

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΕΜΦΥΛΕΣ
ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Vol.: 4 Issue: 1

Μάρτιος 2024

ISSN: 2732-8511

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education

Εκδόσεις Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού
© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού
Έτος έκδοσης: 2024
ISSN: 2732-8511



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Αργυροπούλου Μαρία, ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Αυγερινού Μαριάννα, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήμα Φιλολογίας ΑΠΘ

Γεωργάκαινας Χαράλαμπος, Centre Principal, Zhangjiagang IVY Experimental High School, Cambridge A-Level Centre

Γιαννίκας Αθανάσιος, Σύμβουλος του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Γκούσκου Ειρήνη, SFHEA, BA ECEDU (Hons.), QTS, MSc, MBA, PhD, Lecturer in Primary and Early Years Education Deputy Chief Editor Journal of Education in Museums, UCL Institute of Education, University College London

Ζυμπίδης Δημήτριος, Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Καλεσοπούλου Δέσποινα, Επίκουρη Καθηγήτρια Μουσειακής Αγωγής Τμήμα Αγωγής και Φροντίδας στην Πρώιμη Παιδική Ηλικία Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής

Καμηλάκη-Πολυμέρου Αικατερίνη, Ομότ. Ερευνήτρια, τ. Διευθύντρια του Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών, Μέλος της Εθνικής Επιτροπής Αθήνα 2021, Πρόεδρος της Επιτροπής Χειροτεχνίας του Υπουργείου Ανάπτυξης

Καπανάρης Αλέξανδρος, Δρ. Ψηφιακής Λαογραφίας, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Τμήματος Ιστορίας & Εθνολογίας, Μέλος Σ.Ε.Π. Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Κουτσονίκος Ιωάννης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

Μάργαρη Ζωή, Κύρια Ερευνήτρια, Κέντρον Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας - Ακαδημία Αθηνών

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια ΤΑΦΠΠΗ – Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Διευθύντρια του Εργαστηρίου Ψυχοπαιδαγωγικών Ερευνών στην Προσχολική Αγωγή

Μπούρας Χρήστος Ι., Πρύτανης Πανεπιστημίου Πατρών

Πλιόγκου Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών, Σχολή Κοινωνικών και Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Πουλάκη Ιουλία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Αιγαίου

Ραφαηλίδης Απόστολος, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

Τσάκωνας Ιωάννης, Αναπληρωτής Προϊστάμενος Βιβλιοθήκης & Κέντρου Πληροφόρησης Πανεπιστημίου Πατρών

Χατζηπαναγιώτου Παρασκευή, Assistant Professor, Ed. Management Director, Distance Education Unit, European University Cyprus

Χατζοπούλου Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών



ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαρία Αργυροπούλου ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Ευαγγελία Κανταρτζή, Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Γιώτα Παπαδημητρίου, Δρ. Ιστορίας, ΣΕΠ ΕΑΠ



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Περιεχόμενα

A. ΕΜΦΥΛΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Κυριακή Δεσποτάκη, Αναστάσιος Πέκης

Φτιάχνοντας έναν κόσμο ροζ και μπλε: Η κατάρριψη των έμφυλων στερεότυπων στην προσχολική ηλικία και εκπαίδευση.....σελ. 10

Μαρία Δροσινού Κορέα

Παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας: Η περίπτωση «έφηβης μητέρας» με νοητική αναπηρία και σεξουαλική κακοποίηση.....σελ. 19

Ανδρομάχη Μπούνα Βάιλα, Ουρανία Βαΐλου

Το παιχνίδι και οι δραστηριότητες ως μέσα αναπαραγωγής των έμφυλων στερεότυπων.....σελ. 31

Ανδριάννα Πατσιατζή, Δημήτρης Κόρακας

Έμφυλη προσέγγιση στο παιχνίδι και στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας.....σελ. 43

Τσέκου Αικατερίνη

Τα γυναικεία πρότυπα στο σχολικό βιβλίο Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου.....σελ. 51

Παρασκευή Δ. Αθανασοπούλου

Η ισότητα των φύλων μέσα από τη Δημιουργική γραφήσελ. 63

B. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

Maria Argyropoulou, Anna Christodoulaki, Ioulia Poulaki, Evi Chatzopoulou

Societal Snapshots: Navigating the Social Media and Tourist Motivationsσελ. 69

Αριστομένης Χατζήπαπας, Κωνσταντίνος Τηλιγάδης, Ελένη Ασημακοπούλου

“GIF-ITI” Εικαστική και Διδακτική Παρέμβαση.....σελ. 78

Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη

Λογοτεχνία για παιδιά, Ιστορία και ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι: Ένα παράδειγμασελ. 90

Φωτεινή Μαστρογιάννη

Η Ελληνική Αργυροχρυσοχοΐα από το 1940 έως σήμερα και η συμβολή της στην οικονομική ανάπτυξη.....σελ. 101

Ευαγγελία Κανταρτζή

Το βιβλίο του Χάρακα Ιστορία Νέας Ελλάδος, 1936.....σελ. 109

Απόστολος Πίκουλης

Η αξιοποίηση της μεθόδου «Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.....σελ. 125

Ευρύκλεια Γ. Καραγιαννίδου

Τοιχογραφίες.....σελ.136



Γεώργιος Βλάχος, Δήμητρα Παπαναστασίου, Ιωάννης Βιδάκης, Δημήτριος Γεωργαντάς

Η σπουδαιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης και ο ρόλος του εξωγενούς περιβάλλοντος στην οργανωτική και οικονομική ανάπτυξη των πολιτισμικών οντοτήτων: Η περίπτωση του Μουσείου «Μαστίχας Χίου» του Πολιτιστικού Ιδρύματος του Ομίλου Πειραιώς.....σελ. 145



Α. ΑΦΙΕΡΩΜΑ: ΕΜΦΥΛΕΣ ΤΑΥΤΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ



Φτιάχνοντας έναν κόσμο ροζ και μπλε: Η κατάρριψη των έμφυλων στερεότυπων στην προσχολική ηλικία και εκπαίδευση

Κυριακή Δεσποτάκη
Νηπιαγωγός, Μ.Α.
kdespotaki@hotmail.gr

Αναστάσιος Πέκης
Ε.Δι.Π., Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Κρήτης
anastasios.pekis@gmail.com

Περίληψη

Σε μία κοινωνία, που ήδη από το 1975 καθιέρωσε συνταγματικά την “Αρχή της Ισότητας των δύο φύλων”, καλούμαστε να διερωτηθούμε σε τι βαθμό εμείς οι ίδιοι, ως άνθρωποι, γονείς ή εκπαιδευτικοί, αποδεχόμαστε και προωθούμε την ισότιμη και ολόπλευρη ανάπτυξη των μικρών παιδιών, χωρίς την παρέμβαση των έμφυλων στερεότυπων στην καθημερινότητά τους. Πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες αποτυπώνουν και καταδεικνύουν, σε μεγάλο βαθμό, τις βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις, κοινωνικής προέλευσης και περιεχομένου, που ακολουθούν, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια από τη στιγμή της γέννησής τους. Το χρώμα που κυριαρχεί στα βρεφικά τους ρούχα, το είδος των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων με τα οποία τα παρακινούμε να ασχοληθούν, ακόμα και οι αντιλήψεις που σχετίζονται με την ανάπτυξή τους (π.χ. τα αγόρια είναι συνήθως πιο ζωηρά από τα κορίτσια ή τα κορίτσια εξελίσσονται και ωριμάζουν πιο γρήγορα από τα αγόρια) μας ωθούν, ηθελημένα ή μη, στο να διαμορφώνουμε τις απόψεις τους σχετικά με τα βασικά χαρακτηριστικά και το ρόλο που, απαρέγκλιτα, διαδραματίζουν οι άντρες και οι γυναίκες στην κοινωνία, με αποτέλεσμα, όταν καλούνται να βγουν σε αυτήν, κάνοντας τη διαφορά, να συναντούν εμπόδια και διακρίσεις. Αυτό που, επί της ουσίας, οφείλουμε να καλλιεργήσουμε στα μικρά παιδιά είναι η πεποίθηση ότι δεν υπάρχουν μόνο το ροζ και το μπλε, τα αυτοκινητάκια και οι κούκλες, το ποδόσφαιρο και το μπαλέτο στη σύγχρονη κοινωνία που ζούμε. Αντιθέτως, υπάρχουν χρώματα, παιχνίδια και δραστηριότητες που απευθύνονται σε όλους και όλες. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση και ερμηνεία της διαιώνισης των έμφυλων στερεότυπων που κατακλύζουν τη ζωή μας, από τη στιγμή που καθορίζεται το φύλο μας, και η παρουσίαση στρατηγικών και προτάσεων για την κατάρριψή τους στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον, δίνοντας έμφαση στην προσχολική ηλικία, όπου τίθενται καθοριστικές βάσεις για τις ιδέες, τις αντιλήψεις και τη συμπεριφορά των μικρών παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: Έμφυλα Στερεότυπα, Προσχολική Ηλικία, Οικογένεια, Προσχολική Εκπαίδευση.

1. Εισαγωγή

Οι έμφυλες αντιλήψεις και συμπεριφορές που έχουν διαμορφωθεί στα παιδιά προσχολικής ηλικίας και οι οποίες συντελούν στη διαιώνιση των στερεότυπων, ως προς το ρόλο των φύλων, έχουν απασχολήσει ευρύτατα την επιστημονική κοινότητα, μέσα από πολυάριθμες ερευνητικές μελέτες, καταλήγοντας στη διαπίστωση ότι το φύλο δεν καθορίζεται μόνο από γενετικούς παράγοντες, αλλά και από κοινωνικο-πολιτισμικούς. Πληθώρα ερευνών αντικατοπτρίζει την έκταση του ζητήματος των έμφυλων στερεότυπων που αναπαράγονται, αποδίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στους βασικούς θεσμούς κοινωνικοποίησης, όπως είναι η οικογένεια, το σχολείο, οι συνομήλικοι και τα Μ.Μ.Ε. (Μαραγκουδάκη, 2000; Κανταρτζή, 2003; Para, 2008).



Παρόλο που σήμερα πολλοί υποστηρίζουν την επίτευξη της εξίσωσης των δύο φύλων σε ικανοποιητικά επίπεδα, εν τέλει, η σύγχρονη πραγματικότητα σκιαγραφείται από διαφορετικές εικόνες, καθώς οι βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις, οι πάσης φύσεως προκαταλήψεις, τα στερεότυπα και οι πολυποίκιλες διακρίσεις που συνδέονται με τα φύλα, συνιστούν αποδεικτικά στοιχεία της υφιστάμενης κατάστασης.

Αντικείμενο της παρούσας μελέτης είναι η περιγραφική ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, αναφορικά με τις παραμέτρους που συντελούν στη διαίωνιση των έμφυλων στερεότυπων, καθώς και η παράθεση παιδαγωγικών προτάσεων και στρατηγικών διαχείρισης των έμφυλων ανισοτήτων, στο πλαίσιο της οικογενειακής και σχολικής καθημερινότητας.

2. Έμφυλοι αντικατοπτρισμοί των στερεότυπων των φύλων κατά την προσχολική ηλικία

Τις τελευταίες δεκαετίες, γίνεται προσπάθεια από πολλούς κλάδους του επιστημονικού κόσμου, όπως η κοινωνιολογία, η γενετική και η ψυχολογία, να διασαφηνιστούν οι τρόποι με τους οποίους διαμορφώνεται η ταυτότητα του φύλου. Κάποιες θεωρίες αναφέρουν ότι η συμπεριφορά των ανδρών και των γυναικών ανταποκρίνεται σε ένα μοντέλο που η ίδια η κοινωνία έχει καθορίσει για εκείνους (Lips, 2001), ενώ έρευνες που εστίασαν στις ουσιαστικές διαφορές που παρουσιάζουν τα άτομα του ίδιου φύλου, καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το περιβάλλον επιδρά καταλυτικά στη διαμόρφωσή του (Golombok & Rust, 1993). Με άλλα λόγια, το φύλο φαίνεται να καθορίζεται από το πολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ανήκει και ορίζει συγκεκριμένες συμπεριφορές, τόσο από τους άντρες όσο και από τις γυναίκες (Kruger, 1997). Τα στερεότυπα φύλου, σύμφωνα πάντα με αυτές τις θεωρίες, δεν είναι τίποτα άλλο πέρα από βαθιά ριζωμένες αντιλήψεις, σχετικά με τα χαρακτηριστικά του άντρα και της γυναίκας (Suter, 2006).

Φυσικά, δεν μπορούμε να μην ανατρέξουμε και σε παλαιότερες βιολογικές θεωρίες, σύμφωνα με τις οποίες, το φύλο μας καθορίζεται πριν από τη γέννησή μας και αντικατοπτρίζεται σε εσωτερικά και εξωτερικά χαρακτηριστικά μας, όπως τα χρωμοσώματα, τις ορμόνες, το αναπαραγωγικό σύστημα και τα γεννητικά όργανα (Shaffer, 1989). Τα τελευταία στοιχεία ερευνητικών μελετών καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η ταυτότητα του φύλου αποτελεί συνάρτηση βιολογικών, αλλά και περιβαλλοντικών παραγόντων (Iervolino, Hines, Golombok, Rust, & Plomin, 2005).

Μελετώντας τη διεθνή αρθρογραφία διαπιστώνεται ότι, ενώ υπάρχει εκτενής αναφορά σχετικά με τους φορείς που συμβάλλουν στη διαμόρφωση των έμφυλων στερεοτύπων, δεν έχει ερευνηθεί αρκετά το κομμάτι του αντικατοπτρισμού των έμφυλων στερεοτύπων στην προσχολική ηλικία γενικότερα. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, τα παιδιά αποκτούν στερεότυπα φύλου από μικρή ηλικία. Μία μελέτη που διεξήχθη στην Αμερική έδειξε ότι τα βρέφη από τους πρώτους δέκα μήνες αποκτούν στερεότυπα φύλου. Πιο συγκεκριμένα, οι ερευνητές εστίασαν στο γεγονός ότι σε αυτή την ηλικία πολλά παιδιά έχουν τη δυνατότητα να διακρίνουν κατηγορίες σχετικές με το φύλο (Levy & Haaf, 1994).

Σε ηλικία από 12 έως 24 μηνών, φαίνεται να εμφανίζουν προτιμήσεις για παιχνίδια με στερεότυπα φύλου (Serbin, Poulin-Dubois, Colburne, Sen, & Eichstedt, 2001), ενώ μεταξύ τριών και τεσσάρων ετών παρατηρείται η δημιουργία των πρώτων προκαταλήψεων που σχετίζονται με το φύλο (Aboud, 1989). Σε όλα αυτά συμβάλλει μία σειρά από κοινωνικοπολιτικές αντιλήψεις που υιοθετούνται από τα παιδιά, με βάση το πλαίσιο μέσα στο οποίο μεγαλώνουν. Τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας, σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σχετικά με τα παιχνίδια με τα οποία προτιμούν να ασχοληθούν, φάνηκε



ότι τα αγόρια τείνουν να παίζουν περισσότερο με παιχνίδια που είναι, κατ' αυτά, περισσότερο αρρενωπά, ενώ το κριτήριο της επιλογής τους είναι συνήθως αυτό που εμπειρικά γνωρίζουν (για παράδειγμα τα παιχνίδια που παίζουν στο σπίτι) ή το χρώμα (Cherney & Dempsey, 2010).

Η προσχολική ηλικία θεωρείται, αναμφίβολα, μία σημαντική και συνάμα κρίσιμη περίοδος για τη δόμηση της ταυτότητας των μικρών παιδιών και της διαμόρφωσης μίας θετικής εικόνας για τον εαυτό τους. Η έννοια της ταυτότητας αντικατοπτρίζει τη διάσταση της θετικής εικόνας που έχουν τα μικρά παιδιά για τον εαυτό τους ως πρόσωπα και τη διάσταση της αυτοαξίας τους σε σχέση με τους άλλους. Η διαμόρφωση της ταυτότητας θεωρείται ως μία προσωπική διαδρομή του κάθε ατόμου και περιλαμβάνει όλες τις διαστάσεις του εαυτού που καθιστούν ένα άτομο μοναδικό και διαφορετικό από τους υπόλοιπους (Brewer, 2001).

Η έννοια της ταυτότητας συνιστά μία αμφίπλευρη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά εντάσσονται στην κοινωνία και, ταυτόχρονα, διαφοροποιούνται ως ξεχωριστά άτομα με μοναδικά προσωπικά χαρακτηριστικά (Cole & Cole, 2001; Thompson & Armato, 2012). Η ταυτότητα καλλιεργείται από τη στιγμή της γέννησης των παιδιών και ολοκληρώνεται σχεδόν με την περίοδο της εφηβείας. Η αίσθηση και η συνειδητοποίηση της έννοιας του εαυτού συνδέεται άρρηκτα με ποικίλους παράγοντες οι οποίοι διαμορφώνουν την ταυτότητα και επιδρούν στην ανάπτυξη των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας των παιδιών (Cole & Cole, 2001).

Οι βιολογικές, συναισθηματικές, κοινωνικές, γνωστικές και περιβαλλοντικές αλλαγές που βιώνουν τα παιδιά προσχολικής ηλικίας επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό τις διαδικασίες κατάκτησης και απόκτησης της προσωπικής και κοινωνικής τους ταυτότητας. Από την πρώιμη παιδική ηλικία, τα μικρά παιδιά παρουσιάζουν και εκδηλώνουν εμφανείς προβληματισμούς για τον εαυτό τους και για τα χαρακτηριστικά που προσδιορίζουν το φάσμα των νέων ρόλων και κανόνων που συναντούν στην τρέχουσα ηλικιακή περίοδο (Mac Naughton, 2000; Josephidou & Bolshaw, 2020).

Έτσι, τα παιδιά της νηπιακής ηλικίας αποκτούν μία αίσθηση του ρόλου του φύλου τους και της εθνικής/φυλετικής τους ταυτότητας μέσα από την κοινωνικοποίηση και τη διαμόρφωση της προσωπικότητας, αφομοιώνοντας πρότυπα, αξίες και ιδανικά και μαθαίνοντας τι είναι κοινωνικά επιθυμητό και τι όχι (Νόβα-Καλτσούνη, 2008). Η διεργασία μέσω της οποίας το παιδί δομεί την ταυτότητά του είναι μία διαδικασία με θεμελιώδη ρόλο και μείζονος σημασίας καθώς αποτελεί σημαντικό στοιχείο της ανάπτυξης κοινωνικών ικανοτήτων, της αίσθησης του εαυτού και της προσωπικότητας του.

Η συνειδητοποίηση του βιολογικού και κοινωνικού φύλου συντελείται μέσα από τη διαδικασία της κοινωνικοποίησης και συνεχίζεται με κάθε συναναστροφή που έχουν τα μικρά παιδιά με άλλα μέλη της κοινωνίας τους. Έτσι, αγόρια και κορίτσια, προετοιμάζονται από πολύ νωρίς να αποδέχονται τα πρότυπα του ρόλου των φύλων και να συμπεριφέρονται με διαφορετικούς και προκαθορισμένους ρόλους (Francis & Skelton, 2001). Η κατανόηση των διαφορών του φύλου και η σημαντικότητα της ταυτότητας του φύλου στην μετέπειτα εξέλιξη και ανάπτυξη των παιδιών, όπως αναδεικνύεται από τη βιβλιογραφία (Μαραγκουδάκη, 2007; Νόβα-Καλτσούνη, 2008) έχει μελετηθεί στη βάση ποικίλων θεωρητικών σχημάτων και προσεγγίσεων (βιολογική θεωρία, ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, θεωρία της κοινωνικής μάθησης, αναπτυξιακή γνωστική θεωρία, θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης).

Ένα ζωτικής σημασίας ερώτημα που απασχόλησε και απασχολεί ακόμη την ερευνητική κοινότητα είναι αν η φύση ή το περιβάλλον διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην απόκτηση κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας. Αρκετές ερευνητικές μελέτες καθιστούν και



αναγνωρίζουν ως αναγκαία συνθήκη τη μύηση στο ρόλο των φύλων μέσα από τις επιρροές και τις αντίστοιχες επιδράσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος, της παρέας των συνομήλικων, του σχολικού περιβάλλοντος, της κοινότητας των Μ.Μ.Ε. κ.ά. (Μαραγκουδάκη, 2000; Κανταρτζή, 2003; Δεληγιάννη, Κουϊμτζή, Ζιώγου-Καραστεργίου, & Φρόση, 2008; Para, 2008; Schwartz, Luycx, & Vignoles, 2011).

3. Ο ρόλος της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας στην αναπαραγωγή των έμφυλων στερεότυπων

Αναγνωρίζοντας τη σημασία και την αξία της κοινωνικοποίησης στην προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη των μικρών παιδιών, η οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία, όπως διαφαίνεται από τη βιβλιογραφία (Cole & Cole, 2001; Νόβα-Καλτσούνη, 2008; Kollmayer, Schober, & Spiel, 2018), αποτελούν μείζονος σημασίας διαστάσεις που συν-διαμορφώνουν την προσωπική και κοινωνική ταυτότητα αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη των παιδιών στην ηλικιακή αυτή περίοδο. Ποιος είναι, όμως, ο ρόλος της οικογένειας, του σχολείου και της κοινωνίας; Πώς διασυνδέονται αυτές οι παράμετροι με την απόκτηση της κοινωνικής και προσωπικής ταυτότητας των μικρών παιδιών;

Η οικογένεια είναι ο πρώτος και κυριότερος φορέας κοινωνικοποίησης στη ζωή του ατόμου. Μέσα στο σύνολό της αποδίδονται διαφορετικά πρότυπα στα μέλη και μεταδίδονται στα παιδιά οι απόψεις των γονέων τους σχετικά με το ρόλο και τη συμπεριφορά τους στην κοινωνία (McHale, Crouter, & Tucker, 1999). Οι γονείς, πολλές φορές, θέλοντας το παιδί τους να γίνει κοινωνικά αποδεκτό, διαμορφώνουν τέτοιους κανόνες στο εσωτερικό της οικογένειας, ώστε να συμβαδίζουν με τους κανόνες της κοινωνίας, γενικά, αλλά και σε σχέση με τη συμπεριφορά που αυτή επιτάσσει για το κάθε φύλο (Crick, 1997), ενώ και οι ίδιοι αποτελούν πρότυπα μίμησης της συμπεριφοράς των δύο φύλων (Leaper, 2002). Εκτός από τους γονείς, μελέτες δείχνουν ότι και τα αδέρφια επιδρούν καθοριστικά στη δημιουργία στερεοτύπων σχετικών με το φύλο (Rust, Golombok, Hines, Johnston, & Golding, 2000).

Εκτός από την οικογένεια, όμως, φαίνεται πως και το σχολείο γενικότερα, μέσα από τις εμπειρίες που παρέχει σε αγόρια και κορίτσια, επηρεάζει την ταυτότητα του φύλου τους. Πέρα από το ότι ενδέχεται να δίνονται διαφορετικές ευκαιρίες μάθησης, ανατροφοδότησης και προτροπής για καλλιέργεια συγκεκριμένων δεξιοτήτων, οι εκπαιδευτικοί συχνά παρουσιάζουν μέσα στην τάξη εκπαιδευτικό υλικό που προωθεί στερεότυπες συμπεριφορές φύλου με αποτέλεσμα τα παιδιά να εσωτερικεύουν προκαταλήψεις σχετικά με το φύλο τους και ενδόμυχα να τις υιοθετούν ως δικές τους προτιμήσεις και συμπεριφορές (Bigler, Hayes, & Hamilton, 2013). Συχνά, οι εκπαιδευτικοί άθελά τους δημιουργούν πρότυπα συμπεριφοράς βασισμένα στο φύλο, λόγου χάρη προσδοκούν από τα κορίτσια να είναι πιο ευγενικά, ενώ αποδίδουν την αδιαφορία των αγοριών στη φύση τους. Επιπλέον, πολλές φορές τα κορίτσια επιβραβεύονται για τα αποτελέσματα που οφείλονται στην προσπάθειά τους, ενώ τα αγόρια αναμένεται να στηρίζονται, κυρίως, στο ταλέντο τους. Κάποιες φορές, η αδυναμία επίτευξης των στόχων των αγοριών αποδίδεται στη μη επαρκή εκμετάλλευση της διανοητικής τους ικανότητας (Molla, 2016). Ακόμα και ο τρόπος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών διαφορετικού φύλου μπορεί να λάβει ποικίλες μορφές. Για παράδειγμα, η αλληλεπίδραση μεταξύ του δασκάλου και των αγοριών μπορεί να λαμβάνει τη μορφή πρόκλησης, ενώ αντίστοιχα στα κορίτσια κυριαρχούν ο έπαινος και τα εποικοδομητικά σχόλια (Stromquist, 2007).

Η προσχολική ηλικία είναι μία σημαντική περίοδος όπου η μετάβαση των μικρών παιδιών στο νηπιαγωγείο αντικατοπτρίζει τα μοτίβα συμπεριφοράς που θεωρούνται



κοινωνικά αποδεκτά για το φύλο τους. Έχοντας ως αφετηρία τη συμβολή του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της ταυτότητας του φύλου των μικρών παιδιών και συγκλίνοντας στη διαπίστωση ότι τα παιδιά από πολύ νωρίς αποκτούν επίγνωση των στερεότυπων του φύλου τους, διαπιστώνεται μέσα από τα πορίσματα ανάλογων μελετών (Raine & Rust, 1999; Chick, Heilman-Houser, & Hunter, 2002; Μαραγκουδάκη, 2007; Aina & Cameron, 2011; Κοτρωνίδου, 2012; Kollmayer, Schober, & Spiel, 2018) και επιβεβαιώνεται, αντίστοιχα, η αναπαραγωγή και διατήρηση των έμφυλων στερεότυπων στο σχολικό περιβάλλον με άμεσο ή έμμεσο τρόπο.

Οι διδακτικές πρακτικές των νηπιαγωγών, η χρήση παιδαγωγικού υλικού βάσει φυλετικών στερεότυπων, η διαφοροποίηση των παιδαγωγικών δραστηριοτήτων αναλόγως του φύλου, η λεκτική και μη λεκτική επικοινωνία, οι αλληλεπιδράσεις νηπιαγωγών και παιδιών, η οργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος βάσει των αντιλήψεων των νηπιαγωγών κ.ά. είναι ελάχιστες από τις πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας μέσω των οποίων αντανακλάται αρκετές φορές η στερεοτυπική δόμηση της καθημερινότητας και της ρουτίνας της «μικρής κοινωνίας» του νηπιαγωγείου (Κοτρωνίδου, 2012; Culhane & Bazeley, 2019; Saramourtsi, Zafiri, & Pliogou, 2020).

Μέσα σε ένα σχολικό περιβάλλον, εκτός από τους εκπαιδευτικούς, συμβάλλουν και οι (συμ)μαθητές στη διαφοροποίηση της συμπεριφοράς βάσει του φύλου, κυρίως, όταν οι ίδιοι μιμούνται συμπεριφορές προερχόμενες από παραδοσιακά στερεότυπα που αποκομίζουν από την οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικό τους πλαίσιο ή τα Μ.Μ.Ε. Επιπρόσθετα, ακόμα και οι αντιπαραθέσεις μεταξύ ομήλικων μπορούν να περιέχουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, όπως για παράδειγμα οι υποδείξεις σχετικά με το μήκος των μαλλιών, τα ρούχα ή τη συμπεριφορά που δεν αρμόζει σε αγόρια/κορίτσια (Molla, 2016).

Τέλος, οι σχολικές τάξεις στην προσχολική εκπαίδευση κατακλύζονται από παιχνίδια που επιλέγονται αυθόρμητα από αγόρια και κορίτσια, βασισμένα στις προκαταλήψεις και τα παραδείγματα που μεταφέρουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Σπάνια, θα δούμε την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού ένα αγόρι να ασχοληθεί με κάποιο παζλ ή ένα παραμύθι που να αναφέρεται σε πριγκίπισσες, ενώ αντίστοιχα τα κορίτσια ίσως να μη δείξουν κάποια προθυμία να παίξουν με αυτοκίνητα. Οι γωνιές της αίθουσας και τα μαθησιακά κέντρα περιλαμβάνουν, ως επί το πλείστον, αντικείμενα που στο μυαλό των παιδιών μπορεί να συνδέονται με ένα συγκεκριμένο φύλο (για παράδειγμα η εργαλειοθήκη ή το κουκλόσπιτο), ενώ ακόμα και στη γωνιά της μεταμφίεσης δύσκολα θα δούμε κάποιο παιδί να υποδύεται έναν ρόλο του αντίθετου φύλου, καθώς ενδεχομένως να αποτελέσει αντικείμενο χλευασμού από τους συμμαθητές του.

4. Προκλήσεις - Προτάσεις για την ενδυνάμωση της ισότητας των δύο φύλων

Η δυναμική διαδικασία του σχηματισμού ταυτότητας και της έμφυλης κοινωνικοποίησης σφυρηλατείται, σήμερα, από ποικίλους κοινωνικούς θεσμούς με προεξάρχοντες το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Η αναπαραγωγή έμφυλων νοημάτων στο προσκήνιο του 21^{ου} αιώνα είναι μία πρόκληση και, συνάμα, μία προτροπή για την κατάρριψη των μύθων και των στερεότυπων αλλά και για την επανεξέταση και διαπραγμάτευση της διάστασης των έμφυλων ταυτοτήτων, διασφαλίζοντας τα παιδαγωγικά εκείνα κριτήρια που θα αποτρέψουν πιθανά λάθη, παρερμηνείες ή λανθασμένες συμπεριφορές.

Οι οικογενειακές αξίες, αντιλήψεις και προσωπικές πεποιθήσεις των γονέων και οι εκπαιδευτικές πρακτικές των εκπαιδευτικών της προσχολικής εκπαίδευσης δύνανται να



διαγωνίσουν τα έμφυλα στερεότυπα ή να τα παρεμποδίσουν. Καθιστώντας επιτακτική την ανάγκη σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ισότητας των φύλων, είναι σημαντική η ενεργοποίηση και η αναδιάρθρωση μίας σειράς αξιών στην εκπαίδευση που να εμπνέει τα παιδιά, ανεξαρτήτως φύλου, να ονειρεύονται έναν κόσμο που στηρίζεται στις αξίες της ισότητας, της διαφορετικότητας και του δημοκρατικού πολίτη. Καλές πρακτικές που θα μπορούσαν να συνεισφέρουν στην ισότητα των φύλων και στην ίση μεταχείριση όλων των παιδιών θα μπορούσαν να είναι οι εξής:

- Άνοιγμα του εύρους των δραστηριοτήτων στο ημερήσιο πρόγραμμα του σχολείου για όλα τα παιδιά.
- Ενσωμάτωση της διάστασης του φύλου σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για την προσχολική εκπαίδευση.
- Εκπαίδευση, επιστημονική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
- Σχεδιασμός και υλοποίηση σχεδίων δράσης (project), διερευνήσεων και προγραμμάτων μικρής χρονικής διάρκειας/κλίμακας, αξιολόγηση και ανασχεδιασμός τους.
- Ενεργός συμμετοχή των γονέων στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου.
- Εμπλουτισμός της ταύτισης των μικρών παιδιών με πρότυπα των δύο φύλων σε κάθε πτυχή και διάσταση του ημερήσιου προγράμματος του νηπιαγωγείου.
- Ενίσχυση και ενθάρρυνση της συνεργασίας, της αλληλεγγύης, του αλληλοσεβασμού σε μεικτές ομάδες παιδιών.
- Αποφυγή της στερεότυπης ενασχόλησης των παιδιών με αγορίστικα-κοριτσίστικα παιχνίδια.
- Εμπλουτισμός της γωνιάς της βιβλιοθήκης με σύγχρονα παραμύθια-ιστορίες που αναχαιτίζουν τα έμφυλα στερεότυπα.
- Παροχή ίσων ευκαιριών σε αγόρια και κορίτσια υπό το πρίσμα της προσωπικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης στο πλαίσιο της καθημερινότητας του νηπιαγωγείου.
- Αναστοχασμός και αναθεώρηση των διδακτικών πρακτικών-μεθόδων-προσεγγίσεων των νηπιαγωγών ώστε να παρέχεται μια ισότιμη εκπαίδευση και μάθηση για όλα τα παιδιά.
- Αναδιοργάνωση του μαθησιακού περιβάλλοντος της τάξης του νηπιαγωγείου με γωνιές και μαθησιακά κέντρα που απευθύνονται στα δύο φύλα.
- Χρήση και αξιοποίηση παιδαγωγικού υλικού που να έλκει από κοινού το ενδιαφέρον των δύο φύλων.
- Ενθάρρυνση της ισότιμης συμμετοχής όλων των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία του νηπιαγωγείου.
- Δομημένες παρεμβάσεις από τον/την νηπιαγωγό προκειμένου το πνεύμα της ισότητας να διαπερνά όλες τις πτυχές της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας.
- Ένταξη ειδικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων στο νηπιαγωγείο για την απάλειψη της αναπαραγωγής έμφυλων στερεότυπων.
- Ενημερωτικές δράσεις για γονείς και εκπαιδευτικούς με τη στήριξη/συνδρομή της ακαδημαϊκής κοινότητας.
- Μεθοδευμένη και συστηματική υποστήριξη από ειδικούς φορείς.
- Συνειδητοποίηση ότι η διαφορετικότητα δε συνιστά απειλή αλλά πηγή διαμόρφωσης δημοκρατικών και ανθρωπιστικών συμπεριφορών.



5. Αντί επιλόγου

Σήμερα, γίνεται αντιληπτό ότι οι φορείς κοινωνικοποίησης στη ζωή μας μπορεί να αποτελέσουν ταυτόχρονα φορείς αναπαραγωγής έμφυλων στερεοτύπων. Μία διάκριση που εφαρμόζεται στα παιδιά, ηθελημένα ή μη, από τη στιγμή της γέννησής τους, όταν οι γονείς επιλέγουν τα χρώματα που θα κυριαρχούν στα ρούχα, στα αντικείμενα που τα συνοδεύουν, ή στο δωμάτιό τους. Σε μεταγενέστερο χρόνο, συναντάται στο είδος των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων με τα οποία τα παροτρύνει ο γονέας ή ο εκπαιδευτικός να ασχοληθεί, ενώ, ταυτόχρονα, ταυτίζεται και με συμπεριφορές και επιδόσεις στο σχολείο.

Αρκεί να διερωτηθούμε κι εμείς οι ίδιοι πόσες φορές ταύτισαμε το μπλε χρώμα στα ρούχα και το δωμάτιο, τα αυτοκίνητα ή τα οικοδομικά εργαλεία, δραστηριότητες, όπως το ποδόσφαιρο ή οι πολεμικές τέχνες με τα αγόρια, ενώ αντίστοιχα το ροζ χρώμα, οι κούκλες, τα κουζινικά και το μπαλέτο με τα κορίτσια (Pomerleau, Bolduc, Malcuit, & Cossette, 1990). Επιπλέον, όπως είδαμε, τυπικές συμπεριφορές παιδιών αποδίδονται περισσότερο στο ένα ή στο άλλο φύλο (ζωηρά αγόρια, μελετηρά κορίτσια) (Fagot, 1978), ενώ μέχρι και ορισμένες παιδικές σειρές είναι δομημένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να απευθύνονται κατά βάση σε ένα από τα δύο φύλα (οι σειρές που προτιμώνται από αγόρια έχουν πιο σκούρα χρώματα και περισσότερη βία, ενώ εκείνες που προτιμούν τα κορίτσια έχουν ανοιχτόχρωμες φιγούρες και φόντο).

Παρόλα αυτά, πλέον, διαπιστώνεται, εν μέρει, πως αυτές οι αντιλήψεις παρουσιάζουν μειωτική τάση τα τελευταία χρόνια. Είναι ενθαρρυντικό να ειπωθεί ότι υπάρχουν εκπαιδευτικοί και οικογένειες που παροτρύνουν τα παιδιά να χρησιμοποιούν όλα τα χρώματα και όλα τα παιχνίδια και να ασχολούνται με όποια δραστηριότητα επιθυμούν, μεγαλώνοντας, έτσι, δυναμικούς, ακαταπίεστους ενήλικες, χωρίς ταμπού και προκαταλήψεις, σε έναν κόσμο που δεν είναι φτιαγμένος μόνο από ροζ ή από μπλε, αλλά περιλαμβάνει μία ολόκληρη παλέτα χρωμάτων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aboud, F. E. (1989). *Children and prejudice*. New York: Basil Blackwell.
- Aina, O. E., & Cameron, P. A. (2011). Why does gender matter? Counteracting stereotypes with young children. *Dimension of Early Childhood*, 39(3), 11-20.
- Bigler, R., Hayes, A., & Hamilton, V. M. (2013). The role of schools in the early socialization of gender differences. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. 1-5.
- Brewer, M. (2001). The many faces of social identity: Implications for political psychology. *Political Psychology*, 22(1), 115-125.
- Cherney, I. D., & Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational Psychology*, 30(6), 651-669. Retrieved from Doi: 10.1080/01443410.2010.498416.
- Chick, K.A., Heilman-Houser, R.A., & Hunter, M. W. (2002). The impact of child care on gender role development and gender stereotypes. *Early Childhood Education Journal*, 29(3), 149-154.
- Cole, M., & Cole, S. R. (2001). *The development of children*. New York, NY: Worth Publishers Inc.
- Crick, N. (1997). Engagement in gender normative versus nonnormative forms of aggression: links to social- psychological adjustment. *Developmental Psychology*, 33(4), 610-617.



- Culhane, L., & Bazeley, A. (2019). *Gender stereotypes in early childhood*. UK: The Fawcett Society. Ανακτήθηκε από <https://www.fawcettsociety.org.uk/Handlers/Download.ashx?IDMF=e8096848-cbdb4e16-8713-ee0dad3dccc5>
- Fagot, B.I. (1978). The influence of sex of child on parent reaction to toddler children. *Child Development, 49*(2), 459–465. Retrieved from 10.2307/1128711
- Francis, B., & Skelton, C. (2001). *Investigating gender: Contemporary perspectives in education*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Golombok, S., & Rust, J. (1993). The measurement of gender-role behavior in pre-school children: A research note. *Journal of child psychology and psychiatry, 34*(5), 805-811. Retrieved from 10.1111/j.1469-7610.1993.tb01072.x
- Iervolino, A. C., Hines, M., Golombok, S., Rust, J., & Plomin, R. (2005). Genetic and environmental influences on sex-typed behavior during the preschool years. *Child development, 76*(4), 826-840.
- Josephidou, J., & Bolshaw, P. (2020). *Understanding gender and early childhood. An introduction to the key debates*. New York, NY: Routledge.
- Kollmayer, M., Schober, B., & Spiel, C. (2018). Gender stereotypes in education: Development, consequences, and interventions. *European Journal of Developmental Psychology, 15*(4), 361-377. Retrieved from 10.1080/17405629.2016.1193483
- Kruger, R. L. M. (1997). *The influence of gender stereotypes and roles on managerial performance of women education leaders* (Unpublished Master's Thesis). Bloemfontein, South Africa: University of the Free State.
- Leaper, C. (2002). Parenting girls and boys. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: children and parenting*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 189-226.
- Levy, G. D., & Haaf, R. A. (1994). Detection of gender-related categories by 10-month-old infants. *Infant Behavior & Development, 17*(4), 457–459. Retrieved from 10.1016/01636383(94)90037-X
- Lips, H. M. (2001). *Sex and Gender. An introduction*. Mountain view, California: Mayfield Publishing Company.
- MacNaughton, G. (2000). *Rethinking gender in early childhood education*. London, UK: Paul Chapman Publishing Ltd.
- McHale, S. M., Crouter, A. C., & Tucker, C. J. (1999). Family context and gender role socialization in middle childhood. Comparing girls to boys and sisters to brothers. *Child development, 70*(4), 990-1004.
- Molla, E. (2016). The role of school in gender socialization. *European Journal of Educational Sciences 3*(1), 1-7.
- Para, A. E. (2008). The role of social support in identity formation: A literature review. *Graduate Journal of Counseling Psychology, 1*(1), 1-9.
- Pomerleau, A., Bolduc, D., Malcuit, G., & Cossette, L. (1990). Pink or blue: Environmental gender stereotypes in the first two years of life. *Sex roles, 22*(5-6), 359-367. Retrieved from 10.1007/BF00288339
- Rainey, A. B., & Rust, J. O. (1999). Reducing gender stereotyping in kindergartens. *Early Child Development and Care, 150*(1), 33-42.



- Rust, J., Golombok, S., Hines, M., Johnston, K., & Golding, J. (2000). The role of brothers and sisters in the gender development of preschool children. *Journal of Experimental Child Psychology*, 77(4), 292-303.
- Saramourtsi, E., Zafiri, M., & Pliogou, V. (2020). Gender stereotypes in children's play, prosocial and aggressive behavior in the kindergarten class: The kindergarten teachers' stance. *Universal Journal of Educational Research*, 8(12A), 7992-8009.
- Schwartz, S., Luyckx, K., & Vignoles, V. (2011). *Handbook of identity theory and research*. New York: Springer.
- Serbin, L. A., Poulin-Dubois, D., Colburne, K. A., Sen, M. G., & Eichstedt, J. A. (2001). Gender stereotyping in infancy: Visual preferences for and knowledge of gender-stereotyped toys in the second year. *International journal of behavioral development*, 25(1), 7-15. Retrieved from Doi: 10.1080/01650250042000078
- Shaffer, D. R. (1989). *Developmental psychology: childhood and adolescence* (2nd ed.). Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Stromquist, N. P. (2007). *The gender socialization process in schools: a cross-national comparison*. Ανακτήθηκε από <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.474.3306&rep=rep1&type=pdf>
- Suter, C. (2006). *Trends in gender segregation by field of work in higher education*. Paris, France: OECD.
- Thompson, M. E., & Armato, M. (2012). *Investigating gender. Developing a feminist sociological imagination*. UK: Politypress.
- Δεληγιάννη-Κουϊμτζή, Β., Ζιώγου-Καραστεργίου, Σ., & Φρόση, Λ. (2008). *Φύλο και εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ελλάδα: Προωθώντας παρεμβάσεις για την ισότητα των φύλων στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδης.
- Κοτρωνίδου, Ι. (2012). Παιδαγωγικές πρακτικές και ταυτότητες φύλου στο νηπιαγωγείο Εισήγηση. Στο 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής, Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/66_kotronidou_iwanna.pdf
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2000). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων: Παιδικά αναγνώσματα στο νηπιαγωγείο*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (2007). *Εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Βιβλίο για τις/τους νηπιαγωγούς*. Ιωάννινα: Τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής Ψυχολογίας. Ανακτήθηκε από <http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/5039/1447.pdf>
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2008). *Η ανάπτυξη του παιδιού στο κοινωνικό περιβάλλον*. Πάτρα: Ε.Α.Π.



Παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας: Η περίπτωση «έφηβης μητέρας» με νοητική αναπηρία και σεξουαλική κακοποίηση

Μαρία Δροσινού Κορέα

Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

drossinou@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη επιχειρεί να αναδείξει την προοπτική από τη συνάντηση του τρίπτυχου εννοιών που αναφέρονται στο φύλο, στην αναπηρία και τη σεξουαλικότητα εντός και εκτός της οικογένειας. Τα αφηγήματα εκπαίδευσης στον κινηματογράφο επιχειρούν να κατανοήσουν την ταυτότητα που δηλώνεται μέσω της διδασκαλίας κοινωνικών δεξιοτήτων σε παιδιά και νέους με ιδιαιτερότητες, με ορισμένες ταινίες παρατηρώντας τη δυνατότητα εφαρμογής της παιδαγωγικής μεθοδολογίας παρατήρησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, διατρέχοντας ατομικές ιστορίες ανθρώπων σε εκτεταμένες χρονικές περιόδους της ζωής τους. Η μελέτη μας, λοιπόν επικεντρώνεται σε ορισμένη περίπτωση έφηβης με νοητική αναπηρία που έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση από τον πατέρα της. Η μητέρα της, την αποκαλούσε με το παρατσούκλι, «Μονάκριβη», “Precious”, επειδή είχε μοναδικά «κρυφά» ταλέντα, τα οποία σιωπηρά αναγνώριζε αλλά και επικροτούσε, όταν συναινούσε με τις σεξουαλικές συνευρέσεις της κόρης της με τον σύζυγο και πατέρα. Προκειμένου να κατανοηθεί η παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας της δεκαεξάχρονης μαθήτριας που φοιτά σε ειδικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καθώς και η αναγκαιότητα εφαρμογής του προγράμματος παρεμβάσεων [Π] ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης [ΕΑΕ] χρησιμοποιήθηκε το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Με βάση αυτό το σκεπτικό, διερευνήθηκαν οι θετικές πτυχές της νοητικής αναπηρίας στη νεαρή προσεγγίζοντας την παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Ακόμη εξετάστηκε η «ελλειμματική» παιδαγωγική κουλτούρα αναφορικά με τη νοηματοδότηση της σεξουαλικής κακοποίησης και την προβλεψιμότητα στη συμπεριφορά των παιδιών και των νέων. Συμπερασματικά, η παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας [Α] συσχετίζεται με την οικογένεια και με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, τη θέση του ατόμου με νοητική αναπηρία στη σχολική τάξη, την κατανόηση των κανόνων που διέπουν την ένταξη στην παρέα των συνομηλίκων ακόμη και αν έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση, αλλά και σε οποιαδήποτε άλλη ομάδα. Η στοχευμένη, ατομική δομημένη διαφοροποιημένη διδασκαλία ένταξης προσφέρεται στην εκπαίδευση των κοινωνικών συναλλαγών του, παρωθώντας το άτομο να αναλάβει ενεργούς ρόλους για τη ζωή του.

Λέξεις-κλειδιά: Εκπαίδευση, Γυναίκα, Νοητική Αναπηρία, Σεξουαλική Κακοποίηση, Κινηματογράφος.

1. Εισαγωγή

Το τρίπτυχο των εννοιών φύλο, αναπηρία και σεξουαλικότητα εξετάζονται στο αφήγημα της νοητικής αναπηρίας στην κινηματογραφική ταινία «Μονάκριβη», “Precious” (Ντάνιελς, 2009). Συχνά, η αναπηρία αναφέρεται σε παιδιά με αντικοινωνική συμπεριφορά που πολλές φορές θεωρούνται «άρρωστα» από την κοινωνία (Winnicott, 2018). Η συμπεριφορά αυτή έχει τις ρίζες της στο οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού και στον κακοποιητικό τρόπο που μεγαλώνει. Η εικόνα που αναπτύσσει ένα τέτοιο παιδί, όπως η «Μονάκριβη», “Precious”, δεν είναι αποδεκτή από τον κοινωνικό περίγυρο. Η παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας της δεκαεξάχρονης μαθήτριας που φοιτά σε ειδικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Νόμος 3699, 2008) καθώς και η αναγκαιότητα εφαρμογής του προγράμματος παρεμβάσεων [Π] ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης [ΕΑΕ] προσεγγίζονται με το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Σε αντίθεση με αυτό που πιστεύουν οι περισσότεροι, οι κοινωνικοί κανόνες ορίζουν τον εξωτερικό κόσμο, την τάξη στο σχολείο, την οικογένεια, αλλά και στην ίδια την κοινωνία (Winnicott, 1976). Η πολυπολιτισμική θεώρηση της συμπερίληψης παρέχει ασαφή



δεδομένα για το περιεχόμενο του τρίπτυχου των εννοιών φύλο, αναπηρία και σεξουαλικότητα σύμφωνα με την Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες (Νόμος 4074, 2012). Έτσι, το φυσιολογικό παιδί, με τη βοήθεια που δέχεται από το οικογενειακό του περιβάλλον κατά τις πρώιμες φάσεις, αναπτύσσει την ικανότητα να ελέγχει τον εαυτό του, να κατανοεί το περιεχόμενο των συναισθηματικών ορίων που διέπουν τις κοινωνικές συναλλαγές. Το αντικοινωνικό άτομο, συχνά πιστώνεται ως άρρωστο, δηλώνοντας τα συναισθηματικά ελλείμματα στα πρώιμα παιδικά χρόνια όπου το παιδί δεν μπόρεσε ν' αναπτύξει ένα καλό «εσωτερικό περιβάλλον», για να παίξει, να μελετήσει και να εργαστεί (Winnicott, 1999). Συνεπώς, αν ένα παιδί δεν έχει δεχτεί αγάπη, στοργή και ασφάλεια από την οικογένειά του, είναι πολύ πιθανόν να δυσκολεύεται να κατανοήσει το γλωσσικό περιεχόμενο των κανόνων και να οδηγηθεί σε μη αποδεκτή κοινωνικά συμπεριφορά. Με τη βοήθεια της ψυχοθεραπείας, την παροχή ενός δυνατού και σταθερού περιβάλλοντος με προσωπική φροντίδα και αγάπη είναι δυνατόν να αντιμετωπιστεί η παραβατική συμπεριφορά (Winnicott, 2018) της απελπισμένης, χωρίς μέλλον, νεαρής αφροαμερικανίδας (Ντάνιελς, 2009) που έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση.

2. Συνοπτική περιγραφή της ερευνητικής μελέτης

Η νοητική αναπηρία (NA), ορίζεται συχνά ως μειωμένη ικανότητα κατανόησης νέων ή σύνθετων πληροφοριών γνωστή ως νοητική καθυστέρηση και σηματοδοτείται με σημαντικούς περιορισμούς στη μάθηση και εφαρμογή νέων δεξιοτήτων (American Psychiatric Association, 2013). Η παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας αναγνωρίζει τις δυσλειτουργίες στις κοινωνικές συναλλαγές τους ατόμου με τους άλλους που ξεκινούν πριν από την ενηλικίωση και διαρκούν σε όλη τη ζωή του. Η νοητική αναπηρία εξαρτάται από τις συνθήκες υγείας, τις βλάβες, αλλά και από τον βαθμό, στον οποίο οι περιβαλλοντικοί παράγοντες υποστηρίζουν την ενσωμάτωση και την πλήρη συμμετοχή του ατόμου στην κοινωνία. Πρόκειται για μια γενικευμένη νευροαναπτυξιακή διαταραχή που χαρακτηρίζεται από λειτουργικούς περιορισμούς στην προσαρμοστική συμπεριφορά. Η νοητική λειτουργία ορίζεται με τη γενική ψυχική ικανότητα, στη νοημοσύνη, την εργαζόμενη μνήμη, τη μάθηση, τη συλλογιστική, την επίλυση προβλημάτων. Η προσαρμοστική συμπεριφορά δηλώνεται με τη συλλογή εννοιολογικών, κοινωνικών και πρακτικών δεξιοτήτων που μαθαίνονται και εκτελούνται από τους ανθρώπους στην καθημερινή τους ζωή με την ομιλία, τη γραφή, την ανάγνωση, τη χρήση χρημάτων, τηλεφώνου, τη μετακίνηση σε μέσα μεταφοράς, τη σεξουαλική συμπεριφορά (Χρηστάκης, 2012). Η νοητική αναπηρία επηρεάζει περίπου το 2 έως 3% του γενικού πληθυσμού. Το 75-90% των ατόμων καταγράφεται με ήπια νοητική αναπηρία. Το αφήγημα είναι βασισμένο στο βιβλίο «Push» της Sapphire η «Μονάκριβη» που στα ελληνικά κυκλοφορεί από τις εκδόσεις Καστανιώτη (Sapphire, 2010). Στην ταινία, η Κλαρίς Πρέσιους Τζόουνς, είναι μια αναλφάβητη δεκαεξάχρονη, αόρατη παρά το υπερβολικό σωματικό βάρος. Αόρατη για τον πατέρα της, που τη βιάζει, και τη μητέρα της, που την κακοποιεί σωματικά βιώνοντας μέγιστη ενδοοικογενειακή βία. Για το κράτος, την αντιμετωπίζει σαν μια ακόμα χαμένη περίπτωση του Χάρλεμ που δηλώνεται με το τρίπτυχο «γυναίκα, αφροαμερικανή και νοητικά ανάπηρη». Η σεξουαλική κακοποίηση αποκρύπτεται συστηματικά, μέχρι που η Πρέσιους, μένει έγκυος από τον πατέρα της στο δεύτερο παιδί.

Η συνάντηση της με την προοδευτική και αποφασισμένη καθηγήτρια είναι καθοριστική. Αυτός ο σημαντικός άνθρωπος τη μαθαίνει να γράφει για τη ζωή της, αλλά ακόμη τη μαθαίνει πώς να την κάνει για πρώτη φορά δική της. Η δασκάλα της ήταν η συγγραφέας του βιβλίου Σάφαϊρ γεννημένη στην Καλιφόρνια που μεγάλωσε σε στρατιωτικές



βάσεις στην Καλιφόρνια και στο Τέξας και δίδαξε ανάγνωση και γραφή σε έφηβους και ενήλικες στο Χάρλεμ, το Μπρούκλιν και το Μπρονξ για οχτώ χρόνια. Το αφήγημα αναφέρεται στον φριχτό, βίαιο, απάνθρωπο κόσμο του Χάρλεμ, όπου ζει η νεαρή, αγράμματη, υπερβολικά χοντρή, έφηβη Κλαρίς Τζόουνς.

3. Αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης και σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση προγενέστερων ερευνών

Σύμφωνα με το DSM (American Psychiatric Association, 2013) και ICD, πρέπει να πληρούνται τρία κριτήρια για τη διάγνωση της νοητικής αναπηρίας [α] κάτω του μέσου όρου νοητική λειτουργία, [β] περιορισμοί σε δύο ή περισσότερους τομείς προσαρμοστικής συμπεριφοράς σε πολλαπλά περιβάλλοντα, όπως επικοινωνία, δεξιότητες αυτοβοήθειας, διαπροσωπικές δεξιότητες και [γ] στοιχεία ότι οι περιορισμοί έγιναν εμφανείς στην παιδική ηλικία ή στην εφηβεία. Η διάγνωση απαιτεί πλήρη αξιολόγηση της νοημοσύνης και της προσαρμοστικής συμπεριφοράς από διεπιστημονική ομάδα ειδικών επιστημόνων όπως είναι οι ψυχολόγοι, οι ειδικοί παιδαγωγοί, οι παιδοψυχίατροι, και άλλοι εξειδικευμένοι επιστήμονες στα θέματα της ΝΑ. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2011: 155-214) η μέτρια και η σοβαρή νοητική αναπηρία διαγιγνώσκονται νωρίς, ενώ η ήπια νοητική αναπηρία γίνεται εμφανής στο δημοτικό σχολείο λόγω μαθησιακών δυσκολιών. Η διάγνωση της νοητικής αναπηρίας δε βασίζεται μόνο σε αριθμητικούς υπολογισμούς και βαθμολογίες δεικτών νοημοσύνης, αλλά λαμβάνει υπόψη την προσαρμοστική λειτουργία ενός ατόμου με την μεθοδολογία παρατηρήσεων των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών.



Εικόνα 1. Εκτίμηση νοητικού δυναμικού με σταθμισμένες ψυχολογικά κλίμακες.

Τα πιο γνωστά τεστ νοημοσύνης περιλαμβάνουν την κλίμακα Wechsler για παιδιά και εφήβους και ενήλικους την κλίμακα Stanford-Binet, την κλίμακα Kaufmann και τις μήτρες του Raven. Ειδικότερα, οι κλίμακες νοημοσύνης Wechsler αποτελούνται από λεκτικές και πρακτικές κλίμακες μέτρησης δεξιοτήτων (Παρασκευόπουλος & Herbert, 2013: 526-555). Η χορήγησή τους είναι εξατομικευμένη και, ουσιαστικά, παρέχουν το «νοητικό προφίλ» του εξεταζόμενου. Σύμφωνα με αυτό, σημειώνεται η κλίμακα νοημοσύνης WAIS-III (Wechsler Adult Intelligence Scale) κατάλληλη για τη μέτρηση της νοημοσύνης των ενηλίκων, η κλίμακα νοημοσύνης WISC-III (Wechsler Intelligence Scale for Children) κατάλληλη για τη μέτρηση της νοημοσύνης παιδιών και εφήβων (6-15 ετών).

Η αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης τεκμαίρεται στη βάση προγενέστερων ερευνών αναφορικά με την αξιολόγηση της ποιότητας της προσαρμοστικής συμπεριφοράς με τη μεθοδολογία παρατήρησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών (Αβραμίδης & Καλύβα, 2006: 219-271).

Η άτυπη παιδαγωγική αξιολόγηση (Δροσινού-Κορέα, 2017: 383-463) σε ορισμένες δεξιότητες που είναι σημαντικές για το εννοιολογικό τρίπτυχο φύλο, νοητική αναπηρία και σεξουαλικότητα, πραγματοποιείται σύμφωνα με το ΣΑΔΕΠΕΑΕ και επικεντρώνεται στην



ατομικότητα [A] σύμφωνα με τον αλγόριθμό Σ-[A]- ΔΕΠΕΑΕ. Ειδικότερα, στην ταινία παρατηρεί τη «Μονάκριβη» σε :

- Καθημερινές δεξιότητες διαβίωσης, όπως ντύσιμο, χρήση του μπάνιου και σίτιση
- Δεξιότητες επικοινωνίας, όπως η κατανόηση του τι λέγεται και η δυνατότητα απάντησης
- Κοινωνικές δεξιότητες με συνομηλίκους, μέλη της οικογένειας, συζύγους, ενήλικες και άλλους
- Άλλες συγκεκριμένες δεξιότητες μπορεί να είναι κρίσιμες για την ένταξη ενός ατόμου στην κοινότητα και για την ανάπτυξη κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών, όπως για παράδειγμα η επίγνωση των διαφορετικών κοινωνικών προσδοκιών που συνδέονται με τα κύρια στάδια ζωής (δηλαδή, παιδική ηλικία, ενηλικίωση, γήρας).

Εικόνα 2. Η «Μονάκριβη»

Η αναγκαιότητα της ερευνητικής μελέτης τεκμαίρεται επίσης, στη βάση προγενέστερων ερευνών αναφορικά με το φαινόμενο της σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών και εφήβων (Department of Children and Families (DCF), 2022). Αυτό που μέχρι πρόσφατα έμοιαζε εξορισμένο από τη σκέψη, σήμερα θεωρείται ότι υπάρχει, περιγράφεται, συζητείται (Stern, Lynch, Oates, O’Toole, & Cooney, 1995). Και ως κοινωνία, πολλές φορές μένουμε να κοιτάμε τρομαγμένοι την πραγματικότητα, όταν μάλιστα πρόκειται για κορίτσια με νοητική αναπηρία.



Εικόνα 3. Παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας

Τα παιδιά-θύματα σεξουαλικής κακοποίησης και εκμετάλλευσης πάσχουν από πολλαπλά και μακροχρόνια σωματικά και ψυχολογικά τραύματα, τα οποία τα ακολουθούν και στην ενήλικη ζωή τους (Mannarino, Cohen, & Gregor, 1989). Από την άλλη πλευρά, τα τελευταία χρόνια η σεξουαλική κακοποίηση και εκμετάλλευση παιδιών στο διαδίκτυο αποτελεί ένα εξελισσόμενο φαινόμενο (Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, 1987). Παράλληλα, νέες μορφές εγκληματικότητας, όπως η εκδικητική πορνογραφία και ο σεξουαλικός εκβιασμός, έχουν πολλαπλασιαστεί στο διαδίκτυο και πρέπει να αντιμετωπισθούν με τη λήψη συγκεκριμένων μέτρων από τα κράτη (Νόμος 4267, 2014). Άλλωστε, οι θεμελιωτές της ψυχαναλυτικής σκέψης, από τον Freud έως την Klein και τον Winnicott, έχουν υποστηρίξει - ήδη από τον προηγούμενο αιώνα- ότι οι βάσεις για την ψυχική και συναισθηματική υγεία τίθενται πολύ νωρίς στη ζωή του ατόμου και ότι τα πρώτα πέντε χρόνια ενός παιδιού είναι καθοριστικά για τη μετέπειτα εξέλιξή του. Η θεωρία και η τεχνική των ψυχαναλυτικών παρεμβάσεων σε μικρά παιδιά παρέχει τη δυνατότητα ευελιξίας και προσαρμογής, σε διαφορετικές ανάγκες, που αυτές προσφέρουν (Λάγιου-Λιγνού, Αναγνωστάκη, & Ναυριδη, 2019). Ο Αθανάσιος Αλεξανδρίδης τονίζει την ανάγκη της εφαρμοσμένης ψυχανάλυσης για τη θεραπεία και την πρόληψη παρέμβαση σε οικογένειες με μικρά παιδιά.

Η σεξουαλική κακοποίηση των παιδιών και εφήβων ορίζεται από διαφορετικές επαγγελματικές ομάδες από διαφορετική σκοπιά (Το Χαμόγελο του Παιδιού, 2022). Το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει δώσει έναν αρκετά λεπτομερή ορισμό, αναφέροντας ότι πρόκειται για : α) τη συμμετοχή σε σεξουαλικές δραστηριότητες με ένα παιδί που, σύμφωνα



με τις σχετικές διατάξεις του εθνικού δικαίου, δεν έχει συμπληρώσει τη νόμιμη ηλικία για σεξουαλικές δραστηριότητες και β) τη συμμετοχή σε σεξουαλικές δραστηριότητες με παιδί, όταν γίνεται χρήση εξαναγκασμού, βίας, απειλών ή η κακοποίηση γίνεται από αναγνωρισμένη θέση εμπιστοσύνης, εξουσίας ή επιρροής στο παιδί, συνήθως εντός της οικογένειας (Γιωτάκος, 2004). Η σεξουαλική κακοποίηση ενός παιδιού είναι μία από τις βαρύτερες τραυματικές εμπειρίες που αυτό μπορεί να βιώσει, είναι μία μορφή άσκησης βίας επάνω σε παιδιά, της σεξουαλικής βίας συμπεριλαμβανομένης, συνοδεύεται και από άλλες κακοποιητικές συμπεριφορές, όπως εκφοβισμό, απομόνωση και εκμετάλλευση, με άλλα λόγια συνοδεύεται και από συναισθηματική κακοποίηση του παιδιού (Τσιάντης, 2000).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, 1 στα 5 παιδιά (0-18 ετών) πέφτει θύμα κάποιας μορφής σεξουαλικής βίας ή κακοποίησης (Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας, 2014). Στο 93% των περιπτώσεων, ο θύτης είναι κάποιος που το παιδί γνωρίζει και εμπιστεύεται από τον οικογενειακό ή φιλικό κύκλο. Η ψυχοθεραπεύτρια παιδιών και εφήβων Λήδα Αναγνωστάκη αναφέρει ότι δεν υπάρχει συγκεκριμένο προφίλ παιδιού που μπορεί να είναι θύμα κακοποίησης. Οι μελέτες, βέβαια, καταγράφουν κάποιους παράγοντες που αυξάνουν τον κίνδυνο της σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών, όπως είναι:

- το γυναικείο φύλο: τα κορίτσια τα κορίτσια έχουν κατά 2,5 με 3 φορές περισσότερες πιθανότητες να κακοποιηθούν σεξουαλικά, σε σχέση με τα αγόρια,
- η μεγαλύτερη ηλικία: τα μεγαλύτερα σε ηλικία παιδιά (12-14 ετών) έχουν περισσότερες πιθανότητες να κακοποιηθούν σεξουαλικά,
- οι δυσμενείς συνθήκες του οικογενειακού περιβάλλοντος: όταν υπάρχουν σοβαρές συγκρούσεις, απώλειες, δυσλειτουργικές διαπροσωπικές σχέσεις ή/και σοβαρές ψυχικές ασθένειες τότε είναι πιθανό να υπάρχει μικρότερη επίβλεψη των παιδιών και επομένως υπάρχει μεγαλύτερος κίνδυνος σεξουαλικής κακοποίησης. Παιδιά με σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες και ανικανότητες που υποστηρίζονται με επισφαλείς παιδαγωγικές πρακτικές στη σχολική, ακαδημαϊκή κοινότητα αλλά και στην οικογένεια (Δροσινού-Κορέα, 2017: 553-623). Και μένουν αρκετό χρόνο χωρίς επίβλεψη από αξιόπιστους επιστήμονες και φροντιστές είναι πιο πιθανό να κακοποιηθούν. Ιδιαίτερα αρνητική επίδραση έχει η κατάχρηση ουσιών και αλκοόλ στην οικογένεια και η ύπαρξη ενδοοικογενειακής βίας.
- και η νοητική αναπηρία του παιδιού: παιδιά με σωματική ή/και νοητική αναπηρία γίνονται πιο συχνά θύματα σεξουαλικής κακοποίησης. Μελέτες έχουν καταγράψει ότι τα παιδιά με αναπηρίες έχουν σχεδόν διπλάσια πιθανότητα να κακοποιηθούν σεξουαλικά σε σχέση με τα παιδιά χωρίς αναπηρία.

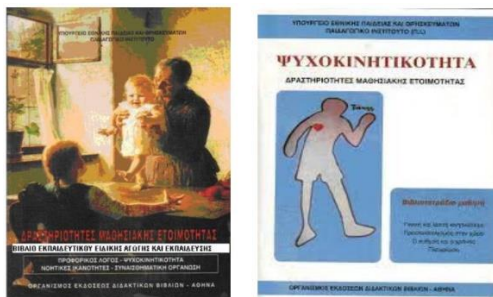
Σημάδια που υποδεικνύουν ότι ένα παιδί έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση εκφράζονται στη συμπεριφορά μέσα από ψυχοσωματικά συμπτώματα και αναφέρονται σε:

1. Σωματικά σημάδια, όπως πόνος, ερεθισμός ή κνησμός στα γεννητικά όργανα, πόνος κατά τη βάδιση.
2. Ακατάλληλη («προχωρημένη») γνώση για το σεξ (για σεξουαλικές συμπεριφορές ή/και για τα γεννητικά όργανα), αναντίστοιχη με την ηλικία του παιδιού.
3. Φόβος και απροθυμία του παιδιού όταν πρόκειται να μείνει με ένα συγκεκριμένο άτομο ή να βρεθεί σε κάποιο συγκεκριμένο χώρο (πχ. μπάνια, αποδυτήρια), ή αλλαγή στη συμπεριφορά όταν είναι παρόν ένα συγκεκριμένο άτομο, πχ. το συνήθως δραστήριο παιδί παραμένει ήσυχο ή αποσυρμένο.
4. Ακατάλληλες σεξουαλικές συμπεριφορές προς άλλα άτομα, όπως σαηνευτική συμπεριφορά ή ασυνήθιστο ενδιαφέρον για το σεξ.
5. Παιχνίδια (πχ. παιχνίδια με κούκλες) με σεξουαλικά σενάρια.
6. Το παιδί έχει χρήματα, καινούργια ρούχα ή άλλα προσωπικά αντικείμενα που δεν είναι σαφές πώς αποκτήθηκαν και από ποιον.

Εικόνα 4. Σημάδια σεξουαλικής κακοποίησης



Σύμφωνα με τη μεθοδολογία παρατήρησης των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και τον κατάλογο ελέγχου βασικών δεξιοτήτων καταγράφονται, σύμφωνα με την παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας, οι δεξιότητες της ψυχοκινητικότητας με δραστηριότητες μαθησιακές ετοιμότητας. Στο βιβλίο του εκπαιδευτικού ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, όπως και στο βιβλιοτετράδιο του μαθητή για τη ψυχοκινητικότητα, συζητείται με παιδαγωγικά παιχνίδια με σταθερές και κινητές κάρτες, με τα παιδιά να ονομάζουν τα μέρη του σώματος, να υπάρχει για το καθένα μία ξεκάθαρη ονομασία.



Εικόνα 5. Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας στην ψυχοκινητικότητα.

Είναι σκόπιμο οι ειδικοί παιδαγωγοί, όπως και οι εργοθεραπευτές και οι φροντιστές, το ειδικό εκπαιδευτικό προσωπικό να μιλήσουν για τα ιδιωτικά μέρη του σώματος, δηλαδή, «αυτά που καλύπτει το εσώρουχο» και να εξηγήσουν ότι κανείς ενήλικας ή μεγαλύτερο παιδί δεν έχει δικαίωμα να ζητήσει να τα δει, να τα αγγίξει ή να παίξει με αυτά, ακόμα κι αν το πρόσωπο αυτό είναι κάποιος που γνωρίζουν και συμπαθούν, γιατί είναι «προσωπικά». Οι συζητήσεις αυτές είναι στοχευμένες, ατομικές δομημένες, ενταξιακές και ως παιδαγωγικές παρεμβάσεις ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης [ΣΑΔΕΠΕΑΕ] επαναλαμβάνονται, όταν χρειάζονται. Η ειδική διδακτική μεθοδολογία περιγράφει μια σειρά κριτηρίων, βάσει των οποίων και στη βάση της παιδαγωγικής σχέσης ενήλικα [παιδαγωγού/γονιού/άλλου] - παιδιού, κατανοείται το είδος του δεσμού που αναπτύσσεται μεταξύ τους. Αυτή η σχέση είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας που μπορεί να μειώσει τις πιθανότητες το παιδί ή έφηβος να βιώσει καταστάσεις σεξουαλικής παραβίασης και αυξάνει τις πιθανότητες να μιλήσει αν έχει συμβεί οτιδήποτε το έχει προβληματίσει

4. Μεθοδολογία της μελέτης περίπτωσης

Η Μεθοδολογία της ερευνητικής διαδικασίας επικεντρώνεται σε ορισμένη περίπτωση έφηβης με νοητική αναπηρία που έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση από τον πατέρα της. Στα ερευνητικά ερωτήματα, διερευνάται η παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας της δεκαεξάχρονης μαθήτριας που φοιτά σε ειδικό σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς και η αναγκαιότητα εφαρμογής του προγράμματος παρεμβάσεων [Π] ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης [ΕΑΕ].

Για τον σκοπό αυτόν, χρησιμοποιήθηκε το παιδαγωγικό εργαλείο ΣΑΔΕΠΕΑΕ. Με βάση αυτό το σκεπτικό, εξετάζονται αν υπάρχουν θετικές πτυχές της νοητικής αναπηρίας στη νεαρή, προσεγγίζοντας την παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης. Ακόμη εξετάστηκε η «ελλειμματική» παιδαγωγική κουλτούρα



αναφορικά με τη νοσηματοδότηση της σεξουαλικής κακοποίησης και την προβλεψιμότητα στη συμπεριφορά των παιδιών και των νέων.

Με βάση τη θεμελιώδη θεωρητική ανάλυση παρουσιάζονται, αναλύονται και ερμηνεύονται τα δεδομένα της παιδαγωγικής θεώρησης της ατομικότητας, με βάση το ατομικό, οικογενειακό και σχολικό ιστορικό και τα αποτελέσματα που προκύπτουν από αυτά.

Η Μονάκριβη, είναι μία αναλφάβητη έφηβη, έχει πέσει θύμα βιασμού από τον εξαφανισμένο πατέρα της, έχει αποκτήσει το παιδί του και τώρα περιμένει και δεύτερο, στην πραγματικότητα πρόκειται για ένα εγκαταλειμμένο, κακοποιημένο παιδί «που έχει γίνει μητέρα». Παρόμοια αντιμετώπιση έχει η Κλαρίς και από τους συμμαθητές και τους ανθρώπους γύρω της. Το παρατσούκλι Μονάκριβη, με το οποίο την αποκαλεί η μητέρα της, είναι περισσότερο κατ' ευφημισμό, μια και η Κλαρίς παρά τη θέληση της. Με τη σκέψη ότι η συμπεριφορά της Μονάκριβης είναι άμεσα εξαρτημένη με βιώματα της παιδικής ή ακόμη και βρεφικής ηλικίας, όπου οι φοβίες, ή προβληματικές και αποκλίνουσες συμπεριφορές είναι συνδεδεμένες με βιώματα που έχουν καταγραφεί στο ασυνείδητο (Ciccione, 2019), προσεγγίζουμε την ιστορία. Τα ψυχικά της τραύματα, έχουν σταθεί εμπόδιο στη φυσιολογική ανάπτυξη και την εμποδίζουν να εκφράσει με λόγια αυτό το οποίο την ταλαιπωρεί στο οικογενειακό περιβάλλον. Η Ντολτό, αναφέρεται στην περίπτωση ενός μικρού κοριτσιού, το οποίο παρουσίαζε ανάρμοστη και αποκλίνουσα συμπεριφορά και στην ασυνείδητη εικόνα του σώματος (Dolto, 2011). Συνεπώς, οι γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει έφηβη Κλαρίς Τζόουνς είναι συνδεδεμένες με τις εσωτερικεύσεις της για όλα όσα έχουν συμβεί στη ζωή της, αναφορικά με το συγκεκριμένο οικογενειακό περιβάλλον και σε όσα έχουν χαρακτηρίσει στο ασυνείδητό της. Η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2023: 111-123), όπως συνέβη στην περίπτωση της Μονάκριβης, μπορεί να αλλάξει τη ζωή της, όταν μαθαίνει να διαβάζει να γράφει και να λεκτικοποιεί τα συναισθήματά της.

5. Παρουσίαση – Ανάλυση – Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Η συζήτηση για την παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας, στην περίπτωση της «έφηβης μητέρας» με νοητική αναπηρία και σεξουαλική κακοποίηση αναγνωρίζει τις επιρροές από τα έμφυλα στερεότυπα αλλά τις κακοποιητικές συμπεριφορές στα δεδομένα από το ατομικό, το οικογενειακό και το σχολικό ιστορικό. Πρόκειται για ένα αιμομικτικό, ψυχοπαθολογικό, και κακοποιητικό περιβάλλον που αναπαράγει το «καλά κρυμμένο μυστικό» της βίαιης συμπεριφοράς που διαδραματίζεται το 1987, στο γκέτο της Νέας Υόρκης στο Χάρλεμ μαζί με τη βίαιη μητέρα της, Μέρι. Το θέμα της ισότητας εμπλέκεται με τα κακοποιητικά σεξουαλικά παιχνίδια (Νόμος 4604, 2019) συζητείται στο πλαίσιο της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, της πρόληψης και καταπολέμησης της έμφυλης βίας αλλά και στις ρυθμίσεις για την απονομή Ιθαγένειας (Δροσινού-Κορέα & Σχινά, 2023).

Το οικογενειακό ιστορικό συμπληρώνεται με τη μακροχρόνια σωματική, σεξουαλική και ψυχολογική κακοποίηση, με δύο εγκυμοσύνες στο ιστορικό της από τον πατέρα της, Καρλ. Η ενδοοικογενειακή βία εκφράζεται με λεκτική και σωματική βία από τη μητέρα της Μονάκριβης. Η οικογένεια ζει μέσα στη φτώχεια, με τη βοήθεια της πρόνοιας, με τον «Μόνγκο», το παιδί της Μονάκριβης που πάσχει από σύνδρομο Ντάουν. Η αθλιότητα και η δυστυχία του «υποβαθμισμένου» οικογενειακού περιβάλλοντος προκαλεί δυσφορία και απελπισία για την εξευτελιστική κατάσταση, του ανθρώπου που στην περίπτωσή μας είναι η «Μονάκριβη».

Το σχολικό ιστορικό συγκεντρώνει δεδομένα με την εξέλιξη της δεύτερης εγκυμοσύνης της Μονάκριβης, που την αναγκάζει να σταματήσει το σχολείο. Ο διευθυντής του



«συμβατικού» λυκείου κανονίζει να τη στείλει σε ένα εναλλακτικό ειδικό σχολείο, το οποίο ελπίζει να βοηθήσει τη Μονάκριβη να αλλάξει τη ζωή της. Εκεί, μια κοινωνική λειτουργός και η δασκάλα θα τη βοηθήσουν. Ακόμη η ελπίδα αχνοφαίνεται από τις σκηνές όπου το κορίτσι φαντάζεται τον εαυτό της να είναι αδύνατη και όμορφη, να χορεύει παρέα με ωραίους άντρες που τη θαυμάζουν. Ο πολιτισμός του σχολείου τη βοηθά να λεκτικοποιήσει τον ψυχικό της πόνο, όταν η Μονάκριβη αποφασίζει να μιλήσει για τα τραυματικά βιώματά της, και τα εξομολογείται την κοινωνική λειτουργό, κυρία Γουέις, την οποία συναντά σε τακτά χρονικά διαστήματα. Είναι η πρώτη που μαθαίνει για τη σεξουαλική κακοποίηση της Μονάκριβης από τον πατέρα της και ότι αυτός είναι ο πατέρας των παιδιών της. Όταν γεννά το δεύτερο παιδί της το ονομάζει Αμπντούλ και στο νοσοκομείο γνωρίζει τον Τζον ΜακΦάντεν, ένα νοσοκόμο που είναι ευγενικός μαζί της και σχετίζεται μαζί του συναισθηματικά. Ο πολιτισμός του σχολείου και η εμπνευσμένη νέα της καθηγήτρια, την κυρία Μπλου Ρέιν, της μαθαίνει να διαβάσει, υπογραμμίζοντας τη λέξη «ευτυχία», και να γράφει λέξεις όπως «αγάπη», υποδεικνύοντάς της ότι υπάρχουν και θετικά συναισθήματα πέρα από τα αρνητικά που έχει βιώσει. Μετά από μια βίαιη σύγκρουση με τη μητέρα της, η Μονάκριβη, παίρνει των τριών ημερών το γιο της από τα χέρια της μητέρας της και φεύγει από το κακοποιητικό σπίτι της, σταματά σε μια εκκλησία και παρακολουθεί τη χορωδία, με Χριστουγεννιάτικα τραγούδια. Εκεί για να προφυλαχτεί από το κρύο, μπαίνει παράνομα στο σχολείο όπου το επόμενο πρωί τη βρίσκει παγωμένη η κυρία Ρέιν, η καθηγήτρια που τη βοηθά να συνεχίσει το σχολείο και να μεγαλώσει το γιο της. Ο πολιτισμός του σχολείου της μαθαίνει ότι υπάρχουν κοινωνικές δεξιότητες και βοηθούν τους ανθρώπους να εμπιστεύονται ο ένας τον άλλον και να αλληλεπιδρούν, όπως ακριβώς συνέβη με την άγνωστη καθηγήτρια, που με κατανόηση την ακούει της και της δείχνει ότι ο κόσμος δεν είναι «μόνο» μαύρος εφιάλης. Από εκεί και πέρα, αρχίζει μια άλλη, πιο αισιόδοξη πορεία, όπου τη βοηθούν ακόμη και οι προβληματικοί συμμαθητές και συμμαθήτριές της.

Όταν ο πολιτισμός της οικογένειας επιστρέφει στη ζωή της Μονάκριβης με τη μητέρα της να την ενημερώνει τη ότι ο πατέρας της πέθανε από AIDS είναι υποψιασμένη για τις κοινωνικές δεξιότητες και την αυτοφροντίδα. Έτσι, όταν αργότερα, η Μονάκριβη μαθαίνει ότι και η ίδια είναι θετική στον ιό HIV, αλλά ευτυχώς ο γιός της ο Αμπντούλ είναι αρνητικός, το αντιμετωπίζει με τα νέα εργαλεία που έχει αποκτήσει από τον πολιτισμό του σχολείου. Στο γραφείο της κυρίας Γουέις, η μητέρα Μέρι συναντά τη Μονάκριβη και κατηγορείται για συγκάλυψη της σεξουαλικής κακοποίησης της κόρης της από την ηλικία των τριών ετών.

6. Συμπεράσματα – Προτάσεις

Συμπερασματικά, η παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας [Α] συσχετίζεται με την οικογένεια και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο, τη θέση του ατόμου με νοητική αναπηρία στη σχολική τάξη, την κατανόηση των κανόνων που διέπουν την ένταξη στην παρέα των συνομηλίκων, ακόμη και αν έχει υποστεί σεξουαλική κακοποίηση, αλλά και σε οποιαδήποτε άλλη ομάδα. Η στοχευμένη, ατομική δομημένη διαφοροποιημένη διδασκαλία ένταξης προσφέρεται «δια της ειδικής αγωγής» στην εκπαίδευση των κοινωνικών συναλλαγών του, παρωθώντας τη Μονάκριβη να αναλάβει ενεργούς ρόλους για τη ζωή της. Η σεξουαλική κακοποίηση παιδιών καταγράφεται με συμπεριφορές, «στρατηγικές», που χρησιμοποιούν οι δράστες και δεν εξελίσσονται με τον ίδιο τρόπο. Αρχικά, οι δράστες προσπαθούν να κερδίσουν την εμπιστοσύνη του, το κάνουν να αισθάνεται αγαπητό, ξεχωριστό, επιθυμητό, μονάκριβο. Έτσι, το παιδί νιώθει έναν ιδιαίτερο δεσμό με τον ενήλικα, γεγονός που μπορεί να το μπερδέψει όταν αργότερα του ζητηθεί να συμμετέχει σε σεξουαλική δραστηριότητα. Η «περιποίηση», όμως, δεν αφορά σε καμία περίπτωση πραγματική τρυφερότητα και



φροντίδα. Όταν μάλιστα ο δράστης, είναι ο πατέρας με τη σιωπηρή συγκατάθεση της μητέρας, από «φίλος» σταδιακά πείθει το παιδί ότι η σεξουαλική συμπεριφορά του είναι αποδεκτή. Στη συνέχεια, οι δράστες προχωρούν σταδιακά σε πιο επεμβατικές σεξουαλικές συζητήσεις και πράξεις που μπορεί να κυμαίνονται από το χάιδεμα μέχρι τη διείσδυση, ενώ παράλληλα προβαίνουν και σε ενέργειες που θα εξασφαλίσουν ότι το παιδί δε θα αποκαλύψει την κακοποίηση ακόμη και αν «γεννηθεί» από την αιμομικτική σχέση παιδί. Οι δράστες χρησιμοποιούν τη δύναμή τους για να κυριαρχήσουν, να εκβιάσουν συναισθηματικά ή να απειλήσουν το παιδί να κρατήσει το μυστικό, ενώ πολλές φορές προσπαθούν να κάνουν το παιδί να αισθανθεί συνένοχο, όπως καταγράφεται στο βλέμμα της Μονάκριβης.

Συμπερασματικά, οι οικογενειακές συνθήκες μπορεί να ευνοούν την εκδήλωση κακοποιητικών συμπεριφορών με δεδομένο ότι η συντριπτική πλειοψηφία των σεξουαλικών παραβιάσεων συμβαίνει στο ενδοοικογενειακό περιβάλλον του ατόμου με νοητική αναπηρία. Κάτι που μοιάζει να δυσκολευόμαστε να το δεχτούμε, γιατί ως κοινωνία έχουμε ισχυρή πίστη στον μύθο του γονεϊκού ενστίκτου και στην ευρέως διαδεδομένη έννοια ότι όλοι οι γονείς αγαπούν και προστατεύουν τα παιδιά (Νόμος 4267, 2014).

Καταλήγοντας, το εννοιολογικό τρίπτυχο «φύλο, νοητική αναπηρία και σεξουαλικότητα», αναδεικνύει επίσης τη σεξουαλική κακοποίηση και εκτός του οικογενειακού πλαισίου όπου πολλές φορές οι κακοποιητές έχουν θεσμικά ρόλο φροντίδας των ατόμων με νοητικές αναπηρίες (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2022). Μπορεί να εργάζονται σε σχολεία, κέντρα φροντίδας ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οικοτροφεία, αθλητικές ομάδες, θρησκευτικές οργανώσεις και άλλα πλαίσια, όπου τα παιδιά και οι έφηβοι δραστηριοποιούνται (Centers for Disease Control and Prevention (CDC), 2022).

Στη μελέτη μας, η κακοποίηση συμβαίνει ενδοοικογενειακά και απαιτείται άμεση απομάκρυνση της έφηβης «μητέρας» από το μητρικό σπίτι, προκειμένου να προστατευτεί από περαιτέρω κακοποίηση (Στυλιανίδης & Τσαλίκoglou, 2022). Σε αυτές τις περιπτώσεις, είναι απαραίτητη η επικοινωνία με υπηρεσίες που έχουν τον θεσμικό ρόλο και μπορούν να βοηθήσουν, όπως συνέβη με το ειδικό σχολείο και την κοινωνική λειτουργό και την ψυχολόγο που εργάζονται σε αυτό. Κλείνοντας την παιδαγωγική θεώρηση της ατομικότητας στην περίπτωση μαθήτριας που πάσχει από υπερβολικό σωματικό βάρος, νοητική αναπηρία και σεξουαλική κακοποίηση, με βάση τις παρατηρήσεις των συμπεριφορών της Μονάκριβης, στην ταινία, συμπεραίνουμε ότι πρόκειται για ένα παιδί-έφηβο που έγινε μητέρα και απομένει τραυματισμένη, μπερδεμένη, φοβισμένη, ντροπιασμένη, με ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες (Δροσινού-Κορέα, 2020: 165-221). Η ταυτότητά της έχει προσδιοριστεί από τον βαθμό του τραύματος που βιώνει και εξαρτάται από το είδος και τη διάρκεια της κακοποίησης αλλά και από την ταυτότητα του δράστη, που συμβαίνει να είναι ο πατέρας της, που όπως γνωρίζουμε, όσο πιο κοντινή είναι η σχέση με τον δράστη, τόσο πιο αρνητικές είναι οι επιπτώσεις της κακοποίησης. Άλλωστε, δεν είναι τυχαίο ότι η πιο κοινή διάγνωση που δίνεται σε παιδιά και εφήβους με ιστορικό σεξουαλικής κακοποίησης είναι η διαταραχή μετατραυματικού άγχους (Mayo Foundation for Medical Education and Research (MFMER), 2022). Αυτοί εκδηλώνουν συμπεριφορές αποφυγής, υπερδιέγερσης και επαναβίωσης του τραυματικού γεγονότος, αλλά και κατάθλιψη, η οποία συνοδεύεται με απουσία ευχαρίστησης, ενοχή, κοινωνική απόσυρση, κόπωση, αποδιοργάνωση της σχολικής απόδοσης και χαμηλή αυτοεκτίμηση και μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τον νόμο (Νόμος 3699, 2008), «η έφηβη μητέρα», θύμα έμφυλης κακοποίησης, παρουσιάζει σύνθετες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, παραβατική συμπεριφορά, λόγω κακοποίησης, γονεϊκής παραμέλησης και εγκατάλειψης αλλά και λόγω ενδοοικογενειακής βίας, ως εκ τούτου ανήκει στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Όταν μάλιστα, για



μεγάλες χρονικές περιόδους, η σεξουαλική κακοποίηση των παιδιών δε γινόταν αντιληπτή ως κακοποίηση και ζούσε με τη συνωμοσία της σιωπής. Επειδή τα κορίτσια συστηματικά τιμωρούνταν ως εάν να έφταιγαν, αν ανέφεραν οποιαδήποτε σεξουαλική παραβίαση. Η φεμινιστική κατανόηση της σεξουαλικής παραβίασης τη θέτει σε πολιτική βάση και αναδεικνύει την επιβολή της σιωπής, που έκανε τα παιδιά-θύματα να αισθάνονται εγκαταλελειμμένα και μόνα τους, κάτι που έχει εξίσου τραυματικές συνέπειες με το ίδιο το γεγονός της κακοποίησης. Ένα σημαντικό όφελος του σύγχρονου ενδιαφέροντος για τα δικαιώματα των παιδιών και των εφήβων γυναικών είναι η «συρρίκνωση» του ταμπού της σιωπής όπως προκύπτει από τη μελέτη της παιδαγωγικής θεώρησης της ατομικότητας στον κινηματογράφο. Η «ελλειμματική» παιδαγωγική κουλτούρα αναφορικά με τη νοσηματοδότηση της σεξουαλικής κακοποίησης της έφηβης μητέρας κατανοείται σε συνέχεια των έμφυλων στερεότυπων εντός και εκτός της οικογένειας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders fifth edition (DSM V)*. Washington, DC: American Psychiatric Publishing.
- Centers for Disease Control and Prevention (CDC). (2022). *CDC publications*. Retrieved from United States Department of Health and Human Services: www.cdc.gov
- Ciccone, A. (2019). *L'observation clinique*. Paris: Dunod.
- Department of Children and Families (DCF) . (2022). *Information about reporting child abuse and neglect*. Commonwealth of Massachusetts. Retrieved from <https://www.mass.gov/service-details/department-of-children-and-families-dcf>
- Dolto, Fr. (2011). *Η ασυνείδητη εικόνα του σώματος* (Μτφ. Ε. Κούκη) Αθήνα: Εστία.
- Mannarino, A, Cohen, J, & Gregor, M. (1989). Emotional and behavioural difficulties in sexually abused girls. *Journal Interpers Violence*, 4, 437-451.
- Mayo Foundation for Medical Education and Research (MFMER). (2022). *Post-traumatic stress disorder (PTSD)*. Mayo Clinic Healthy Living. Retrieved from <https://www.mayoclinic.org/diseases-conditions/post-traumatic-stress-disorder/symptoms-causes/syc-20355967>
- Seto, M. (2008). *Pedophilia and Sexual Offending Against Children*. Washington, D.C.: American Psychological Association.
- Stern, A. E., Lynch, D. L., Oates, R. K., O' Toole, B. I., & Cooney, G. (1995). Self-esteem, depression, behaviour and family functioning in sexually abused children. *Journal Child Psychol Psychiatry*, 36, 1077-1089.
- Sapphire. (2010). «Push» της Sapphire η «Μονάκριβη (Μτφ. Α. Μπακοδήμου). Αθήνα: Καστανιώτη.
- Winnicott, D. W. (1976). *Το παιδί, η οικογένεια και ο εξωτερικός κόσμος*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Winnicott, D. W. (1999). *Παιχνίδι και πραγματικότητα* (Επιμ. Ν. Σαμοθράκη, Μτφ. Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Αρμός.
- Winnicott, D. W. (2018). *Αποστέρηση και Παραβατικότητα* (Επιμ. C. Winnicott, Μτφ. Μ. Κ. Καλατζή). Αθήνα: Γαβριηλίδης.
- Αβραμίδης, Η., & Καλύβα, Ε. (2006). Παρατηρήσεις. Στο *Μέθοδοι Έρευνας στην Ειδική Αγωγή, Θεωρία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση. 219-271.
- Αγάθωνος-Γεωργοπούλου, Ε. (Επιμ.). (1987). *Κακοποίηση - Παραμέληση Παιδιών*. Αθήνα: Ινστιτούτο Υγείας Παιδιού.



- Γενική Γραμματεία Οικογενειακής Πολιτικής και Ισότητας των Φύλων. (2022). *Ισότητα των Φύλων*. Ανακτήθηκε από <https://isotita.gr/emfyli-via/>
<https://ypergasias.gov.gr/isotita-ton-fylon/>
- Γιωτάκος, Ορ. (2004). *Σεξουαλική επιθετικότητα και παραφυλίες*. Αθήνα: Βήτα.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2020). Αφηγήματα ειδικής αγωγής στον κινηματογράφο. Στο *Εγχειρίδιο ειδικής αγωγής και αφηγήματα εκπαίδευσης*. Πάτρα: OPPORTUNA. 165-221.
- Δροσινού-Κορέα, Μ., & Σχινά, Μ. (2023). Κακοποιητικά Παιχνίδια και έμφυλα στερεότυπα στην τέχνη του κινηματογράφου: Το αφήγημα της Μονάκριβης. Στο Ε. Κανταρτζή & Αθ. Φουργκατσιώτης (Επιμ.), *Πρακτικά του 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου, Το εκπαιδευτικό παιχνίδι και η τέχνη στην εκπαίδευση και στον Πολιτισμό*. Αθήνα: Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ. 43-54.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Μεθοδολογίες παρατήρησης ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στο *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: OPPORTUNA. 383-463.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Σύνθετες μαθησιακές δυσκολίες και ανικανότητες σε παιδιά και νέους: παιδαγωγικές πρακτικές στη σχολική, ακαδημαϊκή κοινότητα και στην οικογένεια. Στο *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση: Η "δια" της ειδικής αγωγής πρόταση εκπαίδευσης των παιδιών και νέων με ιδιαιτερότητες*. Πάτρα: OPPORTUNA. 553-623.
- Δροσινού-Κορέα, Μ. (2017). Αφηγήματα εκπαίδευσης και κοινωνικές δεξιότητες στον κινηματογράφο. Στο *Εγχειρίδιο ειδικής αγωγής και αφηγήματα εκπαίδευσης*. Πάτρα: OPPORTUNA. 876-881.
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2022). *Κέντρο της ΕΕ για την πρόληψη και την καταπολέμηση της σεξουαλικής κακοποίησης παιδιών*. Ευρωπαϊκός Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων. Ανακτήθηκε από https://home-affairs.ec.europa.eu/whats-new/campaigns/legislation-prevent-and-combat-child-sexual-abuse/eu-centre-prevent-and-combat-child-sexual-abuse_el
- Λάγιου-Λιγνού, Ε., Αναγνωστάκη, & Ναυριδη, Αν. (2019). *Ψυχαναλυτικές παρεμβάσεις με μικρά παιδιά στην οικογένεια και στην τάξη*. Αθήνα: Αρμός.
- Νόμος 2101. (1992). *Κύρωση της Διεθνούς Σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού*. Αθήνα: ΦΕΚ 192/Α/2-12-1992.
- Νόμος 3699. (2008). *Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: ΦΕΚ 199/Α/2-10-2008.
- Νόμος 4267. (2014). *Καταπολέμηση της σεξουαλικής κακοποίησης και εκμετάλλευσης παιδιών και της παιδικής πορνογραφίας και άλλες διατάξεις*. Αθήνα: ΦΕΚ Α 137/12-6-2014.
- Νόμος 4604. (2019). *Προώθηση της ουσιαστικής ισότητας των φύλων, πρόληψη και καταπολέμηση της έμφυλης βίας Ρυθμίσεις για την απονομή Ιθαγένειας - Διατάξεις σχετικές με τις εκλογές στην Τοπική Αυτοδιοίκηση -Λοιπές διατάξεις*. Αθήνα: ΦΕΚ Τευχ. Α' 50/26-03-2019.
- Νόμος 4074. (2012). *Κύρωση της Σύμβασης για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες και του Προαιρετικού Πρωτοκόλλου στη Σύμβαση για τα δικαιώματα των ατόμων με αναπηρίες*. ΦΕΚ Α' 88. Ανακτήθηκε από http://www.hellenicparliament.gr/Nomothetiko-Ergou?law_id=496c717b-9601-4f93-b0ff-3907fea1ae1e
- Ντάνιελς, Λ. (Σκηνοθέτης). (2009). *Μονάκριβη (Precious: Based on the Novel "Push" by Sapphire)* [Ταινία].



- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (2014). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς-Κλινικές Περιγραφές και Οδηγίες για τη Διάγνωση* (Επιμ. Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος, & Β. Μαυρέας). Αθήνα: Βήτα-medical arts.
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν., & Herbert, Μ. (2013). Αποκλίσεις στη νοημοσύνη: Νοητική υστέρηση και νοητική υπεροχή. Στο *Ψυχολογικά προβλήματα παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Πεδίο. 526-555.
- Στυλιανίδης, Στ., & Τσαλίκογλου, Φ. (2022). *Η ανατριχίλα της κανονικότητας*. Αθήνα: Το Βήμα.
- Το Χαμόγελο του Παιδιού. (2022). *30η Ιουλίου: Παγκόσμια Ημέρα κατά της Εμπορίας Ανθρώπων*. Ανακτήθηκε από <https://www.hamogelo.gr/gr/el/ta-neo-mas/30i-iouliou-pagkosmia-imera-kata-tis-emporias-anthropon-2/>: <https://www.hamogelo.gr/>
- Τσιάντης, Γ. (2000). *Ψυχική Υγεία του Παιδιού και της Οικογένειας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). Τα παιδιά με νοητική υστέρηση. Στο *Η Εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Διάδραση. 155-214.
- Χρηστάκης, Γ. Κ. (2023). Η εκπαίδευση των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Στο *Προβλήματα Συμπεριφοράς Παιδιών και Εφήβων*. Αθήνα: Διάδραση. 111-123.
- Χρηστάκης, Κ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Γρηγόρης.



Το παιχνίδι και οι δραστηριότητες ως μέσα αναπαραγωγής των έμφυλων στερεότυπων

Ανδρομάχη Μπούνα Βάιλα

Δρ. Κοινωνιολογίας, Διδάσκουσα ΕΔΒΜ, ΤΕΕΠΗΔΠΘ
abouna@psed.duth.gr

Ουρανία Βαΐλου

Προπτυχιακή φοιτήτρια, ΤΕΕΠΗΔΠΘ
vailoyrania@gmail.com

Περίληψη

Το άτομο διαμορφώνει την έμφυλη ταυτότητά του αφενός μέσα από την επιτέλεση έμφυλων ρόλων, αφετέρου μέσω του τρόπου που τον αντιμετωπίζουν οι άλλοι. Η κοινωνικοποίηση ξεκινάει στο παιδί προτού ακόμα γεννηθεί. Μόλις οι γονείς και οι συγγενείς μαθαίνουν το φύλο του μωρού που πρόκειται να γεννηθεί, αρχίζουν τις ετοιμασίες που είναι έμφυλα διαμορφωμένες. Ο έμφυλος διαχωρισμός των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων αλλά και τα διαφορετικά ιδεολογικά μηνύματα που προωθούνται στα αγόρια και τα κορίτσια μέσω αυτών, ενισχύουν τα έμφυλα στερεότυπα. Όσον αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών κι εκεί διακρίνεται ένας έμφυλος διαχωρισμός, αφού υπάρχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες που επιλέγουν τα αγόρια και συγκεκριμένες τα κορίτσια. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά σε μικρότερη ηλικία επιλέγουν συχνότερα δραστηριότητες που είναι σύμφωνες με το φύλο τους και όχι αυτές που δεν συμβαδίζουν με αυτό. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των στάσεων των γονέων στην επιλογή των παιχνιδιών και των δραστηριοτήτων των παιδιών τους. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προκύπτει πως οι γονείς φυσικοποιούν και κανονικοποιούν τις επιλογές των δραστηριοτήτων των παιδιών τους λόγω των κλίσεων, των ταλέντων τους προς αυτές τις επιλογές. Αυτή η ευθυγράμμιση του φύλου με τις επιλογές γίνεται, διότι ακόμα υπάρχουν τα έμφυλα στερεότυπα στις οικογένειες που σχετίζονται με την ικανότητα των παιδιών τους, τις προσδοκίες τους για την επιτυχία αυτών και τα επιτεύγματά τους. Έτσι, οι γονείς είναι πιο πιθανό να επιλέγουν ένα άθλημα ή μια δραστηριότητα ή ένα παιχνίδι που θεωρούν «κατάλληλο, -η» για το φύλο του παιδιού τους, μην παρεκκλίνοντας από τις κυρίαρχες απόψεις για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα.

Λέξεις-κλειδιά: Παιχνίδι, Δραστηριότητες, Έμφυλα Στερεότυπα, Κοινωνικοποίηση.

1. Εισαγωγή

Ως έμφυλη ταυτότητα ή ταυτότητα του φύλου ή αλλιώς κοινωνικό φύλο (gender) ορίζεται η αντίληψη του ατόμου ότι ανήκει στο αντρικό ή γυναικείο φύλο, συνεπώς αποτελεί προϊόν της κοινωνικής διαντίδρασης. Το άτομο διαμορφώνει την έμφυλη ταυτότητά του αφενός μέσα από την επιτέλεση έμφυλων ρόλων και αφετέρου μέσω του τρόπου που τον αντιμετωπίζουν οι άλλοι (Hughes & Kroehler, 2014). Ήδη από την πρώτη παιδική ηλικία αναπτύσσεται η κοινωνική και η συναισθηματική ζωή των παιδιών μέσω της κοινωνικοποίησης -η οποία τους προσφέρει τα κριτήρια, τις αξίες και τη γνώση της κοινωνίας τους- και μέσω της διαμόρφωσης της προσωπικότητας, όπου θα αναπτυχθούν στα παιδιά πρότυπα συναισθημάτων, σκέψης και συμπεριφοράς σε διάφορες περιστάσεις. Ένας σημαντικός φορέας κοινωνικοποίησης -και ο κυριότερος για την πρώτη παιδική ηλικία των παιδιών αλλά και για τη μετέπειτα ζωή τους- είναι η οικογένεια. Οι γονείς είναι αυτοί που αποτελούν πρότυπα για το παιδί, το οποίο τείνει να τους μιμηθεί και να υιοθετεί αξίες, συμπεριφορές και αντιδράσεις τους (Lightfoot, Cole, &



Cole, 2014). Στις σύγχρονες κοινωνίες, πλέον, οι περισσότερες γυναίκες εργάζονται και αυτό βοηθά να εξαλειφθούν κάποιοι παλαιότεροι έμφυλοι ρόλοι που ήθελαν τη γυναίκα παθητική, στο σπίτι να φροντίζει τα παιδιά και το νοικοκυριό και τον άνδρα δυναμικό, εργαζόμενο, ώστε να συντηρήσει την οικογένειά του. Οπότε, το παιδί που μεγαλώνει σε ένα τέτοιο σύγχρονο περιβάλλον έχει αναπτύξει μια διαφορετική άποψη περί έμφυλων ρόλων από ένα παιδί, το οποίο έχει μεγαλώσει σε ένα παραδοσιακό (Μαζηρίδου, 2007).

Καταλαβαίνουμε ότι η κοινωνική θέση, το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων, το εισόδημα της οικογένειας και γενικότερα το κοινωνικό στρώμα στο οποίο ανήκει η οικογένεια βοηθάν το παιδί να κατακτήσει μιας καλύτερης ποιότητας γνώση (ΝόβαΚαλτσούνη, 2010). Επίσης, μέσω των σχέσεων αλληλεπίδρασης που υπάρχουν μεταξύ των ατόμων που απαρτίζουν το οικογενειακό περιβάλλον το παιδί διαμορφώνει μια αντίληψη για το τι θεωρείται κοινωνικά αποδεκτό ή μη. Όλα αυτά βοηθούν ένα παιδί να δομήσει την προσωπικότητά του με τρόπο τέτοιο, ώστε να νιώθει ότι θα γίνει αποδεκτό από την κοινωνία μετέπειτα (Γραμματικού, Πετραλή, & Σαβουιδάκη, 2014).

Όταν το παιδί μεγαλώσει και αρχίσει να πηγαίνει σχολείο και να αποκτά φίλους, μπαίνουν και άλλοι φορείς κοινωνικοποίησης στη ζωή του, όπως το σχολείο, οι ομάδες συνομηλίκων, τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Στο σχολείο το παιδί αυτονομείται και αρχίζει να αναλαμβάνει ευθύνες (Νόβα-Καλτσούνη, 2010). Το σχολείο δομεί και αναπαράγει νοήματα και πρακτικές, τα οποία διαμορφώνουν και αναπαράγουν τις έμφυλες ταυτότητες. Μέσω των μορφών αλληλεπίδρασης δασκάλου-μαθητή, των περιεχομένων των αναλυτικών προγραμμάτων αλλά και των σχολικών εγχειριδίων γίνεται η έμφυλη διάκριση μεταξύ μιας αντρικής και μιας γυναικείας ταυτότητας, εφόσον προωθούν στα παιδιά στερεότυπα για τους κοινωνικούς ρόλους ως συζύγων, γονέων και εργαζομένων. Τα σχολικά εγχειρίδια εμπεριέχουν σεξιστικά μηνύματα και σε αυτά παρατηρείται μια ποσοτική και ποιοτική κυριαρχία του αρσενικού φύλου, ενώ παράλληλα το θηλυκό προβάλλεται στο περιθώριο ως μια ελκυστική φιγούρα. Ακόμα και στα επαγγέλματα που προωθεί το σχολείο στα παιδιά ο άντρας παρουσιάζεται σε επαγγέλματα με δράση, κύρος, προοπτικές ανέλιξης, υψηλό εισόδημα. Αντίθετα, τα επαγγέλματα που, κατά κάποιο τρόπο, συνιστούν για τις γυναίκες είναι σε δευτερεύοντα ρόλο, επαγγέλματα φροντίδας, αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους, οικιακά, παρα-ιατρικά, χαμηλότερου εισοδήματος και κύρους και γενικότερα συνήθως επαγγέλματα χωρίς προοπτικές ανέλιξης (Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

2. Παιχνίδι και Έμφυλες Ταυτότητες

Η κοινωνικοποίηση ξεκινάει στο παιδί προτού ακόμα γεννηθεί. Μόλις οι γονείς και οι συγγενείς μαθαίνουν το φύλο του μωρού που πρόκειται να γεννηθεί, αρχίζουν τις ετοιμασίες, αγοράζουν ρούχα και παιχνίδια ανάλογα με αυτό. Στα κορίτσια θα προτιμήσουν ρούχα συνήθως σε αποχρώσεις του ροζ, κόκκινου, κίτρινου και παιχνίδια –κούκλες, αρκουδάκια, κουκλόσπιτα και κουζινικά και οτιδήποτε άλλο θεωρείται «κοριτσιίστικο»– πάλι σε τέτοιες αποχρώσεις. Αντίθετα, στα αγόρια αγοράζουν ρούχα σε χρωματισμούς του μπλε και του πράσινου και παιχνίδια, όπως μπάλες, αυτοκινητάκια, φορτηγά, πλοία και μετέπειτα όπλα και ηλεκτρονικά παιχνίδια, τα λεγόμενα «αγορίστικα». Ένα δωμάτιο που προσδιορίζεται για κορίτσι είναι συνήθως σε χρώματα του ροζ, ενώ για ένα αγόρι τα πάντα τριγύρω είναι συνήθως σε μπλε ή πράσινο. Όπως καταλαβαίνουμε, κάπως έτσι έχει διαμορφωθεί ο έμφυλος κόσμος, αφού τα παιδιά από τις πρώτες τους στιγμές «βομβαρδίζονται» με έμφυλα ερεθίσματα και στο τέλος τα καθιερώνουν (Κογκίδου, 2014).



Το παιχνίδι συμβάλει στην ανάπτυξη των παιδιών και στον τρόπο με τον οποίο κατανοούν τον κόσμο. Κυρίως, τα μικρά παιδιά περνούν πολλές ώρες της ημέρας παίζοντας, και αυτή η δραστηριότητα συμβάλλει στην αναπτυξιακή διαδικασία σε σωματικό, κοινωνικό αλλά και γνωστικό επίπεδο (Κογκίδου, 2014). Τα παιχνίδια που απευθύνονται σε κορίτσια είναι πιο εξευγενισμένα και όμορφα, έχουν να κάνουν με τις οικιακές ασχολίες (π.χ. κουζινικά, σίδερο) και τη φροντίδα-ανατροφή (π.χ. κούκλα-μωρό), αλλά υπάρχουν και αυτά που δίνουν έμφαση στην ελκυστική εμφάνιση, την περιποίηση, την ομορφιά, το χτένισμα και την ένδυση, δηλαδή όλα τα χαρακτηριστικά που πρέπει να έχουν τα κορίτσια για να είναι ωραία και θελκτικά στον έξω κόσμο (π.χ. προϊόντα «μακιγιάζ», κοσμήματα, αρώματα, αξεσουάρ, παιχνίδια κομμωτικής, παιχνίδια που σχεδιάζουν ρούχα, παιχνίδια που μακιγιάρεις ένα μοντέλο). Αυτά τα παιχνίδια καλλιεργούν περισσότερο το φανταστικό και το δημιουργικό παιχνίδι και δεν συμβάλλουν ιδιαίτερα στη μάθηση, αφού δεν προωθούν δεξιότητες που να είναι ωφέλιμες για το αναλυτικό πρόγραμμα.

Από την άλλη μεριά, τα παιχνίδια των αγοριών σχετίζονται με τη βία, την ανταγωνιστικότητα, την επιθετικότητα, τη μάχη, το ρίσκο, τον κίνδυνο και γενικά χρειάζονται μεγαλύτερη επιτήρηση από τους ενήλικες, διότι είναι πιο πιθανό να χτυπήσουν. Αυτά τα παιχνίδια αναπαριστούν τον «πραγματικό κόσμο» και τους ετοιμάζουν για την ένταξή τους στους τομείς της επιστήμης και της τεχνολογίας. Έτσι, μέσω της ενασχόλησης με τα παιχνίδια τους, τα αγόρια εισέρχονται στον κόσμο της περιπέτειας και της φυσικής δραστηριότητας έξω από το σπίτι και προετοιμάζονται για επαγγέλματα υψηλού κύρους (Μπούνα, 2018).

Αυτός ο έμφυλος διαχωρισμός των παιχνιδιών, όμως, και τα διαφορετικά ιδεολογικά μηνύματα που προωθούν τα παιχνίδια στα αγόρια και τα κορίτσια, επηρεάζουν την ανάπτυξή τους και ειδικότερα την έμφυλη ταυτότητά τους (Κογκίδου, 2014). Για αυτόν τον λόγο, η επιλογή των παιχνιδιών δεν πρέπει να γίνεται επιπόλαια και με βάση το φύλο του παιδιού. Ακόμα και σήμερα αναγνωρίζουμε αυτό το φαινόμενο. Οι βιομηχανίες παιχνιδιών, εξυπηρετώντας τα δικά τους συμφέροντα για κέρδος, διχτομοούν την αγορά και δημιουργούν διαφορετικά προϊόντα για τα δύο φύλα, αντί να δημιουργήσουν ενιαία προϊόντα που να απευθύνονται και στα δύο. Έτσι, όταν επισκεπτόμαστε ένα κατάστημα παιχνιδιών, υπάρχει ειδικός όροφος για τα κορίτσια και ειδικός για τα αγόρια.

Το παιχνίδι δεν μπορεί να μην επηρεαστεί από τους κυρίαρχους λόγους για τα δύο φύλα που παρουσιάζονται στην κοινωνία (Κογκίδου, 2016). Ο ανδρισμός και η θηλυκότητα αποτελούν πλαίσια λόγου και διαπραγμάτευσης και τα παιδιά μέσα από το παιχνίδι επιτελούν αναπαραστατικά/ δραματουργικά τον ανδρισμό ή τη θηλυκότητα. Ο κόσμος του παιχνιδιού είναι έμφυλος και ό,τι εμπίπτει στα κυρίαρχα πρότυπα για τα φύλα προβάλλεται, επιδοκιμάζεται και παρουσιάζεται ως ο αδιαμφισβήτητος κοινωνικός και ηθικός κανόνας. Συνεπώς, κάθε παρέκκλιση από την κανονικότητα στιγματίζεται, γεγονός που εμποδίζει την ελεύθερη και ολόπλευρη ανάπτυξη της υποκειμενικότητας των παιδιών (Μπούνα, 2019).

Τα αγόρια, συχνότερα, αποκλείονται από παιχνίδια χαρακτηριζόμενα ως «κοριτσίστικα», διότι υπάρχει μεγαλύτερη πίεση να συμμορφωθούν με το πρότυπο του ηγεμονικού ανδρισμού και να απορρίψουν οποιαδήποτε όψη του χαρακτήρα τους μοιάζει με αυτήν του αντίθετου φύλου. Για να δικαιολογήσουν αυτήν τους τη στάση, οι γονείς ισχυρίζονται ότι αυτό το κάνουν για να προστατέψουν το παιδί τους από πιθανό εκφοβισμό στην περίπτωση που παίζει με παιχνίδια έξω από τις κανονικότητες που προβλέπονται για το φύλο του (Κογκίδου, 2014).

Με αυτόν τον διαχωρισμό των παιχνιδιών δεν προάγονται στα παιδιά συγκεκριμένες δεξιότητες που πλέον τους είναι απαραίτητες για τη σημερινή κοινωνία. Πιο συγκεκριμένα,



οι οικιακές δουλειές και η ανατροφή των παιδιών δεν είναι μόνο υποχρέωση των γυναικών, λόγω του ότι πλέον και αυτές είναι ενεργές στην κοινωνία και δουλεύουν. Υπάρχει καταμερισμός των οικιακών ευθυνών και της ανατροφής των παιδιών. Οι άντρες, αν είχαν ασχοληθεί από τη παιδική τους ηλικία με παιχνίδια φροντίδας - ανατροφής και οικιακών δεξιοτήτων, τα οποία αποκαλούνται «κοριτσιίστικα», μπορεί να ανακάλυπταν μια κλίση και ένα ταλέντο σε αυτόν τον τομέα και αντίστοιχα μετέπειτα στη ζωή τους θα μπορούσαν να ακολουθήσουν μια τέτοια καριέρα φροντίδας ή σχετική με παιδιά. Στον τομέα της οικογένειας θα γινόντουσαν πιο τρυφεροί και στοργικοί πατέρες, θα συνέβαλαν στις ανάγκες του σπιτιού και θα είχαν τη δεξιότητα να ισορροπήσουν την οικογενειακή με την επαγγελματική τους ζωή. Επίσης, αν έπαιζαν με παιχνίδια που αναπτύσσουν συναισθηματικές και κοινωνικές δεξιότητες –όπως είναι η συναισθηματική κατανόηση, η συναισθηματική έκφραση, η ρύθμιση των συναισθημάτων, η απόκτηση προοπτικής, η διευθέτηση των συγκρούσεων, η ενσυναίσθηση και άλλες– στην ενήλικη ζωή τους θα αντιμετώπιζαν πιο εύκολα μια στενή διαπροσωπική σχέση ή κάποιο πρόβλημα στην εργασία τους και θα γινόντουσαν αυτόματα πιο αποτελεσματικοί άνθρωποι στην οικογένεια αλλά και στην κοινωνία. Αντίστοιχα, αν οι γυναίκες είχαν ασχοληθεί με παιχνίδια στρατηγικής και σκέψης, θα είχαν καλύτερες δεξιότητες στο να επιλύουν προβλήματα και επιπλέον αν έπαιζαν με παιχνίδια κατασκευών και μαστορέματος, θα μπορούσαν να χειρίζονται μόνες τους εργαλεία και να διορθώνουν ζημίες, χωρίς να χρειάζονται βοήθεια (Μπούνα, 2019).

Τα αγορίστικα παιχνίδια ασχολούνται κυρίως με κατασκευές αλλά και φυσικές και τεχνολογικές επιστήμες, κάτι το οποίο στα κορίτσια είναι μηδαμινό και για αυτόν τον λόγο δεν βλέπουμε κορίτσια, κατά πλειονότητα, να ασχολούνται με την επιστήμη και την τεχνολογία και να επιλέγουν αυτούς τους τομείς για τον επαγγελματικό τους προσανατολισμό. Μόνο και μόνο από αυτά τα παραδείγματα κατανοούμε πόσο σημαντικό είναι τα παιχνίδια να μην χωρίζονται για αγόρια και κορίτσια, αλλά να απευθύνονται σε όλα τα παιδιά, για να αποκτούν αυτά ένα μεγαλύτερο εύρος εμπειριών και δεξιοτήτων (Κογκίδου, 2016). Επίσης, οι διαχωρισμοί αυτοί μπορεί να οδηγήσουν σε εκφοβισμό των παιδιών που υπερβαίνουν τις κοινωνικές προδιαγραφές του κυρίαρχου ανδρισμού και της θηλυκότητας, αφού δεν δέχονται την πολλαπλότητα και την πολυμορφία κάθε φύλου, ούτε τη δυνατότητα ελεύθερης συγκρότησης της έμφυλης υποκειμενικότητας των παιδιών (Κογκίδου, 2014). Κυρίως οι γονείς και το σχολείο είναι οι φορείς που πρέπει να ευαισθητοποιηθούν και να προωθούν και να αγοράζουν ουδέτερα παιχνίδια για τα παιδιά τους, λαμβάνοντας υπόψη τις επιπτώσεις του διαχωρισμού των παιχνιδιών (Κογκίδου, 2016).

Πρέπει να προωθούμε στα παιδιά παιχνίδια «παιδαγωγικά», ουδέτερα ως προς το φύλο, τα οποία να συμβάλλουν στη μάθηση, να καλλιεργούν τη σκέψη, την κρίση, τη μνήμη, τη δημιουργικότητα και τη φαντασία και να συντελούν στην εξάσκηση των δεξιοτήτων τους και στη διαμόρφωση του κοινωνικού τους εγώ. Τέτοια είναι τα ομαδικά παιχνίδια, οποιοδήποτε παιχνίδι περιλαμβάνει σωματική άσκηση, τα επιτραπέζια παιχνίδια, τα παιχνίδια-κατασκευές, τα «γλωσσικά» παιχνίδια (με γρίφους, λέξεις κ.ά.) και τα παιχνίδια επίλυσης προβλημάτων (παζλ). Το σημαντικό είναι οι γονείς: α. να εστιάσουν στην ηλικία, στα θέλω και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, αψηφώντας τον παράγοντα του φύλου του παιδιού και τα κοινωνικά στερεότυπα περί ανδρισμού και θηλυκότητας (Παππά, 2015), και β. να παρέχουν στα παιδιά τους πρόσβαση σε μια ποικιλία παιχνιδιών, δίχως έμφυλους περιορισμούς, αφού διαφορετικά παιχνίδια προσφέρουν διαφορετικό εκπαιδευτικό περιεχόμενο και αυτό αυξάνει τις ευκαιρίες των παιδιών για μάθηση. Καταληκτικά, τα ουδέτερα ως προς το φύλο παιχνίδια συμβάλλουν στην ανάπτυξη σημαντικών δεξιοτήτων σε



διάφορους τομείς και βοηθάνε τα παιδιά στη σωστότερη επιλογή επαγγελματικής πορείας αργότερα (Κογκίδου, 2014).

2.1. Εξωσχολικές Δραστηριότητες και Έμφυλες Ταυτότητες

Όσον αφορά τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών και εκεί διακρίνεται ένας έμφυλος διαχωρισμός, αφού υπάρχουν συγκεκριμένες δραστηριότητες που επιλέγουν κατά πλειοψηφία τα αγόρια και συγκεκριμένες τα κορίτσια. Επίσης, τόσο οι δραστηριότητες όσο και η συμμετοχή των παιδιών σε αυτές επηρεάζονται άμεσα από το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων καθώς και την περιοχή στην οποία διαμένει μια οικογένεια, αν είναι αστικό κέντρο ή επαρχία (Guènvremont, Findlay, & Kohen, 2008).

Σύμφωνα με τα στερεότυπα για τα δύο φύλα που επικρατούν τα παιδιά διαφέρουν στον βαθμό που εκδηλώνουν κάποιες βασικές τους ανάγκες, όπως η ανάγκη για κοινωνική αποδοχή, η ανάγκη εξουσίας και επιτυχίας και η ανάγκη αναζήτησης αισθήσεων. Μέσω των επιλογών τους σε δραστηριότητες και αθλήματα τα παιδιά προσπαθούν να ικανοποιήσουν αυτές τις ανάγκες, οι οποίες κάποιες φορές πηγάζουν στερεοτυπικά και άλλοτε προέρχονται από την προσωπικότητα του ατόμου (White & Gruber, 1985). Ακόμα, στις οικογένειες υπάρχουν τα έμφυλα στερεότυπα που σχετίζονται με την ικανότητα των παιδιών τους, τις προσδοκίες τους για την επιτυχία αυτών και τα επιτεύγματά τους. Έτσι, οι γονείς είναι πιο πιθανό να επιλέγουν ένα άθλημα ή μια δραστηριότητα που θεωρούν «κατάλληλο, -η» για το φύλο του παιδιού τους, μην παρεκκλίνοντας από τις κυρίαρχες απόψεις για τον ανδρισμό και τη θηλυκότητα (Jacobs, Vernon, & Eccles, 2005). Οι γονείς που είναι στα υψηλότερα κοινωνικά και οικονομικά στρώματα υποστηρίζουν περισσότερο τη συμμετοχή των θηλυκών παιδιών τους σε δραστηριότητες του ενδιαφέροντός τους είτε αυτές συνάδουν με το φύλο τους είτε όχι. Αντίθετα, οι γονείς χαμηλότερων στρωμάτων προτιμούν μια δραστηριότητα συμβατή με το φύλο των παιδιών τους. Αυτό το εύρημα παρατηρείται μόνο σε σχέση με τα κορίτσια, καθώς τα αγόρια με γονείς οποιουδήποτε κοινωνικό-οικονομικού στρώματος έχουν τις ίδιες προτιμήσεις και συμμετοχή σε αθλήματα και δραστηριότητες (Leveresen, Torsheim, & Samdal, 2012).

Τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια πραγματοποιούν και συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες. Παρ' όλα αυτά υπάρχει μια διαφορά σε αυτήν τη συμμετοχή ανάμεσα στα δυο φύλα. Στις ηλικίες 6-9 ετών είναι πιο πιθανό τα αγόρια να ασχολούνται με οργανωμένες δραστηριότητες, ωστόσο αργότερα σχεδόν εξαλείφονται αυτές οι διαφορές σε σχέση με το φύλο. Επίσης, τα κορίτσια, ανεξαρτήτως ηλικίας, φαίνεται να προτιμούν περισσότερο δραστηριότητες όχι και τόσο αθλητικές, όπως να εγγράφονται σε κοινοτικές ομάδες (Guènvremont, Findlay, & Kohen, 2008). Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά, ειδικά σε μικρότερη ηλικία, επιλέγουν συχνότερα δραστηριότητες που είναι σύμφωνες με το φύλο τους και όχι αυτές που δεν συμβαδίζουν με αυτό. Οι υποκειμενικές αξίες που προσδίδουν τα αγόρια και τα κορίτσια σε μια δραστηριότητα μπορεί να διαφέρουν και συνεπώς να επηρεάζουν την επιλογή τους (Leveresen, Torsheim, & Samdal, 2012).

Τα κορίτσια στον ελεύθερό τους χρόνο ασχολούνται συνήθως με οργανωμένες δραστηριότητες, ενώ τα αγόρια κυρίως ασχολούνται με ομαδικά αθλήματα. Συνεχώς, βλέπουμε ότι τα κορίτσια επιλέγουν αθλήματα και δραστηριότητες πιο εξευγενισμένα και «όμορφα» -όπως είναι το μπαλέτο, ο χορός, η ζωγραφική κ.ά.- κατάλληλα για κορίτσια, όπως χαρακτηρίζονται (Jacobs, Vernon, & Eccles, 2005). Επίσης, τα κορίτσια προτιμούν τα ατομικά αθλήματα, τη μουσική και το θέατρο (Leveresen, Torsheim, & Samdal, 2012). Αντίθετα, τα αγόρια ασχολούνται με αθλήματα πιο δυναμικά, κυρίως ομαδικά, που χρειάζονται μέθοδο,



τεχνική και συνεργασία, αυτά είναι συνήθως το ποδόσφαιρο και η καλαθοσφαίριση (Jacobs, Vernon, & Eccles, 2005). Αυτές οι προαναφερθείσες δραστηριότητες «για τα αγόρια» είναι συσχετισμένες με την αρρενωπότητα και θεωρούνται ότι είναι απαραίτητες για έναν «αληθινό» άντρα. Παρόλο που θεωρούνται ομαδικά αθλήματα και απαιτούν συνεργασία, παράλληλα καλλιεργούν τον ανταγωνισμό και τη μαχητικότητα, κάτι που δεν υπάρχει στις προτεινόμενες δραστηριότητες για τα κορίτσια (Leveresen, Torsheim, & Samdal, 2012). Μια ακόμα διαφοροποίηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι ότι οι πρώτοι «ξοδεύουν» τον ελεύθερό τους χρόνο συμμετέχοντας σε αθλητικές δραστηριότητες, ενώ τα κορίτσια ακούγοντας μουσική ή πηγαίνοντας για ψώνια (Mello & Worrell, 2008).

Καταλαβαίνουμε ότι και στον χώρο των εξωσχολικών δραστηριοτήτων γίνεται μια έμφυλη διαφοροποίηση. Αυτή συχνά δημιουργείται από τις αντιλήψεις των γονέων περί αρρενωπότητας, θηλυκότητας και κοινωνικής ένταξης, οι οποίοι καθορίζουν ποιες δραστηριότητες είναι κατάλληλες για τα παιδιά τους ανάλογα πάντα με το φύλο τους. Αυτές οι επιλογές των γονέων για τις δραστηριότητες και τα αθλήματα των παιδιών τους, πολλές φορές βασίζονται και στη θέση τους στην κοινωνία, όσο πιο υψηλή τόσο πιο «ανοιχτοί» είναι το παιδί τους, κυρίως τα κορίτσια, να παρακολουθήσουν δραστηριότητες που δεν συνάδουν με το φύλο (Μπούνα, 2019).

3. Μεθοδολογία της Έρευνας

Ο σκοπός αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση των κριτηρίων, με βάση τα οποία οι γονείς επιλέγουν τις εξωσχολικές δραστηριότητες των παιδιών τους. Συνεχίζοντας, διευρύνεται ο στόχος και προσπαθεί να εντοπίσει το ενδεχόμενο να υπάρχουν ακόμα έμφυλα στερεότυπα στους γονείς που τους οδηγούν να απορρίπτουν μια δραστηριότητα λόγω του φύλου του παιδιού τους. Ως δείγμα επιλέχθηκαν γονείς με παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, διότι επιδιώκεται η μελέτη των απόψεών τους για τις δραστηριότητες και τις ασχολίες του παιδιού και το ενδεχόμενο να υπάρχουν έμφυλα στερεότυπα σε αυτές, τα οποία εκδηλώνουν. Ο συνολικός αριθμός του δείγματος είναι 50 άτομα, 6 άντρες και 44 γυναίκες, ηλικίας από 20 έως και 50+. Το 94% των ερωτηθέντων είναι Παντρεμένοι, το 4% Διαζευγμένοι, ενώ το 2% δήλωσαν Άλλη οικογενειακή κατάσταση. Το 6% είναι απόφοιτοι Γυμνασίου, το 30% είναι απόφοιτοι Λυκείου (Γενικού ή Επαγγελματικού) ή Επαγγελματικής σχολής, το άλλο 30% είναι απόφοιτοι ΙΕΚ (Δημόσιου ή Ιδιωτικού) ή Ιδιωτικού Κολεγίου, το 28% είναι απόφοιτοι ΑΕΙ ή ΤΕΙ (Ελλάδας ή Εξωτερικού) και το υπόλοιπο 6% είναι κάτοχοι Μεταπτυχιακού ή Διδακτορικού Διπλώματος. Το 82 % του δείγματος διαμένουν στην Περιφέρεια Κεντρικής Μακεδονίας, 6% στην Περιφέρεια Ανατολικής Μακεδονίας-Θράκης, 4% στην Περιφέρεια Αττικής, 2% στην Περιφέρεια Θεσσαλίας, 2% στην Περιφέρεια Στερεάς Ελλάδας, 2% στην Περιφέρεια Πελοποννήσου και 2% στην Περιφέρεια Κρήτης. Το 56% του δείγματος είχε 2 παιδιά, το 26% είχε 1 παιδί, το 16% είχε 3 παιδιά και μόνο 2% είχε 4 παιδιά.

Οι συμμετέχοντες έχουν παιδιά από Νηπιαγωγείο έως και ΣΤ' Δημοτικού. Για τη συλλογή των ερωτηματολογίων χρησιμοποιήθηκε η δειγματοληψία χιονοστιβάδας. Σύμφωνα με αυτήν, ο ερευνητής στέλνει το ερωτηματολόγιο σε ανθρώπους που ανταποκρίνονται στο δείγμα που ο ίδιος θέλει και έπειτα χρησιμοποιεί αυτούς τους ανθρώπους ως διαμεσολαβητές, για να προσεγγίσει άλλους με τα απαιτούμενα στοιχεία για την έρευνα του (Bryman, 2016). Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για να συλλεχθούν τα στοιχεία της έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο, το οποίο χωρίζεται σε τρία μέρη. Στο πρώτο μέρος αναφέρεται ο τίτλος της έρευνας, ο σκοπός της και γενικά είναι μια εισαγωγή για τους συμμετέχοντες, ώστε να καταλάβουν τι διερευνά αυτό και να αποφασίσουν άμα θέλουν να



το συμπληρώσουν. Στο δεύτερο μέρος ανήκουν τα δημογραφικά στοιχεία των ερωτηθέντων. Στο τρίτο του μέρος υπάρχουν ερωτήσεις αναφορικά με το θέμα που μελετάται, δηλαδή τις εξωσχολικές δραστηριότητες και τον ρόλο τους στη διαμόρφωση των έμφυλων ταυτοτήτων του παιδιού. Οι συμμετέχοντες επιλέγουν απαντήσεις, δηλώνουν την άποψή τους σε στερεοτυπικές αντιλήψεις σε σχέση με το φύλο του παιδιού, τις δραστηριότητες και τα παιχνίδια του και γράφουν ελεύθερα τις προσωπικές τους εμπειρίες. Τέλος, το ερωτηματολόγιο προωθήθηκε στους συμμετέχοντες, μέσω κοινωνικών δικτύων.

Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν από γονείς με παιδιά στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, χωρίς την παρουσία του ερευνητή. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων γινόταν αυτόματα από την ίδια την πλατφόρμα που φτιάχτηκε το ερωτηματολόγιο, το Google Forms. Όταν συλλέγονται οι απαντήσεις, αυτόματα καταγράφονται και δημιουργούνται γραφήματα και σχεδιαγράμματα που παρουσιάζουν τα αποτελέσματα σε ποσοστά. Ωστόσο, και σε ερωτήσεις έκφρασης της γνώμης τους και παράθεσης άλλων στοιχείων αποθηκεύεται κάθε απάντηση με τη σειρά.

4. Αποτελέσματα της Έρευνας

Το 90% των ερωτηθέντων απάντησαν ότι τα παιδιά τους πραγματοποιούν εξωσχολικές δραστηριότητες, έναντι του 10% των οποίων δεν πραγματοποιούν λόγω της ηλικίας των παιδιών αλλά και οικονομικών λόγων. Οι πιο συχνές δραστηριότητες που πραγματοποιούσαν τα παιδιά των ερωτηθέντων ήταν, μεταξύ άλλων, ο χορός (παραδοσιακοί, μπαλέτο), η ρυθμική και ενόργανη γυμναστική, η μουσικοκινητική, το ποδόσφαιρο, οι ξένες γλώσσες, η ζωγραφική, η μουσική και η εκμάθηση μουσικών οργάνων, οι πολεμικές τέχνες (Τae Kwon Do, Ζίου Ζίτσου) και η κολύμβηση.

Μετέπειτα, το 90% των συμμετεχόντων δήλωσε ότι οι δραστηριότητες ήταν επιλογές των ίδιων των παιδιών τους, ενώ το 10% απάντησε ότι δεν ήταν επιλογή των παιδιών τους, μάλλον επειδή δεν πραγματοποιούν δραστηριότητες, όπως φάνηκε και από την προηγούμενη ερώτηση. Παρόλο που σε αυτήν την ερώτηση το μεγαλύτερο ποσοστό δήλωσε ότι τα παιδιά τους επέλεξαν μόνα τους τη δραστηριότητα, στην επόμενη για το αν τα παιδιά τους ήθελαν κάποια άλλη δραστηριότητα τα ποσοστά αλλάζουν. Το 20% απάντησε ότι τα παιδιά του ήθελαν άλλη δραστηριότητα, ενώ το 6% δεν γνωρίζει. Στην ερώτηση «Με ποιο κριτήριο γίνεται η επιλογή των δραστηριοτήτων των παιδιών;», το 90% απάντησε με βάση το ενδιαφέρον των παιδιών.

Στην ερώτηση «Ένα αγόρι θα μπορούσε να πηγαίνει μπαλέτο και να είναι καλός σε αυτό;» το 64% απάντησε Φυσικά και το 14% Ναι, γιατί όχι, το 12% Μάλλον όχι και το 10% Καθόλου. Αντίθετα, στην ερώτηση «Ένα κορίτσι θα μπορούσε να πηγαίνει ποδόσφαιρο και μπάσκετ και να είναι καλή σε αυτό;» το 84% δήλωσε Φυσικά, ενώ είναι αξιοσημείωτο ότι κανένας δεν απάντησε Καθόλου.

Στην επόμενη ερώτηση «Σας ενδιαφέρει η άποψη του κοινωνικού περιγυρού σας για την επιλογή σας πάνω στη δραστηριότητα που επιλέξατε για το παιδί σας;» το 80% απάντησε Καθόλου. Εδώ είναι πάλι εντυπωσιακό ότι κανένας δεν απάντησε ότι τον ενδιαφέρει πολύ ή πάρα πολύ. Οι πιο συχνές αιτιολογήσεις σε αυτήν την ερώτηση είναι ότι:

- «Με επηρεάζει, γιατί φοβάμαι μήπως έχει αντίκτυπο και στο παιδί μου η συμπεριφορά των έξω προς το παιδί. Αλλά δεν παίζει και καθοριστικό ρόλο. Να μην έρθει σε δύσκολη θέση το παιδί» (Μητέρα, 3)



- «Δε θα άφηνα το παιδί μου να ακολουθήσει μια δραστηριότητα αν δεν του αρέσει και δεν περνάει καλά μέσα από αυτό!! Η γνώμη των άλλων σεβαστή, αλλά δεν ορίζει την επιλογή των παιδιών μου» (Μητέρα, 8).

Στην παρακάτω ερώτηση «Θα στέλνατε το παιδί σας σε μια δραστηριότητα που κατεχοχήν επιλέγεται από το αντίθετο φύλο, άμα αυτό είχε την επιθυμία να πάει;» η πλειοψηφία, 64%, απάντησε Φυσικά και μόλις το 4% απάντησε Καθόλου. Στην ερώτηση «Ένας γονιός πρέπει να επηρεάζει την άποψη του παιδιού του για κάποιο άθλημα/ δραστηριότητα που επιθυμεί να επιλέξει;» το 38% απάντησε Διαφωνώ απόλυτα, ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό, 30%, απάντησε Δεν με ενοχλεί. Συνεχίζοντας, στην ερώτηση «Ένας γονιός πρέπει να σέβεται τις επιλογές των παιδιών του πάνω στο θέμα των δραστηριοτήτων;» η πλειοψηφία, 78%, συμφώνησε απόλυτα και δεν υπήρχε καμία απάντηση στο Διαφωνώ ή Διαφωνώ απόλυτα.

Στην ερώτηση «Υπάρχουν διακρίσεις στις επιδόσεις αγοριών και κοριτσιών στα αθλήματα;» το 26% και το 16% απάντησε Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ, αντίστοιχα, ισχυριζόμενοι ότι:

- «Οι διακρίσεις στις επιδόσεις ενός αθλήματος πιστεύω ότι έχουν να κάνουν με το ταλέντο και την κατάλληλη προετοιμασία» (Πατέρας, 3).
- «Θεωρώ ότι απαιτούν από τα αγόρια περισσότερα πράγματα και θεωρούν ότι τα κορίτσια δεν μπορούν να τα καταφέρουν. Όμως η επίδοση δεν έχει να κάνει με το φύλο αλλά με τις αντοχές και τις δυνατότητες κάθε παιδιού» (Μητέρα, 19).
- «Ανεξαρτήτως φύλου, κάθε παιδί έχει το δικαίωμα και στην επιτυχία και στην αποτυχία... Σημασία έχει να είμαστε δίπλα τους και να τα ενθαρρύνουμε για να προσπαθήσουν περισσότερο, εφόσον το επιθυμούν!» (Πατέρας, 1).

Στην ίδια ερώτηση, το 14% και το 14% Συμφώνησε και Συμφώνησε απόλυτα, αντίστοιχα, λέγοντας ότι:

- «Σε μικρές ηλικίες δεν υπάρχει διαφορά τα παιδιά έχουν περίπου την ίδια μυϊκή δύναμη και περίπου το ίδιο βάρος και ύψος, όποτε μπορούν να αγωνιστούν στο ίδιο άθλημα μαζί όπως στο μπάσκετ ή στο στίβο ή καράτε κ.ά., ενώ μεγαλώνοντας αλλάζουν σωματικά και η διαφορά είναι μεγάλη» (Μητέρα, 2).
- «Υπάρχουν ακόμα άνθρωποι και γονείς αλλά και παιδιά που θα κοροϊδέψουν και δε θα επικροτήσουν το διαφορετικό θέλω του περίγυρου τους και μέχρι και σήμερα καταφέρνουν σε κάποιες περιπτώσεις να τους επηρεάζουν αρνητικά και να σταματάνε τη δραστηριότητα που αγαπάνε. Πολλές φορές δε ο γονιός μπορεί να μην γνωρίζει καν τι συμβαίνει» (Πατέρας, 11).
- «Πιστεύω πως υπάρχουν αθλήματα που είναι δομημένα ανάλογα με το φύλο του παιδιού» (Πατέρας, 9).

Επίσης, σε αυτήν την ερώτηση υπήρχε ένα σχετικά μεγάλο ποσοστό, 30%, που απάντησε Δεν ξέρω/ Δεν με αφορά και στήριξαν την άποψή τους με απαντήσεις, όπως:

- «Διακρίσεις δεν νομίζω πως υπάρχουν. Και κατά τη γνώμη μου δεν είναι σωστό» (Πατέρας, 18).

Στην παρακάτω ερώτηση «Τα αγόρια πρέπει να ασχολούνται με πιο δυναμικά και εκτονωτικά αθλήματα;» το 28% διαφώνησε απόλυτα, το 26% απάντησε ότι δεν ξέρω/δεν με αφορά και το 22% συμφώνησε. Στην παρόμοια ερώτηση για τα κορίτσια «Τα κορίτσια πρέπει να ασχολούνται με πιο εξευγενισμένες δραστηριότητες;» τα ποσοστά στο Διαφωνώ απόλυτα και Διαφωνώ είναι πιο υψηλά, 38% και 12%, 40% Δεν ξέρω / Δεν με αφορά και μόνο 6% και 4% συμφώνησε και συμφώνησε απόλυτα.



Στην επόμενη ερώτηση «Τα παιχνίδια που αγοράζετε στα παιδιά σας είναι επιλεγμένα αποκλειστικά με βάση το φύλο τους;» η πλειοψηφία των ερωτηθέντων απάντησε ότι: - «Όχι. Παίρνουν αυτό που επιθυμούν, εφόσον είναι οικονομικά δυνατό και πάντα ηθικά επιτρεπτό» (Πατέρας, 2).

- «Όχι πάντα, ανάλογα την ηλικία κυρίως για αποφυγή τραυματισμών και ατυχημάτων, αφού έχουμε συζητήσει για το τι παιχνίδια θέλουν και πάντα με μέτρο» (Πατέρας, 1).
- «Όχι, είναι συνήθως παιχνίδια που παίζονται και από τα δύο φύλα π.χ. playmobil» (Πατέρας, 30).

Λίγοι ήταν αυτοί που απάντησαν καταφατικά υποστηρίζοντας ότι:

- «Ναι, γιατί είναι αυτά που επιλέγουν μόνο τους. Αν ήθελαν π.χ. αυτοκινητάκια δεν πιστεύω πως θα έφερνα αντίρρηση» (Μητέρα, 22)

Στην ερώτηση «Ποια θεωρείτε τα κατάλληλα παιχνίδια για ένα αγόρι;» οι απαντήσεις ήταν κυρίως:

- «Ανεξάρτητα από το φύλο κάθε παιδιού θεωρώ πως τα καλύτερα παιχνίδια είναι τα δημιουργίας (π.χ. ζωγραφική, τουβλάκια, πηλός, κηπουρική, μαγειρική κ.ά.). Οξύνουν την παρατηρητικότητα και τον νου, αναπτύσσουν τη λεπτή κινητικότητα και βελτιώνουν τα παιδιά σε γνωστικό επίπεδο» (Πατέρας, 1)
- «Αυτά που τους κινούν το ενδιαφέρον. Μπορεί π.χ. κάποιο παιδάκι να θέλει μια κούκλα, αυτό όμως δε σημαίνει πως πρέπει να μας ταράξει. Θα το αγοράζα να καλύψω το κενό της περιέργειάς του και είμαι σίγουρη πως θα το παρατούσε σύντομα» (Μητέρα, 11)

Υπήρχαν και απαντήσεις με ουδέτερα παιχνίδια, όπως playmobil, lego, επιτραπέζια, βιβλία, παζλ, γνώσεων, εκπαιδευτικά παιχνίδια, μουσικά όργανα, λούτρινα ζωάκια. Βέβαια, υπήρχαν και απαντήσεις με κατεξοχήν «αγορίστικα» παιχνίδια –όπως είναι τα αυτοκινητάκια / μηχανές, τα εργαλεία, οι μπάλες, τα όπλα, σούπερ ήρωες, κονσόλες, στρατιωτάκια και ηλεκτρονικά. Στην αντίστοιχη ερώτηση για τα κορίτσια «Ποια θεωρείτε τα κατάλληλα παιχνίδια για ένα κορίτσι;» οι απαντήσεις ήταν κυρίως:

- «Τα παιχνίδια δεν έχουν φύλο»,
- «Ό,τι τους αρέσει, ό,τι θέλουν/ επιλέξουν, ό,τι το ευχαριστεί»
- «Ό,τι αγαπάει το κοριτσάκι σε νορμάλ οικονομικά πλαίσια» (Πατέρας, 19).

Υπήρχαν απαντήσεις με ουδέτερα παιχνίδια –όπως τα επιτραπέζια, τα παζλ, των γνώσεων, playmobil, lego, πλαστελίνες, βιβλία, μουσικά όργανα. Όμως, σε αντίθεση με την προηγούμενη ερώτηση εδώ υπήρχαν πολλές απαντήσεις που ονόμαζαν τα «κοριτσίστικα» παιχνίδια –όπως κούκλες, καλλυντικά, κουκλόσπιτο, Barbie, κουζινικά, σούπερ ήρωες, μωρά κούκλες, λούτρινα ζωάκια και μπάλες.

Συνεχίζοντας το ερωτηματολόγιο, στην ερώτηση «Πώς σας φαίνεται η ιδέα ένα αγόρι να έχει κούκλες και κουζινικά;», 10% απάντησε Διαφωνώ απόλυτα, 20% Δεν με ενοχλεί και 42% απάντησε Συμφωνώ απόλυτα.

Στην παρεμφερή ερώτηση που αναφέρεται στα κορίτσια «Πώς σας φαίνεται η ιδέα ένα κορίτσι να παίζει με μπάλες, όπλα και ηλεκτρονικά;» 6% απάντησε Διαφωνώ, 22% Δεν ενοχλείται, ενώ 24% και 40% απάντησε Συμφωνώ και Συμφωνώ απόλυτα, αντίστοιχα. Στην τελευταία ερώτηση «Εσείς στην παιδική σας ηλικία ασχοληθήκατε με τη δραστηριότητα που θέλατε στον ελεύθερο σας χρόνο;» το 40% των συμμετεχόντων απάντησε Ναι, το 36% αυτών τις Περισσότερες φορές, το 12% απάντησε Σπάνια και το υπόλοιπο 12% απάντησε Όχι. Σαν αιτιολόγηση ήταν κυρίως:

- «Οικονομικοί λόγοι»
- «Λόγω απόστασης»



- «Τότε αποφάσιζαν οι γονείς»
- «Τότε δεν ήξερα τι μου αρέσει»
- «Παίζαμε σε αλάνες, στους δρόμους» (Μητέρα, 3).

5. Συμπεράσματα

Στις μέρες μας υπάρχει πληθώρα δραστηριοτήτων και παιχνιδιών για τα παιδιά. Αυτό είναι πολύ χρήσιμο, ώστε αυτά να δοκιμάσουν διάφορα αθλήματα και δραστηριότητες και να καταλήξουν σε αυτά που τους ταιριάζουν και τα αντιπροσωπεύουν καλύτερα. Τα περισσότερα παιδιά των συμμετεχόντων του ερωτηματολογίου πραγματοποιούν εξωσχολικές δραστηριότητες, όπως είναι ο χορός, το ποδόσφαιρο, οι ξένες γλώσσες, οι πολεμικές τέχνες, η μουσική και η εκμάθηση μουσικών οργάνων και η κολύμβηση. Πολλές από αυτές τις δραστηριότητες είναι ουδέτερες ως προς το φύλο, αλλά υπάρχουν και αυτές που επιλέγονται κυρίως από αγόρια π.χ. το ποδόσφαιρο, αλλά και από κορίτσια π.χ. το μπαλέτο, η ρυθμική, η ενόργανη. Διαπιστώνουμε ότι αυτές δεν στηρίζονται και δεν επιλέγονται με γνώμονα το φύλο των παιδιών αλλά με βάση την επιθυμία και το ενδιαφέρον τους, το ταλέντο και την κλίση τους στη συγκεκριμένη δραστηριότητα.

Τα περισσότερα παιδιά επιλέγουν μόνα τους τη δραστηριότητα τους, κάποια ήθελαν μια διαφορετική, ενώ κάποιοι γονείς παιδιών δε γνωρίζουν άμα τα παιδιά τους ήθελαν κάποια άλλη εξωσχολική δραστηριότητα. Το σημαντικό είναι ότι οι γονείς δεν μπαίνουν εμπόδιο σε αυτές τις προτιμήσεις των παιδιών τους, μια συμπεριφορά που ίσως πραγματοποιούνταν λίγα χρόνια νωρίτερα.

Είναι ευχάριστο το γεγονός ότι οι συμμετέχοντες δεν συμφωνούν καθόλου με τον διαχωρισμό των δραστηριοτήτων με βάση το φύλο και οι ίδιοι δεν το έχουν ως κριτήριο επιλογής μιας δραστηριότητας, δηλαδή έχουν απαλλαχθεί από τα έμφυλα στερεότυπα προηγούμενων γενιών, σε αντίθεση με τα ευρήματα των ερευνών που παρουσιάζονται στο ερευνητικό κομμάτι της εργασίας, τα οποία αναφέρουν ότι οι γονείς επιλέγουν τη δραστηριότητα ή το άθλημα που θεωρούν «κατάλληλο, -ή» για το φύλο του παιδιού τους.

Οι σύγχρονοι γονείς δεν έχουν πρόβλημα να στείλουν τα παιδιά τους σε μια δραστηριότητα που επιλέγεται, συνήθως, από το αντίθετο φύλο και οι περισσότεροι δεν επηρεάζουν τις απόψεις των παιδιών τους για κάποιο άθλημα ή δραστηριότητα και σέβονται απόλυτα τις επιλογές τους. Όλοι οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι ένα αγόρι μπορεί να πηγαίνει μπαλέτο και να είναι καλός σε αυτό και αντίστοιχα ένα κορίτσι μπορεί να παίζει ποδόσφαιρο και μπάσκετ και να είναι καλή. Επίσης, οι γονείς στην επιλογή δραστηριοτήτων δεν υπολογίζουν την άποψη του κοινωνικού περιγύρου, παρά μόνο τα θέλω, το ταλέντο και τα ενδιαφέροντα των παιδιών τους, αφού θέλουν αυτά να είναι ευχαριστημένα και χαρούμενα.

Στα παιδιά τους αγοράζουν κυρίως ουδέτερα παιχνίδια, εκπαιδευτικά, επιτραπέζια, παζλ, βιβλία, Playmobil και ό,τι άλλο επιθυμούν αυτά. Αλλά υπάρχουν και αυτοί που θεωρούν τα αυτοκινητάκια, τα εργαλεία, τα όπλα και τα ηλεκτρονικά και τις κούκλες, τα κουζινικά, τα καλλυντικά και τα κουκλόσπιτα κατάλληλα για αγόρια και κορίτσια αντίστοιχα. Παρ' όλα αυτά, η προτίμησή τους στα ουδέτερα ως προς το φύλο παιχνίδια είναι κυρίαρχη, γεγονός το οποίο δεν προωθεί τον εσκεμμένο έμφυλο διαχωρισμό των παιχνιδιών από τις βιομηχανίες, στον βωμό του κέρδους και επιπλέον παρέχει και στα δύο φύλα γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη, τους ανοίγει την πόρτα στη δημιουργικότητα, τη σωστή κρίση και σκέψη, εφόδια εξαιρετικής σημασίας για τη μετέπειτα ζωή των παιδιών.

Στη σημερινή εποχή, οι γονείς συμφωνούν τα παιδιά τους να παίζουν με παιχνίδια του αντίθετου φύλου και δεν το αποτρέπουν αυτό, καθώς η κοινωνία μας διακατέχεται από



ρευστότητα στο θέμα του ανδρισμού και της θηλυκότητας και πλέον δε θεωρείται ένα αντικείμενο εξ ολοκλήρου «αγορίστικο» ή «κοριτσίστικο». Είναι αξιοσημείωτο ότι οι άνδρες που απάντησαν στο ερωτηματολόγιο δεν είχαν πρόβλημα τα παιδιά τους να ασχολούνται με δραστηριότητες και αθλήματα του αντίθετου φύλου, στοιχείο που υποδηλώνει ότι είναι απαλλαγμένοι από φυλετικά στερεότυπα και προκαταλήψεις προηγούμενων γενιών και σέβονται τις επιλογές και τα θέλω των παιδιών τους.

Τα ευρήματα του ερωτηματολογίου φανερώουν ότι παρόλο που οι γονείς είναι ο βασικότερος και πρωταρχικός φορέας κοινωνικοποίησης και αποτελούν τα πρότυπα για τα παιδιά τους, σήμερα δεν παρεμβαίνουν στις επιλογές τους, τα αφήνουν ελεύθερα να αποφασίσουν και να ανακαλύψουν τον εαυτό και την προσωπικότητά τους μέσα από αθλήματα, δραστηριότητες και παιχνίδια και είναι ιδιαίτερα υποστηρικτικοί και ενθαρρυντικοί μαζί τους. Επίσης, τους προσφέρουν ποικίλα ερεθίσματα και εφόδια και αυτό δηλώνει ότι οι σημερινοί γονείς είναι αρκετά προοδευτικοί και δεν διακατέχονται από στερεότυπα και προκαταλήψεις περί του φύλου.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bryman, A., & Αϊδίνης, Α. (Επιμ.). (2016). Η δειγματοληψία στην ποσοτική έρευνα. Στο *Μέθοδοι Κοινωνικής Έρευνας* (Μτφ. Π. Σακελλαρίου). Αθήνα: Gutenberg. 219-220.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., LittlefieldCook, J., & Travers, J. F. (2008). Διαφορετικότητα στην τάξη: Πολιτισμός, Τάξη και Φύλο. Στο Α. Λεονταρή & Ε. Συγκολίτου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Ψυχολογία: Αποτελεσματική Διδασκαλία Αποτελεσματική Μάθηση* (Μτφ. Μ. Σόλμαν & Φ. Καλύβα). Αθήνα: Gutenberg. 192-194.
- Guènvremont, A., Findlay, G., & Kohen, D. (2008). Organized extracurricular activities of Canadian children and youth. *HealthReports*, 19(3), 65-69.
- Hughes, M., & Kroehler, C. (2014). Έμφυλη ανισότητα. Στο Θ. Ιωσηφίδης (Επιμ.), *Κοινωνιολογία: Οι βασικές έννοιες* (Μτφ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική. 359.
- Jacobs, J. E., Vernon, M. K., & Eccles, J. S. (2005). Activity choices in the middle childhood: The Roles of Gender, Self- Beliefs, and Parents' Influence. In J. L. Mahoney, R. W. Larson & J. S. Eccles (Eds.), *Organized Activities as Contexts of Development, Extracurricular activities, After-school and Community Programs*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 235-254.
- Leveresen, I., Torbjørn-Torsheim, T., & Samdal, O. (2012). Gendered leisure activity behavior among norwegian adolescents across different socio-economic status groups. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 4, 355-375.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). Κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη στην πρώτη παιδική ηλικία. Στο Ζ. Μπαμπλέκου (Επιμ.), *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg. 432.
- Mello, Z. R., & Worrell, F. C. (2008). Gender Variation in Extracurricular Activity Participation and Perceived Life Chances in Trinidad and Tobago Adolescents. *PSYKHE*, 17(2), 91-102.
- White, J. W., & Gruber, K. J. (1985). Gender differences in leisure-need activity patterns. *SexRoles*, 12(11-12), 1173-1186.
- Γραμματικού, Θ., Πετραλή, Ε., & Σαβουιδάκη, Ι. (2014). *Απόψεις του φοιτητικού πληθυσμού για τα στερεότυπα και τους ρόλους των δύο φύλων* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Ανώτατο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Κρήτης.



- Κογκίδου, Δ. (2021). *Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού* (Προφορική Εισήγηση). Ανακτήθηκε από https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/synedria/gender/kongidou_emfyfes_taftotites_doc.pdf
- Κογκίδου, Δ., (2014). «Κοριτσίστικα /αγορίστικα» ή «ουδέτερα ως προς το φύλο» παιχνίδια;. Στο *Αναστοχασμοί για την παιδική ηλικία*. Θεσσαλονίκη: ΤΕΠΑΕ – Παιδαγωγική Σχολή ΑΠΘ.
- Κογκίδου, Δ. (2016). *Όλα τα παιχνίδια για όλα τα παιδιά. Υλικό ευαισθητοποίησης για τους/τις εκπαιδευτικούς των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλων (Γ.Γ.Ι.Φ.) του Υπουργείου Εσωτερικών και Διοικητικής Ανασυγκρότησης σε συνεργασία με την Εκπαιδευτική Ραδιοτηλεόραση του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων.
- Μαζηρίδου, Ε. Π. (2007). *Ταυτότητες φύλου στην οικογένεια: Γονεϊκές πεποιθήσεις και πρακτικές και η υποκειμενική εμπειρία του ανδρισμού και της θηλυκότητας εκ μέρους των εφήβων* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.
- Μπούνα, Α. (2018). *Έμφυλες Διαστάσεις της Σχολικής Βίας* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα.
- Μπούνα, Α. (2019). *Η Διαμόρφωση της Έμφυλης Ταυτότητας. Ο Ρόλος της Οικογένειας και του Σχολείου*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μπούνα, Α., & Παπάνης, Ε. (2020). ΛΟΑ και Σχολική Βία. Σχολικές εμπειρίες και επιτέλεση της σεξουαλικής ταυτότητας. Στο Α. Μπούνα & Ε. Παπάνης (Επιμ.), *Ταυτότητα Φύλου & Σεξουαλικότητα. Σύγχρονα Θέματα*. Αθήνα: Ηδυέπεια. 181.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). Βασικές λειτουργίες της εκπαίδευσης. Στο Χ. Νόβα- Καλτσούνη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg. 163-172.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). Ανισότητα και διακρίσεις στην εκπαίδευση. Στο Χ. Νόβα Καλτσούνη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg. 233-245.



Έμφυλη προσέγγιση στο παιχνίδι και στην εκπαίδευση παιδιών προσχολικής ηλικίας

Ανδριάνα Πατσιατζή
Ψυχολόγος
andriana119@gmail.com

Δημήτρης Κόρακας
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Φυσικών Επιστημών
dnkath@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται το παιδικό παιχνίδι και οι έμφυλες διαστάσεις του. Η ταυτότητα του φύλου αποτελεί μία από τις σημαντικότερες ταυτότητες, για αυτό οι γονείς αλλά και οι εκπαιδευτικοί από νωρίς παροτρύνουν τα παιδιά, πολλές φορές ακόμα και με μη συνειδητό τρόπο, να υιοθετήσουν συμπεριφορές και στάσεις συμβατές με τον κοινωνικό ρόλο του φύλου τους. Εξετάζοντας τα έμφυλα στερεότυπα συμπεραίνεται πως αυτά εσωτερικεύονται ήδη από τα παιδιά σε πολύ μικρή ηλικία και καθορίζουν κάποιες επιλογές που κάνουν τα δύο φύλα αλλά και τον τρόπο με τον οποίο σκέφτονται, αισθάνονται και συμπεριφέρονται σε διάφορες συνθήκες. Τα στερεότυπα αποτελούν αντικείμενο μάθησης, η οποία πραγματοποιείται μέσω της κοινωνικοποίησης των παιδιών και μέσω της αλληλεπίδρασης που έχουν με τους φορείς κοινωνικοποίησης. Ένα σημαντικό μέσο εκμάθησης των συμπεριφορών που είναι κατάλληλες και κοινωνικά αποδεκτές για το κάθε φύλο αποτελεί το παιχνίδι. Παρόλο που αυτά τα στερεότυπα αναπαράγονται καθημερινά, προκαλούν σημαντικές επιπτώσεις τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, προτείνεται μία καινοτόμος εκπαιδευτική μέθοδος που περιλαμβάνει ενημέρωση σε συνδυασμό με παιχνίδι και απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αυτή η προσέγγιση έχει ως στόχο την προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών επιτρέποντας τους να ανακαλύψουν διάφορες πλευρές του εαυτού τους χωρίς περιορισμούς και να σέβονται τις προσωπικές επιλογές του κάθε ανθρώπου. Τέλος, η μέθοδος αυτή σκοπεύει στην άμβλυση των προβλημάτων που απορρέουν από τη διαίωση των έμφυλων στερεοτύπων.

Λέξεις-κλειδιά: Έμφυλα Στερεότυπα, Κοινωνικός Ρόλος Φύλου, Παιχνίδι.

1. Εισαγωγή

1.1. Φύλο και έμφυλα στερεότυπα

Με την πάροδο του χρόνου φαίνεται πως οι ανάγκες των ανθρώπων αλλάζουν. Νέα γεγονότα έρχονται στην επιφάνεια με αποτέλεσμα να παρατηρούνται μεταβολές στην κοινωνική ζωή, οι οποίες μάλιστα έχουν αντίκτυπο και στους κοινωνικούς ρόλους. Οι θεσμοί μεταβάλλονται, ώστε να εξυπηρετούν καλύτερα τις ανάγκες των ανθρώπων. Παρά τις μεταβολές που παρατηρούνται στους ρόλους των δύο φύλων, ακόμα υπάρχουν αρκετές διαφορές που έχουν επίδραση σε πολλές πτυχές της ζωής των ανθρώπων. Ένα θέμα που έχει κινήσει το ενδιαφέρον της επιστήμης καθώς είναι αρκετά αμφιλεγόμενο είναι η ανάπτυξη των παιδιών όσον αφορά τις διαφορές που παρατηρούνται μεταξύ του «βιολογικού» και «κοινωνικού φύλου». Ο όρος «βιολογικό φύλο» χρησιμοποιείται για να περιγράψει τα βιολογικά χαρακτηριστικά του άνδρα και της γυναίκας, ενώ ο όρος «κοινωνικό φύλο» αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του ατόμου που προκύπτουν από κοινωνικούς παράγοντες και κατηγοριοποιούν το άτομο με βάση τα στοιχεία «αρρενωπότητας» και «θηλυκότητας». Με



την έννοια κοινωνικός ρόλος του φύλου γίνεται αναφορά σε πρότυπα συμπεριφοράς, τα οποία ορίζονται από την κοινωνική ομάδα ως κατάλληλα για τον άνδρα ή τη γυναίκα. Η «ταυτότητα του κοινωνικού ρόλου του φύλου» αφορά την αντίληψη που έχει το κάθε άτομο για το φύλο του (Wilson & Liu, 2003).

Ο κοινωνικός ρόλος και η ταυτότητα του κοινωνικού ρόλου του φύλου διαφέρουν μεταξύ τους (Φρόση, 2010). Η ταυτότητα του κοινωνικού φύλου αφορά τη νοηματοδότηση του καθενός όσον αφορά το φύλο του και σχετίζεται με μία από τις πιο σημαντικές και σταθερές ταυτότητες του εαυτού. Η ταυτότητα αυτή διαμορφώνεται στο πλαίσιο θεσμών που μεταδίδουν διάφοροι φορείς κοινωνικοποίησης, όπως η οικογένεια, το σχολείο, η θρησκεία και το εκπαιδευτικό σύστημα. Κάθε σύστημα ορίζει τι θεωρείται θηλυκό και τι αρρενωπό. Ωστόσο, οι δύο όροι παρά τις διαφορές τους συνδέονται σημαντικά. Τόσο ο κοινωνικός ρόλος του φύλου όσο και η ταυτότητα κοινωνικού ρόλου του φύλου είναι κοινωνικά κατασκευασμένα (Φρόση, 2010). Επομένως, το βιολογικό φύλο έχει να κάνει με έμφυτα χαρακτηριστικά ενώ το κοινωνικό φύλο αφορά συμπεριφορές που αναμένονται για το κάθε φύλο, είναι αποτέλεσμα κοινωνικής κατασκευής και παράλληλα οι συμπεριφορές αυτές εσωτερικεύονται από το άτομο μέσω της κοινωνικοποίησης του ήδη από τη βρεφική ηλικία (Φρειδερίκου & Φολέρου, 2004).

Οι κοινωνικοί ρόλοι και η ταυτότητα έμφυλων ρόλων του φύλου είναι άμεσα συνδεδεμένα με τα έμφυλα στερεότυπα. Τα στερεότυπα αποτελούν μία ευρέως γνωστή και απλουστευμένη εικόνα για μία κοινωνική ομάδα, αλλά και για τους ανθρώπους από τους οποίους αυτή αποτελείται. Τα έμφυλα στερεότυπα είναι οι επικρατούσες πεποιθήσεις των μελών μιας κοινωνίας για τις συμπεριφορές που είναι συμβατές με το ανδρικό ή το γυναικείο φύλο. Πολλές μελέτες φανερώνουν πως τόσο οι γυναίκες όσο και οι άντρες πιστεύουν ότι τυπικά οι άντρες είναι ικανοί και ανεξάρτητοι ενώ οι γυναίκες θερμές και εκφραστικές. Όπως ορίζει ο Fiske (1998: 337) «Η τυπική γυναίκα θεωρείται καλή αλλά ανίκανη, ενώ ο τυπικός άντρας ικανός αλλά ίσως όχι τόσο καλός». Τα στερεότυπα του ρόλου του φύλου σχετίζονται με τον σεξισμό, ο οποίος αφορά προκαταλήψεις και διακρίσεις σχετικά με το φύλο. Και τα δύο φύλα από μικρή ηλικία αρχίζουν να σκέφτονται και να ενεργούν με τρόπο κατάλληλο για το φύλο τους (Hogg & Vaughan, 2008) Τα στερεότυπα επηρεάζουν τον τρόπο που οι άνθρωποι σκέφτονται, αισθάνονται και ενεργούν. Κάποια χαρακτηριστικά θεωρούνται κατάλληλα για τους άνδρες και κάποια άλλα κατάλληλα για τις γυναίκες. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στερεότυπα που επικρατούν με το ανδρικό φύλο συνδέεται η επιθετικότητα, η ανεξαρτησία, η τόλμη, η γενναιότητα και η ευφυΐα ενώ με το γυναικείο φύλο η παθητικότητα, η εξάρτηση, η συμμόρφωση, η ευγένεια και η υποχώρηση.

Η έρευνα της Ellen συμπληρώνει πως διαφορές στα δύο φύλα προκύπτουν και μέσω της ανατροφοδότησης που λαμβάνουν τα παιδιά από σημαντικά για εκείνα πρόσωπα, όπως είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Τα κορίτσια φαίνεται να επηρεάζονται σε μεγαλύτερο βαθμό από τις κοινωνικές πιέσεις και από τις κριτικές των άλλων ατόμων (Ellen, 2006). Έχουν μάθει να προσδιορίζουν την ταυτότητα τους με βάση τις σχέσεις τους, ενώ τα αγόρια με βάση τα επιτεύγματα και τις επιτυχίες τους (Erikson, 1968), πράγμα που εξηγεί τον τρόπο που τα κορίτσια επηρεάζονται περισσότερο από τα μηνύματα που δέχονται από το κοινωνικό τους περίγυρο (Ellen, 2006).

Η οικογένεια αποτελεί βασικό φορέα κοινωνικοποίησης, καθώς η κοινωνικοποίηση ξεκινά από την γέννηση και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου. Στην αρχή το παιδί επηρεάζεται κυρίως από την οικογένειά του, στη συνέχεια όμως και από το σχολείο



και τον ευρύτερο κοινωνικό του περίγυρο. Η οικογένεια συνήθως συμμετέχει ενεργά στην ανάπτυξη του ατόμου μέχρι να διαμορφώσει την προσωπικότητά του. Η μάθηση των κοινωνικών ρόλων του φύλου πραγματοποιείται μέσω της διαφορετικής μεταχείρισης που έχουν τα αγόρια από τα κορίτσια στην οικογένεια. Οι παραδοσιακές αξίες καθοδηγούν τις πρακτικές διαπαιδαγώγησης των γονέων (Κοτζάογλου, 2018). Έχουν ενδιαφέρον τα ευρήματα της έρευνας του Vries και των συναδέλφων του, οι οποίοι απέδειξαν πως όταν οι γονείς είναι βαθιά θρησκευόμενοι, τόσο πιο ισχυρή είναι η προσκόλληση των παιδιών σε έμφυλα στερεότυπα. Επιπλέον, διαπιστώθηκε πως και τα δύο φύλα επηρεάζονται περισσότερο από τις απόψεις και τις στάσεις του πατέρα, οι οποίες σχετίζονται με τις θρησκευτικές αξίες, αλλά και με τις αντιλήψεις για τους κοινωνικούς ρόλους του φύλου. Αυτό συμβαίνει διότι επικρατεί το στερεότυπο πως οι άνδρες είναι κυρίως υπεύθυνοι για την τήρηση των αξιών, για αυτόν τον λόγο και οι πατέρες είναι περισσότερο πρόθυμοι να ασχοληθούν με τη διαπαιδαγώγηση των παιδιών σε ζητήματα σχετικά με τις αξίες. Ένα ακόμα σημαντικό εύρημα της μελέτης ήταν πως οι γιοί επηρεάζονταν σε εντονότερο βαθμό σε σχέση με τις κόρες από τους πατεράδες τους. Αυτό συμβαίνει διότι τα παιδιά αφενός επηρεάζονται συνήθως από τον γονέα του ίδιου φύλου, αφετέρου διότι υπάρχει το στερεότυπο που υποστηρίζει πως τα αγόρια είναι υπεύθυνα κυρίως για τη διατήρηση των αξιών (Vries et al., 2022).

Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και της αυτό-αποτελεσματικότητας των δυο φύλων προκύπτει από τη στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά. Οι γονείς φαίνεται να κάνουν περισσότερες συζητήσεις με τους γιούς παρά με τις κόρες, τους ενημερώνουν για περισσότερα θέματα, τα οποία ενδέχεται να είναι πιο δυσάρεστα και ρεαλιστικά, διότι θεωρούν πως δεν είναι τόσο ευάλωτα όσο τα κορίτσια. Στα κορίτσια συχνά αποκρύπτουν κάποια δυσάρεστα γεγονότα γιατί τα θεωρούν πως δυσκολεύονται να τα διαχειριστούν. Διαφορές παρατηρούνται και στην κριτική που δέχονται τα δύο φύλα από το κοινωνικό τους περίγυρο. Η κριτική που δέχονται πιο συχνά τα κορίτσια σχετίζεται με την εμφάνιση τους, το βάρος τους, το σώμα τους ενώ η κριτική που δέχονται τα αγόρια σχετίζονται με την ανδρεία τους και τις ικανότητες τους (Assari & Caldwell, 2018). Εφόσον, τα αγόρια δέχονται κριτική για τις ικανότητες τους, προσπαθούν περισσότερο να τις βελτιώσουν για να γίνουν κοινωνικά αποδεκτά. Αντίθετα, τα κορίτσια επειδή δέχονται κριτική για έμφυτα χαρακτηριστικά, όπως η εμφάνιση και το βάρος, αφιερώνουν περισσότερο χρόνο ώστε να βελτιωθούν σε αυτά. Όλες αυτές οι στάσεις απέναντι στα παιδιά οδηγεί σημαντικές επιπτώσεις τόσο στην καθημερινή ζωή αλλά και στην ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη.

Παρόλο που η οικογένεια αποτελεί πρωταρχικό φορέα κοινωνικοποίησης, καθοριστική σημασία στην κοινωνικοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού έχει και το σχολείο. Η διαδικασία της εκπαίδευσης δεν αρκείται μόνο στη διδασκαλία ενός γνωστικού αντικειμένου αλλά και στην εκμάθηση συμπεριφορών και στη διαμόρφωση κριτικής σκέψης στους μαθητές. Αρκετές έρευνες στο παρελθόν έχουν μελετήσει την επίδραση των εκπαιδευτικών στην προσωπικότητα των μαθητών. Ένα πολύ σημαντικό σημείο που επηρεάζει ιδιαίτερα τη σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι η επικοινωνία (James & Virginia, 1992). Στο κομμάτι της επικοινωνίας συμπεριλαμβάνεται τόσο η μη λεκτική επικοινωνία (μορφασμοί, οπτική επαφή, στάση του σώματος) όσο και η λεκτική (ιδέες, απόψεις, ανατροφοδότηση μαθητών). Αυτό που παρατηρείται διαχρονικά είναι πως οι εκπαιδευτικοί και κυρίως εκείνοι που έχουν κερδίσει τη συμπάθεια των μαθητών (James & Virginia, 1992), μπορούν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό τις κρίσεις των μαθητών για διάφορα θέματα μέσω λεκτικής (Ellen, 2006) και μη λεκτικής ανατροφοδότησης (Brey & Pauker, 2019).



Στην παιδική ηλικία των παιδιών αυτά δέχονται σημαντική πίεση για να συμμορφωθούν με τις κοινωνικές επιταγές που ορίζουν τι είναι συμβατό για το κάθε φύλο. Τόσο κάποιες καθημερινές ενασχολήσεις όσο και κάποια επαγγέλματα είναι ταυτισμένα με ένα από τα δύο φύλα. Έτσι με βάση το φύλο γίνεται διάκριση στην αγορά εργασίας μεταξύ «ανδρικών» και «γυναικείων» επαγγελμάτων. Επομένως, τα αγόρια ενισχύονται να επιλέξουν επαγγέλματα δράσης, δηλαδή επαγγέλματα που σχετίζονται με χειρωνακτικές ή περισσότερο πρακτικές εργασίες, όπως είναι το επάγγελμα του μηχανικού. Αντίθετα, τα κορίτσια επιλέγουν κοινωνικά επαγγέλματα τα οποία σχετίζονται με διαπροσωπικές σχέσεις όπως το επάγγελμα της δασκάλας (Eagly & Steffen, 1984; Hattery, 2002; Trapnell & Paulhus, 2012). Επιπλέον, φαίνεται πως τα κορίτσια προτιμούν επαγγέλματα που σχετίζονται με παραδοσιακούς ρόλους της οικογένειας (συζύγου, μητέρας), όπως για παράδειγμα το επάγγελμα της νοσηλεύτριας η οποία συχνά διεκπεραιώνει τον ρόλο του φροντιστή (Δαλακούρα, Συγκολλίτου, & Χατζηκαμάρη, 2008).

Οι επαγγελματικές επιλογές των νέων επηρεάζονται και από τις έμφυλες αντιλήψεις για τα μαθήματα και την ομαδοποίηση τους με βάση την κατεύθυνση. Παρατηρείται πως η πλειοψηφία της θεωρητικής κατεύθυνσης αποτελείται από κορίτσια, καθώς και η πλειοψηφία της οικονομικής και θετικής κατεύθυνσης αποτελείται από αγόρια. Η επιλογή αυτή προκύπτει από τα στερεότυπα που διαμορφώνουν την αντίληψη πως μαθήματα όπως η Λογοτεχνία, η Ιστορία και οι Ξένες Γλώσσες αρμόζουν σε κορίτσια, ενώ τα Μαθηματικά και η Πληροφορική σε αγόρια (Γωνίδα, Κουϊμτζή, & Ψάλτη, 2008).

Τα έμφυλα στερεότυπα έχουν αρνητικές επιπτώσεις και στα δύο φύλα κυρίως όμως στις γυναίκες. Σταδιακά οι γυναίκες έχουν αρχίσει να εργάζονται σε υψηλού κύρους επαγγέλματα και να κατέχουν μάλιστα και ιεραρχικές θέσεις. Ωστόσο, είναι δυνατόν να αντιμετωπίσουν το φαινόμενο της «γυάλινης οροφής», με βάση το οποίο φαίνεται πως υπάρχει ένα συγκεκριμένο ιεραρχικό αόρατο φράγμα, το οποίο τις περιορίζει να εξελιχθούν επαγγελματικά και να κατακτήσουν μία ανώτερη θέση. Τα όρια αυτά συνήθως δημιουργούνται με μη συνειδητό τρόπο και τα άτομα πολλές φορές δεν γνωρίζουν τον τρόπο με τον οποίο οι πράξεις τους ενισχύουν την διαιώνιση έμφυλων στερεοτύπων. Πολλές φορές μάλιστα συγκρούεται ο μητρικός με τον επαγγελματικό ρόλο και αυτό μπορεί να δημιουργήσει πολλά συναισθηματικά και διαπροσωπικά προβλήματα στην ζωή τους. (Goodman, Fields & Blum, 2003; Stockdale & Crosby, 2004; Dobebe, Rundle-Thiele & Koranidis, 2014).

Η έμφαση στο δίπολο «αρρενωπό» και «θηλυκό» ενισχύει τις ανισότητες ανάμεσα στα δύο φύλα. Οι ανισότητες αυτές κάποιες φορές γίνονται τόσο έντονες που εκδηλώνονται και με κακοποιητικές συμπεριφορές σε βάρος των γυναικών. Το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο πολλές φορές ενισχύει την ανοχή των γυναικών σε επιθετικές συμπεριφορές, ενώ παράλληλα ενισχύει και την πρόκληση τέτοιων συμπεριφορών από τους άνδρες συμβολίζοντας έτσι την ανδρική τους κυριαρχία. Επίσης, οι άνδρες αποθαρρύνονται να εμφανίζουν συμπεριφορές, οι οποίες έχουν συνδεθεί με το γυναικείο φύλο, όπως είναι η έκφραση των συναισθημάτων. Συνηθίζεται να ακούγονται από διάφορα άτομα εκφράσεις όπως «οι άνδρες δεν κλαίνε», «τι κλαις σαν γυναικούλα». Μέσω της γλώσσας, λοιπόν, αλλά και άλλων συμπεριφορών που περιλαμβάνονται στο πλαίσιο διαπαιδαγώγησης και κοινωνικοποίησης κατασκευάζεται μία πραγματικότητα που ευνοεί την κατασκευή μίας «τοξικής αρρενωπότητας», αλλά παράλληλα με αυτήν δημιουργεί συνθήκες νομιμοποίησης και άσκησης οποιασδήποτε μορφής εξουσίας από τους άνδρες στις γυναίκες (Κάλφα & Χατζηφωτίου, 2021).



1.2. Παιχνίδι και έμφυλα στερεότυπα

Ο ορισμός του παιχνιδιού είναι δύσκολο να αποδοθεί αποτελεσματικά γιατί τα παιχνίδια ποικίλουν αρκετά. Ενδιαφέρον έχει η θέση του James Arthur Hadfield, ο οποίος υποστηρίζει ότι το παιδί με το παιχνίδι μαθαίνει πώς να χειρίζεται τα υλικά, πώς να αναπτύσσει δεξιότητες να αποφεύγει τον κίνδυνο και να συνεργάζεται με τους άλλους. Επομένως, το παιχνίδι μπορεί να αποτελέσει και ένα μέσο μετάδοσης έμφυλων στερεοτύπων (Κοτζάογλου, 2018). Από μικρή ηλικία τα παιδιά εκτίθενται σε παιχνίδια τα οποία είναι συμβατά με το φύλο τους. Οι γονείς φροντίζουν να επιλέγουν συγκεκριμένα χρώματα και είδη παιχνιδιών για να γεμίσουν το δωμάτιο των βρεφών από τους πρώτους κιάλους μήνες της γέννησής τους. Έπειτα τα παιδιά εξοικειώνονται με τα συγκεκριμένα παιχνίδια και τα αντίστοιχα χρώματα τους και παρατηρείται μια προτίμηση σε παιχνίδια συμβατά με το κάθε φύλο. Επομένως, τα αγόρια ασχολούνται με παιχνίδια που σχετίζονται με αθλήματα, αμάξια, εργαλεία, στα οποία κυριαρχούν χρώματα όπως το μπλε και δευτερευόντως το κόκκινο και το πράσινο. Αντίθετα, τα κορίτσια ασχολούνται κυρίως με κούκλες και παιδικά προϊόντα περιποίησης ή παιδικές και οικιακές συσκευές στις οποίες επικρατεί κυρίως το ροζ χρώμα (Rachel et al., 2020).

Ωστόσο, έχει επιβεβαιωθεί ότι τα παιχνίδια που θεωρούνται περισσότερο αρρενωπά ενισχύουν τις οπτικοχωρικές δεξιότητες του παιδιού ενώ τα παιχνίδια που θεωρούνται περισσότερο θηλυκά ενισχύουν τις συναισθηματικές τους δεξιότητες. Συμπερασματικά, υπάρχει αναγκαιότητα να ξεπεραστούν αυτές οι έμφυλες στάσεις και να δοθεί η δυνατότητα στα παιδιά να ανακαλύψουν τις διαφορετικές πλευρές που έχουν χωρίς περιορισμούς. Έτσι, και τα δυο φύλα θα ενισχύσουν διάφορες δεξιότητες χωρίς περιορισμούς και αμβλυνθούν οι αρνητικές επιπτώσεις που απορρέουν από τις διακρίσεις αυτές (Rachel et al., 2020).

Όπως έχει επιβεβαιωθεί το παιχνίδι εκτός από τα πολλαπλά οφέλη που προσφέρει στην ανάπτυξη του παιδιού αποτελεί και ένα μέσο αναπαραγωγής έμφυλων στερεοτύπων. Για αυτόν ακριβώς το λόγο υπάρχει αναγκαιότητα να υπάρξουν τροποποιήσεις στο παιδικό παιχνίδι και να δοθεί η ευκαιρία στα παιδιά να ανακαλύψουν όλα τα παιχνίδια, χωρίς περιορισμούς και να αποδεσμευθούν από στερεότυπα, τα οποία σχετίζονται αρχικά με τα παιχνίδια και στην πορεία με τους ρόλους των φύλων. Εφόσον, έχει αναφερθεί η διαδικασία εσωτερίκευσης έμφυλων στερεοτύπων από τα παιδιά στο πλαίσιο κυρίως της οικογένειας, είναι σημαντικό να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο η πρώτη επαφή τους με το σχολικό περιβάλλον θα συμβάλλει στη διαμόρφωση αξιών που προωθούν τον σεβασμό στις προσωπικές επιλογές του κάθε ανθρώπου και στην άμβλυνση των έμφυλων διακρίσεων. Επομένως, στην παρούσα εργασία τίθεται μία εκπαιδευτική πρόταση που στοχεύει στην αποδόμηση έμφυλων στερεοτύπων που αποτελούν αντικείμενο μη συνειδητής μάθησης από μικρή ηλικία, αναπαράγονται και εξακολουθούν να διαιωνίζονται.

Η συμβολή των εκπαιδευτικών στη δράση αυτή είναι σημαντική, διότι αποτελούν κάποια από τα σημαντικά πρόσωπα στις ζωές των παιδιών. Επομένως, τα παιδιά επηρεάζονται από αυτούς και εμπιστεύονται τις πληροφορίες που αυτοί τους παρέχουν. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να προσαρμόσουν το μάθημά τους σύμφωνα με τις προτάσεις που θα ακολουθήσουν, οι οποίες έχει επιβεβαιωθεί πως τροποποιούν τις στάσεις των παιδιών για ζητήματα που σχετίζονται με τα έμφυλα στερεότυπα στο παιχνίδι. Αυτή η εκπαιδευτική πρόταση μπορεί να εφαρμοστεί σε παιδιά προσχολικής ηλικίας γιατί με το πέρασμα του χρόνου το κίνητρο των παιδιών να ευχαριστήσουν τους άλλους αυξάνεται. Άρα, οι αλλαγές στις στάσεις των μαθητών θα είναι περισσότερο ουσιαστικές και αποτελεσματικές. Επιπλέον, η συγκεκριμένη μέθοδος για να



λειτουργήσει πρέπει να έχει επανάληψη, έτσι ώστε να υπάρχει σταθερότητα στις στάσεις των μαθητών και να μην τροποποιηθούν με την έκθεση σε στερεοτυπικά ερεθίσματα (Rachel et al., 2020).

2. Μεθοδολογία

Η εκπαιδευτική πρόταση περιλαμβάνει την υιοθέτηση πρακτικών και λεκτικών τεχνικών. Ο συνδυασμός αυτών των δύο και η συνέπεια σε αυτές τις τεχνικές εγγυάται καλύτερα αποτελέσματα που θα έχουν διάρκεια στον χρόνο. Όσον αφορά τις πρακτικές τεχνικές προτείνεται η επαφή των παιδιών με ποικιλία παιχνιδιών ανεξάρτητα με το φύλο τους. Αρχικά, χρειάζεται να υπάρχει διαθεσιμότητα παιχνιδιών στον χώρο των παιδιών σε διάφορα χρώματα ανεξάρτητα από το φύλο στο οποίο απευθύνονται (Κοτζάογλου, 2018). Επίσης, προτείνεται οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν τα παιδιά να ανακαλύψουν και να αλληλεπιδράσουν με όλα τα παιχνίδια χωρίς περιορισμούς. Θα μπορούσαν κάποιες μέρες οι εκπαιδευτικοί να προτείνουν διαφορετικές θεματικές που σχετίζονται με καθημερινές ασχολίες, επαγγέλματα και συνήθειες που είναι συμβατές είτε με τα κορίτσια-γυναίκες είτε με τα αγόρια-άνδρες. Για παράδειγμα, μία μέρα θα μπορούσαν να ασχοληθούν όλα τα παιδιά με παιχνίδια που σχετίζονται με αθλήματα και την άλλη μέρα με παιχνίδια που σχετίζονται με μαγειρική. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά θα έχουν την ευκαιρία να αναλάβουν διάφορους ρόλους χωρίς περιορισμούς. Ακόμη, μπορεί να εφαρμοστεί και ο χρωματισμός εικόνων με μη στερεοτυπικές εικόνες. Για παράδειγμα, θα μπορεί να δοθεί η οδηγία τα παιδιά να χρωματίσουν ένα σχέδιο, το οποίο απεικονίζει ένα κορίτσι που παίζει με ένα φορτηγό. Εκτός από το παιχνίδι, θα ήταν βοηθητική η προβολή οπτικοακουστικού υλικού που αναπαριστά γυναίκες και άνδρες να έχουν συμπεριφορές συμβατές αλλά και μη συμβατές με το φύλο τους, όπως άνδρες που εργάζονται ως νηπιαγωγοί.

Όλες αυτές οι πρακτικές εφαρμογές υπάρχει ανάγκη να συνοδεύονται από αντίστοιχες δηλώσεις εκπαιδευτικών. Τα παιδιά εμπιστεύονται περισσότερο μία πληροφορία όταν αυτή προέρχεται από σημαντικά για εκείνα πρόσωπα (Ellen, 2006). Επομένως, κατά τη διάρκεια της προβολής μιας μη συμβατικής συμπεριφοράς με βάση το φύλο, χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να κάνουν γενικές δηλώσεις με την χρήση του πληθυντικού αριθμού. Για παράδειγμα, θα μπορούσαν να πουν ότι στα κορίτσια της εικόνας αρέσει να παίζουν με το φορτηγό. Η χρήση πληθυντικού αριθμού σε αυτές τις προτάσεις βοηθάει τα παιδιά να γενικεύσουν τα παραδείγματα που παρακολουθούν και να συνειδητοποιήσουν ότι δεν πρόκειται για μία εξαίρεση αλλά για μία συνήθεια που μπορεί να υιοθετηθεί από πολλά κορίτσια. Επιπλέον, εξίσου σημαντικό είναι να υπάρχει επανάληψη των παραδειγμάτων αυτών που οδηγεί στην παραπάνω δήλωση (Rachel et al., 2020). Ο εκπαιδευτικός θα μπορούσε να αναφέρει πως «Στη Μαρία αρέσει να παίζει με το κόκκινο φορτηγό. Στην Ελένη αρέσει να παίζει με το μπλε φορτηγό. Άρα, στα κορίτσια αρέσει να παίζουν με τα φορτηγά».

Σε περίπτωση που τα παιδιά αναφέρουν προβληματισμούς σχετικά με τις πληροφορίες που δέχονται, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να τους απαντήσουν δίνοντας έμφαση στη διαφορετικότητα που υπάρχει ως προς τις συμπεριφορές του κάθε ανθρώπου. Να εξηγήσουν την αναγκαιότητα που υπάρχει κάθε άνθρωπος να αναπτύσσει τις δεξιότητές του χωρίς περιορισμούς και να δοθεί έμφαση στον σεβασμό που χρειάζεται να δείχνουν οι άνθρωποι ως προς τις επιλογές των συνανθρώπων τους.



3. Αξιολόγηση

Συμπερασματικά, στη συγκεκριμένη εργασία αναφέρθηκαν οι τρόποι με τους οποίους τα έμφυλα στερεότυπα εσωτερικεύονται από τα παιδιά. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί έχουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση αξιών και στάσεων των παιδιών. Για αυτόν ακριβώς τον λόγο, προτείνεται μία εκπαιδευτική πρόταση που μπορούν να ακολουθήσουν οι εκπαιδευτικοί με στόχο την άμβλυνση των έμφυλων στερεοτύπων και των προβλημάτων που προκύπτουν από αυτά.

Μία αντίστοιχη παρέμβαση έχει πραγματοποιηθεί και σε προηγούμενη έρευνα αποδίδοντας πολύ θετικά αποτελέσματα. Είχε παρατηρηθεί πως τα παιδιά δεν εμφάνιζαν τόσο στερεοτυπικές στάσεις όσο αυτές που είχαν πριν την παρέμβαση (Rachel et al., 2020). Με τον ίδιο τρόπο η συγκεκριμένη εκπαιδευτική πρόταση προβλέπει την προσωπική και κοινωνικοσυναισθηματική ενδυνάμωση των παιδιών επιτρέποντας τους να ανακαλύψουν διάφορες πλευρές του εαυτού τους χωρίς περιορισμούς και να σέβονται τις προσωπικές επιλογές του κάθε ανθρώπου, πράγμα που αποτελεί στόχο και του αναλυτικού προγράμματος προσχολικής εκπαίδευσης με βάση το άρθρο με αριθμό 160476/Δ1.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Assari, S., & Caldwell, C. H. (2018). Teacher Discrimination Reduces School Performance of African American Youth: Role of Gender. *Brain Sciences*, 8(10), 183.
- Dobele, A. R., Rundle-Thiele, S., & Kopanidis, F. (2014). The cracked glass ceiling: Equal work but unequal status. *Higher Education Research & Development*, 33, 456-468.
- Eagly, A. H., & Wood, W. (2016). Social role theory of sex differences. In N. Naples, R. C. Hoogland, M. Wickramasinghe, & W. C. A. Wong (Eds.), *The Wiley Blackwell encyclopedia of gender and sexuality studies*. New York: Wiley.
- Ellen, L. (2006). Inviting Confidence in School: Invitations as a Critical Sources of the Academic Self-Efficacy Beliefs of Entering Middle School Students. *Journal of Invitational Theory and Practice*, 12, 7-16.
- Erikson, E. (1968). *Identity: Youth and crisis*. New York: Norton.
- Fiske, S. T. (1998). Stereotyping, prejudice, and discrimination. In D. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology, Vol. 2* (4th ed.). New York: McGraw-Hill. 357-441.
- Goodman, J. S., Fields, D. L., & Blum, T. C. (2003). Cracks in the glass ceiling: In what kinds of organizations do women make it to the top? *Group & Organization Management*, 28, 475-501.
- James, C. & Virginia, P. (1992). *Power in the classroom*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Lavy, S., & Naama-Chanayim, E. (2020). Why care about caring? Linking teachers' caring and sense of meaning at work with students' self-esteem, well-being, and school engagement. *Journal of Teaching and Teacher Education*.
- Rachel, A. K., Scott, K. E., Renno, M. P., Shutts, K. (2020). Counterstereotyping can change children's thinking about boys' and girls' toy preferences. *Journal of Experimental Child Psychology*, 191, 104-753.
- Stockdale, M. S., & Crosby, F. J. (2004). *Psychology and management of workplace diversity*. Malden, MA: Blackwell Publishers.
- Trapnell, P. D., & Paulhus, D. L. (2012). Agentic and communal values: *Their scope and measurement*. *Journal of Personality Assessment*, 94, 39-52.



- Vries, E. E., Pol., L. D., Toshkov, D. D., Groenveld, M. G., Mesman, J. (2022). Fathers, faith, and family gender messages: Are religiosity and gender talk related to children's gender attitudes and preferences? *Early Childhood Research Quarterly*, 59, 21–31.
- Wilson, M. S., & Liu, H. J. (2003). Social dominance orientation and gender: The moderating role of gender identity. *British Journal of Social Psychology*, 42(2), 187-198.
- Γωνίδα, Ε., Κουϊμτζή, Β., & Ψάλτη, Α. (2008). *Εφηβεία, προσανατολισμοί και επιλογές ζωής: Διερευνώντας τις μεταβατικές διαδικασίες των νέων με την οπτική του φύλου*. Θεσσαλονίκη: Κουιμτζή.
- Δαλακούρα, Α., Συγκολλίτου, Ε., & Χατζηκαμάρη, Β. (2008). *Δράσεις Ενημέρωσης και Πληροφόρησης*. Στο Β. Δεληγιάννη-Κουϊμτζή (Επιμ.), *Μοντέλο Δράσεων Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού με την Οπτική του Φύλου, Μέρος Α*. Θεσσαλονίκη: Έργο ΚΑΛΛΙΡΡΟΗ, ΑΠΘ. 7-72.
- Κάλφα, Μ., & Χατζηφωτίου, Σ. (2021). Η αποτύπωση της έμφυλης βίας και της γυναικοκτονίας στον δημόσιο λόγο. Στο Ν. Βαΐου, Γ. Πετράκη & Μ. Στρατηγάκη (Επιμ.). *Έμφυλη βία- Βία κατά των γυναικών*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια. 243-255.
- Φρειδερίκου, Α., & Φολερού, Φ. (2004). *Τα κορίτσια παίζουν. Αναπαραστάσεις του φύλου στην αυλή του δημοτικού σχολείου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φρόση, Λ. Λ. (2010). *Το φύλο στο σχολείο και στον λόγο των εκπαιδευτικών*. Αθήνα. Τόπος.



Τα γυναικεία πρότυπα στο σχολικό βιβλίο Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου

Αικατερίνη Τσέκου

*Ph.D. Παιδαγωγικής, Ph.D. Θεολογίας, M.Sc. Παιδαγωγικής,
Διευθύντρια 3ου Γυμνασίου Αγ. Παρασκευής
aikatsekou@yahoo.gr*

Περίληψη

Με θεωρητικά ερείσματα, στον κοινωνικοπολιτικό ρόλο των σχολικών βιβλίων και στη Διεθνή Έρευνα των Σχολικών Βιβλίων σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τα γυναικεία πρότυπα όπως προβάλλονται και όπως διαμορφώνονται στο σχολικό βιβλίο Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου ενταγμένου στο ιστορικό πλαίσιο συγγραφής και χρήσης του. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου. Από τις αναλύσεις προκύπτει ότι το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο κινείται μέσα στο πλαίσιο αναπαραγωγής παραδοσιακών στερεοτυπικών γυναικείων ρόλων, άμεσα συνυφασμένων με την κοινωνικοπολιτική ιδεολογία της πατριαρχικής δόμησης της κοινωνίας.

Λέξεις-κλειδιά: Σχολικό βιβλίο Ιστορίας, Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου.

1. Εισαγωγή

Η ενασχόληση με το σχολικό βιβλίο διεθνώς συνεπικουρεί την ευρέως αποδεκτή από τον επιστημονικό χώρο θέση πως το σχολικό βιβλίο αποτελεί κοινωνικοπολιτικό «προϊόν», το οποίο συνδέεται με συμφέροντα και εξουσία, στοχεύει στη μετάδοση και αναπαραγωγή της συγκεκριμένης κοινωνικοπολιτικής πραγματικότητας και της κυρίαρχης ιδεολογίας της ιστορικής περιόδου κατά την οποία συγγράφεται λειτουργώντας ταυτόχρονα ως κατεχοχόν πεδίο μετάδοσης αξιών και προτύπων (Giroux, 1981; Luke, 1988; Μαυροσκούφης, 2006; Μπονίδης, 2007; 2009; Apple, 2008; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008). Ιδιαίτερα τα σχολικά βιβλία της Ιστορίας, των Θρησκευτικών, της Γλώσσας, της Πολιτικής Αγωγής και της Λογοτεχνίας, μέσω της γνώσης που παρέχουν, συμβάλουν στην κοινωνικοποίηση των μαθητών και των μαθητριών, διαμορφώνοντας διαθέσεις, στάσεις, προκαταλήψεις καθώς και την ανάπτυξη στερεοτύπων (Άχλης, 1983; Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008; Μπονίδης, 2004; 2005; 2009; 2014; 2016; Τσέκου, 2016; 2017; 2019; 2020). Η κυρίαρχη ιδεολογία δημιουργεί μια ασυνείδητη εσωτερικευμένη αποδοχή του κοινωνικού ρόλου που πρόκειται να επιτελέσουν τα δύο φύλα καλλιεργώντας ταυτόχρονα στα άτομα την πεποίθηση μιας κατ' ουσία ψευδούς αυθόρμητης προσωπικής αποδοχής. Τα δύο φύλα μέσα από τους μηχανισμούς της κοινωνικοποίησης μαθαίνουν να σκέφτονται και να ενεργούν ανάλογα με το φύλο τους (Ηλιού, 1984; Rasinski, Crocker & Hastle, 1985; Michel, 1986; Κανταρτζή, 1991 & 2003; Μαραγκουδάκη, 1993).

Γι' αυτόν τον λόγο σε όλη τη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα η μελέτη των σχολικών βιβλίων με σκοπό, μεταξύ άλλων, και την απαλοιφή έμφυλων διακρίσεων και στερεοτυπικών ρόλων των φύλων, τέθηκε στις προτεραιότητες αρκετών διεθνών οργανισμών, όπως της UNESCO (UNESCO, 1949; 1974; 1989), του Συμβουλίου της Ευρώπης και του Ινστιτούτου Διεθνούς Έρευνας Σχολικών Βιβλίων Georg Eckerts (Council of Europe, 1985; Pillsbury, 1966; Fritzsche,



1992; Johnsen, 1993). Στην Ελλάδα προς την κατεύθυνση αυτή δραστηριοποιείται στο Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, στη Φιλοσοφική Σχολή, στον Τομέα Παιδαγωγικής, Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής το Κέντρο Έρευνας και Αξιολόγησης Σχολικών Βιβλίων και Εκπαιδευτικών Προγραμμάτων (Κ.Ε.Α.Σ.Β.Ε.Π.) το οποίο τελεί υπό την διεύθυνση του Αναπληρωτή Καθηγητή Κυριάκου Μπονίδη.

2. Μέθοδος

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τα γυναικεία πρότυπα όπως προβάλλονται και όπως διαμορφώνονται στο σχολικό βιβλίο Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου ενταγμένου στο ιστορικό πλαίσιο συγγραφής και χρήσης του. Υλικό της έρευνας αποτελεί το σχολικό βιβλίο Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου: Λούβη Ε., Ξιφαράς Δ. (2010). *Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε για την παρούσα ανάλυση του υπό έρευνα σχολικού βιβλίου είναι η *Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου* (Mayring, 2000; Μπονίδης, 2004; 2009; Πουρκός, 2010) με την οποία διερευνήθηκαν οι κατηγορίες Μάνα, Σύζυγος, Εργάτρια, Ηγέτιδα, Λογοτέχνης, Επιστήμων, Νομπελίστρια, Πολιτικός, Πρόσφυγας, Εθνική αγωνίστρια και Κοινωνικοπολιτική αγωνίστρια.

Συγκεκριμένα, οι αναλύσεις έγιναν σε μακρο-επίπεδο με ένα «παράδειγμα» της ποιοτικής ανάλυσης το οποίο συζευγνύει τα επιμέρους παραδείγματα της ποιοτικής ανάλυσης με την ερμηνευτική μέθοδο (Μπονίδης, 2004; 2014; 2015). Έτσι, με αφετηρία το σκοπό, τα ερευνητικά ερωτήματα και τα θεωρητικά ερείσματα της έρευνας συγκροτήθηκε ένα σύστημα κατηγοριών βάσει του οποίου αποδελτιώθηκαν οι σχετικές αναφορές στα κείμενα, οι οποίες αναλύθηκαν με τη Δόμηση Περιεχομένου και την Πρότυπη Δόμηση. Αφού αποδελτιώθηκε με μονάδα καταγραφής το «θέμα» και ταξινομήθηκε σε δελτία, βάσει του συστήματος των (υπο)-κατηγοριών το σχετικό με το αντικείμενο της έρευνας υλικό, περιγράφηκε κατά υποκατηγορία και κατηγορία, με τη δόμηση περιεχομένου. Με αυτόν τον τρόπο έγινε εφικτή η αναπαράσταση του αποδελτιωμένου υλικού σε μακρο-επίπεδο. Στη συνέχεια, με την πρότυπη δόμηση τεκμηριώθηκαν οι παραφράσεις, αφού επιλέχθηκαν από το υλικό και παρατέθηκαν τα «πρότυπα», με το μέγιστο δυνατό συγκείμενο τους, για κάθε (υπο)-κατηγορία, δηλαδή οι πιο χαρακτηριστικές αναφορές με κριτήρια το ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τη μεγάλη συχνότητα και την ιδιαίτερη διατύπωση και οι οποίες έφεραν ενδιαφέροντα μηνύματα όσον αφορά τα γυναικεία πρότυπα. Έπειτα, στο τέλος κάθε βασικής κατηγορίας ακολούθησε σε ένα πρώτο επίπεδο, η ερμηνεία του υλικού με την ερμηνευτική μέθοδο (Θεοδώρου, 1999; Μπονίδης, 2004). Στο στάδιο αυτό επιχειρήθηκε με την ερμηνεία των σχετιζομένων με τη θεματική της έρευνας περιεχομένων του υπό εξέταση σχολικού βιβλίου να διαπιστωθεί αν το συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο της Ιστορίας συμβάλλει στην εξάλειψη στερεοτυπικών γυναικείων ρόλων.

Ως ερμηνευτικές κατευθύνσεις της ανάλυσης ορίζονται ο πομπός, το κοινωνικοπολιτικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λειτουργεί το βιβλίο και οι μαθητές/τριες ως δέκτες (Μπονίδης, 2004). Κατά την ανάλυση με κατεύθυνση τον πομπό και το κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον συγγραφής του εν λόγω σχολικού βιβλίου ως πομπός του μηνύματος θεωρούνται οι συντάκτες του βιβλίου όχι ως μεμονωμένες προσωπικότητες αλλά ως φορείς της κυρίαρχης ιδεολογίας, εφόσον το ερευνώμενο σχολικό βιβλίο είναι προϊόν εγκεκριμένο από την πολιτική ηγεσία, ενώ ως κοινωνικοπολιτικό συγκείμενο θεωρείται το ιστορικό πλαίσιο συγγραφής και χρήσης του. Δίαυλος επικοινωνίας είναι το κείμενο και το περιεχόμενο του ερευνώμενου σχολικού βιβλίου, ενώ μήνυμα αποτελεί το φανερό (τι δηλώνεται) περιεχόμενο του κειμένου



και του περικειμένου του υπό ανάλυση σχολικού βιβλίου ενταγμένο στο ιστορικό του πλαίσιο.

3. Ανάλυση δεδομένων

Η ανάλυση του υπό ανάλυση σχολικού βιβλίου καταδεικνύει τα εξής:

A. Μάνα: Το βιολογικό γεγονός της γέννησης αποδίδεται ως ιστορικοκοινωνική πραγματικότητα προβάλλοντας μια στερεότυπη αντίληψη ανάπτυξης ανάλογων συμπεριφορών. Η μάνα φροντίζει, αγαπά, προσφέρει, προστατεύει, πονάει. Διαφαίνεται η αργiori ύπαρξη του περίφημου «μητρικού» ενστίκτου με ταυτόχρονη αναγωγή της αξίας της μητρότητας στο υψηλότερο σημείο της ιεραρχίας των αξιών. Στην εικόνα Γ, 119, αποτυπώνεται η τραγική φιγούρα της μάνας που έχασε το γιο της σε διαδήλωση το 1936 και ενέπνευσε τον ποιητή Γ. Ρίτσο να γράψει το ποίημα *Επιτάφιος*. Η εξωτερική συνηθειά, το μέγεθος της οδύνης και του πόνου μπροστά στο πιο τραγικό γεγονός στη ζωή ενός ανθρώπου εκφράζονται μέσα από γυναικεία μόνο απεικόνιση. Παρατηρούμε μια στερεοτυπική αναπαραγωγή των χαρακτηριστικών του γυναικείου φύλου που θέλει μόνο τη γυναίκα να μπορεί να εξωτερικεύει τα συναισθήματά της, να φωνάζει, να κλαίει, να πονά. Στο έργο του Ν. Γύζη, *τα αρραβωνιάσματα*, 1875, βλέπουμε τη γυναίκα στον παραδοσιακό ρόλο της γιαγιάς και της μάνας, τρυφερή προς το παιδί της, πάντα με μια ζεστή αγκαλιά. Ο αυτοπροσδιορισμός της ως άτομο εξαντλείται σε αυτούς τους ρόλους. Είναι το πρόσωπο που έχει ανάγκη από τη δύναμη και την προστασία του άντρα, σημείο που γίνεται εμφανές και από την όρθια αντρική παρουσία στα δεξιά της διακρίνεται το ιδιαίτερο δέσιμο που υπάρχει μεταξύ μάνας και παιδιού. Τα παιδιά τα έχει αγκαλιά η μάνα. Τα παιδιά τα προστατεύει η μάνα, τα νουθετεί η μάνα, ασχολείται μαζί τους η μάνα. Η γυναικεία υπόσταση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη μητρότητα. Η γυναίκα βρίσκει ολοκλήρωση και πληρότητα αποκλειστικά μέσα από τη μητρότητα. Η αγάπη και η τρυφερότητα φαίνεται ότι ανήκουν αποκλειστικά και μόνο στο γυναικείο φύλο. Ένα επίσης σημείο που παρατηρούμε είναι ότι ο χώρος που κινείται η γυναίκα- μάνα είναι ο χώρος του σπιτιού, συνδέοντας την εικόνα της μάνας με εκείνη της νοικοκυράς: «...Η μητέρα μου από ενθουσιασμό και αγάπη για τα νέα παλικάρια μου έδινε και τους πήγαινα, μαζί με άλλα παιδιά, διάφορα εκλεκτά τρόφιμα» (Γ, 101). Στο έργο του Ν. Λύτρα *τα κάλαντα*, 1878, (Εικόνα Γ, 78) προβάλλεται το πρότυπο της παραδοσιακής γυναίκας η οποία είναι πάντα στο σπίτι, μάνα, νοικοκυρά, διαθέσιμη στην υπηρεσία των παιδιών, ένα πρόσωπο άχρωμο και άτονο, ουδέτερο, χωρίς οντότητα και προσωπικότητα.

Κατά την ανάλυση του συγκεκριμένου σχολικού βιβλίου πουθενά δε σκιαγραφείται το νέο πρόσωπο της σύγχρονης μάνας, της χειραφετημένης, της μορφωμένης, που συμμετέχει στην κοινωνική, οικονομική και επαγγελματική ζωή και επομένως είναι σε θέση να λύνει τις απορίες των παιδιών της, να συζητά σαν ίση με τα παιδιά της, να σέβεται τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους, να συμμετέχει στα ενδιαφέροντά τους, να παρέχει ερεθίσματα και γνώσεις και που δεν είναι απλά και μόνο μια υπερπροστατευτική, παθητική τροφός. Αυτό που παράγεται είναι το πρότυπο της γυναίκας που είναι προσκολλημένη στα παιδιά της, αρνείται την ανεξαρτητοποίησή της και η ζωή της στρέφεται αποκλειστικά γύρω από αυτά. Δημιουργείται έτσι ένα σύνδρομο κατοχής που είναι τόσο ισχυρό, ώστε δεν αφήνει τα παιδιά να ανεξαρτητοποιηθούν. Παρουσιάζοντας τη μητρότητα ως το μοναδικό τρόπο πληρότητας της γυναικείας φύσης, το να μην κάνει μια γυναίκα παιδιά θεωρείται στοιχείο απόκλισης. Τα κορίτσια-μαθήτριες μέσα από μια τέτοια εικόνα κοινωνικοποιούνται στο πλαίσιο αυτού του



ρόλου και εσωτερικεύουν όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά που θεωρούνται ιδανικά γι' αυτό το ρόλο.

Β. Σύζυγος: Ο αυτοπροσδιορισμός της γυναίκας μέσα από τον ρόλο της συζύγου γίνεται σαφέστατα έκδηλος. Είναι η σύντροφος που όμως στις περισσότερες απεικονίσεις ζει και κινείται στη σκιά του συζύγου. Μοιράζεται τον τίτλο του, τον ακολουθεί στις δημόσιες εμφανίσεις του (Εικόνα Γ, 151), στην εξορία: «*Ο Όθωνας και η Αμαλία φεύγουν από την Ελλάδα, 12 Οκτωβρίου 1862*», (Εικόνα Γ, 60), ακόμα και στο θάνατο: «*...Έτσι άρχισε το έτος Ι της Δημοκρατίας (1793). Ο βασιλιάς και η βασίλισσα καταδικάστηκαν και αποκεφαλίστηκαν (1793)*» (Γ, 18).

Και εδώ παρατηρείται μια αναπαραγωγή της στερεοτυπικής αντίληψης που θέλει τη γυναίκα αρωγό του άντρα. Τη βλέπουμε πειθήνια, παθητική, να παίζει έναν μάλλον «διακοσμητικό» ρόλο στη ζωή του άντρα της. Είναι ο ήρεμος ακροατής, δείχνει θαυμασμό για αυτό που κάνει ο άντρα της, εξαρτάται από αυτόν, βρίσκεται όμως πάντα πίσω από αυτόν. Ο γάμος υποδηλώνεται σαν μια κατάσταση ανισότητας και το πρότυπο των εξαρτημένων, υποτακτικών, παθητικών γυναικών απέχει πολύ από τη ισότητα που η σύγχρονη κοινωνία έχει θεσμοθετήσει. Και εδώ η προβολή τέτοιων προτύπων ωθεί τους μαθητές και τις μαθήτριες στην υιοθέτηση παρόμοιων συμπεριφορών υποβάλλοντας τα νέα παιδιά σε σύγχυση σχετικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις και το πρότυπο του ή της συζύγου που θα υιοθετήσουν. Πρέπει να επισημάνουμε εδώ και την εσωτερική σύγχυση που προκαλεί στα κορίτσια η προβολή τέτοιων προτύπων συμπεριφοράς καθώς καλούνται να παλέψουν μέσα από αντιφατικά μηνύματα που δέχονται από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον για τη θέση της γυναίκας και το πρότυπο που προβάλλεται μέσα από το σχολικό εγχειρίδιο, με σκοπό να οριοθετήσουν και να συνδυάσουν τους πολλαπλούς τους ρόλους.

Γ. Εργάτρια: Είναι η χωρίς ιδιαίτερη μόρφωση γυναίκα που εργάζεται σε βιομηχανίες ή στα χωράφια. Οι συνθήκες εργασίας των γυναικών αυτών ενέχουν πολύωρη καθημερινή εργασία και ελάχιστες οικονομικές απολαβές. Διαπιστώνουμε ότι απέχουν πολύ από οποιαδήποτε έννοια σεβασμού προς την ανθρώπινη ύπαρξη, χαρακτηρίζονται δε ως «άθλιες». Παρακολουθούμε την αποτύπωση των εργασιακών συνθηκών των γυναικών τον 17^ο και 18^ο αιώνα στην Ευρώπη: «*...Την ίδια στιγμή, εκατοντάδες γυναίκες είναι υποχρεωμένες, όταν βεβαίως, βρίσκουν δουλειά, να εργάζονται από το πρωί μέχρι το βράδυ, παράγοντας τεράστιες ποσότητες βαμβακερού υφάσματος για τέσσερις πέντε πένες ...την ημέρα το πολύ*». (Γ, 10).

Η εργασιακή εξαθλίωση καθίσταται έκδηλη και κατά τον 19^ο αιώνα: «*...Εργάζονταν 12-16 ώρες καθημερινά, δίχως ούτε μια μέρα ανάπαυσης, και έπαιρναν μισθούς πείνας...*» (Γ, 44).

Η ίδια θλιβερή εικόνα παρουσιάζεται και στον Ελλαδικό χώρο το 19^ο αιώνα: «*Οι εργάτες, σε μεγάλο βαθμό γυναίκες και παιδιά, εμφανίστηκαν στην ελληνική κοινωνία αργά, λόγω της καθυστερημένης εκβιομηχάνισης, και ζούσαν σε άθλιες συνθήκες*» (Γ, 70). Η γυναίκα αποτυπώνεται και εικονικά κυρίως σε επαγγέλματα χαμηλού κοινωνικοοικονομικού κύρους, όπως αγρότισσα ή εργάτρια σε βιομηχανίες (Εικόνες Γ, 70, 75, 91, 112, 122).

Η παρουσίαση συγκεκριμένου επαγγελματικού προτύπου είναι μάλλον επιζήμια και δημιουργεί προβλήματα προσαρμογής τόσο για τις μαθήτριες, όσο και για τους μαθητές. Η ιστορία δεν αποτυπώνει την πραγματική εικόνα σύγχρονων γυναικών που κατακτούν όλο και περισσότερα επαγγέλματα, όλο και πιο υψηλές θέσεις και που εργάζονται όχι μόνο για οικονομικούς λόγους αλλά και για προσωπική ικανοποίηση. Το γεγονός αυτό διαστρεβλώνει τη σύγχρονη επαγγελματική εικόνα της γυναίκας δημιουργώντας σύγχυση, ιδιαίτερα στις



μαθήτριες, όχι μόνο για την επιλογή προτύπων αλλά κυρίως γιατί πιθανώς τις αποθαρρύνει, κάνοντας τις φιλοδοξίες τους να ατονήσουν και στρέφοντάς τις στα παραδοσιακά πρότυπα.

Δ. Ηγέτιδα: Υπάρχει αξιοσημείωτη έλλειψη αναφοράς σε ηγετικούς ρόλους γυναικών. Στις περίπου 190 σελίδες σημειώνουμε τέσσερις μόλις γυναικείες ηγετικές προσωπικότητες, τη Μαρία Θηρεσία και την Αικατερίνη Β΄ της Ρωσίας στη δεύτερη φάση της γαλλικής επανάστασης: «...Αυτή η παραλλαγή απόλυτης μοναρχίας ονομάστηκε φωτισμένη δεσποτεία. Κύριοι εκπρόσωποι της υπήρξαν ο Φρειδερίκος Β της Πρωσίας, η Μαρία Θηρεσία της Αυστρίας, ο γιος της Ιωσήφ και η Αικατερίνη Β΄ της Ρωσίας» (Γ, 12) καθώς και τη Μαντώ Μαυρογένους και τη Μπουμπουλίνα από την ελληνική επανάσταση: «...Ηγετικό ρόλο έπαιξαν και δύο γυναίκες, η Λασκαρίνα Μπουμπουλίνα και η Μαντώ Μαυρογένους» (Γ, 30).

Η σημαντική έλλειψη γυναικείων προσωπικοτήτων και ο ρόλος που διαδραμάτισαν στη διαμόρφωση του ιστορικού γίνεσθαι διαμορφώνει ψευδείς πεποιθήσεις για τις ικανότητες του γυναικείου φύλου. Επίσης δημιουργεί αμφισβητήσιμη αποδοχή για γυναικείες ηγετικές ικανότητες και αποδοχή των γυναικών σε ρόλους υψηλών απαιτήσεων, για τους οποίους οι γυναίκες θεωρείται δεδομένο ότι έχουν βοηθητική μόνο προσφορά.

Ε. Λογοτέχνης: Σε αντίθεση με τα προηγούμενα πρότυπα, παρουσιάζεται η εικόνα της μορφωμένης και πνευματώδους γυναίκας που εισβάλλει στο χώρο των γραμμάτων, όμως θα πρέπει να επισημάνουμε ότι η αναφορά σε γυναικείες προσωπικότητες που καταξιώθηκαν στο χώρο των γραμμάτων είναι απλά και μόνο αντιπροσωπευτική. Συγκεκριμένα από το χώρο της ποίησης έχουμε τρεις μόνο ποιήτριες, την Πηνελόπη Δέλτα, την Κική Δημουλά και τη Μαρία Λαϊνά. Συγκεκριμένα, στην περίοδο του 1900-1922 αναφέρεται η Πηνελόπη Δέλτα: «...Παράλληλα, δημιουργοί όπως ο Περικλής Γιαννόπουλος, ο Ίων Δραγούμης και η Πηνελόπη Δέλτα μίλησαν για τους αγώνες του ελληνισμού» (Γ, 179). Από την μεταπολεμική ποίηση αναφέρεται η Κική Δημουλά: « Η δεύτερη μεταπολεμική γενιά ποιητών (Ντίνος Χριστιανόπουλος, Κική Δημουλά, Νόκος Αλέξης Ασλάμογλου, Βύρων Λεοντάρης, Μάριος Μακρίδης, Σπύρος Τσακνιάς, Στέφανος Ροζάνης, Ανέστης Ευαγγέλου, Β. Καραβίτης κ.λπ.) στράφηκε περισσότερο στον εσωτερικό κόσμο, δίχως, ωστόσο, να εγκαταλείψει εντελώς τις πολιτικές αναφορές. Η στροφή αυτή οδήγησε ορισμένους δημιουργούς σε πιο ατομικές αναζητήσεις, στις οποίες δέσποσε η υπαρξιακή και μεταφυσική αγωνία (Κ. Δημουλά) (Γ, 181). Από την ποιητική γενιά του '70 η Μαρία Λαϊνά: «Η ποιητική γενιά του '70(Λευτέρης Πούλιος, Βασίλης Στεριάδης, Γιάννης Κοντός, Μαρία Λαϊνά, κ.ά.) ωρίμασε στα χρόνια της δικτατορίας και εξέφρασε μια απορριπτική διάθεση απέναντι σε κάθε μορφής εξουσία» (Γ, 181).

Από τις μυθιστοριογράφους, στον Ελληνικό χώρο αναφέρονται εννέα μόνο γυναίκες μυθιστοριογράφοι: η Μέλπω Αξιώτη, η Ρ. Γαλανάκη, η Μ. Δούκα, η Αρώνη –Τσίχλη, η Αθηνά Κακούρη, η Ευαγγελία Λούβη, Χάριετ Μπίτσερ Στόου, η Ιωάννα Καρυστιάνη, η Διδώ Σωτηρίου και η Άλκη Ζέη. Συγκεκριμένα, η Μέλπω Αξιώτη από τη γενιά του 30: «...ιδιαιτερη ανάπτυξη γνώρισε το μυθιστόρημα(...)Άλλοι όπως οι Γ. Μπερέτης, Γ. Σκαρίμπας και Μέλπω Αξιώτη, στράφηκαν σε πιο ριζοσπαστικές αναζητήσεις» (Γ, 180). Από τις τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα, η Ρ. Γαλανάκη και η Μ. Δούκα ως εκπρόσωποι ενός νέου τύπου ιστορικού μυθιστορήματος: «Κατά τις δύο τελευταίες δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα εκδηλώθηκαν στο πλαίσιο της ελληνικής πεζογραφίας ποικίλες αναζητήσεις. Μια από τις πιο ενδιαφέρουσες ήταν εκείνη που, τοποθετώντας την πλοκή σε περιοχές που άλλοτε υπήρχε έντονη ελληνική παρουσία (Μ. Ασία, Αίγυπτος κ.ά.), επιδίωξε να ορίσει το ελληνικό μέσα από την αλληλεπίδρασή του με το αλλοεθνές και το αλλόθρησκο. Το αποτέλεσμα ήταν ένα νέου τύπου ιστορικό μυθιστόρημα, με κύριους εκπροσώπους τους Ν.Θέμελη, Ρ. Γαλανάκη, Αλ. Πανσέληνο. Σ. Τριανταφύλλου, Θ. Γρηγοριάδη και Μ. Δούκα» (Γ, 181). Επίσης η Αρώνη –



Τσίχλη που ασχολήθηκε με το αγροτικό ζήτημα στη Θεσσαλία τον 19^ο αιώνα (Γ, 69), η Αθηνά Κακούρη με το έργο της *Πριμαρόλια* στο οποίο αποτυπώνεται η ζωή στην Πάτρα του 19^{ου} αιώνα με φόντο τη σταφιδική κρίση (Γ, 71), η *Διδώ Σωτηρίου* με δύο έργα της *Οι νεκροί περιμένουν*(1959), *Ματωμένα χώματα* (1962) εστιασμένα στον μικρασιατικό πόλεμο (Γ, 107). Στο περικείμενο και συγκεκριμένα στις προτάσεις για ανάγνωση σχετικών λογοτεχνικών έργων προτείνονται έργα γυναικών: *Χάριετ Μπίτσερ Στόου, Η καλύβα του μπαρμπα – Θωμά (1852)* (Γ,54), *Ιωάννα Καρυστιάνη, Νύφες (2005)* (Γ, 71), *Άλκη Ζέη, Ο μεγάλος περίπατος του Πέτρου (1971)* (Γ,134). Παρόλα αυτά όμως, συγκριτικά με τους άνδρες συγγραφείς που συναντάει κανείς στο σχολικό βιβλίο, η γυναικεία παρουσία και στο συγκεκριμένο χώρο είναι η ελάχιστη δυνατή.

Στ. Επιστήμων: Η δραστηριοποίηση της γυναίκας στο χώρο της επιστήμης θα λέγαμε ότι σχεδόν αποσιωπάται. Μία μόλις αναφορά στην Ρόζαλιντ Φράνκλιν για την προσφορά της στην επιστήμη της γενετικής: « ...Στα 1953 η Αγγλίδα φυσικός Ρόζαλιντ Φράνκλιν, ο συμπατριώτης της Φράνσις Κρικ και ο Αμερικανός βιοχημικός Τζέιμς Γουότσον παρουσίασαν τη δομή του γενετικού κώδικα (DNA), υποστηρίζοντας ότι έχει τη μορφή διπλής έλικας, αντιγράφεται χωρίς να μεταβάλλεται η δομή του και μεταφέρει τα κληρονομικά χαρακτηριστικά κάθε οργανισμού» (Γ, 172). Λείπει τόσο η μνεία συγκεκριμένων γυναικείων προσωπικοτήτων που διέπρεψαν σε διάφορους επιστημονικούς κλάδους, που θα μπορούσαν να αποτελέσουν ουσιαστικό πρότυπο ρόλου για ταύτιση, όσο και η γενική αναφορά στην είσοδο των γυναικών σε χώρους εργασίας που παραδοσιακά θεωρούνταν ανδρικοί. Αυτό, σε αντίθεση με την έμφαση που το σχολικό βιβλίο δίνει στην είσοδο της γυναίκας στο χώρο της χειρωνακτικής εργοστασιακής απασχόλησης στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι δε γίνεται καμία προσπάθεια αντικειμενικής παρουσίασης των ρόλων της γυναίκας διαχρονικά. Συγκεκριμένα, ενώ στην ενότητα 40 «*Τα πρώτα μεταπολεμικά χρόνια, η παγκόσμια οικονομική κρίση του 1929 και η Μεγάλη Ύφεση*» διαβάζουμε στη λεζάντα της εικόνας Γ,112 «*Η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας, δυναμική την εποχή του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου, ενισχύθηκε μεταπολεμικά*» και στις ασκήσεις – δραστηριότητες που ακολουθούν ζητείται από τους μαθητές «*Να μελετήσετε την εικόνα 2 (Εικόνα Γ, 112) και κατόπιν να συνθέσετε κείμενο με θέμα τις αλλαγές που έφερε ο Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος στην κοινωνική θέση των γυναικών*» (Γ, 113), στις επόμενες ενότητες, που καλύπτουν και τη σύγχρονη εποχή κατά την οποία η γυναίκα εισήλθε και διέπρεψε σε όλους σχεδόν τους τομείς της παραγωγικής διαδικασίας και της κοινωνικής δράσης, δε γίνεται καμία αναφορά σε αυτούς τους νέους ρόλους και οι μαθητές/τριες δεν προτρέπονται να παρακολουθήσουν αυτήν την «ενίσχυση της εισόδου των γυναικών στην αγορά εργασίας μέχρι τη σύγχρονη εποχή».

Ζ. Νομπελίστρια: Συναντάμε μόλις δύο αναφορές σε γυναίκες που έχουν πάρει Νόμπελ. Η πρώτη αφορά την μυθιστοριογράφο Τόνι Μόρισον, η οποία στα έργα της έθιγε τη θέση των Αφροαμερικανών στην κοινωνία των ΗΠΑ και η οποία πήρε Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1993. Η δεύτερη αφορά την επίσης μυθιστοριογράφο Γκόρτιμερ, η οποία στα έργα της κάνει σημαντικές αναφορές στο απαρτχάιντ και πήρε Νόμπελ Λογοτεχνίας το 1991. Και οι δύο έθιξαν το θέμα ομάδων που βίωναν κοινωνικό αποκλεισμό: «*Η θέση των Αφροαμερικανών στην κοινωνία των ΗΠΑ ήταν επίσης, ζήτημα που έθιξαν κυρίως Αφροαμερικανοί λογοτέχνες, ανάμεσα στους οποίους ξεχώρισε η μυθιστοριογράφος Τόνι Μόρισον, η πρώτη μαύρη γυναίκα που έλαβε Νόμπελ Λογοτεχνίας (1993). Παράλληλα, σημαντικά μυθιστορήματα με αναφορές στο απαρτχάιντ έδωσε η λευκή Νοτιοαφρικανή Γκόρτιμερ (Νόμπελ 1991)*» (Γ, 178).



Η. Πολιτικός: Η δραστηριοποίηση των γυναικών στο συγκεκριμένο χώρο γνωστοποιείται μέσα από κειμενική αναφορά στην είσοδο των γυναικών στο χώρο της πολιτικής στην Ελλάδα το 1944, όπου για πρώτη φορά έχουμε εκλογή πέντε γυναικών στο Εθνικό Συμβούλιο: «...λίγο καιρό αργότερα οργανώθηκαν, όπου ήταν εφικτό, εκλογές για την ανάδειξη Εθνικού Συμβουλίου (εθνοσυνέλευση). Τότε ψήφισαν για πρώτη φορά στην Ελλάδα γυναίκες αλλά και νέοι από 18 ετών. Το εθνικό Συμβούλιο, στο οποίο εκλέχτηκαν και πέντε γυναίκες, συνήλθε στο χωριό Κορυσχάδες της Ευρυτανίας» (Γ, 134) και με δύο εικονικές απεικονίσεις, όπου η γυναίκα παρουσιάζεται ως σύζυγος ανδρών πολιτικών. Όμως πέραν των ανωτέρω δεν υπάρχουν άλλες πληροφορίες για γυναικεία πολιτική δράση. Ο τρόπος παρουσίασης του θέματος της εμφάνισης γυναικών στην πολιτική σκηνή είναι αυτός της «εξαίρεσης που επιβεβαιώνει τον κανόνα».

Θ. Πρόσφυγας: Διαφαίνεται ευσύνοπτα η κοινωνική προσφορά των μικρασιατών προσφύγων γυναικών στον Ελλαδικό χώρο στον τομέα της γυναικείας χειραφέτησης «...Καθώς πολλές από τις γυναίκες πρόσφυγες υποχρεωθήκαν να εργαστούν και αρκετές από τις γηγενείς έκαναν το ίδιο, τα στερεότυπα που ήθελαν τη γυναίκα κλεισμένη στο σπίτι και υποχείριο του άντρα άρχισαν να κλονίζονται» (Γ, 122). Επισημαίνουμε, βέβαια, ότι ακόμα και σ' αυτήν την περίπτωση όπου η γυναικεία προσφορά δηλώνεται, περιορίζεται στο γνωστό «προσφιλές» μοντέλο της γυναίκας-εργάτριας μόνο που εδώ είναι και πρόσφυγας!

Ταυτόχρονα, υπάρχει, επίσης έκδηλο, το στοιχείο του ρατσισμού στην αντιμετώπιση τους από τους γηγενείς Έλληνες, το οποίο αποτυπώνεται με ταπεινωτικούς χαρακτηρισμούς προς τις μικρασιάτισσες γυναίκες, οι οποίες χαρακτηρίζονται «πόρνες»: «...Η λέξη «Σμυρνια» από προσδιοριστική της γυναικείας μικρασιατικής καταγωγής, γίνεται στο νεοελληνικό λεξιλόγιο συνώνυμη της πόρνης...» (Γ, 122). Ένα σημείο που επίσης θα πρέπει να επισημάνουμε είναι η αναφορά στον όρο «γυναικόπαιδα», με τον οποίο διαφαίνεται έμμεσα μία τάση υποβίβασης της γυναικείας υπόστασης: «...Διαμαρτυρηθήκαμε όλοι με τα γυναικόπαιδα μαζί...» (Γ, 121).

Ι. Εθνική αγωνίστρια: Ενώ επισημαίνεται η συμβολή των γυναικών σε εθνοκαπελευθερωτικούς αγώνες σκιαγραφείται όμως αμυδρώς. Παρατηρούμε ότι γίνεται απλή ονομαστική αναφορά σε μεμονωμένες γυναικείες προσωπικότητες, της Λασκαρίνας Μπουμπουλίνας, της Μαντώ Μαυρογένους, της Ηλέκτρας Αποστόλου, της Λέλας Καραγιάννη, της Ηρώς Κωνσταντοπούλου και της Παναγιώτας Σταθοπούλου χωρίς όμως καμία αναφορά στην προσφορά τους. Για την περίοδο της Ελληνικής Επανάστασης αναφέρεται μόνο ότι: « Ηγετικό ρόλο έπαιξαν και δύο γυναίκες, η Λασκαρίνα Μπουμπουλίνα και η Μαντώ Μαυρογένους» (Γ, 30), ενώ για την περίοδο της Γερμανικής κατοχής και αντίστασης στην Ελλάδα γράφεται ότι: « Πολλές Ελληνίδες πήραν μέρος στον αγώνα εναντίον των κατακτητών. Μερικές, μάλιστα, έγραψαν με αίμα τη δική τους ιστορία αντίστασης. Η Ηλέκτρα Αποστόλου, η Λέλα Καραγιάννη, η Ηρώ Κωνσταντοπούλου και η Παναγιώτα Σταθοπούλου είναι μερικά μόνο παραδείγματα γυναικών που θυσιάστηκαν. Επίσης, αρκετές γυναίκες εντάχθηκαν στα ένοπλα τμήματα του ΕΛΑΣ» (Γ, 133).

Ο ενεργητικός ρόλος των γυναικών έμμεσα υποδηλώνεται και από τη διαθεματική δραστηριότητα 3: «Να επιλέξετε έναν από τους ζωγραφικούς πίνακες 1 (Εικόνα Γ, 30) και 5 (Εικόνα Γ, 32) και να τον περιγράψετε» (Γ, 32). Η γυναίκα εμφανίζεται και ως έμμεσα συμμετέχουσα στους αγώνες σε ρόλο επικουρικό, με υπερτονισμένα κάποτε τα συναισθηματικής φύσης κίνητρά της: στην πηγή 1^α με τίτλο: «Η απόβαση ελληνικού στρατού στη Σμύρνη και οι αντιδράσεις των κατοίκων, α. Ο ενθουσιασμός των Ελλήνων» διαβάζουμε:



«Η μητέρα μου από ενθουσιασμό και αγάπη για τα νέα παλικάρια μου έδινε και τους πήγαινα, μαζί με άλλα παιδιά, διάφορα εκλεκτά τρόφιμα» (Γ, 101).

Στον αντίποδα της θαρραλέας και αγωνίστριας γυναίκας στέκεται η χρησιμοποίηση της γυναικείας υπόστασης προκειμένου να τονισθούν τα αρνητικά αποτελέσματα του πολέμου, παρουσιάζοντάς την ως «ασθενική και εύθραυστη ύπαρξη»: «(Σεράγεβο, Γιουγκοσλαβία, 1946). Εδώ, όπως και στο Βελιγράδι, βλέπω στους δρόμους πολλές νέες γυναίκες με γκρίζα ή κάτασπρα μαλλιά. Τα πρόσωπά τους βασανισμένα αλλά ακόμη νεανικά, ενώ το σχήμα του σώματός τους προδίδει σαφέστατα τη νεανικότητά τους. Μου φαίνεται ότι καταλαβαίνω ποιες επιπτώσεις είχε ο τελευταίος πόλεμος σε αυτές τις ασθενικές και εύθραυστες υπάρξεις[...]. Είναι κρίμα. Τίποτε δε θα μπορούσε να μιλήσει πιο καθαρά στις μελλοντικές γενιές από αυτά τα γκρίζα μαλλιά, από τα οποία έκλεψαν την αμεριμνησία της νιότης. Ας έχουν τουλάχιστον σαν μνημείο τη σύντομη αυτή σημείωση» (Γ, 135). Η γυναίκα ως αποδέκτης των αποτελεσμάτων του πολέμου, σε βοηθητικό ρόλο, φαίνεται και στην εικονική αποτύπωση (Εικόνα Γ, 139) που δείχνει γυναίκες μαθήτριες να καθαρίζουν ερείπια στο Βερολίνο, το 1945.

Κ. Κοινωνικοπολιτική αγωνίστρια: Καταγράφεται ευσύνοπτα η ιστορική διαδρομή της χειραφέτησης των γυναικών με κύρια αιτήματα την νομική και πολιτική τους χειραφέτηση η οποία εκφράζεται με το δικαίωμα στην ψήφο, την εκπαίδευση και την αλλαγή στο οικογενειακό δίκαιο. Επισημαίνεται ότι η είσοδος των γυναικών στην αγορά εργασίας καθώς και η αστικοποίηση θεωρείται από τους λόγους που οδήγησαν στη χειραφέτηση των γυναικών, όμως η πορεία για τη θεσμική αναγνώριση των δικαιωμάτων των γυναικών στέφεται με αγώνες εκ μέρους τους όχι πάντα αναίμακτους: « Η Ολυμπία ντε Γκουζ υπήρξε μία από τις μαχητικότερες αγωνίστριες της γαλλικής επανάστασης. Άσκησε αυστηρή κριτική στους συντάκτες της Διακήρυξης των δικαιωμάτων του ανθρώπου επειδή αγνόησαν τις γυναίκες. Εκτελέστηκε στη λαιμητόμο το 1973». (Γ,17), και αλλού: «...Το 1903 η Αγγλίδα Έμελιν Πάνκχορστ ίδρυσε την Κοινωνική και Πολιτική Ένωση Γυναικών, που μαχόταν για την παραχώρηση πολιτικών δικαιωμάτων στις γυναίκες, πράγμα που επιτεύχθηκε, στη διάρκεια του 20^{ου} αιώνα, σε πολλές ευρωπαϊκές χώρες» (Γ, 45). Επικουρικά ενισχυτικά των παραπάνω θέσεων λειτουργεί και η πηγή 2 με τίτλο: «Τα δικαιώματα των γυναικών αγνοήθηκαν από τους επαναστάτες», στην Ενότητα 3 Η έκρηξη και η εξέλιξη της Γαλλικής επανάστασης, όπου και διαβάζουμε σχετικά: «Η Ολυμπία ντε Γκουζ υπήρξε μία από τις μαχητικότερες αγωνίστριες της γαλλικής επανάστασης... Γυναίκες ξυπνήστε! Το μήνυμα της λογικής ακούγεται σ' ολόκληρο τον κόσμο! Ανακαλύψτε τα δικαιώματά σας!...Πότε θα πάψετε να είστε τυφλές; Τι έχετε κερδίσει μέχρι τώρα από την επανάσταση; [...]Αγωνιστείτε, λοιπόν, για τα δικαιώματά σας» (Γ, 17), καθώς και οι Ασκήσεις-Δραστηριότητες της ίδιας ενότητας: «3. Αφού μελετήσετε την πηγή 2 και την εικόνα 3 (Εικόνα Γ, 16), να αναφερθείτε στη συμμετοχή και στον ρόλο των γυναικών στη γαλλική επανάσταση» (Γ, 19). Επίσης, στην εικόνα Γ, 45 καθαρά η δυναμικότητα των γυναικών οι οποίες διεκδικούν τα πολιτικά τους δικαιώματα. Το μήνυμα της εικόνας ενισχύεται από την συνοδευτική – επεξηγηματική λεζάντα: *Γυναίκες διαδηλώνουν. Οι πινακίδες που κρατούν γράφουν: «Ψήφο στις γυναίκες».*

Επισημαίνουμε τις αιτίες που οδήγησαν στη χειραφέτηση των γυναικών τον 19^ο αιώνα που αφορούν την είσοδο των γυναικών στην εργασία: «...Στη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα πολλές γυναίκες άρχισαν να εργάζονται σε εργοστάσια και άλλες επιχειρήσεις. Απέκτησαν, έτσι, οικονομική ανεξαρτησία και άρχισαν να διεκδικούν τη νομική και πολιτική τους χειραφέτηση...» (Γ, 45) και την αστικοποίηση καθώς και το δικαίωμα των γυναικών στην εκπαίδευση: «...τέθηκε και το γυναικείο ζήτημα (αναγνώριση δικαιωμάτων στις γυναίκες),



στο πλαίσιο των γενικότερων κοινωνικών αναζητήσεων που έφερε η αστικοποίηση, με κύριο αίτημα την ανάγκη εκπαίδευσης των γυναικών, που ήταν παραμελημένη» (Γ, 71).

Τον 20^ο αιώνα οι γυναίκες αποκτούν δικαίωμα ψήφου σε κάποιες ευρωπαϊκές χώρες: «...ο πόλεμος (Α΄ Παγκόσμιος), ευνόησε την είσοδο των γυναικών στην αγορά εργασίας. Σε χώρες όπως η Σοβιετική Ένωση, η Γερμανία και η Βρετανία οι γυναίκες απέκτησαν αυτή την εποχή δικαίωμα ψήφου» (Γ, 111).

Στην Ελλάδα η αναγνώριση πολιτικών δικαιωμάτων στις γυναίκες δίνεται με το Σύνταγμα του 1952: «Το Σύνταγμα του 1952,... παραχωρούσε πολιτικά δικαιώματα και στις γυναίκες...» (Γ, 152), ενώ η θεσμική κατοχύρωση της χειραφέτησης των γυναικών ήρθε πολύ αργότερα στην περίοδο 1981-1989, ως αποτέλεσμα μιας ευρύτερης ανάγκης κοινωνικού μετασχηματισμού που εκφράστηκε στη διακυβέρνηση του ΠΑΣΟΚ, που ήταν τότε στην εξουσία: «Η καθιέρωση του πολιτικού γάμου και του συναινετικού διαζυγίου αποτέλεσαν τομές στο ελληνικό οικογενειακό δίκαιο, ενώ η θεσμική αναγνώριση της ισότητας των δύο φύλων και η κατάργηση της προίκας συνέβαλαν, σε συνδυασμό με τους αγώνες του γυναικείου κινήματος, στη βελτίωση της θέσης της γυναίκας» (Γ, 161).

Επίσης, στην ανακεφαλαίωση του τρίτου κεφαλαίου: «Ολοκληρώνοντας το κεφάλαιο θυμόμαστε ότι...», ένα από τα οκτώ σημεία που τσεκάρονται είναι: « στα τέλη του 19^{ου} αιώνα πρωτοεμφανίστηκε το κίνημα χειραφέτησης των γυναικών» (Γ, 54).

Η συμμετοχή των γυναικών σε επαναστατικά κινήματα κοινωνικοπολιτικού χαρακτήρα με σκοπό την κοινωνική και πολιτική αναδιάρθρωση αλλά και σε κινήματα αμφισβήτησης αξιών και συλλαλητήρια είναι ιδιαίτερα έκδηλη. Η συμμετοχή τους σε διαδηλώσεις και ειρηνικά κοινωνικά δρώμενα ως μέλη ή ως υποστηρικτές μιας πολιτικής ιδεολογίας είναι επίσης φανερό. Η γυναίκα παρουσιάζεται έμμεσα δυναμική πολιτική αγωνίστρια, με υψηλό ιδεολογικό και αξιακό status να διεκδικεί το αναφαίρετο δικαίωμα της ανθρώπινης ύπαρξης για ελευθερία σκέψης και λόγου, η οποία υφέρπει και στην παρακειμενική αποτύπωση (Εικόνα Γ, 13), (Εικόνα Γ, 83), (Εικόνα Γ, 16), (Εικόνα Γ, 95).

4. Συμπεράσματα

Η μελέτη των δεδομένων της παρούσας έρευνας επιτρέπει για το υπό ανάλυση σχολικό βιβλίο Ιστορίας τις εξής γενικές διαπιστώσεις:

Τα γυναικεία πρότυπα κινούνται μέσα στο πλαίσιο αναπαραγωγής παραδοσιακών στερεοτυπικών γυναικείων ρόλων, άμεσα συνυφασμένων με την κοινωνικοπολιτική ιδεολογία της πατριαρχικής δόμησης της κοινωνίας. Και ενώ θα περίμενε κανείς την παρουσίαση ενός σύγχρονου γυναικείου ιστορικοκοινωνικού προφίλ, που έκανε την εμφάνισή του μετά το Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο και που θεσμικά σηματοδοτείται μέσα από τη νομική και πολιτική κατοχύρωση των δικαιωμάτων των γυναικών στον δημόσιο και ιδιωτικό πολιτικό βίο, παρατηρούμε μια εκ διαμέτρου αντίθετη εικόνα με αυτή της σημερινής χειραφετημένης, μορφωμένης, οικονομικά ανεξάρτητης και δυναμικής γυναικείας παρουσίας σε επαγγέλματα που θεωρούνταν ως παραδοσιακά αντρικά. Υπάρχει ελάχιστη αναφορά σε γυναικείες προσωπικότητες που καταξιώθηκαν και που έπαιξαν ενεργητικό και καθοριστικό ρόλο στο χώρο των επιστημών, των γραμμάτων και της πολιτικής. Για παράδειγμα, από την ανάλυση που επιχειρήσαμε αναφορικά με τα γυναικεία πρότυπα εντύπωση προκαλεί το γεγονός ότι στις τρεις κατηγορίες «λογοτέχνης», «επιστήμων», «νομπελίστρια» έχουμε παρουσίαση όχι τόσο της «ποσοτικής» υπο-αντιπροσώπευσης της γυναίκας όσο κυρίως της «ποιοτικής» υποβάθμισης της παρουσίας της. Τα γυναικεία ονόματα, όποτε αναφέρονται, αποτελούν απλές ονομαστικές καταγραφές και η ιστορική



αφήγηση δεν αναδεικνύει την πληθωρική παρουσία γυναικών διανοουμένων, με έντονη συγγραφική και ευρύτερη πνευματική δραστηριότητα.

Αντίθετα, είναι έντονη η προβολή κλασικών γυναικείων στερεοτυπικών προτύπων όπως της μάνας και της συζύγου ή της εργάτριας που αναγκάζεται να βγει στην παραγωγική διαδικασία για βιοποριστικούς λόγους και απασχολείται σε επαγγέλματα που δεν απαιτούν ιδιαίτερη μόρφωση.

Η ιστορία δίνει, βέβαια, έμφαση σε πολέμους, πολιτική, διπλωματία, οικονομία, τομείς που η γυναικεία παρουσία δεν είχε ενεργοποιηθεί τόσο πολύ μέχρι το Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο, εφόσον αυτοί οι χώροι ανδροκρατούνταν και οι γυναίκες δραστηριοποιούνταν σε παραδοσιακούς τομείς (σπίτι, χαμηλόμισθη εργασία). Η δραστηριοποίηση των γυναικών σε υποδεέστερους ρόλους επέτρεψε τη μονοπωλιακή αντρική συγγραφή της δημόσιας πολιτειακής ιστορίας. Το ιστορικοκοινωνικό και πολιτικοοικονομικό πλαίσιο, όμως, μετά το Β΄ παγκόσμιο πόλεμο σταδιακά άλλαξε για το γυναικείο φύλο το οποίο έχει εισχωρήσει δυναμικά σε όλους τους χώρους και συνδιαμορφώνει με τους άντρες τη σύγχρονη κοινωνική, πολιτική, πολιτισμική και οικονομική πραγματικότητα, κάτι όμως που στο συγκεκριμένο σχολικό βιβλίο παρουσιάζεται έμμεσα, ακροθιγώς στην κειμενική αποτύπωση και υφέρπει μόνο στην περικειμενική πλαίσισωση των διδακτικών ενοτήτων.

Η συνολική εντύπωση που υποβάλλεται είναι ότι οι άντρες είναι περισσότερο σημαντικοί σε ρόλους ενεργητικούς και με μεγαλύτερο ενδιαφέρον ενώ οι γυναίκες σε ρόλους παθητικούς, υποβοηθητικούς και αναπαραγωγικούς. Ακόμα και όταν οι γυναίκες απαιτείται να αναλάβουν επαγγελματικές δραστηριότητες, το κάνουν σε περιπτώσεις διαφορετικές από αυτές κατά τις οποίες το κάνουν οι άντρες, συνήθως για βιοποριστικούς μόνο λόγους, με περιορισμένο το φάσμα των επαγγελμάτων που μπορούν να δραστηριοποιηθούν. Υποταγμένες, ευαίσθητες, παθητικές και συνεργάσιμες εμφανίζονται να ασκούν επαγγέλματα χαμηλού κύρους και μικρών απαιτήσεων εξειδίκευσης πνευματικής ή φυσικής. Ο γυναικείος ρόλος παρουσιάζεται συνήθως στερημένος πρωτοβουλιών και δημιουργικότητας.

Παρουσιάζοντας, επομένως, τη γυναικεία υπόσταση σε ρόλους συμπληρωματικούς και άνισους διαμορφώνεται στους μαθητές και στις μαθήτριες συγκεκριμένη στερεοτυπική αντίληψη για τα δύο φύλα, στοιχείο το οποίο αφενός, εμποδίζει την ανάπτυξη ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ τους, και αφετέρου, διαπλάθει στερεοτυπικές προσδοκίες για τους ρόλους και τις επαγγελματικές κατευθύνσεις των εκπαιδευόμενων.

Θεωρούμε ότι το εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να σταματήσει να αναπαράγει παραδοσιακά πρότυπα κατανομής ρόλων. Προς αυτή την κατεύθυνση, τα σχολικά βιβλία μπορούν, μεταξύ άλλων, να γίνουν το όχημα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Apple, M. (1986). *Ιδεολογία και αναλυτικά προγράμματα* (Μτφ. Τ. Δαρβέρη). Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.
- Council of Europe. (1985). *Recommendation No. R. (85) 7 of the Committee of Ministers to member states on teaching and learning about Human Rights in school*. Strasbourg: Council of Europe.
- Fritzsche, K. (1992). Τα σχολικά εγχειρίδια ως αντικείμενο έρευνας. Ματιές στη διεθνή έρευνα σχολικών εγχειριδίων. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 173-183.
- Giroux, A. (1981). Hegemony, resistance and the paradox of educational reform. *Interchange*, 12(2-3), 3-26.



- Johnsen, E. (1993). *Textbooks in the Kaleidoscope. A Critical Survey of Literature and Research on Educational Texts* (Transl. L. Sivesind). Oslo: Scandinavian University Press.
- Luke, A. (1988). *Literacy, Textbooks and Ideology*. Philadelphia: Falmer Press.
- Mayring, P. (2000). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- Michel, A. (1986). *Down with Stereotypes! Eliminating Sexism from Children's Literature and School Textbooks*. Unesco.
- Pillsbury, K. (1966). International cooperation in Textbook evaluation: The Braunschweig Institute. *Comparative education review*, 10(1), 48-52.
- Rasinski, K., Crocker, J., & Hastle, R. (1985). Another look at sex stereotypes and social judgments: an analysis of the social perceiver's use of subjective probabilities. *Journal of personality and social Psychology*, 49(2), 317.
- UNESCO. (1949). *A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding*. Paris: Fortin.
- UNESCO. (1974). *Recommendation concerning education for international understanding, co-operation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms*. Paris, France: UNESCO. Recommendation adopted by the General Conference of UNESCO at the 18th Session, on 19 November, 1974.
- UNESCO. (1989). (*Final Report*). *International Consultation with a View to Recommending Criteria for Improving the Study of Major Problems of Mankind and their Presentation in School Curricula and Textbooks*. Bonn: German Commission for Unesco.
- Άχλης, Ν. (1983). *Οι γειτονικοί μας λαοί, Βούλγαροι και Τούρκοι, στα σχολικά βιβλία Ιστορίας Γυμνασίου και Λυκείου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ηλιού, Μ. (1984). *Εκπαιδευτική και κοινωνική δυναμική*. Αθήνα: Πορεία.
- Θεοδώρου, Δ. (1999). Βασικές Έννοιες και Αρχές της Ερμηνευτικής ως Μεθόδου Παιδαγωγικής Έρευνας. *Μακεδόν*, 6, 129-136.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας στα Αναγνωστικά βιβλία του Δημοτικού: Διαχρονική έρευνα από το 1954 μέχρι σήμερα*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα Σχολικά Εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια. Θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαραγκουδάκη, Ε. (1993). *Εκπαίδευση και διάκριση των φύλων*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2006). Εκπαιδευτική πολιτική και εκπαιδευτική ιδεολογία: Ερμηνευτική προσέγγιση του «επεισοδίου Τρίτση». Στο Δ. Χαραλάμπους (Επιμ.), *Διαχρονικές και Συγχρονικές Προσεγγίσεις της Εκπαίδευσης. Αντιχάρισμα στον καθηγητή Νίκο Π. Τερζή*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη. 152-196.
- Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας: διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μπονίδης, Κ. (2005). Η αξιολόγηση των σχολικών βιβλίων: διαδικασία και κριτήρια αξιολόγησης. Στο Βέικου (Επιμ.), *Διδακτικό βιβλίο και εκπαιδευτικό υλικό στο σχολείο: Προβληματισμοί, δυνατότητες, προοπτικές (Πρακτικά συνεδρίου που οργάνωσε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Θεσσαλονίκη 17-19 Φεβρουαρίου 2005)*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.



- Μπονίδης, Κ. (2009). Κριτικές μεθοδολογικές προσεγγίσεις στην έρευνα των σχολικών βιβλίων: θεωρητικές παραδοχές και παραδείγματα ανάλυσης. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση*, 13, 86-122.
- Μπονίδης, Κ. (2014). Η Ανάλυση Περιεχομένου ως μια μεικτή ποιοτική μεθοδολογική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: ΙΩΝ. 473-479
- Μπονίδης, Κ. (2016). Η Έρευνα και η αξιολογική Έρευνα των σχολικών βιβλίων: Το πεδίο, οι διαστάσεις και το μεθοδολογικό ζήτημα. Στο Α. Κουλουμπαρίτη (Επιμ.), *Το σχολικό βιβλίο: Σχεδιασμός-Εφαρμογή-Αξιολόγηση*. Αθήνα: Γρηγόρης. 110-142.
- Πουρκός, Μ. (2010). Η Ποιοτική Μεθοδολογία στην Ψυχολογία και το Ερμηνευτικό "Παράδειγμα": Η Ψυχολογία ως Ανθρωπιστική Επιστήμη. Στο Πουρκός, Μ. & Δαφέρμος, Μ. (Επιμ.), *Ποιοτική Έρευνα στην Ψυχολογία και την Εκπαίδευση: Επιστημολογικά, μεθοδολογικά και Ηθικά Ζητήματα*. Αθήνα: Τόπος. 181-224.
- Τσέκου, Α. (2016). Οι αλλόθρησκοι εθνικοί «άλλοι» στα ελληνικά σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου 1974-2006. *Νέα Παιδεία*, 158, 64-79. ISSN: 1105-4255.
- Τσέκου, Α. (2017). Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της περιόδου της Μεταπολίτευσης (1974-2016): ιστορικο-συγκριτική και κριτική προσέγγιση. *Έρευνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Επιστημονικών Θεμάτων, πρακτικά συνεδρίου*, 13, 84-93. ISSN: 22418393.
- Τσέκου, Α. (2019). *Τα σχολικά βιβλία των Θρησκευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (1974-2006): Διαχρονική έρευνα υπό το πρίσμα της Εκπαίδευσης για την Ειρήνη και τα Δικαιώματα του Ανθρώπου*. Αθήνα: Σκαθάρι-Δωδώνη (έκδοση της δεύτερης διδακτορικής μου διατριβής). ISBN: 978-618-81699-5-1.
- Τσέκου, Α. (2020). Αξιολόγηση του σχολικού βιβλίου των Θρησκευτικών της Γ΄ Γυμνασίου της περιόδου 2006-2016. *Μουσείο Σχολείο Εκπαίδευση - MusEd - Museum School Education*, 1, 112-124. ISSN: 2654-1807.



Η ισότητα των φύλων μέσα από τη Δημιουργική γραφή

Παρασκευή Δ. Αθανασοπούλου

Απόφοιτη Μεταπτυχιακού Προγράμματος Δημιουργικής Γραφής, Ε.Α.Π.
ath.vivi@hotmail.com

Περίληψη

Εκπαιδευτικό σενάριο για τον Στόχο Βιώσιμης Ανάπτυξης 5 του ΟΗΕ στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σενάριο που προτείνεται στην παρούσα εργασία αφορά στην αξιοποίηση της Δημιουργικής γραφής σχετικά με τον Στόχο 5 Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ, την ισότητα των φύλων. Η Δημιουργική γραφή μπορεί να αποτελέσει το εργαλείο για την ενδυνάμωση των δύο φύλων και την εκπαίδευσή τους με όρους, όπως τερματισμός κάθε μορφής διακρίσεων, εξάλειψη όλων των μορφών βίας, ισότιμες ευκαιρίες. Οι δραστηριότητες που προτείνονται στο παρόν διδακτικό σενάριο απευθύνονται σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: Ισότητα των Φύλων, Δημιουργική Γραφή, Έμφυλα Στερεότυπα, Στόχος 5 Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ.

1.Εισαγωγή

Από την πρώτη ψήφιση του νόμου για τις φυλετικές διακρίσεις, τον Μάρτιο του 1857, έως και την Οικουμενική Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου από τον ΟΗΕ, εν έτει 2024 η ισότητα των φύλων παραμένει διαχρονικό ζήτημα και θεμελιώδες δικαίωμα. Ειδικότερα, στο πρώτο κιόλας εξάμηνο της Βελγικής Προεδρίας του Συμβουλίου της Ευρωπαϊκής Ένωσης¹, η θεματική της ισότητας των φύλων τέθηκε στο επίκεντρο. Αρχικά, ως ισότητα των φύλων ορίζεται η έλλειψη οποιασδήποτε διαφοράς μεταξύ ανθρώπων, σε ό,τι αφορά τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους². Επιπλέον, το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο ορίζει την Ισότητα των Φύλων (EIGE)³ ως εξής: *με ίσα δικαιώματα, ευθύνες και ευκαιρίες για άνδρες και γυναίκες, κορίτσια και αγόρια*. Ήδη από την αρχαιότητα οι άνθρωποι έθεταν τα θεμέλια για ένα κοινωνικό γίνεσθαι με ισότητα και ισονομία. Στην Ελένη του Ευρυπίδη συναντάμε τον στίχο πως ίδιος είναι ο ουρανός για όλους τους ανθρώπους. Με την πάροδο των αιώνων, το ζήτημα αναδεικνύεται άλλοτε υψίστης σημασία κι άλλοτε πόλεμοι το επισκιάζουν. Αντιπροσωπευτικά είναι τα λόγια του Μάρτιν Λούθερ Κινγκ: «Μπορεί να έχουμε έρθει όλοι με διαφορετικά καράβια, αλλά είμαστε όλοι στην ίδια βάρκα τώρα». Υπάρχουν ακόμα χώρες του κόσμου, όπου οι γυναίκες θεωρούνται κατώτερα όντα.

Ο δυσανάλογος αριθμός ανδρών-γυναικών και η υποεκπροσώπηση σε Τομείς όπως η Δικαιοσύνη, η Πολιτική, η Τριτοβάθμια Εκπαίδευση κ.ά. αποδεικνύουν την επιτακτική ανάγκη υλοποίησης διδακτικών σεναρίων σε μαθητές όλων των ηλικιών, και δη των εφήβων μαθητών και μαθητριών, αναφορικά με την ισότητα των φύλων. Στο προκείμενο διδακτικό σενάριο προτείνονται δραστηριότητες Δημιουργικής Γραφής συνυφασμένες με τον Στόχο 5 Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ⁴, περί ισότητας των φύλων. Η Δημιουργική Γραφή θα αξιοποιηθεί ως εκπαιδευτικό εργαλείο κι εκπαιδευτική μέθοδος για να εκφραστούν οι

¹[Η Προεδρία του Συμβουλίου της ΕΕ - Consilium (europa.eu)]

²[https://www.greek-language.gr/greekLang/modern_greek/tools/lexica/search.html?page=70&Iq=%CE%99]

³[https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1059?language_content_entity=el]

⁴[<https://unric.org/el/%cf%83%cf%84%ce%bf%cf%87%ce%bf%cf%83-5-%ce%b9%cf%83%ce%bf%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b1-%cf%84%cf%89%ce%bd-%cf%86%cf%85%ce%bb%cf%89%ce%bd/>]



μαθητές/μαθήτριες, να αποτυπώσουν τις σκέψεις τους αλλά και να ευαισθητοποιηθούν στο εν λόγω καίριο ζήτημα. Σύμφωνα με τη Βακάλη (2013), η δημιουργική γραφή είναι μία εκπαιδευτική μέθοδος με στόχο να μάθουν τα παιδιά (και οι ενήλικες) τεχνικές δημιουργικής γραφής ακόμα και από την προσχολική ηλικία με σκοπό τη δημιουργία δικών τους έργων. Σύμφωνα με τον Γρόσδο (2016), χρειάζεται ένα ερέθισμα για τη Δημιουργική Γραφή, ως εκ τούτου ο/η εκπαιδευτικός θα δώσει το εναρκτήριο λάκτισμα. Επιπλέον, σύμφωνα με τον Hoffman (2000), η Δημιουργική Γραφή κινητοποιεί τη σκέψη και τη φαντασία των μαθητών, ώστε να μπου στη θέση των λογοτεχνικών χαρακτήρων και να κατανοήσουν τον τρόπο που νιώθουν και σκέφτονται.

2. Στοιχεία εφαρμογής

Το παρόν διδακτικό σενάριο δύναται να εφαρμοστεί στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, στη Β' Γυμνασίου, στο πλαίσιο του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας, στην ενότητα 5: Συζητώντας για την εργασία και το επάγγελμα. Η εκτιμώμενη διάρκεια προσδιορίζεται σε δύο δραστηριότητες δύο-τεσσάρων ωρών. Το πρόγραμμα μπορεί να διαμορφωθεί ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών.

3. Στόχοι – επιδιώξεις

Σκοπός του παρόντος εκπαιδευτικού σεναρίου είναι η άμβλυση των ανισοτήτων, ο εκσυγχρονισμός των προτύπων, η εξάλειψη κάθε μορφής διάκρισης. Επιπρόσθετα, η ευαισθητοποίηση των μαθητών για τα φύλα, η ενίσχυση της κριτικής τους σκέψης, η ενδυνάμωση της συνεργασίας, η καλλιέργεια της πρωτοβουλίας και η υιοθέτηση θετικών στάσεων.

Στόχοι ως προς το γνωστικό αντικείμενο:

- Να παράξουν γραπτό και προφορικό λόγο σχετικά με τα επαγγέλματα.
- Να ορίζουν την ισότητα των φύλων και να εντοπίζουν πώς εμφανίζεται στα επαγγέλματα.

Στόχοι ως προς τη χρήση νέων τεχνολογιών:

- Να αναζητούν έρευνες και πληροφορίες σχετικά με τα επαγγέλματα του μέλλοντος μέσα από ασφαλείς πηγές του διαδικτύου.
- Να αναζητήσουν ενδεικτικά και τους 17 Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ.
- Να αναπτύξουν τεχνολογικό εγγραμματισμό.

Στόχοι ως προς τη μαθησιακή διαδικασία:

- Να ενθαρρύνουν τους συνομιλητές τους για εποικοδομητικό διάλογο μέσα από ομαδοσυνεργατική μάθηση.
- Να αξιοποιήσουν τη συνεργατικότητα μέσα από αλληλεπίδραση.
- Να απορρίψουν προβληματικές στάσεις που ελλοχεύουν ρατσισμό.
- Να ενισχύσουν την ενσυναίσθησή τους.

4. Μεθοδολογία της διδασκαλίας

Οι προαναφερθέντες στόχοι θα επιτευχθούν μέσα από κοινωνικοπολιτικές θεωρίες μάθησης με ομαδοσυνεργατική μάθηση και βιωματική παρατήρηση, με την αξιοποίηση της Δημιουργικής Γραφής.

Μέσα από την επίλυση προβλημάτων, οι μαθητές θα αναλάβουν πρωτοβουλίες, όντας εν δυνάμει ενεργοί πολίτες της κοινωνίας, με στόχο να εξαλείψουν προκαταλήψεις του παρελθόντος και να θέσουν τα θεμέλια για ένα ισότιμο παρόν και μέλλον. Ακόμα, οι μαθητές θα είναι σε θέση να συγκρίνουν ιδέες, αξίες, στάσεις και συμπεριφορές και να τις συνδέσουν με δικά τους βιώματα, δικές τους εμπειρίες. Ακόμα, θα προτείνουν εναλλακτικές λύσεις και



θα αναστοχαστούν. Μέσω της διερευνητικής μάθησης, ο-η εκπαιδευτικός με τους-τις μαθητές-μαθήτριες θα επικεντρωθούν στην Τρίτη από τις αρχές της Unesco (1999), *πώς να ζει μαζί με τους άλλους*. Τέλος, οι μαθητές θα εξοικειωθούν με τη Δημιουργική Γραφή και θα επεξεργαστούν τον Στόχο 5, από τους 17 Βιώσιμους Στόχους του ΟΗΕ.

4.1. Οργάνωση τάξης/υλικότεχνική υποδομή

Χωρίζουμε τους μαθητές σε μικρές ομάδες (των δύο ή τεσσάρων ατόμων, ανάλογα με το πλήθος των μαθητών/μαθητριών) για να συνεργαστούν. Προτείνεται να κάνουν έρευνα για τη θέση της γυναίκας στην εκπροσώπηση σε διάφορους τομείς (σε ιστοσελίδες του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου) και να αναζητήσουν έρευνες με στατιστικά στοιχεία. Στο τέλος των δραστηριοτήτων, θα προετοιμάσουν ερωτήσεις για μία συνέντευξη που θα έπαιρναν από μία προσωπικότητα που θα διαλέξει η κάθε ομάδα.

5. Διδακτικά βήματα

5.1. Πρώτη δραστηριότητα: Αυτός/Αυτή ή Αυτοί Νόμπελ; (Ισότητα στην Επιστήμη)

Μαθησιακή επιδίωξη: Να ενισχύσουν την ενεργητική τους ακρόαση και να ενδυναμώσουν την κριτική και δημιουργική τους σκέψη.

Εξέλιξη Δραστηριότητας: Ο/η εκπαιδευτικός στον ρόλο του εμπυχωτή χρησιμοποιεί τη λέξη Νόμπελ και ζητά από τους/τις μαθητές/μαθήτριες να αποτυπώσουν τις ιδέες τους με ονόματα που θυμούνται. Στη συνέχεια, θα καταγράψουν τα ονόματα σε χαρτί του μέτρου ή χρωματιστά χαρτόνια. Έπειτα, θα κάνουν έρευνα στο διαδίκτυο, αναζητώντας τρεις γυναικείες προσωπικότητες και τρεις ανδρικές που έμειναν στην ιστορία για τα Νόμπελ της Επιστήμης. Επίσης, θα αναζητήσουν έρευνες για τα επαγγέλματα του μέλλοντος. Θα καταγράψουν και τα επαγγέλματα, με στόχο να καταθέσουν τις απόψεις τους για το επάγγελμα που προτιμούν. Έπειτα, θα συντάξουν ερωτήσεις που θα ήθελαν να τους κάνουν (δραστηριότητα δημιουργικής γραφής), αν τους είχαν μπροστά τους. Επιπρόσθετα, μπορούν να συνδέσουν με τη δράση τους και τον Στόχο 5 από τους Στόχους Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ. Στο τέλος, θα παρουσιάσει κάθε ομάδα τις ερωτήσεις της και θα ακολουθήσει συζήτηση περί δημιουργικότητας και ισότητας στην επιστήμη. Στόχος είναι να γίνουν ενεργητικοί ακροατές με κριτική και δημιουργική σκέψη.

5.2. Δεύτερη δραστηριότητα: 50 -50, μια ουτοπία; (Ισότητα στην Πολιτική)

Μαθησιακή επιδίωξη: Να καλλιεργήσουν ηθικές αξίες, να υιοθετήσουν θετικές στάσεις και να ενδυναμώσουν την ενσυναίσθησή τους.

Εξέλιξη Δραστηριότητας: Αρχικά, χωρίζουμε τους μαθητές σε δυάδες και τους αναθέτουμε ρόλους, από σπουδαίες πολιτικές προσωπικότητες εκατέρωθεν φύλων. Αφού αναζητήσουν μερικές πληροφορίες για τη ζωή τους και την πολιτική τους πορεία, θα κληθούν να προετοιμάσουν μικρά σενάρια για δραματοποίηση. Αξιοποιώντας τη θεωρία του Batson (2009) για την ενσυναίσθηση, που είναι θεμελιώδης πτυχή της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών και δύνανται να κατανοήσουν τον «Άλλο», εκδηλώνοντας φιλοκοινωνική συμπεριφορά. Με στόχο να επικεντρωθούν στα soft skills, που θα συναντήσουν στη μελλοντική επαγγελματική τους ζωή, θα δομήσουν τα σενάρια σε τρεις φάσεις. Αφού προηγηθεί το brainstorming για επιλογή των προσωπικοτήτων, θα ακολουθήσει η έρευνα και αναζήτηση. Θα κληθούν να επιστρατεύσουν τη φαντασία τους και να εντάξουν στα σενάρια τους ένα χαρακτηριστικό από τη δική τους ζωή, αλλά και πώς ονειρεύονται να αλλάξουν οι ίδιοι τον κόσμο προς το καλύτερο. Μπορούν να επιστρατευτούν και οι 17 Στόχοι Βιώσιμης Ανάπτυξης του ΟΗΕ. Ενδεικτικά, η αξιοποίηση σκηνικού χώρου αλλά και μουσικής



Β. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ



Societal Snapshots: Navigating the Social Media and Tourist Motivations

Maria Argyropoulou

Department of Tourism Management University of Patras

margyrop@upatras.gr

Anna Christodoulaki

Master student at Tourism Management Department, University of Patras

a.christodoulaki.93@gmail.com

Ioulia Poulaki

Department of Business Administration, University of the Aegean

i.poulaki@aegean.gr

Evi Chatzopoulou

Department of Tourism Management University of Patras

echatzop@upatras.gr

Abstract

This paper examines social media's role and contribution in shaping motivations for choosing a tourist destination using theories from sociology. The literature review investigates how tourists' motivation is formed, using symbolic interaction and motivational theories adapted to the tourism context. The results reveal the role of social media in modern tourists' decision-making in choosing a destination. Finally, conclusions suggest practical proposals for tourism enterprises and future research recommendations.

Key-words: Symbolic Interaction, Social Media, Tourist Motivation, Destination.

1. Introduction

In the era of postmodernity, characterized by a fragmentation of grand narratives and an emphasis on pluralism, communication plays a pivotal role in shaping the dynamics of various societal domains, including tourism. Postmodernity challenges traditional notions of identity, space, and time, influencing how people perceive and engage with the world. The advent of digital technologies has been a pivotal force shaping communication in postmodernity. The ubiquity of the internet, social media platforms, and instant messaging services has democratized information dissemination, enabling individuals to engage in multi-directional communication (Castells, 2010).

The history of communication was marked by three revolutions: the transition from the spoken to the written word, the invention of printing, and the digital revolution. In a short time, the digital revolution has changed every aspect of life, including the tourism experience. In fact, Poulaki et al. (2023) postulate that “the rapid increase in technology has affected most aspects of people’s daily lives and lifestyles”, while in the latest years the combination of technological possibilities and constant travel is noted as a risen development. The most significant change, however, was brought about by the extensive use of social media. People create their ideal identities on social media based on how they want others to see them.



The advent of digital communication technologies has significantly transformed the tourism landscape in postmodernity. The ubiquity of smartphones and the internet has facilitated instant access to information, enabling travelers to make informed decisions and share their experiences in real time. As Castells (2000) notes, the rise of the network society has led to increased global connectivity, blurring the boundaries between local and global contexts. Social media platforms, such as Instagram, Facebook, and Twitter, serve as powerful tools for tourist communication in postmodernity. Tourists actively engage in creating and disseminating narratives about their experiences, contributing to the construction of a collective tourist identity (Wang, Xiang, & Fesenmaier, 2014). These online narratives influence individual travel choices and shape destination perceptions on a broader scale.

Postmodern tourism is marked by hyperreality, where the distinction between the real and the simulated becomes blurred (Baudrillard, 1981). Communication, mainly through digital media, contributes to creating hyperreal tourist experiences. Destination marketing often involves selecting attractions and creating a hyperreal image that may differ from the lived experience. Postmodernity's hyperreal aspect of communication challenges tourists to navigate between representations and lived realities.

This study explores the intricate relationship between communication in postmodernity and its effects on the tourism industry, emphasizing the way that social media motivates users to travel to a specific place.

2. Literature Review

2.1. *The symbolic interaction in social media*

Symbolic interactionism is a sociological perspective that focuses on how individuals create and interpret symbols to communicate and make sense of their social world. When applied to social media, symbolic interactionism provides insights into how people engage in online interactions, construct meaning, and develop shared understandings.

Since the beginning of the 21st century, social media have been the dominant mode of communication, facilitating the unprecedented growth of human interaction (Faria & Elliot, 2012). Due to their widespread use and the power they have acquired through the direct communication and dissemination of information, they now play a decisive role in how people perceive the social position of others, their role in society and their social habits. Within the social media environment, symbols come either from status posts or the photos and videos of users.

The structure on which social media is designed affects the way people interact with each other. How they determine user behaviour provides evidence for an interaction. This dynamic process, in turn, defines how social media affects individuals and, by extension, determines their social behaviour (Aral et al., 2013).

Since there is no face-to-face interaction here, individuals more easily avoid revealing their "backstage self," as Goffman (2006) defined it, and social media acts as a protective window for individuals and helps them create an even more idealized "frontline self". Social media users interact with each other many times without knowing each other's identity, gender and social status. They can and do create through this "distance" the idealized image they want others to have of them. However, individuals pressure themselves intensely to construct the ideal image and avoid inconsistent behaviours. This includes projecting their life and the trip process and posting it on social media (Liu et al., 2022).



2.2. Social media

Social media now play a decisive role in shaping the behavior of individuals. Kang & Schuett (2013), describing the theory of social influence, point out that individuals change or follow specific behaviour driven by factors:

- a. of internalization: the behaviour adopted is in line with the values and beliefs of individuals, and through social media, they can find people with corresponding values and beliefs with them,
- b. of identification: On social media, people feel that they belong to a social group in which everyone shares their travel experiences,
- c. of adaptation: which has to do with the positive reaction that individuals expect from those who influence them.

Furthermore, social media have tremendously affected the way that people communicate (Manginas et al., 2020), while seven functional sections of social networks are identified including identity, conversations, sharing exchanges of views and ideas, presence, relationships, reputations and groups. To this direction, Chatzopoulou et al. (2022) acknowledge the efforts of tourism businesses to communicate and define their target customer personas through social media, while the phenomenon of influencers and their affection on followers' behaviour based on a verbal, human-to-human communication between a receiver and a transmitter, in the context of word of mouth (WOM) as considered by Aristotle (Arsenis and Chatzopoulou, 2020).

2.2.1. Social media in shaping the modern tourist

Social media have created a category of users, the influencers, who are characterized by the ability to reshape the attitudes of their audience. Their influence, whether experts or not, has also increased due to the reach of many people on social media platforms (Belanche et al., 2021). The characteristic of their success is building relationships with their followers (Dhanesh & Duthler, 2019). Using simple language, they share information and advice with their followers on specific topics of mutual interest, thus establishing closer relationships with them (Belanche et al., 2021). They also share extremely subtle personal issues with their followers, creating strong psychological bonds with them, and in this way, they seem closer to them and more accurate (Tafesse & Wood, 2021). This process makes them something between friends and celebrities. As they have been "born" through social networks and are active there, they can easily influence their followers' thoughts, attitudes and behaviours (Dhanesh & Duthler, 2019). As they build strong bonds with followers, they appear as a community with shared interests and informally take on the position of their mentor. Every post counts and has a particular weight for followers. When they feel they belong to the community, individuals tend to take ownership of the information they receive (Tafesse & Wood, 2021).

Except for influencers, travelers look to social media for suggestions, recommendations and information when planning a trip. The most typical example is the social networking platform Trip Advisor, where posts by millions of users offer information about every possible destination (Oliveira et al., 2020). The information may be related to the situations they experienced, the prices, the service, their opinion about the specific destination, or the unpleasant situations they encountered during their trip. Especially for Trip Advisor, the user can also search for anything that may be of interest for a trip, such as articles on the best beaches, the best hotels, and the most favourite destinations of the users for the specific period (information from the website navigation).



Millennials are the driving force of the tourism industry (Sofronov, 2018). As they are the generation between 1980 and 2000, they are now the largest population group, and the use of social media is part of their lives. On the one hand, they are the first generation to search for information and organize trips through social media, and on the other hand, they use their mobile phones during trips to take photos and post them on social media (Han & Chen, 2022). As Dixon (2022) reported, active Facebook users amount to 1.98 billion, 71.8% of all social media users.

2.3. Travel motivation – a theoretical review

Travel motivations and their relation to the choice of destination are considered very important for the travel industry. "Without the desire and incentive to travel, no tourism system or industry exist" (Holden, 2008: 105). Indeed, motivations are the trigger for travel. The reasons and motivations for which people travel are many and different, shaping in this way many different forms of tourism. According to Mill and Morrison, as Varvaressos and Sotiriadis (2002) mentioned, a person is motivated when he wants to satisfy a need; in other words, motivation means a need (Jang & Cai, 2009).

The person will first try to fulfil the most basic needs and then move on to a higher level. However, it is not considered necessary to fulfil every need completely for the person to move on to the next one; partial fulfilment is also sufficient. Dann (1981) considered that the motivation factors for travel are the push and pull factors. Implicit in the push factors are concepts of lawlessness and ego empowerment. Lawlessness in the sense of the tourist's escape from his reality. Ego enhancement is the sense of pretending to be a tourist's personality, both during his stay at the travel destination and by using the travel experience upon his return to upgrade himself socially. The driving factors concern the traveller's desire to escape from his environment and his inner desires, such as the need for rest. Pull factors have to do with how attractive a destination is, such as the beaches, the friendliness of the locals, etc. However, for pull factors to apply, push factors must have already led to the decision to travel (Holden, 2008).

Crompton extended Dann's theory and delineated nine motivations, which are divided into push and pull factors (Varvaressos & Sotiriadis, 2002):

- a. The seven are classified as socio-psychological or push motives: escape from an unpleasant environment, exploration, relaxation, prestige, return to roots, tightening relationships and facilitation of a social process.
- b. The other two are cultural or pull factors: innovation or neoterism and education.

In contrast to the push and pull theory, Iso-Ahola proposed two motivational factors for leisure travel: seeking and escaping. These factors include personal and interpersonal elements (Jang & Cai, 2009). These factors are not mutually exclusive but can operate simultaneously (Snepenger et al., 2006). The theory's starting point is "optimal stimulation", according to which individuals seek a level of interaction with their environment that maintains their psychological balance (Holden, 2008). Essentially, Snepenger et al. (2006) combine motivational factors with personal and interpersonal elements, and therefore four dimensions emerge:

- a. Personal escape: from the environment, the routine of everyday life and personal bad mood.
- b. Interpersonal escape: avoiding annoying people and stressful social interactions.
- c. Personal seeking: so they have new stories to tell and discover new things about their personality to feel better about themselves.



d. Interpersonal seeking: to get in touch with new people of common interests and to get closer to people, friends, and family.

Plog categorized tourists based on the psychographic theory of motivation, which concerns the individual's personality traits, lifestyle, and personal values (Simkova & Holzner, 2014). He differentiated them from allocentric at one extreme to mesocentric and psychocentric at the other. Allocentrics are characterized as highly self-confident, adventurous people who seek new experiences. Psychocentrics are the opposite; they are people with lower self-confidence who desire the security and companionship of family (Heitmann, 2011). Finally, the middle-aged make up the majority of tourists, are more flexible and are between the previous two categories (Simkova & Holzner, 2014).

Further to the aforementioned, it is worth referring the -derived from psychology-concept of attachment which is considered as vital for tourists' motivation and focuses on relationships among people (Poulaki et al., 2024), while "place attachment is defined as an emotional bond of an individual to a place based on affective, cognitive, and functional elements which act as ties between tourists and a destination" (Chatzopoulou and Tsogas, 2022).

3. Methodology

The present study is an initial literature review attempt to study the role of social media in shaping travelers' motivation. The authors involve a systematic literature review approach on a specific topic to understand the current state of knowledge, identify gaps and synthesize relevant information. Scientific articles, books and other academic publications that contribute significantly to the understanding of the research topic were studied. The selected literature's quality, reliability and timeliness are critical criteria (Bryman, 2016).

The study focused on the school of symbolic interaction as the most appropriate for shaping the communicative context between the traveller and digital information. The role of social media in shaping the tourist's motivation was then considered.

The critical analysis of the sources and their correlation led to the initial synthesis of existing knowledge and, at the same time, to the formation of a study framework and reflection, which constitutes a challenge for further study and research.

4. Results

According to Maslow, people are motivated to define their societal role with the ultimate goal of self-fulfillment. Social media is a way for individuals to convey to others the image they want to have of themselves, thus achieving self-fulfillment (Oliveira et al., 2020).

Social media applies to the push and pull factors of Dann's theory because, on the one hand, they present travel as an easy way to escape from reality. On the other hand, they strengthen their ego by projecting their trip.

Applying Crompton's theory (Varvaressos & Sotiriadis, 2002) of motivation in the case of social media, it is concluded that all motivations can be activated by using social media, depending on the experiences and needs of each user.

Additionally, the motivational factors for leisure travel suggested by Iso-Ahola (Jang & Cai, 2009) are applied to social media as seeking and escape are components of social media content. The constant search for new destinations and experiences, escaping from the ordinary and promoting them on social media, elevates the person in the eyes of others to something higher, adds prestige to him and pushes him to realize the above through imitation.



From Plog's (Šimková & Holzner, 2014) categorization of tourists, the middle-aged are the most likely to be influenced by social media. Mesocentric tourists are greatly influenced by allocentric, who are most likely to discover new destinations or aspects of the already known. Publishing their experiences attracts people from other types of tourists.

The above is also confirmed by the "bandwagon effect" theory, which analyzes how individuals tend to imitate the choices and behaviours of individuals or groups that shape fashion (Lagos, 2018). The research of Boto-García & Baños-Pino (2022) proved that the bandwagon effect essentially pushes non-travellers to want to travel and already travellers to desire trips to international destinations.

People share photos of their travels on social media, thus promoting their lifestyle. By posting these photos, they expect to receive feedback from their online friends and followers, such as likes and comments, which are crucial to their psychological well-being (Zhang et al., 2022).

Individuals in online groups seek support, respect, recognition, admiration and sometimes reward from these groups. This motivates them to travel so that they have new stories to share and gain the admiration of the members by completing a long journey. Similarly, joining travel-related groups and taking trips by users make them feel like they belong by doing what the rest of the group members do. Posting photos is the easiest way to share this information and confirm the deed.

Social media also play an essential role in creating a desire to visit other places and get to know different cultures. By promoting these destinations in online groups, people discover new places they did not know existed, their unique beauty or other dimensions of destinations they have already visited and are motivated to visit them.

More and more users are using social media to share tourist information. The tourism experiences they share are usually related to altruistic motivations, which concern the individual's desire to help others make a wise choice. In contrast, personal self-fulfillment and self-actualization motives concern the individual's desire for promotion (Oliveira et al., 2020).

4.1. Social media motivation for destination choice

Travel influencers are considered "experts" in travel. The instant communication that social media provides, the explosively emotional posts, make followers feel part of the influencer's experience and journey. This process makes users believe this is a real experience, not an advertisement.

Many applications and social media make searching for information even more accessible. An Instagram hashtag with the word travel currently has 657 million posts; the word tourism has 46.7 million posts, tourist has 36.2 million posts, and traveller has 50.5 million. Searching for just one of the above words shows the user the corresponding number of photos, usually accompanied by a particularly inspiring text about the specific place (information from navigation on the page). For influencers, it may also contain a link to a hotel website for booking a room, with the corresponding inspirational presentation of the accommodation and additional photos from the stay there.

According to the interview research by Liu et al. (2020), the respondents answered that their choice of travel destination was primarily influenced by the characteristics of the destination, such as scenery, atmosphere, culture, etc., who identified them through specific photos and posts from daily social media use. The fact that they were impressed and liked the posts and photos they found on social media gave rise to their interest in visiting the specific destination at some point. Also important is their supporting role in the final decision to travel



to a destination they already had on their 'list' by seeing other users go there. This view is also confirmed by the study conducted by Smith and Johnson (2020), which was found that 75% of respondents reported using social media as a source of travel inspiration. The study highlighted the impact of visually rich content and personal narratives in motivating individuals to plan and undertake trips. Social media's ability to create a sense of connection and community among like-minded travelers enhances the motivational aspect, fostering a desire to be part of the global travel community.

Beautiful and semi-professional photos of users on social media motivate prospective tourists to visit the specific destination. The manifestation of the need to visit a specific destination can be born at an unsuspected time and take place later when other factors are involved in making the trip (Liu et al., 2020). Also, the desire to visit the destination may have pre-existed and manifested again by promoting the specific area on social media. Images of tourist destinations can activate motivations to lead the user to choose the specific destination.

Another interesting study conducted by Song and Schuett (2023), regarding the relationship of social media users' motivation and place attachment, indicates that social motivation is a significant predictor of place attachment. The authors postulate that individuals' participation in a destination's online community -prior to and after their travel-exchanging photos, videos and experiences, enhance their bonds with the destination as place with which individuals can identify themselves.

5. Conclusions

This paper investigates social media's role in motivating users to travel to a specific destination. The above analysis showed that the way social media influences users' reactions can be interpreted based on the symbolic interaction theory. Specifically, through social media, how individuals perceive the social status of others and interpret their behaviour from how they present their lives on digital platforms, for example, Instagram and Facebook, is now determined. In addition, the way social media is used and how posts are made depends on how individuals judge that others will evaluate them. Additionally, social media plays a crucial role in shaping motivation. Through the interaction in online groups and the influence exerted by influencers on their followers, social media has the potential to motivate and motivate its users. This specific analysis examines the motivations regarding the choice of tourist destination. The exchange of information about the trips they have already made the presentation of landscapes and destinations and the unique personal experience of each user can create the desire in the first stage and the motivation in the second to visit the specific destination.

Like modern people, the modern tourist is formed through social media, and most of their choices result from the use, contact, and interaction carried out within these platforms.

Many questions and interest for further study arose during the study, which could not be developed in this work. A survey of how hotels and tourism businesses benefit from social media would be of interest. In addition, research on how influencers have commercialized the promotion of their daily life, the way they travel and choose a destination and specific accommodations is of interest. Another equally exciting study would be to investigate in depth why it is so important for users to post their travel experiences. Finally, it would be interesting to study the behaviour of Millennials in the tourism sector.

As social media continues to evolve, its influence on motivation and tourism is expected to grow. Integrating augmented reality, virtual reality, and interactive content further



enhances the user experience, making travel aspirations more vivid and attainable. However, it is essential for users to critically evaluate the authenticity of information and manage the potential impact of social media on their expectations, as acknowledged by Jones et al. (2021) in their research on the role of social media in shaping travel motivations and perceptions.

Bibliographic References

- Aral, S., Dellaroc, C., & Godes, D. (2013). Introduction to the Special Issue Social Media and Business Transformation: A Framework for Research. *Information Systems Research*, 24(1), 3-13.
- Arsenis, Th., & Chatzopoulou, E. (2020). Instagram Influencers' impact on online consumer behavior: An Empirical study of the Greek market. *International Journal of Academic Management Science Research*, 4(11), 31-39. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/346447080>
- Baudrillard, J. (1981). *Simulacra and Simulation*. Michigan: University of Michigan Press.
- Belanche, D., Casalo, L., Flavi, M., & Ibanez-Sanchez, S. (2021). Building influencers' credibility on Instagram: Effects on followers' attitudes and behavioral responses toward the influencer. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 61.
- Boto-García, D., & Baños-Pino, J. (2022). Social influence and bandwagon effects in tourism travel. *Annals of Tourism Research*, 93.
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods*. London: Oxford University Press.
- Castells, M. (2000). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Castells, M. (2010). *The Rise of the Network Society*. Wiley-Blackwell.
- Chatzopoulou, E., Poulaki, I., & Papatheodorou, A. (2022). Effective Airline Market Segmentation: The Case of Singapore Airlines Group. In M. Kozak & G. Aktas (Eds.), *Routledge International Case Studies in Tourism Series: Tourism Marketing*. London: Routledge.
- Chatzopoulou, E., & Tsogas, M. (2022). Place Attachment – Detachment. In D. Buhalis (Ed.), *Encyclopedia of Tourism Management and Marketing*. Edward Elgar Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.4337/9781800377486.place.attachment.detachment>
- Dhanesh, G., & Duthler, G. (2019). Relationship management through social media influencers: Effects of followers' awareness of paid endorsement. *Public Relations Review*, 45.
- Dixon, S. (2022). *Statista*. Retrieved from <https://www.statista.com/statistics/346167/facebook-global-dau/>
- Faria, W., & Elliot, S. (2012). Understanding the role of Social Media in destination marketing. *Tourismos: An international multidisciplinary journal of tourism*, 7(1), 193-211.
- Goffman, E. (2006). *The Presentation of Self in Everyday Life* (Greek tr. M. Gofa). Athens: Publisher Alexandria.
- Han, J., & Chen, H. (2022). International Hospitality Review. *Millennial social media users' intention to travel: the moderating role of social media influencer following behavior*, 36(2), 340-357.
- Holden, A. (2006). *Tourism Studies and the Social Sciences*. London: Routledge.
- Jang, S., & Cai, L. (2009). Travel motivations and destination choice: A study of British outbound market. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 13, 111-133.
- Jones, C. et al. (2021). Social Media and Tourism: A Critical Review of Research and Future Agenda. *Annals of Tourism Research*, 88, 103-112.



- Kang, M., & Schuett, M. (2013). Determinants of Sharing Travel Experiences. *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 30, 93-107.
- Lagos, D. G. (2018). *Tourism Economics* (2nd ed.). Athens: Kritiki.
- Liu, X., Mehraliyev, F., Liu, C., & Schuckert, M. (2020). The roles of social media in tourists' choices of travel components. *Tourist Studies*, 20(1), 27-48.
- Manginas, D., Poulaki, I., Papaioannou, A., & Nikas, I. (2020). An Evaluation of Customer Relationship Management through Social Media in Aegean Airlines. In *4th International Conference of Development and Economy (ICODECON)*. Retrieved from <https://www.researchgate.net/publication/370202938>
- Oliveira, T., Araújo, B., & Tam, C. (2020). Why do people share their travel experiences on social media? *Tourism Management*, 78.
- Poulaki, I., Mavragani, E., Kaziani, A., & Chatzimichali, E. (2023). Digital Nomads: Advances in Hospitality and Destination Attractiveness. *Tourism and Hospitality*, 4(3), 483-498. Retrieved from <https://doi.org/10.3390/tourhosp4030030>
- Simková, E., & Holzner, J. (2014). Motivation of Tourism Participants. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 159, 660-664.
- Smith, A., & Johnson, B. (2020). The Impact of Social Media on Travel Inspiration and Destination Choice. *Journal of Tourism Research*, 45(2), 215-230.
- Snepenger, D., King, J., Marshall, E., & Uysal, M. (2006). Modeling Iso- Ahola's Motivation Theory in the Tourism Context. *Journal of Travel Research*, 45, 140-149.
- Sofronov, B. (2018). Millennials: A new trend for the tourism industry. *Annals of Spiru Haret University, Economic Series*, 18(3), 109-122.
- Song, J., & Schuett, M. A. (2023). Examining the relationship between social media users' motivation and place attachment to national parks. *Journal of Outdoor Recreation and Tourism*, 44. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.jort.2023.100628>
- Tafesse, W., & Wood, B. (2021). Followers' engagement with Instagram influencers: The role of influencers' content and engagement strategy. *Journal of Retailing and Consumer Services*, 58.
- Varvaressos, S., & Sotiriades, M. (2002). Consumer behavior of tourists: Necessity of integrated approaches. *The Greek Review of Social Research*, 108-109(B'-C'), 347-390.
- Wang, D., Xiang, Z., & Fesenmaier, D. R. (2014). Welcome to the Experience Economy. *Tourism Management*, 43, 22-35.
- Zhang, H., Yang, Y., & Bai, B. (2022). The effects of photo-sharing motivation on tourist well-being: The moderating role of online social support. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 51, 471-480.



“GIF-ITI”

Εικαστική και Διδακτική Παρέμβαση

Αριστομένης Χατζήπαπας

Υποψήφιος Διδάκτωρ Ιονίου Πανεπιστημίου

Εκπαιδευτικός ΠΕ08

aris.river@yahoo.gr

Κωνσταντίνος Τηλιγάδης

Αναπληρωτής Πρόεδρος Τμήματος Τεχνών Ήχου και Εικόνας

gustil@ionio.gr

Ελένη Ασημακοπούλου

Εκπαιδευτικός ΠΕ 89.01 Γραφικών τεχνών

asimakopoyloy@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία που παρουσιάζεται επιδιώκει να καταγράψει για πρώτη φορά, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα και να διερευνήσει την εισαγωγή μιας νέας πρακτικής του συγχρόνου graffiti το “Gif-iti” (Gif & Graffiti) στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ΕΠΑ.Λ, στον τομέα εφαρμοσμένων τεχνών. Μέσω της εφαρμογής της διερευνήθηκε ο τρόπος ένταξης της στη σχολική κοινότητα, η εικαστική και η εκπαιδευτική διάστασή της, ενώ ανασχεδιάστηκε και συντάχθηκε το πρόγραμμα διδασκαλίας (εφόσον το εγχείρημα κατέστη δυνατό). Εφαρμόστηκε στο 9ο ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΕΠΑ.Λ. ΠΑΤΡΑΣ, στον τομέα Εφαρμοσμένων τεχνών με ειδικότητα Συντήρηση Έργων Τέχνης και Αισθητικής Αποκατάστασης στα πλαίσια του πιλοτικού εργαστηρίου Graffiti Animation Lab. Υλοποιήθηκε μέρος του προγράμματος στο εργαστηριακό μάθημα «Αντίγραφο - Αισθητική Αποκατάσταση» και παράλληλα σε Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων (Πολιτιστικό πρόγραμμα), ενώ υποστηρίχθηκε από το πρόγραμμα «ΜΝΑΕ» - «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.», κατά τη σχολική χρονιά 2022-23.

Λέξεις-κλειδιά: Εικαστικά, Παρέμβαση, Διδακτική, Graffiti, Τεχνολογίες.

1. Εισαγωγή

Η συνηθέστερη ερμηνεία που αποδίδεται στις γραφικές αναπαραστάσεις που συναντά κανείς στον δρόμο (γεγονός που δεν ανταποκρίνεται πάντα στην πραγματικότητα), είναι το “Graffiti”, το οποίο αποτελεί μέρος της τέχνης του δρόμου (street art). Αντικείμενο έρευνας της εργασίας αφορά το σύγχρονο graffiti και την εισαγωγή του στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Το graffiti, η τέχνη και η «τεχνολογία των δρόμων» εξελίσσονται και αλληλεπικαλύπτονται, επεκτεινόμενα σε διαφορετικούς τομείς σχεδιασμού αναπτύσσοντας νέους εκφραστικούς και καλλιτεχνικούς δρόμους, νέα εκφραστικά και δημιουργικά μονοπάτια καθώς και νέες παρεμβατικές μεθόδους στο δημόσιο χώρο (Χατζήπαπας, 2018). Στη χώρα μας, η ένταξη του graffiti και της τέχνης του δρόμου στην εκπαίδευση αποτελεί ένα άγνωστο και ίσως επισφαλές φαινόμενο, δημιουργώντας ένα ανεξερεύνητο πεδίο για διερεύνηση στη διδακτική των εικαστικών. Πεδίο έρευνας της εργασίας αφορά στη σύγχρονη καλλιτεχνική πρακτική του graffiti, το Gif-iti (Gif & Graffiti), και την εισαγωγή του στην εκπαιδευτική διαδικασία στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση στα ΕΠΑ.Λ., στον τομέα εφαρμοσμένων τεχνών. Η καλλιτεχνική πρακτική εφαρμόστηκε στο 9ο ΕΠΑ.Λ. ΠΑΤΡΑΣ στον τομέα Εφαρμοσμένων τεχνών με ειδικότητα τη Συντήρηση Έργων Τέχνης και Αισθητικής



Αποκατάστασης στα πλαίσια του πιλοτικού εργαστηρίου Graffiti Animation Lab (GAL)¹. Το Gif-iti, συνδυάζει την τέχνη του graffiti, τη φωτογραφία και τη stop motion βιντεοσκόπηση, κάνοντας την τέχνη του δρόμου να συμβαδίσει με τη σύγχρονη ψηφιακή εποχή. Στόχος της εργασίας είναι να φέρει το ζήτημα στην εκπαιδευτική κοινότητα, να διερευνήσει την ύπαρξη εικαστικής και εκπαιδευτικής αξίας, τον ευνοϊκότερο τρόπο ένταξής της στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα, αποτελεί την πρώτη επίσημη καταγραφή εφαρμογής της πρακτικής του Gif-iti στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

2. Το σύγχρονο graffiti και η πρακτική του Gif-iti

Οι ψηφιακές τεχνολογίες και τα διαδραστικά μέσα άλλαξαν τις παραδοσιακές έννοιες του έργου τέχνης, του κοινού και του καλλιτέχνη (Βασιλάκος, 2015). Νέοι όροι εμφανίζονται, όπως οι computer art, internet art, multimedia art, animation κ.ά. και αυτόνομα ή σε συνένωση με άλλες τεχνικές έχουν κάνει αισθητή την παρουσία τους στην περιοχή των τεχνών (Δεληγιάννης, 2006), χωρίς αυτή, η εξέλιξη να αφήσει ανεπηρέαστη και την τέχνη του graffiti. Το graffiti μαζί με την τέχνη και την τεχνολογία των «δρόμων» εξελίσσονται και αλληλεπικαλύπτονται, επεκτεινόμενες σε διαφορετικούς τομείς του σχεδιασμού. Στην street art πλέον, έχουν αναπτυχθεί διάφορα είδη σε σχέση με τις αναλογικές και τις ψηφιακές τεχνολογίες, όπως: Low tech street art, hi tech street art, hybrid street art και immaterial street art (Χατζήπαπας, 2018).

Στην εποχή μας, μια εικαστική παρέμβαση και το αποτέλεσμά της, που εκτελείται σε μια συγκεκριμένη γεωγραφική θέση μπορεί μέσω του διαδικτύου να ιδωθεί από οποιοδήποτε σημείο του δικτυωμένου κόσμου, να τεκμηριωθεί, να συγκριθεί, να αρχειοθετηθεί κ.λπ. (Λουφαρδάκη, 2012). Για τους αστικούς καλλιτέχνες, το διαδίκτυο έχει γίνει ένας μόνιμος εκθεσιακός χώρος στο σημείο που το ηλεκτρονικό ίχνος γίνεται τόσο σημαντικό όσο και το επιτόπιο έργο (Lechner, 2013). Ο Insa, ένας καλλιτέχνης του δρόμου με έδρα το Λονδίνο, (ακολουθώντας τα βήματα του καλλιτέχνη Blu²), έφερε ανατροπή σε αυτήν την τάση, δημιουργώντας ένα graffiti, που μπορείς να δεις αποκλειστικά στο διαδίκτυο με τη μορφή κινούμενου Gif, το οποίο ονομάσε "Gif-iti" (Lechner, 2013). Τα αρχεία Gif αποτελούν μια σειρά από στατικές εικόνες, που προβάλλονται διαδοχικά με αποτέλεσμα να δημιουργείται η εντύπωση της κίνησης, οι οποίες μπορούν να επαναλαμβάνονται απεριόριστα. Ειδικότερα, ένα κινούμενο Gif είναι ένα αρχείο που στο Graphics Interchange Format χαρακτηρίζεται ως GIF89 και περιέχει μέσα σε ένα και μόνο αρχείο ένα σύνολο εικόνων, που παρουσιάζονται με συγκεκριμένη τάξη. Μπορεί να επαναλαμβάνεται αδιάκοπα ή να παρουσιάζει μερικές επαναλήψεις και στη συνέχεια να διακόπτεται (Τερζίδης, 2004: 19). Το έργο του καλλιτέχνη Insa αποτελεί μια απάντηση στον τρόπο με τον οποίο το διαδίκτυο αφενός μεν καθιστά την τέχνη ευκολότερα προσβάσιμη, αφετέρου δε περιορίζει τις δυνατότητες πρόσληψής της. Ναι μεν επιτρέπει να πλοηγηθούμε σε διάφορα έργα, από την άλλη δε δίνεται η δυνατότητα να γίνει αντιληπτό το πραγματικό μέγεθος του έργου, παρά μόνο μικρές online εικόνες. Ξεκινώντας από αυτή την αφετηρία, ανετράπη τελείως η σχέση μεταξύ online και offline, αντιστρέφοντας τη διαδικασία δημιουργώντας έργα που θα μπορούσαν να προβληθούν μόνο online. Έτσι, ο καλλιτέχνης ζωγραφίζει στρώσεις επιπέδων το ένα πάνω από το άλλο, φωτογραφίζοντας με τη σειρά τις αλλαγές. Στη συνέχεια, τοποθετεί

¹Η φιλοσοφία, ο σκοπός και στόχοι του GAL έχουν αναπτυχθεί στο <https://doi.org/10.26220/cul.4614>

²Αναφέρεται στο έργο του καλλιτέχνη με τίτλο "Muto". Αποτελεί ένα πρωτοποριακό έργο κινουμένων σχεδίων, το οποίο συντίθεται από εκατοντάδες ζωγραφισμένα έργα σε τοίχους (wall - painted animation) και υλοποιήθηκε μετά από πολλούς μήνες στους δρόμους του Μπουένος Άιρες της Αργεντινής, <https://www.youtube.com/watch?v=T88H7RjyFXw>



τις διαφορετικές φωτογραφίες σε αλληλουχία, ώστε να μπορούν να αναπαραχθούν σε μια επαναλαμβανόμενη ενέργεια (λούπα), σε ένα αρχείο Gif (Rosen, 2013; Σαρηγιαννίδης, 2013).

Αρκετοί καλλιτέχνες του δρόμου πλέον πειραματίζονται με αυτήν την πρακτική ανά τον κόσμο ανακαλύπτοντας νέες τεχνικές, εξελίσσοντας την αισθητική του graffiti, διευρύνοντας τη θεματολογία και τους τρόπους παρέμβασης στο δημόσιο χώρο. Ο street artist Kitt Bennett, με έδρα τη Μελβούρνη, δημιούργησε το μεγαλύτερο έργο κινουμένων σχεδίων στον κόσμο “Gif-iti” που φέρει τίτλο “Revolution” (Curran, 2019; Wilson, 2020). Η «εναέρια τοιχογραφία» του Bennett συνδυάστηκε με δορυφορική τεχνολογία για να δημιουργήσει το πιο τεράστιο δημιουργημένο κομμάτι “Gif-iti” στον κόσμο. Το έργο φιλοτεχνήθηκε από τον Bennett σε συνεργασία με τη κολεκτίβα Juddy Roller σε εγκαταλελειμμένο παραθαλάσσιο χώρο στην περιοχή Fisherman's Wharf λιμάνι της Μελβούρνης. Η σύνθεση του έργου περιλαμβάνει μια σειρά από 10 μεμονωμένες φιγούρες μήκους 30 μέτρων που δημιουργούν μια «κινούμενη» σκηνή (Smith, 2019). Με αυτό το έργο, ο καλλιτέχνης πέρα από την υπερμεγέθους κλίμακα που χρησιμοποιεί, μεταβάλλει την αισθητική των “Gif-iti” διότι ζωγραφίζει ακολουθίες εικόνων (sequences) στον δημόσιο χώρο με τη μια εικόνα δίπλα στην άλλη και όχι τη μια εικόνα επάνω στην άλλη όπως έκανε ο καλλιτέχνης Insa. Άλλο παράδειγμα αποτελεί ο καλλιτέχνης με το ψευδώνυμο Sunday Nobody, ο οποίος ανέπτυξε ένα έργο μέσα σε μια σήραγγα του Σιάτλ, με την τεχνική του stencil που λειτουργεί σαν ένα graffiti animation με θέμα ένα αρκουδάκι που χορεύει. Επιπρόσθετα, ο καλλιτέχνης τοποθέτησε έναν κώδικα γρήγορης ανταπόκρισης (Qr code), όπου ο χρήστης σαρώνοντας με το κινητό τηλέφωνο βλέπει ένα αρχείο animation, το αρκουδάκι που είναι ζωγραφισμένο στο τοίχο να χορεύει (Cascone, 2022)³.

3. Το σύγχρονο graffiti στην διδακτική της τέχνης

Κατόπιν μελέτης του νέου προγράμματος σπουδών στο μάθημα των εικαστικών στην υποχρεωτική εκπαίδευση, παρατηρείται η απουσία αναφοράς του graffiti, παρότι γίνεται παρουσίαση σύγχρονων κινημάτων τέχνης του 20ου αιώνα, όπως η Εγκατάσταση, η Περφόρμανς, η τέχνη του βίντεο κ.ά. (ΥΠ.Π.Ε.Θ & Ι.Ε.Π., 2011). Γιατί το graffiti είναι ανύπαρκτο στη διδακτική των εικαστικών; Γιατί δε γίνεται, έστω, κάποια αναφορά; Ενδεχομένως γιατί στο graffiti, συναντιούνται ταυτόχρονα δύο κόσμοι. «Η τέχνη και το έγκλημα, η ανοιχτή πόλη και η επιτηρούμενη κοινωνία, η αισθητική και το ποινικό δίκαιο, ο καλλιτέχνης και ο βάνδαλος» (Σκανδάμης, 2015: 133). Μάλιστα, ένα από τα βασικά ερωτήματα που απασχολούν τους ακαδημαϊκούς των Κοινωνικών και Ποινικών Επιστημών και των εκπροσώπων των ΜΜΕ αλλά και την κοινή γνώμη σχετικά με το graffiti, είναι κατά πόσο προσδιορίζεται ως εγκληματική πράξη ή ως τέχνη (Κωνσταντίνου, 2017). Ακόμα και η graffiti σκηνή είναι χωρισμένη σε δύο ομάδες με διαφορετικές εκτιμήσεις για το graffiti. Η μια ομάδα εστιάζει στην τοποθεσία, στην ενέργεια και στην επικινδυνότητα και η άλλη ομάδα κρίνει μια δουλειά βασισμένη στην καλλιτεχνική αρτιότητα του έργου (Canter, 2013).

Ωστόσο, η συμμετοχή των νέων στο graffiti αποτελεί ισχυρή επίδραση για την ενασχόλησή τους με τις εικαστικές τέχνες. Πολλοί νέοι που «μυήθηκαν» στο graffiti, μετέπειτα έγιναν εικαστικοί καλλιτέχνες διεθνούς εμβέλειας όπως ο Jr από τη Γαλλία, το δίδυμο VJ Suave από το Σάο Πάολο, ο Daim από τη Γερμανία, Buff Monster από τη Χαβάη κ.ά. (Χατζήπαπας & Τηλιγάδης, 2023). Θα μπορούσε ενδεχομένως να αποτελεί ένα ενισχυτικό κίνητρο στη διδασκαλία των εικαστικών τεχνών και η διδασκαλία που στηρίζεται και εκμεταλλεύεται κατάλληλα τα κίνητρα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, έχει μόνιμα και

³https://www.youtube.com/shorts/fOtj5_xjl-U



πλούσια αποτελέσματα, αντίθετα από τη διδασκαλία που τα αγνοεί (Χαραλαμπίδης, 2001). Επίσης, σήμερα με τη σύζευξη των νέων τεχνολογιών, το graffiti έχει αποκτήσει μια νέα φυσιογνωμία και έχει φέρει στο προσκήνιο τον αντισυμβατικό καλλιτεχνικό πειραματισμό σε νέο πλαίσιο θέτοντας πάλι βασικά ζητήματα όπως την αισθητική του graffiti, τη συντήρηση και αισθητική αποκατάστασή του, τη σχέση του με τον βανδαλισμό, τις εικαστικές παρεμβάσεις στο δημόσιο χώρο (Χατζήπαπα & Τηλιγάδης, 2023).

Επιπλέον, η εφαρμογή της τέχνης του δρόμου στα δημόσια σχολεία της Ελλάδας δεν είναι σύνηθες φαινόμενο και χρειάζεται να γίνουν προσπάθειες, ώστε οι μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με τη συγκεκριμένη τέχνη (Κουτίδης, 2022). Συχνά συναντάμε τέτοιες δράσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης⁴, ενώ σπάνια έχουμε αναφορές σε αρθρογραφία και βιβλιογραφία⁵. Η ένταξη όμως του graffiti στην εκπαιδευτική διαδικασία, ακόμα και αν ήταν επίσημα αποδεκτή, δεν αποτελεί μια εύκολη υπόθεση. Περισσότερο είναι μια πρόκληση, καθώς ο σχεδιασμός και η εφαρμογή του προϋποθέτει καλή οργάνωση, μεγάλη προετοιμασία, σημαντική υλικοτεχνική υποδομή, κατάκτηση εικαστικών τεχνικών, αυστηρά χρονοδιαγράμματα κ.ά. Η συγκεκριμένη εργασία διερευνά εάν η εφαρμογή της σύγχρονης πρακτικής του graffiti, το Gif-iti, μπορεί να επιφέρει ανανεωτικές και εναλλακτικές εκπαιδευτικές λύσεις στη διδακτική των εικαστικών. Πιο συγκεκριμένα, τα ερωτήματα που θέτει, αφορούν το 1) αν μεταβιβάζει νέο και δόκιμο εκπαιδευτικό περιεχόμενο στη διδακτική των εικαστικών στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, 2) αν παρουσιάζει μια ευνοϊκή μεθοδολογία ένταξής του στην εκπαιδευτική διαδικασία και 3) αν φέρει εικαστικές και παιδαγωγικές αξίες με απώτερο στόχο να κερδίσει μια θέση στο «πάνθεον» της εικαστικής αγωγής της τυπικής ή μη - τυπικής εκπαίδευσης.

4. Παρουσίαση προγράμματος

Το graffiti αποτελεί μια «διπολική» μορφή τέχνης, η οποία κυμαίνεται ανάμεσα στην παραβατικότητα όπου ο καλλιτέχνης δρα στο δημόσιο χώρο χωρίς αδειοδότηση, ή ακολουθεί τη νόμιμη οδό και το graffiti αναγνωρίζεται ως δημόσια τέχνη. Στην παρούσα εργασία διερευνάται η νόμιμη οδός και ο ομαλός τρόπος ένταξής του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μια δεύτερη παράμετρος, πολύ σημαντική προς διερεύνηση, αποτελεί η μεθοδολογία ανάπτυξης των εικαστικών παρεμβάσεων στον δημόσιο χώρο. Κάθε δημόσιο έργο τέχνης είναι αποτέλεσμα πολλών σχέσεων και παραγόντων όπως, ανάμεσα σε καλλιτέχνες, δημόσιους (κρατικούς-τοπικούς) και ιδιωτικούς φορείς, αρχιτέκτονες, εταιρείες, επιστημονικά ιδρύματα και εργαστήρια, χρηματοδότες, εθελοντές (Πολυχρωνάτου, 2007). Σημαντικές πηγές για τη διερεύνηση του ζητήματος αποτέλεσαν το βιβλίο του Βαφειάδη που φέρει τίτλο «Περί Τοιχογραφίας», ο οποίος αναπτύσσει ζήτημα σημειωτικής, τεχνικής δεοντολογίας και μεθοδολογίας ανάπτυξης τοιχογραφικών έργων (Βαφειάδης, 2010) καθώς και η τέχνη του Βυζαντίου που η τοιχογραφία καλλιεργήθηκε και αποτέλεσε από τα πιο προσιτά είδη ζωγραφικής ενώ κατείχε πρωτεύουσα θέση στη διακόσμηση των ναών (Μυρτάλη, 2006). Άλλη πηγή αποτέλεσε η προσέγγιση μεθοδολογιών διαχείρισης έργου, σε σύγκριση με το υφιστάμενο νομοθετικό πλαίσιο δημοσίων έργων (Κατσιαούνη, 2021).

Τα προβλήματα της διδακτικής της τέχνης αποτέλεσαν ακόμα μια σημαντική παράμετρο για τη σχεδίαση και την εφαρμογή του προγράμματος. Η διδακτική των

⁴<https://shorturl.at/pry23>, <https://shorturl.at/GIMT1>, <https://shorturl.at/nvCIS>

⁵Η διπλωματική του Κουτίδη με τίτλο «Τέχνη του δρόμου, Βανδαλισμός, Δημόσια παιδαγωγική και Σύγχρονη Μνημειακή Ζωγραφική και Γλυπτική στον Δημόσιο Χώρο» και του Χατζήπαπα με τίτλο «Η εξέλιξη της street art και οι παρεμβάσεις της στην τέχνη, στις πόλεις και στην εκπαίδευση» κάνουν αναφορές για τη ένταξη της τέχνης του δρόμου στο σχολείο και στην εκπαιδευτική διαδικασία.



εικαστικών τεχνών ως αυτόνομη ερευνητική περιοχή ασχολείται με τρία κύρια προβλήματα. 1) Τον διδακτικό μετασχηματισμό, δηλαδή το σύνολο των τροποποιήσεων που υφίσταται η εικαστική γνώση όταν πρόκειται να αποτελέσει αντικείμενο διδασκαλίας. 2) Οι αντιλήψεις και πεποιθήσεις των μαθητών για την εικαστική γνώση και την εξέλιξή τους κατά την διάρκεια της διδασκαλίας. 3) Το εκπαιδευτικό πλαίσιο, στο οποίο θα λειτουργήσει ο διδακτικός μετασχηματισμός της εικαστικής γνώσης και η οικοδόμηση της γνώσης αυτής από τον/τη μαθητή/τρια (Αραπάκη, 2013). Τέλος, στην καλλιτεχνική πρακτική Gif-iti μπορεί να ενταχθούν οργανικά και να υποστηριχθούν παιδαγωγικές αρχές όπως η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση της μάθησης, η διερευνητική κ.ά. Σε όλες τις δραστηριότητες, ο μαθητής δημιουργεί ατομικά ενώ συνεργάζεται για να επιτευχθεί το τελικό αποτέλεσμα και είναι όλοι συν-υπεύθυνοι για την περάτωση του έργου. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές, συμμετέχουν ενεργά, μέσω της διερευνητικής και «ανακαλυπτικής» μεθόδου, κατακτούν τη γνώση και τους αναμενόμενους στόχους, τίθενται δομημένα ερωτήματα, επιλύονται προβλήματα που προκύπτουν δια μέσου θεωρητικής-πρακτικής έρευνας και διαλογικής συζήτησης.

4.1. Σκοπός

Να ερευνηθούν σύγχρονοι τρόποι προώθησης της τέχνης στην εκπαιδευτική κοινότητα με την ενσωμάτωση νέου διδακτικού περιεχομένου και εναλλακτικών θεμάτων (εισαγωγή του συγχρόνου graffiti), στη διδακτική των εικαστικών.

4.2. Στόχοι

Οι μαθητές:

- 1) Να αναζητήσουν την προσωπική πλήρωση μέσα από την τέχνη του σύγχρονου graffiti ως μια μορφή αυτοέκφρασης.
- 2) Να αντιληφθούν την ιστορία και το πολιτιστικό αποτύπωμα της τέχνης του σύγχρονου graffiti.
- 3) Να αποκτήσουν συναίσθηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης του σύγχρονου graffiti.

5. Διδακτικές ενότητες

Το πρόγραμμα αποτελείται από τρεις Διδακτικές Ενότητες (ΔΕ), όπου η κάθε μια από αυτές συνδέεται με την επόμενη και περιλαμβάνει σειρά σχετικών μεταξύ τους Διδακτικών Δραστηριοτήτων (ΔΔ) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Αναλυτική περιγραφή Διδακτικών Ενότητων και Διδακτικών Δραστηριοτήτων

1η ΔΕ: ΑΠΟ ΤΗ ΖΩΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΟ ANIMATION

α) Περιγραφή: Εισαγωγή τριών μορφολογικών εικαστικών στοιχείων: Κίνηση, φως και χρώμα. Μορφές τέχνης αποτελούν η φωτογραφία, το σχέδιο, η ζωγραφική και το animation. Στόχος αποτελεί η σύνδεση των παραδοσιακών τεχνών με τις ψηφιακές τεχνολογίες, ενώ ταυτόχρονα αποτελεί και προετοιμασία για την ομαλή εισαγωγή στη 2η διδακτική ενότητα.

β) Εφαρμογή: 1η ΔΔ (Εισαγωγή στο Animation): Έχει στόχο την εισαγωγή του μαθητή στην τέχνη του Animation. Παρουσιάζεται η ιστορία του κινουμένου σχεδίου, γίνεται αναφορά στην εποχή των εφευρέσεων (Οπτικά παιχνίδια), στα είδη και τις τεχνικές του Animation. 2η ΔΔ (Gif Animation): Έχει στόχο την εισαγωγή του μαθητή στην τεχνική του Gif Animation. Από την ιστορία του Animation γίνεται εστίαση στον φωτογράφο Eadweard Muybridge, γνωστός για την πρωτοποριακή εργασία του και ανακάλυψη σχετικά με τον τρόπο ανάλυσης και σύνθεσης της κίνησης μέσω της κάμερας (Honor & Fleming, 1998). 3η ΔΔ (Τεχνικές σχεδίασης & επιζωγράφισης): Έχει στόχο την εκμάθηση τεχνικών σχεδίου και την



ομαλή μετάβαση μέσω της ασπρόμαυρης ζωγραφικής στη ζωγραφική με χρώμα. Αναφέρονται τεχνικές αναπαραγωγής σχεδίου και φωτορεαλιστικών τεχνικών. Σύνδεση με το καλλιτεχνικό κίνημα του Υπερρεαλισμού που αναπτύχθηκε τη δεκαετία του 1970 στις Η.Π.Α. και στη Δυτική Ευρώπη, με κύριο χαρακτηριστικό του την τάση προς μια ακραία και απόλυτη αληθοφάνεια, με κύρια μέθοδο στη ζωγραφική την άμεση αντιγραφή φωτογραφιών (Φωτο-ρεαλισμός) (Ρηντ, 1986). Αναφορά στον καλλιτέχνη φωτορεαλιστή Chuck Close. Εξετάζοντας από πολύ κοντά μια οποιαδήποτε φωτογραφία γίνεται φανερό ότι αποτελείται από έναν συνδυασμό περίπλοκων αφηρημένων σχημάτων. Στις ασπρόμαυρες φωτογραφίες αυτά ορίζονται από τις μεταβολές τόνων του γκρι (Τονική κλίμακα), ενώ στις έγχρωμες από τις μεταβολές των αποχρώσεων (Πόρτερ & Γκούντμαν, 1982). Δημιουργούνται μονοχρωματικά ασπρόμαυρα έργα, με θέμα από τις κινητικές μελέτες του Muylbridge, ακολουθώντας την επισήμανση αυτών των σχημάτων, με τη σχολαστική μεταφορά τους σε γραμμική μορφή πάνω στη σχεδιαστική επιφάνεια. Κατόπιν, επιζωγραφίζουν το σχέδιο, με την καθορισμένη παλέτα (ασπρόμαυρη ζωγραφική) και τη μέθοδο του συστήματος της αρίθμησης των χρωμάτων (Εικ. 1). 4η ΔΔ (Gif Painting Animation 1): Έχει στόχο τη δημιουργία ομαδικού ασπρόμαυρου Gif Animation έργου. Το έργο ολοκληρώνεται με τη βοήθεια λογισμικών επεξεργασίας βίντεο, το λογισμικό Windows Movie Maker αλλά και online εργαλεία όπως το ezgif, το imgflip κ.ά. Το Windows Movie Maker επιτρέπει την επεξεργασία στατικής και κινούμενης εικόνας, προωθεί την ανάπτυξη της βιντεοτέχνης και εξυπηρετεί άμεσα στόχους των εικαστικών τεχνών. Αποτελεί ένα «φιλικό» λογισμικό και περιλαμβάνει οικείες λειτουργίες χρήσης σε άτομα που ήδη κάνουν χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών (Παύλου, 2012). Αναφορά στους καλλιτέχνες Scott Hutchison, ο οποίος δημιουργεί κινούμενα σχέδια από κάρβουνο, μελάνι, λαδομπογιές κ.ά. και στην καλλιτέχνη Lauren Gregory, η οποία ανέπτυξε μια τεχνική κίνησης stop-motion με ελαιοχρώματα δημιουργώντας τα Gifs Painting. 5η ΔΔ (Gif Painting Animation 2): Έχει στόχο να εισάγει τον μαθητή στη χρωματολογία και στη δημιουργία έγχρωμου Gif. Διδάσκεται η θεωρία του χρώματος, οι ιδιότητες, οι χρωματικές αρμονίες και οι αντιθέσεις από τις μελέτες του Γιωχάννης Ίεν. Δημιουργούνται έγχρωμα έργα (μέσω διαλογικής συζήτησης αποφασίζεται η χρωματική παλέτα), από τις κινητικές μελέτες του Muylbridge (Εικ. 2), περατώνοντας το Gif Animation αρχείο⁶.

2η ΔΕ: ΑΠΟ ΤΟ ANIMATION ΣΤΟ GRAFFITI

α) Περιγραφή: Σε αυτήν την ενότητα, εντάσσονται τα μορφολογικά εικαστικά στοιχεία, της σύνθεσης (οπτικός ρυθμός, αξονικότητα, επανάληψη), ο δημόσιος χώρος με την αποτύπωσή του αλλά και το θεματικό υλικό του έργου (η ιδέα, οι έννοιες και οι σημασίες που διατυπώνονται, το περιεχόμενο κ.τ.λ.). Στόχος αποτελεί η σύνδεση του animation με το graffiti. Μορφές τέχνης που εισάγονται είναι η φωτογραφία, η τοιχογραφία, το graffiti και οι σύγχρονες πρακτικές του.

β) Εφαρμογή: 1η ΔΔ (Εισαγωγή στο graffiti): Έχει στόχο την εισαγωγή του μαθητή στην τέχνη του graffiti. Παρουσιάζεται η ιστορία του, αναλύονται εικαστικές παρεμβάσεις, τεχνικές και υλικά (αρχαίες & νέες) και γίνεται αναφορά στη συντήρηση των graffiti. Παρουσιάζονται οι πιο σύγχρονες πρακτικές του graffiti όπως το Sequences Graffiti και Gif-iti. Αναφορά σε καλλιτέχνες όπως τον Vincent Glowinski, γνωστός ως Bonom, και τον Charles Leval, γνωστός ως Levalet. 2η ΔΔ (Επιλογή θέματος): Έχει στόχο να εισάγει τους μαθητές στο περιεχόμενο και την ιδέα του εικαστικού έργου. Μέσω συλλογικών διερευνητικών διαλογικών διαδικασιών επιλέχθηκε το θέμα, το οποίο αφορά την οδική

⁶<https://ibb.co/WK7zw3p>, <https://gifyu.com/image/S0KYI>



ασφάλεια και συγκεκριμένα το κράνος. Προέκυψε από το γεγονός ότι οι ανήλικοι συνήθως δε φορούν κράνος, ενώ το πρόβλημα των τροχαίων ατυχημάτων με θύματα παιδιά έχει ανησυχητικές διαστάσεις σε παγκόσμιο επίπεδο, όπου καταγράφονται 300.000 θάνατοι παιδιών ετησίως (Ντεμογιάννη, 2018). Η ιδέα χρειάζεται να αποκτήσει μορφή, η οποία αποτελεί την οπτική έκφραση της ιδέας. Για τη μορφοποίηση της ιδέας και την οπτική έκφρασή της επιλέχθηκε ο χαρακτήρας Playmobil. Αναφορά στην εικαστική χρήση των χαρακτήρων Playmobil στον Γάλλο ζωγράφο τον Pierre - Adrien Sollier, ο οποίος αναδημιουργεί διάσημα έργα τέχνης αντικαθιστώντας τους χαρακτήρες με φιγούρες playmobil. Κατόπιν συλλογικών διερευνητικών διαλογικών διαδικασιών, επιλέχθηκε μια κόκκινη μοτοσικλέτα με αναβάτη με λευκή στολή και κόκκινο κράνος. Το θέμα φέρει τίτλο “Drifting”, και μεταφέρει το μήνυμα της οδικής ασφάλεια με τη χρήση του κράνους με σλόγκαν «Κάνε drift στη ζωή, φόρα κράνος». 3η ΔΔ (Δημιουργία φωτογραφιών 360°): Έχει στόχο την εξοικείωση των μαθητών με τη φωτογράφιση 360°. Διδάσκεται ο τρόπος φωτογράφισης με φωτογραφική μηχανή ή κινητό τηλέφωνο, ενός αντικειμένου σε 360° (μια πλήρη περιστροφή). Κατόπιν εφευρέθηκε από τον εκπαιδευτικό η Τεχνική του Κύκλου (TK), η οποία δίνει λύση στο πρόβλημα της ομαδικής συμμετοχής. Αναπτύσσεται ένας κύκλος από χαρτί με υποδιαίρεσεις ανάλογες κάθε φορά με τον αριθμό των μαθητών της τάξης, οπότε και των λήψεων της περιστροφής (Εικ. 3). 4η ΔΔ (Επεξεργασία εικόνας): Έχει στόχο την εκμάθηση λογισμικών επεξεργασίας εικόνας. Οι μαθητές με τη χρήση λογισμικών επεξεργασίας εικόνας χρησιμοποιούν διάφορα εργαλεία και πραγματοποιούν ενέργειες όπως καθαρισμός φόντου σε λευκό χρώμα, σχηματοποίηση εικόνας με τη χρήση φίλτρων κ.ά. (Εικ. 4). 5η ΔΔ (Ανάπτυξη Gif Animation): Έχει στόχο τη συλλογική δημιουργία αρχείου Gif από το επιλεγμένο θέμα⁷. Εκτύπωση επεξεργασμένων εικόνων σε ασπρόμαυρες φωτοτυπίες μεγέθους Α3 και κατόπιν ακολουθείται η διαδικασία που αναπτύχθηκε στην 1η ΔΕ. 6η ΔΔ (Σημείο παρέμβασης): Έχει στόχο τη σύνδεση του έργου με τον δημόσιο χώρο. Παρουσιάζονται παραδείγματα εικαστικών τοιχογραφικών παρεμβάσεων από τη διεθνή και εγχωρία εμπειρία. Στη συνέχεια, μέσω συλλογικών διαλογικών διαδικασιών επιλέγεται το τελικό σημείο παρέμβασης στο χώρο του σχολείου. Κατόπιν, πραγματοποιείται έρευνα πεδίου, φωτογραφίζεται το σημείο και συζητούνται θέματα όπως: Χαρακτηριστικά του σημείου, τύπος, ασφάλεια, προσβασιμότητα και εγκατάσταση «εργοταξίου», χώρος εκτέλεσης εργασίας (Εικ. 5). 7η ΔΔ (Αποτύπωση χώρου): Έχει στόχο τη διαδικασία κατανόησης αποτύπωσης του χώρου. Υλοποιείται σχεδιαστική αποτύπωση της υπάρχουσας κατάστασης του χώρου στην αρχή με ένα σκαρίφημα. Χρήση σύγχρονων ή παραδοσιακών εργαλείων για τη μέτρηση των αποστάσεων (αποστασιόμετρο λείζερ, μετροταινία κ.ά.). Ψηφιακή σχεδίαση και αποτύπωση σε σχεδιαστικά προγράμματα αποκτώντας δυνατότητες άμεσης επεξεργασίας για το μέγεθος, τη θέση και την κλίμακα της τοιχογραφίας κ.ά. 8η ΔΔ (Σύνθεση έργου): Έχει ως στόχο την ανάπτυξη συνθετικής σκέψης. Η μορφή ενός εικαστικού έργου εξαρτάται από τον χειρισμό των βασικών οπτικών στοιχείων (σχήμα, χρώμα, γραμμή, κ.τ.λ.), και τη σύνθεσή τους στον δοσμένο χώρο (Τσιάρρα, 2006). Η κύρια συνθετική αρχή που αναλύθηκε αφορούσε τον οπτικό ρυθμό. «Ο ρυθμός ερμηνευμένος με οπτικούς όρους διαφοροποιεί την αντίληψη του ανθρώπου για το χώρο» (Βακαλό, 1988: 104). Κατόπιν, σε πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας σκηνοθετήθηκε το τελικό έργο (Εικ. 6.). 9η ΔΔ (δημιουργία φακέλου): Έχει στόχο την επικοινωνία του έργου με τη σχολική κοινότητα. Συντάσσεται έγγραφο συμφωνητικού έγκρισης υλοποίησης του έργου. Δημιουργείται ολοκληρωμένη σύντομη παρουσίαση

⁷<https://gifyu.com/image/S0NSj>



(φάκελος), η οποία αποστέλλεται στη διοίκηση του σχολείου και πραγματοποιείται συνεδρίαση από τον σύλλογο διδασκόντων για ενημέρωση και ψηφοφορία της πρότασης.

3η ΔΕ: GIF - ITI

α) Περιγραφή: Φάση υλοποίησης και ολοκλήρωσης του έργου. Σε αυτήν την ενότητα, δεν εισάγονται νέα μορφολογικά εικαστικά στοιχεία αλλά ο στόχος είναι η εφαρμογή τους στη διαδικασία της εκτέλεσης του έργου. Αποτελεί έναν τρόπο αξιολόγησης και εκτίμησης για την αφομοίωση της εικαστικής γνώσης από τους μαθητές.

β) Εφαρμογή: 1^η ΔΔ (Υλικά-μέσα και αποθήκευση): Έχει στόχο να αναδείξει την υλικοτεχνική υποδομή για την υλοποίηση του έργου. Σε αυτήν τη διδακτική δραστηριότητα, γίνεται αναφορά και παρουσίαση για τα υλικά έγερσης του έργου, τα υλικά σχεδίασης, τα υλικά επιζωγράφησης και καθορίζεται ο χώρος αποθήκευσης. 2^η ΔΔ (Προετοιμασία έναρξης): Έχει στόχο την αρτιότερη οργάνωση της υλοποίησης του project (Προετοιμασία επιφάνειας, προετοιμασία φωτοτυπιών και καρμπόν, προετοιμασία αποχρώσεων-αρίθμηση δοχείων κ.ά. 3^η ΔΔ (Εκτέλεση): Έχει στόχο ο κάθε μαθητής να φέρει σε πέρας το έργο που του αναλογεί. Πρώτα γίνεται η σχεδίαση των μορφών (Εικ. 7) και κατόπιν η επιζωγράφηση. Η διαδικασία της σχεδίασης υλοποιείται με τη χρήση επεξεργασμένων φωτοτυπιών ανάλογης κλίμακας και καρμπόν για την αντιγραφή τους στον τοίχο. 4^η ΔΔ (Qr code animation): Έχει στόχο την παραγωγή αρχείου short animation, το οποίο μπορεί να ιδωθεί σαρώνοντας έναν Qr code. Δημιουργήθηκε ομαδοσυνεργατικό animation κοινωνικής ευαισθητοποίησης με τη χρήση παραδοσιακών τεχνικών animation, με θέμα την οδική ασφάλεια, το οποίο τονίζει τη χρήση του κράνους στην οδήγηση των δίκυκλων μηχανών⁸. Αναφορά στο εικαστικό έργο “Loving Vincent”, η πρώτη ταινία animation που έχει ζωγραφιστεί στο χέρι. 5η ΔΔ (Δημιουργία QR code): Έχει στόχο την ενσωμάτωση οπτικοακουστικού υλικού στο έργο. Δημιουργία και επιζωγράφηση Qr code στον τοίχο ως οργανικό μέρος του έργου. Οι street artists χρησιμοποιούν τους QR codes και δημιουργούν ενδιαφέρουσες εμπειρίες με διάφορους τρόπους και τεχνικές. Αναφορά στον αστικό καλλιτέχνη Sweza, με καταγωγή από το Βερολίνο. Ανάρτηση ταμπέλας πληροφοριών του έργου με αναφορά στους συντελεστές, στην ιδέα κ.τ.λ. Κατόπιν, φωτογράφιση και προώθηση στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης.

6. Συμπεράσματα

Η διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε στο 9^ο ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΕΠΑ.Λ. και 1^ο Ε.Κ. Πάτρας στον τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών με ειδικότητα τη Συντήρηση Έργων Τέχνης και Αισθητικής Αποκατάστασης στη Γ' Λυκείου κατά το Σχολικό έτος 2022-23 στα πλαίσια του πιλοτικού εργαστηρίου GAL. Δήρηκεσε ένα διδακτικό έτος με τη συμμετοχή 13 ενήλικων μαθητών και τη συνεργασία τριών εκπαιδευτικών. Ένα μεγάλο μέρος εφαρμόστηκε στο εργαστηριακό μάθημα «Αντίγραφο - Αισθητική Αποκατάσταση», για 4 διδακτικές ώρες κάθε εβδομάδα, στις ενότητες Χρωματολογία, Αντίγραφο τοιχογραφίας, Ζωγραφικό αντίγραφο και ένα άλλο μέρος στα πλαίσια Εκπαιδευτικού Προγράμματος Σχολικών Δραστηριοτήτων (Πολιτιστικό πρόγραμμα) με ώρες εκτός ωρολογίου προγράμματος.

Σύμφωνα με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν, η εφαρμογή της καλλιτεχνικής πρακτικής Gif-iti αποτελεί, τουλάχιστον για τα ελληνικά δεδομένα, την πρώτη επίσημη καταγραφή εφαρμογής και αποκόμισης εμπειρίας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η εργασία εμφανίζει και παρουσιάζει οργανωμένα, διδακτικές ενότητες, στόχους και διδακτικές εφαρμογές ενώ αναφέρει σε κάθε ενότητα τα μορφικά στοιχεία και τις μορφές

⁸<https://www.youtube.com/watch?v=17ey8b4W0C4>



τέχνης που εισάγονται. Αναδεικνύει τους πιο αντιπροσωπευτικούς καλλιτέχνες για κάθε διδακτική ενότητα και δραστηριότητα και τα πιο σημαντικά εικαστικά έργα. Φανερώνει τις επινοήσεις, που προέκυψαν για την επίλυση εικαστικών και εκπαιδευτικών ζητημάτων, πηγές και βιβλιογραφία, ενώ αναμφίβολα αποτελεί μια δοκιμασμένη μεθοδολογία, πάντα βέβαια υπό εξέλιξη και βελτίωση. Τέλος, εμπεριέχει οπτικό υλικό που λειτουργεί ως ντοκουμέντο της εικαστικής δράσης στο Παράρτημα. Υλικό για την υλοποίηση του τελικού εικαστικού προϊόντος, το οποίο αποτελεί σημαντικό τεκμήριο αξιολόγησης παρόλο που το εγχείρημα αποτελεί σε όλες τις βαθμίδες μια εξαιρετικά λεπτή πρακτική (Gaillot, 2002). Υλικό για την κατανόηση της διδακτικής εφαρμογής.

Το όλο εγχείρημα από την ιδέα, τον σχεδιασμό μέχρι και την εφαρμογή αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία που απαιτεί ευρύτερη γνώση και εμπειρία για να καλυφθούν αποτελεσματικά διάφορες απαιτήσεις των σταδίων ανάπτυξής του. Παρουσιάζει και θίγει θέματα μεθοδολογίας με στόχο την ευνοϊκότερη ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Προϋποθέσεις αποτελούν: 1) Η ύπαρξη εξοπλισμένου εργαστηρίου με σημαντική υλικοτεχνική υποδομή, το οποίο και προϋπήρχε. 2) Η οικονομική υποστήριξη από το πρόγραμμα ΜΝΑΕ. 3) Οι δομημένες ΔΕ με τρόπο ώστε να βοηθούν στην οικοδόμηση και την κατανόηση των εικαστικών στοιχείων. 4) Η διαδικασία της διερεύνησης της μεθοδολογίας δημόσιων έργων, η οποία επηρεάζει άμεσα την κατασκευή του έργου και αποτελεί τον σκελετό της δόμησης του προγράμματος διδασκαλίας, συνδέοντας την εικαστική πρακτική με την παιδαγωγική διαδικασία. «Η εγκυρότητα μιας μεθόδου, πέρα από την οποιαδήποτε θεωρητική της θεμελίωση, κρίνεται κυρίως από τη δυνατότητα της εφαρμογής της και από τα αποτελέσματα αυτής της εφαρμογής» (Μουζάκης, 1987: 392). Σημαντικό επίσης αποτελεί οι ιδιαίτερες γνώσεις των διδασκόντων και η προσωπική τους καλλιτεχνική εμπειρία για την τέχνη του graffiti.

Φέρει εικαστικές και παιδαγωγικές αξίες, καθόσον αναφέρεται σε παραδοσιακές αλλά χρησιμοποιεί και σύγχρονες πρακτικές του graffiti και της τοιχογραφίας. Θίγει το αναδυόμενο επιστημονικό πεδίο της συντήρησης του graffiti. Εισάγει πολλαπλά μορφικά εικαστικά στοιχεία (κίνηση, χρώμα, σύνθεση, δημόσιος χώρος κ.ά.). Χρησιμοποιεί έναν «παράδοξο» συνδυασμό μορφών τέχνης όπως ζωγραφική, animation, τοιχογραφία κ.ά. Συνιστά σημείο συνάντησης όλων σχεδόν των μαθησιακών αντικείμενων από το πρόγραμμα σπουδών του Τομέα Εφαρμοσμένων Τεχνών και της ειδικότητας Συντήρησης Έργων Τέχνης, όπως: Ελεύθερο Σχέδιο, Αρχές Σύνθεσης, Εφαρμοσμένες Τέχνες με Χρήση Η/Υ, Φωτογραφία και Ηλεκτρονική Επεξεργασία Εικόνας, Αντίγραφο, Σχεδιαστική Τεκμηρίωση και Συντήρηση Έργων Τέχνης κ.ά. Συγχρόνως, εμπλουτίζει τη μαθησιακή διαδικασία με νέες μορφές τέχνης και μέσα όπως, το animation, την τεχνολογία των QR codes, τη φιλοσοφία του graffiti, προσφέροντας στους μαθητές μια ευρύτητα εικαστικών γνώσεων και δεξιοτήτων, προτείνοντας μια νέα οπτική για τα όρια των εικαστικών τεχνών και τις σύγχρονες εξελίξεις της τέχνης του graffiti, ξεφεύγοντας από τα περιορισμένα κλισέ και τα στενά όρια που συνήθως έχουν επικρατήσει στη διδακτική των εικαστικών και στην τέχνη. Τέλος, ενσωματώνεται οργανικά η δυνατότητα εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών της ομαδοσυνεργατικής και της διερευνητικής προσέγγισης της μάθησης. Προωθείται η εικαστική δράση ως παρέμβαση σε κοινωνικά ζητήματα ευαισθητοποιώντας τη σχολική κοινότητα κ.ά.

Η εφαρμογή ωστόσο της σύγχρονης πρακτικής του graffiti, το Gif-iti, αποτελεί οπωσδήποτε μια πολύπλοκη και πολυποίκιλη διαδικασία, μπορεί να επιφέρει ανανέωση και να εμπλουτίσει το θεματολόγιο της διδακτικής των εικαστικών ενώ αποτελεί μια εναλλακτική και φρέσκια ματιά. Η εφαρμογή της δράσης στο ΕΠΑ.Λ. στην ειδικότητα Συντήρηση Έργων



Τέχνης ενσωματώθηκε αποτελεσματικά αλλά και εποικοδομητικά για τους μαθητευομένους διότι όχι μόνο βρήκαν ευκαιρία να εφαρμόσουν τις γνώσεις των μαθησιακών αντικειμένων που είχαν διδαχθεί αλλά εμπλουτίστηκαν ερχόμενοι σε επαφή με νέα αντικείμενα της τέχνης. Ίσως τελικά το graffiti, με την κατάλληλη μεθοδολογία, να αξίζει να κερδίσει μια θέση στο «πάνθεον» της εικαστικής αγωγής στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

Το όλο εγχείρημα βέβαια, επιδέχεται περεταίρω βελτίωση και ανάπτυξη στον σχεδιασμό, στην εφαρμογή και στην αξιολόγηση του προγράμματος. Όπως αναφέρει η Charman: «Είτε θεωρούμε το πρόγραμμα ως ένα γραπτό σχέδιο είτε ως ζωντανή εμπειρία των παιδιών, θα πρέπει να αξιολογήσουμε την επάρκεια των στόχων του προγράμματος, τις μεθόδους με τις οποίες θα εισαγάγουμε τα παιδιά στις καλλιτεχνικές εμπειρίες και τις πηγές» (1993: 378). Η αξιολόγηση αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την προώθηση της μάθησης. Μπορεί να εκτιμήσει τον βαθμό υλοποίησης των επιδιωκόμενων στόχων ενώ μπορεί να αποτελέσει και την αφετηρία μια νέας ενότητας μαθημάτων εφόσον διαπιστωθούν ελλείψεις ή ζητήματα που χρήζουν περαιτέρω διερεύνησης (Παύλου, 2018). Αξιολογούμε τη διδασκαλία με βάση τον βαθμό επίτευξης των σκοπών και των στόχων, μέσω συλλογής και ανάλυσης δεδομένων που σχετίζεται κυρίως με απαντήσεις σε ερωτηματολόγια, από τις απόψεις, εμπειρίες των μαθητών (Καψάλης & Νημά, 2021). Επιπλέον, πρόταση αποτελεί η πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος σε μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση σε σχολές Κάλων Τεχνών και Καλλιτεχνικών Σπουδών ως ένα νέο πεδίο εικαστικής και εκπαιδευτικής έρευνας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

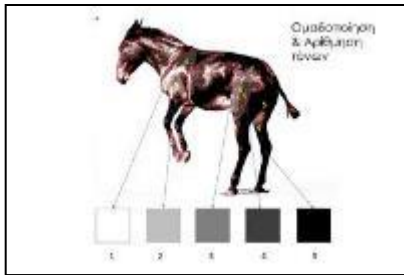
- Cancone, S. (2022). *Meet Sunday Nobody, the Meme Artist Who Entombed a Bag of Flamin' Hot Cheetos in a 3,000-Pound Sarcophagus Time Capsule*. Artnet. Retrieved from <https://shorturl.at/aBKZ1>
- Canter, C. (2013). *Graffiti school*. London: Thames & Hudson.
- Charman, L. H. (1993). *Διδακτική της τέχνης* (Μτφ. Α. Λάπουρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου & Α. Βαρδάλου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Curran, L. (2019). *Port Melbourne Is Now Home to the Southern Hemisphere's Largest Mural*. Concrete Playground. Retrieved from <https://shorturl.at/apsC1>
- Gaillot, A. B. (2002). *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία διδακτικής - κριτικής*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Honour, H., & Fleming, J. (1998). *Ιστορία της τέχνης* (Μτφ. Α. Παππάς). Αθήνα: Υποδομή.
- Lechner, M. (2013). *Enquête: Street art et Web en étroite connexion*. Liberation. Retrieved from <https://shorturl.at/hsH59>
- Rosen, R. J. (2013). The Paradox of GIF-iti: Street Art You Can See Only Online. *The Atlantic*. Retrieved from <https://shorturl.at/wyRY1>
- Smith, A. (2019). *Kitt Bennett crafts record-breaking 'Gif-Iti'*. Hi fructose. Retrieved from <https://shorturl.at/nryDT>
- Wilson, E. K. (2020). *Australia's first gif-iti*. A Rich Life. Retrieved from <https://arichlife.com.au/australias-first-gif-iti/>
- Αραπάκη, Ξ. (2013). *Διδακτική των εικαστικών*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Βακαλό, Ε. Γ. (1988). *Οπτική σύνταξη*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Βασιλάκος, Α. (2015). *Ψηφιακές μορφές τέχνης*. Θεσσαλονίκη: Τζιόλα.
- Βαφειάδης, Κ. Μ. (2010). *Περί τοιχογραφίας*. Θεσσαλονίκη: Μυγδονία.
- Δεληγιάννης, Γ. (2006). *Κοινωνία της πληροφορίας και ο ρόλος των διαδραστικών πολυμέσων*. Αθήνα: Fagottobooks.



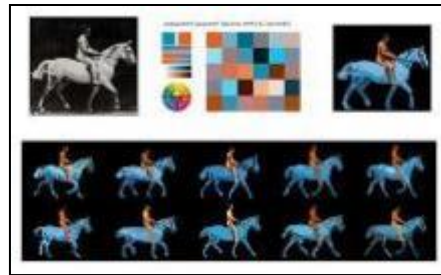
- Κατσιαούνη, Σ. (2021). *Συγκριτική Διερεύνηση Μεθοδολογιών Διαχείρισης Έργου σε Συνδυασμό με την Ελληνική Νομοθεσία Δημοσίων Έργων, ως «Ολοκληρωμένα» Εργαλεία Διαχείρισης Έργου από τις Τεχνικές Υπηρεσίες των Ο.Τ.Α.* (Δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία). ΕΑΠ, Απόθεσις.
- Καψάλης, Γ. Α., & Νημά, Α. Ε. (2021). *Σύγχρονη διδακτική*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουτίδης, Ζ. (2022). *Τέχνη του δρόμου, Βανδαλισμός, Δημόσια παιδαγωγική και Σύγχρονη Μνημειακή Ζωγραφική και Γλυπτική στον Δημόσιο Χώρο* (Δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία) Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, ΙΚΕΕ. Ανακτήθηκε από <https://shorturl.at/jqxHZ>
- Κωνσταντίνου Κ. Μ. (2017). *Graffiti - Έγκλημα ή Τέχνη; The Art of Crime 2*. Ανακτήθηκε από <https://shorturl.at/bhlx5>
- Λουφαρδάκη, Β. (2012). *Η τέχνη του δρόμου και η πολιτιστική της επικοινωνία* (Δημοσιευμένη Διπλωματική Εργασία). Πάντειο Πανεπιστήμιο, Πάνδημος.
- Μουζάκης, Τ. (1987). *Ειδική διδακτική ζωγραφικής*. Τάσος Μουζάκης.
- Μυρτάλη, Α. Π. (2006). *Βυζαντινές τοιχογραφίες*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ντεμογιάννη, Σ. (2018). *Κυκλοφοριακή αγωγή και οδική ασφάλεια* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη. Ανακτήθηκε από 10.26262/heal.auth.ir.302882
- Παύλου, Β. (2012). *Η χρήση του λογισμικού Windows Movie Maker στα πλαίσια της εικαστικής παιδείας*. Researchgate. Ανακτήθηκε από <https://shorturl.at/cdwE8>
- Παύλου, Β. (2018). *Τα παιδιά ως θεατές και παραγωγοί εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πολυχρονάτου, Ε. (2007). *Έργα τέχνης μεγάλης κλίμακας στον αστικό χώρο* (Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή). Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών, Αθήνα. Διαθέσιμο από τη βάση δεδομένων του Εθνικού Κέντρου Τεκμηρίωσης (Κωδ. 15338).
- Πορτερ. Τ., & Γκουντμαν, Σ. (1982). *Εγχειρίδιο σχεδίου & γραφικών τεχνών 2*. Αθήνα: Σέλας.
- Ρηντ, Χ. (1986). *Λεξικό εικαστικών τεχνών*. Αθήνα: Υποδομή.
- Σαρηγιαννίδης, Γ. (2013). *Το παράδοξο του GIF-iti: γκράφιτι που μπορείς να δεις μόνο online*. Freeweird. Ανακτήθηκε από <https://freeweird.com/gif-iti/>
- Σκανδάμης, Μ. (2015). Γκράφιτι: Εξέλιξη, τέχνη και παρέκκλιση. Στο *Ηθικοί πανικοί, εξουσία και δικαιώματα*. Αθήνα: Σάκκουλα Α.Ε. 123-138.
- Τερζίδης, Κ. (2004). *Πληροφορική - Πολυμέσα: Οδηγός Προγραμμάτων*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Τσιάρα, Ο. Κ. (2006). *Εισαγωγή στην εικαστική γλώσσα*. Αθήνα: Gutenberg.
- ΥΠ.Π.Ε.Θ - Ι.Ε.Π. (2011). *Το νέο πρόγραμμα σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών στην υποχρεωτική εκπαίδευσης. Οδηγός εκπαιδευτικού*. Ανακτήθηκε από rb.gy/fcmm6
- Χαραλαμπόπουλος, Β. (2001). *Οργάνωση της διδασκαλίας και της μάθησης γενικά*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζήπαπας, Α., & Τηλιγάδης, Κ. (2023). Graffiti Animation Lab. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 3(4), 31-41. Retrieved from <https://doi.org/10.26220/cul.4614>
- Χατζήπαπας, Α. (2018). *Η εξέλιξη της street art και οι παρεμβάσεις της στην τέχνη, στις πόλεις και στην εκπαίδευση* (Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία). Ιόνιο πανεπιστήμιο, Κέρκυρα.



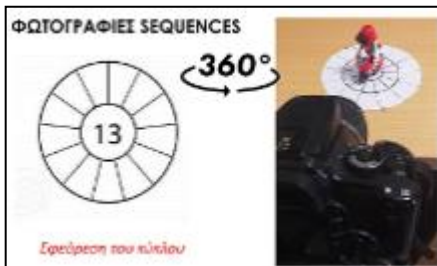
Παράρτημα



Εικόνα 1. Σχηματική οργάνωση και αρίθμηση των γκριζών από το θέμα, (1^η ΔΔ, 3^η ΔΔ)



Εικόνα 2. Μετάφραση ασπρόμαυρου θέματος σε έγχρωμο, από τις κινητικές μελέτες του Μυγbridge, (1^η ΔΔ, 5^η ΔΔ)



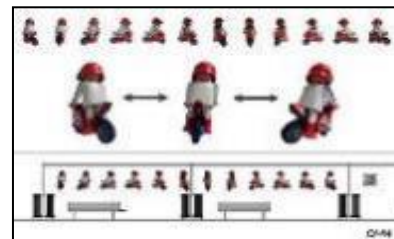
Εικόνα 3. Επιλογή της Τεχνικής του Κύκλου (ΤΚ), (2^η ΔΔ, 3^η ΔΔ)



Εικόνα 4. Ψηφιακή επεξεργασία εικόνας, (2^η ΔΔ, 4^η ΔΔ)



Εικόνα 5. Επιλογή, διερεύνησης σημείου παρέμβασης, (2^η ΔΔ, 6^η ΔΔ)



Εικόνα 6. Μελέτη σύνθεσης, (3^η ΔΔ, 8^η ΔΔ)



Εικόνα 7. Οργανωμένη ομαδική συμμετοχή, (3^η ΔΔ, 3^η ΔΔ)



Εικόνα 8. Μέρος τελικού έργου. Το έργο έχει πλάτος περίπου 13 μέτρα, (3^η ΔΔ, 5^η ΔΔ)

Λογοτεχνία για παιδιά, Ιστορία και ψηφιακό εκπαιδευτικό παιχνίδι: Ένα παράδειγμα

Ρόζη-Τριανταφυλλιά Αγγελάκη

Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ΑΠΘ

angelaki@nured.auth.gr

Περίληψη

Το παιχνίδι σήμερα, σε συνδυασμό με τις Νέες Τεχνολογίες εμπλουτίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και δημιουργεί νέες προοπτικές και τα ηλεκτρονικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα μάθησης μεταβάλλουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας προς όφελος των παιδιών αλλά και των εκπαιδευτικών. Κατασκευάστηκε, λοιπόν, μια ιστοσελίδα με πολυμεσική εφαρμογή, εύκολη στην πλοήγηση και διαδραστική, με σκοπό να προσφέρει μια διασκεδαστική, ανακαλυπτική μαθησιακή εμπειρία. Το σενάριο με τίτλο: «Διευρύνω τις γνώσεις μέσα από βιβλία γνώσης», απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας, περιλαμβάνει παιγνιώδεις ερωτήσεις κατανόησης και απλές εφαρμογές πολυμέσων, υποστηρίζει την τυπική και την άτυπη μορφή μάθησης. Στόχοι του είναι η προώθηση της φιλαναγνωσίας, της αναζήτησης πληροφορίας και της διερευνητικής προσέγγισης της γνώσης. Στο παρόν άρθρο, θα γίνει αναφορά στον τρόπο σχεδίασης του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος που δημιουργήθηκε, στους θεματικούς, γλωσσικούς, γνωσιακούς και παιδαγωγικούς του στόχους, ενώ θα δοθεί και ένα παράδειγμα της εκπαιδευτικής του αξιοποίησης.

Λέξεις-κλειδιά: Παιδική Λογοτεχνία, Ιστορία, Βιβλία Γνώσεων, Τ.Π.Ε., Παιγνιώδης Μάθηση.

1. Εισαγωγή

Η λέξη παιχνίδι στην ελληνική αρχαιότητα σήμαινε την «προς εύθυμον τέρψιν γινομένη κωμική παράστασις». Επρόκειτο, δηλαδή, για μια ιδιαίτερη μορφή δραστηριότητας, που προκαλούσε ψυχαγωγία, της οποίας η αναγκαιότητα είχε επισημανθεί ήδη από τους αρχαίους Έλληνες φιλοσόφους, όπως ο Πλάτωνας (Κροντηρά, 2002). Σήμερα ο ορισμός του παιχνιδιού ποικίλει, ανάλογα με το ποιος το ορίζει, ποια δομικά και λειτουργικά κριτήρια του εξετάζονται και για ποιο λόγο. Γενικά το παιχνίδι λογίζεται ως η πρώτη δημιουργική δραστηριότητα των παιδιών που βασίζεται στην αυθόρμητη ευαισθησία και ελπίδα που τα διακρίνει (Cattanach, 2003). Χάρη σε αυτό, καλλιεργείται η φαντασία, ο αυτοσχεδιασμός του, η ευχέρεια λόγου και η ευελιξία σκέψης, ενώ καλλιεργείται και η αίσθηση του χιούμορ (Barnet, 1990; Kozulin et al., 2003; Torrance, 2004; Berruenco, 2011). Αυτά αποτελούν εφόδια που μπορεί να του χρησιμεύσουν στην ενήλικη ζωή για την αντιμετώπιση απαιτητικών καταστάσεων, ενώ η χαρά και η ικανοποίηση που νιώθει το παιδί κατά την ώρα του παιχνιδιού είναι αναγνωρισμένη και προέρχεται από την ικανότητά του για τον έλεγχο της δικής του συμπεριφοράς (Piaget, 1962; Vygotsky, 1967). Το παιχνίδι δεν έχει εθνικά ή πολιτισμικά όρια, έχει τον δικό του χώρο, χρόνο και κανόνες, που ισχύουν όσο αυτό διαρκεί. Σύμφωνα με την κατηγοριοποίηση του Roger Caillois, το παιχνίδι έχει μια άναρχη φύση, στην οποία αποδίδει τον όρο 'paidia', ενώ στο λιγότερο αυθόρμητο και περισσότερο δομημένο με κανόνες παιχνίδι αποδίδει την έννοια του 'ludus' (Caillois, 1961).

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται από τον αναπτυξιακό ψυχολόγο-ψυχαναλυτή Erik Erikson, τον οπαδό της Ψυχοδυναμικής Θεωρίας που διατρανώνει την αδιαμφισβήτητη αξία του παιχνιδιού στη ζωή των ανθρώπων και την υγιή ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη (Erikson, 1976), επισημαίνοντας πως ήδη από τη σχολική μας ηλικία, χάνουμε την επαφή με τις αισθήσεις μας και την ψυχαγωγία, καθώς το παιχνίδι γίνεται συνώνυμο είτε με την τεμπελιά, είτε με την ανταγωνιστικότητα και λαμβάνει θέση στο καθημερινό πρόγραμμα, κατά βάση,



μέσα από αθλητικές δραστηριότητες. Σύμφωνα, δε, με τη Sue Rogers (2010), το παιχνίδι ουκ ολίγες φορές αντικατοπτρίζει επιλογές ενηλίκων, οι οποίοι «εκμεταλλεύονται» τη ροπή και αγάπη των παιδιών για αυτό και εξυπηρετούν, τελικά, τους δικούς τους στόχους (Glover & Dewey, 1934). Αυτό, κυρίως, συμβαίνει στο πλαίσιο του συνδυασμού των εννοιών «μάθηση» και «παιχνίδι» (Feeney et al., 1996), που ωστόσο είναι ωφέλιμο να λαμβάνει χώρα με τρόπο που να προ(σ)καλείται το παιδί σε μια δημιουργική και ανακαλυπτική διαδικασία, με στόχο να κερδίσει γνώσεις και να εξασκεί όλες του τις αισθήσεις, να ψυχαγωγείται, να μετασχηματίζει εμπειρίες και να δρα συνειδητοποιημένα.

Στον αντίποδα, λοιπόν, της «δαιμονοποίησης» του παιχνιδιού, όταν αυτό ενσωματώνεται στη μαθησιακή διαδικασία αφομοιώνοντας θεωρίες, αρχές μάθησης, εκπαιδευτικές πρακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις, μπορεί να προσδώσει τη ζητούμενη περιπετειώδη νότα. Εφόσον, όμως, σήμερα η πληροφορία αναπαρίσταται ψηφιακά και ποικιλότροπα, προκύπτει η ανάγκη αναδιαμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας που περιλαμβάνει το παιχνίδι σύμφωνα με τις περιρρέουσες εξελίξεις, όπως προστάζει η ψηφιακή εποχή και Εκπαίδευση (Birbili, 2016). Ζητούμενο, δηλαδή, είναι η δημιουργία εκπαιδευτικών περιβαλλόντων με ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, που να εστιάζουν στην ολιστική εκπαίδευση και να διεγείρουν όλες τις αισθήσεις, τις ψυχο-γνωστικές λειτουργίες και τις ευφυΐες των εκπαιδευομένων, παρακινώντας τους να επεξεργαστούν τα δεδομένα που δέχονται και τις υπάρχουσες εμπειρίες τους κριτικά, συλλογιστικά, πολυπρισματικά και πολυδύναμα (Αγγελάκη, 2022).

2. Σκοπός Εργασίας

Στην παρούσα εργασία, θα παρουσιαστεί η εκπαιδευτική πρόταση της γράφουσας, αναφορικά με το πώς μπορεί να συνδυαστεί η Λογοτεχνία για παιδιά και η Ιστορία με τις Τ.Π.Ε. και την Παιγνιώδη Μάθηση. Θα περιγραφεί το διαδραστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον που σχεδιάστηκε στο πλαίσιο δημιουργίας ενός εκπαιδευτικού σεναρίου με τίτλο «Διευρύνω τις γνώσεις μέσα από βιβλία γνώσης», για τις ανάγκες της μεταδιδακτορικής έρευνας που εκπονήθηκε από τη γράφουσα κατά τα έτη 2018-2022, στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ. Αυτό απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας. Τα γνωστικά αντικείμενα που συνδυάζονται είναι η Παιδική Λογοτεχνία και η Ιστορία του Βυζαντίου, ενώ τα παιδιά εξοικειώνονται παράλληλα και με τις Νέες Τεχνολογίες. Δεδομένης της σχέσης της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία, κρίθηκε σκόπιμο να συνδυαστούν τα δυο γνωστικά αυτά αντικείμενα, προκειμένου να αποκομίσουν τα παιδιά τα οφέλη αμφοτέρων των επιστημονικών πεδίων. Άλλωστε, η επαφή του παιδιού με τη Λογοτεχνία συμβάλει στη γλωσσική, εκφραστική του ανάπτυξη, στην εξοικείωσή του με την ανάγνωση, στην εκ μέρους του κατανόηση των δύσκολων ή και αφηρημένων εννοιών, στη συναισθηματική του καλλιέργεια και στη γνωριμία με τον κόσμο (Καρπόζηλου, 2000; Wirth et al., 2020). Η δε γνώση του παρελθόντος εξανθρωπίζει το παιδί, αναπτύσσει την κοινωνική του νοημοσύνη, διευρύνει την κατανόηση του παρόντος και την αντιμετώπιση του μέλλοντος. Ο κατασκευασθείς ιστότοπος, που φιλοξενείται από το ΑΠΘ στη διεύθυνση <https://nfbbyzantium.web.auth.gr/index.html>, έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα, είναι διαδραστικός, φιλικός προς τον χρήστη, περιλαμβάνει παιγνιώδεις ερωτήσεις κατανόησης και απλές εφαρμογές πολυμέσων. Σκοπό έχει να καλλιεργήσει στα μικρά παιδιά την κουλτούρα του βιβλίου και την αίσθηση της ευθύνης, μιας και οι χρήστες καλούνται να ολοκληρώσουν μια παιγνιώδη μαθησιακή διαδικασία και να νιώσουν υπεύθυνοι για τις



αποφάσεις που λαμβάνουν, μαθαίνοντας επίσης πως η αποτυχία αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας (Παπανούτσος, 1973: 432; Doise & Mugny, 1986; Dewey, 1999: 98).

3. Μάθηση και παιχνίδι στη σύγχρονη ψηφιακή εποχή

3.1. *Gamification, Homo ludens, homo interneticus*

Η καθιέρωση τόσο των ηλεκτρονικών παιχνιδιών, όσο και του εκπαιδευτικού λογισμικού με ενσωματωμένα στοιχεία ηλεκτρονικών παιχνιδιών (εμπορικών ή μη) στην καθημερινότητα των παιδιών με σκοπό την ψυχαγωγική μάθηση, οδήγησε επιστήμονες διαφορετικών κλάδων να εντυπώσουν στα παιχνίδια, τα είδη τους, στη διεπαφή παιχνιδιού και αυτού που το χρησιμοποιεί, στην αποτελεσματικότητά τους ως μέσων διδασκαλίας και στον θετικό ή αρνητικό τρόπο με τον οποίο διαμορφώνουν τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται και ερμηνεύεται η πραγματικότητα. Έτσι, αναδύθηκε ο ερευνητικός τομέας με τίτλο Game Studies. Πρόκειται για τομέα με επιμέρους φιλοσοφικές και αισθητικές προσεγγίσεις και επικρατέστερες εκείνες που ανάγονται στους ακαδημαϊκούς τομείς της Αφηγηματολογίας (Narratology) και της Παιχνιδολογίας (Ludology), που αμφότερες σχετίζονται με εκείνη της Παιγνιώδους Αλληλεπίδρασης. Βάσει αυτών, επιχειρείται η εξέταση των παιγνίων ως πολιτισμικών αντικειμένων και αφηγηματικών μέσων, αλλά και ως ξεχωριστός κλάδος με δικά του χαρακτηριστικά, από τα οποία προκύπτουν νέες κατηγοριοποιήσεις. Η βασισμένη σε ψηφιακά παιχνίδια μάθηση, συνιστά πολυδιάστατο ζήτημα, στο οποίο ενσκήπτουν καθημερινά επιστήμονες από ολόενα και πιο διαφορετικά και νεοσύστατα επιστημονικά πεδία. Η γνωστή παγκοσμίως ως Digital Game-Based Learning εντοπίζεται στο ρεύμα των σοβαρών παιχνιδιών (Serious Games), ήτοι των λογισμικών προσομοίωσης και παιχνιδοποιημένων σεναρίων, που βάσει πολλών ερευνητών, αποτελούν πρόδρομο της Παιχνιδοποίησης (Gamification ή Ludification) (Αγγελάκη, ό.π.).

Προκειμένου τα παιδιά να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές, παιγνιώδεις δραστηριότητες, εξαπολύονται τεχνικές βασισμένες στις συμπεριφοριστικές θεωρίες και τους παρέχονται κίνητρα συνδεδεμένα με τη θετική ενίσχυση, όπως real-time ανατροφοδότηση, πόντοι, εύσημα, κ.τ.λ. Η προσπάθεια παρακίνησης των παιδιών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες και, χρησιμοποιώντας τεχνολογικά μέσα, να εκπληρώσουν μαθησιακούς στόχους μέσα από τεχνικές που περιλαμβάνουν παιγνιώδη χαρακτηριστικά, αφορά την Παιχνιδοποίηση (Bíró, 2014). Η Παιχνιδοποίηση, δε θα πρέπει να συγχέεται με τα ψηφιακά παιχνίδια, τα σοβαρά παίγνια ή με τα προγράμματα επιβράβευσης, αφού έχουν διαφορετικό σκοπό: Τα μεν ψηφιακά παίγνια στοχεύουν στη διασκέδαση, τα σοβαρά παίγνια, βασιζόμενα στην ανάγκη των παιδιών για κοινωνικότητα, διασκέδαση (hard/ easy fun scenarios), περιπέτεια, φαντασία, θέαμα, διάδραση και εκμοντερνισμένη παιδαγωγική «εκπομπή» πληροφοριών (Sun et al., 2022), τους παρέχουν μέσα από ένα ευρύ φάσμα ηλεκτρονικών συσκευών αληθοφανή, προσομοιωμένα στις πραγματικές συνθήκες ζωής υπερμεσικά περιβάλλοντα μάθησης που οξύνουν τη μνήμη και αναπτύσσουν τα είδη της νοημοσύνης, τα προγράμματα επιβράβευσης στοχεύουν στο κέρδος ή την αποζημίωση των συμμετεχόντων και η Παιχνιδοποίησης σκοπό έχει την αύξηση του ενδιαφέροντος και του κινήτρου για μάθηση, μέσα από ερωτήσεις/ προκλήσεις με μέτρια (ή και αυξανόμενη) δυσκολία και άμεση ανατροφοδότηση (Burke, 2016).

Στο σημείο αυτό, καλό θα ήταν να αναφερθεί η διχογνωμία, αναφορικά με την αποτελεσματικότητα της παιχνιδοποιημένης μαθησιακής παρέμβασης: Κατά τους θεωρητικούς και μελετητές της Κριτικής Παιδαγωγικής, ελλοχεύει ο κίνδυνος αποστέρευσης της κριτικής σκέψης, καθώς τα παιδιά παρασύρονται από την επιβράβευση και τις συμπεριφοριστικές τακτικές των εφαρμογών της Παιχνιδοποίησης (που στοχεύουν,



ουσιαστικά, στη συναισθηματική εμπλοκή των εκπαιδευομένων) (Bogost, 2014). Προτείνεται, έτσι, η θεωρητική προσέγγιση της Κριτικής Παιχνιδοποίησης (Crocco, 2011), όπου ζητούμενο αποτελεί η διαμόρφωση ατόμων με κριτική συλλογική συνείδηση, τα οποία εκπαιδεύονται ευχάριστα, κινητοποιούνται μέσα από την επιβράβευση, όμως δεν παύουν να προβληματίζονται και να στοχάζονται· με άλλα λόγια, δεν «καταναλώνονται» από το παιχνίδι, αλλά ενώ χρησιμοποιούν μια παιχνιδοποιημένη εφαρμογή, το παιχνίδι αποτελεί το μέσον δια του οποίου εκπαιδεύονται και αναπτύσσουν ικανότητες.

3.2. «Διευρύνω τις γνώσεις μέσα από τα βιβλία γνώσης»: Παρουσίαση εκπαιδευτικού σεναρίου

Με βάση όλα όσα διατυπώθηκαν παραπάνω, στο πλαίσιο της μεταδιδακτορικής έρευνας που εκπονήθηκε από τη γράφουσα κατά τα έτη 2018-2022, στο Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης του Α.Π.Θ., σχεδιάστηκε ένα διαδραστικό εκπαιδευτικό περιβάλλον για το εκπαιδευτικό σενάριο με τίτλο «Διευρύνω τις γνώσεις μέσα από βιβλία γνώσης», το οποίο απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας· την πιο κρίσιμη περίοδο για την ανάπτυξη των βασικών δεξιοτήτων του ανθρώπου. Τα γνωστικά αντικείμενα που συνδυάζονται είναι η Παιδική Λογοτεχνία και η Ιστορία, του Βυζαντίου, συγκεκριμένα, ενώ τα παιδιά εξοικειώνονται και με τις Νέες Τεχνολογίες. Ο κατασκευασθείς ιστότοπος φιλοξενείται από το ΑΠΘ στη διεύθυνση <https://nfbyzantium.web.auth.gr/index.html>. Έχει εκπαιδευτικό χαρακτήρα, είναι διαδραστικός, φιλικός προς τον χρήστη, περιλαμβάνει παιγνιώδεις ερωτήσεις κατανόησης και απλές εφαρμογές πολυμέσων. Σκοπό έχει να καλλιεργήσει στα μικρά παιδιά την κουλτούρα του βιβλίου και την αίσθηση της ευθύνης, μιας και, οι χρήστες καλούνται να ολοκληρώσουν μια παιγνιώδη μαθησιακή διαδικασία και να νιώσουν υπεύθυνοι για τις αποφάσεις που λαμβάνουν, μαθαίνοντας επίσης πως η αποτυχία αποτελεί μέρος της μαθησιακής διαδικασίας.

Ουσιαστικά, έγινε απόπειρα να υιοθετηθούν χαρακτηριστικά ενός από τους δημοφιλέστερους τρόπους ψυχαγωγίας και δημιουργικότητας· ενός *gameplay* με γραφικά και ηχητικά εφέ (συγκεκριμένα, τύπου χειροκροτήματος) που, κατά βάση, ενισχύουν το αίσθημα της ανταμοιβής στους χρήστες (Bransford et al., 2006). Οι βασικές αρχές που αξιοποιήθηκαν είναι αυτές της ενθάρρυνσης των χρηστών για ανακάλυψη και διερεύνηση, της υποστήριξης της αίσθησης της επάρκειας και της ενσωματωμένης αξιολόγησης (Holman et al., 2013). Προκειμένου να ενισχυθούν τα εσωτερικά κίνητρα των παιδιών, όπως έχουν κατηγοριοποιηθεί από τον Gee (2005), αξιοποιήθηκαν αρχές που έχουν ως άξονα την αίσθηση του ελέγχου και αυτονομίας που δίνουν στον χρήστη (Rapp, 2017), την ανάπτυξη της ικανότητας επίλυσης ασκήσεων και την ενίσχυση της κατανόησης εννοιών και καταστάσεων (Oblinger, 2004). Σημαντική, επιπλέον, παράμετρο κατά την κατασκευή του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αποτέλεσε ο έλεγχος της διαδικασίας απόκτησης γνώσεων, αφού η διατήρηση των γνώσεων που επιδιώκεται να αποκτηθούν από τα παιδιά μέσα από το διάβασμα των επιλεγμένων βιβλίων γνώσεων, ενδιαφέρει εξίσου με την ενεργή εμπλοκή των παιδιών στη διαδικασία απόκτησης των γνώσεων (Siemens, 2005).

Οι διδακτικοί στόχοι του εγχειρήματος είναι ξεκάθαροι, όπως άλλωστε προβλέπεται στην παιχνιδοποιημένη παρέμβαση (Aguilar et al., 2018), και οι χρήστες μπορούν να ενημερωθούν για αυτούς, επιλέγοντας τον σύνδεσμο «Αρχική» <https://nfbyzantium.web.auth.gr/index.html> (Εικ. 1), όπου εξηγείται συνοπτικά το στυλ του μαθησιακού παιχνιδιού και δίδονται σαφείς οδηγίες, με στόχο να ενισχυθεί η εμπλοκή τους σε αυτό (Dempsey et al., 2002). Στόχοι του συγκεκριμένου δημιουργήματος, που παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, είναι η προώθηση της φιλιαναγνωσίας, της αναζήτησης



πληροφορίας και της διερευνητικής προσέγγισης της γνώσης, όπως και το να θέσει, ενδεχομένως, τους θεμέλιους λίθους ώστε να γίνει κατανοητή η σύνδεση της Λογοτεχνίας με την ιστορική επιστήμη. Τα γνωστικά αυτά αντικείμενα έγινε προσπάθεια να συνδυαστούν, αξιοποιώντας και στοιχεία από τις ταξινομητικές κατηγορίες παιδιά (paidia) και ludus· έγινε, δηλαδή, προσπάθεια να έχει το περιβάλλον την αίσθηση της ανεμελιάς της παιδιάς, δίνοντάς του ωστόσο οργάνωση και δομή, όπως την εννοεί ο όρος ludus (Caillois, 2001: 46).



Εικόνα 1. Αρχική

Αν επισκεφθούν τον σύνδεσμο «Σχετικά με μας» (βλ. https://nfbyzantium.web.auth.gr/About_us.html), οι χρήστες μπορούν να λάβουν πληροφορίες για την ταυτότητα της δημιουργού και υπό ποια ιδιότητα προέβηκε στον σχεδιασμό του συγκεκριμένου ιστότοπου. Συγκεκριμένα, για τη μεταδιδασκτορική διατριβή της γράφουσας επιλέχθηκαν 35 βιβλία γνώσεων που περιέχουν πληροφοριακά κείμενα για την Ιστορία και τον Πολιτισμό του Βυζαντίου, καθώς και βιογραφικά κείμενα των ιστορούμενων προσώπων (καθότι στο δείγμα συμπεριλαμβάνεται και το είδος της μυθιστορηματικής βιογραφίας). Έγινε προσπάθεια για την ταξινόμησή τους σε κατηγορίες, στη βάση της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς επίσης διερευνήθηκε αν οι παρεχόμενες γνώσεις σε αυτά είναι έγκυρες και προσαρμοσμένες στην ηλικία του αναγνώστη, αν κάθε έργο προωθεί τη συμμετοχή του, αν ενισχύει την περιέργειά του, ενθαρρύνοντάς τον/την να συνδυάζει εμπειρίες και γνώσεις κατά την αναγνωστική διαδικασία, αν τα κείμενα έχουν δομηθεί με σεβασμό στην Ιστορία και αν οι συγγραφείς τους τη διαχειρίστηκαν ως αντικατοπτρισμό της ανθρώπινης κατάστασης. Σημασία, επίσης, δόθηκε και στις ιδεολογικές προθέσεις τόσο των συγγραφέων, όσο και των εικονογράφων.

Πίνακας 1. Παρουσίαση χαρακτηριστικών και στόχων του ψηφιακού εκπαιδευτικού παιχνιδιού.

Τίτλος του σεναρίου	Διευρύνω τις γνώσεις μέσα από βιβλία γνώσης
Βαθμίδα εκπαίδευσης / Προαπαιτούμενη ηλικία	Προσχολική και σχολική ηλικία
Είδος δραστηριότητας	Ατομική
Χρήση τεχνολογίας	Διαδίκτυο
Προαπαιτούμενα / συνοδευτικό υλικό για το εκπαιδευτικό σενάριο	Ανάγνωση βιβλίου γνώσης, του οποίου το κουίζ ερωτήσεων θα κάνει το παιδί
Χρονική διάρκεια σεναρίου	5-20 λεπτά
Θεματική (επιστημονική) περιοχή	Λογοτεχνία, Ιστορία, Αρχαιολογία
Θεματικοί στόχοι	Εκμάθηση βυζαντινής Ιστορίας, βασικές γνώσεις χειρισμού Η/Υ, ανάπτυξη εφαρμογών που ευνοούν τις κοινωνικο-επικοινωνιακές προσεγγίσεις της



	μάθησης, ενσωματώνοντας τις Τ.Π.Ε. στη διδακτική της Ιστορίας με την αφήγηση και το Διαδίκτυο
Γλωσσικοί στόχοι	Ανάγνωση, λεξιλόγιο, αφηρημένες ιστορικές έννοιες
Γνωσιακοί στόχοι	Μεταβίβαση παραδόσεων, ιδανικών και αξιών, εγχάραξη ηρώων και γεγονότων στη μνήμη των παιδιών, συλλογιστική ικανότητα, νοηματοδότηση βιωμάτων που συνθέτουν την ατομική και τη συλλογική ταυτότητα, ερμηνεία του κόσμου έπειτα από την κατανόηση των διαφορετικών πολιτισμικών του ταυτοτήτων
Παιδαγωγικοί στόχοι	Φιλαναγνωσία, πολιτισμική ευαισθησία, ενσυναίσθηση, καλλιέργεια φαντασίας, ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης και ιστορικής σκέψης

Κατά την κατασκευή του συγκεκριμένου ιστότοπου λήφθηκε, επίσης, υπόψη, ότι οι εναλλακτικές ιστορικές αφηγήσεις και οι δημόσιες εκδοχές της Ιστορίας συνεισφέρουν κατά πολύ στην ιστορική εκπαίδευση των παιδιών, που ωθούνται να κατανοήσουν το παρελθόν ευκολότερα και πιο ευχάριστα, λ.χ. δια της αναπαράστασής του μέσα από τη μίξη ιστορικής αφηγηματογραφίας και κωδίκων της λογοτεχνικής αφήγησης (Αγγελάκη, 2023α). Δεδομένης της σχέσης της Ιστορίας με τη Λογοτεχνία, κρίθηκε σκόπιμο να συνδυάσουμε τα δυο γνωστικά αυτά αντικείμενα, προκειμένου να αποκομίσουν τα παιδιά τα οφέλη αμφοτέρων των επιστημονικών πεδίων και να συμβάλλουμε στην καλλιέργεια της κουλτούρας του βιβλίου, που αποτελεί σήμερα βασικό εκπαιδευτικό ζητούμενο. Άλλωστε, η επαφή του παιδιού με τη Λογοτεχνία συμβάλλει στη γλωσσική, εκφραστική του ανάπτυξη, στην εξοικείωσή του με την ανάγνωση, στην εκ μέρους του κατανόηση των δύσκολων ή και αφηρημένων εννοιών, στη συναισθηματική του καλλιέργεια και στη γνωριμία με τον κόσμο (Wirth et al., 2020).

Πατώντας το κουμπί «Βιβλιοθήκη» (<https://nfbyzantium.web.auth.gr/Bookshelf.html>, Εικ. 2) οι επισκέπτες του ιστότοπου βλέπουν ένα είδος βιβλιοθήκης, με τα 35 βιβλία γνώσεων που επιλέχθηκαν για τη μεταδιδασκτορική διατριβή της γράφουσας. Αυτά περιέχουν πληροφοριακά κείμενα για την Ιστορία και τον Πολιτισμό του Βυζαντίου, καθώς και βιογραφικά κείμενα των ιστορούμενων προσώπων (καθότι στο δείγμα συμπεριλαμβάνεται και το είδος της μυθιστορηματικής βιογραφίας). Έγινε προσπάθεια για την ταξινόμησή τους σε κατηγορίες, στη βάση της σχετικής βιβλιογραφίας, καθώς επίσης διερευνήθηκε αν οι παρεχόμενες γνώσεις σε αυτά είναι έγκυρες και προσαρμοσμένες στην ηλικία του αναγνώστη, αν κάθε έργο προωθεί τη συμμετοχή του, αν ενισχύει την περιέργειά του, ενθαρρύνοντάς τον/την να συνδυάζει εμπειρίες και γνώσεις κατά την αναγνωστική διαδικασία, αν τα κείμενα έχουν δομηθεί με σεβασμό στην Ιστορία και αν οι συγγραφείς τους τη διαχειρίστηκαν ως αντικατοπτρισμό της ανθρώπινης κατάστασης. Σημασία, επίσης, δόθηκε και στις ιδεολογικές προθέσεις τόσο των συγγραφέων, όσο και των εικονογράφων.

Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να «κατεβάσει» από το ράφι της βιβλιοθήκης όποιο βιβλίο γνώσεων επιλέξει και έχει, βασικά, προηγουμένως διαβάσει, είτε επειδή το αγόρασε, είτε επειδή το δανείστηκε από κάποια επίσκεψή του σε δημοτική βιβλιοθήκη, ή επειδή το διάβασε στην τάξη με τη δασκάλα του. Ενόσω, λοιπόν, ψυχαγωγείται, μαθαίνει και



εξασκείται χάρη στα ερωτήματα πολλαπλής επιλογής που θα συναντήσει. Αυτού του είδους τα ερωτήματα προτιμήθηκαν καθώς ενδείκνυνται για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης στα παιδιά –ιδίως, σε μαθήματα όπως είναι η Ιστορία. Τα ερωτήματα έχουν τον ίδιο βαθμό δυσκολίας και όχι αυξανόμενο, υπό το σκεπτικό πως τα μικρά παιδιά μπορεί εύκολα να απογοητευτούν αν το επίπεδο πρόκλησης του παιχνιδιού αυξηθεί. Προβλέφθηκε την εκάστοτε απάντηση να ακολουθεί άμεση ανατροφοδότηση, που θα πληροφορεί τον χρήστη για την επιτυχή ολοκλήρωση της διαδικασίας και θα του δίνει τη δυνατότητα να αντιληφθεί ότι επηρεάζει το παιχνίδι. Σε περίπτωση που το παιδί δώσει σωστή απάντηση, εμφανίζεται μπροστά στην οθόνη η παρακινητική και ενθαρρυντική φράση «Μπράβο! Πάμε στην επόμενη ερώτηση» και όταν ολοκληρώσει το παιχνίδι με τις ερωτήσεις κατανόησης επιτυχώς, τότε ακούγεται χειροκρότημα και εμφανίζονται μπαλόνια που μέσα τους έχουν γράμματα του ελληνικού αλφάβητου. Αυτά σχηματίζουν τη λέξη «ΣΥΓΧΑΡΗΤΗΡΙΑ». Δια της ενθάρρυνσης–επιβράβευσης το παιδί αφενός ελέγχει την πρόοδό του, αφετέρου του δίδεται το ερέθισμα/ κίνητρο να ξαναπροσπαθήσει και να βελτιώσει την απόδοσή του μέσα από συστηματική άσκηση. Αν ο αναγνώστης-παίκτης απαντήσει λάθος, του δίδεται η ευκαιρία να επιχειρήσει την απόπειρά του ξανά και να βελτιώσει τις γνώσεις του (Gómez, 2020).

Με την ολοκλήρωση του παιχνιδιού ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, το παιδί λαμβάνει τα συγχαρητήρια που του αξίζουν για την προσπάθεια που κατέβαλε. Σημαντικό να αναφερθεί είναι το ότι εάν ο αναγνώστης-παίκτης θελήσει να ξαναπαιξει το παιχνίδι με τις ερωτήσεις, η σωστή απάντηση δε βρίσκεται στη σειρά που ήταν (shuffle). Εδώ θα πρέπει να σημειωθεί ότι τους χρήστες του ιστότοπου τους αποκαλούμε αναγνώστες-παίκτες, τόσο με την έννοια των παικτών ενός ηλεκτρονικού παιχνιδιού, όσο και με βάση την ταξινόμια του Appleyard (1991: 240): Σύμφωνα με εκείνον, στην προσχολική ηλικία τα παιδιά, καθώς αναπτύσσονται συναισθηματικά και πνευματικά, χαρακτηρίζονται ως αναγνώστες-παίκτες· ο τρόπος της σκέψης τους χαρακτηρίζεται από το άλογο στοιχείο και τον ανιμισμό. Στη δε πρωτοσχολική ηλικία, καθώς προσπαθούν να αποσαφηνίσουν τους τρόπους με τους οποίους συμπεριφέρονται οι άνθρωποι γύρω τους, ταυτίζονται με τους ήρωες και τις ηρωίδες των έργων που αναγιγνώσκουν.



Εικόνα 2. Βιβλιοθήκη

3.3. Ένα παράδειγμα παιχνιδοποιημένης παρέμβασης

Το βραβευμένο, ευφάνταστο και περιπετειώδες βιβλίο «Μια βόλτα στα βυζαντινά χρόνια» είναι ένα από τα βιβλία του δείγματος. Ανήκει στην κατηγορία των λογοτεχνικών βιβλίων γνώσεων, αφού συνδυάζεται η μυθοπλασία με την πληροφορία και στο κείμενο ενσωματώνονται αφηγηματικά στοιχεία που, συνήθως, εντοπίζονται σε βιβλία λογοτεχνικά (Αγγελάκη, 2023β). Αφού το αναγνώσουν τα παιδιά, μπορούν να «παιξουν» το παιχνίδι στον



ιστότοπο. Η συγγραφέας του, «ταξιδεύει» νοητά τους αναγνώστες στο Βυζάντιο «παρέα με τους παιδαγωγούς τους, αλλά και με όλους τους ενήλικες που θέλουν να τους συνοδεύσουν δημιουργικά σε αυτή τη φανταστική βόλτα» (Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου, 2014: 7). Η Βάγια και ο Αστέρης που βρίσκονται κοντά στην ηλικία του αναγνωστικού κοινού αναλαμβάνουν χρέη ξεναγού και ανήκουν στη σύγχρονη εποχή. Κάνουν ένα φανταστικό ταξίδι στον χρόνο «και μαθαίνουν την ιστορία της εποχής από πρώτο χέρι» (ό.π.: 9) με... όχημα τον Γκάρι: «Ένα γαϊδουράκι με μοναδικές ικανότητες, αφού μπορεί να μιλάει με ανθρώπινη φωνή και να ταξιδεύει μαγικά στο χρόνο» (ό.π.: 7).

Η συγγραφέας διοχετεύει στο έργο της πληροφορίες αναφορικά με το πώς ήταν τα διδασκαλεία και τα μοναστήρια, τι ψώνιζαν οι νοικοκυρές, τι έτρωγαν και πώς περνούσαν τον χρόνο τους οι υπήκοοι της αυτοκρατορίας, τα επαγγέλματα της εποχής, για τα ήθη και τους άγραφους νόμους του Βυζαντίου και, γενικώς, στοιχεία που επιτρέπουν στο παιδικό κοινό να περιπλανηθεί στη βυζαντινή πρωτεύουσα. Ο αναγνώστης, καθώς διαβάζει το έργο, μπορεί να λάβει επιπλέον κρυμμένες πληροφορίες μέσα από τους κατασκευασμένους διαλόγους π.χ., αναφορικά με την κοινωνική και οικονομική διαστρωμάτωση του Βυζαντίου. Οι διάλογοι των μυθοπλαστικών χαρακτήρων στο έργο με τον Γκάρι, που τραγουδάει κιόλας, καθιστούν την ανάγνωση ευχάριστη εμπειρία και, ουσιαστικά, εξυπηρετούν την επιθυμία την συγγραφέως να δημιουργήσει ένα βιβλίο με συνεχή ροή, όπου οι γνώσεις παρατίθενται αβίαστα κατά την ανάγνωση. Παιγνιώδη και χιουμοριστικό τόνο προσδίδουν στο έργο οι γεμάτες προφορικότητα φράσεις του Αστέρη, π.χ. «γυάλισε το μάτι μου» (ό.π.: 27). Το ίδιο συμβαίνει και χάρη στην εικονογράφηση, λ.χ. με το γαϊδουράκι, που σε όλα τα πολύχρωμα και εκφραστικά σκίτσα αποδίδεται με εύθυμο τρόπο. Οι δυναμικές γραμμές και η απόδοση των οπτικών σχημάτων με τα έντονα διαφορετικά χρώματα, ωστόσο, καλλιεργούν τις αισθήσεις και τον συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, δίχως να προκαλούν σύγχυση (Van Meerbergen, 2012). Αίσθηση, τέλος, παιχνιδιού, περιπέτειας και χαρούμενης διάθεσης στο βιβλίο χαρίζει και ο γαϊδαράκος που, πολλές φορές, αναπαρίσταται ανάποδα στις σελίδες και, έτσι, επιτείνεται η αίσθηση της ανεμελιάς στο έργο, που συμβαδίζει με αυτή της παιδικής ηλικίας.

Τα παιχνίδια γνώσεων που επιτρέπουν στα παιδιά να κατευθύνουν τις δραστηριότητές τους, βρίσκονται στις πρώτες προτιμήσεις τους (Haïat et al., 2003). Συνδυάστηκε, λοιπόν, το παιχνίδι με τη μάθηση, αξιοποιώντας στοιχεία του βιβλίου, που αναφέρεται σε καθημερινές εμπειρίες ζωής και συνδυάζει την πραγματικότητα με στοιχεία φανταστικά (Slade, 1954). Μπαίνοντας ο χρήστης στην ιστοσελίδα <https://nfbbyzantium.web.auth.gr/books/book33/book.html>, ξεφυλλίζει τις σελίδες του κατασκευασθέντος εικονικού βιβλίου και αρχικά θα λάβει γνώσεις για τη συγγραφέα. Ακριβώς κάτω από το βιβλίο υπάρχουν οι ερωτήσεις που σκοπεύουν να διασκεδάσουν το παιδί και να το βοηθήσουν να εμπεδώσει τις πληροφορίες που παρέχονται στο κείμενο. Επιδιώχθηκε, κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, τα παιδιά να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να οικοδομήσουν τη γνώση τους για τον κόσμο που τα περιβάλλει, να ενθαρρυνθούν να συμμετέχουν σε παιγνιώδεις δραστηριότητες και να βιώσουν την Ιστορία, να οξύνουν τη σκέψη και τη φαντασία τους διαδραστικά και ευχάριστα (Piaget, 1952; Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, 2001). Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη πως η σκέψη των παιδιών διέπεται από αναγνωρίσιμα νοητικά σχήματα, φροντίσαμε οι ερωτήσεις του σεναρίου να ωθούν τους χρήστες να ανατρέξουν στο βιβλίο και, προκειμένου να απαντήσουν σωστά, να αναζητήσουν τα στοιχεία εκείνα που συνθέτουν τους χαρακτήρες που παρουσιάζει η συγγραφέας, τα οποία και παρατίθενται στο κείμενο.



4. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη πως: (α) η γνώση και η μάθηση αποτελούν προϊόντα αλληλεπίδρασης τόσο των ανθρώπων, όσο και των συνθηκών που λαμβάνουν χώρα στο κοινωνικο-πολιτισμικό πλαίσιο μέσα στο οποίο τα υποκείμενα δρουν, (β) οι σύγχρονες ανάγκες καθιστούν, αναντίρρητα, απαραίτητο τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας, με δράσεις βασισμένες στις αρχές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και με την υποστήριξη των Τ.Π.Ε., και πως (γ) η αποτελεσματική ενσωμάτωση των Τ.Π.Ε. στη μαθησιακή διαδικασία έγκειται στην επιλογή των εργαλείων που κρίνονται κατάλληλα για να αξιοποιηθούν σε αυτή, δημιουργήθηκε το εκπαιδευτικό ψηφιακό περιβάλλον που παρουσιάστηκε συνοπτικά παραπάνω. Στόχος του είναι η καλλιέργεια της κουλτούρας του βιβλίου στο παιδί και η εξοικείωσή του με τη διαδικασία αναζήτησης της πληροφορίας, της Λογοτεχνίας και την Ιστορία. Το τρέχον διάστημα, η εκπαιδευτική αυτή πρόταση χρησιμοποιείται από νηπιαγωγεία της Ανατολικής Αττικής και συγκεντρώνονται δεδομένα, προκειμένου να φανεί κατά πόσον επιτυγχάνονται τα επιδιωκόμενα εκπαιδευτικά αποτελέσματα. Ο τρόπος δημιουργίας του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και η στοχοθεσία του ανακοινώνεται εδώ, ώστε να παρωθήσει και άλλους εκπαιδευτικούς να προβούν στη δημιουργία αντίστοιχων περιβαλλόντων που υποστηρίζουν την παιγνιώδη μάθηση και να δοθούν ερεθίσματα για περαιτέρω ακαδημαϊκή συζήτηση.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Aguilar, S. J., Holman, C., & Fishman, B. J. (2018). Game-Inspired Design: Empirical Evidence in Support of Gameful Learning Environments. *Games and Culture*, 13, 44-70. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1555412015600305>
- Appleyard, J. A. (1991). *Becoming a Reader: The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Barnett, L. A. (1990). Playfulness: Definition, design, and measurement. *Play & Culture*, 3, 319-336.
- Birbili, M. (2016). Το παιδικό παιχνίδι σε έναν κόσμο που αλλάζει: Εισαγωγικό σημείωμα. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 2, 4-8. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.12681/dial.10889>
- Bíró, G. I. (2014). Didactics 2.0: A pedagogical analysis of gamification theory from a comparative perspective with a special view to the components of learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 148-151. Retrieved from [doi:10.1016/j.sbspro.2014.05.027](https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.027)
- Bogost, I. (2014). Why gamification is bullshit. In S. Walz & S. Deterding (Eds.), *The gameful world: Approaches, issues, applications*. Cambridge, MA: MIT Press. 61-80.
- Bransford, J., Stevens, R., Schwartz, D., & Sabelli, N. (2006). Learning Theories and Education: Toward a Decade of Synergy. In P. A. Alexander & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology*. N.J.: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. 209-244.
- Burke, B. (2016). *Gamify: How gamification motivates people to do extraordinary things*. London & N.Y: Routledge.
- Caillois, R. (1961). *Man, play and games*. II.: University of Illinois Press.
- Caillois, R. (2001). *Τα παιχνίδια και οι άνθρωποι: Η μάσκα και ο ίλιγγος* (Μτφ. Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: Εικοστού Πρώτου. 304.
- Cattanach, A. (2003). *Introduction to Play Therapy*. London & N.Y.: Routledge.
- Crocco, F. (2011). Critical gaming pedagogy. *Radical teacher*, 91(1), 26-41.
- Dewey, J. (1999). *Liberalism and Social Action*. UK: Prometheus.



- Doise, W., & Mugny, G. (1986). Η κοινωνική ανάπτυξη της νοημοσύνης (Μτφ. Ν. Ράπτης & Κ. Κουρεμένος). Αθήνα: Πατάκης.
- Erikson, E. (1976). *Η παιδική ηλικία και η κοινωνία* (Μτφ. Μ. Κουτρομπάκη). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Feeney, S., Christensen, D., & Moravcik, E. (1996). *Who am I in the lives of children?* Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Garaigordobil, M., & Berruenco, L. (2011). Effects of a Play Program on Creative Thinking of Preschool Children. *Spanish Journal of Psychology*, 14, 608-618. Retrieved from http://doi.org/10.5209/rev_SJOP.2011.v14.n2.9
- Gee, J. P. (2004). *Situated Language and Learning. A critique of traditional schooling*. N.Y.: Routledge.
- Gómez, S. A. (2020). Games and Gamification in the Classroom. In D. Burgos (Ed.), *Radical Solutions and eLearning*. USA: Springer. 101-115.
- Haiat, H., Bar-Mor, G., & Shochat, M. (2003). The world of the child: a world of play even in the Hospital. *Journal of pediatric*, 18, 209-214.
- Holman, C., Aguilar, S., & Fishman, B. (2013). *Designing a Game-Inspired Learning Management System*. Retrieved from <https://doi.org/10.13140/RG.2.1.5044.9447>
- Kozulin, A., Gindis, B., Ageyev, V. S., & Miller, S. M. (Eds.). (2003). *Vygotsky's Educational Theory in Cultural Context*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Oblinger, D. G. (2004). The next generation of educational engagement. *Journal of Interactive Media in Education*, 8, 1-18. Retrieved from <http://doi.org/10.5334/2004-8-oblinger>
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press, Inc.
- Piaget, J. (1962). *Play, Dreams and Imitation in Childhood*. New York: W. W. Norton & Company, Inc.
- Rapp, A. (2017). Designing interactive systems through a game lens: An ethnographic approach. *Computers in Human Behavior*, 71, 455-468. Retrieved from <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.02.048>
- Rogers, S. (2010). Powerful pedagogies and playful resistance: Children's experiences of role playing the early childhood classroom. In L. Brooker & S. Edwards (Eds.), *Engaging play*. N.Y.: Open University Press. 152-165.
- Siemens, G. (2005). *Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age*. *International Journal of Instructional Technology & Distance Learning*. Retrieved from https://jotamac.typepad.com/jotamacs_weblog/files/Connectivism.pdf
- Slade, P. (1954). *Child drama*. London: University of London Press.
- Vygotsky, L. (1967). Play and its role in the mental development of the child. *Soviet Psychology*, 12, 62-76. Retrieved from <https://mindsplain.com/wp-content/uploads/2020/08/play-and-its-role-in-the-mental-development-of-the-child.pdf>
- Wirth, A., Ehmig, S., Drescher, N., Guffler, S., & Niklas, F. (2020). Facets of the Early Home Literacy Environment and Children's Linguistic and Socioemotional Competencies. *Early Education and Development*, 31(6), 892-909. Retrieved from doi: 10.1080/10409289.2019.1706826
- Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2022). *Το Βυζάντιο στα σύγχρονα παιδικά βιβλία γνώσεων. Συγκριτική και ιδεολογική προσέγγιση. Ψηφιακό εκπαιδευτικό σενάριο* (Αδημοσίευτη Μεταδιδακτορική Διατριβή). Τμήμα Επιστημών Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.



- Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2023α). *Το βιβλίο γνώσεων για παιδιά: Ιστορικές αναζητήσεις, σύγχρονες προκλήσεις*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Αγγελάκη, Ρ. Τ. (2023β). Αναδεικνύοντας το γυναικείο φύλο και την πολυπρισματικότητα του ιστορικού και του λογοτεχνικού λόγου στα παιδικά βιβλία γνώσεων. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 12(3), 66-77. Retrieved from <https://doi.org/10.26220/cul.4617>
- Δημητρίου-Χατζηνεοφύτου, Λ. (2001). *Τα έξι πρώτα χρόνια της ζωής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρπόζηλου, Μ. (2000). *Το παιδί στη χώρα των βιβλίων*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Κροντηρά, Λ. (2002). *Ελάτε να παίξουμε μέσα στο χρόνο*. Αθήνα: Φυτράκης Α.Ε.
- Παπανούτσος, Ε. (1973). *Γνωσιολογία*. Αθήνα: Ίκαρος.
- Τσιτιρίδου-Χριστοφορίδου, Ε. (2014). *Μια βόλτα στα βυζαντινά χρόνια*. Αθήνα: Κέδρος.



Η Ελληνική Αργυροχρυσοχοΐα από το 1940 έως σήμερα και η συμβολή της στην οικονομική ανάπτυξη

Φωτεινή Μαστρογιάννη

Υποψήφια Διδάκτωρ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού

Πανεπιστήμιο Πατρών

fotmast@hotmail.com

Περίληψη

Η ιστορία του ελληνικού κοσμήματος ξεκινά ήδη από τη Νεολιθική Εποχή και συνεχίζεται μέχρι σήμερα. Στο παρόν κείμενο, παρουσιάζεται η ιστορία του ελληνικού κοσμήματος τον 20 αιώνα και ιδιαίτερα από το 1940 έως σήμερα. Παρά τις διακυμάνσεις στην προσφορά και τη ζήτηση, κυρίως λόγω των οικονομικών κρίσεων, η ελληνική αργυροχρυσοχοΐα παραμένει ένας δυναμικός κλάδος, γιατί το ελληνικό κόσμημα έχει μοναδική ποιότητα, η τέχνη του μεταφέρεται από γενιά σε γενιά με παράδοση αιώνων ενώ έχει άμεση διασύνδεση με τον τουρισμό και τις εξαγωγές. Αποτελεί κλάδο στον οποίο δραστηριοποιούνται κυρίως μικρομεσαίες επιχειρήσεις συμβάλλοντας κατ' αυτό τον τρόπο τόσο στην ανάπτυξη της επιχειρηματικότητας όσο και στη μείωση της ανεργίας. Αίτημα για την περαιτέρω μεγέθυνση του κλάδου είναι η δημιουργία ανώτατων σπουδών αργυροχρυσοχοΐας όσο και η αναγνώριση του ελληνικού κοσμήματος από το ελληνικό κράτος ως προϊόντος πολιτιστικής κληρονομιάς και η ευρύτερη υποστήριξή του.

Λέξεις-κλειδιά: Ελληνική Αργυροχρυσοχοΐα, Πολιτιστική Κληρονομιά, Οικονομική Ανάπτυξη, Ιστορική Εξέλιξη.

2. Εισαγωγή

Το παρόν κείμενο, αποτελεί τμήμα της διδακτορικής μου διατριβής με τίτλο «Ελληνική γυναικεία χειροτεχνία, εργατικό δίκαιο και δημιουργία απασχόλησης στον Τουρισμό». Η αργυροχρυσοχοΐα αποτελεί έναν από τους δυναμικότερους κλάδους της ελληνικής χειροτεχνίας στον οποίο δραστηριοποιούνται πολλές γυναίκες αλλά και συνδέεται άμεσα με τον τουρισμό. Ο δυναμισμός του και η προσφορά στην ελληνική οικονομία αποτελεί έναυσμα για την περαιτέρω και συνεχή μελέτη του στο σύγχρονο ακαδημαϊκό χώρο ειδικά όσον αφορά την επιχειρηματικότητα.

Ο 20^{ος} αιώνας υπήρξε σημαντικός για το ελληνικό κόσμημα. Οι αργυροχρυσοχοΐοι-ασημιτζήδες σταματούν να είναι πλανόδιοι και εγκαθίστανται πλέον στις πόλεις και στα χωριά ενώ οι μικρασιάτες πρόσφυγες αργυροχρυσοχοΐοι εμπλούτισαν την αργυροχρυσοχοΐα με τη λεπτότητα των κοσμημάτων τους.

Το ελληνικό κόσμημα από το 1940 και μετά παρασκευάζεται με παραδοσιακές τεχνικές ενώ κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής υπήρξε υψηλή ζήτηση κοσμημάτων ως αναμνηστικών από τους Γερμανούς (Μίκου-Καραχάλιου, 1999). Η δίωξη των Ελλήνων από την Κωνσταντινούπολη από τους Τούρκους, αργότερα (1955) και η μετεγκατάστασή τους στην Ελλάδα εμπλούτισε και αυτή με τη σειρά της την τοπική αργυροχρυσοχοΐα (Μίκου-Καραχάλιου, 2009).

Η ζήτηση για το ελληνικό κόσμημα συνεχίστηκε και τη δεκαετία του 1950 όταν άρχισε ο τουρισμός, ενώ τη δεκαετία του 1960 σημειώθηκε μία διαρκώς αυξανόμενη διεθνώς ζήτηση για το ελληνικό κόσμημα (Μίκου-Καραχάλιου, 2009). Την εποχή εκείνη αναπτύχθηκε και το «εικαστικό κόσμημα» παράλληλα με την κλασική αργυροχρυσοχοΐα (Καραϊσκάκη, 2019). Τις δεκαετίες αυτές, η Αθήνα έγινε μεγάλο τουριστικό και αστικό κέντρο προσελκύοντας πολλούς χρυσοχοΐους οι οποίοι εκσυγχρόνισαν τα εργαστήριά τους και τα διαχώρισαν από τον χώρο



πώλησης συνεχίζοντας την υψηλή τους ποιότητα. Αρκετοί από αυτούς άρχισαν να εξάγουν (Μίκου-Καραχάλιου, 2009).

Ο κλάδος της αργυροχρυσοχοΐας άρχισε να οργανώνεται συστηματικά το 1967 από τον Εθνικό Οργανισμό Ελληνικής Χειροτεχνίας (ΕΟΕΧ) ο οποίος εξέδιδε και το περιοδικό Quality στοχεύοντας στην προβολή του ελληνικού κοσμήματος διεθνώς αλλά είχε και πρόγραμμα υποτροφιών στο εξωτερικό στο οποίο συμμετείχαν πολλοί απόφοιτοι της Σχολής Καλών Τεχνών ειδικότερα γλύπτες. Η είσοδος των καλλιτεχνών στον κλάδο έδωσε νέα ώθηση δημιουργώντας σύγχρονα κοσμήματα τα οποία εμπνέονταν όχι μόνο από την αρχαιότητα αλλά και από τη φύση και την ελληνική τέχνη κατά τη διάρκεια των αιώνων (Μίκου-Καραχάλιου, 2009).

2. Εξέλιξη της Ελληνικής Αργυροχρυσοχοΐας 1960 – 2023

Για να γίνει καλύτερα αντιληπτός ο κλάδος της αργυροχρυσοχοΐας, πριν προχωρήσουμε στην οικονομική και ιστορική του εξέλιξη, είναι σκόπιμο να αναφερθούμε στην κατηγοριοποίησή του. Η κατηγοριοποίηση του κλάδου έχει ως ακολούθως (Γεωργίου, 2007):

- Επιχειρήσεις παραγωγής επώνυμου κοσμήματος. Αφορά επιχειρήσεις που διαθέτουν εργαστήρια και καταστήματα στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, διαθέτουν πρωτότυπα κοσμήματα και τμήματα σχεδιασμού.
- Επιχειρήσεις παραγωγής βαριών κοσμημάτων. Είναι κυρίως εργαστήρια που βρίσκονται στο κέντρο της Αθήνας και της Θεσσαλονίκης, απευθύνονται σε ένα περιορισμένο κοινό υψηλής οικονομικής δυνατότητας, έχουν μεγάλα περιθώρια κέρδους αλλά δύσκολα μπορούν να επεκταθούν.
- Επιχειρήσεις παραγωγής χυτού κοσμήματος. Είναι κυρίως μικρά εργαστήρια και μονάδες οργανωμένες με παραδοσιακό τρόπο. Παράγουν τυποποιημένα κοσμήματα, εξάγουν ευκαιριακά και απασχολούν από 1-4 εργαζόμενους.

Σημεία λιανικής πώλησης. Καταστήματα που είναι κυρίως ανοργάνωτα και μαζί με τα κοσμήματα πωλούν και άλλα είδη. Ενώ, σύμφωνα με τη Νταϊλάνι (2013), η κατηγοριοποίηση του κλάδου έχει ως ακολούθως:

- Μικρές βιοτεχνικές μονάδες που κατασκευάζουν προϊόντα αργυροχρυσοχοΐας.
- Τα κλασικά κοσμηματοπωλεία.
- Μικτές επιχειρήσεις που είναι καταστήματα λιανικής που αποτελούν την προέκταση ενός υφιστάμενου εργαστηρίου κατασκευής.

Βασικό στοιχείο, όπως διαβάζουμε από την παραπάνω κατηγοριοποίηση, είναι, κυρίως, οι βιοτεχνικές μονάδες-εργαστήρια και τα καταστήματα. Την περίοδο 1958-1988, ο μέσος ρυθμός αύξησης των εργαστηρίων αργυροχρυσοχοΐας ήταν οκτώ φορές μεγαλύτερος από τον μέσο ρυθμό αύξησης της ελληνικής βιοτεχνίας, ενώ και τα καταστήματα πωλήσεων είχαν μεγάλη άνοδο. Ειδικότερα, το 1958 ένα εργαστήριο αργυροχρυσοχοΐας αντιστοιχούσε σε κάθε 200 βιοτεχνίες ενώ το 1978 ένα εργαστήριο αντιστοιχούσε σε 86 βιοτεχνίες. Την περίοδο 1984-1988 ο ρυθμός αύξησης των εργαστηρίων αργυροχρυσοχοΐας ήταν 16,6% ενώ η υπόλοιπη ελληνική βιοτεχνία είχε μηδενική αύξηση. Το 1988 ένα εργαστήριο αντιστοιχούσε σε 73 βιοτεχνίες (Γεωργίου, 2007). Η μεγαλύτερη συγκέντρωση εργαστηρίων ήταν στην Αθήνα, στη Θεσσαλονίκη και στις Σέρρες (Γεωργίου, 2007).

Τα καταστήματα πωλήσεων, την περίοδο 1969-1988, σημείωσαν ρυθμό αύξησης 3,5 μεγαλύτερο από τα άλλα εμπορικά καταστήματα. Ειδικότερα, το 1969 αντιστοιχούσε ένα κοσμηματοπωλείο σε κάθε 91 καταστήματα ενώ το 1988 αντιστοιχούσε σε κάθε 53 καταστήματα (Γεωργίου, 2007).



Τη δεκαετία του 70 αλλά και του 80, τα κοσμήματα ήταν φτιαγμένα κυρίως από οικονομικά υλικά ενώ ο τουρισμός δημιούργησε ένα ευρύτερο κοινό.

Το 1996, οι πωλήσεις σε αλλοδαπούς, οι οποίοι απορροφούσαν άνω του 50% της παραγωγής του κλάδου, μειώθηκαν κατά 10%. Η άνοδος του αριθμού των τουριστών δεν αναπλήρωσε τη μείωση των πωλήσεων γιατί μεγάλο μέρος του διαθέσιμου εισοδήματος των τουριστών δεσμεύονταν από τα τουριστικά πακέτα (Γεωργίου, 2007).

Η εγχώρια παραγωγή του κλάδου μειώθηκε την περίοδο 1986-1997, ενώ συγκρινόμενη με την ευρωπαϊκή αργυροχρυσόχοϊα το μερίδιό της την περίοδο εκείνη μειώθηκε από το 4% στο 2% ενώ παγκόσμια η ελληνική παραγωγή από το 1% το 1987 μειώθηκε στο 0,5% το 1996 (Γεωργίου, 2007).

Τα έτη 2000-2003, το ακαθάριστο προϊόν στον κλάδο της αργυροχρυσόχοϊας ανέρχονταν στα 200-250 εκατομμύρια ευρώ (Γεωργίου, 2007).

Το 2003, σύμφωνα με στοιχεία της ΕΣΥΕ, ο κλάδος της αργυροχρυσόχοϊας είχε τα παρακάτω μεγέθη:

Πίνακας 1. Αριθμός Επιχειρήσεων και Κύκλος Εργασιών
(Νταϊλάνι, 2013)

	Αριθμός Επιχειρήσεων	Κύκλος Εργασιών (Ευρώ)
Παραγωγικές	2.418	216.080.000
Εμπορικές	3.799	253.100.000

Το έτος αυτό (2003), οι αργυροχρυσόχοϊκές παραγωγικές επιχειρήσεις αντιστοιχούσαν στο 2,5% των μεταποιητικών επιχειρήσεων με κύκλο εργασιών που αντιστοιχεί στο 0,4% του συνολικού κύκλου εργασιών των μεταποιητικών επιχειρήσεων. Στις Σέρρες και στα Ιωάννινα βρίσκονται, ως επί το πλείστον, οι περισσότερες παραγωγικές επιχειρήσεις του κλάδου.

Το 2007, στην Ελλάδα υπήρχαν 2.500 εργαστήρια ενώ η Ελλάδα κατατάσσονταν στην 7^η θέση στην παραγωγή κοσμήματος αλλά κατείχε μόνο το 0,6% της παγκόσμιας παραγωγής. Αναφορικά με τις θέσεις εργασίας, το 2007, στον κλάδο απασχολούνταν 40.000 εργαζόμενοι ενώ από το 2004-2007 έκλεισαν 2.000 καταστήματα από το σύνολο των 7500 καταστημάτων (Επιμελητήριο Κεφαλονιάς & Ιθάκης, 2007).

Οι εργαζόμενοι, την περίοδο εκείνη, ήταν κυρίως άντρες, απόφοιτοι σχετικών σχολών και εξειδικευμένοι τεχνίτες όπως π.χ. στο κάρφωμα και η σχέση εργασίας τους ήταν κυρίως πλήρους απασχόλησης. Οι επιχειρήσεις ήταν κυρίως οικογενειακές (Γεωργίου, 2007).

Η σύνθεση του προσωπικού στις παραγωγικές επιχειρήσεις ήταν ως εξής (Γεωργίου, 2007):

Πίνακας 2. Αριθμός Προσωπικού στις Παραγωγικές Επιχειρήσεις

Προσωπικό	Παραγωγικές Επιχειρήσεις
Διοικητικό	32%
Εργατικό	68%
Άνδρες	73%
Γυναίκες	27%
Πλήρους Απασχόλησης	82%
Μερικής Απασχόλησης	18%



Πίνακας 3. Αριθμός Προσωπικού στις Εμπορικές Επιχειρήσεις

Προσωπικό	Εμπορικές Επιχειρήσεις
Διοικητικό	55%
Εργατικό	45%
Άνδρες	65%
Γυναίκες	33%
Πλήρους Απασχόλησης	86%
Μερικής Απασχόλησης	14%

Λίγες επιχειρήσεις ασχολούνταν με τις εξαγωγές λόγω του έντονου ανταγωνισμού από τους Ιταλούς οι οποίοι εξήγαγαν το 80% της παραγωγής τους ενώ οι Τούρκοι είχαν φθηνή παραγωγή και είχαν αυξήσει κατά 40% τις εξαγωγές τους. Η τιμή του χρυσού ήταν 800 δολάρια η ουγκιά, τιμή που είχε διπλασιαστεί από το 2015-2017 ενώ η αύξηση της τιμής δεν πέρασε στον καταναλωτή αλλά αντίθετα συμπιέστηκε η κερδοφορία των εμπόρων (Επιμελητήριο Κεφαλονιάς & Ιθάκης, 2007). Το κόστος δημιουργίας ενός εργαστηρίου ανέρχονταν στα 100.000 ευρώ ενώ ο δημιουργός αναλάμβανε και τον ρόλο του εμπόρου γιατί οι παραγγελίες δεν ήταν αρκετές. Λίγοι παραγωγοί έχουν σπουδάσει το αντικείμενο ενώ οι περισσότεροι έχουν μάθει την τέχνη δίπλα σε άλλους χρυσοχόους (Επιμελητήριο Κεφαλονιάς & Ιθάκης, 2007).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν τη ζήτηση του κοσμήματος είναι οι ακόλουθοι (Γεωργίου, 2007): η αγοραστική δύναμη και το διαθέσιμο εισόδημα, ο τουρισμός, το επίπεδο διαβίωσης, η φορολογία, η μόδα, η προώθηση και το δίκτυο διανομής των προϊόντων και οι εισαγωγές.

Προκειμένου να καταστεί ο κλάδος πιο ανταγωνιστικός, ο Σύλλογος Αργυροχρυσόχων Αθηνών, εδώ και πολλά χρόνια, ζητά την ένταξη της αργυροχρυσοχοΐας ως αντικείμενο σπουδών στην Ανώτατη Σχολή Καλών Τεχνών αλλά και την αναγνώριση του ελληνικού κοσμήματος από το ελληνικό κράτος ως προϊόντος πολιτιστικής κληρονομιάς και την ένταξη στην πλατφόρμα της Άυλης Πολιτιστικής Κληρονομιάς των αργυροχρυσοχοϊκών τεχνικών (Καραϊσκάκη, 2019). Ο Σύλλογος ζητά επίσης την κατάργηση του ειδικού φόρου πολυτελείας που επιβάλλεται σε κοσμήματα αξίας άνω των 1000 ευρώ και στις εισαγόμενες πρώτες ύλες όπως είναι τα κοράλλια, τα μαργαριτάρια κ.λπ. Ο ειδικός φόρος πολυτελείας καθιστά τα ελληνικά κοσμήματα μη ανταγωνιστικά, γιατί ένα κόσμημα που πωλείται στην Ελλάδα 2.500 ευρώ, πωλείται 2.000 ευρώ στην Ιταλία και 1.600 ευρώ στην Τουρκία (Καραϊσκάκη, 2019).

Ένα άλλο αίτημα του Συλλόγου είναι η προστασία του κλάδου στο ιστορικό κέντρο της Αθήνας που βάλλεται από την Airbnb, γιατί η αργυροχρυσοχοΐα βασίζεται σε δίκτυα κατανομής της εργασίας π.χ. άλλος σκαλίζει, άλλος γυαλίζει κ.λπ. Οι μετέχοντες στα δίκτυα αυτά έχουν τα εργαστήριά τους σε ορόφους πολυκατοικιών του κέντρου και όταν αυτοί δίνονται για Airbnb τότε δημιουργείται πρόβλημα στέγασης γι' αυτούς (Καραϊσκάκη, 2019).

Ο κλάδος της αργυροχρυσοχοΐας άντεξε στη δεκαετή οικονομική κρίση με σημαντικές απώλειες. Οι λόγοι για τους οποίους άντεξε είναι η μοναδική ποιότητα του ελληνικού κοσμήματος, η διαχρονική γνώση της τέχνης που μεταφέρεται στις επόμενες γενιές τεχνητών, η διασύνδεσή του με τον τουρισμό και οι εξαγωγές (το 45% της παραγωγής εξάγεται – 46,5 εκατομμύρια ευρώ) (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2021). Αναλυτικότερα και όσον αφορά τις εξαγωγές, η Ελλάδα είναι έβδομη στην ευρωπαϊκή κατάταξη της αργυροχρυσοχοΐας αλλά στη διεθνή αγορά το μερίδιο αγοράς της είναι μικρότερο του 1%. Το μεγαλύτερο μερίδιο αγοράς στον κλάδο το κατέχει η Κίνα και η Ινδία (12%), οι ΗΠΑ (8%), η Γαλλία και η Ιταλία (6%) και τέλος, η Τουρκία με 4% (ΙΝΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2021).



Η απασχόληση στον κλάδο με βάση τον Κωδικό Αριθμό Δραστηριότητας (ΚΑΔ) για τα έτη 2016 – 2018 σύμφωνα με την ΕΛΣΤΑΤ έχει ως ακολούθως:

Πίνακας 4. Αριθμός Απασχολούμενων από 2016-2018 ανά ΚΑΔ
(ΕΛΣΤΑΤ – Μητρώο Επιχειρήσεων, 2016-2018)

Αριθμός Απασχολούμενων			
Κωδικός Αριθμός Δραστηριότητας (ΚΑΔ)	2016	2017	2018
32.12 Κατασκευή κοσμημάτων και συναφών ειδών	3.032	2.765	2.779
46.48 Χονδρικό εμπόριο ρολογιών και κοσμημάτων	1.551	1.387	1.487
47.77 Λιανικό εμπόριο ρολογιών και κοσμημάτων σε ειδικευμένα καταστήματα	8.230	7.454	8.031

Για το 2020, με βάση τον κωδικό NACE 321 – Κατασκευή κοσμημάτων, πολύτιμων αντικειμένων και συναφών ειδών ο αριθμός των νομικών μονάδων ήταν 1953, με κύκλο εργασιών 82.355 (χιλιάδες ευρώ) και αριθμό απασχολούμενων 3,793 σημειώνοντας αύξηση

Στην Περιφέρεια Αττικής, το 2020, βρίσκονται 1.000 νομικές μονάδες, με κύκλο εργασιών 57.972,63 (χιλιάδες ευρώ) και απασχολούνται 2.343 εργαζόμενοι. Σε σύγκριση με την υπόλοιπη χώρα, για το ίδιο διάστημα, η Περιφέρεια Αττικής απασχολεί το 62% των εργαζομένων του κλάδου, το 42% του κύκλου εργασιών και το 95% των νομικών μονάδων. Παρατηρούμε λοιπόν μία υπερσυγκέντρωση του κλάδου στη συγκεκριμένη περιφέρεια.

Η INE ΓΣΕΒΕΕ (2021) στη σχετική μελέτη της κατέθεσε κάποιες στρατηγικές προτάσεις για την ανάπτυξη του κλάδου που είναι οι ακόλουθες:

1. Δημιουργία σήματος «Ελληνικό Κόσμημα».
2. Ενημέρωση και προσαρμογή των επαγγελματιών του κλάδου στις νέες τάσεις βλ. ψηφιακές πλατφόρμες.
3. Ενίσχυση των χωρικών συσπειρώσεων (clusters).
4. Ενίσχυση και αναδιοργάνωση των εκπαιδευτικών βαθμίδων και δομών με δημιουργία ενός τουλάχιστον διετούς προγράμματος φοίτησης, όπου οι σπουδαστές θα μπορούν να αποκτήσουν βασικές γνώσεις και δεξιότητες. Μετά το διετές πρόγραμμα θα πρέπει να παρακολουθούν ειδικά προγράμματα κατεύθυνσης, όπου θα μπορούν να επιλέγουν την τεχνική, τα υλικά και την τεχνολογική εξειδίκευση. Στο τέλος, θα πρέπει να υπάρχει διασύνδεση με τις Σχολές Καλών Τεχνών για όσους επιθυμούν να εξελίξουν περαιτέρω το αντικείμενο γνωστικά. Οι ελληνικοί τίτλοι σπουδών θα πρέπει να είναι ισότιμοι των αντίστοιχων ευρωπαϊκών.
5. Ανάπτυξη συνεργατικών δημιουργικών κόμβων (hubs) συμπληρωματικών με τις χωρικές συσπειρώσεις (clusters). Οι κόμβοι αυτοί θα είναι κτίρια αρχιτεκτονικού ενδιαφέροντος στον αστικό ιστό όπου θα εγκαθίστανται εργαστήρια αργυροχρυσοχοΐας, συμπληρωματικές ειδικότητες στην αργυροχρυσοχοΐα, καταστήματα λιανικής αλλά και μουσειακοί χώροι με την έννοια των ανοικτών μουσείων δηλαδή εργαστήρια τα οποία θα μπορεί να επισκεφθεί το κοινό και να δει τη διαδικασία παραγωγής των κοσμημάτων.
6. Δημιουργία διετούς προγράμματος φοίτησης όπου ο σπουδαστής θα αποκτά βασικές γνώσεις και στη συνέχεια να παρακολουθούν ετήσια προγράμματα κατεύθυνσης. Στα προγράμματα αυτά οι σπουδαστές θα μπορούν να επιλέγουν κατευθύνσεις π.χ. τεχνολογικής εξειδίκευσης, τεχνικής και υλικών. Για όσους θέλουν να συνεχίσουν περαιτέρω θα μπορούν να το κάνουν μέσω της διασύνδεσης με τις Σχολές Καλών Τεχνών. Είναι επίσης απαραίτητο οι ελληνικοί τίτλοι σπουδών να είναι ισότιμοι με αυτούς της ΕΕ.



7. Δημιουργία κοσμήματος υψηλής ποιότητας και προσαρμοσμένου κοσμήματος. Σημαντικό είναι να δοθούν κίνητρα ή/και επιμορφωτικά προγράμματα για να ενισχυθεί η παραγωγή κοσμημάτων υψηλής ποιότητας και προσαρμοσμένων κοσμημάτων. Η ελληνική αργυροχρυσοχοΐα παράγει χειροποίητα κοσμήματα υψηλής καλλιτεχνικής και πολιτιστικής αξίας κάτι που αποτελεί και το ανταγωνιστικό της πλεονέκτημα. Η στροφή των καταναλωτών στο χειροποίητο κόσμημα ποιότητας δείχνει ότι το ελληνικό κόσμημα πολυτελείας έχει θετικές προοπτικές.
8. Παροχή κινήτρων για την ψηφιακή προβολή των αργυροχρυσοχόων αλλά και επιμορφωτικά προγράμματα απόκτησης ψηφιακών δεξιοτήτων.
9. Οι διεθνείς οίκοι μπορούν να αλλάζουν γρήγορα τις συλλογές τους κάτι που δεν μπορεί να ακολουθήσει το ελληνικό κόσμημα. Συνεπώς, για να επιβιώσει θα πρέπει να παράγει μικρές σειρές κοσμημάτων με μεγάλο εύρος ύφους, υλικών και τεχνικών.
10. Δημιουργία Φορέα για την προώθηση της αργυροχρυσοχοΐας και για την εθνική πολιτική. Δυστυχώς δεν υπάρχει εθνική πολιτική και στρατηγική για τον κλάδο ο οποίος έχει απορρυθμιστεί ενώ ένας φορέας (στα πρότυπα του ΕΛΚΑ/ΕΟΜΜΕΧ) θα μελετά τα επαγγέλματα, θα χαράσσει εθνική πολιτική, θα υποστηρίζει τους επαγγελματίες σε θέματα όπως είναι οι εξαγωγές κ.λπ. ενώ θα προβάλλει επίσης την ελληνική αργυροχρυσοχοΐα στο εξωτερικό.
11. Θα πρέπει να καταργηθεί ο φόρος πολυτελείας ενώ θα πρέπει να δοθούν κίνητρα όπως είναι η κατάρτιση του ΦΠΑ στις πρώτες ύλες καθώς και μία εξειδικευμένη εργαλειοθήκη ενίσχυσης της αργυροχρυσοχοΐας π.χ. μέσω προκηρύξεων ΕΣΠΑ, επιδότησης επιτοκίων για μικροδάνεια, απαλλαγής φόρων για αγορά εξοπλισμού, κινήτρων για μεταφορά έδρας στην Ελλάδα κ.ο.κ.
12. Δημιουργία πλαισίου για τη ρύθμιση της παραγωγής, εισαγωγής, διάθεσης και ελεύθερης διακίνησης δημιουργημάτων από πολύτιμα μέταλλα έτσι ώστε να προστατευθούν οι καταναλωτές, να διασφαλιστούν τα συμφέροντα του κλάδου και να δημιουργηθεί εμπιστοσύνη στις εμπορικές συναλλαγές. Η τεχνική νομοθεσία, θα πρέπει να βοηθά στην πιστοποίηση της παραγωγής, η εφαρμογή διαδικασιών ποιότητας σε όλα τα στάδια της παραγωγής ενώ με την υποχρεωτική αλλά και εθελοντικής σήμανσης θα αναδειχθεί η πολιτιστική και ιστορική αξία του ελληνικού κοσμήματος.
13. Δημιουργία οδηγού περιβαλλοντικής διαχείρισης των αποβλήτων των εργαστηρίων αργυροχρυσοχοΐας. Επιπρόσθετα, τα κοσμήματα θα πρέπει να κατασκευάζονται με βάση τις αρχές του ηθικού εμπορίου και της ιχνηλασιμότητας των υλικών. Υπάρχουν επίσης οι καινούριες τάσεις επαναχρησιμοποίησης των κοσμημάτων, επιδιορθώσεών τους με βάση την κυκλική οικονομία οι οποίες θα πρέπει να διαδοθούν στους επαγγελματίες του κλάδου.
14. Δημιουργία ενός συγκεντρωτικού κωδικοποιημένου οδηγού που να κατευθύνει τους αργυροχρυσοχόους όσον αφορά την ευρωπαϊκή και εθνική νομοθεσία και να κατευθύνει την τεχνική κι ασφάλεια, την ασφάλεια υλικών κ.ά.
15. Κατάρτιση οδηγού εξαγωγών που θα βοηθήσει τους αργυροχρυσοχόους που επιθυμούν να εξάγουν τα προϊόντα τους.
16. Προώθηση του ελληνικού κοσμήματος από το Υπουργείο Πολιτισμού, τον ΕΟΤ και το Υπουργείο Τουρισμού και σύνδεσή του με την εθνική τουριστική στρατηγική. Το ελληνικό κόσμημα αποτελεί μέρος της άυλης πολιτιστικής κληρονομιάς και ως εκ τούτου, θα πρέπει να λάβει την αντίστοιχη κρατική προστασία. Προτείνεται και η δημιουργία πολιτιστικών διαδρομών αργυροχρυσοχοΐας που θα συνδέονται, ειδικότερα, με τον τουρισμό των πόλεων.



Το 2023 η ελληνική αργυροχρυσοχοΐα σημείωσε αύξηση πωλήσεων κατά 10% ενώ οι τζίροι των καταστημάτων είχαν άνοδο 15%, οι δε πωλήσεις σε τουρίστες υπερέβησαν το 50% των λιανικών πωλήσεων ενώ αντίστοιχα ποσοστά σημειώνονται και στην αγορά ρολογιού (Ναυτεμπορική, 2023). Οι προσδοκίες για αύξηση των πωλήσεων λόγω αύξησης της τουριστικής κίνησης δεν επιβεβαιώθηκαν.

Στις ημέρες μας, ένας πολύ μικρός αριθμός αργυροχρυσοχόων είναι καταξιωμένος διεθνώς ενώ τα μικρά εργαστήρια φθίνουν και δεν μπορούν να ανταποκριθούν στην άνοδο του τουρισμού ενώ υπάρχει μεγάλη εισαγωγή κοσμημάτων από χώρες όπως είναι η Κίνα, η Τουρκία κ.ά. (Καραϊσκάκη, 2019).

Όσον αφορά τις προτιμήσεις των καταναλωτών παρατηρείται ότι προτιμούν τις βέρες, τα δακτυλίδια ιδιαίτερα τα μονόπετρα και όσα έχουν πολύτιμους λίθους, τα βαφτιστικά και τις εικόνες ενώ η μέση τιμή αγορών ανήρθε στα 500 ευρώ έναντι των 300 ευρώ που ήταν στα χρόνια της οικονομικής κρίσης (Ναυτεμπορική, 2023).

3. Επίλογος

Το ελληνικό κόσμημα είναι δυναμικό κυρίως γιατί είναι χειροποίητο, έχει πρωτότυπο σχέδιο, είναι μοναδικό και ακολουθεί παραδοσιακές τεχνογνωσίες για την παρασκευή του. Δυστυχώς, διάφοροι λόγοι τόσο εσωτερικοί όσο και εξωτερικοί εμποδίζουν την εξωστρέφεια του κλάδου ωστόσο θα πρέπει να επισημανθεί ότι λίγοι ελληνικοί μεταποιητικοί κλάδοι μπορούν να εξάγουν περίπου το 50% του προϊόντος τους ή βρίσκονται στις πρώτες δέκα χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ, 2021). Απέδειξε επίσης ότι άντεξε στη μακρόχρονη οικονομική κρίση.

Σύμφωνα με στέλεχος του ΕΟΜΜΕΧ η αδυναμία εξαγωγών του ελληνικού κοσμήματος οφείλεται στην αδυναμία αξιοποίησης του συγκριτικού του πλεονεκτήματος που είναι ότι είναι χειροποίητο, καλαίσθητο και λεπτοδουλεμένο. Ως εκ τούτου, το ελληνικό κόσμημα δεν έχει ταυτότητα και δεν είναι διεθνώς αναγνωρίσιμο, πλην εξαιρέσεων. Επιβάλλεται, λοιπόν, η εφαρμογή κρατικής στρατηγικής, όσον αφορά τόσο την προώθηση όσο και την ευρύτερη οικονομική υποστήριξη του ιστορικού αυτού κλάδου.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Γεωργίου, Φ. (2007). *Ανάλυση του κλάδου της Αργυροχρυσοχοΐας και Business Plan Εργαστηρίου* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Πειραιά, Πειραιάς. Ανακτήθηκε από <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/2233/Georgiou.pdf?sequence=2>
- Ελληνική Στατιστική Αρχή (ΕΛΣΤΑΤ). (2023). *Μητρώα Επιχειρήσεων*. Ανακτήθηκε από https://www.statistics.gr/el/bussines_registries
- Επιμελητήριο Κεφαλονιάς και Ιθάκης. (2007). *Το κόσμημα στην Κεφαλονιά*. Ανακτήθηκε από https://eeki.gr/pegasus/h007/faq11.php?code=113262&rcode=H901_CD113262&temp=1
- ΙΜΕ ΓΣΕΒΕΕ. (2021). *Αργυροχρυσοχόος*. Αθήνα: ΙΜΕ-ΓΣΕΒΕΕ.
- Καραϊσκάκη, Τ. (2019). *Ελληνικό κόσμημα, μια ιστορία 6.000 ετών*. Ανακτήθηκε από <https://www.kathimerini.gr/culture/arts/1054540/elliniko-kosmima-mia-istoria-6-000-eton/>
- Μίκου-Καραχάλιου, Κ. (1999). Σύγχρονες κατευθύνσεις. Στο *Αφιέρωμα «Ελληνικό κόσμημα»*. Αθήνα: Η Καθημερινή. 23-25.



- Ναυτεμπορική. (2023). *Ελληνική αργυροχρυσοχοΐα: Αύξηση πωλήσεων 10% και τζίρου 15% το 2023 σύμφωνα με την ΠΟΒΑΚΩ*. Ανακτήθηκε από <https://www.naftemporiki.gr/business/1549125/elliniki-argyrochrysochoia-ayxisi-poliseon-10-kai-tziroy-15-to-2023-symfona-me-tin-ponako/>
- Νταϊλάνι, Γ. (2013). *Τουριστικά Καταστήματα – Καταστήματα Αργυροχρυσοχοΐας, Η Περίπτωση της Πλάκας* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). ΤΕΙ Πειραιά, Σπέτσες. Ανακτήθηκε από http://okeanis.lib.puas.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1022/tef_00049_.pdf?sequence=1&isAllowed=y



Το βιβλίο του Χάρακα *Ιστορία Νέας Ελλάδος, 1936*

Ευαγγελία Κανταρτζή

Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης
info@ekedisy.gr

Το 1928 ο Βενιζέλος εξασφαλίζοντας αυτοδυναμία επανέρχεται στην πολιτική σκηνή. Η περίοδος όμως, από το 1928-1932 έχει τελειώς διαφορετικά χαρακτηριστικά από την πρώτη περίοδο της βενιζελικής εξουσίας, γεγονός που ερμηνεύει και τη θέσπιση συγκεκριμένων πολιτικών μέτρων. Κοινωνικά στρώματα εκφράζουν την αντίθεσή τους στο υπάρχον πολιτικό σύστημα, ενώ η αριστερά αυξάνει τη δύναμή της. Η ψήφιση του Ιδιώνυμου «Περί μέτρων ασφαλείας του κοινωνικού καθεστώτος και προστασίας των ελευθεριών των πολιτών»¹ το 1929 είναι ένα από τα μέτρα που παίρνει η κυβέρνηση προσπαθώντας να αντιδράσει στα νέα δεδομένα.

Μεγάλη βαρύτητα δόθηκε από την Κυβέρνηση Βενιζέλου στην εκπαίδευση με τα νομοσχέδια των υπουργών Παιδείας Κωνσταντίνου Γόντικα το 1929 και Γεωργίου Παπανδρέου το 1930 να αποτελούν το συστατικό στοιχείο της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που αποτελεί σύνθεση της μεταρρύθμισης του 1917 με προσθήκη νέων στοιχείων, καθώς το σχολείο έπρεπε να προσαρμοστεί στις νέες οικονομικές ανάγκες της χώρας. Γληνός, Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης στηρίζουν τις μεταρρυθμίσεις καθώς τοποθετούνται στο Υπουργείο Παιδείας σε σημαντικές θέσεις και αναλαμβάνουν τον έλεγχο για την ορθή εφαρμογή υλοποίησης των μεταρρυθμίσεων.

Την περίοδο αυτή ιδρύονται νηπιαγωγεία, οικοδομούνται πολλά νέα σχολικά κτίρια, καθιερώνεται εξαχρονό μικτό δημοτικό σχολείο και εξατάξιο γυμνάσιο με διαφοροποίηση στις μεγάλες τάξεις σε κλασικό και πρακτικό, προβλέπεται η ίδρυση επαγγελματικών σχολείων, γεωργικών, εμπορικών και οικοκυρικών. Στο γλωσσικό ζήτημα προωθείται μια σημαντική πρωτοβουλία, καθώς η δημοτική γλώσσα το 1930 επί υπουργίας Γεωργίου Παπανδρέου (Μπουζάκης, 1999) και με τον Νόμο 5045 «περί σχολικών βιβλίων» θα οριστεί να διδάσκεται σε όλες τις τάξεις του δημοτικού σχολείου. Ο Νόμος, συντάκτες του οποίου είναι ο Μίλτος Κουντουράς και ο Δημήτριος Λάμπας, εισάγει μια σειρά καινοτομιών στη γλώσσα και στη διαδικασία συγγραφής, έγκρισης και χρήσης των σχολικών βιβλίων. Βέβαια, οι καινοτομίες αυτές δεν εμφανίζονται για πρώτη φορά στη σχετική νομοθεσία, εφόσον είχαν θεσμοθετηθεί και παλαιότερα, ξεχωριστά όμως. Εκείνο που διαφοροποιεί αυτόν τον νόμο είναι η γενικότερη σύλληψή του για τη ριζική αναμόρφωση του καθεστώτος των σχολικών βιβλίων και τη δημιουργία ενός κλίματος παιδαγωγικής ελευθερίας και αυτονομίας για εκπαιδευτικούς και μαθητές.

¹Ο νόμος αφορούσε όλους τους πολίτες και έκανε ειδική μνεία στους εκπαιδευτικούς: «καίτοι μη υποπεσόντες εις αξιόποινον πράξιν του παρόντος νόμου, προπαγανδίζοντες εν τούτοις κομμουνιστικές αρχάς, ή προσβάλλοντες την ιδέαν της πατρίδος ή τα εθνικά σύμβολα, απολύονται οριστικώς της υπηρεσίας μετ' απόφασιν του οικείου Συμβουλίου» (άρθρο 6, παρ. 1).





Εικόνα 1. Το εξώφυλλο του βιβλίου

Η αποτυχία στις εκλογές των φιλελευθέρων και η παραίτηση Βενιζέλου θα σημάνει και το τέλος αυτής της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης. Η χώρα ταλανίζεται από πολιτική αστάθεια. Σχηματίζεται κυβέρνηση υπό τον Τσαλδάρη το 1933, στη συνέχεια –μετά την παραίτησή της– και πάλι κυβέρνηση Βενιζέλου, εκλογές με οριακή νίκη του Τσαλδάρη, μεσολαβεί το αποτυχημένο κίνημα του Πλαστήρα με την πρόφαση του επερχόμενου κομμουνιστικού κινδύνου και παραδίδεται η εξουσία σε προσωρινή κυβέρνηση υπό τον υποστράτηγο Αλέξανδρο Οθωναίο. Ακολουθεί το αποτυχημένο κίνημα της 1^{ης} Μαρτίου του 1935 και παρέμβαση των στρατιωτικών με το κίνημα του Κονδύλη που οδηγεί στην ανατροπή του Τσαλδάρη στις 10 Οκτώβρη 1935, οπότε και καταργείται η Αβασίλευτη Δημοκρατία, ενώ το δημοψήφισμα του 1935 οδηγεί στην παλινόρθωση της Βασιλείας.

Ο Γεώργιος ο Β΄ διορίζει ως Υπουργό των Στρατιωτικών τον Ιωάννη Μεταξά, ο οποίος αναλαμβάνει να εξουδετερώσει κάθε στρατιωτική επέμβαση στα πολιτικά πράγματα. Μια σειρά αλυσιδωτών δραματικών γεγονότων εδραιώνουν τη θέση του Μεταξά και δημιουργούν εκείνο το ιδιάζον περιβάλλον, το οποίο θα επιταχύνει τις πολιτικές εξελίξεις για την επιβολή της δικτατορίας. Ακόμα και οι διαδοχικοί θάνατοι (Βενιζέλος, Τσαλδάρης, Δεμερτζής, Κονδύλης, Κουντουριώτης, Ζαΐμης, Παπαναστασίου), μέσα σε διάστημα λίγων μηνών επιτείνουν την κρισιμότητα της κατάστασης. Μετά τον θάνατο του υπηρεσιακού πρωθυπουργού Δεμερτζή τοποθετείται από τον Γεώργιο Β΄ στη θέση του ο Μεταξάς, γεγονός που προκαλεί αλυσιδωτές αντιδράσεις.

Στις 4 Αυγούστου ο Μεταξάς, εξασφαλίζοντας τη συναίνεση του Γεωργίου του Β΄, αναστέλλει ορισμένα άρθρα του συντάγματος, διαλύει τη Βουλή και επιβάλλει το δικτατορικό καθεστώς. Η δικαιολογία ήταν ότι ο κομμουνισμός σχεδίαζε ανατρεπτική στασιαστική κίνηση αφού πρώτα είχε διαβρώσει τον κρατικό μηχανισμό και το στράτευμα.

Η πολιτική αστάθεια και οι δυσμενείς εξελίξεις στην πολιτική σκηνή, όπως είναι φυσικό, επηρεάζει το εκπαιδευτικό σκηνικό. Δρομολογούνται νέες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης και η μεταρρύθμιση του 1929 σιγά σιγά ψαλιδίζεται, έως ότου το 1936 καταργείται οριστικά με την καταγγελία ότι είναι «εθνοφθόρος» και στρέφεται στην προσπάθεια υπονόμευσης της πατρίδας, της θρησκείας και της οικογένειας. Έτσι, δεν ολοκληρώνονται οι καινοτομίες που είχαν θεσπιστεί. Η εκπαίδευση αποκτά διαφορετικό προσανατολισμό συντηρητικό, οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις χαρακτηρίζονται «κομμουνιστικές» και το σχολείο γίνεται μέσο ιδεολογικής χειραγώγησης με τους εκπαιδευτικούς να υφίστανται διώξεις και απολύσεις. Στόχος της εκπαίδευσης τώρα θεωρείται αποκλειστικά ο εθνικός φρονηματισμός (Καψάλης & Χαραλάμπους, 2008).

Αλλαγές έχουμε, όπως είναι αναμενόμενο και στο γλωσσικό ζήτημα. Ο Υπουργός Παιδείας Τουρκοβασίλης με τον Νόμο 5911/1933 «Περί διδακτικών βιβλίων» περιορίζει τη δημοτική γλώσσα ξανά στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού και επαναφέρει την



καθαρεύουσα στις δύο τελευταίες τάξεις με το επιχείρημα: «εις τούτο ήγαγεν ημάς η επί μάλλον και μάλλον επιτεινομένη κατά τα τελευταία έτη γλωσσική αναρχία και αποχαλίνωσις, εις ην δια των κρατικών επεμβάσεων ηνοιχθησαν διάπλατοι αι θύραι των σχολείων, ιδία του δημοτικού σχολείου [...]». Ο υπουργός επικαλείται και «την πίεσιν ολοκλήρου της επαναστάσης κοινής γνώμης» για τη δράση του εκπαιδευτικού δημοτικισμού και «την πλήρη χαλάρωσιν του εθνικού και θρησκευτικού παράγοντος» (Εισηγητική Έκθεσις και Σχέδιον Νόμου περί Διδακτικών Βιβλίων).

Το 1935 η καθαρεύουσα ορίζεται να διδάσκεται και στη Δ΄ τάξη σύμφωνα με το Ν.Δ. της 2 Νοεμβρίου «περί τροποποιήσεως και συμπληρώσεως εκπαιδευτικών νόμων»: «Οι συγγραφείς εγκεκριμένων διδακτικών βιβλίων της δ΄ τάξεως του δημοτικού σχολείου δια την τετραετίαν 1934-1938 υποχρεούνται όπως προσαρμόζοντες εις την κατά τ΄ ανωτέρω καθαρεύουσαν την γλώσσαν των αναγνωστικών και υποβάλωσι ταύτα μέχρι τέλους Ιανουαρίου 1936 εις την συσταθησομένην αρμοδίαν κριτικήν επιτροπήν του επικειμένου διαγωνισμού προς θεώρησιν και λήψιν αδείας κυκλοφορίας διά τα έτη 1936-1937 και 1937-1938». Έτσι, σταματά η παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας στις δύο μεγαλύτερες τάξεις και διδάσκεται αποκλειστικά η καθαρεύουσα (Μήτσης, 1999: 229-230).

Το βιβλίο Ιστορίας του Χάρακα εκδίδεται μέσα σε αυτό το πολιτικό και γλωσσικό καθεστώς από τον Εκδοτικό Οίκο του Ράλλη. Ο ίδιος εκδοτικός οίκος είχε εκδώσει και βιβλίο της Ε΄ τάξης του Χάρακα. Οι Εκδόσεις Ράλλη ειδικεύονται σε εκδόσεις που αφορούν κυρίως τα παιδιά και για να πλησιάσουν το αναγνωστικό κοινό αυτής της περιόδου εκδίδουν και το περιοδικό *Παιδική Χαρά*. Μέσα από τις σελίδες αυτού του περιοδικού ο Αρ. Ράλλης, εκδότης και διευθυντής, υποστήριξε τη δημοτική γλώσσα, προτρέποντας τους αναγνώστες τους να γράφουν σε αυτή, καθώς τη θεωρούσε τη φυσική τους γλώσσα.

Το συγκεκριμένο βιβλίο αποτελεί την 2^η έκδοση του βιβλίου. Η εγκριτική απόφαση χρονολογείται στις 10 Ιουλίου 1936 με ισχύ τετραετίας και τυπώθηκε σε 7.000 αντίτυπα. Το βιβλίο δηλαδή έχει εγκριθεί προ της δικτατορίας του Μεταξά, αλλά κυκλοφορεί στα χρόνια δικτατορίας του Μεταξά.

Το βιβλίο είναι γραμμένο στην καθαρεύουσα ακολουθώντας φυσικά τη σχετική νομοθεσία, σύμφωνα με την οποία η χρήση της καθαρεύουσας είναι υποχρεωτική για την ΣΤ΄ τάξη.

Είναι άγνωστος ο εικονογράφος του βιβλίου αλλά η επιλογή της σύνθεσης του εξωφύλλου είναι ενδεικτική του περιεχομένου του βιβλίου και του στόχου που έχει ως βιβλίο Ιστορίας. Μέσα σε ολόκκινο φόντο προβάλλεται, ενισχύεται και τονίζεται μια σκηνή: είναι μια πολεμική σκηνή με άνδρες την ώρα της μάχης κρατώντας καριοφίλια, εικόνα που σαφώς παραπέμπει στην επανάσταση του 21, η οποία αποτελεί και το κύριο περιεχόμενο του βιβλίου. Ένας από τους αγωνιστές σε πρώτο φόντο κρατά την ελληνική σημαία η οποία τονίζεται όχι μόνο λόγω του μεγάλου μεγέθους με το οποίο απεικονίζεται, αλλά και γιατί ξεπροβάλλει και βγαίνει από το στρογγυλό φόντο μέσα στο οποίο περικλείεται η αναπαράσταση της σκηνής της μάχης.

Η επιλογή της σημαίας κουβαλά και μεταφέρει το δικό της μήνυμα καθώς η σημαία, από όλα τα εθνικά σύμβολα, είναι το πιο δυνατό. Είναι το σύμβολο του τι έχει κάνει το έθνος, τι θέλει να κάνει, και τι, στην πράξη, εξιδανικεύει. Στις εθνικές επετείους η σημαία αναρτάται σε όλα τα κρατικά κτίρια, αλλά κοσμεί επίσης πολλά ιδιωτικά σπίτια. Ο συμβολισμός που μεταφέρει την καθιστά από τους πρώτους στόχους δολιοφθοράς σε περιόδους αναταραχών.

Οι σημαίες που συμβολίζουν τα κράτη εμφανίστηκαν μετά τις δύο μεγάλες επαναστάσεις του 18ου αιώνα, την Αμερικανική και τη Γαλλική. Η γαλανόλευκη καθιερώθηκε ως εθνικό σύμβολο στην Α΄ Εθνοσυνέλευση της Επιδαύρου στις 13 Ιανουαρίου του 1822.



Στο τέλος του βιβλίου υπάρχει πίνακας των εικόνων και των χαρτών που χρησιμοποιήθηκαν, 52 συνολικά. Η εικονογράφηση στο εσωτερικό του βιβλίου αποτελείται κυρίως από πίνακες με εθνικά θέματα και πορτρέτα εθνικών ηρώων που στόχο έχουν να ενισχύσουν το μήνυμα των κειμένων.

Το βιβλίο αποτελείται από 3 μεγάλες ενότητες: Στην πρώτη ενότητα υπάρχουν τα κεφάλαια «Η κατάσταση της Ευρώπης κατά τον 15^ο αιώνα και εφεξής», «Φοβερά παθήματα των Ελλήνων επί Τουρκοκρατίας», «Οργάνωσις των Χριστιανών επί Τουρκοκρατίας», «Η παιδεία επί Τουρκοκρατίας», «Επαναστατικά κινήματα των Ελλήνων επί Τουρκοκρατίας», «Προπαρασκευή της Ελληνικής Επανάστασεως». Η δεύτερη ενότητα ξεκινά με το κεφάλαιο «Το πρώτον έτος της επαναστάσεως του 1821» και συνεχίζει με τα κεφάλαια ανά έτος της επανάστασης φθάνοντας έως τα τελευταία έτη της επανάστασης 1827-8. Στην τρίτη και τελευταία ενότητα υπάρχουν τα κεφάλαια «Η Ελλάς επί της Βασιλείας του Όθωνος 1832-1862», «Η Ελλάς επί βασιλείας Γεωργίου του Α΄ 1863-1913» και «Η Ελλάς επί βασιλείας του Κωνσταντίνου». Η τελευταία ενότητα τελειώνει με το κεφάλαιο «Τα μετά την Μικρασιατική καταστροφή». Είναι η περίοδος του Μεταξά και δε θα μπορούσε να λείπει κεφάλαιο αφιερωμένο στην «προσφορά» και το «έργο» του δικτάτορα.

Μέσα στο βιβλίο του Χάρακα, το οποίο βέβαια ακολουθεί το δομημένο Αναλυτικό Πρόγραμμα, το εθνικό αφήγημα δομείται μέσα από τις περιγραφές κυρίως πολεμικών γεγονότων και εθνικών ηρώων. Εξάλλου, η εθνική εποποιΐα δημιουργείται ευκολότερα μέσα από τους θύλους των πολέμων, καθώς δημιουργείται η αίσθηση ότι το έθνος πάντοτε περιβαλλόταν από ξένους και εχθρούς με τα μέλη του να είναι αναγκασμένα να διεξάγουν συνεχείς αγώνες για τη διατήρησή του. Η αφήγηση των δεινών και των συμφορών του έθνους μέσα στον χρόνο αποτελεί και ένα από τα βασικά στοιχεία δόμησης του έθνους, καθώς – όπως είχε επισημαίνει και ο Renan – «η μνήμη της κοινής δυστυχίας ενώνει περισσότερο από εκείνη της χαράς» (Λέκκας, 2001: 127).

Σύμφωνα και με την Κουλούρη «Η αγάπη προς την πατρίδα επιχειρείται με δύο τρόπους: πρώτον εμπνέοντας τη συμπάθεια και τη συμπόνοια για τις δυστυχίες και τα δεινά της. Στον πρώτο στόχο συμβάλλει μια ιστοριογραφία επικού χαρακτήρα όπου το ελληνικό έθνος μέσα από δύσκολους και άνισους αγώνες κερδίζει πάντα το έπαθλο του νικητή. Το δεύτερο στόχο εξυπηρετεί κατ' αποκλειστικότητα η ιστορία της Τουρκοκρατίας. Η περίοδος αυτή περιγράφεται ως η πλέον δραματική του ελληνικού ιστορικού βίου και τονίζονται με μεγάλη έμφαση τα δεινά που υπέφεραν οι υπόδουλοι Έλληνες από τη θηριωδία των Τούρκων» (Κουλούρη, 1988: 79).

Μια τέτοιου είδους αφήγηση είναι και η εξιστόρηση των δεινών που υπέστη το έθνος μετά την πτώση της Κωνσταντινούπολης. Ο τίτλος είναι χαρακτηριστικός: «Φοβερά παθήματα των Ελλήνων επί Τουρκοκρατίας». Το πρώτο κεφάλαιο «Ο εξισλαμισμός των Χριστιανών» αναφέρεται στους διωγμούς εναντίον των χριστιανών από τους Τούρκους. Στη συνέχεια, όμως, ο συγγραφέας δεν παραλείπει να αναφέρει σε εκτεταμένο κείμενο ότι υπήρχαν και πολλοί Χριστιανοί που με δική τους θέληση εξισλαμίζονταν: «Άλλοι μεν διά να λάβουν μεγάλα αξιώματα εις τον στρατόν και εις άλλας θέσεις του κράτους. Άλλοι δε διά να απαλλαγούν από μεγάλας πιέσεις. Και άλλοι διά να ωφεληθούν διαφοροτρόπως [...] Πάντες όμως ούτοι επολέμουν τους Χριστιανούς, σκληρότερον και από τους πραγματικούς Τούρκους». Στα επόμενα κεφάλαια περιγράφονται αναλυτικά και τα άλλα δεινά που υπέστη το έθνος, όπως το παιδομάζωμα, ο κεφαλικός φόρος και γενικά κάθε είδους «ταπεινώσεις και εξευτελισμοί».

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον είναι το κεφάλαιο το οποίο αναφέρεται όχι μόνο στην παροχή θρησκευτικών προνομίων από τον Μωάμεθ στον Πατριάρχη Γεννάδιο Β΄ αλλά και των



πολιτικών προνομίων τα οποία δόθηκαν στην εκκλησία λόγω του τρόπου διοίκησης που ακολουθούσαν οι Οθωμανοί με τα μιλλέτ. Όλοι οι ορθόδοξοι χριστιανοί δημιούργησαν ένα μιλλέτ με ανώτατο αρχηγό τον Οικουμενικό Πατριάρχη, ο οποίος δεν ήταν μόνο θρησκευτικός αρχηγός αλλά και μιλλέτ μπασί, δηλαδή ο ανώτατος διοικητής του έθνους και υπόλογος απέναντι στον Σουλτάνο για τη συμπεριφορά των χριστιανών. Έτσι, η εκκλησία εντάχθηκε στο οθωμανικό διοικητικό και φορολογικό πλαίσιο και δημιουργήθηκε μια ιδιότυπη κατάσταση.



Εικόνα 2. Εικόνα από το αντίστοιχο κεφάλαιο σελ. 31

Σε όλα τα βιβλία Ιστορίας υπάρχει το κεφάλαιο στο οποίο περιγράφεται η κατάσταση που διαμορφώθηκε στον χώρο της παιδείας. Στο βιβλίο του Χάρακα αφιερώνεται η ενότητα «Η παιδεία επί Τουρκοκρατίας» στην οποία περιέχονται τα κεφάλαια «Διάφορα ελληνικά σχολεία» και οι «Διδάσκαλοι του Γένους». Το περιεχόμενο ενισχύεται από την ύπαρξη δύο φωτογραφιών, στη μία απεικονίζεται ο γνωστός πίνακας του Γύζη το «Κρυφό σχολείο» και στην άλλη είναι ο Αδαμάντιος Κοραής, φωτογραφία που συνδέεται με το δεύτερο κεφάλαιο των Διδασκάλων του Γένους.

Τι λέει όμως το βιβλίο για το κρυφό σχολείο; Η κατάσταση στην παιδεία, όπως περιγράφεται στο σχολικό βιβλίο, χωρίζεται σε δύο περιόδους. Στην πρώτη περίοδο η οποία φθάνει έως το 1600 υπάρχουν τα κρυφά σχολεία: «Οι Τούρκοι από πολύν καιρόν δεν επέτρεπον να ανοίξουν νέα σχολεία οι Έλληνες. Δι' αυτό φοβερά αμάθεια επεκράτησε μεταξύ των Ελλήνων. Αλλά κατά την εποχήν αυτήν της μεγάλης αμαθείας μερικοί Ελληνόπαιδες εδιδάσκοντο ολίγα γράμματα. Τα ολίγα δε αυτά γράμματα εμάνθανον οι Ελληνόπαιδες από ιερείς και μοναχούς εις τας Εκκλησίας και τα μοναστήρια. Αλλ' επειδή και τα ολίγα αυτά γράμματα δεν επετρέπετο από τους Τούρκους να διδάσκωνται φανερά, εδιδάσκοντο κρυφά και πολλάκις μάλιστα την νύκτα. Δια τούτο τα σχολεία αυτά ωνομάσθησαν κρυφά σχολεία» (σελ. 30).

Διαφορετική όμως είναι η κατάσταση μετά το 1600 που αρχίζουν και δημιουργούνται σχολεία και το σχολικό βιβλίο αναλύει τους λόγους για τους οποίους ξεκίνησε η λειτουργία τους: «Από το έτος όμως 1600 και έπειτα τα Ελληνικά γράμματα ήρχισαν να διδάσκωνται μέσα εις το Οθωμανικόν κράτος δια τους εξής λόγους: Πρώτον οι Τούρκοι από τότε ήρχισαν να αφήνουν τους Έλληνας ελευθέρους να ανοίγουν σχολεία. Δεύτερον εις την διάδοσιν των Ελληνικών γραμμάτων κατά την εποχήν εκείνην συνετέλεσε και η Ελληνική κοινότης της Ενετίας. Εις την Ενετίαν είχαν καταφύγει πολλοί Έλληνες, οι οποίοι, αφού προώδευσαν πολύ και επλούτισαν, συνέστησαν και σχολείον, εις το οποίον εδιδάσκοντο μόνον Ελληνόπαιδες Ορθόδοξοι. Κατόπιν δε πολλοί Έλληνες της Ενετίας έσπευσαν να ιδρύσουν σχολεία και εις τας ιδιαίτερας αυτών πατρίδας ή και άλλας Ελληνικάς πόλεις. Και πρώτος ο Έλληνας της Ενετίας, Επιφάνειος καλούμενος, έκτισε δύο σχολεία, εν εις την πατρίδα του τα Ιωάννινα και έτερον εις τας Αθήνας» (σελ. 31-32).



Στο βιβλίο του Χάρακα δεν υπάρχει το γνωστό ποίημα «Φεγγαράκι μου λαμπρό» που υπήρχε στο βιβλίο Ιστορίας των Χωραφά και Ποταμιάνου του 1928, αλλά η συναισθηματική εμπλοκή των μαθητών δημιουργείται με την εικόνα του πίνακα του Γύζη. Να επισημάνουμε ότι η ύπαρξη σχολείων στον ελληνικό χώρο διαφαίνεται και από την περιγραφή των αρμοδιοτήτων που δόθηκαν στους δημογέροντες. Ανάμεσα σε αυτές ήταν ότι «διηύθυνον την περιουσίαν, η οποία ανήκεν εις την κοινότητα, τα σχολεία και τα φιλανθρωπικά καταστήματα, εάν υπήρχον» (σελ. 20).

Γενικά, στα σχολικά βιβλία της περιόδου αυτής υπάρχει κοινή σύγκλιση στην αναφορά στα θέματα της παιδείας. Όπως αναφέρουν οι Μπουζάκης & Κανταρτζή (2019: 79) «υπάρχουν αναφορές στα «κρυφά σχολεία» που λειτουργούσαν, κατά τους συγγραφείς, με τους ιερείς ως δασκάλους στους νάρθηκες των εκκλησιών και τα μοναστήρια. Εκτός, όμως, από τα «κρυφά σχολεία» υπάρχουν αναφορές ότι από τον 17^ο αιώνα και μετά λειτούργησαν και «φανερὰ σχολεία» με πρωτοβουλία είτε ελληνικών κοινοτήτων είτε του Πατριαρχείου».

Στο δεύτερο κεφάλαιο σχετικά με τους δασκάλους του Γένους γίνεται εκτενής αναφορά στον Αδαμάντιο Κοραή και το έργο του. Ο Κοραής είναι ο κύριος εισηγητής και εκφραστής του Διαφωτισμού στον ελληνικό χώρο. Συνέβαλε στον ξεσηκωμό του Γένους και αγωνίστηκε να διαφυλάξει την πνευματική παράδοση του νέου Ελληνισμού στα χρόνια της Τουρκοκρατίας. Παράλληλα, υπήρξε ένας μεγάλος πατριώτης, που πάντα προσδοκούσε την απελευθέρωση της πατρίδας του και μοχθούσε γι' αυτήν με όλες του τις δυνάμεις. Όλες του οι προσπάθειες είτε φιλολογικές είτε πολιτικές σε αυτόν τον στόχο κατέτειναν. Πίστευε ότι η ελευθερία έρχεται με την πνευματική αναγέννηση και την άνοδο του πνευματικού επιπέδου του λαού και προέτρεπε για την ίδρυση σχολείων, στα οποία θα εφαρμοζόταν ένα νέο εκπαιδευτικό σύστημα, σύμφωνα με τη νέα παιδαγωγική της Δύσης. «Όλοι μας αι προλήψεις και αι κακίαι», τόνιζε, «προέρχονται από της απαιδευσίας την καταραμένηναχλύν, ομίχλην, καταχνιάν. Μόνη η παιδεία, ελευθερώνουσα τον νουν από την άγνοιαν, διδάσκει τον άνθρωπον τα προς τον Θεόν και τον πλησίον καθήκον». Δεν περιορίζεται, όμως, ο Κοραής στις γενικές αυτές αρχές αλλά ασχολείται με όλες τις λεπτομέρειες ενός άρτιου εκπαιδευτικού προγράμματος, παρακολουθώντας τη νέα παιδαγωγική στη Δύση, τις ιδέες του Pestalozzi, τη μέθοδο της αλληλοδιδασκτικής διδασκαλίας κ.λπ. (Δημαράς, 1975: 193-204; Μαλαφάντης, 2001: 15-96).

Ιδιαίτερη αναφορά στην ενότητα «Η προπαρασκευή της ελληνικής επανάστασης» γίνεται και στο έργο του Ρήγα Φεραίου και στο πολιτικό του σχέδιο, το οποίο εμπνεύστηκε επηρεασμένος από τις ιδέες του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης για μια επανάσταση όλων των λαών της ελληνικής χερσονήσου κατά της Τουρκίας (σελ. 41).

Το δεύτερο μέρος του βιβλίου πραγματεύεται αναλυτικά την επανάσταση του 1821 και περιλαμβάνει τις εξής ενότητες: «Το πρώτον έτος της επανάστασης 1821», «Το δεύτερον έτος της επανάστασης 1822», «Το τρίτον έτος της επανάστασης 1823», «Το τέταρτον έτος της επανάστασης 1824», «Το πέμπτον έτος της επανάστασης 1825», «Το έκτο έτος της επανάστασης 1826», «Το τελευταίον έτος της επανάστασης 1827-1829».

Η διεξοδική αφήγηση των γεγονότων της επανάστασης του 21 επιτρέπει την αναφορά στο ένδοξο και ηρωικό παρελθόν. Μέσα από αναλυτικές περιγραφές και εξιστόρηση με γλαφυρές και συναισθηματικά φορτισμένες περιγραφές ηρωικών γεγονότων και κατορθωμάτων ηρώων, ο συγγραφέας του βιβλίου επιδιώκει να επιτύχει αυτό που είναι ο κύριος στόχος του Αναλυτικού Προγράμματος της Ιστορίας: η δημιουργία του εθνικού φρονήματος και η αγάπη προς την πατρίδα.





Εικόνα 1. Σελ. 115 από το αντίστοιχο κεφάλαιο

Μια σειρά από ήρωες διατρέχουν τις σελίδες του σχολικού βιβλίου και τα κατορθώματά τους περιγράφονται αναλυτικά: Ρήγας Φεραίος, Αθανάσιος Διάκος, Γρηγόριος Παπαφλέσσας, Θεόδωρος Κολοκοτρώνης, Μάρκος Μπότσαρης, Οδυσσέας Ανδρούτσος, Νικήτας Σταματελόπουλος ή Τουρκοφάγος. Οι ήρωες αυτοί, όπως λέει ο Anderson, αποτελούν τα μαργαριτάρια στο «περιδέραιο» της εθνικής αφήγησης και λειτουργούν διδακτικά. Σύμφωνα με την Κουλούρη, η αφήγηση των κατορθωμάτων των εθνικών ηρώων έχει ως στόχο τη μίμηση, τον παραδειγματισμό και την επανάληψη ηρωικών πράξεων, όταν είναι αναγκαίο, καθώς λειτουργούν ως πρότυπα συμπεριφοράς στους μικρούς μαθητές (Κουλούρη, 1988: 60).

Οι ήρωες του παρελθόντος συνδέονται με ακατάλυτους δεσμούς (αίματος, γλώσσας, πολιτισμού, διαχρονικών εθνικών αξιών) με τους εθνικούς τους απογόνους. Ο δεσμός αυτός αποτελεί «ένα είδος εγγύησης ότι οι άνθρωποι του παρόντος μπορούν κι αυτοί να αρθούν στο ύψος των περιστάσεων, όπως έπραξαν οι πρόγονοί τους» (Breuilly, 1995: 67). Η λατρεία των μεγάλων ανδρών εμφανίζεται στα τέλη του 18^{ου}, καθώς προτείνονται ως ηρωικά παραδείγματα του έθνους και των αρετών του, κυρίως στη Γαλλία. Είναι η περίοδος της δημιουργίας των εθνών-κρατών, συνήθως μέσα από βίαιες συγκρούσεις και αιματηρούς αγώνες στους οποίους αναδεικνύεται ως υπέρτατη αρετή ο ηρωισμός, η αυτοθυσία και ο θάνατος για την πατρίδα. Ο Θούριος του Ρήγα «καλύτερα μιας ώρας ελεύθερη ζωή» εκφράζει ακριβώς το πνεύμα της εποχής (Φραγκουδάκη, 2004: 19).

Πολλοί Έλληνες εθνικοί ήρωες θυσιάζονται για την πατρίδα και για την ελευθερία της. Ένας από αυτούς είναι και Ρήγας Φεραίος: «Ο Ρήγας εθυσιάσθη πραγματικώς χάριν της πατρίδας του» (σελ. 43). Αλλά και η αυτοθυσία και ο ηρωικός θάνατος του Αθανάσιου Διακού περιγράφονται στο βιβλίο με αφηγήσεις γεμάτες εθνικό παλμό και συγκίνηση: «Ο Διάκος, αφού αρκετήν ώραν εβασανίσθη, υπέστη τον μαρτυρικών θάνατον, χωρίς να του διαφύγη κανέν παράπονον» (σελ. 72). Με ηρωικό θάνατο πέφτει στη μάχη και ο Κυριακούλης Μαυρομιχάλης «ενώ εμάχετο γενναίως και εφαινέτο νικητής, εφονεύθη» (σελ. 84).

Μέσα στις σελίδες του βιβλίου υπάρχουν οι περιγραφές των ηθικών χαρακτηρισμών των εθνικών ηρώων και των προτερημάτων τους. Ανάμεσα στις μεγάλες μορφές του αγώνα είναι ο Μάρκος Μπότσαρης: «Στρατηγός όλων των Ελληνικών μερών της δυτικής Στερεάς Ελλάδος διωρίσθη τότε ο γενναίος και συνετός Μάρκος Μπότσαρης» (σελ. 97), και ο Γεώργιος Καραϊσκάκης που «είχε ψυχὴν γενναίαν και στρατηγικὴν ευφυΐαν πολὺ μεγάλην» (σελ. 124).

Ο Κολοκοτρώνης είναι ένας από τους σημαντικότερους ήρωες της επανάστασης, και όπως είναι φυσικό, περιγράφεται η δράση του σε πολλά διαφορετικά κεφάλαια: «Είχε μεγάλην ευγλωπτίαν, εξαίρετον στρατηγικὴν ευφυΐα και φρόνημα ακατάβλητον» (σελ. 64), «Ο Κολοκοτρώνης, αν και έμεινε μόνος, δεν εδειλίασε...» (σελ.65). Μια από τις μεγάλες επιτυχίες των Ελλήνων ήταν η καταστροφή του στρατού του Δράμαλη και σημαντικό μέρος



της επιτυχίας οφειλόταν στη στρατηγική ευφυΐα του Κολοκοτρώνη «τοιούτον υπήρξε το τέλος της μεγάλης αυτής εκστρατείας του Δράμαλη, ένεκα της οποίας δικαίως εδοξάσθη ο Κολοκοτρώνης και ανεκηρύχθη αρχιστράτηγος της Πελοποννήσου από την Γερουσίαν αυτής» (σελ. 92).

Συχνά δεν περιγράφονται μόνο τα ηθικά τους χαρίσματα αλλά επιχειρείται και η περιγραφή των χαρακτηριστικών της φυσιογνωμίας τους. Έτσι, ο Κολοκοτρώνης «είχε σώμα ρωμαλέον και κεφαλήν μεγάλην με βλέμμα επιβλητικόν, με κόμην μακράν και με φωνήν βροντώδη, και εφόρει πάντοτε την περικεφαλαίαν του Αγγλικού στρατού» (σελ. 64).

Οι αγώνες των Σουλιωτών είναι κοινός τόπος σε όλα τα σχολικά βιβλία ιστορίας με αναλυτικές αφηγήσεις (σελ. 44-48). Στο συγκεκριμένο βιβλίο υπάρχει το κεφάλαιο «Οι αγώνες των Σουλιωτών κατά του Αλή-πασά» (σελ. 44-47), ενώ ιδιαίτερη βαρύτητα δίνεται στην αφήγηση της ηρωικής θυσίας των Σουλιωτισσών με το σχετικό κείμενο: «...Το δεύτερον όμως (ενν. σώμα των Σουλιωτών) περικυκλώθη επάνω εις τους βράχους του Ζαλόγγου, και αφού επί δύο ημέρας επολέμησεν, έμεινεν χωρίς τροφάς και πολεμοφόδια. Τότε ετελέσθη εκεί μία από τας μεγαλυτέρας θυσίας, τας οποίας αναγράφει η ιστορία του κόσμου. Αι γυναίκες εφίλησαν τα τέκνα των διά τελευταίαν φοράν και τα επέταξαν κάτω εις τον ποταμόν Αχέροντα. Αυταί δε επιάσθησαν εις χορόν και εις έκαστον γύρον ερρίπτετο η πρώτη κάτω εις τον κρημόν, έως ότου έπεσαν όλα» (σελ. 47).

Το αφήγημα ενισχύεται με ανάλογα κείμενα που περιέχονται στα αναγνωστικά κυρίως της ΣΤ΄ τάξης τα οποία καθώς είναι λογοτεχνικά είναι και περισσότερο συναισθηματικά φορτισμένα. Για παράδειγμα στο Αναγνωστικό *Νέα Ζωή* της ΣΤ΄ τάξης του 1935 υπάρχει το εξής απόσπασμα: «Οι Σουλιώται, ιδόντες τον μέγαν κίνδυνον, απεφάσισαν να δώσουν τέλος εις την ζωήν των. Ουδείς ήθελε να παραδοθή. Οι άνδρες έσυραν τας σπάθας αυτών και επέπεσον κατά των Τούρκων ως λέοντες. Αι γυναίκες, φέρουσαι τα τέκνα αυτών προ των βαράθρων κατεφίλουν αυτά, έπειτα τα ελάμβανον εκ του ποδός και τα εξεσφενδόνιζον εις την άβυσσον! Μετά τούτο ώρμων με την σπάθην ανά χείρας κατά των Τούρκων και εμάχοντο ως λέαιναι... Όσοι άνδρες και γυναίκες εκινδύνευον να συλληφθώσιν, εκρημνίζοντο εις τα βάραθρα και έπιπτον επί των συντριμμάτων των τέκνων αυτών... Όλα τα υπέφερον, όλα! Μόνον εις χείρας των Τούρκων δεν ήθελον να πέσουν. Αι γυναίκες ήκουον την δουλείαν και έφριπτον. Προετίμων να κατασυντρίψουν τα τέκνα αυτών και να κατασυντριβούν και αι ίδιαι μάλλον ή να ζήσωσιν ως δούλαι κατάκλειστοι εις τους γυναικωνίτας των Τούρκων. Τοιαύται υπήρξαν αι Ελληνίδες αύται» (σελ. 97).

Μέσα στο βιβλίο τονίζονται οι ηθικές αρετές και τα πατροπαράδοτα εθνικά προτερήματα όπως η φιλοπατρία, η γενναιότητα, ο ηρωισμός, η ευσέβεια, η ευφυΐα, η αυτοθυσία: «Οι Έλληνες όμως ηγωνίσθησαν γενναίως και έκαμαν εις τον εχθρόν μεγάλην καταστροφήν» (σελ. 25). Η θυσία εις το Κούγκι «ο Σαμουήλ... χωρίς να ταραχθή εξεκένωσε αμέσως το πιστόλι του επάνω εις την πυρίτιδα και ανετίναξεν εις τον αέρα το Εκκλησίδιον και όλους, όσοι ήσαν μέσα εις αυτό και πέριξ αυτού» (σελ. 47).

Συχνά οι αγωνιστές θυσιάζονταν χωρίς να υπολογίσουν τη ζωή τους. Η θυσία μάλιστα του Γεωργίου Ολυμπίου που περιγράφεται στο βιβλίο ενισχύεται από σχετικό πίνακα με το κατόρθωμά του. «Εκ τούτων ο Καρπενησιώτης επολέμησε γενναίως εις το Σκουλένιον παρά τον Προύθον ποταμόν, όπου αυτός και πολλοί εκ των οπαδών του εφονεύθησαν και μόνον ολίγοι εσώθησαν... ο δε Ολύμπιος και ο Φαρμάκης εκλείσθησαν μαζί εις το μοναστήριον του Σέκου, όπου επολιορκήθησαν. Και ο μεν Ολύμπιος, ο οποίος κατείχε το κωδωνοστάσιον, ήναψε την πυρίτιδα και ανετινάχθη εις τον αέρα με τους οπαδούς του και πολλούς Τούρκους» (σελ. 55).



Μια από τις πιο σημαντικές στιγμές, ένδοξες αλλά συνάμα θλιβερές της ιστορίας είναι η έξοδος του Μεσολογγίου. Πολλές οι πράξεις ηρωισμού, αυταπάρνησης και αυτοθυσίας αλλά η πιο ηρωική η θυσία του Καψάλη: «Η ηρωικότερα δε εκ των πράξεων αυτών ήτο η του γέροντος Καψάλη, ο οποίος ανετίναξε την μεγαλύτεραν αποθήκην των πολεμοφοδίων» (σελ. 122).

Ο αγώνας για την ελευθερία είναι πόθος, πόθος που διακατέχει όλους και γι' αυτό όλοι παίρνουν μέρος σ' αυτόν με όποιο τρόπο μπορεί ο καθένας: «Και εις τα δύο ταύτας μάχας έλαβον μέρος εις αυτάς και επολέμησαν όχι μόνο οι άνδρες, αλλά και οι γυναίκες και οι γέροντες και αυτά τα παιδιά ακόμη με οιονδήποτε μέσον ηδύναντο» (σελ. 123).



Εικόνα 2. Θάνατος του Μάρκου Μπότσαρη, σελ. 97

Αλλά οι αγώνες των Ελλήνων δεν ήταν μόνο στη στεριά αλλά και στη θάλασσα. Ο ρόλος των νησιών και των νησιωτών περιγράφεται διεξοδικά στην ενότητα «Η επανάσταση εις τας νήσους» και στα αντίστοιχα κεφάλαια «Η Ύδρα, αι Σπέτσαι και τα Ψαρά» και «ο ναυτικός αγών μεταξύ Ελλήνων και Τούρκων κατά το 1821» όπου έχουμε αντίστοιχες περιγραφές ηρωικών πράξεων: «ο οποίος (Λάμπρος Κατσώνης) ανεδείχθη τότε έξοχος ναυτικός Έλλην ήρωας» (σελ. 36), «ο φοβερός πυρπολητής Κωνσταντίνος Κανάρης» (σελ. 78), «η Ύδρα ανέδειξε και τον ικανώτερον ναύαρχον, τον Ανδρέαν Μιαούλην, και τον εξοχώτερον πολίτην, τον Λάζαρον Κουντουριώτην» (σελ. 78), «δύο τολμηροί Ψαριανοί ο Καλαφάτης και ο Παπανικολής» (σελ. 80), «Οι γενναίοι αυτοί ναυτικοί» (σελ. 80).

Τα ηρωικά κατορθώματα των Ελλήνων στη θάλασσα εμπύχωσαν τους Έλληνες και έκαμψαν το ηθικό των Τούρκων. Από τα μεγαλύτερα ναυτικά κατορθώματα ήταν η πυρπόληση της τουρκικής ναυαρχίδας και υποναυαρχίδος από τον Κανάρη (σελ. 92) τις οποίες το βιβλίο αφηγείται αναλυτικά.

Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία για τη συγκρότηση της εθνικής ταυτότητας είναι και η καταγωγή καθώς και η συνέχεια του έθνους. Μέσα από το σχολικό βιβλίο του Χάρακα επιχειρείται η ανάδειξη της συνέχειας αυτής ξεκινώντας από την αρχαία Ελλάδα με τους Έλληνες να κατέχουν τις ίδιες αρετές με τους προγόνους τους. Κορυφαίο παράδειγμα θυσίας και διαχρονικό σύμβολο οι Θερμοπύλες: «Ο Διάκος όμως και 40 εκ των συντρόφων του έμειναν εκεί και επολέμησαν ηρωικώς, όπως άλλοτε εις την ιδίαν πλησίον θέσιν οι 300 Σπαρτιάται με τον Λεωνίδα» (σελ. 72.), «Παρέμειναν δε μόνον 300 Μεσσήνιοι (στο Μανιάκι) με τον γενναίον αρχηγόν (τον Παπαφλέσσα) και επολέμησαν επί 3 ώρας ηρωικώτατα, έως ου έπεσον όλοι... Η μάχη αυτή ομοιάζει κατά πολύ με την μάχην των 300 Σπαρτιατών υπό τον Λεωνίδα εις τας Θερμοπύλας» (σελ. 115).

Η περιγραφή των ηρωικών κατορθωμάτων στα πολεμικά γεγονότα της επανάστασης ενδυναμώνει το εθνικό αφήγημα, καθώς η εθνική εποποιία αποτελείται από τους πολέμους και τους ήρωες του έθνους. Τα μηνύματα που διατρέχουν τα κείμενα των σχολικών βιβλίων



συνεπικουρούνται και από άλλες εκδηλώσεις μέσα στο σχολείο. Οι εθνικές εορτές, η έπαρση της σημαίας, οι παρελάσεις, οι απαγγελίες εθνικών ποιημάτων, οι πανηγυρικοί λόγοι, οι δραματοποιήσεις και τα θεατρικά έργα αλλά και η διακόσμηση των σχολικών τάξεων με χάρτες και εικόνες ηρώων ενισχύουν την αφήγηση περί του έθνους (Μαυροσκούφης, 2007).

Εκτός των εθνικών προτερημάτων οι Έλληνες όμως έχουν και εθνικά ελαττώματα, με κυρίαρχο «προπατορικό» αμάρτημα τη διχόνοια. Στην εθνική αυτή αδυναμία δε διστάζει να αναφερθεί και ο Διονύσιος Σολωμός στον εθνικό μας ύμνο: «Η διχόνοια που βαστάει ένα σκίπτρο η δολερή καθενός χαμογελάει, παρ' το λέγοντας, κι εσύ». Ο συγγραφέας του βιβλίου της Ιστορίας δεν παραλείπει να αναφερθεί στους εμφυλίους πολέμους που δημιούργησε η δίψα για την εξουσία ανάμεσα σε στρατιωτικούς και πολιτικούς, η οποία έσπειρε τη διχόνοια και οδήγησε στους εμφυλίους. Οι εμφύλιοι πόλεμοι αναφέρονται σε ξεχωριστό κεφάλαιο στο βιβλίο με τίτλο «Εμφύλιοι πόλεμοι μεταξύ των Ελλήνων» (σελ. 100-101): «οι συνελθόντες εκεί αντιπρόσωποι ευρέθησαν διηρημένοι εις δύο εχθρικές μεταξύ των μερίδας, εις την μερίδα των πολιτικών και εις την μερίδα των στρατιωτικών» (σελ. 102).

Αναφέρονται, μεταξύ των άλλων, τα εξής για τις διαμάχες και τους εμφυλίους που ξέσπασαν ανάμεσα στους πολιτικούς με αρχηγό τον Μαυροκορδάτο και τους στρατιωτικούς με αρχηγό τον Κολοκοτρώνη: «...Ο πρώτος εκ των εμφυλίων πολέμων δεν είχε και πολλές ζημίας διότι ο Κολοκοτρώνης υπεχώρησε και συνεβιβάσθη με τους αντιπάλους του. Αλλά μετά τινα χρόνον επηκολούθησεν ο δεύτερος, ο οποίος ήτο πολύ σκληρός διότι και ο υιός του Κολοκοτρώνη Πάνος εφονεύθη και πολλοί άλλοι Έλληνες υπέστησαν μεγάλας ζημίας. Τέλος και πάλιν οι υπό τον Κολοκοτρώνην υπεχώρησαν και παρεδόθησαν εις τους αντιπάλους των. Αλλά τότε 15 αρχηγοί της μέριδος του Κολοκοτρώνη και αυτός ο Κολοκοτρώνης ωδηγήθησαν υπό των αντιπάλων των εις την Ύδραν και εφυλακίσθησαν εις το εκεί μοναστήριον του Προφήτου Ηλία» (σελ. 101).

Ήταν τόσο μεγάλη η διάσταση που έλαβαν οι εμφύλιες διαμάχες που έως και λόρδος Βύρων «κατέβαλεν όλας τας προσπαθείας διά να συμφιλίωση τους διαμαχομένους αρχηγούς των Ελλήνων» (σελ. 101).

Η ιστορία γίνεται όχι μόνο από αυτά που επιλέγει το βιβλίο να αφηγηθεί αλλά και από αυτά που επιλέγει να αποσιωπήσει: Είναι κυρίως τα δύσκολα θέματα της ιστορίας και τα αμφιλεγόμενα που τα σχολικά βιβλία επιλέγουν να μη διηγηθούν. Ένα από αυτά είναι και η «δολοφονία» του Ανδρούτσου η οποία, ενώ αναφέρεται σε άλλα βιβλία της περιόδου, στο συγκεκριμένο βιβλίο αποσιωπάται. Στο βιβλίο Ιστορίας των Χωραφά και Ποταμιάνου του 1928 υπάρχει η σχετική αναφορά:

«Ο Γκούρας έπιασε τον Οδυσσέα και τον εφυλάκισε στο βενετσιάνικο πύργο απάνω στην Ακρόπολη των Αθηνών. Σε λίγο όμως βρέθηκε το σώμα του Οδυσσέα κομματιασμένο κάτω από τον πύργο. Διαδόθηκε πως θέλησε να ξεφύγει και γκρεμίστηκε. Μπορεί όμως και να σκοτώθηκε κατά προσταγή του Γκούρα, και έπειτα να πετάχτηκε το πτώμα του από τα τείχη του πύργου» (σελ. 83).

Για την άλωση της Τρίπολης και το τι συνέβη η επιλογή του συγγραφέα είναι ο μη σχολιασμός: «Πάντες οι άλλοι (οι Τούρκοι της Τριπόλεως), ή συνελήφθησαν αιχμάλωτοι, ή εθανατώθησαν» (σελ. 68).

Στοιχείο αυτοπροσδιορισμού του ελληνικού έθνους και διάκρισης από τους άλλους είναι η ορθόδοξη χριστιανική θρησκεία. Η καλλιέργεια της θρησκευτικότητας δεν επιδιωκόταν μόνο με τα θρησκευτικά μαθήματα αλλά με το σύνολο της διδασκαλίας, ξεκινώντας από το αναγνωστικό και φθάνοντάς στα σχολικά βιβλία όλων σχεδόν των μαθημάτων. Ως συστατικό στοιχείο της εθνικής ταυτότητας, η θρησκεία προσδιόριζε σε μεγάλο βαθμό και το περιεχόμενο της εθνικής αγωγής. Από εδώ προκύπτει η σύζευξη της



εκκλησιαστικής ιστορίας με την εθνική ελληνική ιστορία καθώς και η προσπάθεια έξαρσης του ρόλου της εκκλησίας κατά τους χρόνους της δουλείας. Η διατήρηση του θρησκευτικού χαρακτήρα σήμαινε διατήρηση του εθνικού χαρακτήρα.

Οι αναφορές λοιπόν στις διώξεις που υπέστησαν οι Χριστιανοί τον καιρό της δουλείας στα αρχικά κεφάλαια του βιβλίου βοηθούν στη δημιουργία κινήτρων για αυτοθυσία και για τον αγώνα «νυν υπέρ πάντων». Σύμφωνα με τον Βόγλη, στην επαναστατημένη Ελλάδα αρχίζουν να γίνονται αναφορές στις χριστιανικές αξίες «στου Χριστού το όνομα» και στον «χριστιανικόν ηρωισμόν». Και ήταν χρήσιμες, καθώς προσέφεραν ισχυρό κίνητρο για να προσελκύσουν στον αγώνα «υπέρ πίστεως και πατρίδος» εναντίον του «άλλου φύλου και αλλοπίστου Έθνους» των Τούρκων όχι μόνο τους Έλληνες αλλά και όλους τους χριστιανούς ραγιαδες. Ας αναλογιστούμε ότι στον «Οργανισμό του Αρείου Πάγου», το συνταγματικό κείμενο του 1^{ου} έτους της επανάστασης, «Έλληνες» θεωρούνται «όσοι κάτοικοι της Ελλάδος πιστεύουσιν εις Χριστόν» με τη θρησκεία να είναι σημαντικό κριτήριο για τον προσδιορισμό των Ελλήνων και του πολιτικού έθνους τους και ταυτόχρονα να αποτελεί και το κριτήριο αποκλεισμού από το δικαίωμα του πολίτη (Βόγλη, 2007: 47-8).

Ο Αθανάσιος Διάκος υπέστη μαρτυρικό θάνατο γιατί δεν δέχτηκε να αλλοιοπιστήσει: «Εγώ Έλλην και Χριστιανός εγεννήθηκα και Έλλην και Χριστιανός θα πεθάνω» (σελ. 72). Αλλά και σε άλλα σημεία ενισχύεται ο ρόλος της θρησκείας και το ότι οι Έλληνες αγωνίζονταν και για χάρη της πίστης τους: «Οι Έλληνες μάχονται υπερανθρώπως κατ' αλλοφύλων και αλλοθρήσκων χάριν της ελευθερίας των και της θρησκείας των» (σελ. 99).



Εικόνα 3. Ο Αθανάσιος Διάκος, σελ. 71

«Οι Έλληνες κατόρθωσαν **χωριστά** από τους Τούρκους να διατηρήσουν ασφαλέστερον την θρησκείαν των, την γλώσσαν των και τον εθνισμόν των» (σελ. 21). Θρησκεία, γλώσσα και εθνική ταυτότητα λοιπόν προβάλλονται ως τα τρία συστατικά στοιχεία που προσδιορίζουν της εθνική ταυτότητα των Ελλήνων.

Η δημιουργία εθνικής ταυτότητας δεν πραγματοποιείται όμως μόνο με την περιγραφή του εθνικού εαυτού, αλλά χρειάζεται πάντα ο «άλλος» ως στοιχείο αυτοπροσδιορισμού. Και ενώ ο εθνικός «εαυτός» έχει όλα τα θετικά χαρακτηριστικά, ο «άλλος» συγκεντρώνει τα αρνητικά. Κυρίως, όπως είδαμε, δίνεται έμφαση στις πολεμικές συγκρούσεις που είχε ο «εαυτός» με τον «άλλο», με τον «εαυτό» να αμύνεται και να υπερασπίζεται τα κεκτημένα του. Στα βιβλία Ιστορίας της ΣΤ΄ τάξης αυτής της περιόδου ο «άλλος» είναι κυρίως ο Τούρκος και μετά ο Βούλγαρος.

Ανάμεσα στα αρνητικά χαρακτηριστικά των «άλλων» είναι οι κάθε είδους αγριότητες. Η αφήγησή τους λειτουργεί και ως κίνητρο που θα δώσει τη δύναμη για τον αγώνα υπέρ της ελευθερίας και για την αυτοθυσία που χρειάζεται να επιδείξουν οι αγωνιστές αφηφώντας τη ζωή τους, ιδιαίτερα όταν οι διώξεις γίνονται από τους αλλόθρησκους «άλλους»: «Οι



Τούρκοι εφυλάκισαν, εκρέμασαν και διαφοροτρόπως εθανάτωσαν πολλούς Έλληνες... Οι τρομεροί διωγμοί και οι άγριοι φόνοι κατά των Ελλήνων κληρικών και λαϊκών πολλαπλασιάστησαν...»

«Την δε τετάρτην παρεδόθη (το λείψανον του Πατριάρχου) εις τους Εβραίους, οι οποίοι προς χλευασμόν το έσυραν εις τους δρόμους και κατόπιν το κατεβίβασαν εις την παραλίαν του Κερατίου Κόλπου. Εκεί το έρριψαν εις την θάλασσαν, αφού προηγουμένως έδεσαν απάνω εις τις λείψανον πέτρας και ήνοιξαν και πληγάς δια να εισέλθη ύδωρ, να βαρύνη περισσότερο και να βυθισθή ευκολώτερον...» (σελ. 62).

Η καταστροφή της Χίου, των Ψαρών, της Κάσου περιγράφονται αναλυτικά με όλες τις βιαιότητες από την πλευρά των Τούρκων: «Ο Σουλτάνος άμα έμαθε την επανάστασιν της Χίου, διέταξε να σφαγούν οι Χίοι κάτοικοι της Κωνσταντινουπόλεως ... έπειτα, αφού μετέφερε και εκ της απέναντι παραλίας της Μικράς Ασίας πολλούς αγρίους Τούρκους, επετέθη κατά της πόλεως και όλης της νήσου. Η λεηλασία και η σφαγή, η ερήμωσις και η καταστροφή που έγινε τότε καθ' όλον τον μήνα Απρίλιον εις την Χίον, δεν περιγράφεται...» (σελ. 92-93).

Στην καταστροφή της Κάσου «πολλοί εξ αυτών εφονεύθησαν και πολλοί, ιδίως γυναίκες και παιδιά, μετεφέρθησαν εις την Αλεξάνδρειαν και επωλήθησαν ως δούλοι, οι δε λοιποί υπετάχθησαν» (σελ. 106).

Και στα Ψαρά «Οι άλλοι Ψαριανοί, οι οποίοι έμειναν εις την παραλίαν, συνελήφθησαν αιχμάλωτοι, ή εφονεύθησαν, ή ερρίφθησαν εις την θάλασσαν και επνίγησαν» (σελ. 108).

Ηρωικές στιγμές αυταπάρνησης ξετυλίγονται, προσφέροντας άφθαστα παραδείγματα και πρότυπα στους μικρούς μαθητές: «Οι Τούρκοι εστράφησαν τελευταίον και κατά του Παλαιοκάστρου, το οποίον επί δύο ημέρας κατόρθωσε να αντισταθή γενναίως. Άλλ' όταν τελευταίον είδον οι πολιορκούμενοι ότι οι Τούρκοι επλησίαζον να το κυριεύσουν, έθεσαν πυρ εις την πυριτιδαποθήκην και ανετινάχθησαν εις τον αέρα» (σελ. 108).

Στην επανάσταση του 21 ο εχθρός ήταν αλλόθρησκος και ευδιάκριτος. Όμως όταν ο «άλλος» είναι ο Βούλγαρος τα πράγματα είναι διαφορετικά. Το κεφάλαιο 7 έχει τίτλο «Ο φυλετικός αγών Ελλήνων και Βουλγάρων εις την Μακεδονίαν» (σελ. 147). Ποιο στοιχείο εδώ είναι αυτό που θα καθορίσει την εθνική ταυτότητα; Η ελληνική συνείδηση, η πίστη του να θέλεις να είσαι **Έλληνας**.

«Αι πόλεις και τα χωρία αυτά ήσαν εις την βόρειον Μακεδονίαν, όπου όλοι οι κάτοικοι από της Βυζαντινής εποχής έμειναν μεν Σλαυόφωνοι, αλλ' είχαν συνείδησιν πάντοτε Ελληνικήν και πίστιν πάντοτε Ορθόδοξον Χριστιανικήν» (σελ. 147).

«Παρασκεύασαν οι Βούλγαροι ενόπλους συμμορίας και τα εξαπέλυσαν εις όλην την Σλαυόφωνον Μακεδονίαν. Αι συμμορίαί αυταί προέβησαν εις παντός είδους σκληρότητας και κακουργίας κατά πάντων των Ορθοδόξων Σλαυοφώνων και εξηνάγκασαν πολλούς να υποταχθούν εις την Βουλγαρικήν εξουσίαν... Κατ' αυτόν τον τρόπον εξηκολούθησεν επί σειράν ετών σκληρότατος φυλετικός αγών εις την Μακεδονίαν μεταξύ Ελλήνων και Βουλγάρων» (σελ. 148).

Οι Έλληνες με την ίδια γενναιότητα αντιμετώπισαν στις μάχες του Λαχανά και του Κιλκίς τους Βουλγάρους;

«Κατά τας μάχας αυτάς οι Έλληνες ηγωνίσθησαν επί τρεις ημέρας ηρωϊκώς και τέλος διά της λόγχης εξετόπισαν και έτρεψαν εις φυγήν όλον αυτόν τον Βουλγαρικόν στρατόν. Έπειτα ενίκησαν τους Βουλγάρους και εις άλλας διαφόρους μάχας και τέλος τους εξηνάγκασαν να υποχωρήσουν εις τα σύνορα της Βουλγαρίας» (σελ. 155). «Ο ελληνικός στρατός κατήγαγε και πάλι νίκας περιφανείς εναντίον των Βουλγάρων με ηρωισμόν και αυτοθυσίαν» (σελ. 157).



Η δεύτερη ενότητα τελειώνει με τον Καποδίστρια στον οποίο το βιβλίο καταλογίζει πολλά θετικά στοιχεία αλλά και απολυταρχισμό: «Ο Καποδίστριας είχε δυσανεκτήσει πολλούς Έλληνες με την απολυταρχική του διοίκηση... Ο Καποδίστριας έλαβε σκληρά μέτρα κατά των αντιπάλων αυτού και μεταξύ άλλων εφυλάκισεν εις το Ναύπλιον και τον Πετρόμπεη» (σελ. 135). Αλλά και η θέση που παίρνει το βιβλίο απέναντι στον Όθωνα, αν και του αναγνωρίζει την ειλικρινή του αγάπη για την Ελλάδα (σελ. 139) είναι επικριτική: «αλλ' ο Όθων πολλάκις παρεβίασε το σύνταγμα αυτό σκανδαλωδώς» (σελ. 138). Ο συγγραφέας φαίνεται ότι διακατέχεται από δημοκρατική ευαισθησία η οποία όμως αναιρείται όταν χρειάζεται να κάνει αναφορά στα γεγονότα της δικτατορίας του Μεταξά στο σχετικό κεφάλαιο.

Η Μικρασιατική καταστροφή, γεγονός που συγκλόνισε τον ελληνισμό περιγράφεται στο προτελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου με τίτλο «Ο Ευρωπαϊκός πόλεμος του 1914-1918» (σελ. 155). Αφού ο συγγραφέας αναφέρεται στις συνθήκες που επικράτησαν περιγράφονται τα γεγονότα της Σμύρνης σε μια πολύ σύντομη αναφορά, ως εξής:

«Αλλ' επιτέλους εκουράσθη (ο Ελληνικός στρατός) από την μακράν παράτασιν του πολέμου και εις μίαν επίθεσιν, την οποίαν υπέστη τον Αύγουστον του 1922, εκάμφθη και υπεχώρησεν. Η υποχώρησις όμως αυτή έγινεν ατυχώς πολύ άτακτος και επέφερε άτακτον και τρομεράν φυγήν του στρατού και του Ελληνικού πληθυσμού της Μικράς Ασίας εις την Ελλάδα» (σελ. 158).

Στο επόμενο κεφάλαιο με τίτλο «Τα μετά την Μικρασιατική καταστροφήν» αναφέρει: «Η άτακτος υποχώρησις του Ελληνικού στρατού και η τραγική απομάκρυνσις του Ελληνικού πληθυσμού εκ της Μικράς Ασίας επέφερε μεγάλην καταστροφήν, η οποία γενικώς ελύπησε πολύ όλους τους Έλληνας» (σελ. 158).

Ο συγγραφέας επιλέγει λιτό, κοφτό και σύντομο λόγο χωρίς συναισθηματικές εξάρσεις, λόγο τελείως διαφορετικό από αυτόν που είχε χρησιμοποιήσει για να περιγράψει τις λαμπρές σελίδες δόξας και ηρωισμού. Το κεφάλαιο του ελληνισμού της Μικράς Ασίας και η τραγική μοίρα χιλιάδων ανθρώπων κλείνουν με το «ελύπησε πολύ». Τα γεγονότα είναι ακόμα πρόσφατα και πονάνε πολύ!

Το κεφάλαιο κλείνει με το έργο του Βασιλέα Γεωργίου του Β' και του Μεταξά. Κοινός στόχος και των δύο ανδρών, η πάταξη του κομμουνισμού. Το πιο σημαντικό έργο του Βασιλιά η διάλυση της Βουλής στις 4 Αυγούστου του 1936 και η ανάθεση της κυβέρνησης στον Ιωάννη Μεταξά:

«Ο Βασιλεύς Γεώργιος Β' προσπάθησε να συμφιλιώση τας διαφόρους αντιμαχομένας πολιτικάς μερίδας και να αποκαταστήσει την γαλήνην, η οποία προ πολλού είχε διαταραχθή εις όλην την χώραν. Δυστυχώς όμως αι πολιτικάί μερίδες παρενέβαλον πολλά εμπόδια εις την συμφιλιωτικήν ταύτην προσπάθειαν της Κυβερνήσεως. Συγχρόνως δε και αι ανατρεπτικάί ιδέαι του κομμουνισμού, αι οποίαι είχαν διαδοθή και εις την Ελλάδα επικινδύνως, όχι μόνον παρεκώλυον το έργον τούτο της Κυβερνήσεως, αλλ' ετάραττον και ηπειλούν και αυτήν την ύπαρξιν του κράτους.

Εις την δεινήν ταύτην περίστασιν η σύνεσις του βασιλέως έσωσε το Κράτος από την καταστροφήν. Ο Βασιλεύς Γεώργιος την 4^{ην} Αυγούστου 1936 διέλυσε την Βουλήν και την Γερουσίαν και ανέθεσεν εις τον ικανόν και δραστήριον πολιτικόν άνδρα Ιωάννην Μεταξάν να κυβερνήση με απόλυτον ελευθερίαν το κράτος κατά την κρίσιν του. Η μεγάλη αυτή χειρονομία του Ανωτάτου Άρχοντος εστέφθη υπό πλήρους επιτυχίας, διότι ο Ιωάννης Μεταξάς ανεδείχθη πραγματικώς άξιος κυβερνήτης του κράτους κατά την κρίσιμον ταύτην περίστασιν».



«Η μεγάλη αυτή χειρονομία του Ανωτάτου Άρχοντος εστέφθη υπό πλήρους επιτυχίας, διότι ο Ιωάννης Μεταξάς ανεδείχθη πραγματικώς άξιος Κυβερνήτης του κράτους κατά την κρίσιμον ταύτην περίστασιν» (σελ. 159).

Σύμφωνα με το βιβλίο, αφού ο Μεταξάς πάταξε τον κομμουνισμό μπόρεσε να οδηγήσει τη χώρα στην ευημερία: «Ο Ιωάννης Μεταξάς κατεδίωξε και κατέβαλε τελείως τον κομμουνισμό. Αποκατέστησε την τάξιν και την γαλήνην εις την χώραν. Ο ελληνικός λαός παρακολουθεί με όλην του την στοργήν και αφοσίωσιν το έργον τούτο του νέου κράτους. Η δε 4η Αυγούστου του 1936 θα μείνη ασφαλώς ημέρα ιστορική διά το Ελληνικόν έθνος» (σελ. 159).

Οι μέρες είναι δύσκολες και ο συγγραφέας και ο εκδοτικός οίκος για να μπορέσουν να πάρουν έγκριση κυκλοφορίας σαφώς και πρέπει να ακολουθήσουν το πλαίσιο που ορίζεται προσφέροντας ένα λαμπρό παράδειγμα του πώς τα σχολικά βιβλία μπορούν να χρησιμοποιηθούν ως μέσο ιδεολογικής χειραγώγησης και προπαγάνδας. Σημαντικό ρόλο προς αυτή την κατεύθυνση διαδραμάτισε η ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων το 1937 με τον Νόμο 952. Ως αποτέλεσμα, επιτάχθηκε η ομοιομορφία στο περιεχόμενο των βιβλίων, καθώς ορίζονταν συγκεκριμένοι άξονες ανάπτυξης κάθε ενότητας. Με αυτόν τον τρόπο, εγκεκριμένα και μη εγχειρίδια, γράφονταν βάσει των κατευθύνσεων του Υπουργείου, εφόσον στόχος των συγγραφέων ήταν η έγκριση των βιβλίων τους ως σχολικών.

Ένας από τους κύριους στόχους της εκπαιδευτικής πολιτικής του Μεταξά είναι η ιδεολογική διαμόρφωση των μαθητών, την οποία επιδιώκει μέσα από συγκεκριμένους μηχανισμούς. Ο έλεγχος των σχολικών βιβλίων και η ίδρυση του Οργανισμού Έκδοσης Σχολικών Βιβλίων (Ο.Ε.Σ.Β.) είναι ένα παράδειγμα. Η ίδρυση της Εθνικής Οργάνωσης Νεολαίας (Ε.Ο.Ν.), η κυκλοφορία του περιοδικού Νεολαία, τον Οκτώβριο του 1938, επίσημο όργανο της Ε.Ο.Ν. είναι διαφορετικά μέσα που επιδιώκουν όμως τον ίδιο στόχο. Ο επηρεασμός αυτός της συνείδησης της νεολαίας μέσα από τον εκπαιδευτικό μηχανισμό γίνεται περισσότερο έμμεσα στην πρώτη φάση ανάπτυξης του καθεστώτος (1936-1938) και περισσότερο άμεσα στη δεύτερη φάση (1938-1940) οπότε η αναβαθμισμένη Ε.Ο.Ν. συμπληρώνει ή και υποκαθιστά σε ένα βαθμό τον επίσημο εκπαιδευτικό μηχανισμό. Στη δεύτερη φάση ανάπτυξης του καθεστώτος, η ένταξη στην Ε.Ο.Ν. γίνεται υποχρεωτική, ενώ παράλληλα απαγορεύεται η ίδρυση και λειτουργία συλλόγων, σωματείων και ιδρυμάτων, που αποσκοπούν στην αγωγή της νεολαίας. Ο Μεταξάς αναλαμβάνει την Προεδρία της Οργάνωσης και τοποθετεί ως γενικό αρχηγό της τον διάδοχο του θρόνου, Παύλο. Η ανάληψη του Υπουργείου Παιδείας τον Νοέμβριο του 1938 από τον ίδιο τον Μεταξά δείχνει το έντονο ενδιαφέρον του προς τα θέματα παιδείας (Κανταρτζή, 2012: 239-256).

Πώς άραγε τα μεταγενέστερα βιβλία ιστορίας περιγράφουν τα σχετικά γεγονότα; Θα έχει πολύ ενδιαφέρον να το δούμε στα βιβλία Ιστορίας που θα κυκλοφορήσουν μετά τον Β΄ Παγκόσμιο πόλεμο και τα αιματηρά γεγονότα που διαδραματίστηκαν!

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Breuilly, J. (1995). *Nationalism and the state*. Manchester: Manchester University Press.
- Αγγελάκη, Ρ. (2018). Διαπολιτισμική λογοτεχνία και ιστορικός εγγραμματισμός: εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα. Στο Π. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (επιμ.) *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου «Η εκπαίδευση στον 21^ο αιώνα: Αναζητώντας την τέχνη, την καινοτομία, τη δημιουργικότητα», Β΄ τόμος*. 70-79. Ανακτήθηκε από <http://www.ekedisy.gr/praktika-3ou->



synedrioy/?fbclid=IwAR1kg3clGNDuMgObbGr4ZexDLCPbiInD-2Tgll4aJYvzkzomPUiLitbChi1s

- Αντερσον, Μ. (1997) *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση του εθνικισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Βόγλη, Ε. (2007). «Έλληνες το γένος» *Η ιθαγένεια και η ταυτότητα στο εθνικό κράτος των Ελλήνων (1821-1944)*. Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Δημαράς, Α. (2017). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τόμος Α΄ 1821-1894*. Αθήνα: Το Βήμα.
- Δημαράς, Α. (2017). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τόμος Β΄ 1894-1967*. Αθήνα: Το Βήμα.
- Κανταρτζή, Ε. (1991). *Η εικόνα της γυναίκας. Διαχρονική έρευνα των αναγνωστικών βιβλίων του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (1992). Το παραπρόγραμμα και τα στερεότυπα που επιβάλλει στους ρόλους των δυο φύλων. *Νεοελληνική Παιδεία*, 24, 107-114.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). *Ιστορική αναδρομή της εικονογράφησης των παιδικών και σχολικών βιβλίων*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2003). *Τα στερεότυπα του ρόλου των φύλων στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κανταρτζή, Ε. (2012). *Ιδεολογία και εκπαιδευτική πολιτική: ίδρυση και λειτουργία του ΟΕΣΒ από το 1937 έως το 1981*. Στο Κ. Δ. Μαλαφάντης κ.ά. (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, 7ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 19-21 Νοεμβρίου 2010, Τόμος Α΄*. Αθήνα: Διάδραση. 239-256.
- Κανταρτζή, Ε. (2019). Η εικόνα χίλιες λέξεις: σχολικό βιβλίο και εικονογράφηση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 19, 49-63.
- Κανταρτζή, Ε. (2023). Το βιβλίο Ιστορίας των Χωραφά και Ποταμιάνου. *Νέα Ελληνική Ιστορία, Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 3 (5), 38-53. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.26220/cul.4597>
- Κανταρτζή, Ε. (2023). Τα σχολικά βιβλία ιστορίας: συγκροτώντας την εθνική μας ταυτότητα. *Culture - Journal of Culture in Tourism, Art and Education*, 3(4), 95-107. Ανακτήθηκε από <https://doi.org/10.26220/cul.4620>
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (2008). *Σχολικά εγχειρίδια: θεσμική εξέλιξη και σύγχρονη προβληματική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και Γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία 1834-1914. Γνωστικό αντικείμενο και ιδεολογικές προεκτάσεις. Ανθολόγιο κειμένων - Βιβλιογραφία σχολικών εγχειριδίων*. Αθήνα: Ιστορικό Αρχείο Ελληνική Νεολαίας.
- Κουλούρη, Χ. (2002). Η μάχη των σχολικών εγχειριδίων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 125, 93-98.
- Λέκκας, Π. (2001). *Το παιχνίδι με τον χρόνο. Εθνικισμός και νεοτερικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μαλαφάντης, Κ. (2001). *Η παιδαγωγική του νεοελληνικού διαφωτισμού*. Αθήνα: Πορεία.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Τα σχολικά εγχειρίδια Ιστορίας. Καταστροφική διδακτική ή στρατηγική πρόκλησης ηθικών πανικών; Στο Α. Ανδρέου (Επιμ.), *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 74-75.
- Μαυροσκούφης, Δ. (1999). Η εικονογράφηση της Ιστορίας και η διακόσμηση των σχολείων: θεωρητικά προβλήματα και πρακτικά ατοπήματα. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 105, 50-59.
- Μήτσης, Ν. (1999). *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (1822-1993), Παράθεση πηγών*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπαξεβάνη, Π., & Παπακωνσταντίνου, Δ. (2016) Ανασχεδιάζοντας τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας: Θεωρία της Γνώσης και αισθητική εμπειρία στη διδασκαλία της Ιστορίας. Στα *Πρακτικά του 1ου Πανελληνίου Συνεδρίου «Προγράμματα Σπουδών-Σχολικά εγχειρίδια:*



- Από το παρελθόν, στο παρόν και στο μέλλον». 543-550. Ανακτήθηκε από <http://www.ekedisy.gr/category/ekdoseis/>*
- Μπουζάκης, Σ. (1999). *Γεώργιος Α. Παπανδρέου 1888-1968. Ο πολιτικός της παιδείας. Τόμος Α' 1888-1932, Τόμος Β' 1933-1968*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ., & Κανταρτζή, Ε. (2019). *Τα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας του δημοτικού σχολείου (1917-2017). Η διαχείριση των εθνικών τραυμάτων, επιτευγμάτων και μύθων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Νιρβάνας, Δ. Ζ. (1935). *Νέα Ζωή, Αναγνωστικόν ΣΤ' Τάξεως*. Αθήνα: Δημητράκου.
- Φραγκουδάκη, Α. (2004). *Η εθνική ταυτότητα, το έθνος και ο πατριωτισμός. Εκπαίδευση Μουσουλμανοπαίδων 2002-4. Κλειδιά και Αντικλειδιά*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Χαρίση, Α. (2013). *Η Ρόζα Ιμβριώτη στο πρότυπο ειδικό σχολείο Αθηνών (1937-1940)*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Παράρτημα

Τα σχολικά βιβλία, τα οποία χρησιμοποιήθηκαν ως πηγές, ανήκουν στις Συλλογές του Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του Εθνικού Κέντρου Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού.



Η αξιοποίηση της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Απόστολος Πίκουλης
Εκπαιδευτικός, Φιλολόγος
apikoulis33@gmail.com

Περίληψη

Με την παρούσα διδακτική πρόταση, καταγράφεται ο στόχος, το θεωρητικό πλαίσιο και η διαδικασία υλοποίησης της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» του Κόκκου (2011α). Ταυτόχρονα, η εφαρμογή της μεθόδου δύναται να υλοποιηθεί στα πλαίσια του μαθήματος των αρχαίων ελληνικών από μετάφραση στους μαθητές της τρίτης τάξης του γυμνασίου. Το θέμα προς επεξεργασία είναι οι συνέπειες του πολέμου στον άνθρωπο.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία, Μέθοδος ΜΜΑΕ, Διδακτικό Εγχειρίδιο.

1. Εισαγωγή

Στις μέρες μας γίνεται αρκετή συζήτηση για την ανάγκη αναθεώρησης των παραδοσιακών τρόπων μάθησης (Rogers, 1998). Η παρούσα διδακτική πρόταση αποτελεί καταγραφή μιας απόπειρας σχεδιασμού μιας διδακτικής ενότητας προς υλοποίηση σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διάρκειας 5 ωρών. Η διδακτική ενότητα θα στηριχθεί στη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, 2010). Πρόκειται για μια μέθοδο που αξιοποιεί τη μελέτη της αισθητικής εμπειρίας με σκοπό την ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού των εμπλεκόμενων μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και κριτική ανάλυση έργων τέχνης (Κόκκος, 2010), καθιστώντας τους περισσότερο χειραφετημένους απέναντι στις ιδεολογίες που τους πολιορκούν, ενισχύοντας την αυτοδυναμία της σκέψης τους (Κόκκος, 2011). Θα ακολουθήσει η παρουσίαση του εκπαιδευτικού πλαισίου που θα λάβει χώρα η εφαρμογή της μεθόδου καθώς και η περιγραφή του προφίλ των εκπαιδευομένων. Ταυτόχρονα, θα αναλυθεί η περιγραφή του σχεδιασμού αλλά και της εφαρμογής επί της διδακτικής ενότητας.

2. Εκπαιδευτικό Πλαίσιο - Επιλογή των Εκπαιδευομένων

Με βάση τη μέθοδο της μετασχηματίζουσας μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία, σχεδιάστηκε μια διδακτική ενότητα που αφορά μαθητές της Γ' τάξης του γυμνασίου στα πλαίσια του μαθήματος της αρχαίας ελληνικής γραμματείας. Στη διδακτική διαδικασία δύναται να συμμετάσχουν είκοσι μαθητές της Γ' τάξης γυμνασίου που παρακολουθούν το μάθημα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας με τίτλο «Ελένη» του Ευριπίδη.

3. Εκπαιδευτικοί Στόχοι - Σχεδιασμός της Διδακτικής Ενότητας

Το θέμα της διδακτικής ενότητας είναι η επεξεργασία των συνεπειών που έχει ένας πόλεμος για το ανθρώπινο είδος μέσω της τέχνης. Σκοπός αυτής της διαδικασίας είναι να καταλάβουν οι μαθητές τις συνέπειες που αποβαρβαρώνουν τον άνθρωπο μέσα σε συνθήκες πολέμου, τη σκληρότητα και την κατάρπωση των ηθικών αξιών, που παρατηρούνται σε κάθε πόλεμο. Η προσπάθεια αποβλέπει στο να αναθεωρήσουν οι μαθητές τις απόψεις που είχαν έως τώρα για το θέμα αυτό μέσα από την εμπειρία της επαφής τους με την τέχνη. Ο σχεδιασμός αφορά



τη διδακτική ενότητα που βρίσκεται στον Πρόλογο της Ελένης του Ευριπίδη (στιχ. 83-191) στο σχολικό εγχειρίδιο των Νικόλαου Δεσύπρη, Δημήτριου Παπαγεωργάκη, Χρήστου Ράμμου και Κωνσταντίνου Τσενέ, το οποίο είναι εγκεκριμένο από το Υπουργείο Παιδείας και υλοποιείται σ' ένα προβλεπόμενο χρονικό ορίζοντα 5 ωρών (300').

Οι στόχοι της συγκεκριμένης ενότητας του προλόγου είναι οι ακόλουθοι:

- 1) Οι μαθητές να ανιχνεύσουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζεται το θέμα του πολέμου.
- 2) Να αναλύσουν το θέμα του πολέμου με μια πιο κριτική προσέγγιση. Γίνονται αναφορές στα μυθολογικά «αίτια», στις απώλειες και στη ματαιότητα του πολέμου.
- 3) Να επισημανθεί η διάσταση, με την οποία προβάλλεται ο πόλεμος στον Πρόλογο
- 4) Να σχολιασθεί η επιλογή του Τεύκρου ως ήρωα που μεταφέρει νέες ειδήσεις στην Ελένη.
- 5) Να τονισθεί η αντιηρωική και αντιεπική διάσταση με την οποία παρουσιάζεται ο πόλεμος.
- 6) Να συνειδητοποιήσουν τα δεινά του πολέμου, τόσο για τους ηττημένους όσο και για τους νικητές.

4. Τεχνικές και Μέσα Διδασκαλίας

- Εισαγωγή: Εφαρμογή Τεχνικών Διδασκαλίας με έμφαση σε Εισήγηση, Συζήτηση και Ερωταποκρίσεις. Επίσης, χρήση Μέσων Διδασκαλίας όπως Πίνακας και Διαφάνειες.
- Πρώτο Στάδιο: Ανάλυση της Ανάγκης για Κριτικό Στοχασμό Θέμα: Επιπτώσεις του πολέμου στον άνθρωπο. Χρήση της Τεχνικής «Καταιγισμός Ιδεών» και Μέσων όπως Πίνακας, Διαφάνειες, και Φύλλο Εργασίας.
- Δεύτερο Στάδιο: Έκφραση απόψεων των Συμμετεχόντων Χρήση Τεχνικών όπως «Καταιγισμός Ιδεών», Συζήτηση, και Εργασία σε Ομάδες. Επίσης, χρήση Μέσων όπως Πίνακας, Διαφάνειες, και Φύλλο Εργασίας.
- Τρίτο Στάδιο: Καθορισμός των Θεμάτων για Έρευνα Τεχνικές προσέγγισης μέσω Συζήτησης και Εργασίας σε Ομάδες. Χρήση Μέσων όπως Πίνακας και Διαφάνειες.
- Τέταρτο Στάδιο: Επιλογή Έργων Τέχνης Εφαρμογή Τεχνικών όπως Συζήτηση και Εργασία σε Ομάδες. Χρήση Μέσων όπως Πίνακας και Διαφάνειες.
- Πέμπτο Στάδιο: Κριτικός Στοχασμός μέσω Αισθητικής Εμπειρίας Τεχνική Προσέγγιση με Συζήτηση, Εργασία σε Ομάδες, και Χρήση του Μοντέλου του Perkins.
- Έκτο Στάδιο: Ανασκόπηση της Διαδικασίας Χρήση Μέσων όπως Διαφάνειες.
- Έβδομο Στάδιο: Επαναξιολόγηση των Παραδοχών Τεχνική προσέγγισης μέσω Συζήτησης, Εργασίας σε Ομάδες, και Χρήση του Πίνακα.

5. Μετασχηματίζουσα μάθηση στην εκπαιδευτική διαδικασία

Στο σύγχρονο σχολείο οι εκπαιδευτικοί καθίσταται αναγκαίο να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες, όπως ο κριτικός στοχασμός, η συνεργασία και η επικοινωνία, προκειμένου να ανταποκριθούν στις όλο και αυξανόμενες απαιτήσεις. Η εκπαιδευτική διεργασία που καθιστά απαραίτητη την ύπαρξη αυτών των ικανοτήτων απασχολεί ιδιαίτερα τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς επηρεάζει τη διεργασία μάθησης στο πλαίσιο του σχολείου. Έτσι η θέση που κατέχουν οι βασικές αρχές της θεωρίας Μετασχηματισμού κάνουν αναγκαία την εφαρμογή της στη σχολική εκπαίδευση, αφού σύμφωνα με τον Mezirow η επαναξιολόγηση έστω μίας άποψης με την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού, συνιστά μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 1991; Κόκκος, 2017). Η παραπάνω τοποθέτηση καθίσταται έγκυρη, καθώς επιβεβαιώνεται τόσο με βάση τις προσεγγίσεις σε θεωρητικό επίπεδο και τις εμπειρικές έρευνες που έχουν διενεργηθεί στον ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο (Χρήστου, 2015; Μέγα, 2018), όσο και με τους στόχους που τίθενται στα ΔΕΠΠΣ για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, που προσανατολίζονται στην ενεργοποίηση στοιχείων του



κριτικού στοχασμού των μαθητών. Συνακόλουθα, για την εμπλοκή των μαθητών σε διεργασίες μετασχηματίζουσας μάθησης, ο ρόλος των εκπαιδευτικών καθίσταται απαραίτητος (Χρήστου, 2022).

5.1. Η τέχνη κατά τη Μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία

Τα πλεονεκτήματα από την αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι σημαντικά, καθώς ενισχύουν την ενεργητική συμμετοχή των εμπλεκόμενων εκπαιδευομένων και εκπαιδευτικών, ενδυναμώνοντας τη στοχαστική διάθεση και την ανάπτυξη της προσωπικότητας (Efland, 2002). Ταυτόχρονα, δημιουργούν το ιδανικό κλίμα για την ανάπτυξη του στοχαστικού διάλογου μεταξύ των ανθρώπων (Ράϊκου, 2013).

Ο Freire ήταν αυτός που έθεσε τα θεμέλια για την αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στη μετασχηματιστική μαθησιακή διεργασία, καθώς έθετε στους συμμετέχοντες «κωδικοποιήσεις», που συχνά ήταν έργα τέχνης, που αναπαριστούσαν καταστάσεις σχετικές με τα βιώματα των συμμετεχόντων και γίνονταν αφορμή για κριτική ανάλυση των διαφόρων ζητημάτων της υφιστάμενης κοινωνικής πραγματικότητας που ζούσαν, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στη χειραφετική πράξη απόκτησης των γνώσεών τους (Κοκκος, 2010). Η διαλογική ανάλυση των στοιχείων που περιείχονταν σε κάθε κωδικοποίηση έκανε δυνατή την κριτική κατανόηση του υποθέματος από τους συμμετέχοντες, όπου μέσα από τη συνθετική και την ολιστική ανάλυση του συνόλου των υποθεμάτων οι συμμετέχοντες οδηγούνταν σε κριτική συνειδητοποίηση των υφιστάμενων παραδοχών τους και προέβαιναν στον μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους για κάθε εξεταζόμενο ζήτημα (Κοκκος, 2010).

5.2. Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία»

Η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία» αναπτύχθηκε από τον Αλέξη Κόκκο (Κόκκος, 2011). Πρόκειται για μια μέθοδο που αξιοποιεί τη μελέτη της αισθητικής εμπειρίας με σκοπό την ενδυνάμωση του κριτικού στοχασμού μέσα από τη συστηματική παρατήρηση και κριτική ανάλυση έργων τέχνης (Κόκκος, 2017; Κόκκος, 2021). Η αισθητική εμπειρία εμπλέκει τους εκπαιδευομένους σε μια διεργασία κριτικού στοχασμού, καθιστώντας τους περισσότερο χειραφετημένους απέναντι στις ιδεολογίες που τους πολιορκούν, ενισχύοντας την αυτοδυναμία της σκέψης τους (Κόκκος, 2011). Χρησιμοποιεί το μοντέλο του Perkins για την παρατήρηση του έργου και συμφωνεί με τις απόψεις της Σχολής της Φρανκφούρτης, του Καστοριάδη και του Boyd, στη χρήση έργων τέχνης με υψηλή αισθητική αξία, διότι αυτά τα έργα συμβάλλουν περισσότερο στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και μάθησης σε αντίθεση με τα συμβατικά έργα μαζικής κουλτούρας που αναπαράγουν και αντανakλούν το κατεστημένο και που περιορίζουν τη σκέψη και την φαντασία (Κοκκος, 2010; Κόκκος, 2011). Η μέθοδος μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα, στον βαθμό που οι μαθητές εκφράζουν δυσλειτουργικές αντιλήψεις και περιλαμβάνει επτά διακριτά στάδια (Κόκκος, 2021). Οι δημοσιεύσεις που αφορούν τη μέθοδο αυτή έως το 2019 αναφέρονται στην εφαρμογή της μέσω έξι διακριτών σταδίων. Πρόσφατα, ο Αλέξης Κόκκος προσέθεσε στην εφαρμογή της μεθόδου ένα ακόμα στάδιο: «Προσδιορισμός (και εφαρμογή) επόμενων βημάτων» το οποίο, κατά τη διάρκεια της παρούσας πρότασης, δεν είχε διαμορφωθεί ακόμα επίσημα και ως εκ τούτου αξιοποιείται στην έρευνα η μέθοδος με τα έξι στάδια κατά την εφαρμογή της μεθόδου (Κόκκος, 2021).



6. Εφαρμογή της διδακτικής πρότασης με τη χρήση της μεθόδου MMAE

6.1. Πρώτο στάδιο (διάρκεια 40 λεπτά): Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Το πρώτο στάδιο αναφέρεται στη διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό επάνω στις παραδοχές των εκπαιδευομένων σχετικά με ένα θέμα κλονίζοντας την αντίληψη για τη λειτουργικότητα της συγκεκριμένης νοητικής συνήθειας και λειτουργώντας ως αποπροσανατολιστικό δίλημμα, με βάση τη θεωρία του Mezirow (Κόκκος, 2011). Μετά την ολοκλήρωση της συζήτησης, είναι αναγκαία η συγκατάθεση όλων για την έναρξη της διεργασίας του κριτικού στοχασμού (Ράϊκου, 2013).

Οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας μελετούν στην Γ τάξη του γυμνασίου την τραγωδία «Ελένη» του Ευριπίδη από μετάφραση. Στην «Ελένη» παρουσιάζονται οι ήρωες που έλαβαν μέρος στον Τρωικό Πόλεμο να βιώνουν όλες τις συνέπειες του πολέμου αυτού τόσο οι ίδιοι όσο και τα προσφιλή τους πρόσωπα. Συγκεκριμένα, ο πολεμιστής Τεύκρος, αν και νικητής στον πόλεμο της Τροίας, βρίσκεται τιμωρημένος και γι' αυτό εξόριστος από τον πατέρα του. Η έκπληξη των μαθητών έγκειται στο γεγονός πως παρατηρούν τον Τεύκρο, αν και νικητή στον πόλεμο της Τροίας να παρουσιάζεται δυστυχισμένος, κάτι που δε συνάδει με τη στερεοτυπική αντίληψη για τον νικητή στους πολέμους, αφού η συνήθης εικόνα που υπάρχει για τους νικητές είναι πως μετά την επιτυχή έκβαση του πολέμου, στο νικητή αποδίδονται τιμές και ζει το υπόλοιπο του βίου του ευτυχισμένος. Η στερεοτυπική ιδέα, λοιπόν, αναφορικά με τη ζωή του νικητή μετά το τέλος του πολέμου δεν ανταποκρινόταν στην πραγματικότητα και το κείμενο έδινε την ευκαιρία για κριτική προσέγγιση του θέματος και ενδεχομένως ανατροπή της ιδέας αυτής. Ο προβληματισμός λοιπόν που δημιουργείται στο σημείο αυτό αφορά στις συνέπειες του πολέμου στη ζωή και ηρωικό ήθος όχι μόνο του ηττημένου αλλά και του νικητή. Οι μαθητές, λοιπόν, συμφωνούν να συνεχιστεί η κριτική θεώρηση.

6.2. Δεύτερο στάδιο(διάρκεια 45 λεπτά): Έκφραση των απόψεων των εκπαιδευομένων

Κατά το δεύτερο στάδιο, αρχικά οι συμμετέχοντες εκφράζουν τις απόψεις τους γραπτά, και αργότερα σε μικρές ομάδες και έπειτα στην ολομέλεια παρουσιάζουν τις απαντήσεις τους στις ανοικτού τύπου ερωτήσεις που τίθενται από τον εκπαιδευτή και οι οποίες αφού συγκεραστούν θα αποτελέσουν τη βάση για τον σχεδιασμό μιας στρατηγικής μετασχηματισμού της νοητικής συνήθειας και θα συγκριθούν στο τελευταίο στάδιο της μεθόδου με τις τελικές απόψεις που θα προκύψουν από τη διεργασία (Κόκκος, 2011).

Έτσι, στο σημείο αυτό, με βάση τον προβληματισμό που δημιουργήθηκε, ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να απαντήσουν ο καθένας ξεχωριστά και με συντομία στο ερώτημα «πώς ο πόλεμος καταστρέφει τη ανθρώπινη ζωή και λειτουργεί προσβλητικά στο ηρωικό ήθος ενός νικητή» και να σχηματίσουν δύο ομάδες όπου και θα συγκεράσουν τις απαντήσεις που έδωσαν, ώστε στη συνέχεια να τις παρουσιάσουν.

6.3. Τρίτο στάδιο (διάρκεια 45 λεπτά): Προσδιορισμός των υποθεμάτων και των κριτικών ερωτημάτων

Στο τρίτο στάδιο, έχοντας μελετήσει τις προτάσεις των συμμετεχόντων για επεξεργασία, ο εκπαιδευτής προσδιορίζει, ύστερα από συζήτηση, τις απόψεις που θα εξεταστούν μέσω κριτικών ερωτημάτων και τη σειρά επεξεργασίας τους (Κόκκος, 2011).

Συνακόλουθα, οι απαντήσεις που θα δοθούν από τις δύο ομάδες θα αποκαλύπτουν τον αντίκτυπο του πολέμου στο άτομο. Οι επιπτώσεις, όπως διατυπώθηκαν, καταδείκνυαν τη



δυστυχία του ανθρώπου και την προσβολή της αξιοπρέπειάς του. Με βάση τις αποκρίσεις, προέκυψαν δύο υποθέματα προς διερεύνηση:

1) Οι συνέπειες του πολέμου στο άτομο σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο.

2) Τα συναισθήματα που κυριαρχούν στο άτομο κατά την επιστροφή του από τον πόλεμο.

Βάσει των υποθεμάτων λοιπόν, δημιουργήθηκαν τα ακόλουθα κριτικά ερωτήματα:

α) Ποιες συνέπειες βιώνουν οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως στρατοπέδου, κατά την εξέλιξη και μετά το τέρμα του πολέμου;

β) Η επιτυχής έκβαση του πολέμου συνοδεύει πάντα το νικητή με αισθήματα ευτυχίας και ικανοποίησης;

6.4. Τέταρτο στάδιο(διάρκεια 40 λεπτά): Επιλογή των έργων τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Κατά το τέταρτο στάδιο, γίνεται η επιλογή των έργων τέχνης από όλο το φάσμα των ειδών τέχνης, με κριτήριο να εμπεριέχουν στοιχεία τα οποία μπορούν να λειτουργήσουν ως εναύσματα για επεξεργασία του θέματος και ιδιαίτερα για την άποψη που επιλέχθηκε να αναλυθεί πρώτη (Κόκκος, 2011).

Στη συνέχεια, στους μαθητές παρουσιάζονται τρία έργα τέχνης, δύο πίνακες ζωγραφικής και ένα μυθιστόρημα χωρίς να αναφέρονται τα ονόματα ή οι τίτλοι των καλλιτεχνών. Πιο συγκεκριμένα δόθηκαν:

1. «Guernica», P. Picasso, 1937 (πίνακας).

2. «Vasily Vereshchagin» «Η αποθέωση του πολέμου», 1871 (πίνακας).

3. «Τα ζα» Στρατής Μυριβήλης, 1931 (μυθιστόρημα).

Τα συγκεκριμένα έργα επιλέγονται γιατί θεωρείται ότι εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους της διδακτικής ενότητας δίνοντας εναύσματα, σχετικά με την αντιηρωική και αντιεπική διάσταση με την οποία παρουσιάζεται ο πόλεμος, αφού οι συνέπειες που προκαλούνται από αυτόν εξαχρειώνουν την ανθρώπινη φύση, επιβεβαιώνοντας την αντιπολεμική στάση του Ευριπίδη σύμφωνα με την οποία νικητής και νικημένος βρίσκονται στην ίδια άθλια κατάσταση. Τα συγκεκριμένα έργα διακρίνονται για την υψηλή αισθητική αξία τους και μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για κριτική συζήτηση με την ομάδα.

Πίνακας 1. Guernica

<i>Ζωγράφος</i>	Pablo Picasso (1881 – 1973)
<i>Χαρακτηριστικά</i>	Λάδι σε μουσαμά, 3,54x7,82 μ.
<i>Έτος</i>	1937
<i>Πηγή</i>	PageURL: http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-132/638/4103,18809/extras/activities/index_2_03_doukas/anti-war_paintings.html
<i>Μουσείο</i>	Μουσείο Πράδο, Μαδρίτη.



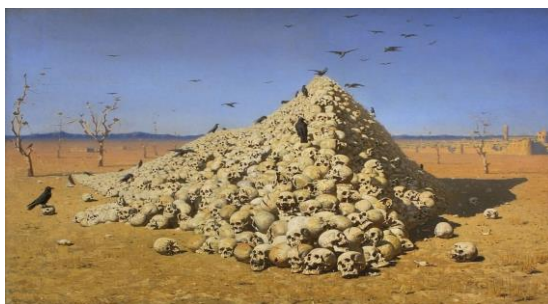


Εικόνα 1. Ο πίνακας Guernica

Ο πίνακας "Guernica" του Π. Πικάσο περιλαμβάνεται στο βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' γυμνασίου, καθιστώντας τον πίνακα οικείο στους μαθητές. Απεικονίζει την ολοκληρωτική καταστροφή της πόλης Γκουέρνικα από Γερμανούς και Ιταλούς εθελοντές αεροπόρους κατά τη διάρκεια του Ισπανικού Εμφυλίου. Ο Πικάσο, χωρίς αεροπλάνα ή βομβαρδισμούς, με τη μορφή ταύρου, αλόγου, διαμελισμένων κορμιών και μανάδων, περιγράφει βαναυσότητα και φρίκη του πολέμου. Τα πρόσωπα, με μάτια τρομαγμένα, συμβολίζουν οδυρμό. Η ένταση και η δυναμική των σπαραγμών, η λάμπα ηλεκτρικού στο πάνω μέρος, δημιουργούν έντονα συναισθήματα. Τα χρώματα μαύρο, άσπρο και γκρι προσθέτουν δραματικότητα, καθιστώντας τον πίνακα μια διαμαρτυρία κατά των πολέμων. Παρόλο που δημιουργήθηκε για τον Ισπανικό Εμφύλιο, η Γκουέρνικα αναδεικνύεται ως εικόνα διαμαρτυρίας κατά όλων των πολέμων.

Πίνακας 2. «Η αποθέωση του Πολέμου»

Ζωγράφος	Vasily Vereshchagin, (1842 – 1904)
Χαρακτηριστικά	Λάδι σε μουσαμά, 1,27x1,97μ
Έτος	(1871)
Πηγή	Page URL: http://digitalschool.minedu.gov.gr/modules/ebook/show.php/DSGL-C132/638/4103,18809/extras/activities/index_2_03_doukas/anti-war_paintings.html
Μουσείο /Γκαλερί	Πινακοθήκη Τρετιακόφ, Μόσχα



Εικόνα 2. «Η αποθέωση του πολέμου»

Ο δεύτερος πίνακας ζωγραφικής, με τίτλο «Η αποθέωση του πολέμου», δημιουργία του Vasily Vereshchagin, παραμένει λιγότερο γνωστός στους μαθητές. Σε αυτό το έργο, ο θεατής αντικρίζει έναν πυραμιδωτά διαμορφωμένο σωρό ανθρώπινων κρανίων, ενώ η γη είναι έρημη και εκτεθειμένη στον καυτό ήλιο με δένδρα που έχουν ξεράσει. Μαύρα κοράκια πετούν ολόγυρα, ενώ στο βάθος φαίνονται τα σχεδόν κατεστραμμένα τείχη μιας πόλης. Ο



πίνακας εστιάζει στις τρομερές και αιματηρές συνέπειες του πολέμου, με τα κρανία να ανήκουν πιθανότατα στα θύματα μιας αιματηρής σύρραξης. Τα κοράκια ενδεχομένως αναπαριστούν τους εχθρούς των πεσόντων, οι οποίοι μετά τη νίκη τους στέκονται περήφανοι. Ο ζωγράφος αφιέρωσε το έργο «σε όλους τους μεγάλους κατακτητές, του παρελθόντος, του παρόντος και του μέλλοντος», προκαλώντας δυσάρεστα συναισθήματα και αναδεικνύοντας την απανθρωπιά του πολέμου.

Πίνακας 3. Στρατής Μυριβήλης: «Τα ζα»

Τίτλος	«Τα ζα»
πρωτοτύπου	
Συγγραφέας	Στρατής Μυριβήλης
Έκδοση	Στρατής Μυριβήλης, «Τα ζα», «Η ζωή εν τάφω» εκδ. Εστία, Αθήνα (1955)

6.4.1. Στρατής Μυριβήλης: «Τα ζα στον πόλεμο»

Στο παρακάτω απόσπασμα από το βιβλίο *Η ζωή εν τάφω* (1931) του Στρατή Μυριβήλη περιγράφεται η αγριότητα του πολέμου σε μια σκηνή στην οποία εξοντώνονται ανυπεράσπιστα «επιστρατευμένα» γαϊδούρια. Τα αντιπολεμικά αισθήματα του συγγραφέα εκφράζονται με την ωμή περιγραφή της εξόντωσης των αθώων ζώων, η οποία δείχνει την παράλογη βία του πολέμου:

*Σήμερα από το πρωί συλλογιόμαστε μόνο αυτό. Καλά εμείς οι άνθρωποι. Έχουμε τα συμφέρα μας, τις ιδεολογίες μας, τις λόξεις μας, τις μεγαλομανίες και τους ενθουσιασμούς μας. Απ' όλα αυτά μαγειρεύεται περίφημα ο πόλεμος. Έχουμε και τις πονηριές μας, για να γλιτώνουμε σαν δούμε τα ζόρικα. Τ' **αμπριά**¹ μας, τα νοσοκομεία, ακόμα και τις **λιποταξίες**. Όμως τ' αγαθά τα ζα που τα επιστρατεύουμε να κάμουν μαζί μας τον πόλεμο;*

*Θαρρώ πως, όταν καμιά φορά οι άνθρωποι βγάλουν από μέσα τους την **επιληψία** του ομαδικού σκοτωμού, θα 'χουν όλο το δίκιο να ντρέπονται σ' όλη τους τη ζωή και μόνο γι' αυτό: που τραβήξαν και τ' αθώα τα ζα στον πόλεμο. Στοχάζομαι πως κάποτε θα είναι ένα απ' τα πιο μαύρα σημάδια της Ιστορίας των Ανθρώπων.*

*Η Μεραρχία μας κουβάλησε μαζί της απ' το νησί και μια συζυγαρχία γαιδάρους. «Συζυγαρχία ημιόνων» γράφεται στα χαρτιά. Μα η αλήθεια είναι πως έχει μόνο γαιδάρους. Υποφέρανε πολύ ώσπου να τους μπάσουνε στα βαπόρια. Το ίδιο και σαν τους ξεφορτώνανε στη Θεσσαλονίκη. Τους αρπούσε το **βίντσι** μουγκρίζοντας θυμωμένα και τους σήκωνε ανάερα μέσα στη γερή φασκιά τους. Αυτό τους ξετρέλαινε. Κι η τρομάρα τους ήταν εκπληχτικά ζωγραφισμένη μέσα στα έξαλλα μάτια τους. Κλωτσούσανε στο κενό, φρουμάζανε, στριφογύριζαν τους βολβούς και το πετσί τους ρυτίδιαζε απ' τη φρίκη. Κατόπι περάσανε μαζί μας όλη τη Μακεδονία φορτωμένοι πυρομαχικά. Τα 'χανε κι αυτοί με τους Γερμανούς, με τους Τούρκους, με τους Βουλγάρους. Σα μπήκαμε 'μείς στο χαράκωμα, ο **όρχος** τους στήθηκε στην Κούπα. Είναι ένα χωριό πίσω από τις γραμμές μας, ρημαγμένο από το πυροβολικό. Μένουν εκεί μονάχα κάτι **Φραντσέζοι** φουρναραίοι. Εκεί στην Κούπα, μέσα σε μian όμορφη χαράδρα, έσπησε τα παλούκια της η «Συζυγαρχία των ημιόνων» της Μεραρχίας μας.*

¹ Η σημασία των λέξεων που είναι σε έντονη γραφή, παρατίθεται παρακάτω: ***αμπριά**: στρατιωτικά προκαλύμματα για την αποφυγή των εχθρικών επιθέσεων ***λιποταξία**: εγκατάλειψη της μάχης ***επιληψία**: πάθηση του εγκεφάλου, εδώ τρέλα ***βίντσι**: γερανός ***όρχος**: στρατιωτικός πολεμικός σχηματισμός με σκοπό τον ανεφοδιασμό ***Φραντσέζοι**: Γάλλοι ***καρδαμώνω**: χορταίνω ***χαβάς**: εδώ η απασχόλησή τους ***αγκρισμένα**: μπλεγμένα.



Τα ζα ξεκουραστήκανε κάμποσες μέρες απ' το πολυμερίτικο περπάτημα που τα 'χε παραζαλισμένα στην κούραση. Ξανεσάνανε. Βρήκανε κιάλας μπόλικο χορτάρι, φάγαν και πήραν απάνω τους. **Καρδάμωσαν**. Τότες προσέξανε πως ήταν χαρά Θεού πάνω στη γης, κι ο Έρωτας κέντριζε όλα τα πάντα, από τα μαμούδια ως τα λουλούδια, να μπουνε μέσα στο παναιώνιο πανηγύρι της αναπαραγωγής. Οι γαιδάροι ακούσαν το μεγάλο κάλεσμα και απάντησαν με το ερωτικό τους σάλπισμα: παρών! Υπάκουγα, γεμάτα αθωότητα κι ανηξεριά σαν όλα τα ζα. Η χαράδρα βούιξε από τα παράφωνα επιθαλάμια χλιμιντρίσματα. Και ο αντίλαλος πήρε τα ερωτικά σαλπίσματα και τα πήγε ως πέρα στο Περιστέρι.

Ένα αεροπλάνο ξεκίνησε τότες βουίζοντας απ' αντίκρυ. Ήρθε κι έκοψε ένα-δυο γύρους πάνω από τη χαράδρα. Αυτοί το **χαβά** τους. Κατόπι γύρισε πίσω μέσα στην αποθέωση των οβίδων, που έσκαζαν στον ουρανό σαν ένα κοπάδι άσπρα προβατάκια που όλο και πλήθαιναν γύρω του.

Οι γαιδάροι δεν ξέρουν από αεροπλάνα. Ήτανε κιάλας τόσο σύγκορμα παραδομένοι στη χαρά της ζωής, που δεν τους απόμνε καιρός να προσέξουν τίποτ' άλλο.

Σε λίγο η λαγκαδιά βόγγησε βαριά από μια σειρά εκρήξεις και σουβλερές σφυριξίες. Ήταν ένα σωστό μακελειό αθών. Τα ζα ξεκοιλιάστηκαν, σφάχτηκαν πάνω στο τρυφερό χορτάρι, **αγκρισμένα** μέσα στο μεθύσι της γεννητικής τους χαράς. Ψοφούσαν κι ανεστέναζαν σαν ανθρώποι. Πέφτανε χάμου και ξεψυχούσαν σιγά σιγά, γύριζαν το λαιμό κοιτάζοντας λυπητερά τα εντόσθιά τους, που σάλευαν σαν κοκκινωπά φίδια ανάμεσα στα πόδια τους. Κουνούσαν απάνω-κάτω τα χοντρά τους κεφάλια δίχως να καταλαβαίνουν τίποτα. Ανετρίχιαζαν, τρέμανε τα ρουθούνια τους, ανοίγανε τα πλατιά χείλια ξεσκεπάζοντας τα δόντια τους και σερόντανε με τσακισμένα πόδια. Πεθαίνανε στο τέλος βρέχοντας τα λουλούδια με το αίμα τους, και τα μεγάλα μάτια τους ήταν γεμάτα απορίες και πόνους. Ένα γαιδουράκι με τσακισμένη τη ραχοκοκαλιά χαμόσερνε καμιά δεκαπενταριά μέτρα το κορμί του, ακουμπώντας μόνο στα μπροστινά πόδια. Κατόπι αναδιπλώθηκε, γύρισε το κεφάλι προς τη μεγάλη λαβωματιά του κι αγκομαχούσε πολλήν ώρα ώσπου να παραδώσει.

Ένας ημιονηγός, μόλις άρχισε ο βομβαρδισμός, βάλθηκε να τρέχει σαστισμένος. Βαστούσε γερά το χαλινάρι του γαιδάρου του κι έτρεχε σαν τρελός. Έφτασε έτσι ως τ' αμπριά των Φραντσέζων ψωμάδων. Εκεί πια, μέσα στα γιούχα της φανταριάς, πήρε είδηση πως έσερνε πίσω του το κεφάλι του γαιδάρου θερισμένο απ' το λαιμό.

Μέσα στα κλειδωμένα δόντια του το ζο κρατούσε ακόμα μια τούφα κίτρινες μαργαρίτες ματωμένες.

Σ. Μυριβήλης, *Η ζωή εν τάφω*,
Βιβλιοπωλείον της Εστίας

Το απόσπασμα από το μυθιστόρημα που επιλέχθηκε και το οποίο περιέχεται στο βιβλίο « Η ζωή εν τάφω » (1931) του Στρατή Μυριβήλη με τίτλο «Τα ζα» είναι αρκετά οικείο στους μαθητές καθώς συγκαταλέγεται στα διδακτέα κείμενα του μαθήματος της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Γ' γυμνασίου. Το επιλεγμένο απόσπασμα αποτελεί ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα αντιπολεμικής πεζογραφίας. Ο συγγραφέας στοχεύει στο να αναδείξει τις καταστροφές που προκαλεί ο πόλεμος, τη θλίψη του θανάτου και την αξία της ζωής. Καταγγέλλει και κατακρίνει τη φρίκη και την ανοησία του πολέμου, περιγράφοντάς την με ανατριχιαστικές λεπτομέρειες, όπως το ξεψύχισμα των ζώων στο πεδίο της μάχης. Τελικά, μέσα από αυτές τις εικόνες, προβάλλει αντιπολεμικά μηνύματα, επισημαίνοντας την ομορφιά της ζωής.



Από τα έργα τέχνης που δόθηκαν προς κριτική επεξεργασία, οι μαθητές επέλεξαν το πίνακα **«Guernica»** του Picasso καθώς ήταν γνωστό σε αυτούς ότι πραγματεύεται το ζήτημα του πολέμου.

Πίνακας 4. Συσχετισμός έργων τέχνης με κριτικά ερωτήματα:

A/A	ΕΡΓΑ ΤΕΧΝΗΣ	ΚΡΙΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	
1	«Guernica» P. Picasso	✓	✓
2	«Η αποθέωση του πολέμου» Vasily Vereshchagin	✓	
3	«Τα ζα» Στρατής Μυριβήλης	✓	✓

6.5. Πέμπτο στάδιο (διάρκεια 70 λεπτά)

6.5.1. Επεξεργασία του έργου τέχνης και συσχέτισή του με τα κριτικά ερωτήματα

Στο πέμπτο στάδιο, επιδιώκεται κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας (Κόκκος, 2011). Για την επεξεργασία του έργου τέχνης **«Guernica»** του Picasso θα ακολουθηθεί η τεχνική των τεσσάρων φάσεων του Perkins (1994):

6.5.1. 1η φάση: Παρατήρηση

Οι μαθητές καλούνται να παρατηρήσουν για λίγο σιωπηλοί το έργο. Στη συνέχεια, τους ζητείται να εκφράσουν τις πρώτες παρατηρήσεις τους σχετικά με το τι βλέπουν, χωρίς να μπουν σε διαδικασία ερμηνείας ή έκφρασης ερωτημάτων (Perkins, 1994). Ο εκπαιδευτικός καταγράφει τις παρατηρήσεις στον πίνακα. Τέτοιου τύπου παρατηρήσεις θα μπορούσαν να αφορούν την επιλογή των χρωμάτων, τον πλουραλισμό από φιγούρες ανθρώπων και ζώων αλλά τα πρόσωπα των ανθρώπων όπως αυτά φαίνονται να ζουν την οδύνη του πολέμου. Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός καλεί την ομάδα να διατυπώσει ερωτήματα ή απορίες που τυχόν γεννά το έργο τέχνης χωρίς και πάλι να μπουν σε διαδικασία ερμηνείας. Τα ερωτήματα επίσης, καταγράφονται σε κοινή θέα.

6.5.2. 2η φάση: Ευρεία παρατήρηση

Στη δεύτερη φάση, ζητείται από τους μαθητές να παρατηρήσουν εξονυχιστικά το έργο και να εκφράσουν τις γνώμες τους σχετικά με κάποια στοιχεία που τους εντυπωσιάζουν στον πίνακα ή που τα θεωρούν υπερβολικά. Οι εντυπώσεις των μαθητών ενδεχομένως να σχετίζονται με την εικόνα των διαμελισμένων ανθρώπινων σωμάτων, με την παρουσία φιγούρων στον πίνακα που μοιάζουν άλλες να είναι παραμορφωμένες, δείχνοντας λύπη και άλλες να κρατούν ένα μικρότερο σώμα, που ενδεχομένως μπορεί να είναι ένα παιδί. Πιθανό, επίσης, αποτελεί οι μαθητές να σταθούν στη συναισθηματική επίδραση που τους προκαλεί ο χρωματισμός του πίνακα ή η ύπαρξη των ζώων του ταύρου και του αλόγου.

6.5.3. 3η φάση: Περιπετειώδης και σε βάθος παρατήρηση

Κατά την περιπετειώδη και σε βάθος παρατήρηση γίνεται προσπάθεια να «ερμηνευθούν» οι εκπλήξεις που είχαν εντοπισθεί στο προηγούμενο στάδιο. Ο εκπαιδευτικός δίνει στην ομάδα τα στοιχεία για τον πίνακα όπως τον τίτλο, την τεχνοτροπία, τη χρονολογία που δημιουργήθηκε και το ιστορικό του πλαίσιο, καθώς και για τον καλλιτέχνη. Οι μαθητές αρχίζουν να εκφράζουν τις σκέψεις τους με μεγαλύτερη ασφάλεια και να ερμηνεύουν πλέον όλα όσα παρατηρούν. Οι ανθρώπινες φιγούρες, σχεδιασμένες με πρόσωπα μεγάλα, με μάτια τρομαγμένα και στόματα ανοιχτά που φαίνονται να οδύρονται, αποτελούν τα θύματα του πολέμου, τις ανθρώπινες ζωές που χάνονται και τους ανθρώπους που τελικά



τραυματίζονται και μένουν ανάπηροι σωματικά είτε αυτοί είναι από την πλευρά των ηττημένων είτε των νικητών. Στο πάνω μέρος της εικόνας, μια γυμνή λάμπα ηλεκτρικού φαίνεται σαν να ρίχνει φως στις συμφορές του πολέμου και να φωτίζει την πόλη που είναι ισοπεδωμένη, καθιστώντας αδύνατοι την ανθρώπινη διαβίωση.

Η μορφή του ταύρου και του αλόγου λειτουργούν συμβολικά. Ο ταύρος, όντας άγριο ζώο που το χρησιμοποιούσαν οι Ισπανοί στις ταυρομαχίες και το οποίο ουκ ολίγες φορές προκαλούσε θανατηφόρα τραύματα στους ταυρομάχους συμβολίζει τον πόλεμο. Αντίθετα, το άλογο, που είναι πιο όμορφο ζώο, ίσως να συμβολίζει την ειρήνη και γενικά την όμορφη πλευρά της ζωής. Τέλος όσον αφορά την επιλογή του μαύρου, το άσπρου και του γκρι ως βασικά και μόνα χρώματα για το έργο, δίνει μία δραματικότητα και είναι άμεσα συνδεδεμένα με τη φρίκη του πολέμου. Τα πάντα χάνουν την ομορφιά τους ακόμα και η φύση γίνεται μαύρη και επικρατεί η ασχήμια.

6.5.4. 4η φάση: Ανασκόπηση της διεργασίας

Στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να συλλογιστούν όλα όσα είχαν συζητηθεί κατά τη διάρκεια της επεξεργασίας του πίνακα μέσω της τεχνικής του Perkins, ν' ανατρέξουν στις αρχικές τους παρατηρήσεις, εντυπώσεις και απορίες που είχαν, καθώς και στις πιθανές ερμηνείες που είχαν δώσει. Ολοκληρώνοντας τη διαδικασία με την τεχνική του Perkins, ο εκπαιδευτικός περνά στο πέμπτο στάδιο της μεθόδου «Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την αισθητική Εμπειρία» (Κόκκος, 2011) επιχειρώντας να συσχετίσει τα κριτικά ερωτήματα με την ανάλυση του πίνακα που είχε προηγηθεί. Επανέρχεται λοιπόν στα δυο κριτικά ερωτήματα και παρακινεί τους μαθητές να επικεντρωθούν σε αυτά και να συζητήσουν. Σχετικά με το πρώτο κριτικό ερώτημα «Ποιες συνέπειες βιώνουν οι άνθρωποι, ανεξαρτήτως στρατοπέδου, κατά την εξέλιξη και μετά το τέρμα του πολέμου» οι μαθητές μίλησαν για σωματικές επιπτώσεις, επηρεασμένοι προφανώς από τον πίνακα που μόλις είχαν αναλύσει, αναφερόμενοι στο θάνατο, σε κινητικά προβλήματα, στην καταστροφή της χώρας που κάποτε ζούσε. Παράλληλα, οι μαθητές αναφέρουν με κειμενική αναφορά από τη διδακτική ενότητα του προλόγου και άλλες συνέπειες του πολέμου, όπως τη διάλυση της οικογένειας, την αδυναμία του πολεμιστή να ξεπεράσει τα όσα είδε και έζησε και να ζήσει και πάλι φυσιολογικά, τη μοναξιά και περιθωριοποίηση που μπορεί να βιώνει ο νικητής κατά την επιστροφή στην πατρίδα του, αφού λόγω της απουσίας του ή ατυχών συγκυριών όπως υπάρχουν συχνά στους πολέμους, να μη γίνεται αποδεκτός από την κοινωνία. Έτσι, θα κυριαρχείται από δυστυχία, πόνο και από διαρκή αγωνία και αβεβαιότητα για το μέλλον.

Αναφορικά με το δεύτερο κριτικό ερώτημα «αν η επιτυχής έκβαση του πολέμου συνοδεύει πάντα το νικητή με αισθήματα ευτυχίας και ικανοποίησης» οι μαθητές αναφέρουν πως οι ήρωες είτε νικήσουν είτε χάσουν, διακατέχονται από τα ίδια συναισθήματα δυστυχίας, πόνου και μοναξιάς, απογοήτευσης και αγωνίας για το μέλλον.

6.6. Έκτο στάδιο(διάρκεια 60 λεπτά): Κριτικός αναστοχασμός

Κατά το έκτο στάδιο οι παραδοχές όπως διαμορφώθηκαν από τη διεργασία παρατήρησης των έργων τέχνης του προηγούμενου σταδίου, συγκρίνονται και επαναξιολογούνται με εκείνες που είχαν εκφραστεί πριν από τη διεργασία αυτή από τους εκπαιδευόμενους (Κόκκος, 2011). Στο τελικό αυτό στάδιο οι μαθητές καλούνται και πάλι να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με το αφηγηρικό ερώτημα που αρχικώς είχε τεθεί σχετικά με τις συνέπειες του πολέμου στη ζωή και την αξιοπρέπεια όχι μόνο του ηττημένου αλλά και του νικητή. Σημαντικό είναι στο σημείο αυτό να διαπιστωθεί κατά πόσο η αρχική αντίληψη των μαθητών για το νικητή, ως πρόσωπο που μετά τον πόλεμο τιμάται και αναγνωρίζεται ζώντας ευτυχισμένος για τον υπόλοιπο βίο, θεωρείται από τους



ίδιους ως λάθος και επομένως τροποποιείται. Η συγκριτική μελέτη των απόψεων των μαθητών, ύστερα από τη μελέτη του πίνακα, θα οδηγήσει τους μαθητές στον κριτικό αναστοχασμό πάνω στο ζήτημα του πολέμου, αφού θα αναγνωρίσουν πως ο πόλεμος δεν έχει νικητές και νικημένους, καθώς και οι όλοι βιώνουν τις ίδιες συνέπειες με την ίδια ένταση.

7. Συμπεράσματα

Η συμβολή της μεθόδου στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών και στον αναστοχασμό στερεοτυπικών αντιλήψεων για θέματα όπως αυτό που μελετήθηκε, έγινε καταφανής στη συγκεκριμένη διαδικασία. Καθίσταται λοιπόν αναγκαία η εφαρμογή της σε περισσότερα γνωστικά αντικείμενα τα οποία υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών της Β' θμιας εκπαίδευσης. Η χρήση της συγκεκριμένης μεθόδου, εκτός από την επίτευξη των διδακτικών της στόχων, που είναι η εξέταση των αντιλήψεων των μαθητών στο ζήτημα του πολέμου, λειτουργεί και η ίδια ως παράδειγμα εναλλακτικής χρήσης καινοτόμων και αποτελεσματικών τρόπων διδασκαλίας, αποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο τη χρησιμότητα της τέχνης στην εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό ρόλο που μπορεί να έχει η αισθητική εμπειρία.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Efland, D. A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. Teachers College, Columbia University.
- Mezirow, J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.
- Rogers, A. (1998). *Η Εκπαίδευση Ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. κ.ά. (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκος, Α. (2010). Κριτικός Στοχασμός: Ένα κρίσιμο ζήτημα. Στο Δ. Βεργίδης & Α. Κόκκος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Ενηλίκων. Διεθνείς προσεγγίσεις και Ελληνικές διαδρομές*. Αθήνα: Μεταίχμιο. 164-191.
- Κόκκος, Α. (2017). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας στερεοτυπικές αντιλήψεις στο σχολείο και στην εκπαίδευση ενηλίκων*. ΕΕΕΕ.
- Μέγα, Γ. (2018). *Τρόποι εκφοράς του στοχασμού των ανηλίκων και ενηλίκων: Παράλληλοι δρόμοι ή τεμνόμενες διαδρομές* (Αδημοσίευτη Μεταδιδακτορική Έρευνα). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Ράικου, Ν. (2013). *Εκπαίδευση ενηλίκων και τριτοβάθμια εκπαίδευση: διερεύνηση δυνατότητας για ανάπτυξη κριτικού στοχασμού μέσα από την αισθητική εμπειρία σε εκπαιδευόμενους εκπαιδευτικούς* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πάτρα: Τμήμα Επιστήμων Της Εκπαίδευσης Και Της Αγωγής Στην Προσχολική Ηλικία (ΤΕΕΑΠΗ), Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Χρήστου, Μ. (2015). *Ανάπτυξη οριζόντιων ικανοτήτων με τη χρήση της Τέχνης στο Δημοτικό* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χρήστου, Μ. (2022). Η εφαρμογή της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 10(2), 313-330.
Ανακτήθηκε από https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2022/teuxos2/teyxos_10_2_17.pdf



Τοιχογραφίες

Ευρύκλεια Γ. Καραγιαννίδου

MSc. Χημικός, Συγγραφέας
evrykleia21@hotmail.com

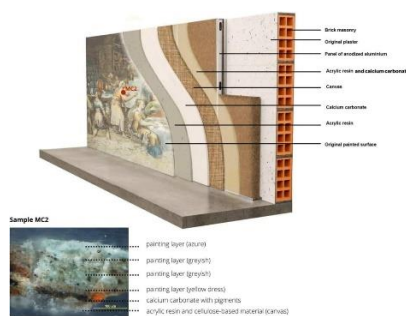
Περίληψη

Τοιχογραφία είναι η ζωγραφική που γίνεται πάνω σε τοίχο ή οροφή. Η τοιχογραφία, σε σύγκριση με έναν πίνακα ή μια εικόνα, αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της αρχιτεκτονικής ενός κτιρίου ή ναού στον οποίο έχει ζωγραφιστεί. Δύο είναι οι κύριες τεχνικές δημιουργίας μιας τοιχογραφίας, η τεχνική “fresco” και η τεχνική “secco”. Στην πρώτη, χρησιμοποιείται υδατο-διαλυτό χρώμα πάνω σε υγρό σοβά, ο οποίος μόλις έχει εφαρμοστεί στον τοίχο (fresco στα ιταλικά αποδίδεται το φρέσκο). Το πλεονέκτημα της τεχνικής fresco είναι ότι δημιουργεί ένα εξαιρετικά μόνιμο αποτέλεσμα. Τα χρώματα ενσωματώνονται με το περιεχόμενο του ασβέστη και αν η διεργασία διεξάγεται σωστά, τα χρώματα διαρκούν όσο και ο ασβέστης από μόνος του. Αν τοποθετήσει κάποιος τα χρώματα σε μια επιφάνεια κονιάματος που έχει ήδη στεγνώσει ή σκληρύνει τότε το αποτέλεσμα δεν είναι νωπογραφία. Είναι η τεχνική “secco”. Στην περίπτωση αυτή, χρειάζεται οπωσδήποτε ένα συνδετικό υλικό που θα κρατήσει τα χρώματα στην επιφάνεια του κονιάματος όπως αυγό, λάδι, ή ζωική κόλλα. Εκτός από αυτές τις δύο τεχνικές υπάρχει και η τεχνική “mezzo fresco”, στην οποία τα χρώματα τοποθετούνται σε κονίαμα που έχει στεγνώσει λίγο και δεν απορροφώνται τόσο βαθιά, όσο στο γνήσιο “fresco” και γι’ αυτό ενισχύονται με κάποιο συνδετικό όπως ζωική κόλλα, αυγό ή λάδι.

Λέξεις-κλειδιά: Τοιχογραφίες, Fresco, Secco, Χημεία.

1. Αναλυτική περιγραφή της τεχνικής “fresco”

Η τεχνική “fresco” είναι αρχαία και ευρύτατα διαδεδομένη, μερικά από τα αρχικά παραδείγματά της (1750-1400 π.Χ.) εντοπίστηκαν στην Κνωσό και τώρα διατηρούνται στο Μουσείο του Ηρακλείου. Παρόλα αυτά, η τεχνική fresco έφτασε στην καλύτερη έκφρασή της στην Ιταλία από τον 13^ο έως τον 17^ο αιώνα. Ο Τζιότο, ο Μιχαλάντζελο και πολύ άλλοι καλλιτέχνες δούλεψαν στο μέσο αυτό. Στον 20^ο αιώνα υπήρξε σημαντική αναγέννηση της τεχνικής στο Μεξικό.



Εικόνα 1. Η τεχνική “fresco”

Ως υπόστρωμα, μεταγενέστερα άρχισε να χρησιμοποιείται στη θέση του ασβέστη η γύψος. Η τεχνική fresco είναι κατάλληλη μόνο για ξηρά κλίματα, καθώς η υγρασία προκαλεί τον θρυμματισμό της γύψου. Γι’ αυτόν τον σκοπό, η τεχνική fresco δεν υπήρξε ποτέ τόσο δημοφιλής στην υγρή Βενετία όσο υπήρξε σε άλλα μεγάλα Ιταλικά καλλιτεχνικά κέντρα όπως η Φλωρεντία και η Ρώμη.

Πιο αναλυτικά, ο γύψος εφαρμόζεται πάνω σε ένα τούβλινο ή πέτρινο τοίχο με δύο βασικές στρώσεις. Η πρώτη (*arriccio*) με πάχος μισής ίντσας, εφαρμόζεται σε όλο τον τοίχο



αμέσως και η δεύτερη λεπτότερη στρώση (*intonaco*), εφαρμόζεται μόνο στη μεριά του τοίχου που πρόκειται να βαφεί μέσα σε μια μέρα, έτσι ώστε να μην είναι ξηρή πριν δεχθεί τα χρώματα. Κατά την ξήρανση, μια κρυσταλλική επιφάνεια ανθρακικών του ασβέστη σχηματίζεται πάνω στον γύψο και είναι ιδανικό για τα χρώματα να βρίσκονται εκεί, έτοιμα να δεχθούν αυτά τη στρώση, η οποία είναι προστατευτική γι' αυτά και τους προσδίδει καθαρότητα. Ο καλλιτέχνης θα πρέπει να αρχίζει να ζωγραφίζει όταν ακόμα το κονίαμα του τοίχου είναι αρκετά νωπό και να φροντίζει να διατηρεί αυτή την υγρή κατάσταση. Στην περίπτωση που ο τοίχος σιγά σιγά στεγνώνει και η ζωγραφική τελικά καταλήξει να γίνει επάνω σε εντελώς στεγνή επιφάνεια θα δούμε αργότερα το χρώμα να ξεφλουδίζεται. Όπου όμως η ζωγραφική γίνει επάνω σε υγρή επιφάνεια, το χρώμα θα ποτίσει σε αρκετό βάθος και δε θα ξεφλουδιστεί με την πάροδο του χρόνου.

Ο καλλιτέχνης/ ζωγράφος, γι' αυτόν τον λόγο, θα πρέπει νωρίτερα να έχει κάνει μια πλήρη σχεδίαση της εικόνας (που λέγεται καρτούν) που θέλει να δημιουργήσει και να τη μεταφέρει στη στρώση "intonaco", κρατώντας το καρτούν ενάντια στον τοίχο, είτε διαγράφοντας με ένα στυλό τα περιγράμματα, κόβοντας δαντελωτά τη γύψο κάτωθεν, είτε πασπαλίζοντας κάρβουνο μέσω μιας σειράς από τσιμπίσματα καρφίτσας κατά μήκος των περιγραμμάτων. Το καρτούν συνήθως κόβεται σε τμήματα με ποικίλο μέγεθος, έτσι ώστε το καθένα να μπορεί να χρησιμοποιηθεί για μιας μέρας δουλειά. Καθώς οι σύνδεσμοι του κάθε τμήματος της γύψου παραμένουν αρκετά ευδιάκριτοι, είναι δυνατό για τους ιστορικούς τέχνης να υπολογίσουν σήμερα τον αριθμό των ημερών που έκανε ο καλλιτέχνης για να ολοκληρώσει την όλη εργασία του. Ο ζωγράφος λοιπόν πρέπει να είναι αρκετά ειδικευμένος έτσι ώστε να μπορεί να δουλέψει με τη μέγιστη αποφασιστικότητα και βεβαιότητα και όλη η εργασία θα πρέπει να έχει σχεδιαστεί προηγουμένως με μεγάλη επιμέλεια. Στην περίπτωση που κάνει κάποιο λάθος, ο μόνος τρόπος να κάνει αλλαγές για να το διορθώσει είναι να κόψει την περιοχή της γύψου, να προσθέσει ξανά γύψο και να ξεκινήσει από την αρχή.

2. Οι τοιχογραφίες στον Ελλαδικό χώρο

Η τέχνη της τοιχογραφίας, συνδέεται άρρηκτα με την αρχιτεκτονική των ανακτόρων και εμφανίζεται στον Ελλαδικό χώρο και ειδικότερα στην Κρήτη κατά τη διάρκεια της Μέσης Εποχής του Χαλκού. Οι τοιχογραφίες χρησιμοποιούνται ως μέσω προβολής και επίδειξης και αποδεικνύουν την υψηλού επίπεδου αισθητική αντίληψη των θεατών-αποδεκτών τους. Οι πρώτες τοιχογραφίες εμφανίζονται στην Κνωσό περίπου το 1.800 π.Χ., ενώ η τέχνη της τοιχογραφίας ακμάζει ιδιαίτερα κατά τα μέσα της δεύτερης χιλιετίας π.Χ. και φθίνει με την καταστροφή των ανακτόρων της Κνωσού το 1350-1300 π.Χ. Από το 1.700 π.Χ. και μετά, με την ανέγερση των νέων ανακτόρων, η τέχνη της τοιχογραφίας εξελίσσεται ραγδαία και διαμορφώνεται στο κέντρο του Μινωικού πολιτισμού, την Κνωσό για διάστημα περίπου τεσσάρων αιώνων. Υιοθετείται για τη διακόσμηση του εσωτερικού των επίσημων κτιρίων, των ανακτόρων καθώς και πολυτελών οικοδομημάτων τόσο αστικών όσο και περιφερειακών κέντρων.

Στον οικισμό του Ακρωτηρίου της Θήρας, η τέχνη της τοιχογραφίας υιοθετείται κατά την πρώιμη Υστεροκυκλαδική Ι (αρχές 17^{ου} αιώνα π.Χ.), για τη διακόσμηση τόσο δημοσίων όσο και ιδιωτικών κτιρίων. Η τέχνη της τοιχογραφίας με αφετηρία την Κρήτη, διαδόθηκε πρωτίστως σε περιοχές Μινωικής πολιτισμικής επιρροής, εξαιτίας των εμπορικών σχέσεων της Κρήτης με τα νησιά του Αιγαίου, επιτρέποντας τη γρήγορη διάδοση της τέχνης ήδη από τις αρχές της Υστερης Εποχής του Χαλκού (αρχές του 17^{ου} αιώνα), αρχικά στις Κυκλάδες και στα Δωδεκάνησα και στη συνέχεια στην Ηπειρωτική Ελλάδα, όπου και διήρκησε έως την



καταστροφή των Μυκηναϊκών ανακτόρων. Την ίδια περίοδο, η τέχνη διαδίδεται στη Μικρασιατική ακτή, τη Συροπαλαιστίνη και την Αίγυπτο.

Οι προϊστορικές τοιχογραφίες που συναντώνται στον Μινωικό και Θηραϊκό πολιτισμό φέρουν πολλά κοινά χαρακτηριστικά, πέραν της θεματολογίας τους. Ήδη από τη δεκαετία του 1970, υπήρξε έντονο ενδιαφέρον για τη μελέτη, τόσο της προέλευσης των υλικών που δομούσαν το ασβεστοκονίαμα, κυρίως των χρωστικών, όσο και την εξακρίβωση της τεχνικής που είχε χρησιμοποιηθεί για την εκτέλεση της ζωγραφικής. Για την ταυτοποίηση των υλικών των μινωικών τοιχογραφιών ο M. Cameron¹ ξεκίνησε μια εκτενή έρευνα, κατά την οποία συλλέχθηκε πλήθος δειγμάτων ασβεστοκονιάματος, που κάλυπταν τόσο ολόκληρο το χρωματικό φάσμα, όσο και όλες τις περιόδους της Μινωικής εποχής στην Κνωσό. Κατόπιν ανάλυσης των δειγμάτων με διάφορες φυσικοχημικές μεθόδους, προέκυψαν πολύτιμα στοιχεία που αποσαφηνίζουν σε μεγάλο βαθμό τον τρόπο κατασκευής των Μινωικών τοιχογραφιών. Έκτοτε, έχουν πραγματοποιηθεί και άλλες αναλύσεις σε δείγματα τοιχογραφιών που προέρχονται τόσο από το Ακρωτήρι της Θήρας, όσο και από Μυκηναϊκές θέσεις στην Ηπειρωτική Ελλάδα, με χρήση σύγχρονων και αναλυτικότερων μεθόδων.

Οι αναλύσεις απέδειξαν ότι για την υλοποίηση των Μινωικών και Θηραϊκών τοιχογραφιών, η τεχνική που είχε χρησιμοποιηθεί ήταν κυρίως αυτή της νωπογραφίας και επιμέρους είχε χρησιμοποιηθεί μικτή τεχνική, δηλαδή η νωπογραφία σε συνδυασμό με την ξηρογραφία (fresco/secco). Όσον αφορά τις προϊστορικές τοιχογραφίες του Ελλαδικού χώρου η μεθοδολογία κατασκευής τους ήταν η ακόλουθη: η επιφάνεια του τοίχου επιχρίονταν με άχυρο και χώμα και μετά την εξομάλυνση του, εφαρμοζόταν στρώμα ασβεστοκονιάματος πάχους 1-2,5 εκ. Ακολουθούσαν διαδοχικές προσκολλημένες στρώσεις ασβεστοκονιάματος (υποστρώματα) η μια πάνω στην άλλη, καλύπτοντας την τοιχοποιία (υποστήριγμα). Τα στρώματα διαφοροποιούνται ως προς την κοκκομετρία των αδρανών, η οποία γίνονταν λεπτότερη, λαμβάνοντας επιχρίσματα με καθαρότερη σύσταση. Συνήθως, μια τρίτη στρώση πλούσια σε ασβέστη (στις Μινωικές τοιχογραφίες σε ποσοστό μεγαλύτερο από 80%) και πιο λεπτόκοκκη αποτελούσε το άμεσο υπόστρωμα της ζωγραφικής.

Οι τοιχογραφίες όμως δεν ήταν πάντα επίπεδες. Σε κάποιες Μινωικές τοιχογραφίες προκειμένου να δοθεί μεγαλύτερη ζωντάνια και βάθος, γίνονται κατά ένα μέρος ανάγλυφες, με το πλάσιμο του ασβέστη σε επάλληλα στρώματα (π.χ. τοιχογραφίες της Κνωσού: πρίγκιπας με τα κρίνα, ταύρος, ιέριες). Για την οργάνωση της παράστασης και την υλοποίηση του εικονογραφικού προγράμματος, χρησιμοποιούνταν ειδικά εργαλεία, πινέλα και νήματα ως «οδηγοί». Ο τριμερής διαχωρισμός της επιφάνειας επιτυγχάνονταν, με την πίεση τεντωμένου νήματος που άφηνε το αποτύπωμά του στο νωπό ακόμη κονίαμα. Το προσχέδιο του θέματος και σπάνια και κάποιες λεπτομέρειες του, εγχαράσσονταν ελαφρά στην επιφάνεια ή βαφόταν με αχνό χρώμα το οποίο και καλύπτονταν με την ολοκλήρωση της παράστασης.

Το σύνολο τόσο των Μινωικών όσο και Θηραϊκών τοιχογραφιών χαρακτηρίζεται από την ανυπαρξία της τρίτης διάστασης και την χρήση του ωραιο-χρωμικού συστήματος των κορεσμένων χρωμάτων, του κόκκινου, κίτρινου, κυανού, λευκού και μαύρου, σύστημα που χρησιμοποιήθηκε και από άλλους σύγχρονους πολιτισμούς. Στην Κρήτη, ειδικές κατηγορίες αποτελούν οι μικρής κλίμακας τοιχογραφίες και οι ανάγλυφες επιζωγραφισμένες τοιχογραφίες. Όταν ακόμα το υπόστρωμα (κονίαμα) διατηρούνταν νωπό,

¹Ο Cameron (1939-1984), ήταν καταξιωμένος Βρετανός στον τομέα της Αιγαιακής ζωγραφικής την Εποχή του χαλκού και ακαδημαϊκός στο τμήμα εφαρμοσμένων τεχνών του Δ. Οντάριο στον Καναδά. Μεταξύ άλλων, εργάστηκε στη Βρετανική Σχολή στην Κνωσό τη δεκαετία του 1960 και 1970, επανεξετάζοντας όλο το υλικό από τις ανασκαφές του Evans.



πραγματοποιούνταν η ζωγραφική, αρχικά των μεγαλύτερων επιφανειών (π.χ. ενδύματα), έτσι ώστε τα χρώματα να διεισδύσουν στο εσωτερικό του κονιάματος και να ενσωματωθούν με αυτό κατά το στέγνωμα του. Οι επιμέρους λεπτομέρειες τοποθετούνταν είτε στο νωπό κονίαμα, είτε με χρήση ξηρογραφίας. Η τεχνική αυτή χρησιμοποιήθηκε περισσότερο για διορθώσεις ή προσθήσεις μετά την ολοκλήρωση της ζωγραφικής και τα χρώματα αναμειγνύονταν με ασβεστόνερο όταν το κονίαμα είχε πια στεγνώσει. Μια τρίτη τεχνική, η ύπαρξη της οποίας είναι δύσκολο να διευκρινιστεί, είναι αυτή της τέμπερας, κατά την οποία οι χρωστικές αναμειγνύονταν σε οργανική συγκολλητική ουσία.

3. Πρίγκιπας με τα κρίνα, Γαλάζιες Κυρίες και Παριζιάνα

Πρόκειται για μια παράσταση (1600-1450 π.Χ.), η οποία παραμένει μια από τις πιο εμβληματικές εικόνες της Μινωικής Κρήτης και προέρχεται από ευρύτερη σύνθεση ανάγλυφης τοιχογραφίας. Η αρχική αποκατάσταση της τοιχογραφίας πραγματοποιήθηκε το 1905, από τον πατέρα Gilliéron. Η αντρική μορφή, που έχει ανασυσταθεί από έξι μη συνενώμενα τμήματα, απεικονίζεται σε φυσικό μέγεθος και σύμφωνα με τον Evans, απεικονίζει τον «Ηγεμόνα της Κνωσού». Άλλοι μελετητές, έχουν προτείνει τρεις διαφορετικές ανασυνθέσεις των θραυσμάτων και ερμηνείας της τοιχογραφίας, σύμφωνα με τις οποίες ο «Πρίγκιπας» ερμηνεύεται ως αθλητής, πυγμάχος ή ηγεμόνας, ενώ το πολυτελές διάδημα αποδίδεται σε ιέρεα ή σφίγγα. Η αποκατάσταση του Gilliéron ήταν μια έξυπνη λύση που συνδύαζε τα υπάρχοντα τμήματα σε ένα ενιαίο σχήμα. Στη συνέχεια, με την εύρεση νέων τμημάτων, η τοιχογραφία αποκαταστάθηκε εκ νέου, με τη συνεργασία πλέον και τον δύο, πατέρα και υιού. Ένα αντίγραφο της τελικής εκδοχής της αποκατάστασης, εγκαταστάθηκε στον χώρο όπου ο Evans θεωρούσε ότι ήταν η αρχική του θέση στο ανάκτορο της Κνωσού.

Στην τοιχογραφία των Γαλάζιων Κυριών παρουσιάζονται μεγάλες απώλειες τμημάτων. Η τοιχογραφία αρχικά αποκαταστάθηκε από τον πατέρα Gilliéron, που βασίστηκε σε θραύσματα άλλης τοιχογραφίας από την Κνωσό, πολύ μικρότερης κλίμακας. Έχει αποδειχθεί ότι ο καλλιτέχνης χρησιμοποίησε την τοιχογραφία του ρυτοφόρου ως προτύπου για τις λεπτομέρειες, για την απόδοση των γυναικείων προσώπων, τα οποία δε σώζονταν. Η πρώτη αποκατάσταση, υπέστη φθορές και απώλειες στο Αρχαιολογικό Μουσείο Ηρακλείου κατά τη διάρκεια μεγάλου σεισμού το 1926 και έτσι προσλήφθηκε ο υιός Gilliéron για να την αποκαταστήσει ξανά το 1927. Αξίζει να σημειωθεί το γεγονός ότι κομμάτι της αυθεντικής παράστασης που καταστράφηκε στον σεισμό, για τη δεύτερη αποκατάσταση, δημιουργήθηκε αντίγραφο αυτού (βασισμένο σε φωτογραφίες), το οποίο εντάχθηκε εκ νέου σαν ανάγλυφο σπάραγμα από τον νεότερο Gilliéron. Οι Γαλάζιες Κυρίες αποτελούν διάσημη αποκατάσταση που έχει αμφισβητηθεί για την ορθότητα της παράστασής της, καθώς φέρει πολλές επιρροές από την αισθητική αντίληψη που επικρατούσε στις αρχές του 20^{ου} αιώνα.

Στην ανασκαφή του Evans βρέθηκε και το σπάραγμα μιας τοιχογραφίας στην οποία αποδόθηκε η ονομασία «Παριζιάνα». Επί της θητείας του Στ. Αλεξίου (1960-1961), Εφόρου Αρχαιοτήτων Ηράκλειου, βρέθηκαν νέα σπαράγματα από την ίδια παράσταση. Τα θραύσματα της τοιχογραφίας, συνενώθηκαν εκ νέου σε βελτιωμένη εκδοχή από τον Φανουράκη (κατά τη δεκαετία του 60'), με ένταξη αντιγράφου του θραύσματος της Παριζιάνας στη νέα τοιχογραφία, δεδομένου ότι το αυθεντικό σπάραγμα δεν εντάχθηκε στην αποκατεστημένη παράσταση.

4. Η Αίθουσα του Θρόνου και η Τοιχογραφία της Άνοιξης ή των Κρινών

Οι τοιχογραφίες που κοσμούσαν την αίθουσα του Θρόνου, αποκαλύφθηκαν το 1901 μερικώς διατηρημένες σε τμήματα *in situ*, στον δυτικό, βόρειο και νότιο τοίχο. Η ζωγραφική



αναπαράσταση των τοιχογραφιών που βλέπει σήμερα ο επισκέπτης της Κνωσού, πραγματοποιήθηκε σε τρία στάδια. Το πρώτο όταν αποτοιχίστηκαν οι τοιχογραφίες (περίπου το 1901), το δεύτερο περίπου το 1912-1913 (από τον πατέρα Gillieron) με τη συμπλήρωση του αντιγράφου του γρύπα στον βόρειο τοίχο και το τρίτο περίπου το 1930 (από τον υιό), όπου με καθοδήγηση του Evans, ανακατασκευάστηκε ολόκληρη η αίθουσα.



Εικόνα 2. Η Αίθουσα του Θρόνου, Η τοιχογραφία της Άνοιξης

Αρκετοί μελετητές έχουν εκφράσει διαφορετικές εκδοχές, πλησιέστερες στην αρχική αυθεντική απεικόνιση, από τη ζωγραφική αναπαράσταση των Gillieron. Ο Cameron υποστηρίζει ότι η αποκατάσταση που κοσμεί σήμερα την αίθουσα του Θρόνου περιλαμβάνει πλήθος σφαλμάτων, με αποτέλεσμα να είναι απαραίτητη μια νέα πρόταση αποκατάστασης. Η εσφαλμένη αποκατάσταση του υιού Gillieron, είναι απόρροια των σφαλμάτων του προκατόχου πατέρα του, τα οποία εντόπισε μεταγενέστερα ο Jong. Ένα από τα λάθη που επισημαίνονται αφορά σε θραύσμα από τμήμα γρύπα που εντοπίστηκε στον δυτικό τοίχο, το οποίο εσφαλμένα θεωρήθηκε ότι προερχόταν από τον βόρειο, ενώ στον βόρειο τοίχο παραλείφθηκε μεγάλο θραύσμα δεξιά του θρόνου που απεικόνιζε κόκκινο φοινικόδεντρο. Σύμφωνα με νεότερους μελετητές, η αναπαράσταση πατέρα και υιού Gillieron είναι εσφαλμένη καθώς δεν αποδίδονται οι φοίνικες, των οποίων ένα ευκρινές σπάραγμα, είχε διασωθεί δεξιά του θρόνου *in situ*, ενώ έχουν προστεθεί γρύπες σε υπερβολικό πιθανώς βαθμό.

Η παράσταση της Άνοιξης καταλάμβανε την επιφάνεια των τριών τοίχων δωματίου οικίας που ανασκάφηκε από τον Μαρινάτο το 1970. Σήμερα εκτίθεται στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, όπου έχει γίνει αναπαράσταση του χώρου που ήταν κοσμημένη η παράσταση.

5. Τα άλατα στις τοιχογραφίες

Η κρυστάλλωση υδατοδιαλυτών αλάτων στα επιφανειακά στρώματα και τα κονιάματα των τοιχογραφιών, αποτελεί, κατά γενική ομολογία, έναν από τους σημαντικότερους παράγοντες καταστροφής τους. Τα αραιά διαλύματα των αλάτων, με τα οποία είναι διαποτισμένοι οι τοίχοι των μνημείων, διαχέονται μέσα στα πορώδη κονιάματα και τα χρωματικά στρώματα των τοιχογραφιών. Όταν το νερό αυτών των διαλυμάτων εξατμιστεί, τα άλατα κρυσταλλώνονται στην επιφάνεια των τοιχογραφιών δίνοντας συνήθως εξανθίσεις. Αν η κρυστάλλωση των αλάτων πραγματοποιηθεί μέσα στα κονιάματα, τότε οι κρύσταλλοι που σχηματίζονται, ασκούν μεγάλες πιέσεις στα τοιχώματα των πόρων. Αποτέλεσμα αυτών των πιέσεων, είναι η απώλεια της συνοχής του υλικού. Η αντιμετώπιση αυτής της μορφής φυσικής διάβρωσης αποτελεί ένα δύσκολο και δισεπίλυτο πρόβλημα στη συντήρηση των τοιχογραφιών.

Τα συνηθέστερα άλατα των τοιχογραφιών είναι ανθρακικά, θειικά, χλωριούχα, νιτρικά και οξαλικά. Η διαβρωτική τους δράση μπορεί να εκτιμηθεί καλύτερα με τη διάκρισή τους σε άλατα με μεγάλη διαλυτότητα, άλατα με πολύ μικρή διαλυτότητα και αδιάλυτα άλατα. Στα άλατα με μεγάλη διαλυτότητα, ανήκουν τα νιτρικά, που είναι όλα διαλυτά στο νερό, τα



περισσότερα θειικά άλατα, με εξαίρεση το θειικό βάριο και το θειικό ασβέστιο (γύψος) και τα περισσότερα χλωριούχα, με εξαίρεση τα χλωριούχα άλατα ορισμένων βαρέων μετάλλων. Στην κατηγορία των αλάτων με πολύ μικρή διαλυτότητα, ανήκουν ο γύψος ($\text{CaSO}_4 \cdot 2\text{H}_2\text{O}$) και το ανθρακικό μαγνησίο, ενώ τα περισσότερα ανθρακικά άλατα είναι αδιάλυτα στο νερό με εξαίρεση τα ανθρακικά άλατα των αλκαλίων και το ανθρακικό αμμώνιο που έχουν μεγάλη διαλυτότητα στο νερό.

Οι πηγές των αλάτων στις τοιχογραφίες είναι ποικίλες. Οι κυριότερες από αυτές είναι: τα υλικά δόμησης, το νερό του εδάφους, η θάλασσα, τα υλικά συντήρησης, η ατμοσφαιρική ρύπανση και οι μικροοργανισμοί. Η θάλασσα επιβαρύνει συνεχώς τα μνημεία με χλωριούχο νάτριο και θειικά άλατα μαγνησίου και νατρίου. Το νερό του εδάφους περιέχει άλατα τα οποία συσσωρεύονται στους τοίχους των μνημείων, με τριχοειδή αναρρίχηση των διαλυμάτων τους. Ακατάλληλα υλικά καθαρισμού και στερέωσης των τοιχογραφιών αποτελούν εξάλλου μόνιμη πηγή αλάτων.

Οι τοιχογραφίες, όπως και τα περισσότερα μνημεία από μάρμαρο και ασβεστόλιθο, έχουν στην επιφάνειά τους επάλληλα στρώματα επικαθίσεων που περιέχουν πυριτικές ενώσεις, γύψο, ανθρακικό ασβέστιο, νιτρικά και οξαλικά άλατα. Οι όξινοι ατμοσφαιρικοί ρύποι (π.χ. τα διοξείδια του θείου και του αζώτου) παίζουν σημαντικό ρόλο στη δημιουργία αυτής της επιφανειακής κρούστας. Θειικά άλατα (γύψος) και νιτρικά άλατα σχηματίζονται από αντιδράσεις του ανθρακικού ασβεστίου του υποστρώματος με το θειικό ή το νιτρικό οξύ της ατμόσφαιρας. Οι μικροοργανισμοί παράγουν οξαλικό οξύ, το οποίο μετατρέπεται σε οξαλικό ασβέστιο, αντιδρώντας με το ανθρακικό ασβέστιο. Το οξαλικό οξύ είναι προϊόν μεταβολισμού των μικροοργανισμών π.χ. των μυκήτων που αναπτύσσονται συνήθως στην επιφάνεια των μνημείων. Τα υλικά που χρησιμοποιούνται ως τροφή από τους μικροοργανισμούς, μπορούν να προέρχονται από τα οργανικά υλικά επικάλυψης, από τα συνδετικά μέσα των τοιχογραφιών ή από τους οργανικούς ατμοσφαιρικούς ρύπους.

Μια τοιχογραφία αποτελείται όπως είδαμε από τρία βασικά στρώματα. Την τοιχοδομή, το κονίαμα (ασβέστης και άμμος) και τη ζωγραφική επιφάνεια (χρωστικές και συνδετικό μέσο) και οι τεχνικές της ζωγραφικής διαχωρίζονται από τον τρόπο με τον οποίο τοποθετούνται τα χρώματα στην επιφάνεια του ασβεστοκονιάματος. Στην τεχνική της νωπογραφίας "fresco", τα χρώματα (διασκορπισμένα σε διάλυμα ασβέστη και νερού) τοποθετούνται στην επιφάνεια του ασβεστοκονιάματος, όταν αυτό είναι ακόμα νωπό. Κατά τη διάρκεια της εξάτμισης του νερού, το υδροξείδιο του ασβεστίου προσλαμβάνει από την ατμόσφαιρα διοξείδιο του άνθρακα, σχηματίζοντας στην επιφάνεια του τοίχου κρυσταλλικό ανθρακικό ασβέστιο. Αυτό έχει, σαν αποτέλεσμα, τη δημιουργία μιας ημιδιαφανούς κρυσταλλικής ζωγραφικής επιφάνειας η οποία συγκρατεί τις χρωστικές. Στην τεχνική της ζωγραφικής σε στεγνό ασβεστοκονίαμα, οι σκόρες των χρωστικών αναμιγνύονται, πριν χρησιμοποιηθούν, με το συνδετικό υλικό ή φορέα. Τα συνδετικά μέσα των τοιχογραφιών είναι συνήθως ζωικές κόλλες, καζεΐνη ή κρόκος αυγού.

Κατά κανόνα, οι περιοχές μιας τοιχογραφίας στις οποίες έχει χρησιμοποιηθεί οργανικό συνδετικό μέσο, είναι ιδιαίτερα ευαίσθητες στη φθορά από τους διάφορους εξωτερικούς παράγοντες, όπως υψηλή σχετική υγρασία, υπερϊώδης ακτινοβολία και μικροοργανισμοί. Επομένως, σε περιπτώσεις τοιχογραφιών στις οποίες έχουν εφαρμοστεί και οι δύο τεχνικές, οι επιφάνειες που παρουσιάζουν τη μικρότερη φθορά, είναι συνήθως αυτές που έχουν ζωγραφιστεί με την τεχνική της νωπογραφίας.




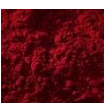



6. Χρώματα











Στα κείμενα των αρχαίων Ελλήνων και Λατίνων συγγραφέων υπάρχει πλήθος πληροφοριών σχετικά με τη φύση, την προέλευση, την παρασκευή, τις ιδιότητες, ακόμα και την αξία των χρωμάτων, παρότι επικρατεί σύγχυση ως προς την ταξινόμηση και την ονοματολογία τους. Οι λέξεις εξάλλου *χρώμα* και *βαφή-βάμμα* (λατ. *color, pigmentum*) αν και διατηρούν τη βασική εννοιολογική τους απόχρωση, συναντώνται πολλές φορές αδιακρίτως, όπως και στη νέα Ελληνική και την Ιταλική και παράλληλα με τη λέξη *φάρμακο*, για να δηλώσουν χρωστικές ουσίες που χρησιμοποιήθηκαν τόσο στη ζωγραφική όσο και στο βάψιμο των υφασμάτων.

Τα χρώματα ήταν ανόργανα και οργανικά υλικά, φυσικά ή συνθετικά που με τη βοήθεια ενός συνδετικού υλικού κάλυπταν ορισμένες επιφάνειες. Παράγονταν από ποικίλες φυσικές και τεχνητές πηγές. Οι παλιότερες και περισσότερο μόνιμες χρωστικές είναι οι μαύρες, που παρασκευάζονται από κόκαλο και κάρβουνο και τα γήινα αργιλικά όπως η ακατέργαστη όμπρα και η ακατέργαστη χρωστική ουσία από πηλό, τα οποία μπορούν να αλλάξουν με τη θέρμανση σε σκουρότερα και ζεστότερα καφέ χρώματα. Στις αρχικές περιόδους της ζωγραφικής οι έτοιμες διαθέσιμες χρωστικές ήταν λίγες. Συγκεκριμένες έντονες αποχρώσεις μπορούσαν να αποκτηθούν μόνο από σπάνια ορυκτά όπως κιννάβαρι (πορτοκαλο-κόκκινο βερμιγιόν), lapis lazouli (βιολετί-μπλε λουλακί) και μαλαχίτης (πράσινο). Αυτά ήταν ακριβά και γι' αυτό χρησιμοποιούνταν για εστιακούς τόνους και για σημαντικά συμβολικά χαρακτηριστικά στο σχέδιο. Το άνοιγμα των διαδρομών του εμπορίου και η παραγωγή των συνθετικών υποκατάστατων βαθμιαία επέκτεινε την κλίμακα των χρωμάτων που ήταν διαθέσιμα στους ζωγράφους.

Πίνακας 1. Χρώματα

Χρωστική	Χημική σύσταση
 Ασβεστίτης, Κιμωλία	Ανθρακικό ασβέστιο (CaCO_3)
 Κίτρινη ώχρα	Ένυδρα οξείδια του σιδήρου ($\text{Fe}_2\text{O}_3 \cdot \text{H}_2\text{O}$) και αργιλλοπυριτικές ενώσεις
 Κόκκινη ώχρα	Οξείδια του σιδήρου (Fe_2O_3) και αργιλλοπυριτικές ενώσεις
 Όμπρα ωμή	Ορυκτά αποτελούμενα από ένυδρα οξείδια του σιδήρου, οξείδια του μαγγάνιου και αργιλλοπυριτικές ενώσεις
	



<p>Σιέννα ωμή</p> 	<p>Ορυκτά αποτελούμενα από ένυδρα οξείδια του σιδήρου, οξείδια του μαγγανίου και αργιλλοπυριτικές ενώσεις</p>
<p>Όμπρα ψημένη</p> 	<p>Ορυκτά αποτελούμενα από ένυδρα οξείδια του σιδήρου, οξείδια του μαγγανίου και αργιλλοπυριτικές ενώσεις</p>
<p>Σιέννα ψημένη</p> 	<p>Ορυκτά αποτελούμενα από ένυδρα οξείδια του σιδήρου, οξείδια του μαγγανίου και αργιλλοπυριτικές ενώσεις</p>
<p>Μαλαχίτης</p> 	<p>Ορυκτό του χαλκού: βασικός ανθρακικός χαλκός ($\text{CuCO}_3 \text{Cu}(\text{OH})_2$)</p>
<p>Πράσινη γη</p> 	<p>Ορυκτά αποτελούμενα από ένυδρες αργιλλοπυριτικές ενώσεις $\text{Fe}^{2+}/\text{Fe}^{3+}$, Mg, K, Al, $\text{K}[(\text{Al}, \text{Fe}^{3+}), (\text{Fe}^{2+}, \text{Mg})]$ $(\text{Al Si}_3, \text{Si}_4) \text{O}_{10}(\text{OH})_2$</p>
<p>Μίνιο</p> 	<p>Επιτεταρτοξείδιο του μολύβδου, Pb_3O_4</p>
<p>Φυσική Κιννάβαρη</p> 	<p>Ορυκτό: Θειούχος υδράργυρος, HgS</p>
<p>Αζουρίτης</p> 	<p>Ορυκτό του χαλκού: Βασικός ανθρακικός χαλκός $2\text{CuCO}_3 \text{Cu}(\text{OH})_2$</p>
<p>Σμάλτο</p> 	<p>Ένωση πυριτίου με K και Co $4\text{SiO}_2, \text{K}_2\text{O}, \text{CoO}$</p>
<p>Ινδικό</p> 	<p>Οργανική χρωστική</p>
<p>Μαύρο</p>	<p>Άνθρακας από καύση οργανικών υλικών (ελεφαντοστού ή ξύλου)</p>





Βιβλιογραφικές αναφορές

- Derrick, M. R., Stulik, D., & Landry, J. M. (1999). *Infrared Spectroscopy in Conservation Science, Scientific tools for conservation*. Los Angeles: The Getty Conservation Institute. 95-96.
- Gay, M. C. (1974). *Annales - Laboratoire de Recherche des Musees de France*. University of Michigan.
- Βασιλάκης, Α. (2001). *Κνωσός. Μυθολογία - ιστορία - οδηγός αρχαιολογικού χώρου*. Αδάμ – Πέργαμος.
- Ιωακείμογλου, Ε. Ε. (2010). *Τα Οργανικά Υλικά στην Τέχνη και την Αρχαιολογία*. Αθήνα: ΙΩΝ.
- Μαρινάτος, Σ. (1976). *Ανασκαφαί Θήρας VII (1973)*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Αρχαιολογικής Εταιρείας.
- Ντούμας, Χ. (Επιμ.). (1992). *Ακρωτήρι Θήρας, Είκοσι χρόνια έρευνας (1967-1987), Συμπεράσματα, Προβλήματα, Προοπτικές,-Συμμετοχή στον εορτασμό των εκατόν πενήντα χρόνων της Αρχαιολογικής Εταιρείας*. Αθήνα: Βιβλιοθήκη της εν Αθήναις Αρχαιολογικής Εταιρείας.
- Ντούμας, Χ. (1994). *Κυκλαδική Τέχνη*. Στο Γ. Σακελλαράκης, Χ. Ντούμας & Ε. Σαπουνά-Σακελλαράκη (Επιμ.), *Η Αυγή της Ελληνικής Τέχνης*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Ντούμας, Χ. (2016). *Προϊστορική Θήρα*. Αθήνα: Κοινωφελές Ίδρυμα Ιωάννη Σ. Λάτση.



**Η σπουδαιότητα της εσωτερικής αξιολόγησης και ο ρόλος του
εξωγενούς περιβάλλοντος στην οργανωτική και οικονομική
ανάπτυξη των πολιτισμικών οντοτήτων:
Η περίπτωση του Μουσείου «Μαστίχας Χίου» του Πολιτιστικού
Ιδρύματος του Ομίλου Πειραιώς**

Γεώργιος Βλάχος

MSc Ανάλυση Δεδομένων στην Παγκόσμια Πολιτική
spartian2005@yahoo.gr

Δήμητρα Παπαναστασίου

MSc Διοίκηση Πολιτιστικών Μονάδων
demirappas@yahoo.gr

Ιωάννης Βιδάκης

ΜΑ Εκπαίδευση
johnvidos2000@yahoo.gr

Δημήτριος Γεωργαντάς

MSc Διοίκηση Πολιτιστικών Μονάδων
geoioaeba@yahoo.gr

Περίληψη

Κατά την τρέχουσα χρονική περίοδο, όπου συντελούνται καταλυτικές μεταβολές σε παγκόσμια κλίμακα, οι πολιτισμικές οντότητες αντιμετωπίζουν ποικίλες λειτουργικές και οργανωσιακές δυσχέρειες οι οποίες διολισθαίνουν την ανάπτυξή τους. Στο πλαίσιο αυτό, οι «πολιτιστικοί διαχειριστές» οφείλουν να επικεντρώνονται στην επιτάχυνση της ανάλυσης και καταγραφής των συνθηκών πρωτίστως του εξωγενούς περιβάλλοντος, που διαμορφώνει τοπίο «κινούμενης άμμου» στο ενδογενές περιβάλλον των εν λόγω οντοτήτων. Συναφώς, καθίσταται αναγκαίο να προβαίνουν στην υιοθέτηση νέων-βέλτιστων πρακτικών εποπτείας τους, στον εξορθολογισμό των διαθέσιμων πόρων και μέσων τους, καθώς και στην κατανόηση των προσδοκιών, των παρορμήσεων και των βιωμάτων των επισκεπτών τους, προκειμένου να διαμορφώσουν κατάλληλα τον προγραμματισμό τους για να διατηρήσουν τη βιωσιμότητά τους, ήτοι να καταστούν ικανές να παράξουν αποτελέσματα ίδιας ή ανώτερης ποιότητας σε βάθος χρόνου. Στο παρόν άρθρο, οι συγγραφείς, αρχικά περιγράφουν τις κρίσιμες παραμέτρους που οριοθετούν το περίγραμμα της οικονομικής ανάπτυξης των πολιτισμικών οντοτήτων υπό το πρίσμα των προκλήσεων της σημερινής εποχής. Ακολούθως, αναδεικνύουν τη σημασία της χρησιμοποίησης σύγχρονων διοικητικών τεχνικών για την αυτο-αξιολόγησή τους εστιάζοντας στη διαχείριση κινδύνου, τον εσωτερικό έλεγχο και τα εργαλεία αξιοποίησης δεδομένων. Περαιτέρω, εξετάζουν τις βασικές συνιστώσες του εξωγενούς περιβάλλοντος προκειμένου να υπογραμμιστεί η συνεισφορά τους στη δόμηση της οργανωτικής και οικονομικής προπαρασκευής και ανάπτυξης των πολιτισμικών οντοτήτων και για τον σκοπό αυτόν, παρουσιάζουν, ως αντιπροσωπευτικό παράδειγμα/ μελέτη περίπτωσης, το Μουσείο Μαστίχας της Χίου του Πολιτιστικού Ιδρύματος του Ομίλου Πειραιώς.

Λεξεις-κλειδια: Data Analysis, Internal Audit, Risk Management, Εξωγενές Περιβάλλον, Μουσεία, Μουσείο Μαστίχας Χίου, Οργανωτική και Οικονομική Προπαρασκευή, Πολιτισμικές Οντότητες, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, Πολιτιστικοί Διαχειριστές.



1. Μέρος 1^ο: Τρέχουσες προκλήσεις

Κατά τις πρώτες δεκαετίες του 21^{ου} αιώνα, σε περιφερειακό και παγκόσμιο επίπεδο, σημειώνονται ριζικές κοινωνικο-οικονομικές και γεωπολιτικές μεταβολές που οφείλονται στην αύξηση των μεταναστευτικών ροών, σε «*rearrangements in the power balance, the COVID-19 pandemic, the upheavals in the global supply chain, the global energy crisis and the possible recession*» (Vlachos & Vidakis, 2022), οι οποίες πρόσφατα εντάθηκαν «επί τα χείρω» (reformation in reius) κατόπιν της Ρωσικής εισβολής στην Ουκρανία.

Οι ανωτέρω παράγοντες αποτέλεσαν και συνεχίζουν να αποτελούν για τους πολιτιστικούς διαχειριστές το έναυσμα για την εύρεση και αξιοποίηση νεωτεριστικών τεχνικών, αναφορικά με τις διεργασίες της διαχείρισης των πολιτιστικών ιδρυμάτων, ώστε να καταστούν ικανά να διατηρήσουν τη βιωσιμότητά τους, ιδιαίτερα σε ακραίες-εμπόλεμες συνθήκες, όπου επιχειρείται υπονόμευση και οικειοποίηση της εθνικής πολιτιστικής ταυτότητας του αντιπάλου δια της καταστροφής πολιτιστικών υποδομών ή/και δια της κατάσχεσης/απαλλοτρίωσης έργων τέχνης, εκθεμάτων και συλλογών. Για παράδειγμα, κατά τη δυναμική εκτίμηση ζημιών των πολιτιστικών αγαθών της Ουκρανίας, βασιζόμενη σε αξιόπιστες πηγές, σύμφωνα με τις διατάξεις της Σύμβασης της Χάγης του 1954 για την Προστασία της Πολιτιστικής Περιουσίας σε περίπτωση ένοπλης σύγκρουσης, καταγράφεται: «*As of 25 April, UNESCO has verified damage to 110 sites since 24 February – 48 religious sites, 10 museums, 22 historic buildings, 11 buildings dedicated to cultural activities, 13 monuments, 6 libraries*» (Mallard, 2022). Συναφώς, αναφέρεται ότι: «*Ukrainian officials have accused Russian forces of seizing “over 2,000 artworks” from museums in the occupied city of Mariupol and moving the pieces to areas of the Russian-controlled Donbas region (...). Ukrainian fears for its cultural assets have been exacerbated by a series of public speeches made by Russian President Vladimir Putin in which he rejected Ukraine’s independent identity, language and traditions*» (Sauer, 2022).

Στο πλαίσιο αυτό, απαιτείται η υιοθέτηση μίας φιλόπονης και ευέλικτης προπαρασκευαστικής διαδικασίας, εκ μέρους των πολιτιστικών διαχειριστών, βάσει της σύγχρονης διοικητικής πρακτικής που ενσωματώνει επιχειρησιακά πλάνα τα οποία υλοποιούν στόχους για την εκπλήρωση του οράματος ενός πολιτιστικού οργανισμού, δια του οποίου εκφράζονται οι βλέψεις και η προοπτική του. Σύμφωνα με τον Michalopoulos (2003) το όραμα οριοθετεί το μέλλον του οργανισμού, ήτοι προσδιορίζει την κατεύθυνση των πολιτικών και τις επιβαλλόμενες πρακτικές για την πραγματοποίηση στόχων. Η συγκεκριμένη διαδικασία είναι δυνατόν να ευνοήσει την οικονομική υπόσταση των πολιτισμικών οντοτήτων και να βελτιώσει την κοινωνική τους προσφορά δια της δημιουργίας νέων θέσεων εργασίας-ενίσχυσης της κοινωνικής συνοχής και της προβολής του (εθνικού ή τοπικού) πολιτισμικού κεφαλαίου (Skaltsa, 1999).

1.1. Αξιολόγηση πολιτιστικών οντοτήτων με σύγχρονες διοικητικές τεχνικές

Πέραν του προπαρασκευαστικού σκέλους, η παραπάνω μεθόδευση εσωκλείει ένα μοντέλο αξιολόγησης με χρήση χρηματοοικονομικών δεικτών. Σύμφωνα με τον Niarchos (2004) οι κυριότεροι χρηματοοικονομικοί δείκτες συγκαταλέγονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

1) Κατηγορία δεικτών ρευστότητας: αξιοποιούνται για τον εντοπισμό της βραχυπρόθεσμης οικονομικής κατάστασης (status) ενός οργανισμού και της αναγνώρισης της επάρκειας αντιμετώπισης των δεσμεύσεών του.

2) Κατηγορία δεικτών δραστηριότητας: αξιοποιούνται για την επιμέτρηση του επιπέδου της αποτελεσματικότητας ενός οργανισμού αναφορικά με τη δυνατότητα της αποδοτικής εκμετάλλευσης των ιδιοκτησιακών του πόρων.



3) Κατηγορία δεικτών αποδοτικότητας: αξιοποιούνται για τον προσδιορισμό της αποδοτικότητας ενός οργανισμού κυρίως όσον αφορά στη διακυβέρνησή του εντός συγκεκριμένου χρονικού πλαισίου.

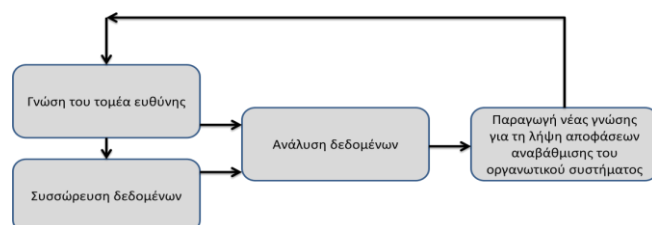
Η αναγκαιότητα της ανωτέρω αξιολόγησης επιβάλλεται εκ της απαίτησης ελαχιστοποίησης του λειτουργικού κόστους ενός οργανισμού, αλλά και «*responding to reasonably likely and significant (...) risks, both inherent and residual*» (OECD, 2018), βάσει των αρχών της διοίκησης της διακινδύνευσης και του εσωτερικού ελέγχου. Άλλωστε, «*In a crunch-tiknya role of internal audit in risk management include (1) focus the work of internal audit on key risks (...), (2) (...) risk Management throughout the organization, (3) provide assurance to the management of risk (...) (5) provide support and active involvement in the process of risk management, (6) facilitate the identification/risk assessment and line management education in risk management and internal control (...) Assessment of risk management in order to achieve success and achieve business objectives and financial performance of an organization remains a major concern against which to make a decision*» (Lastianti et al., 2018).

Συναφώς, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι από το 2004 «*there has been a global move towards an enterprise wide approach to risk management, with internal auditors playing a key role in providing both assurance and consulting services with respect to the management of risk within their organisations (Sarens and De Beelde, 2006)*» (Zwaan et al., 2011).

Επιπλέον, η αξιολόγηση θεωρείται ως το εργαλείο απομείωσης της μελλοντικής αβεβαιότητας η οποία εκπορεύεται από τη σύγχρονη ρευστότητα, αλλά και σφυρηλάτησης ευκαιριών οικονομικής ευμάρειας (Gantzias & Korres, 2011).

Έτερος αξιοσημείωτος παράγοντας που συνειδητά απαιτείται να συγκαταλέγεται στη μεθοδολογία της παραγωγικής διοίκησης και αξιολόγησης των πολιτισμικών οντοτήτων, αποτελεί η «*ριζική αντιμετώπιση δια της πλήρους εκμετάλλευσης των καινοτομιών και των μεθόδων που προσφέρει η σύγχρονη επιστήμη και ιδίως η Στατιστική*» (Vlachos, 2019), λαμβάνοντας υπόψη ότι «*κάθε κοινωνική δραστηριότητα συνοδεύεται πλέον από την έκκριση ενός εκρηκτικά διογκούμενου πλήθους δεδομένων, τα οποία παράγονται και διατίθενται ως τέτοια μέσω της γενικευμένης ενσωμάτωσης τεχνολογιών υπολογισμού και επικοινωνίας στο σύνολο του υλικού περιβάλλοντος*» (Τυμπας, 2018). Η Στατιστική δεν είναι πλέον η παραγωγή στοιχείων ποσοτικής ανάλυσης και έρευνας αγοράς, αλλά είναι εξαιρετικά χρήσιμη όταν εφαρμόζεται για τη βελτίωση της λήψης αποφάσεων (Fraser, 2009).

Στην επόμενη Εικόνα 1 «*αναπαρίσταται η ανατροφοδοτούμενη διαδικασία υποβολής της στατιστικής ανάλυσης στην εύρεση και τη συνεχή αναπαραγωγή γνώσης και στη λήψη απόφασης για τη βελτιστοποίηση και τη μεταρρύθμιση ενός ολοκληρωμένου συστήματος, είτε ιδιωτικού είτε δημόσιου χαρακτήρα*» (Vlachos, 2019).



Εικόνα 1. Ο ρόλος της ανάλυσης δεδομένων στη βελτίωση ενός οργανισμού (Πηγή: Προσαρμογή από Tyrinopoulos & Keraptsoglou, 2015)

Εν κατακλείδι, οι πολιτιστικοί διαχειριστές προκειμένου να διασφαλίσουν την ανθεκτικότητα της οργανωτικής δομής και την πραγμάτωση της στρατηγικής της, οφείλουν



μέσα από ένα σύνολο αξιολογήσεων και διαδικασιών που εσωκλείουν την ορθή, συστηματική και αποτελεσματική αξιοποίηση των διατιθέμενων υλικών και ανθρώπινων δυνάμεων, να επιτύχουν τις διατεταγμένες προσδοκίες της πολιτισμικής οντότητας, προκειμένου να διατηρηθεί η βιωσιμότητα και η αειφορία της (Doulgeridis, 2006).

1.2. Οικονομική ανάπτυξη και πολιτιστικές οντότητες

Κάθε πολιτισμική οντότητα, όπως ένα μουσείο, στοχεύει στη διαφύλαξη της υλικής και άυλης κληρονομιάς και των παραδοσιακών ηθικών αξιών. Πρόκειται για ένα δραστήριο και ρεαλιστικό περιβάλλον που διαπλάθει την επίγνωση για τον σχηματισμό του παρελθόντος και ενεργεί ως διαμορφωτής όχι μόνο της περιφερειακής αλλά και της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας (Bounia, 2010), ώστε να διασφαλίζει τη βιωσιμότητα και την κοινωνική της προσφορά, within a «rapidly and ever-changing global environment» (Vlachos & Vidakis, 2022). Επομένως, η ορθή διαχειριστική πολιτική των πολιτισμικών οντοτήτων συντελεί στην αξιοποίηση νέων μορφών χρηματοδότησης και εξασφαλίζει τους απαραίτητους πόρους, ώστε να καλύπτουν τα έξοδά τους και να προσφέρουν αποτελεσματικά τα προϊόντα και τις υπηρεσίες τους στο κοινό (Kotler, 1998).

Στο πλαίσιο αυτό και καθώς τα εν λόγω ιδρύματα, λόγω του αντικείμενου που παράγουν και διαχειρίζονται, αποτελούν εξ ορισμού μια ξεχωριστή κατηγορία οργανωμένου διοικητικού-λειτουργικού φορέα, συμβάλλουν, σε σημαντικό βαθμό, στην ευρύτερη κοινωνικο-οικονομική άνθηση και στη μεγέθυνση των δημοσίων εσόδων, καθόσον σύμφωνα με την Papanastasiou (2017):

1. Συνεισφέρουν στην ελάττωση της ανεργίας.
2. Ενσπείρουν πολιτιστικά προϊόντα και υπηρεσίες.
3. Διοργανώνουν πολιτιστικά δρώμενα που συντείνουν έμμεσα στην οικονομική ενδυνάμωση άλλων περιφερειακών αγορών.
4. Συμβάλλουν στην αναβάθμιση του τεχνολογικού εξοπλισμού και των υποδομών της ευρύτερης περιοχής της έδρας εγκατάστασής τους.

Περαιτέρω, δύναται να προξενήσουν μακροπρόθεσμα οφέλη, τόσο στο κοινωνικό πεδίο, όσο και στην οικονομική ευμάρεια ενός γεωγραφικού τομέα, καθώς τα έσοδα που εκπορεύονται από τις εκάστοτε πολιτιστικές διοργανώσεις και εκδηλώσεις και η περιφερειακή ανάπτυξη που αυτές επιφέρουν είναι αξιοσημείωτα (Gantzias & Korres, 2011).

1.3. Οι βασικές συνιστώσες του προγραμματισμού και η συμβολή τους στην οικονομική ανάπτυξη των πολιτισμικών οντοτήτων

Η αναπτυξιακή πορεία των πολιτισμικών οντοτήτων είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με τον προγραμματισμό τους. Επομένως, τα καθήκοντα των αρμόδιων στελεχών περιλαμβάνουν τον σχεδιασμό οικονομικής ατζέντας, την ενδυνάμωση του ανθρώπινου δυναμικού, τον εκσυγχρονισμό του τεχνολογικού εξοπλισμού και τη γενικότερη αναβάθμιση του συστήματος διοίκησης. Οι δυναμικά μεταβαλλόμενες συνθήκες της προμήθειας των πολιτιστικών αγαθών, καθιστούν αναγκαία τη θέσπιση στόχων εστιασμένων στην κατοχύρωση των οικονομικών πόρων, στην υιοθέτηση καινοτόμων και πρωτοποριακών διοικητικών μοντέλων για την αναβάθμιση του πλαισίου οργάνωσης και λειτουργίας και στη διερεύνηση των κατάλληλων στρατηγικών επιλογών, ώστε να προκύψει οικονομική ενίσχυση των πολιτισμικών οντοτήτων (Papanastasiou, 2017).

Οι οικονομικοί διαχειριστές, προκειμένου να διαμορφώσουν τους παράγοντες του οικονομικού προγραμματισμού, οφείλουν πρωτίστως να αξιολογήσουν:

1. Το προφίλ του κέρδους της πολιτισμικής οντότητας (κερδοσκοπικού ή μη χαρακτήρα).



2. Τις πηγές των κεφαλαίων και τις μεθόδους χρηματοδότησης της πολιτισμικής οντότητας ανάλογα με εκάστη περίπτωση (κρατικός φορέας, ιδιωτικός φορέας, δημοτικός φορέας, συμπράξεις φορέων).
3. Το νομικό πλαίσιο που διέπει την πολιτισμική οντότητα.
4. Το κανονιστικό πλαίσιο της πολιτισμικής οντότητας, το οποίο ρυθμίζει την έκταση και τις εξουσιοδοτήσεις του συστήματος διοίκησής της (και κατ' επέκταση της οικονομικής της λειτουργίας), προσδιορίζοντας με σαφήνεια τις αρμοδιότητες των οργανικών μονάδων, τα καθήκοντα που αντιστοιχούν σε εκάστη θέση εργασίας και το προσοντολόγιο των στελεχών επιφορτισμένων με τη λήψη των αποφάσεων και την υλοποίηση των προβλεπόμενων ενεργειών.
5. Την εφαρμοσμένη τεχνολογία που δύναται να αναπτυχθεί στην πολιτισμική οντότητα με προσήλωση στο χωροχρονικό συνεχές και απόλυτο σεβασμό στα εκθέματα και στο φυσικό περιβάλλον.
6. Το ανθρώπινο δυναμικό που απασχολείται στην πολιτισμική οντότητα και οφείλει να υπερασπίζεται προληπτικά την ατομική ηθική συμπεριφορά και τη θεσμική ακεραιότητα. Όλο το προσωπικό, οι εθελοντές και τα διοικητικά όργανα οφείλουν να ακολουθούν έναν αξιακό κώδικα ηθικής, προκειμένου να εντάξουν τις αρχές του στην καθημερινή τους εργασία.

Όπως άλλωστε καταγράφεται:

«*Museums and those who work in and with them should:*

- *Act in the public interest in all areas of work.*
- *Uphold the highest level of institutional integrity and personal conduct at all times*
- *Build respectful and transparent relationships with partner organisations, governing bodies, staff and volunteers to ensure public trust in the museum's activities»* (Bastable, 2021).

1.4. Μέθοδοι αξιολόγησης κινδύνων και η ανάλυση του εξωγενούς περιβάλλοντος των πολιτιστικών οντοτήτων

Επιπλέον, πέραν της εσωτερικής διάστασης που αποσκοπεί στην αποτελεσματική διαχείριση ανθρώπινων-τεχνολογικών-οικονομικών-φυσικών πόρων, σημαντικότερος πυλώνας για την αειφορία και την οικονομική ευμάρεια των πολιτισμικών οντοτήτων, θεωρείται το εξωγενές περιβάλλον που επηρεάζει τη δράση τους. Ως εξωγενές περιβάλλον χαρακτηρίζεται το ευρύτερο παγκόσμιο κοινωνικο-πολιτισμικό οικοσύστημα, καθώς και μία πολύπλοκη σύνθεση κυρίως χρηματοοικονομικών, πολιτικών, νομικών, πολιτιστικών, δημογραφικών, τεχνολογικών, υγειονομικών, γεω-πολιτικών, γεω-ενεργειακών ιδιοτυπιών, οι οποίες απαιτείται να συνυπολογίζονται προκειμένου να εκτιμάται το μέγεθος του αντίκτυπου που επιφέρουν στον προγραμματισμό και τη γενικότερη διαχειριστική λειτουργία μιας πολιτισμικής οντότητας. It is noted that «*in risk management risk quantification usually consists of a combination of the risk 'likelihood' (how likely is the event to happen) and the risk 'impact' (what consequences will the event have, financially and non-financially)*» (European Commission, 2014).

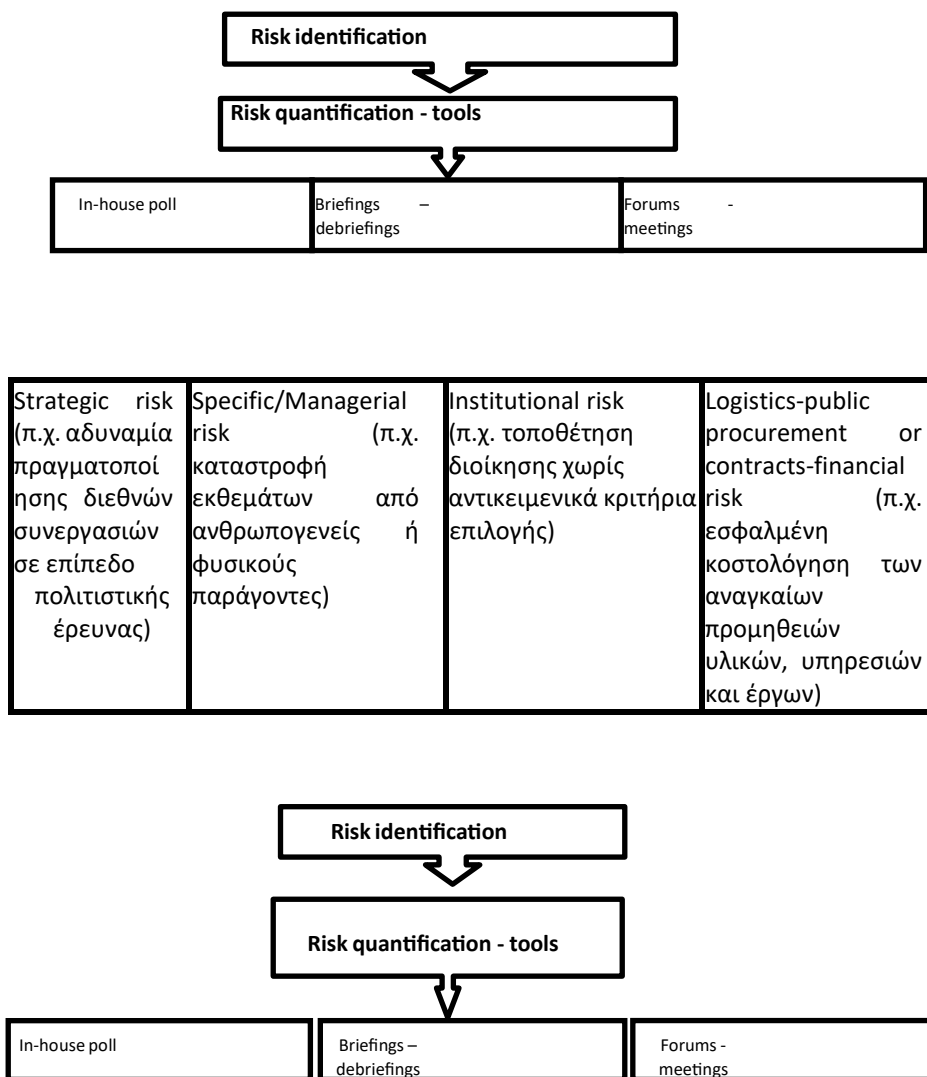
Επομένως, ένας πολιτιστικός διαχειριστής, αφού προηγουμένως καθορίσει ειδικούς-επιχειρησιακούς και στρατηγικούς στόχους, οφείλει να επιλέξει επίπεδο αντίκτυπου του κινδύνου, σύμφωνα με τον αντίκτυπο που θα επιφέρει ο κίνδυνος σε περίπτωση που εκδηλωθεί. Στον Σχήμα 1 που ακολουθεί παρατίθεται σχετικό ενδεικτικό παράδειγμα.

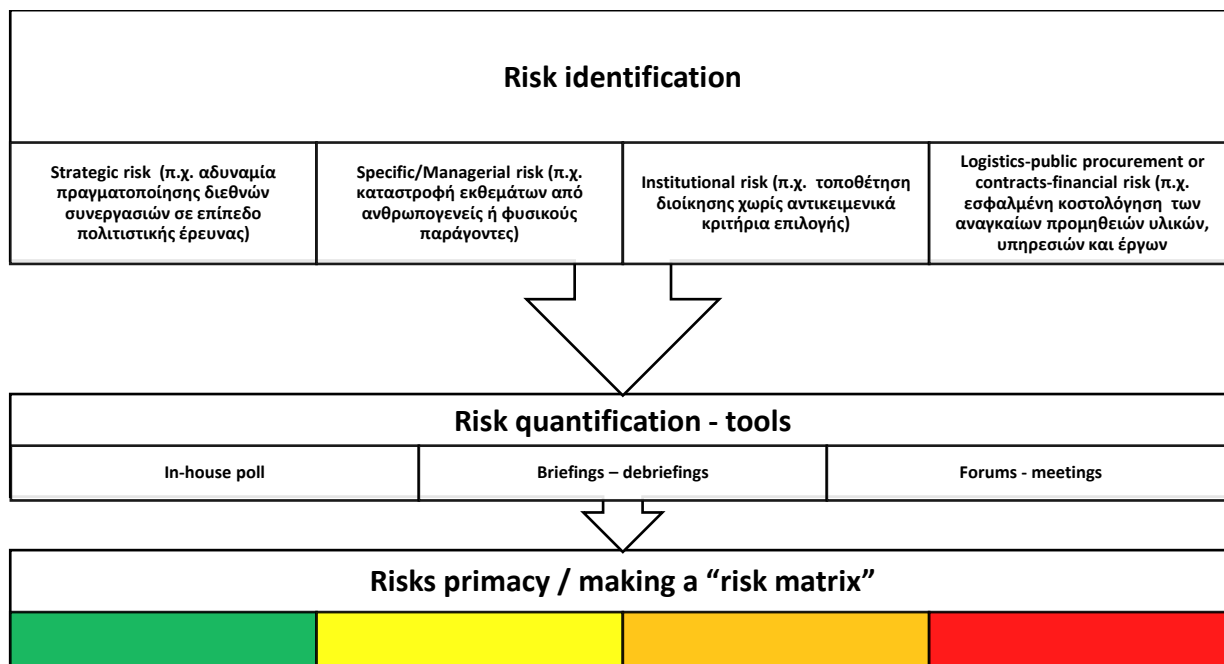




Σχήμα 1. Αντιστοίχιση επιπέδων αντίκτυπου και προκαλούμενων κινδύνων

Περαιτέρω, στον τομέα των πολιτισμικών οντοτήτων, η μεθοδολογία αναγνώρισης, αποτύπωσης και κατηγοριοποίησης των κινδύνων, δύναται να σχηματοποιηθεί ενδεικτικά ως κάτωθι Σχήμα 2:





Σχήμα 2: Μεθοδολογία αναγνώρισης, αποτύπωσης και κατηγοριοποίησης ενδεικτικών κινδύνων σε πολιτισμικές οντότητες

Παρά το γεγονός ότι ορισμένες εκ των ανωτέρω ιδιοτυπιών διαφαίνονται εκτός του φάσματος της εξέτασης του εξωγενούς επηρεασμού των πολιτισμικών οντοτήτων, εντούτοις η περαιτέρω διερεύνηση αποκαλύπτει την απόλυτη συμβατότητα των σχετικών πεδίων, ομαδοποιημένων, όπου απαιτείται, για λόγους τρέχουσας εγγύτητας, όπως ακολούθως παρατίθεται:

A. Κοινωνικό, υγειονομικό και τεχνολογικό πεδίο: εξαιτίας της κοινωνικής αποστασιοποίησης που επέφερε κατά τα τελευταία έτη η πανδημία COVID-19 παρουσιάστηκαν δυσχέρειες στις δημόσιες πολιτιστικές δράσεις. Φορείς όπως μουσεία, θέατρα, βιβλιοθήκες και γκαλερί έπαυσαν τη λειτουργία τους, δρώμενα ανεστάλησαν ή ματαιώθηκαν και εργασιακές σχέσεις τερματίστηκαν. Η συγκεκριμένη έκβαση συνταυτίστηκε με τις ήδη δρομολογηθείσες τεχνολογικές υπερβάσεις (επέκταση της επικοινωνιακής και εμπορικής χρήσης του διαδικτύου, άκριτη ψηφιοποίηση της γνώσης και των ανθρωπίνων σχέσεων αλλά και των φυσικών χαρακτηριστικών των έργων τέχνης, ρομποτική, μηχανική μάθηση, χρήση τρισδιάστατων εφαρμογών, τεχνική νοημοσύνη, εικονική πραγματικότητα, κ.λπ.) και συνέβαλλε στη δραματική περιστολή του πολιτιστικού προϊόντος και κατ’ επέκταση της επιτόπιας επισκεψιμότητας και της κερδοφορίας των πολιτισμικών οντοτήτων και ιδίως των μουσείων.

Στον αντίποδα, οι πολιτιστικοί διαχειριστές, κατά τη λήψη των αποφάσεών τους, οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη τρεις βασικούς τεχνολογικούς άξονες: τη διαδικασία καινοτομίας, τη διαδικασία μεταφοράς τεχνολογίας και την τρέχουσα τεχνολογία αιχμής. Εξάλλου, σε περιπτώσεις του σχετικά πρόσφατου παρελθόντος όπου είχε χρησιμοποιηθεί καινοτόμος τεχνολογία, τα συμπεράσματα ήταν αρκούντως θετικά και αποδόθηκαν τα εύσημα. For example, «*In September 2019, a curated version (...) was on view at The National Gallery of Art in Washington, D.C., and at the Denver Museum of Nature and Science, the exhibition Leonardo da Vinci: 500 Years of Genius, which displayed reproductions of Leonardo’s*



inventions and a 360-degree replica of the Mona Lisa (...) Although the Mona Lisa was not included in the exhibition, it was on display in the Louvre, and its appearance complimented by a VR show of the Mona Lisa, designed for the Louvre by Vive Arts, created an enormous sensation (...)» (Giannini & Bowen, 2020).

Η επιτάχυνση της συστηματοποίησης των νέων τεχνολογιών στον πολιτιστικό τομέα λόγω της πανδημίας COVID-19, διαφαίνεται ότι ενισχύει την επέκταση της παγκόσμιας διασύνδεσης μουσείων, πολιτιστικών συλλογών και εκθέσεων, εξειδικευμένων πανεπιστημιακών ιδρυμάτων και ερευνητών, η οποία κατευθύνει στην αποδέσμευση ανθρωπίνων πόρων από δευτερογενείς δραστηριότητες και στην αφοσίωσή τους «*on critical tasks requiring high-levels of human intelligence, creativity and abstract thinking as museums become more welcoming to digital innovation, fresh interpretations and socially relevant storytelling. With this approach, collections come alive and are open to discovery from the dual-perspectives of curators, visitors, and users – so, a more inclusive democratized system with sharing for cost-reduction of routine activities that are not the main menu, while favouring more investment in artists, exhibitions, curatorial, creative computing and research*» (Giannini & Bowen, 2021).

Β. Γεωπολιτικό πεδίο: «*Culture gives to a nation a collective consciousness and a sense of identity, and pushes it to acquire a specific worldview, attitude and behavior. With this approach, culture is linked to Geopolitics. Nations that are aware of their cultural background can more easily make strategic-level decisions such as the development of a National Strategy and the choice of alliances (...) The cultural dimension gives geopolitical analysis breadth and depth*» (Martzoukos, 2021).

Επιπλέον, «*(...) museums and cultural centers have long served as cultural ambassadors and foreign policy instruments, bridging diplomatic relationships among nation-states and institutions*» (Mariano & Vårheim, 2021).

Προς επιβεβαίωση του άρρηκτου δεσμού μεταξύ γεωπολιτικής και πολιτισμού, ο παγκόσμιος οργανισμός τέχνης και μουσείων Getty υπερτονίζει ότι «*cultural heritage has the power to unite us and is critical for achieving peace. It is also too often the target of war, another way to destroy and overtake a society by erasing its memory*» (Cuno, 2022).

Γ. Γεωενεργειακό πεδίο: ο ερευνητής Ιωάννης Βιδάκης, αφού αρχικά στη διατριβή του επικεντρώνεται στα υποδείγματα της Γεωπολιτικής και της Γεωοικονομίας, προτείνει την εισαγωγή και την υιοθέτηση μίας τρίτης έννοιας, μίας νέας αντίληψης, της «Γεωενέργειας». Σύμφωνα με αυτήν τη θεώρηση, πρωταρχικά θα πρέπει να διερευνηθούν και να μελετηθούν τα τεράστια συμφέροντα στον χώρο των παγκόσμιων κέντρων εξουσίας, καθώς η ενέργεια, λόγω της σημαντικότητάς της, αποτελεί αντικείμενο ανταγωνισμού των Διεθνών Δυνάμεων. Το κυριότερο πόρισμα της εν λόγω διατριβής αναφέρεται όχι μόνο στην ισχυρή διασύνδεση της ενεργειακής ισχύος με την οικονομική και με την πολιτική – αλλά στην ενισχυμένη εξάρτηση των δύο τελευταίων από την πρώτη, ώστε να διαμορφώνει εστίες εντάσεων στις περιπτώσεις όπου αποσταθεροποιούνται οι υφιστάμενες σχέσεις μεταξύ οικονομίας και ενέργειας (Vidakis, 2016).

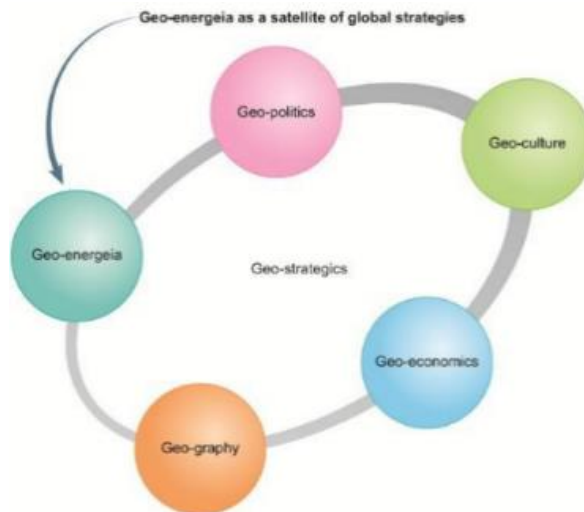
Συμπληρωματικά των ανωτέρω: «*Energy issues may prevail over politics and economics in international decision making. Many international political decisions spring from energy-related matters. From the geoenergeia point of view, two criteria argue for the prioritization of energy over politics and economy: the appearance of new technologies and the scarcity of energy resources*» (Vidakis & Baltos, 2015).

Λαμβάνοντας υπόψη τα προαναφερόμενα, σημειώνεται η θεωρία της συμβολής της



ενέργειας ως γεννήτορας νέων πολιτισμών και η διασύνδεση των μορφών της χρησιμοποιούμενης ενέργειας με το επίπεδο ανάπτυξης και τις τεχνολογικές δυνατότητες ενός πολιτισμού, όπως διατυπώθηκε από τον Nicolai Kardashev το 1964. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Miller et al. (2009), ο Kardashev δημιούργησε την ομώνυμη κλίμακα στην οποία ένας πολιτισμός βαθμονομείται με βάση τέσσερις (4) ενεργειακές θέσεις που λαμβάνουν τιμές από το μηδέν (0) μέχρι το τρία (3). Περαιτέρω, στην τιμή μηδέν (0) ένας πολιτισμός, όπως ο ανθρώπινος, χρησιμοποιεί ενέργεια που παράγεται από τον πλανήτη, αντλώντας την κυρίως από πηγές που είναι ήπια αποθηκευμένες και προέρχονται από νεκρές πλέον μορφές ζωής, όπως το πετρέλαιο και το φυσικό αέριο. Η διαδρομή μετάβασης μεταξύ των τιμών μηδέν (0) και ένα (1)-σημείο όπου η ενέργεια θεωρείται ότι χαλιναγωγείται-αποτελεί σημείο καμπής, καθώς ο πολιτισμός στο στάδιο αυτό δεν έχει εισέτι διαμορφώσει ικανοποιητικά επίπεδα συλλογικής νοημοσύνης και η χρήση των νέων δυνατοτήτων, σε συνδυασμό με δυσμενείς περιβαλλοντικές επιπτώσεις, μπορεί να τον εξαλείψει πριν την ολοκλήρωση της πλήρους μετάβασης (π.χ. χρήση όπλων μαζικής καταστροφής, αποτελέσματα κλιματικής αλλαγής, κ.λπ.).

Εκτός των ανωτέρω, σε μία συστημική προσέγγιση των πραγμάτων, στο σχήμα που ακολουθεί απεικονίζεται η διασύνδεση μεταξύ των ερευνητικών πεδίων: Geo-politics, Geo-economics, Geo-energeia, Geo-geography, Geo-culture. Τα εν λόγω πεδία διεκδικούν αντικειμενικότητα και επιστημονική λογοδοσία, αλλά συνήθως «χειρίζονται» μεροληπτικά από γεωστρατηγικούς δρώντες υπέρ των οικείων εθνικών, διεθνών και παγκόσμιων πολιτικών τους.



Σχήμα 3. Η συσχέτιση Geo-politics, Geo-economics, Geo-energeia, Geo-geography, Geo-culture
(Πηγή: Vidakis & Baltos, 2015)

Δ. Κυβερνητικό-πολιτικό-νομικό πεδίο: πολιτικοί και νομικοί παράγοντες περιλαμβάνουν τη σταθερότητα της κυβέρνησης και τις πολιτικές συνθήκες των χωρών όπου κάθε οντότητα εδρεύει. Λειτουργούν παγκοσμίως και οι παγκόσμιες πολιτικές και νομικές συνθήκες τους επηρεάζουν. Επίσης, στο συγκεκριμένο πεδίο εντάσσεται η εξωτερική πολιτική που ξεδιπλώνεται με το εργαλείο της δημόσιας διπλωματίας. Καθώς η δημόσια διπλωματία μπορεί να θεωρηθεί ως πλατφόρμα ή εφαρμογή εξουσίας, ο πολιτισμός μπορεί να εξεταστεί ως αναπόσπαστο μέρος της και ο ρόλος του στην πρακτική της εφαρμογή βαρυσήμαντος, δια



του συνδυασμού των κρατικών υποθέσεων και των πολιτιστικών κανόνων σε δράσεις της εξωτερικής πολιτικής (Tereshchuk, 2018).

Επιπλέον, οι φορολογικοί συντελεστές, οι νόμοι και οι κανόνες της χώρας και η σταθερότητα των κυβερνήσεων των κρατών στα οποία λειτουργούν αποτελούν τους εξωτερικούς παράγοντες που επηρεάζουν την οντότητα (Saeed, 2015). Ομοίως, η εργατική νομοθεσία και η κυβερνητική πολιτική σχετικά με τις δημόσιες δαπάνες, τα έργα υποδομής και τις ιδιωτικοποιήσεις αποτελούν τα θεμελιώδη συστατικά του πολιτικού περιβάλλοντος (Sarsentis, 1996).

Επιπρόσθετα, η επιβαλλόμενη εφαρμογή κατάλληλων κυβερνητικών πολιτικών συνιστά μία ευκαιρία ιδίως για την πρόσβαση των οντοτήτων σε υποστήριξη της διαχειριστικής τους λειτουργίας επί διαφόρων αξόνων του κύκλου ζωής τους, όπως η ανάπτυξη δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού μέσω της υλοποίησης προγραμμάτων κατάρτισης στον τομέα του πολιτισμού, χρηματοδοτούμενων από εθνικούς ή/ και ενωσιακούς πόρους. Στην εποχή μας, τα καθήκοντα που ανατίθενται στους εργαζομένους των μουσείων και εν γένει των πολιτισμικών οντοτήτων παρουσιάζουν ιδιαιτερότητες και προϋποθέτουν επαγγελματικές εξειδικεύσεις πέραν των συνηθισμένων. Η (προπαρασκευαστική ή/ και εκτελεστική) υπηρεσιακή ενασχόληση με δραστηριότητες οικονομικής και διοικητικής μέριμνας, εσωτερικού ελέγχου, marketing παροχής υπηρεσιών, ασφάλειας προσωπικού και υλικού συγκαταλέγονται σε αυτές τις εξειδικεύσεις. «*Many of the staff working in these functions will not have had a traditional education or training within the museum sector, and may verywell move on to exercise their professional or technical skills is a quite different field within a few years. It is therefore strongly recommended that any training activity or programme should involve as wide a range of museum staff and specializations as possible, so that each group can exchange information and views on their own roles and experiences, whether within the museum profession or more widely. Bringing together, for example, curatorial and administrative or public relations staff, with education and security staff into mixed study or project groups can strengthen the institution overall through increasing knowledge and understanding of other parts or activities of the museum, of its overall objectives and functions*» (Boylan & Woollard, 2006).

Συναφώς, η αναγκαιότητα ενίσχυσης του εθελοντισμού και η περίπλοκη επαγγελματική του οργάνωση στον πολιτιστικό τομέα, λειτουργεί αναπόδραστα ως μοχλός επέκτασης πολιτικών πρωτοβουλιών για την πραγματοποίηση συμβουλευτικών δράσεων επ' ωφελεία των πολιτισμικών οντοτήτων, λαμβάνοντας υπόψη ότι «*(...) there are many ways of organising volunteer work at a museum, and there may not need to be a "right" and a "wrong" way, but rather different ways depending on the overall goals of the museum and the context - for example regarding the size of the museum and how the museum is funded. There are seldom any one-size-fits-all models to apply*» (Wollentz, 2022).

Ε. Κοινωνικο-πολιτιστικό πεδίο: η βελτιστοποίηση του μορφωτικού επιπέδου του πληθυσμού συνιστά ακρογωνιαίο λίθο της πολιτιστικής δημιουργίας και ανάπτυξης. Πρόκειται για μία αμφιμονοσήμαντη-προς διερεύνηση-σχέση μεταξύ αυτών των δύο κοινωνικών συντελεστών, που συμβάλει στην κατανόηση της αξίας της πολιτιστικής παράδοσης και κουλτούρας. «*(...) culture is the main medium of education, whereas education and training are the guarantee of the continuity of culture (...) a more comprehensive analysis of the links between education and culture remains particularly relevant (...) both education theoreticians and practitioners need a broad cultural awareness. Such awareness would enable*



specialists to perceive culture and tradition as a live, dynamic and creative process as well as to understand that a rapid change in culture automatically does not implicate the relativity of tradition, does not contrast it with innovations, does not push it out of life –all the novelties are based on the past achievements and traditions function in one or another form even when its existence is negative» (Stonkuvienė, 2013).

Ωστόσο, δε θα πρέπει να διαλάβει της προσοχής ότι στη σύγχρονη εποχή η έννοια «μορφωτικό επίπεδο» αντανακλά στον αναγκαίο πλέον ψηφιακό γραμματισμό-αλφαριθμητισμό και εν γένει στην ψηφιακή παιδεία, δηλαδή σύμφωνα με τους Ribble & Bailey (2007) στην ανθρώπινη γνώση και ικανότητα εκμετάλλευσης της ψηφιακής τεχνολογίας. Η εκπαιδευτική ενδυνάμωση του πληθυσμού για να ανταποκριθεί στην αναγκαιότητα της ψηφιακής ικανότητας πρόσβασης, παραγωγής και αναπαράστασης της πραγματικότητας (συμπεριλαμβανομένης της πολιτιστικής), θεωρείται απολύτως απαραίτητη. «*The balance of “digitality” and reality is something that all citizens in a technology-driven society must increasingly negotiate (...), including with respect to museums (...). Museum professional themselves need appropriate digital skills as well» (Borda & Bowen, 2021).*

Προσεγγίζοντας και από οικονομικής άποψης την ανωτέρω σχέση, θεωρείται άξια λόγου η διερεύνηση από τους πολιτιστικούς διαχειριστές, της δυνατότητας υλοποίησης μιας πρακτικής που εμφανίζεται να εφαρμόζεται εκτεταμένα στη σύγχρονη εποχή από πληθώρα οργανισμών κερδοσκοπικών ή μη: συγκρότηση επιτηδευμένων μεταπτυχιακών προγραμμάτων σπουδών με μέριμνα των πολιτισμικών οντοτήτων σε συνεργασία με Πανεπιστημιακά Ιδρύματα, που συνιστά μεθόδευση με πολλαπλό όφελος, πέραν της αναβάθμισης του μορφωτικού επιπέδου, ως εξής:

- 1) Προαγωγή της επιστημονικής έρευνας σε πολιτιστικά ζητήματα ειδικού ενδιαφέροντος.
- 2) Διασύνδεση των πολιτισμικών οντοτήτων με την αγορά εργασίας και παραγωγή εξειδικευμένων αποφοίτων που θα απορροφηθούν ως διοικητικά ή επιστημονικά ή καλλιτεχνικά στελέχη. Η ανάθεση σχετικών πτυχιακών εργασιών θα πρέπει να στοχεύει στην υιοθέτηση εφαρμόσιμων λύσεων κατά την άσκηση της διοικητικής πρακτικής.
- 3) Τυχόν διάθεση κεφαλαίων επιδότησης υποτροφιών ή λοιπής συναφούς χρηματοδότησης δε θα πρέπει να λειτουργεί ανασταλτικά, καθώς, υπό το πρίσμα των σύγχρονων μεθόδων marketing, η προβολή των αρχών κοινωνικής ευθύνης της πολιτισμικής οντότητας δύναται να οδηγήσει σε ενίσχυση της φήμης της και πιθανότατα σε αύξηση της ροής επισκεψιμότητας και των εσόδων ή/και την προσέλκυση δωρητών και χορηγών.

Σύμφωνα με τους Montana & Charnon (2002), λοιπά στοιχεία που συνθέτουν το ευρύτερο κοινωνικο-πολιτιστικό πεδίο και σαφώς επηρεάζουν τη λειτουργία κάθε οργανωμένης οντότητας, θεωρούνται μεταξύ άλλων τα κάτωθι:

- 1) Οι σχηματισμοί πολυπολιτισμικών κοινωνιών κυρίως λόγω της αύξησης των μεταναστευτικών ροών [η οποία αναμένεται να ενταθεί μελλοντικά λόγω της κλιματικής αλλαγής (Krotsi & Papaspygroulos, 2018)].
- 2) Οι θρησκευτικές διαφοροποιήσεις.
- 3) Η κοινωνική θέση της γυναίκας.
- 4) Η στάση των εργαζόμενων απέναντι στην εργασία.
- 5) Τα προσωπικά βιώματα και οι ατομικές αξίες των πελατών-καταναλωτών, καθώς και η ποιοτική ή όχι εκμετάλλευση του ελεύθερου χρόνου τους.
- 6) Η κοινωνική μέριμνα για τα άτομα που ανήκουν σε ειδικές πληθυσμιακές ομάδες (π.χ. ΑμεΑ) και η υιοθέτηση μέτρων προσβασιμότητάς τους σε δημόσιες και ιδιωτικές κτιριακές δομές.



7) Η κατανομή του εισοδήματος και ο καταναλωτισμός.

8) Η δημογραφική εικόνα της περιοχής. Η επιστήμη της δημογραφίας μελετά αξιόπιστα κρίσιμα πληθυσμιακά δεδομένα και δύναται και να προβλέψει και να κατευθύνει τους διαχειριστές εκάστου οργανισμού, να εκτιμήσουν τις επικείμενες διαφοροποιήσεις και αλλαγές στο κοινωνικό πεδίο.

Μία πολύ ενδιαφέρουσα επιπρόσθετη διάσταση που κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί εντός του κοινωνικο-πολιτιστικού πεδίου είναι η προέλευση των επισκεπτών των πολιτισμικών οντοτήτων, η οποία θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μονοθεματική. Ιδιαίτερα για μουσειακές δομές των χωρών του δυτικού κόσμου έχουν στηλιτευτεί πολιτικές κοινωνικού ελιτισμού, διακρίσεων που βασίζονται σε υπολείμματα της αποικιοκρατίας και συνεχιζόμενης επίδρασης της ψηφιακής επανάστασης (που παραμένει περιφερειακή στη ζωή της πλειονότητας των ανθρώπων), οι οποίες έχουν επιδεινωθεί από τις δραστικές συντηρήσεις στη δημόσια χρηματοδότηση, την πανδημία COVID-19 και την επακόλουθη αναθεώρηση των οργανωτικών μοντέλων (Black, 2020).

Σύμφωνα με τον Ang (2005), βασικός στόχος των πολιτιστικών πολιτικών θα πρέπει να είναι η βελτίωση της συμμετοχής των δημογραφικών μειονοτήτων στις τέχνες. Στο πλαίσιο αυτό, μία ολοκληρωμένη διεργασία η οποία θα ήταν δυνατόν να διασφαλίσει την πρόσβαση σε μουσειακές δομές χωρίς αποκλεισμούς θεωρείται το “Social Design”, το οποίο, σύμφωνα με τον Black (2020):

- 1) Επήλθε από τη δράση “Design Thinking” του Πανεπιστημίου Στάνφορντ, ως μέθοδος σχεδίασης θετικών κοινωνικών μεταβολών, δια της κοινωνικής ενσωμάτωσης περιθωριοποιημένων πληθυσμών.
- 2) Προσδοκά στη μετατροπή σε επίπεδο τόσο μουσειακής εμπειρίας όσο και οργανωσιακής λειτουργίας, εάν αφενός υπάρχει καθολική αναγνώριση της ουσιαστικής, αναπόφευκτης και επείγουσας αλλαγής, αφετέρου οι πολιτιστικοί διαχειριστές και τα όργανα λήψης αποφάσεων παρέχουν ανεπιφύλακτη υποστήριξη.
- 3) Κατευθύνει τον διοικητικό προγραμματισμό στις ανθρώπινες ανάγκες με μέτρα όπως η συμμετοχικότητα, η συνδημιουργία και κοινωνική αλληλεπίδραση, η ευημερία της κοινότητας και η εξισορρόπηση του περιεχομένου του ιστότοπου και όχι αποκλειστικά στο χειροπιαστό προϊόν (κτιριακή εγκατάσταση) ή το υποστηρικτικό προϊόν (π.χ. αναψυκτήριο, κατάσταση πώλησης αναμνηστικών ειδών, κ.λπ.).
- 4) Εξετάζει διοικητικές πτυχές που προωθούν προγράμματα δωρεάν εισόδου σε ειδικό πληθυσμιακό κοινό.

Στ. Χρηματοοικονομικό πεδίο: αφορά στη γενικότερη οικονομική κατάσταση και εν προκειμένω στις εξελίξεις που σημειώνονται στον μακροοικονομικό και στον μικροοικονομικό τομέα, οι οποίες επιδρούν στο βιοτικό επίπεδο και κατ’ επέκταση, με όρους αγοράς, στις παρορμήσεις πελατών-πολιτών-επισκεπτών κατά περίπτωση.

Σύμφωνα με τους Tzortzakis & Tzortzaki (2007) τα διοικητικά στελέχη ενός οργανισμού, ενδιαφέρονται για τη συλλογή στοιχείων και πληροφοριών που αφορούν στους καταναλωτές-πελάτες, δηλαδή στην οικεία «αγορά-στόχο». Οι καταναλωτές-πελάτες επηρεάζουν άμεσα τη στρατηγική του οργανισμού με τις διαθέσεις τους, καθώς επιθυμούν να έχουν τα αγαθά στον ενδεικνυόμενο τόπο και χρόνο, αλλά και στην αρμόζουσα μορφή (Petridou, 2011). Επομένως, η αμφίδρομη σχέση μεταξύ οργανισμών και καταναλωτών-πελατών κινδυνεύει να καταστεί επισφαλής, εάν η διοικητική διαχείριση των οργανισμών παρουσιάζεται ως ελλιποβαρής και αδυνατεί να ικανοποιήσει την «αγορά-στόχο».

Πέραν αυτών και έχοντας υπόψη τις μετατοπίσεις υψηλής έντασης που χαρακτηρίζουν



το συγκεκριμένο πεδίο, η διερεύνηση του εξωγενούς περιβάλλοντος των πολιτισμικών οντοτήτων και η προφανής αλληλεπίδρασή του με το ενδογενές, επικουρεί τους πολιτιστικούς διαχειριστές στον εντοπισμό των παραμέτρων που συντελούν στην εύρυθμη και αποτελεσματική χρηματοοικονομική λειτουργία τους. Επομένως, προκειμένου να αντιμετωπίσουν δυσχέρειες που ενσκήπτουν, να ελαττώσουν τα κόστη, να επιθεωρήσουν τα οικονομικά αποτελέσματα και να καταρτίσουν προσοδοφόρα οικονομικά προγράμματα, οφείλουν να σταθμίζουν και να αξιολογούν τις όποιες μεταβολές εκτυλίσσονται ιδιαίτερα στο κοινωνικο-οικονομικό γίγνεσθαι, ώστε να χαράζουν μια ορθή και επιτυχημένη οικονομική δραστηριότητα.

Οι ενέργειες αυτές οφείλουν να εμβαθύνουν σε συνιστώσες που παρατηρούνται και στο τεχνολογικό πεδίο, ενσωματώνοντας πρακτικές ψηφιακού marketing το οποίο εξυπηρετείται από την παγκόσμια διασύνδεση-ηλεκτρονικοποίηση που προσφέρει το διαδίκτυο και τα κοινωνικά δίκτυα. Τοιαύτες ενδεδειγμένες διεπιστημονικές πρακτικές (εμπεριέχουν στοιχεία της διοικητικής επιστήμης, της στατιστικής και της πληροφορικής) θεωρούνται:

1. Η ανάλυση συστάδων: αποτελεί τη διαδικασία μέσω της οποίας παρεχόμενα αγαθά απευθύνονται σε συγκεκριμένες ομάδες καταναλωτών-πελατών σύμφωνα όχι μόνον με ποσοτικά στοιχεία (π.χ. δημογραφικά) αλλά και με ποιοτικά στοιχεία (π.χ. κοινωνικές, πολιτικές, πολιτιστικές και λοιπές προτιμήσεις). Σύμφωνα με τον Petridis (2015a), οι εν λόγω ομάδες, «*διαθέτουν κοινά χαρακτηριστικά, ευκρινώς διαφοροποιημένα από εκείνα άλλων ομάδων (...)* Με τον τρόπο αυτόν η ανάλυση συστάδων προάγει την ανεύρεση ειδικών σχέσεων μεταξύ των στοιχείων χωρίς να παρέχει ανάλογες εξηγήσεις ή ερμηνείες (...) Επομένως η ανάλυση ταξινόμησης δεν αναμένεται να τελεσφορεί ως μία αυτόματη διαδικασία, αλλά ως μία επαναληπτική διαδραστική διεργασία βελτιστοποίησης της ταυτοποίησης των στοιχείων με την εφαρμογή δοκιμασίας και αποτυχίας, η οποία ενδέχεται να απαιτήσει και επαναρρύθμιση των αρχικών παραμέτρων».
2. Η λογιστική παλινδρόμηση: στόχος της είναι η διαμόρφωση ενός μοντέλου πρόβλεψης και μελέτης των τιμών μίας, υποχρεωτικά διακριτής, εξαρτημένης μεταβλητής με βάση τη θεωρία των πιθανοτήτων. Στη βασική έκδοση του μοντέλου αυτού η εξαρτημένη μεταβλητή συνήθως έχει δυαδικό χαρακτήρα. «*(...) in logistic regression, the estimated value ranges from 0 to 1. More clearly, logistic regression reveals the possibility of particular consequences for each subject (for example; "passed" or "failed")*» (Çokluk, 2010). Εφαρμόζονται δε οι τεχνικές της άριστης επιλογής των, υποψήφιων προς ένταξη, ανεξάρτητων μεταβλητών (τις περισσότερες φορές είναι διακριτές) και τα διαγνωστικά κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας του μοντέλου. Με άλλα λόγια, «*η λογιστική παλινδρόμηση χρησιμοποιείται για την πρόβλεψη της πιθανότητας εμφάνισης ενός γεγονότος*» (Petridis, 2015b), όπως π.χ. η πρόβλεψη της πρόθεσης απόκτησης ενός αγαθού ή μιας υπηρεσίας από έναν πελάτη-καταναλωτή, δηλ. η έρευνα αγοράς (μελέτη των αγορών και αξιολόγηση πληροφοριών, η οποία κανονικά θα πρέπει να διαχωρίζεται από την έρευνα marketing). Ήτοι, τι χαρακτηριστικά διαθέτει ο πελάτης-καταναλωτής; ποιες είναι οι μεταβλητές για να προβεί/μη προβεί στην ενέργεια απόκτησης.

Παράλληλα, εντός του πεδίου εφαρμογής του ψηφιακού marketing, θα ήταν ωφέλιμο να υιοθετηθεί ένα σύγχρονο μοντέλο για την παραγωγή εσόδων, ήτοι η σύναψη προγραμματικών συμφωνιών με διεθνείς ψηφιακούς γίγαντες. «*Museums are being lured by the big corporations such as Disney, Netflix, and Amazon –not just for sponsorship but rather collaboration*» (Giannini & Bowen, 2021).



2. Μέρος 2^ο: Το μουσείο Μαστίχας Χίου ως μελέτη περίπτωσης¹

2.1. Παρουσίαση του Μουσείου

Το Μουσείο Μαστίχας εδρεύει στο Πυργί, ένα από τα μεσαιωνικά Μαστιχοχώρια της νότιας Χίου (Ελληνικό νησί του βορειο-ανατολικού Αιγαίου), όπου καλλιεργείται το φυτό Σχίνος ("Pistacia Lentiscus Chia" από το οποίο παράγεται η περίφημη μαστίχα. Κυρίαρχοι στόχοι του Μουσείου είναι:

1. Η προβολή της μακρόχρονης ιστορίας της καλλιέργειας του μαστιχοφόρου θάμνου και της επεξεργασίας του παραγόμενου καρπού (αρωματική μαστίχα), ως μοναδικά παραγόμενο προϊόν όχι μόνον στη Μεσόγειο αλλά και παγκοσμίως.
2. Η ενσωμάτωση στο πολιτιστικό τοπίο του νησιού και η κατοχύρωση της διαχρονίας και της αειφορίας αυτού του απaráμιλλου χιώτικου προϊόντος. Άλλωστε, το 2014 η παραδοσιακή μαστιχοκαλλιέργεια εγγράφηκε στον Αντιπροσωπευτικό κατάλογο της Άυλης Παγκόσμιας Πολιτιστικής Κληρονομιάς της Ανθρωπότητας (UNESCO, 2014).

Η προδιαγραφή της κτιριακής κατασκευής είναι προσαρμοσμένη στο φυσικό περιβάλλον, συνδέοντας στον επισκέπτη με τη μαστιχοκαλλιέργεια (Kallinikidou, 2017), ενώ διαθέτει έναν τελευταίας τεχνολογίας εξοπλισμό, γεγονός που το καθιστά ιδιαίτερα καινοτόμο και ανταγωνιστικό στον ευρύτερο χώρο του πολιτισμού.

Κατά την περιήγησή του στη μόνιμη έκθεση του Μουσείου και στους περιβάλλοντες χώρους του, ο επισκέπτης αναγνωρίζει το Σχίνο, καθώς και τα διαχρονικά στάδια της παραδοσιακής καλλιέργειας της μαστίχας, την τεχνογνωσία της παραγωγής της και τη διαχείριση του τελικού προϊόντος, διαμέσου μίας πολυδιάστατης διαδραστικής και βιωματικής εμπειρίας. Παράλληλα, του δίνεται η ευκαιρία να κατανοήσει την αρχιτεκτονική, την ιστορία και την κοινωνική οργάνωση των Μαστιχοχωρίων. Του παρέχεται επίσης η δυνατότητα, μέσα από πολυφασικές εφαρμογές, ειδικές μακέτες και πρότυπα λειτουργικά μηχανήματα, να ενημερωθεί για τη συνεταιριστική εκμετάλλευση και μεταποίηση της μαστίχας στα νεώτερα χρόνια και για την εξαγωγή της στην παγκόσμια αγορά. Τέλος, του δίνεται η ευκαιρία, μέσω μιας πρωτότυπης υπαίθριας έκθεσης που λειτουργεί στον εξωτερικό χώρο του Μουσείου, να έρθει σε άμεση επαφή με το φυτό και το φυσικό περιβάλλον στο οποίο καλλιεργείται και ευδοκιμεί.

Επιπλέον και λαμβάνοντας υπόψη ότι γενικώς τα μουσεία οφείλουν να διαθέτουν αίθουσες πολλαπλών χρήσεων για να επισημανθεί ο ρόλος τους ως έμφυτων πολιτιστικών οργανισμών (Demesticha & Vlachou, 2008), στις αίθουσες πολλαπλών χρήσεων του συγκεκριμένου Μουσείου φιλοξενούνται περιοδικές εκθέσεις, διοργανώνονται διάφορες εκδηλώσεις πολιτιστικού περιεχομένου και εκπονούνται εκπαιδευτικά προγράμματα προώθησης του πολιτισμού.

2.2. Η επίδραση του εξωτερικού περιβάλλοντος στην υπόσταση του Μουσείου

Η ευθύνη λειτουργίας του Μουσείου Μαστίχας Χίου ανήκει στο Πολιτιστικό Ίδρυμα του

¹ Βασίζεται, με την αναγκαία προσαρμογή, αναθεώρηση και επικαιροποίηση, σε μελέτη περίπτωσης που αποτελεί μέρος επιστημονικής εργασίας της Δήμητρας Παπαναστασίου το 2017, η οποία υλοποιήθηκε και αξιολογήθηκε στο πλαίσιο μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου (ΕΑΠ), με τίτλο «*Η σημασία του εξωτερικού περιβάλλοντος στην οικονομική ανάπτυξη των πολιτιστικών οργανισμών*».



Ομίλου Πειραιώς (ΠΙΟΠ). Το εν λόγω Ίδρυμα έχει συστήσει Δίκτυο εννέα (9) Θεματικών Τεχνολογικών Μουσείων που εκτείνεται σε όλη την περιφέρεια της Ελληνικής επικράτειας. Είναι κοινωφελές-μη κερδοσκοπικού χαρακτήρα και συνεργάζεται με το Υπουργείο Πολιτισμού, την τοπική και περιφερειακή αυτοδιοίκηση, την τοπική κοινωνία, πανεπιστημιακά ιδρύματα, ερευνητικά κέντρα, πολιτιστικούς φορείς, καθώς και με εξειδικευμένους επιστήμονες στην Ελλάδα και στην αλλοδαπή. Βάσει του οικείου καταστατικού, οι λειτουργικές του δαπάνες, περιλαμβανομένων και αυτών για τα Μουσεία, καλύπτονται από την Τράπεζα Πειραιώς, ενώ επιδιώκεται και η συγχρηματοδότηση από εθνικά και ευρωπαϊκά προγράμματα. Εκ των βασικών του στόχων υπογραμμίζεται η διαφύλαξη και η ανάδειξη της πολιτιστικής ταυτότητας και κληρονομιάς και η διασύνδεση του πολιτισμού με το περιβάλλον, την εκπαίδευση και τη βιώσιμη ανάπτυξη (Handjinicolaou, 2016).

Το ΠΙΟΠ ακολουθεί για όλα τα Μουσεία του Δικτύου του έναν προσεγμένο οικονομικό προγραμματισμό, με στόχο την αναγνώριση και την ανάληψη του λειτουργικού κόστους τους, βασιζόμενο σε ένα πολυδιάστατο και ορθολογικό μοντέλο βιωσιμότητας. Λαμβάνοντας υπόψη ότι πολλές -κυρίως περιφερειακές- πολιτισμικές οντότητες προβαίνουν σε λανθασμένες επιλογές στελέχωσης που εδράζονται στην πεποίθηση ότι ο οργανωτικός μηχανισμός ενός μουσείου θα πρέπει να είναι «κλασσικού τύπου», όπως κατ' αναλογία ενός τυπικού κυβερνητικού ή ιδιωτικού οργανισμού, αυτό το μοντέλο:

1) Λειτουργεί βασικά με εξωγενείς διαδικασίες, καθώς αξιοποιεί τις υπηρεσίες και το ανθρώπινο δυναμικό του ΠΙΟΠ και της Τράπεζας Πειραιώς σε κεντρικό επίπεδο για όλες σχεδόν τις κρίσιμες επιχειρησιακές λειτουργίες, εκτός του προσωπικού υποδοχής και εξυπηρέτησης το οποίο λειτουργεί διαμεσολαβητικά με την τοπική κοινωνία και ενός διαχειριστή ως εντολοδόχος του αντιστοίχου υπευθύνου της εξ' αποστάσεως παρακολούθησης εκάστου Μουσείου (Karataouna, 2020). Επίσης, ορισμένοι άξονες της διοικητικής πρακτικής ενεργούνται από επιτροπή αποτελούμενη από εκπροσώπους που εκπορεύονται από το Υπουργείου Πολιτισμού, την τοπική αυτοδιοίκηση και το ΠΙΟΠ, ενώ στελέχη της κεντρικής διοίκησης ή εξωτερικοί συνεργάτες μετακινούνται περιστασιακά στην περιφέρεια για να συντονίσουν τελετές (Το δίκτυο των θεματικών τεχνολογικών μουσείων του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς, 2012).

2) Δεν παύει να έχει πεπερασμένες δυνατότητες, όχι μόνο σε ενεστώτα χρόνο αλλά ακόμα και αν θεωρηθεί προδικασμένο ένα λογικό πλαίσιο εξέλιξης στα παγκόσμια δεδομένα, ιδίως στον τομέα της οικονομίας, συνεκτιμώντας και άλλες εξωτερικές παραδοχές όπως η δυνατότητα κρατικής χρηματοδότησης, το θεσμικό πλαίσιο της τοπικής αυτοδιοίκησης, η ειδικότερη επαγγελματική εξειδίκευση/επάρκεια του τοπικού πληθυσμού και η νομική πολυπλοκότητα του καθεστώτος των χορηγιών (Το δίκτυο των θεματικών τεχνολογικών μουσείων του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς, 2012).

Συγκριτικό πλεονέκτημα για το Μουσείο Μαστίχας Χίου, αποτελεί το ίδιο το νησί της Χίου όπου εδρεύει, καθώς θεωρείται δημοφιλής τουριστικός προορισμός. Λειτουργεί ως ορόσημο της πολιτιστικής δραστηριότητας του νησιού, προσδίδει προστιθέμενη αξία στην τοπική πολιτιστική κληρονομιά, τονώνει το ιστορικό κύρος και την αίγλη του τόπου και αναδεικνύει τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μέσω δράσεων με σεβασμό στο φυσικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, στο πλαίσιο του εορτασμού της Διεθνούς Ημέρας Μουσείων για το έτος 2022, με θέμα «Η Δύναμη των Μουσείων», διοργάνωσε σε συνεργασία με το Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σημαντικά πολιτιστικά δρώμενα (Γιορτάζοντας τη Διεθνή Ημέρα Μουσείων στο Μουσείο Μαστίχας Χίου, 2022).

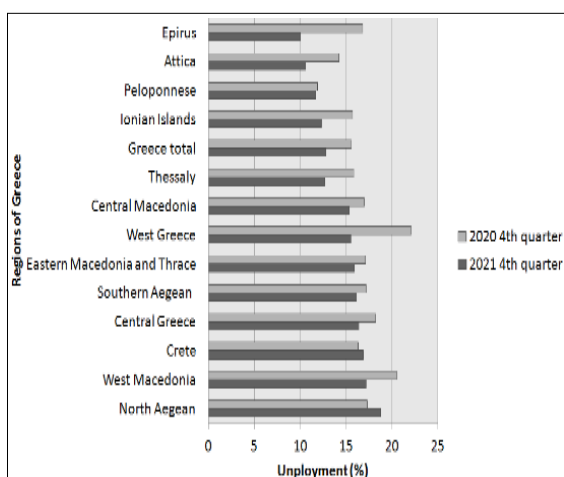


Παρά τη σχετικά πρόσφατη-εξαετή λειτουργία του έχει ήδη συμβάλλει σημαντικά στη μόχλευση της τοπικής οικονομικής ανάπτυξης και τη δημιουργία πλούτου, στη σύσταση νέων θέσεων εργασίας και την ελάττωση της αστυφιλίας, την αναβάθμιση των υποδομών του νησιού, την ενίσχυση των τοπικών αγορών, την προσέλκυση διαρκώς νέων επισκεπτών και την τουριστική αύξηση (Karamaouna, 2020).

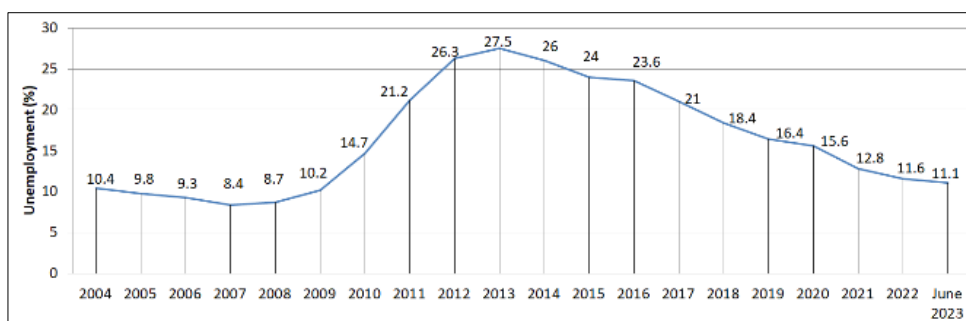
Αναπόδραστα, το προκαλούμενο κοινωνικό-οικονομικό όφελος λειτουργεί ανταποδοτικά και ανατροφοδοτεί το Μουσείο, καθώς αναβαθμίζει το κύρος του. Το μετατρέπει σε πόλο έλξης για την παρακολούθηση ημερίδων, δημιουργικών εργαστηρίων, καλλιτεχνικών παραστάσεων ή εκθέσεων, βιωματικών παιχνιδιών και επιστημονικών συναντήσεων (Karamaouna, 2020) δια της χρήσης σύγχρονων τεχνολογικών εφαρμογών και κατ' επέκταση εισφέρει στις εισροές του. Παρόλα ταύτα, δε θα πρέπει να αγνοηθούν και άλλα κρίσιμα στοιχεία όπως:

1. η οικονομική κατάσταση και το βιοτικό επίπεδο των επισκεπτών του Μουσείου που προέρχονται από τον τοπικό πληθυσμό, καθώς εμφανίζεται υψηλός δείκτης ανεργίας στο νησί της Χίου και γενικότερα στα νησιά του Βορείου Αιγαίου. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα επίσημα στοιχεία της Ελληνικής Στατικής Αρχής, το ποσοστό της ανεργίας στα νησιά του Βορείου Αιγαίου το τέταρτο τρίμηνο του 2021 ανήλθε στο 18,8%, ενώ το αντίστοιχο τρίμηνο του 2020 ήταν 17,3% (Γράφημα 1), καθιστώντας την εν λόγω διοικητική περιφέρεια, μία εκ των δύο (2) Περιφερειών της Ελλάδας όπου καταγράφηκε άνοδος της ανεργίας. Παρατηρείται δηλαδή αύξηση 1,5 ποσοστιαίων μονάδων εντός ενός ημερολογιακού έτους, όταν το γενικό ποσοστό της ανεργίας στην Ελλάδα βαίνει τα τελευταία έτη συνεχώς μειούμενο (Γράφημα 2) και επανέρχεται στα, προ της οικονομικής κρίσης, επίπεδα.
2. οι υπερμεγέθεις ροές μεταναστών (νόμιμων ή παράνομων) και προσφύγων που κατέκλυσαν τη γεωγραφική περιοχή του Βορείου Αιγαίου ιδιαίτερα κατά το διάστημα 2014-2018, εξαιτίας γεωπολιτικών ανακατατάξεων ιδίως στην ανατολική Μεσόγειο και της πολιτικο-στρατιωτικής εργαλειοποίησης αυτών εκ μέρους της Τουρκίας. Η δημιουργία υποδομών, αρχικά υπό συνθήκες «γκέτο», για την υποδοχή ανθρώπων με, κατά βάση, μουσουλμανικά χαρακτηριστικά σε μια γεωγραφική περιοχή η οποία αποτέλεσε ιστορικά την «ασπίδα» του δυτικού πολιτισμού και κυριαρχεί το χριστιανικό στοιχείο, αποτέλεσε τη θρυαλλίδα επιτόπιων εξελίξεων σε πολιτικό, θρησκευτικό και διασταλτικά σε κοινωνικο-πολιτιστικό επίπεδο, εκ της αδυναμίας ενστερνισμού των φιλελεύθερων ευρωπαϊκών αρχών και παραδόσεων. Εξάλλου, αποδομήθηκαν και τα οικονομικά θεμέλια με ευρύτερες αρνητικές επιπτώσεις, καθόσον σημειώθηκε μείωση του τουριστικού ρεύματος, εν μέσω μακροοικονομικής δυσπραγίας, όπως αποτυπώθηκε σε σχετική έρευνα του Εργαστηρίου Τουριστικών Ερευνών και Μελετών του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του Πανεπιστημίου Αιγαίου. Ειδικότερα, σύμφωνα με τους Stavrinoudis & Ivanof (2017) το τουριστικό μέγεθος των οικείων επιχειρήσεων υπέστη σημαντικό πλήγμα το 2015 έναντι του 2014 (Πίνακας 1), ενώ οι εκτιμήσεις για τη διετία 2016-2017 ήταν ομοίως δυσοίωνες (Πίνακας 2).





Γράφημα 1. Σύγκριση ποσοστών ανεργίας των Περιφερειών της Ελλάδας μεταξύ του Δ' εξαμήνου του 2020 και του Δ' εξαμήνου του 2021 (Πηγή: Προσαρμογή από Hellenic Statistical Authority, <https://www.statistics.gr/>)



Γράφημα 2. Ποσοστά ανεργίας στην Ελλάδα από το 2004 έως τον Ιούνιο του 2023 (Πηγή: Προσαρμογή από Hellenic Statistical Authority, <https://www.statistics.gr/>)

Πίνακας 1. Μεταβολή βασικών τουριστικών μεγεθών το 2015 έναντι του 2014 [Πηγή: Προσαρμογή από Stavrinoudis & Ivanof (2017)]

Τουριστικό μέγεθος	Μεταβολή (%)
Διανυκτερεύσεις	-18,75
Αριθμός επισκεπτών	-22,79
Τιμές	-12,45
Απασχόληση	-5,26
Κόστος λειτουργίας	+5,66

Πίνακας 2. Εκτίμηση μεταβολής βασικών τουριστικών μεγεθών για τη διετία 2016-2017 [Πηγή: Προσαρμογή από Stavrinoudis & Ivanof (2017)]

Τουριστικό μέγεθος	Μεταβολή (%)
Διανυκτερεύσεις	-40,63
Αριθμός επισκεπτών	-42,58
Έσοδα	-35,16



Τα ανωτέρω δυσμενή οικονομικά επακόλουθα αντισταθμίστηκαν μερικώς, καθώς αρκετές τουριστικές δομές χρησιμοποιήθηκαν για τη στέγαση στελεχών Μη-Κυβερνητικών Οργανώσεων (ΜΚΟ) που έσπευσαν προς υποδοχή των μεταναστών-προσφύγων. Εξ' αυτού του λόγου, επιχειρήσεις εστίασης και εταιρείες μεταφορικών υπηρεσιών δεν ανέστειλαν τη λειτουργία τους τη χειμερινή περίοδο (Stefatos et al., 2015), ενώ αναφέρθηκαν και ορισμένα περιστατικά αισχροκέρδειας (Georgas, 2016). Εντούτοις, εκτιμάται ότι τα φαινόμενα αυτά δε δύναται να αντισταθμίσουν τις τουριστικές απώλειες που αντανακλούν σε ανεπιθύμητες εκβάσεις στον πολιτιστικό τομέα. Άλλωστε, στον πολιτιστικό τουρισμό παρατηρείται αύξηση των καταναλωτικών δαπανών και των διανυκτερεύσεων σε σύγκριση με άλλες μορφές τουρισμού (Mercer, 2004).

Υπό τις συνθήκες αυτές, το ΠΙΟΠ επιχειρεί να συλλέγει διαρκώς δεδομένα του ενδογενούς και κυρίαρχα του εξωγενούς περιβάλλοντος του Μουσείου Μαστίχας Χίου, ώστε να προσαρμόζει ανάλογα τον προγραμματισμό του προκειμένου να διατηρεί σε ικανοποιητικά επίπεδα την επισκεψιμότητα και το διαχειριστικό του όφελος, μειώνοντας παράλληλα τα λειτουργικά του κόστη. Ταυτόχρονα, εξακολουθεί να παρέχει ποιοτικές και καινοτόμες πολιτιστικές υπηρεσίες με κοινωνικό πρόσημο διατηρώντας χαμηλές τιμές διάθεσης εισιτηρίων και πολιτιστικών αγαθών.

Συνοψίζοντας, το Μουσείο Μαστίχας Χίου, μέσω της πρωτότυπης οργανωσιακής μεθοδολογίας η οποία το διέπει, συνιστά παράγοντα ανάπτυξης για το νησί της Χίου αλλά και σημείο αναφοράς για τον πολιτισμό, καθώς διαφυλάσσει την τοπική πολιτιστική κληρονομιά σε μία γεωγραφική περιοχή με πολλαπλές ιδιομορφίες, συσχετίζει τον πολιτισμό με το περιβάλλον και προωθεί τις διαδραστικές νέες τεχνολογίες.

3. Συμπεράσματα-Προτάσεις

Το ΠΙΟΠ είναι ένας σύγχρονος οργανισμός, οι υπεύθυνοι του οποίου αντιλαμβάνονται ότι το δυναμικά μεταβαλλόμενο εξωγενές περιβάλλον αποτελεί σημαντικό παράγοντα τον οποίο οφείλουν να λαμβάνουν υπόψη και να ερμηνεύουν αποτελεσματικά, μέσω ενός πολυδιάστατου ταυτόχρονα όμως ευέλικτου διοικητικού μηχανισμού που αναλύει κάθε τοπική ή εθνική ή διεθνή παράμετρο, τόσο κατά τον προγραμματισμό, όσο και κατά την καθημερινή διαχείριση μιας πολιτισμικής οντότητας και εν προκειμένω ενός μουσείου όπως το Μουσείο Μαστίχας Χίου. Η μεθόδευση αυτή επιδιώκει να αφουγκράζεται τις πραγματικές ανάγκες του πολιτιστικού κοινού και στοχεύει στη βελτιστοποίηση των παρεχόμενων υπηρεσιών από τις υπαγόμενες πολιτισμικές οντότητες προς διασφάλιση της βιωσιμότητάς τους.

Ωστόσο, τρέχοντα ζητήματα που κυριαρχούν στην επικαιρότητα, όπως η υγειονομική και η ενεργειακή κρίση, οι ταλαντεύσεις της παγκόσμιας εφοδιαστικής αλυσίδας και ο εξελισσόμενος τοπικός γεωπολιτικός αναθεωρητισμός-αναφορικά με την, νομικά αβάσιμη, αμφισβήτηση της κυριαρχίας των Ελληνικών νησιών του ανατολικού Αιγαίου-που ενισχύεται από το «παράδειγμα» της Ρωσικής εισβολής στην Ουκρανία, αποτελούν πηγές οικονομικής και κοινωνικής ανασφάλειας με πιθανό ενδεχόμενο τη δυσκολία ανάδειξης, προώθησης και αναπαραγωγής των τοπικών πολιτιστικών αξιών μέσω ενός μουσείου.

Εκ των συνθηκών αυτών, εκτιμάται ως απαραίτητη η αναδιάταξη των ενεργειών των πολιτιστικών διαχειριστών, στην κατεύθυνση της εντατικοποίησης της ανάδειξης των διαχρονικών τοπικών πολιτιστικών παραδόσεων με βιωματικές μεθόδους, νέες στρατηγικές marketing, βελτίωση γλωσσομάθειας και περισσότερο επισταμένες έρευνες κοινού.

Επιβαλλόμενη θεωρείται μία, από κοινού συντονισμένη, στρατηγική συνεργασία με



τους αρμόδιους κυβερνητικούς φορείς, υπερβαίνοντας περιφερειακά και εθνικά όρια μέσω της διεθνοποίησης/αναβάθμισης των συγκεκριμένων πολιτιστικών ζητημάτων στο επίπεδο της ΕΕ, καθώς ο πολιτισμός είναι άρρηκτα συνδεδεμένος με την εξωτερική της κινητικότητα.

«Ο πολιτισμός στο πλαίσιο των εξωτερικών σχέσεων της ΕΕ αποτελεί έναν από τους τρεις πυλώνες της ευρωπαϊκής ατζέντας για τον πολιτισμό (2007). Η ανάπτυξη μιας στρατηγικής προσέγγισης στον τομέα αυτόν αποτελεί προτεραιότητα για τα προγράμματα εργασίας του Συμβουλίου για τον πολιτισμό από το 2011. Ένα μεγάλο βήμα έγινε με την προπαρασκευαστική δράση του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου “Πολιτισμός στις εξωτερικές σχέσεις της ΕΕ” (2013-14), η οποία επισημαίνει το σημαντικό δυναμικό του πολιτισμού στο πλαίσιο των εξωτερικών σχέσεων της Ευρώπης και υπογραμμίζει ότι η ΕΕ και τα κράτη-μέλη της έχουν να κερδίσουν πολλά από τον καλύτερο συντονισμό της πολιτιστικής διπλωματίας» (Karnounis, 2017). Η πολιτιστική διπλωματία στοχεύει να αγγίξει το ευρύ κοινό και τις ελίτ έτερων κρατών προς υποστήριξη των οικείων συμφερόντων και αξιών (Ham, 2010). Εμπεριέχει την αμοιβαιότητα πληροφοριών, ιδεών, γλώσσας, τέχνης και λοιπών σημείων αναφοράς του πολιτισμού μεταξύ των εθνών και των πολιτών τους, προκειμένου να ενισχυθεί η κοινή αντίληψη και εμπιστοσύνη (Waller, 2008). Σύμφωνα με τους Vasileiadis & Boutsiouki (2015), η πολιτιστική διπλωματία ασκεί θεμιτή επιρροή εκ της πολιτιστικής οδού, διαφυλάττει την πολιτιστική κληρονομιά, αποσκοπεί στη σύναψη κραταιών σχέσεων, λογίζεται ως παράγοντας ειρήνης και συμφιλίωσης και συνιστά πηγή εισροών, καθώς, υπό την προϋπόθεση της ορθής αξιοποίησης, θεωρείται ένας από τους κρισιμότερους οικονομικούς πυλώνες.

Οι συνιστώσες της ενδοκυβερνητικής (in house) συνεργασίας των εμπλεκόμενων δημοσίων φορέων και της συμμετοχής αναγνωρισμένων Μη-Κυβερνητικών Οργανώσεων, εκτιμάται ότι αποτελούν παράγοντες ισχυροποίησης και συστηματοποίησης των δράσεων των πολιτιστικών διαχειριστών και δύναται να εισφέρει ποιοτικές μεταβολές στην τοπική κοινότητα.

4. Επίλογος

Βασικές διοικητικές αρχές όπως η εσωτερική αξιολόγηση και η ανάλυση του εξωγενούς περιβάλλοντος, συντελούν στην αξιόπιστη οριοθέτηση του πλάνου λειτουργίας, στην ευδοκίμηση του χρονοδιαγράμματος προγραμματισμού και στην αποδοτική διαχείριση, με θετική συνέπεια την επίτευξη της υλοποίησης των επιδιωκόμενων αυτοτελών και στρατηγικών αναπτυξιακών στόχων και συμβάλλουν στην εκπλήρωση της αποστολής και στην αειφόρα εξέλιξη των πολιτισμικών οντοτήτων.

Η προκαλούμενη μεγιστοποίηση της αξίας των πολιτισμικών οντοτήτων θεωρείται ως πηγή εμπλουτισμού του τοπικού πολιτιστικού κεφαλαίου, καθώς και ασφάλειας και πολύπλευρης ανάπτυξης των γεωγραφικών περιοχών στις οποίες εδρεύουν, με εθνικές ή/και διεθνείς πολιτιστικές, πολιτικές, κοινωνικές, οικονομικές και λοιπές κρίσιμες προεκτάσεις.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ang, I. (2005). The Predicament of Diversity: Multiculturalism in Practice at the Art Museum. *Ethnicities*, 5(3), 305-320. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/1468796805054957>
- Bastable, H. (2021). *How to volunteer in museums & heritage: A toolkit for students*. London: Kingston University.
- Black, G. (2020). Can Social Design help diversify museum audiences? A thought-piece. In



- Academia Letters*. Retrieved from Doi: <https://doi.org/10.20935/AL79>
- Borda, A., & Bowen, J. P. (2021). *The Rise of Digital Citizenship and the Participatory Museum. Electronic Workshops in Computing*. Retrieved from <https://doi.org/10.14236/EWIC/EVA2021.4>
- Bounia, A. (2010). Μουσεία, διαχείριση της πολιτιστικής κληρονομιάς και τοπικές κοινωνίες: Η ευθύνη ενός δικαιώματος. *Τετράδια Μουσειολογίας*, 7, 38-42.
- Boylan, P., & Woollard, V. (2006). *The trainer's manual: for use in running a museum: A practical handbook*. Paris: UNESCO.
- Çokluk, Ö. (2010). Logistic Regression: Concept and Application. *Kuram Ve Uygulamada Egitim Bilimleri/ Educational Sciences: Theory & Practice*, 10(3), 1397-1407.
- Cuno, J. (2022). *Getty Condemns the Destruction of Cultural Heritage in Ukraine*. Retrieved from <https://www.getty.edu/>
- Demesticha, S., & Vlachou, E. (2008). Προς ένα μοντέλο μουσειακής διαχείρισης: το παράδειγμα του δικτύου μουσείων του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς. Στο *Β' Διεθνές Συνέδριο Μουσειολογίας, Η τεχνολογία στην υπηρεσία της πολιτισμικής κληρονομιάς: διαχείριση, εκπαίδευση, επικοινωνία, Τμήμα Πολιτισμικής Τεχνολογίας και Επικοινωνίας του Πανεπιστημίου του Αιγαίου, 28 Ιουνίου-2 Ιουλίου 2004*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο. 131–139.
- Doulgeridis, M. (2006). *Το Μουσείον*. Αθήνα: Αγγελάκη.
- European Commission. (2014). *Fraud risk assessment and effective and proportionate anti-fraud measures, EGESIF_14-0021-00*. Brussels. Retrieved from <https://ec.europa.eu>
- Fraser, C. (2009). *Business statistics for competitive advantage with Excel 2007: Basics, model building and cases*. New York: Springer. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/978-0-387-74403-2>
- Gantzias, G., & Korres G. (2011). *Οικονομία του Πολιτισμού, Πολιτιστική Οικονομία και Χορηγίες: Οικονομική Διαχείριση και Ανάπτυξη Πολιτισμικών Μονάδων*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Georgas, V. (2016). Αντιμετώπιση της αισχροκέρδειας. *Εφημερίδα των συντακτών*. Ανακτήθηκε από <https://www.efsyn.gr/>
- Giannini, T., & Bowen, J. P. (2020). The digital renaissance from da Vinci to Turing. *EVA 2020 Florence, SocArXiv*. Retrieved from <https://doi.org/10.31235/osf.io/h5fm4>
- Giannini, T., & Bowen, J. P. (2021). *Museums at the crossroads: Between digitality, reality, and covid-19*. Retrieved from <https://doi.org/10.31235/osf.io/2g567>
- Ham, P. (2010). *Social Power in International Politics*. London/ N.Y.: Routledge.
- Handjinicolaou, G. (2016). *Το Ίδρυμα: Μήνυμα Προέδρου*. Ανακτήθηκε από <https://www.piop.gr/>
- Hellenic Statistical Authority*. (n.d.). Retrieved from <https://www.statistics.gr/>
- Kallinikidou, A. (2017). *Μουσείο μαστίχας Χίου*. Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς.
- Karamaouna, M. (2020). *Η μαστιχοκαλλιέργεια ως άυλη πολιτιστική κληρονομιά: Ο ρόλος του Μουσείου Μαστίχας Χίου του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς* (Επιστημονική Εργασία). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Karvounis, A. (2017). *Διπλωματία πόλεων IV: Η Πολιτιστική Διπλωματία των Διεθνών Δικτύων Πόλεων*. Αθήνα: Ελληνική Δημοκρατία, Υπουργείο Εσωτερικών.
- Kotler, P. (1988). *Marketing Management: Analysis, Planning, Implementation and Control*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Krotsi, M., & Papaspyropoulos, K. (2018). *Περιβαλλοντικές διαταραχές και μετακίνηση*



- πληθυσμών: μια μελλοντική προσφυγική κρίση. Αθήνα: Ευρωπαϊκό Κέντρο Αριστείας Jean Monnet, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
- Lastianti, S. D., Muryani, E., & Ali, M. (2018). The Role of The Internal Audit Management of Enterprise Risk Management. *IJEBD (International Journal Of Entrepreneurship And Business Development)*, 1(2), 110–119. Retrieved from <https://doi.org/10.29138/IJEBD.V1I2.553>
- Mallard, T. (2022). *Damaged cultural sites in Ukraine verified by UNESCO*.
- Mariano, R., & Vårheim, A. (2021). Libraries, museums and cultural centers in foreign policy and cultural diplomacy: a scoping review. *Journal of Documentation*. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/JD-05-2021-0103>
- Martzoukos, B. (2021). *Cultural Geopolitics*. Retrieved from <https://helleniculturaldiplomacy.com/>
- Mercer, C. (2004). *Museum impact assessment: a practical guide*. Taunton, U. K.: SWMLAC.
- Michalopoulos, N. (2003). *Από τη Δημόσια Γραφειοκρατία στο Δημόσιο Management*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Miller, F. P., Vandome, A. F., & Mc Brewster, J. (2009). *Kardashev Scale: Kardashev, Consumption, Energy, Astroengineering, Drake, Magnitude, Sustainability, Technological*. Alphascript Publishing.
- Niarchos, N. A. (2004). *Χρηματοοικονομική Ανάλυση Λογιστικών Καταστάσεων*. Αθήνα: Σταμούλης.
- OECD. (2018). *Internal Audit Manual for the Greek Public Administration*. Paris: OECD Public Governance Reviews, OECD Publishing. Retrieved from <https://doi.org/10.1787/9789264309692-en>
- Papanastasiou, D. (2017). *Η σημασία του εξωτερικού περιβάλλοντος στην οικονομική ανάπτυξη των πολιτιστικών οργανισμών* (Επιστημονική εργασία). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.
- Petridis, D. (2015a). *Cluster analysis*. In D. Petridis (Ed.), *Analysis of multivariate techniques* [undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11419/2130>. 158-193.
- Petridis, D. (2015b). *Logistic regression* [chapter]. In D. Petridis (Ed.), *Analysis of multivariate techniques* [undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11419/2128>. 89-125.
- Petridou, E. (2011). *Διοίκηση Μάνατζμεντ: Μία εισαγωγική προσέγγιση* (3η έκδ.). Θεσσαλονίκη: Σοφία Α. Ε.
- Ribble, M., & Bailey, G. (2007). *Digital Citizenship in Schools*. Washington, DC: ISTE.
- Saeed, S. (2015). *External environment impact*. Retrieved from <https://www.academia.edu/>
- Sarsentis, V. (1996). *Επιχειρησιακή στρατηγική και πολιτική*. Αθήνα: Μπένου.
- Sauer, P. (2022). Ukraine accuses Russian forces of seizing 2,000 artworks in Mariupol: City council is reportedly preparing materials to initiate criminal proceedings over mass cultural looting. *The Guardian*. Retrieved from <https://www.theguardian.com/>
- Skaltsa, M. (1999). *Για τη μουσειολογία και τον πολιτισμό*. Αθήνα: Εντευκτήριο.
- Stavrinoudis, Th., & Ivanof S. (2017). *Επιπτώσεις του προσφυγικού-μεταναστευτικού ζητήματος στις ξενοδοχειακές επιχειρήσεις των νησιών του Αιγαίου*. Χίος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Εργαστήριο Τουριστικών Ερευνών και Μελετών.
- Stefatos, K., Papadopoulos, D., & Haralampous, C. H. (2015). *Notes from the border: refugee*



- lives and necropolitics in the Aegean, August-November 2015*. Baltimore: John Hopkins University Press. Retrieved from <https://doi.org/10.17613/M6WZ4C>
- Stonkuvienė, I. (2013). Education in Culture and Education for Culture. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 14a, 315-326.
- Tereshchuk, V. (2018). Cultural diplomacy as a tool of Ukraine's foreign policy: achievements and challenges. *The Copernicus Journal of Political Studies*, 2. Retrieved from <https://doi.org/10.12775/CJPS.2016.009>
- Τυμπας, Α. (2018). Έκθεση δραστηριοτήτων 2016-2017. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης/ Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών. 7.
- Tyrinopoulos, G., & Keraptsoglou, K. (2015). *Αξιολόγηση και έλεγχος ποιότητας συγκοινωνιακών συστημάτων και υπηρεσιών* [undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11419/3561>. 84.
- Tzortzakis, K., & Tzortzaki, A. (2007). *Οργάνωση και διοίκηση: Το management της νέας εποχής* (4η έκδ.). Αθήνα: Rosili.
- UNESCO. (2014). Ninth Session of the Intergovernmental Committee (9. COM). *The decision of the Intergovernmental Committee: 9.COM 10.18*. Retrieved from <https://ich.unesco.org>
- Vasileiadis, N., & Boutsiouki, S. (2015). *Πολιτιστική διπλωματία* [Undergraduate textbook]. Kallipos, Open Academic Editions. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11419/4424>
- Vidakis, I. (2016). *Ασφάλεια ενεργειακών δικτύων στην Ανατολική Μεσόγειο* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Επιστημών της Διοίκησης, Τμήμα Ναυτιλίας και Επιχειρηματικών Υπηρεσιών.
- Vidakis, I., & Baltos, G. (2015). Security aspects of “geoenergeia” and the significance of energy resources management in international politics. *Geopolitics of Energy*, 37(3). Canadian Energy Research Institute.
- Vlachos, G., & Vidakis, I. (2022). Defense Policy as a Pillar of Cohesion and Sovereignty of the EU in the Global Environment. *International Journal of European Studies*, 6(1), 1-4. Retrieved from <https://www.sciencepg.com/journal/paperinfo?journalid=520&doi=10.11648/j.ijes.20220601.11>
- Vlachos, G. (2019). *Public Procurement in the EU and the implementation of the new European directives after their incorporation into national law* (Επιστημονική Εργασία). Κόρινθος: Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.
- Waller, J. M. (2008). *Strategic Influence: Public Diplomacy, Counterpropaganda, and Political Warfare*. Washington, DC: The Institute of World Politics Press.
- Wollentz, G. (2022). *Professionalising volunteer management in museums and archives*. Östersund, Sweden: Nordic Figurations of Volunteering.
- Zwaan, L., Stewart, J., & Subramaniam, N. (2011). Internal audit involvement in enterprise risk management. *Managerial Auditing Journal*, 26(7), 586-604. Retrieved from <https://doi.org/10.1108/02686901111151323>
- Γιορτάζοντας τη Διεθνή Ημέρα Μουσείων στο Μουσείο Μαστίχας Χίου. (2022). Ανακτήθηκε από <https://www.piorp.gr/>
- Δίκτυο των θεματικών τεχνολογικών μουσείων του Πολιτιστικού Ιδρύματος Ομίλου Πειραιώς. (2012). *Διάσωση της παραδοσιακής τεχνολογίας και της βιομηχανικής κληρονομιάς*. Ανακτήθηκε από <https://www.archaiologia.gr/>





Culture

Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Εκδόσεις Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού
© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού
Έτος έκδοσης: 2024
ISSN: 2732-8511