντίστοιχη πολιτική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών. Σκοπός της έρευνας είναι να καταγράψει και να αναλύσει την ειρήνη όπως προβάλλεται στο κείμενο και στο περικείμενο των εν χρήσει σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Υλικό της έρευνας αποτέλεσαν έξι (6) σχολικά βιβλία Θρησκευτικών Γυμνασίου και Λυκείου ενώ η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η *Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου.* Από τις αναλύσεις προκύπτει ότι τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία στο σύνολό τους διακρίνονται από μια ιδεολογική κατεύθυνση συμβατή προς το πνεύμα της ειρήνης με στόχευση τη δημιουργία στους μαθητές και στις μαθήτριες φιλειρηνικών στάσεων και συμπεριφορών.

**Λέξεις κλειδιά:** ειρήνη, σχολικά βιβλία Θρησκευτικών, Παιδαγωγική της Ειρήνης.

## 1. Εισαγωγή

Θεωρητικό πλαίσιο της παρούσας έρευνας αποτελούν η Παιδαγωγική της Ειρήνης, η Διεθνής Έρευνα Σχολικών Βιβλίων και η αντίστοιχη πολιτική προσέγγιση του μαθήματος των Θρησκευτικών. Ειδικότερα:

Η Παιδαγωγική της Ειρήνης εμφανίστηκε στις αρχές του 20ού αιώνα, ιδιαίτερη όμως ανάπτυξη γνώρισε μετά το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο (Μπονίδης, 1998; υπό έκδοση). Είναι ο ειδικός επιστημονικός κλάδος της Παιδαγωγικής, ο οποίος επιδιώκει μέσα από παιδαγωγικές διαδικασίες να απαλείψει από το μυαλό των εκπαιδευόμενων αντιλήψεις που στηρίζονται σε βίαια πρότυπα, να ενισχύσει το αίσθημα της ανοχής και σεβασμού της ιδιαιτερότητας, να αποδυναμώσει τα στερεότυπα, να καλλιεργήσει το αίσθημα μιας συλλογικής ταυτότητας και να συμβάλλει στη δημιουργία μιας νέας τάξης πραγμάτων εδραιωμένης στην ειρήνη (Hicks, 2004; Salomon, 2004; Johnson & Johnson, 2006; Bekerman, 2007; Bajai & Brantmeier, 2010). Επιπροσθέτως, στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων στάσεων, αξιών, δεξιοτήτων, συμπεριφορών που απαιτούνται για την καλλιέργεια ενός πολιτισμού ειρήνης (Haris, 2004; Page, 2004; Danesh, 2006; Lum, 2010; Τσέκου, 2015a).

Παράλληλα, η ενασχόληση με το σχολικό βιβλίο τις τελευταίες δεκαετίες διεθνώς, συνεπικουρεί την ευρέως αποδεκτή, από τον επιστημονικό και εκπαιδευτικό χώρο θέση, πως το σχολικό βιβλίο εν γένει, λειτουργεί ως «δίαυλος» μετάδοσης της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και της κυρίαρχης ιδεολογίας της εποχής του, αλλά και ως κατεξοχήν πεδίο μετάδοσης αξιών και προτύπων (Μπονίδης, 2004; 2015). Ιδιαίτερα τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών, της Γλώσσας, της Ιστορίας, της Πολιτικής Αγωγής και της Λογοτεχνίας, μέσω της γνώσης που παρέχουν, συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και μαθητριών, επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις ειρηνικές ή βίαιες επιλογές και τη συμπεριφορά των ατόμων καθώς και τη σχέση και την επικοινωνία μεταξύ ατόμων, κοινωνικών ομάδων και λαών (Μπονίδης, 2004; 2015; Τσέκου, 2014; 2015b; 2016a). Γι αυτό το λόγο σε όλη τη διάρκεια του 20ού αιώνα η μελέτη των σχολικών βιβλίων υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης, με σκοπό την καλλιέργεια πνεύματος αλληλοκατανόησης και την προοπτική ειρηνικής συνύπαρξης, τέθηκε στις

προτεραιότητες αρκετών διεθνών οργανισμών, όπως της UNESCO (UNESCO, 1949; 1974), του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ινστιτούτου Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων Georg Eckerts (Fritzsche, 1992; Johnsen, 1993; Τσέκου 2015). Στην Ελλάδα προς την κατεύθυνση αυτή δραστηριοποιείται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στη Φιλοσοφική Σχολή, στον Τομέα Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής το Κέντρο Έρευνας Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Κ.Ε.Α.Σ.Β.Ε.Π.) το οποίο τελεί υπό την διεύθυνση του Αναπληρωτή Καθηγητή Κυριάκου Μπονίδη (Τσέκου, 2016b).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μέθοδος

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να καταγράψει και να αναλύσει την ειρήνη όπως προβάλλεται στο κείμενο και στο περικείμενο των εν χρήσει σχολικών βιβλίων των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου ενταγμένων στο ιστορικό πλαίσιο συγγραφής και χρήσης τους, υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Υλικό της έρευνάς μας αποτέλεσαν έξι (6) σχολικά βιβλία Θρησκευτικών. Μελετήθηκαν 1 βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου με έτος έκδοσης 2006, 1 βιβλίο της Β΄ Γυμνασίου με έτος έκδοσης 2006, 1 βιβλίο της Γ΄ Γυμνασίου με έτος έκδοσης 2006, 1 βιβλίο της Α΄ Λυκείου με έτος έκδοσης 2000, 1 βιβλίο της Β΄ Λυκείου με έτος έκδοσης 1999/2006, 1 βιβλίο της Γ΄ Λυκείου με έτος έκδοσης 1999/2006. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα ανάλυση των υπό έρευνα σχολικών βιβλίων είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου (Mayring, 2000; Μπονίδης, 2004; 2014), με την οποία διερευνήθηκαν, η προσωπική, διαπροσωπική και διακρατική ειρήνη, καθώς επίσης οι αγώνες για διατήρηση και εξασφάλιση της ειρήνης και η παγκοσμιότητα. Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο με ένα «παράδειγμα» της ποιοτικής ανάλυσης το οποίο συζευγνύει τα επιμέρους παραδείγματα της ποιοτικής ανάλυσης με την ερμηνευτική μέθοδο (Μπονίδης 2004; 2014; 2015). Έτσι, με αφετηρία το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας συγκροτήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών βάσει του οποίου αποδελτιώθηκαν οι σχετικές αναφορές στα κείμενα, οι οποίες αναλύθηκαν με τη Δόμηση Περιεχομένου και την Πρότυπη Δόμηση (Μπονίδης, 2004; 2015) ως εξής: Αφού αποδελτιώθηκε με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και ταξινομήθηκε σε δελτία, βάσει του συστήματος των (υπο)-κατηγοριών το σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας υλικό, περιγράφηκε κατά υποκατηγορία και κατηγορία, με τη δόμηση περιεχομένου. Με αυτόν τον τρόπο έγινε εφικτή η αναπαράσταση του αποδελτιωμένου υλικού σε μακρο-επίπεδο. Στη συνέχεια, με την πρότυπη δόμηση τεκμηριώθηκαν οι παραφράσεις, αφού επιλέχθηκαν από το υλικό και παρατέθηκαν τα «πρότυπα», με το μέγιστο δυνατό συγκείμενο τους, για κάθε (υπο)-κατηγορία, δηλαδή οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές με κριτήρια το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τη μεγάλη συχνότητα και την ιδιαίτερη διατύπωση και οι οποίες έφεραν ενδιαφέροντα μηνύματα όσον αφορά την Παιδαγωγική της Ειρήνης. Έπειτα, στο τέλος κάθε βασικής κατηγορίας ακολούθησε η ερμηνεία του υλικού με την ερμηνευτική μέθοδο (Μπονίδης, 2014; 2015). Στο στάδιο αυτό επιχειρήθηκε με την ερμηνεία των σχετιζομένων με τη θεματική της έρευνας περιεχομένων των υπό εξέταση σχολικών βιβλίων να διαπιστωθεί αν τα συγκεκριμένα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών παρέχουν γνώσεις αναφορικά με το θέμα της Ειρήνης και αν καλλιεργούν φιλειρηνικές στάσεις και διαθέσεις στους εκπαιδευόμενους/ες με σκοπό τη δόμηση ειρηνικών κοινωνιών.

## 3. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση των παραπάνω βιβλίων καταδεικνύει τα εξής:

Α. Η προσωπική (εσωτερική) ειρήνη. Η προσωπική (εσωτερική) ειρήνη εμφανίζεται σε αναφορές που αντλούν τη θεματική τους από την Ορθόδοξη Χριστιανική θρησκεία και από τα άλλα θρησκεύματα. Ειδικότερα:

1. Η προσωπική (εσωτερική) ειρήνη στην Ορθόδοξη Χριστιανική θρησκεία αποτυπώνεται ως μία πνευματική κατάσταση απόλυτης αρμονίας και εσωτερικής πληρότητας, η βίωση της οποίας προϋποθέτει την απαλλαγή από εσωτερικούς κλυδωνισμούς αντίρροπων επιθυμιών και εσωτερικά πάθη, είναι σύννομη της ειρήνης του Θεού, αποτελεί συστατικό στοιχείο υλοποίησης της κοινωνικής ειρήνης και συνδέεται άμεσα με την Ορθόδοξη χριστιανική λατρεία. Διαφέρει από τις ανθρώπινες θεωρήσεις περί ειρήνης, εισηγητής της είναι ο Ιησούς Χριστός και γι αυτό η υπεροχή της θεωρείται δεδομένη:

-«Ο Κύριος μας δίδαξε, ότι η ειρήνη είναι πρώτα μια εσωτερική κατάσταση του ανθρώπου και μόνο τότε μπορεί να υλοποιηθεί στην ανθρώπινη κοινωνία». (Α΄ Λυκείου 2000: 50).

2. Η προσωπική (εσωτερική) ειρήνη στις άλλες θρησκείες. Η προσωπική (εσωτερική) ειρήνη στις άλλες θρησκείες στα σχολικά βιβλία όλων των περιόδων και συνδέεται με τον μυστικισμό τριών θρησκειών, του Ισλάμ, του Ινδουισμού και του Βουδισμού, όπου η λέξη ειρήνη συναντάται ως όρος μόνο στο Βουδισμό, ενώ στο Ισλάμ και τον Ινδουισμό γίνεται έμμεση μόνο νύξη. Στο Ισλάμ η προσωπική ειρήνη συνδέεται με τη διδασκαλία του σουφισμού, σύμφωνα με τον οποίο επιδιώκεται η ένωση του μύστη με το Θεό, η θέαση του Θεού, μέσω μιας τεχνικής έκστασης που ονομάζεται «ντικρ», στοιχεία της οποίας αποτελούν ο εκμηδενισμός του «εγώ», ο διαλογισμός πάνω στο όνομα του Θεού η πλήρη παράδοση στον Αλλάχ, η περισυλλογή, η συχνή δοξολογική αναφώνηση και επανάληψη του ονόματος του Θεού ως βασική πνευματική εμπειρία, την οποία επιδιώκει ο σούφι και ο στροβιλισμός των δερβίσιδων γύρω από τον εαυτό τους με τη συνοδεία μουσικής:

-«Σκοπός του Σουφισμού είναι η ένωση με το Θεό που επιτυγχάνεται μέσω της εκμηδένισης του εγώ. Ο ισλαμικός φόβος και η υπακοή στο Θεό στο Σουφισμό μετατράπηκε σε θείο έρωτα και επιδίωξη της θέας του Θεού. Βαθμιαία οι Σούφι οργανώθηκαν σε μοναστικές κοινότητες και τάξεις, όπως οι δερβίδηδες κ.ά. Επίσης ανέπτυξαν τεχνικές, μέσω των οποίων μπορούσε να επιτευχθεί η ένωση με το Θεό, όπως το "ντικρ", που συνίσταται στο διαλογισμό πάνω στο όνομα του Θεού, ή ο στροβιλισμός των δερβίσηδων γύρω από τον εαυτό τους» (Β΄ Λυκείου 2006: 251).

Στον Ινδουισμό η προσωπική ειρήνη συνδέεται με την Γιόγκα ως τεχνική ένωσης με το θείο μέσω του διαλογισμού ως πρακτική μέθοδος αυτοσυγκέντρωσης, αυτοβυθισμού και αυτοελέγχου, ώστε να επιτευχθεί η διείσδυση στο εγώ και να κατακτηθεί η αυτοσυνειδησία. Στο εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Β΄ Λυκείου η παρουσίαση της Γιόγκα γίνεται αντιφατικά. Από τη μια πλευρά οι πληροφορίες που παρέχονται έχουν χαρακτήρα επιφανειακά ήπιο και ουδέτερο. Από την άλλη πλευρά παρατηρείται μια μεροληπτική και υποτιμητική συγκριτική παράθεση του ησυχασμού στην Ορθόδοξη χριστιανική παράδοση με τη γιόγκα στον Ινδουισμού ως μορφές μυστικισμού με έκδηλη την προσπάθεια ανάδειξης της υπεροχής της Ορθόδοξης χριστιανικής θρησκείας και την προβολή της αξιακής ανωτερότητας του Ορθόδοξου μυστικισμού:

-«Σε καμιά γιόγκα δεν επιζητείται ως επιθυμητή κατάσταση η διαιώνιση της ύπαρξης στον παρόντα κόσμο, ούτε η σωτηρία του παρόντος κόσμου από το θάνατο. Στο χριστιανικό μυστικισμό, αντίθετα σκοπός είναι η εσχατολογική σωτηρία, δηλαδή η διάσωση του θεωρούμενου ως "καλού λίαν" κόσμου από τον "έσχατο εχθρό", το θάνατο, και η τελική κοινωνία όλου του κόσμου (και όχι μόνο ενός εσωτερικού στοιχείου) με το Θεό-κύριό του, δηλαδή η Βασιλεία του Θεού… Η ένωση του νου του γιόγκι με το θείο είναι ο συνηθέστερος σκοπός της γιόγκα. Η συμμετοχή του ανθρώπου στη βασιλεία του Θεού μέσω της ένωσής του με το Χριστό είναι ο τελικός σκοπός του ησυχασμού» (Β΄ Λυκείου 2006: 276-277).

Στο Βουδισμό η προσωπική ειρήνη συνδέεται στο σχολικό βιβλίο της Β΄ Λυκείου έμμεσα με τη βίωση της Νιρβάνα, στο οποίο επιχειρείται σε ένα πρώτο επίπεδο μια αντικειμενική και νηφάλια παρουσίαση του βουδιστικού μοναχισμού όπου η Νιρβάνα παρομοιάζεται με κήπο κατάσπαρτο από λουλούδια, δέντρα και καρπούς στον οποίο ηχούν «γλυκόηχα πουλιά» συνυπάρχουν αρμονικά θεοί και άνθρωποι. Ωστόσο η σύνδεσή της Νιρβάνα με τον απόλυτο μηδενισμό προσβλέπει υποδόρια στην υποτίμησή της:

-«Ο κόσμος του Αμιντά Βούδδα

Το κοσμικό σύστημα του ευλογημένου Αμιντά, που ονομάζεται Χώρα της Μακαριότητας, είναι πλούσιο, ειρηνικό, με όλα τα καλά, όμορφο και γεμάτο με θεούς και ανθρώπους… Πολύτιμοι λίθοι, σαν αυτούς της Χώρας της Μακαριότητας δεν υπάρχουν σε τούτο τον κόσμο… αυτή η Χώρα της Μακαριότητας εκπέμπει διάφορες ευωδιές· είναι πλούσια σε διάφορα λουλούδια και καρπούς, στολισμένη με πολύτιμα δέντρα και σμήνη διαφόρων γλυκόηχων πουλιών (Sukhavati vyuha Sytra)» (Β΄ Λυκείου 2006: 289).

-«…Ο Βουδισμός της πλειονότητας είναι θρησκεία που υπηρετεί κυρίως τη μεταθανάτια ζωή… η νιρβάνα μόνο μακροπρόθεσμα τίθεται ως σκοπός» (Β΄ Λυκείου 2006: 285).

Β. Διαπροσωπική ειρήνη. Η διαπροσωπική ειρήνη στα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία παρουσιάζεται ως κατάσταση ειρηνικής και αρμονικής συμβίωσης μεταξύ ατόμων και κοινωνικών ομάδων, στις οποίες θα πρέπει να εκλείψει η δομική βία, συνδέεται με την ομόνοια, την αγάπη, την υπέρβαση του ατομισμού καθώς και με τη λειτουργική και λατρευτική ζωή της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας. Θεωρείται «πολυεδρική», οριοθετεί μια σωστή κοινωνικοποίηση, αποκρυσταλλώνεται στην αδελφική επικοινωνία με τον συνάνθρωπο ανεξάρτητα από τη διαφορετικότητα, την κοινωνική καταγωγή, την ηλικία, το φύλο και την οικονομική κατάσταση. Προτάσσεται ως ρυθμιστικός παράγοντας υγιών διαπροσωπικών σχέσεων η αγιογραφική πρόταση «ό,τι θέλεις να κάνουν για σένα οι άνθρωπο να κάνεις εσύ σε αυτούς» (Β΄ Λυκείου 2006: 148), εξοβελίζοντας κοινωνικές διακρίσεις και ρατσιστικές συμπεριφορές:

-«Μέσα σε μια χριστιανική κοινωνία ο άνθρωπος διαμορφώνει σωστές διαπροσωπικές σχέσεις… Για τον αληθινό χριστιανό ο άλλος είναι αδελφός… Όπου λοιπόν εφαρμόζεται έμπρακτα η έννοια της χριστιανικής κοινωνικότητας παραμερίζονται οι γνωστές κοινωνικές διακρίσεις και εξοβελίζεται ο κοινωνικός ρατσισμός» (Β΄ Λυκείου 2006: 148).

Γ. Διακρατική (παγκόσμια) ειρήνη. Η διακρατική (παγκόσμια) ειρήνη ως κατάσταση ειρηνικής συνύπαρξης μεταξύ λαών και εθνών στην οποία απουσιάζει ο πόλεμος και η άμεση βία Συνδέεται με τη λειτουργική ζωή της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας, το πρόσωπο του Ιησού Χριστού, τη μεσσιανική προσδοκία και τους Μακαρισμούς. Δημιουργείται προβληματισμός στους μαθητές και τις μαθήτριες απέναντι στα διάφορα είδη πολέμου και τις αιματηρές συγκρούσεις. Καταγράφεται η αναγκαιότητα για παγκόσμια ηρεμία, συμφιλίωση και συναδέλφωση όλων των λαών. Παρουσιάζεται ο οραματισμός και η υλοποίηση της παγκόσμιας ειρήνης η οποία μπορεί να καταστεί πραγματικότητα αν εδραιωθεί στη μεσσιανική προσδοκία στην οποία δεν υπάρχει πόλεμος αλλά αδελφοσύνη, αγάπη και συμφιλίωση μεταξύ των λαών, τα πολεμικά όπλα αντικαθίστανται από ειρηνικά εργαλεία και υπάρχει αρμονική σχέση με τη φύση προβάλλοντας έτσι μια ρητή αντιπολεμική θέση:

-«Τότε θα κάθεται ο λύκος παρέα με το αρνί Και θα κοιμάται ο πάνθηρας με το κατσίκι αντάμα. Το μοσχαράκι και το λιονταρόπουλο θα βόσκουνε μαζί κι ένα μικρό παιδί θα τα οδηγάει… το λιοντάρι θα τρέφεται καθώς το βόδι με άχυρο. Το βρέφος άφοβα θα παίζει στη φωλιά του φαρμακερού φιδιού… Κανένας δε θα προξενεί στον άλλον βλάβη ούτε κακό… η γνώση του Κυρίου τη χώρα θα σκεπάζει, όπως σκεπάζουν τα νερά τη θάλασσα. Σαν έρθει εκείνη η μέρα, το βλαστάρι από τη ρίζα του Ιεσσαί εκεί θα στέκεται για όλους τους λαούς σημαία.. (Ησαΐας 11, 6-10)» (Α΄ Γυμνασίου 2006: 110 & Β΄ Λυκείου 2006: 240).

Δ. Το φιλειρηνικό κίνημα παρουσιάζεται με αντιθετικό τρόπο. Στο εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Α΄ Γυμνασίου προβάλλεται ως καθολικό αίτημα όλων των ανθρώπων και όλων των θρησκειών με αναφορές, αφενός, σε εκδηλώσεις υπέρ της ειρήνης που γίνονται σε όλο τον κόσμο, και αφετέρου, από την αποτύπωση του όρου ειρήνη σε διάφορες γλώσσες. Είναι εμφανής η προσπάθεια συνάφειας με τις αρχές της πολυπολιτισμικότητας που έχουν εξαγγελθεί στα Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. και μιας ήπιας διαθρησκειακής προσέγγισης του αιτήματος για διεθνείς φιλειρηνικές κινητοποιήσεις. Παράλληλα παροτρύνονται οι μαθητές και οι μαθήτριες μέσα από τις «Δραστηριότητες» του εν χρήσει σχολικού βιβλίου της Α΄ Γυμνασίου να επιχειρηματολογήσουν υπέρ της παγκόσμιας ειρήνης καθιστώντας αντικείμενο προβληματισμού το ρόλο που θα μπορούσαν να διαδραματίσουν οι νέοι για την εξασφάλιση της παγκόσμιας ειρήνης. Ο

οραματισμός της ενότητας όλων των ανθρώπων φιλοτεχνείται στο «κύκλο της φιλίας» του Πικάσο στον οποίο ο σχηματισμός ενός ανθρώπινου κύκλου δυνητικά μπορεί να παρακάμψει τις διακρατικές διαφοροποιήσεις και συμφέροντα που επιβουλεύονται την εδραίωση μιας παγκόσμιας ειρήνης. Αντίθετα στο εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Γ΄ Λυκείου υποθάλπεται ο Ορθόδοξος ομολογιακός χαρακτήρας και η αξιακή ιδιαιτερότητα της Ορθόδοξης θεσμικής Εκκλησίας καθώς προτάσσεται η συμμετοχή μόνο των Ορθόδοξων Εκκλησιών σε διεθνείς συνάξεις για την ειρήνη:

«2. Οργανώστε ένα Project για την ειρήνη στον κόσμο παίρνοντας αφορμή από τις πληροφορίες της σελ. 107, καθώς και από άλλα σας μαθήματα» (Α΄ Γυμνασίου 2006: 105).

-«Επί πλέον στις μέρες μας οι εκπρόσωποι των Ορθόδοξων εκκλησιών συμμετέχουν σε διεθνείς συνάξεις για την ειρήνη και καταδικάζουν τον πόλεμο ως τρόπο επίλυσης των διαφορών» (Γ΄ Λυκείου 2006: 68).

Ε. Αφοπλισμός. Τονίζεται η αναγκαιότητα του αφοπλισμού και της μείωσης των εξοπλισμών μέσα από αναφορές σχετικά με την επικείμενη καταστροφή της ανθρωπότητας από τη χρήση ατομικών, πυρηνικών και χημικών όπλων. Ο πυρηνικός επομένως αφοπλισμός θεωρείται «εκ των ουκ άνευ». Στο εν χρήσει σχολικό βιβλίο της Γ΄ Λυκείου οι αρνητικές αναφορές που μνημονεύουν τους νεκρούς και τις καταστροφές από τη χρήση ατομικής βόμβας στη Χιροσίμα και το Ναγκασάκι είναι έντονα καταδικαστικές του πολέμου και της βίας. Παράλληλα προβάλλεται η ευθύνη της πολιτικής εξουσίας στην κατασκευή όπλων τα οποία χρησιμοποιεί ως μέσα για τη στήριξή της:

-«τα οπλικά συστήματα, ενώ κατασκευάζονται για αμυντικούς σκοπούς, χρησιμοποιούνται πολύ συχνά «για επιβολή του δικαίου του ισχυρού» σε αδύναμες στρατιωτικά χώρες, καταπατώντας κάθε έννοια ηθικής και δικαίου… ο πυρηνικός πόλεμος μοιάζει με τον αιφνίδιο θάνατο του ανθρώπου που χάνει τη ζωή του ξαφνικά» (Γ΄ Λυκείου 2006: 142).

Στ. Ο ρόλος των διεθνών οργανισμών. Τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία επιχειρούν να πληροφορήσουν εκτενώς τους μαθητές και τις μαθήτριες για αρκετούς διεθνείς οργανισμούς καθώς και για το ρόλο τους στην επίλυση των προβλημάτων μεταξύ των κρατών ώστε να διασφαλιστεί η ειρηνική συνύπαρξη όλων:

«Εργασία. β. Χωριστείτε σε ομάδες και φέρτε πληροφορίες για το έργο των παρακάτω Οργανώσεων που δρουν σε όλον τον κόσμο ως σύγχρονοι συλλογικοί Σαμαρείτες: Ερυθρός Σταυρός-Διεθνής Αμηστία-Γιατροί χωρίς σύνορα-Ynicef-Actionaid-Γιατροί του κόσμου» (Β΄ Γυμνασίου 2006: 69).

Ζ. Παγκοσμιότητα. Η παγκοσμιότητα ως ροπή για ανάπτυξη ειρηνικών σχέσεων ανάμεσα σε λαούς και διαφορετικούς πολιτισμούς παρουσιάζεται σε αναφορές που σχετίζονται με την ομοιότητα, ισότητα και ενότητα όλων των ανθρώπων καθώς και στην ανάγκη συνύπαρξης όλων των λαών. Τονίζεται η ομοιότητα, ισότητα και ενότητα όλων των ανθρώπων ανεξάρτητα από εθνικότητα, χρώμα, καταγωγή. Η θεματική των αναφορών αυτών αντλείται μέσα από την Ορθόδοξη χριστιανική ανθρωπολογία, σχετικά με την «κοινή καταγωγή» όλων των ανθρώπων από τον Τριαδικό Θεό ως «κοινό πατέρα» όλης της ανθρωπότητας, την ομοουσιότητα της ανθρώπινης φύσης και τον υπερταξικό και υπερεθνικό χαρακτήρα της Ορθόδοξης Χριστιανικής Εκκλησίας· θέσεις οι οποίες υπαγορεύουν, αφενός, την κατάργηση όλων των διακρίσεων και προκαταλήψεων και, αφετέρου, την ενότητα, την ισοτιμία και τη συνεργασία όλων. Επίσης, σημειώνεται η ανάγκη για συνύπαρξη όλων των λαών, ανεξάρτητα από την όποια εθνική, πολιτισμική και θρησκευτική ποικιλότητα. Είναι εμφανής η επιθυμία δημιουργίας μιας παγκόσμιας κοινότητας στην οποία θα υπάρχει απόλυτος σεβασμός στις πολιτισμικές, εθνικές και θρησκευτικές ιδιαιτερότητες. Στην άμβλυνση των διαφοροτήτων στοχεύουν και πληροφορίες στα εν χρήσει σχολικά βιβλία για διαφορετικά θρησκευτικά και πολιτισμικά ήθη. «Δημιουργείται» επομένως, η πραγματικότητα της «παγκόσμιας κοινότητας» και προβάλλεται το μήνυμα της φιλειρηνικής συνύπαρξης των λαών. Έτσι διαφαίνεται μια προσπάθεια ήπιας διαθρησκειακής προσέγγισης απόρροια, προφανώς της διεθνοποίησης και παγκοσμιοποίησης της περιόδου 1997-2006 και της εξαγγελίας για διαπολιτισμικής προσέγγιση των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. Για παράδειγμα, οι μαθητές και οι μαθήτριες ενημερώνονται για την ιουδαϊκή προσευχή του Σαββάτου και το Κοράνι ως το ιερό

βιβλίο των Μουσουλμάνων. Παράλληλα, η πληροφόρηση για τον τρόπο προσευχής και τη λατρευτική ζωή των Ισλαμιστών, Ιουδαίων, Βουδιστών, Ινδουιστών, μπορούν να αποτελέσουν εφαλτήριο συζήτησης για τον πολιτισμό των Ανατολικών λαών. Επίσης η επιχειρηματολογία που καλούνται οι μαθητές και οι μαθήτριες να αναπτύξουν στα εν χρήσει σχολικά εγχειρίδια της Α΄ και Β΄ Γυμνασίου προσβλέπει στην καλλιέργεια πολυπολιτισμικής ευαισθησίας:

-*«Επιλέγω και πραγματοποιώ*

*4. Βρείτε στοιχεία για ονόματα του Θεού που χρησιμοποιούν οι μουσουλμάνοι»* (Α΄ Γυμνασίου 2006: 51).

-*«Ερωτήσεις*

*... Βρείτε και φέρτε πληροφορίες για τα ιερά βιβλία των παρακάτω μεγάλων θρησκειών: Ισλαμισμός, Βουδισμός, Ινδουισμός, Κομφουκιανισμός, Ταοϊσμός»* (Β΄ Γυμνασίου 2006: 22).

-*«Συγκεντρώστε πληροφορίες (από βιβλία, διαδίκτυο ή πρόσωπα) για το πώς γιορτάζονται τα Χριστούγεννα σε άλλες χώρες, Ορθόδοξες και μη»* (Β΄ Γυμνασίου 2006: 40).

**3. Συμπεράσματα**

Η μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιτρέπει για τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών τις εξής γενικές διαπιστώσεις:

Τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία στο σύνολό τους διακρίνονται από μια ιδεολογική κατεύθυνση συμβατή προς το πνεύμα της ειρήνης με στόχευση τη δημιουργία στους μαθητές και στις μαθήτριες φιλειρηνικών στάσεων και συμπεριφορών. Γίνεται λόγος για την προσωπική (εσωτερική), διαπροσωπική και τη διακρατική ειρήνη ως επιτεύξιμο αγαθό. Επίσης προβάλλονται οι αγώνες για τη διατήρηση και εξασφάλισή της μέσα από το φιλειρηνικό κίνημα, καθώς και μέσα από τον αφοπλισμό και το ρόλο των διεθνών οργανισμών. Παράλληλα παρουσιάζεται το αίτημα της παγκοσμιότητας μέσα από αναφορές σχετικά με την ομοιότητα, ισότητα και ενότητα όλων των ανθρώπων καθώς και την ανάγκη για συνύπαρξη όλων των λαών.

Εστιάζοντας σε επιμέρους πτυχές των βιβλίων του μαθήματος των Θρησκευτικών, θα πρέπει να επισημάνουμε ότι κατά περιόδους τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών έχουν υποστεί αλλαγές βάσει των γενικών προδιαγραφών του εκάστοτε Αναλυτικού Προγράμματος. Οι αλλαγές αυτές αντιστοιχούν σε ένα γενικό ρυθμιστικό πλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών η οποία διαφοροποιείται από περίοδο σε περίοδο, από τάξη σε τάξη αλλά και από βιβλίο σε βιβλίο. Τα εν χρήσει σχολικά βιβλία του Λυκείου που εισήχθησαν από το 1997 έως το 2000 ως απόρροια του *Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών* του 1997 στοχεύουν σε μια λανθάνουσα αξιακή ανωτερότητα του Ορθόδοξου Χριστιανισμού. Τα εν χρήσει σχολικά βιβλία του Γυμνασίου που γράφτηκαν από το 2003-2006 σύμφωνα με το *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών* (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα συνακόλουθα *Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (Α.Π.Σ.) για την υποχρεωτική εννεαετή εκπαίδευση, εμφανίζονται βελτιωμένα σε σχέση με τα προηγούμενα. Χωρίς να ξεφεύγουν απόλυτα από την Ορθόδοξη χριστιανική πίστη και παράδοση, διακρίνονται για μία προσπάθεια ήπιας κριτικής επεξεργασίας του φαινομένου της ειρήνης από διαφορετικές θρησκευτικές παραδοχές και ενσωματώνουν στοιχεία ομαλής διαχριστιανικής επικοινωνίας και αλληλογνωριμίας, με σκοπό προφανώς την κατάδειξη της ύπαρξης διαφορετικών εκφράσεων της θρησκευτικότητας.

Εν κατακλείδι, τα υπό ανάλυση σχολικά βιβλία θεωρούμε ότι συνάδουν σε μεγάλο βαθμό με τις αρχές και τους στόχους της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. Ωστόσο, κρίνουμε σκόπιμο, ότι τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών, μπορούν να αξιοποιήσουν ακόμη περισσότερο την ετερογένεια και τα ειρηνιστικά μηνύματα που εμπεριέχονται σε όλες τις θρησκείες, ως δυναμικό επικοινωνίας, διαλόγου και συνάντησης, αμβλύνοντας τις διαφορές και αποσιωπώντας τις συγκρούσεις με σκοπό την ομαλή ειρηνική συνύπαρξη και επικοινωνία μεταξύ των ανθρώπων από διαφορετικές θρησκείες ή κοσμοθεωρητικές αντιλήψεις, συμβάλλοντας έτσι θετικά και καθοριστικά στην οικοδόμηση ενός πολιτισμού ειρήνης.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**


Fritzsche, K. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 173-183.

Μπονίδης, Κ. (1998). *Έρευνα των προδιαγραφών της διδασκαλίας στην Ελληνική Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Η ανάλυση των εν χρήσει σχολικών εγχειριδίων του γλωσσικού μαθήματος υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης* (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μπονίδης, Κ. (2014). Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο: Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό* (σ. 473-479). Αθήνα: Ίων.

Μπονίδης, Κ. (2015). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο: Α. Κουλουμπαρίτση (επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση* (σ.110-142). Αθήνα: Γρηγόρης.

Μπονίδης, Κ. (υπό έκδοση). *Παιδαγωγική της Ειρήνης. Η θεωρία και η πράξη μιας εκπαίδευσης που αποβλέπει στην ειρήνη, την κοινωνική δικαιοσύνη και την οικολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσέκου, Α. (2014). The image of the Balkan peoples in the Secondary Education's textbooks of Religious Education in the period between 1974-2011: A timeless research in the light of Pedagogy of Peace. Στο: D. Goudiras, & M. Rantzou (Eds.), *The Image of the "Other"/the Neighbour in the Educational Systems of the Balkan Countries (1998-2013)*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας/ University of Macedonia Press, σελ.357-370.

Τσέκου, Α. (2015a). *Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1974-2006): Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου* (ανέκδοτη διδακτορική διατριβή). Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Τσέκου, Α. (2015b). Η άμεση βία στα ελληνικά σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006: Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 65, 54-77.

Τσέκου, Α. (2016a). Οι ετερόδοξοι εθνικοί «άλλοι» στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006. Στο*:* Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Ε. Μπελαδάκης (επιμ.), *Το σύγχρονο σχολείο μέσα από το πρίσμα των ανθρωπιστικών και κοινωνικών επιστημών: Από τη θεωρία στην καθημερινή πρακτική*. Ηράκλειο. Ι.Α.Κ.Ε., σελ. 308-316.

Τσέκου, Α. (2016b). Τα ανθρώπινα Δικαιώματα στα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006 υπό το πρίσμα της Παιδαγωγικής της Ειρήνης. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων,* 8, 205-217.


**Ξενόγλωσση**


Arweck, E. & Nesbitt, E. (2008). Peace and non-violence: Sathya Sai Education in Human Values in British schools. *Journal of peace education*, 5 (1), 17-32.

Bajai, M., & Brantmeier, E. (2010). The Politics, Praxis, and Possibilities of Critical Peace Education. *Journal of Peace Education*, 7 (2), 241-242.

Bekerman, Z. (2007). Rethinking intergroup encounters: Rescuing praxis from theory, activity from education, and peace/co-existence from identity and culture. *Journal of Peace Education* 4 (1), 21–37.

Danesh, H. (2006). Towards an integrative theory of peace education. *Journal of Peace Education*, 3 (1), 55-78.

Harris, I. (2004). Peace Education theory. *Journal of Peace Education*, 1 (1), 5-20.
Hicks, D. (2004). Teaching for tomorrow: how can futures studies contribute to peace education? *Journal of Peace Education*, 1 (1), 165-178.
Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope*. *A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts*. Transl. L. Sivesind, Oslo: Scandinavian University Press.
Johnson, D. & Johnson, R. (2006). Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*, 3 (2), 147-174.
Lum, J. (2010). Peace Education: Past, Present, & Future. *Journal of Peace Education*, 7 (2), 243-244.
Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Wenheim: Deutser Studien Verlag.
Page, J. (2004). Peace Education: Exploring some philosophical foundations. *International Review of Education*, 50 (1), 3-15.
Salomon, G. (2004). What is peace education. *Journal of peace education*, 1 (1), 123-127.
UNESCO (1949). *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris: Fortin.
UNESCO (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms.* Paris, France: UNESCO. Recommendation adopted by the General Conference of UNESCO at the 18th Session, on 19 November, 1974.

**Παράρτημα**

**Το υπό έρευνα υλικό**

1. Δρίτσας, Δ., Μόσχος, Δ., Παπαλεξανδρόπουλος, Σ. (1999/2006). *Χριστιανισμός και Θρησκεύματα. Β΄ Ενιαίου Λυκείου.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
2. Μπέζγος, Μ., Παπαθανασίου, Α. (1999/2006). *Θέματα Χριστιανικής Ηθικής. Γ΄ Ενιαίου Λυκείου.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
3. Γκότσης, Χ., π. Μεταλληνός, Γ., Φίλιας, Γ. (2000). *Ορθόδοξη πίστη και λατρεία. Α΄ Ενιαίου Λυκείου.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
4. Γριζοπούλου, Ο. Καζλάρη, Π. (2006). *Θρησκευτικά Α΄ Γυμνασίου. Παλαιά Διαθήκη. Η προϊστορία του Χριστιανισμού.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
5. Τσανανάς, Γ., Μπάρλας, Α. (2006). *Θρησκευτικά Β΄ Γυμνασίου. Καινή Διαθήκη. Ο Ιησούς Χριστός και το έργο του.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
6. Καραχάλιας, Σ., Μπράτη, Π., Πασσάκος, Δ., Φίλιας, Γ. (2006). *Θρησκευτικά Γ΄ Γυμνασίου. Θέματα από την Ιστορία της Εκκλησίας*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

# ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ, ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

# ΕΠΙΜΟΡΦΩΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ

**Γωγάκη Ηλιάννα**
Υποψήφια Διδάκτορας, Πανεπιστημίου Αιγαίου
psed15018@rhodes.aegean.gr

**Ζαρίφης Γεώργιος**
Επίκουρος Καθηγητής, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
gzarifis@edlit.auth.gr

**Περίληψη**

Η παρούσα έρευνα μελετά τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται από την Τριτοβάθμια Εκπαίδευση, καθώς αποτελούν βασικό αίτημα των σύγχρονων κοινωνιών. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από τα Πανεπιστήμια και συγκεκριμένα το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, αν και κατά πόσο αυτά ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των καταρτιζόμενων και πόσο τους βοηθούν να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες βάσει του περιγράμματός τους. Η επιτόπια έρευνα είναι ποιοτική, πραγματοποιήθηκε το 2015 στη Ρόδο και ως βασική μέθοδος επιλέχτηκε η μελέτη περίπτωσης έχοντας ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Από τα πορίσματα της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει ότι βασικοί λόγοι συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι το προσωπικό ή/ και επαγγελματικό ενδιαφέρον, ανάπτυξη νέων ικανοτήτων-δεξιοτήτων, η κατάκτηση νέων γνωστικών αντικειμένων και ο τρόπος προσφοράς τους. Οι συμμετέχοντες τονίζουν την ευελιξία της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης, προσδοκούν τη βελτίωση των επαγγελματικών δεξιοτήτων, παρουσιάζουν δυσκολίες συμμετοχής και προτείνουν τρόπους ώστε να καταστούν περισσότερο καινοτόμα και γνωστά στο κοινό.

**Λέξεις κλειδιά:** Επιμόρφωση, Δια Βίου Μάθηση, Επιμορφωτικά Προγράμματα

## 1. Εισαγωγή

Στην εποχή μας, τα Πανεπιστήμια μπορούν αναμφίβολα να διαδραματίσουν ζωτικό ρόλο στην ανάπτυξη και προώθηση της Δια Βίου Μάθησης. Μια μέθοδος προώθησης και ανάπτυξης αποτελεί ο θεσμός της Επιμόρφωσης. Η Επιμόρφωση αποτελεί βασικό αίτημα των σύγχρονων κοινωνιών λόγω των αυξημένων αναγκών προσαρμογής στη ραγδαίως μεταβαλλόμενη κοινωνία. Εντάσσεται ως απαραίτητη διαδικασία στο συνολικό σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής των περισσότερων χωρών. Αυτό συμβαίνει γιατί ζούμε στην «κοινωνία της γνώσης», όπου η αλματώδης άνθηση των επιστημών οδήγησε στην ανάπτυξη της τεχνολογίας, με αποτέλεσμα να υπάρξουν ριζικές αλλαγές στην εκπαίδευση. Η ταχύτητα ανανέωσης γνώσεων στη «κοινωνία της γνώσης», επιβάλλει σε όλους τους ενήλικους, και όχι μόνο στους μορφωτικά μη-ευνοημένους, τη συνεχή επικαιροποίηση γνώσεων που απέκτησαν στην αρχική εκπαίδευση, οι οποίες «παλαιώνουν» πλέον πολύ γρήγορα (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2012).

Ο εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «επιμόρφωση» έχει γίνει αντικείμενο πολλών συζητήσεων τις τελευταίες δεκαετίες, αποτέλεσμα των ποικίλων θεωρήσεών του από διάφορους ειδικούς μελετητές του πεδίου (Μπουζάκης, 2000).

Σύμφωνα με το CEDEFOP, με τον όρο «επιμόρφωση» δηλώνουμε την εξωσχολική και μετασχολική μόρφωση των πολιτών για τη συμπλήρωση των κενών της εκπαίδευσης και τη συνεχή ενημέρωσή τους επί των εξελίξεων και τάσεων της ανθρώπινης δημιουργίας, με απώτερο στόχο τη βελτίωση της ατομικής, οικογενειακής και κοινωνικής συμπεριφοράς καθώς και της επαγγελματικής τους απασχόλησης (Ανδρέου, 1997).

Σύμφωνα με την UNESCO, ο όρος επιμόρφωση ενηλίκων προσδιορίζει όλο το «φάσμα των οργανωμένων εκπαιδευτικών διαδικασιών, οποιουδήποτε μεθόδου, είτε αυτές αφορούν σε αναγνωρισμένες ή ελεύθερες σπουδές είτε συνεχίζουν ή αναπληρώνουν αρχική εκπαίδευση σε σχολεία, κολέγια και πανεπιστήμια, καθώς και σε σχολές μαθητείας, με τη βοήθεια των οποίων τα ενήλικα άτομα αναπτύσσουν τις ικανότητες τους, πλουτίζουν τις γνώσεις τους, βελτιώνουν την τεχνική και επαγγελματική τους κατάρτιση ή τις στάσεις και τις συμπεριφορές τους προς τη διπλή προοπτική της ολοκληρωμένης προσωπικής τους ανάπτυξης και της συμμετοχής τους σε μια ισορροπημένη και ανεξάρτητη κοινωνική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη» (Δημουλάς, 2003). Βασική επιδίωξή της, είναι να αλλάξει τους συμμετέχοντες, προσανατολίζοντάς τους σε συγκεκριμένους στόχους που έχουν καθοριστεί από την αρχή και παράλληλα να τους καταστήσει ανεξάρτητους, με απώτερο σκοπό τον αυτο-καθορισμό και την αυτοπραγμάτωση (Rogers, 1999).

Η επιμόρφωση περιλαμβάνει τις θεσμοθετημένες και μη διαδικασίες, που στοχεύουν στη συμπλήρωση και ανανέωση της αρχικής εκπαίδευσης και κατάρτισης του ατόμου, έτσι ώστε να μπορεί κατά τη διάρκεια της εργασιακής του θητείας να βελτιώνει το έργο, τις γνώσεις, τις δεξιότητες και στάσεις του, καθώς θα εξελίσσεται και ως άτομο. Με λίγα λόγια, η επιμόρφωση αποτελεί μια μορφωτική διαδικασία με συνέχεια, στοχεύοντας να βελτιώσει και να διευρύνει τις επαγγελματικές και επιστημονικές του γνώσεις και δεξιότητες του ατόμου, ώστε να έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί επιτυχώς στη εκπλήρωση του έργου του προς όφελος του ίδιου αλλά και του κοινωνικού συνόλου ευρύτερα (Νάσσαινας, 2010). Πριν προχωρήσουμε, είναι αναγκαίο να διαχωρίσουμε τον όρο «κατάρτιση» από την «επιμόρφωση».

Η κατάρτιση αφορά «όλες τις οργανωμένες και διαρθρωτικές δραστηριότητες είτε οδηγούν στην απόκτηση αναγνωρισμένων προσόντων είτε όχι, που παρέχουν στα άτομα δεξιότητες και ικανότητες επαρκείς για την εκτέλεση μιας εργασίας ή ενός συνόλου εργασιών» (Jarvis, 2004). Παράλληλα, σύμφωνα με τον ορισμό του CEDEFOP, κατάρτιση ορίζεται ως «εκείνο το μέρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης που παρέχει τις ειδικές επαγγελματικές γνώσεις και δεξιότητες με τις οποίες ολοκληρώνεται η επαγγελματική επάρκεια του εκπαιδευόμενο και το οποίο αποτελεί αντικείμενο επαγγελματικής επιμόρφωσης» (Δημουλάς, 2003).

Σαφέστατα, το πεδίο της επιμόρφωσης συνδέεται με την κατάρτιση, αλλά δεν είναι ταυτόσημα πεδία, καθώς προϋποθέτει τη βασική εκπαίδευση και θεωρείται ως επέκταση - συμπλήρωσή της. Θεωρείται βελτίωση, ανανέωση και αντικατάσταση των περιεχομένων της βασικής εκπαίδευσης. Μέσω της επιμόρφωσης γίνεται εμβάθυνση σε κάποια γνωστική περιοχή και λειτουργεί ως σύνδεση της επιστημονικής έρευνας με την εκπαιδευτική πράξη. Παράλληλα, νοείται ως μια συνεχής και επαναλαμβανόμενη διαδικασία, θεσμοθετημένη και μη, στοχεύοντας στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης των ατόμων (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Είναι σαφές λοιπόν, ότι η επιμόρφωση απευθύνεται σε άτομα που ήδη εργάζονται, ενώ η κατάρτιση σε αυτούς που επιδιώκουν να εμπλουτίσουν τα προσόντα τους και να «ανεβάσουν τις μετοχές τους» στην αγορά εργασίας (Lam, 2009).

Εξετάζοντας την πορεία της επιμόρφωσης ενηλίκων στη χώρα μας, διαπιστώνουμε ότι υπήρξαν περίοδοι κατά τις οποίες υπήρξε έντονο ενδιαφέρον από τις κυβερνήσεις για την προώθησή της αλλά και από τους ενήλικες για την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων, με απώτερο στόχο την ενίσχυση του επαγγελματικού τους προφίλ. Στις περιόδους αυτές, οι συνθήκες οδήγησαν στην ενίσχυση του ενδιαφέροντος για περαιτέρω επιστημονική επιμόρφωση των ενηλίκων, διευρύνοντας τις ευκαιρίες τους για ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού τους επιπέδου και την ενεργό συμμετοχή τους στις κοινωνικές και οικονομικές διαδικασίες της χώρας (Sesen, 2013).

Βέβαια σήμερα, όλο και περισσότερα Πανεπιστήμια εντάσσουν στον εκπαιδευτικό προγραμματισμό τους επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται με την μέθοδο της εξ αποστάσεως επιμόρφωσης. Η ηλεκτρονική μάθηση (e-learning) συντελεί μια πραγματική επανάσταση στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι, καθώς αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο επιμόρφωσης, ο

οποίος προσφέρει τη δυνατότητα πρόσβασης στο εκπαιδευτικό υλικό 24 ώρες την ημέρα, όλες τις μέρες της εβδομάδας, μέσω του διαδικτύου (internet) (Νάσσαινας, 2010). Με τον όρο ηλεκτρονική μάθηση, εννοούμε τη μάθηση η οποία υποστηρίζεται από Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ), «η οποία δε περιορίζεται μόνο στην απόκτηση δεξιοτήτων για χρήση των Τεχνολογιών αυτών. Καλύπτει ένα αρκετά μεγάλο φάσμα εφαρμογών και διαδικασιών. Επιτυγχάνει την προσφορά περιεχομένου με χρήση ποικίλων ψηφιακών ή αλληλεπιδραστικών μέσων, διαφόρων μορφών εκπαιδευτικών μεθόδων ή συνδυαστική τους χρήση. Αξιοποιείται ως εργαλείο για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και επιμόρφωση, παράλληλα, όμως μπορεί να υποστηρίζει και τη πρόσωπο με πρόσωπο μάθηση» (CEDEFOP, 2008: 68).

Η ηλεκτρονική μάθηση προσφέρεται κυρίως μέσω της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (e-learning). Με τον όρο εξ αποστάσεως εκπαίδευση, εννοούμε τις εκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τις οποίες ο εκπαιδευόμενος βρίσκεται σε φυσική απόσταση από τον εκπαιδευτή και χρησιμοποιεί κάποιας μορφής τεχνολογία για να επικοινωνήσει μαζί του και να έχει πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (Schlosser & Simonson, 2002).

Το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής ύλης (μαθήματα διδακτικών ενοτήτων) προσφέρονται με τη μορφή πολυμέσων (multimedia), δηλαδή όχι μόνο σε κείμενο, αλλά παρουσιάζονται και σε ηχητική μορφή, σε μορφή εικόνας και άλλων μέσων αλληλεπίδρασης, ελέγχοντας και αξιολογώντας με ποικίλους μεθόδους τη μελέτη, την απόδοση και το βαθμό αφομοίωσης των γνώσεων των εκπαιδευομένων. Οι εκπαιδευόμενοι έχουν τη δυνατότητα επικοινωνίας με τον καθηγητή και τους υπόλοιπους επιμορφούμενους με σύγχρονη ή ασύγχρονη επικοινωνία, μέσω της οποίας προσφέρεται η δυνατότητα επίλυσης απορριών, ανταλλαγής απόψεων, ζωντανών μαθημάτων κ.ά. Όλα αυτά συνθέτουν την εικονική αίθουσα διδασκαλίας (Νάσσαινας, 2010).

Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση προσφέρει γνώση προσαρμοσμένη στις ανάγκες του εκπαιδευόμενου, διαθέσιμη μέσω του διαδικτύου, με δυνατότητα απευθείας (on-line) συνεργασίας μέσω των εικονικών τάξεων, τόσο μεταξύ επιμορφωτή- επιμορφούμενου, όσο και μεταξύ επιμορφούμενων. Παρέχει επίσης τη δυνατότητα ελέγχου και πιστοποίησης της προσφερόμενης εκπαίδευσης, ενώ πληροί τους θεμελιώδεις κανόνες μάθησης, καθώς η γνώση είναι ολοκληρωμένη, αποτελεσματική, προσφέρεται με ταχύτητα και έχει μικρό κόστος (Salvara, Bongar, Biro & Salvaras, 2002).

Με την εξ αποστάσεως επιμόρφωση, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να ανταπεξέλθουν ευκολότερα στη διαδικασία της μάθησης, αντίθετα με τη συμβατική μορφή εκπαίδευσης, καθώς πολλά εμπόδια και υποχρεώσεις που αντιμετωπίζουν όντας ενήλικες, όπως του χώρου, του κόστους και του ελεύθερου χρόνου εκμηδενίζονται. Συγκεκριμένα, ο χώρος είναι εικονικός, συνήθως μια πλατφόρμα εκπαίδευσης, η οποία δημιουργείται για τις ανάγκες του προγράμματος και απαιτείται ένας ηλεκτρονικός υπολογιστής με σύνδεση στο διαδίκτυο για να μπορούν να παρακολουθήσουν το μάθημα. Το κόστος συμμετοχής είναι πολύ μικρότερο απ' ότι στη συμβατική μορφή εκπαίδευσης, καθώς αποφεύγουν έξοδα όπως το ενοίκιο, εισιτήρια, βιβλία κ.ά, καθώς μπορούν να παρακολουθήσουν από οπουδήποτε και διατίθεται δωρεάν εκπαιδευτικό υλικό. Επιπλέον, τα περισσότερα μαθήματα πραγματοποιούνται ασύγχρονα, καταγράφονται και μπορούν να αξιοποιηθούν όποια στιγμή κατά τη διάρκεια της μέρας μπορεί ο εκπαιδευόμενος, λόγω του πλήθους υποχρεώσεων (οικογενειακών, επαγγελματικών και προσωπικών). Τα παραπάνω εμπόδια αντιμετωπίζονται με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και οι καταρτιζόμενοι μπορούν να ενταχθούν ομαλά σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Σχεδόν όλα τα Πανεπιστήμια της χώρας μας προσφέρουν πλέον εξ αποστάσεως επιμορφωτικά προγράμματα αλλά και Δια Ζώσης. Εμείς θα εστιάσουμε στα Προγράμματα εξ αποστάσεως επιμόρφωσης που παρέχονται από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Την παρούσα περίοδο, το Πανεπιστήμιο Αιγαίου προσφέρει 88 επιμορφωτικά προγράμματα. Στο πλαίσιο της ανάπτυξης του πεδίου της Δια Βίου Μάθησης, σχεδίασε και προσφέρει ποικίλα προγράμματα επαγγελματικής επιμόρφωσης και εξειδίκευσης, καθώς και γενικής φύσεως προγράμματα σπουδών σε αρκετά επιστημονικά πεδία. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται σε

άτομα κάθε ηλικίας, εργαζόμενους, άνεργους, πτυχιούχους κ.ά. Αξίζει να σημειωθεί ότι προσφέρει συν τοις άλλοις, προγράμματα τα οποία απευθύνονται σε απόφοιτους Λυκείου ή Γυμνασίου.

Σκοπός των προγραμμάτων αυτών, είναι η αξιοποίηση των επιστημονικών γνώσεων και πρακτικών της ακαδημαϊκής κοινότητας προς όφελος και άλλων κοινωνικών κατηγοριών που επιδιώκουν συνεχιζόμενη επαγγελματική κατάρτιση ή επιμόρφωση, ή γενικότερα επιθυμούν να εμβαθύνουν σε επιλεγμένα γνωστικά αντικείμενα.

Στο πλαίσιο της Δράσης για τη Δια βίου Μάθηση, έχει δημιουργηθεί ένα συνεκτικό πλαίσιο λειτουργίας, το οποίο διασφαλίζει την ποιότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, την εγκυρότητα του εκπαιδευτικού περιεχομένου και την άρτια υποστήριξη των επιμορφούμενων σ' όλα τα στάδια συμμετοχής τους. Η υλοποίηση των προγραμμάτων βασίζεται σε πιστοποιημένες δομές σχεδιασμού και ανάπτυξης: 1) τεχνικών και τεχνολογικών υποδομών, 2) παιδαγωγικών μοντέλων και 3) εναλλακτικών «σεναρίων» υλοποίησης της ηλεκτρονικής μάθησης.

Τα προγράμματα του Πανεπιστημίου Αιγαίου είναι δομημένα σε διδακτικές ενότητες, οι οποίες σε αρκετά προγράμματα χωρίζονται και σε υποενότητες. Η διδασκαλία μέσω συστήματος ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης στα προγράμματα αυτά, βασίζεται κυρίως στην ασύγχρονη μελέτη του εκπαιδευτικού υλικού και ανάπτυξη δραστηριοτήτων, προκειμένου να εξασφαλιστεί σε μεγάλο βαθμό η αυτονομία του εκπαιδευόμενου. Όμως, συμπληρωματικά και βάσει των εκπαιδευτικών αναγκών, πραγματοποιείται κατά περίπτωση και σύγχρονη μάθηση μέσω συστήματος σύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό υλικό που προσφέρεται, παρατίθεται σταδιακά και σε εβδομαδιαία βάση. Τοποθετείται σε ειδικό τομέα της πλατφόρμας εκπαίδευσης (moodle) και προσφέρεται η δυνατότητα τοπικής αποθήκευσής του. Παράλληλα, προσφέρεται η δυνατότητα ανάρτησης υλικού και εργασιών από την πλευρά των επιμορφούμενων, προς αξιολόγηση. Η αξιολόγηση βασίζεται στις αρχές της δια βίου μάθησης και διεξάγεται με πολλαπλούς και συχνά συμπληρωματικούς τρόπους, στοχεύοντας κατ' εξοχήν στην αποτίμηση της επίτευξης των μαθησιακών στόχων και αποτελεσμάτων της Διδακτικής Ενότητας. Μπορεί να συμπεριλαμβάνει μεταξύ άλλων, τη συμμετοχή στις ανατεθείσες δραστηριότητες, τεστ αξιολόγησης ή/και αυτοαξιολόγησης και την εκπόνηση εργασιών.

Είναι εόσης αναγκαίο να τονιστεί, ότι παρέχεται στους επιμορφούμενους δυνατότητα είτε να εξ ολοκλήρου παρακολούθησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, είτε διδακτικών ενοτήτων από ένα ή περισσότερα προγράμματα, διαμορφώνοντας το δικό τους επιμορφωτικό πρόγραμμα.

Με την ολοκλήρωση του Προγράμματος ή της Διδακτικής Ενότητας, χορηγείται «Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης» από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, το οποίο είναι πιστοποιημένος φορέας, σύμφωνα με την υπ' αριθμό απόφαση 22312/15-10-2008 από την Ειδική Υπηρεσία Διαχείρισης Επιχειρησιακού προγράμματος «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση» και έχει προβεί σε όλες τις απαραίτητες ενέργειες για την πιστοποίηση και τη μοριοδότηση των προγραμμάτων του από τους αρμόδιους φορείς στην Ελλάδα.

Το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, ακολουθώντας το Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Πιστοποίησης της Δια Βίου Μάθησης, απονέμει εκτός από το «Πιστοποιητικό Επιμόρφωσης» και «Συμπλήρωμα Πιστοποιητικού», στο οποίο αναγράφονται αναλυτικά μεταξύ άλλων, τα γνωστικά αντικείμενα στα οποία συμμετείχε ο/η επιμορφούμενος/η, οι ώρες επιμόρφωσης που ολοκλήρωσε, καθώς και οι Πιστωτικές Μονάδες Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ECVET) που διασφαλίζονται.

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Μεθοδολογία

Η έρευνα αυτή μελετά το θεσμό των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που προσφέρονται από τα Πανεπιστήμια και ιδιαίτερα το Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Σκοπός της είναι η διερεύνηση των επιμορφωτικών προγραμμάτων που προσφέρονται από το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, αν και κατά πόσο

αυτά ανταποκρίνονται στις προσδοκίες των καταρτιζόμενων και πόσο τους βοηθούν να αναπτύξουν συγκεκριμένες δεξιότητες βάσει του περιγράμματός τους.

Προκειμένου να υπάρξει μια σφαιρική εικόνα για τις απόψεις και τις αντιλήψεις των επιμορφούμενων σχετικά με τα επιμορφωτικά προγράμματα, επιχειρείται η εξέταση διαφόρων παραμέτρων που αποτελούν και επιμέρους στόχους της έρευνας. Οι στόχοι λοιπόν είναι, η μελέτη των λόγων συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα καθώς και οι προσδοκίες των επιμορφούμενων, η διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών των επιμορφούμενων από τον φορέα υλοποίησης του προγράμματος, η ανάδειξη του καταλληλότερου τρόπου προσφοράς του (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως), η παρουσίαση δυσκολιών που αντιμετώπισαν οι επιμορφούμενοι κατά την διάρκεια του προγράμματος αλλά και οι τρόποι που τις αντιμετώπισαν και ανάλυση των προτάσεων των επιμορφούμενων για το πώς θα καταστούν τα προγράμματα πιο δημοφιλή και αξιοποιήσιμα σε επαγγελματικό και γνωστικό πεδίο.

Η επιτόπια έρευνα είναι ποιοτική, διενεργήθηκε κατά την περίοδο Νοεμβρίου-Δεκεμβρίου 2015 και ως βασική μέθοδος επιλέχθηκε η μελέτη περίπτωσης έχοντας ως κύριο μεθοδολογικό εργαλείο την ημιδομημένη συνέντευξη. Πριν την πραγματοποίηση της συνέντευξης, αποφασίστηκε η υλοποίηση πιλοτικής εφαρμογής σε 4 επιμορφούμενους, 2 άνδρες και 2 γυναίκες, με τυχαία επιλογή. Πραγματοποιήσαμε κάποιες τροποποιήσεις στις ερωτήσεις μας και προχωρήσαμε στην υλοποίηση της συνέντευξης.

Η έρευνα που πραγματοποιήσαμε, αποτελεί μια μελέτη περίπτωσης με ό,τι πλεονεκτήματα και περιορισμούς αυτό συνεπάγεται. Ως ερευνητική περιοχή επιλέχθηκε το Πανεπιστήμιο Αιγαίου και συγκεκριμένα συμμετέχοντες σε επιμορφωτικά προγράμματα του Πανεπιστημίου. Ο πληθυσμός της έρευνας ήταν 15 άτομα, 7 άνδρες και 8 γυναίκες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα «Αρχές Διοίκησης, Ηγεσία και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικών Μονάδων». Οι περισσότεροι συμμετέχοντες ήταν εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

### 2.3. Αποτελέσματα

Μετά την συλλογή και την επεξεργασία των δεδομένων, πραγματοποιήθηκε ποιοτική ανάλυση του περιεχομένου των απαντήσεων που δόθηκαν και προέκυψαν ενδιαφέροντα αποτελέσματα. Στην πρώτη ερώτηση διερευνούνται οι λόγοι επιλογής συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και οι προσδοκίες των επιμορφούμενων. Σύμφωνα με τις απαντήσεις του δείγματος, οι λόγοι συμμετοχής είναι προσωπικοί ή/και επαγγελματικοί, όπως η ανάπτυξη νέων ικανοτήτων και δεξιοτήτων απαραίτητων για εργασιακή εξέλιξη, η κατάκτηση νέων γνωστικών αντικειμένων, η επαγγελματική εξέλιξη μέσω της μοριοδότησης του προγράμματος, η βελτίωση του φακέλου αξιολόγησής τους, καθώς οι περισσότεροι ήταν εκπαιδευτικοί και ο τρόπος προσφοράς του συγκεκριμένου προγράμματος, καθώς προσφέρεται με την εξ αποστάσεως μέθοδο εκπαίδευσης. Ενδεικτικά, παρατίθενται ορισμένες από τις απαντήσεις του δείγματος: «Επαγγελματικό Ενδιαφέρον», «Η ανάγκη επιμόρφωσης στο συγκεκριμένο πεδίο. Η ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και η επιθυμία γνωριμίας με νέες εκπαιδευτικές πρακτικές σε θέματα διοίκησης», κ.ά.

Οι προσδοκίες των επιμορφούμενων από το συγκεκριμένο επιμορφωτικό πρόγραμμα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας μας, ήταν η βελτίωση των επαγγελματικών τους δεξιοτήτων, η απόκτηση νέων γνώσεων και δεξιοτήτων και η ευελιξία του προγράμματος ως προς τη μελέτη και την αξιολόγηση. Μερικές από τις απαντήσεις τους ήταν: «Να λάβω αρχικές γνώσεις στο αντικείμενο της θεματικής ενότητας που είναι αναγκαίες για της υποστήριξη του έργου μου», «Να εμπλουτίσω τις θεωρητικές γνώσεις μου σε σχέση με το διοικητικό κυρίως ρόλο του σχολείου», «Οι αρχικές μου προσδοκίες ήταν να διευρύνω τις ελάχιστες γνώσεις που είχα σε θέματα σχολικής διοίκησης, να λάβω ερεθίσματα, να προβληματιστώ, να αναζητήσω διεξόδους στα προβλήματα και γενικά όταν θα βρεθώ σε μια τέτοια θέση να μην αναρωτηθώ…. Και τώρα τι γίνεται; Από πού ξεκινάμε;» κ.ά.

Συνεχίζοντας, η επόμενη ερώτηση αφορούσε στη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών από τον φορέα υλοποίησης του προγράμματος. Δυστυχώς, οι απαντήσεις που λάβαμε, ήταν σχεδόν όλες αρνητικές εκτός μιας. Συγκεκριμένα, οι 14 από τους 15 συμμετέχοντες δήλωσαν ότι πριν την έναρξη του συγκεκριμένου επιμορφωτικού προγράμματος δεν υπήρξε κάποια διαδικασία διερεύνησης των μαθησιακών τους αναγκών. Τόνισαν όμως τη σπουδαιότητα της διαδικασίας αυτής, προτείνοντας να ενταχθεί στις διαδικασίες του προγράμματος

Η επόμενη ερώτηση εστιάζει στον τρόπο προσφοράς των επιμορφωτικών προγραμμάτων (δια ζώσης ή εξ αποστάσεως). Οι απαντήσεις που λάβαμε είχαν όλες την ίδια κατεύθυνση, καθώς οι συμμετέχοντες επιλέγουν την εξ αποστάσεως μέθοδο. Πιστεύουν ότι είναι η καλύτερη δυνατή λύση για κάποιον που επιθυμεί να επιμορφωθεί, όταν ο τόπος διαμονής, το κόστος και οι επαγγελματικές, οικογενειακές και προσωπικές υποχρεώσεις, αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες. Στο σημείο αυτό θα παρουσιαστούν κάποιες ενδεικτικές απαντήσεις όπως: «Στην εποχή μας είναι αναγκαίο, τα περισσότερα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία προσφέρονται από τα Πανεπιστήμια, να υλοποιούνται με την εξ αποστάσεως μέθοδο. Αυτό γιατί δεν κατοικούμε όλοι, όπως εγώ, κοντά σ' ένα Πανεπιστήμιο και πολλές φορές η απόσταση αποτελεί τροχοπέδη για την εκπαίδευση. Η εποχή προστάζει για έναν εκπαιδευτικό να επιμορφώνεται συνεχώς καθώς τα εκπαιδευτικά δεδομένα μεταβάλλονται καθημερινά. Αν θέλει να είναι αποτελεσματικός στη δουλειά του, δεν πρέπει να κλείνει την πόρτα στην επιμόρφωση. Κρίνεται αναγκαίο να έχουν όλοι πρόσβαση σ' αυτή και αυτό θα συμβεί μόνο με την εξ αποστάσεως μέθοδο καθώς οι προσωπικές, κοινωνικές και επαγγελματικές απαιτήσεις δεν ευνοούν την παρακολούθηση ενός επιμορφωτικού προγράμματος δια ζώσης. Η εξ αποστάσεως επιμόρφωση είναι ευέλικτη και βοηθά όλους όσους δεν έχουν άμεση πρόσβαση στους χώρους επιμόρφωσης και δεν διαθέτουν τον απαιτούμενο χρόνο», «Ζω στην επαρχία και είναι δύσκολο να παρακολουθήσω δια ζώσης κάποιο σεμινάριο, οπότε θεωρώ αναγκαίο τα Πανεπιστήμια να προσφέρουν προγράμματα εξ αποστάσεως για να μπορούν να παρακολουθούν όλοι», κ.ά.

Η επόμενη ερώτηση αφορούσε στις δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι επιμορφούμενοι και οι τρόποι αντιμετώπισής τους. Το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματος δεν αντιμετώπισε κάποια ουσιαστικά προβλήματα, πέραν ορισμένων ζητημάτων τεχνικής φύσεως, ως προς τον τρόπο λειτουργίας της πλατφόρμας εκπαίδευσης. Ελάχιστοι ήταν αυτοί που ανέφεραν προβλήματα σχετικά με τις εργασίες αξιολόγησης, καθώς θεωρούσαν ότι ο χρόνος που είχαν ορισμένες φορές στη διάθεσή τους δεν ήταν αρκετός ώστε να ανταπεξέλθουν ικανοποιητικά στις απαιτήσεις των δραστηριοτήτων των διδακτικών ενοτήτων. Τέλος, αρκετοί είναι αυτοί που τονίζουν ότι δεν αντιμετώπισαν έως τώρα κάποιο πρόβλημα.

Σχετικά με τους τρόπους αντιμετώπισης των δυσκολιών, οι περισσότεροι μας αναφέρουν ότι είτε διάβασαν καλύτερα τις οδηγίες χρήσης της πλατφόρμας επιμόρφωσης, είτε επικοινώνησαν με την τεχνική υπηρεσία, εφόσον το πρόβλημα ήταν τεχνικής φύσεως. Όταν το πρόβλημα ήταν ο χρόνος παράδοσης μιας δραστηριότητας ή εργασίας, επικοινωνούσαν με τον καθηγητή και ζητούσαν παράταση χρόνου. Επίσης, όταν αντιμετώπιζαν ζητήματα ως προς την κατανόηση του εκπαιδευτικού υλικού, το μελετούσαν καλύτερα οι ίδιοι ή ζητούσαν και πάλι τη βοήθεια του εκάστοτε υπεύθυνου καθηγητή.

Η επόμενη ερώτηση διερευνά πιθανούς τρόπους βελτίωσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων και πως αυτά θα καταστούν πιο δημοφιλή και καινοτόμα. Όσον αφορά στους παράγοντες οι οποίοι θα καταστήσουν τα προγράμματα πιο γνωστά και ελκυστικά, οι περισσότεροι τονίζουν τη μείωση του κόστους ως ένα σημαντικό παράγοντα αύξησης της ελκυστικότητάς τους. Επίσης, η αύξηση των διαφημίσεων από τους φορείς που τα παρέχουν, είτε στο διαδίκτυο, είτε σε οργανισμούς και σε σχολικές μονάδες, με σκοπό να γίνουν πιο γνωστά στο ευρύ κοινό, είναι σημαντικός παράγοντας. Αρκετοί ήταν αυτοί που υποστηρίζουν ότι η αύξηση των παρεχόμενων μορίων από τους φορείς που προσφέρουν τα συγκεκριμένα προγράμματα, θα έφερνε αύξηση στις συμμετοχές παρακολούθησης. Επιπλέον, ο χρόνος πραγματοποίησης ενός προγράμματος αποτελεί σημαντικό παράγοντα, καθώς τονίζουν ότι η καλοκαιρινή περίοδος είναι η πλέον κατάλληλη,

καθώς μειώνονται οι υποχρεώσεις τους. Τέλος, κάποιοι τόνισαν τη σημασία παροχής τέτοιων προγραμμάτων, επιπέδου μεταπτυχιακών σπουδών, ώστε να μπορούν όλοι να συμμετάσχουν σε αυτά με την εξ αποστάσεως μέθοδο και με μικρό κόστος.

Στη συνέχεια, στις απαντήσεις για τους παράγοντες που θα καταστήσουν τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται με την εξ αποστάσεως μέθοδο περισσότερο καινοτόμα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες δηλώνουν ότι σημαντικός παράγοντας θα ήταν η μείωση του κόστους, με κάποια πιθανή επιδότηση ή χρηματοδότηση είτε από δημόσιους είτε ιδιωτικούς οργανισμούς. Αρκετοί υποστήριξαν ότι η αναβάθμισή τους σε μεταπτυχιακό επίπεδο είναι ελκυστική. Επίσης, πολλοί ήταν αυτοί που υποστήριξαν ότι με την αναβάθμιση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού υλικού, τη διαμόρφωση ευέλικτων δραστηριοτήτων και με την ανατροφοδότησή τους, τα προγράμματα αυτά θα ήταν περισσότερο καινοτόμα. Αυτό που πρέπει να επισημάνουμε, είναι ότι ένα σημαντικό ποσοστό τόνισε ότι οι φορείς που προσφέρουν αυτά τα προγράμματα πρέπει να «ακούνε» τις ανάγκες και τα «θέλω» των επιμορφούμενων, μέσα από τη διερεύνηση εκπαιδευτικών αναγκών, ώστε να σχεδιαστεί κάτι καινοτόμο και ευέλικτο για το κοινό. Σε μικρότερο ποσοστό αναφέρθηκαν στην αναβάθμιση της πλατφόρμας.

Η τελευταία ερώτηση αφορά στους τρόπους αξιοποίησης των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε επαγγελματικό και γνωστικό επίπεδο. Σε γνωστικό επίπεδο οι επιμορφούμενοι τόνισαν ότι ανέπτυξαν τις γνώσεις τους σε ζητήματα διοίκησης και τις αξιοποίησαν άμεσα, ανέπτυξαν κριτική και δημιουργική σκέψη. Ως προς τους τρόπους αξιοποίησης του προγράμματος στο βιογραφικό των συμμετεχόντων οι απόψεις ήταν ποικίλες. Η πλειοψηφία τονίζει την αξιοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος, μέσω της αύξησης των μορίων και της βελτίωσης του βιογραφικού τους. Παράλληλα, αρκετοί τόνισαν ότι θα τους δοθεί η δυνατότητα με την ολοκλήρωση του προγράμματος να διεκδικήσουν μια διευθυντική θέση στο αντικείμενό τους ή θα μπορέσουν να διατηρήσουν τη θέση που ήδη κατέχουν ως διευθυντές ή ως υποδιευθυντές. Ένα πολύ μικρό ποσοστό υποστήριξε ότι το συγκεκριμένο πρόγραμμα θα είναι χρήσιμο μόνο σε προσωπικό επίπεδο.

Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση των αποτελεσμάτων των ερωτήσεων του άξονα αυτού, θα αναφερθούμε στις απόψεις του δείγματος σχετικά με την βοήθεια που πιστεύουν ότι πιθανόν θα τους προσφέρει το συγκεκριμένο πρόγραμμα στην επαγγελματική ανέλιξη ή ανάπτυξη. Οι απαντήσεις που λάβαμε είναι σχεδόν παρόμοιες. Συγκεκριμένα, ένα μεγάλο ποσοστό δήλωσε ότι με την ολοκλήρωση του προγράμματος θα μπορέσουν να παραμείνουν στις θέσεις που κατέχουν ήδη ως διευθυντές και υποδιευθυντές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς τα μόρια που θα λάβουν θα προσμετρηθούν στα προσόντα τους. Ένα εξίσου σημαντικό ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι με την ολοκλήρωση του προγράμματος θα τους δοθεί η δυνατότητα να διεκδικήσουν μια ανώτερη θέση, όπως αυτή του Υποδιευθυντή και του Διευθυντή μιας εκπαιδευτικής μονάδας. Ένα μικρότερο ποσοστό του δείγματος δήλωσε ότι θα τους βοηθήσει στη βελτίωση του βιογραφικού τους σημειώματος, ώστε να μπορέσουν να ενταχθούν αργότερα σε ένα πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών και να διεκδικήσουν και αυτοί μια θέση ευθύνης στο εργασιακό τους πεδίο.

## 3. Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας προκύπτει ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα αποτελούν σημαντικό παράγοντα στη διάδοση της Δια Βίου Μάθησης. Οι βασικοί λόγοι συμμετοχής σ' ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα ήταν η βελτίωση των γνώσεων τους, η μοριοδότηση και ο τρόπος διεξαγωγής. Αν και τονίστηκε η σημασία διερεύνησης των εκπαιδευτικών αναγκών, στο πρόγραμμα αυτό δεν πραγματοποιήθηκε, αν και το στάδιο αυτό είναι πολύ σημαντικό για την επιτυχή έκβαση ενός επιμορφωτικού προγράμματος. Φυσικά, όλοι τάσσονται υπέρ των εξ αποστάσεως επιμορφωτικών προγραμμάτων εξαιτίας της ευελιξίας τους. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι επιμορφούμενοι δεν συνάντησαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη διεξαγωγή του προγράμματος.

Για να καταστούν ωστόσο τα επιμορφωτικά προγράμματα που προσφέρονται από Πανεπιστημιακά Ιδρύματα πιο ελκυστικά στο κοινό, θα πρέπει να γίνει μείωση του κόστους συμμετοχής, αύξηση της διαφήμισης και να αυξηθούν τα μόρια που προσφέρουν. Παράλληλα, για να καταστούν περισσότερο καινοτόμα καλό θα ήταν να βελτιωθεί παράλληλα το εκπαιδευτικό υλικό και να σχεδιαστούν καινοτόμες δραστηριότητες. Φυσικά, τονίστηκε η προσφορά των επιμορφωτικών προγραμμάτων σε γνωστικό επίπεδο και εστίασαν στην σημαντική προσφορά του σε επαγγελματικό επίπεδο.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**


Ανδρέου, Α. (1997). Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Λιβάνης.

CEDEFOP, (2008). Terminology of European education and training policy. Luxembourg.

Δημουλάς, Κ., Κοντονή, Αν., Κρητικίδης, Γ., Μπελεγρή-ΡομπόληΑθ., Παπαδόγαμβρος, Β., Ππαδοπούλου, Δ., Παληός, Ζ., & Τραγάκη, Αλ. (2003). Κατάρτιση και Απασχόληση. Αθήνα: Ινστιτούτο Εργασίας ΓΣΕΕ- ΑΔΕΔΥ.

Κελπανίδης, Μ. & Βρυνιώτη, Κ. (2012). Δια Βίου Μάθηση. Κοινωνικές Προϋποθέσεις και Λειτουργίες: Δεδομένα και Διαπιστώσεις. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπουζάκης, Σ. (2000). Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των δασκάλων/ διδασκαλισών και των νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος. Αθήνα: Gutenberg.

Νάσσαινας, Γ. (2010). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της Δια Βίου Εκπαίδευσης. Αθήνα: Μπατσιούλας.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω.


**Ξενόγλωσση**


Lam, M. (2009). Effectiveness of web-based courses on technical learning, Journal of Education for Business, vol. 84, no. 6, pp. 323–331.

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Schlosser, L.A., Simonson, M. (2002). Distance Education: Definition and Glossary of Terms. AECT.

Salvara, I. M., Bognár, J., Biró, N. E.& Salvaras, I. (2002).Physical Education Teachers' Representations on Empiricism,Cognitivism and Constructivisma Critical Thinking Perspective, Motive Journal,4.

Sesen. H. (2013). Personality or environment? A comprehensive study on the entrepreneurial intentions of university students, Education + Training.

Jarvis, P. (2004). Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση: Θεωρία και πράξη (μτφ: Α. Μανιάτη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

# Η ΣΥΜΒΟΛΗ ΤΗΣ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΙ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ ΣΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΩΝ ΑΠΑΣΧΟΛΟΥΜΕΝΩΝ ΣΤΑ ΤΟΥΡΙΣΤΙΚΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΑ

**Κοτταρά Σωτηρία**
skottara@windowslive.com
Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου

**Χατζηνικόλας Κωνσταντίνος**
konstantinos.chatzinikolas@yahoo.com
Ανώτερη Σχολή Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου

**Περίληψη**

Στην παρούσα έρευνα γίνεται μελέτη της συμβολής της τουριστικής εκπαίδευσης και της δια βίου κατάρτισης στην διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων των σπουδαστών και των απασχολούμενων στον τουρισμό. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι δεν έχει γίνει ενδελεχής μελέτη αναφορικά με τις γνώσεις, δεξιότητες και τα προσόντα των σπουδαστών και απασχολούμενων στον τουρισμό. Για τον λόγο αυτό κρίνεται η συγκεκριμένη έρευνα ιδιαίτερα σημαντική καθώς έρχεται να καλύψει αυτό το κενό και να προτείνει ένα πλαίσιο δεξιοτήτων, ικανοτήτων και προσόντων που θα πρέπει να πληρούν οι εργαζόμενοι στον τουρισμό. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από 90 σπουδαστές και σπουδάστριες των τουριστικών επαγγελμάτων της Ανώτερης Σχολής Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου. Από τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η τουριστική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των απασχολούμενων στον τουρισμό.

**Λέξεις-Κλειδιά:** τουριστική εκπαίδευση, δεξιότητες, ανταγωνιστικό πλεονέκτημα

## Εισαγωγή

Σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο και εξελισσόμενο περιβάλλον είναι αδήριτη ανάγκη για περαιτέρω εξειδίκευση και διεύρυνση των δεξιοτήτων των σπουδαστών αλλά και των απασχολούμενων στον τουρισμό προκειμένου να προσφέρονται υπηρεσίες υψηλού επιπέδου οι οποίες θα συμβάλλουν στη διατήρηση του ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος του τουριστικού προϊόντος. Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας προκύπτει ότι υπάρχει μία ανάγκη για την τουριστική βιομηχανία και την πολιτική ηγεσία να δώσουν μεγαλύτερη προτεραιότητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων των ατόμων για τα τουριστικά επαγγέλματα. Αυτό προϋποθέτει εθνικές πολιτικές στον τουρισμό για να δώσουν καλύτερη θεώρηση των δεξιοτήτων τους (Crawford, 2013).

Η κύρια πρόκληση δεν είναι να δημιουργηθούν καλύτερα «συστήματα» τουριστικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Αντίθετα, είναι η δημιουργία καλύτερων μορφωτικών «μονοπατιών» προς και εντός των τουριστικών επαγγελμάτων. Σε πολλά παραδείγματα, δεν υπάρχει γενική έλλειψη της εκπαίδευσης και κατάρτισης (ανώτερη εκπαίδευση και επαγγελματική εκπαιδευτική κατάρτιση) για τα τουριστικά επαγγέλματα. Όμως, είναι απαραίτητο να προσαρμόσουν την υπάρχουσα παροχή σε νέους και καινοτομικούς τρόπους έτσι ώστε να ανταποκρίνεται καλύτερα στις μεταβαλλόμενες ανάγκες των εργαζομένων (Cecil & Krohn, 2012). Είναι αναγκαίο, επίσης, για τις εκπαιδευτικές αρχές, τους εκπαιδευτικούς παρόχους και τους εργοδότες να συνεργαστούν πιο στενά και με νέους τρόπους σε διαφορετικά επίπεδα και για διαφορετικούς τρόπους εκπαίδευσης. Ένας βασικός προσδιοριστικός παράγοντας της απόδοσης της τουριστικής εκπαίδευσης και κατάρτισης είναι η συνολική αποτελεσματικότητα του εθνικού (ή περιφερειακού) συστήματος εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Οι βασικές ελλείψεις που αναφέρονται από τους εργοδότες σχετίζονται με κοινωνικές, γλωσσικές, διαπροσωπικές δεξιότητες και δεξιότητες στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών παρά σε τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες που απαιτούνται σε συγκεκριμένα επαγγέλματα (Center for Strategy and Evaluation Services, 2015). Διαφορετικά επαγγέλματα στον τουρισμό ζητούν διαφορετικές τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες: για παράδειγμα οι διευθυντές ζητούν δεξιότητες στη διοίκηση επιχειρήσεων, τα οικονομικά και τις πωλήσεις. Οι τουριστικοί οδηγοί χρειάζονται ειδική γνώση. Το προσωπικό των τουριστικών πρακτορειών θέλει εξειδίκευση στη χρήση συστημάτων κρατήσεων. Αλλά υπάρχει ένα σετ βασικών δεξιοτήτων που είναι βασικό σε αυτό τον τομέα. Η έρευνα για αυτή την μελέτη και προηγούμενη δημοσιευμένη έρευνα συμπεριλαμβανομένης αυτής του OECD, υπογραμμίζει που υπάρχουν ίσως ελλείψεις αυτών των βασικών δεξιοτήτων. Πολλά, αν όχι όλα, επαγγέλματα θέλουν το προσωπικό να έχει γλωσσικές δεξιότητες και κοινωνικές δεξιότητες όπως δεξιότητες στην εξυπηρέτηση πελατών, επικοινωνιακές δεξιότητες και καλές διαπολιτισμικές δεξιότητες δηλαδή γνώση των ξένων πολιτισμών. Τέτοιες κοινωνικές δεξιότητες τείνουν να είναι ανάμεσα στις δεξιότητες για τις οποίες οι εργαζόμενοι αναφέρουν περισσότερες ελλείψεις στις δεξιότητες.

**Βιβλιογραφική ανασκόπηση**

Μία δεξιότητα “skill” μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα να κάνει κάποιος κάτι καλά. Αποκτούμε διαφορετικούς τύπους δεξιοτήτων από διαφορετικά μέρη και εμπειρίες, όπως σχολείο, εργασία, χόμπι (αθλήματα) και εθελοντική εργασία. Ενώ κάποιες δεξιότητες, οι λεγόμενες σκληρές δεξιότητες “hard skills” απαιτούνται για ειδικούς τύπους εργασιών, άλλες δεξιότητες, που ονομάζονται κοινωνικές δεξιότητες “soft skills”, είναι χρήσιμες σε ένα εύρος εργασιών. Οι κοινωνικές δεξιότητες μπορούν να διαχωριστούν σε δύο κύριους τύπους, στις κοινωνικές δεξιότητες και τις οργανωτικές δεξιότητες.

Οι κοινωνικές δεξιότητες είναι σημαντικές επειδή χρειάζονται στην καθημερινή ζωή του ατόμου τόσο πολύ όσο στην επαγγελματική του ζωή. Το άτομο χρησιμοποιεί τις κοινωνικές δεξιότητες όταν είναι σε επαφή με άλλους ανθρώπους, πρόσωπο με πρόσωπο, καθώς και διαδικτυακά. Έτσι, όταν κάποιος θέτει ερώτημα σχετικά με τις κοινωνικές δεξιότητες ενός ατόμου, η απάντηση αναφορικά με τις δεξιότητες είναι: επικοινωνιακές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν ομιλία, γραφή και γλώσσα του σώματος και η εργασία με άλλα άτομα ως μέρος μίας ομάδας. Μπορεί κάποιος να ισχυριστεί με σιγουριά ότι στην τουριστική βιομηχανία, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι απαραίτητες σε όλες τις εργασίες.

Οι καλές επικοινωνιακές δεξιότητες χρειάζονται ιδιαίτερα για την επικοινωνία με διαφορετικά είδη ατόμων. Είναι πολύ σημαντικές για ρόλους οι οποίοι περιλαμβάνουν επαφή με πελάτες όπως υπάλληλος υποδοχής, υπάλληλος κρατήσεων, υπάλληλος δημοσίων σχέσεων, υπάλληλος τροφοδοσίας, τουριστικός οδηγός, υπάλληλος ψυχαγωγίας, ταξιδιωτικός σύμβουλος και άλλα. Και αν ακόμα δεν υπάρχει επαφή με πελάτες, θα αφορά τη συνεργασία με τους συναδέλφους και τον προϊστάμενο. Οι δεξιότητες που αφορούν την εργασία σε ομάδα είναι, επίσης, πολύ σημαντικές. Με τόσα διαφορετικά τμήματα και διαφορετικούς εργαζόμενους να εργάζονται σε ένα ξενοδοχείο, η ομαδική εργασία είναι απαραίτητη για παροχή ποιοτικής υπηρεσίας στους πελάτες του ξενοδοχείου.

Οι οργανωτικές δεξιότητες είναι απαραίτητες επειδή συνεισφέρουν στην εργασία με ένα καλύτερο τρόπο. Αυτές οι δεξιότητες σχετίζονται με την επίτευξη στόχων και δεν έχει σημασία πόσο απλοί ή φιλόδοξοι είναι οι στόχοι, χρειάζονται οργανωτικές δεξιότητες για να επιτευχθούν. Τέτοιες οργανωτικές δεξιότητες είναι: σχεδιασμού και συντονισμού, προτεραιότητας, ταυτόχρονης εκτέλεσης πολλών διεργασιών, επίλυσης προβλημάτων, λήψης αποφάσεων, διαχείρισης χρόνου.

Οι τεχνικές δεξιότητες είναι συγκεκριμένες σε μία ειδική εργασία και βασικά αναφέρονται στη γνώση και τις ικανότητες που χρειάζονται για την ολοκλήρωση μιας εργασίας όπως και στη χρήση συγκεκριμένου εξοπλισμού. Πολλά επαγγέλματα στον τουρισμό απαιτούν διαφορετικές τεχνικές δεξιότητες, όπως μαγειρικές τεχνικές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν προετοιμασία

φαγητού, γνώση της υγιεινής, ασφάλειας και καθαριότητας και την χρήση του εξοπλισμού κουζίνας, δεξιότητες οινογνωσίας και δοκιμής, οι οποίες περιλαμβάνουν γνώση των κρασιών, σερβίρισμα κρασιού, συνδυασμός κρασιού και φαγητού.

Παράλληλα, οι δεξιότητες στις τεχνολογίες και το διαδίκτυο, οι οποίες είναι σίγουρα μία βασική απαίτηση στις μέρες μας στις περισσότερες εργασίες. Στην πραγματικότητα, ένας αριθμός εργασιών στην τουριστική βιομηχανία απαιτούν βασικές δεξιότητες στους υπολογιστές. Οι βασικές δεξιότητες στους υπολογιστές αναφέρονται στην επεξεργασία κειμένου και την ευχέρεια σε άλλες εφαρμογές (όπως Excel και Powerpoint), αναζήτηση βάσεων δεδομένων και χρήση του διαδικτύου. Άλλες πάλι θέσεις εργασίας απαιτούν πιο προχωρημένες δεξιότητες στις Νέες Τεχνολογίες, για παράδειγμα: γνώση λογισμικού λογιστικής, γνώση των διαδικτυακών κοινωνικών δικτύων/μέσων και γνώση της εγκατάστασης και ενημέρωσης λειτουργικών συστημάτων και λογισμικού.

Οι καλλιτεχνικές και δημιουργικές δεξιότητες, επίσης, εκτιμώνται σε υψηλό βαθμό και απαιτούνται σε συγκεκριμένα τουριστικά επαγγέλματα όπως αυτό του εμψυχωτή, όπου χρειάζονται δεξιότητες τραγουδιού, χορού και ηθοποιίας, του ζαχαροπλάστη όπου είναι χρήσιμες οι δεξιότητες διακόσμησης κέικ, του υπαλλήλου μπαρ όπου χρειάζεται η ικανότητα να αναπτύσσει νέα κοκτέιλ και ποτά.

Μία ραγδαία μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας, ένας αυξανόμενος παγκόσμιος ανταγωνισμός, τεχνολογικές πρόοδοι, διαφοροποιημένα υποδείγματα ζήτησης των πολυσχιδών καταναλωτών και αυξανόμενη ομοιομορφία των προσφορών οδηγούν την τουριστική βιομηχανία και το σύστημα ανώτερης εκπαίδευσης σε νέες προκλήσεις (Bagshaw, 1996). Η διεπιστημονική όψη του τουρισμού γίνεται ολοένα και περισσότερο σημαντική στην αγορά εργασίας, π.χ., πρόσφατες προκλήσεις στην τουριστική βιομηχανία έχουν μία άμεση επίδραση στις προσδοκίες που η βιομηχανία έχει αναφορικά με τη συγκεκριμένη γνώση και ικανότητες των διευθυντών και των εργαζομένων καθώς και στις συνολικές προσανατολισμένες στο επάγγελμα ικανότητες (Zehrer er al., 2006). Έχει παρατηρηθεί, για παράδειγμα, ότι όταν οι εργοδότες προσλαμβάνουν απόφοιτους, τυπικά ψάχνουν άτομα με όχι μόνο συγκεκριμένες ακαδημαϊκές δεξιότητες και γνώσεις σε ένα συγκριμένο θέμα, αλλά με την ικανότητα να είναι δυναμικοί, να βλέπουν και να ανταποκρίνονται στα προβλήματα δημιουργικά και αυτόνομα (Fallows & Steven, 2000). Για να αντιμετωπίσουν στις απαιτήσεις στην τουριστική βιομηχανία και σε επίπεδο προσωπικό και εργασιακής καριέρας, οι άνθρωποι χρειάζονται να αποκτήσουν ικανότητες οι οποίες θα τους ενθαρρύνουν να ανταποκριθούν στις μεταβαλλόμενες συνθήκες του εργασιακού κόσμου.

Τώρα, εμφανίζεται να υπάρχει ένα σημαντικό κενό ανάμεσα στο τι προσφέρουν τα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως τουριστική εκπαίδευση διοικητικού επιπέδου και τις ανάγκες και απαιτήσεις όπως εκφράζονται από την τουριστική βιομηχανία αναφορικά με την ερμηνεία του ποιες συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες θα πρέπει να αναπτυχθούν στους σπουδαστές ή ποιες τεχνικές γνώσεις και ακαδημαϊκή τεχνογνωσία θα πρέπει να διδαχθούν στα τουριστικά προγράμματα σπουδών (Barrie, 2006); Drummond et al., 1998). Ή, όπως οι Amoah και Baum (1997, σελ.6) υποστηρίζουν: «Όταν τα κύρια χαρακτηριστικά της τουριστικής εκπαίδευσης προκύπτουν μέσα από πρωτοβουλίες του τουριστικού περιβάλλοντος από την μία πλευρά και τον κόσμο της εκπαίδευσης από την άλλη, χωρίς κοινή άποψη ανάμεσα στα δύο, προβλήματα αναδύουν στη λήψη ολοκλήρωσης της τουριστικής εκπαίδευσης».

Μία προσπάθεια για να δημιουργηθεί ουσιαστικά ένα σημείο επαφής ανάμεσα στο τι διδάσκεται στην τουριστική εκπαίδευση και τι πραγματικά χρειάζεται η τουριστική βιομηχανία και να αυξήσει τις ευκαιρίες για διατήρηση ή απόκτηση εργασίας είναι η αναζήτηση σε διαφορετικές δεξιότητες και ικανότητες που βελτιώνουν την εργασία των υπαλλήλων. Επιπρόσθετα, αυτές οι συζητήσεις έχουν καταλήξει σε σημαντική αντιπαράθεση στη λίστα των δεξιοτήτων ή προσωπικών χαρακτηριστικών που θα πρέπει να αναπτυχθούν στους σπουδαστές, ή, εάν αυτό πρέπει να είναι μία εκπαιδευτική ανησυχία στην ανώτερη εκπαίδευση συνολικά, καθώς κάποιοι νιώθουν ότι αυτό ίσως οδηγήσει σε μία σίγουρη αποδιοργάνωση από την ακαδημαϊκή εκπαίδευση και τα εμπορικά ενδιαφέροντα θα μπορούσαν να παίζουν ένα τόσο δυναμικό ρόλο (Morley, 2001).

Αρκετές μελέτες έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τις απαιτήσεις της εργασίας σε πεδία σχετικά με τον τουρισμό και ένας αριθμός προσόντων έχουν αναγνωριστεί (Weiermair, 1999): επικοινωνιακές δεξιότητες, εμπάθεια, κίνητρα, ικανότητες λήψης αποφάσεων, ικανότητες σχεδιασμού και ικανότητες αυτοσχεδιασμού.

Ο σκοπός του κάθε προγράμματος διδασκαλίας στον τουρισμό πρέπει να είναι η εξήγηση της αληθινής φύσης του τουριστικού φαινόμενου μέσα από σεμινάρια, εκπαιδεύσεις, workshops, και ακαδημαϊκά προγράμματα σπουδών. Σύνδεσμοι μεταξύ ανώτερης εκπαίδευσης και βιομηχανίας προκύπτουν κυρίως μέσα από τις θέσεις πρακτικής άσκησης, καλεσμένους ομιλητές και θεματικά ταξίδια (Busby, 2005). Στο παρόν, οι θέσεις πρακτικής άσκησης ή άλλοι τύποι επιβλέπουσας θέσης εργασίας φαίνεται να είναι ο πιο σημαντικός σύνδεσμος όπως υπογραμμίζεται από τον Busby (2005) στην ανάλυση του. Όμως, λαμβάνοντας ως δεδομένο τον σκοπό της δημιουργίας ενός επίκεντρου και του σημείου επαφής ανάμεσα στη βιομηχανία και το εκπαιδευτικό ίδρυμα, άλλοι τύποι ανάμιξης και συνεργασίας πρέπει επίσης να ληφθούν υπόψη.

Η αιτιώδης σύνδεση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομική ανάπτυξη έχει επιδράσει σε μία παγκόσμια ανάπτυξη της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Barrie, 2006). Οι φορείς της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης νιώθουν αυξανόμενα την πίεση της διανομής προγραμμάτων τα οποία συναντούν νέες απαιτήσεις που χαρακτηρίζονται όχι μόνο από το να συμπεριλαμβάνουν «νέα» πραγματική γνώση και τεχνολογικά-καθοδηγούμενες δεξιότητες στα προγράμματα σπουδών τους αλλά επίσης από την προσδοκία να είναι ισάξια αυτά τα προγράμματα στη βιομηχανία από τη συντήρηση δυνατών συνδέσμων με τους ειδικούς από τα αντίστοιχα πεδία.

Στις εκβιομηχανισμένες χώρες σε όλο τον κόσμο η σύνδεση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εργασία έχει μελετηθεί προσεχτικά με κύριο στόχο να βελτιώσει πραγματικά την εργασία των αποφοίτων (Barrie, 2006) και να αυξήσει την αξία της συνολικής ανταγωνιστικότητας των βιομηχανιών. Στο δυτικό κόσμο, αυτό έχει επίσης γίνει ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών πολιτικών, περισσότερο αναφέρεται στη χρήση του όρου «δια βίου μάθηση» και δίνει σημασία σε ένα συνολικό σχέδιο όπου οι απόφοιτοι ενθαρρύνονται να αναπτύσσουν δεξιότητες για τον εργασιακό βίο (π.χ., European Round Table of Industrialists, 1995).

Σε πρότζεκτ από παρόχους ανώτερης εκπαίδευσης στις Η.Π.Α, Βρετανία και Αυστραλία, καθώς και σε διευρωπαϊκά πρότζεκτ το θέμα της εύρεσης ενός σημείου επαφής ανάμεσα στην ανώτερη εκπαίδευση και την αγορά εργασίας αναφορικά με τον καθορισμό των δεξιοτήτων απασχόλησης έχει συζητηθεί. Στην Αυστρία, αυτό επίσης εκφράστηκε μέσα από την εισαγωγή των Πανεπιστημίων Εφαρμοσμένων Επιστημών, ένα σύστημα το οποίο χαρακτηρίζεται συγκεκριμένα από τις στενές σχέσεις του με το εμπόριο και τη βιομηχανία και από ένα επαγγελματικό-προσανατολισμό σε όλα τα προγράμματα, ένα επίκεντρο το οποίο επίσης αντικατοπτρίζεται στα αντίστοιχα προγράμματα σπουδών.

Εξαιτίας της σχετικής νέας ιστορίας της ανώτερης τουριστικής εκπαίδευσης, σε σύγκριση με άλλους τομείς στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Tribe, 2005), η διεθνής τουριστική εκπαίδευση έχει πάντα ένα δυνατό επαγγελματικό επίκεντρο σε αυτά τα προγράμματα σπουδών που έχουν πάντα σε κάποιο εύρος συμπεριλαμβανομένης της εκπαίδευσης σε συγκεκριμένες δεξιότητες και ικανότητες που είναι ζωτικής σημασίας για τον εργασιακό βίο. Θα μπορούσε επιπλέον να ειπωθεί ότι τα προγράμματα σπουδών της τουριστικής εκπαίδευσης έχουν ως ένα σημείο σχηματιστεί από τις ανάγκες της βιομηχανίας, η οποία, επίσης, εκφράστηκε στα προγράμματα σπουδών και στην ανάπτυξη των προγραμμάτων σπουδών για την τριτοβάθμια εκπαίδευση στον τουρισμό. Αυτές οι νέες συνθήκες έχουν οδηγήσει σε συζητήσεις που επικεντρώνονται στις ενσωματωμένες προσεγγίσεις στην τουριστική εκπαίδευση συμπεριλαμβανομένων σύγχρονων, εξειδικευμένων στο περιεχόμενο τομέων καθώς επίσης μία λίστα δεξιοτήτων και ικανοτήτων οι οποίες έχουν τεθεί π.χ. απασχόληση, κοινωνικές δεξιότητες, προσωπικές δεξιότητες, γενικές δεξιότητες, χαρακτηριστικά ή ικανότητες (Hager & Holland, 2006; Holmes, 2001; Atkins, 1999). Λαμβάνοντας υπόψη ότι η τουριστική βιομηχανία είναι στον πυρήνα της ένας τομέας υπηρεσιών ή πιο επίσημα να τεθεί, μία επιχείρηση ανθρώπων, αυτή η προσέγγιση φαίνεται να είναι ιδιαίτερα πολύτιμη.

Σήμερα, οι εργοδότες ψάχνουν για ένα πιο ευέλικτο, προσαρμόσιμο εργατικό δυναμικό καθώς οι ίδιοι αναζητούν να μετασχηματίζουν τις εταιρείες τους προκειμένου να παρουσιάζουν ευελιξία και προσαρμογή στην απαίτηση να αλλάξουν οι ανάγκες αγοράς και πελατών (Cox & King, 2006; Bennett, 2002; Clarke, 1997). Εντωμεταξύ, αρκετές μελέτες έχουν διεξαχθεί αναφορικά με την απασχόληση των αποφοίτων και τις απαιτήσεις εργασίας στα πεδία που σχετίζονται με τον τουρισμό και ένα αριθμό προσόντων – επικοινωνιακών δεξιοτήτων, εμπάθεια, κίνητρα, ικανότητες λήψης αποφάσεων, ικανότητες σχεδιασμού και ικανότητες αυτοσχεδιασμού - έχουν συνδεθεί (Cassidy, 2006; Raybould & Sheedy, 2006; Zinser, 2003; Cotton, 2001; Byrne, 2001; Verhaar & Smulders, 1999; Gaspers & Ott, 1998; Bagshaw, 1996).

Έχουν υπάρξει πολλές προσπάθειες να εντοπίσουν δεξιότητες και ικανότητες απασχόλησης και η συζήτηση έχει επίσης διαμορφωθεί από τις ανεπάρκειες και τους περιορισμούς που αυτές οι λειτουργικές λίστες ίσως να έχουν καθώς πάντα περιλαμβάνουν ένα στοιχείο επιλογής (Knight & Yorke, 2003). Συζητήσεις τέτοιων λιστών χρησιμοποιούν μία ποικιλία όρων όπως γενικές δεξιότητες, χαρακτηριστικά αποφοίτων, προσωπικές δεξιότητες, ικανότητες, δεξιότητες απασχόλησης, επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες ή ενσωματωμένες δεξιότητες να περιγράψουμε αυτό που, στη βιβλιογραφία, συχνά αντιμετωπίζεται καθώς γίνονται συνώνυμα για παρόμοιες έννοιες και σχέδια (Hager & Holland, 2006; Holmes, 2001; Atkins, 1999). Όμως, φαίνεται να είναι επικρατούσα άποψη ότι η απασχόληση στην ευρύτερη της έννοια με κάποιο τρόπο καθιερώνει ένα πιο στενό σύνδεσμο ανάμεσα στην εκπαίδευση και την εργασία (Harvey et al., 2002) ο οποίος είναι ένας από τους σκοπούς που έχουν η εκπαίδευση και η επαγγελματική εκπαίδευση. Και, ακόμα, πρέπει να σημειωθεί ότι αυτό που υπάρχει στη λίστα κάτω από τους παραπάνω αναφερόμενους όρους συχνά σχετίζεται επίσης με το τι στην ακαδημία αναφέρεται καθώς οι γνωστικές δεξιότητες π.χ., οι ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, η ανάπτυξη της ειδίκευσης, η αιτιολόγηση κτλ. (Anderson, 2000). Οι εργοδότες φαίνεται να προσεγγίζουν το θέμα της απασχόλησης από άλλη οπτική, η οποία μπορεί, επίσης, να εξηγηθεί μέσα από την ποικιλία των επιχειρησιακών πεδίων και των λειτουργιών.

## Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε ποσοτική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο. Οι προτάσεις προέκυψαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση. Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από σπουδαστές και σπουδάστριες των τουριστικών επαγγελμάτων της Ανώτερης Σχολής Τουριστικής Εκπαίδευσης Ρόδου. Το δείγμα αποτέλεσαν 90 άτομα, το 59% γυναίκες και το 41% άνδρες ηλικίας 18 (38%), 19 (28%) και 20 (19%) ετών. Κατά την διεξαγωγή της έρευνας προέκυψαν περιορισμοί όπως μικρό δείγμα συμμετεχόντων και κενά στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

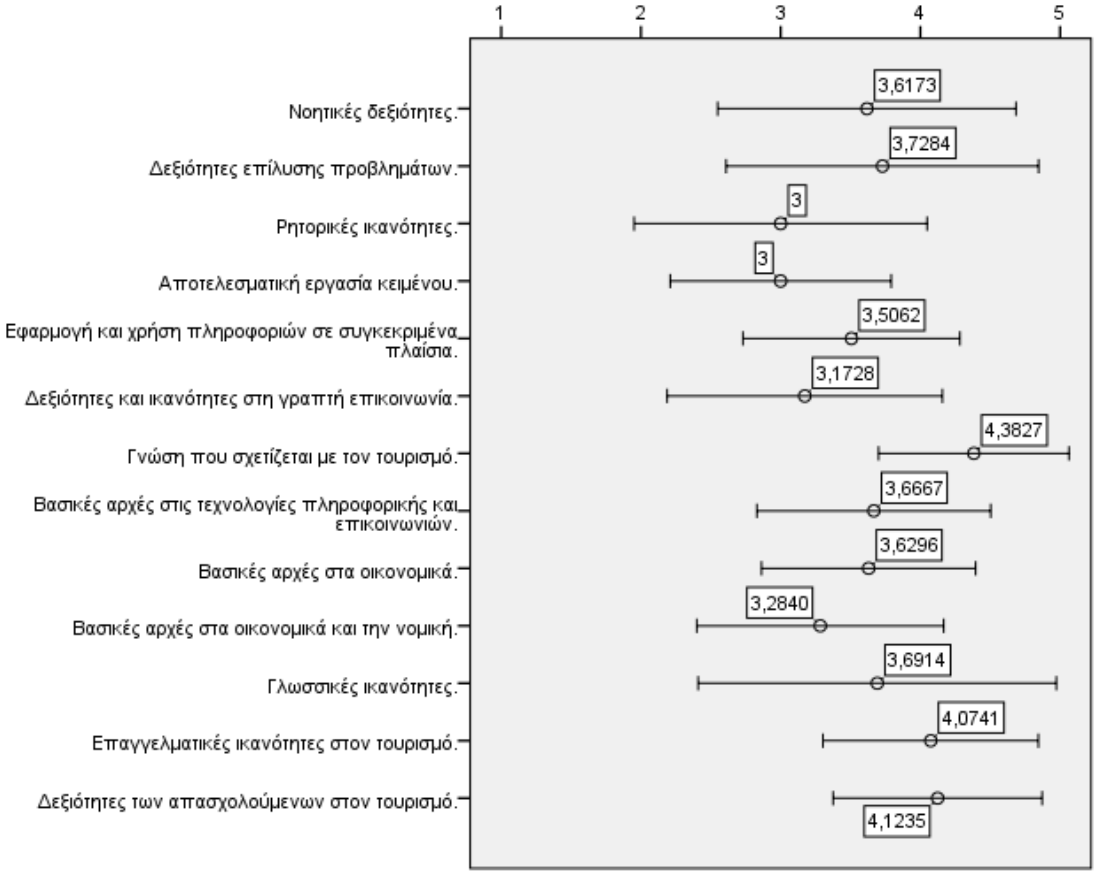
## Αποτελέσματα

### Επαγγελματικές και Μεθοδολογικές Ικανότητες

Όπως ήδη αναφέρθηκε στην ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, οι επαγγελματικές και μεθοδολογικές ικανότητες σχετίζονται με την ικανότητα να εκπληρώνονται καθήκοντα σχετικά με την εργασία με μεθοδολογική τεχνογνωσία.

Η πρώτη ερώτηση ήταν οι σπουδαστές να αξιολογήσουν επαγγελματικές και μεθοδολογικές ικανότητες σε μία κλίμακα σημαντικότητας όπου προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα (μέσος όρος και τυπική απόκλιση). Η κάθετη οριζόντια γραμμή συμβολίζει τον μέσο όρο κάθε πρότασης, ενώ η οριζόντια γκρι γραμμή αντιπροσωπεύει την τυπική απόκλιση. Επιπλέον, όσο πιο μικρή είναι η γκρι γραμμή, τόσο πιο δυνατή είναι η σχετικότητα της πρότασης. Η εικόνα των προσωπικών και μεθοδολογικών ικανοτήτων είναι αρκετά ετερογενής. Ενώ κάποιες ικανότητες αξιολογούνται πολύ σημαντικές με μέσους όρους, άλλες χαρακτηρίζονται ως σημαντικές με μία τάση απέναντι στη ουδέτερη κλίμακα.

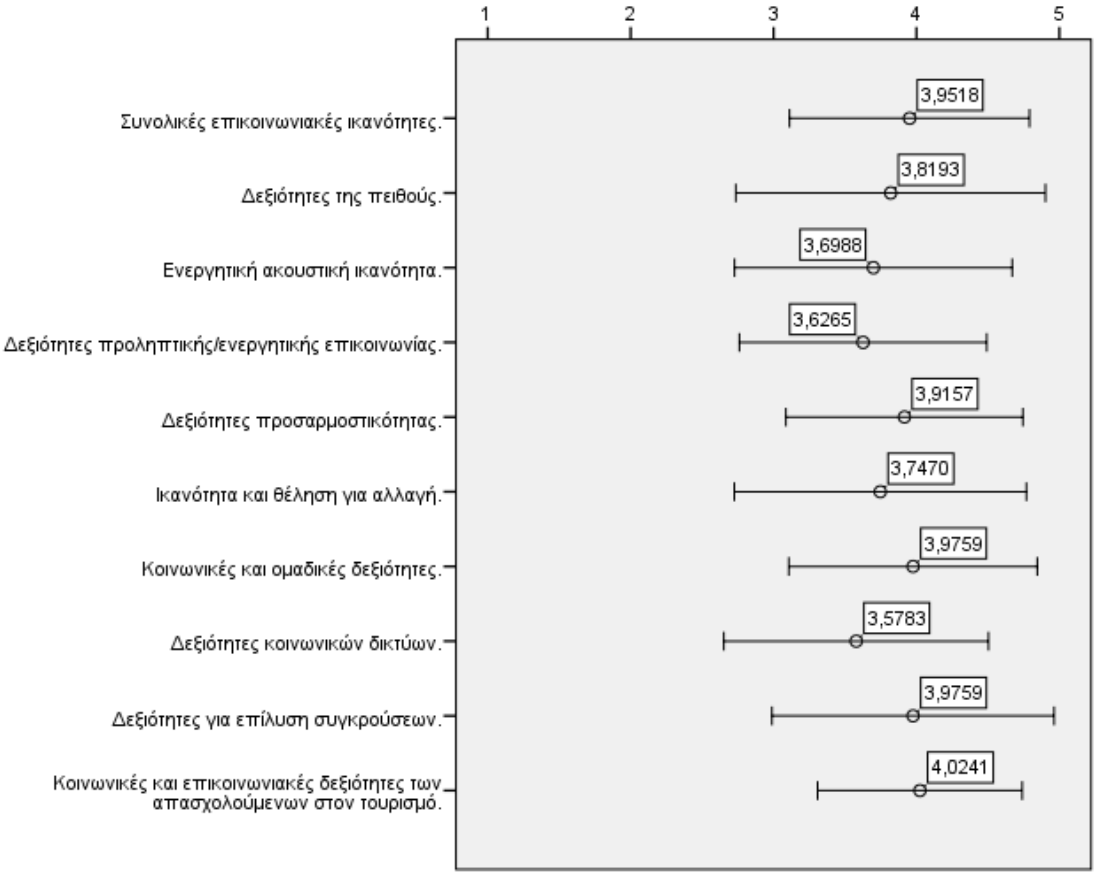
Η πιο σχετική ικανότητα σύμφωνα με τους σπουδαστές είναι η γνώση που σχετίζεται με τον τουρισμό (τ. α. 0.70), οι πιο σχετικές δεξιότητες είναι οι βασικές αρχές στα οικονομικά (τ. α. 0.75) και οι επαγγελματικές ικανότητες στον τουρισμό (τ. α. 0.76).




**Σχήμα 1: Αντίληψη στις επαγγελματικές και μεθοδολογικές ικανότητες**

## Κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες

Οι κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες είναι οι ικανότητες να συνεργάζονται και επικοινωνούν με τα άλλα άτομα. Επιπλέον, η δεύτερη ερώτηση είχε σε λίστα τις κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες και αξιολογήθηκαν από τους σπουδαστές σύμφωνα με την σημαντικότητα τους. Συνολικά οι κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες φαίνεται να έχουν αξιόλογη σημαντικότητα για τους σπουδαστές με πολύ υψηλούς μέσους όρους μεταξύ και. Σύμφωνα με τους σπουδαστές, η πιο σχετική ικανότητα φαίνεται να είναι οι συνολικές επικοινωνιακές ικανότητες (τ. α. 0.84), ακολουθεί η προσαρμοστικότητα (τ. α. 0.84) και οι κοινωνικές και ομαδικές δεξιότητες (τ. α. 0.86).

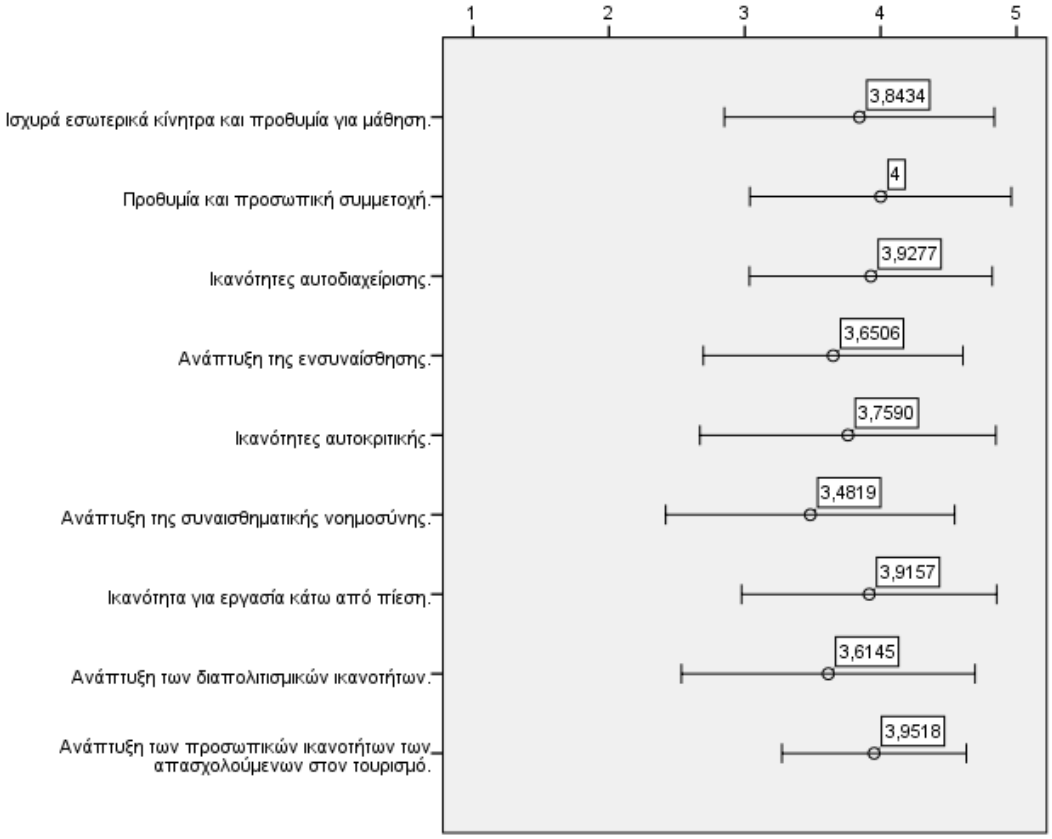



**Σχήμα 2: Αντίληψη στις κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες**

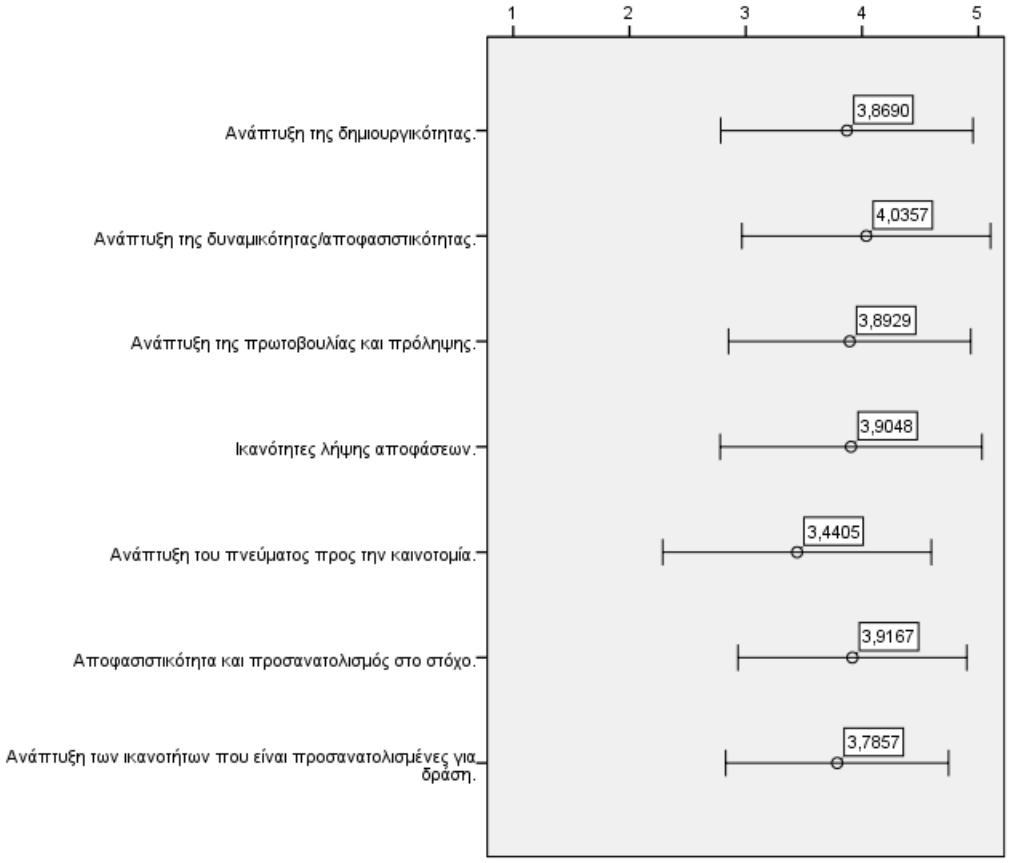
## Προσωπικές ικανότητες

Οι προσωπικές ικανότητες είναι η ικανότητα να είναι το άτομο κριτικό απέναντι στον εαυτό του, στις αξίες του, τις στάσεις και τα ιδανικά του. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στο σχήμα που ακολουθεί. Συνολικά, οι προσωπικές ικανότητες σχετίζονται να είναι πολύ σημαντικές για μία θέση στην τουριστική βιομηχανία, καθώς η υψηλά προσανατολισμένη σε υπηρεσίες τουριστική βιομηχανία εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την φιλικότητα, φιλοξενία και εμπάθεια απέναντι στους τουρίστες.

Η πιο σημαντική προσωπική ικανότητα σύμφωνα με τους σπουδαστές είναι οι δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτοδιαχείριση (τ. α. 0.89), ακολουθούμενη από τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα για εργασία κάτω από πίεση (τ. α. 0.94) καθώς και την ικανότητα για προθυμία και κοινωνική συμμετοχή (τ. α. 0.97).




**Σχήμα 3: Αντίληψη στις προσωπικές ικανότητες**




**Σχήμα 4: Αντίληψη στις ικανότητες για προσανατολισμό στη δράση**

**Ικανότητες για δραστηριότητα και προσανατολισμένες στη δράση**

Όπως ήδη αναφέρθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι ικανότητες για δραστηριότητα και προσανατολισμό στη δράση αναφέρονται στην ικανότητα να χειριζόμαστε όλα τα είδη της γνώσης αναφορικά με την κοινωνική επικοινωνία, τις προσωπικές αξίες και ιδανικά και να ενσωματώνουμε εκεί όλα τα άλλα είδη των ικανοτήτων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πιο σημαντική ικανότητα για δραστηριότητα και δράση στην τουριστική βιομηχανία είναι η αποφασιστικότητα και ο προσανατολισμός στο στόχο (τ. α. 0.97), έπειτα η ανάληψη πρωτοβουλίας και πρόληψης (τ. α. 1.01).

**Συμπεράσματα**

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η μελέτη της συμβολής της τουριστικής εκπαίδευσης και της δια βίου κατάρτισης στην διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων των σπουδαστών και των απασχολούμενων στον τουρισμό. Επιλέχθηκε η ποσοτική έρευνα και χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ως ερευνητικό εργαλείο. Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι η πιο σχετική ικανότητα αναφορικά με τις επαγγελματικές και μεθοδολογικές ικανότητες είναι η γνώση που σχετίζεται με τον τουρισμό, οι πιο σχετικές δεξιότητες είναι οι βασικές αρχές στα οικονομικά και οι επαγγελματικές ικανότητες στον τουρισμό. Όσον αφορά τις κοινωνικές και επικοινωνιακές ικανότητες, η πιο σχετική ικανότητα φαίνεται να είναι οι συνολικές επικοινωνιακές ικανότητες, ακολουθεί η προσαρμοστικότητα και οι κοινωνικές και ομαδικές δεξιότητες. Σε σχέση με τις προσωπικές ικανότητες, η πιο σημαντική προσωπική ικανότητα σύμφωνα με τους σπουδαστές είναι οι δεξιότητες που σχετίζονται με την αυτοδιαχείριση, ακολουθούμενη από τις δεξιότητες που σχετίζονται με την ικανότητα για εργασία κάτω από πίεση καθώς και την ικανότητα για προθυμία και κοινωνική συμμετοχή. Τέλος, στις ικανότητες για δραστηριότητα και προσανατολισμό στη δράση τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πιο σημαντική ικανότητα για δραστηριότητα και δράση στην τουριστική βιομηχανία είναι η αποφασιστικότητα και ο προσανατολισμός στο στόχο, έπειτα η ανάληψη πρωτοβουλίας και πρόληψης.

Στην ελληνική βιβλιογραφία δεν υπάρχουν έρευνες για την μελέτη της συμβολής της τουριστικής εκπαίδευσης και της δια βίου κατάρτισης στην διεύρυνση και τον εμπλουτισμό των δεξιοτήτων των σπουδαστών και των απασχολούμενων στον τουρισμό.

Ο περιορισμός που υπήρχε εξαρχής στην έρευνα ήταν η έλλειψη παρόμοιων ερευνών στην βιβλιογραφία και καθιστά ένα πρόβλημα όταν εξετάζουμε την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Επιπρόσθετα, ένας ακόμα περιορισμός αποτέλεσε το μικρό δείγμα συμμετεχόντων και συμμετεχουσών και αυτό καθιστά αναγκαία την μελλοντική έρευνα σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων.

Συνοψίζοντας, διαπιστώνεται ότι τα πρόσφατα παγκόσμια και εθνικά επιτεύγματα επιφέρουν αλλαγή στις ανάγκες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και κατάρτισης που προκύπτουν από νέους εργοδότες στην τουριστική βιομηχανία και ζητούν την εισαγωγή αναβαθμισμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων για μελλοντικούς λήπτες αποφάσεων (Hofstetter, 2004). Οι σπουδαστές απαιτούν μία ανώτερη εκπαίδευση που να τους επιτρέπει να ανταποκρίνονται στο μεταβαλλόμενο περιβάλλον, χρησιμοποιώντας ικανότητες όπως την διαχείριση συγκρούσεων, την δημιουργική επίλυση προβλημάτων, ανεκτικότητα, κοινωνικές δεξιότητες και ευελιξία. Η τουριστική εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των απασχολούμενων στον τουρισμό. Βέβαια, προκύπτει ανάγκη για αναμόρφωση και αναβάθμιση της υπάρχουσας τουριστικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, είναι απαραίτητο για συνεργασία της τουριστικής βιομηχανίας με τα ανώτερα εκπαιδευτικά ιδρύματα ως προς το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών της τουριστικής εκπαίδευσης αναφορικά με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων των απασχολούμενων στα τουριστικά επαγγέλματα. Ακόμα, αναδύεται η ιδιαίτερη σημασία του εμπλουτισμού γνώσεων και ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων προκειμένου οι απασχολούμενοι στον τουρισμό να ανταποκρίνονται στο διαρκές μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον.

**Βιβλιογραφικές Αναφορές**


Amoah, V.A. & Baum, T. (1997). *Tourism Education: Policy versus Practice*. International Journal of Contemporary Hospitality Management. 9 (1), 5-12.

Anderson, J.R. (2000). *Cognitive psychology and its implications*. Freeman. New York.

Atkins, M. (1999). *Oven-ready and self-basting: taking stock of employability skills. Teaching in circle between individual and corporate interest?* Teaching in Higher Education, 4(2), 267-280.

Bagshaw, M. (1996). *Creating employability: how can training and development square the circle between individual and corporate interest?* Industrial and Commercial Training, 28 (1), 16-18.

Barrie, S. (2006). *Understanding what we mean by the generic attributes of graduates*. Higher Education, 51(2), 215-241.

Bennett, R. (2002). *Employer's demands for personal transferable skills in graduates: a content analysis of 1000 job advertisements and an associated empirical study*. Journal of Vocational Education and Training, 54(4), 457-475.

Busby, G. (2005), *Work experience and industrial links.* In: Airey, D. & Tribe, J. (eds.), An international handbook of tourism education (pp. 93-107). Amsterdam: Elsevier.

Byrne, R. (2001). *Employees: capital or commodity?* The Learning Organization, 8(1), 44-50.

Cassidy, S. (2006). *Developing employability skills: peer assessment in higher education.* Education and Training, 48(7), 508-517.

Cecil, A., & Krohn, B. (2012). The process of developing a competency-based academic curriculum in tourism management. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, *12*(2), 129-145.

Centre for Strategy and Evaluation Services (2016). *Mapping and performance check of the supply side of tourism education and training*. Final Report.

Clarke, A. (1997). *Survey on employability*. Industrial and Commercial Training, 29(6), 177-183.

Cotton, K. (2001). *Developing employability skills*. Northwest Regional Educational Research Laboratory, Portland.

Cox, S., & King, D. (2006). *Skill sets: an approach to embed employability in course design*. Education and Training, 48(4), 262-274.

Drummond, I. Nixon, I., Wilthsire J., (1998). *Personal transferable skills in higher education: the problems of implementing good practice*. Quality Assurance in Education, 6(1), 19-27.

European Round Table of Industrialists (1995). *Education for Europeans: Towards the learning society*. Brussels. Retrieved 24 July 2008 from http://www.ert.be/doc/0061.pdf

Fallows, S. & Steven, C. (2000). *Embedding a skills programme for all students*. In: Fallows, S., & Steven, C. (eds.), Integrating key skills in higher education (pp. 17-31), London: Kogan Page.

Gaspers, J., & Ott, M. (1998). *Management van employability (Management of employability).* Assen: Van Gorcum.

Hager, P. & Holland, S. (2006). Introduction. In: Hager, P. & Holland S. (eds.), *Graduate attributes, learning and emloyability* (pp. 1-15). Dordrecht: Springer.

Harvey, L. Locke, W., & Morey, A. (2002). *Enhancing employability, recognizing diversity*. London Universities UK & CSU. Retrieved 1 May 2008 from https://universitiesuk.ac.uk/employability

Hofstetter, F.T. (2004). *The future's future: implications of emerging technology for hospitality and tourism education programme planning.* Journal of Teaching in Travel & Tourism, 4(1), 99-113.

Holmes, L. (2001). *Reconsidering graduate employability: the "Graduate Identity" approach*. Quality in Higher Education, 7(2), 111-119.

Knight, P. & Yorke, M. (2003). *Employability and good learning in higher education*. Teaching in Higher Education, 8(1), 3-16.

Morley, L. (2001). *Producing new workers: quality, equality and employability in higher education*. Quality in Higher Education, 7(2), 131-138.
Raybould, J., & Sheedy, V. (2005). *Are graduates equipped with the right skills in the employability stakes?* Industrial and Commercial Training, 37(5), pp. 259-263.
Tribe, J. (2005). *Tourism, knowledge and the curriculum*. In: D. Airey, & J. Tribe (eds.), An International Handbook of Tourism Education (pp. 47-60). Amsterdam: Elsevier.
Verhaar, C. H. A. & Smulders, H.R.M (1999). *Employability in practice*. Journal of European Industrial Training, 23(6), 268-274.
Weiermair, K. (1999). *Rolle, Bedeutung und erwartete Funktionsweise der neuen Tourismus-Fachhochschulen im Rahmen der touristischen Aus-und Weiterbildung*. In: Jahrbuch der Schweizerischen Tourismuswirtschaft (pp. 265-282), IDT-HSG, St. Gallen.
Zehrer, A. Siller, H. & Altmann, A. (2006). *A module system in tourism and leisure education – theoretical and practical perspectives*. In: Hu, C. (ed.), Imagining the future of travel and tourism education, Proceedings of the ISTEE Conference 2007 in Las Vegas (US), pp. 276-285.
Zinser, R. (2003). *Developing career and employability skills: a US case study*. Education and Training, 45(7), 402-410.

# Η WIKIPEDIA, ΤΑ ΜΝΗΜΕΙΑ ΚΑΙ ΤΑ ΜΟΥΣΕΙΑ. ΠΩΣ ΕΠΙΛΕΓΟΥΜΕ ΘΕΜΑΤΑ ΓΙΑ ΛΗΜΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΗΓΕΣ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ

**Κρίγκα Μιμίκα**
mimikriga@gmail.com
Αρχαιολόγος, Δρ. Προϊστορικής Αρχαιολογίας

**Κεφαλάς Μάνος**
manos.kefalas@wikipedia-school.gr
Εκπαιδευτής ενηλίκων για την Wikipedia

**Περίληψη**

Η δικτυακή εγκυκλοπαίδεια Wikipedia είναι ένα διεθνώς αναγνωρισμένο εργαλείο γνώσης για όλους τους τομείς της σύγχρονης ζωής. Στην ελληνική γλώσσα τα λήμματα που αναφέρονται στον πολιτισμό (μνημεία και αρχαιολογικά μουσεία της χώρας) είναι σχετικά λίγα και χρειάζονται εμπλουτισμό. Αν περισσότεροι άνθρωποι «εκπαιδευθούν» προκειμένου να γίνουν μελλοντικά συγγραφείς λημμάτων αυτού του περιεχομένου, τότε θα είναι τεράστιο το κέρδος για την ελληνόγλωσση εκδοχή της εγκυκλοπαίδειας. Όμως, εφόσον υπάρχουν άνθρωποι με διάθεση να γράψουν και να συνδράμουν την εγκυκλοπαίδεια, πρέπει οι επίδοξοι αυτοί συγγραφείς να γνωρίζουν που θα βρουν τεκμηριωμένα στοιχεία για τα μνημεία και τα μουσεία της χώρας, εύκολα και γρήγορα και κατά προτίμηση από το διαδίκτυο. Με αυτά τα ερωτήματα ασχολείται η παρούσα μελέτη.

**Λέξεις- κλειδιά:** Wikipedia, μνημεία, μουσεία, τεκμηρίωση

## 1. Εισαγωγή

Τα μνημεία και τα αρχαιολογικά μουσεία στην Ελλάδα είναι πολλά και καλύπτουν ιδιαίτερα ευρύ χρονολογικό φάσμα, αλλά και βαθμού διατήρησης, προσβασιμότητας, μελέτης και ενδιαφέροντος. Από την άλλη, η ισχυρότερη πηγή εσόδων για την οικονομία της χώρας είναι οι αρχαιολογικοί χώροι και τα μουσεία. Η διάχυση και προβολή της πολιτισμικής κληρονομιάς της

χώρας μας είναι σήμερα περισσότερο αναγκαία από ποτέ. Όμως η προβολή των μνημείων και της τεκμηρίωσης που τα συνοδεύει πρέπει να γίνεται σωστά και με επιστημονικά κριτήρια.

## 2. Άξονες ενδιαφέροντος της μελέτης

Πρέπει να συνδεθούν δύο άξονες ενδιαφέροντος: τα μνημεία και τα μουσεία της χώρας και πως θα γίνουν πιο κατανοητά και προσιτά στο κοινό μέσω της Wikipedia (Wikipedia, the free encyclopedia, https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page, Βικιπαίδεια, η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια, https://el.wikipedia.org/wiki/Πύλη:Κύρια). Η διαδικτυακή εγκυκλοπαίδεια με τον απλό τρόπο λειτουργίας της και τις άπειρες δυνατότητες που διαθέτει για τη διάχυση της ορθής πληροφορίας είναι ο καλύτερος τρόπος για την εύκολη και γρήγορη προβολή του λεγόμενου πολιτιστικού αποθέματος της χώρας μας.

Οι πληροφορίες που παρέχει ελεύθερα η Wikipedia σε κάθε διαδικτυακό χρήστη είναι πολλές και καλύπτουν ευρύ φάσμα θεμάτων. Όμως, όσον αφορά στην ελληνική γλώσσα και κατ' επέκτασιν στην ελληνική εκδοχή της ελεύθερης εγκυκλοπαίδειας, τα λήμματα είναι αισθητά λιγότερα από τα αντίστοιχα της αγγλόφωνης και ακόμη λιγότερα σε θέματα πολιτισμού. Υπάρχει επομένως πολύς χώρος για δημιουργία στα θέματα πολιτισμού της ελληνικής Wikipedia. Όμως, δεν είναι μόνο απαραίτητο να δημιουργηθούν περισσότερα λήμματα για θέματα πολιτισμού, αλλά και αυτά τα λήμματα να είναι ορθώς τεκμηριωμένα και σωστά.

Ποιος λοιπόν μπορεί να γράψει στην Wikipedia και τι προσόντα πρέπει να έχει; Στην Wikipedia μπορεί να γράψει κάθε άτομο, ανεξάρτητα αν έχει ή όχι ολοκληρώσει τις σπουδές της υποχρεωτικής σχολικής εκπαίδευσης. Πρόσφατα δημιουργήθηκε σύλλογος (Σύλλογος Σχολείων Κοινότητας Βικιπαίδειας Ελλάδας) και μέσω αυτού οργανώνονται μαθήματα για οποιονδήποτε χρειάζεται βοήθεια στη συγγραφή, αλλά και σε σχολικές τάξεις, ώστε να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη συγγραφή λημμάτων για την Wikipedia.

Οι απόψεις και ιδέες που παρουσιάζονται εδώ αφορούν στις δυνατότητες των ενήλικων ατόμων, ως ηλικιακής ομάδας ενδιαφέροντος, στο γενικότερο πλαίσιο των αρχών της δια βίου μάθησης και της διαχείρισης του ελεύθερου χρόνου.

Στον ακαδημαϊκό χώρο η Wikipedia δεν χαίρει ιδιαίτερης εκτίμησης για την αξιοπιστία της, ως μη έχουσα τις απαραίτητες βιβλιογραφικές αναφορές σε πολλά λήμματα της. Αντίθετα, είναι η πιο αγαπημένη των φοιτητών των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων, μόνο που εκείνοι την αγαπούν γιατί βρίσκουν την πληροφορία έτοιμη και την αντιγράφουν χωρίς να την κρίνουν και να την επεξεργαστούν.

## 3. Τα αρχαιολογικά Μουσεία, οι αρχαιολογικοί χώροι της Ελλάδας, το διαδίκτυο και τα κοινωνικά μέσα δικτύωσης

Ξεκινώντας από τα αρχαιολογικά μουσεία, θα αναφερθούμε ενδεικτικά στα μεγάλα μουσεία της Αθήνας, της Θεσσαλονίκης και της Κρήτης, ως χαρακτηριστικές περιπτώσεις φορέων με μεγάλη ποικιλία εκθεμάτων για μελλοντικά λήμματα. Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, http://www.namuseum.gr) και το Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο (Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο, http://www.byzantinemuseum.gr) στην Αθήνα διαθέτουν αντίστοιχα δική τους ιστοσελίδα, στην οποία αναφέρονται πάρα πολλά στοιχεία για τις εκθέσεις τους (μόνιμες και προσωρινές), για τις συλλογές τους, αλλά και για τον τρόπο λειτουργίας και τις δράσεις τους. Αντίστοιχα, παρουσία στο διαδίκτυο έχει το Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης (Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, https://www.amth.gr) και το Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού (Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, http://www.mbp.gr), ενώ στη Κρήτη πρόσφατα απέκτησε δική του ιστοσελίδα το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου (Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου, http://heraklionmuseum.gr).

Πρόσφατα επίσης, ορισμένα από τα προαναφερθέντα μεγάλα μουσεία της χώρας, διαπιστώνοντας τη δύναμη και τη διάδοση ανάμεσα στον πληθυσμό της χώρας, των μέσων κοινωνικής δικτύωσης, αποφάσισαν να μην μείνουν πίσω ως προς αυτή την εξέλιξη και απέκτησαν

σελίδα στο Facebook, όπως π.χ. το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (https://www.facebook.com/namuseum/?fref=ts), το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου https://www.facebook.com/Αρχαιολογικό-Μουσείο-Ηρακλείου-Heraklion-Archaeological-Museum-1004913032959420/?fref=ts), ενώ δεν έμειναν πίσω και μικρότερα μουσεία, όπως το Αρχαιολογικό Μουσείο Τεγέας (https://www.facebook.com/Archaeological.Museum.of.Tegea/?fref=ts), κλπ.

Ένα βήμα παραπέρα έχει προχωρήσει ως προς την προβολή των δράσεων και της επικοινωνίας του με το κοινό του το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, καθώς μέσα στην ιστοσελίδα του λειτουργεί blog (all4nam)(https://all4nam.com), που περιλαμβάνει όλα τα νέα του μουσείου και των εκθέσεων του.

Φυσικά, παρουσία στο διαδίκτυο (ιστοσελίδα, αλλά και σελίδα στο facebook) έχουν και τα ιδιωτικά μουσεία αρχαιολογικού ενδιαφέροντος, όπως το Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης (https://www.cycladic.gr, https://www.facebook.com/pages Μουσείο-Κυκλαδικής-Τέχνης/1409016236080691?fref=ts) Γουλανδρή και το κεντρικό κτίριο των Μουσείων Μπενάκη (http://www.benaki.gr, https://www.facebook.com/TheBenakiMuseum/?fref=ts ).

Όμως, ενώ τα μεγάλα δημόσια μουσεία έχουν παρουσία στο διαδίκτυο, δεν συμβαίνει το ίδιο με τα περισσότερα από τα περιφερειακά δημόσια μουσεία, τα οποία προβάλλονται περιληπτικά από τον κεντρικό δικτυακό κόμβο του ΥΠΠΟΑ (Οδυσσεύς, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, http://odysseus.culture.gr).

Τα εκτεθειμένα σε μουσεία αντικείμενα είναι πολύ εύκολο να αποτελέσουν θεματολογία λημμάτων στην Wikipedia, γιατί τα ίδια τα μουσεία παρέχουν στον επισκέπτη τους με τον ένα ή τον άλλο τρόπο (είτε έντυπα, είτε ηλεκτρονικά) αρκετά στοιχεία για τα εκθέματα τους. Ακόμη πιο εύκολη βέβαια για τον/την ενδιαφερόμενο/η λημματογράφο είναι ο εντοπισμός των στοιχείων που αφορούν σε ένα μουσειακό έκθεμα, στο διαδίκτυο.

Εφόσον επιλέξουμε να γράψουμε λήμματα, τα οποία θα εμπνευστούμε από ένα αρχαιολογικό μουσείο, είναι πολλά τα θέματα με τα οποία μπορούμε να ασχοληθούμε. Μπορεί κανείς να γράψει για το ίδιο το μουσείο, το κτίριο και την ιστορία του, αλλά επίσης μπορεί να επιλέξει ένα ή περισσότερα εκθέματα από το συγκεκριμένο μουσείο και να γράψει αντίστοιχα λήμματα.

Τι μπορεί να γράψει κανείς για ένα αρχαιολογικό μουσείο; Μπορεί να γράψει για το που βρίσκεται, τι περιλαμβάνει και σε τι αφορά. Σχετίζεται με γειτονικό αρχαιολογικό χώρο; Είναι μουσείο νομού, οπότε περιλαμβάνει εκθέματα από τη γύρω περιοχή; Υπάρχει κάποια σημαντική πληροφορία που μπορεί να ειπωθεί για το κτίριο; Είναι έργο σημαντικού αρχιτέκτονα; Πως είναι η έκθεση του φτιαγμένη; Σύμφωνα με τα παλαιά πρότυπα περί μουσείων (τα αντικείμενα δηλ. παρατακτικά) ή έχει γίνει επανέκθεση και τα εκθέματα παρουσιάζονται σύμφωνα με τις αρχές της σύγχρονης μουσειολογίας (ψηφιακά μέσα, μακέτες, εικονική πραγματικότητα, οθόνες αφής, παιχνίδια, εκπαιδευτικά προγράμματα, φωτογραφίες, χάρτες, ανπαραστάσεις, κλπ.); Ποια είναι τα σημαντικά του εκθέματα; (εκθέματα δηλ. που δεν πρέπει να προσπεράσει ο επισκέπτης). Πως γράφουμε για τα σημαντικά εκθέματα; Τι πρέπει να προσέξουμε; Φιλοξενεί κάποια περιοδική έκθεση;

Στον δικτυακό κόμβο του ΥΠΠΟΑ «Οδυσσεύς» (http://odysseus.culture.gr/a/map/gmaps.jsp) μπορεί να βρει κανείς τις βασικές πληροφορίες για όλα τα κρατικά αρχαιολογικά μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους της ελληνικής επικράτειας, όπως επίσης και πληροφορίες για πιο πρακτικά θέματα, όπως οι ώρες λειτουργίας, οι παροχές μουσείων και χώρων για το κοινό, οι ημέρες λειτουργίας και αργιών των μουσείων και χώρων, κ.α. Στοιχεία περί μουσειακών εκθεμάτων μας δίνουν οι ψηφιακές συλλογές (Ψηφιακές Συλλογές του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, http://collections.culture.gr) του ΥΠΠΟΑ.

Βέβαια, εάν θελήσει κάποιος/α να γράψει για τα μουσεία, θα είναι μια καλή ευκαιρία να τα επισκεφθεί, ώστε να έχει προσωπική και επικαιροποιημένη άποψη για το τι πρόκειται να γράψει ή/και να βγάλει μερικές γενικές φωτογραφίες του κτιρίου για να εμπλουτιστεί το σχετικό λήμμα.

Πως γράφουμε για τα σημαντικότερα εκθέματα ενός μουσείου και πως καταλαβαίνουμε ποια είναι. Με επί τόπου επίσκεψη στο μουσείο μπορούμε να παρατηρήσουμε τον τρόπο τοποθέτησης των εκθεμάτων (είναι αυτά που συνήθως βρίσκονται στην μέση της αίθουσας, είτε σε βάθρο μόνα τους, είτε σε προθήκη). Είναι αυτό που λέμε τα προβαλλόμενα εκθέματα και ξεχωρίζουν εύκολα γιατί απέναντι τους ή κοντά στην ίδια αίθουσα υπάρχει πάγκος ξεκούρασης επισκεπτών ή περιβάλλονται από σχοινιά γύρω τους, που τα προστατεύουν από την επαφή τους με τους επισκέπτες.

Γράφουμε λοιπόν για τα εκθέματα ενός μουσείου ως εξής, συμπληρώνοντας μια φανταστική βάση δεδομένων: Ταυτότητα έργου με τον Αρ. Καταλόγου του (αν τον έχουμε). Πως διαφοροποιείται το συγκεκριμένο έργο από άλλα (ονομασία) και τι παρουσιάζει. Που βρέθηκε. Από τι υλικό είναι φτιαγμένο.

Τις παραπάνω πληροφορίες μπορούμε να συλλέξουμε εύκολα διαβάζοντας τις συνοδευτικές λεζάντες των μουσειακών αντικειμένων ή διαβάζοντας τα στοιχεία που μας δίνει ο έντυπος ή ηλεκτρονικός οδηγός ενός μουσείου.

Σε δεύτερο επίπεδο είναι και άλλα θέματα που αφορούν στο αντικείμενο που επιλέξαμε για να του ετοιμάσουμε δικτυακό λήμμα. Όμως για τα θέματα αυτά χρειάζεται να διαβάσουμε λίγο πρώτα, σε περισσότερες από μία πηγές και μετά να συνθέσουμε τις πληροφορίες που βρήκαμε, ώστε να προκύψει ένα νέο κείμενο. Με ποια τεχνική είναι φτιαγμένο, αν μπορούμε να την βρούμε. Τι μπορεί να σήμαινε. Πότε χρονολογείται (πότε κατασκευάστηκε). Αν ξέρουμε άλλα παρόμοια έργα για να ενισχύσουμε τη θέση μας ως προς την ταύτιση του έργου. Τι μυθολογικοί συσχετισμοί μπορούν να γίνουν;

Προχωρώντας από τα μουσεία στους αρχαιολογικούς χώρους ως υποψήφια θέματα λημμάτων, θα λέγαμε ότι τα πράγματα είναι πιο εύκολα, γιατί ο αρχαιολογικός χώρος είναι υπαίθριος και άρα συνδέεται με το γύρω περιβάλλον, ενώ έχει διάφορα πρακτικά θέματα, τα οποία μπορεί κανείς να αναφέρει σε ένα λήμμα, όπως για παράδειγμα αν έχει εύκολη ή δύσκολη προσβασιμότητα, αν έχει θέσεις στάθμευσης, αν διαθέτει αναψυκτήριο ή πωλητήριο κλπ.

Αρχικά και μέχρι να εξοικειωθούμε με το θέμα, μπορούμε να γράψουμε λήμματα με θέμα αρχαιολογικούς χώρους, απαντώντας σε ερωτήματα του τύπου: Που βρίσκεται ο αρχαιολογικός χώρος; Τι βρισκόταν εκεί; Πρόκειται δηλ. για τείχος, ακρόπολη, αρχαίο φρούριο, ναό, πόλη, μικρό οικισμό ή νεκροταφείο;

Εκτός από εκθέματα μουσείων και μνημεία σε αρχαιολογικούς χώρους, μπορούμε να γράψουμε και για πιο σύνθετα θέματα σχετιζόμενα με τα μνημεία, όπως για παράδειγμα, για: την επιστήμη της αρχαιολογίας, την επιστήμη της μουσειολογίας, την πολιτιστική διαχείριση των μνημείων της χώρας, για τη συντήρηση αρχαιοτήτων, για το τι είναι και τους τρόπους οργάνωσης μιας μουσειακής έκθεσης, για τη Μουσειολογική και τη μουσειογραφική μελέτη μιας έκθεσης, για τις προθήκες μουσείων, για τις λεζάντες μουσειακών εκθεμάτων, για τον κόσμο του μουσείου και τις ειδικότητες των ανθρώπων που δουλεύουν σε αυτό, αλλά και για σύνολα μνημείων, όπως τα Λουτρά, τα Νεκροταφεία, τα Θέατρα, τα Αρχαιολογικά πάρκα ή και τις Ενάλιες αρχαιότητες.

Επίσης, για τη συντήρηση και αποκατάσταση των μνημείων, για την Αναστήλωση και την Ανασκαφή, για τις ανασκαφικές μεθόδους, για τα είδη της ανασκαφής, όπως είναι η Συστηματική και η Σωστική ανασκαφή.

## 4. Η ορθή και τεκμηριωμένη βιβλιογραφική και δικτυακή ενημέρωση για θέματα μουσείων και μνημείων

Όμως, προκειμένου να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα, τόσο για τα μουσεία και τα εκθέματα τους, αλλά και για τους αρχαιολογικούς χώρους και τα μνημεία που περιλαμβάνουν εντός της περίφραξης τους, πρέπει να διαβάσουμε πρώτα και να συμβουλευτούμε τις διαθέσιμες πηγές ή όπως λέμε στην γλώσσα της αρχαιολογίας, πρέπει πρώτα να ενημερωθούμε βιβλιογραφικά.

Ιδιαίτερα σημαντικό στο σημείο αυτό είναι να βρεθούν οι σωστές βιβλιογραφικές πηγές στις οποίες θα ανατρέξουμε προκειμένου να συλλέξουμε τα στοιχεία που χρειάζονται ώστε να

τεκμηριώσουμε το λήμμα μας. Με την έννοια του σωστού εννοούμε τις έγκριτες αναφορές, τα έργα δηλ. επιστημόνων με εξειδίκευση στο συγκεκριμένο θέμα ή σε συλλογικά έργα εγκρίτων επιστημόνων και τέλος έργα εκλαϊκευμένων αρχαιολογικών θεμάτων, που έχουν γραφτεί προσεκτικά και με την αντίστοιχη τεκμηρίωση από ανθρώπους που υπηρετούν με επαγγελματισμό την επιστήμη τους. Ενδιαφέρουσες, χρήσιμες και δικτυακά προσβάσιμες είναι οι αναφορές που βρίσκουμε στα ψηφιακά αποθετήρια (Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Ηλεκτρονικά Αποθετήρια, http://www.epset.gr/el/Digital-Content/Digital-Repositories) του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης ή στη σειρά των πολυτελών τόμων για τα σπουδαιότερα αρχαιολογικά μουσεία της χώρας, που έχουν εκδοθεί από το Ίδρυμα Λάτση (Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση, Πολιτισμός- Ο Κύκλος των Μουσείων, http://www.latsis-foundation.org/ell/ekpaidefsi-epistimi-politismos/politismos/o-kyklos-ton-mouseion).

Προσφάτως έχουν δημοσιευθεί τόσο έντυπα, όσο και στο διαδίκτυο ορισμένες δημιουργίες υπηρεσιών του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, τα οποία έχουν αρκετό επιστημονικό υλικό για την επιστήμη της αρχαιολογίας και τις μεθόδους της, σε εκλαϊκευμένη γλώσσα, προσιτή για όλους. Αξίζει να αναφερθεί «Το Ημερολόγιο ενός Αρχαιολόγου» που είναι ένα σύντομο έντυπο με χαρακτήρα εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο έχει δημιουργηθεί από το Αρχαιολογικό Μουσείο Ηγουμενίτσας και την ΛΒ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων (Το Ημερολόγιο ενός Αρχαιολόγου, Αρχαιολογικό Μουσείο Ηγουμενίτσας, ΛΒ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Ηγουμενίτσα 2012, http://igoumenitsamuseum.gr/images/text_files/to-imerologio-enos-arxaiologou-ekpaideutikos.pdf), καθώς επίσης το έργο των προγραμμάτων ΕΣΠΑ της Διεύθυνσης Μουσείων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, με τίτλο «Ακολούθησε τον Οδυσσέα» (http://followodysseus.culture.gr).

Πως συνδυάζουμε λοιπόν τις βιβλιογραφικές πηγές; Δεν αντιγράφουμε αυτολεξεί αυτά που βρίσκουμε και αναφέρουμε πάντα τις βιβλιογραφικές μας πηγές. Αν χρησιμοποιήσουμε πρόταση ή παράγραφο άλλου αυτολεξεί στο κείμενο μας, πρέπει να την βάλουμε σε εισαγωγικά και να παραπέμψουμε στην βιβλιογραφική πηγή από όπου την πήραμε.

## 5. Συμπεράσματα

Συνήθως αρκεί ο συνδυασμός στοιχείων από 2- 3 έγκυρες πηγές, προκειμένου να γράψουμε ένα τεκμηριωμένο λήμμα στην Wikipedia. Πρόκειται για εγκυκλοπαίδεια και όχι επιστημονική δημοσίευση, οπότε πρέπει να είμαστε όσο το δυνατόν σύντομοι και εντός θέματος.

Τα παραπάνω θέματα είναι εξειδικευμένα, αλλά ακόμη και μια σύντομη αναφορά τους ως όρων μιας επιστήμης είναι χρήσιμο να υπάρχει στην ελληνική γλώσσα. Άλλωστε, το θέμα μας είναι η Ελλάδα, τα μνημεία της και η σωστή προβολή τους στο διαδίκτυο, καθώς η χώρα μας βασίζει μεγάλο μέρος των εσόδων της στην επισκεψιμότητα που σε κάθε τουριστική περίοδο αποκτούν τα μουσεία και οι αρχαιολογικοί της χώροι, από μεγάλους αριθμούς τουριστών. Τέλος, ας μην ξεχνάμε ότι η Wikipedia είναι από τις πιο συχνά επισκεπτόμενες ιστοσελίδες στο διαδίκτυο, ιδιαίτερα προσφιλής και γνωστή στους συχνούς χρήστες του διαδικτύου, οπότε η αναφορά σε σωστά τεκμηριωμένες πληροφορίες είναι πάντα κέρδος.

## Δικτυογραφία


Ακολούθησε τον Οδυσσέα, Εκπαιδευτική Πύλη, Γενική Διεύθυνση Αρχαιοτήτων και Πολιτιστικής Κληρονομιάς, του Υπουργείου Πολιτισμού, Διεύθυνση Μουσείων. Ανακτήθηκε στις 9-6-2017 από: http://followodysseus.culture.gr

Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: http://heraklionmuseum.gr

Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: https://www.facebook.com/Αρχαιολογικό-Μουσείο-Ηρακλείου-Heraklion-Archaeological-Museum-1004913032959420/?fref=ts

Αρχαιολογικό Μουσείο Θεσσαλονίκης, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: https://www.amth.gr

Αρχαιολογικό Μουσείο Τεγέας, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: https://www.facebook.com/Archaeological.Museum.of.Tegea/?fref=ts
Βικιπαίδεια, η ελεύθερη εγκυκλοπαίδεια, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: https://el.wikipedia.org/wiki/Πύλη:Κύρια
Βυζαντινό και Χριστιανικό Μουσείο, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: http://www.byzantinemuseum.gr
Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: http://www.namuseum.gr
Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: https://www.facebook.com/namuseum/?fref=ts
Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση, Πολιτισμός- Ο Κύκλος των Μουσείων, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: http://www.latsis-foundation.org/ell/ekpaidefsi-epistimi-politismos/politismos/o-kyklos-ton-mouseion
Μουσείο Βυζαντινού Πολιτισμού, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: http://www.mbp.gr
Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης Γουλανδρή, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: https://www.cycladic.gr,
Μουσείο Κυκλαδικής Τέχνης, Γουλανδρή, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: https://www.facebook.com/pages/1409016236080691?fref=ts)
Μουσείο Μπενάκη, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: http://www.benaki.gr,
Μουσείο Μπενάκη, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: https://www.facebook.com/TheBenakiMuseum/?fref=ts
Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: https://all4nam.com
Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Ηλεκτρονικά Αποθετήρια, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: http://www.epset.gr/el/Digital-Content/Digital-Repositories
Οδυσσεύς, Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: http://odysseus.culture.gr
Ψηφιακές Συλλογές του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: http://collections.culture.gr
Το Ημερολόγιο ενός Αρχαιολόγου, Αρχαιολογικό Μουσείο Ηγουμενίτσας, ΛΒ' Εφορεία Προϊστορικών και Κλασικών Αρχαιοτήτων, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Πολιτισμού και Αθλητισμού, Ηγουμενίτσα 2012, Ανακτήθηκε στις 9-6- 2017 από: http://igoumenitsamuseum.gr/images/text_files/to-imerologio-enos-arxaiologou-ekpaideutikos.pdf
Wikipedia, the free encyclopedia, Ανακτήθηκε στις 9-6-2017, από: https://en.wikipedia.org/wiki/Main_Page,

# Η ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΕΣΑ ΣΤΑ ΠΛΑΙΣΙΑ ΜΙΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΠΟΥ ΑΛΛΑΖΕΙ

**Μανώλα Αικατερίνη**
aikatmanola@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ70

**Περίληψη**

Κυρίαρχη θέση στο σύνολο των προσπαθειών που αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαίδευσης προκειμένου εκείνη να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές απαιτήσεις αναγνωρίζεται ότι κατέχει ο εκπαιδευτικός, καθώς επιφορτίζεται να υλοποιήσει και να εφαρμόσει στην τάξη στοιχεία καινοτομίας και νέα πρότυπα διδασκαλίας. Η

επιτυχία ωστόσο των απαιτήσεων και των πρωτοβουλιών εξαρτάται άμεσα και σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική ικανότητα και τα προσόντα των εκπαιδευτικών.

Η εργασία με τίτλο ***«Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσα στα πλαίσια μιας ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που αλλάζει»***, για τη συγγραφή της οποίας χρησιμοποιήθηκε πλήθος σχετικών συγγραμμάτων, αποτελεί μια προσπάθεια παρουσίασης των σύγχρονων συνθηκών που καθιστούν απαραίτητη την ανάπτυξη αυτή, τι ακριβώς σημαίνει και πώς μπορεί να επιτευχθεί.

**Λέξεις κλειδιά:** επαγγελματική ανάπτυξη, σχολική κουλτούρα, αυτό-αξιολόγηση

## 1. Εισαγωγή

Η επαγγελματική ρευστότητα και η αβεβαιότητα που χαρακτηρίζουν το σύγχρονο ευρωπαϊκό και παγκόσμιο γίγνεσθαι προκάλεσαν την ανάγκη προσαρμογής των εκπαιδευτικών συστημάτων. Ως κυρίαρχη τάση καταγράφεται ο επαναπροσδιορισμός των «εξειδικευμένων δεξιοτήτων» και η σύνδεση της επαγγελματικής επιμόρφωσης με τις απαιτήσεις του κάθε εργασιακού χώρου, στην περίπτωσή μας αυτού της εκπαίδευσης.

Η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα έρχεται αντιμέτωπη με τις νέες συνθήκες που χαρακτηρίζονται από την ανταγωνιστικότητα, την παγκοσμιοποίηση των αγορών, τη διεθνοποίηση των δραστηριοτήτων έρευνας, την αλληλοδιείσδυση των επιστημών και των νέων τεχνολογιών, την εμφάνιση νέων κοινωνικών και οικολογικών προβλημάτων κ.ά.

Οι προκλήσεις που δέχονται οι ευρωπαϊκές κοινωνίες από τις δυναμικές αλλαγές του σύγχρονου κόσμου είχαν ήδη επισημανθεί σε όλα τα σημαντικά κείμενα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (Λευκά και Πράσινα Βιβλία) καθώς και των διεθνών οργανισμών όπως του ΟΟΣΑ και της UNESCO.

Το εγχείρημα της ευρωπαϊκής ενοποίησης έθεσε τον παράγοντα της εκπαίδευσης ως καθοριστικό στοιχείο της επιτυχίας του. Η σύνδεση της εκπαιδευτικής πολιτικής με την πολιτική και οικονομική εξέλιξη της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης επισημάνθηκε ήδη από το 1989 σε κείμενο του Συμβουλίου των Υπουργών Παιδείας.

Στο κείμενο αυτό οι Υπουργοί Παιδείας επισήμαναν (Πασιάς, 2002): ότι η εκπαίδευση και η κατάρτιση παίζουν καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των κρατών-μελών της κοινότητας σε οικονομικό, σε κοινωνικό και σε πολιτιστικό επίπεδο και οι συνέπειες από την ολοκλήρωση της εσωτερικής αγοράς θα ασκούσαν ξεχωριστή επίδραση στην εκπαιδευτική πολιτική των κρατών-μελών. Απαραίτητη θα ήταν η ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών, λαμβάνοντας υπόψη την αλληλεπίδραση ανάμεσα στην κοινοτική πολιτική και στις εθνικές πολιτικές στους τομείς της εκπαίδευσης και της κατάρτισης.

Οι στόχοι της μελλοντικής συνεργασίας των κρατών-μελών που καθορίστηκαν στο ίδιο κείμενο ήταν οι εξής:

- Η πολυπολιτισμική Ευρώπη (ανάπτυξη της ΕΔΕ, διδασκαλία των ξένων γλωσσών, ενίσχυση της πολιτιστικής πολυμορφίας)
- Η Ευρώπη της κινητικότητας (ανταλλαγές, συνεργασία, ελεύθερη κυκλοφορία)
- Η Ευρώπη της μόρφωσης (ισότητα ευκαιριών, πρόσβαση, καταπολέμηση ανισοτήτων)
- Η Ευρώπη των ικανοτήτων και δεξιοτήτων (βελτίωση της ποιότητας, νέες τεχνολογίες, επιμόρφωση, διά βίου εκπαίδευση).
- Η Ευρώπη ανοιχτή στον κόσμο (διεθνείς οργανισμοί, άλλα ευρωπαϊκά κράτη, διεύρυνση)

Στο εξής τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης των κρατών-μελών έπρεπε να συνδέονται με τους παραπάνω στόχους. Προτεραιότητα απέκτησαν πολιτικές που προωθούσαν την οικονομική και κοινωνική συνοχή, στήριζαν την ιδέα της «Ευρώπης των πολιτών» και τα δικαιώματα του πολίτη. Μεγάλη βαρύτητα θα δινόταν στην επένδυση σε ανθρώπινους πόρους, στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων και της προσαρμοστικότητας στις αλλαγές.

Θέματα όπως η κινητικότητα, η αναγνώριση και πιστοποίηση των τίτλων σπουδών, η συνεργασία εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και επιχειρήσεων προβλήθηκαν μέσω της σύνδεσης των οικονομικών στόχων της ενιαίας αγοράς εργασίας (1992) και της ΟΝΕ (1999) με τον ανταγωνισμό, την εφαρμογή καινοτομιών και την ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών. Ο στόχος της κοινωνικής συνοχής συνδέθηκε με τα δικαιώματα των εργαζομένων για πρόσβαση στην κατάρτιση και την επανεκπαίδευση, καθώς και με την ανάγκη αντιμετώπισης του προβλήματος της σχολικής διαρροής, αποτυχίας και κοινωνικού αποκλεισμού. Ο στόχος τέλος της πολιτιστικής συνοχής προβλήθηκε μέσω της ευρωπαϊκής διάστασης, της γνώσης ξένων γλωσσών, των πολιτικών που σχετίζονται με την αναγνώριση της πολυπολιτισμικότητας, τους μετανάστες και τις μειονότητες, την ανεκτικότητα, την αλληλεγγύη (Πασιάς 2002).

Οι προκλήσεις της παγκοσμιοποίησης και της κοινωνίας της γνώσης είχαν αναγνωριστεί από το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο και στην πολύ σημαντική συνάντηση της Λισαβόνας(2000). Ο στόχος που τέθηκε για την Ευρώπη του 2010 ήταν να γίνει η πιο δυναμική και ανταγωνιστική οικονομία του κόσμου, με κύριο γνώμονα την παραγωγή νέας γνώσης, ικανής για βιώσιμη οικονομική ανάπτυξη, με περισσότερες και καλύτερες θέσεις εργασίας και αυξημένη κοινωνική συνοχή.

Αργότερα, στη Βαρκελώνη (2002) το Ευρωπαϊκό Συμβούλιο αναγνώρισε την Εκπαίδευση ως το κυριότερο μέσο για την επίτευξη των στόχων της Λισαβόνας. Στη νέα αυτή συνάντηση υπογραμμίστηκε η ανάγκη της αναγωγής των εκπαιδευτικών συστημάτων της Ευρώπης σε υποδείγματα ποιότητας για όλο τον κόσμο.

Στη σύνοδο της Βαρκελώνης τονίστηκε ιδιαίτερα η σημασία της διά βίου μάθησης (δηλαδή της μάθησης από την προσχολική ηλικία ως τη συνταξιοδότηση). Τα κράτη-μέλη θα καλούνταν να αναπτύξουν και να εφαρμόσουν στρατηγικές προώθησης της διά βίου μάθησης και της μάθησης στον τόπο εργασίας σε συνεργασία με τα ιδρύματα εκπαίδευσης, να βελτιώσουν την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών και να προωθήσουν την ενεργό συμμετοχή όλων (Νικολάου 2008).

Οι στόχοι που τέθηκαν από την Ευρώπη στις συνόδους αυτές αλλά και σε άλλες που ακολούθησαν υιοθετήθηκαν σε μεγάλο βαθμό από όλες τις χώρες-μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης συμπεριλαμβανομένης, με σχετική καθυστέρηση, και της Ελλάδας. Οι σχεδιαζόμενες μεταρρυθμίσεις περιγράφηκαν στο κείμενο με τίτλο «Το Νέο Σχολείο: Πρώτα ο Μαθητής» που υποβλήθηκε στο Υπουργικό Συμβούλιο το 2009 και αποτελούσε μια προσπάθεια συνολικής αναδιοργάνωσης του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Οι παρεμβάσεις που περιγράφονται στο κείμενο για το «Νέο Σχολείο» αφορούν στα προγράμματα σπουδών, τις διδακτικές μεθόδους, την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, τη σύνδεση του σχολείου με την τοπική ανάπτυξη, τη διδασκαλία ξένων γλωσσών και την ενσωμάτωση των ευάλωτων κοινωνικών ομάδων στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Όσον αφορά τον τομέα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αυτός αναλύεται σε τέσσερις παραμέτρους: α) επιστημονικό αντικείμενο, β) παιδαγωγικές μέθοδοι γ) νέες τεχνολογίες και δ) στελέχη καθοδήγησης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Επιχειρείται επίσης η διαδικασία αυτό-αξιολόγησης, αρχικά, και μετά αξιολόγησης της σχολικής μονάδας, αναφορικά με τους πόρους (ανθρώπινο δυναμικό, υλικοτεχνική υποδομή, οικονομικοί πόροι), τη διοίκηση, το κλίμα και τις σχέσεις, τις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις καινοτόμες δράσεις. Σημασία δίνεται στο συνολικό πρόγραμμα κοινωνικής, πολιτιστικής και περιβαλλοντικής δράσης του σχολείου καθώς και στα αποτελέσματα. Στα αποτελέσματα αναφέρονται η φοίτηση, η επίδοση και η ατομική-κοινωνική ανάπτυξη του μαθητή.

Η επαγγελματική ανάπτυξη των ίδιων των εκπαιδευτικών αποτέλεσε και αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η σημερινή ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, ιδιαίτερα στο χώρο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, χαρακτηρίζεται από μια ανομοιογένεια όσον αφορά τα τυπικά και ουσιαστικά προσόντα των εκπαιδευτικών. Απόφοιτοι των Παιδαγωγικών Ακαδημιών, κάτοχοι πτυχίων διετούς φοίτησης στο εξωτερικό, απόφοιτοι των πανεπιστημιακών Παιδαγωγικών Τμημάτων, κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων και σε πολλές

περιπτώσεις διδάκτορες αποτελούν τα μέλη των συλλόγων διδασκόντων. Αναδύεται λοιπόν η ανάγκη για τη δημιουργία κινήτρων ανάπτυξης του γνωστικού κεφαλαίου αφενός όσων υπολείπονται των σύγχρονων εκπαιδευτικών εργαλείων (χρήση νέων τεχνολογιών, μεθόδου project, ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, ανακαλυπτική μάθηση κ.τ.λ) και αφετέρου όλων προς καθετί νέο.

Η ανάπτυξη συγκεκριμένων δραστηριοτήτων που προωθούν την επαγγελματική εξέλιξη του εκπαιδευτικού επηρεάζει όχι μόνο τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τη μόρφωση του, αλλά ενισχύει κι ένα κλίμα συνεργασίας μέσα στη σχολική μονάδα, προάγοντας ένα συνεκτικό και ενισχυτικό κλίμα (Καρακατσάνη, Παπαδιαμαντάκη 2012).

## 2. Κυρίως μέρος

### 2.1. Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού

Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ένα κατ' εξοχήν κοινωνικό επάγγελμα το οποίο επηρεάζεται από το κοινωνικό-οικονομικό και πολιτισμικό πλαίσιό του. Επομένως κατά την περίοδο των σημαντικότατων αλλαγών που διανύουμε είναι λογικό να έχουν διαφοροποιηθεί οι τάσεις και οι προοπτικές του επαγγέλματος αυτού.

Ο εκπαιδευτικός μέχρι σήμερα ήταν ένας δημόσιος υπάλληλος ενός εθνικού κράτους το οποίο ήταν αποκλειστικά υπεύθυνο για την εκπαίδευσή του. Το εκπαιδευτικό σύστημα το οποίο υπηρετεί βασιζόταν μέχρι πρόσφατα σε μια φιλοσοφία διαχωρισμού της ζωής σε δύο φάσεις: αυτή της εκπαίδευσης και αυτή της εργασίας. Η επαγγελματική του σταδιοδρομία, τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις του ορίζονται από το αντίστοιχο εθνικό υπουργείο.

Οι συνέπειες των πρόσφατων εξελίξεων σε παγκόσμιο επίπεδο δεν θα μπορούσαν να αφήσουν ανεπηρέαστο το επάγγελμά του. Ως συνέπειες των επιπτώσεων του επιστημονικού και τεχνολογικού πολιτισμού, της διεθνοποίησης της οικονομικής δραστηριότητας και της κοινωνίας της πληροφορίας αναφέρονται η απορρύθμιση του τρόπου οργάνωσης της εργασίας και των εργασιακών σχέσεων γενικότερα. Άλλωστε όλο και πιο πολύ αυξάνονται οι πιέσεις για τον περιορισμό των εθνικών κρατών στα πλαίσια της ευρωπαϊκής ολοκλήρωσης. Επίσης οι ευρωπαϊκές κοινωνίες υφίστανται μια πρωτοφανή πολιτισμική και εθνική διαφοροποίηση λόγω των αλλεπάλληλων μεταναστευτικών κυμάτων εξαιτίας της παγκόσμιας οικονομικής ανισορροπίας (Σταμέλος, Βασιλόπουλος 2004).

Το αντικείμενο λοιπόν της εργασίας του αλλάζει καθώς το μαθητικό κοινό δεν είναι πια το σημείο αναφοράς μιας εκπαίδευσης με αφετηρία και τερματισμό αλλά γίνεται πολυεπίπεδος και πολύμορφος δέκτης μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας χωρίς τέλος. Το κύριο άλλωστε χαρακτηριστικό του επαγγέλματός του θεωρείται, ήδη από την εποχή της ΕΟΚ, η παιδαγωγική δραστηριότητα και όχι η υλοποίηση της κρατικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Συνθήκη ΕΟΚ, άρθρο 48: παρ. 4). Ως σκοπός αυτής της δραστηριότητας ορίζεται πλέον η ένταξη της νέας γενιάς σε μια υπερ- εθνική κοινωνία και αγορά εργασίας (ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης).

Τα κεντρικά χαρακτηριστικά του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στη σύγχρονη εποχή είναι, εκτός από την ειδική βασική εκπαίδευση, η μεγαλύτερη αυτονομία στην άσκηση του εκπαιδευτικού του έργου, η συνεχής ενημέρωση και επιμόρφωση και η κοινωνική του αποστολή (Μαυρογιώργος, 2003).

Οι αρμοδιότητες των εκπαιδευτικών αλλάζουν εξαιτίας των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτιστικών αλλαγών. Το σχολείο καλείται σήμερα να βοηθήσει στην κοινωνική ενσωμάτωση μαθητών διαφορετικών κοινωνικών κατηγοριών ή εθνικοτήτων, να προσφέρει ευκαιρίες σε λιγότερο προνομιούχους μαθητές και να ενισχύσει μαθητές με ιδιαίτερα οικονομικά, οικογενειακά κ.α. προβλήματα. Οι εκπαιδευτικοί επιφορτίζονται συχνά με νέα καθήκοντα που ανταποκρίνονται περισσότερο στο επάγγελμα ενός ειδικού παιδαγωγού ή κοινωνικού λειτουργού.

## 2.2. Η επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη του εκπαιδευτικού

Ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζεται ότι κατέχει κυρίαρχη θέση στο σύνολο των προσπαθειών που αποσκοπούν στη βελτίωση της εκπαίδευσης προκειμένου εκείνη να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες οικονομικές, πολιτικές και κοινωνικές απαιτήσεις, καθώς επιφορτίζεται να υλοποιήσει και να εφαρμόσει στην τάξη στοιχεία καινοτομίας και νέα πρότυπα διδασκαλίας. Η επιτυχία ωστόσο των απαιτήσεων και των πρωτοβουλιών εξαρτάται άμεσα και σε μεγάλο βαθμό από την επαγγελματική ικανότητα και τα προσόντα των εκπαιδευτικών.

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού κρίνεται σημαντική καθώς είναι ουσιαστική η συμβολή της στις εκπαιδευτικές μεταβολές. Η επιτυχής έκβαση των εκπαιδευτικών αλλαγών και η βελτίωση του σχολείου προϋποθέτουν την άμεση στόχευση στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Hart, Bredeson, 1996).

Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να γίνει αντιληπτή μέσα από ένα σύνολο εννοιών που έχουν άμεση συσχέτιση και επίδραση στον ίδιο. Η επαγγελματική του ανάπτυξη εντοπίζεται στην προσωπική και την επαγγελματική του ζωή καθώς και στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής πολιτικής και του σχολείου, μέσα στα οποία λειτουργεί και εργάζεται ο εκπαιδευτικός. Πρόκειται για μια έννοια που μπορεί να εκφράζεται μέσα από διάφορους τρόπους, όπως (Day, 1999) : τις καθημερινές σκέψεις και τους προβληματισμούς του ατόμου που σχετίζονται με την απόκτηση εμπειρίας, τη συνεργασία με κάποιον περισσότερο έμπειρο και καταρτισμένο επαγγελματία, μέσω της παρατήρησης των άλλων ή και της παρατήρησης του ίδιου του ατόμου από τους άλλους στο πλαίσιο επαγγελματικών συζητήσεων και τη συμμετοχή σε ημερίδες, διαλέξεις και συνέδρια.

Μέσα στην επαγγελματική ανάπτυξη συμπεριλαμβάνονται όλες εκείνες οι φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και οι συνειδητές και σχεδιασμένες δραστηριότητες, οι οποίες πρόκειται να επιφέρουν άμεσο ή έμμεσο όφελος στο άτομο, την ομάδα ή το σχολείο και οι οποίες συμβάλλουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης στην τάξη. Πρόκειται επομένως για μια διαδικασία κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί, ατομικά ή ομαδικά, επανεκτιμούν, ανανεώνουν και προσδιορίζουν το καθήκον τους σε αναφορά με τους ηθικούς σκοπούς της διδασκαλίας και αποκτούν τη δυνατότητα να αναπτύξουν με κριτικό τρόπο τη γνώση, τις δεξιότητες και τη συναισθηματική τους νοημοσύνη, που είναι ουσιώδεις για την ορθή επαγγελματική σκέψη, το σχεδιασμό και τις πρακτικές τους καθ' όλη τη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας (Day, 1999).

Ο ορισμός αυτός αναδεικνύει το πολυσύνθετο χαρακτήρα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού η οποία δεν αναφέρεται αποκλειστικά στον ίδιο αλλά επεκτείνεται και συσχετίζεται με την ανάπτυξη όλων των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πρόκειται ουσιαστικά και για μια κοινωνική διαδικασία όπου συμμετέχει ολόκληρος ο εκπαιδευτικός οργανισμός, από τους ανώτερους ιεραρχικά ως και τους μαθητές του και κατ' επέκταση την κοινωνία τώρα και μελλοντικά.

Οι εκπαιδευτικοί ενισχύουν την επαγγελματική τους ανάπτυξη όταν, κινητοποιώντας τη δημιουργική και κριτική τους σκέψη, μπορούν να την εφαρμόσουν κατάλληλα σε πρακτικό επίπεδο, στις καθημερινές απαιτήσεις της τάξης. Σαφώς, κάθε τέτοια ενέργεια απαιτεί χρόνο και ενίσχυση προκειμένου να πραγματοποιηθεί και να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα, ενώ έχει ιδιαίτερα αναφερθεί η δυσκολία μετάβασης και αλλαγής από παλαιά σε νέα παραδείγματα επαγγελματικής ανάπτυξης και γενικά η μεταβολή κάθε παγιωμένης παράδοσης καθώς και η δυσκαμψία των εκπαιδευτικών να προβούν σε αλλαγές στον τρόπο σκέψης και αντίληψης που αφορούν τον επαγγελματισμό (Fullan 1991).

Έχει επισημανθεί η εμφάνιση μίας ομοφωνίας που αφορά τα συγκεκριμένα επαγγελματικά γνωρίσματα, τα οποία χαρακτηρίζουν την «υψηλής ποιότητας» επαγγελματική ανάπτυξη. Στα γνωρίσματα αυτά συγκαταλέγονται, η προσέγγιση του περιεχομένου και του τρόπου που οι μαθητές το κατανοούν, οι ευκαιρίες ενεργητικής και εις βάθος μάθησης, οι ευκαιρίες που δίδονται στους εκπαιδευτικούς να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους και η μεταξύ των εκπαιδευτικών συνεργασία.

Πιο αναλυτικά στης αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται ορισμένα γνωρίσματα και ιδιαιτερότητες, που αφορούν στα εξής (Φωτοπούλου 2013):

Στην έννοια της συνεργασίας και της συμμετοχικότητας. Οι εκπαιδευτικοί εξελίσσονται μέσα από την αλληλεπίδραση με τους συναδέλφους τους. Με τη συνεργασία ενισχύεται η σύσφιξη των σχέσεών τους, η ανταλλαγή απόψεων, η μάθηση και η βελτίωση των δεξιοτήτων σε ένα σχολικό κλίμα συνεργασίας.

Στην πρόοδο και την επίδοση των μαθητών. Η επαγγελματική ανάπτυξη εστιάζει στην πρόοδο των μαθητών, καθοδηγείται από τους στόχους που αφορούν τη μάθηση των μαθητών αλλά εμβαθύνει περαιτέρω, διερευνώντας τυχόν διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθησιακών αποτελεσμάτων, που προκύπτουν, σε σύγκριση με τους σκοπούς και τα πρότυπα που έχουν προβλεφθεί.

Στη συνέχεια και τη διάρκεια. Η επαγγελματική ανάπτυξη, προκειμένου να είναι αποτελεσματική πρέπει να είναι διαρκής (continuous) και συνεχιζόμενη (ongoing)

Στην αυτο-αξιολόγηση, την κριτική σκέψη και τις στοχαστικές δεξιότητες. Στοιχείο της αποτελεσματικής επαγγελματικής ανάπτυξης είναι ότι ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή του ίδιου του εκπαιδευτικού ενεργοποιώντας την καλλιέργεια της κριτικής και της αναστοχαστικής του σκέψης. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει διαδικασίες, που εστιάζουν στην έννοια της αυτο-αξιολόγησης, η οποία ακολουθεί τον εκπαιδευτικό στις διαρκείς προσπάθειές του για βελτίωση.

Στην ενσωμάτωση στην εργασία. Η ενσωμάτωση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού στο σχολικό περιβάλλον και η άμεση συσχέτισή της με την καθημερινή πρακτική του εκπαιδευτικού συγκαταλέγονται στα χαρακτηριστικά της γνωρίσματα.

Στη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη. Επιδιώκεται η αξιοποίηση της βέλτιστης διαθέσιμης έρευνας και πρακτικής σχετικά με τη διδασκαλία, τη μάθηση και την ηγεσία στο σχολείο. Πρόκειται για τη σύνδεση της γνώσης, η οποία εκφράζεται μέσα από τη θεωρία, με τις δεξιότητες που μαθαίνουν.

Είναι καθοδηγούμενη από τον εκπαιδευτικό. Η αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη συντελείται με την άμεση και ενεργό συμμετοχή του εκπαιδευτικού, ενώ επιδιώκεται να συνδέεται (με) και να προέρχεται μέσα από την εργασία των εκπαιδευτικών και την ενασχόλησή τους με τους μαθητές.

Στην απόκτηση και την ενίσχυση του γνωστικού υπόβαθρου του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη συνδέεται άμεσα με τη γνώση, τις δεξιότητες και τις πρακτικές των εκπαιδευτικών και τα οποία πρέπει να εστιάζουν σε εμβάθυνση τόσο της γνώσης, η οποία αναφέρεται στα παιδαγωγικά ζητήματα, όσο και της γνώσης του περιεχομένου (π.χ.: πώς το κάθε άτομο μαθαίνει και κατανοεί συγκεκριμένα περιεχόμενα). Παράλληλα, ενθαρρύνει τον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών σχετικά με την προσέγγιση και την αντιμετώπιση παιδαγωγικών ζητημάτων.

Είναι ενισχυτική προς τον εκπαιδευτικό και το σχολικό περιβάλλον. Η υψηλής ποιότητας επαγγελματική ανάπτυξη επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να αναπτύξει περαιτέρω εξειδίκευση σε θέματα περιεχομένου, σε στρατηγικές διδασκαλίας, στη χρήση νέων τεχνολογιών καθώς και σε άλλα στοιχεία, τα οποία προάγουν την υψηλού επιπέδου διδασκαλία. Η επαγγελματική ανάπτυξη επιδιώκει και ενισχύει τους εκπαιδευτικούς να προβαίνουν στην εφαρμογή νέων μεθόδων, τεχνικών και προσεγγίσεων, όπου θα ενσωματώνονται στις πρακτικές που εφαρμόζουν.

Καθοδηγείται βάσει ενός σχεδίου και αποτελεί μέρος μιας ολοκληρωμένης διαδικασίας για αλλαγή. Η παρουσίαση των γνωρισμάτων που πλαισιώνουν την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ανέδειξε με τον πλέον εύγλωττο τρόπο ότι για την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη χρειάζεται να λαμβάνεται υπόψη η πολυπλοκότητα των γνωρισμάτων και των παραγόντων που τη συνθέτουν και αναφέρονται σε ένα σύνολο ανθρώπινου δυναμικού, που περιλαμβάνει τον εκπαιδευτικό, τους μαθητές, την ηγεσία καθώς και κάθε εμπλεκόμενο στο

εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Παράλληλα, καθίσταται φανερό ότι εκτός από τον ανθρώπινο παράγοντα παρεμβαίνουν και παράγοντες όπως ο χρόνος, ο χώρος (σχολείο), το γνωστικό υπόβαθρο, η έννοια της συνεργασίας, οι στοχαστικές δεξιότητες, η σχολική καθημερινότητα και η μάθηση εκπαιδευτικού και μαθητών, οι οποίοι είναι ενδεικτικοί της συνθετότητας που χαρακτηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη καθώς τα γνωρίσματα και οι παράγοντες αυτοί παρουσιάζουν ποικίλες συσχετίσεις μεταξύ τους.

Μια ακόμα άμεσα συνδεδεμένη με την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού παράμετρος αφορά τη σχολική κουλτούρα η οποία θα μπορούσε να διαδραματίσει σημαντικό και ουσιαστικό ρόλο στη μελέτη που αφορά τη δυναμική του σχολείου και των αλλαγών ( Υφαντή, Κυριακοπούλου, 2011).

Υπάρχει μεγάλο πλήθος θεωρητικών τοποθετήσεων και ορισμών για το θέμα της σχολικής κουλτούρας. Τα σημεία όπου αυτές οι τοποθετήσεις και οι ορισμοί συγκλίνουν είναι τα εξής (Φωτοπούλου, 2013 ):

Η σχολική κουλτούρα αποτελείται από τις κοινές πεποιθήσεις και αξίες, οι οποίες συνδέονται στενά και συνθέτουν μαζί μια κοινότητα.

Η σχολική κουλτούρα λειτουργεί ως κάτοπτρο, μέσω του οποίου οι συμμετέχοντες αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους και τον κόσμο.

Η σχολική κουλτούρα αποτελείται από άγραφους νόμους, κανόνες, παραδόσεις και προσδοκίες, τα οποία διαπερνούν και αφορούν το καθετί, όπως, για παράδειγμα, τον τρόπο που οι άνθρωποι δρουν, τον τρόπο ένδυσης, τα θέματα που συζητούν, το αν επιζητούν ή όχι τη βοήθεια από συναδέλφους και το πώς οι εκπαιδευτικοί νοιώθουν για την εργασία τους και τους μαθητές τους, κ.λπ.

Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημασία της έννοιας της σχολικής κουλτούρας, η σημαντικότητά της και η συνεισφορά της στην επαγγελματική ανάπτυξη και εξέλιξη των εκπαιδευτικών μέσα και από το σχολείο. Τα σχολεία λοιπόν είναι απαραίτητο να αναπτύσσουν κουλτούρες, οι οποίες δίνουν έμφαση στη διαρκή μάθηση και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών παραβλέποντας το οικονομικό κόστος των προσπαθειών.

Κλείνοντας και επιχειρώντας να συγκεκριμενοποιηθούν μερικές από τις πρακτικές που θεωρούνται αποτελεσματικές προς την κατεύθυνση της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού θα έπρεπε να αναφερθεί ότι προωθείται μέσα από συστήματα ενδοσχολικής ή όχι επιμόρφωσης η οποία αναλαμβάνεται από εκπαιδευτικούς με γνώσεις σε συγκεκριμένο αντικείμενο, από τον Διευθυντή, τον Σχολικό Σύμβουλο κ.ά. Τα τελευταία χρόνια έχει αναδυθεί και η ιδέα του «Μέντορα», δηλαδή το να υπάρχει συνεχής υποστήριξη και καθοδήγηση κυρίως σε νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς από άλλους με πείρα ή εξειδικευμένες γνώσεις, συμβάλλοντας θετικά στην επίτευξη των στόχων του Οργανισμού.

Η βασική άλλωστε μόρφωση του εκπαιδευτικού δεν αρκεί από μόνη της για να καλύψει όλο εκείνο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων αλλά και των δεξιοτήτων που χρειάζεται για την άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού του έργου. Οι αλλεπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και τη διδακτική μεθοδολογία αλλά και ο επαναπροσδιορισμός των γνωστικών αντικειμένων, τα σύγχρονα επιτεύγματα της επιστήμης, αλλά και οι συνεχείς κοινωνικές και εργασιακές μεταβολές τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει καθιστούν αναγκαία την συνεχή επιμόρφωσή του (Αθανασούλα–Ρέππα, Ανθοπούλου, Κατσουλάκης, Μαυρογιώργος 1999).

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε προγράμματα και έρευνες δράσης τους δίνει τη δυνατότητα να διερευνούν, να αναλύουν και να επιλύουν προβλήματα της εκπαιδευτικής πράξης. Αναλαμβάνουν την ευθύνη για την τροποποίηση της επαγγελματικής τους πρακτικής με σκοπό τη βελτίωσή της. Μέσα από διάφορα στάδια αναστοχασμού επιδιώκεται η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Με τη διερεύνηση των στάσεων και της επαγγελματικής τους συμπεριφοράς ενθαρρύνονται στη χρήση εναλλακτικών τρόπων δράσης, ώστε να γίνουν πιο αποτελεσματικοί.

Μια ακόμη σημαντική παράμετρος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί η συμμετοχή τους σε δίκτυα μάθησης. Πρόκειται για μια ευκαιρία ανταλλαγής εμπειριών με στόχο την ανάπτυξη νέων πρακτικών ή στρατηγικών.

Ένας από τους σημαντικότερους όρους βελτίωσης του σχολείου και επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού πιστεύεται ότι είναι και η παροχή περισσοτέρων αρμοδιοτήτων στη χάραξη και την υλοποίηση εκπαιδευτικής πολιτικής στις σχολικές μονάδες. Όταν ο εκπαιδευτικός είναι απλός διεκπεραιωτής εντολών χωρίς να του προκληθεί *«πάθος»* καμία εκπαιδευτική μεταρρύθμιση δεν μπορεί να επιτύχει απλά με την τροποποίηση των αναλυτικών προγραμμάτων ή την εισαγωγή δεικτών ποιότητας (Day, 2004).

Σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και της έννοιας του σχολείου ως «μιας δυναμικής κοινότητας μάθησης» παίζει επίσης η υιοθέτηση ενός τέτοιου ρόλου από τον σχολικό «Ηγέτη», τον Διευθυντή της σχολικής μονάδας.

Η θέση και ο ρόλος του διευθυντή στο σχολικό περιβάλλον κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός καθώς, μέσω της ιδιότητάς του αυτής, μπορεί να προβαίνει στην εφαρμογή και την υλοποίηση αρχών και κανόνων αλλά και να συνεισφέρει στην ποιότητα της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο διευθυντής είναι σε θέση, λόγω των αρμοδιοτήτων που του παρέχονται, να επηρεάζει τη δομή, την κουλτούρα καθώς και την αποστολή του σχολείου (Υφαντή 2000).

## 3. Συμπεράσματα

Σύμφωνα με όσα έχουν αναφερθεί στην παρούσα εργασία, το θέμα της επαγγελματικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού παρουσιάζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση για την επιτυχία οποιασδήποτε απόπειρας για αναμόρφωσή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου ευρωπαϊκού και παγκόσμιου γίγνεσθαι. Εκείνος είναι που επιφορτίζεται και δεσμεύεται να υλοποιήσει και να εφαρμόσει στην πράξη στοιχεία καινοτομίας, να βελτιώσει το σύνολο των γνωστικών και μετα-γνωστικών του χαρακτηριστικών και να εμπνεύσει τους μαθητές του να αναπτύξουν παρόμοια χαρακτηριστικά.

Η βασική μόρφωση του εκπαιδευτικού δεν αρκεί από μόνη της για να καλύψει όλο εκείνο το φάσμα των θεωρητικών και πρακτικών γνώσεων αλλά και των δεξιοτήτων που χρειάζεται για την άσκηση του παιδαγωγικού και διδακτικού του έργου. Οι αλλεπάλληλες αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα και τη διδακτική μεθοδολογία αλλά και ο επαναπροσδιορισμός των γνωστικών αντικειμένων, τα σύγχρονα επιτεύγματα της επιστήμης, αλλά και οι συνεχείς κοινωνικές και εργασιακές μεταβολές είναι μερικές από τις σύγχρονες προκλήσεις τις οποίες καλείται να αντιμετωπίσει και να ανταπεξέλθει.

Προκειμένου να πετύχει όλα αυτά χρειάζεται συνεχή επιμόρφωση, συμμετοχή σε δίκτυα μάθησης, συνεργασία και καθοδήγηση από άλλους εκπαιδευτικούς. Χρειάζεται να έχει διαμορφώσει ένα όραμα και να ενισχύεται από την κατάλληλη σχολική κουλτούρα. Σημαντική είναι η παρουσία ενός ηγέτη-προτύπου για τον ίδιο και τους συναδέλφους του, ρόλο που καλείται να αναλάβει ο διευθυντής της σχολικής μονάδας που υπηρετεί.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση

Αθανασούλα – Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. και Μαυρογιώργος Γ. (1999). Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού, Τόμος Β΄. Πάτρα, Ε.Α.Π.

Πασιάς Γ. (2002), Προς την Ευρώπη της Γνώσης: Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού λόγου και των πολιτικών της Ευρωπαϊκής Κοινότητας στη δεκαετία του ’90, στο Πασιάς Γ. (2006), Ευρωπαϊκή Ένωση και εκπαίδευση. Θεσμικός λόγος και εκπαιδευτική πολιτκή 1950-1999. Αθήνα: Gutenberg.

Καρακατσάνη Δ., Παπαδιαμαντάκη Γ. (2012), Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο. Αθήνα, εκδ. Επίκεντρο.

Μαυρογιώργος Γ. (2003), Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Αθήνα. εκδ. Μεταίχμιο.

Νικολάου Σ.Μ. (2008), Οι Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την Εκπαίδευση και οι ενέργειες της Ελλάδας (2000-2008), Επιμ. σειράς Δ.Γ. Τσαούσης, Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής. Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Σταμέλος Γ., Βασιλόπουλος Α. (2004), **Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική.** Συγκρότηση: Θεματολογία: Μεθοδολογία υλοποίησης: Επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση. Αθήνα, εκδ. Μεταίχμιο.

Υφαντή Α.-Κυριακοπούλου Στ.-Φωτοπούλου Β.- Γιώργος Βοζαΐτης, Σκούρα- Βαρνάβα Στ., Βεργίδης Δ.-Τουρκάκη Δ. (2011), **Θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής.** Θεωρητικές αφετηρίες και εκπαιδευτικά προγράμματα για τη βελτίωση του σχολείου, επιμέλεια Δημήτρης Κ. Βεργίδης, Αμαλία Α. Υφαντή. Αθήνα, εκδόσεις Ύψιλον.

Φωτοπούλου Β. (2013), Επαγγελματισμός, επαγγελματική ανάπτυξη, επαγγελματική ταυτότητα και εκπαιδευτικός. Η περίπτωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Από: https://www.google.gr/?gws_rd=ssl#q=%CE%B5%CF%80%CE%B1%CE%B3%CE%B3%CE%B5%CE%BB%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE+%CE%B5%CE%BE%CE%AD%CE%BB%CE%B9%CE%BE%CE%B7+%CE%B5%CE%BA%CF%80%CE%B1%CE%B9%CE%B4%CE%B5%CF%85%CF%84%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD).

**Ξενόγλωσση**

Day C. (2004), A Passion for Teaching, New York, Routledge/ Falmer Press.

Day C. (1999), Developing teachers: The challenges of lifelong learning, London/Philadelphia, Routledge /Falmer Press.

Fullan M.G. (1991), The new meaning of educational change (2nd ed.), New York: Teachers College Press.

Hart, A.W. & Bredeson P.V. (1996), The principalship: A theory of professional learning and practice. New York: McGraw-Hill.

# ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΜΙΑ ΣΧΕΣΗ ΣΥΜΠΛΗΡΩΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ

**Παναγιωτόπουλος Γιώργος**
eapgpanag@gmail.com
Επικ. Καθηγητής
ΤΕΙ Δυτ. Ελλάδας

**Καπώνης Αναστάσιος**
kaponis62@gmail.com
Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70

**Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος**
kzogopoulos@gmail.com
Εκπαιδευτικός, Π.Ε.70

**Περίληψη**

Η επιμόρφωση είναι κομβικής σημασίας για τις ανάγκες ενός εκπαιδευτικού συστήματος. Ο σχεδιασμός και η υλοποίησή της θα πρέπει να γίνεται και με βάση τις ανάγκες των εκπαιδευτικών. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε Απρίλιο του 2016 και χρησιμοποίησε ένα δείγμα 10 ατόμων, οι οποίοι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχολείων του Νομού Αττικής και είχαν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης. Η έρευνα έγινε για να διαπιστωθούν τυχόν ελλείψεις στις ακολουθούμενες πρακτικές των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που δρουν περιοριστικά με σκοπό τη βελτίωσή τους.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η συμβολή ενός επιμορφωτικού προγράμματος στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικών, εξαρτάται από την καταγραφή των αναγκών με την ενεργητική συμμετοχή των εκπαιδευτικών, τις παιδαγωγικές τεχνικές, την επικοινωνία με τη χρήση και του διαδικτύου, τον χρόνο υλοποίησης και την προσαρμογή του με βάση τις ανάγκες και των εκπαιδευτικών.

**Λέξεις κλειδιά:** Επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, συνέντευξη, διά βίου μάθηση

## 1. Εισαγωγή

Από το 1990 και μετά το θέμα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών έχει προβληματίσει ιδιαίτερα τους μελετητές και έχει προκαλέσει το ενδιαφέρον της επιστημονικής έρευνας όχι μόνο στην Ελλάδα, αλλά και στο διεθνή χώρο. Η κοινωνία της γνώσης και της πληροφορίας, η έκρηξη των τεχνολογικών και επιστημονικών γνώσεων, η συνεχόμενη εξέλιξη των εκπαιδευτικών μεθόδων και στρατηγικών, καθώς και η κορύφωση του καθεστώτος της ανεργίας έχουν επιβάλλει αναγκαία τη συνεχόμενη επιμόρφωση και κατάρτιση του εκπαιδευτικού δυναμικού (Βεργίδης, 2008). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα θεσμό, ο οποίος φέρει στρατηγική σημασία για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, καθώς σχετίζεται με άμεσο τρόπο με την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, δεδομένου ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα προωθούν το δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης, που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί με την εργασία τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

Είναι γενικά παραδεκτό ότι η κοινωνική αποστολή, που χαρακτηρίζει το επάγγελμα των εκπαιδευτικών, σε συνδυασμό με τη συνεχή επιμόρφωση και κατάρτισή τους, καθώς και τον τρόπο άσκησης του εκπαιδευτικού τους έργου, αποτελούν τα κύρια συστατικά, τα οποία χαρακτηρίζουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού σε ένα σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον μιας ολοένα

αναπτυσσόμενης κοινωνίας. Η επιμόρφωση, ως ανάπτυξη δεξιοτήτων και γνώσεων και ως κατάκτηση της αυτογνωσίας, λειτουργεί ενισχυτικά στη βασική εκπαίδευση και στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με στόχο την αναβάθμιση της επαγγελματικής τους ταυτότητας και την αναγνώρισή της από τρίτους (Παναγιωτόπουλος, 2005).

Η παρούσα εργασία περιλαμβάνει δύο μέρη. Το πρώτο μέρος είναι το θεωρητικό και αναφέρεται στο θέμα της επιμόρφωσης, τη σημασία και αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών καθώς και τη σχέση της επιμόρφωσης με την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Στο δεύτερο μέρος έχει να κάνει με την παρουσίαση της έρευνας, το ερευνητικά ερώτημα, τη μεθοδολογία, το δείγμα και τα συμπεράσματα.

## 2. Κυρίως Μέρος

### 2.1. Επιμόρφωση

Ο όρος «Επιμόρφωση», ανάλογα με τα χαρακτηριστικά και τους στόχους της, αλλά και αναλόγως με τις προϋποθέσεις κάτω από τις οποίες καλείται να λειτουργήσει, έχει πάρει διάφορες μορφές (Μαυρογιώργος, 1983:37-52). Όπως προκύπτει από τη μελέτη της σχετικής με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών_βιβλιογραφίας, δεν υπάρχει μία θέση με καθολική αποδοχή από τους ερευνητές. Δεδομένου ότι, η επιμόρφωση ως όρος έχει μια πολυσημία, μια διατύπωση του ορισμού της με βάση γενικά αποδεκτές αρχές που οριοθετούν και γενικά προσδιορίζουν εννοιολογικά το πλαίσιο της, θα ήταν ως εξής: «Ως επιμόρφωση μπορούμε να ορίσουμε «το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1999 :101).

Αφορά μία επαναλαμβανόμενη διαδικασία, είτε είναι θεσμοθετημένη είτε όχι, η οποία είναι οργανωμένη συστηματικά και μπορεί να περιλαμβάνει τόσο τις υποχρεωτικές και οργανωμένες δραστηριότητες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, όσο και τις μη θεσμοθετημένες δράσεις που ανήκουν στη μη τυπική εκπαίδευση (Χατζηπαναγιώτου, 2001). Η επιμόρφωση συνδέεται με άρρηκτους δεσμούς με την έννοια της επαγγελματικής σταδιοδρομίας και της προσωπικής εξέλιξης του εκπαιδευτικού (Δεδούλη, 1998).

### 2.2. Η σημασία και η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι ταχύτατες, επιστημονικές εξελίξεις και οι ραγδαίες εκπαιδευτικές αλλαγές αντανακλώνται στο σχολικό περιβάλλον στο οποίο εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και επηρεάζουν την καθημερινότητα του σχολείου, τη διδακτική μεθοδολογία, την παιδαγωγική σχέση του δασκάλου ή του καθηγητή με τους μαθητές του, το κλίμα της σχολικής τάξης, την επιλογή των εκπαιδευτικών στρατηγικών, γεγονός το οποίο καθιστά απαραίτητη την επιστημονική ενημέρωση των εκπαιδευτικών και τη συστηματική συμμετοχή τους σε διαδικασίες τόσο προσωπικής, όσο και επαγγελματικής ευαισθητοποίησης (Μαυρογιώργος, 1999).

Σε μια κοινωνία όπου η γνώση, η δημιουργικότητα, η επινοητικότητα και η πρωτοτυπία κατέχουν υψηλή θέση, αποστολή των εκπαιδευτικών θεωρείται τόσο το να μάθουν στους μαθητές πώς να μαθαίνουν όσο και να τους προετοιμάσουν γνωστικά, ηθικοπνευματικά και κοινωνικά προκειμένου να διαδραματίσουν το δικό τους ρόλο σε ένα διαρκώς μεταβαλλόμενο πλαίσιο κοινωνικών, οικονομικών και πολιτιστικών προκλήσεων (Χρονοπούλου, 1982).

Οι εκπαιδευτικοί αποτελούν το θεμέλιο λίθο όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού δυναμικού έχει πολύ μεγάλη σημασία για τη βελτίωση της ποιότητας του σχολείου, για την αναβάθμιση της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών, καθώς και για το σχεδιασμό, την αξιολόγηση, αλλά και την πραγματοποίηση τόσο των θεσμικών, όσο και των εκπαιδευτικών αλλαγών (Fullan & Hargreaves, 1992).

Η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών είναι αδύνατον να καλύψει όλο το φάσμα των γνώσεων, ενδιαφερόντων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων που απαιτούνται για να ασκήσουν αποτελεσματικά το έργο τους. Μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών αλλά και βιβλιογραφικά (Ξωχέλλης, 1984; Hargreaves & Fullan, 1995), διαφαίνεται μια ανεπάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης λόγω του περιορισμένου χρόνου προετοιμασίας και της ποιότητας των σπουδών που τους παρέχεται. Δίχως την απαιτούμενη εμπειρία πολλές οι φορές οι εκπαιδευτικοί καλούνται να διδάξουν με βάση το ένστικτο και τις δικές τους βιωματικές εμπειρίες. Έτσι αγνοούν σε μεγάλο βαθμό θέματα διδακτικής, εφαρμογής νέων μεθόδων και εκπαιδευτικών υλικών, την προώθηση της αξίας της διεπιστημονικότητας και της συλλογικής εργασίας, τη σημασία της διοίκησης άψυχου και έμψυχου υλικού και της διαχείρισης ανθρωπίνων σχέσεων (Ανδρέου, 1997). Αν λάβουμε μάλιστα υπόψη το γεγονός της χρονικής απόστασης στον χρόνο εκπαίδευσης και στην εκπαιδευτική πράξη στο σχολείο παράλληλα με το γεγονός της ανομοιογένειας στα προγράμματα σπουδών κατά τη βασική εκπαίδευση, το έργο των εκπαιδευτικών γίνεται πιο δύσκολο.

Επίσης οι κοινωνικές αλλαγές που έχουν συντελεστεί έχουν αλλάξει τα δεδομένα της σύνθεσης του μαθητικού δυναμικού λόγω της παρουσίας μεταναστών, παλινοστούντων και προσφύγων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν επιμόρφωση και ουσιαστική στήριξη για να εφαρμόσουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση προάγοντας την εκπαιδευτική ισότητα. Από την άλλη η επιμόρφωση είναι αναγκαία σε κάθε προσπάθεια εισαγωγής αλλαγών και μεταρρυθμίσεων στο χώρο της εκπαίδευσης (βιβλία, αναλυτικά προγράμματα, μαθήματα, καινοτομίες από την πολιτεία. Η αναγκαιότητα αυτή δεν εδράζεται μόνο στο επίπεδο της γνώσης, δεξιοτήτων, ικανοτήτων και ενημέρωσης για τις όποιες αλλαγές προωθούνται στο χώρο της εκπαίδευσης, αλλά και στο μετριασμό της αναμενόμενης ιδεολογικής αντίστασης στις προσπάθειες νεωτερισμού και εκσυγχρονισμού (Γκότοβος, 1982).

Επιπρόσθετα η επιμόρφωση προάγει την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και εντάσσεται στη φιλοσοφία της δια βίου μάθησης και παιδείας (Τρούλης, 1985; Day, 2003).

### 2.3. Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη

«Ο όρος επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων σε καινούργια θέματα, τη συμπλήρωση γνώσεων που έχουν αποκτηθεί από παλιά, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού» (Hargreaves & Fullan, 1992). Σύμφωνα με τον Παναγιωτόπουλο (2005), η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών εμπεριέχει την εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως ανάπτυξη γνώσεων και δεξιοτήτων την εξέλιξη των εκπαιδευτικών ως αυτογνωσία και ως προσαρμογή στο περιβάλλον.

Το γεγονός ότι το επάγγελμα του εκπαιδευτικού καλείται να ανταποκριθεί σε νέα επιστημονικά, ηθικά κοινωνικά και πολιτικά δεδομένα, τα προσόντα του κάθε φορά είναι ανεπαρκή και ξεπερασμένα. Έτσι παράλληλα με τις διάφορες αλλαγές που συντελούνται διαρκώς στην Εκπαίδευση, πρέπει να υπάρχει και εξέλιξη στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σε όλη την εκπαιδευτική του πορεία. (Βρασίδας & Glass, 2004).

Ο Diamonnd (1991) υποστηρίζει πως η εκπαίδευση καλών εκπαιδευτικών σημαίνει και την ανακάλυψη και εξέλιξη του εαυτού τους. Ο καλύτερος δάσκαλος είναι αυτός που έχει ασχοληθεί κριτικά και βαθιά με το προσωπικό ταξίδι του στη ζωή, αυτός που βρίσκεται σε πορεία αυτοπραγμάτωσης. Όταν δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να συνεργάζονται να ανταλλάσσουν πληροφορίες και να μοιράζουν τις γνώσεις από την συνεργατική εμπειρία, τότε η επαγγελματική ανάπτυξη γίνεται πιο αποτελεσματική (Jovanova-mitkovska, 2010: 2921-1924 ), χαρακτηρίζεται δε ως συναφής και αυθεντική όταν ενσωματώνεται στην σχολική ζωή ( Hunzizker, 2011).

Η επαγγελματική ανάπτυξη είναι μια εξελικτική διαδικασία που συντελείται σε όλη την διάρκεια της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών, προσδιορίζεται και από το περιβάλλον

των σχολείων στα οποία έχει εργαστεί (Day, 2003) και σύμφωνα με τον (Huderman, 1995: 193-223) διακρίνεται σε 6 διαφορετικά στάδια. Τα πρώτα 3 χρόνια της επαγγελματικής πορείας του εκπαιδευτικού είναι το στάδιο της προσαρμογής. Από τα 4-6 χρόνια έχουμε το στάδιο της σταθεροποίησης του εκπαιδευτικού. Στην συνέχεια είναι το στάδιο του πειραματισμού όπου ο εκπαιδευτικός δοκιμάζει νέες διδακτικές προσεγγίσεις και μεθόδους και έτσι σιγά σιγά φτάνει στο στάδιο του απολογισμού στα 12-24 έτη υπηρεσίας όσο αφορά τον επαγγελματικό του ρόλο και την βελτίωσή του. Όταν φτάσει στα 45-50 χρόνια του έχει μπει στο στάδιο της γαλήνης και χαίρεται την επαγγελματική του ωριμότητα. Το τελευταίο στάδιο περιλαμβάνει την προσμονή της συνταξιοδότησης με συντηρητικές τάσεις απέναντι στους νέους συναδέλφους και μαθητές.

Σύμφωνα με τον Αραβανή (2011), με την επιμόρφωση αναβαθμίζεται το κύρος των εκπαιδευτικών ως επαγγελματίες, ανανεώνει τις εξειδικευμένες επιστημονικές τους γνώσεις, βελτιώνει την επαγγελματική τους πρακτική και δημιουργεί μια κουλτούρα δια βίου μάθησης και προσωπικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οι οποίοι προσπαθούν να την μεταδώσουν και στους μαθητές τους. Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα θεσμό, στρατηγικής σημασίας για την αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού συστήματος της χώρας, καθώς σχετίζεται με άμεσο τρόπο με την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη, δεδομένου ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα προωθούν το δυναμικό επαναπροσδιορισμό της σχέσης, που έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευτικοί με την εργασία τους (Χατζηπαναγιώτου, 2001).

## 3. Ερευνητικό μέρος

### 3.1. Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα αποσκοπούσε στη διερεύνηση του ρόλου και της συμβολής της επιμόρφωσης στην επαγγελματική γνώση των εκπαιδευτικών καθώς και στο εκπαιδευτικό τους έργο, συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό της γνώσης και στην ανταλλαγή απόψεων σε ένα τόσο κρίσιμο θέμα όπως αυτό της επιμόρφωσης. Κρίθηκε ως αναγκαία, για να αναδειχτούν τυχόν ελλείψεις στις ακολουθούμενες πρακτικές των επιμορφωτικών προγραμμάτων, που δρουν περιοριστικά με σκοπό τη βελτίωσή τους. μέσα από τις απόψεις των ίδιων των εκπαιδευτικών και τις προτάσεις τους με στόχο να συμβάλλει στην ανάπτυξη του επιστημονικού κλάδου, αλλά και στην εφαρμογή των αποτελεσμάτων της στην πράξη (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2014).

### 3.2 Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ως εργαλείο η συνέντευξη προκειμένου να διερευνήσουμε:

*Ποιο πρέπει να είναι το πλαίσιο, οι θεματικές περιοχές, οι στρατηγικές και ο χρόνος υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;* Στα πλαίσια αυτού του ερωτήματος τέθηκαν οι ερωτήσεις:

Ποιο πρέπει να είναι το πλαίσιο και οι θεματικές περιοχές ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

Ποιες πρέπει να είναι οι στρατηγικές και ο χρόνος υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

Τι προτείνετε για τη βελτίωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου αυτά να στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

Το εργαλείο της συνέντευξης συνάδει με την ποιοτική έρευνα. Είναι ευέλικτη, καθώς είναι ημιδομημένη, πραγματοποιείται πρόσωπο με πρόσωπο και αναδεικνύει τις αντιλήψεις και την προσωπικότητα των ατόμων και αποσπά τις πληροφορίες με τον διάλογο, αλλά και τις θέσεις τους, πεποιθήσεις και αξίες τους. Για λόγους δεοντολογίας, οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον σκοπό της έρευνας, για την τήρηση της ανωνυμίας και το δικαίωμά τους να αποχωρήσουν, αν το επιθυμούν από τη διαδικασία της συνέντευξης, στην περίπτωση που παρουσιαστεί οποιοδήποτε

κώλυμα στην πορεία της. Αυτό βρήκε θετική ανταπόκριση από τους συμμετέχοντες και άντληση της συναίνεσής τους να περατωθεί ο σκοπός της έρευνας (Bell, 1999).

### 3.3 Δείγμα έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε Απρίλιο του 2016 και χρησιμοποίησε, ένα δείγμα 10 ατόμων, οι οποίοι εργάζονται ως εκπαιδευτικοί στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχολείων της Κεντρικής και Δυτικής Αττικής και είχαν παρακολουθήσει προγράμματα επιμόρφωσης. Επιλέχτηκαν με την τεχνική της σκόπιμης δειγματοληψίας, βάσει του πλούτου των πληροφοριών που μπορούσαν να δώσουν.

Στην ποιοτική έρευνα αυτό που ενδιαφέρει είναι η καταλληλότητα και η επάρκεια. Δηλαδή το δείγμα να είναι κατάλληλο για την ερμηνεία του φαινομένου και επαρκές ως προς τις ποιοτικές πληροφορίες. Ο αριθμός του δείγματος μπορεί να είναι ακόμη και μονοψήφιος (Μαντζούκας, 2007). Χρησιμοποιήθηκε η συλλογιστική της βολικότητας του δείγματος, ανεξαρτήτως στοιχείων ηλικίας ή/και φύλου, με σκοπό την καλύτερη απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων των ερευνητών (Creswell, 2011).

## 4. Αποτελέσματα - συμπερασματικές κρίσεις

Με βάση το ερώτημα της έρευνας για τους τρόπους, με τους οποίους η επιμόρφωση προήγαγε την επαγγελματική γνώση του εκπαιδευτικού, έτσι ώστε εκείνος να είναι πιο αποτελεσματικός στο εκπαιδευτικό του έργο, διαπιστώθηκαν τα εξής:

Ο εκπαιδευτικός αναπτύσσεται επαγγελματικά, όταν το πλαίσιο ενός επιμορφωτικού προγράμματος είναι προσανατολισμένο στην επαγγελματική ανάπτυξη σύμφωνα με της συνέντευξη (Συν). 1, επαναλαμβάνεται τουλάχιστον μία ή και δύο φορές ετησίως (Συν. 2,6,7), επιτρέπει την απουσία από το σχολείο (Συν. 5), καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορεί να απαλλαγούν από κάποιες καθημερινές τους ασχολίες, προκειμένου να παρακολουθήσουν έναν κύκλο μαθημάτων ή ακόμα και να μπορούν, στο πλαίσιο οποιασδήποτε απουσίας τους, να διαφοροποιούν το αναλυτικό πρόγραμμα που έχει ορίσει το Υπουργείο Παιδείας (Μαυρογιώργος, 2003). Επιπλέον, όταν βασίζεται σε παιδαγωγικές τεχνικές και την επικοινωνία, όπως την ανάπτυξη δημιουργικών σχέσεων με μαθητές και γονείς (Συν. 4, 8, 10).

Στην επαγγελματική ανάπτυξη βοηθά η επιμόρφωση, όταν μάλιστα η θεματική ενός προγράμματος αναφέρεται στη σχολική διδακτική παιδαγωγική πρακτική, όπως, για παράδειγμα, τη χρήση της ομαδικοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας (Συν. 1, 8, 9), καθώς και όταν σχετίζεται με τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών (Συν. 2, 5, 6, 7) ή είναι προσανατολισμένη στις σύγχρονες απαιτήσεις (Συν. 3, 4, 8,9), στην καινοτομία και σε στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων, όπως μαθησιακές δυσκολίες ή πολυπολιτισμικότητα (Συν. 4, 9). Αυτή η αντίληψη των εκπαιδευτικών συμφωνεί με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας στο γεγονός ότι η επιμόρφωση έχει ως κύριο στόχο την ενημέρωση στις σύγχρονες απαιτήσεις, όπως η τεχνολογία και καινοτομία (Fullan & Hargreaves, 1992), είναι αποτελεσματική όταν λαμβάνει υπόψη τις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών, όπως για παράδειγμα τις εκπαιδευτικές. Αυτές προκύπτουν, άλλωστε, επειδή οι ήδη αποκτηθείσες γνώσεις του/της εκπαιδευτικού δεν πληρούν τις προϋποθέσεις των αναγκαίων δεξιοτήτων και στάσεων (Gupta, 1999) και διακρίνονται σε υποκειμενικές (συνειδητοποιημένες από τους ίδιους) ή αντικειμενικές (προερχόμενες από τις αλλαγές στους θεσμοθετημένους κανόνες της εκπαίδευσης (Βεργίδης, 1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη ενός εκπαιδευτικού επιτυγχάνεται, επίσης, όταν η θεματική του προγράμματος που παρακολουθεί σχετίζεται με την αποτελεσματική διαχείριση της εκπαιδευτικής πραγματικότητας, την εισαγωγή της αξιολόγησης και σε διδάσκοντες και σε διδασκομένους, τη χρήση καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας, ιδιαίτερα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και την Αγωγή Υγείας, καθώς και την υιοθέτηση στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων που αφορούν το σχολικό κλίμα, προβλήματα συμπεριφοράς και διάφορες μαθησιακές δυσκολίες (Κατάνου, 2006).

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες και συμμετέχουσες στην έρευνα εκπαιδευτικούς ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα είναι αποτελεσματικό, όταν ο χρόνος υλοποίησής του ξεκινά στην αρχή της σχολικής χρονιάς, κατά τη διάρκειά της και συνεχίζεται και με το πέρας του σχολικού έτους (Συν. 1, 2, 4, 5), ενώ, έχει μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα, όταν γίνεται κυρίως εκτός σχολικού ωραρίου (Συν. 4, 8) και διαρκεί περισσότερο από 30 ώρες, σε συνάρτηση με τον χρόνο υλοποίησής του (Συν. 10). Ακόμη, χρονικά πρέπει να συμβαδίζει με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών (Συν. 3,6,9). Την δε αποτελεσματικότητα του προγράμματος καθορίζει η συσχέτιση της θεωρίας με την πράξη (Συν. 1,4 ) (εύρημα με το οποίο συμφωνούν οι Sandholtz & Scribner, 2006), η συμμετοχή του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωση και οργάνωσή του (Συν. 1,4), η εξειδίκευση που παρέχει (Συν. 3,6), τα κίνητρα και η έγκαιρη γνώση (Συν. 4) και ο συλλογικός του χαρακτήρας (Συν. 10). Επιπλέον, αν συμβαδίζει με τις μαθητικές ανάγκες (Συν. 8) και αν αξιολογείται (Συν. 1). Προτιμάται η ενδοσχολική επιμόρφωση, καθώς δεν επιβαρύνει οικονομικά, είναι πιο προσβάσιμη και συνοδεύεται και από δραστηριότητες και συμμετοχή όλων (Συν., 2,7). Πράγματι, ο τύπος της ενδοσχολικής επιμόρφωσης προτιμάται στο ότι συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί μίας σχολικής μονάδας, προκειμένου να επιτύχουν το καλύτερο δυνατό εκπαιδευτικό έργο. Αποτελεί μέρος της εκπαιδευτικής πολιτικής της σχολικής μονάδας και συντελεί στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση του εκπαιδευτικού τους έργου (Παπαναούμ, 2005). Μειονεκτεί στο ότι έχει μεγάλο κόστος και δεν μπορεί να καλύψει ένα ευρύ φάσμα εκπαιδευτικών αναγκών, λόγω έλλειψης των απαιτούμενων μέσων και των κατάλληλων προσώπων και λόγω των συχνών μεταθέσεων, που δυσχεραίνουν την οργάνωση (Μαυρογιώργος, 2003).

Συμπερασματικά, διαπιστώθηκε, από τα ως άνω ζητούμενα, ότι σε γενικές γραμμές οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα εμπερικλείουν αρκετές προϋποθέσεις για την επαγγελματική και προσωπική τους ανάπτυξη, έννοιες αλληλένδετες, και έχουν πολλά θετικά στοιχεία, που συνηγορούν στην καλύτερη επιτέλεση του έργου τους. Παρόλα αυτά, κρίνουν ότι υπάρχουν και ελλείψεις στην ελληνική πραγματικότητα. Για τη βελτίωση των όρων που θα ενισχύσουν την επαγγελματική ανάπτυξη, προτείνουν τα προγράμματα επιμόρφωσης να διεξάγονται από αξιόπιστους φορείς, να αξιολογούνται με συγκεκριμένα κριτήρια ή τη χρήση ερωτηματολογίων, και να δίνουν ευκαιρίες επαγγελματικής ενδυνάμωσης (Συν. 1), να φέρουν εκπαιδευτικό υλικό (Συν. 1,8), να προωθούν τη συνεργασία και τον επιστημονικό διάλογο (Συν. 1, 4), να προϋποθέτουν, ίσως, και την ενεργητική συμμετοχή στην προετοιμασία ενός επιμορφωτικού προγράμματος, στη βάση των εκπαιδευτικών αναγκών, να παρέχουν υποδειγματική διδασκαλία (Συν.5,8) ή εκπαίδευση στο εξωτερικό (Συν. 2, 5), καθώς και να έχουν άρτια υλικοτεχνική υποδομή και οργάνωση (Συν. 3, 6, 8, 10).

Επίσης, για να είναι αποτελεσματικό ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα και κατ' επέκταση να αναπτύσσει προσωπικά και επαγγελματικά τον εκπαιδευτικό, θα πρέπει, σε σχέση με τις στρατηγικές, να παρέχει κίνητρα στους εκπαιδευτικούς για να το παρακολουθούν, όπως μοριοδότηση και πιστοποίηση της επιμόρφωσης, αλλά και οικονομική ενίσχυση αυτού που επιμορφώνεται (Συν. 4). Τέλος, ο χρόνος διεξαγωγής τους να μην επιβαρύνει το ημερήσιο πρόγραμμά τους (Συν. 6), η στοχοθέτηση να είναι ανάλογη του πληθυσμού και του αντικειμένου (Συν. 3), να υπάρχει επαρκής ενημέρωση (Συν.7) και ανά τακτά χρονικά διαστήματα, στη βάση ενός συγκροτημένου σχεδίου επιμόρφωσης, όπου κάθε δράση θα συμβαδίζει με την επόμενη (Συν. 7, 8). Οι δε γνώσεις που παρέχονται να είναι επίκαιρες (Συν. 9), με τη χρήση του πιο σύγχρονου εξοπλισμού (Συν.6), και οι εκπαιδευτές τους να επιμορφώνονται και αυτοί με τη σειρά τους συνεχώς (Συν.3).

## 5. Περιορισμοί έρευνας - Προτάσεις

Η ποιοτική έρευνα έχει τον γενικότερο περιορισμό της γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε έναν πληθυσμό, αλλά δίνει τη δυνατότητα για τη διερεύνηση ενός φαινομένου σε βάθος (Creswell, 2011). Η παρούσα έρευνα θα μπορούσε να εμπλουτιστεί από στοιχεία αξιολόγησης των ίδιων των φορέων υλοποίησης εκπαιδευτικών προγραμμάτων, για να υπάρξει σύγκριση των στοιχείων.

Επίσης να γίνουν συνεντεύξεις και στους ίδιους τους εκπαιδευτές αυτών των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου να διαφανεί με μεγαλύτερη σαφήνεια η αποτελεσματικότητα, η χρήση και η αξιοποίηση στη διδακτική πράξη τέτοιων επιμορφωτικών προγραμμάτων.

Επιπλέον το δείγμα θα μπορούσε να είναι ακόμα μεγαλύτερο, τόσο αριθμητικά, όσο και στην γεωγραφική διεύρυνσή του, με λίγα λόγια να καλύπτει και εκπαιδευτικές περιφέρειες εκτός Αττικής, ακόμα και νησιών, ενώ επιπρόσθετα θα μπορούσε να αφορά απόψεις εκπαιδευτικών ιδιωτικών σχολείων, ακόμα και των Διευθυντών τους.

Η διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών θα πρέπει να γίνει με συστηματικό και οργανωμένο τρόπο. Άλλες προτάσεις για μελλοντική έρευνα θα μπορούσαν, μάλιστα, να είναι η διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών για επιμόρφωση σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς και η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών αναφορικά με την επιμορφωτική μεθοδολογία, τον εξ αποστάσεως τρόπο επιμόρφωσης ή το υλικό αυτής.

## Βιβλιογραφία

### Ελληνόγλωσση


Αλεξόπουλος, Δ. (1987). Η επιμόρφωση των καθηγητών της μέσης εκπαίδευσης. Νέα Παιδεία, 44.

Ανδρέου, Α., (1997). «Διεθνείς Τάσεις Συνεχούς Επιμόρφωσης των Εκπαιδευτικών: η περίπτωση ων χωρών της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της ΕΖΕΣ του ΕΟΧ», άρθρο στο: περιοδικό Διοικητική Ενημέρωση, τχ. 8, σ. 96-104.

Αραβανής, Γ. (2011). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: σύγχρονες επισημάνσεις. Στο: Β. Οικονομίδη, Εκπαίδευση και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών. Αθήνα:Πεδίο.

Βεργίδης, Δ. (2008). Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα και η Κοινωνικο-οικονομική λειτουργία της. Τόμ. Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκότοβος, Θ. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 9,σελ.28-33.

Δεδούλη, Μ. (1998). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Ένα πρόγραμμα βιωματικής στοχαστικής διαδικασίας. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζαβλανού, Μ. (1983). Επιμόρφωση εκπαιδευτικού προσωπικού στην υπηρεσία του. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 10.

Καραλής, Θ., Βεργίδης, Δ. & Κατσιγιάννη, Μ. (2000). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και συνεχιζόμενη κατάρτιση: συμβολή στη συγκριτική τους αξιολόγηση. Στο: Προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα στη σχολική εκπαίδευση (επιμ. Γ. Μπαγάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κατάνου, Θ. (2006). Η επιμόρφωση των καθηγητών στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. Ανασκόπηση, Νοσηλευτική, 46 ,σελ.88–98.

Μαυρογιώργος, Γ. (1983). Μορφές επιμόρφωσης: εννοιολογικές διευκρινίσεις. Το πολιτικό-κοινωνικό πλαίσιο. Σύγχρονη Εκπαίδευση, 10.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999): «Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα», στο: Αθανασούλα-Ρέππα, Α. et al.: Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων , τόμ. Β΄ Διοίκηση ανθρώπινου Δυναμικού, Ε.Α.Π., Πάτρα 1999, σ. 93-135.

Ξωχέλλης, Π. (1984). Το εκπαιδευτικό έργο ως κοινωνικός ρόλος: μια έρευνα για την αυτοαντίληψη και τις στάσεις των Ελλήνων εκπαιδευτικών. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παναγιωτόπουλος, Γ. (2005). Η άτυπη επαγγελματική κατάρτιση ως μέσο καταπολέμησης του κοινωνικού αποκλεισμού από την αγορά εργασίας: η περίπτωση των Νομών Αχαΐας και Ηλείας (Διδακτορική διατριβή, Πανεπιστήμιο Αιγαίου).

Παπακωνσταντίνου, Π. (1992). Εκπαιδευτικό έργο και κατάρτιση εκπαιδευτικών. Στο: Α. Ανδρέου (επιμ.), Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου. Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διήμερο της Ο.Ι.Ε.Λ.Ε. Αθήνα: Εκδοτικός όμιλος Συγγραφέων-Καθηγητών.

Παπαναστασίου, Ε., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας. Λευκωσία: Παπαναστασίου.

Τρούλης, Γ., (1985). Η διαρκής επιμόρφωση των Ελλήνων Εκπαιδευτικών:
κίνητρα, προσδοκίες, σχέδια. Αθήνα. Δίπτυχο.

Φράγκος, Χ. (1993). Επιμόρφωση: Όροι, στόχοι και προϋποθέσεις. Αξιολόγηση της επιμορφωτικής διαδικασίας. Επιστημονικό βήμα του δασκάλου, 1.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2001). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών: Ζητήματα Οργάνωσης, Σχεδιασμού και Αξιολόγησης. Αθήνα: Τυπωθήτω - Δαρδανός.

Χρονοπούλου, Α. (1982). Απόψεις για συνεχή και ουσιαστική επιμόρφωση των
εκπαιδευτικών. Σύγχρονη Εκπαίδευση, τχ. 9, σ. 59-62.

**Ξενόγλωσση**

Bell, J. (1999). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας: Οδηγός για φοιτητές και υποψήφιους διδάκτορες (μτφ. Α. Β. Ρήγα). Αθήνα: Gutenberg.

Creswell, J. W. (2011). Εκπαιδευτική έρευνα: Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας (μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Έλλην.

Day, C. (1999). Developing teachers: The challenges of lifelong learning. London/Philadelphia. PA: Routledge/Falmer Press.

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της δια βίου
μάθησης. (μτφρ. Βακάκη Α.) Αθήνα: Τυπωθήτω.

Diamonnd, C.T.P (1991) Teacher Education as Transformation, Milton Keynes, Open University Press.

Fullan, M. & Hargreaves, A. (1992). Understanding teacher development. London,Cassell.

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1992a). What's Worth Fighting For in Your School. Buckingham: Open University Press.

Huberman, M. (1995). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών και η διδακτική ικανότητα. Στο: Hargreaves, A. & Fullan, M.G. (1995). (μτφ. Π. Χατζηπαντελή). Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Πατάκης.

Hunzicker, J. (2011). Effective professional development for teachers: A checklist. Professional Development in Education, 37.

Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2.

Sandholtz, J.H., & Scribner, S.P. (2006). The paradox of administrative control in fostering teacher professional development. Teaching and Teacher Education, 22.

Vrasidas, C., & Glass, G.V. (Eds.) (2004). Current perspectives in applied information technologies. Online professional development for teachers. Greenwich, CT: Information Age Publishing.

## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

## ΣΥΝΕΝΤΕΥΞΗ

**Φύλο:**

**Ηλικία:**

**Μορφωτικό Επίπεδο:**

**Ειδικότητα:**

**Έτη Προϋπηρεσίας:**

**Άξονας για το πλαίσιο, τη θεματική και το χρόνο υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού).**

- Ποιο πρέπει να είναι το πλαίσιο και οι θεματικές περιοχές ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

- Ποιες πρέπει να είναι οι στρατηγικές και ο χρόνος υλοποίησης ενός επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

- Τι προτείνετε για τη βελτίωση των επιμορφωτικών προγραμμάτων, προκειμένου αυτά να στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού;

# Η ΕΝΤΑΞΗ ΤΗΣ «ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΗΣ ΑΥΤΟΝΟΜΙΑΣ» ΚΑΙ ΤΟΥ «ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΣΤΟΧΑΣΜΟΥ» ΣΤΟΥΣ ΣΚΟΠΟΥΣ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΕΝΗΛΙΚΩΝ

**Σαριδάκη Σοφία**
sofsaridaki@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ02

**Περίληψη**

Η συγκεκριμένη βιβλιογραφική έρευνα επιδιώκει να συμβάλει στην εξελισσόμενη επιστημονική συζήτηση αναφορικά με τον κοινωνικό και πολιτικό ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η εκπαίδευση ενηλίκων. Προς την κατεύθυνση αυτή, η διαμόρφωση κατάλληλων σκοπών στο πλαίσιό της αποτελεί παράγοντα καθοριστικής σημασίας. Η συνεισφορά της παρούσας έρευνας είναι ότι σε αυτήν προτείνεται η ιδεολογική εκδοχή της ορθολογικής αυτονομίας που θα μπορούσε να αποτελέσει σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων, η οποία δομείται πάνω στο βασικό σχήμα που ορίζεται στο έργο του Αριστοτέλη «Ηθικά Νικομάχεια». Επίσης, επιχειρείται να καταδειχθεί ότι ο κριτικός στοχασμός (όπως προβάλλεται από τον Brookfield) έχει κοινά στοιχεία με την αριστοτελική θεωρία και ότι μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως μέσο για την ανάπτυξη της συγκεκριμένης εκδοχής της ορθολογικής αυτονομίας.

**Λέξεις κλειδιά:** αυτονομία, κριτικός στοχασμός, εκπαίδευση ενηλίκων.

## 1. Εισαγωγή

Ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση, αξιοποιήθηκαν έντυπες και ψηφιακές πηγές που εντοπίστηκαν σε βιβλιογραφικές βάσεις δεδομένων και περιβάλλοντα αναζήτησης έγκριτων εκδοτικών οργανισμών. Σύμφωνα με τον σχεδιασμό της έρευνας, επιχειρήθηκε να προσδιορισθεί η ιδεολογική εκδοχή της ορθολογικής αυτονομίας που μπορεί να αποτελέσει σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων, αφού πρώτα αποκλείσθηκαν άλλες εκδοχές που δεν είναι κατάλληλες.

Πιο συγκεκριμένα, η δομή της παρούσας έρευνας είναι η ακόλουθη.

1. Ενδεικτικές εκδοχές της ορθολογικής αυτονομίας που δεν μπορούν να αποτελέσουν σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων:

- διερευνούνται ορισμένα ζητήματα στο έργο φιλοσόφων και διανοητών, προκειμένου να εξετασθεί γενικότερα αν η ορθολογική αυτονομία μπορεί να ενταχθεί τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων,
- γίνεται μια προσέγγιση της έννοιας στο έργο του Kant και
- εξετάζεται το ζήτημα του προσδιορισμού των ορίων της προσωπικής αυτονομίας στο πλαίσιο μιας δημοκρατικής κοινωνίας σύμφωνα με δύο αντικρουόμενες θεωρίες πολιτικής φιλοσοφίας.

2. Εκδοχή της ορθολογικής αυτονομίας που θα μπορούσε να αποτελέσει σκοπό της εκπαίδευσης ενηλίκων:

- παρουσιάζεται με συντομία η φιλοσοφική θεωρία του Αριστοτέλη όπως αναπτύσσεται στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια», η οποία θα μπορούσε να αποτελέσει πρότυπο αλλά και βάση για τη διαμόρφωση ενός σκοπού κατάλληλου για την ανάπτυξη της ορθολογικής αυτονομίας στην εκπαίδευση ενηλίκων και
- ως μέσο για την υλοποίηση της φιλοσοφικής θεωρίας του Αριστοτέλη προτείνεται τεκμηριωμένα ο κριτικός στοχασμός όπως αυτός προβάλλεται από τον Steven Brookfield.

3. Συμπεράσματα.

### 1.1. Η έννοια της αυτονομίας

Η ιδέα της αυτονομίας έχει αποτελέσει θέμα διερεύνησης και αντιπαραθέσεων στα έργα πολλών εκπροσώπων των ανθρωπιστικών και των κοινωνικών επιστημών. Διάφορες θέσεις έχουν διατυπωθεί σχετικά με το περιεχόμενό της, τα όρια και τη χρησιμότητά της σε προσωπικό και σε κοινωνικό επίπεδο. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο White (2003), αυτόνομο είναι το άτομο που καθορίζει πώς πρέπει να ζει σύμφωνα με την προσωπική του αβίαστη άποψη για μια αξιόλογη ζωή. Η έννοια της αυτονομίας έχει συνδεθεί με έννοιες όπως ο ορθολογισμός, η αυτογνωσία, ο κριτικός στοχασμός και ο αυτοκαθορισμός (Dworkin, 1998) και έχει χρησιμοποιηθεί ως συνώνυμη της ελευθερίας της βούλησης, της ανεξαρτησίας, της αξιοπρέπειας, της ακεραιότητας, της ατομικότητας και της υπευθυνότητας. Επίσης, έχει θεωρηθεί ως μία από τις θεμελιώδεις αρχές στον τομέα της φιλελεύθερης πολιτικής φιλοσοφίας και έχει αναγνωριστεί ως ένας από τους βασικούς σκοπούς της εκπαίδευσης (Dearden, 1972· Dworkin, 1988· White, 1982· Wringe, 1997· Winch, 2006).

### 1.2. Η αυτονομία σύμφωνα με τη φιλοσοφική θεωρία του Kant

Σημείο αναφοράς για τη μελέτη της έννοιας της αυτονομίας αποτελεί αναμφισβήτητα η φιλοσοφική θεωρία του Immanuel Kant, ιδιαίτερα όπως αυτή εκφράζεται στο έργο του «Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών» ((Kant, 1984, στο εξής: Θ.Μ.Ηθ.), η οποία υπήρξε πρωτοποριακή για την εποχή του και επηρέασε τη σκέψη πολλών φιλοσόφων και διανοητών μέχρι σήμερα (Scruton, 1982· Driver, 2010).

Σύμφωνα με τον Kant, η αντίληψη των πραγμάτων του εξωτερικού κόσμου γίνεται μέσω των αισθητηρίων οργάνων, η συγκρότηση, όμως, αυτού του υλικού σε ένα ενιαίο σύνολο γίνεται από τον νου. Η γνώση μας για τα πράγματα είναι «διαμεσολαβημένη», αφού καθορίζεται από τα όργανα της αντίληψης και της λογικής μέσω των οποίων την προσεγγίζουμε. Ο άνθρωπος γνωρίζει τα πράγματα μόνο ως φαινόμενα και αδυνατεί να έχει μια άμεση επαφή με την ουσία τους. Το «πράγμα καθαυτό» (*Ding-an-sich*) είναι μια έννοια την οποία μπορούμε να συλλάβουμε μόνο θεωρητικά.

Ο άνθρωπος στον εμπειρικό κόσμο δεν είναι ελεύθερος, καθώς περιορίζεται από τη λειτουργία της νόησης και υπόκειται στη φυσική αιτιότητα. Από αυτόν τον εγκλωβισμό

απαλλάσσεται μόνο στη σφαίρα του «καθαρού πρακτικού λόγου», σε ένα επίπεδο στο οποίο αποκτά μια εποπτεία του εαυτού του ως ηθικού υποκειμένου με ελεύθερη βούληση. Αυτή τη συνειδητοποίηση μπορεί να την κάνει χάρη στη λογική (*Vernunft*) η οποία είναι ανώτερη από τη νόηση (*Verstand*). Η νόηση δεν μπορεί να δημιουργήσει άλλες έννοιες εκτός από εκείνες που σχετίζονται με τη λειτουργία της, δηλαδή την υπαγωγή των αισθητηριακών δεδομένων σε «κατηγορίες» και τη σύνθεσή τους σε ένα οργανωμένο σύνολο. Η λογική, όμως, είναι μια καθαρή αυτενέργεια που υπερβαίνει τα υποκειμενικά κίνητρα, αντιλαμβάνεται τον καθολικό ηθικό νόμο, μπορεί να ελέγχει τη νόηση και καθιστά τον άνθρωπο ικανό να συλλάβει το δέον ως διυποκειμενικό αυτοσκοπό.

Κυρίαρχη στη φιλοσοφική θεωρία του Kant είναι και η ιδέα της υπερβατολογικής ελευθερίας πάνω στην οποία θεμελιώνεται η αυτονομία. Όσο κι αν φαίνεται αντιφατικό με μια πρώτη ματιά, η υπερβατολογική ελευθερία είναι στενά συνδεδεμένη με την έννοια της κατηγορικής προστακτικής (*Katigorische Imperative*), της προσταγής δηλαδή που διατυπώνει η λογική στην αυθαίρετη υποκειμενική βούληση, εξαναγκάζοντάς την να ακολουθήσει τον ηθικό νόμο. Ο Kant προσδίδει σε αυτήν τον ρόλο του νομοθέτη, θεμελιώνοντας το αξίωμα της αυτονομίας (*Autonomie*): η ίδια η θέληση δημιουργεί τον νόμο και στη συνέχεια υποτάσσεται σε αυτόν, επειδή η ίδια τον έχει δημιουργήσει (Θ.Μ.Ηθ. 2.71). Η αυτονομία της θέλησης, δηλαδή «η ιδιότητα της θέλησης να είναι η ίδια νόμος για τον εαυτό της» (Θ.Μ.Ηθ. 2.87, σελ. 97) προσδίδει στο άτομο ανωτερότητα και αξιοπρέπεια και αποτελεί το ανώτατο αξίωμα της ηθικότητας, σε αντίθεση με την ετερονομία (*Heteronomie*) που χαρακτηρίζει τον άνθρωπο του καθήκοντος (Θ.Μ.Ηθ. 2.74).

### 1.3. Η αυτονομία του ατόμου σε μια δημοκρατική κοινωνία

Κατά κοινή ομολογία, σε μια δημοκρατική κοινωνία η αυτονομία είναι θεμελιώδες στοιχείο της ιδιότητας του πολίτη. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να αποτελέσει η προσωπική αυτονομία κοινωνικό δικαίωμα του κάθε ατόμου, είναι να μην παρεμποδίζεται εξαιτίας της η αυτονομία των άλλων, να διασφαλίζεται η ελευθερία της βούλησης και να παρέχεται στο άτομο η δυνατότητα να έχει επίγνωση των εναλλακτικών επιλογών που έχει μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που ζει (Mackenzie, 2007).

Ωστόσο, η υπονόμευση αυτών των προϋποθέσεων δεν συναντάται μόνο σε περιπτώσεις ολοκληρωτικών καθεστώτων αλλά και σε δημοκρατικές κοινωνίες εξαιτίας του κοινωνικού κομφορμισμού και της τάσης συμμόρφωσης με εξουσιαστικούς μηχανισμούς. Το άτομο ως μέλος ενός συνόλου έχει εσωτερικεύσει κατά τη διαδικασία κοινωνικοποίησής του μια πληθώρα στοιχείων που αντανακλούν τις κυρίαρχες νόρμες επηρεάζοντας καταλυτικά τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του και υφίσταται διαρκώς, άμεσα ή έμμεσα, τον κοινωνικό έλεγχο. Με αυτά τα δεδομένα, τελικά η προσωπική αυτονομία αποτελεί μια εφικτή αξίωση ή μόνο μια κολακευτική αυταπάτη;

Το ιδεολογικό περιεχόμενο της έννοιας καθώς και ο προσδιορισμός των ορίων της έχουν πυροδοτήσει πολλές συζητήσεις στον τομέα της πολιτικής φιλοσοφίας. Δύο από τις σχολές σκέψης που έχουν ασχοληθεί εκτενώς με τα συγκεκριμένα ζητήματα διατυπώνοντας αντίθετες απόψεις είναι ο φιλελευθερισμός και ο κοινοτισμός.

Οι φιλελεύθεροι προασπίζονται την «πολιτική των ατομικών δικαιωμάτων», την προσωπική ελευθερία του ατόμου και τον αυτοκαθορισμό του. Για την επίτευξη ενός «αγαθού βίου», το άτομο θα πρέπει να καθορίζει με εσωτερικά κριτήρια το περιεχόμενου αυτού του βίου και να έχει την ελευθερία και τα μέσα για την πραγμάτωσή του. Για να γίνει κάτι τέτοιο χρειάζεται να υπάρχει ένα «ουδέτερο κράτος» που δεν θα προσπαθεί να επιβάλλει συγκεκριμένες αντιλήψεις στους πολίτες του. Το άτομο πρέπει να είναι ελεύθερο να αποστασιοποιείται από τις κοινωνικές πρακτικές, να αποδέχεται ή να απορρίπτει τις πολιτισμικές δομές και να διαμορφώνει τις αξιολογικές του κρίσεις αναφορικά με αυτό που ορίζει ως ηθικό βίο. Όπως επισημαίνει ο Kymlicka (2002) ο φιλελεύθερος εξισωτισμός βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της εγγενούς ηθικής αξίας των ατόμων, της φυλετικής ισότητας, της ισότητας των φύλων, της δικαιοσύνης ως ακριβοδικίας, της ισότητας

ευκαιριών, των ατομικών δικαιωμάτων και ευθυνών και «επιζητεί να χρησιμοποιήσει την κρατική εξουσία για να τις υποστηρίξει, να τις επιβάλλει και να απαγορεύσει οποιεσδήποτε ενέργειες ή πρακτικές τις παραβιάζουν» (σελ. 329).

Οι κοινοτιστές, από την άλλη πλευρά, αμφισβητούν την έννοια του «αδέσμευτου εαυτού» και προβάλλουν ενστάσεις απέναντι στις θέσεις περί ικανότητας αυτοκαθορισμού και προσωπικής ελευθερίας. Η αποστασιοποίηση του ατόμου από τα πράγματα και ο στοχασμός πάνω σε αυτά προϋποθέτει έναν εαυτό, ο οποίος όμως έχει μια ήδη διαμορφωμένη ταυτότητα και κίνητρα άρρηκτα συνδεδεμένα με τα κοινωνικά δεδομένα. Ως πολίτες μιας κοινωνίας αναπόφευκτα λειτουργούμε με βάση κάποιους ρόλους μέσα στο πλαίσιο των οποίων συντελείται ο αυτοκαθορισμός μας. «Το κράτος σέβεται τον αυτοκαθορισμό μας όχι καθιστώντας μας ικανούς να αποστασιοποιηθούμε από αυτούς τους ρόλους, αλλά ενθαρρύνοντας τη βαθύτερη εμβάπτισή μας σε αυτούς και την κατανόησή τους· ακριβώς αυτό προσπαθεί να πραγματώσει η πολιτική του κοινού αγαθού» (Kymlicka, 2002, σ. 334). Τέλος, ισχυρίζονται ότι, αναγνωρίζοντας την εξάρτησή του αυτή, το άτομο θα πρέπει να θεωρεί την κοινότητα τουλάχιστον ισάξια με την ελευθερία και την ισότητα, αν όχι σημαντικότερη από αυτές.

## 2. Κυρίως μέρος

Ο Mackenzie (2007) εξετάζοντας, ανάμεσα σε άλλες, τις εκδοχές που προαναφέρθηκαν θεωρεί ότι δεν είναι κατάλληλες για να αποτελέσουν σκοπούς της εκπαίδευσης:

2. η ιδεολογική εκδοχή που διατυπώνεται από τον Kant δεν μπορεί να έχει καθολικότητα και διαχρονικότητα, αφού δεν αντιμετωπίζεται με τον ίδιο τρόπο από τα διαφορετικά πολιτικά καθεστώτα και τα εκπαιδευτικά συστήματα ανά τον κόσμο.
3. Οι θέσεις τόσο των φιλελευθέρων όσο και των κοινοτιστών χαρακτηρίζονται από μονομέρεια, στη μία περίπτωση της «πολιτικής των ατομικών δικαιωμάτων» και στην άλλη της «πολιτικής του κοινού αγαθού».

Ωστόσο, το γεγονός ότι είναι ανέφικτο να διασφαλιστεί η απόλυτη αυτονομία του ατόμου, δεν υποβαθμίζει την αξία της. Η αυτονομία αποτελεί ένα αίτημα και με αυτήν τη διάσταση μπορούμε να την προτείνουμε ως σκοπό της εκπαίδευσης.

Αναμφισβήτητα, η εκπαίδευση θα πρέπει να διευκολύνει την ομαλή ένταξη του ατόμου στην κοινωνία παρέχοντάς του τα στοιχεία που απαιτούνται για κάτι τέτοιο, καθώς με αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται μια βάση για την ανάπτυξη της αυτονομίας του. Αυτό όμως δεν αρκεί. Το σημαντικό είναι να ορίσουμε ένα απώτερο «αγαθό» στο οποίο θα πρέπει να αποβλέπει αυτή η αυτονομία, ώστε να μπορεί να αποτελέσει έναν ουσιαστικό σκοπό της εκπαίδευσης, και αυτό δεν μπορεί να είναι άλλο από την ευτυχία και την αυτοπραγμάτωση του ανθρώπου. Ωστόσο, αν και ευρέως αποδεκτή, αυτή η άποψη μέσα στη γενικότητά της αφήνει περιθώρια για ποικίλες ερμηνευτικές και αξιολογικές αναγνώσεις στο πλαίσιο διαφορετικών - ακόμα και αντικρουόμενων - ιδεολογικών και πολιτικών θεωριών.

### 2.1. Η φιλοσοφική θεωρία του Αριστοτέλη όπως προβάλλεται στα «Ηθικά Νικομάχεια»

Πέρα από τη θεωρητική αποδοχή και προβολή του συγκεκριμένου «αγαθού», απαιτείται μια πιο πρακτική και ουσιώδης προσέγγισή του. Για να γίνει αυτό χρειάζεται να δοθεί έμφαση στο ηθικό περιεχόμενό του και να τεθούν οι ανθρωπιστικές προϋποθέσεις που απαιτούνται για ένα τέτοιο εγχείρημα, ώστε να αποφευχθεί ο κίνδυνος εξοβελισμού της ολιστικής αντιμετώπισης του ανθρώπου και της κριτικής του σκέψης από ένα σχέδιο που αποβλέπει στην ολοκλήρωσή του, πράγμα εξ ορισμού παράλογο. Ως πρότυπο που οδηγεί προς αυτήν την κατεύθυνση θα μπορούσε να προταθεί η φιλοσοφική θεωρία του Αριστοτέλη όπως αυτή εκφράζεται στο έργο του «Ηθικά Νικομάχεια» (Aristotle, 1990· Αριστοτέλης, 2000). Ο στοχασμός πάνω στους βασικούς άξονες αυτής της ηθικής - και πρακτικής - φιλοσοφίας είναι ιδιαίτερα εποικοδομητικός.

Ο Αριστοτέλης στα «Ηθικά Νικομάχεια» (στο εξής: ΗΝ) θεωρεί ότι η ευδαιμονία αποτελεί το ύψιστο αγαθό, στο οποίο μπορεί να φτάσει ο άνθρωπος μόνο με την κατάκτηση της αρετής, «ἡ εὐδαιμονία ψυχῆς ἐνέργειά τις κατ' ἀρετὴν τελείαν» (ΗΝ, 1102a, 5). Η αρετή, όμως, δεν αποτελεί μια θεωρητική σύλληψη, αλλά αντιμετωπίζεται με τρόπο δυναμικό: καλλιεργείται ή όχι ανάλογα με τις πράξεις του ανθρώπου και εξαρτάται άμεσα και καθοριστικά από τις «έξεις» που αυτός θα αποκτήσει.

Βασική έννοια στο συγκεκριμένο έργο αλλά και ευρύτερα στην αριστοτελική ηθική θεωρία είναι ο ορθός λόγος, «μια πνευματική δραστηριότητα που δίνει τις κατευθυντήριες γραμμές στο ανθρώπινο πράττειν» (Düring, 1994, σελ. 253). Μέσω αυτής της διανοητικής ιδιότητας μπορεί ο άνθρωπος να αποκτήσει το κριτήριο για να προσδιορίζει σε κάθε περίπτωση το περιεχόμενο της αρετής και να πράττει ανάλογα. Το κριτήριο αυτό σχετίζεται με την έννοια της μεσότητας, δηλαδή του μέσου ανάμεσα στην έλλειψη και στην υπερβολή, το οποίο δεν μπορεί να νοηθεί με τρόπο απόλυτο και καθολικό, αλλά καθορίζεται κάθε φορά από τον άνθρωπο που διακρίνεται από την αρετή της φρόνησης και γι' αυτό μπορεί να κατανοεί την «πρὸς ἡμᾶς» μεσότητα, «ὡρισμένῃ λόγῳ καὶ ᾧ ἂν ὁ φρόνιμος ὁρίσειεν», όπως φαίνεται στον περίφημο ορισμό του Αριστοτέλη για την αρετή (ΗΝ, 1106b, 36). Η έννοια της μεσότητας δεν σχετίζεται με παγιωμένες και δεοντολογικά αποδεκτές συμπεριφορές, ούτε είναι εξαρχής καθορισμένη. Ο κάθε άνθρωπος ορίζει για τον εαυτό του το μέσον και τον τρόπο με τον οποίο θα το υλοποιήσει στην πράξη, «γι' αυτό και στην αριστοτελική ηθική δεν υπάρχουν κανόνες αλλά παραδείγματα» (Κόντος, 2000, σελ. 27). Η φρόνηση, παρότι συγκαταλέγεται στις διανοητικές αρετές, σχετίζεται με τον εθισμό του ατόμου σε κατάλληλες πράξεις, «περὶ τὰ ἀνθρώπινα ἀγαθὰ πρακτικήν» (ΗΝ, 1140b, 20). Αποτελεί προϋπόθεση για κάθε ηθική αρετή αλλά ταυτόχρονα προϋποθέτει όλες τις άλλες αρετές και καθιστά το άτομο ικανό να διακρίνει σε κάθε περίπτωση το αγαθό από το μη αγαθό (Μπαγιόνας, 1997).

Ένας άλλος παράγοντας στον οποίο δίνεται έμφαση είναι η «προαίρεσις», γι' αυτό και η αρετή χαρακτηρίζεται ως «ἕξις προαιρετική» (ΗΝ, 1106b, 36). Οι πράξεις διαχωρίζονται σε «εκούσιες», όταν καθορίζονται από τον πράττοντα ο οποίος έχει επίγνωση του πλαισίου μέσα στο οποίο ενεργεί, και σε «ακούσιες», όταν οφείλονται σε καταναγκασμό ή σε άγνοια. Όπως αναφέρει ο Ross (1994) «εφόσον οι ενάρετες πράξεις είναι όχι μόνο εκούσιες, αλλά και σύμφωνες με την προαίρεση (κατά προαίρεσιν), συνάγεται ότι η αρετή και η κακία εναπόκεινται σ' εμάς τους ίδιους (ἐφ' ἡμῖν)» (σελ. 285).

Επίσης, για τον Αριστοτέλη η ηθική αρετή είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την πολιτική αρετή και ο στόχος του πολίτη είναι εναρμονισμένος με τον στόχο της κοινότητας. «Η ηθική του Αριστοτέλη είναι κοινωνική ηθική, φιλοσοφία της ανθρώπινης συμβίωσης» (Düring, 1994, σελ. 206). Οι ηθικά ενάρετοι πολίτες αποτελούν προϋπόθεση για τη διαμόρφωση μιας άριστης πόλης αλλά και οι καλοί νόμοι, γραπτοί και άγραφοι, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ηθικά ενάρετων πολιτών. «Η ίδια φρόνηση εξασφαλίζει το καλό του ατόμου και το καλό του κράτους, αλλά σε αναφορά με το άτομο την ονομάζουμε φρόνηση, ενώ σε αναφορά με το κράτος την ονομάζουμε πολιτική επιστήμη» (Ross, 1994, σελ. 309). Εξαιτίας αυτής της στενής και αμφίδρομης σχέσης ανάμεσα στο άτομο και την κοινότητα, η πολιτεία έχει ευθύνη για τη διάπλαση του ηθικού χαρακτήρα του, διασφαλίζοντας έτσι τη σταθερότητα του πολιτεύματος (Κόντος, 2000). Είναι έργο του συνετού νομοθέτη να διαμορφώσει νόμους οι οποίοι θα βοηθήσουν τους πολίτες να αποκτήσουν εκείνες τις έξεις που θα τους οδηγήσουν στην ευδαιμονία.

Αν και ο Αριστοτέλης δεν χρησιμοποιεί στο έργο του τον όρο «ορθολογική αυτονομία», σκιαγραφεί με τρόπο εξαιρετικό τις προϋποθέσεις με τις οποίες μπορεί αυτή να πραγματωθεί. Καταρχήν το άτομο, χωρίς να χάνει την αυτονομία του, έχει μια ενεργή σχέση αλληλεπίδρασης με το κοινωνικό σύνολο στο οποίο ζει, το διαμορφώνει αλλά και διαμορφώνεται από αυτό. Υπακούει συνειδητά στους νόμους καθώς αυτοί ταυτόχρονα διασφαλίζουν τη συνοχή της πολιτείας και προάγουν την προσωπική του ανάπτυξη και ευημερία. «Κατά προαίρεσιν» χρησιμοποιεί τον ορθό λόγο για να ορίσει τον σκοπό του αλλά και τα μέσα με τα οποία θα τον πετύχει. Επίσης,

διαμορφώνει τις κατάλληλες έξεις προκειμένου να γίνει ενάρετος, αποβλέποντας στο ανώτατο αγαθό που είναι η ευδαιμονία.

Απαραίτητο στοιχείο για την ανάπτυξη της φρόνησης και την απόκτηση των κατάλληλων έξεων είναι η παιδεία. Μέσω της ορθής παιδείας, ο άνθρωπος θα επιτύχει στην πράξη το δέον και θα αποκτήσει την ικανότητα της κρίσης, ώστε να αντιλαμβάνεται το μέτρο που ταιριάζει στον ίδιο και να πράττει σύμφωνα με αυτό. Αν και η συγκεκριμένη διαδικασία, όπως αναφέρει ο Αριστοτέλης, χρειάζεται να ξεκινήσει από τη νεαρή ηλικία, η παιδεία μπορεί να αποκτηθεί κατά την ενηλικιότητα, καθώς σε αυτήν την ηλικιακή φάση το άτομο εντάσσεται πιο ενεργά στην πολιτική ζωή της κοινότητας και αποκτά εμπειρία, στοιχείο απαραίτητο για να διατυπώσει κρίσεις για το μέτρο το «πρὸς ἡμᾶς». Γι' αυτό και η φιλοσοφική θεωρία του Αριστοτέλη μπορεί να αξιοποιηθεί ιδιαίτερα εποικοδομητικά στην εκπαίδευση ενηλίκων.

### 2.2. Ο κριτικός στοχασμός σύμφωνα με τον Steven Brookfield

Ο «κριτικός στοχασμός» είναι ένας όρος που αποτελεί βασικό σημείο αναφοράς πολλών διανοητών στον χώρο της εκπαίδευσης ενηλίκων (Dewey, Lindeman, Knowles, Kolb, Schön, Jarvis, Mezirow κ.ά.). Στη συγκεκριμένη έρευνα θα εξετασθεί ο κριτικός στοχασμός όπως αυτός παρουσιάζεται από έναν σύγχρονο στοχαστή, τον Stephen Brookfield.

Όπως ο ίδιος ο Brookfield αναφέρει, κυρίαρχη θέση στην προσέγγισή του κατέχει η «κριτική της ιδεολογίας», η οποία σχετίζεται με τη Σχολή της Κριτικής Κοινωνικής Θεωρίας της Φρανκφούρτης. Ως κριτική της ιδεολογίας, ο κριτικός στοχασμός αποσκοπεί στην απελευθέρωση των ανθρώπων από τον εγκλωβισμό τους σε εξουσιαστικούς και αλλοτριωτικούς μηχανισμούς και στη διεύρυνση της αυτονομίας τους (Κάλφας, 1978· Κόκκος, 2010).

Για να κάνουμε λόγο για κριτικό στοχασμό και πιο συγκεκριμένα για κριτική μάθηση, θα πρέπει τα άτομα να αποπειραθούν να αναγνωρίσουν και να αναλύσουν τις ηγεμονικές παραδοχές που υπάρχουν μέσα στο κοινωνικό πλαίσιο που συντελείται αυτή η μάθηση. Αναφορικά με την εκπαίδευση ενηλίκων, ο πρώτος σκοπός του κριτικού στοχασμού είναι η διερεύνηση των κρυμμένων σχέσεων ισχύος. Χρειάζεται να αποκτήσουμε επίγνωση του τρόπου με τον οποίο οι δυναμικές ισχύος εμπεριέχονται στις μορφές δράσης στον χώρο της εκπαίδευσης και επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο και τη σχέση εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων (Brookfield, 2007). Ο δεύτερος σκοπός του είναι η αποκάλυψη των ηγεμονικών παραδοχών, όλων εκείνων των ιδεών ή πρακτικών που έχουν ενστερνιστεί τόσο οι εκπαιδευτές όσο και οι εκπαιδευόμενοι, θεωρώντας ότι εξυπηρετούν τα συμφέροντά τους, ενώ στην πραγματικότητα μπορεί και να τα υπονομεύουν.

Σύμφωνα με τον Brookfield (1988), τέσσερις δραστηριότητες είναι θεμελιώδεις για τη διεργασία του κριτικού στοχασμού:

- η ανάλυση των πεποιθήσεων: εξέταση αξιών, πολιτισμικών πρακτικών και κοινωνικών δομών και ανάλυση της επίδρασής τους στην καθημερινότητα,
- η επίγνωση του πλαισίου: συνειδητοποίηση ιστορικού και πολιτισμικού πλαισίου μέσα στο οποίο αυτές δημιουργούνται,
- ο φαντασιακός προβληματισμός: αναζήτηση εναλλακτικών τρόπων σκέψης για τα φαινόμενα και
- ο στοχαστικός σκεπτικισμός: αμφισβήτηση ισχυρισμών, γενικεύσεων και άκριτων προτύπων αλληλεπίδρασης (Κουλαουζίδης, 2012).

### 2.3. Ο κριτικός στοχασμός ως μέσο επίτευξης της ορθολογικής αυτονομίας του ατόμου

Ο κριτικός στοχασμός ως διαδικασία διεύρυνσης της ανθρώπινης επίγνωσης και εμπειρίας θα μπορούσε να συμβάλει αποτελεσματικά στην πραγμάτωση της αριστοτελικής θεωρίας στην εποχή μας. Αν και υπάρχουν τεράστιες διαφορές ως προς το πολιτικό, το πολιτισμικό και το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο αναπτύσσεται η καθεμία από αυτές τις προσεγγίσεις, μπορούμε να εντοπίσουμε κάποια κοινά σημεία που επιτρέπουν τον συσχετισμό μεταξύ τους. Θα επισημάνουμε τρία από

αυτά: τη χρήση του ορθού λόγου, την ενεργή στάση του πολίτη και τον καθορισμό της μεσότητας σε συνάρτηση με το ίδιο το άτομο.

Ακρογωνιαίος λίθος τόσο στη θεωρία του Αριστοτέλη όσο και στον κριτικό στοχασμό είναι ο ορθός λόγος. Αυτός επιτρέπει στον άνθρωπο να αποστασιοποιείται από τα γεγονότα, να αποκτά μια εποπτεία των εξωτερικών καταστάσεων αλλά και του εαυτού του μέσα σε αυτές, να αμφισβητεί άκριτες παραδοχές αλλά και να ανακαλύπτει εναλλακτικές λύσεις. Μέσω της κριτικής του ικανότητας μπορεί συνειδητά να επαναξιολογεί ιδέες, απόψεις και συμπεριφορές, προκειμένου να διαμορφώσει το δικό του σχέδιο ζωής.

Το πλαίσιο μέσα στο οποίο το άτομο καλείται να ασκήσει τον κριτικό στοχασμό είναι η κοινωνία. Όπως και στη θεωρία του Αριστοτέλη, απαιτείται μια δυναμική σχέση του ατόμου με την κοινωνία στην οποία εντάσσεται. Ο άνθρωπος μέσω της ενεργητικής του σκέψης μπορεί να επαναπροσδιορίσει τον ρόλο του ως πολίτη και τη σχέση του με την κοινωνική πραγματικότητα. Ο κριτικός στοχασμός δεν αποσκοπεί στην ανατροπή της κρατικής εξουσίας, αλλά στη συνειδητοποίηση των ηγεμονικών παραδοχών που έχουν άκριτα εσωτερικευθεί.

Ποιο είναι, όμως, το κριτήριο με βάση το οποίο θα πραγματοποιηθεί αυτή η κριτική θεώρηση; Αναμφισβήτητα αυτό που προβάλλεται ως γνώμονας και στις δύο προσεγγίσεις είναι η ανεύρεση της «πρὸς ἡμᾶς» μεσότητας με τη βοήθεια της λογικής σκέψης. Το άτομο χρειάζεται να ασκήσει έλεγχο σε όλα αυτά που έχει υιοθετήσει ως δεδομένα, κοινώς αποδεκτά και «φυσιολογικά». Δεν είναι αναγκαίο να καταλήξει στον μετασχηματισμό απόψεων ή συμπεριφορών· κάτι τέτοιο αποτελεί μία από τις δυνατότητες που έχει.

Όλα αυτά τα στοιχεία είναι απαραίτητες προϋποθέσεις για την επίτευξη της ορθολογικής αυτονομίας. Ακόμα κι αν είναι ανέφικτο να αποδεσμευθεί πλήρως από τις ηγεμονικές παραδοχές, καθώς αυτές διέπουν τον ίδιο τον τρόπο σκέψης του, ο άνθρωπος μέσω του κριτικού στοχασμού έχει τη δυνατότητα να αποστασιοποιηθεί από όσες τουλάχιστον συνειδητοποιεί. Με αυτόν τον τρόπο αυξάνεται η αυτονομία του, καθώς μπορεί να αποκτήσει συνειδητό έλεγχο σε περισσότερους τομείς και να αναζητήσει εναλλακτικές επιλογές περισσότερο εναρμονισμένες με τον εαυτό του.

**3. Συμπεράσματα**

Η ορθολογική αυτονομία, ακόμα και αν δεν είναι επιτεύξιμη σε απόλυτο βαθμό, αποτελεί ένα αίτημα το οποίο μπορεί να τεθεί ως ένας από τους σκοπούς της εκπαίδευσης ενηλίκων, προκειμένου να καταστεί ο άνθρωπος ικανός να διευρύνει την εποπτεία της προσωπικής του πορείας, να καλλιεργήσει την αυτογνωσία, την αυθεντικότητα και την υπευθυνότητά του και τελικά να αναβαθμίσει την ποιότητα ζωής του. Η ιδέα αυτή θα πρέπει να σχετίζεται με την ιδιαιτερότητα του κάθε ανθρώπου, με το προσωπικό του «μέτρο», λαμβάνοντας ταυτόχρονα υπόψη και τις κοινωνικές συνιστώσες.

Η κριτική σκέψη αποτελεί βασικό μέσο για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτή η αυτονομία. Με τον κριτικό στοχασμό ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να κρατήσει μια απόσταση από τις καταστάσεις του κοινωνικού γίγνεσθαι και να αξιολογήσει τις εδραιωμένες κοινωνικές και πολιτισμικές του παραδοχές. Ακόμα κι αν δεν μπορεί να τις αποφύγει εντελώς, μέσα από τη συνειδητοποίησή τους αποκτά τη δυνατότητα της επιλογής αυτών που είναι πιο ουσιαστικές και λειτουργικές για τον ίδιο. Μπορεί στη συνέχεια να αλλάξει κάποιες από αυτές ή να αποφασίσει να τις αποδεχθεί· είτε στη μία είτε στην άλλη περίπτωση ξεφεύγει από την παθητικότητα και διαμορφώνει μια πιο ενεργή σχέση με το κοινωνικό του περιβάλλον.

Αν θεωρούμε ότι η εκπαίδευση ενηλίκων αποσκοπεί στην προαγωγή του ανθρώπου, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, τότε η ιδέα της ορθολογικής αυτονομίας και η ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού θα πρέπει να ενταχθούν με τρόπο ουσιαστικό στους σκοπούς της και να αποτελέσουν αντικείμενο για μελλοντικές ερευνητικές προσεγγίσεις.

**Βιβλιογραφικές αναφορές**

**Ελληνόγλωσση**


Αριστοτέλης (2000). *Ηθικά Νικομάχεια, βιβλίο Β΄* (Δ. Λυπουρλής, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: Ζήτρος.

Brookfield, St. D. (2007). Η μετασχηματίζουσα μάθηση ως κριτική ιδεολογία. Στο J. Mezirow & Συνεργάτες, *Η μετασχηματίζουσα μάθηση* (Γ. Κουλαουζίδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Μεταίχμιο, 157-179.

Driver, J. (2010). *Ηθική φιλοσοφία* (Ι. Ν. Μαρκόπουλος, Μετάφρ.). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Düring, I. (1994). *Ο Αριστοτέλης. Παρουσίαση και ερμηνεία της σκέψης του, τόμος. Β΄* (Π. Κοτζιά-Παντελή, Μετάφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Κάλφας, Β. (1978). Διαμόρφωση και εξέλιξη της κριτικής θεωρίας της Σχολής της Φρανκφούρτης: β΄ μέρος. *Ο Πολίτης*, 21(2), 56-65.

Kant, I. (1984). *Τα θεμέλια της μεταφυσικής των ηθών* (Γ. Τζαβάρας, Μετάφρ). Αθήνα: Δωδώνη. (έτος έκδοσης πρωτοτύπου 1785).

Kymlicka, W. (2005). *Η πολιτική φιλοσοφία της εποχής μας* (Γρ. Μολύβας, Μετάφρ.). Αθήνα: Πόλις.

Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός στοχασμός: ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης, Α. Κόκκος (Επιμ.*), Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές.* Αθήνα: Μεταίχμιο, 65-83.

Κόντος, Π. (2000). *Η αριστοτελική ηθική ως οντολογία. Φρόνησις, τέχνη, σοφία*. Αθήνα: Κριτική.

Κουλαουζίδης, Γ. (2012). Οι αρχές της Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Στο *Διδακτικό υλικό για την επιμόρφωση των καθηγητών - συμβούλων (ΣΕΠ) του Ε.Α.Π.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, 1-52.

Μπαγιόνας, Α. (1997). Διαλεκτικός συλλογισμός και Αριστοτελική ηθική. Στο Δ.Ζ. Ανδριόπουλος (Επιμ.), *Αριστοτέλης: οντολογία, γνωσιοθεωρία, ηθική, πολιτική φιλοσοφία*. Αθήνα: Παπαδήμας, 254-267.

Ross, W.D. (1994). *Αριστοτέλης* (Μ. Μήτσου, Μετάφρ.). Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.


**Ξενόγλωσση**


Aristotle (1990). *Nicomachean Ethics, volume XIX* (H. Rackham, Transl.). Cambridge MA: Loeb Classical Library.

Brookfield, St. D. (1988). Developing critically reflective practitioners: a rationale for training educators of adults. In S. Brookfield (Ed.). *Training educators of adults: the theory and practice of graduate adult education*. New York: Routledge, 317-338.

Dearden, R.F. (1972). Autonomy and education. In R.F. Dearden, P.H. Hirst, R.S Peters (Eds.). *Education and the development of reason*. London: Routledge & Kegan Paul, 448-465.

Dworkin, G. (1988). *The theory and practice of autonomy*. Cambridge: Cambridge University Press.

Mackenzie, J. (2007). Rational autonomy as an educational aim. In D. Aspin, J. Chapman (Eds.). *Values Education and Lifelong Learning*. Netherlands: Springer, 1, 93–106.

Scruton, R. (1982). *Kant. Past masters*. Oxford: Oxford University Press.

White, J. (1982). *The aims of education restated*. London: Routledge & Kegan Paul.

White, J. (2003). Five critical stances towards liberal philosophy of education in Britain. *Journal of Philosophy of Education*, 37(1), 147-184.

Wringe, C. (1997). In defence of rational autonomy as an educational goal, In: D. Bridges (ed.), *Education, autonomy and democratic citizenship*. London: Routledge.

Winch, C. (2006). *Education, autonomy and critical thinking*. Abingdon, Oxon: Routledge.

# ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗ ΤΟΥ ΒΑΘΜΟΥ ΑΝΑΠΤΥΞΗΣ ΤΩΝ ΒΑΣΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΤΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΣΤΗ ΜΗΤΡΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ, ΤΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΚΑΙ ΤΗΣ ΨΗΦΙΑΚΗΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑΣ ΑΠΟ ΤΟΥΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΥΣ ΤΩΝ ΣΔΕ: Η ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΔΕ ΖΑΚΥΝΘΟΥ

**Τσιντώνη Ν. Τιτίκα – Κωνσταντίνα**
tktsintoni@gmail.com
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και Απασχόλησης, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων

**Περίληψη**

Το Σχολείο Δεύτερης Ευκαιρίας είναι ένα καινοτόμο δημόσιο σχολείο Εκπαίδευσης Ενηλίκων που λειτουργεί από το 2001 στην Ελλάδα και απευθύνεται σε πολίτες δεκαοκτώ (18) ετών και άνω, οι οποίοι δεν έχουν ολοκληρώσει την υποχρεωτική δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Με την επιτυχή ολοκλήρωση της διετούς φοίτησης σε αυτό, οι εκπαιδευόμενοι αποκτούν απολυτήριο τίτλο ισότιμο του Γυμνασίου. Κύριος στόχος του σχολείου αυτού είναι η καταπολέμηση του κοινωνικού αποκλεισμού, η επανασύνδεση των εκπαιδευόμενων με τα συστήματα εκπαίδευσης και κατάρτισης, η διαμόρφωση θετικής στάσης προς τη μάθηση, η απόκτηση βασικών γνώσεων και δεξιοτήτων, η ενίσχυση της προσωπικότητας και η πρόσβαση στην αγορά εργασίας.

Τα τελευταία χρόνια, ωστόσο, λειτουργεί υπό τη σκιά αρνητικών παραμέτρων που δυσχεραίνουν την εύρυθμη λειτουργία του (π.χ. έλλειψη καθηγητών σε βασικές ειδικότητες και βασικούς γραμματισμούς, στελέχωση του σχολείου με καθηγητές – εκπαιδευτές ενηλίκων πολύ αργά μέσα στη σχολική χρονιά, με αποτέλεσμα κάποιοι γραμματισμοί - μαθήματα να μη διδάσκονται καν, έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής - Η/Υ, έλλειψη αιθουσών και κτιριακών υποδομών κτλ.). Η παρούσα μελέτη μπορεί να αποτελέσει το ερέθισμα και την αφορμή για περαιτέρω και σε βάθος μελέτη, σχετικά με την κατάκτηση των δεξιοτήτων από πλευράς των εκπαιδευομένων των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας στην Ελλάδα.

**Λέξεις κλειδιά:** Γενική εκπαίδευση ενηλίκων, γραμματισμοί, βασικές οριζόντιες δεξιότητες, βαθμός κατάκτησης, εκπαιδευόμενοι Σ.Δ.Ε.

## 1. Εισαγωγή

Σύμφωνα με το κείμενο της Ευρωπαϊκής Ένωσης οι οριζόντιες ικανότητες που θα χρειαστεί να αναπτύξουμε ως πολίτες είναι:

Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, η μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία, η ψηφιακή ικανότητα, μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn), οι κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη, η πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα και πολιτισμική συνείδηση και έκφραση.

Η επικοινωνία στη μητρική γλώσσα είναι η ικανότητα έκφρασης και ερμηνείας εννοιών, σκέψεων, συναισθημάτων, γεγονότων και απόψεων, τόσο σε προφορική όσο και σε γραπτή μορφή (ακρόαση, ομιλία, ανάγνωση και γραφή) και η ικανότητα γλωσσικής αλληλεπίδρασης με κατάλληλο και δημιουργικό τρόπο σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών και πολιτιστικών δραστηριοτήτων: στην εκπαίδευση και την κατάρτιση, στην εργασία, στο σπίτι και στον ελεύθερο χρόνο (European Commission, 2005).

Η μαθηματική ικανότητα είναι η ικανότητα ανάπτυξης και χρησιμοποίησης μαθηματικών συλλογισμών για την επίλυση ενός φάσματος προβλημάτων σε καθημερινές καταστάσεις. Η μαθηματική ικανότητα περιλαμβάνει, σε διάφορους βαθμούς, την ικανότητα και την προθυμία

χρήσης μαθηματικών τρόπων σκέψης (λογική και χωρική σκέψη) και παρουσίασης (μαθηματικοί τύποι, μοντέλα, κατασκευές, γραφικές παραστάσεις/διαγράμματα) (European Commission, 2005).

Η ψηφιακή ικανότητα περιλαμβάνει τη χρήση της τεχνολογίας της κοινωνίας της πληροφορίας (ΤΚΠ) για την εργασία, την ψυχαγωγία και την επικοινωνία, με αυτοπεποίθηση και κριτικό πνεύμα. Υποστηρίζεται από τις βασικές δεξιότητες ΤΠΕ: χρήση Η/Υ για την ανάκτηση, την αξιολόγηση, την αποθήκευση, την παραγωγή, την παρουσίαση και την ανταλλαγή πληροφοριών και για την επικοινωνία και τη συμμετοχή σε δίκτυα συνεργασίας μέσω του διαδικτύου (European Commission, 2005).

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας φαίνεται να προδιαγράφουν καινοτομικό πλαίσιο εκπαιδευτικής δράσης για τη χώρα μας. Το πρόγραμμα σπουδών διαφοροποιείται σημαντικά, από το αντίστοιχο της τυπικής Εκπ/σης, κυρίως ως προς τις αρχές, τα περιεχόμενα, τη διδακτική μεθοδολογία και την αξιολόγηση των εκπαιδευομένων.

Τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ανά Περιφέρεια, κατά τις εκπαιδευτικές περιόδους 2013-2014 και 2014-2015, περιγράφονται στον παρακάτω πίνακα:

**Πίνακας 4: Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας ανά Περιφέρεια**

| ΠΕΡΙΦΕΡΕΙΑ | ΣΔΕ |
|---|---|
| ΑΝΑΤΟΛΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΑΚΗΣ | ΑΛΕΞΑΝΔΡΟΥΠΟΛΗΣ, ΔΡΑΜΑΣ, ΚΑΒΑΛΑΣ, ΚΟΜΟΤΗΝΗΣ, ΞΑΝΘΗΣ, ΟΡΕΣΤΙΑΔΑΣ, ΣΑΠΩΝ |
| ΚΕΝΤΡΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ | ΓΙΑΝΝΙΤΣΩΝ, 1ο ΣΔΕ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ (ΝΕΑΠΟΛΗΣ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ), 2° ΣΔΕ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ, 3° ΣΔΕ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ (ΦΥΛΑΚΩΝ ΔΙΑΒΑΤΩΝ ΘΕΣΣΑΛΟΝΙΚΗΣ), ΚΑΤΕΡΙΝΗΣ, ΝΑΟΥΣΑΣ, ΣΕΡΡΩΝ |
| ΔΥΤΙΚΗΣ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ | ΚΑΣΤΟΡΙΑΣ, ΚΟΖΑΝΗΣ, ΦΛΩΡΙΝΑΣ, 1° ΣΔΕ ΓΡΕΒΕΝΩΝ (ΦΥΛΑΚΩΝ ΓΡΕΒΕΝΩΝ) |
| ΗΠΕΙΡΟΥ | ΑΡΤΑΣ, ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ |
| ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ | ΒΟΛΟΥ, ΚΑΡΔΙΤΣΑΣ, 1° ΣΔΕ ΛΑΡΙΣΑΣ, 1° ΣΔΕ ΤΡΙΚΑΛΩΝ, 2° ΣΔΕ ΛΑΡΙΣΑΣ (ΦΥΛΑΚΩΝ ΛΑΡΙΣΑΣ), 2° ΣΔΕ ΤΡΙΚΑΛΩΝ (ΦΥΛΑΚΩΝ ΤΡΙΚΑΛΩΝ) |
| ΣΤΕΡΕΑΣ ΕΛΛΑΔΑΣ | ΑΛΙΒΕΡΙΟΥ, ΑΜΦΙΣΣΑΣ, ΛΑΜΙΑΣ, ΟΡΧΟΜΕΝΟΥ, 1° ΣΔΕ ΔΟΜΟΚΟΥ (ΦΥΛΑΚΩΝ ΔΟΜΟΚΟΥ), 1° ΣΔΕ ΕΛΕΩΝΑ ΘΗΒΩΝ (ΦΥΛΑΚΩΝ ΕΛΕΩΝΑ ΘΗΒΩΝ) |
| ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ | ΑΣΣΟΥ ΛΕΧΑΙΟΥ, ΚΑΛΑΜΑΤΑΣ, ΝΑΥΠΛΙΟΥ, ΤΡΙΠΟΛΗΣ, ΣΠΑΡΤΗΣ |
| ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ | ΑΓΡΙΝΙΟΥ, ΠΑΤΡΑΣ, ΠΥΡΓΟΥ |
| ΙΟΝΙΩΝ ΝΗΣΩΝ | ΚΕΡΚΥΡΑΣ |
| ΒΟΡΕΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ | ΜΥΤΙΛΗΝΗΣ, ΣΑΜΟΥ, ΧΙΟΥ |
| ΝΟΤΙΟΥ ΑΙΓΑΙΟΥ | ΡΟΔΟΥ, ΣΥΡΟΥ |
| ΚΡΗΤΗΣ | ΙΕΡΑΠΕΤΡΑΣ, ΡΕΘΥΜΝΟΥ, ΤΥΛΙΣΟΥ, ΧΑΝΙΩΝ |
| ΑΤΤΙΚΗΣ | ΑΓΙΩΝ ΑΝΑΡΓΥΡΩΝ, ΑΧΑΡΝΩΝ, ΚΑΛΛΙΘΕΑΣ, 1° ΣΔΕ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ, ΠΑΛΛΗΝΗΣ, ΠΕΙΡΑΙΑ, ΠΕΡΙΣΤΕΡΙΟΥ, 2° ΣΔΕ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ (ΦΥΛΑΚΩΝ ΚΟΡΥΔΑΛΛΟΥ) |

Οι εκπαιδευόμενοι των σχολείων δεύτερης ευκαιρίας, στην ελληνική επικράτεια, είναι άνδρες και γυναίκες, από (δεκαοκτώ) 18 ετών και πάνω έως και εβδομήντα (70) ετών, με δύσκολα παιδικά χρόνια, προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και βιοποριστικά προβλήματα, χωρίς δυνατότητες υποστήριξης της σχολικής τους φοίτησης όταν έπρεπε. Ωστόσο, ανάμεσα στους

εκπαιδευόμενους υπάρχουν και νεώτεροι μαθητές με ιστορικό σχολικής αποτυχίας. Με την εμφάνισή τους στο σχολείο, οι ενήλικοι αυτοί είναι με οικογένεια ή χωρίς οικογένεια, εργαζόμενοι, άνεργοι, υποαπασχολούμενοι ή συνταξιούχοι με πολλούς ρόλους, που πρέπει σε όλους να ανταποκριθούν. Άλλοι επιβαρημένοι από οικογενειακές υποχρεώσεις, από διαζύγια, από ασθένειες, από ειδικές ανάγκες, ή στη μετακίνηση κλπ. Και κάποιοι που το σχολείο δεν ήταν ποτέ φιλικό γι αυτούς και τους είχε απομακρύνει, αλλά και οι ίδιοι το είχαν απορρίψει. (Μάνθου Χ., 2013)

Όλοι αυτοί που αναφέραμε και που αποτελούν τους εκπαιδευόμενους του σχολείου προσδοκούν να αποκτήσουν γνώσεις, βασικές δεξιότητες, ανάπτυξη επικοινωνίας. Στόχος τους και επιδίωξή τους είναι το απολυτήριο του γυμνασίου, για εξεύρεση εργασίας ή βελτίωση της εργασιακής τους κατάστασης. Αποβλέπουν όμως και σε προσωπική ανάπτυξη, σε ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, στην ολοκλήρωση μιας πορείας που διακόπηκε, στην εκπλήρωση ενός «ονείρου ζωής», όπως πολλοί λένε. (Μάνθου Χ., 2013).

## 2. Κυρίως μέρος

Στην αρχή του ερευνητικού μας μέρους και συνοψίζοντας τα κοινά σημεία των πολλών και ποικίλων ορισμών που έχουν, κατά καιρούς, δοθεί για τον όρο «επιστημονική έρευνα» (Gable, R., Rogers, N., 1987 – Borg, W., Gall, M., 1989, Mc Millan, J., Schumacher, S., 1993 – Howard, K., Sharp, J.A., 1994), αναφέρουμε και ορίζουμε ως επιστημονική έρευνα τη σκόπιμη και συστηματική διαδικασία, η οποία ακολουθείται, για τη διερεύνηση ενός θέματος – προβλήματος, με σκοπό τη συλλογή ελεγχόμενων δεδομένων, τα οποία μπορούν να αναλυθούν και να μελετηθούν συστηματικά, έτσι ώστε να επιτρέπουν την ανάπτυξη αρχών, θεωριών, προγραμμάτων ή την καταγραφή καταστάσεων, ώστε να προαχθεί με αυτό τον τρόπο η επιστημονική γνώση (Αθανασίου, 2000).

Η παρούσα, λοιπόν, μελέτη αποσκοπεί στο να εμβαθύνει τις υπάρχουσες γνώσεις στο πεδίο των οριζόντιων δεξιοτήτων και να διερευνήσει την ισχύουσα κατάσταση, αναφορικά με αυτές, στα σχολεία δεύτερης ευκαιρίας της ελληνικής επικράτειας. Φιλοδοξεί να εξάγει μετρήσεις σχετικά με το βαθμό ανάπτυξης των τριών βασικών (και μετρήσιμων όπως αναλύθηκε προηγούμενα) δεξιοτήτων, δηλαδή της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα, της αριθμητικής ικανότητας και της ψηφιακής ικανότητας, από τους εκπαιδευόμενους του ΣΔΕ και να καταλήξει σε συμπεράσματα σχετικά με την εκπλήρωση του ρόλου του συγκεκριμένου θεσμού εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφορικά πάντα με την καλλιέργεια αυτών των βασικών δεξιοτήτων.

Κομβικό σημείο και αφετηρία της παρούσας εργασίας – έρευνας αποτελούν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Ζακύνθου τη βασική ικανότητα της επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα επαρκώς, σε ικανοποιητικό βαθμό ή με ελλείψεις;
- Έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Ζακύνθου τη μαθηματική ικανότητα επαρκώς, σε ικανοποιητικό βαθμό ή με ελλείψεις;
- Έχουν αναπτύξει οι εκπαιδευόμενοι του ΣΔΕ Ζακύνθου την ψηφιακή ικανότητα επαρκώς, σε ικανοποιητικό βαθμό ή με ελλείψεις;

Στην παρούσα μελέτη, η εμπειρική μελέτη ποιοτικής προσέγγισης είναι αυτή που υιοθετήθηκε από πλευράς της ερευνήτριας. Ωστόσο, η συνέντευξη βασίστηκε και σε ποσοτικά δεδομένα και στοιχεία (κατά κύριο λόγο σε αριθμητικά δεδομένα, μιας και αυτά ενδιέφεραν την ερευνήτρια), σε μετρήσεις σχετικά με την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων και σε ανάλυση με την ποσοτική κλίμακα Likert. Θα λέγαμε λοιπόν πως υιοθετήθηκε μεν η ποιοτική προσέγγιση, με ταυτόχρονη, δε, αξιοποίηση ποσοτικών στοιχείων.

Στη συγκεκριμένη έρευνα, οι τύποι των ερωτήσεων που επιλέχτηκαν είναι οι κλειστές ερωτήσεις που συμπεριλαμβάνουν:

Α. Ερωτήσεις για δημογραφικά στοιχεία (Φύλο, Ηλικία).

Β. Έτος φοίτησης στο ΣΔΕ Ζακύνθου.

Γ. Ερωτήσεις Πολλαπλής Επιλογής. Πιο συγκεκριμένα:

- Για ποιον ή ποιους λόγους αποφασίσατε να παρακολουθήσετε μαθήματα στη συγκεκριμένη εκπαιδευτική δομή (ΣΔΕ):
- απόκτηση γνώσεων
- απόκτηση δεξιοτήτων
- απόκτηση πτυχίου-απολυτηρίου
- επαγγελματική εξέλιξη/αποκατάσταση
- προσωπική ευχαρίστηση
- κοινωνικές επαφές
- άλλο

Δ. Ερωτήσεις Βαθμονόμησης για τις δεξιότητες των τριών γραμματισμών: Στις ερωτήσεις αυτές ο ερωτώμενος μπορεί να απαντήσει σε μόνο μία από τις υπάρχουσες κατηγορίες.

Παράδειγμα:

- Ο ελληνικός γραμματισμός με βοήθησε στην απόκτηση γνώσεων βασικού λεξιλογίου.

Α. Καθόλου Β. Λίγο Γ. Αρκετά Δ. Πολύ Ε. Πάρα πολύ

Ε. Περαιτέρω επισημάνσεις από τους ερωτώμενους για το θέμα:

Θα θέλατε να επισημάνετε κάτι άλλο σχετικά με το διερευνώμενο θέμα;

ΣΤ. Επιθυμία συμμετεχόντων να ενημερωθούν για τα αποτελέσματα της έρευνας:

Θα θέλατε να ενημερωθείτε για τα αποτελέσματα της έρευνας;

Αναφορικά με τη σειρά των ερωτήσεων, η σειρά που ακολουθήθηκε για την διάταξη των ερωτήσεων μέσα στο ερωτηματολόγιο είναι:

- Ερωτήσεις στοιχείων ταυτότητας (φύλο, ηλικία) συγκεντρώνονται στην αρχή, έτσι ώστε η πρώτη εντύπωση που σχηματίζει ο ερωτώμενος να είναι θετική.
- Εύκολες ερωτήσεις στην αρχή, κατάλληλες να ευαισθητοποιήσουν και να προκαλέσουν ενδιαφέρον στον ερωτώμενο. Οι πιο δύσκολες ερωτήσεις στο τέλος (αν και δεν υπήρχαν δύσκολες ερωτήσεις στην παρούσα μελέτη) οπότε είναι δύσκολο να αρνηθεί να απαντήσει.
- Οι ερωτήσεις που αναφέρονται στο ίδιο θέμα να είναι συγκεντρωμένες σε ενότητες, και οι ερωτήσεις γενικού τύπου να προηγούνται των ειδικών έτσι ώστε το ερωτηματολόγιο να έχει μία όψη συναφή και λογική για να μην νιώθει ο ερωτώμενος ότι εκτροχιάζεται (Javeau, 2000: 138).

Ο πληθυσμός στην παρούσα μελέτη είναι το σύνολο των εκπαιδευομένων των ΣΔΕ και το δείγμα μας τα εικοσιπέντε άτομα που κληρώθηκαν για συνέντευξη, μέσω της απλής τυχαίας δειγματοληψίας, ώστε να εξασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος από τον πληθυσμό και να υφίσταται η δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Για τη μέτρηση μιας έννοιας χρησιμοποιείται μια σειρά προτάσεων που εκφράζουν διαφορετικές όψεις της υπό μελέτη έννοιας. Το άθροισμα (ή ο μέσος όρος) των βαθμών που έχει καταγράψει το άτομο, στο σύνολο των προτάσεων αποτελεί τη βαθμολόγησή του στην κλίμακα μέτρησης της συγκεκριμένης έννοιας (Cohen, et. al.,:2007). Η επιλογή μας στην παρούσα έρευνα ήταν η πεντάβαθμη κλίμακα Likert: 1.Καθόλου, 2.Λίγο, 3.Αρκετά, 4.Πολύ, 5.Πάρα πολύ, με σαφή όρια ανάμεσα στις διαβαθμίσεις και με απουσία απαντήσεων ουδετερότητας που πιθανόν δημιουργεί μικροπροβλήματα στην αξιοπιστία και την εγκυρότητα της έρευνας.

### 2.1. Αποτελέσματα

Από τα εικοσιπέντε άτομα του δείγματός μας, τα έντεκα είναι γυναίκες και τα δεκατέσσερα άντρες. Παραθέτουμε τον εξής πίνακα:

Πίνακας 5: Φύλο του ερευνητικού δείγματος

| ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ | |
|---|---|
| **ΦΥΛΟ** | |
| **ΑΝΔΡΕΣ** | **14** |
| **ΓΥΝΑΙΚΕΣ** | **11** |
| **ΣΥΝΟΛΟ** | **25** |

Αναφορικά με την ηλικία των συμμετεχόντων στην έρευνα, προέκυψε πως τα δύο άτομα είναι ηλικίας 18-29, τα δώδεκα άτομα μεταξύ 30-39, τα εννέα μεταξύ 40-49 ετών. Ένα άτομο κατατάσσεται στην ομάδα των 50-59 και άλλο ένα στην ομάδα των εξήντα ετών και άνω. Τα προαναφερόμενα αποτυπώνονται στον εξής πίνακα:

Πίνακας 6: Ηλικία του ερευνητικού δείγματος

| ΗΛΙΚΙΑ | |
|---|---|
| **18-29** | **2** |
| **30-39** | **12** |
| **40-49** | **9** |
| **50-59** | **1** |
| **60 ΚΑΙ ΑΝΩ** | **1** |

Όπως τονίστηκε και προηγούμενα, το ερευνητικό μας δείγμα περιελάμβανε εκπαιδευόμενους του Σχολείου Δεύτερης Ευκαιρίας της Ζακύνθου του εκπαιδευτικού έτους 2014-2015, αλλά και εκπαιδευόμενους της προηγούμενης σχολικής χρονιάς 2013-2014. Παρατίθεται ο εξής πίνακας:

Πίνακας 7: Έτος φοίτησης στο ΣΔΕ Ζακύνθου

| ΕΤΟΣ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΔΕ | ΕΚΠΑΙΔΕΥΟΜΕΝΟΙ |
|---|---|
| **2012-2013, 2013-2014,<br>ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗ: ΙΟΥΛΙΟΣ 2014** | **9** |
| **2013-2014, 2014-2015,<br>ΑΠΟΦΟΙΤΗΣΗ: ΙΟΥΝΙΟΣ 2015** | **9** |
| **2014-2015, ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ<br>Α' ΚΥΚΛΟΥ ΣΠΟΥΔΩΝ:ΙΟΥΝΙΟΣ 2015** | **7** |

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι λόγοι για τους οποίους το δείγμα της έρευνάς μας εξηγεί πως φοιτά στο συγκριμένη εκπαιδευτική δομή. Ο παρακάτω πίνακας αποτυπώνει τους λόγους που οι εκπαιδευόμενοι φοιτούν στα ΣΔΕ:

Πίνακας 8: Λόγοι φοίτησης στο ΣΔΕ

| ΛΟΓΟΙ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΣΤΟ ΣΔΕ | ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ |
|---|---|
| Α. απόκτηση γνώσεων | 22 |
| Β. απόκτηση δεξιοτήτων | 2 |
| Γ. απόκτηση πτυχίου-απολυτηρίου | 25 |
| Δ. επαγγελματική εξέλιξη/αποκατάσταση | 5 |
| Ε. προσωπική ευχαρίστηση | 6 |
| Στ. κοινωνικές επαφές | 0 |
| Ζ. άλλο: απόκτηση ελληνικής ταυτότητας – ελληνικής υπηκοότητας (αλλοδαπή εκπαιδευόμενη) | 1 |

Στο μέρος που έχει να κάνει με τους γραμματισμούς, οι απαντήσεις του δείγματός μας είναι πολύ ενδιαφέρουσες. Παραθέτουμε τον πίνακα με τις απαντήσεις που ελήφθησαν:

Πίνακας 9: Ελληνικός γραμματισμός

| Α. ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΚΑΘΟΛΟΥ | ΛΙΓΟ | ΑΡΚΕΤΑ | ΠΟΛΎ | ΠΑΡΑΠΟΛΎ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΒΑΣΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ | 1 | 8 | 1 | 9 | 6 |
| 2.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ | 9 | 0 | 6 | 5 | 5 |
| 3.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ | 8 | 1 | 7 | 9 | 0 |
| 4.ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΚΑΙ ΜΕ ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΗ | 3 | 6 | 9 | 7 | 0 |
| 5.ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ | 8 | 3 | 8 | 6 | 0 |
| 6.ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΑ | 5 | 4 | 6 | 9 | 1 |
| 7. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ | 9 | 2 | 12 | 1 | 1 |

Όσον αφορά τον αριθμητικό γραμματισμό και τα μαθηματικά, καταγράφηκαν απαντήσεις και μετρήσεις και για τις πέντε βαθμίδες της κλίμακας, ως εξής:

Πίνακας 10: Αριθμητικός γραμματισμός

| Β. ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΚΑΘΟΛΟΥ | ΛΙΓΟ | ΑΡΚΕΤΑ | ΠΟΛΎ | ΠΑΡΑΠΟΛΎ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ | 1 | 8 | 0 | 15 | 1 |
| 2.ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΩΝ | 1 | 8 | 5 | 10 | 1 |
| 3.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ | 9 | 5 | 7 | 4 | 0 |
| 4.ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΑΣ. ΜΑΘΗΜ.ΑΡΧΩΝ-ΔΙΑΔΙΚ.ΚΑΘΗΜ.(ΣΠΙΤΙ,ΕΡΓΑΣΙΑ) | 10 | 13 | 2 | 0 | 0 |
| 5.ΧΡΗΣΗ ΜΑΘΗΜ.ΛΟΓΙΚΗΣ+ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ | 10 | 13 | 2 | 0 | 0 |

Τέλος, στο μέρος του πληροφορικού γραμματισμού, οι απαντήσεις συγκεντρώνονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 11: Πληροφορικός γραμματισμός

| Γ.ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΚΑΘΟΛΟΥ | ΛΙΓΟ | ΑΡΚΕΤΑ | ΠΟΛΎ | ΠΑΡΑΠΟΛΎ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ | 5 | 4 | 1 | 9 | 6 |
| 2.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΑΠΟΘΗΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ | 9 | 2 | 3 | 5 | 6 |
| 3.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ | 9 | 4 | 5 | 4 | 3 |
| 4.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΙΝΔΥΝΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ | 9 | 1 | 4 | 7 | 4 |
| 5.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ | 9 | 1 | 3 | 9 | 3 |
| 6.ΕΥΡΕΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ, ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ ΚΤΛ. | 9 | 1 | 4 | 8 | 3 |

Αναφορικά με το μέσο όρο των απαντήσεων και των εικοσιπέντε συμμετεχόντων εκπαιδευομένων του ΣΔΕ Ζακύνθου ( n = 25) στην εν λόγω έρευνα, για τις δεξιότητες και στους τρεις γραμματισμούς, αντίστοιχα, στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert παραθέτουμε τα εξής αριθμητικά δεδομένα και στοιχεία ως ποσοτικά ευρήματα:

Πίνακας 12: Δεξιότητα επικοινωνίας στη μητρική γλώσσα

| ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΤΗΝ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ LIKERT |
|---|---|
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΒΑΣΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ | 3,44 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ | 2,88 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ | 2,68 |
| ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΚΑΙ ΜΕ ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΗ | 2,8 |
| ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ | 2,48 |
| ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΑ | 2,88 |
| ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ | 2,32 |

Πίνακας 13: Αριθμητική δεξιότητα

| ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΤΗΝ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ LIKERT |
|---|---|
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ | 3,28 |
| ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΩΝ | 3,08 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ | 2,24 |
| ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΑΣ.ΜΑΘΗΜ.ΑΡΧΩΝ-ΔΙΑΔΙΚ.ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ (ΣΠΙΤΙ,ΕΡΓΑΣΙΑ) | 1,68 |
| ΧΡΗΣΗ ΜΑΘΗΜ.ΛΟΓΙΚΗΣ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ | 1,68 |

Πίνακας 14: Ψηφιακή δεξιότητα

| ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΤΗΝ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ LIKERT |
|---|---|
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ | 3,28 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΑΠΟΘΗΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ | 2,88 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ | 2,52 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΙΝΔΥΝΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ | 2,82 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ | 2,84 |
| ΕΥΡΕΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ, ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ ΚΤΛ. | 2,8 |

Ενδελεχής μελέτη των αριθμητικών δεδομένων που προέκυψαν, από τις συνεντεύξεις με τους εκπαιδευόμενους, οδηγεί σε ενδιαφέροντα συμπεράσματα και συγκρίσιμα δεδομένα για τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τους εκπαιδευόμενους των σχολικών ετών 2012 - 2013 και 2013 - 2014 και αποφοιτήσαντες τον Ιούλιο 2014, με τα δεδομένα που εξήχθησαν για τους μετέπειτα φοιτήσαντες στο ΣΔΕ, εκείνους δηλαδή που παρακολούθησαν το σχολείο κατά το σχολικό έτος 2014 - 2015, τόσο η ομάδα των εκπαιδευομένων του Β' Κύκλου που ολοκλήρωσε επιτυχώς και έλαβε το απολυτήριο του Γυμνασίου στο τέλος Ιουνίου 2015, όσο και η ομάδα των εκπαιδευομένων Α' Κύκλου που ολοκλήρωσαν επιτυχώς τον Ιούνιο 2015 και θα συνεχίσουν στο Β' Κύκλο κατά το επόμενο σχολικό έτος 2015-2016. Παραθέτουμε τους παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 15: Ελληνικός γραμματισμός 2014

| Α. ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΚΑΘΟΛΟΥ | ΛΙΓΟ | ΑΡΚΕΤΑ | ΠΟΛΥ | ΠΑΡΑΠΟΛΥ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΒΑΣΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ | 1 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| 2.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ | 8 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 4.ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΚΑΙ ΜΕ ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΗ | 3 | 6 | 0 | 0 | 0 |
| 5.ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ | 8 | 1 | 0 | 0 | 0 |
| 6.ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΑ | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| 7. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ | 1 | 8 | 0 | 0 | 0 |

Πίνακας 16: Αριθμητικός γραμματισμός 2014

| Β. ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΚΑΘΟΛΟΥ | ΛΙΓΟ | ΑΡΚΕΤΑ | ΠΟΛΥ | ΠΑΡΑΠΟΛΥ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ | 1 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| 2.ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΩΝ | 1 | 8 | 0 | 0 | 0 |
| 3.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4.ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΑΣ. ΜΑΘΗΜ.ΑΡΧΩΝ-ΔΙΑΔΙΚ.ΚΑΘΗΜ.(ΣΠΙΤΙ,ΕΡΓΑΣΙΑ) | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5.ΧΡΗΣΗ ΜΑΘΗΜ.ΛΟΓΙΚΗΣ+ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Πίνακας 17: Πληροφορικός γραμματισμός 2014

| Γ.ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΚΑΘΟΛΟΥ | ΛΙΓΟ | ΑΡΚΕΤΑ | ΠΟΛΥ | ΠΑΡΑΠΟΛΥ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ | 5 | 4 | 0 | 0 | 0 |
| 2.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΑΠΟΘΗΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 3.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 4.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΙΝΔΥΝΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 5.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 6.ΕΥΡΕΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ, ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ ΚΤΛ. | 9 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Αναφορικά με το μέσο όρο των απαντήσεων των αποκρινόμενων (n = 9), στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert, παραθέτουμε αριθμητικά δεδομένα και στοιχεία, τα οποία πιστοποιούν πως οι εκπαιδευόμενοι που αποφοίτησαν από το ΣΔΕ Ζακύνθου τον Ιούλιο 2014 «ανέπτυξαν» τις τρεις βασικές δεξιότητες με ελλείψεις!

Σχετικά με τον ελληνικό γραμματισμό, παραθέτουμε τα εξής αριθμητικά δεδομένα και στοιχεία ως ποσοτικά ευρήματα:

Πίνακας 18: Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα 2014

| ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΤΗΝ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ LIKERT |
|---|---|
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΒΑΣΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ | 1,8888889 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ | 1 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ | 1,1111111 |
| ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΚΑΙ ΜΕ ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΗ | 1,6666667 |
| ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ | 1,1111111 |
| ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΑ | 1,4444444 |
| ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ | 1,8888889 |

Σχετικά με τον αριθμητικό γραμματισμό, παραθέτουμε τα εξής αριθμητικά δεδομένα και στοιχεία ως ποσοτικά ευρήματα:

Πίνακας 19: Αριθμητικές δεξιότητες 2014

| ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΤΗΝ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ LIKERT |
|---|---|
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ | 1,8888889 |

| | |
|---|---|
| ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΩΝ | 1,8888889 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ | 1 |
| ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΑΣ.ΜΑΘΗΜ.ΑΡΧΩΝ-ΔΙΑΔΙΚ.ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ (ΣΠΙΤΙ,ΕΡΓΑΣΙΑ) | 1 |
| ΧΡΗΣΗ ΜΑΘΗΜ.ΛΟΓΙΚΗΣ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ | 1 |

Σχετικά με τον πληροφορικό γραμματισμό, παραθέτουμε τα εξής αριθμητικά δεδομένα και στοιχεία ως ποσοτικά ευρήματα:

Πίνακας 20: Ψηφιακές δεξιότητες 2014

| **ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ** | **ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΤΗΝ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ LIKERT** |
|---|---|
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ | 1,4444444 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΑΠΟΘΗΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ | 1 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ | 1 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΙΝΔΥΝΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ | 1 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ | 1 |
| ΕΥΡΕΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ, ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ ΚΤΛ. | 1 |

Και περνάμε, σε αυτό το σημείο στα δεδομένα, που προέκυψαν για τους εκπαιδευόμενους του σχολικού έτους 2014 - 2015. Η εικόνα είναι σαφώς διαφοροποιημένη προς το καλύτερο, σε σχέση με εκείνα που περιγράφηκαν πιο πάνω και, παραπέμπει σε πιο αισιόδοξα συμπεράσματα, σχετικά με την καλλιέργεια των βασικών δεξιοτήτων και τα μαθησιακά αποτελέσματα στους τρεις βασικούς γραμματισμούς του εν λόγω σχολείου.

Πίνακας 21: Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα 2015

| **Α. ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ** | **ΚΑΘΟΛΟΥ** | **ΛΙΓΟ** | **ΑΡΚΕΤΑ** | **ΠΟΛΎ** | **ΠΑΡΑΠΟΛΎ** |
|---|---|---|---|---|---|
| **1.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΒΑΣΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ** | 0 | 0 | 1 | 9 | 6 |
| **2.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ** | 0 | 0 | 6 | 5 | 5 |
| **3.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ** | 0 | 0 | 7 | 9 | 0 |
| **4.ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΚΑΙ ΜΕ ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΗ** | 0 | 0 | 9 | 7 | 0 |
| **5.ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ** | 0 | 2 | 8 | 6 | 0 |
| **6.ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ ΚΑΙ** | 0 | 0 | 6 | 9 | 1 |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| ΓΡΑΠΤΑ | | | | | |
| 7. ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ | 0 | 2 | 12 | 1 | 1 |

Πίνακας 22: Αριθμητικές δεξιότητες 2015

| Β. ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΚΑΘΟΛΟΥ | ΛΙΓΟ | ΑΡΚΕΤΑ | ΠΟΛΎ | ΠΑΡΑΠΟΛΎ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ | 0 | 0 | 0 | 15 | 1 |
| 2.ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΩΝ | 0 | 0 | 5 | 10 | 1 |
| 3.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ | 0 | 5 | 7 | 4 | 0 |
| 4.ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΑΣ. ΜΑΘΗΜ.ΑΡΧΩΝ-ΔΙΑΔΙΚ.ΚΑΘΗΜ.(ΣΠΙΤΙ,ΕΡΓΑΣΙΑ) | 1 | 13 | 2 | 0 | 0 |
| 5.ΧΡΗΣΗ ΜΑΘΗΜ.ΛΟΓΙΚΗΣ+ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ | 1 | 13 | 2 | 0 | 0 |

Πίνακας 23: Ψηφιακές δεξιότητες 2015

| Γ.ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΚΑΘΟΛΟΥ | ΛΙΓΟ | ΑΡΚΕΤΑ | ΠΟΛΎ | ΠΑΡΑΠΟΛΎ |
|---|---|---|---|---|---|
| 1.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ | 0 | 0 | 1 | 9 | 6 |
| 2.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΑΠΟΘΗΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ | 0 | 2 | 3 | 5 | 6 |
| 3.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ | 0 | 4 | 5 | 4 | 3 |
| 4.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΙΝΔΥΝΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ | 0 | 1 | 4 | 7 | 4 |
| 5.ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ | 0 | 1 | 3 | 9 | 3 |
| 6.ΕΥΡΕΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ, ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ ΚΤΛ. | 0 | 1 | 4 | 8 | 3 |

Αναφορικά με το μέσο όρο των απαντήσεων των αποφοιτησάντων εκπαιδευομένων τον Ιούνιο 2015, στην πεντάβαθμη κλίμακα Likert παραθέτουμε τα παρακάτω αριθμητικά δεδομένα και στοιχεία.

Σχετικά με τον ελληνικό γραμματισμό, παραθέτουμε τα εξής αριθμητικά δεδομένα και στοιχεία ως ποσοτικά ευρήματα:

Πίνακας 24: Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα 2015

| ΕΛΛΗΝΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΤΗΝ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ LIKERT |
|---|---|
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΒΑΣΙΚΟΥ ΛΕΞΙΛΟΓΙΟΥ | 4,3125 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΚΗΣ | 3,9375 |
| ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΩΝ ΓΛΩΣΣΑΣ | 3,5625 |
| ΚΑΛΥΤΕΡΗ ΚΑΙ ΜΕ ΕΥΧΕΡΕΙΑ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΠΡΟΦΟΡΙΚΗ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΗ | 3,4375 |
| ΣΥΓΚΕΝΤΡΩΣΗ ΚΑΙ ΕΠΕΞΕΡΓΑΣΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ | 3,25 |
| ΔΙΑΤΥΠΩΣΗ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ ΕΠΙΧΕΙΡΗΜΑΤΩΝ ΠΡΟΦΟΡΙΚΑ ΚΑΙ ΓΡΑΠΤΑ | 3,6875 |
| ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΚΡΙΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΕΠΟΙΚΟΔΟΜΗΤΙΚΟΥ ΔΙΑΛΟΓΟΥ | 3,0625 |

Σχετικά με τον αριθμητικό γραμματισμό, παραθέτουμε τα εξής αριθμητικά δεδομένα και στοιχεία ως ποσοτικά ευρήματα:

Πίνακας 25: Αριθμητικές δεξιότητες 2015

| ΑΡΙΘΜΗΤΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΤΗΝ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ LIKERT |
|---|---|
| **ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΑΡΙΘΜΩΝ ΚΑΙ ΒΑΣΙΚΩΝ ΠΡΑΞΕΩΝ** | **4,0625** |
| **ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΟΡΩΝ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΩΝ** | **3,75** |
| **ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΑΡΑΣΤΑΣΕΩΝ** | **2,9375** |
| **ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΒΑΣ.ΜΑΘΗΜ.ΑΡΧΩΝ-ΔΙΑΔΙΚ.ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΑ (ΣΠΙΤΙ,ΕΡΓΑΣΙΑ)** | **2,0625** |
| **ΧΡΗΣΗ ΜΑΘΗΜ.ΛΟΓΙΚΗΣ-ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΗ ΓΛΩΣΣΑ** | **2,0625** |

Σχετικά με τον πληροφορικό γραμματισμό, παραθέτουμε τα εξής αριθμητικά δεδομένα και στοιχεία ως ποσοτικά ευρήματα:

Πίνακας 26: Ψηφιακές δεξιότητες 2015

| ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΣ ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ | ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΣΤΗΝ ΠΕΝΤΑΒΑΘΜΗ ΚΛΙΜΑΚΑ LIKERT |
|---|---|
| **ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΚΥΡΙΩΝ ΕΦΑΡΜΟΓΩΝ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ** | **4,3125** |
| **ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΑΠΟΘΗΚΕΥΣΗ ΚΑΙ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ** | **3,9375** |
| **ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ** | **3,375** |

| | |
|---|---|
| **ΕΥΚΑΙΡΙΩΝ** | |
| **ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗ ΚΙΝΔΥΝΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ** | **3,875** |
| **ΑΠΟΚΤΗΣΗ ΓΝΩΣΕΩΝ ΓΙΑ ΧΡΗΣΗ ΥΠΗΡΕΣΙΩΝ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟΥ** | **3,875** |
| **ΕΥΡΕΣΗ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΩΝ ΓΙΑ ΕΡΓΑΣΙΑ, ΨΥΧΑΓΩΓΙΑ ΚΤΛ.** | **3,8125** |

## 3. Συμπεράσματα

Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν την αρνητική συνεισφορά συγκεκριμένων συνιστωσών και παραμέτρων, οι οποίες τελικά δυσχεραίνουν την κατάσταση στο σχολείο και οδηγούν σε κάθε άλλο παρά θετικά αποτελέσματα για την καλλιέργεια ιδιαίτερα κομβικών - βασικών δεξιοτήτων για τους εκπαιδευόμενους. Ιδιαίτερης σημασίας και μέριμνας από πλευράς των ιθυνόντων του ΙΝΕΔΙΒΙΜ που εποπτεύει τα ΣΔΕ, αλλά και από πλευράς του κάθε εκπαιδευτή ενηλίκων, ατομικά, χρήζουν τα προτεινόμενα:

Η έγκαιρη στελέχωση των ΣΔΕ με εκπαιδευτικό προσωπικό στην έναρξη κάθε σχολικού έτους.

Η δημιουργία συγκροτημένου μητρώου εκπαιδευτών ενηλίκων, από όπου θα αντλούνται εκπαιδευτές ενηλίκων για τη στελέχωση των ΣΔΕ, ώστε να εξοικονομείται πολύτιμος χρόνος, στην έναρξη κάθε σχολικού έτους, και να μη χρονοτριβεί η διαδικασία τοποθέτησης εκπαιδευτών ενηλίκων στα ΣΔΕ.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενηλίκων αναφορικά με το διδακτικό τους αντικείμενο από εγκεκριμένους φορείς.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών ενηλίκων αναφορικά με αρχές, μεθόδους, τεχνικές εκπαίδευσης ενηλίκων, αναφορικά και με το πλαίσιο του ΣΔΕ που όπως εξηγήσαμε και πιο πάνω διαφέρει ουσιαστικά από το τυπικό σχολείο, ώστε να ανταπεξέλθουν στις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης ενηλίκων.

Η εξασφάλιση των κατάλληλων προϋποθέσεων από πλευράς του ΙΝΕΔΙΒΙΜ για την αποτελεσματική μάθηση στα ΣΔΕ, όπως για παράδειγμα οι κατάλληλοι σχολικοί χώροι και αίθουσες, τα εποπτικά μέσα που διευκολύνουν και συμβάλλουν στη μαθησιακή διαδικασία.

## Βιβλιογραφικές αναφορές

### Ελληνόγλωσση


Αθανασίου, Λ., (2000), Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής, Ιωάννινα.

Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου, Ε., (επιμ.) 2003, Προδιαγραφές Σπουδών για τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας, ΓΓΕΕ-ΙΔΕΚΕ, Αθήνα .

Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης.(χ.χ.). Νόμος της Ελληνικής Δημοκρατίας Ανάπτυξη της Διά Βίου Μάθησης και λοιπές διατάξεις Ν.3879/10 (ΦΕΚ 163Α/21-9-10), http://www.gsae.edu.gr/images/stories/Nomos_diaviou.pdf

Καραλής, Θ. (2010). Η εξέλιξη της εκπαίδευσης ενηλίκων στην Ελλάδα. Στο Δ. Βεργίδης, & Α. Κόκκος (επιμ.) Εκπαίδευση Ενηλίκων: διεθνείς προσεγγίσεις και ελληνικές διαδρομές. Αθήνα: Μεταίχμιο

Κατσαρού, Ε., (2003) «Αξιολόγηση των Εκπαιδευομένων στα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας», στο Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε, (επιμ.) Προδιαγραφές Σπουδών για τα σχολεία Δεύτερης ευκαιρίας. ΓΓΕΕ,ΙΔΕΚΕ , Αθήνα, σελ. 47-53.

Κόκκος, Α. (2005). Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μάνθου, Χ. (2013) «Συμβουλευτικές υπηρεσίες» στο Οδηγός Εκπαιδευτικού Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Επιτροπή Παρακολούθησης και Στήριξης του εκπαιδευτικού έργου των Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας, Αθήνα: ΔΒΜ, ΙΝΕΔΙΒΙΜ

Μπάλτας. Βασικές Αρχές Μέτρησης: Κλίμακες Μέτρησης, Είδη Ερωτήσεων σε Δημοσκοπήσεις (Surveys).

ΟΥΝΕΣΚΟ (1976). Απόφαση για την ανάπτυξη της επιμορφώσεως ενηλίκων. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Δ/νση Επιμορφώσεως Ενηλίκων.

ΟΥΝΕΣΚΟ, CONFINTEA, (1997). 5η Διεθνής Διάσκεψη για την Εκπαίδευση Ενηλίκων, Εκπαίδευση ενηλίκων: Η διακήρυξη του Αμβούργου. Η ατζέντα για το μέλλον. Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

ΟΥΝΕΣΚΟ (1999). Εκπαίδευση, ο θησαυρός που κρύβει μέσα της. Έκθεση της διεθνούς επιτροπής για την εκπαίδευση στον 21ο αιώνα, υπό την προεδρία του Jacques Delors. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαδημητρίου Γ., Φλώρου Γ., Αναστασιάδου Σ. (2001). Κλίμακες αξιολόγησης: η περίπτωση της κλίμακας Likert. Πρακτικά 14ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής, 81-88. Πρόσβαση [online]: http://hdl.handle.net/2159/8834 [20/12/11].

Πηγιάκη, Π., (2003) «Δεξιότητες μάθησης και κριτική ικανότητα», στο Πρακτικά 1ο Πανελλήνιο συνέδριο Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρία (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), 28-29 Ιουνίου 2003, σελ. 43-55.

Rogers, A. (1999). Η Εκπαίδευση Ενηλίκων (μτφ. Μ. Παπαδοπούλου & Μ. Τόμπρου). Αθήνα: Εκδ. Μεταίχμιο.

Rogers A., Η Εκπαίδευση Ενηλίκων, εκδ. Μεταίχμιο, Αθήνα 2002.

Χοντολίδου, Ε., (2003),"Διαβάζοντας τα Σχολεία Δεύτερης Ευκαιρίας στο πλαίσιο της θεωρίας του Basil Bernstein" στο Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Σχολείων Δεύτερης Ευκαιρίας (επιμ. Βεκρής, Λ., & Χοντολίδου. Ε), 28-29 Ιουνίου 2003, ΓΓΕΕ/ΙΔΕΚΕ, Αθήνα, σελ. 69-81.

**Ξενόγλωσση**

Arnold W. E., McCroskey J. C., Prichard S. V. O. (1967). The Likert-type scale. Today's Speech, 15/2: 31-33.

Brookfield St., Understanding and Facilitating Adult Learning, Open University Press, 1986.

Brookfield St., Adult Learning: An Overview, στο Tuijnman A. (ed), International Encyclopedia of Adult Education and Training, Pergamon, Oxford 21996, σ. 375-380.

Brookfield St., Adult cognition as a dimension of lifelong learning, στο Field J.

CEPEDOF. (2004). Competence Grid. Cepedof, Θεσσαλονίκη.

Cedefop (2010). The skills matching challenge, Analysing skills mismatch and policy implications, Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research Methods in Education*. London: Routledge/ Falmer**.**

Ευρωπαϊκές Κοινότητες(2007). Βασικές Ικανότητες για τη Δια Βίου Μάθηση: ένα Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς, Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Επισήμων Εκδόσεων των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων.

OECD (2005). The Definition and Selection of Key Competencies, Executive Summary, διαθέσιμο στο: http://www.oecd.org/dataoecd/47/61/35070367. pdf.

**Ιστοσελίδες**

www.europa.eu www.eurydice.org www.gsae.edu.gr
www.second_chance_schools www.inedivim.gr
http://www.piaac.gr/el/to-piaac http://www.piaac.gr/el/foreis-ellinikis-sympraksis-piaac
http://www.piaac.gr/el/skopos-stoxoi

# ΑΛΦΑΒΗΤΙΚΟΣ ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΕΙΣΗΓΗΤΩΝ

Green Andy ..... 47
Fountoukidou Alexandra ..... 422
Moran-Ellis Jo ..... 57
Otto Hans-Uwe ..... 60
Sunker Heinz ..... 33
Tzivinikou Sotiria..... 422
Αναστασόπουλος Ιωάννης ..... 335
Αντωνίου Θεόδωρος ..... 372
Αποστολόπουλος Νίκος..... 112
Γερακιανάκη Γαλάτεια ..... 119
Γιακουμάκης Αντώνιος..... 439
Γιαννιώτη Βασιλική ..... 380
Γκανέτσου Χαρά ..... 335
Γκλέζου Νεφέλη ..... 66
Γκλέζου Νεφέλη ..... 72
Γουβιάς Διονύσης..... 506
Γωγάκη Ηλιάννα..... 524
Διαβάτης Ηλίας ..... 79
Ζαρίφης Γεώργιος ..... 524
Ζέρβας Νικόλαος..... 321
Ζωγόπουλος Κωνσταντίνος ..... 556
Θεολογής Ευάγγελος..... 372
Ιωσήφ Σηφάκης,..... 54
Ιωσηφίδης Ιωάννης..... 126
Καδιανάκη Μαρία ..... 223
Καδιανάκη Μαρία ..... 237
Καλογεράκης Α. Γεώργιος ..... 135
Καλτσούνας Ευθύμιος..... 87
Καπώνης Αναστάσιος..... 556
Καρατόλιος Κωνσταντίνος..... 147
Καρτσωνάκης Μανόλης ..... 95
Κασάρη Γεωργία..... 388
Καταϊφτσής Δημήτρης..... 102
Κεφαλάς Μάνος ..... 542
Κοτταρά Σωτηρία ..... 532
Κουζέλη Κωνσταντίνα..... 155
Κουτσελίνη Μαίρη ..... 54
Κρίγκα Μιμίκα ..... 542
Κυπριωτάκη Ευαγγελία..... 249
Κυριαζή Βιλελμίνη..... 474
Κωνσταντινίδης Παύλος..... 161
Λάβδας Α. Κώστας..... 21
Λιναρίτη Μαρία..... 340
Μανώλα Αικατερίνη ..... 547

Μαράκη Ελένη ..... 279
Μαρκάκη Γ. Ειρήνη..... 169
Μαρκάκη Χαρά..... 445
Μαστρογιάννης Αλέξιος..... 453
Μαυρίδου Ναταλία..... 184
Μιχαηλίδου Άννα ..... 175
Μπάρτζου Στυλιανή ..... 255
Μπελιβανάκη Ελένη..... 288
Μώκος Ευάγγελος ..... 184
Ντόβα Ειρήνη ..... 388
Παναγιωτόπουλος Γιώργος..... 556
Παπαγεωργίου Γεώργιος ..... 406
Παπαδάκης Νίκος..... 35
Παπαδοπούλου Ν. Μαρία..... 396
Παπαντωνίου Ελένη ..... 466
Παπαπέτρου Σάββας..... 474
Παπαστεφανάκη Ελευθερία ..... 191
Πατεράκη Άννα ..... 199
Πατσιούρης Νίκος ..... 210
Πετούση Μαρία ..... 298
Πετούση Μαρία ..... 483
Πίλουρης Παναγιώτης..... 406
Ρεντίφης Γεράσιμος ..... 349
Ρηνάκη Αικατερίνη ..... 491
Ροδοσθένους Ειρήνη..... 417
Σαμαρά Ευφροσύνη ..... 356
Σαριδάκη Σοφία ..... 564
Σαχίνογλου Γρηγόριος..... 499
Σταθογιάννης Ιωάννης ..... 267
Τερζοπούλου Θεοδώρα ..... 506
Τραβαγιάκη Μαριάννα ..... 306
Τσέκου Αικατερίνη ..... 515
Τσιντώνη Ν. Τιτίκα - Κωνσταντίνα..... 572
Τσιρικίδου Γενοβέφα ..... 388
Τσούνη Βασιλική ..... 335
Χασιώτη Μαρία..... 363
Χατζηδρόσου Δέσποινα ..... 306
Χατζηνικόλας Κωνσταντίνος..... 532

9 786188 350106

ISBN: 978-618-83501-0-6