

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Vol.: 1 Issue: 2

Οκτώβριος 2021

ISSN: 2732-8511

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαρία Αργυροπούλου, ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Μαριάννα Αυγερινού, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας ΑΠΘ

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

Αθανάσιος Γιαννίκας, Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Ειρήνη Γκούσκου, Lecturer in Primary and Early Years Education, IOE, University College London, Deputy Chief Editor Journal of Education in Museums (GEM)

Δημήτριος Ζυμπίδης, Σύμβουλος Α΄ του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής

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

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

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

Ζωή Μάργαρη, Δρ. Πολιτισμικής Ανθρωπολογίας, Κύρια Ερευνήτρια Κέντρου Ερεύνης της Ελληνικής Λαογραφίας της Ακαδημίας Αθηνών

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

Χρήστος Ι. Μπούρας, Πρύτανης Πανεπιστημίου Πατρών

Ιωάννης Νίκας, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Αλκιβιάδης Παναγόπουλος, Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

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

Ιουλία Πουλάκη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Απόστολος Ραφαηλίδης, Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

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

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Μαρία Αργυροπούλου ΕΔΙΠ, Τμήμα Διοίκησης Τουρισμού Πανεπιστημίου Πατρών

Ευαγγελία Κανταρτζή, Διευθύντρια Μουσείου Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης

Γιώτα Παπαδημητρίου, Δρ. Ιστορίας, ΣΕΠ ΕΑΠ



Περιεχόμενα

A. ΜΕΛΕΤΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΕΣ

Αικατερίνη Πολυμέρου-Καμηλάκη

Αξιοποίηση του πολιτισμού και της παράδοσης στο πλαίσιο της κυκλικής οικονομίας, Exploiting culture and tradition within the context of the circular economy

Maria Argyropoulou, Ioannis Chiotelis, Maria Theodoropoulou

Iconicity in artistic creation: visual poetry

Δέσποινα Ψώρρα, Τιμολέων Θεοφανέλλης

Η αξιοποίηση της ψηφιακής πλατφόρμας Historiana στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Μαρία Κούντη, Μαρία Μποζέλου

Έρευνα σχετικά με την αξιοποίηση της Ενσυναίσθησης στη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου

Κωνσταντίνος Κερασσώτης

Μουσική στην εποχή του Γ' Ράιχ: Μια Σχέση Μουσικής και Ιδεολογίας

Γεωργία Αδαμοπούλου

Το Μουσικό Ταξίδι των Χαρταετών

Δήμητρα Λογγίνου

The Teaching of Greek Language Through Opera

Γεώργιος Βλαντής

Βίνσεντ βαν Γκογκ: Ένα ταξίδι στον Εξπρεσιονισμό, στη φύση και στον άνθρωπο

Δήμητρα Κωτσιοπούλου

Ο ρόλος του διευθυντή ηγέτη στην προώθηση του ψηφιακού ανασχηματισμού των σχολικών μονάδων

Κωνσταντίνα Αρμανίδου

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές μάθησης, την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα της τυπικής εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων

Culture



Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



Αξιοποίηση του πολιτισμού και της παράδοσης στο πλαίσιο της κυκλικής οικονομίας

Exploiting culture and tradition within the context of the circular economy¹

Δρ Αικατερίνη Πολυμέρου-Καμηλάκη

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

Περίληψη

Για το περιεχόμενο του όρου της κυκλικής οικονομίας έχουν καταγραφεί, σε παγκόσμιο επίπεδο, πάνω από 100 ορισμοί και διάφορες σχολές σκέψης. Την τελευταία δεκαετία, κυρίως, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αποτελεί πρωταρχική προτεραιότητα στο υπό διαμόρφωσιν European Green Deal η ανάδειξη της κυκλικής οικονομίας σε κυρίαρχο πρότυπο παραγωγής και κατανάλωσης. Η ελληνική παραδοσιακή κληρονομιά, λοιπόν, ανήκει στο «παραγωγικό σύστημα» και συνδέεται με άλλα υποσυστήματά του. Μέρος σημαντικό του πολιτισμικού κεφαλαίου, ο παραδοσιακός πολιτισμός, αγροτικός, κυρίως, αλλά και αστικός, μπορεί ως εναλλακτική, τουλάχιστον, μορφή κοινωνικής ανασυγκρότησης και οικονομικής ανάπτυξης, να συμβάλλει, δυναμικά, στον μετασχηματισμό των τοπικών κοινωνιών και στην ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας. Είναι, επομένως, αναγκαία η επαναξιολόγηση της σημασίας του πολιτισμικού κεφαλαίου μιας χώρας, όπως η Ελλάδα, για τον σχεδιασμό της τοπικής και εθνικής οικονομίας, με κανόνες σύγχρονης πολιτιστικής πολιτικής, αξιοποιώντας τις διεθνείς συμβάσεις και τα πρωτόκολλα (Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά της UNESCO, Κοινή Αγροτική Πολιτική, κυκλική οικονομία, καινοτομία), αλλά και επιτυχημένες πρακτικές άλλων χωρών.

Λέξεις-κλειδιά: κυκλική οικονομία, αγροτική πολιτική, πολιτισμός, ελληνική παραδοσιακή κληρονομιά, Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά της UNESCO, καινοτομία.

1. Εισαγωγή

Από το 1966, όταν ο Kenneth Boulding² αναφέρθηκε στην ανάγκη ριζικών αλλαγών σε μια «κλειστή γη του μέλλοντος» και σε μια «οικονομία διαστημόπλοιου», όπου ο άνθρωπος

¹ Ανακοίνωση στο 25th Roundtable with the Government of Greece. From social distancing to social solidarity, July 8th-9th 2021. Lagonissi, Athens. Ευχαριστώ τον Economist για την τιμή να με συμπεριλάβει, μοναδικό ομιλητή από τον τομέα του πολιτισμού και, μάλιστα, του παραδοσιακού, σε μια συζήτηση για την ανάκαμψη της οικονομίας στη μετά Covid '19 εποχή.

² Kenneth E. Boulding, *The Economics of the Coming Spaceship Earth*. In H. Jarrett (ed.) 1966. *Environmental Quality in a Growing Economy*, pp. 3-14. Baltimore, MD: Resources for the Future/Johns Hopkins University Press. First presented by Kenneth Ewart Boulding at the Sixth Resources for the Future Forum on Environmental Quality in a Growing Economy in Washington, D.C. on March 8, 1966. Παραθέτω αυτολεξεί κάποιες σκέψεις του: «**The closed earth of the future requires economic principles which are somewhat different from those of the open earth of the past. For the sake of picturesqueness, I am tempted to call the open economy the "cowboy economy," the cowboy being symbolic of the illimitable plains and also associated with reckless, exploitative, romantic, and violent behavior, which is characteristic of open societies. The closed economy of the future might similarly be called the "spaceship" economy, in which the earth has become a single spaceship, without unlimited reservoirs of anything, either for extraction or for pollution, and in which, therefore, man must find his place in a cyclical ecological system which is capable of continuous reproduction of material form even though it cannot escape**

οφείλει να αναζητήσει «ένα κυκλικό οικολογικό σύστημα, ικανό για συνεχή αναπαραγωγή υλικών», την εφησυχασμένη καταναλωτική κοινωνία της αφθονίας, ελάχιστα, θα απασχολήσει η κραυγή στη «Σιωπηλή Άνοιξη» της Rachel Carson³ για τον θάνατο των πουλιών εξαιτίας των υπερψεκασμών εντομοκτονίας (DDT) ή η επιμονή για «όρια στην ανάπτυξη» του Κλαμπ της Ρώμης⁴ τη δεκαετία του '70. Ο όρος κυκλική οικονομία εμφανίζεται στη βιβλιογραφία, ουσιαστικά, στις αρχές της δεκαετίας του '90. Για το περιεχόμενό του έχουν καταγραφεί, σε παγκόσμιο επίπεδο, πάνω από 100 ορισμοί και διάφορες σχολές σκέψης, όπως εκφράζονται με τους όρους "cradle to cradle", οικονομία απόδοσης, βιομημητική, βιομηχανική οικολογία, φυσικός καπιταλισμός, γαλάζια ή πράσινη οικονομία, αναγεννητικός σχεδιασμός, η αρχή των 3R (reduce, reuse, recycle) και η «αρχή των 6R» (reuse, recycle, redesign, remanufacture, reduce, recover).

Την τελευταία δεκαετία, κυρίως, σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αποτελεί πρωταρχική προτεραιότητα στο υπό διαμόρφωσιν European Green Deal η ανάδειξη της κυκλικής οικονομίας σε κυρίαρχο πρότυπο παραγωγής και κατανάλωσης, το οποίο φιλοδοξεί να αποτελέσει την ευρωπαϊκή αλλά και παγκόσμια απάντηση σε μια σειρά πιεστικών ζητημάτων, όπως η κλιματική κρίση, αποτέλεσμα της κατάχρησης των υπαρχουσών πλουτοπαραγωγικών πηγών, της αύξησης του παγκόσμιου πληθυσμού και της συνακόλουθης φθοράς των φυσικών οικοσυστημάτων. Ένα πρότυπο που σέβεται και αξιοποιεί, ορθολογικά, τους πόρους του πλανήτη, ώστε να μειώσει το περιβαλλοντικό, κλιματικό και ενεργειακό αποτύπωμα όλων των δραστηριοτήτων παραγωγής προϊόντων και παροχής υπηρεσιών σε εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια κλίμακα. Βρίσκεται, έτσι, σε πλήρη αντιδιαστολή με το ισχύον μοντέλο της «γραμμικής οικονομίας»: παράγω-χρησιμοποιώ-απορρίπτω, που ξοδεύει τους πόρους του πλανήτη.

Στην αγωνιώδη προσπάθεια για εξοικονόμηση φυσικών πόρων και διάσωση των φυσικών οικοσυστημάτων, η επιστροφή σε δοκιμασμένες έννοιες και αξίες προβάλλει ως σανίδα σωτηρίας. Ο δρόμος για την υλοποίηση του εγχειρήματος είναι δύσκολος και απαιτεί σημαντικές αποφάσεις, καθώς και ισχυρή δέσμευση σε παγκόσμιο επίπεδο. Η νεωτερικότητα και η καινοτομία συνδέεται, για πρώτη φορά στην ιστορία της ανθρωπότητας, με την προσπάθεια να κάνουμε ένα βήμα πίσω και να αξιοποιήσουμε αρχές και συνήθειες του παρελθόντος. Γιατί οι πολυσυζητημένες, σήμερα, και προτεινόμενες ως νεωτερικές έννοιες κυκλική οικονομία, επαναχρησιμοποίηση-μεταποίηση, ανακύκλωση και βιώσιμη ανάπτυξη (αυτόν τον κόσμο τον παλιό, άλλοι τον είχαν πρώτα κι άλλοι τον καρτεράνε) είναι τόσο παλιές όσο και οι οργανωμένες ανθρώπινες κοινωνίες και με αυτές επεβίωσαν, σεβόμενες την ύλη και τον μόχθο δημιουργίας νέων προϊόντων. Αντιθέτως, η έννοια του προϊόντος μιας χρήσης,

*having inputs of energy. The difference between the two types of economy becomes most apparent in the attitude towards consumption. In the cowboy economy, consumption is regarded as a good thing and production likewise; and the success of the economy is measured by the amount of the throughput from the "factors of production," a part of which, at any rate, is extracted from the reservoirs of raw materials and noneconomic objects, and another part of which is output into the reservoirs of pollution. If there are infinite reservoirs from which material can be obtained and into which effluvia can be deposited, then the throughput is at least a plausible measure of the success of the economy. The gross national product is a rough measure of this total throughput. It should be possible, however, to distinguish that part of the GNP which is derived from exhaustible and that which is derived from reproducible resources, as well as that part of consumption which represents effluvia and that which represents input into the productive system again». Βλ. και Allen V. Kneese, "The Economics of Natural Resources". *Population and Development Review*. 14 (1988): 281–309.*

³ Rachel Carson, *Silent Spring*, 1962 (πρώτη έκδοση)

⁴ <https://www.clubofrome.org>

η σπατάλη της ύλης, η πολυτέλεια του περιττού μικρή θέση έχουν στην παραδοσιακή βιοθεώρηση.

Εξάλλου, η ίδια η έννοια του κύκλου αποτελεί τον άξονα της παραδοσιακής κοσμοαντίληψης, καθώς η γραμμή ανήκει στην υπέρτατη δύναμη που κατευθύνει τον κόσμο. Γραμμικός, άναρχος, δίχως αρχή και τέλος, είναι μόνον ο Χρόνος-Κρόνος, ο Θεός, ο Δημιουργός του Σύμπαντος, σύμφωνα με τους κοσμογονικούς μύθους. Για τους κοινούς θνητούς, ο κύκλος είναι το σχήμα που ανταποκρίνεται σε ό,τι παρατηρούν στη φύση και στη ζωή τους: Ο κύκλος του έτους (ενιαυτός) με τις εποχές, ο κύκλος του σπόρου (δημητριακά, Περσεφόνη), ο κύκλος της ζωής του καθενός από τη γέννηση μέχρι τον θάνατο. Μέσα σε αυτόν τον κύκλο τίποτε δεν χάνεται και όλα πορεύονται εν ισορροπία.

Εξειδικεύοντας, θα αναφέρω ελάχιστα παραδείγματα κυκλικής οικονομίας στις δικές μας αγροτικές παραδοσιακές κοινωνίες: Η επιβίωση αποτελούσε, ανέκαθεν, την κύρια φροντίδα των ανθρώπων. Η παραγωγή ή προμήθεια με το κυνήγι προϊόντων στον ετήσιο κύκλο αξιοποιούνταν με ευλάβεια. Η έννοια των τροφικών υπολειμμάτων-απορριμάτων ήταν άγνωστη. Τα οποιαδήποτε υπολείμματα τροφής συμπλήρωναν τη διατροφή των ζώων ή τη λίπανση των φυτών. Αντιστοίχως, η αξιοποίηση των μαλλιών των ζώων κάθε χρόνο εξασφάλιζε την ένδυση και τα υφαντά της οικοσκευής, τα στρώματα κ.ά. Εμείς, σήμερα, τα μαλλιά από το κούρεμα των ζώων τα καίμε (σκεφεείτε την προστασία που προσφέρουμε στο περιβάλλον) ή τα θάβουμε...

Πέραν της διατροφής, η ένδυση, η οποία ως γνωστόν ρυπαίνει κατά 10% το περιβάλλον, η fast fashion και η one use fashion πρέπει να αντικατασταθεί στο πλαίσιο της ορθολογικής και καινοτόμου Fashion Revolution με την slow fashion. Σ' αυτόν τον τομέα, η παράδοση έχει να μας διδάξει πολλά, καθώς το ύφασμα, τέχνη ιερή, φαίνεται ότι εξαντλείται μόνον όταν κλείσει, συχνά, έναν μεγάλο διαγενεακό κύκλο, κληροδοτούμενο, μεταποιούμενο μέχρι να καταλήξει σε ευτελή, πλην εύχρηστα, κουρέλια, σε αναντιστοιχία προς τις ποσότητες υφασμάτων, από ποικίλα υλικά, στα σημερινά σκουπίδια. Ο χρόνος δεν μου επιτρέπει να αναφερθώ σε άλλα παραδείγματα. Εδώ, νομίζω ότι ανοίγει η συζήτηση για το μέλλον του παρελθόντος μας. Προφανώς, ζητούμενο δεν είναι η «ρομαντική» αναπόληση ενός παρελθόντος, αλλά η εκλεκτική υιοθέτηση, σήμερα, παραγωγικών και καταναλωτικών αρχών και αξιών που, τότε, προέκυπταν ως απόρροια της ανάγκης και, στις ημέρες μας, μπορούν να αποτελέσουν επιλογή-απάντηση στις προκλήσεις του μέλλοντος.

2. Η αξιοποίηση της ελληνικής παραδοσιακής κληρονομιάς στο πλαίσιο της κυκλικής οικονομίας

Η ελληνική παραδοσιακή κληρονομιά, με μακρά διάρκεια στον χρόνο και δημιουργική συνέχεια, διακρίνεται σε υλική: αρχιτεκτονική, ένδυση, χειροτεχνία, καλλιέργειες, διατροφή κ.ά. και άυλη: τεχνικές, έθιμα (γιορτές, δρώμενα, καθημερινή ζωή), προφορική παράδοση (παραμύθια, τραγούδια, παροιμίες κ.ά.). Από το 2006, προστατεύεται από την UNESCO με τη σύμβαση για την Άυλη Πολιτιστική Κληρονομιά της ανθρωπότητας (intangible cultural heritage). Πέρα από την αδιαμφισβήτητη πολιτιστική της διάσταση, αποτελεί ζωντανή δραστηριότητα, η οποία στηρίζεται και αντλεί στοιχεία από τη λαϊκή παράδοση, ασκείται από πολύ μικρές επιχειρησιακές μονάδες, κινείται και αναπτύσσεται στη σύγχρονη αγορά και στοχεύει, για τη βιωσιμότητά της, σε αγορές τοπικές, μικρής αλλά και μεγάλης κλίμακας, διεθνείς. Ανήκει στο «παραγωγικό σύστημα» και συνδέεται με άλλα υποσυστήματά του, όπως η τουριστική επιχειρηματικότητα, η προστασία του περιβάλλοντος, η διαθέσιμη τεχνολογική ανάπτυξη, η εκπαίδευση και η έρευνα, οι τοπικές κοινωνίες, οι επιχειρηματικές και πολιτιστικές κοινότητες, η ανάπτυξη της προσωπικότητας- και, μάλιστα, η

επιχειρηματικότητα και η καλλιτεχνική δημιουργία, η θεραπευτική και δημιουργική απασχόληση για άτομα ειδικών αναγκών- και, οπωσδήποτε, υπόκειται στις θεσμικές και κανονιστικές ρυθμίσεις του κράτους και διεκδικεί τη μέριμνα και τη στήριξή του.

Στην παρούσα ιστορική συγκυρία, από τις κρισιμότερες στην ιστορία της ανθρωπότητας, η επάνοδος στους πολιτισμούς της «εντοπιότητας» και στις αξίες τους, όπως η κυκλική οικονομία και ο σεβασμός στη φύση-περιβάλλον, φαίνεται περισσότερο από ποτέ αναγκαία. Η τοπικότητα (locality) με τη μορφή, για παράδειγμα, των παραδοσιακών τοπικών προϊόντων (Προϊόντα Ονομασίας Προέλευσης και Γεωγραφικής Ένδειξης, Ιδιότυπα Παραδοσιακά Προϊόντα κ.ά.) και των εφαρμοσμένων παραδοσιακών τεχνών - Χειροτεχνίας, αποτελεί τη μετανεωτερική απάντηση στην παγκοσμιοποίηση, επανεισάγοντας τη θετική αξιολόγηση της παράδοσης, η οποία ενσωματώνει το φυσικό περιβάλλον, τις πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, τους κοινωνικούς δεσμούς και τις συλλογικές συμπεριφορές των παραδοσιακά δομημένων κοινωνιών.

Είναι, επομένως, αναγκαία η επαναξιολόγηση της σημασίας του πολιτισμικού κεφαλαίου μιας χώρας, όπως η Ελλάδα, για τον σχεδιασμό της τοπικής και εθνικής οικονομίας, με κανόνες σύγχρονης πολιτιστικής πολιτικής, αξιοποιώντας τις διεθνείς συμβάσεις και τα πρωτόκολλα (Αυλη Πολιτιστική Κληρονομιά της UNESCO, Κοινή Αγροτική Πολιτική, κυκλική οικονομία, καινοτομία), αλλά και επιτυχημένες πρακτικές άλλων χωρών. Μέρος σημαντικό του πολιτισμικού κεφαλαίου, ο παραδοσιακός πολιτισμός, αγροτικός, κυρίως, αλλά και αστικός, μπορεί ως εναλλακτική, τουλάχιστον, μορφή κοινωνικής ανασυγκρότησης και οικονομικής ανάπτυξης να συμβάλλει, δυναμικά, στον μετασχηματισμό των τοπικών κοινωνιών και στην ανάπτυξη της εθνικής οικονομίας.

Τέλος, η Επιτροπή Πισσαρίδη αναφέρεται, εκτενώς, στη σημασία του τομέα της αγροδιατροφής και αφιερώνει κεφάλαιο στη Χειροτεχνία, «όπως το κόσμημα, τα κεραμικά, την αργυροτεχνία, τα υφαντά και άλλες τέχνες». Επισημαίνει ότι η σχετική δραστηριότητα «έχει βαθιές ρίζες στην παράδοση και σημασία για την οικονομία, καθώς συνδέεται στενά με τα τοπικά γεωγραφικά χαρακτηριστικά, κυρίως, μέσω πολύ μικρών επιχειρήσεων. Η ανάπτυξη και διεθνής παρουσία του κλάδου είναι σημαντικά χαμηλότερη της δυνητικής, καθώς υπάρχουν προβλήματα στη χρηματοδότηση, την καινοτομία, ιδίως, όταν χρησιμοποιούνται νέες τεχνολογίες, την εκπαίδευση και την ενημέρωση. Πέρα από αυτές τις πτυχές, όμως, σημαντική είναι και η συστηματικότερη υποστήριξη του κλάδου από τοπικά σχέδια στο πλαίσιο της ευρύτερης πολιτιστικής, τουριστικής και εκπαιδευτικής αναβάθμισης».

3. Αποτελέσματα

Η μη γραμμική οπτική για την οικονομία του 21ου αιώνα, παγκοσμίως, υιοθετεί τη συνύπαρξη των παραδοσιακών κλάδων και των αντίστοιχων τεχνικών τους, παράλληλα, με εκείνες των «νέων τεχνολογιών», για ένα οικονομικό μοντέλο, που θα γεφυρώνει το παρελθόν με το παρόν. Σύμφωνα με τον προβληματισμό της ΕΕ «"για μια βιώσιμη Ευρώπη έως το 2030»", η εφαρμογή των αρχών της κυκλικής οικονομίας, -βασικής αρχής στις παραδοσιακές κοινωνίες-, σε όλους τους τομείς και τις βιομηχανίες, υπολογίζεται ότι μπορεί να αποδώσει σημαντικό οικονομικό όφελος έως το 2030 και περίπου 1 εκατομμύριο νέες θέσεις εργασίας στην Ευρώπη. Επιπλέον, θα συμβάλλει στη μείωση εκπομπών αερίων θερμοκηπίου. Οι εθνικές ενέργειες για τη μετάβαση από το γραμμικό στο κυκλικό μοντέλο, με στόχο τη βιώσιμη ανάπτυξη στη χώρα μας σε όλους τους τομείς, οφείλουν να ακολουθούν την ευρωπαϊκή στρατηγική.

Επιπλέον, όπως δείχνουν σύγχρονες έρευνες, η καινοτομία δεν είναι, πλέον, προνόμιο μόνον των κλάδων υψηλής τεχνολογίας, αλλά είναι στρατηγικής σημασίας και για τον πολιτισμό και τις παραδοσιακές «medium-low tech» εφαρμοσμένες τέχνες και ασχολίες, με δεδομένο ότι οι «medium low tech» επιχειρήσεις μπορεί να μην εισάγουν νέα επιστημονική γνώση – τεχνολογία, αλλά στηρίζουν την καινοτομική τους δραστηριότητα στην αξιοποίηση της υπάρχουσας κωδικοποιημένης γνώσης σε μια πρακτική κατεύθυνση, που τις καθιστά ανταγωνιστικές. Για παράδειγμα, ενθαρρύνεται η δημιουργία κόμβων (living labs) για τη διασύνδεση των χειροτεχνιών (μικρο-βιοτεχνιών και οικοτεχνιών) μέσα από τη δημιουργία πεδίων ανοιχτού λογισμικού, μέσω των οποίων ανταλλάσσεται η εμπειρία μεταξύ των τεχνικών, αναπτύσσονται εφαρμογές, εργαλεία συνεργασίας και καινοτόμες τεχνολογίες (3D printing) και οργανώνονται χώροι εγκατάστασης, εκμάθησης, παραγωγής, επίδειξης και διάθεσης των προϊόντων.

Στην Ελλάδα, η δεκαετής οικονομική ύφεση, με έντονες κοινωνικές επιπτώσεις, άφησε να φανούν οι εσφαλμένες, κατά το παρελθόν, επιλογές στρατηγικής για τη μη ανάπτυξη της γεωργίας – κτηνοτροφίας και δημιουργικών βιοτεχνιών και, κυρίως, η αδυναμία για διαρθρωτικές αλλαγές, οι οποίες θα περιόριζαν τις επιπτώσεις της στον πληθυσμό, όπως συνέβη σε παρόμοιες κρίσεις κατά το παρελθόν. Η πανδημία του κορωνοϊού μας βρήκε ανέτοιμους, όσον αφορά στις παραπάνω προτεινόμενες αλλαγές. Τώρα, λοιπόν, είναι η ευκαιρία να ξεκινήσει, μεθοδικά και με την ουσιαστική στήριξη του κράτους, η επαναφορά, με σύγχρονα εργαλεία, σε ορισμένα παραδοσιακά συστήματα τοπικής οικονομίας, που μπορούν να δώσουν διέξοδο στην κλιματική αλλαγή, στη διαχείριση των απειλούμενων υδάτινων πόρων και της βιοποικιλότητας και να εξασφαλίσουν, τέλος, το εισόδημα των παραγωγών και των δημιουργικών τεχνιτών. Η εθνική στρατηγική κυκλικής οικονομίας, επικαιροποιημένη σε συγκεκριμένο σχέδιο δράσης με τις νεότερες νομοθετικές εξελίξεις στην ΕΕ, αφού εξειδικευθεί και σε περιφερειακό επίπεδο, σε επίπεδο δήμων και, κυρίως, νησιών και των πέντε δήμων της απολιγνιτοποίησης με την υποστήριξη του Ταμείου Δίκαιης Μετάβασης, εύχομαι να αποδώσει καρπούς.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Boulding, K. E. (1966). The Economics of the Coming Spaceship Earth. In H. Jarrett (ed.) *Environmental Quality in a Growing Economy* (pp. 3-14). Baltimore, MD: Resources for the Future/Johns Hopkins University Press.
- Carson, R. (1962). *Silent Spring*. USA: Houghton Mifflin Harcourt.
- Kneese, A. V. (1988). "The Economics of Natural Resources". *Population and Development Review*. 14, 281-309.
- Polymerou-Kamilaki, A. (2021). Exploiting culture and tradition within the context of the circular economy. In *25th Roundtable with the Government of Greece. From social distancing to social solidarity, July 8th-9th 2021*. Grand Resort Hotel Lagonissi, Athens.

Διαδίκτυο

<https://www.clubofrome.org>

Παράρτημα



Εικόνα 1. Αφίσα συνεδρίου

The Economist		EVENTS	
16:40	THE HELLINIKON PROJECT: MOVING FORWARD	<ul style="list-style-type: none">• The impact on the economy and the community <p>The Economist in dialogue with: Adonis Georgiadis, minister for development and investments, Greece Odiseas Athanassiou CEO, Lambda Development</p>	
17:00	RESTARTING BUSINESS AFTER COVID-19	<ul style="list-style-type: none">• The government's strategy and new incentives for business growth• Recovery after covid-19: slowly but surely <p>Adonis Georgiadis, minister for development and investments, Greece</p> <p>In dialogue with: Christos Christodoulou, CEO, Delphi Alliance Stavros Konstantas, CEO, Ethniki Insurance Company Kostas Axarloglou, dean and professor of international business and strategy, Alba Graduate Business School, The American College of Greece</p> <p>Commentator: Constantinos Michalos, president, Athens Chamber of Commerce and Industry (ACCI) Demetri Argyropoulos founder and CEO, Avant Global</p> <ul style="list-style-type: none">• Exploiting culture and tradition within the context of the circular economy <p>Aikaterini Polymerou – Kamilaki, emer. researcher, former director of the Hellenic Folklore Research Centre of the Academy of Athens</p>	
17:35	Discussion		
18:15	End of conference sessions		
21:00	Closing gala dinner	<p>Guest of honour and keynote speaker: Alexis Tsipras, president of the Coalition of Radical Left (SYRIZA)-Progressive Alliance, leader of the main opposition, former prime minister, Greece</p>	

*** Awaiting confirmation**
Date of draft: 29/09/2021
This programme belongs to The Economist Events for Greece, Cyprus, Malta and SE Europe / Hazis & Rivas and it is still under development. Speakers mentioned herein have confirmed their participation apart from those that appear with an asterisk.

Εικόνα 2. Πρόγραμμα συνεδρίου

Iconicity in artistic creation: visual poetry

Maria Argyropoulou

*PhD, Education Sciences, Sociologist
EDIP, Department of Tourism Administration
University of Patras
margyrop@upatras.gr*

Ioannis Chiotelis

*PhD, MSc Physicist
Experimental High School of University of Patras
University of Patras
johnchiotelis@yahoo.gr*

Maria Theodoropoulou

*PhD, MSc Physicist
EDIP, Department of Education Sciences and Social Work
University of Patras
mtheodo@upatras.gr*

Abstract

Although in oral societies iconicity works decisively and determined in the performance of reality and in the formation of communication through physicality and movement, in the societies of writing reality is attributed through the commitment of sound and its consolidation into an arbitrary image. The latter through the alphabet becomes a still sign that alienates the thing it represents from its true physical image. The image can then be searched in the reader or in the illustrator, but, also, in the way that the writing itself builds the space it occupies with its texts, either in arbitrary and conventional ways, or by drawing images of movement from everyday life. Literature and here in particular poetry in its visual form comes to a significant extent lift the element of arbitrariness of the language sign. At the same time, however, leaves room for interaction between the sonic words and the typographical space which becomes partly apparent through visual poetry. The search for how iconicity works in the societies of writing and leaves room for interaction of audio words and typographic space through visual poetry is the subject of the study.

Keywords: iconicity, visual artistic creation, visual poetry, speech, writing, image.

1. Introduction

The term 'iconicity' is productively derived from the word 'iconic' which in turn means what is potentially real, the one that contains all the necessary conditions for its realization and is used to meet the most essential need to rendering the content of the concept, in order to distinguish it from other well-established and evaluatively charged current meanings. In this sense iconicity is reality given through images, i.e., representations that have been recreated or reproduced. In the same way, they are phenomena or sets of phenomena that have been detached from the place and time where they first appeared. The phenomena that motivate our senses, natural phenomena, are really in the sense that they exist outside of us. At the same time, however, the cognitive representations created by these phenomena within the human brain may correspond to objects that either exist or do not exist.

Even if iconicity suggests a cultural perception of the interactive relationship between material objects and information, even then it is about reality and its representation. A representation that can be virtual, symbolic, or even semi-symbolic. At the same time, according to The Concise Oxford Dictionary of Linguistics (2021), iconicity denotes the principle by which semantic relationships are reflected in standard templates with which they are recognized. The term is attributed as such to Peirce and his theory of points (Peirce, 1983).

2. Logo - technical reality and image

By studying the language in its full and natural form, we see that the language of poetry and literature are intercession by the immediacy, the reality of the prose and the poem and are far from the algebrisis [the term is borrowed by M. Jousse (2016), algebra and necrosis: a disease of expression] that meaning can impart. Communication here is carried out through images formed by the listener or reader that make it possible to transfer the thought of their creator. Image as identified – if it can be identified – by Ezra Pound as “that which presents an intellectual and emotional complex in an instant of time” that gives the feeling of an unexpected liberation, the sense of unexpected freedom from the limits of time and from the limits of space. He even considers that presenting an image over a lifetime is preferable to producing a lot of work (Pound, 1971: 80-81).

In a parallel manner, the iconic function of many letters in literary texts presents another aspect of this very writing, beyond the arbitrary identification of its points. This concerns the natural need for communication and representation of reality through images. The use, for example, of the letter O as an alphabetical image of a variety of circular things or a circular process, or even the circular presentation of the verse of a poem on the paper could be attributed to this human need. Similarly, the use of exclamation marks, question marks, words in capital letters that indicate the intensity of emotion, even the silences marks, are aspects of iconicity.

The iconic use of alphabet letters can be sought even in 20th century advertisements; but users of writing from antiquity had used letters as iconic representations of objects in poetry and prose. From Shakespeare to the present day this alphabetical way of iconicity can be found in the literature of many cultures. But also, the relationship of speech and image, the dominance of text as a form and the importance of writing in artistic creation can also be studied through the works of artists.

Let us end those poetic images created through sound. When Edgar Allan Poe writes the “Philosophy of Composition” for “The Raven”, he describes the way he constructed the poem; with the intention of having a direct response to the broad audience and critical taste and at the same time stimulating the audience he chooses the length of the poem, an impression that makes *Beauty* the only legitimate area of the poem, the tone of the highest appearance of *Beauty* which is grief and finally the *refrain*. Searching the nature of a melancholy refrain, he decides to be short and therefore a word. He goes on, searching for the character of this word that would have a sound ending and receptive to prolonged emphasis in order to be effective. “That such a close, to have force, must be sonorous and susceptible of protracted emphasis, admitted no doubt: and these considerations inevitably led me to the long o as the most sonorous vowel, in connection with r as the most producible consonant. The sound of the refrain being thus determined, it became necessary to select a word, embodying this sound and, at the same time, in the fullest possible keeping with that melancholy which I had predetermined as the tone of the poem. In such a search, it would have been absolutely impossible to overlook the word *Nevermore*. In fact, it was the very first which presented

itself" (Poe, 1999: 4-5; Poe, 2000: 33-41). The sound within this poetic creation gives flesh and blood to the idea of the poet and, in combination with the image of the raven, creates an image that hides or reveals the mystery of the world.

*And the Raven, never flitting, still is sitting, still is sitting
On the pallid bust of Pallas just above my chamber door;
And his eyes have all the seeming of a demon's that is dreaming,
And the lamp-light o'er him streaming throws his shadow on the floor;
And my soul from out that shadow that lies floating on the floor
Shall be lifted—nevermore!*

3. Iconicity and poetry

According to Plutarch (1995), Simonides the painting calls it poetry that is silent and the poetry painting that speaks. This two-way and *non-natural* relationship precisely suggests this naturalness of poetry and more generally of expression through poetic forms. Images involved in poetry and painting come to give -even non-oral- the communicative aesthetic relationship between things and the subject. And if here, the subject and object of the subject, which is the poem and the painting, form structures and relationships of communication, let's see how iconicity meets poetry.

In an introduction entitled "Ασημία και Ταυτοσημία στην Ποίηση", Andreas Belezinis argues that signifier and signified tend to identify – physically and non-positionally – in poetic creation. "The acoustic image (and its optical image) is concluded in the sense that its sound contains and thus the poetry to which it aims, by its very nature, tends towards the immediacy and physicality of the local speaking forms and, therefore, its familiar habitat can only be the area not of the arbitrariness of the conventionality of the *sign*, but of the complete organicity and internal justification" (Belezinis, 1986: 91-125).

Robert Olsen (1997), in his study of the poems in Walt Whitman's collection "Leaves of Grass", spoke of the poet's textual embodiment. Thus, he perceives the poem as an image of the poet's body and examines the complete ratio between text/content and body/soul. Iconicity, here, concerns the distinction and the extent to the invoked but also undermined relationship between body and soul. Thus, the iconicity of poetry shows through literary tricks (such as standardization of lines, thematic repetitions, forms of accentuation), bodily functions, such as the rhythm of breath, the comfort of recitation, the excessive appetite for guilty joy.

But Jakobson (1998), also, considered that a key feature of poetry is the utterance of phonological elements; even if so, this utterance of phonological elements is based on the poet's ability to invent a trick of speech such as to indicate in the reader's mind images derived from the quality of sounds. So, we could argue that, in this poetic practice, acoustic images invoke visual images.

At the same time, the verse itself is a key visual element of the poem. Already in Hellenistic times, in Bucolic poetry the creators use in their poems a typographical arrangement of the lyrics aimed at the representation or even stimulation of meaning (Gow, 1952). The verses of the poems form shapes such as an altar or an axe or an egg or even the wings of the god of Love, which are about the title of the poem.

But, also, in the Renaissance, the length of the verse acts suggestively for example the space, time, size, intensity, hyperbole, loneliness, absence, silence or even metaphorically gives the image of a wave, arrow, flying, small or large object, etc. (Nänny, 2002). A typical

example of phonetic-visual poetry are the poems of the Dadaist. Arguing that, when language becomes rigid and petrified by academicism, its true spirit appeals to children and "mad" poets, they write abstract-vocal poems around 1900. In the presentation of a vocal poem, breathing and the resulting sound play a creative role, rendered typographically in letters of different size, shape and form. The vocal poem thus becomes phonetic-visual. Shortly afterwards Christian Morgenstern makes *Fisches Nachtgesang*, a poem of metric symbols in the shape of a fish (Pίχτερ, 1983: 189-192; Bigsby, 1989: 38-50; Kasda, n.d., 45-49).

In recent Greek reality, we stand in the 'An Oral Self-portrait' by Odysseus Elytis, who, speaking of the final goal of the poem and its form, argues that the form, expressive and lyrical ways of the poem are dictated by the nature of the poem itself. Even referring to solar metaphysics gives the poem a nuclear configuration: "If one imagines consciousness in the position of the sun, on the one hand and on the other, all the factors that contribute to the poetic expression –images, likenesses, metaphors, thoughts– in place of the planets, one will see that the movement presented by this whole takes on the same character that the movement of a solar system takes on" (Elytis, 2000: 31-33).

4. Visual poetry or concrete poetry?

One of Olga Fischer's and Max Nänny's articles on iconicity (2002) mentions a well-known incident involving Pablo Neruda and Mario Ruoppolo the postman. Being exiled to a small island in Italy, Neruda recites to the illiterate postman the poem *Ode to the sea*:

*Here surrounding the island,
There's sea.
But what sea?
It's always overflowing.
Says yes,
Then no,
Then no again,
And no,
Says yes
In blue
In sea spray
Raging,
Says no
And no again.
It can't be still.
It stammers
My name is sea.*

*It slaps the rocks
And when they aren't convinced,
Strokes them
And soaks them
And smothers them with kisses.*

*With seven green tongues
Of seven green dogs*

*Or seven green tigers
Or seven green seas,
Beating its chest,
Stammering its name, ...*

Followed by the dialogue:

Pablo Neruda: [after reading a poem] *What do you think?*

Mario Ruoppolo: *It's weird.*

Pablo Neruda: *What do you mean, weird? You're a severe critic.*

Mario Ruoppolo: *No, not your poem. Weird... Weird... how I felt while you were saying it.*

Pablo Neruda: *How was that?*

Mario Ruoppolo: *I don't know. The words went back and forth.*

Pablo Neruda: *Like the sea then?*

Mario Ruoppolo: *Exactly. Like the sea.*

Pablo Neruda: *There, that's the rhythm.*

Mario Ruoppolo: *I felt seasick, in fact.*

Pablo Neruda: *Because...*

Mario Ruoppolo: *I can't explain it. I felt like...like a boat tossing around on those words.*

Pablo Neruda: *Like a boat tossing around on my words? Do you know what you've done, Mario?*

Mario Ruoppolo: *No, what?*

Pablo Neruda: *You've invented a metaphor. Yes, you have!*

Mario Ruoppolo: *Really? But It doesn't count because I didn't mean to.*

Pablo Neruda: *Meaning to is not important. Images arise spontaneously.*

(Il Postino, 1995, directed by Michael Radford, with Philippe Noiret and Massimo Troisi).

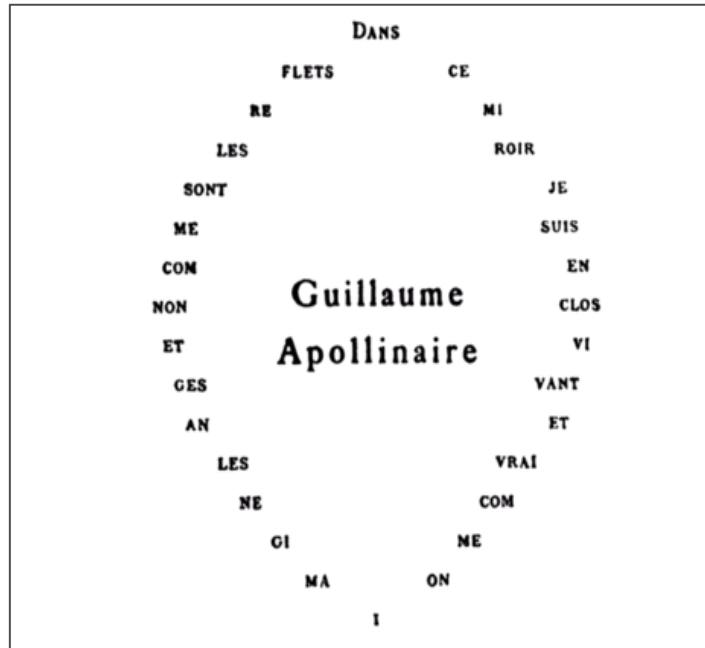
They're sitting by the sea, and Mario, listening to it, feels nauseous from the ripple of words. Neruda tells him he's made a metaphor. But through their words and rhythm that resembles the rhythm of the sea, the endless one of the waves and ignoring the verbal or editorial structures of the poem, Mario felt the poem in a natural and emotional way without the help of logic or grammar and syntax.

The organic and integral bonding of speech with the image, the combination of poetry and painting and the writing of the lyrics on the page figuratively, constitute figurative poetry or visual poetry (concrete poetry, poesy visive). Reality becomes poetry in shape or movement for the reader through the visuality of the language of the poem. As Pierre Garnier argues, *"this kind of poetry no longer narrates, describes, directly expresses the poet's ego: it is not created by language, but uses it as a medium"* (Garnier, 1989: 292, 289).

How lyrics are layouted so that different shapes are formed on the page, as well as the typographical configuration of the page in two columns or other virtual ways such as acrostics, but, also, the combination of poem and painting form images as forms of emotions that regurgitate us to our senses, biology, and nature (Skartsis, 1984: 79, 262, 267). The verbal and figurative code is combined in such a way in the visual poem as to subvert every conventional aspect of the poem.

Although concrete poetry seems to have met many imitators in the 1950s-1980s or so, we stand by Guillaume Apollinaire's earlier efforts in the late 19th century. First with handmade writing and then with mechanically assisted writing, Apollinaire used curves, diagonals, and rhombus to declare birds, springs, and rain respectively. Questioning the

traditional use of language, he was influenced by Dada's entry into Paris and the renewal of the language it proposed. The Dadaists “let the words sound and the meaning come out of the sound” (Pierre Bissé, Marcel Dusan, etc.) forming an auditory speech and, at the same time, developing the language. In 1918, he published his collection entitled “Calligrammes”, consisting almost all schematic poems. At first, he called them lyrical ideograms (Apollinaire, 1982: 79). Characteristic is the poem of the *Mirror*:



A few years ago, in ‘Bestiary: or the Parade of Orpheus’, whose poems are accompanied by woodcuts by Raoul Dufy, Apollinaire reveals how concerned he is about the relationship between poetry and illustration but, also, this page itself.

At the same time, he spread out his poetry in space by forming poems-visual compositions that were addressed to the reader in more ways than simple written poetry. He advocates that the eye should read the poem with a single *glance*, as one sees at a single glance the plastic elements of the poster (Apollinaire, 1952: 130).

It is of course worth relying on the movement of Futurism, based on the complete renewal of human ‘sensitivity’, caused by great scientific discoveries. The creator of the movement, Tommaso Marinetti (1909), as a poet will introduce sound not only to words but, also, in the place of words: “We affirm that the world’s magnificence has been enriched by a new beauty: the beauty of speed”. Cymbals, clicks, and typewriters gathered to cause auditory impressions. The same practice is followed by the Dadaists, trying to transmit through the sound the complexity of the simultaneous experience. Words, liberated from grammatical constraints, hit the receiver with all their might. At the same time, words are, also, released in the field of their writing, forming geometric shapes. The latter are violent attempts to renew both typography and the way the book is perceived in the twentieth century.

Looking back at the tradition of concrete poetry, we will meet names such as Ezra Pound (1971: 40, 43)⁵, Theo Van Doesburg, Guillaume Apollinaire, Stéphane Mallarmé, Lewis Carol,

⁵ Ezra Pound will meet Japanese poetry from T.E. Hulme and the group of impressionists in Paris and later the results of this work will be shown in the *Lustra* poetry collection, which combines Greek-Latin prosodic scansion

George Herbert, Dylan Thomas, V. Mayakovsky but, also, those of the first creators of the writing itself. The virtual use of the letters of the alphabet in this poetry can be found in his poems Rabelais, του Mallarmé (Chadwick, 1989: 55-69)⁶, Cummings (Cummings, 1994, 1999)⁷, etc., or still in the drawings and shapes made with words of Seferis στο “Τετράδιο Γυμνασμάτων και στο Ημερολόγιο Καταστρώματος Β’”.

Let's look at some examples:

birds (
here, inven
ting air
U
)sing
tw
iligH(
t's
v
va
vas
vast
ness.Be) look
now
(come
soul;

and haiku. In his essays, entitled *A retrospect*, criticizing, and instructing poets, he distinguishes poetry into three genres. One of which is the lamp factory i.e., the projection of images in the eye and imagination. In the lamp factory, he says, we find the longest course for the full accuracy of the speech. This art is based almost exclusively on accuracy.

⁶ Mallarmé, by inserting the iconographic element into poetry, he draws the poem *Un coup de dés* to be printed in twenty pages, in different sizes and elements, with his verses scattered calculated in pages, in a kind of typographical free fall that essentially governs with dice. He declares that his goal was to avoid the narration and dilute the reading of the poem so that the poetic unit would be the page, with its typographical spaces, rather than the verse. At the same time a large part of the poem that has the theme of the sky and the sea is rendered with words placed on the double page like *black stars in a white sky and with the lines of typographical elements that flow along the paper like the negative photo of the groove that leaves a ship* (<https://lareviewofbooks.org/article/un-coup-didees-a-new-translation-of-mallarmes-a-roll-of-the-dice/> and <https://www.poetryintranslation.com/PITBR/French/MallarmeUnCoupdeDes.php>, 6/8/2021).

⁷ Cummings created a visual poetry based on his own idiosyncratic syntax and the parallel reversal of the traditional position of words on paper. Although he has written several sonnets and ballads in the traditional way, used virtual techniques such as scattering words on the page or the schematic distribution of words or even the use of spaces to indicate perhaps its own self-overturning, but also situations, phenomena, and things. In a typographical age, he manages to render words without the use of words or even by using the symbol of parentheses to render the new moon through the silence of the poem. Through images of presence and absence he presents a fantasy or non-existence and dreams of touching or better matching himself with nature. In his untitled poem number 276 for grasshopper, he decomposes the words of the text and scatters them unevenly throughout the page, until at the end the letters meet in the final word grasshopper – all to indicate the irregular and visually dizzying movement of the grasshopper until the moment it appears before us on a leaf of a plant.

&: and

who

s)e

voi

c

es

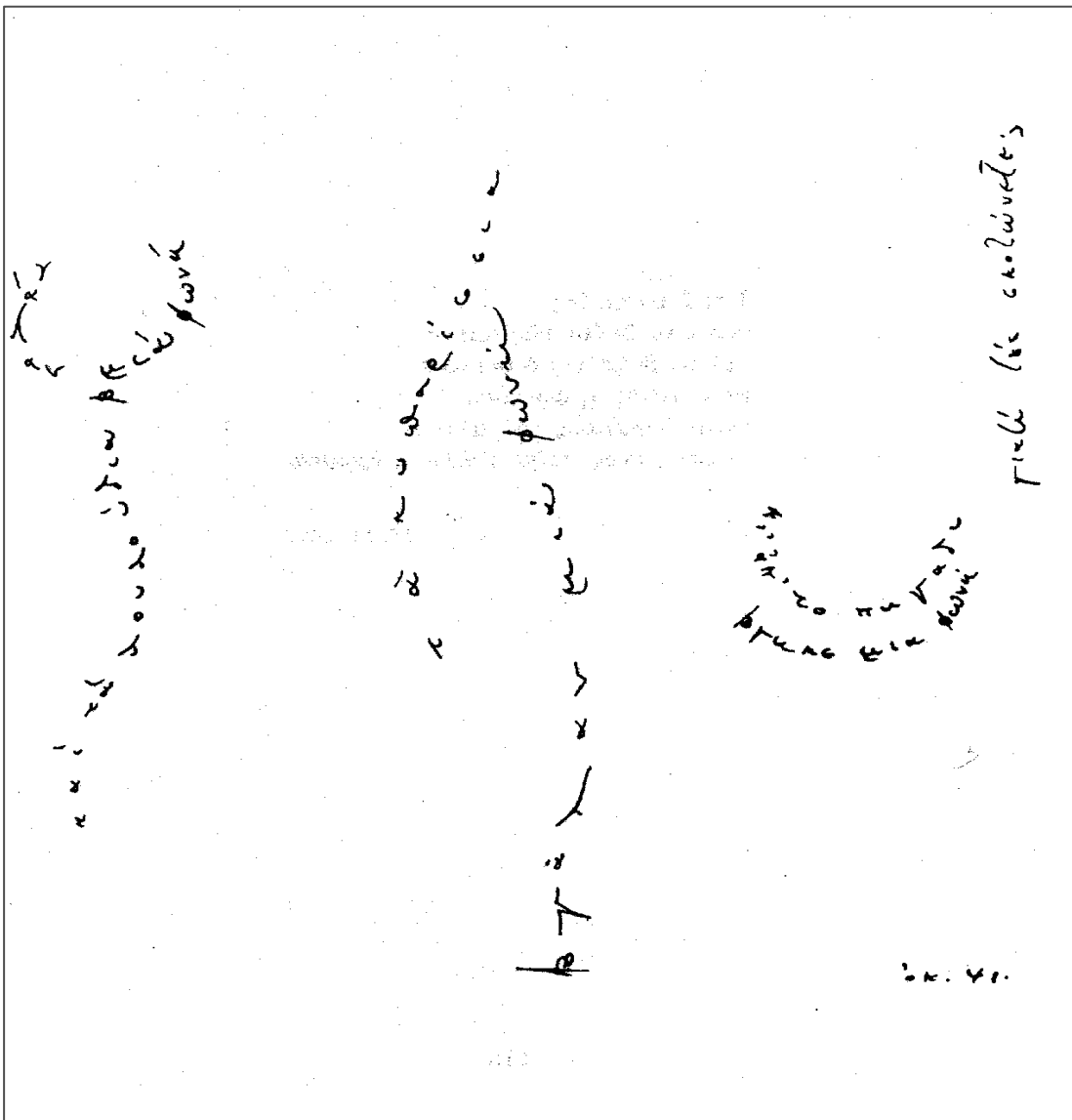
(

are

ar

a

63, i.e., Cummings

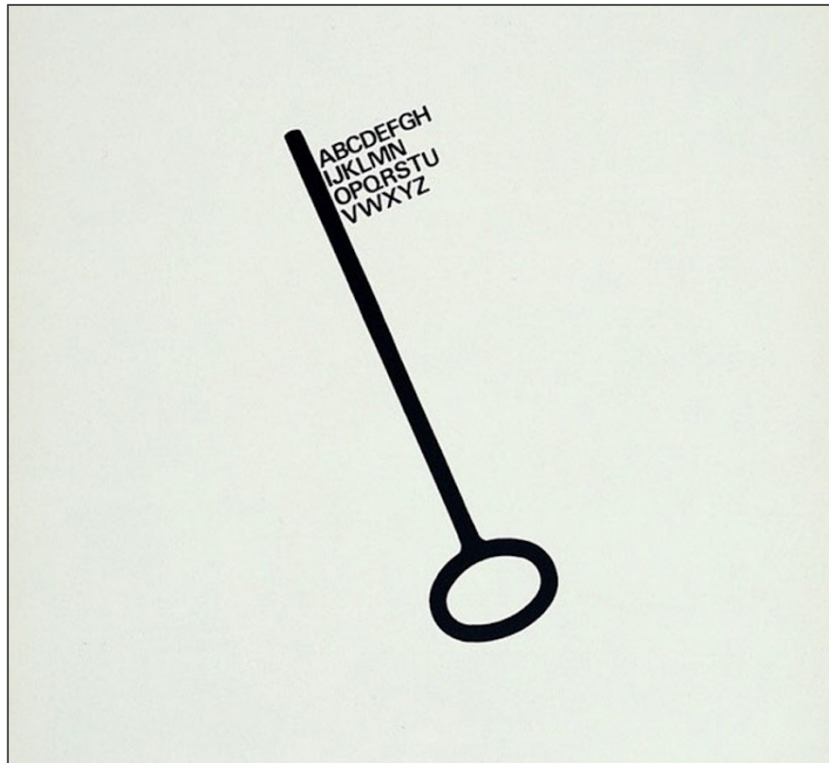


*and the flowers made a voice
cypresses made a voice
and a voice came out of the well:*

Why are you killing them?

October 1941, Giorgos Seferis (1976, p.114).

Sometimes visual poetry was identified with the poetry of the typewriter (typewriter poetry), using typewriter letters. At the same time, calligraphic letters or letters cut from newspapers were used for the synthesis of visual poems. It is worth mentioning here the Joan Brossa, Catalan poet and one of the leading supporters of visual poetry, who did not put boundaries between speech and art composed visual poems and verbal images, thus expressing the obsession of our times to make speech a visual signal, i.e., an image.



(<https://alfalfastudio.com/2016/08/09/joan-brossas-visual-poetry/>)

In modern Greek reality, among others, Telemachus Chytiris has written visual poetry (1978, 1983), Ersi Sotiropoulou (1980), Lambros Spyriounis (1986) and Michael Mitras (1997), who sometimes creates sound images through words and sometimes writes poems about the correct position of words and sometimes paints by writing ΣΑΝ ΤΟΠΙΟ ΤΟΥ VAN GOGH:

μαύρος	κίτρινα
ουρανός	δέντρα
κόκκινες	άσπρο
πέτρες	χώμα
πράσινα	μπλε
νερά	λουλούδια

black	yellow
sky	trees
red	white
stones	soil
green	blue
waters	flowers

In closing this brief reference to visual poetry, we stand in the Anthology of Specific Poetry which in its foreword, Eugen Gobinger notes about visual poetry: so, these are naked linguistic structures, and as in architecture, as in the visible form of this poetry, the rule applies that they are similar to their structure (Giannouloupoulos, n.d.: 23).

5. An example of poetry with images

The modern use of verse and image can be found in poetic creations of Japanese tradition and specifically in Haiku and Haiga. According to Konstantinos Stambouloupoulos (2002), Haiga is an old way of uniting Haikou with Sybokou –i.e. art with water and ink. Describing his experience, he writes: ... *“the cornering caused in the mind and imagination, to give a bearable haiku, brings a rare balm that stimulates but, also, relieves in such an ecstatic way ... and then comes on paper a short drawing – words reward with tangible sensations. Intoxication of words that unexpectedly transform each stroke – instantaneously”*:

Κατάλευκο χαρτί
τ' όμορφο του τίποτα
γίνεται μαύρο

Translation:

White paper
its beautiful nothing
turns black

Speaking of contemporary use, we mean not only the illustration of poems or the creation of poetic paintings and poem with paintings but, also, the presence in the same work of image and verse by the same creator. Words that become images and images become words. The visual matches of the themes of haiku are rendered artistically with Haiga. The lyrics inspire the poet's brush and paint the images that words make. But the words themselves make images, as shown by Basho's haiku below:

1
*The old pond
A frog leaps in.
Sound of the water.*

2
*Spring ocean
Swaying gently
All day long.*

(<https://www.masterpiece-of-japanese-culture.com/literatures-and-poems>, 1/8/2021)

In Japanese writing, haiku is, also, a painting, a purely linguistic element, and it, also, expresses what we call in the West "content" with images. But they are again, inseparable, organized in the whole language the specific sounds that have a certain "meaning", themselves and by their combination (Skartsis, 1990: 11).

Sometimes the text itself in Japanese literature becomes an image through ideographic writing or calligraphy or even its layout on paper and silk. Words and image with the help of brush and ink try to convey a message with emotional charge. Views of the world, natural and metaphysical, thoughts and dreams become messages expressed either by the national traditional technique of color surface and linear design (Yamato), or by the traditional Chinese

technique that uses touches with ink (sumi-e) (Papapavlou, 1988: 16-22). At the same time, however, his distinctive elements *are* his relationship with Zen and the use of a seasonal poetic word (Phais, 1994). The word with its emotional dimension in relation to the inner life of Zen create images to the recipient, which are easily recruited or formed, and the time of their creation is disproportionate to the impression and emotion they leave.

Finally, let us prefer to Andrei Tarkowski's view of this poetry: in this poetry I am particularly fascinated by the artist's refusal to even hint at the final meaning of the image, which lets it be gradually deciphered as a syllable. Haiku processes his images so that they mean nothing beyond themselves, while, at the same time, expressing so much that it is impossible to capture their final meaning (Tarkowski, 1987: 146).

6. The visual poetry of computers

The rules of writing, the ankylosis of typography and the limits of imagination in a place such as poetry may have to be overcome for poetry to express its images and messages in any way. At the same time, visual poetry is a genre that seems to fit the needs of the internet. Today the combination of standard writing in lyrics and edited image covers a large part of the expressive and communicative poetic needs of people on the internet. Its form seems to change in the sense that new possibilities are given to typographical writing through computers. The standard and still writing acquires movement and thus can fluctuate or fly or even become rain in the verse of Vizyinos: *μεταβληθεί εντός μου /ο ρυθμός του κόσμου* (*changed within me /the rhythm of the world*). But, also, the emoticons (emotional images) of computers are used as a visual component of poems.

7. The aphasic speech

We could also look for iconicity in a modern form of expression of literary work. Where absolute freedom in the language allows a whole new reading of the text and the reader becomes a creator. Modernist theorists of literature called it aphasia or aphasic speech. Thus, the term means the lack of phase between the word and its meaning or the long distance of *signifier and signified*. Bart describes this form of literary expression as innovative literature. Logic and reality are not involved in this kind of literature. The sole reality is the identity writing (Dizikirikis, 1990: 88-90).

The common language code is annihilated, and a self-language is displayed that ignores "reasonable writing". Aphasia, of course, was, also, considered a disorder. Roman Jakobson studied aphasia as a disorder in the combination of language units. In fact, he distinguished aphasia into a disturbance of similarity and a disturbance of relevance. Thus, in the first case the whole linguistic behavior of the patient is determined through relevance and the selective ability does not work (in whole or in part) while the ability to combine works in part. Here, we have wear and tear of the metalingual functions. On the contrary, in the second case, the relevance is disturbed, the rules of syntax are lost, and the patient returns to the first phases of the infant's linguistic development or even to a prelingual level. In this case, we have a destruction of the ability to maintain language units. Finally, according to Jakobson, the principle of similarity and thus metaphor governs poetry, while prose is promoted mainly by relevance and thus by the metonymy (Jakobson, 1998: 31-54). This, of course, raises the problem of the unsociality of literature and non-communication. That self-language doesn't seem to have a receiver. But if the receiver is the subject, the reader, who through the imagination, emotion, and reality he experiences, reads, and creates the text, then a communication takes place in non-conventional terms.

8. Conclusions

If we accept that language and forms of expression cooperate in social reality and in some way serve its social and, above all, dominant structures, then we must see the development of iconicity in relation to these structures. An iconicity that serves to impose a certain view of the world and relies on authority cannot be virtuality with the physical dimension of the term. It does not represent, even interactively, the real thing. Instead, it is constructed and through language interprets reality through arbitrary symbolic processes. Iconicity thus builds the reality that has built itself. The social conditions of the use of iconicity, as they become visible through its relationship with the educational process and the function of the image, symbol, and word in competitive terms, indicate this very function of language in a dominant context where communication is politically determined. In this way, everyday language functions not only as a stock of aesthetic poetic and philosophical forms but, also, as a reserve of taxonomic principles for the intake of reality.

Through a dialectic process, which allows every influential sensory, material activity of man to produce in a primary way a presence image of the real or cognitive object, he is trying to express, makes it clear that virtual art is inextricably linked to language. At the same time, the expression with images is much wider than the writing itself. The conception of reality through the world of language and its reflection on thought – through symbols – allows man to express himself and communicate by listening and seeing. However, when the vocal expression is coordinated with the graphic, the image loses its dimension of freedom, and the verbal process, also, loses the multitude of symbols placed within the linear script. This loss, of the iconicity of words, comes to make up poetry with a superior type of creation, the poetic image. Through poetic images, poetic language makes possible the sense of its very structure, the arrangement of words. The latter takes on another dimension through visual poetry and raises more strongly the question of the pedagogical value of iconicity and whether the latter leads or involves forms of social learning, coping with reality, linguistic and expressive ability, cognitive practice.

Bibliographical references

- Apollinair, G. (1952). *Textes Inédits*. Genève: Librairie Droz.
- Apollinaire, G. (1982). *Ποιήματα* (Μτφ. Β. Δαλακούρα). Αθήνα: Νεφέλη.
- Belizinis, A. (1986). Ασημία και Ταυτοσημία στην Ποίηση. Στα *Πρακτικά Πέμπτου Συμποσίου Ποίησης – Κοινωνία και Ποίηση*. Αθήνα: Γνώση.
- Bigsby, C. W. E. (1989). *Νταντά και Σουρρεαλισμός* (Μτφ. Ε. Μοσχονά). Αθήνα: Ερμής.
- Chadwick, Ch. (1989). *Συμβολισμός* (Μτφ. Σ. Αλεξοπούλου). Αθήνα: Ερμής.
- Dizikirikis, G. (1990). *Σε αναζήτηση της καινούργιας γλώσσας*. Αθήνα: Φιλιππότη.
- Elytis, O. (2000). *Αυτοπροσωπογραφία σε λόγο προφορικό*. Αθήνα: Ύψιλον.
- Fais, M. (Μτφ). (1994). *Χαϊκού για τη βροχή, το χιόνι, τον άνεμο, τον ήλιο, το φεγγάρι,...* . Αθήνα: Μπάστας-Πλέσσας.
- Fischer, O., & Nänny, M. (1999). Introduction: Iconicity as a Creative Force in Language Use. In the *Miming Meaning*. Published by J. Benjamins.
- Garnier, P. (1989). Το οπτικό ποίημα. *Η λέξη*, V. 83.
- Giannouloropoulos, K. (n.d.). *Ανθολογία Συγκεκριμένης Ποίησης*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Gow, A. S. F. (1952). *BVCOLICI GRAECI*. Oxonii E Typographeo Clarendoniano.
- Jakobson, R. (1998). *Δοκίμια για τη γλώσσα της λογοτεχνίας* (Μτφ. Ά. Μπερλής). Αθήνα: Ι. Δ. Κολλάρου.
- Jousse, M. (2016). *The Oral Style*. Routledge: Library Editions.

- Kasda, P. (n.d). *Το συνειδητό μάτι*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Marinetti, T. (1909). *Manifeste du futurism*. Paris: Le Figaro.
- Mitras, M. (1997). *Η παράδοση οικειότητα του αγνώστου*. Αθήνα: Δελφίνι.
- Nänny, M. (1999). Some Iconic Functions of Long and Short Lines in Poetry, *Second Symposium, Iconicity in Language and Literature, 25-27 March 1999*, University of Zurich. Retrieved August 10, 1999 from: <http://www.es.unizh.ch/iconicity/1999.html>.
- Olsen, R. (1997). *Symposium on Iconicity in Language and Literature, 20-22 March 1997*, University of Zurich/University of Amsterdam. Retrieved July 1, 1997 from: <http://www.es.unizh.ch/iconicity/1997abs.html>.
- Παραπανίου, Κ. (1988). *Ποίηση και Ζωγραφική στην Ιαπωνική Τέχνη*. Αθήνα: Πρόσπερος.
- Peirce, C. S. (1983). *Collected Papers, Charles Hartshorne and Paul Weiss edit*. Cambridge: Harvard University Press.
- Ploutarch. (1995). *ΗΘΙΚΑ*. Πότερον Αθηναίοι κατά πόλεμον ή κατά σοφίαν ενδοξότεροι. Αθήνα: Κάκτος.
- Poe, E. A. (1999). *The Philosophy of Composition*. Retrieved August 4, 2021 from: <http://faculty.wiu.edu/M-Cole/PhilComp.pdf>.
- Poe, E. A. (2000). *Το Κοράκι* (Μτφ. Τζ. Πολίτη). Αθήνα: Άγρα.
- Pound, E. (1971). *Η κατήχηση του όχλου*. Αθήνα: Πανδώρα.
- Rixter, H. (1983). *ΝΤΑΝΤΑ* (Μτφ. Α. Ρικάκης). Αθήνα: Υποδομή.
- Seferis, G. (1976). *ΤΕΤΡΑΔΙΟ ΓΥΜΝΑΣΜΑΤΩΝ*. Τόμος Β'. Αθήνα: Ίκαρος.
- Skartsis, S. L. (1984). *Μια πρακτική εισαγωγή στην ανάλυση της ποίησης*. Αθήνα: Πατάκη.
- Skartsis, S. L. (1990). *Χαϊκού και Σενριου*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Sothoropoulou, E. (1980). *ΜΗΛΟ + ΘΑΝΑΤΟΣ + ... +*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Spiriounis, L., Katis, S., & Diplas, A. (1986). *Ιδιότροπον ΣΥΜΕΙΟΝ*. Αθήνα: Συμείον.
- Stambouloropoulos, K. (2002). *Συμπόσιο, V. 2*, σσ. 51-55.
- Tarkowski, A. (1987). *Σμιλεύοντας το χρόνο* (Μτφ. Σ. Βελέντζα). Αθήνα: Νεφέλη.
- The Consise Oxford Dictionary of Linguistics, *Iconicity*. Retrieved July 28, 2021 from: <http://www.xrefer.com.entry/571756,28/7/2021>.
- The Concise Oxford Dictionary of Linguistics, *Iconicity*. Retrieved August 1, 2021 from: <https://www.oxfordreference.com/view/10.1093/acref/9780199675128.001.0001/acr ef-9780199675128-e-1537?rskey=b3pcMm&result=1595>.
- Χυτίρης, Τ. (1978). *ΘΕΜΑ*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Χυτίρης, Τ. (1983). *ΤΟΠΟΙ ΝΕΟΙ*. Αθήνα: Νεφέλη.

Η αξιοποίηση της ψηφιακής πλατφόρμας Historiana στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας

Δέσποινα Ψώρα

*Απόφοιτη ΕΑΠ: Σπουδές στον Ελληνικό Πολιτισμό
Απόφοιτη ΑΣΠΑΙΤΕ: Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης
Διοικητική υπάλληλος Δι.Α.Νο.Χ. Α.Ε.
des73psorra@gmail.com*

Τιμολέων Θεοφανέλλης

*Διδάσκων ΑΣΠΑΙΤΕ: Ετήσιο Πρόγραμμα Παιδαγωγικής Κατάρτισης
Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λέσβου
timtheof@gmail.com*

Περίληψη

Καθώς το διαδίκτυο εξελίσσεται, οι πληροφορίες είναι διαθέσιμες σε όλους. Ωστόσο, με αυτήν την πληθώρα, υπάρχει μια αυξανόμενη ανάγκη για έλεγχο και αξιολόγηση της εγκυρότητάς τους. Αυτό μπορεί να ενταχθεί σε μια αγωγή στα μέσα (media literacy). Οι χρήστες πρέπει να μάθουν να παραπέμπουν και να αναφέρουν τις πηγές που περιλαμβάνουν στο νέο υλικό που δημιουργούν. Ζώντας στη σημερινή κοινωνία όπου η γνώση είναι άφθονη, οι μαθητές θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τη σημασία της πολιτιστικής κληρονομιάς και της ιστορίας, ως θεμελιώδες υπόβαθρο της ταυτότητάς τους. Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και το διαδίκτυο προσφέρουν μοναδικά εργαλεία, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς για αυτόν τον σκοπό. Οι συνθήκες, που έχει δημιουργήσει στον τομέα της εκπαίδευσης η είσοδος των ΤΠΕ, καταστούν απαραίτητη τη χρήση καινοτόμων μέσων διδασκαλίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανάλυση της λειτουργίας της ψηφιακής πλατφόρμας Historiana και ο τρόπος που αυτή μπορεί να αξιοποιηθεί στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, την αναδεικνύουν σε ένα αξιόπιστο και εύχρηστο διδακτικό εργαλείο, που συμβαδίζει με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης.

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία, διδακτικό σενάριο, ΤΠΕ, Historiana.

1. Εισαγωγή

Η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας έχει επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη σύγχρονη κοινωνία. Η επιρροή που ασκεί σε όλους μας και πολύ περισσότερο στους νέους, την έχει αναδείξει ως έναν από τους πρωτεύοντες και ρυθμιστικούς παράγοντες της καθημερινότητάς μας. Η εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία αποτελεί το κοινωνικό περιβάλλον όπου οι νέοι κινούνται και αλληλεπιδρούν για ένα μεγάλο μέρος της ζωής τους και φιλοδοξεί να παρέχει στους μαθητές όχι μόνο τις απαραίτητες γνώσεις αλλά και τα ψυχοκοινωνικά εφόδια για να ενταχθούν ομαλά στην κοινωνία των ενηλίκων, είναι αναγκαίο να συμπεριλάβει τα εργαλεία που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι εφαρμογές ΤΠΕ μπορούν να ενισχύσουν την εκπαίδευση της πολιτιστικής κληρονομιάς, καθώς προσφέρουν μοναδική προστιθέμενη αξία στην εκπαίδευση και τη μάθηση. Ταυτόχρονα, η χρήση του Διαδικτύου και η πρόσβαση σε αυτό είναι ευκολότερη και μια πολυτροπική άποψη των αντικειμένων που εμπλουτίζουν και βελτιώνουν την εκπαίδευση (Ott & Pozzi, 2011). Σήμερα, το διαδίκτυο είναι η πιο δημοφιλής υπηρεσία, που επιτρέπει την εύκολη πρόσβαση των χρηστών σε μια τεράστια συλλογή ψηφιακών εγγράφων και ιστότοπων. Οι δυνατότητες που προσφέρονται παράγονται και η κοινή χρήση από τους

χρήστες έχουν αυξηθεί σημαντικά. Είναι, επομένως, εύκολο να βρεθεί υλικό που μπορεί να αξιοποιηθεί για εκπαιδευτικούς σκοπούς ή για χρήση σε εκπαιδευτικά πλαίσια (Taibi et al., 2013). Αυτό το άρθρο παρουσιάζει και προτείνει τις εκπαιδευτικές χρήσεις της πλατφόρμας Historiana για τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας. Το μάθημα της Ιστορίας θεωρείται ως ένα από τα πιο απαιτητικά σχολικά μαθήματα, καθώς εμπεριέχει έναν μεγάλο όγκο πληροφοριών και είναι αμιγώς θεωρητικό. Βέβαια, υπάρχουν πολλές και σύνθετες παράμετροι που θα ήταν καλό να ληφθούν υπόψη για τη βαθιά κατανόηση και τη δημιουργία ιστορικής συνείδησης στους μαθητές. Έτσι, η χρήση των ΤΠΕ κάνει τη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας πιο εύκολη, άμεση και, ταυτόχρονα, ευχάριστη.

Σήμερα, υπάρχει ποικιλία εποπτικών μέσων, εφαρμογών και λογισμικών που μπορούν να αξιοποιηθούν στη διδασκαλία του μαθήματος. Η Historiana είναι μια από τις ψηφιακές πλατφόρμες που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον σκοπό αυτό, προσφέροντας πολλαπλά οφέλη σε μαθητές και εκπαιδευτικούς.

2. Η ψηφιακή πλατφόρμα Historiana ως ψηφιακό μαθησιακό πλαίσιο

Η ψηφιακή πλατφόρμα historiana.eu απευθύνεται σε εκπαιδευτικούς που διδάσκουν Ιστορία και σε μαθητές. Αποτελεί μια από τις πρωτοβουλίες του EUROCLIO (Ευρωπαϊκού Συνδέσμου Ενώσεων Καθηγητών Ιστορίας), που, σε συνεργασία με την Europeana, ίδρυσαν, το 2010, την Historiana. Είναι ένα περιβάλλον που διαμορφώθηκε και, συνεχώς, εξελίσσεται από ιστορικούς της Ευρώπης, με τη συνδρομή Ιδρυμάτων Πολιτιστικής Κληρονομιάς, και λειτουργεί ως ψηφιακό βιβλίο της ευρωπαϊκής ιστορίας.

3. Χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας Historiana στην εφαρμογή ενός σχεδίου μαθήματος στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού σχεδιασμού

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός συνδέεται με τις παιδαγωγικές θεωρίες μάθησης και αποτελεί μια σημαντική παράμετρο στη διαμόρφωση της σύγχρονης εκπαιδευτικής διαδικασίας. Πρόκειται για την προετοιμασία ενός πλάνου το οποίο ακολουθεί ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να επιτύχει τους βραχυπρόθεσμους και μακροπρόθεσμους στόχους του (Θεοδότου, 2014). Είναι μια διαδικασία, κατά την οποία, με συστηματικό τρόπο, οριοθετούνται και οργανώνονται οι μέθοδοι διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, ενέργειες και η ροή εργασιών (Πετροπούλου κ.ά., 2015).

Ένας εκπαιδευτικός σχεδιασμός, για να είναι αποτελεσματικός, πρέπει να δημιουργεί το κατάλληλο μαθησιακό περιβάλλον και να γνωρίζει που απευθύνεται, έτσι, ώστε να ιεραρχηθούν οι προτεραιότητες (Θεοδότου, 2014). Επομένως, κατά την εκπόνησή του, ακολουθούνται τα παρακάτω βήματα: Ορίζονται, εξ αρχής, οι ανάγκες των εκπαιδευόμενων και θέτονται οι εκπαιδευτικοί στόχοι και τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Επιλέγεται το διδακτικό μοντέλο, καθώς, επίσης, και ο τρόπος αξιολόγησης, ώστε να υπάρχει η δυνατότητα εκτίμησης του αποτελέσματος. Λαμβάνονται υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία επηρεάζονται από προσωπικούς και κοινωνικούς παράγοντες.

Πίνακας 1. Σχέδιο μαθήματος

ΣΧΕΔΙΟ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ
 ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ: ΙΣΤΟΡΙΑ
 ΕΙΣΗΓΗΤΡΙΑ: ΨΩΡΡΑ ΔΕΣΠΟΙΝΑ

Ημερομηνία:	23/04/2021
Τάξη:	Α΄ ΓΕΝΙΚΟΥ ΛΥΚΕΙΟΥ
Μάθημα:	ΙΣΤΟΡΙΑ
Τίτλος ενότητας:	ΑΡΧΑΙΑ ΕΛΛΑΔΑ
Θέμα ενότητας:	Ο ΜΥΚΗΝΑΪΚΟΣ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ (Τέχνες)
Χρονική διάρκεια:	1 ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΩΡΑ
2. Διδακτικοί στόχοι:	
Οι μαθητές, μετά το τέλος της διδασκαλίας, θα πρέπει να είναι σε θέση:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Να μπορούν: <ul style="list-style-type: none"> α) να ανακαλύπτουν τις πτυχές της μυκηναϊκής κοινωνίας που αναδεικνύονται μέσα από την τέχνη και, συγκεκριμένα, μέσα από τις τοιχογραφίες. β) να συσχετίζουν διαχρονικά την τέχνη ενός λαού με κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται. 	
3. Προαπαιτούμενες γνώσεις και δεξιότητες	
Οι μαθητές θα πρέπει:	
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Να γνωρίζουν για τα Μυκηναϊκά κέντρα, την οικονομική, κοινωνική και πολιτική οργάνωση του μυκηναϊκού κόσμου και βασικά στοιχεία για την τέχνη και την αρχιτεκτονική ή. ➤ Να μπορούν να εφαρμόζουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο. ➤ Να μπορούν να πλοηγούνται σε εκπαιδευτικά λογισμικά. 	
4. Διδακτική μεθοδολογία: Διερευνητική - Ομαδοσυνεργατική μέθοδος διδασκαλίας	
4α. Διδακτικές προσεγγίσεις / διδακτικές τεχνικές:	Συνδυασμός ομαδοσυνεργατικής, διαλογικής και ανακαλυπτικής προσέγγισης. Χρήση διδακτικών τεχνικών διδασκαλίας με ημιδομημένο διάλογο, χρήση ψηφιακής πλατφόρμας Historiana, συζήτηση, επίδειξη, ομάδες εργασίας, συνεργατικές και διερευνητικές δραστηριότητες.
4β. Διδακτικά μέσα/Υλικοτεχνική υποδομή:	τετράδια, φύλλα εργασίας, φύλλα αξιολόγησης, διαφανισκόπιο, εργαστήριο υπολογιστών, ιστορική πηγή
5. Δομή του μαθήματος (Αναλυτική περιγραφή)	

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ		
ΧΡΟΝΟΣ	ΔΙΔΑΚΤΙΚΑ ΒΗΜΑΤΑ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ & ΤΕΧΝΙΚΕΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ
5 λεπτά	Κινητοποίηση ενδιαφερόντος	<p>Με την παράθεση μιας φράσης του Άγγελου Σικελιανού και την προβολή εικόνων από τοιχογραφίες του Μυκηναϊκού Πολιτισμού, οι εκπαιδευόμενοι προβληματίζονται και, παράλληλα, γίνεται η εισαγωγή στο θέμα. Γίνεται επεξήγηση στους μαθητές των διερευνητικών διαδικασιών που θα ακολουθήσουν.</p> <p>Με τη βοήθεια του υποστηρικτικού υλικού, διατυπώνεται το ερευνητικό ερώτημα:</p> <p>Ποιες πτυχές της μυκηναϊκής κοινωνίας αναδεικνύονται μέσα από τις τοιχογραφίες;</p> <p>(Σημείωση: Οι μαθητές/τριες έχουν ενημερωθεί, σε προηγούμενη συνάντηση, για το περιεχόμενο της Θεματικής Ενότητας. Επιπλέον, έχουν χωριστεί στην ίδια συνάντηση σε 2 τετραμελείς ομάδες εργασίας και έχουν ανατεθεί οι ρόλοι των ομάδων).</p> <p>Ως τεχνικές, χρησιμοποιούνται η επίδειξη και η παρατήρηση.</p> <p>Μέσο: (3η έως 7η διαφάνεια)</p>
15 λεπτά	Διατύπωση υποθέσεων - Συγκέντρωση δεδομένων - Επεξεργασία υλικού:	<p>Δίδονται στους εκπαιδευόμενους, οι οποίοι είναι χωρισμένοι σε ομάδες, φύλλα εργασίας, τα οποία περιέχουν το ερευνητικό ερώτημα, τις οδηγίες για τον τρόπο εργασίας και την πηγή που θα πρέπει να μελετήσει η κάθε ομάδα. Οι εκπαιδευόμενοι διατυπώνουν υποθέσεις για το υπό διερεύνηση θέμα, παρατηρούν, συλλέγουν και ταξινομούν τα δεδομένα, επιλέγουν τις πληροφορίες, που είναι χρήσιμες για την απάντηση του ερωτήματος και κάνουν συνδέσεις του γνωστικού αντικείμενου με τη σύγχρονη κοινωνία.</p> <p>Ως τεχνική, χρησιμοποιείται η διερεύνηση.</p> <p>Μέσο: (8η και 9η διαφάνεια) & δραστηριότητα e-Learning Historiana</p>
10 λεπτά	Οργάνωση - Έλεγχος υποθέσεων - Διατύπωση συμπερασμάτων	<p>Οι εκπρόσωποι των ομάδων παρουσιάζουν στην τάξη τα αποτελέσματα της έρευνάς τους και οι μαθητές οργανώνουν τα δεδομένα, ελέγχουν τις υποθέσεις που είχαν θέσει και παραθέτουν τις δικές τους ερμηνείες και εξηγήσεις. Μέσα από συζήτηση και με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού εξάγονται τα συμπεράσματά.</p> <p>Ο εκπαιδευτικός συνοψίζει τα αποτελέσματα με την παρουσίαση σχεδιαγράμματος.</p> <p>Μέσο: (10η διαφάνεια)</p>

7 λεπτά	Ανάλυση ερευνητικής διαδικασίας - Εφαρμογή	Οι μαθητές εξηγούν τα βήματα που ακολούθησαν και εντοπίζονται τα σημεία που θα μπορούσαν να βελτιωθούν στην ερευνητική στρατηγική. Δίδεται από τον εκπαιδευτικό μια σύντομη άσκηση εμπέδωσης για την καλύτερη κατανόηση της νέας γνώσης και την εφαρμογή της στις σύγχρονες κοινωνίες. Μέσο: άσκηση αντιστοίχισης (11η , 12η και 13η διαφάνεια)
4 λεπτά	Αξιολόγηση	Με τη συμπλήρωση ενός εννοιολογικού χάρτη και με συζήτηση, επιτυγχάνεται ο αναστοχασμός και η επανατροφοδότηση της διαδικασίας και εξετάζεται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων. Η τεχνική που χρησιμοποιείται είναι η ετεροαξιολόγηση και η λεκτική αυτοαξιολόγηση. Μέσο: εννοιολογικός χάρτης (14η διαφάνεια).
4 λεπτά	Ανακεφαλαίωση	Λεκτική/Μεταγνωστική. Προβάλλεται εικόνα η οποία θα δώσει το ερέθισμα στους μαθητές/τριες να συνδέσουν τη νέα γνώση με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, αναπτύσσεται η κριτική και σύνθετη σκέψη των μαθητών . Η τεχνική που χρησιμοποιείται είναι ο συλλογισμός. Μέσο: (15η διαφάνεια).
ΕΠΙΠΛΕΟΝ ΠΗΓΕΣ/ΥΛΙΚΟ/ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ		
<p>Μαστραπάς, Αντ., <i>Ιστορία του Αρχαίου Κόσμου Από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού</i>. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Και Επικοινωνιών «Διόφαντος». σσ. 65-75.</p> <p>Φρυδάκη, Ε. (2009). <i>Η διδασκαλία στην τομή της νεωτερικής και της μετανεωτερικής σκέψης</i>. Αθήνα: Κριτική. σσ. 211-212.</p> <p>http://ebooks.edu.gr/ebooks/handle/8547/2024</p>		

Όλα τα παραπάνω αποτελούν μέρος του ευρύτερου εκπαιδευτικού πλαισίου και αποτελούν μια βάση δεδομένων, η οποία μπορεί να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον και να ανατροφοδοτήσει τον ίδιο τον εκπαιδευτικό (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Μέρος του εκπαιδευτικού σχεδιασμού αποτελεί το σχέδιο μαθήματος, το οποίο διέπεται από τους ίδιους κανόνες. Ουσιαστικά, πρόκειται για την οργάνωση και τον σχεδιασμό του μαθήματος. Ο εκπαιδευτικός οργανώνει το πλάνο του μαθήματος, έχοντας, σαφώς, οριοθετήσει το γνωστικό αντικείμενο και τους στόχους. Απαραίτητη, επίσης, προϋπόθεση είναι να βασίζεται σε ένα θεωρητικό υπόβαθρο, το οποίο καθοδηγεί τον δάσκαλο στο να αποφασίσει ποια είναι η καταλληλότερη διδακτική προσέγγιση που πρέπει να ακολουθήσει (Οικονόμου, 2020). Έχοντας υπόψη του τα παραπάνω, σχεδιάζει τη ροή των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων και καθορίζει τους ρόλους των μαθητών αλλά και του ίδιου σε αυτές. Για να υλοποιηθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο οι δραστηριότητες, πρέπει να προηγηθεί η οργάνωση της τάξης και

να εξασφαλισθεί το απαραίτητο υλικό και τα γνωστικά εργαλεία (Οικονόμου, 2020). Τέλος, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει επιλέξει τον τρόπο αξιολόγησης με τον οποίο θεωρεί ότι θα εκτιμήσει ασφαλέστερα κατά πόσο επετεύχθησαν οι στόχοι του σεναρίου.

Με βάση τα παραπάνω αντιλαμβανόμαστε ότι τα διδακτικά σενάρια, που στηρίζονται στις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και χρησιμοποιούν ΤΠΕ, συμβάλλουν καθοριστικά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ώστε να είναι σε θέση να ανταποκριθούν στις ανάγκες της κοινωνίας της μάθησης, η οποία χαρακτηρίζεται από ετερογένεια και διαρκείς μεταβολές. Τα διδακτικά σενάρια μπορούν να αποτελέσουν ένα σημαντικό εργαλείο για την εξέλιξη των εκπαιδευτικών, καθώς πρόκειται για μια καθημερινή δραστηριότητα που διαμορφώνεται από παράγοντες, όπως το θεωρητικό υπόβαθρο, η αλληλεπίδραση με τους μαθητές, με τους άλλους εκπαιδευτικούς και με το σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον. Ακολουθεί ένα παράδειγμα σχεδίου μαθήματος, στο οποίο αξιοποιείται η *Historiana*, κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας της Α΄ Γενικού Λυκείου στο εργαστήριο του σχολείου.

4. Αναλυτική περιγραφή σεναρίου

4.1. Εισαγωγή

Το σενάριο μαθήματος που ακολουθεί έχει ως στόχο να αναδείξει τη συμβολή της εφαρμογής των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα εποπτικά μέσα, στις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας, δε διαδραματίζουν απλά έναν υποστηρικτικό ρόλο, αλλά αποτελούν δομικό και ρυθμιστικό παράγοντα. Η διδασκαλία πλέον γίνεται με τη χρήση πολυμέσων, οπτικοακουστικού, δηλαδή, υλικού, που μπορεί να περιλαμβάνει εικόνα, ήχο, κείμενα, βίντεο, συνδέσμους. Στο εν λόγω διδακτικό σενάριο, προτείνονται τρόποι εισαγωγής των ΤΠΕ, με ιδιαίτερη αναφορά στην πλατφόρμα *Historiana*, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, στο μάθημα της Ιστορίας. Στις δραστηριότητες, η *e-Learning* δραστηριότητα της ψηφιακής πλατφόρμας *Historiana* θα αναλυθεί εκτενώς, προκειμένου να γίνει κατανοητό πώς μπορεί να αξιοποιηθεί, ως ένα χρήσιμο εργαλείο, για καθηγητές και μαθητές.

4.2. Συμβατότητα με το ΑΠΣ

Το σενάριο αυτό αναφέρεται στην Ενότητα «Αρχαία Ελλάδα» και, ειδικότερα, στον μυκηναϊκό πολιτισμό, η οποία περιλαμβάνεται στο βιβλίο της Ιστορίας της Α΄ τάξης Γενικού Λυκείου και η διδασκαλία της προβλέπεται από το Α.Π.Σ. Η ανάπτυξη του θέματος συμβαδίζει με τους στόχους του Α.Π.Σ., καθώς, μέσα από τις δραστηριότητες, οι μαθητές θα είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μυκηναϊκού πολιτισμού, κυρίως, μέσα από την καθημερινή ζωή που προβάλλεται από τις μυκηναϊκές τοιχογραφίες, και να εξάγουν συμπεράσματα για την κοινωνική δομή και τη ζωή των Μυκηναίων. Σε συνδυασμό με την πρότερη γνώση και τις πληροφορίες που παρέχει το σχολικό εγχειρίδιο, θα αποκτήσουν μια σφαιρική εικόνα για το θέμα.

4.3. Διδακτικοί στόχοι

Οι μαθητές, μετά την ολοκλήρωση του σεναρίου, θα πρέπει να είναι σε θέση:

Σε γνωστικό επίπεδο:

- Να εντοπίζουν και να εξηγούν τον τρόπο που οι τοιχογραφίες εκφράζουν την κοινωνία του μυκηναϊκού πολιτισμού.
- Να ανακαλύπτουν τις πτυχές της μυκηναϊκής κοινωνίας που αναδεικνύονται μέσα από την τέχνη και, συγκεκριμένα, μέσα από τις τοιχογραφίες.

- Να συσχετίζουν, διαχρονικά, την τέχνη ενός λαού με το κοινωνικό - πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται.

Σε επικοινωνιακό και κοινωνικό επίπεδο:

- Να μπορούν να συνεργάζονται.
- Να επικοινωνούν.
- Να οργανώνουν και να συνθέτουν πληροφορίες.
- Να ελέγχουν αν τα δεδομένα της έρευνάς τους βρίσκουν εφαρμογή στη σύγχρονη πραγματικότητα.

Σε μεταγνωστικό επίπεδο:

- Να αναπτύσσουν σύνθετη και κριτική σκέψη, καθώς είναι σε θέση να συνδέουν τη ζωγραφική και, γενικότερα, την τέχνη ενός λαού με διάφορες πτυχές της κοινωνικής του ζωής.

Σε επίπεδο χρήσης της τεχνολογίας:

- Να εξοικειωθούν με τη χρήση του διαδικτύου ως εργαλείο για την έρευνα.
- Να εξοικειωθούν με τη χρήση της ψηφιακής πλατφόρμας Historiana.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες κριτικής σκέψης, για να αξιολογούν και να επιλέγουν τις πληροφορίες που αντλούν από το διαδίκτυο.

Εκτιμώμενη Διάρκεια

Μία (1) διδακτική ώρα

Λογισμικό

Για την παρουσίαση της διδασκαλίας, χρησιμοποιείται το λογισμικό παρουσιάσεων Powerpoint της Microsoft, το οποίο οι μαθητές γνωρίζουν και αποτελεί έναν σύγχρονο και ευρέως διαδεδομένο τρόπο ηλεκτρονικής παρουσίασης εννοιών, δεδομένων και πληροφοριών. Με το πρόγραμμα αυτό κατασκευάζονται διαφάνειες, οι οποίες μπορούν να περιλαμβάνουν όλα τα οπτικοακουστικά μέσα, προκαλώντας το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών.

5. Ψηφιακή πλατφόρμα Historiana

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων και την επεξεργασία του υλικού, χρησιμοποιείται η ψηφιακή πλατφόρμα Historiana. Η Historiana έχει δημιουργηθεί με την πρωτοβουλία του Ευρωπαϊκού Συνδέσμου Ενώσεων Καθηγητών Ιστορίας, σε συνεργασία με την Europeana, και αποτελεί ένα αξιόπιστο ψηφιακό εγχειρίδιο διδασκαλίας του μαθήματος της Ιστορίας. Το μάθημα διεξάγεται στο εργαστήριο πληροφορικής του σχολείου. Ο εκπαιδευτικός έχει διαμοιράσει στα εκπαιδευτικά mail των μαθητών τον σύνδεσμο με την e-Learning δραστηριότητα, η οποία περιλαμβάνει τα παρακάτω στάδια, έτσι, όπως εμφανίζονται στις αντίστοιχες εικόνες. Οι μαθητές επισκέπτονται τον σύνδεσμο που τους διαμοιράστηκε και εμφανίζεται μπροστά τους η δραστηριότητα, έχουν τη δυνατότητα να μετακινούνται από το ένα μπλοκ στο άλλο, επιλέγοντας τον αντίστοιχο αριθμό.

Στον αριθμό ένα (1) υπάρχει μπλοκ κειμένου (text), όπου οι μαθητές παρατηρούν τη φράση του Άγγελου Σικελιανού, με στόχο την προβληματοποίησή τους:

Σχήμα 1. Μπλοκ κειμένου



Στη συνέχεια, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού, η ομάδα ένα «ανοίγει» το νούμερο δυο (2) και η ομάδα δύο το νούμερο τρία (3). Πρόκειται για δύο μπλοκ ένθετο (embed). Εκεί, υπάρχουν οδηγίες για τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν, αφού επισκεφθούν από έναν σχετικό σύνδεσμο:

Σχήμα 2. Μπλοκ ένθετο



Σχήμα 3: Μπλοκ ένθετο



Τέλος, η κάθε μια ομάδα καλείται να γράψει την απάντησή της στα δύο μπλοκ ερωτήσεων (question) που ακολουθούν και αντιστοιχεί ένα για την κάθε ομάδα. Το τέσσερα (4) για την ομάδα ένα και το πέντε (5) για την ομάδα δύο:

Σχήμα 4. Μπλοκ ερωτήσεων

The screenshot shows a quiz interface with a yellow header containing the text 'ΜΥΛΗΝΑΙΚΕΣ ΤΟΙΧΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ'. Below the header is a navigation bar with buttons for questions 1 through 5, and a '+ Add to my Historiana' button. The main content area is titled '? ΟΜΑΔΑ 1' and contains the text: 'Αφού μελετήσατε τα κείμενα , παραθέστε τις πληροφορίες που θεωρείτε ότι απαντούν στο ερώτημα: Ποιες πτυχές της μυκηναϊκής κοινωνίας αναδεικνύονται μέσα από τις τοιχογραφίες;'. Below the text is a large text input field with the placeholder 'Write your answer here'.

Σχήμα 5. Μπλοκ ερωτήσεων

The screenshot shows a quiz interface with a yellow header containing the text 'ΜΥΛΗΝΑΙΚΕΣ ΤΟΙΧΟΓΡΑΦΙΕΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΑ'. Below the header is a navigation bar with buttons for questions 1 through 5, and a '+ Add to my Historiana' button. The main content area is titled '? ΟΜΑΔΑ 2' and contains the text: 'φού μελετήσατε τα κείμενα , παραθέστε τις πληροφορίες που θεωρείτε ότι απαντούν στο ερώτημα: Ποιες πτυχές της μυκηναϊκής κοινωνίας αναδεικνύονται μέσα από τις τοιχογραφίες;'. Below the text is a large text input field with the placeholder 'Write your answer here'.

Η εκπόνηση της εργασίας γίνεται με διαδραστικό τρόπο, προκαλώντας το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών, οι οποίοι καλούνται να κατακτήσουν τη γνώση με διερευνητικό και ομαδοσυνεργατικό τρόπο, λειτουργώντας σε κλίμα συνεργασίας, διαλόγου και επικοινωνίας.

5.1. Οργάνωση και σχεδιασμός της διδασκαλίας

Το μάθημα θα διεξαχθεί με τη χρήση σύγχρονων μέσων διδασκαλίας. Ο καθηγητής θα πρέπει να έχει ολοκληρώσει την παρουσίαση του Powerpoint, να έχει προγραμματίσει τα βήματα που θα ακολουθήσει, να έχει συγκεντρώσει το απαραίτητο υλικό, να έχει ετοιμάσει τις δραστηριότητες, τα φύλλα εργασίας και τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών. Θα πρέπει να είναι σε θέση να τροφοδοτήσει τους μαθητές με τα αναγκαία μόνο στοιχεία που θα είναι ικανά να προκαλέσουν τον προβληματισμό και το ενδιαφέρον τους, έτσι, ώστε να ευνοηθεί ο διάλογος και η ανταλλαγή απόψεων. Στη διάρκεια της διδακτικής ώρας, οι μαθητές θα είναι αυτοί που θα αναλάβουν ενεργό δράση, ώστε, μέσα από την ομαδοσυνεργατική και την ανακαλυπτική μάθηση, να οικοδομήσουν και να κατακτήσουν τη γνώση. Στην προσπάθεια αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι συντονιστικός και εμπυχωτικός.

5.2. Υλικοτεχνική υποδομή

Για τη διεξαγωγή του μαθήματος, απαιτείται η χρήση του εργαστηρίου πληροφορικής της σχολικής μονάδας, καθώς, μέσω των ηλεκτρονικών υπολογιστών, θα πραγματοποιηθεί η e-Learning δραστηριότητα. Επίσης, χρειάζεται βιντεοπρωβολέας για την παρουσίαση του Powerpoint. Η συμπλήρωση των φύλλων εργασίας μέσω της Historiana μειώνει τα έξοδα εκτυπώσεων και, κατά συνέπεια, τις βλαβερές συνέπειες της άσκοπης κατανάλωσης χαρτιού για το περιβάλλον.

5.3. Διεξαγωγή της διδασκαλίας

Η διδασκαλία ξεκινάει με την προβολή μιας φράσης του Άγγελου Σικελιανού, η οποία υπογραμμίζει τη σχέση κοινωνίας – τέχνης, ενώ ακολουθούν εικόνες από τοιχογραφίες μυκηναϊκών ανακτόρων, οι οποίες παραπέμπουν σε δραστηριότητες της κοινωνικής ζωής και παρέχουν πληροφορίες για την εμφάνιση και την ενδυμασία ανδρών και γυναικών. Στη συνέχεια, ακολουθεί η e-Learning δραστηριότητα, όπως την αναλύσαμε διεξοδικά παραπάνω. Στο σημείο αυτό, πρέπει να σημειωθεί ότι ο διαχωρισμός της τάξης σε ομάδες και η ανάθεση ρόλων έχουν πραγματοποιηθεί σε προηγούμενη διδακτική ώρα. Με βάση τα όσα απάντησαν στα φύλλα εργασίας τους οι ομάδες, ο εκπαιδευτικός, σε συνεργασία με τους μαθητές, συνοψίζει τα αποτελέσματα της έρευνάς τους σε ένα σχεδιάγραμμα. Μετά τη σύνοψη των αποτελεσμάτων, επιχειρείται μια σύντομη συζήτηση για τη διαδικασία που ακολουθήθηκε και οι μαθητές αναφέρουν τα σημεία που θεωρούν ότι θα μπορούσαν να τα πάνε καλύτερα.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός διανέμει σε έντυπη μορφή φύλλο εργασίας με άσκηση αντιστοίχισης, προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο κατανόησης του νέου γνωστικού αντικείμενου και η δυνατότητα εφαρμογής του στις σύγχρονες κοινωνίες. Με τη συζήτηση που ακολουθεί και με αφορμή τους νεότερους πίνακες που συμπεριλαμβάνονται στην άσκηση αντιστοίχισης, οι μαθητές συνειδητοποιούν τη διαχρονική σχέση τέχνης - κοινωνίας. Έπεται η φάση της αξιολόγησης, κατά την οποία, με τη συμπλήρωση εννοιολογικού χάρτη, επιτυγχάνεται ο αναστοχασμός και η επανατροφοδότηση της διαδικασίας και εξετάζεται ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών στόχων. Η τεχνική που χρησιμοποιείται είναι η ετεροαξιολόγηση και η λεκτική αυτοαξιολόγηση. Ο εκπαιδευτικός θα μελετήσει εκ νέου τα φύλλα εργασίας και αξιολόγησης, προκειμένου να εντοπίσει τα σημεία που θα πρέπει να αποσαφηνιστούν και να αξιολογήσει την αποτελεσματικότητα των διδακτικών μεθόδων που χρησιμοποίησε σε σχέση με την επίτευξη των στόχων. Πριν το τέλος της διδακτικής ώρας, ο εκπαιδευτικός προβάλλει μια εικόνα και καλεί τους μαθητές να την παρατηρήσουν και να εκθέσουν τον συλλογισμό τους, για να τους δώσει το ερέθισμα να συνδέσουν τη νέα γνώση με τη σύγχρονη πραγματικότητα. Μέσα από τη διαδικασία αυτή, αναπτύσσεται η κριτική και συνθετική σκέψη των μαθητών.

5.4. Πλεονεκτήματα χρήσης της πλατφόρμας

Η πλατφόρμα Historiana, αρχικά, δίνει την ευκαιρία σε επιστήμονες από όλη την Ευρώπη να συνεισφέρουν στη διαμόρφωση του περιεχομένου της και στον εμπλουτισμό των πηγών και των δομικών της στοιχείων, καθιστώντας την ένα ενημερωμένο, σύγχρονο και ευέλικτο εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών για τους οποίους, κυρίως, έχει σχεδιαστεί. Μέσω της Historiana, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να έχουν εύκολα, γρήγορα και δωρεάν πρόσβαση σε ένα πλούσιο διεθνές περιεχόμενο το οποίο είναι, έτσι, επιμελημένο, ώστε να παρέχει ποιοτικές και αξιόπιστες πληροφορίες. Έχουν τη δυνατότητα να δημιουργήσουν και να μοιραστούν τα περιεχόμενα που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει, στηριζόμενοι σε δικές τους

πηγές ή σε πηγές της πλατφόρμας, να μεταφράσουν το διαθέσιμο υλικό, να ελέγξουν και να αξιολογήσουν τις απαντήσεις και τις εργασίες των μαθητών. Επίσης, μπορούν να βρουν συμβουλές και παραδείγματα διδασκαλίας με τη χρήση νέων στρατηγικών, καινοτόμων εργαλείων και μαθησιακών δραστηριοτήτων, στον ιστότοπο labs.historiana.eu. Επομένως, πρόκειται για ένα αξιόπιστο και εύχρηστο εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να επιτύχει τους διδακτικούς του στόχους, να τονίσει τα σημεία που θεωρεί πιο σημαντικά, να διευκρινίσει τυχόν ασάφειες, να δώσει μια σφαιρική εικόνα στους μαθητές για το προς διδασκαλία θέμα, εντάσσοντάς το στη χωρική και χρονική αλληλουχία των γεγονότων. Τέλος, η διαδικασία δεν απαιτεί ιδιαίτερες γνώσεις πληροφορικής.

Από την άλλη πλευρά, οι μαθητές κινούνται σε ένα πεδίο οικείο για τους περισσότερους από αυτούς. Η συντριπτική πλειοψηφία των νέων είναι εξοικειωμένη με τη χρήση υπολογιστών, διαδικτύου και λογισμικών. Έτσι, έχουν την ευκαιρία να επεξεργάζονται ένα πλήθος πληροφοριών που προέρχεται όχι από τις σελίδες ενός βιβλίου αλλά από ένα φιλικό, σύγχρονο και διαδραστικό περιβάλλον. Παράλληλα, καλλιεργούν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να αναπτύξουν ιστορική σκέψη. Εκτός από τους εκπαιδευτικούς, η Historiana έχει αναπτύξει ένα ευρύ δίκτυο συνεργασίας με Ινστιτούτα Πολιτιστικής Κληρονομιάς. Οποιοδήποτε Ινστιτούτο έχει πρόσβαση στο περιεχόμενο της ψηφιακής εγκυκλοπαίδειας Europeana έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει σελίδα συνεργατών στη Historiana, οι οποίοι θα προσθέσουν το δικό τους υλικό. Ακόμη, οι συλλογές τους, που είναι διαθέσιμες στην Europeana, μπορούν να ενταχθούν στις ψηφιακές συλλογές της Historiana. Τέλος, έχουν την επιλογή να δημιουργήσουν και να δημοσιεύσουν τις δικές τους e- Learning δραστηριότητες και συλλογές πηγών σε όποια γλώσσα επιθυμούν, να προσεγγίσουν ιστορικούς και να τους ενημερώσουν σχετικά με τη δυνατότητα χρήσης και διαμόρφωσης της πλατφόρμας. Όλα τα παραπάνω παρέχουν στα Ινστιτούτα τη δυνατότητα βελτίωσης των ηλεκτρονικών παροχών τους και αλληλεπίδρασης με εκπαιδευτικούς οργανισμούς και μαθητές, στις εθνικές τους γλώσσες.

Σημαντικό, επίσης, προτέρημα της Historiana είναι η χρήση αυθεντικού υλικού. Αυθεντικό υλικό είναι η χρήση πραγματικών προφορικών ή γραπτών κειμένων που παράγονται ή σχεδιάζονται από φυσικούς ομιλητές και προορίζονται για ένα πραγματικό κοινό, προκειμένου να μεταφέρουν ένα πραγματικό μήνυμα, το οποίο συνδέεται άρρηκτα με το περιβάλλον του ακροατηρίου. Η εκπαιδευτική διαδικασία αφορά στην ανάπτυξη σχολικών δραστηριοτήτων που προσομοιάζουν με δραστηριότητες και καταστάσεις της καθημερινής ζωής και ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Το γνήσιο υλικό μπορεί να είναι υλικό ακρόασης και προβολής, οπτικό ή έντυπο υλικό ή ακόμα και πραγματικά αντικείμενα και θεωρείται ότι συμβάλλει, ουσιαστικά, στη διδακτική διαδικασία. Όταν η επιλογή του υλικού πληροί κριτήρια, όπως η καταλληλότητα, η εκμεταλλευσιμότητα, η ποικιλία και η παρουσίαση, τότε, τα αποτελέσματα στη διδασκαλία είναι εντυπωσιακά, καθώς εγείρει το ενδιαφέρον των μαθητών, καλύπτει της μαθησιακές τους ανάγκες και παρέχει κίνητρα για μάθηση. Η χρήση κατάλληλου αυθεντικού υλικού βοηθάει στην ανάπτυξη προσληπτικών, παραγωγικών και κοινωνικοπολιτισμικών δεξιοτήτων και συμβάλλει στην καλλιέργεια της ενσυναίσθησης και της κατανόησης της νέας διαπολιτισμικής πραγματικότητας (Ηλιοπούλου & Μήτσιου, 2020). Σε συνεργασία και με τις διαθέσιμες συλλογές από την πλατφόρμα Europeana δίνονται πολλαπλές προοπτικές για ιστορικές, πολιτικές, οικονομικές, πολιτιστικές και ανθρώπινες εξελίξεις σε όλη την Ευρώπη. Οι δυο πλατφόρμες μπορεί να χρησιμοποιηθούν ως ψηφιακές βιβλιοθήκες, που παρέχουν ψηφιακούς πόρους για χρήση σε μαθησιακά περιβάλλοντα στα μαθήματα Ιστορίας.

Τελειώνοντας, θα πρέπει να αναφέρουμε ότι η χρήση της πλατφόρμας δεν υποβαθμίζει τον ρόλο του εκπαιδευτικού, καθώς έχει να επιτελέσει ένα δύσκολο και σημαντικό έργο που περιλαμβάνει την προετοιμασία, την υλοποίηση της διδασκαλίας και την αξιολόγηση. Πέρα από αυτά, θα πρέπει να βρίσκεται σε εγρήγορση, ώστε να προκαλεί το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών, επιτρέποντάς τους, παράλληλα, να συνεργάζονται και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες. Ο εκπαιδευτικός είναι εκείνος που θα κρίνει, στο τέλος, αν οι παρεχόμενες πληροφορίες και οι δραστηριότητες βοήθησαν τους μαθητές να κατακτήσουν τη γνώση, έτσι, ώστε να προσαρμόσει ανάλογα τη διδασκαλία του (Anagnostou et al., 2020).

6. Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, διαπιστώνουμε ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα, στο πλαίσιο της γενικής αναδιάρθρωσης που χρειάζεται, προκειμένου να συμβαδίσει με τις εξελίξεις της τεχνολογίας που καθορίζουν τον σημερινό τρόπο ζωής αλλά και με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης που αποσκοπούν στη διαμόρφωση καταρτισμένων και ενεργών πολιτών, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιήσει όλα τα μέσα και τα εργαλεία που του προσφέρουν οι ΤΠΕ.

Ειδικότερα, όσον αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, η ψηφιακή πλατφόρμα Historiana αποτελεί ένα δωρεάν, εύχρηστο και αξιόπιστο εργαλείο που μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να διεξάγει ένα ζωντανό και ενδιαφέρον μάθημα, επιλέγοντας υλικό από μια τεράστια δεξαμενή ψηφιακών πηγών. Επίσης, του παρέχει δυνατότητες δημιουργίας μαθησιακών και online δραστηριοτήτων που είναι ικανές να προκαλέσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των μαθητών και να τους καλλιεργήσουν κριτικές και συνθετικές δεξιότητες, με στόχο τη διαμόρφωση ιστορικής σκέψης και συνείδησης. Αποτελεί ένα μαθησιακό περιβάλλον φιλικό προς τους μαθητές και, παράλληλα, συνάδει με τις αρχές των σύγχρονων θεωριών μάθησης που εστιάζουν στον μαθητοκεντρικό τρόπο διδασκαλίας.

Τα οφέλη από την ορθή χρήση τέτοιων εφαρμογών στην εκπαίδευση είναι πολλαπλά, αφού μπορούν να συμβάλουν στην προσπάθεια που πρέπει να γίνει από την πολιτεία, την κοινωνία και από κάθε έναν από εμάς χωριστά, να αποδεσμεύσουμε τους μαθητές από την δασκαλοκεντρική και ανιαρή διαδικασία μάθησης. Τα παιδιά δεν μπορεί να παραμένουν δέσμια ενός συστήματος που τα θέλει παθητικούς αποδέκτες συσσωρευμένων γνώσεων, με κυρίαρχο στόχο την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Αντίθετα, οφείλουμε να τους δώσουμε τα εφόδια εκείνα που θα τους ανοίξουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες και θα τα καταστήσουν ενεργούς και δημιουργικούς πολίτες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anagnostou, Chatziefstratiou, Peristeri, & Theofanellis. (2020). Suggestions on how to use Europeana for pedagogical purposes in order to promote Europe's cultural heritage. *International Conference on Cultural Informatics, Communication & Media Studies*, 1.
- Ott, M., & Pozzi, F. (2011). Towards a new era for Cultural Heritage Education: Discussing the role of ICT. *Computers in Human Behavior*, 27(4), 1365-1371.
- Taibi, D., Fulantelli, G., Dietze, S., & Fetahu, B. (2013). A Linked Data approach to evaluate Open Education Resources. In *Proceedings of the 2013 International Conference on Education and Modern Educational Technologies*, Cambridge, MA, USA, 30 January–1 February 2013.
- Ηλιοπούλου, Κ., & Μήτσιου, Σ. (2020). Η αξιοποίηση του αυθεντικού υλικού στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης γλώσσας στη μη τυπική εκπαίδευση: Μια ερευνητική προσέγγιση σε μαθητές πολιτισμικά διαφορετικών ομάδων. *International Journal of*

- Educational innovation*. Vol.2 (2020) – Issue 7, 7-10. Ανακτήθηκε από:
https://journal.eeppek.gr/assets/uploads/manuscripts/manuf_219_qTylteEQvN.pdf.
- Θεοδότου, Ε. (2014). Περιοδικό ΕΔΕΕΚ, «Εκπαιδευτικός σχεδιασμός στη μαθησιακή διαδικασία: Έννοιες και προβληματισμοί για το περιεχόμενό του», Κρήτη.
- Οικονόμου, Β. (2020). «*Homeschooling in New York: A legal analysis*». Retrieved in 2008-11-20, «Η τεχνολογία στην εκπαίδευση».
- Πετροπούλου, Ουρ., Κασιμάτη, Κατ., & Ρετάλης, Συμ. (2015). «Έννοια και Περιεχόμενο της Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης στον 21ο Αιώνα», Ενότητα 1.4: «Εκπαιδευτικός Σχεδιασμός και Σύγχρονες Διδακτικές Προσεγγίσεις». Στο Θ. Σμπρίνη (Επιμ.), «*Σύγχρονες Μορφές Εκπαιδευτικής Αξιολόγησης Με Αξιοποίηση Εκπαιδευτικών Τεχνολογιών*», εκδ. ΣΕΑΒ.

Διαδίκτυο

<https://www.euroclio.eu/>

<https://historiana.eu/>

<https://docplayer.gr/67284551-Odigies-hrisis-gia-to-historiana.html>

Έρευνα σχετικά με την αξιοποίηση της Ενσυναίσθησης στη διδασκαλία της Ιστορίας της Γ' Γυμνασίου

Μαρία Κούντη

Πειραματικό Σχολείο ΑΠΘ, Φιλολόγος, PhD
kounti.m@gmail.com

Μαρία Μποζέλου

Πειραματικό Σχολείο ΑΠΘ, Μαθηματικός, MSc
bozelou@sch.gr

Περίληψη

Με πρώτιστο στόχο τον ιστορικό γραμματισμό, την εδραίωση της ιστορικής κριτικής σκέψης, κατά τη διδασκαλία της Ιστορίας στη Γ' Γυμνασίου, το πρώτο τετράμηνο του σχολικού έτους 2020-21, σε σχολείο του αστικού ιστού, αξιοποιήθηκε, ως στρατηγική μάθησης, η ενσυναίσθηση. Η ενσυναίσθηση, ως έννοια στην Ιστορία, ταυτίζεται με τη διανοητική διαδικασία κατανόησης των αξιών, των σκέψεων, των κινήτρων και των επιδιώξεων των ιστορικών προσώπων. Παράλληλα, δομήθηκε έρευνα, με σκοπό να εξεταστεί κατά πόσον η συγκεκριμένη στρατηγική μάθησης συνέδραμε στην επίτευξη του αρχικού στόχου, αν και σε ποιο βαθμό βοήθησε τους μαθητές/τριες να κατανοήσουν πληρέστερα τα εξεταζόμενα ιστορικά γεγονότα, αλλά και κατά πόσον συνετέλεσε, ώστε να μετασχηματιστεί η αρχική στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας, που, συχνά, θεωρείται «ανιαρό ή ανούσιο».

Λέξεις-κλειδιά: ιστορία, ενσυναίσθηση, έρευνα.

1. Εισαγωγή

Το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα και, εκεί, οι άνθρωποι κάνουν τα πράγματα διαφορετικά, γράφουν ο L. P. Hartley και ο D. Lowenthal, που δανείζονται την αλληγορική αυτή εικόνα (Hartley, 2002; Lowenthal, 2015). Με το έργο τους, την μετατρέπουν σε προμετωπίδα όλων εκείνων που θεωρούν μάταιο τον κόπο να γνωρίσουμε το παρελθόν και ανέφικτη την κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας ή των ιστορικών, που καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι το μόνο μέσο που διαθέτουμε, για να προσεγγίσουμε το παρελθόν, είναι ο εαυτός μας στο παρόν και δεν υφίσταται ανάγνωση άλλη του παρελθόντος παρά μόνο μέσα από το παρόν (Jenkins, 1991). Σ' αυτή την ξένη και άγνωστη χώρα, προσπαθεί να ταξιδέψει η Ιστορία, τόσο η επιστήμη της ιστοριογραφίας όσο και η διδακτική της Ιστορίας, που ακολουθεί και παρακολουθεί την ιστοριογραφία και το εισιτήριο για το ταξίδι αυτό, η ενσυναίσθηση (Cairns, 1989).

2. Η ενσυναίσθηση στην Ιστορία

Ήδη, από τη δεκαετία του 1960, η επιστήμη της Ιστορίας αρχίζει να απομακρύνεται από την αποκλειστική αναπαραγωγή πληροφοριών και την παράθεση ονομάτων ή χρονολογιών και στρέφει το ενδιαφέρον της στις μαρτυρίες και στην τεκμηρίωση και ερμηνεία των ιστορικών πηγών. Το παραδοσιακό μοντέλο, που περιορίζεται στα «μεγάλα» ιστορικά γεγονότα και εστιάζει, πρωτίστως, -αν όχι αποκλειστικά- στην πολιτική και στρατιωτική ιστορία, αρχίζει σταδιακά να εγκαταλείπεται και το κέντρο βάρους μετατοπίζεται στους απλούς ανθρώπους και τις δικές τους συλλογικότητες (Thompson, 2013), μεταφέρεται από το σύνολο στο υποκείμενο (Passerini, 1998). Η Ιστορία δεν είναι πια μια ενιαία διαδικασία, αλλά μια ροή με

πολλές όψεις και πολλά ατομικά κέντρα, η «ιστορία μετατρέπεται σε ιστορίες» (Iggers, 1999: 136). Οι αλλαγές στη θεώρηση της Ιστορίας οδηγούν στη «Νέα Ιστορία» (New History) (Carr, 1962; Collingwood, 2005), που πρεσβεύει τη διάκριση περιεχομένου και μεθόδου και τη μελέτη των διαδικασιών που συγκροτούν την ιστορική γνώση (Φιλάρετος, 1996). Με άλλα λόγια, οι γνώσεις και η μέθοδος προσέγγισής τους έχουν πλέον την ίδια βαρύτητα και σημασία. Ως εκ τούτου, η διδακτική της Ιστορίας, παρακολουθώντας πάντα την επιστήμη της ιστοριογραφίας, επαναπροσδιορίζεται και δομείται, με πυρήνα «το τρίπτυχο της εννοιολόγησης, μεθόδου και αφήγησης» (Ρεπούση, 2000β: 337).

Ιδιαίτερη σημασία αποδίδεται πλέον στην προσέγγιση και κατανόηση των ιστορικών εννοιών, στη μέθοδο που συνίσταται στην κριτική ανάγνωση των πηγών και στην κατανόηση του τρόπου, με τον οποίο γράφεται η Ιστορία αλλά και στην τελική εκπεφρασμένη-αφηγηματική απόδοση του θέματος (Rogers, 1978). Η διδακτική της Ιστορίας απομακρύνεται από τη στείρα απομνημόνευση γεγονότων και ονομάτων και στρέφεται στην ιστορική έρευνα και στη μελέτη των πηγών και στην ερμηνευτική τους διάσταση. Οι μαθητές/τριες αρχίζουν να προσεγγίζουν το παρελθόν μέσω των ιστορικών πηγών, επιχειρούν να αξιολογήσουν και να ερμηνεύσουν τις ιστορικές πηγές, να ελέγξουν την αξιοπιστία τους και να διαμορφώσουν προσωπική άποψη.

Η μελέτη, όμως, των πηγών δεν προσφέρει παρά μία εικόνα του παρελθόντος και μπορεί πολύ εύκολα να οδηγήσει σε μια απλή καταγραφή, σε ένα χρονικό γεγονός, σε μια στεγνή απαρίθμηση συμβάντων, που παραδίδονται και καταγράφονται, αλλά δεν κατανοούνται. «Μόνο “επαγωγικά” και “δαισθητικά” μπορεί να κατανοήσει ο σύγχρονος άνθρωπος τον άνθρωπο μιας άλλης μακρινής εποχής», δηλώνει ο G. Kitson Clark και εντάσσει δυναμικά την ιστορική φαντασία στη διαδικασία της απόκτησης της ιστορικής γνώσης (Kitson Clark, 1967; Αποστολίδου, 2013). Αναπόσπαστο τμήμα αυτής της ιστορικής φαντασίας είναι η ενσυναίσθηση, η προσπάθεια, δηλαδή, να προσεγγίσουμε, «με το συναίσθημα και τη φαντασία, τα γεγονότα μιας ιστορικής κατάστασης» (Λεοντσίνης, 1999: 129).

Η ενσυναίσθηση, στη διδακτική της Ιστορίας, μπορεί να λειτουργήσει ως επαρκής συνθήκη, ως μέσο αποτελεσματικό για την ιστορική κατανόηση. Ο W. Dilthey έχει ήδη επισημάνει τη φαντασιακή ιστορική αναβίωση, ως εργαλείο προσέγγισης και κατανόησης του ιστορικού παρελθόντος (Dilthey, 1961; Owensby, 1994), όταν ο R. G. Collingwood υποστηρίζει πως ένα μεγάλο τμήμα της σύγχρονης ιστοριογραφίας βασίζεται στη φαντασία του ιστοριογράφου (Collingwood, 2005). Ο R. G. Collingwood είναι αυτός που πρώτος, χωρίς να χρησιμοποιεί εκπεφρασμένα τον όρο ενσυναίσθηση, θα εντοπίσει την ανάγκη να καταλάβει ο μελετητής της Ιστορίας τις σκέψεις και τα κίνητρα των ιστορικών προσώπων, για να κατορθώσει να κατανοήσει και όχι απλά να παραθέσει τα γεγονότα.

Αυτή, όμως, η φαντασιακή ιστορική αναβίωση, η οποία εμπεριέχει την ενσυναίσθηση, ασκείται μέσα σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, ακολουθεί τις ιστορικές πηγές και διαλέγεται με αυτές (Ashby & Lee, 1987; Van Sledright, 2001; Foster, 2001), γιατί διαφορετικά ελλοχεύει ο κίνδυνος να μετατραπεί σε απλή δημιουργική ή και λογοτεχνική φαντασία. Η ενσυναίσθηση και η άσκησή της δεν είναι μία άνευ όρων και κανόνων ελεύθερη δραστηριότητα, αλλά μια εργασία που απαιτεί σαφές ιστορικό πλαίσιο (Foster, 2001; Lee & Shemilt, 2011). Οι ασκήσεις της ενσυναίσθησης προϋποθέτουν την προηγούμενη μελέτη και επεξεργασία του σχετικού ιστορικού υλικού (Davies et al., 2001). Ο συνδυασμός φαντασίας και γνώσης είναι αυτός που μπορεί να ανασυγκροτήσει τις συνθήκες και τη νοοτροπία μιας εποχής. Η ενσυναίσθηση είναι η λογική κατανόηση του παρελθόντος, όχι η συναισθηματική του ή απλά η φαντασιακή του προσέγγιση.

Η φαντασία και η συναισθηματική εμπλοκή, απαραίτητα συστατικά της διαδικασίας, πρέπει να συνοδεύονται από την εξέταση και την ερμηνεία των μαρτυριών και των πηγών για να οδηγήσουν στην πραγματική ιστορική μελέτη (Foster, 2001). Με άλλα λόγια, η ενσυναίσθηση είναι μία περισσότερο γνωστική και λιγότερο συναισθηματική διαδικασία, είναι μια «λογική κατανόηση», «*Rational understanding*» (Lee, Dickinson, & Ashby, 1998: 233), είναι μια διανοητική διαδικασία (Κουργιαντάκης, 2005: 109), μια «*νοητική διαδικασία σύλληψης και εννόησης των σκέψεων, των συναισθημάτων, των αξιών, των προσδοκιών του δρώντος και ιστορικού υποκειμένου, διαδικασία η οποία τείνει να αναπλάσει τον ιστορικό κόσμο, μέσα στον οποίο έλαβε χώρα η ιστορική πράξη*» (Ρεπούση, 2000α: 197). Με την ενσυναίσθηση δεν μοιραζόμαστε τα συναισθήματα των ιστορικών προσώπων (Lee & Shemilt, 2011). Η ενσυναίσθηση, ως έννοια και διεργασία γνωστική, είναι η κατανόηση των στάσεων, των θέσεων, των ιδεών και των νοοτροπιών και των συμπεριφορών των ανθρώπων της εξεταζόμενης ιστορικής περιόδου, είναι η προσέγγιση και η υιοθέτηση της οπτικής του «άλλου».

3. Η έρευνα

Η παραδοσιακή σχολική Ιστορία επικεντρωνόταν αποκλειστικά στη συσσώρευση ιστορικών δεδομένων και στοιχείων και δεν αντιμετώπιζε την ιστορική γνώση, ως καλλιέργεια δεξιοτήτων, που οδηγούν στην ιστορική ερμηνεία και κατανόηση. Στη σύγχρονη, όμως, αντίληψη για την ιστορική εκπαίδευση, η σχολική Ιστορία αποσκοπεί να προχωρήσει πέρα από την καταγραφή και παράθεση των γεγονότων και οι μαθητές καλούνται να δομήσουν τη γνώση, ως σκεπτόμενα υποκείμενα, μέσα από σύνθετες μαθησιακές διαδικασίες. Η ιστορική γνώση αντιμετωπίζεται, ως διανοητική και κοινωνική δεξιότητα, και η καλλιέργεια της ιστορικής γνώσης είναι στενά πλέον συνδεδεμένη με την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης και της κριτικής κατανόησης του παρελθόντος (Νάκου, 2000; Κόκκινος & Νάκου, 2006). Το ζητούμενο της διδασκαλίας της Ιστορίας στο σχολείο δεν είναι πλέον μόνο η ιστορική γνώση, αλλά και η ιστορική ερμηνεία και κατανόηση και η ιστορική συνείδηση που μπορεί να οριστεί ως «*συναίσθηση της ιστορικότητας κάθε παρόντος χρόνου και συναίσθηση της σχετικότητας κάθε φρονήματος ή γνώμης*» (Gadamer, 1998: 35; Λεοντσίνης, 2013: 124).

Με γνώμονα τα παραπάνω, κατά τη διδασκαλία του αντικειμένου της Ιστορίας στην Γ' Γυμνασίου, επιχειρήθηκε η συνένωση περιεχομένου και δεξιοτήτων, επιλέχθηκε, δηλαδή, να συνδυαστούν η διδασκαλία της προκαθορισμένης ύλης (content approach) με την ανάπτυξη γνωστικών και άλλων δεξιοτήτων (skills approach), να ενσωματωθούν, με άλλα λόγια, στοιχεία από την περιοχή των δεξιοτήτων (infusion approach) στη διδασκαλία συγκεκριμένου περιεχομένου (για τις βασικές κατευθύνσεις στη διδακτική βλ. McGuinness & Nisbet, 1991: 177-182; Ματσαγγούρας 1998: 25-37; Μαυροσκούφης, 2002: 50). Ως κύρια, βασική, στρατηγική μάθησης, επιλέχθηκε η ενσυναίσθηση, καθώς και η πολυπρισματικότητα, η οποία, σε έναν βαθμό και κατά μία έννοια, εμπεριέχεται στη διαδικασία της ενσυναίσθησης (Αποστολίδου, 2013: 15), με την πεποίθηση ότι η ενσυναίσθηση επιτρέπει στο άτομο να αποστασιοποιηθεί από τον εαυτό του και την εποχή του, να γνωρίσει και να κατανοήσει τις εμπειρίες των δρώντων ιστορικών προσώπων, να εξετάσει την πραγματικότητα από τη δική τους σκοπιά και να προσεγγίσει το πνεύμα της εποχής που μελετάει. Με τον τρόπο αυτό, η ενσυναίσθηση νοηματοδοτεί τις εμπειρίες των άλλων και συμβάλλει «*στην κατανόηση του διαφορετικού στο παρελθόν και το παρόν, στην αντίληψη του πολύπλοκου και πολύπτυχου χαρακτήρα της πραγματικότητας, στην ανάπτυξη του πλουραλισμού, στην εμπέδωση όρων επικοινωνίας και συνδιαλλαγής*» (Μαυροσκούφης, 2002: 50).

Η παρούσα έρευνα επιχειρεί να εξετάσει, να διερευνήσει κατά πόσον η ιστορική ενσυναίσθηση, ως στρατηγική μάθησης, ενεργοποίησε το ενδιαφέρον των μαθητών και κατά πόσον συνέδραμε στην ουσιαστικότερη κατανόηση του παρελθόντος.

4. Η ερευνητική διαδικασία

4.1. Το δείγμα

Δείγμα για την παρούσα έρευνα αποτέλεσε το σύνολο των μαθητών/τριών της Γ' τάξης Γυμνασίου. Ο αριθμός των 52 μαθητών/τριών μπορεί να θεωρηθεί επαρκής μαθητικός πληθυσμός, ώστε να αποτελέσει αξιόπιστο δείγμα (Cohen & Manion, 1994; Wisniewska, 2011). Η έρευνα διεξήχθη κατά το Α' τετράμηνο του σχολικού έτους 2020-21, σε σχολείο του αστικού ιστού της Θεσσαλονίκης. Καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας και της διδακτικής πρακτικής, τηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων.

4.2. Η Μέθοδος

Η παρούσα έρευνα αξιοποιεί, τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά εργαλεία, αλλά και τα στοιχεία της έρευνας δράσης. Αποτελεί, ως εκ τούτου, μία έρευνα μεικτής μεθόδου, η οποία υιοθετήθηκε με στόχο να αξιοποιηθούν, με τον καλύτερο δυνατό τρόπο, τα πλεονεκτήματα όλων των ειδών έρευνας (Creswell, 2003; Κοντογιαννάτου, 2018). Συνδυάστηκαν, έτσι, τα λεκτικά και παραστατικά δεδομένα (παρατηρήσεις, συνεντεύξεις, προφορικές αφηγήσεις, κ.λπ.), που αξιοποιεί η ποιοτική έρευνα, με τη χρήση αριθμητικών δεδομένων που χαρακτηρίζουν την ποσοτική έρευνα (Lund, 2005). Η συνένωση και συνύπαρξη διαφορετικών ερευνητικών μεθόδων, η χρήση «μεικτών» ή συνδυαστικών μεθόδων έρευνας – ήδη από τη δεκαετία του 1990 – συνδυάζει ποιοτικές και ποσοτικές τεχνικές (Johnson & Onwuegbuzie, 2004), που λειτουργούν συμπληρωματικά και επιτρέπουν στον ερευνητή να σχηματίσει μια πληρέστερη ερευνητική προσέγγιση, κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων και, εν τέλει, μια ασφαλέστερη τελική εικόνα συμπερασμάτων (Creswell, 2003; Johnson & Onwuegbuzie, 2004; Brannen, 2005).

Επιλέχθηκε η έρευνα-δράσης, δηλαδή, η μελέτη μιας κατάστασης – εκπαιδευτικής, εν προκειμένω, «*με σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας μέσα σ' αυτή*» (Elliott, 1991). Επιλέχθηκε η έρευνα-δράσης, ως μέθοδος «*βελτίωσης καθημερινής πρακτικής, που ασκεί ευεργετική επίδραση στα εμπλεκόμενα με την εκπαιδευτική πράξη πρόσωπα*» (Kemmis, 1985: 38). Η εν λόγω πρακτική μπορεί να επιφέρει βελτίωση, τόσο στην ίδια την πρακτική όσο και στην κατανόησή της αλλά και στην κατάσταση μέσα στην οποία ασκείται (Carr & Kemmis, 1986). Στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, εκπαιδευτικοί και μαθητές συμμετέχουν ως ισότιμοι συνεργάτες και συν-ερευνητές, στοχάζονται και αναστοχάζονται σχετικά με τις στρατηγικές μάθησης -εν προκειμένω- προχωρούν σε κριτικές αναλύσεις, διαλέγονται, ενισχύουν τις συνεργατικές τους δεξιότητες (Somekh, 1994) και μετασχηματίζουν προηγούμενες απόψεις.

Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών σε έρευνες δράσης συντελεί στη βαθύτερη κατανόηση των εφαρμοζόμενων πρακτικών, στον εντοπισμό των αδυναμιών και των προβλημάτων, στην αυτοαξιόλογηση και στην αναμόρφωση και βελτίωση της εκπαιδευτικής πράξης (McNiff, 1995). Αυτά τα εγγενή χαρακτηριστικά της (συμμετοχική, συνεργατική, δημοκρατική, μαθησιακή, κριτική και μετασχηματιστική) (Elliott, 1987; Whitehead, 1989) μάς οδήγησαν και στην επιλογή της, αφού ο απώτερος σκοπός της εκπαιδευτικής παρέμβασης ήταν η βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο μετασχηματισμός της στάσης των μαθητών απέναντι στην Ιστορία και η πληρέστερη και ουσιαστικότερη κατανόηση των ιστορικών γεγονότων που μελετήθηκαν.

4.3. Τα ερευνητικά εργαλεία και η μέθοδος συλλογής δεδομένων

Οι μαθητές/τριες συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια πριν την έναρξη της εκπαιδευτικής παρέμβασης, όπως και μετά το πέρας της παρέμβασης. Με τα ερωτηματολόγια αυτά, διερευνήθηκε η αρχική στάση (συναισθήματα) των μαθητών/τριών απέναντι στην Ιστορία, ο μετασχηματισμός της αρχικής αυτής αντιμετώπισης του μαθήματος αλλά και οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν με την εκπαιδευτική πρακτική της ενσυναίσθησης. Είναι σαφές ότι, καθώς οι ιστορικές δεξιότητες διερευνούνται αποτελεσματικότερα με δοκιμασίες που συμπεριλαμβάνουν ανοιχτές ερωτήσεις και ελεύθερες απαντήσεις (Dickinson & Lee, 1978; Ashby & Lee, 1987; Sanson, 1987; Macintosh, 1987), δομήθηκαν εργασίες διερεύνησης ιστορικών γεγονότων μέσω ιστορικών πηγών και ερωτήσεων (ενδεικτικά, μπορείτε να εντοπίσετε τα κίνητρα του δρώντος προσώπου ή τι οδήγησε στη συγκεκριμένη ενέργεια, πώς αξιολογείτε τις πράξεις ... κ.λπ.).

Παράλληλα, με ανάλογες ερωτήσεις, εξετάστηκε και η θυμική λειτουργία της ενσυναίσθησης, εξετάστηκε, δηλαδή, κατά πόσον βοήθησε στην ανάπτυξη κινήτρων και στην ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των συμμετεχόντων μαθητών/τριών (Barton & Levstik, 2004; Κωστή, 2016) (ενδεικτικά, βρήκες ενδιαφέρουσα τη συγκεκριμένη μέθοδο; σε διευκόλυνε/σε βοήθησε στη μελέτη και στην κατανόηση της Ιστορίας;). Κατά την εκπαιδευτική παρέμβαση, αξιοποιήθηκαν, ως τεχνικές/μέθοδοι, οι ερευνητικές εργασίες, ο διάλογος, τα παιχνίδια ρόλων και η δημιουργική γραφή, η σύνδεση της λογοτεχνίας με την Ιστορία, το ιστορικό ντοκιμαντέρ, οι φωτογραφίες ως ιστορική πηγή αλλά και οι προσωπικές μαρτυρίες. Τεκμήρια όλων των παραπάνω αποτέλεσαν, επίσης, και οι γραπτές εργασίες των μαθητών (πολλές από τις εργασίες αυτές αναρτήθηκαν στο: <https://blogs.e-me.edu.gr/hive-historical-empathy/>). Η διαδικασία ολοκληρώθηκε με ημιδομημένη συνέντευξη αλλά και μια τελική ανοιχτή συζήτηση, κατά την οποία διδάσκοντες και μαθητές/τριες εξέθεσαν τις απόψεις τους για την πορεία και τα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής παρέμβασης.

Ως μεθοδολογικό εργαλείο, χρησιμοποιήθηκε, επίσης, η συμμετοχική παρατήρηση και το ερευνητικό ημερολόγιο, στο οποίο καταγράφηκαν οι δράσεις των μαθητών/τριών, οι παρατηρήσεις που σημειώθηκαν σχετικά με τις δράσεις αυτές, όπως και ο μετέπειτα στοχασμός. Οι σημειώσεις αυτές, οι απαντήσεις των μαθητών/τριών στα ερωτηματολόγια και η διεξοδική μελέτη και παρατήρηση της διαδικασίας αποτέλεσαν πολύτιμο υλικό σχεδιασμού και επανασχεδιασμού, καθώς, σε μια σπειροειδή αναστοχαστική διαδικασία (Kemmis & McTaggart, 2013), όπως είναι η έρευνα δράσης, «*οι συμμετέχοντες στοχάζονται, παρατηρούν, κατανοούν, και, τελικά, επαναπροσδιορίζουν τον σχεδιασμό τους, επανακινώντας νέους κύκλους δράσης*» (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 20).

4.4. Η αξιολόγηση της παρέμβασης

Η αξιολόγηση της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε με:

- την παρατήρηση των μαθητών/τριών από τις εκπαιδευτικούς καθ' όλη τη διάρκεια της δράσης,
- τη συζήτηση, κατά την οποία αναλύθηκαν διεξοδικά τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά σημεία αυτής της διδακτικής προσέγγισης,
- τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, [με το οποίο διερευνήθηκαν οι δεξιότητες που καλλιεργήθηκαν](#) κατά τη διάρκεια αυτής της παρέμβασης (οι απαντήσεις παρουσιάζονται στον Πίνακα 1. και στο Γράφημα 1.),
- τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου, με το οποίο ανιχνεύθηκε η στάση των μαθητών/τριών απέναντι στο γνωστικό αντικείμενο της Ιστορίας πριν τη διδακτική

παρέμβαση αλλά και μετά από αυτήν (οι απαντήσεις παρουσιάζονται στο Γράφημα 2.).

4.5. Τα αποτελέσματα

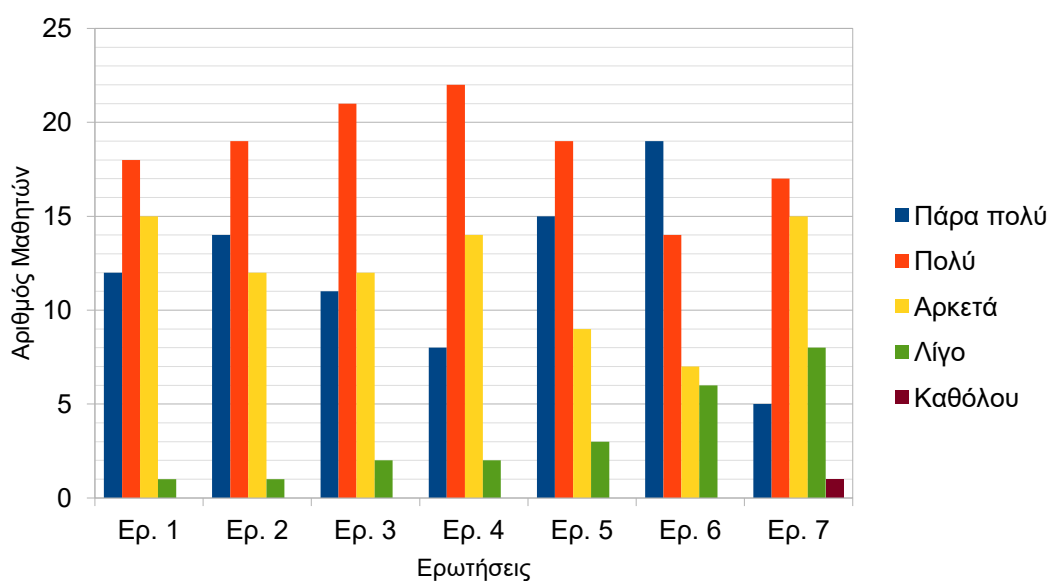
Πίνακες και διαγράμματα αισθητοποιούν τα αποτελέσματα της έρευνας.

Απαντήσεις των μαθητών/τριών στα ερωτηματολόγια

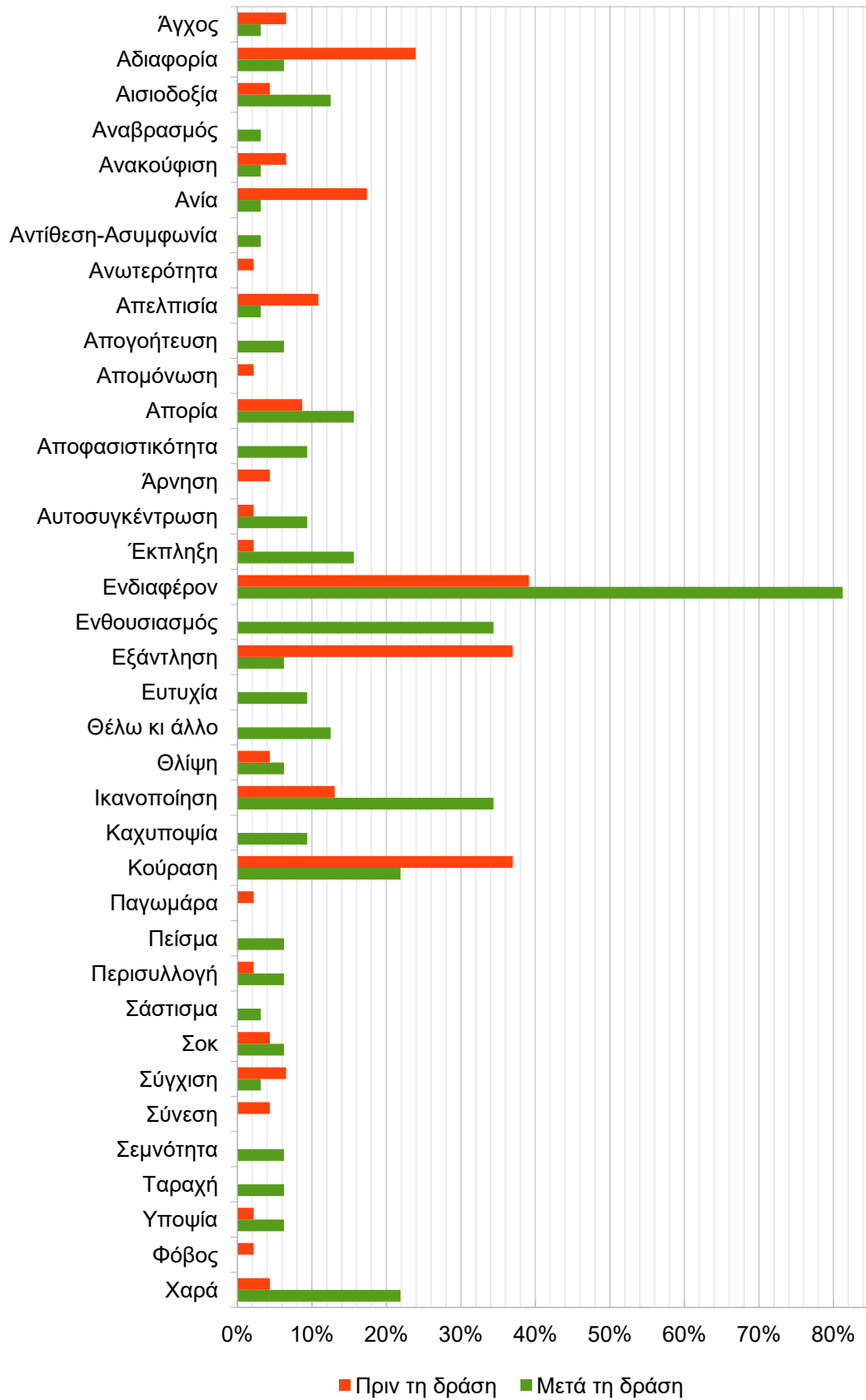
Πίνακας 1. Η επίδραση της παρέμβασης στους μαθητές/τριες

A/A	Ερώτηση	Πάρα πολύ	Πολύ	Αρκετά	Λίγο	Καθόλου
Ερ.1	Προκάλεσε το ενδιαφέρον/μας έκανε να ενδιαφερθούμε για την Ιστορία.	12	18	15	1	0
Ερ.2	Έκανε το μάθημα πιο ευχάριστο.	14	19	12	1	0
Ερ.3	Μας βοήθησε να γνωρίσουμε τα ιστορικά πρόσωπα.	11	21	12	2	0
Ερ.4	Μας βοήθησε να καταλάβουμε τα κίνητρα δράσης τους.	8	22	14	2	0
Ερ.5	Μας βοήθησε να καταλάβουμε το ιστορικό γεγονός/ιστορική περίοδο καλύτερα.	15	19	9	3	0
Ερ.6	Μας βοήθησε να εκφραστούμε ελεύθερα.	19	14	7	6	0
Ερ.7	Μας βοήθησε να αναπτύξουμε πρωτοβουλίες.	5	17	15	8	1

Γράφημα 1. Η επίδραση της παρέμβασης στους μαθητές/τριες



Γράφημα 2. Τι αισθάνεστε όταν σκέφτεστε το μάθημα της Ιστορίας;



Όλα τα παραπάνω επιβεβαιώθηκαν και μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης και της συζήτησης με τους μαθητές/τριες, όπου κατέστη εμφανής η επίδραση της επιλεγμένης στρατηγικής μάθησης. Οι εμπλεκόμενοι/ες μαθητές/τριες επεσήμαναν, με κριτική σκέψη, τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά στοιχεία της παρέμβασης. Παρακάτω, παραθέτουμε αυτούσιες φράσεις των μαθητών/τριών.

«Η Ιστορία, ίσως, να μην είναι τόσο φρική, τελικά», δήλωσε ένας μαθητής που, κατά τις προηγούμενες τάξεις, μάλλον, αντιπαθούσε το αντικείμενο. *«Το έψαξα παραπάνω, το έψαξα μόνος μου», «διάβασα περισσότερες πηγές», «μπαίνουμε στη θέση των ανθρώπων εκείνης της εποχής, θα μου μείνουν παραπάνω πιστεύω», «μου δόθηκε η ευκαιρία να δω πώς έζησε ένας απλός άνθρωπος, ο στρατιώτης στα χαρακώματα», «έβγαλα τα δικά μου συμπεράσματα», «κατάλαβα ότι η ιστορία είναι πολλές οπτικές γωνίες», «πρώτη φορά έμαθα Ιστορία και δεν παπαγάλισα, πιστεύω ότι δεν θα τα ξεχάσω του χρόνου όσα έμαθα φέτος», «τελικά, μου αρέσει πολύ η Ιστορία», «ανακάλυψα πως η Ιστορία με ενδιαφέρει περισσότερο απ' ότι νόμιζα», «το μάθημα έγινε πιο ενδιαφέρον και η ώρα, κάνοντας τις εργασίες για το σπίτι, πέρασε γρηγορότερα και πιο ευχάριστα», «μου δόθηκε η ευκαιρία να εκφράσω τη δική μου άποψη», «γενικότερα, πάντα μου άρεσε η Ιστορία, αλλά τώρα έχω μεγαλύτερο ενδιαφέρον και μου αρέσει περισσότερο να ψάχνω και να διαβάζω», «μου αρέσει η Ιστορία και η πολιτική, βρίσκω πολύ ενδιαφέρον να μελετώ και να συγκρίνω τα γεγονότα με το σήμερα», «συμμετείχα πιο πολύ».*

Δεν έλειψαν, βέβαια, και απόψεις, όπως *«χρειάστηκα περισσότερο χρόνο για μια εργασία», «με αυτόν τον τρόπο, δεν μαθαίνουμε να διαβάζουμε για τις εξετάσεις και δεν προετοιμαζόμαστε για το Λύκειο», «προτιμώ να διαβάζουμε μόνο από το βιβλίο».* Οι παραπάνω σκέψεις καταδεικνύουν, με τον εναργέστερο τρόπο, πόσο προσανατολισμένο στις εξετάσεις είναι το εκπαιδευτικό σύστημα και πόσο δύσκολα μπορεί ένας μαθητής/μία μαθήτρια να απομακρυνθεί από αυτήν τη σκέψη ή αυτόν τον φόβο.

5. Συμπεράσματα

Η στρατηγική της ενσυναίσθησης, η αξιοποίηση και η εφαρμογή της στην εκπαιδευτική διαδικασία, αποδείχθηκε ένα δύσκολο εγχείρημα. Η δυσκολία ενός εγχειρήματος, βέβαια, δεν μπορεί να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα ή λόγο αποτροπής (Λεοντοίνης, 1999). Η βασική δυσκολία εντοπίστηκε στην έλλειψη χρόνου, καθώς η διδασκαλία της Ιστορίας δεν κατέχει παρά μόνο δύο ώρες στο εβδομαδιαίο πρόγραμμα των μαθητών της Γ' Γυμνασίου και η συγκεκριμένη έρευνα και η εφαρμογή της στρατηγικής της ενσυναίσθησης επιχειρήθηκε, παράλληλα, με την προσπάθεια κάλυψης συγκεκριμένης διδακτέας ύλης. Ως εκ τούτου, πολλές φορές, οι μαθητές κλήθηκαν να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους εκτός σχολικού ωραρίου (στο σπίτι) και, όσον αφορά την παρουσίαση αυτών των εργασιών, χρειάστηκε να αξιοποιηθούν επιπλέον διδακτικές ώρες, καθώς κρίθηκε απαραίτητο να παρουσιαστούν όλες οι εργασίες στην ολομέλεια της τάξης.

Παρά τη δυσκολία αυτή, θεωρούμε ότι η αξιοποίηση της ενσυναίσθησης απέβη ιδιαίτερος επωφελής. Η ουσιαστικότερη προσφορά της στρατηγικής αυτής εντοπίζεται στην ενεργοποίηση των κινήτρων μάθησης και στην κινητοποίηση των μαθητών. Οι εργασίες, η ενεργή συμμετοχή, η αυτενέργεια, η προσπάθεια διερεύνησης και ερμηνείας των πηγών και η επακόλουθη αίσθηση αυτονομίας, η παραγωγή λόγου, ως τελικό προϊόν εργασίας, λειτούργησαν ως κίνητρα και ώθησαν τους μαθητές σε συμμετοχή. Η ενσυναίσθηση λειτούργησε ως κίνητρο συμμετοχής και λόγος διερεύνησης και αναζήτησης και συνέδραμε στην ανάπτυξη του ενδιαφέροντος για την Ιστορία, και, καθώς η ύπαρξη ενδιαφέροντος αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση του παρελθόντος (Barton & Levstik,

2003), θεωρούμε ότι συνέβαλε, ουσιαστικά, στο εκπαιδευτικό έργο. Αξίζει να σημειωθεί ότι με την εν λόγω εκπαιδευτική διαδικασία κινητοποιήθηκαν μαθητές έως τότε αδιάφοροι για το γνωστικό αντικείμενο. Στο Γράφημα 2., διαφαίνεται η εντυπωσιακή αύξηση του ενδιαφέροντος, ο ενθουσιασμός που έλειπε στην αρχή της διαδικασίας και η αισθητή μείωση της κούρασης. Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν ότι μεταβλήθηκε σημαντικά η αρχική στάση απέναντι στην Ιστορία.

Σε γνωστικό επίπεδο, οι μαθητές έκαναν ένα σημαντικό βήμα προς την ιστορική κατανόηση και την ανάπτυξη ιστορικής σκέψης. Είδαν την Ιστορία, ως χώρο δράσης πραγματικών προσώπων, προσέγγισαν το παρελθόν με την οπτική των δρώντων υποκειμένων και κατόρθωσαν να συνδέσουν το ιστορικό παρελθόν με το παρόν. Η ενσυναίσθηση συνέδραμε στην καλύτερη κατανόηση του παρόντος και της σύγχρονης πραγματικότητας. Εξάλλου, «οι μαθητές που αντιλαμβάνονται τη λειτουργία της ενσυναίσθησης έχουν κάνει ένα βήμα όχι μόνο προς την Ιστορία, αλλά και προς την κατανόηση του σύγχρονου κόσμου» (Ashby & Lee, 1987: 64).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Ashby, R., & Lee, P. (1987). Children's Concepts of Empathy and Understanding in History. In C. Portal (Ed.). *The History Curriculum for Teachers* (pp. 62-88). London: The Falmer Press.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2003). Why Don't More History Teachers Engage Students in Interpretation? *Social Education*, 67, 6, 358-361.
- Barton, K. C., & Levstik, L. S. (2004). *Teaching History for the Common Good*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Brannen, J. (2005). Mixing methods: The entry of qualitative and quantitative approaches into the research process. *International Journal of social Research Methodology*, 8, 173-184.
- Cairns, J. (1989). Some Reflections on Empathy in History. *Teaching History*, 55, 13-18.
- Carr, E. H. (1962). *What is History*. New York: Pelican Book.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press.
- Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Collingwood, R. G. (2005). *The Idea of History*. New York: Oxford University Press (first edition 1946).
- Creswell, J. W. (2003). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Los Angeles: Sage.
- Davies, O. L., Yeager, E. A., & Foster, S. (2001). *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Dickinson, A., & Lee, P. (1978). Understanding and Research. In A. Dickinson & P. Lee (Eds.), *History Teaching and Historical Understanding* (pp. 94-120). London: Heinemann.
- Dilthey, W. (1961). *Meaning in History*. London: Allen and Unwin.
- Elliott, J. (1987). Educational theory, practical philosophy and action research. *British Journal of Educational Studies*, 35(2), 149-169.
- Elliott, J. (1991). *Action Research for Educational Change*. Milton Keynes: Open University Press.
- Foster, St. (2001). Historical Empathy in Theory and Practice: Some Final Thoughts. In O. L. Davies Jr., E. A. Yeager & S. Foster (Eds.), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 167-182). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

- Gadamer, H. G. (1998). *Το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης* (Μτφ. Α. Ζέρβας). Αθήνα: Ίνδικτος.
- Hartley, L. P. (2002). *The Go-between*. New York: New York Review of Books (first edition 1953).
- Iggers, G. (1999). *Η ιστοριογραφία στον 20ο αιώνα* (Μτφ. Π. Ματαλάς). Αθήνα: Νεφέλη.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*. London: Routledge.
- Johnson, R. B., & Onwuegbuzie, A. J. (2004). Mixed methods research: A research paradigm whose time has come. *Educational Researcher*, 33(7), 14-26.
- Kemmis, S. (1985). Action research. In T. Husen & T. Postlethwaite, *The International Encyclopedia of Education, Research and Studies* (pp. 35-42). Oxford: Pergamon Press.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2013). Participatory Action Research. Communicative Action in the Public Sphere. In A. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Strategies of Qualitative Inquiry* (pp. 271-330). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Kitson Clark, G. S. R. (1967). *The critical history*. New York: Basic Books, Inc.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1998). Researching Children's Ideas about History. *International Review of History Education*, 2, 227-252.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that does not speak its name: should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49.
- Lowenthal, D. (2015). *The Past is a Foreign Country – Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press (first edition 1985).
- Lund, T. (2005). The Qualitative-quantitative distinction: Some comments. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 49(2), 115-132.
- Macintosh, H. (1987). Testing Skills in History. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp.183-219). London: The Falmer Press.
- McGuinness, C., & Nisbet, J. (1991). Teaching Thinking in Europe. *British Journal of educational Psychology*, 61(2), 174-186.
- McNiff, J. (1995). *Action research for professional development*. London: Hyde Publications.
- Owensby, J. (1994). *Dilthey and the Narrative of History*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Passerini, L. (1998). *Σπαράγματα του 20ου αιώνα. Η ιστορία ως βιωμένη εμπειρία* (Μτφ. Ο. Βαρών-Βασάρ, Ι. Λαλιώτου, Ι. Πεντάζου). Αθήνα: Νεφέλη.
- Rogers, P. J. (1978). *The New History: Theory into Practice*. Teaching of History Series 44. London: The Historical Association.
- Sanson, C. (1987). Concepts, Skills and Content: A Developmental Approach to the History Syllabus. In C. Portal (Ed.), *The History Curriculum for Teachers* (pp.116-141). London: The Falmer Press.
- Somekh, B. (1994). Inhabiting each other's castles: towards knowledge and mutual growth through collaboration. *Educational Action Research*, 2, 357-380.
- Thompson, E. P. (2013). *The Making of the English Working Class*. London: Penguin Books (first edition 1963).
- Van Sledright, B. (2001). From Empathic Regard to Self-Understanding: Im/Positionality, Empathy, and Historical Contextualization. In O.L. Davies, E. A. Yeager & S. Foster (Eds.) *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 51-68). Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Whitehead, J. (1989). Creating a living educational theory from questions of the kind "How do I improve my practice?". *Cambridge Journal of Education*, 19(1), 41-52.
- Wisniewska, D. (2011). Mixed Methods and Action Research: Similar or Different? *Glottodidactica*, 37, 59-72.

- Αποστολίδου, Ελ. (2013). Από την «ενσυναίσθηση» στην «πολυπρισματικότητα»: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25, 2-27.
- Κατσαρού, Ε., & Τσάφος, Β. (2003). *Από την Έρευνα στη Διδασκαλία. Η Εκπαιδευτική Έρευνα Δράσης*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Κόκκινος, Γ., & Νάκου, Ε. (2006). *Προσεγγίζοντας την Ιστορική Εκπαίδευση στις Αρχές του 21ου αι.* Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κοντογιαννάτου, Γ. (2018). Έρευνες Μεικτών Μεθόδων - Η Λογική του Σχεδιασμού και οι Προϋποθέσεις Εφαρμογής του. *Academia*, 12. Ανακτήθηκε στις 20 Αυγούστου 2021, από: <http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/download/2883/3186>.
- Κουργιαντάκης, Χ. (2005). *Ιστορική σκέψη και ενσυναίσθηση των μαθητών της Α΄ θμιας και της Β΄ θμιας Εκπαίδευσης στην Ιστορία*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Κωστή, Αι. (2016). *Η δραματική τέχνη στην εκπαίδευση ως μέσο για την καλλιέργεια Ιστορικής Ενσυναίσθησης σε μαθητές γυμνασίου*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Θεατρικών Σπουδών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Ναύπλιο.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). *Ενσυναίσθηση και διδασκαλία της Ιστορίας. ΠΕΦ Σεμινάριο 21, Θεωρητικά προβλήματα και διδασκαλία της Ιστορίας*. Γρηγόρης: Αθήνα.
- Λεοντσίνης, Γ. (2013). *Ιστορία και δημοκρατική σκέψη των μαθητών στο Λύκειο. Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 25, 120-144.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Στρατηγικές διδασκαλίας στο μάθημα της Ιστορίας: από τον αφηγηματικό μονόλογο στις βιωματικές προσεγγίσεις. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 123, 48-54.
- Νάκου, Ε. (2000). *Ιστορική γνώση και Μουσείο. Μνήμων*, 22, 221-237.
- Ρεπούση, Μ. (2000α). Οι Έννοιες της Ιστορίας. Από την Ιστορική Γνώση στην Ιστορική Κατανόηση. *Μνήμων*, 22, 191-220.
- Ρεπούση, Μ. (2000β). Διδακτική της ιστορίας. Στοχασμοί, διεργασίες και ζητούμενα, 1880-1980. *Τα ιστορικά*, 33, 319-378.
- Φιλάρετος, Θ. (1996). Οι ιδέες των μαθητών για την Ιστορία και τον Ιστορικό. Αναζητήσεις γύρω από τη διδακτική της Ιστορίας στην Αγγλία. *Φιλολογική*, 57, 14-17.

Μουσική στην εποχή του Γ' Ράιχ: Μια Σχέση Μουσικής και Ιδεολογίας

Κωνσταντίνος Κερασοβίτης

Μουσικολόγος - Εκπαιδευτικός Μουσικής M.Ed

Υπ. Διδάκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

K_Kerasovitis@hotmail.com

Περίληψη

Η Τέχνη, σε όλες τις εκφάνσεις της, χρησιμοποιήθηκε από την εξουσία και με σκοπό την εξαπάτηση του κοινού μέσα από την κατασκευή μιας πλαστής και καλλωπισμένης εικόνας, διαφορετικής ως προς την πραγματικότητα. Με την άνοδο του Χίτλερ στην εξουσία και την εγκαθίδρυση του ναζιστικού καθεστώτος το 1933, η Γερμανία εισήλθε σε μια σκοτεινή περίοδο. Η ελεύθερη έκφραση και η ανεξάρτητη καλλιτεχνική δημιουργία αποτέλεσαν ασυμβίβαστες ιδέες, με την ολοκληρωτική αφοσίωση στο ιδεώδες της ανώτερης γερμανικής φυλής που απαιτούσαν οι εθνικοσοσιαλιστές ηγέτες. Μία διάσταση της πολιτιστικής πολιτικής της Εθνικοσοσιαλιστικής Γερμανίας, η οποία δεν έχει μελετηθεί επαρκώς, είναι αυτή της μουσικής. Πολλοί ιστορικοί, δημοσιογράφοι, πολιτικοί επιστήμονες, κοινωνιολόγοι, άνθρωποι των γραμμάτων αλλά και καθημερινοί πολίτες ασχολήθηκαν με τους τομείς της πολιτιστικής πολιτικής της ναζιστικής Γερμανίας, όπως ο κινηματογράφος, η αρχιτεκτονική, η γλυπτική, έχουν μελετηθεί αρκετά και υπάρχουν αρκετές αξιόλογες μελέτες, αντίθετα με την τέχνη της μουσικής που η προσοχή που έχει δοθεί είναι πολύ μικρή. Κι, όμως, αποτελεί μία σημαντική πτυχή της πολιτικής του Γ' Ράιχ, αφού, μέσα από τη μουσική, εκφράζονταν οι εθνικοσοσιαλιστικές αξίες και ιδέες, όπως συνέβαινε και με άλλες τέχνες, λ.χ. τη γλυπτική. Η επιδίωξη για φυλετική και αισθητική κάθαρση του Γ' Ράιχ άγγιξε όλες τις μορφές της τέχνης. Οι μοντέρνες τεχνοτροπίες κηρύχθηκαν ως «εκφυλισμένες», από τον ιμπρεσιονισμό και τον φοβισμό ως το νταντά και τον σουρεαλισμό, περνώντας από τον κυβισμό, τον εξπρεσιονισμό και τη νέα αντικειμενικότητα. Οι Ναζί ένωσαν αηδία για την τέχνη της περιόδου της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης. Αυτή η αντιμετώπιση πήγαζε, εν μέρει, από τη συντηρητική αισθητική τους, αλλά και από την πρόθεσή τους να χρησιμοποιήσουν την τέχνη σαν μέσο προπαγάνδας.

Λέξεις-κλειδιά: μουσική, Γ' Ράιχ, Ναζί, πολιτική, ιδεολογία.

1. Εισαγωγή

Κατά τα έτη 1933 – 1945, το ναζιστικό κόμμα του Χίτλερ (Εθνικοσοσιαλιστικό Δημοκρατικό Εργατικό Κόμμα/NSDAP) χρησιμοποίησε τη μουσική ως εργαλείο για να διαμορφώσει την πολιτική ενότητα της Γερμανίας. Η μουσική δημιουργία των χρόνων της Βαϊμάρης (1918-1923) μετατράπηκε από το νέο καθεστώς σε ένα είδος εθνικιστικής προπαγάνδας. Η πλούσια κλασική γερμανική μουσική παράδοση προβλήθηκε από την ναζιστική κυβέρνηση ως μια παρακαταθήκη του παρελθόντος, αιτία εθνικής υπερηφάνειας, η οποία αντανakλούσε τη φυλετική και πολιτισμική ιδεολογία του Γ' Ράιχ. Εκτός από την κλασική μουσική, στην οποία, άλλωστε, δεν μπορούσε να είχε πρόσβαση όλος ο λαός λόγω του «ευγενούς» χαρακτήρος της, ένα άλλο είδος μουσικής που αντιμετωπίστηκε θετικά ήταν η παραδοσιακή γερμανική (folk) μουσική, ως η «Μουσική του Λαού». Συγγραφείς και καλλιτέχνες, κατά τους Ναζί, δημιουργοί της "εκφυλισμένης" ή "νοθευμένης τέχνης" και εκφραστές του καταστροφικού εβραϊκού πνεύματος, διώχθηκαν και τα έργα τους απαγορεύθηκαν, καταστράφηκαν ή κατασχέθηκαν. Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η σταχυολόγηση των βασικών πτυχών του ζητήματος «Μουσική και Ναζισμός» και, συγκεκριμένα, τον τρόπο που αντιμετώπισε, κυρίως, ως πολιτικό - ιδεολογικό μέσο, την μουσική η Γερμανία της περιόδου 1933 - 1945.

2. Η πολιτική λειτουργία της μουσικής

Η μουσική, για πολλούς επιστήμονες και μουσικολόγους, αποτελεί μια ρευστή και αμφιλεγόμενη γλώσσα. Συμφωνούν, όμως, ότι είναι ικανή να πυροδοτήσει συλλογικές μνήμες, να δημιουργήσει «τόπους» και να ορίσει ταυτότητες. Η μουσική μπορεί να λειτουργήσει ως σύμβολο, παρουσιάζοντας και προβάλλοντας έξω-μουσικές ιδέες. Μπορεί να συμβολίσει πατριωτικές τάσεις, κοινωνικές ανακατατάξεις και πολιτικές εξελίξεις, καθώς και να εκφράσει τις βασικές κοινωνικές αξίες που συστήνουν μία κοινωνική ομάδα.

Η δύναμη της μουσικής, ως μέσο εξουσίας και προπαγάνδας, αξιοποιήθηκε σε διάφορα χωροχρονικά πλαίσια και, κάτω από διαφορετικές κοινωνικοπολιτικές συνθήκες, από κόμματα, παρατάξεις, οργανώσεις, κράτη και πολιτικούς ως απαραίτητο προσάρτημα σε πολιτικές εκστρατείες και, γενικότερα, στη δημόσια σφαίρα της πολιτικής επικοινωνίας, διαμορφώνοντας το «σήμα» ενός κόμματος, εντυπώνοντας μια αναγνωριστική σφραγίδα, ως ένα διαφημιστικό branding (Street, 2003: 114). Η πολιτική διάσταση της τέχνης της μουσικής, σε ορισμένες περιπτώσεις, ξεπέρασε ακόμη και τα όρια της κατάχρησης μέσα σε ένα ιδιαίτερα ευρύ πλαίσιο, στο οποίο αναπτύχθηκε η σχέση και η αλληλεπίδραση μουσικής και εξουσίας. Εκτός της χρήσης της μουσικής, ως μέσο διοχέτευσης συγκεκριμένων πολιτικών ιδεών, η μουσική αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της πολιτικής ζωής σε κάθε της έκφανση. Για παράδειγμα, η μουσική χρησιμοποιείται, κατά κόρον, από πολιτικές παρατάξεις ή και μεμονωμένους υποψηφίους σε περιπτώσεις, όπως οι πολιτικές εκστρατείες ή ως κεντρικό κομμάτι της επικοινωνιακής πολιτικής ενός κόμματος, προσδίδοντας, έτσι, μια «αναγνωριστική σφραγίδα» (Street, 2003: 114), που το καθιστά ξεχωριστό και αναγνωρίσιμο από τον λαό.

Σύμφωνα με τον Attali, υπάρχουν τρεις στρατηγικές χρήσεις της μουσικής από την εξουσία. Η πρώτη, η τελετουργική (ritual) δύναμη της μουσικής, η μουσική που οδηγεί τον λαό στη λήθη. Η δεύτερη, η αναπαραστατική (representative) δύναμη της μουσικής, η μουσική ως αναπαράσταση/δραματοποίηση(enactment) (πίστη). Και η τρίτη, η γραφειοκρατική (bureaucratic) δύναμη της μουσικής, η μουσική ως επανάληψη (σιωπή) (Attali, 1985: 19). Ο Attali υποστηρίζει ότι η μουσική χρησιμεύει ως μέσο κοινωνικού ελέγχου, δημιουργώντας και διατηρώντας την τάξη (order) αλλά και τη συλλογική μνήμη, τη συλλογικότητα (Attali, 1985: 30).

3. Η μουσική στη ναζιστική Γερμανία (1933 - 1945)

Η μουσική για τη ναζιστική Γερμανία αποτέλεσε μια πλατφόρμα συγχώνευσης της ιστορίας και του μύθου (Bohlman, 2004: 40). Το ναζιστικό ιδεώδες αξιοποίησε, ιδιαίτερα, τη μουσική, ανάμεσα σε άλλες μορφές τέχνης, όπως τον κινηματογράφο, τη ζωγραφική, τη γλυπτική κ.τ.λ. (Richard, 1999: 202). Με όχημα την τέχνη της προπαγάνδας (η τέχνη μπορεί να είναι προπαγάνδα και η προπαγάνδα τέχνη), το ναζιστικό Γ' Ράιχ προσπάθησε «έντεχνα» να επιβάλλει όχι μόνο μια γενικότερη κοσμοθεωρία και αντίληψη των πραγμάτων, αλλά και τη δική τους έννοια του ωραίου. Το κράτος προσπάθησε να επιβάλλει αξίες και αισθητικές αξιολογήσεις στην πολιτιστική ζωή της κοινωνίας (Richard, 1999: 17 – 18).

Το καθεστώς καθιέρωσε την πολιτική του «Συντονισμού» (Gleichschaltung), βάσει της οποίας όλη η μουσική παραγωγή και εκτέλεση θα έπρεπε να συμμορφωθεί με τις ιδέες και τα ιδανικά του ναζισμού. Συγκεκριμένα, το Γ' Ράιχ «ενδιαφέρθηκε» για την εκκαθάριση από την ανεπιθύμητη μουσική και την προβολή εκείνης της μουσικής, η οποία μπορούσε να χρησιμοποιηθεί σε βαθμό, μάλιστα, κατάχρησης για τους προπαγανδιστικούς σκοπούς του καθεστώτος. Κάθε είδος μουσικής, του οποίου οι συνθέτες, οι στιχουργοί, οι ενορχηστρωτές ή οι εκδότες ήταν Εβραίοι ή ανήκαν σε εχθρικά κράτη (Αγγλία, Πολωνία, Ρωσία, Γαλλία – με

την εξαίρεση του Bizet και του Chopin), ήταν απαγορευμένο ως «επιβλαβές» για τη γερμανική ταυτότητα (όπως αυτή οριζόταν από το ναζιστικό καθεστώς) και συνθετών που θεωρούνταν «ανεπιθύμητοι» (Geisler, 2015). Η «μοντέρνα» μουσική αντιμετώπιστηκε από τους Ναζί με ιδιαίτερο συντηρητισμό. Κάθε μουσική που περιείχε μοντερνιστικές επιρροές ή ερχόταν σε αντίθεση με το καθεστώς χαρακτηρίστηκε ως «εκφυλισμένη»⁹. Χαρακτηρισμός που αφορούσε, κυρίως, τη μοντέρνα - ατονική μουσική, την τζαζ (αν και σε μικρότερο βαθμό, όπως θα δούμε) και κάθε δημιούργημα Εβραίου συνθέτη. Σε πολλές περιπτώσεις, μάλιστα, τα κριτήρια επιλογής της μουσικής δεν ήταν αμιγώς «μουσικά», αλλά, σε μεγάλο βαθμό, είχαν να κάνουν με το πολιτικό και φυλετικό υπόβαθρο των καλλιτεχνών¹⁰.

Η μουσική, στην εθνικοσοσιαλιστική Γερμανία, ήταν αυστηρά γραφειοκρατικά οργανωμένη και με μια εξαντλητική προσπάθεια, ώστε να θέσει υπό τον έλεγχο της κάθε πτυχή της παραγωγής και πρόσληψης της μουσικής. Για τον αποτελεσματικό έλεγχο της πολιτιστικής και μουσικής ζωής στη Γερμανία, με Υπουργό Προπαγάνδας τον Joseph Goebbels, τον Σεπτέμβριο του 1933, ιδρύεται το «Επιμελητήριο Μουσικής Ράιχ» (Reichsmusikkammer) (Trommler, 2004: 67). Σκοπός του είναι: *"...να κρίνει αν όλα τα πολιτιστικά προϊόντα που θα παραχθούν, αλλά και αυτά που ήδη υπάρχουν, θα έχουν ως αποτέλεσμα την πρόοδο του Γερμανικού Λαού. Σε αυτό, υπάγονται τα εξής επιμέρους Επιμελητήρια: Καλών Τεχνών, Κινηματογράφου, Μουσικής, Ραδιοφώνου, Λογοτεχνίας, Θεάτρου και Αρχιτεκτονικής»* (Hans Heinz, 1938: 62). Το επιμελητήριο απαρτίζουν "φυλετικά αγνοί" καλλιτέχνες, που υποστήριζαν το κόμμα ή που συμμορφώνονταν με τις επιταγές του. Με ειδικές νομοθετικές ρυθμίσεις, απαίτησε την εγγραφή στους καταλόγους του όλων των Γερμανών μουσικών, μια διαδικασία η οποία ολοκληρώθηκε το 1940 (Adams, 1992: 53). Αντικείμενο προπαγανδιστικής μουσικής αποτέλεσε τόσο η κλασική μουσική όσο και η παραδοσιακή (Volksmusik) ή δημοτικότροπη ή δημοτικοφανής μουσική (Volkstümliche Musik, Folkstyle), (Sweers, 2005: 65).

Σημαντικό ρόλο στην μουσική προπαγάνδα κατείχε το ραδιόφωνο. Η μουσική στο ραδιόφωνο ήταν νευραλγικό μέρος της προπαγανδιστικής πολιτικής του ναζιστικού καθεστώτος. Το ναζιστικό ραδιόφωνο, εκπέμποντας ορχηστρικές φανφάρες, εμβατήρια, τραγούδια, γραμμένα, ειδικά, για τους στρατιώτες στο μέτωπο αλλά και χορωδιακά έργα και αποσπάσματα συμφωνικών έργων να κυριαρχούν σε κάθε διάγγελμα, ανακοίνωση ή άλλη είδηση που μεταδιδόταν (Trommler, 2004: 71 & 73). Η μουσική στο ραδιόφωνο, εκτός από την προώθηση της εθνικής συνείδησης, χρησιμοποιήθηκε ως ψυχαγωγικό μέσο για τη διασκέδαση των μαζών, αλλά και με απώτερο σκοπό τον περισπασμό και την απόσπαση από τη σκληρή πραγματικότητα της εργασίας και του πολέμου (Currid, 2006: 22) Κατά τον Currid, το ραδιόφωνο αποτελούσε όχημα άκοπης εισβολής της ιδεολογικής κατήχησης στην ιδιωτική σφαίρα υπό τον μανδύα της ψυχαγωγίας. Η δημοσιότητα, μέσω του ραδιοφώνου, συνέβαλε στην παραγωγή αποτελεσματικών ακουστικών, ηχητικών φαντασιώσεων με όχημα τη μαζική κουλτούρα (Currid, 2006: 26).

Ιδιαίτερη έμφαση πρέπει να δοθεί και στον τρόπο που αναπτύχθηκε και προωθήθηκε η γερμανική δισκογραφία την υπό εξέταση περίοδο. Οι υπάρχουσες δισκογραφικές

⁹ Ο όρος χρησιμοποιήθηκε από τον Νόρνταου ως βάση χαρακτηρισμού, ως διεφθαρμένων μιας σειράς λογοτεχνικών και καλλιτεχνικών παραδόσεων, όπως ο ιμπρεσιονισμός, τις οποίες θεωρούσε ως πολιτισμικό εκφυλισμό.

¹⁰ Παραδείγματα συνθετών εβραϊκής καταγωγής που το έργο τους κρίθηκε, ως απαγορευμένο, ήταν ο Felix Mendelssohn, Arnold Schoenberg, Franz Schreker, Walter Braunfels, Erich Wolfgang Korngold, Kurt Weill, Gustav Mahler, David Nowakowsky και Berthold Goldschmidt. Επιπλέον, απαγορευμένοι ήταν συνθέτες οι οποίοι στα έργα τους παρουσίαζαν εβραϊκούς ή αφρικανικούς χαρακτήρες, π.χ. ο Ernst Krenek, του οποίου η όπερα *Jonny spielt auf* είχε ως κεντρικό ήρωα έναν μαύρο μουσικό της τζαζ (Wirpplinger, 2012: 237).

εταιρίες¹¹ δεν θα μπορούσαν να μην ενταχθούν στο καθεστώς ελέγχου και λογοκρισίας. Σε αυτό το πλαίσιο, είχαν προαναγγελθεί, μάλιστα, σχετικές διατάξεις και κανονισμοί αδειοδοτήσεων (Ross, 2010: 286). Απαγορεύτηκαν ηχογραφήσεις «εκφυλισμένης» μουσικής, καθώς και Εβραίων συνθετών. Διάσημα ονόματα εβραϊκής καταγωγής, όπως οι Felix Mendelssohn, ο Jacques Offenbach, ο Erich Wolfgang Korngold διαγράφηκαν από τους καταλόγους ηχογραφήσεων των δισκογραφικών εταιριών (Elste, 2002: 15). Πρέπει, όμως, να σημειωθεί η δυσκολία για τον απόλυτο έλεγχο της δισκογραφικής βιομηχανίας από το Γ' Ράιχ. Και οι βασικοί λόγοι ήταν δύο: ο πρώτος λόγος ήταν η ανάγκη να μην χαθούν εταιρίες, αγορές και, κατά συνέπεια, γερμανικές θέσεις εργασίας. Ο δεύτερος λόγος ήταν ότι ένα μεγάλο μέρος των κερδών των εταιριών προερχόταν από το εμπόριο στις ξένες αγορές (Ross, 2010: 286). Ως αποτέλεσμα ήταν οι δισκογραφικές εταιρίες να αναπτύξουν μια πολιτική, αφενός, πιστή στη γραμμή του εθνικοσοσιαλιστικού κόμματος και, αφετέρου, ανοιχτή στην εισροή κερδών από το εξωτερικό. Τα απαγορευμένα «εκφυλισμένα» έργα που ηχογραφούσαν οι εταιρίες απαγορεύονταν να κυκλοφορήσουν στη Γερμανία, αλλά επιτρέπονταν η εξαγωγή τους σε άλλες ευρωπαϊκές αγορές. Για τις εξαγωγές, είχε διαμορφωθεί ειδικός, ξεχωριστός κατάλογος, στον οποίο περιλαμβάνονταν όλες οι ηχογραφήσεις χωρίς εξαιρέσεις. Για παράδειγμα, η «*Λυρική Σουίτα*» του Alban Berg, από το εβραϊκό κουαρτέτο Galimir, κυκλοφόρησε από την Deutsche Grammophon μόνο εκτός Γερμανίας (Elste, 2002: 15).

Η εκπαίδευση και, συγκεκριμένα, η μουσική εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μην διαδραματίσει, επίσης, σημαντικό ρόλο στην εξάπλωση των ναζιστικών ιδεών. Η μουσική, στα πλαίσια της εκπαίδευσης, όπως κι όλα τα μαθήματα, αξιοποιείται για την καλλιέργεια συγκεκριμένων αντιλήψεων. Αυτό που την διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα μαθήματα του εκπαιδευτικού συστήματος είναι ότι, εκτός από μάθημα, αποτελεί και μορφή τέχνης. Γι' αυτό, μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει αντιλήψεις με έναν έμμεσο και διαφορετικό τρόπο, μιας και αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι στις ζωές των ανθρώπων. Οι μουσικές παιδαγωγικές, που είχαν αναπτυχθεί από τον Carl Orff και τον Emile Jaques Dalcroze, συντρίφτηκαν από ναζιστικό κόμμα (Cathcart, 2014). Η μουσική της «νεολαίας του Χίτλερ» διαδραμάτισε έναν σημαντικό ρόλο στην κρατική πολιτική κατήχηση και την ιδεολογική προπαγάνδα. Τα μουσικά προγράμματα σπουδών βασιζόνταν σε γερμανικά παραδοσιακά τραγούδια, τα οποία ερμηνεύονταν με εθνικιστικό τρόπο ή πάνω στα οποία άλλαζαν οι στίχοι, έτσι, ώστε να εξυπηρετούν τη ρατσιστική και ιδεολογική προπαγάνδα του ναζισμού (Cathcart, 2014).

Εκτός από όλες τις απαγορεύσεις που αφορούσαν τη μουσική παραγωγή και εκτέλεση, η μουσική χρησιμοποιήθηκε από το Γ' Ράιχ, ως μέσο για την προώθηση των «γερμανικών αξιών», του εθνικισμού και της συλλογικής γερμανικής ταυτότητας. Αξίζει να σημειωθεί ότι, κατά τη ναζιστική περίοδο, η Γερμανία απέκτησε έναν μεγάλο αριθμό μουσικών οργανισμών, προωθήθηκε η απασχόληση των μουσικών, οργανώθηκαν πολλά φεστιβάλ, με την πρόθεση του εορτασμού της γερμανικής μουσικής παράδοσης και την ανάδειξή της, ως κυρίαρχης, στην παγκόσμια μουσική. Επίσης, η μουσική αποτέλεσε ένα σημαντικό στοιχείο των συγκεντρώσεων και των δημόσιων εκδηλώσεων του ναζιστικού κόμματος. Συμβατή με αυτήν την φιλοσοφία, κατάλληλη θεωρήθηκε η κλασική μουσική, ενώ ακατάλληλη κρίθηκε η μοντέρνα μουσική.

¹¹ Οι **δισκογραφικές εταιρίες** που λειτουργούσαν στη Γερμανία ήταν τέσσερις. Συγκεκριμένα, η Electrola και Lindstrom (Odeon και Columbia) ως γερμανικά παραρτήματα της βρετανικής EMI και οι Deutsche Grammophon (Polydor) και Telefunken, οι οποίες ήταν γερμανικές (Ross, 2010: 288).

Οι Ναζί, στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, δημιούργησαν ορχήστρες και χορωδίες από φυλακισμένους, τους οποίους ανάγκαζαν να παίζουν μουσική για τους συντρόφους τους, κατά τη διάρκεια των βασανιστηρίων τους ή την ώρα που οδηγούνταν στους θαλάμους αερίων. Οι κρατούμενοι ήταν υποχρεωμένοι να τραγουδούν όσο εργάζονταν, καθ' όδόν και κατά την επιστροφή από την εργασία τους. Οι καταπονημένοι αιχμάλωτοι υποχρεώνονταν να τραγουδούν γρήγορα, για να παίρνουν τον ρυθμό της μουσικής. Ειδικά, κατά την επιστροφή από τον τόπο εργασίας, η επιμονή αυτή δεν μπορεί να είχε κανέναν άλλο σκοπό, εκτός από τον εξευτελισμό και το σπάσιμο του ηθικού των κρατουμένων. Στο στρατόπεδο του Buchenwald, οι κρατούμενοι ήταν υποχρεωμένοι να τραγουδούν όλοι μαζί, δυνατά και σωστά. Ένας διασωθείς θυμάται: *«Ήμασταν μια χορωδία δέκα χιλιάδων ανδρών. Ακόμα και σε φυσιολογικές συνθήκες, ακόμα και αν όλοι ήξεραν να τραγουδούν θα χρειαζόνταν βδομάδες προβών. Κι επιπλέον (...) πώς θα πηγαίναμε κόντρα στους νόμους της ακουστικής; Ο χώρος είχε διαγώνιο περίπου 300 βήματα. Άρα, οι φωνές των ανδρών, από το μακρινότερο άκρο, θα έφταναν στα αφτιά του διοικητή σχεδόν ένα δευτερόλεπτο αργότερα απ' ό,τι αυτές των ανδρών που ήταν κοντά στην πύλη»*. Σύμφωνα με μαρτυρίες διασωθέντων, οι αιχμάλωτοι μουσικοί δημιούργησαν τραγούδια αντίστασης και ελπίδας. Τα τραγούδια των αιχμαλώτων μιλούσαν για τον έρωτα και την αγάπη αλλά και τραγούδια αλληλεγγύης, ιδεολογίας και επιβεβαίωσης της ταυτότητας και καταγωγής τους. Τελικά, η μουσική, στα στρατόπεδα συγκέντρωσης, αποτέλεσε κι ένα μέσω πνευματικής και πολιτισμικής αντίστασης των κρατουμένων (Μάμαλης, 2001: 291).

3.1. Μοντέρνα (Τζαζ και Ατονική Μουσική)

Η Γερμανία της εποχής της Δημοκρατίας της Βαϊμάρης ήταν επίκεντρο της ανάπτυξης της avant garde τέχνης, που εκφράστηκε, πιο συγκεκριμένα, μέσω του εξπρεσιονισμού. Με τον τρόπο και τον συντηρητισμό που αντιμετώπιζε τις τέχνες, το εθνικοσοσιαλιστικό ναζιστικό κόμμα αντιμετώπιζε και απέρριπτε και τη «μοντέρνα» μουσική, ως μια μουσική ξένη προς τη γερμανική κουλτούρα (Meyer, 1975: 649). Ο μουσικολόγος Walter Abendroth κατηγόρησε τη «νέα μουσική», ως υπεύθυνη, για τη διάβρωση της γερμανικής λόγιας μουσικής, ως ένα βακτήριο, που μολύνει το πολιτιστικό σώμα. Οι μουσικοί νεοτερισμοί και πειραματισμοί της νέας ατονικής μουσικής είναι αντίθετοι με το γερμανικό πνεύμα και θα πρέπει να «δαιμονοποιούνται». Η ατονική μουσική¹² είχε περιληφθεί στις «απαγορευμένες» μουσικές που είχαν παρουσιαστεί κατά την έκθεση της «Εκφυλισμένης Μουσικής» του 1938 στο Düsseldorf. Για το ναζιστικό κόμμα, η ατονικότητα στη μουσική υποδηλώνει τον «εκφυλισμό και καλλιτεχνικό μπολσεβικισμό». Καθ' όλη τη διάρκεια διακυβέρνησης του ναζιστικού κόμματος, η ατονική μουσική δέχθηκε σημαντικές βολές (Levi, 1991: 17).

Για τον Alfred Rosenberg, ηγετικό μέλος του ναζιστικού κόμματος, *«ολόκληρο το κίνημα της ατονικότητας στη μουσική είναι αντίθετο με τον ρυθμό του αίματος και την ψυχή του γερμανικού έθνους»* (Levi, 1991: 17). Στο σύγγραμμα των Herbert Gerigk (μουσικολόγο) και Theophil Stengel (συνθέτη και μουσικολόγο), *«Λεξικό των Εβραίων στη Μουσική»*, το δωδεκάφθογγο σύστημα σύνθεσης αναφέρονταν ως *«ισοδύναμο με την εβραϊκή ισοπέδωση σε όλες τις πτυχές της ζωής. Αντιπροσωπεύει μια ολοκληρωτική καταστροφή της φυσικής τάξης των φθόγγων στην τονική αρχή της κλασικής μας μουσικής»* (Levi, 1991: 18).

Για τον Levi, μια από τις μεγαλύτερες ειρωνείες για την ιστορία της μουσικής του 20^{ου} αιώνα, αποτέλεσε το γεγονός ότι, ενώ οι ναζιστικές αρχές φαινόταν να ανέχονται τα «μη

¹² Η ατονικότητα, ως μουσικός όρος, αναφέρεται στην ανυπαρξία ενός καθορισμένου τονικού κέντρου, με επακόλουθο την άρση του αισθήματος της τονικότητας (Μαμάλης, 2001: 255).

γερμανικά» στοιχεία της μουσικής του Stravinsky, στον αντίποδα, όμως, καταδίκασαν ολοκληρωτικά τη μουσική του Arnold Schoenberg. Παρά το γεγονός ότι ο ίδιος ο συνθέτης είχε συνδέσει τη μουσική του με τη γερμανική παράδοση, στην οποία οι Ναζί ήταν τόσο προσηλωμένοι. Η απάντηση στην παραπάνω ειρωνεία βρίσκεται στο γεγονός ότι το καθεστώς προσπάθησε να θέσει τη δωδεκάφθογγη μουσική του Schoenberg (εβραϊκής καταγωγής), η οποία, μάλιστα, το 1922, περιγραφόταν από τους συνθέτες, ως η εγγύηση της υπεροχής της γερμανικής μουσικής για τα επόμενα 100 χρόνια, σε μία φυλετική βάση (Levi, 1991: 18). Αξίζει να σημειωθεί ότι, εκτός από τις εβραϊκές ρίζες που της είχαν προσδώσει στην ατονική μουσική, η ατονική μουσική, λόγω των ακουσμάτων της, δεν έδινε σχεδόν κανένα περιθώριο προπαγανδιστικής ή εκπαιδευτικής χρήσης της και αποδείχθηκε, εν τέλει, «σωτήριο», ώστε να παραμείνει «καθαρή» (Kordes, 2002: 209). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, εξορίστηκαν συνθέτες και απαγορεύτηκαν τα έργα τους, οι οποίοι είτε είχαν ταχθεί πολιτικά και ιδεολογικά ενάντια στο καθεστώς είτε λόγω καταγωγής. Για παράδειγμα, έργα συνθετών, όπως Alban Berg, Hindersmith και ο Stravinsky, των οποίων η μουσική χαρακτηρίστηκε ως «άγρια» ή «υπερσεξουαλική», ενώ οι ίδιοι ως «εκφυλισμένοι».

Για το ναζιστικό κόμμα, η τζαζ και σουίνγκ μουσική απορρίπτεται επίσημα, ως ανεπιθύμητη μουσική, ξένη για τη γερμανική φυλή, η οποία προέρχεται από «κατώτερες φυλές» (Αφρο-Αμερικανούς και Εβραίους), Εβραίων πρακτόρων, με σκοπό να υπονομεύσει τη γερμανική μουσική. Για τον Abendroth, «ένα κύριο αλλοδαπό συστατικό της γερμανικής μουσικής κουλτούρας», το οποίο είναι περιττό για τη μουσική έκφραση των Γερμανών, αφού αυτοί διαθέτουν το δικό τους μουσικό ιδίωμα (Abendroth, 1975: 655). Αρχικά, η κυβέρνηση αντιμετώπισε αντικειμενικές δυσκολίες με το συγκεκριμένο είδος και την απαγόρευση του, κυρίως, με τον ορισμό της συγκεκριμένης μουσικής. Για τον λόγο αυτό, δημιουργήθηκε μία επιτροπή «ειδικών», στην οποία απευθύνονταν οι γερμανικοί σταθμοί, όταν υπήρχε κάποια αμφιβολία σχετικά με το εάν κάποιο κομμάτι εντασσόταν στην κατηγορία της τζαζ – και, άρα, έπρεπε να απαγορευθεί – ή όχι (Kater, 1989: 16). Όπως αναφέρουν οι Willet (1989) και Kater (2003), η jazz μουσική χαρακτηρίστηκε ως «εκφυλισμένη» (Entartete Musik) και ως «μουσική των νέγρων» (Negermusik), ενώ η swing μουσική συνδέθηκε με Αμερικανό - Εβραίους μουσικούς, όπως ο Artie Shaw και ο Benny Goodman. Η swing υποκουλτούρα, που άνθιζε στη γερμανική νεολαία, υπέστη σημαντικούς περιορισμούς και διώξεις, καθώς τα μέλη της χαρακτηρίζονταν ως πολιτικοί αντίπαλοι του ναζιστικού κόμματος, ενώ η μουσική τους ως «απολίτιστη» και «ζωώδης» (Hillman, 2005).

Δεν μπορεί, όμως, να μην αναφερθεί ότι, παρά την πληθώρα δημοσιεύσεων και κυβερνητικών διαταγών, ήταν, ιδιαίτερα, δύσκολη για το ναζιστικό κόμμα η συνολική «εκκαθάριση» της χώρας από την τζαζ, με αποτέλεσμα αυτή να συνεχίζει να αποτελεί μέρος της μουσικής ψυχαγωγίας, ενώ, παράλληλα, περιλαμβανόταν και στη λεγόμενη «σοβαρή μουσική» (Meyer, 1975: 654 - 655). Οι Γερμανοί άρχισαν να έλκονται, σε μεγάλο βαθμό, από την τζαζ και, κυρίως, τη σουίνγκ μουσική, να λειτουργούν κρυφά νυχτερινά μαγαζιά που «έπαιζαν» αυτού του είδους μουσική, μουσικοί που χρησιμοποιούσαν ψεύτικα ονόματα για να μην στοχοποιούνται, με αποτέλεσμα η συγκεκριμένη στη ναζιστική Γερμανία μουσική να αποτελεί ένα από τα χαρακτηριστικότερα παραδείγματα του πώς η λαϊκή βούληση, σε συνδυασμό, βεβαίως, με τις γενικότερες συνθήκες, κατάφεραν, ουσιαστικά, να «αποσυντονίσουν» το απόλυτα οργανωμένο πολιτιστικό πλαίσιο του καθεστώτος, οδηγώντας στην αλλαγή κατεύθυνσης που επισημάνθηκε στην ενότητα αυτή.

3.2. Κλασική Μουσική

Σύμφωνα με τον Bohlman (2004: 40), η μουσική στη ναζιστική Γερμανία χρησιμοποιήθηκε ως μέσω συγχώνευσης μύθου και ιστορίας, με τη διαχωριστική γραμμή, μάλιστα, μεταξύ ενός φαντασιακού παρελθόντος και ενός εξίσου επινοημένου παρόντος, ώστε να μην είναι καθόλου ξεκάθαρη. Πάνω σε αυτήν τη φιλοσοφία, η κλασική μουσική θεωρήθηκε από τους Ναζιστές η πλέον κατάλληλη για την επίτευξη των στόχων τους, μιας και στο παρελθόν, στο είδος αυτής της μουσικής, οι Γερμανοί συνθέτες είχαν συνθέσει αριστουργηματικά έργα. Αυτή η θεώρηση εξυπηρετούσε την ενίσχυση και την επιβεβαίωση των ναζιστικών αντιλήψεων και του μύθου της ανωτερότητας των γερμανικών συνθετών, της γερμανικής μουσικής, γενικότερα, και φυσικά του γερμανικού έθνους (Currid, 2006: 130).

Έτσι, η κλασική μουσική απέκτησε μια ιδιαίτερα σημαντική παρουσία, κατά τη διάρκεια της ναζιστικής¹³ κυριαρχίας. Η κυβέρνηση στήριζε συναυλίες, όπερες και μουσικούς, ενώ τα στελέχη του ναζιστικού κόμματος ένιωθαν ιδιαίτερα κολακευμένα, λειτουργώντας ως προστάτες της πλούσιας καλλιτεχνικής κληρονομιάς της χώρας με τα έργα κλασικών συνθετών, όπως Beethoven, Mozart και Schumann, ακούγονταν σε επίσημες τελετές και εκδηλώσεις (Bendersky, 2007: 126). Σε αυτό το σημείο, πρέπει να αναφερθεί, ως παράδειγμα, η περίπτωση του Wilhelm Richard Wagner, του οποίου τόσο το έργο όσο και η προσωπικότητα αποτέλεσε υποκείμενο λατρείας του Ράιχ. Το έργο του Wagner ακούστηκε από του Γερμανούς τόσο, που αγγίζει τα όρια της κατάχρησης. Παρόλη την ιδιαίτερα θετική στάση της κυβέρνησης στην κλασική, δεν ξέφυγε από τη διαδικασία ελέγχου και λογοκρισίας. Μια σειρά κλασικών συνθετών από όλα τα είδη μουσικής απαγορεύτηκαν ή υπέστησαν λογοκρισία, βάσει των ιδεολογικών κατευθύνσεων του ναζιστικού κόμματος.

3.2.1. Ρίχαρντ Βάγκνερ: Ο αντισημιτισμός στη μουσική μιας ιδιοφυίας

Όπως αναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο, χαρακτηριστική περίπτωση συνθέτη, το έργο του οποίου προωθήθηκε και ακούστηκε περισσότερο από τους Γερμανούς τη συγκεκριμένη περίοδο, είναι η περίπτωση του Wilhelm Richard Wagner¹⁴. Ο Wagner, ένα «εικόνημα» της γερμανικής μουσικής (icon), θαυμάστηκε από τη ναζιστική Γερμανία περισσότερο από κάθε άλλο συνθέτη. Αποτέλεσε την επιτομή του γερμανικού μεγαλείου και η μουσική του την πιο αντιπροσωπευτική για τα ναζιστικά σχέδια. Η μουσική του συνόδευε προπαγανδιστικά film και οι όπερες του είχαν την τιμητική τους, τόσο σε συνέδρια του ναζιστικού κόμματος όσο και στο ραδιόφωνο. Μορφές ηρώων από το έργο του χρησιμοποιήθηκαν από την κυβέρνηση, με σκοπό να προβάλουν το γερμανικό ηρωικό πνεύμα, όπως η απεικόνιση του ήρωα σε γραμματόσημο της εποχής. Η μουσική του, επίσης, χρησιμοποιήθηκε και για την καλλιέργεια της ναζιστικής μυθολογίας και ταυτότητας.

Ακρογωνιαίος λίθος της ιδεολογίας του αντισημίτη Wagner αποτέλεσε η πίστη του στη γερμανική μουσική. Πιστεύει ότι η Γερμανία οφείλει να ενωθεί, να ισχυροποιηθεί και να αναλάβει τον ρόλο της ηγέτιδας της ανθρωπότητας στο πνευματικό και πολιτιστικό επίπεδο, βασισμένη στο άριστο φυλετικό της υλικό. Σύμφωνα με τον Wagner, οι Γερμανοί είναι ο πιο

¹³ Το ραδιόφωνο έπαιξε σημαντικό ρόλο στην ανάδειξη της κλασικής μουσικής. Ένα ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί η δημιουργία ραδιοφωνικών shows, τα οποία είχαν ως αποκλειστικό αντικείμενο την παρουσίαση των έργων μεγάλων Γερμανών κλασικών συνθετών (Currid, 2006: 130).

¹⁴ Ο Βίλχελμ Ρίχαρντ Βάγκνερ (Wilhelm Richard Wagner) (1813 - 1883), Γερμανός [εθνικιστής](#), πρωτοποριακός ρομαντικός συνθέτης της όπερας, ο πλέον αντιπροσωπευτικός μουσικός δημιουργός του Γερμανικού Ρομαντισμού, ο κορυφαίος εκπρόσωπος του Ρομαντικού Εθνικισμού στη Μουσική στον 19ο αιώνα, οι δέκα από τις δεκατρείς όπερες του οποίου κατέχουν δεσπόζουσα θέση στο διεθνές ρεπερτόριο, καθώς πρόκειται για αριστουργήματα που άλλαξαν τον ρου της ιστορίας της μουσικής, δοκιμογράφος, ποιητής, διευθυντής ορχήστρας και μουσικολόγος.

μουσικός λαός του κόσμου και η γερμανική μουσική είναι η πιο αυθεντική, βαθιά και πνευματική από όλες τις άλλες μουσικές στον κόσμο. Για τον Wagner, η γερμανική μουσική είναι το μονοπάτι για τη σωτηρία του ανθρώπινου γένους.

Το μουσικό δράμα αποτέλεσε το μέσον για την προώθηση των εθνικιστικών του ιδεών. Στις όπερές του προβάλλει τις αξίες της δύναμης, της σωματικής ρώμης, του ηρωισμού, της αυταπάρνης, της τιμής και της φυλετικής καθαρότητας. Υποστηρίζει τη στροφή των Γερμανών στο παγανιστικό παρελθόν και σε μια αριστοκρατική ηθική, ως αρμόζουσα στην ψυχρύνθεση των βόρειων λαών. Το καλλιτεχνικό έργο του συνεπαίρνει τους θεατές, οι οποίοι, μέσω του δράματος, ταυτίζονται με τους γενναίους Γερμανούς υπότες και ήρωες πρωταγωνιστές, που υπερνικούν κάθε λογής δυσκολίες και εμπόδια. Υπήρξε τόσο παθιασμένος με το γερμανικό ιδεώδες, σε σημείο που ο ίδιος αυτοανακηρύσσεται, ως ο πιο Γερμανός από τους Γερμανούς, θεωρεί τον εαυτό του, ως την ενσάρκωση του γερμανικού πνεύματος: «Ich bin der deutsche Geist» (1865, όπως αναφέρει ο Curtis, 2008: 54).

Ο Wagner, με έναν βιωματικό τρόπο, μέσα από τις όπερες του, άσκησε μεγάλη επίδραση στον Αδόλφο Χίτλερ. Η όπερα «Rienzi», με πολιτικό περιεχόμενο, που παρουσιάζει την άνοδο και πτώση ενός λαϊκού ηγέτη της μεσαιωνικής Ιταλίας, ήταν η αγαπημένη του Χίτλερ. Μετά την επικράτηση των Εθνικοσοσιαλιστών, ο Βάγκνερ τιμήθηκε όσο κανείς άλλος, με το φεστιβάλ του Bayreuth να αναδεικνύεται στο λαμπρότερο ετήσιο πολιτιστικό γεγονός της χώρας, με παρουσία όλης της κυβέρνησης και αποθέωση των έργων του. Στην όπερα Lohengrin Βάγκνερ, ανέπτυξε διάφορα θέματα σχετικά με τη ναζιστική ιδεολογία, όπως, για παράδειγμα, η ανάδειξη της γερμανικής υπερηφάνειας και ανωτερότητας (Perris, 1985). Οι όπερες του Βάγκνερ θεωρήθηκαν ένα από τα σημαντικότερα πολιτισμικά στοιχεία της γερμανικής εθνικής ταυτότητας. Ένα από τα πλέον χαρακτηριστικά κομμάτια του Βάγκνερ, το οποίο κατείχε περίοπτη θέση, ήταν βεβαίως το Walkürenritt «Ο Καλπασμός των Βαλκυριών» από την όπερα Die Walküre «Βαλκυρία», η οποία αποτελεί τη δεύτερη όπερα της τετραλογίας Der Ring des Nibelungen «Το Δαχτυλίδι του Νιμπελούγκεν» (Trommler, 2004: 69). Το συγκεκριμένο έργο χρησιμοποιούνταν, σύμφωνα με καταγεγραμμένες μαρτυρίες στρατιωτών της εποχής, και ως μέσο ανύψωσης του ηθικού και έμπνευσης για τη μάχη. Ο ίδιος ο Χίτλερ είχε άριστες προσωπικές σχέσεις με τους απογόνους του Βάγκνερ, που ήταν υπεύθυνοι για τη διεξαγωγή του φεστιβάλ και τη διατήρηση της μνήμης του. Οι εορτασμοί που αφορούσαν τα γενέθλια του Χίτλερ, συχνά, συνοδεύονταν από εκτελέσεις έργων του Βάγκνερ. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο Αδόλφος Χίτλερ ήταν, ιδεολογικά και κάπως εμφανισιακά, ένα αντίγραφο του Βάγκνερ, δραστηριοποιούμενος, όμως, ενεργά στον πολιτικό στίβο.

3.3. Παραδοσιακή (Folk) & Λαϊκή Μουσική

Αντίθετα με τα άλλα είδη μουσικής, η παραδοσιακή μουσική (folk music) αξιοποιήθηκε, σε μεγάλο βαθμό, από τους εκπροσώπους του ναζισμού. Η παραδοσιακή μουσική, λόγω των στοιχείων μαζικότητας που διαθέτει και ως μέσο ανάδειξης της γερμανικής παράδοσης, κρίθηκε κατάλληλη για την τεκμηρίωση της γερμανικής ανωτερότητας. Οι Γερμανοί αντιμετώπισαν την παραδοσιακή μουσική, ως τον πυρήνα της φυλετικής ψυχής, και αυτό διότι προέρχονταν μέσα από την ψυχή του Λαού και εξέφραζε τα εθνικά ιδανικά και αξίες. Η παραδοσιακή και λαϊκή μουσική αποτέλεσε το κατάλληλο είδος μουσικής, τόσο για την ανάδειξη ένδοξων επιτευγμάτων αλλά και της αγάπης για την πατρίδα, με στόχο, βεβαίως, να «ξυπνήσουν» τα πατριωτικά συναισθήματα του λαού όσο και να μεταδοθούν αισθήματα φόβου και αβεβαιότητας, με απώτερο σκοπό ο γερμανικός πληθυσμός να στραφεί προς τον Hitler και το Ράιχ για ασφάλεια και καθοδήγηση (Meyer, 1991: 282). Η παραδοσιακή

γερμανική μουσική γνώρισε νέα άνθιση υπό το Γ' Ράιχ και υπήρξε αναπόσπαστο κομμάτι της δημιουργίας του εθνικοσοσιαλιστικού πολιτισμού. Ως παράδειγμα πρέπει να αναφερθεί η θεσμοθέτηση εθνικού διαγωνισμού από το Γ' Ράιχ για το καλύτερο παραδοσιακό - λαϊκό τραγούδι, με σκοπό να δώσει έμφαση στις «ρίζες» και «παραδοσιακές» αξίες, ως αντίβαρο στην απειλή του εκφυλισμού και εκμαυλισμού της γερμανικής κουλτούρας από τον παρακμιακό μοντερνισμό (Meyer, 1975: 653-654).

4. Συμπεράσματα

Είναι σαφές ότι, αν ένας άνθρωπος ή μια ομάδα ανθρώπων αποφασίσουν να επιβληθούν σε μια ομάδα, με σκοπό να συμμορφωθεί σε ένα ευκρινώς ορισμένο πλαίσιο επιθυμητών συμπεριφορών, έχουν στη διάθεσή τους πολλούς άμεσους και έμμεσους τρόπους, καθώς και συνδυασμούς τους, για να επιτύχουν τον στόχο τους. Τα μέσα που χρησιμοποιούνται για την άσκηση ελέγχου μπορεί να είναι λεκτικά και σωματικά, συνήθως, όμως, χρησιμοποιούνται έμμεσοι τρόποι, που αφορούν, κυρίως, την επιρροή του συναισθήματος, που λειτουργεί υποσυνείδητα και καταλυτικά. Ένα από τα μέσα της ναζιστικής Γερμανίας αποτέλεσε και η τέχνη της Μουσικής. Η πολιτική, στον τομέα της μουσικής, διενεργήθηκε μέσα στα πλαίσια της γενικότερης πολιτικής στον χώρο του πολιτισμού και υπήρξε εξίσου σημαντική, όπως και η πολιτική σε άλλους πολιτισμικούς τομείς.

Η «εκφυλισμένη τέχνη» (entartete Kunst) στη μουσική περιλάμβανε όλα τα είδη της αποκαλούμενης «μοντέρνας μουσικής», από την τζαζ και τα τσιγγάνικα βιολιά ως την ατονικότητα του Αρνολντ Σένπεργκ. Για τους Εθνικοσοσιαλιστές, η μουσική υπήρχε για να υπηρετεί το έθνος, τη φυλή. Η μουσική όφειλε να είναι εναρμονισμένη με τη ναζιστική ιδεολογία και θεωρία και να εκφράζει τα ιδανικά της αυτοθυσίας, της τάξης και του ηρωισμού που διαπότιζε την Εθνικοσοσιαλιστική θεωρία. Όσες μορφές και είδη μουσικής δεν ανταποκρίνονταν σε αυτές τις απαιτήσεις, απορρίπτονταν ως ακατάλληλες και διαβρωτικές για τον Λαό. Η γερμανική μουσική παράδοση (λαϊκή και συμφωνική) θεωρήθηκε από τη ναζιστική κυβέρνηση, ως η γνησιότερη έκφραση της γερμανικής, δηλαδή της Εθνικής, ιδιοσυγκρασίας και ψυχοσύνθεσης.

Το Γ' Ράιχ, με αυτές τις πολιτικές, πέρα από τους προπαγανδιστικούς στόχους, συνέβαλε στην πραγματική καλλιτεχνική αναδημιουργία στον χώρο της μουσικής της Γερμανίας, αφού μαζί του πήρε κορυφαίους συνθέτες (Ρίχαρντ Στράους, Καρλ Όρφ), τους οποίους ενίσχυσε με ισχυρή χρηματοδότηση, για να πραγματοποιήσουν την πολιτιστική επανάσταση στον χώρο της μουσικής και, παρόλο, που, κάποιες φορές, υπήρξαν προστριβές, όχι για πολιτικούς ή ιδεολογικούς λόγους, ωστόσο, αυτό δεν επηρέασε την πορεία τους. Η πολιτική, στον τομέα της μουσικής, διενεργήθηκε μέσα στα πλαίσια της γενικότερης πολιτικής στον χώρο του πολιτισμού και υπήρξε εξίσου σημαντική, όπως και η πολιτική σε άλλους πολιτισμικούς τομείς. Η μουσική, στη ναζιστική Γερμανία, χρησιμοποιήθηκε ως ένα βασικό εργαλείο άσκησης πολιτικής τους και προπαγάνδας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Attali, J. (1985). Noise: an essay on the political economy of music. *Theory & History of Literature*, Vol. 16. UK: Manchester University Press.
- Bendersky, J. (2007). *A concise history of Nazi Germany*. USA: Rowman & Littlefield Publishers.
- Bohlman, V. P. (2004). *The music of European nationalism: cultural identity and modern history* (ABC – CLIO World Music Series, Series Editor: M. B. Bakan). California: ABC-CLIO, Inc.

- Cathcart, A. (2006). Music and Politics in Hitler's Germany. *Madison Historical Review*, Vol. 3. Ανακτήθηκε στις 13 Απριλίου 2017, από: <http://web.jmu.edu/history/mhr/Cathcart/Cathcart.pdf>.
- Currid, B. (2006). *A national acoustics: music and mass publicity in Weimar and Nazi Germany*. Minneapolis & London: University of Minnesota Press.
- Curtis, B. (2008). *Music makes the nation: Nationalist composers and nation building in nineteenth-century Europe*. Amherst/New York: Cambria Press.
- Dümling, A. (1993). On the Road to the "Peoples' Community" [Volksgemeinschaft]: The Forced Conformity of the Berlin Academy of Music under Fascism. *The Musical Quarterly*, 77(3), 459-483.
- Elste, M. (2002). Ο δίσκος στη Ναζιστική Γερμανία. Στο *Μουσική και Πολιτική, 7 Ημέρες* (Ενθ. Εφημερίδας Καθημερινή), τ.χ. 13 Ιανουαρίου, 15 – 17. Αθήνα.
- Geisler, U. (2015). Political Music Censorship: Some Remarks on Nazi Music Regulations 1933-1945. *Danish Musicology Online*.
- Kordes, G. (2002). Darmstadt, Postwar Experimentation, and the West German Search for a New Musical Identity. Στο P. Potter & C. Applegate (Eds.), *Music and German National Identity* (pp. 205-210). Chicago: The University of Chicago Press.
- Levi, E. (1991). Atonality, 12-Tone Music and the Third Reich. *Tempo, New Ser., No. 178*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meyer, M. (1975). The Nazi musicologist as myth maker in the Third Reich. *Journal of Contemporary History* 10 (4), 649 - 665.
- Meyer, M. (1991). *The Politics of Music in the Third Reich*. New York: Peter Lang Publishing.
- Richard, L. (1999). *Ναζισμός και Κουλτούρα*. Αθήνα: Αστάρτη. [Le nazisme et la culture. Paris: Editions François Maspero, 1971].
- Ross, C. (2010). *Media and the Making of Modern Germany*. USA: Oxford University Press.
- Sachs, H. (1987). *Music in Fascist Italy*. London – New York: W. W. Norton & Company.
- Juslin, P. N., & Sloboda, J. A. (2001). *Music and Emotion: Theory and research*. Oxford: Oxford University Press.
- Samson, J. (2007). Music and nationalism: five historical moments. In A. S. Leoussi & S. Grosby (Eds.), *Nationalism and Ethnosymbolism: History, culture and ethnicity in the formation of nations* (pp. 55 - 67). Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Sweers, B. (2005). The Power to Influence Minds: German Folk Music during the Nazi Era and After. In J. A. Randall (Ed.). *Music, Power, and Politics*. New York & London: Routledge.
- Street, J. (2003). 'Fight the Power': The Politics of Music and the Music of Politics. *Government and Opposition* 38 (1), 113-130.
- Trommler, F. (2004). Conducting Music, Conducting War: Nazi Germany as an Acoustic Experience. In M. N. Alter & L. Koepnick (Eds.), *Sound matters: essays on the acoustics of modern German culture* (pp. 65-76). New York: Berghahn Books.
- Wipplinger, J. (2012). Performing Race in Ernst Kreneks *Jonny spielt auf*. In N. Andre, K. Bryan & E. Saylor (Eds.) *Blackness in Opera*. Illinois: University of Illinois Press.
- Willet, R. (1989). Hot Swing and the Dissolute Life: Youth, Style and Popular Music in Europe 1939-49. *Popular Music*, Vol. 8, No.2, 157-163. Cambridge: Cambridge University Press.
- Μάμαλης, Ν. (2001). *Η Ιστορία των Τεχνών την Ευρώπη. Η Μουσική στην Ευρώπη*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Το Μουσικό Ταξίδι των Χαρταετών

Γεωργία Αδαμοπούλου
Εκπαιδευτικός Μουσικής
2^ο Δημοτικό Σχολείο Πύργου
gadampoulou304@gmail.com

Περίληψη

Με οδηγό το ορχηστρικό κομμάτι «Χαρταετοί» του Μίκη Θεοδωράκη, οι μαθητές της Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού στο μάθημα της Μουσικής, κατά τη διάρκεια τόσο της διά ζώσης όσο και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020-2021, αξιοποίησαν τα εργαλεία των ΤΠΕ και ξεδίπλωσαν τη φαντασία τους, συνθέτοντας μια σειρά από δραστηριότητες. Οι μαθητές ομαδοσυνεργατικά, διαθεματικά, αξιοποιώντας τόσο τη θεωρία του εποικοδομητισμού όσο και τη θεωρία της ανακαλυπτικής μάθησης, συμμετείχαν ενεργά, προσεγγίζοντας το ταξίδι του χαρταετού, όχι μόνο όσον αφορά τον γνωστικό τομέα αλλά και τον συναισθηματικό και ψυχοκινητικό τομέα. Συγκέντρωσαν πληροφορίες και εικόνες που αποτυπώθηκαν σε αρχείο Google Docs και αρχείο παρουσίασης, για να δημιουργήσουν, στη συνέχεια, το δικό τους ηλεκτρονικό βιβλίο. Με την ψηφιακή εφαρμογή Microsoft Sway αφηγήθηκαν «Τα Έθιμα της Σαρακοστής», με το free on line Jigsaw Puzzles έφτιαξαν παζλ με εικόνες από πίνακες ζωγραφικής, με το Crossword Labs σταυρόλεξα, με το Wordwall κρυπτόλεξα, με τα Google forms quiz και στο Microsoft Word ακροστιχίδες. Ανάρτησαν στον ψηφιακό πίνακα Padlet ποίημα, το οποίο συνέθεσαν και μελοποίησαν, ταινίες, αινίγματα, φράσεις που βρήκαν αλλά και τραγούδια που είχαν ως θέμα τους τον χαρταετό. Στη συνέχεια, έπαιξαν κρεμάλα στο kremala.gr με λέξεις και αναγραμματισμούς από την «Αλφαβήτα του χαρταετού» που οι ίδιοι δημιούργησαν, σκαρφίστηκαν μουσικές ασκήσεις θεωρίας, για να εξασκηθούν στις νότες, τα φθογγόσημα και τις παύσεις και έπαιξαν μουσική με το σώμα τους. Τέλος, κατασκεύασαν χαρταετούς από πηλό και χαρτόνια. Το γεγονός ότι οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν, να συνεργαστούν, να παίξουν, να δημιουργήσουν πρωτότυπο υλικό και, τελικά, να αυτοαξιολογηθούν συνετέλεσε στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους.

Λέξεις-κλειδιά: Μουσική, Γεωγραφία, Γλώσσα, Εικαστικά, Ιστορία, ΤΠΕ.

1. Εισαγωγή

Η μουσική, από την αρχαιότητα μέχρι και τις μέρες μας, αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης των φιλοσόφων. Ο Πλάτωνας πίστευε ότι η χρήση της μουσικής στην αγωγή των παιδιών συμβάλλει στη διαμόρφωση της ψυχικής και ηθικής τους καλλιέργειας (Αντωννάκης & Χιωτάκη, 2007 οπ. αναφ. στο Καψάλη, 2009), τα βοηθάει να γίνουν πολιτισμένα άτομα και να μεγαλώσουν σε ισορροπία με τον εαυτό τους και τον υπόλοιπο κόσμο (Campbell et al., 2008). Ο ανθρωπολόγος Alan Merriam (1964) έχει επισημάνει, ως τις κυριότερες λειτουργίες της μουσικής για το άτομο και την κοινωνία, τη συναισθηματική έκφραση, την αισθητική απόλαυση, την ψυχαγωγία, την επικοινωνία, τη συμβολική αναπαράσταση, τη σωματική αντίδραση, τη συμβολή στη συνέχεια των πολιτισμών και στη συνεκτικότητα των κοινωνικών ομάδων.

Κατά την είσοδό τους στην εκπαίδευση, τα παιδιά δέχονται την επίδραση της οργανωμένης Μουσικής Αγωγής, που ως στόχο έχει τη διαμόρφωση ενός μαθησιακού περιβάλλοντος, που ευνοεί και ενισχύει την ανάπτυξη των μουσικών δεξιοτήτων και της μουσικής αντίληψης των παιδιών, τη δημιουργική τους έκφραση μέσα από τη μουσική, την ανάπτυξη της φαντασίας τους αλλά και τη γενικότερη αισθητική καλλιέργεια και ευαισθητοποίησή τους, μέσα από τη συμμετοχή τους σε ποικίλες μουσικές δραστηριότητες που απαιτούν από τα παιδιά συνεργασία, ομαδικότητα, αλληλοσεβασμό και, κυρίως, αποδοχή ανεξάρτητα από φύλο, καταγωγή, κοινωνική και πολιτισμική προέλευση. Ως μια μορφή μη λεκτικής επικοινωνίας και έκφρασης, η μουσική έχει τη δύναμη να επιδρά στον

τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αισθάνονται, σκέφτονται και δρουν και μπορεί να μεταδώσει ιδέες και συναισθήματα μέσα από επιλεγμένους ήχους και σύμβολα.

Η ένταξη των ΤΠΕ σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες και σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα άνοιξε νέους ορίζοντες στη διδασκαλία. Το μάθημα της Μουσικής, κατεξοχήν οπτικοακουστικό, δε θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστο από αυτές τις τεχνολογικές εξελίξεις. Εκπαιδευτικά παιχνίδια, εφαρμογές, πολυμέσα και λογισμικά διαμορφώνουν ένα σύγχρονο, δημιουργικό και ανοιχτό εκπαιδευτικό περιβάλλον με μεγαλύτερη αυτενέργεια, καινοτόμο διάθεση και πολυαισθητηριακή προσέγγιση της γνώσης.

Στο πλαίσιο, λοιπόν, τόσο της διά ζώσης όσο και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το σχολικό έτος 2020 - 2021, ένα από τα θέματα με τα οποία ασχοληθήκαμε στις τάξεις της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού στο μάθημα της Μουσικής ήταν «Οι Χαρταετοί» του Μίκη Θεοδωράκη. Το έθιμο του χαρταετού γίνεται πηγή έμπνευσης για τον αγαπημένο Έλληνα δημιουργό που γράφει ένα υπέροχο ορχηστρικό κομμάτι για τις ανάγκες του θεατρικού έργου «Η Γειτονιά των Αγγέλων». Μέσα από την παρούσα διδακτική πρόταση, που πραγματοποιήθηκε σε 12 διδακτικές ώρες, επιχειρήσαμε να αποτυπώσουμε την αισθητική εμπειρία και την ομορφιά της Τέχνης με τον ενθουσιασμό της ελεύθερης έκφρασης, τη μάθηση, τη γνώση και τη δεξιότητα.

Όσον αφορά τις εργασίες που εκπονήθηκαν, πρέπει να τονιστεί πως οι μαθητές είχαν ήδη εξοικειωθεί και εργαστεί στις ψηφιακές εφαρμογές που χρησιμοποιήθηκαν, κατά τη διάρκεια της προηγούμενης σχολικής χρονιάς. Το πιο σημαντικό, όμως, ήταν πως αφιέρωσαν αρκετό χρόνο για την υλοποίηση αυτών των εργασιών, δουλεύοντας και μόνοι τους στο σπίτι, εξοικονομώντας, έτσι, πολύτιμο διδακτικό σχολικό χρόνο.

2. Σκοπός

Σκοπός της εργασίας ήταν οι μαθητές:

- Να γνωρίσουν ένα από τα πιο χαρακτηριστικά ορχηστρικά θέματα του Μίκη Θεοδωράκη.
- Να ταξιδέψουν στον χρόνο και να γνωρίσουν την ιστορία και τη χρήση του χαρταετού.

3. Στόχοι

3.1. Στόχοι γνωστικοί

- Να γνωρίσουν τη ζωή και το έργο του μεγάλου μουσικοσυνθέτη.
- Να μάθουν τι συμβολίζει το έθιμο του χαρταετού.
- Να παρατηρήσουν τη διακόσμηση των χαρταετών και να κατανοήσουν τη διαφορετικότητα στα πολιτισμικά και λαογραφικά στοιχεία άλλων χωρών.

3.2. Στόχοι συναισθηματικοί και ψυχοκινητικοί

- Να συμφιλιωθούν με μορφές τέχνης, όπως η μουσική και η ζωγραφική.
- Να αντλήσουν χαρά από τις δραστηριότητες.
- Να συντονίσουν την κίνησή τους με τον ρυθμό της μουσικής.
- Να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση μέσα από το βίωμα της δημιουργίας, αποτυπώνοντας εικαστικά τις μουσικές τους εμπειρίες.

3.3. Στόχοι ως προς τις ΤΠΕ

- Να αναζητήσουν πληροφορίες σε διάφορες μορφές (εικόνες, βίντεο, κείμενο) και να εξασκηθούν στην οργάνωση και συνοπτική παρουσίαση των ουσιαστών στοιχείων της έρευνάς τους με τη δημιουργία παρουσιάσεων.

- Να εξοικειωθούν με ψηφιακές εφαρμογές.
- Να κατανοήσουν ότι οι ΤΠΕ δε χρησιμοποιούνται μόνο για διασκέδαση, ψυχαγωγία και επικοινωνία αλλά και για εκπαιδευτικούς σκοπούς.

3.4. Στόχοι ως προς την Εφαρμοζόμενη Μαθησιακή Διαδικασία

- Να καλλιεργήσουν συνεργατικό πνεύμα και να δουλεύουν ομαδικά για την επίτευξη ενός στόχου, χειριζόμενοι συνεργατικά ψηφιακά εργαλεία.
- Να αποκτήσουν αίσθηση ευθύνης και αυτοπειθαρχίας.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες ερευνητικής και δημιουργικής σκέψης.
- Να αναπτύξουν τη φαντασία τους και την κριτική τους ικανότητα.

4. Θεωρητικό πλαίσιο

Η εργασία βασίστηκε στις μαθητοκεντρικές παιδαγωγικές μεθόδους του εποικοδομητισμού και της ανακαλυπτικής/διερευνητικής μάθησης.

4.1. Θεωρία του εποικοδομητισμού

Σύμφωνα με τον Shuell (1988), η θεωρία του εποικοδομητισμού είναι: ενεργητική, γιατί ο μαθητής πρέπει να είναι ο πρωταγωνιστής της εκπαιδευτικής διαδικασίας, καθώς επεξεργάζεται τις εισερχόμενες πληροφορίες για να κατανοήσει το υλικό, εποικοδομητική, γιατί ο μαθητής πρέπει να συσχετίσει τις νέες πληροφορίες με το ήδη υπάρχον γνωστικό του οικοδόμημα, ώστε να καταστήσει βίωμά του το νέο υλικό, αντικειμενοστραφής, γιατί η μάθηση έχει περισσότερες πιθανότητες να είναι επιτυχής, αν ο μαθητής γνωρίζει τον στόχο προς τον οποίο εργάζεται και προσδοκά να κατακτήσει (Μητροπούλου, 2005).

4.2. Θεωρία της ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης

Το πρότυπο της ανακαλυπτικής διαδικασίας στηρίζει και αναβαθμίζει την πειραματική διδασκαλία καθώς και την ενεργό εμπλοκή του μαθητή σε εμπειρικές δραστηριότητες διερεύνησης του φυσικού και κοινωνικού κόσμου. Το ενδιαφέρον μετατοπίζεται από τη στείρα αποστήθιση στην κριτική θεώρηση και στην ανάπτυξη μεθοδολογικών δεξιοτήτων και γνωστικών στρατηγικών, προκειμένου να επιλυθούν συγκεκριμένα προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός πρέπει, πρώτα, να προσδιορίζει το επίπεδο των ατομικών ικανοτήτων του παιδιού και, κατόπιν, να εντοπίζει το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει αυτό με τη βοήθεια νύξεων, επιδείξεων και ερωτημάτων από την πλευρά του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 1997).

5. Μεθοδολογία

5.1. Ομαδοσυνεργατική μέθοδος

Οι μαθητές εργάστηκαν σε ομάδες, καθώς έχει παρατηρηθεί πως με την ομαδοσυνεργατική μέθοδο επιτυγχάνεται καλύτερη απόδοση (Χοντολίδου, 2004). Κατά τη διαδικασία αυτή, οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους και συνεργάζονται, μοιράζονται κοινά ενδιαφέροντα, εμπειρίες, απόψεις και μαθαίνουν μέσω αυτών, ενθαρρύνουν ο ένας τον άλλο και αλληλοβοηθούνται στη συνολική μάθηση της γνώσης για την ολοκλήρωση της εργασίας (Δημητρίου, 2009).

5.2. Διαθεματική προσέγγιση

Η παρούσα εργασία ενέπλεξε τα μαθήματα: Μουσική, Γεωγραφία, Γλώσσα, Ζωγραφική, Ιστορία και ΤΠΕ. Η διαθεματική προσέγγιση είναι μορφή διδασκαλίας, που δεν αφορά ξεχωριστά μαθήματα που γίνονται σε τακτή ώρα το καθένα αλλά καταστάσεις μάθησης, οι οποίες προσεγγίζουν το περιεχόμενο της διδασκαλίας, ως κάτι το ενιαίο και αδιαίρετο (Θεοφιλίδης, 1997).

5.3. Βιωματικές δραστηριότητες

Η βιωματικότητα και η ενεργή συμμετοχή είναι πολύ σημαντικά συστατικά για μια επιτυχημένη εκπαιδευτική πορεία, που συνδυάζουν την ανακάλυψη της γνώσης μέσα από την ψυχαγωγία: περισσότερη πράξη παρά λόγια, δράση και όχι παθητικότητα.

5.4. Αξιοποίηση των ΤΠΕ

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει πολλαπλά παιδαγωγικά οφέλη, καθώς δημιουργεί ένα ευχάριστο, ελκυστικό, πολυμεσικό και αλληλεπιδραστικό περιβάλλον, μέσα στο οποίο αναπτύσσονται οι κατάλληλες συνθήκες για μάθηση, λαμβάνοντας υπόψη τα ξεχωριστά ταλέντα των μαθητών (Gardner, 2008). Ενισχύει τα κίνητρα συμμετοχής και τη μάθηση με βιωματικό τρόπο, υποστηρίζει την εξατομικευμένη μάθηση, ευνοεί τη συμπερίληψη στην εκπαίδευση, διευκολύνει τον αναστοχασμό και εντάσσει τη γνώση σε ένα ρεαλιστικό πλαίσιο (Crook et al., 2010).

6. Υλοποίηση εργασίας

6.1. Μέρος Α': Αφόρμηση - Χωρισμός σε ομάδες (1 ώρα)

Οι μαθητές παρακολούθησαν παρουσίαση PowerPoint με πίνακες ζωγραφικής, που ως θέμα είχαν τον χαρταετό. Ακολούθησε καταιγισμός ιδεών που κινητοποίησε τους μαθητές να ξεδιπλώσουν ιδέες, συναισθήματα και φαντασία. Έτσι, αναπτύχθηκε μια παραγωγική διαδικασία μέσα από τις ερωτήσεις που τέθηκαν: «Τι βλέπω; Τι σκέφτομαι; Αναρωτιέμαι...; Τι σας κάνει εντύπωση; Τι χρώματα επικρατούν; Σας έρχεται στον νου κάποιο τραγούδι ή ποίημα;»

Στη συνέχεια, άκουσαν τους «Χαρταετούς» του Μίκη Θεοδωράκη. Αμέσως μετά τη μουσική ακρόαση, τούς ζητήθηκε να περιγράψουν τα συναισθήματα που γεννήθηκαν, ακούγοντας αυτή τη μελωδία και να γράψουν λέξεις - κλειδιά που περιγράφουν τον χαρταετό (ουσιαστικά, ρήματα, επίθετα). Ακολούθησε ο χωρισμός των μαθητών σε τέσσερις ομάδες των πέντε ατόμων. Οι θεματικοί άξονες που μας απασχόλησαν ήταν οι εξής:

- Η ιστορία του χαρταετού μέσα από διαδρομές σε όλα τα μέρη της Γης
- Ο συμβολισμός του χαρταετού σε κάθε χώρα
- Ο χαρταετός στην υπηρεσία της επιστήμης
- Αθλητισμός και χαρταετός
- Ποίηση και χαρταετός
- Αινίγματα - σκέψεις - φράσεις για τον χαρταετό
- Τραγούδια με αναφορά στον χαρταετό

6.2. Μέρος Β': Καταγραφή & σύνθεση πληροφοριών (3 ώρες)

Κάθε ομάδα επεξεργάστηκε το θέμα που της ανατέθηκε, πραγματοποιώντας ιστοεξερευνήσεις σε ηλεκτρονικές διευθύνσεις που αναρτήθηκαν στην ηλεκτρονική τάξη e-class, κάνοντας το έργο της αναζήτησης πιο ασφαλές, πιο εύκολο και πιο γρήγορο. Το υλικό που βρήκαν το διαμοιράστηκαν με τα Google Docs. Οι ομάδες επέλεξαν και συνέθεσαν τις πληροφορίες που άντλησαν, συνδυάζοντας κείμενα, εικόνες, βίντεο και ήχους.

6.3. Μέρος Γ': Πραγματοποίηση παρουσιάσεων του επιλεγμένου υλικού (4 ώρες)

Οι εφαρμογές παρουσίασης ενεργοποιούν τους μαθητές να αναζητήσουν τρόπους, για να σχεδιάσουν, ως μικροί καλλιτέχνες, τις παρουσιάσεις τους με τον πιο άρτιο και ελκυστικό τρόπο, προκειμένου να δώσουν ζωή στις ιδέες τους. Άλλωστε, σύμφωνα με το παιδαγωγικό πλαίσιο της UNESCO, μία από τις δεξιότητες του 21ου αιώνα είναι η δεξιότητα παρουσίασης και επικοινωνίας των ιδεών μας, που ως στόχο έχει να καλλιεργήσει την κριτική σκέψη και τη δημιουργικότητα των μαθητών (Common Sense Education, 2016).

Τα διαδικτυακά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν είναι Web2.0 εφαρμογές, οι οποίες ανοίγουν τον δρόμο για ομαδοσυνεργατικές εργασίες, καθώς επιτρέπουν την ταυτόχρονη πρόσβαση και επεξεργασία από πολλούς χρήστες, συμβάλλοντας σημαντικά στην εφαρμογή μαθητοκεντρικών προσεγγίσεων. Επίσης, ως πλεονεκτήματά τους, μπορούν να αναφερθούν το απλό και εύκολο στη χρήση περιβάλλον, η δυνατότητα ενσωμάτωσης πολυμεσικών στοιχείων και η δωρεάν χρήση τους. Οι παρουσιάσεις μας είναι οι ακόλουθες:

- Ηλεκτρονικό βιβλίο με την εφαρμογή **Book Creator** (ΣΤ' τάξη)

Η δημιουργία βιβλίου ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών και προάγει τη φαντασία τους. Βοηθά σημαντικά στην ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης, καθώς καλούνται να πάρουν αποφάσεις για τον σχεδιασμό του βιβλίου και να διαχειριστούν τα ψηφιακά μέσα που έχουν στη διάθεσή τους. Εξασκούν τον γραπτό τους λόγο μέσα από μια ευχάριστη και ανταποδοτική γι' αυτούς διαδικασία, καθώς γνωρίζουν πως τα γραπτά τους θα δημοσιευτούν. Το βιβλίο μας βρίσκεται στον παρακάτω σύνδεσμο: <https://read.bookcreator.com/xXG40qJSEYakdl3PFsm2QiXEdwx2/dTs3TfqTQKCEuGIGMOT--w>.

- Παρουσίαση **Microsoft Sway** (ΣΤ' τάξη)

Οι μαθητές αφηγήθηκαν τα «Έθιμα της Καθαράς Δευτέρας», χρησιμοποιώντας την ψηφιακή εφαρμογή Microsoft Sway. Η δημιουργία μας βρίσκεται στον ακόλουθο σύνδεσμο: <https://sway.office.com/EWHMg1Ba4vmd6G00?ref=Link>. Στην παρουσίασή τους εισήγαγαν κείμενα, φωτογραφίες και ψηφιακά αντικείμενα που διαθέτουν κώδικα ενσωμάτωσης (χάρτη, τρισδιάστατο μοντέλο χαρταετού και βίντεο), κάνοντας, έτσι, την παρουσίασή τους διαδραστική και πολύ εντυπωσιακή.

- **Padlet** (Ε' τάξη)

Οι μαθητές ανήρτησαν το υλικό τους στον ψηφιακό πίνακα ανακοινώσεων Padlet (video, εικόνες, μουσική, αρχεία word με ακροστιχίδες, παράξενες πληροφορίες, ονομασίες του χαρταετού, αινίγματα και φράσεις, ταινίες, και την παρτιτούρα των «Χαρταετών»). Το υλικό μας βρίσκεται στον σύνδεσμο: <https://padlet.com/gadamopoulou304/4h3po3klvek5p8ii>.

6.4. Μέρος Δ': Ανατροφοδότηση με παιχνίδια γνώσεων, κουίζ & παζλ (3 ώρες)

Η Mary Poppins, ηρωίδα μεγάλης κινηματογραφικής επιτυχίας, είπε: «*Σε κάθε εργασία που πρέπει να γίνει, υπάρχει ένα στοιχείο διασκέδασης. Βρες τη διασκέδαση και η εργασία έγινε παιχνίδι!*» (Werbach, 2016a, 2016b).

Η σύνδεση της μάθησης με το παιχνίδι δημιουργεί κίνητρα, ενεργοποιεί τον μαθητή και μέσα από αυτό προάγει την οικοδόμηση της γνώσης (Φωκίδης, 2017). Στα πλαίσια αυτών των δραστηριοτήτων, τα παιδιά πειραματίζονται, συνεργάζονται, αναστοχάζονται, παίρνουν πρωτοβουλίες, ενώ, παράλληλα, νιώθουν έντονα το συναίσθημα της χαράς και της ικανοποίησης. Η ανατροφοδότηση παρέχει πληροφόρηση για τον ρυθμό μάθησης και τον βαθμό ανταπόκρισης των μαθητών στις απαιτήσεις της διδασκαλίας, αυτοπεποίθηση και πίστη στις ικανότητές τους, ρεαλιστική εκτίμηση του εαυτού τους και συνειδητοποίηση δυνατοτήτων και αδυναμιών.

- **Wordwall & Crossword Labs**

Με το εκπαιδευτικό εργαλείο Wordwall δημιουργήθηκαν τα Κρυπτόλεξα: «Ο ακροβάτης των αιθέρων» <https://wordwall.net/resource/10944406> και «Τα εδέσματα της Σαρακοστής» <https://wordwall.net/resource/11274434>. Οι μαθητές ανακάλυψαν σε συγκεκριμένο χρόνο λέξεις, που ήταν κρυμμένες σ' ένα πλέγμα γραμμάτων οριζόντια, κάθετα και διαγώνια. Με το εργαλείο Crossword Labs έφτιαξαν το «Σταυρόλεξο του χαρταετού» <https://crosswordlabs.com/embed/2021-02-19-439> και το «Σταυρόλεξο του ουράνιου χορευτή» <https://crosswordlabs.com/embed/2021-02-20-89>. Το κρυπτόλεξο και το σταυρόλεξο αποτελούν εργαλεία μάθησης, καθώς συμβάλλουν στην ανάπτυξη της γλώσσας, εμπλουτίζοντας το θεματικό λεξιλόγιο των μαθητών, στη σωστή ορθογραφία των λέξεων, στη συγκέντρωση και παρατηρητικότητα και στην άμεση ανατροφοδότηση.

- **Google Forms**

Με τα Google Forms, οι μαθητές πειραματίστηκαν και έφτιαξαν κουίζ με τις πληροφορίες που συνέλεξαν. Δημιουργήθηκαν δύο quiz: το 1^ο, μια διασκεδαστική επανάληψη για να ελέγξουν τις γνώσεις που απέκτησαν, με εικόνες και διαφορετικούς τύπους ερωτήσεων (πολλαπλής επιλογής, πλαίσια ελέγχου, σύντομη απάντηση), <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSfb8NWSoyaAXVvNeEWL4Z2mH84vtEQsFLCml6Q2TFiVo4higw/viewform> και το 2^ο, ένα ταξίδι με τις σημαίες των χωρών που επισκεφτήκαμε, πετώντας με τον χαρταετό <https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSd2wLRBolB708nXcm4aewCagexEzVVIL6isXyFyPO2VJGwhA/viewform>. Εμπλέκοντας τους μαθητές με ψηφιακά κουίζ, εκτός από την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων, τους προσφέρουμε άμεση αυτοαξιολόγηση σ' ένα πλαίσιο αναστοχασμού του «τι έχω μάθει και τι δεν έχω μάθει τελικά».

- **Free on line Jigsaw Puzzles**

Οι μαθητές συνέθεσαν τα δικά τους παζλ με εικόνες από πίνακες ζωγραφικής, επιλέγοντας τη μορφή και τον αριθμό των κομματιών των παζλ <https://www.jigsawplanet.com/?rc=play&pid=3ac0d1a5e01b>. Η δημιουργία παζλ εξασκεί τη μνήμη των μαθητών, αυξάνει την αυτοσυγκέντρωσή τους και τους μαθαίνει την αρετή της υπομονής, καθώς η ολοκλήρωσή του απαιτεί χρόνο και ηρεμία. Η ανασύνθεση της εικόνας συμβάλλει στην ανάπτυξη της αναλυτικής και συνθετικής σκέψης.

- Η Αλφαβήτα του χαρταετού στο **PowerPoint** & Ακροστιχίδες στο **Word** (Ε' τάξη)

Οι μαθητές, μέσα από ένα παιχνίδι λέξεων σχετικές με το θέμα, κατέγραψαν και δημιούργησαν σε PowerPoint την «Αλφαβήτα του χαρταετού» (Εικόνα 1.), με λέξεις της οποίας, στη συνέχεια, έπαιξαν κρεμάλα στο kremala.gr.

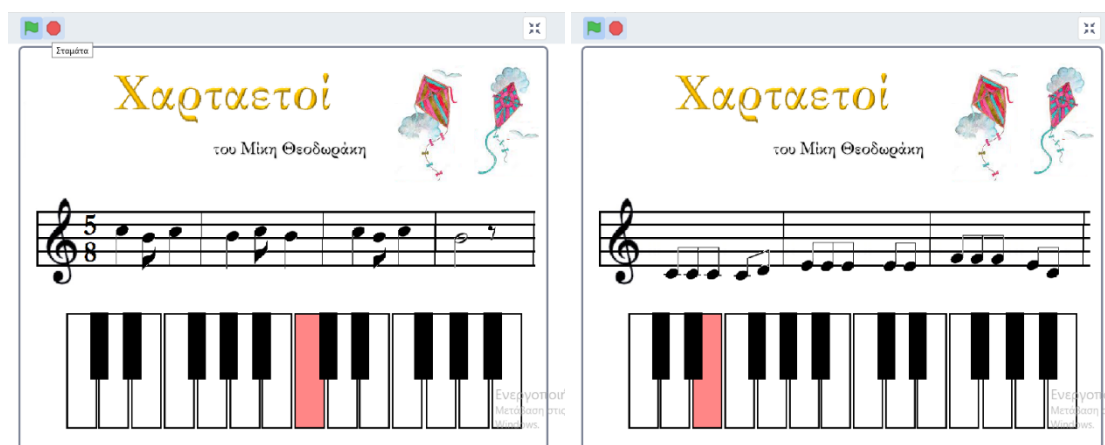


Εικόνα 1. Η Αλφαβήτα του Χαρταετού

Στο Word, έφτιαξαν την ακροστιχίδα του χαρταετού και την ακροστιχίδα Μίκης Θεοδωράκης, τις οποίες ανήρτησαν στο Padlet. Αυτές οι δραστηριότητες δημιουργικής γραφής ενισχύουν την επικοινωνιακή λειτουργία, αποκαλύπτουν νοητικές δεξιότητες και ενθαρρύνουν την αυτενέργεια των μαθητών. Η δημιουργία μέσα από τις λέξεις είναι το «καθαρό αεράκι», που ξεσηκώνει τη σκέψη των παιδιών.

- **Scratch** (ΣΤ΄ τάξη)

Η μελέτη της παρτιτούρας των «Χαρταετών» μάς έδωσε την ιδέα να δημιουργήσουμε, με τη διαδικτυακή εφαρμογή προγραμματισμού Scratch, το δικό μας πιάνο και να παίξουμε μουσική <https://scratch.mit.edu/projects/508261558/fullscreen/> (Εικόνα 2.):



Εικόνα 2. Το δικό μας πιάνο στο Scratch. Η νότα που ακούγεται κάθε φορά φαίνεται με ροζ χρώμα

Με το λογισμικό μουσικής δημιουργίας, οι μαθητές πειραματίζονται, εξερευνούν το μουσικό υλικό, κάνουν δοκιμές και έχουν άμεση οπτική και ακουστική ανατροφοδότηση της δημιουργίας τους, αναπτύσσοντας δεξιότητες ακρόασης (Gall & Breeze, 2005). Έτσι, ακόμα και οι μαθητές που δεν γνωρίζουν τα σύμβολα των νοτών και των ρυθμικών αξιών ή δεν παίζουν κάποιο μουσικό όργανο, ενθαρρύνονται να παίξουν ή να δημιουργήσουν μουσική. Με αυτόν τον τρόπο, η έλλειψη γνώσεων δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, καθώς όλοι οι μαθητές έχουν ίσες ευκαιρίες πειραματισμού και εξερεύνησης.

- **Ποίημα**

Οι μαθητές, συνεργατικά, «οικοδόμησαν» και μελοποίησαν το δικό τους ποίημα (Εικόνα 3.):

Χαρταετοί



Την Καθαρά Δευτέρα στον ουρανό
χαρταετούς θα δεις ένα σωρό.
Ο αέρας τους σπρώχνει απαλά
και ταξιδεύουν σαν τα πουλιά.

Γέλια, φωνές, τρεχαλητά
ακούγονται σε κάθε γειτονιά.
Ποιος αετός θ' ανέβει πιο ψηλά;
Εκείνος με τη μακριά ουρά.

Πολύχρωμοι χορευτές κινούνται
με χάρη περισσή
όλα τα βλέπουν από ψηλά εκεί.
Μα ξάφνου άνεμος δυνατός φυσά
και τον χαρταετό μας πάει μακριά.

Ελεύθερος τώρα πια πετά
κι απ' τα σύννεφα μας χαμογελά.
Αχ! να μπορούσα στον γαλανό ουρανό
να τρέξω πίσω του κι εγώ.

Εικόνα 3. Το ποίημα των μαθητών

Η ποίηση ενεργοποιεί τη φαντασία και το συναίσθημα με τις εικόνες που μορφοποιεί από μια σειρά επιλεγμένων και επιμελώς στοιχισμένων λέξεων, εμπλουτίζει το λεξιλόγιο και τον τονισμό των λέξεων, ψυχαγωγεί, δημιουργεί ακροατές.

- Μουσική με το σώμα

Ακολουθώντας τον ρυθμό της μουσικής του Μίκη Θεοδωράκη, οι μαθητές έγιναν μικροί χαρταετοί και πέταξαν, χορεύοντας μακριά σε άλλους ορίζοντες, μεταφέροντας τα όνειρα, τις ελπίδες και τις ευχές τους για ένα πιο αισιόδοξο μέλλον. Στη συνέχεια, χρησιμοποιώντας τα πόδια, τα χέρια και το ίδιο τους το σώμα (body percussion), έπαιξαν μουσική με το τραγούδι «Kite song». Οι δραστηριότητες που αξιοποιούν την κίνηση επιτρέπουν τη βιωματική συμμετοχή των μαθητών. Έτσι, ενισχύεται η καλλιέργεια της ρυθμικής αντίληψης, η αντίληψη της αίσθησης του χώρου, η απόκτηση κινητικών δεξιοτήτων και εμπειριών και η καλλιέργεια της εκφραστικότητας και της δημιουργικότητας. Επιπλέον, οι μαθητές επικοινωνούν με έναν διαφορετικό τρόπο από τον λεκτικό, καθώς η μουσική από μόνη της είναι ένας φορέας ιδεών και συναισθημάτων, διοχετεύοντας μέρος της ενέργειάς τους μέσα από την κίνηση.

- Κατασκευές

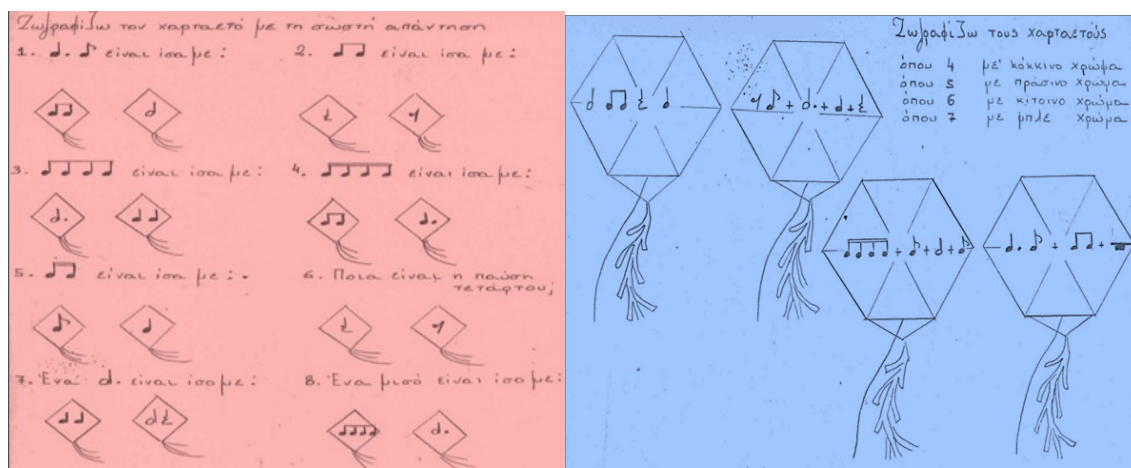
Οι μαθητές κατασκεύασαν χαρταετούς από πηλό και χαρτόνια (Εικόνα 4.).



Εικόνα 4. Πήλινοι χαρταετοί

- Παιχνίδια με τις νότες

Οι μαθητές σκαρφίστηκαν μουσικές ασκήσεις θεωρίας, για να εξασκηθούν στις νότες, τα φθογγόσημα και τις παύσεις (Εικόνα 5.):



Εικόνα 5. Μουσικοί χαρταετοί

6.5. Μέρος Ε': Αξιολόγηση (1 ώρα)

Όταν ολοκληρώθηκε ο κύκλος των δραστηριοτήτων, δόθηκε σε όλους τους μαθητές Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της όλης διαδικασίας. Ρωτήθηκαν αν τους άρεσε η διαθεματική αντιμετώπιση του θέματος, ποιες δραστηριότητες βρήκαν πιο ενδιαφέρουσες, ποιες λιγότερο, τι θα ήθελαν να αλλάξουμε, τι τους δυσκόλεψε, ώστε να εντοπιστούν αστοχίες, ελλείψεις και προβλήματα, για να γίνουν οι απαραίτητες βελτιώσεις για μελλοντική χρήση.

7. Σχόλια - Συμπεράσματα

Οι μαθητές, χρησιμοποιώντας τις δυνατότητες που παρέχει η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία, ήρθαν σε επαφή με πληροφορίες, εικόνες, ήχους, βίντεο, που κέντρισαν το ενδιαφέρον τους και ενίσχυσαν τη διάθεσή τους για ανακάλυψη και μάθηση. Έθεσαν στόχους, αναζήτησαν, συγκέντρωσαν, επεξεργάστηκαν, αξιολόγησαν και παρουσίασαν πληροφορίες. Εργάστηκαν με πολλή ωριμότητα, υπευθυνότητα, κέφι και θετική στάση στις εργασίες που τους ανατέθηκαν, απολαμβάνοντας τα αποτελέσματα των προσπαθειών τους, κάτι που φάνηκε από τον τρόπο που παρουσίασαν τις δημιουργίες τους. Καλλιεργήθηκε μια θετική αίσθηση για τις ικανότητές τους, βελτιώνοντας, έτσι, την αυτοεικόνα τους, καθώς μπόρεσαν να εκφράσουν ελεύθερα τις αντιλήψεις και τα συναισθήματά τους, δείχνοντας περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

Οι απαντήσεις του Ερωτηματολογίου έδειξαν ότι η διαθεματικότητα άρεσε, οπότε εύλογα μπορεί να καταστεί ρυθμιστικός παράγοντας για την αναδόμηση των παιδαγωγικών αντιλήψεων, εμπλουτίζοντας την εκπαιδευτική διαδικασία και οδηγώντας στην ενοποίηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων (Ματσαγγούρας, 2012; Καλδή & Κόνσολας, 2016). Μέσα από την παρατήρηση, μελέτη και αξιοποίηση εικόνων, πινάκων ζωγραφικής και ποιημάτων, αναπτύχθηκε η στοχαστική και δημιουργική ικανότητα των μαθητών. Επίσης, η οπτικοποίηση πληροφοριών φάνηκε ιδιαίτερα αποτελεσματική, καθώς τους βοήθησε όχι μόνο να κατανοήσουν και να συγκρατήσουν ευκολότερα αυτές τις πληροφορίες, αλλά και να αλληλεπιδράσουν δημιουργικά, συμμετέχοντας σε αυτή τη διαδικασία. Μέσα από το ταξίδι

των χαρταετών σε διάφορα μέρη του κόσμου, κατανόησαν και έμαθαν να σέβονται τη διαφορετική κουλτούρα των άλλων χωρών.

Με τα παιχνίδια γνώσεων, οι μαθητές βελτίωσαν όχι μόνο το λεξιλόγιο και τις ορθογραφικές τους ικανότητες αλλά και τις ψηφιακές και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, όπως είναι η άσκηση και η αποδοχή κριτικής, η υπευθυνότητα, ο αναστοχασμός. Η δημιουργία παζλ εξάσκησε τη μνήμη τους, αύξησε την αυτοσυγκέντρωσή τους και τούς έμαθε την αρετή της υπομονής, καθώς η ολοκλήρωσή του απαιτεί χρόνο και ηρεμία. Το Padlet, μέσα από την παραγωγή ομαδικού έργου, αποτέλεσε έναν χώρο συλλογής, συζήτησης, ανταλλαγής ιδεών και δημοσίευσης. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα περισσότερα παιδιά το χαρακτήρισαν «πρωτότυπο» και δήλωσαν ότι θα το αξιοποιήσουν ως εργαλείο δημιουργίας παρουσιάσεων και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στο ερώτημα «Πόσο δυσκολεύτηκες στη χρήση του Padlet;» το 80% απάντησε «Καθόλου», το 15% «Λίγο» και το 5% «Πάρα πολύ». Επιπλέον, στο ερώτημα «Πόσο σου άρεσε που δούλεψες με τους συμμαθητές σου σε μια συνεργατική παρουσίαση;» το 15% απάντησε «Λίγο», το 45% «Πολύ» και το 40% «Πάρα πολύ».

Μία από τις επιθυμητές μαθησιακές δεξιότητες είναι η δεξιότητα παρουσίασης και επικοινωνίας των ιδεών μας. Οι εφαρμογές παρουσίασης (PowerPoint, Book Creator, Microsoft Sway) ενεργοποίησαν τους μαθητές να αναζητήσουν τρόπους, για να σχεδιάσουν τις παρουσιάσεις τους προκειμένου να δώσουν ζωή στις ιδέες τους. Συνδυάζοντας τη μουσική με την κίνηση, εξέφρασαν συναισθήματα και ιδέες, χαλάρωσαν, εκτονώθηκαν και έμαθαν να αυτοπειθαρχούν και να συντονίζουν τις κινήσεις τους με τους ήχους που παράγουν ή ακούν. Αυτό τους βοήθησε να κατανοήσουν βιωματικά τη φόρμα των κομματιών, να ξεχωρίσουν τα ρυθμικά μοτίβα, να μάθουν βασικά χαρακτηριστικά της μουσικής, όπως ο ρυθμός, η ένταση και η διάρκεια των ήχων και να εξασκηθούν στη μουσική ορολογία (π.χ. tempo, crescendo, forte). Μέσα από τις κατασκευές, καλλιεργήθηκαν οι χειροτεχνικές τους δεξιότητες.

Οι στόχοι που τέθηκαν στέφθηκαν με επιτυχία και τα παιδιά, εκτός του ότι απέκτησαν περισσότερες γνώσεις, ανακάλυψαν ότι η ανάθεση μιας δραστηριότητας δεν είναι βαρετή αλλά μια διαδικασία ευχάριστη, διασκεδαστική και ένας τρόπος που μπορεί να οδηγήσει σε πρωτότυπες δραστηριότητες έκφρασης και δημιουργίας. Τέλος, το γεγονός ότι οι μαθητές κλήθηκαν να σκεφτούν, να συνεργαστούν, να παίξουν, να δημιουργήσουν πρωτότυπο υλικό και, τελικά, να αυτοαξιολογηθούν, συνετέλεσε στην ανάπτυξη των μεταγνωστικών δεξιοτήτων τους.

«Τα παιδιά δεν διαφέρουν πολύ από τους χαρταετούς.

Είναι φτιαγμένα να πετάνε.

Χρειάζονται, όμως, τον αέρα - απεριόριστη αγάπη, εμπιστοσύνη και ενθάρρυνση».

Gigi Graham

Βιβλιογραφικές αναφορές

Campbell, P. S., Demorest, S. M., & Morrison, S. J. (2008). *Musician & teacher: An orientation to music education*. New York, London: W. W. Norton and Company Inc.

Common Sense Education. (2016). *What are the 4Cs?* Ανακτήθηκε στις 10 Μαΐου 2021, από: https://www.youtube.com/watch?time_continue=9&v=QrEEVZa3f98.

Crook, C., Harrison, C., Farrington-Flint, L., Tomas, C., & Underwood, J. (2010). *The Impact of Technology: Value-added classroom practice*. Coventry: Becta. Ανακτήθηκε στις 10 Ιουλίου 2021, από: <https://webarchive.nationalarchives.gov.uk/ukgwa/20101102103713/http://schools.be>

cta.org.uk/uploaddir/downloads/page_documents/research/reports/the_impact_of_technology.pdf.

- Gall, M., & Breeze, N. (2005). Music composition Lessons: the Multimodal affordances of technology. *Educational Review*, 57(4), 415-433.
- Gardner, H. (2008). *Multiple intelligences. New Horizons*. New York: Basic Books.
- Merriam, A. P. (1964). *The Anthropology of Music*. Evanston, Illinois: Northwestern Univ. Press.
- Shuell, T. J. (1988). The role of the student in learning from instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 13(3), 276–295.
- Werbach, K. (2016a). *Tapping the emotions*. Ανακτήθηκε στις 18 Αυγούστου 2020, από: <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/hGK32/3-4-tapping-theemotions>.
- Werbach, K. (2016b). *Anatomy of fun*. Ανακτήθηκε στις 18 Αυγούστου 2020, από: <https://www.coursera.org/learn/gamification/lecture/9Nail/3-5-anatomy-of-fun>.
- Αντωνακάκης, Δ., & Χιωτάκη, Ε. (2007). Μουσική Παιδαγωγική. Διαθεματικές Εφαρμογές για Μικρά Παιδιά. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη. Στο Σ. Καψάλη, *Μουσική και Διαθεματικότητα: Η Μουσική στα μη μουσικά σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού σχολείου*. (2009). Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.
- Δημητρίου, Α. (2009). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Θεοφιλίδης, Χ. (1997). *Διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Καλδή, Σ., & Κόνσολας, Μ. (2016). *Διδακτική Μέθοδος Project και Διαθεματικότητα: Θεωρία, Έρευνα και Πράξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (1997). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας: Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση: Εννοιοκεντρική Αναπλαισίωση και Σχέδια Εργασίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μητροπούλου, Β. (2005). *Σχεδιασμός και ανάπτυξη εκπαιδευτικού λογισμικού για το μάθημα των θρησκευτικών*. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.
- Φωκίδης, Ε. (2017). *Εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια - Σοβαρά παιχνίδια*. Ανακτήθηκε στις 5 Σεπτεμβρίου 2021, από: http://opensimserver.aegean.gr/publications/2017_chapter_GR_Fokides.pdf.
- Χοντολίδου, Ε. (2004). *Διδασκαλία σε ομάδες*. Πρόγραμμα Εκπαίδευσης Μουσουλμανοπαίδων. Αθήνα: Κλειδιά και Αντικλειδιά. ΥΠΕΠΘ - Πανεπιστήμιο Αθηνών.

The Teaching of Greek Language Through Opera

Dimitra Longinou

Ministry of Education and Religious Affairs

30th Primary School of Piraeus

dimitralogginou@yahoo.gr

Abstract

The script leverages the musical theatrical genre of opera for the teaching of the Greek language. The process emphasizes the exposure to a non-familiar language environment and the approaching of the Greek language from the same starting point. The educational procedure was held at the fourth-grade level with the methodology of remote learning. It focuses on the measurement of the learning outcomes and includes graded activities based on Greek grammar and context comprehension. It, also, brings students in contact with the arts of performance and helps them express their feelings through art. The process enhanced the confidence of the children and helped native students realize the daily difficulties of foreigners.

Keywords: foreign language environment, opera, Greek language, teaching.

1. Introduction

It is widely known that one of the most common characteristics of school classes in the 21st century is the cross-cultural element. Simultaneously, the teachers are in favour of applying high-quality pedagogical techniques to elaborate the teaching material. The dominant issue that arises is summarized in the query: "How could the educator teach the Greek language according to the syllabus at different learning levels?". The concrete scenario brings the art of opera to the forefront in response to this problematic situation. Furthermore, the script brings to light both: the major role of opera in human studies and the psychological-emotional benefits of this art. The educational process not only upgrades the role of the art of opera in the curriculum but also improves the linguistic competencies of students.

The scenario extends the first part of the 11th module of the Greek language manual for 4th-grade students. The concrete lesson refers to opera and especially to comic opera which is widespread as *buffa*. This learning area was selected because there is a superficial treatment of this musical genre based on the manual and because this art exposes students to a non-familiar language environment. The educational process is implemented according to the principles of the constructive model. Moreover, it is conducted in conjunction with synchronous and asynchronous remote learning. The structure of the scenario includes parts such as the orientation to the theme of the lesson, the detection of students' ideas, the reconstruction of the students' ideas, the implementation of the newly acquired knowledge and the metacognition processes.

2. Brief description of the research study

The script is based on the 11th module of the linguistic subject for 4th- grade students. It is oriented to measure the basic grammar knowledge that a student needs to assimilate for that level. In particular, it assesses not only students' ability to recognize and classify the basic grammatical parts of speech, but, also, how the art of opera helps students to ameliorate their performance.

One crucial parameter is that the study takes into account the affective domain. Students' psycho-emotional mood is vulnerable during the Covid-19 pandemic. The script

measures the willingness of students to gain knowledge and express their feelings. The scenario is applied on the method of remote learning and that increases the requirements of the research (Marzano, 2017).

3. The necessity of the research study and a short bibliographic review of previous research

Nowadays, working in classrooms where the cross-cultural element is particularly high raises the question of what educational approaches, educators could apply to ensure the cognitive coexistence of all students (Schein, 2001). This research is intended to contribute to scientific knowledge, as it aims to focus on how the art of opera can help in teaching the Greek language in cross-cultural classrooms.

Experts point out that during the music teaching process, communication and interactions exists between students and teachers. This process undergoes both continuous and multidimensional adaptations in an ever-changing environment (Hubermann, 1983). Taking the above aspect into consideration, it is obvious that the dynamics a music lesson develops are similar to the conditions of adult life. Other experts mention that opera, as an art of performance, enables us to simulate the real world and teach children from different countries not only the appropriate demeanor, but cognitive issues as well (Hellen, 2014). Along similar lines, Johansen highlights that we could examine the relationship between music and the global environment. Opera by definition means work in music. So, if we convey the aforementioned view to the school environment, we are able to investigate the relationship between opera and school subjects (Johansen, 2013).

From a linguistic point of view, scholars maintain that there is a huge number of definitions, which either approach or interpret the linguistic phenomenon. In some of them, language is a code of communication that is characterized by musicality. Opera brings transformative change, because it works at the level of mindset change. It has the capacity to get people to see what they did not realize before. This appeals to play a major role in engendering language ability (Barnbrook, 1996).

4. Methodology

The crucial queries of the research are:

- What educational approaches could educators apply to ensure the cognitive coexistence of all students?
- How could the educator teach the Greek language, according to the syllabus at different learning levels?

The paramount purpose of the survey is to emerge the benefits that arise from the use of opera in the teaching process. On the other hand, the survey aims to measure the cognitive and sentimental competencies that are cultivated.

Hypothetically, students are expected to be able to:

- define the meaning of the opera.
- recognize verbs, nouns as well as adjectives.
- interpret the linguistic environment of *The Barber of Seville*.
- respond to questions about opera.
- categorize verbs, nouns, and adjectives.
- develop and express their views.
- support themselves during the Covid-19 pandemic.

The research was held in Piraeus. The region of the school class is located in Agios Dimitrios. It is a district with a lot of immigrants and low-income residents. The sample of the

study consists of sixteen fourth-grade students. The population includes 6 students (5 Greeks and 1 Albanian) that receive high scores, 3 students (2 Greeks and 1 Albanian Roma) indifferent to the learning process, 3 (1 Greek and 2 immigrants) with learning difficulties, 1 student that does not speak Greek and 3 gifted children with underperformance. Most of the students underperform in tests for a long period of time.

The presentation, the analysis and the interpretation of the data are based on the triangulation method, which is used to increase the credibility and validity of research findings. The study applies a mixed type of survey, which combines observation via pre/post-questionnaire tests and students' comments. The observation is used to provide credibility, whereas the pre/post-test confirms the observation (Denzin, 2009).

5. Presentation - Analysis - Discussion of results

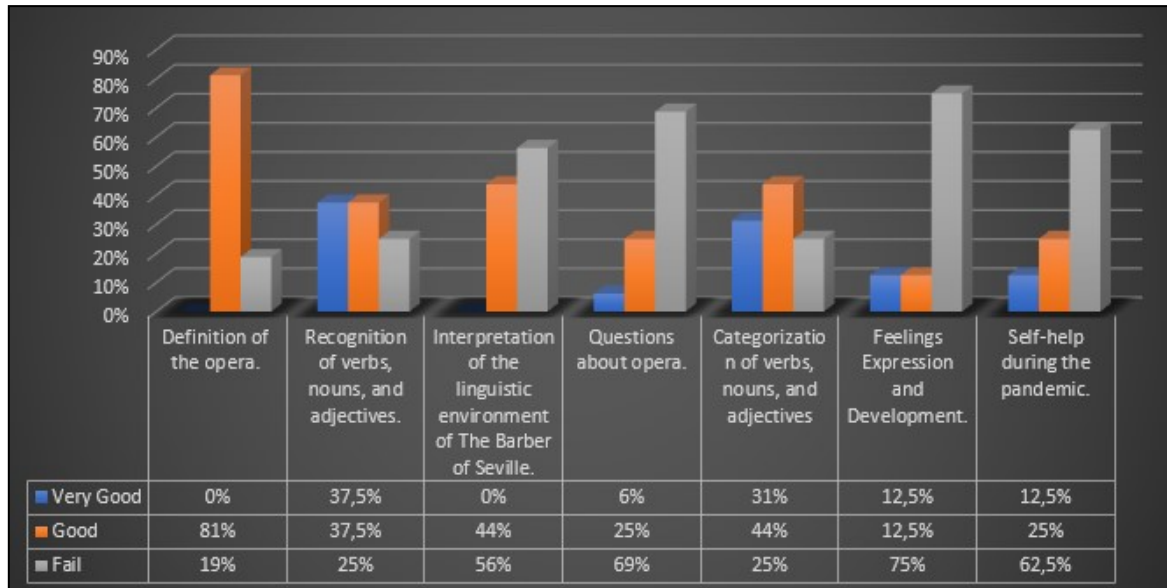
Before the implementation of the script, a well-designed questionnaire was completed by the students (see appendix). The same questionnaire was used at the stage of the final and repeated evaluation to collect the data. The questionnaire includes both: multiple-choice questions which require multiple answers and short-answer questions. The following rubric determines the degree of achievement in the above objectives based on the questionnaire. (Marzano & Kendall, 2008).

Table 1. Degree of achievements of the script's goals

	Very Good	Good	Fail
Definition of the meaning of the opera	All the correct answers	Some of the correct answers	None of the correct answers
Recognition of the verbs, nouns, and adjectives	All the correct answers	Some of the correct answers	None of the correct answers
Interpretation of the linguistic environment of the barber of Seville	All the correct answers	Some of the correct answers	None of the correct answers
Questions about opera	All the correct answers	Some of the correct answers	None of the correct answers
Categorization of verbs, nouns, and adjectives	All the correct answers	Some of the correct answers	None of the correct answers
Feelings expression and development	Complete answers	Partially complete answers	Fully incomplete answers
Self- help during the pandemic	Complete answers	Partially complete answers	Fully incomplete answers

Graph 1. Outcomes t1

During the diagnostic evaluation, the teacher collected the data and identified the



students' educational needs. The graph below indicates the outcomes of the initial measurement (Robson, 2002).

From the above graph, it is obvious that the whole class has little knowledge about the art of opera. Also, it is important to point out that the majority of the students have not a clear perception of the basic grammar parts of speech. Finally, it is observed that a lack of development is applied to the affective domain. Students neither express their feelings nor help themselves during the pandemic. Relying the results, the script takes into account not only the knowledge provision but the cultivation of lifelong competencies as well.

According to researchers in a traditional classroom, students do not have any control of the teaching process. This script is designed to shift control from the teacher to the students. The scenario is based on the flex model. It, also, combines elements from the self and flipped classroom model. It includes both: asynchronous and synchronous activities. The asynchronous part was organized via the blog of class, the wall of e-me, and parents' e-mails messages, whereas the synchronous part was held on Webex (Ματσαγγούρας, 2003).

In the asynchronous part, students attended videos and studied presentations to receive information about the opera. They focused on the opera: "The Barber of Seville". The google translate software helped students study the properly shaped material uploaded on the blog or sent to them via e-mail. Students constructed their own works, using paint tools and played games from the site of the national lyrical scene. In the synchronous part, students worked on collaborative activities. They discussed, answered questions, kept notes, used dictionaries, taxonomized and played educational games. To accomplish the above, tools such as notebooks and dictionaries are utilized. The role of teacher is only advisory and assistive (Σκαλτσά, 1990).

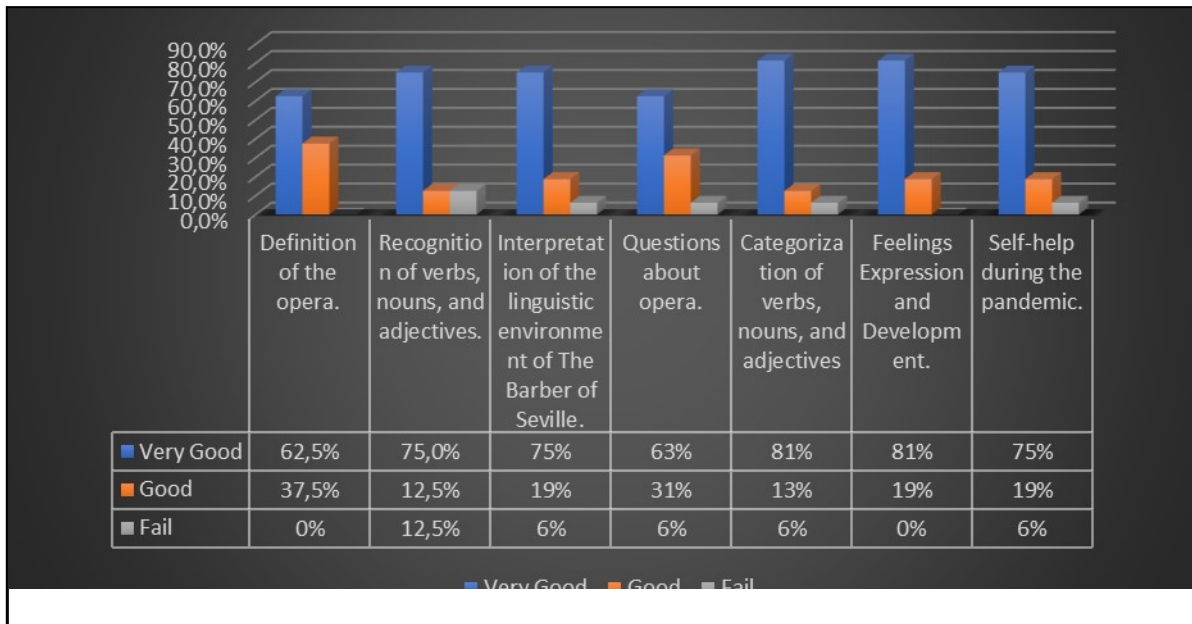
In the first day of the programme, students had to investigate the definition of the opera on their own. They used online or other sources such as Greek National Opera and encyclopaedia Britannica to compare and contrast their findings. The activity took place without the teacher's presence and was asynchronous. The average time needed for the completion was 60 minutes (Stein & Graham, 2020).

In the second day, students shaped an idea for the definition of the opera. At the first stage, they posted their views on the wall of the e-me and discussed them with their classmates to detect the alternative aspects. The activity took place during the teacher's presence and was synchronous. The average time needed for completion of the activity was 20 minutes. At the next stage, students used the wall of e-me to attend the first presentation video cited on the link: (<https://blogs.e-me.edu.gr/hive-ekpaideusi/11%ce%b7-%ce%b5%ce%bd%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b1/>). They concluded which of their ideas were confirmed and which were not. The activity took place during the teacher's presence and was synchronous. The average time needed for completion of the activity was 10 minutes (Clandfield & Hadfield, 2017).

For the third day of the program, students assembled on Webex. At the first stage of orientation, students attended the second presentation video cited on the link: (<https://blogs.e-me.edu.gr/hive-ekpaideusi/11%ce%b7-%ce%b5%ce%bd%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b1/>) to gather information about the Barber of Seville. The activity took place during the teacher's presence and was synchronous. The average time needed for completion of the activity was 5 minutes. In the second stage of elaboration, students were separated into groups. They collaborated and wrote in their notebook words related to opera. They used dictionaries to find out the grammatical type of the words and to classify them. The teacher had an advisory and assistive role to the teams. The activity took place during the teacher's presence and was synchronous. The average time needed for completion of the activity was 25 minutes. In the final stage of practice, students spectated the third (gamification) video, cited on the link: (<https://blogs.e-me.edu.gr/hive-ekpaideusi/11%ce%b7-%ce%b5%ce%bd%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b1/>) to answer not only cognitive but sentimental questions as well. The activity took place during the teacher's presence and was synchronous. The average time needed for completion of the activity was 15 minutes (Holt et al., 2012).

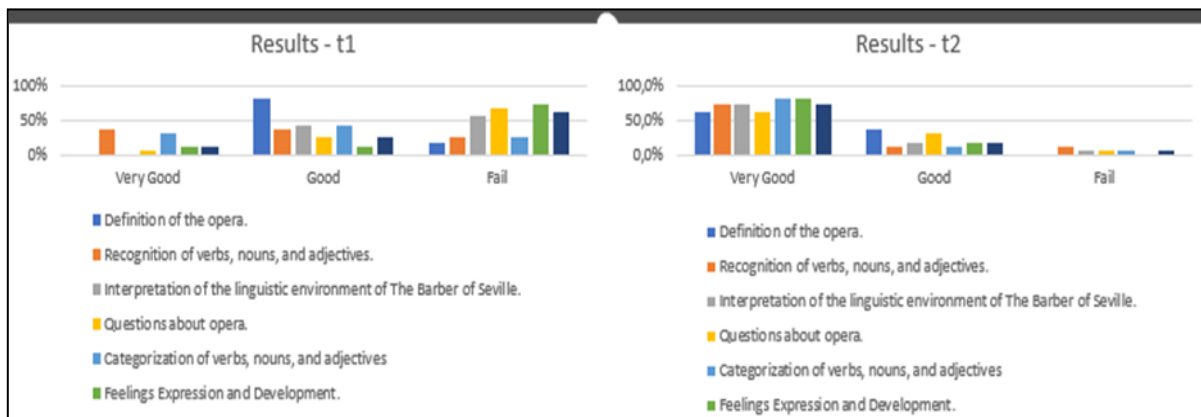
In the final day of the program, students worked both online and offline. They focused on the activities, cited on the blog of class at the link (<https://blogs.e-me.edu.gr/hive-ekpaideusi/11%ce%b7-%ce%b5%ce%bd%cf%8c%cf%84%ce%b7%cf%84%ce%b1/>). Students sent their completed tasks to the teacher via e-mail. The activities took place without the teacher's presence and were asynchronous. The average time needed for completion of the activity was 1 hour and 45 minutes (Storey, 2010).

After the implementation of the script, the initial questionnaire was completed by the students for a second time. The same process was repeated in two subsequent months. The teacher collected the data. The graph below indicates the outcomes of the final measurement t₂ (Coolican, 2004).



Graph 2. Outcomes t2

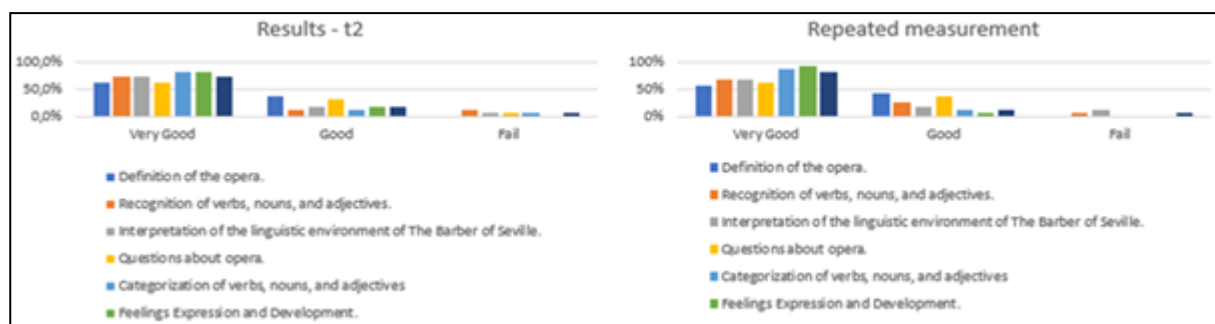
In addition, the next graph compares the initial and the final measurement.



Graph 3. Initial & final measurement

Taking into consideration the aforementioned results, it is concluded that there is a shift in the data. In the initial measurement (t1), students seem to know little about opera. Furthermore, they are reluctant to express their feelings and appear grammatically confused. For this reason, the quantities of the data in the first column are lower than the other two columns. In the final measurement, the results are reflected. The first column which represents the exceptional performance is higher than the other two columns. Also, it is important to point out that the column assigned to failure is the lowest. In other words, the learning and sentimental pace of students are boosted. So, the view that the culture-oriented educational processes have a positive impact is confirmed (ΠΔ79/2017, άρθρο 16, παρ.1).

The last graph compares the final and the repeated measurement.



Graph 4. Final & repeated measurement

Another important aspect of the results is the slight difference between the final and the repeated measurement. Graph 4 brings out the stability of the educational outcomes. After two subsequent months, students remember the cognitive information and are eager to express their inner thoughts or feelings. It is also significant to mention that the cognitive part is enhanced in the repeated measurement. This is because students performed their own searches and were active during the learning process.

6. Conclusions – Suggestions

Based on the teacher's observation (focus group) and students' comments, the organizational process is considered satisfactory. The teamwork mitigated students' anxiety, improved the practices and brought forward alternative ideas and practices in completing goals. Furthermore, the Greek students realized the learning difficulties of their foreign classmates, as they had to manage the Italian opera of the barber of Seville. Students increased empathy and comprehended the cross-cultural issues.

The results affirm that students are more efficient when exposed to three-dimensional and virtual environments than two-dimensional ones. In addition, opera is multisensory, and for that reason helps students to comprehend better the newly learned knowledge. It is known scientifically that laughter enables the human brain to store and remember information more effectively. Opera buffa helps the human brain retain information due to its comical nature (Δερμιτζάκη, 2017).

Several researchers highlight the benefits that arise from the implementation of cultural activities in the school environment. They refer that the cultural activities reflect the personal desires of the students (Longinou, 2020). Based on the above the enrichment of the school schedule with cultural processes is proposed. Also, the development of remote learning activities is recommended. These interventions are able to literate children in competencies such as cognitive, technical and sentimental skills.

Bibliographical references

- Barnbrook, G. (1996). *Defining Language: A Local Grammar of Definition Sentences*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins publishing company.
- Denzin, N. (2009). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. London: Routledge.
- Hellen, M. (2014). *The Oxford handbook of Opera*. New York: Oxford University Press.
- Johansen, G. (2013). Music education and the role of comparative studies in a globalized world. *Philosophy of Music Education Review*, vol 21 (No 1), 41-51.

- Marzano, J. (2017). *The new art and science of teaching*. US: Bloomington.
- Marzano, R., & Kendall, J. (2008). *Designing and Assessing Educational Objectives: Applying the New Taxonomy*. USA/ America: Corwin press.
- Robson, C. (2002). *Real world research*. Oxford: Blackwell publishers.
- Schein, H. (2001). The role of art and the artist. *Reflections: The SoL Journal, Vol 2 (No 4)*, 81-83.
- Stein, J., & Graham, C. (2020). *Essentials for Blended Learning: A Standards-Based Guide*. London: Routledge.
- Clandfield, L., & Hadfield, J. (2017). *Interaction Online: Creative Activities for Blended Learning*. Cambridge: Cambridge University press.
- Holt, D., Segrave, S., & Cybuski, J. (2012). *Professional Education Using E-Simulations: Benefits of Blended Learning Design*. U.S.A.: Business science reference.
- Huberman, M. (1983). Recipes for busy kitchens: A situational analysis of routine knowledge use in schools. *Knowledge, vol 4 (No 4)*, 478- 510.
- Storey, J. (2010). *Culture and power in cultural studies: The politics of signification*. Edinburgh: Edinburgh Univ. Press.
- Coolican, H. (2004). *Research methods and statistics in psychology*. England: Hodder & Stoughton.
- Longinou, D. (2020). The benefits from cultural activities at a school environment. *Journal of Contemporary Education, Theory & Research, Vol. 4, (No 1)*, pp. 8-13. Retrieved May 30, 2021 from: https://www.pedocs.de/volltexte/2020/19289/pdf/JCETR_2020_1_Longinou_The_benefits_from_cultural_activities.pdf.
- Δερμιτζάκη, Ε. (2017). *Προάγοντας τις δεξιότητες των μαθητών να μαθαίνουν*. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδιανός.
- Ματσαγγούρας, Η. (2003). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Προεδρικό Διάταγμα 79/2017, άρθρο 16, παρ.1, Σχολικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής ζωής (ΦΕΚ 109/Α 1-8-2017).
- Σκαλτσά, Μ. (1990). Σύγχρονες μουσικολογικές αντιλήψεις στη Μεγάλη Βρετανία. *Εντευκτήριο*. Τόμ. 10, 75-94.

Appendix

Ερωματολόγιο

- 1. Κύκλωσε τις φράσεις που πιστεύεις ότι περιγράφουν καλύτερα την έννοια της **όπερας**.**
 - A) Είναι μια μουσική παράσταση.
 - B) Είναι ένα είδος σκηνικής τέχνης, όπου ένα θεατρικό κείμενο αποδίδεται από τους καλλιτέχνες, τραγουδιστά, με τη συνοδεία ορχήστρας.
 - Γ) Είναι το κτίριο στο οποίο διαδραματίζεται η μουσική παράσταση.
 - Δ) Σημαίνει έργο.
- 2. Κύκλωσε τις φράσεις που θεωρείς σωστές.**
 - A) Η χώρα προέλευσης της όπερας είναι η Αγγλία.
 - B) Η σοβαρή όπερα λέγεται Μπούφα, ενώ η κωμική Σέρια.
 - Γ) Ο Ροσίνι είναι ένας συνθέτης που έχει γράψει πολλές όπερες.

Δ) Οι βασικές φωνές της όπερας είναι: η σοπράνο, η μέτζο σοπράνο και η άλτο για τις γυναίκες, ο τενόρος, ο βαρύτονος και ο μπάσος για τους άντρες.

3. Κύκλωσε τα σωστά. Στην όπερα: *Ο Κουρέας της Σεβίλλης...*

A) Ο Φίγκαρο είναι ο πρωταγωνιστής του έργου και είναι κουρέας.

B) Ο Φίγκαρο προσπαθεί να χωρίσει τους δύο νέους.

Γ) Η Ροζίνα, στο τέλος, δεν παντρεύεται αυτόν που αγαπά.

Δ) Ο Φίγκαρο είναι τετραπέρατος, έχει πλάκα και καλή καρδιά.

4. Δες το παρακάτω απόσπασμα από τον *Κουρέα της Σεβίλλης*.



Πώς νιώθεις βλέποντας το βίντεο; Γράψε τρεις λέξεις που σου έρχονται στο μυαλό:

Όταν κάτι σε στενοχωρεί, τι κάνεις για να ξεπεράσεις τη λύπη σου;

5. Κύκλωσε ποια ή ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύεις ότι είναι **ρήματα:**

A) Τραγουδάω

B) Κουρεύω

Γ) Κουρέας

Δ) Τραγούδι

6. Κύκλωσε ποια ή ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύεις ότι είναι **ουσιαστικά:**

- A) Τραγουδάω
- B) Κουρεύω
- Γ) Κουρέας
- Δ) Τραγούδι

7. Κύκλωσε ποια ή ποιες από τις παρακάτω λέξεις πιστεύεις ότι είναι **επίθετα**:

- A) Τραγουδάω
- B) Ψηλός
- Γ) Διασκεδαστικός
- Δ) Τραγούδι

8. Γράψε τις λέξεις που βρίσκονται στο σύννεφο στη σωστή στήλη.

τραγουδώ, κουρέας, διασκεδαστικός,

Επίθετα

Ουσιαστικά

Ρήματα

9. Ζωγράφισέ μου ένα emoticon (φατσούλα), για να μου δείξεις πώς αισθάνεσαι αυτή τη στιγμή.

Βίνσεντ βαν Γκογκ: Ένα ταξίδι στον Εξπρεσιονισμό, στη φύση και στον άνθρωπο

Γεώργιος Βλαντής

Δάσκαλος ΠΕ70 - ΠΜΣ ΤΠΕΕ, ΕΚΠΑ, ΠΑΔΑ, ΠΘ

gvlantis@yahoo.com

Περίληψη

Η εργασία με τον τίτλο «Βίνσεντ βαν Γκογκ: Ένα ταξίδι στον Εξπρεσιονισμό, στη φύση και στον άνθρωπο» ξεκίνησε, με αφορμή τον προσωπικό μου θαυμασμό στον Βίνσεντ βαν Γκογκ, στο πλαίσιο του μαθήματος: «Πολιτισμικές Σπουδές: Εφαρμογές στο πεδίο των ταινιών τεκμηρίωσης και του πολιτιστικού ντοκιμαντέρ», με διδάσκουσες τις Διαμαντοπούλου Ε. και Νικολαΐδου Α., για το διδρυματικό μεταπτυχιακό πρόγραμμα: «Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας για την Εκπαίδευση». Οι αυτοπροσωπογραφίες του, οι προσωπογραφίες, η φύση, τα αντικείμενα, οι χώροι και ο ανθρώπινος μόχθος ήταν θέματα που απασχολούσαν τον βαν Γκογκ σ' όλη τη διάρκεια της πολυτάραχης ζωής του. Μιας ζωής σκληρής, γεμάτης κακουχίες και πόνους. Παρόλα αυτά, ήταν ένας άνθρωπος που έβλεπε πέρα από την εποχή του κι αυτό αναγνωρίστηκε μετά θάνατον μέσω των έργων του. Ένας άνθρωπος γεμάτος συναισθήματα και ρηξικέλευθες ιδέες. Όπως έλεγε και ο ίδιος στον αδερφό του Τέο - που είχαν εξαιρετικές σχέσεις - μέσω της συνεχούς τους αλληλογραφίας: «*Τα μάτια μου είναι ακόμη κουρασμένα, αλλά έχω μία νέα ιδέα στο μυαλό μου και έχω το προσχέδιο του...¹*». Το πάθος του βαν Γκογκ για την τέχνη ήταν η αιτία αυτής της διαθεματικής, ομαδικής εργασίας, η οποία έγινε στο πλαίσιο της Ευέλικτης ζώνης και του μαθήματος των Εικαστικών, με δική μου πρωτοβουλία και την απαραίτητη συνεργασία του κύριου Χανιώτη Άγγελου (καθηγητή Εικαστικών) και των υπόλοιπων δασκάλων της Ε' Δημοτικού, Αυγουροπούλου Μαριάννας, Δέλγα Αναστασίας, Πετράκη Μαρκέλλας. Η ποιοτική έρευνα κράτησε τέσσερις διδακτικές ώρες και συνολικά τρεις εβδομάδες κι έγινε στη Γεννάδειο Σχολή, στον Άλιμο. Συμμετείχαν περίπου 80 μαθητές και κάθε τμήμα είχε διαφορετική θεματική ενότητα με βάση τα έργα τέχνης του καλλιτέχνη. Τα δεδομένα προέρχονται από τους 22 μαθητές του τμήματός μου.

Λέξεις-κλειδιά: Βίνσεντ βαν Γκογκ, μόχθος, φύση, λουλούδια, αντικείμενα, χώροι.

Ευχαριστίες

Η υλοποίηση αυτής της εργασίας δε θα ήταν εφικτή, δίχως τη στενή συνεργασία με την καθηγήτρια του μαθήματος, κ. Διαμαντοπούλου, η οποία έδινε συνεχώς ανατροφοδότηση, καθ' όλη την πορεία του σχεδίου διδασκαλίας. Ο καθηγητής των Εικαστικών, κ. Χανιώτης, βοήθησε καθοριστικά στην υλοποίηση του εικαστικού μέρους της εργασίας, ενώ υπήρξε και άψογη συνεργασία με τις κυρίες Δέλγα, Αυγουροπούλου και Πετράκη. Σημαντική ήταν και όλη η συζήτηση κατά τη διάρκεια των μαθημάτων με την καθηγήτρια και τους συμφοιτητές μου.

1. Εισαγωγή

Ο Βίνσεντ συνεχίζει να εμπνέει μέχρι και σήμερα – ασχέτως αν εκείνος δεν το πίστεψε ποτέ – αμέτρητους ζωγράφους αλλά και ανθρώπους που λατρεύουν την τέχνη και τη ζωή και θέλουν να περάσουν αυτή την πολιτιστική κληρονομιά και στην επόμενη γενιά. Καλλιτέχνες, όπως ο Ρεντόν και ο Ντενί, θαύμαζαν τον τρόπο με τον οποίο ο βαν Γκογκ προσπαθούσε να ερμηνεύσει πανανθρώπινες αξίες².

Η εργασία, που έχει ως απώτερο στόχο την επαφή των μαθητών με την τέχνη και άμεσο στόχο τη γνωριμία με τον Ολλανδό ζωγράφο, έγινε σε πέντε διδακτικές ώρες και η ποιοτική έρευνα είχε διάφορα στάδια, κυρίως, ομαδικά ως προς την ανάλυση έργων τέχνης, αλλά και

ατομικά ως προς τη δημιουργία του δικού τους έργου τέχνης με αφορμή τον καλλιτέχνη. Πιο αναλυτικά:

1η διδακτική ώρα: Λίγα λόγια για τη ζωή του και σχολιασμός των έργων του. Στο τέλος, κάθε τμήμα θα έχει μία θεματική ενότητα με βάση τα έργα του Βαν Γκογκ, π.χ. Ε'1 Λουλούδια κ.τ.λ. κι, έτσι, θα έχουν μία εργασία για την επομένη φορά, όπου κάθε ομάδα θα έχει να σχολιάσει τουλάχιστον έναν πίνακά του και να τον παρουσιάσει την επομένη φορά στους συμμαθητές του.

2η διδακτική ώρα: Παρουσίαση έργων τέχνης του Βαν Γκογκ. Οι μαθητές θα μιλήσουν για τα έργα τα οποία ανέλαβαν, αισθητικά και νοηματικά, προσπαθώντας να ταυτιστούν με το έργο και να λάβουν έναν ενεργό ρόλο. Στο τέλος, θα υπάρξουν ερωτήσεις από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

3η διδακτική ώρα: Εικαστικά και ώρα για ζωγραφική! Ανάλογα με τη θεματική ενότητα του κάθε τμήματος (π.χ. Ε'3 Απεικόνιση αντικειμένων και χώρων - Η κάμαρα του Βίνσεντ ή Η καρτέκλα του Βαν Γκογκ), οι μαθητές θα ζωγραφίσουν δικά τους έργα, εμπνευσμένα μεν από τον Βαν Γκογκ αλλά δε εντελώς δικά τους κι όχι απλή αντιγραφή κάποιου έργου.

4η-5η διδακτική ώρα: Παρουσιάσεις των εργασιών τους, όσον αφορά τους πίνακες, όχι μόνο στους συμμαθητές τους, αλλά σε όλη την Ε' Δημοτικού. Μέσω zoom, συνδέθηκαν συνολικά 75 μαθητές και οι ομάδες παρουσίασαν τα έργα τέχνης που είχαν αναλάβει για τη δεύτερη διδακτική ώρα.

Θα γίνει μία έκθεση στο σχολείο, όταν με το καλό επιστρέψουμε, με τα έργα των παιδιών, ώστε να τα παρατηρήσουν και να τα απολαύσουν και οι υπόλοιποι μαθητές του σχολείου. Τα τμήματα είχαν τις εξής θεματικές ενότητες: Ε'1: Λουλούδια, Ε'2: Φύση, Ε'3: Χώροι – Αντικείμενα, Ε'4 (εγώ και οι μαθητές μου): Ανθρώπινος Μόχθος. Εγώ, ως εκπαιδευτικός στο τμήμα του Ε'4, διηγήθησα την εργασία αυτή με τη βοήθεια των 22 μαθητών μου και με διάφορα μέσα, όπως βιβλία, παρουσιάσεις, βίντεο, ιστοσελίδες, ερωτήσεις και διάφορα άλλα αρχεία κειμένων. Οι στόχοι αυτής της ομαδικοσυνεργατικής εργασίας ήταν δύο, ώστε να είναι επιτεύξιμοι. Πιο αναλυτικά:

- Γνωριμία με τον ζωγράφο Βίνσεντ βαν Γκογκ και το έργο του.
- Εισαγωγή των μαθητών όχι μόνο στη ζωγραφική αλλά και στον σχολιασμό έργων τέχνης.

Ο σκοπός της εργασίας και επακόλουθων στο μέλλον είναι η εισαγωγή των μαθητών στον κόσμο της τέχνης και η σύνδεση του μαθήματος των Εικαστικών όχι μόνο με την Ευέλικτη ζώνη, αλλά και με άλλα μαθήματα (Ιστορία, Μαθηματικά κ.τ.λ.).

2. Θεωρητική βάση και Παιδαγωγικό πλαίσιο

2.1. Θεωρητική βάση

Η εργασία στηρίχθηκε πάνω σε συνδυασμό θεωριών που αφορούν στην τέχνη και την εκπαίδευση και, πιο συγκεκριμένα, θεωρίες που ανέπτυξαν οι Perkins, Efland, Dewey, Freire και Gardner. Ο Perkins μίλησε για τη μάθηση μέσω της παρατήρησης έργων τέχνης, η οποία παρατήρηση ήταν καθοριστική για την περάτωση του συγκεκριμένου σχεδίου δράσης. Ο Efland έχει μιλήσει για την αναγκαιότητα εισαγωγής των μαθημάτων τέχνης στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Η.Π.Α., με τρόπο που, όμως, θα βοηθά τους μαθητές να βλέπουν βαθύτερα και να αντιλαμβάνονται αισθητικά και νοηματικά πληθώρα διαφορετικών έργων τέχνης. Ο Dewey έχει δηλώσει ότι η τέχνη βοηθά τους ανθρώπους να αναπτύξουν την φαντασία τους και ο Gardner έγραψε ότι η τέχνη αναπτύσσει τη νοημοσύνη μας. Τέλος, ο Freire θεωρεί τα έργα τέχνης αφορμές προβληματισμού για διάφορα θέματα ανάλογα πάντα με το έργο. Οι παραπάνω θεωρίες αποτέλεσαν τη βάση υλοποίησης του σχεδίου διδασκαλίας

που αφορούσαν τον βαν Γκογκ, δηλαδή σχέδια διδασκαλίας που είχαν μεν το εικαστικό σκέλος, έδιναν δε έμφαση και στην παρατήρηση και σχολιασμό των έργων του Ολλανδού ζωγράφου.

2.2. Παιδαγωγικό πλαίσιο

Ως προς το παιδαγωγικό πλαίσιο που ορίστηκε, υπάρχουν αναμφισβήτητα πολλές θεωρίες. Για την παρούσα εργασία, η τέχνη αντιμετωπίζεται μεν ως αφορμή για σχολιασμό έργων τέχνης από τους μαθητές, αλλά και ως δυνατότητα γι' αυτούς να σχεδιάσουν και να ζωγραφίσουν πάνω σε συγκεκριμένα θέματα που απασχόλησαν τον βαν Γκογκ (Λουλούδια, Φύση, Χώροι – Αντικείμενα, Ανθρώπινος Μόχθος) και, στη συνέχεια, όλοι να τα παρουσιάσουν ο ένας στον άλλον. Η τέχνη, μάλιστα, ως παιδαγωγικό σύστημα που γράφει και ο Μαλαφάντης έχει στηριχθεί σε ποικίλες αντιλήψεις³ και η τέχνη είναι πράγματι ένα κοινωνικό φαινόμενο με άμεση επίδραση στους μαθητές (Γέμτου, 2008: 199-218⁴).

3. Σχέδιο διδασκαλίας

3.1. 1^η διδακτική ώρα

Η πρώτη διδακτική ώρα αποτέλεσε έναυσμα για διάφορες ερωτήσεις προς τους μαθητές, καθώς κι εκείνων σε εμένα. Αρχικά, 10 στους 20 μαθητές είχαν ακουστά τον καλλιτέχνη, ενώ 6 από αυτούς ήξεραν κάποιο έργο του, όπως τα *Ηλιοτρόπια* και την *Έναστρη νύχτα*. Τέλος, 4 γνώριζαν και κάποια πράγματα για την προσωπική του ζωή, όπως ότι είχε μεγάλη οικογένεια και 6 αδέρφια, ότι καταγόταν από την Ολλανδία και, φυσικά, πως είχε κόψει το αυτί του και λίγο καιρό αργότερα αυτοκτόνησε. Άραγε, είναι στη φύση του ανθρώπου, ακόμη κι από αυτήν τη μικρή ηλικία, να έλκονται από την τραγικότητα της ζωής; Μία τραγικότητα από την οποία προσπαθούσε να ξεφύγει ο βαν Γκογκ, όπως διαβάζουμε και σε ένα γράμμα του, μετά το περιστατικό με το κόψιμο του αυτιού του: «*Θα μείνω στο νοσοκομείο για μερικές μέρες και σκοπεύω να γυρίσω σπίτι πολύ ήρεμος*⁵».

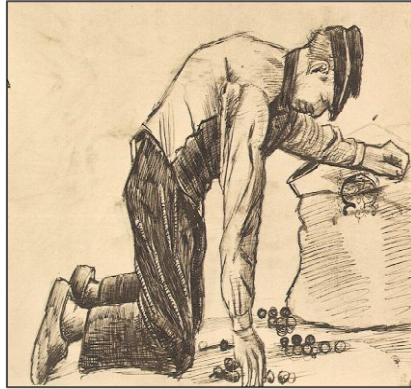
Μετά από την μικρή αυτή ποσοτική έρευνα (που ήταν η μοναδική), ακολούθησε μία μικρή εισαγωγή στο έργο του βαν Γκογκ και τη ζωή του (βλ. Παράρτημα). Στο τέλος της ώρας, ανέθεσα στους μαθητές, που χώρισα σε 4 ομάδες, 3 πίνακες ανά ομάδα, ώστε να σχολιάσουν αισθητικά, συναισθηματικά αλλά και νοηματικά τι κατανοούν από το έργο τέχνης. Το θέμα ήταν σχετικά δύσκολο, καθώς πολλά παιδιά δεν γνώριζαν τι σημαίνει η λέξη μόχθος (κόπος, επίπονη εργασία) κι, επίσης, αυτή η θεματική απασχόλησε τον βαν Γκογκ στα πρώτα στάδια της ενασχόλησής του με τη ζωγραφική.

Αφορμή αποτέλεσε, φυσικά, η παραμονή του ως ιεροκήρυκα στο Βέλγιο, όπου έβλεπε τη φτώχεια του λαού στα χωράφια. Ένα θέμα που απασχολούσε ήδη πολλά χρόνια αρκετούς καλλιτέχνες, όπως τον Πίτερ Μπρέγκελ και τον Ζαν Φρανσουά Μιλέ, καθηγητή του βαν Γκογκ στο Παρίσι, ο οποίος είχε πει για τον Ολλανδό ζωγράφο: «*Πράγματι, βλέπω τη μαγευτική ομορφιά ενός ηλιοβασιλέματος, αλλά στις ομιχλώδεις πεδιάδες βλέπω κι έναν άνδρα του οποίου τα άλογα έκλαιγαν όλη μέρα...*⁶».

3.2. 2^η διδακτική ώρα

Οι μαθητές ήρθαν προετοιμασμένοι με τις εργασίες του ανά ομάδες. Σημαντικό για την έρευνα είναι να αναφερθεί ότι 4 μαθητές δεν συμμετείχαν καθόλου και οι λόγοι ήταν 2: Μη συμμετοχή στο διαδικτυακό μάθημα ή και ελλιπές ενδιαφέρον. Άρα, συνολικά εργάστηκαν 18 μαθητές και κάθε ομάδα είχε τουλάχιστον 4 μέλη που συνεργάστηκαν επιτυχώς. Τα έργα ήταν και σκίτσα και ολοκληρωμένοι πίνακες, καθώς ήταν σημαντικό να γνωρίζουν οι μαθητές ότι ο βαν Γκογκ, προτού αρχίσει να ζωγραφίζει, είχε σχεδιάσει περισσότερα από 1000 σκίτσα.

Η πρώτη ομάδα είχε τα εξής έργα:



Εικόνα 1. Άντρας που βάζει πατάτες στον σάκο, 1881, Μουσείο βαν Γκογκ Άμστερνταμ, Επτέν, Σκίτσο



Εικόνα 2. Ο ξυλοκόπος, 1890, Μουσείο βαν Γκογκ Άμστερνταμ, Σεντ Ρεμύ, Λαδομπογιά σε καμβά 43.5 x 25cm

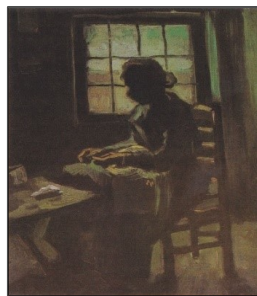


Εικόνα 3. Μαζεύοντας ξύλα στο χιόνι, 1884, ιδιωτική συλλογή, Νουένεν, Λαδομπογιά σε καμβά 67 x 126 cm

Η δεύτερη ομάδα είχε τα εξής έργα:



Εικόνα 4. *Οι σκαφείς*, 1889, Ινστιτούτο Τέχνης του Ντιτρόιτ, Σεντ Ρεμύ, Λαδομπογιά σε καμβά 65.1 x 50.2cm



Εικόνα 5. *Γυναίκα που ράβει*, 1885, Μουσείο βαν Γκογκ Άμστερνταμ, Νουένεν, Λαδομπογιά σε καμβά, 44 x 36 cm



Εικόνα 6. *Ο αγρότης που γέρνει στο φτυάρι του*, 1881, Μουσείο Κρέλλερ-Μίλλερ – Οτερλό, Επτέν, Υδατογραφία

Η τρίτη ομάδα είχε τα εξής έργα:



Εικόνα 7. Χωράφια σταριού και ο θεριστής, 1890, Μουσείο Τέχνης του Τολέδο, Ωβέρ-συρ-Ουάζ, Λαδομπογιά σε καμβά, 73.6 x 93 cm



Εικόνα 8. Χωρικός φτιάχνει ένα καλάθι, 1885, Ιδιωτική συλλογή, Νουένεν, Λαδομπογιά σε καμβά, 41 x 33 cm



Εικόνα 9. Χωρικός καίει χόρτα, 1883, Μουσείο του βαν Γκογκ, Ντρέντε, Λαδομπογιά σε καμβά 30.5 x 39.5 cm

Η τέταρτη ομάδα είχε τα εξής έργα:



Εικόνα 10. *Οι πατατοφάγοι*, 1885, Μουσείο Κρέλλερ-Μίλλερ – Οτερλό, Νουενέν, Λαδομπογιά σε καμβά 72 x 93 cm



Εικόνα 11. *Δύο χέρια*, 1885, Ιδιωτική συλλογή, Νουενέν, Λαδομπογιά σε καμβά 29.5 x 19 cm



Εικόνα 12. *Βράδυ: Στο τέλος της μέρας*, 1889, Μουσείο Τέχνης Μερνάντ Ιαπωνία, Σεντ Ρεμού, Λαδομπογιά σε καμβά 72 x 94cm

Οι μαθητές εργάστηκαν με διαφορετικούς τρόπους, όπως γραπτά σε αρχείο word και σε αρχείο PowerPoint. Όσον αφορά το συναισθηματικό και το νοηματικό κομμάτι, οι μαθητές είχαν πολλές κοινές απαντήσεις και ερμηνείες, όπως: μίσος, πόνος, μελαγχολία, θλίψη, κούραση, στέρηση, ταλαιπωρία, φτώχεια, στέρηση, μοναξιά, κατάθλιψη. Η χειρωνακτική εργασία και η δύσκολη ζωή ήταν τα κοινά χαρακτηριστικά των έργων, τα οποία οι μαθητές διαπίστωσαν επιτυχώς.

Ως προς το αισθητικό κομμάτι, ανάλογα με τα έργα είχαμε και διαφορετικές απαντήσεις. Αυτό είναι λογικό, αφού τα έργα προέρχονται από διάφορες φάσεις της καλλιτεχνικής του ζωής (1881-1890). Πιο συγκεκριμένα, τα πρώτα έργα του χαρακτηρίστηκαν περισσότερο μουντά και καταθλιπτικά, με σκούρα - σκοτεινά χρώματα και ελάχιστο φως στις περισσότερες περιπτώσεις, ενώ τα μετέπειτα έργα του είχαν πιο έντονα χρώματα, με περισσότερο φως, τα πρόσωπα ήταν περισσότερο λεπτομερή, όπως και τα τοπία, στα οποία διακρίνουμε το χαρακτηριστικό έντονο βούρτσισμα και κίτρινο χρώμα που διαποτίζει πολλά από τα τελευταία του έργα.

Οι διατυπώσεις των μαθητών ήταν ποικίλες ανάλογα τις ομάδες. Η πρώτη ομάδα, λόγω μη συνεργασίας των μελών της (μόνο δύο έστειλαν από κοινού), είχε απαντήσεις αρκετά μονολεκτικές. Στη δεύτερη ομάδα, που συνεργάστηκαν και συμμετείχαν οι 4 από τους 5, υπήρξαν περισσότερες και δομημένες απαντήσεις, αισθητικά και νοηματικά (βλ. Παράρτημα ομάδας Β'). Η ομάδα Γ' και η ομάδα Δ', που κατάφεραν και συνεργάστηκαν όλοι (4 στους 4 και 6 στους 6), είχαν τα πιο ώριμα και αναλυτικά αποτελέσματα. Οι μαθητές ήταν προσεκτικοί, τόσο στην αισθητική όσο και στη νοηματική ανάλυση των έργων τέχνης (βλ. Παράρτημα ομάδα Γ' και ομάδα Δ').

3.3. 3η διδακτική ώρα

Η τρίτη διδακτική ώρα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος των Εικαστικών. Ο κύριος Χανιώτης καθοδήγησε τους μαθητές στην υλοποίηση των δικών τους έργων, τα οποία θα προβληθούν στην έκθεση που θα πραγματοποιηθεί στο σχολείο μας από τον Μάη έως τον Ιούνιο. Εξήγησε στους μαθητές τις τεχνικές που επέλεγε ο βαν Γκογκ για τα έργα του, όπως ότι χρησιμοποιούσε λαδομπογιές, κυρίως, στους πίνακές του και τους έδειξε επιπλέον άλλα έργα, ώστε να εμπνευστούν για τα δικά τους. Τα έργα των μαθητών μου, φυσικά, είχαν ως θέμα τον ανθρώπινο μόχθο.

3.4. 4η – 5η διδακτική ώρα

Την τελευταία δώρη διδακτική ώρα, συνδεθήκαμε όλοι μαζί μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας «Zoom», ώστε οι ομάδες όλων των τμημάτων της Ε΄ να παρουσιάσουν τις εργασίες τους (βλ. Παράρτημα). Δεν υπήρξαν προβλήματα σύνδεσης και κάθε ομάδα από όλα τα τμήματα κατάφερε επιτυχώς να παρουσιάσει τις εργασίες της σε διάφορες μορφές, όπως κείμενο, παρουσίαση και βίντεο. Το πρώτο τμήμα παρουσίασε διάφορα έργα με λουλούδια, το δεύτερο τμήμα έργα τέχνης που αφορούσαν τη φύση, το τρίτο τμήμα έργα που είχαν σχέση με αντικείμενα και εσωτερικούς χώρους και οι μαθητές του τέταρτου τμήματος παρουσίασαν, φυσικά, έργα τέχνης του καλλιτέχνη με θέμα τον ανθρώπινο μόχθο.

4. Η επιρροή του βαν Γκογκ στην τέχνη και στην εκπαίδευση

4.1. Η επιρροή του στην τέχνη

Η ζωγραφική του χαρακτηρίζεται από διάφορα στοιχεία κι αυτά άλλαζαν, όσο ο Βίνσεντ μεγάλωνε. Γι' αυτό, θα χωρίσουμε τα χαρακτηριστικά των έργων του σε 3 κατηγορίες, σχετικές με την ηλικία του και τη συγκεκριμένη στιγμή της ζωής του.

1. Τα πρώτα βήματα: Ο Βίνσεντ ήταν αυτοδίδακτος κι αυτό μας δείχνει πολλά για τη θέληση ενός ανθρώπου! Όταν κάνουμε κάτι που πραγματικά αγαπάμε, αυτό φαίνεται και στο αποτέλεσμα. Πρώτα, ασχολήθηκε αποκλειστικά και μόνο με τον σχεδιασμό. Ολοκλήρωσε πάνω από 1.000 σκίτσα, μέχρι να ξεκινήσει να ζωγραφίζει με χρώματα. Έγινε τόσο καλός που, πράγματι, αν παρατηρήσουμε έναν πίνακά του, θα καταλάβουμε τι έχει ζωγραφίσει μόνο από το σκίτσο. Χρησιμοποιούσε, κυρίως, μολύβι, κάρβουνο και κιμωλία και σε αρκετά σχέδια τα αναμείγνυε! Αρχικά, σχεδίαζε και, όταν είχε το προσχέδιο, ξεκινούσε πάλι να σχεδιάζει και να ζωγραφίζει το έργο του.
2. Ένας καλλιτέχνης ωριμάζει: Ενώ τα πρώτα του έργα ήταν πιο σκοτεινά και μελαγχολικά, στη συνέχεια, άρχισε να ζωγραφίζει με μια πιο ζωντανή και, συνάμα, ζωηρή παλέτα χρωμάτων. Οι ιδιαίτερες κινήσεις του πινέλου στους πίνακες είναι πράγματι μοναδικές και φαίνονται έντονα σε αρκετά έργα του. Στα έργα του, επηρεάστηκε από τα χρόνια που έζησε στο Παρίσι, δίπλα στους Ιμπρεσιονιστές, και από διάφορες άλλες κουλτούρες, όπως η Ιαπωνέζικη και, γι' αυτό σε πολλούς πίνακές του, έχουμε ένα ιδιαίτερο κίτρινο χρώμα.
3. Τα τελευταία του έργα: Ο βαν Γκογκ έφυγε για την Αρλ, όπου τον επισκέφτηκε ο Πολ Γκογκέν. Βλέποντας τον Γκογκέν να ζωγραφίζει, οι πίνακες του βαν Γκογκ άρχιζαν να γίνονται περισσότερο αφηρημένοι. Οι ακόμη πιο έντονες πινελιές και τα ζωηρά χρώματα μιλούσαν πλέον στην ψυχή του θεατή και ήθελαν να δείξουν συναισθήματα. Έτσι, ο ρεαλισμός χανόταν όλο και περισσότερο από τα έργα του, όμως, άφηνε μία σπουδαία κληρονομία σ' όλο τον κόσμο.

Το έργο του μπορεί ποτέ να μην αναγνωρίστηκε όσο ζούσε, αλλά έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην έναρξη ενός νέου ρεύματος στην τέχνη, του Εξπρεσιονισμού, που ξεκίνησε στη Γερμανία. Σε αντίθεση με τους ιμπρεσιονιστές, οι εξπρεσιονιστές δημιουργούσαν έργα, τα οποία αψηφούσαν τον ρεαλισμό και στοχεύανε στο να δημιουργήσουν συναισθήματα στον θεατή. Σε μία έκθεση τέχνης για τον βαν Γκογκ στο Παρίσι, το 1901, αναφέρεται για πρώτη φορά ο όρος από τον καλλιτέχνη Ερβέ⁷. Από το 1910 έως το 1930, το ρεύμα του εξπρεσιονισμού γινόταν αισθητό παντού, από τα έργα τέχνης μέχρι το θέατρο. Πολλοί καλλιτέχνες επηρεάζονται, όπως ο Ανρί Ματίς, που υιοθέτησε το αφηρημένο στυλ του βαν Γκογκ καθώς και την ποικιλία στα χρώματα.

Φιλόσοφοι και επιστήμονες έχουν ασχοληθεί με τον βαν Γκογκ, όπως ο Μισέλ Φουκώ, ο Χάιντεγκερ, Σαπίρο και Ντερριντά, οι οποίοι, Χάιντεγκερ και Σαπίρο, μάλιστα, διαφώνησαν για τον πίνακα του βαν Γκογκ που δείχνουν ένα ζευγάρι παπούτσια. Ενώ ο Σαπίρο έλεγε ότι μέσω του πίνακα ο βαν Γκογκ ήθελε «να εικονογραφήσει τη φύση της τέχνης ως αποκάλυψη της αλήθειας⁸», ο Χάιντεγκερ πίστευε ότι όλα τα διαφορετικά παπούτσια που είχε ζωγραφίσει ο βαν Γκογκ περικλείουν την ίδια αλήθεια, η οποία μένει अपαράλλαχτη στα βάθη των αιώνων.

4.2. Η επιρροή του στην εκπαίδευση

Μέσα από τα έργα του, οι καθηγητές των εικαστικών έχουν να δείξουν ένα τεράστιο και σπουδαίο υλικό στους μαθητές τους. Βέβαια, και εκπαιδευτικοί, όπως εγώ, μπορούμε να εμπνευστούμε και να χρησιμοποιήσουμε τα έργα για ενδιαφέρουσες δραστηριότητες και εργασίες, όπως η παρούσα, με τις οποίες φέρνουμε τα παιδιά πιο κοντά στην τέχνη, τον πολιτισμό και τη ζωή. Το σχολείο πρέπει να δίνει τέτοιες ευκαιρίες στους μαθητές και να μην παραμελεί τις τέχνες, όπως κακώς συμβαίνει ορισμένες φορές. Η τέχνη γεννά ιδέες και προκαλεί συναισθήματα και ο βαν Γκογκ, μάλιστα, έλεγε: «...ένιωθα μεγάλη δυσφορία. Πριν και από τη φύση βρίσκω νόημα...μέσω του χρώματος και ενός σχεδίου...μπορεί κάποιος να αποδώσει μια φύση...⁹».

Δυστυχώς, υπάρχει περιορισμένο υλικό και βιβλιογραφία, όσον αφορά την επιρροή του βαν Γκογκ στην εκπαίδευση. Κύρια πηγή υλικού αποτελεί η ιστοσελίδα του μουσείου του βαν Γκογκ στο Άμστερνταμ της Ολλανδίας, το οποίο έχει διάφορα προγράμματα για νηπιακές, παιδικές και προεφηβικές ηλικίες. Άλλο ένα σημαντικό πρόγραμμα υπάρχει στις Η.Π.Α., από την Εθνική Πινακοθήκη Τέχνης της Ουάσινγκτον, με διαφάνειες που αφορούν στο έργο του βαν Γκογκ.

5. Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι, ήταν μία πρωτόγνωρη εμπειρία για τους μαθητές, αφού για πρώτη φορά εκπαιδευτικοί ΠΕ70 και ένας καθηγητής Εικαστικών συνεργάστηκαν, ώστε να επέλθει ένα ξεχωριστό και μοναδικό αποτέλεσμα. Καθοριστικό ρόλο έπαιξε η φύση του σχεδίου διδασκαλίας, το οποίο, με εξαίρεση την εισαγωγή και τη σχεδίαση του έργου τέχνης, είχε καθαρά ομαδικό χαρακτήρα και οι μαθητές, μάλιστα, κατάφεραν στην πλειονότητά τους να επικοινωνήσουν μεταξύ τους με διάφορα μέσα, όπως Zoom, Viber, τηλέφωνο κ.ά.

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές χάρηκαν που είχαν την ευκαιρία να κάνουν μία πρωτότυπη εργασία και να συνεργαστούν μεταξύ τους. Οι μαθητές χαρακτηριστικά είπαν πως ήταν η πρώτη φορά που είχαν ευκαιρία να ασχοληθούν με ένα καλλιτεχνικό μάθημα, το οποίο δεν επικεντρωνόταν αποκλειστικά μόνο στη ζωγραφική αλλά και στην ερμηνεία έργων τέχνης.

Ως προς το κομμάτι του σχεδιασμού και της ζωγραφικής, τα παιδιά χρησιμοποίησαν ποικίλα μέσα και τεχνικές για την προσέγγιση των έργων τους. Σχεδόν όλοι οι μαθητές σχεδίασαν με μολύβι και ζωγράρισαν με ξυλομπογιές και μαρκαδόρους, ενώ, σε μία περίπτωση, ένας μαθητής ζωγράφισε με ελαιοχρώματα πάνω σε καμβά. Ο συγκεκριμένος μαθητής είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι απασχολείται και στο σπίτι του με μαθήματα ζωγραφικής.

Είναι σημαντικό ακόμη και σε αυτές τις δύσκολες συνθήκες για τον κόσμο να μην απαρνηθούμε αυτά που μας ενώνουν, όπως ο πολιτισμός και η τέχνη, και να διδάξουμε στη νέα γενιά τον πολιτιστικό μας πλούτο. Ο βαν Γκογκ, για 'μένα, αποτέλεσε την αιτία να έρθω σε επαφή με τα έργα τέχνης κι αυτός ήταν ο σκοπός μου και για τους μαθητές μου. Ένα σχέδιο διδασκαλίας, το οποίο οι μαθητές χαρακτήρισαν διασκεδαστικό, πρωτότυπο και ενδιαφέρον.

Εύχομαι για τους μαθητές μου αυτή η εργασία να είναι η δική τους αφορμή για σκέψη και ζωγραφική.



Εικόνα 13. Η ζωγραφιά είναι του Γρηγόρη, μαθητή του Ε'4

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bernard, E., Guttuso, H., & Signac, S. (2006). «Artbook van Gogh», *Ημερησία*, Μ. Συρελλή.
- Bowen, R. (2003). *Vincent Van Gogh - Modern Artist*. Η.Π.Α.: Mason Crest Publishers.
- Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. Η.Π.Α.: The Penguin Group.
- Efland, A. (2002). *Art and cognition: Integrating the visual arts in the curriculum*. Η.Π.Α.: Teachers College Press.
- Freire, P. (1968). *Pedagogy of the oppressed*. Η.Π.Α - Η. Βασίλειο: The Continuum International Publishing Group Inc.
- Gardner, H. (1973). *The arts and human development*. Η.Π.Α.: Wiley.
- Gogh, van V., & Ronald, de L. (1996). *The Letters of Vincent van Gogh*. Ολλανδία: Viking Adult, Pomerans.
- Hilton, T. (2010). *Van Gogh: His Life and Work*. Η.Π.Α.: HarperPress.
- Marchioni, M., & Masanas, B. (2007). «*Van Gogh – Βιβλιοθήκη Τέχνης*». Ιταλία: National Geographic Society.
- Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art*. Η.Π.Α.: Getty Publications.
- Vergeest, A. (2015). *Face to face with Vincent van Gogh*. Ολλανδία: Van Gogh Museum Enterprises B.V.

Willet, J. (1971). *Expressionism*. Νέα Υόρκη: McGraw-Hill.

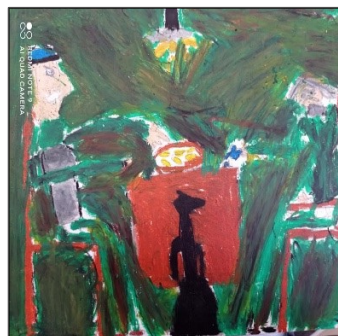
Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2019). Η τέχνη ως παιδαγωγικό σύστημα. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός, 10-12 Μαΐου 2019* (σσ.47-57). Τόμος Α΄. Αθήνα.

Χάιντεγκερ, Μ., Σαπίρο, Μ., & Ντεριντά, Ζ. (2006). *Τα παπούτσια του van Gogh* (Επιμ. Ν. Δασκαλοθανάσης). Αθήνα: ΑΓΡΑ.

Παραπομπές

1. Γράμματα Βίνσεντ βαν Γκογκ προς Τέο βαν Γκογκ: Γράμμα νούμερο 705, Αρλ, Τρίτη 16 Οκτωβρίου 1888.
2. Vergeest, A. (2015). *Face to face with Vincent van Gogh*. Ολλανδία: Van Gogh Museum Enterprises B.V., σ. 88.
3. Γέμτου, Ε. (2008). Ο κοινωνικός ρόλος της τέχνης. *Επιστήμη και Κοινωνία* (σσ. 199-218). Doi: <https://doi.org/10.12681/sas.525>.
4. Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2019). Η τέχνη ως παιδαγωγικό σύστημα. Στο Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρής (Επιμ.), *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός, 10-12 Μαΐου 2019* (σσ.47-57). Τόμος Α΄. Αθήνα.
5. Γράμματα Βίνσεντ βαν Γκογκ προς Τέο βαν Γκογκ: Γράμμα νούμερο 728, Αρλ, Τετάρτη 2 Ιανουαρίου 1889.
6. Bernard, E., Heckel, G., & Soutine, S. (2006). «Artbook van Gogh», *Ημερησία*, Μ. Συρελλή, σ.30.
7. Willet, J. (1971). *Expressionism*. Νέα Υόρκη: McGraw-Hill, σ.25.
8. Χάιντεγκερ, Μ., Σαπίρο, Μ., & Ντεριντά, Ζ. (2006). *Τα παπούτσια του van Gogh* (Επιμ. Ν. Δασκαλοθανάσης). Αθήνα: ΑΓΡΑ, σ.15.
9. Γράμματα Βίνσεντ βαν Γκογκ προς Τέο βαν Γκογκ: Επιστολή νούμερο 594-595, Σεν Ρεμί, 9 και 19 Ιουνίου 1889.

Παράρτημα





Ο ρόλος του διευθυντή ηγέτη στην προώθηση του ψηφιακού ανασηματισμού των σχολικών μονάδων

Δήμητρα Κωτσιοπούλου

Εκπαιδευτικός Π60

Med στη Θεωρία Πρακτική και Αξιολόγηση

MSc στη Δημόσια Διοίκηση

d.kotsioroulou@gmail.com

Περίληψη

Το εκπαιδευτικό σύστημα αποτελεί υποσύστημα του κοινωνικού, οικονομικού και πολιτικού συστήματος της χώρας, επηρεάζει και επηρεάζεται από τα υπόλοιπα συστήματα και βρίσκεται σε θέση αλληλοεξάρτησης. Το επιμέρους μικρο-επίπεδο του σχολικού περιβάλλοντος δέχεται κι αυτό, με τη σειρά του, τις επιρροές, τις αφογκράζεται, τις αφομοιώνει και τις ενσωματώνει στις δομές του. Η τεχνολογική επανάσταση που συντελείται παγκοσμίως δεν θα μπορούσε να μην επηρεάσει το σχολικό γίνεσθαι και να μην επιφέρει αλλαγές στις σχολικές δομές. Η αλλαγή στον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των δημόσιων δομών με την ανάπτυξη της διαλειτουργικότητας μεταξύ των συστημάτων, οι αλλαγές στα εκπαιδευτικά προγράμματα, καθώς οι νέες μέθοδοι διδασκαλίας που έχουν στραφεί στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και ικανοτήτων, τόσο των μαθητών όσο και των εκπαιδευτικών, φέρνουν στην επιφάνεια την ανάγκη επαναπροσδιορισμού των ρόλων, τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Οι δεύτεροι πλέον καλούνται να επαναξιολογήσουν τον ρόλο τους και να ενεργήσουν προς την κατεύθυνση της δημιουργίας εκείνων των συνθηκών, έτσι, ώστε οι σχολικές μονάδες να αποκτήσουν ψηφιακή κουλτούρα σε πολλαπλά επίπεδα.

Λέξεις-κλειδιά: διοίκηση, εκπαίδευση, δεξιότητες, τεχνολογικός ηγέτης.

1. Εισαγωγή

Ο 21^{ος} αιώνας θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ο αιώνας της ψηφιακής επανάστασης. Μιας επανάστασης αναίμακτης, όπου οι επικοινωνίες και η πληροφόρηση μέσω του διαδικτύου έφεραν σημαντικές επιπτώσεις στη λειτουργία της κοινωνίας. Οι επιπτώσεις μπορούν, κάλλιστα, να συγκριθούν με τις επιπτώσεις που επέφερε η Βιομηχανική Επανάσταση στο παγκόσμιο γίνεσθαι (Giddens, 2002). Η εξέλιξη επέφερε αλλαγή των όρων της οικονομίας, της αγοράς, της εργασίας, της εκπαίδευσης και δημιούργησε απαιτήσεις επανακατάρτισης των δεξιοτήτων του ανθρώπινου δυναμικού (Rainie & Anderson, 2017). Ικανότητες και επιμέρους δεξιότητες διαχείρισης της νέας γνώσης, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή, την απόκτηση, την ενσωμάτωση, την ανάλυση και την ανταλλαγή πληροφοριών σε κοινωνικά δικτυωμένα περιβάλλοντα, κρίνονται πλέον επιβεβλημένες (Rainie & Anderson, 2017).

Οι κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές μεταβολές στον διεθνή χώρο, δεν άφησαν ανεπηρέαστες τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης. Ένας από τους κυριότερους στρατηγικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης είναι η βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης κάθε χώρας. Η οικονομία κάθε χώρας είναι συνδεδεμένη με την επιτυχία του εκπαιδευτικού συστήματος και, δυστυχώς, η Ελλάδα κατατάσσεται, σύμφωνα με πρόσφατες έρευνες, στις τελευταίες θέσεις (OECD, 2016: 6-72). Επιβεβλημένη ανάγκη η βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης, με σκοπό να ανταπεξέλθει σε ένα περιβάλλον αυξανόμενης ανταγωνιστικότητας (Early & Weindling, 2004).

2. Ο ρόλος του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης

Στην ερευνητική βιβλιογραφία, το ανθρώπινο δυναμικό καταγράφεται ως η σημαντικότερη μορφή άυλου κεφαλαίου (Γιαννουκλίδης, 2015). Ο ανθρώπινος παράγοντας αποτελεί τον πολλαπλασιαστή της παραγωγικότητας εξαιτίας ανθρώπινων δυνατοτήτων, όπως η δημιουργικότητα, η εξεύρεση λύσεων και η παραγωγή καινοτόμων ιδεών. Παρ' ότι η τεχνολογία συμβάλλει στην πρόοδο και στην εξέλιξη, το ανθρώπινο κεφάλαιο θα αποτελεί πάντα την κινητήριο δύναμη προς την πρόοδο και την εξέλιξη. Έρευνα του IOBE (2014) καταγράφει στις επίσημες εκθέσεις της πως η επιτυχημένη εφαρμογή των Τ.Π.Ε εξαρτάται, κυρίως, από τη διαθεσιμότητα του δυναμικού να κατέχει τις σχετικές γνώσεις και δεξιότητες Τ.Π.Ε. Τα άτομα με ισχυρές ψηφιακές δεξιότητες αναμένεται να παίξουν βασικό ρόλο στην ενίσχυση της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας στην ευρωπαϊκή οικονομία.

Στον τομέα της εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός αποτελεί το σημαντικότερο κεφάλαιο ανθρώπινου δυναμικού και το ζήτημα της ηγεσίας των σχολικών μονάδων μέσα στο νέο διαμορφούμενο διεθνές και εγχώριο περιβάλλον έχει απασχολήσει έντονα την εκπαιδευτική κοινότητα. Το ζητούμενο, λοιπόν, είναι η ποιοτική και αποτελεσματική οργάνωση και διοίκηση, ώστε να επιτευχθεί ποιοτική βελτίωση και αναβάθμιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας με τα μέγιστα οφέλη για τον μαθητή, που θα αποτελέσει τον αυριανό πολίτη αυτής της κοινωνίας. Για να υπάρξει ποιοτική αναβάθμιση, απαιτείται εμπλουτισμός και εκσυγχρονισμός γνώσεων και επαγγελματικών δεξιοτήτων, αναγκαία και επιτακτική επαγγελματική ανάπτυξη στο πλαίσιο της δια βίου μάθησης και εκπαίδευσης του συνόλου του προσωπικού της εκπαίδευσης. Τόσο το εκπαιδευτικό προσωπικό όσο και ο διευθυντής της σχολικής μονάδας οφείλουν να στραφούν στην αναζήτηση τρόπων αύξησης των ικανοτήτων και των επιμέρους δεξιοτήτων διαχείρισης της νέας γνώσης, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή, την απόκτηση, την ενσωμάτωση, την ανάλυση και την ανταλλαγή πληροφοριών σε κοινωνικά δικτυωμένα περιβάλλοντα. Κρίνονται, πλέον, επιβεβλημένες (Flanagan & Jacobsen, 2003), καθώς τα άτομα με ισχυρές ψηφιακές δεξιότητες αναμένεται να παίξουν βασικό ρόλο στην ενίσχυση της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας στην ευρωπαϊκή οικονομία. Σε επίπεδο άσκησης διοίκησης της σχολικής μονάδας, έρευνες αναδεικνύουν τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ως τον παράγοντα κλειδί, για την προώθηση αλλαγών, την αποτελεσματικότητα των σχολείων, τη σχολική βελτίωση και την εν γένει αλλαγή (Θεοφιλίδης, 2012).

Ο πολύπλευρος αυτός ρόλος απαιτεί ο διευθυντής του σχολείου όχι μόνο να είναι κάτοχος γνώσεων σχετικών με τη διοίκηση, αλλά πρέπει να διακρίνεται, συνάμα, από ικανότητες και δεξιότητες, ώστε να αξιοποιεί την τεχνολογία, τόσο για την εκτέλεση των καθηκόντων του και την επικοινωνία με το σύνολο της σχολικής μονάδας όσο και στην προώθηση ανάπτυξης εκπαιδευτικών δράσεων με τη χρήση της τεχνολογίας. Με αυτόν τον τρόπο, θα μπορέσει να ηγηθεί αποτελεσματικά και να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και στις προκλήσεις που παρουσιάζονται στη σχολική μονάδα, στην κοινωνία αλλά και στον κόσμο, γενικότερα (Anderson & Dexter, 2005).

3. Ο ρόλος του τεχνολογικού ηγέτη – Όραμα τεχνολογικής ηγεσίας

Ειδικότερα, σύμφωνα με τις κατευθύνσεις που παρέχονται από την ISTE International Society for Technology in Education (2009), ο σχολικός ηγέτης εμπνέει και οδηγεί την ανάπτυξη ενός κοινού οράματος για την ολοκληρωμένη ένταξη της τεχνολογίας, για την προώθηση της αριστείας και, εν τέλει, την υποστήριξη του μετασχηματισμού σε όλα τα επίπεδα οργάνωσης. Ο σχολικός τεχνολογικός ηγέτης εμπνέει και διαμορφώνει ένα κοινό όραμα για την υλοποίηση σκόπιμων αλλαγών και δεσμεύει τα άτομα σε μία συνεχόμενη διαδικασία ανάπτυξης.

Σε ένα δεύτερο επίπεδο, στη σημερινή σύγχρονη τεχνολογική εποχή και στα πλαίσια του ψηφιακού ανασχηματισμού των δημόσιων δομών, ο σχολικός ηγέτης, με τον ρόλο του τεχνολογικού ηγέτη, θα πρέπει να εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική κοινότητα να αποκτήσουν δυναμική ψηφιακή κουλτούρα (Richardson et al., 2013). Η αλλαγή της κουλτούρας της σχολικής μονάδας σε ψηφιακή θα ωφελήσει, τόσο τους μαθητές όσο και τους εκπαιδευτικούς, καθώς θα τους προσφέρει διευκολύνσεις, προκειμένου να δράσουν και να αναπτυχθούν επαγγελματικά, μέσα σ' ένα περιβάλλον που προωθεί την επαγγελματική μάθηση μέσα από τη συστηματική αξιοποίηση των σύγχρονων τεχνολογιών και των ψηφιακών πόρων (McLeod et al., 2011). Τέλος, καθήκον και υποχρέωση του σχολικού ηγέτη είναι να διευκολύνει την κατανόηση κοινωνικών, δεοντολογικών και νομικών ζητημάτων που σχετίζονται με μία εξελισσόμενη ψηφιακή κουλτούρα.

Με λίγα λόγια, οι τεχνολογικοί ηγέτες καλούνται, αφενός, να οραματιστούν, αφετέρου, να εμπνεύσουν ένα όραμα κοινό για όλους και να συμβάλουν στην υλοποίηση αυτού του οράματος, προωθώντας, συνάμα, μια συνεργατική κουλτούρα για την ολοκληρωμένη και αποτελεσματική ενσωμάτωση της τεχνολογίας μέσα στη σχολική μονάδα (Richardson et al., 2013). Σύμφωνα με την Association for Educational Communications and Technology (AECT) Definitions and Terminology Committee, η εκπαιδευτική τεχνολογία ορίζεται ως η θεωρία και πρακτική του σχεδιασμού, της ανάπτυξης, της αξιοποίησης, της διαχείρισης και της αξιολόγησης των διαδικασιών και των μεθόδων μάθησης.

Ο ρόλος του είναι ακόμα πιο απαιτητικός, όπως υποστηρίζουν οι Schrum & Levin, (2009), καθώς καλούνται να διαχειριστούν πολλαπλά ζητήματα διοικητικής ή παιδαγωγικής φύσης, παράλληλα, όμως, και σύμφωνα με τον (Banoğlu, 2011), ο ηγέτης της τεχνολογίας είναι το άτομο που κινητοποιεί όλες τις παραμέτρους του σχολικού περιβάλλοντος μέσα από τη χρήση των τεχνολογικών συσκευών. Ωστόσο, υπάρχει ένα σχετικό πλαίσιο για το καθήκον του τεχνολογικού ηγέτη, προκειμένου να διαμορφώσει σχέδιο δράσης, με σκοπό να συντελέσει στον ψηφιακό ανασχηματισμό της σχολικής μονάδας. Έτσι, σύμφωνα με τον Grady (2011), οφείλει:

- Να διαμορφώνει όραμα και να καθορίζει τους στόχους σχετικά με την τεχνολογία μέσα στο σχολικό περιβάλλον.
- Να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς, ώστε το όραμά του να καταστεί κοινό με όλους.
- Να ενημερώνει τη γονική κοινότητα για τη χρήση της τεχνολογίας στο σχολικό περιβάλλον.
- Να διευκολύνει και να υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς με κάθε πρόσφορο τρόπο.
- Να αυξάνει και να εμπλουτίζει τους ψηφιακούς και τεχνολογικούς πόρους μέσα στη σχολική μονάδα.
- Να προάγει τη μάθηση μέσα από την αξιοποίηση της τεχνολογίας.
- Να υποστηρίζει τις εκπαιδευτικές πρακτικές, αξιοποιώντας με συστηματικό τρόπο τα ψηφιακά μέσα.
- Να συμμετέχει σε μια συνεχιζόμενη διαδικασία ανάπτυξης της τεχνολογίας.
- Να πρωτοστατεί και να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες που να αφορούν τη χρήση της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία
- Να διαμορφώνει ένα θετικό σχολικό κλίμα μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όσον αφορά στη χρήση της τεχνολογίας.
- Να ενημερώνεται, δίνοντας το παράδειγμα.
- Να προωθεί τη συστηματική αξιολόγηση στον τρόπο που αξιοποιείται η τεχνολογία μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Για να μπορέσει ο εκάστοτε τεχνολογικός ηγέτης να διαμορφώσει ένα όραμα, θα πρέπει να διαθέτει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται με τη χρήση των νέων τεχνολογιών. Έτσι, σύμφωνα με τους Hacifazlıoğlu et al. (2010), θα πρέπει:

- Να διαθέτει ο ίδιος χαρακτηριστικά του ψηφιακού πολίτη.
- Να μη φοβάται να πειραματιστεί και να αναγνωρίζει τις δικές του ελλείψεις.
- Να διαθέτει θετικές στάσεις και αντιλήψεις για τη χρήση της τεχνολογίας.
- Να είναι επικοινωνιακός.
- Να διαθέτει συνεργατικές ικανότητες
- Να είναι ανοικτός σε νέες ιδέες εντός του σχολικού περιβάλλοντος.

Στο σημείο αυτό, θα ήταν χρήσιμο και ενδιαφέρον να γίνει αναφορά στο μοντέλο τεχνολογικής ηγεσίας που παρουσίασαν οι Flanagan και Jacobsen (2003), όπου παρουσίασαν ένα πλαίσιο, εντός του οποίου οι σχολικοί ηγέτες μπορούν να αναλάβουν νέες ηγετικές ευθύνες στη σύγχρονη τεχνολογική εποχή και, για τον λόγο αυτό, ανέδειξαν τις πολλαπλές διαστάσεις του ρόλου του τεχνολογικού ηγέτη. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, υπάρχουν οι εξής πέντε αρμοδιότητες ρόλου του τεχνολογικού ηγέτη:

- Ηγέτης της μαθησιακής διαδικασίας
- Ηγέτης προάσπισης των δικαιωμάτων των μαθητών
- Ηγέτης της ανάπτυξης ικανοτήτων
- Ηγέτης της εκπαιδευτικής κοινότητας
- Ηγέτης της διαχείρισης των πόρων

Ηγέτης της μαθησιακής διαδικασίας

Σε αυτό τον ρόλο, πρέπει να κατέχει ψηφιακές δεξιότητες υψηλού επιπέδου και να εργάζεται προς την κατεύθυνση κατάκτησης υψηλών δεικτών μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συνοπτικά, ο διευθυντής να θέτει ως βασικό σκοπό του τη βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας, στρέφοντας το ενδιαφέρον του σε μαθητές και εκπαιδευτικούς. Επιμέρους στόχοι:

- Να παράσχει σημαντικές ευκαιρίες μάθησης σε όλη την εκπαιδευτική κοινότητα.
- Να δράσει, ώστε μέσα από τη μαθησιακή διαδικασία να υπάρξει βελτίωση της ικανότητας των μαθητών να λύσουν προβλήματα, να συνεργαστούν και να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία, για να υποστηρίξουν την κατασκευή της γνώσης.
- Να ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, ώστε να προβληματιστούν και να βελτιώσουν τις δεξιότητες χρήσης των τεχνολογιών.

Ηγέτης προάσπισης των δικαιωμάτων των μαθητών

Σε αυτόν τον ρόλο, ο διευθυντής οφείλει να ασχολείται με ζητήματα ισότητας πρόσβασης στην τεχνολογία. Η καλλιέργεια συμπεριληπτικής κουλτούρας της σχολικής μονάδας περιλαμβάνει και τη διασφάλιση ότι κάθε δάσκαλος παρέχει τις κατάλληλες ευκαιρίες, σεβόμενος τη διαφορετικότητα του καθενός, προκειμένου όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν τεχνολογικές δεξιότητες. Επιδεικνύει ευαισθησία σε ζητήματα που αφορούν τα άτομα με ειδικές ανάγκες, το φύλο, το οικονομικό υπόβαθρο, τις εθνικές και γλωσσικές διαφορές και τα συστημικά εμπόδια που επηρεάζουν τη χρήση της τεχνολογίας από τους μαθητές. Βασικός σκοπός του η καλλιέργεια κουλτούρας με χαρακτηριστικά συμπεριληψής. Επιμέρους στόχοι:

- Να εξασφαλίσει ισότιμη πρόσβαση σε τεχνολογικούς πόρους, καθώς και σε ευκαιρίες μάθησης για όλους τους μαθητές.
- Να χρησιμοποιήσει την τεχνολογία, με τρόπους, που υποστηρίζουν τις δημοκρατικές αρχές της ισότητας και της ισονομίας.

Ηγέτης της ανάπτυξης ικανοτήτων

Ως ηγέτης ανάπτυξης ικανοτήτων, ο διευθυντής ενεργεί ως θετικός παράγοντας αλλαγής των απόψεων και στάσεων του προσωπικού, προσβλέποντας στην υλοποίηση του οράματος του που είναι η επιτυχής διαδικασία αλλαγής και τεχνολογικής ανάπτυξης της σχολικής μονάδας σε όλα τα επίπεδα. Λειτουργεί ως μέντορας, ως μεταλαμπαδευτής νέων ιδεών, επιδιώκοντας τη συνεργασία όλων, σε πολλαπλά επίπεδα, με τους εξής στόχους:

- Να ηγηθεί στην πραγματοποίηση ενός κοινού οράματος για τη χρήση των Τ.Π.Ε.
- Να αναπτύξει την ικανότητα ηγεσίας σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
- Να φροντίσει, ώστε να δημιουργηθεί ένα κλίμα που ενθαρρύνει την ανάληψη κινδύνων, τη δημιουργικότητα και τη συνεργασία.

Ηγέτης της εκπαιδευτικής κοινότητας

Με αυτή την ιδιότητα, οι διευθυντές των σχολείων θέτουν τρεις κυρίαρχους στόχους:

- την αναζήτηση και τη συμμετοχή όλης της κοινότητας, συμπεριλαμβανομένων των γονέων και των πολλών φορέων, στην επίτευξη των στόχων της ολοκλήρωσης της τεχνολογίας.
- την κοινοποίηση, τα επιτεύγματα των σχολείων στην κοινότητα.
- την εύρεση τρόπων, προκειμένου να επεκτείνει τη μάθηση των μαθητών πέρα από τα τείχη του σχολείου.

Ηγέτης της διαχείρισης των πόρων

Με αυτή την ιδιότητα, ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη διαχείριση των πόρων που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της ένταξης της τεχνολογίας σε όλα τα επίπεδα. Η ανάπτυξη προτεραιοτήτων για τις δαπάνες, οι οποίες στηρίζουν άμεσα τους στόχους του τεχνολογικού σχεδίου του σχολείου, είναι οι εξής:

- Να λάβει θεμελιώδεις αποφάσεις, όπως η καλωδίωση, η θέση των υπολογιστών σε εργαστήρια ή αίθουσες διδασκαλίας και η ανάπτυξη κατευθυντήριων γραμμών για την αγορά υλικού και λογισμικού.
- Να προβεί στη διερεύνηση όλων των δυνατοτήτων για την απόκτηση τεχνολογικών πόρων, συμπεριλαμβανομένων των χρηματοδοτήσεων.

4. Προβλήματα και δυσκολίες

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει τα χαρακτηριστικά ενός συγκεντρωτικού συστήματος. Υπάρχει, δηλαδή, ενιαίος κεντρικός κρατικός έλεγχος και το σύστημα ακολουθεί γραμμική οργάνωση (Μαυρογιώργος, 2008). Η κεντρική εξουσία λαμβάνει τις αποφάσεις, αναφορικά με ζητήματα που σχετίζονται με την εκπαίδευση, ενώ οι αρμοδιότητες που μεταβιβάζονται στους διευθυντές δεν είναι ουσιαστικές και αποφασιστικές και τα περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών και άσκηση ηγεσίας σε ζητήματα που σχετίζονται με το περιεχόμενο της εκπαίδευσης είναι περιορισμένα. Ο διευθυντής, με βάση το καθηκοντολόγιο

του, θέτει σε εφαρμογή τους νόμους, τα προεδρικά διατάγματα, τις κανονιστικές αποφάσεις, τις εγκυκλίους και τις υπηρεσιακές εντολές των στελεχών της διοίκησης, καταλήγοντας, εν τέλει, να αναλαμβάνει έναν ρόλο διαχειριστικό και διεκπεραιωτικό.

Τα οικονομικά στοιχεία διαχείρισης των σχολικών μονάδων εξαρτώνται, αποκλειστικά, από τις κρατικές επιχορηγήσεις και από τη διανομή των επιχορηγήσεων από τους κατά τόπους Δήμους. Στο τελευταίο νομοσχέδιο, που ψηφίστηκε τον Ιούλιο του 2021, οι σχολικές μονάδες δύνανται, πλέον, να αναζητήσουν χορηγίες και να διοργανώσουν εκδηλώσεις, προκειμένου να ενισχύσουν οικονομικά τις σχολικές μονάδες. Γίνεται, λοιπόν, σαφές πως τα συγκεντρωτικά χαρακτηριστικά του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελούν εμπόδια για την ουσιαστική εφαρμογή της τεχνολογικής ηγεσίας στις ελληνικές σχολικές μονάδες.

Πέρα, όμως, από αυτό το στοιχείο υπάρχει και μια σειρά άλλων παραμέτρων που δυσχεραίνουν την εφαρμογή της τεχνολογικής ηγεσίας και που αφορούν την ελλιπή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και τον διαθέσιμο τεχνολογικό εξοπλισμό που διαθέτουν οι σχολικές μονάδες. Η έλλειψη επιμόρφωσης διευθυντών και εκπαιδευτικών αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα και οδηγεί στην τεchnοφοβία, γεγονός που δεν επιτρέπει την αλλαγή εδραιωμένων στάσεων και απόψεων. Είναι βέβαιο πως οι στάσεις και οι απόψεις των εργαζομένων μπορούν να διαμορφώσουν το κλίμα και την κουλτούρα των οργανισμών (Θεοφιλίδης, 2012). Μια συστηματική επιμόρφωση θα μπορούσε να συμβάλει στην αλλαγή των στάσεων, προσφέροντας στους εκπαιδευτικούς ασφάλεια και πειθώ, προκειμένου να υπάρξει μεταστροφή του κλίματος να αλλάξουν, δηλαδή, οι παιδαγωγικές μέθοδοι και τεχνικές και να ενταχθεί η τεχνολογία όχι ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, αλλά ως το εργαλείο που υποβοηθά τη μάθηση σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα (Κατσαρός, 2008).

5. Διατυπώσεις και συμπεράσματα

Η ψηφιακή επανάσταση, που συντελείται σε όλα τα επίπεδα των κρατικών δομών, δεν θα μπορούσε να αφήσει ανεπηρέαστες τις νευραλγικής σημασίας εκπαιδευτικές δομές. Η είσοδος της τεχνολογίας στα σχολεία έχει επηρεάσει σημαντικά τους ρόλους και τις ευθύνες των διευθυντών. Απαιτούνται, πλέον, συστηματικές αλλαγές στα δημόσια σχολεία, στη φιλοσοφία, στην καλλιέργεια ψηφιακής κουλτούρας, στις διαφορετικές μεθόδους διδασκαλίας. Μην ξεχνάμε πως εν μέσω πανδημίας και, μάλιστα, σε σύντομο χρονικό διάστημα διαμορφώθηκαν νέες εκπαιδευτικές και παιδαγωγικές συνθήκες και η τεχνολογία αποτέλεσε εργαλείο υψίστης σημασίας, προκειμένου οι μαθητές να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, απομακρυσμένοι από τη σχολική στέγη και λαμβάνοντας διαδικτυακή αγωγή και μόρφωση. Αναγκαία συνθήκη, καθώς τίποτα δε μπορεί να αντικαταστήσει τη διαζώση διδασκαλία, η οποία, όμως, τη συγκεκριμένη στιγμή, δημιούργησε τις προϋποθέσεις, ώστε οι μαθητές να μην αποκοπούν από την εκπαιδευτική διαδικασία. Το πόσο συνεισέφερε ή όχι είναι μια συζήτηση, στην οποία θα μπορούσαν να μας δώσουν απαντήσεις ερευνητικά δεδομένα στο εγγύς μέλλον, όταν όλο αυτό θα έχει λάβει τέλος.

Οι πρόσθετοι ρόλοι και οι πρόσθετες ευθύνες των διευθυντών, ως τεχνολογικοί ηγέτες, απαιτούν χρονική δέσμευση και ικανότητες, τόσο από τους ίδιους, όσο και από τις σχολικές κοινότητες. Ωστόσο, η εισαγωγή των Τ.Π.Ε. πρέπει να θεωρηθεί ως μέρος ενός βαθύτερου σχολικού μεταρρυθμιστικού κινήματος, όπου, πλέον, οι διευθυντές οφείλουν να διαδραματίσουν βασικό ρόλο και πρέπει να αναπτύξουν τις δεξιότητες και τις διαθέσεις που απαιτούνται για τον ρόλο της ηγεσίας στο σημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον. Ο ρόλος του διευθυντή αλλάζει ριζικά και, πλέον, κάνουμε λόγο για τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά

του μετασηματιστή τεχνολογικού ηγέτη, που αναλαμβάνει να μετασηματίσει ολόκληρη τη σχολική ικανότητα με όραμα και υψηλές προσδοκίες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Anderson, R., & Dexter, S. (2005). School Technology Leadership: An Empirical Investigation of Prevalence and Effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49–82.
- Banoglu, K. (2011). School Principals' Technology Leadership Competency and Technology Coordinatorship. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 11(1), pp. 208-213.
- Giddens, A. (2002). *Κοινωνιολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Early, P., & Weindling, D. (2004). *Understanding school leadership*. London: Paul Chapman Publishing.
- Flanagan, L., & Jacobsen, M. (2003). Technology leadership for the twenty-first century principal. *Journal of educational administration*, 41(2), 124-142.
- Grady, M. (2011). The principal's role as technology leader. *Technology and Learning*.
- Hacifazlıoğlu, Ö., Karadeniz, Ş., & Dalgıç, G. (2010). Views of teachers, administrators and supervisors regarding the technological leadership standards for administrators. *Educational Administration: Theory and Practice*, 16(4), 537-577.
- McLeod, S., Bathon, J., & Richardson, J. W. (2011). Studies of technology tool usage are not enough: A response to the articles in this special issue. *Journal of Research in Leadership in Education*, 6(5), pp. 288-297.
- Rainie, L., & Anderson, J. (2017). The Future of Jobs and Jobs Training. Retrieved from: <http://www.pewinternet.org/2017/05/03/the-future-of-jobs-and-jobs-training>.
- Richardson, J. W., Flora, K., & Bathon, J. (2013). Fostering a School Technology Vision in School Leader. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 8(1), 144-160.
- Schrum, L., & Levin, B. B. (2009). *Leading 21st Century Schools: Harnessing Technology for Engagement and Achievement*. Corwin: Thousand Oaks, CA.
- Αποστολάκης, Ι., Λουκής, Ε., & Χάλαρης, Ι. (2008). *Ηλεκτρονική Δημόσια Διοίκηση: Οργάνωση Τεχνολογία και Εφαρμογές*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Γιαννουκλίδης, Μ. (2015). *Η Επίδραση του ανθρώπινου δυναμικού στην καινοτομική και οικονομική επίδοση των ελληνικών επιχειρήσεων*. Διπλωματική εργασία. Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο. Ανακτήθηκε από: https://dspace.lib.ntua.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/41863/giannouklidi_ds_pace.pdf?sequence=1.
- Θεοφιλίδης, Χ. (2012). *Σχολική ηγεσία και διοίκηση. Από τη γραφειοκρατία στη μετασηματιστική ηγεσία*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- ΙΟΒΕ. (2014). Υιοθέτηση των Τ.Π.Ε. και ψηφιακή ανάπτυξη στην Ελλάδα. Ανακτήθηκε από: http://iobe.gr/docs/research/RES_03_10062015_REP_GR.pdf.
- Κουτούζης, Γ., Μαυρογιώργος, Γ., & Χαλκιώτης, Δ., *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, τόμ. Α', σσ. 131-164. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Μανουσέλης, Ε. (2012). *Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση: Ορισμός, Διαλειτουργικότητα, Τρέχουσα κατάσταση στην Ελλάδα.*, Διπλωματική Εργασία. Πολυτεχνική Σχολή, Τμήμα Μηχανικών Η/Υ και Πληροφορικής, Πάτρα.
- Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, τόμ. Α', σσ.119-162. Πάτρα: ΕΑΠ.

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές μάθησης, την εκπαιδευτική διαδικασία και τα αποτελέσματα της τυπικής εκπαίδευσης των παιδιών προσφύγων

Κωνσταντίνα Αρμανίδου
Γαλλική Γλώσσα & Φιλολογία Α.Π.Θ.
nan.tia3@hotmail.com

Περίληψη

Είναι, πλέον, γεγονός πως η Ελλάδα έχει χαρακτηριστεί ως χώρα υποδοχής προσφύγων. Η νέα κοινωνική πραγματικότητα, που αφορά στην προσαρμογή και στη φοίτηση των παιδιών προσφύγων στο σχολείο και στα ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή, επηρεάζει την εκπαιδευτική διαδικασία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται. Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούν για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της ψυχοκοινωνικής ένταξης των παιδιών προσφύγων, η οποία συνδέεται με τη γνωστική κατάκτηση και τη συμπερίληψή τους.

Λέξεις-κλειδιά: απόψεις εκπαιδευτικών, εκπαίδευση προσφύγων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, στρατηγικές μάθησης.

1. Εισαγωγή

Στο σύγχρονο σχολείο, χαρακτηριζόμενο, πλέον, ως πολυπολιτισμικό, η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται όλο και πιο απαιτητική λόγω της αυξανόμενης ετερογένειας της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εναρμονίσει και να ενισχύσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, όχι μόνο εντός της σχολικής τάξης, αλλά, γενικότερα, μέσα στο σχολικό περιβάλλον (Γκόβαρης, 2004). Τα προγράμματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οργανώνονται με βάση την κοινωνικο-πολιτισμική μάθηση μέσα από βιωματικά εργαστήρια, τα οποία στοχεύουν σε μια διαφορετική προσέγγιση της γλώσσας, προωθώντας την ολιστική διάσταση της μάθησης και, κατά συνέπεια, την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Freire, 2005).

Από τα παραπάνω προκύπτει η αναγκαιότητα της μελέτης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές ενίσχυσης που υιοθετούν για την απόκτηση γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών προσφύγων, όπως, επίσης, και για την ψυχοκοινωνική τους ενδυνάμωση, προκειμένου να κατανοήσουμε τις στρατηγικές μάθησης που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί και τους τρόπους με τους οποίους αποτιμούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως μάθηση ορίζεται η “συνεχόμενη μεταβολή και απόκτηση των γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, τάσεων και μορφών συμπεριφοράς του ατόμου, η οποία θεωρείται αποτέλεσμα εμπειριών” (Μαριδάκη - Κασσωτάκη, 2011). Ο εποικοδομητισμός (constructivism) είναι μια νέα σχετικά θεωρία, κατά την οποία η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνθεση νέων εμπειριών, σε συνδυασμό με τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτηθεί (Σολομωνίδου, 2001). Οι δυο κύριες θεωρίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη και ερμηνεία του εποικοδομητισμού είναι η θεωρία του Piaget και του Vygotsky. Ο Jean Piaget υποστηρίζει ότι η γνώση είναι μια διαδικασία κατασκευής νοημάτων που στηρίζεται στην εμπειρία του ατόμου, επομένως, η γνώση του ατόμου δημιουργείται από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Ο Leontiev Vygotsky τονίζει τον ρόλο που παίζουν οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες στη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης,

γενικότερα, του ατόμου (Cole & Cole, 2000). Με βάση την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση, ο στόχος της διδασκαλίας των μαθητών δεν είναι απλά η μετάδοση της πληροφορίας, αλλά η ενθάρρυνση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό να δημιουργήσει τη γνώση, με σκοπό να αναπτύξει, μετέπειτα, τις απαραίτητες δεξιότητες για την αξιολόγηση, οργάνωση και απόκτηση της νέας πληροφορίας (Brunning, Schraw, & Ronning, 1999).

Σε μελέτες για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αναδεικνύεται η διάκριση ανάμεσα στις ανάγκες των παιδιών που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική ευεξία και τη συμπερίληψή τους (inclusion), όπως, επίσης, και τη μάθηση ως απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που επιδιώκει το σχολείο (Hayward, 2017; Pastoor, 2017). Πορίσματα ερευνών στον διεθνή χώρο συνηγορούν στο γεγονός πως η μάθηση έχει έναν ολιστικό χαρακτήρα. Οι Arnot and Pirson (2005), προτείνοντας ένα "ολιστικό μοντέλο" εκπαίδευσης, αποδεικνύουν πως, όταν οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου δίνουν έμφαση στη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου, τότε καλύπτονται οι ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών, όπως, επίσης, και οι γλωσσικές. Στην ίδια λογική, η μελέτη του Pastoor (2017) δίνει έμφαση στην ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα και έξω από τα πλαίσια μάθησης. Τα διαφορετικά πλαίσια μάθησης δίνουν ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής ένταξης στους μαθητές πρόσφυγες. Η πρόκληση για τους δασκάλους είναι να επιτύχουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία, προωθώντας την ψυχοκοινωνική και κοινωνική τους ένταξη. Αντίστοιχα σε έρευνα της Hayward (2017), παρουσιάζονται οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων σε ό,τι αφορά την ψυχοκοινωνική τους ευεξία και τη συμπερίληψή τους. Οι πρακτικές που εφαρμόζονται είναι η κριτική σκέψη, μέσα από δραστηριότητες που αποσκοπούν στο να σκέφτονται οι μαθητές κριτικά και, με βάση γνώσεις που έχουν αποκτήσει ήδη, ο σεβασμός, εξαλείφοντας ρατσιστικές συμπεριφορές και δημιουργώντας ένα φιλικό κλίμα, η ασφάλεια, να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον με σκοπό την ενσωμάτωσή τους και την κατάκτηση της γνώσης και, τέλος, η αλληλεπίδραση με τη μητρική τους γλώσσα, όπου, από τη μια, οι μαθητές πρόσφυγες νιώθουν οικεία, χρησιμοποιώντας τη μητρική τους, από την άλλη, οι γηγενείς μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους, μαθαίνοντας νέες λέξεις και ανακαλύπτοντας νέους πολιτισμούς.

Συμπερασματικά, με βάση τις παραπάνω μελέτες που αναπτύχθηκαν, σχετιζόμενες με τις καλές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων, διαπιστώθηκε πως το κύριο μέλημά τους είναι η κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη των παιδιών, μέσα από τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος, με σεβασμό στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών. Επιπλέον, ο ρόλος των πολιτισμικών παραγόντων για την απόκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών προσφύγων ενισχύουν την εκτίμηση, τον σεβασμό και την αποδοχή της κουλτούρας και του πολιτισμού τους στη χώρα υποδοχής. Όλες οι παραπάνω μέθοδοι φαίνεται να αξιοποιούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς, με στόχο όχι μόνο την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο σχολείο και την απόκτηση της γνώσης, αλλά, στο μέλλον, σε μια πιο ομαλή ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύνολο.

2. Μεθοδολογική προσέγγιση

2.1. Μεθοδολογία και ερευνητικό εργαλείο

Στην ποιοτική προσέγγιση επιδιώκεται η σε βάθος διερεύνηση απόψεων και εμπειριών συγκεκριμένων ατόμων, αναφορικά με κάποιο φαινόμενο, με σκοπό το αποτέλεσμα που θα προκύψει να μπορούν οι ερευνητές να το επεξεργαστούν (Μαντζούκας, 2007). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού, ο ερευνητής επιλέγει τη "σκόπιμη δειγματοληψία", επιλέγοντας

άτομα και τοποθεσίες που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει το κεντρικό φαινόμενο (Creswell, 2011). Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και βασίζεται στην ημιδομημένη συνέντευξη.

2.2. Ημιδομημένη συνέντευξη

Ως μέσο συλλογής δεδομένων, για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Με τον όρο ερευνητική συνέντευξη αναφερόμαστε στη συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων, με σκοπό την απόκτηση πληροφοριών, σχετικών με την έρευνα που διεξάγεται και επικεντρώνεται στους στόχους της έρευνας μέσω περιγραφής και ερμηνείας (Mason, 2006). Ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης επιλέχθηκε λόγω της δυνατότητας ευελιξίας, από πλευράς ερευνητή, να κάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά να μπορεί, συγχρόνως, να τροποποιεί τη διατύπωση των ερωτημάτων με βάση τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008).

2.3. Συμμετέχοντες

Για τη συλλογή των δεδομένων αναζητήθηκαν δώδεκα εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημοτικό - νηπιαγωγείο), ενώ, ως κριτήριο επιλογής, τέθηκε να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί που στις τάξεις τους φοιτούν γηγενείς με πρόσφυγες μαθητές.

2.4. Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Είναι μια μέθοδος η οποία εντοπίζει, περιγράφει και κατηγοριοποιεί θέματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun & Clarke, 2006). Οι θεματικές ενότητες προέκυψαν από τη δημιουργία κωδίκων, οι οποίοι αποδόθηκαν σε μεταγεγραμμένα κείμενα συνέντευξης, έτσι, ώστε, να αναλυθούν και να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

3. Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας μέσω των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Οι θεματικοί στόχοι που ερευνήθηκαν αφορούν στις προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τις στρατηγικές που υιοθετούν για την αντιμετώπισή τους, στις θεωρίες μάθησης που επιλέγουν και, τέλος, στα κριτήρια αποτίμησης των αποτελεσμάτων των στρατηγικών τους.

3.1. Προτεραιότητες που θέτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε πως ένας από τους κεντρικούς στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων είναι η κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη, η οποία φαίνεται να συντελεί, τόσο στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών όσο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Με βάση τον **Πίνακα 1.**, η έμφαση στην κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών φαίνεται από τη συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών με σχετικό περιεχόμενο (ψυχολογική ενδυνάμωση, αποδοχή από την ομάδα της τάξης, αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, δημιουργία συνεργατικού κλίματος), που δηλώνει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Πίνακας 1. Στόχοι για πρόσφυγες μαθητές

Κατηγορία	Κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη	Αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών	Απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων	Δημουργία συνεργατικού κλίματος
Εκπαιδευτικοί	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	1,2,3,5,8,9,10,11,12	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12
Σύνολο συμμετεχόντων	12	12	9	12

3.2. Δυσκολίες και εμπόδια στη διδασκαλία και μάθηση

Ένα ακόμη καίριο ζήτημα που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν, καθημερινά, οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις του δείγματος, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 2.**, είναι, καταρχήν, η έλλειψη της γλωσσικής επικοινωνίας λόγω αδυναμίας κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά και αδυναμίας κατανόησης της γλώσσας των προσφύγων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Μια ακόμη δυσκολία που έχουν να αντιμετωπίσουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μεγάλο αντίπαλό τους τον χρόνο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς, πολλές φορές, αναγκάζονται να διαθέσουν επιπλέον προσωπικό χρόνο, εκτός διδακτικής ώρας, προκειμένου να βοηθήσουν τους πρόσφυγες μαθητές στην κατανόηση των δραστηριοτήτων που κάνουν μέσα στη σχολική τάξη. Χαρακτηριστικά, αναφέρουν:

Πίνακας 2. Δυσκολίες - Εμπόδια στη διδασκαλία και μάθηση

Κατηγορία	Έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας	Αφίερωση επιπλέον χρόνου στη μάθηση των παιδιών προσφύγων	Δυσκολίες γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά λόγω γλωσσικού, μορφωτικού πλαισίου
Εκπαιδευτικοί	1,2,3,4,5,6,9,10,11,12	2,3,4,11,12	1,5,6,10,3
Σύνολο συμμετεχόντων	10	5	5

3.3. Στρατηγικές ενίσχυσης

Η ετερογένεια της σχολικής τάξης οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στην ανάγκη για αναπροσαρμογή της διδασκαλίας τους και την υιοθέτηση μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία βασίζεται σε κονστрукτιβιστικές προσεγγίσεις και τονίζει την κατάκτηση της μάθησης μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον αλλά και με τους συνομηλίκους, ανάλογα με τις εμπειρίες και τα βιώματα που φέρουν από τη χώρα προέλευσης (Tomlinson, 2004a).

Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών, όπως φαίνεται στον **Πίνακα 3.**, είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία, με σκοπό την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική με άλλο υλικό, όπως, για παράδειγμα, οι εργασίες με διαβαθμισμένη δυσκολία, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση, για παράδειγμα, δραστηριότητες σε ομάδες για την εκμάθηση της γλώσσας και, τέλος, η βιωματική προσέγγιση, η αναπαράσταση της ζωής των προσφύγων και του ερχομού τους στη χώρα υποδοχής. Συγκεκριμένα, αναφέρουν:

Πίνακας 3. Στρατηγικές ενίσχυσης

Κατηγορία	Ένταξη του υπολογιστή	Οργάνωση παιχνιδιών με σκοπό την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία	Διαφοροποιημένη παιδαγωγική	Βιωματική προσέγγιση
Εκπαιδευτικοί	3,4,7,9,11,12	1,2,3,4,11	10,11,4,1	10,4,1,7
	6	5	4	4
Σύνολο συμμετεχόντων				

3.4. Θεωρίες μάθησης που παραπέμπουν στις στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί

Στη συγκεκριμένη ενότητα, αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θεωρίες μάθησης που αξιοποιούν κατά την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων. Στο πρώτο ερώτημα, όπως παρατηρούμε και στον **Πίνακα 4.**, που αφορούσε στο πώς οργανώνουν τη δράση τους προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές, φέρονται να αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών προσφύγων και να δημιουργούν ευκαιρίες προβολής του πολιτισμού τους. Με βάση τη θεωρία του Piaget, για την αναγνώριση της αξίας των προϋπάρχουσων εμπειριών στην υποστήριξη της μάθησης, οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης, που στηρίζεται στις δυνατότητες των παιδιών και στις γνώσεις τους (Cole & Cole, 2000). Συγκεκριμένα:

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο που παραθέτουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την οργάνωση μάθησης των προσφύγων σχετίζεται με την εξασφάλιση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Με βάση τη θεωρία του Vygotsky, οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες είναι εκείνοι που συντελούν στη δημιουργία της γνώσης, στη διαδικασία της μάθησης και στην εξέλιξη του ατόμου (Cole & Cole, 2000). Η αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, πολλές φορές και εκτός ωραρίου,

αποτελεί την κινητήριου δύναμη για τα παιδιά, από τη μια, να ενσωματωθούν στην ομάδα του σχολείου, από την άλλη, δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών, προβάλλοντας τη διαφορετικότητα και τις αξίες, όπως είναι η ισότητα, ο σεβασμός και η αποδοχή. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα:

Πίνακας 4. Οργάνωση της μάθησης και αξιολόγηση εμπειριών

Κατηγορία	Αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών	Χρήση εξειδικευμένου υλικού
Εκπαιδευτικοί	3,6,12	1,2,4,10,11
Σύνολο συμμετεχόντων	3	5

3.5. Κριτήρια αποτελεσματικότητας των διαδικασιών μάθησης

Στην παρούσα ενότητα, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος περιγράφουν τα κριτήρια που θέτουν, προκειμένου να πετύχουν τα αποτελέσματα που επιδιώκουν και κάνουν μια αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών μάθησης που επιλέγουν. Στο ερώτημα που αφορούσε τα κριτήρια αποτελεσματικότητας των διαδικασιών μάθησης, οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη συναισθηματική κάλυψη των προσφύγων μαθητών, που έχει ως αποτέλεσμα την ένταξή τους στην ομάδα και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, πράγμα το οποίο φαίνεται στον **Πίνακα 5**. Με βάση το κονστрукτιβιστικό πλαίσιο, η ανάπτυξη του ατόμου προκύπτει από την ενεργό προσαρμογή του στο περιβάλλον. Όσο πιο γρήγορα και εύκολα προσαρμόζεται το παιδί στο περιβάλλον της τάξης, τόσο πιο εύκολα κατακτά τη γνώση. Όσο πιο πολύ ο εκπαιδευτικός ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και προβάλλει την προσωπικότητα του μαθητή πρόσφυγα, τόσο πιο εύκολα γίνεται αποδεκτός από το σύνολο και δένεται με την υπόλοιπη ομάδα. Ο λόγος τους αποδεικνύει τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής ασφάλειας που επιδιώκουν.

Επιπλέον, ένα ακόμη κριτήριο που τονίστηκε είναι η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Όσο πιο οικεία νιώθουν μέσα στο περιβάλλον του σχολείου οι μαθητές πρόσφυγες, τόσο μεγαλύτερη είναι η αποτελεσματικότητα στη γλώσσα και την επικοινωνία. Σ' αυτό, όμως, συνετέλεσε και ο ρόλος του σχολείου, καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το σχολείο έδωσε κανονικότητα στις ζωές των παιδιών προσφύγων και στις οικογένειές τους, τους έδωσε ρουτίνα, ένα πρόγραμμα καθημερινό. Πλέον, το σχολείο αποκτάει ένα άλλο πρόσωπο με καινοτόμες δράσεις και νέους τρόπους διδασκαλίας. Αξιοποιούνται η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα και δημιουργείται ένα σχολείο για όλους, βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 5. Κριτήρια αποτελεσματικότητας των διαδικασιών μάθησης

Κατηγορία	Επίτευξη συναισθηματικής ασφάλειας	Αποτελεσματικότητα Επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα	Αδυναμία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας
Εκπαιδευτικοί	2,4,5,7	5,7,10	1,8,11
Σύνολο συμμετεχόντων	4	3	3

4. Συμπεράσματα

Η έρευνα κατέληξε σε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αποτελέσματα, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις θεωρίες μάθησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς και τις στρατηγικές ενίσχυσης που υιοθετούν για την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων. Σαφώς, τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας εστιάζουν σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών, ωστόσο, φανερώνουν οπτικές των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τους θεματικούς άξονες, οι οποίοι αφορούν α) στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους που θέτουν κατά την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, β) στις απόψεις τους για τις δυσκολίες που συναντούν, γ) στις απόψεις τους για τις θεωρίες μάθησης που υιοθετούν και δ) στις απόψεις τους για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με βάση τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών, καθίσταται φανερό πως οι εκπαιδευτικοί, σαν προτεραιότητά τους, θέτουν την ψυχο-κοινωνική υποστήριξη των μαθητών προσφύγων, η οποία μπορεί να συμβάλει, ουσιαστικά, στη γνωστική κατάκτηση και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Huffman & Speer (2000), η ανάπτυξη των παιδιών αναπτύσσεται μέσα σε ένα περιβάλλον που υπάρχει συναισθηματική σχέση. Όταν τα παιδιά νιώσουν ότι βρίσκονται σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον, μπορούν να ανταποκριθούν, με επιτυχία, στη μαθησιακή διαδικασία και να επιτύχουν προσωπικούς στόχους.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που αναδείχθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η έλλειψη της γλωσσικής επικοινωνίας και η έλλειψη επαφής των γονέων με το σχολείο είναι τα δύο κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους. Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας και η αδυναμία των γονέων να ενταχθούν σε ένα τελείως διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και σε μια διαφορετική κουλτούρα καθιστά το έργο τους ακόμη πιο δύσκολο. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας και θεωρείται το πιο σημαντικό εμπόδιο (Δαμανάκη, 2000; Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003; Aydin & Kaya, 2017; Taylor & Sidhu, 2012; Kanoute, 2002).

Μια ακόμη δυσκολία που επισημάνθηκε και θεωρείται εξίσου σημαντική για την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων είναι η έλλειψη χρόνου, καθώς οι εκπαιδευτικοί, από τη μια, προσπαθούν να ακολουθήσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα, από την άλλη, όμως, έχουν να αντιμετωπίσουν τους μαθητές πρόσφυγες, που μπορεί, ηλικιακά, να βρίσκονται στην Έκτη

Δημοτικού, αλλά, γνωστικά, να βρίσκονται στην Ά Δημοτικού. Το γεγονός αυτό δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών και, παρόλο που θέλουν να διαθέσουν επιπλέον χρόνο σε δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες, συχνά, δεν έχουν ούτε την κατάρτιση αλλά ούτε και την υλικοτεχνική υποδομή. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους, παρακολουθώντας ειδικά σεμινάρια και προσπαθώντας να ενισχύσουν τις γνώσεις τους, ώστε να μπορέσουν να ενισχύσουν και τη γνώση των μαθητών προσφύγων. Επίσης, ένα εύρημα που συμφωνεί με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Kaukko & Wilkinson, 2018; Rutter, 2006).

Ακόμη ένα στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί, ως σημαντικό, για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών. Από τα ευρήματα, προκύπτει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών προσφύγων και προσπαθούν να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενισχύοντας, με αυτόν τον τρόπο, και τη μάθηση των γηγενών μαθητών, καθώς εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και αποκτούν γνώσεις για νέους πολιτισμούς και νέες εμπειρίες, στοιχεία που συνάδουν με την παρούσα βιβλιογραφία (Nykiel - Herbert, 2010; McBrien, 2005; Kaplan et al., 2016).

5. Προτάσεις

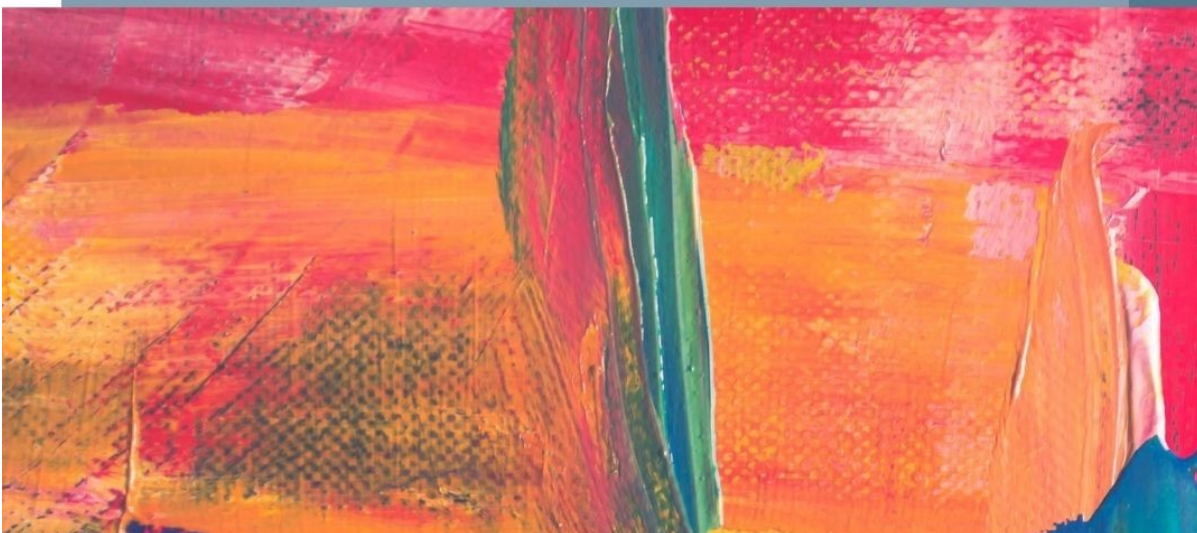
Ανακεφαλαιώνοντας, με βάση τα όσα ειπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, θα διατυπωθούν κάποιες προτάσεις, που έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους μαθητές πρόσφυγες και την καλύτερη εφαρμογή των στρατηγικών ενίσχυσης που ακολουθούν. Συγκεκριμένα, οι προτάσεις είναι οι ακόλουθες:

1. Διασφάλιση ενός θετικού κλίματος στα πλαίσια του σχολείου.
2. Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.
3. Αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών των παιδιών προσφύγων, προκειμένου να ενισχύεται η αυτοεκτίμησή τους και να ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.
4. Ενίσχυση της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των παιδιών προσφύγων, προκειμένου να μπορούν και οι ίδιοι να βοηθούν τα παιδιά στο σπίτι.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Arnot, M., & Pirson, H. (2005). *The Education of Asylum - Seeker and Refugee Children. A study of LEA and School Values Policies and Practices*. Faculty of Education. Cambridge: University of Cambridge.
- Aydin, H., & Kaya, Y. (2017). The educational needs of and barriers faced by Syrian Refugee students in Turkey: a qualitative case study. *Intercultural Education*, 28(5), 456-473. Doi: 10.1080/14675986.2017.1336373.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Retrieved December 15, 2018 from: <http://dx.doi.org.10.1191/14780887069qp063oa>.
- Brunning, R. H., Schraw, G. L., & Ronning, R. R. (1999). *Cognitive psychology and instruction (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
- Creswell, J. W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.
- Cole, M., & Cole, S. (2000). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών: Η Αρχή της Ζωής*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Freire, P. (2005). *Teachers as cultural workers. Letters to those who dare teach*. Boulder, Colorado: Westview Press.

- Hayward, M. (2017). Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds. *Intercultural Education*, 28(2), 165-181. Doi: 10.1080/14675986.2017.1294391.
- Huffman, L. R., & Speer, P. W. (2000). Academic performance among at - risk children: The role of developmentally appropriate practices. *Early Childhood Research Quarterly*, 15, 167-184.
- Kanoute', F. (2003). Profils d' acculturation d' 'eleves issus de l'immigration recente 'a Montreal. *Revue des sciences de l'education*, 28(1), 171-198.
- Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhou, M., Tucher, A., & Baker, J. (2016). Cognitive assessment of refugee children: effects of trauma and new language acquisition. *Transcultural Psychiatry*, 53(1), 81-109. Doi: 10.1177/1363461515612933.
- Kaukko, M., & Wilkinson, J. (2018). "Learning how to go on": refugee students and informal learning practices international. *Journal of inclusive education*. Doi: 10.1080/13603116.2018.1514080.
- Mason, J. (2006). Mixing methods in a qualitatively driven way. *Qualitative Research*, Vol. 6(1), 9-25.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329-364.
- Nykiel - Herbert, B. (2010). Iraqi refugee students: From a collection of aliens to a community of learners. *Multicultural Education*, 17(3), 2-14.
- Pastoor, L. d. W. (2017). Reconceptualising refugee education exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement. *Intercultural Education*, 28(2), 143-164.
- Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. London: Open University Press.
- Taylor, S., & Sidhu, R. K. (2012). Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?. *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39-56. Doi: 10.1080/13603110903560085.
- Tomlinson, C. A. (2004a). Differentiation in diverse settings: a consultant 's experiences in two similar school districts. *School Administrator*, 61(7), 28-36.
- Βαρλοκώστα, Σ., & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.
- Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Δαμανάκης, Μ. (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.
- Μαντζούκας, Σ. (2007). Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση. *Νοσηλευτική*, 46(2), 176-187.
- Μαριδάκη - Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.



Culture

Journal of Culture in
Tourism, Art and Education



© Εθνικό Κέντρο Έρευνας και Διάσωσης Σχολικού Υλικού

Έτος έκδοσης: 2021

ISSN: 2732-8511