

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Vol.: 2 Issue: 5

Δεκέμβριος 2022

ISSN: 2732-8511

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



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

Καπανιάρης Αλέξανδρος, Δρ. Ψηφιακής Λαογραφίας, Μεταδιδακτορικός Ερευνητής Τμήματος Ιστορίας & Εθνομολογίας, 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

Νίκας Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο Πατρών

Παναγόπουλος Αλκιβιάδης, Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού, Πανεπιστήμιο 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

© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού

Έτος έκδοσης: 2022

ISSN: 2732-8511



Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Περιεχόμενα

A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

- Άγγελος Κώττας* σελ. 9
Δημόσιος χώρος στην Αθήνα: Αναπαραστάσεις του γυμνού σώματος μέσα από τη δημόσια τέχνη
- Αφροδίτη Καριπίδη, Γιώτα Παπαδημητρίου* σελ. 23
Εφαρμογές κινητών συσκευών για μουσεία και πολιτιστικούς χώρους: Μια πρόσβαση στον κόσμο της τέχνης στον καιρό της πανδημίας
- Γεώργιος Τόδας* σελ. 36
Ο ρόλος και η χρησιμότητα ενός νέου εκπαιδευτικού θεσμού: Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής
- Διονύσιος Παναγιώτης Βασάλος, Κωνσταντίνος Μωραΐτης* σελ. 48
Διατρέχοντας την ιστορία της εκπαίδευσης και της τέχνης: Από τον Friedrich Froebel και τον Piet Mondrian στις σύγχρονες εφαρμογές
- Dimitra Longinou* σελ. 67
Human Constructions with Language as a Vehicle
- Τριανταφυλλιά Κανάρη, Παναγιώτης Αναστασόπουλος* σελ. 73
Σχεδιασμός περιοδικής έκθεσης με θέμα τον Χρήστο Τσουντα στο Μουσείο Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών από μαθητές Γυμνασίου
- Μαρία Αθανασέκου, Ευμορφία Λεβέντη* σελ. 85
Προσέγγιση του θανάτου μέσα από την τέχνη και το παιχνίδι στην εκπαίδευση
- Γιώργος Δορμπαράκης, Σταματίνα Πριμικήρη* σελ. 93
Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
- Ευαγγελία Κανταρτζή* σελ. 102
Η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων
- Χαρίκλεια Γρηγορίου* σελ. 114
Η εκπαίδευση των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο





Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Δημόσιος χώρος στην Αθήνα: Αναπαραστάσεις του γυμνού σώματος μέσα από τη δημόσια τέχνη

Άγγελος Κώττας

Υπ. Διδάκτορας Τμήματος Αρχιτεκτονικής,
Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
agkottas@arch.auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα έχει στόχο να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στο νομικό πλαίσιο, το ιστορικό-πολιτισμικό υπόβαθρο και τις αναπαραστάσεις του γυμνού σώματος στον δημόσιο χώρο, μέσω της γλυπτικής και του γκράφιτι στην Αθήνα, από το 1830 έως σήμερα. Ο απώτερος στόχος είναι να εξακριβωθεί εάν η τέχνη που βρίσκουμε σήμερα στον δημόσιο αστικό χώρο, παρά τις τάσεις της παγκοσμιοποίησης, αντιπροσωπεύει και εκφράζει τις ιδιαιτερότητες μιας πόλης και κατά πόσο συνδέεται με το νομικό πλαίσιο, την ιστορία και την παράδοσή της.

Λέξεις-κλειδιά: δημόσια τέχνη, γυμνό σώμα, γλυπτική, γκράφιτι, Αθήνα.

1. Εισαγωγή/Μεθοδολογία

Η έρευνα παρουσιάζει, αρχικά, το νομικό πλαίσιο προστασίας της δημόσιας τέχνης από λογοκρισία. Έπειτα, κάνει μια εκτενή αναφορά στον τρόπο που διαμορφώθηκε ιστορικά η επιλογή μνημείων στον δημόσιο χώρο της Αθήνας από το 1830 έως σήμερα. Τέλος, ομαδοποιεί και παρουσιάζει τα ευρήματα του δημοσίου χώρου. Μεθοδολογικά, η ερευνά, όμως, λειτούργησε αντίστροφα. Ξεκίνησε, καταγράφοντας και φωτογραφίζοντας τέχνη (γλυπτική και γκράφιτι) στον δημόσιο χώρο, και, έπειτα, κλήθηκε να την αναλύσει και να την ερμηνεύσει. Αυτή η επιλογή έγινε σκόπιμα, προκειμένου να αποφευχθεί μια αφήγηση ιστορικής συνέχειας. Αντιθέτως, η εργασία επέλεξε να μελετήσει, αμερόληπτα και πρωτότυπα, τα μνημεία και τις εικαστικές παρεμβάσεις του δημοσίου χώρου. Παρόλα αυτά, η παρουσίαση της μελέτης γίνεται με τρόπο που βοηθά την καλύτερη κατανόηση και εμπάθυνση του θέματος. Η παρούσα εργασία θέτει ερωτήματα, όπως:

- Υπάρχει νομοθεσία που προστατεύει τα έργα τέχνης σε δημόσιο χώρο από τη λογοκρισία του κράτους;
- Μπορεί η δημόσια τέχνη να αποκρυσταλλώσει την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα στην ιστορία μιας πόλης;
- Πώς σχετίζεται η δημόσια τέχνη με την παγκοσμιοποίηση;
- Πώς διαμορφώνει η δημόσια τέχνη τις αντιλήψεις για την κατανόηση του φύλου;

Στο παρελθόν, έχουν γίνει μελέτες για τη δημόσια τέχνη στην Αθήνα. Εντούτοις, η παρούσα εργασία ακολουθεί μια πρωτότυπη διεπιστημονική και εμπειρικής φύσης έρευνα, που μας προτείνει έναν συνδυασμό ερευνητικών μεθόδων που κυμαίνονται από ιστορικές, κοινωνικές και νομικές συγκριτικές αναλύσεις μέχρι κρίσιμες οπτικές παρατηρήσεις.

2. Νομικό πλαίσιο στην Αθήνα

Το νομικό πλαίσιο της Ελλάδας για τις γυμνές αναπαραστάσεις στην τέχνη σε δημόσιο χώρο χαρακτηρίζεται από γενικές διατάξεις, χωρίς να καλύπτει πλήρως και με σαφήνεια το ζήτημα. Ωστόσο, ο νόμος φαίνεται να είναι αρκετά φιλελεύθερος και δημοκρατικός, καθώς προστατεύει την ελεύθερη καλλιτεχνική έκφραση από πιθανή λογοκρισία του κράτους, ενώ,



παράλληλα, ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα στις τέχνες. Λαμβάνοντας υπόψη τις γυμνές απεικονίσεις στην τέχνη στον δημόσιο χώρο, το Άρθρο 3 του νόμου 1291/1982 ορίζει ότι: «Δεν μπορούν να θεωρηθούν άσεμνα έργα τέχνης ή επιστήμης, ειδικά, αυτά που ανήκουν στην πολιτιστική δημιουργία της ανθρωπότητας κι εκείνα που συμβάλλουν στην προώθηση της ανθρώπινης γνώσης». Αυτό πρακτικά σημαίνει ότι οποιαδήποτε μορφή τέχνης (αγάλματα, φωτογραφίες κτλ.) που εμφανίζεται και εκτίθεται στον δημόσιο χώρο προστατεύεται από τον νόμο, ως έργο τέχνης, που ανήκει στο κομμάτι της πολιτιστικής δημιουργίας. Το ζήτημα που προκύπτει, όμως, είναι πώς μπορεί κάποιος να καθορίσει τι ανήκει και τι όχι στις τέχνες. Λαμβάνοντας υπόψη ότι οι τέχνες είναι τόσο διαφορετικές και ποικίλες, με σημαντικές διαφορές μεταξύ τους, είναι μάλλον μάταιο για κάποιον να προσπαθήσει να δώσει έναν ολοκληρωμένο ορισμό της τέχνης, ως αντικειμένου, που προστατεύεται από τον νόμο. Σε περίπτωση αμφισβήτησης ενός έργου αναφορικά με τις ιδιότητες που ορίζει το Άρθρο 3 του ανωτέρω νόμου, τον λόγο έχει ο εισαγγελέας ο οποίος, ως επικεφαλής μιας πενταμελούς επιτροπής, καταλήγει σε σχετική απόφαση. Αυτή η επιτροπή αποτελείται από εκπαιδευτικούς, καθηγητές της Σχολής Καλών Τεχνών και μέλη ενώσεων για την προστασία των παιδιών.

Όπως αναφέραμε παραπάνω, ως έργο τέχνης θα μπορούσε να θεωρηθεί «οποιαδήποτε δημιουργία της ανθρωπότητας». Μπορούμε να πούμε, λοιπόν, ότι αυτός ο ορισμός έχει μια αρκετά δημοκρατική αντίληψη και δείχνει ότι δεν χρειάζεται να καθορίσουμε πολύ συγκεκριμένα τι αξίζει να χαρακτηριστεί ως τέχνη και τι όχι. Έτσι, δεν υπάρχει κάποιος περιορισμός του είδους της τέχνης που εκτίθεται στον δημόσιο χώρο. Ένας πιθανός περιορισμός θα στερούσε το δικαίωμα ελεύθερης έκφρασης. Διαφορετικά, τα έργα τέχνης που παρουσιάζονται σε δημόσιο χώρο θα γίνονταν δεκτά μόνο αν ικανοποιήσουν το κράτος και την εκάστοτε δημοτική αρχή και, τελικά, θα κατέληγε σε μια μορφή λογοκρισίας ενάντια στην ελεύθερη έκφραση του καλλιτέχνη. Επιπλέον, όπως υποστηρίζει ο Κώστας Χρυσόγονος (2006: 233),: *«Ένα έργο ανθρώπινης δημιουργίας που περιλαμβάνεται στον ορισμό της τέχνης αλλά και ο καλλιτέχνης προστατεύεται από τον νόμο και το Σύνταγμα, ανεξάρτητα από το αν το έργο έχει προκλητικό ή απωθητικό χαρακτήρα».*

3. Δημόσια τέχνη στην Αθήνα

Στο κέντρο της Αθήνας, τα αρχαία ερείπια, τα νεοκλασικά και τα σύγχρονα κτήρια αλλάζουν και διαμορφώνουν τον πολεοδομικό σχεδιασμό της πόλης. Ο δημόσιος χώρος της Αθήνας αριθμεί πάνω από 240 γλυπτά και εκατοντάδες γκράφιτι σε πλατείες, πάρκα, κοινόχρηστους χώρους πρασίνου και πεζόδρομους. Αρχικά, όσον αφορά τα γλυπτά, θα μπορούσαμε να τα κατηγοριοποιήσουμε με βάση την τυπολογία τους, το θέμα απεικόνισης, το υλικό κατασκευής, τον τόπο έκθεσης κτλ. (Ζήβας, 2012: 99). Επιπλέον, είναι ενδιαφέρον να μελετήσουμε την αισθητική και καλλιτεχνική ποιότητα αλλά και τη λειτουργία τους ως τοπόσημα¹ και αντικείμενα συλλογικής μνήμης, καθώς αυτή είναι η κύρια λειτουργία ενός μνημείου.

Κάνοντας έρευνα στην Αθήνα, είναι σπάνιο να συναντήσουμε αρχαία αγάλματα, αφού τα περισσότερα βρίσκονται σε μουσεία, όμως, βρίσκουμε κάποια που χρονολογούνται από το 1830-1, όταν αναγνωρίστηκε η Ελλάδα ως ανεξάρτητο κράτος. Τα γλυπτά της εποχής καθώς και πολλά κτήρια στην Αθήνα κατασκευάστηκαν υπό την επίδραση του

¹ Ως τοπόσημο ορίζεται ένα κτίσμα/αντικείμενο στον δημόσιο χώρο, το οποίο χαρακτηρίζει ένα συγκεκριμένο τόπο. Μέσω αυτού, οι άνθρωποι έχουν στιγματίσει την περιοχή δράσης του, γιατί έχει εκφράσει τις βαθύτερες πνευματικές ή καλλιτεχνικές ανησυχίες τους (π.χ. ο καθεδρικός ναός, το δημαρχείο, ένα μνημείο, ένας πύργος κτλ.).



νεοκλασικισμού². Ο Βαυαρός βασιλιάς της Ελλάδας, Όθων, επέλεξε τον νεοκλασικισμό ως επίσημη αρχιτεκτονική έκφραση, που αντλεί έμπνευση από την κλασική τέχνη και τον πολιτισμό της αρχαίας Ελλάδας. Είναι, επίσης, η εποχή του ρομαντικού εθνικισμού, καθώς ο ρομαντισμός και ο εθνικισμός συνδέονταν μεταξύ τους με την κοινή πεποίθηση ότι το παρελθόν θα έπρεπε να λειτουργεί ως μέσο κατανόησης του παρόντος και σχεδιασμού του μέλλοντος. Γι' αυτόν τον λόγο, το κράτος αποδίδει την πολιτική του νομιμότητα με πρακτικές που σχετίζονται ενίοτε με τη γλώσσα, τη φυλή, τον πολιτισμό, τη θρησκεία και τα έθιμα του «έθνους» και των ανθρώπων που «γεννήθηκαν» μέσα στον πολιτισμό του κράτους αυτού (Trencsényi & Koreček, 2007: 135). Έτσι, η Οθωνική περίοδος (1832-1862) επιλέγει για τον δημόσιο χώρο θέματα, όπως αθλητές, άγγελοι και αρχαίες ελληνικές θεότητες.

Μια δεύτερη περίοδος για τη δημόσια τέχνη ξεκινάει με τη βασιλεία του Γεώργιου Α' (1863-1913), η οποία περιλαμβάνει τους πρώτους σύγχρονους Ολυμπιακούς Αγώνες (1896) στην Αθήνα αλλά και μία σειρά από σημαντικά γεγονότα (Α' Παγκόσμιος Πόλεμος, Βαλκανικοί Πόλεμοι, Μικρασιατική Καταστροφή), τα οποία είναι καταλυτικά για τη χώρα. Την περίοδο αυτή, η δημόσια τέχνη εγκαταλείπει -προσωρινά- τους ήρωες του 1821 και δίνει έμφαση στην πνευματική ζωή του τόπου. Επομένως, αγάλματα και προτομές ανθρώπων των γραμμάτων και των τεχνών στήνονται σε δημόσιους χώρους, κυρίως, στον κήπο του Ζαπτείου και στον Εθνικό Κήπο, με στοιχεία έντονης διακοσμητικής γλυπτικής (Σπυροπούλου, 2010: 223). Στον εορτασμό των 100 χρόνων από την ελληνική Επανάσταση³, τα δημόσια γλυπτά της σύγχρονης Αθήνας συνδέονται, κατά βάση, με τη συλλογική και ιστορική μνήμη της Επανάστασης που είναι το μείζον γεγονός της σύγχρονης Ελλάδας. Συνεπώς, υπάρχει ένα αίτημα ότι όλοι αυτοί που θυσιάστηκαν για την ανεξαρτησία της Ελλάδας θα πρέπει να τιμηθούν δημόσια (Ζήβας, 2012: 100). Έτσι, δημιουργούνται οι προτομές, οι οποίες διαμορφώνουν τη Λεωφόρο των Ηρώων στο Πεδίον του Άρεως, γνωστή μέχρι σήμερα. Οι 21 πρώτες προτομές αποκαλυφθήκαν την 25η Μαρτίου του 1937 και οι επόμενες 16 σταδιακά μέχρι το 2005. Από το 1930 μέχρι και το τέλος του 1940, το κίνημα του μοντερνισμού⁴, ειδικά στην αρχιτεκτονική, δίνει σπουδαία δείγματα στον δημόσιο χώρο της Αθήνας, όμως, οι παραγγελίες στη δημόσια τέχνη εξακολουθούν να είναι πολύ συντηρητικές και ακολουθούν τους συνηθισμένους τύπους του παρελθόντος, όπως είναι οι προτομές, οι ανδριάντες και τα ηρώα (Τσακόπουλος, 2014: 37).

Τις δεκαετίες του 1950-60, ο αστικός χώρος της μεταπολεμικής Αθήνας συγκεντρώνει μεγάλο πληθυσμό από την επαρχία κι, έτσι, η ανάγκη για κατοίκηση γίνεται όλο και πιο επιτακτική. Η πρωτεύουσα ανασυγκροτείται, πολεοδομικά και αρχιτεκτονικά, με τη διάνοιξη πλατειών και νέων δρόμων. Συνεπώς, πολλά δημόσια μνημεία αλλάζουν θέση. Έτσι, έχουμε την εμφάνιση νέων γλυπτών που διαφέρουν με τα προηγούμενα ως προς τη θεματολογία, τα υλικά και εκφράζονται μέσα από τη γλώσσα του μοντέρνου. Επιπλέον, η απομάκρυνση από

² Με τον όρο «νεοκλασικισμός» χαρακτηρίζεται μια μεγάλη πολιτιστική κίνηση, που διαδόθηκε ευρύτατα στην Ευρώπη, στα μισά του 18ου αιώνα και στις πρώτες δεκαετίες του 19ου. Η αρχή του ανάγεται στο ενδιαφέρον για τις αρχαιολογικές σπουδές, που ανακινήθηκε μετά τις επιτυχείς ανασκαφές στο Ηράκλειο και στην Πομπηία, κι από το έργο του Γερμανού διανοητή, Γ.Γ. Βίνκελμαν, το οποίο άσκησε μεγάλη επίδραση στις αισθητικές αντιλήψεις των συγχρόνων του.

³ Το 1921 έγιναν ελάχιστες εκδηλώσεις και αποκαλυπτήρια γλυπτών για την επέτειο, καθώς έχουμε τη Μικρασιατική εκστρατεία και την ολέθρια καταστροφή. Το ενδιαφέρον για τη δημιουργία γλυπτών στον δημόσιο χώρο επανέρχεται τη δεκαετία του 1930 (Κανελλοπούλου, 2021: 125).

⁴ Ο Αθηναϊκός Μοντερνισμός, όπως αναπτύχθηκε μετά τη δεκαετία του 1930 μέχρι και το τέλος του 1950, εκφράστηκε κυρίως μέσα από τα μοντέρνα κτήρια της Αθήνας (σχολεία, πολυκατοικίες, εργοστάσια, τεχνικά έργα κ.ά.). Συνδυάζει τις αισθητικές και κατασκευαστικές αρχές της μοντέρνας αρχιτεκτονικής με την παραδοσιακή ελληνική αρχιτεκτονική. Σημαντικοί εκφραστές του μοντέρνου στην Ελλάδα είναι ο Κωνσταντίνιδης, ο Ζενέτος, ο Βαλσαμάκης, ο Πικιώνης κ.ά.



την παραστατικότητα είναι ένα χαρακτηριστικό το οποίο δε γίνεται πολύ εύκολα αποδεκτό από τους κατοίκους της πόλης (Ζήβας, 2012: 101). Μετά τη Μεταπολίτευση (1974) και την αποκατάσταση της δημοκρατίας, δημιουργούνται νέες προοπτικές για τη χώρα. Σημαντικό γεγονός είναι η ένταξη της Ελλάδας στην Ευρωπαϊκή Ένωση, τότε Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα, αλλά και μια σειρά από μεγάλα δημοσία έργα στην πρωτεύουσα. Με αυτόν τον τρόπο, αλλάζει σημαντικά η εικόνα της Αθήνας, με μεταβολές, τόσο στον δημόσιο χώρο όσο και στην πολιτική ηγεσία (Τσακόπουλος, 2014). Επίσης, τη δεκαετία του 1980, κάνει την εμφάνισή του το γκράφιτι (graffiti) στην Αθήνα. Η τέχνη του γκράφιτι στην Ελλάδα σχετίζεται άμεσα με τη χιπ-χοπ κουλτούρα. Σύμφωνα με τις πηγές, τα πρώτα γκράφιτι στην Αθήνα ήταν του Paladin στον Κολωνό και του crew FSP στο Μαρούσι. Οι πρώτες τοιχογραφίες είχαν βασικό θέμα την «Ειρήνη» και τα υλικά τα οποία χρησιμοποιήθηκαν για τη δημιουργία τους δεν ήταν σπρέι αλλά μπογιές και πινέλα (Τσαμαντάκης, 2016: 81). Σταδιακά, η μαζική παρουσία των γκράφιτι θα εξαπλωθεί σε πολλές γειτονιές και πλατείες της πόλης, το πανεπιστήμιο, τα βαγόνια του ΗΣΑΠ και του ΟΣΕ. Στα τέλη της δεκαετίας του 1980, αρχίζει να εμφανίζεται πια η σύγχρονη τέχνη στην πόλη, ως μία πρωτοβουλία της Δημαρχίας Μιλτιάδη Έβερτ (1986-1989), που κάλεσε νέους καλλιτέχνες να προτείνουν γλυπτά για να διακοσμήσουν δημόσιους χώρους της Αθήνας και μεταξύ αυτών επέλεξε 27 γλυπτά, όπου τα 9 από αυτά παρουσιάζουν το σώμα μέσα από μια αφηρημένη οπτική (Ζήβας, 2012: 109). Αυτή η κίνηση αποτέλεσε μια τομή στον δημόσιο χώρο της πόλης, έφερε αλλαγές και διχογνωμίες στους πολίτες, καθώς φάνηκε ότι δεν ήταν εύκολο να δεχτούν και να εξοικειωθούν με τη σύγχρονη τέχνη.

Το επόμενο διάστημα (1990-2020) έχει παγιωθεί πλέον η θέση της σύγχρονης γλυπτικής στον δημόσιο χώρο, με αφαιρετικά θέματα, συνδυασμό υλικών και διαλόγου μεταξύ εγκαταστάσεων (installation) διαφορετικών καλλιτεχνών. Επίσης, η τέχνη του γκράφιτι και του στένσιλ⁵ παρουσιάζει μεγάλη άνθιση σε τεχνικές και πρωτότυπες συνθέσεις, που έχουν κατακλύσει δημόσιους χώρους, τοίχους και κτήρια σε ολόκληρη την Αθήνα. Οι καλλιτέχνες φαίνεται να αναζητούν μια ρήξη με το παρελθόν και να αποζητούν μια πιο αφαιρετική αισθητική στα μνημεία του δημόσιου χώρου, ειδικά, σε μνημεία που αφορούν τραγικά γεγονότα (ολοκαύτωμα, γενοκτονίες κτλ.).

4. Έρευνα πεδίου

Ολοκληρώνοντας την έρευνα πεδίου και καλύπτοντας μεγάλο μέρος της πρωτεύουσας με επιτόπια έρευνα, σημειώσεις και οπτικές παρατηρήσεις, εντοπίστηκαν και φωτογραφήθηκαν περισσότερα από 190 γλυπτά, γκράφιτι και στένσιλ. Στο σύνολο των ευρημάτων της Αθήνας, υπάρχουν σαφώς αξιόλογα μνημειακά έργα, όμως, κι άλλα πιο σιωπηλά και ταπεινά. Από τη μελέτη και την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτουν τρεις βασικές κατηγορίες:

4.1. Ιστορικές και Παραδοσιακές Αναφορές

Στον δημόσιο χώρο της Αθήνας συναντάμε, αρχικά, ένα μεγάλο αριθμό αγαλμάτων (τοποθετημένα κυρίως από το 1830 μέχρι το 1940), τα οποία σχετίζονται με ιστορικά και μυθικά πρόσωπα (Εικόνα 1. & 2.), ήρωες της επανάστασης (Εικόνα 3. & 4.), ιερείς (Εικόνα 5.), ρομαντικά θέματα (Εικόνα 6.) και διανοούμενους (Εικόνα 7.) της εκάστοτε εποχής. Λόγω του γερμανικού ρομαντισμού και θαυμασμού για το αρχαίο παρελθόν, η εθνική ταυτότητα της

⁵ Το στένσιλ (stencil) στα ελληνικά αποδίδεται και ως «διάτρητο», επειδή φτιάχνεται από ένα διάτρητο πρότυπο, συνήθως από χαρτόνι ή άλλα υλικά, που διαπερνιούνται δύσκολα από χρώμα, χρησιμοποιείται για να δημιουργηθούν συγκεκριμένα σχέδια γκράφιτι (γράμματα, σύμβολα, μορφές ή σχέδια). Μπορεί να χρησιμοποιηθεί πάνω από μια φορά, γίνεται πολύ γρήγορα κι έχει το ίδιο αποτέλεσμα.



Ελλάδα ήταν έντονα συνδεδεμένη με την κλασική αρχαιότητα και τη θρησκευτική πίστη. Σύμφωνα με τους Hamilakis και Yalougi (2009: 118): «Εφόσον ο εθνικισμός και η θρησκεία μπορούν να θεωρηθούν ως παρόμοια πολιτιστικά συστήματα, η διαδικασία του "να ονειρευτεί" και να φανταστεί κανείς το έθνος μπορεί να οδηγήσει στην ιεροποίηση του εθνικού πολιτισμού, των αρχαίων (κυρίως κλασικών) μνημείων κι άλλου αρχαιολογικού υλικού σε αυτή τη συγκεκριμένη περίπτωση. Τα αρχαία μνημεία γίνονται ισχυρές συναισθηματικές εικόνες που βοηθούν στις αναπαραστάσεις της εθνικής μνήμης κατά τη διαδικασία της φαντασίας του "τόπου" του ελληνικού έθνους». Ακόμη, τα έργα τέχνης της αρχαιότητας (ή της μίμησής της) στη σύγχρονη Ελλάδα λειτουργούν ως «συμβολικό κεφάλαιο» και ως «αξιόπιστος πόρος», ο οποίος είναι ανοικτός σε διάφορες αναγνώσεις και χρήσεις από το κράτος, καθώς κι από διαφορετικές ομάδες συμφερόντων και ιδιώτες (Κανελλοπούλου, 2021: 134).

Για χρόνια, σύμφωνα με την Bettany Hughes, τα κλασικά γλυπτά των αρχαίων Ελλήνων ήταν «προϊόν φαντασίας, βουτηγμένο στην τελειότητα» (Steward, 2003: 233). Οι γλύπτες είχαν καλλιτεχνική εμμονή με τις τέλει αναλογίες και τη συμμετρία στο σώμα. Τα γλυπτά στις Εικόνες 8. και 9., που δημιουργήθηκαν το 1920 και το 1927, ακολουθούν επακριβώς τους κανόνες της κλασικής περιόδου, ως στάση, θέμα και υλικό.



Εικόνα 1.



Εικόνα 2.



Εικόνα 3.



Εικόνα 4.



Εικόνα 5.



Εικόνα 6.





Εικόνα 7.

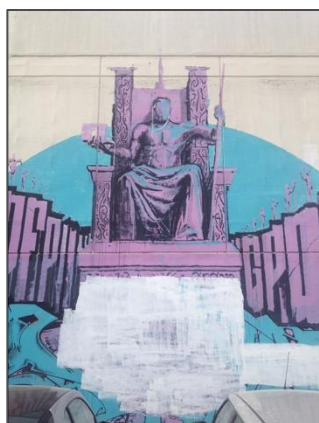


Εικόνα 8.



Εικόνα 9.

Εντυπωσιακό είναι, όμως, και το γεγονός ότι μεγάλο μέρος από γκράφιτι που εντοπίστηκαν στην Αθήνα επιλέγουν θέματα από την ελληνική μυθολογία. Έτσι, βλέπουμε γυμνές ή ημίγυμνες αναπαραστάσεις, όπως τον Δία (Εικόνα 10.), την Άρτεμη (Εικόνα 11.), μια Γοργόνα (Εικόνα 13.), τον Ηρακλή (Εικόνα 14.) και δύο παραστάσεις των Σατύρων (Εικόνα 12. & 15.). Αν και η τέχνη των γκράφιτι είναι σύγχρονη και συνήθως χωρίς κρατική ή ιδιωτική παραγγελία, η σύνδεση με την αρχαιότητα φαίνεται να εκφράζει μεγάλο μέρος καλλιτεχνών.



Εικόνα 10.



Εικόνα 11.



Εικόνα 12.



Εικόνα 13.



Εικόνα 14.



Εικόνα 15.



Ένα, επίσης, εξαιρετικό εύρημα στην έρευνα μας ήταν ένα στένσιλ που απεικονίζει ένα κυκλαδικό ειδώλιο⁶ (Εικόνα 16.). Είναι πολύ ενδιαφέρον το γεγονός ότι ένας σύγχρονος καλλιτέχνης επέλεξε να απεικονίσει ένα γεωμετρικό γυμνό σώμα σε στένσιλ, με αναφορές σε αυτή την προϊστορική εποχή.



Εικόνα 16.

4.2. Γυναικείο σώμα

Μέχρι στιγμής, στο υλικό που παρουσιάστηκε, ένας μεγάλος αριθμός αγαλμάτων και γκράφιτι αντλεί έμπνευση από το παρελθόν και τις πολιτιστικές παραδόσεις της χώρας. Ένα άλλο, όμως, πολύ σημαντικό θέμα στη σύγχρονη Αθήνα φαίνεται ότι είναι το γυναικείο σώμα. Εκτός από τη συζήτηση σχετικά με το φύλο στη δημόσια ζωή, πολλοί κοινωνιολόγοι και θεωρητικοί (Ντυρκέμ, Ζίμελ, Μαρξ, Λεφέμπρ, Καστέλ κ.ά.) έχουν μελετήσει τις κοινωνικές σχέσεις στο χώρο. Έχει υποστηριχθεί ότι οι πολεοδομοί χρησιμοποίησαν ένα καθολικό μοντέλο για να δομήσουν μια πόλη. Σύμφωνα με τους Pardo και Echavarren (2002: 14), οι παραδοσιακές προοπτικές στον πολεοδομικό σχεδιασμό δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τον ρόλο των γυναικών στον αστικό χώρο των δυτικών πόλεων. Αντ' αυτού, φαίνεται να βασίζονται στις ανάγκες και τον τρόπο ζωής των ανδρών. Οι γυναίκες έχουν παραδοσιακά δείξει ένα διαφορετικό μοντέλο χωρικής αλληλεπίδρασης σε αστικούς οικισμούς.

Στον δημόσιο χώρο της Αθήνας εντοπίσαμε γλυπτά που παρουσιάζουν, κυρίως, το γυναικείο σώμα, μέσα από τον παραδοσιακό ρόλο της μητέρας (*Μητέρα* (1955) του Θεόδωρου Κολοκοτρώνη (Εικόνα 17.), *Θηλάζουσα Μητέρα* (1977) (Εικόνα 18.) και *Μάνα* (1979) του Βασίλη Κάρλου). Στις συνθέσεις αυτές βλέπουμε τη μητέρα να θηλάζει τα παιδιά με στοργή και φροντίδα. Το μνημείο *Στην Ελληνίδα Γυναίκα* (1998), της Μαίρης Παπακωνσταντίνου (Εικόνα 19.), αναπαριστά τους διαχρονικούς ρόλους της Ελληνίδας, ως μητέρας, με το βρέφος στην αγκαλιά της, ως διανοούμενης, κρατώντας ένα βιβλίο και ως αγωνίστριας, κρατώντας ένα λάβαρο.

⁶ Τα κυκλαδικά ειδώλια ήταν μέρος του αρχαίου κυκλαδικού πολιτισμού που αναπτύχθηκε γύρω από το Αιγαίο το 3300 - 2000 π.Χ. Είναι όρθιες φιγούρες που έχουν ερμηνευτεί ως αναπαραστάσεις των νεκρών. Ήταν, ως επί το πλείστον, γυναικεία είδωλα ως σύμβολα της Μεγάλης Θεάς και Μητέρας της γονιμότητας και της αναγέννησης (Παπαδημητρίου, 2007: 167).





Εικόνα 17.



Εικόνα 18.



Εικόνα 19.

Σε αντιδιαστολή προς τη φειδωλή επιλογή του γυναικείου σώματος στη γλυπτική, οι καλλιτέχνες γκράφιτι επιλέγουν συχνά το γυναικείο σώμα και, όπως αναφέρει η Fran Tonkiss (2006: 122), «τα γκράφιτι αφήνουν τα ίχνη σωματικών χειρονομιών στον χώρο». Στο υλικό που εντοπίστηκε βλέπουμε μια νεαρή γυναίκα να αγγίζει τα γεννητικά της όργανα (Εικόνα 20.). Μια εύσωμη γυναίκα γεμάτη αυτοπεποίθηση (Εικόνα 21.). Ένα γεωμετρικό θηλυκό σώμα που λειτουργεί ως σπόρος για ένα νέο δέντρο (Εικόνα 22.). Ένα γυμνό κορίτσι με λουλούδια (Εικόνα 23.) και γυναικείες φιγούρες που ξεγλιστρούν από τα μαλλιά τους (Εικόνα 29.). Δύο γυναίκες με ώριμο σώμα (Εικόνα 25. & 27.), μια γυναίκα με άναρχα μαλλιά (Εικόνα 28.) και μια φιγούρα με γεωμετρικά στήθη (Εικόνα 26.). Όλες οι γυναικείες αναπαραστάσεις, που βρέθηκαν στον δημόσιο χώρο της Αθήνας, λειτουργούν ως πρότυπα μιας σύγχρονης, ρεαλιστικής, ανεξάρτητης και γεμάτης αυτοπεποίθηση γυναίκας που έχει μια καλή σχέση με το σώμα της και δε διστάζει να το εκθέσει γυμνό.







Εικόνες 20. - 30.

4.3. Αφαιρετική τέχνη

Τέλος, στο κέντρο της Αθήνας, συναντάμε αφαιρετικές γλυπτικές συνθέσεις σύγχρονης τέχνης. Χαρακτηριστικά έργα αυτής της ομαδοποίησης είναι το *Επινίκιο* (1987) του Γιώργου Γεωργιάδη (Εικόνα 31.) στην Πλατεία Φιλικής Εταιρείας, το *Παγκόσμιο Σύμβολο* (1988) του Ευάγγελου Μουστάκα (Εικόνα 32.) στην Πλατεία Ευαγγελικής Σχολής, τα *Πουλιά* (1988) της Γαβριέλλα Σίμωσι (Εικόνα 33.) στην Πλατεία Καραϊσκάκη, το *Μνημείο Εθνικής Συμφιλίωσης* (1989) του Βασίλη Δωρόπουλου (Εικόνα 34.) στην πλατεία Κλαυθμώνος κ.ά. Πολύ σημαντικό έργο αυτής της εποχής είναι βέβαια ο *Δρομέας* που κατασκευάστηκε το 1988 από τον Κώστα Βαρώτσο (Εικόνα 35.). Η αρχική ονομασία του είναι ο *Ξένος* και βρισκόταν στην Πλατεία Ομόνοιας. Αυτός ο γυάλινος γίγαντας, σύμφωνα με την Κατερίνα Κοσκινά, είναι ένα έργο που φέρνει το στίγμα της αλλαγής στον δημόσιο χώρο της Αθήνας και ένα έργο με πρωτόγνωρη διάδραση με το κοινό.



Εικόνα 31.



Εικόνα 32.



Εικόνα 33.



Εικόνα 34.



Εικόνα 35.



Εικόνα 36.

Τα γλυπτά αυτής της περιόδου φιλοτεχνήθηκαν λίγα χρόνια μετά τη Μεταπολίτευση και επιλέγουν να μιλήσουν για την έλλειψη ελευθερίας έκφρασης τα χρόνια της δικτατορίας, να αναδείξουν την «Εθνική Συμφιλίωση», την ομόνοια που επιστρέφει στην κοινωνία. Οι καλλιτέχνες κατασκευάζουν ευμεγέθη μνημεία, επιλέγουν ανθρωπόμορφες φιγούρες, μορφές μεμονωμένες ή σε συμπλέγματα που έχουν υποστεί παραμορφώσεις και τις ανάγουν σε σύμβολα (Αντωνοπούλου, 2003: 231). Πολλά από αυτά τα μνημεία αγοράστηκαν από τον Δήμο Αθηναίων, αποτελώντας μέρος του προγράμματος ανανέωσης της δημόσιας γλυπτικής με σύγχρονα έργα, που πραγματοποιήθηκε επί δημαρχίας Έβερτ. Πιο σύγχρονες αφαιρετικές αναπαραστάσεις του σώματος αποτελούν το *Μνημείο Πεσόντων Αεροπόρων* (2000) του Ευάγγελου & Ιωάννη Μουστάκα στην Πλατεία Καραϊσκάκη (Εικόνα 36.) και η *Ισπανίδα χορεύτρια* (2004) του Φρειδερίκου Μπαρώ στη Πλατεία Μαδρίτης.

Επιπλέον, πολλά γκράφιτι στην Αθήνα παρουσιάζουν το σώμα μέσα από μια αφηρημένη οπτική. Τα σώματα φαίνεται να μην έχουν φύλο (Εικόνα 37., 38. & 39.), μια ανδρόγυνη προτομή (Εικόνα 40.) και καμία αναφορά στην εξωτερική φυσική πραγματικότητα (Εικόνα 41. & 42.). Οι ρεαλιστικές σωματικές φιγούρες που αναφέρθηκαν παραπάνω αντικαταστάθηκαν από αφηρημένα σχήματα και άφυλα σώματα, ακολουθώντας τις σύγχρονες τάσεις στην τέχνη. Η Patricia Phillips (1989: 333) γράφει: «υπάρχει η κοινωνική επιθυμία για μια δημόσια τέχνη που είναι σύγχρονη και επίκαιρη, που ανταποκρίνεται και αντικατοπτρίζει το χρονικό και περιστασιακό πλαίσιο της εποχής της». Άλλωστε, η δημόσια τέχνη πρέπει να είναι ένας χώρος διερεύνησης, όπου τα έργα τέχνης και οι εικαστικές παρεμβάσεις σε έναν δημόσιο χώρο πρέπει να ταιριάζουν με τις καλλιτεχνικές και κοινωνικές ανάγκες και προτιμήσεις κάθε εποχής και κοινωνίας.



Εικόνα 37.



Εικόνα 38.



Εικόνα 39.



Εικόνα 40.

Εικόνα 41.

Εικόνα 42.

5. Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας υπόψη τις γυμνές αναπαραστάσεις στην τέχνη στον δημόσιο χώρο, ο ελληνικός νόμος προστατεύει τις τέχνες κι όλα όσα θα μπορούσαν να θεωρηθούν ως «πολιτιστική δημιουργία και έκφραση της ανθρώπινης φύσης». Ο νόμος αυτός εισήχθη στο πλαίσιο έντονων πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών στη δεκαετία του 1980 και, σε σύγκριση με το συντηρητικό παρελθόν της Ελλάδας, ήταν ένας πολύ ανατρεπτικός νόμος για την εποχή του. Η συγκεκριμένη νομοθεσία εξακολουθεί να είναι σε ισχύ και δεν βρέθηκε να υπάρχει καμία καταγεγραμμένη περίπτωση έργου τέχνης που έχει λογοκριθεί ή απομακρυνθεί από δημόσιο χώρο, επειδή θεωρήθηκε πρόστυχο ή προκλητικό από την επιτροπή του εν λόγω νόμου. Προκύπτει, λοιπόν, ότι ο συγκεκριμένος νόμος είναι εξαιρετικά φιλελεύθερος, επειδή προστατεύει την ελεύθερη έκφραση των καλλιτεχνών, χωρίς να υπόκειται σε κρατική ή δημοτική λογοκρισία και έλεγχο στο τι αξίζει και τι όχι να βρίσκεται σε δημόσιο χώρο.

Η πρώτη εντύπωση της επιτόπιας έρευνας στην Αθήνα δείχνει μια εκτεταμένη και έντονη σχέση με το παρελθόν. Σε δημόσιους χώρους, συναντήσαμε αρκετά γυμνά αγάλματα (αθλητές, αγγέλους και αρχαίες ελληνικές θεότητες), που ακολουθούν τα αρχαϊκά αισθητικά πρότυπα και προέρχονται χρονολογικά από τη νεοκλασική εποχή της Ελλάδας. Επιπλέον, υπάρχει πληθώρα προτομών και αγαλμάτων ηρώων της επανάστασης για την ανεξαρτησία, πολιτικών και ιερών, που έχουν ανεγερθεί σε δημόσιους χώρους τα τελευταία εκατό χρόνια και είναι συνδεδεμένα με τη σύσταση της εθνικής και θρησκευτικής ταυτότητας της Ελλάδας.

Επίσης, οι σύγχρονοι καλλιτέχνες γκράφιτι στην Αθήνα επιλέγουν συχνά να απεικονίσουν το γυμνό σώμα στα έργα τους. Παράλληλα, είναι ενδιαφέρον ότι βρεθηκε ένας μεγάλος αριθμός γκράφιτι, εμπνευσμένων από την αρχαιότητα, που απεικονίζουν αρχαίες θεότητες, σατύρους, γοργόνες και δαιμόνες. Η πλειοψηφία βέβαια των γκράφιτι που εντοπίσαμε απεικονίζει το γυναικείο σώμα. Νέες και ώριμες γυναίκες, λεπτές, εύσωμες, πανκ, με μεγάλα στήθη, με τρίχες στα πόδια, αντανάζονται και μοιάζουν να είναι ανεξάρτητες και δυναμικές. Οι γυναικείες αναπαραστάσεις στα δημόσια μνημεία της Αθήνας εμφανίζονται να ακολουθούν τα ρομαντικά θέματα που αφορούν τη μητρότητα, σε αντίθεση με το γυναικείο σώμα στο γκράφιτι που παρουσιάζουν το πρότυπο της σύγχρονης, χειραφετημένης γυναίκας. Οι καλλιτέχνες γκράφιτι φαίνεται να εκτιμούν και να ενδιαφέρονται ιδιαίτερα για το γυμνό γυναικείο σώμα, θα λέγαμε, μάλιστα, ότι το γυναικείο σώμα βρήκε έναν τρόπο να επικρατήσει και να κατακτήσει, τελικά, τον δημόσιο χώρο. Τέλος,



τα περισσότερα σύγχρονα αγάλματα (κυρίως μετά τη δεκατία του 1980) που εντοπίστηκαν στην Αθήνα παρουσιάζουν το σώμα μέσω μίας αφηρημένης προοπτικής. Με αυτόν τον τρόπο, η μεταμοντέρνα και αφαιρετική τέχνη φαίνεται να ταυτίζεται με σύγχρονες αντιλήψεις που αντιμετωπίζουν το σώμα ως μια κοινωνική και πολιτισμική κατασκευή.

Το ερευνητικό ερώτημα που τέθηκε στην αρχή της εργασίας είχε στόχο να διερευνήσει τη σχέση ανάμεσα στο νομικό πλαίσιο, το ιστορικο-πολιτισμικό υπόβαθρο και τις αναπαραστάσεις του γυμνού σώματος στον δημόσιο χώρο μέσω διαφόρων ειδών τέχνης. Σύμφωνα, λοιπόν, με τις αναγνώσεις της έρευνας, η απάντηση φαίνεται να είναι θετική. Πράγματι, υπάρχει μια ισχυρή σχέση μεταξύ του ιστορικο-πολιτισμικού υπόβαθρου και του νομικού πλαισίου με τις απεικονίσεις της έκθεσης του σώματος στον αστικό δημόσιο χώρο. Παρά τις τάσεις της παγκοσμιοποίησης στην τέχνη, τα έργα τέχνης που εντοπίστηκαν σε δημόσιο χώρο φαίνεται να εμφανίζουν μεγάλο ενδιαφέρον για το σώμα, να αντιπροσωπεύουν και να εκφράζουν τις ιδιαιτερότητες της πόλης που συνδέεται με την ιστορία, την παράδοση, τον νόμο και τον πολιτισμό της.

Ακόμη, η σύγχρονη κοινωνία πιθανόν να ταυτίζεται με μια φαινομενολογική προσέγγιση, καθώς δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην έννοια της «ζωντανής εμπειρίας», όπου οι άνθρωποι ερμηνεύουν και δημιουργούν τον κόσμο τους με βάση αυτές και τις προβάλλουν με πολλά και διαφορετικά μέσα. Η δημόσια τέχνη, όπως, άλλωστε, φαίνεται στην παρούσα έρευνα, είναι σημαντική επειδή, μέσω αυτής, μπορούμε να κατανοήσουμε και να αναγνωρίσουμε τις αντιλήψεις σχετικά με την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα, τις προσωπικές ελευθερίες, τη σεξουαλικότητα, την παγκοσμιοποίηση και, περαιτέρω, το δικαίωμα που έχει ο καθένας να συμμετέχει στην τέχνη, τον δημόσιο χώρο, τις σεξουαλικές του επιλογές κ.ο.κ. στην εκάστοτε εποχή.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Futura, σσ. 78-85.

Hamilakis, Y., & Yalouri, E. (2009). *Sacralising the Past, Archaeological Dialogues, Volume 6, Issue 02, December 1999, 115-135.*

Pardo, M., & Echavarren, J. (2002). Transportation, Mobility, and Women in cities of Developed Countries. *Social and Economic Development, Vol.III, 1-16.*

Philips, P. (1989). Temporality and Public Art. *Critical Issues in Public Art (Winter, 1989). Art Journal, Vol. 48, No. 4., 331-335.*

Tonkiss, F. (2006). Space, the City and Social Theory: Social Relations and Urban Forms. *Polity, 121-123.*

Trencsényi, B., & Kopeček, M. (2007). *National Romanticism, The Formation of National Movements* (pp. 134-145). United Kingdom: Central European University Press.

Ανανιάδου-Τζημοπούλου, Μ. (1997). *Αρχιτεκτονική τοπίου, Σχεδιασμός αστικών χώρων* (σσ. 130-133). Αθήνα: Ζήτη.

Αντωνοπούλου, Ζ. (2003). *Τα Γλυπτά Της Αθήνας, Υπαίθρια Γλυπτική 1834-2004* (σσ. 230-232). Αθήνα: Ποταμός.

Ζήβας, Δ. (2012), *Αρχιτεκτονικός οδηγός Αθηνών, Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς*, σελ. 99-101, 109-110

Κανελλοπούλου, Χ. (2021). Οι τόποι της μνήμης. Σημειώσεις για τη μνημειακή γλυπτική: παραδείγματα έργων στον δημόσιο χώρο της Αθήνας. Στο Α. Αυγητίδου (Επιμ.), *Δημόσια Τέχνη. Δημόσια Σφαίρα* (σσ. 122-136) (Συλλογικό Έργο). Αθήνα: University Studio Press.



- Παπαδημητρίου, Ν. (Επιμ.) (2007). *Σύντομος Οδηγός του Μουσείου Κυκλαδικής Τέχνης* (σ. 167). Αθήνα: εκδόσεις Ίδρυμα Ν. Π. Γουλανδρή.
- Σπυροπούλου, Α. (2010). *Μορφές κατοίκησης στην Αθήνα κατά τα τέλη του 19ου αιώνα. Αρχιτεκτονικός χώρος και λογοτεχνία* (σ. 223). Αθήνα: Νήσος, Academic Publishing.
- Τσακόπουλος, Π. (2014). *Αναγνώσεις της ελληνικής μεταπολεμικής αρχιτεκτονικής* (σ. 37). Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Τσαμαντάκης, Χ. (2016). *Η Ιστορία του Γκραφίτι στην Ελλάδα. Τόμος Α' (1984-1994)*.
- Χρυσόγονος, Χ. (2006). *Ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα* (σ. 233). Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

*Οι φωτογραφίες 17, 18, 19, 31 & 32 προέρχονται από την ιστοσελίδα www.athenssculptures.com (πρόσβαση 8/9/22). Όλες οι υπόλοιπες ανήκουν στο προσωπικό αρχείο του ερευνητή.



Εφαρμογές κινητών συσκευών για μουσεία και πολιτιστικούς χώρους: Μια πρόσβαση στον κόσμο της τέχνης στον καιρό της πανδημίας

Αφροδίτη Καριπίδη
Πτυχιούχος ΠΑΔΑ
afroditkar@gmail.com

Γιώτα Παπαδημητρίου
ΣΕΠ ΕΑΠ
giotaparadim@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εποχή της πανδημίας, το 2020-21, τα μουσεία και, γενικότερα, οι πολιτιστικοί χώροι βρέθηκαν να διεκδικούν μια εδραιωμένη και αποτελεσματική διαδικτυακή παρουσία, ώστε το κοινό τους να έχει πρόσβαση στις συλλογές και τις δράσεις τους όχι πλέον διά ζώσης αλλά και online. Η διαπίστωση αυτή μας οδήγησε στην επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας που αφορά στη χρήση εφαρμογών κινητών συσκευών για εξ αποστάσεως πρόσβαση σε μουσεία και χώρους πολιτισμού στον καιρό της πανδημίας και στηρίζεται σε σχετική έρευνα με υλικό από το διαδίκτυο. Συγκεκριμένα, ερευνήσαμε τη χρήση εφαρμογών κινητών συσκευών για εξ αποστάσεως επισκέψεις σε μουσεία – χώρους πολιτισμού κατά τις δύο περιόδους (σε παγκόσμιο επίπεδο περίπου: Μάρτιος, Απρίλιος, Μάιος 2020 και Νοέμβριος, Δεκέμβριος 2020 – Ιανουάριος 2021) του εγκλεισμού λόγω πανδημίας, προκειμένου να διαπιστώσουμε αν και πόσο αυξήθηκαν. Η έρευνα στηρίχθηκε σε αξιολογήσεις χρηστών που αναρτήθηκαν στην ηλεκτρονική πλατφόρμα Google Play Store και αφορούσαν τις δημοφιλείς εφαρμογές Google Arts and Culture, Smartify, Artly και Art Saga, εφαρμογές κινητών συσκευών για χώρους τέχνης και πολιτισμού που προσελκύουν ευρύ κοινό.

Λέξεις-κλειδιά: μουσεία, ψηφιακές περιηγήσεις, διαδικτυακές επισκέψεις σε μουσεία και πολιτιστικούς χώρους, εφαρμογές κινητών συσκευών, πανδημία.

1. Εισαγωγικά

Η τέχνη (και γενικότερα ο πνευματικός πολιτισμός) και η σύνθεσή της με την τεχνολογία, αφενός, και οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής, αφετέρου, είναι οι πόλοι γύρω από τους οποίους εξυφαίνεται η παρούσα εργασία, η οποία και επικεντρώνεται σε ψηφιακές εφαρμογές κινητών τηλεφώνων στον χώρο των μουσείων και στον τρόπο που τις αξιολογούν οι χρήστες. Πιο συγκεκριμένα, θεωρούμε πως:

Α. Μέσα από την τέχνη και την κουλτούρα εκφράζεται το χάσμα ανάμεσα στο άτομο και στη βαρβαρότητα ή, με άλλα λόγια, εκφράζεται η ξεχωριστή εκείνη ποιότητα που προσδιορίζει τον «άνθρωπο» (Horkheimer & Adorno, 1947/2002). Αλλά και, σύμφωνα με τη θεωρία του Γκυγιώ, η αισθητική ποιότητα ενός έργου προκύπτει από το γεγονός ότι ένας άνθρωπος αναγνωρίζει τα συναισθήματα που εκφράζονται από το έργο σαν να είναι δικά του, κομμάτι που πηγάζει από τον ίδιο. Από την άλλη, όλους μας γοητεύει και η τεχνολογία και, ιδιαίτερα, όταν μας δίνει τη δυνατότητα να εκπληρώσουμε βαθύτατες επιθυμίες, όπως η επικοινωνία και η μετάδοση πληροφορίας. Μάλιστα, η τεχνολογία πραγματώνει στον υλικό κόσμο την αγάπη για την τέχνη και την κουλτούρα καθώς και την επιθυμία για επαφή μαζί τους, ενώ αλλάζει ποιοτικά τη φύση της σχετικής εμπειρίας μας. Άλλωστε, βρισκόμαστε στον αιώνα της



ηλεκτρονικής διάδοσης/συντήρησης κάθε είδους τέχνης, εφόσον η ουσιαστική και σωστή διάδοση/συντήρηση της τέχνης βασίζεται πλέον σε μεγάλο βαθμό στα μέσα που παρέχει η σύγχρονη τεχνολογία. Οι νέες τεχνολογίες μπορούν να καταστήσουν διαθέσιμα τα προϊόντα τέχνης και πολιτιστικής κληρονομιάς ανεξάρτητα από τον χώρο. Μάλιστα, εφόσον το διαδίκτυο διευρύνει τα όριά μας, η τέχνη που διαδίδεται διαδικτυακά μέσω των νέων μέσων ενημέρωσης έχει ισχυρή δυνατότητα να εκπληρώσει τον παιδαγωγικό στόχο της διατήρησης και διάδοσης της γνώσης (Pujol & Champion, 2012) και, έτσι, να συμβάλλει στη γενικότερη πολιτιστική ευαισθητοποίηση του κοινού (Cameron & Kenderdine, 2007).

Από τη σύνθεση τέχνης/κουλτούρας και τεχνολογίας απορρέουν δεδομένα ζωτικής σημασίας για το μέλλον των μουσείων – πολιτιστικών οργανισμών, όπως η ανάπτυξη συνεργασιών, ο -απαραίτητος για να εφαρμοστούν νέες τεχνολογίες/μέθοδοι/πρακτικές-πειραματισμός, η διεύρυνση/εμβάθυνση των σχέσεων με το κοινό καθώς και η προσέγγιση ευρύτερου κοινού (England Arts Council, 2018).

Β. Τα τελευταία χρόνια, η συνεχώς και ραγδαία εξελισσόμενη τεχνολογία χρησιμοποιείται όλο και περισσότερο αναφορικά όχι μόνο με τη διασκέδαση, η οποία είναι και η συνηθέστερη χρήση της, αλλά και με ό,τι έχει να κάνει με πολιτιστικούς φορείς και μουσεία. Σήμερα, πολλά αλλάζουν μπροστά στα μάτια μας, από τις προσδοκίες των καταναλωτών έως τις τρέχουσες τάσεις στην τεχνολογία. Ο χρήστης έχει ενσωματώσει το διαδίκτυο στην καθημερινή του ζωή και έχει μετατραπεί σε «κόμβο» τεμνόμενων δικτύων φυσικής, εικονικής και υβριδικής ποιότητας (Yus, 2014), ένα σημείο, όπου συγκλίνουν όλα τα είδη φυσικών και εικονικών αλληλεπιδράσεων. Ζούμε σε μια εποχή ιστορικών αλλαγών, οικοδομώντας ένα διαφορετικό μοντέλο κοινωνικής αλληλεξάρτησης. Ο τρόπος ζωής και εργασίας έχει αλλάξει, όπως και οι τρόποι με τους οποίους επικοινωνούμε μεταξύ μας (Portalés, Rodrigues, Rodrigues Gonçalves, Alba, & Sebastián, 2018). Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών στην ένταξη πολιτιστικού περιεχομένου στη ζωή μας έχει αρχίσει και υλοποιείται όλο και περισσότερο χάρη στις κινητές συσκευές, όπως και στα applications – web applications, δηλαδή εφαρμογές για τον υπολογιστή και mobile applications, δηλαδή εφαρμογές για κινητές συσκευές.

Μέσα από αυτήν την τεχνολογική αναβάθμιση το μουσειακό υλικό και ο πολιτισμός συνδέονται άμεσα και με τις καθημερινές εμπειρίες, μιας και τα κινητά τηλέφωνα και τα τάμπλετς έχουν γίνει αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς μας. Με τις τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνιών (ΤΠΕ) που χρησιμοποιούνται για τον εμπλουτισμό, τη μετατροπή και την ενίσχυση της πολιτιστικής εμπειρίας, έχουν δημιουργηθεί δυναμικά και αποτελεσματικά μέσα επικοινωνίας μεταξύ των μουσείων - πολιτιστικών οργανισμών και του κοινού τους. Με τη χρήση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι ψηφιακές εφαρμογές ο χρήστης μπορεί να έρθει σε επαφή με έναν τεράστιο αριθμό φορέων, χωρίς να χρειάζεται στην πραγματικότητα να έχει συμβατική επαφή με αυτούς από κοντά. Πλέον, τα μουσεία και οι πολιτιστικοί οργανισμοί καλούνται να αναπτύξουν νέα και πιο διαδραστικά συστήματα, τα οποία να βασίζονται στην ψηφιακή δυνατότητα που προσφέρουν απλόχερα οι συσκευές και τα διάφορα προγράμματα τόσο για να εξελιχθούν και να ανανεωθούν τα ίδια, ξεπερνώντας τον καθιερωμένο συμβατικό τρόπο επίσκεψης όσο και για να έχουν οι επισκέπτες τους μια πιο όμορφη εμπειρία, μαθαίνοντας με νέους τρόπους, με δραστηριότητες μάθησης και παιχνιδιού πάνω στην κουλτούρα και την τέχνη όχι μόνο εξ επαφής αλλά και εξ αποστάσεως, έτσι, ώστε να χρησιμοποιείται όλο το εύρος δυνατοτήτων που προσφέρεται τεχνολογικά. Έτσι, η γνώση καθίσταται πιο ελκυστική και πιο εύκολα προσβάσιμη στο κοινό (Kavoura & Sylaiou, 2017).



Μελετώντας τα παραπάνω, πρέπει να έχουμε πάντα υπόψη πως ο πιο σημαντικός παράγοντας που εμποδίζει άτομα να επισκεφθούν μουσεία είναι η έλλειψη χρόνου καθώς και η σχετική δαπάνη που απαιτείται (Lindgaard, Fernandes, Dudek, & Brown, 2006). Οι ψηφιακές εφαρμογές μπορούν να αποτελέσουν μια ικανοποιητική λύση σε αυτά τα εμπόδια που δεν γεννήθηκαν στις μέρες μας αλλά είναι διαχρονικά.

Πέρα από αυτό, όμως, μια από τις σύγχρονες απροσδόκητες προκλήσεις για τον πολιτιστικό τομέα είναι η πανδημία του covid-19 με όλες τις επιπτώσεις της. Λόγω των απαραίτητων περιορισμών, με το ξέσπασμα της πανδημίας οι οργανισμοί που εξυπηρετούν επισκέπτες είχαν να απαντήσουν σε μια νέα πρόκληση αναφορικά με την πρόσβαση του κοινού, μιας και ένα μεγάλο κομμάτι της καθημερινότητάς μας πλέον είναι μέσα στο σπίτι. Μάλιστα, σε αυτήν τη φάση είναι περισσότερο απαραίτητο από ποτέ να μη χάσουμε επαφή με τα πολιτιστικά δρώμενα, να μη σταματήσουμε να μαθαίνουμε. Έτσι, επαγγελματίες του μουσείου και του πολιτισμού έθεσαν ως στόχο να προσεγγίσουν τους επισκέπτες τους ξανά, κάτι που έγινε εφικτό με την τεχνολογία και μέσω της επέκτασης/επιτάχυνσης της χρήσης νέων ψηφιακών εργαλείων. Για να επιτευχθεί αυτή η ποθητή προσέγγιση επισκεπτών, είναι σημαντικό τα μουσεία και οι πολιτιστικοί οργανισμοί να λάβουν υπόψη την εξέλιξη των προσδοκιών του κοινού καθώς και τον ρόλο της νέας τεχνολογίας στη μετατροπή των καθημερινών λειτουργιών και της αλληλεπίδρασης με τους επισκέπτες. Ειδικά, τα μουσεία κατά τη διάρκεια της καραντίνας ενίσχυσαν πολύ την παρουσία τους στο διαδίκτυο, προσφέροντας περισσότερες αλληλεπιδράσεις στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, ειδικές εκπομπές, εικονικές περιηγήσεις και διαδικτυακές εκθέσεις, και παρατήρησαν μεγάλη αύξηση στις διαδικτυακές επισκέψεις. Ενδεικτικά, από έρευνα στα 100 μεγαλύτερα ιταλικά κρατικά μουσεία φάνηκε ότι, κατά τη διάρκεια της καραντίνας, η διαδικτυακή τους δραστηριότητα διπλασιάστηκε (Agostino, Arnaboldi, & Lampis, 2020).

Στην εποχή, λοιπόν, της πανδημίας κοινωνικά μέσα, λειτουργίες τύπου cloud, τεχνητή νοημοσύνη, εικονική πραγματικότητα, επαυξημένη πραγματικότητα και πολλά άλλα αποδεικνύονται απαραίτητα, προκειμένου να παρέχονται τους χρήστες εμπειρίες διαδραστικές διασκεδαστικές και, ταυτόχρονα, εκπαιδευτικές (μιας και μιλάμε για μουσεία και πολιτιστικούς χώρους που έχουν και εκπαιδευτικό ρόλο).

2. Η έρευνά μας

Στην εποχή του εγκλεισμού, ο κόσμος της τέχνης προσαρμόζεται σε νέους κανόνες, ενώ εκατομμύρια άνθρωποι για να βιώσουν την τέχνη και τον πολιτισμό από απόσταση επιλέγουν διαδικτυακούς τρόπους, όπως online συνδέσεις, εικονική - επαυξημένη πραγματικότητα και εφαρμογές για Η/Υ και για κινητές συσκευές. Για την έρευνά μας, επικεντρωθήκαμε σε εφαρμογές κινητών συσκευών για μουσεία και πολιτιστικούς χώρους, με στόχο, μέσα από αυτές, να καταμετρήσουμε τις επισκέψεις σε μουσεία - πολιτιστικούς χώρους για τις δύο περιόδους καραντίνας (άνοιξη 2020, φθινόπωρο - χειμώνας 2021) και να εντοπίσουμε αυξομειώσεις.

Συγκεκριμένα, ερευνήσαμε δεδομένα σχετικά με τις εφαρμογές Google Arts & Culture, Smartify, Art Saga και Artly. Οι εφαρμογές αυτές: μοιάζουν, εφόσον προσφέρουν ελεύθερη δωρεάν online πρόσβαση στην παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά, με εξ αποστάσεως περιηγήσεις ή διαδράσεις, αλλά και διαφέρουν αναφορικά με το μέγεθος, τη δημοφιλία και την ποικιλία των δραστηριοτήτων που προσφέρουν, διαφορές που δίνουν δυνατότητα συγκρίσεων και προσθέτουν ενδιαφέρον στα ευρήματά μας. Επιπλέον, για τις εφαρμογές αυτές υπάρχουν αξιολογήσεις χρηστών προς καταμέτρηση. Συγκεκριμένα, το ηλεκτρονικό κατάστημα της Google Play Store προσφέρει στους χρήστες τις παραπάνω εφαρμογές προς



εγκατάσταση αλλά τους δίνει και τη δυνατότητα να τις αξιολογήσουν με σχόλια ή και με αστέρια σε 5βαθμη κλίμακα. Για την έρευνά μας καταμετρήσαμε τα σχόλια/αστέρια των χρηστών για την περίοδο 1/1/20 έως 31/7/21 –μια περίοδο που περιλαμβάνει και τις δύο φάσεις του εγκλεισμού, κατά τις οποίες θεωρήσαμε ότι δόθηκε ευκαιρία σε ευρύ κοινό να προσεγγίσει τον χώρο του πολιτισμού μέσα από εφαρμογές κινητών συσκευών.

Ευνόητο είναι πως μια τέτοιου τύπου έρευνα με υλικό από το διαδίκτυο υπόκειται σε σημαντικούς περιορισμούς. Επισημαίνουμε πως δεν αρκεί ο αριθμός των αξιολογήσεων για να υπολογιστεί με ακρίβεια η επισκεψιμότητα σε μια εφαρμογή, εφόσον ένα ποσοστό χρηστών δεν αφήνει έτσι το αποτύπωμά του. Ωστόσο, αν έχουμε κατά νου αυτόν τον περιορισμό, τότε η καταμέτρηση σχολίων και αστεριών των χρηστών αποτελεί έναν αρκετά αξιόπιστο δείκτη. Μάλιστα, ο χρήστης μπορεί να επεξεργαστεί η και να διαγράψει τα δεδομένα του όποτε επιθυμεί, συνεπώς τα στοιχεία είναι ρευστά (κατά την εκτίμησή μας, και σύμφωνα με καταμέτρηση μετά από παρέλευση τριών μηνών, η διαφοροποίηση κυμαίνεται περίπου στο 1-2%). Επιπλέον, παρότι η πλατφόρμα δίνει πρόσβαση στα περισσότερα στοιχεία, δεν δίνει πρόσβαση σε όλα.

2.1. Οι εφαρμογές

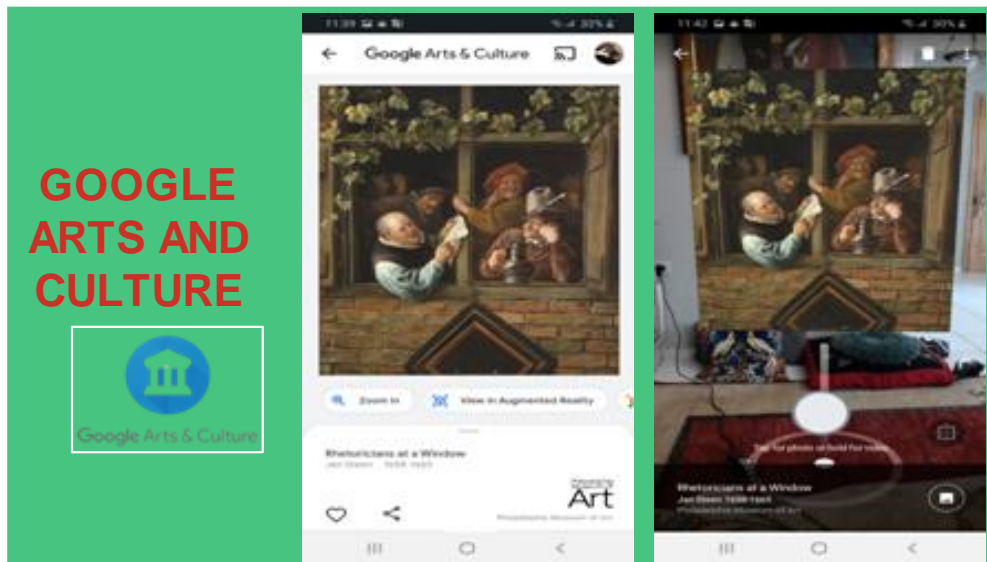
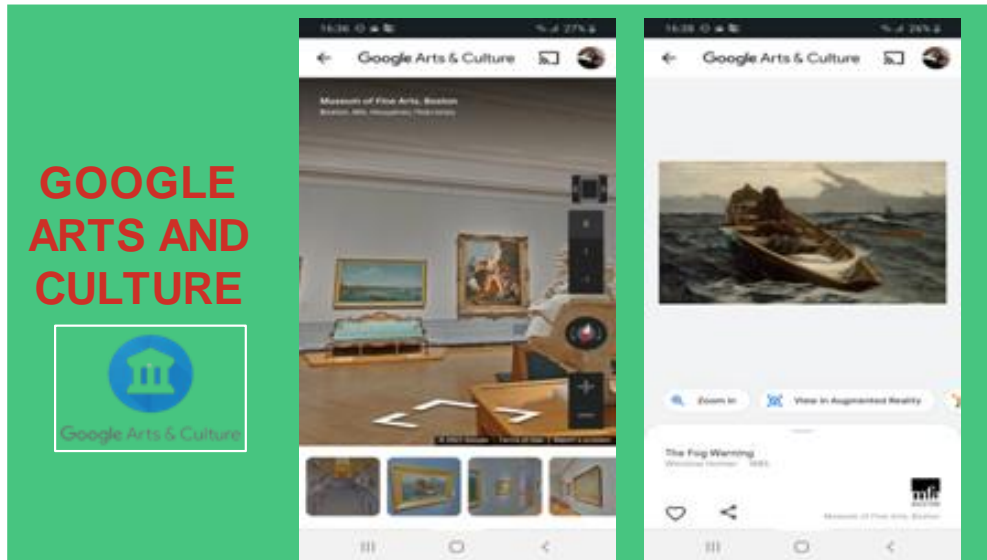
2.1.1. Google Arts and Culture

Η Google Arts and Culture είναι μια μη κερδοσκοπική πρωτοβουλία της γνωστής μηχανής αναζήτησης Google. Η δημοφιλής αυτή εφαρμογή προσφέρει μεγάλο εύρος από θέματα, έργα, δραστηριότητες: Γκαλερί τσέπης, Street View, Περιηγήσεις, Βίντεο 360 ° κτλ. και έχει συγκεντρώσει επιστημονικό ενδιαφέρον (ανακοινώσεις σε συνέδρια, άρθρα σε επιστημονικά περιοδικά κ.ά.)⁷.

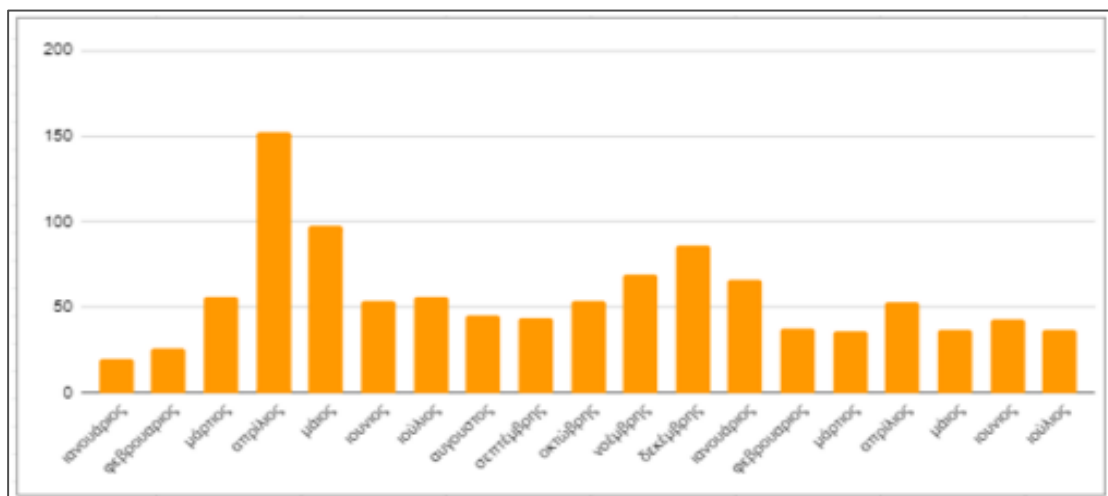
⁷ Από την πρώτη της εμφάνιση ως Google Art Project (2011) έως σήμερα η Arts & Culture συγκεντρώνει επιστημονικό ενδιαφέρον με πονήματα που αφορούν –ενδεικτικά αναφέρουμε– είτε:

- συγκεκριμένους πολιτιστικούς χώρους [Google arts and culture - Searching for a new audience for the Brukenthal National Museum (Luca, 2018), Google Arts & Culture Virtual Reality and Learning Outcomes: the Maltese experience (Debattista, Portelli, & Marmara, 2018), Cultural Tourism: using Google Arts & Culture platform to promote a small city in the North of Portugal (Pascoal, Tallone, & Furtado, 2020).
- την επανάσταση που έφερε στον χώρο του πολιτισμού καθώς και τη λειτουργία της πλατφόρμας [Set up a Google Art Project Gallery (Jones, 2014), A robot walks into a room: Google Art Project, the new aesthetic and the accident of art (Ballard, 2014), A Study on the Platform of Arts and Cultural Contents in the Digital Era - focused on Google Arts & Culture (Choi & Kim, 2019), Arts head: Amit Sood, director, Google Cultural Institute Interview by Matthew Caines (Caines, 2013), The Google Art Project: A New Generation of Museums on the Web? (Proctor, 2011), Seeing Syntax: Google Art Project and the Twenty-First-Century Period Eye (Beil, 2013), Google Art Project and Digital Scholarship in the Visual Arts (Mansfield, 2014), The Google Cultural Institute: Tools for Libraries, Archives, and Museums (Adamczyk, 2015), Educational Value and Task of Google Arts and Culture as Instructional Media for Early Art Appreciation Education (Lee, 2019), The digitally preserved old-aged art, culture and artists: An exploration of Google Arts and Culture (Wani, Ali, & Ganaie, 2019), An analysis of user experiences of the Google Art Project (Rhee & Choi, 2019)]
- κριτικές/προβληματισμούς/νομικούς περιορισμούς [It's Google, but Is It Art? Museums Wonder Whether They Should Open Their Galleries to Digitizing (Gordon, 2013), Better than the real thing ? a critic appraises the google art project (Gardner, 2011), Legal Challenges Posed by Online Aggregation of Museum Content: The Cases Of Europeana and the Google Art Project (Papakonstantinou & Hert, 2012)].





Εικόνες 1., 2. Απομακρυσμένη περιήγηση και επαυξημένη πραγματικότητα με την Google Arts and Culture



Γράφημα 1. Επισκέψεις χρηστών στην Google Arts and Culture από 1/1/20 έως 31/7/21

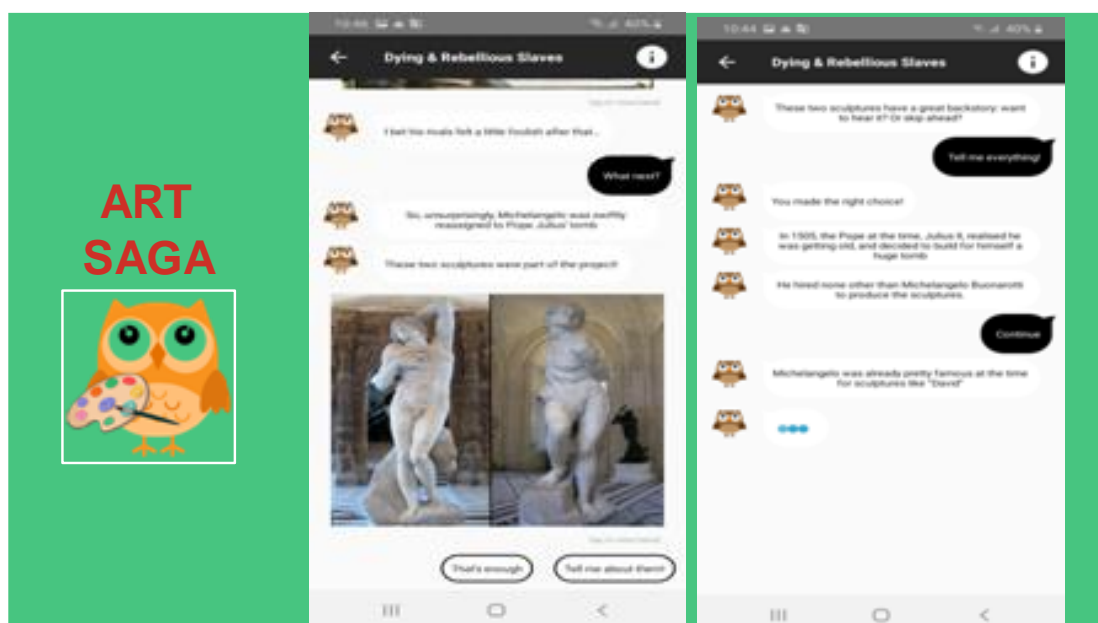


Γράφημα 2. Επισκέψεις χρηστών στη Smartify από 1/1/20 έως 31/7/21

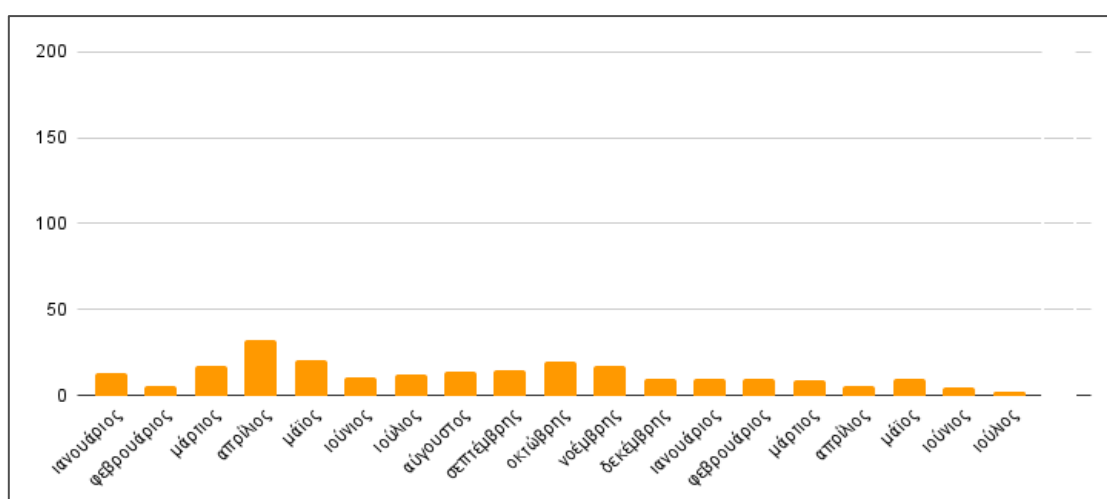
Στο Γράφημα 2. απεικονίζονται οι επισκέψεις χρηστών στη Smartify από 1/1/20 έως 31/7/21. Όπως και με την Google Arts and Culture, εντοπίζουμε και εδώ αύξηση στις δύο περιόδους καραντίνας, με λιγότερες επισκέψεις κατά τη δεύτερη καραντίνα.

2.1.3. Art Saga

Η Art Saga είναι ένα πρόγραμμα που εκτελεί αυτοματοποιημένες εργασίες μέσω διαδικτύου (web bot, web robot ή απλά bot). Ο χρήστης προσεγγίζει έργα τέχνης μέσα από διασκεδαστικές ιστορίες, συζητώντας με μια σοφή κουκουβάγια που απαντά αυτοματοποιημένα στις ερωτήσεις του.



Εικόνα 4. Η κουκουβάγια της Art Saga απαντά στα ερωτήματά μας για την ιστορία δύο αγαλμάτων



Γράφημα 3. Επισκέψεις χρηστών στην Art Saga από 1/1/21 έως 31/7/21

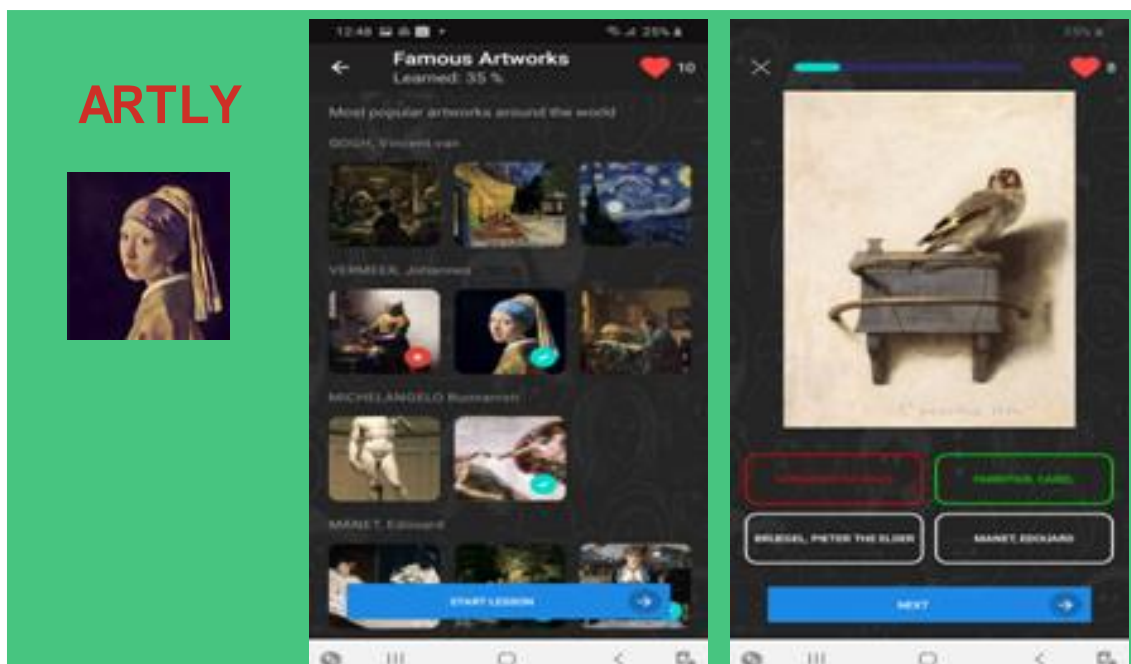
Στο Γράφημα 3. απεικονίζονται οι επισκέψεις χρηστών στη Smartify από 1/1/20 έως 31/7/21. Διαπιστώνουμε ξανά τη χαρακτηριστική άνοδο στην πρώτη περίοδο εγκλεισμού και



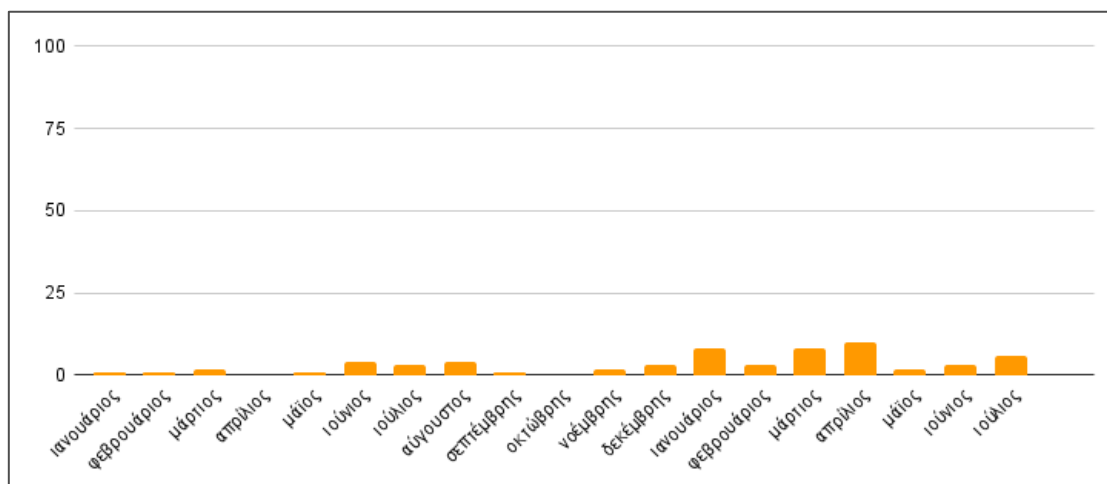
μια μικρότερη αύξηση στη δεύτερη περίοδο. Στη συνέχεια, σταδιακά οι χρήστες μάλλον απομακρύνθηκαν από την εφαρμογή. Το αποδίδουμε στο ότι η τελευταία ανανέωση της εφαρμογής έγινε τον Δεκέμβριο του 2020, από εκεί και πέρα το περιεχόμενό της δεν ανανεώθηκε και η φιλομάθεια του κοινού δεν μπορούσε πλέον να ικανοποιηθεί.

2.1.4. Artly

Η εφαρμογή Artly προσφέρει κουίζ μέσα από τα οποία ο χρήστης δοκιμάζει και βελτιώνει τις γνώσεις του πάνω στον κόσμο της τέχνης (λ.χ. αναγνωρίζοντας πίνακες μεγάλων καλλιτεχνών...). Μάλιστα, ο χρήστης, στην πορεία των κουίζ, συναντά όλο και πιο απαιτητικά θέματα. Σημειώνουμε πως ο χρήστης μπορεί να κινηθεί ελεύθερα μέχρι κάποιο επίπεδο, μετά απαιτείται συνδρομή.



Εικόνα 4. Μια δική μας δοκιμή στα κουίζ της Artly



Γράφημα 4. Επισκέψεις χρηστών στην Artly από 1/1/20 έως 31/7/21



Εδώ φαίνεται πως στην πρώτη καραντίνα δεν υπήρχε επισκεψιμότητα. Στη δεύτερη καραντίνα, όμως, παρατηρούμε περισσότερες επισκέψεις χρηστών –υποθέτουμε πως οι χρήστες, εξοικειωμένοι πλέον με τις υπόλοιπες εφαρμογές, εστίασαν το ενδιαφέρον τους και σε αυτήν, που προσφέρει κουίζ, ώστε να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους σε θέματα τέχνης –γνώσεις που είχαν αποκτήσει από τις άλλες εφαρμογές. Στην πορεία, οι επισκέψεις διατηρούνται –φαίνεται πως οι χρήστες δεν έχασαν το ενδιαφέρον τους για διαδικτυακή επαφή με την τέχνη, αλλά συνέχισαν να την επιδιώκουν και να τεστάρουν τις γνώσεις τους.

3. Συμπεράσματα

Γενικότερα, σημειώθηκε αύξηση στη χρήση των υπό έρευνα εφαρμογών κατά τους μήνες Μάρτιο, Απρίλιο, Μάιο 2020 και Νοέμβριο, Δεκέμβριο, 2020/Ιανουάριο 2021, μια περίοδος που συμπίπτει όχι μόνο με τις εορτές Χριστουγέννων/Νέου έτους (2020-2021) και Πάσχα, αλλά κυρίως με τις δύο καραντίνες λόγω πανδημίας, όταν, αφενός, παγκόσμια η λειτουργία μουσείων και πολιτιστικών χώρων είχε ανασταλεί και, αφετέρου, πολλοί χρήστες είχαν περισσότερο ελεύθερο χρόνο λόγω του εγκλεισμού. Βεβαίως, ο εγκλεισμός δημιούργησε πολλά ζητήματα.

Ωστόσο, φαίνεται πως σε αυτήν τη δύσκολη συνθήκη οι χρήστες μπήκαν στη διαδικασία να αλληλεπιδράσουν περισσότερο με εφαρμογές που αφορούσαν την τέχνη και, γενικότερα, τον πολιτισμό. Οφείλουμε να σταθούμε και στη διαφορά ανάμεσα στις δύο περιόδους καραντίνας, εφόσον τα αριθμητικά δεδομένα της πρώτης καραντίνας του 2020 είναι συνολικά υψηλότερα από αυτά της δεύτερης. Επιχειρώντας μια υπόθεση, αποδίδουμε αυτήν τη διαφορά στο ότι οι χρήστες σέβονταν περισσότερο τον εγκλεισμό κατά την πρώτη περίοδο και στο ότι η τότε περιρρέουσα ατμόσφαιρα έστρεφε το ενδιαφέρον στην εξ αποστάσεως επαφή με πολιτιστικά θέματα, δημιουργικές ενασχολήσεις κτλ., κάτι που ως ρεύμα δεν παρατηρήθηκε κατά τη δεύτερη περίοδο, όταν όλοι ήταν κουρασμένοι από τους περιορισμούς.



Γράφημα 5. Επισκέψεις χρηστών από 1/1/20 έως 31/7/21 στις 4 εφαρμογές συγκεντρωτικά



Μετά τη λήξη του εγκλεισμού η καμπύλη της επισκεψιμότητας για την Google Arts and Culture είχε ανοδική πορεία συνολικά και δεν επέστρεψε στα ποσοστά που είχε τον Ιανουάριο του 2020. Πέρα από το ότι η ανησυχία από τη μεταδοτικότητα του ιού συνέχισε να αποτρέπει πολλούς από επισκέψεις σε μουσεία και πολιτιστικούς χώρους, φαίνεται και πως η εφαρμογή με τις πολλές και ποικίλες δράσεις ψυχαγωγίας, εκπαίδευσης, παιχνιδιών κτλ. που προσφέρει κέρδισε το κοινό. Τα ίδια περίπου θα λέγαμε και για τη Smartify, αλλά σε μικρότερη κλίμακα. Το τοπίο αλλάζει για τις δύο άλλες εφαρμογές: Η Art Saga μάλλον έχασε το κοινό που είχε κερδίσει, εφόσον δεν αναβαθμίστηκε, ενώ η Artly μοιάζει η πλέον ωφελιμένη, μια και από το τέλος της δεύτερης καραντίνας και μετά βρέθηκε να έλκει τους χρήστες για να τεστάρουν με τα κουίζ που προσφέρει τις γνώσεις που απέκτησαν περί τέχνης.

Κλείνοντας: Εδώ και χρόνια, σταδιακά, τα μουσεία/πολιτιστικά ιδρύματα αλλάζουν, ακολουθώντας τους ρυθμούς της εποχής. Και οι χρήστες τους αλλάζουν, επίσης. Οι αλλαγές επιταχύνθηκαν λόγω της πανδημίας. Μέσα από τις εφαρμογές κινητών συσκευών στην εποχή της πανδημίας το κοινό διατήρησε μια εξ αποστάσεως επαφή με την τέχνη και τον κόσμο του πολιτισμού. Η πανδημία και η περιστασιακή κατάσταση εγκλεισμού, που βιώνουμε τα δύο τελευταία χρόνια, ώθησαν το κοινό να προσεγγίσει τον χώρο του πολιτισμού μέσα από το πρίσμα και με την υποστήριξη της τεχνολογίας. Πολλοί ίσως αναζήτησαν τέτοιου είδους εφαρμογές, πιστεύοντας πως η διαδικτυακή επαφή ήταν μια αναγκαστική επιλογή που θα αντικαταστήσει προσωρινά την εκ του σύνεγγυς εμπειρία· σαν να προσπαθούμε να ικανοποιήσουμε την ανάγκη πραγματικής επαφής, παραγνωρίζοντας την ομορφιά και της απομακρυσμένης επαφής. Ωστόσο, η αλήθεια είναι κάπου στη μέση. Πρέπει να αναγνωρίσουμε πως και η επίσκεψη σε πραγματικό χρόνο αλλά και η επίσκεψη στη διαδικτυακή διάσταση είναι σημαντικές, αφού και από τις δύο μπορεί κάποιος να κερδίσει σε ψυχαγωγία και γνώσεις. Αλλωστε, η απομακρυσμένη επίσκεψη δεν αντικαθιστά τη διά ζώσης εμπειρία, αλλά την υποστηρίζει και τη συμπληρώνει, διακινώντας το κοινό προς αυτή. Επιπλέον, με τις ψηφιακές εφαρμογές ο χρήστης μπορεί να έρθει σε επαφή με έναν τεράστιο αριθμό φορέων, χωρίς να έχει συμβατική επαφή με αυτούς. Έτσι, η γνώση καθίσταται πιο ελκυστική και πιο εύκολα προσβάσιμη στο κοινό.

Από την άλλη, και οι χώροι τέχνης και πολιτισμού ωφελήθηκαν, εφόσον διατήρησαν επαφή με το κοινό τους αλλά και προσέγγισαν ευρύτερο κοινό, μια διεύρυνση ζωτικής σημασίας για το μέλλον τους. Καθώς η πανδημία αλλάζει τον κόσμο μας, μουσεία και πολιτιστικοί οργανισμοί επεκτείνουν τον ρόλο τους με ψηφιακές τεχνολογίες και άνοιγμα στο κοινό. Αλλά και μετά την πανδημία τα μουσεία και οι πολιτιστικοί οργανισμοί θα πρέπει να επικεντρωθούν στη σχέση τους με το κοινό τους και να την υποστηρίξουν τεχνολογικά, διότι είναι μια από τις πιο αποτελεσματικές λύσεις για τη βιώσιμη ανάπτυξή τους εν μέσω των προκλήσεων της εποχής (Choi & Kim, 2021). Τα μουσεία και οι πολιτιστικοί οργανισμοί καλούνται, λοιπόν, να προσαρμοστούν και να αναπτύξουν διαδραστικά συστήματα που να βασίζονται στις ψηφιακές δυνατότητες τόσο για να εξελιχθούν και να ανανεωθούν τα ίδια όσο και για να έχει το κοινό τους μια όμορφη εμπειρία, καθώς θα χρησιμοποιούν όλο το εύρος των δυνατοτήτων που προσφέρεται τεχνολογικά. Φαίνεται, λοιπόν, ότι, όπως έγραφε το 2015 η M. Tuberville στο βιβλίο της *"There's an App for That": The Future of Museums in a Digitized Society* (p. 5), το μέλλον των μουσείων βρίσκεται αναπόφευκτα στην τεχνολογία των κινητών συσκευών και τις εκτεταμένες δυνατότητες μάθησης και πληροφόρησης που προσφέρουν.

Βιβλιογραφικές αναφορές



- Adamczyk, P. (2015). The Google Cultural Institute: Tools for Libraries, Archives, and Museums. Conference: *the 15th ACM/IEEE-CE 1-1*. Doi: 10.1145/2756406.2756407.
- Agostino, D., Arnaboldi, M., & Lampis, A. (2020). Italian state museums during the COVID-19 crisis: from onsite closure to online openness. *Museum Management and Curatorship*, 35, 1-11. Doi: 10.1080/09647775.2020.1790029.
- Ballard, S. (2014). A robot walks into a room: Google Art Project, the new aesthetic, and the accident of art. In *Interference Strategies Leonardo Electronic Almanac*, edited by Lanfranco Aceti and Paul Thomas, 20: 122-145. London, UK: Leonardo.
- Beil, K. (2013). Seeing Syntax: Google Art Project and the Twenty-First-Century Period Eye. *Afterimage: The Journal of Media Arts and Cultural Criticism*, 40, 22-27. Doi: 10.1525/aft.2013.40.4.22.
- Caines, M. (3/12/2013). Arts head: Amit Sood, director, Google Cultural Institute - Interview by Matthew Caines. Retrieved on August 10 2021, from: <https://www.theguardian.com/culture-professionals-network/culture-professionalsblog/2013/dec/03/amit-sood-google-cultural-institute-art-project>.
- Cameron, F.R., & Kenderdine, S. (Eds.). (2007). *Theorizing Digital Cultural Heritage: A Critical Discourse (Media in Transition)*. USA: The MIT Press.
- Choi, J., & Kim, M. (2019). A Study on the Platform of Arts and Cultural Contents in the Digital Era - focused on Google Arts & Culture. *Journal of Basic Design & Art*, 20, 433-446. Doi: 10.47294/KSBDA.20.3.33.
- Debattista, M., Portelli, T., & Marmara, Y. (2018). Google Arts & Culture Virtual Reality and Learning Outcomes: the Maltese experience. *Conference: Digital Research in the Heritage and Arts 2018*. Doi: 10.13140/RG.2.2.12193.86880.
- England Arts Council. (2018). Experimental Culture - A horizon scan commissioned by Arts Council. Ανακτήθηκε στις 7 Νοεμβρίου 2021, από: https://www.artscouncil.org.uk/sites/default/files/download-file/Experimental_Culture_report_190318.pdf.
- Gardner, J. (2011). Better than the real thing? a critic appraises the google art project. *Magazine antiques*, 178, 106-112.
- Gordon, L. A. (2013). It's Google, but Is It Art? Museums Wonder Whether They Should Open Their Galleries to Digitizing. *ABAJOURNAL*, 2013. Retrieved on November 8, 2021 from: https://www.abajournal.com/magazine/article/its_google_but_is_it_art.
- Horkheimer, M., & Adorno, T. W. (1947/2002). *Dialectic of Enlightenment* (Ed. Gunzelin Schmid Noerr). California: Stanford University Press.
- Jones, J. (2014). Set up a Google Art Project Gallery. *The Guardian*. October 9, 2014. Retrieved on November 8, 2021 from: <https://www.theguardian.com/lifeandstyle/2014/oct/09/set-up-google-art-project-gallery>.
- Kavoura, N., & Sylaiou, S. (2017). Effective Cultural Communication via Information and Communication Technologies and Social Media Use. In *Encyclopedia of Information Science and Technology* (4th ed.). Publisher: IGI Global Editors.
- Lee, J.W., Kim, Y., & Lee, S. H. (2019). Digital Museum and User Experience: The Case of Google Art & Culture. *Conference: ISEA 2019*. Retrieved on August 10, 2021 from: https://www.researchgate.net/publication/334557691_Digital_Museum_and_User_Experience_The_Case_of_Google_Art_Culture.
- Lindgaard, G., Fernandes, G., Dudek, C., & Brown, J. (2006). Attention web designers: You have 50 milliseconds to make a good first impression! *Behaviour and Information Technology*, 25(2), 115-126. Doi: 10.1080/01449290500330448.



- Luca, A. (2018). Google arts and culture - Searching for a new audience for the Brukenthal National Museum. *Brukenthal. Acta Musei*, 13, pp. 353-356.
- Mansfield, E. (2014). Google Art Project and Digital Scholarship in the Visual Arts. *Visual Resources*, 30(1), pp. 110-117. Doi: 10.1080/01973762.2014.879409.
- Papakonstantinou, V., & Hert, P. (2012). Legal Challenges Posed by Online Aggregation of Museum Content: The Cases of Europeana and the Google Art Project. *SCRIPTed*, 9. Doi: 10.2966/scrip.090312.314.
- Pascoal, S., Tallone, L., & Furtado, M. (2020). Cultural Tourism: using Google Arts & Culture platform to promote a small city in the North of Portugal. *Advances in Tourism, Technology and Smart Systems, Proceedings of ICOTTS 2019*, pp. 47-56. Doi: 10.1007/978-981-15-2024-2_5.
- Perez, S. (2016, July 20). Google's new Arts & Culture app brings the world's art, virtual tours and more to your smartphone. Ανακτήθηκε στις 7 Νοεμβρίου 2021, από: <https://techcrunch.com/2016/07/20/googles-new-arts-culture-app-brings-the-worlds-art-virtual-tours-and-more-to-your-smartphone/>.
- Portalés, C., Rodrigues, JMF., Rodrigues Gonçalves, A., Alba, E., & Sebastián, J. (2018). *Digital Cultural Heritage. Multimodal Technologies and Interaction*, 2(3), pp. 58. Retrieved from: <https://doi.org/10.3390/mti2030058>.
- Proctor, N. (2011). The Google Art Project: A New Generation of Museums on the Web? *Curator: The Museum Journal*, 54(2), pp. 215-221.
- Pujol, L., & Champion, E. (2012). Evaluating presence in Cultural Heritage projects. *International Journal of Heritage Studies*, 18(1), 83-102.
- Rhee, B., & Choi, G. (2019). An analysis of user experiences of the Google Art Project. *JP Journal of Heat and Mass Transfer*, pp. 125-133. Doi: 10.17654/HMSI119125.
- Smartify. (11/3/2021). An Introduction to Smartify. Ανακτήθηκε στις 9 Δεκεμβρίου 2021, από: <https://www.youtube.com/watch?v=7V85O2zUKMw>.
- Tuberville, M. (2015). "There's an App for That": *The Future of Museums in a Digitized Society*. University of South Alabama. Ανακτήθηκε στις 7 Νοεμβρίου 2021, από: https://www.researchgate.net/publication/305488373_There's_an_App_for_That_The_Future_of_Museums_in_a_Digitized_Society.
- Wani, S. A., Ali, A., & Ganaie, S. (2019). The digitally preserved old-aged art, culture and artists: An exploration of Google Arts and Culture. *PSU Research Review* (ahead-of-print). Doi: 10.1108/PRR-08-2018-0026.
- Yus, F. (2014). Mobile tourism: Discourse, interactivity and usability in mobile apps for tourism. *Discurso y Géneros del Turismo 2.0. Valencia: University of Valencia and IULMA*, April 2014.
- Καριπίδη, Α. (2021). Αξιολόγηση εφαρμογών κινητών τηλεφώνων για ψηφιακή ξενάγηση σε μουσεία και πολιτιστικούς χώρους (Πτυχιακή Εργασία). Τμήμα Αρχαιονομίας, Βιβλιοθηκονομίας και Συστημάτων Πληροφόρησης, Σχολή Διοικητικών, Οικονομικών και Κοινωνικών Επιστημών. Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 9 Δεκεμβρίου 2021, από: https://polynoe.lib.uniwa.gr/xmlui/bitstream/handle/11400/1438/Karipidi_59914110%20%28signed%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y.

Δικτυακοί τόποι των apps στο Google Play



Google Arts & Culture

https://play.google.com/store/apps/details?id=com.google.android.apps.cultural&hl=en_US&gl=US

Smartify: Museum & Art Guide

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.mobgen.smartify&hl=el&gl=US>

ArtSaga

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.wavemining.artquest&hl=el&gl=US>

Learn Art History, Artworks & Paintings – Artly

<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.pavelkozemirov.guesstheartist&hl=el&gl=US>



Ο ρόλος και η χρησιμότητα ενός νέου εκπαιδευτικού θεσμού: Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής

Γεώργιος Τόδας
Εκπαιδευτικός ΕΑΕ
giorgtod@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, με αυξητική τάση, παρατηρούνται συμβάντα που θέτουν σε κίνδυνο την αποτελεσματική λειτουργία των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Γεγονότα που ταράζουν και απορρυθμίζουν τη λειτουργία της τάξης και του σχολείου γενικότερα, προσπαθεί να υποστηρίξει η πολιτεία μέσα από τη θεσμοθέτηση και λειτουργία νέων εκπαιδευτικών θεσμών. Σκοπός αυτής της εργασίας είναι η ανάλυση ενός νέο-εισαγόμενου εκπαιδευτικού θεσμού, αυτόν του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, που καλείται κύρια να συμβάλλει στην αντιμετώπιση κρίσεων και φαινομένων σχολικού εκφοβισμού και βίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μέσα από την ανάλυση του ρόλου του εκπαιδευτικού - Συμβούλου Σχολικής Ζωής στο σχολείο και τις καλές πρακτικές που εισάγει στη λειτουργία και την επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας, αναδεικνύονται οι δυνατότητες που παρέχονται στους εκπαιδευτικούς, καθώς και η χρησιμότητα της νέο-εισαγόμενης αυτής καινοτομίας στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης όλης της χώρας. Παρουσιάζονται, αρχικά, ο ρόλος, οι βασικές αρμοδιότητες και τα καθήκοντά του/της, οι δυσκολίες και τα εμπόδια που έχουν αναδειχτεί μέσα από τη διετή εφαρμογή του. Οι εμπειρίες των εκπαιδευτικών-Συμβούλων Σχολικής Ζωής και οι ερευνητικές εργασίες που αξιοποιήθηκαν στην εργασία αυτή, αποτελούν στοιχεία που οδηγούν τόσο σε χρήσιμα συμπεράσματα για την αναγκαιότητα του θεσμού αυτού όσο και σε προτάσεις για τη βελτίωσή του.

Λέξεις-κλειδιά: Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Καινοτομία, Καλές πρακτικές στην εκπαίδευση, εκπαιδευτικός θεσμός.

ABSTRACT

In recent years, we have observed incidents that put at risk the function of secondary education schools in Greece and this tension is increasing. More specifically, there are incidents that disturb and deregulate the function of the classroom and the school in general. To address that the state has made significant efforts by establishing new educational roles. The purpose of this project is the review and analysis of a newly introduced educational role that of the school counselor. This newly established role aims to contribute in dealing with crises and phenomena of school bullying and violence in secondary education schools. Through the analysis of the role of educational counselor and the good practices that the introduces in the school function and communication of the school staff we can see the possibilities provided to the teachers as well as the usefulness of this newly introduced role in secondary education schools all over Greece. This review and analysis outlines the role, the basic responsibilities and duties as well as the difficulties and barriers that the school counselor has encountered in the two year implementation of the role. The experiences of the school counselors and the research activities used in this project are elements that the lead both to useful findings about the necessity of the role and to recommendations to its future development.

Keywords: School counselor, secondary education, innovation, good practices in education, educational roles.

1. Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να ασκήσουν το σημαντικό τους έργο μέσα σε ένα περιβάλλον που αλλάζει δυναμικά, με ένα πολυποικίλο σε ανάγκες και απαιτήσεις μαθητικό πληθυσμό και σε συνδυασμό με τις προσδοκίες και τις στάσεις των γονέων – κηδεμόνων και της σχολικής κοινότητας στο σύνολό της. Καθημερινά λειτουργούν σε ένα ασφυκτικό πλαίσιο κανόνων, με αυξανόμενους διαρκώς τους μαθησιακούς στόχους.



Στο Ελληνικό σχολείο συναντάμε εφήβους και νέους με διαφορές στην καταγωγή, την πολιτισμική προέλευση, στις δεξιότητες, τις γνώσεις, τους οικογενειακούς και ατομικούς στόχους (Μπρούζος, 2009). Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να υποστηρίξουν μαθησιακά και παιδαγωγικά μαθητές/τριες με προβλήματα συμπεριφοράς, διάσπασης προσοχής, υπερκινητικότητας, αναπηρίας, καθώς και τα χαρισματικά παιδιά ή τα παιδιά με άλλες εκπαιδευτικές ανάγκες. Παράλληλα, έρχονται αντιμέτωποι με ποικίλα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών. Η πίεση που ασκείται από τους κανόνες λειτουργίας του σχολείου σε συνδυασμό με προβλήματα που προϋπάρχουν δημιουργούν εμπόδια στην πρόοδο του μαθητή και τη γενικότερη συμμετοχή του στην τάξη (Χρηστάκης, 2011).

Αναδεικνύεται η ανάγκη του σεβασμού της διαφορετικότητας στο σχολείο, καθώς και η ενίσχυση της συμπερίληψης και της ενσωμάτωσης όλων των μαθητών. Επίσης, τα τελευταία χρόνια, οι εκπαιδευτικοί έχουν κληθεί να αντιμετωπίσουν φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και να κάνουν ιδιαίτερους χειρισμούς για την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Με δεδομένες αυτές τις ανάγκες, το 2020, θεσμοθετήθηκε από την πολιτεία η ανάθεση του έργου του Συμβούλου Σχολικής Ζωής (Σ.Σ.Ζ.) σε έναν ή δύο εκπαιδευτικούς, σε κάθε σχολείο δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Βασικός στόχος του Υπουργείου Παιδείας (ΥΠΑΙΘ), με βάση την εισήγησή του για την ψήφιση του νόμου 4692/2020 για τον νέο αυτό θεσμό, ήταν να υποστηριχθούν τα σχολεία, ώστε να «σταματήσει το φαινόμενο του bullying» (Εισήγηση του ΥΠΑΙΘ, 2020).

Το ΥΠΑΙΘ, με τον νόμο 4692/2020, αρχικά, εισήγαγε τον νέο θεσμικό ρόλο του εκπαιδευτικού - Συμβούλου Σχολικής Ζωής σε όλα τα σχολεία της χώρας, δίνοντας μια εκτενή περιγραφή για τις αρμοδιότητες, τα καθήκοντα, τα προσόντα, καθώς και τη διαδικασία επιλογής του εκπαιδευτικού στον οποίο ο σύλλογος διδασκόντων της κάθε σχολικής μονάδας θα αναθέσει το έργο αυτό. Η εφαρμογή του ξεκίνησε άμεσα με την έκδοση του ΦΕΚ 4183/28-9-2020 -ως μια καινοτομία- μόνο για τα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Ο θεσμός αυτός φιλοδοξεί να βοηθήσει στα πολυποικίλα προβλήματα της σχολικής ζωής, αναθέτοντας στον εκπαιδευτικό έναν ρόλο προληπτικό και συμβουλευτικό. Ο Σ.Σ.Ζ. καλείται να συνδέσει τους μετέχοντες στη λειτουργία του σχολείου προς όφελος των μαθητών/τριών. Ως θεσμός βασίζεται στις σύγχρονες παιδαγωγικές αντιλήψεις που εστιάζουν στην ανάγκη για συστηματική εμπλοκή των εκπαιδευτικών με φαινόμενα βίας, εκφοβισμού, εντάσεων και συγκρούσεων μεταξύ των μαθητών του σχολείου αλλά και γενικότερα με τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Αποτελεί ένα νέο μέσο ενίσχυσης της προσπάθειας του σχολείου για αποτελεσματικότερη λειτουργία.

2. Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευση

2.1. Γενικά

Ο εκπαιδευτικός – Σ.Σ.Ζ. λειτουργεί ως σύνδεσμος των ήδη υφιστάμενων δομών και προσώπων υποστήριξης των σχολείων, όπως τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ), οι Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου Επιστημονικής και Παιδαγωγικής Ευθύνης του σχολείου, οι Διευθυντές σχολείου, ο σύλλογος καθηγητών, το προσωπικό υποστήριξης, δομές άλλων υπουργείων, Δήμων και άλλων. Αναλαμβάνει ένα επιπλέον εξωδιδασκτικό έργο, που στοχεύει στην παροχή συνεχούς υποστήριξης στους μαθητές/τριες στο πλαίσιο της σχολικής ζωής.

Βασικό στοιχείο του νεοεισερχόμενου αυτού θεσμού αποτελεί η προσπάθεια για λειτουργία των σχολείων σε ένα πλαίσιο θετικών και δημιουργικών σχέσεων εμπιστοσύνης και δημιουργικής συνεργασίας. Μέσα από δράσεις, εξατομικευμένες παρεμβάσεις και



καθημερινή συνεργασία, ο Σ.Σ.Ζ. ενισχύει την ανάπτυξη σχέσεων θετικής αλληλεπίδρασης σε όλο το πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής κοινότητας και των εμπλεκόμενων σε αυτήν. Στόχος μέσα από τον νέο αυτό θεσμό είναι η ενίσχυση θετικών συμπεριφορών και η μείωση φαινομένων, όπως ο σχολικός εκφοβισμός και τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας.

Ερευνητικές προσπάθειες καταδεικνύουν τη σημαντική συμβολή των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στο σχολείο στη διαχείριση των προβλημάτων λειτουργίας της σχολικής τάξης (Low, 2015; Ψαρολογάκη, 2018). Η επικοινωνία και η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών συντελούν στην αφομοίωση των μηνυμάτων του κοινωνικού πλαισίου και στη βελτίωση των σχέσεων όλων των μετόχων στη σχολική ζωή. Οι παιδαγωγικές αυτές διαστάσεις του εκπαιδευτικού έργου μπορούν να συμβάλλουν μέσα από την ποιοτική τους ανάπτυξη, την κοινωνική οργάνωση και τη σχολική εργασία, στη διαμόρφωση θετικού κλίματος στη λειτουργία της τάξης (Ζεργιώτης, 2007). Η ανάπτυξη ελκρινών σχέσεων καθώς και η λειτουργία της σχολικής τάξης σε πλαίσιο δημιουργικού κλίματος συνεργασίας και αλληλεπίδρασης στην πορεία της εκπαιδευτικής προσπάθειας, στηρίζεται σημαντικά μέσα από τη συμβουλευτική προσπάθεια του εκπαιδευτικού ως συνθετικό στοιχείο του ρόλου του στο σχολείο (Μπρούζος, 2009). Τα παιδαγωγικά αυτά στοιχεία περιλαμβάνονται στο έργο του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, όπως αυτά περιγράφονται από την Υπουργική Απόφαση του ΥΠΑΙΘ στο ΦΕΚ 4183/τ. Β/28-9-2020.

2.2. Βασικές αρμοδιότητες και καθήκοντα του Συμβούλου Σχολικής Ζωής

Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής μέσα από την Υπουργική Απόφαση (ΦΕΚ 4183/τ.Β/28-9-2020) του ΥΠΑΙΘ αναλαμβάνει μία σειρά από ιδιαίτερα καθήκοντα, που λειτουργούν υποστηρικτικά και ενισχυτικά στη λειτουργία του σχολείου, στη βελτίωση του πλαισίου συνεργασίας και της διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ των μετόχων της σχολικής ζωής. Συγκεκριμένα, αναλαμβάνει:

α) τη συμβουλευτική καθοδήγηση, ενημέρωση και υποστήριξη των μαθητών, των γονέων - κηδεμόνων σε θέματα, όπως:

- τη διαχείριση κρίσεων στο σχολείο και στην τάξη,
- την πρόληψη ακραίων συμπεριφορών,
- τη διαχείριση των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών/τριών,
- την πορεία για κοινωνική ένταξη, συμπερίληψη και ενσωμάτωση των μαθητών/τριών του σχολείου μέσα από την αξιοποίηση των ικανοτήτων, των κλίσεων, των ταλέντων που διαθέτουν,
- την υποστήριξη των μαθητών/τριών που παρουσιάζουν ιδιαίτερες μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες καθώς και των οικογενειών τους.

β) την ενίσχυση των μαθητών/τριών, αξιοποιώντας δράσεις που σχεδιάζονται και υλοποιούνται προληπτικά και υποστηρικτικά, μέσα από την ενεργοποίηση συμβουλευτικών κοινωνικο - παιδαγωγικών ενεργειών.

Συμβάλλει στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της εμπιστοσύνης των μαθητών/τριών, ώστε να μπορούν να συμμετέχουν με αποτελεσματικότητα σε όλο το πλέγμα της λειτουργίας του σχολείου και της τάξης με ενεργή παρουσία και συμμετοχή (ΦΕΚ 4183/2020).

Μέσα από καθημερινή προσπάθεια αναπτύσσει πλαίσιο άμεσης και συνεχούς επικοινωνίας και συνεργασίας με:

- τους μαθητές/τριες που του έχουν ανατεθεί,
- τον σύλλογο διδασκόντων και το Ειδικό Προσωπικό του σχολείου,
- τον σύλλογο γονέων και κηδεμόνων των μαθητών/τριών αναφοράς του,
- την ευρύτερη σχολική κοινότητα,



- τον Σύμβουλο καθηγητή στην Α΄ τάξη των ΕΠΑ.Λ. (Υ.Α. Φ25α/202088/Δ4/2018).

Παράλληλα, συνεργάζεται στο πλαίσιο του έργου του με όλους τους εμπλεκόμενους στην υποστήριξη του σχολείου, π.χ. τον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου του σχολείου. Μαζί τους σχεδιάζει και βοηθάει στην υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων για τη σχολική κοινότητα. Λειτουργεί ως σύνδεσμος και ενισχυτικά, σε συνεργασία με τους θεσμικούς φορείς που καλούνται να στηρίξουν το έργο του σχολείου. Ο Σύμβουλος Σχολικής Ζωής αναλαμβάνει ένα πολυσύνθετο έργο, το οποίο θα πρέπει να ενισχύεται με προγραμματισμένες επιμορφώσεις και συναντήσεις μέσω προγραμμάτων του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Έχοντας καθημερινά επαφή με τους μαθητές/τριες του σχολείου επικοινωνεί, ακούει, δρα συμβουλευτικά και ενημερώνει αρμοδίως τα θεσμικά προβλεπόμενα όργανα του σχολείου σε θέματα παιδαγωγικής και διαχείρισης προβλημάτων που τυχόν προκύπτουν στη σχολική τάξη (Υ.Α. με αριθμό 129431/ΓΔ4/2020 στο ΦΕΚ 4183/2020).

Τέλος, μέσα από τον θεσμικό του ρόλο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες και ενέργειες για την καλή συνεργασία και στήριξη των γονέων – κηδεμόνων των μαθητών/τριών. Για τον σκοπό αυτό καλείται να αξιοποιήσει δράσεις με κοινωνικό και παιδαγωγικό περιεχόμενο.

2.3. Συνεργασία με την οικογένεια

Ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που συμβάλλει στη μαθησιακή, συναισθηματική και κοινωνική βελτίωση των μαθητών καθώς και την αντιμετώπιση ιδιαίτερων συμπεριφορών και περιστατικών βίας και εκφοβισμού είναι η δημιουργική συνεργασία του Σ.Σ.Ζ., τόσο με τους εκπαιδευτικούς όσο και με τους γονείς – κηδεμόνες.

Η ανατροφοδότηση που αμφίδρομα λειτουργεί μέσα από την καλή συνεργασία του εκπαιδευτικού Σ.Σ.Ζ. με τους γονείς – κηδεμόνες και με τους εκπαιδευτικούς της τάξης συμβάλλει αποτελεσματικά σε τομείς, όπως (Ματσαγγούρας & Πούλου, 2009):

- η αντιμετώπιση προβλημάτων εκφοβισμού και ιδιαίτερων συμπεριφορών μαθητών,
- η βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους,
- η σχολική προετοιμασία τους,
- η ενεργός συμμετοχή τους στη λειτουργία της τάξης,
- η σχολική επίδοση του μαθητή.

Πέρα από την ενημέρωση των γονέων – κηδεμόνων, οι Σ.Σ.Ζ. μπορούν να αξιοποιήσουν «εργαλεία», όπως:

- τη δημιουργία δικτύου επικοινωνίας (μέσω webex, zoom, κ.ά.),
- επιμορφωτικές συναντήσεις με την αξιοποίηση και παρουσία ειδικών,
- την από κοινού συμμετοχή (μαθητών/τριών, γονέων και εκπαιδευτικών) σε εθελοντικές ή/ και συλλογικές δραστηριότητες,
- τη συμμετοχή των γονέων στη λήψη αποφάσεων,
- τη συμβουλευτική γονέων,
- τη δημιουργία και λειτουργία ομάδων γονέων με βάση τα κοινά τους ενδιαφέροντα και τις ανάγκες (ΦΕΚ 4183/2020, άρθρο 2).

Σημαντικό παράγοντα υποστήριξης των μαθησιακών δυσκολιών ή/και συμπεριφορών των μαθητών αποτελούν οι παρεμβάσεις που υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός – Σ.Σ.Ζ., σε συνεργασία με τους ειδικούς και τα θεσμοθετημένα όργανα ενίσχυσης του έργου της σχολικής μονάδας.

Η συνεργασία του εκπαιδευτικού με τους γονείς – κηδεμόνες είναι μια σύνθετη διαδικασία, κατά την οποία, σε κάποιες περιπτώσεις, παρατηρούνται εμπόδια ή/και συγκρούσεις, που θα πρέπει να ξεπεραστούν. Η πρόκληση είναι να δημιουργηθεί η



«γέφυρα» που θα συνδέσει τους δύο αυτούς πυλώνες, ώστε να στηρίξουν το έργο του σχολείου ουσιαστικά. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από αμφίδρομη ενημέρωση για στοιχεία συμπεριφορών και δυσκολιών του μαθητή αναφοράς, καθιστά τους γονείς «μέλος της ομάδας» (Μπρούζος, 2009; Γιοβαζολιάς, 2011).

3. Η σχολική βία και εκφοβισμός - οι συγκρούσεις στο σχολείο

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε πανελλαδικό επίπεδο από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, σε σχολεία της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τον Δεκέμβριο του 2015 έως τον Ιανουάριο του 2016, καταγράφηκε ότι το 65% των συμμετεχόντων/ουσών μαθητών/τριών στην έρευνα ήταν μάρτυρες σε σχολικό εκφοβισμό κατά συμμαθητών τους. Επίσης, το 33% των μαθητών/τριών έχει υποστεί σχολικό εκφοβισμό και το 30% έχει συμμετάσχει ως θύτης. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής ανέδειξαν ότι ο σχολικός εκφοβισμός είναι κάτι που στην συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών τους ενοχλεί και σε κάποιο ποσοστό τους φοβίζει. Οι εκπαιδευτικοί ανέδειξαν ότι σε περιστατικά που αντιλαμβάνονται, επιθυμούν να εμπλέκονται, ώστε να βρεθεί λύση στο φαινόμενο αυτό (Πανελλήνια έρευνα ΥΠΑΙΘ, 2016). Στατιστικά δεδομένα αναφέρουν παγκοσμίως ότι ένας στους τρεις μαθητές θα είναι θύμα σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού. Είναι συχνά τα φαινόμενα βίας και εκφοβισμού μεταξύ μαθητών/τριών και όχι μόνο, τόσο εκτός του σχολείου όσο και εντός. Σε κάποιες περιπτώσεις αυτά γίνονται με στόχο να προβληθούν μέσω σελίδων του διαδικτύου. Τα τελευταία χρόνια, η Ελληνική κοινωνία είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένη σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και, παράλληλα, παρατηρείται αύξηση των περιστατικών εκφοβισμού (Παπαδοπούλου, 2021).

Τον Ιούνιο του 2020 το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων θεσμοθέτησε τον Εκπαιδευτικό - Σύμβουλο Σχολικής Ζωής (Σ.Σ.Ζ). Παρουσιάστηκε εισαγωγικά ως θεσμός για την ενίσχυση της ασφάλειας στο σχολικό περιβάλλον. Ο εκπαιδευτικός - Σ.Σ.Ζ., μέσα από τον πολυδιάστατο ρόλο του στο σχολείο, έχει την ευθύνη να στηρίζει τους μαθητές/τριες του τόσο στο γνωστικό όσο και στον ψυχροσυναισθηματικό τομέα. Στόχος του καθημερινά είναι να καλλιεργεί ένα περιβάλλον που εμπνέει ασφάλεια, διάθεση δημιουργίας και συνεργασίας, καθώς και εμπιστοσύνης σε όλους τους εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή (Μπρούζος, 2004).

Η κατάκτηση σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητή είναι μία διαδικασία που απαιτεί προσπάθεια, δεξιότητες και χρόνο. Όπως αναδεικνύεται από έρευνες που έχουν γίνει, οι εκπαιδευτικοί, σε πολύ μεγάλα ποσοστά, επιθυμούν και λειτουργούν, ώστε να το επιτύχουν, γιατί πιστεύουν ότι μέσα από μια σχέση εμπιστοσύνης θα έχουν θετικά αποτελέσματα στην εξέλιξη των μαθητών, στη συνεργασία μεταξύ των εμπλεκόμενων στη σχολική τάξη και, παράλληλα, στον σεβασμό του διαφορετικού (Μπρούζος, 2009; Παπακωνσταντινοπούλου, 2011; Ψαρολογάκη, 2018).

Μέσα από τη συμβουλευτική, ο εκπαιδευτικός - Σ.Σ.Ζ. μπορεί να στηρίζει τους μαθητές/τριες, ώστε να αναπτύσσουν συναισθηματικές δεξιότητες, να βελτιώσουν την αυτοεκτίμησή τους, τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και τη μαθησιακή τους πορεία. Μπορούν, έτσι, να διαχειρίζονται τα συναισθήματά τους καθώς και τα όποια προβλήματα. Η συμβουλευτική βοηθάει τον εκπαιδευτικό στο να επιτυγχάνει διαπροσωπικές σχέσεις σε βάση αμοιβαίας ειλικρίνειας και εμπιστοσύνης (Μπίκος, 2004; Χατζηδήμου, 2007).

Στο πλαίσιο των προσπαθειών του, ο/η Σ.Σ.Ζ., για την αντιμετώπιση συμβάντων σχολικού εκφοβισμού και βίας, λειτουργεί σε δύο κατευθύνσεις: α) την πρόληψη και β) τη διαχείρισή τους. Το πρώτιστο στοιχείο αποτελεί η πρόληψη, που θα πρέπει να στηρίζεται



από τη συνολική πολιτική του σχολείου και, γενικότερα, της σχολικής κοινότητας. Για τον λόγο αυτό, μπορούν να αξιοποιηθούν τακτικές που θα βοηθούν:

- στην ανάπτυξη κλίματος συνεργασίας, αλληλεγγύης και εμπιστοσύνης ανάμεσα στους εμπλεκόμενους στη σχολική ζωή,
- στην καλή αναλογία του αριθμού των εκπαιδευτικών, του προσωπικού υποστήριξης και των μαθητών του σχολείου,
- στο σταθερό προσωπικό στο σχολείο, όσο περισσότερο είναι αυτό δυνατό,
- στη λειτουργία δικτύων συνεργασίας με την κοινότητα, την τοπική κοινωνία, τα σχολεία και τους φορείς υποστήριξης,
- στην προσπάθεια για συμμετοχή του σχολείου σε διακρατικά και διεθνή προγράμματα έρευνας, ανταλλαγής καλών πρακτικών και συνεργασίας (π.χ. Erasmus, Comenius, κ.ά.).

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού Σ.Σ.Ζ. είναι να ενεργοποιήσει δράσεις πρόληψης και αντιμετώπισης των περιστατικών μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στη σχολική κοινότητα. Οι τεχνικές καθώς και οι δεξιότητες που μπορεί να αξιοποιήσει είναι:

- η ενεργητική ακρόαση,
- η διαμεσολάβηση,
- η εμπύχωση και των δύο πλευρών,
- η αποκλιμάκωση της έντασης μέσα από τη χρήση ουδέτερης γλώσσας και εκφράσεων, ενώ, παράλληλα, τα μέλη που μετέχουν στον διάλογο συμμετέχουν ισότιμα,
- η ενσυναίσθηση (για την κατανόηση του άλλου),
- η χρήση ανοιχτών ερωτήσεων, έτσι, ώστε οι εμπλεκόμενοι να μπορέσουν να εκφράσουν τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους ελεύθερα,
- η χρήση μη λεκτικών μηνυμάτων, μέσα από τη γλώσσα του σώματος, που θα αναδεικνύει το ενδιαφέρον του Σ.Σ.Ζ.,
- η ανάδειξη εναλλακτικών λύσεων, που θα είναι επωφελείς για τα μέρη που συμμετέχουν (Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού, 2015).

4. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών Σ.Σ.Ζ. – Επικοινωνία και δικτύωση

Μια από τις βασικές αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας είναι η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να επιτυγχάνεται τόσο η αυτοβελτίωσή τους όσο και η πρόοδος του έργου τους. Επιπλέον, βοηθά στη βελτίωση της λειτουργίας και της αποτελεσματικότητας του έργου τους αλλά και του σχολείου εν γένει. Οι εκπαιδευτικοί - Σ.Σ.Ζ. και όχι μόνο, με εφόδιο τη συνεχή επιμόρφωσή τους, μπορούν να λειτουργήσουν ως εσωτερικοί παράγοντες βελτίωσης του έργου του σχολείου (Μπαγάκης κ.ά., 2007).

Η επιμόρφωση των Σ.Σ.Ζ. θα ήταν χρήσιμο να είναι σχεδιασμένη από το Ι.Ε.Π. και τους αρμόδιους φορείς ανά περιοχή. Χρειάζεται να περιλαμβάνει εισαγωγική επιμόρφωση, για γνωριμία με τον νέο αυτό θεσμικό ρόλο και, στη συνέχεια, με προσδιορισμένες χρονικά επιμορφώσεις, οι εκπαιδευτικοί - Σ.Σ.Ζ. να λαμβάνουν ανατροφοδότηση στο έργο τους. Χρήσιμο θα ήταν να περιλαμβάνουν οι επιμορφώσεις και εναλλακτικές μορφές, όπως:

- προγράμματα που θα έχουν συμμετοχική και αναστοχαστική κατεύθυνση,
- επιμορφωτικές δράσεις με εξ αποστάσεως σύγχρονη (ζωντανή) δομή, για διευκόλυνση της συνεργασίας με φορείς και ειδικούς εκτός σχολείου (Mc Kernan, 1996; Κατσαρού & Τσάφος, 2003),
- λειτουργία από συντονιστή – εξειδικευμένο σύμβουλο, δικτύου εκπαιδευτικών - Σ.Σ.Ζ. για ανταλλαγή εμπειριών και ανατροφοδότηση.



Μέσα από τις παραπάνω μορφές επιμόρφωσης θα ήταν χρήσιμο να αξιοποιηθούν μέθοδοι - τεχνικές, όπως:

- «μελέτες περίπτωσης» περιστατικών bullying, κρίσης μεταξύ συμμετόχων και άλλες,
- διαδικασία που ακολουθείται για τη «λήψη απόφασης» στη σχολική ζωή,
- τεχνικές για την αντιμετώπιση κρίσιμων καταστάσεων,
- «παιχνίδι ρόλων» με την εκπαίδευση των εμπλεκόμενων στη χρήση διαμόρφωσης σεναρίου, της επιλογής ρόλων, τη θεατρική πράξη και την ενσυναίσθηση,
- «προσομοίωση» σε περιστατικά εντός της σχολικής ζωής,
- Αξιοποίηση της «ιδεοθύελλας» στις περιπτώσεις κυρίως λειτουργίας σε ομάδες, εργαστηρίων κ.ά.

Τέλος, η λειτουργία της αξιολόγησης των δομημένων προγραμμάτων επιμόρφωσης μπορεί να συμβάλλει στην ανατροφοδότηση για την επόμενη σχολική χρονιά και γενικότερα σε μελλοντικά προσδοκώμενα αποτελέσματα. Θα ήταν χρήσιμο να υπάρχει αρχική αξιολόγηση στην έναρξη του προγράμματος και τελική με τη λήξη του. Σε περιπτώσεις, όπως η λειτουργία δικτύων επιμόρφωσης, θα μπορούσε να προστεθεί και διαμορφωτική αξιολόγηση, κύρια σε περιπτώσεις με συντονιστή – ειδικό σύμβουλο.

Σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του Σ.Σ.Ζ. αποτελεί η χρήση δικτύων επικοινωνίας, η οποία μπορεί να βασιστεί στη χρήση πλατφόρμας στο διαδίκτυο (π.χ. webex, zoom, facebook, κ.ά.) καθώς, επίσης, και δια ζώσης συναντήσεις (τακτικές ή/και έκτακτες). Μέσα από τη δικτύωση με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας, μπορεί να διερευνηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες που αναδεικνύονται, τα προβλήματα και οι ιδιαίτερες συμπεριφορές που εμφανίζονται στην πορεία της σχολικής ζωής. Επιτυγχάνεται, παράλληλα, η αλληλοϋποστήριξη των εμπλεκόμενων, η ενημέρωση και η κοινοποίηση γνώσεων και εμπειριών (Σιγανού & Νικολάου, 2017).

5. Αποτελέσματα από την υλοποίηση του νέου θεσμού

Η εμπειρία από την άμεση υλοποίηση του νέου αυτού θεσμού στα σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, τα δύο τελευταία χρόνια, μάς δίνει τη δυνατότητα να γίνουν βελτιωτικές κινήσεις, που θα βοηθήσουν, ώστε η προσπάθεια αυτή να έχει ουσιαστικότερα αποτελέσματα στα εμπλεκόμενα μέλη του σχολείου.

Τα εργαλεία που διαφαίνεται ότι μπορούν να βοηθήσουν το πλαίσιο υλοποίησης του σημαντικού αυτού έργου είναι:

- Η διαμόρφωση πλαισίου επιμορφώσεων σε τακτικές συναντήσεις, η χρήση εναλλακτικών μορφών επιμόρφωσης και η αξιολόγησή τους για ανατροφοδότηση.
- Η σύνδεση των Συμβούλων Σχολικής Ζωής με τους φορείς υποστήριξης σε τακτικές συναντήσεις, δικτύωση με εκπρόσωπο των ΚΕ.Δ.Α.Σ.Υ.,
- Η λειτουργία εξ αποστάσεως δικτύων Σ.Σ.Ζ. για συζήτηση και ανταλλαγή εμπειριών με υπεύθυνο εξειδικευμένο σύμβουλο – σχολικό ψυχολόγο και, κατά περίπτωση, δια ζώσης συναντήσεις (κυρίως στην έναρξη λειτουργίας του δικτύου και κατά τακτά διαστήματα).
- Η μείωση του διδακτικού ωραρίου των Σ.Σ.Ζ., ώστε να υπάρχει η δυνατότητα συναντήσεων σε καθορισμένο ωράριο εντός του χρόνου λειτουργίας του σχολείου.

Αξιοποιώντας ερευνητικές προσπάθειες (Δημητριάδης, 2021) και τις εμπειρίες των εκπαιδευτικών - Σ.Σ.Ζ., αναδείχθηκε ότι μέσα από το έργο τους οι Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής, μπορούν να συμβάλλουν στη δημιουργία ατμόσφαιρας συνεργασίας, εμπιστοσύνης και



ασφάλειας στο σχολείο. Η παρουσία τους μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της γενικότερης στάσης των μαθητών/τριών, να συμβάλλει στη βελτίωσή τους τόσο μαθησιακά όσο και στους τομείς της αυτοεκτίμησης και της αυτογνωσίας τους. Επιπρόσθετα, έχει φανεί ότι έχουν σημαντικές δυνατότητες μέσα από τη δικτύωση και επικοινωνία να συμβάλλουν στην ενίσχυση της συμμετοχής των γονέων σε δράσεις του σχολείου που αφορούν τους μαθητές αναφοράς αλλά και γενικότερα. Έχοντας ως οδηγό την εμπειρία της υλοποίησης του έργου αυτού στα σχολεία, ο Σ.Σ.Ζ. μέσα από την ενεργοποίηση τεχνικών και δεξιοτήτων μπορεί να συμβάλλει σε τομείς, όπως:

- α) στη βελτίωση της μαθησιακής εξέλιξης των μαθητών/τριών,
- β) στην αποτελεσματικότερη συνεργασία των εκπαιδευτικών, των ψυχολόγων και κοινωνικών λειτουργών, των υποστηρικτικών θεσμών και προσώπων για την πορεία των μαθητών στο σχολείο, των γονέων και της σχολικής κοινότητας γενικότερα,
- γ) στην υποστήριξη της ένταξης και συμπερίληψης μαθητών/τριών, που αναγνωρίζονται ως «διαφορετικοί» ή/και αντιμετωπίζουν μαθησιακές ή κοινωνικές δυσκολίες.

Σε πρώτη φάση για όσους/ες επιθυμούν στο μέλλον να αναλάβουν στο σχολείο το έργο του Σ.Σ.Ζ. θεωρείται ως προαπαιτούμενο η εισαγωγική επιμόρφωσή τους αναφορικά με το πλαίσιο λειτουργίας του, αξιοποιώντας μεθόδους που έχουμε προαναφέρει, οι συναντήσεις δια ζώσης ή/και διαδικτυακά, σε ομάδες 25 έως 40 εκπαιδευτικών. Στη συνέχεια, κρίνεται απαραίτητο να αναλαμβάνουν στα σχολεία προγραμματισμένες και σχεδιασμένες από το ΥΠΑΙΘ επιμορφώσεις με βάση τις ανάγκες των εμπλεκόμενων. Χρήσιμο θα ήταν να δοθεί η δυνατότητα για να εμπλουτιστούν οι μέθοδοι και τα εργαλεία που μπορούν να αξιοποιήσουν οι Σ.Σ.Ζ. μέσα από εναλλακτικές μορφές επιμόρφωσης, σε πλαίσιο, κυρίως, βιωματικών μεθόδων. Στο τέλος κάθε σχολικού έτους θα πρέπει να γίνει η συνάντηση απολογισμού του έργου που έγινε από κάθε εμπλεκόμενο Σ.Σ.Ζ., ώστε να υπάρξει ανατροφοδότηση για το επόμενο σχολικό έτος.

Με την πρώτη εφαρμογή του θεσμού αυτού στα σχολεία το 2020, υπήρξαν επιμορφωτικές προσπάθειες από συντονιστές/στριες εκπαιδευτικού έργου. Αυτές, όμως, έγιναν αρκετούς μήνες μετά από την έναρξη υλοποίησης του έργου και όχι σε σταθερή βάση, ώστε να δοθεί η δυνατότητα στους/στις εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς Σ.Σ.Ζ. να έχουν συνεχή ανατροφοδότηση μέσα από ένα σχεδιασμένο πλαίσιο υποστήριξης του έργου τους.

Οι δυσκολίες που διαπιστώνονται κατά την εφαρμογή του θεσμού του Σ.Σ.Ζ., τα δύο τελευταία χρόνια, σε συνδυασμό με τα εμπόδια από τους περιορισμούς για την αντιμετώπιση της πανδημίας (covid-19), συνδέονται μεταξύ άλλων και με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών σε θέματα, όπως:

- η δυνατότητα σύνδεσης των θεωρητικών δεδομένων με την πραγματικότητα του σχολείου,
- η δυνατότητα διαχείρισης των καταστάσεων που συναντώνται στην εκπαιδευτική λειτουργία σε συνδυασμό με την πολυμορφία τόσο στο μαθητικό όσο και στο γονεϊκό δυναμικό του σχολείου.

Ένα αρνητικό στοιχείο στο πλαίσιο στήριξης του νέου θεσμού του Σ.Σ.Ζ. στα σχολεία υπήρξε η έλλειψη πόρων. Οι επιμορφώσεις που υλοποιήθηκαν βασίστηκαν σε προσπάθειες συντονιστών εκπαιδευτικού έργου, χωρίς να προηγηθεί σχεδιασμένο πλαίσιο και κύρια η διερεύνηση των αναγκών που έχουν οι εκπαιδευτικοί, που, χωρίς κάποια προεργασία, ανέλαβαν την εφαρμογή του, στα σχολεία. Δεν υπήρξε σχεδιασμένη έρευνα για τις ανάγκες που θα έπρεπε, αρχικά, να καλυφθούν και τις μεθόδους και τα εργαλεία επιμόρφωσης και δικτύωσης που θα βοηθούσαν αποτελεσματικά το έργο των Σ.Σ.Ζ. Μέσα από ερευνητικά και εμπειρικά αποτελέσματα φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης



δέχονται τη χρησιμότητα της σχεδιασμένης επιμόρφωσης μέσα στο πλαίσιο του σχολικού ωραρίου, ώστε να μπορούν να το παρακολουθήσουν. Αναγνωρίζουν, επίσης, την αναγκαιότητα της δια ζώσης υλοποίησής τους, κυρίως στην κατεύθυνση της βελτίωσης δεξιοτήτων, όπως την αντιμετώπιση κρίσεων στο σχολείο, τη λήψη απόφασης, τη χρήση της διαμεσολάβησης και της ενεργητικής ακρόασης, της λήψης απόφασης στο σχολείο, το παιχνίδι ρόλων και άλλα. Παράλληλα, έχουν αποδεχθεί τη χρησιμότητα της διαδικτυακής επιμόρφωσης και της συνεργατικής δικτύωσης με ειδικούς στη συμβουλευτική.

Με βάση τα δεδομένα που έχουν ανακοινωθεί ως τώρα δεν έχουν αναπτυχθεί πλαισιωμένα δίκτυα επικοινωνίας σε ομάδες εκπαιδευτικών - Συμβούλων Σχολικής Ζωής. Αυτό θα βοηθούσε να υπάρχει είτε δια ζώσης είτε, στη συνέχεια, και διαδικτυακά η δυνατότητα, σε πλαίσιο αμοιβαίας εμπιστοσύνης, να ανταλλάσσουν προβληματισμούς, εμπειρίες και κυρίως τεχνικές υποστήριξης περιστατικών στο σχολείο τους. Μέσα από την υποστηριζόμενη από εξειδικευμένο σύμβουλο δικτύωση των Σ.Σ.Ζ., οι καλές πρακτικές θα μπορούν να μεταφέρονται και σε άλλα σχολεία. Η λειτουργία δικτύων αναγνωρίζεται ότι παρέχει ευκαιρίες για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Προσθέτει στη βελτίωση του πλαισίου λειτουργίας των εκπαιδευτικών και της αποτελεσματικότητάς τους μέσα από την αλληλεπίδραση κατά τη συμμετοχή σε δίκτυο. Οι εμπλεκόμενοι αναπτύσσουν μέσα από συνεργατικές πρακτικές τη δημιουργικότητα, την προνοητικότητα και την κριτική σκέψη (Hargadon, 2009).

Μέσα από ερευνητικές προσπάθειες και την εμπειρία εφαρμογής του θεσμού του Σ.Σ.Ζ. από το 2020 ως σήμερα, αναδείχθηκαν δυσχέρειες, όπως: α) η πολυπλοκότητα του ρόλου του σε συνδυασμό με την έλλειψη αρχικής ενημέρωσης, β) το πολύπλοκο πεδίο καθηκόντων του Σ.Σ.Ζ., γ) η έλλειψη συγκεκριμένου πλαισίου υποστήριξης του έργου του, δ) η λειτουργία της εκπαίδευσης με ένα πλαίσιο πολύ γραφειοκρατικό, που σε συνδυασμό με τις ανάγκες υλοποίησης του διδακτικού έργου του εκπαιδευτικού, δεν αφήνει περιθώρια για ένα τόσο φιλόδοξο και πολυσήμαντο ρόλο στον εκπαιδευτικό. Καταλήγουμε, έτσι, στην ανάγκη άμεσης ενίσχυσης του θεσμού με τις απαιτούμενες παρεμβάσεις του ΥΠΑΙΘ, ώστε να απελευθερωθεί ένα τόσο σημαντικό έργο με όφελος για το μαθητή και τη σχολική κοινότητα γενικότερα (Δημητριάδης, 2021).

Υπήρξαν, βέβαια, και απόψεις εκπαιδευτικών πολύ αρνητικές για το πλαίσιο εφαρμογής του νέου αυτού έργου για τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, διατυπώθηκαν απόψεις ότι, μέσα από τον τρόπο άμεσης εφαρμογής του, δημιουργούνται ερωτηματικά ως προς την κατεύθυνση των παρεμβάσεων του Συμβούλου Σχολικής Ζωής (Καλοφύρη, 2020).

6. Συμπεράσματα

Από όσα μελετήθηκαν και αναπτύχθηκαν ήδη, προκύπτει η αναγκαιότητα, καταρχάς, μιας πιλοτικής εφαρμογής στα σχολεία, ώστε να υπάρξει η περίοδος για αξιολόγηση της εφαρμογής και να γίνουν οι τυχόν βελτιώσεις. Εξάλλου σε κάθε παιδαγωγική προσπάθεια, είναι σημαντικό να προηγείται πιλοτική περίοδος εφαρμογής, ώστε να υπάρξει η περίοδος παρατήρησης, αξιολόγησης και συζήτησης με τους εμπλεκόμενους. Μέσα από την πιλοτική εφαρμογή θα δινόταν η δυνατότητα να υπάρξει η γνωριμία με το νέο αυτό αντικείμενο του εκπαιδευτικού έργου, όπως, για παράδειγμα, είχε υλοποιηθεί από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής από το 2017 ως 2020 στο πιλοτικό πρόγραμμα «Επιμόρφωση και εφαρμογή της Παιδαγωγικής Φρενέ στη δημόσια εκπαίδευση» (Πιλοτικό πρόγραμμα παιδαγωγικής Φρενέ, 2020) καθώς και στην πιλοτική εφαρμογή για τα «εργαστήρια δεξιοτήτων» στα Γυμνάσια (Υ.Α.Φ.7/86136/ΓΔ4/2020). Η πιλοτική εφαρμογή θα βοηθούσε, ώστε να υπάρξει η σταδιακή εμπλοκή των εκπαιδευτικών με ένα νέο αντικείμενο στο έργο



τους, αξιοποιώντας τη διάχυση της νέας εμπειρίας που θα αποκτηθεί, ώστε να γίνει η επέκταση του θεσμού αυτού σε όλα τα σχολεία τελικά. Σε αυτήν τη φάση και μετά από τη διετή εφαρμογή θα ήταν σημαντικό να γίνει, αφενός, μια προσπάθεια αξιολόγησης των αποτελεσμάτων, αφετέρου, να οργανωθούν από ειδικούς συμβούλους συναντήσεις με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς, ώστε να υπάρξουν οι απαραίτητες διευκρινήσεις και ενισχυτικές ενέργειες, σε όποιο τομέα κριθεί αυτό αναγκαίο.

Με την κατάλληλη υποστήριξη και το πλαίσιο εμπλουτισμού (με βιωματικές και άλλες επιμορφώσεις) σε απαιτούμενες γνώσεις συμβουλευτικής και σε ό,τι άλλο κριθεί απαραίτητο, θα δημιουργηθεί μια παρακαταθήκη γνώσεων και εμπειριών που απαιτούνται. Αυτό θα χρησιμεύσει στη διάχυση της πληροφόρησης και των καλών πρακτικών σε όλα τα σχολεία, αξιοποιώντας, παράλληλα, και την εμπειρία από τον θεσμό του Συμβούλου καθηγητή για την Α' τάξη των ΕΠΑΛ καθώς και άλλες αντίστοιχες προσπάθειες.

Ιδιαίτερα θα βοηθούσε η δικτύωση των Σ.Σ.Ζ. μεταξύ τους σε σταθερή βάση συναντήσεων, με την πλαισίωση από ειδικό σύμβουλο, που θα υποστηρίζει την ανταλλαγή εμπειριών και νέων πρακτικών για τη διάχυση της πληροφορίας και την ενίσχυση της ωφέλειας από όλους τους εμπλεκόμενους.

Τέλος, μέσα από όλα αυτά που αναπτύχθηκαν, γίνεται φανερό ότι χρειάζεται να δοθεί περισσότερος χρόνος από αυτόν των διαλειμμάτων για την υλοποίηση αυτού του θεσμού υποστήριξης στα σχολεία δευτεροβάθμιας. Αν θεσμοθετηθεί καθημερινά χρόνος που θα διατίθεται από το ωράριο του εκπαιδευτικού Συμβούλου Σχολικής Ζωής για την υλοποίηση του πολυσύνθετου αυτού έργου, τότε θα μπορούσε να είναι περισσότερο αποτελεσματικός.

Ο θεσμός του Συμβούλου Σχολικής Ζωής αποτελεί μια νέα πολλά υποσχόμενη προσπάθεια στα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, ο οποίος μέσα από τη σταθερή ενίσχυση, ανατροφοδότηση και κύρια διάθεση του απαιτούμενου εργασιακού χρόνου προς τον εκπαιδευτικό αναφοράς, θα μπορέσει να στηρίξει ουσιαστικά το σχολείο στο μέλλον.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Hargadon, S. (2009). *Educational Networking: The Important Role Web 2.0 Will Play in Education*. Retrieved on December 23, 2014 from: <http://www.stevhargadon.com/2009/12/socialnetworking-in-education.html>.
- Low, P.K. (2015). School counseling in Singapore: teachers' thoughts and perceptions. *Asia Pacific Journal of Counseling and Psychotherapy*, 6(1-2), 17-27. Retrieved on February 3, 2015 from: <http://dx.doi.org/10.1080/21507686.2014.1002801>.
- Mc Kernan, J. (1996). *Curriculum action research. A handbook of methods and resources for the reflective practitioner*. London: Kogan Page.
- Γιοβαζολιάς, Θ. (2011). *Σχολές Γονέων Συνεργασία εκπαιδευτικών – οικογένειας*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ.
- Δημητριάδης, Μ. (2021). *Απόψεις εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για το θεσμό του Συμβούλου Σχολικής Ζωής: μια ποιοτική έρευνα* (ΜΠΣ). Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Ζεργιώτης, Α. (2007). Η επικοινωνία στην παιδαγωγική σχέση, ως παράγων διαμόρφωσης του ψυχοσυναισθηματικού κλίματος της σχολικής τάξης. Στο Ε. Μακρή – Μπότσαρη (Επιμ.), *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης* (σσ. 219-238). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο – ΥΠΕΠΘ.
- Καλοφύρη, Α. (2020). *Σύμβουλος Σχολικής Ζωής ή «πώς να ξεγελάσεις τους ιθαγενείς με χάντρες και με καθρεφτάκια»*. Ανακτήθηκε στις 25 Οκτωβρίου 2020, από: <https://www.eprologos.gr/>.



- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από τη διδασκαλία στην έρευνα. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Ματσαγγούρας, Η., & Πούλου, Μ. (2009). Σχέσεις σχολείου και οικογένειας. Συγκριτική παράθεση απόψεων εκπαιδευτικών και γονέων. *Μέντορας*, 11, 27-41.
- Μπαγάκης, Γ., Δεμερτζή, Κ., & Σταμάτης, Θ. (2007). *Ένα σχολείο μαθαίνει. Η αυτοαξιολόγηση ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του διεθνούς προγράμματος Carpe Vitam Leadership for learning*. Αθήνα: Λιβάνης.
- Μπίκος, Κ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μπρούζος, Α. (2004). *Προσωποκεντρική συμβουλευτική: θεωρία, έρευνα και εφαρμογές*. Αθήνα: Γ. Δαρδανός.
- Μπρούζος, Α. (2009). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός συμβουλευτικής. Μία ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης (3^η έκδ.)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδοπούλου, Κ. (2021). *Μελέτη εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ετοιμότητα αναγνώρισης και αντιμετώπισης προβλημάτων ψυχικής υγείας των μαθητών τους (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Θεσσαλονίκη: ΠΑ.ΜΑΚ.
- Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011). *Συμβουλευτική και πολυπολιτισμική συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών (Μεταπτυχιακή εργασία)*. Πάτρα.
- Σιγανού, Α., & Νικολάου, Ν. (2017). Σύμβουλος - Καθηγητής: Καλή πρακτική για τη βελτίωση του σχολικού κλίματος. Ενδοσχολική και διασχολική δικτύωση. Εισήγηση που παρουσιάστηκε στο 4ο Συνέδριο της ΠΕΣΣ με θέμα: *Το σχολείο ως οργανισμός και κοινότητα μάθησης στις 8-10 Δεκεμβρίου 2017 στο Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Πρακτικά Συνεδρίου*, Τόμος Β', σσ. 1269-1278.
- Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Ψαρολογάκη, Ε. (2018). *Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τη συμβουλευτική διάσταση του ρόλου τους (ΜΠΣ)*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Άλλες πηγές

- Εισήγηση του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2020). Ανακτήθηκε την 1 Ιουνίου 2020, από: <https://www.minedu.gov.gr/news/45188-01-06-20-syzitisi-epi-tis-arxis-tou-nomosxediou-anavathmisi-tou-sxoleiou-kai-alles-diatakseis-2>.
- Νόμος 4692. (2020). *Αναβάθμιση του σχολείου και άλλες διατάξεις*. Στο ΦΕΚ 111/τ. Α' /2020.
- Οδηγός διαχείρισης περιστατικών σχολικής βίας και εκφοβισμού. (2015). *Πράξεις: Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ.
- Πανελλήνια έρευνα για την ενδοσχολική βία και τον εκφοβισμό. (2016). Ανακτήθηκε στις 8 Μαρτίου 2016, από: <https://www.minedu.gov.gr/news/18569-08-03-16-ti-deixnounta-stoixeia-erevna-gia-ton-sxoliko-ekfovismo>.
- Πιλοτικό Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Φρενέ. (2020). Ανακτήθηκε στις 20 Ιουνίου 2019, από: <http://pilotikofreinet.weebly.com/>.
- Υπουργική Απόφαση, Φ25α/202088/Δ4. (2018). *Οργάνωση και Λειτουργία του θεσμού του «Συμβούλου - Καθηγητή» στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ. για το σχολικό Έτος 2018-2019»*. Στο ΦΕΚ 5343/τ. Β/28-11-2018.



- Υπουργική Απόφαση, 129431/ΓΔ4. (2020). *Σύμβουλος Σχολικής Ζωής*. Στο ΦΕΚ 4183 /τ. Β' /28-9-2020.
- Υπουργική Απόφαση, Φ.7/86136/ΓΔ4. (2020). *Ορισμός σχολικών μονάδων για την εφαρμογή της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Στο ΦΕΚ 2847/τ. Β/ 13-7-2020.



Διατρέχοντας την ιστορία της εκπαίδευσης και της τέχνης: Από τον Friedrich Froebel και τον Piet Mondrian στις σύγχρονες εφαρμογές

Υ.Δ. Διονύσιος Παναγιώτης Βασάλος

Σχολή Αρχιτεκτόνων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, ΕΜΠ
dierantle@gmail.com

Επίτιμος καθηγητής Δρ. Κωνσταντίνος Μωραΐτης

Σχολή Αρχιτεκτόνων, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο, ΕΜΠ
mor@arsissrc.gr

Περίληψη

Η παρουσίασή μας αφορά στην εγγενή διασύνδεση της τέχνης με τις επιστήμες και, ειδικότερα, με τα μαθηματικά και τις ΤΠΕ. Ως συνδετικό κρίκο χρησιμοποιούμε τον πρωτοπόρο Γερμανό παιδαγωγό του 18^{ου} αιώνα, Friedrich Froebel, τον ιδρυτή του Kindergarten, του πρώτου εκπαιδευτικού ιδρύματος για νήπια, μιας πρωτοποριακής σχολικής εμπειρίας που ενσωμάτωνε την έννοια του δομημένου καθοδηγούμενου παιχνιδιού ως ακρογωνιαίο λίθο της μάθησης (Elster, 2014). Το παιχνίδι αποτέλεσε βασική αρχή του συστήματος Froebel, ο οποίος υποστήριζε ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν με παιγνιώδη τρόπο (Liebschner, 1992). Η ανάγκη των παιδιών να είναι δραστήρια και να παίζουν οδήγησε τον Froebel να δημιουργήσει τα «δώρα», μία σειρά από εκπαιδευτικά παιχνίδια, που θεωρούνται η σημαντικότερη συμβολή του στην εκπαίδευση (Provenzo, 2009). Η μελέτη μας, έχοντας αφετηρία τη νηπιακή εκπαίδευση, εστιάζει στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα, το δημοτικό, συμπλέοντας με τις απόψεις του Resnick (2007), ο οποίος υποστήριξε πως η σχολική εκπαίδευση και η ζωή γενικότερα πρέπει να μοιάσουν στο νηπιαγωγείο, καθώς οι μέθοδοί του ταιριάζουν περισσότερο στις ανάγκες του 21^{ου} αιώνα. Στο πλαίσιο της μελέτης μας, θα παρουσιάσουμε παιγνιώδεις δραστηριότητες που εμπλέκουν τη ζωγραφική με τα μαθηματικά και τον προγραμματισμό, αξιοποιώντας το Scratch, μία γλώσσα οπτικού προγραμματισμού που δημιούργησε ο Resnick με την ομάδα του, συνδυάζοντας τη φιλοσοφία των «δώρων» του Froebel με την τεχνολογία του 21^{ου} αιώνα. Σχετικά με τον προγραμματισμό, ο Berry (2013) εικάζει ότι θα μπορούσε να πάρει τη θεμελιακή θέση που κατέχει το παιχνίδι στην εκπαιδευτική φιλοσοφία του Froebel, καθώς, όπως και το παιχνίδι προάγει τη φαντασία, την ευελιξία του νου, επιτρέπει στα παιδιά να ελέγχουν τις ιδέες τους και να μαθαίνουν από τα λάθη τους. Ολοκληρώνοντας, είναι σημαντικό να σημειώσουμε πως οι δραστηριότητες που παρουσιάζουμε βασίζονται σε έργα του Ολλανδού ζωγράφου, Piet Mondrian, που κατάγεται παιδαγωγικά από το εκπαιδευτικό σύστημα Froebel, καθώς ως νήπιο γαλουχήθηκε με τις αρχές του Froebel και, αργότερα, υπήρξε στέλεχος σε Kindergarten. Γίνεται, επομένως, εμφανέστατη η συσχέτιση τέχνης και σχολικής εκπαίδευσης κατά τη νεωτερική περίοδο, όπως και η επιρροή των παλαιότερων καταστατικών μεθόδων παιδαγωγικής στη σύγχρονη περίοδο.

Λέξεις-κλειδιά: τέχνη, εκπαίδευση, μαθηματικά, Scratch, Froebel, Mondrian.

1. Εισαγωγή

1.1. Kindergarten: ένας παιδικός κήπος, όπου η μάθηση καλλιεργείται με παιχνίδι και ανθίζει μέσα από την τέχνη

Το μάθημα των εικαστικών και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες με τη χρήση εποπτικού υλικού αποτελούν κοινό τόπο στη σύγχρονη εκπαίδευση, ιδιαίτερα των μικρών μαθητών. Κάτι τέτοιο, όμως, δεν ήταν αυτονόητο κάποιους αιώνες πριν. Ο πρωτοπόρος Γερμανός παιδαγωγός, Friedrich Froebel (1782–1852), ο οποίος ίδρυσε το πρώτο παιδαγωγικό ίδρυμα για νήπια, το Kindergarten (κήπος για παιδιά) εφάρμοσε μία πρωτοποριακή μέθοδο διδασκαλίας που βασιζόταν στο παιχνίδι μέσα από τη διαχείριση φυσικών αντικειμένων και την τέχνη. Σε αυτό το πλαίσιο, δημιούργησε τα δικά του εκπαιδευτικά υλικά, τα οποία ονόμασε «δώρα» (Fröbelgaben), καθώς τα πρόσφερε στα παιδιά σαν δώρα, για να μάθουν



παίζοντας με αυτά. Σήμερα, σχεδόν δύο αιώνες αργότερα, η διαχείριση φυσικών αντικειμένων εξακολουθεί να αποτελεί βασική αρχή στην εκπαίδευση των νηπίων. Τα «δώρα» του Froebel και οι ιδέες του διαδόθηκαν σε όλο τον κόσμο, επηρεάζοντας βαθιά την ανάπτυξη γενεών μικρών παιδιών (Resnick, 1998).



Εικόνα 1. 1^ο & 3^ο Δώρο (Zuckerman, 2010, σ. 125)

Ο Froebel υποστήριζε ότι τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν με παιγνιώδη τρόπο (Liebschner, 1992) γι' αυτό και είχε ενσωματώσει στη μάθηση, ως ακρογωνιαίο λίθο, την έννοια του δομημένου καθοδηγούμενου παιχνιδιού (Elster, 2014). Θεωρούσε ότι το παιχνίδι είναι η υψηλότερη φάση της ανάπτυξης κατά την παιδική ηλικία, η πιο πνευματική δραστηριότητα του ανθρώπου κατά το στάδιο αυτό και ότι ο ρόλος του στη μετέπειτα ζωή του ήταν καθοριστικός (Froebel, 1887). Το παιχνίδι αποτελούσε, για τον Froebel, μια μορφή έντεχνης έκφρασης, καθώς συνδύαζε δημιουργικότητα και τέχνη, μέσα από την οποία το παιδί εξωτερικεύει τις εσωτερικές του επιθυμίες (Froebel, 1899). Ο Froebel τόνιζε τη διασύνδεση παιχνιδιού και ζωγραφικής, προωθώντας το σχέδιο τόσο ως μορφή παιχνιδιού όσο και ως μορφή τέχνης (Kelly & Jerry, 2009). Το σχέδιο κατείχε θεμελιώδη θέση στην παιδαγωγική του. Το θεωρούσε βασικό στοιχείο της εκπαιδευτικής κατάρτισης και της αγωγής, γενικότερα, του ατόμου (Froebel, 1899).

Όντας ο ίδιος παθιασμένος υπέρμαχος της τέχνης, πίστευε ότι τα μικρά παιδιά πρέπει να δημιουργούν τέχνη και να απολαμβάνουν την τέχνη των άλλων (Fox & Berry, 2008). Θεωρούσε σημαντικές τις καλλιτεχνικές δραστηριότητες, επειδή ενθάρρυναν την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού (Froebel, 1887). Είχε ενσωματώσει την τέχνη στη μελέτη της φύσης. Στα Kindergarten του, τα παιδιά μάθαιναν και δημιουργούσαν, αλληλεπιδρώντας με τη φύση. Η παρατήρηση και σχεδίαση φυσικών φαινομένων όξυνε την αντιληπτική τους ικανότητα και παρατηρητικότητα, αποτελούσε μέσο αυτοέκφρασης, παρείχε αισθητική ευχαρίστηση, αφύπνιζε μια στάση φροντίδας για τη φύση και, φυσικά, βελτίωνε τις δεξιότητες σχεδίασης. Ο Froebel, πρωτοπόρος για την εποχή του, έβλεπε το σχέδιο ως τη μητρική γραπτή γλώσσα του παιδιού, τη φυσική γλώσσα της παιδικής ηλικίας (Strauch-Nelson, 2012) και αλληλένδετο με τη γραπτή έκφραση, όπως «το φως και η σκιά, η νύχτα και η μέρα, η ψυχή και το σώμα» (Froebel, 1887: 79).

Οι ασκήσεις που χρησιμοποιούσε ο Froebel για την αγωγή των νηπίων από την πρώιμη κιάλας ηλικία τους, αντιστοιχούσαν σε σχήματα γεωμετρικής καθαρότητας και σε μεγαλύτερες ηλικίες σε εικαστικές προσεγγίσεις, οι οποίες φαίνονταν ιδιαίτερα συναφείς με την εικαστική παραγωγή της μοντέρνας ζωγραφικής και της μοντέρνας πλαστικής. Σημαντικοί εκπρόσωποι της μοντέρνας τέχνης στην περιοχή των εικαστικών προσεγγίσεων, διέθεταν ισχυρή επαφή με το παιδαγωγικό σύστημα του Froebel είτε εξαιτίας της πρώιμης επαφής τους κατά τη νηπιακή τους ηλικία με τα νηπιαγωγεία του είτε ως στελέχη των παιδαγωγικών



δραστηριοτήτων των νηπιαγωγείων αυτών. Χαρακτηριστικά αναφέρουμε τους Vassily Kandinsky, Joan Miro, Piet Mondrian.

1.2. Η μέθοδος «Kindergarten», μια παντοτινή κληρονομιά

Η πετυχημένη και ανθεκτική στον χρόνο μέθοδος του Νηπιαγωγείου (Kindergarten), η οποία βασιζόταν στη σχεδίαση και ήταν παιγνιώδης, δημιουργική και ανακαλυπτική, ενέπνευσε τον Mitchel Resnick, καθηγητή στο Ινστιτούτο Τεχνολογίας της Μασαχουσέτης (MIT), να δημιουργήσει μία ομάδα με σκοπό να επεκτείνει τη μέθοδο Kindergarten σε παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας αλλά και σε ενήλικες, στο πλαίσιο μίας δια βίου εκπαίδευσης, το πνεύμα της οποίας αποτυπώθηκε στο όνομα που έδωσε ο Resnick στην ομάδα αυτή: «Lifelong Kindergarten» (Νηπιαγωγείο για πάντα).

Με αφετηρία τη διαπίστωση ότι το νηπιαγωγείο τείνει ολοένα και περισσότερο να μοιάζει με το υπόλοιπο σχολείο, ο Resnick (2007) υποστήριξε πως πρέπει να αντιστραφεί αυτή η τάση, ώστε η σχολική εκπαίδευση και η ζωή, γενικότερα, να μοιάσει περισσότερο στο νηπιαγωγείο, καθώς οι μέθοδοί του, που προάγουν τη δημιουργική σκέψη, ταιριάζουν περισσότερο στις ανάγκες του 21^{ου} αιώνα, όπου ο άνθρωπος έρχεται σε επαφή με διαρκώς μεταβαλλόμενες και ενίοτε απροσδόκητες καταστάσεις και οφείλει να είναι επινοητικός και πολυμήχανος. Για να ανταπεξέλθει, όμως, στις απαιτήσεις του σήμερα ο μαθητής – μαχητής της ζωής, χρειάζεται να εξοπλίσει τη φαρέτρα του με σύγχρονα «εκπαιδευτικά όπλα». Ο Froebel έφτιαξε τα «δώρα», αξιοποιώντας τα διαθέσιμα υλικά της εποχής του. Τα ξύλινα τουβλάκια είναι μεν ιδανικά για την εκμάθηση εννοιών, όπως ο αριθμός, το σχήμα, το μέγεθος, στο πλαίσιο εργασιών του νηπιαγωγείου, όμως, στις μεγαλύτερες τάξεις, όπου οι μαθητές έρχονται αντιμέτωποι με πιο προχωρημένες έννοιες, χρειάζονται άλλα εργαλεία και υλικά.

1.3. Τα «δώρα» του Froebel στην ψηφιακή εκπαίδευση – Το Scratch

Θεωρώντας ότι οι ψηφιακές τεχνολογίες μπορούν να συμβάλλουν ώστε η μέθοδος του Νηπιαγωγείου να επεκταθεί και σε μεγαλύτερες ηλικίες, ο Resnick με την ομάδα του MIT Media Lab, συνδυάζοντας τη φιλοσοφία των «δώρων» του Froebel με την τεχνολογία και τεχνογνωσία του 21^{ου} αιώνα, δημιούργησαν το Scratch, μία γλώσσα οπτικού προγραμματισμού για τους υπολογιστές. Το Scratch είναι ένα ψηφιακό περιβάλλον πλούσιο σε πολυμέσα που χρησιμοποιεί για τον χειρισμό γραφικών, ήχων και βίντεο μια δομή εντολών, η οποία βασίζεται στο χτίσιμο με τουβλάκια (blocks). Καθώς οι νέοι δημιουργούν έργα Scratch, μαθαίνουν σημαντικές έννοιες στα μαθηματικά και την πληροφορική, ενώ αποκτούν, επίσης, μια βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας της τέχνης και της σχεδίασης (Peppler & Kafai, 2009).

Τη στροφή στο παρελθόν και τη μελέτη της ιστορίας της νηπιακής και πρώτης σχολικής εκπαίδευσης για την αναζήτηση στοιχείων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε βήματα εμπρός την εκπαίδευση του σήμερα υιοθέτησε και ο Miles Berry, ανώτερος Λέκτορας στο Πανεπιστήμιο του Roehampton, θεωρώντας τη δημιουργία του Scratch από την ομάδα του Resnick «Νηπιαγωγείο για πάντα!» κάθε άλλο παρά τυχαία. Ο Berry (2013) μιλά για την παντοτινή κληρονομιά του Froebel. Μελετώντας το έργο του πρωτοπόρου Γερμανού παιδαγωγού του 19^{ου} αιώνα αναφέρεται σε πτυχές που θα μπορούσαν να συσχετιστούν με τη διδασκαλία της πληροφορικής και ειδικά με το Scratch. Στον νηπιακό του κήπο, ο Froebel έδινε έμφαση στην παροχή ενός περιβάλλοντος ιδιαίτερα πλούσιου σε ερεθίσματα, μέσα στο οποίο τα παιδιά μαθαίνουν περισσότερο μέσα από σκόπιμη εξερεύνηση και ανακάλυψη παρά μέσα από τη διδασκαλία. Το ίδιο μπορεί να επιτευχθεί και στη σφαίρα της εικονικής



πραγματικότητας μέσα από μία ποικιλία συσκευών και λογισμικών, τα οποία θα παρέχουν τα κίνητρα, θα προκαλούν και θα ενισχύουν τη φυσική περιέργεια του μαθητή. Το Scratch αποτελεί ένα τέτοιο πλούσιο εικονικό περιβάλλον.

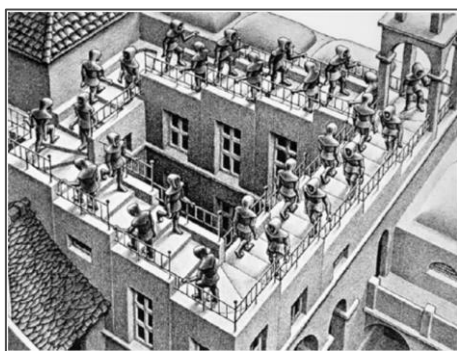
Τα γεωμετρικά ξύλινα τουβλάκια, πιθανώς τα πιο γνωστά από τα «δώρα» που εφηύρε ο Froebel, πρόδρομοι των σημερινών Lego, βοηθούν τα παιδιά να ανακαλύψουν ιδιότητες του σχήματος, του χώρου και της ύλης, να εκφραστούν δημιουργικά, αναπτύσσοντας λεπτές κινητικές δεξιότητες και να εργαστούν συλλογικά. Κατ' αντιστοιχία στον διαδικτυακό κόσμο, στο Scratch που ανήκει στις γλώσσες προγραμματισμού που βασίζονται στην ίδια λογική με τα τουβλάκια, τα παιδιά πειραματίζονται, συναρμολογώντας εικονικά τουβλάκια, κατασκευάζοντας τα δικά τους προγράμματα. Τέλος, ο Berry (2013) προτείνει ότι τη θεμελιακή θέση που κατέχει το παιχνίδι στην εκπαιδευτική φιλοσοφία όχι μόνο του Froebel αλλά, γενικότερα, όσων ασχολούνται, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο με την πρώιμη εκπαίδευση, θα μπορούσε στο σήμερα να πάρει ο προγραμματισμός καθώς, όπως και το παιχνίδι, επιτρέπει στα παιδιά να ελέγχουν τις ιδέες τους, να μαθαίνουν από τα λάθη τους, προάγει τη φαντασία και την ευελιξία του νου. «Πατώντας» πάνω στην πρόταση του Berry, θα παρουσιάσουμε, στο τέλος, τις προτεινόμενες παιγνιώδεις εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εμπλέκουν την τέχνη, τα μαθηματικά και τον προγραμματισμό.

1.4. Τέχνη, επιστήμες και εκπαίδευση

«Οι μεγαλύτεροι επιστήμονες είναι και καλλιτέχνες»

Albert Einstein

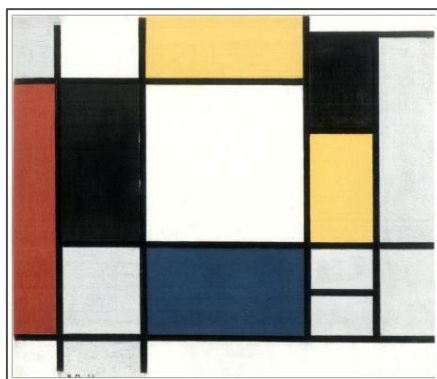
Η εγγενής διασύνδεση μεταξύ των τεχνών και των επιστημών είναι ένας τομέας έρευνας και πρακτικής που χάνεται στα βάθη της ιστορίας και πιστοποιείται από τη μελέτη του έργου μεγάλων στοχαστών, όπως ο Leonardo da Vinci (Atalay & Wamsley, 2008). Διάσημοι καλλιτέχνες χρησιμοποίησαν στα έργα τους τα μαθηματικά, όπως ο Mauritius Cornelis Escher (1898 – 1972).



Εικόνα 3. Πάνω και κάτω (Leonardi, 2016, σ. 233)

Ο Piet Mondrian, στην ώριμη περίοδο της ζωής του, ζωγράφιζε με αυστηρά γεωμετρικό στυλ. Οι πίνακές του αποτελούνταν μόνο από μαύρες κάθετες και οριζόντιες γραμμές σε λευκό φόντο, με ορισμένες από τις ορθογώνιες περιοχές, χρωματισμένες με τα βασικά χρώματα (Mondrian & Henkels, 1988).





Εικόνα 4. Σύνθεση με Κόκκινο, Κίτρινο και Μπλε (Fallahzadeh & Yousof, 2019, σ. 10)

Ένας μεγάλος αριθμός μελετών υποστηρίζει την ενσωμάτωση της Τέχνης στην εκπαίδευση των επιστημών, καθώς παρακινεί τους μαθητές, τούς βοηθά να μαθαίνουν, τούς ενδυναμώνει με δεξιότητες, όπως για την επίλυση προβλημάτων (Czerniak & Johnson, 2014), που μπορούν να μεταφερθούν και σε άλλα μαθήματα και αποτελούν σημαντικό κομμάτι της ζωής σε έναν σύγχρονο αναπτυσσόμενο κόσμο (West, 2000).

Υποστηρικτική της χρήσης των τεχνών στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι και η σπουδή του Gardner (2011) πάνω στην ανθρώπινη νοημοσύνη. Ο Howard Gardner, αμφισβητώντας την κρατούσα αντίληψη περί ενιαίας νοημοσύνης, ανέπτυξε τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης, σύμφωνα με την οποία η ανθρώπινη νοημοσύνη είναι πολυδιάστατη και ο βαθμός ανάπτυξης των διαστάσεων αυτών διαφέρει από άτομο σε άτομο. Η θεωρία αυτή προτείνει ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να μάθει κανείς. Οι μαθητές σκέφτονται, μαθαίνουν και εκφράζονται με πολλαπλούς τρόπους. Πέρα, όμως, από το να θεωρούμε τους μαθητές προικισμένους με διαφορετικές ικανότητες, η θεωρία του Gardner μάς βοηθά να σκεφτούμε την πιθανότητα ότι η κριτική και εις βάθος μάθηση απαιτεί από τους μαθητές να βασίζονται σε πολλαπλές μορφές γνώσης, συχνά ταυτόχρονα. Εδώ υπεισέρχεται ο ρόλος των τεχνών, οι οποίες, επειδή βασίζονται σε πολλαπλές μορφές μάθησης, ωθούν τους μαθητές να κάνουν συνδέσεις προς όλες τις κατευθύνσεις, ενισχύοντας τις δεξιότητες σκέψης ανώτερης τάξης (Brown & Terper, 2012), καλλιεργώντας συνδυαστικά τις διάφορες διαστάσεις της νοημοσύνης.

Ένας τομέας που έχει λάβει ιδιαίτερη προσοχή στις συζητήσεις για την εκπαίδευση και την εκπαιδευτική πολιτική είναι το κίνημα από το STEM στο STEAM (Maeda, 2013), μια πρωτοβουλία που υποστηρίζει την ενσωμάτωση των τεχνών στην εκμάθηση των κλάδων της επιστήμης, της τεχνολογίας, της μηχανικής και των μαθηματικών, προτείνοντας το ακρωνύμιο STEM (Science, Technology, Engineering & Math) να μετατραπεί σε STEAM, ενσωματώνοντας το «Α» που αντιπροσωπεύει την τέχνη (Art) και το σχέδιο (Ernest & Nemirovsky, 2016), το οποίο, ως δημιουργικός και ευέλικτος κλάδος, αποτελεί, σύμφωνα με τους Henriksen et al. (2019), την επιτομή του σκόπιμου θολώματος των ορίων μεταξύ των επιστημονικών τομέων.

1.5. Τέχνη και μαθηματικά: δύο κόσμοι διαφορετικοί;

Η άποψη των περισσότερων ανθρώπων για την τέχνη και τα μαθηματικά είναι ότι δε θα μπορούσαν να είναι μεταξύ τους πιο διαφορετικά. Οι διαφορές μεταξύ των μαθηματικών και των τεχνών είναι προφανείς. Στα μαθηματικά, η γλώσσα και οι μεθοδολογίες είναι τυποποιημένες και πιο αντικειμενικές. Η τέχνη είναι πολύ πιο υποκειμενική, λιγότερο



ακριβής και τα κριτήρια για την αξιολόγηση της αξίας του έργου τέχνης δεν είναι ομοιόμορφα. Ενώ αυτή η επικρατούσα άποψη είναι, εν μέρει, αληθής, ποιος μαθηματικός δεν έχει θαυμάσει την ομορφιά μιας κομψής απόδειξης και ποιος σοβαρός καλλιτέχνης δεν έχει επίγνωση της σημασίας της φόρμας και της σύνθεσης σε ένα επιτυχημένο έργο τέχνης; Η τέχνη και τα μαθηματικά είναι, στην πραγματικότητα, δύο σε ένα και ένα σε δύο, όπως το γιν – γιαν, το σύμβολο του Ταοϊσμού που υποδηλώνει τη συμπληρωματική ένωση των αντιθέτων σε μία ολότητα (Farsi & Craft, 2005). Ομοίως, οι Tramonti et al. (2017) αναφέρονται στην τέχνη και τα μαθηματικά ως τις δύο όψεις του ίδιου νομίσματος, ο συνδυασμός των οποίων μπορεί να τις εμπλουτίσει αμφότερες.

Αναφορικά με τις ομοιότητες μεταξύ των μαθηματικών και της τέχνης, είναι σαφές ότι και οι δύο κλάδοι μοιράζονται μια υπέροχη δημιουργική πτυχή. Ενώ οι εξωτερικές εκφράσεις και οι τεχνικές της τέχνης και των μαθηματικών δεν θα μπορούσαν να είναι πιο διαφορετικές, η θεμελιώδης δημιουργικότητα που απαιτείται για να είσαι επαγγελματίας είναι κεντρική και στα δύο αντικείμενα. Μια άλλη έννοια που απαντάται τόσο στην τέχνη όσο και στα μαθηματικά είναι η ομορφιά, όχι όμως ως η πολιτισμικά καθορισμένη ιδέα του ευχάριστου ή του ελκυστικού αλλά με την έννοια που την περιγράφει ο Θωμάς Ακινάτης, χρησιμοποιώντας τον όρο «constantia», δηλαδή αρμονία ή συμμόρφωση με τους αιώνιους νόμους της μορφής (Farsi & Craft, 2005).

Μια αίσθηση καλλιτεχνικής ομορφιάς, που προκαλεί ακόμα και δέος, έχει η γλώσσα των μαθηματικών, όταν εξηγεί τους παγκόσμιους νόμους (Henriksen et al., 2019). Επίσης, μία μαθηματική απόδειξη χαρακτηρίζεται από κομψότητα, όταν είναι άμεση και απαιτεί τις λιγότερες υποθέσεις, ενώ η γεωμετρική διακόσμηση, που απαντάται συχνά στην ισλαμική τέχνη, δείχνει πώς οι γεωμετρικές μορφές έχουν μια εγγενή αισθητική έλξη (Farsi & Craft, 2005).

Ο Poincare (1910) αναφέρθηκε στη μαθηματική ομορφιά, την αρμονία των αριθμών, των μορφών και τη γεωμετρική κομψότητα, ενώ ο βραβευμένος με Νόμπελ φυσικός, Paul Dirac (1963), τόνισε ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ομορφιά στις εξισώσεις.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απόπειρα σύζευξης των φαινομενικά ετερόκλητων τομέων που αποτελούν η τέχνη και τα μαθηματικά, μέσα από τη συνεργασία μεταξύ ενός καλλιτέχνη (Owen Schuh) και ενός μαθηματικού (Satyan Devadoss), η οποία αφορούσε τη σύγχρονη έρευνα στα μαθηματικά, μέσα από τα μάτια ενός σύγχρονου εικαστικού καλλιτέχνη. Για να πετύχει, αυτή η συνεργασία έπρεπε να ολοκληρωθεί, με τον μαθηματικό να συμμετέχει στην καλλιτεχνική διαδικασία και τον καλλιτέχνη να ασχοληθεί με τα μαθηματικά. Το αποτέλεσμα ήταν ένα ζωγραφικό τρίπτυχο με τίτλο «The Cartography of Tree Space» (Η χαρτογράφηση του δενδροχώρου). Στο τέλος αυτής της συνεργασίας, ο μαθηματικός είχε να πει κάτι περισσότερο για την τέχνη και ο καλλιτέχνης είχε περισσότερα πράγματα να ρωτήσει για τα μαθηματικά (Devadoss & Schuh, 2019).





Εικόνα 5. Η χαρτογράφηση του δενδροχώρου (Devadoss & Schuh, 2019, σ. 282)

1.6. Η ενσωμάτωση της τέχνης στη διδασκαλία των μαθηματικών

«Είναι Πέμπτη και η τάξη της τέταρτης δημοτικού βαδίζει χαρούμενη στην αίθουσα τέχνης. Τα παιδιά χαίρονται, γιατί για μια ολόκληρη ώρα μπορούν να ξεχάσουν το διάβασμα και τα μαθηματικά και να ασχοληθούν με δελεαστικά υλικά, όπως χρωματιστά χαρτιά, παπιέ μασέ, μπογιές και πηλό» (Efland, 1976: 37).

Στα παιδιά αρέσει πολύ η ζωγραφική. Όποτε έχουν ελεύθερο χρόνο στην τάξη, ζητούν να ζωγραφίσουν. Από την άλλη μεριά, μεταξύ όλων των σχολικών μαθημάτων, τα μαθηματικά είναι αυτά που πυροδοτούν τα πιο έντονα αρνητικά συναισθήματα (Buxton, 1981). Το άγχος για τα μαθηματικά προκαλεί φόβο (Whyte, 2009), συναισθηματική και ψυχική αγωνία (Wu, Amin, Malcarne, & Menon, 2012), πανικό, ακόμα και παράλυση (Tobias & Weissbord, 1980).

Δημιουργείται, λοιπόν, η σκέψη να διοχετευτεί αυτή η περίσσεια ενθουσιασμού, ευφορίας και η εν γένει θετική διάθεση από την ενασχόληση με την τέχνη στο, κατά γενική ομολογία, όχι και τόσο ελκυστικό μάθημα των μαθηματικών. Όπως αναφέρει ο Forseth (1980), καλλιτεχνικές εμπειρίες έχουν χρησιμοποιηθεί συχνά σε μαθήματα μαθηματικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση για να ενισχύσουν τις εμπειρίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά κατά την εκμάθηση των μαθηματικών και οι οποίες σχετίζονται με τη μετάβαση από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο. Επίσης, έχουν χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη δεξιοτήτων επίλυσης προβλημάτων και για την παροχή ευχάριστων εμπειριών στα παιδιά όταν ασχολούνται με τα μαθηματικά (Swartz, 1968).

Ένα παράδειγμα ενσωμάτωσης της τέχνης στην εκμάθηση των μαθηματικών με τη χρήση της τεχνολογίας αποτελεί το Scratch, μία γλώσσα οπτικού προγραμματισμού. Το Scratch επιτρέπει στους νέους, συνδυάζοντας μια πλούσια ποικιλία ψηφιακών μέσων, όπως ήχοι, εικόνες, σχέδια, φωτογραφίες, να δημιουργούν με ευκολία τα δικά τους διαδραστικά έργα και να κάνουν τέχνη. Καθώς οι νέοι δημιουργούν έργα Scratch, μαθαίνουν σημαντικές έννοιες στα μαθηματικά και την πληροφορική, ενώ αποκτούν, επίσης, μια βαθύτερη κατανόηση της διαδικασίας της τέχνης και της σχεδίασης (Perpler & Kafai, 2009).

Οι Budinski et al. (2019), στη μελέτη περίπτωσης που διεξήγαγαν, εφάρμοσαν μία διδακτική προσέγγιση, που συνδυάζει τα μαθηματικά, την τέχνη και την τεχνολογία. Χρησιμοποίησαν το Scratch ως γλώσσα προγραμματισμού για την εκμάθηση μαθηματικών εννοιών μέσα από δημιουργικές καλλιτεχνικές δράσεις. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι αυτός ο ασυνήθιστος εκπαιδευτικός συνδυασμός μαθηματικών, τέχνης και τεχνολογίας που πρότεινε η συγκεκριμένη διδακτική προσέγγιση βοήθησε τους μαθητές να



κατανοήσουν βασικές μαθηματικές έννοιες, τούς μετέδωσε ενθουσιασμό και ενθάρρυνε την περιέργειά τους να ασχοληθούν με δύσκολα αντικείμενα.

2. Η διδακτική παρέμβαση

Στο πλαίσιο της μελέτης μας ασχοληθήκαμε με την περίπτωση του Ολλανδού ζωγράφου, Piet Mondrian, ο οποίος είχε γαλουχηθεί με τις αξίες του παιδαγωγικού συστήματος του Froebel και υπήρξε στέλεχος σε Kindergarten. Έργα του με τον τίτλο «Συνθέσεις», από την περίοδο 1919 – 1938 στο Παρίσι, τράβηξαν το ενδιαφέρον της μαθηματικής κοινότητας και έγιναν πηγή έμπνευσης για τη δημιουργία παιχνιδιών και γρίφων, που συνδύαζαν με παιγνιώδη τρόπο τα μαθηματικά και τη ζωγραφική. Οι πίνακες αυτοί είναι αρκετά απλοί, από πλευράς γεωμετρίας, και μπορούν εύκολα να αναπαραχθούν σε μια οθόνη υπολογιστή. Είναι, επίσης, αρκετά καλά καθορισμένοι, ώστε τα στοιχεία από τα οποία αποτελούνται, οι μαύρες γραμμές, μπορούν να μετακινηθούν περιορισμένα, χωρίς να καταστρέψουν την ουσιαστική δομή ή τη σύνταξη της εικόνας (McManus et al., 1993). Αυτή τη δυνατότητα αξιοποιήσαμε, για να εμπλέξουμε στις προτεινόμενες δραστηριότητες, την τέχνη με τα μαθηματικά, χρησιμοποιώντας τον προγραμματισμό, όπως προτείνει ο Berry (2013) και προαναφέραμε, ώστε η σύζευξη αυτή να γίνει με τρόπο παιγνιώδη.

2.1. Στοιχεία υλοποίησης της διδακτικής πρότασης

Η προτεινόμενη διδακτική πρόταση αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και, ειδικότερα, την Ε' τάξη του δημοτικού, καθώς εστιάζει σε γεωμετρικές έννοιες που περιλαμβάνονται στο πρόγραμμα σπουδών για τα μαθηματικά της πέμπτης δημοτικού. Έχει διαθεματικό χαρακτήρα, όπως υπαγορεύει το ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και τα ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (Α.Π.Σ.) που προτείνει το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο για την υποχρεωτική εκπαίδευση, καθώς εμπλέκει ενεργά τρία γνωστικά αντικείμενα: τα μαθηματικά, την πληροφορική και τα εικαστικά. Η θέσπιση διεπιστημονικών εκπαιδευτικών στόχων ενισχύει, αφενός, τη διασύνδεση των προγραμμάτων σπουδών αλλά και το περιεχόμενο καθενός ξεχωριστά, προσδίδοντας στην εκμάθησή του ιδιαίτερο νόημα και αξία (Fitzpatrick, 1998). Ο 21^{ος} αιώνας, άλλωστε, απαιτεί ολοένα και περισσότερο διεπιστημονικές προσεγγίσεις για την επίλυση σύνθετων κοινωνικών, επιστημονικών και πολιτιστικών προβλημάτων (Brown & Tepper, 2012).

2.2. Στόχοι – Επιδιώξεις

Με την προτεινόμενη διδακτική πρόταση επιδιώκουμε με τη χρήση υπολογιστή:

- να αναδειχτεί η χρησιμότητα των εικαστικών τεχνών στη διδασκαλία των μαθηματικών.
- να αντλήσουν οι μαθητές απόλαυση από την εφαρμογή των εικαστικών τεχνών στη διδασκαλία των μαθηματικών.

2.3. Διδακτικό υλικό

Για την υλοποίηση των προτεινόμενων δραστηριοτήτων δημιουργήθηκαν από τους συγγραφείς τρία φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα).

Η δραστηριότητα που παρουσιάζεται στο 1^ο φύλλο εργασίας βασίστηκε σε ιδέα των Pierson et al. (2019), η οποία προσαρμόστηκε στο περιβάλλον προγραμματισμού Scratch. Οι μαθητές ασκούνται στην έννοια της καθετότητας, δημιουργώντας με τον υπολογιστή ένα έργο τέχνης, εμπνευσμένο από τις συνθέσεις του Mondrian.



Η δραστηριότητα που παρουσιάζεται στο 2^ο φύλλο εργασίας είναι ένα παιχνίδι, το «Mondrian Math», το οποίο δημιουργήθηκε ως μέρος μιας σειράς παιχνιδιών που επικεντρώνονται στην ενσωμάτωση των μαθηματικών σε άλλους τομείς, όπως η τέχνη. Οι μαθητές, με παιγνιώδη τρόπο, κατασκευάζουν ενεργά τη γνώση των εννοιών του εμβαδού και της περιμέτρου, καθώς εξερευνούν έργα τέχνης του Piet Mondrian (Johnston & Ward, 2018).

Η δραστηριότητα που παρουσιάζεται στο 3^ο φύλλο εργασίας είναι ένας γρίφος, το «Mondrian Puzzle», ένα πρόβλημα που βασίζεται σε έργα του Ολλανδού ζωγράφου. Η ιδέα αυτού του γρίφου είναι ότι ένας κριτικός τέχνης διέταξε τον Mondrian να δημιουργεί σε τετράγωνους καμβάδες, πίνακες με ορθογώνια σχήματα, όλα διαφορετικά μεταξύ τους (O'Kuhn, 2018).

2.4. Διδακτικά θέματα

Όπως προαναφέραμε, η προτεινόμενη διδακτική πρόταση εμπλέκει τρία γνωστικά αντικείμενα. Προϋποθέτει, λοιπόν, τη συνεργασία του εκπαιδευτικού της τάξης με τους εκπαιδευτικούς των ειδικοτήτων της πληροφορικής και των εικαστικών. Οι μαθητές, στο πλαίσιο του μαθήματος της πληροφορικής, θα πρέπει να ασκηθούν στη σχεδίαση στο περιβάλλον οπτικού προγραμματισμού Scratch, ενώ, παράλληλα, στο μάθημα των εικαστικών, να έρθουν σε επαφή με το έργο του Ολλανδού ζωγράφου, Piet Mondrian. Κατόπιν, στο μάθημα των μαθηματικών, θα υλοποιηθούν οι διδακτικές δραστηριότητες που προαναφέραμε.

Για την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης προτείνεται να χρησιμοποιηθεί το εργαστήριο πληροφορικής, την προετοιμασία του οποίου θα αναλάβει ο καθηγητής πληροφορικής. Ειδικότερα, πριν την έναρξη των διδασκαλιών να εξασφαλιστεί ότι κάθε σταθμός εργασίας διέθετε πλήρως λειτουργική οθόνη, πληκτρολόγιο και ποντίκι, όπως, επίσης, και ότι υπάρχει εγκατεστημένη η έκδοση του περιβάλλοντος οπτικού προγραμματισμού Scratch.

Οι δραστηριότητες παρουσιάζονται βήμα – βήμα στα φύλλα εργασίας (βλ. Παράρτημα), τα οποία λαμβάνουν οι μαθητές σε έντυπη μορφή. Τυχόν απορίες επιλύονται από τον εκπαιδευτικό της τάξης και τον καθηγητή της πληροφορικής, οι οποίοι παρέχουν υποστηρικτικό ρόλο στη διαδικασία, δίνοντας οδηγίες αρχικά στην ολομέλεια της τάξης και, κατόπιν, επισκεπτόμενοι τους σταθμούς εργασίας ελέγχουν την πρόοδο των δραστηριοτήτων. Για την ολοκλήρωση κάθε δραστηριότητας απαιτείται μία διδακτική ώρα (45').

2.5. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση της χρησιμότητας και της απόλαυσης που άντλησαν οι μαθητές από τις εικαστικές δραστηριότητες, με τις οποίες εμπλουτίστηκε η διδασκαλία των μαθηματικών, προτείνεται να γίνει με ενδεικτικά εργαλεία, τις κλίμακες «χρησιμότητα» και «απόλαυση», από το ερωτηματολόγιο των Sáez-López, Román-González και Vázquez-Cano (2016) για τον οπτικό προγραμματισμό, προσαρμοσμένες ώστε να αφορούν στις εικαστικές δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στο πλαίσιο της παρούσας διδακτικής πρότασης (βλ. Παράρτημα). Επίσης, για να αντληθούν πληροφορίες σε βάθος και να εξεταστεί λεπτομερώς το πώς σκέφτονται και αισθάνονται οι μαθητές, προτείνονται οι ομάδες εστίασης (focus group), καθώς αποτελούν μια ερευνητική μέθοδο παραγωγής πλούσιων ποιοτικών δεδομένων, μέσα από μια διαδικασία διάδρασης των συμμετεχόντων (Ισαρη & Πουρκός, 2016: 103), η οποία



μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με ποσοτικές μεθόδους για τη διασταύρωση των ερευνητικών αποτελεσμάτων (Ιωσηφίδης, 2008; Gammie et al., 2017).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Atalay, B., & Wamsley, K. (2008). *Leonardo's universe: the Renaissance world of Leonardo da Vinci*. National Geographic Books.
- Berry, M. (2013). *Computing: it's not just what we teach but how we teach it*.
- Brown, A. S., & Tepper, S. J. (2012). *Placing the arts at the heart of the creative campus*. New York, NY: Association of Performing Arts Presenters.
- Budinski, N., Lavicza, Z., Fenyvesi, K., & Novta, M. (2019). Mathematical and Coding Lessons Based on Creative Origami Activities. *Open Education Studies*, 1(1), 220-227. Schoevers, E. M.
- Buxton, L. (1981). *Do you panic about maths?: coping with maths anxiety*. Heinemann Educational Books.
- Czerniak, C. M., & Johnson, C. C. (2014). Interdisciplinary science teaching. In *Handbook of Research on Science Education, Volume II* (pp. 409-425). Routledge.
- Devadoss, S. L., & Schuh, O. (2019). Cartography of tree space. *Leonardo*, 52(3), 279-283.
- Dirac, P. A. M. (1963). The evolution of the physicist's picture of nature. *Scientific American*, 208(5), 45-53.
- Efland, A. (1976). The school art style: A functional analysis. *Studies in art education*, 17(2), 37-44.
- Elster, C. (2014). Retracing the Roots of Kindergarten as an Art & Design Academy Ryan Kurada Sonoma State University.
- Ernest, J. B., & Nemirovsky, R. (2016). Arguments for integrating the arts: Artistic engagement in an undergraduate foundations of geometry course. *Primus*, 26(4), 356-370.
- Fallahzadeh, A., & Yousof, G. S. (2019). Piet Mondrian, early Neo-Plastic compositions, and six principles of Neo-Plasticism. *Rupkatha Journal on Interdisciplinary Studies in Humanities*, 11(3), 1-18.
- Farsi, C., & Craft, D. (2005). One in two, two in one: Mathematics and the Arts. *Math Horizons*, 12(3), 12-15.
- Fitzpatrick, K. A., & Fitzpatrick, K. A. (1998). *Indicators of schools of quality: Schoolwide indicators of quality*. National Study of School Evaluation.
- Forseth, S. D. (1980). Art activities, attitudes, and achievement in elementary mathematics. *Studies in Art Education*, 21(2), 22-27.
- Fox, J. E., & Berry, S. (2008). Art in early childhood: Curriculum connections. *Excellence Learning Corporation*.
- Froebel, F. (1887). *The education of man* (W. N. Hailmann, Trans.). New York and London: D. Appleton and Company (Original work published 1826).
- Froebel, F. (1899). *Fredrich Froebel's education by development* (J. Jarvis, Trans.). New York, NY: D.
- Gammie, E., Hamilton, S., & Gilchrist, V. (2017). Focus group discussions. In *The Routledge companion to qualitative accounting research methods* (pp. 372-386). Routledge.
- Gardner, H. E. (2011). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic books.
- Henriksen, D., Mehta, R., & Mehta, S. (2019). Design thinking gives STEAM to teaching: A framework that breaks disciplinary boundaries. In *STEAM education* (pp. 57-78). Springer, Cham.



- Johnston, E., & Ward, E. K. (2018). Mondrian Math: An Artful Exploration of Area and Perimeter. *Ohio Journal of School Mathematics*.
- Kelly, A. R., & Jerry, A. (2009). Play, unity and symbols: Parallels in the works of Froebel and Jung. *International Journal of Psychology and Counselling*, 1(1), 001-004.
- Leonardi, E. (2016). Borges y Escher: el laberinto Barroco y las paradojas de la percepción del neo-Barroco. *Hipogrifo: Revista De Literatura Y Cultura Del Siglo De Oro*, 4(2), 219-235.
- Leseman, P. P., & Kroesbergen, E. H. (2020). Enriching mathematics education with visual arts: Effects on elementary school students' ability in geometry and visual arts. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18(8), 1613-1634.
- Liebschner, J. (1983). *Froebel on education*.
- Maeda, J. (2013). Stem+ art= steam. *The STEAM journal*, 1(1), 34.
- McManus, I. C., Cheema, B., & Stoker, J. (1993). The aesthetics of composition: A study of Mondrian. *Empirical Studies of the Arts*, 11(2), 83-94.
- Mondrian, P., & Henkels, H. (1988). *Mondrian: From Figuration to Abstraction*. Thames and Hudson.
- O'Kuhn, C. (2018). The Mondrian puzzle: A connection to number theory. *arXiv preprint arXiv:1810.04585*.
- Peppler, K., & Kafai, Y. (2009). *Making games, art, and animations with Scratch*.
- Pierson, K., Demars, K., & Perilloux, D. (χ.χ.). *Math, Measurement, Masterpiece! Using Art as a Platform for Math*.
- Poincaré, H. (1910). Mathematical creation. *The Monist*, 321-335.
- Provenzo Jr, E. F. (2009). Friedrich Froebel's Gifts: Connecting the Spiritual and Aesthetic to the Real World of Play and Learning. *American Journal of Play*, 2(1), 85-99.
- Resnick, M. (1998). Technologies for lifelong kindergarten. *Educational technology research and development*, 46(4), 43-55.
- Resnick, M. (2007, June). All I really need to know (about creative thinking) I learned (by studying how children learn) in kindergarten. In *Proceedings of the 6th ACM SIGCHI Conference on Creativity & Cognition* (pp. 1-6).
- Strauch-Nelson, W. (2012). Reuniting art and nature in the life of the child. *Art Education*, 65(3), 33-38.
- Swartz, E. (1968). Interrelationships between mathematics and art for the kindergarten. *The Arithmetic Teacher*, 15(5), 420-421.
- Tobias, S., & Weissbrod, C. (1980). Anxiety and mathematics: An update. *Harvard Educational Review*.
- Tramonti, M., Paneva-Marinova, D., & Pavlov, R. (2017, September). Math and Art Convergence for Education. In *CBU International Conference Proceedings* (Vol. 5, pp. 851-854).
- West, D. D. (2000). An Arts Education: A Necessary Component to Building the Whole Child. *Educational Horizons*, 78(4), 176-78.
- Whyte, J., & Anthony, G. (2012). Maths anxiety: The fear factor in the mathematics classroom. *New Zealand Journal of Teachers' Work*, 9(1), 6-15.
- Wu, S., Amin, H., Barth, M., Malcarne, V., & Menon, V. (2012). Math anxiety in second and third graders and its relation to mathematics achievement. *Frontiers in psychology*, 3, 162.
- Zuckerman, O. (2010). Designing digital objects for learning: lessons from Froebel and Montessori. *International Journal of Arts and Technology*, 3(1), 124-135.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2016). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*.



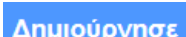
Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*.


Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2003). *ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ ΕΝΙΑΙΟ ΠΛΑΙΣΙΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΔΕΠΠΣ) και ΑΝΑΛΥΤΙΚΑ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΑ ΣΠΟΥΔΩΝ (ΑΠΣ) ΥΠΟΧΡΕΩΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.



Παράρτημα Φύλλο εργασίας 1.

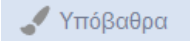
Με τη βοήθεια του Scratch θα φτιάξεις ένα έργο αφηρημένης τέχνης!


- Πήγαινε στην ιστοσελίδα του Scratch: <http://scratch.mit.edu>
- Κάνε κλικ στην καρτέλα για  να δημιουργήσεις ένα νέο έργο.


- Κάνε κλικ στο εικονίδιο  κάτω δεξιά στην οθόνη για να προσθέσεις υπόβαθρο. Επίλεξε το πλέγμα Χγ-grid-20px (είναι το προτελευταίο)


- Επειδή δε θα χρειαστούμε τη γατούλα, εξαφάνισέ τη κάνοντας κλικ στο «x»




- Κάνε κλικ στην καρτέλα  για να εμφανιστεί το πλέγμα

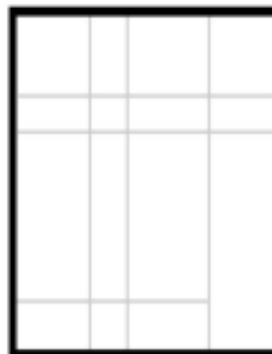
- Με το εικονίδιο  σχεδιάζεις γραμμές πάνω στο πλέγμα



- Διαλέγεις χρώμα για τη γραμμή από το βελάκι στο «Γέμισμα» 

και με το εικονίδιο  μπορείς να γεμίσεις με χρώμα μία περιοχή!

- Βάλε τα τρία βασικά χρώματα: **κίτρινο, κόκκινο, μπλε** στη σειρά, ξεκινώντας από αυτό που σου αρέσει περισσότερο: ,
..... ,

- Επίλεξε το εικονίδιο  για να σχεδιάσεις στο πλέγμα τουλάχιστο 6 οριζόντιες και κάθετες μαύρες γραμμές. Μπορείς να τις χαράξεις οπουδήποτε στο πλέγμα, αρκεί να είναι οριζόντιες ή κάθετες και να τέμνονται.



- Με το εικονίδιο  γεμίζεις με χρώμα τετράγωνες ή ορθογώνιες περιοχές που έχουν δημιουργηθεί από τις μαύρες γραμμές που έχεις προηγουμένως χαράξει. Πρόσεξε όμως! Όπως είπαμε πριν, ακολουθούμε οδηγίες, δεν είμαστε αφηρημένοι καλλιτέχνες!!! Λοιπόν, πρέπει με το πιο αγαπημένο σου χρώμα να καλύψεις μεγαλύτερη επιφάνεια και με το λιγότερο αγαπημένο σου χρώμα να χρωματίσεις μικρότερη επιφάνεια. Χμ... αυτό θυμίζει μαθηματικά... Μα φυσικά! Είναι τα εμβαδά που μάθαμε στη γεωμετρία. Πώς μπλέκονται οι τέχνες με τα μαθηματικά! Με το μαγικό το βελάκι  μπορείς να αλλάζεις τις περιοχές που χρωμάτισες μέχρι να σε ικανοποιεί η σύνθεσή σου.
- Τις περιοχές που θα παραμείνουν αχρωμάτιστες, τις γεμίζεις με το λευκό χρώμα για να καλύψεις και τις γραμμές του πλέγματος.
- Όταν τελειώσεις, κοίταξε το έργο σου και φαντάσου τι θα μπορούσε να αναπαριστά από τον πραγματικό κόσμο. Αυτό θα σε βοηθήσει να του δώσεις έναν τίτλο. Να είσαι έτοιμος/η να το περιγράψεις στους συμμαθητές σου!

Έγινες ένας διάσημος αφηρημένος καλλιτέχνης!



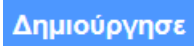
Φύλλο εργασίας 2.


Παίζουμε Mondrian Math?

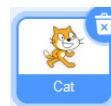
Οι κανόνες του παιχνιδιού

- Το παιχνίδι παίζεται με ομάδες των 2 – 3 παικτών.
- Κάθε ομάδα έχει έναν υπολογιστή και ακολουθώντας τις παρακάτω οδηγίες φτιάχνει το πλέγμα του παιχνιδιού.

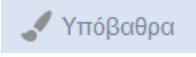
Από την ιστοσελίδα του Scratch: <http://scratch.mit.edu> κάνουμε


κλικ στην καρτέλα  για να δημιουργήσουμε ένα νέο έργο.

Κάνουμε κλικ στο εικονίδιο  κάτω δεξιά στην οθόνη για να προσθέσουμε υπόβαθρο. Επιλέγουμε το πλέγμα Xy-grid-20px



Επειδή δε θα χρειαστούμε τη γατούλα, κάνουμε κλικ στο «x»

Κάνουμε κλικ στην καρτέλα  για να εμφανιστεί το πλέγμα

Με το εικονίδιο  σχεδιάζουμε γραμμές πάνω στο πλέγμα

Διαλέγουμε χρώμα για τη γραμμή από το βελάκι στο «Γέμισμα»



και με το εικονίδιο  γεμίζουμε με χρώμα μία περιοχή!



- Κάθε παίκτης παίρνει από ένα φύλλο όπου σημειώνει τα σκορ.
- Κάθε παίκτης διαλέγει ένα από τα τρία βασικά χρώματα:

κόκκινο, μπλε ή κίτρινο.

- Κάθε ομάδα επιλέγει έναν από τους τέσσερις στόχους του παιχνιδιού:
ελάχιστο εμβαδό, μέγιστο εμβαδό, ελάχιστη περίμετρος ή μέγιστη περίμετρος.
- Με τη σειρά του κάθε παίκτης ρίχνει ταυτόχρονα και τα 4 ζάρια, υπολογίζει το άθροισμά τους και με το χρώμα του σχεδιάζει στο πλέγμα ένα ορθογώνιο που να έχει περίμετρο ή εμβαδό ίσο με το άθροισμα που έφεραν τα ζάρια. Μέσα στο σχήμα σημειώνει τον αριθμό του γύρου του παιχνιδιού.
- Στο φύλλο των σκορ, κάθε παίκτης συμπληρώνει δίπλα σε κάθε γύρο το άθροισμα που έφεραν τα ζάρια καθώς και το εμβαδό και την περίμετρο του ορθογώνιου που σχεδίασε βάσει αυτού του αθροίσματος.
- Μόλις συμπληρωθούν οι 5 γύροι οι παίκτες υπολογίζουν το άθροισμα κάθε στήλης στο φύλλο των σκορ.
- Νικητής είναι ο παίκτης ο οποίος έχει επιτύχει τον στόχο που είχε ορίσει η ομάδα στην αρχή του παιχνιδιού.

Για σκύψτε τώρα πάνω από το πλέγμα σας... Τι έχουμε εδώ; Ορθογώνια στα βασικά χρώματα. Χμ... έτσι εξηγείται ο τίτλος του παιχνιδιού! Τραβήξτε μερικές μαύρες γραμμές οριζόντιες ή κάθετες και θα διαπιστώσετε άλλη μια φορά πώς μπλέκονται η Τέχνη με τα Μαθηματικά! Ξυράφι στη Γεωμετρία θα ήταν ο Mondrian !!!



Φύλλο καταγραφής των σκορ.

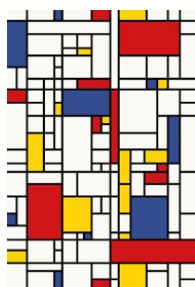
Χρώμα παίκτη	κόκκινο	μπλε	κίτρινο
Στόχος παιχνιδιού	Ελάχιστο εμβαδό	Μέγιστο εμβαδό	Ελάχιστη περίμετρος Μέγιστη περίμετρος

	Άθροισμα ζαριών	Εμβαδό	Περίμετρος
1 ^{ος} γύρος			
2 ^{ος} γύρος			
3 ^{ος} γύρος			
4 ^{ος} γύρος			
5 ^{ος} γύρος			
Σύνολο:			



Φύλλο εργασίας 3

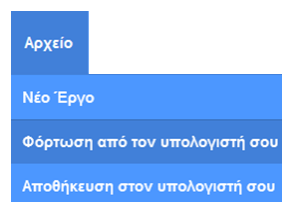
Mondrian Art Puzzles



Οι πίνακες αφηρημένης τέχνης του Ολλανδού ζωγράφου Mondrian αποτέλεσαν την πηγή έμπνευσης για το μαθηματικό παιχνίδι! Άλλη μια φορά οι κόσμοι των μαθηματικών και των τεχνών συναντιούνται για να μας διασκεδάσουν και να μας διδάξουν μέσα από ένα παιχνίδι – πρόκληση και μάλιστα διπλή!



- Πήγαινε στην ιστοσελίδα <http://scratch.mit.edu>
- Κάντε κλικ στην καρτέλα Αρχείο και κατόπιν επίλεξε: Φόρτωση από τον υπολογιστή σου. Άνοιξε το αρχείο: Mondrian Art Puzzles



Θα εμφανιστεί ένα πλέγμα στο οποίο έχουν σχεδιαστεί **τετράγωνα**


Οι κανόνες του παιχνιδιού

- Ολόκληρο το **τετράγωνο** πρέπει να καλυφθεί από ορθογώνια σχήματα (τετράγωνα /ορθογώνια παραλληλόγραμμα)
- Τα σχήματα δεν πρέπει να επικαλύπτονται.
- Δύο σχήματα δεν μπορούν να έχουν τις ίδιες διαστάσεις.
- Το σκορ που πετυχαίνεις είναι η διαφορά του εμβαδού του μεγαλύτερου σχήματος με το εμβαδό του μικρότερου σχήματος

1^η πρόκληση: Το σκορ σου πρέπει να είναι όσο το δυνατό μικρότερο!

Έχεις τρεις ευκαιρίες για να πετύχεις το χαμηλότερο σκορ.

2^η πρόκληση: Αφού ολοκληρώσεις κάθε προσπάθειά σου, τη χρωματίζεις ως εξής: χρησιμοποιείς το μικρότερο δυνατόν αριθμό χρωμάτων και προσέχεις ώστε να μην είναι σε επαφή δύο σχήματα με το ίδιο χρώμα.

- Διαλέγεις **χρώμα** από το βελάκι στο «Γέμισμα»
- Με το εικονίδιο  μπορείς να γεμίσεις με χρώμα μία περιοχή!

Καλή προσπάθεια!☺





Τέχνη & Μαθηματικά!



Οι παρακάτω ερωτήσεις σας ζητούν να αξιολογήσετε τη χρησιμότητα των εικαστικών δραστηριοτήτων που ενσωματώθηκαν στη διδασκαλία του μαθήματος των μαθηματικών καθώς και την απόλαυση που αντλήσατε από αυτές.

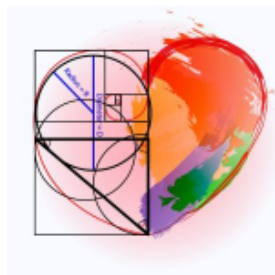


ΚΛΙΜΑΚΑ

- 1 = καθόλου
- 2 = λίγο
- 3 = μέτρια
- 4 = αρκετά
- 5 = πολύ



Η χρησιμότητα των εικαστικών δραστηριοτήτων	καθόλου ↔ πολύ				
1. Οι εικαστικές δραστηριότητες με βοήθησαν να καταλάβω τα μαθηματικά	1	2	3	4	5
2. Οι εικαστικές δραστηριότητες βοήθησαν στη βελτίωση της μαθησιακής μου απόδοσης.	1	2	3	4	5
3. Οι εικαστικές δραστηριότητες ήταν χρήσιμες.	1	2	3	4	5
Η απόλαυση από τις εικαστικές δραστηριότητες	καθόλου ↔ πολύ				
1. Χάρηκα	1	2	3	4	5
2. Απόλαυσα τη δραστηριότητα	1	2	3	4	5
3. Ενθουσιάστηκα	1	2	3	4	5
4. Παρακινήθηκα	1	2	3	4	5
5. Χαλάρωσα κι ένιωσα άνετα	1	2	3	4	5



Human Constructions with Language as a Vehicle

Dimitra Longinou

30th school of Pireus, Greece

dimitralogginou@yahoo.gr

Abstract

STEAM is the acronym for Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics. This scenario uses the fundamental principles of STEAM education and guides students in inquiry, dialogue, and critical thinking leveraging interdisciplinary processes. The teaching script combines the 5th-grade's Greek language course with that of mathematics, utilizing the teaching material of the textbooks. At first, students expand the boundaries of their knowledge converting active to passive voice by constructing different types of physical angles. Subsequently, they cultivate their soft skills by creating a digital-analogue clock. On this particular occasion, the script took place during the remote learning period due to Coronavirus disease, and students not only came in contact with the art of architecture but also experimented with science, engineering, and mathematics. Finally, the scenario can be also applied in a physical class.

Keywords: STEAM, interdisciplinary, digital education.

1. Introduction

STEAM is a teaching method for science courses, which underpins the teaching methodology on technology, engineering, arts, and mathematics. Its educational objectives expand beyond one learning subject and frequently combine the acquisition of cognitive skills in different learning subjects. It is the acronym for Science, Technology, Engineering, Arts, and Mathematics (Sousa, & Pilecki, 2015).

Science is a way of thinking. Through science, students observe, experiment, make predictions and logical assumptions or wonder about how something works in practice. In other words, via science, the students cultivate critical thinking competencies (Harris, & Bruin, 2017).

Technology is the application of scientific knowledge for practical purposes. With technology, students not only use physical or digital tools to identify issues but also to solve problematic situations. It refers to the implementation of scientific knowledge for practical purposes (Herro, & Quigley, 2016).

Engineering is the application of science and mathematics to solve real-world problems. The enhancement of the educational process with engineering helps students to resolve problems and utilize innovative practices in designing or creating. In engineering, students make their contribution to the learning procedure as they co-shape their knowledge (Hoisington, & Winokur, 2015).

Art is the aesthetic result of something. Through art, students raise minds and emotions. They express their feelings and simultaneously elaborate on ideas or visions. Also, art assists students in discovering their inner ego and soul. Finally, students break the shackles of logic, heal and free themselves from their torments (Hetland et al., 2013).

By using mathematics students involve number sequencings; they draw shapes such as triangles, squares, and circles. They measure volumes and make comparisons. Through mathematics, students can examine parameters of countable variables like structure and quantity (Jang, 2016).



STEAM prepares students for 21st-century requirements. It assists them in growth competencies both in the learning and innovation fields. In particular, it allows learners to (Sousa, & Pilecki, 2013):

- develop life skills.
- apply their knowledge in real-world problems.
- have active participation in a student-centred environment.
- participate in questions, problem-solving, collaboration, team working, and formulation of hands-on activities.
- discover their talents and interests.
- be responsible, reliable, and legitimate when they work on a task.

As adults, students that have been trained with the STEAM methodology will be capable of (Kropp, 2014):

- designing surveys, collecting data, and making logical assumptions.
- adapting to the concepts and principles of sciences according to the given situation.
- being self-reliant and logical thinkers.
- being technologically literate.

Based on the aforementioned aspects, a crucial question comes to the forefront. Why do students have to cultivate those skills? On one hand, the economy relies on innovation, and on the other hand innovation is based on well-trained employees with STEAM abilities.

Furthermore, STEAM skills are necessary qualifications for most jobs nowadays. Lastly, the STEAM method aims to enhance students' professional careers in the future (Okan, 2003).

However, while it is valid to say that the above ideas reflect the working reality, in fact, they do not emphasize in linguistic communication. The term “language” refers to the way of communication, artificial and non-human point systems. The cultivation of language is the basis on which students build abilities like those mentioned above. This scenario proposes an educational process which expands the STEAM methodology by incorporating the field of language in it and turning it into STEAML. This addition treats the absence of linguistic education in STEAM and adds significant qualifications to students' portfolios such as good communication and instruction comprehension (Shatz, & Gelman, 1973).

2. Application Details

Table 1. Identification of the script

Educational level	5th
Date of application	08/04/2021
Duration of application	1 hour
Sample	16 students
Sample characteristics	multicultural environment, economically depressed area



3. Objectives - Pursuits

At the cognitive level, after the completion of the course, students are expected to:

- remember the conversion from active to passive voice and the opposite.
- recall the different types of lines (straight, ray, segment).
- discuss the differences and similarities in specifically selected pictures.
- enrich their vocabulary.
- learn the different types of angles (acute, right, obtuse).
- learn about protractor and how to use it.
- select the suitable tools to build an object at Scratch.

Simultaneously, at a skill level, students are expected to:

- analyze the structure of some words to define their meaning.
- discover the communicative difference between passive and active voice.
- manage instructions.
- draw geometric items.
- handle geometric instruments.
- construct an architectural object at Scratch.
- communicate their thoughts.
- measure angles.

Finally, at an attitude level, students are expected to:

- complete a task.
- practice the new knowledge creatively.
- appreciate the values of team working and collaboration to complete a project.
- accept that individual work helps them to learn to handle tools.
- organize their apprenticeship.
- realize the role of communication in the success of a project.

4. Methodology Of The Script

The educational scenario took place during the period of Coronavirus disease, in which the services of the school were adjourned. It was applied using the method of distance education synchronously and asynchronously. However, the material produced can also be used in a physical class with or without modifications by the responsible teacher (Coultras, 2016). Moreover, the teaching script not only follows the principles of the STEAM method but also expands the specific methodology to linguistics. Through step-by-step instructions, students raise their curiosity and combine elements from science, engineering, technology, art, mathematics as well as language to complete their tasks (Skallerup, 2016).

5. Teaching Material

The teaching material leverages both printable and digital sources. As far as the first mentioned above, it relies on the school's textbooks for the Greek language and Mathematics for 5th-grade students. As for the second one, it leverages digital presentations which are used either synchronously or asynchronously. The presentations include step-by-step educational instructions to help students to work autonomy. They also provide them with more information in case they cannot complete their assignment.

6. Presentation Of The Activities



At the beginning of the script, students participate in cultural activities or games in order to relax. They also take part in a set of breathing exercises to get rid of their stress. Then, the teacher reminds them the lesson's code of conduct and presents to them the educational contract of the process. Subsequently, students partake in an exercise to revise the previous lesson's material. After that, the schooling of the new subject initiates.

At first, students have to open both the mathematics and the Greek language's textbooks. They also have to compare and contrast two pictures in order to find differences and similarities between them. Afterwards, they focus on the manual of the Greek Language. At that point, they follow the presentation's steps to address the first exercise and improve their answers by observing the examples or the presentation's slides. Then students recall different types of lines like straight, ray and segment. They discuss and try to break the word: "Ορθογώνιο" (rectangular) to find its meaning. They also make considerations on why we use a square to construct right angles.

In the next stage, students use squares to draw a right parallelogram and make logical assumptions about the length of the sides. After a short break, students focus their attention on grammar. They discuss and convert the active voice into passive and the opposite. Simultaneously, they learn to use a protractor to draw angles. They also name the different types of them, and they construct a side rectangle. Finally, students observe the central picture of the mathematics textbook. They measure and categorize the angles of different clocks.

At that point, the educator gives time to the students to express their queries and enhance them to answer a self-assessment questionnaire. Moreover, the teacher provides them with extra material and assigns them the homework exercise. At home, students have to first make a revision and then leverage Scratch software to construct a virtual analogue clock by following orders. Last but not least, the teacher explains to the students the content of the following lesson, and the teaching procedure ends.

7. Teaching Steps

The lesson starts with the teacher's welcome. The process includes games and improvisations on art. Then, the teacher reminds the lesson's internet safety rules to students. Subsequently, the educator presents the teaching material and links the content of the current lesson with that of the previous one. At the next step of the process, students juxtapose two pictures and discuss their thoughts about them. The following step refers to the development of the educational procedure and includes all the needed activities for the completion of the script. Afterwards, the students have to put into practice their new knowledge. For that purpose, they join in experiential exercises and conversations about their newly acquired knowledge.

In the next step, the students expand their knowledge and cultivate further their skills. In the step that follows, students provide feedback to the teacher, who assesses the whole educational process. Then, the self-assessment of the students takes place. In the following part, the students have to work on a metacognitive level in order to construct the final product of the script. Then, the teacher connects the content of the current lesson with that of the next one. Finally, the teacher thanks the students for their participation and the teaching process is completed.

8. Evaluation

According to the results, the educational process was considered successful. The achievement of the scenario's objectives and the satisfaction of the students are the strengths of this



educational process. Based on a holistic strategy, the script unites six seemingly unrelated areas (Turner, 2013). Mathematics, art, engineering, science, technology and language are integrated into the final product (digital - analogue clock). Additional strengths of the script are (Kropp, 2014):

- the technological literacy of the participants upon its completion
- the process's innovation
- the positive change in the students' attitude
- the learning outcomes

On the other hand, the technical issues that the students had to face and the restricted time of the educational procedure are the drawbacks of the script (LaJevic, 2013). Concerning the external environment, the following apply (Dewey, 1997):

- The plan provides opportunities for students to improve their performance and brings them in contact with new educational approaches.
- The anxiety regarding the use of new technologies that many students face can prevent the implementation of the scenario.

The element that facilitated the achievement of the objectives of this specific plan is that the effort focused more on qualitative methods (observation - interview) and less on quantitative such as questionnaires. At the same time, the whole process focused on the possibility of giving more and more opportunities for participation to the trainees, as well as measuring their responses (Dewey, 1990).

Bibliographical references

- Coultas, V. (2006). *Constructive Talk in Challenging Classrooms Strategies for Behaviour Management and Talk-Based Tasks*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1990). *The School and Society: The Child and the Curriculum*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1997) *Experience and education*. Simon & a Touchstone Book Schuster.
- Harris, A., & de Bruin, L. R. (2017). Secondary school creativity, teacher practice and STEAM education: An international study. *Journal of Educational Change*, 1- 27.
- Herro, D., & Quigley, C. (2016). Innovating with STEAM in middle school classrooms: Remixing education. *On the Horizon*, 24(3), 190-204.
- Hetland, L., Winner, E., Veenema, S., & Sheridan, K. M. (2013). *Studio thinking 2: The real benefits of visual arts education* (2nd ed.). New York: Teachers College Press.
- Hoisington, C., & Winokur, J. (2015). Seven strategies for supporting the “E” in young children’s STEM learning. *Science and Children*, 53(1), 44-51.
- Jang, H. (2016). Identifying 21st century STEM competencies using workplace data. *Journal of Science Education and Technology*, 25(2), 284-301.
- Kropp, C. (2014). *Kropp 2014 Sustainability transformation through social innovation*.
- LaJevic, L. (2013). Arts integration: What is really happening in the elementary classroom? *Journal for Learning Through the Arts*, 9(1), 1–28.
- Okan, Z. (2003). Edutainment: Is Learning At Risk?, *British Journal of Educational Technology*, pp. 255–264.



- Shatz, M., & Gelman, R. (1973). The development of communications skills: modifications in the speech of young children as a function of listener (No. 152). *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 28(5).
- Skallerup, L. (2016). "Digital Pedagogy | The Center for the Enhancement of Learning and Teaching." 2013. Web. 2 May 2016.
- Sousa, D. A., & Pilecki, T. (2013). *From STEM to STEAM: Using brain-compatible strategies to integrate the arts*. NY: Corwin Press.
- Sousa, D., & Pilecki, T. (2015). *From STEM to STEAM: Integrating the Arts*. California: Corwin, a SAGE company.
- Turner, K. (2013). *Northeast Tennessee educators' perception of STEM education implementation*.



Σχεδιασμός περιοδικής έκθεσης με θέμα τον Χρήστο Τσουντα στο Μουσείο Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών από μαθητές Γυμνασίου

Τριανταφυλλιά Κανάρη

Δρ. Ιστορίας, 4ο Γυμνάσιο Νέας Ιωνίας Αττικής
trkanari@yahoo.gr

Παναγιώτης Αναστασόπουλος

Γεωλόγος M.Sc., Υποδιευθυντής 4ου Γυμνασίου Νέας Ιωνίας Αττικής
anpan@sch.gr

Περίληψη

Το άρθρο παρουσιάζει τη συμμετοχή και τις δράσεις ομάδας μαθητριών και μαθητών της Α΄ τάξης του 4ου Γυμνασίου Νέας Ιωνίας Αττικής στον 3ο Μαθητικό Διαγωνισμό του Μουσείου Ιστορίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, το 2018, με θέμα «Χρήστος Τσουντας: στα χνάρια ενός αρχαιολόγου, στα χνάρια της προϊστορίας...». Το αντικείμενο του διαγωνισμού ήταν η μελέτη και ο σχεδιασμός μίας περιοδικής έκθεσης στο Μουσείο Ιστορίας του ΕΚΠΑ. Το πορτραίτο του Χρήστου Τσουντα, έργο του Περικλή Βυζάντιου, που εκτίθεται στο Μουσείο Ιστορίας, επελέγη ως το κύριο έκθεμα της περιοδικής έκθεσης του Μουσείου και αποτέλεσε το αντικείμενο της μουσειολογικής και μουσειογραφικής μελέτης. Επιπλέον, υπήρξε η αφορμή να γνωρίσουν τα παιδιά το επιστημονικό έργο του Χρήστου Τσουντα στην «προϊστορική εποχή» της αρχαιολογίας στην Ελλάδα και στο Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ο θρυλικός αρχαιολόγος συνδέθηκε με τον ομηρικό Οδυσσέα και παρουσιάστηκε το ανασκαφικό και επιστημονικό έργο του κατ' αντιστοιχία με τα κατορθώματα του ήρωα της προϊστορικής εποχής, έλαβε μορφή στη μελέτη με τίτλο «Το ηρωικό έπος του Χρήστου Τσουντα. Τι κρύβει ο μειλίχιος πανεπιστημιακός δάσκαλος στο πορτραίτο του Περικλή Βυζάντιου;». Η μελέτη είναι η ολοκληρωμένη πρόταση σχεδιασμού περιοδικής έκθεσης των μαθητριών και των μαθητών και περιλαμβάνει: το είδος και τον ρόλο του Μουσείου Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, το βιογραφικό του Χρήστου Τσουντα, την κεντρική ιδέα, τους στόχους, τις ενότητες της έκθεσης, τον εκθεσιακό χώρο, την αφήγηση του σεναρίου, τα εκθέματα που περιβάλλουν το κεντρικό, τα κείμενα που πληροφορούν τον επισκέπτη, τις κατασκευές και την επικοινωνία της περιοδικής έκθεσης.

Λέξεις-κλειδιά: μουσειακή εκπαίδευση, Χρήστος Τσουντας, μουσειολογική - μουσειογραφική μελέτη έκθεσης.

Το άρθρο αφιερώνεται στις μαθήτριες και στους μαθητές της ομάδας: Άγγελο, Βασίλη, Γιώργο, Δημήτρη, Ηλία, Θωμά, Μάγδα, Μιχάλη, Παναγιώτη, Χρήστο και Χριστίνα.

1. Η αξία της μουσειακής εκπαίδευσης

Τα μουσεία δεν είναι μόνο οργανισμοί προστασίας, έκθεσης και ανάδειξης της πολιτιστικής κληρονομιάς. Αποτελούν μια εξαιρετική παρακαταθήκη γνώσης, σε σχέση τόσο με την ποσότητα, όσο και την ποιότητα των προσφερόμενων θεματικών. Όλα τα σχολικά μαθήματα μπορούν να ωφεληθούν από το μουσείο (Νικονάνου, Μπουνιά, Φιλίππουπολίτη, Χουρμουζιάδη και Γιαννούτσου, 2015). Άλλωστε, οι εναλλακτικές μέθοδοι μάθησης έχουν κερδίσει έδαφος, βασιζόμενες στη βιωματική, ευρετική και αφηγηματική - διαλογική ψυχοπαιδαγωγική (Πουρκός, 2016).

Η εκπαιδευτική αξία του μουσείου είναι μεγάλη, παρότι δεν αποτελεί τυπικό εκπαιδευτικό φορέα, επειδή προσφέρει ποικίλες και ευέλικτες μαθησιακές ευκαιρίες σε εξωσχολικό περιβάλλον και σε διαφορετικές κατηγορίες κοινού (Hein, 1998). Σκοπός των



μουσείων είναι η πιο στενή σχέση με το σχολείο, η προώθηση της γνώσης και της μάθησης, εξ ολοκλήρου με βιωματικό τρόπο (Νικονάνου, 2010).

Ο ορισμός της μουσειακής εκπαίδευσης περιλαμβάνει τη μετασχηματική εμπειρία, κατά την οποία ο επισκέπτης αναπτύσσει νέα ενδιαφέροντα, αξίες και στάσεις ζωής, γεγονός που ενισχύεται από τα ερευνητικά μέσα, τα πολυαισθητηριακά εκθέματα και τα διαδραστικά πολυμέσα με έμφαση στα αντικείμενα (Lord, 2007). Σε αντίθεση με την τυπική εκπαίδευση, η μουσειακή δεν αποσκοπεί τόσο στην εκμάθηση μιας συγκεκριμένης ύλης, αλλά παρέχει ελευθερία στη μαθησιακή διαδικασία, χωρίς αυστηρά προκαθορισμένους μαθησιακούς στόχους (Μάμαλη και Σιούτα, 2018).

Ο σημαντικός και ουσιαστικός ρόλος της μουσειακής παιδείας (υπό την έννοια της μετάδοσης του πολιτισμού) τεκμαίρεται από τη διεθνή βιβλιογραφία, ως προς τη θετική της σχέση με τη μάθηση, τη δημιουργία, τη συμμετοχή, τα αναλυτικά προγράμματα στην τυπική και στην άτυπη εκπαίδευση, την καλλιέργεια της αισθητικής, των παραστατικών τεχνών, του ιστορικού γραμματισμού, και της ιστορικής ενσυναίσθησης (Νικονάνου κ.ά., 2015).

Η μουσειακή αγωγή στοχεύει στην ενασχόληση των μαθητριών και των μαθητών με τα εκθέματα, την ευαισθητοποίησή τους για αυτά, την άσκηση της αντιληπτικής τους ικανότητας, την ενεργοποίηση όλων των αισθήσεών τους και τη συναισθηματική συμμετοχή τους. Όλα τα παραπάνω επιτυγχάνονται μέσω της πρόκλησης των ενδιαφερόντων των μαθητών, της πυροδότησης της εξερευνητικής τους διάθεσης και της παροχής ανεξαρτησίας κίνησης μέσα στο χώρο του μουσείου (Νάκου, 2001). Ανάμεσα στα οφέλη της μουσειακής αγωγής περιλαμβάνονται η καλλιέργεια της κριτικής γνώσης και σκέψης των παιδιών, όπως και της συναισθηματικής, ψυχικής, κοινωνικής και πολιτισμικής συμπεριφοράς τους, η οποία βασίζεται στην ουσιαστική αυτογνωσία και στην παράλληλη αποδοχή του άλλου. Καλλιεργούνται οι δεξιότητες ανάγνωσης και ερμηνείας της εικόνας και του υλικού πολιτισμού. Τα παραπάνω θεωρούνται απαραίτητα για τη διαμόρφωση κριτικών, θετικών και δημιουργικών ατομικών και συλλογικών ταυτοτήτων και συμπεριφορών (Κόκκινος και Αλεξάκη, 2002).

Η ουσιαστική διασύνδεση του μουσείου με το σχολικό πρόγραμμα, παράλληλα με την άμεση θετική επίδραση που έχει στην καλλιέργεια μιας ευρύτερης παιδείας, προσφέρει και έμμεσα θετικά αποτελέσματα. Επιδρά στον απόλυτα περιχαρακωμένο και θεωρητικό χαρακτήρα πολλών μαθημάτων, εισάγοντας διεπιστημονικές προσεγγίσεις και εμπλουτίζοντας το περιεχόμενό τους με νέου τύπου γνώσεις. Για όλα τα παραπάνω, η διασύνδεση της μουσειοπαιδαγωγικής εκπαίδευσης με το σχολείο μπορεί να αποφέρει πολύ θετικά βραχυπρόθεσμα, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα (Καντάς, 2018). Μία ερευνητική πρακτική, που εφαρμόζεται τα τελευταία χρόνια, είναι η εικαστική αναπαράσταση άψυχων και αμίλητων μουσειακών αντικειμένων από μαθήτριες και μαθητές. Αυτή η πρακτική λειτουργεί αποτελεσματικά ως μεθοδολογικό εργαλείο για την παρατήρηση και ερμηνεία ιστορικών και πολιτισμικών περιόδων (Παπαναστασίου, 2022).

Η μουσειακή εκπαίδευση προσέφερε σημαντική ώθηση στην παραδοσιακή διδασκαλία του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας, με τα αναβαθμισμένα εκπαιδευτικά προγράμματα των μουσείων, που αντιστοιχούν ή όχι στην διδακτέα ύλη. Έχει υπολογιστεί ότι το 80% της μάθησης πραγματοποιείται σε περιβάλλοντα μη συμβατικά με τη μάθηση, γεγονός που επιβεβαιώνει τη μεγάλη σημασία του μουσείου στην εκπαίδευση (Gould, 2007).

2. Πλαίσιο συμμετοχής στον Διαγωνισμό του Μουσείου Ιστορίας

Το Μουσείο Ιστορίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών προκήρυξε 3ο Μαθητικό Διαγωνισμό με θέμα «Τα εκθέματα του Μουσείου μέσα από τα μάτια των



μαθητών», για το σχολικό έτος 2017-18. Ο διαγωνισμός απευθυνόταν στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και αφορούσε τον σχεδιασμό και τη συγγραφή ερευνητικής εργασίας με τίτλο «Χρήστος Τσούντας: στα χνάρια ενός αρχαιολόγου, στα χνάρια της προϊστορίας...».

Το θέμα του Διαγωνισμού συνδεόταν με το μάθημα της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας. Σύμφωνα με το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Αρχαίας Ελληνικής Γραμματείας (μετάφραση) και συγκεκριμένα του μαθήματος της Α΄ τάξης Γυμνασίου «Ομηρικά Έπη - Οδύσσεια», επιδιώκεται καταρχάς οι μαθητές να κατανοήσουν την αξία του αγώνα του ανθρώπου για την επίτευξη των στόχων του. Επιπλέον στόχοι είναι οι εξής: η ανάδειξη της σημασίας του αρχαίου ελληνικού κόσμου ως προς τον ανθρωποκεντρισμό του και ως προς την ανθρωπογνωσία του, η κατανόηση του αρχαίου κόσμου, η επικοινωνία με τα πνευματικά και καλλιτεχνικά επιτεύγματα του και η συνειδητοποίηση της σημασίας των επιτευγμάτων αυτών για την πορεία του πολιτισμού. Επίσης, η σύνδεση σύγχρονων επιστημονικών κατακτήσεων με την ελληνική αρχαιότητα και η επισήμανση της «Ευρωπαϊκής διάστασης» της αρχαιότητας μέσω των επιτευγμάτων της, που συνέβαλαν στη θεμελίωση του Ευρωπαϊκού πολιτισμού (Υπ.Ε.Π.Θ., 2003).

Στην πρόταση συμμετοχής του 4ου Γυμνασίου Νέας Ιωνίας Αττικής ανταποκρίθηκαν θετικά έντεκα (11) μαθήτριες και μαθητές της Α΄ τάξης, διαφορετικών σχολικών επιδόσεων. Οι συναντήσεις της ομάδας περιελάμβαναν δύο επισκέψεις σε μουσεία και συνεργασία των μελών δύο ώρες εβδομαδιαίως εκτός σχολικού ωραρίου.

Το έργο των συμμετεχόντων ήταν η μουσειολογική και μουσειογραφική μελέτη μίας περιοδικής έκθεσης σε χώρο του Μουσείου Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών με κεντρικό έκθεμα ένα από τα προτεινόμενα από τους διοργανωτές, τα οποία ήταν σχετικά με τον σκαπανέα αρχαιολόγο της προϊστορικής εποχής Χρήστο Τσούντα: το πορτραίτο του Χρήστου Τσούντα, η δημοσίευσή του «Μυκήναι και Μυκηναίος Πολιτισμός», η φωτογραφία του μαθητή του Σπυρίδωνος Μαρινάτου, το βιβλίο «Μυκηναϊκά Ακροπόλεις» του Σπυρίδωνος Ιακωβίδου, μυκηναϊκά και νεολιθικά εκθέματα του Μουσείου Αρχαιολογίας και Ιστορίας της Τέχνης του Πανεπιστημίου Αθηνών.

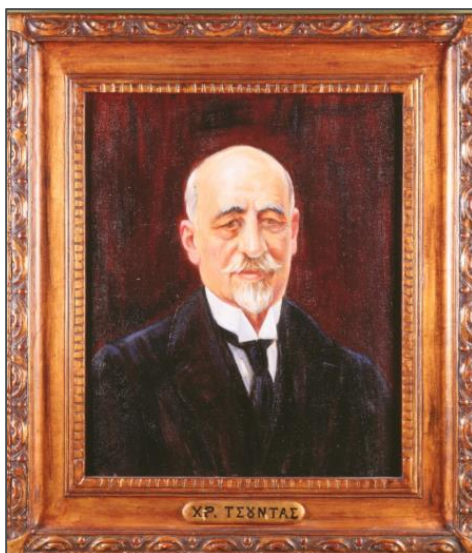
Ο σκοπός του εγχειρήματος ήταν τριπλός: α. Η σύνθεση εργασίας με επιστημονικές προϋποθέσεις, β. Η παρουσίαση ενός μουσειακού εκθέματος στο κοινό και γ. Η έμπνευση των παιδιών από τον Χρήστο Τσούντα και το έργο του.

3. Στάδια υλοποίησης

3.1. Επιλογή εκθέματος

Η προσωπογραφία του Χρήστου Τσούντα, πίνακας του Περικλή Βυζάντιου (1934), που εκτίθεται στο Μουσείο Ιστορίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών επελέγη από τις μαθήτριες και τους μαθητές ως το κύριο έκθεμα γύρω από το οποίο σχεδιάστηκε να αναπτυχθεί η έκθεση (εικόνα 1).





Εικόνα 1. Η προσωπογραφία του Χρήστου Τσουντα

3.2. Οργάνωση μελέτης

Η μελέτη αποτελείται σε τρία μέρη:

- Την επισκόπηση του Μουσείου Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, που περιλαμβάνει την ίδρυσή του, τη συλλογή προσωπογραφιών που εκτίθεται εκεί, τον Μαθητικό Διαγωνισμό και τα προτεινόμενα θέματα (<http://www.historymuseum.uoa.gr>).
- Τη μουσειολογική μελέτη που πραγματεύεται τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, το προτεινόμενο υλικό, το πορτραίτο του Χρήστου Τσουντα του Μουσείου Ιστορίας, τη ζωή και το έργο του μεγάλου αρχαιολόγου, τις έρευνες, τις ανακαλύψεις, τα ευρήματα, τις δημοσιεύσεις, τα συμπεράσματα, τη διαχρονικότητά τους και τη σημασία της πολυσχιδούς προσωπικότητάς του στον χρόνο. Σημειώνεται ενδεικτική βιβλιογραφία και πηγές από το σύνολο που χρησιμοποιήθηκε: δημοσιεύσεις του Χρήστου Τσουντα (1893, 1898, 1989, 1908, 1928), Παυλόπουλος (2009), Παγκόσμιο Βιογραφικό Λεξικό (1983), Κακούρη (2014), Μαρθάρη (2002), Ιακωβίδης (2003), Πυρσός (1929), Θεοχάρης (1981), Καρούζου (1982), Μπαλλή (2014), Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (2018), Πύλη του Ελληνικού Πολιτισμού Οδυσσεύς (2018). Στην ενότητα περιλαμβάνονται επίσης οι στόχοι, η κεντρική ιδέα, το μουσειολογικό σενάριο και οι ενότητες της έκθεσης. Η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε περιελάμβανε τους Falk & Dierking (1992), McLean (1993), Dean (1996). Χρήσιμες συμβουλές και βιβλιογραφία προσέφερε η Ζαμπέλ Μουρατιάν, εκπαιδευτικός, μουσειολόγος, σύμβουλος του Παιδικού Μουσείου της Αθήνας.
- Τη μουσειογραφική μελέτη που αφορά τις δυνατότητες και τους περιορισμούς του εκθεσιακού χώρου, τη μουσειογραφική απόδοση μέσω της αφήγησης και των ερμηνευτικών μέσων και την επικοινωνία της περιοδικής έκθεσης.

3.3. Κατανομή εργασιών

Οι μαθήτριες και οι μαθητές με υψηλό γνωσιακό επίπεδο ανέλαβαν τη σύνταξη και σύνθεση των κειμένων της μουσειολογικής και της μουσειογραφικής μελέτης σύμφωνα με το αποδελτιωμένο υλικό, τα κείμενα τοίχου και τις μεταφράσεις τους.

Όλα τα παιδιά συμμετείχαν στους τίτλους της έκθεσης, στον σχεδιασμό των ενοτήτων της, στην επιλογή των εικόνων για την εικονογράφηση της μελέτης και των εκθεμάτων που πλαισίωσαν το κεντρικό έκθεμα, στο σενάριο, στις κατασκευές, στα σχέδια, στο ερωτηματολόγιο και στα παιχνίδια της έκθεσης.



Οι υπεύθυνοι εκπαιδευτικοί ανέλαβαν την αποδελτίωση της βιβλιογραφίας και επιμελούντο τα κείμενα. Συνέδεσαν τον μύθο του Οδυσσέα με τον βίο του Χρήστου Τσουντα ώστε να δοθούν τα ερεθίσματα στα παιδιά που παρήγαγαν εφαρμόσιμες λύσεις στον σχεδιασμό της έκθεσης. Καθοδηγούσαν σε κάθε στάδιο τις μαθήτριες και τους μαθητές.

3.4. Τα βήματα της μελέτης

Ο βίος και το ευρύτατο έργο του Χρήστου Τσουντα παρουσιάστηκε αρχικά στις μαθήτριες και στους μαθητές. Οι συμμετέχοντες επέλεξαν το βασικό έκθεμα. Συσχέτισαν τον σκαπανέα αρχαιολόγο με τον ομηρικό Οδυσσέα και με τη μέθοδο του καταιγισμού ιδεών έδωσαν τον τίτλο της έκθεσης: «Το ηρωικό έπος του Χρήστου Τσουντα. Τι κρύβει ο μελίχιος πανεπιστημιακός δάσκαλος στο πορτραίτο του Περικλή Βυζάντιου;».

Ακολούθησε η εκπαιδευτική επίσκεψη στο Μουσείο Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και η ξενάγηση από την επιμελήτρια της συλλογής Φαίη Τσίτου (εικόνα 2). Η ομάδα γνώρισε και μελέτησε την προσωπογραφία του Χρήστου Τσουντα και τον χώρο στον οποίο υποθετικά θα αναπτυσσόταν η έκθεση. Επιτόπου, καταγράφηκαν οι διαστάσεις του καθορισμένου χώρου και των εκμεταλλεύσιμων μέσων του Μουσείου. Επιπλέον, οι μαθητές και οι μαθήτριες πληροφορήθηκαν τις χρήσεις του κτηρίου από την οικοδόμησή του, την ιστορία του Μουσείου ως πρώτου Πανεπιστημίου της νεοσύστατης Ελλάδας, την εξέλιξή του, το περιεχόμενό του, τη συλλογή προσωπογραφιών του και τις δράσεις του.



Εικόνα 2. Οι μαθήτριες και οι μαθητές στο Μουσείο Ιστορίας του Πανεπιστημίου Αθηνών

Κομβικό σημείο της μουσειολογικής μελέτης αποτελεί η παρουσίαση της κεντρικής ιδέας και το μουσειολογικό σενάριο της έκθεσης. Έτσι, ακολούθησε η επίσκεψη της ομάδας στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, σπουδαίο εκθεσιακό χώρο με μεγάλη επισκεψιμότητα, ώστε τα παιδιά αφενός να ξεναγηθούν στα ευρήματα από ανασκαφές προϊστορικών περιόδων στην πρόοδο των οποίων συνέβαλε τα μέγιστα ο Χρήστος Τσουντας και αφετέρου να διαπιστώσουν ως επισκέπτες την πορεία, τα μέσα προβολής και ερμηνείας, τη δομή, τις ενότητες, τη θεματογραφία και τα μηνύματα της έκθεσης του Εθνικού Αρχαιολογικού Μουσείου (εικόνα 3). Σε αυτό το στάδιο πολύτιμη υπήρξε η συμβολή της Αρχαιολόγου – Μουσειολόγου Ιωάννας Γκουρτζιούμη.





Εικόνα 3. Οι μαθήτριες και οι μαθητές στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο

Στη συνέχεια, οι μαθήτριες και οι μαθητές αποφάσισαν τις ενότητες του κεφαλαίου μουσειολογική μελέτη, τις οποίες συνέταξε η υποομάδα συγγραφής των κειμένων χρησιμοποιώντας το αποδελτιωμένο υλικό και τις πληροφορίες ως εξής:

- Μεθοδολογία.
- Η μελέτη τού προτεινόμενου υλικού.
- Το πορτραίτο του Μουσείου Ιστορίας του ΕΚΠΑ.
- Η ζωή και το έργο του Χρήστου Τσουντα.
- Ηρωικά κατορθώματα. Οι έρευνες, οι ανακαλύψεις, τα ευρήματα.
- Scripta manent: οι δημοσιεύσεις, τα συμπεράσματα, η ισχύς τους σήμερα.
- Δόξα – υστεροφημία. Ο Χρήστος Τσουντας στον χρόνο.
- Στόχοι της Έκθεσης.
- Η κεντρική ιδέα και το μουσειολογικό σενάριο της έκθεσης.
- Οι ενότητες της Έκθεσης.

Η μουσειογραφική μελέτη προϋπέθετε την εξέταση των διαθέσιμων επιφανειών, των παραχωρούμενων μέσων και των περιορισμών που προέκυπταν στον ορισμένο εκθεσιακό χώρο του Μουσείου Ιστορίας ώστε να υλοποιηθεί η έκθεση διαρθρωμένη σε τέσσερις ενότητες. Οι δυσκολίες που αντιμετώπισε ο μαθητικός σχεδιασμός αφορούσαν τη χωρητικότητα επισκεπτών, την ενδεχόμενη φθορά του ιστορικού κτηρίου και την απουσία στοχευμένου φωτισμού για τα εκθέματα.

Οι ενότητες της έκθεσης ήταν:

- Το περιπετειώδες ταξίδι... Οι σπουδές και η επαγγελματική σταδιοδρομία.
- Στην αρχή... πρωτοπόρος αρχαιολόγος. Ηρωικά κατορθώματα: οι έρευνες, οι ανακαλύψεις, τα ευρήματα.
- Αργότερα... αφοσιωμένος καθηγητής Αρχαιολογίας. Πάντα συνεπής και συστηματικός επιστήμονας και συγγραφέας.
- Δόξα – υστεροφημία: ο Χρήστος Τσουντας στον χρόνο.

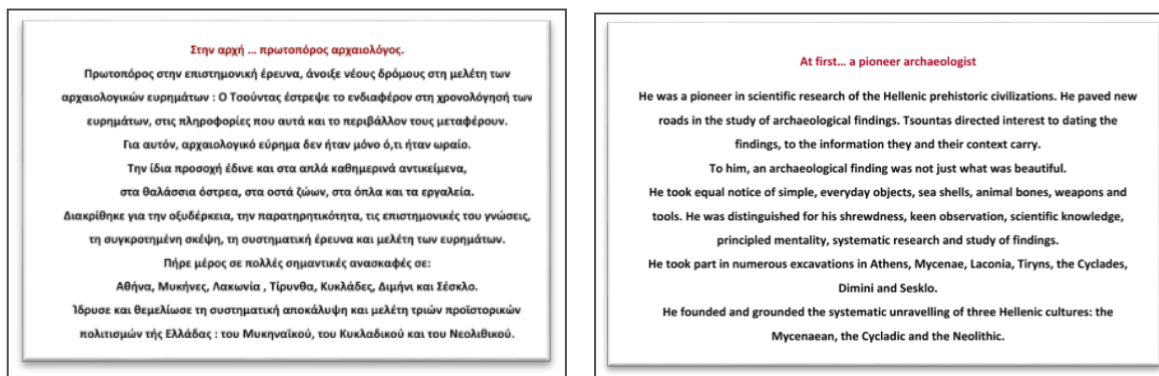
Το πορτραίτο του Χρήστου Τσουντα ως κύριο έκθεμα έπρεπε να μεταφερθεί στον ορισμένο εκθεσιακό χώρο. Συνεπώς, στην κενή θέση προβλέφθηκε να τοποθετηθεί μία αφίσα, η οποία θα πληροφορούσε τον επισκέπτη για την περιοδική έκθεση και θα τον προέτρεπε να την επισκεφθεί (εικόνα 4).





Εικόνα 4. Η αφίσα στη θέση του πορτραίτου – κεντρικού εκθέματος

Το πορτραίτο θα τοποθετείτο στον τοίχο πάνω από την τηλεόραση του Μουσείου, συνοδευόμενο από έξι εισαγωγικά κείμενα στα ελληνικά και στα αγγλικά (εικόνα 5).



Εικόνα 5. Ένα από τα εισαγωγικά κείμενα τοίχου στα Ελληνικά και στα Αγγλικά

Το Μουσείο παραχωρούσε δύο αναλόγια, τα οποία αποφασίστηκε να φιλοξενούν ένα αντίτυπο της μουσειολογικής – μουσειογραφικής μελέτης εν είδει καταλόγου της Έκθεσης, ένα αντίτυπο με τα εισαγωγικά κείμενα του τοίχου γραμμένο με το σύστημα Braille για τους επισκέπτες με προβλήματα όρασης (εικόνα 6) και ένα ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση της παρουσίας και της περιήγησης του επισκέπτη. Το αντίτυπο με τα κείμενα του τοίχου γραμμένο με το σύστημα Braille για τους επισκέπτες με προβλήματα όρασης ήταν ευγενική προσφορά της Χρυσέλλας Λαγαρία, εκπαιδεύτριας γραφής Braille του Συλλόγου Αμυμώνη.





Εικόνα 6. Η μουσειολογική – μουσειογραφική μελέτη και το κείμενο τοίχου σε γραφή Braille

Η διαφανής προθήκη του Μουσείου προβλέφθηκε να εκθέτει τη μακέτα ανασκαφών που κατασκεύασαν τα παιδιά, η οποία ήταν προσαρμοσμένη σε απεικόνιση στρωματογραφίας – χρονογραμμής, βαθμιδωτή σε τρία μέρη που παρουσίαζαν ενδεικτικά τμήματα ανασκαφών του Χρήστου Τσουντα στη Θεσσαλία, στις Κυκλάδες και στην Πελοπόννησο, με απομιμήσεις και φωτογραφίες ευρημάτων που στοιχειοθέτησαν τους τρεις μεγάλους ελληνικούς πολιτισμούς (εικόνα 7).



Εικόνα 7. Η κατασκευή της μακέτας ανασκαφών του Χρήστου Τσουντα και το αποτέλεσμα

Η ξύλινη φωτισμένη προθήκη είχε ελεύθερη την ανώτερη επιφάνεια, συνεπώς σχεδιάστηκε να εκτεθούν οι πρωτότυπες δημοσιεύσεις του Χρήστου Τσουντα, με μορφή δανεισμού από την Εν Αθήναις Αρχαιολογική Εταιρεία, φωτοτυπίες από εξώφυλλα ανασκαφικών ημερολογίων και τοπογραφικού διαγράμματος του Χρήστου Τσουντα από την ακρόπολη του Διμηνίου. Θα εκτίθεντο επίσης ενδεικτικά πίνακες με ευρήματα από τις ανασκαφές του Χρήστου Τσουντα στην Πελοπόννησο, στις Κυκλάδες και στη Θεσσαλία (εικόνα 8).





Εικόνα 8. Πρωτότυπες δημοσιεύσεις και σημειώσεις του Χρήστου Τσουντά

Στο ανώτερο εξωτερικό ράφι της φωτισμένης προθήκης θα εκτίθετο ένας χάρτης της Ελλάδας με σημειωμένα τα τοπωνύμια από τις σημαντικότερες ανασκαφές του Χρήστου Τσουντά.

Μία παρουσίαση διαφανειών, με τις δράσεις των μαθητριών και των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος, δημιουργήθηκε για οθόνη συνδεδεμένη με υπολογιστή και μία δεύτερη παρουσίαση διαφανειών με στοιχεία από τις ανασκαφές του Χρήστου Τσουντά κατασκευάστηκε για προβολή σε συνεχή ροή σε μικρότερη οθόνη προσαρτημένη στην επόμενη κατασκευή (εικόνα 9).



Εικόνα 9. Τμήματα των παρουσιάσεων διαφανειών για τη μεγάλη και τη μικρή οθόνη

Το Μουσείο παραχώρησε μία επιφάνεια, στηριγμένη σε τρίποδα, με προσαρτημένη μικρή οθόνη για προβολή εικόνας, η οποία διέθετε παράθυρα δύο διαστάσεων, τρία μεγαλύτερα και έξι μικρότερα. Προβλέφθηκε να χρησιμοποιηθεί για ένα παιχνίδι που θα δείχνει στους μικρούς επισκέπτες της έκθεσης πόσο σύγχρονα είναι τα ευρήματα των ανασκαφών του Χρήστου Τσουντά κινητοποιώντας τη φαντασία τους. Θα απαντούσαν σε απλές ερωτήσεις κοιτώντας ένα σχέδιο ευρήματος δημιουργημένο από τις μαθήτριες και τους μαθητές κολλημένο στην εξωτερική πλευρά κάθε πόρτας και συσχετίζοντάς το με τη φωτογραφία σύγχρονου αντικειμένου στην εσωτερική πλευρά της πόρτας (εικόνα 10).

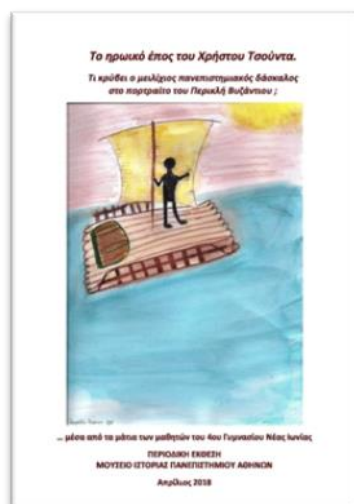




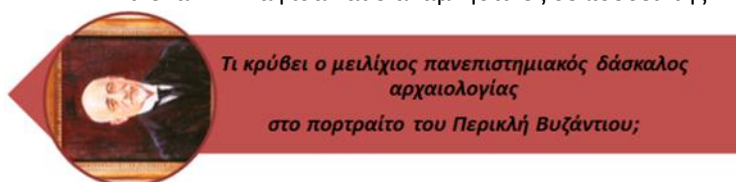
Εικόνα 10. Φαντάζεστε ότι η χρήση ήταν καθημερινή;

Μητρικό ένστικτο από την προϊστορία... έως;

Η ομάδα εργασίας ασχολήθηκε με την επικοινωνία της έκθεσης με το ευρύ κοινό και αποφάσισε τη δημιουργία μίας αφίσας που θα μπορούσε να τοποθετηθεί στην είσοδο του Μουσείου και να διαδοθεί μέσω διαδικτύου. Επιπλέον, η ομάδα σχεδίασε έναν σελιδοδείκτη με σκοπό να προσφέρεται στους επισκέπτες ως αναμνηστικό της περιήγησής τους στον χώρο του Μουσείου του Πανεπιστημίου (εικόνα 11).



Εικόνα 11. Η αφίσα και ο αναμνηστικός σελιδοδείκτης



4. Συμπεράσματα

Η συμμετοχή της ενδεκαμελούς ομάδας μαθητριών και μαθητών στον 3ο Διαγωνισμό του Μουσείου Ιστορίας του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών, με θέμα «Χρήστος Τσουντάς: στα χνάρια ενός αρχαιολόγου, στα χνάρια της προϊστορίας...», απέδωσε σημαντικά οφέλη.

Ως συνεργατική διαδικασία ωφέλησε τα παιδιά τα οποία λειτούργησαν ομαδικά, να αλληλοεμπνεύστηκαν, ενεργοποίησαν τη φαντασία και τις γνώσεις τους, αντήλλαξαν ιδέες και απέδωσαν σε ένα διαφορετικό πεδίο μάθησης.

Ανεξαρτήτως σχολικής επιδόσεως οι μαθήτριες και οι μαθητές γνώρισαν τη σπουδαία προσωπικότητα και το σημαντικότερο έργο του Χρήστου Τσουντά, ο οποίος σαν άλλος



Οδυσσέας μέσα από μεγάλες περιπέτειες του νέου Ελληνικού κράτους, έφτασε σε επιστημονικά συμπεράσματα που ισχύουν μέχρι σήμερα στη διεθνή βιβλιογραφία ή προώθησαν την επιστημονική έρευνα της αρχαιολογίας. Επιπλέον, το έργο του σκαπανέα αρχαιολόγου αποκάλυψε στα παιδιά τρεις προϊστορικούς πολιτισμούς στον ελλαδικό χώρο – Κυκλαδικό, Μυκηναϊκό, Νεολιθικό – και τα οδήγησε να κατανοήσουν ότι αυτοί ήταν η βάση του μεγάλου κλασικού Ελληνικού πολιτισμού.

Το ειδικό θέμα του διαγωνισμού προσέφερε στα παιδιά τη δυνατότητα να εξετάσουν από πολλές απόψεις τον σχεδιασμό μιας έκθεσης με αποτέλεσμα να συμπεράνουν ότι ήταν ανάγκη η συνδρομή και άλλων ειδικοτήτων εκτός των αρχαιολόγων ή των ιστορικών της τέχνης. Μέσω αυτής της διαδικασίας συνειδητοποίησαν ότι για να παρουσιαστεί μία έκθεση είναι απαραίτητη η συνεργασία μουσειολόγων, μουσειογράφων, διαφημιστών, ειδικών παιδαγωγών, μουσειοπαιδαγωγών, σχεδιαστών και άλλων. Η μουσειολογική – μουσειογραφική μελέτη απετέλεσε έναν συναρπαστικό αγώνα για τα παιδιά. Κατανόησαν πως όταν επισκέπτονται ένα μουσείο, μία έκθεση θα αναζητούν συγκεκριμένα μουσειολογικά – μουσειογραφικά χαρακτηριστικά.

Γνώρισαν τον τρόπο αναζήτησης της έγκυρης βιβλιογραφίας, ποια είναι η λειτουργία της αποδελτίωσης και τη σημασία της παραπομπής στις πηγές. Το σημαντικότερο και ίσως δυσκολότερο εγχείρημα όμως ήταν η σύνθεση της εργασίας και η παρουσίασή της. Τέλος, για τις μαθήτριες, τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς τα αισθήματα ικανοποίησης, δημιουργικότητας, έκπληξης από τα κατορθώματα της ομάδας, χαράς για τη συμμετοχή αποτέλεσαν μια σημαίνουσα εμπειρία. Επιβεβαιώθηκε ότι η γνώση δύναται να αποκτηθεί κατά τρόπο παιγνιώδη, διαφορετικό από την παραδοσιακή διδασκαλία.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Dean, D. (1996). *Museum Exhibition. Theory and Practice* (pp. 103-131). New York: Routledge.
- Falk, J. & Dierking, L. (1992). *The Museum Experience* (pp. 11-16). New York: Routledge.
- Gould, H. (2003). *Settings Other than Schools: Initial Teacher Training Placements in Museums, Galleries and Archives*, p. 78. Yorkshire Museum, Libraries & Archives Council: Leeds.
- Hein, G. (1998). *Learning in the Museum*. New York: Routledge.
- Lord, B. (2007). From the Document to the Monument: Museums and the Philosophy of History. In S. J. Knell, S. MacLeod and S. Watson (eds.), *Museums Revolutions: How Museums Change and are Changed* (pp. 355-366). London: Routledge.
- McLean, K. (1993). *Planning for People in Museum Exhibitions* (pp. 1-7, 9-22). Washington: Association of Science Technology Centers.
- Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (2018). Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2018, από <https://www.namuseum.gr/collections>.
- Θεοχάρης, Δ. (1981). *Νεολιθικός Πολιτισμός*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τράπεζας.
- Ιακωβίδης, Σ. (2003). Ανασκαφή Μυκηνών. Στο Ε. Κονδυλάκη Κόντου (επιμ.), *Πρακτικά της εν Αθήναις Αρχαιολογικής Εταιρείας, τόμ. 158*, (σσ. 19-24).
- Κακούρη, Α. (2014). *Μυκήνες 1954, Το καταμεσήμερο* (σσ. 22, 26-27). Αθήνα: Πατάκης.
- Κάντα, Α. Μ. (2009). Η συγκρότηση της συλλογής. Στο Δ. Παυλόπουλος & Ε. Κίττα (επιμ.), *Η συλλογή προσωπογραφιών του Πανεπιστημίου Αθηνών* (σσ. 88-95). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΚΠΑ.
- Καντάς, Κ. (2018). Η χρήση των εικονικών μουσείων στην καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής σε παιδιά δημοτικού. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*, 28 και 29 Απριλίου 2018 (σσ. 3135-3144). Αθήνα.
- Καπατσούλια, Χ. (2018). Μουσειακή εκπαίδευση και γραμματισμός. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*, 28 και 29 Απριλίου 2018 (σσ. 562-570). Αθήνα.
- Καρούζου, Σ. (1982). *Εθνικό Μουσείο, Γενικός Οδηγός* (σσ. 13-20, 32-33). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Κόκκινος, Γ. και Αλεξάκη, Ε. (2002). *Διεπιστημονικές προσεγγίσεις στη μουσειακή αγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.



- Μάμαλη, Δ. και Σιούτα, Α. (2018). Η αξία της μουσειακής αγωγής στην παιδαγωγική διαδικασία. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*, 28 και 29 Απριλίου 2018 (σσ. 1532-1536). Αθήνα.
- Μαρθάρη, Μ. (2002). Ο Χρήστος Τσουντας και η Σύρος: Από την ανασκαφή στη Χαλανδριανή έως την έκθεση των ευρημάτων στην Ερμούπολη. Στο Μ. Μαρθάρη (επιμ.), *Εκατό χρόνια από τις έρευνες του Χρήστου Τσουντα στη Σύρο, Διαλέξεις στο Πνευματικό Κέντρο Ερμούπολης*, 31-10-1998 (σσ. 103-105). Αθήνα: Υπ. Πολιτισμού.
- Μπάγιας, Α. (Επιμ.), (1983). *Παγκόσμιο Βιογραφικό Λεξικό, τόμ. 2*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών.
- Μπαλλή, Ο. (2014). Από τις απαρχές έως την εποχή του Χρ. Τσουντα. *Διαχρονία*, Γ, 3 (σσ. 35-38).
- Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα Πράγματα και ο Πολιτισμός*. Αθήνα: Νήσος.
- Νικονάνου, Ν. (2010). Μουσειοπαιδαγωγική. *Από τη θεωρία στην πράξη*, σ. 52-53 Αθήνα: Πατάκης.
- Νικονάνου, Ν., Μπουλιά, Α., Φιλιππουπολίτη, Α., Χουρμουζιάδη, Α. και Γιαννούτσου, Ν. (2015). *Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα*. Αθήνα: Ελληνικά ακαδημαϊκά ηλεκτρονικά συγγράμματα και βοηθήματα. Ανακτήθηκε, 10 Ιουλίου 2021, από <https://repository.kallipos.gr/handle/11419/712>.
- Οδυσσεύς (2018). Πύλη του Ελληνικού Πολιτισμού στο Διαδίκτυο. Ανακτήθηκε 20 Ιανουαρίου 2018, από <http://odysseus.culture.gr>.
- Παπαναστασίου, Α. (2022). Η ζωγραφική αναπαράσταση μουσειακών αντικειμένων από μαθητές Γυμνασίου στη συμβολή της ανασύνθεσης και ερμηνείας του πολιτισμικού και κοινωνικού περιβάλλοντός τους. Στο Α. Μαστρογιάννης (επιμ.), *8ο Πανελλήνιο Συνέδριο Νέος Παιδαγωγός*, 7 Μαΐου 2022 (σελ. 195-206), Αθήνα.
- Παυλόπουλος, Δ. (2009). Η φυσιογνωμία της Συλλογής. Στο Δ. Παυλόπουλος & Ε. Κίττα (επιμ.), *Η συλλογή προσωπογραφιών του Πανεπιστημίου Αθηνών* (σσ. 13-15). Αθήνα: Εκδόσεις ΕΚΠΑ.
- Πουρκός, Μ. (2016). *Πλαίσιο, Σώμα, Βίωμα, Αναπαραστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.
- Πυρσός (1929). *Μεγάλη Ελληνική Εγκυκλοπαίδεια, τόμ. ΚΓ'* (σ. 474). Αθήνα: Πυρσός.
- Τσουντας, Χ. (1893). *Μυκήναι και Μυκηναίος Πολιτισμός*. Αθήνα: Εστία.
- Τσουντας, Χ. (1898). Κυκλαδικά. *Αρχαιολογική Εφημερίς, περ. Γ'* (σσ. 137-212). Αθήνα.
- Τσουντας, Χ. (1899). Κυκλαδικά. *Αρχαιολογική Εφημερίς, περ. Γ'* (σσ. 73-134). Αθήνα.
- Τσουντας, Χ. (1908). *Αι Προϊστορικοί Ακροπόλεις Διμηνιού και Σέσκλου*. Αθήνα: Εν Αθήναις Αρχαιολογική Εταιρεία.
- Τσουντας, Χ. (1928). *Ιστορία της Αρχαίας Ελληνικής Τέχνης*. Αθήνα: Εκδόσεις Αθηνά.
- Υπουργείο Εθν. Παιδείας και Θρησκευμάτων (2003). Υ.Α. 21072α/Γ2/13-3-2003: Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών Δημοτικού-Γυμνασίου: Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας κ.ά. *Φύλλο Εφημερίδας της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας 303, τ. Β'* (σσ. 76-79).



Προσέγγιση του θανάτου μέσα από την τέχνη και το παιχνίδι στην εκπαίδευση

Δρ Μαρία Αθανασέκου

Ιστορικός Τέχνης, ΣΕΠ Φιλοσοφική Σχολή, τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας, ΕΚΠΑ, Frederick University

m_k_athanasekou@yahoo.com

Ευμορφία Λεβέντη

Ειδική Παιδαγωγός, Σύμβουλος Ψυχικής Υγείας

evi.leventi@yahoo.gr

Περίληψη

Από μικρή ηλικία, τα παιδιά πρόκειται να αντιμετωπίσουν διαφορετικά είδη απωλειών, συμπεριλαμβανομένου του θανάτου ενός αγαπημένου προσώπου. Περίπου το 4–7% των παιδιών θα βιώσουν τον θάνατο ενός συγγενή μέχρι την ηλικία των 16 ετών (Talwar, Harris, & Schleifer, 2011). Η παρούσα ανακοίνωση εξετάζει την προσέγγιση του θανάτου μέσα από την τέχνη και το παιδαγωγικό παιχνίδι στην εκπαίδευση, παρουσιάζοντας πιθανές προσεγγίσεις στο σχολικό πλαίσιο, που αφορούν στη λειτουργία και τα οφέλη τους. Ο θάνατος αποτελεί μια από τις τελευταίες αρχετυπικές εκφάνσεις ταμπού. Η ιατροκοποίηση⁸, η απογύμνωσή του από τελετουργικά στη σύγχρονη κοινωνία, η οποία δεν επιτρέπει πια την εξοικείωση μας μαζί του, καθώς, επίσης, η δυσανεξία στο πένθος, κοινωνικά, δυσχεραίνουν την έκφραση και αποσαφήνιση, τη διαχείριση και τελικά την αποδοχή της απώλειας, ειδικά στα παιδιά. Το σχολείο καλείται να διαδραματίσει ένα πολύ σημαντικό έργο, προετοιμάζοντας τα παιδιά για 'να βγουν στον κόσμο', στερώντας τους, όμως, τη βασικότερη γνώση και προετοιμασία – την εκπαίδευσή τους στην προσέγγιση και διαχείριση της απώλειας. Ο θάνατος είναι ένα αναπόφευκτο γεγονός και δεν μπορεί να αγνοηθεί από την εκπαιδευτική διαδικασία, κάτι, ωστόσο, που συμβαίνει, ενώ απουσιάζει πλήρως από το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών σχετικό μάθημα. Ο θάνατος είναι ένα κοινωνικό γεγονός με ποικίλες πολιτισμικές εκφάνσεις. Το τέλος της ζωής ενός ατόμου είναι μια ανατρεπτική «κοινωνική απώλεια» που γίνεται αισθητή από το σύνολο του κοινωνικού δικτύου του ατόμου. Η θλίψη αποκαλύπτεται σωματικά, συμπεριφορικά, ψυχολογικά, κοινωνικά και πνευματικά, επηρεάζοντας το σύνολο της ευημερίας του ατόμου. Το σύγχρονο σχολείο είναι απαραίτητο να εντάξει και αυτή την πτυχή της ζωής στη μέριμνά του, αξιοποιώντας την τέχνη και το παιχνίδι ως μέσα διαχείρισης της απώλειας και εκπαίδευσης στην ψυχική ανθεκτικότητα.

Λέξεις-κλειδιά: απώλεια, πένθος, παιδί, σχολείο, τέχνη, παιχνίδι.

1. Εισαγωγή

Πώς να μιλήσεις στα παιδιά για το θάνατο; Υπάρχει η μάλλον έμφυτη τάση του ανθρώπου να αποκλείει τα δυσάρεστα θέματα από τη συζήτηση, να εφαρμόζει μια «πολιτική εμπάργκο» στα συναισθήματα και τις πληροφορίες που δύσκολα μπορεί να διαχειριστεί, ειδικά όταν ο αποδέκτης τους είναι ένα παιδί (Αθανασέκου, 2017).

Υπερπροστατεύοντας, ωστόσο, τα παιδιά από τις γκρίζες περιοχές της ζωής, κρατώντας τα σε έναν ψηλό και φιλντισένιο πύργο, δεν είναι απαραίτητα ωφέλιμο για την ανάπτυξη της συναισθηματικής τους νοημοσύνης, της ενσυναίσθησης ή της επαφής τους με την πραγματικότητα, καθώς διαιωνίζεται η διαλεκτική του αυτονόητου το οποίο, τελικά, δεν υφίσταται. Αυτονόητα στο μυαλό των παιδιών, όπως η ασφάλεια, η οικογένεια, τα ρούχα, το

⁸ Ενδεικτικά, ως αναφερθεί ότι το τελευταίο DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022) χαρακτηρίζει ως διαταραχή το πένθος για ενήλικα πάνω από ένα χρόνο, ενώ το πένθος για παιδί πάνω από έξι μήνες.



παιχνίδι, η ξεγνοιασιά, το φαγητό, το σπίτι, η συνεχής και παντοτινή παρουσία των αγαπημένων ανθρώπων και όλων όσων σχετίζονται, αποκαθλώνονται καθημερινά και επαναπροσδιορίζονται μέσα από τη ροή της ζωής.

Ο θάνατος είναι αναπόφευκτος και μαζί του έρχεται το πένθος. Ο θάνατος είναι ένα κοινωνικό γεγονός με ποικίλες πολιτισμικές εκφάνσεις. Πέρα από τις βιολογικές επιπτώσεις του, το τέλος της ζωής ενός ατόμου είναι μια ανατρεπτική «κοινωνική απώλεια» που γίνεται αισθητή από το σύνολο του κοινωνικού δικτύου του ατόμου (Hertz, 2005: 323; Kaufman & Morgan, 2005). «Μετά τον θάνατο μόνο ένα μέρος της θλίψης μας είναι για το άτομο που πέθανε. Ίσως, ως επί το πλείστον, στεναχωριόμαστε γιατί μείναμε μόνοι. Γι' αυτό θρηνούμε ακόμα και μετά από έναν αργό, παρατεταμένο ή επώδυνο θάνατο, αν και πιστεύουμε ότι ο νεκρός έχει απελευθερωθεί από τον πόνο και είναι επιτέλους σε γαλήνη» (Corr, 1994). Η θλίψη αποκαλύπτεται σωματικά, συμπεριφορικά, ψυχολογικά, κοινωνικά και πνευματικά, επηρεάζοντας το σύνολο της ευημερίας του ατόμου. Οι Neimeyer, Klass και Denis υποστηρίζουν ότι ενώ το πένθος βιώνεται εσωτερικά, η διαδικασία έκφρασης του είναι κοινωνική καθώς «οι πενθούντες αναζητούν συνήθως νόημα γι' αυτή τη μετάβαση όχι μόνο σε προσωπικές και οικογενειακές σχέσεις, αλλά και στην ευρύτερη κοινότητα» (2014: 485).

Ο θάνατος αποτελεί μια από τις τελευταίες αρχετυπικές εκφάνσεις ταμπού και, ενδεχομένως, είναι ακόμη μεγαλύτερο στις μέρες μας. Η ιατρικοποίηση, η απογύμνωση του από τελετουργικά (μοιρολόι, αγρυπνία στο σπίτι του νεκρού, ετοιμασία του σώματός του με πλύσιμο και ένδυση, τα οποία περνούν από την ευθύνη και το καθήκον των συγγενών στους επαγγελματίες των γραφείων τελετών κ.ά.) στον φυσικό κόσμο που δεν το επιτρέπει πια, καθώς, επίσης, η δυσανεξία στο πένθος -το τελευταίο DSM-5-TR (American Psychiatric Association, 2022) χαρακτηρίζει ως διαταραχή το πένθος για ενήλικα πάνω από έναν χρόνο, ενώ για πένθος παιδιού πάνω από έξι μήνες) ανάμεσα σε άλλους λόγους σχετίζεται με την άνθιση και διάδοση διαδικτυακών/ψηφιακών πρακτικών.

Η ανάγκη να κρατήσει κανείς κάτι απτό, ένα κομμάτι από το νεκρό αγαπημένο του πρόσωπο οδήγησε τους ανθρώπους σε αναμνηστικά, όπως καρφίτσες ή κοσμήματα από τα μαλλιά του νεκρού, τα οποία ήταν ιδιαίτερα δημοφιλή κατά τη βικτοριανή εποχή, με την «άδεια φωλιά» να είναι ένα πολύ διαδεδομένο μοτίβο. Οι μεταθανάτιες φωτογραφίες είχαν, επίσης, μεγάλη ζήτηση καθώς το ποσοστό θνησιμότητας ήταν ιδιαίτερα υψηλό. Όσο μακάβριο κι αν ακούγεται, έδινε ανακούφιση στα εναπομείναντα ζωντανά μέλη της οικογένειας και τη διαβεβαίωση ότι δεν θα ξεχάσουν ποτέ τη μορφή του εκλιπόντα, παρέχοντάς τους, επίσης, παρηγοριά και γαλήνη.

Είναι απαραίτητη η ανάπτυξη μιας γλώσσας που να δίνει στα παιδιά τα εργαλεία για να μιλήσουν περί θανάτου και της βιωμένης θλίψης, του φόβου και της ψυχοσυναισθηματικής ανισορροπίας που αυτός επιφέρει. Με την επέκταση του πεδίου εφαρμογής μεγάλου μέρους της τυπικής εκπαίδευσης και ενσωματώνοντας τη συζήτηση για τον θάνατο σε θέματα που διδάσκονται στο σχολείο, ίσως καταστεί εφικτό να εξοικειωθούν τα παιδιά με τις έννοιες του θανάτου ως φυσιολογικές και μη τρομακτικές. Αυτό θα έχει ως συνέπεια να προσφέρεται στα παιδιά και τους ενήλικες μια κοινή γλώσσα εντός της οποίας θα μπορούν να αντιμετωπίζονται τα πιο προβληματικά ζητήματα που προκαλούνται από το πένθος και την απώλεια. Καθώς ο θάνατος είναι, αναπόφευκτα, μια πτυχή της ζωής, η εισαγωγή της συζήτησης για τον θάνατο στο πρόγραμμα σπουδών ως συνηθισμένο μέρος της καθημερινής ζωής μπορεί, επίσης, να είναι ένας τρόπος βοήθειας με την πιο οδυνηρή κατάσταση, όπου ένα παιδί βρίσκεται σε πένθος. Η ίδια η έκφραση «βρίσκομαι/είμαι σε πένθος» δηλώνει ότι ο πενθών κατοικεί, παράλληλα με τον φυσικό χώρο, σε ένα locus πνευματικό, ψυχικό, μια «χώρα» αόρατη για τους άλλους και, όμως, τόσο απτή για τον ίδιο.



Στο πρώτο μέρος του εικοστού αιώνα είχε ήδη πραγματοποιηθεί ένας σημαντικός αριθμός ερευνών για τη στάση των παιδιών απέναντι στο θάνατο (Anthony, 1940). Μόνο μετά τον πόλεμο του 1914-1918 και, στη συνέχεια πιο πρόσφατα μετά το 1939-45, το να μιλάμε για θάνατο στα παιδιά φαινόταν να έχει γίνει ταμπού. Το 1937 η αναθεωρημένη μορφή του τεστ νοημοσύνης Stanford-Binet εξακολουθούσε να περιέχει ερωτήσεις για την κατανόηση του θανάτου από το παιδί. Τα παιδιά είναι περίεργα για τον θάνατο. Ο Piaget (1954) και ο Nagy (1948) προτείνουν ότι η ηλικία των οκτώ ετών φαίνεται να είναι κατάλληλη για την έναρξη της επίσημης διδακτικής διαδικασίας για τον θάνατο. Είναι, γενικά, αποδεκτό ότι σε αυτήν την ηλικία τα περισσότερα παιδιά θα έχουν κατανοήσει ότι ο θάνατος θα συμβεί σε όλους και ότι είναι μη αναστρέψιμος. Η διδασκαλία για τον θάνατο δεν πρέπει να γίνεται ως ξεχωριστό μάθημα αλλά ως φυσική επέκταση αυτού που ήδη διδάσκεται. Θα πρέπει να γίνει ένα συνηθισμένο και καθημερινό μέρος της μάθησης, ειδικά όταν τα παιδιά εκφράσουν απορίες σχετικές. Όταν τα παιδιά ρωτούν ερωτήσεις στο σχολείο ή στο σπίτι σχετικά με το θάνατο, οι συζητήσεις δεν πρέπει να αποφεύγονται ή να αναβάλλονται. Η αποφυγή της συζήτησης για δύσκολα θέματα, ιδιαίτερα για τον θάνατο, μεταδίδει το μήνυμα ότι ένα θέμα είναι ταμπού. Η σιωπή ή η αποφυγή μπορεί, τελικά, να δημιουργούν περισσότερο άγχος και σύγχυση. Οι θανατολόγοι συμφωνούν γενικά ότι η εκπαίδευση γύρω από τον θάνατο για τα παιδιά, όταν είναι αναπτυξιακά κατάλληλη η προσέγγιση, βοηθά στη μείωση των φόβων και των ανησυχιών για τον θάνατο (Herbert, 2004). Οι δάσκαλοι και οι γονείς/φροντιστές μπορεί να πιστεύουν ότι τα παιδιά πρέπει να προστατεύονται από τα γεγονότα του θανάτου, αλλά μια επισκόπηση της ανάπτυξης του παιδιού υποδηλώνει ότι η ανακάλυψη της απώλειας αρχίζει κατά τη βρεφική ηλικία.

2. Τι μπορεί να κάνει το σχολείο μέσω του διδασκόμενου προγράμματος σπουδών

Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει:

- αναγνωρίζοντας και θρηνώντας τις μικρές απώλειες
- μέσα από τη λογοτεχνία, τα θεατρικά έργα, τα ποιήματα, τη μυθοπλασία,
- μέσα από το παιχνίδι ρόλων και το δράμα
- μέσα από ποικίλα θέματα, θέματα, δραστηριότητες, τρόπους αντιμετώπισης του θανάτου, πεποιθήσεις, έθιμα, τελετουργίες
- Επιστήμες - κύκλος ζωής φυτών και ζώων
- επαφές με ηλικιωμένους
- συνδέσεις με γηροκομεία, νοσοκομεία, ξενώνες
- επισκέψεις σε ηλικιωμένους, κοινωφελής εργασία

Εξαιρετικά σημαντικός είναι ο ρόλος της τέχνης στην εκπαίδευση γύρω από τον θάνατο. Η Νευροαισθητική παρέχει επιστημονικά στοιχεία μέσω της απεικόνισης του εγκεφάλου και της βιοανάδρασης ότι οι τέχνες εμπλέκουν το μυαλό με νέους τρόπους και μας βοηθούν να αξιοποιήσουμε τα συναισθήματά μας με υγιείς τρόπους. Όταν δημιουργούμε, μπορούμε να εκφραστούμε με τρόπους που οι λέξεις δεν μπορούν. Μπορούμε να προσπαθήσουμε να δώσουμε νόημα ενώ ζωγραφίζουμε, τραγουδάμε, χορεύουμε τα δάκρυά μας, το γέλιο μας, τις ελπίδες μας και τον πόνο μας. Ενώ η αφήγηση της ιστορίας μας ενεργοποιεί το γλωσσικό τμήμα του αριστερού εγκεφάλου, η τέχνη ενεργοποιεί τα δημιουργικά κέντρα του δεξιού μας εγκεφάλου, επιτρέποντας την επεξεργασία και την απελευθέρωση των συναισθημάτων που συχνά δεν μπορούν να συμβούν, μιλώντας μόνοι μας.

Πολλοί ενήλικες και παιδιά στρέφονται στη θεραπεία τέχνης ως τρόπο να εκφράσουν τη θλίψη τους και να αποφύγουν να καταπιέσουν τα συναισθήματά τους. Η θεραπεία τέχνης είναι, επίσης, μια δραστηριότητα που μπορεί να απομακρύνει εντελώς από τη θλίψη.



Ασχολούμενο το παιδί με τη ζωγραφική, το σχέδιο ή τη γλυπτική, μπορεί να απολαύσει μια χαλαρωτική δραστηριότητα που του επιτρέπει να μη σκέφτεται συνεχώς την απώλειά του. Για πολλούς ανθρώπους, η τέχνη γίνεται μια μορφή διαλογισμού, που βοηθά να βρεθεί η εσωτερική γαλήνη. Οι περισσότερες καλλιτεχνικές δραστηριότητες είναι επαναλαμβανόμενες και καταπραϋντικές, επομένως λειτουργούν εξαιρετικά όταν πρόκειται να δημιουργήσουν μια αίσθηση ηρεμίας. Μελέτες έχουν δείξει ότι η δημιουργία τέχνης αυξάνει τα επίπεδα σεροτονίνης στον εγκέφαλο, η οποία βοηθά στην καταπολέμηση της κατάθλιψης. Τα όμορφα αισθήματα ξεκινούν από τέσσερις νευροδιαβιβαστές: ντοπαμίνη, ωκυτοκίνη, σεροτονίνη και ενδορφίνες. Η τέχνη, η αισθητική απόλαυση πυροδοτεί αισθήματα και αισθήσεις. Είναι επιστημονικά τεκμηριωμένη η θετική επίδραση της τέχνης στον άνθρωπο. Πληθώρα ερευνών το καταδεικνύουν. Η τέχνη μας επιστρέφει σε εμάς, ενώ μας ωφελεί σε φυσικό/φυσιολογικό επίπεδο.

Μελέτες δείχνουν ότι το να αφιερώνονται μόλις 45 λεπτά στη δημιουργία τέχνης/κάνοντας καλλιτεχνικές δραστηριότητες, μπορεί να ανακουφίσει το άγχος, να ενισχύσει τις δεξιότητες κριτικής σκέψης και να βελτιώσει, αλλά και να διατηρήσει τη μνήμη⁹. Μια νέα μελέτη του Πανεπιστημίου Drexel κατέδειξε ότι η δημιουργία τέχνης μπορεί να μειώσει σημαντικά τις ορμόνες που σχετίζονται με το στρες στο σώμα μας. Τα αποτελέσματα της μελέτης δημοσιεύθηκαν στο επιστημονικό περιοδικό *Art Therapy με τον τίτλο Μείωση των επιπέδων κορτιζόλης και αντιδράσεις των συμμετεχόντων μετά την παραγωγή τέχνης*. Οι «βιοδείκτες» είναι βιολογικοί δείκτες (όπως οι ορμόνες) που μπορούν να χρησιμοποιηθούν για τη μέτρηση καταστάσεων στο σώμα, όπως το άγχος. Τα οφέλη της έκθεσης στην τέχνη είναι αμέτρητα. Σύμφωνα με μια μελέτη που διεξήχθη από το Πανεπιστήμιο του Γουέστμινστερ, οι συμμετέχοντες, που επισκέφτηκαν μια γκαλερί τέχνης κατά τη διάρκεια του μεσημεριανού διαλείμματος, ανέφεραν ότι αισθάνονται λιγότερο αγχωμένοι μετά. Είχαν χαμηλότερες συγκεντρώσεις κορτιζόλης, την ορμόνη του στρες, μόλις 35 λεπτά μετά την περιπλάνηση στην γκαλερί.

Το να βλέπουν τέχνη κάνει, επίσης, τους ανθρώπους να βιώνουν χαρά και συναισθήματα παρόμοια με την αίσθηση του ερωτευμένου. Ο νευροβιολόγος, Semir Zeki, σάρωσε 28 εγκεφάλους εθελοντών, καθώς κοίταζαν έργα τέχνης και παρατήρησε μια άμεση απελευθέρωση ντοπαμίνης, της χημικής ουσίας που σχετίζεται με την αγάπη και την ευχαρίστηση. Δεν είναι απαραίτητο να έχει κανείς καλλιτεχνικές ικανότητες για να αποκομίσει τα οφέλη της θεραπείας τέχνης. Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι η απλή παρουσία της τέχνης μπορεί να βοηθήσει στην ενίσχυση της ψυχικής υγείας, κάτι που είναι ιδιαίτερα σημαντικό όταν θρηνείς. Η ίδια η δημιουργία παρέχει στους ανθρώπους την ευκαιρία να συνδεθούν με τα συναισθήματά τους και να κατανοήσουν καλύτερα τι αισθάνονται και γιατί (Αθανασέκου et al., 2022).

Η εικαστική θεραπεία, αντί να εστιάζει στο τελικό προϊόν ή να διδάσκει διάφορες τεχνικές, επιτρέπει στα άτομα να επικεντρωθούν στα συναισθήματα και την εσωτερική τους εμπειρία. Ο σκοπός αυτής της θεραπείας είναι να προσφέρει ένα μέσο, όπου κανείς μπορεί να εκφραστεί με τρόπο που δεν είναι εφικτός με λόγια και το τελικό προϊόν δεν είναι ποτέ το επίκεντρό της. Η θλίψη είναι μοναδική για κάθε άτομο, πράγμα που σημαίνει ότι δεν υπάρχει ένας τρόπος να το ξεπεράσει κάποιος. Για τους περισσότερους ανθρώπους, η αντιμετώπιση του πένθους δεν είναι μια γραμμική διαδικασία, καθώς προσαρμόζεται στα συναισθήματα της απώλειας με την πάροδο του χρόνου. Η ενασχόληση με δημιουργικές δραστηριότητες μπορεί να βελτιώσει την προσοχή και τη διαχείριση του πένθους.



3. Πένθος στο σχολείο

Ο ψυχισμός του ανθρώπου περικλείει και κρατά μυστικά που συχνά ντύνονται με ένα πέπλο χαράς. Με αυτόν τον τρόπο, αντέχει, προχωρά. Μοιάζει σαν θάνατος και ζωή, να είναι δύο μονοπάτια παράλληλα. Ο θάνατος το υπέρτατο μυστήριο ορίζεται ως το τέλος της φυσικής λειτουργίας των αισθήσεων. Η ανάσα εγκαταλείπει το σώμα και το αφήνει νεκρό, χωρίς παρουσία και κίνηση (Γιαννακοπούλου & Παπατριανταφύλλου, 2010). Η παιδικότητα και η ανεμελιά συχνά βάλλεται από τα τραυματικά γεγονότα της ζωής. Η απώλεια στο παιδί βιώνεται με διαφορετικό τρόπο σε σχέση με τον ενήλικα ανάλογα με το εξελικτικό τους στάδιο. Τα παιδιά θάβουν τον θρήνο τους σε αμήχανα λόγια, νευρικά γέλια και ξεσπάσματα. Συχνά, οι ενήλικες στην προσπάθεια να προστατεύσουν τα παιδιά από το βίωμα του πόνου, παραποιούν ή αποκρύπτουν την αλήθεια, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αγωνία.

Έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 1997, από τους Worden και συνεργάτες σε σχέση με το βίωμα του θρήνου ανάλογα με την ηλικία, ανέδειξε πως καταγράφεται στην προσωπική ιστορία του παιδιού μαζί με μια σειρά γεγονότων που πραγματοποιήθηκαν πριν και μετά τον θάνατο του αγαπημένου προσώπου. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργείται μια νέα συνθήκη, ένα μονοπάτι που χρειάζεται να διαβεί για να επανατοποθετήσει το πρόσωπο, συναισθηματικά μέσα του (Αντωνάτου, 2016). Το σχολείο και η εκπαιδευτική διαδικασία αποτελούν την καθημερινότητα των παιδιών. Επομένως, ως σύστημα μπορεί να αγκαλιάσει και να στηρίξει κατάλληλα το παιδί που βιώνει οδύνη, ανημποριά, τα δυνατά συναισθήματα που συνοδεύουν την απώλεια. Το σταθερό πλαίσιο αποδοχής, εμπιστοσύνης καθώς και η στάση του δασκάλου δρουν ανακουφιστικά στο βίωμα του παιδιού. Το παιδί, επί της ουσίας, καλείται να διαχειριστεί την νέα πραγματικότητα, την ύπαρξη του στη νέα ζωή, όπου το γνώριμο πεθαίνει (Κουρκούτας & Μήτσιου, 2008).

4. Ρόλος του σχολείου στην υποστήριξη παιδιών

Το τραύμα δημιουργείται όταν μια ψυχολογική κατάσταση βιώνεται με τρόπο που οι δεδομένες συνθήκες την εν λόγω στιγμή δεν επιτρέπουν την εκτόνωση, έκφραση της εμπειρίας. Αυτή η εμπειρία, όταν δεν αποφορτίζεται, παραμένει στο σώμα, κατοικεί στον ψυχισμό ως ξένο σώμα που δεν ενσωματώνεται στην εκάστοτε πραγματικότητα και προσωπικότητα του ατόμου. Με αυτό τον τρόπο εμποδίζεται η μάθηση και το άτομο εγκλωβίζεται σε έναν αέναο κύκλο επαναληψιμότητας, με στόχο την ανάγκη ελέγχου του βιώματος (Ματσάγγας, 2021). Οι ενήλικες συχνά, δρώντας προστατευτικά, προσπαθούν να δημιουργήσουν συνθήκες, ώστε τα παιδιά να μην έρθουν σε επαφή με τον πόνο της απώλειας. Έτσι, περιορίζουν την έκφραση, τις συζητήσεις γύρω από τον θάνατο, με αποτέλεσμα τα παιδιά να αφήνονται μόνα τους στη διαχείριση πρωτόγνωρων συναισθημάτων, χωρίς να διαθέτουν τις απαραίτητες δεξιότητες (Schonfeld, 1993).

Οι πληροφορίες που δίνονται στα παιδιά είναι σημαντικό να συμβαδίζουν με το ηλικιακό τους στάδιο και να προσαρμόζονται ανάλογα με τα ερωτήματα, τις απορίες και τις ανάγκες του παιδιού. Ο διάλογος, η συζήτηση βοηθούν στη διεργασία του πένθους και το παιδί δημιουργεί σύνδεση με κάποιο άλλο άτομο, χωρίς να βιώνει ότι, μέσω αυτής, προδίδει τον γονέα, για παράδειγμα, που πέθανε (Νίλσεν & Παπαδάτου, 1998)

Οι διεργασίες πένθους, σύμφωνα με τον Bowlby, ενεργοποιούνται όταν το άτομο προσκόλλησης δεν είναι διαθέσιμο (Bretherton, 1997). Η ενσυναισθητική στάση είναι απαραίτητη για να κατανοηθούν, η προσωπική εμπειρία του θρήνου καθώς και οι πτυχές και τα αποθέματα που φέρει το άτομο (Neimeyer, 2006). Στη διάρκεια της καριέρας του ένας δάσκαλος μπορεί να χρειαστεί να αντιμετωπίσει τη συνθήκη γονικού πένθους ενός παιδιού. Η κατάλληλη εκπαίδευση του προσωπικού, η διεπιστημονική ομάδα και η επικοινωνία σε μια



σχολική μονάδα μπορεί να βοηθήσει στη διαδικασία επούλωσης και να διασφαλίσει την ψυχολογική ισορροπία του μαθητικού πληθυσμού. Μια ενεργοποιημένη σχολική κοινότητα, μπορεί με τις κατάλληλες παρεμβάσεις να αντιμετωπίσει αποτελεσματικά πιθανούς κινδύνους (Jimerson, Brock, & Pletcher, 2005).

Η αλληλεπίδραση και το σχετίζεσθαι με τους άλλους καθορίζεται από την επεξεργασία που υπόκειται μέσα μας και το πώς γίνεται αντιληπτή από το άτομο. Συχνά, οι ενήλικες εστιάζουν πολύ στην εξωτερικευμένη συμπεριφορά ενός παιδιού, χωρίς να βλέπουν τι πραγματοποιείται μέσα τους. Όταν εντοπιστεί η κατάλληλη έκφραση (ζωγραφιά, πηλός, κίνηση) συντελείται η συνειδητοποίηση της εσωτερικής αίσθησης, κάτι που βιώνεται εντός αλλά δεν εκφράζεται λεκτικά (Stapert & Verliefdde, 2017)

5. Στηρίζοντας παιδιά που θρηνούν

Μέσω των συμβόλων επιτυγχάνεται μια καταγραφή που εξυπηρετεί στο να μένει ζωντανή η βιωμένη αίσθηση. Η εύρεση συμβόλου και η τροποποίηση του μέχρι να ταιριάζει στην εκάστοτε εμπειρία που πραγματοποιείται εντός του ψυχισμού βοηθά στην έκφραση και αποφόρτιση. Ο πηλός, η κίνηση και η ζωγραφική είναι εργαλεία με την πιο απλή μορφή συμβολοποίησης. Παρόλη την έλλειψη λέξεων πραγματοποιείται αλλαγή. Δεν χρειάζεται να μοιραστούν λεκτικά για το πότε έγινε τι. Με αυτόν τον τρόπο, τραυματικά βιώματα εκφράζονται, προστατεύοντας μακροπρόθεσμα το παιδί από το να το κατακλύσουν και να πάρουν τον έλεγχο της ζωής του (Stapert & Verliefdde, 2017). Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις πεποιθήσεις των παιδιών σε σχέση με τον θάνατο, σύμφωνα με την βιβλιογραφία, ενσωματώνουν τη χρήση παιχνιδιών (κούκλες) και συνδυασμό αφήγησης-ζωγραφικής –έκθεσης (Nagy, 1948). Το σχέδιο δρα ως ένας τόπος ανακούφισης, όπου ο φόβος, η ανησυχία εξωτερικεύεται σε ένα χαρτί.

Η προσαρμογή στην απώλεια είναι μια διαδρομή χρονοβόρα. Η εκδήλωση του θρήνου παρουσιάζεται διαφορετικά, σε σχέση με τους ενήλικες. Το ίδιο συνονθύλευμα συναισθημάτων κατακλύζει το παιδικό κόσμο, ωστόσο διαφοροποίηση υπάρχει στην έκφραση του πένθους, καθώς δεν επιλέγουν την λεκτική οδό και η έκφραση αποτυπώνεται στη συμπεριφορά, στο παιχνίδι, στη διάθεση (Rainbault, 1996). Στην ουσία, τα παιδιά δεν αναρρώνουν από το βίωμα του θανάτου απλά μαθαίνουν να ζουν με αυτό και προσαρμόζονται. Μπορεί εξωτερικά να φαίνονται ικανοποιημένα, ωστόσο, να κυριεύονται από συναισθήματα τα οποία δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν.

Η προσαρμογή στην απώλεια δυσχεραίνεται από το γνωστικό έλλειμμα που παρουσιάζεται στα παιδιά σε σχέση με υποέννοιες του θανάτου. Το να κατανοηθεί η έννοια της μη αναστρεψιμότητας είναι βαρύνουσας σημασίας, καθώς, έτσι, το παιδί θα αντιληφθεί την αποσύνδεση με τον θανόντα και δεν θα περιμένει την επιστροφή του. Στην πραγματικότητα, τα παιδιά θέλουν να διατηρούν την επαφή, ένα σύνδεσμο νοερό που κουβαλούν σε όλη τους την ζωή (Νίλσεν & Παπαδάτου, 1998).

6. Συμπεράσματα

Όταν το ψυχικό όργανο κυριεύεται από θλίψη, θυμό, άγχος η συναισθηματική ανταπόκριση του ατόμου χάνεται προσωρινά. Με μια διαστρεβλωμένη πραγματικότητα μπορεί να οδηγηθεί σε *πολλαπλά σημαίνοντα*, έχοντας υπερβολικές αντιδράσεις. Συχνά, το άτομο μπορεί να επιστρέψει στον εαυτό του όλη την επιθετικότητα, δημιουργώντας σενάρια και δυσοίωνες εξελίξεις για το μέλλον (Beck, 1988). Ο δεσμός είναι αυτός που θα επουλώσει το τραύμα. Στην ουσία, η επίπτωση του γεγονότος κρίνεται περισσότερο από το κατά πόσο το άτομο θα βρει τον χώρο να υπάρξει όπως νιώθει, να εκφραστεί και να του δοθεί παρηγοριά.



Αν δεν υπάρξει αυτή η συναισθηματική θαλπωρή, το άτομο αφήνεται μόνο του στην απελπισία του, συντετριμμένο, νιώθοντας πως πρέπει να τα βγάλει πέρα μόνο του. Η ζωή και όλες οι πτυχές της, όλες οι λειτουργίες, όπως ο ύπνος διαταράσσονται, φανερώνεται υπερευαίσθησία και άγχος (Johnson, 2014).

Η τέχνη με όλο το εύρος της προσφέρει μια συναισθηματική διέξοδο. Οι δημιουργικές τέχνες δρουν θεραπευτικά, καθώς η έκφραση απαλλαγμένη από τα λόγια, πηγάζει αβίαστα ελεύθερη από την καρδιά του παιδιού που θρηνεί (Stronach - Bushel, 1990). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, η θεραπεία μέσω τέχνης όταν υπάρξει μέσα στη εκπαιδευτική διαδικασία τα οφέλη που παρέχει είναι αναρίθμητα. Οι υποκειμενικές εμπειρίες στις δραματικές τέχνες με την κατάλληλη ενθάρρυνση βρίσκουν τον απαραίτητο χώρο για να υπάρξουν και να εκφραστούν. Προσεγγίζουν τον πόνο ιδωμένο από διαφορετικό μονοπάτι (Glassman & Prasad, 2013).

«...Τις μακριές περιόδους αδράνειας, τότε που κατέφευγα σε ένα ύπνο που εξαφάνιζε τα όνειρα...» (Ποταμιανού, 2007). Η τέχνη και η δημιουργικότητα, η εικαστική θεραπεία, καθώς και οι υπόλοιπες μορφές θεραπείας μέσω της τέχνης, αποδεδειγμένα μπορούν να δημιουργήσουν στον εγκέφαλο του πενθούντα, είτε είναι ενήλικας ή παιδί, τις συνθήκες εκείνες που επιφέρουν την ευλογημένη αδράνεια της θλίψης, μια κατάσταση ήρεμου ύπνου, ένα διάλειμμα από το πένθος, ενώ παράλληλα αυτό εκφράζεται (Holland, 2008).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akerman, R., & Statham, J. (2014). Bereavement in childhood: the impact on psychological and educational outcomes and the effectiveness of support services. *Working paper* (No 25). London, UK: Child Wellbeing Research Centre.
- American Psychiatric Association. (2022). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition, Text Revision (DSM-5-TR). American Psychiatric Association Publishing. Retrieved from: <https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm>.
- Aries, P. (1974). "The Reversal of Death: Changes in Attitudes Toward Death in Western Societies." *American Quarterly*, 26(5), 536-560.
- Aries, P. (2006 & 2009). *Ο άνθρωπος ενώπιον του θανάτου* (2 τόμοι). Αθήνα: Εστία.
- Barque, M.F. (2001). *Πένθος και υγεία. Άλλοτε και σήμερα*. Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρι.
- Beck, A.T., Epstein, N., Brown, G., Steer, R.A. An inventory for measuring clinical anxiety: psychometric properties. *J Consult Clin Psychol*. 1988. Dec;56(6):893-7. Doi: 10.1037//0022-006x.56.6.893. PMID: 3204199.
- Bonanno, G. A., & Kaltman, S. (2001). The varieties of grief experience. *Clinical Psychology Review*.
- Corr, C. et al (1994). *Death and Dying, Life and Living*. Brooks – Cole publishing company. Pacific Grove California.
- Fleming, S. (1998). Ο περιπεπλεγμένος θρήνος. Στο Μ. Νίλσεν και Δ. Παπαδάτου (Επιμ.), *Το Πένθος στη Ζωή μας*. Αθήνα: Εκδόσεις Μέριμνα.
- Glassman, E.L., & Prasad, S. (2013). Art therapy in schools: Its variety and benefits. In P. Howie, S. Prasad & J. Kristel (Eds.), *Using art therapy with diverse populations: Crossing cultures and abilities* (pp. 126–133). London: Jessica Kingsley Publisher.
- Herbert, M. (2004). *Τα παιδιά μπροστά στο πένθος και την απώλεια* (Επιμ. Β. Αθανασίου-Παπαδιώτη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Holland, J. (2008). How schools can support children who experience loss and death. *British Journal of Guidance and Counseling*, 36(4), 411-424.



- Jimerson, S. R., Brock, S. E., & Pletcher, S. W. (2005). An integrated model of school crisis preparedness and intervention: A shared foundation to facilitate international crisis intervention. *School Psychology International*, 26(3), 275-296.
- Johnson, S. (2014). *Κράτα με σφιχτά. Επτά συνομιλίες για μια ζωή γεμάτη αγάπη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Kubler-Ross, E. (1969, 1997). On death and dying. *Simon and Schuster* 1969, 1997.
- Nagy, M. H. (1959). The child's view of death. In H. Feifel (Ed.), *The meaning of death* (pp. 79-98). New York: MacGraw-Hill.
- Neimeyer, R. A. et al. (2001). *Meaning reconstruction and the experience of loss*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Neimeyer, R. A. et al. (2014). "A Social Constructionist Account of Grief: Loss and the Narration of Meaning." *Death Studies*, 38(8), 485-498.
- Neimeyer, R. A. (2006). *Ν' αγαπάς και να χάνεις. Αντιμετωπίζοντας την Απώλεια*. Αθήνα: Κριτική.
- Palgi, P., & Abramovitch, H. (1984). "Death: A Cross-Cultural Perspective." *Annual Review of Anthropology*, 13, 385- 417.
- Ratcliffe, S. (October 13, 2011). *Oxford Treasury of Sayings and Quotations*. Oxford: OUP.
- Rainbault, G. (1996). *Το παιδί και ο θάνατος*. Αθήνα: Εκδόσεις Κέδρος.
- Stronach - Bushel, B. (1990). Trauma, children and art. *American Journal of Art Therapy*, 29, 48-52.
- Schonfield, D. J. (1993). Talking with children about death. *Journal of pediatric health care: official publication of National Association of Pediatric Nurse Associates and Practitioners* (pp. 269-74).
- Stapert, M., & Verliefde, E. (2017). *Focusing με παιδιά*. Αθήνα: Κοντύλι.
- Αντωνάτου, Χ. (2015). Απώλειες και δυναμική διεργασία του πένθους στο σχολείο. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015, 178-185.
- Γιαννακοπούλου, Λ., & Παπαντριανταφύλλου, Σ. (2010). *Σχέσεις και Επικοινωνία στην οικογένεια. Συμβουλευτική Γονέων*. Αθήνα: Ασημάκης.
- Κουρκούτας, Η., & Μήτσιου, Γ. (2008). Ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις στο πλαίσιο της τάξης και του σχολείου για την ένταξη παιδιών που βιώνουν προβληματικές καταστάσεις πένθους. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος.
- Ματσάγγας, Α. Κ. (2021). Ψυχικό τραύμα και λειτουργία της μεταβίβασης στη θεραπεία ομάδας (Όψεις του ναρκισσιστικού και αντικειμενοτρόπου πεπρωμένου). *e-Journal of Science & Technology*, 16(1).
- Νίλσεν, Μ., & Παπαδάτου, Δ. (1998). *Το Πένθος στη Ζωή μας*. Αθήνα: Μέρμηνα.
- Ντολτό, Φ. (2000). *Μιλώντας για το θάνατο* (Μτφ. Ε. Κούκη). Αθήνα: Πατάκης.
- Ποταμιανού, Α. (2007). *Μονοπάτια θανάτου, στίξεις και αντιστίξεις*. Αθήνα: Ίκαρος.



Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση

Γιώργος Δορμπαράκης

Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο «Δελασάλ»

gdorbarakis@saintpaul.gr

Σταματίνα Πριμικήρη

Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο «Δελασάλ»

mprimikyri@saintpaul.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση φιλαναγνωστικών δράσεων που συνδέουν το παιχνίδι με την τέχνη της λογοτεχνίας και έχουν ως σκοπό τη δημιουργία φιλαναγνωστικών συναισθημάτων σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Τα προγράμματα φιλαναγνωσίας που εντάσσονται στη σχολική ζωή έχουν πάντοτε ως αφηγηρία, έναυσμα και σημείο αναφοράς το λογοτεχνικό βιβλίο. Σκοπός των προγραμμάτων είναι να δημιουργήσουν φιλαναγνωστικά αισθήματα στους νέους αναγνώστες, να δημιουργήσουν ισχυρούς δεσμούς με τη λογοτεχνία και να προβάλλουν στάσεις ζωής. Τα φιλαναγνωστικά προγράμματα οργανώνονται από τον δάσκαλο με κέντρο το λογοτεχνικό βιβλίο το οποίο επιλέγεται από κοινού από τους μαθητές και τον δάσκαλο και χωρίζονται σε δράσεις και δραστηριότητες, με συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, συγκεκριμένη στοχοθεσία και δεδομένα αναμενόμενα αποτελέσματα, τα οποία εξάγονται και αξιοποιούνται δημιουργικά – κριτικά. Οι δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό την προαγωγή της φιλαναγνωσίας χωρίζονται σε τρεις ενότητες. Αρχικά, οι δραστηριότητες που υλοποιούνται πριν την ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου και έχουν σκοπό να εισαγάγουν ομαλά τους μαθητές στη θεματική του βιβλίου, να εξάψουν την περιέργεια, να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και να δημιουργήσουν προσμονή για την ανάγνωση του βιβλίου. Εν συνεχεία, οι δραστηριότητες που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και έχουν ως σκοπό να παρακινήσουν τους μαθητές να συνεχίσουν την ανάγνωση, να δημιουργήσουν προσδοκίες σχετικά με την πορεία ή την ολοκλήρωση της πλοκής του λογοτεχνικού βιβλίου και να υποδαυλίσουν το ενδιαφέρον που ίσως έχει μειωθεί. Τέλος, οι δραστηριότητες που υλοποιούνται μετά το τέλος της ανάγνωσης όλου του λογοτεχνικού έργου και έχουν ως σκοπό να συνοψίσουν, να επεκτείνουν, να ολοκληρώσουν τα νοήματα, να προκαλέσουν φιλαναγνωστικά αισθήματα και τελικά να δημιουργήσουν «παντοτινούς» αναγνώστες.

Λέξεις-κλειδιά: παιχνίδια φιλαναγνωσίας, λογοτεχνία, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

1. Εισαγωγή

Η λογοτεχνία είναι συνυφασμένη με την έννοια της απόλαυσης, εφόσον ο αναγνώστης του λογοτεχνικού κειμένου έρχεται σε επαφή με το κείμενο κυρίως για λόγους αισθητικούς και λιγότερο για λόγους πληροφοριακούς (Μαλαφάντης, 2015: 162). Σύμφωνα με τη Rosenblatt (1993: 14) πρέπει να δίνεται έμφαση τόσο στην πληροφοριακή χρήση της ανάγνωσης της λογοτεχνίας όσο και στην αισθητική. Η υποβάθμιση του στοιχείου της απόλαυσης είναι κάτι το οποίο δεν ανταποκρίνεται στην αναπτυξιακή κατάσταση του νέου ανθρώπου, εφόσον ο νέος αναγνώστης διαβάσει κυρίως προκειμένου να ικανοποιήσει έναν εσωτερικό στόχο και να αποκτήσει μια ευχάριστη εμπειρία (Μαλαφάντης, 2015: 163). Οι σύγχρονες θεωρίες της αναπτυξιακής ψυχολογίας συνάδουν στη διαπίστωση ότι ο αναγνώστης στην παιδική ηλικία ταυτίζεται με τους ήρωες των λογοτεχνικών αναγνωσμάτων του και μέσω της ταύτισης αυτής αντλεί ικανοποίηση και τέρψη (Appleyard, 2017).



Η λογοτεχνία, ως μορφή τέχνης, μεταπλάθει την αντικειμενική πραγματικότητα με την αισθητική αξία που της προσδίδει. Προκαλεί έντονα συναισθήματα συγκίνησης, αντανακλά δημιουργικά ολόκληρο τον κόσμο του συγγραφέα και προκαλεί την σύνδεσή του με τον αναγνώστη (Καλογήρου, 1999: 15). Ο ρόλος του δασκάλου στην ενεργοποίηση των συναισθημάτων του μαθητή και στην πρόκληση της ταύτισης και της αισθητικής απόλαυσης είναι πολύ μεγάλος. Ο δάσκαλος δρα ως αναγνωστικό πρότυπο στους μαθητές του προβάλλοντας τους λόγους εκείνους για τους οποίους διαβάζει. Οι λόγοι αυτοί είναι η απόλαυση, η προσωπική ανάπτυξη και ωφέλεια ή η απόδραση από την πραγματικότητα και η βύθιση στον κόσμο της λογοτεχνίας (Μαλαφάντης, 2015: 157). Η ανάγνωση της λογοτεχνίας για λόγους αισθητικούς και η αποσύνδεσή της από χρησιμοθηρικούς σκοπούς κρίνεται αναγκαία (Μαλαφάντης, 2001: 57). Ο δάσκαλος οφείλει να μεριμνά για τη λογοτεχνική και αισθητική καλλιέργεια των μαθητών του φροντίζοντας να έρχονται σε επαφή με υψηλής ποιότητας λογοτεχνία προκειμένου να διαμορφωθούν ολοκληρωμένες προσωπικότητες, έχοντας ως κύριο στόχο του τη δημιουργία κριτικών αναγνωστών και ένθερμων φίλων του καλού λογοτεχνικού αναγνώσματος (Καλογήρου, 1999: 57).

2. Φιλαναγνωσία

Με τον όρο «φιλαναγνωσία» εννοούμε τη θετική στάση που αναπτύσσει ο αναγνώστης με το γραπτό κείμενο και με την ίδια τη διαδικασία της ανάγνωσης. Επιπλέον, η φιλαναγνωσία ως έννοια επεκτείνεται και στην ενεργητική σχέση υποκειμένου (αναγνώστη) με το αντικείμενο (βιβλίο, ανάγνωσμα, κείμενο), με τρόπο δυναμικό και συνεχώς εναλλασσόμενο (Πατέρα & Τσιλιμένη, 2021). Στην εκπαιδευτική πράξη, η φιλαναγνωσία συμπεριλαμβάνει και όλες τις εκπαιδευτικές δράσεις που ενισχύουν, προάγουν και διαμορφώνουν το σχεσιακό δίπολο αναγνώστη – κείμενου, μέσα από την καλλιέργεια δεξιοτήτων, γνώσεων και αισθητικών κριτηρίων (Καρακίτσιος, 2012: 21 – 33).

Ο ιδιαίτερος ρόλος της λογοτεχνίας στην ανάπτυξη των φιλαναγνωστικών τάσεων – στάσεων είναι πολύ σημαντικός λόγω των ειδικών χαρακτηριστικών της. Η λογοτεχνία έχει τη δύναμη να δημιουργεί «ανάγκη» για διάβασμα, δίψα και διάθεση για συνεχή και ενεργητική συμμετοχή στη διαδικασία της ανάγνωσης. Επιπλέον, η λογοτεχνία δύναται να εισάγει τους αναγνώστες στον χώρο της «βιβλιολογικής κουλτούρας» (Καρακίτσιος, 2012: 67). Πιο συγκεκριμένα, η λογοτεχνία για παιδιά (ή αλλιώς, παιδική λογοτεχνία) μπορεί να πάρει πολλές και διαφορετικές μορφές και με αυτόν τον τρόπο να προάγει με μεγαλύτερη ευκολία φιλαναγνωστικές στάσεις στους αναγνώστες. Η παιδική λογοτεχνία περιλαμβάνει όλα τα είδη και τις μορφές αφήγησης και όλα τα είδη γραφής. Ο ρόλος της είναι διπτός. Παιδαγωγικός και εκπαιδευτικός ταυτόχρονα, όμως, και ψυχαγωγικός. Τέρπει και διδάσκει (Μαλαφάντης, 2001).

Το λογοτεχνικό κείμενο είναι πολυεπίπεδο και πολυδιάστατο. Μέσω της αφήγησης, αποκαλύπτονται συναισθήματα, διαμορφώνονται χαρακτήρες, παρουσιάζονται ήθη και πάθη, εμφανίζονται σκέψεις και ψυχικές καταστάσεις των ηρώων. Επίσης, μέσω των περιγραφών, καταγράφονται ήχοι, εικόνες, μυρωδιές και χρώματα. Ο εκπαιδευτικός θα βασιστεί πάνω στις εμπειρίες του μαθητή, σεβόμενος τις ιδιαιτερότητες του κάθε αναγνώστη και θα τον ωθήσει σε αλληλεπίδραση με το λογοτεχνικό κείμενο. Στη συνέχεια, το λογοτεχνικό κείμενο τίθεται σε κίνηση και «αλληλεπιδρά» με τον αναγνώστη κατά τρόπο «συναλλακτικό», δημιουργώντας έναν ενεργητικό, λειτουργικό και δυναμικά κριτικό αναγνώστη (Rosenblatt, 1993). Με αυτόν τον τρόπο, ο αναγνώστης γίνεται ένας συνομιλητής με το λογοτεχνικό κείμενο και ένας συνδημιουργός ενός καινούργιου κειμένου το οποίο



αποκτά δυναμική και εξελισσόμενη οντότητα ανάλογα με τον αναγνώστη, τις εμπειρίες του και τη δυναμική του (Κατσίκη -Γκίβαλου, 2013: 36).

Η καλλιέργεια της αγάπης για την ανάγνωση και η δημιουργία κριτικών αναγνωστών πρέπει να είναι μια από τις βασικές επιδιώξεις του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο ρόλος του δασκάλου κρίνεται πολύ σημαντικός (Μαλαφάντης, 2015: σσ. 157 – 159), εφόσον είναι εκείνος που πρέπει να βοηθήσει τους μαθητές του στην επιλογή του κατάλληλου βιβλίου - σεβόμενος πάντα τις προτιμήσεις τους, πρέπει να σχεδιάσει και να υλοποιήσει όλες εκείνες τις δράσεις που θα ενεργοποιήσουν και θα θέσουν σε κίνηση όλα εκείνα τα θετικά συναισθήματα απέναντι στη διαδικασία της ανάγνωσης και στα ίδια τα βιβλία.

Ο δάσκαλος, μέσα και έξω από την σχολική αίθουσα δημιουργεί, πραγματικά ή προσομοιωτικά, γεγονότα, στα οποία περισσεύει η ευχαρίστηση και η απόλαυση. Η λογοτεχνία, κατασκευάζοντας αναπαραστάσεις του κόσμου, διαπραγματεύεται ανθρώπινες καταστάσεις και συναισθήματα, εκθέτει τον αναγνώστη σε μια ευρύτητα θεμάτων, συναισθημάτων, πλοκής, χαρακτήρων, σεναρίων, οπτικών γωνιών, κινητοποιεί την αποκλίνουσα στάση του παιδιού (Μαλαφάντης, 2015: 163). Η σχέση του αναγνώστη με το κείμενο είναι σχέση προσωπική.

Ο δάσκαλος γίνεται ο εμπυχωτής ή ο διαμεσολαβητής στη διαδικασία της ανάγνωσης και συνειδητά προάγει τη φιλαναγνωσία, παρέχοντας στους μαθητές στάσεις και τάσεις ζωής, καθώς επίσης και ένα αξιακό ανθρωπιστικό πλαίσιο. Παράλληλα, δημιουργείται μια αγαπητική σχέση ανάμεσα σε αναγνώστη και βιβλίο, η οποία, σταδιακά, μεταπλάθει τον αναγνώστη σε γνώστη του εαυτού αλλά και του κόσμου (Κατσίκη – Γκίβαλου, 2008: 30) και έτσι μπορεί να δηλώνει με παρρησία, όπως ο ήρωας του Κάρλος Μαρία Ντομίγκες, στο μυθιστόρημα *Το Χάρτινο σπίτι*: «κανείς δεν θέλει να χάσει ένα βιβλίο. Προτιμάμε να χάσουμε ένα δαχτυλίδι, ένα ρολόι ή την ομπρέλα μας παρά ένα βιβλίο που ίσως δεν θα ξαναδιαβάσουμε ποτέ, αλλά στον απόηχο του τίτλου του διατηρείται μια αλλοτινή χαμένη ίσως συγκίνηση¹⁰».

2.1 Παιχνίδια Φιλαναγνωσίας

Τα προγράμματα φιλαναγνωσίας που εντάσσονται στη σχολική ζωή έχουν πάντοτε ως αφετηρία, έναυσμα και σημείο αναφοράς το λογοτεχνικό βιβλίο. Σκοπός των προγραμμάτων είναι να δημιουργήσουν φιλαναγνωστικά αισθήματα στους νέους αναγνώστες, να δημιουργήσουν ισχυρούς δεσμούς με τη λογοτεχνία και να προβάλλουν στάσεις ζωής (Μαλαφάντης, 2006: 395-400). Τα φιλαναγνωστικά προγράμματα οργανώνονται από τον δάσκαλο με κέντρο το λογοτεχνικό βιβλίο το οποίο επιλέγεται από κοινού από τους μαθητές και τον δάσκαλο και χωρίζονται σε δράσεις και δραστηριότητες, με συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο, συγκεκριμένη στοχοθεσία και δεδομένα αναμενόμενα αποτελέσματα, τα οποία εξάγονται και αξιοποιούνται δημιουργικά – κριτικά.

Οι δραστηριότητες που έχουν ως σκοπό την προαγωγή της φιλαναγνωσίας χωρίζονται σε τρεις ενότητες. Αρχικά, οι δραστηριότητες που υλοποιούνται πριν την ανάγνωση του λογοτεχνικού βιβλίου και έχουν σκοπό να εισαγάγουν ομαλά τους μαθητές στη θεματική του βιβλίου, να εξάψουν την περιέργεια, να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και να δημιουργήσουν προσμονή για την ανάγνωση του βιβλίου. Εν συνεχεία, οι δραστηριότητες που υλοποιούνται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης και έχουν ως σκοπό να παρακινήσουν τους μαθητές να συνεχίσουν την ανάγνωση, να δημιουργήσουν προσδοκίες σχετικά με την πορεία ή την ολοκλήρωση της πλοκής του λογοτεχνικού βιβλίου και να υποδαυλίσουν το ενδιαφέρον που

^{10 10} Ντομίνγκες, Κ. Μ. (2006). *Το Χάρτινο σπίτι*, μτφρ. Λένα Φραγκοπούλου. Αθήνα: Πατάκης, σ.22.



ίσως έχει μειωθεί. Τέλος, οι δραστηριότητες που υλοποιούνται μετά το τέλος της ανάγνωσης όλου του λογοτεχνικού έργου και έχουν ως σκοπό να συνοψίσουν, να επεκτείνουν, να ολοκληρώσουν τα νοήματα, να προκαλέσουν φιλαναγνωστικά αισθήματα και τελικά να δημιουργήσουν «παντοτινούς» αναγνώστες (Καρακίσιος, 2011).

2.2 Δραστηριότητες πριν την ανάγνωση

2.2.1 Δωμάτιο απόδρασης (Escape Room)

Ηλικία: Μαθητές Στ' δημοτικού

Αριθμός μαθητών: ομάδες των 4 ατόμων

Διάρκεια: 100' (20' η κάθε ομάδα)

Χώρος: η σχολική βιβλιοθήκη

Υλικά: Διάφορα βιβλία που θα χρησιμοποιηθούν ως λύσεις γρίφων, παζλ, γρίφοι, κατασκευές, μηχανισμοί και λουκέτα.

Βιβλίο: Η δραστηριότητα είναι σχεδιασμένη με βάση το βιβλίο της Ελένης Δικαίου, *Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*.

Προετοιμασία δραστηριότητας: Η σχολική βιβλιοθήκη μεταμορφώνεται σε δωμάτιο απόδρασης. Ο φωτισμός έχει ρυθμιστεί κατάλληλα ώστε να υπάρχει σκοτάδι κλπ. Ο εκπαιδευτικός έχει τον ρόλο του συντονιστή (Game Master) και έχει ζητήσει τη βοήθεια ενός άλλου εκπαιδευτικού, ο οποίος συμμετέχει στο παιχνίδι απόδρασης ως ηθοποιός, βοηθώντας ή εμποδίζοντας τους μαθητές, μέσα στη βιβλιοθήκη. Η χρήση κατάλληλης μουσικής μέσα στον χώρο της βιβλιοθήκης βοηθάει στη δημιουργία κατάλληλου κλίματος, ώστε οι μαθητές να βιώσουν πιο έντονα την όλη διαδικασία. Βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της δραστηριότητας είναι η πολύ καλή προετοιμασία του χώρου της βιβλιοθήκης, η προετοιμασία των γρίφων και η δοκιμή της δραστηριότητας πριν πραγματοποιηθεί από τους μαθητές.

Περιγραφή δραστηριότητας: Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες των 4 ατόμων και διαδοχικά συμμετέχουν στο παιχνίδι απόδρασης. Σκοπός του παιχνιδιού είναι κάθε ομάδα να αποδράσει από τη βιβλιοθήκη μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο, έχοντας ολοκληρώσει με επιτυχία έναν αριθμό διαδοχικών γρίφων και έχοντας καταφέρει να έχει μαζί της, κατά την έξοδο από το δωμάτιο, το βιβλίο *Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*. Ο χρόνος μπορεί να ποικίλει ανάλογα με τον αριθμό των ομάδων και τον αριθμό των γρίφων (για τάξεις των 20 μαθητών, προτείνεται ο χρόνος των 20 λεπτών για κάθε ομάδα).

Ο εκπαιδευτικός εισάγει τους μαθητές στο κλίμα του παιχνιδιού, ανακοινώνοντάς τους την ιστορία στην οποία καλούνται να συμμετέχουν:

«Αύγουστος του 1922. Βρισκόμαστε μέσα στο Ιωνικό Πανεπιστήμιο της Σμύρνης, στη Μικρά Ασία. Η μυστική βιβλιοθήκη του Πανεπιστημίου κρύβει πνευματικούς θησαυρούς, συγγράμματα, μυθιστορήματα νουβέλες και χαμένους τόμους από άλλες εποχές. Είναι ένας ναός γνώσεων και μυστηρίου. Έξω από το Ιωνικό Πανεπιστήμιο, στους δρόμους της Σμύρνης, οι Τούρκοι που έχουν εισβάλει, καίνε, καταστρέφουν και λεηλατούν ό,τι πέφτει στα χέρια του. Ο διάσημος καθηγητής της σχολής, μαθηματικός Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή βρίσκεται μαζί σου μέσα στη βιβλιοθήκη και προσπαθεί απεγνωσμένα να διασώσει τα πολύτιμα βιβλία της, προτού εισβάλουν στρατιώτες μέσα και καταστρέψουν τα πάντα. Ζητά από εσένα και την ομάδα σου να τον βοηθήσεις να βρει και να διασώσει ένα συγκεκριμένο βιβλίο. Να είσαι διακριτικός και ήσυχος, γιατί μην ξεχνάς, είσαι σε μία βιβλιοθήκη! ΠΡΟΣΟΧΗ: Πρέπει να βρεις όλα τα στοιχεία για να αποδράσεις μέσα σε 20 λεπτά... Θα τα καταφέρεις;»



Η κάθε ομάδα, αφού ενημερώνεται από τον εκπαιδευτικό για την υπόθεση της ιστορίας και τον σκοπό του παιχνιδιού, μπαίνει στην ειδικά διαμορφωμένη αίθουσα της βιβλιοθήκης έχοντας μαζί της το πρώτο στοιχείο. Μέσα στη σκοτεινή αίθουσα, πρέπει να βρουν τον τρόπο για να φωτίσουν τον χώρο, ξεκλειδώνοντας ένα λουκέτο χρησιμοποιώντας μόνο την αφή τους. Αφού η αίθουσα αποκτήσει φως, αποκαλύπτεται και ο Κωνσταντίνος Καραθεοδωρή που βρίσκεται ήδη μέσα στην αίθουσα και ελέγχει την όλη διαδικασία. Προτείνεται ο εκπαιδευτικός, που έχει τον ρόλο του ηθοποιού, να είναι ντυμένος με τα κατάλληλα ρούχα εποχής, συμβάλλοντας στη δημιουργία κλίματος.

Οι μαθητές αναζητούν στοιχεία μέσα στη βιβλιοθήκη που θα τους οδηγήσουν σταδιακά στην επίλυση όλων των γρίφων. Ο πρώτος γρίφος λύνεται μετά από την αποκρυπτογράφηση ενός λεκτικού κώδικα αναγραμματισμών και αντικαταστάσεων λέξεων με ψηφία και οδηγεί στην εύρεση ενός συγκεκριμένου βιβλίου από ένα ράφι της βιβλιοθήκης. Οι μαθητές πρέπει να βρουν το βιβλίο, να το αφαιρέσουν από το ράφι και να το δώσουν στον καθηγητή Καραθεοδωρή. Εκείνος τους παραδίδει τον δεύτερο γρίφο.

Ο δεύτερος γρίφος αποτελείται από γεωγραφικές συντεταγμένες και μαθηματικά σύμβολα. Οδηγεί σε συγκεκριμένο ράφι της βιβλιοθήκης, σε συγκεκριμένο βιβλίο, σε συγκεκριμένες σελίδες και σε συγκεκριμένες λέξεις και γράμματα (π.χ. οι αριθμοί 85, 4, 6 παραπέμπουν στη σελίδα 85 του βιβλίου, στην τέταρτη λέξη, στο έκτο γράμμα, το οποίο είναι το Α). Αφού βρεθούν τα γράμματα αυτά, σχηματίζεται η λέξη που είναι και ο τίτλος του επόμενου βιβλίου που αναζητούν οι μαθητές από τα ράφια της βιβλιοθήκης.

Ο τρίτος γρίφος είναι γρίφος παρατηρητικότητας. Σε εμφανή σημεία της βιβλιοθήκης, έχουν τοποθετηθεί αφίσες στις οποίες έχουν υπογραμμιστεί συγκεκριμένες λέξεις. Με τη βοήθεια του βιβλιοθηκάρου, οι μαθητές βρίσκουν τις λέξεις αυτές και τις τοποθετούν στην κατάλληλη θέση προκειμένου να σχηματιστεί ο τίτλος του επόμενου βιβλίου που αναζητούν. Μέσα στο βιβλίο αυτό, βρίσκεται κρυμμένο ένα μικρό κλειδί που ξεκλειδώνει ένα μικρό κουτί που βρίσκεται μέσα στην βιβλιοθήκη και οι μαθητές πρέπει να το βρουν. Μέσα στο κουτί βρίσκεται ένας φάκελος με τον επόμενο γρίφο. Με ανάλογο τρόπο προχωρούν οι μαθητές και στους υπόλοιπους γρίφους οι οποίοι μπορεί να ποικίλουν από γρίφους παρατηρητικότητας, μαθηματικούς γρίφους, αποκωδικοποίηση λέξεων ή εύρεση κλειδιών που ξεκλειδώνουν λουκέτα και κουτιά. Ο αριθμός των γρίφων ποικίλει ανάλογα με τον αριθμό των μαθητών και την ώρα που θέλει ο εκπαιδευτικός να διαθέσει.

Ο τελικός γρίφος οδηγεί στο βιβλίο Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά, το οποίο παραδίδεται στους μαθητές ως έπαθλο από τον βιβλιοθηκάρη κατά την έξοδό τους από τη βιβλιοθήκη. Στο τέλος του παιχνιδιού, η ομάδα που κατάφερε να βγει από τη βιβλιοθήκη σε λιγότερο χρόνο και κατάφερε να βρει το βιβλίο, κερδίζει το παιχνίδι.

Στο τέλος της δραστηριότητας, ο δάσκαλος παρουσιάζει στους μαθητές συνοπτικά τα γεγονότα της Μικρασιατικής Καταστροφής, γνωρίζει στους μαθητές τον μεγάλο μαθηματικό Κωνσταντίνο Καραθεοδωρή και τους παρουσιάζει το βιβλίο με το οποίο θα ασχοληθούν.

Σκοπός: Με τη δραστηριότητα αυτή, οι μαθητές έρχονται κοντά στα βιβλία μέσα στον χώρο της βιβλιοθήκης, με τρόπο έντονα βιωματικό. Γνωρίζουν μια μεγάλη προσωπικότητα που βρισκόταν στη Σμύρνη την ώρα της Μικρασιατικής Καταστροφής, τον Κωνσταντίνο Καραθεοδωρή¹¹ και έρχονται σε επαφή με τα τραγικά γεγονότα της Καταστροφής. Τέλος, έχουν στα χέρια τους το λογοτεχνικό βιβλίο, που με κόπο απέκτησαν ως βραβείο, και με αυτόν τον τρόπο εξάπτεται το ενδιαφέρον τους να το διαβάσουν.

¹¹ Περισσότερα για τον Καραθεοδωρή και το Ιωνικό Πανεπιστήμιο στο Καργάκος, Σ. (2010). *Η Μικρασιατική Εκστρατεία. Από το έπος στην τραγωδία*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αυτοέκδοση, σσ.216-219.



2.2.2 Black Out Poetry

Ηλικία: Μαθητές Στ' δημοτικού

Αριθμός μαθητών: ομάδες των 4 ατόμων, ατομικά

Διάρκεια: 45'

Χώρος: η σχολική τάξη

Υλικά: χρωματιστοί μαρκαδόροι

Βιβλίο: το ποίημα Ειρήνη του Γ. Ρίτσου

Βήμα 1ο

Δίνεται στους μαθητές το ποίημα Ειρήνη του Γ. Ρίτσου. Οι μαθητές απομονώνουν ορισμένες φράσεις ή λέξεις αποδίδοντας ίσως σε αυτές νέο νόημα. Επιλέγεται μία λέξη ή μια φράση η οποία θα αποτελέσει και το θέμα - τίτλο του νέου ποιήματος.

Βήμα 2ο

Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο και υπογραμμίζουν ελαφρά τις ενδιαφέρουσες λέξεις που σχετίζονται με το θέμα της ειρήνης. Οι λέξεις και τις φράσεις «ξεπηδούν» από το κείμενο. Στις σύνθετες λέξεις μπορεί να κρατηθεί το πρώτο ή το δεύτερο συνθετικό, εάν αυτό βολεύει στο νόημα του ποιήματος.

Βήμα 3ο

Οι μαθητές κυκλώνουν έντονα τις λέξεις με χρωματιστά μολύβια ή μαρκαδόρους. Αφήνοντας στην επιφάνεια το ποίημα που έχει προκύψει από τις λέξεις που επιλέχτηκαν, δημιουργούν οι μαθητές πάνω στην υπόλοιπη επιφάνεια ένα σχέδιο που να ταιριάζει με το θέμα ή με τις εικόνες του ποιήματος. Η ζωγραφική μπορεί να γίνει με ακουαρέλα, μαρκαδόρους ή ξυλομπογιές.

2.3 Δραστηριότητες κατά την ανάγνωση

2.3.1 Iarbook

Ηλικία: Μαθητές Δ' δημοτικού

Αριθμός μαθητών: ολόκληρη η σχολική τάξη

Διάρκεια: 60'

Χώρος: σχολική αίθουσα

Υλικά: χρωματιστά χαρτόνια, ψαλίδια, κόλλες, μαρκαδόροι, διπλόκαρφα

Περιγραφή δραστηριότητας: Η δραστηριότητα πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης του λογοτεχνικού βιβλίου. Μόλις έχει ολοκληρωθεί η ανάγνωση μιας θεματικής ενότητας του βιβλίου, οι μαθητές κατασκευάζουν ένα Iarbook. Το Iarbook είναι ένα διαδραστικό μικρό βιβλίο, που περιλαμβάνει μικρότερα αρχεία και φακέλους διπλωμένα σε μικρότερο μέγεθος. Αρχικά, ένα χρωματιστό χαρτόνι διπλώνεται στη μέση και στο εσωτερικό του τοποθετούνται οι κατασκευές και τα μικρότερα αρχεία. Οι διάφοροι γραφικοί οργανωτές στο εσωτερικού του χαρτονιού κατασκευάζονται από τους μαθητές σε διάφορα χρώματα, σχέδια και μορφές και αναδιπλώνονται με ευφάνταστο τρόπο, δημιουργώντας ένα ελκυστικό βιβλίο.

Η θεματική της κατασκευής αφορά στην ενότητα του λογοτεχνικού βιβλίου που μελετήθηκε. Κατασκευάζεται μια χρονογραμμή με τα γεγονότα του βιβλίου, στο πάνω μέρος της κατασκευής. Φάκελοι με τους ήρωες του μυθιστορήματος τοποθετούνται στο εσωτερικό και αναδιπλώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε, όταν ανοίγουν, να παρουσιάζεται το περιεχόμενό τους σε όλο το μήκος της κατασκευής.

Ο εκπαιδευτικός προτείνει διάφορες κατασκευές που μπορούν να τοποθετηθούν στο εσωτερικό του Iarbook και οι μαθητές κατασκευάζουν τη δική τους μοναδική κατασκευή.



Σκοπός: Με τη δημιουργία ενός Iarbook οι μαθητές εργάζονται ομαδικά και προωθούν τη δημιουργική τους σκέψη. Τα θέματα που παρουσιάζονται στο εσωτερικό του βοηθούν τους μαθητές να συγκεντρώσουν τις θεματικές του λογοτεχνικού βιβλίου με το οποίο έχουν μέχρι εκείνη τη στιγμή ασχοληθεί και έτσι το ενδιαφέρον τους για την πορεία της αφήγησης να ανανεωθεί. Η δημιουργική σκέψη και η φαντασία των μαθητών ενισχύεται καθώς το παραγόμενο υλικό έχει μεγάλο βαθμό πρωτοτυπίας και δημιουργικότητας. Τέλος, καθώς το υλικό αυτό μπορεί να εμπλουτίζεται κατά τρόπο δυναμικό, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να επανέρχονται στο τέλος κάθε θεματικής ενότητας και να προσθέτουν στοιχεία. Έτσι, οι ήρωες που τοποθετούνται στο Iarbook ανανεώνονται, η χρονογραμμή εμπλουτίζεται, οι τοποθεσίες αλλάζουν, ανάλογα με την πορεία της αφήγησης. Η αγάπη για τη διαδικασία της ανάγνωσης, με αυτόν τον τρόπο, ενισχύεται καθώς οι μαθητές εμπλέκονται δυναμικά στην παραγωγή δημιουργικού υλικού.

2.4 Δραστηριότητες μετά την ανάγνωση

2.4.1 Άλλαξε το... μέσα από τη γυάλα!

Ηλικία: Μαθητές Στ' δημοτικού

Αριθμός μαθητών: 15 μαθητές

Διάρκεια: 60'

Χώρος: σχολική αίθουσα

Υλικά: καρτέκλες σε κυκλική διάταξη

Η δραστηριότητα πραγματοποιείται αφού έχει ολοκληρωθεί η ανάγνωση του βιβλίου. Οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν την αποκλίνουσα δημιουργική τους σκέψη και να αλλάξουν με δημιουργικό τρόπο ολόκληρο το βιβλίο¹².

Περιγραφή δραστηριότητας: Εφτά μαθητές μπαίνουν στη «γυάλα» της συζήτησης σχετικά με το θέμα σχηματίζοντας έναν εσωτερικό κύκλο. Οι υπόλοιποι μαθητές σχηματίζουν έναν εξωτερικό κύκλο. Κάθε μαθητής από τον εσωτερικό κύκλο, αφού μιλήσει, αποχωρεί από τη συζήτηση και αφήνει τη θέση του κενή. Στις κενές θέσεις, έρχονται να καθίσουν μαθητές από τον εξωτερικό κύκλο, ώστε να συνεισφέρουν κάτι νέο στη συζήτηση²⁸.

Ο πρώτος μαθητής πρέπει να αντικαταστήσει ένα αντικείμενο ή ένα πρόσωπο από το βιβλίο με κάτι άλλο, διαφορετικό (Substitute), για παράδειγμα μπορεί να αλλάξει τον τόπο που διαδραματίζεται η ιστορία και από τη Σμύρνη του 1922, να βάλει τη Συρία του 2022.

Ο δεύτερος μαθητής πρέπει να συνδυάσει με διακειμενικό τρόπο πρόσωπα διαφορετικών ιστοριών, χρησιμοποιώντας ως όχημα τη φαντασία του (Combine). Θα μπορούσαν να συνυπάρχουν στο ίδιο μυθιστόρημα ήρωες των άλλων μυθιστορημάτων της Ελένης Δικαίου, να συνδιαλέγονται μεταξύ τους και να αντιδρούν στα γεγονότα, με τον δικό τους τρόπο ο καθένας.

Με τον ίδιο τρόπο, ο τρίτος μαθητής πρέπει να προσαρμόσει (Adapt) ένα κομμάτι της ιστορίας αλλάζοντάς το δημιουργικά. Για παράδειγμα, τι θα γινόταν εάν οι πρωταγωνίστριες του μυθιστορήματος δεν έφευγαν μαζί με τους γονείς τους για την Ελλάδα, αλλά έμεναν κρυμμένες στη Σμύρνη για αρκετό καιρό; Ποια θα ήταν η ζωή τους και πού θα είχαν καταλήξει;

Ο τέταρτος μαθητής πρέπει να τροποποιήσει το μέγεθος (Modify) μεγθύνοντας ή σμικρύνοντας ένα στοιχείο της ιστορίας. Το καράβι στο οποίο μπήκε η οικογένεια των ηρώων της ιστορίας θα μπορούσε να είναι μια μικρή βάρκα που χωράει μόνο εκείνους.

¹² Η δραστηριότητα αυτή βασίζεται στη μέθοδο SCAMPER, όπως παρουσιάζεται στο βιβλίο του Αμερικάνου ψυχιάτρου Bob Eberle: **SCAMPER: Games for Imagination Development** (1971). Whiting, C. S. (1958). *Creative thinking*. New York: Reinhold Publishing Corporation.



Ο πέμπτος μαθητής πρέπει να πάρει ένα αντικείμενο της ιστορίας και να του αλλάξει τη χρήση (Put to another use). Τα όπλα που έχουν οι Τούρκοι που εισβάλλουν στη Σμύρνη αλλά και οι Έλληνες που πολεμάνε στη Μικρά Ασία, αντί να ρίχνουν σφαίρες και να σκοτώνουν θα μπορούσαν να πετάνε λουλούδια και να σκορπάνε αγάπη.

Ο έκτος μαθητής πρέπει να αφαιρέσει κάποια στοιχεία της ιστορίας (Eliminate). Για παράδειγμα, θα μπορούσε να αφαιρέσει τις βιαιότητες και τις καταστροφές που προκάλεσαν οι Τούρκοι στη Σμύρνη.

Ο τελευταίος μαθητής πρέπει να αντιστρέψει (Reverse) ένα στοιχείο της πλοκής του μυθιστορήματος. Θα μπορούσε να φανταστεί τα πλοία των Μεγάλων Δυνάμεων να βοηθούν τελικά τους Έλληνες της Σμύρνης και να μη τους γυρνούν την πλάτη.

Μόλις οι επτά μαθητές ολοκληρώσουν την φανταστική και δημιουργική αφήγησή τους, δίνουν τη θέση τους σε άλλους επτά μαθητές, οι οποίοι ακολουθούν την ίδια διαδικασία.

Σκοπός: Σκοπός της συζήτησης στη γυάλα είναι να δημιουργηθεί ένα νέο φανταστικό περιβάλλον που σχετίζεται με το βιβλίο *Τα κοριτσάκια με τα ναυτικά*, να ενεργοποιήσει τη δημιουργικότητα των μαθητών και να δημιουργήσει φιλική ανταγωνιστικά αισθήματα. Επιπλέον, αλλάζοντας κάποια κομβικά στοιχεία της αφήγησης και της ιστορίας οι μαθητές αποκτούν ενσυναίσθηση, καθώς μπορούν να μπουν στη θέση των ηρώων και να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες που εκείνοι βίωσαν.

Με τη σωστή καθοδήγηση από τον δάσκαλο, εξάγονται διαχρονικά και πανανθρώπινα αντιπολεμικά συμπεράσματα.

2.4.2 Τα 6 καπέλα της σκέψης¹³

Ηλικία: Μαθητές Δ' - Στ' δημοτικού

Αριθμός μαθητών: ομάδες των 4 ατόμων - ατομικά

Διάρκεια: 45'

Χώρος: σχολική αίθουσα

Περιγραφή δραστηριότητας: Το μπλε καπέλο είναι ο συντονιστής του παιχνιδιού. Ενημερώνει το ακροατήριο για το θέμα που θα εξεταστεί, δίνει τον λόγο στα υπόλοιπα καπέλα, μπορεί να τους κάνει ερωτήσεις και, αφού τα ακούσει προσεκτικά, βγάζει το τελικό συμπέρασμα για το θέμα επιλέγοντας στοιχεία που αναφέρθηκαν από το κάθε καπέλο στον βαθμό που το ίδιο πιστεύει ότι είναι σκόπιμο.

Το άσπρο καπέλο παρουσιάζει γνωστές και απαραίτητες πληροφορίες, στοιχεία και γεγονότα σχετικά με το θέμα. Είναι ουδέτερο και αντικειμενικό. Απαντά σε ερωτήσεις, όπως: Τι γνωρίζω για το θέμα; Τι χρειάζεται να μάθω; Από ποιον; Πού, πότε, τι συνέβη; Ποιος το έκανε;

Όποιος φορά το κόκκινο καπέλο εκφράζει τα συναισθήματα που του γεννά το θέμα. Τα συναισθήματα μπορεί να είναι περισσότερα από ένα και να μεταβάλλονται.

Το μαύρο καπέλο αξιολογεί τους κινδύνους, τα προβλήματα, τις δυσκολίες που κρύβονται σε κάθε θέμα που εξετάζεται. Τονίζει τα ρίσκα ή τις αδυναμίες μιας πρότασης. Δίνει λογικές αιτίες στο «γιατί» κάτι δεν θα πετύχει. Ενδεικτικές ερωτήσεις: α) Σχετικά με το θέμα που εξετάζουμε, σε τι θα πρέπει να είσαι ιδιαίτερα προσεκτικός/ή; β) Ποιες αρνητικές συνέπειες νομίζεις ότι θα φέρει μια τέτοια πρόταση;

Το κίτρινο καπέλο είναι το αντίθετο του μαύρου. Χρησιμοποιεί τη λογική, αλλά για να βρει τα πλεονεκτήματα και τα θετικά σημεία κάθε θέματος. Είναι το πιο αισιόδοξο καπέλο. Δείχνει γιατί κάτι θα πετύχει και θα ωφελήσει. Ενδεικτικές ερωτήσεις: α) Ποια είναι τα οφέλη

¹³ De Bono, E. (1985). *Six Thinking Hats*. New York City: Little Brown and Company.



μιας τέτοιας ενέργειας / πρότασης; β) Τι είναι θετικό σε σχέση με αυτήν την πρόταση; γ) Ποια θετικά αποτελέσματα θα φέρει αυτή η πρόταση;

Το πράσινο καπέλο είναι το καπέλο των δημιουργικών λύσεων. Δίνει εναλλακτικές προτάσεις και λύσεις σε κάθε αρνητική ιδέα του μαύρου καπέλου, επινοεί νέες ιδέες, παρουσιάζει νέες πιθανότητες. Δεν φοβάται τις αλλαγές και τις προκλήσεις. Είναι το καπέλο της εξέλιξης. Ξέρει ότι κάθε πρόβλημα έχει τη λύση του. Ενδεικτικές ερωτήσεις: α) Τι θα συνέβαινε αν...; β) Μπορείς να σκεφτείς άλλους τρόπους για να γίνει κάτι τέτοιο; γ) Πώς θα μπορούσες να λύσεις το πρόβλημα;

Σκοπός: Η δραστηριότητα πραγματοποιείται αφού έχει ολοκληρωθεί η ανάγνωση του βιβλίου και των αποσπασμάτων του ανθολογίου. Οι μαθητές, αξιοποιώντας τη μέθοδο του de Bono, μπορούν να ξαναδούν μια ιστορία μέσα από 6 διαφορετικά πρίσματα, ώστε να επικεντρώσουν την προσοχή τους σε συγκεκριμένα θέματα. Με αυτό τον τρόπο, το θέμα της Μικρασιατικής Καταστροφής και των προσφύγων μπορούν να εξεταστούν από διαφορετικές θέσεις. Έτσι, προάγονται αντιπολεμικά συναισθήματα και οι μαθητές μπορούν να κάνουν συγκρίσεις και αναλογίες με τη σημερινή εποχή, τις σχέσεις της Ελλάδας με την Τουρκία αλλά και το θέμα των προσφύγων που υπάρχει έντονο ακόμα και σήμερα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Appleyard, J. A., S. J., (2017). *Η διαμόρφωση του αναγνώστη: Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση*, Επιμ. Κ. Δ. Μαλαφάντης, μετ. Κ. Δεσποινιάδης, Αθήνα: Gutenberg.
- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (ΕΚΕΒΙ) (1999). *Α' πανελλήνια έρευνα αναγνωστικής συμπεριφοράς*. Αθήνα: Παρατηρήριο Βιβλίου, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου
- Καλογήρου, Τ. (1999). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωση*, τομ. Α' Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Καλογήρου, Τ. (2003). *Τέρψεις και Ημέρες Ανάγνωση*, τομ. Β' Αθήνα: Εκδόσεις της σχολής Ι.Μ. Παναγιωτόπουλος.
- Καρακίτσιος, Α. (2012). *Εισαγωγή στη Φιλαναγνωσία*. Στο Καινοτόμες δράσεις ενίσχυσης της φιλαναγνωσίας των μαθητών. Επιμορφωτικό υλικό: Θεωρητικές προσεγγίσεις, βασικές έννοιες, ιδέες, πρακτικές προτάσεις. Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Βιβλίου.
- Κατσίκη- Γκίβαλου, Α., Καλογήρου, Τζ., Παπαδάτος, Γ., Πρωτονατορίου, Σ. και Πυλαρινός, Θ. (2008). *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων- Με λογισμό και μ' όνειρο Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2001). *Θέματα παιδικής λογοτεχνίας*. Αθήνα: Πορεία.
- Μαλαφάντης Κ. Δ. (2005). *Το Παιδί και η Ανάγνωση: Στάσεις, Προτιμήσεις, Συνήθειες*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2006). *Παιδαγωγικές πρακτικές για την προαγωγή φιλαναγνωσίας των παιδιών*. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: "Κριτική, Δημιουργική, Διαλεκτική Σκέψη στην Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη". Αθήνα: Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ. Ι. Ε. Π. ΕΚ.), σσ.395-424.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2015). *Παιδαγωγική της λογοτεχνίας*. Η θεωρία, τα πρόσωπα και τα κείμενα. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πάτσιου, Β. και Καλογήρου, Τζ. (επιμ.). (2013). *Η Δύναμη της Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ροντάρι, Τζ. (2003). *Γραμματική της Φαντασίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Rosenblatt, L. M. (1993). *The literary transaction: Evocation and response*. In: *Journeying: Children responding to literature* (pp. 6 – 23). Portsmouth, NH: Heinemann.



Η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων

Ευαγγελία Κανταρτζή

Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης
info@ekedisy.gr

Περίληψη

Η εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων διαδραματίζει έναν καιρίο ρόλο στην επιτυχία και την αποτελεσματικότητά τους και γι' αυτό εξάλλου η χρήση της εικόνας στην ιστορία του σχολικού βιβλίου ξεκίνησε πολύ νωρίς, περνώντας από πολλά στάδια στην πορεία του χρόνου. Η εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων συμβάλλει εκτός της επαφής των παιδιών με την τέχνη και τα αισθητικά ρεύματα, στην καλύτερη κατανόηση και αποκωδικοποίηση του κειμένου και στην εξοικείωσή τους με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό, δεξιότητα απαραίτητη στη σημερινή πολυτροπική κοινωνία. Μέσα από τη μελέτη της εικονογράφησης των σχολικών βιβλίων ο αναγνώστης ακολουθεί μια πορεία και ένα μαγευτικό ταξίδι όχι μόνο στην ιστορία εξέλιξης της τέχνης αλλά ταυτόχρονα μπορεί να παρακολουθήσει και όλη την πολύπαθη ιστορία του σχολικού βιβλίου και της ιστορίας της εκπαίδευσης.

Λέξεις-κλειδιά: σχολικά βιβλία, εικονογράφηση, αναγνωστικά.

1. Εισαγωγή

1.1. Το ταξίδι αρχίζει

Το ταξίδι της εικονογράφησης των βιβλίων ξεκινά από πολύ παλιά, όταν στα παλαιολιθικά χρόνια οι πρόγονοί μας άρχισαν να διακοσμούν τις σπηλιές όπου κατέφευγαν. Το 3000 π.χ. στην Αίγυπτο αρχίζει η προϊστορία του βιβλίου με εικόνες, με το «Βιβλίο των Νεκρών», έναν εικονογραφημένο πάπυρο με προσευχές για τους νεκρούς. Στους ελληνοιστικούς χρόνους σπουδαίο εικονογραφικό κέντρο αναδεικνύεται η Αλεξάνδρεια, καθώς συνδέεται με την ανάπτυξη των χειρογράφων και της μικρογραφίας. Εκεί εμφανίζονται και τα πρώτα εικονογραφημένα εγχειρίδια. Στη συνέχεια, στους βυζαντινούς χρόνους, ιδιαίτερη άνθηση γνωρίζει η τέχνη της μικρογραφίας. Ειδικότερα, ανάμεσα στον 9^ο και 12^ο αιώνα απογειώνεται. Πολλά από τα αριστουργήματα της βυζαντινής τέχνης παράγονται με τεχνικές μικρογραφίας. Μάλιστα, οι καλλιτέχνες μοναχοί οι οποίοι παράγουν μικρογραφίες φθάνουν τη μικρογραφία σε τέτοιο επίπεδο, ώστε η ιστορία της τέχνης εξετάζει τα έργα τους από την ίδια σκοπιά όπως και τα μνημειακά ζωγραφικά έργα της εποχής τους.

Η εφεύρεση της τυπογραφίας από τον Γουτεμβέργιο δίνει τέλος στο χειρόγραφο βιβλίο. Εδώ αρχίζει ουσιαστικά και η ιστορία της εικονογράφησης. Δεν είναι τυχαίο ότι η πρώτη έκδοση του Γουτεμβέργιου, η *Λατινική Βίβλος* (1450), είναι πλούσια εικονογραφημένη. Η τυπογραφία εξαπλώνεται στα μεγάλα κέντρα της εποχής (Βενετία, Παρίσι, Πράγα) και γνωρίζει μεγάλη άνθηση. Την ίδια άνθηση γνωρίζει και η εικονογράφηση καθώς ζωγράφοι και χαράκτες δείχνουν ενδιαφέρον για τη νέα τεχνική, παραμένοντας όμως ακόμα σε σχέδια και τεχνικές που χρησιμοποιούσαν οι μινιατουρίστες στις μικρογραφίες: δουλεύουν κυρίως τα αρχικά γράμματα και τους τίτλους των κεφαλαίων και δημιουργούν διακοσμητικά σχέδια κυρίως με παραστάσεις φυτών. Παράλληλα, στη δεκαετία του 1480-1490 η χρήση της ξυλογραφίας σημειώνει μεγάλη ανάπτυξη και μετά από τους ανώνυμους καλλιτέχνες αρχίζουν να ασχολούνται με την εικονογράφηση σημαντικοί ζωγράφοι και χαράκτες, όπως οι Schongauer και Dyererπου επηρεάζουν την τέχνη της χαρακτικής.

Τα βιβλία πλέον αρχίζουν να χρησιμοποιούνται συστηματικά και στην εκπαίδευση. Τα μεσαιωνικά όμως σχολικά βιβλία ήταν εξαιρετικά άκομψα και βαρετά και καθόλου ελκυστικά



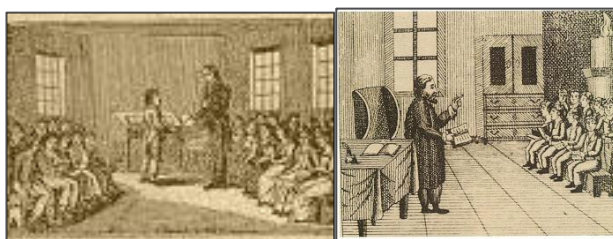
για τα παιδιά. Σε μια προσπάθεια προσέγγισης του ιδιαίτερου αυτού κοινού εκπονούνται μικρά βιβλία και αλφαβητάρια (το πρώτο αλφαβητάριο τυπώνεται το 1525) τα οποία αποτελούν τον πρόγονο του εικονογραφημένου βιβλίου. Θα χρειαστεί να περάσουν όμως 100 χρόνια περίπου, έως ότου εμφανιστεί το πρώτο πραγματικά εικονογραφημένο βιβλίο για παιδιά. Είναι το βιβλίο *Orbis Sensualium Pictus* που εκδίδεται το 1657 από τον John Amos Comenius, αρχιεπίσκοπο και δάσκαλο στην Πολωνία και Ουγγαρία. Το βιβλίο αυτό –στο οποίο περιέχονται 150 μαθήματα, το καθένα εικονογραφημένο με μια εικόνα– υπήρξε το πιο διαδεδομένο σχολικό βιβλίο στη Γερμανία για έναν αιώνα.

Η τάση για εικονογραφημένα βιβλία κορυφώνεται τον 18^ο αιώνα. Τα παιδιά δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στα βιβλία με εικόνες· έτσι, οι εικόνες κατέχουν κεντρική θέση στα βιβλία, αλλά οι ξυλογραφίες που τα διακοσμούν είναι εξαιρετικά άκομψες και επαναλαμβάνονται σε πολλά βιβλία. Εξαίρεση στη γενικά φτωχή δουλειά αποτελεί η έκδοση των *Μύθων του Αισώπου* το 1722. Το βιβλίο αυτό είναι εικονογραφημένο με ωραίες ξυλογραφίες και οι 16 εκδόσεις του είναι ενδεικτικές της μεγάλης επιτυχίας που σημείωσε.

2. Η εξέλιξη στον ελληνικό χώρο

Μετά την πτώση της Κωνσταντινούπολης οι Έλληνες λόγιοι κατέφυγαν στη Δύση. Οι πρώτες ελληνικές εκδόσεις βιβλίων πραγματοποιούνται στα ελληνικά τυπογραφεία της διασποράς (Δαμιλάς, Μανούτιος, Καλλέργης, Βλαστός, Γλυκός, Σάρρος) και η χρηματοδότησή τους γίνεται από πλούσιους ομογενείς με στόχο την αφύπνιση του υπόδουλου Γένους, καθώς είχε γίνει πλέον πεποίθηση ότι η πνευματική ανάπτυξή του αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την εθνική και πολιτική του ελευθερία. Έτσι, το 1507 τυπώνεται στο Παρίσι το πρώτο ελληνικό Αλφαβητάριο, το *Alphabetum Graecum*, το οποίο απευθυνόταν σε ξενόγλωσσους ενήλικους. Τον 18ο αιώνα ως αναγνωστικά χρησιμοποιούνται κυρίως βιβλία θρησκευτικού περιεχομένου, όπως το *Ψαλτήρι* και η *Οκτώηχος*. Το πρώτο χρονολογημένο ελληνικό βιβλίο με τίτλο *Αλφαβητάριον* εκδίδεται το 1771 και είναι το *Μέγα Αλφαβητάριον* του Μιχαήλ Παπαγεωργίου. Το εξώφυλλό του διακοσμεί θρησκευτική εικόνα που αναπαριστά την Αγία Τριάδα.

Γενικά, στα σχολικά βιβλία της περιόδου αυτής η εικονογράφηση είναι πολύ περιορισμένη, κυρίως θρησκευτικές αναπαραστάσεις ή θέματα από τη σχολική ζωή (ξυλογραφίες ή χαλκογραφίες), τα οποία δεν συνδέονται με το περιεχόμενο των εγχειριδίων.



Το ελληνικό βιβλίο ακολουθεί στην εικονογράφηση τις εξελίξεις και τάσεις που κυριαρχούν στη Δύση. Ο Ζαχαρίας Καλλέργης επέδρασε σημαντικά στην εξέλιξη της πορείας της εικονογράφησης των ελληνικών βιβλίων, καθώς από το τυπογραφείο του εκδίδονται εκδόσεις με ιδιαίτερη καλαισθησία. Συγκεκριμένα, στο τυπογραφείο του Καλλέργη τυπώθηκαν τέσσερις εκδόσεις μεγάλης καλαισθησίας με πρώτο το *Μέγα Ετυμολογικόν*. Τα βυζαντινά μονογράμματα και τα επίτιτλα των εκδόσεών του αντιγράφηκαν σε μεγάλη έκταση, όπως και η τεχνική του της δίχρωμης εκτύπωσης σε μαύρο και κόκκινο. Όλα αυτά



ήταν συνηθισμένα χαρακτηριστικά της εικονογράφησης βυζαντινών χειρογράφων και ο Καλλέργης προσπάθησε να τα μεταφέρει στα τυπωμένα βιβλία.

Επιπλέον, η ξυλογραφία έκανε δυνατή την αναπαραγωγή πολλών αντιγράφων και ήταν το πρώτο βήμα για την ευρεία διάδοση της εικόνας, καθώς αποτελούσε μια φθηνή μέθοδο εικονογράφησης.

3. Το σχολικό βιβλίο κατά τον 19ο αιώνα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θεμελιώνεται στα πρώτα χρόνια της βασιλείας του Όθωνα με μια σειρά βασιλικών διαταγμάτων ανάμεσα στο 1834 και το 1837. Σε ένα από αυτά, στο διάταγμα του 1834 «περί βιβλιοπωλείου εν τη Βασιλική τυπογραφία», προβλέπεται ότι τα βιβλία θα εκδίδονται και θα πωλούνται από τη Βασιλική τυπογραφία, ύστερα από γνωμάτευση της διορισμένης «ανακριτικής επιτροπής» και στα σχολεία θα χρησιμοποιούνται μόνο αυτά. Με ιδιαίτερη αυστηρότητα καθορίζεται το περιεχόμενό τους, καθώς ως προϋπόθεση τίθεται «να μην εμπεριέχει διδασκαλίας ή γνώμας επιβλαβείς διά την θρησκείαν ή την ηθικήν και πνευματικήν του ανθρώπου ανάπτυξιν και εκπαιδευσιν». Η προσπάθεια του κράτους να ασκήσει μονοπωλιακή πολιτική δημιουργεί μια σειρά από αντιπαραθέσεις και διχογνωμίες. Έτσι, η κυβέρνηση καταργεί το 1838 το βασιλικό βιβλιοπωλείο και αρχίζει μια νέα φάση, η φάση του ελεύθερου ανταγωνισμού, μέχρι το 1882. Το κράτος εποπτεύει τα σχολικά βιβλία με επιτροπές κρίσης, οι οποίες εγκρίνουν τα βιβλία που θεωρούν κατάλληλα. Τα βιβλία αυτά χαρακτηρίζονται «εγκεκριμένα» και συμπεριλαμβάνονται σε έναν κατάλογο ο οποίος αποστέλλεται στα σχολεία στην αρχή του σχολικού έτους (Κανταρτζή, 1994^α: 30-34; Κανταρτζή, 1994: 44-50).

Το 1856 δημοσιεύεται το διάταγμα «περί διαγωνίσματος προς συγγραφήν προσφορωτέρων διδακτικών βιβλίων διά τα δημοτικά σχολεία» που αποσκοπεί σε έλεγχο των βιβλίων που κυκλοφορούν, εφόσον, όπως φαίνεται, το κράτος και οι επιτροπές κρίσης ευνοούσαν συγκεκριμένους εκδοτικούς οίκους ή συγγραφείς, με αποτέλεσμα το ζήτημα των σχολικών βιβλίων να πάρει πολιτικές και κοινωνικές διαστάσεις. Οι αλληπάλληλες εγκύκλιοι των 1859, 1867, 1873 δείχνουν ακόμα ότι στα σχολεία γινόταν και χρήση μη εγκεκριμένων βιβλίων.

Η κυβέρνηση του Τρικούπη το 1882 καταργεί την πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού και υιοθετεί πολιτική ρυθμιστικού κρατικού παρεμβατισμού. Σύμφωνα με τη νέα πολιτική, προκηρύσσεται διαγωνισμός συγγραφής σχολικών βιβλίων κάθε τέσσερα χρόνια και οι κριτικές επιτροπές εγκρίνουν ένα μόνο βιβλίο για κάθε μάθημα για μια τετραετία. Επειδή στον πρώτο διαγωνισμό που έγινε εγκρίθηκε ένα μόνο βιβλίο, το *Αλφαθητάριον* του Σκορδέλη, γι' αυτό επιτράπηκε και η ελεύθερη εισαγωγή μη εγκεκριμένων βιβλίων.

Το 1893 διατηρείται το σύστημα έγκρισης ενός μόνο βιβλίου αλλά η διάρκεια έγκρισης ορίζεται για μια τριετία, ενώ τα μέλη των κριτικών επιτροπών καθορίζονται άμεσα από τον Υπουργό. Το σύστημα της έγκρισης του ενός βιβλίου με τις αντιθέσεις και τα προβλήματα που προκαλεί, οδηγεί σε νέο σύστημα έγκρισης με τον Νόμο ΒΤΓ' του 1895. Ο νέος Νόμος ορίζει να κρίνονται τα βιβλία κάθε χρόνο, επιτρέπει την έγκριση περισσότερων βιβλίων και ορίζει τη διάρκεια έγκρισης για μια πενταετία. Η περίοδος της εκ νέου πολιτικής του ελεύθερου ανταγωνισμού επικρατεί μέχρι το 1907, με επανάληψη των ίδιων φαινομένων που είχαν παρουσιαστεί και παλαιότερα. Ο προβληματισμός για τη μορφή, το περιεχόμενο και τη γλώσσα των σχολικών βιβλίων παρουσιάζεται ιδιαίτερα έντονος και βρίσκει δυναμική έκφραση με τον *Νουμά* και το *Δελτίο του Εκπαιδευτικού Ομίλου*, περιοδικά που διακρίνονται



για τη συντονισμένη προσπάθειά τους για την επικράτηση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαίδευση.

Με τον Νόμο ΓΣΑ΄ του 1907 επαναφέρεται ο ρυθμιστικός κρατικός παρεμβατισμός μέχρι το 1917. Συγκεκριμένα, με αυτόν τον Νόμο επαναφέρεται το σύστημα έγκρισης ενός μόνο βιβλίου, το οποίο επιλέγεται ανάμεσα από τρία βραβευμένα. Η επιτροπή όμως έχει δικαίωμα να μεταρρυθμίσει και να συμπληρώσει το εγκρινόμενο βιβλίο από τα άλλα δύο. Ως γλώσσα των βιβλίων ορίζεται η καθαρεύουσα, ενώ η δημοτική επιτρέπεται στα ποιήματα και στις παροιμίες. Επιπλέον, με αυτόν τον Νόμο κυκλοφορούν τα πρώτα κρατικά αναγνωστικά και εμφανίζεται το βιβλιόσημο (Καρακατσούλη, 2011: 81).

Γενικά σε ολόκληρη αυτήν την περίοδο η παραγωγή των σχολικών εγχειριδίων είναι φτωχή σε ποιότητα, με εξαίρεση τα βιβλία που εκδίδονται από τον *Σύλλογο προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων* (Κανταρτζή & Μαυρίδης, 2009). Τα κοινωνικά πρότυπα που μεταφέρονται μέσα από τα παιδικά και σχολικά βιβλία, τόσο από τα κείμενα όσο και από την εικονογράφηση, προάγουν τις επιδιωκόμενες από την κοινωνία αρετές, δηλαδή την υπακοή, την ευσέβεια, τη σύνεση, το ήθος. Τέχνη και λογοτεχνία έχουν ηθικοδιδακτικό χαρακτήρα και κοινό στόχο, δηλαδή την προαγωγή των αξιών της δεδομένης κοινωνίας (Κανταρτζή, 2006: 817).

Η εικονογράφηση παιδικών βιβλίων για εκπαιδευτικούς λόγους αρχίζει και αυτή με την ίδρυση του νεοελληνικού κράτους. Τότε αρχίζουν να τυπώνονται τα πρώτα σχολικά βιβλία με άτεχνη και υποτυπώδη εικονογράφηση επηρεασμένη κυρίως από το αρχαιοελληνικό κλασικό ιδεώδες (Μπενέκος, 1998: 24) αλλά και το πνεύμα του ειδυλλιακού ρομαντισμού της εποχής. Η τεχνική που ακολουθείται μέχρι το 1890 είναι της ξυλογραφίας σε όρθιο ξύλο. Η τεχνική αυτή διδάσκεται από το 1843 στο Σχολείο Καλών Τεχνών της Αθήνας από τον Αθωνίτη ιεροδιάκονο Αγαθάγγελο Τριανταφύλλου. Διάδοχοί του υπήρξαν ο Αριστείδης-Λουκιανός Ροβέρτος και κατόπιν ο Νικόλαος Φέρμπος. Μαθητές των τριών αυτών δασκάλων στάθηκαν οι περισσότεροι επαγγελματίες ξυλογράφοι ελληνικών εντύπων του 19^{ου} αιώνα [Περικλής Σκιαδόπουλος, Παναγιώτης Πολυχρόνης, Ιωάννης Οικονόμου, Ελευθέριος Καζάνης, Κωνσταντίνος Καρυστινός, Αριστείδης Λάιος, Ιωάννης Πλατύς (Παυλόπουλος, 1996: 31)]. Πολλές ξυλογραφίες που χρησιμοποιούνται στις εκδόσεις της εποχής είναι παρμένες από βιβλία του εξωτερικού και επαναλαμβάνονται συχνά σε διαφορετικά βιβλία (π.χ. η γάτα, το λιοντάρι, ο αετός). Οι Έλληνες τεχνίτες ξυλογράφοι προσάρμοζαν την πρωτότυπη εικόνα στο ζητούμενο μέγεθος, αφαιρώντας συνήθως τις πολλές λεπτομέρειες.

Η εικονογράφηση στα σχολικά βιβλία εισάγεται με την *Ελληνική Χρηστομάθεια* του Ραγκαβή (1841). Οι εικόνες που χρησιμοποιούνται βέβαια κυρίως εξυπηρετούν διδακτικούς στόχους, ιδίως στα αλφαβητάρια την εκμάθηση των γραμμάτων, και συχνά επιλέγονται γι' αυτόν τον σκοπό. Γενικά, στα αλφαβητάρια που εκδίδονται μέχρι το 1880 υπάρχει περιορισμένη εικονογράφηση κυρίως χάριν διακόσμησης. Εξαίρεση αποτελούν δύο αλφαβητάρια της περιόδου αυτής –το *Αλφαβητάριο* του Γ. Κωνσταντινίδη και το *Απλούν Αλφαβητάριον διά παιδιά* το οποίο εκδόθηκε στη Σμύρνη– στα οποία υπάρχουν εικόνες αντικειμένων και οι ονομασίες τους. Στο αλφαβητάρι της Σμύρνης μάλιστα κάτω από την ονομασία υπήρχε και μια μικρή φράση σχετική με την εικόνα. Στο αλφαβητάρι του Κωνσταντινίδη, στον πρόλογό του σημειώνεται το όνομα του εικονογράφου Ιωάννη Πλατύ, γεγονός σπάνιο για τα δεδομένα της εποχής αλλά και για τα κατοπινά αλφαβητάρια, καθώς και ο σκοπός της εικονογράφησης: «ίνα δε ευκολύνω την μνήμην του μαθητού εις την εκμάθησιν του αλφαβήτου, έτι δε και ψυχαγωγίας χάριν, προέταξα εκάστου γράμματος εικόνα αντικειμένου, ούτινος το όνομα άρχεται από το προκείμενον γράμμα. Εν δε τω



Δευτέρω μέρει, επίσης χάριν ψυχαγωγίας, παρενέθηκα και ένδεκα ξυλογραφήματα φιλοτίμως εγχαραχθέντα υπό του ευφυούς ξυλογράφου Κυρίου Ιωάννου Γ. Πλατύ». ¹⁴

Γενικά, πάντως, κατά τη διάρκεια του 19^{ου} αιώνα η εικονογράφηση στα σχολικά εγχειρίδια είναι φτωχή, περιορισμένη στα απολύτως απαραίτητα και χωρίς ιδιαίτερη καλλιτεχνική αξία. Μάλιστα, τον ακαλαίσθητο και διδακτικό χαρακτήρα της εικονογράφησης στα αναγνωστικά κατέκρινε το 1897 ο Χαρίσιος Παπαμάρκου, ο οποίος και πρότεινε, ως ακραία λύση, την παράλειψή της, ώστε να «μη βλαβεί το αισθητικό κριτήριο των παιδιών» (Ασωνίτης, 2001: 106). Εξάλλου, η ιστορία της εικονογράφησης του παιδικού βιβλίου δείχνει ότι η αισθητική διάσταση ήταν η τελευταία στην οποία δόθηκε σημασία.

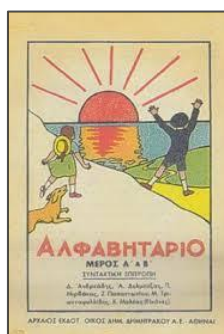
4. Στη σκιά του γλωσσικού ζητήματος (1900-1930)

Σταθμός στα ελληνικά εκπαιδευτικά ζητήματα υπήρξε η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 1917 την οποία σχεδίασαν οι πρωτεργάτες του Εκπαιδευτικού Ομίλου (Δ. Γληνός, Α. Δελμούζος, Μ. Τριανταφυλλίδης) και νομοθέτησε η κυβέρνηση του Ελευθερίου Βενιζέλου. Η βασική αλλαγή που θεσμοθετήθηκε ήταν η εισαγωγή της δημοτικής γλώσσας στο δημοτικό σχολείο με παράλληλη διδασκαλία της καθαρεύουσας στις Ε' και ΣΤ' τάξη. Το γλωσσικό ζήτημα θα αποτελέσει στο εξής το επίκεντρο της πορείας, την οποία θα ακολουθήσει η συγγραφή των σχολικών βιβλίων.

Το νέο σύστημα επιφέρει τις εξής αλλαγές στον τομέα της συγγραφής των σχολικών βιβλίων: 1) Οι συγγραφείς των σχολικών βιβλίων έχουν απόλυτη ελευθερία και δεν είναι υποχρεωμένοι να ακολουθούν διάγραμμα από το Υπουργείο παρά μόνο τις γενικές οδηγίες, 2) Η κρίση δεν γίνεται από επιτροπές, αλλά από μόνιμο εκπαιδευτικό συμβούλιο, 3) Ο αριθμός των εγκεκριμένων βιβλίων είναι απεριόριστος, 4) Η έγκριση ισχύει επ' αόριστον, 5) Η κρίση των βιβλίων γίνεται κάθε έτος, 6) Σε ορισμένα διαμερίσματα του κράτους επιτρέπεται η έγκριση ειδικών αναγνωστικών, 7) Προβλέπεται η δυνατότητα ανάθεσης συγγραφής αναγνωστικών βιβλίων σε επιτροπή από κατάλληλα πρόσωπα, και 8) Εισάγονται βοηθητικά βιβλία για τις Ε' και ΣΤ' τάξεις (Κανταρτζή, 1999: 59-69).

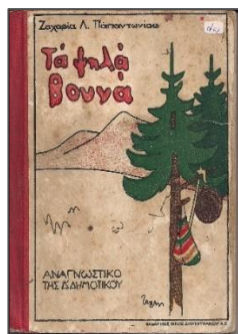
Για πρώτη φορά τονίζεται η ανάγκη μιας νέας σχεδιαστικής αντίληψης στο σχολικό βιβλίο και στο Πρακτικό της Επιτροπής για τη σύνταξη των αναγνωστικών βιβλίων τονίζεται η ανάγκη μιας ευχάριστης για το παιδί εικονογράφησης «...το αναγνωστικόν τόσο καλύτερον επιτυγχάνει τους ποικίλους σκοπούς του όσον ελκυστικότερον είναι διά τον μαθητή και διεγείρει το ενδιαφέρον του» (Ασωνίτης, 2002: 108).

Ανάμεσα στα βιβλία που εγκρίθηκαν σύμφωνα με τις διατάξεις του νέου Νόμου είναι το *Αλφαθητάρι με τον Ήλιο και τα Ψηλά Βουνά*.



¹⁴ Κωνσταντινίδης, Γ. (1860). *Αλφαθητάριον κατά νέαν μέθοδον φιλοπονηθέν υπό Γ. Κωνσταντινίδου προς χρήσιν των παιδων, μετά τριάκοντα πέντε εικονογραφιών*. Αθήναι: Τύποις Χ. Νικολαΐδου Φιλαδελφείως (παρά τη Πύλη της Αγοράς, αριθ. 420).





Το *Αλφαβητάρι με τον Ήλιο* είναι δημιούργημα της συντακτικής επιτροπής με μέλη τον Α. Δελμούζο, τον Μ. Τριανταφυλλίδη, τον Π. Νιρβάνα και τον Ζ. Παπαντωνίου. Την εικονογράφηση έκανε ο Κωνσταντίνος Μαλέας με σκοπό «οι εικόνες να είναι τα πολυτιμότερα μέσα για να μορφώσουμε την παρατηρητικότητα και την καλαισθησία του παιδιού». Ο Μαλέας δημιούργησε μια σειρά εικόνων που έδεσαν απόλυτα με το κείμενο, χωρίς η εικονογράφηση να το υπερσκελίζει ή να το υποβιβάζει και χάρη στην οποία το *Αλφαβητάρι* αυτό έχει μια ανώτερη αισθητική ποιότητα. Η Οράτη, αναφερόμενη στην εικονογράφηση του *Αλφαβηταρίου*, αναφέρει ότι ο Μαλέας, χωρίς προηγούμενη εμπειρία, δημιούργησε «μια ρηξικέλευθη εικονογράφηση που εναρμονίζεται με τη γενικότερη αίσθηση λιτότητας της έκδοσης» (Οράτη στο ΜΙΕΤ, 2010: 26). Περίτεχνα εικονογραφημένα πλαίσια, κείμενο μέσα στην εικόνα, έντονο στυλ και ιδιαίτερη γραμματοσειρά δημιουργούν ένα αισθητικό αποτέλεσμα άρτιο και υψηλό. Μάλιστα, η εικονογράφηση του βιβλίου ήταν το μόνο κομμάτι που έγινε αποδεκτό ακόμα και από τους επικριτές του. Είναι λυπηρό ότι η εικονογράφηση του βιβλίου αλλοιώθηκε σημαντικά στις επανεκδόσεις που ακολούθησαν, με αποτέλεσμα οι πρωτότυπες εικόνες να χάσουν από τη δύναμη και τη ζωντάνια που είχαν.

Η εικόνα είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με το κείμενο, καθώς χρησιμοποιείται διδακτικά. Σύμφωνα με τις οδηγίες που δίνει η Συντακτική Ομάδα, ο δάσκαλος πρέπει να ξεκινάει από την εικόνα, βάζοντας τα παιδιά να την παρατηρήσουν με προσοχή, γιατί αυτή θα του δώσει το υλικό για τη διδασκαλία του νέου γράμματος. «Δεν πρέπει όμως ο δάσκαλος να βιάζεται, αφού οι εικόνες είναι από τα πολυτιμότερα μέσα για να μορφώσουμε την παρατηρητικότητα και την καλαισθησία του παιδιού» (Δημαράς, 1987: 105).

Στα *Ψηλά Βουνά* η εικονογράφηση γίνεται με εικόνες του Ρούμπου και σκίτσα του Παπαντωνίου. Είναι μια εικονογράφηση στην οποία ο ακαδημαϊσμός υποχωρεί και εισάγονται νέα στοιχεία, όπως το σπάσιμο της φόρμας, η κινητικότητα, η ζωτικότητα και το χιούμορ του Παπαντωνίου, με αποτέλεσμα να δημιουργηθούν εικόνες ταιριαστές στον ψυχοπνευματικό κόσμο του παιδιού.

Στα βιβλία της μεταρρύθμισης του 1917 είναι η πρώτη φορά που συγγραφείς και καλλιτέχνες συνεργάζονται με κοινό στόχο τη δημιουργία σχολικών βιβλίων για την παιδεία ενός ολόπλευρα καλλιεργημένου ατόμου. Ο Αλέξανδρος Δελμούζος μεταφέρει τις αρχές του Νέου Σχολείου στην Ελλάδα και ο Ζαχαρίας Παπαντωνίου μεταφέρει το πνεύμα της αισθητικής αγωγής, όπως είχε διαμορφωθεί στη Γερμανία (Κανταρτζή, 2009α: 73).

Μετά το 1917, πνέει νέος άνεμος στην πορεία της εικονογράφησης. Σημαντικοί καλλιτέχνες, όπως ο Λύτρας, ο Γεραλής, ο Δημητριάδης, ο Βυζάντιος, ασχολούνται πλέον με το σχολικό βιβλίο, συνεχίζοντας τον δρόμο που άνοιξε ο Μαλέας. Τα σχολικά βιβλία απαλλάσσονται από τον στόμφο και τον διδακτισμό των προηγούμενων σχολικών βιβλίων, ενώ η δημοτική γλώσσα γίνεται άμεση και μιλά στις καρδιές των παιδιών. Η εικονογράφηση των αλφαβηταρίων είναι εξαιρετικά επιμελημένη και ακολουθεί σχεδόν όλα τα κείμενα, έχοντας στενή σχέση με αυτά (Κανταρτζή, 2002^α).



Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα, αρχίζουν οι πρώτες δειλές προσπάθειες πειραματισμού με διαφορετικές εκδοχές του νεοκλασικισμού καθώς και ανοίγματα προς τα νεότερα ρεύματα της τέχνης (Μπενέκος, 1998). Εισάγεται πλέον τακτικά η έγχρωμη εικονογράφηση και χρησιμοποιούνται νέες μέθοδοι εκτύπωσης, όπως η φωτοτυπιογραφία, η φωτολιθογραφία, η τετραχρωμία και η εκτύπωση όφσετ. Βέβαια, οι έγχρωμες εκδόσεις ακολουθούν ακόμα μια πολύ χρονοβόρα διαδικασία, ενώ η έγχρωμη αναπαραγωγή είναι πολύ ακριβή. Γι' αυτό πολλά βιβλία εξακολουθούν να εκδίδονται ασπρόμαυρα (Κανταρτζή, 2006: 818).

Η μεταρρύθμιση του 1917 ακυρώνεται ύστερα από την ήττα των Φιλελευθέρων στις εκλογές του 1920. Η νέα κυβέρνηση αναθέτει σε «επιτροπεία» την εξέταση της γλωσσικής διδασκαλίας. Τα μέλη της επιτροπής –Σακελλαρόπουλος, Σκιάς, Εξαρχόπουλος, Μιχαλόπουλος, Μεγαρεύς– μελετούν τα αναγνωστικά και υποβάλλουν στο Υπουργείο λεπτομερή έκθεση που καταλήγει ανάμεσα στα άλλα και στα εξής συμπεράσματα: «Να εκβληθώσι πάραυτα εκ των σχολείων και κώσι τα συμφώνως προς τους νόμους εκείνους συνταχθέντα και σήμερα εν χρήσει υπάρχοντα αναγνωστικά βιβλία ως έργο ψεύδους και κακοβούλου προθέσεως» (Κανταρτζή, 1994β: 44-50; Δημαράς & Παπαγεωργίου-Βασιλού, 2008: 81).

Με βάση τα πορίσματα της επιτροπής εκδίδεται ο Νόμος 2678 του 1921, ο οποίος όμως δεν εφαρμόζεται, εφόσον η επανάσταση του 1922 επαναφέρει σε ισχύ τους νόμους του 1917-18. Ο Νόμος 3180 του 1924 τροποποιεί το σύστημα έγκρισης και ταυτόχρονα εισάγει τη δημοτική σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Η δικτατορία του Πάγκαλου και το διάταγμα του 1926 αλλάζει πάλι το σύστημα έγκρισης και ορίζει ότι τα βιβλία δεν πρέπει να περιέχουν ύλη αντίθετη με τη θρησκεία, την πατρίδα, το πολίτευμα και τα χρηστά ήθη.

5. Από την ίδρυση του ΟΕΣΒ ως τη Μεταπολίτευση (1937-1980)

Μέχρι την ίδρυση του Οργανισμού Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) το 1937, οι διαδοχικές κυβερνήσεις τροποποιούν το σύστημα έγκρισης των σχολικών βιβλίων, αλλάζοντας συνήθως τη διάρκεια έγκρισής τους. Ταυτόχρονα, ανάλογα με την κυβερνητική αλλαγή, έχουμε επικράτηση της δημοτικής ή της καθαρεύουσας. Το γλωσσικό ζήτημα ανάγεται σε πολιτικό και η εναλλαγή συντηρητικών και φιλελεύθερων κυβερνήσεων σημαίνει και αλλαγή των σχολικών βιβλίων. Μετά από έναν αιώνα σύγκρουσης και εναλλαγής του κρατικού μονοπωλίου και του ελεύθερου ανταγωνισμού καθιερώνεται με τον Νόμο 952/1937 «Περί ιδρύσεως οργανισμού προς έκδοσιν σχολικών κλπ βιβλίων» η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, καθώς το βιβλίο αναγνωρίζεται ως ένα ισχυρό μέσο ιδεολογικού ελέγχου.

Ο Οργανισμός Εκδόσεως Σχολικών Βιβλίων (ΟΕΣΒ) ή όπως μετονομάσθηκε αργότερα Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (ΟΕΔΒ) δημιουργείται με σκοπό την έκδοση και διάθεση στους μαθητές των διδακτικών βιβλίων όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τις διατάξεις του ιδρυτικού νόμου ο Οργανισμός διακηρύσσει διαγωνισμό συγγραφής βιβλίων από τα οποία βραβεύονται τα τρία καλύτερα. Από αυτά ο ΟΕΔΒ εκδίδει το πρώτο, στο οποίο όμως έχει το δικαίωμα να προσθέσει κεφάλαια και από τα άλλα δύο.

Στην εισηγητική έκθεση του Νόμου είναι ολοφάνερες οι προθέσεις του κράτους: «εκ των σπουδαιότερων παραγόντων της αγωγής είναι και τα διδακτικά βιβλία διότι αποτελούν κύριον μέσον δι' ου επιδρά το σχολείον επί του μαθητού και διότι εκφράζουν τας αντιλήψεις του Κράτους περί του σκοπού της αγωγής». Εξάλλου, η πολιτική του ελεύθερου ανταγωνισμού απορρίπτεται και γιατί «περικλείει τον κίνδυνον της εκφυγής του περιεχομένου των διδακτικών βιβλίων από τους τεθειμένους υπό του Κράτους σκοπούς της αγωγής». Έτσι, υιοθετείται η πολιτική του κρατικού μονοπωλίου, η οποία, παρά τα



μειονεκτήματά της, «εξασφαλίζει την συγγραφήν βιβλίων συμφώνων προς τας κρατικές αντιλήψεις...» (Κανταρτζή & Καψοκαβάδης, 2010β).

Αρχίζει, λοιπόν, η περίοδος του κρατικού μονοπωλίου και διαφαίνεται η πρόθεση του καθεστώτος να ασκήσει συγκεντρωτική πολιτική, ώστε να είναι σε θέση να ελέγχει τον ιδεολογικό προσανατολισμό του σχολείου (Κανταρτζή & Καψοκαβάδης, 2010β). Στα πρώτα αναγνωστικά που τυπώνονται το 1939 εμφανίζεται ολοκάθαρα το νέο πνεύμα. Τα εξώφυλλα των βιβλίων αντικαθίστανται από τους μικρούς φαλαγγίτες, ενώ το περιεχόμενό τους διανθίζεται από τους λόγους του Ι. Μεταξά και τον Ύμνο της 4^{ης} Αυγούστου.



Το 1947 κυκλοφορούν τα βιβλία του 1939, αλλά χωρίς τα κείμενα που είχαν αναφορές στο μεταξικό καθεστώς. Στα αναγνωστικά αυτά η καθαρεύουσα εισάγεται από την Ε΄ τάξη. Το 1949 εκδίδονται νέα αναγνωστικά, τα οποία, όμως, εκτός από κάποιες αλλαγές στο περιεχόμενο, έχουν ίδιους στόχους και διατηρούν την ίδια μεθοδολογία με τα προηγούμενα αναγνωστικά (Χατζησαββίδης, 1992: 19). Ο Μανώλης Χατζηδάκης τονίζει την ιδιαίτερη καλαισθησία και εικονογράφηση των νέων βιβλίων: «Είναι φανερή η προσπάθεια για την δημιουργία μιας ελληνικής εικονογράφησης, που η ελληνικότητα της δεν εκφράζεται μονάχα από τα θέματα και από την οικειότητα των παριστανωμένων πραγμάτων, αλλά και από τα ίδια τα καλλιτεχνικά μέσα που χρησιμοποιούνται εδώ. Εκφραστικοί τρόποι της ελληνικής καλλιτεχνικής παράδοσης προβάλλουν διακριτικά και αφομοιωμένα, από τα αρχαία αγγεία και από τις βυζαντινές μικρογραφίες ακόμη και από τη λαϊκή μας τέχνη. Η παρατήρηση αυτή αφορά στα βιβλία της Γ΄ τάξης και πάνω. Της Α΄ τάξης το αναγνωστικό, σχεδιασμένο από τον Κ. Γραμματόπουλο, έχει τη δροσιά και τη χάρη που αρμόζει στην ηλικία, όπως και της Β΄ τάξης, η αδρή και καλαισθητή διακόσμηση της Λ. Μοντεσάντου· ίσως περισσότερη σαφήνεια στα περιγράμματα θάταν χρήσιμη. Της Δ΄ τάξης δεν είναι από τα καλύτερα, ενώ της Γ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τα αναγνωστικά είχαν την τύχη να εικονογραφηθούν από κορυφαίους χαρακτές μας: τον Τάσσο, τον Σπ. Βασιλείου και τον Μανουσάκη. Πολλές από τις σελίδες αυτές έχουν εξαιρετη ποιότητα, ώστε ν΄ αποτελούν αυτές μόνες τους έργα τέχνης σημαντικά» (Χατζηδάκης, 1949: 3).

Φαίνεται ότι είναι τόσο προσεγγμένη η έκδοση των νέων αυτών αναγνωστικών, ώστε τα βοηθητικά που κυκλοφορούν την ίδια περίοδο υστερούν στην αισθητική αρτιότητα: «Τα εκδοθέντα αναγνωστικά του Δημοτικού Σχολείου είναι περίφημα. Πολύχρωμοι εικόνες καλλιτεχνικάί, περίφημοι εκτυπώσεις και προπαντός πραγματικά καλαισθητος και πολιτισμένη έκδοσις και εμφάνισις (...). Αντιθέτως τα λεγόμενα «βοηθητικά» του Δημοτικού Σχολείου είναι εις την πραγματικότητα φυλλάδες μη δυνάμεναι να συγκριθούν με τα του Εκδοτικού Οργανισμού».



Το 1953 εκδίδεται προκήρυξη για τη συγγραφή νέων αναγνωστικών. Την υπογράφει ο Υπουργός Παιδείας Κωνσταντίνος Καλλίας της κυβέρνησης του Αλέξανδρου Παπάγου. Η προκήρυξη του υπουργείου είναι λεπτομερέστατη ως προς το περιεχόμενο και τη γλώσσα των αναγνωστικών. Το 1954 εκδίδονται τα νέα αναγνωστικά, από τα μακροβιότερα στην ιστορία της ελληνικής εκπαίδευσης. Τα αναγνωστικά αυτά χρησιμοποιήθηκαν αναλλοίωτα μέχρι το 1964 και με αλλαγές κειμένων και στη γλώσσα επί σειρά ετών στη συνέχεια. Στο διάστημα αυτό ασκήθηκε έντονη κριτική στο ιδεολογικό περιεχόμενό τους, στη γλώσσα και στην αισθητική τους μορφή (Κανταρτζή, 1991).

Το *Αλφαβητάριον* Γιαννέλη, Σακκά με την εικονογράφηση του Γραμματόπουλου όμως φαίνεται ότι τυχαίνει ιδιαίτερης κριτικής. Για την εικονογράφηση του βιβλίου σε έρευνα στο περιοδικό *Νέο Σχολείο* σημειώνεται: «Είναι η καλλίτερη καθ' εαυτήν σαν δημιουργική ζωγραφιά από όλες των άλλων βιβλίων του Οργανισμού Ε.Σ.Β. Εικόνες εξπρεσιονιστικές και ώριμες για μεγάλες όμως τάξεις του δημοτικού και ηλικιωμένους κι όχι για τόσο μικρά παιδιά». Σε γενικές γραμμές τονίζεται η ακαταλληλότητα του αλφαβηταρίου αυτού και από διδακτική άποψη: «Το Αλφαβητάριο αυτό του Οργανισμού μιμήθηκε σε πολλά το παλιό Αλφαβητάριο *Ο Ήλιος* της Συντακτικής Επιτροπής. Κείνο όμως ήταν δημιούργημα ζωντανό μιας εποχής πολύ αναμορφωτικής στην Εθνική μας Εκπαίδευση. Τούτο το μιμήθηκε χωρίς να του πάρη την έμπνευση, τη ζωντάνια και τη χάρη. Μιμήθηκε ακόμα, νομίζω εγώ τουλάχιστον, και του Συκώκη καθώς κι άλλα που έγιναν ως σήμερα. Ο συγγραφέας του έκανε συρραγή στοιχείων με σκοπό, όπως να διδάξη τα στοιχεία της γλώσσας μας εις βάρος της ψυχοσύνθεσης των μαθητών της πρώτης...» (Γκρόζας, 1955: 1743-1747).

Ο Δελμούζος, αντίθετα, υποδέχεται το Αλφαβητάρι με έντονα θετική διάθεση. Αξιοσημείωτο είναι ότι και αυτός το παρομοιάζει με το Αλφαβητάρι με τον Ήλιο: «Μέσα σε όλη τη σειρά των αναγνωστικών δεν μπορώ να καταλάβω πώς χώρεσε το Αλφαβητάρι, ένα βιβλίο ολότελα ξένο προς το πνεύμα τους, η πιο ζωντανή άρνηση και διαμαρτυρία στις γλωσσικές οδηγίες του Υπουργείου. Σε πολλά το βιβλίο αυτό θυμίζει τον Ήλιο της παλιάς Συντακτικής Επιτροπής, και είναι γραμμένο ολόκληρο σε στρωτή δημοτική γλώσσα με ακέραιο το τυπικό και τη φωνητική της». Αλλά και παρακάτω συνεχίζει ο Δελμούζος: «Αν εξαιρέσουμε το Αλφαβητάρι, την εικονογράφησή τους, το καλό χαρτί και το καθαρό και φροντισμένο τύπωμά τους...» (Δελμούζος, 1955: 35-42).

Η δικτατορία επαναφέρει αυτούσια τα αναγνωστικά του 1954. Οι μαθητές/τριες της περιόδου 1954 μέχρι το 1974 διδάχτηκαν, με ελάχιστες παραλλαγές, από το περιεχόμενο των βιβλίων του 1954. Αλλά και μεταδιδασκαλικά εγκρίνονται τα αναγνωστικά του 1954 για τις δύο πρώτες τάξεις ενώ για τις μεγαλύτερες τάξεις εισάγονται τα αναγνωστικά που ίσχυσαν τα 1965. Στη Γ' τάξη επαναφέρεται το αναγνωστικό του Παπαντωνίου *Τα ψηλά βουνά*, δυστυχώς μόνο για ένα έτος, και το επόμενο έτος αντικαθίσταται από το Αναγνωστικό της Γ' τάξης της Αγγελικής Βαρελλά.

Κατά την περίοδο 1940 έως 1960 το περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων κυριαρχείται από έντονο συντηρητισμό· ωστόσο, παρά τον ασφυκτικό ιδεολογικό έλεγχο, για την εικονογράφηση είναι μια από τις πλέον γόνιμες περιόδους. Αιτία το μάθημα της εφαρμογής της χαρακτηριστικής στην τυπογραφία και της διακόσμησης του βιβλίου που αρχίζει να διδάσκεται στη Σχολή Καλών Τεχνών το 1939. Καθοριστική είναι η παρουσία του Γιάννη Κεφαλληνού, ο οποίος μετά τον διορισμό του (1932) ως διευθυντή της χαρακτηριστικής της Ανωτάτης Σχολής Καλών Τεχνών δίνει νέα διάσταση στην εικονογράφηση. Οι περισσότεροι από τους φοιτητές του ασχολήθηκαν αργότερα με την εικονογράφηση των σχολικών εγχειριδίων του Δημοτικού και του Γυμνασίου, εικονογραφώντας τις σελίδες τους με σχέδια και υδατογραφίες και



φροντίζοντας για τη γενικότερη αισθητική τους (Β. Κατράκη, Α. Τάσσο, Γ. Μόραλης, Λ. Μοντεσάντου, Ε. Παπαδημητρίου, Δ. Βώπτης, Κ. Θετταλός, Τ. Καλμούχος). Αλλά και αξιόλογοι ζωγράφοι –όπως ο Κόντογλου, ο Κοψίδης, ο Βασιλείου, ο Αστεριάδης– ασχολούνται με την εικονογράφηση των σχολικών βιβλίων αυτήν την περίοδο, συντελώντας στην ποιοτική αναβάθμισή της. Εξέχουσα θέση κατέχει ο Κώστας Γραμματόπουλος, διάδοχος του Κεφαλληνού στην έδρα της Χαρακτικής στην ΑΣΚΤ, ο οποίος εικονογράφησε τα δύο γνωστά αλφαβητάρια που έμειναν στην ιστορία: *Τα Καλά Παιδιά* (1949) του Επαμεινώνδα Γεραντώνη και το *Αλφαβητάριο* (1956) των Γιαννέλη-Σακκά.

Οι σύγχρονες τάσεις εικονογράφησης των βιβλίων τοποθετούνται γύρω στα 1950 με εικονογράφους που επηρεάζονται από τα σύγχρονά τους καλλιτεχνικά κινήματα, όπως ο ιμπρεσιονισμός, ο εξπρεσιονισμός και ο σουρεαλισμός. Η ζωγραφική αποδεσμεύεται από τη ρεαλιστική απεικόνιση και η φαντασία απελευθερώνεται δίνοντας δείγματα μιας διαφορετικής απόδοσης των νοημάτων. Η έγχρωμη εκτύπωση ζωντανεύει τις σελίδες των βιβλίων, δίνοντας σχέδια πιο ελεύθερα και πιο απλά.

Από τη δεκαετία του 80 δημιουργείται μια νέα κίνηση που δίνει μεγάλο βάρος στον ρόλο της εικονογράφησης, η οποία τώρα έρχεται να εξυπηρετήσει και αισθητικούς προσανατολισμούς. Το εικονογραφημένο βιβλίο γίνεται πόλος έλξης πολλών αξιόλογων και ταλαντούχων καλλιτεχνών· έτσι, δημιουργείται ένα ανανεωτικό κλίμα στην εικονογράφηση των βιβλίων. Η εικονογράφηση τείνει τώρα να ξεφεύγει από τα στενά, ασφυκτικά πλαίσια της ρεαλιστικής απεικόνισης, δίνοντας χώρο στη φαντασία και δημιουργική έμπνευση των παιδιών.

Το 1983 νέα σχολικά εγχειρίδια εισάγονται στις σχολικές τάξεις που κομίζουν και ανανεωτικό πνεύμα τόσο από πλευράς περιεχομένου όσο και από αισθητική; πλευράς. Ζωγράφοι σημαντικοί εικονογραφούν τεύχη των εγχειριδίων. Ο Φασιανός, ο Μυταράς, η Ζαραμπούκα, η ο Χουλιάρης, η Μενδρινού, η Ψαράκη, ο Καλαμάρας, ο Ορνεράκης συνεργάζονται, δίνοντας νέα όψη και διάσταση στην εικονογράφηση των βιβλίων. Είναι η πρώτη φορά που δίνεται μεγάλο βάρος στην αισθητική διάσταση των βιβλίων, η οποία και θεωρείται απαραίτητη για την επίτευξη των στόχων των εγχειριδίων. Μάλιστα, η εικονογράφηση φαίνεται να παίζει ουσιαστικό ρόλο στην κατανόηση του κειμένου. Έτσι, πλούσια εικονογράφηση, ζωντανά χρώματα, νέες τάσεις και τεχνικές δημιουργούν βιβλία ελκυστικά για τους μαθητές. Παράλληλα, προκειμένου να εξοικειώνονται τα παιδιά με τις καλλιτεχνικές τεχνολογίες/τάσεις και να γνωρίζουν το ύφος διαφόρων καλλιτεχνών, κάθε τεύχος των βιβλίων *Η Γλώσσα μου* είναι εικονογραφημένο από διαφορετικό ζωγράφο.

Το 2006 - 2007 εκδίδονται νέα βιβλία που βασίζονται στα νέα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τα λεγόμενα Διαθεματικά Ενιαία Πλαίσια Προγραμμάτων Σπουδών. Τα νέα βιβλία αποτέλεσαν μια ευχάριστη έκπληξη, στο κομμάτι της εικονογράφησης. Σε γενικές γραμμές, τα βιβλία λάμπουν, με χρώματα και με ζωή. Είναι βιβλία που αποπνέουν τη γόνιμη φαντασία και το μεράκι των δημιουργών τους. Είναι παιχνιδιάρικα και ταυτόχρονα έχουν χιούμορ, κάτι που ελκύει τα παιδιά. Επιπλέον, θετικό στοιχείο αποτελεί η μεγάλοςχημη έκδοσή τους που δίνει τη δυνατότητα της ανάπτυξης των εικόνων και των κειμένων. Σημαντικό ότι πολλές δραστηριότητες που προτείνονται στα σχολικά εγχειρίδια έχουν ως θέμα την τέχνη ή επιδιώκουν την επαφή των παιδιών με συγκεκριμένα αισθητικά ρεύματα και μορφές τέχνης.





6. Αντί επιλόγου

Μέσω του σχολικού εγχειριδίου μεταδίδονται στους μαθητές όχι μόνο γνώσεις, αλλά και στάσεις και διαθέσεις που αναφέρονται όχι τόσο στη γνωστική όσο στη συναισθηματική περιοχή της προσωπικότητας, η οποία επηρεάζει, ίσως περισσότερο από τις γνώσεις, τις επιλογές και τη συμπεριφορά του ατόμου. Μάλιστα, γενικότερα και όχι μόνο στη χώρα μας, το σχολικό βιβλίο εξακολουθεί να χρησιμοποιείται ως μέσο μεταφοράς της επίσημης ιδεολογίας· μια διαπίστωση που αφορά πολύ και την Ελλάδα, εφόσον εδώ η μεταφορά της «επίσημης» άποψης ενισχύεται από το σύστημα έγκρισης και παραγωγής του σχολικού βιβλίου. Φαίνεται λοιπόν ότι τα σχολικά εγχειρίδια έχουν ισχυρό κοινωνικοποιητικό χαρακτήρα ο οποίος τα καθιστά πολύ σημαντικά. Επιπλέον, η μεγάλη χρήση των σχολικών εγχειριδίων ιδιαίτερα σε εκπαιδευτικά συστήματα με κλειστά αναλυτικά προγράμματα όπως της Ελλάδας, όπου οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν πιστά το περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου, καθιστούν ακόμα πιο βαρύνουσα τη σημασία τους, γεγονός που επιτείνεται από το ότι στην Ελλάδα τα σχολικά βιβλία, που παρέχονται δωρεάν, τείνουν να θεωρούνται κοινωνικά αγαθά.

Κλείνουμε με μια ακόμη διαπίστωση: Η εικόνα μπορεί να λειτουργήσει δημιουργικά στη διδακτική διαδικασία συμβάλλοντας στον εμπλουτισμό του μαθήματος, αλλά και να υποστηρίξει την επαφή των παιδιών με τη ζωγραφική και την τέχνη γενικότερα. Παράλληλα, η εικόνα, ως βοηθητικό μέσο για την αποκωδικοποίηση και κατανόηση του γραπτού λόγου, είναι πολλές φορές το κίνητρο για την επαφή του παιδιού με το βιβλίο. Ζωγράφος και συγγραφέας πρέπει να συνεργασθούν αρμονικά, ώστε το αποτέλεσμα εκτός από αισθητική αρτιότητα να λειτουργεί με τρόπο τέτοιο που να εκπληρώνει τον στόχο του κειμένου. Ζωγράφος και συγγραφέας πρέπει υπομονετικά να σκύψουν και να ανακαλύψουν αυτό που ζητά και έχει ανάγκη το παιδί. Αν τα παιδιά πρόκειται να κατανοήσουν τι λέει η ιστορία, ο καλλιτέχνης πρέπει να ξέρει κάτι για τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βλέπουν και κατανοούν τον κόσμο γύρω τους.

Σήμερα που τα παιδιά ζουν σε ένα πολυτροπικό περιβάλλον είναι ακόμα πιο αναγκαία η εξοικείωσή τους με τον οπτικοακουστικό γραμματισμό ώστε όχι μόνο να είναι αποδέκτες, να κατανοούν και να αποκωδικοποιούν τα πολυτροπικά κείμενα αλλά να μπορούν και να στέκονται κριτικά απέναντί τους.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ασωνίτης, Π. (2002). *Η Εικονογράφηση στο Βιβλίο Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Ασωνίτης, Π. (2004). Το εικονογραφημένο παιδικό λογοτεχνικό βιβλίο - αναδρομές - ανατροπές στην ιστορία του και στην εξέλιξη του μύθου. *Διαδρομές*, 15, 195-222.



- Γρόσδος, Σ. (1999). Χρειάζονται τα παιδιά βιβλία με εικόνες. *ΥΦΕΝ*, 1, 17-32.
- Δεσεκόπουλος, Ν. (2004). Κωνσταντίνος Γραμματόπουλος. Ο χαρακτήρας του Αιγαίου και του Θρυλικού Αλφαβηταρίου. *Διαδρομές*, 16, 272-274.
- Κανταρτζή, Ε. (1992). Τα στερεότυπα για το ρόλο των δυο φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62, σσ. 55-64.
- Κανταρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 75, 1994, 1ο μέρος, σσ. 30-34.
- Κανταρτζή, Ε. (1994). Ιστορία των ελληνικών αναγνωστικών βιβλίων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 76, 2ο μέρος, σσ. 44-50.
- Κανταρτζή, Ε. (1999). Ιστορία των ελληνικών αλφαβηταρίων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 101, σσ. 59-69.
- Κανταρτζή, Ε. (2002). Το θεματικό περιεχόμενο της εικονογράφησης των αλφαβηταρίων (1930 μέχρι σήμερα), *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, 55-64.
- 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.
- Καψάλης, Α., & Χαραλάμπους, Δ. (1995). *Σχολικά Εγχειρίδια. Θεσμική Εξέλιξη και Σύγχρονη Προβληματική*, Έκφραση. Αθήνα.
- Κεφαλληναίου, Ε. (1995). *Νεοελληνικά Αλφαβητάριο 1771-1981*. Αθήνα: Παρασκήνιο.
- Κιτσαράς, Γ. (1993). *Το Εικονογραφημένο Βιβλίο στη Νηπιακή και Πρωτοσχολική Ηλικία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Κουκουλομάτης, Δ. (1993). *Λογοτεχνία και Εικονογράφηση*. Αθήνα: Βιβλιονομία.
- Μπενέκος, Α. (1981). *Το Εικονογραφημένο Παιδικό Βιβλίο*. Αθήνα: Δίπτυχο.
- Μπενέκος, Α. (1998). Εικονογράφηση και εικονογράφοι, Ένθετο της Καθημερινής, Το Παιδικό Βιβλίο, 29/3/1998.
- Οράτη, Ε. (1999). Εικονογραφώντας τα αναγνωστικά. *Καθημερινή*, Τα Ελληνικά Αναγνωστικά, 7/2/1999, σσ. 16-20.
- Παυλόπουλος, Δ. (2004). Εικονογράφηση και τυπογραφικά κοσμήματα. *Καθημερινή*, Κρήτες Τυπογράφοι στην Αναγέννηση, 25/1/2004, σσ. 30-31.
- Σιβροπούλου, Ε. (2004). Η ιστορία του εικονογραφημένου παιδικού βιβλίου μετά τον Κομένιο. *Μακεδόν*, 13, 17-26.
- Σιγάλας, Γ. (2002). Η αισθητική διάσταση του σχολικού βιβλίου. Προϋποθέσεις και προδιαγραφές για την αισθητική ποιότητα των σχολικών βιβλίων, *Μέντορας*, 6, 88-104.
- Φαρμακίδης, Γ. (1975). *Η Ιστορία του Εικονογραφημένου μας Βιβλίου*. Θεσσαλονίκη.
- Χαραλάμπους, Δ. (1996). Το σχολικό βιβλίο στην Ελλάδα. Από τον 19ο αιώνα έως το 1940. Στο Κ. Λιόντης (Επιμ.), *Ελληνικό Βιβλίο, Καθημερινή*, Επτά Ημέρες, 147-152.



Η εκπαίδευση των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

Χαρίκλεια Γρηγορίου

Εκπαιδευτικός - Φιλολόγος ΠΕ02

chgrigoriou@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία με θέμα: «Η εκπαίδευση των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο» αρχικά αναφέρεται το θέμα των προσφύγων που απασχολεί την Ελλάδα αλλά και όλη την Ευρώπη και γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολυπολιτισμικοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο και στην κοινωνία γενικότερα. Ακολούθως αναλύεται η έννοια της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που έρχεται ως απάντηση στα θέματα της πολυπολιτισμικότητας, αναφέρονται ο σκοπός και οι στόχοι της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης και παρουσιάζονται τα προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης που υλοποιούνται στο ελληνικό σχολείο. Στη συνέχεια περιγράφονται οι προσπάθειες που καταβάλει το ελληνικό σχολείο ώστε να εντάξει στους κόλπους του τους πολυπολιτισμικούς μαθητές και προτείνονται στρατηγικές, τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει κατά τη διάρκεια των γλωσσικών μαθημάτων αλλά και τεχνικές που μπορεί να εφαρμόσει στα πλαίσια της ψυχοκοινωνικής προσέγγισης, ώστε να βοηθήσει την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των πολυπολιτισμικών μαθητών και την ένταξή τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Τέλος τονίζεται η μεγάλη σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού σε όλη αυτή την προσπάθεια ένταξης των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις-κλειδιά: Πολυπολιτισμικοί μαθητές, διαπολιτισμική εκπαίδευση, αυτοσυναισθημα, ένταξη, ψυχοκοινωνική προσέγγιση.

1. Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η Ελλάδα έχει μεταβληθεί σε έναν ιδιαίτερα προσφιλή προορισμό μεταναστών, με συνέπεια να παρουσιάζει χαρακτηριστικά πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Οι μεταναστευτικές ροές προς την Ελλάδα οφείλονται στην ευνοϊκή γεωγραφική θέση της, ενώ στη συνέχεια οι μετανάστες παραμένουν για ένα μεγάλο χρονικό διάστημα (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007). Το θέμα της διαμονής των μεταναστών στον ελληνικό χώρο έχει απασχολήσει τον επιστημονικό και πολιτικό με θέματα πολιτικής, που αφορούν στην αντιμετώπισή τους μέσα από κατάλληλα προγράμματα και στρατηγικές (Έμκε-Πουλοπούλου, 2007). Τα προγράμματα αυτά αφορούν στην εκπαιδευτική πολιτική που πρέπει να εφαρμοστεί ώστε να υλοποιηθεί μία επιτυχημένη διαχείριση του μαθητικού πληθυσμού, ο οποίος χαρακτηρίζεται από πολυπολιτισμικότητα.

Σ' αυτά τα πλαίσια ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η ένταξη και η προσαρμογή των «πολυπολιτισμικών μαθητών» στο ελληνικό σχολείο, το οποίο παρουσιάζει βέβαια έντονα χαρακτηριστικά διαπολιτισμικότητας και θα πρέπει πλέον να δημιουργήσει νέες γέφυρες διαπολιτισμικής επικοινωνίας και διαλόγου μέσα στους κόλπους του. Το ελληνικό σχολείο θα πρέπει να καταστρώσει νέα προγράμματα και νέες στρατηγικές στα πλαίσια όλων των μαθημάτων αλλά κυρίως των γλωσσικών, προκειμένου να εντάξει όλους αυτούς του νέους μαθητές, μέσα και από νέες ψυχοκοινωνικές προσεγγίσεις, ισορροπημένα και ουσιαστικά, σεβόμενο το ιδιαίτερο και διαφορετικό πολιτισμικό και εθνικό υπόβαθρο όλων αυτών των μαθητών. Η ένταξή τους βέβαια στη νέα σχολική και εκπαιδευτική πραγματικότητα του ελληνικού κράτους προϋποθέτει πρώτα και βασικότερα απ' όλα τον ενεργό, διαμεσολαβητικό και «διαπολιτισμικό» ρόλο των εκπαιδευτικών.



2. Σκοπός της παρούσας εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετήσει και να αναλύσει το σύνθετο και ιδιαίτερα επίκαιρο ζήτημα της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο μέσα από βιβλιογραφικές πηγές και τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Μέσα από τη μελέτη του φαινομένου, των στατιστικών στοιχείων που αφορούν τη ζωή, την εκπαίδευση και την κατανομή των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό σχολείο, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν, την ορολογία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τις μεθόδους και τις στρατηγικές της να διερευνήσει τη δυνατότητα ασφαλούς ένταξης όλων των αλλοδαπών και «πολυπολιτισμικών» μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Σε όλο αυτό το πλαίσιο ιδιαίτερα σημαντική και κομβική κρίνεται η συμμετοχή και ο ρόλος των εκπαιδευτικών.

3. Πρόσφυγες - Μετανάστες και αλλοδαποί στην Ελλάδα

Την τελευταία δεκαετία η Ελλάδα μετασηματίστηκε σε χώρα υποδοχής προσφύγων μεταναστών και αλλοδαπών, γεγονός που οφείλεται στη γεωγραφική της θέση, αφού αποτελεί προορισμό αλλά και έναν ενδιάμεσο σταθμό, ενώ η θέση των συνόρων της προσφέρεται για παράνομη μετάβαση και ακολούθως παραμονή, καθώς ένα μεγάλο μέρος των μεταναστών είναι μη νόμιμοι (Εμκε-Πουλοπούλου, 2007). Ο παρακάτω πίνακας παρουσιάζει στοιχεία για τον αριθμό των αλλοδαπών, οι οποίοι διέμεναν στην Ελλάδα από το 2009 έως το 2011.

	2009	2010	2011
Συνολικός πληθυσμός	11.282.571	11.305.100	10.787.690
Πληθυσμός αλλοδαπών	840.000	840.000	?
Αλλοδαποί με άδεια διαμονής και εργασίας	602.797	553.916	447.658

Πηγή: ΕΛ. ΣΤΑΤ. και Γ.Γ. Πληθυσμού και Κοινωνικής Συνοχής (Μετανάστευση Επίκαιρα, 2011).

4. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολυπολιτισμικοί μαθητές στο ελληνικό σχολείο

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολυπολιτισμικοί μαθητές εντάσσονται σε τρεις κατηγορίες: στα μαθησιακά και γλωσσικά προβλήματα, στα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως βία, επιθετικότητα, κακή συμπεριφορά και στα προβλήματα προσαρμογής και ένταξης, τα οποία σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010). Όλα αυτά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι πολυπολιτισμικοί μαθητές έχουν ως πηγή προέλευσης συγκεκριμένες πρακτικές και συμπεριφορές που αντιμετωπίζουν στη σχολική μονάδα στην οποία φοιτούν όπως τα παρακάτω;

Αρχικά, τα μαθησιακά και γλωσσικά προβλήματα οφείλονται σε ορισμένες πρακτικές



που ακολουθεί το σχολείο όπως είναι η ένταξη των μαθητών σε τάξεις κατώτερες από τις αντίστοιχες της ηλικίας, λόγω περιορισμένης γνώσης της ελληνικής. Αξίζει να επισημανθεί ότι έχει αποδείξει η διεθνής εμπειρία πως μια τέτοια πρακτική αποτελεί ανασχετικό παράγοντα για την κοινωνικοποίηση των παιδιών και την ενσωμάτωσή τους στο σχολικό περιβάλλον. Η ένταξη τους σε χαμηλότερες τάξεις δημιουργεί αρνητικά βιώματα, καθώς η διαφορά ηλικίας εμποδίζει τη δημιουργία φιλικών σχέσεων με συμμαθητές/συμμαθήτριες και εντείνει την περιθωριοποίησή τους (Νικολάου, 2000).

Άλλη αρνητική πρακτική που προκαλεί προβλήματα στους πολυπολιτισμικούς μαθητές είναι η επιβολή της ελληνικής γλώσσας ως κυρίαρχης γλώσσας του σχολείου (Νικολάου, 2000) γεγονός που αναφέρεται στο Νόμο Πλαίσιο ως εξής: «Γλώσσα διδασκαλίας, που αποτελεί και αντικείμενο συστηματικής διδασκαλίας και γλώσσα των διδακτικών βιβλίων των εκπαιδευτικών, είναι η δημοτική, όπως διαμορφώνεται από το λαό και τη δόκιμη λογοτεχνία, χωρίς την αυτούσια μεταφορά ξένων λέξεων» (Νόμος Πλαίσιο 1566/88, άρθρο 1, παρ.4). Έτσι το σχολείο διαμορφώνεται σε έναν ισχυρό χώρο χρήσης της γλώσσας με μεγάλες απαιτήσεις προς τους χρήστες και μηχανισμούς αυστηρού ελέγχου της γλωσσικής χρήσης (Σκούρτου, Βρατσάλης & Γκόβαρης, 2004) με αποτέλεσμα οι πολυπολιτισμικοί μαθητές να παρουσιάζουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις. Το γεγονός της χαμηλής σχολικής απόδοσης οφείλεται, σύμφωνα με τον Cummins σε μία σχέση αλληλεπίδρασης που οδηγεί τους διαπολιτισμικά διαφέροντες μαθητές στην πνευματική και ψυχική απόσυρση από την προσπάθεια μάθησης καθώς το διδακτικό περιβάλλον συχνά δε διευκολύνει ούτε ενθαρρύνει την ενεργό συμμετοχή τους. Το μήνυμα που εισπράττουν οι μαθητές είναι ότι η σχολική πρόοδος είναι κάτι απίθανο να συμβεί και επομένως η προσπάθεια για μάθηση δεν αξίζει τον κόπο (Cummins, 2005).

Ιδιαίτερα οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα στις σχολικές τους επιδόσεις και πρέπει να καταβάλλουν πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια ώστε να αποκτήσουν τα διδακτικά αγαθά που προσφέρει το σχολείο μιας κουλτούρας όχι απλώς ανώτερης αλλά και ξένης προς τη δική τους (Νημά, 2008). Παράλληλα οι εκπαιδευτικοί περιγράφουν πολλές φορές αρνητικές εικόνες για τους πολυπολιτισμικούς μαθητές δίνοντας έμφαση στα χαμηλά σχολικά αποτελέσματα που παρουσιάζουν και τονίζοντας προβλήματα σχολικής συμπεριφοράς όπως είναι η έλλειψη πειθαρχίας, η παθητικότητα και η αδιαφορία. Αξίζει να αναφερθεί η μεγάλη απήχηση που έχει στους εκπαιδευτικούς κύκλους η σχετική θεωρία με τον γενετικό καθορισμό της ευφυΐας ή η θεωρία του μορφωτικού μειονεκτήματος. Παρά την επιστημονική διάψευσή τους, οι θεωρίες αυτές εξακολουθούν να ασκούν τεράστια ιδεολογική επίδραση στους εκπαιδευτικούς και να κατευθύνουν σιωπηρά τις πρακτικές τους, λειτουργώντας έτσι νομιμοποιητικά για τις κοινωνικές διακρίσεις (Ασκούνη-Ανδρούσου, 2001 στο Ανδρούσου, Ασκούνη, Μάγος, & Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001), τις οποίες βιώνουν τραυματικά οι πολυπολιτισμικοί μαθητές.

Όσον αφορά στα προβλήματα συμπεριφοράς όπως βία, επιθετικότητα και κακή συμπεριφορά αποδίδονται σε μεγάλο βαθμό στη σύγκρουση ταυτοτήτων και την εσωτερική μιας αίσθησης κατωτερότητας που αισθάνονται οι πολυπολιτισμικοί μαθητές μέσα στη σχολική τάξη, την οποία δημιουργούν «οι κυρίαρχες ομάδες». Οι μαθητές δεν αποδέχονται παθητικά τους χαρακτηρισμούς κατωτερότητας που τους αποδίδονται και συχνά αντιστέκονται δυναμικά σ' αυτή τη διαδικασία υποτέλειας, μέσω μιας επιθετικής συμπεριφοράς (Cummins, 2005: 212).

Τα προβλήματα ένταξης και προσαρμογής προέρχονται από τη δυσκολία προσαρμογής των παιδιών σε δύο αντιφατικά συστήματα διαπαιδαγώγησης που αντιμετωπίζουν, δηλαδή



την πατροπαράδοτη διαπαιδαγώγηση των γονιών τους από τη μια και το ελληνικό σχολείο και το ευρύτερο ελληνικό περιβάλλον από την άλλη.

Έτσι, υφίστανται «διπλή ψυχολογική επιβάρυνση, με συνέπεια να συσσωρεύονται επιπτώσεις στα παιδιά που επιδρούν αρνητικά στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς τους». Όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά ανάμεσα στα δύο περιβάλλοντα και «τους δύο πολιτιστικούς κύκλους που βιώνουν» τόσο μεγαλύτερη είναι η επίδραση στην προσωπικότητα και τον χαρακτήρα τους (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007: 85-86). Εξάλλου, η βίαιη αποκοπή από το οικείο και φιλικό περιβάλλον της χώρας προέλευσής τους και η πολιτισμική διαφορετικότητα που αντιμετωπίζουν αυξάνουν το επιπολιτιστικό άγχος τους και δημιουργούν αίσθημα κατωτερότητας και υποβάθμιση της αυτοεκτίμησής τους. Όλοι αυτοί οι παράγοντες μεταξύ των οποίων και οι πολιτισμικές και γλωσσικές διαφορές δημιουργούν σημαντικό παράγοντα επικινδυνότητας για την ψυχολογική επάρκεια των πολυπολιτισμικών μαθητών και την ευόδωση της σχολικής και κοινωνικής τους προσαρμογής, προκαλούν άγχος και χαμηλή αυτοεκτίμηση και οδηγούν στην εμφάνιση ανεπιθύμητης συμπεριφοράς (Κολιάδης, 2010) η οποία εμποδίζει την ομαλή ένταξή τους στο νέο σχολικό περιβάλλον (Μόττη-Στεφανίδη κ.ά., 2006).

5. Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια, αποκτά ολοένα και μεγαλύτερη βαρύτητα ο όρος «Διαπολιτισμικότητα» που αναφέρεται ως μία αμοιβαία αλληλεπίδραση και συνεργασία που προκύπτει κατά τη συνάντηση πολιτισμών. Στην εκπαίδευση, ο όρος Διαπολιτισμικότητα αναφέρεται στην παρουσία και εκπαίδευση των πολυπολιτισμικών μαθητών στα ελληνικά σχολεία (Νικολάου, 2007), με ταυτόχρονο άνοιγμα των σχολείων στους γονείς και διαμόρφωση του σχολείου, ως τόπος διαπολιτισμικής συνάντησης (Κολλιάδης, 2010). Αναζητώντας την εννοιολογική αποσαφήνιση του όρου «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» στη βιβλιογραφία διαπιστώνει κανείς ότι ο όρος αναφέρεται στη δυναμική διαδικασία, κατά την οποία μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, υλοποιείται η αποδοχή της διαφορετικότητας όλων των μαθητών οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς (Κεσίδου, 2008).

Στον χώρο της εκπαίδευσης, η Διαπολιτισμικότητα συνδυάζεται με την παρουσία προσφύγων και αλλοδαπών πολυπολιτισμικών μαθητών στα ελληνικά σχολεία και για το μέσο πολίτη της χώρας μας ο όρος παραπέμπει σχεδόν αυτονόητα στην εκπαίδευση των μαθητών αυτών (Νικολάου, 2007) με ταυτόχρονο άνοιγμα των σχολείων στους γονείς και στους γείτονες και διαμόρφωση του σχολείου ως τόπου διαπολιτισμικής συνάντησης (Κολλιάδης, 2010). Η γνωριμία και συνύπαρξη όλων των μαθητών και γονέων τους σε κλίμα αντιρατσιστικό είναι ένα προφανές χαρακτηριστικό κατά την υλοποίηση κάθε διαπολιτισμικού προγράμματος (Τσιάκαλος, 2000).

Συμπερασματικά, λοιπόν, ως «Διαπολιτισμική εκπαίδευση» νοείται η δυναμική διαδικασία, η οποία μέσα από την αποδοχή της διαφορετικότητας όλων των μαθητών που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς στοχεύει στην κατανόηση, την αλληλεγγύη και την αλληλοαποδοχή (Γκότοβος, 2002).

6. Οι αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Για την υλοποίηση της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αποτελεί απαραίτητο συστατικό η τήρηση των αρχών που συγκεντρώνουν όλα τα πορίσματα του διαπολιτισμικού επιστημονικού διαλόγου αναφορικά με την πολυπολιτισμικότητα μέσα στο σχολείο. Αυτές οι αρχές συμπυκνώνονται στις παρακάτω θέσεις τις οποίες χρειάζεται να υλοποιήσει το σχολικό



περιβάλλον που φιλοξενεί πολυπολιτισμικούς μαθητές στους κόλπους του:

Αρχικά, είναι απαραίτητη η άσκηση στην ικανότητα ενσυναίσθησης (empathy) (Goleman, 1998), δηλαδή άσκηση κάθε ατόμου στο να κατανοεί τους άλλους και τα προβλήματά τους και να καλλιεργεί συμπάθεια προς αυτούς. Στη συνέχεια, είναι απαραίτητη η εκπαίδευση στην αλληλεγγύη, που αφορά στην εκπαίδευση κάθε ατόμου ώστε να παραμερίσει τις κοινωνικές ανισότητες και αδικίες, υπερβαίνοντας τα όρια της ομάδας, της φυλής, του κράτους. Ακολούθως, είναι απαραίτητη η εκπαίδευση για διαπολιτισμικό σεβασμό που αφορά στο άνοιγμα σε άλλους πολιτισμούς και την καλλιέργεια σεβασμού στην πολιτισμική ετερότητα. Το τελευταίο έρχεται σε συνάρτηση της αρχής που αφορά «στην προσπάθεια των ατόμων να απορρίψουν τα εθνικά στερεότυπα και τις προκαταλήψεις που εμποδίζουν την επικοινωνία των λαών μεταξύ τους» (Essinger, 1988: 58-72, 1991:21-32, στο Νικολάου, 2007).

7. Σκοπός και στόχοι της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Σκοπός της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η αλληλεγγύη, η κατανόηση, ο διαπολιτισμικός σεβασμός και η αλληλοαποδοχή όλων των μαθητών καθώς και η παροχή ίσων ευκαιριών μέσα σε ένα κλίμα αλληλεγγύης που στοχεύει στον παραμερισμό της προκατάληψης από εκπαιδευτικούς και μαθητές και την απόρριψη κάθε εθνικιστικού τρόπου σκέψης (Γκότοβος, 2002). Οι στόχοι αυτοί της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αποτελούν την απάντηση της παιδαγωγικής επιστήμης και της εκπαίδευσης, στις ανάγκες διαχείρισης ενός πολυπολιτισμικού πλουραλισμού μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Κεσίδου, 2008).

Ως επιμέρους στόχοι της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης αναφέρονται η απόκτηση από όλους τους μαθητές της δυνατότητας αποδοχής της πολιτισμικής ποικιλίας ως κάτι προφανές και φυσικό, η θετική αντίδραση στη διαφορά και η απόκτηση της ικανότητας να βιώνεται αυτή όχι ως απειλή, αλλά ως πηγή ενδιαφέροντος. Άλλος στόχος είναι καλλιέργεια ευαισθησίας απέναντι σε θέματα σεβασμού της ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών (Νικολάου, 2005 στο Κολιάδης, 2010). Τέλος, σημαντικός στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης είναι η ενσωμάτωση στην εκπαιδευτική διαδικασία της ικανότητας αλληλεπίδρασης η οποία αποτελεί τη δομή για την εξέλιξη της μάθησης και διεγείρει τα παιδιά να προχωρήσουν στη διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στο γνμη«άλλο» και στο «εγώ» και στην ανάπτυξη ευαισθησίας απέναντι σε ζητήματα σεβασμού της ταυτότητας και του πολιτισμικού κεφαλαίου των πολυπολιτισμικών μαθητών (Νικολάου, 2005 στο Κολιάδης, 2010).

8. Η ένταξη πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

Ένα στοιχείο που καλείται να διαχειριστεί και να κερδίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι η ομαλή ένταξη των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Για να υλοποιηθεί αυτό το εγχείρημα είναι απαραίτητος ένας νέος προσανατολισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας που θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση των πολλαπλών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι πολυπολιτισμικοί μαθητές (Νικολάου, 2005 στο Κολιάδης, 2010). Η ομπρέλα της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης πρέπει να αγγίζει την ψυχολογία των παιδιών δηλαδή να λαμβάνει υπόψη της τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους και τον τρόπο σκέψης τους (Κολιάδης, 2010), για να οργανώσει μεθοδικά όλες τις στρατηγικές ένταξης και να καταλήξουν σε επιτυχία.

Ένα από τα προβλήματα που καλείται να αντιμετωπίσει το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι το ζήτημα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών που είναι παιδιά μεταναστών, τα οποία όμως γεννήθηκαν στην Ελλάδα και, συνεπώς, δεν έχουν γνωρίσει άλλη



χώρα και επομένως έχουν τα ελληνικά ως μητρική γλώσσα. Σε αυτά τίθεται το θέμα «αδυναμίας της ελληνικής εκπαίδευσης να αντιμετωπίσει το ζήτημα της εκπαίδευσης των δίγλωσσων μαθητών που είναι παιδιά μεταναστών» (Τρέσσου & Μητακίδου, 2007: 85-86). Προκειμένου να αντιμετωπιστεί το θέμα αυτό, τα τελευταία χρόνια, το Υπουργείο Παιδείας, αξιοποιώντας την ελληνική και διεθνή εμπειρία, προχώρησε στην αναμόρφωση και τον εκσυγχρονισμό των Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), που είχαν θεσμοθετηθεί ήδη από το 1983 και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.). Έτσι, στα τμήματα αυτά εφαρμόζεται ένα μικτό σύστημα εσωτερικής και εξωτερικής μαθησιακής υποστήριξης των πολυπολιτισμικών μαθητών. Στα Φ.Τ., τα οποία λειτουργούν εκτός σχολικού ωραρίου, οι μαθητές φοιτούν έως 10 ώρες την εβδομάδα και τους παρέχεται ενισχυτική διδασκαλία στα μαθήματα που αντιμετωπίζουν γλωσσικές ή γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Στα Τ.Υ. οι μαθητές μαθαίνουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, φοιτούν ένα διδακτικό έτος και επιστρέφουν στην κανονική τάξη (Νικολάου, 2008).

9. Στρατηγικές ένταξης των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο

Κάθε σχολική μονάδα αποτελεί ένα ανοικτό κοινωνικό σύστημα που εξαρτάται άμεσα από το ευρύτερο περιβάλλον μέσα στο οποίο λειτουργεί, καθώς «ανταλλάσσει ενέργεια, ύλη, πληροφορίες, προϊόντα και υπηρεσίες αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης» με το περιβάλλον της (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008: 68). Παρόλο ότι υπάρχουν προκαθορισμένα επίπεδα εξουσίας με ισχύ και θεσμικά κατοχυρωμένη άσκηση εξουσίας (ΦΕΚ 1340/16/10/2002), σε κάθε σχολική μονάδα δίνεται δυνατότητα άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Μέσα στις δυνατότητες άσκησης εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής που παραχωρούνται στο ελληνικό σχολείο, δίνεται και η δυνατότητα σε εκπαιδευτικούς και μαθητές συνδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος (Αναγνωστοπούλου, 2005), που μπορεί να τους οδηγήσει στη συγκρότηση της γνώσης και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας, γεγονός που θα βοηθήσει στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που ανακύπτουν σε μία πολυπολιτισμική τάξη.

Όσον αφορά στο θέμα της σχολικής βελτίωσης των πολυπολιτισμικών μαθητών αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από συγκεκριμένες πρακτικές που μπορεί να υιοθετήσει ο εκπαιδευτικός και οι οποίες θα βοηθήσουν την ομαλότερη ένταξη και σχολική βελτίωση τους. Σύμφωνα με την ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, οι πολυπολιτισμικοί μαθητές έχουν καλύτερες σχολικές επιδόσεις όταν το περιβάλλον του σχολείου δείχνει να εκτιμά τη μητρική τους γλώσσα και τον πολιτισμό που φέρνουν μαζί τους (Cummins, 2005). Στο θέμα αυτό μία από τις πρακτικές που μπορεί να υιοθετήσει κάθε εκπαιδευτικός είναι η αποδοχή και ενδυνάμωση της μητρικής γλώσσας των μαθητών καθώς και του πολιτισμικού κεφαλαίου που μεταφέρουν από τις χώρες προέλευσής τους. Αυτή η πρακτική έχει μεγάλη επίδραση στην εκπαίδευσή τους, καθώς η έρευνα αποδεικνύει ότι όσο καλύτερα γνωρίζουν τα άτομα τη μητρική τους γλώσσα τόσο πιο γρήγορα και καλά μαθαίνουν και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής τους (Σκούρτου, 2001 στο Δραγώνα κ.ά., 2001). Τα παραπάνω βεβαιώνει η αρχή της αλληλεξάρτησης των γλωσσών, σύμφωνα με την οποία οι γλώσσες δε αντιπροσωπεύουν ξεχωριστά ποσοτικά μεγέθη αλλά σχέση. Επίσης, τα τεκμηριώνει και η αρχή της κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας (Σκούρτου, 2001 στο Δραγώνα κ.ά. 2001), σύμφωνα με την οποία, οι γλώσσες έχουν ένα κοινό εννοιολογικό υπόβαθρο και η γνώση μιας γλώσσας βοηθάει στην εκμάθηση της άλλης, καθώς έννοιες και γλωσσικές δομές μεταφέρονται από τη μια γλώσσα στην άλλη (Cummins, 2005) και οι γλωσσικές ικανότητες στη μητρική γλώσσα αποτελούν τη βάση για τη διδασκαλία της δεύτερης γλώσσας (Δράκος, 1998 στο Νικολάου, 2000).



Ένας σημαντικός παράγοντας για την επιτυχημένη ένταξη των πολυπολιτισμικών μαθητών στη σχολική κοινότητα είναι η διαπραγμάτευση ταυτότητας, που αφορά στην εικόνα που έχουν στα μάτια του εκπαιδευτικού τους (Ανδρούσου & Μάγος, 2001 στο Ανδρούσου κ.ά., 2001). Βέβαια είναι στο χέρι του δασκάλου «να οργανώσει την τάξη του ως κοινότητα μάθησης στην οποία να ακούγεται η φωνή όλων των μαθητών. Όταν οι μαθητές νιώσουν πραγματικό σεβασμό και αποδοχή εκ μέρους των δασκάλων και των συμμαθητών τους, τότε τους δημιουργείται η ευεργετική αίσθηση ότι ανήκουν κι αυτοί στη μαθησιακή κοινότητα της τάξης και τους δίνεται το κίνητρο να συμμετάσχουν πλήρως στην κοινωνία που βρίσκεται πέρα από την τάξη» (Cummins, 2005: 192).

Στις πρακτικές, τις οποίες μπορεί να εφαρμόσει κάθε εκπαιδευτικός για να ενισχύσει το αυτοσυναίσθημα των μαθητών, συγκαταλέγεται η προσπάθεια για ενεργή και δημιουργική χρήση της γλώσσας σε ασκήσεις γραφής και ανάγνωσης.

Ορισμένες από τις ασκήσεις που προτείνονται για άσκηση της γλώσσας είναι:

A) οι ασκήσεις στο γραπτό λόγο με ημερολόγια διαλόγου, όπου οι δάσκαλοι μπορούν να απαντούν γραπτά στους μαθητές, ως μέσον για την ενθάρρυνση ανάπτυξης της γραπτής ικανότητας των μαθητών ως δεύτερης γλώσσας με τρόπο γνήσια επικοινωνιακό.

B) Η συγγραφή κριτικών αυτοβιογραφιών κατά την οποία οι πολυπολιτισμικοί μαθητές γράφουν για τις εμπειρίες και τα γεγονότα της δικής τους ζωής. Κατά τη συγγραφή των αυτοβιογραφιών, οι μαθητές μπορούν να κάνουν μία επισκόπηση της ζωής τους και να μιλήσουν γι αυτήν, από πολλές διαφορετικές πλευρές: τη γλωσσική, την πολιτισμική, την πολιτική, την οικονομική, την κοινωνιολογική και την ψυχολογική και να προσπαθήσουν να καταλάβουν για ποιον λόγο τα πράγματα είναι, όπως είναι (Cummins, 2005). Κατά τη διάρκεια μια συζήτησης μέσα στην τάξη, όπου θα εξετάζονται ποικίλα θέματα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να κάνει στους μαθητές ερωτήσεις, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να εμβαθύνουν στα διάφορα ζητήματα που αφορούν πολυπολιτισμικά θέματα. Οι μαθητές μπορούν, επίσης, να πάρουν συνέντευξη από τους γονείς τους για περισσότερες σχετικές πληροφορίες και πηγές (π.χ. φωτογραφίες).

Γ) Μία αντίστοιχη δραστηριότητα με αυτήν της κριτικής αυτοβιογραφίας είναι η συγγραφή από τους μαθητές ανά δύο της βιογραφίας ο ένας του άλλου. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ένας μαθητής που μιλάει καλά τη γλώσσα-στόχο μπορεί να συνεργαστεί με άλλον μαθητή που τη μιλάει λιγότερο καλά, για να συντάξει και να παρουσιάσει τη βιογραφία του λιγότερου καλού ομιλητή. «Οι βιογραφίες θα μπορούσαν να δημοσιευτούν σε έντυπη ή ηλεκτρονική μορφή (π.χ. στις ιστοσελίδες του σχολείου), ώστε να διαβαστούν από ένα ευρύτερο κοινό (π.χ. γονείς, άλλους μαθητές, ευρύτερο κοινό)» (Cummins, 2005: 188-189). Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες και αλλοδαποί μαθητές.

Δ) Ένας αποτελεσματικός τρόπος εκμάθησης της γλώσσας είναι η δραματοποίηση μέσω συνεργασίας και γνωστικής μαθητείας. Εκτός από την επίδραση στη μορφωτική ανάπτυξη η δραματοποίηση, αποτελεί μία διαδικασία με ισχυρή επίδραση στο αυτοσυναίσθημα των μαθητών (Cummins, 2005). Τέλος, σημαντική είναι η βοήθεια της μεθόδου project 2 κατά την εφαρμογή του οποίου ο εκπαιδευτικός είναι ο κύριος συντονιστής και εμπυχωτής των μαθητών του, οι οποίοι, λαμβάνοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και δουλεύοντας άλλοτε σε ομάδες και άλλοτε ατομικά, προβληματίζονται, ερευνούν, κρίνουν και διατυπώνουν συμπεράσματα που αφορούν αντιρατσιστικά θέματα (Ανδρούσου & Μάγος, 2001 στο Ανδρούσου κ.ά.2001).

Όλες οι παραπάνω πρακτικές βοηθούν τόσο στη δημιουργία γνώσης όσο και στην ενίσχυση και αποδοχή της ταυτότητας των πολυπολιτισμικών μαθητών. Οι παραπάνω



προτάσεις αποτελούν ορισμένες πρακτικές, με τις οποίες μπορεί ο εκπαιδευτικός να διαμορφώσει και να επηρεάσει την ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές τους, αφού έρχεται σε διαρκή και άμεση επικοινωνία με αυτούς. Ταυτόχρονα, με την εφαρμογή των ασκήσεων για άσκηση της γλώσσας ο εκπαιδευτικός μπορεί, στα πλαίσια της ψυχοκοινωνικής προσέγγισης να χρησιμοποιήσει ορισμένες τεχνικές που θα βοηθήσουν στην ενίσχυση του αυτοσυναισθήματος των πολυπολιτισμικών μαθητών και την ένταξή τους στην ελληνική σχολική πραγματικότητα όπως οι παρακάτω:

- Αναγνωρίζει την προσπάθεια και επαινεί κάθε μαθητή ξεχωριστά για κάθε μαθησιακή δραστηριότητα χωρίς να απαιτεί την τελειότητα.
- Ενθαρρύνεται το βήμα προόδου κάθε μαθητή ανεξάρτητα από το πόσο μικρό ή μεγάλο είναι, κυρίως στα θέματα γλωσσικής επικοινωνίας.
- Αποφεύγει τη σύγκριση μεταξύ των μαθητών και δεν επικροτεί τον ανταγωνισμό μεταξύ τους.
- Καταβάλλει προσπάθεια, ώστε διακριτικά, «να πειστούν όλοι και κυρίως οι πολυπολιτισμικοί μαθητές, ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι φυσιολογικές και δεν οφείλονται σε έλλειψη εξυπνάδας ή ικανότητας» (Κολιάδης, 2010: 682-683).
- Διοργανώνει συχνά παιχνίδια και ομαδικές δραστηριότητες δίνοντας την ευκαιρία αλληλεπίδρασης μεταξύ των πολυπολιτισμικών και των υπολοίπων μαθητών. Μία σημαντική εκπαιδευτική δραστηριότητα που μπορεί να εντάξει ο εκπαιδευτικός στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι τα παιχνίδια ρόλων, κατά τη διάρκεια των οποίων οι μαθητές υποδύονται χαρακτήρες, και αλληλεπιδρούν αυτοσχεδιάζοντας με βάση την προσωπική τους εμπειρία (Τσιρώνης, 2008).
- Για να δημιουργηθούν καλές διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ αλλοδαπών και γηγενών μαθητών καλό είναι ο εκπαιδευτικός «να θυμάται ότι ο ίδιος αποτελεί πρότυπο. Μόνο αν ο ίδιος αντιμετωπίζει θετικά τους αλλοδαπούς μαθητές μπορεί να περιμένει ανάλογη συμπεριφορά από τους έλληνες μαθητές του» (Κολιάδης, 2010: 682-683).
- Αξίζει να τονίσουμε ότι οι δραστηριότητες με ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα συνδέονται με το θεωρητικό πλαίσιο σημαντικών παιδαγωγικών και διδακτικών προτάσεων και προσφέρουν στους μαθητές τη δυνατότητα να κατανοούν με βιωματικό τρόπο να δοκιμάσουν στρατηγικές χειρισμού του κοινωνικού δυναμικού της ομάδας στην οποία ανήκουν και δημιουργούν συνθήκες ενσυναίσθησης, αναστοχασμού και αυτογνωσίας (Τσιρώνης, 2008).

Σημαντική βοήθεια σε όλες τις προσπάθειες ένταξης των πολυπολιτισμικών μαθητών στο γενικό σχολείο μπορεί να προσφέρει η ενεργός συμμετοχή των γονέων και η εμπλοκή τους στη σχολική ζωή μέσα από συνεργασία και επανοικοδόμηση των σχετικών αντιλήψεων και προσδοκιών τόσο του σχολείου όσο και της οικογένειας (Συμεού, 2003) με δεδομένο ότι και οι πιο ένθερμοι υποστηρικτές πρωτοβουλιών που σκοπεύουν στην ανάμειξη των οικογενειών στη σχολική ζωή των παιδιών τους παραδέχονται ότι οφέλη εμφανίζονται μόνο όταν οι γονείς είναι «ενημερωμένοι, γνώστες, ενθαρρυντικοί και εμπλεγμένοι» (Erstein, 1992, σ. 1141 στο Συμεού, 2003).

10. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Στην προσπάθεια ομαλής ένταξης των πολυπολιτισμικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο διαδραματίζει καταλυτική επίδραση ο ρόλος του εκπαιδευτικού. Αυτός είναι, αρχικά, ο φορέας της γνώσης και συγχρόνως ο διαμορφωτής του ψυχολογικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης, μέσα από τους μηχανισμούς απόρριψης ή αποδοχής, ενίσχυσης ή



αποδυνάμωσης της αυτοεκτίμησής των μαθητών που την απαρτίζουν μεταξύ των οποίων και των πολυπολιτισμικών μαθητών. Όσον αφορά στα προβλήματα που αναφέρονται σε μία τάξη όπου φοιτούν πολυπολιτισμικοί μαθητές, ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναδειχθεί ως ένας σημαντικός καταλύτης στη διαμόρφωση του ψυχολογικού και συναισθηματικού κλίματος της τάξης και να βοηθήσει αποτελεσματικά όλους τους μαθητές (Καψάλης, 1998). Διαμορφώνοντας παιδαγωγικό περιβάλλον στο οποίο επικρατεί η αποδοχή των πολυπολιτισμικών μαθητών, μέσα από μηχανισμούς στήριξης και αποδοχής, όπου αναγνωρίζονται οι ικανότητές των μαθητών και υπάρχει αποτελεσματική συνεργασία όλων, βελτιώνεται η αυτοεκτίμηση και ενισχύεται το αυτοσυναισθήμα των μαθητών (Καψάλης, 1998).

Αυτό αποδεικνύεται και μέσα από ερευνητικά δεδομένα και βιβλιογραφικές αναφορές καθώς, όπου υπήρχε κατάλληλο ψυχοπαιδαγωγικό κλίμα στη σχολική τάξη και γενικά σε ολόκληρο το σχολείο, βελτιώθηκε η αυτοεκτίμηση των μαθητών με ορατά και άμεσα αποτελέσματα στη σχολική επίδοσή τους (Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001).

Ο εκπαιδευτικός ως πρωταγωνιστής των σχολικών διαδικασιών μέσα από τη διαρκή επικοινωνία με τους μαθητές του με την οποία καλλιεργεί ποιοτική παιδαγωγική σχέση μαζί τους (Αναγνωστοπούλου, 2005) καλείται να επιτελέσει πολύ σημαντικό έργο στη διαμόρφωση της θετικής αυτοεκτίμησής τους, ώστε να εξασφαλίσει την ενεργή συμμετοχή των πολυπολιτισμικών μαθητών (Καψάλης, 1998).

Ιδιαίτερα για τη στήριξη των πολυπολιτισμικών μαθητών η συμπεριφορά του επιδρά καταλυτικά στην εδραίωση της συναισθηματικής και ψυχολογικής ασφάλειάς τους. Για τον λόγο αυτόν είναι απαραίτητη η καλλιέργεια αμφίδρομης επικοινωνίας με τους πολυπολιτισμικούς μαθητές του, η χρήση κατάλληλων διδακτικών τεχνικών που καλλιεργούν την πραγματική ταυτότητα των μαθητών και απομακρύνουν τον ορατό κίνδυνο της ενδεχόμενης δοτής κοινωνικής ταυτότητας και η ενδυνάμωση της ψυχολογικής και κοινωνικοπολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών (Κολιάδης, 2010).

11. Συμπεράσματα

Οι διαρκώς μεταβαλλόμενες οικονομικές και πολιτισμικές συνθήκες του 21ου αιώνα σ' όλο τον κόσμο, προκαλούν μεγάλη κινητικότητα που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες, όπως η οικονομική μετανάστευση, οι μετακινήσεις λόγω πολεμικών συγκρούσεων αλλά και λόγω της τεχνολογικής προόδου στην επικοινωνία και τις μεταφορές (Cummins, 2005).

Η Ελλάδα, η οποία, τα τελευταία χρόνια, δέχεται κύματα προσφύγων και μεταναστών, και για τον λόγο αυτόν χρειάζεται να υιοθετήσει κατάλληλες στρατηγικές, ώστε να διαχειριστεί με επιτυχία τη συνακόλουθη πολυπολιτισμικότητα. Ιδιαίτερα, στην εκπαίδευση, η διαχείριση της ετερότητας σε ένα σχολείο στο οποίο φοιτούν πολυπολιτισμικοί μαθητές είναι ένα λεπτό και ευαίσθητο θέμα, το οποίο απασχολεί όλη την εκπαιδευτική κοινότητα. Στα πλαίσια των αναζητήσεων και του προβληματισμού εφαρμόζονται προγράμματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, προκειμένου οι πολυπολιτισμικοί μαθητές να ενταχθούν ομαλά στο ελληνικό σχολείο με γνώμονα την ενίσχυση του αυτοσυναισθήματός τους και το σεβασμό στην πολυπολιτισμική προέλευσή τους.

Από τους εκπαιδευτικούς εξαρτάται η ποιότητα της παιδαγωγικής σχέσης με τους μαθητές τους, αφού έρχονται σε διαρκή και άμεση επικοινωνία με αυτούς. Έτσι, παρόλο ότι είναι υποχρεωμένοι να ακολουθήσουν ένα τυπικό αναλυτικό πρόγραμμα, μπορούν να το συνδιαμορφώσουν και να το μεταβάλλουν μαζί με τους μαθητές τους (Αναγνωστοπούλου, 2005), καθοδηγώντας τους στη συγκρότηση της γνώσης και την αποδοχή της πολυπολιτισμικότητας.



Είναι βέβαιο ότι, εάν το σχολείο εφαρμόσει σωστό παρεμβατικό σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων, τα οποία να βασίζονται στα πορίσματα της ψυχολογίας της μάθησης και των σύγχρονων διδακτικών προσεγγίσεων, θα καλυτερεύσει η ποιότητα των μαθησιακών και διδακτικών συστημάτων, με αποτέλεσμα τη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της επίδοσης των πολυπολιτισμικών μαθητών, της ενίσχυσης του αυτοσυναισθήματός τους και, κατ'επέκταση, της ομαλής ένταξής τους στο ελληνικό σχολείο.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Banks, J. (2004). *Εισαγωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση* (Μτφ. Ν. Σταματάκης, Ε. Κουτσοβάνου). Αθήνα: Παπαζήσης.
- Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την Ενδυνάμωση σε μια Κοινωνία της Ετερότητας* (Επιμ. Ε. Σκούρτου, Μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.
- Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το EQ είναι πιο σημαντικό από το IQ; (Ζ' Έκδοση)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Krashen, S. (1999). *Three Arguments Against Whole Language & Why They Are Wrong*. Portsmouth, N H: Heinemann.
- Maligkoudi, C. (2008). Τμήματα διδασκαλίας της Αλβανικής στην Ελλάδα. Προσπάθεια μιας πρώτης καταγραφής (Preliminary findings on Albanian mother-tongue courses in Greece). *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 91-106.
- Reich, H. (1995). «Ευρωπαϊκή» και «Διαπολιτισμική» εκπαίδευση. Ένα αταίριαστο ζευγάρι. Ρέθυμνο: Ζ' Πρακτικά του Ζ' Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας, 3-5 Νοεμβρίου, 1995.
- Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.
- Αναγνωστοπούλου, Μ. (2005). *Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών και μαθητών στη σχολική τάξη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Ανδρούσου, Μ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., & Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Τόμ. Β' Πάτρα: ΕΑΠ.
- Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε., & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες*. Τόμ. Α' Πάτρα: ΕΑΠ.
- Εγγραφές αλλοδαπών μαθητών σε σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. (2017). Ανακτήθηκε στις 29 Ιουνίου 2017, από: <https://edu.klimaka.gr/>.
- Εκπαίδευση Αλλοδαπών και Παλιννοστούντων μαθητών. (2016). Ανακτήθηκε στις 22 Ιουνίου 2017, από: <http://www.diaapolis.auth.gr>.
- Έμκε-Πουλοπούλου, Η. (2007). *Η μεταναστευτική πρόκληση*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Ζαφειροπούλου, Μ., & Σωτηρίου, Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 31, σσ. 151-163.
- Κατάλογος Σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. (2017). Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2017, από: <https://edu.klimaka.gr>.
- Καψάλης, Α. (1998). *Αξιολόγηση και βαθμολογία στο Δημοτικό Σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση: μία εισαγωγή. Στο *Οδηγός επιμόρφωσης*.



- Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Α.Π.Θ.
- Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Μετανάστευσης Επίκαιρα, τεύχος 1, Μάρτιος 2011 Μετανάστευσης Επίκαιρα, τεύχος 2, Ιούνιος 2011. Ανακτήθηκε στις 25 Ιουνίου 2017, από: [http://emmedia.pspa.uoa.gr/resources/Publications/Metanastefsis Epikaira/ME 2011](http://emmedia.pspa.uoa.gr/resources/Publications/Metanastefsis_Epikaira/ME_2011)
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Ντάλλα, Μ., Παπαθανασίου, Α. Χ., Τάκης, Ν., & Παυλόπουλος, Β. (2006). Εθνική ταυτότητα εθνικές επιπολιτισμού και ψυχική ανθεκτικότητα μεταναστών/Παλινοστούντων μαθητών. Στο Π.Σ. Κοσδούτης & Β.Γ. Παυλόπουλος (Επιμ.), *Πεδία έρευνας στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σφ. 108-125). Αθήνα: Ατραπός.
- Νημά, Ε. (2008). Οικογενειακό περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες. *ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.
- Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό σχολείο. Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολάου, Γ. (2007). Η διαθεματική αξιοποίηση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από το Αναλυτικό Πρόγραμμα του Δημοτικού Σχολείου. *Πρακτικά του Συνεδρίου: Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*. Οργάνωση: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων στις 17-20 Μαΐου 2007.
- Νικολάου, Γ. (2008). Εκπαιδευτικές πολιτικές διαχείρισης της πολιτισμικής ετερότητας στην Ελλάδα και την Ευρώπη. Στο *Οδηγός επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ & Α.Π.Θ.
- Σκούρτου, Ε., Βρατσάλης, Κ., & Γκόβαρης, Χ. (2004). *Μετανάστευση στην Ελλάδα και εκπαίδευση. Αποτίμηση της υπάρχουσας κατάστασης. Προκλήσεις και προοπτικές βελτίωσης*. Πρόγραμμα 5. Αθήνα: ΙΜΕΠΟ.
- Συμεού, Λ. (2003). Σχέσεις σχολείου-οικογένειας: έννοιες, μορφές και εκπαιδευτικές συνεπαγωγές. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 36, 101-113.
- Τρέσσου, Ε.-Μητακίδου, Σ. (Επιμ.). (2007). *Μειονότητες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Εκπαίδευση γλωσσικών μειονοτήτων*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Τριάρχη, Β. – Herrmann. (2000). *Η διγλωσσία στην παιδική ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Τσιάκαλος, Γ. (2000). *Οδηγός Αντιρατσιστικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Τσιρώνης, Χ. (2008). *Κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στο σχολείο. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ενσωμάτωση των μαθητών. ΟΔΗΓΟΣ ΕΠΙΜΟΡΦΩΣΗΣ Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Νόμοι

- Νόμος Πλαίσιο 1566/85. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις.
- Νόμος 3838/2010. «Σύγχρονες διατάξεις για την Ελληνική Ιθαγένεια και την πολιτική συμμετοχή ομογενών και νομίμως διαμενόντων μεταναστών και άλλες ρυθμίσεις» ΦΕΚ Α' 49/24.3.2010.
- Νόμος 2413/1996 - ΦΕΚ Α' 124 / 14-6-1996. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η Διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις.
- ΦΕΚ 1340/16/10/2002. Καθήκοντα στελεχών εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε στις 30 Ιουνίου 2017, από: <http://www.pess.gr>.



Η μέθοδος project στηρίζεται στη διαθεματική προσέγγιση του αναλυτικού προγράμματος, στοχεύει στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών και αξιοποιεί τα προσωπικά τους βιώματα και ερωτήματα, υιοθετώντας τη σφαιρική διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Ανδρούσου & Μάγος, 2001 στο Ανδρούσου κ.ά. 2001).





Culture

Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και
Διάσωσης Σχολικού Υλικού
Έτος έκδοσης: 2022
ISSN: 2732-8511