

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού

ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Δύσκολον θέλημα ἄνθρωπος

ΠΛΑΤΩΝ



ΕΤΟΣ ΤΕΣΣΑΡΑΚΟΣΤΟ ΤΕΤΑΡΤΟ - ΑΘΗΝΑ • 2020

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Τρίμηνη έκδοση παιδευτικού προβληματισμού
της Επιστημονικής Ένωσης «Νέα Παιδεία»

ΙΔΡΥΤΗΣ : Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ : ΚΩΣΤΑΣ ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ : ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ

NEA PAIDEIA Quarterly review on educational research

ΙΔΙΟΚΤΗΤΗΣ: ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»
ΓΡΑΦΕΙΑ: Χαρ. Τρικούπη 31, Αθήνα 106 81, τηλ.: 2103636007
email: nearpaideia@yahoo.gr

ΕΚΔΟΤΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟ ΝΟΜΟ:
ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ – Πρόεδρος: Κώστας Αγγελάκος,
Βιζυηνού 26, 111 41, Αθήνα

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ			
Εσωτερικού	: € 25	Αμερικής	: € 32
Κύπρου	: € 30	Τραπεζών-Οργανισμών	: € 32
Ευρώπης	: € 30	Φοιτητών-Σπουδαστών	: € 15
Ψηφιακή έκδοση	: € 15		

Η επιλογή της ύλης γίνεται από Επιτροπή. Κάθε επιστημονικό άρθρο αξιολογείται από δύο κριτές, ειδικούς του γνωστικού αντικειμένου. Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις του συγγραφέα. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση των κειμένων ύστερα από έγγραφη άδεια της «Νέας Παιδείας».

Η «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ» (ως Επιστημονική Ένωση και ως περιοδικό) δεν είναι κερδοσκοπική.

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

Κώστας Αγγελάκος, *πρόεδρος*
Αναστασία Μερκούρη, *αντιπρόεδρος*
Βασίλης Τσάφος, *γ. γραμματέας*
Μάρθα Λόντου, *ταμίας*
Κώστας Μπαλάσκας, *σύμβουλος*

Εκδόσεις Οσελότος – Επιστημονικά Περιοδικά
Νέα Παιδεία, τεύχος 174 (Ιούλιος - Αύγουστος - Σεπτέμβριος 2020)

Σελιδοποίηση «Μύρτιλο», Λένα Παντοπούλου
Copyright © Επιστημονική Ένωση «Νέα Παιδεία»

ISSN 1105-4255



ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ:

Βατάτζη 55, 114 73 Αθήνα

ΤΗΛ. : 210 6431108

E-MAIL: ekdoseis.ocelotos@gmail.com

www.ocelotos.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ.....	Σελ. 5
Σχολιογραφία	» 8
ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠ/ΚΩΝ ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΗΝ ΠΡΟΣΦΑΤΗ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΑΛΛΑ ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠ/ΣΗ ΛΟΓΩ COVID-19	
Μια ιδέα και μια πρόσκληση σε εκπαιδευτικούς από τη Μ. Τσούρτη...	» 13
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ	
<i>Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Ηρώ Μυλωνάκου Κεκέ</i> : Η διεπιστημονική συνέργεια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (εκπαίδευση και έρευνα) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής για την ανάπτυξη ενός πεδίου έρευνας και θεωρίας.....	» 23
<i>Κατερίνα Αργυροπούλου, Μαρία Τερζάκη, Αργυρώ Χαροκοπάκη, Νικόλαος Μουράτογλου</i> : Το νόημα της εργασίας υπό το πρίσμα της εργασιακής δυσχέρειας: Μια νέα πρόκληση στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία στη σύγχρονη εποχή	» 42
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ	
<i>Δημήτρης Κόκορης</i> : Ηχοποιητικά αμφίσημα: Ρίτσος, Ελύτης, Δημουλά..	» 59
<i>Μαίρη Μπελογιάννη</i> : Εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Μαθητές - ξεναγοί στα αρχαία θέατρα». Βιωματική προσέγγιση της πολιτιστικής κληρονομιάς.....	» 66
<i>Κρεβάκια Τάνια</i> : «Γνωριμία με τον Ιωάννη Καποδίστρια μέσα από μία διδακτική εφαρμογή για την Στ' Δημοτικού με την χρήση της μουσειοσκευής του Μουσείου Καποδίστρια της Κέρκυρας».....	» 85
<i>Χαρούλα Χατζημιαχάη</i> : Τα μουσεία εκπαίδευσης στη Rouen της Γαλλίας και 'Χρίστος Τσολάκης' στη Βέροια. Σημειωτικές προσεγγίσεις και πληροφορίες για την ιστορία της γαλλικής και ελληνικής εκπαίδευσης κατά τους 18ο-20ό αι., μέσα από τα εκθέματά τους.....	» 98
<i>Έλενα Σταματοπούλου</i> : «Τα Δεκεμβριανά και οι αρχές του εμφυλίου πολέμου μέσα από την επικαιρική πολιτική κωμωδία Οι Γερμανοί ξανάρχονται των Σακελλάριου-Γιαννακόπουλου. Το θέατρο ως ιστορική πηγή».....	» 120
<i>Παρασκευή Συριάα</i> : Λογοτεχνία και Ιστορία: Η λογοτεχνική μετάπλαση του βιώματος στο έργο ποιητών και πεζογράφων της γενιάς του τριάντα.	» 132
<i>Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ</i> : Επίμαχα ζητήματα στη θρησκευτική εκπαίδευση: διδάσκοντας τον πλούτο και τη φτώχεια.....	» 145
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΕΣ	
<i>Χριστίνα Αργυροπούλου</i> : Τι μας λένε και σήμερα οι τρεις τραγικοί: Αισχύλος, Σοφοκλής και Ευριπίδης.....	» 158

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κώστας Μπαλάσκας, Γιάννης Μπασλής, Αναστάσιος Α. Στέφος, Βασίλης Τσάφος, Κώστας Αγγελάκος

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ

Νάσος Βαγενάς, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Γιώργης Πατρομανωλάκης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Αθανάσιος Γκότοβος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Σούλα Καλαντζή-Azizi, Ομότιμη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών
Ελένη Κατσαρού, Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης
Χριστίνα Κουλούρη, Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου
Παντελής Κυπριανός, Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Δημήτριος Ματθαίου, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Αθαν. Νάκας, Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών
Σταμάτης Πορτελάνος, Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Θεοδόσης Πυλαρινός, Ομότιμος Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου
Χριστόφορος Χαραλαμπίδης, Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών



ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Οι εργασίες που αποστέλλονται (μόνο με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) πρέπει:

- ▶ να μην έχουν δημοσιευτεί σε άλλο έντυπο ή ηλεκτρονικό περιοδικό ή βιβλίο,
- ▶ να μην έχουν έκταση μεγαλύτερη από 10-12 δακτυλογραφημένες σελίδες,
- ▶ να ακολουθούνται οι εξής προδιαγραφές στη βιβλιογραφία: αναφέρεται αλφαβητικά το Επώνυμο - Όνομα συγγραφέα (με πεζά στοιχεία) και ακολουθούν ο τίτλος του βιβλίου ή άρθρου (με πλάγια στοιχεία), ο εκδότης, ο τόπος και ο χρόνος έκδοσης (με όρθια στοιχεία),
- ▶ να αναγράφουν τα πλήρη στοιχεία του αποστολέα: ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο, e-mail.

Η φύση και ο άνθρωπος

Εν αρχή ην η φύσις. Η φύση είναι η πραγματικότητα. Όλα είναι φύση. Και ο άνθρωπος φύση είναι. Και η κοινωνία φύση είναι, προέκτασή της. Όπως το ζώο μετεξελίχθηκε σε άνθρωπο, έτσι και η ανθρώπινη αγέλη μετεξελίχθηκε σε κοινωνία. Οι εξελίξεις και οι αλλαγές στη ζωή, που μελετούν - από τη σκοπιά της η καθεμιά- επιστήμες όπως η γεωλογία, η παλαιοντολογία, η αρχαιολογία, η ανθρωπολογία, διαρκούν βέβαια, όπως και οι «μέρες» του Θεού στη Γένεση της Παλαιάς Διαθήκης, μεγάλα χρονικά διαστήματα.

Οι ανθρώπινες κοινωνίες επιβίωσαν παίρνοντας πάντα από τη φύση ό,τι χρειάζονταν για να συντηρηθούν και να καλύψουν τις βασικές ανάγκες των μελών τους. Επιβίωσαν ακόμη βρίσκοντας τρόπους να προφυλαχτούν από τις φυσικές αντιξοότητες και τους κινδύνους της φύσης, άλλοτε επιτυχώς και άλλοτε όχι. Η φύση παρείχε γενναιόδωρα τα αγαθά της και ο άνθρωπος, συμφιλιωμένος μαζί της, προσπαθούσε να αντλήσει και να εξασφαλίσει τα προς το ζην σε υποτυπώδεις αρχικά μορφές ανάπτυξης. Κάποτε η φύση «θύμωνε» και τότε οι άνθρωποι δεν ήξεραν πού να κρυφτούν. Τα ξεσπάσματά της ήταν σεισμοί, εκρήξεις ηφαιστείων, καταποντισμοί, πυρκαγιές, κατολισθήσεις, καταιγίδες, τυφώνες, κυκλώνες, θύελλες αλλά και ξηρασίες, σιτοδείες, λιμοί, λοιμοί, επιδημίες και όλα αυτά που ονομάζουμε και σήμερα φυσικές καταστροφές, ακραία καιρικά φαινόμενα, πανδημίες ή με τη γενική έκφραση «θεομηνίες», που ταυτίζει τη φύση με το θεό.

Ωστόσο ο άνθρωπος πέτυχε πολλά και θαυμαστά παλεύοντας και ξεπερνώντας σταδιακά τα εμπόδια της φύσης, ανακαλύπτοντας και αξιοποιώντας τον πλούτο της προς το συμφέρον του και την κάλυψη των όλο και πιο αυξημένων αναγκών του. Ήδη ο Σοφοκλής, στο πρώτο στάσιμο της *Αντιγόνης* του, χαρακτήρισε τον άνθρωπο ως το πιο φοβερό και πιο θαυμαστό απ' όλα τα φοβερά και τα θαυμαστά, απαριθμώντας μάλιστα και τα επιτεύγματα που τεκμηριώνουν τη «δεινότητα» του ανθρώπου. Μόνο το θάνατο, λέει, δεν κατάφερε ακόμα να αποφύγει, ενώ έχει βρει τρόπους να γλιτώνει από πολλές αρρώστιες. Η αλήθεια είναι όμως πως και τότε και τώρα, με όλα τα θαυμαστά επιτεύγματά του, ο άνθρωπος παραμένει ανήμπορος στη δύναμη της φύσης και στην αιφνίδια επίθεση του απρόοπτου.

Παράλληλα βέβαια οι ανθρώπινες κοινωνίες εξελισσόμενες και μετα-

βαλλόμενες από απλές και χορτοφαγικές σε «τρυφώσες» και καταναλωτικές, οργανώθηκαν πολιτικά, βρήκαν τρόπους και συστήματα πολιτικής διακυβέρνησης, ίδρυσαν θεσμούς και θέσπισαν νόμους προσπαθώντας να εμποδίσουν τη βία και τους αλληλοσπαραγμούς, να συγκρατήσουν την ισχύ σε πλαίσιο δικαιοσύνης κατά το δυνατόν. Η ζωή πάντως βελτιωνόταν θεαματικά και ορισμένες κοινωνίες κατάφεραν να φτάσουν σε πολύ υψηλά επίπεδα διαβίωσης, ευημερίας, ποιότητας ζωής και πολιτισμού. Η εξέλιξη δεν έγινε βέβαια ούτε γρήγορα ούτε εύκολα ούτε παντού ούτε εξίσου. Έγιναν με το πέρασμα του καιρού και ανάλογα με τις φυσικές και ιστορικές συνθήκες, τις οικονομικές δυνατότητες, τη νοοτροπία, αλλά και τη θέληση, την εργασία, τη γνώση, που επένδυσαν οι διάφορες κοινωνίες σε όλες εποχές ως τις μέρες μας, όπου ο αγώνας του ανθρώπου συνεχίζεται.

«Φύσις κρύπτεσθαι φιλεί», λέει ο Ηράκλειτος, έχει δηλαδή τα μυστικά της η φύση, αλλά και ο άνθρωπος δεν παύει να προσπαθεί με την επιστημονική έρευνα να τα αποκαλύψει θέλοντας να φτάσει σε όλο και πιο υψηλά επίπεδα ανάπτυξης και ισχύος. Η οικονομική ανάπτυξη γίνεται πλέον αυτοσκοπός και ιδεολογία του καπιταλισμού όπου ο άνθρωπος, βιάζει και εκβιάζει τη φύση για να την αναγκάσει να υπηρετήσει τα ποικίλα συμφέροντα των ισχυρών. Με ευνοϊκές πολιτικές και νομικές ρυθμίσεις, με χημικές, και τεχνολογικές παρεμβάσεις ο άνθρωπος μεταβάλλει, μεταλλάσσει και μετατρέπει τη φύση σε ορίζοντα κερδοφορίας, αδιαφορώντας αν η μετάλλαξη της φύσης υποβαθμίζει την ποιότητα ζωής ή προκαλεί ανεπανόρθωτη βλάβη στο περιβάλλον, με κίνδυνο να οδηγήσει σε καταστροφή του πλανήτη. Ήδη η κλιματική αλλαγή (και όχι μόνο) κρούει τον κώδωνα του κινδύνου συνιστώντας μεγαλύτερη οικολογική ευαισθησία και ορθολογικότερη ανάπτυξη. Αλλά τη θέληση των ισχυρών ποιος θα μπορέσει να την εμποδίσει;

Παράλληλα εξάλλου ο άνθρωπος αλλάζει και τη δική του φύση, την ανθρώπινη, ώστε να την καταστήσει περισσότερο συμβατή με τη θέλησή του, με την επιθυμία του, με το γούστο του όχι μόνο αποκαθιστώντας βλάβες και δυσλειτουργίες αλλά και διορθώνοντας ατέλειες, λάθη, ελλείψεις ή ενισχύοντας και προσθέτοντας δυνατότητες. Έτσι η φυσική κατάσταση του καθενός μπορεί να γίνει κατά περίπτωση φιλικότερη, υγιέστερη, ισχυρότερη, μακροβιότερη, νεανικότερη, αισθητικά ωραιότερη και ο άνθρωπος να ζει σε καλύτερη σχέση με τον εαυτό του, αρκεί βέβαια να διαθέτει τα απαιτούμενα χρήματα και οι ποικίλες τεχνικές επεμβάσεις (πλαστικής χειρουργικής, τεκνοποίησης, αλλαγής φύλλου, ψυχοτρόπα φάρμακα κ.ά.) να γίνονται με τρόπο που να μη θέτει σε κίνδυνο τη ζωή και να μη έρχεται σε σύγκρουση με θεμελιώδη αιτήματα της ανθρωπίνης ύπαρξης και τους προβληματισμούς που θέτει η βιοηθική. Η μήπως αυτά δεν έχουν πια σημασία;

Η φύση λοιπόν ήταν εξαρχής και είναι πάντα η πηγή και η βάση της ζωής των ανθρώπων αλλά δε μπορούμε να ξέρουμε τις δυνατότητες, την αντοχή, τα όριά της. Υποθέτουμε πως είναι άπειρα, ανεξάντλητα, απέραντα, αυ-

τορρυθμιζόμενα. Είναι όμως; Το φυσικό περιβάλλον αλλάζει συνεχώς με τις ανθρώπινες παρεμβάσεις, οι οποίες στην εποχή μας έγιναν εξαιρετικά έντονες, επίμονες και αδιάκοπες, για χάρη της ανάπτυξης και του κέρδους στο μέγιστο δυνατό βαθμό. Το αθλητικό ιδεώδες «πιο γρήγορα, πιο ψηλά, πιο δυνατά» έγινε πλέον κοινωνικά κυρίαρχο καθορίζοντας και τις ατομικές συμπεριφορές: πιο πολύ, πιο πολλά, όλα, «απεριόριστα». Οι Έλληνες είχαν ανακαλύψει την έννοια του μέτρου και τη συναφή έννοια της ύβρης, έννοιες για τις οποίες ο «φασουστικός» άνθρωπος του καιρού μας αδιαφορεί, επιδιώκοντας την υπέρβαση, το παραπέρα, το παραπάνω, το καλύτερο, το άλλο, το αλλιώς τείνοντας προς το άπειρο με κάθε κόστος.

Με την κάθε αλλαγή διαμορφώνεται μια νέα φύση που συνήθως συνοδεύεται από μια νέα νομοθεσία προσαρμοσμένη στη νέα πραγματικότητα εν αναμονή της νέας αλλαγής η οποία στην εποχή μας επέρχεται με όλο και ταχύτερους ρυθμούς, σε αντίθεση με τους αργούς ρυθμούς του παρελθόντος. Έτσι πορεύεται πια η ζωή του ανθρώπου. Ζητούμενο είναι να κρατηθεί η πορεία της σε αρμονία και ισορροπία με τη φύση - όχι σε ρήξη και πόλεμο, όπως φαίνεται να επιζητεί η άνευ ορίων και όρων ανάπτυξη.

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ



* Το εισαγωγικό κείμενο αυτού του τεύχους έγραψε ο Σύμβουλος έκδοσης του περιοδικού Κώστας Μπαλάσκας

Το γλωσσο-εκπαιδευτικό μας πρόβλημα

Προσωπικά ουδέποτε διανοήθηκα ότι κινδυνεύει να χαθεί η ελληνική γλώσσα. Η ελληνική γλώσσα δεν πρόκειται να χαθεί όσο υπάρχει ο ελληνικός λαός. Και δεν εννοώ τόσο τους μορφωμένους, τους διανοούμενους, τους δήθεν ή την ανώτερη κοινωνική τάξη - αυτοί πάντα τα πάνε καλά με τους επικυρίαρχους και με τη γλώσσα τους- αλλά τον αυθεντικό λαό με τη στέρεη λαϊκή ρίζα, που κρατάει πάντα τη γλώσσα ζωντανή. Ότι δεν κινδυνεύει όμως να χαθεί η ελληνική γλώσσα δε σημαίνει ότι δεν υπάρχουν προβλήματα σχετικά με τη συντήρησή της και ότι δε χρειάζεται αδιάκοπη επαγρύπνηση και έλεγχος κυρίως σ' αυτούς που εκπέμπουν δημόσιο λόγο, στα ΜΜΕ δηλαδή και ειδικά στα λεγόμενα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης, όπου ο καθένας γίνεται πλέον δημοσιογράφος και ό,τι προκύψει. Κορωνοϊός όμως δεν είναι μόνο ο Covid 19 . Είναι και ένα σωρό άλλοι, διάσπαρτοι.

Ιδιαίτερα οξύ είναι το γλωσσικό πρόβλημα στην εκπαίδευση. Πρόβλημα ορατό, μετρήσιμο και άκρως σοβαρό. Είναι ορατό και μετρήσιμο, α) διότι περισσότεροι από τους μισούς υποψήφιοι για εισαγωγή στα ΑΕΙ (55% περίπου) βαθμολογήθηκαν φέτος στη Νεοελληνική Γλώσσα με βαθμό κάτω από τη βάση. Πολύ υψηλό ποσοστό και είναι εύκολο να έχει το Υπουργείο πλήρη, ακριβή και λεπτομερή στοιχεία γι' αυτό. β) διότι στο γνωστό PISA, το Πρόγραμμα αξιολόγησης μαθητών από όλες τις χώρες του ΟΟΣΑ κατά το τέλος της υποχρεωτικής φοίτησης σε τρία γνωστικά αντικείμενα (Κατανόηση κειμένου, Μαθηματικά, Φυσικές επιστήμες) η χώρα μας κρατάει σταθερά μια από τις τελευταίες θέσεις. Γιατί; Εδώ μας ενδιαφέρει κυρίως η «κατανόηση κειμένου» που σχετίζεται με τη γλώσσα, παρόλο που το πρόγραμμα PISA χρησιμοποιεί -και σωστά- στην εξέταση πολυτροπικά κείμενα. Πάντως οι Έλληνες μαθητές είναι κάτω από τη βάση των χωρών του ΟΟΣΑ.

Οι Έλληνες μαθητές κατανοούν λιγότερο και αυτό σημαίνει ότι η γλώσσα τους υστερεί. Όταν η γλώσσα υστερεί, υστερεί μαζί και η δυνατότητα σκέψης, άρα και η προσληπτική (αντιληπτική) ικανότητα, άρα και η δυνατότητα κατανόησης. Κάποτε άκουσα τη γνωστή ιστορικό καθηγήτρια Μαρία Ευθυμίου να λέει δημόσια ότι το αντιληπτικό επίπεδο πολλών φοιτητών της είναι επίπεδο μαθητών έκτης δημοτικού της δικής της γενιάς. Άλλη φιλόλογος, «διακεκριμένη καθηγήτρια επαρχιακού Πανεπιστημίου» έστειλε πρόσφατα στον Κώστα Γεωργουσόπουλο (κατά μαρτυρία του ίδιου) «είκοσι γραπτά σε φωτοτυπία (με καλυμμένο το όνομα) επί πτυχίω φοιτητών της Φιλοσοφικής Σχολής που το καλύτερο γλωσσικά είχε σε πέντε σελίδες 200 (!!!) ορθογραφικά, συντακτικά και κυρίως εννοιολογικά λάθη» (ΤΑ ΝΕΑ, Βιβλιοδρόμιο, 1-2 Αυγ.2020). Προφανώς αυτοί οι φοιτητές δεν θα έπρεπε να

βρίσκονται στο πανεπιστήμιο. Βρίσκονται όμως και μάλιστα έτοιμοι να γίνουν φιλόλογοι και να διδάξουν! Τι να διδάξουν; Φαύλος κύκλος.

Η γλώσσα των μαθητών λιγοστεύει. Γιατί; Μήπως επειδή η αξιολόγηση έχει εκλείψει, η προαγωγή είναι πλέον ακώλυτη και έτσι τελειώνουν το γενικό λύκειο και εισάγονται στα ΑΕΙ όσοι σε παλαιότερες εποχές θα έμεναν στάσιμοι στην Α ή στη Β γυμνασίου; Μήπως επειδή υπάρχει εκπαιδευτικός πληθωρισμός και επιστημονικό προλεταριάτο; Μήπως επειδή υπάρχουν ένα σωρό άλλες προκλήσεις και απαιτήσεις, αγγλικά και άλλες ξένες γλώσσες, τηλεόραση, Η/Υ, κινητά; Μήπως επειδή υπάρχει υποβάθμιση της εκπαίδευσης και γενική εκπαιδευτική αδιαφορία; Όμως η πολιτεία δε μπορεί να αδιαφορεί. Αντίθετα έχει χρέος να βλέπει τα προβλήματα και το συγκεκριμένο γλωσσο-εκπαιδευτικό πρόβλημα είναι ιδιαίτερα σοβαρό και ίσως είναι σχετικά διαχειρίσιμο. Είπαμε: λιγότερη γλώσσα θα πει λιγότερη σκέψη, άρα λιγότερη κατανόηση κειμένου. Λιγότερη κατανόηση κειμένου θα πει λιγότερη κατανόηση του κόσμου που μας περιβάλλει, φανερώνει πολίτες ανίκανους να αντιληφθούν τη συγκεκριμένη κοινωνική, πολιτική, πνευματική πραγματικότητα, φανερώνει άγνοια, έκπτωση και χαμηλό αντιληπτικό επίπεδο. Αυτό θέλει άραγε η πολιτεία;

Όχι, υποθέτω. Περιμένουμε λοιπόν από τους αρμόδιους φορείς - κυρίως από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - αν όχι να λύσουν το πρόβλημα, τουλάχιστον να το δουν, να σκύψουν με ενδιαφέρον, να το αναδείξουν και να προωθήσουν συγκεκριμένους τρόπους και μηχανισμούς αντιμετώπισης. Γιατί όχι και ένα Πρόγραμμα Εθνικής Αξιολόγησης μαθητών κατά το πρότυπο του PISA, προσαρμοσμένο στα καθ' ημάς;

ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ



Η προοδευτική εξαφάνιση των «Εκπαιδευτικών περιοδικών».

Η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1976, η διδασκαλία της δημοτικής και η έκδοση των σχολικών βιβλίων στη δημοτική έδωσε στους δασκάλους και στους φιλόλογους ένα ισχυρό κίνητρο ν' αρχίσουν να μελετούν τόσο τη δημοτική γλώσσα, την οποία βέβαια δεν είχαν ποτέ διδαχτεί συστηματικά, όσο και τις μεθόδους διδασκαλίας της. Ήταν επόμενο να ξεπηδήσουν τότε διάφορα εκπαιδευτικά περιοδικά, που παρουσίαζαν τόσο τις σύγχρονες αντιλήψεις των διαφόρων κλάδων της Γλωσσολογίας όσο και τις διδακτικές μεθόδους των φιλολογικών κυρίως μαθημάτων. Ανάμεσα σ' αυτά τα περιοδικά ξεχωριστή θέση από την αρχή απέκτησε η ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ και το παρόνημά της η ΓΛΩΣΣΑ. Τόση μάλιστα ήταν η απήχηση της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ, ώστε μέχρι τα μέσα της δεκαετίας του 1995 πουλούσε πάνω από 5000 αντίτυπα. Έτσι απέκτησε την οικονομική δυνατότητα να εκδώσει και 15 αυτοτελή επιστημονικά βιβλία φιλολογικών μαθημάτων.

Αλλά από εκείνη τη χρονιά κι ύστερα οι συνδρομητές τόσο της ΝΕΑΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ όσο και των άλλων περιοδικών άρχισαν να μειώνονται δραματικά, στο βαθμό που όλα τα εκπαιδευτικά περιοδικά έκλεισαν, ακόμα και η ΓΛΩΣΣΑ, από έλλειψη συνδρομητών. Μόνον η ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ επιβίωσε, με πάρα πολύ μειωμένους όμως τους συνδρομητές της. Κι η απορία μου είναι. Τι έγινε και σταδιακά μειώθηκε ή και εξαφανίστηκε ο ζήλος των εκπαιδευτικών της σημερινής γενιάς να επιμορφώνονται μέσα από τη μελέτη άρθρων των εκπαιδευτικών περιοδικών;

Η γενιά των εκπαιδευτικών του '80 και '90 φαίνεται πως είχε έναν εσωτερικό ζήλο, που την ωθούσε στη συνεχή ενημέρωση και επιμόρφωση με τη μελέτη βιβλίων, αλλά προπαντός επιστημονικών άρθρων, που δημοσίευαν τα διάφορα περιοδικά και ιδιαίτερα η ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ. Κι αναρωτιέμαι πώς χάθηκε αυτός ο ζήλος από την τωρινή γενιά των εκπαιδευτικών; Η ενημέρωση και η επιμόρφωση με τα διάφορα σεμινάρια, που διοργανώνει το Υπουργείο Παιδείας, και τα διάφορα χρηστικά βοηθήματα τόσο του Υπουργείου όσο και των διαφόρων εκδοτών δεν μπορούν να καλύψουν τον οποιονδήποτε ζήλο των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση. Οι αντιλήψεις για την εκπαίδευση και τη διδακτική προσέγγιση συνεχώς ανανεώνονται. Κι η ανανέωση αυτή μπορεί να αποτυπωθεί κυρίως στα άρθρα που δημοσιεύονται στα εκπαιδευτικά περιοδικά. Αυτά όμως τείνουν να εκλείψουν σήμερα. Κι αναρωτιέμαι πραγματικά πώς ενημερώνονται νεότεροι και παλιότεροι εκπαιδευτικοί τόσο για τις σύγχρονες αντιλήψεις στον επιστημονικό κλάδο που υπηρετούν όσο και για τη διδακτική προσέγγιση που οφείλουν να εφαρμόζουν στη διδακτική τους πράξη. Ή μήπως αισθάνονται τόσο επαρκείς δά-

σκαλοι, ώστε δεν νιώθουν την ανάγκη να δουν πώς προσεγγίζουν άλλοι ομότεχνοί τους το αντικείμενο που διδάσκουν;

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΣΛΗΣ



Παγκύπριες εξετάσεις του 2020 στο μάθημα των Νέων Ελληνικών

Στις εξετάσεις της 9/6/'20 που οργανώθηκαν από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας της Κύπρου (Διεύθυνση Ανώτερης Εκπαίδευσης) δόθηκαν στους υποψήφιους των Πανεπιστημιακών Σχολών, για το μάθημα των Νέων Ελληνικών, τα ακόλουθα θέματα:

A. Στη Νέα Ελληνική Γλώσσα, επελέγη το εξαιρετικό δοκίμιο του αγαπητού φίλου και συναδέλφου Κώστα Μπαλάσκα, Συμβούλου έκδοσης του επιστημονικού περιοδικού *Νέα Παιδεία*, με τίτλο: Ο νέος ανθρωπισμός (Κύριο άρθρο του 173/1920 τεύχους). Ένα άκρως ενδιαφέρον κείμενο που αναφέρεται στο διαχρονικό αίτημα του ανθρωπισμού, νοούμενου πάντα σε σχέση με την κλασική παιδεία, η οποία, με την ανάπτυξη της τεχνολογίας, συνεχώς υποβαθμίζεται. Ο συγγραφέας, με σαφήνεια και με βάση την αναβίωση της αντιπαλότητας τεχνολογίας και ανθρωπιστικής παιδείας, προσβλέπει στην αναζήτηση ενός «Ψηφιακού ανθρωπισμού» που θα παρεμβαίνει δραστικά στην ανεξέλεγκτη και αλόγιστη πορεία της τεχνολογίας, θέτοντας φραγμούς στην «ύβριν» της υπερβολής, με ερείσματα την ανθρώπινη αξία και την αριστοτελική μεσότητα. Έτσι, στην παραγωγή γραπτού επικοινωνιακού λόγου ζητήθηκε από τους υποψηφίους να συντάξουν δοκίμιο, με τεκμηριωμένη επιχειρηματολογία, σχετικό με την επίδραση που ασκεί η τεχνολογική πρόοδος τόσο στις συνθήκες ζωής του ανθρώπου όσο και στην ηθική του ποιότητα. Παράλληλα, να αναπτύξουν τους προβληματισμούς τους αναφορικά με το ρόλο που μπορεί να διαδραματίσει η ανθρωπιστική παιδεία στην ισόρροπη βελτίωση των συνθηκών ζωής και του ήθους του ανθρώπου. Η ανάλυση του δοκιμίου πλαισιώθηκε από ευρηματικές λεξιλογικές ασκήσεις (σημασιολογικές, συντακτικές, ετυμολογικές).

Β. Στη Λογοτεχνία δόθηκαν, για μελέτη και επεξεργασία, τρία ποιητικά κείμενα, απαιτήσεων, και ένα πεζό. Συγκεκριμένα,

- α. το εκπληκτικό ποίημα του Κ.Π. Καβάφη, «Αλεξανδρινοί βασιλείς», με έντονα στοιχεία θεατρικότητας και διάχυτη την καβαφική ειρωνεία, που αντλεί την έμπνευσή του από ένα ιστορικό γεγονός (34 π.Χ.), που αναφέρεται από τον Πλούταρχο, στον *Βίο του Αντωνίου*,
- β. Το ποίημα του Τάκη Σινόπουλου, «Φίλιππος», που αναφέρεται στους εφιάλτες και τις τραυματικές εμπειρίες του ποιητή μέσα στον παραλογισμό του πολέμου και του εμφύλιου σπαραγμού, - η χρονολογία 1944 στον τελευταίο στίχο μας δίνει το *terminus post quem* της γραφής - που σφαιρώνονται γύρω από τη μορφή και τα οράματα του Φιλίππου, του νεκρού ήρωα, και τη λειτουργία της μνήμης.
- γ. Το αδίδακτο ποίημα του Μανόλη Αναγνωστάτη, «Χάρης 1944» μνημόσυνο και νεκρόδειπνος, μαζί, αναφέρεται, επίσης, στην ίδια εφιαλτική εποχή και στους οραματισμούς του Χάρη που σκοτώθηκε, αλλά η φωνή του ανάβει μικρές πυρκαγιές που πυρπολούν την αντίθεση νιότη και πλημμυρίζουν τις χρυσές πολιτείες με την Αλήθεια και το αίθριο φως. Ο Χάρης, όπως λέει και το όνομά του, είναι μια χαρισματική προσωπικότητα η οποία μπορεί να γοητεύει, να εμψυχώνει, να συνενώνει, να συγκινεί, ακόμη και νεκρός παραπέμποντας συνειρμικά στον Οδυσσέα της ομηρικής *Νέκυιας*. Εύστοχη η δοθείσα ερώτηση - συγκριτική εξέταση ανάμεσα στα κοινά εκφραστικά μέσα που αποδίδουν τους οραματισμούς, τους αγώνες και τη θυσία, των δύο ηρώων και τη στάση του ποιητικού - συλλογικού υποκειμένου απέναντί τους.

Τέλος, το απόσπασμα της Διδώς Σωτηρίου, από το έργο της *Οι νεκροί περιμένουν* - με μικρασιατικούς ιδιωτισμούς - μυθιστόρημα που αποτυπώνει, με ενάργεια, όπως και τα *Ματωμένα χρώματα*, την τραγωδία του Ελληνισμού της Μικράς Ασίας, προβάλλει τη φυσιογνωμία της κόνας Αγγελικής, ζητώντας τον προσδιορισμό των αφηγηματικών τρόπων με τους οποίους αυτή ηθογραφείται.

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΣ ΑΓΓ. ΣΤΕΦΟΣ



ΣΚΕΨΕΙΣ ΚΑΙ ΑΝΤΙΔΡΑΣΕΙΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ
ΜΕ ΑΦΟΡΜΗ ΤΗΝ ΠΡΟΣΦΑΤΗ ΠΙΛΟΤΙΚΗ ΑΛΛΑ ΑΝΑΓΚΑΙΑ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗ
ΤΟΥΣ ΣΤΗΝ ΕΞ ΑΠΟΣΤΑΣΕΩΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΛΟΓΩ COVID-19

*Μια ιδέα και μια πρόσκληση σε εκπαιδευτικούς από τη
Μαρίζα Τσούρτη*

1.

**«Μ' αρέσει να γυρίζω το χρόνο πίσω για να θυμάμαι
και να σκέφτομαι ξανά περισσότερο νηφάλια»**

Τετάρτη 11 Μαρτίου 2020: «Χτυποκάρδια για τα άδεια θρανία... ΤΕΚΛΕΙΣΑΝ ΟΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΔΟΜΕΣ όλων των βαθμίδων, δημόσιες και ιδιωτικές, για 14 μέρες και βλέπουμε...»¹. Η είδηση ψιθυριζόταν από την προηγούμενη εβδομάδα του Μαρτίου, δεν μας βρήκε απροετοίμαστους. Η αρχική αντίδραση των παιδιών μου που είναι μαθητές Γυμνασίου ήταν θετική. «επιτέλους θα γλιτώσουμε από τα “πηγαινέλα”, σχολείο-φροντιστήριο, και θ' ανακοπούν οι φρενήρεις ρυθμοί παράδοσης της παρακάτω ενότητας του μαθήματος». Μία-δύο μέρες αμνηχανία και στη συνέχεια ειδοποίηση από το φροντιστήριο των Αγγλικών πως ξεκινάνε μαθήματα μέσω Skype, το ίδιο συνέβη και με τα φροντιστήρια Μ.Ε, άμεσα ανταποκρίθηκαν. Καταστρατηγήθηκε μάλιστα και το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων αφού δεν υπήρχε σχολείο έτσι αντί για το απόγευμα ξεκινούσαν νωρίς το μεσημέρι.

Τρίτη 17 Μαρτίου 2020 ήρθε και η σειρά του εκπαιδευτικού του δημόσιου σχολείου να μπει στο παιχνίδι. Το ηλεκτρονικό μήνυμα από τη Δ.Δ.Ε αναφέρονταν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση πρώτα για τους μαθητές της Γ' Λυκείου. Ταυτόχρονα σχεδόν κατέφθασε και το μήνυμα με τις αντιρρήσεις και τις αντιπροτάσεις της ΟΛΜΕ.

1 Πρωτοσέλιδο από την ΕΦΗΜΕΡΙΔΑ ΤΩΝ ΣΥΝΤΑΚΤΩΝ, 11 Μάρτη 2020

Κυριακή 22 Μαρτίου 2020, μεσημέρι, συντονιστήκαμε οι συνάδελφοι εξ αποστάσεως για να μας δώσει οδηγίες ο καθηγητής πληροφορικής σχετικά με το πως θα μπορούσαμε να ξεκινήσουμε τα μαθήματά μας μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας που μας παραχωρήθηκε. Σε ρυθμούς πυρετώδεις, από την Δευτέρα 23 Μάρτη, άρχισα να στέλνω e-mail στους μαθητές και τις οικογένειες τους, να προσπαθώ με σύντομα μηνύματα να εξηγήσω τι θα κάνουμε, να ψάχνω στο τηλέφωνο, όσους είχαν δώσει λάθος e-mail στο σχολείο και άλλα πολλά φαιδρά και κουραστικά. Όλη εκείνη την εβδομάδα δάσκαλοι και γονείς προσπαθούσαν εναγωνίως να συνδεθούν με το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο. Τα δε ΜΜΕ βρήκαν πρόχειρη αφορμή για να σχολιάσουν την δήθεν αδράνεια των «βολεμένων» εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου. Πολλές συζητήσεις ακολούθησαν στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης που αποκαλύπτουν και επικαλύπτουν αλήθειες.

Παρασκευή 27 Μάρτη 2020, ξεκίνησα το πρώτο αποτυχημένο μου μάθημα στην πλατφόρμα. Δεν είχα καλό ήχο και οι μαθητές με έχαναν. Από το επόμενο μάθημα όλα βελτιώθηκαν ενώ όσοι είχαν μπει αρχικά να παρακολουθήσουν για χαβαλέ την έναρξη αδιαφόρησαν άλλωστε αυτό που τους χρειαζόνταν, δηλαδή στοχευμένα για τις πανελλήνιες μαθήματα, τα παρείχε το φροντιστήριο Μ.Ε. Παρέμειναν στην ηλεκτρονική τάξη του δημόσιου σχολείου λίγοι και αποφασισμένοι, το ίδιο ίσχυσε και για τους μαθητές των υπόλοιπων τάξεων με υψηλότερα όμως ποσοστά συμμετοχής.

Έτσι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έλαβε σάρκα και οστά με τη μορφή της σύγχρονης επικοινωνίας στο WEBEX και της ασύγχρονης επικοινωνίας στο e-class. Στα πλαίσια αυτής της σχετικής ασφάλειας που μπορεί να παρέχει στον εκπαιδευτικό το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο ώστε κι εκείνος με τη σειρά του να καταθέσει το δικό του διδακτικό σενάριο προτείνοντας την εκπαιδευτική του αξιοποίηση. Σχεδιάζοντας τις παραδόσεις μου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είχα στο μυαλό πως τα κύρια εκπαιδευτικά μου εργαλεία στη σχολική τάξη είναι η φωνή μου και ο πίνακας. Αυτά έπρεπε να μεταφέρω και στο δια ζώσης εξ αποστάσεως μάθημα. Οργάνωσα με κέφι το υλικό μου σε αρχεία power point, φρόντισα να υπάρχουν πίνακες που θα παρέθεταν κατ' αντιστοιχία επιχειρήματα και αντεπιχειρήματα για το μάθημα της Νέα Ελληνικής Γλώσσας, χάρτες και φωτογραφικό υλικό για το μάθημα της Ιστορίας, link που να παραπέμπουν σε αναγνώσεις ποιημάτων για το μάθημα της Λογοτεχνίας και άλλα πολλά «θαυμαστά» που σε μία συμβατική τάξη δεν μπορούσα να έχω. Ένοιωσα ικανοποιημένη από το αποτέλεσμα και νομίζω πως κάτι έμεινε και στους μαθητές που συνεργάστηκαν. **Η πρόβα με τα καινούρια ρούχα του αυτοκράτορα με έκανε να κοιταχτώ περήφανη στον καθρέφτη μου.**

Δευτέρα 11 Μαΐου 2020, επέστρεψα στην τάξη με ελάχιστους μαθητές της Γ' Λυκείου παρόντες, ως το τέλος. Πρόκειται για τους συνεπείς που δεν είχαν πρόσβαση στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και ήρθαν να δουν τι θα

γίνει στο σχολείο. Τα παιδιά αυτά το μόνο που επιζητούν είναι να δώσουν Πανελλήνιες, τίποτε περισσότερο.

Δευτέρα 18 Μαΐου 2020, επιστροφή στην κανονικότητα. Γύρισαν στην πλειοψηφία τους οι μαθητές της Α΄και Β΄Λυκείου. Συζήτησα μαζί τους, που ήταν χαμένο το 50% της τάξης και δεν παρακολουθούσαν τα εξ αποστάσεως μαθήματα; Γιατί δεν έμπαιναν στο e-class όπου ανέβαζα μετά τη διδασκαλία την παρουσίαση έστω για να την διαβάσουν; Συζητήσαμε μου είπαν την πλευρά τους κι εγώ τη δική μου αλλά δεν άντεξα να μην τους θυμίσω λίγο πριν το χτύπημα του κουδουνιού τη φράση από το παραμύθι:«- **Κοιτάξτε! Ο αυτοκράτορας είναι γυμνός!**» έτσι ένοιωσα όταν μου αποκάλυψαν και τη δική τους οπτική και διαπίστωση παράλληλα τη δική μου αδυναμία να τους παρουσιάσω στη σχολική τάξη όλα όσα είχα σχεδιάσει γι' αυτούς στο διάστημα της καραντίνας.

Παρόλα τα αγάθια και τις δυστοπίες όμως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σύγχρονη και ασύγχρονη μάς λύνει τα χέρια σε πολλές περιπτώσεις. Αν μας δίνονταν η δυνατότητα να την εφαρμόσουμε σε συνδυασμό με την διαζώσης διδασκαλία τα αποτελέσματα θα ήταν θετικά. Μειώνεται ο όγκος των βιβλίων που μαθητές και καθηγητές κουβαλάνε καθημερινά με αποτέλεσμα κάθε είδους παθήσεις του μυοσκελετικού συστήματος. Περιορίζεται η σπατάλη χαρτιού και μελάνης που καταναλώνεται για τις απειράριθμες φωτοτυπίες. Υπάρχει δυνατότητα καλύτερης αρχειοθέτησης του εκπαιδευτικού υλικού των παραδόσεων. Μπορούμε να καλύψουμε σε μεγαλύτερο βάθος τις θεματικές ενότητες που διδάσκουμε με πολυπρισματική θεώρηση. Μαθητές διστακτικοί να εκτεθούν στο δημόσιο διάλογο στην τάξη, που χειρίζονται με άνεση νέες τεχνολογίες, ξεχωρίσαν κι έδωσαν το στίγμα τους στα πλαίσια αυτής της περίπτωσης επικοινωνίας. Θα μπορούσα να αναφέρω και άλλα πολλά θετικά της τηλεεκπαίδευσης συνεχίζοντας να υποστηρίξω πως αποτελεί μία πρόκληση για τον εκπαιδευτικό του παρόντος και του μέλλοντος. Δεν χτίζεται όμως από τη μία στιγμή στην άλλη και φυσικά δεν μπορεί να προταθεί ως πανάκεια, έγινε μία αρχή και θα υπάρξει συνέχεια γιατί οι καιροί το επιβάλλουν.

MAPIZA

2.

«Εισαγωγή: Στην κόψη κάθε αλλαγής, εκεί όπου αναμετρώνται το παλαιό με το νεοδοκιμαζόμενο, φυσικό είναι να «αντιδρά» η δύναμη της συνήθειας, που βλέπει με ελαφρά καχυποψία ή δυσθυμία αυτό που σεροβίρεται ως νέο.

Με βάση αυτή την εξήγηση, όσα ακολουθούν ας πούμε ότι είναι η φωνή της συνήθειας ορισμένων γονέων.

(Διαφορετικά, εάν μιλούσε με τη δική της φωνή η ευπροσαρμοστία, αυτή δηλαδή η τάση της καινομανίας πολλών, που αρέσκονται να ακολουθούν, και μάλιστα εν ονόματι της «προόδου», ό,τι έρχεται στο προσκήνιο των καιρών, όσα ακολουθούν θα γράφονταν τελείως διαφορετικά.)

*

Η θέσπιση της τηλεκαίδευσης, ανεξαρτήτως των όποιων γόνιμων συνεπειών της, μόνον ως μια βραχύχρονη παρένθεση μπορεί να εκληφθεί, ως εξαίρεση από τον κανόνα, ως ένα ακόμη έκτακτο (πάνδημο) μέτρο.

Αποδεικνύει βεβαίως ότι «ναι, υπό συνθήκες αντίξοες και ανωτέρας βίας, μπορούμε κι αλλιώς...», φαίνεται πως ενεργοποιεί ωστόσο σε όλους εμάς, τους τροφίμους και μύστες του παραδοσιακού συστήματος, συντηρητικά αντανάκλαστικά, που αμφισβητούν τη δυνατότητα θεμελίωσης αυτού του μηχανισμού, που πιο πολύ στη συνείδησή μας ως ένας πρόχειρος πειραματισμός, μια δοκιμή εξ ανάγκης, προσλαμβάνεται.

Ίσως διότι δεν επιθυμούμε, συνειδητά ή υποσυνείδητα, να εγκαταλείψουμε, ψυχή τε και σώματι, τον πραγματικό χώρο του σχολείου, με όλα όσα αυτός περιέχει και εκλύει. Έμφυχα και άψυχα. Και προπάντων ως πεδίο μιας κατά πρόσωπο κοινωνικοποίησης (στον αντίποδα του μοντέρνου γυάλινου κόσμου).

Αλλά και το μαθητικό δυναμικό δεν είναι εύκολο να δεχτεί πως αυτό που λέμε «σχολική ζωή» θα είναι ενδεχομένως αυτός ο άτονος, απομεμακρυσμένος, καταπιεσμένος εν πολλοίς «διάλογος» που «αναπτύσσεται» όταν 20-30 οικιακοί χρήστες συνδεθούν στον κοινό ηλεκτρονικό τόπο, απ' όπου εκπέμπεται, σε ορισμένες περιπτώσεις άορατη, η φωνή του εκπαιδευτικού, αναγκασμένη να αποστείλει το διδακτικό μήνυμα υπερνικώντας διάφορες παρεμπόπτουσες δυσκολίες (ηλεκτρονικά παράσιτα, νέφη της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, αδυναμίες του δικτυακού σήματος, ηλεκτρικές ανωμαλίες κ.λπ.).

Νιώθει κανείς πως η επιδραστική ισχύς του μηνύματος, υπό αυτά τα δεδομένα, αποδυναμώνεται, ίσως γιατί βαθιά μέσα μας έχει ριζώσει η αντίληψη πως η παιδεία και η αγωγή, για να είναι αποτελεσματικές, προϋποθέτουν τη σωματική εγγύτητα, την αυτοπρόσωπη συμπαρουσία σε έναν τόπο που είναι το πραγματικό σχολείο και όχι ένα οιονεί σχολείο, μιαν «ώσωση» που αναγκαστικά περιέχει την κραταιά φωνή και τον γνήσιο λόγο του εκπαιδευτικού, όπως εκπορεύονται πηγαία από τα έγκατα της ψυχής, το σώμα και το πρόσωπό του, με όλες τις στιγμιαίες εκφράσεις, πόζες και ιδιοχρώματα, ως *sine qua non* στοιχεία μιας διδακτικής «παράστασης», που είναι έν τινι βαθμῷ "θεατρική» και ταυτοχρόνως απρόβλεπτη, διαδραστική και παιγνιώδης.

Το μάθημα, για καθέναν που είναι σπουδαστής, είναι κατεξοχήν το πρόσωπο του δασκάλου, κι όταν βεβαίως αυτό υποστασιώνεται ενώπιόν μας και εγγύς ημών.

Κι όταν η ανθρώπινη παρουσία, με την επιβλητικότητα, τη δύναμη της θέσης της, τις γήινες και εκρηκτικές καμιά φορά διαστάσεις της, που καθιστούν την παράσταση αληθινό - ανεξίτηλο βίωμα, μετατρέπεται, τηλεπαθητικά, σε ένα στατικό εικονίδιο οθόνης, σε ένα ραδιοφωνικό ηχητικό ζουζούνισμα, ή σε ένα προκατασκευασμένο βίντεο, τότε νιώθει κανείς πως το μήνυμα ξεθωριάζει και αποχρωματίζεται, περνά ξυστά και ξόφалτσα από τους πόρους υποδοχής του, ή, διότι συμβαίνει και αυτό, θέτει ένα κορυφαίο ζήτημα ωριμότητας από τον δέκτη, ώστε αυτός ο τελευταίος, που δεν ελέγχεται οπτικά, να πειθαρχήσει, να το προσέξει, να πεισθεί για όσα αυτό τού μεταδίδει ή τού υποδεικνύει.

Δυσκολευόμαστε εν ολίγοις να δεχτούμε τα κρίσιμα στοιχεία αυτής της πειραματικής ή πιλοτικής εφαρμογής: ότι ο οικιακός χώρος, που είναι άσυλο ελευθερίας και αυτοδιάθεσης, θα αποτελεί εφεξής το σχολείο, ότι η μορφή του εκπαιδευτικού θα μικρύνει τόσο όσο να μοιάζει με μια σοβαρή καρικατούρα ή έναν αόρατο μαέστρο εμπρός ή πίσω από την οθόνη, ότι τετράδιο πλέον είναι το αρχείο εγγράφου τύπου Word, ότι μολύβι το πληκτρολόγιο, ότι βιβλιοθήκη απέραντη το Διαδίκτυο κ.λπ.

Ο μαθητής θυμίζει πλέον φοιτητή του ΕΑΠ στο πλαίσιο μιας εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, ή αλλιώς έναν σύγχρονο εργαζόμενο, που εκτελεί τις απρόσωπες εντολές που δίδονται από τους προϊσταμένους του μέσω των ηλεκτρονικών μηνυμάτων τους. Όσο για το κόστος; Φυσικά, επιβαρύνει τον οικογενειακό προϋπολογισμό που πρέπει να προνοήσει για περισσότερους φορητούς υπολογιστές, για σχεδόν ολόημερη επαφή με τα κάθε λογής ευρήματα, νεοείσακτα δεδομένα και προϊόντα της ηλεκτρονικής επικοινωνίας, που σημαίνει μεγαλύτερη κατανάλωση ηλεκτρικής ενέργειας κ.λπ. κ.λπ.

Last but not the least: εάν ένα drone μάς "έγραφε" από ψηλά κατά τη διάρκεια της καραντίνας, θα βλέπαμε τέσσερα πρόσωπα εξακτινωμένα μέσα στον οικιακό χώρο (γονείς σε τηλε-εργασία, παιδιά σε τηλε-εκπαίδευση), το καθένα, ως ανθρώπινο αυτόματο, να διαλέγεται σιωπηλά με τον υπολογιστή του (αν δεν συγκρούονταν για το ποιος θα καθίσει στον έναν - κοινό υφιστάμενο ή στους δύο υπάρχοντες υπολογιστές), και να αναλώνεται σχεδόν το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους στην παρακολούθηση όλων των εν τη οθόνη εξελίξεων, με ένα πρόγραμμα ημερήσιο χωρίς σχεδόν διακοπή από τον αδηφάγο δαίμονα του Δικτύου, και με παύσεις του καθενός αγεφύρωτες με τις ανάγκες του άλλου. Ευτυχώς, βέβαια, που υπήρχε και το μεσημεριανό γεύμα, που ώρες ώρες θύμιζε γεύμα εργασίας μέσα σε ένα τεχνολογικό εργοστάσιο.

*

Αλλά είπαμε. Όλα αυτά που συλλέγονται ως πρώτες εντυπώσεις είναι η φωνή της συνήθειας, που ίσως και να μην επιθυμεί να ξεβουλευτεί. Ο τυχόν διεξοδικότερος έλεγχος της υπόθεσης θα οδηγούσε στην ανάδειξη και ορισμένων «υπέρ» (διότι κάθε αλλαγή αποκλείεται να μην έχει και ορισμένες θετικές πλευρές).

Κέρδος χρόνου από μετακινήσεις και ανώφελες άκαρπες ώρες. Προετοιμασία ενός νέου ανθρώπου που απαντά ευθέως στις προκλήσεις και στα στοιχήματα ή ασκήσεις της μάθησης. Καλλιέργεια του γραπτού ηλεκτρονικού λόγου και δημιουργία αρχείων, που σε πολλές περιπτώσεις μπορεί να έχουν τη μορφή ή/και το περιεχόμενο μικρών εργασιών. Κατά την ώρα της «διδασκαλίας» αποφυγή του θορύβου και διαφόρων περισπασμών, που ροκανίζουν το 45λεπτο. Επίδειξη μιας στάσης ζωής πιο στοχαστικής και υπεύθυνης και διαμόρφωση ενός νέου ανθρώπου που για την αντιμετώπιση των σπουδαστικών αναγκών του έρχεται σε καθημερινή επαφή (και με ένα μόνο κλικ) με την παγκόσμια επικαιρότητα και ειδησεογραφία. Προσωπικότητες που παρουσιάζουν διάφορες ορατές ή μη μειονεξίες και ελλείμματα (ψυχοκοινωνική καθυστέρηση, κινητικά προβλήματα και αναπηρίες, δυσφασία κ.λπ.) ίσως νιώθουν και αποδίδουν καλύτερα (ωσάν σκιές της οθόνης και χωρίς την αγχογόνα αναμέτρηση με το φιλοπερίεργο και κακόβουλο περιβάλλον της τάξης) κ.λπ.

*

Ποια είναι η «μέση οδός» στο θέμα; Να επιταχύνουμε την επιστροφή στο παλιό καθεστώς και να κρατήσουμε τον νέο τρόπο ως σύστημα ασφαλείας για την περίπτωση μιας νέας υγειονομικής κρίσης.

Σε άλλη περίπτωση, να εισαγάγουμε τον νέο τρόπο σε ζώνες εκπαιδευτικές όπου πράγματι διευκολύνεται η συνεννόηση μεταξύ διδασκόντων και διδασκόμενων, με την κατάργηση των γεωγραφικών αποστάσεων, υπό την πίεση του χρόνου, με πρόκληση την ανοιχτή «δημοκρατία» των ανοιχτών οθονών (σε ερευνητικά projects, συλλογικές εργασίες, επικοινωνία για οιοδήποτε εκπαιδευτικό θέμα εκτός επίσημου ωραρίου εργασίας κ.λπ.).»

ΠΕΤΡΟΣ

3.

«**Ιούνιος 2005:** Η 18χρονη Μάχη συμπληρώνει το μηχανογραφικό της. Οι σχέφεις σε κουτάκια (και όχι συννεφάκια) πάνω από το κεφάλι της. «Παιδαγωγικά; Φιλολογία; Ίσως οικονομικά; Τι λες; Αφού τους σιχάινεσαι τους

αριθμούς! Να δεις πώς το 'χε πει ο μπαμπάς... Πόσο θλιβερό είναι να επιλέγουν οι νέοι σχολή με κριτήριο μια θέση στο δημόσιο! Πόσος φόβος υπάρχει από πίσω; Στόχευσε σε αυτό που αγαπάς, κινήγησε το και κάντο καλά, αλλιώς μην το κάνεις καθόλου. Οκ λοιπόν. **Ψυχολογία.**»

Μάρτιος 2020: Το σήμερα με βρίσκει να εργάζομαι σε σχολείο ως **ψυχολόγος ιδιωτικής παράλληλης στήριξης** και να κάνω ιδιαίτερα μαθήματα σε παιδιά τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Βρίσκομαι λοιπόν μέσα στον χώρο της εκπαίδευσης, έχοντας όμως έναν εντελώς διαφορετικό ρόλο. Δεν έχω δική μου τάξη, είμαι όμως κομμάτι της τάξης. Δεν είμαι «συνάδελφος» εργάζομαι όμως στον ίδιο χώρο και τις ίδιες ώρες με τους υπόλοιπους. Προσπαθώ να είμαι σταθερή στον ρόλο μου έτσι ώστε να είναι σταθεροί και οι άλλοι.

Στο άκουσμα για το κλείσιμο των σχολείων, πάγωσα. Ξαφνικά ήμουν εντελώς άχρηστη. Άχρηστη. Βαριά λέξη...έτσι όμως ένιωθα μιας και η δουλειά μου είναι άμεσα συνδεδεμένη με την φυσική παρουσία μου στο σχολικό περιβάλλον. Δεν είμαι διορισμένη. Πώς θα προστατεύσω την θέση μου; Πώς θα δικαιολογήσω τον μισθό μου; Ευτυχώς έχω τα ιδιαίτερα, σκεφτόμουν, να μια τέλεια ευκαιρία να καλύψουμε κενά με τα “παιδάκια” μου. Η αισιοδοξία μου ηττήθηκε από τα μέτρα για απαγόρευση της κυκλοφορίας. Τέλος και τα ιδιαίτερα. Ξεκίνησε η ασύγχρονη εκπαίδευση, πρώτη φορά ένιωθα τόσο εκτός! Πώς θα υποστηρίξω τους μαθητές μου; Έπρεπε να προσαρμοστώ στα νέα δεδομένα, και για εμένα αλλά και για τα παιδιά. Και το έκανα. Κράτησα επικοινωνία με όλους, πρότεινα σφιχτοδεμένα προγράμματα με ενισχυτές για το κάθε παιδί ξεχωριστά, προετοίμασα τα παιδιά για το πώς θα σταθούν στις διαδικτυακές αίθουσες, διαχειριστήκαμε μαζί τις σκέψεις και τα συναισθήματα τους και φυσικά γίναμε όλοι επαγγελματίες στο Skype, στο Zoom και στο Webex.

Ο μισθός μου μειώθηκε, δεν μειώθηκε όμως στο ελάχιστο η αγάπη μου και η αφοσίωση μου στην δουλειά που έχω επιλέξει. Τι πειράζει που δεν είμαι διορισμένη; Κατάφερα να βρω την δική μου θέση και να προσφέρω έργο. Προσαρμογή λοιπόν. Λέξη κλειδί για την εξέλιξη. Είμαστε όλοι μαζί και προχωράμε ο καθένας ξεχωριστά υπερασπιζόμενος τον δικό του ρόλο.»

MAXH

4.

«**Νομίζω πως η τελευταία μου συνομιλία με μαθητή, πριν κλείσει το σχολείο εξαιτίας του κορονοϊού, ήταν ακριβώς έξω από το προαύλιο, μετά το πέρας του ωραρίου, όταν, για λόγο ακατανόητο, με ρώτησε γιατί ήταν ση-**

μαντική η Αναγέννηση. Είχα απαντήσει ολίγον επιδεικτικά γιατί έκανε ορατό το ανθρώπινο σώμα, ανατίμησε την αισθητικότητα, υπονόμεισε την παραδεδομένη αντίληψη πως ήταν το αντίθετο της πνευματικότητας.

Το απόγευμα ανακοινώθηκε η διακοπή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και λίγες ημέρες μετά, με τις κλασικές διχογνωμίες, μπήκαμε στην διαδικασία της τηλεεκπαίδευσης, και πολλοί από εμάς στο χώρο της σύγχρονης διδασκαλίας.

Αν θα προσπαθούσα να συγκεκριμενοποιήσω την προσωπική μου εμπειρία θα έλεγα ότι συγκροτείται από δύο χαρακτηριστικά. Το πρώτο είναι πιο τεχνικό. Η εμφανής δική μου ανεπάρκεια να αξιοποιήσω όλες τις δυνατότητες της. Αναπόφευκτα αυτό είχε αντίκτυπο και στους μαθητές. Από την άλλη η αδυναμία πολλών μαθητών να έχουν τις ανάλογες τεχνικές δυνατότητες. Πολλά τα προβλήματα ήχου, οι οπτικές εξαφανίσεις και οι επανεμφανίσεις, οι απρόσμενες εισβολές τρίτων προσώπων στον χώρο τους εξαιτίας της συγκατοίκησης σε περιορισμένα τετραγωνικά, γεγονός που τους έφερνε σε άβολη θέση.

Το δεύτερο χαρακτηριστικό άρχισα να το διαισθάνομαι κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Σαν κάτι να φύραινε, να άδειαζε την πυξίδα. Κάτι που ενοχλούσε σίγουρα εμένα, και αγνώω αν ενοχλούσε και τους μαθητές. Θεωρητικά οι συνθήκες ήταν καλύτερες. Δεν υπήρχε αυτός ο υπόκωφος θόρυβος της τάξης που σαν χαλί υπάρχει κάτω από το μάθημα ακόμα και τις πιο ήσυχες στιγμές, όταν για παράδειγμα ένα επαναληπτικό διαγώνισμα που θα καθόριζε το βαθμό τους στο τετράμηνο, στο απολυτήριο, στις πανελλήνιες εξετάσεις, στο επαγγελματικό τους μέλλον, τους υποχρέωνε να κρατούν την αναπνοή τους και να προσηλώνονται στο γραπτό τους. Απουσίαζε αυτό το σύμπαν από απειροελάχιστα βλέμματα, ανάσες, εκφράσεις, χειρονομίες που προσδίδουν στην εκπαίδευση τον ενσώματο χαρακτήρα της, τον ισομορφισμό της, αυτό που υπερβαίνει το θεωρητικό πλαίσιο της κατοχής της εγχειριδιακής γνώσης συνδέοντας την με τον εμπράγματο κόσμο της συμβίωσης, την θεμελίωση και δεξίωση της ηθικής στάσης.

Είναι μία ενδιαφέρουσα εμπειρία η τηλεεκπαίδευση και πιθανότατα αναπόφευκτη συμπληρωματικά, επικουρικά της τάξης, ωστόσο, μου φάνηκε φοβερά συρρικνωμένη, αφυδατωμένη, με τους όρους διδάσκοντος και διδασκόμενου ευδιάκριτους και ανυποχώρητους, σε αντίθεση με την κλασική διδασκαλία στην οποία, στην ευτυχή της συγκυρία, συνυπάρχουμε ως διδασκόμενοι αμοιβαίως.»

ΣΕΡΑΦΕΙΜ

5.

ΣΧΟΛΕΙΟ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΤΙΚΗ: Στις 11 Μαρτίου ο Covid-19 χτύπησε τα σχολεία και τα άδειασε από μαθητές. Η μαθησιακή διαδικασία έχασε το οξυγόνο της, ζωτικές εκπαιδευτικές λειτουργίες απειλήθηκαν με κατάρρευση, οι γιατροί-εκπαιδευτικοί κλήθηκαν στα επείγοντα να πολεμήσουν την γνωστική και παιδαγωγική υποξία. Μόνο που δεν είχαν τα απαραίτητα μέσα στην διάθεσή τους, αλλά έπρεπε να τα εξασφαλίσουν μόνοι τους...

Ανάμεσά τους κι εγώ. Κοιμόμουν φιλόλογος και ξυπνούσα κάθε πρωί καθηγήτρια πληροφορικής. Περνούσα ατελείωτες ώρες μπροστά στον υπολογιστή μου. Διάβαζα οδηγίες και ενημερώσεις του υπουργείου πάνω στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Παρακολούθουσα βίντεο σχετικά με το στήσιμο της ασύγχρονης και σύγχρονης τηλεδιδασκαλίας. Συγκέντρωνα ψηφιακό υλικό, δοκίμαζα διάφορα ψηφιακά εργαλεία, εμπλούτιζα καθημερινά την ηλεκτρονική μου τάξη. Τηλεφωνούσα και συμβουλευόμουν φίλους και συναδέλφους που είχαν γνώση και εμπειρία. Συμμετείχα σε τηλεδιασκέψεις, απαντούσα σε mail και τηλεφωνήματα, προσπαθούσα να λύσω απορίες και αγωνίες γονέων και μαθητών. Διόρθωνα ηλεκτρονικά τις εργασίες των μαθητών μου και συντόνιζα στο σπίτι τη μελέτη και τις εργασίες των δικών μου παιδιών. Δίδασκα από απόσταση και ταυτόχρονα μαθήτευα από απόσταση. Κάπως έτσι κύλησε ο περισσότερος καιρός.

Ως γιατρός-εκπαιδευτικός ξεπέρασα πολλά εμπόδια και δυσκολίες, για να βρεθώ δίπλα στους μαθητές μου τον καιρό της καραντίνας. Το βίωσα σαν μία μεγάλη πρόκληση. Τα πρόσφερα όλα με την καρδιά μου, πιστεύοντας ακράδαντα πως έτσι αγωνιζόμουν κι εγώ για τον τόπο μου και τους ανθρώπους μου από το δικό μου μεταρίζι. Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές έχαναν τον δικό τους αγώνα. Προμηθεύτηκαν τα ηλεκτρονικά μέσα που χρειαζόνταν (όσοι μπορούσαν φυσικά, γιατί υπάρχει και φτώχεια στα χωριά μας) και έπεσαν με τα μούτρα στη δουλειά. Προσπαθούσαν να μάθουν τα νέα ψηφιακά εργαλεία και να ανταποκριθούν στα νεά δεδομένα που έφερε η ανάγκη. Βέβαια τον αρχικό ενθουσιασμό διαδέχτηκε μετά το Πάσχα η κόπωση. Έλλειψη μέσων, κακές συνδέσεις, συνειδητοποίηση του προαιρετικού χαρακτήρα του όλου εγχειρήματος μείωσαν την συμμετοχή των μαθητών και το ενδιαφέρον τους. Αναμενόμενο κι αυτό...

Όμως σε γενικές γραμμές η τηλεκπαίδευση κράτησε ζωντανή τη μαθησιακή διαδικασία και θα το ξανακάνει, όποτε χρειαστεί. Ήρθε για να μείνει. Εντούτοις, τίποτα δεν μπορεί να υποκαταστήσει την σχέση διασφάλου-μαθητή και τη δουλειά που γίνεται μέσα σε μία φυσική τάξη. Ας ελπίσουμε λοιπόν ότι γρήγορα η εκπαίδευση θα αποσωληνωθεί και θα επιστρέψει σε μία υγιή κανονικότητα.

PANIA

6.

Η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν μας αιφνιδίασε, αφού είχαμε προετοιμαστεί αρκετό καιρό πριν γι' αυτό το ενδεχόμενο. Οι μαθητές/τριες είχαν δοκιμάσει τα ψηφιακά εργαλεία που θα χρησιμοποιούσαν και είχαν ήδη εκπαιδευτεί στη διαδικασία της ηλεκτρονικής μάθησης. Βέβαια, σε καμία περίπτωση δεν περίμεναν μία χρονικά εκτεταμένη περίοδο σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης. Από την πλευρά των εκπαιδευτικών, η πρόκληση ήταν τεράστια, διότι η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν συνεπάγεται και με μία εν δυνάμει πρόσληψη της γνώσης από τους μαθητές/τριες. Τα ψηφιακά εργαλεία αξιοποιήθηκαν στο έπακρο, αλλά οι μορφές διδασκαλίας έτειναν προς μια παραδοσιακή αφηγηματική μέθοδο. Η ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών ήταν το ζητούμενο και η πρόκληση για εμάς τους εκπαιδευτικούς. Σε καμία περίπτωση δεν θέλαμε αμέτοχους μαθητές, αλλά συνεργούς σε μία συνεχή αλληλεπίδραση. Η αλήθεια είναι ότι δεν επιτεύχθη στο μέγιστο βαθμό. Αυτό οφείλεται σε πολλαπλούς παράγοντες. Αρκετά ψηφιακά εργαλεία παρέχουν την ψευδαίσθηση της εξέλιξης, της προόδου, αλλά ελάχιστα είναι αυτά που μετατρέπουν τους μαθητές/τριες σε κριτικά σκεπτόμενους ανθρώπους. Η παρούσα συνθήκη της πανδημίας δημιούργησε μία ασάφεια και αγωνία στους μαθητές για το μέλλον. Δεν ήξεραν πώς να αντιδράσουν και κυρίως πώς να εκφραστούν γι' αυτό που βίωναν. Ένα άλλο θέμα ήταν ο περιορισμένος χρόνος για δημιουργία ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών σεναρίων που θα κινητοποιούσαν τη φαντασία των μαθητών/τριών σε συνδυασμό με τα ψηφιακά εργαλεία/εφαρμογές που θα τους ενθαρρύνουν προς μια αλληλεπιδραστική μάθηση. Τέλος, παρά το γεγονός ότι οι μαθητές/τριες εκφράστηκαν για την κρίση που έζησαν και την μελλοντική προοπτική μετά το πέρας της πανδημίας, δεν αποτυπώθηκε πλήρως στο λόγο τους η συναισθηματική πτυχή. Η ουσιαστική επαφή ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες απουσίαζε και αυτό μετέτρεπε το μάθημα σε μία τυποποιημένη διαδικασία παρά σε μία ουσιαστική ανατροφοδότηση ανάμεσα στις δύο πλευρές. Για να λειτουργήσει, λοιπόν, αποτελεσματικότερα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε καιρούς πανδημίας ή μη, κάτι που είναι όχι μόνο χρήσιμο αλλά και αναγκαίο, χρειαζόμαστε καλύτερα σχεδιασμένες ψηφιακές εφαρμογές ώστε να εξασφαλίζουν τη διάδραση μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας. Η δια ζώσης διδασκαλία δεν αντικαθίσταται, αλλά και η εξ αποστάσεως μπορεί να λειτουργήσει επικουρικά και να αποδώσει καρπούς.

ΗΛΙΑΣ

Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ

Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΣΥΝΕΡΓΕΙΑ ΤΗΣ ΘΡΗΣΚΕΥΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
(ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΑ) ΚΑΙ ΤΗΣ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ
ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΕΝΟΣ ΠΕΔΙΟΥ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΘΕΩΡΙΑΣ

1. Εισαγωγή

Σε ένα κόσμο που αλλάζει ραγδαία, οι συνέργειες επιστημών που μοιράζονται κοινό πεδίο του επιστητού κι έχουν στο κέντρο τής μελέτης τους τον άνθρωπο και την προαγωγή της σύνολης κοινωνίας αποτελούν αναγκαιότητα για την Εκπαίδευση του μέλλοντος. Η ανάπτυξη της τεχνολογίας, της ρομποτικής, αλλά και των Νευροεπιστημών θέτουν τον άνθρωπο μπροστά σε νέες συνθήκες, χαρτογράφησης της εγκεφαλικής του λειτουργίας, της τεχνητής νοημοσύνης και της ψηφιακής επικοινωνίας, που αλλάζουν πλήρως τα περιβάλλοντα διαβίωσης, και οπωσδήποτε της μάθησης. Τα φαινόμενα αυτά δημιουργούν ένα νέο κοινωνικό και ανθρωπολογικό περιβάλλον, που οι Επιστήμες της Εκπαίδευσης καλούνται και επιδιώκουν να λάβουν υπόψη, ακριβώς γιατί αποτελεί συστατικό στοιχείο της επιστημολογίας τους.

Οι δυνατότητες συνέργειας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013α· Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019), που έχουν εμφανιστεί, στο πλαίσιο της τυπικής εκπαίδευσης με βάση τις Ευρωπαϊκές Συστάσεις και Συμβάσεις, τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και τα Δικαιώματα του Παιδιού αλλά και οι σύγχρονες θεωρίες στη θρησκευτοπαιδαγωγική και θεολογία, δημιουργούν τις προϋποθέσεις για εκτενή διερεύνηση αυτών σε σχέση με τη θεωρία και πράξη της Εκπαίδευσης και τη πιθανή ανάπτυξη ενός πεδίου δράσης κοινού ενδιαφέροντος που βασίζεται σε κοινές προϋποθέσεις και επιδιώξεις.

Η Κοινωνική Παιδαγωγική από τη δημιουργία της συνδέθηκε, σε όλον τον κόσμο, με συλλογικές προσπάθειες προσώπων και ομάδων για την αντι-

Ο Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης είναι Επίκουρος Καθηγητής Τμ. Θεολογίας, ΕΚΠΑ
Η Ηρώ Μυλωνάκου-Κεκέ είναι Καθηγήτρια ΠΤΔΕ, ΕΚΠΑ

μετώπιση κυρίως προβληματικών καταστάσεων (προβληματο-κεντρική θεώρηση), μέσα από τη μαχητική και δυναμική επιδίωξη για βελτίωση και αλλαγή. Γι' αυτό, κατά την -σχεδόν δύο αιώνων- επίσημη επιστημονική της διαδρομή συνεισέφερε στην αναμόρφωση των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών συστημάτων, στην Ευρώπη και στον υπόλοιπο κόσμο, αναπτύσσοντας έναν προληπτικό και παρεμβατικό ρόλο (Kornbeck & Rosendal Jensen, 2009· Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003, 2013α· Mylonakou – Keke, 2015a).

Ο ρόλος της Κοινωνικής Παιδαγωγικής είναι ιδιαιτέρως σημαντικός για την προσαρμογή, επιβίωση, εξέλιξη, βελτίωση, ανάπτυξη, πρόοδο και ευημερία όλων των ατόμων, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Eichsteller & Holthoff, 2011· Kornbeck & Rosendal Jensen, 2011· Μυλωνάκου - Κεκέ, 2003).

Προκειμένου η Κοινωνική Παιδαγωγική να αντιμετωπίσει τη σύγχρονη κοινωνική και εκπαιδευτική πραγματικότητα με την υψηλή πολυπλοκότητά της, επαναπροσδιορίζει τον χωροχρόνο της εκπαίδευσης και η αποτελεσματικότητά της επηρεάζεται, σε μεγάλο βαθμό, από τη διαμόρφωση ενός διαφορετικού «ισοζυγίου» ανάμεσα στην τυπική (formal education), στην άτυπη εκπαίδευση (informal education) και στη μη τυπική (non-formal education), ιδιαιτέρως μάλιστα με την κυριαρχία των Τεχνολογιών των Πληροφοριών και των Επικοινωνιών/ Τ.Π.Ε. και την ανάπτυξη των Νευροεπιστημών (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2003, 2013α), όπως προαναφέρθηκε. Δεν περιορίζεται, λοιπόν, μόνο στη σχολική ζωή αλλά αποδίδει ιδιαίτερη έμφαση και ενδιαφέρεται για την προσωπική ανάπτυξη, την εκπαίδευση, την πρόοδο και την ευημερία όλων των ατόμων, καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Παιδαγωγική, Ανδραγωγική, Γερανταγωγική είναι οι βασικοί κλάδοι της Κοινωνικής Παιδαγωγικής).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ένα ευρύτατο πεδίο εφαρμογής σε διαφορετικούς τομείς: σε διάφορες μορφές της εκπαίδευσης, στη διά βίου μάθηση, στην κοινωνική δικαιοσύνη, στην κοινωνική πρόνοια, στην ψυχοκοινωνική υγεία και αγωγή, στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή και ανάπτυξη, στη δημοκρατική εκπαίδευση, στις ευπαθείς κοινωνικές ομάδες, στην εκπαίδευση στα ανθρώπινα δικαιώματα, στην επαγγελματική κατάρτιση και ενσωμάτωση, στη διαχείριση κοινωνικο-εκπαιδευτικών κρίσεων και σε όλες τις περιπτώσεις που η κοινωνία αναλαμβάνει να επιλύσει ένα πρόβλημα, μελετώντας αντιλήψεις, συναισθήματα, συμπεριφορές και στάσεις και αξιοποιώντας τη δυναμική αλληλεπίδραση της κοινωνικής διάστασης της εκπαίδευσης και την παιδαγωγική διάσταση της κοινωνικής ζωής, επιδεικνύοντας ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τα άτομα και τις ομάδες που βιώνουν οποιασδήποτε φύσεως μειονεξία (Mylonakou – Keke, 2018).

Γενικά, η Κοινωνική Παιδαγωγική έχει ως όραμα να εκπαιδεύσει τα άτομα, χωρίς διακρίσεις και αποκλεισμούς, να αγωνίζονται, προκειμένου να επιδιώκουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους την προσωπική τους πολύπλευρη ανάπτυξη, ώστε να γίνουν ικανοί να ζήσουν μία αυτεξούσια ζωή, με

ισχυρό αξιακό σύστημα, με αίσθηση καθήκοντος, αξιοσύνη, με θετικές σχέσεις με τους άλλους, με υποστηρικτικές συμπεριφορές, αλληλεγγύη, προσφορά και πληρότητα. Να επιδιώκουν ταυτοχρόνως τη συνεργασία, την κοινωνική συμμετοχή, την κοινωνική δικαιοσύνη, την κοινωνική πρόοδο και ευημερία, επιδιώκοντας - με οργανωμένο μεθοδολογικά τρόπο - να αλλάξουν και να βελτιώσουν τις υφιστάμενες συνθήκες, αναλαμβάνοντας ουσιαστική κοινωνικοπαιδαγωγική δράση (Mylonakou – Keke, 2015c).

Όσον αφορά στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, η συμβολή της στην προσωπική και συλλογική ανάπτυξη μελετάται ιδιαίτερα μετά και την 9/11 σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Jackson, 2016). Αντιμετωπίζει το θρησκευτικό φαινόμενο διεπιστημονικά και διαθεματικά, ανοίγοντας τον διάλογο με τις άλλες επιστήμες, προκαλώντας τον μαθητή και τη μαθήτριά να γνωρίσουν τον εαυτό, τους άλλους και τον κόσμο αποκτώντας θρησκευτική γνώση/θρησκευτικό γραμματισμό, δηλαδή θρησκευτική νοηματοδότηση του έσω- και έξω κόσμου. Στην Ελλάδα η έρευνα εστιάζεται ακριβώς στην Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019) που δρα μετασχηματιστικά σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Αποτελεί η ίδια διαδικασία η οποία ενέχει και προκαλεί την προσωπική και συλλογική δράση. Πρόκειται δηλαδή για μία εκπαίδευση στην δραστηριότητα, η οποία βασίζεται στη διαπραγμάτευση των εννοιών, τη συνδιαλλαγή και δόμηση των εννοιών, την ανακάλυψη των νοημάτων των εννοιών ή τον επαναπροσδιορισμό τους. Προϋποθέτει και σκοπεύει στον αναστοχασμό και στην επαναδιαπραγμάτευση της προηγούμενης γνώσης-εμπειρίας με βάση την προσφερόμενη νέα γνώση-εμπειρία και μέσω μιας βιωματικής, επικοινωνιακής, ανοιχτής, διαφοροποιημένης και ευέλικτης παιδαγωγικής και διδακτικής μεθοδολογίας (Kalantzis & Cope, 2013, σ. 389). Οποσδήποτε, διακρίνεται για τη δυναμική που έχει στην προσωπική ανάπτυξη και αλλαγή, αλλά και στην κοινωνικοποίηση, όχι ως διαδικασία εξυποκειμενίκευσης (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 196). Η Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση συμβάλλει στην ανάπτυξη της σχέσης του προσώπου με τη θρησκεία. Με την έννοια, όμως, της ολιστικής νοημοσύνης του John Dewey (1934, σ. 79) στη βάση της. Μαθαίνει πρωταρχικά στον άνθρωπο πώς να σκέφτεται με νου και καρδιά. Έτσι, αυτή η εκπαίδευση, εφόσον ο άνθρωπος είναι από τη φύση του ον που πιστεύει, σύμφωνα και με τις Νευροεπιστήμες, αλλά και τις Ανθρωπιστικές και Κοινωνικές Επιστήμες, του δίνει τις δυνατότητες «να πιστεύει καλά». Και αυτό το «καλά» σημαίνει κριτικά, δηλαδή ελεύθερα, διερευνητικά, ενεργητικά, με σεβασμό στους άλλους, ειρηνικά, χωρίς ηθικισμούς, φανατισμούς και μισαλλοδοξίες και πάντα σε σχέση με το πλαίσιο του. Μία τέτοια εκπαίδευση, που έχει τέτοιες δυναμικές στο σχολικό περιβάλλον, είναι ουσιώδης στη διαμόρφωση ευρύτερων τάσεων στην κοινωνία και δεν είναι υπερβολικό να πει κανείς ότι προσβλέπει μέσα από την εκπαίδευση στον μετασχηματισμό της γνώσης σε δράση και στην αλλαγή.

1. Κοινωνική Παιδαγωγική και Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση

Η Κοινωνική Παιδαγωγική, «αποτελεί από τη φύση της και το αντικείμενο της έρευνάς της ένα διεπιστημονικό πεδίο (interdisciplinary) ή και «υπερσυνεπιστημονικό» (transdisciplinary) (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013α: Mylonakou-Keke, 2015b).

Η Κοινωνική Παιδαγωγική, προκειμένου να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά τη συνθετότητα και την πολυπλοκότητα των ζητημάτων- προβλημάτων και να επιτύχει τους στόχους της, υιοθετεί και αναπτύσσει ολιστικές προσεγγίσεις, αναζητώντας και αξιοποιώντας διαφορετικά κατά περίπτωση επιστημονικά πεδία, τα οποία συνεργάζονται, συντονίζονται σε ένα υπερκείμενο επίπεδο (διεπιστημονικότητα) ή ενοποιούν αρχές, γνώσεις και μεθοδολογίες τους και δημιουργούν αναδύεται ένα νέο επιστημολογικό «πρότυπο» (υπερ(συν)επιστημονικότητα, Μυλωνάκου – Κεκέ, 2016).

Στην Κοινωνική Παιδαγωγική το αναδυόμενο επιστημολογικό «πρότυπο»/οντότητα προσφέρει διεπιστημονικά σχήματα εξήγησης, στήριξης και αποτίμησης της εκπαιδευτικής πράξης και των γεγονότων και καταστάσεων του σχολικού περιβάλλοντος. Αυτά τα σχήματα αναγνωρίζονται ως προϊόντα της αλληλεπίδρασης πολύπλοκων και ποικίλων συστημάτων δραστηριοτήτων (Engeström, 1999) και για αυτό χρειάζονται ποικίλες, αλλά και συμπληρωματικές και συντονισμένες συνδρομές των επιστημών, αλλά και μελέτη των ποικίλων συστημάτων δραστηριοτήτων. Ακόμη και αυτή η μελέτη στηρίζεται και είναι αποτέλεσμα της υπερ(συν)επιστημονικότητας που η συστημική μεθοδολογία της δημιουργεί και αμοιβαία παράγει, ενώ από αυτήν δημιουργείται ένα νέο διεπιστημονικό πεδίο, που εννοιολογείται στα δύο συστήματα, Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (αποτελεσματικός μετασχηματισμός της γνώσης) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (εκπαίδευση για την προσωπική και συλλογική ανάπτυξη, βελτίωση και αλλαγή).

Η Θρησκευτική Εκπαίδευση (στο εξής Θ.Ε.), όπως ήδη αναπτύχθηκε ως αντικείμενο της εκπαίδευσης και της αγωγής βασιίζεται στον συνδυασμό των κλάδων των επιστημών που συνδράμουν στην ανάλυση, εξήγηση και βελτίωση της πράξης, αλλά ουσιαστικά πλαισιώνεται από την επιστήμη της Θεολογίας. Σε κάθε θρησκευτικό πλαίσιο που αναπτύσσεται αρύεται από τη διδασκαλία της κοινότητας ή της ευρύτερης κοινότητας, όταν υφίσταται αναγνώριση μιας κρατικής θρησκείας. Στην Ευρώπη η Θ.Ε. παρουσιάζει 4 τύπους διδασκαλίας: 1. Μη-ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση, 2. ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση – προαιρετική, 3. ομολογιακή θρησκευτική εκπαίδευση – υποχρεωτική, με δυνατότητα εξαίρεσης, 4. διδασκαλία θρησκευτικών πληροφοριών ενσωματωμένων σε άλλα μαθήματα (Κουκουνάρας Λιάγκης & Ρεντζή, 2020)

Στην περίπτωσή μας, στο ελληνικό σχολείο, που έχει τη δική του ιστορία

και η λειτουργία του διέπεται από το ελληνικό Σύνταγμα και τη νομοθεσία, αλλά επηρεάζεται και από το ευρωπαϊκό περιβάλλον (Ε.Ε., Συμβούλιο της Ευρώπης), το πλαίσιο της Θ.Ε. είναι χριστιανικό, δηλαδή εμπνέεται από τη χριστιανική διδασκαλία για τον κόσμο και τον άνθρωπο («...να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης»). Την ευθύνη του μαθήματος έχει η Πολιτεία και όχι η Εκκλησία και δεν έχει κατηχητικό χαρακτήρα, δηλαδή στους σκοπούς της δεν περιλαμβάνει τη μύηση σε μία θρησκεία. Το περιεχόμενό της είναι μονοθρησκευτικό, δηλαδή κατά πλειονότητα περιλαμβάνει τη διδασκαλία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης, αλλά και άλλες θρησκείες και θεωρίες για τον κόσμο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2018), σύμφωνα με το Ελληνικό Σύνταγμα (άρθρ.16 παρ.2) και τον Νόμο 1566/85¹.

Η Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019) προκύπτει από την εμπειρία στο ελληνικό σχολείο και από έρευνα των τελευταίων πέντε ετών. Αντιμετωπίζει, όπως αναφέρθηκε, το θρησκευτικό φαινόμενο διεπιστημονικά και διαθεματικά, ανοίγοντας τον διάλογο με τις άλλες επιστήμες². Έχει στο κέντρο της μόνιμα, από τη μια, το ερώτημα της αλήθειας, αναγνωρίζοντας τον πλουραλισμό στις επιστημονικές προσεγγίσεις της και, από την άλλη, την ύπαρξη της μίας φυσικής αντικειμενικής πραγματικότητας, κατά Hilary Putnam (Πάτναμ, 2010). Βάση της αποτελεί η μάθηση ως διευκόλυνση και προσαρμογή στην πραγματικότητα. Είναι, περισσότερο, ένας «μετασχηματισμός των πιο διαταραγμένων και ρευστών καταστάσεων σε πιο ελεγχόμενες και πιο σημαντικές» (Dewey, 1929, σ. 236). Αυτή η αλλαγή γίνεται στο σχολείο από τον ίδιο τον μαθητή και την ίδια τη μαθήτριά που δρα ατομικά και συλλογικά στο περιβάλλον της τάξης και έξω από αυτό.

Σήμερα μάλιστα που τα σύνορα εξαιτίας της τεχνολογίας, της οικονομίας και της επικοινωνίας δεν είναι διακριτά ή δεν υφίστανται, οι προκλήσεις

1 Αναφέρεται στο ελληνικό Σύνταγμα, άρθρο 16, παρ.22: «Η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες.» ενώ στον νόμο 1566/85 αναφέρεται «...οι μαθητές: α) Να γίνονται ελεύθεροι, υπεύθυνοι, δημοκρατικοί πολίτες, να υπερασπίζονται την εθνική ανεξαρτησία, την εδαφική ακεραιότητα της χώρας και τη δημοκρατία, να εμπνέονται από αγάπη προς τον άνθρωπο, τη ζωή και τη φύση και να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης χριστιανικής παράδοσης. Η ελευθερία της θρησκευτικής τους συνείδησης είναι απαραβίαστη...»

2 Ο Clive Erricker (2010, σ. 195 κ.ε.) προτείνει τη διεπιστημονική εκπαίδευση, ως βάση ανάπτυξης των θεμάτων διερεύνησης του ΠΣ δίνοντας παραδείγματα, όπως τον συνδυασμό Φυσικών επιστημών και Θεολογίας/Θρησκευτολογίας, Τέχνης, Ανθρωπιστικών επιστημών και Θεολογίας/Θρησκευτολογίας. Ο ίδιος θεωρεί ότι από τη στιγμή που η φαινομενολογία επηρεάζει τη Θρησκευτική Εκπαίδευση, από τον Ninian Smart έως τον Robert Jackson, η διεπιστημονική μελέτη της θρησκείας στο σχολείο είναι αναπόφευκτη. Ο ίδιος θεωρεί ότι η συνέργεια Ανθρωπολογίας και Εθνογραφίας δημιουργεί ένα νέο διεπιστημονικό πεδίο για τη Θρησκευτική Εκπαίδευση (Chater & Erricker, 2013, σ. 58 κ.ε.).

της Εκπαίδευσης για την αλλαγή είναι εντονότερες και τονίζουν τη σχέση δράσης και αλλαγής, αλλά και σχολείου και κοινωνίας (Council of Europe Europe, 2014). Αυτή η δράση για την αλλαγή είναι βασικός σκοπός της Κοινωνικής Παιδαγωγικής και βασική αρχή της Μετασχηματιστικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Η αλλαγή αυτή, ωστόσο, δεν σημαίνει αλλοτρίωση της προσωπικότητας του ατόμου.

Με δεδομένο ότι μία βασική προτεραιότητα της Κοινωνικής Παιδαγωγικής, καθώς και της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης αποτελεί ο σεβασμός και η ανάδειξη της αξίας της μοναδικότητας και της διαφορετικότητας κάθε ανθρώπινου όντος, γίνεται αντιληπτό ότι στο πλαίσιο αυτών των δύο Επιστημών δεν επιδιώκεται το άτομο να απεμπολήσει την ταυτότητά του (θρησκευτική, εθνική, κ.λπ.) για κανένα λόγο, αλλά να εκπαιδευθεί στο πώς να την αναγνωρίζει και να την ενισχύει, σεβόμενο ταυτοχρόνως, την ταυτότητα και την ετερότητα του άλλου. Πρόκειται για αυτό που ο Γάλλος Φιλόσοφος και Κοινωνιολόγος Edgar Morin ονομάζει «συμβιοσοφία», τονίζοντας ότι είναι ανάγκη να αναπτύξουμε και να σεβαστούμε τις ταυτότητες τις δικές μας, που είναι πολλαπλές και αντιστοίχως τις ταυτότητες των άλλων, για να διασφαλίσουμε την ενότητα. Με αυτό τον τρόπο αποκτάται και διασφαλίζεται η «συμβιοσοφία», δηλαδή η σοφία του να ζεις μαζί με τους άλλους σε τέτοιο πλαίσιο, ώστε να επιτυγχάνεται η διασφάλιση της ετερότητας μέσα από την ενότητα (Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013α).

Με αυτό ως δεδομένο, η Κοινωνική Παιδαγωγική επιδιώκει τη βελτίωση και την αλλαγή των συστημάτων που καλείται να θεραπεύσει. Κάθε παρέμβαση Κοινωνικής Παιδαγωγικής έχει στον πυρήνα της τη διαχείριση της αλλαγής, στη θεωρία και στην πράξη, σε συνεχή αλληλεπίδραση (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013α, σσ. 133, 145-50). Ιδιαίτερα στην Εκπαίδευση είναι μία αναπτυξιακή διαδικασία (Fullan, 2007). Στη Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση η αλλαγή αποτελεί μαθησιακή και διδακτική διαδικασία, αλλά και σκοπός, επίσης. Βασικά, ο μετασχηματισμός των γνώσεων σε νέα γνώση είναι το θεμέλιο αυτής της παιδαγωγικής προσέγγισης της θρησκευτικής γνώσης. Πρόκειται για μία διαδικασία αλλαγής όσων κάποιων γνωρίζει υπό το φως της νέας προσφερόμενης γνώσης στην τάξη. Αυτό σημαίνει δραστική αλλαγή αν δεν είχε προηγούμενη γνώση, αλλαγή, αν κάτι το γνώριζε λάθος και μερική αλλαγή αν δεν το γνώριζε τόσο καλά. Η ίδια η διαδικασία ενέχει τη δράση. Όπως έχει μελετηθεί, η σκέψη και ο αναστοχασμός αποτελούν βασικές μαθησιακές διαδικασίες, στη νοηματοδότηση των εννοιών της πραγματικότητας, αλλά από μόνες τους δεν οδηγούν στη γνώση. Η δράση που συνδυάζεται με αυτές δίνει αξία στην ανάλυση ενός ζητήματος και στην επίλυση ενός προβλήματος. Στην εποχή μάλιστα των ραγδαίων αλλαγών στις πλουραλιστικές κοινωνίες, που προκαλούν η παγκοσμιοποίηση και η μετακίνηση πληθυσμών, οι απαιτήσεις διαμορφώνουν ένα πεδίο εκπαίδευσης που δεν αρκεί να καλλιεργεί μόνο την αναλυτική σκέψη, αλ-

λά χρειάζεται να αναγνωρίζει τον συμπληρωματικό ρόλο της διαισθητικής σκέψης και της φαντασίας ώστε να οδηγεί πράγματι στον μετασχηματισμό (de Souza, 2008).

Η Μετασχηματιστική Θρησκευτική Εκπαίδευση διαμορφώνεται στη βάση αυτής της προσέγγισης της μάθησης. Είναι ο συνδυασμός στοχασμού, αναστοχασμού και δράσης, που εμπεριέχει τη διαδικασία της αλλαγής και του μετασχηματισμού (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Κι εδώ όπως και στις παρεμβάσεις της Κοινωνικής Παιδαγωγικής επικεντρωνόμαστε σε μία μάθηση που εμπεριέχει θεωρητικά και στοχεύει πρακτικά περισσότερο σε μια αλλαγή ενός δεύτερου επιπέδου, που σημαίνει σημαντική αλλαγή/βελτίωση στη σκέψη και την πράξη ως αποτέλεσμα της εξέτασης των παραδοχών και των αξιών και της κατανόησης του εσωτερικού κόσμου μας, σε αντίθεση με την αλλαγή πρώτου επιπέδου που λίγο πολύ στηρίζεται στην επανάληψη, χωρίς συνεξέταση ή αλλαγή των παραδοχών και των αξιών, που σχηματοποιούν όσα κάνουμε και σκεφτόμαστε (Argyris & Schon, 1996; Ison & Russell, 2000).

Η αλλαγή αυτή, που συντελείται στην Εκπαίδευση, μπορεί να είναι εσωτερική και εξωτερική. Να αφορά την αλλαγή σε όσα κάποιος γνωρίζει και σε όσα κάνει. Και στις δύο περιπτώσεις αποτελεί αποτέλεσμα των διαδικασιών που αξιολογούνται ανάλογα με τα επίπεδα μάθησης και τις διδακτικές διαδικασίες και τεχνικές.

Για αυτό οι παιδαγωγικές και διδακτικές αρχές που συντελούν σε αυτά τα αποτελέσματα είναι καθοριστικές. Και σε αυτό το επίπεδο διαπιστώνονται κοινές αρχές μεταξύ Κοινωνικής Παιδαγωγικής και Θ.Ε. που είναι:

α) Η θεωρία του ανθρώπου ως πρόσωπο που αναπτύσσεται ολόπλευρα.

Ο μαθητής και η μαθήτρια είναι πρόσωπα στο πλαίσιο μιας σχέσης που αναπτύσσονται στο εκπαιδευτικό περιβάλλον με σκοπό τη μάθηση. Η σχέση εδώ είναι οντολογική, καθορίζει δηλαδή την ύπαρξη του κάθε προσώπου που δεν λειτουργεί ως άτομο, αλλά ως πρόσωπο, πάντα σε σχέση. Υπάρχει θεολογική βάση σε αυτή την προσέγγιση, αλλά και παιδαγωγική (Zizioulas, 1997; Rogers, 1969; Rogers, 1956; Wubbels, den Brok, van Tartwijk, & Levy, 2012).

Τι είναι αυτό που αλλάζει αυτή η παιδαγωγική προσέγγιση; Το βασικότερο είναι η αντιμετώπιση των μαθητών/τριών. Ο/Η εκπαιδευτικός τους/τις γνωρίζει σε βάθος και αναγνωρίζει την κάθε προσωπικότητα ξεχωριστά. Ο ρόλος του/της είναι να εμψυχώνει με τον αποτελεσματικότερο τρόπο όλους και όλες και τον κάθε ένα και μία ξεχωριστά. Συνεκπαιδεύεται και ο ίδιος/η ίδια μέσω της απόκτησης κοινής εμπειρίας στο πλαίσιο ενός μαθησιακού περιβάλλοντος συνδιαλεκτικής και πολλαπλασιαστικής μάθησης, όπου όλοι «διδάσκουν» και «διδάσκονται» (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2016, σ.

235). Παράλληλα γίνεται φανερό ότι δεν υφίσταται ο dualισμός, τον οποίο διαπιστώνει στη σκέψη άλλων ο John Dewey «ανάμεσα στο γνωρίζειν και στο πράττειν, τη θεωρία και την πρακτική, ανάμεσα στο πνεύμα ως σκοπό και ψυχή της δράσης και το σώμα ως όργανο και μέσον της» (Ντίουϊ, 2016, σ. 533). Ο μαθητής/ η μαθήτρια μαθαίνει ως όλο πρόσωπο, εσωτερικά (νευρικό σύστημα, εγκέφαλος, καρδιά) και εξωτερικά (σώμα, περιβάλλον). Αυτό σημαίνει ότι στην Εκπαίδευση αναπτύσσεται ολόπλευρα, νοητικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, για να ευημερήσει στο εδώ και τώρα και για πάντα (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013α, σσ. 96-100· Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σσ. 159-62· Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019).

β) Η σημασία του πλαισίου του ανθρώπου.

Στη μάθηση που επιχειρεί να προκαλέσει την αλλαγή, τη δράση και τον μετασχηματισμό, η σημασία του πλαισίου του καθενός, σύμφωνα με τους Lev Vygotsky και Yrjö Engeström, και με ό, τι αυτό φέρει, τη γλώσσα, την επικοινωνία, και κυρίως τις αντιλήψεις του κάθε προσώπου, είναι καθοριστική για την εφαρμογή κάθε παρέμβασης ή διδασκαλίας, καθώς και για την αξιολόγησή της (Πουρόκος, 2003· Δερμιτζάκη, 2017, σσ. 59-79). Παράλληλα, αναγνωρίζεται η αξία των διαφορετικών πλαισίων και της ετερότητας, αφού κάθε πρόσωπο της τάξης αναγνωρίζεται και ενδυναμώνεται. Στην Κοινωνική Παιδαγωγική σημαντική είναι η ενίσχυση και των προσώπων που καθορίζουν το πλαίσιο των μαθητών/τριών, της οικογένειας, ώστε να έχει αποτέλεσμα η παρέμβασή της (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013, σ. 103· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2019).

γ) Η ανάπτυξη κοινότητας συνεργασίας, διάδρασης και αλληλεπίδρασης.

Η ανάπτυξη της σχέσης και της δημιουργίας κοινότητας είναι προϋποθέσεις της μάθησης. Η Συστημική Επιστήμη είναι σύμφυτη με τη λειτουργία και την ανάπτυξη της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (Μυλωνάκου-Κεκέ, 2013α, 2016) και διαλέγεται με τη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Οι κοινότητες μάθησης αποτελούν το πλαίσιο ανάπτυξης και εκδήλωσης της αλλαγής (Κεκές, 2007· Μυλωνάκου – Κεκέ, 2013β). Η καλλιέργεια των σχέσεων επιτυγχάνεται με τη δραστηριοποίηση όλων, ώστε να διασυνδεθούν και να συμμετέχουν ώστε να επιτευχθεί η διάδραση μεταξύ τους, με το περιβάλλον και με το γνωστικό αντικείμενο, αλλά και η αλληλεπίδραση. Η καλλιέργεια οριζόντιας σχέσης και η συμβολή όλων δημιουργεί μία ευρύτερη βάση στη σχέση που στηρίζεται σε ομοιότητες, στην οικειότητα και στη δημιουργία κοινών εμπειριών και πολλαπλών διασυνδέσεων (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015, σ. 250 κ.ε.). Ανάλογα με τη λειτουργία της ομάδας είναι και τα αποτελέσματά. Καλλιεργημένες, δυνατές και συνεργατικές σχέσεις αυξάνουν τη διάθεση για δράση και αλλαγή (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013α, σσ. 105-6).

δ) Ο ρόλος της αναστοχαστικότητας.

Σημασία έχει ο κριτικός αναστοχασμός ως συνεχής μέθοδος αξιολόγηση που διασφαλίζει την αποτελεσματικότητα και τον σεβασμό των αρχών της παιδαγωγικής προσέγγισης (Μυλωνάκου Κεκέ, 2013α, σσ. 95-6). Παράλληλα, ο αναστοχασμός αποτελεί βασική γνωσιακή και μεταγνωσιακή στρατηγική, αναγνώρισης, διαχείρισης και κατανόησης της γνώσης. «Αυτός αφορά την ίδια τη διδασκαλία και την εξυποκειμενίκευση της γνώσης, που αντλείται από τις εμπειρίες της διδασκαλίας και συντελείται στη διδακτική πράξη αρχικά, αλλά και στη συνέχεια στη ζωή ώστε να επέλθει ο μετασχηματισμός της γνώσης σε δράση. Η σημασία της αναστοχαστικής έκφρασης των μαθητών/τριών είναι μεγάλη για τη μάθηση, γιατί βοηθά τους ίδιους και τις ίδιες στην αναγνώριση και διαχείριση της νέας γνώσης, καθώς και στην αξιολόγησή της σε σχέση με τη χρησιμότητά/ωφελιμότητά της για τη ζωή τους. Θεωρείται, για αυτό, απαραίτητη μαθησιακή διαδικασία σε κάθε διδασκαλία, γιατί μέσω της αναγνώρισης των στοχαστικών και διαδραστικών διαδικασιών οι μαθητές/τριες στοχάζονται και αναστοχάζονται τι έκαναν και τι έμαθαν και σε πολλές περιπτώσεις γιατί το έκαναν και γιατί το έμαθαν» (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 122-126 και 140-141). Δεν πρόκειται για μία διαδικασία σκόπιμης αμφισβήτησης, αλλά μία τεχνική που συντελεί στην κατανόηση.

2. Η συνέργεια της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (σχολικό μάθημα και έρευνα) και Κοινωνικής Παιδαγωγικής ως πεδίο έρευνας

Οι έρευνες που αναπτύχθηκαν (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019· Κουκουνάρας Λιάγκης, 2015) στο πλαίσιο της ΘΕ ανέδειξαν ζητήματα φιλοσοφίας και προσανατολισμού της ΘΕ, τα οποία είναι καθοριστικά για τον εκπαιδευτικό και κοινωνικό της ρόλο. Συγχρόνως αναδύθηκε, μέσα από την έρευνα της μετασχηματιστικής προσέγγισης της μάθησης και εκπαίδευσης (Kalantzis & Cope, 2013) και της διδακτικής της εφαρμογής στη Θ.Ε., μία επιτακτική ανάγκη: να διερευνηθεί η Θ.Ε. και το πλαίσιο της, με όρους κοινωνικών συστημάτων (Engeström, 1999; 2005) και πρακτικών, αλλά και του Υπερ(συν) επιστημονικού Κοινωνικοπαιδαγωγικού Μοντέλου, που έχει σχεδιαστεί με βάση τη διαλεκτική σχέση των θεωριών της Μεθοδολογίας των Ανθρώπινων Συστημάτων, της Συστημικής Επιστήμης («Οργανισμός που μαθαίνει» (Senge, 2006), της Συνεργατικής Ένεργου Έρευνας και του Μοντέλου της Συνεκπαίδευσης/Syneducation και της Διαχείρισης της Γνώσης (Κεκές, 2007, 2008· Mylonakou-Keke, 2015b, σσ. 1897-1900· Μυλωνάκου-Κεκέ, 2016, σσ. 234-235). Επιπλέον, η έρευνα έδειξε ότι στο σχολείο η τάξη, η κοινότητα έχει ιδιαίτερη παιδαγωγική και εκπαιδευτική αξία στην παραγωγή της

γνώσης. Το θέμα είναι ο μετασχηματισμός της γνώσης σε δράση για την αλλαγή και πώς αυτό ενεργείται στο σχολείο και αξιολογείται σε αυτό το πλαίσιο (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019). Αναδεικνύεται λοιπόν, ένας καθοριστικός παράγοντας που είναι το πλαίσιο στο οποίο παράγεται η κοινωνική πρακτική της διδασκαλίας, μάθησης και εκπαίδευσης (μάθημα του σχολείου), αλλά και αυτή της έρευνας (έρευνα του μαθήματος του σχολείου).

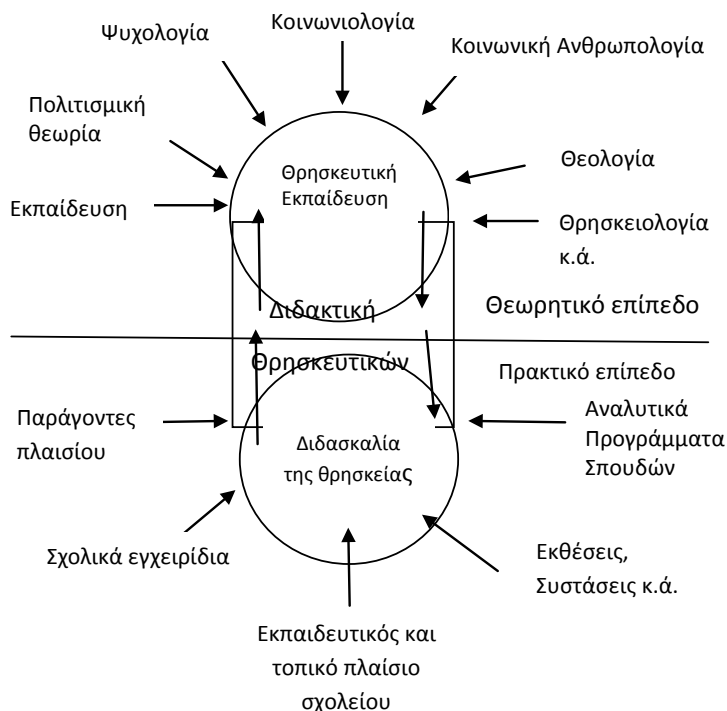
Η Θ.Ε. ως μάθημα του σχολείου και η Θ.Ε. ως έρευνα είναι δύο πρακτικές που σχετίζονται, αλλά δεν ταυτίζονται. Για τον Geir Afdal το τι είναι η Θ.Ε. στο σχολείο δεν απαντά αυτόματα στο τι είναι η Θ.Ε. ως έρευνα. Και οι δύο αφορούν τη θεωρία και την πράξη. Για το μάθημα στο σχολείο είναι προφανής η σχέση των δύο. Η έρευνα όμως, από τη μια, σχετίζεται άμεσα με την πρακτική της διδασκαλίας στο σχολείο (Afdal, 2010, σσ. 9-11), και την επίδραση αυτής στη ζωή των υποκειμένων της μάθησης, που δρουν και μαθαίνουν συλλογικά και, από την άλλη, μπορεί να παράγει θεωρία, που δεν βασίζεται απαραίτητα στις σχολικές συνθήκες ή να σχετίζεται άμεσα με το σχολείο (Afdal, 2010, σ. 120).

Κοινό θέμα είναι η μάθηση, η γνώση και η κατανόηση. Για τον Andrew Wright, η φιλοσοφία και η θεολογία προσφέρουν τα εργαλεία στην έρευνα της Θ.Ε. Οι Κοινωνικές Επιστήμες βοηθούν στη διερεύνηση του κοινωνικού-εκπαιδευτικού πλαισίου στο οποίο αυτή συντελείται, αλλά η Θεολογία υποστηρίζει την αναζήτηση της αλήθειας, που στο πλαίσιο αυτό λαμβάνει χώρα από τα υποκείμενα της μάθησης (Wright, 2004, σ. 225). Η οπτική του Wright έχει δεχτεί πολλές κριτικές (Afdal, 2010, σσ. 123-4· Erricker, 2010, σσ. 54-59· Jackson, 2008), εξαιτίας της θεολογικής βάσης της και της έλλειψης εμπειρικής διερεύνησής της. Δεν παύει, όμως, να προσφέρει επιχειρήματα για την ανάπτυξη επιστημονικής θεωρίας της θεολογικής βάσης της Θ.Ε.. Αυτή έχει ενδιαφέρον για την ελληνική Θ.Ε., αφού έχει αναπτυχθεί θεωρητικά κυρίως με βάση τη Θεολογία (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019, σσ. 53-54). Η αδυναμία, ωστόσο, που φαίνεται να παρουσιάζει στην πράξη που παράγει η θεωρία του Wright, δεν έχει ξεπεραστεί, αφού δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να την αποδεικνύουν.

Η έρευνα στη Θ.Ε. είναι ένα εγχείρημα που σχετίζεται με τον διάλογο των Επιστημών, την Εκπαίδευση, τη Θεολογία, αλλά και άλλες επιστήμες³. Για τους Mark Chater και Clive Erricker η Θ.Ε. σήμερα, δεν έχει ευκρινώς προσδιορισμένο αντικείμενο, τουλάχιστον στη δυτική προσέγγισή της,

3 Η διαπίστωση αυτή δεν αρύεται από ελληνικές θρησκευοπαιδαγωγικές πηγές. Η έρευνα στην ελληνική Θρησκευτική Εκπαίδευση δεν έχει φτάσει στο σημείο να ασχοληθεί με τη διαθρησκευτική και διαπολιτισμική βάση της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Παρ' όλο που έχουν παρουσιαστεί τα τελευταία 40 χρόνια θεωρητικές έρευνες για τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις της ΘΕ, πολύ λίγες περιπτώσεις ερευνητών, εισάγουν άλλες επιστήμες στην παραγωγή θεωρίας και πράξης της ΘΕ εκτός της Ορθόδοξης Θεολογίας, η οποία προσεγγίζει τον τελευταίο αιώνα φοβικά τον σύγχρονο κόσμο και τα επιτεύγματά του (Gallagher, 2013· Ιερά Μητρόπολη Δημητριάδος-Ακαδημία Θεολογικών Σπουδών, 2007).

που δεν έχει ως σκοπό και περιεχόμενο την ένταξη σε μία θρησκεία. Για αυτό η έρευνά της εστιάζεται στη δημιουργία μιας Θ.Ε. που μπορεί να έχει μέλλον και να αναπτύσσεται στα πεδία της θρησκείας, της πολιτικής και της φιλοσοφίας (Chater & Erricker, 2013, σ. 144). Το ερώτημα είναι γιατί αυτή να είναι διακριτή σε σχέση με άλλα γνωστικά αντικείμενα στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του σχολείου; Για τον Geir Skeie η διδακτική των Θρησκευτικών έχει ένα ενδιάμεσο ρόλο μεταξύ της θεωρίας των διαφορετικών επιστημών και πράξης της διδασκαλίας της θρησκείας στο σχολείο, όπως φαίνεται στο Σχήμα 1. Η θρησκευτική εκπαιδευτική έρευνα αποτελεί για τον Geir Skeie κοινωνιο-πολιτισμική δραστηριότητα, που σχετίζεται άμεσα με τη διδακτική δραστηριότητα της διδασκαλίας των Θρησκευτικών στο σχολείο. Τη σχέση αυτή την ερμηνεύει ως ερμηνευτική και διαλεκτική (Skeie, 1998, σ. 216). Από αυτή προκύπτουν επιχειρήματα για διακριτή θέση της Θ.Ε. στο πρόγραμμα σπουδών του σχολείου σε σχέση με άλλα μαθήματα που μπορεί να προσφέρουν θρησκευτική εκπαίδευση σε ένα μέρος τους (π.χ. Λογοτεχνία, Ιστορία κ.ά.)



Σχήμα 1: Οι συσχετίσεις της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης με άλλες Επιστήμες, σύμφωνα με τον Skeie, (βλ. Geir Afdal, 2010, σ. 126, σε μετάφραση)

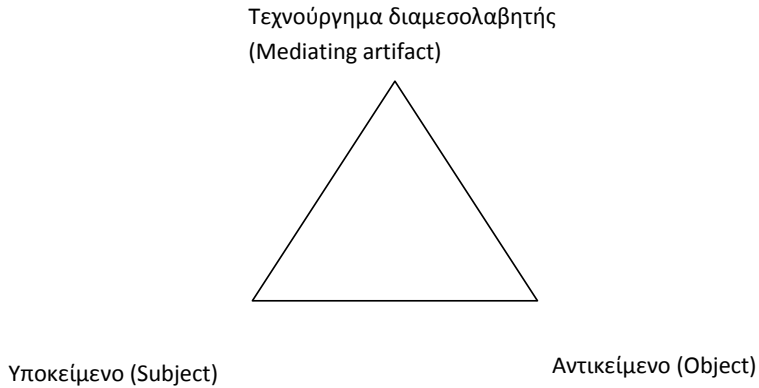
Η οπτική του Skeie εδράζεται σαφώς στην ευρεία επιστημονική βάση της ΘΕ ως έρευνας. Αυτή παράγει θεωρία και πράξη σχετική με πολυάριθμες κοινωνικές πρακτικές. Αφήνει όμως περιθώρια απομάκρυνσης από την ουσιαστική θρησκευτική μάθηση και γνώση, όπως αυτή μπορεί να παράγεται μόνο στο σχολείο.

Στην προβληματική αυτή αναδύεται η διερώτηση αν πράγματι η έρευνα και η διδακτική πράξη στη Θ.Ε. σχετίζονται με σύγχρονες επιστήμες οι οποίες μπορούν να «αγκαλιάζονται», να ανακαινίζονται κυριολεκτικά από τη Θεολογία. Και δεν πρόκειται για μία ρομαντική ιδέα. Ο εναγκαλισμός αυτός δεν μπορεί να είναι τίποτε άλλο παρά η εφαρμογή της Θεολογίας ως μίας εκπαιδευτικής «εφεύρεσης»⁴ που μπορεί να δρα για το καλό του ανθρώπου και της κοινωνίας του.

Στο εγχείρημα αυτό οι αναφερόμενες απόψεις βοηθούν να αποσαφηνίσουμε α) τη φύση της Θ.Ε. ως πρακτική, β) πώς η πρακτική σχετίζεται με την έρευνα και γ) τι σημαίνει αυτό για την κατανόηση της Θ.Ε. ως έρευνα. Η πρόταση του Geir Afdal πράγματι προσφέρει αυτό το θεωρητικό πλαίσιο για να διερευνηθούν επιστημονικά τα παραπάνω. Προτείνει ότι η έρευνα στον χώρο της Θ.Ε. οφείλει να αντιμετωπίζει το πεδίο της πρακτικής στο σχολείο ως θεωρητική πηγή (Afdal, 2010, σ. 130). Χρησιμοποιεί τη «θεωρία της δραστηριότητας» (activity theory), που βασίζεται στον Πραγματισμό, τον Wittgenstein και την εθνομεθοδολογία, όπως προσεγγίζεται από τον Yrjö Engeström. Αυτή η οπτική αλλάζει πολλά στον τρόπο που θεωρείται η θεωρία στην έρευνα και δη στην ελληνική θρησκευτοπαιδαγωγική κοινότητα, που ξεκινά από- και αρκείται στη- θεολογική ανάλυση του γνωστικού αντικειμένου. Κάτι που επηρεάζει έτσι κι αλλιώς το «σύστημα δραστηριότητας/των» (activity system) της έρευνας της Θ.Ε. και της ίδιας της Θ.Ε..

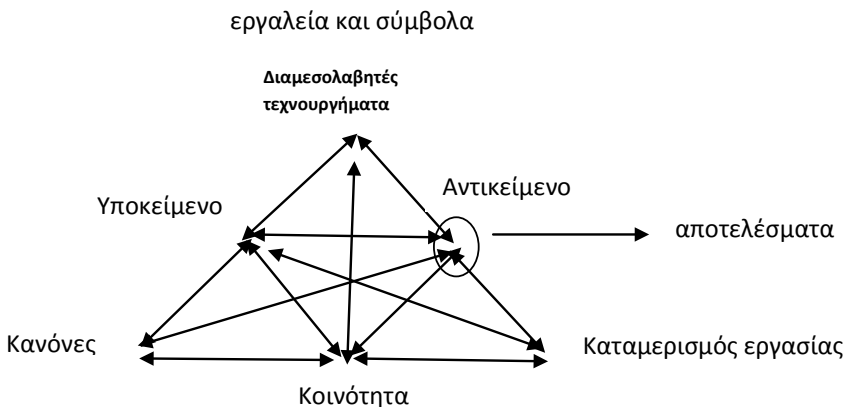
Είναι δεδομένο ότι χρειάζεται να δούμε αναλυτικά τι προσφέρει η προσέγγιση του Engeström στην ερευνητική πρακτική. Στηρίζεται στον βιγκοτσκιανό κοινωνικό κονστρουκτιβισμό (Σχήμα 2), που θεωρεί τη μάθηση ως σχεσιακή διαδικασία μεταξύ υποκειμένου, γνωστικού αντικειμένου και διαμεσολαβητών, που είναι δημιουργήματα-τεχνουργήματα (artifacts) του ανθρώπου όπως είναι η γλώσσα, οι αριθμοί, οι εικόνες, οι αφηγήσεις και οι σωματικές επιδράσεις (Vygotsky, 1986).

4 Αν μπορεί η θρησκεία να δράσει στο πλαίσιο της Εκπαίδευσης μετασηματιστικά και «υπερανθρωπιστικά», κατά Erstein, μπορεί να προσφέρει τις αρχές ή τη μέθοδο μιας Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, η οποία η ίδια θα είναι ανθρωπιστική εφεύρεση, στην οποία θα λειτουργούν οι αρχές και η μέθοδος και θα προσφέρει εκείνα τα εργαλεία και τι ιδέες «που μπορούν να μετασηματίσουν ένα δεδομένο πεδίο έρευνας» (Erstein, 2017, σ. 41).



Σχήμα 2: Το μοντέλο μάθησης του Lev Vygotsky (1987)

Αυτό σημαίνει ότι η μάθηση καθορίζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ο άνθρωπος μαθαίνει. Όπως και ότι το περιεχόμενο της μάθησης το οποίο αποτελεί πολιτισμικό προϊόν και πολιτισμική διαδικασία, διαμορφώνεται και ερμηνεύεται ανάλογα με την κοινότητα που το δημιουργεί και υπό τις πολιτισμικές συνθήκες αυτής της δημιουργίας. Το υποκείμενο της μάθησης σε αυτή τη διαδικασία δρα σε προσωπικό επίπεδο ενεργητικά και μετασχηματιστικά με τη διαδικασία της εξυποκειμενίκευσης (individuation).



Σχήμα 3: Το σύστημα δραστηριότητας/τήτων του Engeström (2005, σ. 61)

Οι διαδικασίες αυτές λαμβάνουν χώρα στη σχολική τάξη ανάμεσα στους μαθητές και τις μαθήτριες και τον/την εκπαιδευτικό. Για τον Engeström αυτή η μαθησιακή κοινότητα (learning community) ερμηνεύεται ως σύστημα δραστηριότητας/τήτων (activity system) (Engeström, Activity theory and transformation, 1999) το οποίο διαμορφώνουν και άλλοι παράγοντες.

Όπως φαίνεται από το Σχήμα 3 επεκτείνεται σαφώς το τριγωνικό πολιτισμικό περιβάλλον του Vygotsky με τρεις νέους παράγοντες: α) τους κανόνες, ρητούς και άρητους, που διέπουν το σύστημα δραστηριότητας/τήτων, β) την κοινότητα, που αποτελείται από σύνολο ατόμων με κοινή ιστορία η οποία υπερβαίνει τη μονάδα, στο πλαίσιο της οποίας το σύστημα υπάρχει, και γ) τον καταμερισμό εργασίας, που υφίσταται στο σύστημα ανάμεσα στους συμμετέχοντες/χουσες. Είναι ακόμη αξιοπρόσεχτο ότι το αντικείμενο στο πολιτισμικό περιβάλλον παρουσιάζεται με ένα σύμβολο (οβάλ), γιατί δηλώνει τη μεταβλητότητα των αντικειμένων και τη δυσκολία στον ορισμό και τη σαφήνισή τους. Χαρακτηρίζεται από ασάφεια, προκαλεί έκπληξη, επιδέχεται ερμηνείας, διαφορετικής νοηματοδότησης και δυνατότητα αλλαγής (Engeström, 2005, σ. 61). Αυτό σημαίνει ότι το αντικείμενο μιας πρακτικής, ο σκοπός και το συστατικό στοιχείο του συστήματος δραστηριότητας/τήτων, είναι μεταβλητά. Από τα παραπάνω είναι προφανές ότι η μάθηση είναι μία σχεσιακή, κοινωνική και πολιτισμική δραστηριότητα και αυτό επιδρά σαφέστατα την έρευνά της.

Στην έρευνα της Θ.Ε., έτσι, η διαδικασία της μάθησης αλλάζει ανάλογα με το σύστημα δραστηριότητας/τήτων, το οποίο την καθορίζει. Δεν μπορεί δηλαδή το φαινόμενο της θρησκείας να ορισθεί με τη διδασκαλία εξωτερικά και να μεταδοθεί ή να ανασυσταθεί από τους μαθητές/τις μαθήτριες, συλλογικά ή ατομικά. Και αυτό δεν γίνεται γιατί ακριβώς οι πτυχές του φαινομένου της θρησκείας ερμηνεύονται ανάλογα με την τάξη, στην οποία διενεργείται η διδασκαλία. Ανάλογα με την προηγούμενη ιστορία της τάξης, τη γλώσσα και τα αντικείμενα μέσω της οποίας η θρησκεία γίνεται κατανοητή, τη σημασία που έχει η θρησκεία στην εν λόγω τοπική κοινωνία και ούτω καθεξής. Η κατανόηση, έτσι, δεν αφορά αναγκαστικά μόνο το ίδιο το πρόσωπο, αφού αυτή διαλεκτικά σχετίζεται με τους άλλους ανθρώπους, μέλη της μαθησιακής κοινότητας. Στην περίπτωση της έρευνας, λοιπόν, λαμβάνονται υπόψη, όσο είναι δυνατόν, όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τη Θ.Ε., τη διδασκαλία της και το τελικό αντικείμενο της μάθησης.

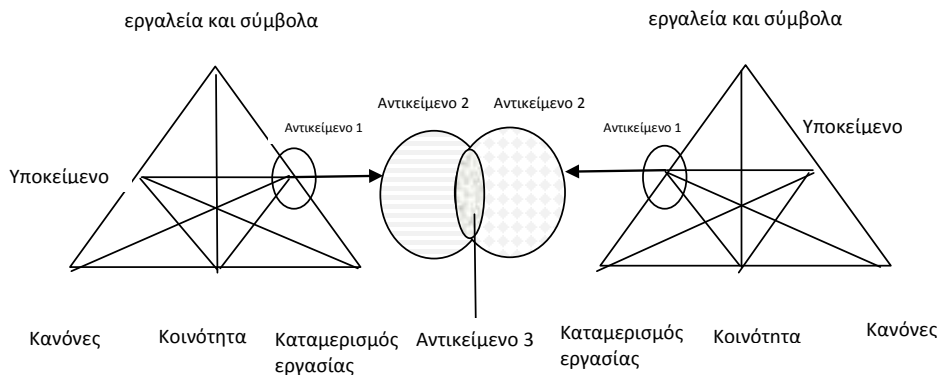
Συγχρόνως, όμως, γίνεται αντιληπτό ότι και η ίδια η έρευνα ερμηνεύεται ως ένα ξεχωριστό σύστημα δραστηριότητας/τήτων, με κανόνες που καθορίζουν τι είναι έρευνα στη Θ.Ε., έχει διακριτή ερευνητική κοινότητα με τις ανάλογες κοινωνικές και επαγγελματικές σχέσεις, και επιπλέον ένα είδος κατανομής εργασιών. Για τον Afdal το σύστημα της έρευνας διαφέρει από το σύστημα της θρησκευτικής μάθησης στο σχολείο. Έχουν διαφο-

ρετικούς κανόνες και χρησιμοποιούν διαφορετικά εργαλεία. Τα υποκείμενα (ερευνητές από τη μια, δάσκαλοι και μαθητές/τριες, από την άλλη) είναι διαφορετικά, όπως και τα αντικείμενα. Στη διδασκαλία στην τάξη κάποιος/ες μαθαίνουν για τη θρησκεία και από τη θρησκεία. Στην έρευνα δεν μαθαίνει κάποιος/α για τη θρησκεία, αλλά μαθαίνει/ερευνά την πρακτική της μάθησης, πώς μαθαίνει κάποιος/α για τη θρησκεία και από τη θρησκεία (Afdal, 2010, σ. 129). Όπως ήδη ειπώθηκε και τα δύο συστήματα παράγουν θεωρία και είναι κοινωνικές πρακτικές. Το θέμα είναι η σχέση και η επίδραση της έρευνας στην πρακτική του σχολείου, μέσω της αποτελεσματικής επικοινωνίας των δύο συστημάτων.

Έτσι, σε αυτό το ερευνητικό πεδίο και η Θ.Ε. και η Κοινωνική Παιδαγωγική αποτελούν πράγματι περίπλοκα συστήματα δραστηριοτήτων που τα ίδια ενέχουν διαδικασίες αυτό-αναστοχασμού (self-reflection). Εμπλέκονται δηλαδή σε επανομηματοδότηση παλαιών εννοιών, προβάλλουν νέες έννοιες ή κατανοούν με νέο τρόπο τις σχέσεις μεταξύ των εννοιών. Για να επιτευχθεί αυτό αναζητήσαμε τα πεδία που η πρακτική και η έρευνα μπορούν κάθετα και οριζόντια να συναντώνται και να μετασχηματίζονται (Engeström, 2001, σσ. 153-4).

Αυτό που προκύπτει από την ίδια τη μέθοδο έρευνας, που στηρίζεται στη θεωρία της δραστηριότητας, είναι ένα νέο αντικείμενο μάθησης, που προέρχεται από τα δύο αντικείμενα των δύο συστημάτων, όπως παριστάνονται στο Σχήμα 3, τα οποία είναι κοινά, αλλά εννοιολογούνται ανάλογα με το σύστημα δραστηριότητας/τήτων. Στο σημείο που οι δύο εννοιολογήσεις μοιράζονται κοινό τόπο ή αλληλοσυμπληρώνονται αναδεικνύεται το νέο αντικείμενο, το οποίο αποτελεί μία νέα κατανόηση της Θ.Ε., ίσως μίας νέας ανθρωπιστικής εφεύρεσης.

Στην περίπτωση της μελέτης μας ο μετασχηματισμός και η αλλαγή που οικοδομούνται και προκαλούνται με τη θρησκευτική μάθηση λειτουργούν ως αποτελέσματα και διήκουσες έννοιες του νέου αντικειμένου. Πρόκειται για μία άλλη κατανόηση της Θ.Ε. και δημιουργία μίας προσέγγισής της, που θα μπορούσε να θεωρηθεί νέα και καινοτόμος. Αυτό το νέο αντικείμενο εννοιολογείται στα δύο συστήματα, που είναι, από τη μια, αυτό του σχολείου και του μαθήματος των Θρησκευτικών (πρακτική) και, από την άλλη, της συνέργειας της Μετασχηματιστικής Θρησκευτικής Εκπαίδευσης (αποτελεσματικός μετασχηματισμός της γνώσης) και της Κοινωνικής Παιδαγωγικής (εκπαίδευση για την προσωπική και συνεργατική ανάπτυξη, προσφορά, βελτίωση αλλαγής), η οποία αξιολογείται αν μπορεί να σκοπεύει στην υπεύθυνη δράση για την αντιμετώπιση των προβλημάτων (έρευνα).



Σχήμα 4: Το μοντέλο των δύο συστημάτων δραστηριότητας/τήτων που συναντώνται (Engeström, 2005, σ. 63)

Στο πλαίσιο μίας ερευνητικής παρέμβασης η έρευνα λειτουργεί στον χώρο του κοινού τόπου, του αντικειμένου 3, όπως φαίνεται στο Σχήμα 4. Η μεθοδολογία της έρευνας καθορίζεται από την επιστημολογία των δύο πεδίων, αλλά και του κοινού νέου αντικειμένου.

4. Συμπεράσματα

Επιχειρήθηκε να μελετηθεί η συνέργεια Θρησκευτικής Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Με βάση το πλαίσιο που προσφέρει η Κοινωνική Παιδαγωγική αξιοποίησης επιστημονικών πεδίων με κοινές αρχές, η συνέργεια είναι δυνατή και βασίζεται στις κοινές αρχές των δύο πεδίων: α) η θεωρία του ανθρώπου ως πρόσωπο που αναπτύσσεται ολόπλευρα, β) η σημασία του πλαισίου του ανθρώπου, γ) η ανάπτυξη κοινότητας αλληλεπίδρασης, διάδρασης, θετικών σχέσεων και συνεργασίας και δ) ο ρόλος της αναστοχαστικότητας και της μετασχηματιστικής γνώσης και μάθησης.

Η συνέργεια αυτή έχει κοινό σκοπό την αλλαγή σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Ιδιαίτερα ο κοινωνικοπαιδαγωγικός ρόλος της Θ.Ε. μελετήθηκε και στο επίπεδο της διδακτικής και της ερευνητικής πρακτικής με τη βοήθεια της θεωρίας του Engeström με σκοπό να διερευνηθεί η ανάδυση, πιθανώς, ενός νέου αντικειμένου, από τον συνδυασμό των δύο συστημάτων. Έτσι, φαίνεται, ότι με βάση το παραπάνω κοινό πλαίσιο αρχών και την κοινωνική δυναμική της Θ.Ε., με την οποία στην τάξη ο άνθρωπος μαθαίνει για τη θρησκεία και από τη θρησκεία και, με την έρευνα, μαθαίνει/ερευνά την πρακτική της μάθησης, πώς μαθαίνει κάποιος/α για τη θρησκεία και από τη

θρησκεία, τα δύο συστήματα, Κοινωνικής Παιδαγωγικής και Θ.Ε., μπορούν να παράγουν νέα θεωρία. Αναδύεται ένα νέο επιστημολογικό πεδίο, που για τις Ανθρωπιστικές και τις Κοινωνικές Επιστήμες είναι σημαντικό, αφού δείχνει να έχει εφαρμογές πραγματικές στην προσωπική και συλλογική ζωή και στην ολόπλευρη ανάπτυξη του ανθρώπου κάθε και να προκαλεί βελτιωτικές αλλαγές, που είναι ένας από τους βασικούς ρόλους της εκπαίδευσης.

5. Βιβλιογραφία

- Afdal, G. (2010). *Researching Religious Education as Social Practice*. Munster/New York/Munchen/ Berlin: Waxmann.
- Argyris, C., & Schon, D. (1996). *Organisational Learning II*. New York: Addison Wesley.
- Carspecken, P. F. (1996). *Critical ethnography in educational research: a theoretical and practical guide*. London: Routledge.
- Chater, M., & Erricker, C. (2013). *Does Religious Education have a future?* London and New York: Routledge.
- de Souza, M. (2008). Education for transformation: meeting students' needs in changing contemporary contexts. *International Journal of Children's Spirituality*, 13(1), σσ. 27-37.
- Dewey, J. (1934). *A common faith*. London: Yale University Press.
- Dewey, J. (1938). Experience and Education. Στο J. Dewey, *Later Works, 1935-53* (Τόμ. 13, σσ. 1-63). Carbondale: Soythern Illinois University Press.
- Eichsteller, G. & Holthoff, S. (2011). Conceptual Foundations of Social Pedagogy: A Transnational Perspective from Germany. In: Cameron, C. & Moss, P. (Eds). *Social Pedagogy and Working with Children and Young People: Where Care and Education Meet*. pp. 33-52. London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice*. Berlin: Lehmanns Media.
- Engeström, Y. (1999). Activity thoery and transformation. Στο Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Panamäki (Επιμ.), *Perspectives on activity theory* (σσ. 19-38). Cambridge: Cambridge University Press.
- Erricker, C. (2010). *Religious Education. A conceptual and interdisciplinary approach for secondary level*. London New York: Routledge.
- Fullan, M. (2007). *The New Meaning of Educational Change*. New York: Teachers College Press.
- Ison, R., & Russell, D. (2000). *Agricultural Extension and Rural Development: breaking out of traditions, a second-order systems perspective*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jackson, R. (2008). Contextual religious education and the interpretive approach. *British Journal of Religious Education*, 30(1), σσ. 13-24.
- Kornbeck, J. & Rosendal Jensen, N. (Eds.) (2009). *The Diversity of Social Pedagogy in Europe*. Bremen: Europäischer Hochschulverlag.

- Kornbeck, J. & Rosendal - Jensen, N. (Eds.) (2011). *Social Pedagogy for the Entire Lifespan*. Volume I. Bremen: Europäischer Hochschulverlag GmbH & Co.
- Mylonakou - Keke, I. (2015a). 1844 - 2014: 170 years of Social Pedagogy. Can economic crisis highlight the potential of Social Pedagogy? *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 2-23.
- Mylonakou - Keke, I. (2015b) The emergence of “Syn-epistemic Wholeness” from Dialectic Synergy of disciplines: A Transdisciplinary Social Pedagogic Model. *Creative Education*, 6(17), 1890-1907.
- Mylonakou - Keke, I. (2015c). Social Pedagogy and School Community. Preventing bullying in schools and dealing with diversity: Two sides of the same coin. *International Journal of Social Pedagogy*, 4(1), 65-84.
- Mylonakou - Keke, I. (2018). A Social Pedagogical Intervention Model (Spim4Rest): A Human Rights Education Model for Refugee Children and Families. In: Giotsa, A. Z. (Ed.) *Human Rights in a Changing World: Research and Applied Approaches*, 121-138. New York: Nova Science Publishers.
- Senge, P. M. (2006). *The Fifth Discipline. The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Random House Business Books.
- Skeie, G. (1998). *En kulturbevisst religionspedagogikk*. Tondheim: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet.
- Wright, A. (2004). *Religion, education and post-modernity*. London: Routledge Falmer.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ. Φιλοπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Epstein, M. (2017). *Ανθρωπιστικές Εφευρέσεις και Ηθική της Μοναδικότητας*. (Γ. Πινακούλας, Μεταφρ.) Αθήνα: Ροές.
- Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες-Πολιτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. (Α. Βαλλιανάτος, Μεταφρ.) Στασβούργο: Συμβούλιο της Ευρώπης.
- Kalantzis, M., & Cope, B. (2013). *Νέα Μάθηση. Βασικές αρχές για την επιστήμη της εκπαίδευσης*. (Α. Ευγενία, Επιμ., & Χ. Γιώργος, Μεταφρ.) Αθήνα: Κριτική.
- Δερμιτζάκη, Ε. Ε. (2017). *Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν. Ανάπτυξη της αυτο-ρυθμιζόμενης μάθησης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεκές, Ι. (2007). *Η διαχείριση της γνώσης στο σύγχρονο τεχνολογικό περιβάλλον*. Αθήνα: Ατραπός.
- Κεκές, Ι. (2008). Κυβερνοουστημικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση: Προς μια νέα συνθετική μοντελοποίηση. Στο Α. Αλεξόπουλος & Ε. Αδαμίδης (Επιμ.), *Συστημική Θεωρία και Πρακτική: Από τη συστημική θεώρηση του κοινωνικού κόσμου στη συστημικο-δυναμική του αναπαράσταση* (Κεφάλαιο 3: 57-89). Αθήνα: Κλειδάριθμος.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2015). *Επιστήμες της Παιδαγωγικής και Πρώτη Εφηβεία. Συμβολή στη διδακτική μεθοδολογία της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2018). *Ομολογιακή και μη ομολογιακή Θρησκευ-*

- τική Εκπαίδευση. Ποια σημασία μπορεί να έχουν οι όροι σήμερα;. *ΕΛ-ΘΕ/GjRE*, 1(1).
- Κουκουνάρας Λιάγκης, Μ. (2019). *Τι Θρησκευτικά χρειάζεται Εκπαίδευση σήμερα;*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2013α). *Κοινωνική Παιδαγωγική. Θεωρητικές, Επιστημολογικές και μεθοδολογικές Διαστάσεις*. Αθήνα: Διάδραση.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2013β). Συνεκπαιδευτικές Κοινότητες: Αναγκαιότητα, Δημιουργία, Οργάνωση, Λειτουργία, Ανάπτυξη, Αποτελεσματικότητα. *Ηώς*, 3, 21- 48.
- Μυλωνάκου – Κεκέ, Η. (2016). Ο Επιστημολογικός Χαρακτήρας της Κοινωνικής Παιδαγωγικής. Στο: Μπάρος, Β. κ.ά. (επιμ.): *Παιδική Ηλικία και Μετανάστευση: Προκλήσεις για την Παιδαγωγική της Ετερογένειας*. Αθήνα: Διάδραση, 215 – 250.
- Μυλωνάκου - Κεκέ, Η. (2019). *Σχολείο, Οικογένεια και Κοινότητα: Συνεργασία, Ενδυνάμωση και Ανάπτυξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Αρμός.
- Πάτναμ, Χ. (2010). *Το νόημα και οι αισθήσεις*. (Κ. Παγωνδιώτης, Μεταφρ.) Αθήνα: ΕΚΚΡΕΜΕΣ.
- Πουρκός, Μ. Α. (2003). *Ο ρόλος του πλαισίου στην ανθρώπινη επικοινωνία, την εκπαίδευση και την κοινωνική-ηθική μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΑΚΑ | ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ | ΒΟΗΘΗΜΑΤΑ | ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

ολοκληρωμένες εκδοτικές υπηρεσίες

για βιβλία υψηλών απαιτήσεων



οσελότος
ΕΚΔΟΣΕΙΣ

www.ocelotos.gr

Βατάτζη 55, 114 73 Αθήνα | ΤΗΛ.: 210 64 31 108, 2106431137 | ocelotos@ocelotos.gr

*Κατερίνα Αργυροπούλου, Μαρία Τερζάκη, Αργυρώ
Χαροκοπάκη, Νικόλαος Μουράτογλου*

ΤΟ ΝΟΗΜΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΥΠΟ ΤΟ ΠΡΙΣΜΑ
ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΚΗΣ ΔΥΣΧΕΡΕΙΑΣ:
ΜΙΑ ΝΕΑ ΠΡΟΚΛΗΣΗ ΣΤΗ ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΓΙΑ ΤΗ
ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑ ΣΤΗ ΣΥΓΧΡΟΝΗ ΕΠΟΧΗ

Εισαγωγή

Οι περίπλοκες και πολυσύνθετες αλλαγές στον κόσμο της εργασίας καθιστούν πλέον όλο και πιο δύσκολη τη λήψη μακροπρόθεσμων αποφάσεων σταδιοδρομίας, με αποτέλεσμα το ερώτημα «τι θέλει κάποιος να κάνει στην επαγγελματική του ζωή» να είναι όλο και πιο πολύπλοκο να απαντηθεί (Gati, 2013). Η παραδοσιακή άποψη ότι οι επαγγελματικές αποφάσεις λαμβάνονται μόνο μία φορά στη ζωή ενός ατόμου έχει ξεπεραστεί, καθώς η επιλογή μιας εκπαιδευτικής ή επαγγελματικής κατεύθυνσης μπορεί να προϋποθέτει είτε τη διαπραγματέυση μιας μετάβασης είτε την αντιμετώπιση μιας πρόκλησης ή και την προσαρμογή της σταδιοδρομίας σε νέα δεδομένα (Τερζάκη, 2019). Υπό το πρίσμα αυτό, η διερεύνηση και ο σχεδιασμός της σταδιοδρομίας αποτελεί μια βασική ανησυχία στη ζωή του ατόμου. Έτσι, πολλοί άνθρωποι φαίνεται να εμποδίζονται στη διαδικασία λήψης αποφάσεων σταδιοδρομίας τους, να αισθάνονται αποπροσανατολισμένοι και ανίκανοι είτε να επιλέξουν μια επαγγελματική πορεία είτε να ξεκινήσουν ή να συνεχίσουν την οικοδόμηση της επαγγελματικής τους διαδρομής.

Η μειωμένη ικανότητα ή δυνατότητα του ατόμου στη διαχείριση της σταδιοδρομίας του εμποδίζει τη διερεύνηση των επαγγελματικών του ανα-

Η Κατερίνα Αργυροπούλου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια ΠαιΤΔΕ, ΕΚΠΑ.

Η Μαρία Τερζάκη είναι Φιλολόγος, Μ.Δ.Ε. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, ΕΚΠΑ.

Η Αργυρώ Χαροκοπάκη είναι Διδάκτωρ Επαγγελματικής Συμβουλευτικής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Ο Νικόλαος Μουράτογλου είναι Σύμβουλος Σταδιοδρομίας και Υποψήφιος Διδάκτωρ, ΑΠΘ.

ζητήσεων, καθώς και τη συνολικότερη αντίληψη που έχει για τον εαυτό του σε σχέση με τις επιθυμίες του και τις ανάγκες του για το σχεδιασμό της επαγγελματικής του ζωής. Στο άρθρο αυτό γίνεται προσπάθεια να διερευνηθεί η εργασιακή δυσχέρεια σε σχέση με την απόδοση νοήματος στην εργασία. Η παροχή στήριξης και επαγγελματικής καθοδήγησης των ατόμων μπορεί να τους βοηθήσει να διαχειριστούν τη σταδιοδρομία τους με αποτελεσματικό τρόπο και να αναλάβουν ενεργό ρόλο στη διερεύνηση και το σχεδιασμό του επαγγελματικού τους βίου, υιοθετώντας μια προοπτική εξέλιξης, νοήματος και σκοπού στα προσωπικά και επαγγελματικά τους σχέδια.

Προσανατολισμός εργασίας και διαχείριση σταδιοδρομίας

Η εργασία αποτελεί ένα κρίσιμο κομμάτι της ταυτότητας πολλών ανθρώπων, καθώς συχνά δίνει νόημα και σημασία στη ζωή τους (Blustein, 2011). Για το λόγο αυτό, η εργασία σημαίνει πολλά διαφορετικά πράγματα για πολλούς διαφορετικούς ανθρώπους. Υπό το πρίσμα αυτό, για ορισμένους ανθρώπους η εργασία αποτελεί ένα βιοποριστικό μέσο, ενώ για άλλους σηματοδοτεί την επαγγελματική εξέλιξη ή και τον τρόπο με τον οποίο επιδιώκουν να αποδώσουν νόημα και σκοπό στη ζωή τους. Έτσι, το νόημα της εργασίας επηρεάζει την ευημερία των ατόμων και τη στάση τους απέναντι στην επαγγελματική τους ενασχόληση, αλλά και το οργανωσιακό περιβάλλον (Yugo, 2006). Αν και η έννοια της εργασίας και το νόημα της εργασίας είναι ξεχωριστές κατασκευές, πολλές φορές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Rosso, Dekas, & Wrzesniewski, 2010), καθώς το νόημα στην εργασία αναφέρεται στο σύνολο της σημασίας που αποδίδει το άτομο στο πλαίσιο της εργασίας τους (Pratt & Ashforth, 2003), ενώ το νόημα της εργασίας αναφέρεται στο είδος του νοήματος που αποδίδει το άτομο στην επαγγελματική του δραστηριότητα.

Η βιβλιογραφία και η έρευνα της επαγγελματικής ψυχολογίας καταγράφουν ότι η απόδοση νοήματος στην εργασία μπορεί να: α) σηματοδοτεί την κεντρική θέση της εργασίας στην επαγγελματική εξέλιξη και ζωή (ο τρόπος με τον οποίο τα άτομα δίνουν προτεραιότητα στην επαγγελματική τους ενασχόληση σε σχέση με άλλους ρόλους της ζωής τους), β) αναδεικνύει τις εργασιακές αξίες (τους γενικούς και σχετικά σταθερούς στόχους τους οποίους επιθυμούν να επιτύχουν οι άνθρωποι κατά τη διεκπεραίωση της εργασίας τους, καθώς και τους στόχους τους οποίους επιδιώκουν ως προϊόντα της δουλειάς τους), και γ) αναφέρεται στον προσανατολισμό της εργασίας (ο σκοπός που η εργασία χρησιμεύει στη ζωή ενός ατόμου ως συμβολή στο νόημά της) (Willner, Lipshits-Braziler & Gati, 2019).

Ο προσανατολισμός της εργασίας δίνει τη δυνατότητα στο άτομο να αντλεί νόημα στην εργασία του μέσα από τους ακόλουθους διαφορετικούς

προσανατολισμούς: α) τη δουλειά (οικονομικές απολαβές), β) την επαγγελματική εξέλιξη (επιθυμία απόκτησης κοινωνικής θέσης, εξουσίας και παραγωγής), γ) το κοινωνικό καθήκον (εστίαση στην κοινωνική αξία της επαγγελματικής δραστηριότητας και υιοθέτηση της αντίληψης παροχής βοήθειας στη βελτίωση του κόσμου) (Shea-Van Fossen & Vredenburg, 2014; Steger, Dik, & Duffy, 2012), δ) την κοινωνική ενσωμάτωση (η επιθυμία της εργασίας να παρέχει το αίσθημα του «ανήκειν» και να προσφέρει ένα αίσθημα ανιδιοτέλειας), και ε) την απασχολησιμότητα (συμπλήρωση χρόνου αδράνειας με δραστηριότητες) (Willner, Lipshits-Brazilier & Gati, 2019). Η αξιοποίηση των προσανατολισμών εργασίας στην παροχή υπηρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία μπορεί να ενθαρρύνει νέους και ενήλικες να προσεγγίζουν τη διερεύνηση των επαγγελματικών τους αναζητήσεων του με μια άλλη οπτική, αναζητώντας το είδος της εργασίας που μεγιστοποιεί τις πτυχές που σχετίζονται με την επαγγελματική τους κατεύθυνση και - κατά συνέπεια - με την ικανοποίησή τους για την ενασχόληση αυτή (Ginevra et al., 2018). Μπορεί επίσης να βοηθήσει τους οργανισμούς (π.χ. μία εταιρεία, ένα σχολείο κ.ο.κ.) να λάβουν τις απαραίτητες πρωτοβουλίες, προκειμένου να αυξήσουν ή να διατηρήσουν τα κίνητρα των εργαζομένων (Lan et al., 2013).

Κατά ανάλογο τρόπο, η αξιοποίηση των προσανατολισμών εργασίας από τους επαγγελματικούς συμβούλους μπορεί να συμβάλει στη διερεύνηση του οραματισμού μέλλοντος των ατόμων και στο σχεδιασμό της επαγγελματικής τους πορείας που ευθυγραμμίζεται με τα μακροπρόθεσμα σχέδιά τους. Τέλος, οι προσανατολισμοί εργασίας μπορεί να βοηθήσουν τους ανθρώπους από διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια να αναδείξουν τους λόγους που αναζητούν εργασία και να κατανοήσουν το ρόλο που η εργασία διαδραματίζει στη δική τους ζωή και στο περιβάλλον που διαβιώνουν, ενισχύοντας έτσι, την επανένταξή τους (Willner, Lipshits-Brazilier & Gati, 2019).

Εργασιακή δυσχέρεια και προσέγγιση επαγγελματικών αποφάσεων

Η εργασιακή δυσχέρεια (μειωμένη ικανότητα ή δυνατότητα) (career distress) αναφέρεται στο αίσθημα δυσφορίας στη διαδικασία λήψης απόφασης, και περιλαμβάνει μια σειρά από αρνητικά συναισθήματα, καθώς επίσης την αποφυγή σχέσεων σταδιοδρομίας, καθορισμού στόχων ή έλλειψης νοήματος και σκοπού για την εργασία (Creed & Gagliardi, 2015). Για το λόγο αυτό, η εργασιακή δυσχέρεια μπορεί να καταστείλει ένα πλήθος συμπεριφορών που συνδέονται με την επαγγελματική μας ανάπτυξη και οι οποίες αναδεικνύουν την έλλειψη προσωπικής επάρκειας στη διερεύνηση επαγγελματικών ενδιαφερόντων, την υποβαθμισμένη διαμόρφωση επαγγελματικής ταυτότητας, την έντονη παρουσία επαγγελματικής αναποφασιστικό-

τητας, την εκδήλωση αντίληψης συνεχόμενων προβλημάτων στο σχεδιασμό σταδιοδρομίας, τη μείωση ενδιαφέροντος για τις σπουδές, το άγχος και την κατάθλιψη (Creed, et al., 2015). Από θεωρητικής άποψης, η εργασιακή δυσχέρεια οφείλεται στη μη επιτυχή εκπλήρωση των εξελικτικών καθηκόντων της σταδιοδρομίας ενός ατόμου, ενώ από πρακτικής άποψης σηματοδοτεί μια κοινή αιτία άγχους που αναγκάζει έναν μεγάλο αριθμό ατόμων να προσέρχεται στις συμβουλευτικές υπηρεσίες αντιμετωπίζοντας διάφορα επαγγελματικά ζητήματα (Benton, et al., 2003).

Πρόσφατες έρευνες υποστηρίζουν ότι η εργασιακή δυσχέρεια αλληλεπιδρά με τον πολιτισμό, καθώς ένα πλήθος παραγόντων από το περιβάλλον, όπου το άτομο διαβιώνει, επηρεάζει τις επαγγελματικές του αποφάσεις (Sensoy & Siyez, 2018) και γενικότερα τη συμπεριφορά του, όταν προβαίνει στη διαχείριση των επαγγελματικών του επιλογών (Argyropoulou & Kaliris, 2018). Για παράδειγμα, ένα ατομικιστικό ή κολεκτιβιστικό πλαίσιο αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την κατανόηση της εξέλιξης της σταδιοδρομίας (Kidd, 2006), καθώς σε ένα ατομικιστικό πλαίσιο το άτομο είναι συναισθηματικά αδέσμευτο και ανεξάρτητο από άλλους, πιο αποφασισμένο στο να εκπληρώσει τους προσωπικούς του στόχους και να επιδιώξει την επίτευξή τους παρά τα εμπόδια και τις δυσκολίες, ενώ σε ένα κολεκτιβιστικό πλαίσιο, γονείς, συνεργάτες και στενοί φίλοι έχουν ισχυρές επιρροές στις αποφάσεις σταδιοδρομίας.

Επιπλέον, οι σημαντικές εξελίξεις που συντελούνται με ραγδαίο ρυθμό σε όλους σχεδόν τους τομείς της δραστηριότητας του ανθρώπου επηρεάζουν, σε μεγάλο βαθμό, την επαγγελματική του ζωή, η οποία μεταβάλλεται συνεχώς δημιουργώντας μια νέα τάξη πραγμάτων που την χαρακτηρίζουν η αβεβαιότητα και η αμφισβήτηση (Φλουρής & Πασιάς, 1997), η οποία συνοδεύεται από πολλές προκλήσεις, αλλά και φόβους και αγωνία για το μέλλον. Παράλληλα, η αβεβαιότητα ως προς την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων, κυρίως των νέων, αλλά και η ανασφάλεια των ήδη εργαζομένων, συμβάλλουν στην αύξηση του επαγγελματικού άγχους, το οποίο, όταν υπάρχει σε μεγάλο βαθμό, επηρεάζει αρνητικά όχι μόνο τη ψυχική υγεία του ατόμου, αλλά και τη σωματική (Κασσωτάκης, 2014). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται ψυχολογικές διαταραχές της συμπεριφοράς από την απλή αγχώδη κατάσταση έως τη βαριά κατάθλιψη, που οφείλονται συνήθως στο άγχος, το οποίο με τη σειρά του συνδέεται με τη δυσκολία εύρεσης εργασίας, την αβεβαιότητα της επαγγελματικής αποκατάστασης και την ανασφάλεια της απασχόλησης. Οι συνέπειες είναι ακόμη πιο δυσάρεστες για εκείνους που ασκούν δραστηριότητες που εκλείπουν, και ιδιαίτερα για όσους δεν έχουν τη δυνατότητα - λόγω ηλικίας ή έλλειψης ευκαιριών - να ανανεώσουν την επαγγελματική τους κατάρτιση και να αρχίσουν νέα «καριέρα».

Όλες οι παραπάνω συνθήκες απαιτούν μία ριζική αναθεώρηση των υπη-

ρεσιών επαγγελματικού προσανατολισμού και συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία. Η αξιοποίηση πιο σύνθετων και συχνά μη προβλέψιμων παραγόντων και γεγονότων, που δρουν μέσα σε ένα περιβάλλον εργασιακής ρευστότητας, έχει συμβάλλει στη διαμόρφωση και υιοθέτηση προσεγγίσεων που εναρμονίζονται καλύτερα με τη σύγχρονη πραγματικότητα και που μπορούν να βελτιώσουν τις συμβουλευτικές πρακτικές προκειμένου να ανταποκρίνονται καλύτερα στις ανάγκες των ατόμων. Για παράδειγμα, οι θεωρητικές προσεγγίσεις της αφηγηματικής συμβουλευτικής για τη σταδιοδρομία (Maree & Di Fabio, 2015; Patton & Machon, 2006) που αναδεικνύουν την αντίληψη ότι η επαγγελματική πορεία των ατόμων είναι αποτέλεσμα της «κατασκευής» και της απόδοσης νοήματος και σκοπού στο ρόλο της εργασίας, παρά τις αναθεωρήσεις και αναμορφώσεις εργασιακών θεσμών, μπορεί να αποβούν ευεργετικές στην κατανόηση της σταδιοδρομίας ως ενός ζητήματος σχεδιασμού ζωής (Savickas et al., 2009). Έτσι, ανεξάρτητα από τον προσανατολισμό εργασίας που κάποιος διαμορφώνει στην επαγγελματική του ζωή, εάν το επάγγελμα που εξασκεί του προσφέρει τον επιθυμητό βαθμό αυτο-αξίας, αυτό-κατεύθυνσης και αυτο-διαχείρισης, τότε μπορεί να αξιοποιήσει τα δυνατά στοιχεία της προσωπικότητάς του, να αντλήσει ικανοποίηση και να συμβάλλει στην ψυχολογική του ευημερία.

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός-ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της νοηματοδότησης των φοιτητών/τριών αναφορικά με την εργασία τους, μέσω του ερωτηματολογίου Προσανατολισμού Εργασίας (Work Orientation Questionnaire - WOQ, Willner, Lipshits-Braziler & Gati, 2019). Συγκεκριμένα, η έρευνα επιχειρεί να μελετήσει τον τρόπο με τον οποίο (ή τους τρόπους με τους οποίους) οι φοιτητές και φοιτήτριες αντιλαμβάνονται την υπάρχουσα ή και μελλοντική τους εργασία βάσει των προσανατολισμών εργασίας. Ακόμη, η έρευνα επιδιώκει να μελετήσει τη συνάφεια μεταξύ των διαφορετικών προσανατολισμών εργασίας και της επαγγελματικής δυσχέρειας, ένα αντικείμενο το οποίο δεν έχει διερευνηθεί έως τώρα στην Ελλάδα. Η μέτρηση της επαγγελματικής δυσχέρειας ολοκληρώθηκε με τη χρήση της Κλίμακας Εργασιακής Δυσχέρειας (Career Distress Scale- CDS, Creed, Hood, Praskova, Makransky, 2016/Sensoy & Siyez, 2018). Συνεπώς, η παρούσα έρευνα αξιοποιεί δύο νέα εργαλεία που μπορούν να εφαρμοστούν στο πλαίσιο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και δύνανται να συνδράμουν τόσο στην υποστήριξη των συμβουλευόμενων ατόμων, όσο και στην προαγωγή και υποβοήθηση των συμβούλων κατά την παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από την μελέτη της διεθνούς (κυρίως) βιβλιογραφίας είναι:

- Πως νοηματοδοτούν οι φοιτητές/τριες την εργασία τους;
- Υπάρχει συνάφεια μεταξύ των διαφορετικών προσανατολισμών εργασίας και της επαγγελματικής δυσχέρειας των φοιτητών/τριών;
- Πως οι ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλο, ηλικία, κατάσταση εργασίας, επίπεδο σπουδών) επηρεάζουν τους προσανατολισμούς εργασίας και τα επίπεδα επαγγελματικής δυσχέρειας των φοιτητών/τριών;
- Ποιες είναι οι προτάσεις πρακτικής εφαρμογής που μπορούν να διαμορφωθούν;

Δείγμα - διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δείγμα 135 φοιτητών/τριών προπτυχιακού και μεταπτυχιακού κύκλου σπουδών στον επιστημονικό κλάδο των Κοινωνικών Επιστημών του ΕΚΠΑ. Στην έρευνα συμμετείχαν 84 (62.3%) γυναίκες και 51 (37.7%) άντρες, ενώ 51 (37.7 %) ήταν προπτυχιακοί και 84 (62.3 %) μεταπτυχιακοί φοιτητές/τριες. Ως προς την ηλικία τους, 46.6% του δείγματος ήταν μεταξύ 20 έως 30 ετών, 34.2% μεταξύ 31 και 40 ετών και 19.2% μεταξύ 41 και 50 ετών. Από το σύνολο του δείγματος, 34.81% του συνολικού δείγματος δήλωσε ότι δεν εργάζεται, ενώ το 65.19% (N= 88) δήλωσε ότι εργάζεται (51% με καθεστώς πλήρους απασχόλησης και 49% με μερικής απασχόλησης). Αναφορικά με την ικανοποίηση από την εργασία τους, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εργαζόμενων φοιτητών/τριών καταδεικνύει ότι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι (M.O.= 6.75, T.A.= 1.15).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2019-2020. Συγκεκριμένα, ολοκληρώθηκε ομαδική χορήγηση των ερωτηματολογίων μέσα στις αίθουσες διδασκαλίας, εφόσον οι φοιτητές/τριες ενημερώθηκαν εξ αρχής για τον σκοπό της έρευνας, την προαιρετική συμμετοχή τους και τη διασφάλιση της ανωνυμίας. Στις περιπτώσεις που οι φοιτητές/τριες αντιμετώπιζαν προβλήματα στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δίνονταν οι απαραίτητες διευκρινίσεις. Ο μέσος όρος διάρκειας χορήγησης των ερωτηματολογίων ήταν περίπου 15'.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Εργασίας. Για τη μέτρηση των προσανατολισμών εργασίας χρησιμοποιήθηκε το Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Εργασίας (Work Orientation Questionnaire - WOQ, Willner, Lipshits-Braziler & Gati, 2019). Η μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα ολοκληρώθηκε από τον πρώτο συγγραφέα της παρούσας εργασίας, ύστερα

από άδεια χρήσης από τους κατασκευαστές. Το Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμού Εργασίας περιλαμβάνει 26 προτάσεις-δηλώσεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αξιολογήσουν τον βαθμό στον οποίο τους περιγράφει κάθε ερώτηση, χρησιμοποιώντας μια επτάβαθμη κλίμακα Likert, (από 1= «Δεν με περιγράφει καθόλου» έως 7= «Με περιγράφει πάρα πολύ καλά»). Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, οι προσανατολισμοί με τους οποίους τα άτομα αποδίδουν νόημα στην εργασία τους είναι: 1) *Επάγγελμα* (κοινωνικό καθήκον), 2) *Δουλειά* (οικονομικές απολαβές), 3) *Κοινωνική ενσωμάτωση* (αίσθημα «ανήκειν»), 4) *Σταδιοδρομία* (εξέλιξη και επιρροή), 5) *Απασχολησιμότητα* (συμπληρώνοντας το χρόνο αδράνειας με δραστηριότητες). Στην παρούσα έρευνα, οι συντελεστές εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's α) για κάθε προσανατολισμό εργασίας ήταν υψηλοί καθώς κυμάνθηκαν από 0.84 έως 0.70.

Κλίμακα Εργασιακής Δυσχέρειας. Για τη μέτρηση της εργασιακής δυσχέρειας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Εργασιακής Δυσχέρειας (Career Distress Scale- CDS, Creed, Hood, Praskova, Makransky, 2016/Şensoy & Siyez, 2018). Η μετάφραση και προσαρμογή στην ελληνική γλώσσα ολοκληρώθηκε από τον πρώτο συγγραφέα της παρούσας εργασίας, ύστερα από άδεια χρήσης από τους κατασκευαστές. Η Κλίμακα Εργασιακής Δυσχέρειας περιλαμβάνει 9 προτάσεις-δηλώσεις. Οι συμμετέχοντες/ουσες καλούνται να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο τους περιγράφει κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας μια εξάβαθμη κλίμακα Likert, (από 1= «Διαφωνώ απόλυτα», έως 6= «Συμφωνώ απόλυτα»). Σύμφωνα με την επιβεβαιωτική ανάλυση των Şensoy & Siyez (2018), η κλίμακα καταλήγει σε δύο διαστάσεις: «Αντιλαμβανόμενα Εμπόδια» και «Αρνητικά Συναισθήματα». Στην παρούσα έρευνα υιοθετούμε την επιβεβαιωτική ανάλυση των δύο παραπάνω ερευνητών αποδεχόμενοι την αντίληψη ότι η Ελλάδα φαίνεται να αναδεικνύει περισσότερο χαρακτηριστικά μιας κολεκτιβιστικής κοινωνίας. Ο συντελεστής εσωτερικής αξιοπιστίας (Cronbach's α) για τη συνολική κλίμακα ήταν αρκετά υψηλός 0.87.

Δημογραφικά-ατομικά στοιχεία. Κατασκευάστηκε αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο ατομικών-δημογραφικών στοιχείων που περιελάμβανε ερωτήσεις για το φύλο, την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, το είδος και την κατάσταση εργασίας-απασχόλησης, καθώς και της ικανοποίησης που αντλούν από αυτή όσοι/ες εργάζονται.

Αποτελέσματα

Αρχικά, υπολογίστηκαν οι δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για τις πέντε υπο-κλίμακες του ερωτηματολογίου Προσανατολισμού Εργασίας και τις δύο διαστάσεις της Κλίμακας Εργασιακής Δυσχέρειας. Από τα απο-

τελέσματα παρατηρήθηκε ότι οι φοιτητές/τριες στο σύνολο τους σημείωσαν υψηλούς μέσους όρους στους προσανατολισμούς «Σταδιοδρομία» (Μ.Ο.= 5.62, Τ.Α.= 1.14) και «Κοινωνική Ενσωμάτωση» (Μ.Ο.= 5.58, Τ.Α.= 0.84), ενώ μέτριο προς υψηλό μέσο όρο στον προσανατολισμό «Επάγγελμα» (Μ.Ο.= 5.29, Τ.Α.= 1.03). Ακολουθούν ο προσανατολισμός «Απασχολησιμότητα» (Μ.Ο.= 4.28, Τ.Α.= 1.22) και με χαμηλότερο μέσο όρο ο προσανατολισμός «Δουλειά» (Μ.Ο.= 2.84, Τ.Α.= 1.24). Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι φοιτητές/τριες νοσηματοδοτούν την εργασία τους περισσότερο υπό όρους εξέλιξης και επιρροής που διαμορφώνουν παράλληλα το αίσθημα του ανήκειν, παρά ως ένα κοινωνικό καθήκον. Σε ακόμη μικρότερο βαθμό, οι φοιτητές/τριες νοσηματοδοτούν την εργασία τους ως συμπλήρωση του χρόνου αδράνειάς τους ή ως πηγή των οικονομικών απολαβών τους. Όσον αφορά στις διαστάσεις της Εργασιακής Δυσχέρειας οι φοιτητές/τριες είχαν μέτριο προς χαμηλό μέσο όρο στη διάσταση «Αρνητικά Συναισθήματα» (Μ.Ο.= 2.77, Τ.Α.= 1.22) και ακόμη χαμηλότερο στη διάσταση «Αντιλαμβανόμενα Εμπόδια» (Μ.Ο.= 1.92, Τ.Α.= .90).

Το αποτέλεσμα από τη συσχέτιση του φύλου με τους Προσανατολισμούς Εργασίας προέκυψε στατιστικώς ασήμαντο. Δηλαδή, η κατανομή των φοιτητών δεν διαφέρει σημαντικά από την αντίστοιχη κατανομή των φοιτητριών στις παραπάνω διαστάσεις. Ωστόσο, στις διαστάσεις της Εργασιακής Δυσχέρειας το φύλο βρέθηκε ότι διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($t = -1.54$, $df = 115$, $p < .01$) τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών στη διάσταση «Αρνητικά Συναισθήματα». Συγκεκριμένα, οι γυναίκες είχαν μεγαλύτερη βαθμολογία (Μ.Ο.= 2.82, Τ.Α.=1.25) σε σχέση με τους άντρες (Μ.Ο.= 2.32, Τ.Α.=0.94). Αντίστοιχα, η κατάσταση εργασίας των συμμετεχόντων/ουσών δεν διαφοροποίησε σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο τις απαντήσεις τους ως προς τους Προσανατολισμούς Εργασίας. Ωστόσο, στις διαστάσεις της Εργασιακής Δυσχέρειας, η κατάσταση εργασίας βρέθηκε ότι διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ($t = -1.32$, $df = 116$, $p < .01$) τις απόψεις των υποκειμένων στη διάσταση «Αρνητικά Συναισθήματα», όπου οι άνεργοι/ες φοιτητές/τριες συγκέντρωσαν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 3.02) σε σχέση με τους/ις εργαζόμενους/ες (Μ.Ο.= 2.68).

Σχετικά με την επίδραση του είδους της απασχόλησης (πλήρης ή μερική) στις απόψεις των φοιτητών/τριών αναφορικά με τους Προσανατολισμούς Εργασίας, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την «Κοινωνική Ενσωμάτωση» ($t = .56$, $df = 86$, $p < .01$). Ειδικότερα, οι εργαζόμενοι με πλήρη απασχόληση είχαν υψηλότερο μέσο όρο (Μ.Ο.= 5.36, Τ.Α.=0.71) σε σχέση με τους εργαζόμενους μερικής απασχόλησης (Μ.Ο.= 5.26, Τ.Α.=0.99). Τέλος, η συσχέτιση του είδους των σπουδών (προπτυχιακό/μεταπτυχιακό) δεν διαφοροποίησε τις απαντήσεις των φοιτητών/τριών ως προς τη νοσηματοδότησή τους για την εργασία και την Εργασιακή Δυσχέρεια, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο.

Επιπρόσθετα, διερευνήθηκε η συσχέτιση μεταξύ των απαντήσεων των συμμετεχόντων στο Ερωτηματολόγιο Προσανατολισμοί Εργασίας και της Κλίμακας Εργασιακής Δυσχέρειας (Πίνακας 1).

Πίνακας 1:
Δείκτες συνάφειας (Pearson r) μεταξύ των υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου Προσανατολισμοί Εργασίας και της Κλίμακας Εργασιακής Δυσχέρειας.

Κλίμακες	Π1	Π2	Π3	Π4	Π5	Π6	Π7
1. Επάγγελμα	1						
2. Δουλειά	-.37**	1					
3. Σταδιοδρομία	.46**	-.01	1				
4. Απασχολησιμότητα	.49**	-.02*	.21*	1			
5. Κοινωνική Ενσωμάτωση	.46**	-.06	.33**	.27**	1		
6. Αντιλαμβανόμενα Εμπόδια	-.22*	.30**	-.21*	-.08	.77	1	
7. Αρνητικά Συναισθήματα	-.15	.34**	-.03	.07	-.01	.62**	1

* Η συνάφεια είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας .05.

** Η συνάφεια είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο σημαντικότητας .01.

Παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ του Προσανατολισμού Εργασίας «Επάγγελμα» με τον Προσανατολισμό Εργασίας «Δουλειά» ($r = -.37, p < .01$) και τη διάσταση «Αντιλαμβανόμενα Εμπόδια» ($r = -.22, p < .05$). Αντίθετα, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συνάφειες με τους Προσανατολισμούς Εργασίας «Σταδιοδρομία» ($r = .46, p < .01$), «Απασχολησιμότητα» ($r = .49, p < .01$) και «Κοινωνική Ενσωμάτωση» ($r = .46, p < .01$). Επίσης, ο Προσανατολισμός Εργασίας «Δουλειά» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με τις διαστάσεις της Εργασιακής Δυσχέρειας «Αντιλαμβανόμενα Εμπόδια» ($r = -.30, p < .01$) και «Αρνητικά Συναισθήματα» ($r = .34, p < .01$), ενώ αρνητική συσχέτιση με τον Προσανατολισμό Εργασίας «Απασχολησιμότητα» ($r = -.02, p < .05$). Ακόμη, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συνάφειες μεταξύ του Προσανατολισμού Εργασίας «Σταδιοδρομία» και των Προσανατολισμών Εργασίας «Κοινωνική Ενσωμάτωση» ($r = .33, p < .01$) και «Απασχολησιμότητα» ($r = .33, p < .05$), ενώ παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συνάφεια με τα «Αντιλαμβανόμενα Εμπόδια» ($r = -.21, p < .05$). Επιπλέον, ο Προσανατολισμός Εργασίας «Απασχολησιμότητα» παρουσιάζει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση με την «Κοινωνική Ενσωμάτωση» ($r = .27, p < .01$). Τέλος, η διάσταση «Αρνητικά Συναισθήματα» της Εργασιακής Δυσχέρειας

ας παρουσιάζει υψηλή θετική συνάφεια με τη διάσταση «Αντιλαμβανόμενα Εμπόδια» ($r = .62, p < .01$).

Πραγματοποιήθηκε, επίσης, ανάλυση παλινδρόμησης, προκειμένου να διερευνηθεί αν οι ανεξάρτητες μεταβλητές μπορούν να προβλέψουν τις τιμές της εξαρτημένης μεταβλητής, να εκτιμηθεί, δηλαδή η προβλεπτική ισχύς της εργασιακής δυσχέρειας (ανεξάρτητες μεταβλητές) ως προς τους προσανατολισμούς εργασίας (εξαρτημένες μεταβλητές). Στην ανάλυση Γραμμικής Συσχέτισης βρέθηκε να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του Προσανατολισμού Εργασίας «Δουλειά» με την Εργασιακή Δυσχέρεια ($\rho = .403$) (Δουλειά: $B = .273, p = .00$).

Συζήτηση

Τα αποτελέσματα της έρευνας καταδεικνύουν αρχικά ότι οι φοιτητές/τριες του δείγματος είναι αρκετά ικανοποιημένοι/ες από την τρέχουσα εργασιακή τους ενασχόληση. Το εύρημα αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό για την ερμηνεία των υπόλοιπων αποτελεσμάτων, καθώς διαμορφώνεται ένα ερμηνευτικό πλαίσιο που αντανακλά την εκπλήρωση προσδοκιών, αναγκών και αξιών στις επαγγελματικές επιλογές των υποκειμένων. Στο σύνολο του δείγματος, οι φοιτητές/τριες αντιλαμβάνονται την εργασία τους περισσότερο ως «Σταδιοδρομία» και «Κοινωνική Ενσωμάτωση» και λιγότερο ως «Επάγγελμα». Η υψηλή σημασία που αποδίδουν οι φοιτητές/τριες στο νόημα της εργασίας τους ως εξέλιξη και επιρροή, συνυφασμένο με το αίσθημα του «ανήκειν», ενδέχεται να σχετίζεται με την επιθυμία τους να αποκτήσουν υψηλότερη κοινωνική θέση, εξουσία και προαγωγή κατά την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας τους, καθώς και με την αίσθηση ότι αποτελούν μέρος μιας κοινότητας που τους προσφέρει ένα αίσθημα ανιδιοτέλειας στην αναζήτηση των επαγγελματικών τους ενασχολήσεων. Δηλαδή, την αίσθηση ότι εργάζονται όχι μόνο για να ωφελήσουν ένα ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, αλλά και ότι το επιτυγχάνουν αυτό σε συνεργασία με άλλα άτομα (Blustein, 2011).

Κατά ανάλογο τρόπο, φαίνεται ότι νοηματοδοτούν την εργασία τους ως κοινωνικό καθήκον υιοθετώντας την αντίληψη ότι η εργασία τους συμβάλλει στη βελτίωση του κόσμου (Steger, Dik, & Duffy, 2012). Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι συμμετέχοντες/ουσες προέρχονται από τον χώρο των Κοινωνικών Επιστημών, ο οποίος επικεντρώνεται είτε στην κατανόηση της συμπεριφοράς των ανθρώπων είτε στην αγωγή, την εκπαίδευση ή την εξέταση της κοινωνικής ζωής διακριτών ατόμων, ομάδων και κοινωνιών. Σε μικρότερο βαθμό φαίνεται να νοηματοδοτούν οι φοιτητές/τριες την εργασία τους ως «Απασχολησιμότητα» και σε ακόμη μικρότερο ως «Δουλειά». Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι δεν αντιλαμβάνο-

νται μια επαγγελματική δραστηριότητα ως έναν τρόπο που απλά γεμίζει το χρόνο τους, ή που απλώς τους προσφέρει οικονομικές ανταμοιβές, αλλά ως έναν τρόπο με τον οποίο η επαγγελματική τους δραστηριότητα θα συνδράμει τόσο στην επίτευξη των προσωπικών στόχων τους, όσο και των κοινωνικών, συνδράμοντας στο ευρύτερο κοινωνικό καλό. Αναφορικά, η Di Fabio (2014) επισημαίνει ότι η επίγνωση του αυθεντικού εαυτού συνίσταται στη γνώση της στοχοθεσίας ενός ατόμου, η οποία, όμως, συνδέεται όχι μόνο με το ίδιο το άτομο, αλλά και με την ευρύτερη κοινωνία.

Όσον αφορά στην εργασιακή δυσχέρεια, οι φοιτητές/-τριες παρουσίασαν σχετικά μέτρια προς χαμηλά επίπεδα, δείχνοντας ότι δεν βιώνουν συναισθήματα δυσφορίας για τη λήψη των επαγγελματικών τους αποφάσεων, αλλά ούτε και αρνητικά συναισθήματα για τον καθορισμό στόχων ή την έλλειψη νοήματος και σκοπού για την εργασία (Creed & Gagliardi, 2015). Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι οι νέοι και νέες στην Ελλάδα συνήθως συμβουλεύονται την οικογένειά τους, όταν διαμορφώνουν σχέδια σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Μυλωνάς & Αργυροπούλου, 2003; Χαροκοπάκη, 2012), με αποτέλεσμα να βιώνουν χαμηλότερη αγωνία στη διερεύνηση της επαγγελματικής τους πορείας. Ακόμη, ενδεχομένως η επαγγελματική γνώση (γνώση για τον εαυτό και το επάγγελμα) να ενισχύει τον αυτοπροσδιορισμό των συμμετεχόντων/ουσών, συμβάλλοντας κατ' αυτόν τον τρόπο στη μείωση της δυσφορίας (εσωτερικές συγκρούσεις και παράλογες πεποιθήσεις) στον σχεδιασμό και την υλοποίηση των επαγγελματικών τους αποφάσεων (Sampson, et al., 1996; Szentagotai & Freeman, 2007).

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει ότι οι γυναίκες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων αναφορικά με την εργασιακή δυσχέρεια συγκριτικά με τους άνδρες. Το εύρημα συνηγορεί με το γεγονός ότι η ταυτότητα φύλου επηρεάζει τη λήψη των επαγγελματικών αποφάσεων -και κατά συνέπεια- τη διαχείριση της επαγγελματικής σταδιοδρομίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Παυλόπουλος, 2006). Ήδη από το 1955 ο Simon κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι γυναίκες βιώνουν μεγαλύτερα ποσοστά δυσχέρειας σε σχέση με τους άνδρες, αναφορικά με την εναρμόνιση των πολλαπλών ρόλων τους σε επίπεδο συνδυασμού οικογένειας και εργασίας. Παράλληλα, σύγχρονες έρευνες και μετα-αναλύσεις συνεχίζουν να καταλήγουν σε αντίστοιχα αποτελέσματα (Simon, 2014; Harvey et al., 2017; Bilodeau, Marchand & Demers, 2019).

Επιπλέον, οι άνεργοι/ες φοιτητές/τριες εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα αρνητικών συναισθημάτων εργασιακής δυσχέρειας, συγκριτικά με τους εργαζομένους. Ενδεχομένως, οι άνεργοι φοιτητές/τριες να αντιμετωπίζουν μεγαλύτερες δυσκολίες σε επίπεδο μετάβασης, κάτι το οποίο συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης, και ως εκ τούτου η αίσθηση δυσφορίας εντείνει τη βίωση αρνητικών συναισθημάτων. Στο

πλαίσιο των κοινωνικο-οικονομικών αλλαγών, της κοινωνικής αστάθειας και της οικονομικής κρίσης που χαρακτηρίζει τον πλανήτη τα τελευταία χρόνια, η εργασιακή δυσχέρεια φαίνεται ότι προκαλεί αβεβαιότητα, ανασφάλεια και αρνητικά συναισθήματα (π.χ. φόβος, άγχος), με αποτέλεσμα οι άνθρωποι να αισθάνονται αποπροσανατολισμένοι και ανεπαρκείς για να επιλέξουν μια σταδιοδρομία και να αποδώσουν νόημα στην οικοδόμηση της επαγγελματικής τους διαδρομής. Αντίστοιχα ερευνητικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι η ανεργία σχετίζεται θετικά με τα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης (Τούντας, 2001) και ευρύτερα με τα αρνητικά συναισθήματα, καθώς η ανεργία συνιστά έναν σταθερό χώρο αβεβαιότητας (Παναγιωτόπουλος, 2005). Τέλος, οι εργαζόμενοι με πλήρη απασχόληση νοηματοδοτούν την εργασία τους περισσότερο ως «Κοινωνική ενσωμάτωση», αντανακλώντας το αίσθημα του «ανήκειν», συγκριτικά με τους εργαζόμενους μερικώς απασχόλησης. Το εύρημα αυτό καταδεικνύει ότι η εργασιακή μονιμότητα και συνέχεια λειτουργεί θετικά στον κοινωνικό δεσμό που συνδέει τα μέλη μιας κοινωνικής ομάδας μεταξύ τους, αλλά και με το σύνολο της κοινωνίας, γεγονός που λειτουργεί θετικά στην προώθηση μακροπρόθεσμων επαγγελματικών σχεδίων (Παπαδοπούλου, 2012).

Επιπροσθέτως, η σχέση του προσανατολισμού εργασίας «Επάγγελμα» (κοινωνικό καθήκον) με τους προσανατολισμούς εργασίας «Σταδιοδρομία» (εξέλιξη και επιρροή), «Απασχολησιμότητα» (συμπλήρωση χρόνου αδράνειας με δραστηριότητες) και «Κοινωνική Ενσωμάτωση» (αίσθημα ανήκειν) βρέθηκε θετική, ενώ αρνητική βρέθηκε με τον προσανατολισμό εργασίας «Δουλειά» (οικονομικές απολαβές). Επεξηγηματικά, φοιτητές/-τριες που αντιλαμβάνονται την εργασία τους ως κοινωνικό καθήκον επιδεικνύουν ενεργό συμπεριφορά στη διαχείριση της επαγγελματικής τους πορείας και δεν επιθυμούν μόνο την οικονομική αποζημίωση της επαγγελματικής τους απασχόλησης. Παρόμοιες συσχετίσεις παρατηρούνται και με τους υπόλοιπους προσανατολισμούς εργασίας, γεγονός που ενισχύει την αντίληψη ότι, όσο αυξάνεται η απόδοση αυθεντικού και κοινωνικού νοήματος στην εργασία ενός ατόμου, τόσο μειώνεται η νοηματοδότηση της εργασίας ως πηγή οικονομικών απολαβών. Συνεπώς, η πλήρωση του αυθεντικού προσωπικού και κοινωνικού σχεδίου συμβάλλει στην ενδυνάμωση του ατόμου και την αυτογνωσία του, προάγοντας τον οραματισμό, τον σχεδιασμό και την επίτευξη των επαγγελματικών του φιλοδοξιών καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του. Αξίζει να σημειωθεί η θετική σχέση του προσανατολισμού εργασίας «Δουλειά» με τις διαστάσεις της εργασιακής δυσχέρειας «Αντιλαμβανόμενα Εμπόδια» και «Αρνητικά Συναισθήματα» και η αρνητική σχέση των παραπάνω διαστάσεων με τους υπόλοιπους προσανατολισμούς εργασίας. Μάλιστα, η εργασιακή δυσχέρεια αναδεικνύεται ως σημαντική μεταβλητή στην απόδοση νοήματος στη σταδιοδρομία ως «Δουλειά», εύρημα που δείχνει ότι η παρουσία αρνητικών συναισθημάτων στη διαχείριση των

επαγγελματικών μας αποφάσεων ενδέχεται να μειώσει την αποτελεσματική διερεύνηση στο σχεδιασμό της σταδιοδρομίας. Συγκεκριμένα, καταδεικνύεται ότι, όταν ένα άτομο βιώνει επαγγελματική δυσχέρεια, τότε είναι πολύ πιο πιθανό να νοηματοδοτεί την εργασία τους ως *Δουλειά* και άρα να δίνει έμφαση καθαρά στις οικονομικές απολαβές, απομονώνοντας λοιπούς προσανατολισμούς που φέρουν είτε προσωπικά ερείσματα (π.χ. *Σταδιοδρομία, Απασχολησιμότητα*) είτε κοινωνικά (π.χ. *Επάγγελμα, Κοινωνική Ενσωμάτωση*).

Ένας σημαντικός περιορισμός της έρευνας είναι ότι το δείγμα αντιπροσωπεύει φοιτητές/τριες από ΑΕΙ μόνο μιας περιφέρειας της χώρας, την Αττική. Μελλοντικές έρευνες χρειάζεται να περιλαμβάνουν διευρυμένο δείγμα φοιτητών/τριών από όλες τις περιφέρειες της χώρας. Πρέπει επίσης να αναφερθεί ότι όλα τα δεδομένα προέκυψαν από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, στοιχείο που, ως ένα βαθμό, ενδέχεται να επηρεάζει τις μετρήσεις.

Προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Οι σύμβουλοι σταδιοδρομίας και επαγγελματικού προσανατολισμού χρειάζεται να λαμβάνουν υπόψη ότι η αρνητική εμπειρία των ατόμων σχετικά με την εργασιακή δυσχέρεια μπορεί να συνιστά αποτέλεσμα του τρόπου με τον οποίο ερμηνεύουν τα γεγονότα, όταν προβαίνουν σε επαγγελματικές αποφάσεις. Ο επαγγελματικός σύμβουλος πρέπει να υποστηρίξει το άτομο να αναδομήσει τον τρόπο ερμηνείας των αρνητικών εμπειριών στη διαχείριση της σταδιοδρομίας του και να ενδυναμώσει τις θετικές του εμπειρίες, οι οποίες μπορεί να συμβάλλουν στην ψυχολογική του ευημερία και εναρμόνισή του με το εργασιακό ή/και κοινωνικό περιβάλλον. Στο πλαίσιο των νέων προσεγγίσεων συμβουλευτικής και ανάπτυξης της σταδιοδρομίας η επίκληση γνωστικών τεχνικών από τον σύμβουλο, όπως η αναγνώριση των υποθέσεων πίσω από τις πεποιθήσεις που εκφράζει το άτομο, η εξέταση των ασυνεπειών ανάμεσα στα λόγια και τις πράξεις, η αντιμετώπιση των δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών, η πρόκληση και αντίκρουση της παράλογης επιχειρηματολογίας του συμβουλευόμενου και η προσπάθεια εκτίμησης πολύ βαθιά ριζωμένων πεποιθήσεων, συμβάλλουν στην τροποποίηση των δυσλειτουργικών σχέψεων, ενώ ταυτόχρονα επενεργούν στην διαχείριση και αυτορρύθμιση των αρνητικών συναισθημάτων (Θωμοπούλου, 2011).

Η αξιοποίηση των αφηγηματικών προσεγγίσεων στη συμβουλευτική για την ανάπτυξη της σταδιοδρομίας αποτελούν μεθοδολογικά πρότυπα στα χέρια των επαγγελματικών συμβούλων, καθώς επιτρέπουν στους ωφελούμενους να αποκομίζουν οφέλη από την εργασία τους (κοινωνική σύνδεση, αίσθηση σκοπού, αίσθημα ικανότητας) αναπτύσσοντας νέα νοήματα στην επαγγελματική τους ζωή και διαμορφώνοντας αυθεντικές ενέργειες για

την υλοποίηση των στόχων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Βασικό εργαλείο στη συμβουλευτική πρακτική μπορεί να αποδειχθούν οι παρεμβάσεις αναστοχαστικότητας, οι οποίες βοηθούν τους ωφελούμενους να αναστοχαστούν σε σχέση με τις προσωπικές τους δυνάμεις και δυνατότητες, προκειμένου να προωθήσουν τη βελτίωση του «αυθεντικού τους εαυτού» (Di Fabio & Maree, 2016), διαμορφώνοντας έτσι μια διαφορετική προοπτική στον προσανατολισμό και τη διαχείριση της σταδιοδρομίας τους. Υπό το πρίσμα αυτό, η αξιοποίηση της αναστοχαστικότητας μπορεί να διαδραματίσει καθοριστικό ρόλο στον τρόπο που το άτομο σκέφτεται στην προσωπική και επαγγελματική του ζωή. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, οι επαγγελματικές διαδρομές των ατόμων επιτρέπουν στο άτομο όχι μόνο «να γνωρίζει πώς να κάνει κάτι», αλλά και «να γνωρίζει πώς να είναι», καθώς και «να γνωρίζει πώς να γίνει» (Bangali & Guichard, 2012).

Τέλος, η συνέργεια ποσοτικών και ποιοτικών μεθόδων μπορεί να καταστεί ιδιαίτερα ωφέλιμη στη συμβουλευτική πρακτική, καθώς εξατομικεύει τη συμβουλευτική διαδικασία σύμφωνα με τις ιδιαίτερες ανάγκες του ατόμου και διευκολύνει την απόκτηση νέων γνώσεων, τη συνειδητοποίηση των εσωτερικών δυνάμεων, τον προσδιορισμό ή επαναπροσδιορισμό νέων εμπειριών και την ανθρώπινη ευελιξία στον προσανατολισμό της εργασίας και τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας του. Επόμενο είναι ότι, υπό τις συνθήκες αυτές, μεταβάλλεται και ο ρόλος των συμβούλων επαγγελματικού προσανατολισμού και σταδιοδρομίας, καθώς γίνεται πιο αναγκαίος σε σύγκριση με το παρελθόν, ενώ προϋποθέτει την παροχή υποστήριξης για την καλύτερη οργάνωση των διαθέσιμων προσωπικών πόρων του ατόμου, την επίτευξη του έργου της επαγγελματικής του πορείας και την απόδοση νοήματος στον προσανατολισμό της εργασίας του.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Argyropoulou, K., & Kaliris, A. (2018). From career decision-making to career decision-management: New trends and prospects for career counseling. *Advances in Social Sciences Research Journal*, 5(10) 483-502. doi: 10.14738/assrj.510.5406.
- Bangali, M., & Guichard, J. (2012). The role of dialogic processes in designing career expectations. *Journal of Vocational Behavior*, 81(2), 183-190.
- Benton, S. A., Robertson, J. M., Tseng, W. C., Newton, F. B., & Benton, S. L. (2003). Changes in counseling center client problems across 13 years. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34, 66-72. doi:10.1037/0735-7028.34.1.66
- Bilodeau, J., Marchand, A. & Demers, A. (2019). Work, family, work–family conflict and psychological distress: A revisited look at the gendered vulnerability pathways. *Stress and Health*. 2019;1–13. doi: 10.1002/smi.2916

- Blustein, D. L. (2011). A relational theory of working. *Journal of Vocational Behavior*, 79, 1–17. doi:10.1016/j.jvb.2010.10.004
- Creed, P. A., & Gagliardi, R. E. (2015). Career compromise, career distress, and perceptions of employability: The moderating roles of social capital and core self-evaluations. *Journal of Career Assessment*, 23, 20–34. doi: 10.1177/1069072714523082
- Creed, P. A., Hood, M., Praskova, A., & Makransky, G. (2016). The Career Distress Scale: Using rasch measurement theory to evaluate a brief measure of career distress. *Journal of Career Assessment*, 24, 732–746. doi: 10.1177/1069072715616126
- Di Fabio, A. (2014). The new purposeful identitarian awareness for the twenty-first century: Valorize themselves in the life construction from youth to adulthood and late adulthood. In A. Di Fabio & J.-L. Bernaud (Eds.), *The construction of the identity in 21st century: A Festschrift for Jean Guichard* (pp. 157–168). New York, NY: Nova Science.
- Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2016). A psychological perspective on the future of work: Promoting sustainable projects and meaning-making through grounded reflexivity. *Counseling. Italian Journal of Research and Intervention*, 9.
- Gati, I. (2013). Advances in career decision making. In W. B. Walsh, M. L. Savickas, & P. J. Hartung (Eds.), *Handbook of vocational psychology* (4th ed., pp. 183–215). New York, NY: Routledge.
- Ginevra, M. C., Annovazzi, C., Santilli, S., DiMaggio, I., & Camussi, E. (2018). Breadth of vocational interests: The role of career adaptability and future orientation. *The Career Development Quarterly*, 66, 233–245. doi: 10.1002/cdq.12145
- Harvey, S. B., Modini, M., Joyce, S., Milligan-Saville, J. S., Tan, L., Mykletun, A., ... Mitchell, P. B. (2017). Can work make you mentally ill? A systematic meta-review of work-related risk factors for common mental health problems. *Occupational and Environmental Medicine*, 74 (4), 301–310. doi: 10.1136/oemed-2016-104015
- Kidd, J. M. (2006). *Understanding Career Counselling*. London: Sage Publishing.
- Lan, G., Okechuku, C., Zhang, H., & Cao, J. (2013). Impact of job satisfaction and personal values on the work orientation of Chinese accounting practitioners. *Journal of Business Ethics*, 112, 627–640. doi:10.1007/s10551-012-1562-5
- Maree, J. G., Di Fabio, A. (2015). *Exploring New Horizons in Career Counseling: Turning Challenges into Opportunities*; Sense Publishers: Rotterdam, The Netherlands.
- Patton, W., & McMahon, M. (2006). *Career development and systems theory: Connecting theory and practice* (2nd ed.). Rotterdam, The Netherlands: Sense.
- Pratt, M. G., & Ashforth, B. E. (2003). Fostering meaningfulness in working and at work. In K. S., Cameron, J. E., Dutton, & R. E., Quinn (Eds), *Positive organizational scholarship* (pp. 309–327). San Francisco, CA: Berrett-Koehler.
- Rosso, B. D., Dekas, K. H., & Wrzesniewski, A. (2010). On the meaning of work:

- A theoretical integration and review. *Research in Organizational Behavior*, 30, 91–127. doi:10.1016/j.riob.2010.09.001
- Sampson, J. P., Peterson, G. W., Lenz, J. G., Reardon, R. C., & Saunders, D. E. (1996). *Career thoughts inventory: Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Savickas, M. L., Nota, L., Rossier, J., Dauwalder, J.-P., Duarte, M. E., Guichard, J., ... van Vianen, A. E. M. (2009). Life designing: A paradigm for career construction in the 21st century. *Journal of Vocational Behavior*, 75, 239–250.
- Şensoy, G., & Siyez, D. M. (2018). The career distress scale: structure, concurrent and discriminant validity, and internal reliability in a Turkish sample. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 19, 203–216. doi:10.1007/s10775-018-9376-3
- Shea-Van Fossen, R. J., & Vredenburg, D. J. (2014). Exploring differences in work's meaning: An investigation of individual attributes associated with work orientations. *Journal of Behavioral and Applied Management*, 15, 101–120.
- Simon, R. W. (1995). Gender, multiple roles, role meaning and mental health. *Journal of Health and Social Behavior*, 36, 182-194. doi: 10.2307/2137224
- Simon, R. W. (2014). Twenty years of the sociology of mental health: The continued significance of gender and marital status for emotional well-being. In R. J. Johnson, R. J. Turner, & B. G. Link (Eds.), *Sociology of mental health: Selected topics from forty years 1970s-2010s*. New York, NY: Springer.
- Steger, M. F., Dik, B. J., & Duffy, R. D. (2012). Measuring meaningful work: The work and meaning inventory (WAMI). *Journal of Career Assessment*, 20, 322–337. doi: 10.1177/1069072711436160
- Szentagotai, A., & Freeman, A. (2007). An analysis of the relationship between irrational beliefs and automatic thoughts in predicting distress. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, 7, 1–9.
- Willner, T., Lipshits-Braziler, Y., Gati, I. (2020). Construction and initial validation of the Work Orientation Questionnaire. *Journal of Career Assessment*, 28 (1), 109-127. doi: 10.1177/1069072719830293 doi: 10.1177/1069072719830293
- Yugo, J. E. (2006). *The effect of response format on the criterion related validity of a measure of work orientation*. Master Thesis, Bowling Green State University. Retrieved from: https://etd.ohiolink.edu/!etd.send_file?accession=bgsu1162062935&disposition=inline
- Θωμοπούλου, Ι. (2011). *Δυσλειτουργικές σκέψεις σταδιοδρομίας, δυσθυμικά συναισθήματα και επαγγελματική αναποφασιστικότητα*. Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Ανάπτυξη και Συμβουλευτική της Σταδιοδρομίας». Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Κασσωτάκης, Μ. (2014). Η μεταβλητότητα της επαγγελματικής ζωής και οι επιπτώσεις της στον επαγγελματικό προσανατολισμό. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 103, 93-118.
- Παναγιωτόπουλος, Ν. (2005). *Η οδύνη των ανέργων*. Αθήνα: Εκδόσεις Πολύτροπον.

- Παπαδοπούλου, Δ. (2012). *Κοινωνιολογία του αποκλεισμού στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Η διάρρηξη του κοινωνικού δεσμού και η αδυναμία πρόσβασης στα κοινωνικά δικαιώματα*. Αθήνα: Τόπος.
- Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Δ., Μυλωνάς, Κ., & Αργυροπούλου, Α. (2003). Οι απόψεις των εφήβων για την επίδραση των γονέων τους στις επαγγελματικές τους επιλογές. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 64-65, 95 – 108.
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου, Α., & Παυλόπουλος, Β. (2006). Επαγγελματικές αποφάσεις φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: Η ταυτότητα του ρόλου του φύλου. Στον ειδικό τόμο: Μ. Μαλικιώση-Λοϊζου, Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου, & Γ. Κλεφτάρας (Επιμ. Έκδοσης) *Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στις γυναίκες* (σελ.410- 430) Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τούντας, Ι. (2001). *Κοινωνία και Υγεία*. Αθήνα: εκδόσεις Οδυσσέας.
- Φλουρής, Γ., & Πασιάς, Γ. (1997), Ο εθνικός χαρακτήρας της γνώσης και η ιδεολογία του «ευρωπαϊσμού». Στο: Βάμβουκας, Μ. & Χουρδάκης, Α. (Επιμ.), *Παιδαγωγική Επιστήμη στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Τάσεις και προοπτικές* (σσ.254-267). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Χαροκοπάκη, Α. (2012). *Αυτοαποτελεσματικότητα στη διαδικασία λήψης εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος ατομικών παραγόντων και υποστηρικτικών μηχανισμών*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Παιδαγωγικό Δημοτικής Εκπαίδευσης, Διδακτορική διατριβή.



Συγγραφέας: Αγγέλα Μαρίνου
Εικονογράφος: Εμμανουέλα Κακαβιά
ISBN 978-960-564-703-2
Διάσταση: 16x23 | Σελίδες: 62

Εκδόσεις: Οσελότος

Πώς το γράφουμε; Με «ο» ή «ω», με «ι» ή «η»; Ή μήπως με «οι»; Ποπό! Τι μεπελάς! Ακούγονται το ίδιο, αλλά γράφονται αλλιώς. Αν κι εσύ βρίσκεις την ορθογραφία μεγάλο μεπελά ή απλώς θέλεις να βελτιώσεις τις γνώσεις σου, πάρε μολύβι και βοήθησε την Πόλυ να διαλέξει τη σωστή λέξη.

Μέσα από αυτό το βιβλίο θα ταξιδέψεις στον κόσμο του παραμυθιού, θα εμπλουτίσεις το λεξιλόγιό σου και θα μάθεις τη σωστή ορθογραφία των λέξεων.

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

Δημήτρης Κόκορης

ΗΧΟΠΟΙΗΤΙΚΑ ΑΜΦΙΣΗΜΑ: ΡΙΤΣΟΣ, ΕΛΥΤΗΣ, ΔΗΜΟΥΛΑ

Το πώς προσλαμβάνεται η ποίηση σήμερα με όρους «Λογοτεχνικής Ανάγνωσης» από την εν δυνάμει αναγνωστική κοινότητα απορρέει από τη συλλειτουργία ποικίλων παραγόντων: Αναλυτικά Προγράμματα και εφαρμογές προτάσεων για την ποίηση ως διδακτικό υλικό για την Εκπαίδευση, στρατηγική εκδοτικών οίκων, βιβλιοπαρουσιάσεις από τα Μέσα Μαζικής Επικοινωνίας, καθώς και προβολή ποιητριών και ποιητών από αυτά μέσω συνεντεύξεων, αφιερωμάτων και δημοσιογραφικών σχολίων, εδραίωση και επέκταση του θεσμού των Λεσχών Ανάγνωσης, εκτεταμένη χρήση στίχων, προσωπικών ερμηνειών και εκτιμήσεων και οπτικού περι την ποίηση υλικού, τόσο στο Διαδίκτυο όσο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Gribble 1983, Epstein 2014, Αποστολίδου – Κόκορης – Μπακογιάννης - Χοντολίδου 2018, κ.π.ά.). Τα παραπάνω παρέχουν τη δυνατότητα και για ανόρθωση αλλά και για ρηγματώση αναγνωστικών και κριτικών στερεοτύπων για την ποίηση γενικά, για την ποιητική γλώσσα ειδικότερα, καθώς και για το έργο συγκεκριμένων θεραπόντων και θεραπεουσών του ποιητικού λόγου. Ο Γιάννης Ρίτσος (1909-1990), ο Οδυσσέας Ελύτης (1911-1996) και η Κική Δημουλά (1931-2020) δικαιούνται τον χαρακτηρισμό «μείζονες» ως ποιητές και ποιήτρια, γιατί είχαν και έχουν αξιοσημείωτη αναγνωστική απήχηση, ερέθισαν υψηλόβαθμα το ενδιαφέρον της φιλολογίας και της κριτικής (τα βιβλία και τα μελετήματα, που γράφτηκαν για το έργο τους, είναι πάρα πολλά), ενώ επηρέασαν τη γραφή αρκετών ομοτέχνων τους, υπό την έννοια ότι το σώμα της νεοελληνικής ποίησης θα ήταν ισχνότερο, εάν έλειπαν τα ποιήματα των επηρεασμένων από το έργο του Ρίτσου, του Ελύτη και της Δημουλά ποιητών και ποιητριών.

Οι στόχοι του μελετήματος είναι δύο: α) Να καταδειχθεί η αμφισημία ως λειτουργικό εργαλείο της ποιητικής γλώσσας, αμφισημία ακόμη και ηχοποιητική και στην ειδικότερη εκδοχή της ταυτόχρονης συνυπαρξης δύο σημασιολογικών φορτίων στο ίδιο ηχοφθογγολογικό μόρφωμα. Υπάρχουν και

Ο Δημήτρης Κόκορης είναι αναπληρωτής καθηγητής νεοελληνικής γραμματείας στη Φιλοσοφική Σχολή (Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής) του ΑΠΘ.

άλλοι τύποι λειτουργικότητας της αμφισημίας (Empson 1966, Harrison 1963, Scheffler 1979, Cook 2008-2009), όπως, για παράδειγμα, να επιλέγεται ως κύρια μία από τις δύο δυνητικές σημασίες μιας λέξης, οι οποίοι δεν θα συζητηθούν εδώ. β) Να σκιαγραφηθεί η δυνατότητα ενός (έστω, μικρού) ρήγματος σε αναγνωστικά και κριτικά περί τη λογοτεχνία στερεότυπα, τα οποία συνδέονται και με την ποίηση του Ρίτσου, του Ελύτη και της Δημουλά. Επιλέγονται το ποίημα «Κάθαρση» του Γιάννη Ρίτσου (Ρίτσος 1989, 261) από τις *Μαρτυρίες Β'* (τα ποιήματα γράφτηκαν κατά τη διετία 1964-1965), το ποίημα «Τα πάθη της βροχής» από τη συλλογή της Κικής Δημουλά *Το λίγο του κόσμου* (1971), το οποίο περιλαμβάνεται και σε σχολικά λογοτεχνικά ανθολόγια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και το ποίημα «Τα τζιτζίκια» (Ελύτης 31996, 29) από *Τα ρω του έρωτα*, του οποίου οι στίχοι - σε μουσική του Λίνου Κόκοτου και με ερμηνεία του Μιχάλη Βιολάρη και χορωδίας - εντάχθηκαν ως τραγούδι στο μουσικό έργο *Το θαλασσινό τριφύλλι*, που κυκλοφόρησε το 1972 (Εταιρεία Lyra: 3576). Κατά την προσέγγιση του ποιητικού υλικού, θα ακολουθήσουμε μία πορεία από το γνωστότερο προς το λιγότερο γνωστό ποιητικό σύνθεμα. Κατά τούτο και με βάση, εννοείται, τη στοχοθεσία μας, θα προηγηθεί η διερεύνηση του ποιήματος της Κικής Δημουλά, που είναι πολύ γνωστό και λόγω της διαδικτυακής δημοφιλίας της ποιήτριας αλλά και λόγω της πολύχρονης διδακτικής αξιοποίησής του. Θα ακολουθήσει η προσέγγιση του ποιήματος του Οδυσσέα Ελύτη, που είναι αρκετά γνωστό όχι μόνο επειδή ανθολογείται σε διδακτικό βιβλίο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (*Γλώσσα Α', β' τεύχος*), αλλά και από τη διαδεδομένη ακρόαση του σχετικού τραγουδιού κυρίως μέσω ραδιοφωνικών εκπομπών, και τελειώνοντας, θα δούμε και το ποίημα του Γιάννη Ρίτσου, που είναι ελάχιστα γνωστό, συμπεριεσμένο τόσο από την πολυγραφία του δημιουργού του όσο και από τη στερεοτυπική πρόσληψη του τελευταίου σαν αποκλειστικά υψηλότνου πολιτικού ποιητή «της Ρωμιοσύνης».

ΤΑ ΠΑΘΗ ΤΗΣ ΒΡΟΧΗΣ

*Εν μέσω λογισμών και παραλογισμών
 άρχισε κι η βροχή να λιώνει τα μεσάνυχτα
 μ' αυτόν τον νικημένο πάντα ήχο
 σι, σι, σι.*

*Έχος συρτός, συλλογιστός, συνέρημος,
 ήχος κανονικός κανονικής βροχής.*

*Όμως ο παραλογισμός
 άλλη γραφή κι άλλην ανάγνωση
 μου 'μαθε για τους ήχους.
 Κι όλη τη νύχτα ακούω και διαβάζω τη βροχή,
 σίγμα πλάι σε γιώτα, γιώτα κοντά στο σίγμα,*

*κρυστάλλινα ψηφία που τσουγκρίζουν
και μουρμουρίζουν ένα εσύ, εσύ, εσύ.*

*Κάθε σταγόνα κι ένα εσύ
όλη τη νύχτα
ο ίδιος παρεξηγημένος ήχος,
αξημέρωτος ήχος,
αξημέρωτη ανάγκη εσύ,
βραδύγλωσση βροχή,
σαν πρόθεση ναυαγισμένη
κάτι μακρύ να διηγηθεί
και λέει μόνο εσύ, εσύ,
νοσταλγία δυσύλλαβη,
ένταση μονολεκτική,
το ένα εσύ σα μνήμη,
το άλλο σαν μομφή
και σαν μοιρολατρία,
τόση βροχή για μια απουσία,
τόση αγρύπνια για μια λέξη,
πολύ με ζάλισε απόψε η βροχή
μ' αυτή της τη μεροληψία
όλο εσύ, εσύ, εσύ
σαν όλα τ' άλλα να 'ναι αμελητέα
και μόνο εσύ, εσύ, εσύ.*

Ποιητικός μοχλός ως ακουστική (και όχι οπτική / ορθογραφική) αμφισημία για την απόδοση της μοναξιάς και της ερωτικής στέρησης είναι τα παρώ-
νυμα «σι» και «εσύ» (που νοηματικά ισοδυναμεί και με το «συ», το οποίο
είναι ομώνυμο του «σι»), δηλαδή η λεκτική απομίμηση του ήχου της βρο-
χής και η ονομαστική ενικού του β' προσώπου της προσωπικής αντωνυμίας
(Κόκορης 2009). Πολύσημη, και όχι απλώς αμφίσημη, είναι η λέξη «αγρύ-
πνια», συμπεριλαμβανοντας στη σημασιολογική της εμβέλεια τη στέρηση
του ύπνου κατά τη νύχτα, την ολονύχτια θρησκευτική ακολουθία, το ξενύ-
χτι δίπλα στη σορό αγαπημένου νεκρού (ιδιωματική, αλλά αρκετά διαδε-
δομένη χρήση), μεταφορικά την εγρήγορση. Οι μη αναμενόμενες συζεύξεις
λέξεων, συχνά περιβεβλημένες το σχήμα της μεταφοράς και της προσωπο-
ποίησης (*κρυστάλλινα ψηφία, αξημέρωτος ήχος, βραδύγλωσση βροχή, νο-
σταλγία δυσύλλαβη κ.ά.*), προικίζουν τους στίχους με εσωτερικό ρυθμό νε-
ωτερικής γεύσης, ενώ στο συγκεκριμένο ποίημα η Δημούλα φρόντισε να
εντάξει και ορισμένες έμμετρες νησίδες στην ελευθερόστιχη δυναμική, ίσως
για να υποδηλώσει τη ρυθμική και χαμηλότονη κανονικότητα της βροχής :
π.χ. *ιαμβικοί οκτασύλλαβοι οξύτονοι (και λέει μόνο εσύ, εσύ), ορισμένοι με
τροχαϊκή έναρξη (Κάθε σταγόνα κι ένα εσύ [...] κάτι μακρύ να διηγηθεί [...]
ένταση μονολεκτική), σποραδικές ομοιοκαταληξίες (βροχή / εσύ / διηγηθεί
/ μομφή, μοιρολατρία / απουσία / μεροληψία).*

ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟ: Η υπαρξιακή ποίηση της Κικής Δημουλά είναι ποίηση κλειστού ιδιωτικού χώρου και δεν διαθέτει κοινωνικοπολιτικές συνδηλώσεις.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΡΗΓΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟΥ: «Τα πάθη της βροχής» προέρχονται από τη συλλογή *Το λίγο του κόσμου* (1971), τίτλος που υποβάλλει συναισθηματική στέρηση και έλλειμμα επικοινωνίας, εμμέσως πλην σαφώς σκιαγραφώντας - μεσούσης της δικτατορίας - το ασφυκτικό κλίμα της περιρρέουσας ατμόσφαιρας, χωρίς αυτό να καταγγέλλεται με κραυγαλέο τρόπο (Κόκορης 2009). Σωστά έχει παρατηρηθεί ότι *Το λίγο του κόσμου* μπορεί να εκληφθεί και ως «έκφραση μιας γνήσιας και βαθιάς θλίψης (=ελεγεία) για τη ζοφερή πραγματικότητα» (Μαυροσκούφης 2000, 244) και ας μη μας αποπροσανατολίζει το ότι η συλλογή απέσπασε το 1972 το Β΄ Κρατικό Βραβείο Ποίησης : τα κριτήρια βράβευσης είναι συνήθως εξισοροπητικά (η κατηγορία βραβαίνει φυσικά τους βραβεύοντες και όχι τους βραβεύομενους). Παρεμπιπτόντως, ας θυμηθούμε ότι το σκληρό μετεμφυλιακό κράτος δεν παρέλειψε να βραβεύσει το 1957 τον Γιάννη Ρίτσο (πρόκειται για το ίδιο κράτος που τον εξόρισε και τον κατασυκοφάντησε μαζί με δεκάδες άλλους αριστερούς λογοτέχνες), ίσως επειδή η επιτροπή απονομής των λογοτεχνικών βραβείων διάβασε τη *Σονάτα του σεληνόφωτος* σαν αποκλειστικά υπαρξιακό ποίημα, προσπερνώντας την τελική θέση του ποιητή για «την πολιτεία με τα ροζιασμένα χέρια της, την πολιτεία του μεροκάματου».

ΤΑ ΤΖΙΤΖΙΚΙΑ

*Η Παναγιά το πέλαγο
κρατούσε στην ποδιά της
Τη Σίκινο την Αμοργό
και τ' άλλα τα παιδιά της*

*Από την άκρη του καιρού
και πίσω απ' τους χειμώνες
Άκουγα σφύριζε η μπουρού
κι έβγαιναν οι Γοργόνες*

*Κι εγώ μέσα στους αχινούς
στις γούβες στ' αρμυρίκια
Σαν τους παλιούς θαλασσινούς
ρωτούσα τα τζιτζίκια:*

*- Ε σεις τζιτζίκια μου άγγελοι
γεια σας κι η ώρα η καλή
Ο βασιλιάς ο Ήλιος ζει;
κι όλ' αποκρίνονταν μαζί:*

- Ζει ζει ζει ζει ζει ζει ζει

Η ηχοποιητική αμφισημία του ποιήματος εντοπίζεται στον τελευταίο του στίχο: η εκφορά του τρίτου ενικού προσώπου Οριστικής του ρήματος «ζω» συνδηλώνει και την ηχητική αποτύπωση του τερετίσματος των τζιτζικιών, στοιχείο που ενδυναμώνεται και από το ότι ένα ασύνδετο χωρίς κόμματα υποβάλλει και την αδιατάρακτη ακολουθία του ήχου αλλά και των σημασινομένων του. Αξιοσημείωτο και το ότι παρά την παραδοσιακή ρυθμολογία του ποιήματος, που εδράζεται στους σπασμένους ιαμβικούς δεκαπεντασύλλαβους των τριών πρώτων στροφών (το ζεύγος οκτασύλλαβου και επτασύλλαβου, επαναλαμβανόμενο, συγκροτεί την καθεμιά τους) και στην ομοιοκαταληξία (πλεκτή και στο τέλος του ποιήματος ζευγαρωτή), οι υπερβαίνουσες τη λογική και ρεαλιστική τάξη εικόνες σφραγίζουν το ποίημα και του προσδίδουν την αύρα της νεωτερικότητας. Το συγκεκριμένο σύνθεμα, βέβαια, ενδυναμώνει τη στερεοτυπική πρόσληψη του Ελύτη σαν ποιητή αποκλειστικώς αισιόδοξου και προσκολλημένου στο γεωφυσικό και πολιτισμικό ελληνικό τοπίο, αλλά εδώ με αφορμή το συγκεκριμένο ποίημα θα συζητηθεί κάτι ευρύτερο.

ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟ: Η μελοποιημένη ποίηση ή και η ποίηση, που γράφτηκε για να τραγουδηθεί (όπως εδώ), συνέβαλε στο να γίνει ευρύτερα και ουσιαστικά γνωστό το έργο σημαντικών ποιητών μας.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΡΗΓΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟΥ: Το ποίημα και το τραγούδι είναι δύο διαφορετικές καλλιτεχνικές εκφράσεις, δυνάμει συνδεόμενες αλλά όχι υποχρεωτικά ταυτιζόμενες. Το συγκεκριμένο ποίημα ως τραγούδι έχει γλωσσικά και δομικά διαταραχτεί: «το πέλαγο» έγινε «τα πέλαγα», ο τελευταίος στίχος μεταλλαγμένος και ως τέλειωμα του ρεφραίν επαναλαμβάνεται έξι φορές, η τελευταία στροφή, ενταγμένη στο ρεφραίν του τραγουδιού επαναλαμβάνεται τρεις φορές, τα τζιτζίκια αλλάζουν ξαφνικά γένος (το «όλ'[α]» γίνεται «όλοι») το «αποκρίνονταν» παραμένει εξακολουθητικό, αλλά ο χρόνος του ρήματος από Παρατατικός μεταβάλλεται σε Ενεστώτα («αποκρίνονται»). Επιπρόσθετα, η λειτουργική αμφισημία του τελευταίου στίχου αδρανοποιήθηκε: οι ρηματικοί τύποι συνδέθηκαν συμπλεκτικά και νοηματικά αποσυμπυκνώθηκαν με την επανάληψη του αντιπροτελευταίου στίχου («ζει και ζει και ζει και ζει και ζει, Ο βασιλιάς ο Ήλιος ζει»). Ο Λίνος Κόκοτος είναι σπουδαίος συνθέτης και *Το θαλασσίνο τριφύλλι* ένα σημαντικό μουσικό έργο, που κατόρθωσε, μάλιστα, να σπάσει το κέλυφος του χρόνου. Ωστόσο, ας έχουμε υπόψη μας και ως γονείς και ως εκπαιδευτικοί πως όταν τα βλαστάρια μας γυρνούν από το Νηπιαγωγείο ή από το Δημοτικό σιγοτραγουδώντας «Τα τζιτζίκια», περισσότερο τραγουδούν Λίνο Κόκοτο και λιγότερο Οδυσσέα Ελύτη. Αυτό βεβαίως και δεν είναι κακό (ισχύει ακριβώς το αντίθετο!), ωστόσο γίνεται ακόμη καλύτερο, όταν έχουμε επίγνωση όλων των διαστάσεων του ζητήματος.

ΚΑΘΑΡΣΗ

Το πουλί στάθηκε στην πέτρα. Κοίταξε ολόγυρα
 με τα πράσινα, χρυσίζοντα μάτια του.
 «Τουήν, τουήν, τουήν», είπε. Κι ήξερε τι έλεγε.
 Ο κυνηγός χαμογέλασε στο λιόγερμα.
 Οι δυο κηλίδες στο πουκάμισό του δεν ήταν αίμα.

Εδώ ο Ρίτσος δίνει ένα ποίημα υπαρξιακού υποστρώματος και εκτείνεται από το «εγώ» στο «εμείς και στο «όλοι». Η ποιητική δραστηριότητα δεν αναδύεται ως απόρροια ελληνικότητας ή εθνοκεντρισμού, αλλά αντίθετα, απλώνεται στο άνυσμα της υπερτοπικότητας και της διαχρονίας. Το εμφαντικά επαναλαμβανόμενο «τουήν» δεν εκπροσωπεί μόνον το κελάιδισμα του πτηνού. Ως γνωστόν, στα αγγλικά «τουήν» (= twin) σημαίνει «δίδυμος», οπότε βλέπουμε ότι ο Ρίτσος εμπνευσμένα εδώ αξιοποιεί ηχοποιητικά και ξενόγλωσσες παραμέτρους, ώστε να οικοδομήσει μία λειτουργική αμφισημία, για να διαρρήξει την παραδοσιακή αντιπαλότητα κυνηγού – θηράματος και ποιητικά να αποδώσει την υπαρξιακά δικαιωμένη συμβίωσή τους ως αρμονική συνύπαρξη ανθρώπου και φύσης (Κόκορης 2006, 161). Οι κηλίδες στο πουκάμισο του κυνηγού «δεν ήταν αίμα». Ίσως ήταν ιδρώτας ή το πιθανότερο – δεδομένου και του τίτλου που υποβάλλει «κάθαρση» ψυχής αλλά και σώματος – κουτσουλιές από το πτηνό, τις οποίες όμως ο κυνηγός δέχτηκε όχι απλώς αδιαμαρτύρητα, αλλά και θετικά («χαμογέλασε στο λιόγερμα»).

ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟ: Ο Ρίτσος είναι ο ποιητής της Ρωμιοσύνης, (επομένως, εξορισμού ελληνοκεντρικός) που έδωσε συνθέσεις υψηλού τόνου, κοινωνικοπολιτικά φορτισμένες.

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΓΙΑ ΡΗΓΜΑΤΩΣΗ ΤΟΥ ΣΤΕΡΕΟΤΥΠΟΥ: Ο Ρίτσος δεν έγραψε μόνον τον *Επιτάφιο*, τη *Ρωμιοσύνη*, τα *Δεκαοχτώ λιανοτράγουδα της πικρής πατρίδας* και τα *Συντροφικά τραγούδια*. Έγραψε και τις δεκαεπτά συνθέσεις της *Τέταρτης Διάστασης*, τις τρεις σειρές ποιημάτων υπό τον τίτλο *Μαρτυρίες* και πλήθος ακόμη μοντερνιστικών, κυρίως, ποιημάτων χαμηλού τόνου και υπαρξιακής αναζήτησης. Το ποιητικό του πρόσωπο είναι σύνθετο και περιλαμβάνει με όρους δυναμικής συνύπαρξης τα κοινωνικοπολιτικά διακυβεύματα και τα ατομικά βιώματα, το οθνείο και το πανανθρώπινο, τον υψηλό ρητορικό τόνο και τον εξομολογητικό ψίθυρο, την παραδοσιακή ρυθμικά έκφραση και τη δραστική νεωτερικότητα, τη φωτεινή αισιοδοξία και την απογοήτευση της πικρής διάφευσης, την ανάταση και την πτώση, τη σύγκρουση και τη συμφιλίωση. Εδώ έχουμε ένα μοντερνιστικό ποίημα χαμηλού τόνου, που πόρρω απέχει τόσο του ελληνοκεντρισμού όσο και του πολιτικά προσδιορισμένου κοινωνικού αγώνα, θεματικά υπαρξιακό, συγκινησιακά παλλόμενο και ως προοπτική πανανθρώπινο.

Η δραματικότητα, υπό την έννοια της διαδοχής εικόνων και σκέψεων,

που ανιχνεύεται στα συγκεκριμένα ποιήματα του Γιάννη Ρίτσου και της Κικής Δημουλά, η κατά βάση ελευθερόστιχη ρυθμική δυναμική των δύο ποιημάτων, καθώς και η σποραδική υπέρβαση του λογικού και ρεαλιστικού άξονα, τοποθετούν τα δύο ποιήματα στην περιοχή της εκφραστικής νεωτερικότητας. Το ποίημα του Οδυσσέα Ελύτη αναδίνει ρυθμό παραδοσιακό, θεμελιωμένο στην έμμετρη στιχουργία και στην ομοιοκαταληξία, αλλά συσσωματώνει και στοιχεία μοντερνιστικά, όπως αυξημένη δραματικότητα (πυκνή διαδοχή εικόνων και εναλλαγή ομιλουσών φωνών) και υπέρβαση της λογικής τάξης μέσω κυρίως ελκυστικών ποιητικών μεταφορών. Επομένως, πέραν της ανάδειξης του λειτουργικού ρόλου της αμφισημίας και της προσπάθειας για μερική ρηγμάτωση κριτικών, αναγνωστικών και γενικότερα πολιτισμικών στερεοτύπων, τα τρία ποιήματα είναι εφικτό να αξιοποιηθούν και ως διδακτικό υλικό για την ενότητα «Παράδοση και μοντερνισμός στη νεοελληνική ποίηση», που θεσμικά ενδείκνυται για την Α' Λυκείου, αλλά μπορεί, οπωσδήποτε, να ενταχθεί και στη διδακτή λογοτεχνική ύλη και άλλων τάξεων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Αποστολίδου Βενετία - Κόκορης Δημήτρης - Μπακογιάννης Μιχ. Γ. - Χοντολίδου Ελένη (επιμ.), *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο και στην κοινωνία*, Gutenberg, Αθήνα 2018.
- Cook Eleanor, «Ambiguity and the Poets», *Connotations. A Journal of Critical Debate*, τόμος 18, τχ. 1-3, 2008-2009, σ. 230-245.
- Δημουλά Κική, *Το λίγο του κόσμου*, Αθήνα 1971, 21983 (Νεφέλη), ³1990 (Στιγμή).
- Ελύτης Οδυσσέας, *Τα ρω του έρωτα*, ύφιλον / βιβλία, Αθήνα ³1996.
- Empson William, *Seven Types of Ambiguity*, New Directions, New York 1966 (α' έκδ. 1930).
- Epstein Joseph, *A Literary Education and Other Essays*, Axios Press, Edinburg 2014.
- Gribble James, *Literary Education. A Revaluation*, Cambridge University Press, Cambridge 1983.
- Harrison Andrew, «Poetic Ambiguity», *Analysis*, τόμος 23, τχ. 3, 1963, σ. 54-57.
- Κόκορης Δημήτρης, *Ποιητικός ρυθμός. Παραδοσιακή και νεωτερική έκφραση*, Νησίδες, Θεσσαλονίκη 2006.
- Κόκορης Δημήτρης, «Η αμφισημία λέξεων και ήχων ως αιχμή της ποιητικής δραστηριότητας: δύο "σχολικά" ποιήματα της Κικής Δημουλά», *Πόρφυρας*, τχ. 132, 2009, σ. 225-231.
- Μαυροσκούφης Δημήτρης Κ., *Νεοελληνική λογοτεχνία θεωρητικής κατεύθυνσης*, Εκδόσεις Γκατζούλη, Θεσσαλονίκη 2000.
- Ρίτσος Γιάννης, *Ποιήματα 1958-1967*, τόμος Θ', Κέδρος, Αθήνα 1989.
- Scheffler Israel, *Beyond the Letter: a Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness and Metaphor in Language*, Routledge & Kegan Paul, London 1979.

Μαίρη Μπελογιάννη

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ
«ΜΑΘΗΤΕΣ - ΞΕΝΑΓΟΙ ΣΤΑ ΑΡΧΑΙΑ ΘΕΑΤΡΑ»

Βιωματική προσέγγιση της ποθιτιστικής κληρονομιάς¹

«Έχει γίνει πλέον σαφές ότι, αν η κοινωνία ως δυναμικό σύνολο είναι ή παραμένει ουδέτερη ή αρνητική – και δυστυχώς η νεοελληνική δεν έχει ξεπεράσει ουσιαστικά ένα τέτοιο στάδιο – η σύγχρονη σταυροφορία για την προστασία του ιστορικού μνημειακού πλούτου θα είναι αναποτελεσματική. Γιατί είναι η θετική στάση και η ευαισθησία ατόμων και ομάδων, που μπορούν, μαζί με τους ειδικούς επιστήμονες και τους θεσμικούς φορείς, να φέρουν το ποθούμενο αποτέλεσμα μέσα στον ταχύτατα μεταβαλλόμενο και αλλοιούμενο κόσμο μας»

*(Γ. Π. Λάββας, Μ. Ν. Καραβασίλη,
Πολιτιστική Κληρονομιά, Αθήνα 2003)*

Εισαγωγή

Στις Γενικές Αρχές των Δ.Ε.Π.Π.Σ - Α.Π.Σ.² που εφαρμόζονται στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αναφέρεται πως στο σύγχρονο περιβάλλον με τις ποικίλες κοινωνικές, πολιτικές, οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες που αλλάζουν συνεχώς εξαιτίας της ραγδαίας επιστημονικής και τεχνολογικής ανάπτυξης, αλλά και της διεθνοποίησης του πολιτισμού και της παγκοσμιοποίησης της οικονομίας «το σχολείο καλείται να

Η Μαίρη Μπελογιάννη είναι Φιλολόγος, Δρ. αρχαιολόγος και Υπεύθυνη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων του Διαζώματος

- 1 Θερμές ευχαριστίες οφείλω στον μέντορά μου, τον πρόεδρο του Διαζώματος κ. Σταύρο Μπένο, για την πρότασή του να αναλάβω τα εκπαιδευτικά προγράμματα, την ευθύνη των οποίων έχω αναλάβει εθελοντικά.
- 2 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>

συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων με στέρεες ηθικές αρχές και ισχυρή αυτοαντίληψη και να δώσει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων του μαθητή». Για να επιτευχθούν αυτά, το εκπαιδευτικό σύστημα σχεδιάστηκε έτσι ώστε να προωθηθούν:

- α. η εξασφάλιση συνθηκών που επιτρέπουν στον μαθητή να αναπτύξει την προσωπικότητά του με ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, κριτική και διαλεκτική ικανότητα καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια: μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη, με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις,
- β. η δημιουργία συνθηκών που παρέχουν σε κάθε άτομο τη δυνατότητα της δια βίου ανανέωσης γνώσεων και δεξιοτήτων,
- γ. η καλλιέργεια της ικανότητας κάθε ατόμου για κριτική προσέγγιση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας,
- δ. η διατήρηση της κοινωνικής συνοχής μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών και την καλλιέργεια κοινών στάσεων και αξιών,
- ε. η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας και
- στ. Η ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας.

Ανάλογος, όπως αναφέρεται, «είναι και ο προσανατολισμός της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση. Η διαφύλαξη της δημοκρατικότητας του πολιτικού βίου, της ελευθερίας, της ανεξίθρησκείας, της αλληλεγγύης, της συλλογικότητας, του διεθνισμού, της δικαιοσύνης, του πολιτισμού, της εργασίας, της πνευματικής καλλιέργειας και της κοινωνικής συνοχής σε ανοιχτές πλουραλιστικές κοινωνίες, πλαισιώνουν τον κοινό μελλοντικό σκοπό της Ευρωπαϊκής Εκπαίδευσης».

Στη βάση των παραπάνω έχουν σχεδιαστεί τα μαθήματα, αλλά και τα εκπαιδευτικά προγράμματα³ και οι δράσεις που διευρύνουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες των μαθητών και τους προσφέρουν ευκαιρίες να εντοπίσουν τα ταλέντα τους, να εμπνευστούν, να δημιουργήσουν και να κάνουν τα όνειρά τους πραγματικότητα.

Μαθητές «ανάδοχοι» αρχαίων μνημείων.

Έχουμε το προνόμιο να ζούμε σε μια χώρα που κάθε σπιθαμή του εδάφους της μαρτυρεί πολιτισμό και ιστορία. [...] Είναι ένα προνόμιο μοναδικό, το

3 Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Αγωγή Σταδιοδρομίας, Πολιτιστικά Θέματα, Εκδηλώσεις, Διαγωνισμοί, Αθλητικές δράσεις και προγράμματα

οποίο, όμως δημιουργεί και τη σοβαρή υποχρέωση της προστασίας αυτής της κληρονομιάς. Η προστασία των έργων του Πολιτισμού δεν είναι μόνον ένα ηθικό χρέος. Είναι και συμφέρον, επειδή η πολιτιστική κληρονομιά αποτελεί πλούτο και με την κυριολεκτική σημασία του όρου. Έτσι πέρα από κάθε σκοπιμότητα, η πολιτιστική κληρονομιά μας παραμένει δάσκαλος και οδηγός, η εσωτερική μας δύναμη, η ευσυνειδησία και η υπερηφάνεια μας.

(Μελίνα Μερκούρη)

Ακόμα και το πιο καλογραμμένο βιβλίο ιστορίας, ακόμα και ο πιο εμπνευσμένος εκπαιδευτικός ή ο μουσειοπαιδαγωγός που δουλεύουν μέσα στη σχολική αίθουσα, το μουσείο ή τον αρχαιολογικό χώρο για να περάσουν στους μαθητές την αξία της προστασίας της πολιτιστικής μας κληρονομιάς, δεν μπορεί να συναγωνισθεί την προσφορά ενός βιωματικού εκπαιδευτικού προγράμματος ή δράσης, όπως είναι η «υιοθεσία» ενός μνημείου από μαθητές. Κι αυτό γιατί η «υιοθεσία» απαιτεί συνεχή ενασχόληση με το μνημείο, απαιτεί γνώση, απαιτεί προστασία, απαιτεί φροντίδα, απαιτεί όνειρα για το μέλλον του και προσπάθεια αυτά να γίνουν πραγματικότητα, όπως ακριβώς κάνουν οι γονείς για τα παιδιά τους.

Το 1994 το Ελληνικό Τμήμα του Διεθνούς Συμβουλίου Μουσείων (ICOM) ανέλαβε την υλοποίηση και στη χώρα μας του ευρωπαϊκού πιλοτικού προγράμματος «Το σχολείο υιοθετεί ένα μνημείο» το οποίο προωθούσε στις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης το Πολιτιστικό Ίδρυμα Πήγασος⁴. Επιλέχθηκαν δέκα, αντιπροσωπευτικά από τις τρεις μεγάλες ιστορικές περιόδους, μνημεία του ιστορικού Κέντρου της Αθήνας και «υιοθετήθηκαν» από ισάριθμα σχολεία.

Η πιλοτική εφαρμογή είχε διάρκεια τρία χρόνια (1995-1997). Πριν την επίσημη έναρξη πραγματοποιήθηκαν δύο σεμινάρια στο κτήριο του ICOM, ένα για τους μουσειοπαιδαγωγούς που θα αναλάμβαναν τον σχεδιασμό και την πραγματοποίηση των σχετικών δραστηριοτήτων κι ένα για τους υπεύθυνους, ανά σχολείο, εκπαιδευτικούς και τους εκπροσώπους του Υπουργείου Παιδείας. Σύμφωνα με το ενημερωτικό δελτίο του ICOM (αρ. 18, Απρί-

⁴ Το 1992 στη Νάπολη της Ιταλίας ξεκίνησε το πρόγραμμα «Το σχολείο υιοθετεί ένα μνημείο» προκειμένου να ευαισθητοποιηθεί η τοπική κοινωνία σε ζητήματα προστασίας της πολιτιστικής κληρονομιάς. Εκατόν πενήντα (150) σχολεία έθεσαν υπό την προστασία τους ισάριθμα μνημεία, ανέλαβαν δηλαδή την πολύπλευρη μελέτη και στη συνέχεια την ανάδειξή τους στην ευρύτερη τοπική κοινότητα. Η επιτυχία του προγράμματος μέσα από τη βαθμιαία εμπλοκή όχι μόνο των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους, αλλά και των γονέων, συγγενών και περιοίκων οδήγησε στην ιδέα της εφαρμογής του σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Το Πολιτιστικό Ίδρυμα Πήγασος ανέλαβε με την οικονομική υποστήριξη της ευρωπαϊκής επιτροπής την τριετή εφαρμογή της ιδέας «Το σχολείο υιοθετεί ένα μνημείο» σε 15 πόλεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης μεταξύ των οποίων και η Αθήνα. Οι «υιοθεσίες» μνημείων από σχολεία αποτελούν βασική δραστηριότητα του προγράμματος ΜΕΛΙΝΑ – Εκπαίδευση και Πολιτισμός (Σ. Γρόσδος, Δέκα βήματα για να υιοθετήσει το σχολείο ένα μνημείο, σ. 130 <https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/93-15.pdf>).

λιος 1996, βλ. http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icom-greece/Enimerotika-Deltia/ENIMEROTIKO-18.pdf, 1.1.) «η φιλοσοφία της «υιοθεσίας των μνημείων» είχε ευρύτατη απήχηση. Ένας μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών επιθυμεί να ενημερωθεί σχετικά με τις αρχές και τη μεθοδολογία του προγράμματος, ενώ το Υπουργείο Παιδείας έχει εντάξει την ιδέα της υιοθεσίας στο πρόγραμμα ΜΕΛΙΝΑ». Μετά την πιλοτική εφαρμογή δεν υπήρξε, σε επίπεδο θεσμικό, συνέχεια του προγράμματος, μολονότι τα αποτελέσματα της δράσης, που παρουσιάστηκαν στις τοπικές κοινωνίες με τη διοργάνωση εκθέσεων και άλλων εκδηλώσεων, κατέδειξαν το μεγάλο όφελος για όλους. Υπήρξαν, όμως, εκπαιδευτικοί που υλοποίησαν δράσεις με αυτόν τον τίτλο στο πλαίσιο Πολιτιστικών Προγραμμάτων του Υπουργείου Παιδείας, το δε Υπουργείο Πολιτισμού το 2015 δημιούργησε τη δραστηριότητα «Η υιοθεσία ενός μνημείου σε δέκα βήματα» ως εκπαιδευτικό υλικό για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας⁵.

Το 2010 και το «Διάζωμα», η Κίνηση Πολιτών που έχει ως κύριο στόχο τη συμβολή στην έρευνα, προστασία, αναστήλωση, ανάδειξη και προβολή των αρχαίων μνημείων με επίκεντρο τα αρχαία θέατρα⁶ χρησιμοποίησε τον όρο «υιοθεσία» μέσα στις προτάσεις του σε σχολεία και σε πολιτιστικούς και κοινωνικούς φορείς που ενδιαφέρονταν να «ζωντανέψουν» με τις δράσεις τους τα αρχαία θέατρα.

Σε ό,τι αφορά στα σχολεία, η πρόταση για «υιοθεσία» είχε ως στόχο να αγαπήσει ο μαθητής το αρχαίο θέατρο του τόπου του ή της επιλογής του και να ενδιαφερθεί για το παρόν και το μέλλον του μνημείου με την καθοδήγηση των δασκάλων και των καθηγητών του, αλλά και των ειδικών επιστημόνων. Η αγάπη επιτυγχάνεται μέσα από διεργασίες φανερές ή μυστικές που συντελούνται από την ώρα που ο μαθητής συναντιέται με την ιστορία του

5 Η δραστηριότητα «Η υιοθεσία ενός μνημείου σε δέκα βήματα» ενταγμένη στη θεματική ενότητα «Προληπτική συντήρηση: μια ασπίδα για την προστασία των μνημείων» δημιουργήθηκε και ψηφιοποιήθηκε για την Πράξη MIS 339815 «Επικαιροποίηση και ψηφιοποίηση πολιτιστικού εκπαιδευτικού υλικού για την ενίσχυση της εκπαιδευτικής διαδικασίας». Υπουργείο Πολιτισμού: <http://followodyseus.culture.gr/Portals/54/Material/Telika/Suntirisi/SuntirisiActs/UiothesiaMnimeiou.pdf>

6 Η Κίνηση Πολιτών «Διάζωμα» από το 2008, οπότε και ιδρύθηκε, υλοποιεί προγράμματα χρηματοδότησης και ολοκληρωμένης προστασίας των μνημείων και της ευαισθητοποίησης των πολιτών προς την κατεύθυνση αυτή. Επίκεντρο των ενδιαφερόντων της αποτελούν τα αρχαία θέατρα, αυτό το κορυφαίο επίτευγμα της αρχαίας ελληνικής αρχιτεκτονικής, εκεί ακριβώς όπου συντελέστηκε η έκρηξη των δημοκρατικών θεσμών και άνθισε η πολιτιστική και πνευματική δημιουργία. Τα τελευταία έτη θεμελιώδες αξίωμα του Διαζώματος αποτελεί η ένταξη των μνημείων στο κέντρο της ζωής και η σύνδεσή τους με την αειφορία και τη βιώσιμη ανάπτυξη. Πρωταρχικός του στόχος είναι η εξασφάλιση της απόλυτης συνέργειας μεταξύ των αρμοδίων φορέων, όπως είναι το Υπουργείο Πολιτισμού, οι Περιφέρειες, η Κοινωνία των Πολιτών, οι Δήμοι. Σε αυτό το πλαίσιο το Διάζωμα σχεδιάζει και προτείνει την υλοποίηση νέων προγραμμάτων ολοκληρωμένης διαχείρισης των μνημείων που είναι: οι πολιτιστικές διαδρομές και τα αρχαιολογικά πάρκα. Τα προγράμματα αυτά υλοποιούνται χάρη στην ανάπτυξη των συνεργειών μεταξύ δημόσιου και ιδιωτικού τομέα, αλλά και στην ενεργό συμμετοχή των εταιρικών μελών του Σωματείου. (βλ. <http://www.diazoma.gr/>)

μνημείου μέσα από γραπτές ή προφορικές πηγές και οπωσδήποτε την ώρα που αγγίζει το μνημείο, που αφουγκράζεται τα μιλήματά του, τις αφηγήσεις δηλαδή των ανθρώπων που το έζησαν, αλλά και των ανθρώπων που το έφεραν μετά από αιώνες σιωπής του στο φως, το φρόντισαν και δημιούργησαν τις συνθήκες προστασίας και διάσωσής του. Αλλά και την ώρα που δονείται η ύπαρξή του όλη όταν επιτελεί ο ίδιος ο μαθητής ή παρακολουθεί την επιτέλεση από συμμαθητές του δρωμένων παρόμοιων με αυτά του παρελθόντος.

Το αίσθημα υπερηφάνειας που αναπτύσσεται κάνει τον μαθητή να επιθυμεί τη μετάγγιση του βιώματός του σε ευρύτερο κοινό, τους γονείς του, την τοπική κοινωνία, άλλες μαθητικές κοινότητες του εσωτερικού ή του εξωτερικού που επισκέπτονται το μνημείο. Μέσα στην ομάδα του, με την προτροπή των εκπαιδευτικών και την αρωγή των ειδικών, σχεδιάζει και υλοποιεί δράσεις μέριμνας για την ανάδειξη και την προστασία όχι μόνο των αρχαίων θεάτρων, αλλά των αρχαίων μνημείων γενικότερα. Το όφελος από την εμπειρία αυτή είναι πολύ μεγάλο, γιατί ο μαθητής καθίσταται ενεργός στον αρχαιολογικό χώρο κι όχι απλός περιπατητής-επισκέπτης. Αρχικά, προσεγγίζει και οικειώνεται την πολιτιστική κληρονομιά του τόπου του, του καλλιεργείται αίσθημα ευθύνης και σταδιακά διαμορφώνεται ο συνειδητός κληρονόμος όχι μόνο της δικής μας πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς.

Από το 2010 έως το 2014 «υιοθετήθηκαν» από σχολεία⁷ εμβληματικά αρχαία θέατρα, όπως του Διονύσου Ελευθερέως, των Δελφών, της Επιδαύρου, της Δωδώνης, αλλά και θέατρα λιγότερο γνωστά και προβεβλημένα, όπως της Λάρισας, των Γιτάνων στη Θεσπρωτία, της Μακύνειας στην Αιτωλ/νία, των Φθιωτίδων Θηβών στη Μαγνησία, της Γόρτυνας Ηρακλείου Κρήτης, του Θορικού στη Λαυρεωτική Αττικής, του Ορχομενού Βοιωτίας, της Μυτιλήνης καθώς και το ιερό του Διονύσου στην Ικαρία Αττικής (σημ. Διόνυσος). Τα θέατρα αυτά δέχθηκαν την αναζωογονητική αύρα των μαθητών οι οποίοι αφού μελέτησαν την ιστορία τους, τα γνώρισαν με τη βοήθεια των αρχαιολόγων και αναπαράστησαν εντός τους θεατρικά και μουσικά δρώμενα. Το 2012, μάλιστα, σχολεία του δήμου Γόρτυνας και του δήμου Φαιστού του νομού Ηρακλείου Κρήτης, που είχαν «υιοθετήσει» το αρχαίο θέατρο Γόρτυνας, έκαναν και την τοπική κοινωνία κοινών υπέροχων συναισθημάτων και την παρακίνησαν να ανοίξει κι αυτή την αγκαλιά της και να συνδράμει με τον τρόπο της στην αποκατάσταση του αρχαίου θεάτρου. Ο Δήμος Γόρτυνας σε συνεργασία με την ΚΓ⁸, τότε, Εφορεία Αρχαιοτήτων και το Σωματείο «Διάζωμα» διοργάνωσε το 1^ο Μαθητικό Φεστιβάλ Μουσικής και Θεάτρου Γόρτυνας και κάλεσε τα σχολεία να παρουσιάσουν τις δράσεις τους, συγκεκριμένα παραστάσεις με θέματα παρμένα από την αρχαία ελληνική

7 Βλ. http://www.diazomaold.eu/GR/Page_11-03_Ekpedeftika.asp

γραμματεία και τη μυθολογία και μουσικά δρώμενα, όπως συναυλίες παραδοσιακής μουσικής και έντεχνου τραγουδιού, στον αρχαιολογικό χώρο Γόρτυνας. Στόχος, κατά τα λεγόμενα των διοργανωτών, ήταν το «συγκεκριμένο μαθητικό Φεστιβάλ, να εξελιχθεί σε θεσμό και τα επόμενα χρόνια να λαμβάνουν μέρος σχολεία όχι μόνο από τον Δήμο Γόρτυνας και την Κρήτη, αλλά από κάθε γωνιά της Ελλάδας»⁸. Ο στόχος αυτός επετεύχθη, αφού το 2019 πραγματοποιήθηκε με επιτυχία το 8^ο Μαθητικό Φεστιβάλ παραδοσιακής μουσικής και θεάτρου Δήμου Γόρτυνας⁹.

Το «Διάζωμα» ενθάρρυνε τις πρωτοβουλίες των σχολείων, ο πρόεδρος του κ. Σταύρος Μπένος τα επισκέφθηκε ανταποκρινόμενος στην πρόσκλησή τους, παρουσία και των αρχαιολόγων που ήταν υπεύθυνοι για την ανάδειξη των αρχαίων θεάτρων και φιλοξένησε στην ιστοσελίδα του, στο πεδίο «Εκπαιδευτικά» (http://www.diazomaold.eu/GR/Page_11-03_Ekpedeftika.asp) τις δράσεις των σχολείων που εργάστηκαν είτε μόνα τους είτε στο πλαίσιο σχολικού δικτύου, πάντα σε αγαστή συνεργασία με τις Εφορείες Αρχαιοτήτων, για τη γνωριμία των μαθητών τους με τα αρχαία θέατρα και τους ευφάνταστους τρόπους με τους οποίους γινόταν πράξη η «υιοθεσία» των θεάτρων από τους μαθητές (δημιουργία blog¹⁰, παρουσιάσεις με λογισμικό power point¹¹, βίντεο¹², ψηφιακά έντυπα¹³, άρθρα στον τύπο¹⁴, συμβολικές καταθέσεις στους «κουμπαραδες» καθενός αρχαίου θεάτρου για την ανάδειξή του¹⁵).

8 http://www.diazomaold.eu/GR/Page_03-01_Content.asp?Article=280

9 <http://www.diazoma.gr/generationd/#/post/-LjGRU1-ORfbdqckWJZb>

10 <http://diazoma100.blogspot.com>, <http://2gymnasioalmyrouacnienttheaters.blogspot.com/>

11 Μαθητές του Βαρβακειού Προτύπου Πειραματικού Γυμνασίου δημιούργησαν το 2014 παρουσιάσεις με το λογισμικό power point για όλο το πανόραμα των αρχαίων χώρων θέασης και ακρόασης http://www.diazomaold.eu/GR/Page_03-01_Content.asp?Article=981, http://www.diazomaold.eu/GR/Page_03-01_Content.asp?Article=264

12 http://www.diazomaold.eu/GR/Page_03-02_Content.asp?Article=319, http://www.diazomaold.eu/GR/Page_03-01_Content.asp?Article=975, http://www.diazomaold.eu/GR/Page_03-01_Content.asp?Article=1306, http://www.diazomaold.eu/GR/Page_03-02_Content.asp?Article=1191,

13 http://7gym-laris.lar.sch.gr/topos/lar_ixni%20parelthontos.htm, http://7gym-laris.lar.sch.gr/topos/lar_arx%20theatra.htm

14 http://www.diazomaold.eu/GR/Page_03-02_Content.asp?Article=902, http://www.diazomaold.eu/GR/Page_03-02_Content.asp?Article=297

15 http://www.diazomaold.eu/GR/Page_03-01_Content.asp?Article=119, http://www.diazomaold.eu/GR/Page_03-01_Content.asp?Article=872

«Υιοθεσία αρχαίων θεάτρων.

Μαθητές ξεναγούν μαθητές στα αρχαία θέατρα».

Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα της Κίνησης Πολιτών «Διάζωμα»

Το σχολικό έτος 2014-2015 το «Διάζωμα» ανταποκρίθηκε στην πρόσκληση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων για την πλαισίωση του προγράμματος «Κοινωνικό Σχολείο», με πρόταση υλοποίησης εκπαιδευτικής δράσης που είχε τον τίτλο: «Υιοθεσία αρχαίων θεάτρων. Μαθητές ξεναγούν μαθητές στα αρχαία θέατρα». Ο όρος «αρχαία θέατρα» συνεκδοχικά περιελάμβανε και τους υπόλοιπους χώρους θέασης και ακρόασης (ωδεία, στάδια, βουλευτήρια). Από το 2014-2015 έως και σήμερα το υπουργείο Παιδείας δίνει την έγκρισή του για την υλοποίηση του εν λόγω εκπαιδευτικού προγράμματος¹⁶ το οποίο απευθύνεται σε όλα τα σχολεία της Πρωτοβάθμιας (Δημοτικό) και της Δευτεροβάθμιας (Γυμνάσιο, Λύκειο) Εκπαίδευσης όλης της χώρας¹⁷.

Σκοπός του προγράμματος:

Να δημιουργηθούν οι συνειδητοί κληρονόμοι της ελληνικής, αλλά και της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς που θα προστατεύσουν τα μνημεία και θα αγωνισθούν για τη διάσωσή τους, για να συνεχίσουν αυτά να μας διδάσκουν στο διηνεκές.

Στόχοι του προγράμματος:

1/Γνωστικοί:

Οι μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης ενθαρρύνονται:

- Να μάθουν για τους αρχαίους χώρους θέασης και ακρόασης της περιοχής τους ή άλλων περιοχών στις οποίες πραγματοποιούν εκπαιδευτικές επισκέψεις ή εκδρομές
- Να μάθουν για τη γέννηση και την εξέλιξη του θεάτρου
- Να διερευνούν, να αναζητούν πληροφορίες σε πηγές, να ελέγχουν την αξιοπιστία των πηγών, να αποδελτιώνουν, να καλλιεργούν την κριτική

16 Ως εκπαιδευτική δράση αναφερόταν μέχρι και το σχολικό έτος 2017-2018.

17 Εγκρίσεις: Για το σχολικό έτος 2014-2015: 174914/Γ7/29-10-2014, 2/ Για το σχολικό έτος 2015-2016: Φ13.1/151278/Δ2/28-09-2015, 3/ Για το σχολικό έτος 2016-2017: Φ20.2/157382/Δ2/26-09-2016, 4/ Για το σχολικό έτος 2017-2018: Φ20.2/122823/Δ2/19- 07-2017, 5/ Για το σχολικό έτος 2018-2019: 156508/Δ7/20-09-2018, 6/ Για το σχολικό έτος 2019-2020: Φ.1/ΔΝ/185391/Δ7/26-11-2019

τους σκέψη, να συναγάγουν συμπεράσματα, να εκφράζουν την άποψή τους και να την υποστηρίζουν με επιχειρήματα

- Να αποκτήσουν ικανότητες ορθής χρήσης του προφορικού και του γραπτού λόγου, προκειμένου να παρουσιάσουν το μνημείο σε ακροατήριο, αλλά και να το προβάλλουν αξιοποιώντας τα κειμενικά είδη που έχουν διδαχθεί
- Να εκπαιδευτούν εκπαιδευτικά προγράμματα μελέτης του αρχαίου θεάτρου
- Να οργανώσουν συνεργατικά προγράμματα με άλλες μαθητικές κοινότητες του εσωτερικού ή του εξωτερικού

2/ Κοινωνικοσυναισθηματικοί:

Οι μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης ενθαρρύνονται:

- Να οργανώσουν δράσεις βίωσης του θεάτρου με διδασκαλία παραστάσεων, όπου η Αρχαιολογική Υπηρεσία, που είναι υπεύθυνη για τους χώρους αυτούς, το επιτρέπει
- Να συνειδητοποιήσουν μέσω της βιωματικής μάθησης την αξία της διατήρησης της πολιτιστικής κληρονομιάς
- Να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας της πολιτιστικής κληρονομιάς και στη συνέχεια να ευαισθητοποιήσουν κι άλλους συμμαθητές τους, τους γονείς τους, την τοπική κοινωνία
- Να διοργανώσουν σε συνεργασία με τις Εφορείες Αρχαιοτήτων, τους Δήμους ή άλλους φορείς, επιστημονικούς, καλλιτεχνικούς, αθλητικούς, δράσεις με στόχο την ανάδειξη του μνημείου και την ένταξή του στο κέντρο της ζωής, της αειφορίας και της βιώσιμης ανάπτυξης

3/ Ψυχοκινητικοί:

Οι μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης ενθαρρύνονται:

- Να αναπτύξουν το πνεύμα της φιλίας και της συνεργασίας σχεδιάζοντας από κοινού το πρόγραμμα δράσης τους
- Να καλλιεργήσουν δεξιότητες, όπως είναι: η επικοινωνία, ο διάλογος, η ενσυναίσθηση, η κριτική σκέψη, η έκφραση της γνώμης τους, η επιχειρηματολογία, η δημιουργικότητα

Το πρόγραμμα αφορά Σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης, Σχολεία Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, Μουσικά Γυμνάσια-Λύκεια, Καλλιτεχνικά Γυμνάσια-Λύκεια, Αθλητικά Σχολεία, Σχολεία Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης, Σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης και μπορεί να αξιοποιηθεί στο πλαίσιο μαθημάτων του Προγράμματος Σπουδών. Συγκεκριμένα, για τα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να συνδυαστεί με τα μαθήμα-

τα: Ιστορία, Γλώσσα, Πληροφορική, Μαθηματικά, Αισθητική Αγωγή, Μελέτη Περιβάλλοντος, Φυσική Αγωγή, Ξένες Γλώσσες.

Για τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης μπορεί να συνδυαστεί με τα μαθήματα: Ιστορία, Γλωσσική Διδασκαλία, Αρχαία Ελληνική Γραμματεία (μτφ.), Αρχαία Ελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Θρησκευτικά, Μουσική, Καλλιτεχνικά, Φυσική Αγωγή, Πληροφορική, Φυσική, Χημεία, Ξένες Γλώσσες.

Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί στον διδακτικό χρόνο του ολόημερου σχολείου και της ευέλικτης ζώνης για τα Δημοτικά, και συνδυαστικά, με Προγράμματα Πολιτιστικά, Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικά.

Μέθοδος υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος

- Οι ενδιαφερόμενοι εκπαιδευτικοί μαζί με την ομάδα των μαθητών που θα συγκροτήσουν θα επιλέξουν από τον ενδεικτικό κατάλογο που συνοδεύει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, τον αρχαίο χώρο θέασης και ακρόασης (θέατρο, ωδείο, στάδιο, βουλευτήριο) που το σχολείο τους θα «υιοθετήσει».
- Οι μαθητές με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών θα αναζητήσουν, θα συγκεντρώσουν και θα επεξεργαστούν το υλικό για τον αρχαίο χώρο θέασης και ακρόασης και τον περιβάλλοντα αρχαιολογικό χώρο (ενδεικτικές πηγές: οι ιστοσελίδες του Υπουργείου Πολιτισμού και του Διαζώματος¹⁸). Προτείνεται να συνομιλήσουν με τον αρχαιολόγο που έχει την ευθύνη του αρχαιολογικού χώρου, να ξεναγηθούν από αυτόν και να επιλύσουν απορίες. Προτείνεται, επίσης, να συνομιλήσουν και με υπεύθυνο ξεναγό, ώστε να γνωρίσουν το επάγγελμά του, αλλά και να τον συμβουλευτούν σχετικά με τις δεξιότητες που πρέπει να έχει ένας ξεναγός για να παρασύρει τους ξεναγούμενους στην ιστορία των μνημείων και των χώρων.
- Θα ετοιμάσουν την ξενάγηση και θα την υλοποιήσουν σε μαθητές του σχολείου τους. Προτείνεται η ξενάγηση να υλοποιηθεί την 18η Απριλίου που έχει ορισθεί από την UNESCO και το Διεθνές Συμβούλιο Μνημείων και Τοποθεσιών (ICOMOS) ως Παγκόσμια Ημέρα Μνημείων και Τοποθεσιών, χωρίς να είναι αυτό δεσμευτικό.
- Παράλληλα με την ξενάγηση στον αρχαίο χώρο θέασης και ακρόασης και τον αρχαιολογικό χώρο όπου αυτό βρίσκεται, την οποία θα ετοιμάσουν οι μαθητές, μπορούν να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν τρόπους ανάδειξης του αρχαίου θεάτρου αξιοποιώντας με δημιουργικό τρόπο τις

18 http://odysseus.culture.gr/index_gr.html
<http://ancienttheater.culture.gr/el/>
<http://www.diazoma.gr/>

γνώσεις τους από τα διδακτικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών.

Ενδεικτικές προτάσεις ανάδειξης των αρχαίων χώρων θέασης και ακρόασης

- Δημιουργία εντύπου με την ιστορία του μνημείου στην ελληνική και σε άλλες γλώσσες
- Δημιουργία οδηγού με την ξενάγηση που ετοίμασαν οι μαθητές για το μνημείο και τον ευρύτερο αρχαιολογικό χώρο (στην ελληνική γλώσσα ή και σε άλλες γλώσσες ή σε γραφή braille)
- Δημιουργία παρουσίασης με λογισμικό power point ή βίντεο ή ντοκιμαντέρ για τον χώρο θέασης και ακρόασης που έχει επιλεγεί, στην ελληνική γλώσσα, στην ελληνική με αγγλικούς υπότιτλους ή στην αγγλική, στη γαλλική, στη γερμανική καθώς και σε άλλες ξένες γλώσσες ή στη νοηματική γλώσσα
- Δημιουργία καινοτόμων πολιτιστικών προϊόντων με σκοπό την προβολή του μνημείου
- Εικαστικές δημιουργίες (θεατρικά προσωπεία, έργα ζωγραφικής, μακέτες αρχαίων θεάτρων, αναπαραστάσεις αρχαίων μουσικών οργάνων)
- Άρθρα στον τοπικό τύπο για την ανάγκη προστασίας του μνημείου
- Επιτέλεση δρωμένων παρόμοιων με αυτά του παρελθόντος, θεατρικών, μουσικοχορευτικών και αθλητικών, ανάλογα με το είδος του χώρου θέασης και ακρόασης (αρχαίο θέατρο, αρχαίο ωδείο, αρχαίο στάδιο)
- Συνέλευση μαθητικού συμβουλίου σε θέατρο¹⁹ ή σε βουλευτήριο
- Ξενάγηση στο αρχαίο θέατρο, ωδείο ή στάδιο από την ομάδα των μαθητών και σε μαθητές άλλου σχολείου. Ενδιαφέρον έχει η συνεργασία σχολείων με σχολεία Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης
- Συμπράξεις σχολείων, εντός και εκτός Ελλάδας, αλληλογνωριμία μαθητών, επισκέψεις και ξεναγήσεις είτε δια ζώσης είτε εικονικές, δράσεις μουσικές, θεατρικές, αθλητικές μέσα σε αρχαία θέατρα, ωδεία ή στάδια, μια συμβολική ημέρα, όπως είναι η 18^η Απριλίου που έχει ορισθεί από την UNESCO και το Διεθνές Συμβούλιο Μνημείων και τοποθεσιών-ICOMOS ως Διεθνής Ημέρα Μνημείων, χάραξη πολιτιστικών περιπάτων-εμπειριών επί τη βάση ιστορικών γεγονότων, προσώπων μυθικών ή ιστορικών, αξιών που θα αποτελέσουν προτάσεις όχι μόνο για σχολεία, αλλά για όλο τον κόσμο που επιθυμεί να ζήσει μια ξεχωριστή εμπειρία
- Συνάντηση του σχολείου που υλοποιεί τη δράση με την τοπική κοινωνία, μεταφορά του βιώματος και ευαισθητοποίηση της τοπικής κοινωνίας με την ξενάγηση που θα κάνουν οι μαθητές της ομάδας, η οποία μπορεί να

19 Το 403 π.Χ. στο θέατρο Διονύσου Ελευθερέως, στη νότια πλαγιά του λόφου της Ακρόπολης η εκκλησία του Δήμου πραγματοποιήσε την πρώτη της συνέλευση. (<http://ancienttheater.culture.gr/el/>)

διανθιστεί με ομιλία από κάποιον διακεκριμένο καλεσμένο σε κατηγορίες όπως είναι η τέχνη, οι επιστήμες, ο πολιτισμός, ο εθελοντισμός, με μουσική παράσταση από κάποιον καλλιτέχνη ή καλλιτεχνική ομάδα, με παρουσίαση δράσεων εθελοντισμού/κοινωνικής προσφοράς του σχολείου ή άλλων κοινωνικών ομάδων, με παρουσίαση ιδεών των μαθητών για την τουριστική προώθηση της περιοχής τους

- Συνεργασίες εκπαιδευτικών και αρχαιολόγων που θα σχεδιάσουν από κοινού εκδηλώσεις επιλέγοντας μια θεματική από τον χώρο του πολιτισμού, της επιστήμης ή της τεχνολογίας
- Δημιουργία blog στο οποίο οι μαθητές θα αναρτούν τις δράσεις τους αναφορικά με τον χώρο θέασης και ακρόασης που έχουν υιοθετήσει
- Δημιουργία δικτύου σχολείων με κεντρική θεματική τα αρχαία θέατρα, ωδεία, στάδια

Αποτίμηση του εκπαιδευτικού προγράμματος από το 2014 έως το 2019

Στα πέντε χρόνια εφαρμογής του εκπαιδευτικού προγράμματος συμμετείχαν **ογδόντα επτά (87) σχολεία**, Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από όλες τις γεωγραφικές περιφέρειες της Ελλάδας. Τα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης υπερτερούν σημαντικά (71 στα 87) και είναι σχολεία Γενικής Εκπαίδευσης (Γυμνάσια-Λύκεια) (66), Μουσικά Γυμνάσια-Λύκεια (3), Σχολεία Εκκλησιαστικής Εκπαίδευσης (2). Είναι αξιοσημείωτο πως στην πλειονότητά τους τα σχολεία από όποια σχολική χρονιά κι αν ξεκινήσουν να υλοποιούν το πρόγραμμα συνεχίζουν αδιάλειπτα και τις επόμενες. Η επιλογή των αρχαίων χώρων θέασης και ακρόασης βασίζεται, κυρίως, στη γειτνίαση με το σχολείο, ωστόσο δεν είναι και λίγοι αυτοί που επιλέγονται λόγω πραγματοποίησης εκδρομής στη συγκεκριμένη περιοχή. **Διακόσιοι εξήντα επτά (267) εκπαιδευτικοί** και από τις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης έχουν συμμετάσχει καθοδηγώντας τους **δύο χιλιάδες τετρακόσιους πέντε (2405) μαθητές** στο να ανταποκριθούν στον ρόλο των μαθητών-ξεναγών, αλλά και ενθαρρύνοντας και εμπνέοντας όλους τους μαθητές να μεριμνήσουν για την ανάδειξη και την προστασία του χώρου θέασης και ακρόασης με τη δημιουργία ευφάνταστων μαθητικών δημιουργιών. Συγκεκριμένα έχουν παραχθεί:

- Παρουσιάσεις με το λογισμικό power point, έντυπα (ελληνικά και ξενόγλωσσα), fanzines²⁰, αφίσες, οδηγοί ξενάγησης, άρθρα στον τύπο (έντυπο και ηλεκτρονικό), βίντεο (ορισμένα και στην αγγλική γλώσσα), μικρού μήκους ταινίες (ορισμένες έγιναν και στο πλαίσιο διαγωνισμού της κρατικής τηλεόρασης σε συνεργασία με το Διάζωμα τη σχολική χρονιά 2016-

20 Τα fanzines είναι είδος εντύπου που έχει τη μορφή μικρού περιοδικού, φτιάχνεται και κυκλοφορεί από ερασιτέχνες εκδότες και δημιουργούς και διανέμεται συνήθως χέρι με χέρι και έξω από τα καθιερωμένα πλαίσια διανομής και διακίνησης εντύπων.

2017), ψηφιακές αφηγήσεις, εικονικές περιηγήσεις, σύντομα ραδιοφωνικά ή τηλεοπτικά μηνύματα, κουίζ, ψηφιακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, επιτραπέζια εκπαιδευτικά παιχνίδια²¹, η ιστορία του αρχαίου θεάτρου της Μήλου σε γραφή braille

- Καινοτόμα πολιτιστικά προϊόντα από εικονικές επιχειρήσεις που αναπτύσσονται στα σχολεία στο πλαίσιο του θεσμού του σχολικού συνεταιρισμού

Έχουν, επίσης, πραγματοποιηθεί:

- Εκδηλώσεις σε αρχαία θέατρα και ωδεία, στις οποίες παρουσιάστηκαν στις τοπικές κοινωνίες θεατρικά δρώμενα, αλλά και τα αποτελέσματα της υλοποίησης του προγράμματος, αποτέλεσμα της συνεργασία των σχολείων με τις Εφορείες Αρχαιοτήτων
- Μαθητικά Φεστιβάλ σε συνεργασία με τους δήμους και τις Εφορείες Αρχαιοτήτων
- Ξεναγήσεις από μαθητές σε μαθητές Ειδικών Σχολείων
- Ξεναγήσεις από μαθητές σε μαθητές άλλων σχολείων του εσωτερικού ή του εξωτερικού
- Ξεναγήσεις από μαθητές σε μαθητές σε αρχαία θέατρα εκτός Ελλάδας²²
- Συμπράξεις σχολείων μεταξύ τους, αλλά και με εκπαιδευτικά ιδρύματα του εξωτερικού στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όπως είναι το e-twinning, Erasmus+ κ.λ.π. ή με Πολιτιστικούς Συλλόγους, όπως εί-

21 Το επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι «Παίζοντας στα αρχαία θέατρα» που δημιούργησε ομάδα μαθητών του Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου στο πλαίσιο Ομίλου Ιστορίας και το οποίο έχει την έγκριση του Υπουργείου Παιδείας, μπορούν να το δανεισθούν σχολεία της Αττικής με αίτησή τους στη διεύθυνση του Βαρβακείου Προτύπου Γυμνασίου, υπόψη των καθηγητριών Ε. Γκίκα και Μ. Μπελογιάννη που ήταν υπεύθυνες του Ομίλου Ιστορίας (gpreivarar@sch.gr). Το επιτραπέζιο εκπαιδευτικό παιχνίδι «Θεατρόπολις» που δημιούργησε ομάδα μαθητών του Προτύπου Γυμνασίου Ιωνιδείου Σχολής υπό την καθοδήγηση των καθηγητών τους, Ε. Μακρή και Ι. Παραρά, μπορούν να το δανεισθούν σχολεία της Αττικής με αίτησή τους στο «Διάζωμα», υπόψη Μ. Μπελογιάννη (info@diazoma.gr), καθώς η ομάδα μαθητών-καθηγητών το πρόσφερε στο Διάζωμα (βλ. ταυτότητα και εικόνες από το παιχνίδι στο http://www.diazoma.gr/generationd/#/post/-LHOEw7CcQ_9G2AyrtoQ).

22 Το 2018 στον ενδεικτικό κατάλογο των χώρων θέασης και ακρόασης προστέθηκαν και οι χώροι θέασης και ακρόασης της Κύπρου ως αποτέλεσμα της συνεργασίας του Διαζώματος και του Τμήματος Αρχαιοτήτων Κύπρου. Επίσης, σχολεία που πραγματοποιούν εκδρομές στο εξωτερικό προσκεκλημένα από διεθνείς οργανισμούς ή στο πλαίσιο αδελφοποίησης υλοποιούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Υιοθεσία αρχαίων θεάτρων. Μαθητές ξεναγούν μαθητές στα αρχαία θέατρα» σε χώρους θέασης και ακρόασης της λεκάνης της Μεσογείου. Το Υπουργείο Πολιτισμού στο εκπαιδευτικό του πρόγραμμα «Το αρχαίο θέατρο στον κύκλο του χρόνου» έχει εντάξει και θεματική ενότητα «Ταξιδεύοντας στα αρχαία θέατρα και ωδεία του κόσμου» <http://ancienttheater.culture.gr/el/theatra-wdeia-tou-arxaiou-kosμου> με πλούσιο υλικό. Σύντομα, πλούσιο υλικό θα βρίσκει ο ενδιαφερόμενος στην ιστοσελίδα του Διαζώματος (www.diazoma.gr) και συγκεκριμένα στη διαδικτυακή πλατφόρμα η οποία θα φιλοξενεί και θα προβάλλει το επισημονικό υλικό που θα παράγεται από το «Διεθνές Δίκτυο Θεάτρων» (<http://www.diazoma.gr/category/diethnes-diktyo/>).

να το «Φεστιβάλ Φιλοσοφίας στη Μεγάλη Ελλάδα» με έδρα την Ελέα της Κάτω Ιταλίας²³

- Δίκτυα σχολείων με κεντρική θεματική τα αρχαία θέατρα
- Εργαστήριο με θέμα «Οι έφηβοι μας συστήνουν τα αρχαία θέατρα» που προσφέρουν οι Εκδόσεις Πατάκη σε συνεργασία με το Διάζωμα από το 2017-2018 στο πλαίσιο του «Μήνα Εφηβείας»
- Ενημέρωση των τοπικών κοινωνιών από μαθητές που έδωσαν συνεντεύξεις σε ραδιοφωνικούς σταθμούς προκειμένου να δημοσιοποιήσουν την ξενάγηση σε συμμαθητές τους, αλλά και να τις προσκαλέσουν να αγκαλιάσουν κι αυτές τους αρχαιολογικούς θησαυρούς που βρίσκονται δίπλα τους.

Το 2018 ξεκίνησε τη λειτουργία της η ψηφιακή πλατφόρμα Generation D (<http://www.diazoma.gr/generationd/#/>)²⁴ για την καλύτερη συνομιλία των δυνάμεων που κινούν τα «Εκπαιδευτικά» του Διαζώματος, δηλαδή:

- α/ των σχολείων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που υλοποιούν το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Υιοθεσία αρχαίων θεάτρων. Μαθητές ξεναγούν μαθητές στα αρχαία θέατρα»
- β/ των χώρων θέασης και ακρόασης για τον καθένα από τους οποίους έχει συνταχθεί επιστημονικό δελτίο από έγκριτους αρχαιολόγους
- γ/ των δράσεων που προτείνονται από το Διάζωμα
- δ/ των υποστηρικτών, δηλαδή φορέων, θεσμικών ή μη, αλλά και των παραγωγικών δυνάμεων που σε συνεργασία με το «Διάζωμα» διευκολύνουν την επίτευξη καλύτερου πολιτιστικού προϊόντος, το ενθαρρύνουν και το προωθούν.

Τα σχολεία μετά την υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος, δημιουργούν το προφίλ τους και μέσα στο πεδίο που τους παραχωρείται αναρτούν τα δελτία τύπου στα οποία αποτυπώνονται η ξενάγηση της ομάδας μαθητών σε συμμαθητές τους, αλλά και κάθε μαθητική δημιουργία που έχει ως σκοπό την ανάδειξη του αρχαίου χώρου θέασης και ακρόασης. Μέσα σε δύο χρόνια (2018-2019) ογδόντα επτά (87) σχολεία έχουν δημιουργήσει προφίλ στην ψηφιακή πλατφόρμα Generation D. Αξιοσημείωτη είναι η αλληλεπίδραση που έχει δημιουργηθεί μεταξύ των σχολείων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η αξιοποίηση των μαθητικών οδηγιών ξενά-

23 Το 2018 μαθητές-ξεναγοί ενός Γυμνασίου της Αττικής κι ενός Λυκείου της Καλαμάτας ξενάγησαν στο αρχαίο θέατρο Διονύσου Ελευθερέως και στους χώρους θέασης και ακρόασης της αρχαίας Μεσσήνης, στα ιταλικά και στα αγγλικά, αντίστοιχα, 1500 Ιταλούς μαθητές Λυκείων Κλασικών Σπουδών που ήρθαν στην Ελλάδα στο πλαίσιο του τέταρτου «Φεστιβάλ Φιλοσοφίας στην αρχαία Ελλάδα» που διοργανώνει ο Πολιτιστικός Σύλλογος «Φεστιβάλ Φιλοσοφίας στη Μεγάλη Ελλάδα».

24 Δημιουργός της ψηφιακής εκπαιδευτικής πλατφόρμας Generation D είναι ο Σωκράτης Μεχτερίδης, ειδικός στην ανάπτυξη εφαρμογών νέων τεχνολογιών και εθελοντής στο Διάζωμα.

γησης μεταξύ των σχολείων στο πλαίσιο επίσκεψης σε έναν αρχαιολογικό χώρο.

Οι μαθητές αξιολογούν τη δράση

Λίγες ημέρες μετά την υλοποίηση της δράσης που πραγματοποιήθηκε στις 18 Μαΐου 2018 στο αρχαίο θέατρο Θορικού όπου ομάδα μαθητών της Γ' τάξης του ΒΠΓ ξενάγησαν τους συμμαθητές τους κι άλλη ομάδα επιτέλεσαν μουσικοθεατρικό δρώμενο, δόθηκε στους μαθητές ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της δράσης. Τα δύο ερωτηματολόγια, ένα για τους μαθητές που ξεναγήθηκαν κι ένα για τους μαθητές-ξεναγούς, τα συνέταξε ομάδα μαθητών στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας Γ' Γυμνασίου²⁵ ως δραστηριότητα μέσα στη σχολική τάξη.

Στο ερώτημα: «Σου άρεσε η ιδέα να ξεναγηθείς από συμμαθητές/τριές σου αντί να ξεναγηθείς από καθηγητές σου ή από ειδικούς;» από τους εξήντα δύο (62) μαθητές που έλαβαν μέρος στην αξιολόγηση, οι τριάντα τέσσερις (34) απάντησαν πάρα πολύ και οι είκοσι οκτώ (28) πολύ και το αιτιολόγησαν ως εξής: ξεχωριστή βιωματική εμπειρία, εγχείρημα ενδιαφέρον, πρωτότυπο, διαφορετικό, ευχάριστο, φιλικό, διασκεδαστικό. Οι περισσότεροι στάθηκαν στην άνεση που αισθάνθηκαν να εκφράσουν τις απορίες τους και γενικότερα στην καλύτερη επικοινωνία που έχουν με τους συμμαθητές τους παρά με έναν καθηγητή ή ειδικό. Επίσης, στο ότι ο ξεναγός ήταν ένας συμμαθητής τους που είχε σχεδιάσει την ξενάγηση με έμφαση σε αυτά που ενδιαφέρουν τους μαθητές και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη μορφή. Πενήντα έξι (56) στους εξήντα δύο (62) μαθητές ευχαριστήθηκαν από την ξενάγηση γιατί, όπως είπαν, έμαθαν πολλά χωρίς να βαρεθούν, με διαδραστικό τρόπο και με απλά και κατανοητά λόγια. Σε ερωτήσεις ελέγχου των γνώσεων που απέκτησαν, η πλειονότητα των μαθητών απάντησαν σωστά.

Στην ερώτηση αν το μουσικοθεατρικό δρώμενο τους βοήθησε να βιώσουν τη λειτουργία του αρχαίου θεάτρου, σαράντα πέντε (45) μαθητές απάντησαν «ναι» και δεκαεπτά (17) «όχι». Οι περισσότεροι από αυτούς που απάντησαν «ναι» επεσήμαναν τον βιωματικό χαρακτήρα της δράσης, «ένιωσα να ταυτίζομαι με τους αρχαίους Έλληνες που παρακολουθούσαν από την ίδια θέση θεατρικές παραστάσεις» σημείωσαν πολλοί. Άλλοι έγραψαν πως κατανόησαν καλύτερα τη λειτουργία του αρχαίου θεάτρου. Οι μαθητές που απάντησαν «όχι» αιτιολόγησαν την απάντησή τους στο ότι δεν είδαν ολόκληρη την αρχαία τραγωδία, παρά ένα μικρό μέρος της.

Στην ερώτηση: «Τι προτάσεις θα ήθελες να κάνεις για τη βελτίωση της δράσης;» οι μαθητές έκαναν καιρικές επισημάνσεις, οι οποίες ελήφθησαν υπόψη την επομένη χρονιά, όπως είναι η προετοιμασία στην τάξη για όλους

25 Νεοελληνική Γλώσσα Γ' Γυμνασίου, 3^η ενότητα, κείμενο 7 [Οι μαθητές ερευνούν], σελ. 54-55.

τους μαθητές, πριν την υλοποίηση της δράσης, το να στέκεται ο μαθητής-ξεναγός σε ένα σημείο και να πηγαίνουν οι μαθητές σε αυτόν, το δρώμενο να έχει μεγαλύτερη διάρκεια καθώς και το να προβλέπεται ελεύθερος χρόνος στον χώρο μετά την υλοποίηση των δράσεων.

Ως προς τα προσόντα που πρέπει να έχει ένας μαθητής-ξεναγός οι μαθητές αναφέρουν κατά σειρά προτεραιότητας: να γνωρίζει καλά το αντικείμενο, να έχει άνεση λόγου, να έχει ηρεμία και υπομονή, να έχει μεταδοτικότητα, να είναι επικοινωνιακός, να έχει καλή μνήμη, να είναι παραστατικός, να γνωρίζει καλά τον χώρο και να έχει καλό προσανατολισμό, να είναι ευγενικός και με χαμόγελο, ευδιάθετος, να είναι σε θέση να διαφοροποιηθεί από έναν ειδικό για να κρατήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, να εκφράζεται σύντομα και κατανοητά, να διαχειρίζεται σωστά τον χρόνο, να επιβάλλεται, αλλά να είναι και διασκεδαστικός, να διαθέτει δυνατή και καθαρή φωνή, να είναι ελκυστικός ο τρόπος που αφηγείται, να έχει αυτοπεποίθηση, να κάνει την ξενάγηση με διαδραστικό τρόπο.

Στην ερώτηση: «Μοιράστηκες με τους φίλους ή γνωστούς σου την εμπειρία σου; Με ποιο τρόπο;» οι απαντήσεις που λάβαμε ήταν: στέλνοντας μηνύματα και προτείνοντας τη δράση, ξεναγώντας στο θέατρο τους γονείς μου, ανεβάζοντας φωτογραφίες στο διαδίκτυο, περιγράφοντας τη δράση σε φίλους οι οποίοι ενθουσιάστηκαν.

Τέλος, στην ερώτηση «Πιστεύεις πως τέτοιου είδους δράσεις θα φέρουν τους μαθητές/τριες πιο κοντά στην πολιτιστική μας κληρονομιά;» εξήντα ένας (61) μαθητές απάντησαν «ναι» κι ένας «δεν ξέρω». Το αιτιολόγησαν ως εξής: κάτι διαδραστικό και πρωτότυπο εξάπτει το ενδιαφέρον των νέων, η δράση μάς βοήθησε να έρθουμε πιο κοντά, μαθαίνουμε όσα έκαναν εντύπωση στους συμμαθητές μας, τέτοιες δράσεις δίνουν κίνητρο για περαιτέρω αναζήτηση και έρευνα, ο μαθητής νιώθει πιο κοντά τον ξεναγό, αφού είναι συμμαθητής του και παρακολουθεί με περισσότερο ενδιαφέρον, με ενδιαφέρον παρακολουθεί και γιατί σέβεται τον κόπο των μαθητών που δέχθηκαν να ξεναγήσουν τους συμμαθητές τους χωρίς κάποιο αντάλλαγμα, τέτοιες δράσεις κάνουν τα αρχαία μνημεία πιο ζωντανά στα μάτια των μαθητών και τους επιτρέπουν να τα συγκρατούν στη μνήμη τους, οι βιωματικές δράσεις ευαισθητοποιούν περισσότερο.

Στην ερώτηση: «Πόσο ικανοποιημένος είσαι από το αποτέλεσμα της ξενάγησης που έκανες στους συμμαθητές σου;» έντεκα (11) από τους δεκαέξι (16) μαθητές-ξεναγούς απάντησαν πάρα πολύ, τέσσερις (4) πολύ κι ένας (1) απόλυτα.

Στην ερώτηση: «Τι σου άρεσε περισσότερο από τον ρόλο του ξεναγού;» οι απαντήσεις που πήραμε ήταν: η δημιουργικότητα, η αναζήτηση πληροφοριών, η μετάδοση γνώσεων σε συνομηλίκους, η συνάντηση με την αρχαιολόγο-ξεναγό, ο ρόλος και οι απαιτήσεις του, η πρόκληση να μεταδοθούν σωστά οι γνώσεις, το μείρασμα γνώσεων, οι δεξιότητες που απέκτησα, το

ότι μπήκα στον ρόλο της ξεναγού. Κοινή διαπίστωση από όλους τους μαθητές-ξεναγούς: ο καλύτερος τρόπος να μάθει κάτι κάποιος είναι να προσπαθήσει να το μεταδώσει σε κάποιον άλλο. Γι' αυτό και θα ήθελαν να επαναλάβουν την εμπειρία.

Στην ερώτηση ποια συμβουλή θα έδιναν σε μαθητές που πρόκειται να αναλάβουν τον ρόλο των μαθητών-ξεναγών απάντησαν: να έχουν επισκεφτεί πριν την ξενάγηση τον χώρο και να έχουν κάνει πρόβες, να αναζητήσουν αντικείμενα για να παρασύρουν τους ξεναγούμενους στην αρχαία εποχή, να έχουν κάνει πάρα πολύ καλή προετοιμασία, για να μπορούν να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση των συμμαθητών τους και να κάνουν καλή διαχείριση του χρόνου.

Προφανώς και δεν είναι όλα απολύτως ρόδινα. Στην ερώτηση: «Ύπήρξε κάτι που σε ενόχλησε στη συμπεριφορά των συμμαθητών σου;» δέκα (10) από τους δεκαέξι (16) μαθητές-ξεναγούς απάντησαν «όχι» και έξι (6) «ναι». Αυτά που ενόχλησαν τους έξι (6) μαθητές-ξεναγούς ήταν: η αποδιοργάνωση της ξενάγησης από έναν μαθητή που δεν ήθελε να παρακολουθήσει, το ότι ορισμένοι, ελάχιστοι είναι αλήθεια, μαθητές συνομιλούσαν την ώρα της ξενάγησης, οι άσχετες ερωτήσεις. Οι μαθητές-ξεναγοί απέδωσαν αυτές τις συμπεριφορές στο ότι ορισμένοι μαθητές κουράζονται εύκολα ή ότι για ορισμένους απαιτείται εξατομικευμένη ξενάγηση και συμπέραναν πως ο μαθητής-ξεναγός θα πρέπει να έχει σχεδιάσει κι εναλλακτικές προτάσεις για να κεντρίσει το ενδιαφέρον κι αυτών των μαθητών.

Τέλος, στην ερώτηση: «Πιστεύεις πως τέτοιου είδους μαθητικές δράσεις φέρνουν πιο κοντά τους μαθητές στην πολιτιστική μας κληρονομιά;» και οι δεκαέξι (16) απάντησαν «ναι» και η αιτιολόγηση που έδωσαν ήταν πως μπαίνοντας στη θέση του ξεναγού έμαθαν να αντιμετωπίζουν αλλιώς τους αρχαιολογικούς χώρους καθώς είδαν τι δουλειά κρύβεται πίσω από μια ξενάγηση. Επίσης, πως οι γνώσεις που κέρδισαν με την αναζήτηση πληροφοριών, τον έλεγχο της αξιοπιστίας τους, τη σύνθεσή τους στη συνέχεια, ήταν ουσιαστικές και πως θα τους μείνουν. Πως ο σχεδιασμός της ξενάγησης στη βάση των ενδιαφερόντων των συμμαθητών τους, τα οποία γνωρίζουν απόλυτα μιας και είναι στην ίδια ηλικία, είναι μια προκλητική διαδικασία, το δε μοίρασμα των γνώσεών με τους συμμαθητές τους είναι κάτι που τους πρόσφερε χαρά και αυτοπεποίθηση. Δεν έλειψαν κι αυτοί που δήλωσαν πως μετά από αυτή την εμπειρία σκέφτονται σοβαρά το επάγγελμα του ξεναγού. Όλοι ανεξαιρέτως απεφάνθησαν πως τέτοιες δράσεις διευρύνουν τους πνευματικούς, αλλά και τους συναισθηματικούς ορίζοντες, αφού απαιτείται σε μεγάλο βαθμό η ενσυναίσθηση, κυρίως όμως προσφέρουν με βιωματικό τρόπο τη συνειδητοποίηση της τεράστιας αξίας της πολιτιστικής κληρονομιάς, αφού οι μαθητές έρχονται σε επαφή με την ιστορία και τον πολιτισμό με έναν πιο ευχάριστο τρόπο από αυτόν του μαθήματος.

Επίλογος

Οι ξεναγήσεις από επιμορφωμένους μαθητές σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους αποτελούν πρακτική που έχει εφαρμοστεί, τα τελευταία είκοσι χρόνια, σε διαφορετικά είδη μουσείων στην Ευρώπη, όπως είναι μουσεία τεχνολογίας, Σύγχρονης Τέχνης, αλλά και σε χώρους πολιτισμικής αναφοράς²⁶. Βασίζονται σε εκπαιδευτικά προγράμματα που έχουν ως στόχο να προσεγγίσουν και να εμπλέξουν ενεργά σε εκπαιδευτικές διαδικασίες εφήβους, ένα «δύσκολο» κοινό, να προσδιοριστούν και ενσωματωθούν στην ξεναγήση περιεχόμενα και πληροφορίες που εμπίπτουν στα ενδιαφέροντά τους, αλλά και χρήσεις της γλώσσας που ανταποκρίνονται στην ομάδα στόχου²⁷.

Η πεντάχρονη υλοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος «Υιοθεσία αρχαίων θεάτρων. Μαθητές ξεναγούν μαθητές στα αρχαία θέατρα» από το 2014-2019, την οποία παρακολουθούμε στο Διάζωμα μέσα από τη συνεχή επικοινωνία με τα σχολεία που παίρνουν μέρος στο πρόγραμμα καθώς και μέσα από τα δελτία τύπου τους στα οποία αποτυπώνεται ο σχεδιασμός, αλλά και τα αποτελέσματα και τα οποία συνοδεύονται από φωτογραφικό υλικό ή βίντεο, καθώς και από ποικίλες μαθητικές δημιουργίες στο πλαίσιο της ανάδειξης των χώρων θέασης και ακρόασης και της ένταξής τους στην καθημερινότητά μας²⁸, έρχεται να επιβεβαιώσει με τον καλύτερο τρόπο τον σκοπό του προγράμματος, που είναι η εξοικείωση των μαθητών με τα μνημεία του τόπου τους, καταρχάς, αλλά και με τα μνημεία της ανθρωπότητας εν γένει και η δημιουργία συνειδητών κληρονόμων της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς, αλλά και τους γενικούς στόχους που είναι η καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της επικοινωνίας, της συνεργασίας και της δημιουργικότητας των μαθητών.

Πηγές

1/ Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

Frey, K. (1986). *Η «μέθοδος project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, μτφ. Μάλλιου, Κ., Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

26 Για παράδειγμα, Deutsches Museum Munchen, Pinakothek der Moderne Munchen, Gemaldegalerie Alter Meister Dresden, περίπτωση Βαϊμάρης (βλ. Νίκη Νικονάνου, Μουσειο-παιδαγωγικές μέθοδοι: συμμετοχή – εμπειρία – δημιουργία, σελ. 55, 81).

27 Βλ. Νικονάνου, ό.π.

28 Βλ. εκπαιδευτική πλατφόρμα: Generation D <http://www.diazoma.gr/generationd/#/>

- Λάββας, Γ. Π. & Καραβασίλη, Μ. Ν. (2003). *Πολιτιστική Κληρονομιά*, Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών, Τμήμα Ε.Μ.Μ.Ε.
- Νικονάνου, Ν. (2010). *Μουσειοπαιδαγωγική: Από τη θεωρία στην πράξη*, Αθήνα: Πατάκης
- Νικονάνου, Ν. & Νίτσιου, Π. 2004. «Ο ρόλος του εμφυχωτή. Εμπειρίες από εκπαιδευτικά προγράμματα σε μουσεία για σχολικές τάξεις», στο Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών, Τμήμα ΕΜΜΕ. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, *Επιστημονική συνάντηση «Το πάσχον σώμα; Οι πολιτισμικές σπουδές σήμερα και αύριο»*, 23-26 Μαΐου 2003, Αθήνα, 22-26
- Ξωχέλλης, Π. (1997). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική: Θεμελιώδη προβλήματα της Παιδαγωγικής Επιστήμης*, Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη
- ΥΠ.ΠΟ. (2002). *Παιχνίδια πολιτισμού. Εκπαιδευτικές δράσεις του Υπουργείου Πολιτισμού*, Αθήνα: ΥΠ.ΠΟ.
- Χρυσοφίδης, Κ. (1994). *Βιοματική-επικοινωνιακή διδασκαλία*, Αθήνα: Gutenberg

Ξενογλωσση

- Bruderrek, Y. 2007. «Schuller Führen durch die Sammlungen der Pinakothek» στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: Munchen, 113-115
- Davidson, N. C. (2017). *The New Education: How to Revolutionize the University to Prepare Studens for a World in Flux*. New York: Basic Books
- Eiermann, W. 2007. «Schullermentoren», στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: Munchen, 119-121
- Kivunja C. (2015). Teaching Students to Learn and to Work Well with 21th Century Skills: Unpacking the Career and Life Skills Domain of the New Learning Paradigm, *International Journal of Higher Education* 4:1
- Nikonanou, N., Kasvikis, K. & Fourligka, E. 2005. «Alternative Way into Teaching Archaeology: Design, Implementation and Evaluation», *Μουσειολογία*, 2, 51-62, <https://www.academia.edu/3290668/Alternative-WaysintoTeachingArcheologyDesignImplementationandEvaluation>
- Schmidt, C. & Lauterbach, G. 2004. «Kunst ist Sprache und Sprache ist kunst». Schuller führen in der Gemaldegalerie Alter Meister in Dresden», *Standbein-Spielbein*, 70, 28-29
- Trilling, B., (2009). *21th Century Skills: Learning for Life in Our Times*. San Francisco: Jossey-Bass
- Ulbricht, J. 2007. «CICERONE – Ein Bildungsproject der Klassik Stiftung Weimar», στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum Schule Bildung. Aktuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden*, kopaed: Munchen, 116-118
- Weber, T. & Fritz, I. 2007. «Schuler führen Schuler – die Museumwelt entdecken», στο Wagner, E. & Dreykorn, M. (επιμ.), *Museum Schule Bildung. Ak-*

tuelle Diskurse – Innovative Modelle – Erprobte Methoden, kopaed: Munchen, 109-112

Δικτυογραφία

- 1/ Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/> (Ανακτήθηκε 21/4/2020)
- 2/ Ίδρυμα Μελίνα Μερκούρη <https://melinamercourifoundation.com/%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%AC/%CF%80%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CF%83%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE-%CE%BA%CE%BB%CE%B7%CF%81%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B9%CE%AC/> (Ανακτήθηκε 21/4/2020)
- 3/ Ενημερωτικό δελτίο του ICOM (αρ. 18, Απρίλιος 1996) http://network.icom.museum/fileadmin/user_upload/minisites/icom-greece/Enimerotika-Deltia/ENIMEROTIKO-18.pdf (Ανακτήθηκε 21/4/2020)
- 4/ Γρόσδος, Σ. «Δέκα βήματα για να υιοθετήσει το σχολείο ένα μνημείο», *Αρχαιολογία* <https://www.archaiologia.gr/wp-content/uploads/2011/07/93-15.pdf> (Ανακτήθηκε 21/4/2020)
- 5/ «Η υιοθεσία ενός μνημείου σε δέκα βήματα», Υπουργείο Πολιτισμού <http://followodysseus.culture.gr/Portals/54/Material/Telika/Suntirisi/SuntirisiActs/UiothesiaMnimeiou.pdf> (Ανακτήθηκε 21/4/2020)
- 6/ Εκπαιδευτικά του Διαζώματος http://www.diazomaold.eu/GR/Page_11-03_Ekpedeftika.asp (Ανακτήθηκε 21/4/2020)
Ψηφιακή Εκπαιδευτική Πλατφόρμα «Generation D» <http://www.diazoma.gr/generationd/#/> (Ανακτήθηκε 21/4/2020)
- 7/ Υπουργείο Πολιτισμού και Αθλητισμού http://odysseus.culture.gr/index_gr.html (Ανακτήθηκε 21/4/2020)
- 8/ «Αρχαίο θέατρο στον κύκλο του χρόνου». Διεύθυνση Μουσείων του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού, Πράξη «Σχεδιασμός και παραγωγή παιδαγωγικών εργαλείων για την ανάδειξη της σημασίας του θεάτρου στην αρχαιότητα και σήμερα» (κωδικός MIS 339817) <http://ancienttheater.culture.gr/el/> (Ανακτήθηκε 21/4/2020)
- 9/ Νικονάνου, Ν. 2015 (επιμ.) Μουσειακή Μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα, εκδ. e-book ΣΕΑΒ, ΚΑΛΛΙΠΟΣ, <https://www.ebooks4greeks.gr/mouseikh-mathshsh-kai-empeiria-ston-21o-aiwna> (Ανακτήθηκε 21/4/2020)



Τάνια Κρεβάικα

ΓΝΩΡΙΜΙΑ ΜΕ ΤΟΝ ΙΩΑΝΝΗ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΜΙΑ
ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΣΤ΄ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΧΡΗΣΗ
ΤΗΣ ΜΟΥΣΕΙΟΣΚΕΥΗΣ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑ ΤΗΣ ΚΕΡΚΥΡΑΣ

Εισαγωγή

Η επαφή των μαθητών με το παρελθόν και την ιστορία του τόπου τους διαμορφώνει την πολιτιστική τους ταυτότητα και τους βοηθάει να ενταχθούν στην κοινωνία που ζουν, γνωρίζοντας τα ανθρώπινα επιτεύγματα και την παγκόσμια κληρονομιά. Η προσέγγιση του παρελθόντος και του πολιτισμού ενός τόπου είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα σύγχρονα μουσεία, ως φορείς εκπαίδευσης παίζουν ενεργό ρόλο στην αγωγή και στην εκπαίδευση του πληθυσμού, προσφέρουν μάθηση, ψυχαγωγία και προβληματισμό. Μπορούν μάλιστα να αποτελέσουν ένα δυναμικότερο φορέα εκπαιδευτικής διαδικασίας, αφού με τα αντικείμενα της συλλογής τους υπερτερούν σε εποπτικότητα έναντι της σχολικής αίθουσας. Ειδικά μέσα από τα μουσειοπαιδαγωγικά εκπαιδευτικά τους προγράμματα προσεγγίζουν βιωματικά τη γνώση και κάθε επίσκεψη σε αυτά αναδεικνύεται σε διδακτική εμπειρία. Στην Ελλάδα τα μουσεία συνειδητοποιούν τον εκπαιδευτικό τους ρόλο με το μουσείο Μπενάκη πρωτοπόρο αλλά και άλλα μουσεία να δείχνουν έμπρακτα το ενδιαφέρον τους απευθυνόμενα σε παιδιά. Η επιστήμη της μουσειοπαιδαγωγικής, αρωγός, μετατρέπει το μουσείο σε χώρο εμπειρίας, βιώματος, ενεργητικής εκπαίδευσης, έμπνευσης, δημιουργίας και ψυχαγωγίας. Τα εκπαιδευτικά προγράμματα, οι πληρέστατοι και φιλικόι στην χρήση ιστότοποιί τους, τα πολιτιστικά δρώμενα και οι πολλές και ποικίλες δράσεις εξωστρέφειας είναι μέρος της επικοινωνίας του μουσείου με τον πληθυσμό. Επιπλέον τα μουσεία φιλοδοξούν και επιδιώκουν να επικοινωνήσουν με το κοινό τους και με εναλλακτικούς τρόπους, λαμβάνοντας υπόψη ακόμη και τους περιορισμούς που θέτει ο χώρος και οι αποστάσεις

Η Τάνια Κρεβάικα είναι εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, Μ.Sc. «Ιστορική Έρευνα, Διδακτική Μεθοδολογία και Νέες Τεχνολογίες», Μ.Sc. «Σχολική Ψυχολογία, Μαθησιακές δυσκολίες και Μαθησιακές διαταραχές».

και έτσι, με αρωγό την επιστήμη της μουσειοπαιδαγωγικής που προαναφέρθηκε, αναπτύσσουν δράσεις ακόμη και σε μη μουσειακούς χώρους. Κινητές εκθέσεις, δανεισμός αντικειμένων ή μικρών εκθεσιακών συνόλων, περιοδεύουσες εκθέσεις, αλλά και δανεισμός εκπαιδευτικού υλικού, έντυπου ή ψηφιακού, ή και μουσειοσκευών.

Η μουσειοσκευή ως εκπαιδευτικό υλικό

Η μουσειοσκευή αποτελεί μια έμμεση μορφή επικοινωνίας του μουσείου με το κοινό και ταυτόχρονα το πιο διαδεδομένο εκπαιδευτικό υλικό που χρησιμοποιείται εκτός του μουσειακού χώρου. Ο όρος «μουσειοσκευή» περιγράφει το οργανωμένο, μετακινούμενο, εκπαιδευτικό υλικό για χρήση εκτός μουσειακών χώρων, το οποίο δίνει την ευκαιρία σε ομάδες κοινού που δεν μπορούν να επισκεφτούν συγκεκριμένα μουσεία να έρθουν σε επαφή με τα μουσειακά περιεχόμενα. Οι μουσειοσκευές είναι βαλίτσες ή κάποιας μορφής κιβώτια, που περιλαμβάνουν αντιπροσωπευτικά αντικείμενα του μουσείου, ποικίλο οπτικοακουστικό και εποπτικό υλικό, βιβλία, εκπαιδευτικά παιχνίδια, υλικό για δραστηριότητες, καθώς και ενημερωτικό υλικό, οδηγίες και προτάσεις για την εκπαιδευτική τους αξιοποίηση. Το υλικό της μουσειοσκευής δημιουργεί ένα σχεδόν άρτιο μουσειακό περιβάλλον, εκτός του μουσείου και εντός του σχολείου, το οποίο ενθαρρύνει την έρευνα και τη συλλογή στοιχείων γύρω από τη θεματική του, ενθαρρύνει την κριτική σκέψη και τον διάλογο, την ανάπτυξη δεξιοτήτων ανάλυσης και ερμηνείας και προάγει την διαδικασία μάθησης.

Γνωριμία με τον Ιωάννη Καποδίστρια μέσα από μία διδακτική εφαρμογή για την Στ' Δημοτικού με την χρήση της μουσειοσκευής του Μουσείου Καποδίστρια της Κέρκυρας

Στην πορεία της μαθητικής τους ζωής οι Έλληνες μαθητές μαθαίνουν για τον Ιωάννη Καποδίστρια και την σύσταση και οργάνωση του ελληνικού κράτους, μέσα από έναν συγκεκριμένο αριθμό κεφαλαίων των σχολικών εγχειριδίων της Ιστορίας. Στην Γ' Γυμνασίου¹, ενότητα τέταρτη, κεφάλαιο 17, σελίδα 55 «Ο Ι. Καποδίστριας ως κυβερνήτης της Ελλάδας (1828-1831)». Στην Γ' Λυκείου² αναλύονται πιο ειδικά θέματα κατά την περίοδο που ο Ι. Καποδίστριας ήταν κυβερνήτης. Για παράδειγμα «Το προσφυγικό ζήτημα κατά την Καποδιστριακή περίοδο (1828-1831)» στην ενότητα «Το προσφυγικό ζήτημα στην Ελλάδα», υποενότητα Β, σελίδες 124 έως 127. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση το βιβλίο της Ιστορίας της ΣΤ' Δημοτικού περιλαμβάνει τα εξής: Οι εξελίξεις στην Ευρώπη κατά τους νεότερους χρόνους (15° έως 19° αιώνα), η οθωμανική κυριαρχία (1453-1821), τα χρόνια της Επανάστασης

1 Λούβη, Ε. & Ξιφαράς, Δ. Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία, Γ Γυμνασίου. Αθήνα: ΙΤΥΕ Διόφαντος
2 Κολιόπουλος, Ι., Σβολόπουλος, Κ., Χατζηβασιλείου, Ε., Νημάς, Θ. & Σχολινάκη-Χελιώτη, Χ. Ιστορία του Νεότερου και του Σύγχρονου Κόσμου (από το 1815 έως σήμερα). Αθήνα: ΟΕΔΒ

(1821-1830) και δύο ενότητες που αφορούν την Ελλάδα του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα. Στην προσωπικότητα και το έργο του Ιωάννη Καποδίστρια (1827-1831) αναφέρεται ένα μόνο κεφάλαιο, στην τρίτη ενότητα (κεφ. 17, σελ. 138-141).

Διαπιστώνεται ότι οι αναφορές στην προσωπικότητα και στο έργο του Ιωάννη Καποδίστρια είναι λίγες. Μία οργανωμένη εκπαιδευτική δραστηριότητα, υπό την μορφή εκπαιδευτικού προγράμματος, για την Στ' Δημοτικού, στα πλαίσια των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που οργανώνει το γραφείο δραστηριοτήτων κάθε νομού, μπορεί να προσφέρει αναλυτικότερες πληροφορίες και να εμβαθύνει στην προσωπικότητα και το έργο του Ιωάννη Καποδίστρια. Το project μπορεί να προγραμματιστεί από την αρχή της σχολικής χρονιάς και να πραγματοποιηθεί ενδεικτικά περίπου τους μήνες Μάρτιο-Απρίλιο όπως εξελίσσεται και η ροή της ύλης του βιβλίου της Ιστορίας. Στα πλαίσια της οργάνωσης του εν λόγω προγράμματος θα υπολογιστεί ο δανεισμός της μουσειοσκευής από το μουσείο Ιωάννη Καποδίστρια της Κέρκυρας κατά τον μήνα Μάρτιο, αλλά και μία πιθανή επίσκεψη στο συγκεκριμένο μουσείο, αν αυτό είναι δυνατόν να γίνει, εκτιμώμενης της απόστασης κάθε σχολικής μονάδας από αυτό. Αυτές οι ενέργειες απαιτείται να γίνουν κατά τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού της τάξης ή/και του Διευθυντή του σχολείου, τον Σεπτέμβριο. Αξίζει να σημειωθεί ότι καλό θα ήταν να προγραμματιστεί και να προηγηθεί του προγράμματος μια επίσκεψη της τάξης στα κατά τόπους Γενικά Αρχεία του Κράτους, ήδη από την αρχή της σχολικής χρονιάς, διότι στα παραθέματα του σχολικού εγχειριδίου υπάρχουν πολλές πληροφορίες αρχαιακού τύπου. Άρα οι μαθητές καλό θα είναι να είναι εξοικειωμένοι με τον όρο «αρχαιακό υλικό».

Το μουσείο Καποδίστρια

Το Μουσείο Καποδίστρια – Κέντρο Καποδιστριακών Μελετών αποτελεί ένα σύγχρονο μουσείο και είναι το μοναδικό μουσείο στην Ελλάδα που είναι αφιερωμένο αποκλειστικά στη ζωή και το έργο του Ιωάννη Α. Καποδίστρια. Η τελευταία απόγονος της οικογένειας, η Μαρία Καποδίστρια-Δεσύλλα (1898-1980), υπήρξε μια ξεχωριστή μορφή. Ασχολήθηκε με τα κοινά, μένοντας στην ιστορία ως η πρώτη γυναίκα δήμαρχος στην Ελλάδα (Δήμος Κέρκυρας, 1956-1959). Σε μια σπάνια χειρονομία μεγάλης ευεργεσίας προς τον τόπο δώρισε την παλιά αγροτική κατοικία της οικογένειας Καποδίστρια και μοναδικός σκοπός αυτής της δωρεάς ήταν η δημιουργία ενός μουσείου, που θα στεγάζει τα οικογενειακά κειμήλια και τα διασωθέντα προσωπικά αντικείμενα του Ιωάννη Καποδίστρια. Το Μουσείο Καποδίστρια ιδρύθηκε το 1981. Το 2015 δημιουργήθηκε το Ψηφιακό Αρχείο Ι. Καποδίστρια, το οποίο είναι προσβάσιμο και ανοιχτό στην παγκόσμια κοινό-

τητα, μέσω της νέας ιστοσελίδας του μουσείου. Ο ιστότοπος του μουσείου, ξεκίνησε τη λειτουργία του το 2016.

Η μουσειοσκευή

Η μουσειοσκευή του Μουσείου Ι. Καποδίστρια κυκλοφόρησε το 2018. Έχει την όψη ενός μεγάλου αρχαϊκού κουτιού με δύο συρτάρια. Έχει έντονο κόκκινο χρωματισμό, που παραπέμπει στους τοπικούς χρωματισμούς της Κέρκυρας. Φέρει τον τίτλο «Ταξιδεύοντας με τον Ιωάννη Καποδίστρια». Το πρώτο συρτάρι περιέχει προσωπικά αντικείμενα του Κυβερνήτη: το παράσημο του Μεγαλόσταυρου, τον Φοίνικα, το νόμισμα που έκοψε ο Κυβερνήτης, μία ξύλινη πένα και μελανοδοχείο, ένα πiónι από σκάκι, μία βεντάλια, ένα σαπούνι από κερκυραϊκή σαπωνοποιεία, θήκη μελάνης, και μεταλλικά γράμματα τυπογραφείου, το Ι και Κ, τα αρχικά του Κυβερνήτη. Το δεύτερο συρτάρι περιέχει τρεις σκληρόδετους φακέλους, οι οποίοι αναδιπλώνονται, και σε κάθε εσωτερική θήκη φυλάσσονται υποφάκελοι. Οι τρεις φάκελοι ακολουθούν τις τρεις μεγάλες περιόδους στις οποίες χωρίζεται, κατά κάποιον τρόπο, η ζωή του Ιωάννη Καποδίστρια. Ο πρώτος φάκελος (α) φέρει τον τίτλο «Μεγαλώνοντας στην Κέρκυρα του 18^{ου} αιώνα» και είναι σαφές ότι αναφέρεται στην παιδική, εφηβική και νεαρή ηλικία του Κυβερνήτη, στα χρόνια που έζησε στην Κέρκυρα και που σπούδασε στην Ιταλία. Ο δεύτερος φάκελος (β) φέρει τον τίτλο «Η τέχνη της διπλωματίας» και αναφέρεται στην περίοδο της ευρωπαϊκής του πορείας στα πολιτικά και ο τρίτος φάκελος (γ) φέρει τον τίτλο «Οικοδομώντας ένα κράτος» και αναφέρεται στην περίοδο που υπήρξε Κυβερνήτης της Ελλάδας.

Εισαγωγή στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα και προετοιμασία της τάξης

Το έναυσμα για την συζήτηση σχετικά με τον Κερκυραίο Ιωάννη Καποδίστρια μπορεί να δοθεί από ένα λογοτεχνικό έργο της Επτανησιακής Σχολής. Ένα ποίημα, ένα τραγούδι, ένα διήγημα ή ακόμη και έναν πίνακα ζωγραφικής, που να απεικονίζει κερκυραϊκό τοπίο. Άλλη αφορμή για συζήτηση μπορεί να δοθεί από τα κερκυραϊκά πασχαλινά έθιμα, μιας και ο Καποδίστριας, την άνοιξη του 1819, επιστρέφοντας για μικρό χρονικό διάστημα στην πατρίδα του την Κέρκυρα, κάλεσε όλους τους οπλαρχηγούς και πρωτοστάτες της Επανάστασης στο νησί, για να τους φιλοξενήσει και κυρίως να τους ενημερώσει για τις διαθέσεις του τσάρου της Ρωσίας στην βοήθεια του οποίου προσέβλεπαν οι Έλληνες. Ο Καποδίστριας ήξερε ότι ο τσάρος ήταν αρνητικός, όπως και όλο το κλίμα των Ευρωπαίων ηγετών, οι Έλληνες όμως πίστευαν στην βοήθειά τους. Αυτά θα συζητιόνταν στην συνάντηση

της Κέρκυρας. Η σύνδεση των κερκυραϊκών εθίμων με τους οπλαρχηγούς και ονόματα όπως του Κολοκοτρώνη είναι κάτι που ξαφνιάζει τους μαθητές και δημιουργεί μια αμεσότητα που κρατάει τελικά το ενδιαφέρον τους σε υψηλό επίπεδο.

Οι μαθητές μπορούν να ζωγραφίσουν τους προτεινόμενους ζωγραφικούς πίνακες, να τους αναπαράγουν με δικό τους τρόπο και να τους αναρτήσουν στον τοίχο της τάξης. Αυτό μπορεί να γίνει σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό των Εικαστικών και στο πλαίσιο του συγκεκριμένου διδακτικού αντικείμενου, στοχεύοντας στην ψυχική και καλλιτεχνική έκφραση των μαθητών. Στο προπαρασκευαστικό αυτό στάδιο, που μπορεί να έχει διάρκεια δύο διδακτικών ωρών, ο εκπαιδευτικός έχει στόχο να προετοιμάσει την τάξη, ώστε οι μαθητές να συνδεθούν μεταξύ τους με διαφορετικό τρόπο, να εξοικειωθούν ο ένας με τον άλλον, αλλά και με νέα αντικείμενα της αίθουσας, όπως π.χ. με νέους χάρτες, με νέα διακόσμηση της αίθουσας κλπ. Διαμορφώνεται η ομάδα έτσι ώστε να λειτουργήσει λίγο διαφορετικά. Οι βιωματικές παιγνιώδεις δραστηριότητες βοηθούν προς αυτήν την κατεύθυνση.

Η Κέρκυρα στα τέλη του 18ου αιώνα – Ιστορικός χρόνος και τόπος

Οι μαθητές κατανοούν τον ιστορικό χρόνο και τόπο στον οποίο γεννήθηκε και μεγάλωσε ο Ι. Καποδίστριας παρατηρώντας την γκραβούρα στην οποία απεικονίζεται το Παλιό Φρούριο της Κέρκυρας. Η γκραβούρα βρίσκεται στους φακέλους της μουσειοσκευής. Συγκρίνουν με την αντίστοιχη σημερινή περιοχή, την οποία βρίσκουν από το Google Maps. Εξάλλου δραστηριότητες όπως η παρατήρηση, το σκανάρισμα του κώδικα QR (qr code), η περιήγηση μέσω Google Maps κλπ εξοικειώνουν τα παιδιά με τον τρόπο χρήσης του περιεχομένου της μουσειοσκευής. Σε φύλλο εργασίας παρουσιάζονται οι ιστοσελίδες που θα ανατρέξουν οι μαθητές και με κατάλληλες ερωτήσεις καλούνται να εντοπίσουν τις αλλαγές του τοπίου και να ανακαλύψουν τις αιτίες που οδηγούν σε αυτές τις αλλαγές. Αφού κατανοήσουν οι μαθητές τον τρόπο με τον οποίο θα εργαστούν για τα επόμενα μαθήματα της Ιστορίας, ο εκπαιδευτικός περνάει, με την μέθοδο της κατευθυνόμενης διδασκαλίας³, σε κάποιες βασικές πληροφορίες και κάποιες μικρές επαναλήψεις τέτοιων πληροφοριών. Συνοψίζει την περίοδο που ζυμώνεται η επανάσταση του 1821 και συνδέει αυτές τις πληροφορίες με την ζωή στα μη κατακτημένα από τους Οθωμανούς Επτάνησα. Θέτει, δηλαδή, το πλαίσιο της ιστορικής αναζήτησης των μαθητών. Όταν η συζήτηση ολοκληρώνεται και όλα τα ερωτήματα των μαθητών έχουν τεθεί, ο εκπαιδευτικός αποκαλύπτει την ύπαρξη της μουσειοσκευής του Μουσείου Καποδίστρια και την μεταφέρει στην αίθουσα, στο κέντρο της τάξης. Η μουσειοσκευή είναι ένα αντικείμενο που

3 Μασαγγούρας, Η., (1999), Η σχολική τάξη, Αθήνα: Μ. Γρηγόρης.

κινεί την περιέργεια των μαθητών. Καλό είναι λοιπόν να προηγηθεί μια μικρή παρουσίαση αυτής της κατασκευής, τόσο όμως όσο να μην χαθεί το ενδιαφέρον τους για την συνέχεια. Ο εκπαιδευτικός έχει στόχο να τους κάνει να συνειδητοποιήσουν ότι κάθε προσωπικό αντικείμενο, οποιουδήποτε ανθρώπου, φέρει μία ιστορία για το πρόσωπο αυτό και δυνητικά αφηγείται κάτι. Οι μαθητές φέρνουν κάτι δικό τους στο σχολείο, κάποιο προσωπικό τους αντικείμενο, και προσπαθούν να παρουσιάσουν τον εαυτό τους, να συστηθούν μέσα από αυτό. Αντιλαμβάνονται ότι κάτι ανάλογο θα συμβεί και με τα προσωπικά αντικείμενα του Ι. Καποδίστρια. Παράλληλα διαμορφώνεται ανάλογα η αίθουσα διδασκαλίας αλλάζοντας την καθημερινή συνήθη διάταξη. Μια σειρά θρανίων μπορεί να μπει στο κέντρο, σαν πάγκος ομαδικής εργασίας, έρευνας ή παρουσίασης, όπου θα υπάρχει εκεί καθημερινά η μουσειοσκευή. Τα υπόλοιπα θρανία κυκλικά γύρω από τον πάγκο εργασίας. Ο τρόπος αυτός είναι γνωστός στους μαθητές και ιδιαίτερα αγαπητός, διότι έτσι βρίσκονται σε επικοινωνία όλοι μεταξύ τους και παράλληλα μπορούν εύκολα να σχηματίσουν ομάδες, κάτι που τους ευχαριστεί ιδιαίτερα. Μία μικρή ομάδα μαθητών φέρνει στην αίθουσα τους απαραίτητους χάρτες. Συνιστάται να είναι χάρτες της Ευρώπης, ακόμα καλύτερα του 18^{ου} αιώνα, χάρτης των Επτανήσων ή της Κέρκυρας και βέβαια ιστορικός χάρτης της Ελλάδας κατά τους χρόνους της Επανάστασης.

A. Μεγαλώνοντας στην Κέρκυρα του 18ου αιώνα

Από το περιεχόμενο της μουσειοσκευής επιλέγονται συγκεκριμένοι υποφάκελοι δραστηριοτήτων. Το μόνο κριτήριο για την επιλογή αυτών και τον αποκλεισμό κάποιων άλλων είναι η ηλικία των μαθητών και το γνωστικό και εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκονται στην ηλικία των 12 ετών.

Η οικογένεια Καποδίστρια

Ο εκπαιδευτικός προβάλλει την φωτογραφία των πορτρέτων των γονιών του Ι. Καποδίστρια. Οι μαθητές παρατηρούν τα πορτρέτα των γονιών του και το γενεαλογικό δέντρο της οικογένειας, αντικείμενα που θα τα συναντήσουν και στην επίσκεψη στο μουσείο Καποδίστρια. Πολύ ενδιαφέρον παρουσιάζει και το οικόσημο της οικογένειας. Εργάζονται κατά ομάδες σε προτεινόμενες από την μουσειοσκευή δραστηριότητες. Παρατηρούν τα ρούχα του ζεύγους και προβληματίζονται για τις πληροφορίες που μας δίνουν για την οικονομική τους κατάσταση, για το επάγγελμά τους ή την κοινωνική τους θέση. Σκέπτονται το δικό τους πορτρέτο. Ποιο αντικείμενο θα περιλάμβαναν στη φωτογραφία τους ώστε να προβάλουν ένα προσωπικό τους στοιχείο;

Το κτήμα στην Κουκουρίτσα της Κέρκυρας

Η αγροικία της Κουκουρίτσας είναι ένα τυπικό δείγμα κερκυραϊκής εξοχικής κατοικίας και μέσα από αυτή μπορεί να συζητηθούν θέματα που αφορούν την κερκυραϊκή φύση, τους πλούσιους ελαιώνες που έφεραν οι Βενετοί δια νόμου στα Επτάνησα, αλλά και τα μεγάλα κτήματα που διέθεταν πολλές οικογένειες. Εμβαθύνουν την γνωριμία τους με το φυσικό τοπίο, αλλά και με τα κτήματα των ανθρώπων. Στην μουσειοσκευή υπάρχουν τοπογραφικοί χάρτες του νησιού της Κέρκυρας. Αν υπάρχει η δυνατότητα επισκέπτονται κάποιο κτήμα. Παρατηρούν τα δέντρα, την ύπαρξη νερού, μαθαίνουν για τις εποχικές εργασίες, γράφουν για την παραμονή τους σε αυτό το κτήμα.

Ταξίδια και μετακινήσεις με άμαξες

Στον ιστορικό χάρτη της Ευρώπης οι μαθητές μελετούν, υπολογίζουν και κατανοούν τις αποστάσεις ανάμεσα στις μεγάλες γνωστές ευρωπαϊκές πόλεις του 18^{ου} αιώνα. Αυτό μπορεί να πάρει παιγνιώδη μορφή, αν χωριστούν σε ομάδες και συναγωνιστούν στον εντοπισμό των πόλεων. Οι συνθήκες του ταξιδιού, οι πρακτικές δυσκολίες και ο χρόνος που χρειαζόταν για να γίνουν τέτοια ταξίδια τότε, συγκρίνονται από τα παιδιά με τις σημερινές συνθήκες μετακινήσεων ανθρώπων, γραμμάτων, αλλά και πληροφοριών.

Στην μουσειοσκευή εκτός από την εικόνα της άμαξας, υπάρχει μία επιστολή του Ιωάννη προς τον πατέρα του, όταν ο πρώτος έφτασε πια στην Αγία Πετρούπολη, μετά από ταξίδι είκοσι ημερών, τον χειμώνα του 1808-1809. Η επιστολή στην έντυπη μορφή της είναι γραμμένη σε καλλιγραφία με πένα. Επιπλέον, οι μαθητές έχουν την δυνατότητα «να ακούσουν» τον Καποδίστρια (με την φωνή κάποιου ηθοποιού) να διαβάζει την επιστολή, σκανάροντας απλά με το smart phone ή το tablet τον αντίστοιχο κώδικα QR. Η συγγραφή της επιστολής και η απαγγελία της προσφέρονται για δραματοποίηση. Η δραματοποίηση ικανοποιεί συχνά τις ανάγκες των νεαρών μαθητών για κίνηση και συναισθηματική-ψυχική έκφραση. Στην μουσειοσκευή υπάρχει η πένα και το μελάνι. Το υπόλοιπο σκηνικό μπορεί να οργανωθεί από τους μαθητές. Ο χώρος του γραφείου του Ιωάννη στην Αγία Πετρούπολη, η λάμπα του γραφείου, η τσαγιέρα, τα γυαλιά του και ένα χαρτί εποχής μπορούν εύκολα να συλλεχθούν και παράλληλα είναι αντικείμενα που θα τα συναντήσουν στην επίσκεψη στο μουσείο. Η γραφή με πένα είναι μια δραστηριότητα που εντυπωσιάζει τα παιδιά. Μπορούν να εξασκηθούν στο τετράδιό τους ή σε κάποιο ειδικό χαρτί ή πάπυρο. Ακολούθως μπορούν να οργανώσουν ομαδικά σε θεατρικό δρώμενο την σκηνή της ώρας που ο Ι. Καποδίστριας γράφει την επιστολή στον πατέρα του ή την σκηνή που ο

πατέρας του κρατάει στα χέρια του την επιστολή και τη διαβάζει, στο σπίτι τους στην Κέρκυρα.

Β. Η τέχνη της διπλωματίας

Στο πρώτο κεφάλαιο, στην τρίτη ενότητα του βιβλίου της Ιστορίας της έκτης Δημοτικού, οι μαθητές διδάσκονται ότι το 1814 ιδρύεται η Φιλική Εταιρεία, στην Οδησό της Ρωσίας. Παράλληλα, σε παράθεμα του συγκεκριμένου κεφαλαίου μαθαίνουν για την σύσταση της Ιερής Συμμαχίας και για το Συνέδριο της Βιέννης (1814-1815). Ο Καποδίστριας συνέβαλε καθοριστικά στη διαμόρφωση των συνόρων της Ευρώπης μετά τους ναπολεόντειους πολέμους. Ενθύμιο αυτού του Συνεδρίου είναι τα πορτρέτα από σμάλτο των Ευρωπαίων ηγεμόνων που συμμετείχαν σε αυτό, τα οποία ο Καποδίστριας αργότερα τοποθέτησε μέσα σε εβένινο πλαίσιο, καδραρισμένο με μεγάλη, χρυσή, ξυλόγλυπτη κορνίζα. Ο πίνακας αυτός βρίσκεται στο μουσείο του Ιωάννη Καποδίστρια και αποτελεί ένα εξαιρετικής ομορφιάς και αξίας έκθεμα. Στην μουσειοσκευή υπάρχει φωτογραφία του πίνακα αυτού, η οποία συνοδεύεται από επεξηγηματικό σχεδιάγραμμα. Οι μαθητές, με την παρατήρηση του πίνακα, είτε από την καρτέλα της μουσειοσκευής, είτε κατά την επίσκεψή τους στο μουσείο, βιώνουν άμεσα το μέγεθος της προσωπικότητας του Ιωάννη Καποδίστρια. Επιπλέον εκπαιδευτικός και μαθητές διαβάζουν το ποίημα του Καβάφη «Το πiónι» και συζητούν πώς συνδέεται η στρατηγική και το καθήκον. Ο στόχος αφενός είναι η αισθητική απόλαυση της ανάγνωσης ενός ποιήματος, αφετέρου η ικανότητα ανάλυσής του και η ανακάλυψη βαθύτερων νοημάτων, συμβολισμών και παραλληλισμών σε αυτό.

Τα μετάλλια

Οι μαθητές παρατηρούν το αντίγραφο ενός από τα πολλά μετάλλια με τα οποία τιμήθηκε ο Ι. Καποδίστριας και το οποίο υπάρχει στην μουσειοσκευή. Μαθαίνουν τον λόγο για τον οποίο κάποιος τιμάται με μετάλλιο και ποιος το απονέμει. Κάνουν μια έρευνα για πρόσωπα που έχουν λάβει Μεγαλόσταυρους στην Ελλάδα από τον Πρόεδρο της Δημοκρατίας, για τις εξαιρετικές υπηρεσίες τους τα τελευταία εκατό χρόνια.

Γ. Οικοδομώντας ένα κράτος

Στην μουσειοσκευή υπάρχουν καρτέλες μεγέθους Α4, με κείμενα της εποχής 1827-1831 και τα οποία μπορούν οι μαθητές να μελετήσουν. Πολύ ενδιαφέρον έχει το Ψήφισμα στ. Αριθ. 18, στο οποίο ο Κυβερνήτης ιδρύει και ορκίζει την Κυβέρνηση, αλλά και Η Διακήρυξη του Κυβερνήτη προς τους Έλληνες πολίτες. Τα κείμενα αποτελούν μια πρωτογενή ιστορική πηγή και

μπορούν να τα διαβάσουν σε ομάδες ή να επιλέξουν παραγράφους για μεγαλύτερη ανάγνωση και να αιτιολογήσουν την επιλογή των συγκεκριμένων αποσπασμάτων. Τέτοια κείμενα, δημοσιευμένα ή ανέκδοτα έγγραφα, υπάρχουν επίσης ψηφιοποιημένα στο Ψηφιακό Αρχείο Ι. Καποδίστρια, στην ιστοσελίδα του Μουσείου Καποδίστρια.

Η εφημερίδα

Οι μαθητές μπορούν να σχεδιάσουν στον υπολογιστή την πρώτη σελίδα της σχολικής εφημερίδας. Τι θέματα θα καλύπτει; Ποιοι θα πάρουν συνέντευξη; Ποιοι θα γράψουν ένα άρθρο γνώμης; Ποιος θα κάνει το σκίτσο της ημέρας; Για τη σελιδοποίηση και τη γραμματοσειρά συνεργάζονται και συμβουλευονται τον εκπαιδευτικό της Πληροφορικής. Ένα αντίστοιχος κώδικας QR βοηθά και καθοδηγεί τους μαθητές περισσότερο. Στο πρώτο συρτάρι της μουσειοσκευής υπάρχουν γνήσια μεταλλικά γράμματα που χρησιμοποιούνται στα τυπογραφεία. Συγκεκριμένα υπάρχουν το Ι και το Κ, τα αρχικά του Κυβερνήτη. Επίσης υπάρχει μελάνι. Οι μαθητές μπορούν να πειραματιστούν με αυτά βάζοντάς τα στο μελάνι. Μπορούν να συγκεντρώσουν και άλλα μεταλλικά στοιχεία και να αποτυπώσουν το δικό τους όνομα, το όνομα του σχολείου, την ημερομηνία κλπ.

Η εκπαίδευση

Την περίοδο της διακυβέρνησής του ο Ιωάννης Καποδίστριας επιχείρησε να οργανώσει το κράτος και έδωσε ιδιαίτερη βαρύτητα στην εκπαίδευση των Ελλήνων. Ίδρυσε το Ορφανοτροφείο στην Αίγινα, το Εθνικό Μουσείο, το Εθνικό Τυπογραφείο, την Αγροτική σχολή, την Κεντρική Πολεμική Σχολή, την Εκκλησιαστική Σχολή, την Εμπορική Σχολή κ.ά. Τα σχολεία που λειτουργούσαν στην Ελλάδα το 1827 ήταν τα «Αλληλοδιδασκτικά» και τα «Ελληνικά». Για την εκπαίδευση των Ελληνόπουλων συντάχθηκαν νέα βιβλία από αρμόδια Επιτροπή, ιδρύθηκε το πρώτο ελληνικό Γυμνάσιο, ενώ στην Αίγινα λειτούργησε το Κεντρικό Σχολείο. Ο Κυβερνήτης έδωσε έμφαση στην δωρεάν στοιχειώδη εκπαίδευση και το 1831 λειτουργούν στην Επικράτεια πάνω από 121 σχολεία. Οι μαθητές της έκτης Δημοτικού, σε συνεννόηση με την Διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς των μικρότερων τάξεων, μπορούν να οργανώσουν και να σχεδιάσουν το μάθημα μιας ενότητας, ενός γνωστικού αντικειμένου, σε μια ή δύο διδακτικές ώρες, σε τμήμα της πρώτης ή της δεύτερας Δημοτικού. Βιώνουν έτσι την μέθοδο της Αλληλοδιδασκτικής, στην οποία στήριξε ο Ι. Καποδίστριας τα πρώτα ελληνικά σχολεία στοιχειώδους εκπαίδευσης.

Το νόμισμα, Φοίνικας και Ευρώ

Στο σημείο αυτό μπορεί να γίνει μία αναφορά στο νόμισμα που έκοψε ο Ι. Καποδίστριας, τον Φοίνικα, αντίγραφο του οποίου υπάρχει στην μουσειο-σκευή, ενώ το γνήσιο αποκτήθηκε πρόσφατα από το μουσείο. Οι μαθητές παρατηρούν καλά τον Φοίνικα. Βρίσκουν γιατί ονομάστηκε έτσι και τι συμβολίζει. Το αντιγράφουν, το ζωγραφίζουν ή το κόβουν σε γκρι χαρτόνι. Μελετούν επίσης το Ευρώ, το νόμισμα της Ευρωζώνης. Αναπαρίστανται γέφυρες και παράθυρα από διάφορες χώρες και διαφορετικού αρχιτεκτονικού ρυθμού. Το κοινό νόμισμα ενώνει όλες τις χώρες και ανοίγει παράθυρα επικοινωνίας. Εντοπίζουν και καταγράφουν σε ποια ποτάμια και σε ποιες περιοχές της Ευρώπης βρίσκονται οι γέφυρες. Γιατί επιλέχθηκαν αυτοί οι συμβολισμοί στο ευρωπαϊκό νόμισμα; Ζωγραφίζουν κάποιο ευρωπαϊκό νόμισμα και γράφουν την περιγραφή του εξηγώντας τους συμβολισμούς.

Η δημόσια ώρα και τα δημόσια ρολόγια

Ο Ιωάννης Καποδίστριας μεγάλωσε σε ένα περιβάλλον, την πόλη της Κέρκυρας, στο οποίο, ήδη από τον 18^ο αιώνα, υπήρχε ένα κεντρικό σημείο αναφοράς, το μεγάλο ρολόι, στο καμπαναριό του Αγίου Σπυρίδωνα. Ως Κυβερνήτης σχεδίαζε να εγκαταστήσει μεγάλα ρολόγια στις ελληνικές πόλεις που είχαν απελευθερωθεί. Η μουσειοσκευή έχει οδηγίες για την κατασκευή ηλιακού ρολογιού, έχει πολλές πληροφορίες για την επιστήμη της ωρολογιοποιίας και την πρόθεση του Καποδίστρια η τέχνη αυτή να γίνει γνωστή και στην Ελλάδα. Οι μαθητές μπορούν να φτιάξουν ένα ηλιακό ρολόι ή να παίξουν κάποιο επιτραπέζιο παιχνίδι χρησιμοποιώντας τον άλλο συνήθη τρόπο μέτρησης του χρόνου, την κλεψύδρα.

Τα σύνορα του ελληνικού κράτους

Η κατάρρευση της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας και το Ανατολικό Ζήτημα, η αναγνώριση του ελληνικού κράτους από τα άλλα κράτη, η μεγάλη διασπορά του ελληνικού πληθυσμού, οι εμπόλεμες και αιματηρές εξεγέρσεις, τα οφέλη που επεδίωκαν τα ευρωπαϊκά κράτη και η επιθυμία για ισορροπία και καλές σχέσεις, οδήγησαν σε πολλές διαπραγματεύσεις, με αποτέλεσμα το ελληνικό κράτος να πάρει την σημερινή του μορφή σταδιακά και πολλά χρόνια αργότερα. Οι μαθητές θα βάλουν στη σωστή χρονολογική σειρά τις διαφάνειες των συνόρων του ελληνικού κράτους που περιέχονται στην μουσειοσκευή και θα βρουν πληροφορίες για την κάθε επέκταση των συνόρων του ελληνικού κράτους.

Εκπαιδευτικές δραστηριότητες που συνοψίζουν το έργο του Ι. Καποδίστρια

Οι μαθητές δημιουργούν στον υπολογιστή τους, στο μάθημα της πληροφορικής, μία αφίσα με τη μορφή σύννεφου λέξεων (word cloud), στην οποία να αποτυπώνεται το σύνολο του έργου του Ιωάννη Καποδίστρια στα χρόνια της διακυβέρνησής του. Η αφίσα μπορεί να έχει τον τίτλο «Περί ανακαινίσεως», ενώ μία ίδια αφίσα, μεγαλύτερης όμως έκτασης, βρίσκεται στο μουσείο Καποδίστρια στην τελευταία αίθουσα και λειτουργεί ως επίλογος όλης της αφήγησης του μουσείου. Η εφαρμογή Wordle είναι η συνήθης επιλογή για τέτοιες αφίσες.

Τελειώνοντας οι μαθητές παρατηρούν τον εμβληματικό πίνακα ζωγραφικής της δολοφονίας του Κυβερνήτη. Πρόκειται για ένα έργο του Χ. Παχή από την Συλλογή του Μουσείου Καποδίστρια. Μελετούν τις λεπτομέρειές του. Βλέπουν το εσωτερικό του ναού και την προοπτική του χώρου. Αναγνωρίζουν πρόσωπα. Γιατί ο καλλιτέχνης ζωγράφησε την δολοφονία εντός του ναού, ενώ έγινε ακριβώς έξω από αυτόν; Ποιοι είναι οι δολοφόνοι;

Ολοκλήρωση και κλείσιμο της μουσειοσκευής

Η οργάνωση μίας μικρής έκθεσης, που μπορεί να συμπίπτει με την σχολική γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου, σηματοδοτεί και την ολοκλήρωση των δραστηριοτήτων του προγράμματος και δίνει την ευκαιρία στους μαθητές να εκφραστούν συλλογικά και να αλληλεπιδράσουν με το υπόλοιπο σχολείο, πράγμα που επιδιώκεται στην σύγχρονη εκπαιδευτική διαδικασία. Στην έκθεση μπορούν να χρησιμοποιηθούν αντικείμενα της μουσειοσκευής, χάρτες, εικόνες και αρχεία. Τα μικρά θεατρικά δρώμενα είναι πολύ συνηθισμένα επίσης στις εθνικές γιορτές που οργανώνονται στα σχολεία, οπότε και η παρουσίαση του μικρού θεατρικού με την επιστολή του Ιωάννη προς τον πατέρα του, μετά από το ταξίδι με την άμαξα, ή η παρασημοφόρηση από τον τσάρο ή η συνάντηση του Καποδίστρια με τους οπλαρχηγούς στην Κέρκυρα 1819 είναι μια πολύ καλή δραστηριότητα.

Όταν πια η χρήση του περιεχομένου της μουσειοσκευής ολοκληρωθεί, ο εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές συγκεντρώνουν τα αντικείμενα, τα αρχεία και τις εικόνες της μουσειοσκευής. Τα τοποθετούν και πάλι στις θέσεις τους, ελέγχοντας ένα-ένα τα περιεχόμενα, ώστε να είναι έτοιμα για το επόμενο ταξίδι της μουσειοσκευής, στο επόμενο σχολείο.

Αξίζει να σημειωθεί ότι η ολοκλήρωση του προγράμματος πολλές φορές καταλήγει σε μία παρουσίαση Power Point ή στη δημιουργία ενός video σε προγράμματα όπως το Movie Maker, που πολύ συχνά εξυπηρετεί πολλούς σκοπούς. Σαν εκπαιδευτική δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιη-

θεί στο μάθημα της πληροφορικής, ακόμη και μετά την επιστροφή της μουσειοσκευής.

Συμπερασματικά

Η προσωπικότητα του Ιωάννη Καποδίστρια και το έργο του μπορούν να γίνουν αντικείμενο εκπαιδευτικής επεξεργασίας σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες, ενώ επίσης μπορούν να εκπονηθούν εκπαιδευτικά έργα μικρής και μεγάλης διάρκειας.

Οι μουσειοσκευές ως εναλλακτικός τρόπος μετάδοσης της γνώσης για την ιστορία και τον πολιτισμό, αλλά κυρίως σε συνδυασμό με τις νέες τεχνολογίες και τις ψηφιακές εφαρμογές των μουσείων και των ιστοσελίδων τους κερδίζουν τους μικρούς και τους έφηβους μαθητές. Τα φυσικά, υλικά αντικείμενα των μουσείων, τα αντίγραφα τους στις μουσειοσκευές και οι καινοτόμες ψηφιακές εφαρμογές των μουσείων αλληλοσυμπληρώνονται και συμβάλλουν στην ολοκληρωμένη και σύγχρονη μουσειακή και εκπαιδευτική εμπειρία.

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση αφορά το συγκεκριμένο μάθημα στην συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα. Όμως βασική αρχή της φιλοσοφίας των μουσειοσκευών ως εκπαιδευτικά εργαλεία είναι η ευελιξία και η προσαρμογή των περιεχομένων τους σε κάθε ομάδα. Έτσι η μουσειοσκευή και το περιεχόμενό της, όπως και η διδακτική πρόταση της συγκεκριμένης εισήγησης είναι δυνατόν να προσαρμοστούν ανάλογα. Το ίδιο και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα, οι στόχοι του και η διάρκειά του.

Βιβλιογραφία

- Βέμη, Μ. & Νάκου, Ε. (Επιμ.), *Μουσεία και Εκπαίδευση*, Συλλογικό έργο, Εκδόσεις Νήσος, Αθήνα, 2010
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων
- Ζαχάρη, Β., Καμπάνη, Χ., Λαϊβερρά, Τ., & Οικονόμου, Ι. *Τα Εκπαιδευτικά Προγράμματα Των Μουσείων Και Η Συμβολή Τους Στη Βιωματική Μάθηση. Η Μελέτη Του Ελληνικού Παιδικού Μουσείου*. ΤΕΙ Ηπείρου, Ιωάννινα. 2016
- Κόκκινος, Γ., Αλεξάκη, Ε. (Επιμ.) *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*, Εκδ.Μεταίχιμο και Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Αθήνα, 2002
- Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ., *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου ΣΤ Δημοτικού*, Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Εκδ. Διόφαντος
- Μυρογιάννη, Ε., *Το όνειρο του Ιωάννη*, Καλειδοσκόπιο, Αθήνα, 2018

- Νάκου, Ε., Η τέχνη και ο πολιτισμός ως πεδίο ευέλικτων διαθεματικών προσεγγίσεων. Προτάσεις για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Επιστημονικό Διήμερο, 13-14 Μαΐου 2006. *Πανεπιστήμιο Κρήτης, 2006*
- Νάκου, Ε. *Εμείς τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*, Εκδ. Νήσος, Αθήνα, 2002
- Νικονάνου, Ν. «Εκπαιδευτικά εργαλεία: έντυπα και υλικά», στο Νικονάνου, Ν. (Επιμ.) *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21^ο αιώνα* [ηλεκτροβιβλίο], Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών, Αθήνα, 203-224, 2015 <http://hdl.handle.net/11419/712>
- Νικονάνου, Ν. *Μουσειοπαιδαγωγική - από τη θεωρία στην πράξη*, Εκδόσεις Πατάκης, Αθήνα, 2010
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Οδηγός εκπαιδευτικών για την Τοπική Ιστορία στο πλαίσιο ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο πρόγραμμα σπουδών*. Αθήνα, 2011
- Παϊζής, Ν. *Μουσεία και εκπαίδευση: εμπειρίες και προοπτικές*, Στο Βέμη, Μπ. & Νάκου, Ει. (Επιμ.), *Μουσεία και εκπαίδευση* (σ. 375-378), Νήσος, Αθήνα, 2010
- Παναγιωτοπούλου, Π. *Η αξιοποίηση εναλλακτικών διδακτικών προσεγγίσεων με έμφαση στη Μουσειοπαιδαγωγική για την καλλιέργεια των στάσεων των μαθητών Δημοτικών Σχολείων αναφορικά με την πολιτιστική κληρονομιά*. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, 2014
- Σκανδάλη, Μ. (2010). *Πρακτικές εφαρμογές της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης στο δημοτικό σχολείο. 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω» 7-9 Μαΐου 2010* (σ. 1-6), Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), Αθήνα, 2010
- Χατζηασλάνη, Κ. *Εκπαιδευτικές μουσειοσκευές στα Πρακτικά του 6ου Περιφερειακού Σεμιναρίου «Μουσείο- Σχολείο»*, (Καβάλα, 20-22 Σεπτεμβρίου 2002), Αθήνα: Υπουργείο Πολιτισμού, Ι.Κ.Ο.Μ Ελληνικό Τμήμα, Δημοτικό Μουσείο Καβάλας, 2002
- Χορταρέα, Ε., *Ιστορική εξέλιξη των εκπαιδευτικών προγραμμάτων μουσείων στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, στο Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*, Γ. Κόκκινος και Ε. Αλεξάκη (Επιμ.) 179-188, Μεταίχμιο, Αθήνα, 2002

Διαδικτυακές πηγές

<https://capodistriasmuseum.com/ekpaideusi/>
<http://kapodistrias.digitalarchive.gr/protaseis.php>



Χαρούλα Χατζημιχαήλ

ΤΑ ΜΟΥΣΕΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗ ROUEN ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΑΣ
ΚΑΙ 'ΧΡΙΣΤΟΣ ΤΣΟΛΑΚΗΣ' ΣΤΗ ΒΕΡΟΙΑ.
ΣΗΜΕΙΩΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΕΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ
ΤΗΣ ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΚΑΤΑ ΤΟΥΣ
18^ο-20^ο ΑΙ. ΚΑΙ ΟΧΙ ΜΟΝΟΝ, ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΑ ΕΚΘΕΜΑΤΑ ΤΟΥΣ¹

Στη μνήμη του Χρίστου Τσολάκη

1.1. Εισαγωγή

Στο συγκεκριμένο κείμενο επιχειρείται μια διεπιστημονική προσέγγιση (με στοιχεία για την Ιστορία της Εκπαίδευσης, τη Γλωσσολογία, τη Σημειωτική, τη Διδακτική της Μητρικής και Ξένης Γλώσσας, τη Μουσειολογία, τη Διαπολιτισμικότητα κλπ.) επιδιώκοντας την απόκτηση γνώσεων για την Εκπαίδευση στη Γαλλία και την Ελλάδα μεταξύ των 18^{ου} και 20^{ου} αι, μέσω των εκθεμάτων δύο Μουσείων Εκπαίδευσης: ενός στην πόλη Rouen της Γαλλίας και του αντίστοιχού του 'Χρίστος Τσολάκης', στη Βέροια. Από την παρουσίαση των ποικίλων εκθεμάτων τους ως πρώην αντικειμένων Εκπαίδευσης εξάγονται πληροφορίες για τις ομοιότητες και διαφορές, διαχρονικά και συγχρονικά, μεταξύ των δύο Μουσείων των δύο χωρών και των Εκπαιδευτικών Συστημάτων τους δίνοντας ποσοτικά και ποιοτικά αποτελέσματα. Η σημειωτική προσέγγιση αφορά ειδικότερα τη διευθέτηση των χώρων τους, τα σημειωτικά συστήματα που επισημαίνονται σ' αυτά όπως και τα είδη, τη λειτουργικότητα κλπ. των διαφόρων μουσειακών αντικειμένων τους. Ως αποτέλεσμα, η Εκπαίδευση που επιτελείται διαμέσου των Μουσείων εστιάζεται στον τρόπο λειτουργίας του εγχεφάλου των επισκεπτών τους και την επεξεργασία των πληροφοριών που προσλαμβάνονται από ό,τι περιέχεται σε αυτά.

1.2. Σκοπός και Μεθοδολογία της έρευνας

Ο σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας είναι η παρουσίαση των δύο προαναφερθέντων Μουσείων Εκπαίδευσης, των αντικειμένων τους και, κυρί-

¹ Η Χαρούλα Χατζημιχαήλ είναι Δρ., Καθ. Γαλλικής

ως, η άντληση ιστορικών κλπ. πληροφοριών από αυτά σε συνδυασμό με τις όποιες γνώσεις είχαν αποκτηθεί μέσω της Βιβλιογραφικής έρευνας για το γαλλικό και τον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο, και τη θέση της Γαλλικής γλώσσας σε αυτούς. Μεθοδολογικά, η έρευνα για το γαλλικό Μουσείο έγινε μέσω παλαιότερων γαλλικών και ελληνικού κειμένων για αυτό ενώ, στη σύγχρονη εποχή, μέσω του Ιντερνετ. Το ελληνικό Μουσείο ερευνήθηκε θεωρητικά και πρακτικά εν τη γενέσει του, όπως και με επιτόπια έρευνα ως επίσκεψη της υποφαινόμενης σε αυτό.

Οι πληροφορίες που συγκεντρώθηκαν, εξετάστηκαν χωροχρονικά με επισήμανση διαφόρων κομβικών σημείων της ιστορικής τους οριοθέτησης. Τα οποιαδήποτε αντικείμενα των δύο Μουσείων Εκπαίδευσης στη Rouen και στη Βέροια αναφέρονται εδώ ταξινομημένα ως προς το είδος, την πρωτογενή ή δευτερογενή/ μουσειακή χρηστικότητα τους και ως προς τα ποικίλα ιστορικά στοιχεία που συνοδεύουν ή δικαιολογούν την εκεί ύπαρξή τους.

Η Βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε ήταν έντυπη και ηλεκτρονική, σχετική με τα 2 προαναφερθέντα Μουσεία, τη γαλλόφωνη Εκπαίδευση, τις ποικίλες Μεταρρυθμίσεις της στη Γαλλία και την Ελλάδα μεταξύ των 18^{ου} και 20^{ου} αι. ή και σε παλαιότερες εποχές όπου χρειάστηκε και ήταν δυνατόν να ερευνηθεί. Επιπλέον, λήφθηκαν υπόψη μελέτες για 1. τη μουσειακή αγωγή κλπ. των Γ.Κόκκινου+Ε.Αλεξάκη (2002), Ν.Νικονάνου (2009/2013), Αλ. Μπούνια (2009/2015) και 2. τη σημειολογική/ σημειωτική προσέγγιση των Μουσείων και των αντικειμένων τους με εφαρμογή θεωριών των R.Barthes (1981), A.Greimas+J.Courtés (1993), U.Eco (1976, 1988) κλπ.

2. Τα Μουσεία Εκπαίδευσης

Τα Μουσεία² προσφέρουν στους επισκέπτες τους επιμόρφωση διαμέσου των εκτιθέμενων αντικειμένων τους ενώ παράλληλα συντηρούν και φυλάσσουν άλλα στο εκάστοτε παρόν για έκθεσή τους στο απώτερο μέλλον. Ετυμολογικά, σημασιολογικά και εθνογλωσσολογικά τα Μουσεία είναι 'Ναοί των Μουσών' δηλ. των εννέα προστατιδών των τεχνών που κατά την αρχαία ελληνική μυθολογία³ 'θεράπευαν' επιστήμες, γράμματα, τέχνες και πολιτισμό γενικότερα. Όπως δε, κατά την εκάστοτε παρεχόμενη Εκπαίδευση επιδιώκονται η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων από κυρίως, νεαρά άτομα⁴ και η κοινωνικοποίησή τους, οι χρησιμοποιούμενες εκπαιδευτικές μέθοδοι στις διάφορες χρονικές περιόδους επηρέαζαν και επηρεάζονταν από τις επικρατούσες φιλοσοφικές και παιδαγωγικές ιδέες και τα συστήματα αξιών που αυτές πρόσβευαν. Τα υλικά αντικείμενα που χρησιμοποιήθηκαν στην Εκπαίδευση, στη σύγχρονη εποχή εμπεριέχονται σε επιμέρους Τμήματα διαφόρων ειδών Μουσείων (Αρχαιολογικών, Εθνολογικών, Λαογραφικών κλπ.) ή, αν και όπου υπάρχουν, σε εξειδικευμένα Μουσεία Εκπαίδευσης.

3. Το Εθνικό Μουσείο Εκπαίδευσης της Rouen στη Γαλλία

Εξωγλωσσικά/ Ιστορικά στοιχεία. Το Μουσείο ιδρύθηκε το 1879 στο Παρίσι σύμφωνα με κληροδότημα των Συλλογών του Jules Ferry (του οποίου το 1878 είχαν εκδοθεί σημαντικοί Εκπαιδευτικοί Νόμοι στη Γαλλία για Ανάπτυξη της Α'βάθμιας Εκπαίδευσης, όπως και μία σχετική Εκθεση αργότερα). Τα αντικείμενά του είχαν συγκεντρωθεί καταρχήν σε ένα κτίριο στην οδό Γκυ-Λυσάκ, στο Παρίσι. Μετά από ποικίλες ενέργειες, όπως Δωρεές διαφόρων εγγράφων από συλλέκτες προς αυτό, χρήματα που συγκεντρώθηκαν από Εράνους σε Εκπαιδευτήρια όλων των βαθμίδων κλπ., ιδρύθηκαν το Κέντρο Παιδαγωγικών Εγγράφων και το Εθνικό Ινστιτούτο Παιδαγωγικής Έρευνας της Γαλλίας. Το 1976, με απόφαση του Γαλλικού Υπουργείου Παιδείας όλο το κινητό σχολικό και εκπαιδευτικό υλικό που διέθετε⁵, μεταφέρθηκε στη Rouen λόγω φυσικής γειτνιάσής της με το Παρίσι. Το 1980 θεσμοθετήθηκε ξανά ως Μουσείο με έδρα ένα κτίριο στην οδό Ουλμ. Επρόκειτο για ένα τυπικό, νορμανδικό σπίτι του 15^{ου} αι., ξύλινο, με εμφανείς εξωτερικά ξυλοδεσιές (maison à colombages)⁶, πρώην ιδιοκτησία των 4 αδελφών Aimont που μεταδομήθηκε/ τροποποιήθηκε για να καλυφθούν οι κτιριακές μουσειακές ανάγκες του. Οι διάφορες περιοδικές κλπ. Εκθέσεις του γίνονται σε ένα άλλο πιο σύγχρονο κτίριο, κοντά στο Πανεπιστήμιο.

Τα διάφορα εκθέματα και οι συλλογές του. Εως τα τέλη της δεκαετίας του 1990 στο Μουσείο υπήρχαν 30.000 εικόνες για το Σχολείο, ζωγραφική και στάμπες, 10.000 εργασίες μαθητών και διάφορα χειρόγραφα τους, 60.000 εγχειρίδια, 3.500 βιβλία για μικρά παιδιά, 3.000 επιστημονικά όργανα για σχολική χρήση όπως χάρτες, υδρόγειοι σφαίρες, 3.000 αντικείμενα σχολικού εξοπλισμού. Ο αριθμός όλων αυτών στο πρώτο πέμπτο του 21^{ου} αι. που διανύουμε, θεωρητικά θα έχει φθάσει τα 950.000 αντικείμενα. Η παρουσίασή τους στις διάφορες Αίθουσές του, γίνεται με βάση το διαχωρισμό τους σε μικροσύμπαντα, δηλ. επιμέρους ενότητες σύμφωνα με νοηματικό, ιστορικό, τοπολογικό κά. λόγους επινόησης, δημιουργίας και υπαρέξής τους. Τα ποικίλα εκτιθέμενα προσωπικά αντικείμενα σχετίζονται με τη βρεφική, παιδική, εφηβική και κυρίως νεανική ηλικία των ατόμων όπως μιμπερό, βρεφικά ρούχα, 200 γαλότσες με ξύλινη σόλα κλπ. Αυτά κάλυπταν την καθημερινή χρήση ή ειδικές περιστάσεις όπως τη Θεία Μετάληψη (που, στους Καθολικούς, γίνεται κυρίως κατά την προεφηβική ηλικία) κλπ. Σε γκραβούρες, στάμπες και ζωγραφίες που προέρχονται ακόμη και από τον 16^ο αι. απεικονίζονται με γραφικό έως κωμικοτραγικό τρόπο μαθητές μέσα σε τάξεις (1555)⁷, δάσκαλοι που προσπαθούν με το μαστίγιο να τους τιθαसेύσουν ώστε να καθίσουν σε θρανία-πάγκους της εποχής, άλλοι μαθητές όρθιοι γύρω από την έδρα κάποιου καθισμένου δάσκαλου-Καθηγητή κλπ. Αξιοσημείωτη είναι η χρήση βεργών και μαστιγίων (1850) με 4 λωρίδες δέρμα από τους δασκάλους για το συνετισμό των άτακτων και αδιάβα-

στων μαθητών (με 'ξύλο')⁸ παράλληλα με την τοποθέτηση στο κεφάλι τους χαρτοσακούλας ως καπέλου σε σχήμα κώνου με τη λέξη *ÂNE* (γάιδαρος) ή την τοποθέτηση των συγκεκριμένων μαθητών σε ψηλό σκαμνί για να είναι εμφανείς προς παραδειγματισμό ή/και προς διαπόμπευση από τους συμμαθητές τους.

Επισημαίνονται τα ιδιαίτερα Τετράδια εκμάθησης Καλλιγραφίας της γαλλικής γλώσσας που διέφεραν από εκείνα για τους Γραμματικούς Κανόνες και την Ορθογραφία της. Οι αδιάβαστοι μαθητές έγραφαν 'τιμωρία' στο Πρόχειρο τετράδιο (*Cahier de Brouillon*), πχ. σε κάποιο υπάρχει γραμμένη 10 φορές η φράση: 'Je ne sais pas ma leçon de grammaire' (δεν ξέρω/[ήξερα] το μάθημά μου στη Γραμματική). Υπήρχαν όμως και οι επιβραβεύσεις ('*La récompense*', 1824) με τη συγκέντρωση πόντων ('*Planche de bons points*', 1830) ή την απονομή κάποιων Βραβείων (1910)⁹. Στο Μουσείο επισημαίνονται χωριστά τετράδια για την εκμάθηση Ξένων Γλωσσών όπως της ισπανικής, γερμανικής κ.α., των διαφόρων Φυσικών Επιστημών με ζωγραφιές ζώων, φυτών κλπ. στη μισή ή το ένα τέταρτο κάποιων σελίδων τους, χρωματιστά ή εικονογραφημένα καλύμματα των τετραδίων, στυπόχαρτα για απορρόφηση της μελάνης μετά από κάθε γράψιμο. Σχολικά εγχειρίδια, διάφορα Εγγραφα με Εγκυκλίους για τα Σχολεία, Σχολικά Προγράμματα, περιοδικά, 200.000 καρτ-ποστάλ, εκπαιδευτικές ταινίες για μαθητές Λυκείων και φοιτητές του τέλους του 19ου αι., κλπ., πληροφορούν για τη διδασκαλία της Γαλλικής γλώσσας και των διαφόρων επιστημών, τη διάρθρωση και τον τρόπο λειτουργίας του Γαλλικού Εκπαιδευτικού Συστήματος. Ενημερώνουν για τη συγκεκριμένη κά. εποχές αλλά και τις ιδεολογικές επιρροές προς την Εκπαίδευση από το εκάστοτε κοινωνικό, οικονομικό, πολιτικό κλπ. καθεστώς που επικρατούσε (πρβλ. την αποικιοκρατική στάση των Γάλλων έναντι των υπόδουλων, σ' εκείνους, χωρών)¹⁰. Σημαντική θέση μεταξύ των εκθεμάτων κατέχουν τα χειρόγραφα ως αποτυπώματα στιγμών εκπαιδευτικής ζωής σημαντικών προσωπικοτήτων της πολιτικής, του καλλιτεχνικού χώρου κλπ., όπως του μετέπειτα λογοτέχνη Baudelaire, του κατοπινού φιλοσόφου Bergson κλπ. Σημαντικό χειρόγραφο είναι επίσης η σελίδα με την εξάσκηση στην Καλλιγραφία της γαλλικής (υποχρεωτικός τρόπος χειρόγραφης γραφής της παλαιότερα ενώ σπανιότερα, στη σύγχρονη εποχή) από το αντίστοιχο τετράδιο του διαδόχου Λουδοβίκου, γιου του τελευταίου βασιλιά της Γαλλίας, Λουδοβίκου XVI. Η ιστορική αξία του αντικειμένου έγκειται στους δραματικά πρωταγωνιστικούς ρόλους που έπαιξαν ο, μετέπειτα φυλακισμένος Διάδοχος όπως και ο πατέρας του που αποκεφαλίστηκε κατά τη Γαλλική Επανάσταση του 1789 (σε αντίθεση με τον πρόγονό τους βασιλιά Λουδοβίκο XIV που προσέδωσε παγκόσμια αίγλη στο γαλλικό κράτος έχοντας υποστηρίξει παντοιοτρόπως τις Τέχνες και τα Γράμματα)¹¹.

Κάποια εκτιθέμενα παιχνίδια του 17ου αι. με αξιόλογες εικονογραφήσεις ως δείγματα αισθητικής αντίληψης και τεχνοτροπίας των αντίστοιχων

δεκαετιών, επιτρέπουν να καταλάβουμε ότι οι, έως τότε γνωστές πληροφορίες, πχ. για τους Νόμους του Σύμπαντος μπορούσαν να αποκτηθούν μέσω αυτών σε σπίτια (μόνο πλουσίων;), και σε Σχολεία. Με διάφορα παιγνιόχαρτα επίσης μάθαιναν: Μύθους του Αισώπου (και του Γάλλου μιμητή του, La Fontaine), αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, Ιστορία της Γαλλίας και σημαντικές χρονολογίες της. Τα παιχνίδια ΛΟΤΤΟ χρησίμευαν στην εκμάθηση του λατινικού (γαλλικού) αλφαβήτου και άρα στην Ανάγνωση, τα παιχνίδια παζλ ή οι κύβοι βοηθούσαν στην εκμάθηση Γεωγραφίας, άλλα παιχνίδια συνέβαλαν στην ανάπτυξη της ευλυγισίας στα δάχτυλα των χεριών, κάποια επιτραπέζια παιχνίδια με ζάρια κλπ. συντελούσαν στην ανάπτυξη νοητικής ευστροφίας κλπ. Τα παιχνίδια μίμησης περιλαμβάνοντας ιππότες με πανοπλίες, κούκλες, στρατούς από μολυβένια στρατιωτάκια, τρένα, ξύλινα αλογάκια ως κούνια κλπ. συντελούσαν στην ψυχική ευχαρίστηση και κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από παιχνίδια ρόλων.

Σε αναπαραστάσεις σχολικών αιθουσών οι σειρές (έως και τετραθέσιων) θρανίων είναι σε μετωπική θέση προς το δάσκαλο, ενώ υπάρχουν ποδιές μαθητών, τσάντες τους, φτερά χήνας που χρησιμοποιόταν για να γράφουν. Σε μακέτα αναπαρίσταται σχολική αίθουσα με δάσκαλο, 100 μαθητές καθιστούς (σε 10 σειρές με 10 θρανία στην καθεμία), έναν εξεταζόμενο μαθητή μπροστά στον πίνακα και (ξύλο-)σόμπα με μπουρί για θέρμανση του χώρου.

Αξιοπρόσεκτες είναι οι σωζόμενες σχολικές βιβλιοθήκες με βιβλία, διάφορα βραβεία ή αναμνηστικά που δινόταν στο τέλος των Σχολικών Ετών κατασκευασμένα από διάφορα χρωματιστά χαρτιά κλπ.¹², όπως και κάποια Πανεπιστημιακά Πτυχία. Τα πολλά περιοδικά ‘κόμικς’ και οι εικονογραφημένες ιστορίες δράσης, όπως του Ροβινσώνα Κρούσου κά., από την αρχή ή και το μέσον του 20^{ου} αι., αφορούσαν την, εκτός του σχολικού ωραρίου, καθημερινότητα των παιδιών για βελτίωση εκμάθησης της γλώσσας ή και, απλά, την ευχαρίστηση από την ανάγνωσή τους. Σε χωριστή αίθουσα διάφορα ξύλινα μακρόστενα κουτιά δημιουργούν την αίσθηση προβολής κινηματογραφικών ταινιών των αρχών του 20^{ου} αι. (σειρές από σκίτσα σε οριζόντιες λωρίδες απεικονίζουν ‘άτομα’ που, εισέρχονται σταδιακά στο κουτί ως φόντο, κατόπιν εξέρχονται από αυτό κλπ.). Οι κινηματογραφικές μηχανές προβολής εκπαιδευτικών ταινιών υπενθυμίζουν την εφεύρεση του κινηματογράφου από τους Γάλλους αδελφούς Lumière.

Ο τρόπος λειτουργίας του Μουσείου. Κατά τακτά χρονικά διαστήματα πραγματοποιήθηκαν πολλές θεματικές Εκθέσεις, πχ. ‘Jeux pendant la Révolution Française’ (‘Παιχνίδια στη διάρκεια της Γαλλικής Επανάστασης’), ‘La Patrie en danger’ (‘Η Πατρίδα σε κίνδυνο’), 1914-1917: 21 mars-28 juin 2015 κλπ.¹³. Μέσω του Διαδικτύου γνωστοποιούνται: το ωράριο επισκεψιμότητας του Μουσείου, η επικοινωνία με αυτό για την παροχή πληροφοριών, η ύπαρξη συγκεκριμένων εκθεμάτων, η πραγματοποίηση και η χρονική διάρκεια μόνιμων ή περιοδικών εκθέσεων, ο τρόπος διαδικτυακής εγγρα-

φής ενδιαφερομένων για την παροχή πρόσθετων πληροφοριών. Οι πραγματοποιούμενες σχολικές κλπ. εκπαιδευτικές επισκέψεις όπως και τα υπάρχοντα εκπαιδευτικά προγράμματα, συμβάλλουν στη σύγχρονη Μουσειακή Εκπαίδευση των οποιωνδήποτε επισκεπτών του.

4. Το Μουσείο Εκπαίδευσης 'Χρίστος Τσολάκης'

Εξωγλωσσικά/ Ιστορικά 'άγνωστα' στοιχεία. Η αναγκαιότητα ύπαρξης ενός Μουσείου Εκπαίδευσης είχε επισημανθεί κατά τη δεκαετία του 1990 από τον κ. Χρίστο Τσολάκη, τότε Καθ. Γλωσσολογίας και Διδακτικής της ΝΕ Γλώσσας στο ΑΠΘ. Γνωρίζοντας την ύπαρξη του ήδη λειτουργούντος αντίστοιχου Μουσείου στη γαλλική πόλη Rouen (βλ. πιο επάνω, στο Κεφ. 3) προέτρεψε την υποφαινόμενη¹⁴ στην απόκτηση σχετικών πληροφοριών. Ο Διευθυντής του ανταποκρινόμενος θετικά, της απέστειλε με Φαξ σχετικές πληροφοριακές σελίδες¹⁵ που η ανωτέρω μετέφρασε, καταγράφοντας και τις προσωπικές της ιδέες για ίδρυση και λειτουργία ενός αντίστοιχου Μουσείου Εκπαίδευσης και στην Ελλάδα. Ως ανταπόδοση για τις ληφθείσες πληροφορίες από τον κ. Χρ. Τσολάκη και την υποφαινόμενη εστάλησαν στο Γαλλικό προαναφερθέν Μουσείο: 1. αντίγραφο του ανωτέρω κειμένου της υποφαινόμενης και 2. μια σειρά διδακτικών βιβλίων 'Η γλώσσα μου' για Διδασκαλία της ΝΕ σε Γυμνάσια και Λύκεια με αντίστοιχα Βιβλία για Εκπαιδευτικούς, που είχαν συνταχθεί υπό την Επιστημονική Καθοδήγησή του. Ο ίδιος σχολίασε τότε ότι έτσι 'τέθηκαν τα θεμέλια ενός τέτοιου Μουσείου και στην Ελλάδα'.

Η υλοποίηση του Μουσείου. Λόγω αδυναμίας εύρεσης μόνιμης στέγης για το Μουσείο στο ΑΠΘ, αυτό προσφέρθηκε με νόμιμες διαδικασίες του κ. Χρ. Τσολάκη στο Δήμο Βέροιας, τόπο καταγωγής της συζύγου του κ. Σάσας, και εγκαινιάστηκε το 2006. Η στέγασή του έγινε σε μεταδομημένο κτίριο με πρώην χρήστες: 1. το Τμήμα Χωροταξίας του Πολυτεχνείου του ΑΠΘ και, 2. ένα Στρατόπεδο. Η πρόσβαση του κοινού γίνεται με προ-συνεννόηση με τους εν δυνάμει ξεναγούς του εργαζόμενους στην Κοινωνική Επιχείρηση Πολλαπλής Ανάπτυξης του Δήμου Βέροιας και του Τμήματος Πολιτισμού όπου αυτό υπάγεται. Η ηλεκτρονική καταγραφή των αντικειμένων, η ψηφιοποίηση των εκτιθέμενων βιβλίων και ο πλήρης κατάλογός τους θα περιέχονται στην Ιστοσελίδα του Μουσείου προς διευκόλυνση της μελέτης τους από κάθε ενδιαφερόμενο. Ο πρόωρος θάνατος του εμπνευστή του συγκεκριμένου Μουσείου Εκπαίδευσης που τύγχανε της ιδιαίτερης φροντίδας και αιγίδας του ονόματός του, σταμάτησε τον περαιτέρω εμπλουτισμό και επέκτασή του με εκθέματα που θα διασωζόταν και θα παρείχαν, ως τεκμήρια, πρόσθετες πληροφορίες για τη μακρόχρονη Ιστορία της Ελληνικής Εκπαίδευσης.

Τα διάφορα αντικείμενα και οι συλλογές του. Η άτυπη συγκέντρω-

ση υλικού χρονολογικά εντάσσεται κυρίως μεταξύ των δεκαετιών 1980 και 2000. Οι δωρεές Σχολείων, Εκπαιδευτικών και των οικογενειών τους ή ιδιωτών που, από αγάπη στην Εκπαίδευση, προσέφεραν τις ιδιωτικές τους συλλογές απάρτισαν το κινητό περιεχόμενο του Μουσείου: 23.000 βιβλία, σχολικά είδη κλπ. Τα 16.000 Αναγνωστικά¹⁶, ανάγονται στην αρχή ακόμη, της δημιουργίας του Ελληνικού Κράτους ενώ άλλα διδακτικά βιβλία, προέρχονται από τους 19^ο και 20^ο αι. Επισημαίνονται σπάνιες εκδόσεις βιβλίων από το 1803 κέ. όπως η 'Χρηστοθήθεια' κλπ., Γραμματικές και Λεξικά της Ελληνικής όπως το 'Ετυμολογικόν Λεξικόν' του Ν. Ανδριώτη, κάποια σχετική έκδοση του Γαλλικού Ινστιτούτου της Αθήνας του 1952 κλπ., Εγκυκλοπαίδειες όπως: 'Ο Σύμβουλος των Νέων' κλπ.. Υπάρχουν Μέθοδοι Εκμάθησης της γαλλικής γλώσσας (σύμφωνα με τις αρχές της, ισχύουσας, τότε 'Διδακτικής της Γαλλικής' ή, αλλιώς, 'Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας') που τυπώθηκαν στις αρχές του 20^{ου} αι., Γραμματικές της Γαλλικής, βιβλία με επιλογές γαλλικών λογοτεχνικών κειμένων 'προς ανάγνωση' (lectures choisies). Η αφθονία γαλλικών τίτλων στα βιβλία οδηγεί στην επιβεβαίωση της σπουδαίας θέσης που κατείχε η γαλλική γλώσσα στην καθημερινότητα των καλλιεργημένων Ελλήνων και επαγγελματιών διαφορετικής υπηκοότητας κατά τη συγκεκριμένη εποχή και στην αναγκαιότητα ποικιλότροπης, σταδιακά, εντρύφησής τους στο γαλλικό πολιτισμό του οποίου η συγκεκριμένη γλώσσα αποτελεί αναπόσπαστο τμήμα.

Σε αναπαραστάσεις αιθουσών διδασκαλίας Νηπιαγωγείου, Δημοτικού και Γυμνασίου, διαφαίνεται ο απαραίτητος εξοπλισμός τους: η έδρα ως γραφείο του Δασκάλου ή του Καθηγητή, η Βιβλιοθήκη με δερματόδετους τόμους, ο μαυροπίνακας (που, στο τελευταίο τρίτο του 20^{ου} αι., είχε αντικατασταθεί από πράσινους) όπου έγραφαν με άσπρες και χρωματιστές κιμωλίες. Σε μετωπική διάταξη προς το Δάσκαλο ή τον Καθηγητή παρατίθενται πάγκοι όπου καθόταν μαθητές αλλά και ξύλινα θρανία για 2, 3 ή 4 άτομα¹⁷ με θήκες για μελανοδοχεία στην επάνω τους επιφάνεια και ανοιγόμενους χώρους για βιβλία και τετράδια κάτω από αυτήν, ενώ ένα ξύλινο θρανίο 2 ατόμων προέρχεται από το Ελληνικό Σχολείο των Βρυξελλών. Αυτά είχαν αντικατασταθεί στο τελευταίο τέταρτο του 20^{ου} αι. από μακρόστενα τραπεζία ως θρανία με πράσινη ή λευκή επιφάνεια, με μεταλλικό σκελετό σε μουσταρδί, μπλε ή πράσινο χρώμα και αντίστοιχες καρέκλες με ξύλινη λουστραρισμένη επιφάνεια από κόντρα πλακέ που επίσης υπάρχουν εκεί. Τα υλικά γραφής που υπάρχουν στο Μουσείο είναι ποικίλα και ανήκουν σε διαφορετικές δεκαετίες: μελανοδοχεία γυάλινα ή μεταλλικά, κοντυλοφόροι, φτερά (χήνας ή άλλων πουλιών) που τα βουτούσαν στο μελάνι και τα χρησιμοποιούσαν στη γραφή, πένες (σε μορφή σύγχρονων στυλό) που γέμιζαν με μελάνι, 'σύγχρονα' χρωματιστά στυλό (του 20^{ου} αι.), μολύβια, σβήστρες, ξύστρες, ξυλομπογιές, διαβήτες, διάφορα άλλα όργανα Γεωμετρίας κλπ. Στους τοίχους των 'σχολικών αιθουσών' έχουν αναρτηθεί χειροτεχνίες μα-

θητών δημιουργημένες από πρωτογενή υλικά: όσπρια, ζυμαρικά κλπ., διάφοροι χάρτες, όπως και ένα αντίγραφο της Χάρτας του Ρήγγα Βελεστινλή.

Σε κεντρικό σημείο του Μουσείου, σχεδόν απέναντι από την Είσοδό του, υπάρχουν παλαιές σημαίες-σύμβολα του Ελληνισμού, προερχόμενες από διάφορα Σχολεία. Η παραδοσιακή σχολική ενδυμασία, οι ποδιές που φορέθηκαν επί δεκαετίες από αγόρια και κορίτσια του Νηπιαγωγείου (ροζ ή γαλάζιες, καρώ ή μονόχρωμες), του Δημοτικού (μπλε ρουά με άσπρο γιακά) και του Γυμνασίου (σε χρώμα μπλε σκούρο με άσπρο γιακά) βρίσκονται επάνω σε παλαιές 'κούκλες βιτρίνας' εμπορικών καταστημάτων ή σε κρεμαστάρια. Οι ποδιές συνδυάζονται με υποχρεωτικές κορδέλες για τα μαλλιά των κοριτσιών και κάλτσες αντίστοιχου χρώματος: μπλε ρουά ή μπλε και άσπρο για το Δημοτικό, σκούρο μπλε για το (τότε Εξατάξιο) Γυμνάσιο ενώ οτιδήποτε χρησιμοποιόταν επιπλέον για τη συγκράτηση των μαλλιών θα έπρεπε να ήταν μπλε, άσπρου ή, το πολύ, μπεζ χρώματος. Αντίστοιχα, εκτίθενται προπολεμικά μαθητικά πληγήκια με έμβλημα την κουκουβάγια, σύμβολο σοφίας και γνώσης με αναγωγή στην αρχαιοελληνική θεά Αθηνά αντίστοιχα προς την απόκτηση γνώσης στην εκάστοτε εποχή που αυτά φοριόταν υποχρεωτικά από τα κοντοκουρεμένα αγόρια μεταξύ, κυρίως, των δεκαετιών 1930 και 1950. Σε άλλες αίθουσες, τα υπάρχοντα βαλσαμωμένα πουλιά (κουκουβάγιες, μπούφοι, τσαλαπετεινοί κλπ.) είναι δείγματα χρήσης και αναφοράς τους στο μάθημα της Ζωολογίας, τα όργανα Φυσικών Επιστημών στη Φυσική, οι δοκιμαστικοί σωλήνες κλπ. για πειράματα στη Χημεία, οι υδρόγειοι σφαίρες στη Γεωγραφία. Τα εκτιθέμενα Φυτολόγια μαθητών με αποξηραμένα φύλλα, άνθη και βλαστούς φυτών, θάμνων και δένδρων χρησιμοποιόταν για πρακτική εξάσκηση και μελέτη τους στο μάθημα της Φυτολογίας.

Τα τετράδια διαφοροποιούνται ως προς τα σελίδες τους: λευκές για ζωγραφική κλπ., με οριζόντιες γραμμές για γλωσσικά κλπ. μαθήματα, με τετραγωνάκια για Μαθηματικά, με πεντάγραμμο για Μουσική. Επισημαίνονται διαφοροποιήσεις τους προς εκείνα της σύγχρονης εποχής: γραφιστικές, αισθητικές και λειτουργικές, ως προς τον αριθμό σελίδων τους (αρχικά υπήρχαν των 20, 30, 40, κατόπιν των 50, 60, 80, 100 σελίδων ενώ στη σύγχρονη εποχή υπάρχουν ακόμη και των 200 φύλλων κατανεμημένα από ένα έως 5 'θέματα') και ως προς τα εξώφυλλά τους (λεπτά, από χαρτόνι, πλαστικά, μονόχρωμα, πολύχρωμα, με εικόνες, φωτογραφίες κλπ.). Τα Μπλοκ Ιχνογραφίας προοριζόταν για χρήση διαφορετική -ανάλογη προς την κάθε εποχή- λόγω των υλικών σχεδίασης από τους μαθητές για τη δημιουργία γεωγραφικών χαρτών κλπ. στο σπίτι ή στη διάρκεια κάποιων σχολικών μαθημάτων. Μεταξύ των 19^{ου} και 20^{ου} αι. χρησιμοποιόταν μικρά μαύρα πινακάκια με χαραγμένα τετραγωνάκια για τα Μαθηματικά ενώ στην πίσω πλευρά τους υπήρχαν πεντάγραμμο για τη μουσική όπου έγραφαν με κιμωλίες οι μαθητές εξασκούμενοι στα μαθήματά τους, στο σπίτι.

Απαραίτητες για την παρουσία των μαθητών στα Σχολεία ήταν οι κασε-

τίνες διαφόρων τύπων, υλικών κατασκευής και λειτουργικότητας (μακρόστενες, τετράγωνες, ημι-στρογγυλές/ ξύλινες, πλαστικές, υφασμάτινες/ για μολύβια και στυλό, για επιπλέον υλικά Ιχνογραφίας, για επιπλέον όργανα Γεωμετρίας). Βιβλία, τετράδια, κασετίνες, όργανα Γεωμετρίας μεταφερόταν από και προς το Σχολείο (όπως στη σύγχρονη εποχή) με σχολικές τσάντες ίδιες και για τα δύο φύλα ή διαφορετικές για κορίτσια και αγόρια λόγω της μορφολογικής και σημασιολογικής ομοιότητας ή διαφοροποίησής τους ως προς το βασικό σχήμα, τα μεγέθη, τα χρησιμοποιούμενα χρώματα, το υλικό κατασκευής και τη λειτουργικότητά τους: με χερούλι για κράτημα στο χέρι, με ιμάντες για τους ώμους, (πρβλ. εκείνες με ροδάκια και πτυσσόμενο χερούλι όπως οι ταξιδιωτικές βαλίτσες κατά τον 21^ο αι.) κλπ. Εξαιτίας των παραπάνω κλπ. σημημάτων¹⁸ (χερούλι, ιμάντες, ροδάκια κλπ.) οι σχολικές τσάντες –όπως κάθε άλλο μουσειακό αντικείμενο- καθορίζονται χωροχρονικά. Επιπλέον, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας του κάθε μαθητή των συγκεκριμένων αιώνων δηλωνόταν έμμεσα από το υλικό κατασκευής των τσαντών όπως ύφασμα, δέρμα χοίρου συνήθως ακατέργαστο ή ελαφρά επεξεργασμένο ενώ σπανιότερα δέρμα κροκόδειλου ή φιδιού που προερχόταν από αφρικανικές πρώην αποικιοκρατούμενες χώρες)¹⁹ κλπ.

Οι ποδοκίνητες ή χειροκίνητες μηχανές ραφίματος που υπάρχουν σε άλλες αίθουσες του Μουσείου είναι μάρτυρες του παρελθόντος για εκμάθηση της ραπτικής από μαθήτριες Οικοκυρικών Σχολών πριν αλλά κυρίως μετά τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο (για την απόκτηση βασικών γνώσεων, χρήσιμων στην κάλυψη οικογενειακών αναγκών). Οι διάφορες γραφομηχανές όπως και ο πομπός του πρώτου Ραδιοφωνικού Σταθμού Βέροιας αναφέρονται έμμεσα και συμβολικά στην Ιστορία της πόλης. Διάφορα βιβλία Τεχνικής Κατεύθυνσης, αρκετά αντικείμενα και εργαλεία, χρήσιμα στη Βασική και Επαγγελματική Εκπαίδευση (κουκούλια μεταξοσκωλήκων, συλλογή πετρωμάτων κλπ.) αποδεικνύουν τη σημασία που δινόταν δεκάδες χρόνια πριν στην απόκτηση γνώσης μέσα από προσεκτική παρατήρηση της φύσης και των αλλαγών της, την πρακτική εξάσκηση των νέων με εργαλεία ξυλοτεχνίας και ξυλογλυπτικής που προκαλούσαν αλλοιώσεις και μόνιμες μεταβολές στη μορφή του ξύλου για δημιουργία χρηστικών ή διακοσμητικών αντικειμένων (όπως δίσκων σερβιρίσματος) κλπ. Οι πολλές φωτογραφίες από σχολικές τάξεις (στο κέντρο, σε περιχώρα πόλεων ή στα χωριά, σε Ιδιωτικά και Δημόσια Εκπαιδευτήρια διαφόρων βαθμίδων) με τους μαθητές και τους Καθηγητές ή Δασκάλους τους (πχ. κατά το 1928 κλπ.) παραπέμπουν σε σχολικές συλλογικές μνήμες που αποτυπώθηκαν, θεωρητικά, αναλλοίωτα στο πέρασμα του χρόνου ακόμη και αν τα εικονιζόμενα, κυρίως νεαρής ηλικίας τότε, άτομα δεν υπάρχουν πλέον στη ζωή. Από σωζόμενα (κορνιζαρισμένα ή όχι) Απολυτήρια (εξαταξίων) Γυμνασίων των Σχολικών Ετών 1912-13 και 1933-34 επισημαίνεται η χρήση 10βαθμης Κλίμακας στην Αξιολόγηση των μαθητών χωριστά σε κάθε μάθημα όπως και στον Μέσο Ορο τους.

5. Οι ομοιότητες και οι διαφορές μεταξύ των 2 Μουσείων Εκπαίδευσης

1. Τοπολογικά, τα 2 Μουσεία βρίσκονται σε 2 διαφορετικές χώρες, τη Γαλλία και την Ελλάδα. Εδρεύουν σε 2 πόλεις τους, δηλ. τη Rouen στη ΒΑ Γαλλία και τη Βέροια στη ΒΔ Ελλάδα ενώ και οι 2 βρίσκονται πολύ κοντά σε μεγαλύτερές τους (Παρίσι ως πρωτεύουσα και Θεσσαλονίκη ως συμπρωτεύουσα, αντίστοιχα).
2. Χρονολογικά, το 1ο Μουσείο ιδρύθηκε πριν από ενάμιση αιώνα και, στη δεκαετία του 1980, από το Παρίσι μεταφέρθηκε στη Rouen. Το 2ο είναι νεώτερο, ιδρύθηκε μόλις πριν από 25 περίπου χρόνια στη Θεσσαλονίκη, στο ΑΠΘ, και λόγω ανυπαρξίας ειδικού χώρου, μεταφέρθηκε στη Βέροια σε πρώην χώρους του ΑΠΘ και κάποιου Στρατοπέδου.
3. Λειτουργικά, το 1ο Μουσείο παρουσιάζει τα εκθέματά του ανελλιπώς από την αρχή της δημιουργίας του προσφέροντας γνώση ποικιλοτρόπως στους φυσικούς και διαδικτυακούς επισκέπτες του. Το 2ο εκθέτει τα αντικείμενά του στους χώρους του με τη δυνατότητα φυσικής επισκεψιμότητάς τους χωρίς μεγάλη δυνατότητα άντλησης λεπτομερών πληροφοριών από τα εκθέματά του (βλ. ό.π., κεφ. 4) όπως και μη επαρκή διαδικτυακή λειτουργικότητά του.
4. Αριθμητικά το 1ο Μουσείο αριθμεί δεκάδες χιλιάδες εκθέματα και έχει την (οικονομική;) δυνατότητα να διατηρεί τις μόνιμες εκθέσεις τους, να κάνει περιοδικές ή αφιερωματικές εκθέσεις, να εκδίδει φυλλάδια και σχετικά βιβλία γι' αυτά. Αποτελεί σημαντική βάση πληροφοριών για την Ιστορία της Εκπαίδευσης στη Γαλλία κατά τους 19^ο, 20^ο αι. όπως αποσπασματικά και για προγενέστερες εποχές: από τον 16^ο έως και τον 18^ο αι., και την εποχή της Γαλλικής Επανάστασης. Το 2ο Μουσείο περιλαμβάνει σημαντικά εκθέματα για τους 19^ο και 20^ο αι. και λιγότερα για τον 18^ο αι., την εποχή της Ελληνικής Επανάστασης έως τη συγκρότηση του ελληνικού κράτους²⁰. Περιλαμβάνει σημαντικά αντικείμενα για την ελληνική και ξενόγλωσση –κυρίως γαλλόφωνη- Εκπαίδευση μέσα στα πλαίσια της πρώτης²¹. Η πορεία της λειτουργίας του ως σύγχρονου Μουσείου υπήρξε και παραμένει αργή λόγω γραφειοκρατικών, οικονομικών κλπ. εμποδίων. Τα είδη Εκθεμάτων και στα 2 Μουσεία κατά βάση ποιοτικά είναι ίδια, διότι αφορούν: την αμφίεση μαθητών, διδακτικές αίθουσες και σχολικό περιβάλλον, διδακτικά βιβλία, υλικά γραφής, τετράδια κλπ. Το γαλλικό Μουσείο υπερτερεί ποσοτικά του ελληνικού λόγω αρχαιότητας στην ίδρυση και λειτουργία του και μεγαλύτερης εδαφικής έκτασής του σε σχέση με εκείνες του 2^{ου} στην Ελλάδα, άρα, με μεγαλύτερες προσφερόμενες δυνατότητες για εμπλουτισμό του με περισσότερα σχετικά αντικείμενα-ενθυμήματα του παρελθόντος.
5. Από τεχνολογική άποψη, το 1^ο Μουσείο διαθέτει σύγχρονο εξοπλισμό για

τη συντήρηση και διατήρηση των αντικειμένων του. Το 2^ο Μουσείο βρίσκεται σε εξαιρετικό, εξωτερικά, φυσικό περιβάλλον ως περιβάλλοντα χώρο με ψηλά δένδρα, και εσωτερικό με αίθουσες κλπ. χώρους, καλά κατασκευασμένους. Είναι εμφανής όμως η αναγκαιότητα προστασίας από αλλοίωση, φθορά ή καταστροφή των αντικειμένων του από τις οποιοσδήποτε κλιματολογικές συνθήκες ή την ανάπτυξη επιβλαβών μυκήτων, σκουριάς κλπ. στις πρώτες ύλες τους (χαρτί, δέρμα, ύφασμα, ξύλο, σίδηρο κλπ.) με τη δημιουργία και αύξηση του αριθμού ειδικών εκθεσιακών προθηκών, με κατάλληλα ρυθμιζόμενες υγρασία και θερμοκρασία. Η δημιουργία οργανωμένου Εργαστηρίου Συντήρησης βιβλίων και λοιπού αρχαιακού υλικού κρίνεται απαραίτητη. Οποιοσδήποτε ειδικές εκδόσεις στη ΝΕ κά. Ξένες γλώσσες για την Ιστορία, τα εκθέματά του, τα ειδικά/επετειακά αφιερώματα, εκθέσεις κλπ., θα συντελούσαν στη γνωστοποίησή τους στο κοινό και την ποικιλότητα αξιοποίησή τους.

6. Από μορφολογική, συντακτική, σημασιολογική, πραγματολογική αλλά και γενικότερα, σημειωτική άποψη, παρουσιάστηκαν εδώ κατηγοριοποιημένα τα εκθέματα και των 2 Μουσείων²². Η επιλογή για τον εκάστοτε τρόπο παρουσίασής τους στις ειδικές αίθουσες γίνεται με ποικίλα, κατά περίπτωση, κριτήρια. Ο στόχος είναι η αντίληψή τους από τους επισκέπτες ως άμεσα κατανοητών με βάση την (χρονολογική, τοπολογική, χρηστική) ομοιότητα ή συγγένεια, όπως σχολικά βιβλία διαφόρων μαθημάτων μιας συγκεκριμένης χρονικής περιόδου ή μόνον κάποιου μαθήματος όπως Ιστορίας, Γαλλικής γλώσσας κλπ. που ανάγονται σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, που γράφτηκαν από τον ίδιο ή διαφορετικούς συγγραφείς κλπ. Επίσης αυτά είναι έμμεσα κατανοητά σε περιπτώσεις διαφορετικότητας ή διπολικότητας αντίθετων ενεργειών/ προέλευσής τους κλπ., όπως πίνακες, κιμωλίες, φυσικά ή συνθετικά σφουγγάρια (για γραφή/ σβήσιμο πίνακα), συλλογή πετρωμάτων ακατέργαστων από τη Γη/ πέτρες 'λειασμένες' από τη θάλασσα (ίδια ή διαφορετικά υλικά στη στεριά και τη θάλασσα για τη μελέτη της Γεωλογίας) κλπ. Τα παραπάνω παρατεταγμένα εκθέματα απαρτίζουν ενιαία σύνολα (δημιουργία/ εύρεση συνταγματικών σχέσεων τους), όπως το πλήρες περιεχόμενο σχολικών τσαντών (βιβλία, τετράδια, μπλοκ Ιχνογραφίας για χάρτες, κασετίνα, όργανα Γεωμετρίας, δηλ. διαβήτη, μοιρογνωμόνιο, χάρακας, τρίγωνο). Επίσης, δημιουργούνται εναλλαγές με την επιλογή κάποιων άλλων αντικειμένων σε γνωστά ή εννοούμενα σύνολα τροποποιώντας το αποτέλεσμα (παραδειγματικές σχέσεις), όπως το περιεχόμενο κασετίνας παιδιού Γυμνασίου ή Δημοτικού Σχολείου (στυλό, μαρκαδόροι ή, αντίστοιχα, ξύλινα μολύβια με μαλακιά και σκληρή μύτη, σβήστρα, ξύστρα, ξυλομπογιές ή κηρομπογιές ή ακουαρέλες διαφόρων χρωμάτων και αποχρώσεων).

Η σύσταση της εκάστοτε μουσειακής δομής, δηλ. οι ποικίλοι συνδυασμοί

παρουσίασης των αντικειμένων των δύο συγκεκριμένων (όπως και των λοιπών) Μουσείων, αποσκοπούν στην απόσπαση της προσοχής των επισκεπτών τους. Έτσι, μέσα από τη μελέτη των διαφόρων αιτιατών σχέσεων των πιο πάνω αντικειμένων προκύπτουν, νοητικά, τα άγραφα κείμενα: οι πληροφορίες (προέλευση, χρησιμότητα, μικροϊστορία,-ες) αναδυόμενες από το κάθε αντικείμενο-σημείο απαρτίζουν υπονοούμενα και σταδιακά, τις σχετικές με το αντικείμενο αναφορές τους λέξεις, προτάσεις και κείμενά του. Με αυτό το σκεπτικό, τα αντικείμενα μιλούν, αφηγούνται τις δικές τους ιστορίες μέσα στα πλαίσια του ιστορικού γίνεσθαι της κάθε εποχής, τόπου και ατόμων από όπου προέρχονται.

6. Μακροδομή, μικροδομή και σημειωτικά συστήματα των 2 εξεταζόμενων Μουσείων

Το καθένα από τα 2 προαναφερθέντα Μουσεία, ως σύνολο, δηλ. ως ενιαίος αρχιτεκτονικός χώρος διέπεται από **μακροδομή**²³ που περιλαμβάνει τους εξωτερικούς του χώρους όπως ο περιβάλλοντάς το κήπος (ειδικά στο ελληνικό) κλπ., αλλά και τη διάταξη των εσωτερικών του χώρων, όπως τα Γραφεία Διοίκησης, οι διάφορες αίθουσες Εκθέσεων και Συνεδριάσεων/ Συνεδρίων (για το γαλλικό), οι διάδρομοι, οι σκάλες κλπ. Η μακροδομή απαρτίζεται από ένα σύνολο **μικροδομών** που αφορούν την εσωτερική διάρθρωση των μικρότερων μουσειακών χώρων, δηλ. των αιθουσών ξεχωριστά (θέση των αντικειμένων τους: καρεκλών, προθηκών κλπ.). Επειδή τα 2 εξεταζόμενα Μουσεία μετεγκαταστάθηκαν από τους αρχικούς χώρους ίδρυσής τους, αυτοί ανα-/μετα-δομήθηκαν, δηλ. τροποποιήθηκαν ως προς τους λειτουργικούς τους χώρους, σε σχέση με την αρχική τους κατασκευή και χρήση (ιδιωτική οικία των αδελφών Aimont στη Rouen και Στρατόπεδο/ Διδακτήρια Τμήματος του ΑΠΘ στη Βέροια, αντίστοιχα).

Τα αντικείμενα που παρα-/εχ-τίθενται στους διάφορους χώρους τους κατά βάση επιδιώκεται να έχουν λειτουργική θέση σ' αυτούς ώστε να δημιουργούν συνταγματικές, κυρίως, αλλά και παραδειγματικές σχέσεις με τα υπόλοιπα, όμοιου τύπου, προς αυτά, αντιληπτές από τους επισκέπτες (βλ. πιο πάνω, στο Κεφ. 5.6). Πχ. ο άσπρος γιακάς των μαθητριών που αποτελεί συστατικό τμήμα/ σημείο του συντάγματος²⁴ 'μαθητική ενδυμασία κοριτσιού για το Δημοτικό' έχει συνταγματικές σχέσεις με τα υπόλοιπα σημεία της ('κυρίως ποδιά', ζώνη) και παραδειγματικές με το γιακά που ανήκει σε 'μαθητική ενδυμασία κοριτσιού για το Γυμνάσιο' κλπ.

Οι διάφορες θεματικές ενότητες των Μουσείων απαρτίζουν τα **[μικρο]σύμπαντά/-λόγου**²⁵ τους. Πχ. το σύνολο των μουσειακών, πλέον, σχολικών τσαντών χαρακτηριζόμενων για κορίτσια, αγόρια ή και για τα δύο φύλα, συγκεκριμενοποιούνται λόγω μορφολογικής και σημασιολογικής αναφο-

ράς τους ως προς το σχήμα, μεγέθη, χρησιμοποιούμενα χρώματα, υλικό κατασκευής και λειτουργικότητά τους: με χερούλι για κράτημα στο χέρι, με μάντες για τους ώμους –πρβλ. με ροδάκια και πτυσσόμενο χερούλι όπως οι ταξιδιωτικές βαλίτσες των 20^{ου} και 21^{ου} αι.- κλπ.(βλ. και στο Κεφ. 4). Στον αντίποδα όλων αυτών οι ποδιές για κορίτσια στην Α'θμια και Β'θμια Εκπ/ση και για αγόρια στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, έως τα τέλη περίπου της δεκαετίας του 1970, σηματοδοτώντας την ομοιόμορφη παρουσία και ίση αντιμετώπιση όλων των παιδιών στην ελληνική Δημόσια Εκπ/ση χωρίς διάκριση στις κοινωνικές διαστρωματώσεις.

Ως σύνολο σημείων, το κάθε Μουσείο αποτελεί ένα **υπερσύστημα** συνιστώμενο από πολλά **συστήματα σημείων**, αντιπροσωπεύοντας: τον (αρχιτεκτονικό) **χώρο του Μουσείου** και τη διευθέτησή/ δόμησή του (βλ. πιο πάνω, για τη μακροδομή και τις μικροδομές), τα **άτομα** που βρίσκονται σ' αυτό με επαναλαμβανόμενη σταθερή ή μεταβλητή διάρκεια χρόνου της εκεί παρουσίας τους ως εργαζόμενα σε διάφορες σηματοδοτημένες θέσεις (Διευθυντής, υπάλληλοι, επιστήμονες/ ερευνητές, βοηθητικό προσωπικό όπως καθαριστές κλπ.) ή περιστασιακά ως επισκέπτες του (τουρίστες, μαθητές ή φοιτητές διαφόρων εκπαιδευτικών βαθμίδων, συνοδοί Καθηγητές) όπως και ό,τι σχετίζεται με την **εξωτερική τους παρουσία** (κινήσεις, μιμήσεις, χειρονομίες, ενδυμασία, κόμμωση, μακιγιάζ), τις σχέσεις τους με άλλους (προσέγγιση ή απομάκρυνση) κλπ. Επιπλέον, υπάρχουν σημειωτικά συστήματα **αντικειμένων του κάθε χώρου** (καρέκλες, Η/Υ, θήκες για/ με σαπούνη στις τουαλέτες ως βοηθητικών χώρων κλπ.) όπου εντάσσονται και τα **αντικείμενα προς έκθεση** απαρτίζοντας [μικρο]σύμπαντα/-λόγου, ως πρωτότυπα έγγραφα ή λοιπά αντικείμενα διαφόρων μεγεθών και χρήσεων. Αντίγραφα²⁶ των περισσότερων από αυτά σε διάφορες διαστάσεις και από διάφορα υλικά, υπάρχουν σε σύγχρονα Εκθετήρια/ Πωλητήρια όπως και εκπαιδευτικό υλικό για τη μελέτη ή παρουσίασή τους μέσω ειδικών Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων όπως συμβαίνει στο γαλλικό Μουσείο. Οι διαφοροί **ήχοι** όπως η υπονοούμενη 'μουσική' για παρελάσεις που, δυναμικά αλλά και νοητικά, παράγεται από τα μαθητικά τύμπανα, ο ήχος για σήμανση διαλείμματος ή ώρας μαθήματος που παράγεται από το χειροκίνητο ή ηλεκτρικό σχολικό κουδούνι στη Γαλλία και την Ελλάδα κλπ. Οι **φωτισμοί**, είναι κοινοί, ίδιοι για όλους τους εκθεσιακούς χώρους όπως στο Μουσείο στη Βέροια ή εστιασμένοι ειδικότερα για τον νοητικό εντοπισμό και την προβολή των στοιχείων που πρέπει να αναγνωριστούν ως αντικείμενα με σημαντική ιστορική και, άρα, 'εκθεσιακή' αξία, όπως στο Μουσείο της Rouen οι διάφορες κινηματογραφικές μηχανές των αρχών του 20^{ου} αι. κλπ.

Τα **σημεία** στα Μουσεία παράγονται από: το **μουσειακό χώρο**, από τα **άτομα** που κινούνται σ' αυτόν (με δυναμική αργή ή γρήγορη, κατά περίπτωση, και ανάλογα με τον διαθέσιμο χρόνο τους ή άλλες εξωτερικές αιτίες όπως τη λήξη ωραρίου λειτουργίας του Μουσείου κλπ.) αλλά, κυρί-

ως από τα ποικίλα **μουσειακά αντικείμενα** που εκτίθενται ή πρόκειται να εκτεθούν σ' αυτόν. Αυτά βρίσκονται –μορφολογικά– σε στάδια/ καταστάσεις θέασης, συντήρησης, επιδιόρθωσης ή αποκατάστασης των φθορών που προκλήθηκαν στην ύλη και το υλικό κατασκευής τους με το πέρασμα του χρόνου, ενώ η σημασία τους διερευνάται συγχρονικά και διαχρονικά για την εξεύρεση του ιστορικού τους στίγματος/ ρόλου στον παγκόσμιο πολιτισμικό 'ιστό' ως συνδυασμός χωροχρονικών σχέσεων. Τα μουσειακά αντικείμενα Εκπαίδευσης μπορούν να δανείζονται σε ή να επιστρέφονται από περιοδικές εκθέσεις σε άλλους χώρους, χώρες κλπ. (πρβλ. για τέτοιες δραστηριότητες την ευελιξία του γαλλικού Μουσείου διότι το συγκεκριμένο ελληνικό δεν έχει ακόμη αυτήν τη δυνατότητα). Για τους συγκεκριμένους αλλά και άλλους προς διερεύνηση λόγους, τα μουσειακά αντικείμενα ως σημεία απαρτίζουν ένα σημειωτικό υπερ-σύστημα, εκείνο του κάθε συγκεκριμένου Μουσείου όπου υπάγονται και το οποίο, λειτουργικό εν δυνάμει ή στην πραγματικότητα εμπλουτίζεται από προστιθέμενες δωρεές, ανακαλύψεις σπανίων αντικειμένων κλπ. προς και σε σχέση με αυτό και το σκοπό ύπαρξής του. Όταν κάποια μουσειακά αντικείμενα εκλαμβάνονται ως σημεία είναι μοναδικά στο είδος τους σε έναν συγκεκριμένο ή σε σύνολο μουσειακών χώρων αυτά λειτουργούν μετωνυμικά αντιπροσωπεύοντας το όλο ομοειδών τους σημείων και παρέχοντας πληροφορίες που λόγω της σπανιότητας στην εξεύρεσή τους θεωρούνται, ιστορικά, πολύτιμες.

Τα **αντικείμενα αναφοράς**²⁷ των εκάστοτε συγκεκριμένων σημείων μπορούν να είναι **γλωσσικά**, δηλ. το κάθε μουσειακό αντικείμενο μέσα από διαδικασίες σύγκρισης, ενίσχυσης και αποδοχής ή απόρριψης πρότερης γνώσης μπορεί να δώσει υπονοούμενες γλωσσικές πληροφορίες για την ιστορία της κατασκευής, της χρήσης του κλπ. προκαλώντας καταρχήν, μέσω της αντίληψης, την παραγωγή γνωσιακών νοημάτων (continuum, κατά τον Eco)²⁸ και κατόπιν την εκφορά παραγόμενων συνδυασμών φωνημάτων ως συλλαβών, και, κατ' επέκταση μορφημάτων/ λέξεων, φράσεων και εκτενέστερων κειμένων (παραγωγή 'αφήγησης' ή και διαλόγου με τους θεατές τους ως αποδέκτες των εκπεμπόμενων μηνυμάτων), όπως τα ποικίλα αντικείμενα ως τεκμήρια της Εκπαίδευσης στη Γαλλία και την Ελλάδα που ήδη προαναφέρθηκαν αρκετά διεξοδικά. Επίσης, μπορούν να είναι **μη γλωσσικά** δηλ. τα αναφερόμενα, περιγραφικά, σημεία (όπως για την απεικονισμένη Ελλάδα που απεικονίζεται στη Χάρτα του Ρήγα Βελεστινλή) σε ιστορικές μάχες, συμφωνίες/ συνθήκες μεταξύ αντιπάλων λαών (καταγεγραμμένες σε βιβλία Ιστορίας Δημοτικού ή Γυμνασίου κλπ.), σε επαγγελματικές ενασχολήσεις ατόμων (για σπορά, θειρισμό, τρύγο²⁹, ψάρεμα κλπ. με παραδοσιακούς τρόπους στα Αναγνωστικά του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου μεταξύ των ετών 1930 έως και 2000 περίπου) κλπ.

7. Τα εκθέματα των 2 Μουσείων Εκπαίδευσης

Η προέλευση και η λειτουργικότητά τους. Τα εκθέματα των 2 Μουσείων που εξετάζονται εδώ αποκτήθηκαν σταδιακά και αποσπασματικά από δωρεές Συλλόγων, συλλογές μεμονωμένων ατόμων και είναι βιβλία, φωτογραφίες κλπ. Η πρωταρχική τους λειτουργικότητα ήταν η αρχική τους χρήση, δηλ. ο σκοπός δημιουργίας τους, όπως τετράδια και όργανα γραφής για μαθητές παλαιότερων ιστορικά εποχών κλπ. Η δευτερογενής λειτουργικότητα των εκθεμάτων περνά από διάφορα στάδια έως την επιτέλεσή της: παραχώρηση, πιθανή αναζήτηση, συντήρηση για αποκατάσταση της μορφής και έκθεσή τους στα 2 και οποιαδήποτε άλλα Μουσεία, χωρίς ανάγκη και δυνατότητα επιτέλεσης πλέον του αρχικού σκοπού δημιουργίας τους λόγω παρέλευσης χρόνων, αιώνων κλπ. Έτσι, οι κονδυλοφόροι των αρχών του 20ού αι. δεν χρησιμοποιούνται πλέον διότι: οι αρχικοί τους χρήστες δεν ζουν πλέον, ως είδη γραφής έχουν αντικατασταθεί από άλλα σύγχρονα, τα επιμέρους ανταλλακτικά τους τμήματα είναι δυσεύρετα έως ανύπαρκτα, άρα, πάρα πολύ ακριβά κλπ. Η μετατροπή/ ο μετασχηματισμός τους σε μουσειακά αντικείμενα, δηλ. σε όχι πλέον χρηστικά (α-χρηστικά/ άχρηστα;) και μη λειτουργικά, οφείλεται κυρίως στον παράγοντα χρόνο που η παρέλευσή του δε σταμάτησε τη σταδιακή πολιτισμική εξέλιξη σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας και στις φυσικές γλώσσες (που τους χαρίζουν γλωσσικά σημεία με τις ονομασίες τους) ενώ επέφερε τη φθορά των συγκεκριμένων αντικειμένων.

Οι μεταξύ τους 'σχέσεις'. Η οποιαδήποτε έκθεση αντικειμένων σε επισκέπτες, συντηρητές, μελετητές κλπ., εμπειρικλείει την αναγκαιότητα ύπαρξης αιτιατής σχέσης ομοιότητας, αντίθεσης, αντιστροφής ή και ασχετοσύνης/ μη σχέσης (μόνον για σουρεαλιστικού τύπου παρουσιάσεις[!]) ή μοναδικά, σπάνια στο είδος τους αντικείμενα) μεταξύ τους (πρβλ. πιο πάνω, για τα μικροσύμπαντα) ώστε με την παρουσία τους να καλύπτεται η απουσία άλλων ομοειδών αντικειμένων ή και ομιλούντων υποκειμένων (ατόμων) ως χρηστών και ερμηνευτών τους σε οποιαδήποτε φυσική γλώσσα επικοινωνίας ανάλογη με την εποχή τους. Ειδικά για την Ελλάδα αυτές θα μπορούσαν, ενδεικτικά, να είναι οι χρησιμοποιούμενες φάσεις της στους 2 τελευταίους αιώνες: αρχαϊζουσα, καθαρεύουσα, δημοτική, κάποια διάλεκτος και η Νέα Ελληνική, για τη Γαλλία θα επρόκειτο για τη σύγχρονη Γαλλική των 18^{ου}, 19^{ου} και 20ού αι. με τις μικρές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους λόγω του συντηρητισμού που τη διέπει, όπως, κατά περίπτωση, και κάποιες τοπικές διαλέκτοι.

8. Η έρευνα και η μάθηση στα Μουσεία Εκπαίδευσης

Η οποιαδήποτε μουσειακή έρευνα συνδέεται με την υλική πραγματικότητα-

τα του κάθε μουσείου, δηλ. τα μουσειακά αντικείμενα και την ποικίλη δημοσιοποίηση της γνώσης που προέρχεται από αυτά μέσω συλλογών, καταλόγων και εκθέσεων τους, τους χώρους του μουσείου, την αναζήτηση της 'γλώσσας' τους³⁰. Τα σύνολα των παρόμοιας χρήσης και λειτουργικότητας αντικείμενα που εκτίθενται στα 2 συγκεκριμένα Μουσεία προέρχονται από αντίστοιχες μεταξύ τους διαφορετικές χρονικές περιόδους. Αρα, τα εκάστοτε σύνολα είναι διαχρονικές αναπαραστάσεις από σειρές πολλών ή λίγων συγχρονικών συλλογών ή παραγωγών των συγκεκριμένων αντικειμένων. Οποιοδήποτε αντικείμενο λείπει λόγω δυσκολίας στην ανεύρεσή του, καταστροφής αντιτύπων του κλπ., αναπαρίσταται με βάση μορφολογικά, συντακτικά και σημασιολογικά του χαρακτηριστικά μέσα από προβολές³¹ του συνεχούς (continuum)³² προηγούμενων και επόμενων του αντικειμένων ως εκτιθέμενων στο Μουσείο χρονολογικά ή τοπολογικά. Οι υπαρκτές ανάγκες των ατόμων στις διάφορες εποχές και πολιτισμούς επηρέασαν και επηρεάζουν τα υφιστάμενα συστήματα αξιών που αντανακλώνται στα διάφορα μουσειακά πλέον, αντικείμενά τους. Πχ. στο εσωτερικό των οπισθόφυλλων όλων των ελληνικών σχολικών βιβλίων κατά την 7χρονη Δικτατορία (1967-1974) και βρίσκονται στο Μουσείο 'Χρίστος Τσολάκης', επισημαίνεται η ύπαρξη του εμβλήματος της 21^{ης}.4.1967 με μια μαύρη σχηματοποιημένη φιγούρα ολόσωμου ένοπλου στρατιώτη προφίλ σε πρώτο πλάνο ενώ στο πίσω πλάνο βρίσκεται ένα μυθολογικό πουλί-φοίνικας με ιδιότητες αναγέννησης μέσα από τη φωτιά. Τα σημεία: στρατιώτης, φωτιά και πουλί-φοίνικας συσχετισμένα με τον συγκεκριμένο τρόπο, με επιβεβλημένη την παρουσία τους παντού και με σύμβαση εκλαμβανόμενη πλέον ως φυσική, μετουσιώθηκαν υποχρεωτικά λόγω της καθημερινής χρήσης τους σε σύμβολα της ανωτέρω ελληνικής πολιτικής κατάστασης.

Η μουσειακή μάθηση ως αποτέλεσμα της λειτουργίας του εγκεφάλου. Αυτή συνίσταται από σειρές αντιληπτικών και νοητικών/ γνωστικών διεργασιών κατά τις οποίες: καταγράφονται καταρχήν τα ποικίλα οπτικά, ακουστικά, απτικά κλπ. ερεθίσματα που δέχεται ο εγκέφαλος διαμέσου των αισθητηρίων νευρών με απώτερο σκοπό την αντίληψη του είδους και των ιδιο(αιτερο)τήτων των μουσειακών αντικειμένων. Τα πιο πάνω ερεθίσματα που στέλνονται στον εγκέφαλο από τα διάφορα εκθέματα μέσω των 5 αισθήσεων ή κάποιων από αυτές ως συνασθησία, με τη σειρά τους προκαλούν αλυσιδωτές αντιδράσεις στους αποδέκτες των εκπαιδόμενων μηνυμάτων, κάτι που αξιοποιείται πρακτικά στα Μουσεία. Πρόκειται για την επιλεκτική και καθοδηγούμενη θέαση των επισκεπτών τους³³, διαφόρων ηλικιών και ιδιοτήτων (εκπαιδευτικών, μαθητών όλων των βαθμίδων, Συντηρητών, Μουσειολόγων και λοιπών επαγγελματικών ομάδων ή ανέργων, συνταξιούχων κλπ.). Οι αλυσιδωτές εγκεφαλικές αντιδράσεις που συμβαίνουν, αφορούν την επεξεργασία -μέσω της βραχυπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης μνήμη των πληροφοριών που προσλήφθηκαν από αυτούς ενώ οι νευρώνες τους

έχουν ήδη δημιουργήσει ένα σύνολο συνάψεων για την ενεργοποίηση συνδυαστικών, αφαιρετικών, συγκριτικών μεθόδων και συνειρμών³⁴ που θα αποδώσουν κατηγοριοποιήσεις, ερμηνείες και αντίστοιχα συμπεράσματα. Έτσι τα εκτιθέμενα αντικείμενα αναγνωρίζονται, κατανοείται η χρησιμότητά τους, ανα-καλούνται στη μνήμη και συγκρίνονται με άλλα ομοειδή ή πιθανόν αντίθετά τους, κατηγοριοποιούνται από τους παραλήπτες των αρχικών εκπαιδόμενων μηνυμάτων τους ενώ ενεργοποιείται και η μεταγνώση³⁵, δηλ. η γνώση της γνώσης από το κάθε ομιλόν και σκεπτόμενο υποκείμενο-θεατή (/δυναμικό ακροατή των αφηγήσεων) των ποικίλων μουσειακών αντικειμένων.

Η επεξεργασία των προσληφθεισών πληροφοριών. Τα ποικίλα εκπαιδόμενα οπτικά, ακουστικά κλπ. μηνύματα και τα ερεθίσματα που προκαλούνται μέσω αυτών ανάλογα με τον τρόπο διευθέτησης των εκθεμάτων στις προθήκες ή όχι των Μουσείων, αποκωδικοποιούνται από τους παραλήπτες-επισκέπτες ή μελετητές τους. Κατ' αντιστοιχία οι σημασίες τους συντάσσονται με τέτοιο τρόπο ώστε να παράγονται δομημένες προτάσεις και, αντίστοιχα, κείμενα. Σε κάθε περίπτωση, καταβάλλεται νοητική προσπάθεια ώστε τα επισημασμένα κενά στην αναγνώριση του περιεχομένου των εκπαιδόμενων μηνυμάτων από τα μουσειακά αντικείμενα και των παραλαμβανόμενων από τα διάφορα άτομα, και που συνίστανται από σημεία διαφόρων σημειωτικών συστημάτων, να συμπληρώνονται με βάση την ομοιότητα ή και την αντίθεση από τα ήδη υπάρχοντα αναγνωρίσιμα σημεία τους με σκοπό να αποκατασταθούν οι μορφές και τα πλήρη νοήματά τους για την αρχικά νοητική και κατόπιν πρακτική αποκατάσταση της αλλοιωμένης ή ελλιπούς εικόνας των εκτιθέμενων αντικειμένων.

9. Συμπεράσματα

Η δημιουργία και η λειτουργία Μουσείων είναι αναγκαιότητα ατομική, εθνική, επιστημονική με σκοπό την άντληση ιστορικής γνώσης και τη διατήρηση της μνήμης του κάθε πολιτισμού. Η παροχή γνώσεων στους επισκέπτες τους ως αποτέλεσμα, ενεργοποιεί την απόκτηση της μεταγνώσης αντικαθιστώντας την αρχική άγνοιά τους με αυτήν ή προσθέτοντάς την σε πιθανές αρχικές γνώσεις τους για κάποια συγκεκριμένα θέματα όπου εντάσσεται και η εκπαίδευση. Νοητικές και πρακτικές ή οικονομικές μέθοδοι όπως η επίλυση γραφειοκρατικών κλπ. διαδικασιών, συμβάλλουν στην απρόσκοπτη εξακολούθηση της εξειδικευμένης μουσειακής μάθησης στις υπάρχουσες και τις μελλοντικές γενιές.

Η αισθητική παρουσίαση των ανωτέρω κά. εκθεμάτων μπορεί να ποικίλει ανά εποχή, καλλιτεχνική/επιστημονική τάση ή προσωπικό όραμα των διοργανωτών, επιδιώκοντας στο μέγιστο τη λειτουργική αξιοποίησή τους. Με αυτό το σκεπτικό, εικάζεται ότι τα Μουσεία Εκπαίδευσης στη Rouen και

'Χρίστος Τσολάκης' στη Βέροια θα λειτουργούν επιτελώντας τον αρχικό σκοπό δημιουργίας τους: την παροχή γνώσεων προς τους επισκέπτες τους ως εν δυνάμει εκπαιδευόμενους είτε με τη φυσική, σωματική τους παρουσία είτε με τη διαδικτυακά διευρυμένη νοητική συμμετοχή τους διαμέσου των μουσειακών εκθεμάτων. Επιπλέον, όλες οι αποκτώμενες γνώσεις από αυτά ως κατάλοιπα πρότερης χρήσης τους από μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ατόμων είναι αναπόσπαστοι κρίκοι της αλυσίδας που αντιπροσωπεύει την ιστορική εξέλιξη του πολιτισμού ως προς τις συνιστώσες του: Γλώσσα, Εκπαίδευση, Τέχνη κλπ.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Ηλίας (2011). 'Ζητήματα που ανακύπτουν από στατιστικά στοιχεία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά το τέλος της οθωνικής περιόδου, σύμφωνα με την απογραφή του 1861'. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*, τεύχος 9, Καλοκαίρι-Φθινόπωρο 2011 (Ιων, Εξαμηνιαία έκδοση: Εταιρεία Ελλήνων Ιστορικών της Εκπαίδευσης).
- Barthes, Roland (1981). 'Στοιχεία Σημειολογίας' (μετ. του: *Éléments de Sémiologie*, από τον: Κωστή Παπαγιώργη), στο: *Κείμενα Σημειολογίας*. Μπενβενίστ, Μπαρτ, Ντεριντά, Πιρς, Φουκώ. Αθήνα: Νεφέλη, σσ. 53-135.
- Eco, Umberto (1976). *La Production des signes*. Paris: Le Livre de Poche, série: Essais, No 4152.
- Εχο, Ουμπέρτο (1988). *Θεωρία Σημειωτικής* (A Theory of Semiotics). Μετ.: Εφη Καλλιφατίδη. Αθήνα: Γνώση, σειρά: Φιλοσοφική και Πολιτική Βιβλιοθήκη, αρ. 25.
- Gellatly, Angus+Zarate, Oscar (2011). *Νους και εγκέφαλος*. Μετ.: Φανή Γκαϊδατζή. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε., ειδική έκδοση για την εφημερίδα: 'Τα Νέα', No 20.
- Greimas, A.J.+Courtés, J. (1993). *Sémiotique-Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette Supérieur.
- Hatzimihail, Haroula (1995, αδημ.): *Le Musée National de l'Éducation de Rouen (France): Le passé et son avenir-Quelques propositions pour l'imitation de son exemple au territoire grec (et à quelquonque d'autre)*. Μεταπτυχιακή εργασία στη Διδακτική της Γλώσσας (Γαλλική και ΝΕ). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ.
- Hatzimihail, Haroula et al.(2001). 'La Storia nel quadro delle problematiche della Formazione del Docente'. Atti dei lavori del Seminario Internazionale: 'Identità Culturali e Processi di Globalizzazione-Un esito problematico della Storia del Novecento'. Consiglio d'Europa, Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca, 22-25.11.2001, I.C.S. 'Edmondo De Amicis', Siracusa, pp. 46-60.
- Κόκκινος, Γιώργος+Αλεξάκη, Ευγενία (επιμ.)(2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο και Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Μπούνια, Αλεξάνδρα (2009/2015). *Στα παρασκήνια του μουσείου. Η δια-*

- χείριση των μουσειακών συλλογών. Αθήνα: Πατάκης, σειρά: Μουσειακές σπουδές, 5^η εκτύπωση.
- Νικονάνου, Νίκη (2009/2013). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης, σειρά: Μουσειακές σπουδές, 5^η εκτύπωση.
- Robert, Paul (1983). *Le Petit Robert 1. Dictionnaire de la langue française*. Paris: Le Robert.
- Robert, Paul (1989). *Le Petit Robert 2. Dictionnaire Universel des noms propres*. Paris: Le Robert, p. 1561.
- Sentilbes, Armelle (1995). *Normandie et Basse Normandie. Guide de la région*. V.9-Oct. 1995, série: Patrimoine-Bibliothèque de la France. Payot, pp. 160-165.
- Τζώρτζη, Καλή (2012). 'Μουσεία σε μνημεία: αφορμή για μια συζήτηση γύρω από τη στρατηγική σημασία της αρχιτεκτονικής του μουσειακού χώρου'. *Τετράδια Μουσειολογίας*, τεύχος: 8, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σσ. 13-23.
- Walter, Henriette (2007). *Η περιπέτεια των γλωσσών της Δύσης. Η προέλευσή τους, η ιστορία τους, η γεωγραφία τους* (Μετ. του: L' aventure des langues en occident, από την: Εφη Μαργέλη). Αθήνα: Ενάλιος.
- Χατζημιχάη, Χαρούλα (2011, αδημ.). *Αντίληψη, μνήμη και μάθηση της ξένης γλώσσας σε ελληνόφωνο περιβάλλον και για ιδιαίτερες γνωστικές ανάγκες*. Ανακοίνωση στην 32η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.
- Χατζημιχάη, Χαρούλα (2016). 'Η ιστορία της Γαλλικής γλώσσας και του πολιτισμού μέσα από τα τραγούδια, τη μουσική και τους χορούς τους'. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: '3ο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση'. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Παιδαγωγική Σχολή, σσ. 170-185. ISBN 978-618-81315-1-4.
- Χατζημιχάη, Χαρούλα (2019). 'Walter, Henriette (2007). Η περιπέτεια των γλωσσών της Δύσης. Η προέλευσή τους, η ιστορία τους, η γεωγραφία τους. Μετ. του: L' aventure des langues en Occident. Μετ.: Εφη Μαργέλη. Επιμ.: Παν. Χαραλαμπάκος. Αθήνα: Ενάλιος, σ. 664.' *Νέα Παιδεία* -Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού, αρ. τεύχους 170, έτος 43^ο. Αθήνα: Πατάκης, σσ. 150-152. ISSN 1105-4255, Κωδικός 1466.

Ιστογραφία

- https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l'education_en_France (ενημέρωση: Παρασκευή 27.12.2019)
- <http://www.veriahistory.gr/μονιμες-εκθεσεις/βιβλιοθήκη-τσολάκη> (ενημέρωση: Παρασκευή 27.12.2019).
- <https://www.flickr.com/photos/museenationaleducation/albums/72157648704445440> (ενημέρωση: Παρασκευή 27.12.2019)

Σημειώσεις (Endnotes)

- 1 Το κείμενο είναι εκτενής απόδοση ανακοίνωσης με τίτλο 'Τα Μουσεία Εκπαίδευσης της Rouen και του Καθ. του ΑΠΘ Χρίστου Τσολάκη (Θεσσαλονίκη/Βέροια) ως φορείς πληροφοριών για την

- Εκπαίδευση στη Γαλλία και τη γαλλόφωνη στην Ελλάδα κατά τους 19ο, 20ό αι. και όχι μόνον* που έγινε στο 7^ο Συνέδριο Ιστορίας της Εκπαίδευσης με τίτλο 'Ποια γνώση έχει τη μεγαλύτερη αξία; Ιστορικές και συγκριτικές προσεγγίσεις' (Παν/μιο Πάτρας, ΠΤΔΕ και Εργαστήριο Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης, 28-29.6.2014). Το αρχικό κείμενο δεν είχε υποβληθεί για δημοσίευση στα Πρακτικά λόγω ατυχήματος της υποφαινόμενης.
- 2 Η λέξη musée<muséon, museum εντάχθηκε στο γλωσσικό σύστημα της γαλλικής κατά τον 13^ο αι. ως δάνειο από την Ελληνική και τη Λατινική. Βλ. στο: Robert, Paul (1983). *Le Petit Robert 1. Dictionnaire de la langue française*. Paris: Le Robert, p. 1246. Πρβλ. και τον ορισμό του σύγχρονου Μουσείου (1974) σύμφωνα με το Διεθνές Συμβούλιο Μουσείων: 'Το μουσείο είναι ένα μη κερδοσκοπικό μόνιμο ίδρυμα, που υπηρετεί την κοινωνία και την ανάπτυξη της, που είναι ανοικτό στο κοινό και που αποκτά, συντηρεί, ερευνά, κοινοποιεί και εκθέτει για το σκοπό της μελέτης, της εκπαίδευσης και της ψυχαγωγίας υλικές μαρτυρίες για τους ανθρώπους και το περιβάλλον τους'. Βλ. στο: Νάκου, Ειρήνη (2002). 'Το επιστημολογικό υπόβαθρο της σχέσης Μουσείου, Εκπαίδευσης και Ιστορίας' (σ. 123), στο: Κόκκινος, Γιώργος+Αλεξάκη, Ευγενία (επιμ.) (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο και Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σσ. 115-128.
 - 3 Η αντιστοιχία Μουσών και Τεχνών που εκείνες προστάτευαν ήταν: Κλειώ/ Ιστορία, Καλλιόπη/ Ευγλωττία και Ηρωική Ποίηση, Μελπομένη/ Τραγωδία, Θάλεια/ Κωμωδία, Ευτέρπη/ Μουσική, Τερψιχόρη/ Χορός, Ερατώ/ Ελεγεία, Πολύμνια/ Λυρική Ποίηση και Ουρανία/ Αστρονομία, ενώ όλες συνόδευαν το θεό Απόλλωνα. Οπ.π., Robert, 1983: 1246. Βλ. και στο: Greimas, A.J.+Courtés, J. (1993). *Sémiotique. Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette, p. 241. Σε αυτό, η 'Μυθολογία' ορίζεται σημειωτικά ως το σύνολο των μύθων μιας εθνογλωσσολογικής κοινότητας ή ως η επιστήμη που αναζητά την περιγραφή, ανάλυση και σύγκριση των διαφορετικών μύθων'.
 - 4 Αυτά κατά την εκπαίδευσή τους λειτουργούσαν νοητικά ως tabula rasa (άγραφος χάρτης).
 - 5 Βλ. στο: Hatzimihail, Haroula (1995, αδημ.): *Le Musée National de l'Éducation de Rouen (France): Le passé et son avenir-Quelques propositions pour l'imitation de son exemple au territoire grec (et à quelquonque d'autre)*. Μεταπτυχιακή εργασία στη Διδακτική της Γλώσσας (Γαλλική και ΝΕ). Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, pp. 3-4.
 - 6 Το κάθε αρχιτεκτονικό δημιουργήμα εκλαμβάνεται ως κείμενο. Επίσης, τα διάφορα αρχιτεκτονικά σημεία του θεωρούνται ως κατασκευασμένα αντικείμενα και περιγεγραμμένοι χώροι με πρόσθετες λειτουργίες (άνοδος/κάθοδος, είσοδος/έξοδος, καταφύγιο, συγκέντρωση, ύπνος, φαγητό, εορτασμός γεγονότων κλπ.), με βάση έναν προηγούμενο κώδικα. Βλ. στα: Εκο, Ουμπέρτο (1988). *Θεωρία Σημειωτικής (A Theory of Semiotics)*. Μετ.: Εφη Καλλιφατίδη, Αθήνα: Γνώση, σειρά: Φιλοσοφική και Πολιτική Βιβλιοθήκη, αρ. 25, σσ. 398-399. Τζώρτζη, Καλή (2012). 'Μουσεία σε μνημεία: αφορμή για μια συζήτηση γύρω από τη στρατηγική σημασία της αρχιτεκτονικής του μουσειακού χώρου'. *Τετράδια Μουσειολογίας*, τεύχος: 8, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σσ. 13-23.
 - 7 Βλ. και στο: <https://www.flickr.com/photos/museenationaleducation/albums/72157648704445440>.
 - 8 Σε γκραβούρες δάσκαλοι και δασκάλες χτυπούν τους μαθητές τους με μαστίγιο (1825) στο πίσω μέρος του σώματός τους και με ξύλινη σπάτουλα στην παλάμη του χεριού τους. Αναγράφονται οι φράσεις: 'Le maître de l'école'(1825, 1860), 'La maîtresse de l'école' (1769), 'L'école de village' ('Το Σχολείο του χωριού', 1830), 'Tout cela est pour ton bien' ('Όλα αυτά είναι για το καλό σου', 1825). Σε άλλο τετράδιο, υπάρχει κείμενο 'τιμωρίας' ('punition'), γραμμένο 2 ή και περισσότερες φορές: 'Le bavardage nuit à mon travail. Je dissipe mes camarades avec mes histoires qui n'ont rien à voir avec la classe et je me mêle à des querelles qui ne devraient pas exister entre de bonnes camarades' ('Η φλυαρία βλάπτει την εργασία μου. Διαλύω τις συμμαθήτριές μου με τις ιστορίες μου που δεν έχουν καμία σχέση με την τάξη και ανακατεύομαι σε καυγάδες που δεν θα έπρεπε να υπάρχουν ανάμεσα σε καλές συμμαθήτριες', 1955). Βλ., όπ.π. και στον ιστότοπο της Σημ. 7.
 - 9 Οπ.π. Αφορά το ίδιο Πρόχειρο τετράδιο όπου γράφτηκε η συγκεκριμένη 'Τιμωρία' μαθητριάς το 1901.
 - 10 Οπ.π., Hatzimihail, 1995: 5-6.
 - 11 Οπ.π., Hatzimihail, 1995: 4, 13. Όταν κατά τον 16^ο αι. ο Λουδοβίκος XIV ήταν στην εξουσία, παρότρυνε τους γονείς με δικά τους έξοδα να στέλνουν τα παιδιά τους και κυρίως τα αγόρια έως

- 14 ετών στα Μικρά Ενοριακά Σχολεία για να μάθουν Ανάγνωση, Γραφή και Αριθμητική. Βλ. και στο: https://fr.wikipedia.org/wiki/Histoire_de_l'education_en_France (ενημέρωση: Παρασκευή 27.12.2019). Οσο για τη μεταγενέστερη Προστασία των Γραμμάτων και των Τεχνών από τον ίδιο στους χώρους του Θεάτρου, Μουσικής, Μπαλέτου, γενικότερα Χορού κλπ., βλ. και στο: Χατζημυχαήλ, Χαρούλα (2016). 'Η ιστορία της Γαλλικής γλώσσας και του πολιτισμού μέσα από τα τραγούδια, τη μουσική και τους χορούς τους'. Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου: '3ο Σταυροδρόμι Γλωσσών και Πολιτισμών: Ζητήματα Δι/Πολυγλωσσίας, Διαγλωσσικότητας και Γλωσσικών Πολιτικών στην Εκπαίδευση'. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, Παιδαγωγική Σχολή, ISBN 978-618-81315-1-4, σσ. 170-185, και κυρίως στις σσ. 178 και 182.
- 12 Οπ.π., Hatzimihail, 1995: 7-9.
- 13 Οπ.π., σ. 11. Σε φωτογραφίες του 1915, εικονίζονται παιδιά καθισμένα σε σχολικά θρανία που παρακολουθούσαν μαθήματα σε υπόγεια οйнаποθήκη (κάβα) λόγω του Α' Παγκοσμίου Πολέμου. Βλ. και στο: <https://www.flickr.com/photos/museenationaleducation/albums/72157651208370316>.
- 14 Στα πλαίσια συνεργασίας τους εφόσον ο Καθ. κ.Χρ. Τσολάκης ήταν μέλος των Επιστημονικών Επιτροπών στο Μεταπτυχιακό και το Διδακτορικό της.
- 15 Πρόκειται για το: Sentilbes, Armelle (1995). *Normandie et Basse Normandie. Guide de la région*. V.9-Oct. 1995, série: Patrimoine-Bibliothèque de la France. Payot, pp. 160-165. Οπ.π., Hatzimihail, 1995: 9.
- 16 Πρβλ. τη διδαχτή του Αγίου Κοσμά του Αιτωλού (1714-1779): 'Προς διαφύλαξιν της Πίστewος και ελευθερίαν της Πατρίδος, φροντίσατε να συστήσετε Σχολείον Ελληνικόν', γραμμένη σε σχηματική διακοσμητική κορδέλα που πλαισιώνει ημικυκλικά την προτομή του σε γκραβούρες της εποχής.
- 17 Βλ. σχετικά, όπως και αντίστοιχες φωτογραφίες από το Μουσείο στο: <http://www.veriahistory.gr/μονιμες-εκθεσεις/βιβλιοθηκη-τσολακη> (ενημέρωση: Παρασκευή 27.12.2019).
- 18 Για τον ορισμό του σημείματος ως 'συνόλου αναγνωρίσιμων σημάτων στο εσωτερικό του ελάχιστου σημείου (μορφήματος)', βλ. στο: Greimas, A.J.+Courtés, J. (1993). *Sémiotique-Dictionnaire raisonné de la théorie du langage*. Paris: Hachette Supérieur, pp. 334-335.
- 19 Τέτοιου είδους εκθέματα, δηλ. σχολικές τσάντες (όπως επίσης βαλίτσες και τσάντες κυριών) από δέρματα υπό εξαφάνιση σήμερα ζώων δεν υπάρχουν στο Μουσείο στη Βέροια. Οι γνώσεις για ύπαρξή τους μετά το τέλος του Β' Παγκοσμίου Πολέμου στην Ελλάδα προέρχονται από προφορικές αφηγήσεις για κατοχή και χρήση τους από άτομα του οικείου περιβάλλοντος της υποφαινόμενης που τα είχαν λάβει ως δώρα από συγγενικά τους άτομα, εργαζόμενα τότε σε αποικιοκρατούμενες χώρες.
- 20 Για την εκπαίδευση στην Ελλάδα κατά την εποχή του βασιλιά Οθωνα, βλ. στο: Αθανασιάδης, Ηλίας (2011). 'Ζητήματα που ανακύπτουν από στατιστικά στοιχεία της εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά το τέλος της οθωνικής περιόδου, σύμφωνα με την απογραφή του 1861'. *Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης*. Εξαμηνιαία έκδοση: Εταιρεία Ελλήνων Ιστορικών της Εκπαίδευσης, τεύχος 9. Περιστέρι: Ιων, σσ. 190-205.
- 21 Βλ. και στο: Hatzimihail, Haroula et al.(2001). 'La Storia nel quadro delle problematiche della Formazione del Docente'. Atti dei lavori del Seminario Internazionale: *Identità Culturali e Processi di Globalizzazione-Un esito problematico della Storia del Novecento*. Consiglio d' Europa, Ministero dell' Istruzione, dell' Università e della Riserca, 22-25.11.2001, I.C.S. 'Edmondo De Amicis', Siracusa, pp. 46-60. Σε αυτό αναφέρεται ότι στην Ελλάδα η απόκτηση γνώσεων από τη διδασκαλία της ελληνικής, παγκόσμιας και ευρωπαϊκής Ιστορίας βοηθά στην προετοιμασία των νέων για την Ευρωπαϊκή Ένωση και όχι μόνον ενώ στη Γαλλία αν και πριν το 1989 δινόταν έμφαση στην εκμάθηση της Ιστορίας των χωρών ανατολικά της Ευρώπης, αυτή κατόπιν ατόνησε αλλά επανήλθε δριμύτερη μετά τη δεκαετία του 1990 (capitolo: 'Storia ed altre storie', p. 59).
- 22 Τα εκθέματα που παρουσιάζονται στα Μουσεία, δεν είναι πάντοτε τα μόνα που τα τελευταία διαθέτουν: υπάρχουν, συνήθως, επιπλέον αντικείμενα σε αποθήκες, συντηρημένα ή μη όπως και άλλα που λείπουν ή απουσιάζουν λόγω μη εύρεσης, κλοπής τους, δανεισμού τους σε άλλα Μουσεία κλπ. Η παρουσία τους υπονοείται ενώ όντας ανακτημένα νοητικά ή επινοημένα, θεωρούνται ως αναπόσπαστοι κρίκοι του πολιτισμικού ρου των εθνικών Ιστοριών και της εξέλιξης του πολιτισμού. Επιπλέον μέσα από συγκριτικές μελέτες των διαφόρων εκθεμάτων εξαγονται ποιοτικά και ποσοτικά συμπεράσματα.

- 23 Οπ.π., βλ. στο: Greimas, A.J.+Courtés, J., 1993: 360-366. Σ' αυτό, δομή, σύμφωνα με τον L.Hjelmslev, 'είναι μια αυτόνομη ολότητα εσωτερικών σχέσεων που συνίστανται από ιεραρχίες [...] διατηρώντας σχέσεις εξάρτησης και αλληλεξάρτησης με το ευρύτερο σύνολο του οποίου αποτελεί μέρος, διαθέτει μια δική της εσωτερική οργάνωση'. Για το ζήτημα στέγασης των Μουσείων σε μνημειακούς χώρους και την αρχιτεκτονική τους διαμόρφωση, βλ. στο: Τζώρτζη, Καλή (2012). 'Μουσεία σε μνημεία: αφορμή για μια συζήτηση γύρω από τη στρατηγική σημασία της αρχιτεκτονικής του μουσειακού χώρου'. *Τετράδια Μουσειολογίας*, τεύχος 8, Αθήνα: Καλειδοσκόπιο, σσ. 13-23.
- 24 Για το σύνταγμα στην ενδυμασία, δηλ. την 'Παράθεση διαφορετικών στοιχείων στο ίδιο ντύσιμο: φούστα-μπλούζα-χιτωνίσκος', βλ. στο: Roland Barthes (1981). 'Στοιχεία Σημειολογίας' (μετ. του: *Éléments de Sémiologie*, από τον: Κωστή Παπαγιώργη), στο: *Κείμενα Σημειολογίας*. Μπενβενίστ, Μπαρτ, Ντερντά, Πιρς, Φουκώ. Αθήνα: Νεφέλη, σ. 103.
- 25 Βλ. όπ.π., στο: Greimas, A.J.+Courtés, J., 1993: 229-230, 408-409.
- 26 Περισσότερα για τα αντίγραφα, βλ. όπ.π., και στο Εκο, 1988: 333,350, 364 κέ.
- 27 Βλ., όπ.π., στο: Greimas, A.J.+Courtés, J., 1993: 311-313.
- 28 Οπ.π., βλ. στο: Εκο, Ουμπέρτο, 1988: 387. 'Από την πλευρά του αποστολέα, μια αντιληπτική δομή θεωρείται κωδικοποιημένο σημασιολογικό πρότυπο (έστω και αν κανείς δεν το βλέπει με αυτόν τον τρόπο) και τα αντιληπτικά της γνωρίσματα χαρτογραφούνται σε ένα αδιαμόρφωτο ακόμη continuum σύμφωνα με τους κοινά αποδεκτούς κανόνες ομοιότητας. Επομένως, ο αποστολέας προτείνει κανόνες συσχετισμού, έστω και αν ο όρος του περιεχομένου δεν υπάρχει ακόμη από την πλευρά του παραλήπτη, όμως, το αποτέλεσμα είναι απλώς μια εκφραστική δομή'.
- 29 Βλ. στο: Οικονομίδης, Βασίλ.Γ., (1954/ 1976). *Αναγνωστικό Β' Δημοτικού*. 16^η έκδ., Αθήνα: ΟΕΔΒ, ειδική έκδοση για την εφημερίδα: 'Το Βήμα'. Σε αυτό, διαβάζουμε: '-Να παίρνετε τα κλήματα με τη σειρά. Να κόβετε όλα τα σταφύλια. Να τα καθαρίζετε από τις σάπιες ρώγες. Αλλιώς δε θα γίνη καλό το κρασί μας, θα ξινίση' (σσ. 67-68), και: '-Να: Οι ψαράδες έριξαν τα δίχτυα. Το ψάρι πιάστηκε και δεν μπορούσε να φύγη. Ύστερα οι ψαράδες τράβηξαν τα δίχτυα στην ακρογιαλιά και το έβγαλαν' (σσ. 30-31).
- 30 Βλ. και στο: Μπούνια, Αλεξάνδρα (2009/2015). *Στα παρασκήνια του μουσείου. Η διαχείριση των μουσειακών συλλογών*. Αθήνα: Πατάκης, σειρά: Μουσειακές σπουδές, 5^η εκτύπωση, σσ. 121-128.
- 31 Πρόκειται για τη σχετική θεωρία του Ουμπέρτο Εκο. Βλ., όπ.π., Εκο, 1988: 333, 383-384.
- 32 Βλ. όπ.π., Εκο, 1988: 408-409. Ακριβέστερα: 'Η θεωρία των κωδικών ξετάζει ένα επίπεδο έκφρασης όπου, βάσει ενός αδιαμόρφωτου ακόμη continuum, ένα συντακτικό σύστημα δημιουργεί ένα δομημένο σύνολο σημάτων-μονάδων, ο κώδικας αποδίδει τις μονάδες αυτού του επιπέδου σε μονάδες ενός επιπέδου περιεχομένου, όπου ένα αδιαμόρφωτο ακόμη continuum έχει δομηθεί σε σύνολο πολιτισμικών μονάδων από ένα σημασιολογικό σύστημα'.
- 33 Πρόκειται για μορφές άμεσης επικοινωνίας μεταξύ της μουσειακής πραγματικότητας και εκείνης των επισκεπτών που χρησιμοποιεί τις μεθόδους αφήγησης, κατευθυνόμενης συζήτησης ή μαιευτικής, δραματοποίησης, βιωματικής μάθησης και υλικοαισθητικές δραστηριότητες, παιχνίδια, project και μουσειακές εργασίες. Βλ. στο: Νικόνανου, Νίκη (2009/2013). *Μουσειοπαιδαγωγική. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Πατάκης, σειρά: Μουσειακές σπουδές, 5^η εκτύπωση, σσ. 97-118.
- 34 Πληροφορίες για τον τρόπο λειτουργίας του εγκεφάλου κατά την πρόσληψη των πληροφοριών και την επεξεργασία τους, αντλήθηκαν και από το: Χατζημιχαήλ, Χαρούλα (2011, αδημ.). *Αντίληψη, μνήμη και μάθηση της ξένης γλώσσας σε ελληνόφωνο περιβάλλον και για ιδιαίτερες γνωστικές ανάγκες*. Ανακοίνωση στην 32η Ετήσια Συνάντηση του Τομέα Γλωσσολογίας, Τμήματος Φιλολογίας, ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη. Βλ. επίσης απλουστευμένες πληροφορίες και στο: Gellatly, Angus+Zarate, Oscar (2011). *Νους και εγκέφαλος*. Μετ.: Φανή Γκαϊδατζή. Αθήνα: Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη Α.Ε., ειδική έκδοση για την εφημ. 'Τα Νέα', Νο 20.
- 35 Οπ.π., Greimas, 1993: 228.

Έλενα Σταματοπούλου

ΤΑ ΔΕΚΕΜΒΡΙΑΝΑ ΚΑΙ ΟΙ ΑΡΧΕΣ ΤΟΥ ΕΜΦΥΛΙΟΥ ΠΟΛΕΜΟΥ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΗΝ ΕΠΙΚΑΙΡΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΚΩΜΩΔΙΑ *ΟΙ ΓΕΡΜΑΝΟΙ*
ΞΑΝΑΡΧΟΝΤΑΙ ΤΩΝ ΣΑΚΕΛΛΑΡΙΟΥ-ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ.
ΤΟ ΘΕΑΤΡΟ ΩΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΠΗΓΗ

Ποια είναι η σχέση της τέχνης με την πολιτική; Είναι η τέχνη προϊόν της κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας που την παράγει και ποια χαρακτηριστικά διέπουν αυτόν τον συσχετισμό; Πρόκειται για ένα ερώτημα που επανέρχεται συνεχώς στη συζήτηση με ποικίλες αφορμές και αιτίες κάθε φορά. Και πόσο παραπάνω όταν μιλάμε για το θέατρο, που λόγω της συλλογικής του φύσης, συνδέεται πιο άμεσα με τον παράγοντα άνθρωπος και μάλιστα, άνθρωπος ως μέλος κοινότητας, έτσι ώστε να παραπέμπει άμεσα τόσο σε ζητήματα κοινωνίας όσο και πολιτικής. Για να επιτελεστεί η θεατρική διαδικασία, είναι υποχρεωτική η παρουσία θεατή ως κομμάτι της κοινότητας του κοινού στο εδώ και το τώρα της παράστασης. Γι' αυτόν τον λόγο, λοιπόν, θα μπορούσαμε να πούμε, πως η σχέση του θεάτρου με την κοινωνικοπολιτική πραγματικότητα που το παράγει είναι προνομιακή. Δίνει αισθητική μορφή στη διαλεκτική σχέση που αναπτύσσεται ανάμεσα σε αυτό και την πραγματικότητα που το γεννάει, αποτελώντας ουσιαστικά πρωτογενή πηγή λόγω της συγχρονικής διάστασής του.¹

Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε, λοιπόν, το θέατρο ως ιστορική πηγή, παρότι ως καλλιτεχνικό δημιούργημα, η υποκειμενικότητα είναι αυτή που καθορίζει την οπτική του; Μπορούμε να ανασυνθέσουμε με ασφάλεια κομμάτια του παρελθόντος, χρησιμοποιώντας σαν δομικό υλικό, σύγχρονα της εποχής θεατρικά έργα και θεατρικές παραστάσεις; Το συγκεκριμένο άρθρο είναι η έκτη απόπειρα που επιχειρώ να διερευνήσω τη διάσταση του θεάτρου, ως ιστορικής πηγής, με στόχο τον εμπλουτισμό της διδακτικής της Ιστορίας. Θα ήθελα, πριν ξεκινήσω, να αδράξω την ευκαιρία και να ευχαριστήσω θερμά τον κύριο Αγγελάκο για όλη τη βοήθεια που μου πρόσφερε, ανάμεσα σε άλλα, σαν επόπτης καθηγητής στη μεταπτυχιακή μου

Η Έλενα Σταματοπούλου είναι εκπαιδευτικός, σκηνοθέτης, ιστορική ερευνήτρια ΠΜΣ Ιονίου πανεπιστημίου, Phd Θεατρολογίας ΑΠΘ, μεταδιδακτορική ερευνήτρια ΑΠΘ

διπλωματική εργασία με θέμα: «Οι νεοελληνικές επικαιρικές φαρσοκωμωδίες ως πηγή για τη διδασκαλία της ιστορίας: η περίοδος του εμφυλίου πολέμου (1944-1949)» στα πλαίσια του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ιστορική έρευνα, διδακτική και νέες τεχνολογίες» στο Ιόνιο πανεπιστήμιο.²

Στο παρόν άρθρο, λοιπόν, θα εστιάσω σε ένα εμβληματικό παράδειγμα του είδους. Πρόκειται για τον «σατυρικό εφιάλτη», όπως χαρακτήρισαν το έργο *Οι Γερμανοί ξανάρχονται*, οι δημιουργοί του Αλέκος Σακελλάριος και Χρήστος Γιαννακόπουλος, οι «Διόσκουροι», όπως αποκαλούσε τη συγγραφική δυάδα, ο Μάριος Πλωρίτης,³ που ανέβασε ο θίασος Κοτοπούλη με επικεφαλής τον δημοφιλή κωμικό Βασίλη Λογοθετίδη στις 19 Οκτωβρίου 1946.⁴ Θα αντιμετωπίσουμε, λοιπόν, τη συγκεκριμένη φαρσοκωμωδία ως προσωπική μαρτυρία της εποχής της, ως πρωτογενή ιστορική πηγή και εξετάζοντάς την σε τριπλό επίπεδο: συγγραφής, παράστασης και πρόσληψης, θα προσπαθήσουμε να αντλήσουμε συμπεράσματα που αφορούν τα Δεκεμβριανά και τις αρχές του εμφυλίου. Βρισκόμαστε λοιπόν στο φθινόπωρο του 1946, έξι μήνες μετά την επίσημη έναρξη του ελληνικού εμφυλίου πολέμου, τον ίδιο μήνα που οι αντάρτικες ομάδες συγκροτούνται στον Δημοκρατικό Στρατό Ελλάδος με αρχιστράτηγο τον Μάρκο Βαφειάδη,⁵ δύο χρόνια μετά την Απελευθέρωση και δύο χρόνια και ενάμισι μήνα μετά τα Δεκεμβριανά.⁶ Η υπόθεση του έργου είναι γνωστή, αλλά ας την υπενθυμίσουμε: Ο Θόδωρος, ένας φιλήσυχος μικροαστός οικογενειάρχης, γυρνώντας στο σπίτι του, βρίσκεται αντιμέτωπος με ανταλλαγές πυροβολισμών λόγω έξαρσης των πολιτικών παθών. Οι υπόλοιποι χαρακτήρες που εμφανίζονται στο έργο αποτελούν ένα αντιπροσωπευτικό μωσαϊκό της μικροαστικής Αθήνας της εποχής. Ο δεξιός Λευτέρης, ο αριστερός Ξενοφών, ο κεντρώς Ζήσης και ο Χάρρυ, ο Βρετανός αρραβωνιαστικός της Καίτης, της κόρης του Θόδωρου. Αγανακτισμένος από την όξυνση των πολιτικών παθών και την ελαττωματική μνήμη του κόσμου, ο Θόδωρος κοιμάται και ονειρεύεται ότι οι ναζί ξανάρχονται και η χώρα βρίσκεται και πάλι υπό γερμανική Κατοχή.

Ο χώρος που διαδραματίζονται οι δύο πρώτες πράξεις και ο επίλογος του έργου, είναι «η αυλή ενός μικροαστικού αθηναϊκού σπιτιού» της εποχής. Ήδη από το πρώτο άνοιγμα της αυλαίας, μπορούμε να αντιληφθούμε ποια κοινωνική τάξη φέρνουν οι συγγραφείς στο προσκήνιο, παρουσιάζοντας τον ζωτικό της χώρο: η αυλή, κοινός τόπος θεατρικής δράσης για τη νεοελληνική δραματοουργία, που συναντάμε από το *Φιντανάκι* του Παντελή Χορν μέχρι την *Αυλή των θαυμάτων* του Ιάκωβου Καμπανέλλη και το *Τάβλι* του Δημήτρη Κεχαΐδη, ο κατεξοχήν τόπος δράσης για ένα πολύ μεγάλο χρονικό διάστημα του νεοέλληνα μικροαστού.⁷ Οι άλλες δύο πράξεις του έργου διαδραματίζονται σ' ένα φρενοκομείο. Ο συγκεκριμένος σκηνικός χώρος είναι δάνειο, αν όχι αντιγραφική, από το πετυχημένο γαλλικό αντιστασιακό

δράμα, *Ένας φίλος θάρθη απόψε* των Jacques Companéez και Yvan Noé που ανέβασε ο θίασος της Κατερίνας την προηγούμενη χειμερινή σεζόν.⁸

Η σκηνή ανοίγει με την Ουρανία να ξεπροβοδίζει τον Χάρρου, βρετανό στρατιώτη που είναι αρραβωνιασμένος με την κόρη της, Καίτη. Η πρώτη ατάκα που ακούγεται στο έργο είναι αγγλική: «Γκουτ νάιτ». Φεύγοντας ο Χάρρου, θα διασταυρωθεί με όλους τους άντρες κάτοικους της αυλής και με αφορμή αυτή τη συνάντηση, θα ξεδιπλωθεί η άποψη που έχουν οι τρεις πολιτικές παρατάξεις της χώρας για τον βρετανικό παράγοντα μέσα από τη στάση των αντιπροσώπων τους στη μικροαστική αυλή, σύμφωνα πάντα με τους Σακελλάριο και Γιαννακόπουλο. Η εναρκτήρια αυτή σκηνή, διαρκεί περίπου 5 σελίδες και είναι καθοριστικής σημασίας, καθώς, πέραν της πληροφορίας κοινωνιολογικού περιεχομένου ότι υπήρξαν αρραβώνες μεταξύ Ελληνίδων και Βρετανών στρατιωτών,⁹ αποτυπώνονται με καθαρά δραματοουργικά εργαλεία: α) η σημαντικότητα του βρετανικού παράγοντα και β) η άποψη που έχουν οι τρεις πολιτικές παρατάξεις (Κέντρο, Δεξιά και Αριστερά) για αυτόν, καθώς η στάση του διαμορφώνει σε μεγάλο ποσοστό το πολιτικό σκηνικό της χώρας και κατ' επέκταση, το ξέσπασμα των Δεκεμβριανών και του εμφυλίου.

Ο πρώτος που συναντάει τον Χάρρου είναι ο Ζήσης, ο εκπρόσωπος του Κέντρου, ο οποίος βρίσκεται εξ αρχής στην αυλή. Δείχνει φιλική στάση και ζητάει από τον Βρετανό στρατιώτη να έρθει νωρίτερα την επόμενη μέρα, για να πιούνε ουζάκι, εκφράζοντας ουσιαστικά τη διάθεσή του για πιο στενές σχέσεις με τον ξένο παράγοντα. Στη συνέχεια, βγαίνοντας ο Χάρρου με την Καίτη συναντάει τον Λευτέρη που μπαίνει, ο οποίος είναι ο εκπρόσωπος της δεξιάς παράταξης και τον χαιρετάει με ενθουσιασμό όπως μας πληροφορεί και η σκηνική οδηγία. Έχει ενδιαφέρον να παρατηρήσουμε την επιλογή του ονόματος για τον δεξιό γείτονα. «Μίστερ Λίμπερτ» τον αποκαλεί ο βρετανός στρατιώτης.¹⁰ Και στη συνέχεια, βλέπουμε τη θέση στην οποία τοποθετεί ο Λευτέρης τόσο την Ελλάδα όσο και τη Μεγάλη Βρετανία: «Το Τσworτσιλάκι μας τι κάνει; [...] Να οι μαγούλες του πάντα, ε; Τυχρηή είσαι. Άμα παντρευτείτε θα πάτε στο Λονδίνο και θα περάσετε ζωή χαρισάμενη ... Ε, ρε και να ήμουν 20 χρόνια νεώτερος και νάμουνα και κορίτσι, νάμπλεκα και γω με κάναν εγγλέζο, νάδινα δυο μούντζες στην Ψαροκώσταينا. [...] Γκουντ νάιτ εγγλεζάκι μου τρελό! Άντε στο καλό και ας τους κουκουέδες να λένε».¹¹ Η τελευταία ατάκα του Λευτέρη αφορά τον Ξενοφώντα που εμφανίζεται, τον εκπρόσωπο της Αριστεράς, ο οποίος μόλις βλέπει τον εγγλέζο ξυνίζεται και λέει παγερά μια καλησπέρα, μας πληροφορούν οι σκηνικές οδηγίες. Ο Ξενοφώντας ενοχλείται, βλέποντας το ζευγάρι που φεύγει και δηλώνει πως αυτός αν είχε κόρη την έτρωγε ψητή, αλλά σε εγγλέζο δεν την έδινε, κάνοντας σαφή τη στάση των κομμουνιστών απέναντι στον βρετανικό παράγοντα.¹² Ο Λευτέρης αδράττει την ευκαιρία και τον ρωτάει: «Αν ήταν Βούλγαρος θα του την έδινες;», υπονοώντας τη γνωστή κατηγορία εναντί-

ων των κομμουνιστών για εθνική προδοσία που συμπυκνώνεται στη βρισιά «εαμβούλαρος» από πλευράς των εθνικοφρόνων.¹³

Το μοτίβο της συνεχούς αντιπαράθεσης ανάμεσα στον Λευτέρη και τον Ξενοφώντα, ανάμεσα στη Δεξιά και την Αριστερά δηλαδή, τους αγγλόφιλους και τους ρωσόφιλους στην παρούσα φάση, επαναλαμβάνεται σε όλη τη διάρκεια του έργου αποτελώντας και βασικό μοχλό άντλησης γέλιου.¹⁴ Την ίδια στιγμή, ο Ζήσης, ο κεντρώος, προσπαθεί συνεχώς να διατυπώσει μια άποψη που να περιλαμβάνει και τις δύο αντικρουόμενες πλευρές, ειςάγοντας μάλιστα τη θέση του, κάθε φορά, με τη φράση «Για να βάλουμε τα πράγματα στη θέση τους» και καταλήγει ουσιαστικά να φαίνεται πως δεν λέει τίποτα. Η πρώτη φορά που εκφράζεται κατά αυτόν τον τρόπο είναι πάνω στη συζήτηση, αν ζει ή όχι ο Αδόλφος Χίτλερ, με αφορμή ένα άρθρο στην εφημερίδα, θεωρία συνομοσίας που αναπαράγεται μέχρι και σήμερα. Ο Λευτέρης υποστηρίζει ότι δεν ζει, καθώς τον βρήκανε απανθρακωμένο μαζί με την Εύα Μπράουν στην Καγκελαρία, ενώ ο Ξενοφώντας θεωρεί ότι μπορεί και να ζει, εκφράζοντας παράλληλα μια καχυποψία για τον αστικό τύπο.¹⁵ Ο Ζήσης συνοψίζει: «Δηλαδή, για να βάλουμε τα πράγματα στη θέση τους... μάλλον απέθανε αλλά πιθανόν και να ζει».¹⁶ Στη συνέχεια ο Ξενοφώντας υποστηρίζει ότι ο Χίτλερ ζει και τον ταΐζουν οι Άγγλοι γιατί μπορεί να τον ξαναχρηαστούν, ενώ ο Λευτέρης, επιστρέφει την κατηγορία ότι αν ζει τον έχουν κρυμμένο στη Ρωσία για να μάθει ο Στάλιν τα μυστικά για τους πυραύλους.¹⁷ Σε αυτό το σημείο, ο Ζήσης είναι μία από τις φορές που βάζει όντως τα πράγματα στη θέση τους, εισάγοντας στην κουβέντα τον ξένο παράγοντα που μόλις έχει αναδυθεί σαν υπερδύναμη στο παγκόσμιο πολιτικό προσκήνιο με το νέο του υπερόπλο και δεν θα αργήσει να συμπεριλάβει και την Ελλάδα υπό την «προστασία» του, όταν οι Βρετανοί πλέον αδυνατούν να χρηματοδοτούν τον πόλεμο ενάντια στον κομμουνισμό. Πρόκειται για τις Ηνωμένες Πολιτείες της Αμερικής. «Δηλαδή για να βάλουμε τα πράγματα στη θέση τους, τι Ρωσία, τι Αγγλία, τι πύραυλοι και πράσιν' αλόγα; Εδώ υπάρχει Αμερική... Ρε, ατομική μπόμπα, ρε... Άτομικ! Άτομικ! Ξέρετε τι θα πει ατομικ; Μπόμπα και Νομός».¹⁸ Η συζήτηση προχωράει με την αντιπαράθεση σχετικά με την ατομική βόμβα και τη δύναμη της ραδιενέργειας και ο Ζήσης για δεύτερη φορά, βάζει τα πράγματα στη θέση τους: «Δηλαδή για να βάλουμε τα πράγματα στη θέση τους, ο σκοπός είναι να μη γίνει πόλεμος. Έτσι και γίνει, κλάφτα Χαράλαμπε!»¹⁹

Να σημειωθεί ότι με εξαίρεση την Έλλη που θα συναντήσουμε στην τρίτη και τέταρτη πράξη, η οποία είναι μέλος της Αντίστασης, οπλοφορεί και σώζει τους ήρωες από τη Γκεστάπο, ένα καθαρό δάνειο-αντιγραφή και αυτή και το ψυχιατρείο από το δημοφιλές για την εποχή γαλλικό αντιστασιακό δράμα, οι Ελληνίδες μέσα στην κωμωδία, έχουν εντελώς δευτερεύοντα ρόλο. Είναι σύζυγοι ή κόρες και δεν εκφράζουν καμία άποψη σχεδόν για τίποτα άλλο, εκτός από το τι θα μαγειρέψουν. Λέει η Μαριγώ για τις πολιτικές

συζητήσεις: «Πάλι αυτά λέτε; Δε βαρεθήκατε αυτή τη ρημάδα τη συζήτηση; Μύστιτί μου, Κύριε». Ο άντρας της, ουσιαστικά την διώχνει από το πεδίο πολιτικής αντιπαράθεσης που είναι η αυλή: «Βρε άντε μέσα συ!» Και αυτή απαντάει: «Όχι, θα κάτσω ν' ακούσω τις σαχλαμάρες σας...Τις ντομάτες μην ξεχάσεις» και φεύγει.²⁰ Η πρώτη λοιπόν, προτροπή προς την απολιτικοποίηση εκφράζεται από τη Μαριγώ, γυναίκα του Λευτέρη, λίγο πριν μπει στη σκηνή, ο βασικός φορέας αυτής της ιδεολογικής θέσης και πρωταγωνιστής του έργου, Θόδωρος. Λίγο πριν εισέλθει στη σκηνή, ο Ξενοφώντας, ο Λευτέρης και ο Ζήσης μιλάνε για τους δύο συνασπισμούς που αλληλοσυγκρούονται, «τον Δυτικό που δύει και τον Ανατολικό που ανατέλλει», σύμφωνα με τον Ξενοφόντα. Δύο συνασπισμών που αλληλοσυγκρούονται αλλά «αν συνεννοηθούν δεν θα πολεμήσουν», σύμφωνα με τον Ζήση, που προσπαθεί πάλι να βάλει τα πράγματα στη θέση τους, εκφράζοντας ουσιαστικά τη θέση του Κέντρου για εθνική συμφιλίωση και αποφυγή της εμφύλιας σύρραξης. Και ο δεξιός της παρέας απαντάει αποκαλυπτικά, κατά τη γνώμη μου: «Αφαίρεσέ το Ζήση, γιατί ήτανε κοτσάνα».²¹

Αφού σκιαγραφήθηκαν με αδρά χαρακτηριστικά οι τρεις πολιτικές συνιστώσεις της μεταπολεμικής Ελλάδας, μέσα πάντα από τα μάτια δύο αστών κεντροδεξιών δημοσιογράφων-θεατρικών συγγραφέων εμπορικής φαρσοκωμωδίας, και ότι αυτό συνεπάγεται, ήρθε η ώρα να κάνει την είσοδό του επεισοδιακά και με θόρυβο ο βασικός πρωταγωνιστής. Ας δούμε λίγο τι μας λένε οι σκηνικές οδηγίες σχετικά με την είσοδο αυτή: «Απ' έξω ακούγονται πυροβολισμοί. Οι άνθρωποι της αυλής τρομοκρατούνται, απ' τα παράθυρα και τις πόρτες βγαίνουν η Ουρανία, η Καίτη και η Μαριγώ με φωνές: 'Τι είναι καλέ, τι τρέχει;'. Τρεχάτος και λαχανιασμένος με κάτι φάρια στα χέρια μπαίνει ο Θόδωρος. Ξανακλείνει την πόρτα βιαστικός. Οι πυροβολισμοί σταματάνε κι ο Θόδωρος μουντζώνει προς τη διεύθυνση των πυροβολισμών».²² Η πρώτη ατάκα του Θόδωρου υποδηλώνει τις ίσες αποστάσεις που θέλει να κρατήσει ο φιλήσυχος μικροαστός-πρότυπο στο έργο από τις δύο αντικρουόμενες πλευρές, η οποία στην πορεία προσομοιάζει με τη θεωρία των δύο άκρων, μια θεωρία που μοιράζει τις ίδιες ευθύνες δεξιά και αριστερά, ισοπεδώνοντας και εξομοιώνοντας ιδεολογίες, προθέσεις και ευθύνες. «Να! Κακό χρόνο νάχετε όλοι! Με λαχταρίσατε πάλι!» και συνεχίζει ελάχιστα πιο κάτω «Εδώ όπως καταντήσαμε, οποιανού γουστάρει, βουτάει μια κουμπούρα και τη μπουμπουνίζει όπου βρει».²³ Ο Θόδωρος δεν απαντάει στο ερώτημα ποιοι ήταν και αρχίζει η γνωστή αντιπαράθεση με τον Λευτέρη να υποστηρίζει ότι μάλλον ήταν αναρχικοί, τον Ξενοφόντα να δηλώνει με σιγουριά ότι ήταν φασίστες και τον Ζήση να βάζει τα πράγματα στη θέση τους, ως Κέντρο, λέγοντας πως «πιθανότατα να ήτανε αναρχικοί, αλλά δεν αποκλείεται να ήτανε και φασίστες», δίνοντας ίσες πιθανότητες και στις δύο περιπτώσεις μια άλλη διατύπωση, ουσιαστικά, τήρησης ίσων αποστάσεων από τη μία, με στοιχεία της θεωρίας των δύο άκρων, από την άλλη,

την οποία έρχεται ο απολίτικος Θόδωρος να υπογραμμίσει: «Τι φασίστες, τι αναρχικοί και τι κολοκύθια τούμπανα. Αλήτες ήτανε, τραμπούκοι ήτανε, αποβράσματα της κοινωνίας ήτανε, εγκληματίες της κουμπούρας ήτανε» και συνεχίζει την απολίτικη υπερπολιτικολογία της πλειοψηφίας των νεοελλήνων με τη γνωστή ρήση που την εκφράζει μέσα σε λίγες λέξεις: «Ε, ρε και να με κάνανε Κράτος για πέντε μέρες». Για να δούμε τι νομίζουνε ή/και τι θα ήθελαν οι Διόσκουροι να πιστεύει ο εκπρόσωπος των νεοελλήνων μικροαστών στην παρούσα φάση της ιστορίας: «Πρώτος νόμος, λοιπόν. Όποιος κρατάει κουμπούρα να τον προσκομίζουμε ενώπιον μου. Κουμπούρα εκράταγες, παιδάκι μου; Μάλιστα κύριε. Γιατί παιδάκι μου; Γιατί εγώ είμαι... Σκάσε, σκάσε, σκάσε! Δεν με ενδιαφέρει τι είσαι και τι δεν είσαι. Μουσκέτο! Στήστον στον τοίχο και ρίχτου τρακόσιες! Άλλο! Άλλος! Άλλος! Να σου πω εγώ. Αμ έτσι τόχουμε δηλαδή: Οποιανού ρεμπεσκέ του καπνίσει αρπάει μια κουμπούρα κι όποιον πάρει ο Χάρος;»²⁴ Ουσιαστικά, ενώ σε ένα πρώτο επίπεδο, ο Θόδωρος εκφράζει την αντίθεσή του στη βία των δύο αντίθετων άκρων, προκρίνοντας τον αφοπλισμό και την ειρήνευση, ο τρόπος που προτείνει είναι εντελώς βίαιος και αντιθετικός στις προθέσεις που υποστηρίζει ότι έχει. Εκτελεστικά αποσπάσματα που στήνουν ένα αυταρχικό κατασταλτικό κράτος, τα οποία σκοτώνουν όλους τους «ρεμπεσκέδες», οι οποίοι δεν έχουν καμία διαφορά. Δεν αντιπροσωπεύουν κανένα διαφορετικό τρόπο οργάνωσης της κοινωνίας και της οικονομίας. Δεν έχουν καμία διαφορά στην ιδεολογία τους. Να σημειωθεί διευκρινιστικά πως μέχρι στιγμής αλλά και μέχρι το τέλος του έργου, δεν γίνεται η παραμικρή νύξη στο φαινόμενο του δοσιλογισμού και της συνεργασίας με τους ναζί που βάραινε σαν κατηγορία μερίδα της εθνικοφρονούσας αγγλόφιλης παράταξης στην παρούσα φάση έναντι της εθνικής προδοσίας που ήταν η κατηγορία αντίστοιχα που βάραινε τους κομμουνιστές λόγω Μακεδονίας όπως είδαμε παραπάνω, για την οποία, όμως, γίνονται νύξεις μέσα στο έργο.²⁵ Και ο Θόδωρος ολοκληρώνει την ιδεολογική του τοποθέτηση: «Ε, λοιπόν, εγώ σαν την παίρνω και των δυονών σας [την κουμπούρα] για να μην μπορείτε να σκοτώνεστε ούτε να αμυνόσαστε. Να πηγαίνω κι εγώ ήσυχος σπίτι μου, να τρώω ένα κομματί γλυκό φωμί, να κοιτάζω τη δουλίτσα μου και να βάλω κι εγώ τέλος πάντων με τον ιδρώτα μου μια τόση δα πετρίτσα σ' αυτήν τη ρημάδα την ανοικοδόμηση. Να δούμε τι θα γίνει βρε αδερφέ. Αμάν πια. Αμάν».²⁶ Προάγει δηλαδή, την απολιτικοποίηση και την ιδιώτευση με στόχο την ανοικοδόμηση της χώρας.²⁷ Η στιχομυθία που θα ακολουθήσει ανάμεσα στον Ζήση και τον Θόδωρο, έχει μια ιδιαίτερη βαρύτητα ως προς την ιδεολογική θέση του έργου. «Ζ: Δηλαδή, για να βάλουμε τα πράγματα τους, τόσο η μία παράταξις όσον και η άλλη, αυτοαμύνονται αλληλοεπιτιθέμενοι. Θ: Εσύ ρε Ζήση, όλο κάτι πας να πεις και όλο τίποτα δεν λες».²⁸ Η άποψη του Ζήση, παρότι προκαλεί το γέλιο, ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα, καθώς πρόκειται ουσιαστικά για τη σύγκρουση δύο διαφορετικών κόσμων, οι οποίοι υπερασπίζο-

νται, ο πρώτος, την προπολεμική τάξη πραγμάτων και ο δεύτερος, τα εαμικά προτάγματα και αυτοαμύνονται αλληλοεπιτέθεμενοι. Τα Δεκεμβριανά έδειξαν πως οι συνθήκες και η διεθνής κατάσταση δεν τους επέτρεψαν να συνυπάρξουν. Ο Θόδωρος με την ατάκα του εκφράζει το παράπονό του σχετικά με τη αδυναμία του Κέντρου να σταθεί αντάξιο των περιστάσεων και να εμποδίσει την πόλωση να μετατραπεί σε εμφύλια σύρραξη.²⁹

Στο σημείο αυτό να σταθούμε λίγο, καθώς θα ήθελα να επισημάνω ότι το τοπίο που προσπαθούν οι συγγραφείς να ανασυνθέσουν με αφορμή την έναρξη του εμφυλίου είναι η Αθήνα των Δεκεμβριανών του 1944 και όχι του φθινοπώρου του 1946. Είναι ευρέως γνωστό ότι οι συρράξεις του εμφυλίου λαμβάναν χώρα στην επαρχία και όχι στην πρωτεύουσα που ελέγχονταν πλήρως από κυβερνητικές δυνάμεις. Οι Γερμανοί ξανάρχονται προσπαθούν να ανασύρουν στη μνήμη των θεατών, μνήμες από τα Δεκεμβριανά, όταν οι μάχες εξελίσσονταν στους δρόμους της Αθήνας. Απευθύνονται στο βίωμα τους, για να τους υπενθυμίσουν τον κίνδυνο που έχει επανέλθει στο προσκήνιο: τον εμφύλιο πόλεμο. Η ενεργοποίηση της μνήμης επιχειρείται σε δύο επίπεδα. Σε ένα πρώτο, μέσω του ονείρου που επιστρέφει τη δράση στην κατοχική Αθήνα, από όπου βέβαια οι δοσίλογοι και οι μαυραγορίτες εμφανώς απουσιάζουν. Βλέπουμε μια ωραιοποιημένη εικόνα της Κατοχής, όπου υπερισχύει η ομόνοια μεταξύ συμμάχων και κατ' επέκταση μεταξύ των αγγλόφιλων και ρωσόφιλων Ελλήνων και προέχει ο αγώνας της δημοκρατίας ενάντια στον φασισμό.³⁰ Το δεύτερο επίπεδο αφορά τα σκηνικά εκείνα που παραπέμπουν στα Δεκεμβριανά, όταν οι μάχες μεταξύ Ελλήνων γίνονταν στους δρόμους της Αθήνας. Χαρακτηριστική είναι η δήλωση του Θόδωρου, όταν τον ρωτάνε τι θέλει: «Τι θέλω; Να ζήσω ήσυχος, να ζήσω κανονικά τα λίγα χρονάκια που μου μένουνε και να πεθάνω σαν άνθρωπος στο κρεβάτι μου κι όχι πριν της ώρας μου στ' αγκωνάρια και στις μάντρες».³¹

Μια από τις βασικές θέσεις του έργου που διατυπώνεται σε διάφορα σημεία μέσα από τα λόγια του Θόδωρου κυρίως, είναι η απογοήτευση του Έλληνα μικροαστού από τη στάση των Συμμάχων στη Διάσκεψη της Ειρήνης, καθώς θεωρεί ότι τα αλυτρωτικά του όνειρα και τα «εθνικά δίκαια» δεν εκπληρώνονται.³² Προς την ίδια κατεύθυνση, διακρίνουμε να εκδηλώνεται μέσα στο έργο η άποψη πως για όλα τα εθνικά δεινά, υπαίτιες είναι οι ξένες δυνάμεις και είναι ανόητοι οι ρωσόφιλοι και αγγλόφιλοι Έλληνες που δεν καταβαίνουν πως εξυπηρετούν μόνο ξένα συμφέροντα.³³

Εν κατακλείδι, λοιπόν, τα κεντρικά ιδεολογικά μηνύματα του έργου είναι η έκκληση προς εθνική συμφιλίωση που διατυπώνεται συνήθως στα λόγια του Θόδωρου αλλά και του Τρελού στο φρενοκομείο, ο οποίος είναι ο μοναδικός άνθρωπος μέσα στο έργο με τον οποίο ο Θόδωρος συμφωνεί. Σε καταστάσεις έντονης πόλωσης, ο πασιφισμός και η διάθεση για συμφιλίωση, φαντάζει τρέλα στα μάτια των πολλών. Ο Τρελός είναι, επίσης, εκείνος που εκφράζει τα αλυτρωτικά όνειρα που ευελπιστούσαν οι Έλληνες να εκπλη-

ρωθούν ως ανταμοιβή για τον γενναίο τους αγώνα: «Θα πολεμήσω τις δυνάμεις της βίας και του σκότους, θα πολεμήσω για τον θρίαμβο των συμμαχικών όπλων, για τη δικαιοσύνη...Για τον θρίαμβο των ελεύθερων εθνών. Γιατί μόνο αν νικήσουν οι Σύμμαχοι θα πάρουμε τη Βόρειο Ήπειρο, τα Βουλγαρικά σύνορα, τα Δωδεκάνησα και την Κύπρο».³⁴ Τα λόγια του Τρελού επαναλαμβάνει ο Θόδωρος στο φινάλε του έργου.³⁵ Παρότι οι συγγραφείς προσπαθούν να τηρήσουν ίσες αποστάσεις από τις αντιμαχόμενες πλευρές, υιοθετώντας τη θεωρία των άκρων, υπάρχουν σημεία μέσα στο έργο που η σύμβαση αυτή σπάει, κυρίως μέσα από τη γελοιογραφική απεικόνιση του κομμουνιστή-πατριώτη Νίκου, που μιλάει με ξύλινη ακαταλαβίστικη κομματική φρασεολογία και ο Θόδωρος τον περνάει για τρελό, ενώ αντίθετα, τον έγκλειστο τρόφιμο που κηρύττει την αδερφοσύνη και την αγάπη, για τον πατριώτη.³⁶ Ταυτόχρονα, σε ένα δεύτερο επίπεδο το έργο προάγει την απολιτικοποίηση, καθώς η ενασχόληση με την πολιτική είναι αυτή που σύμφωνα με τους συγγραφείς προκαλεί όλα τα προβλήματα στους φιλήσυχους μικροαστούς. Οι δύο βασικές ιδεολογικές θέσεις, λοιπόν, του έργου, προωθούνται μέσω αναφορών που ενεργοποιούν αναμνήσεις από τα Δεκεμβριανά και τις εμφύλιες συρράξεις κατά τη διάρκεια της Κατοχής.

Η πολιτική αυτή φαρσοκωμωδία αποτέλεσε μια τεράστια επιτυχία του θιάσου Κοτοπούλη συμπληρώνοντας τον αριθμό ρεκόρ για την εποχή των 220 παραστάσεων.³⁷ Η μεγάλη θεατρική επιτυχία του έργου είχε σαν αποτέλεσμα την κινηματογραφική του μεταφορά με πρώτη προβολή στη Θεσσαλονίκη τον Δεκέμβριο του 1947 και στην Αθήνα στον Ιανουάριο του 1948 με την ίδια βασική διανομή. Η ταινία αυτή ήταν το σκηνοθετικό ντεμπούτο του Αλέκου Σακελλάριου και η πρώτη μεγάλη επιτυχία της Φίνος Φιλμ με 41.642 στη Θεσσαλονίκη και 136.033 εισιτήρια στην Αθήνα τη σεζόν 1947-1948.³⁸ Η τεράστια επιτυχία του έργου υποδηλώνει ότι το μήνυμα για εθνική συμφιλίωση βρήκε πρόσφορο έδαφος στο κοινό, ένδειξη πως η πλειοψηφία της νεοελληνικής κοινωνίας προτιμούσε μια κατευναστική λύση λήθης και αμνηστίας.

Η πρόσληψη του έργου από την κριτική αντικατοπτρίζει και αυτή την πραγματικότητα, καθώς βρίσκεται σε άμεση εξάρτηση με την πολιτική τοποθέτηση του κάθε κριτικού. Η συγγραφική δυάδα φαίνεται να είναι προετοιμασμένη γι' αυτό όπως δείχνει το πρόγραμμα της παράστασης.³⁹

Βλέπουμε λοιπόν, ο αντικομμουνιστής Καραγάτσης να εκφράζεται θετικά και να συντάσσεται με τις θέσεις του έργου, η αστή Ουράνη να ενοχλείται για ακόμα μία φορά για τη φαρσική μεταφορά φρικιαστικών εμπειριών, ο κομμουνιστής Σεβαστίκογλου να εκφράζει έντονες ενστάσεις, ενώ ο μετριοπαθής Πλωρίτης θέτει τους προβληματισμούς του, καθώς θεωρεί ότι οι συγγραφείς που προσπαθούν να καυτηριάσουν την πολιτικολογία των Ελλήνων, καταλήγουν στο να πολιτικολογούν και οι ίδιοι, εκφράζοντας μάλιστα μια πολιτική θέση, ίσως χειρότερη από όλες, που θα οδηγούσε σε συνέπειες θλιβερότερες για τον τόπο.⁴⁰

Παραπομπές (Endnotes)

- 1 Έλενα Σταματοπούλου, «Οι νεοελληνικές επικαιρικές φαρσοκωμωδίες ως πηγή για τη διδασκαλία της ιστορίας: η περίοδος του εμφυλίου πολέμου (1944-1949)», μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Κέρκυρα 2019, σ. 1-3.
- 2 Οι προηγούμενες απόπειρες χρονολογικά είναι οι εξής: 1. Ανακοίνωση στο 6ο Πανελλήνιο Θεατρολογικό Συνέδριο «Θέατρο-Ετερότητα» που έγινε στο Ναύπλιο 17-20 Μαΐου 2017 με τίτλο: «Η εικόνα του αριστερού στις επικαιρικές πολιτικές φαρσοκωμωδίες της μεταπολεμικής περιόδου (1945-1967)». 2. Ανακοίνωση στο Επιστημονικό συνέδριο «Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο. Παρόν και μέλλον» που έγινε στο ΕΚΠΑ στην Αθήνα 11-13 Οκτώβρη 2018, με τίτλο: «Το θεατρικό έργο ως ιστορική πηγή για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Μια μεθοδολογική προσέγγιση», 3. Ανακοίνωση στο 4ο Διεθνές Συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας» που έγινε στη Λάρισα 12-14 Οκτώβρη 2018, με τίτλο: «Το θέατρο και ο κινηματογράφος ως πηγές για τη διδασκαλία της μεταπολεμικής νεοελληνικής ιστορίας», 4. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία: «Οι νεοελληνικές επικαιρικές φαρσοκωμωδίες ως πηγή για τη διδασκαλία της ιστορίας: η περίοδος του εμφυλίου πολέμου (1944-1949)», Τμήμα Ιστορίας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Ιανουάριος 2019, 5. Ανακοίνωση στο 5ο Διεθνές Συνέδριο για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας», με τίτλο: «Προσεγγίζοντας την Ιστορία μέσα από το Θέατρο. Μια εφαρμογή στην περίοδο της Κατοχής και της Εθνικής Αντίστασης», 11-13 Οκτωβρίου 2019, Λάρισα.
- 3 Αλέκος Σακελλάριος, *Λες και ήταν χθες*, Συμρινωτάκη, Αθήνα χχ, σ. 294.
- 4 Έλενα Σταματοπούλου, *Το νεοελληνικό θέατρο στα χρόνια της καχεκτικής δημοκρατίας (1944-1967)*, τμ. 1, Ισνάφι, Ιωάννινα 2017, σ. 132.
- 5 David Brewer, *Ελλάδα 1940-1949. Πόλεμος. Κατοχή. Αντίσταση. Εμφύλιος*, μτφ Κατερίνα Σέρβη, Πατάκης, Αθήνα 2017, σ. 331.
- 6 Τον χρόνο δράσης της κωμωδίας δίνει ο πρωταγωνιστής της, Θόδωρος: «Δυο χρόνια τώρα που έχουν φύγει οι Γερμανοί και φοβόμαστε να πάμε απέναντι να πάρουμε τσιγάρα». Αλέκος Σακελλάριος-Χρήστος Γιαννακόπουλος, *Οι Γερμανοί ξανάρχονται*, φωτοτυπία δακτυλογραφημένου αντιγράφου, χχ, σ.10.
- 7 Γράφουν οι σπηνικές οδηγίες: ««Στο βάθος πόρτα εισόδου ξύλινη με κουδουνάκι από πάνω. Δεξιά, αριστερά κατοικίες. Η εισόγειος αριστερά με γλάστρες, με κλουβί με καναρίνι, μ' ένα σαιζλογκ και φως έξω. Πηγάδι». Στο ίδιο, σ. 1.
- 8 Ο Πλωρίτης μάλιστα θεωρεί τη σκηνή του φρενοκομείου, «μια κακού γούστου παρωδία» του γαλλικού δράματος. Μ. Πλωρίτης, «Το θέατρο και η ζωή. Οι Γερμανοί ξανάρχονται των κ.κ. Α. Σακελλάριου-Χ. Γιαννακόπουλου στο θέατρο Κοτοπούλη», εφ. *Ελευθερία*, 24/10/1946, σ. 2.
- 9 Η ιστορία ενός κοριτσιού που ερωτεύεται βρετανό στρατιώτη επαναλαμβάνεται και σε σενάριο της ίδιας συγγραφικής δυάδας στην κινηματογραφική ταινία *Παπούτσι από τον τόπο σου* που προβάλλεται στα τέλη της ίδιας χρονιάς, σε παραγωγή Φίνος Φιλμ, όπου κάνει το σκηνοθετικό του ντεμπούτο, ο Αλέκος Σακελλάριος. Εδώ, ο βρετανός στρατιώτης είναι αρνητικά προσημασμένος, καθώς εγκαταλείπει τη νεαρή κοπέλα, όταν μαθαίνει ότι είναι έγκυος. Τελικά η κοπέλα θα βρει την αγάπη στο πρόσωπο ενός νεαρού Έλληνα. Η κόπια της ταινίας έχει καταστραφεί. Την ξαναγύρισε το 1967, ο Γιάννης Δαλιανίδης με τίτλο *Γαμπρός από το Λονδίνο*. <https://alekossakellarios.weebly.com/pialpharpiomicron973tausigmaiota-alpha972-tauiomicronnu972riomicron-sigmaomicronupsilon.html> [30/1/2020].
- 10 Σακελλάριος-Γιαννακόπουλος, *Οι Γερμανοί ξανάρχονται*, σ. 2.
- 11 Στο ίδιο.
- 12 Η αντιπαράθεση αυτή συνεχίζεται και παρακάτω με τον πατέρα της Καίτης, τον Θόδωρο και δίνει κάποια ακόμα σχηματικά στοιχεία για τις θέσεις των δύο παρατάξεων. Δίνει την κόρη του στον Εγγλέζο γιατί είναι πατριώτης και θέλει Μεγάλη Ελλάδα, υποστηρίζει ο Λευτέρης, ενώ ο Ξενοφώντας θεωρεί ότι το κάνει γιατί του αρέσει η ολιγαρχία. Στο ίδιο, σ. 9.
- 13 Η υιοθέτηση του ΚΚΕ το 1924 της θέσης της Κομμουνιστικής Διεθνούς για «Ενιαία Μακεδονία και Θράκη», έδωσε την αφορμή στον αστικό πολιτικό κόσμο να κατηγορήσει το νεαρό τότε ΚΚΕ για αντεθνική δράση. Ελεφάντης Άγγελος, *Η επαγγελία της αδύνατης επανάστασης. ΚΚΕ και αστισμός στο Μεσπολάμο*, Θεμέλιο, Αθήνα 1999, σ. 29-66.

- 14 «Λ: Εγώ δεν σας είπα ότι έκανα αντικομμουνιστικό αγώνα; Γκεστ: Ναι αλλά ήσουν φίλος των Αγγλων. Εμπρός! Ξ: Μα εγώ ήμουν εχθρός των Αγγλων. Γκεστ: Ναι αλλά ήσουν φίλος των Ρώσων.» Σακελλάριος-Γιαννακόπουλος, *Οι Γερμανοί ξανάρχονται*, σ. 30. «Ξ: Ζητάμε μεταπολεμική εξασφάλιση. Ζ: Μόνο μια οιουμενική κυβέρνηση είναι εγγύηση, κύριοι. [...] Ξ: Η κυβέρνηση πρέπει να προέρχεται από την πραγματική θέληση του λαού.» Στο ίδιο, σ. 47. «Ξ: Αυτός ο τόπος δεν φτιάχνει με όνειρα. Για να μη στο δρόμο του Θεού πρέπει να φύγουν οι Αγγλοι. Λ: Να φύγουν οι Αγγλοι για να κατέβουν οι Ρώσοι, ε; Ξ: Ναι, ρε! Προκειμένου να είναι οι Αγγλοι, καλύτερα νάσαι οι Ρώσοι. [...] Ζ: Αυτός ο τόπος για να φτιάξει, πρέπει να γίνει μια κυβέρνηση οικουμενική.» Στο ίδιο, σ. 51.
- 15 «Ξ: Πού το ξέρεις; Τους είδες; Λ: Όλες οι εφημερίδες το γράψανε. Ξ: Ε και πως το γράψανε; Να τώρα που γράφουν πως είναι στο Τυρόλο και την περνάει με την Εύα κοτσάνι. Αποκλείεται δηλαδή να είναι κι έτσι;» Σακελλάριος-Γιαννακόπουλος, *Οι Γερμανοί ξανάρχονται*, σ. 3.
- 16 Στο ίδιο, σ. 3-4.
- 17 «Ξ: Μάλιστα, ζη...Κι έχει και τις μαρμελάδες του και τα βουτήματά του, που του τα στέλνουν φρέσκα-φρέσκα από την Αγγλία, γιατί μπορεί να τον χρειαστούνε καμιά φορά. Λ: Κι εγώ σου λέω, πως αν ζη, τον έχουνε κρυμμέν στη Ρωσία και πάει κάθε βράδυ ο μουστάκιας και τον ρωτάει: 'Τια κοίτα εδώ Αδόλφε, καλά τον φτιάχνουμε τον πύραυλο;» Στο ίδιο, σ. 4.
- 18 Στο ίδιο.
- 19 Ξ: «Μάλιστα, την είδαμε στο Μπικίνι...Άφσαν 8 γουρούνια και βρήκαν 180, γιατί εν τω μεταξύ απ' τη ραδιενέργεια γέννησε καθένα τους από 10. Λ: Να σου δώσω, ρε, ένα χιλιάρικο να πας στο 'Σινεάκ'; Ξ: Να κάνω τι; Λ: Να δεις το 'Έντεπαντάν' και να ραγίσει η καρδιά σου. Από θωρηκτό έγινε κουβαρίστρα. Ξ: Ρε, τι λες, ρε. Αφού την άλλη μέρα μπουμπουκιάσαν οι φοίνικες.» Στο ίδιο. Ο Λευτέρης αναφέρεται στο ελαφρύ αεροπλανοφόρο του αμερικάνικου πολεμικού ναυτικού Independence που πήρε μέρος σε πυρηνικές δοκιμές, αποσύρθηκε στις 28 Αυγούστου του 1946 και βυθίστηκε εσκεμμένα τον Ιανουάριο του 1951. <https://web.archive.org/web/20070629113510/http://www.ninesisters.com/independence.htm> [31/1/2020].
- 20 Σακελλάριος-Γιαννακόπουλος, *Οι Γερμανοί ξανάρχονται*, σ. 5.
- 21 Στο ίδιο. Να σημειωθεί ότι το λογοπαίγνιο περί ανατολής και δύσης που στην παρούσα φάση αντιμετωπίζεται ως πηγή άντλησης γέλιου, θα κατηγορηθεί ως στοιχείο προπαγάνδας από τον Μ.Καραγάτση, τρεις μήνες μετά, στη *Βραδυνή*, όταν ο Αιμίλιος Βεάκης στο φινάλε της παράστασης *Θαμπά τζάμια*, είπε: «Πάμε προς τα εκεί που ανατέλλει ο ήλιος! Όχι προς τα εκεί που δύει!». Να υπενθυμίσουμε ότι το ίδιο έργο είχε αποσπάσει επαίνους από την κριτική το 1943, όταν είχε ανέβει από τον θίασο Μανωλίδου-Βεάκη-Δενδραμή-Παππά, ενώ στην παρούσα φάση οι Αιμίλιος Βεάκης και Γιώργος Παππάς είναι χαρακτηρισμένοι κομμουνιστές και το κλίμα έχει μεταστραφεί λόγω των Δεκεμβριανών αρχικά και της έναρξης του εμφυλίου σε δεύτερο χρόνο. Σταματοπούλου, *Το νεοελληνικό θέατρο στα χρόνια της καχεκτικής δημοκρατίας*, τμ. 1, σ. 111.
- 22 Σακελλάριος-Γιαννακόπουλος, *Οι Γερμανοί ξανάρχονται*, σ. 5.
- 23 Στο ίδιο.
- 24 Στο ίδιο, σ. 7.
- 25 Είδαμε στην αρχή του έργου την σπόντα του Λευτέρη στον Ξενοφώντα, όταν τον ρωτάει αν θα έδινε την κόρη του σε Βούλγαρο και ακολουθεί και στη συνέχεια στη σκηνή με το ραδιόφωνο στη δεύτερη πράξη:«Ραδιόφωνο: Εκ Μόσχας αναγγέλλεται ότι ο Στρατάρχης Στάλιν [...] είπε τα εξής: Ουδεμία επείκεια θα είναι ανεκτή εις το μέλλον δια την φασιστικήν Βουλγαρίαν. [...] μετά τον νικηφόρον τέρμα του πολέμου η Βουλγαρία θα τιμωρηθεί σκληρότατα. Θ: Ξέρεις τι τιμωρία θα της κάνουνε; Λ: Τι; Θ: Θα της δώσουν τη Θεσσαλονίκη και την Τρίπολη για να χει διέξοδο στον Αχλαδόκαμπο». Στο ίδιο, σ. 23.
- 26 Στο ίδιο, σ. 7.
- 27 Η απολιτικοποίηση ως ιδεολογική θέση επαναλαμβάνεται και σε άλλα σημεία του έργου. Για παράδειγμα, όταν ο Λευτέρης και ο Ξενοφώντας πιέζουν τον Θόδωρο να τους πει τι είναι, δηλαδή που ανήκει πολιτικά, αυτός απαντάει:«Τι είμαι; Ανθρωπάκι του Θεού είμαι». Στο ίδιο, σ. 10. Επίσης, στην ίδια κατεύθυνση προώθησης της απολιτικοποίησης είναι και η προτίμηση του Θόδωρου στον απολιτικό *Θησαυρό* και όχι σε κάποια πολιτική εφημερίδα. Στο ίδιο, σ. 11.
- 28 Στο ίδιο.
- 29 Ένα ισχυρό Κέντρο που θα αναλάμβανε τη διακυβέρνηση της Ελλάδας, επιθυμούσαν αρχικά, και οι Εργατικοί που διαδέχθηκαν τον Τσώρτσιλ στην ηγεσία της Μεγάλης Βρετανίας τον Ιού-

- λιο του 1945, οκτώ μήνες μετά τα Δεκεμβριανά, καθώς φοβόντουσαν ότι η λευκή τρομοκρατία, οι άγριες ακροδεξιές επιθέσεις σε εαμίτες, θα είχαν ως αποτέλεσμα την άνοδο της Αριστεράς. Nigel Clive, «Εναλλακτικές επιλογές της βρετανικής πολιτικής 1945-1949», *Μελέτες για τον εμφύλιο 1945-1949*, (Γ. Ιατρίδης), Ολκός, Αθήνα 2002, σ. 233-244.
- 30 Με το που ολοκληρώνεται το ανακοινωθέν από το ραδιόφωνο ότι οι Γερμανοί καταλάβαν εκ νέου την Ελλάδα ο Θόδωρος λέει: «Κι όσο για σας βρε δόλιοι δεξιοί κι αριστεροί, ελπίζω να σας συναδερφώσει τώρα η γερμανικά φάπα». Σακελλάριος-Γιαννακόπουλος, *Οι Γερμανοί ξανάρχονται*, σ. 15.
- 31 Στο ίδιο, σ. 8. Σημεία που παραπέμπουν σε εμφύλιες διαμάχες πριν την Απελευθέρωση και στα Δεκεμβριανά υπάρχουν και παρακάτω στο έργο. «Ξ: Για να φτάσουμε στο ρέμα της Πλατανιάς μόνο θέλουμε μισή μέρα; [...] Γιατρός: Εσείς θα πάτε στα Πέντε Κυπαρίσσια. [...] Ξ: Μα τι λες τώρα γιατρέ; Στους προδότες θα πάμε να καταταχτούμε; Λ: Αμ, πού θες να πάμε; Στους αναρχικούς;» Στο ίδιο, σ. 43. «Γ: Ελληνικό θα γίνουμε μόνο με τη βοήθεια των Άγγλων. Ν: Όχι, Ελληνικό θα γίνουμε μόνο με τη βοήθεια των Ρώσων. Λ: Είσαι προδότης. Ν: Εσύ είσαι προδότης! Γ: Εσείς είστε προδότες! Θ: Σταθήτε, ρε παιδιά, αμάν ρε παιδιά: Γι' αυτό θα βγούμε στο κλαρί ρε παιδιά; Για να σπάσουμε τα κεφάλια μας αναμεταξύ μας; Αμ δεν τα σπάμε στην οδό Πανεπιστημίου να γλυτώσουμε και τον ποδαρόδρομο;» Στο ίδιο, σ. 44. «Νίκος: Η απόφαση θάχη βαθύτερη έννοια, γιατί εγώ τουλάχιστον δε δέχομαι να ενταχθώ με τους προδότες. Δεν αθ πολέμω εγώ για να με ξαναστειλουν αύριο στη Φολέγανδρο. Λ: Ούτε κι εγώ δεχομαι να πολεμήσω για να μου τινάξουνε αύριο το σπίτι μου στον αέρα». Στο ίδιο, σ.47. «Ξ: Εμείς μια φορά με τον πατριώτη από κει θα πάμε στο Ρέμα της Πλατανιάς, και κάτι προδέτες σαν και σας, να μην ύχουνε μπροστά μας γιατί θα τους κόψουμε τα πόδια. Λ: Κι εμείς στα Πέντε Κυπαρίσσια θάμαστε και το καλό που σας θέλω να μην περάσετε από κει γιατί θα σας κάνουμε κιμά». Στο ίδιο, σ. 48.
- 32 Ενδεικτικά αναφέρω: «Θ: Δηλαδή, ποιοι θα δικαστούν; Ξ: Στην πρώτη σειρά είναι: Τσώρτσιλ, Τρούμαν, Στάλιν, Μπέβιν, Μολότφ, Μπερνς. Θ: Αυτοί δεν είναι εγκληματίες πολέμου, Ξ: Αλλά; Θ: Αυτοί είναι εγκληματίες ειρήνης.», στο ίδιο, 19. «Ραδιόφωνο: [...] Και δια το θαύμα αυτό η Ελλάς θ' ανταμειφθεί της δικαιοσύνης... Θ: Κατάλαβα, ο Εμβέρ Χότζας θα ζητήσει να κατέβει ως το Κακοσάλεσι», το ίδιο, σ. 23. «Γιατρός: Οι Σύμμαχοι φροντίζουν να μην μας λείπει τίποτα. Θ: Οι Σύμμαχοι κάτι τέτοιες ώρες μας φροντίζουν... Όταν όμως τελειώσει κι αυτός ο πόλεμος και ξαναγίνει η διάσκεψη ης Ειρήνης θα δείτε κάτι λευκά σαν σεντόνια». Στο ίδιο, σ. 35. «Θ: Τό χετε αυτό οι Άγγλοι. [...] Να ξεχνάτε. [...] Και πάλι καλά εσύ που ξέχασες το αδιάβροχό σου. Ο Τσώρτσιλ αι ο Μπέβιν να δεις τι ξεχασαν. Και κοίταξε να κάνεις τους γάμους γρήγορα, γιατί όπως μας συμβουλεύει και η κυβέρνηση σας, θα γίνω κι εγώ ρεαλιστή και δε σε βλέπω καλά.» Στο ίδιο, σ. 52. Παρότι στις 27/6/1946 αποφασίστηκε, μετά από πρόταση του Μολότφ, η προσάρτηση των Δωδεκανήσων στην Ελλάδα, φαίνεται πως έμεινε πικρία επειδή δεν εκπληρώθηκαν τα αλυτρωτικά όνειρα για τη βόρεια Ήπειρο. Για την απόφαση: εφ. *Ελευθερία*, 28/6/1946. σ. 1. Περισσότερα για το θέμα: Παρασκευάς Μουρατίδης, «Εικόνες της Ιστορίας. Αποτυπώσεις και προσλήψεις της ιστορικής πραγματικότητας στο κινηματογραφικό έργο του Α. Σακελλάριου», διδ. διατριβή, Ιόνιο Πανεπιστήμιο, Θεσσαλονίκη 2009. σ. 32-34 και Μουρατίδης, «Εικόνες των 'συμμάχων'. Τα εθνικά θέματα και το αντιδυτικό πνεύμα στις δημοφιλείς πολιτικές κωμωδίες του παλιού ελληνικού κινηματογράφου (1946-1974), https://www.eens.org/EENS_congresses/2014/mouratidis_paraskevas.pdf [15/1/2020].
- 33 Ενδεικτική είναι η σκηνή με τον Γκεσταπίτη: «Γκεστ: Τι φρονημάτων είστε κύριε; Λ: Εγώ είμαι γνωστός αντικομμουνιστής, κι εφόσον η Γερμανία μάχεται τον κομμουνισμόν, έχομε, πως να το πω δηλαδή... κάποια κοινή επιδίωξη. Γκεστ (στον Ξενοφώντα: Εσείς; Ξ: Εγώ είμαι εκδηλωμένος εχθρός των Άγγλων και μπορείτε να το ρωτήσετε όπου θέλετε... Και μια και η Γερμανία πολεμάει την Αγγλία, έχομε ένα κοινό σημείον». Σακελλάριος-Γιαννακόπουλος, *Οι Γερμανοί ξανάρχονται*, σ. 28. «Ξ: Ενώ να μην ξαναγίνουμε Εγγλέζικο προτεκτοράτο. Λ: Αμ, τι να γίνουμε; Ρώσικο; Θ: Το αποκλείεται ρε παιδιά να γίνουμε καμιά φορά και Ελληνικό;» Στο ίδιο, σ. 44.
- 34 Στο ίδιο, σ. 49.
- 35 «Θ: [...] Βρε Τζιτζιφριγκάκι;...Ζεις βρε;...Τι έχεις; Στεναχωρημένο σε βλέπω... Ξέρω, το κλουβί... Ασχημο πράμμα η σκλαβιά ...Τζιτζιφριγκάκι, μα βρε να !... (Ανοίγει την πόρτα) Να , πέτα όπου θέλεις ...Η πόρτα πάντα ανοιχτή θάναι ...[...] Γιατί ο Θεός σ' έφτιαξε ελεύθερο και χαρούμενο ...Το κλουβί το ανακάλυψαν οι άνθρωποι που περνάνε και για μυαλωμένοι ...Και όχι μόνο τα κλουβί και τα τανκς και τα κανόνια και τους πυραύλους και ατομική βόμβα κι άστα να

- παν στο διάολο, Τζίτζιφρίγκο μου. Προς τι το μίσος και ο αλληλοσπαραγμός, προς τι η αλληλοεξόντωση». Στο ίδιο, σ. 52.
- 36 Στο ίδιο, σ. 38-40. Το σημείο αυτό προκάλεσε την αντίδραση και της Αριστεράς όπως φαίνεται και στην κριτική του Σεβαστίκογλου: «[...] Όμως και τεχνικά το έργο είναι παραγεμισμένο με εύκολο πνεύμα κι άφθονη φλυαρία, επιθεωρησιακό «σκετς», όπου κοντά στην άλλη πολιτική «θέση» (!) ανακατεύεται κι ολίγη καπηλεία εθνικών διεκδικήσεων (και λέω καπηλεία, γιατί πάει να ταιριάζει εθνική διεκδίκηση και τομαροφιλία) – και ακόμα μια χοντροκομμένη «σάτιρα» της αριστερής παράταξης. Τους ηθοποιούς θάταν να τους λυπόσουν, γιατί στ' αλήθεια, μ' επικεφαλής τον Λογοθετίδη κάνουν ό, τι μπορούν να ζωντανέψουν αυτό το κατασκευάσμα. Όμως το φταιξιμο είναι και δικό τους. Μπορούσαν ν' αρνηθούν να το ερμηνέψουν. Ανεξάρτητα απ' τις πολιτικές τους πεποιθήσεις ο καθένας. Σαν πνευματικοί άνθρωποι και σαν Έλληνες». Γ. Σάββας, «Θέατρο ' Ρεξ'. ' Οι Γερμανοί ξανάρχονται», εφ. *Ρίζος της Δευτέρας*, 28/10/1946. Η κόρη του Μίμη Φωτόπουλου μάλιστα, ισχυρίζεται ότι ο πατέρας διαγράφηκε από το ΚΚΕ, εξαιτίας της συμμετοχής του στο συγκεκριμένο έργο, στον ρόλο του Νίκου, του κομμουνιστή που γελοιογραφείται. «Μίμης Φωτόπουλος», εκπομπή *Πρόσωπα θεάτρου*, 1983, Ψηφιακό αρχείο ΕΡΤ, <http://archive.ert.gr/7724/> [30/1/2020]. Περισσότερα για τις αντιδράσεις της Αριστεράς: Παρασκευάς Μουρατίδης, «Οι Γερμανοί ξανάρχονται... Τι έκανες στον πόλεμο Θανάση; Η ιστορική μαρτυρία και η πολιτική λειτουργία δύο σατυρικών κωμωδιών», *Μνήμων*, τχ. 29 (2008), σ. 159.
- 37 Σταματοπούλου, *Το νεοελληνικό θέατρο στα χρόνια της καχεκτικής δημοκρατίας*, σ. 142.
- 38 Σταματοπούλου, «Οι νεοελληνικές επικαιρικές φαρσοκωμωδίες ως πηγή για τη διδασκαλία της ιστορίας: η περίοδος του εμφυλίου πολέμου (1944-1949)», σ. 59.
- 39 «Με τη σάτιρά μας «Η δεξιά, η αριστερά και ο κυρ- Παντελής» που ανέβηκε τον περασμένο Μάιο στο ίδιο αυτό θέατρο, προκαλέσαμε τη δυσφορία και του « Ριζοσπάστη» και της «Εστίας». Και της δεξιάς δηλαδή, και της αριστεράς. Και πολύ φυσικά... γιατί οι δικές μας απόψεις, που τις εξέφραξε ο απλός κυρ- Παντελής, ο ταλαιπωρημένος και συμπειζόμενος μεταξύ των συμ πληγιάδων των δυο φανατισμένων πολιτικών μερίδων, ήταν μοιραίο να έρχονται σε σύγκρουση και με τα δύο άκρα. Κάτι παρόμοιο περιμένουμε να συμβεί και με το καινούριο έργο «Οι Γερμανοί ξανάρχονται...» γιατί και πάλι τις απόψεις μας τις εκφράζει ένας απλός και τετράγωνος άνθρωπος – Θόδωρος αυτή τη φορά – που, αριστερός, δεξιός ή κέντρος, είναι αηδιασμένος απ' τον τρόπο που γίνεται η πολιτική στην Ελλάδα, απογοητευμένος απ' τη μικρότητα των «Μεγάλων» και βαθύτατα πικραμένος, ζώντας μες τις εφιαλτικές αυτές ημέρες για τις οποίες τόσα όνειρα είχαμε κάνει στα σκοτάδια και στις στέρησεις της κατοχής.» Αναδημοσίευση στο πρόγραμμα παράστασης: Αλέκος Σακελλάριος-Χρήστος Γιαννακόπουλος, *Οι Γερμανοί ξανάρχονται*, ΚΘΒΕ, 18 Μαρτίου 2012, σ. 1.
- 40 Μ. Καραγάτσης, *Κριτική θεάτρου. 1946-1960*, Εστία, Αθήνα 1999, σ. 45-46, Άλκης Θρύλος, *Το ελληνικό θέατρο*, τμ. 4, Ίδρυμα Κώστα και Ελένης Ουράνη, Αθήνα 1978, σ. 234-235, Γ. Σάββας, «Θέατρο ' Ρεξ'. ' Οι Γερμανοί ξανάρχονται», εφ. *Ρίζος της Δευτέρας*, 28/10/1946 και Μ. Πλωρίτης, «Το θέατρο και η ζωή. Οι Γερμανοί ξανάρχονται... των κ. κ. Α. Σακελλάριου-Χ. Γιαννακόπουλου στο θέατρο Κοτοπούλη», εφ. *Ελευθερία*, 24/10/1946, σ. 2.



Παρασκευή Συρίγα

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ

Η λογοτεχνική μετάπλαση του βιώματος στο έργο ποιητών και πεζογράφων της γενιάς του τριάντα.

Ο συγγραφέας διαθέτει ισχυρή μνήμη. Η μνήμη του είναι η στέρνα του από την οποία αντλεί συνεχώς περιστατικά που έχουν σημαδέψει στο παρελθόν [...] την ευαισθησία του. Τα περιστατικά αυτά συχνά τα ανακαλεί στη μνήμη του και τα αναπλάθει με τη φαντασία του. Μνήμη, ευαισθησία, φαντασία. Αυτά μαζί με την παρατηρητικότητα του αποτελούν τα βασικά γνωρίσματα του συγγραφέα.

ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ (2004: 22)

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τις συμπληρωματικές οδηγίες διδασκαλίας για το μάθημα της Ιστορίας της Γ' τάξης Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2019-2020 (Υ. ΠΑΙ.Θ. 2019) οι μαθητές/τριες διδάσκονται από το σχολικό εγχειρίδιο το Πρώτο Μέρος, δηλαδή έως και τα τέλη του 19ου αιώνα. Στο μάθημα της Λογοτεχνίας της Γ' Γυμνασίου πολλά ανθολογημένα κείμενα και τα παράλληλα κείμενα του αντίστοιχου διαδραστικού βιβλίου μαθητή συνδέονται με σημαντικά ιστορικά γεγονότα του 20ου αιώνα. Το Διαθεματικό Πρόγραμμα Σπουδών Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για το Γυμνάσιο προτείνει τη διαθεματική προσέγγιση του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου με την Ιστορία. Ειδικότερα, υποδεικνύεται η διαπραγμάτευση συγκεκριμένων ιστορικών συμβάντων από τη Λογοτεχνία και σύγκριση με παρουσίαση των ίδιων συμβάντων από την επίσημη ιστοριογραφία (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2003: 73). Το σχολικό εγχειρίδιο *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*, στην ενότητα 64, η οποία δεν περιλαμβάνεται στη διδακτέα ύλη, αναφέρεται στη γενιά του '30. Δραστηριότητες της συγκεκριμένης ενότητας αφορούν τη μελέτη

Η Παρασκευή Συρίγα είναι φιλόλογος, κάτοχος ΜΔΕ Ιστορίας Ιονίου Πανεπιστημίου.

λογοτεχνικών κειμένων και ζητείται η επίδραση των ιστορικών εξελίξεων στο έργο ποιητών και πεζογράφων (Λούβη, Ε. & Ξιφαράς, Χρ. Δ. 2007: 179-181). Γίνεται κατανοητό ότι τα δύο γνωστικά αντικείμενα συνομιλούν και ενδείκνυται να διδαχθούν διαθεματικά.¹ Σε αυτό το πλαίσιο εκπονήθηκε σχέδιο εργασίας (project) με τίτλο «Η λογοτεχνική μετάπλαση του βιώματος στο έργο ποιητών και πεζογράφων της γενιάς του τριάντα», για την παρουσίαση του οποίου συντάχθηκε το παρόν άρθρο.

Θεωρητικό μέρος

Ο όρος «γενιά του τριάντα» αποδίδεται στους ποιητές και πεζογράφους που εμφανίστηκαν τη δεκαετία 1930-1940 στη λογοτεχνία και στο έργο τους δηλώνουν έντονη διαφοροποίηση από τους λογοτέχνες της προηγούμενης χρονικής περιόδου (Vitti, M. 2012: 21-23). Οι δημιουργοί της δεκαετίας του τριάντα εξέφραζαν στα κείμενά τους νέες τάσεις. Από τη συγκεκριμένη γενιά ξεκίνησαν τα νεωτερικά ρεύματα στην ελληνική λογοτεχνία, ο μοντερνισμός και ο υπερρεαλισμός, καθώς και οι σημαντικότεροι νεωτερικοί ποιητές (Σεφέρης, Ελύτης, Ρίτσος). Ωστόσο, οι δύο ποιητές, Σεφέρης και Ελύτης, ενώ ανήκουν στη γενιά του τριάντα, ζουν και παράγουν έργο ο πρώτος μέχρι το 1971 και ο δεύτερος μέχρι το 1996 «διεισδύοντας» στις επόμενες ποιητικές γενιές. Από τις σημαντικότερες παρουσίες στον χώρο της πεζογραφίας είναι ο Στρατής Μυριβήλης, επηρεασμένος από τον ρεαλισμό και τον δημοτικισμό. Ο δεύτερος σημαντικός συγγραφέας της περιόδου ο Ηλίας Βενέζης, περισσότερο λυρικός, χρησιμοποιεί τον συμβολισμό και τα εξεζητημένα λογοτεχνικά μέσα (Πολίτης, Α. 1985: 304-307). Το σύνολο της γενιάς του τριάντα βίωσαν σημαντικά ιστορικά γεγονότα του 20ου αιώνα, τα οποία επέδρασαν καθοριστικά στο έργο τους. Οι πέντε προαναφερθέντες λογοτέχνες επιλέχτηκαν για το σχέδιο μαθήματος λόγω της προσωπικής τους εμπλοκής στις ιστορικές εξελίξεις και επειδή καλύπτουν με το έργο τους πολλά γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας (Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος, μικρασιατική καταστροφή, Β΄ Παγκόσμιος πόλεμος, ελληνικός εμφύλιος πόλεμος, απριλιανή δικτατορία).²

Η σημαντικότερη αυτοβιογραφική πολεμική αφήγηση στην ελληνική λογοτεχνία είναι του Στρατή Μυριβήλη. Το προσωπικό του ημερολόγιο το 1917-1918 στη Μακεδονία αποτέλεσε τη βάση για τη σύνθεση του μυθιστο-

1 Η σύνδεση Λογοτεχνίας και Ιστορίας επιβεβαιώνεται από το ψηφιακό υλικό στο διαδραστικό βιβλίο μαθητή Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου, που έχει δημιουργηθεί από το ΚΕΕ: (ενδεικτικά) http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=13#40

2 Η ενότητα *Θεωρητικό πλαίσιο* στο παρόν άρθρο περιορίζεται σε μια συνοπτική παρουσίαση των πέντε λογοτεχνών και επιλεγμένων έργων τους, εστιάζοντας στη θεωρία που αναφέρεται στο ατομικό τους βίωμα και εξυπηρετεί την προσέγγιση του σχεδίου μαθήματος.

ρήματός του *Η ζωή εν τάφω*. Εμβληματικό έργο, επίσης, στην ιστορία της λογοτεχνίας είναι το μυθιστόρημα του Ηλία Βενέζη, *Το νούμερο 31328*, στο οποίο καταγράφεται η οδυνηρή εμπειρία της αιχμαλωσίας του συγγραφέα σε στρατόπεδο καταναγκαστικών έργων. Τα δύο πεζογραφήματα διακρίνονται για τον έντονο βιωματικό χαρακτήρα τους, αποτελούν μαρτυρίες για τα τραγικά γεγονότα του Α΄ Παγκόσμιου πολέμου και της μικρασιατικής καταστροφής αντίστοιχα και κινούνται στον χώρο του ωμού ρεαλισμού (Αγάθος, Θ. 2014: 62, Beaton, R. 1996: 180-182, Μπαλάσκας, Κ. 2004: 137, 70, Τζιόβας, Δ. 2011: 76-77, Vitti, M. 2012: 219, 235). Σε αυτές τις περιπτώσεις η μυθιστορηματογραφία, λειτούργησε ως τρόπος για να διατηρήσει ζωντανή τη μνήμη των ιστορικών γεγονότων.

Παράλληλα με την πεζογραφία σημειώνονται μεγάλες αλλαγές στην ποίηση. Ένας από τους πιο προικισμένους ποιητές, ο Οδυσσεάς Ελύτης, ανανεώνει την ελληνική ποίηση έχοντας αφομοιώσει στοιχεία του υπερρεαλισμού. Παρόλο το πλούσιο έργο του, εστιάζουμε στη λογοτεχνική μετάπλαση του προσωπικού του βιώματος, καθώς η συμμετοχή του ποιητή στον ελληνοϊταλικό πόλεμο υπήρξε καταλυτική ιστορική εμπειρία, που διαμόρφωσε τις διανοητικές και λογοτεχνικές του αναζητήσεις. Ο Ελύτης υπηρετεί στον πόλεμο του 1940 ως έφεδρος αξιωματικός και μένει στο αλβανικό μέτωπο όλη τη διάρκεια του πολέμου. Το ατομικό του βίωμα μετουσιώνεται σε αφήγηση για τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο στο «Άσμα ηρωικό και πένθιμο για τον χαμένο ανθυπολοχαγό της Αλβανίας» (1945), το οποίο συνδέεται με τη μετέπειτα δημιουργία του, «Άξιον Εστί» (1960). Στο περιεχόμενο του «Άξιον Εστί» συνυφαίνεται η ατομική εμπειρία με την ιστορική εμπειρία της περιόδου της Κατοχής (Πολίτης, Λ. 1985: 293-296).

Στους αριστερούς ποιητές της γενιάς του τριάντα κατατάσσεται ο Γιάννης Ρίτσος (Τζιόβας, Δ. 2011: 483). Μέλος του κομμουνιστικού κόμματος συμμετέχει με ενεργό πολιτική δράση στα χρόνια της Κατοχής και του μετέπειτα εμφύλιου πολέμου. Επηρεασμένος από τα γεγονότα του 1936 γράφει την ίδια χρονιά σε παραδοσιακό στίχο τον *Επιτάφιο*, ποίημα που αποκαλύπτει την αφοσίωσή του σε θέματα πολιτικά και κοινωνικά. Ο Ρίτσος συγκλονίζεται από τον θάνατο ενός νεαρού καπνεργάτη, που σκοτώνεται από την αστυνομία σε διαδήλωση στη Θεσσαλονίκη και ο *Επιτάφιος* αποτελεί τον θρήνο της μάνας για τον νεκρό γιο της (Vitti, M. 2012: 176-177). Πολυγραφότατος, στις επόμενες ποιητικές συλλογές του ακολουθεί τις νέες τάσεις της ποιητικής τέχνης. Στο έργο του «Ρωμιούσνη», γραμμένο μετά την Κατοχή, το 1945-1947, παρουσιάζει την τραυματική εμπειρία του πολέμου και κυρίως τους αγώνες της Αντίστασης και του Εμφύλιου, στους οποίους συμμετείχε ο ίδιος. Στις προαναφερόμενες ποιητικές συνθέσεις εκφράζονται το βίωμα και η ιδεολογία του ποιητή (Πολίτης, Λ. 1985: 297-298).

Ο τρίτος ποιητής που μελετάται, ο Γιώργος Σεφέρης, από τους σημαντικότερους της γενιάς του τριάντα, είναι εισηγητής της μοντέρνας ποίησης

στην Ελλάδα, μέσω της οποίας γίνεται μια στροφή από το κλίμα παρακμής της δεκαετίας 1920-1930 προς μια νέα ποιητική δημιουργία με τολμηρούς εκφραστικούς τρόπους. Στο έργο του Σεφέρη διακρίνεται η επίδραση του συμβολισμού, η ποίησή του είναι απαισιόδοξη, μελαγχολική και εκφράζει τη θλίψη του ανθρώπου που βίωσε τις εθνικές περιπέτειες (Πολίτης, Λ. 1985: 280-290). Ειδικότερα, έζησε τα τραγικά γεγονότα δύο Παγκόσμιων πολέμων, τη μικρασιατική καταστροφή και τη δικτατορία των συνταγματαρχών. Για της ανάγκες του project επιλέγεται το ακροτελεύτιο ποίημα του, «Επί Ασπαλάθων...» (1971), γραμμένο δύο χρόνια μετά από μια συγκλονιστική προσωπική κατάθεση, τη δήλωσή του κατά της δικτατορίας στο BBC.

Σύντομη περιγραφή του project

Το προτεινόμενο project συνδέει τη Λογοτεχνία της Γ' Γυμνασίου διαθεματικά με την Ιστορία. Το θέμα είναι «Η λογοτεχνική μετάπλαση του βιώματος στο έργο ποιητών και πεζογράφων της γενιάς του τριάντα». Παρουσιάζεται στους/στις μαθητές/τριες το ιστορικό πλαίσιο και τα λογοτεχνικά ρεύματα που επηρεάζουν τους λογοτέχνες της γενιάς του τριάντα και από τα δύο γνωστικά αντικείμενα. Επίσης, μελετώνται ιστορικά συμβάντα της σύγχρονης εποχής και η επίδραση της βιωμένης Ιστορίας στο έργο πέντε από τους σημαντικότερους Έλληνες λογοτέχνες. Το διδακτικό σενάριο περιλαμβάνει πέντε φύλλα εργασίας. Το 1ο ΦΕ έχει τον τίτλο Στρατής Μυριβήλης, «Η ζωή εν τάφω» (Α' Παγκόσμιος πόλεμος 1914-1918), το 2ο ΦΕ τιτλοφορείται Ηλίας Βενέζης, «Το νούμερο 31328» (Μικρασιατική καταστροφή 1922), το 3ο ΦΕ Οδυσσέας Ελύτης, «Άσμα ηρωικό και πένθιμο για τον χαμένο ανθυπολοχαγό της Αλβανίας», «Άξιον εστί» (Β' Παγκόσμιος πόλεμος 1939-1945), το 4ο ΦΕ Γιάννης Ρίτσος, «Επιτάφιος», «Ρωμιοσύνη», (Η δικτατορία της 4ης Αυγούστου 1936, Ελληνικός εμφύλιος πόλεμος 1946-1949) και το 5ο Γιώργος Σεφέρης, «Επί Ασπαλάθων...» (Η απριλιανή δικτατορία 1967-1974). Επιπλέον, στα ΦΕ παρατίθενται ερευνητικές διαθεματικές εργασίες, τις οποίες οι μαθητές/τριες επιλέγουν ανάλογα με τα ενδιαφέροντά τους και τις εκπονούν συνεργατικά.

Στόχοι, δεξιότητες

Μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης επιδιώκεται να μελετήσουν οι μαθητές/τριες μεγάλα ιστορικά γεγονότα του 20ου αιώνα, τα οποία δε διδάσκονται κατά τη διάρκεια της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.³ Αναφορές στον Β' Παγκόσμιο πόλεμο και την απριλιανή δικτατορία

3 Στη διδακτέα ύλη του Δημοτικού περιλαμβάνεται ο 20ος, αλλά τα παιδιά δε διδάσκονται την Ενότητα Ε', που βρίσκεται στο τέλος του σχολικού εγχειριδίου, πλην εξαιρέσεων. Επίσης, ο

γίνονται στις εκδηλώσεις για την εθνική επέτειο της 28ης Οκτωβρίου και τη σχολική γιορτή της 17ης Νοεμβρίου αντίστοιχα και στα σύντομα εισαγωγικά σημειώματα των σχολικών εγχειριδίων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας των τριών τάξεων του Γυμνασίου. Ωστόσο, οι πληροφορίες είναι ανεπαρκείς για την κατανόηση σε βάθος των ιστορικών και κοινωνικών συνθηκών της κάθε περιόδου. Για τον Α΄ Παγκόσμιο πόλεμο και τη μικρασιατική καταστροφή οι γνώσεις των μαθητών/τριών Γυμνασίου είναι ακόμα πιο περιορισμένες. Παρ' όλα αυτά, οι διδασκόμενοι/νες έφηβοι/ες καλούνται να ερμηνεύσουν αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων που οι δημιουργοί τους επηρεάστηκαν από τις ιστορικές εξελίξεις.

Επομένως, το σχέδιο εργασίας έχει στόχο να παρουσιάσει την άρρηκτη σχέση Λογοτεχνίας και Ιστορίας. Με τη διαθεματική προσέγγιση των δύο γνωστικών αντικειμένων οι μαθητές/τριες μπορούν να κατανοήσουν τα ιστορικά γεγονότα από την οπτική γωνία του λογοτέχνη ως προσωπική μαρτυρία και την ανθρώπινη περιπέτεια ολιστικά. Δίνεται η δυνατότητα να φωτιστεί η ιστορική πραγματικότητα από δύο πλευρές, του λογοτεχνικού έργου και της ιστορικής αφήγησης. Η Λογοτεχνία λειτουργεί ως πηγή για το μάθημα της Ιστορίας και η Ιστορία τεκμηριώνει το ιστορικό πλαίσιο της γένεσης και σύνθεσης του λογοτεχνικού έργου (Αθανασοπούλου, Α. 2004: 102-115). Επιπρόσθετα, σε ορισμένες περιπτώσεις ο λογοτεχνικός λόγος εκφράζει το κοινό αίσθημα και την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, καθώς τα λογοτεχνικά κείμενα δίνουν φωνή σε μια συλλογική συνείδηση, την οποία δεν επιτρέπει να ακουστεί ο επίσημος λόγος της κρατικής εξουσίας και της διπλωματίας (Αθανασοπούλου, Α. 2015: 231-232). Σε άλλες περιπτώσεις η λογοτεχνία αναδεικνύει, τις ιδέες των ανθρώπων, τις πεποιθήσεις των κοινωνιών, τις αξίες και τις αντιλήψεις της εκάστοτε εποχής. Συνεπώς, η σύνδεση λογοτεχνίας και ιστορίας παρουσιάζει πιο ολοκληρωμένες αναπαραστάσεις του ιστορικού γίγνεσθαι μιας χρονικής περιόδου (Ανδριανάκη, Κ. 2018: 535-538, Μαυροσκούφης, Δ. 2008: 42).

Βασικός σκοπός της διδασκαλίας της λογοτεχνίας, σύμφωνα με το ΠΣ, είναι «η κριτική αγωγή στον σύγχρονο πολιτισμό», δηλαδή, η κριτική στάση απέναντι στις πολιτισμικές παραδόσεις, τις αξίες και τα μηνύματα από όπου κι αν προέρχονται (ΠΙ 2011: 22). Η προσφορότερη μέθοδος για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού θεωρείται η σύγκριση. Η συνανάγνωση κειμένων από ομάδα αναγνωστών δημιουργεί τις προϋποθέσεις για διάλογο, διαφορετικές ερμηνείες, σχολιασμό ιδεών, αξιών και συμπεριφορών, που αναδεικνύονται στα κείμενα με βάση τα ιστορικά και ιδεολογικά συμφραζόμενα της εποχής παραγωγής ή πρόσληψης των κειμένων. Η διασύνδεση της Λογοτεχνίας με την Ιστορία, η μελέτη της ανθρώπινης δραστηριό-

ΘΦ της ΣΤ΄ Δημοτικού επικεντρώνεται στην παιδική εργασία και τη μαθητική ζωή (ΥΠ.Π.Ε.Θ. 2018). Κατά συνέπεια, οι αναφορές σε ιστορικά γεγονότα της σύγχρονης ιστορίας, εκτός των επετείων είναι ελάχιστες.

τητας από την πλευρά και των δύο γνωστικών αντικειμένων συντελεί στην ανάπτυξη κριτικής ιστορικής σκέψης (Κυρκίνη-Κούτουλα, Α. 2003: 87-88). Οι μαθητές/τριες καλούνται να ερμηνεύσουν, να αξιολογήσουν, να επιχειρηματολογήσουν, να αντικρούσουν την αντίθετη άποψη, να εκφράσουν προσωπικές εκτιμήσεις, να εξαγάγουν συμπεράσματα, διαδικασία που απομακρύνει από τη λογική του σωστού/λάθους ή της αναπαραγωγής έτοιμων απαντήσεων από βοήθημα που κυκλοφορούν στο εμπόριο και διαμορφώνει κριτικά σκεπτόμενα άτομα (Αθανασοπούλου, Α. 2004: 110-113, Ιωαννίδου, Σ. & Ακριτόπουλος, Α. 2008: 791-792). Στη διαμόρφωση κριτικά εγγράμματος υποκειμένων συμβάλλει, επίσης, η ανάγνωση ολόκληρου μυθιστορήματος.⁴ Η μορφωτική αξία του μυθιστορήματος είναι μεγάλη, διότι αντλούνται πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο, τίθενται θέματα προς συζήτηση, αναδεικνύεται η συμπεριφορά του κεντρικού ήρωα ή των κεντρικών ηρώων, προβάλλονται αξίες, οι οποίες συγκρίνονται με τις σύγχρονες, αξιολογούνται πράξεις και χαρακτήρες, εντοπίζονται στερεότυπα και με αυτόν τον τρόπο καλλιεργούνται κριτικοί αναγνώστες (Αποστολίδου, Β. 2018: 160-162).

Επίσης, με το σχέδιο εργασίας επιχειρείται ο σημαντικότερος παιδαγωγικός στόχος, η ανάπτυξη της ενσυναίσθησης, η κατανόηση της θέσης του άλλου με απώτερο στόχο τη διαμόρφωση καλλιεργημένων ευαίσθητων πολιτών, αλλά και η επίτευξη επιμέρους σκοπών, που σχετίζονται με το μάθημα της Λογοτεχνίας. Παράλληλα, αναμένεται η απόκτηση περισσότερων δεξιοτήτων από τους/τις μαθητές/τριες. Οι δραστηριότητες αποβλέπουν στην αισθητική απόλαυση, στην εξοικείωση των διδασκόμενων με διαφορετικά λογοτεχνικά είδη, στη μετάπλαση των συναισθημάτων, που τους προκαλεί μια λογοτεχνική ανάγνωση, σε νέο κείμενο κάθε είδους (πεζό, ποιητικό, δοκιμιακό, μουσικό, δραματικό) και σε αφήγηση με τη συνδυασμένη χρήση λόγου και εικόνας (ΠΙ 2011: 21-23). Τέλος, προσδοκάται τα παιδιά να συνειδητοποιήσουν την κομβική σημασία της γενιάς του τριάντα στην αλλαγή τόσο της ποίησης όσο και της λογοτεχνίας ακολουθώντας νέους τρόπους έκφρασης και καλλιτεχνικά ρεύματα.

Μέθοδος εφαρμογής του σχεδίου μαθήματος και ενδεικτική περιγραφή φύλλου εργασίας

Το προτεινόμενο σχέδιο μαθήματος⁵ εφαρμόζεται σε οκτώ διδακτικές ώρες στη σχολική τάξη. Αφού παρουσιαστεί στους/στις μαθητές/τριες το ιστορι-

4 Παράρτημα δραστηριότητα 8.

5 Το διδακτικό σενάριο είναι δημοσιευμένο στο ιστολόγιο του Γυμνασίου Δροσιάς, στις ετικέτες: ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ, Το βίωμα στο έργο λογοτεχνών της γενιάς του '30, <https://blogs.sch.gr/gymdrosia/> και ΙΣΤΟΡΙΑ Γ' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ. Το σχέδιο εργασίας μπορεί, επίσης, να εφαρμοστεί στο μάθημα Νεοελληνική Λογοτεχνία Α' & Β' Γενικού Λυκείου.

κό πλαίσιο και τα λογοτεχνικά ρεύματα που επηρεάζουν τους λογοτέχνες της γενιάς του τριάντα από την Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α', Β', Γ' Γυμνασίου (Αθανασόπουλος, Κοκκινάκη, Μπίστα 2008: 115-117),⁶ το Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων (ΛΛΟ 2008: 105-107)⁷ τα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου (Καγιαλής, Ντουσιά, Μέντη 2007: 145)⁸ και τη Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία (Λούβη, Ευαγγελία & Ξιφαράς, Χρ. Δημήτριος 2007:179-181), διδάσκονται το κείμενο «Τα ζα» του Στρατή Μυριβήλη από Βιβλίο του Μαθητή.⁹ Η μεθοδολογική προσέγγιση βασίζεται σε δύο παιδαγωγικές πρακτικές: την ομαδοσυνεργατική μάθηση¹⁰ και τη μέθοδο project¹¹ (ΠΙ 2011: 30). Μετά την ολοκλήρωση της διδασκαλίας του αποσπάσματος οι μαθητές/τριες χωρισμένοι/νες σε πέντε ισάριθμες ανομοιογενείς ομάδες, πραγματοποιούν στη σχολική τάξη το διδακτικό σενάριο δομημένο σε πέντε φύλλα εργασίας. Σε κάθε ομάδα δίνεται ένα διαφορετικό φύλλο εργασίας, το οποίο στο πρώτο μέρος περιλαμβάνει εισαγωγικό σημείωμα με πληροφορίες για το βίωμα του λογοτέχνη και την ιστορική περίοδο (συγκείμενο), αποσπάσματα λογοτεχνικών έργων, πεζών και ποιητικών (κείμενα) και δραστηριότητες σχετικές με το μάθημα της Λογοτεχνίας. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται θεματικές εργασίες, στις οποίες τα δύο γνωστικά αντικείμενα Λογοτεχνία και Ιστορία συνεξετάζονται.

Για την εξέταση της θεματικής ενότητας «Ηλίας Βενέζης, «Το νούμερο 31328» (Μικρασιατική καταστροφή 1922)», του 2ου ΦΕ (Παράρτημα), δίνεται στους μαθητές/τριες εισαγωγικό σημείωμα με ιστορικές πληροφορίες, απόσπασμα από το μυθιστόρημα *Το νούμερο 31328*, διαδικτυακό πόρο για διερεύνηση της γνώσης και δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο δοθέν λογοτεχνικό απόσπασμα. Οι θεματικές εργασίες συσχέτισης Λογοτεχνίας και Ιστορίας συνδέουν άρρηκτα τα δύο γνωστικά αντικείμενα. Ειδικότερα, στην πρώτη δραστηριότητα¹² συνδυάζεται η δημιουργική γραφή με την ιστορική αφήγηση και την ιστορικότητα του λογοτεχνικού έργου αναδεικνύοντας την αλληλεπίδραση Λογοτεχνίας και Ιστορίας (Υ.ΠΑΙ-

6 Αθανασόπουλος, Ευ., Κοκκινάκη, Ε., Μπίστα, Π. (2008), *Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α', Β', Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

7 Παρίσης, Ιω. & Παρίσης, Ν. (2008), *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

8 Καγιαλής, Π., Ντουσιά, Χ., Μέντη, Θ. (2007), *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

9 Ό.π., σ. 161-163.

10 Από τη διδασκαλία σε ομάδες διαπιστώνονται σημαντικά οφέλη για τους διδασκόμενους/νες, επιτυγχάνονται υψηλά επίπεδα αφομοίωσης γνώσεων, ανάπτυξη ευθύνης, σεβασμού, αλληλεγγύης μεταξύ των μαθητών/τριών και ενεργής συμμετοχής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (Boudrit, A. 2007: 9-10).

11 Με τη μέθοδο project οι μαθητές/τριες αποκτούν σημαντικές δεξιότητες, αναπτύσσουν τη συνεργασία, τη δημιουργικότητά τους, συνειδητοποιούν τις ικανότητες και τις αδυναμίες τους, διατυπώνουν τις απόψεις τους, αναλαμβάνουν εργασίες και τις παρουσιάζουν πολυμεσικά. (Βλάχης, Γ. 2003: 143).

12 Παράρτημα, δραστηριότητα 7

.Θ. 2019: 44, Οδηγίες για τη Ν. Λογοτεχνία). Στη δεύτερη δραστηριότητα¹³ το μυθιστόρημα προσφέρει αισθητική απόλαυση και συγχρόνως λειτουργεί ως ιστορική πηγή. Δίνεται, δηλαδή, η ευκαιρία για μια επιπλέον προσέγγιση εκτός από την ερμηνευτική, για μια προσέγγιση ιστορική. Στην τρίτη δραστηριότητα¹⁴ οι μαθητές/τριες παρακολουθούν την ταινία 1922, μεταφορά του λογοτεχνικού έργου του Βενέζη στον κινηματογράφο και την ερμηνεύουν λογοτεχνικά και ιστορικά. Στην τέταρτη δραστηριότητα¹⁵ καλείται ομάδα μαθητών/τριών να δημιουργήσει βίντεο, βασισμένο σε ιστορικό οπτικοακουστικό υλικό με αφήγηση από το βιβλίο *Το νούμερο 31328*. Στην πέμπτη¹⁶ δραστηριότητα μελετάται απόσπασμα από το graphic novel *Αϊβαλί*, το οποίο είναι βασισμένο στο μυθιστόρημα *Το νούμερο 31328*. Προσεγγίζεται το βίωμα από την τέχνη των κόμικς και ζητείται ιστορική έρευνα για το θέμα που πραγματεύονται τα σκίτσα σε επιλεγμένο απόσπασμα. Στο εν λόγω graphic novel ο Ηλίας Βενέζης αφηγείται την ιστορία του μέσα από την εικονογράφηση του Soloup, ενός από τους σημαντικότερους δημιουργούς του είδους στην Ελλάδα.¹⁷

Συμπεράσματα

Καταληκτικά, η συνέργεια των δύο επιστημονικών πεδίων, της Λογοτεχνίας και της Ιστορίας παρέχει τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες να καταρτιστούν σχετικά με τα σημαντικά γεγονότα της σύγχρονης Ιστορίας, να αντιληφθούν ότι τα λογοτεχνικά έργα υπάρχουν μέσα στα συμφραζόμενά τους (κοινωνικά, πολιτικά, ιστορικά) και συνδιαλέγονται με αυτά. Η βιωμένη ιστορική πραγματικότητα εμπεριέχεται σε ένα λογοτεχνικό έργο και γίνεται αντιληπτή στη δομή, στη γλώσσα, στο περιεχόμενο, γεγονός που αποδεικνύει την επίδραση της Ιστορίας στη Λογοτεχνία και την πολύσημη σχέση τους (Αποστολίδου, Β. 2010: 10). Η συνεξέταση λογοτεχνικών κειμένων και ιστορικών κείμενων με κοινό θέμα αναδεικνύει την πραγματικότητα από διαφορετικές οπτικές γωνίες. Η αξιοποίηση της γνώσης από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα, η μελέτη της ανθρώπινης δραστηριότητας πολυπρισματικά δημιουργεί τις προϋποθέσεις για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Η διαλεκτική σχέση των κειμένων δεν περιορίζεται στις γραπτές πηγές, αλλά επεκτείνεται και σε άλλου είδους πηγές και μορφές τέχνης (ιστορικό ντοκιμαντέρ, κινηματογράφος, graphic novel, μελοποιημένη

13 Παράρτημα, δραστηριότητα 8

14 Παράρτημα, δραστηριότητα 9

15 Παράρτημα, δραστηριότητα 10

16 Παράρτημα, δραστηριότητα 11

17 Η σύγκριση του περιεχομένου του graphic novel με το μυθιστόρημα συμβάλλει στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, η απόδοση του βιώματος μέσω της εικόνας καλλιεργεί την παρατηρητικότητα και ως έκφραση εικαστικής τέχνης επιδέχεται αισθητική ερμηνεία (Χριστοδουλίδου, Α. & Γκουντούμα, Μ. 2018: 497-507).

ποίηση) με αποτέλεσμα τη σφαιρική παρουσίαση του βιώματος των λογοτεχνών που μελετώνται στο σχέδιο μαθήματος. Από τη συγκριτική εξέταση λογοτεχνικών έργων και οπτικοακουστικού υλικού οι μαθητές/τριες εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα μυθιστορήματα και τη μεταφορά τους στη μικρή ή μεγάλη οθόνη, κατανοούν τους ποικίλους τρόπους επεξεργασίας ενός θέματος, εκφράζουν την προσωπική τους άποψη για την αρέσκεια ή απαρέσκεια της μετάπλασης του λογοτεχνικού έργου, διεργασίες που συντελούν στην ανάπτυξη της σκέψης τους (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ 2003: 77).¹⁸

Η οργάνωση της διδασκαλίας και μάθησης ως project (σχέδιο εργασίας) διευρύνει την ποικιλία των μαθητικών δραστηριοτήτων. Με τη συγκεκριμένη μέθοδο ενεργοποιείται η δημιουργικότητα των μαθητών/τριών, προωθείται η διερευνητική ανακαλυπτική μάθηση, ενισχύεται η ομαδικότητα και καλλιεργείται η συνεργατικότητα. Οι κοινές εργασίες στη σχολική τάξη ή στο σπίτι δίνουν την ευκαιρία να αναπτυχθεί το συλλογικό πνεύμα και οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριών. Επιπλέον, επιτυγχάνεται η ενεργή συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η ανάπτυξη διαλόγου, η αυτενέργεια και η πρωτοτυπία. Με τις διαθεματικές εργασίες αναπτύσσουν συνθετικές και κριτικές ικανότητες και κατανοούν το μελετώμενο θέμα ολιστικά. Συνεπώς, η υλοποίηση του σχεδίου εργασίας μπορεί να αποβεί αποτελεσματική για τη διδακτική πράξη (Αγγελάκος, Κ. 2003:14-16).¹⁹

18 Το οπτικοακουστικό υλικό (τηλεοπτικές σειρές, ταινίες) βασισμένο σε λογοτεχνικά έργα είναι ιδιαίτερα ελκυστικό για τους/τις νέους/ες και σύμφωνα με έρευνα των τελευταίων ετών για τις αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων, που σχετίζονται με τις «οθόνες» (τηλεόραση, κινηματογράφος, διαδίκτυο), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο συνδυασμός οπτικοακουστικών και λογοτεχνικών κειμένων ενισχύει τη φιλιαναγνωσία και αναπτύσσει τον οπτικοακουστικό εγγραμματισμό (Κρομνάδου, Χ., Λιούζα Κ. & Σεϊτανίδου, Δ. 2018: 226-232).

19 Η κριτική στο άρθρο του Κ. Αγγελάκου περιλαμβάνει καίριες και εύστοχες παρατηρήσεις για τη δυσκολία εφαρμογής των διαθεματικών προσεγγίσεων στο ελληνικό σχολείο, γι' αυτό προτείνονται προϋποθέσεις για την επιτυχή ένταξή τους στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Υιοθετήσαμε μία από τις προτάσεις για την αποτελεσματικότητά τους: «Ανανέωση και εμπλουτισμός του διδακτικού υλικού με έμφαση στο υλικό που παράγεται στο πλαίσιο καινοτόμων πρωτοβουλιών σχολείων και εκπαιδευτικών».

Παράρτημα

ΣΥΓΚΕΙΜΕΝΟ

Εισαγωγικό σημείωμα

Το Νούμερο 31328 είναι η ίδια η ταυτότητα του συγγραφέα, τότε που παιδί δεκαοκτώ χρόνων οδηγήθηκε από τους Τούρκους στα τάγματα εργασίας στο εσωτερικό της χώρας (Σεπτέμβριος 1922. Στον κάθε αιχμάλωτο έδιναν ένα νούμερο. Από τους τρεις χιλιάδες περίπου του Αϊβαλιού επιστρέφουν μόνο είκοσι τρεις. Όσοι όμως έτυχε να επιβιώσουν, όπως ο νεαρός Βενέζης, στη συνέχεια, στην ανταλλαγή των πληθυσμών που ακολούθησε, τέθηκαν υπό την προστασία του Ερυθρού Σταυρού. Το νούμερο, που τους είχε δοθεί, τους έσωσε. Το βιβλίο είναι ένα συγκλονιστικό χρονικό «γραμμένο με αίμα», όπως επεσήμανε ο Βενέζης, προσθέτοντας: «Λέω για την καυτή ύλη, για τη σάρκα που στάζει το αίμα της και πλημμυρίζει τις σελίδες του». Στην αρχική του μορφή γράφτηκε το 1924 και ξαναδουλεύτηκε το 1931, οπότε εκδόθηκε για πρώτη φορά. Η επιτυχία που σημείωσε τότε ήταν τεράστια, ακόμα και έξω από τον ελληνικό χώρο. Ο Ηλίας Βενέζης (το βιβλίο-μαρτυρία είναι γραμμένο στο πρώτο πρόσωπο και με το πραγματικό όνομα του αφηγητή-συγγραφέα) γεννήθηκε στο Αϊβαλί το 1904. Ήρθε στην Ελλάδα με τη μικρασιατική καταστροφή, θεωρείται ένας από τους κυριότερους εκπροσώπους της «γενιάς του '30» στη νεοελληνική πεζογραφία.

ΚΕΙΜΕΝΟ

Το νούμερο 31328 (απόσπασμα)

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΙΓ΄

Βενέζης, Ηλίας (2015), *Το νούμερο 31328*,
Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας», σ. 210-213.

Δραστηριότητες:

1. Αφού μελετήσετε το **συγκείμενο**, την *Ιστορία Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Α', Β', Γ' Γυμνασίου* σ. 116, 125, 128-129, τη *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου* ΕΝΟΤ. 38, 44. σ. 107, 122, το βιογραφικό σημείωμα από το *Εθνικό Κέντρο Βιβλίου*, στην Πύλη για την ελληνική γλώσσα και στον Π.Ο.Ε.Γ. τις πληροφορίες για τον Βενέζη, να παρουσιάσετε:

- α) το ιστορικό πλαίσιο του αποσπάσματος από το μυθιστόρημα «Η ζωή εν τάφω» και τα χωρία που το επιβεβαιώνουν.
- β) Να αναφέρετε χωρία, στα οποία αναπαριστάται το προσωπικό βίωμα του συγγραφέα.
2. Πώς σχετίζεται ο τίτλος του μυθιστορήματος με το προσωπικό βίωμα του συγγραφέα;
3. α) Να αιτιολογήσετε τη χρήση α' ενικού προσώπου στην αφήγηση.
β) Τι πετυχαίνει ο συγγραφέας με τη χρήση διαλόγου;
4. Να παρουσιάσετε τη γλώσσα του αποσπάσματος με αντίστοιχες λέξεις και φράσεις. Να σχολιάσετε τις λεκτικές επιλογές του συγγραφέα.
5. **Ερμηνευτικό σχόλιο:** *Ντυμένοι όλοι με τσουβάλια, οι άνθρωποι χάνουν την προσωπικότητά τους.* Ποιον προβληματισμό θέτει το χωρίο; Ποια είναι η δική σας άποψη; Να απαντήσετε σε 150 λέξεις.
6. **Δημιουργική γραφή:** Είσαι ο λοχίας Αντώνης Κωστούλας και μετά την ανακάλυψη της παπαρούνας κάνεις σκέψεις (εσωτερικός μονόλογος). Κείμενο 100-200 λέξεις.

ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΑ (διαθεματικότητα)

7. Να μελετήσετε τον Μικρασιατικό πόλεμο στη *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία* Γ' Γυμνασίου ΕΝΟΤ. 38-39, 44, σ. 105-110, 121-122 Γ' Γυμνασίου, και να γράψετε ένα κείμενο ιστορικής αφήγησης (150 λέξεων), που να αφορά το συγκεκριμένο ιστορικό γεγονός με κειμενικό είδος της επιλογής σας (κειμενικό είδος π.χ. αφήγηση πληροφοριοδότη - προφορική μαρτυρία, χειρόγραφο - γραπτή μαρτυρία).
Δείτε μαθητικές εργασίες Δημιουργική γραφή 1922 στο ιστολόγιο του Γυμνασίου Δροσιάς στον σύνδεσμο ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Εναλλακτικά

- Να πραγματοποιήσετε τη δραστηριότητα 4α και 4β, σ. 23 στο διδακτικό σενάριο ΔΗΜΟΣΙΑ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ Χρήσεις της λογοτεχνίας στην Ιστορία, που βρίσκεται αναρτημένο στο ιστολόγιο του Γυμνασίου Δροσιάς (Λογοτεχνία - Ιστορία).
8. Να διαβάσετε το μυθιστόρημα «Το νούμερο 31328», να το παρουσιάσετε στην τάξη και να καταγράψετε ιστορικές πληροφορίες (φιλιαναγνωσία - το μυθιστόρημα ως γραπτή πηγή).
9. Να παρακολουθήσετε τη μεταφορά του λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο με τίτλο 1922 και να γράψετε ποια συναισθήματα σας δημιουργεί η ταινία και ποιες ιστορικές πληροφορίες παρέχει το οπτικοακουστικό υλικό (περιγραφή συναισθημάτων - ιστορικά στοιχεία).
10. Να δημιουργήσετε βίντεο με αφήγηση αποσπασμάτων από το μυθιστόρημα «Το νούμερο 31328» και οπτικοακουστικό υλικό σχετικό με τον

- Μικρασιατικό πόλεμο (λογοτεχνική αφήγηση - ιστορικό οπτικοακουστικό υλικό).
11. Το **graphic novel** *Αϊβαλί*, του Solup είναι βασισμένο στο **μυθιστόρημα** «Το νούμερο 31328». Γράψτε τη γνώμη σας τεκμηριωμένα για το είδος που θα προτιμούσατε να αναγνώσετε (graphic novel ή μυθιστόρημα). Στη συνέχεια να κάνετε μια μικρή **ιστορική έρευνα** για το θέμα που πραγματεύονται τα σκίτσα που παρατίθενται στις σ. 103-104 του **graphic novel** *Αϊβαλί*. (Λογοτεχνία - Ιστορία).

Βιβλιογραφία

- Αγάθος, Θανάσης (2014), *Η εποχή του μυθιστορήματος, Αναγνώσεις της πεζογραφίας της γενιάς του '30*, Αθήνα: Γκοβόσσης.
- Αγγελάκος, Κώστας (2003), «Η ένταξη της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης στο επίσημο πρόγραμμα του ελληνικού σχολείου: από τη μυθοποίηση στην «ομαλή προσγείωση»» στο *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 13-17.
- Αθανασοπούλου, Αφροδίτη (2004), «Ιστορία και Λογοτεχνία στο σχολείο. μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στον σύγχρονο πολιτισμό», Κώστας Αγγελάκος, Γιώργος κόκκινος (επιμ.), *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο & Η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 101-131.
- Αθανασοπούλου, Αφροδίτη (2015), «Η Κύπρος μεταξύ «μητέρας Ελλάδας» και «μητριάς Αγγλίας»: Μαρτυρίες λογοτεχνών ή η λογοτεχνία ως δημόσια ιστορία», *Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα - Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας*, Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σ. 217-236.
- Ανδριανάκη, Κατερίνα (2018), «Η σχέση λογοτεχνίας και ιστορίας στα κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας Γ' Γυμνασίου» στο *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο & στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 535-545.
- Αποστολίδου, Βενετία (2010), *Λογοτεχνία και ιστορία. Μια σχέση ιδιαίτερα σημαντική για τη λογοτεχνική εκπαίδευση*. Ανακτήθηκε από το κέντρο ελληνικής γλώσσας http://www.greek-language.gr/digitalResources/assets/img/literature/education/literature_history/apostolidou-literature-history.pdf (προσπελάστηκε Δεκέμβριος 2019).
- Αποστολίδου, Βενετία. (2018), ««Το μυθιστόρημα στο στόχαστρο»: Ο δημόσιος λόγος περί νεοελληνικού μυθιστορήματος και η απουσία του από την εκπαίδευση» στο *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο & στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, σ.154-164.
- Boudrit, Alain (2007), *Η ομαδοσυνεργατική μάθηση* (πρόλογος-επιστημονική επιμέλεια Κώστας Αγγελάκος), Αθήνα: Κέδρος.
- Beaton, Roderick (1996), *Εισαγωγή στη Νεότερη Νεοελληνική Λογοτεχνία, Ποίηση και Πεζογραφία, 1821-1992*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Βλαχάκης, Ν. Γιώργος (2003), «Η μέθοδος projectως παράγοντας σύνδεσης-επικοινωνίας φυσικών και ανθρωπιστικών επιστημών», στο *Διαθε-*

- ματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο, Αθήνα: Μεταίχμιο, 143-163.
- Ιωαννίδου, Σοφία & Ακριτόπουλος, Αλέξανδρος (2008), «Απόψεις των εκπαιδευτικών για την εφαρμογή του νέου Προγράμματος Σπουδών (2011) στη Λογοτεχνία» στο *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο & στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 789-799.
- Κρομούαδου, Χαρούλα., Λιούζα Κωνσταντία. & Σεϊτανίδου, Δώρα (2018), «Η μεγάλη, η μικρή και η διαδραστική «οθόνη»: Πώς επιδρούν στις αναγνωστικές συνήθειες των εφήβων» στο *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο & στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, σ.223-233).
- Κυρκίνη-Κούτουλα Αναστασία (2003), «Η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης στη διδακτική πράξη: Η περίπτωση της Ιστορίας» στο *Διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης στο ελληνικό σχολείο*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 86-94.
- Λούβη, Ευαγγελία & Ξυφάρας, Χρ. Δημήτριος (2007). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου, Βιβλίο εκπαιδευτικού*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- Μαυροσκούφης, Κ. Δημήτρης (2008), *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη*.
- Μπαλάσκας, Κώστας (2004), *Ξενάγηση στη νεοελληνική πεζογραφία*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- ΠΙ (2011), *Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της Ν. Γλώσσας και Λογοτεχνίας στο Δημοτικό σχολείο και το Γυμνάσιο*. Πράξη: «ΝΕΟ ΣΧΟΛΕΙΟ (Σχολείο 21ου αιώνα) – Νέο Πρόγραμμα Σπουδών» στους Άξονες Προτεραιότητας 1,2,3 – Οριζόντια Πράξη.
- Πολίτης, Λίνος (1985), *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*, Αθήνα: Μ.Ι.-Ε.Τ.
- Τζιόβας, Δημήτρης (2011), *Ο Μύθος της Γενιάς του Τριάντα, Νεοτερικότητα, Ελληνικότητα και Πολιτισμική Ιδεολογία*, Αθήνα: Πόλις.
- Vitti, Mario (2012), *Η Γενιά του Τριάντα, ιδεολογία και μορφή*, Αθήνα: Ερμής.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2019), *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας και της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας στο Γυμνάσιο για το σχολικό έτος 2019 – 2020*. Σχετ: Το με αρ. πρωτ. εισ. Υ. ΠΑΙ.Θ. 130254/22-08-2019 έγγραφο.
- Υ.ΠΑΙ.Θ. (2019), *Συμπληρωματικές οδηγίες διδασκαλίας για το μάθημα της Ιστορίας των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γυμνασίου για το σχολικό έτος 2019-2020* Σχετ.: Το με αρ. πρωτ. εισ. Υ.ΠΑΙ.Θ. 156546/08-10-2019 έγγραφο.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ. (2018), *Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου*, ΦΕΚ Τεύχος Β' 5222/21.11.2018.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών*. ΦΕΚ των νέων ΔΕΠΠΣ – ΑΠΣ. ΦΕΚ 303Β/13-03-2003& ΦΕΚ 304Β/13-03-2003.
- Χριστοδουλίδου, Λουίζα & Γκουντούμα, Μαρία (2018), «Η ανάγνωση των εικόνων σχετικά με το προσφυγικό ζήτημα στο graphic novel Αϊβαλί και τις γελοιογραφίες του Solour» στο *Λογοτεχνική ανάγνωση στο σχολείο & στην κοινωνία*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 496-509.

Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ

Η ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗ ΤΟΥ ΠΛΟΥΤΟΥ ΚΑΙ ΤΗΣ ΦΤΩΧΕΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΦΗΒΕΙΑ
ΩΣ ΕΠΙΜΑΧΟ ΖΗΤΗΜΑ ΣΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ

1. Εισαγωγή – Θεωρητικό πλαίσιο

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διερεύνηση των οικονομικών συμπεριφορών των εφήβων, έτσι όπως αυτές εκφράζονται μέσα από την ιεράρχηση των υλικών αναγκών και τη διαχείριση ενός χρηματικού ποσού. Μέσα από αυτή τη διαδικασία παράγονται χρήσιμα συμπεράσματα όχι μόνο για την οικονομική συμπεριφορά των νέων, αλλά και για τη νοηματοδότηση εννοιών όπως ο πλούτος και η φτώχεια. Ο πλούτος και η φτώχεια αποτελούν πολυσήμαντες έννοιες, οι οποίες νοηματοδοτούνται διαφορετικά, ανάλογα με το οικονομικό, κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο. Η οικονομική ευημερία – ειδικά στη μεταβιομηχανική εποχή – δεν ταυτίζεται απόλυτα με την απόκτηση υλικών αγαθών, αλλά σχετίζεται με την κοινωνική, ψυχική και πνευματική ευημερία της κοινωνίας (Goulet, 2006, σσ. 145-147), ενώ η φτώχεια παίρνει διαφορετικές μορφές, πέραν της απόλυτης (π.χ. σχετική φτώχεια) (Anand & Sen, 1997; Atkinson, 1975; Townsend, 1979). Βέβαια, είναι προφανές ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, ο πλούτος και η φτώχεια αναφέρονται στην κατοχή ή την έλλειψη υλικών αγαθών και, πιο συγκεκριμένα, στην κατοχή ή την έλλειψη χρημάτων. Ωστόσο, η σημασία του χρήματος δεν εξαντλείται στις φυσικές του ιδιότητες, αλλά λαμβάνει ευρύτερες κοινωνικές προεκτάσεις, οι οποίες συχνά παραβλέπονται. Ο Lonergan (2009, σ. 17) περιγράφει την κοινωνική λειτουργία του χρήματος ως εξής:

Η αξία του χρήματος δεν είναι φυσική, είναι κοινωνική. [...] Συνδέουμε το χρήμα με τον ατομικισμό, με τον εγωισμό, με τον υλισμό και την αθλιότητα, αλλά η εξάρτηση από την αξία του στην θεσμική εμπιστοσύνη και ο εγγενής κοινωνικός χαρακτήρας του είναι κοντά σε κάτι, που βρίσκειται στο άλλο άκρο της ανθρώπινης εμπειρίας: στην ηθική.

Ο Ναζίρ-Παύλος Ναζάρ είναι Θεολόγος, Κάτοχος ΜΑ στις Επιστήμες της Αγωγής και τη Θερησκευτική Εκπαίδευση και ΒΑ Θεολογίας (Τμήμα Θεολογίας, ΕΚΠΑ), Graduate Certificate στον Διαθρησκευτικό Διάλογο (Hartford Seminary, Hartford, CT, USA).

Ως εκ τούτου, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι οικονομικές συμπεριφορές δεν περιορίζονται μόνο στα εξωτερικά χαρακτηριστικά των συναλλαγών και της κάλυψης αναγκών. Αντίθετα, κάθε οικονομική δραστηριότητα φαίνεται ότι ενσαρκώνει προσωπικά, κοινωνικά και ηθικά κίνητρα, τα οποία με τη σειρά τους επηρεάζουν τους τρόπους διαχείρισης των χρημάτων. Με άλλα λόγια, έχει σημασία να διερευνηθούν και να αποσαφηνιστούν όχι μόνο οι οικονομικές συμπεριφορές καθαυτές, αλλά και οι αξίες που αντικατοπτρίζονται σε αυτές τις συμπεριφορές.

Σε αυτό το πλαίσιο, κρίνεται χρήσιμη η διερεύνηση των οικονομικών επιλογών των εφήβων, εφόσον αυτοί αποτελούν ήδη ενεργούς καταναλωτές. Όπως έχει αποδειχθεί, οι οικονομικές συμπεριφορές των εφήβων σταθεροποιούνται μέχρι την ηλικία των 15 ετών (Otto & Webley, 2016; The Money Advice Service, χ.χ., σ. 2), χωρίς αυτό να συνεπάγεται την αυτόνομη διαχείριση των χρημάτων εκ μέρους τους. Οι έφηβοι φαίνεται ότι ακολουθούν τις οικονομικές επιλογές του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, είτε αυτές είναι θετικές, είτε αρνητικές (Flouri, 2000; Kim, LaTaillade, & Kim, 2011). Γι' αυτό και οι περισσότερες σχετικές έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί αναφορικά με τη διαχείριση των χρημάτων από τα παιδιά και τους εφήβους, επικεντρώνονται κυρίως στη σχέση που αυτή (σ.σ. η διαχείριση) έχει με παράγοντες όπως το οικογενειακό περιβάλλον (οικονομική διαπαιδαγώγηση εντός της οικογένειας) ή/και το φύλο, η ηλικία και οι πηγές των εσόδων (χαρτζιλίκι, δώρο, κατάθεση σε τραπεζικό λογαριασμό, αμοιβή από απασχόληση σε οικογενειακή επιχείρηση κ.ά.) (Doss, Marlowe, & Godwin, 1995; Furnham, 1999; Lewis & Scott, 2000).

Τι συμβαίνει, όμως, όταν τα παιδιά και οι έφηβοι έχουν στη διάθεσή τους ένα προκαθορισμένο χρηματικό ποσό, το οποίο τους παρέχεται απροσδόκητα, χωρίς καμία διαμεσολάβηση και χωρίς καμία προϋπόθεση ως προς τη χρήση του; Πώς διαχειρίζονται οι νέοι τα χρήματα σε αυτή την περίπτωση; Σε αυτό το ερώτημα προσπάθησε να απαντήσει η έρευνα των Power & Smith (2016), η οποία έθεσε σε μαθητές ηλικίας 10-15 ετών το εξής ερώτημα: «Τι θα κάνατε εάν είχατε στη διάθεσή σας 1 εκατομμύριο λίρες;». Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μισοί από τους συμμετέχοντες (49,9 %) θα παρείχαν όλο το ποσό ή μέρος αυτού σε φιλανθρωπικούς σκοπούς ή σε πρόσωπα του οικογενειακού και φιλικού τους περιβάλλοντος. Επιπλέον, το 31,8 % δήλωσε ότι θα αποταμίευε όλο το ποσό ή κάποιο μέρος του για μελλοντική χρήση, ενώ αντίστοιχο ποσοστό (36,3 %) δήλωσε ότι θα ξόδευε το ποσό για την κάλυψη καθαρά προσωπικών-καταναλωτικών αναγκών (αυτοκίνητα, ρούχα, ταξίδια κτλ.). Συνεπώς, φαίνεται πως η διαχείριση των χρημάτων από τους εφήβους σχετίζεται, εκτός των άλλων, με κοινωνικούς παράγοντες, όπως η ανάπτυξη σχέσεων μέσω της παροχής των χρημάτων σε φιλανθρωπίες, οικογένεια και φίλους, ενώ σημαντική θεωρείται η επιρροή του καταναλωτισμού, όσον αφορά την κάλυψη προσωπικών αναγκών.

Στη βάση της παραπάνω έρευνας, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε μία έρευνα σε μαθητές Β/Βάθμιας Εκπαίδευσης από την Αττική, στο πλαίσιο εκπόνησης μεταπτυχιακής διπλωματικής εργασίας (Ναζάρ, 2020), η οποία διερεύνησε την οικονομική συμπεριφορά των εφήβων. Ωστόσο, πέρα από τη διαχείριση του χρηματικού ποσού, θεωρήθηκε χρήσιμο να διερευνηθεί και η ιεράρχηση των υλικών αναγκών από τους εφήβους, ούτως ώστε να καταστεί δυνατή η σύγκριση ανάμεσα στη σημασία των αναγκών και στην κάλυψή τους. Ο σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση του ζητήματος, ώστε να αποτελέσει θέμα προς διδασκαλία στο σχολείο.

2. Η έρευνα

2.1. Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η έρευνα σχετικά με τις οικονομικές επιλογές των εφήβων μαθητών, είχε ως βασικό της σκοπό τη διερεύνηση της ιεράρχησης των υλικών αναγκών και της διαχείρισης των χρημάτων από την πλευρά τους. Για την εκπλήρωση αυτού του σκοπού, αναπτύχθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα: (α) Ποιες ανάγκες έχουν προτεραιότητα στη ζωή των μαθητών; (β) Πώς διαχειρίζονται τα χρήματα οι έφηβοι μαθητές; (γ) Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην ιεράρχηση των αναγκών και τη διαχείριση των χρημάτων από τους μαθητές; (δ) Πόσο αλληλέγγυοι εμφανίζονται οι μαθητές προς τους «άλλους», αυτούς, δηλαδή, που βρίσκονται σε ανάγκη; (ε) Αποτελεί η διαχείριση των χρημάτων επίμαχο ζήτημα για την εκπαίδευση, σύμφωνα με τη θεωρία της διδασκαλίας επίμαχων ζητημάτων;

2.2. Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τα σχολικά έτη 2014-15 και 2015-16, στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού προγράμματος «Η φτώχεια είναι τελικά η χειρότερη μορφή βίας» του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη, με εισηγητή-συντονιστή τον Μάριο Κουκουνάρα-Λιάγκη¹. Σε αυτήν συμμετείχαν 10

1 Σύμφωνα με τους οδηγούς εκπαιδευτικών προγραμμάτων Γυμνασίου και Λυκείου του Ιδρύματος Αικατερίνης Λασκαρίδη για τα σχολικά έτη 2014-15 και 2015-16 (Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη, 2014α, σσ. 7, 15-16; 2014β, σσ. 8, 26; 2015, σ. 7), το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Η φτώχεια είναι τελικά η χειρότερη μορφή βίας» είχε την εξής περιγραφή και δομή:

Ομάδα: 40-60 μαθητές, διάρκεια 70-90'

Εισηγητής: Μάριος Κουκουνάρας-Λιάγκης, Λέκτορας Θεολογικής Σχολής Πανεπιστημίου Αθηνών

«Η φτώχεια είναι τελικά η χειρότερη μορφή βίας». Αυτό έλεγε ο Γκάντι πολλά χρόνια πριν και δεν είναι καθόλου μακριά από το σήμερα, την εποχή της κρίσης και των ραγδαίων ανατροπών. Είναι φτώχεια όμως μόνο η έλλειψη των αναγκαίων; Οπωσδήποτε, αυτή είναι που πληγώνει βαθεία και προκλητικά!

σχολεία (4 Γυμνάσια, 5 Γενικά Λύκεια, 1 Επαγγελματικό Λύκειο) της Αττικής και 374 μαθητές από όλες τις τάξεις της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (173 αγόρια (46,3 %), 200 κορίτσια (53,5 %), 1 ελλείπουσα (0,2 %)).

2.3. Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσω αυτοσυμπληρούμενου δομημένου ερωτηματολογίου, το οποίο περιλάμβανε ερωτήσεις τόσο ανοικτού, όσο και κλειστού τύπου. Πιο συγκεκριμένα, το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από δύο μέρη. Το πρώτο μέρος, αποτελούμενο από επτά (7) ερωτήματα κλειστού τύπου, αφορούσε τα δημογραφικά (φύλο, ηλικία, τάξη, περιοχή) και οικονομικά (μέλη της οικογένειας που συντηρούνται από το κοινό ταμείο, μέλη της οικογένειας που εργάζονται, ετήσιο εισόδημα) στοιχεία των μαθητών. Το δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου, αποτελούμενο από τρία (3) ερωτήματα ανοικτού τύπου, αφορούσε την ιεράρχηση των δέκα (10) σημαντικότερων υλικών αναγκών, σύμφωνα με τους μαθητές και τη διαχείριση ενός χρηματικού ποσού ανά περίπτωση (1.000.000 και 1.000 ευρώ αντίστοιχα). Για την ιεράρχηση των υλικών αναγκών, αξιοποιήθηκε ένας κατάλογος προσωπικών, οικογενειακών και κοινωνικών αναγκών, βάσει του οποίου οι μαθητές κλήθηκαν να επιλέξουν τις δέκα πιο βασικές.

Όμως φτώχεια δεν είναι και η έλλειψη εκπαίδευσης ή η κακή εκπαίδευση, η μη πρόσβαση σε δομές υγείας, οι καθημερινές φοβίες, η άγνοια αναζήτηση της ευτυχίας, το κυνήγι της αυτοπραγμάτωσης, η αποθέωση της αυθεντικότητας, ο καταναλωτισμός, το άγχος για το αύριο, η αφθονία, οι κακές σχέσεις και άλλα πολλά;

- Ποιοι είναι τελικά φτωχοί και ποιοι πλούσιοι;
- Μήπως όλοι είμαστε ή φτωχοί ή πλούσιοι ανεξάρτητα από τι και πόσα κατέχουμε;
- Μήπως φτωχοί μπορεί να είναι όσοι δεν έχουν φαγητό, αλλά και όσοι ζουν στην αφθονία;
- Τι μπορούμε να κάνουμε όλοι εμείς για αυτή τη «νέα φτώχεια»;

Στη συνάντηση αυτή οι μαθητές, σε ασφαλές περιβάλλον, αναγνωρίζουν και γνωρίζουν πτυχές αυτού του μεγάλου κοινωνικού και, κυρίως, προσωπικού προβλήματος. Μέσα από την πολυτροπική και διαδραστική παρουσίαση του θέματος επιχειρείται, αρχικά, η αναζήτηση των αιτιών του προβλήματος σε προσωπικό και συλλογικό επίπεδο. Στη συνέχεια όλοι μαζί επιχειρούμε σε θετικό κλίμα να επαναπροσδιορίσουμε το ιδεώδες της ζωής αναλογιζόμενοι τον «πλούτο» της αυθυπέμβασης και της προσφοράς. Έτσι, φεύγοντας οι μαθητές θα έχουν κατανοήσει ότι η εξάλειψη της φτώχειας αφορά τον κάθε ένα προσωπικά, αρκεί να αναλαμβάνουμε τις ευθύνες μας και να προκαλούμε μικρές αλλαγές, που μπορεί να επιφέρουν ακόμη μεγαλύτερες. Η διαθεματική οπτική του θέματος συνδυάζεται με όλα τα μαθήματα του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών και ιδιαίτερα την Ερευνητική Εργασία, Νεοελληνική Γλώσσα και Γραμματεία, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Θρησκευτικά, Κοινωνιολογία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, Οικιακή Οικονομία κ.ά.

Τα ερωτηματολόγια μοιράζονταν εξαρχής στους μαθητές, οι οποίοι τα συμπλήρωναν σταδιακά, ανάλογα με την πορεία και την εξέλιξη του προγράμματος. Στο τέλος, οι μαθητές παρέδιδαν τα ερωτηματολόγια τους στον ερευνητή, ο οποίος τα ταξινομούσε ανά σχολείο και τάξη.

2.4. Ανάλυση των δεδομένων

Στην εν λόγω έρευνα, οι ερωτήσεις κλειστού τύπου αφορούσαν τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων και, ως εκ τούτου, η ποσοτική ανάλυση των δεδομένων ήταν προκαθορισμένη και σχετικά εύκολη. Ωστόσο, για τις ερωτήσεις σχετικά με την ιεράρχηση των αναγκών και τη διαχείριση των χρημάτων, το εύρος των απαντήσεων ήταν ανοιχτό και, συνεπώς, η ανάλυση των δεδομένων πιο σύνθετη. Γι' αυτό, επιλέχθηκε η ποσοτικοποίηση των απαντήσεων των μαθητών στις εν λόγω ερωτήσεις, μέσω της κατηγοριοποίησής τους και της αξιολόγησής τους από δύο ανεξάρτητους κριτές (independent judges).

Η ανάλυση όλων των δεδομένων του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου Social Package for the Social Sciences (IBM SPSS Statistics), εκδόσεις 24.0 (2016) & 25.0 (2017). Για την ανάλυση και την κατηγοριοποίηση των απαντήσεων των μαθητών από τους ανεξάρτητους κριτές, χρησιμοποιήθηκε, αρχικά, το Microsoft Office Excel (έκδοση 2016) και, στη συνέχεια, ο ερευνητής εισήγαγε τα δεδομένα στο SPSS.

2.5. Αποτελέσματα της έρευνας

α) Ιεράρχηση των υλικών αναγκών

Στο ερώτημα για την ιεράρχηση των αναγκών, η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε αγαθά και από τις τρεις κατηγορίες. Πιο αναλυτικά, το 98,9 % επέλεξε τουλάχιστον ένα προσωπικό αγαθό ως απαραίτητο για τη ζωή του, το 98,4 % επέλεξε τουλάχιστον ένα οικογενειακό αγαθό ως απαραίτητο για τη ζωή του και το 97,3 % επέλεξε τουλάχιστον ένα κοινωνικό αγαθό ως απαραίτητο για τη ζωή του. Αυτή η ομοφωνία εξηγείται εάν ληφθεί υπόψιν το γεγονός ότι και στις τρεις κατηγορίες υπήρχαν αγαθά τα οποία κρίνονται βασικά και απαραίτητα για τη διαβίωση του ανθρώπου. Για παράδειγμα, τα αγαθά της ένδυσης, της υπόδησης και της στέγασης τοποθετήθηκαν στα προσωπικά αγαθά, ενώ η τροφή τοποθετήθηκε στα οικογενειακά αγαθά. Αντίστοιχα, αγαθά όπως το νερό, το ηλεκτρικό ρεύμα, η υγειονομική περίθαλψη και η εκπαίδευση τοποθετήθηκαν στην κατηγορία των κοινωνικών αγαθών. Γι' αυτό και τα ποσοστά όσων δεν επέλεξαν κάποιο αγαθό από τις παραπάνω κατηγορίες, είναι μηδαμικά και δεν ξεπερνούν το 2-3 % σε καμία κατηγορία.

Όσον αφορά τον αριθμό των αγαθών που επιλέχθηκαν από κάθε κατηγορία, και εδώ παρατηρείται μία σχετική ομοιομορφία στις επιλογές των μαθητών. Στην κατηγορία των προσωπικών αναγκών, το 30,4 % επέλεξε τρία αγαθά και ακολουθούν το 24,1 % με τέσσερα, το 19 % με δύο και το 14,9 % με πέντε αγαθά, αντίστοιχα. Χαμηλά είναι τα ποσοστά όσων επέλεξαν λι-

γότερα από δύο ή περισσότερα από πέντε αγαθά. Τα αγαθά με τις περισσότερες επιλογές σε αυτή την κατηγορία ήταν ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, η γραφική ύλη (βιβλία, μολύβια, τετράδια), το κινητό τηλέφωνο, η ετήσια ένδυση, το κρεβάτι και τα χρήματα που παρέχει η οικογένεια (χαρτζιλίκι).

Στην κατηγορία των οικογενειακών αναγκών, το 40,9 % επέλεξε δύο, το 24,7 % τρία, το 19,5 % ένα και το 10,8 % τέσσερα αγαθά. Το υπόλοιπο 4 % είτε δεν επέλεξε κάποιο αγαθό (1,6 %) είτε επέλεξε πάνω από τέσσερα αγαθά (2,4 %). Τα δημοφιλέστερα αγαθά σε αυτή την κατηγορία ήταν το αυτοκίνητο, τα τρία γεύματα ημερησίως, η τηλεόραση και οι διακοπές εκτός σπιτιού κάθε χρόνο.

Τέλος, στην κατηγορία των κοινωνικών αναγκών, το 27,6 % επέλεξε τρία αγαθά, το 27,1 % τέσσερα, το 16 % πέντε και το 15,7 % δύο, ενώ σε μικρότερο βαθμό κυμαίνονται τα ποσοστά όσων επέλεξαν κανένα (3 %), ένα (6,5 %), έξι (3,5 %) ή επτά αγαθά (0,5 %). Σε αυτή την κατηγορία, η συντριπτική πλειοψηφία επέλεξε τα αγαθά της ύδρευσης και της ηλεκτροδότησης για κάθε σπίτι, ενώ ακολουθούν η παροχή δωρεάν υγείας για όλους και η ελεύθερη προς όλους εκπαίδευση χωρίς δίδακτρα.

β) Διαχείριση των χρημάτων

Στα ερωτήματα σχετικά με τη διαχείριση των χρημάτων, τα αποτελέσματα δεν ήταν τόσο ομοιόμορφα όσο αυτά στην ιεράρχηση των αναγκών. Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, για αυτά τα ερωτήματα η κατηγοριοποίηση έγινε από δύο ανεξάρτητους κριτές, έτσι ώστε οι απαντήσεις των μαθητών να ποσοτικοποιηθούν με αξιοπιστία. Η οδηγία που δόθηκε στους κριτές ήταν απλή: διαβάζοντας την κάθε απάντηση ξεχωριστά, ο κάθε κριτής έπρεπε να την τοποθετήσει σε μία εκ των τριών κατηγοριών (κάλυψη προσωπικών αναγκών, κάλυψη οικογενειακών αναγκών, κάλυψη κοινωνικών αναγκών). Στην περίπτωση που μία απάντηση κάλυπτε περισσότερες από μία κατηγορίες ή και τις τρεις, τότε ταξινομούταν στις αντίστοιχες κατηγορίες. Η σύγκριση και η ανάλυση της κατηγοριοποίησης των απαντήσεων από τους δύο κριτές, επιβεβαιώνουν την αξιοπιστία της ταξινόμησής τους.

Στην ερώτηση «Πού θα ξοδεύατε τα χρήματά σας, εάν είχατε στη διάθεσή σας 1.000.000 ευρώ;», το 93,5 % δήλωσε ότι θα ξόδευε το ποσό που είχε στη διάθεσή του για την κάλυψη προσωπικών αναγκών. Ένα εξίσου μεγάλο ποσοστό, αν και όχι τόσο συντριπτικό (66,1 %), δήλωσε ότι θα αξιοποιούσε το ποσό αυτό, είτε για να καλύψει ορισμένες οικογενειακές ανάγκες, είτε για να βοηθήσει κάποιο μέλος της οικογένειας, ενώ αξίζει να σημειωθεί ότι το 1/3 (33,9 %) δεν αναφέρθηκε στο οικογενειακό περιβάλλον. Στο πεδίο των κοινωνικών αναγκών, τα αποτελέσματα ήταν πιο ισορροπημένα, με το 50,4 % να δηλώνει ότι θα διέθετε κάποιο μέρος ή το σύνολο των χρη-

μάτων για φιλανθρωπικό σκοπό ή για την επίλυση κάποιου ευρύτερου κοινωνικού προβλήματος.

Ενδιαφέρον, ωστόσο, παρουσιάζουν οι απαντήσεις των μαθητών στην επόμενη ερώτηση «Πού θα ξοδεύατε τα χρήματά σας, εάν είχατε στη διάθεσή σας 1.000 ευρώ;». Η μείωση του ποσού σε τόσο μεγάλο βαθμό φαίνεται ότι έπαιξε σημαντικό ρόλο, αφού παρατηρήθηκε διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών, σε σύγκριση με την προηγούμενη ερώτηση. Τα ποσοστά για την κάλυψη των προσωπικών αναγκών διαφοροποιήθηκαν σε μικρότερο βαθμό, με το 82,1 % να δηλώνει ότι θα διαθέσει τα χρήματα στην αγορά προσωπικών αγαθών. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι, ενώ το χρηματικό ποσό μειώθηκε σημαντικά, η μείωση δεν επέφερε αύξηση απαντήσεων στις προσωπικές ανάγκες και το ποσοστό που δεν επέλεξε να καλύψει κάποια προσωπική ανάγκη υπερδιπλασιάστηκε (17,9 %). Επιπλέον, ενώ στην ερώτηση του 1.000.000 τα 2/3 των μαθητών σκέφτηκαν να συνδράμουν οικονομικά τις οικογένειές τους, με τα 1.000 ευρώ το ποσοστό όσων θα κάλυπταν οικογενειακές ανάγκες (54,9 %) είναι σχεδόν στο ίδιο επίπεδο με το ποσοστό όσων δεν συμπεριέλαβαν τις οικογενειακές ανάγκες στις απαντήσεις τους (45,1 %). Τέλος, μεγάλη πτώση παρατηρήθηκε στο ποσοστό των μαθητών που θα διέθεταν χρήματα για την κάλυψη κοινωνικών αναγκών. Η μείωση του ποσού από το 1.000.000 στα 1.000 ευρώ, συνοδεύτηκε από μείωση 34,1 % στις απαντήσεις κοινωνικού χαρακτήρα. Έτσι, μόλις το 16,3 % έδειξε προθυμία να διαθέσει χρήματα για κοινωνικούς σκοπούς, ενώ το 83,7 % δεν έλαβε υπόψιν του αυτή την κατηγορία αναγκών.

3. Συμπεράσματα

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας στους μαθητές, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα:

1. Σχετικά με την ιεράρχηση των υλικών αναγκών, διαπιστώνεται ότι η πλειοψηφία των μαθητών είναι συνειδητοποιημένη, όσον αφορά την αξία των αγαθών και εξισορροπεί τις προτεραιότητές της ανάμεσα στις προσωπικές, τις οικογενειακές και τις κοινωνικές ανάγκες. Το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών επέλεξε αγαθά και από τις τρεις κατηγορίες, ενώ – πλην ελάχιστων εξαιρέσεων – τα αγαθά με τη συχνότερη παρουσία ήταν αυτά, που θεωρούνται απαραίτητα για μία αξιοπρεπή διαβίωση (νερό, τροφή, ένδυση, ρεύμα, υγεία, εκπαίδευση).
2. Από την άλλη, παρατηρείται ότι η παροχή ενός μεγάλου χρηματικού ποσού (1.000.000 ευρώ), σε συνδυασμό με την έλλειψη του περιορισμού των αναγκών, οδηγεί τους μαθητές σε πιο καταναλωτικές και εγωκεντρικές επιλογές, χωρίς αυτό να σημαίνει ότι παραμερίζονται οι ανάγκες της οικογένειας και της κοινωνίας. Ακόμα και μετά τη μείωση του

ποσού (1.000 ευρώ), το ποσοστό όσων θα ξόδευαν για τον εαυτό τους παρέμεινε υψηλό. Ωστόσο, οι οικογενειακές ανάγκες πέρασαν σε δεύτερη μοίρα, ενώ τα κοινωνικά ζητήματα παραμερίστηκαν σε μεγάλο βαθμό από τους μαθητές. Συνεπώς, μπορεί να υποστηριχθεί ότι οι καταναλωτικές τάσεις των μαθητών είναι, σε ένα βαθμό, ανεξάρτητες από το χρηματικό ποσό.

3. Επιπλέον, φαίνεται ότι η αλληλεγγύη προς τους άλλους δεν αφορά πραγματικά σε μεγάλο ποσοστό τους μαθητές, εφόσον και τα 1.000 ευρώ αποτελούν, εξίσου με το 1.000.000 ευρώ, χρήματα που τους χαρίζονται και τους περισσεύουν, αλλά δεν τα ξοδεύουν τόσο για το σύνολο, όσο για τον εαυτό τους. Αυτό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι για το συντριπτικό ποσοστό των μαθητών το «εγώ» προηγείται και – σε αρκετές περιπτώσεις – υπερέρχει του «εμείς», γεγονός που παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον και αποτελεί πρόκληση τόσο για την κοινωνία γενικότερα, όσο και για την εκπαίδευση ειδικότερα.
4. Επίσης, φαίνεται ότι δεν υπάρχει σχέση ανάμεσα στα αγαθά που οι μαθητές θεωρούν απαραίτητα και στις καταναλωτικές τους επιλογές. Αντίθετα, τα βασικά αγαθά, όπως το νερό, το ρεύμα, η υγεία κλπ., δεν αναφέρονται με την ίδια συχνότητα στις απαντήσεις των μαθητών για το πού θα ξοδέψουν τα λεφτά τους. Μία πιθανή ερμηνεία είναι ότι, ως βασικά, τα παραπάνω αγαθά θεωρούνται αυτονόητα από τους μαθητές. Σε κάθε περίπτωση, η γενικότερη εικόνα των αποτελεσμάτων δείχνει ότι το μεγαλύτερο μέρος των μαθητών σε προσωπικό επίπεδο τείνει να ικανοποιεί συγκεκριμένες ανάγκες όπως η διασκέδαση και η αγορά ακριβών αντικειμένων (ρούχα, οχήματα, gadgets), ενώ σε οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο δίνει πιο γενικές και αφηρημένες απαντήσεις (π.χ. επενδύσεις, αποπληρωμή χρεών, δανείων, λογαριασμών, φιλανθρωπία).
5. Τέλος, λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω δεδομένα, μπορεί να υποστηριχθεί ότι η διαχείριση των χρημάτων από τους μαθητές αποτελεί επίμαχο ζήτημα στην εκπαίδευση, εφόσον συγκεντρώνει μία σειρά από σχετικά χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, οι διαφορετικές χρήσεις των χρημάτων από τους μαθητές δείχνουν ότι πρόκειται για ένα ζήτημα, για το οποίο δεν υπάρχει ομοφωνία απόψεων, ενώ η εξοικειώσή τους με την εξυπηρέτηση συγκεκριμένων υλικών αναγκών μέσω των χρημάτων, φανερώνει ότι το εν λόγω ζήτημα απασχολεί ένα μεγάλο μέρος του κοινωνικού συνόλου (έφηβοι μαθητές) και σχετίζεται άμεσα με τη ζωή τους.

Συνοψίζοντας, το βασικό συμπέρασμα, που προκύπτει από την έρευνα στους μαθητές, είναι ότι, ενώ ιεραρχούν τις υλικές τους ανάγκες με βάση την προτεραιότητά τους στη διαβίωση (οικο-νομικά), όταν μπαίνουν στη συνθήκη του πλουτισμού τείνουν να συμπεριφέρονται καταναλωτικά, τουλάχιστον σε κάποιο βαθμό. Αυτή η τάση παραμένει σταθερή και ενισχύεται ακόμη και όταν το ποσό των χρημάτων κυμαίνεται σε φυσιολογικά επίπεδα

(1.000 ευρώ), όπως δείχνουν η προσκόλληση στους προσωπικούς σκοπούς και η απομάκρυνση από την εξυπηρέτηση οικογενειακών και κοινωνικών αναγκών. Επίσης, φαίνεται ότι απουσιάζει από τη σκέψη των περισσότερων μαθητών η ηθική διάσταση του πλούτου, με την έννοια της διαχείρισής του στο μέτρο που του αρμόζει και με γενικότερο γνώμονα το συμφέρον και τη στήριξη όσων στερούνται (φτωχοί). Συνεπώς, εγείρονται ερωτήματα σχετικά με την αντίληψη και την ερμηνεία του πλούτου από την πλευρά των μαθητών, την επιρροή του καταναλωτικού πνεύματος στη ζωή τους και την ανταπόκρισή τους στις ανάγκες των συνανθρώπων τους και της κοινωνίας. Στη βάση των παραπάνω, μπορεί να υποστηριχθεί ο επίμαχος χαρακτήρας του ζητήματος της διαχείρισης των χρημάτων από τους μαθητές, ανοίγοντας, έτσι, τη συζήτηση για τη διδασκαλία του στο σχολείο, μέσω συγκεκριμένων μεθόδων.

4. Συζήτηση – Προτάσεις

Τα αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα, παρέχουν μία ενδεικτική και χρήσιμη εικόνα σχετικά με τη διαχείριση των χρημάτων και τη νοηματοδότηση των υλικών αναγκών από τους εφήβους. Παρά το γεγονός ότι οι οποιοσδήποτε γενικεύσεις θα ήταν άτοπες και απλουστευτικές, λόγω του μηδαμινού αριθμού αντίστοιχων ερευνών σε ελληνικό πλαίσιο, εντούτοις, κρίνονται απαραίτητες ορισμένες επισημάνσεις, οι οποίες σχετίζονται με όσα αναλύθηκαν βιβλιογραφικά και στοχεύουν στην περαιτέρω διερεύνηση του ζητήματος στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και του σχολείου.

Σχετικά με την έρευνα στους μαθητές, τα πορίσματα που προκύπτουν, αναδεικνύουν ορισμένες ενδιαφέρουσες πτυχές της οικονομικής συμπεριφοράς των εφήβων μαθητών, οι οποίες ανοίγουν τη συζήτηση για τη θέση ζητημάτων όπως ο πλούτος και η φτώχεια στο πλαίσιο της εκπαίδευσης και προσφέρονται για μελλοντική διερεύνηση. Αρχικά, η συνειδητοποιημένη ιεράρχηση των βασικών αγαθών από τους μαθητές, σε συνδυασμό με την εξισορρόπηση των προσωπικών, οικογενειακών και κοινωνικών αναγκών, φανερώνουν την ικανότητά τους να αξιολογούν και να επιλέγουν τα αγαθά με βάση ποιοτικά κριτήρια. Με άλλα λόγια, εφόσον οι μαθητές είναι σε θέση να διακρίνουν ανάμεσα στις βασικές ανάγκες για επιβίωση και στα καταναλωτικά αγαθά, μπορεί να υποστηριχθεί ότι είναι μαθησιακά έτοιμοι για μία τέτοια συζήτηση στην τάξη.

Επιπλέον, φαίνεται ότι οι μαθητές τείνουν να συμπεριφέρονται καταναλωτικά, όταν τους παρέχεται ένα μεγάλο χρηματικό ποσό με κάποιο «μαγικό» τρόπο όχι, όμως, κατ' αποκλειστικότητα. Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών, τείνει να μοιράζει τα χρήματά του ανάμεσα στην ικανοποίηση προσωπικών αναγκών, στη βοήθεια προς την οικογένεια και τους φίλους και

στη συνδρομή για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Παρόμοιες τάσεις έχουν παρατηρηθεί και σε έρευνες του εξωτερικού, γεγονός που θέτει υπό αμφισβήτηση τη γενίκευση περί ολοκληρωτικής επιρροής του καταναλωτισμού στα παιδιά και τους εφήβους (Cook, 2004), και προκρίνει μία ευρύτερη χρήση του πλούτου από τους μαθητές, με σκοπό τη δημιουργία κοινωνικών δεσμών (Buckingham, 2011; Power & Smith, 2016, σ. 201; Pugh, 2009; Ruckenstein, 2010).

Λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι οικονομικές συμπεριφορές των εφήβων και η σχέση τους με τα χρήματα, αποτελούν, ουσιαστικά, επίμαχα ζητήματα, για τα οποία δεν υπάρχει μία συγκεκριμένη ερμηνεία ή εξήγηση. Αυτό φαίνεται τόσο από την ποικιλία στις απαντήσεις των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, όσο και από τις γενικότερες αντικρουόμενες προσεγγίσεις απέναντι σε ζητήματα όπως ο πλούτος, η φτώχεια, η ανισότητα κ.ά. που παρατηρούνται στην κοινωνία. Γι' αυτό, προτείνεται η διδασκαλία των οικονομικών ζητημάτων, του πλούτου και της φτώχειας, σε ένα ασφαλές πλαίσιο, όπως αυτό της σχολικής τάξης, όπου οι μαθητές θα μπορούν να εκφράζονται ελεύθερα και να ενημερώνονται σφαιρικά σχετικά με τη διαχείριση των χρημάτων, την καταπολέμηση της φτώχειας και την τήρηση μίας υπεύθυνης στάσης απέναντι στις κοινωνικο-οικονομικές ανισότητες.

Ένα τέτοιο πλαίσιο προτείνεται από αρκετούς εθνικούς και ευρωπαϊκούς φορείς (Association for Citizenship Teachers, 2015; Berg, Graeffe, & Holden, 2003; CCEA, 2015; Citizenship Foundation, 2003; Council of Europe, 2017; Fiehn, 2005; Oxfam, 2006; 2018), με το Συμβούλιο της Ευρώπης να αποτελεί πρωτοπόρο οργανισμό στον σχεδιασμό και την προώθηση εργαλείων σχετικά με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων, όπως ο πλούτος και η φτώχεια (Council of Europe, 2017; Kerr & Huddleston, 2015). Πιο αναλυτικά, το Συμβούλιο της Ευρώπης προτείνει έξι διδακτικές προσεγγίσεις (προσωπική δήλωση, ουδέτερη στάση, ισορροπημένη προσέγγιση, δικηγόρος του διαβόλου, σύμμαχος, επίσημη γραμμή) σχετικά με τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων (Kerr & Huddleston, 2015, σ. 16), μέσα από τις οποίες ο πλούτος και η φτώχεια μπορούν να διδαχθούν, ανάλογα με τη δυναμική της τάξης και τους μαθησιακούς στόχους που θέτει ο/η εκπαιδευτικός. Κάθε μία από αυτές τις προσεγγίσεις εξυπηρετεί διαφορετικές μαθησιακές ανάγκες και μπορεί να αξιοποιηθεί αυτοτελώς ή σε συνδυασμό με τις υπόλοιπες. Ωστόσο, κοινό χαρακτηριστικό και των έξι προσεγγίσεων είναι η έμφασή τους στον ισότιμο διάλογο και στη συζήτηση όλων των πτυχών ενός επίμαχου ζητήματος. Έτσι, η διδασκαλία ενός ζητήματος, όπως ο πλούτος και η φτώχεια, ως επίμαχου, δεν περιορίζεται στη θεωρητική και συχνά αποκομμένη από την πραγματικότητα ενασχόληση με αυτό, αλλά θέτει όλες τις απόψεις στο τραπέζι της συζήτησης, ακόμα κι αυτές που ενδεχομένως ενοχλούν ή σοκάρουν την πλειοψηφία, με σκοπό τη νοηματοδότησή του στο πλαίσιο της

πραγματικής ζωής (real-life issue). Μέσα από αυτή τη διαδικασία, οι μαθητές όχι μόνο αποκτούν σφαιρική γνώση γύρω από το θέμα του πλούτου και της φτώχειας, αλλά είναι σε θέση να διαχειρίζονται και να αξιοποιούν αυτή τη γνώση για την αποφυγή συγκρούσεων και την επίλυση προβλημάτων, αναφορικά με τις οικονομικές τους επιλογές.

Τέλος, θα είχε ενδιαφέρον η διαθεματική προσέγγιση του ζητήματος του πλούτου και της φτώχειας, μέσα από τη διδασκαλία του στο πλαίσιο διαφορετικών σχολικών μαθημάτων. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Θρησκευτική Εκπαίδευση (ΘΕ), η οποία όχι μόνο καταπιάνεται με το εν λόγω ζήτημα, αλλά προσφέρει και μία εναλλακτική θεώρηση σχετικά με τα οικονομικά θέματα. Η επιλογή των μαθητών να μοιραστούν τα χρήματά τους ή να τα δωρίσουν σε κάποιο φιλανθρωπικό ίδρυμα, αντικατοπτρίζει μία ευρύτερη ηθική διάσταση στη διαχείριση του πλούτου, η οποία θα μπορούσε να προσεγγιστεί από πνευματική και θρησκευτική πλευρά. Πολύ περισσότερο, σε αυτή τη θέση συγκλίνουν και τα υπόλοιπα πορίσματα της έρευνας, που δηλώνουν ότι οι μαθητές παρουσιάζουν πιο εγωκεντρικές καταναλωτικές συμπεριφορές, όταν τα χρήματα που έχουν στη διάθεσή τους μειώνονται. Ακόμα και σε εννοιολογικό επίπεδο, φαίνεται ότι για τους μαθητές όροι, όπως φιλανθρωπία και δωρεά έχουν αφηρημένο περιεχόμενο, ενώ για τους περισσότερους τα βασικότερα βιοτικά αγαθά θεωρούνται αυτονόητα. Όλα αυτά, σε συνδυασμό με τις ήδη υπάρχουσες σχετικές διδακτικές ενότητες στα Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών, προσφέρονται ως πολύτιμο πεδίο προς αξιοποίηση για τη ΘΕ, με σκοπό την παροχή μίας διαφορετικής θεώρησης για τη διαχείριση των υλικών αγαθών, η οποία θα συμβαδίζει με την ευρωπαϊκή πρακτική για τη διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων και ενδεχομένως να άρει τις όποιες παρανοήσεις ή μονόπλευρες πεποιθήσεις των μαθητών.

Βιβλιογραφικές παραπομπές

- Anand, S., & Sen, A. (1997). Concepts of human development and poverty: a multidimensional perspective. Στο *Human Development Papers* (σσ. 1-20). New York, NY: UNDP - United Nations Development Programme.
- Association for Citizenship Teachers. (2015). *The Prevent Duty and teaching controversial issues: creating a curriculum response through Citizenship: Guide for Teachers*. χ.τ.: Association for Citizenship Teaching.
- Atkinson, A. B. (1975). *The Economics of Inequality*. Oxford: Clarendon Press.
- Berg, W., Graeffe, L., & Holden, C. (2003). *Teaching Controversial Issues: a European Perspective*. London: Institute for Policy Studies in Education.
- Buckingham, D. (2011). *The Material Child: Growing up in Consumer Culture*. Cambridge: Polity Press.
- CCEA. (2015). *Teaching Controversial Issues at Key Stage 3*. Belfast: Council for the Curriculum Examinations and Assessment.

- Citizenship Foundation. (2003). *Teaching about controversial issues: guidance for schools*. London: Young Citizens.
- Cook, D. T. (2004). *The Commodification of Childhood: The Children's Clothing Industry and the Rise of the Child Consumer*. Durham, NC: Duke University Press.
- Council of Europe. (2017). *Managing Controversy. Developing a strategy for handling controversy and teaching controversial issues in schools: A self-reflection tool for school leaders and senior managers*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Doss, V. S., Marlowe, J., & Godwin, D. D. (1995). Middle-School Children's Sources and Uses of Money. *The Journal of Consumer Affairs*, 29(1), 219-241. doi:10.1111/j.1745-6606.1995.tb00046.x
- Fiehn, J. (2005). *Agree to disagree: Citizenship and controversial issues*. London: Learning and Skills Development Agency.
- Flouri, E. (2000). The Role of Parental Involvement on Adolescents' Money Management. *Children's Social and Economics Education*, 4(2), 75-82. doi:10.2304/csee.2000.4.2.75
- Furnham, A. (1999). The saving and spending habits of young people. *Journal of Economic Psychology*, 20(6), 677-697. doi:10.1016/S0167-4870(99)00030-6
- Goulet, D. (2006). *Development Ethics at Work: Explorations – 1960-2002*. London: Routledge.
- Kerr, D., & Huddleston, T. (2015). *Living with Controversy: Teaching Controversial Issues Through Education for Democratic Citizenship and Human Rights (EDC/HRE)*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Kim, J., LaTaillade, J., & Kim, H. (2011). Family Processes and Adolescents' Financial Behaviors. *Journal of Family and Economic Issues*, 32(4), 668-679. doi:10.1007/s10834-011-9270-3
- Lewis, A., & Scott, A. J. (2000). The Economic Awareness, Knowledge and Pocket Money Practices of a Sample of UK Adolescents: A Study of Economic Socialisation and Economic Psychology. *Children's Social and Economics Education*, 4(1), 34-46. doi:10.2304/csee.2000.4.1.34
- Lonergan, E. (2009). *Money*. Durham: Acumen.
- Otto, A., & Webley, P. (2016). Saving, Selling, Earning, and Negotiating: How Adolescents Acquire Monetary Lump Sums and Who Considers Saving. *The Journal of Consumer Affairs*, 50(2), 342-371. doi:10.1111/joca.12075
- Oxfam. (2006). *Teaching Controversial Issues*. Oxford: Oxfam.
- Oxfam. (2018). *Teaching Controversial Issues: A guide for teachers*. Oxford: Oxfam GB.
- Power, S., & Smith, K. (2016). Giving, Saving, Spending: What Would Children Do with £1 Million? *Children & Society*, 30(3), 192-203. doi:10.1111/chso.12132
- Pugh, A. J. (2009). *Longing and Belonging: Parents, Children and Consumer Culture*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Ruckenstein, M. (2010). Time scales of consumption: Children, money and transactional orders. *Journal of Consumer Culture*, 10(3), 383-404. doi:10.1177/1469540510376904

- The Money Advice Service. (χ.χ.). *The Financial Capability of 15-17 year olds*. London: The Money Advice Service. Ανάκτηση Μάιος 1, 2020, από <https://mascdn.azureedge.net/cms/the-financial-capability-of-15-17-year-olds.pdf>
- Townsend, P. (1979). *Poverty in the United Kingdom: A Survey of Household Resources and Standards of Living*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη. (2014α). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα Γυμνασίου 2014-2015*. Πειραιάς: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη. (2014β). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα Λυκείου 2014-2015*. Πειραιάς: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη. (2015). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα Γυμνασίου 2015-2016*. Πειραιάς: Ίδρυμα Αικατερίνης Λασκαρίδη.
- Ναζάρ, Ν.-Π. (2020). *Η διδασκαλία επίμαχων ζητημάτων στη Θερησκευτική Εκπαίδευση: Το παράδειγμα του πλούτου και της φτώχειας (αδημοσίευτη διπλωματική εργασία)*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.



ΑΝΑΚΟΙΝΩΣΗ

Αίτηση Συνδρομής

Περιοδικό «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»
Χαρ. Τρικούπη 31, 106 81, Αθήνα
Τηλ. 210 3636 007
e-mail: neapaideia@yahoo.gr

ΑΙΤΗΣΗ ΕΓΓΡΑΦΗΣ ΣΥΝΔΡΟΜΗΤΗ

.....

ΕΠΩΝΥΜΟ:

ΟΝΟΜΑ:

ΙΔΙΟΤΗΤΑ:

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ:

ΤΗΛΕΦΩΝΟ:

E-MAIL:

Ημερομηνία/...../.....

Το ποσό της συνδρομής (25 € για συνδρομητές Εσωτερικού, 15 € για φοιτητές, 30 € για Κύπρο, Ψηφιακή 15 €) αποστέλλεται: **α.** ταχυδρομικά **β.** με κατάθεση στον Αριθμ. Λογαρισμού της **ALPHA BANK: 686-00-2002-002642** με αποδέκτη: ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ και αποστολή της απόδειξης ταχυδρομικά ή ηλεκτρονικά.



Χριστίνα Αργυροπούλου

ΤΙ ΜΑΣ ΛΕΝΕ ΚΑΙ ΣΗΜΕΡΑ ΟΙ ΤΡΕΙΣ ΤΡΑΓΙΚΟΙ:
ΑΙΣΧΥΛΟΣ, ΣΟΦΟΚΛΗΣ ΚΑΙ ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ

Γινα Αναγνωστοπούλου και Λία Μπουσούνη-Γκέσουρα,
εκδ. Μεταίχμιο, 2019, σελ.264

Το βιβλίο αυτό μετά το επιτυχημένο *Το Λέμε Σωστά; Το Γράφουμε Σωστά;* των δύο προαναφερθεισών συγγραφέων έρχεται να μας ξεναγήσει σε θέματα και έννοιες που απασχόλησαν τους τρεις τραγικούς και είναι επίκαιρες έως σήμερα. Οι συγγραφείς μετά από εμπειριστατωμένη μελέτη ερευνούν και καταγράφουν γνώμες, ευχές, όρκους και άλλες εκφράσεις, ενταγμένες στα μικροκείμενά τους ως εκφράσεις του βίου, ως στάσεις και καταστάσεις, που καταδεικνύουν πόσο επίκαιρος είναι ο λόγος των τριών τραγικών ποιητών έως σήμερα και πώς η γλώσσα, η “παγά λαλέουσα”, όπως επισημαίνει και ο Κ. Γεωργουσόπουλος στο “Εισαγωγικό του σημείωμα”, “δεν έσβησε [...] και πως οι τραγικοί ήταν ανατόμοι της ανθρώπινης ψυχής, σκέψης και δράσης και μας προσφέρουν διεξόδους στα αδιέξοδα και πόρους στην απορία του βίου” (βλ. σελ. 14).

Τα ανθολογημένα μικροκείμενα αποτυπώνουν τις σκέψεις και τον στοχασμό των τριών μεγάλων ποιητών, που λειτουργούν ως παιδαγωγοί της κοινωνίας τους, που ακτινογραφούν την ανθρώπινη ψυχή, που τέμνουν και ανατέμνουν τη δράση και τη στάση των ανθρώπων της εποχής τους σε διάφορες περιστάσεις της ζωής τους και κάτω από ποικίλες ψυχολογικές καταστάσεις και ιστορικές περιπέτειες. Επίσης, τα ανθολογημένα μικροκείμενα καταδεικνύουν πόσο κάποια λόγια αγγίζουν την ανθρωπότητα έως σήμερα, εμπνέουν και περνούν μηνύματα, διότι αντιπροσωπεύουν έναν ζωντανό κόσμο και συνομιλούν και με τον σύγχρονο κόσμο μας, καθώς ο άνθρωπος πάσχει από τα ίδια πάθη και παθήματα, έχει ίδιους ή παρόμοιους προβληματισμούς, ανησυχεί για το αύριο και για τον άνθρωπο, τον ήρωα της ζωής, που ως νοήμων προβληματίζεται, κατανοεί και οραματίζεται ένα καλύτερο αύριο.

Μέσα από αυτή την ανθολόγηση αναδεικνύονται τόσο η γλώσσα και ο

στοχασμός όσο και ο πολιτισμός, που καταγράφεται στη γλώσσα και μέσω της γλώσσας, η οποία συγκροτεί τον Λόγο. Η ανθολογία αυτή προσφέρει τεκμήρια και γίνεται οδοδείκτης όχι μόνον για το τότε αλλά και για το σήμερα. Η κατανόηση τής τότε πραγματικότητας και βιοθεωρίας θα συμβάλει να κατανοήσει ο σύγχρονος αναγνώστης καλύτερα τον εαυτό του και την εποχή του.

Μετά τα “Εισαγωγικά σημειώματα” του Κώστα Γεωργουσόπουλου και των δύο ανθολόγων, ακολουθούν τα βιογραφικά στοιχεία και οι περιλήψεις των έργων των τριών τραγικών ποιητών. Έτσι οι συγγραφείς ενημερώνουν τον αναγνώστη για να μπορέσει να έχει μια συνοπτική εικόνα σχετικά με τον βίο και το έργο των τριών ποιητών. Ακολουθούν αποσπάσματα των τραγωδιών κατά θέματα και αλφαβητικά, με παράθεση του έργου και του στίχου, όπου απαντάται το συγκεκριμένο στοιχείο, το οποίο κάνει πιο εύστοχη και ευχάριστη τη μελέτη αυτού του βιβλίου-εγχειριδίου από κάθε έναν, που θα ήθελε να αναβαπτιστεί στη σκέψη των τριών τραγικών ποιητών και στον ελληνικό πολιτισμό. Άλλωστε, η λογοτεχνία σε κάθε είδος της (επική ποίηση, λυρική, δραματική ή σύγχρονη ποίηση και πεζογραφία) είναι γλώσσα και πολιτισμός, με δράστη και αποδέκτη τον άνθρωπο, με ηθοποιό και θεατή ή αναγνώστη κάθε άνθρωπο σε διπλό ρόλο.

Αξίζει να επισημανθεί ότι είναι αρκετά επίκαιρα όσα καταγράφονται για την αλαζονεία (σελ. 43- 45) ή για την ανάγκη, π.χ. “Ο Δίας είναι τιμωρός αυτών που υπερβολικά κομπάζουν και αυστηρός δικαστής τους” λέει ο Δαρειός (*Πέρσαι* του Αισχύλου στ. 827), “Τίποτα δεν είναι χειρότερο για έναν άνθρωπο από την υποταγή στην Ανάγκη” λέει ο Τεύκρος στον *Αίαντα* του Σοφοκλή (στ. 1106). Ανθολογούνται αποσπάσματα για την αλληλεγγύη ή την αναρχία, π.χ. “Δεν υπάρχει μεγαλύτερο κακό από την αναρχία”, λέει ο Κρέων στην *Αντιγόνη* του Σοφοκλή (στ. 672). Συχνά αναφέρονται οι τραγικοί και στις ανατροπές της μοίρας (σελ. 47- 50), π.χ. “Μην καυχιέσαι καθόλου που τώρα δυστυχώ εγώ. Μπορεί κι εσύ να δυστυχήσεις” λέει ο Ευριπίδης στην *Ανδρομάχη* (στ. 463) ή ο “Θεός όλα τα ανατρέπει” λέει η Αίθρα στις *Ικέτιδες* του Ευριπίδη (στ. 331). Επίσης, η ανατροφή και η σημασία της, τι είναι καλό για έναν άνδρα ή για τη γυναίκα, η αρετή, η βασιλεία, η τυραννία, η αρετή, η απιστία, η ασέβεια ή η ευσέβεια, η αφροσύνη, ο γάμος και τι κάνει ευτυχισμένους τους συζύγους, οι σχέσεις γονέων και τέκνων, π.χ. “Αξιοζήλευτος είναι όποιος ευτύχησε ως προς τα παιδιά του και δεν πήρε από αυτά μεγάλες στενοχώριες” λέει ο Χορός στον *Ορέστη* του Ευριπίδη (στ. 542, σελ. 75), στις σχέσεις αδελφών και συγγενών και πολλά άλλα, αν και είναι σκέψεις, που έρχονται από το παρελθόν, όμως είναι τόσο επίκαιρες. Βέβαια, όσον αφορά την υποταγή της γυναίκας, που θεωρείται αξία, και άλλα σχετικά για τη γυναίκα μπορούν να κατανοηθούν στο πλαίσιο εκείνης της εποχής και της θέσης της γυναίκας στα κλασικά χρόνια, π.χ. “Όχι το κάλλος αλλά οι αρετές ευφραίνουν τους συζύγους” (Ευριπίδης, *Ανδρομάχη*, στ. 207,

σελ. 64) ή “Μακάρι να μη συνδέομαι με το γυναικείο γένος ούτε σε δυστυχία ούτε σε ευτυχία” λέει ο Ετεοκλής στους *Επτά επί Θήβας* του Αισχύλου (στ. 187, σελ. 75). Δηλαδή εντοπίζονται και σκέψεις που σήμερα απορρίπτονται, όπως ότι “Είναι από τη φύση τους φθονερές οι γυναίκες και μισούν πάντα υπερβολικά τις αντιζήλους τους” στην *Ανδρομάχη* του Ευριπίδη (στ.182, σελ. 79) ή είναι θετικές γνώμες, όπως ότι όλες οι γυναίκες αγαπάνε τα παιδιά τους: “Είναι φοβερό για τις γυναίκες να γεννούν με πόνους και όλες οι γυναίκες αγαπάνε τα παιδιά τους” (Ευριπίδης *Φοίνισσαι*, στ. 355, σελ. 82). Παρατηρείται ότι ανθολογούνται πολλά αποσπάσματα για τη γυναίκα (σελ.75-82), τόσο αρνητικά, αφού η γυναίκα είναι υπεύθυνη μόνο για ό,τι συμβαίνει μέσα στο σπίτι ή ότι πρέπει να έχει φίλους μόνον τους φίλους του άντρα της ή ότι η γυναίκα είναι ανίκανη να κάμει το καλό κ.ά. ή θετικά, που έχουν σχέση με την υπακοή, την αρετή, την αγάπη στα παιδιά της και την αποκήρυξη από τότε της χρήσης βίας στις γυναίκες, π.χ. “Δεν πρέπει να νικούνται οι γυναίκες με τη δύναμη” λέει ο Πενθέας στο έργο *Βάκχαι* του Ευριπίδη (στ. 953, σελ. 83). Εννοίες όπως το δίκαιο και το άδικο, η ελευθερία και η σκλαβιά (αντίστιξη εννοιών και καταστάσεων), δικαιώματα και υποχρεώσεις ξένων, δίκη- τιμωρία- ανταπόδοση, δυστυχία, εκδίκηση, ελπίδα, εξουσία κ.ά. αναδεικνύουν στάσεις ζωής, αξίες και απαξίες, π.χ. “Και οι πιο σπουδαίοι και δυνατοί υποτάσσονται στην εξουσία” (Σοφοκλής, *Αίας*, στ. 669). Ο έρωτας απασχολεί τον άνθρωπο διαχρονικά, οπότε υπάρχει ένα ευρύ φάσμα γνωμικών για τον γλυκύπικρο έρωτα, για τη θεά Αφροδίτη, που εμπαιζει τους ανθρώπους, ή ότι και στον έρωτα πρέπει να υπάρχει μέτρο. Βέβαια, υπάρχει και η θετική συμβολή της Αφροδίτης, διότι από αυτή ως σύμβολο του έρωτα γεννήθηκαν τα πάντα, καθώς όλοι είμαστε απόγονοι του έρωτα πάνω στη γη, όπως γράφει ο Ευριπίδης στον *Ιππόλυτο*, στ. 448, σελ. 102). Σημαντική ήταν η ευγενική καταγωγή, η προτίμηση της ευτυχίας από τα πολλά αγαθά, η πίκρα αν στη συμφορά γελούν ή χαίρονται οι εχθροί μας ή ότι “Τα δώρα των εχθρών ούτε δώρα είναι ούτε ωφελούν” (Σοφοκλής *Αίας*, στ. 665, σελ. βιβλίου 109).

Ο θάνατος σε αντίστιξη με τη ζωή απασχολούν τη σκέψη των τριών ποιητών και αναδεικνύεται ο στοχασμός τους πάνω σε αυτό το σημαντικό θέμα, που μοιάζει με τον στοχασμό του σύγχρονου ανθρώπου, π.χ. “Δεν υπάρχει τίποτα πιο πολύτιμο από τη ζωή” (Ευριπίδης, *Άλχηστις*, τσ. 301, σελ. 111) ή ότι “Ο θάνατος είναι φοβερό κακό”, όπως γράφει ο Ευριπίδης στην *Ιφιγένεια την εν Αυλίδι* (στ. 1415, σελ. 114). Η σχέση ανθρώπου και θεού και η δύναμη των θεών αναδεικνύει τον στοχασμό του κάθε ποιητή για το θείο, διότι άλλη είναι η στάση και ο στοχασμός του Αισχύλου και του Σοφοκλή και διαφορετικός είναι στοχασμός του νεωτεριστή, του καινοτόμου Ευριπίδη στο θέμα των Θεών (σελ. 114-130), π.χ.

- * “Τι μπορούν να επιτελέσουν οι θνητοί, Δία, χωρίς εσένα;” (Αισχύλος, *Ικέτιδες*, στ. 822),
- * “Να προσπαθείς να νικάς με το κοντάρι, αλλά με τη βοήθεια πάντα των Θεών” (Σοφοκλής, *Αίας*, στ.764),
- * “Ω Θεοί! Γιατί καλώ τους θεούς; Και προηγουμένως που τους επικαλέστηκα δεν με άκουσαν” λέει η Εκάβη στις *Τρωάδες* του Ευριπίδη (στ. 1280).

Είναι αξιοσημείωτο ότι ο Ευριπίδης θέτει θέμα ισότητας μέσα από τη φωνή της τροφού, στη *Μήδεια*, π.χ. “Το καλύτερο είναι να ζεις με τους άλλους σαν ίσος” (Ευριπίδη *Μήδεια*, στ.122).

Ακόμα, παρατηρούμε ότι ανθολογούνται πολλά αποσπάσματα για το καλό και το κακό, για την καρτερία, για την κρίση- απόφαση- σκέψη, για τον λόγο, για το μέτρο και τη μεσότητα, για τη μοίρα και την τύχη, καθώς όλοι είναι υποταγμένοι στη μοίρα κατά τους τραγικούς ποιητές, π.χ. “Στον καλό λόγο με καλό λόγο να απαντάς” (Αισχύλος *Ικέτιδες*, στ. 512). Παρόντα είναι ο σεβασμός στους νεκρούς και το γήρας, η τιμή στη νίκη, η πειθαρχία στους νόμους, η υπεροχή του νου σε κάθε πράξη μας, π.χ. “Ο ασταθής νους είναι κακό χαρακτηριστικό” λέει ο Μενέλαος στην *Ιφιγένεια την εν Αυλίδι* του Ευριπίδη (στ. 334). Υπάρχουν αναφορές στα όνειρα, στο θράσος, στην πατριδα που είναι πάνω απ’ όλα, στον πλούτο, στη βία, στον πόλεμο και την ειρήνη, στη σχέση του πολίτη με την πόλη, στην προδοσία, στην υποκρισία, στον φθόνο, στη φιλαυτία, στη φιλία και τον φίλο, η φιλοξενία, όπου ο φιλοξενούμενος είναι θεϊκό σημάδι λέει η Ηλέκτρα στον Ορέστη (Σοφοκλής *Ηλέκτρα*, στ. 1266). Γίνεται μνεία τόσο στο φέμα και την αλήθεια, όπου το φέμα θεωρείται αρρώστια (Αισχύλος, *Προμηθεύς Δεσμώτης*, στ. 685) όσο και στην ψυχή, όπου ο Άδραστος στις *Ικέτιδες* του Ευριπίδη λέει τα εξής: “Αυτό μόνο δεν μπορούν οι άνθρωποι να αποκτήσουν ξανά όταν ξοδευτεί: την ανθρώπινη ψυχή τους” (στ. 775, σελ. 205).

Ακολουθούν διάφορες άλλες γνώμες από ποικίλα έργα των τραγικών ποιητών, όρκοι, ευχές και κατάρες, ικεσίες και παρακλήσεις, που είναι πολύ κοντά στις σύγχρονες, μόνον τα ονόματα των θεών αλλάζουν, καθώς στη θέση τους ακούγονται σημερινά ονόματα (Παναγία, Χριστός και διάφοροι Άγιοι), π.χ. “Για όνομα του θεού, πρέπει να με ακούσεις” (Σοφοκλής *Ηλέκτρα*, στ. 889).

Συνεπώς, ανθολογούνται πολλά γνωμικά για ποικίλες περιστάσεις, ευχές, παρακλήσεις, όρκοι και άλλα από τις συγγραφείς, που τα αποδίδουν σε εξαιρετική μετάφραση στα νεοελληνικά. Ακόμα, η όλη εικόνα του βιβλίου είναι προσεγμένη, με ευανάγνωστη γραμματοσειρά και τοποθέτηση- στήσιμο στη σελίδα από τις εκδόσεις Μεταίχμιο, που συμβάλλουν στην απολαυστική ανάγνωση και μελέτη. Πρόκειται για ένα βιβλίο- εργαλείο για την εκπαίδευση, τον Τύπο, τη Δικαιοσύνη, τον συγγραφέα και κάθε πνευματικό άνθρωπο. Η μετάφραση επικαιροποιεί τον στοχασμό των τριών τραγι-

κών ποιητών πάνω σε ποικίλα θέματα, σε συνοπτικό και απλό λόγο, και το όλο εγχείρημα είναι μια εξαιρετική προσφορά σε κάθε Έλληνα και Ελληνίδα που επιθυμεί να επικοινωνήσει με τον στοχασμό και τον αρχαίο πολιτισμό μας.

Αξίζουν πολλά συγχαρητήρια οι συγγραφείς Ίνα Αναγνωστοπούλου και Λία Μπουσούνη- Γκέσουρα για την υπεύθυνη και πολλαπλά χρήσιμη εργασία τους.

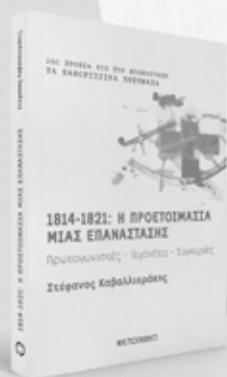
Συγχαρητήρια και στις εκδόσεις Μεταίχμιο, που αγκαλιάζει τέτοιες εργασίες και τις αναδεικνύει με τις προσεγμένες εκδόσεις του.

200 ΧΡΟΝΙΑ
~ΑΠΟ ΤΗΝ~
ΕΠΑΝΑΣΤΑΣΗ

Οι πρωταγωνιστές Τα καθοριστικά ζητήματα



Μια νέα ιστορική σειρά
που φιλοδοξεί να συνεισφέρει στη δημόσια ιστορία
και στον διάλογο για τον χαρακτήρα και τις μορφές
της Παλιγγενεσίας των Ελλήνων



Κυκλοφορούν
στις 26 Νοεμβρίου

Υπεύθυνος σειράς
Ιάκωβος Δ. Μιχαηλίδης

Γράφουν:
Θάνος Μ. Βερέμης, Στέφανος Καβαλλιεράκης,
Ιάκωβος Δ. Μιχαηλίδης, Αθανάσιος Συροπλάκης

metaixmio.gr

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ
Τα βιβλία της μνήμης

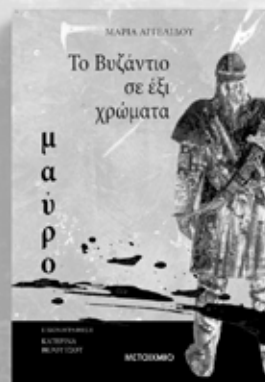
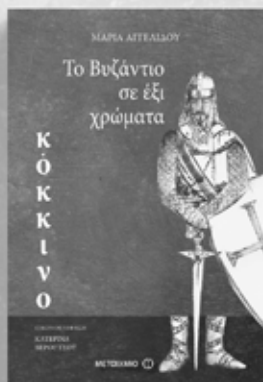


ΤΟ ΒΥΖΑΝΤΙΟ ΣΕ ΕΞΙ ΧΡΩΜΑΤΑ

Ιστορικά παραμύθια

από την πολυβραβευμένη συγγραφέα

Μαρία Αγγελίδου



Μόλις κυκλοφόρησε

ΥΠΟΨΗΦΙΟΓΙΑ ΤΟ ΒΡΑΒΕΙΟ 2020
ΑΓΙΟΥ ΤΩΝ ΚΥΚΛΩΝ ΤΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ
ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Μπείτε στον πολύχρωμο κόσμο του Βυζαντίου.

Σας περιμένουν σελίδες γεμάτες θαύματα, μυστήρια, τραγούδια,
γιορτές, μάχες, ιστορίες.

Η Μαρία Αγγελίδου συνδυάζει μοναδικά το βιβλίο γνώσεων με αυτό της μυθοπλασίας. Μέσα από μια αφήγηση υψηλής λογοτεχνικής αξίας η ιστορία προκύπτει ως καθρέφτης της πραγματικότητας και η ιστορική γνώση μεταμορφώνεται σε γοητευτικό παραμύθι.

metaixmio.gr

ΜΕΤΟΙΧΜΙΟ

Τα Βιβλία που θέλεις

