



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

Σχολή Επιστημών Αγωγής

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

επιστημονική επετηρίδα

Τόμος 25

Ιωάννινα 2013



**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΤΟΥ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ**

ΤΟΜΟΣ 25 / 2013

ΣΥΝΑΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Συντονίστρια: Μαρία Πουρνάρη

Αναστάσιος Εμβαλωτής

Ελένη Μορφίδη

Σουζάνα – Μαρία Νικολάου

Σταμάτης Πορτελάνος

ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

**Τα μέλη του Τμήματος
και ειδικοί κριτές**

Περιεχόμενα

- 4 Ελένη Αποστολίδου**
Από την «ενσυναίσθηση» στην «πολυπρισματικότητα»: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες
- 31 Ιφιγένεια Βαμβακίδου**
Πιπίνη Ελευθερίου
Ξυλογλύπτες στην ελληνική Θράκη, πρωτογενές υλικό. Συμβολή στην τοπική ιστορία
- 51 Ευαγγελία Καλεράντε**
Προσεγγίσεις μιας ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής εστιασμένης σε ιστορικο-θρησκευτικές πολλαπλότητες προσδιορισμών και εννοιολογήσεων
- 75 Γκόλφω Κανελλάκη**
Λεωνίδας Σωτηρόπουλος
Αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την έννοια της “ντροπής” όπως προκύπτουν από την επαφή τους με το κλασσικό μυθιστόρημα “Τρελαντώνης” της Πηνελόπης Δέλτα
- 94 Κατερίνα Καρανάτσιου**
Κωνσταντίνος Τσιούμης
Δέσποινα Παπαγερίδου
Η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας στο Ολοήμερο Σχολείο
- 120 Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης**
Ιστορία και δημοκρατική σκέψη των μαθητών στο Λύκειο
- 145 Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης**
Βασιλική Φελούκα
Ευαγγελία Γαλανάκη
Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών/μαθητριών του Δημοτικού σχολείου σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση

- 167 Βαγγέλης Μανταδάκης**
Βαγγέλης Παπαβασιλείου
Εκπαιδευτικό Λογισμικό στις Φυσικές Επιστήμες: Γεωμετρική Οπτική
- 186 Κώστας Πενέκελης**
Ελένη Γρίβα
Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου
- 213 Ανδρομάχη Σολάκη**
Ιφιγένεια Βαμβακίδου
Μετονομασίες οικισμών στην περιοχή της Φλώρινας στις αρχές του 20ού αιώνα: ιστορικές αναγνώσεις
- 230 Έλενα Σωτηροπούλου**
Ιφιγένεια Βαμβακίδου
Κωνσταντίνος Τσιούμης
Ημερολόγιο Δημητρίου Ι. Τούσση, 1916-1919: μεταγραφή και ταξινόμηση
- 256 Οδηγίες προς τους συγγραφείς**

Ελένη Αποστολίδου¹

Από την «ενσυναίσθηση» στην «πολυπρισματικότητα»: αλλαγές στις διδακτικές προτεραιότητες της ιστορίας στο σχολείο, αλλαγές στις πολιτικές προτεραιότητες

Περίληψη

Αυτή η εργασία παρουσιάζει τη μετατόπιση που πραγματοποιήθηκε στο χώρο της διδακτικής της ιστορίας από τον όρο «ενσυναίσθηση» στον όρο «πολυπρισματικότητα» και τοποθετεί τη μετατόπιση αυτή σε ιστοριογραφικό, ιστορικό και πολιτικό πλαίσιο. Στην ιστορία της ιστορικής εκπαίδευσης καταρχάς δόθηκε έμφαση στο να κατανοούν οι μαθητές τις ανθρώπινες πράξεις και στάσεις στο παρελθόν (Lee and Shemilt 2011), ό,τι εμπεριέχει ο όρος «empathy», δηλαδή «ενσυναίσθηση». Όμως πρόσφατα η ιστορική εκπαίδευση δίνει έμφαση στην «ιστορική συνείδηση», δηλαδή στην ανάγκη να χρησιμοποιούν οι μαθητές το παρελθόν, προκειμένου να κατανοήσουν και να επιλύσουν προβλήματα του παρόντος όπως και στο να προγραμματίσουν για το μέλλον (Rüsen, 2005). Το επιχείρημα που προβάλλεται είναι πως η επικράτηση του όρου «πολυπρισματικότητα», όσον αφορά την κατανόηση του παρελθόντος, έναντι του προγενέστερου «ενσυναίσθηση», δηλώνει τη μετατόπιση της έμφασης από την ιστορική εκπαίδευση από το παρελθόν, στο παρόν και το μέλλον. Προτείνεται ότι τα παραπάνω οφείλονται στον πολιτικό κατακερματισμό που ακολούθησε το 1989 καθώς και στις πολλές συγκρουόμενες αφηγήσεις για παρελθόν με τις οποίες έρχονται σε επαφή οι μαθητές σήμερα. Η εργασία κάνει ακόμη μία σύντομη αναδρομή στα αναλυτικά προγράμματα της ιστορίας στην Ελλάδα με ερώτημα

¹ Λέκτορας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

το κατά πόσο η «ενσυναίσθηση» και η «πολυπρισματικότητα» αποτελούν στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης σήμερα.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, πολυπρισματικότητα, πολυφωνία, ιστορική συνείδηση.

Abstract

This paper discusses two research and educational traditions in history education. The first focuses on learning about the past “for its own shake” (Walsh, 1992: 35): it is usually identified with the enquiry about the past while it functions within an alleged distance between past and present. The second tradition gives priority to the people’s and students’ desire to understand the present in the light of the past and sees the present continuously informing our understanding of the past if not effacing it. It is suggested that today the two traditions meet in the use of the term “multiperspectivity”, a term that entails the localization by students (and history educators) of different angles in the narration of historical events. The paper first presents the turn of historiography in the 1970s, and subsequently of history education, to the history of mentalities and to the past historical consciousness as opposed to the traditional history of great men, in Laville’s words, the transition from “the history of facts to the history of the collective imagination”, (Laville, 2002: 8). Second, this paper presents the more recent tendencies in history education that focus on historical consciousness. The latter is defined by Rüsen (2005) as the narrative capacity of the man to create ‘bridges’ between the present, the past and the future, thus using the past to understand the present and get prepared for the future. The paper concludes that a rephrasing of the 1970s term “empathy” has taken place, in the form of “multiperspectivity”. An important cause for this development is the political fragmentalization of the past and the collective memories in the years after 1989 as well as the changes in the students’ cultures of learning (cinema and internet prevailing). Finally the paper discusses the Greek history curricula and textbooks from the “multiperspectivity” point of view: even in the cases that “multiperspectivity” constitutes an ‘aim’ of the Greek history curricula, the latter aim is not supported by the educational material available, in a way that Greek history education’ still promotes ‘partisanship’ from the ethnic and cultural point of you.

Keywords: Empathy, Multiperspectivity, Historical consciousness.

Εισαγωγή

Το κείμενο αυτό είναι μια σύντομη επισκόπηση βιβλιογραφίας σε σχέση με δύο βασικές έννοιες στη διδακτική της ιστορίας, την «ενσυναίσθηση» και την «πολυπρισματικότητα» και επιχειρεί να τις εντάξει σε ιστορικό-πολιτικό, ιστοριογραφικό και παιδαγωγικό πλαίσιο: οι παραπάνω δηλαδή έννοιες χρησιμοποιούνται για να αναδειχθούν γενικότερες αλλαγές στην ιστοριογραφία και την πολιτική. Οι παραπάνω αλλαγές οδήγησαν αρχικά στην υιοθέτηση της «ενσυναίσθησης» ως στόχου στη διδακτική της ιστορίας και αργότερα στη σταδιακή υπερίσχυση της «πολυπρισματικότητας» έναντι της πρώτης.

Το βασικό επιχείρημα σε αυτή την επισκόπηση είναι ότι η υιοθέτηση του όρου «πολυπρισματικότητα» από τους παιδαγωγούς της ιστορίας (περίπου τη δεκαετία του 1990), η εξάσκηση δηλαδή των μαθητών σε ερμηνείες του παρελθόντος μέσα από πολλές οπτικές γωνίες, αποτελεί την απάντηση στο έντονα διαφοροποιημένο περιβάλλον μέσα στο οποίο ζει ο μαθητής σήμερα, ένα περιβάλλον διαφοροποιημένο εθνοτικά, φυλετικά, πολιτικά, οικονομικά. Σε περιόδους δηλαδή έντονων κοινωνικών και οικονομικών αντιθέσεων το μάθημα της ιστορίας πρέπει πρώτα απ' όλα να προετοιμάζει το μαθητή σε σχέση με την ύπαρξη των παραπάνω αντιθέσεων οι οποίες οδηγούν και σε διαφορετικές οπτικές. Το παραπάνω προϋποθέτει πάλι ένα μάθημα ιστορίας στο σχολείο το οποίο να προβάλλει την ερμηνευτικότητα ως κύριο χαρακτηριστικό και ζητούμενο της ιστορικής επιστήμης, και να προιδεάζει το μαθητή σε σχέση με τις διαδικασίες στις οποίες εμπλέκεται ο ιστορικός.

Η «ενσυναίσθηση», όρος που δηλώνει την προδιάθεση και την ικανότητα να διαβάζεις το παρελθόν μέσα από τη νοοτροπία των ίδιων των πρωταγωνιστών του, αποτέλεσε το ζητούμενο στη διδακτική της ιστορίας τη δεκαετία του 1970, ενώ ακολουθήθηκαν πρακτικές παρόμοιες με αυτές των επαγγελματιών ιστορικών: η δεκαετία του 1970 είναι η δεκαετία Νέας Ιστορίας, της ιστοριογραφικής εκείνης σχολής που μετατοπίζει την εστίασή της από «τα γεγονότα στη συλλογική φαντασία» (Laville, 2004, p. 172), ή «νοοτροπία». Αντικείμενο πλέον της ιστορίας είναι οι δρώντες και τα κίνητρά τους όπως αυτά διαμορφώνονται μέσα στο κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον στο οποίο ζουν, όπως και οι διαφορετικές πρακτικές και η ερμηνεία τους (Lee, 2011). Παράλληλα αναβαθμίζεται ο ρόλος του ιστορικού, καθώς είναι αυτός που επιλέγει τα

γεγονότα τα οποία θα προβάλει στην αφήγησή του, ενώ θεωρείται σχεδόν αναπόφευκτη η εμπλοκή του παρόντος στην ερμηνευτική διαδικασία, (Carr, 1962). Μαζί με τον ιστορικό αναβαθμίζεται και ο μαθητής, από τον οποίον απαιτείται πλέον ενεργή συμμετοχή στο μάθημα της ιστορίας στο σχολείο και εξοικείωση με την ιστορική μεθοδολογία. Απότοκη λοιπόν της Νέας Ιστορίας στην ιστοριογραφία, είναι η Νέα Ιστορία στη διδακτική της ιστορίας, η οποία και εστιάζει σε διαδικασίες έρευνας και όχι τόσο σε εκμάθηση ήδη δομημένων ιστορικών αφηγήσεων. Αποβλέπει ακόμη στη συνειδητοποίηση από το μαθητή ότι οι πρακτικές των ανθρώπων του παρελθόντος ήταν διαφορετικές από τις δικές μας και ακολουθούσαν μια δική τους λογική. Η διδακτική ανάγκη να βλέπει ο μαθητής τα μεμονωμένα γεγονότα και άτομα της ιστορίας στο ιστορικό τους πλαίσιο, και να το ανασυγκροτεί όσο του το επιτρέπουν οι γνώσεις του, συνδέεται με τη μετατόπιση της ιστορικής έρευνας από τα μεμονωμένα άτομα στις συλλογικότητες και στην παραδοχή ότι οι γενικότερες δομές μέσα από τις οποίες διαμορφώνονται νοοτροπίες είναι και εκείνες που προκαλούν τις αλλαγές.

Τόσο στην περίπτωση της «ενσυναίσθησης», έννοιας στην οποία οποία επικεντρώθηκε η διδακτική της ιστορίας ως «Νέα Ιστορία» μετά το 1970, όσο και στην περίπτωση της «πολυπρισματικότητας» που υιοθετήθηκε από τη διδακτική της ιστορίας μετά το 1990 μέσα από άλλες πολιτικές συγκυρίες και προτεραιότητες, έχουμε πλήρη εγκατάλειψη του παραδοσιακού ιστοριογραφικού και διδακτικού μοντέλου που εστιάζει στην πολιτική και στρατιωτική ιστορία με πρωταγωνιστές μεμονωμένα άτομα ή κράτη. Η παραπάνω ιστορία στη διδακτική της εφαρμογή απαιτούσε από το μαθητή απομνημόνευση γεγονότων και ονομάτων, ενώ δε φαινόταν να υπάρχει ερμηνευτική διάσταση, ούτε στην ιστοριογραφία αλλά ούτε και στην ιστορία στο σχολείο, απουσίαζε δηλαδή παντελώς η ιστορία ως διαδικασία.

«Ενσυναίσθηση, η ιστορική έννοια με το σκανδαλώδες παρελθόν²»: επιστημολογικές και πολιτικές πιέσεις στην Αγγλία τη δεκαετία του 1980.

² Lee, 2011, p. 48.

Ο τίτλος της ενότητας απαιτεί διευκρινίσεις από δυο απόψεις: πρώτον σε σχέση με τις ιστορικές έννοιες και το ρόλο που έπαιζαν από ένα σημείο κι έπειτα στη διδακτική της ιστορίας, και δεύτερον σε σχέση με το χαρακτηρισμό «σκανδαλώδης». Το πρώτο ζητούμενο είναι επιστημολογικής φύσεως και το δεύτερο πολιτικό.

Από τη δεκαετία του 1970 υιοθετήθηκε ως πρακτική στην Αγγλία η διδασκαλία της ιστορίας με άξονα τις λεγόμενες «second-order historical concepts» ή αλλιώς τις ιστορικές εκείνες έννοιες που δεν αφορούσαν το περιεχόμενο της ιστορίας (όπως για παράδειγμα *επανάσταση, χωρικός, φεουδαρχία, βασιλιάς*) αλλά την οργάνωση της ίδιας της ιστορίας ως επιστήμης, όπως *αιτιότητα, σημαντικότητα* (τι θεωρείται σημαντικό στην ιστορία και ποια είναι τα κριτήρια καθορισμού του), *τεκμηρίωση, αλλαγή και συνέχεια στο χρόνο, συγκρότηση ιστορικών αφηγήσεων*. Το μάθημα στο σχολείο έπρεπε να εμπλέκει τους μαθητές σε νοητικές διαδικασίες παρόμοιες με εκείνες του επαγγελματία ιστορικού. Παράλληλα έπρεπε να συνειδητοποιήσει ο μαθητής ότι η ιστορική αφήγηση είναι μια κατασκευή ή μερική ανακατασκευή ενός παρελθόντος που έχει χαθεί, και ότι γι αυτό καμιά ιστορική ερμηνεία ή αφήγηση δεν είναι οριστική αλλά μπορεί ανά πάσα στιγμή να ανατραπεί. Τα μαθήματα στο σχολείο δομούνταν με ασκήσεις που προσομοίωναν διαδικασίες επίλυσης ιστορικών προβλημάτων και η αφήγηση περιορίστηκε.

Η παραπάνω τακτική υιοθετήθηκε όταν μετά από έρευνα διαπιστώθηκε ότι η αποτυχία των μαθητών στο μάθημα της ιστορίας, ή το λειψό τους ενδιαφέρον, δεν οφειλόταν σε έλλειψη ιστορικών γνώσεων (ή μόνο σ' αυτή την έλλειψη), αλλά και σε παρανοήσεις σε σχέση με το πώς λειτουργεί η επιστήμη της ιστορίας: για παράδειγμα οι μαθητές συνέχισαν τα τεκμήρια στην ιστορία με τις απλές πληροφορίες με τις οποίες επιλύουμε προβλήματα της καθημερινής μας ζωής και θεωρούσαν ότι κατ' αυτόν τον τρόπο μια ικανοποιητική ιστορική αφήγηση προκύπτει από την ανακάλυψη των πληροφοριών εκείνων που απαντούν ευθέως στο ιστορικό ερώτημα. Ακόμη οι μαθητές έτειναν να θεωρούν ότι 'έγκυρες' είναι εκείνες οι ιστορικές πληροφορίες που υποδηλώνουν την προνομιακή σχέση που έχει κάποιος με το παρελθόν, για παράδειγμα η μαρτυρία ενός αυτόπτου μάρτυρα σε σχέση με κάποιον μεταγενέστερο (Shemilt in Portal, 1987). Οι μαθητές συνολικά υποτιμούσαν τον ερμηνευτικό ρόλο του ιστορικού ενώ υπερεκτιμούσαν το ρόλο των τεκμηρίων τα οποία υποτίθεται ότι υπαγόρευαν στον ιστορικό τι να γράψει, υποκαθιστώντας συγχρόνως το παρελθόν.

Η «ενσυναίσθηση» ήταν λοιπόν μία μόνο από τις έννοιες εκείνες της ιστορικής επιστήμης γύρω από τις οποίες οργανωνότανε το μάθημα της ιστορίας στην Αγγλία τη δεκαετία του 1970 και του 1980, βρέθηκε όμως στο μέσο μιας πολιτικής αντιπαράθεσης καθώς θεωρήθηκε το έμβλημα της Νέας Ιστορίας και ενώ έγινε το ανάθεμα της παραδοσιακής ιστορίας. Η πολιτική αντιπαράθεση για την οποία γίνεται λόγος είναι αυτή ανάμεσα στην Νέα Δεξιά των κυβερνήσεων Θάτσερ της περιόδου του 1980 και τους πολιτικούς και ιστορικούς της ίδιας περιόδου που άρχισαν να προβληματίζονται σε σχέση με το ρόλο μιας εθνοκεντρικής σχολικής ιστορίας σε ένα περιβάλλον αποαποικιοποίησης όπως ήταν αυτό της Βρετανίας από τη δεκαετία του 1960 και έπειτα. Τόσο οι ερευνητές ιστορικοί, όσο και οι παιδαγωγοί στα σχολεία αμφισβήτησαν τη σκοπιμότητα της απομνημόνευσης γεγονότων και χρονολογιών με πυρήνα το εθνικό αφήγημα και προέβαλαν την ανάγκη να αντιλαμβάνονται οι μαθητές την ύπαρξη περισσότερων οπτικών-αφηγήσεων, κάτι που αντιστοιχούσε περισσότερο στην καινούρια πολιτική πραγματικότητα. Η ενσυναίσθηση ειδικά ταίριαζε περισσότερο στην ιστοριογραφία της Νέας Ιστορίας καθώς η τελευταία εξιστορούσε πτυχές καθημερινής ζωής και νοοτροπίες και προσπερνούσε προσωπικότητες και γεγονότα της πολιτικής και στρατιωτικής ιστορίας.

Ποιο έρεισμα όμως χρησιμοποίησαν οι πολιτικοί ή οι θεωρητικοί εκείνοι που αρθρογράφησαν εναντίον της Νέας Ιστορίας στα σχολεία επιχειρηματολογώντας ειδικότερα σε σχέση με την ενσυναίσθηση; Τα επιχειρήματα εναντίον της «ενσυναίσθησης» ήταν *διδασκικά, επιστημολογικά-φιλοσοφικά, και ιδεολογικά-πολιτικά*, ενώ πολλές φορές τα επιχειρήματα αυτά στηρίχτηκαν σε παρανοήσεις του όρου «ενσυναίσθηση» λόγω κακών πρακτικών που ακολουθούσαν οι δάσκαλοι στα σχολεία.

Όπως αναφέρει ο Foster, (Foster in Davies et al., 2001, p. 169) ο Rogers³ είχε πολύ έγκαιρα επισημάνει ότι το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο δεν είναι μία ελεύθερη (χωρίς κανόνες) δραστηριότητα του τύπου «ας φανταστούμε πως είμαστε ...πολεμιστές Απάτσι⁴ », «ας προσποιηθούμε πως είμαστε πάνω στο Mayflower⁵...», δραστηριότητες και διατυπώσεις που

³ Ο Rogers θεωρείται ο ιδρυτής της «Νέας Ιστορίας» στην εκπαίδευση.

⁴ Το παράδειγμα από Foster (200, p. 13)

⁵ Πάλι από Foster, ο οποίος ξεκαθαρίζει ότι ταυτίσεις του παραπάνω τύπου χωρίς σαφές ιστορικό πλαίσιο δεν είναι εξάσκηση των μαθητών στην ενσυναίσθηση (ibid: 169), αλλά, σε «επινοήσεις λογοτεχνικού τύπου» (η διατύπωση από Lee, 2011, p. 39). Το Mayflower ήταν το πλοίο που πήγε τους Άγγλους τον 17^ο αιώνα στην Αμερική.

συνηθίζονταν στις αγγλικές τάξεις στη δεκαετία του 1980, στο όνομα πάντα της «ενσυναίσθησης» η οποία λανθασμένα εκλαμβάνονταν ως ταύτιση των μαθητών με τα ιστορικά πρόσωπα για τα οποία γινόταν λόγος. Ακόμη πολλοί παιδαγωγοί της ιστορίας παραδέχονται πως πάρα πολλές φορές, ακόμα και σε μετανέστερα χρόνια, πολλοί δάσκαλοι της ιστορίας καλούσαν τους μαθητές τους να ασκήσουν τις δεξιότητές τους της ενσυναίσθησης, χωρίς να τους παρέχουν το απαραίτητο ιστορικό υλικό με το οποίο θα μπορούσαν να ανασυγκροτήσουν τις νοοτροπίες και τις συμπεριφορές των ανθρώπων του παρελθόντος (Davis, Yeager & Foster, Yeager & Doppen in Davies, Yeager & Foster, 2001).

Το πρώτο επιχείρημα εναντίον της ενσυναίσθησης αφορούσε την λεγόμενη «ιστορική φαντασία» μέσω της οποίας ο ιστορικός ανασυγκροτεί το παρελθόν καθώς οι πηγές υπαινίσσονται μονάχα χωρίς να προσφέρουν μια κατανοητή για το σύγχρονο κοινό εικόνα του παρελθόντος. Η άσκηση της ιστορικής φαντασίας αποτελεί έργο του ιστορικού, ο οποίος, όπως επισημαίνει και ο ιστορικός και θεωρητικός της ιστορίας Kitson Clark⁶, «επαγωγικά» και «διαισθητικά» μόνο μπορεί να κατανοήσει το πώς σκεφτόντουσαν άνθρωποι διαφορετικών εποχών. Οτιδήποτε άλλο, συνεχίζει ο Kitson Clark, δεν είναι ιστορία αλλά απλή απαρίθμηση ενεργειών του παρελθόντος. Άρα η στηριγμένη αποκλειστικά στις πηγές ιστορία είναι ένα χρονικό, ενώ η ιστορία που ‘κατανοεί’ χρειάζεται την ιστορική φαντασία. Αυτή ακριβώς η ιστορική φαντασία, μέρος ή αποτέλεσμα της οποίας είναι και η ενσυναίσθηση, βρίσκεται σε διαρκή ‘διάλογο’ με τις πηγές, ακριβώς για να κρατήσει τον επιστημονικό της χαρακτήρα και να μην καταλήξει απλή δημιουργική φαντασία λογοτεχνικού τύπου. Η Νέα Δεξιά στην Αγγλία παρανοώντας τις εσφαλμένες πρακτικές στα σχολεία όπου οι μαθητές καλούνταν να ‘φανταστούν’ το παρελθόν, προσπάθησε να διαμορφώσει ένα πρόγραμμα σπουδών αρθρωμένο γύρω από σημαντικά γεγονότα της εθνικής τους ιστορίας, κυρίως επειδή οι μέθοδοι της Νέας Ιστορίας που έδιναν έμφαση στη διαδικασία και όχι στο περιεχόμενο δεν τους ενέπνεαν καθόλου εμπιστοσύνη. Θεωρούσαν ότι απλά οι μαθητές δε μάθαιναν αρκετή ιστορία, ενώ όταν έλεγαν «αρκετή» εννοούσαν βασικά τα γεγονότα, αγνοώντας παντελώς την ερμηνευτική διάσταση της ιστορικής επιστήμης. Όσον αφορά την ενσυναίσθηση έλεγαν ότι είναι, «(μια έννοια) πολύ σύνθετη, πολύ αόριστη, πολύ γενική και συναισθηματικής υφής», (Harris & Peck, 2004, p. 98),

⁶ Kitson Clark, (1900-1975)

για να αποτελέσει μαθησιακό στόχο στο αγγλικό πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία. Όπως άλλωστε και η ίδια η Θάτσερ αναφέρει στα απομνημονεύματά της σε καμιά περίπτωση «η συμπάθεια (από τους μαθητές) για τα διαφορετικά ιστορικά πρόσωπα δεν μπορεί να αντικαταστήσει τη μονότονη αλλά τελικά αποδοτική απομνημόνευση του τι ακριβώς συνέβη» (Thatcher, 1993, p. 595).

Από το μέτωπο βέβαια των ειδικών, δηλαδή των παιδαγωγών της ιστορίας, με έμφαση επισημαίνεται ότι όταν στην ιστορία μιλάμε για φαντασία, εννοούμε τη φαντασία που ασκείται μέσα σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο, αυτή δηλαδή που υποστηρίζεται από τις ιστορικές πηγές (Ashby & Lee in Portal, 1987· Van Sledright, 2001· Foster, 2001). Οι μαθητές δηλαδή μέσα από ένα συνδυασμό φαντασίας και γνώσης των ειδικών ιστορικών συνθηκών ανασυγκροτούν τη νοοτροπία μιας εποχής, στο πλαίσιο της οποίας οι σκέψεις ή τα περιγραφόμενα από τους ίδιους ή τον ιστορικό κίνητρα ιστορικών ηρώων (ατόμων ή ομάδων) είναι περισσότερο πιθανά έναντι κάποιων άλλων σκέψεων ή κινήτρων για τα οποία δεν έχουμε επαρκή στοιχεία.

Το δεύτερο επιχείρημα εναντίον της ενσυναίσθησης που αποδυνάμωσε την έννοια επιστημονικά, είναι η σύγχυσή της με τη «συμπάθεια», η οποία ετυμολογικά και ακουστικά είναι πολύ κοντά στην «εμπάθεια», η οποία είναι και η ακριβής μετάφραση του «empathy» στα ελληνικά. Στα αγγλικά δηλαδή χρησιμοποιείται η αρχαία ελληνική λέξη «empathy» για τον όρο «ενσυναίσθηση». Δυστυχώς οι Άγγλοι είναι εξοικειωμένοι στον καθημερινό τους λόγο με το «sympathy» και το «sympathize» το οποίο δε σημαίνει τίποτε άλλο από «εκφράζω τη συμπάθειά μου για κάτι (συνήθως κακό) που συνέβη στον άλλο, δηλαδή «συμπαρίσταμαι». Η «ενσυναίσθηση» λοιπόν απέκτησε μια συναισθηματική διάσταση που δεν υπήρχε στο έργο ούτε των θεωρητικών της ιστορίας, ούτε σε αυτό των ερευνητών-παιδαγωγών όπως οι Lee, Dickinson και Ashby (1998) οι οποίοι μιλώντας για «ενσυναίσθηση» εννοούσαν την «κατανόηση»⁷ παρελθοντικών νοοτροπιών και στάσεων. Ιδίως ο Lee απέρριψε σθεναρά την ιδέα ότι «οι μαθητές καλούνταν να μοιραστούν τα συναισθήματα των ανθρώπων του παρελθόντος» (2001, p.

⁷ Κατανόηση ως «Rational understanding» από Lee.

22) και ο Shemilt ξεκαθάρισε ότι η ενσυναίσθηση είναι καθαρά «γνωστικής» και όχι «συναισθηματικής» υφής.

Ακόμη οι ίδιοι ερευνητές προσπάθησαν ν' αποσπάσουν την «ενσυναίσθηση» από μια κακώς εννοούμενη αντίληψη του «πολιτικά ορθού», όπου η ιστορία θα ταυτιζόταν με την πολιτική αγωγή και όπου ο μαθητής θα καλούνταν να συμπάσχει με όλες τις ομάδες των 'παθόντων' (θυμάτων) στην ιστορία. «Ενσυναίσθηση» σημαίνει κατανόηση απωθητικών συμπεριφορών τις οποίες σήμερα δε θα αποδεχόμαστε ως ηθικά σωστές (Lee, 1984), «ενσυναίσθηση» σημαίνει να κατανοείς τη συμπεριφορά όχι μόνο των ιθαγενών-θυμάτων στην Αμερική, αλλά και του Andrew Jackson, του στρατηγού που εξόντωσε τους Ινδιάνους Creeks το 1814 (VanSledright, 2001, p. 57). Όπως το θέτει και ο Brandshaw (2009) μιλώντας όμως για τη έννοια της διαφορετικότητας στην ιστορία⁸, πρέπει να επανακτηθούν κάποιες έννοιες της ιστορίας και της διδακτικής της ιστορίας από την πολιτική· τόσο η έννοια της διαφορετικότητας όσο και αυτή της ενσυναίσθησης είναι έννοιες φορτισμένες πολιτικά λόγω των συγκρουσιακών καταστάσεων που βιώνουμε μέσα στα πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα που ζούμε.

Ανακεφαλαιώνοντας, η «ενσυναίσθηση» προϋποθέτει την άσκηση της ιστορικής φαντασίας μέσα όμως σε ένα υποστηριγμένο από τις πηγές περιβάλλον, όπου ο ιστορικός κάνει υποθέσεις για το τι θα μπορούσε να είχε συμβεί βάσει των γνώσεών του για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, ενώ η επίτευξη της κατανόησης των ανθρώπων του παρελθόντος δεν προϋποθέτει συναισθηματική μετοχή αλλά αποτελεί γνωστικό στόχο και κυρίως αφορά τόσο τις συμπαθείς όσο και τις απωθητικές ιστορικές προσωπικότητες.

Πέρα από τα παραπάνω επιστημολογικά και διδακτικά επιχειρήματα όσον αφορά τις πρακτικές κυρίως στο σχολείο σε σχέση με την ενσυναίσθηση, ένα φιλοσοφικό-ιδεολογικό επιχείρημα που υιοθετήθηκε ευρέως εκείνες τις εποχές της αντιπαράθεσης ανάμεσα σε κυβέρνηση και ειδικούς της διδακτικής της ιστορίας, είναι αυτό της αδυναμίας που έχει σήμερα ακόμα και ο επαγγελματίας ιστορικός ν' ανασυγκροτήσει έναν παρελθοντικό τρόπο σκέψης, επιχείρημα που προέρχεται από από το χώρο των μεταμοντέρνων ιστορικών και διανοητών.

⁸ «diversity», Brandshaw, 2009, p. 5

Το τελευταίο αυτό επιχείρημα που συνοψίστηκε στο γνωστό motto του Lowenthal «το παρελθόν είναι μια ξένη χώρα», αναπτύχθηκε από το White ο οποίος επεσήμανε την αναπόφευκτη εξάρτηση του ιστορικού από τη γλώσσα, η οποία επειδή είναι διαμεσολαβημένη ιστορικά και πολιτισμικά σε επίπεδο συμβολισμών, μόνο «μεταφορικά» μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον ιστορικό, και όχι κυριολεκτικά ή ουδέτερα (White, 2000, σελ. 393). Όση επίγνωση και να έχει δηλαδή ο ιστορικός του γεγονότος ότι ζει στο παρόν, προδίδεται στο τέλος από τη γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί όταν γράφει την αφήγησή του. Η γλώσσα δηλαδή που χρησιμοποιούμε είναι αυτονομημένη από μας και φορέας σημασιών που αφορούν ολόκληρες ομάδες και όχι τους μεμονωμένους χρήστες. Εκεί λοιπόν που ο Lowenthal απλώς διαχωρίζει την ιστορία που γράφεται σήμερα από το παρελθόν στο οποίο αυτή η ιστορία αναφέρεται, ο White αποκλείει την όποια δυνατότητα να πλησιάσει κανείς και να ανασυγκροτήσει παρελθοντικούς τρόπους σκέψης, μια και όποιος και να το κάνει αυτό, ζει στο παρόν.

Τέλος ο Jenkins άσκησε ιδεολογική κριτική στην όλη σύλληψη της ενσυναίσθησης ως νοητικής διαδικασίας εκτός και εντός σχολείου, θεωρώντας πως εξυπηρετεί φιλελεύθερα από πολιτική άποψη, ιδανικά: η ιδέα μιας κοινής ‘λογικής’ που λειτουργεί διαχρονικά και που επιτρέπει στον ιστορικό να κατανοήσει τους ανθρώπους του παρελθόντος, εν τέλει ανθρώπους τελείως διαφορετικούς από αυτόν, είναι αποπροσανατολιστική, αναχρονιστική και αγνοεί την εξουσία ως κοινωνικό φαινόμενο που διαμορφώνει νοοτροπίες και οπτικές (1991. Καλύτερα να επικεντρωθούμε στον ιστορικό, λέει ο Jenkins, χάρις στον οποίο μαθαίνουμε για το παρελθόν, και όχι στους ίδιους τους ανθρώπους του παρελθόντος που είναι απρόσιτοι.

Το ίδιο απρόσιτους θεωρεί τους ανθρώπους του παρελθόντος και ο VanSledright ο οποίος χρησιμοποιεί τον όρο «positionality» (2001, σ. 57), δηλαδή την ένταξη του ανθρώπου στο χώρο από άποψη φυλετική, πολιτισμική και κοινωνικοοικονομική, για να δηλώσει τους περιορισμούς εκείνους που τον εμποδίζουν να κατανοήσει άτομα διαφορετικά από τον ίδιο, όπως είναι και οι άνθρωποι που έζησαν στο παρελθόν. Ο VanSledright από το μέτωπο της διδακτικής της ιστορίας δε λέει τίποτα λιγότερο από τον Jenkins ή το White, οι οποίοι επιμένουν στο ότι για να καταλάβει κάποιος το παρελθόν έχει ως μοναδικό εργαλείο τον εαυτό του στο παρόν, άρα στο ότι δεν υπάρχει ανάγνωση άλλη του παρελθόντος παρά μόνο μέσα από το παρόν.

Η «Πολυπρισματικότητα» στη διδακτική της ιστορίας ως απάντηση στη «Διαφοροετικότητα» και τις «Αντιθέσεις» στην κοινωνία.

Οι παραπάνω διδακτικές και θεωρητικές αντιρρήσεις όσον αφορά την «ενσυναίσθηση» ως διαδικασία της ιστορικής έρευνας, εντός και εκτός του σχολείου, καθώς και οι έντονες αντιπαλότητες σε κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο στο κλείσιμο του 20^{ου} αιώνα (Seixas 2002 και Laville, 2004), συνέβαλαν τελικά στη σταδιακή υιοθέτηση του όρου «πολυπρισματικότητα» έναντι του όρου «ενσυναίσθηση». Ειπώθηκε παραπάνω ότι και οι δύο όροι δηλώνουν την υιοθέτηση της οπτικής του 'άλλου', αλλά η έμφαση στον όρο πολυπρισματικότητα αφορά την πολλαπλότητα ή ποικιλία των οπτικών που οφείλει αν μη τι άλλο να αναγνωρίσει ο ενασχολούμενος με το παρελθόν αναγνώστης ή ιστορικός. Μία άλλη σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο έννοιες είναι ότι ενώ η «ενσυναίσθηση» αφορά την υιοθέτηση της οπτικής των ανθρώπων του παρελθόντος, η «πολυπρισματικότητα» αφορά τόσο τους «παραγωγούς» των πηγών, δηλαδή τους ανθρώπους του παρελθόντος, όσο και τους ιστορικούς, δηλαδή τις διαφοροποιημένες σύγχρονες αναγνώσεις κάποιου ιστορικού γεγονότος (Stradling, 2003, σ. 15).

Σε επίπεδο χρησιμοποιούμενων όρων πρέπει ακόμη να διασαφιστεί, ότι ήταν τόσο έντονη στην Αγγλία η δημόσια αντιπαράθεση σε σχέση με την «ενσυναίσθηση» και τη Νέα Ιστορία στα σχολεία, έναντι της παραδοσιακής, γεγονοτολογικής, εθνοκεντρικής ιστορίας, ώστε όταν τελικά καταλήξαν οι Άγγλοι σε ένα κείμενο που ήταν το πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία, δεν υιοθετήθηκε ο όρος «empathy» που ήταν το επίκεντρο της διαμάχης: η διαδικασία της ενσυναίσθησης περιγράφηκε περιφραστικά ως ένας μαθησιακός στόχος⁹ που αφορά τη «γνώση και την κατανόηση»¹⁰ της ιστορίας (Scanlon, 2008, σ. 258) και συγκεκριμένα ως

η ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνονται τις διαφορετικές ιδέες και στάσεις των ανθρώπων του παρελθόντος και πώς αυτές συχνά σχετίζονταν με τις συνθήκες στις οποίες ζούσαν

⁹ «Attainment target»

¹⁰ «Knowledge and Understanding», ενώ τα υπόλοιπα μέρη του προγράμματος σπουδών του 1991 ήταν «Interpretations of History», δηλαδή «ερμηνείες της ιστορίας», και «The Use of Historical Sources» δηλαδή «Χρήση Ιστορικών Πηγών».

(Εθνικό Πρόγραμμα Σπουδών για την Ιστορία, 1991)

Ουσιαστικά το επίσημο αυτό κείμενο έκανε την παραδοχή ότι στο παρελθόν υπήρχαν πολλές διαφορετικές ομάδες και ότι ο μαθητής θα έπρεπε να έχει την ευαισθησία να τις αναγνωρίζει· μέρος λοιπόν της ενσυναίσθησης είναι σύμφωνα με το πρόγραμμα σπουδών του 1991 και η πολυπρισματικότητα. Άρα ήδη από το 1991, και για τα επόμενα είκοσι χρόνια, όλα τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών της ιστορίας στην Αγγλία¹¹ έκαναν λόγο για «διαφορετικότητα» στο παρελθόν, εννοώντας στην πραγματικότητα την «ενσυναίσθηση». Κατ' αυτόν τον τρόπο πραγματοποιούσαν ένα συμβιβασμό ανάμεσα στην κυβερνητική άποψη για την ιστορία, αυτή της δεκαετίας του 1980, και την άποψη των ειδικών της Νέας Ιστορίας που θέλανε μια σχολική ιστορία εστιασμένη στην κατανόηση και όχι την απομνημόνευση. Στην πραγματικότητα βέβαια επικράτησε η άποψη των ειδικών μια και σε μεγάλο βαθμό το αναλυτικό πρόγραμμα του 1991, και παρά την κριτική που δέχτηκε (Lee, 1995), είναι πρόγραμμα που περιγράφει τις διαδικασίες στις οποίες θα μπει ο μαθητής και όχι αποκλειστικά πρόγραμμα που οριοθετεί περιεχόμενο.

Την ίδια εποχή που στην Αγγλία προσπαθούσαν να διασώσουν τη Νέα Ιστορία στο πρόγραμμα σπουδών και να αποκρούσουν το συντηρητισμό της τότε κυβέρνησης, στην υπόλοιπη Ευρώπη παρουσιάστηκε ταυτόχρονα σε πολλές χώρες η ανάγκη αναμόρφωσης των προγραμμάτων σπουδών και επανεγγραφής των 'εθνικών' ιστοριών μετά την πτώση των καθεστώτων του ανατολικού μπλοκ και την ανάδυση σε πολλές περιπτώσεις καινούριων εθνικών κρατών. Η Βούρη, (2006), αναφέρει χαρακτηριστικά πως η μετάβαση στη μεταψυχροπολεμική εποχή όσον αφορά τις πρώην σοσιαλιστικές χώρες δεν εξελίχτηκε ομαλά, κάτι το οποίο απεικονίζεται και στα σχολικά βιβλία ιστορίας της πενταετίας 1991-1995, τα οποία «αναθεωρούσαν την εικόνα του παρελθόντος με βάση τα τραγικά γεγονότα της αποσιωπημένης εθνικής ιστορίας» (ibid, σ. 32)¹². Παράλληλα το Συμβούλιο της Ευρώπης, όπως και άλλοι διεθνείς οργανισμοί, προσπαθεί να δημιουργήσει μια κοινή ευρωπαϊκή ταυτότητα η οποία δε θα αφορά μονάχα το απώτατο παρελθόν της Δυτικής (μη κομμουνιστικής) Ευρώπης

¹¹ Το αναλυτικό του 1991 ήταν και το πρώτο γι αυτό και προκλήθηκε τόση αντιπαράθεση, τα μετέπειτα αναλυτικά προγράμματα σπουδών για την ιστορία, ήταν του 1995, του 1999 και του 2007 (πηγή Smart & Harnett, 2009, p. 109).

¹² Πιο αναλυτικά και στο βιβλίο της ιστορικού, «Τα Σλάβικα Εγχειρίδια Ιστορίας της Βαλκανικής, 1991-1993, Gutenberg, 2004».

(ελληνική και ρωμαϊκή ιστορία) αλλά και το πρόσφατο (Β' Παγκόσμιος Πόλεμος και Ψυχρός Πόλεμος). Ακόμα η ίδια αυτή ταυτότητα θα περιείκλειε και μη Ευρωπαίους που βρίσκονταν στην Ευρώπη ως μετανάστες. Στο πλαίσιο της επιχειρούμενης ευρωπαϊκής σύγκλισης τα πρώην σοσιαλιστικά κράτη χαμηλώνουν τους εθνικιστικούς τους τόνους.

Οι πρωτοβουλίες αυτές συχνά περιελάμβαναν οργάνωση σεμιναρίων για καθηγητές της ιστορίας απ' όλη την Ευρώπη και έκδοση εκπαιδευτικού υλικού, ενώ όλο και πιο συχνά το ζητούμενο περιγραφόταν ως η ανάγκη για πολυπρισματικότητα στη διδασκαλία της ιστορίας, δηλαδή την ανάγκη να ενσωματωθούν στις διδακτικές ενότητες των σχολικών βιβλίων πηγές που να φέρνουν στην επιφάνεια τις φωνές και τις οπτικές μειονοτήτων, όχι μόνο εθνικών αλλά και κοινωνικών όπως οι γυναίκες, (Stradling, 2003).

Συνοψίζοντας, ο όρος «ενσυναίσθηση» είναι ταυτισμένος με την αγγλική φιλοσοφική και εκπαιδευτική πραγματικότητα: ο όρος χρησιμοποιήθηκε αρχικά από το φιλόσοφο και ιστορικό Collingwood¹³ ο οποίος μίλησε για την ανάγκη να 'διαβάζει' ο ιστορικός τις σκέψεις των πρωταγωνιστών της ιστορίας, προβάλλοντας την ανάγκη για ερμηνεία στην ιστορία και όχι μόνο για απλή καταγραφή των γεγονότων. Στη συνέχεια η ερμηνευτική αυτή διάσταση επιλέχτηκε από τη Νέα Ιστορία για την αγγλική εκπαίδευση τη δεκαετία του 1980. Ο τρόπος τελικά με τον οποίο οι Άγγλοι εννοούσαν την ενσυναίσθηση παραπέμπει και στην πολυπρισματικότητα και αυτό φαίνεται από το πώς περιγράφηκε η ενσυναίσθηση όταν 'αποκρύψανε' τον όρο από το πρόγραμμα σπουδών, δηλαδή ως εντόπιση από το μαθητή της διαφορετικότητας στο παρελθόν. Άλλωστε η διαμάχη στην Αγγλία τη δεκαετία του 1980 αφορούσε τη διάσταση ανάμεσα σε μια εθνοκεντρική ιστορία απομνημόνευσης και μια 'διαδικασιακή' ιστορία που θα ενδιέφερε και τους μη Άγγλους, καθώς η χώρα βρισκόταν από τη δεκαετία του 1960 σε μια διαδικασία αποαποικιοποίησης και ενσωμάτωσης των μελών των πρώην αποικιών στον πληθυσμό της. Έκτοτε, και παρά το γεγονός ότι για διάστημα πολλών ετών (1997-2010) ήταν στην κυβέρνηση οι Εργατικοί, ο όρος «ενσυναίσθηση»(empathy) δεν υιοθετήθηκε σε επίσημα έγγραφα, ενώ στο πρόγραμμα σπουδών παρέμεινε ο όρος «diversity», δηλαδή «διαφορετικότητα».

¹³ 1889-1943

Ο όρος πάλι «πολυπρισματικότητα» αφορά την υπόλοιπη Ευρώπη και κυρίως τη διαχείριση της σχετικά πρόσφατης ενοποίησής της με τη λήξη του Ψυχρού Πολέμου, καθώς και την ανάγκη ενσωμάτωσης στην ευρωπαϊκή ομάδα, πληθυσμών με διαφορετικές κουλτούρες. Αφορά επίσης η πολυπρισματικότητα και τον υπόλοιπο κόσμο, και ιδίως την Αμερική μετά από το χτύπημα στους δίδυμους πύργους της Νέας Υόρκης και την κήρυξη της Νέας Τάξης Πραγμάτων από τον πρόεδρο Μπους. Το χτύπημα στους δίδυμους πύργους επαναλαμβάνεται το 2004 στη Μαδρίτη, και το 2005 στο Λονδίνο επανεκκινώντας για μια ακόμα φορά στη Βρετανία τη συζήτηση γύρω από τη Βρετανικότητα (Jerome & Clemitshaw, 2010¹⁴), μια συζήτηση η οποία ήταν πάντα παρούσα στη χώρα λόγω του πολυπολιτισμικού της χαρακτήρα και του αποικιακού παρελθόντος της. Οι Βρετανοί εκπαιδευτικοί πάντα ήταν ευαίσθητοι όσον αφορά τη διαφορετικότητα στο βρετανικό μαθητικό πληθυσμό και αυτό φαίνεται σε όλα τα προγράμματα σπουδών για την ιστορία ξεκινώντας από το 1991 (Smart & Harnett, 2009).

Μετά την πτώση του τείχους στο Βερολίνο το 1990, και μετά την επίθεση στη Νέα Υόρκη το 2001, δημιουργήθηκε προβληματισμός για μια ακόμη φορά σε σχέση με τους όρους συνύπαρξης ομάδων διαφορετικής κουλτούρας, καταρχάς στις δυτικές μητροπόλεις. Ακόμη ο προβληματισμός αυτός εστιάστηκε περισσότερο στις ισλαμικές ομάδες, και λόγω τρομοκρατίας, αλλά και λόγω εμφάνισης μιας θρησκευτικής μεταστροφής στους πληθυσμούς μεταναστών δεύτερης και τρίτης γενιάς των πόλεων αυτών, είτε για λόγους συνεχιζόμενης οικονομικής και κοινωνικής περιθωριοποίησής τους είτε για λόγους ταυτότητας. Η «πολυπρισματικότητα» ως ερευνητική και διδακτική πρακτική φαίνεται να απαντά στα ερωτήματα «σχολική ιστορία που θα περιλαμβάνει ποιους (λαούς, ομάδες)¹⁵» και που «θα αφορά και θα ενδιαφέρει ποιον (μέσα στην τάξη)».

Τα παραπάνω δεν υποστηρίζονται μόνο από την πολιτική πραγματικότητα αλλά και από το χώρο της ίδιας ιστοριογραφίας· άλλωστε η διδακτική της ιστορίας φαίνεται να παρακολουθεί την ιστοριογραφία. Οι σύγχρονες αλλαγές στην ιστοριογραφία αποτελούν συνέχεια τάσεων στο χώρο

¹⁴ Όλο το άρθρο στο <http://www.teachingcitizenship.org.uk/downloads/teachingbritishness.pdf>

¹⁵ «Whose history is being told and whose left out (ποιανού η ιστορία περιλαμβάνεται στα σχολικά βιβλία και ποιανού όχι)», σε Stardling, 2003, p. 13

της Νέας Ιστορίας της δεκαετίας του 1970.¹⁶ Συγκεκριμένα, ενώ η δεκαετία του 1970 χαρακτηρίστηκε από την ιστορία των νοοτροπιών, αυτό εξελίσσεται στο τέλος του αιώνα σε μια ιστορία πολλών διαφορετικών μνημών και καταγραφής διαφορετικών αφηγήσεων. Ακόμα γίνονται αντιληπτές και υβριδικές καταστάσεις κουλτούρας οι οποίες επίσης καταγράφονται πλέον και από την ιστοριογραφία: όπως αναφέρουν και οι Aldrich και Ward (2010), με την αποαποικιοποίηση η Γαλλία και η Αγγλία περνούν μια φάση απόρριψης, λήθης της αποικιοκρατίας και σταματούν ν'ασχολούνται με το αντικείμενο. Όμως από το 1980 επιστρέφει η αποικιακή ιστορία, όχι πλέον ως ιστορία της αποικιοκρατίας, αλλά ως καταγραφή των μεταποικιακών σχέσεων, ιδίως στις μητροπόλεις, το Παρίσι και το Λονδίνο. Ενώ δηλαδή στην αρχή απέφευγαν οι ιστορικοί να ασχοληθούν με την αποικιακή ιστορία «γιατί η αποικιακή ιστοριογραφία ταυτιζόταν με την ίδια την αποικιοκρατία» (ibid: 261), στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι από τη συνάντηση διαφορετικών πολιτισμών, έστω και υπό άνισους όρους δημιουργήθηκε κάτι καινούριο διότι υπήρξε αλληλεπίδραση. Οπότε σήμερα πλέον ξαναγράφεται η αποικιακή ιστορία με εστίαση στον πολιτισμό των εμπλεκομένων, στις διαφορετικές κουλτούρες και την ανάμιξή τους, τόσο στις πρώην αποικίες όσο και στις μητροπόλεις. Έχουμε δηλαδή σήμερα μια ιστοριογραφία επηρεασμένη από τις πολιτισμικές και τις μετααποικιακές σπουδές που δίνουν έμφαση στη θεώρηση της πραγματικότητας από πολλές οπτικές γωνίες, μια ιστοριογραφία η οποία πλέον επιδιώκει να καταγράψει διαφορετικές 'φωνές' (πρώην αποικιοκρατούμενοι, γυναίκες), φωνές οι οποίες παραδοσιακά δεν είχαν θέση στην ιστορία.

Εάν μεγάλο μέρος της επαγγελματικής ιστοριογραφίας σήμερα αφορά την ανάδειξη διαφορετικών οπτικών, φωνών, είναι επόμενο η διδακτική της ιστορίας να προτάσσει την εξοικείωση του μαθητή με την ιδέα ότι τόσο στο παρόν, όσο και στο παρελθόν υπάρχουν «διαφορετικότητες» οι οποίες αντίστοιχα δικαιούνται τις φωνές τους, διαφορετικότητες οι οποίες συμβάλλουν στην 'αλήθεια' για μια ιστορική περίοδο. Η πολυπρισματικότητα ως ζητούμενο στη διδακτική της ιστορίας, ουσιαστικά παρακολουθεί την πολυπρισματικότητα μιας

¹⁶ Εδώ θα έπρεπε να θυμίσουμε ότι με τον όρο «Νέα Ιστορία» εννοούμε τόσο το ιστοριογραφικό όσο και το ρεύμα της Διδακτικής της Ιστορίας τη δεκαετία του 1970, και το ότι η διδακτική ακολούθησε τις εξελίξεις στην ιστοριογραφία.

επαγγελματικής ιστοριογραφίας που εστιάζει σε πολλές διαφορετικές υποκειμενικότητες για να αποδώσει μια εποχή.

Η «Πολυπρισματικότητα» ως «Πολυφωνία» στο ελληνικό σχολείο.

Σε ερευνητικό επίπεδο υπήρξαν στην Ελλάδα ‘έγκαιρες’, και σύγχρονες με τις τάσεις του εξωτερικού, αναφορές Ελλήνων ερευνητών όχι μόνο στην ενσυναίσθηση και την πολυπρισματικότητα, αλλά και στην έμφαση που θάπρεπε να δοθεί από την ιστορία στο σχολείο σε μια εννοιολογική προσέγγιση του μαθήματος με εστίαση στη μαθησιακή διαδικασία: ενώ η Ρεπούση προβάλλει σε άρθρο της το 2000 την «ενσυναισθητική ανάπτυξη» και «δημιουργική φαντασία» ως παράγοντες της ιστορικής κατανόησης που φαίνεται να είναι και το ζητούμενο της ιστορικής εκπαίδευσης (2000, σ. 196), ο Λεοντσίνης, ήδη από το 1996, αφιερώνει την εισήγησή του σε σεμινάριο Π.Ε.Φ.¹⁷, σε μια παρουσίαση της έννοιας της ενσυναίσθησης από φιλοσοφική άποψη αλλά και ως παιδαγωγική στρατηγική. Προτείνει ακόμη συγκεκριμένες πρακτικές και δραστηριότητες τόσο στο πλαίσιο μιας συμβατικής ιστορικής εκπαίδευσης όσο και σε αυτό της τοπικής ιστορίας. Ακόμη κρούει τον κώδωνα κινδύνου ώστε να μην υιοθετήσουν οι μαθητές την «τυποποιημένη στερεότυπη ιστορική ενσυναίσθηση», η οποία και θα τους εμπόδιζε να εντοπίσουν τις διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε άτομα που ζουν στην ίδια ιστορική περίοδο, δηλαδή ό,τι αποκαλούμε σήμερα «διαφορετικότητα στην ιστορία» ή πολυπρισματικότητα (Λεοντσίνης, 1996, σε Π.Ε.Φ., σελ. 133).

Τέλος το 2005 ολοκληρώθηκε στο Πανεπιστήμιο του Αιγαίου διδακτορική διατριβή, (Κουργιαντάκης), η οποία εκτός από την ανάλυση της έννοιας της ενσυναίσθησης φιλοσοφικά, κοινωνιολογικά, ψυχολογικά, ψυχαναλυτικά καθώς και από την άποψη του θεάτρου και της πολιτικής οικονομίας μας προσέφερε και ευρήματα από την πρώτη εμπειρική έρευνα στον ελλαδικό χώρο σε σχέση με το επίπεδο της ενσυναισθητικής κατανόησης της ιστορίας από Έλληνες μαθητές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα δείγμα τριάντα μαθητών διαφορετικών σχολικών βαθμίδων και τύπων σχολείων με τη χρήση γραπτού ερωτηματολογίου και

¹⁷ Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων

προφορικής συνέντευξης και με ιστορικό πλαίσιο τη δίωξη των Εβραίων της Κέρκυρας από τους Γερμανούς το 1944 και τη στάση του ντόπιου πληθυσμού απέναντι στην πολιτική αυτή των Γερμανών. Όπως καταλήγει και ο συγγραφέας, (Κουργιαντάκης, 2005, σελ. 291), τα ευρήματα προτείνουν ότι «υπό προϋποθέσεις, με βοήθεια, με την κατάλληλη ενημέρωση, με το ανάλογο υλικό, με τις αντίστοιχες ασκήσεις, με τα σχετικά κίνητρα-ερεθίσματα και με τη γενικότερη ανάλογη υποδομή, οι μαθητές μπορούν να ενσυναισθανθούν». Τα παραπάνω ευρήματα είναι ενθαρρυντικά δεδομένου του ότι όπως θα δούμε παρακάτω το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εστιάζει στην απομνημόνευση και όχι σε διαδικασίες κατανόησης, άρα και ενσυναίσθησης ή πολυπρισματικής θεώρησης.

Η εικόνα πραγματικά αλλάζει όταν από το χώρο της έρευνας εστιάσουμε στο χώρο της πολιτικής, της εκπαιδευτικής πολιτικής, καθώς και στην πραγματικότητα των αναλυτικών προγραμμάτων και των σχολικών βιβλίων. Στην Ελλάδα συναντάει κανείς μία αμφιθυμία από την πλευρά των ιθυνόντων σε σχέση με την ενσωμάτωση όλων των διαφορετικών ομάδων πληθυσμού στη σχολική ιστορία, και σε σχέση με τη διαπραγμάτευση των αμφιλεγόμενων ιστορικών ζητημάτων μέσα στη σχολική τάξη, ζητημάτων όπως ο μικρασιατικός πόλεμος ή ο εμφύλιος. Καταρχάς το ελληνικό κράτος έχει μια μακρά παράδοση αντιμειονοτικής πολιτικής η οποία διατηρήθηκε και στο διάστημα από το 1945 μέχρι περίπου το 1990, παρόλο που η χώρα είχε για τη συγκεκριμένη περίοδο πετύχει ομολογουμένως μεγάλη εθνοτική ομοιογένεια (Ηρακλείδης, 2002). Έρευνες αποδίδουν την αντιμειονοτική στάση του κόσμου στην Ελλάδα και στον τρόπο με τον οποίο διδάσκεται η σχολική ιστορία (ibid. σελ. 50). Όπως επισημαίνεται από τη Φραγκουδάκη ο συνδυασμός ελληνοκεντρισμού και ευρωκεντρισμού στα ελληνικά βιβλία ιστορίας οδηγεί μαθητές και δασκάλους στην υιοθέτηση μιας αμυντικής στάσης απέναντι σε οτιδήποτε ‘ξένο’: ο ελληνικός πολιτισμός από τη μια εξάιρεται για τη μοναδικότητά του και την συνεισφορά του στον ανώτερο δυτικό πολιτισμό, από την άλλη εμφανίζεται να μην έχει επηρεαστεί και αυτός με τη σειρά του από κάποιον άλλον πολιτισμό και ιδιαίτερα από τον τουρκικό ή τους βαλκανικούς πολιτισμούς που θεωρούνται κατώτεροι (2013, σσ. 155-161).

Αν διαβάσει κανείς τα προγράμματα σπουδών για το δημοτικό ή το γυμνάσιο σπάνια γίνεται λόγος για διαφορετικές «οπτικές» και για «πολυπρισματικότητα», ενώ όπου διακηρύσσονται

κάποιες επιθυμητές αρχές «αποδοχής διαφορετικών ιδεών, αντιλήψεων, πεποιθήσεων»¹⁸ ή «ειρηνικής συνύπαρξης και αλληλοκατανόησης»¹⁹ μεταξύ λαών στις οποίες πρέπει και να αποσκοπεί η ιστορία στο σχολείο, αυτές στην ουσία αναιρούνται από άλλους στόχους του αναλυτικού. Τονίζεται για παράδειγμα υπέρμετρα η προσφορά του ελληνικού πολιτισμού στον ελληνορωμαϊκό πολιτισμό και του βυζαντινού και του ελληνικού πολιτισμού στον παγκόσμιο, ή δίνεται έμφαση στην «ανάμειξη των ξένων» στα εσωτερικά μας, διαπίστωση και πεποίθηση που δημιουργεί αρνητικά στερεότυπα για τους ‘άλλους’ ενώ προκαλεί αμυντικές στάσεις στους αναγνώστες ή τους μαθητές (Φραγκουδάκη, 2013· Διαμαντούρος, 2000).

Όσον αφορά το θέμα μας, δηλαδή την «ενσυναίσθηση» και την «πολυπρισματικότητα», οι πλησιέστερες αναφορές στο διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών ιστορίας (2003), είναι η «πολυπολιτισμικότητα (των κοινωνιών)», που πρέπει να γίνεται αντιληπτή από τους μαθητές (ΔΕΠΠΣ, σσ. 2 και 47) ενώ στο μεθοδολογικό κομμάτι δίνεται η σύσταση στο δάσκαλο να βάζει τους μαθητές σε διαδικασία αντιπαραβολής πηγών με «διαφορετικές οπτικές» (ibid, σ. 45). Συνιστάται επίσης στους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων να συμπεριλαμβάνουν στις διδακτικές ενότητες και πηγές με «πολυφωνία» (ibid, σ. 46), χωρίς ο όρος να αναπτύσσεται και χωρίς να προσφέρονται παραδείγματα. Ο όρος «πολυφωνία» στο διαθεματικό πρόγραμμα σπουδών του 2003 θα μπορούσε να σημαίνει «πολυπρισματικότητα», δηλαδή «multiperspectivity».

Αντιθέτως έμφαση στην πολυφωνία ή πολυπρισματικότητα δίνεται από το πρόγραμμα σπουδών της Τοπικής Ιστορίας του 2013, που είναι και το μόνο πρόγραμμα σπουδών για την ιστορία που τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή από τα προγράμματα για την ιστορία που εκπονήθηκαν κατά τη χρονική περίοδο 2010-2011. Για τα προγράμματα αυτά είχε οριστεί από το ΥΠΔΒΜΘ και το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Επιτροπή Εμπειρογνομόνων Προγράμματος Σπουδών Κοινωνικών Επιστημών – Ιστορίας (*ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ*, 2012, τ. 142) αλλά οι προτάσεις της επιτροπής ουσιαστικά αποσιωπήθηκαν. Στο πρόγραμμα λοιπόν της τοπικής ιστορίας του 2013, έχουμε αναφορές στην «πολυπολιτισμική πραγματικότητα» της τάξης και της χώρας που

¹⁸ <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ. 3

¹⁹ <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, σελ. 5

κάνουν απαραίτητη την ανανέωση των προγραμμάτων ιστορίας²⁰, όπως και στη φύση της ιστορικής αφήγησης η οποία είναι ερμηνευτική, άρα η ιστορική αφήγηση γράφεται από συγκεκριμένη «οπτική γωνία» κάθε φορά.²¹ Στη σελίδα είκοσι του ίδιου προγράμματος αναφέρεται πως η διδακτική της ιστορίας σήμερα αποσκοπεί στην προβολή «πολλαπλών οπτικών», ενώ στη σελίδα είκοσι τρία γίνεται λόγος για «πολυφωνικότητα», (εδώ δίνεται και ο αγγλικός όρος «multiperspectivity» ως διευκρίνιση), η οποία και χαρακτηρίζει την επιστήμη της ιστορίας.

Από την έμφαση στην ερμηνευτική διάσταση της ιστορικής επιστήμης μέσα στο αναλυτικό πρόγραμμα του 2011, θεωρούμε ότι γίνεται χρήση της «πολυπρισματικότητας», στα ελληνικά «πολυφωνίας», ως στρατηγικής στην τάξη που θα επιτρέπει στους μαθητές την εξάσκηση σε ερμηνείες του παρελθόντος μέσα από πολλές οπτικές γωνίες. Το τελευταίο δεδομένο συνάδει με τη σύγχρονη άποψη για τη διδασκαλία της ιστορίας στο σχολείο που θέλει το μάθημα μια διερευνητική διαδικασία όπου οι μαθητές εξοικειώνονται με στρατηγικές σε σχέση με τις πηγές αλλά και με την ιδέα των ανοικτών ερωτημάτων, όπως και του προσωρινού χαρακτήρα των απαντήσεων και των ερμηνειών στα παραπάνω ερωτήματα.

Όμως παρά τα παραπάνω ενθαρρυντικά δεδομένα τα αναλυτικά προγράμματα, μέχρι και το 2003 τουλάχιστον, έχουν αξιολογηθεί από ερευνητές και εκπαιδευτικούς ως αντιφατικά ή τουλάχιστον μη συνεκτικά ως προς τους στόχους τους (Αβδελά 1998· Μπουντά, 2008): οι συντάκτες των προγραμμάτων συνδυάζουν επιλογές ενός ‘πρακτικού’ παρελθόντος που εξυπηρετεί εθνικούς και στη καλύτερη περίπτωση κοινωνικούς στόχους, όπως είναι η διαμόρφωση συγκεκριμένου τύπου πολιτών, και ενός ‘ιστορικού’ παρελθόντος που αποτελεί προϊόν επιστημονικής διαδικασίας. Το πρόγραμμα τοπικής ιστορίας του 2011 δεν εξισορροπεί την κατάσταση διότι αποτελεί ‘απόσπασμα’ αναλυτικού προγράμματος, αυτού της ίδιας περιόδου που δεν εγκρίθηκε ποτέ από το Υπουργείο Παιδείας.

²⁰ <http://ebooks.edu.gr/2013/epimorfotiko.php?course=DSGYM-C122>, σελ. 17

²¹ *ibid*, σελ. 18.

Η ίδια αντιφατικότητα στους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων επαναλαμβάνεται και στα σχολικά βιβλία της ιστορίας τα οποία συνήθως δεν εκπληρώνουν τους στόχους των αναλυτικών προγραμμάτων παρά μόνο ως προς το περιεχόμενο: ενδεικτικά αναφέρουμε την την τελευταία σειρά των βιβλίων του δημοτικού (2006-2007), βιβλία τα οποία θεωρήθηκε ότι «ακροβατούν ανάμεσα στο σύγχρονο και παραδοσιακό πλαίσιο για τη διδασκαλία του παρελθόντος» (Ανδρέου και Κασβίκης, 2008, σ. 81). Επιπλέον, οι Βούρη και Γατσωτής (2011, σ. 37) αναφερόμενοι στο βιβλίο της Γ' Λυκείου, διαπιστώνουν επίσης τη «συνύπαρξη καινοτομικών στοιχείων με πολλά χαρακτηριστικά της σε σημαντικό βαθμό παραδοσιακής εθνοκεντρικής αντίληψης για τη σχολική ιστοριογραφία».

Ξεφυλλίζοντας πάλι τα βιβλία της ιστορίας της Β' και Γ' Γυμνασίου, (βιβλία με σαράντα μία και εξήντα τέσσερις διδακτικές ενότητες αντίστοιχα), διακρίνουμε μόνο μία περίπτωση «αντιθετικών» αφηγήσεων στη Β' Γυμνασίου (από το βιβλίο του καθηγητή) και έξι περιπτώσεις στο βιβλίο της Γ' Γυμνασίου. Μάλιστα στην Γ' Γυμνασίου οι πηγές προβάλλονται με έμφαση στο μαθητή ως «διαφορετικές»²². Στη Β' Γυμνασίου στην ενότητα για τον Ιουστινιανό αναπτύσσεται ένα ολόκληρο σενάριο διδασκαλίας στο βιβλίο του καθηγητή σε σχέση με τη «Στάση του 'νικά'» και εκεί γίνεται λόγος για διαφορετικές «αφηγηματικές εκδοχές» (Δημητρώκας και Ιωάννου 2006, βιβλίο εκπαιδευτικού). Και στα δύο βιβλία γίνονται πολλές φορές πολλές φορές επιλογές σύγχρονες και σύμφωνες με το πνεύμα της Νέας Ιστορίας (κεφάλαια για την καθημερινότητα και τον πολιτισμό, αντισυμβατικές ερμηνείες γεγονότων και οι αντίστοιχες πηγές), το αποτέλεσμα όμως στο σύνολο των βιβλίων είναι άνισο. Ακόμη δηλαδή κι αν η «πολυφωνία» ή άλλες σύγχρονες στρατηγικές εμφανίζονται ν' αποτελούν στόχο στο αναλυτικό πρόγραμμα δεν υποστηρίζονται από τα ίδια τα βιβλία τα οποία θα έπρεπε σε αυτήν την περίπτωση να διέθεταν πολλές περισσότερες πηγές που να παραπέμπουν σε αντίθετες ή τουλάχιστον παράλληλες, πάντως διαφορετικές ερμηνείες (Chapman 2011)²³. Είναι άλλωστε

²² «Τρεις διαφορετικές απόψεις για το έργο της Αντιβασιλείας» (Λούβη και Ξιφαράς, 2006, σ. 57), «Δύο αντίθετες απόψεις για τον Καποδίστρια» (ibid, σελ. 55).

²³ Ακολουθούμε σε αυτό το σημείο το διαχωρισμό που κάνει ο Chapman (Chapman, 2011, in Davies, p. 97) ανάμεσα σε αφηγήσεις για το ίδιο γεγονός του παρελθόντος που είναι διαφορετικές αλλά «συμπληρωματικές» («complementary») και σε αφηγήσεις για το ίδιο πάλι γεγονός του παρελθόντος που αποκλείουν η μία την άλλη («contrary»).

γνωστή η κριτική της Αβδελά για το συνήθη «επιβεβαιωτικό» ρόλο των πηγών στις αφηγήσεις των σχολικών βιβλίων ιστορίας (Αβδελά, 1998, σ. 55) αν και αφορούσε άλλης γενιάς βιβλία.

Συμπερασματικά στο ελληνικό σχολείο διαφαίνονται σποραδικές καλές προθέσεις όσον αφορά την πολυφωνία ή πολυπρισματικότητα και γενικά όσον αφορά τη συμπίεση με τη σύγχρονη ιστοριογραφία και ιστορική εκπαίδευση, προθέσεις όμως που δεν υποστηρίζονται από το αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό με αποτέλεσμα να απαιτείται καταβολή μεγάλου κόπου από τον εκπαιδευτικό προκειμένου να οργανωθεί ένα σύγχρονο μάθημα.

Συμπέρασμα»: «ενσυναίσθηση», «πολυπρισματικότητα», «πολυφωνία» και πολιτικές προτεραιότητες.

Με αφορμή την «ενσυναίσθηση» και την «πολυπρισματικότητα» μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα τόσο στην Αγγλία όσο και στη Ελλάδα παρακολουθήσαμε μετατοπίσεις τόσο της ιστοριογραφίας όσο και της ιστορικής εκπαίδευσης για ένα διάστημα από το 1991 όταν διαμορφώθηκε το πρώτο αναλυτικό πρόγραμμα για την Αγγλία, μέχρι και το 2009 (το προτελευταίο για την Αγγλία) και το 2011 (το τελευταίο για την Ελλάδα). Από τη διαδρομή αυτή στα αναλυτικά προγράμματα φαίνεται τόσο ο εργαλειακό ρόλος της ιστορίας όσον αφορά τη δημιουργία ομοιογένειας στον πληθυσμό μιας χώρας, όσο και οι διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές κοινωνίες στη διαχείριση αυτού του κρατικού μονοπωλίου αναφορικά με τη διαχείριση της ιστορίας και της συλλογικής μνήμης.

Στην Αγγλία φαίνεται πως η σχολική ιστορία παρακολουθεί τις ανάγκες της πολυπολιτισμικής κοινωνίας που είχε δημιουργηθεί ήδη από τη δεκαετία του 1960, και πρώτα μέσω της «ενσυναίσθησης» και της «διαφορετικότητας» και αργότερα μέσω της «πολυπρισματικότητας», στόχων στα αναλυτικά προγράμματα για την ιστορία, και ότι γενικά επιβάλλεται η γνώμη των ειδικών, αν και όχι απρόσκοπτα, αρκεί βέβαια να θυμηθεί κανείς την ‘πολεμική’ ατμόσφαιρα της δεκαετίας του 1990 στη χώρα. Τελευταίος κλυδωνισμός στη μακρά πλέον εκπαιδευτική παράδοση για τη διδασκαλία της ιστορίας στην Αγγλία είναι το αναλυτικό πρόγραμμα για την ιστορία του 2013, το οποίο κατά γενική ομολογία αποτελεί οπισθοδρόμηση σε ό,τι κατάφερε τόσα χρόνια η βρετανική κοινότητα των εκπαιδευτικών: «ένα αναλυτικό βασισμένο στα γεγονότα, δεν γίνεται λόγος για δεξιότητες ούτε υπάρχει πρόθεση να

διαμορφώσουν τα παιδιά τη δική τους άποψη, *μόνο ονόματα, χρονολογίες και γεγονότα*», γράφει ένας εκπαιδευτικός στον ιστότοπο της Ένωσης Ιστορικών ²⁴(Historical Association). Ερευνητές επίσης επισημαίνουν τη στροφή από μια διαδικασιακή ιστορία στην «Ιστορία του Νησιού μας»²⁵, μια ιστορία όπου επικρατεί η κυρίαρχη βρετανική ιστορική αφήγηση ενώ η τελευταία αυτή στροφή στην ιστορική εκπαίδευση συμπίπτει κα με την επιστροφή των συντηρητικών κυβερνητικών δυνάμεων στο πολιτικό προσκήνιο από το 2010.

Η Ελλάδα πάλι διακρίνεται για το συγκεντρωτισμό της όσον αφορά την κατάρτιση αναλυτικών προγραμμάτων και την παραγωγή σχολικών βιβλίων (Αβδελά, 1998) καθώς και για τον αυταρχισμό της: παράδειγμα οι ‘εν ψυχρώ’ αποσύρσεις βιβλίων με παρέμβαση της πολιτικής ηγεσίας (τα έτη 1989, 1990, 2002, 2007, πηγή Kokkinos & Gatsotis, 2008). Παλαιότερη αλλά αξιοσημείωτη περίπτωση είναι και αυτή της απόσυρσης του βιβλίου της Β’ Γυμνασίου του Καλοκαιρινού το 1965 (Αθανασιάδης, 2009). Δύο διαπιστώσεις του Αθανασιάδη είναι χαρακτηριστικές για την ελληνική πραγματικότητα σε αυτήν την τελευταία περίπτωση: πρώτον το βιβλίο αποσύρθηκε επειδή αμφισβήτησε την αδιάλειπτη συνέχεια του ελληνικού έθνους παρόλο που στην περίοδο εκείνη οι ιδεολογικές διαμάχες αφορούσαν το γλωσσικό ζήτημα. Δεύτερον, τόσο η ηγεσία του τότε Υπουργείου Παιδείας όσο και η Επιτροπή των Ειδικών δεν κατάφεραν να αντισταθούν στο κλίμα εναντίον του βιβλίου όπως αυτό είχε δημιουργηθεί στη δημόσια σφαίρα. Το ακριβώς αντίθετο δηλαδή, απ’ ό,τι συνέβη στην Αγγλία πολύ αργότερα με τη Θάτσερ και τις επιτροπές των εκεί ειδικών οι οποίες και πέρασαν τη δική τους γραμμή.

Άλλο παράδειγμα αυταρχισμού είναι βέβαια και η μη χρησιμοποίηση του αναλυτικού που διαμορφώθηκε από ομάδα εμπειρογνομόνων ορισμένη από το Υπουργείο Παιδείας και η αντικατάσταση της τελευταίας ομάδας από άλλη το 2011. Σε όλες τις παραπάνω περιπτώσεις σχολικά βιβλία και αναλυτικά προγράμματα βρέθηκαν να αποκλίνουν από τον εθνοκεντρικό – παραδοσιακό κανόνα, είτε ως προς τις επιλογές των ερμηνειών που προβάλλονταν, είτε και από άποψη μεθοδολογίας, ενώ το βιβλίο της ομάδας Ρεπούση της ΣΤ’ Δημοτικού συνδύαζε όλα τα παραπάνω (Nakou και Apostolidou 2010, σ. 122). Μεγάλο ρόλο στις παραπάνω στάσεις παίζει και η συνολική κουλτούρα εκπαιδευτικών και κοινής γνώμης που θεωρούν τα βιβλία μία

²⁴ http://www.history.org.uk/forum/forum_27_160.html

²⁵ «Our Island Story», σε Nichol and Harnett, 2011, σελ. 107.

οριστική κατάσταση η οποία δε διαφοροποιείται από τις επιμέρους παιδαγωγικές παρεμβάσεις στην τάξη: με αυτή τη λογική τα ‘κακά’ βιβλία δεν μπορούν να γίνουν αντικείμενο χειρισμών από τους διδάσκοντες, πρέπει να αποσυρθούν (Weintraub, 2000).

Άρα στην Ελλάδα η σχολική ιστορία είναι πλήρως εργαλειοποιημένη από την κρατική εξουσία προς την κατεύθυνση ενός ομοιογενούς εθνικού πληθυσμού και αποσπασματικά μονάχα γίνονται προγραμματικές αναφορές στην άποψη του ‘άλλου’ και στην αναγκαιότητα για «πολυφωνία» στο μάθημα της ιστορίας. Άλλωστε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 2009, κατέδειξε πως οι καθηγητές του Λυκείου στην Ελλάδα δε διέθεταν την επιστημολογική εγρήγορση να εκτιμήσουν και να διδάξουν την πολυπρισματικότητα της ιστορικής εμπειρίας ²⁶ (Αποστολίδου κ.ά., 2009).

Συνοψίζοντας, τόσο στην Αγγλία όσο και στη Ελλάδα οι όροι «ενσυναίσθηση», «πολυπρισματικότητα», «πολυφωνία» δηλώνουν επιστημολογικές μετατοπίσεις και αντανakλούν καινούριες κοινωνικές πραγματικότητες όπως αυτή των πολυπολιτισμικών κοινωνιών μέσα στις οποίες ζούμε. Όμως οι αντίστοιχοι κρατικοί οργανισμοί λειτουργούν συχνά με τη λογική της εθνικής συσπείρωσης και προωθούν παραδοσιακά ιστοριογραφικά και παιδαγωγικά μοντέλα στο σχολείο.

²⁶ <http://www.pi-schools.gr/programs/erevnes/>

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδης, Χ. (2009). Έθνος και Σχολική Ιστορία. *Δοκίμες*, 15/16, 71-103.
- Βούρη, Σ. (2006). Η Διδασκαλία της Ιστορίας στη Σύγχρονη Πολιτική Συγκυρία. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 30-38.
- Βούρη, Σ. & Γατσωτής Π. (2011). Ζητήματα Διδασκαλίας της Ιστορίας στην Ελλάδα, *Επιστημ. Επετηρ. ΠΤΔΕ Παν/ίου Ιωαννίνων*, 23, 37-68.
- Aldrich, R. & Ward, S. (2010). Ends of Empire: Decolonizing the Nation in British and French Historiography. In St. Berger & C. Lorenz (eds) *Nationalizing the Past, Historians as Nation Builders in Modern Europe* (pp. 259-281). Palgrave-Macmillan.
- Ανδρέου, Α. & Κασβίκης, Κ. (2008). Το μετέωρο βήμα της σχολικής Ιστορίας στα νέα εγχειρίδια για το Δημοτικό Σχολείο. Στο Α. Ανδρέου (επιμ) *Η Διδακτική της Ιστορίας στην Ελλάδα και η Έρευνα στα Σχολικά Εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Αποστολίδου κ.ά. (2008). Οι αντιλήψεις των καθηγητών για το μάθημα της Ιστορίας στο Λύκειο. Σε http://www.pi-schools.gr/content/index.php?lesson_id=8&ep=169. Τελευταία ανάκτηση 22-10-2013.
- 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.
- Αβδελά, Ε. (1998). Ιστορία και Σχολείο. Αθήνα: Νήσος.
- Brandshaw, M. (2009). Drilling down: how one history department is working across progression about diversity. *Teaching History*, 135, 4-12. London: The Historical Association.
- Carr, E. H. (1962). *What is History*. Palgrave. Chapman, A. (2011). Historical Interpretations, in I. Davies (ed) *Debates in History Teaching* (pp. 96-108). Routledge.
- Davis, O.A. (2001). In Pursuit of Historical Empathy. in O. L. Davies Jr., E. A. Yeager & S. Foster (eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp.1-12). New York : Rowman & Littlefield.
- Δημητρούκας, Ι. & Ιωάννου, Θ. (2006). Μεσαιωνική και Νεότερη Ιστορία. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Διαμαντούρος, Ν. (2000). Πολιτισμικός Δυισμός και Πολιτική Αλλαγή. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Ηρακλείδης, Αλ. (2002). Τα αίτια της ελληνικής αντιμειονοτικής στάσης από το 1945 έως σήμερα. Στο Μειονότητες στην Ελλάδα. Εταιρεία Σπουδών Σχολής Μωραΐτη.

- 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). New York : Rowman & Littlefield.
- Jenkins, K. (1991). *Re-thinking History*. Routledge.
- Kokkinos, G.& Gatsotis, P. (2008). The Deviation from the Norm: Greek History School Textbooks Withdrawn from Use in the Classroom, *Internationale Schulbuchforschung*, 30, 535-546.
- Κουρργιαντάκης, Χ. (2005). Ιστορική Σκέψη και Ενσυναίσθηση των Μαθητών στην Ιστορία. ΠΤΔΕ Παν/ίου του Αιγαίου (διδακτορική διατριβή).
- Laville, C. (2004). Historical Consciousness and History Education: What to Expect from the First for the Second. In P. Seixas (ed) *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 165-182). Toronto: University of Toronto Press.
- Λεοντσίνης, Γ. (1999). Ενσυναίσθηση και Διδασκαλία της Ιστορίας. Στο Π.Ε.Φ. *Σεμινάριο 21, Θεωρητικά Προβλήματα και Διδακτική της Ιστορίας* (123-148). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Lee, P. (1984). Historical Imagination. In A. k. Dickinson, P. J. Lee & P. J. Rogers (eds) *Learning History* (pp. 85-116). London: Heinemann.
- Lee, P. (1995). History and the National Curriculum in England, *International Year Book of History*, 1, 73-123. London: The Woburn Press.
- Lee, P., Dickinson, A. & Ashby, R. (1998). Researching Children's Ideas about History, *International Review of History Education*, 2, 227-252. London: Woburn Press.
- Lee, P. (2011). The concept that does not speak its name: should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39-49
- Λούβη, Ε. & Ξιφαράς, Χρ. (2006). Νεότερη και Σύγχρονη Ιστορία Γ' Γυμνασίου. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Μπουντά, Ε. (2008). Τα Αναλυτικά Προγράμματα της Ιστορίας στο Δημοτικό: Τα Γνωστικά Αντικείμενα. *Ιστορικά* 26, 157-170.
- Nakou, I. & Apostolidou, E. (2010). Debates in Greece: Textbooks as the Spinal Cord of History Education. In I. Nakou & I. Barca (eds), *Contemporary Debates Over History Education* (pp. 115-132). IAP.

- Nichol, J. & Harnett, P. (2011). History Teaching in England and the English National Curriculum 3-11: past, present, into the future. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 10(1), 106-119.
- Ρεπούση, Μ. (2000). Οι Έννοιες της Ιστορίας. *Μνήμων*, 22, 191-220.
- Scanlon, M. (2008). *Popular Histories: a study of historical non-fiction books for children*, Διδακτορική Διατριβή, University of London, Institute of Education.
- Seixas, P. (2002). The Purposes of Teaching Canadian History, *Canadian Social Studies*, 36 (2). Τελευταία ανάκτηση από 22 Οκτωβρίου 2013, από http://www.educ.ualberta.ca/css/Css_36_2/ARpurposes_teaching_canadian_history.htm
- Shemilt, D. (1984). Beauty and the Philosopher: Empathy in History and Classroom. In A. Dickinson, P. Lee & P. Rogers (eds). *Learning History* (pp.39-84). London: Heinemann.
- Shemilt, D. (1987). Adolescent Ideas about Evidence and Methodology in History. In Christopher Portal (ed), *The History Curriculum for Teachers* (pp. 39-61). London: The Falmer Press.
- Smart, D. & Harnett, P. (2009). The History Curriculum in England: Contested Narratives. In Aktekin, S., Harnett, P., Öztürk, M. & Smart, D. (eds) *Teaching History and Social Studiesfor Multicultural Europe* (pp. 99-116). harf.
- Stradling, R. (2003). *Multiperspectivity in History Teaching: A Guide for Teachers*. Council of Europe.
- Σωτηρόπουλος κ.ά (2012). Το χρονικό μιας προσπάθειας για την αναμόρφωση της διδασκαλίας της ιστορίας. *Νέα Παιδεία*, 142.
- Thatcher (1993). *The Downing street years*. Harper Collins.
- 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). New York: Rowman & Littlefield.
- Yeager, E. A. & Doppen, F. (2001). Teaching and Learning Multiple Perspectives on the Use of the Atomic Bomb: Historical Empathy in the Secondary Classroom. In O. L. Davies Jr., E. A. Yeager & S. Foster (eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 97-114). New York: Rowman & Littlefield.

- Yeager, E.A. & Foster, S. (2001). The Role of Empathy in the Development of Historical Understanding. In O. L. Davies Jr., E. A. Yeager & S. Foster (eds), *Historical Empathy and Perspective Taking in the Social Studies* (pp. 13-20). New York : Rowman & Littlefield.
- Φραγκουδάκη, Α.(2013). Ο Εθνικισμός και η Άνοδος της Ακροδεξιάς. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Weintraub, Sh. (2000). What's This New Crap? What's Wrong with the Old Crap? (Changing History Teaching in Oakland, California). In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (eds) *Knowing Teaching & Learning History* (pp. 178-193). N.Y.: New York University Press.
- White, H. (2000). An Old Question Raised Again: Is Historiography Art or Science? (Response to Iggers). *Rethinking History*, 4(3), 391-406.

Άλλες πηγές

- (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Σε <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>. Τελευταία ανάκτηση 22-10-2013.
- (2011). Τοπική Ιστορία, Οδηγός για τον Εκπαιδευτικό. Σε <http://ebooks.edu.gr/2013/newps.php>. Τελευταία ανάκτηση 22-10-2013.
- (2013). The New History Curriculum. Σε http://www.history.org.uk/news/news_1715.html. Τελευταία ανάκτηση 22-10-2013.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Ελένη Αποστολίδου

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

Παν/ίου Ιωαννίνων, Τ.Θ 1186

Τ.Κ. 45110 Ιωάννινα

τηλ. 26510-02624

email: elaposto@cc.uoi.gr

Ιφιγένεια Βαμβακίδου¹

Πιπίνη Ελευθερίου²

Ξυλογλύπτες στην ελληνική Θράκη, πρωτογενές υλικό. Συμβολή στην τοπική ιστορία

Περίληψη

Το διεπιστημονικό πεδίο των πολιτισμικών σπουδών με έμφαση στη συνάντηση της τοπικής ιστορίας και της ιστορίας της τέχνης με τον υλικό πολιτισμό, αποτελεί το θεωρητικό και ερευνητικό υπόβαθρο της ιστορικής έρευνας που παρουσιάζουμε. Στόχος είναι η ανάδειξη της τοπικής κουλτούρας και του ρόλου που έχει αποδοθεί στην ξυλογλυπτική τέχνη στον τόπο της ελληνικής Θράκης από το 1930 μέχρι και το 2011. Πρόκειται για μια ιστορική, εθνογραφική επιτόπια έρευνα, στην οποία συλλέξαμε πρωτογενές, ερευνητικό υλικό (συνεντεύξεις ξυλογλυπτών και ξυλόγλυπτα έργα τέχνης), χρησιμοποιώντας ψηφιακά μέσα. Στις συνεντεύξεις εφαρμόζουμε την ψυχολογική ανάλυση λόγου και αναζητούμε τα διαφορετικά γλωσσικά ρεπερτόρια με τα οποία οι συμμετέχοντες κατασκευάζουν αυτοπροσδιορισμούς, οι οποίοι σημαίνουν δράση, ιστορική, ταξική, πολιτισμική ταυτότητα. Στα ξυλόγλυπτα έργα εφαρμόζουμε την μορφολογική-μορφοϊστορική ανάλυση, γιατί ως εικόνες-σημεία μεταφέρουν νοήματα και μας δίνουν πληροφορίες για το ιστορικό, κοινωνικό, ταξικό και πολιτισμικό συγκείμενο δημιουργίας στον τόπο και στο χρόνο που αναφερόμαστε. Το υλικό της έρευνας αποκτά παιδαγωγική αξία, γιατί μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως όχημα στη διδασκαλία της τοπικής και ψηφιακής ιστορίας, για την αποκάλυψη της πολιτισμικής ιστορίας της ελληνικής Θράκης, καθώς και για την αποκάλυψη ομάδων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα. Μπορεί να συμβάλλει επίσης στην ευρύτερη γνώση της τέχνης και της παράδοσης στα όρια του νεοελληνικού παραδοσιακού πολιτισμού: πέρα από ιστορική πληροφορία, καλλιεργεί δημιουργικά τη σκέψη των μαθητών/τριών και εμπλουτίζει τον συναισθηματικό τους κόσμο.

Λέξεις κλειδιά: ιστορική έρευνα, τοπική ιστορία, ιστορική ταυτότητα, πολιτισμική ταυτότητα, ταξική ταυτότητα, ξυλογλυπτική τέχνη

Abstract

¹Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

² Διδάκτορας, Εκπαιδευτικός στην Π.Ε.

In the interdisciplinary field of cultural studies we are interested in the local history, the history of art and material culture: in this theoretical context we present an historical research which aims to reveal the local cultural history and the role of the wood carving art in the region of Greek Thrace from 1930 until 2011. This is an historical ethnographic fieldwork, in which we select primary researching material such as interviews and local art woodcuts using digital media. In interviews we apply the psychological discourse analysis looking for different linguistic repertoires with which participants construct self-definitions in the level of action, historic/ cultural/ financial identity which contribute information and data for the local culture. In the artistic-visual material we apply the cultural and the formalistic analysis because images as signs convey many meanings and significations. The researching material, in the context of cultural studies can also acquires a pedagogical value, because it can be used as a vehicle for teaching local and digital history to uncover the cultural history of Greek Thrace, as well as revealing the others' cultural identities. It can also contribute to the wider knowledge of art and tradition within the limits of the Greek traditional culture aiming to students' creative thinking and expression.

Keywords: historical research, local history, cultural identity, wood carving art

Εισαγωγικά

Τα επιστημονικά πεδία που εμπλέκονται στην έρευνα που παρουσιάζουμε, αφορούν α) στην τοπική ιστορία της ελληνικής Θράκης από το 1930 μέχρι το 2011 με άξονες την πολυπολιτισμική κοινωνική πραγματικότητα της περιοχής ως γεωγραφικό και ιστορικό τόπο, β) στην ιστορία της τέχνης και γ) στην εκπαιδευτική αξιοποίηση του υλικού. Η πρωτοτυπία της έρευνας έγκειται α) στην πρωτογενή ενασχόληση με την ξυλογλυπτική τέχνη, στο χρονικό διάστημα (1930-2011) και β) στον τόπο που επιλέγεται (ελληνική Θράκη). Την πρωτοτυπία της έρευνας αναδεικνύει η βιβλιογραφική ανασκόπηση, η οποία έδειξε την έλλειψη παρόμοιων ερευνών. Η τεκμηρίωση της έρευνας, η οποία βασίζεται σε πρωτογενές ιστορικό υλικό -συνεντεύξεις ξυλογλυπτών και ξυλόγλυπτα έργα- της αντίστοιχης περιόδου, δίνει την εικόνα της πολιτισμικής πραγματικότητας και του ρόλου που έχει αποδοθεί στην ξυλογλυπτική τέχνη στον τόπο της ελληνικής Θράκης.

Το ερευνητικό υλικό, στο πλαίσιο των πολιτισμικών σπουδών, μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία της τοπικής και ψηφιακής ιστορίας. Μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στη γνώση της πολιτισμικής ιστορίας της ελληνικής Θράκης, καθώς και στην ανάδειξη ομάδων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα (Vamvakidou, 2009). Επιπλέον,

μπορεί να συμβάλλει στην ευρύτερη γνώση της τέχνης και της παράδοσης στα όρια του νεοελληνικού παραδοσιακού πολιτισμού (Τσολακίδης, 1998· Κουτελάκης, 1996· Διαμαντοπούλου, 2009· Denning, 2000· Φαρσάρης, 2001· Σταμέλος, 1993).

Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής Θράκης (Βακαλόπουλος, 1993· Βαμβακίδου, 2003· Βακαλόπουλος, Δρούγκα, Τσιούμης, Βαμβακίδου, Μαδεμλής, Γκόλια και Κεραμυδά, 2012· Τσιμπιρίδου, 2006) και οι πληθυσμοί που εμπλέκονται στην παραγωγή της ξυλογλυπτικής συνιστά τον βασικό πυρήνα της έρευνας.

Ερευνητικό υλικό και μέθοδοι -Τεκμηρίωση

Στην ιστορική, εθνογραφική (Πηγιάκη, 1988) επιτόπια έρευνα που παρουσιάζουμε, διασταυρώνουμε προφορικές και οπτικές μαρτυρίες (συνεντεύξεις και ξυλόγλυπτα έργα), όπως αυτά προκύπτουν από την επιτόπια παρατήρηση σε εργαστήρια καλλιτεχνών/τεχνιτών ξυλογλυπτικής, με το διάσπαρτο αποσπασματικό δημοσιευμένο γραπτό υλικό. Τα δεδομένα που ταξινομούμε και μελετούμε αφορούν α) στους ξυλογλύπτες, που έδρασαν και δρουν στην ελληνική Θράκη τον 20^ό αιώνα, β) στα έργα που παράγουν (ξυλόγλυπτα έργα) ως υλικό τεχνικής και τέχνης, ως σημείο-κείμενο (Chandler, 1998). και γ) στον δικό τους λόγο (συνεντεύξεις) για τα έργα ως μετακείμενο.

Αξιοποιώντας την επιτόπια παρατήρηση στον τόπο και στον χώρο των καλλιτεχνών/τεχνιτών εστιάζουμε α) στις προφορικές μαρτυρίες, στις οποίες εφαρμόζουμε την ψυχολογική ανάλυση του λόγου ή λογοψυχολογία (Philips & Jorgensen, 2009· Potter & Wetherell, 2009· Edwards & Potter, 1992) και β) στα τεχνουργήματα των καλλιτεχνών/τεχνιτών, στα οποία εφαρμόζουμε τη μορφολογική-μορφοϊστορική ανάλυση (Bauer, 1995· Burke, 2004· Belting, Dilly, Kemp, Sauerlander, & Warnke, 1995).

Ως *πηγές-ίχνη* για την ολοκλήρωση της έρευνας ορίζουμε:

- τον λόγο των πληροφορητών (συνεντεύξεις) ως γλωσσικό υλικό
- τα ξυλόγλυπτα έργα, ως εικόνα
- τη δημοσιευμένη βιβλιογραφία (άμεσο και έμμεσο υλικό) ως διακειμενικότητα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα ορίζονται ως α) η πρωτογενής χαρτογράφηση και καταγραφή καλλιτεχνών/τεχνιτών, αυτοδίδακτων και μη στην ελληνική Θράκη, β) οι κοινωνικοί αυτοπροσδιορισμοί τους, γ) η ανάδειξη της τοπικής-θρακιώτικης, λαϊκής, ξυλογλυπτικής, δ) η παραγωγή εκπαιδευτικής πρότασης για αξιοποίηση του ερευνητικού υλικού στην διδακτική διδασκαλία, η οποία μπορεί να ενισχύσει τη διδακτική της τοπικής ιστορίας της ελληνικής Θράκης στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας.

Το προς ανάλυση *ερευνητικό υλικό* αποτελείται από α) 33 συνεντεύξεις ξυλογλυπτών, οι οποίες συνιστούν το *γλωσσικό υλικό* και β) από τα 250 ξυλόγλυπτα έργα τους, που συγκροτούν το *οπτικό υλικό*.

Οι συνεντεύξεις απομαγνητοφωνήθηκαν αυτολεξεί και ταξινομήθηκαν με κοινά κριτήρια: την προέλευση των προγόνων, το θρήσκευμα και την εντοπιότητα, ως εξής:

- 1η ομάδα: *γηγενείς χριστιανοί Θρακιώτες*: (10) συνεντεύξεις από τις οποίες οι (8) προέρχονται από τον Έβρο, (1) από τη Ροδόπη και (1) από την Ξάνθη. Πρόκειται για Έλληνες χριστιανούς πολίτες, των οποίων γονείς και παππούδες/γιαγιάδες γεννήθηκαν και έζησαν στον ελληνικό θρακικό τόπο.
- 2η ομάδα: *γηγενείς μουσουλμάνοι- Πομάκοι*: (5) συνεντεύξεις Πομάκων από τα Πομακοχώρια της Ξάνθης. Πρόκειται για Έλληνες μουσουλμάνους πολίτες, των οποίων γονείς και παππούδες έζησαν στην ελληνική Θράκη.
- 3η ομάδα: *πρόσφυγες χριστιανοί Θρακιώτες*: (13) συνεντεύξεις ατόμων, των οποίων οι πρόγονοι (γονείς ή παππούδες/γιαγιάδες) ήρθαν πρόσφυγες από την Μ. Ασία, την Ανατολική Ρωμυλία, την Ανατολική Θράκη, τον Πόντο ή από την πρώην Σ.Ε. Στην ίδια ομάδα εντάχθηκε και (1) συνέντευξη ατόμου, του οποίου ο πατέρας κατάγεται από την Αλεξάνδρεια της Αιγύπτου. Στην ομάδα αυτή, οι (8) συνεντεύξεις αφορούν σε ξυλογλύπτες από τον Έβρο, οι (4) από την Ξάνθη και (1) από τη Ροδόπη.
- 4η ομάδα: *Θρακιώτες χριστιανοί-Σαμοθρακίτες*: (5) συνεντεύξεις ξυλογλυπτών, οι οποίοι ζουν στο νησί της Σαμοθράκης. Πρόκειται για Έλληνες χριστιανούς πολίτες, των οποίων γονείς και παππούδες γεννήθηκαν και έζησαν στο νησί. Οι συνεντεύξεις αυτές θα μπορούσαν να ενταχθούν στην ομάδα *Γηγενείς χριστιανοί Θρακιώτες*, αλλά θεωρήσαμε ότι μπορούν να αποτελέσουν ξεχωριστή ομάδα, λόγω α) της ομοιομορφίας των έργων (μαγκούρες) που δημιουργούν οι περισσότεροι από αυτούς (4), τα οποία ανήκουν στην κατηγορία των ποιμενικών ξυλόγλυπτων και β) λόγω του νησιώτικού τοπο-γεωγραφικού συγκείμενου.

Με κοινό άξονα τη διοικητική περιφέρεια στην οποία ανήκει ο τόπος διαμονής των πληροφορητών, η επόμενη κατηγοριοποίηση αφορά σε (10) συνεντεύξεις από τον νομό Ξάνθης από τις οποίες οι (5) ανήκουν σε Πομάκους, (2) από τον νομό Ροδόπης, (21) από τον νομό Έβρου. Από τις 21 συνεντεύξεις οι (5) ανήκουν σε καλλιτέχνες/τεχνίτες, που ζουν στη νησί της Σαμοθράκης.

Το οπτικό υλικό κωδικοποιήθηκε με βάση την ταξινόμηση των συνεντεύξεων ανά καλλιτέχνη/τεχνίτη.

Ψυχολογική ανάλυση λόγου

Η ψυχολογική ανάλυση λόγου εστιάζεται στο πώς οι συμμετέχοντες χρησιμοποιούν αποθέματα λόγου και με τι συνέπειες. Αυτό ονομάζεται προσανατολισμός στη δράση (action orientation) της ομιλίας. Τα βασικά χαρακτηριστικά της ψυχολογίας του λόγου είναι:

- η δράση, η έμφαση δηλ. στην επικοινωνία, την αλληλεπίδραση, την επιχειρηματολογία και όχι στις γνωστικές λειτουργίες
- η μνήμη και η απόδοση αιτίου (όπως και άλλα ψυχολογικά φαινόμενα) που προσεγγίζονται αναλυτικά ως αναφορές και λογοδοτήσεις, περιγραφές, διατυπώσεις, εκδοχές, κ.λπ. και ως προς τα συμπεράσματα τα οποία προσφέρουν.
- οι αναφορές τοποθετούνται μέσα σε ακολουθίες δραστηριότητας, όπως ακολουθίες που περιλαμβάνουν την άρνηση μιας πρόσκλησης, την κατηγορία/ απόδοση ευθύνης και την δικαιολόγηση/ άμυνα (Edwards & Potter, 1992).

Εφαρμόζουμε την ψυχολογική ανάλυση λόγου, στις συνεντεύξεις, γιατί α) οι αφηγήσεις αποτελούν προϊόν προσωπικών βιωμάτων και β) το προσωπικό και επικοινωνιακό πλαίσιο ανάμεσα στην ερευνήτρια και τους ομιλητές αφενός και ανάμεσα στους ομιλητές και τον εαυτό τους αφετέρου αποτελούν το κατάλληλο πεδίο εφαρμογής.

Οι τεχνικές/στρατηγικές λόγου (ερμηνευτικά ρεπερτόρια), που χρησιμεύουν στο χαρακτηρισμό και την αξιολόγηση δράσεων, συμβάντων και άλλων φαινομένων, περιλαμβάνουν: α. Επίκληση κατηγοριών, β. Ζωντανή περιγραφή, γ. Αφήγηση, δ. Συστηματική αοριστία, ε. Λογοδότηση, στ. Ρητορική του επιχειρήματος, ζ. Διατυπώσεις της ακραίας περίπτωσης, η. Συναίνεση και επιβεβαίωση: θ. Λίστες και αντιπαραβολές.

Στη συνέχεια για κάθε ερμηνευτικό ρεπερτόριο παραθέτουμε παραδείγματα αφηγηματικών αναφορών των ομιλητών και τις αναλύουμε:

α. Επίκληση κατηγοριών στην κοινωνική ομάδα στην οποία ανήκουν: Στις εκδοχές του λόγου των πληροφορητών παρατηρούμε ότι εντοπίζονται ρηματικές αφηγήσεις μέσω των οποίων, αυτοί επικαλούνται την ένταξή τους στην ομάδα των ξυλογλυπτών: «*Με την ξυλογλυπτική ασχολούμαι από μικρό παιδί*». «*Εγώ αυτά τα κάνω από 20-25 χρονών*». Με αναφορές στην καταγωγή (τόπο προέλευσης των προγόνων) εντοπίζονται οι κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες στις οποίες θεωρούν ότι ανήκουν. Διαμορφώνουν έτσι την ιστορική, ταξική και πολιτισμική τους ταυτότητα: «*Οι παππούδες είναι πρόσφυγες από την Ανατολική Θράκη, ήρθαν το 1928-1929*». «*Θρακιώτης είμαι. Από τη Θράκη ήρθαν οι γονείς μου, από τις Σαράντα Εκκλησιές, το 1922*».

β. Ζωντανή περιγραφή: Ακολουθείται ιστορική αφήγηση με έμφαση στα γεγονότα και στα πρόσωπα που εμπλέκονται στη ζωή και το έργο των πληροφορητών. Στον λόγο τους

εντοπίζουμε τη δράση της ξυλογλυπτικής ως προσωπικό βίωμα, καθώς στις αφηγήσεις, χρησιμοποιούν παραδείγματα από την καθημερινή ζωή: *«Βέβαια επιρροές υπήρχαν από τον παππού μου και από άλλους που ασχολούνταν με το ξύλο... Βλέποντας τον τρόπο και την αγάπη που είχαν αυτοί για το ξύλο και τη μορφή που έδιναν πάνω στο ξύλο, ε! αυτό μου έδωσε κάποια ερεθίσματα να δοκιμάσω κι εγώ».*

γ. *Αφήγηση, που σχετίζεται στενά με τη ζωντανή περιγραφή:* Με αναφορές σε μια συγκεκριμένη αφηγηματική ακολουθία, η οποία περιλαμβάνει τα αποτελέσματα της τέχνης και τεχνικής, που είναι τα έργα, ενισχύεται η σχέση των υποκειμένων με την τέχνη της ξυλογλυπτικής, την οποία υιοθετούν και περιγράφουν: *«Ασχολούμαι με όλα τα είδη που σκαλίζονται στο ξύλο...». Αυτές τώρα που φτιάχνω, τις σκαλιστές γκλίτσες συμβολίζουν τη ζωή τον Σαρακατσάνων».*

δ. *Συστηματική αοριστία:* Χρησιμοποιείται ως αντίστροφο των δύο προηγούμενων τεχνικών. Την τεχνική αυτή δεν την εντοπίζουμε στο γλωσσικό υλικό των συνεντεύξεων, γιατί οι δημιουργοί γνωρίζουν με λεπτομέρεια την τέχνη της ξυλογλυπτικής και εκφράζονται με σαφήνεια γι' αυτήν.

ε. *Λογοδότηση με όρους εμπειρισμού:* Οι αφηγηματικές ακολουθίες, που αφορούν τη γνώση της τέχνης/τεχνικής, αντιμετωπίζονται οι ίδιες ως φορείς δράσεις. Οι ομιλητές, χρησιμοποιώντας ενεργητικά και δημιουργικά διαφορετικούς λόγους νοηματοδότησης αποκαλύπτουν τη γνώση και τις δεξιότητες που βιώνουν στην πράξη της τέχνης και της τεχνικής ως δρώντα υποκείμενα: *«Δηλαδή όταν θέλουμε να σκαλίσουμε μικρά κομμάτια, να δώσουμε λεπτομέρειες εκεί χρειαζόμαστε πραγματικά ένα σκληρό ξύλο, ένα ξύλο το οποίο να μην έχει έντονα νερά. Πρέπει βέβαια να ξηρανθεί κάποιο ξύλο τουλάχιστον 2 χρόνια για να δουλευτεί».*

στ. *Ρητορική του επιχειρήματος:* Στην περίπτωση αυτή οι πληροφορητές, προκειμένου να αποκαλύψουν την επιμέρους γνώση που διαθέτουν σχετικά με τη διαδικασία της τέχνης, επικεντρώνονται στο επιχείρημα, τεκμηριώνοντας γνώσεις και διαδικασίες της τεχνικής/μαστορικής ξυλογλυπτικής: *«Είναι ορισμένα φωτόδεντρα, η αχλαδιά, η βερικοκιά, η αγριαχλαδιά είναι καλύτερη, τα οποία είναι σκληρά ξύλα μεν αλλά ενδείκνυνται για μικρογλυπτική». «Εκ παραδόσεως τα καλύτερα ξύλα είναι μουριά και καρυδιά... Είναι καλύτερα μάλλον, γιατί έχουν να κάνουν με την ακουστική».*

ζ. *Διατυπώσεις της ακραίας περίπτωσης:* οι περιγραφές γίνονται πιο τυπικές με την επίκληση της ακραίας περίπτωσης σε μια κλίμακα. Πρόκειται για τα διπολικά, αντιθετικά σχήματα, τα οποία δεν εντοπίζουμε στα επιχειρήματα για την τέχνη και την τεχνική, ούτε και στις αναφορές που σχετίζονται με τα προσωπικά βιώματα των δημιουργών.

η. *Συναίνεση και επιβεβαίωση*: Στην εκδοχή αυτή παρατηρούμε ότι οι πληροφορητές παρουσιάζουν τα σημανόμενα της ξυλογλυπτικής τέχνης ως κάτι με το οποίο συμφωνούν και άλλοι μάρτυρες ή εξωτερικοί παρατηρητές. Οι πληροφορίες που μας δίνουν, τεκμηριώνονται και διασταυρώνονται με πληροφορίες που εμπεριέχονται σε δημοσιευμένα κείμενα, στα οποία μελετάται η σημασία της παράδοσης της ξυλογλυπτικής στο πολιτισμό του ελληνισμού (Σταμέλος, 1993): «*Τα έργα δίνουν κάποια μηνύματα*». «*Αυτά τα έργα είναι παραδοσιακή τέχνη*».

θ. *Λίστες και αντιπαραβολές*: Στην τεχνική αυτή του λόγου κατασκευάζονται περιγραφές, μέσω των χαρακτηριστικών: *Μεράκι, Τέχνη/Τεχνική-Εκφραση, Παράδοση*. Το *Μεράκι* για την ξυλογλυπτική αναφέρεται ως στοιχείο για κινητοποίηση ενασχόλησης με την συγκεκριμένη τέχνη: «*Τα ξεκίνησα με μεράκι*». «*Εάν δεν υπάρχει μεράκι δεν γίνεται κανείς σκαλιστής*». Επιπλέον, εξάιρεται η σημασία της *Τέχνης/Τεχνικής* και η σημασία της *Εκφρασης* μέσω αυτής. Τα έργα που δημιουργούνται προσδιορίζονται ως μοναδικά και ανεπανάληπτα, που φέρνουν τη σφραγίδα του καλλιτέχνη: «*Αυτό δεν μπορεί να το βγάλει άλλος. Είναι όλη μου η ζωή*». Η *Παράδοση* για τους ομιλητές αποτελεί μια κατασκευή, που συγκροτεί την κουλτούρα και τον πολιτισμό ως κάτι το αναλλοίωτο. Στον λόγο τους εμπεριέχονται ιδεολογικά μηνύματα, γιατί εντάσσουν την τέχνη της ξυλογλυπτικής στο γενικότερο πλαίσιο της ιστορίας της τέχνης (Benjamin, 1978· Belting et al., 1995) και ταυτόχρονα ενισχύεται η σημασία της διατήρησής της (Σταμέλος, 1993) στον πολιτισμό και την τοπική κουλτούρα: «*Η τέχνη συμβάλλει στην κουλτούρα του τόπου. Νομίζω ότι προσφέρει στην κοινωνία, μια άλλη αντίληψη από ό,τι βιώνουμε στην καθημερινότητα*». «*Κατ'αρχήν οτιδήποτε είναι χειροποίητο έχει έναν χαρακτήρα. Είναι μοναδικό και ξεχωριστό κομμάτι*».

Οι σταθερές που προκύπτουν από τους γλωσσικούς πόρους που χρησιμοποιούνται στα διαφορετικά ερμηνευτικά ρεπερτόρια και κατασκευάζουν την ταυτότητα των ομιλητών είναι:

A. Ο *χρόνος*: κατασκευάζεται από τη διαμεσολάβηση των υποκειμένων με αναφορές στον τόπο προέλευσης των προγόνων, στον τόπο γέννησης και διαμονής, στο χρόνο έναρξης της ξυλογλυπτικής και στο παρελθόν, όπου εμπλέκονται πρόσωπα, τα οποία αποτέλεσαν το κίνητρο για την ενασχόληση με την τέχνη του ξύλου.

B. Η *οικονομική-καλλιτεχνική ομάδα στην οποία ανήκουν*: κατασκευάζεται με αναφορές στην επαγγελματική/ερασιτεχνική αξιοποίηση των ερεθισμάτων για την παραγωγή έργου και στην παρουσίαση του έργου.

Γ. Η *αξιολόγηση της τέχνης του ξύλου στο πλαίσιο της παράδοσης*: περιλαμβάνει αφηγηματικές αναφορές από τα ρεπερτόρια, α, γ, ε, στ, η, θ. Η συνάρτηση αυτή επιλέγεται, γιατί η ικανότητα αξιολόγησης της τέχνης για τους δημιουργούς, αποτελεί σύνθετη

διαδικασία, στην οποία εμπλέκονται τα έτη ενασχόλησης, ως εμπειρία και δεξιότητες και η παραγωγή έργου στο πλαίσιο της παράδοσης.

Κοινωνικοί αυτοπροσδιορισμοί των ξυλόγλυπτών

Στον λόγο των πληροφορητών εντοπίζουμε περιγραφές/αφηγήσεις, με τις οποίες κατασκευάζουν οι ίδιοι τους κοινωνικούς αυτοπροσδιορισμούς τους:

α. Ως προς την ιστορική και πολιτισμική ταυτότητα: Οι 29 από τους 33, ποσοστό 87.87% αυτοπροσδιορίζονται ως Θρακιώτες, Έλληνες πολίτες, χριστιανοί ή μουσουλμάνοι, που γεννήθηκαν και μεγάλωσαν σε χωριά και πόλεις της ελληνικής Θράκης. Στον λόγο τους εντοπίζονται αναφορές στον τόπο προέλευσης, καθώς και ιστορικές αφηγήσεις με έμφαση στα πρόσωπα που εμπλέκονται στον παρελθόντα χρόνο, στην οικογενειακή ζωή και το έργο τους. Έτσι, προκύπτουν οι κοινωνικές κατηγορίες ή ομάδες στις οποίες θεωρούν οι ίδιοι ότι ανήκουν. Προκύπτει δηλ. η ιστορική και πολιτισμική τους ταυτότητα, ενώ παράλληλα φαίνεται πως οικειοποιούνται τον κοινωνικό τους ρόλο, ως πολίτες της ελληνικής Θράκης: *«Γεννήθηκα το 1940 εδώ στην Ξάνθη. Οι γονείς ήταν πρόσφυγες Μικρασιάτες μετά το 1922». «Γεννήθηκα στην Ξάνθη». «Είμαι Σαρακατσάνος. Θρακιώτης». «Είμαι Πομάκος. Γεννήθηκα στην Κοτάνη». «Ο μπαμπάς μου ασχολούνταν με αυτά και έμαθα κοντά του. Ο μπαμπάς μου δεν είχε εργαστήριο, γιατί ήμασταν σκηνίτες εμείς».*

Ο ιστορικός χρόνος και η πολιτισμική ταυτότητα των δημιουργών, εντοπίζεται και στη δράση τους, ως παραγωγή ξυλόγλυπτων έργων. Αυτό συνάγεται:

- Από την περίπτωση των (5) Εβριτών οργανοποιών, διότι μέσα από το έργο τους αναδεικνύεται η ιδιαίτερη, ιστορικά, μουσική ταυτότητα του τόπου και ιδιαίτερα του Έβρου (Μπακλατζής, 2009· Λιάβας, 1999).

- Από τη μορφολογική-μορφοϊστορική ανάλυση των ξυλόγλυπτων έργων με μεταβλητές το είδος (genre) της μαρτυρίας, την πηγή έμπνευσης, την επιρροή που άσκησε σε προηγούμενη ή μεταγενέστερη εποχή, το περιεχόμενό της σε σχέση με τα ιστορικά και τα κοινωνικά δεδομένα της εποχής που μελετούμε. Από την ανάλυση φαίνεται ότι τα έργα υποδηλώνουν αναπαραστάσεις της κουλτούρας του παρελθόντος και της ιστορίας των ανθρώπων που τα δημιουργούν και αποκαλύπτουν τις σταδιακές αλλαγές που συνέβησαν στην κοινωνική ζωή και τον πολιτισμό στο πέρασμα του χρόνου (Lubar, & Kendrick, n.d.). Ο *αργαλειός*, για παράδειγμα, που κατασκευάζεται από αρκετούς τεχνίτες και σήμερα κατέληξε μουσειακό είδος, αποτελεί αντικείμενο με ιστορικό και λαογραφικό πλούτο. Μεταφέρει μηνύματα της ανάπτυξης της υφαντικής τέχνης στην ελληνική Θράκη, η οποία αποτέλεσε πλουτοπαραγωγική πηγή, αλλά και στοιχείο στα έθιμα και τις παραδόσεις της περιοχής.

β. Ως προς την επαγγελματική ταυτότητα και ταξική ένταξη στην τοπική οικονομία: Οι 20, ποσοστό 60.60%, επί του συνόλου των ξυλογλυπτών, διατηρούν ή διατηρούσαν μέχρι που συνταξιοδοτήθηκαν εργαστήρια επαγγελματικά ή ερασιτεχνικά. Οι 8 από αυτούς επικαλούνται την επαγγελματική ταυτότητα του τεχνίτη του ξύλου. Για τους περισσότερους από τους μη επαγγελματίες δημιουργούς, 21 στον αριθμό, είτε διατηρούν ερασιτεχνικά εργαστήρια είτε όχι, ο προσδιορισμός των έργων που δημιουργούν, είναι η προσωπική και οικογενειακή χρήση, αλλά και η πώληση: *«Τα ξεκίνησα με μεράκι και μετά κάνανε και παραγγελίες και ακόμα κάνω με παραγγελίες, γιατί το νησί έχει πάρα πολύ κτηνοτροφία και τα ζητάνε εδώ πολύ αυτά».*

γ. Ως προς την καλλιτεχνική/εθνοτοπική ταυτότητα και κουλτούρα

Κατά την ανάλυση εντοπίζονται τεχνικές του λόγου που αποκαλύπτουν το πώς οι ίδιοι οι δημιουργοί αυτοπροσδιορίζονται ως προς την καλλιτεχνική/εθνοτοπική ταυτότητα και κουλτούρα.

Οι τεχνικές αυτές του λόγου αφορούν:

- Αναφορές, οι οποίες εκφράζουν αντιλήψεις/απόψεις για τη σημασία της τέχνης: *«Νομίζω ότι η τέχνη προσφέρει στην κοινωνία, μια άλλη αντίληψη από ό,τι βιώνουμε στην καθημερινότητα. Μπορεί να δει κανείς τον κόσμο κάπως διαφορετικά...»*, καθώς και αναφορές στις οποίες η ξυλογλυπτική, παρουσιάζεται ως προσωπικό βίωμα, καθώς χρησιμοποιούνται παραδείγματα από την καθημερινή ζωή: *«Με την ξυλογλυπτική ασχολούμαι από την παιδική ηλικία. Έφτιαχνα οικιακά εργαλεία και εργαλεία υφαντικής τέχνης».*
- Βιογραφικές αφηγήσεις γεγονότων και διαδοχικές αναφορές στο παρελθόν, στις οποίες εντοπίζεται ότι οι 21, αυτοπροσδιορίζονται ως αυτοδίδακτοι στην τέχνη: *«Αυτοδίδακτος είμαι δεν είδα κανέναν. Μόνος μου έμαθα, όπως με βλέπεις και σε βλέπω. Δουλεύοντας μαθαίνεις».* *«Τα ξεκίνησα με μεράκι».*
- Τη χρήση της ρητορικής του επιχειρήματος με την οποία αναλύονται και τεκμηριώνονται γνώσεις και διαδικασίες σχετικά με την τεχνική της ξυλογλυπτικής-επιλογή κατάλληλου ξύλου, ξήρανση, επιλογή κατάλληλων εργαλείων, σχεδιασμός του έργου (Ευλαβής, 2001· Καλαϊτζάκης, 2001· Νομικός, 1973· Πολυμέρου-Καμηλάκη και Σκούρτης, 2008· Τσολακίδης, 1998· Σαρδής και Παπαχριστοπούλου, 2005). *«Μετά, στην κατασκευή το δύσκολο είναι το σκάλισμα. Επειδή οι λύρες είναι ενιαίο ξύλο πρέπει να σκαφτούν σαν ένα μεγάλο κουτάλι...».*
- Αναφορές αξιολόγησης των χειροτεχνημάτων, τα οποία προσδιορίζονται ως μοναδικά και ανεπανάληπτα. Εξαίρεται η σημασία της τέχνης/τεχνικής της ξυλογλυπτικής, η διατήρηση της παράδοσής της, καθώς και η συμβολή της στην τοπική κουλτούρα: *«...Καταρχήν*

οτιδήποτε είναι χειροποίητο έχει έναν χαρακτήρα. Είναι μοναδικό και ξεχωριστό κομμάτι...». «Η τέχνη συμβάλλει στην κουλτούρα του τόπου. Νομίζω ότι προσφέρει στην κοινωνία, μια άλλη αντίληψη από ό,τι βιώνουμε στην καθημερινότητα. Μπορεί να δει κανείς τον κόσμο κάπως διαφορετικά».

■ Αναφορές από τις οποίες προκύπτει ότι την τέχνη του ξυλογλύπτη την ασκούν ως *ερασιτεχνία*, γιατί αυτή έπεται του επαγγέλματος του γεωργού, του κτηνοτρόφου, του δημοτικού/δημοσίου υπαλλήλου, του ελεύθερου επαγγελματία). Οι 13, ασκούν ή/άσκησαν το επάγγελμα του γεωργού ή του κτηνοτρόφου, οι 7 είναι δημοτικοί ή δημόσιοι υπάλληλοι, οι 3 εργάτες και οι 2 ελεύθεροι επαγγελματίες: *«Είμαι δημοτικός αστυνόμος του Δήμου Διδυμοτείχου. Ασχολούμαι ερασιτεχνικά με τη μουσική και με την κατασκευή της θρακιώτικης λύρας». «Το επάγγελμά μου είναι κομμωτής. Ασχολούμαι με την τέχνη της ξυλογλυπτικής ερασιτεχνικά εδώ και 12 χρόνια με φουλ αγάπη...».*

Η συμβολή των ξυλογλυπτών στην τοπική κουλτούρα-Ανάδειξη της θρακιώτικης ξυλογλυπτικής τέχνης

Η συμβολή των καλλιτεχνών/τεχνιτών στην κουλτούρα και τον πολιτισμό του τόπου και η ανάδειξη της τοπικής-θρακιώτικης, λαϊκής ξυλογλυπτικής εντοπίζεται σε αφηγηματικά γλωσσικά σχήματα, τα οποία συνδέονται:

- Με τη συμμετοχή των δημιουργών σε τοπικές και εκτός περιοχής εκθέσεις για πολιτιστικούς αλλά και εμπορικούς σκοπούς: *«Αφού συνεργαστήκαμε με κάποιους ανθρώπους συμμετείχα ...σε μια σειρά εκθέσεων στο Ιμαρέτ». «Έχουμε πάρει μέρος σε 8-9 εκθέσεις που γίνονται στον κύκλο των Ορεστέων».*
- Με τη συμμετοχή σε εκπαιδευτικά προγράμματα με την ιδιότητα του δασκάλου ξυλογλυπτικής: *«Διδάσκω ξυλόγλυπτες εικόνες, στο τμήμα ξυλογλυπτικής της Δημοτικής επιχείρησης Ορεστιάδας...» «Είμαι Δάσκαλος Ξυλογλυπτικής από το 1999 στο Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης».*
- Με τις δημοσιεύσεις στον Τύπο, τις παρουσιάσεις στα ΜΜΕ: *«Έγινε και μια εκπομπή στην Ετ3 (Κυριακή στο χωριό) το 2008 όπου έδειξαν τα έργα μου. Και σε ένα περιοδικό της Αθήνας είδα τα έργα μου, (το 2004) από έκθεση που έγινε στο Μοναστηράκι».*
- Με τη συμμετοχή σε φεστιβάλ, μουσικές εκδηλώσεις/ παραστάσεις: *«Συμμετέχω στο cd «Σήμερα-Σήμερα, η Θράκη του Σήμερα» με τον Βαγγέλη Παπαθανασίου... Συμμετέχω στο cd «Έβρος» με παραγωγό τον Καψάλη Γιώργο... Έχει τραγούδια από τον Β. Έβρο...». «Στο Διδυμότειχο κάναμε μια εκδήλωση για την γκάιντα, 6-7- Ιουνίου-2009... Ήταν ημέρα της γκάιντας».*

▪ Με την προβολή των ξυλόγλυπτων έργων σε συλλογές τοπικών μουσείων, συλλόγων, φορέων: *«Υπάρχει κάρο δικό μου, εδώ στο Λαογραφικό Μουσείο της Ξάνθης»*. *«... Έχουμε δώσει και στο Μουσείο της Μάνης ένα κλωστήριο»*. *«Στην Αλεξανδρούπολη στο Εθνολογικό Μουσείο έχω ένα σαμάρι»*. *«...Εδώ στην Ορεστιάδα μέσα στην Εφορία έχω ένα κάρο 70 εκ. Μήκος»*.

Μορφολογική-μορφοϊστορική ανάλυση του οπτικού υλικού, ανά ομάδα ξυλογλυπτών

Το οπτικό υλικό με τα ξυλόγλυπτα έργα που συλλέξαμε με επιτόπια παρατήρηση, κωδικοποιήθηκε με βάση την ταξινόμηση των συνεντεύξεων, ανά καλλιτέχνη/τεχνίτη. Λόγω του πλήθους των έργων, για τις ανάγκες της μορφολογικής- μορφοϊστορικής ανάλυσης, αυτά ομαδοποιήθηκαν ανάλογα με τα είδη της ξυλογλυπτικής στην ιστορία της τέχνης ως *εκκλησιαστικά, κοσμικά (αστικά, ποιμενικά, είδη χωρικής-οικιακής χειροτεχνίας) και μουσικά όργανα*.

Κατά τη μορφολογική-μορφοϊστορική ανάλυση των ξυλόγλυπτων έργων μελετώνται στοιχεία που αφορούν: α) τα *εξωτερικά χαρακτηριστικά* (π.χ. σχήμα, υλικά, μέγεθος, εξαρτήματα, μοτίβα, χρώμα κ.ά.), την *κατασκευή* (πότε, από ποιον και για ποιον λόγο κατασκευάστηκε), τη *χρήση/λειτουργία* (πότε και γιατί χρησιμοποιήθηκε, άλλαξε σήμερα η λειτουργία του, γιατί και πώς άλλαξε), *αξία/νόημα* (ποια η αξία του όταν πρωτοχρησιμοποιήθηκε ή σήμερα για τις κοινωνικές ομάδες που το χρησιμοποίησαν).

Μελετώντας τα ξυλόγλυπτα έργα ανά ομάδα και με την υποστήριξη του γλωσσικού υλικού, εντοπίζουμε ομοιότητες και διαφορές ως προς το είδος των έργων, την πηγή έμπνευσης, τις αφηγηματικές παραστάσεις που εμπεριέχονται σ' αυτά, τη χρήση μοτίβων και συμβόλων και τα νοήματα που παράγουν, ανά ομάδα ξυλογλυπτών. Αναλυτικότερα παρατηρούμε ότι:

- Στην ομάδα *Γηγενείς χριστιανοί Θρακιώτες*, εντάσσονται (10) άτομα, ποσοστό 30.30% επί του συνόλου των συμμετεχόντων. Η θεματολογία των έργων κοσμικής ξυλογλυπτικής που δημιουργούν οι (7) από τους 10 καλλιτέχνες αυτής της ομάδας, είναι εμπνευσμένη από την αγροτική και ποιμενική καθημερινή ζωή της οικογένειας. Το είδος των έργων και η χρήση εικόνων από τη φύση και από προσωπικά βιώματα, ως διακοσμητικά σχέδια (φίδια, μορφές αλόγων και κριαριών, καβαλάρηδες, δέντρα, πτηνά, κ.ά.) καθρεφτίζουν πιστά τη σχέση των Θρακιωτών καλλιτεχνών/τεχνιτών με τη φύση από την παιδική τους ηλικία, καθώς και την ιστορική και κοινωνικοοικονομική ταυτότητά τους: *«Αυτά τα πρόβατα είναι ιστορικά πρόβατα. Το '40 ήμουν 11 χρονών παιδί και ο γέρος πάει στην Αλβανία τότε και*

με άφησε με τη μάνα μου, ήμουν ο πιο μεγάλος εγώ, και βοηθούσα την κατάσταση, τα βόσκαγα εγώ και τρώγαμε κανένα κουτάλι γαλατάκι εκεί πέρα».

Με τους 3 οργανοποιούς αυτής της ομάδας αποκαλύπτεται ο ρόλος και η επίδραση της παραδοσιακής θρακιώτικης μουσικής (Μπακλατζής, 2009· Λιάβας, 1999), η οποία είναι εμφανής στη δράση τους με τη συμμετοχή τους σε τοπικές μουσικές εκδηλώσεις, αλλά και στις γνώσεις κατασκευής παραδοσιακών θρακικών οργάνων: *«Με την γκάζιντα ασχολούμαι από το 1958... Μόνος μου ξεκίνησα...Αυτά έτσι ήταν παλιά ...Τότε η αξία αυτή ήταν».*

- Στην ομάδα *Γηγενείς μουσουλμάνοι-Πομάκοι* εντάσσονται πέντε (5) Πομάκοι, ποσοστό 15,15% επί του συνόλου των συμμετεχόντων, από τα Πομακοχώρια της Ξάνθης (Κένταυρος, Χρυσό, Κίρρα, Σμύνθη, Κοτάνη, Καλότυχο). Ως προς το είδος των έργων που κατασκευάζουν παρατηρούμε ότι και οι (5), είναι τεχνίτες έργων κοσμικής ξυλογλυπτικής και κυρίως έργων ποιμενικών με τα οποία καλύπτουν τις αγροτικές/κτηνοτροφικές και οικιακές ασχολίες (π.χ. αργαλειούς, άροτρα, τραπέζια, σκαμνάκια, σοφράδες, κουτάλες, παγούρια, κάδους για γιαούρτι, πιάτα, κουτάλες για τον φούρνο, κ.ά.). Στα έργα αυτής της ομάδας διαπιστώνουμε ότι δεν περιλαμβάνονται σ'αυτά διακοσμητικά ξυλόγλυπτα, αλλά ούτε και διακοσμητικά σχέδια και μοτίβα. Η γεωγραφική θέση των Πομακοχωρίων, οι ιστορικο-κοινωνικές και οικονομικές συνθήκες (Κόκας, Κωνσταντινίδης και Μεχμέταλη, 2003· Θεοχαρίδης, 1995) επέδρασαν στην τεχνοτροπία που ακολούθησαν οι Πομάκοι τεχνίτες, οι οποίοι ασχολήθηκαν με κατασκευές που κάλυπταν ανάγκες στην καθημερινή εργασία (Vamvakidou & Eleftheriou, 2011). *«Με τον αργαλειό θέλω να εκφράσω τον τρόπο ζωής παλιά και τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν οι άνθρωποι για να καλύψουν της ενδυματολογικές τους ανάγκες».*

- Στην ομάδα *Πρόσφυγες χριστιανοί Θρακιώτες* ανήκουν δέκα τρία άτομα (13), ποσοστό 42.42% επί του συνόλου των συμμετεχόντων, των οποίων οι πρόγονοι (παππούδες/γιαγιάδες) ήρθαν στην περιοχή της ελληνικής Θράκης πρόσφυγες μετά το 1922. Οι (8) δημιουργούν έργα κοσμικής ξυλογλυπτικής (οικιακής χρήσης σκεύη, αργαλειούς, γκλίτσες, διακοσμητικά, αγροτικά εργαλεία, κ.ά), τα οποία διακοσμούν με γεωμετρικά σχέδια, ανθρώπινες φιγούρες, πουλιά, ζώα, δικέφαλους, κλαδιά, συνθέσεις φυλλωμάτων, σταυρούς, εμπνευσμένα από την αγροτική και ποιμενική ζωή. Οι (8) αυτοί καλλιτέχνες, με τόπο προέλευσης των προγόνων το Κάραγατς (Ορεστιάδα), τη Ραιδεστό, τις Σαράντα Εκκλησιές της Ανατολικής Θράκης, τη Σώκια και το Αίβαλί της Μ.Ασίας, εκτός από τα κοσμικά ξυλόγλυπτα δημιουργούν και εκκλησιαστικά έργα (τέμπλα, παγκάρια, στασίδια, ανάγλυφες πόρτες, εικονοστάσια, επιτάφια, αναλόγια, ψαλτήρια, προσκυνητάρια, κ.ά.) για μεγάλους και μικρούς ναούς εντός και εκτός της περιοχής της ελληνικής Θράκης. Τα ανάγλυφα ή διάτρητα μοτίβα και οι

συμβολισμοί που στολίζουν τις επιφάνειες των έργων, είναι ρόδακες, σταυροί, ανθοδοχεία, δικέφαλοι, άγγελοι, συνθέσεις με παγόνια, συνεχή φυλλώματα, όλα σύμβολα από τη θεματολογία της παράδοσης της εκκλησιαστικής ξυλογλυπτικής.

Στην ομάδα αυτή υπάρχουν και οργανοποιοί, οι οποίοι έχοντας τη γνώση της ιστορικής μουσικής παράδοσης της Θράκης και του ηχοχρώματος των παραδοσιακών οργάνων, επιλέγουν την οργανοποιία (λύρες, γκάιντες, καβάλια, ζουρνάδες, τζουράδες).

- Στην ομάδα *Θρακιώτες χριστιανοί-Σαμοθρακίτες* ανήκουν 5 άτομα, ποσοστό 15,15% επί του συνόλου των συμμετεχόντων, που γεννήθηκαν, μεγάλωσαν και κατοικούν στο νησί της Σαμοθράκης. Και τα 5 άτομα ασχολούνται με ξυλοτεχνικές κατασκευές, χρήσιμες για τις κτηνοτροφικές/γεωργικές εργασίες των κατοίκων του νησιού (μαγκούρες και μπαστούνια, ξυλάλετρα και σαμάρια). Η ενασχόλησή τους με ποιμενικά είδη συνδέεται με την αυξημένη κτηνοτροφία του νησιού, κυρίως αιγοπροβάτων,. Η κατασκευή της μαγκούρας ανήκει στον εξοπλισμό του τσοπάνη, εργαλείο εξουσίας στο κοπάδι, γιατί με αυτήν το πειθαρχεί και το κατευθύνει. Η κατασκευή των σαμαριών επίσης συνδέεται με τον αυξημένο αριθμό ζώων που υπάρχουν στο νησί (γαϊδουράκια, μουλάρια, άλογα), τα οποία αποτελούν μέσο μεταφοράς προϊόντων (τροφή, γάλα), αλλά και ανθρώπων στις κορυφές των βουνών, όπου εκτρέφονται τα κοπάδια και όπου είναι δύσκολη η πρόσβαση με άλλο μέσο, λόγω του ορεινού εδάφους του νησιού.

Συζήτηση -αποτελέσματα

Από την ανάλυση λόγου και έργων παρατηρούμε θετική στάση και ικανοποίηση των πληροφορητών από την ενασχόλησή τους με την τέχνη του ξύλου. Ως λαϊκοί, αυτοδίδακτοι τεχνίτες, επικεντρώνονται στη σημασία της ξυλογλυπτικής, *ως τέχνης*.

Τα έργα αναδεικνύονται ως πρωτότυπα δημιουργήματα τέχνης και χρήσης, που εικονογραφούν/μορφοποιούν το γενικότερο κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της περιοχής της ελληνικής Θράκης. Ανακαλούν κουλτούρες και παραδόσεις μιας προηγούμενης εποχής και αποκαλύπτουν την ιστορική, ταξική και καλλιτεχνική ταυτότητα των δημιουργών.

Στο είδος των έργων που παράγονται, είναι εμφανής ο διάλογος της οικονομικής, ταξικής και τεχνικής παραγωγής με τους ρυθμούς της παράδοσης, η οποία κληροδοτεί μια αισθητική στους δημιουργούς.

Στην περίπτωση των Εβριτών οργανοποιών, οι οποίοι ανήκουν στις ομάδες *Γηγενείς χριστιανοί Θρακιώτες* και *Πρόσφυγες χριστιανοί Θρακιώτες* αναδεικνύεται η μουσική, ταυτότητα του τόπου και ιδιαίτερα του Έβρου (Μπακλατζής, 2009· Λιάβας, 1999).

Οι τοπικές, πολιτιστικές σημασίες της συμμετοχής των δημιουργών στα κοινά είναι αποκαλυπτικές: είναι τόσο παραγωγοί όσο και καλλιτέχνες και συμμετέχουν στην οικονομική και πολιτιστική παραγωγή της καθημερινής ζωής από το 1930 έως το 2011.

Επιβεβαιώνεται η ένταξη των έργων στον χώρο και στον χρόνο τοποθέτησής τους, στην τάξη και την τοπική οικονομία, καθώς και η συμβολή τους στη διαμόρφωση της πολιτισμικής τοπικής κουλτούρας της ελληνικής Θράκης.

Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη μορφολογική-μορφοϊστορική ανάλυση των έργων των τεσσάρων ομάδων, παρατηρούμε ότι:

- Στην ομάδα των προσφύγων ανήκουν οι περισσότεροι επί του συνόλου των συμμετεχόντων, που ασχολούνται και με εκκλησιαστικά έργα (8 από τους 11). Το έργο τους επικεντρώνεται σε ό,τι σχετίζεται με την ανάδυση της ιστορικότητας και του πολιτισμού του τόπου προέλευσης των προγόνων τους (Μ.Ασία, Ανατολική Θράκη, Ανατολική Ρωμυλία) (Βακαλόπουλος, 1993· Μελετόπουλος, 2011). Η ενασχόληση με εκκλησιαστικά έργα αναδεικνύει τη σπουδαιότητα της εκκλησιαστικής τέχνης, ως στοιχείο της ιστορικής μνήμης των Ελλήνων, οι οποίοι ήρθαν πρόσφυγες στην Ελλάδα μετά το 1922.

- Τα έργα της ομάδας των Πομάκων εμπεριέχουν την εθνοτοπική τους ετερότητα. Το είδος των έργων τους περιορίζεται σε χρηστικά αντικείμενα για την κάλυψη αναγκών στην καθημερινή εργασία. Η αισθητική των αντικειμένων δεν επιλέγεται από τους τεχνίτες, γιατί η τεχνοτροπία ήταν αυτή κατά παράδοση, αφού ο σκοπός δημιουργίας είναι μόνο χρηστικός, λόγω των γενικότερων κοινωνικο-οικονομικών συνθηκών που επικρατούσαν στην οικογένεια και γενικότερα στην κοινωνία των Πομάκων (Ιμάμ Αχμέτ, 2011· Κόκας κ.ά., 2003· Θεοχαρίδης, 1995). Ακόμα και η μορφή της παραδοσιακής, πομακικής κατοικίας, της οποίας βασικό υλικό αποτελεί το ξύλο, καθορίστηκε από την ιδιαίτερη κουλτούρα των Πομάκων και τις ανάγκες που δημιουργούσαν οι ασχολίες τους (αγροτικές, κτηνοτροφικές) σε προηγούμενη εποχή (Vamvakidou & Eleftheriou, 2011). Η κατασκευή του αργαλειού από τους περισσότερους Πομάκους τεχνίτες αναδεικνύει τη σημασία της χρήσης του στην πομακική οικογένεια. Στο πλαίσιο της οικοτεχνίας, η υφαντική ήταν αποκλειστική εργασία της Πομάκισσας νοικοκυράς με σκοπό την ύφανση της καθημερινής ενδυμασίας και υφαντών οικοσκευής (Ιμάμ Αχμέτ, 2011· Κόκας κ.ά., 2003· Θεοχαρίδης, 1995).

- Οι Σαμοθρακίτες τεχνίτες, ως δρώντα υποκείμενα, με διαφορετικά γλωσσικά σημαίνοντα και σημαινόμενα, αλλά και με το είδος των έργων τους (ποιμενικές μαγκούρες, σαμάρια, ξυλάλετρα), εντάσσουν τον εαυτό τους σε μια ομάδα τεχνιτών που κρατά ζωντανή τη σχέση αυτών των αντικειμένων με την ιστορική και οικονομική ταυτότητα των κατοίκων του νησιού.

▪ Ο αργαλειός αποτελεί έργο των ομάδων: *πρόσφυγες χριστιανοί Θρακιώτες, γηγενείς χριστιανοί Θρακιώτες, γηγενείς μουσουλμάνοι-Πομάκοι*• η κατασκευή του σηματοδοτεί τη σημασία που είχε η υφαντική τέχνη στην ύπαιθρο της ελληνικής Θράκης (Κάργας, 2014• Κόκας κ.ά., 2003• Θεοχαρίδης, 1995• Χουμεριανός, 2002). Η υφαντική ως οικοτεχνία αποκαλύπτει και τη θέση της γυναίκας γενικότερα στην ιστορία της οποίας οι δραστηριότητες στο καθημερινό εικοσιτετράωρο, ήταν πολύ περισσότερες από αυτές των ανδρών (Βαμβακίδου και Σαρρή, 2012).

Γενικότερα παρατηρούμε ότι από τους καλλιτέχνες/τεχνίτες των ομάδων *Πρόσφυγες χριστιανοί Θρακιώτες* και *Γηγενείς χριστιανοί Θρακιώτες*, δημιουργούνται έργα όλων των κατηγοριών της ξυλογλυπτικής με τους ρυθμούς της παράδοσης. Πολλά από αυτά αποτελούν τεκμήρια του τρόπου ζωής στην ύπαιθρο σε προηγούμενες δεκαετίες. Η αισθητική των έργων και στις δύο ομάδες έχει σημαντική θέση για τους δημιουργούς, γι' αυτό και τα διακοσμούν με ανθρωπομορφικές και ζωομορφικές παραστάσεις, γεωμετρικά σχήματα, φυλλώματα, σταυρούς, παγόνια, λιοντάρια, αετούς, περιστέρια, κ.ά., εμπνευσμένα από τη φύση και τη θρησκευτική παράδοση.

Αντίθετα οι Σαμοθρακίτες και οι Πομάκοι δημιουργοί περιορίζονται στην κατασκευή χρηστικών αντικειμένων ξυλοτεχνίας (ποιμενικά, σκεύη, αγροτικά εργαλεία) με λιτή πελεκητή τεχνική, στα οποία δεν περιλαμβάνονται διακοσμητικά σχέδια και παραστάσεις. Οι ασχολίες των κατοίκων των Πομακοχωριών και του νησιού της Σαμοθράκης φαίνεται πως καθορίστηκαν από τη γεωγραφική θέση του τόπου και αυτές καθόρισαν και την τεχνική και το είδος των έργων που παράγονται.

Αξιοποίηση του υλικού στην εκπαίδευση

Η επιτόπια έρευνα του ιστορικού χώρου, η μελέτη πηγών, προφορικών μαρτυριών, του υλικού πολιτισμού και η ερμηνευτική προσέγγιση των περιεχομένων τους, η παραγωγή επίκαιρου ιστορικού λόγου αποτελούν τα μέσα ανάπτυξης δεξιοτήτων για την επίτευξη του σκοπού της ιστορίας. Η αξιοποίηση κάθε ίχνους της ανθρώπινης παρουσίας μπορεί να εμπλουτίσει τη θεματογραφία της ιστορικής έρευνας, να συμπληρώσει ή και να αλλάξει την εικόνα για τη σημασία που αποκτά η μελέτη του παρελθόντος και να ενισχύσει την ανάπτυξη της ιστορικής συνείδησης. Στο πλαίσιο αυτό η εκπαιδευτική πρόταση αφορά στην αξιοποίηση του πρωτογενούς ιστορικού οπτικού υλικού (ξυλόγλυπτα έργα), μέσω της προσέγγισης της ψηφιακής ιστορίας.

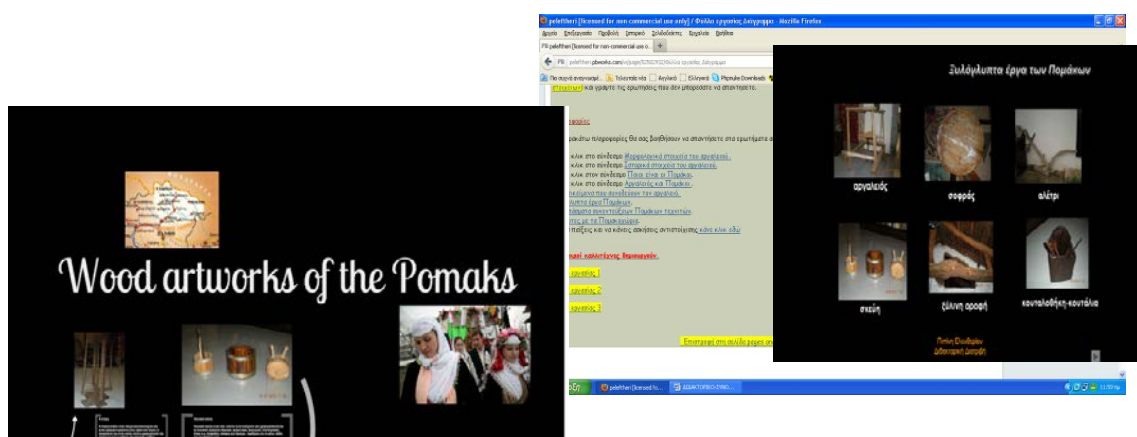
Η ψηφιακή ιστορία (Cohen & Rosenzweig, 2005• Lee, 2001) αποτελεί μια προσέγγιση, η οποία ασχολείται με τη μελέτη ιστορικών θεμάτων, χρησιμοποιώντας τις νέες

τεχνολογίες. Το πλεονέκτημα είναι ότι μέσω όλων των τεχνολογικών μέσων που χρησιμοποιεί μπορεί να παραχθεί και να διαμοιραστεί ταχύτατα σε απευθείας σύνδεση το ιστορικό έργο. Οι ιστορικοί μπορούν να αξιοποιήσουν σημαντικά στοιχεία στην ψηφιακή τους μορφή (έγγραφα, μηνύματα, εικόνες, ήχο, βίντεο) για να αποκαλυφθούν συμβάντα του παρελθόντος και να κατανοηθεί ο τρόπος ζωής σε παλαιότερες εποχές. Η ψηφιακή ιστορία μπορεί να δημιουργήσει νέες μορφές ιστορίας στο μέλλον και να αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για την παραγωγή ιστορίας προσωπικών αναμνήσεων και υλικών. Ένα πλεονέκτημα της χρήσης των νέων τεχνολογιών στην ιστορία είναι ότι δημιουργεί συνθήκες εύκολης πρόσβασης στις ιστορικές πηγές σε ιστορικούς, ερευνητές, εκπαιδευτικούς και μαθητές, εφόσον περιορίζει την απαίτηση να επισκεφτεί ο ενδιαφερόμενος χώρους όπου αυτές είναι διαθέσιμες.

Η εκπαιδευτική πρόταση αφορά στην αξιοποίηση του υλικού της έρευνας στη διδακτική της ιστορίας, μέσω μιας ιστοσελίδας. Το ιστορικό, εικαστικό υλικό μπορεί να αξιοποιηθεί ως εικονογραφική συμβολή στην τοπική και στη νεότερη ελληνική ιστορία (Βαμβακίδου, 2003). Έτσι, η ενασχόληση και έρευνα των μαθητών/τριών με τα ξυλόγλυπτα έργα τούς δίνει τη δυνατότητα να γνωρίσουν θέματα και γεγονότα της ιστορίας και του πολιτισμού των κατοίκων της ελληνικής Θράκης στο πλαίσιο της σύγχρονης ελληνικής ιστορίας (Ελευθερίου, 2013· Vamvakidou, Stavrianos, Eleftheriou, Tsioumis & Papoutzis, 2012· Vamvakidou & Eleftheriou 2011).

Για παράδειγμα το πρωτογενές υλικό της έρευνας (ξυλόγλυπτα έργα, συνεντεύξεις), που αφορούν στην ομάδα των Πομάκων, μπορούν να αξιοποιηθούν στη γνώση της ιστορίας των Πομάκων μέσω ιστοσελίδας (βλ. δείγμα ιστοσελίδας εικόνες 1 και 2). Από την παρατήρηση και μορφολογική-μορφοϊστορική ανάλυση των έργων των Πομάκων (Vamvakidou et al., 2012· Vamvakidou & Eleftheriou 2011), μπορούν να προκύψουν στοιχεία, τα οποία μαρτυρούν την οικονομική και κοινωνική οργάνωσή τους.

Η πλαισίωση της ιστοσελίδας με το υλικό της έρευνας (χάρτες, συνεντεύξεις, βίντεο, φωτογραφίες ξυλόγλυπτων έργων και τόπων, γλωσσάρι ξυλογλυπτικής, δημοσιευμένο υλικό), καθώς και με άλλο πρόσθετο υλικό (τραγούδια, χορούς, φύλλα εργασίας, ιστοριογραμμές, κ.ά.), μπορεί να στηρίζει τη διδακτική τη τοπικής ιστορίας της ελληνικής Θράκης με έναν ευχάριστο τρόπο για τα παιδιά, ώστε να παράγουν προφορική ή γραπτή ιστορική αφήγηση.



Εικόνα 1: Δείγμα ιστοσελίδας



Εικόνα 2: Δείγμα ιστοσελίδας

Βιβλιογραφία

- Βακαλόπουλος, Κ. (1993). *Ιστορία του Βόρειου Ελληνισμού-Θράκη*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.
- Βακαλόπουλος, Κ., Δρούγκα, Κ., Τσιούμης, Κ., Βαμβακίδου Ι., Γκόλια, Π., Μαδεμλής, Η., Κεραμυδά, Μ. (2012). *Ιστορικές προσεγγίσεις της πολυπολιτισμικότητας*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Βαμβακίδου Ι., Σαρρή Κ. (2012). Η οπτική του φύλου στην ιστοριογραφία, στην απασχόληση και εκπαίδευση. Στο Σαρρή, Κ., Τριχοπούλου, Α., *Γυναικεία επιχειρηματικότητα-Προσέγγιση της ελληνικής πραγματικότητας* (σσ. 520). Αθήνα: Rosili.
- Βαμβακίδου, Ι. (2003). *Θράκες. Ιστορική καταγραφή και ιστορική ανάγνωση των εικαστικών μαρτυριών για τη συμμετοχή τους στον Αγώνα του 1821*. Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλης.
- Bauer, H. (1995). Μορφή, Δομή, Στυλ. Οι μορφοαναλυτικές και μορφοϊστορικές μέθοδοι. Στο Belting, H., Dilly, H., Kemp, W., Sauerlander, W. & Warnke, M. (eds.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης*. (pp. 188-210). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Belting, H., Dilly, H., Kemp, W., Sauerlander, W. & Warnke, M. (eds.). (1995). *Εισαγωγή στην ιστορία της τέχνης*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Benjamin, W. (1978). *Δοκίμια για την Τέχνη*. Αθήνα: Κάλβος.
- Burke, P. (2004). *Αυτοψία, χρήση των εικόνων ως ιστορικών μαρτυριών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Chandler, D. (1998). *Σημειωτική για αρχάριους*. Τελευταία ανάκτηση 7 Μαρτίου 2013 από <http://www.ellopos.gr/semiotics/>
- Cohen, D. & Rosenzweig (2005). *Digital History. A guide to gathering, preserving and presenting the past on the web*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press.
- Διαμαντοπούλου, Α. Δ. (2009). *Τρεις τέχνες. Ξυλογλυπτική-Αργυροχοΐα-Κέντημα*. Αθήνα: Ίων.
- Denning, A. (2000). *Ξυλογλυπτική. Δύο βιβλία σε ένα*. Αθήνα: Ίων.
- Ελευθερίου, Π. (2013). Ψηφιακή ιστορία και καλλιτεχνική δημιουργία: Ένα παράδειγμα διδασκαλίας με ξυλόγλυπτα χειροτεχνήματα. *Τα Εκπαιδευτικά*, 107-108, 15-25.
- Ευλαβής, Δ. (2001). *Εγχειρίδιο ξυλογλυπτικής*. Ξάνθη: Ίδρυμα Θρακικής Τέχνης και Παράδοσης.
- Edwards, D., Potter, J. (1992). *Discursive Psychology*. London: Sage.
- Θεοχαρίδης, Π. (1995). *Οι μουσουλμάνοι της Θράκης-Ιστορία, καταγωγή, γλώσσα, θρησκεία, λαογραφία*. Ξάνθη: ΠΑΚΕΘΡΑ.
- Ιμάμ Αχμέτ. (2011, Ιούλιος 24). Λαογραφία και πολιτισμός των Πομάκων. *Ζαγάλιστα*, σσ. 3.
- Ιμάμ Αχμέτ. (2011, Ιούνιος 24). Λαογραφία και πολιτισμός των Πομάκων. *Ζαγάλιστα*, σσ. 3.

- Καλαϊτζάκης, Μ. (2001). *Εργαλεία ξυλογλυπτικής*. Αθήνα: Τροχαλία.
- Κάργας, Β. (2014, Φεβρουάριος 16). Δέσποινα Τσολακίδου, παραδοσιακή υφάντρα «Το Παραδοσιακό Εργαστήρι Ύφανσης προσφέρει υφαντικές και κεντητικές υπηρεσίες στους λάτρεις της παράδοσης». *Παρατηρητής της Θράκης online*, από http://www.paratiritis-news.gr/detailed_article.php?id.
- Κόκας, Ν., Κωνσταντινίδης, Ν. Μεχμέταλη, Ρ. (2003). *Τα Πομακοχώρια της Θράκης-Ιστορία,, Γλώσσα, Περιήγηση, Λαϊκός Πολιτισμός*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- Κουτελάκης, Χ. (1996). *Έλληνες αργυροχρυσόχοι και ξυλογλύπτες*. Αθήνα: Σμίλη.
- Λιάβας, Λ. (1999). Η μουσική έρευνα της Θράκης. Στο Δρούλια, Λ., Λιάβας, Λ. (επιμ.), *Μουσικές της Θράκης* (σσ. 23-38). Σύλλογος «Οι Φίλοι της Μουσικής»-Ερευνητικό πρόγραμμα Θράκη.
- Lee, K.J. (2001). Pre-service social studies teachers. Reckoning' with historical interpretations and Controversy Arising from the use of digital historical resources. *JAHC4(2)*. Τελευταία ανάκτηση 13 Φεβρουαρίου 2014 από <http://mcel.pacificu.edu/JAHC/IAHCIV2/ARTICLES/>.
- Lubar, S., Kendrick, K. (n.d.). *Looking at Artifacts, Thinking About History*: Τελευταία ανάκτηση 9 Ιουνίου 2013 από <http://www.smithsonianeducation.org/>.
- Μελετόπουλος, Μ. (2011). *Πρόσφυγες του 22 στην Ελλάδα: Κοινωνικές και ιδεολογικές συγκρούσεις*. Εισήγηση στο 5^ο συμπόσιο: Η συμβολή των προσφύγων στην πολιτική, πολιτιστική και οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδος. Κέντρο Μικρασιατικού Πολιτισμού (ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ.) Δήμου Νέας Ιωνίας. Νέα Ιωνία, 25-27 Νοεμβρίου.
- Μπακλατζής, Π. (2009). *Θράκη. Η μουσική των Μάρηδων*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας Τμήμα Μουσικής Επιστήμης και Τέχνης (Μεταπτυχιακή εργασία).
- Νομικός, Θ. (1973). Από την παράδοση στη σύγχρονη ανάπτυξη της ξυλογλυπτικής. *Ελληνική Λαϊκή Τέχνη*: Εθνικός Οργανισμός Χειροτεχίας, 12, 149-152.
- Πηγιάκη, Π. (1988). *Η μελέτη της ανθρώπινης διάστασης στην κοινωνική και παιδαγωγική έρευνα*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Πολυμέρου-Καμηλάκη, Αικ., Σκούρτης, Κ. (2008). *Ζωγραφική και ξυλογλυπτική στα Μαστοροχώρια της Κόνιτσας: Χιονάδες, Γοργοπόταμος*. Ιωάννινα: Νομαρχιακή Αυτοδιοίκηση Ιωαννίνων- ΗΠΕΙΡΟΣ Α.Ε.
- Philips, L. & Jorgensen, W. M. (2009). *Ανάλυση λόγου-Θεωρία και μέθοδος*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Potter, J., Wetherell, M. (2009). *Λόγος και κοινωνική ψυχολογία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Σαρδής, Κ., Παπαχριστοπούλου, Μ. (2005). *Ακουστικές ιδιότητες ξύλου-Κατασκευή έγχορδου μουσικού οργάνου*. Τεχνολογικό Ίδρυμα Λάρισας-Παράρτημα Καρδίτσας. Τμήμα Σχεδιασμού και Τεχνολογίας ξύλου και Επίπλου (Πτυχιακή εργασία).
- Σταμέλος, Δ. (1993). *Νεοελληνική λαϊκή τέχνη. Πηγές, προσανατολισμοί και κατακτήσεις από τον ΙΣΤ΄ αι. ως την εποχή μας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Schneider, N. (1995). Τέχνη και κοινωνία. Η κοινωνικοϊστορική προσέγγιση. Στο Belting, H., Dilly, H., Kemp, W., Sauerlander, W. & Warnke, M. (eds.), *Εισαγωγή στην Ιστορία της Τέχνης*. (pp. 384-418). Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Τσιμπιρίδου, Φ. (2006). Πολιτικές της ετερότητας στο τέλος του 20ού αιώνα. Η πορεία προς την "πολυπολιτισμικότητα" της ελληνικής Θράκης. *Επιθεώρηση κοινωνικών ερευνών*, 118 γ', 59-93.
- Τσολακίδης, Α. (1998). Η τεχνική της ξυλογλυπτικής. Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία Ι. Αντωνιάδης.Θ. Ψαρρας Ο.Ε.
- Φαρσάρης Εμ. Ι. (2001). *Οι ξυλογλύπτες (νιταδώραι) Μέσα Λασιθίου Οροπεδίου Λασιθίου*. Ιεράπετρα.
- Χουμεριανός, Μ. (2002). *Εγκυκλοπαίδεια Μείζονος Ελληνισμού, Μ. Ασία*. Τελευταία ανάκτηση 12 Φεβρουαρίου 2014 από URL: <<http://www.ehw.gr/l.aspx?id=3718>>
- Vamvakidou, I. (2009). Modern Greek history, historic documentary, the case of Pomaks. In Ross A. (ed.), *Human rights and citizenship education* (pp. 343-348). London: Cice.
- Vamvakidou, I., Stavrianos, G., Eleftheriou, P., Tsioumis, K., Papoutzis, L. (2012). *Digital history and communication, arts craftsmen of wood carved works: the case of Pomaks in greek Thrace*. Εισήγηση στο International Cogress on Visual Congress: New Approaches in Communication, Arts and design: Digitalization. Istanbul Kultur University, 7-9 Μαρτίου.
- Vamvakidou, I., Eleftheriou, P. (2011). *Art crafts and different cultures in Greek Thrace: the case of Pomaks*. Εισήγηση στο συνέδριο: 3^ο ΝΕΜΣΑΠ Κοινωνία Ενσωμάτωσης υπό Κρίση. Πανεπιστήμιο Πατρών-ΠΤΔΕ. Πάτρα, 6-8 Μαΐου.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Πιπίνη Ελευθερίου

E-mail: peleftheri@gmail.com

Ιφιγένεια Βαμβακίδου

E-mail: ibambak@uowm.gr

Ευαγγελία Καλεράντε¹

Προσεγγίσεις μιας ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής εστιασμένης σε ιστορικο-θρησκευτικές πολλαπλότητες προσδιορισμών και εννοιολογήσεων

Περίληψη

Στο άρθρο μας διερευνάται η εκπαιδευτική πολιτική για την Ιστορία και τα Θρησκευτικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα με επικέντρωση στη σύνθετη εθνική και θρησκευτική αφήγηση για το ρόλο και τη δυναμική του σχολείου στη μεταβίβαση αξιών και θρησκευτικών-εθνικών προτύπων. Παρουσιάζονται οι αντιστάσεις μιας παραδοσιακής πολιτικής, που σημειολογικά εστιάζεται στον εθνοκεντρισμό, μέσα από πολιτικά και πνευματικά σύμβολα, που ρητά ή υπόρρητα απομειώνουν προσεγγίσεις για μια διαπολιτισμική προσέγγιση, που προϋποθέτει μετασχηματισμό της νοηματοδότησης του «εθνικού» μέσω της προώθησης αρχών ολοκλήρωσης και ενοποίησης ως συντελεστών για τη διαμόρφωση πολιτών, που θα μπορούν να εντάσσονται σε διευρυμένα πολιτικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Παρατηρούμε πώς αποτρέπεται κάθε προσπάθεια υπέρβασης των εθνικο-κρατικών προσδιορισμών και πώς το πλέγμα εξουσιών, που δεν εκφράζει απλά τη δεξιά ή την αριστερή ιδεολογία, δημιουργεί μια θεσμική σύντηξη που νομιμοποιεί την παρουσία της Ιστορίας και των Θρησκευτικών στο αναλυτικό πρόγραμμα της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, μέσα από μια άτυπη συναίνεση, όπου αποτρέπεται η αντίδραση. Εστιάζουμε στην κριτική προσέγγιση των λειτουργικών παραγόντων, που ενισχύουν την κοινότητα των ιδεολογικών τόπων για την εθνική και θρησκευτική ταυτότητα, με έμφαση στο ιδεολογικό και συμβολικό πεδίο.

Ταυτόχρονα προβάλλεται το ιδεολογικό πλαίσιο του εναλλακτικού παραδείγματος, προκειμένου να εκφραστεί ο διαμορφούμενος διεθνισμός και κοσμοπολιτισμός σε μια άλλη αντίληψη για τη διδασκαλία της Ιστορίας και της Θρησκευσιολογίας με τη σταδιακή αποδυνάμωση των εθνικών και θρησκευτικών περιοριστικών, ιδεολογικών θέσεων σε ένα μοντέλο ανάδυσης νέων πολιτικών, ιδεολογικών και πολιτισμικών σημαινόντων.

¹ Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία, Θρησκευτικά, εθνικά σύμβολα, αναλυτικό πρόγραμμα, ιδεολογικά και πολιτισμικά σημαίνοντα.

Abstract

The present article is concerned with the instruction of History and Religious in the Greek educational system. Concentration is placed on the complex national and religious narrative about the school dynamics related to the values and religious-national patterns transfer. The resistance of a traditional policy is portrayed which, in terms of semantics, is focused on nation-centralization through political and spiritual symbols. The latter confine, explicitly or implicitly, the approach towards the intercultural concept which forms the prerequisite of the transformation that renders meaning to the concept of “national” through the promotion of completeness and unification principles as factors towards the formation of citizens capable to be incorporated in the expanded political and cultural environments.

It is observed how any effort to transcend the national-state definitions is prevented and how the network of authorities, not merely expressing the right or left ideology, creates an institutional mixture that legalizes the presence of History and Religious in the Primary and Secondary Education Curriculum through a non-formal consent preventing reaction. Focus is placed on the critical approach of the functional factors reinforcing the community of ideological areas about the national and religious identity with emphasis on the ideological and symbolic field.

At the same time the ideological framework of the alternative paradigm is projected in order that the formulated internationalism and cosmopolitanism is articulated within a different perception about the instruction of History and Religious along with the gradual enfeebling of the national and religious confining, ideological standpoints within a model of merging new political, ideological and cultural signifiers.

Key-words: History, Religious, national symbols, curriculum, ideological and political signifiers.

Από το οικείο εθνικό περιεχόμενο στον ανοίκειο παγκοσμιοποιημένο λόγο: Μετάβαση στο εκπαιδευτικό περιβάλλον

Σε μια περίοδο που επανεξετάζονται οι συνέπειες της παγκοσμιοποίησης², διαμορφώνεται μία οπτική, που επαναφέρει τον προβληματισμό για τη δομική σχέση των κρατών, για τη θέση ισχύος ή και εξάρτησης αλλά και για ζητήματα αυτοτελούς οργάνωσης των κρατών ή αυτονομίας σε αντιπαραβολή με σχήματα-πολιτικές ένταξης των κρατών σε διεθνείς οργανισμούς³, με συνακόλουθη κοινή πολιτική και κατά συνέπεια περιορισμένη ή μη διαφοροποίηση της ιδιαιτερότητάς τους.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο επανεξετάζεται η έννοια έθνος- κράτος, καθώς ο χώρος και ο χρόνος που όριζε ένα νοηματικό πεδίο στο οποίο προσδιοριζόταν το έθνος- κράτος φαίνεται να αναιρείται μέσα στην ολότητα της διευρυμένης παγκοσμιοποιημένης κοινότητας, αποκτά ενδιαφέρον σε πολιτικό επίπεδο ο ορισμός του πολίτη, δηλαδή τελικά τα στοιχεία εκείνα που ως εννοιολογικοί κώδικες δίνουν περιεχόμενο στην έννοια. Με παραδοσιακούς όρους θα μπορούσε κάποιος να θέσει απλά την έννοια της ιστορικής συνέχειας και της γεωγραφικής οριοθέτησης για να ορίσει την έννοια πολίτης η οποία με βάση τις προηγούμενες αναφορές θα γινόταν κατανοητή και θα διαφοροποιούσε άτομα και κράτη.

Επομένως, το ερώτημα με μια άλλη διατύπωση με την προβολή και του αιτήματος του εκσυγχρονισμού που τίθεται από τις πολιτικές αρχές θα μπορούσε να διατυπωθεί με τη φράση «πώς ορίζουμε τον πολίτη μέσα στο έθνος-κράτος και πώς μπορούμε να ορίσουμε την έννοια πολίτης πέρα από το έθνος-κράτος». Τελικά, μέσα σε παγκοσμιοποιημένες συνθήκες επανέρχεται το ερώτημα για τα στοιχεία που καθορίζουν την ιδιότητα του πολίτη μέσα από τα εθνο-τοπία (ethnoscapes), τεχνο-τοπία (technoscapes), ιδεο-τοπία (ideoscapes) και τα ανοιχτά διευρυμένα «τοπία» (Appandurai, 1997)⁴ που κατασκευάζουν μια ρευστή παγκοσμιοποιημένη κατάσταση (global ethnoscapes), ένα μεταμοντέρνο μη συνεκτικό παράδειγμα, στο οποίο διασυνδέονται διαφορετικά πεδία διαμορφώνοντας μια δυναμική

² Με τον όρο παγκοσμιοποίηση δίνουμε έμφαση σε θεσμικές ή μη θεσμικές διεργασίες που δημιουργούν νέες μορφές και όρια στην πολιτική (Alasuutari, 2000· Appandurai, 1997), οικονομική (Fiss & Hirsch, 2005), κοινωνική και πολιτισμική ζωή των νεωτερικών κοινωνιών. Συνεξετάζεται ο ρόλος των ICTs στη δημιουργία των διαδικτυακών κοινωνιών (Castells, 2000· Mills & Blossfeld, 2005). Επιπλέον μέσα από τη διάσταση ή τη συνύπαρξη του παγκόσμιου με το τοπικό εξετάζεται ο ρόλος των ατόμων, της κοινωνίας των πολιτών, καθώς και θέματα εθνικισμού, πολιτικής αυτονομίας (Held, 1991· McGrew, 1992).

³ Αναφερόμαστε στην επιρροή των διεθνών οργανισμών σε πολιτικές αποφάσεις των κυβερνήσεων των κρατών – εθνών. Ακόμη και η ίδια η ένταξη των εθνών – κρατών στους διεθνείς οργανισμούς εκφράζει τη νέα παγκοσμιοποιημένη πολιτική όπου η δυνατότητα να παραμείνει κανείς εκτός διεθνών πλαισίων είναι από περιορισμένη έως αδύνατη (Verdier & Breen, 1999).

⁴Βλ. Σχολιασμό και σύνδεση της θεωρίας του A. Appandurai, για τα «τοπία», στη βάση του ηλεκτρονικού καπιταλισμού και σύγκριση με τον έντυπο καπιταλισμό που κατά τον B. Anderson δημιούργησε τις «εθνικές κοινότητες» (Λιάκος, 2005, σ. 110-111)

άγνωστη στο παραδοσιακό έθνος-κράτος. Στο σημείο αυτό σε μια μεταβατική περίοδο αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα επαναδιαπραγματευτεί με θέσεις και αιτήματα, όπως διατυπώνονται στα δύο γενικά πεδία: α) το παγκοσμιοποιημένο και β) το έθνος-κράτος⁵.

Παρατηρούμε ότι πρόκειται για επιλογές που θα κατευθύνουν και θα ρυθμίσουν τις αρχές μιας εκπαιδευτικής πολιτικής η οποία θα καθορίσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα και ένα μοντέλο κοινωνικοποίησης και πολιτικοποίησης ατόμων με βάση μια επιλεγμένη και προσδιορισμένη διδακτική ύλη που καλύπτει συγκεκριμένες γνωστικές ενότητες. Πρόκειται για κείμενα στα οποία επαναλαμβάνεται η ίδια οπτική, μια διαδικασία όπου ο προφορικός λόγος του διδάσκοντα, το γραπτό κείμενο και η χρήση της τεχνολογίας, δημιουργούν ένα περιβάλλον διαμόρφωσης εθνικής συνείδησης. Μια ανάλυση περιεχομένου των γενικών στόχων και σκοπών της εκπαίδευσης, όπως διατυπώνονται στο Σύνταγμα και στις επιμέρους εγκυκλίους⁶, θα αναδεικνυε τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής που παρόλες τις επιμέρους διαφοροποιήσεις ως αποτέλεσμα των διαφορετικών κυβερνήσεων και πολιτικών επιλογών επικεντρώνεται στην έννοια του ήθους και του Έλληνα πολίτη.

Η έννοια του ήθους παραπέμπει σε μια θρησκευτική εννοιολόγηση, όπου το ηθικό ταυτίζεται με το θείο, όπως εκφράζεται από την ορθόδοξη χριστιανική παράδοση. Η θρησκευτική παράδοση κάθε κράτους, φαίνεται να παίζει έναν σημαντικό ρόλο (Iglehart & Baker, 2000) στη διαμόρφωση μιας ταυτότητας σε αντιπαράθεση με διαφορετικές κουλτούρες και θρησκευτικές παραδόσεις (Huntington, 1996). Ειδικά για την Ελλάδα η θρησκευτική παράδοση δημιουργεί ένα περιβάλλον νομιμοποίησης του πατριωτισμού, όπου θρησκεία⁷ και πατρίδα συνδιαμορφώνουν ένα πλαίσιο αναφοράς που προσδιορίζει την ελληνική κουλτούρα, ταυτόχρονα διαφοροποιώντας την από τις άλλες. Παράλληλα, νομιμοποιούνται διακρίσεις, οριοθετώντας μια «κοινότητα - εμείς» σε αντιδιαστολή με ένα ευρύτερο διαφοροποιημένο χώρο που εντάσσονται οι «άλλοι», κυρίως Τούρκοι και Αλβανοί. Το θέμα είναι στην πολυπολιτισμική ελληνική κοινωνία ποιος θα είναι ο ρόλος των

⁵ Βλ. (Ενδεικτικά) Σύμφωνα με τον E. Hobsbawm (2004, σ. 24), τα σύγχρονα έθνη [...] θεωρούν ότι έχουν ιστορική συνέχεια σε ένα ενοποιημένο παρελθόν, ώστε δεν χρειάζεται «κανείς άλλος ορισμός παρά μόνο η επιβεβαίωση».

⁶ Βλ. (Ενδεικτικά) Το Σύνταγμα στο αρ. 16 παρ. 2 ορίζει μεταξύ των σκοπών της παιδείας, η οποία αποτελεί βασική αποστολή του κράτους, και την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης των ελληνοπαίδων. Τη διάταξη αυτή συμπληρώνει ο Ν. 1566/1985 (κυβέρνηση ΠΑΣΟΚ Υπ. Παιδείας Απ. Κακλαμάνης) ο οποίος ορίζει ως κοινό σκοπό της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης να εκπαιδεύουν οι μαθητές ώστε «να διακατέχονται από πίστη προς την πατρίδα και τα γνήσια στοιχεία της ορθόδοξης παράδοσης».

⁷ Βλ. (ενδεικτικά) Για τη θρησκεία ως στοιχείο της εθνικής ταυτότητας (Haynes, 2006).

μεταναστών μαθητών μέσα σε ένα τέτοιο εκπαιδευτικό μοντέλο. Γίνεται κατανοητό ότι θέτονται όρια που εμπεριέχουν την έννοια της συμπερίληψης ή του αποκλεισμού.⁸

Προσδιορισμός και λειτουργικότητα της θρησκείας στην εννοιολόγηση του έθνους-κράτους σε αντίστιξη με παγκοσμιοποιημένες οριοθετήσεις.

Μια ενδιαφέρουσα αντίφαση σχετικά με τη θρησκεία είναι ότι σε όλα τα θρησκευτικά δόγματα, ενώ αναφέρονται αρχές ισότητας, παράλληλα νομιμοποιούνται μορφές ανισότητας και αντιδημοκρατικής τακτικής. Γενικά, με θρησκευτικούς όρους, ενώ η επικέντρωση στο μέλλον και στη μεταθανάτια ευδαιμονία, περιθωριοποιεί τα άτομα, τα οποία ως κοινωνικά και πολιτικά αδρανή άτομα υιοθετούν παθητική πολιτική στάση και μορφές αναχωρητισμού (Haynes, 2006). Στην ελληνική περίπτωση η «εθνική αφήγηση» εμπεριέχει τη «θρησκευτική» με την ανάδειξη του ρόλου των εκκλησιαστικών φορέων, στη Νεώτερη Ιστορία. Η εκδοχή του ελληνικού έθνους που προβάλλεται στη Νεώτερη Ιστορία ως αφήγημα, είναι συμβατό με ένα ευρύτερο πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται η Γλώσσα, η Λογοτεχνία, και η θρησκεία.

Επομένως, η διαμόρφωση της ηθικής προσωπικότητας θεωρείται ότι συντελείται με τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, δηλαδή με την ένταξη του συγκεκριμένου μαθήματος στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση με συγκεκριμένη ύλη η οποία εξετάζεται. Παρατηρούμε ότι το θέμα της διδασκαλίας ενός δόγματος συσχετίζει τη θρησκεία ως σύστημα αξιών με την πολιτική και αποκτά ενδιαφέρον πώς τελικά η κουλτούρα της θρησκείας σχηματοποιεί σφαίρες επιρροής και διαμορφώνει κανονιστικά πλαίσια (Crawford, 2008; Stark & Bainbridge, 1985) που καθορίζουν ως παράδοση ή ως θεσμός τη μορφή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης.

Με μία σημειολογική ανάλυση⁹ θα μπορούσαμε να πούμε ότι η πρωτεύουσα θέση του μαθήματος των Θρησκευτικών φαίνεται από την κατάταξή του στο αναλυτικό πρόγραμμα, και στον έλεγχο ή το αποδεικτικό των επιδόσεων του μαθητού, στην πρώτη θέση, και μάλιστα μέχρι το 2003 με τον τίτλο του δόγματος «Ορθόδοξη Χριστιανική Αγωγή»¹⁰. Η επικέντρωση στο συγκεκριμένο μάθημα για την εξυπηρέτηση του γενικού εκπαιδευτικού

⁸ Το θέμα του ορίου και της έννοιας του «liminality» διερευνάται προκειμένου να προσδιοριστούν οι διαδικασίες και το μοντέλο που ορίζει το έθνος και ταυτόχρονα εντάσσει ή αποκλείει άτομα ή διαφορετικές εθνικές κοινότητες (Bhabha, 1990; 1994; Byrne, 2005).

⁹ Βλ. (ενδεικτικά) Για ζητήματα σημειολογικής ανάλυσης περιεχομένου, όπου ο συμβολικός χαρακτήρας μέσω του λόγου ως γλωσσικού σημείου της εικόνας διαμορφώνουν ιδιωματικές εκφράσεις ανάλυσης και ερμηνείας. (Chafe, 1970; Crow, 2010).

¹⁰ Βλ. (Ενδεικτικά) Την εξέλιξη του ζητήματος: Έσχυε για το Δημοτικό: Π.Δ. 374, ΦΕΚ 133/τ. Α' 4/9/1991, Π.Δ. 403, ΦΕΚ 172, τ.Α', 4/10/1993. Με το ΦΕΚ 303, τ. Β', 13/3/2003 (Διαθεματικών Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών) τιτλοφορείται «μάθημα των Θρησκευτικών» για την Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση).

στόχου της διαμόρφωσης του «χρηστού ήθους» συνδέεται και με τη γενικότερη πολιτική σύνδεση του ελληνικού κράτους με την εκκλησία¹¹. Είναι χαρακτηριστικό ότι το αρμόδιο Υπουργείο για τη διαμόρφωση και εφαρμογή της εκπαιδευτικής πολιτικής φέρει ταυτόχρονα και τον τίτλο Υπουργείο Θρησκευμάτων¹², μία επιλογή που υποδηλώνει τον καθοριστικό ρόλο της θρησκευτικής εξουσίας στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής¹³. Μια αναφορά στην εκπαιδευτική ιστορία θα αναδείκνυε παρεμβάσεις της θρησκευτικής εξουσίας στο θέμα της μορφής της γλώσσας, της εμφάνισης των μαθητών, της δομής της ύλης των βιβλίων, της επιλογής των εκπαιδευτικών. Είναι συνήθης η τακτική αξιολόγησης νομοσχεδίων και αντίστοιχης παρέμβασης για τη διαμόρφωση εκπαιδευτικών νόμων.

Ανάλογα με τις σχέσεις που διαμορφώνει η εκκλησιαστική εξουσία με την εκάστοτε κυβέρνηση είναι και η ένταση τη παρέμβασης. Σε αυτό το σημείο δεν θα πρέπει να γενικεύεται ότι μια συντηρητική κυβέρνηση έχει στενότερες σχέσεις με τη θρησκευτική εξουσία από ότι μια προοδευτικότερη ή αριστερότερη κυβέρνηση. Τέτοιες ερμηνείες φαίνεται μάλλον να αποπροσανατολίζουν τις έρευνες παρά να αναδεικνύουν το ειδικό βάρος προσώπων και καταστάσεων στην πολιτική. Αν το ένα κομμάτι είναι η αναφορά στο μάθημα των Θρησκευτικών και το αντίστοιχο περιεχόμενο, το άλλο που παρουσιάζει και ιδιαίτερο ενδιαφέρον, είναι η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού χώρου-περιβάλλοντος που ενισχύει μέσω συμβόλων την τυπική σύνδεση θρησκείας- εκπαίδευσης- μαθητή, δηλαδή το σύνολο των συμβόλων στο μικρόκοσμο της τάξης, όπως εικόνες, σταυρός και γενικότερα ζωγραφικά μοτίβα ή κείμενα που παραπέμπουν σε θρησκευτικό περιεχόμενο και αντιπροσωπεύουν την επιτελεστικότητα (performative). Ταυτόχρονα από το μικρο-επίπεδο της τάξης περνώντας στο γενικότερο σχολικό περιβάλλον έχουμε τις τελετουργίες, όπως την καθημερινή προσευχή, τον εκκλησιασμό, τον αγιασμό, τις θρησκευτικές αργίες που άμεσα ταυτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία με την αναγνώριση της θρησκείας και τη νομιμοποίησή της στην εκπαιδευτική κοινότητα και κύρια στον κόσμο των μαθητών. Αναφερόμαστε στην κοινωνική λειτουργία του τελετουργικού, όπου επιδιώκεται να καθιερωθεί ή να νομιμοποιηθεί ένα αυθαίρετο

¹¹ Το σύστημα σχέσεων εκκλησίας και πολιτείας στηρίζεται στο άρθρο 13 του Συντάγματος που καθιερώνει τη θρησκευτική ελευθερία την οποία απολαμβάνουν όλοι όσοι βρίσκονται στην Ελλάδα και στο άρθρο 3, το οποίο όπως και αν ερμηνευτεί με τη λέξη θρησκεία γίνεται αναφορά στην ανατολική ορθόδοξη θρησκεία.

Βλ. (Ενδεικτικά) Ειδικότερα θέματα για το ρόλο της εκκλησίας στην ελληνική πολιτεία και της ιστορικής προοπτικής των σχέσεων (Δημητρακόπουλος 2001 Μανιτάκης 2000)

¹² Πρβλ. Με την αλλαγή του τίτλου του Υπουργείου Παιδείας δεν αλλάζει ο θρησκευτικός χαρακτήρας. Ειδικότερα, στις 7 Οκτωβρίου 2009 με την απόφαση 2876/7.10.2009 του Πρωθυπουργού Γ. Παπανδρέου το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων μετονομάστηκε σε Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων.

¹³ Πρβλ. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, φορέας διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, συνδιοργάνωσε με την Ελληνική Βιβλική Εταιρεία το Νοέμβριο του 2007 Διεθνές Συνέδριο με τίτλο «Αγία Γραφή και στον σύγχρονο Ευρωπαϊκό Πολιτισμό». Τα πρακτικά του Συνεδρίου στο: *Δελτίο Βιβλικών Μελετών*, τόμ.26, ετ.36, εκδ. Άρτος Ζωής.

συμβάν το οποίο όμως θα παραγνωριστεί ως αυθαίρετο και θα αναγνωριστεί ως νόμιμο. Το μείζον θέμα στις τελετές είναι η ενοποίηση ομάδων, ταυτόχρονα με μία διάκριση των άλλων που παραμένει ένα «κρυφό σύνολο» σε σχέση με το οποίο προσδιορίζεται η «κυρίαρχη» ομάδα¹⁴.

Η Ιστορία ως γνωσιακή ενότητα στο εκπαιδευτικό σύστημα. Εννοιολόγηση και περιεχόμενο

Αν η μία προσέγγιση εστιάζεται στη σύνδεση του σχολείου με τη θρησκεία και μάλιστα με το ιδιαίτερο δόγμα, η άλλη διάσταση συνδέεται με την Ιστορία. Ουσιαστικά πρόκειται για μία εννοιολόγηση, όπου η έννοια Έλληνας πολίτης συνδέεται με τη γνώση της Ιστορίας, όπου ο χρόνος και ο χώρος ορίζουν το κράτος στο οποίο θεωρητικά η αρμονική συνύπαρξη των ατόμων ως αδιαφοροποίητου συνόλου, συνέβαλε στη διατήρηση της έννοιας της πατρίδας. Συνεπώς, αυτό που αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα είναι η δόμηση του περιεχομένου «πατρίδα» σε σχέση με ευρύτερες κατηγοριοποιήσεις έξω από αυτήν, είτε πρόκειται για άλλα κράτη είτε για άλλους πληθυσμούς. Στη σύγκριση αυτή η έμφαση δίνεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του Έλληνα πολίτη που παραπέμπουν στη φυλή και με έναν χρονικό προσδιορισμό από το παρελθόν προς το παρόν ανασύρουν χαρακτηριστικά που δείχνουν την ανωτερότητα. Με αξιολογικούς προσδιορισμούς, η Ιστορία που διδάσκεται στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση κυρίως επικεντρώνεται στον ιδιαίτερο ρόλο του ελληνικού κράτους στις διάφορες ιστορικές περιόδους. Μία γενική αξιολογική ερμηνεία θα επικεντρωνόταν στην προβολή μια αδιαφοροποίητης μάζας, όπου δεν ξεχωρίζουν οι διαφορετικές ταξικές επιλογές, δεν αναδεικνύεται η φεμινιστική διάσταση, απουσιάζει μια γενικότερη θεώρηση μιας παγκοσμιοποιημένης εξέλιξης των κοινωνιών και του πολιτισμού.

Η συμβολική αναφορά, όπως ήδη παρατηρήσαμε για τις θρησκευτικές αναφορές στους σχολικούς χώρους, γίνεται και με τον ίδιο τρόπο για την ιστορία, όπως σημαία, πορτραίτα ηρώων, αναφορά σε ιστορικά κείμενα, συμμετοχή σε εθνικές εκδηλώσεις. Αν μέχρι τώρα έχουμε περιγράψει, πώς εντάσσονται στο σχολικό περιβάλλον τα Θρησκευτικά και η Ιστορία, μέσω μιας εκπαιδευτικής πολιτικής επικεντρωμένης στις δύο συνιστώσες, ηθικό που ταυτίζεται με τη θρησκεία και εθνικό με την ιστορία, φαίνεται αυτοί οι ευρύτεροι στόχοι, να ρυθμίζουν και να καθορίζουν και το περιεχόμενο άλλων μαθημάτων, όπως η

¹⁴ Μία γενική αναφορά στο θέμα των τελετών, ως τελετών καθιέρωσης ή νομιμοποίησης (Bourdieu, 1999).

Λογοτεχνία, όπου παρατηρείται ότι η επιλογή κειμένων συνδέεται και με γενικότερες αρχές, θρησκευτικές και ιστορικές.

Το θέμα της επιλογής της ύλης για την Ιστορία συνδέεται με μία αξιολόγηση επικεντρωμένη σε ιστορικά πρόσωπα, ιστορικά γεγονότα σε εθνικό και παγκόσμιο επίπεδο. Έτσι, θα πρέπει να διαμορφωθεί ένα περιεχόμενο ως αποτέλεσμα επιλογών που προσδιορίζουν ένα σώμα πληροφοριών ή καταστάσεων που εκτιμάται ότι θα πρέπει να καταγραφεί ως ιστορική μνήμη, ενώ αντίθετα ένα άλλο σώμα θα πρέπει να αποσιωπηθεί, να παραλειφθεί, να ξεχαστεί. Με βάση αυτή την προσέγγιση η Ιστορία εκφράζει την κυρίαρχη ιδεολογία κάθε περιόδου. Συγκροτεί τις θεσμικές ρυθμίσεις και κειμενικές εκδοχές των «παραδειγμάτων»¹⁵, όπως η ανισότητα και ευρύτερες ερμηνείες για τον ορισμό του έθνους, διαμορφώνοντας ηγεμονικούς ρόλους, που αποδίδονται και σε συγκεκριμένες κοινωνικές τάξεις (Λιάκος, 2005). Επομένως, το θέμα της αλλαγής του περιεχομένου της Ιστορίας¹⁶ παραπέμπει σε διαφορετικές εκδοχές ανάγνωσης και ερμηνείας των ιστορικών γεγονότων με βάση τα οποία γίνεται μύηση σε ευρύτερα ιδεολογικά συστήματα. Οπότε μιλάμε για κατασκευή νοήματος με βάση την οποία δομούνται και κοινωνικές σχέσεις - ρόλοι και ταυτότητες (Mayer, 2004b).

Σε μια προσπάθεια υπέρβασης της στεγανοποίησης της ιστορικής προσέγγισης θα πρέπει να ληφθεί υπόψη και μια αποκεντρωμένη ιστορική εννοιολόγηση, που διαμορφώνεται μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όπου ο εκπαιδευτικός ενισχύει ή αποδομεί ή δημιουργεί νέες συνθέσεις «ιστορικών θεωριών». Πρόκειται για μια διαδικασία απεικόνισης μέσω της συμβολικής αλληλόδρασης των εκπαιδευτικών φορέων με το θεωρητικό οικοδόμημα, όπου τα εννοιολογικά εργαλεία και οι θεωρητικές παραδόσεις δημιουργούν τις ερμηνευτικές μικρο-ιστορίες σχηματοποιώντας ιστορικές ολότητες, που στο εκπαιδευτικό περιβάλλον δομοποιούνται, αναπαράγονται και θεσμοποιούνται ως κανονιστικός λόγος. Επομένως, στην κατασκευή των ιστορικών προτύπων συμμετέχουν και οι εκπαιδευτικοί με τις δι-υποκειμενικές κατανοήσεις τους διαμορφώνοντας θεωρητικά παραδείγματα σε συνδυασμό με συμβολικά στοιχεία, που προβάλλονται ως έλλογες πρακτικές. Τελικά, στο σχολικό περιβάλλον ενεργοποιούνται και κοινωνικές δομές, που παράγουν ιστορικές εννοιολογήσεις με την επανακέντρωση των εκπαιδευτικών υποκειμένων, που τυπικά ή άτυπα μέσα από τις αφηγήσεις διαμορφώνουν ταυτότητες.

¹⁵ Βλ. Μια συγκριτική μελέτη των σχολικών εγχειριδίων διαφόρων κρατών για το πώς γράφεται η Ιστορία. Θέμα της έρευνας είναι το πώς κατασκευάζεται η Ιστορία (Φερό, 1999).

¹⁶ Με ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρακολουθούμε τις εξελίξεις για τη δομή και το περιεχόμενο στη συγγραφή των εγχειριδίων της Ιστορίας. Επίσης, θεωρούμε σημαντικό ότι ανοίγονται νέα θεματικά πεδία με συγκριτικές έρευνες των εγχειριδίων της Ιστορίας στην Α/θμια και Β/θμια Εκπαίδευση.

Εκπαιδευτικές οριοθετήσεις και λειτουργικοί προσδιορισμοί του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Με περιορισμένες αλλαγές, το εκπαιδευτικό σύστημα φαίνεται να παραμένει αναλλοίωτο¹⁷, σταθερό ως προς τους γενικούς στόχους, έστω και αν τα διαφοροποιημένα παγκοσμιοποιημένα συστήματα ή οι κοινωνικοπολιτικές καταστάσεις διαμορφώνουν διαφορετικά περιβάλλοντα. Αν και η Ελλάδα από το 1990 περίπου, αρχίζει να διαμορφώνεται ως μία πολυ-πολιτισμική κοινωνία¹⁸ με μεγάλο αριθμό μεταναστών, των οποίων η μόνιμη παραμονή σηματοδοτεί την απόφασή τους να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία με όρους δικαιωμάτων που απορρέουν από την έννοια πολίτης που ξεπερνά τον περιοριστικό ορισμό της ταύτισης με την πατρίδα και την θρησκεία.

Η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική συνεπώς θεωρητικά θα έπρεπε να βρίσκεται σε ένα μεταβατικό στάδιο, μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού της συστήματος, προκειμένου να ενταχθούν οι νέες κατηγορίες πολιτών, ενώ ταυτόχρονα θα έπρεπε να έχει υιοθετήσει εκπαιδευτικά μοντέλα που απορρέουν από τη σχέση μέλους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, ταυτόχρονα λαμβάνοντας υπόψη της το ανοιχτό, οικονομικό, κοινωνικό, πολιτικό και παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον. Στην ουσία θα γινόταν λόγος για μια αναμέτρηση ενός εθνικού εκπαιδευτικού συστήματος με τις παγκοσμιοποιημένες ανάγκες, προσδιορισμούς ή και επιταγές.

Φαίνεται να βρισκόμαστε στη φάση μελέτης διαφοροποιημένων εκπαιδευτικών προτάσεων, καθώς το σχήμα εθνικο-θρησκευτικό εκπαιδευτικό μοντέλο φαίνεται να μην είναι αποδοτικό, καθώς απομονώνει, περιορίζει την έννοια και το περιεχόμενο πολίτης. Το ζήτημα είναι, πώς μια εκπαιδευτική πολιτική θα συγκεράσει τα παγκοσμιοποιημένα αιτήματα, με τους εθνικούς προσδιορισμούς. Στο σημείο αυτό αποκτά ιδιαίτερη βαρύτητα η

¹⁷ Με την Α.Π. Φ.3/967/103528/Γ1 έγγραφο του Υπ.Π.Δ.Β.Μ.Θ. «Λειτουργία των σχολείων για το σχολικό έτος 2010-2011» επαναλαμβάνονται ενότητες από το Π.Δ 201/98(ΦΕΚ 161 τ.Α'αρ.13,παρ.5,εδ.α&β και παρ.10,εδ.δ.) επισημαίνεται ότι πραγματοποιείται καθημερινά προσευχή στο προαύλιο του σχολείου και σε περίπτωση δυσμενών καιρικών συνθηκών στην αίθουσα κάθε τάξης. Οι ετερόδοξοι μαθητές, παρευρίσκονται στο χώρο «χωρίς να συμμετέχουν στην προσευχή τηρώντας απόλυτη ησυχία σεβόμενοι τους δασκάλους τους και τους συμμαθητές τους που προσεύχονται».

Επίσης προβλέπεται ότι οι εκπαιδευτικοί υποχρεωτικά συμμετέχουν στην προσευχή και στον εκκλησιασμό. Το θέμα αυτό αντίκειται στο γενικότερο ζήτημα της ανεξιθρησκείας, καθώς και του διορισμού εκπαιδευτικών, μη ορθόδοξων.

Στην ίδια εγκύκλιο αναφέρεται η ανάρτηση της σημαίας :α. την πρώτη Δευτέρα κάθε μήνα, β. τις εθνικές εορτές και επετείους και γ. όταν κρίνεται απαραίτητο από το Σύλλογο Διδασκόντων και ορίζεται από τις αρμόδιες αρχές.

¹⁸ Βλ. (ενδεικτικά) Για το πολυ-πολιτισμικό περιβάλλον στην εκπαίδευση, τις αναπροσαρμογές και ειδικότερα ζητήματα για τη στάση γηγενών και αλλοδαπών μαθητών (Ζάχου & Καλεράντε, 2007).

επιχειρηματολογία για να καμφθούν οι αντιστάσεις ατόμων που προβάλλουν, είτε με πολιτικούς είτε με θρησκευτικούς όρους, τα εθνικά και τα θρησκευτικά χαρακτηριστικά. Όπως τονίσαμε παραπάνω, οι όποιες αντιστάσεις δεν προσδιορίζονται απλά με μια κατηγοριοποίηση στον άξονα δεξιά πολιτική, αριστερή πολιτική. Στον προβληματισμό που θέσαμε παρατηρείται ότι η ακραία δεξιά πολιτική επικεντρώνεται στην ιστορική και θρησκευτική παράδοση, όπως και ορισμένες παρατάξεις της αριστεράς οι οποίες αξιοποιούν τους δύο πυλώνες με έμφαση στην αντίσταση των λαών στους ισχυρούς που έχουν επιβάλλει την παγκοσμιοποίηση ως μια άλλη μορφή ιμπεριαλισμού.

Παρατηρούμε, ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα παραμένει προσκολλημένο στο αξιακό σύστημα, όπως αυτό εκφράζεται με την εθνική και θρησκευτική διάσταση. Οι όποιες μεταρρυθμίσεις μπορεί να μετατοπίζουν το βάρος και να επικεντρώνονται σε ζητήματα, όπως ο σεβασμός στην προσωπικότητα του άλλου-κυρίως μέσω άλλων μαθημάτων, όπως στην Αγωγή του Πολίτη¹⁹- και εκπαιδευτικές επιλογές ευθυγραμμισμένες με την ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική με έμφαση στην αγορά, χωρίς ωστόσο να αναιρείται ο εθνικός και θρησκευτικός χαρακτήρας της εκπαίδευσης.

Το παράδειγμα της πολιτικής των προθέσεων στα Θρησκευτικά και την Ιστορία

Στο σημείο αυτό θα διερευνήσουμε πρόσφατες απόπειρες μεταρρύθμισης του εκπαιδευτικού συστήματος, μια επιβολή αρχών και θέσεων που συνδέονται με τους γενικότερους ευρωπαϊκούς στόχους για την οργάνωση κοινωνιών με έμφαση στα ατομικά και κοινωνικά δικαιώματα, όπου το άτομο εκπαιδεύεται και τα όποια σύμβολα, θρησκευτικά ή εθνικά, θεωρούνται ότι συνδέονται με πολιτική ενίσχυσης των ανισοτήτων, διάκρισης και περιθωριοποίησης των ατόμων.

Με βάση την θρησκευτική ελευθερία²⁰ και το σεβασμό των δικαιωμάτων των μειονοτήτων εκδόθηκε η εγκύκλιος που απαλλάσσει ετερόδοξους ή άθρησκους μαθητές από

¹⁹ Βλ. Ένα προβληματισμό για την έννοια πολίτης στις μεταμοντέρνες κοινωνίες και το ρόλο της αγωγής (Canivez, 2000)

²⁰ (ενδεικτικά) Βλ. 1.Συνταγματική διάταξη «Περί θρησκευτικής ελευθερίας» (αρθ. 13, παρ. 1), « Η ελευθερία της θρησκευτικής συνείδησης είναι απαραβίαστη. Η απόλαυση των ατομικών και πολιτικών δικαιωμάτων δεν εξαρτάται από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις»

2. Ευρωπαϊκή Σύμβαση Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (αρθ. 9)«επιβάλλεται η απαλλαγή των ετεροθρήσκων μαθητών από την παρακολούθηση του μαθήματος, χωρίς η απαλλαγή αυτή να συνοδεύεται από οιαδήποτε επαχθή προϋπόθεση (όπως, π.χ. η απαίτηση αποκάλυψης των πραγματικών θρησκευτικών πεποιθήσεων της Ελλάδας.

3.Οικογενική Διακήρυξη για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα (αρθ. 18) «Κάθε άτομο έχει το δικαίωμα της ελευθερίας της σκέψης, της συνείδησης και της θρησκείας. Στο δικαίωμα αυτό περιλαμβάνεται η ελευθερία για την αλλαγή της θρησκείας ή πεποιθήσεων, όπως και η ελευθερία να εκδηλώνει κανείς τη θρησκεία του ή τις θρησκευτικές

τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών²¹. Ειδικότερα, για τη διδασκαλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, αναλυτικές εγκύκλιοι²² δίνουν στους μαθητές το δικαίωμα απαλλαγής. Είναι αξιοσημείωτο ότι με βάση τις τελευταίες εγκυκλίους άρχισε ένας προβληματισμός και για το περιεχόμενο του μαθήματος²³.

Για πρώτη φορά ίσως, τέθηκαν ζητήματα για ένα πιο ευέλικτο περιεχόμενο, ώστε το μάθημα να μην έχει τη μορφή κατήχησης αλλά να αναφέρεται σε πολιτιστικά και πολιτικά στοιχεία της ορθοδοξίας, όπως και θέματα σχετικά με την προάσπιση του περιβάλλοντος, της

του πεποιθήσεις, μόνος ή μαζί με άλλους, δημόσια ή ιδιωτικά, με την διδασκαλία, την άσκηση, τη λατρεία και με την τέλεση θρησκευτικών τελετών» (Χριστόπουλος, 1999).

²¹ Το θέμα για τα θρησκευτικά σύμβολα ξεκίνησε με την προσφυγή τεσσάρων γονέων στο Συνήγορο του Πολίτη (Ειδικός Οργανισμός για τα Δικαιώματα των Πολιτών), με αίτημα την αφαίρεση των εικόνων στα σχολεία όπου φοιτούν τα παιδιά τους. Χαρακτηριστική είναι η απάντηση του εκπροσώπου του Ελληνικού Παρατηρητηρίου των Συμφωνιών του Ελσίνκι, ο οποίος παρατηρεί ότι η απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Δικαιωμάτων του Ανθρώπου για την αφαίρεση των θρησκευτικών συμβόλων στα ιταλικά σχολεία πρέπει να εφαρμοστεί και στην Ελλάδα. Βλ. ημερήσιο τύπο, *Καθημερινή* 9-1-2010.

²²(ενδεικτικά) Αναφερόμαστε στην εγκύκλιο (Α.Π. 61723/Γ2/13-06-02) του Υφυπουργού κ. Νικ. Γκεσούλη, στην οποία οριζόταν ότι η απαλλαγή απ' το μάθημα των Θρησκευτικών στηρίζεται στη δήλωση του ίδιου του μαθητή (ή του γονέα του, αν είναι ανήλικος) ότι «δεν είναι χριστιανός ορθόδοξος, χωρίς να είναι υποχρεωτική η αναφορά του θρησκευτός στο οποίο ανήκει». Μια γενική εκτίμηση για το ζήτημα στο: «Νομοκανονικά», εκδ. Αντ. Σάκκουλα, τχ. Οκτ. 2005, 168 – 170, όπου και ένα σχετικό πόρισμα του Συνηγόρου Του Πολίτη. Είναι χαρακτηριστικό ότι και στις μεταγενέστερες εγκυκλίους (91109/Γ2/10-07-08 και 104071/Γ2/04-08-08), ουδεμία θρησκευτική διάκριση γινόταν ανάμεσα στους μαθητές (αν δηλαδή το περιεχόμενό τους αφορούσε μόνο τους μη Ορθόδοξους και εξαιρούσε τους Ορθόδοξους), γεγονός που είχε σαν συνέπεια να δοθεί απ' όλους η ερμηνεία ότι η δυνατότητα απαλλαγής είχε καθολικό χαρακτήρα. Η τελευταία εγκύκλιος (Α.Π. 109744/Γ2/26-08-08) για το θέμα της απαλλαγής από το μάθημα των Θρησκευτικών, έμμεσα εξαιρούσε από την απαλλαγή τους χριστιανούς ορθόδοξους.

α) Με την επίκληση της Συνταγματικής διάταξης περί θρησκευτικής ελευθερίας (αρθ. 13, παρ. 1), και της Ευρωπαϊκής Σύμβασης Δικαιωμάτων του Ανθρώπου (αρθ. 9) υποστηρίζει ότι «επιβάλλεται η απαλλαγή των ετεροθρήσκων μαθητών από την παρακολούθηση του μαθήματος, χωρίς η απαλλαγή αυτή να συνοδεύεται από οιαδήποτε επαχθή προϋπόθεση».

²³ Πρβλ. Ως προς τη μεταρρύθμιση και ευθυγράμμιση του μαθήματος των Θρησκευτικών με τις ευρωπαϊκές συμβάσεις: 1. Η Ευρωπαϊκή Σύμβαση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, άρθ. 2 του Πρώτου Προσθέτου Πρωτοκόλλου που αναφέρει, ότι κάθε ευρωπαϊκό κράτος οφείλει να παρέχει εκπαίδευση στους μαθητές σύμφωνη με τις θρησκευτικές πεποιθήσεις των γονέων. 2. Η απόφαση του Ευρωπ. Δικαστ. Ανθρ. Δικαιωμάτων 15-6-2010 αναφέρει τα εξής: «ανάγεται εις το εθνικό περιθώριο εκτιμήσεως, που αναγνωρίζεται εις τα κράτη κατ' άρθρον 2 του Πρωτοκόλλου Νο1, να αποφασίσουν, εάν θα εισαγάγουν το μάθημα των θρησκευτικών εις τα δημόσια σχολεία και, εάν ναι, ποιο ειδικότερο σύστημα θα υιοθετήσουν. Ως προς το θέμα των απαλλαγών: 1. Η απόφαση του Διοικητικού Εφετείου Χανίων (115/2012) που συνιστά νομολογία: Με υπεύθυνη δήλωση των γονέων απαλλάσσονται ετερόθρησκοι, ετερόδοξοι ή άθεοι. Δηλαδή σε περίπτωση υποβολής σχετικής δήλωσης, ο Διευθυντής του Σχολείου υποχρεούται να προβεί στην απαλλαγή, μόνον αφού ερευνήσει εάν πράγματι συντρέχουν οι λόγοι για τους οποίους ζητείται η απαλλαγή. 2. Ο Συνήγορος του Πολίτη με έγγραφό του προς το Υπουργείο Παιδείας εξήγησε την μετατροπή του μαθήματος των θρησκευτικών σε προαιρετικό για τους αλλόθρησκους, του άθεους αλλά και για τους Χριστιανούς Ορθόδοξους μαθητές. Όμως επικαλέστηκε σαν αιτιολογία την απόφαση του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου των Δικαιωμάτων του Ανθρώπου της 21.2.2008 (υπόθεση Αλεξανδρίδης κατά Ελλάδος ΝοΒ 56 σελ. 1662 επ.), η οποία δεν έχει καμιά σχέση προς το μάθημα των θρησκευτικών. Επρόκειτο για μια προσφυγή ενός Έλληνα δικηγόρου, ο οποίος όταν έλαβε την άδεια της δικηγορίας δεν θέλησε να ορκιστεί με τον ισχυρισμό ότι με τον όρκο αποκαλύπτονται οι θρησκευτικές του πεποιθήσεις. Όμως, αυτή την απόφαση ο Συνήγορος του Πολίτη την ερμήνευσε ότι επιβάλλει στην Ελλάδα την υποχρέωση να καταστήσει και το μάθημα των θρησκευτικών ως προαιρετικό για όλους τους μαθητές, ακόμη και τους Ορθόδοξους. Ωστόσο, το Υπουργείο Παιδείας όρισε ότι το μάθημα των θρησκευτικών είναι προαιρετικό μόνο για τους αλλόθρησκους και άθεους.

κτίσεως και την ενότητα του σύμπαντος (Κονιδάρης, 2008). Όπως φαίνεται η οπτική αυτή επικεντρώνεται στη διατήρηση του μαθήματος των Θρησκευτικών, ως μαθήματος που παραπέμπει στη διδασκαλία θεματογραφίας σύμφωνης με το ορθόδοξο χριστιανικό δόγμα. Πρόκειται για μια έντεχνη μορφική εσωτερική αναδιάρθρωση του περιεχομένου που ίσως απέβλεπε στην εκτόνωση αιτημάτων για την κατάργηση του μαθήματος.

Παράλληλα τέθηκαν τρία ζητήματα. Το πρώτο σχετίζεται με την παραχώρηση δικαιώματος επιλογής γνωστικών αντικειμένων από τους εφήβους. Το δεύτερο, σχετίζεται με ένα γενικότερο πλαίσιο των σχέσεων πολιτείας – εκκλησίας. Το τρίτο, ανοίγει ένα ζήτημα για το τι θα γίνει αν ένα παρόμοιο πρόβλημα σε σχέση με τα ανθρώπινα δικαιώματα προκύψει με την εκτίμηση ότι η διδασκόμενη Ιστορία είναι εθνικιστική και πολλές φορές σε διάφορες ενότητες της προσβάλλει τα δικαιώματα των μεταναστευτικών κοινοτήτων.

Δεν θα ασχοληθούμε στην εισήγησή μας με το αν οι μαθητές έκαναν χρήση αυτών των διατάξεων ή το αν στιγματίζεται ο μαθητής ο οποίος δεν επιλέγει το συγκεκριμένο μάθημα. Γενικά μπορούμε να πούμε ότι τα ποσοστά των μαθητών που δεν παρακολουθούν τα Θρησκευτικά είναι περιορισμένα, ελάχιστα πάνω από τον προηγούμενο αριθμό των μαθητών που δεν παρακολουθούσαν, διότι δήλωναν ότι ήταν Καθολικοί ή Ιαχωβάδες²⁴. Θέμα προς διερεύνηση είναι ότι ο μεγάλος αριθμός των μεταναστών που είναι αλλόθρησκοι, δεν επέλεξαν να διαφοροποιηθούν από την πλειοψηφία των ορθόδοξων χριστιανών μαθητών. Το ερώτημα που παραμένει είναι: σε ποιες δομές εντάσσονται οι μετανάστες, τι δυνατότητες τους δίνει το σύστημα να εκφραστούν. Μήπως τελικά μία διαφοροποίησή τους θα δημιουργούσε ένα ακόμη πεδίο κοινωνικής απόρριψης και περιθωριοποίησης;

Το θέμα της επιλογής φαίνεται να είναι σύνθετο, καθώς η επιλογή του να διαλέξεις ένα θρησκευτικό δόγμα ή να είσαι αγνωστικιστής, σχετίζεται με τις κοινωνικές και εκπαιδευτικές δυνατότητες που δίνει το ίδιο το σύστημα. Είναι χαρακτηριστικό ότι στις χώρες που υπάρχει έντονη θρησκευτική συνείδηση ο διάλογος επικεντρώθηκε σε ένα σύνολο διατάξεων²⁵ για τη διδασκαλία του μαθήματος, ενώ δεν έγινε ουσιαστική αναφορά στο περιβάλλον του σχολείου, δηλαδή στα σύμβολα, που από θρησκευτικά σύμβολα ανάλογα με την ιδεολογική βαρύτητα προβλήθηκαν ως σύμβολα της πολιτισμικής παράδοσης, ώστε

²⁴ Αναφερόμαστε σε στοιχεία που προέκυψαν από διερευνητική μελέτη σε σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αττικής.

²⁵ Πρβλ. Το θέμα με τα Θρησκευτικά ξεκίνησε με την έκδοση απόφασης από το 2^ο τμήμα του Ευρωπαϊκού Δικαστηρίου Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στις 3 Νοεμβρίου 2009, όπου δικαιώθηκε Ιταλός πολίτης που προσέφυγε στο Δικαστήριο με το επιχείρημα ότι ο Εσταυρωμένος στις αίθουσες των δημοσίων σχολείων της Ιταλίας, προσέβαλε τη θρησκευτική του ελευθερία. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η απάντηση της Ιταλικής Κεντροαριστερής Κυβέρνησης που εναντιώθηκε στην απόφαση με το επιχείρημα ότι ο Εσταυρωμένος δεν είναι θρησκευτικό σύμβολο και ότι το σχολείο είναι ουδέτερο θρησκευτικά αφού το μάθημα των Θρησκευτικών είναι θρησκευσιολογικό.

έντεχνα να αναιρεθεί και η ίδια η νομοθεσία. Στο σημείο αυτό είναι αξιοσημείωτη η διαδικασία απάλειψης του ιδεολογικού περιεχομένου των εθνικών και θρησκευτικών συμβόλων με μια κατηγοριοποίηση τους στα στοιχεία της παράδοσης, η οποία αναδεικνύεται σε ενοποιητικό παράγοντα. Θα περίμενε κανείς ότι η εκπαιδευτική πολιτική τουλάχιστον για τα Θρησκευτικά θα διαμορφωνόταν σε ένα διαφορετικό πλαίσιο μετά την ανάληψη της κυβέρνησης από το σοσιαλιστικό κόμμα, όμως όπως απεδείχθη οι δεσμοί με την εκκλησιαστική εξουσία είναι ισχυρότεροι, ώστε η εκπαίδευση να μην αποδεσμεύεται τελικά από τις εκκλησιαστικές επιταγές²⁶ παραβαίνοντας συνταγματικές αρχές και γενικότερες αρχές για τα δικαιώματα των πολιτών, όπως εγγράφονται στην παγκοσμιοποιημένη κουλτούρα των δικαιωμάτων²⁷.

Ανάλογο είναι και το ζήτημα του περιεχομένου των εγχειριδίων για τη διδασκαλία της Ιστορίας στα σχολεία. Το πρόβλημα δεν είναι νέο, η εκπαιδευτική ιστορία έχει καταγράψει σειρά μεταρρυθμίσεων ή αναπροσαρμογών που στόχο είχαν να προβάλλουν, σε διαφορετικές περιόδους, μία μορφή Ιστορίας συνυφασμένη με ένα συγκεκριμένο πλαίσιο²⁸. Το εθνικό πρότυπο με διαφορετική βαρύτητα επηρέαζε και ρύθμιζε τη συγγραφή της Ιστορίας. Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι περίοδοι, όπου διανοούμενοι με διαφορετικές σπουδές πρόβαλλαν αιτήματα για τη συγγραφή βιβλίων Ιστορίας, όπου θα αναλύεται και η παγκόσμια κατάσταση, έτσι το εθνικό με το παγκόσμιο θα αλληλοσχετίζονταν, προκειμένου να εκφράσουν ευρύτερες ιδεολογικές θέσεις²⁹.

Ως μελέτη περίπτωσης μπορεί να θεωρηθεί η πρόσφατη προσπάθεια συγγραφής της Ιστορίας της Στ' δημοτικού³⁰, όπου επιχειρήθηκε εφαρμογή ενός μοντέλου ανάγνωσης της

²⁶ Πρβλ. Έκδοση της υπ' αριθ. πρωτ. 73735/Γ2/23/06/2010 εγκυκλίου του Υπουργείου Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, με την οποία το υπουργείο εμμένει στην αναγραφή του θρησκευματος στο απολυτήριο Γυμνασίου, παρά την απόφαση της Ολομέλειας του Συμβουλίου της Επικρατείας (αποφάσεις 2280, 2281, 2282, 2283, 2284, 2285/2001) ότι η αναγραφή αποτελεί παραβίαση ευαίσθητων προσωπικών δεδομένων.

²⁷ Με τον όρο παγκοσμιοποιημένη κουλτούρα αναφερόμαστε σε σύνολο κανόνων που εμπεριέχουν παγκοσμιοποιημένες αξίες και δημιουργούν ένα τυπικό ή άτυπο δίκαιο (Meyer et al, 1997).

²⁸ Ενδιαφέρον παρουσιάζει η Έρευνα, που διενήργησε το Τμήμα Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του Α.Π. Θεσσαλονίκης με θέμα τις απόψεις των μαθητών σχετικά με τα σχολικά βιβλία Ιστορίας και τον τρόπο διδασκαλίας της Ιστορίας. Στην Έρευνα πήραν μέρος μαθητές Β' και Γ' Λυκείου, σε τρεις περιοχές του Ν. Θεσσαλίας. Από τα συμπεράσματα πρέπει να αξιολογηθούν οι παρατηρήσεις των μαθητών ότι στα εγχειρίδια Ιστορίας υπάρχουν ανακρίβειες και ρατσιστικά σχόλια. Το θέμα σχετίζεται με την παρατήρηση ότι το μάθημα εξυπηρετεί προπαγανδιστικούς στόχους, στοχευμένα αποπροσανατολίζει και δημιουργεί στρεβλή εικόνα για το παρελθόν και γενικά έκφραση επιφυλαχτικότητας και δυσπιστίας για τα γεγονότα που παραθέτονται στα βιβλία Ιστορίας. Βλ. Η Έρευνα στο: περ. *Νέα Παιδεία*, τχ. Ιούνιος 2010.

²⁹ Πρβλ. Ως αντιπροσωπευτικό βιβλίο αυτής της οπτικής μπορεί να θεωρηθεί το σχολικό βιβλίο Ιστορίας, που εκδόθηκε στη Γαλλία το 1963 και είχε τίτλο, «ο Σύγχρονος Κόσμος, Ιστορία και Πολιτισμοί» που απευθυνόταν στην τελευταία τάξη του γαλλικού Λυκείου (Baille, Braudel & Philippe, 1963).

³⁰ Η τριμελής επιτροπή (Α. Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Δ. Μουζάλα και Α. Καραπαπάς και ο σύμβουλος Γιάννης Παπαρηγορίου ως υπεύθυνος του υποέργου, εκ μέρους του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου αξιολόγησης του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Στ' Δημοτικού) ενέκρινε την έκδοσή (2004-2005). Είναι αξιοσημείωτο ότι

Ιστορίας με απαλοιφή στοιχείων που θα ενίσχυαν διχοτομικά σχήματα εχθρών-συμμάχων³¹, μέσω και των περιορισμένων αφηγήσεων συμβάντων που θα προκαλούσαν συναισθηματικές αντιδράσεις. Επρόκειτο για ένα εγχείρημα, που αν και δεν έγινε σχολικό εγχειρίδιο³², άνοιξε ένα διάλογο για το θέμα της συγγραφής της Ιστορίας. Το γεγονός ότι στην κυβέρνηση, ήταν συντηρητική παράταξη και οι αντιδράσεις από το ευρύτερο πολιτικό φάσμα³³ και τις εκκλησιαστικές αρχές ενισχύει το επιχείρημα μας για τη συνθετότητα του ζητήματος που φαίνεται να μην ερμηνεύεται με τις κλασσικές πολιτικές ταυτίσεις και οροθετήσεις.

Προσπαθώντας να περιγράψει κανείς τη σημερινή κατάσταση διαπιστώνει από τη μία ένα πάθος για τη συντήρηση του εθνικού παρελθόντος με ταυτόχρονη προβολή της έννοιας ελληνικό έθνος-κράτος. Ταυτόχρονα παρουσιάζεται και μία τάση γραφής της Ιστορίας με βάση το *cosmopolitan memory*, ώστε να προβληθούν ενότητες παγκοσμιοποιημένου πολιτισμού που να παρουσιάζουν την πρόοδο μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο σύστημα, όπου άνθρωποι και κοινωνίες διαμορφώνονται και αναπροσαρμόζονται (Todorov, 2003). Θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για δύο διαφορετικές εκδοχές συγγραφής της Ιστορίας. Η πρώτη χαρακτηρίζεται από το πάθος της εθνικής μνήμης, επικεντρώνεται σε γεγονότα που καθόρισαν την τύχη του ελληνικού κράτους διατηρώντας στη μνήμη - μια διχοτομική εκδοχή για συμμάχους και εχθρούς. Ως παράδειγμα δεν εμπεριέχει μόνο την κειμενική εκδοχή της Ιστορίας, ως αναπαραγωγή και προβολή γεγονότων του παρελθόντος, αλλά εστιάζεται και στο μέλλον συντηρώντας μέσω της μνήμης πολιτικές και κοινωνικές καταστάσεις. Παρατηρούμε, ως προς το περιεχόμενο ότι το ένα χαρακτηριστικό είναι η προβολή του

προβλεπόταν αρχικά η πιλοτική εφαρμογή του. Βλ. Επίσημα Πρακτικά του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, *Πράξη* 16/31/5/2005.

³¹Πρβλ. Προτείνεται ως «Εναλλακτικό Εκπαιδευτικό Υλικό για τη Διδασκαλία της Νεότερης Ιστορίας της Νοτιοανατολικής Ευρώπης», ένα τετράτομο έργο το οποίο εξέδωσε το αποκαλούμενο και εδρεύον στην Θεσσαλονίκη «Κέντρο για τη Δημοκρατία και τη Συμφιλίωση στη Νοτιοανατολική Ευρώπη» (C.D.R.S.E.).

³² Στις 22 Μαρτίου 2007 η Ακαδημία Αθηνών κοινοποίησε το πόρισμα της στο Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και παραδόθηκε αυτομάτως από το Υπουργείο στη συγγραφική ομάδα, με την εντολή να γίνουν οι προτεινόμενες διορθώσεις. Στις παρατηρήσεις αναφέρεται ότι «Δεν συμβάλλει στην ενίσχυση της εθνικής μνήμης και της ελληνικής αυτογνωσίας», *επιδεικνύει «προχειρότητα στην προσέγγιση μείζονος σημασίας ζητημάτων και αδυναμία διακρίσεως του εκάστοτε ουσιώδους από το επουσιώδες», παρουσιάζει «ικανό αριθμό ανακρίβειών, λαθών και παραλείψεων ουσιώδους συχνά σημασίας» και «στην τελική κρίση οφείλει να αποδοθεί η επιβεβλημένη βαρύτης στην επιταγή του Συντάγματος για την ανάπτυξη μέσω της παιδείας της "εθνικής συνειδήσεως των Ελλήνων».* Αρχείο Υπουργείου Παιδείας, Φάκελος Αλληλογραφίας, 2007.

³³ Πρβλ. Το θέμα του βιβλίου συνδέθηκε με Ν. 2929/2001, που δημοσιεύθηκε στο ΦΕΚ 142/Α/2001(Υπουργός Εξωτερικών Γ. Παπανδρέου), όπου στο άρθρο 1(ι) αναφέρεται ότι «[Τα Μέρη, δηλαδή η Ελλάδα και η Τουρκία] θα συνεργάζονται στην παρουσίαση της ιστορίας, της γεωγραφίας, του πολιτισμού και της οικονομίας της άλλης χώρας, ιδιαίτερα στα σχολικά βιβλία. Με αυτόν το στόχο, θα συστήσουν μία Μικτή Επιτροπή Εμπειρογνομόνων, η οποία θα ανταλλάξει και θα μελετήσει τα σχολικά βιβλία, για να προτείνει τη διόρθωση των ανακρίβειών. Το θέμα προβλήθηκε από το ΚΚΕ (αριστερό κόμμα) και το ΛΑΟΣ (ακρο-δεξιό κόμμα), ως πολιτική παραχωρήσεων, στο πλαίσιο ενός ανεπίκαιρου διεθνισμού. Ενδιαφέρον είναι ότι ο νέος Υπουργός Παιδείας της ΝΔ (δεξιό κόμμα) Ευρ. Στυλιανίδης (16/9/2007 έως 8/1/2009) διαφοροποιούμενος από τις επιλογές της προκατόχου του Μ. Γιαννάκου- Κουτσίκου (10-3-2004 έως 19-9-2007), από τον ίδιο πολιτικό χώρο, χρησιμοποιεί το επιχείρημα των κομμάτων ΚΚΕ και ΛΑΟΣ, ώστε το βιβλίο να μην κυκλοφορήσει ποτέ στα σχολεία. Τελικά το νέο βιβλίο απεσύρθη οριστικά(25/9/2007).

έθνους-κράτους, το άλλο είναι η συντηρητική οπτική απόκρυψης της δράσης των «άλλων»-κατώτερων κοινωνικών στρωμάτων, γυναικών, ομάδων με τη μορφή κοινωνικών κινημάτων- και ταυτόχρονα απουσιάζει η διερεύνηση καταστάσεων και η πολυπαραγοντική προσέγγιση³⁴.

Έτσι ακυρώνεται η διαθεματικότητα και η διεπιστημονικότητα, καθώς φαίνεται να οργανώνεται ένα ιστορικό περιεχόμενο ως ύλη εξαιρετικά περιορισμένο και κλειστό. Αν αυτή είναι η «δογματική» εκδοχή της Ιστορίας, η δεύτερη μορφή Ιστορίας στην οποία αναφερθήκαμε, η Ιστορία ως ανοιχτές ενότητες σε ένα παγκόσμιο επίπεδο αλληλοσυσχέτισης -πολιτισμών, ιδεολογιών, πολιτικών συστημάτων και πολιτών- προκρίνει μια πολυεπίπεδη διερεύνηση όπου η έννοια του έθνους-κράτους φαίνεται να υποχωρεί μπροστά σε ένα διευρυμένο επίπεδο ιστορικής μνήμης όπου τελικά το τι θα επιλεγεί ως ύλη καθορίζεται από αυτό που θα οριστεί ως σημαντικό και αξιοσημείωτο μέσα από ένα πλήθος πληροφοριών σε ένα διευρυμένο *terrain of memory*³⁵. Σε αυτή τη δεύτερη εκδοχή και τα ίδια τα άτομα εμπεριέχονται στα ιστορικά συμβάντα διαμορφώνοντας δικούς τους όρους ανάλογα με το πόσο ανοιχτό είναι το σύστημα των επιλογών στην καταγραφή αυτής της ιστορικής μνήμης.

Η έννοια του κοσμοπολιτισμού ως πρόταση στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής πολιτικής

Ενδιαφέρον παρουσιάζει ειδικά αυτή την περίοδο που επικεντρωνόμαστε στο θέμα της οικονομικής κρίσης³⁶, της κρίσης αξιών, της έλλειψη εμπιστοσύνης σε θεσμούς πολιτικούς, κοινωνικούς, οικονομικούς και διοικητικούς, το θέμα της θρησκείας και των εθνικών συμβόλων³⁷ που επανασυνδέεται, προκειμένου να υπερκεράσει το επιχείρημα της απαλοιφής θρησκευτικών και εθνικών προσδιορισμών με βάση το πρόταγμα των ανθρωπίνων δικαιωμάτων ή των ευέλικτων μορφών εκπαίδευσης για την αγορά εργασίας, προκρίνοντας τους δύο παραδοσιακούς πόλους εθνικό και θρησκευτικό ως αξιακό μοντέλο που θα

³⁴ Πρβλ. Ο Ziv (2007) στο βιβλίο του για την Ιστορία των ΗΠΑ, αναφέρεται στην ιστορία των ηττημένων, στις σφαγές των ιθαγενών, στα κοινωνικά κινήματα και στους αγώνες των μαύρων.

³⁵ Πρβλ. Ενδιαφέρουσες εργασίες που πραγματοποιούνται σε ειδικούς τομείς για τα ζητήματα της συλλογικής μνήμης που δημιουργούν προβληματισμούς για τη σχέση Ιστορίας και συλλογικής μνήμης. (Halbwachs, 1992· Olick, 2008: 47-58· Young, 1997:24 -29· Misztal, 2003· Misztal, 2005).

Πρβλ. Την αντίθεση ανάμεσα στη συλλογική μνήμη σε μια παγκοσμιοποιημένη πολιτική εξάλειψης των εθνικών ιδιαιτεροτήτων (Gupta, 2005).

³⁶ Βλ. (Ενδεικτικά) Για τα αίτια της οικονομικής κρίσης στην Ελλάδα και τις συνέπειες (Dove, 2011· Mitsopoulos & Pelagidis, 2012).

Βλ. (Ενδεικτικά) Γενικότερη για την οικονομική κρίση (Allen, 2013· Krugman, 2009).

³⁷ Βλ. (Ενδεικτικά) Για την έννοια του εθνικού συμβόλου στην Ιστορία και στη συσχέτιση με το έθνος-κράτος μέσα από δυναμικούς προσδιορισμούς, που διαφοροποιούνται με βάση τις πολιτικές και πολιτισμικές συγκυρίες.

συμβάλλει στην κοινωνική συνοχή³⁸. Έτσι το θέμα μετατοπίζεται σε μία διαμάχη ανάμεσα στη φетиχοποίηση παραδόσεων- όπου εντάσσονται θρησκευτικά και εθνικά σύμβολα- και στη φетиχοποίηση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Στο σημείο αυτό αναφερόμαστε στις αντιφάσεις ή ασυμβατότητες, που δημιουργούνται με βάση το διαφορετικό ιδεολογικό μοντέλο προσέγγισης και ερμηνείας. Τα εθνικά σύμβολα παρουσιάζονται ως ανθεκτικά και λιγότερο εύπλαστα. Αντίθετα, ό,τι προβάλλεται ως διαπολιτισμικό και ό,τι βασίζεται σε θεσμικά συμπλέγματα αναγνώρισης του άλλου φαίνεται δύσκολα να ενσωματώνεται στους εκπαιδευτικούς θεσμούς. Παρατηρείται ότι διαμορφώνεται μια επιλεκτική διαχειριστική λογική στο εκπαιδευτικό περιβάλλον, χωρίς ουσιαστικά να ενσωματώνονται κανόνες και νόρμες, που θα παραδειγματοποιούσαν ένα άλλο μοντέλο ιστορικής αφήγησης.

Ειδικά για τους μετανάστες φαίνεται ότι μια διαφορετική ανάγνωση της πρόσφατης νομοθεσίας για την παροχή της ιθαγένειας υπονοεί την αποσύνδεση από τις παραδόσεις της ιδιαίτερης πατρίδας των μεταναστών, με την έμφαση στους κανόνες του ελληνικού κράτους με έμμεση απαίτηση νομιμοφροσύνης προς το ελληνικό έθνος. Το θέμα των δικαιωμάτων των μεταναστών περιορίζεται στην περιγραφή των λειτουργικών δομικών σχέσεων των μεταναστών με τους θεσμούς³⁹.

Αν λάβουμε υπόψη μας ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν προβλέπεται η διδασκαλία της γλώσσας των μεταναστευτικών κοινοτήτων, κατανοούμε ότι οργανώνεται ένα σύστημα, όπου η έννοια πολίτης εμπεριέχει μία ιστορική συνέχεια που προσδιορίζεται με τη διδασκαλία της Ιστορίας, μία ηθική εννοιολόγηση που ταυτίζει την έννοια ηθικό με τις θρησκευτικές αξίες του συγκεκριμένου δόγματος της ανατολικής ορθόδοξης θρησκείας και όλα αυτά ενταγμένα σε ένα αντίστοιχο γλωσσικό πλαίσιο⁴⁰ που διαμορφώνει ενοποιητικές κατηγορίες και ταυτόχρονα αποκλεισμούς με βάση την ένταξη σε μία κουλτούρα προσδιορισμένη ως αποδεκτή από το κυρίαρχο εθνικό σώμα. Οι μαθητές από τις μεταναστευτικές κοινότητες φαίνεται να παρακολουθούν σε ένα προκαθορισμένο σενάριο τους πρωταγωνιστές, το εθνικό σύνολο.

Το θέμα της ετοιμότητας του εκπαιδευτικού συστήματος για να ανταποκριθεί τουλάχιστον στις ευρωπαϊκές αρχές για μία ενιαία εκπαίδευση που να απαλείφει διακρίσεις

³⁸ Βλ. (Ενδεικτικά) Για τις πολιτικές διαμόρφωσης εθνικής ταυτότητας, που δημιουργούν προϋποθέσεις κοινωνικής συνύπαρξης και συνοχής (Uslaner, 2012).

³⁹ Βλ. (ενδεικτικά) Για την εξέλιξη του θεσμικού πλαισίου αναφορικά με τους μετανάστες, με έμφαση στις πολιτικές περιορισμού των δικαιωμάτων, ώστε να γίνεται λόγος για οπισθοδρομήσεις και αναντιστοιχίες συγκριτικά με την ευρωπαϊκή και διεθνή νομοθεσία (Ζάχου & Καλεράντε, 2007· Ζάχου & Καλεράντε, 2010· Παύλου, 2004· Συλλογικό έργο, 2007· Χριστόπουλος, 1997).

⁴⁰ Βλ. (ενδεικτικά) Για το γλωσσικό κώδικα ως επικοινωνιακό μέσο, που συνδέεται με την κουλτούρα ενός κοινωνικού συστήματος και συμβάλλει στην αναπαραγωγή της εθνικής ταυτότητας, η οποία περιλαμβάνει ιστορικές παραδόσεις και θρησκευτικά πρότυπα. (Fishman, 1972· Omoniyi, 2011).

και να μειώνει τις ανισότητες, προϋποθέτει μια μετατόπιση του ενδιαφέροντος από τα υλικά αγαθά στην εξασφάλιση της δημοκρατικής λειτουργίας των συστημάτων, ώστε τα άτομα να αισθάνονται ασφαλή για να μπορούν να εκφραστούν και να δημιουργήσουν. Η επικέντρωση βρίσκεται σε ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που θα ενισχύει τη λειτουργία των δημοκρατικών θεσμών, θα προάγει τη συνεργασία, δημιουργώντας ένα περιβάλλον αποδοχής της διαφορετικότητας (Iglehart, 2006· Iglehart & Welzel, 2003). Επομένως, η όποια μεταρρύθμιση του εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται με το επίπεδο του οικονομικού εκσυγχρονισμού (economic modernization) και της κοινωνικής ευημερίας (social prosperity). Αυτή την περίοδο η Ελλάδα, ως λιγότερο αναπτυγμένη οικονομικά χώρα φαίνεται να δείχνει λιγότερη ανεκτικότητα στους άλλους. Η μετάβαση σε ένα εκπαιδευτικό σύστημα με ορθολογικοποιημένες δομές που θα αναμορφώσουν το περιεχόμενο της Ιστορίας και θα επανεξετάσουν την υποχρεωτικότητα ή όχι των Θρησκευτικών με τα αντίστοιχα σύμβολα προϋποθέτει την επανεξέταση συστημάτων και έξω από το εκπαιδευτικό σύστημα.

Το περιεχόμενο της διδασκόμενης Ιστορίας επανεξετάζει ρητά ή υπόρρητα το θέμα της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων. Με βάση αυτή την οπτική θα πρέπει να συζητηθεί το θέμα του κοσμοπολιτισμού (Cheah & Robbins, 1996) με την έννοια ότι εάν μιλούμε για ένα εκπαιδευτικό σύστημα ευθυγραμμισμένο με τις αρχές του κοσμοπολιτισμού, παράγοντες όπως η παγκόσμια δικαιοσύνη (Tan, 2004), η ισότητα, η απάλειψη ιδεολογικών σχημάτων- που ενισχύουν την αντιπαλότητα (Hutchinson, 2005), την εχθρότητα, τη δημιουργία κατώτερων κρατών με πολιτισμικά ή ευρύτερα κριτήρια (He, 2005)- μελετώνται και διαμορφώνουν ένα σύνολο κριτηρίων για την ανάγνωση της Ιστορίας και τη διαμόρφωση της ύλης που θα διδαχθεί⁴¹.

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η επιλεκτική αξιοποίηση αρχών του κοσμοπολιτισμού σε ένα σύστημα, όπου η εθνικιστικού τύπου εκπαιδευτική πολιτική θα πρέπει να εντάσσει και ευρύτερες πολιτισμικές αξίες⁴². Παρατηρείται ότι μια συζήτηση για τα ανθρώπινα δικαιώματα είναι μια διεκπεραιωτική τεχνική διαδικασία εμπλουτισμού του εκπαιδευτικού προγράμματος, διότι δεν παραβλέπεται η γενική θεμελίωση του προγράμματος σε εθνικές διχαστικές αξίες. Το παραπάνω σύστημα φαίνεται να κερδίζει έδαφος την τελευταία δεκαετία στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ως μια ιδιότυπη πολιτική συγκερασμού του

⁴¹ Πρβλ. Αντίθετες απόψεις για την ενδυνάμωση των εθνών-κρατών, την πολιτική του εθνικισμού, όπου τα μαθήματα της Ιστορίας και των Θρησκευτικών λειτουργούν προς την κατεύθυνση του εθνικού ορθολογισμού, της εθνοκεντρικής προσέγγισης με τη διαμόρφωση αντίστοιχων στάσεων και συμπεριφορών (Carretero, Anensio & Rodríguez- Moneo, 2012).

⁴² Βλ. (Ενδεικτικά) Για το πώς εφαρμόζεται η έννοια του κοσμοπολιτισμού στην εκπαίδευση μέσα από την αξιοποίηση στοιχείων, που χωρίς να αναιρούν τη δυναμική του έθνους-κράτους απομειώνουν τον εθνοκεντρισμό (Calhoun, 2007).

εθνικού με το παγκόσμιο. Εκφράζει την αναγκαιότητα σε μια διαδικασία ανατροπών οι εκπαιδευόμενοι να γνωρίζουν περισσότερα για τους άλλους λαούς, ως πολίτες μιας παγκόσμιας κοινότητας που θα έπρεπε να είναι έτοιμοι να μοιράζονται αυτή την κοινότητα με τους πολίτες άλλων χωρών. Ταυτόχρονα, όμως η πολιτική της προσκόλλησης σε εθνικές παραδόσεις φαίνεται να ακυρώνει την επιλογή για ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα. Ανάλογη είναι η παρατήρηση της Nussbaum (1996) για τους μαθητές των ΗΠΑ, ότι εκτός από την ιδιαίτερη προσοχή που δίνεται στην Ιστορία και την τρέχουσα κατάσταση του έθνους τους θα πρέπει να μαθαίνουν πολύ περισσότερα πράγματα για την Ιστορία, τα προβλήματα και τις αποτυχίες των κρατών. Έτσι θα πρέπει να αναδεικνύονται τα προβλήματα του αναλφαριθμητισμού, της πείνας, των ανισοτήτων, θέματα οικολογίας και παγκόσμια ζητήματα οικονομίας και πολιτικής⁴³, διότι οι Αμερικανοί, όπως και οι Έλληνες φαίνεται να είναι εγκλωβισμένοι σε ένα στείο εθνοκεντρισμό.

Στους προβληματισμούς, που ήδη θέσαμε για τη διαδικασία επαναθεώρησης των βιβλίων Ιστορίας και Θρησκευτικών, προσπαθήσαμε να σκιαγραφήσουμε την εκπαιδευτική κατάσταση. Μια διαφορετική πολιτική για την εκπαίδευση θα εστιάζονταν σε προτάσεις που εμπεριέχουν τη δυνατότητα εξέλιξης του μαθήματος των Θρησκευτικών σε Θρησκευσιολογία,⁴⁴ ως ενημέρωση για τα δόγματα μέχρι και την κατάργησή του ως ενότητας στο αναλυτικό πρόγραμμα⁴⁵. Ταυτόχρονα η Ιστορία με το εθνικό περιεχόμενο και τη παραδοσιακή εθνική-θρησκευτική προσέγγιση να μην έχει θέση σε παγκοσμιοποιημένες συνθήκες χωρίς αυτό να σημαίνει ότι αναιρείται οποιαδήποτε εννοιολόγηση της εθνικής ταυτότητας, απλά διευρύνονται οι θεματικές, ώστε το θέμα της εθνικής μνήμης να συσχετίζεται λειτουργικά με την παγκόσμια ιστορία του πολιτισμού, ώστε οι μαθητές ως πολίτες του κόσμου να συμβάλλουν σε ένα άλλο παράδειγμα πολιτικής και κοινωνικής συνύπαρξης. Είναι χαρακτηριστικό ότι ο διάλογος ή ο προβληματισμός γενικότερα για τη δομή και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού συστήματος σχετίζεται με γενικότερες πολιτικές θεωρήσεις

⁴³ Η Nussbaum προσπαθεί να ορίσει την κοσμοπολίτικη εκπαίδευση προτείνοντας τέσσερα επιχειρήματα: 1. Μέσω της κοσμοπολίτικης εκπαίδευσης μαθαίνουμε περισσότερα για τον εαυτό μας, 2. Προοδεύουμε λύνοντας προβλήματα τα οποία απαιτούν διεθνή συνεργασία, 3. Αναγνωρίζουμε ότι έχουμε ηθικές υποχρεώσεις προς τον υπόλοιπο κόσμο οι οποίες είναι πραγματικές και οι οποίες διαφορετικά θα έμεναν άγνωστες, 4. Κατασκευάζουμε ένα συνεπές και καθαρό σχήμα βασισμένο στις διακρίσεις και ανισότητες που υπάρχουν και τις οποίες είναι πρόθυμοι να ανατρέψουμε.

⁴⁴ Με τον όρο «θρησκευσιολογία» περιγράφεται: α) η Ιστορία των Θρησκευμάτων, β) Συγκριτική Θρησκευσιολογία, γ) Φαινομενολογία της Θρησκείας, δ) Ψυχολογία της Θρησκείας, ε) Κοινωνιολογία της Θρησκείας και στ) Φιλοσοφία της Θρησκείας.

⁴⁵ Πρβλ. Ενδιαφέρον παρουσιάζει η συγκριτική παιδαγωγική προσέγγιση με αναφορά στη διαλεκτική σχέση παιδαγωγικής και μαθήματος των Θρησκευτικών. Πρβλ. Προβληματισμό ότι ένα μάθημα Θρησκευσιολογίας, από τις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, μπορεί να δημιουργήσει προβλήματα στις παιδαγωγικές/νοητικές λειτουργίες της «αφομοίωσης», «διάκρισης-σύγκρισης» κ.ά., εξαιτίας του πλουραλισμού δογμάτων/συμβόλων, αν λάβουμε υπόψη τα εξελικτικά στάδια του Piaget.

για την έννοια της «σχολικής επένδυσης» που εμπεριέχεται στην πολιτική των κυβερνήσεων για την εκπαίδευση.

Ειδικότερα, γίνεται αναφορά στη σύνδεση του σχολείου με τις έννοιες του ανθρωπίνου κεφαλαίου όπου εμπεριέχεται το περιεχόμενο των γνώσεων, δεξιοτήτων και απαιτούμενης πειθαρχίας για την ένταξη στην αγορά εργασίας. Με βάση αυτή την οπτική η κρίση της απασχόλησης⁴⁶, οι νέες μορφές εργασίας και το εν γένει οικονομικό περιβάλλον διαμορφώνουν την ανάγκη επαναορισμού της εκπαίδευσης λαμβάνοντας υπόψη οικονομικές διαστάσεις, όπου η ένταξη στην αγορά εργασίας είναι το ζητούμενο και ταυτίζεται με την αναζήτηση μιας θέσης στην κοινωνία.

Επομένως, η μόρφωση των ατόμων εκλαμβάνεται ταυτόχρονα ως ένα οικονομικό προαπαιτούμενο ανάπτυξης και ταυτόχρονα επένδυσης στο επίπεδο του ατόμου και της πολιτείας. Έτσι, ενότητες μαθημάτων που δεν έχουν άμεση σχέση με το οικονομικό περιβάλλον⁴⁷ και το αντίστοιχο πολυπρισματικό πολιτιστικό μπορεί να θεωρηθούν περιττές, καθώς ανατρέπουν τη γενικότερη απαίτηση για τη σύνδεση του σχολείου με την αγορά εργασίας και την ένταξη σε σύνθετους παγκοσμιοποιημένους πολιτισμικούς τύπους, που προϋποθέτουν επαν-ορισμό της ηθικής πέρα από μεταφυσικούς όρους αλλά και της πολιτικής πέρα από των στενών πολιτικών πλαισίων του έθνους-κράτους. Χρησιμοποιώντας τον όρο «ηθική», η ίδια η σχολική επένδυση γίνεται το σημείο σύγκρισης για περισσότερες «ηθικές» με παράλληλες ατομικές, συλλογικές, οικονομικές και κοινωνικές διαστάσεις. Ειδικότερα αναφερόμαστε στην :α) οικογενειακή ηθική και ατομική αναγνώριση, β) παραγωγική ηθική (καινοτομία, γνώση αγοράς) και γ) δημοκρατική αξιοκρατική ηθική που αποδίδει αυξανόμενο ρόλο στο σχολικό ανταγωνισμό (Askenazy & Cohen, 2009).

Τα δεδομένα αυτά θέτουν έναν γενικότερο προβληματισμό για τη μορφή του εκπαιδευτικού συστήματος, τις δυνατότητες που δημιουργούνται ή αναιρούνται για την ανάπτυξη του ατόμου ως προσωπικότητας αλλά και του ατόμου ως πολίτη. Ένα γενικότερο θέμα που σχετίζεται με τις έννοιες της δημοκρατίας, της δημιουργίας θετικών ή αρνητικών

⁴⁶ Βλ. (Ενδεικτικά) Σύμφωνα με τα στοιχεία της Eurostat (7/10/2013), που αφορούν το 2011, από τις πέντε περιοχές της Ευρώπης με την μεγαλύτερη μείωση του ΑΕΠ τη δεκαετία 2000-2010, οι τέσσερις βρίσκονται στην Ελλάδα (Καστοριά, Ημαθία, Κορινθία, Βοιωτία). Ταυτόχρονα, παρατηρείται μείωση του πληθυσμού σε πολλές περιοχές της Ελλάδος. Η μεγαλύτερη αύξηση της ανεργίας στους νέους στην Ευρώπη καταγράφεται στην Ανατολική Μακεδονία και Θράκη, όπου στο τέλος του 2011 καταγράφεται ανεργία στο 52,4%. Στην έκθεση της Παγκόσμιας Τράπεζας επισημαίνεται ότι υπ' αριθμόν ένα απειλή για την παγκόσμια οικονομία είναι η φτώχεια. Συνδέει την ανεργία με τον κίνδυνο «για πολιτικές και κοινωνικές αναταραχές που μπορούν να αποσταθεροποιήσουν τις όποιες δημοσιονομικές προσπάθειες».

⁴⁷ Πρβλ. Ζητήματα για τον ουμανισμό στην εκπαίδευση για ένα αξιακό σύστημα αποδοχής και αναγνώρισης του «άλλου», για την προώθηση κοινωνικής ισότητας, αλληλεγγύης σε ένα περιβάλλον που η ατομική πρόοδος θα εναρμονίζεται με τη συλλογική ευημερία (Veugelers, 2011).

στάσεων απέναντι στα γενικότερα διεθνοποιημένα προβλήματα ανισοτήτων, ποιότητας ζωής, τρομοκρατίας, διακρίσεων κ.α. (Inglehart & Welzel, 2003).

Βιβλιογραφία

- Alasuutari, P. (2000). "Globalization and the Nation-State: An Appraisal of the Discussion". *Acta Sociologica* 43, 259-69.
- Allen, L. (2013). *The Global Economic Crisis: A Chronology*. United Kindom: Reaktion Books.
- Appandurai, A. (1997). *Modernity at Large, Cultural Dimensions of Globalization*, University of Minnesota Press.
- Askenazy, P. & Cohen, D. (2009). *Η οικονομία σήμερα*. Αθήνα: Πόλις.
- Baille, S. & Braudel, F. & Philippe, R. (1963). *Le monde actuel, histoire et civilisations*. Belin: Eugene Belin.
- Bhabha, H. (1990). *Nation and Narration*. London: Routledge.
- Bhabha, H. (1994). *The Location of Culture*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1999). *Γλώσσα και Συμβολική Εξουσία*. Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.
- Byrne, D. (2005). *Social Exclusion*. 2nd ed. Berkshire : Open University Press.
- Calhoun, C. (2007). *Nations Matter: Culture, History, and the Cosmopolitan Dream*. London: Routledge.
- Canivez, P. (2000). *Ποια αγωγή του πολίτη*. Αθήνα: Scripta.
- Carretero, M., Anensio, M. & Rodriquez- Moneo, M. (2012). *History Education and the Construction of National Identities*. United States: Information Age Publishing.
- Castells, M. (2000). *The Rise of The Network Society*. London: Wiley.
- Chafe, W. (1970). *Meaning and the Structure of Language*. Chicago & Illinois: University of Chicago Press.
- Cheah, P. & Robbins, B., eds (1996). *Cosmopolitics: Thinking and Feeling Beyond the Nation*, Mineapolis: Minnesota University Press.
- Crawford, R. (2008). *Τι Είναι Θρησκεία*. Αθήνα: Σαββάλας.
- Crow, D. (2010). *Visible Signs: An Introduction to Semiotics*. West Sussex: AVA Press Knapp.
- Δημητρακόπουλος, Α. (2001). *Κράτος και εκκλησία: μια δύσκολη σχέση*. Αθήνα: Κριτική.
- Dove, S. (2011). *What the Hell Is Going on with the Greek Financial Crisis*. Kindle Edition.
- Fishman, J.A. (1972). *The sociology of language*. New York: Newbury House Publishers
- Fiss, P.C. & Hirsch, P.M. (2005). "The Discourse of Globalization: Framing and Sensemaking of an Emerging Concept", *American Sociological Review*, 70: 29-52.

- Gupta, D. (2005). *Learning to Forget: The Anti-Memoirs of Modernity*. Oxford: Oxford University Press.
- Halbwachs, M. (1992). *On Collective Memory*. Chicago: University of Chicago Press.
- Haynes, J. ed. (2006). *The Politics of Religion: A Survey*. London and New York: Routledge.
- He, B. (2005), "Citizenship and cultural equality". In H. Sor-hoon Tan (ed.), *Challenging Citizenship: Group Membership and Cultural Identity in a Global Age* 151-68, Aldershot: Ashgate.
- Held, D. (1991). "Democracy, the nation-state and the global system". In: Held, D. (epim.) *Political Theory Today*, Cambridge: Polity Press.
- Hobsbawm, E. & Ranger, T., (2004). *Η επινόηση της παράδοσης*, μτφρ. Θ. Αθανασίου, Αθήνα: Θεμέλιο.
- Huntington, S.P. (1996). *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York: Simon & Schuster.
- Hutchinson, J. (2005). *Nations as Zones of Conflict*. London: Sage.
- Iglehart, R. & Baker, W.E. (2000). "Modernization, cultural change and the persistence of traditional values". *American Sociological Review*, 65, 19-51.
- Iglehart, R. & Welzel, C. (2003). "Political culture and democracy: Analyzing cross-level linkages". *Comparative politics*, 36, 61-81.
- Iglehart, R. (2006). "Changing norms: Existential security leads to growing acceptance of out-groups", *WZB-Mitteilungen*, 113, 26-9.
- Κονιδάρης, Ι. Μ. (2008). «Προς μία μέση εκπαίδευση a la carte;», *Το Βήμα*, 10 Αυγούστου 2008.
- Krugman, P. (2009). *The Return of Depression Economics and the Crisis of 2008*. New York: W. W. Norton & Company.
- Λιάκος, Α. (2005). *Πώς Στοχάστηκαν το Έθνος αυτοί που Ήθελαν να Αλλάξουν τον Κόσμο;* Αθήνα: Πόλις.
- Μανιτάκης Α.(2000). *Οι σχέσεις της εκκλησίας με το κράτος έθνος*. Αθήνα: Νεφέλη.
- McGrew, A. (1992). "Global politics in transition". In: McGrew A. & Lewis R.(επιμ.) 1992. Mayer,K.U. "Whose lives? How history, Societies, and Institutions define and Shape life Courses". *Research in Human Development*, 1(3), 281-309.
- Mills, M. & Blossfeld, H.P. (2005). "Globalization and the Early Life Course: A description of selected economic and demographic trends". In H.-P Blossfeld, E. Klijzing, M. Mills & K. Kurz (eds), *Globalization, Uncertainty and Youth in Society*. (pp. 1-24) London and New York: Routledge.

- Mitsopoulos, M. & Pelagidis, T. (2012). *Understanding the Crisis in Greece: From Boom to Bust*. New York: Palgrave Macmillan.
- Misztal, B. A. (2003). *Social Theories of Remembering*. Maidenhead: Open University Press.
- Misztal, B. A. (2005). "Memory and democracy" *American Behavioral Scientists*, 48(10), 1320-39.
- Nussbaum, M. (1996). "Patriotism and cosmopolitanism", in J. Cohen (ed.), *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*, Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Olick, J.K. (2008). "Collective Memory": A Memoir and Prospect' *Memory Studies*, 1 (1), 24-29
- Omoniyi, T. (2011). *The Sociology of Language and Religion*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Παύλου, Μ. & Χριστόπουλος, Δ. (επιμ.) (2004). *Η Ελλάδα της Μετανάστευσης*. Αθήνα: ΚΕΜΟ.
- Συλλογικό έργο. (2007). *Η μεταρρύθμιση της μεταναστευτικής πολιτικής*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Stark, R. & Bainbridge, W.S. (1985). *The Future of Religion. Secularization, Revival and Cult Formation*, Berkeley: University of California Press.
- Tan, K. C. (2004). *Justice without Borders: Cosmopolitanism, Nationalism and Patriotism*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Todorov, T. (2003). *Hope and Memory: Reflections on the Twentieth Century*, London: Atlantic Books.
- Uslaner, E.M. (2012). *Segregation and Mistrust: Diversity, Isolation, and Social Cohesion*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Verdier, D. & Breen, R. (1999). "Europeanization and Globalization: Politics Against Markets in the European Union". *Florence: European University Institute*, unpublished manuscript.
- Veugelers, W. (2011). *Education and Humanism: Linking Autonomy and Humanity*. Boston: Sense Publishers.
- Φερό, Μ.(1999). *Η Ιστορία υπό επιτήρηση*. Αθήνα: Νησίδες.
- Χριστόπουλος Δ.(1999). *Νομικά ζητήματα της θρησκευτικής ετερότητας στην Ελλάδα*, Κριτική.
- Χριστόπουλος, Δ. (1997). *Ποιος είναι Έλληνας πολίτης;* Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Young, J.E. (1997). 'Between History and Memory' *History and Memory* 9, 47-58.
- Ζάχου Χρ. & Καλεράντε, Ε. (2007). «Εκπαιδευτική επιτυχία και αξιακά οικογενειακά πρότυπα της δεύτερης γενιάς Αλβανών μεταναστών» στο: Ευάγγελου Οδ.,

Παλαιολόγου Ν., *Οι σχολικές επιδόσεις των αλλοφώνων μαθητών: Αποτελέσματα Εμπειρικών Ερευνών*, (σσ. 335 – 366), Αθήνα: Ατραπός.

Ζάχου, Χ. & Καλεράντε, Ε. (2010), «Οι Αλβανικοί Σύλλογοι στην Ελλάδα: Εθνοτικές Ταυτίσεις και Κοινωνικο-πολιτισμικοί Μετασχηματισμοί», στο: Παύλου, Μ. & Σκουλαρίκη, Α. (επιμ.) *Μετανάστες και Μειονότητες: Λόγος και Πολιτική*, Σειρά ΚΕΜΟ, (σσ. 457-493), Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Στοιχεία Επικοινωνίας:

Καλεράντε, Ευαγγελία

Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών

Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

ekalerante@yahoo.gr

Κανελλάκη Γκόλφω¹

Σωτηρόπουλος Λεωνίδας²

Αντιλήψεις των παιδιών σχετικά με την έννοια της “ντροπής” όπως προκύπτουν από την επαφή τους με το κλασσικό μυθιστόρημα “Τρελαντώνης” της Πηνελόπης Δέλτα

Περίληψη

Η Πηνελόπη Δέλτα εξέδωσε το μυθιστόρημα της «Τρελαντώνης» το 1932. Σήμερα το έργο αυτό συνεχίζει να είναι ένα δημοφιλές παιδικό ανάγνωσμα. Στις σελίδες του βιβλίου παρουσιάζονται συχνά περιστάσεις όπου οι ήρωες-παιδιά των μυθιστορημάτων, όπως δηλώνεται από την συγγραφέα, “ντρέπονται”. Η έννοια της “ντροπής” έχει θεωρηθεί ότι έχει σημαντική θέση στην Ελληνική κοινωνία. Στο πλαίσιο της παρούσης εργασίας ερευνάται πώς σήμερα αντιλαμβάνονται παιδιά ηλικίας 11 ετών την “ντροπή”, όπως αυτή εννοιολογικά παρουσιάζεται στο εν λόγω μυθιστόρημα. Με αφορμή το συγκεκριμένο έργο, διερευνήθηκαν οι γενικές απόψεις των παιδιών γι αυτή την έννοια. Πιο συγκεκριμένα, διαβάστηκαν τρία αποσπάσματα, τα οποία έχουν σχέση με την “ντροπή”, από το βιβλίο «Τρελαντώνης», σε 41 παιδιά ηλικίας ένδεκα ετών, και κατόπιν, με συνεντεύξεις, εξετάστηκε ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την συγκεκριμένη έννοια, όπως επίσης και το κατά πόσον κατανοούν τον τρόπο που την παρουσιάζει η Δέλτα. Τα αποτελέσματα έδειξαν, αφενός πτυχές του τρόπου αντίληψης της έννοιας αυτής από τα παιδιά και αφετέρου ότι ορισμένα σημεία του κειμένου της Δέλτα παρανοούνται από τον σύγχρονο παιδικής ηλικίας αναγνώστη. Προφανώς τα αποτελέσματα δεν οδηγούν σε γενικεύσεις, παρέχουν όμως μία εμπεριστατωμένη συστηματική ανάλυση του θέματος, που προέρχεται από την εξέτασή του σε ένα σχετικά μικρό πληθυσμό παιδιών.

Λέξεις-κλειδιά: ντροπή, Πηνελόπη Δέλτα, παιδικό μυθιστόρημα, κατανόηση, παιδιά

1 Νηπιαγωγός, απόφοιτος Μεταπτυχιακού Προγράμματος Σπουδών στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών

2 Καθηγητής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και της Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία του Πανεπιστημίου Πατρών

The concept of shame as conceived by children through their contact with the classic novel “Trelantonis” by Penelope Delta

Abstract

The book *Trelantonis* was initially published in 1932. This piece of children's literature constitutes even today popular reading material. The author, Penelope Delta, a well known Greek writer, often presents in the pages of this book scenes where the protagonists feel “ashamed”. “Shame” has been examined by many anthropologists working in Greece, and can be considered an important element of this culture. The present article examines the way 41 children, aged 11, comprehend passages in Delta's novel that refer to “shame”. On the basis of this text, their more general present-day comprehension of this concept was also researched. Extracts from the book were read aloud to them. The children were then systematically interviewed with the aim to examine their comprehension and their attitudes and opinions towards “shame”. The analysis of the data indicate that some of the issues raised by Delta are not fully understood, possibly due to the historical distance from the events described in the novel or a difference in attitudes. Even though the number of children questioned does not permit any attempt to generalize, a variety of details in regards to their concept of “shame” have surfaced.

Key-words: shame, Penelope Delta, children's literature, comprehending, children

Εισαγωγή

Τόσο η έννοια της «ντροπής», όσο και αυτή της «τιμής», έχουν απασχολήσει πολλούς μελετητές του ελληνικού χώρου (Just, 1973· Παπαταξιάρχης, 1992· Herzfeld, 1980). Η σημασία τους για την ελληνική κοινωνία έχει επισημανθεί (Campbell, 1964· du Boulay, 1974). Έχει εξετασθεί η σύνδεσή τους με παραδοσιακές νοοτροπίες, αλλά και η διαφοροποίησή τους ανάλογα με την ηλικία και το φύλο.

Όμως, αν και σε διενεργηθείσες, ανθρωπολογικές κυρίως, μελέτες εξετάζεται ο τρόπος που η “ντροπή” επιδρά στο κοινωνικό γίνεσθαι και υπάρχουν αποσπασματικές αναφορές στη σύνδεσή της με την παιδική ηλικία, δεν έχει μελετηθεί συστηματικά πώς τα παιδιά αντιλαμβάνονται την συγκεκριμένη έννοια. Στόχος της παρούσης μελέτης είναι η διερεύνηση

μέρους των παιδικών απόψεων σχετικά την έννοια της “ντροπής” στην σημερινή εποχή. Η μελέτη εστιάζει σε χαρακτηριστικά αποσπάσματα από ένα κλασικό λογοτεχνικό έργο, το μυθιστόρημα “Τρελαντώνης”, στα οποία εμφανίζονται συγκεκριμένες συμπεριφορές, που οδηγούν τους πρωταγωνιστές του έργου, στο “να ντρέπονται”. Το μυθιστόρημα αυτό της Δέλτα επιλέχθηκε διότι περιέχει σκηνές που ρητά αναφέρονται στην “ντροπή”. Έχει εκδοθεί πριν 82 χρόνια, αλλά συνεχίζει να διαβάζεται ακόμα και σήμερα από παιδιά. Η χρονική απόσταση που χωρίζει τα όσα διαμείβονται στο μυθιστόρημα από τους σημερινούς αναγνώστες προσφέρεται για διερεύνηση του τρόπου που αυτοί αντιλαμβάνονται την “ντροπή”, δεδομένου ότι ενδεχομένως στα πλαίσια της προσπάθειας τους να την κατανοήσουν, έτσι όπως εμφανίζεται σε σκηνές στο εν λόγω βιβλίου, την επενδύουν με δικές τους απόψεις.

Η έρευνα συνεπώς ανιχνεύει πώς και κατά πόσον τα παιδιά σήμερα, όταν έρχονται σε επαφή με αυτές τις σκηνές, αντιλαμβάνονται τις συνθήκες που οδήγησαν σε επονείδιστα αποτελέσματα. Οι δυσκολίες κατανόησης, οι παρανοήσεις, οι διαστρεβλώσεις νοήματος εκ μέρους των παιδιών αναδεικνύουν ενδεχομένως όψεις του τρόπου που αντιλαμβάνονται την “ντροπή”. Παράλληλα η ερευνητική αυτή προσπάθεια άπτεται του προβληματισμού: πώς προσλαμβάνουν οι μικροί αναγνώστες ένα λογοτεχνικό έργο από το οποίο τους χωρίζει χρονική και πολιτισμική απόσταση;

Η μελέτη περιορίζεται σε ένα αστικό πληθυσμό σαράντα ενός παιδιών, ηλικίας 11 ετών. Δεν μπορεί συνεπώς να οδηγήσει σε γενικεύσεις.

Πριν εξετασθεί πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά του συγκεκριμένου πληθυσμού την «ντροπή», σε συσχέτιση με τον τρόπο που η έννοια αυτή παρουσιάζεται στο παιδικό μυθιστόρημα «Τρελαντώνης», θα ήταν ενδεχομένως σκόπιμο να προηγηθεί αφενός μία συνοπτική εισαγωγική ανασκόπηση στοιχείων που έχουν προκύψει από ανθρωπολογικές μελέτες σχετικά με την έννοια της “ντροπής” στην παιδική ηλικία, αφετέρου να δοθούν κάποιες πληροφορίες για το έργο “Τρελαντώνης”.

Στοιχεία για την έννοια της “ντροπής” μέσα από την ανθρωπολογική οπτική

Ο Campbell (1964), μιλώντας για τους Σαρακατσάνους της Ηπείρου, ξεκαθαρίζει ότι μία πράξη ενός ατόμου, που επιφέρει ντροπή, αντικατοπτρίζεται και στην οικογένειά του και στους συγγενείς του. Η ντροπή μπορεί να προέρχεται από κάποιο είδος έλλειψης/υστέρησης ως προς κάποιο κοινωνικό ιδεώδες και εντείνεται αν η έλλειψη αυτή δημοσιοποιηθεί. Στην

ουσία, αν κάποιος ήταν έντιμος/τίμιος, η αίσθηση ντροπής που θα είχε, θα τον εμπόδιζε από το να συμπεριφερθεί με κοινωνικά μη αποδεκτό τρόπο. Ο Campbell θεωρεί ότι το παιδί μαθαίνει από μικρή ηλικία πώς πρέπει να συμπεριφέρεται σε διάφορες συνθήκες, καθώς και ότι η μη συμμόρφωσή του αντανακλάται στην οικογένεια και τους συγγενείς του, όπως επίσης ότι, από το έβδομο έτος ηλικίας του και μετά, όταν αρχίζει και το σχολείο, αναγνωρίζει πως αρχίζει να εκπροσωπεί περισσότερο την οικογένειά του (και τους συγγενείς του) και ότι οι επιτυχίες ή αποτυχίες του αντανακλούν πλέον και σε αυτήν. Ο Stirling αναφέρει ότι τα παιδιά στην Τουρκία συνεχώς αποδοκιμάζονται με λέξεις όπως *namussuz* (χωρίς τιμή) ή *ayıp* (ντροπιασμένο), εξηγώντας ότι οι λέξεις αυτές μπορεί να χρησιμοποιούνται «κουτσομπολεύοντας» ιδιωτικά για να χαρακτηρίσουν πράξεις ενηλίκων, αλλά πολύ σπάνια τις απευθύνει κανείς άμεσα σ' έναν κοινωνικά όμοιο του (Davis, 1977). Η Friedl (1962) αναφέρει ότι, στο χωριό της Βοιωτίας που μελέτησε, η αίσθηση της ντροπής, που θεωρείται ότι έχει το κάθε παιδί, συνδέεται με περιστάσεις όπου το παιδί επιδιώκει να αποφύγει την συναναστροφή με ξένους, με περιπτώσεις που ο αυτοέλεγχος του δεν λογίζεται ανάλογος με την ηλικία του, καθώς και όταν τονίζεται με έμφαση από τους μεγαλύτερους η μη σωστή συμπεριφορά του - όπως όταν οι γονείς απειλούν ότι θα πουν στους δασκάλους τον απρεπή τρόπο που τα παιδιά τους συμπεριφέρθηκαν.

Το κλασικό συλλογικό έργο «Honour and Shame» (Peristiany, 1965) εξέτασε κατά πόσον η “τιμή” και η “ντροπή” ορίζουν τυπικούς άξονες συμπεριφοράς, που χαρακτηρίζουν γενικότερα τον μεσογειακό χώρο. Η συγκριτική προσέγγιση του Davis (1977), η οποία δεν περιορίστηκε μόνον σε αυτό το εννοιολογικό πεδίο, επεξεργάσθηκε αυτή την συλλογιστική. Αναφορά σε μελέτες όπως οι προαναφερθείσες δεν οδηγεί στην άποψη ενός ενιαίου μεσογειακού πολιτισμικού χώρου, όπου οι έννοιες αυτές υφίστανται με κάποιο ομοιόμορφο τρόπο (Herzfeld, 1980· Herzfeld, 1984). Άλλωστε, η ντροπή έχει χρησιμοποιηθεί και γενικότερα, για να περιγράψει και κοινωνίες εκτός Μεσογείου. Η Benedict (2005), παραδείγματος χάριν, στα πλαίσια της μελέτης της για την Ιαπωνία, εξετάζει την σημασία της ντροπής στον πολιτισμό αυτό και αναλύει την σχέση της με την ανατροφή των παιδιών.

Στο παρόν άρθρο η προσέγγιση περιορίζεται στο κατά πόσον παιδιά της ηλικίας αυτής αντιλαμβάνονται την έννοια της ντροπής έτσι όπως αυτή καθορίζεται στο έργο της Πηνελόπης Δέλτα «Τρελαντώνης» ή αν διαφοροποιούν την κατανόηση του κειμένου με βάση δικές τους αντιλήψεις. Το γενικότερο ενδιαφέρον, όσον αφορά την ντροπή, δικαιολογεί την

επιλογή του θέματος της παρούσης έρευνας (όπου η ντροπή εξετάζεται ξέχωρα από την έννοια της τιμής, ή οποία μοιάζει να απουσιάζει από το κείμενο του Τρελαντώνη, ή μάλλον ενδεχομένως υπονοείται και εκφράζεται με πιο έμμεσους τρόπους απ' ό,τι η ντροπή). Δεδομένου ότι, όπως υποστηρίζει και ο Herzfeld (1980), ειδικές μελέτες, που φωτίζουν την σημασία τέτοιων πολιτισμικών εννοιών σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες έχουν νόημα, η επιλογή του θέματος της έρευνας στοιχειοθετείται.

Συνήθως σε ανθρωπολογικές μελέτες στην Ελλάδα η τιμή συνδέεται πιο πολύ με τον άνδρα και η ντροπή με την γυναίκα (Hirschon, 1978· du Boulay, 1974, 1986). Αυτή η πτυχή των εν λόγω εννοιών δεν απασχολεί την παρούσα προβληματική, δεδομένου ότι μάλλον δεν έχει τόσο σχέση με την παιδική ηλικία (χωρίς προφανώς να υπονοείται ότι η έννοια του φύλου απουσιάζει) και δεν σχετίζεται με την έννοια της ντροπής όπως περιέχεται στα αποσπάσματα που επιλέξαμε. Υπάρχουν βέβαια σκηνές στο έργο της Δέλτα, όπως αυτή που οι Ευέλπιδες φωνάζουν στην Αλεξάνδρα “έλα μαζί μας... έλα, λοιπόν, κοριτσούδι!” (Δέλτα, 2009, σ. 243), που θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για να μελετηθεί υπ' αυτό το πρίσμα η έννοια της ντροπής, αλλά θεωρήθηκαν περιθωριακές και δεν περιλήφθηκαν στα αποσπάσματα που επελέγησαν. Ίσως δηλώνουν ότι η Αλεξάνδρα προσεγγίζει την εφηβεία.

Εφόσον η ερευνητική προσέγγιση στοχεύει σε μία πολιτισμική διερεύνηση όψεων του “κόσμου των παιδιών” (Maynard, & Powell, 2014), το γεγονός ότι οι ήρωες του μυθιστορήματος “Τρελαντώνης” βρίσκονται κοντά στο ηλικιακό φάσμα του πληθυσμού της έρευνας, θεωρείται ότι διευκολύνει τη διαδικασία πραγμάτωσής της.

Ο «Τρελαντώνης» - Γιατί επιλέχθηκε το εν λόγω έργο

Το μυθιστόρημα της Πηνελόπης Δέλτα «Τρελαντώνης» πρωτοεκδόθηκε το 1932. Το βιβλίο αναφέρεται στην παιδική ηλικία της συγγραφέως και περιγράφει σκηνές από ένα καλοκαίρι, που πέρασε με τα αδέλφια της, σε μία από τις επαύλεις που είχε κτίσει ο Τσίλλερ στη Καστέλα. Έκτοτε το βιβλίο έχει κάνει τριάντα μία εκδόσεις σε πολυτονικό και περισσότερες από είκοσι μία σε μονοτονικό, υπολογίζοντας μόνον τις ανατυπώσεις του εκδοτικού οίκου της «Εστίας», που το πρωτοδημοσίευσε³. Μετά δε το 1990 έχουμε πάνω από είκοσι πέντε

³ Αν και δεν γνωρίζουμε το τιράζ αυτών των εκδόσεων, μπορούμε όμως να παρατηρήσουμε ότι η 3η έκδοση γίνεται μόλις το 1957, εικοσιπέντε χρόνια δηλαδή μετά την πρώτη έκδοση, στην δεκαετία του '60 γίνονται

εκδόσεις από διάφορους εκδοτικούς οίκους. Συνεχίζει δηλαδή το βιβλίο ακόμα και σήμερα, μετά από οκτώ και πλέον δεκαετίες να διαβάζεται.

Πρόκειται για ένα κλασικό ανάγνωσμα για παιδιά. Ο Κωνσταντίνος Δεμερτζής επαινετικά σχολιάζει, απευθυνόμενος στην συγγραφέα, «είσθε εις το βιβλίο αυτό ο Goethe της παιδικής ηλικίας» (Δέλτα, 1956, σ. 491). Από το πλούσιο φάσμα θεματολογιών που διατρέχουν το έργο, μία, η οποία θίγεται επανειλημμένα, είναι το θέμα της «ντροπής». Δεν προβάλλεται ο ισχυρισμός ότι η Δέλτα προσπάθησε να δώσει ιδιαίτερη σημασία σε αυτή την έννοια. Αλλά στόχος του παρόντος άρθρου δεν είναι να μελετήσει τις προθέσεις της ή να αναλύσει το έργο της με βάση κάποια από τις υφιστάμενες λογοτεχνικές/αναγνωστικές θεωρίες.

Προφανώς το βιβλίο δεν καθρεφτίζει απολύτως τις πολιτισμικές συνθήκες της εποχής που γράφτηκε. Η συγγραφέας δε δεσμεύεται, άλλωστε, να απεικονίσει πιστά μία κοινωνική πραγματικότητα (η οποία, σημειωτέον, είναι αρκετά παλαιότερη από το έτος έκδοσης του βιβλίου, δεδομένου ότι τα όσα περιγράφονται αφορούν το τελευταίο τέταρτο του 19^{ου} αιώνα). Όμως, μέσα από σκηνές του μυθιστορήματος, που ρητά αναφέρονται στην ντροπή, είναι δυνατόν να διερευνηθεί, αν οι νεαροί αναγνώστες μπορούν να την προσλάβουν με τον όποιο τρόπο η Δέλτα την παρουσιάζει. Μελετώντας συνεπώς το πώς κατανοούν σήμερα τα παιδιά το εν λόγω μυθιστόρημα, που όπως προαναφέρθηκε φαίνεται ότι συνεχίζει να είναι προσφιλές παιδικό ανάγνωσμα, εξετάζονται μερικώς οι αντιλήψεις, που αυτά έχουν για την, ουσιαστική στο πολιτισμικό περιβάλλον της Ελλάδος, έννοια της ντροπής.

Το γεγονός ότι για την παρούσα έρευνα επελέγησαν τα συγκεκριμένα αποσπάσματα του μυθιστορήματος και δεν επιχειρήθηκε μία σφαιρική γνωριμία των παιδιών με ολόκληρο το μυθιστόρημα, οφείλεται στο ότι η ερευνητική στόχευση εστιάζει πρωτίστως στην εξέταση των αντιλήψεων των παιδιών σήμερα. Η χρονική απόσταση που χωρίζει τα όσα διαμείβονται στο μυθιστόρημα από τους σημερινούς αναγνώστες προσφέρεται, όπως προαναφέρθηκε, για διερεύνηση του τρόπου που αυτοί αντιλαμβάνεται την “ντροπή”, διότι επιτρέπει μία εκ μέρους τους εννοιολόγηση με βάση τις σκέψεις και εμπειρίες τους. Για την παρούσα προσέγγιση συνεπώς απαιτείται η επαφή των παιδιών με “σκηές” μόνον του έργου, αν και σίγουρα μια άλλη μελέτη, η οποία θα εστίαζε στο τρόπο πρόσληψης του συγκεκριμένου βιβλίου στο σύνολό του, θα είχε ενδιαφέρον.

Μεθοδολογία της έρευνας

Για να διερευνηθεί σε τι βαθμό συμπίπτουν οι αντιλήψεις των παιδιών με αυτή του κειμένου της Δέλτα ή εάν την αλλοιώνουν, επελέγησαν τρία ενδεικτικά αποσπάσματα από το μυθιστόρημα “Τρελαντώνης”, που σχετίζονται άμεσα με την έννοια της ντροπής. Η ερευνητική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι οι συνεντεύξεις. Ο τρόπος όμως που εισάγεται η συνέντευξη προσομοιάζει στην “κλινική μέθοδο” (Piaget, 1973). Εκκινεί από μία δομημένη συνθήκη, ένα έναυσμα, και εκτυλίσσεται σε ανοικτή συζήτηση/συνέντευξη. Η δομημένη συνθήκη δεν έχει στην παρούσα περίπτωση την αυστηρότητα ενός πειραματικού πρωτοκόλλου. Η προγραμματισμένη παρουσίαση των τριών αποσπασμάτων, εξελισσόταν προς μία πιο ελεύθερη (Denzin & Lincoln, 1994), σχεδόν εθνογραφικού τύπου, συνέντευξη (Skinner, 2012), όπου με αφορμή τα συγκεκριμένα αποσπάσματα γινόταν διερεύνηση των γενικότερων αντιλήψεων του κάθε παιδιού για την ντροπή.

Σχεδιασμός της έρευνας- Περιγραφή της ερευνητικής εφαρμογής

Στην έρευνα έλαβαν μέρος 41 μαθητές και μαθήτριες Πέμπτης τάξης Δημοτικού, από την ευρύτερη περιοχή του Δήμου Πατρέων. Η έρευνα ολοκληρώθηκε τον μήνα Σεπτέμβριο του έτους 2010. Με κάθε παιδί πραγματοποιήθηκε ατομική συνάντηση, διάρκειας περίπου μισής ώρας, με την έγκριση των γονέων του, οι οποίοι είχαν ενημερωθεί για την έρευνα. Εκεί, αφού παρουσιάστηκε στο εκάστοτε παιδί το βιβλίο “Τρελαντώνης”, του ζητήθηκε η συνεργασία του προκειμένου να υλοποιηθεί η έρευνα. Η ανταπόκριση ήταν θετική. Διαβάστηκαν αρχικά από την ερευνήτρια μεγαλόφωνα και με την σειρά τα τρία επιλεγέντα αποσπάσματα. Μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κάθε αποσπάσματος, ζητήθηκε από τα παιδιά να πουν τι είχαν κατανοήσει. Κατόπιν ξεκινούσε η συνέντευξη, στα πλαίσια της οποίας διατυπώνονταν ερωτήσεις και διερεύνηση τόσο για την κατανόηση της έννοιας της ντροπής στο συγκεκριμένο κείμενο όσο και γενικότερα για τις απόψεις του κάθε παιδιού σχετικά με το εν λόγω θέμα. Επελέγησαν παιδιά τα οποία δεν είχαν διαβάσει το συγκεκριμένο βιβλίο της Π.Σ. Δέλτα, για να αποφευχθούν περιπτώσεις που τα υποκείμενα της έρευνας θα είχαν ήδη δεχθεί επεξηγήσεις ή ερμηνείες από άτομα του περιβάλλοντός τους. Τα επιλεγέντα αποσπάσματα⁴

4 Για την ύπαρξη συνοχής και ακολουθίας των γεγονότων μεταξύ τους και σύνδεσή τους με την υπό μελέτη έννοια, υπήρξε, σε μικρό βαθμό, παρέμβαση στα επιλεγέντα κείμενα. Προστέθηκαν κάποιες συνδετικές προτάσεις ανάμεσα στις σκηνές και αφαιρέθηκαν δυσνόητα και περιττά σημεία, που θα αποπροσανατόλιζαν από το κεντρικό νόημα του αντίστοιχου αποσπάσματος. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί ότι εφόσον

προέρχονταν από τα κεφάλαια: α) «Οι Βόλοι», που μιλά για τους πρωταγωνιστές του μυθιστορήματος και τις σκανταλιές/αταξίες του Αντώνη, που κάνουν τα αδέλφια και τους συγγενείς του να ντρέπονται γι' αυτόν, β) «Οι Κατσίκες», όπου περιγράφεται η συνάντηση του Αλέξανδρου με τον αξιωματικό, στον οποίο συμπεριφέρθηκε απρεπώς (του είπε «βρε συ» σηκώνοντας την γροθιά του) και ντρόπιασε την οικογένεια του, και γ) «Τα Βασιλικά Δώρα» όπου γίνεται λόγος για την συμπεριφορά της Πουλουδιάς εμπρός στη βασίλισσα, που έκανε τα αδέλφια της να αισθανθούν ντροπή. Το τρίτο απόσπασμα είναι πιο σύνθετο. Έχει να κάνει με την πρόπουσα συμπεριφορά, αλλά υπάρχει και αμφισβήτηση. Η βασίλισσα προσφέρει στην Πουλουδιά δύο μπισκότα, αυτή αρνείται να τα πάρει γιατί θα της τα φάνε τα αδέλφια της και τότε η βασίλισσα της τα δίνει όλα. Τα μεγαλύτερα αδέλφια της, θεωρούν ότι ντρόπιασε την οικογένεια με το να δηλώσει πως αυτά θα προβούν σε πράξεις μη πρόπουσες και επιμένουν στην άποψή τους ακόμα και όταν ο δωδεκάχρονος ξάδελφος τους, ο Γιάννης, έχει αντίθετη άποψη και μάλιστα τρώει τα «ντροπιασμένα μπισκότα». Ο μικρότερος αδελφός, ο Αλέξανδρος, μοιάζει να μην καταλαβαίνει την σημασία των διαμειφθέντων.

Μετά την απομαγνητοφώνηση των 41 συνεντεύξεων, έγινε η ποιοτική επεξεργασία και η κωδικοποίηση των δεδομένων, με την βοήθεια ενός λογισμικού ανάλυσης ποιοτικών δεδομένων (Blank, 2004), το ColAT. Στην συνέχεια, με την χρήση του λογισμικού excel (Meyer & Avery, 2009), τα επεξεργασμένα και κωδικοποιημένα ποιοτικά δεδομένα, τα οποία προήλθαν από το προηγούμενο λογισμικό, κατετάγησαν σε γενικές θεματικές ενότητες (κατανόηση κειμένου, έννοια της ντροπής και οι αντιλήψεις των παιδιών γι' αυτή, δευτερεύουσες έννοιες που φωτίζουν την ντροπή στα 2 από τα αποσπάσματα του βιβλίου - όπως η έννοια του αξιωματικού, της βασίλισσας και της ζητιανιάς). Κατόπιν, με βάση αυτές τις θεματικές ενότητες, τα δεδομένα συστηματοποιήθηκαν σε κατηγορίες, σύμφωνα με την συχνότητα εμφάνισής τους.

πρόκειται για αποσπασματική παρουσίαση του μυθιστορήματος, η έρευνα δεν οδηγεί σε γενικεύσεις που αφορούν το συνολικό έργο. Οι παρεμβάσεις πάντως δεν ήταν ουσιώδεις και δεν αλλοίωσαν την υφή των κειμένων.

Κατανόηση των αποσπασμάτων από τα παιδιά

Σχετικά με την ανάγνωση του πρώτου αποσπάσματος, με τίτλο «Οι Βόλοι», διαπιστώθηκε ότι η πλειονότητα των παιδιών (34 στα 41) (82,92%)⁵ είχε κατανοήσει τον λόγο που έκανε τα αδέλφια και τους συγγενείς του Αντώνη να αισθανθούν ντροπή γι αυτόν και μπορούσαν λεκτικά να τεκμηριώσουν τη θέση τους. Συγκεκριμένα στο αίτημά *«περίγραφέ μου τι ήταν αυτό που έκανε ο Αντώνης και ντρόπιασε την οικογένεια και τα αδέλφια του»*, οι απαντήσεις των παιδιών ήταν: οι αταξίες του Αντώνη. Όσον αφορά το δεύτερο απόσπασμα, με τίτλο «Οι Κατσίκες», το οποίο δυσκόλεψε αρκετά τα παιδιά και χρειάστηκε σε κάποιες περιπτώσεις να επαναληφθεί η ανάγνωσή του δεύτερη φορά προκειμένου να το κατανοήσουν καλύτερα, εντοπίστηκε ότι τα περισσότερα παιδιά εστίασαν την ντροπή που αισθάνθηκαν τα αδέλφια του Αλέξανδρου για την λεκτική και σωματική συμπεριφορά του κατά την συνάντησή του με τον αξιωματικό. Χαρακτηριστικά, στις απαντήσεις τους, 25 (60,97%) από αυτά συμπεριλάμβαναν *«το βρε συ»* που είπε ο Αλέξανδρος στον αξιωματικό, ενώ τα 17 (41,46%) πρόσθεσαν στην απάντησή τους, εκτός από το *«βρε συ»* που είπε, και το γεγονός *«ότι σήκωσε τη γροθιά του»* σε εκείνον. Εν συνεχεία, μετά την ανάγνωση του τρίτου αποσπάσματος μας με τίτλο «Τα Βασιλικά Δώρα», 29 στα 41 (70,73%) παιδιά επικέντρωσαν την προσοχή τους για την έννοια της ντροπής στα λόγια που είπε η Πουλουδιά στην βασίλισσα, όταν αυτή της πρόσφερε δύο μπισκότα. Δήλωσαν, δηλαδή, ότι η Πουλουδιά ντρόπιασε τα αδέλφια και την οικογένειά της, καθώς είπε στην βασίλισσα, την ώρα που της έδινε δύο μπισκότα, ότι δεν τα παίρνει, γιατί θα της τα φάνε τα αδέλφια της.

Σε αυτό το σημείο αξίζει να επισημανθεί ότι τα παιδιά βρήκαν μεν τα χωρία του κειμένου που εκφραζόταν η ντροπή, πλην όμως και στα τρία αποσπάσματα πρόσθεταν και λέξεις/έννοιες που δεν υπήρχαν σε αυτά, δηλαδή επιπρόσθετα δικά τους στοιχεία. σύμφωνα με τον υποκειμενικό τους τρόπο κατανόησης. Για παράδειγμα στο απόσπασμα α', όπου ο Αντώνης έκανε σκανταλιές, τα παιδιά συμπεριλάμβαναν στις απαντήσεις τους και στοιχεία που δεν υπήρχαν στο κείμενο, όπως: *«έκανε βλακείες και δεν άκουγε τους γονείς του»*, *«έκανε πολλές, πολλές φασαρίες και τα έκανε όλα άτσαλα εκεί πέρα»*, *«ήταν τεμπέλης»*, *«πετούσε τα πράγματα»*, *«ήταν πολύ σκανταλιάρης»* κτλ. Στην β' σκηνή με τον αξιωματικό τα παιδιά πρόσθεσαν, *«ε... Όρμησε σε έναν αξιωματικό»*, *«έκανε γκριμάτσες»*, *«είπε βρε τι κάνεις... όχι βρε εδώ»*, *«κλώτσησε στο πόδι έναν αστυνομικό και τον... όχι έναν αστυνομικό, έναν*

⁵ Η παράθεση ποσοστών, σε ορισμένα σημεία, δεν υποδηλώνει ποσοτική ανάλυση. Απλώς παρατίθενται προς διευκόλυνση του αναγνώστη στην ανάγνωση των αποτελεσμάτων.

στρατιώτη και ο στρατιώτης θα έβγαζε το σπαθί του» κτλ. Στην γ' σκηνή με την βασίλισσα και την Πουλουδιά, τα παιδιά μεταξύ άλλων είπαν και τα ακόλουθα: «ντροπίασε τα αδέρφια και τους γονείς της και έλεγε δεν θα σας δώσω ούτε ένα και οι άλλοι είπανε θα πρέπει να ντρέπεται που ζητιάνεψες από τέτοιους μεγάλους ανθρώπους τον βασιλιά και τη βασίλισσα μπισκότα», «πήγε στη βασίλισσα η Πουλουδιά και της είπε μου δίνεις δύο κουλουράκια», «της πρόσφερε αυτή δύο μπισκότα και είπε αυτή δεν θέλω γιατί θα... γιατί πάλι θα ζηλεύουνε τα αδέρφια μου και τα πήρε τελικά και τα πήγε στο τραπέζι και της τα άρπαζαν όλα», κτλ.

Η έννοια της ντροπής

Εκτός από την έννοια της ντροπής, όπως την αντιλήφθηκαν τα παιδιά μέσα από τα τρία αποσπάσματα των επιλεγμένων κεφαλαίων από το βιβλίο “Τρελαντώνης” που τους διαβάστηκαν, και την προσθήκη δικών τους στοιχείων στις απαντήσεις κατανόησης του περιεχομένου που έδωσαν, στα πλαίσια της συνέντευξης αναδύθηκαν και κάποια επιπλέον δεδομένα για τις δικές τους αναπαραστάσεις όσον αφορά την ντροπή. Η πλειονότητα (26 στα 41) (63,41%) των παιδιών, όπως διαπιστώθηκε από την έρευνα, περιγράφει την αίσθηση της ντροπής με εκφράσεις όπως, *αισθάνομαι άσχημα* (17/26), *χάλια* (5/26), *είμαι λυπημένος/η* (4/26) και ύστερα από διευκρινιστικές ερωτήσεις για το τι εννοούν με αυτό, εξηγούν ότι ντρέπονται. Αντίθετα 15 από τα 41 (36,58%) παιδιά δηλώνουν την αίσθηση της ντροπής ρητά, με τη φράση *θα ντρεπόμουνα...*, ή *ντροπή είναι...* αυτό.

Οι λόγοι για τους οποίους ντρέπονται, όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας, είναι κυρίως τρεις. Ο πρώτος έχει να κάνει με ένα περιβάλλον όπου δεν γνωρίζουν τους άλλους ή οι άλλοι δεν τους είναι οικείοι (11/41) (26,82%). Ο δεύτερος αφορά δικές τους πράξεις, που σχετίζονται κυρίως με το να πουν ή να κάνουν κάτι που δεν είναι σύμφωνο με τον κοινωνικό περιβάλλον. Την άποψη αυτή την υποστηρίζουν 27 στα 41 (65,85%) παιδιά. Πιο αναλυτικά δηλώνουν ότι ντρέπονται όταν: *τα ρωτούν κάτι που δεν θέλουν να απαντήσουν ή δεν γνωρίζουν να απαντήσουν* (5/27) - *κάνουν ζημιές/αταξίες* (5/27) - *δεν σέβονται τους μεγαλύτερους τους, τους μιλούν άσχημα (π.χ. να λένε σε αυτούς «βρε συ», να τους βρίζουν, να τσακώνονται μαζί τους)* (4/27) - *λένε ψέματα στους άλλους ή τους κοροϊδεύουν* (3/27) - *να πάρουν κάτι από κάποιον που δεν γνωρίζουν* (2/27) - *να τσακώνονται* (2/27) - *να μην κάνουν ό,τι τους λένε οι μεγαλύτεροί τους, οι γονείς τους ή κάποιοι άλλοι* (2/27) - *να κάνουν χαζομάρες όπως να μιλήσουν σε έναν άνθρωπο στο δρόμο χωρίς κανένα λόγο* (1/27) - *να παίζουν ξύλο στο σχολείο και να πηγαίνουν στον διευθυντή* (1/27) - *να προσβάλουν τους φίλους τους* (1/27) - *να*

μην μοιράζουμε τα πράγματα με την οικογένειά τους, ή με τους φίλους τους (1/27). Ο τρίτος λόγος για τον οποίο θα ένιωθαν ντροπή είναι όταν οι άλλοι δεν θα είχαν καλή εικόνα γι αυτά (22/41) (53,65%). Ιδιαίτερα όταν: τα μαλώνουν μπροστά σε άλλους (8/22) - οι άλλοι πουν για αυτά κάτι προσβλητικό που δεν ισχύει, δηλαδή τα παρουσιάζουν με κακό τρόπο, ή σχηματίζουν άσχημη εικόνα για εκείνα (6/22) - τα κοροϊδεύουν, τα προσβάλλουν ή τα βρίζουν (3/22) - τα περιγελούν οι φίλοι τους (π.χ. μαρτυρούν το μυστικό μου, μου λένε ψέματα, με προσβάλλουν) (3/22) - ο αδερφός/η τους κάνει κάτι και τους ντροπιάζει (π.χ. αταξίες μπροστά σε κόσμο) (2/22).

Πότε όμως τα παιδιά ντρέπονται για τους άλλους; Στην περίπτωση των αδελφών τους, αισθάνονται ντροπή για παρόμοιους γενικούς λόγους όπως για τον εαυτό τους, στις συνεντεύξεις, δε, προσαρμόζουν αυτούς τους λόγους στην δράση από τα αποσπάσματα του βιβλίου, που μόλις είχαν ακούσει. Με άλλα λόγια αυτά ντρέπονται για τα αδέρφια τους όταν εκείνα λένε κάτι που δεν είναι «σωστό» (38/41) (92,68%) όπως: να πουν στους άλλους που τους προσφέρουν μπισκότα ότι δεν θα τα πάρουν γιατί τα αδέρφια τους θα τους τα φάνε (29/38) - να λένε «βρε συ» σε έναν αξιωματικό / σε ένα μεγαλύτερό τους (4/38) - να λένε ψέματα για εκείνα (2/38) - να προσβάλλουν ή να κοροϊδεύουν τα αδέρφια τους απέναντι σε άλλους με τα λόγια τους (3/38).

Επιπλέον ντρέπονται κάθε φορά που τα αδέρφια τους κάνουν κάτι που δεν είναι «σωστό» (37/41) (90,24%), δηλαδή: κάνουν αταξίες, σκανταλιές, γκάφες ενώπιον άλλων (34/37) ή ζητιανεύουν πράγματα από άλλους ανθρώπους (3/37). Ακόμα αισθάνονται ντροπή άμα ο κόσμος έχει άσχημη εικόνα για τα αδέρφια τους (7/41), είτε γιατί θεωρούν ότι αυτά είναι κακά (2/7), είτε γιατί δεν τους αρέσει η συμπεριφορά τους ή λένε αρνητικά λόγια για αυτά (5/7).

Εκτός από συγκεκριμένες άμεσες αναφορές στα αδέρφια τους, τα περισσότερα παιδιά αναφέρουν έμμεσα και άλλους λόγους ντροπής, που τους εντοπίζουν κυρίως μέσα από τη δράση των ηρώων της ιστορίας.

Στο πρώτο απόσπασμα («Οι Βόλοι») 34 στα 41 (82,93%) παιδιά θεωρούν ντροπή το γεγονός, ο αδερφός τους να κάνει αταξίες όπως έκανε ο Αντώνης, ενώ 7 στα 41 (17,07%) πιστεύουν, ότι οι άλλοι θα τον κοροϊδεύουν για την [απρεπή] αυτή συμπεριφορά [του αδερφού].

Στο δεύτερο απόσπασμα («Οι Κατσίκες») 36 στα 41 (87,8%) ανιχνεύουν την ντροπή στο να πει κάποιος βρε συ σε ένα αξιωματικό, στον μπάμπα Γιάννη τον κανατά, σε ένα μεγαλύτερό

του, δηλαδή σε άτομα που δεν ανήκουν στο οικογενειακό τους περιβάλλον ή είναι φίλοι τους. Αυτό το επεκτείνουν λέγοντάς ότι είναι ντροπή, να μην σέβεται τους μεγαλύτερούς σου σαν τον αξιωματικό (14/41) - να γελάσει ο αξιωματικός σε μια απρεπή συμπεριφορά ενός παιδιού απέναντι σε εκείνον (14/41) - να μιλήσεις με αγένεια σε έναν αξιωματικό (7/41) - να σηκώσεις τη γροθιά σου ή να τον χτυπήσεις (9/41) - ή να νομίζουν οι άλλοι ότι δεν το έχουν αναθρέψει σωστά οι γονείς του (5/41)⁶.

Στο τρίτο απόσπασμα-σκηνή («Τα Βασιλικά Δώρα») υποστηρίζουν ότι είναι ντροπή: να πουν σε κάποιον άλλον (βασίλισσα, μπάρμπα Γιάννη Κανατά, κτλ.) που τους προσφέρει μπισκότα ότι δεν τα παίρνουν γιατί θα τους τα φάνε τα αδέρφια τους (29/41) - να πάρουν/φάνε μπισκότα που είναι ντροπιασμένα (14/41) - να πει κάποιος ότι τα μπισκότα που πήρε ήταν χαλασμένα/ληγμένα, ενώ δεν ήτανε (11/41) - να ζητιανέψουν μπισκότα από το βασιλιά και τη βασίλισσα, δηλαδή από πρόσωπα κύρους (8/41) - να νομίζουν οι άλλοι ότι τα μέλη της οικογένειας τσακώνονται μεταξύ τους και δεν έχουν να φάνε/τρώνε τα μπισκότα που προσφέρουν στην/στον αδερφή/ό τους (5/41) - να μην μοιράζονται τα πράγματα που τους προσφέρουν (π.χ. Μπισκότα) (5/41) - να λένε οι άλλοι ότι ζητιανεύουν (4/41).

Πέρα από τους λόγους ντροπής, τα παιδιά στα πλαίσια της συνέντευξης εξέφρασαν τον τρόπο με τον οποίο αντιδρούν στην αίσθηση της, και αποκάλυψαν τα πρόσωπα στα οποία εμπιστεύονται το εν λόγω συναίσθημα. Από τις απόψεις τους προέκυψε ότι κατά κανόνα (41/41) (100%) η αίσθηση της ντροπής εκφράζεται προπαντός μη λεκτικά, στηριζόμενη στην γλώσσα του σώματος. Οι απαντήσεις που έδωσαν σε αυτή την κατηγορία είναι οι ακόλουθες. Όταν ντρέπονται: το βαστάνε μέσα τους (9/41) - γελούν/χαμογελούν (7/41) - δεν μιλάνε (7/41) - κοκκινίζουν (5/41) - κατεβάζουν το κεφάλι τους (4/41) - δεν κάνουν τίποτα, μόνο σκέφτονται αυτό που έκαναν, γιατί το έκαναν (3/41) - είναι λυπημένα (2/41) - είναι σφιγμένα (1/41) - ιδρώνουν (1/41) - κοιτούν περίεργα (1/41) - κρύβουν τα μούτρα τους με τα χέρια τους/ με τα μαλλιά τους ή προσπαθούν να αλλάξουν το ύφος τους (1/41).

Επιπρόσθετα 38 στα 41 (92,68%) παιδιά ισχυρίζονται ότι αντιδρούν με κινήσεις/δράσεις: πηγαίνουν και κλείνουν στο δωμάτιό τους (9/38) - φεύγουν από το μέρος που βρίσκονται (9/38) - κρύβονται (7/38) - κάθονται μόνα τους σε μία γωνία (3/38) - γυρίζουν στο σπίτι (2/38) - χτυπιούνται και μπορεί να σπάσουν πράγματα μερικές φορές από τα νεύρα τους (2/38) -

6 Μερικά παιδιά απάντησαν αναφέροντας περισσότερο από ένα λόγο – το αυτό ισχύει και όπου κατωτέρω το άθροισμα είναι μεγαλύτερο από 41.

κλαίνε (2/38) - τιμωρούν τον/την αδερφό/ή τους εάν τους ντροπιάζε (1/38) - τρέχουν (1/38) - τσακώνονται με τον αδερφό/ή τους (1/38) - πηγαίνουν κρυφά και τραγουδούν (1/38). Επίσης 11 στα 41 (26,82%) φανερώνουν ότι η αντίδρασή τους στο συναίσθημα της ντροπής είναι λεκτική, λέγοντάς ότι: ζητούν συγγνώμη όταν κάνουν κάτι και αισθανθούν ντροπή (4/11) - αλλάζουν κουβέντα (2/11) - ζητούν να επανορθώσουν (2/11) - φωνάζουν τον αδερφό τους (1/11) - λένε κάτι που δεν ισχύει-ψέματα (1/11) - εξηγούν στα αδέρφια τους για ποιο λόγο δεν θα έπρεπε να μαρτυρήσουν αυτό που τους είπαν (1/11).

Το πρόσωπο στο οποίο τα περισσότερα παιδιά (16/33) (48,48%) εμπιστεύονται το συναίσθημα της ντροπής είναι: κανένας. Εντούτοις, υπάρχει και μια μερίδα από αυτά που δηλώνουν ότι όταν νιώσουν ντροπή το λένε στην οικογένειά τους (11/33) - το λένε στους φίλους τους (6/33), ενώ 8 στα 41 δεν απαντούν.

Αξιοπρόσεκτο είναι το γεγονός ότι, μέσα από τις απαντήσεις τους, τα παιδιά δίνουν και τη σωστή/αποδεκτή συμπεριφορά (πάντα σε σχέση με τα αποσπάσματα που άκουσαν) που οφείλει να έχει κάποιος, ώστε να μην ντροπιάσει την οικογένειά του. Αυτή είναι: να μην λένε «βρε συ» σε έναν αξιωματικό ή σε ένα μεγαλύτερό τους εκτός αν είναι μέλος της οικογένειάς τους (32/41) - να πάρουν τα μπισκότα που τους προσφέρουν χωρίς να πουν ότι θα τους τα φάνε τα αδέρφια τους και να πουν ευχαριστώ (29/41) - να σέβονται τους μεγαλύτερούς τους (αξιωματικός, μπάρμπα Γιάννης, κτλ.) (20/41) - να μιλούν στον αξιωματικό με καλό τρόπο (19/41) - να πουν όχι ευχαριστώ δεν θέλω/δεν έχω όρεξη στη βασίλισσα/σε κάποιον που τους προσφέρει μπισκότα (13/41) - να μιλούν στους μεγαλύτερούς τους στον πληθυντικό, ευγενικά (6/41) - να πει [ο ήρωας] στον αξιωματικό «Γεια σας τι κάνετε;» να τον χαιρετήσει (9/41) - να ζητήσουν συγγνώμη στον αξιωματικό εάν του μιλούσαν απρεπώς όπως «βρε συ» κτλ. (3/41).

Τέλος, τα μισά παιδιά (20/41) εκτός από τους λόγους ντροπής που εντόπισαν, είπαν και τι δεν είναι ντροπή για εκείνα. Δεν θεωρούν ντροπή: εάν ο αδερφός τους κάνει αταξίες εντός της οικογένειάς τους (4/20) - να πουν το «βρε συ» στην αδερφή τους ή σε ένα φίλο τους (2/20) ή στον Μπάρμπα Γιάννη τον κανατά καθώς περνούσε συχνά από εκεί, αν τον ξέρανε (9/20) ή σε ένα μεγαλύτερο γνωστό τους (3/20) - να φάνε κάποια μπισκότα που λένε ότι είναι ντροπιασμένα εάν αυτός που τα έφερε τους πει «παρ' τα στα χαρίζω» (2/20).

Αξιωματικός – Βασίλισσα

Από τις συνεντεύξεις με τα παιδιά προέκυψαν και κάποια επιπλέον στοιχεία σχετικά με τις αντιλήψεις τους για τον αξιωματικό, την βασίλισσα και την ζητιανιά, τα οποία φωτίζουν

περαιτέρω την έννοια της ντροπής. Αν και οι αντιλήψεις αυτές δεν ήταν ο κύριος στόχος της ερευνητικής διερεύνησης, η ανάλυσή τους συνδέεται με την έννοια της ντροπής, δεδομένου ότι αφορούν άτομα που αλληλεπιδρούν με τους ήρωες του μυθιστορήματος και πράξεις που οδηγούν στο αίσθημα της ντροπής.

Πιο αναλυτικά, στα πλαίσια των συνεντεύξεων, έγινε λόγος αρχικά για την έννοια του αξιωματικού (ο οποίος εμφανίζεται στο β' απόσπασμα του Τρελαντώνη που διαβάστηκε, στο κεφάλαιο με τίτλο «Οι Κατσίκες»). Είναι ένα από τα κύρια πρόσωπα της ιστορίας και η περιγραφή του στηρίζεται στα εξωτερικά του χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με το κείμενο ο αξιωματικός φορούσε άσπρη στολή με χρυσά γαλόνια στο πηλήκιό του, είχε ένα σπαθί και ίππευε πάνω σε ένα άλογο (Δέλτα, 2009, σ. 21-22). Η αντίληψη των παιδιών για τον αξιωματικό στο συγκεκριμένο περιστατικό περιστρέφεται γύρω από τα εξωτερικά του χαρακτηριστικά (41/41) (100%), το επάγγελμα του (36/41) (87,8%) και το χαρακτήρα του (10/41) (24,39%). Οι απαντήσεις που δώσανε ως προς το πώς αντιλαμβάνονται τον αξιωματικό ήταν οι ακόλουθες: Με βάση την εξωτερική του εμφάνιση του προσδίδουν χαρακτηριστικά όπως: *ο αξιωματικός φοράει στολή* (13/41) - *έχει άλογο* (12/41) - *έχει σπαθί* (9/41) - *φοράει άσπρα ρούχα* (8/41) - *γαλόνια* (3/41) και *μπότες* (3/41). Το επάγγελμά του αντιλαμβάνονται ως: *εργάζεται στο στρατό* (17/36) - *στην αστυνομία* (12/36) - *στα καράβια* (1/36) - *είναι φύλακας* (2/36) - *πολεμιστής* (2/36) - *αρχηγός* (2/36), ενώ υπάρχουν και λίγα παιδιά που υποστηρίζουν ότι δεν γνωρίζουν με τι ασχολείται (5/41). Τέλος, με βάση τον χαρακτήρα του, τον αντιλαμβάνονται: *είναι πολύ καλός* (4/10) - *ευγενικός* (3/10) - *σοβαρός* (1/10) - *σέβεται τους άλλους* (1/10) - *είναι ένας άνθρωπος που ξέρει πιο πολλά από εκείνα καθώς ζει πιο πολλά χρόνια πάνω στον κόσμο* (1/10). Τα πιο πολλά παιδιά περιέγραψαν τον αξιωματικό δίχως να χρειαστεί να τους επαναληφθεί το αντίστοιχο χωρίο του κειμένου, σε αντίθεση με 12 από τα 41 (29,26%), τα οποία δεν θυμούνταν, με συνέπεια η επανάληψή της ανάγνωσης γι' αυτά του αποσπάσματος να κριθεί απαραίτητη, προκειμένου να δώσουν μία απάντηση.

Ο βασιλιάς και η βασίλισσα καθώς και η έννοια της ζητιανιάς εμπεριέχονται στο γ' απόσπασμα του βιβλίου, με τίτλο «Τα Βασιλικά Δώρα». Στο κείμενο δεν περιγράφονται ούτε αναλύονται ιδιαίτερα. Θεωρούνται ως έννοιες δεδομένες. Συνεπώς οι απαντήσεις των παιδιών είτε προέρχονται από τα συμφραζόμενα του κειμένου είτε περιέχουν δικές τους απόψεις για τον βασιλιά, τη βασίλισσα και τη ζητιανιά. Δηλαδή το κείμενο δεν αποσαφηνίζει αυτές τις έννοιες και συνεπώς δεν επηρεάζει ξεκάθαρα τις απαντήσεις των παιδιών. Μέσα από τις

απαντήσεις των παιδιών για τον βασιλιά και τη βασίλισσα, προκύπτει μία εικόνα που στηρίζεται στην εξωτερική εμφάνιση και κάποιες ιδιότητες της θέσης τους (18/41) (43,9%), τον χαρακτήρα τους (35/41) (85,36%) και την ενασχόλησή τους (31/41) (75,6%). Πιο λεπτομερειακά οι απόψεις των παιδιών για τον βασιλιά και τη βασίλισσα διαμορφώνονται αναφορικά, α) με την εξωτερική τους εμφάνιση και κάποιες ιδιότητες της θέσης τους: *κατοικούν σε ένα κάστρο/βασίλειο* (5/18) - *είναι πλούσιοι* (4/18) - *φοράνε μία κορώνα* (1/18) - *τα ρούχα τους* (1/18) - *είναι δύο μεγάλοι αυτοκράτορες* (3/18) - *«κάποιοι ηθοποιοί ας πούμε που μιλάνε και....»* (1/18) - *«δύο άρχοντες ε... που... που προσφέρουν»* (1/18) - *έχουν υπηρέτες* (2/18), β) με τον χαρακτήρα τους: *είναι καλοί και καταλαβαίνουν* (11/35) - *δεν δίνουν χαλασμένα μπισκότα* (8/35) - *δεν φτιάχνουν χαλασμένα μπισκότα* (2/35) - *μόνο εάν ήταν κακοί θα το έκαναν* (8/35) - *είναι άνθρωποι με ψηλό επίπεδο που κανονίζουν τα πράγματα στη χώρα και τους μιλάνε με ευγενικό τρόπο* (1/35) - *είναι τσιγκούνηδες* (1/35) - *τα θέλουν όλα δικά τους* (1/35) - *αγάπαγαν τον κόσμο* (1/35) και *τα παιδιά* (2/35), γ) με την ενασχόλησή τους: *κυβερνούν καλά το λαό σε αυτή τη χώρα/την πόλη, βγάζουν νόμους* (12/31) - *κυβερνούν ένα ολόκληρο κράτος/μία πόλη* (4/31) - *διατάζουν και έχουν και υπηρέτες* (7/31) - *βοηθάνε τους ανθρώπους* (3/31) - *δεν κάνουν τίποτα* (2/31) - *φυλάνε τους ανθρώπους* (1/31) - *δεν απογοητεύουν τους πολίτες* (1/31) - *είναι οι αρχηγοί, που κάθονται σε μια καρέκλα ζουν σε μεγάλο σπίτι και προσέχουν τα πάντα* (1/31).

Από τα στοιχεία αυτά προκύπτει ότι τα παιδιά δεν είχαν σαφή εικόνα για τον αξιωματικό, τον βασιλιά και την βασίλισσα, και συνεπώς η κατανόηση του κειμένου από αυτά έπασχε, μη παρακολουθώντας απόλυτα τα όσα η Δέλτα περιγράφει.

Τέλος, την έννοια της ζητιανιάς τη γνωρίζει σχετικά η πλειονότητα των παιδιών (39/41), (95,12%) καθώς εξηγεί ότι *ζητιανεύω σημαίνει ζητάω*. Με αφορμή το κείμενο, 14 (34,14%) από αυτά λένε ότι *η Πουλουδιά ζητιάνεψε τα μπισκότα από τη βασίλισσα*. Το επιχείρημα τους είναι ότι εκείνη είπε στη βασίλισσα *ότι θα μου τα φάνε τα αδέρφια μου* και η βασίλισσα ανταποκρίθηκε σε αυτό και της έδωσε περισσότερα μπισκότα. Τα 25 στα 41 (60,97%) παιδιά θεωρούν ότι η Πουλουδιά εν τέλει δεν ζητιάνεψε τα μπισκότα, αλλά η βασίλισσα της είπε να τα πάρει, ενώ μόνο 2 στα 41 (4,87%) αγνοούσαν/δυσκολεύονταν με την σημασία της ζητιανιάς.

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την ανάλυση των αποτελεσμάτων της ερευνάς, προκύπτουν συνοπτικά τα εξής. Η ιστορία του Τρελαντώνη άρεσε στα παιδιά ηλικίας 11 ετών στα οποία παρουσιάστηκε (μερικώς), ίσως καθότι αυτά μέσα από την περιγραφή των σκανταλιών που κάνει ο Αντώνης και τα αδέλφια του αναγνωρίζουν δικές τους συμπεριφορές. Οι δυσκολίες ως προς την κατανόηση χωρίων του κειμένου εστιάζονται κατά κύριο λόγο στην περιγραφή γεγονότων που συνέβησαν σε μία άλλη εποχή και δεν είναι οικείες στα βιώματα των παιδιών αυτής της ηλικίας σήμερα. Επίσης, στις ερωτήσεις κατανόησης που τέθηκαν, τα παιδιά έδωσαν απαντήσεις στις οποίες συμπεριέλαβαν κάποια στοιχεία του κειμένου και τα εμπλούτισαν με δικές τους προσθήκες, προβάλλοντας έτσι αναπαραστάσεις που έχουν τα ίδια για τα εν λόγω θέματα. Ακόμη, επισημαίνεται ότι είναι σε θέση να συγκρατήσουν στην μνήμη τους φράσεις και λέξεις των αποσπασμάτων και να αποδώσουν το νόημα ενός μακροσκελούς κείμενου με επιτυχία, αρκεί ενδεχομένως το περιεχόμενό του να τους έχει τραβήξει την προσοχή. Όσον αφορά την έννοια της ντροπής, προέκυψε, από τις απαντήσεις που έδωσαν, ότι υπάρχει μια μετατόπιση ως προς το περιεχόμενο της συγκεκριμένης έννοιας από τους ακροατές των αποσπασμάτων. Το αίσθημα της ντροπής αναγνωρίζεται από τα παιδιά στα αποσπάσματα και το διακρίνουν μέσα από τις δράσεις των ηρώων. Προσθέτουν όμως συχνά δικά τους στοιχεία, τα οποία σε ορισμένες περιπτώσεις συνάδουν με ευρήματα ανθρωπολογικών ερευνών (Campbell, 1964· Friedl 1962), και ενδεχομένως θα άξιζε το σημείο αυτό να διερευνηθεί περαιτέρω. Συχνά τονίζεται ότι οι συμπεριφορές, που στα αποσπάσματα προσδίδουν ντροπή, δεν θα οδηγούσαν σε αυτό το αίσθημα, αν συνέβαιναν εντός των πλαισίων της οικογένειας, π.χ. αν ο αδερφός τους κάνει αταξίες εντός της οικογένειάς τους - να μην λένε βρε συ σε έναν αξιωματικό ή σε ένα μεγαλύτερό τους εκτός αν είναι μέλος της οικογένειάς τους. Ενδιαφέρον επίσης παρουσιάζει ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται την ντροπή στην καθημερινότητά τους, όπως το ότι όταν ντρέπονται αντιδρούν με μη λεκτικές συμπεριφορές και δεν επικοινωνούν την συναισθηματική τους κατάσταση ή την επικοινωνούν στο οικογενειακό τους περιβάλλον.

Αναφορικά με την έννοια του αξιωματικού, τα παιδιά προβάλλουν την εικόνα που έχουν μέσα από την δική τους οπτική, καθώς άλλη εξουσία και εξωτερική παρουσία είχε ο αξιωματικός την εποχή που μας τον περιγράφει η Πηνελόπη Δέλτα στο βιβλίο της και άλλη έχει σήμερα. Αντίστοιχα οι έννοιες του βασιλιά, βασίλισσας παρουσιάζουν μεγάλη διασπορά, και πιθανόν είναι γνώριμες στα παιδιά πιο πολύ από τα παραμύθια ή την τηλεόραση. Η

διαφορετική αντίληψη για τα άτομα αυτά, απ' αυτή που η Δέλτα μας αφήνει να εννοήσουμε ότι παρουσιάζει, οδηγεί σε μία μετατόπιση της αντίληψης της έννοιας της ντροπής. Είναι προφανές όμως ότι οι ιστορίες/σκηνές και κοινωνικές συγκυρίες (π.χ. σεβασμός προς το σύμβολο του αξιωματικού, τους θεσμούς, την βασίλισσα, κτλ.), κάνουν το κείμενο παρ' όλο που συνεχίζει να είναι ένα παιδαγωγικό ψυχαγωγικό μυθιστόρημα που επανεκδίδεται να είναι πιθανόν στα σημεία αυτά δυσκολονόητο. Προφανώς, όπως προαναφέρθηκε, η Δέλτα δεν αντικατοπτρίζει απαραίτητως το κείμενό της τις κοινωνικές αντιλήψεις της εποχής της, δεδομένου ότι μπορεί να προσβλέπει και στο να διαπαιδαγωγήσει.

Εν κατακλείδι τα ευρήματα της έρευνας υποδηλώνουν ότι τα παιδιά προσαρμόζουν το κείμενο και την έννοια της ντροπής σε συνθήκες που τους είναι γνώριμες. Όμως, επειδή η διαδικασία διεξαγωγής και ανάλυσης της έρευνας ήταν χρονοβόρα, οι συνεντεύξεις δεν θα μπορούσε εύκολα να έχουν γίνει σε αριθμό μεγαλύτερο των 41 παιδιών. Αν και τα συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις των παιδιών που καταγράφηκαν δίδουν αρκετά στοιχεία για το πώς αυτά αντιλαμβάνονται την έννοια της ντροπής, θα ήταν ευκατίο να επαναληφθεί με διευρυμένο τρόπο η έρευνα, πιθανόν στα πλαίσια μίας τάξης όπου θα διαβαζόταν και θα συζητιόταν όλο το βιβλίο “Τρελαντώνης” με στόχο να μελετηθεί συστηματικότερα πώς κατανοείται σήμερα το κλασικό αυτό έργο. Μία τέτοια προσπάθεια, θα μπορούσε επίσης, με την συνεργασία των δασκάλων, να διερευνήσει την δυνατότητα αξιοποίησης ή μη (ανάλογα και με το ηλικιακό επίπεδο) του συγκεκριμένου βιβλίου στην τάξη. Τα αποτελέσματα και στις δύο περιπτώσεις θα παρουσίαζαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον, τόσο για την εκπαιδευτική κοινότητα όσο και για τους γονείς των παιδιών που αγοράζουν το συγκεκριμένο βιβλίο. Και τούτο διότι η παρούσα έρευνα, εστιασμένη σε μία μόνον θεματολογία, δεν εξετάζει το μυθιστόρημα στο σύνολό του, αναζητώντας άλλες πλευρές του, που προφανώς ελκύουν, δεδομένου ότι το βιβλίο συνεχίζει να έχει μεγάλη κυκλοφορία.

Ως προέκταση της παρούσης διερεύνησης πάντως, ίσως περισσότερο ενδιαφέρον για περαιτέρω έρευνα θα είχε μία εμβάθυνση στην οπτική των παιδιών, που με συμμετοχική παρατήρηση, θα εξέταζε τον τρόπο που συγκροτείται, λειτουργεί, μαθαίνεται, παγιώνεται η έννοια της ντροπής στην παιδική ηλικία.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Δέλτα, Π. Σ. (1956) *Αλληλογραφία της Π.Σ.Δέλτα*. Ξ. Λευκοπαρίδης (επιμ.). Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Δέλτα Π. Σ. (2009) *Τρελαντώνης*. Αθήνα: Εστία.
- Παπαταξιάρχης, Ε. (1992). Εισαγωγή. Από την σκοπιά του φύλου: Ανθρωπολογικές θεωρήσεις της σύγχρονης Ελλάδας. Στο Ε. Παπαταξιάρχης & Θ. Παραδέλλης (επιμ.) *Ταυτότητες και Φύλο στην σύγχρονη Ελλάδα* (σελ. 11-98). Αθήνα: εκδόσεις Καστανιώτη Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Ξενόγλωσση

- Benedict, R. (2005). *The chrysanthemum and the sword: patterns of Japanese Culture*. Boston, New York: Mariner Books.
- Blank, G. (2004). Teaching Qualitative Data Analysis to Graduate Students. *Social Science Computer Review*, 22(2):187.
- Campbell, J. (1964). *Honour Family and Patronage: A Study of Institutions and Moral Values in a Greek Mountain Community*. Oxford: Clarendon Press.
- Davis, J. (1977). *The People of the Mediterranean: An Essay in Comparative Social Anthropology*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Denzin, n. & lincoln, Y. (1994). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- du Boulay, J. (1974). *Portrait of a Greek Mountain Village*. Oxford: Clarendon Press.
- du Boulay, J. (1986). Women – Images of Their Nature and Destiny in Rural Greece. In J.Dubish (ed.) *Gender & Power in Rural Greece* (pp.139-168). Princeton: Princeton University Press.
- Friedl. E. (1962). *Vasilika: A Village in Modern Greece*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Herzfeld, M. (1980). Honour and Shame: Problems in the Comparative Analysis of Moral Systems. *Man* (n.s.) 15, 339-51.
- Herzfeld, M. (1984). The horns of the Mediterraneanist dilemma. *American Ethnologist* 11(3), 439-454.

- Hirschon, R. (1978). Open Body/Closed Space: the Transformation of Female Sexuality. In S. Ardener (ed.), *Defining Females* (pp. 66-88). London: Croom Helm.
- Just, R. (1973). Some problems for Mediterranean anthropology. *Journal of the Anthropological Society of Oxford* 6, 81-97.
- Maynard, T. & Powell, S. (Eds.) (2014). *An Introduction to Early Childhood Studies*. London: Sage Publications.
- Meyer, D. & Avery, L. (2009). Excel as a Qualitative Data Analysis Tool. *Field Methods*, 21(1): 91-111.
- Peristiany, J. G. (ed.) (1965). *Honour and Shame: the Values of Mediterranean Society*. London: Weidenfeld & Nicolson.
- Piaget, J. (1973). *The Child's Conception of the World*. St. Albans: Paladin.
- Skinner, J. (ed.) (2012). *The Interview: an Ethnographic Approach*. London: Berg.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Κανελλάκη Γκόλφω

Πρέβεδος Δήμος Ερυμάνθου Αχαΐας

T.K. 25008

τηλ.: 6948441151

e-mail: g.kanellaki@gmail.com

Κατερίνα Καρανάτσιου¹

Κωνσταντίνος Τσιούμης²

Δέσποινα Παπαγερίδου³

Η διάσταση της πολυπολιτισμικότητας στο Ολοήμερο Σχολείο

Περίληψη

Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο που λειτουργεί στην Ελλάδα από το 1998 αποτελεί ίσως το πιο καινοτομικό θεσμό, διότι σχεδιάστηκε και προσπαθεί να παρέχει πολύπλευρες παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές υπηρεσίες σε μαθητές και γονείς στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον. Στόχος αυτής της εργασίας είναι να αναδείξει εν μέρει μέσα από την έρευνα σε εκπαιδευτικούς, διευθυντές και γονείς, αν και κατά πόσο επιτυγχάνονται οι σκοποί του Ολοήμερου Σχολείου ως προς την αλληλεπίδραση και τη διαπολιτισμική αγωγή των παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα γίνεται προσπάθεια εμβάθυνσης, διερεύνησης και ανάλυσης των δομών του ολοήμερου σχολείου διαφόρων τύπων και εστίασης κυρίως στην προσέγγιση της πολυπολιτισμικής διάστασης μέσα από την εφαρμογή των προγραμμάτων ΑΠΣ & ΔΕΠΠΣ.

Ο στόχος με αυτή την έρευνα σε ολοήμερα σχολεία όλων των τύπων, είναι να φανεί αν υπάρχει η διαπολιτισμική προσέγγιση στην πολυπολιτισμική σχολική κοινωνία στα διάφορα «ολοήμερα» σχολεία και αν ναι, να αναδειχθεί επιπρόσθετα η αξία και η αναγκαιότητα του ολοήμερου προγράμματος.

Για να επισημανθεί και να καταγραφεί εν μέρει η εφαρμογή του προγράμματος του Πειραματικού Ολοήμερου Σχολείου, του Ολοήμερου Σχολείου Διευρυμένου ωραρίου και του Ολοήμερου Σχολείου με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα καθώς και η συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών σ' αυτό και αν υπάρχει προσέγγιση στην διαπολιτισμική αγωγή μέσα στην πολυπολιτισμική τάξη, διερευνώνται οι απαντήσεις και οι απόψεις των διευθυντών/υποδιευθυντών σε ερωτηματολόγιο ημιδομημένου τύπου, των εκπαιδευτικών ως και των γονέων του ολοήμερου σχολείου, μέσω ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, στα

¹ Εκπαιδευτικός Π.Ε., απόφοιτος Μεταπτυχιακού Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

² Καθηγητής ΤΕΠΑΕ ΑΠΘ

³ Εκπαιδευτικός Νηπιαγωγός, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια

τέσσερα Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας και σε σχολεία της Δυτικής Θεσσαλονίκης που λειτουργούν ως Ολοήμερα διευρυμένου ωραρίου ή ως Ολοήμερα Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα.

Λέξεις – Κλειδιά: πολυπολιτισμικότητα, ολοήμερο σχολείο, αναλυτικό πρόγραμμα, νέα γνωστικά αντικείμενα, σχολική επιτυχία, διαπολιτισμικότητα, αλληλεπίδραση

The dimension of multiculturalism in all- day school

Abstract

The Day primary school which has been operating/working in Greece since 1998, possibly constitutes the most innovative institution, because it has been designed to provide students and parents with multilateral, pedagogical, educational and social services, in a contemporary multicultural environment. The purpose of this dissertation is to promote, partly through research to educators, principals and parents, if and at what level the goals of the Day primary school concerning the interaction and the intercultural education of the children are accomplished.

To be pinpointed and to be documented partially the program's application of Experimental the Day primary School, as well the participation of foreigner students to this and if there is approximation to cross-cultural school education inside the multi-cultural class, will be inquired the answers and the opinions of school supervisors as well of the teachers and the parents from four Experimental All day School in Central Macedonia and other schools in west part of Thessaloniki with expanded work time via questionnaires.

Εισαγωγή

Το ολοήμερο Σχολείο αποτελεί μία σημαντική καινοτομία, που ξεκίνησε πιλοτικά στα τέλη της δεκαετίας του '90. Έχει έντονο εκπαιδευτικό και κοινωνικό περιεχόμενο. Σχεδιάστηκε, για να εξυπηρετήσει υψηλούς παιδαγωγικούς στόχους, όπως είναι η παιδαγωγική αξιοποίηση του απογευματινού χρόνου παραμονής των παιδιών στο σχολείο, με την πλήρη ευθύνη και εποπτεία των εκπαιδευτικών. Το πρόγραμμά του περιλαμβάνει και υποστηρικτική βοήθεια στην Ελληνική Γλώσσα και τα Μαθηματικά, δηλαδή μελέτη και προετοιμασία των μαθητών

για τα μαθήματα της επόμενης ημέρας, από τον υπεύθυνο δάσκαλο.

Αντιλαμβάνεται εύκολα κανείς τη σημασία που έχει το ολοήμερο σχολείο, εφόσον λειτουργήσει σύμφωνα με το σχεδιασμό του, για την καλύτερη ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, καθώς και για την πρόληψη της σχολικής διαρροής. Η τελευταία αναμένεται να μειωθεί γιατί:

- Οι μαθητές θα έχουν πρόσθετη διδακτική στήριξη και θα ενισχύονται μαθησιακά.
- Οι οικογένειες των μεταναστών θα εξυπηρετούνται από την παραμονή των παιδιών στο σχολικό χώρο, με αποτέλεσμα να υπάρχει μια ευνοϊκότερη προδιάθεση για το σχολικό θεσμό.
- Τα παιδιά θα μένουν περισσότερο χρόνο μέσα σε ένα περιβάλλον προστατευμένο και ευνοϊκό για τη μάθηση.
- Το κλίμα αποδοχής και συνεργασίας που δημιουργείται μέσα από τις βιωματικές και τις άλλες δραστηριότητες (χορός, μουσική, θεατρικό παιχνίδι) είναι ιδιαίτερα ευνοϊκό για την καλύτερη ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, γεγονός που συνεισφέρει στη σχολική προσαρμογή τους και την επιτυχημένη σταδιοδρομία τους μέσα στην εκπαίδευση.
- Προσφέρει τη δυνατότητα σε ομάδες παιδιών που προέρχονται από αδύναμα οικονομικά στρώματα να αποκτήσουν γνώσεις σε τομείς που παλαιότερα θα ήταν υποχρεωμένα να τους αναζητήσουν στην ιδιωτική εκπαίδευση (ΤΠΕ, ξένες γλώσσες, μουσική, χορός) (Νικολάου, 2005).

Το ολοήμερο σχολείο αποτελεί έναν σημαντικό καινοτομικό θεσμό, διότι σχεδιάστηκε και με τη λογική να παρέχει πολύπλευρες παιδαγωγικές, εκπαιδευτικές και κοινωνικές υπηρεσίες σε μαθητές και γονείς στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό περιβάλλον.

Ο θεσμός του Ολοήμερου Σχολείου είναι επικυρωμένος από το σχετικό άρθρο του Ν.2525/97 και αποτελεί θεμελιώδες εκπαιδευτικό μοντέλο-εργαλείο, του οποίου η φιλοσοφία πηγάζει από την ανάγκη εκσυγχρονισμού του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ώστε να υπηρετεί τους αναπτυξιακούς στόχους της ελληνικής κοινωνίας. Σίγουρα η μεταβολή του προμεσημβρινού σχολείου σε ολοήμερο για να επιτύχει τους στόχους του απαιτεί σοβαρές μεταρρυθμίσεις. Αντικείμενό του είναι ο πειραματισμός σε νέες διδακτικές και οργανωτικές δομές της λειτουργίας του σχολείου, ο εμπλουτισμός του προγράμματος σπουδών, η διεύρυνση του ωρολογίου προγράμματος και η διαχείριση του σχολικού χρόνου σύμφωνα με τις ιδιαιτερότητες και τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας. Απαραίτητο είναι το δημοκρατικό πνεύμα, διέπεται δε από τις αρχές της ελεύθερης δραστηριοποίησης των μαθητών, όπου πραγματώνονται πλούσιες διαπροσωπικές σχέσεις και εξασφαλίζονται όλες οι

συνθήκες που ευνοούν την ανάπτυξη ευάρεστων συναισθημάτων κατά την εκτέλεση των εργασιών και τη χρήση του ελεύθερου χρόνου ή και το αντίθετο αν το όλο κλίμα είναι αρνητικό και αντιδραστικό.

Οι μαθητές δραστηριοποιούνται ανάλογα με τις προτιμήσεις και τις ικανότητες τους άσχετα από την κοινωνική τους προέλευση. Έχουν τη δυνατότητα να καλύψουν τα κενά που προέρχονται από την κοινωνική τους καταγωγή, να δυναμώσουν τους ψυχικούς και κοινωνικούς δεσμούς μεταξύ τους και να αποκτήσουν το αίσθημα της ισοτιμίας (Πυργιωτάκης, 2001).

Και όλα αυτά για να δομήσει με «νέα» στοιχεία την εξελικτική πορεία των παιδιών, ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας της Πληροφορίας, της Γνώσης, της Τεχνολογίας και της Πολυπολιτισμικότητας της κοινωνίας. Καθότι το σχολείο, μεταδίδοντας την πολιτισμική κληρονομιά, έχει ως αποστολή να αναδεικνύει τις διαφορές και τον πλούτο των ποικίλων πολιτισμών, επιτυγχάνοντας τη σύγκλισή τους στη σημερινή κοινωνία. Ο διάλογος και η ανταλλαγή μεταξύ των πολιτισμών, που χαρακτηρίζεται με αντιπαραθέσεις και συμπληρωματικότητα, αποτελεί τη μόνη πιθανότητα να επιτευχθεί μια γόνιμη συνύπαρξη των ανθρώπινων ομάδων, που όλο και συχνότερα σήμερα συμβιώνουν η μία δίπλα στην άλλη (Fischer, 2000, σ.111).

Έτσι, το ολοήμερο σχολείο πέρα από το να βοηθά τους μαθητές να συνυπάρχουν σε μια κατάσταση που επικρατούν διαφορετικές αξίες, έχει την υποχρέωση να τους βοηθά να προσαρμοστούν σε μια κοινωνία η οποία είναι ιστορικά δεδομένη και εν μέρει βρίσκεται υπό ανοικοδόμηση. Και αυτό συμβαίνει με τρεις βασικούς τρόπους: την αφομοίωση, το διαχωρισμό ή τη διαπολιτισμική προσέγγιση. Μέσω της αφομοίωσης γίνεται προσπάθεια οι μεταναστευτικές μειονότητες να απορροφηθούν από τον πολιτισμό της κοινωνίας-δέκτη και γι' αυτό η σχολειοποίηση περιορίζεται στη γλώσσα και τον πολιτισμό της πλειονότητας. Ο διαχωρισμός από την άλλη υπερασπίζεται τη πολλαπλότητα των πολιτισμών με αφετηρία την υποτιθέμενη ασυμβατότητά τους. Η διαπολιτισμική προσέγγιση αντιπροσωπεύει, αυτό κυρίως που λείπει από τα προηγούμενα μοντέλα, την πολιτισμική επικοινωνία, την ενεργό και θετική αποδοχή της διαφορετικότητας και της αλληλεπίδρασης, αναγνωρίζοντας τον «άλλο» ως ένα άτομο μοναδικό. Το σχολείο, και ιδιαίτερα το ολοήμερο σχολείο όπως αναφέρθηκε παραπάνω, ως φορέας μετάδοσης του πολιτισμού, πρέπει να εξασφαλίζει την επιβίωση και τον εμπλουτισμό όλων των πολιτισμών που υποδέχεται. Ως θεσμός κοινωνικοποίησης εξασφαλίζει την προσαρμογή του μαθητή στο περιβάλλον του και στο περιβάλλον υποδοχής,

ώστε να αποκτήσει τις γνώσεις εκείνες και τις στοιχειώδεις πρακτικές που θα καταστήσουν δυνατή τη συνύπαρξη (Fischer, 2003, σ. 112-115).

Μεθοδολογία της έρευνας- Στόχοι της έρευνας

Στόχοι της συγκεκριμένης έρευνας είναι:

- Να αναδειχθούν οι απόψεις διευθυντών και εκπαιδευτικών, ανεξαρτήτου κοινωνικής και εθνοτικής καταγωγής, για τον τρόπο λειτουργίας του Ολοήμερου σχολείου σε σχέση με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας.
- Να διερευνηθεί αν η υπάρχουσα υλικοτεχνική υποδομή επιτρέπει τη συνεργατική μάθηση στο Ολοήμερο σχολείο.
- Να εκτιμηθεί εάν το αναλυτικό του πρόγραμμα επιτρέπει τη διαπολιτισμική αγωγή και παρέχει ευκαιρίες αλληλεπίδρασης ανάμεσα στους μαθητές-γονείς, τους δασκάλους και τους εκπαιδευτικούς.
- Και τέλος να συγκριθούν για τα παραπάνω θέματα μεταξύ τους οι τύποι των Ολοήμερων Δημόσιων Σχολείων, που λειτουργούν σήμερα στην Ελλάδα.

Ερευνητικές υποθέσεις

Σε άμεση συνάρτηση με τα παραπάνω τίθενται ως κύριες υποθέσεις οι ακόλουθες:

- α) Οι εκπαιδευτικοί θα επιδιώκουν τη συνεργασία τόσο με συναδέλφους τους όσο και με γονείς των μαθητών για την επίτευξη των στόχων του παιδαγωγικού τους έργου, επιχειρούν ομαδικές δράσεις βιωματικού χαρακτήρα και εφαρμόζουν διδακτικές μεθόδους που επιτρέπουν την κοινωνική αλληλεπίδραση και κατ' επέκταση τη διαπολιτισμική αγωγή.
- β) Οι γονείς θα συνεργάζονται με τους εκπαιδευτικούς στο σχολείο, στο οποίο φοιτούν τα παιδιά τους και υποστηρίζουν τις εργασίες και δράσεις που πραγματοποιούνται ομαδικά. Αν είναι ικανοποιημένοι από τη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος και συνεχίζεται η κοινωνική αλληλεπίδραση και μετά το σχολείο.
- γ) Οι διευθυντές και οι υπεύθυνοι ολοήμερων προγραμμάτων με βάση τη λειτουργία των ολοήμερων προγραμμάτων ΑΠΣ και ΔΕΠΣ θα μπορούν να δημιουργήσουν περιβάλλοντα κοινωνικής αλληλεπίδρασης και διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
- δ) Οι απόψεις όλων των ανωτέρω θα συγκλίνουν στους διάφορους τύπους ολοήμερου σχολείου, σχετικά με την διαπολιτισμικότητα και την πολυπολιτισμικότητα μέσα και έξω από το σχολείο και κατά πόσο επιθυμούν την συνέχιση-επέκταση του προγράμματος.

Δείγμα της έρευνας

Πραγματοποιήθηκε δειγματοληψία κατά στρώματα. Συμμετείχαν δεκαέξι διευθυντές και υποδιευθυντές -11 διευθυντές & 5 υποδιευθυντές, ογδόντα τέσσερις (84) εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων με διδακτική εμπειρία σε Ολοήμερο σχολείο και διακόσιοι δύο (202) γονείς. Επισημαίνεται ότι αρχικά δόθηκαν είκοσι τέσσερα (24) ερωτηματολόγια σε διευθυντές και υποδιευθυντές, εκατόν δέκα (110) σε εκπαιδευτικούς και διακόσια ενενήντα πέντε (295) σε γονείς. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας επιλέχθηκε να αναλυθούν τα στοιχεία που αφορούν τους εκπαιδευτικούς. Προκειμένου να διασφαλιστεί η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σχέση με το συνολικό πληθυσμό, η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία και των τριών τύπων (Πειραματικό Ολοήμερο, Ολοήμερο τμήμα Διευρυμένου ωραρίου και Ολοήμερο δημοτικό σχολείο με Ενιαίο Αναμορφωμένο εκπαιδευτικό Πρόγραμμα).

Έτσι δόθηκαν ερωτηματολόγια στα τέσσερα Πειραματικά Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία της Κεντρικής Μακεδονίας (2^ο Αγίου Παύλου, Ανατολικού, 9^ο Κατερίνης και Ροδολίβους). Στη συνέχεια δόθηκαν μόνο στη Δυτική Θεσσαλονίκη, σε πέντε σχολεία που λειτουργούν με κλασικό πρόγραμμα και με διευρυμένο ολοήμερο πρόγραμμα, (3^ο Χαλάστρας, 2^ο Σίνδου, 1^ο&3^ο Διαβατών και 2^ο Διαβατών) και τέλος σε τρία (3) Ολοήμερα Δημοτικά Σχολεία που λειτουργούν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα (1^ο Αγίου Αθανασίου, Μαγνησίας και 1^ο Σίνδου). Εκτός από τα σχολεία του Αγίου Παύλου και της Κατερίνης που βρίσκονται σε αστικές περιοχές, όλα τα υπόλοιπα βρίσκονται σε ημιαστική περιοχή. Συνολικά δόθηκαν ερωτηματολόγια σε δώδεκα (12) σχολεία.

Κύριο κοινό χαρακτηριστικό των διευθυντών και υποδιευθυντών αποτέλεσε η εμπειρία τους και οι δυσκολίες που έχουν στην οργάνωση αλλά και την ευελιξία λειτουργίας του ολοήμερου προγράμματος και κατά πόσο εφαρμόζεται τελικά η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σχολείο τους.

Αντίστοιχα οι εκπαιδευτικοί επιδιώχθηκε να έχουν ως κύριο κοινό χαρακτηριστικό την προηγούμενη προϋπηρεσία σε Ολοήμερο σχολείο. Δόθηκε η ευκαιρία συμμετοχής σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων, οι οποίοι συχνά δεν απασχολούνται μόνιμα ή δεν έχουν οργανική θέση στο σχολείο.

Ερευνητικό εργαλείο

Στη συγκεκριμένη έρευνα το ερωτηματολόγιο κλειστού τύπου επιλέχθηκε ως εργαλείο για την επισκόπηση και καταγραφή των στάσεων εκπαιδευτικών απέναντι στο θεσμό του ολοήμερου σχολείου και κατά πόσο μέσω αυτού ενισχύεται ή όχι η διαπολιτισμικότητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση.

Στους διευθυντές και τους υπεύθυνους του ολοήμερου προγράμματος δόθηκε ερωτηματολόγιο σε ημιδομημένη μορφή.

Όλα είναι χωρισμένα σε δύο βασικές ενότητες: Α) Ερωτήσεις-κατηγορίες που αφορούν ατομικά ή δημογραφικά στοιχεία και Β) Ερωτήσεις που αφορούν τη δομή και τη λειτουργία του ολοήμερου προγράμματος καθώς και τη διαπολιτισμική αγωγή και κοινωνική αλληλεπίδραση που ασκούνται μέσω των προγραμμάτων ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Στα πλαίσια της παρούσας εργασίας και για λόγους έκτασης της δεν αηιοποιούνται τα ερωτηματολόγια προς τους γονείς.

Παρουσίαση των ερωτηματολογίων

Το ερωτηματολόγιο που απευθυνόταν τους εκπαιδευτικούς αποτελούνταν από ένα σύνολο 28 ερωτήσεων διαρθρωμένο σε τρεις ενότητες. Η 1^η συγκροτούνταν από τις ερωτήσεις 1-10 και περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου διαβαθμισμένης κλίμακας Likert (Καθόλου – Λίγο – Μέτρια – Πολύ - Πάρα πολύ), οι οποίες αναφέρονταν τη δομή και τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, η 2^η ενότητα περιλάμβανε ερωτήσεις επίσης κλειστού τύπου , ειδικότερα τα ερωτήματα 11-19, διαβαθμισμένης κλίμακας Likert (Συμφωνώ απόλυτα – Συμφωνώ – Διαφωνώ - Διαφωνώ απόλυτα - Δεν απαντώ), αναφέρονταν στη διαπολιτισμική προσέγγιση – αλληλεπίδραση που ασκείται στο ολοήμερο σχολείο. Η 20^η ερώτηση ήταν ανοικτού τύπου και ζητούσε τις δικές τους προτάσεις για τη βελτίωση λειτουργίας του ολοήμερου σχολείου. Τέλος η 3^η ενότητα, με ξεχωριστή αρίθμηση 1-8, είχε ερωτήσεις σχετικές με τα ατομικά στοιχεία του ερωτώμενου. Η ανάλυση των ερωτήσεων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS. Η ερώτηση 7 δεν έγινε αντικείμενο επεξεργασίας με το ίδιο στατιστικό πακέτο, αλλά εμπειρικά, λόγω της πολλαπλής απάντησης. Επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί η διαβαθμισμένη κλίμακα για να ερευνηθεί η στάση των ερωτώμενων σε συγκεκριμένα θέματα και να αναδειχθεί το μέγεθος της συμφωνίας ή διαφωνίας σε μια σειρά από διαβαθμισμένες επιλογές (Bell, 1997).

Το ερωτηματολόγιο που απευθύνονταν στους διευθυντές και υποδιευθυντές- υπεύθυνους του ολοήμερου προγράμματος περιείχε 18 συνολικά ερωτήματα. Ήταν

χωρισμένο κι αυτό σε δύο ενότητες, από τις οποίες η 1^η περιείχε τις ερωτήσεις 1-8 για πληροφορίες των ατομικών στοιχείων, επεξεργασμένες με το στατιστικό πακέτο SPSS. Η 2^η περιείχε τις ερωτήσεις 1-2 κλειστού τύπου για πληροφορίες σχετικά με το δυναμολόγιο και τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου τους και η διεξαγωγή των αποτελεσμάτων έγινε μέσω του προγράμματος EXCEL και τις ερωτήσεις 3-10 ανοικτού τύπου, σχετικά με τη δομή του ολοήμερου σχολείου και τη διαπολιτισμική προσέγγιση – αλληλεπίδραση που υπήρχε σ' αυτό.

Ανάλυση δεδομένων

Η επεξεργασία των απαντήσεων και η δημιουργία γραφημάτων έγινε με περιγραφική στατιστική ανάλυση, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πακέτο SPSS 17, για τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών και των γονέων.

Επίσης παρατίθενται τα αποτελέσματα από διασταυρώσεις μεταβλητών μεταξύ των διαφόρων τύπων ολοήμερου σχολείου, και των ερωτήσεων που αφορούν τη λειτουργία και τη διαπολιτισμική προσέγγιση που διαπιστώνεται στο σχολείο τους, με σκοπό να βρεθούν πιθανές ενδεχόμενες σχέσεις μεταξύ τους. Αναλυτικά, φαίνονται τα ποσοστά από πίνακες διπλής εισόδου, ενώ γίνεται και έλεγχος ανεξαρτησίας « χ^2 » Chi-Square (ο βαθμός εξάρτησης μεταξύ δύο μεταβλητών, αν δηλαδή είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους ή εξαρτημένες). Το επίπεδο σημαντικότητας p-value για τον έλεγχο των υποθέσεων μεταξύ δύο μεταβλητών έχει ορισθεί 1% ή 5% ή 10%. Όπου οι πίνακες αποτυπώνουν επίπεδο σημαντικότητας α ή p-value μικρότερο του 0,01 ή του 0,05 ή του 0,10 και υπάρχει συσχέτιση στατιστικά σημαντική μεταξύ δύο μεταβλητών, τότε αυτοί παρατίθενται και σχολιάζονται.

Οι απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο των διευθυντών και υπευθύνων του ολοήμερου, έγινε με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου, η οποία αποτελεί μέθοδο ανάλυσης γραπτών τεκμηρίων. Με τη χρήση της επιδιώκεται η καταγραφή συγκεκριμένων μορφών κοινωνικής αλληλεπίδρασης, ιστορικών ή πολιτισμικών στοιχείων, κοινωνικών ιδεολογημάτων, δίνεται η δυνατότητα συνδυασμού ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων και εξερεύνησης εννοιών και τους τρόπους με τους τις αντιλαμβάνονται τα κοινωνικά υποκείμενα (Κυρίδης κ.ά., 2006, σ. 267).

Οι απόψεις των εκπαιδευτικών

A) Ατομικά στοιχεία εκπαιδευτικών.

Σε σύνολο 85 εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, η πλειοψηφία ήταν γυναίκες με ποσοστό 65,9% σε σχέση με τους άνδρες που ήταν 34,1%. Εκπαιδευτικοί του Πειραματικού ολοήμερου σχολείου ήταν το 48,24%, του Διευρυμένου Ολοήμερου 27,06% και του ΕΑΕΠ 24,71%. Οι περισσότεροι συμμετέχοντες (58,8%) ήταν μεταξύ 40-50 ετών, είχαν οργανική θέση στο σχολείο που εργάζονταν το 44,71% και ήταν δάσκαλοι το 58,82% και εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων το 41,18%.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν (EP1) κατά πόσο η λειτουργία του Ολοήμερου σχολείου είναι αναγκαιότητα στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα, για παιδαγωγικούς και κοινωνικούς λόγους. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (71,7%), θεωρεί αναγκαιότητα τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου με μικρές αποκλίσεις σε κάθε τύπο σχολείου. Έτσι στο Διευρυμένο απαντούν θετικά το 86,9%, στο Πειραματικό ολοήμερο το 65,9% και στο ΕΑΕΠ το 66,7%.

Ένα άλλο ερώτημα υπήρξε κατά πόσο οι χώροι είναι κατάλληλοι (κτιριακή υποδομή εξοπλισμός) για τη σίτιση, τις δημιουργικές δραστηριότητες, την προετοιμασία των μαθημάτων και τα νέα γνωστικά αντικείμενα, (εικαστικά, μουσική, θέατρο, πληροφορική, βιβλιοθήκη, εκδηλώσεις κ.ά.) (EP2). Γενικά οι εκπαιδευτικοί (55,3%) δε θεωρούσαν ότι οι χώροι είναι κατάλληλοι για τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου, με μεγάλες αποκλίσεις ως προς τις απαντήσεις ανά ομάδα σχολείου. Ειδικότερα πιο ακατάλληλοι θεωρούνταν οι χώροι του Διευρυμένου ολοήμερου (52,2%), λιγότερο ακατάλληλοι του ΕΑΕΠ (42,9%) και σχετικά καλύτεροι του Πειραματικού ολοήμερου (34,2% του δείγματος).

Ένα ακόμη ζήτημα υπήρξε στο κατά πόσο η ώρα της σίτισης των μαθητών αποτελεί ευκαιρία για κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση μεταξύ τους (EP3). Η πλειοψηφία των απαντήσεων υπήρξε θετική. Ποσοστό 57,6% των ερωτηθέντων απάντησε ότι η ώρα της σίτισης αποτελεί ευκαιρία για κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Θετικότερα το είδαν οι εκπαιδευτικοί του Διευρυμένου (65,8%), ακολούθησαν αυτοί του Πειραματικού (58,5%) και λιγότερο θετικοί ήταν οι εκπαιδευτικοί του ΕΑΕΠ (47,6%).

Ένα σημαντικό ερώτημα ακόμη ήταν κατά πόσο χρησιμοποιούνται στο ολοήμερο σχολείο εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας (ομαδοσυνεργατική, ανακαλυπτική, σχέδια εργασίας), με στόχο τη μάθηση μέσω της ενίσχυσης, της αποδοχής και της συνεργατικότητας ανάμεσα στους μαθητές (EP4). Οι απαντήσεις παρουσίασαν σημαντικές διαφορές από σχολείο σε σχολείο. Αναλυτικά, οι προσεγγίσεις αυτές χρησιμοποιούνταν στο Διευρυμένο με

ποσοστά λίγο και μέτρια 34,8%, πολύ και πάρα πολύ 56,5%, στο Πειραματικό ολοήμερο λίγο & μέτρια 58,5%, πολύ και πάρα πολύ 36,6%. Τέλος στο ΕΑΕΠ, σχεδόν παρόμοια με το Πειραματικό ολοήμερο, λίγο και μέτρια 56,5% και πολύ και πάρα πολύ 36,6%. Συνολικά, οι εκπαιδευτικοί του δείγματος μας δηλώνουν ότι χρησιμοποιούν εναλλακτικές μορφές διδασκαλίας με στόχο τη μάθηση μέσω της ενίσχυσης, της αποδοχής και της συνεργατικότητας μεταξύ των μαθητών καθόλου σε ποσοστό 4,7%, λίγο και μέτρια 60% και πολύ και πάρα πολύ 35,3%.

Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από προϋπηρεσία, πιστεύει ότι οι διαθεματικές προσεγγίσεις, τα σχέδια εργασίας και οι ανακαλυπτικές μορφές διδασκαλίας μπορούν να συμβάλλουν στην αρμονική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και στη σχολική επιτυχία. Στην πράξη όμως φαίνεται ότι εφαρμόζουν νέες μεθόδους διδασκαλίας σε μικρή κλίμακα, ενώ κάποιοι επιμένουν ακόμα στην παραδοσιακή δασκαλοκεντρική μορφή διδασκαλίας.

Στο ερώτημα (EP7) κατά πόσο το πρόγραμμα ως έχει εξυπηρετεί όλους τους γονείς οι απόψεις των εκπαιδευτικών διαφοροποιούνταν από σχολείο σε σχολείο. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών του Ολοήμερου Διευρυμένου ωραρίου θεωρούσε ότι ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου τους εξυπηρετεί σε ποσοστό 67,2% πολύ και πάρα πολύ και 22,7% λίγο και μέτρια. Στο Πειραματικό ολοήμερο σε ποσοστό 41,5% θεωρούσε ότι εξυπηρετεί λίγο και μέτρια και 53,7% πολύ και πάρα πολύ. Τέλος στο ΕΑΕΠ οι εκπαιδευτικοί είχαν αρνητική άποψη, λένε ότι εξυπηρετεί τους γονείς σε ποσοστό 71,5% λίγο και μέτρια και 27,6% πολύ και πάρα πολύ. Γενικά οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι το ολοήμερο πρόγραμμα στο σχολείο τους, εξυπηρετεί όλους τους γονείς γιατί οι στόχοι του είναι και παιδαγωγικοί και κοινωνικοί, σε ποσοστό 44% μέτρια και 51,2% πολύ και πάρα πολύ.

Ένα άλλο ερώτημα αφορούσε τη σχέση των γονέων με το ολοήμερο σχολείο (EP10). Στην ερώτηση κατά πόσο η δομή του προγράμματος του σχολείου τους παρακινεί τους γονείς και την τοπική κοινωνία να συνεργαστούν και να συμμετάσχουν στην επιλογή γνωστικών αντικειμένων και στη διοργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων οι εκπαιδευτικοί γενικά σε όλα τα σχολεία, είχαν την άποψη ότι η δομή του προγράμματος επιτρέπει στους γονείς και στην τοπική κοινωνία να συμμετάσχουν ελάχιστα ως μέτρια στη διοργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων και στην επιλογή γνωστικών αντικειμένων (64,7%).;

Ένα άλλο θέμα ήταν στο κατά πόσο υπάρχει έλλειψη προσωπικού, η οποία δημιουργεί πολλά προβλήματα στο πρόγραμμα του Ολοήμερου Σχολείου (EP10). Οι αποκλίσεις ανάμεσα

στα σχολεία είναι σημαντικές. Φαίνεται ότι στα σχολεία ΕΑΕΠ δεν υπάρχει μεγάλη έλλειψη προσωπικού (42,9% καθόλου, 42,9% λίγο και μέτρια, 23,8 πολύ και πάρα πολύ). Μεγαλύτερη έλλειψη προσωπικού παρουσιάζει το Πειραματικό ολοήμερο 48,8% και μικρότερη το Διευρυμένο με ποσοστό 38,1%.

Οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν επίσης αν πρέπει ο θεσμός του τύπου ολοήμερου σχολείου στο οποίο υπηρετούν να επεκταθεί και στα υπόλοιπα σχολεία (EP19). Σχεδόν σε όλα τα σχολεία οι εκπαιδευτικοί είχαν την ίδια θετική άποψη, με μια μικρή απόκλιση του Πειραματικού ολοήμερου που είναι θετικότερη (56,1%), (Διευρυμένου 52,2%, ΕΑΕΠ 51,3%) ως προς την επέκταση του θεσμού του συγκεκριμένου σχολείου και στα υπόλοιπα σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί επιλέγουν «Δεν απαντώ», ποσοστό 22,4%.

Στο ζήτημα της συσχέτισης των αναλυτικών προγραμμάτων με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας υπήρξαν ενδιαφέροντα ευρήματα (EP11). Στο ερώτημα αν το σχολικό περιβάλλον μάθησης ενισχύεται μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα, με την ανάπτυξη στους μαθητές της αλληλεγγύης, της αποδοχής της διαφορετικότητας και την εξάλειψη των στερεοτύπων και προκαταλήψεων, οι εκπαιδευτικοί εμφάνισαν διακυμάνσεις. Οι νεώτεροι σε προϋπηρεσία εκπαιδευτικοί συμφώνησαν με την άποψη ότι τα αναλυτικά προγράμματα ενισχύουν την ανάπτυξη στους μαθητές της αλληλεγγύης, της αποδοχής της διαφορετικότητας, της μείωσης των στερεοτύπων και προκαταλήψεων σε ποσοστό 68,8%. Όσο περισσότερα χρόνια προϋπηρεσία είχαν οι ερωτώμενοι τόσο εξασθενούσε αυτή η πεποίθηση, εκτός ελαχίστων περιπτώσεων. Δεν είναι λίγοι και αυτοί που δεν απάντησαν (18,8%).

Διερευνήθηκε επίσης η συσχέτιση των παιδαγωγικών προσεγγίσεων με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ρωτήθηκαν επίσης (EP12) κατά πόσο οι διαθεματικές προσεγγίσεις, τα σχέδια εργασίας (projects) και οι ανακαλυπτικές μορφές διδασκαλίας μπορούν να συμβάλλουν στην αρμονική ένταξη των μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην κοινωνία και στη σχολική τους επιτυχία. Η μεγάλη πλειοψηφία των εκπαιδευτικών, ανεξάρτητα από προϋπηρεσία (74,12%), πιστεύει ότι οι διαθεματικές προσεγγίσεις, τα σχέδια εργασίας και οι ανακαλυπτικές μορφές διδασκαλίας μπορούν να συμβάλλουν στην αρμονική ένταξη των μαθητών στην κοινωνία και στη σχολική επιτυχία.

Μια άλλη ερώτηση η οποία συναντάται και σε άλλες ανάλογες έρευνες ήταν στο αν τα παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα στην τάξη αποτελούν θετική

πρόκληση για τη δουλειά τους (EP13). Οι νεότεροι εκπαιδευτικοί και οι πιο παλιοί σε μεγάλη πλειοψηφία πάνω από 60%, θεωρούσαν ότι τα παιδιά από διαφορετικά πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα αποτελούν θετική πρόκληση για τη δουλειά τους. Οι έχοντες προϋπηρεσία από 6-15 έτη απάντησαν θετικά κάτω από 50%. Μεγάλο επίσης ήταν και το ποσοστό, 20%, που δε θέλησε να απαντήσει, και αποτελούνταν από νεότερους κυρίως εκπαιδευτικούς.

Συναφές ζήτημα ήταν και το στο αν η πολυπολιτισμικότητα δημιουργεί πολλά προβλήματα στη διαχείριση της τάξης (EP14). Οι απαντήσεις υπήρξαν μοιρασμένες. Οι έχοντες προϋπηρεσία μεταξύ 11-30 ετών δεν απάντησαν, το 20% περίπου και οι υπόλοιποι μοιράστηκαν περίπου ισομερώς στη θετική και στην αρνητική στάση, περίπου δηλαδή με 40% ως προς την τοποθέτηση αν η πολυπολιτισμικότητα δημιουργεί προβλήματα στη διαχείριση της τάξης. Οι νεώτεροι στην πλειοψηφία, περίπου 60%, είπαν ότι δεν τους δημιουργεί πρόβλημα η πολυπολιτισμικότητα.

Στο ερώτημα για τη σχέση της κοινότητας με τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, δηλαδή (στο αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων (εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, υπηρεσιών) και όχι μόνο των αλλοδαπών ή μειονοτικών μαθητών (EP15), η συντριπτική πλειοψηφία όλων των εκπαιδευτικών 82,36%, συμφώνησε με την πρόταση ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων και όχι μόνο των αλλοδαπών ή μειονοτικών μαθητών.

Ενώ σε όλα τα σχολεία οι εκπαιδευτικοί, αν και συμφωνούν ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση προϋποθέτει την ενεργό συμμετοχή όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων και όχι μόνο των αλλοδαπών ή μειονοτικών μαθητών, βλέπουν ότι η δομή του προγράμματος επιτρέπει στους γονείς και στην τοπική κοινωνία να συμμετέχουν ελάχιστα στη λειτουργία του, στη διοργάνωση των σχολικών δραστηριοτήτων και στην επιλογή γνωστικών αντικειμένων.

Σημαντικό ακόμη ζήτημα ήταν αν το σχολείο δε δίνει ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεργασία με τους αλλοδαπούς γονείς, για την καλύτερη σχολική επιτυχία των παιδιών τους (EP16). Παρατηρήθηκε ότι οι έχοντες προϋπηρεσία 16-20 έτη διαφωνούσαν με την πρόταση ότι το σχολείο δε δίνει ευκαιρίες για συμμετοχή και συνεργασία με τους αλλοδαπούς γονείς, για την καλύτερη σχολική επιτυχία των παιδιών τους σε ποσοστό 80%, ενώ οι άλλες ομάδες διαφωνούν περίπου σε ποσοστό 50%. Συμφωνούσε με την πρόταση μόνο το 23,53% του συνόλου των εκπαιδευτικών.

Στο ερώτημα αν το Ολοήμερο Σχολείο με τη βοήθεια που παρέχει, συμβάλλει στη διεκδίκηση ίσων ευκαιριών και στην μείωση της κοινωνικής ανισότητας (περιορισμός της παραπαιδείας και στη μείωση της σχολικής αποτυχίας) (EP17), μόνο οι έχοντες προϋπηρεσία 16-20 έτη πίστευαν ότι το Ολοήμερο Σχολείο με τη βοήθεια που παρέχει συμβάλλει στη διεκδίκηση ίσων ευκαιριών και στη μείωση της κοινωνικής ανισότητας σε ποσοστό 80%. Οι υπόλοιπες ομάδες είχαν την ίδια άποψη σε ποσοστό 40% περίπου. Γενικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούσαν ότι το ολοήμερο σχολείο ανταποκρίνεται στο κοινωνικό του ρόλο σε ποσοστό 54,76%.

Στο ερώτημα που αφορούσε τη διαχείριση των κοινωνικών σχέσεων των μαθητών δηλαδή (EP18) στο εάν το Ολοήμερο Σχολείο όπως λειτουργεί, συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών, μαθητών-γονέων και μαθητών μεταξύ τους αρκετοί δεν απάντησαν (17,65%). Μόνο η πρώτη ομάδα στην πλειοψηφία της 43,8% διαφώνησε, έναντι 25,1% που συμφώνησε ότι το ολοήμερο σχολείο όπως λειτουργεί, συμβάλλει σημαντικά στη δημιουργία καλύτερων διαπροσωπικών σχέσεων. Η πλειοψηφία των υπόλοιπων εκπαιδευτικών, πάνω από 50%, συμφωνεί με την παραπάνω πρόταση της ερώτησης 18.

Οι απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών/υπεύθυνων ολοήμερου προγράμματος

Μέσω του προγράμματος SPSS καταγράφηκαν οι μεταβλητές, που αφορούν κυρίως προσωπικά στοιχεία, όπως το φύλο, η ηλικία κλπ. Η πλειοψηφία των διευθυντών/υποδιευθυντών είναι άνδρες, μόνο δύο γυναίκες σε σύνολο 16 ερωτηθέντων βρέθηκαν, η μία διευθύντρια και η άλλη υποδιευθύντρια/υπεύθυνη ολοήμερου. Ηλικιακά οι περισσότεροι είναι μεταξύ 50-60 χρόνων (10), κατέχουν οργανική θέση στο σχολείο (11), έχουν προϋπηρεσία γύρω στα 30 έτη (11), πιστεύουν στο θεσμό του ολοήμερου σχολείου οι 13 και 3 τους εξυπηρετεί το ωράριο. Τέλος από αυτούς που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο οι 11 ήταν διευθυντές και οι 5 υποδιευθυντές.

Όπως δείχνουν τα στοιχεία τα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών είναι μεγαλύτερα στο ολοήμερο πρόγραμμα σε σχέση με τον πρωινό κύκλο, χωρίς ιδιαίτερες αποκλίσεις από τον κάθε τύπο σχολείου. Έτσι ενώ στον πρωινό κύκλο η συμμετοχή τους είναι από 15-17%, στο προαιρετικό ολοήμερο πρόγραμμα σχεδόν διπλασιάζεται και γίνεται στο μεν διευρυμένο σχολείο 30% στο δε ΕΑΕΠ 34%, σε σχέση με τον πληθυσμό των γηγενών μαθητών οι οποίοι στο μεν Διευρυμένο παρακολουθούν το πρόγραμμα στον πρωινό κύκλο 85% και στο

ολοήμερο πρόγραμμα το 70% και στο ΕΑΕΠ σχολείο του πρωινού κύκλου είναι 83% και του ολοήμερου 34%.

Οι απόψεις των διευθυντών και υποδιευθυντών στις ερωτήσεις των ημιδομημένων συνεντεύξεων, που αφορούσαν τη λειτουργία του ολοήμερου σχολείου και τη διαπολιτισμική εκπαίδευση καταγράφονται και σχολιάζονται με τη μέθοδο ανάλυσης λόγου, καθότι οι τρόποι με τους οποίους εκφράζεται κάποιος δεν αντανακλούν ουδέτερα τον κόσμο, τις ταυτότητες και τις κοινωνικές σχέσεις, αλλά συμβάλλουν ενεργά στη δημιουργία και την αλλαγή τους. Έτσι η σύγκρουση ανάμεσα σε διαφορετικές γνωστικές προτάσεις γίνεται προσπάθεια να μπορεί να ερμηνευτεί και να μελετηθεί εμπειρικά ως σύγκρουση ανάμεσα σε διαφορετικούς λόγους που αντιπροσωπεύουν εναλλακτικούς τρόπους κατανόησης επιμέρους διαστάσεων του κόσμου (εδώ της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης), και πού συγκροτούν διαφορετικές ταυτότητες για όσους τις εκφράζουν ως ταυτότητα του «ειδικού» ή του «απλού ανθρώπου». Με τη γλώσσα δημιουργούνται παραστάσεις που δεν αντανακλούν απλώς μια προϋπάρχουσα πραγματικότητα, αλλά συμβάλλουν στην ίδια τη συγκρότηση της πραγματικότητας και κάθε διαφορετικός λόγος υποδεικνύει και διαφορετικούς τρόπους δράσης ως δυνατούς και ενδεδειγμένους, οι δε συγκρούσεις στο επίπεδο του λόγου συντελούν στην αλλαγή, αλλά και στην αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας. Η αναπαραγωγή και η αλλαγή των σχημάτων θα πρέπει συνεπώς να μελετηθεί μέσα από την ανάλυση συγκεκριμένων καταστάσεων, μέσα στις οποίες η γλώσσα βρίσκεται εν δράσει (Phillips & Jorgensen, 2009).

Εν συνεχεία στην ερώτηση 2, «Πιστεύετε ότι το Ολοήμερο Σχολείο στο οποίο υπηρετείτε αποτελεί καινοτομία για τη σύγχρονη ελληνική πολυπολιτισμική κοινωνία και αν ναι για ποιους λόγους», οι απαντήσεις που καταγράφηκαν σ' αυτή την ερώτηση διαφέρουν από σχολείο σε σχολείο. Οι διευθύνοντες στο Πειραματικό Ολοήμερο, συνολικά 6 συμμετέχοντες, εκ των οποίων δύο απάντησαν ότι δεν αποτελεί καινοτομία, ένας άλλος ότι είναι αναγκαιότητα όχι καινοτομία, ναι θα ήταν καινοτομία αν λειτουργούσε όπως αρχικά είχε σχεδιαστεί. Οι άλλοι τρεις συγκλίνουν στην άποψη ότι το Ολοήμερο Σχολείο αποτελεί καινοτομία διότι προσφέρει σε όλα τα παιδιά πολλά γνωστικά αντικείμενα και συμμετέχουν ισότιμα σε όλα τα προγράμματα, λόγω του υποχρεωτικού ωρολογίου προγράμματος. Οι εργαζόμενοι σε σχολείο ΕΑΕΠ, συνολικά 5 συμμετέχοντες, ένας απάντησε αρνητικά λέγοντας ότι ο τρόπος με τον οποίο λειτούργησε αρχικά δεν εξυπηρέτησε τους στόχους και φυσικά μόνο καινοτομία με αυτές τις λογικές δεν είναι. Μια δεύτερη απάντηση ήταν ότι, σα σχεδιασμός και σαν ιδέα έχει πολλά θετικά στοιχεία αλλά στην εφαρμογή όλα αυτά

χωλαίνουν, κυρίως λόγω ελλείψεων σε προσωπικό, σε εγκαταστάσεις αλλά και σε υλικοτεχνική υποδομή. Τέλος οι άλλοι δύο απάντησαν ότι αποτελεί καινοτομία γιατί εξυπηρετεί τους εργαζόμενους γονείς και προσφέρει ενισχυτική διδασκαλία κυρίως στους αλλοδαπούς. Τέλος όσοι ήταν διευθυντές ή υποδιευθυντές σε σχολείο Διευρυμένου ολοήμερου, σύνολο 5, ένας δεν απάντησε καθόλου και οι υπόλοιποι έγραψαν ότι αποτελεί καινοτομία, διότι βοηθάει τα αλλοδαπά παιδιά στην ενσωμάτωση, τους προσφέρει ενισχυτική διδασκαλία, υπάρχουν Νέα Γνωστικά αντικείμενα μέσω των οποίων αναδεικνύονται τα ενδιαφέροντα και τα ταλέντα των μαθητών. Τα Νέα Γνωστικά αντικείμενα δεν έχουν σχέση με την επίδοση στα άλλα μαθήματα και ακόμη ότι ο τύπος αυτός σχολείου λειτουργεί ως καινοτομία γιατί κυριαρχεί κλίμα της ψυχολογικής αποδοχής όλων των μαθητών ανεξάρτητα από την κοινωνική τάξη, τη γλώσσα, τη θρησκεία ή την εθνική ομάδα. Σε αυτόν τονίζεται, τέλος, η σημασία των διαπροσωπικών σχέσεων και επιδιώκεται η εξατομίκευση της διδασκαλίας.

Σε όσα γράφτηκαν συνολικά παρατηρείται σχεδόν η ίδια εικόνα. Μια μειοψηφία 1-2 σε κάθε ομάδα σχολείου, δεν αποδεχόταν το ολοήμερο σχολείο ως καινοτομία και όλοι οι άλλοι, μερικοί ίσως με κάποια επιφύλαξη αποδέχονται το ρόλο του ως καινοτομία για τους ίδιους λόγους που αναφέρθηκαν παραπάνω. Πιο θετική άποψη έχουν μάλλον όσοι εργάζονται στο Διευρυμένο ολοήμερο σχολείο.

Στην ερώτηση 3, “Ποιες είναι οι κυριότερες διαφορές λειτουργίας του σχολείου που υπηρετείτε από τα άλλα Ολοήμερα Σχολεία”, στο Πειραματικό ολοήμερο ένας ερωτώμενος απάντησε ότι δεν υπάρχουν διαφορές με τα άλλα ολοήμερα σχολεία και όλοι οι άλλοι είπαν ότι η βασική διαφορά είναι το υποχρεωτικό ωράριο για όλα τα παιδιά ως τις 3:30 μ.μ., ως εκ τούτου δεν υπάρχει «φύλαξη», οι διαφορετικές μέθοδοι διδασκαλίας, περισσότερα γνωστικά αντικείμενα και δραστηριότητες. Στο σχολείο ΕΑΕΠ οι απαντήσεις ήταν διάφορες: Μια απάντηση έλεγε ότι πλην ελαχίστων περιπτώσεων (ίσως των Πειραματικών ολοήμερων;) όλα τα ολοήμερα λειτουργούν με τα ίδια χαρακτηριστικά. Μια άλλη άποψη ήταν ότι επειδή η απογευματινή ζώνη αρχίζει στις 14:00' αντί στις 12:40' (διευρυμένα ολοήμερα), ο χρόνος που διατίθεται για το ολοήμερο πρόγραμμα είναι ελάχιστος και δε φτάνει για την προετοιμασία των μαθημάτων ώστε οι μαθητές να αφήνουν τις τσάντες τους στο σχολείο. Οι άλλες δύο απαντήσεις είναι το ίδιο, αναφέροντας ότι οι κυριότερες διαφορές είναι το διαφοροποιημένο ωράριο και το πλήθος των ειδικοτήτων που εργάζονται σε αυτά. Στο σχολείο Διευρυμένου ωραρίου η ερώτηση απαντήθηκε από έναν με ένα ερωτηματικό ότι μάλλον δε γνώριζε και

άλλος ένας ότι δε «γνωρίζω», δύο έγραψαν ότι οι διαφορές που υπάρχουν σε σχέση με τα άλλα σχολεία είναι το διαφορετικό ωράριο και το πλήθος των ειδικοτήτων και τέλος μία άποψη εστιάζει τη διαφορά στη στάση και την αλληλεπίδραση που προσφέρει αυτό, λέγοντας ότι το σχολείο τους παρεμποδίζοντας τον ορθολογισμό και αμφισβητώντας τη συμβατικότητα συμβάλλει ώστε να γίνει χώρος έκφρασης και δημιουργίας, καλλιεργεί τις ανθρώπινες σχέσεις δια μέσου της συνεργασίας, διευρύνει τους κώδικες επικοινωνίας και καταπολεμά διακρίσεις και στερεότυπα.

Όλες οι απαντήσεις εστιάστηκαν κυρίως σε λειτουργικά θέματα (ωράριο, πλήθος ειδικοτήτων), εκτός μιας άποψης μάλλον και η πιο ενδιαφέρουσα στο ότι διαφέρουν από τα άλλα σχολεία γιατί προσπαθούν να είναι ένα «καλό» σχολείο μέσα από την αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποίηση.

Στην ερώτηση 4, “Ποιοι παιδαγωγικοί και κοινωνικοί στόχοι υλοποιούνται στο Ολοήμερο Σχολείο για την προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης”, στο Πειραματικό Ολοήμερο σχολείο δύο δεν απάντησαν καθόλου, ένας είχε την άποψη ότι αυτά τα σχολεία ίσως τα ήθελαν ως «χωνευτήρι» πολιτισμών, όμως η ιδιαιτερότητα του κάθε πολιτισμού πρέπει να υπάρχει και σε αυτή την κατεύθυνση δε γίνεται τίποτα, ένας άλλος απάντησε ότι όλα τα παιδιά αντιμετωπίζονται ισότιμα και οι άλλοι δύο έγραψαν ότι με το εμπλουτισμένο πρόγραμμα και τις ποικίλες δραστηριότητες γίνεται η συνάντηση των πολιτισμών, επιτυγχάνεται η αμοιβαία γνωριμία των παιδιών, ο αμοιβαίος σεβασμός, η αποδοχή του διαφορετικού, η αλληλεπίδραση, η αυτοεκτίμηση και η αντιμετώπιση του άγχους. Στο σχολείο ΕΑΕΠ εκτός από έναν που δεν απάντησε, οι άλλοι απάντησαν ότι προσπαθούν για τη βελτίωση της κοινωνικής συμπεριφοράς των αλλοδαπών μαθητών, για την άμβλυνση των πολιτισμικών διαφορών, τη μείωση φαινομένων βίας και επιθετικότητας μεταξύ των μαθητών, για τη συνεργασία και το πνεύμα αλληλοβοήθειας. Ένας σχολίασε ότι υπάρχει περισσότερη επαφή με τους γονείς και τους μαθητές καθώς και βελτίωση στις συμπεριφορές των αλλοδαπών μαθητών έναντι των ελλήνων μαθητών και άλλος ένας έγραψε ότι με δεδομένο ότι οι αλλοδαποί μαθητές επιθυμούν έντονα να μη ξεχωρίζουν, να μη τους αποκαλούν «Αλβανούς» λες και είναι υποτιμητικός τίτλος, φροντίζουν να μη δημιουργούνται ρατσιστικά ή ξενοφοβικά επεισόδια. Στο σχολείο Διευρυμένου ωραρίου ένας δεν απάντησε και από τους άλλους ένας είχε την άποψη ότι από μόνο του το ολοήμερο σχολείο είναι πολύ δύσκολο έως αδύνατο να υλοποιήσει τους παιδαγωγικούς και κοινωνικούς στόχους της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αφού και αυτό είναι κομμάτι της κοινωνίας και επηρεάζεται

ουσιαστικά από αυτήν. Δύο είπαν ότι προσεγγίζεται η διαπολιτισμική εκπαίδευση μέσω της αποδοχής του διαφορετικού, τη συνεργασία των μειονοτικών ομάδων, της ανάπτυξης μεταξύ των μαθητών πνεύμα φιλίας, κλίματος δημιουργικού διαλόγου, συλλογικής προσπάθειας και συνεργασίας, την αναζήτηση λύσεων στα προβλήματά τους με υπευθυνότητα και την ενίσχυση της προσωπικότητας. Και τέλος ένας έγραψε ότι στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής το ολοήμερο σχολείο στηρίζει το μαθητή στη μαθησιακή και αναπτυξιακή του πορεία, προωθεί στον καθένα ένα σύνολο κοινών βασικών εμπειριών και γνώσεων, σέβεται τη διαφορετικότητα, τα διατομικά και τα ατομικά χαρακτηριστικά και οικοδομεί μια άλλη επικοινωνιακή σχέση εκπαιδευτικών -μαθητών που δίνει έμφαση στο συναίσθημα και στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής κατασκευάζει τη γνώση.

Κατά γενική ομολογία η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιτυγχάνεται κυρίως με δραστηριότητες της αποδοχής, η οποία συχνά έχει την εικόνα της ανοχής, του διαφορετικού, της συνεργασίας, της αλληλοβοήθειας και του διαλόγου. Η συμπεριφορά λιγότερο των γηγενών και περισσότερο των αλλοδαπών μαθητών φαίνεται να απασχολεί τους περισσότερους διευθυντές.

Στην ερώτηση 5, “Ποιοι είναι οι παράγοντες-φορείς με τους οποίους κυρίως συνεργάζεστε και σε ποιους τομείς, για την επίτευξη των παραπάνω στόχων του σχολείου”, εκτός από δύο που δεν απάντησαν, οι διευθυντές και υποδιευθυντές σε όλα τα σχολεία απάντησαν ότι συνεργάζονται πρωτίστως με το Σύλλογο Διδασκόντων του σχολείου τους και ύστερα με το Σχολικό Σύμβουλο για τη λειτουργία του ωρολογίου προγράμματος και τις μεθόδους διδασκαλίας, με την τοπική κοινότητα, με το Σύλλογο Γονέων και με τη Διεύθυνση για την κάλυψη των κενών. Μόνο ένας απάντησε ότι συμμετέχουν σε προγράμματα πανεπιστημιακών τμημάτων τα οποία προωθούν τα ανθρώπινα δικαιώματα και συμβάλλουν στη διαμόρφωση μιας κοινωνίας πολιτών ευαίσθητης απέναντι στο ζήτημα της συνύπαρξης με το διαφορετικό. Η απάντηση του τελευταίου, με τη συμμετοχή του σχολείου τους δηλαδή σε αντίστοιχα προγράμματα, δικαιολογεί ότι οι απόψεις του και οι στάσεις του απέναντι στο διαφορετικό είναι πιο θετικές και ολοκληρωμένες.

Στην ερώτηση 6, “Κατά πόσο και πως συνεργάζεστε με τους γονείς για την υλοποίηση του ολοήμερου προγράμματος και αν υπάρχει συμμετοχή των γονέων των αλλοδαπών μαθητών”, στο Πειραματικό ολοήμερο ένας δεν απάντησε, άλλοι δύο είπαν ότι η συνεργασία ήταν ελάχιστη γιατί δεν επιθυμούσαν οι γονείς το ολοήμερο, ή γιατί αυτοί απαξίωναν το δημόσιο σχολείο και ένας έλεγε ότι υπάρχει συνεργασία για την υλοποίηση του

προγράμματος ενώ η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων είναι μικρή. Τέλος άλλοι δύο είχαν την άποψη ότι η συνεργασία με τους γονείς ήταν άριστη και γινόταν δια μέσου του συλλόγου γονέων, η δε συμμετοχή των αλλοδαπών ήταν άμεση και συνέβαλαν στην καλή λειτουργία του σχολείου. Στο ΕΑΕΠ ένας μόνο δεν απάντησε, άλλος ένας είπε ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι τυπική, γιατί το ενδιαφέρον τους περιορίζεται σε θέματα υγείας και ασφάλειας των παιδιών, οι δε αλλοδαποί δεν ενδιαφέρονται για την κατάκτηση των γνωστικών αντικειμένων από τα παιδιά τους. Οι άλλοι τρεις απάντησαν ότι υπάρχει ικανοποιητική συνεργασία σχολιάζοντας το έντονο ενδιαφέρον τους για το νέο πρόγραμμα με συμμετοχή και των αλλοδαπών γονέων για τον απογευματινό κυρίως κύκλο, ώστε να βοηθηθούν τα παιδιά τους περισσότερο μέσα από τη συζήτηση και την επίλυση των αποριών τους για τα μαθήματα και την πρόοδο των παιδιών τους. Στο σχολείο Διευρυμένου ωραρίου ένας δεν απάντησε, τρεις είπαν ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι πολύ μικρή ίσως λόγω έλλειψης χρόνου, ή άγνοιας του τρόπου και του σχολείου και των γονέων, με τον οποίο πρέπει να γίνεται αυτή. Και άλλος ένας απάντησε ότι γίνεται προσπάθεια να εμπλακούν και οι γονείς στην υλοποίηση του ολοήμερου προγράμματος χωρίς ικανοποιητικά αποτελέσματα.

Γενικά εκτός μιας περίπτωσης όπου αναφέρθηκε περισσότερο ως προβληματισμός και άγνοια εκατέρωθεν, η πλειοψηφία των διευθυντών συνέκλινε στο ότι η συνεργασία με τους γονείς είναι μικρή και ακόμη μικρότερη η συμμετοχή των αλλοδαπών γονέων. Περισσότερο τόνιζαν το αποτέλεσμα και με τον τρόπο που το διατύπωναν (παθητικές προτάσεις και πολλά ουσιαστικά) φαινόταν ότι παραγνωρίζεται η δράση και η διαδικασία που την προκάλεσε, χωρίς να αποδίδονται ευθύνες, (Phillips & Jorgensen, 2009, σ. 155), για το γιατί δε συμμετέχουν οι γονείς και ακόμη περισσότερο οι αλλοδαποί γονείς στη διαμόρφωση του σχολικού περιβάλλοντος.

Στην ερώτηση 8, “Κατά πόσο πιστεύετε ότι η εφαρμογή των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ και πώς, προσεγγίζουν παιδαγωγικά και διδακτικά την ετερότητα στο σχολείο και την τάξη με διαπολιτισμική λογική”, στο Πειραματικό ολοήμερο δύο δεν απάντησαν σ’ αυτή την ερώτηση. Άλλοι δύο είπαν ότι στα χαρτιά φαίνονται τα πράγματα εύκολα στην πράξη όμως είναι τελείως διαφορετικά και δυστυχώς δεν υπάρχει και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Και οι τελευταίοι δύο απάντησαν ότι χρειάζεται να γραφούν ξανά τα ΑΠΣ για να καλύπτουν τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας προς την κατεύθυνση της διατύπωσης και της ικανοποίησης των στόχων της διαπολιτισμικής αγωγής των αλλοδαπών μαθητών και να οδηγήσουν τους γηγενείς να δουν με άλλον τρόπο τη γλώσσα, τη θρησκεία, την κουλτούρα και των πολιτισμό

των «άλλων». Στο σχολείο ΕΑΕΠ όλοι πλην ενός που απάντησε ότι δεν έχει άποψη γιατί δεν έχει διδάξει τα νέα βιβλία, είχαν την άποψη ότι η εφαρμογή των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ βοηθούν στη διαπολιτισμική προσέγγιση, ότι με σωστούς τρόπους και μεθοδολογία ικανοποιούν παιδαγωγικά και διδακτικά την ετερότητα στο σχολείο, την ισότητα των δύο φύλων, τις ανάγκες των ομάδων με ιδιαίτερα πολιτισμικά χαρακτηριστικά και σε σχέση με το παρελθόν γίνεται αρκετά καλή δουλειά αφού οι διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών εμφανίζονται βελτιωμένες. Σ' αυτό φυσικά έχει συμβάλλει αποφασιστικά και το σχολικό περιβάλλον. Στο σχολείο Διευρυμένου ωραρίου ένας δεν απάντησε και άλλος ένας είπε ότι τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ συμβάλλουν λίγο στη διαπολιτισμική προσέγγιση. Ένας επισήμανε ότι οι στόχοι των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ είναι μια θεωρία που στην πράξη πολύ δύσκολα εφαρμόζεται, γιατί χρειάζεται δασκάλους που να έχουν την κατάρτιση της εφαρμογής τους και ακόμη περισσότερο η ετερότητα σχεδόν δεν αντιμετωπίζεται γιατί είναι «γεγονός» της κοινωνίας και του σχολείου και η όποια προσπάθεια για διαφορετική προσέγγιση, έχει μηδαμινά αποτελέσματα, αφού δε γίνεται τίποτα στο πλαίσιο της κοινωνίας. Ένας είχε την άποψη ότι ο παράγοντας εκπαιδευτικός είναι αυτός που επηρεάζει κυρίως την όποια εφαρμογή προγραμμάτων στο σχολείο και ένας τέλος απάντησε ότι τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ προωθούν τα ζητήματα ίσων ευκαιριών στην εκπαίδευση, εφαρμόζουν ειδικά μέτρα για την άρση της υποεκπαίδευσης των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων και παραμερίζουν προκαταλήψεις και διακρίσεις λόγω προέλευσης, θρησκείας και κοινωνικής τάξης.

Ακόμη και στις ίδιες ομάδες σχολείων παρατηρήθηκε ότι οι απόψεις ήταν διαφορετικές ως προς τη διαπολιτισμική προσέγγιση των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Περίπου οι μισοί και κυρίως οι εργαζόμενοι στα σχολεία ΕΑΕΠ είχαν θετική άποψη, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούσαν ότι δεν μπορούν αυτά τα προγράμματα να εφαρμοστούν στην πράξη, ότι υπάρχει μεγάλο έλλειμμα ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και ως προς την αντιμετώπιση της κοινωνίας για την ετερότητα.

Στην ερώτηση 9, “Ποια νομίζετε ότι είναι τα πιο θετικά και ποια τα πιο αρνητικά σημεία του Ολοήμερου Σχολείου που εργάζεστε ως προς την οργάνωση και την επίλυση των προβλημάτων στο πολυπολιτισμικό περιβάλλον”, στο Πειραματικό ολοήμερο σχολείο ως θετικά σημεία αναφέρθηκαν η δυνατότητα συμμετοχής όλων των παιδιών σε όλα τα προγράμματα, η μεγάλη ευελιξία, η πολύωρη παραμονή των παιδιών στο σχολείο με δυνατότητα ισονομίας και επικοινωνίας μεταξύ τους, τα ενδιαφέροντα γνωστικά αντικείμενα για τους αλλοδαπούς μαθητές και η ενσωμάτωσή τους στη σχολική κοινότητα. Ως αρνητικά

σημεία αναφέρθηκαν το υποχρεωτικό ωράριο, η μη διαμόρφωση της οργάνωσης του σχολείου σύμφωνα με τις ανάγκες της περιοχής και η μεταφορά από τα παιδιά και στο σχολείο των κοινωνικών αγκυλώσεων των οικογενειών τους. Στο σχολείο ΕΑΕΠ ως θετικά κι εδώ αναφέρθηκε ότι η πολύωρη παραμονή των παιδιών στο σχολείο λόγω του ολοήμερου προγράμματος δίνει τη δυνατότητα διευρυμένης επαφής μεταξύ τους, επιλύονται προβλήματα που δημιουργούνται από τις ομάδες με ιδιαίτερα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά και στην προσωπικότητα, στην διδακτική διαδικασία και στην ψυχολογία επιδρά επίσης με θετικό τρόπο. Ως αρνητικό αναφέρεται η έλλειψη χώρου. Στο σχολείο Διευρυμένου ολοήμερου θετικά στοιχεία αποτελούσαν η ύπαρξη εκπαιδευτικών ειδικοτήτων που εμπλούτιζαν το πρόγραμμα, η κοινή ώρα της σίτισης, η ομαδικότητα και η συνεργασία καθώς και η προαιρετική συμμετοχή. Αρνητικά αποτελούσαν η κτιριακή υποδομή, τα πολλά παιδιά διαφορετικών ηλικιών στο ίδιο τμήμα και η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής.

Στην ερώτηση 10, “Τι θα προτείνετε σχετικά με το Ολοήμερο Σχολείο, για τη βελτίωσή του ως προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αλληλεπίδραση”, στο Πειραματικό ολοήμερο για τη βελτίωση του ολοήμερου προγράμματος πρότειναν την αντικατάσταση της μετωπικής δασκαλοκεντρικής διδασκαλίας με τη μέθοδο project ως διδακτικό εργαλείο προσαρμόζοντας στα περιεχόμενα όλων των γνωστικών αντικειμένων στόχους διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να συνταχθούν προγράμματα ρεαλιστικά, προσανατολισμένα στις καινούριες κατακτήσεις και όχι ημίμετρα, αποφάσεις ξεκάθαρες που να βοηθούν τους εκπαιδευτικούς να αντιμετωπίσουν με καθαρό τρόπο την ετερότητα, να οργανώνονται προγράμματα πάσης φύσεως που προωθούν τη διαχείριση της πολιτισμικότητας όπως θέατρο, βίντεο, ντοκιμαντέρ, λογοτεχνία και παιχνίδια, ο συγκεκριμένος τύπος σχολείου να συνεχίσει να λειτουργεί και όχι να καταργηθεί διότι σ’ αυτό όλα τα παιδιά είναι ισότιμα. Στο σχολείο ΕΑΕΠ πρότειναν το πρόγραμμα να είναι με αμείωτο ενδιαφέρον πλούσιο σε δραστηριότητες γιατί θα φέρει πιο κοντά τα παιδιά θα συσφίξει τις σχέσεις τους, καθότι τις συνήθειες διαφορές μεταξύ τους μεγεθύνει η πλήξη και η κούραση από ένα εξαντλητικό ωράριο όπως είναι το ολοήμερο. Να γίνεται επιμόρφωση των δασκάλων και να υπάρχει καλύτερο υποστηρικτικό υλικό, να εκπονηθούν προγράμματα και για τη μητρική γλώσσα των αλλοδαπών, τον πολιτισμό της χώρας τους, τα ήθη και τα έθιμα με κατάλληλες ειδικότητες. Στο Διευρυμένο ολοήμερο σχολείο οι διευθυντές και υποδιευθυντές πρότειναν τη διοργάνωση εκδηλώσεων με πολιτιστικό χαρακτήρα, τις

ομαδικές δραστηριότητες, την εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, την εξειδίκευση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις ιδιαίτερες συνθήκες και ανάγκες του κάθε ολοήμερου χωριστά, την καλύτερη προετοιμασία των παιδιών στα μαθήματα και όχι εναλλαγή πολλών ειδικοτήτων, κοινές συναντήσεις γονέων γηγενών και αλλοδαπών για την καλύτερη γνωριμία και συνεργασία, να ενταχθούν στα γνωστικά αντικείμενα και θέματα του πολιτισμού και των γλωσσών όλων των παιδιών που συμμετέχουν στο ολοήμερο πρόγραμμα. Τέλος πρότειναν την οικοδόμηση ενός διαπολιτισμικού ενιαίου ολοήμερου σχολείου στη βάση του οποίου πρέπει να βρίσκεται η παγιοποίηση των σχέσεων σεβασμού και ισότητας μεταξύ των ατόμων και για να επιτευχθεί αυτό οι υπάρχουσες ιεραρχίες της δύναμης (φύλο, γλώσσα, έθνος) χρειάζεται να αμφισβητηθούν και να αλλαχθούν για να δοθεί ιδιαίτερη σημασία στις δύο βασικές πτυχές της διαπολιτισμικότητας την πολιτική συνείδηση δηλαδή και την ενεργό ιδιότητα του πολίτη.

Όλοι οι διευθυντές και υποδιευθυντές/υπεύθυνοι ολοήμερου συνέκλιναν στις ίδιες προτάσεις, συμπληρώνοντας ο ένας τον άλλο στο ότι για να βελτιωθεί το σχολείο τους ως προς τη διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας και την αλληλεπίδραση χρειάζονται δραστηριότητες συνεργασίας και πολιτισμικού χαρακτήρα, εκμάθηση της μητρικής γλώσσας, καλύτερη μελέτη των μαθημάτων, επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα ετερότητας, υποστηρικτικό υλικό, γνωστικά αντικείμενα προσαρμοσμένα στο διαπολιτισμικό διάλογο και να υπάρχει επικοινωνία και γνωριμία μεταξύ των γονέων με συναντήσεις που θα προγραμματίζει το σχολείο (Cummins, 2003).

Οι εκπαιδευτικοί και οι διευθυντές των ολοήμερων σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα φαίνεται ότι πιστεύουν στο θεσμό του ολοήμερου σχολείου αν και αναγνωρίζουν ότι και αυτός έχει συγκεκριμένα όρια, θεωρούν ότι προσφέρει δυνατότητες διαπολιτισμικής προσέγγισης και καλύτερης εκπαίδευσης των αλλοδαπών καθώς και αλληλεπίδρασης με τα παιδιά της πλειονότητας έστω και αν αυτές δεν αξιοποιούνται επαρκώς. Οι ίδιοι εκπαιδευτικοί από την άλλη πλευρά δε φαίνεται να θεωρούν ιδιαίτερα εποικοδομητική τη συμμετοχή των γονέων στη ζωή και στο έργο του ολοήμερου σχολείου καθώς και τη συμβολή του αναλυτικού προγράμματος στη διαχείριση των τάξεων.

Επίμετρο

Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε το Μάιο του 2011. Τον Ιούνιο του 2011 με σχετική απόφαση από το Υπουργείο Παιδείας καταργούνται τα 28 Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία και

εντάσσονται όλα, ασχέτως αν είναι 12/θέσια ή όχι, στα Σχολεία με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πρόγραμμα (ΕΑΕΠ), Φ.12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804/9-6-2010, τ.Β'), τα οποία πολλαπλασιάζονται κατά τη 2^η σχολική χρονιά λειτουργίας τους 2011-12, από 800 σε 961 Δημοτικά Σχολεία ΕΑΕΠ.

Στην πλειοψηφία τους τα τέσσερα Πειραματικά Ολοήμερα Σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα, μάλλον δέχτηκαν με θετική αντίδραση την αλλαγή. Αυτό φαίνεται από την εγγραφή των παιδιών στο Ολοήμερο Πρόγραμμα, το οποίο έχει προαιρετική παρακολούθηση από τα παιδιά με αίτηση των γονέων τους.

Έτσι μετά από τηλεφωνική έρευνα που έγινε στις 17/9/2012, οι διευθυντές αυτών των σχολείων έδωσαν τις παρακάτω πληροφορίες:

Στο 2ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Αγίου Παύλου Θεσσαλονίκης και την προηγούμενη χρονιά και τη φετινή 2012-13, γράφτηκαν γύρω στα 25 παιδιά σε σύνολο 120 μαθητών του υποχρεωτικού ωραρίου αλλά τελικά, τα μαθήματα παρακολουθούν 15 παιδιά συνήθως, από τα οποία αλλοδαπά είναι 4.

Το ίδιο σχεδόν συμβαίνει και στο Δημοτικό Σχολείο Ροδολίβους πέρυσι και φέτος, σε σύνολο 80 μαθητών του πρωινού κύκλου παρακολουθούν το ολοήμερο πρόγραμμα 10 μαθητές και από τους αλλοδαπούς μαθητές σε σύνολο 5 του πρωινού κύκλου μόνο ένας.

Στο 9ο Ολοήμερο Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης το ολοήμερο πρόγραμμα παρακολουθούν 50-60 παιδιά σε σύνολο 370 μαθητών του πρωινού κύκλου και πέρυσι και φέτος με πολύ μικρή συμμετοχή των αλλοδαπών μαθητών 5 παιδιών σε σύνολο 30 του πρωινού κύκλου. Ο διευθυντής μάλιστα σχολίασε ότι το προηγούμενο πρόγραμμα ήταν πολύ καλύτερο και ισότιμο για όλα τα παιδιά. Το σημερινό ολοήμερο πρόγραμμα όπως έχει διαμορφωθεί προσφέρει ελάχιστα και οι γονείς δεν το εμπιστεύονται.

Συμπεράσματα

Από τα στοιχεία της έρευνας φαίνεται λοιπόν ότι στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο του στόχου για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης εντάσσεται και η υλοποίηση της καινοτομίας του Ολοήμερου Σχολείου, όπου κυρίως ενθαρρύνεται η ανάπτυξη πολυδιάστατων περιβαλλόντων μάθησης και ενισχύεται η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε όλα τα παιδιά εξίσου (Παμουκτσόγλου, 2001). Αυτό φαίνεται και από την έρευνα, αν και το δείγμα δεν είναι μεγάλο. Φαίνεται ότι σ' αυτό το σχολείο ωφελούνται όλοι και ιδιαίτερα οι «μη ευνοημένοι» μαθητές, με κοινωνικές, πολιτισμικές,

μαθησιακές, οικονομικές ή άλλες μειονεξίες, που βρίσκουν την ευκαιρία να δεχτούν αντισταθμιστική αγωγή και να διαφοροποιήσουν, όσο μπορούν, τους αρνητικούς προσδιορισμούς στο ξεκίνημα της ακαδημαϊκής τους πορείας. Εκπαιδευτικοί και διευθυντές/υποδιευθυντές στηρίζουν το θεσμό στην πλειοψηφία τους αλλά έχουν την άποψη ότι χρειάζεται να συνταχθούν πιο ρεαλιστικά προγράμματα προσαρμοσμένα στην ετερότητα, να γίνεται ουσιαστική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την σωστή αντιμετώπιση της διαφορετικότητας και δράσεις που να μπορούν να αναδείχνουν θέματα πολιτισμού και γλωσσών των παιδιών του ολοήμερου σχολείου και της κοινωνίας γενικότερα. Εκείνο βέβαια που σχολιάζουν αρνητικά όλες οι πλευρές, λιγότερο του Πειραματικού Ολοήμερου και περισσότερο του Διευρυμένου ολοήμερου και ΕΑΕΠ, είναι η μη κάλυψη των κενών από ειδικότητες κυρίως, από την αρχή της σχολικής χρονιάς και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς η κτιριακή υποδομή ενός ολοήμερου σχολείου πρέπει να χαρακτηρίζεται από ευελιξία και μεταβλητότητα των χώρων διδασκαλίας και σχολικού εξοπλισμού. Η εσωτερική του οργάνωση είναι ανάγκη να ανταποκρίνεται στις αυθόρμητες μικρές ή μεγάλες ομαδοποιήσεις, να προσαρμόζεται κάθε φορά σε διαφορετικές χρήσεις με κάθε είδους μετατροπές ανάλογα με τις απαιτήσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τους πολλαπλούς στόχους που θέτει μια σύγχρονη σχολική αγωγή (Παπαπέτρου & Σουσαμίδου-Καραμπέρη, 2004).

Υπάρχουν αρκετά στοιχεία που δείχνουν ότι η ισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση δεν αποτελεί ακόμη πραγματικότητα για τους αλλόφωνους μαθητές των πολυπολιτισμικών τάξεων. Η υιοθέτηση πλουραλιστικών θεσμικών μέτρων αποτελεί μια πιο επιτηδευμένη προσέγγιση για την επίτευξη της αφομοίωσης. Με τον έλεγχο των γλωσσικών πολιτικών, οι κυβερνήσεις ίσως επιχειρούν να καθορίσουν ή και να περιορίσουν σημαντικά τη συμμετοχή των μεταναστών στις βασικές πτυχές της κοινωνικής και οικονομικής ζωής των χωρών υποδοχής (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003, σ.122-123). Παρ' όλα αυτά, αν και σε κανένα από τα παραπάνω ολοήμερα σχολεία δε συμπεριλαμβάνεται, έστω και ως γνωστικό αντικείμενο, η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας, ένα από τα βασικά στοιχεία για την πολιτισμικά ευαίσθητη και αποτελεσματική διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας, πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν την άποψη ότι τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ προωθούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από τους διευθυντές από την άλλη πλευρά, ακόμα και στις ίδιες ομάδες σχολείων, παρατηρείται ότι οι απόψεις τους είναι διαφορετικές ως προς τη διαπολιτισμική προσέγγιση μέσα από τα ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ. Περίπου οι μισοί και κυρίως οι εργαζόμενοι στα

σχολεία ΕΑΕΠ έχουν θετική άποψη, ενώ οι υπόλοιποι θεωρούν ότι δεν μπορούν αυτά τα προγράμματα να εφαρμοστούν στην πράξη, υπάρχει μεγάλο έλλειμμα ως προς την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αλλά και την αντιμετώπιση της κοινωνίας για την ετερότητα.

Ο κριτικός παιδαγωγικός λόγος παραμένει το εργαλείο εκείνο που μπορεί ακόμη να βοηθήσει το στοχασμό των ειδικών ως προς το πόση και τι είδους ετερότητα μπορεί να φιλοξενήσει το σύγχρονο σχολείο και ιδιαίτερα το ολοήμερο σχολείο, χωρίς μεγάλες αβαρίες και με προοπτική εμπλουτισμού του. Οι μεταβολές που έχουν συντελεστεί τα προηγούμενα χρόνια αλλά και οι προσπάθειες να καταστεί η ελληνική παιδεία κοινό δημόσιο αγαθό, διαφοροποιούν πλέον το σκηνικό του ελληνικού σχολείου. Η ετερότητα του μαθητικού πληθυσμού σε επίπεδο αφετηρίας είναι σήμερα πιο εύκολα ορατή και γεννά έναν ενδιαφέροντα προβληματισμό σχετικά με το είδος και την ποιότητα της διαχείρισης της (Γκότοβος, 2002, σ. 100).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος από την άλλη πλευρά, θεωρούν δεδομένο πια το πολυπολιτισμικό περιβάλλον και συχνά ιδιαίτερα ενδιαφέρον, αλλά όταν προκύπτουν προβλήματα συμπεριφοράς ή μαθησιακού περιεχομένου την ευθύνη πιστεύουν ότι την έχουν κυρίως οι αλλοδαποί μαθητές και η διστακτικότητα ή άρνηση των γονέων τους για συνεργασία με το σχολείο παρά οι ρατσιστικές τάσεις της κοινωνίας.

Εκείνο που αξίζει να σημειωθεί είναι ότι όλοι οι τύποι των ολοήμερων σχολείων, Πειραματικό ολοήμερο – το οποίο ήδη έχει καταργηθεί, το Ολοήμερο σχολείο με πρόγραμμα ΕΑΕΠ και το Διευρυμένο ολοήμερο κλασικού σχολείου, εμφανίζουν σχεδόν τα ίδια χαρακτηριστικά, προβλήματα ή οφέλη, ως προς την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Το Πειραματικό Ολοήμερο σχολείο λειτουργώντας από το σχολικό έτος 1999-2000 μέχρι τον Ιούνιο 2011 και με αποδοχή 80% περίπου αρχικά (από άτυπες έρευνες που είχαν γίνει κατά σχολείο και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο) αν και προσπάθησε να δημιουργήσει ένα περιβάλλον «ίσων ευκαιριών» για όλα τα παιδιά ανεξαρτήτως καταγωγής και τάξης, δεν κατάφερε να αναβαθμιστεί ούτε να επεκταθεί ο θεσμός του, με αποτέλεσμα σιγά σιγά να απαξιωθεί σε μεγάλο βαθμό από την κοινή γνώμη και την εκπαιδευτική κοινότητα και να μην ανταποκρίνεται τελευταία στους σκοπούς και τους στόχους του. Παρ' όλα αυτά η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών και των διευθυντών-υποδιευθυντών ήθελε να συνεχιστεί αλλά και να επεκταθεί ο θεσμός του.

Το Ολοήμερο σχολείο με πρόγραμμα ΕΑΕΠ ως καινοτόμο πρόγραμμα υπόσχεται μεν

να δημιουργήσει πιο κατάλληλο περιβάλλον για τη διαπολιτισμική αγωγή μέσα από τα γνωστικά αντικείμενα όπως θέατρο, εικαστικά, πολιτισμικά δρώμενα, πληροφορική και ξένες γλώσσες καθώς και την προετοιμασία των μαθημάτων και την ενισχυτική διδασκαλία, αλλά χωρίς την ανάλογη υλικοτεχνική υποδομή, το αναγκαίο εκπαιδευτικό προσωπικό από την αρχή της διδακτικής χρονιάς και την ανατροπή των σχέσεων ανάμεσα σε γονείς και σχολείο για την καλύτερη οργάνωση του προγράμματος.

Η ίδια εικόνα υπάρχει και στο ολόήμερο σχολείο (Διευρυμένο) με κλασικό υποχρεωτικό πρόγραμμα, όπου όμως τα γνωστικά αντικείμενα είναι περιορισμένα. Παίρνει ότι απομείνει από τα σχολεία ΕΑΕΠ. Παρ' όλα αυτά όμως αν οι δάσκαλοι θέλουν μπορούν να δημιουργήσουν κλίμα διαπολιτισμικού διαλόγου, μάθησης και αλληλεπίδρασης, αρκεί να το θέλουν και να ξέρουν, όπως έδειξαν κάποιες απαντήσεις διευθυντών.

Τελικά χρειάζεται πρώτα η πολιτεία και μαζί οι γονείς, η τοπική αυτοδιοίκηση αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα να δώσουν δείγμα γραφής για να δείξουν ότι διαθέτουν τη βούληση να συμβάλλουν ουσιαστικά στη διαρκώς μεταβαλλόμενη με ταχύτατους ρυθμούς πορεία ενός ολόημερου σχολείου, που θα προκαλεί και θα προσκαλεί για νέες καινοτομίες και αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος προσαρμοσμένο στη σύγχρονη πολυπολιτισμική πραγματικότητα (Πυργιωτάκης, 2004).

Βιβλιογραφία

Βιβλία:

- Bell, J., (1997). *Μεθοδολογία Σχεδιασμού Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, (Πρόλογος, Εισαγωγή, Απόδοση: Ρήγα Β.). Αθήνα: Gutenberg.
- Γκότοβος, Α., (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Cummins J. (2005), *Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ένταξη σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ευαγγέλου, Ο., (2007), *Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Fischer L., (2000), *Κοινωνιολογία του Σχολείου*, μετφρ., Σπυριδοπούλου Μ., Οικονομίδου Μ. Αθήνα: Μεταίχμιο (σειρά: Επιστήμες της Αγωγής).
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον-Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν., Ευαγγέλου Ο., (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: Εκπαιδευτικές, Διδακτικές και Ψυχολογικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παμουκτσόγλου, Α. (2001). *Εννιάχρονη υποχρεωτική εκπαίδευση. Ζητήματα εκπαιδευτικής πολιτικής και όχι μόνο*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Παπαπέτρου Μ., Σουσαμίδου - Καραμπέρη Α., (2004). *Ολοήμερο Σχολείο*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Phillips L., & Jorgensen M., (2009). *Ανάλυση Λόγου: Θεωρία και Μέθοδος*. μετφρ. Κιουπκιοκλής Α. Αθήνα: Παπαζήση ΑΕΒΕ.
- Πυργιωτάκης, Ι., (2001), *Ολοήμερο Σχολείο: Διεθνείς εξελίξεις και Ελληνική περίπτωση, στο ΥΠΕΠΘ-Π.Ι., Ο.Σ. – Λειτουργία και Προοπτικές»* Αθήνα.
- Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:
- Κυρίδης Α., Τσακνίδου Ε., Αρβανίτη Ι., (2006). (επιμ.), *Το ολοήμερο δημοτικό σχολείο στην Ελλάδα: Ερευνητικές και Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γιώργος Δαρδανός

Στοιχεία επικοινωνίας:

Τσιούμης Κωνσταντίνος
ktsioumi@nured.auth.gr
Παπαγερίδου Δέσποινα
papades1@yahoo.gr

Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης¹

Ιστορία και δημοκρατική σκέψη των μαθητών στο Λύκειο

Περίληψη

Επιχειρείται η ανάδειξη της σχέσης του ιστορικού μαθήματος με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη δημοκρατικής σκέψης των μαθητών στο Λύκειο. Λαμβάνεται υπόψη το υπόβαθρο παιδείας και εκπαίδευσης, που οι μαθητές σταδιακά διαμορφώνουν στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και, φυσικά, το αξιακό βάρος που η δημοκρατία ως πολίτευμα έχει για όλους τους πολίτες. Λαμβάνεται επίσης υπόψη ότι για το θεσμικό περιεχόμενο κατοχύρωσης του πολιτεύματος αυτού και κυρίως για το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο λειτουργίας του μπορούμε να ομολογούμε και σταθερά να πιστεύουμε ότι υπάρχει ομοφωνία των πολιτών για ένα διαρκή αναπροσδιορισμό του νοήματός του. Ακόμη ότι ο σκοπός και οι στόχοι του ιστορικού μαθήματος εκπληρώνονται με την καίρια συμβολή επαρκών και συνειδητοποιημένων δασκάλων, οι οποίοι εξευρίσκουν πρόσφορες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές για να αναπτύσσουν δεξιότητες του νου των μαθητών τους, ώστε αυτοί να σκέπτονται και να ενεργούν αυτόνομα και ανεπηρέαστα από παράγοντες, που παρακωλύουν τη στόχευση αυτή. Επιχειρείται η ανάδειξη των αποφασιστικής σημασίας ιστορικών αναφορών και κριτικών προσεγγίσεων, οι οποίες συνιστάται να πραγματοποιούνται επί προσδιοριζόμενου, από εκπαιδευτικές διαδικασίες και διδακτικές πρακτικές, εδάφους μελέτης και έρευνας. Με πρόσφορα δηλαδή προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, με έρευνα των πηγών, με την τοπική ιστορία και τη μελέτη του περιβάλλοντος. Λαμβάνονται τέλος υπόψη οι βασικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ της ιστορίας και των φυσικών επιστημών και ακόμη ότι η ιστορία ως επιστήμη λειτουργεί και ως τέχνη ή ακόμη και ως τεχνική, με βάση δηλαδή πρακτικούς τρόπους που επινοεί για να διατυπώνει και να συνθέτει τα συμπεράσματα των ερευνών της. Η μελέτη επιχειρεί να ιχνηλατήσει μια πληρέστερη προοπτική συγκρότησης δημοκρατικής σκέψης των νέων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω του ιστορικού μαθήματος και να επισημάνει την υποχρέωση της πολιτείας να κατοχυρώνει τη διδασκαλία του μαθήματος και με διδάσκοντες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο που διαθέτουν ιστορική εξειδίκευση και κατάρτιση.

¹ Ομότιμος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέξεις-κλειδιά: Ιστορία – δημοκρατία – πολιτική – δημοκρατική σκέψη – αυτόνομη σκέψη — φασιστική ιδεολογία – ιστορική συνείδηση – παρελθόν – παρόν – παροντική διάσταση της ιστορίας – ερωτήματα της ιστορίας – τοπική ιστορία – μελέτη του περιβάλλοντος – αξιολογικές κρίσεις – χειραγωγήση κοινής γνώμης – πολιτική προπαγάνδα – Μέσα Ευρείας Ενημέρωσης.

History and Democratic Education in Secondary Education

Abstract

My aim in this paper is to reveal the relationship between the lesson of history and the cultivation and the development of democratic thought in the Lyceum. Under consideration is taken the educational base according to which pupils gradually mould in the stages of compulsory education, as well as the evaluative importance that the democratic system of government has for all citizens. It is pointed out that democracy is the system of government that has been known since classical antiquity in various forms but also the one universally recognized as the best possible option for its citizens. It is also taken under consideration that, for the institutional content that secures the democratic constitution and especially its theoretical functional context, we are in a position to agree that there is consensus amongst the citizens so as to constantly redefine its meaning. In addition, that the goal and the aims of the history lesson are fulfilled by the determined contribution of adequate and conscientious teachers who are able to produce suitable educational practices in order to develop the mental skills of their students so as they would be in a position to think and to act autonomously, and also not to be influenced by factors that might obstruct this objective. In this paper, it is also attempted to be revealed the importance of historical references and critical approaches which is recommended to be realized on specified, by educational procedures and practices, study and research ground. This can be accomplished via the use of suitable curricula and history study-books, via research into historical sources, and through the study of local history and the study of the environment, so as the students will be offered opportunities and the chance to develop skills for the understanding of the variety of human activity. Finally, it is also taken under consideration the basic differences that exist between history and the physical sciences and also that history as a science can also function as an art or even as a technique, having as its basis practical ways that are invented so as to formulate and to compose the results of its research. In general, this paper sets out to trace the prerequisites necessary to formulate an adequate perspective for the formulation of democratic thought in the Lyceum

via the study of the history lesson and to stress out the obligation of the State to secure the teaching of this lesson by teachers in all levels of education equipped with historical expertise and specialization. The paper is divided in two parts: (i) Autonomous Historical Thinking and Lyceum Attendance, and (ii) School History and Democratic Consciousness.

Keywords: History – Democracy – Politics – Democratic Thinking – Critical Thinking – Fascist Ideology – Historical Consciousness – Past – Present – History Questions – Local History – Environmental Study – Value Judgments – Public Opinion Manipulation – Political Propaganda – Mass Media.

Εισαγωγικά

Στη μελέτη αυτή επιχειρείται η ανάδειξη της σχέσης του ιστορικού μαθήματος με την καλλιέργεια και την ανάπτυξη δημοκρατικής σκέψης των μαθητών στο Λύκειο*. Λαμβάνω υπόψη το υπόβαθρο παιδείας και εκπαίδευσης, που οι μαθητές σταδιακά διαμορφώνουν στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και, φυσικά, το αξιακό βάρος που η δημοκρατία ως πολίτευμα έχει για όλους τους πολίτες (Tilly, 2011· Keane, 2012), το οποίο γνωρίζουμε άλλωστε ήδη από τους κλασικούς χρόνους. Πράγματι, η αθηναϊκή δημοκρατία, παρόλες τις ιστορικές περιπέτειές της, υπήρξε κεντρική πηγή έμπνευσης για τη νεότερη πολιτική σκέψη και συνεχίζει να αποτελεί κεντρικό πεδίο μελέτης τόσο για τους ιστορικούς όσο και για τους πολιτικούς φιλοσόφους και επιστήμονες (Farrar, 1988· Ober, 1998· Ober, 1999· Hansen, 1999· Held 2007). Λαμβάνω επίσης υπόψη ότι για το θεσμικό περιεχόμενο κατοχύρωσης του πολιτεύματος αυτού και κυρίως για το θεωρητικό και πρακτικό πλαίσιο λειτουργίας του μπορούμε να ομολογούμε και σταθερά να πιστεύουμε ότι υπάρχει ομοφωνία των πολιτών για ένα διαρκή αναπροσδιορισμό του νοήματός του (Held, 2007, σ. 18-26). Ακόμη, ότι ο σκοπός και οι στόχοι του ιστορικού μαθήματος εκπληρώνονται με την καίρια συμβολή επαρκών και συνειδητοποιημένων δασκάλων, οι οποίοι εξευρίσκουν πρόσφορες παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές για να αναπτύσσουν δεξιότητες του νου των μαθητών τους, ώστε αυτοί να σκέπτονται και να ενεργούν αυτόνομα και ανεπηρέαστα από παράγοντες, που παρακωλύουν τη στόχευση αυτή (Brownhill & Smart, 1989). Θα επιχειρήσω να αναδείξω τις αποφασιστικής σημασίας ιστορικές αναφορές και κριτικές προσεγγίσεις, οι οποίες συνιστάται να πραγματοποιούνται επί προσδιοριζόμενου, από εκπαιδευτικές διαδικασίες και διδακτικές

* Το κείμενο αυτό συνιστά διεύρυνση επιστημονικής ανακοίνωσης του συγγραφέα στο συνέδριο που οργάνωσε το Πρότυπο Πειραματικό Γενικό Λύκειο Ιωνιδείου Σχολής Πειραιά με θεματική: «Η δημοκρατική αγωγή: διδάσκοντας, εκπαιδεύοντας, καλλιεργώντας...» (Ιωνίδειος Πρότυπος Σχολή, Πειραιάς, 27-29 Σεπτεμβρίου 2013, υπό έκδοση).

πρακτικές, εδάφους μελέτης και έρευνας. Με πρόσφορα δηλαδή προγράμματα σπουδών και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, με έρευνα των πηγών, με την τοπική ιστορία και τη μελέτη του περιβάλλοντος. Λαμβάνω, τέλος, υπόψη μου τις βασικές διαφορές που υπάρχουν μεταξύ της ιστορίας και των φυσικών επιστημών και ακόμη ότι η ιστορία ως επιστήμη λειτουργεί και ως τέχνη ή ακόμη και ως τεχνική, με βάση δηλαδή πρακτικούς τρόπους που επινοεί για να διατυπώνει και να συνθέτει τα συμπεράσματα των ερευνών της.

Στο πλαίσιο της παρούσας συγκυρίας θα αρυσθώ ενδεικτικά παραδείγματα απ' αυτήν για να αναδειχθούν διαδικασίες και επίμονες απόπειρες αποδημοκρατικοποίησης της σύγχρονης ελληνικής κοινωνίας, που θεσμικοί φορείς αντίδρασης και απονομιμοποιημένοι παράγοντες επιχειρούν, με πρόσχημα την πρόσφατη οικονομική κρίση, να επιβάλουν ή να ενισχύσουν εξουσίες που δεν απορρέουν και δεν δεσμεύονται από τη λαϊκή βούληση, καθώς, παραγκωνίζοντας αυτήν, προκλητικά και βίαια παρεμβαίνουν στη δημοκρατική ζωή της χώρας (Ροζάνης, 2013 & Badiou 2014). Θα τονίσω όμως ότι, παρά τις αντιξοότητες αυτές για έναν περαιτέρω εκδημοκρατισμό της κοινωνίας, ο σημερινός άνθρωπος έχει πρόσθετα από το παρελθόν εφόδια, ώστε να συμβάλλει πιο αποτελεσματικά στην αναζήτηση της ισοελευθερίας της σημερινής κοινωνίας, καθώς αυτή χειραγωγείται πλέον λιγότερο από παράγοντες με αντιδημοκρατική συμπεριφορά και από την προπαγάνδα που ασκείται από τα μέσα ευρείας ενημέρωσης. Σημειώνω ότι γι' αυτό και επινοούνται απ' αυτούς αυταρχικά μέσα και τρόποι ελέγχου και καταστολής της όλο και περισσότερο αυξανόμενης αυτονομίας του σύγχρονου ανθρώπου και της κριτικής του σκέψης, που η ιστορία ως μάθημα καλλιεργεί και αναπτύσσει (Nussbaun, 2013, σ. 64-67). Γενικά, επιχειρείται ιχνηλάτηση δεδομένων για μια πληρέστερη προοπτική συγκρότησης δημοκρατικής σκέψης των νέων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μέσω του ιστορικού μαθήματος και επισημαίνεται η υποχρέωση της πολιτείας να κατοχυρώνει τη διδασκαλία του μαθήματος και με διδάσκοντες στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο που διαθέτουν ιστορική εξειδίκευση και κατάρτιση.

Αυτόνομη ιστορική σκέψη και φοίτηση στο Λύκειο

Ορισμένες διδακτικές προτάσεις, που εκτίθενται κατωτέρω, αναφέρονται σε θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα ιστορικής ανάλυσης και κριτικής προσέγγισης αναφορικά με τη διδακτική του ιστορικού μαθήματος στο Λύκειο. Σημειώνω ότι το περιεχόμενο της φραστικής διατύπωσης «καλλιέργεια και ανάπτυξη δημοκρατικής σκέψης των μαθητών», που χρησιμοποιώ στο κείμενό μου, το συμπεριλαμβάνω στο ευρύτερο περιεχόμενο της φράσης «ανάπτυξη ιστορικής συνείδησης» και κρατώ σταθερά, στον τρόπο ανάλυσης και

παρουσίασης των θέσεών μου, τον ορισμό που ο Hans-Georg Gadamer έδωσε για το περιεχόμενο της ιστορικής συνείδησης: «Με τις λέξεις ιστορική συνείδηση εννοούμε το προνόμιο του νεωτέρου ανθρώπου να έχει πλήρη συναίσθηση της ιστορικότητας κάθε παρόντος χρόνου και πλήρη συναίσθηση της σχετικότητας κάθε φρονήματος ή γνώμης» (Gadamer, 1998, σ. 35).

Με τη λήξη της φοίτησής του ο μαθητής του Λυκείου ενηλικιώνεται και είναι φυσικό οι εκπαιδευτικοί να αντιλαμβάνονται το εύρος της σημασίας του γεγονότος αυτού. Η έννοια της ενηλικίωσης είναι συνδεδεμένη με το χρόνο και, αναφορικά με την περίοδο αυτήν, έχουμε ειδικά γνωρίσματα να εντοπίζουμε και να διακρίνουμε αυτά από εκείνα της προηγούμενης ηλικιακής περιόδου. Δε μένω φυσικά μόνο στη σταδιακή βιολογική ωρίμανση του νέου, που είναι σημαντική και συμβατή με τη διανοητική ανάπτυξή του, γιατί τα διανοητικά και πνευματικά γνωρίσματα των νέων αλλάζουν και αναπροσδιορίζονται κι αυτά στην πορεία του χρόνου, συναρτήσκει ειδικών κάθε φορά πολιτικών, οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών (περίοδοι πολέμου και ειρήνης, κρίσεων και μεταβολών του φυσικού και ανθρωπογενούς-δομημένου περιβάλλοντος). Οι ιστορικές όμως αναφορές και κριτικές προσεγγίσεις, που πραγματοποιούνται γι' αυτές στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης, ανιχνεύουν, επεξεργάζονται και αναλύουν την ιδιοσυστασία κάθε φορά του περιβάλλοντος μάθησης που τις αναδεικνύει (Λεοντσίνης-Ρεπούση, 2001, σ. 104 κ.ε.).

Οι μαθητές με την πάροδο του χρόνου κατανοούν ότι δεν είναι αυτές ίδιες, καθώς ούτε ο άνθρωπος που τις συνδιαμορφώνει είναι ο ίδιος ούτε και εκείνος που σύγχρονα με αυτές ή μεταγενέστερα τις προσδιορίζει, μελετά, αναλύει και επεξεργάζεται. Επίσης, η ιδιότητα του πολίτη και η ιστορική του συνείδηση αναπροσδιορίζονται υπό την επήρεια των εκάστοτε συνθηκών και της υφής της δομής και της συλλογικής οργάνωσης της κοινωνίας. Γι' αυτό η ιστορική εμβάθυνση στα γεγονότα και στα φαινόμενα του ιστορικού γίνεσθαι απελευθερώνει τους μαθητές από επηρεασμούς ιδεολογικών και πολιτικών χρήσεων της ιστορίας, μεταθέτοντάς τους από μια επιφανειακή και οριζόντια προσέγγισή της σε ένα άλλο πεδίο μελέτης και έρευνας, που σκεπτόμενες συνειδήσεις δασκάλων αναπτύσσουν στους νέους δεξιότητες ανίχνευσης του κοινωνικού και πολιτικού περιεχομένου της (Gutmann, 1987, σ. 48-70 & Λεοντσίνης-Ρεπούση, 2001, σ. 121 κ.ε.).

Η αναγνώριση και η συνειδητοποίηση από τους μαθητές του αξιακού χαρακτήρα της ιστορικής γνώσης οδηγεί αυτούς στην κατανόηση του εαυτού τους, αλλά και της θέσης των άλλων. Η Margaret Macmillan, στο βιβλίο της *The Uses and Abuses of History*, σημειώνει ότι το παρελθόν μπορεί να χρησιμοποιηθεί σχεδόν για όλα τα πράγματα που θέλουμε να κάνουμε στο παρόν (Macmillan, 2012). Ειδικότερα, αν το νόημα της παροντικής διάστασης και

χρησιμότητας της ιστορικής γνώσης κατανοείται από τα εμπλεκόμενα στην ιστορική εκπαίδευση πρόσωπα, τότε, ανοίγονται σταδιακά στους μαθητές ορίζοντες ανάπτυξης δεξιοτήτων στερέωσης στη συνείδησή τους του αξιακού χαρακτήρα της ιστορικής παιδείας που λαμβάνουν. Επιπλέον, καθίστανται ικανοί να αναγνωρίζουν, π.χ., τι πραγματικά διακινείται γύρω τους, τι είναι ψέμα και τι αλήθεια, συνειδητή ή προκατειλημμένη θέση, πολιτική ή άλλη προπαγάνδα και συκοφαντία, φανατισμός και δογματισμός, ρατσισμός, φασισμός και νεοναζισμός διαχρονικά και συγχρονικά, δημοκρατική συγκρότηση της σκέψης του πολίτη και της επιχειρηματολογίας του (Torres, 1998, σ. 145-173· Gauchet, 2009, σ. 43-45· Mesure & Renaut, 2004, σ. 185-231· Sadivan 2011, σ. 227-345).

Όμως, χρειάζεται να επισημανθεί πως τα χαρακτηριστικά κάθε προσωπικής συνείδησης αλλάζουν μέσα στο χρόνο, γι' αυτό και θεωρώ σκόπιμο να επισημάνω τρία βασικά ερωτήματα, που σχετίζονται με το περιεχόμενο του κειμένου αυτού. Πρώτον: Πόσο συνειδητοποιούμε τη διαφορά της εποχής που ζούμε από παλαιότερες χρονικές περιόδους και κατά πόσον εμείς οι σημερινοί νιώθουμε περισσότερο αυτόνομοι και απελευθερωμένοι από συγκεκριμένες δεσμεύσεις, που υπήρχαν στον άνθρωπο στο παρελθόν και πιθανόν να μην τις συνειδητοποιούσε ή, ακόμη και αν αυτός τις γνώριζε, δεν μπορούσε να τις ξεπεράσει; Ακόμη, πόσο έχουμε καταστεί ικανοί και επιδέξιοι να υπερβαίνουμε σημερινά εμπόδια της συνείδησής μας, ώστε στις περιπτώσεις που ανοικτές δημοκρατικές διαδικασίες παραμερίζονται, να κατανοούμε ότι δεν έχουμε αποκτήσει τα εφόδια να το αναγνωρίζουμε και γι' αυτό και να το αντιμετωπίζουμε τελικώς; Να μην έχουμε δηλαδή αποκτήσει συνείδηση ενεργού και αποφασιστικού πολίτη ώστε, με δυνάμεις που διαθέτουμε, να αναζητούμε λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν.

Δεύτερον: Πόσο η εμπειρία που αποκομίζουμε από τη μελέτη του παρελθόντος μάς κάνει να συνειδητοποιούμε ότι σε όλες τις πτυχές της ζωής μας ενεργούμε ή χρειάζεται να ενεργούμε ως πρόσωπα, αλλά όμως ταυτόχρονα και ως συνειδητά ενταγμένοι σε κοινωνικές ομάδες, ως μέλη μιας μικρής ή μεγαλύτερης κοινότητας (MacIntyre, 1983· MacIntyre, 2011)²; Επίσης, πόση εμβάθυνση σε ιστοριογραφικές αφηγήσεις και στις ιστορικές πηγές, που μελετούμε και επεξεργαζόμαστε, μπορούμε να πραγματοποιούμε, ώστε η συνείδησή μας να ενισχύεται για να παραμένει αχειραγώγητη από παράγοντες που την επηρεάζουν αλλά και για να αναδεικνύει το βάθος και την έκταση μιας ιστορικής πραγματικότητας που μελετά; Ακόμη δεν είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι διδάσκοντες το μάθημα της ιστορίας στο Γυμνάσιο

² Ο Benedict Anderson χρησιμοποίησε τον όρο για τις μεγάλες ομάδες, όπως τις θρησκευτικές ή τα έθνη, τον όρο «φαντασιακές κοινότητες» και μπορούμε, νομίζω, να λάβουμε υπόψη μας αυτά που τις προσδιορίζουν (Anderson, 1997).

και στο Λύκειο χρειάζεται να διαθέτουν ιστορική κατάρτιση και εξειδίκευση στην ιστορία και στη διδακτική της ιστορίας και, επομένως, οι αναθέσεις διδασκαλίας του μαθήματος της ιστορίας να πραγματοποιούνται σ' αυτούς;

Τρίτον: Συνειδητοποιούμε ότι η σχολική ιστορία είναι συνδεδεμένη και με ιστορική έρευνα εκ μέρους των μαθητών; Και αφού αυτό είναι αναγκαία συνθήκη της σχολικής ιστορίας, πραγματοποιείται, π.χ., αυτή με στόχους την ανάδειξη κριτηρίων της εποχής που αναφερόμαστε και μελετούμε και στο χρονικό πλαίσιο της οποίας η ανθρώπινη δραστηριότητα εκτυλίσσεται και όχι με κριτήρια της σημερινής εποχής, καθώς σήμερα άλλες συνθήκες ζωής επικρατούν και διαφορετικά ζητήματα και ανάγκες μας προβληματίζουν; Πόσο τελικά, μαθητές και δάσκαλοι, έχουμε αυτοαξιολογήσει την προσωπική μας δυναμική, ώστε να επιτυγχάνουμε το πιο αποδοτικό εκπαιδευτικό αποτέλεσμα; Επιπλέον, ποιες δεξιότητες καλλιεργούμε στον εαυτό μας, ώστε να κατανοούμε την ανάγκη χρήσης αξιολογικών κρίσεων, που θα διατυπώνονται από τα εμπλεκόμενα πρόσωπα στην ιστορική εκπαίδευση με επαρκή επιχειρήματα και γνώση του περιβάλλοντος που μελετούμε; (Λεοντσίνης, 2003, σ. 63-110).

Απαντήσεις δίδονται κατωτέρω με τον τρόπο που έχω επιλέξει να εκδιπλώνεται το κείμενό μου, για να αναφέρονται αυτές κατά περίπτωση στην τριπλή αλληλοσχετιζόμενη διάσταση των ερωτημάτων αυτών. Θα γίνουν προσεγγίσεις, που σχετίζονται κυρίως με την ιστορική εκπαίδευση στο Λύκειο και με προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα απ' αυτήν. Σε μια μελέτη μου παλαιότερα είχα προσδιορίσει ερωτήματα της έρευνας και της διδασκαλίας της ιστορίας στη Γενική Εκπαίδευση. Είχα παράλληλα αναφερθεί στην παιδαγωγική λειτουργία της ερώτησης στη διδακτική πράξη, δίδοντας έμφαση στην ιστορική έρευνα και στο δημιουργικό διάλογο με τους μαθητές (Λεοντσίνης, 2006, σ. 115-152). Βέβαια τα ερωτήματα του ιστορικού σήμερα πιέζουν όλο και περισσότερο προς μια περαιτέρω αναθεώρηση της διδακτικής μεθοδολογίας του μαθήματος της ιστορίας. Ο δάσκαλος που διδάσκει ιστορία στο Λύκειο και οι μαθητές του βιώνουν σήμερα μια νέα πραγματικότητα της ζωής γύρω τους και είναι ανάγκη να αναπτύσσουν δεξιότητες, ώστε να μπορούν να αποκτούν μια ευρεία θεώρηση του κόσμου και εποπτεία του σημερινού χρόνου και του χώρου που ζουν.

Υπό τις συνθήκες μιας τέτοιας θεώρησης, ο δάσκαλος επινοεί ερευνητικές μεθόδους και διδακτικές πρακτικές, ώστε να τις μοιράζεται με τους μαθητές του και να προβληματίζεται γύρω από τα κίνητρα δράσης της ανθρώπινης δραστηριότητας. Γιατί το παρελθόν φαντάζει στους μαθητές απόμακρο, σκοτεινό και γι' αυτό δύσκολα ερμηνεύσιμο, καθώς οι ανθρώπινες πράξεις, η πολυποίκιλη δραστηριότητα του ανθρώπου είναι δυσνόητη

αν όχι ακατανόητη γι' αυτούς, όταν αβοήθητοι στις μικρότερες ηλικίες τους δεν μπορούν να συνειδητοποιούν ούτε τον τρόπο με τον οποίο αυτή πραγματοποιήθηκε ούτε τους λόγους για τους οποίους έγινε ούτε ακόμη το περιβάλλον μέσα στο οποίο αυτή υλοποιήθηκε. Αυτό είναι μια βασική διαπίστωση, που τη γνωρίζουν οι διδάσκοντες ιστορία και γι' αυτό χρειάζεται να αναζητούν παιδαγωγικούς και διδακτικούς τρόπους για να καθιστούν το ιστορικό μάθημα ελκυστικό και ενδιαφέρον στους μαθητές τους ήδη από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.

Σημειώνω όμως τη σημασία που έχει το έργο του πανεπιστημιακού ιστορικού για τον κάθε πολίτη χωριστά (Λεοντσίνης, 2013). Δεν έχουμε ίσως συνειδητοποιήσει την παράμετρο αυτήν της ιστορικής παιδείας, που επικαλύπτει όλο το εύρος των πολιτών. Οι πανεπιστημιακοί ιστορικοί διδάσκουν ιστορία στους φοιτητές, που προετοιμάζονται να καταρτιστούν ως δάσκαλοι για να διδάξουν στα σχολεία της Γενικής Εκπαίδευσης. Αυτοί οι δάσκαλοι όμως με το έργο τους καλύπτουν όλο το φάσμα της σχολικής κοινότητας. Με την ιστορική, επομένως, κατάρτιση του διδάσκοντος ιστορία στη Γενική Εκπαίδευση συναρτάται και η ιστορική παιδεία του κάθε πολίτη χωριστά. Το κύριο ερώτημα που τίθεται είναι πόσο συγκροτημένος επιστημονικά, κοινωνικά και δημοκρατικά είναι ο πανεπιστημιακός ιστορικός, από τον οποίο εκκινεί-διαχέεται η ιστορική εκπαίδευση στην κοινωνία μέσω των δασκάλων που καταρτίζει, τι ποιοτική ιστορία αυτός διδάσκει, τι ιστορική συνείδηση ο ίδιος διαθέτει, πόσο κοντά βρίσκεται στη ζωή των ανθρώπων και στις εκπαιδευτικές διαδικασίες της Γενικής Εκπαίδευσης, πόσο είναι το εύρος των γνώσεων και εμπειριών του αναφορικά με τις δομές και τη λειτουργία τους, ποιο είναι το ακαδημαϊκό του ήθος και η επαγγελματική του ευθύνη;

Στο πλαίσιο μιας δημοκρατικά συγκροτημένης πολιτείας, συνειδητοποιούμε άραγε οι πολίτες την αξία του ιστορικού μαθήματος στη Γενική Εκπαίδευση, ώστε απονομιμοποιημένοι παράγοντες ή και φορείς με κατ' επίφασιν νομιμότητα, που πιέζουν ενίοτε την πολιτεία να αποδυναμώσει την ιστορική παιδεία του πολίτη, ώστε να μην επιτρέπουμε την αποδυνάμωση του μαθήματος της ιστορίας; Κάτι τέτοιο είναι αναγκαίο γιατί η ιστορική παιδεία, με σύγχρονους όρους, δημιουργεί ανοικτές δημοκρατικές κοινωνίες και συγκροτημένες δημοκρατικές συνειδήσεις. Για την ενδυνάμωση του δημοκρατικού φρονήματος των πολιτών προβάλλει, επομένως, το στοίχημα της ιστορικής εκπαίδευσης, που εκκινεί από τον πανεπιστημιακό ιστορικό, διαχέεται στους δασκάλους και απ' αυτούς σε όλη την κοινωνία. Γι' αυτό οι δάσκαλοι απαιτείται να καλλιεργούν δεξιότητες στους μαθητές τους ώστε να εντοπίζουν και αναγνωρίζουν απόπειρες αποσταθεροποίησης και ανατροπής θεσμών της πολιτείας, οι οποίοι συγκροτήθηκαν με διαρκείς προσπάθειες και των οποίων το νόημα

συνεχώς χρειάζεται να επικαιροποιείται από πολίτες που αντιστέκονται σε απόπειρες χειραγώγησης της συνείδησής τους.

Η ανανέωση των προγραμμάτων σπουδών και της διδακτέας ιστορικής ύλης κρίνεται επιτακτική, καθώς αυτά, όταν εκπληρώνουν ουσιαστικούς εκπαιδευτικούς στόχους, ενισχύουν την ιστορική σκέψη των μαθητών. Γιατί η νεότερη και σύγχρονη – εθνική, ευρωπαϊκή και παγκόσμια – ιστορία προσεγγίζεται επιφανειακά ακόμη μέχρι σήμερα, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις παραμελείται εντελώς με συνέπεια να χάνεται ένα ζωτικό κομμάτι της ιστορικής κατάρτισης, που δίνει αμεσότερες ευκαιρίες εμπλουτισμού της σχολικής ιστορικής έρευνας, κατανόησης και ερμηνείας του ιστορικού γίνεσθαι και του περιβάλλοντος που σήμερα ζούμε. Επίσης, δε δίδεται η ανάλογη σημασία στη διδασκαλία της τοπικής ιστορίας και της μελέτης του περιβάλλοντος, κυρίως στις βαθμίδες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας). Γιατί, αν από τις βαθμίδες αυτές καταρτίζεται πληρέστερα ο μαθητής, η περαιτέρω ιστορική του κατάρτιση στο Λύκειο καθίσταται πιο αποδοτική.

Η τοπική ιστορία, με άμεσα ορατό, έστω και εξωτερικά, μεγάλο μέρος της ανθρώπινης, συλλογικής και προσωπικής, δραστηριότητας ευαισθητοποιεί το μαθητή, ώστε να αντιμετωπίζει κριτικά τα ιστορικά φαινόμενα και να διατυπώνει απορίες και ερωτήματα. Καθώς αυτός εξοικειώνεται με τις γραπτές, τις προφορικές ή τις εικονογραφικές πηγές και το ορατό μέρος του ιστορικού χώρου που ερευνά, αναπτύσσει την ιστορική του κρίση και συνείδηση και αμεσότερα του προσφέρονται ευκαιρίες ανάλυσης και ερμηνείας των οικονομικών, κοινωνικών, ιδεολογικών και πολιτιστικών αλλαγών που συντελούνται στο μακρό και στο βραχύ χρόνο (Λεοντσίνης, 2006, σ. 49 κ.ε). Ακόμη η μελέτη της τοπικής ιστορίας, με σχεδιασμένες πρακτικές επιτόπιας έρευνας, ενισχύει τους μαθητές να αναδειξουν τις αλληλεπιδράσεις προσώπων και κοινωνικών ομάδων στο επίπεδο της ανθρώπινης δραστηριότητας και τους βοηθά αμεσότερα να αναδεικνύουν κοινωνικά θέματα επί του πεδίου μελέτης και έρευνας και να πιστοποιούν με τον τρόπο αυτό μορφές λειτουργίας του ιστορικού γίνεσθαι. Γενικότερα, η τοπική ιστορία στη διδακτική πράξη δημιουργεί ένα ιδιαίτερο πεδίο έρευνας και μελέτης του ιστορικού γίνεσθαι (Λεοντσίνης-Ρεπούση, 2001, σ. 123 κ.ε.).

Ενδεικτικά θα αναφερθώ σε δύο ακόμη παραμέτρους της ιστορικής εκπαίδευσης στο Λύκειο. Η μια αναφέρεται στη σχέση της ιστορίας με τη μελέτη του περιβάλλοντος και η άλλη στη μελέτη των Διεθνών Οργανισμών, που ιδρύονται την περίοδο των χρόνων της νεωτερικότητας και ιδίως εκείνοι που ιδρύθηκαν μετά τη λήξη του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου (Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών, Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας κ.ά.). Αναφορικά με το

πρώτο ζητούμενο, ως βασική διδακτική αρχή μπορούμε να αναγνωρίζουμε την ανάγκη στήριξης της διδασκαλίας και των προσπαθειών αναζήτησης και ανακάλυψης της ιστορικής γνώσης με το υπόβαθρο μελέτης του περιβάλλοντος. Είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσουμε ότι η γλώσσα, π.χ., τα μαθηματικά, οι θετικές επιστήμες, η ιστορία, η γεωγραφία, μαθήματα θρησκευολογίας κ.ά., διδάσκονται με τη βοήθεια του περιβάλλοντος κατά κανόνα από τα πρώτα χρόνια της προσχολικής αγωγής. Το περιβάλλον (φυσικό και κοινωνικοπολιτιστικό-ανθρωπογενές) από μόνο του προσφέρει αμεσότερα τη γνώση, ενώ μεθοδολογικά η προσέγγισή του προσδιορίζει τη σταδιακή προσαρμογή του νηπίου στη ζωή. Ειδικότερα, η μελέτη του άμεσου περιβάλλοντος (σπίτι, σχολείο και ο ευρύτερος οικείος χώρος μόνιμης διαμονής ή και μόνον φοίτησης των μαθητών) είναι δυνατόν να αποτελεί άξονα στο σχολείο για την ιστορική προσέγγιση του περιβάλλοντος (Mays, 1987, σ. 19 κ.ε.).

Το περιβαλλοντικό υπόβαθρο γνώσης, που αποκτάται στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, είναι ανάγκη να αξιοποιείται στη συνέχεια σε δευτεροβάθμιο κύκλο σπουδών (Γυμνάσιο), ο οποίος αποτελεί και το τελευταίο στάδιο της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, καθώς οι νέοι αυτοί δε θα έχουν περαιτέρω ευκαιρίες περιβαλλοντικής παιδείας σε επόμενο κύκλο σπουδών. Σ' αυτήν την περίοδο της ζωής τους (υποχρεωτική εκπαίδευση) χρειάζεται να έχουν διαμορφώσει κριτήρια αποδοχής πρωτοβουλιών τους για προστασία και ορθολογική διαχείριση του περιβάλλοντος που ζουν αλλά και να έχουν κατανοήσει σε βάθος τη σπουδαιότητα των περιβαλλοντικών προβλημάτων της εποχής τους. Κατά αυτόν τον τρόπο, και οι μαθητές που συνεχίζουν τη φοίτησή τους στο Λύκειο θα έχουν διαμορφώσει ένα πιο στέρεο υπόβαθρο μελέτης της ιστορίας. Επομένως, η διδακτική μεθοδολογία με πρακτικές περαιτέρω ιστορικής προσέγγισης του περιβάλλοντος στο Λύκειο εμπλουτίζει τις δεξιότητες των νέων, ώστε να εμβραθύνουν πληρέστερα στα γεγονότα και στα φαινόμενα που μελετούν και αναφέρονται, συνεισφέροντας στη μελέτη της ιστορίας (Λεοντσίνης, 1999, σ. 19).

Αναφορικά με το δεύτερο ζητούμενο, η φοίτηση του μαθητή στο Λύκειο αποτελεί πρόσφορη περίοδο γι' αυτόν να μελετά και να επεξεργάζεται παραμέτρους του διεθνούς πολιτικού γίνεσθαι στην ιστορική διαδικασία με προσδοκώμενα αποτελέσματα να συμπληρώνεται η ιστορική του παιδεία και να συγκροτείται πληρέστερα η ιστορική του συνείδηση, ζητούμενο άλλωστε της ιστορικής εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων. Γι' αυτό στο Λύκειο, ιδιαίτερα στο πλαίσιο διδασκαλίας της νεότερης και σύγχρονης – εθνικής, ευρωπαϊκής και παγκόσμιας – ιστορίας καθώς και του μαθήματος της πολιτικής αγωγής, είναι αναγκαίο να γίνονται, με κριτικές προσεγγίσεις, εκτεταμένες αναφορές στους Διεθνείς Οργανισμούς (Κομηνός, 2013). Συστηματική μάλιστα ένταξη της ιστορίας αυτών στα προγράμματα σπουδών του Λυκείου, με επιλογές ενδεικτικών παραθεμάτων από τα

καταστατικά τους κείμενα και με έμφαση στην ιστορική τους δράση, είναι δυνατόν να αναδεικνύουν το ρόλο τους στη διεθνή πολιτική σκηνή, όπως, π.χ., στην ανάγκη ίδρυσής τους (Green, 2008), στη συνεισφορά τους για την προώθηση της δημοκρατίας στον κόσμο, στην ανάληψη πρωτοβουλιών για κατοχύρωση των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και στην επίλυση εθνικών και διεθνών προβλημάτων σε τομείς, όπως η υγεία του κόσμου, η παιδεία του, η φτώχεια, η κοινωνική αδικία και ανισότητα, η ανεργία πολιτών και οι μεταναστεύσεις πληθυσμών (Hobsbawm 2008, σ. 117-143 & Kitcher 2009, σ. 300-318).

Σχολική ιστορία και δημοκρατική συνείδηση με έμφαση στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διατύπωσης και διδακτικής χρήσης αξιολογικών κρίσεων

Σταχυολόγησα παραμέτρους διδακτικής πρακτικής, που συντελούν στην ανάπτυξη δημοκρατικής σκέψης των μαθητών στο Λύκειο. Θεωρώ ότι προβάλλεται, περισσότερο από κάθε άλλη φορά, η ανάγκη να συνειδητοποιούμε τη σημασία που έχει η φοίτηση του μαθητή στο Λύκειο, αφού καθημερινά γινόμαστε μάρτυρες διαμόρφωσης συνθηκών για επιβολή και επικράτηση μιας αυταρχικής και απονομιμοποιημένης διακυβέρνησης των κοινωνιών. Το Λύκειο ως εκπαιδευτικό ίδρυμα προσφέρει ευκαιρίες ανάδειξής του σε κέντρο πολιτισμού και δημοκρατίας. Μπορεί να μαθαίνει τους μαθητές να προστατεύουν και χωρίς εξαρτήσεις να διαχειρίζονται τη ζωή τους, την περιουσία τους, να κατοχυρώνουν γενικότερα τα φυσικά και αναφαίρετα ανθρώπινα δικαιώματά τους, όταν αυτά απειλούνται από κάθε μορφής οικονομική ή άλλη ανασφάλεια, τη βία, την εξαπάτηση, την πολιτική παραπλάνηση και τον πόλεμο. Φυσικά αυτά στα οποία θα αναφερθώ σ' αυτό το δεύτερο μέρος του κειμένου μου, όπως και εκείνα που επισήμανα στο πρώτο, είναι αξιολογικές κρίσεις, που όμως προϋποθέτουν δεξιότητες του νου μας για να κατανοούνται και να διατυπώνονται με λογικά επιχειρήματα. Αφού όμως οι δεξιότητες αυτές καλλιεργούνται και είναι στους στόχους της σχολικής εκπαίδευσης να το επιδιώκει, ποια είναι η θέση της σχολικής ιστορίας αναφορικά με το ζητούμενο αυτό στο σχολείο και πώς ενισχύουμε τους μαθητές να διατυπώνουν τις προσωπικές τους απόψεις και τις θέσεις τους σε ζητήματα που αφορούν άμεσα ή έμμεσα τους ίδιους και κάθε πολίτη χωριστά;

Αναφέρομαι γι' αυτό κατωτέρω, με χαρακτηριστικά εκπαιδευτικής και διδακτικής πρότασης, σε επιλογές κριτηρίων με βάση τα οποία είναι δυνατόν να αναπτύσσονται από τους μαθητές δεξιότητες να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις με πειστική και συγκροτημένη επιχειρηματολογία (Λεοντσίνης, 2003, σ. 76 κ.ε.). Αναφορικά μάλιστα με το πρόβλημα κατανόησης της ιστορικής γνώσης από τους μαθητές είναι δυνατόν να λεχθεί ότι οι λέξεις

στην ιστορία έχουν συχνά πολλές αναφορές και ποικίλλουν ανάλογα με το περιεχόμενο, τις καταστάσεις, το χρόνο και τις συνθήκες υπό τις οποίες αυτές έχουν χρησιμοποιηθεί. Εκείνο που έχει σημασία για το δάσκαλο είναι να αντιλαμβάνεται τα ειδικά επίπεδα αναφοράς τους και να εξετάζει πώς αυτά συνδυάζονται με όσα συλλαμβάνει ο νους των μαθητών του. Επισημαίνεται ότι οι διδάσκοντες το μάθημα της ιστορίας χρειάζεται να αφιερώνουν το χρόνο που χρειάζεται μια διδακτική πρακτική και να δίνουν ανάλογη προσοχή στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους σκέπτονται και εργάζονται οι μαθητές τους. Ακόμη, ανάλογα με το είδος του ιστορικού υλικού που επεξεργάζονται, να αντιμετωπίζουν και το ανάλογο με την περίπτωση είδος ερωτήσεων και ασκήσεων (Λεοντσίνης, 2006, σ. 140-155).

Η διδασκαλία, εξάλλου, του μαθήματος της ιστορίας προϋποθέτει την ανίχνευση από το δάσκαλο των εμπειριών, των γνώσεων και των δυνατοτήτων των μαθητών του. Μια, ωστόσο, από τις κύριες φροντίδες του διδάσκοντος ιστορία είναι η συνειδητοποίηση απ' αυτόν της ανάγκης να δίδεται στους μαθητές η δυνατότητα προσέλκυσης του ενδιαφέροντός τους στην ιστορία και στη σχολική έρευνα. Ενδιαφέρον όμως που καλλιεργείται με πρόσφορα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας, με έμφαση στη νεότερη και σύγχρονη ελληνική ιστορία, ευρωπαϊκή και παγκόσμια, και με επαρκείς, συνειδητούς και απροκατάληπτους δασκάλους που διαθέτουν επιστημονική εξειδίκευση στην ιστορία, στη διδακτική της ιστορίας και στη μελέτη του περιβάλλοντος (Λεοντσίνης, 2003, σ. 209 κ.ε.).

Ο ιστορικός και ο διδάσκων ιστορία συναντούν στην πράξη το πρόβλημα χρήσης αξιολογικών κρίσεων στην ιστορία και χρειάζεται να γνωρίζουν πώς να χειρίζονται την ερώτηση, ώστε να αποφεύγονται η μονομέρεια, η προκατάληψη και οι με ηθικά φορτισμένο τρόπο αξιολογήσεις των ανθρωπίνων πράξεων. Θεωρείται αναγκαίο να έχουμε συνειδητοποιήσει τη δυσκολία αυτή στο πλαίσιο ανάδειξης της ιστορικής γνώσης και ανάλυσης της ιστορικής πραγματικότητας με τους μαθητές (Λεοντσίνης, 2003, σ. 209 κ.ε.). Η Ann Low-Beer σημειώνει ότι, εάν πράγματι θέλουμε η ιστορία να μην παραποιείται ή να μην υπεραπλουστεύεται, τότε είναι σαφές ότι ο δάσκαλος χρειάζεται να διερευνά τις ηθικές κρίσεις τόσο προσεκτικά όσο χρειάζεται να προσεγγίζει και να μελετά μόνος του και τις μαρτυρίες, χωρίς δηλαδή επιδράσεις από τη διαμεσολάβηση αφηγηματικών κειμένων. Αναφερόμενη στο γενικότερο πρόβλημα της κατανόησης της ιστορίας και της διατύπωσης αξιολογικών κρίσεων σημειώνει: «...Σκοπός είναι να διδάξουμε τα παιδιά μια νέα και πιο κατάλληλη ηθική, σεβασμό στην τεχνολογία και στο κράτος πρόνοιας, στις αξίες του «κοινού ανθρώπου»...» (Low-Beer, 1967, σ. 139-140).

Καθώς αναγνωρίζεται ότι η κρίση συνιστά μια ουσιώδη διάσταση της ιστορικής κατανόησης και ότι η ηθική, ειδικότερα, δεν διαχωρίζεται από την ιστορική κρίση, φρονούμε

ότι οι μαθητές χρειάζεται να συνειδητοποιούν ότι τα κριτήρια των αξιολογικών κρίσεων απαιτείται να είναι σαφώς αρθρωμένα, ποτέ υπονοούμενα ή τυχόν δοσμένα με μη συνειδητό τρόπο, αντιφατικά ή επιλεκτικά. Στόχος μπορεί να είναι να αναγνωρίζουμε και να βασιζόμαστε σε κριτήρια που δεν είναι μόνο προσωπικά, υποκειμενικά ή αυθαίρετα, ούτε βεβαίως μη ιστορικά και όχι σχετικά με το ιστορικό τους πλαίσιο, με το χώρο και τον χρόνο που εμφανίζονται. Επιλέγουμε κριτήρια που στηρίζονται σε λογικές εκτιμήσεις των ανθρωπίνων πράξεων και αναφέρονται σε ομάδες συνανθρώπων μας, σε γενιές ανθρώπων, σε κοινωνίες με ανθρώπινα μέτρα που απορρέουν όμως από άλλες εποχές και από άλλους τόπους ή κριτήρια που αφορούν στη σημερινή εποχή και τη σημερινή καθημερινή ζωή των ανθρώπων. Γι' αυτό ο G. Partinghton αναφέρει ότι πολλές φορές η αντίδρασή μας σε ηθικολογικές προσπάθειες για να συσχετισθούν οι αρετές ή τα ελαττώματα αυτών που κυβέρνησαν σε συγκεκριμένο χρόνο έναν τόπο, μια χώρα, με την επιτυχία ή την αποτυχία, δεν είναι θεμιτό να μας οδηγεί στην απόρριψη αυτής της ηθικής κρίσης από την ιστορική μας προσέγγιση. Ο ίδιος παραθέτει κριτήρια, που, κατά τη γνώμη του, δεν αποτελούν αυθαίρετους άξονες διατύπωσης ιστορικής κρίσης. Αντίθετα, θα μπορούσαν να προσδιορίζουν τις επιλογές μας σχετικά με το περιεχόμενο και τη διδασκαλία των μαθημάτων της γενικής και της τοπικής ιστορίας (Partinghton, 1980, σ. 75-87).

Ο Partinghton επιλέγει πέντε κριτήρια σπουδαιότητας με τη βοήθεια των οποίων υπερβαίνονται δυσκολίες, που αφορούν προσωπικούς, κατά περίπτωση, ισχυρισμούς και την εφαρμογή διαφορετικών μέτρων στην ιστορική κρίση καθώς και την αντιμετώπιση του προβλήματος αξιολόγησης του περιεχομένου της ιστορικής ύλης που επεξεργαζόμαστε. Τα κριτήρια αυτά δεν παρουσιάζονται ως ένα σύνολο ανθρωπίνων δικαιωμάτων με τα οποία έχουμε όλοι γεννηθεί, αλλά ως προτάσεις αναφορικά με τι θα πρέπει σήμερα να εκτιμούμε περισσότερο στη ζωή. Παρατίθενται με τη μορφή ερωτηματικών προτάσεων και αναφέρονται σε πέντε βασικά γνωρίσματα, που αφορούν θέσεις με κοινή αποδοχή και αναγνώριση, σχετικά με τη διατύπωση αξιολογικής διάκρισης σε πλευρές της ανθρώπινης δραστηριότητας. Εκείνος μάλιστα ο όρος, η λέξη «κλειδί» της πρότασης που συγκροτεί την αξιολογική κρίση, με ένα σαφή και όχι φορτισμένο ηθικά τρόπο, είναι, κατ' αυτόν, το ρήμα «συμβάλλω». Τα κριτήρια αυτά είναι δυνατόν να συγκροτούν ένα μη αυθαίρετο πλαίσιο, στο οποίο θα μπορούσε να βασίζονται οι ιστορικές κρίσεις για ομάδες, πρόσωπα και για τη δράση τους ή για την αξιολόγηση, του ιστορικού παρελθόντος και του παρόντος. Τα ερωτήματα αυτά διατυπώνονται ως εξής:

1. Ο χ συνέβαλε στην ανάπτυξη της κριτικής λογικότητας;
2. Ο χ συνέβαλε σε μια επέκταση του ανθρώπινου ελέγχου πάνω στη φύση;

3. Ο χ συνέβαλε σε μια επέκταση της προσωπικής αυτονομίας του ανθρώπου;
4. Ο χ συνέβαλε στην εξέταση με ίσους όρους των συμφερόντων των προσώπων;
5. Ο χ συνέβαλε στη μεγαλύτερη προσωπική ασφάλεια;

Τα κριτήρια, δηλαδή, που επιλέγονται για να γίνονται αξιολογικές κρίσεις στην ιστορία, είναι η κριτική λογικότητα, ο ανθρώπινος έλεγχος πάνω στη φύση, η προσωπική αυτονομία, η εξέταση με ίσους όρους των συμφερόντων των πολιτών και η προσωπική ασφάλειά τους. Με τα κριτήρια αυτά είναι δυνατόν να αξιολογούνται βασικές όψεις της ανθρώπινης δράσης στη διαχρονική της πορεία και να αφορούν σε επιλογές του περιεχομένου σπουδών των προγραμμάτων σπουδών, στη δόμηση της διδακτέας ιστορικής ύλης, στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας και στη διδακτική μεθοδολογία της. Ακόμη, να λειτουργούν στο βασικό και ουσιαστικό της πλαίσιο με τρόπους που συμβάλλουν στην κατανόηση της ανθρώπινης δράσης, καθόσον είναι βέβαιο ότι δεν είναι δυνατόν να αντιλαμβανόμαστε την ιστορική κατανόηση ως μια δραστηριότητα που οδηγεί κάποτε μόνο σε μερικές ευνοϊκές καταστάσεις, σε καλύτερη, δηλαδή, ηθική κρίση. Είναι εύλογο να συνειδητοποιούμε ότι μια σε βάθος και με τον πιο πρόσφορο διδακτικό τρόπο ιστορική κατανόηση χαρακτηρίζεται από ηθική κρίση. Σ' αυτό το πλαίσιο οργάνωσης της ιστορικής ανάλυσης κατά τη διδακτική πράξη η ιδέα του «ουδέτερου» και «απολίτικου» δασκάλου απορρίπτεται ως ανέφικτη και ουτοπική. Αναγνωρίζεται ως ένα υποκριτικό τέχνασμα και ως ένδειξη αδιαφορίας ή απάθειας για τη μελέτη των ιστορικών ζητημάτων, καθώς δεν προσφέρει την αναγκαία βοήθεια στο μαθητή για να εμπεδώνει δημοκρατική σκέψη και ιστορική συνείδηση (Partington, 1980, σ. 75-87).

Σε μια πρόταση με επιλογές κριτηρίων, τα οποία μπορούν να δίνουν νόημα στην ιστορία δεν μπορεί, από την πλευρά του υποκειμένου, παρά να ορίζονται κριτήρια σπουδαιότητας αναφορικά με το περιεχόμενο σπουδών του ιστορικού μαθήματος και τη διδακτική μεθοδολογία του. Ύστερα, η επιλογή κριτηρίων με βάση τα οποία αναδεικνύεται το ιστορικό μάθημα και προάγεται η δημοκρατική σκέψη των μαθητών, δεν μπορεί να είναι ούτε αυθαίρετη ούτε ουδέτερη ούτε απλώς υποκειμενική. Ο B. A. Haddock θα υποστηρίξει ότι στην περίπτωση που κάποιος απορρίπτει τα κριτήρια, αυτά, τα οποία και αυτός προτείνει (ελευθερία στη δράση, ισότιμη μελέτη, φυσική ασφάλεια, έλεγχος της φύσης και της λογικής), είναι ανάγκη η απόρριψη αυτή να είναι ανοικτή και σαφής και να εκτίθενται οι λόγοι που συνηγορούν να γίνουν αποδεκτά και άλλα κριτήρια. Εάν, π.χ., οι άνθρωποι απορρίψουν το κριτήριο του ελέγχου στη φύση με τη δικαιολογία ότι η ζωή του ανθρώπου της φύσης ή του «θαυμαστού» ανθρώπου των σπηλαίων ήταν ελκυστική ή, γενικά, άξιζε περισσότερο από εκείνη των τεχνολογικά εξελιγμένων κοινωνιών, καλόν είναι, τουλάχιστον

να επισημάνουν ότι, παρόλο που η απόφασή τους δεν τυγχάνει ευρείας αποδοχής, υποστηρίζεται με έγκυρα επιχειρήματα. Το ίδιο θα μπορούσε να γίνεται εάν απορρίψουν, π.χ., το κριτήριο του ορθολογισμού με τη δικαιολογία ότι ο ορθολογισμός είναι απλώς μια μορφή ιδεολογίας ή εκείνο της ισότητας μελέτης των ανθρωπίνων δράσεων ή ότι οι διαφορές των φύλων, των φυλών, της νοημοσύνης ή της φυσικής δύναμης καθιστούν την ισότιμη μελέτη ανεπιθύμητη ή εκείνο της προσωπικής ελευθερίας, γιατί υπάρχουν, κατ' αυτόν, ανώτερες και κατώτερες φυλές ή γιατί η ελευθερία συχνά υφίσταται κακομεταχείριση ή το κριτήριο της προσωπικής ασφάλειας, επειδή οι κίνδυνοι καλλιεργούν το θάρρος και τις δεξιότητες του μαχητή και κάθε αντιπάλου (Haddock, 1980, σ. 37).

Προσωπικά σημειώνω ότι λαμβάνω υπόψη την ανάγκη αποδοχής κριτηρίων σπουδαιότητας στη διδακτική πρακτική αξιολόγησης των ανθρωπίνων πράξεων καθώς και τον προσδιορισμό βασικών αρχών επιλογής τους. Αξιολογικές, όμως, κρίσεις πραγματοποιούνται κάποτε από τους διδάσκοντες συνειδητά ή ασύνειδα, με συγκεκριμένες παρεμβάσεις στην ιστορία και είναι αναπόφευκτο αυτές να μη βασίζονται πάντοτε σε λογικές αρχές επιχειρηματολογίας ή σε κριτήρια ευρείας αποδοχής. Γι' αυτό, υπό τις συνθήκες αυτές, οι αξιολογικές κρίσεις με το περιεχόμενο αυτό δεν πείθουν, επειδή δεν πραγματοποιούνται στο πλαίσιο μιας καθαρά αρθρωμένης και λογικά στηριγμένης άποψης. Ειδικότερη επισήμανση για την ανάγκη χρήσης κριτηρίων ενισχύει την επιλογή διδακτικής μεθοδολογίας, που βοηθά τους διδάσκοντες με το μάθημα της ιστορίας να οικοδομούν ορθολογικά μια κατάσταση διδασκαλίας και τους μαθητές να μαθαίνουν να κατανοούν την ιστορία. Αποτελεί, άλλωστε, μια τόσο αναγκαία δεξιότητα για την οποία οφείλουμε να προσφέρουμε στο μαθητή τις προϋποθέσεις για να την αναπτύσσει. Ακόμη, αυτές έχουν ως προϋπόθεση περιεχόμενο ιστορικών σπουδών, που υπακούει σε ανάλογους προβληματισμούς με κριτική εμβάθυνση στο περιεχόμενο των γεγονότων και των ιστορικών φαινομένων που μελετούμε.

Θα αναφερθώ, σε ειδικότερες θέσεις μου, που θα μπορούσε να συνιστούν υπόβαθρο επιλογών κριτηρίων και διδακτικής χρήσης αξιολογικών κρίσεων στο μάθημα της ιστορίας. Η παραποίηση των γεγονότων έχει ως στόχο την προπαγάνδα, την παραπλάνηση και την εξαπάτηση του άλλου. Πτυχές της εθνικής ιστορίας έχουν «δεινοπαθήσει», ακριβώς επειδή έχουν σ' αυτές υπεισέλθει κίνητρα προσέγγισης γεγονότων του ιστορικού γίνεσθαι με παραϊστορικές πρακτικές αξιολόγησης και ιδιοτελείς στόχους. Οι προσθήκες επίσης ή και οι αφαιρέσεις στην ιστορία είναι απορριπτέα πράξη και είναι ίσως αυτή που έκανε ορισμένους ιστορικούς και άλλους επιστήμονες να δηλώσουν ότι θα ήταν προτιμότερο να απαλλαχθεί η ιστορία από ηθικές-αξιολογικές κρίσεις και να συντηρεί αυτή αυστηρά περιγραφικό

χαρακτήρα. Η σύνδεση της διδακτικής πράξης με τη μαρτυρία και τις πηγές γενικότερα μπορεί να αποτελεί ασφαλιστική δικλείδα και βασικό διδακτικό τρόπο, που οδηγούν με ασφαλέστερα κριτήρια και διδακτικά μέσα στη διατύπωση αξιολογικών κρίσεων (Λεοντσίνης, 2003, σ. 34 κ.ε.).

Κατά τη διδασκαλία της ιστορίας είναι θεμιτό οι αξιολογικές κρίσεις να μην υπαγορεύονται από αυθαίρετες εκτιμήσεις και προκατάληψη, αλλά αυτές να είναι εμφανείς στο πλαίσιο μιας λογικής επιχειρηματολογίας και δημιουργικού διαλόγου. Η διάκριση άλλωστε μεταξύ αξιολογικών κρίσεων ευρείας αποδοχής και μη, κατά κάποιο τρόπο είναι εμφανής. Αυτή όμως η δεξιότητα, έχει σχέση με την αναζήτηση και τον προσδιορισμό του ηθικού κώδικα της εποχής που εξετάζεται. Ο δογματισμός στην ιστορία αφαιρεί το διάλογο και δεν ανοίγει ορίζοντες απροκατάληπτης προσέγγισης του ιστορικού φαινομένου. Όσοι λειτουργούν με τον τρόπο αυτό πιστεύουν ότι ανακοινώνουν την «αλήθεια», ενώ αυτή δεν εντοπίζεται εύκολα. Για τον ιστορικό και τους διδάσκοντες, το εφικτό είναι όχι η αναζήτηση και ο προσδιορισμός της αλήθειας που ανακαλύπτει, αλλά πολλαπλές όψεις, πτυχές και πλευρές της. Σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαίο να διαμορφώνεται περιβάλλον δημιουργίας προϋποθέσεων επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία με ανοικτά πεδία έρευνας και μελέτης.

Άλλωστε, από τα πιο θετικά σημεία αλλά και τις πιο μεγάλες δυσκολίες μιας διδασκαλίας είναι να συγκλίνουν ή να αποκλίνουν οι διαλεγόμενοι σε μια μεθοδολογικά επεξεργασμένη άποψη. Στην περίπτωση αυτή, οι αρετές της ανεκτικότητας στις ανθρώπινες πράξεις και οι δεξιότητες μιας ορθολογικής προσέγγισης της ιστορίας συνιστούν κυρίαρχα στοιχεία κατά την επεξεργασία του ιστορικού υλικού, επειδή με τον τρόπον αυτό είναι δυνατόν να επιτυγχάνεται η μελέτη και η ερμηνεία των ιστορικών δεδομένων με ανεξάρτητο και αυτόνομο τρόπο, χωρίς μεροληψία και προκατάληψη. Η διαδικασία αυτή σχετίζεται με την ικανότητα των προσώπων να αφήνουν να προβάλλεται η αντίθετη άποψη και η άλλη επιχειρηματολογία. Ειδικότερα, τα πρόσωπα που ασχολούνται συστηματικά με τη μελέτη της ιστορίας και με τη διδασκαλία της στο σχολείο χρειάζεται να αποβαίνουν ικανά ώστε να οδηγούνται στον εντοπισμό της μισαλλοδοξίας, της προπαγάνδας και της προκατάληψης που υπάρχει στην ιστορία. Αυτό είναι ζήτημα διδακτικής τεχνικής, όπως και κατανόησης χρήσης και τήρησης κανόνων επιστημονικής δεοντολογίας. Διαφορετικά, η ιστορία αποβαίνει όργανο για προπαγάνδα και ιδιοτέλεια, καθώς σε πολλές περιπτώσεις παρατηρείται ότι λίγο ενδιαφέρει να κατανοηθεί αν η ιστορία, που σκόπιμα προπαγανδίζει, είναι ή όχι πραγματική ιστορία, αν εκπληρώνει ή όχι διδακτικούς στόχους, προάγει ή όχι τη δημοκρατία ως επιστήμη

του ανθρώπου που είναι (Ψυχοπαίδης, 1999, σ. 562-574· Costa, 2011, σ. 56-90· Nussbaun, 2013, σ. 64-67).

Η αποδοχή πρακτικών που στηρίζονται στην ανεκτικότητα των προσώπων (από τους μαθητές και τους δασκάλους) και γενικότερα σε μια ορθολογική προσέγγιση του ιστορικού υλικού αποτελούν προϋποθέσεις για τη συμβολή στην ιστορική παιδεία του νέου και δεν είναι πρόβλημα απόκτησης της ιστορικής αλήθειας αλλά περισσότερο αποδοχής της ιστορικής εκείνης προσέγγισης και τεχνικής που αποτρέπει από μισαλλοδοξία, προκατάληψη και σκόπιμα εκφερόμενες αντιφατικές εκτιμήσεις και αξιολογήσεις. Επίσης, οι αξιολογικές κρίσεις δεν είναι θεμιτό να πραγματοποιούνται για παραπλάνηση ούτε για να δίδουν έμφαση σε πλευρές εθνικοφροσύνης. Γενικά η αποφυγή χρήσης στερεοτύπων ή παραπλανητικών προκαταλήψεων ενισχύει το γενικότερο σκοπό του μαθήματος της ιστορίας.

Η χρήση της υπερβολής, προκειμένου να εξαίρονται ιστορικές καταστάσεις ιδιαίτερης προτίμησης του διδάσκοντος, οδηγεί στην έλλειψη πειστικότητας, επειδή υποδηλώνεται η προσωπική μονομέρεια καθώς και η ανεπαρκής βάση στήριξης αξιολογικής κρίσης. Γνωρίζουμε ότι η ψυχολογική διάθεση του μαθητή για την εθνική ιστορία είναι ευνοϊκή, γεγονός που χρειάζεται να αποτελεί για τους διδάσκοντες πρόσφορη βάση για τη διδασκαλία της ιστορίας. Αντίθετα, ένας προκατειλημμένος τρόπος ιστορικής προσέγγισης αναγνωρίζει ουσιαστικά την ιστορία ως ένα είδος διδακτικού μονόδρομου. Δεν επιτρέπει την υποχώρηση του εγωκεντρισμού και δεν αφήνει το μαθητή να κατανοήσει τι σημαίνει γι' αυτόν μεταφορά στη θέση του άλλου. Καθώς η προκατάληψη και η υποκειμενικότητα στην εκπαιδευτική και στην παιδαγωγική διαδικασία του μαθήματος της ιστορίας συνδέεται με τη συμπάθεια ή την αντιπάθεια προσώπων και καταστάσεων (π.χ., ενθουσιασμός ή απέχθεια για μια ολόκληρη κοινωνική τάξη ή για μεμονωμένα πρόσωπα, πολιτεύματα και ιδεολογίες), οι αξιολογικές κρίσεις, που έχουν ως αφετηρία αυτήν την πρακτική, δεν είναι θεμιτό να γίνονται αποδεκτές στην ιστορία ή να παρεισφρέουν στη διδακτική πράξη. Όπως αναφέρεται, «κάποτε μια αυστηρά ουδέτερη, αδιάφορη ή προκατειλημμένη ιστορική προσέγγιση μπορεί σε μεγάλο βαθμό και να διαστρεβλώνει τα «γεγονότα» της ιστορίας, ενώ ενθουσιασμοί και μονομέρειες τουλάχιστον γίνονται από την αρχή εμφανείς ή σε κάποιο βαθμό προσθέτουν και στην ιστορική κατανόηση. Γενικά όμως μια προσωπική μονομέρεια ή απέχθεια σε καμία περίπτωση δεν αποτελεί βάση για να στηριχθεί μια αξιολογική κρίση (Low-Beer, 1967, σ. 145).

Εάν τελικά δεχόμαστε την ύπαρξη κοινής λογικής και ένα υπόβαθρο στήριξης αξιολογικών κρίσεων στην ιστορία, το ζητούμενο είναι πώς ο δάσκαλος παλεύει στη διδακτική πράξη την υποκειμενικότητα του εαυτού του και των μαθητών του. Είναι σαφές ότι

απαιτείται να αποφεύγονται κατά τη διδασκαλία μονομερείς θέσεις, που δίνουν έμφαση σ' αυτήν ή την άλλη άποψη ή σε ορισμένη μέθοδο ερμηνείας της ιστορίας. Η ανάλυση και κριτική της λειτουργικής, αιτιακής και δομικής δυναμικής του συστήματος σχέσεων μιας ιστορικής κατάστασης, που εξετάζεται, απαλλάσσει το διδάσκοντα από μια μονοδιάστατη θεώρηση των ιστορικών δεδομένων. Το περισσότερο επιζήμιο είναι όταν οι ιστορικοί δε δηλώνουν αυτήν τους τη θέση με την οποία υπερασπίζονται την ερμηνεία των ιστορικών φαινομένων και γεγονότων. Η πολιτικοποιημένη, με το χαρακτήρα αυτό, ιστορία θέτει ως στόχους να δίδει «μαθήματα» ιστορίας και να επηρεάζει τον τρόπο σκέψης των μαθητών προς μια κατεύθυνση. Είναι κοινή διαπίστωση ότι η πολιτική «στράτευση» ή «αυτοστράτευση» με ιδέες και πεποιθήσεις, που προδίδουν απολυτότητα θέσεων και ερμηνειών, δεν είναι θεμιτό να συμπεριλαμβάνονται πλέον στους κανόνες κανενός παιχνιδιού (Λεοντσίνης, 2006, σ. 115 κ.ε.).

Εκείνο, όμως, που επίσης χρειάζεται να επισημανθεί είναι η ανάγκη ανάπτυξης δεξιοτήτων προσδιορισμού της υποκειμενικότητας και της προκατάληψης των πηγών. Έργο του ιστορικού και του διδάσκοντος ιστορία είναι να γνωρίζουν επαρκώς το εύρος του ιστορικού σκηνικού, ελέγχοντας ένα ευρύτερο φάσμα πηγών, έτσι ώστε να μπορούν να αναλύουν επαρκώς την ανθρώπινη σκέψη και πράξη στα επιμέρους στοιχεία και δεδομένα της. Επίσης να συνειδητοποιούν τα όρια και της δικής τους υποκειμενικότητας και τυχόν ανεπαρκή απόκτηση από τους ίδιους δεξιοτήτων να κατανοούν το νόημα της ιστορίας και ως μαθήματος που προάγει τη δημοκρατική σκέψη και εγρήγορση του μαθητή. Βασική προϋπόθεση είναι η ανίχνευση του κώδικα ηθικής συμπεριφοράς της εποχής, γεγονός που εξομαλύνει τις δυσκολίες του προβλήματος της υποκειμενικότητας στην ιστορία. Ωστόσο, προκειμένου να ανιχνεύεται το ποσοστό της υποκειμενικότητας και της προκατάληψης των πηγών και της ίδιας της αυτοσυνειδησίας του υποκειμένου, απαιτούνται δεξιότητες που έχουν σχέση με την εξοικείωση στη μεθοδολογία της ιστορικής έρευνας, με την ιστορική κρίση και τη δημοκρατική συγκρότηση μαθητή-ερευνητή και δασκάλου.

Το βάρος μπορεί να δίδεται στην αναζήτηση αντιφατικών πηγών καθώς και στη συστηματική αναζήτηση των κινήτρων της ανθρώπινης δράσης και συμπεριφοράς στον τόπο και στο χρόνο γένεσης των ιστορικών γεγονότων και φαινομένων. Ό,τι, για παράδειγμα, είναι κατατεθειμένο σε μια γραπτή πηγή δεν είναι, κατανάγκη, αυτό που υπάρχει στη σκέψη και στις προθέσεις εκείνου με τον οποίο σχετίζεται η πηγή αυτή και έχει πρόθεση να τονίσει ή να πράξει. Αν, π.χ., θελήσουμε να μελετήσουμε τα τηλεοπτικά διαφημιστικά μηνύματα των κομμάτων κατά την προεκλογική περίοδο του έτους 1993 (μετά την πτώση της κυβέρνησης του κόμματος της Νέας Δημοκρατίας, με πρωθυπουργό τον Κωνσταντίνο Μητσοτάκη) ή

άλλα συναφή με την περίοδο κείμενα των πολιτικών κομμάτων και των αρχηγών τους, θα μπορούσαμε ίσως να δώσουμε ένα από παράδειγμα υποκειμενικότητας και προκατάληψης αυτών των κειμένων. Να μας προβληματίσει ακόμη η «μιντιακή» επιμονή για χειραγώγηση την περίοδο αυτή της κοινής γνώμης. Πάντως, δύο ακόμη βασικές παράμετροι ως προς την υποκειμενικότητα και την προκατάληψη στην ιστορία είναι δυνατόν να επισημανθούν: Η πρώτη σχετίζεται με την αρχή ότι δεν μπορούμε με κριτήρια της δικής μας εποχής να κρίνουμε πράξεις τους παρελθόντος. Χρειάζεται πάντοτε να αναζητούμε τον κώδικα ηθικής συμπεριφοράς της εποχής που εξετάζεται. Η δεύτερη σχετίζεται με την αρχή ότι δεν αποδεχόμαστε το περιεχόμενο των πηγών (γραπτών, προφορικών και ορατού μέρους της ιστορίας), πριν αναζητήσουμε την έκταση της «αντικειμενικής» τους διάστασης, την πρόθεση και τα κίνητρα των προσώπων με τα οποία σχετίζονται οι πηγές που μελετούμε και αναφερόμαστε.

Επιλέγω, διαμορφώνοντας σε διδακτικό υλικό ενδεικτικά παραδείγματα, που θα μπορούσαν να είναι θέματα ιστορικής έρευνας, μελέτης και αναλυτικής επεξεργασίας στο σχολείο, και να αφορούν όμως στη σημασία της παροντικής αξίας της ιστορίας με την οποία συνδέονται και τα παραδείγματα. Αποτελεί σημαντικό πρόβλημα σχετικά με τη διδασκαλία της ιστορίας το ζήτημα της συνειδητοποίησης του παροντικού ενδιαφέροντος της ιστορίας καθώς και της οπτικής γωνίας υπό την οποία εξετάζεται και διδακτικά αντιμετωπίζεται αυτή για το παρόν. Ο σύγχρονος, π.χ., ιστορικός είναι φυσικό να ερμηνεύει τα γεγονότα της Εθνικής Αντίστασης (1941-1946) και της επόμενης περιόδου (1944-1949) υπό την επήρεια των δεδομένων της προβληματικής του παρόντος.

Η κατάρρευση του πολιτικού και του κοινωνικού οικοδομήματος των χωρών του «υπαρκτού σοσιαλισμού», που ανέτρεψε την πορεία της πολιτικής και κοινωνικής ζωής αυτών των λαών, θέτει υπό αναθεώρηση τον τρόπο εξέτασης και ανάλυσης του επαναστατικού φαινομένου της περιόδου εκείνης, πολιτικών δηλαδή διεργασιών, συμπεριφορών και προθέσεων που οδήγησαν στις συγκεκριμένες ιστορικές καταστάσεις, σε μία βίαιη δηλαδή ανατροπή του ισχύοντος πολιτικού γίνεσθαι (Gauchet, 2012 & Agnoli, 2013). Ακόμη, η ιστορική έρευνα και η διδασκαλία της ιστορίας έχει άλλα δεδομένα, διανοητικά εργαλεία και δεξιότητες, για να επανεξετάζει και να ερμηνεύει το ιστορικό φαινόμενο του Ελληνισμού της Διασποράς, στο χώρο της Ανατολικής Ευρώπης. Και οι δύο αυτές ιστορικές πραγματικότητες, που ενδεικτικά αναφέρθηκαν, φανερώνουν τη σημασία που έχουν πρόσφορα κατά περίπτωση προγράμματα σπουδών αλλά και οι εμπειρίες, η θεωρητική κατάρτιση και τα πολιτικά και κοινωνικά ερεθίσματα του ιστορικού και του διδάσκοντος

ιστορία για τη μελέτη, ανάλυση και ερμηνεία κάθε ιστορικής πραγματικότητας (Λεοντσίνης, 2006, σ. 116 κ.ε.).

Είναι αναγκαίο οι μαθητές να αναπτύσσουν δεξιότητες, ώστε να αντιλαμβάνονται κάθε μορφής προσπάθεια χειραγώγησης και ελέγχου της κοινής γνώμης. Το φαινόμενο αυτό μπορούμε να το αναγνωρίζουμε διαχρονικά με τις παραλλαγές του, εφόσον αποκτούμε διανοητικά εργαλεία που βοηθούν προς την κατεύθυνση αυτή. Αν, π.χ., αναβιώσεις όψεων της ναζιστικής Γερμανίας δεν αναγνωρίζονται σήμερα από τους πολίτες στη χώρα μας ή δε λαμβάνονται απ' αυτούς στα σοβαρά υπόψη, αυτό σημαίνει ότι το εκπαιδευτικό μας σύστημα δεν απέκτησε ή απώλεσε τα μέσα για να επιτυγχάνει αυτό. Όμως γνωρίζουμε ότι παράγοντες, πολιτικοί και οικονομικοί, θεσμικά αναγνωριζόμενοι και εξωθεσμικοί, βρίσκονται σε εγρήγορση και με την όποια ευκαιρία στερούν την αυτονομία του πολίτη, ώστε να μην μπορεί να σκέπτεται ελεύθερα και να ενεργεί αυτόνομα. Ποιοι τον καθιστούν υποχείριο πολιτικού συστήματος, που επιχειρεί να του αφαιρέσει την κοινωνική, πολιτική και οικονομική του αυτονομία; Είναι δυνατόν να καλλιεργούμε δεξιότητες στους μαθητές, ώστε υπό οποιεσδήποτε δυσμενείς συνθήκες να αντιλαμβάνονται το παραπάνω πρόβλημα και να αξιολογούν τη σημασία καλλιέργειας ενός δημιουργικού ιστορικού λόγου, μιας δημιουργικής ιστορικής αφήγησης με κριτική εμβάθυνση στον απατηλό πολιτικό λόγο και στα μέσα που επιχειρούν να υπονομεύσουν τη δημοκρατική σκέψη των πολιτών;

Μέσα από την κριτική, π.χ., προσέγγιση επιχειρημάτων του αποκαλούμενου ως δοσίλογου πρωθυπουργού Τσολάκογλου για την υπεράσπιση του ιταλογερμανικού φασισμού (1940-1941) και της αναγκαιότητας, κατ' αυτόν, εισβολής και στην Ελλάδα των Γερμανών του Β' Παγκοσμίου Πολέμου και διάλυσης του υφιστάμενου ελληνικού κράτους απ' αυτούς είναι δυνατόν να αναδειχθεί στη συνείδηση των μαθητών η υφή και ο χαρακτήρας της ιδεολογίας αυτής καθώς και η απατηλή πολιτική επιχειρηματολογία της. Ακόμη, με τη δυνατότητα που προσφέρουν ανεπτυγμένες δεξιότητες των μαθητών για συγκριτική προσέγγιση των επιχειρημάτων όσων υπερασπίζονταν τις ιδέες του φασισμού με εκείνους που μάχονταν για τη μη κατάλυση της δημοκρατικής διακυβέρνησης της χώρας τους, είναι δυνατόν να ενισχύσει αρκετά την πολιτική τους συνείδηση και τη δημοκρατική τους σκέψη και συμπεριφορά. Επίσης, βοηθά ώστε να αναδειχθούν στον ψυχικό κόσμο των μαθητών τα φιλειρηνικά συναισθήματα ελλήνων πολιτών κατά την περίοδο του Β' Παγκοσμίου Πολέμου.

Η ανίχνευση, δηλαδή, των δομικών στοιχείων της «σκευής» του μεταξικού λόγου, όπως και μεταγενέστερων εκφραστών αυταρχικών καθεστώτων (δικτατορία, π.χ., συνταγματαρχών 1967-1973 στην Ελλάδα), μπορεί να προσφέρει στο μαθητή την ευκαιρία ανάπτυξης δεξιοτήτων αναγνώρισης της ασυναρτησίας της πολιτικής τους έκφρασης καθώς

και της συγκεκριμένης ιδεολογίας (Λεοντσίνης, 2009, σ. 84-85). Για παράδειγμα, θα βοηθούσε πολύ τους μαθητές να ξεφυλλίζουν τα «ημερολόγια» του δικτάτορα Ιωάννη Μεταξά, όπως και τη σειρά «βιβλίων» του διδάκτορα Γεωργίου Παπαδόπουλου με τον τίτλο «Πιστεύω», για να εντοπίζουν πώς διατυπώνουν και στηρίζουν τις «αξιολογικές» τους κρίσεις κατά την άσκηση της δικτατορικής τους εξουσίας στη χώρα μας (Λεοντσίνης, 2009, σ. 84-85). Ερωτήματα γενικά που οι δάσκαλοι θέτουν στους εαυτούς τους αναφορικά με πολιτικά, κοινωνικά και οικονομικά ζητήματα ενισχύουν τους μαθητές τους να διατυπώνουν αξιολογικές κρίσεις με υπόβαθρο μια ηθική πολιτική αντίληψη.

Και άλλα, π.χ., ερωτήματα ειδικού προβληματισμού, που δεν αναγνωρίζονται όμως εξαρχής από τους μαθητές είναι: Πώς μελετούν και αξιολογούν οι μαθητές μας την επικράτηση του δικτατορικού-φασιστικού καθεστώτος στη Χιλή το έτος 1973, όταν χώρα με δημοκρατική κυβέρνηση και με επικεφαλής έναν προοδευτικό πολιτικό-ηγέτη, τον Salvador Allende, ανέλαβε τη διακυβέρνηση της χώρας τον Ιανουάριο του έτους 1970; Ήταν ή όχι μια πολιτική διαδικασία που οδήγησε σε εκλογική επιτυχία πλειοψηφικές δημοκρατικές δυνάμεις και πολίτες αυτής της χώρας, που επιζητούσαν να διασφαλίζονται στο διηνεκές τα ανθρώπινα δικαιώματά τους; Πώς χαρακτηρίζεται ο δικτάτωρ Augusto Pinochet που υπονόμευσε από το 1970 τη Δημοκρατία ως αρχηγός των Ενόπλων Δυνάμεων της χώρας αυτής, ενώ διασφαλιζόταν από τη μεγάλη πλειοψηφία των πολιτών η δημοκρατική διακυβέρνησή της; Πώς αξιολογείται η ανατροπή αυτής της νίκης του 1970 στη Χιλή, που συγκλόνισε δημοκρατικές συνειδήσεις όλου του κόσμου και σημάδεψε τη σύγχρονη παγκόσμια ιστορία; Τι σημαίνουν πολιτική προδοσία, δικτατορικά καθεστώτα της Λατινικής Αμερικής αυτήν την περίοδο, ποιος ο ρόλος μιας απατηλής διπλωματίας και ποιοι παράγοντες επιζήτησαν και επέβαλαν την ανατροπή και αποσταθεροποίηση του δημοκρατικού πολιτεύματος στη χώρα αυτή; Ποιος ήταν ο ρόλος κυρίαρχων μέσων ευρείας ενημέρωσης για τη χειραγώγηση συνειδήσεων μέρους των πολιτών, ώστε να αποτελέσουν το μοχλό μιας δημοκρατικής εκτροπής, που πραγματοποιήθηκε με τρομακτικές ολιγαρχικές συμπεριφορές και νοοτροπίες;

Μια συστηματική μελέτη ιστορικών γεγονότων, όπως αυτό της Χιλής, βοηθά τους μαθητές να αναγνωρίζουν το ρατσισμό, το φασισμό και το νεοναζισμό, διαμορφώνοντας επιχειρήματα με διάλογο και διδακτικές πρακτικές που υποδηλώνουν συγκρότηση δημοκρατικής συνείδησης με ισχυρές αντιστάσεις στη χειραγώγηση της από απατηλούς θεσμικούς και εξωθεσμικούς μηχανισμούς. Είναι αναγκαίο οι μαθητές μας να αναπτύσσουν δεξιότητες για να αναγνωρίζουν το προσωπικό και πολιτικό προφίλ δικτατόρων, όπως, π.χ., αυτών που ανέφερα παραπάνω, αλλά και την ηθική κρίση και αποσύνθεση του κυρίαρχου συστήματος διακυβέρνησης και της χώρας μας σήμερα, που πλήττει αντιστεκόμενες

σημερινές δημοκρατικές διαδικασίες του πολιτεύματος. Συστηματική πάντως και ολοκληρωμένη προσέγγιση της ιστορίας του φασισμού και του ναζισμού, ως ιδιόμορφων φαινομένων του 20^{ου} αιώνα, δεν έχει ακόμη ενταχθεί στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Αναφέρθηκα σε βασικές μου θέσεις για το μάθημα της ιστορίας, δίδοντας έμφαση σε πρακτικές διδασκαλίας, που βασίζονται σε θεωρητικό και διδακτικό υπόβαθρο και ενισχύουν το μαθητή να αντιλαμβάνεται και να προλαμβάνει μόνος του απόπειρες χειραγώγησης της προσωπικής του συνείδησης. Η δεξιότητα του διδάσκοντος ιστορία να προσδίδει παροντικό νόημα στην ιστορία, αποτελεί ίσως τη βασικότερη ένδειξη μιας αποδοτικής διδακτικής εργασίας. Εναπόκειται όμως στη δεξιότητα των δασκάλων αβίαστα να συνδέουν το νόημα του παρελθόντος με το παρόν. Πράγματι, ο επαρκής ιστορικός και ο συνειδητοποιημένος δάσκαλος διακρίνονται από τον τρόπο που ερμηνεύουν το νόημα τους παρελθόντος σε σχέση με το παρόν. Η σχέση αυτή με το παρόν συνιστά μια πολύπλοκη πλευρά της ιστορίας. Είναι η τοποθέτηση του παρελθόντος μέσα σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, που περιλαμβάνει το παρόν και ενισχύει τη δυναμική του.

Επίσης, είναι ανάγκη μέσω του ιστορικού μαθήματος και της καθημερινής μας εγρήγορσης να αναδεικνύεται ότι, όσοι επιχειρούν να θέτουν στο περιθώριο το παρελθόν ως μη αναγκαίο για το παρόν και το μέλλον των πολιτών, ενεργούν προπαγανδίζοντας με βία και πολιτική παραπλάνηση, όπως δηλαδή έπρατταν και πράττουν εκπρόσωποι φασιστικών καθεστώτων και νοοτροπιών (Κουζέλης, 2014, σ. 91-100). Αυτοί συγκεκριμένα έθεταν και θέτουν ως στόχο τους να αποπροσανατολίζουν δημοκρατικές συνειδήσεις, που συντηρούν τα θεμέλια δημοκρατικών κρατών, τα οποία και έχουν συγκροτηθεί χωρίς αυτούς. Το περιεχόμενο όμως σπουδών και οι παιδαγωγικές και διδακτικές πρακτικές του ιστορικού μαθήματος είναι ανάγκη, χωρίς εμφάσεις και ανεδαφικές τοποθετήσεις με ανιστόρητους παροντισμούς, να έχουν ως βασική επιδίωξη την προσαρμογή με κριτικό τρόπο των μαθητών στο σύγχρονο με αυτούς περιβάλλον, το περιβάλλον που οι ίδιοι ζουν και που απαιτούνται δεξιότητες να το ανιχνεύουν και να το προστατεύουν, έχοντας το νου τους στη δημοκρατία που τη χρειάζονται όλοι οι πολίτες.

Βιβλιογραφία

- Agnoli, J. (2013). *Ο μετασχηματισμός της δημοκρατίας και παρεμφερή κείμενα (1967-1998)* (μτφρ.-επιμ.-επίμετρο από Θ. Γκιούρας). Αθήνα: ΚΨΜ.
- Anderson, B. (1997). *Φαντασιακές κοινότητες. Στοχασμοί για τις απαρχές και τη διάδοση τον εθνικισμού* (μτφρ. Π. Χαντζαρούλα). Αθήνα: Νεφέλη.
- Badiou, A. (2014). *Η δημοκρατική ανυπαρξία. Κείμενα για την ελληνική κρίση* (μτφρ. Α. Ματθαίου κ.ά.). Αθήνα: Ελευθεριακή Κουλτούρα.
- Brownhill, R., & Smart P. (1989). *Political Education*. London: Routledge.
- Costa, M. V. (2011). *Rawls, Citizenship, and Education*, London: Routledge.
- Farrar, C. (1988). *The Origins of Democratic Thinking. The Invention of Politics in Classical Athens*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Gadamer, H.- G. (1998). *Το πρόβλημα της ιστορικής συνείδησης* (πρόλ.-μτφρ. Α. Ζέρβας). Αθήνα: Ίνδικτος.
- Gauchet, M. (2009). *Η άνοδος της δημοκρατίας*, τόμ. Ι: «Η επανάσταση των νεότερων χρόνων» & τόμ. ΙΙ: «Η κρίση του φιλελευθερισμού (1880-1914)» (μτφρ. Α. Κουγιουπλής). Αθήνα: Πόλις.
- Gauchet, M. (2012). *Η άνοδος της δημοκρατίας*, τόμ. ΙΙΙ: «Η δημοκρατία υπό τη δοκιμασία των ολοκληρωτισμών (1914-1974)» (μτφρ. Α. Κουγιουπλής). Αθήνα: Πόλις.
- Green, R. (2008). *A Chronology of International Organisations*. London: Routledge.
- Gutmann, A. (1987). *Democratic Education*. Princeton: Princeton University Press.
- Gutmann, A. (2009). Educating for Individual Freedom and Democratiic Citizenship: In Unity and Diversity there is Strenght. In: H. Siegel (ed), *Philosophy of Education* (pp. 409-427). Oxford: Oxford University Press.
- Haddock, B. A. (1980). *An Introduction to Historical Thought*. London: Edward Arnold.
- Hansen, M. H. (1999). *The Athenian Democracy in the Age of Demosthenes* (transl. by J.A. Crook). Norman: University of Oklahoma Press.
- Held, D. (2007). *Μοντέλα δημοκρατίας*, (μτφρ. Μ. Τζιαντζή κ.ά., επιμ. Γ. Μανιάτης). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Hobsbawm, E. (2008). *Παγκοσμιοποίηση, δημοκρατία και τρομοκρατία* (μτφρ. Ν. Κούρκουλος). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Kean, J. (2012). *Γιατί δημοκρατία;* (εισαγ. Α. Λιάκος, μτφρ. Α. Παππάς). Αθήνα: Νεφέλη.
- Kitcher, P. (2009). Education, Democracy, and Capitalism. In: H. Siegel (ed), *Philosophy of Education* (pp. 300-318). Oxford: Oxford University Press.

- Κομηνός, Δ. (2013). *Δημοκρατία, Διεθνείς Οργανισμοί και Σχολική Εκπαίδευση* (ανέκδ. Διδακτορική Διατριβή, τόμ. 2). Αθήνα: Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κουζέλης, Γ. (2014). *Φασισμός και δημοκρατία*. Αθήνα: Νήσος.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (1999). *Ιστορία – περιβάλλον και η διδακτική τους*. Αθήνα: «Ινστιτούτο του βιβλίου» - Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν., – Ρεπούση Μ. (2001). *Η τοπική ιστορία ως πεδίο σπουδής στο πλαίσιο της σχολικής παιδείας*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, ΟΕΔΒ.
- Λεοντσίνης Γ. Ν. (2003). *Θεωρητικά και μεθοδολογικά ζητήματα διδακτικής της ιστορίας και του περιβάλλοντος*. Αθήνα: «Ινστιτούτο του βιβλίου» - Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2006). *Διδακτική της Ιστορίας. Γενική-τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Αθήνα: «Ινστιτούτο του βιβλίου» - Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2009). *Σχολική ιστορία και περιβάλλον*. Αθήνα: «Ινστιτούτο του βιβλίου» - Α. Καρδαμίτσα.
- Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2014). Ο πανεπιστημιακός ιστορικός. Στο: *Επίσημοι Λόγοι Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*, Αθήνα: Πρυτανεία Θεοδοσίου Πελεgrίνη (2010-1014), υπό έκδοση.
- Low Beer, A. (1967). Moral Judgment in History Teaching. In: W. H. Burston and D. Thompson (eds). *Studies in the Nature and Teaching of History*. London: Routledge & Kegan Paul.
- MacIntyre, A. (1983). *After Virtue* (2nd ed.). London: Duckworth.
- MacIntyre, A. (2011). Where We Were, Where We Are, Where We Need to Be. In P. Blackledge & K. Knight (eds), *Virtue and Politics. Alasdair MacIntyre's Revolutionary Aristotelianism*. Notre Dame: Notre Dame University Press.
- Macmillan, M. (2012). *Χρήση και κατάχρηση της ιστορίας* (μτφρ. Μ. Καρδαμίτσα-Ψυχογιού). Αθήνα: «Ινστιτούτο του βιβλίου» - Α. Καρδαμίτσα.
- Mays, P. (1987). *Teaching Children through the Environment*. London: Holder and Stoughton.
- Mesure, S., & Renaut A. (2005). *Alter Ego. Τα παράδοξα της δημοκρατικής ταυτότητας*. Αθήνα: Πόλις.
- Nussbaum, M. C. (2013). *Οι ανθρωπιστικές επιστήμες προάγουν τη δημοκρατία* (μτφρ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.
- Ober, J. (1996). *The Athenian Revolution. Essays on Ancient Greek Democracy and Political Theory*. Princeton: Princeton University Press.

- Ober, J. (1998). *Political Dissent in Democratic Athens*. Princeton: Princeton University Press.
- Partington, G. (1980). *The Idea of an Historical Education*. London: NFER.
- Sadivan, P. (2011). *Η ισότητα των ευκαιριών*. Αθήνα: Πόλις.
- Ροζάνης, Σ. (2013). *Ομοίωμα δημοκρατίας* (εισαγ. Ο. Τάτσης). Αθήνα: Εξάρχεια.
- Tilly, C. (2011). *Δημοκρατία* (μτφρ. Κ. Θεολόγου & Π. Λέκκας, εισαγ.-επιμ. Παντελής Λέκκας). Αθήνα: Gutenberg.
- Torres, C.A. (1998). *Democracy, Education, and Multiculturalism*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Woodruff, P. (2005). *First Democracy. The Challenge of an Ancient Idea*. Oxford: Oxford University Press.
- Ψυχοπαίδης, Κ. (1999). *Κανόνες και αντινομίες στην πολιτική*. Αθήνα: Πόλις.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Γεώργιος Ν. Λεοντσίνης
 Αραχώβης 28, Αθήνα 106 81
 Τηλ/Fax : 210-3804622 (γραφείου), 210-4518279 (οικίας),
 E-mail: gleon@primedu.uoa.gr

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης¹

Βασιλική Φελούκα²

Ευαγγελία Γαλανάκη³

Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών/μαθητριών του Δημοτικού σχολείου σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει πιθανές διαφορές ως προς τις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών σε σχέση με το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τη σχολική επίδοση και την επίδοση στη Γλώσσα. Η έρευνα έγινε σε Δημοτικά σχολεία της Αθήνας και του Πειραιά. Οι συμμετέχοντες ήταν 1.136 μαθητές/μαθήτριες Δ' και Στ' Δημοτικού, που συμπλήρωσαν την ελληνική προσαρμογή του *Ερωτηματολογίου Αναγνωστικών Προτιμήσεων* (The Reading Preferences Survey, Bundy, 1982). Τα δεδομένα έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς όλες τις μεταβλητές που μελετήθηκαν. Τα ευρήματα συζητούνται με αναφορά στη σχετική διεθνή ερευνητική βιβλιογραφία και ερμηνεύονται με βάση γνωστές απόψεις για τη σχέση του παιδιού με την ανάγνωση. Τέλος, με βάση τα ευρήματα, παρουσιάζονται μερικές προτάσεις για την εκπαιδευτική πράξη με στόχο την προαγωγή της φιλαναγνωσίας.

Λέξεις-κλειδιά: Αναγνωστικές προτιμήσεις, φύλο, ηλικία, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, σχολική επίδοση, μαθητές Δημοτικού σχολείου.

Children's reading preferences as a function of gender, age, socio-economic level and school achievement

Abstract

The aim of this research was to investigate children's reading preferences as related to gender, age, socio-economic level, general academic achievement and reading achievement. Participants were 1,136 fourth- and sixth-grade students from public schools in Athens. They completed the Greek adaptation of *The Reading Preferences Survey* (Bundy, 1982). The data indicated statistically significant differences among all variables studied. Results are

¹ Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

² Σχολική Σύμβουλος, Υποψήφια Διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

³ Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Αθηνών

discussed in the framework of the existing research literature on reading preferences of primary school children and in relation to well-known theoretical formulations about children's reading. Finally, on the basis of the data, suggestions for promoting children's love of reading are presented.

Keywords: Reading preferences, gender, age, socio-economic level, school achievement, primary school children.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με σχετικά πρόσφατες θεωρητικές και εμπειρικές μελέτες, οι αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών προσδιορίζονται από το ίδιο το αναγνωστικό υλικό και το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών (Μαλαφάντης, 2005) και μπορεί να επηρεάζονται από τη γνώση του θέματος και την εμπλοκή του εκπαιδευτικού σε αυτό (Eccles, 1989). Πολυάριθμες έρευνες έχουν δείξει ότι όλοι οι μαθητές έχουν μερικές γενικές αναγνωστικές προτιμήσεις, όπως οι περιπέτειες, το μυστήριο και τα βιβλία με αστεία και αινίγματα (Clark & Foster, 2005· Fisher & Ayers 1990· Greaney & Hegarty 1987). Πρόσφατες έρευνες δείχνουν ότι μερικοί μαθητές προσελκύονται από μη μυθοπλαστικά βιβλία, ενώ άλλοι γοητεύονται περισσότερο από τις μυθοπλασίες (Dreher, 2003). Για όλους τους μαθητές τα πιο δημοφιλή αναγνώσματα ήταν τα περιοδικά, τα μυθιστορήματα και τα κόμικς, με τους μεγαλύτερους μαθητές να δείχνουν ισχυρότερη προτίμηση για τα περιοδικά από ό,τι οι μικρότεροι μαθητές, ενώ τα λιγότερο δημοφιλή ήταν τα βιβλία που αναφέρονταν σε τεχνικά θέματα και οι εφημερίδες (Nippold, Duthie, & Larsen, 2005). Νεότερη έρευνα (Awais & Ameen, 2013) έδειξε ότι στις πρώτες θέσεις των προτιμήσεων των μαθητών Α΄ έως Ε΄ δημοτικού ήταν τα βιβλία με ιστορίες, με πληροφορίες για διάφορα θέματα, τόπους και πρόσωπα, καθώς και τα περιοδικά, ενώ τα κόμικς και οι εφημερίδες ήταν στις τελευταίες προτιμήσεις, όπως και στην έρευνα των Majid και Tan (2007). Στην ίδια έρευνα (Awais & Ameen, 2013), το αναγνωστικό υλικό διακρίθηκε σε μυθοπλασίες και μη μυθοπλαστικά βιβλία. Από τις μυθοπλασίες, οι περιπέτειες και οι ιστορίες με ζώα ήταν στις πρώτες θέσεις των προτιμήσεων, ακολουθούμενες από τις αστείες ιστορίες, τα παραμύθια και τις ιστορίες για ανθρώπινες σχέσεις. Έπονταν οι ιστορίες επιστημονικής φαντασίας, οι ιστορίες μυστηρίου και τα λαϊκά παραμύθια. Οι ιστορίες φαντασίας και τρόμου ήταν στις τελευταίες θέσεις των προτιμήσεων. Από τα μη μυθοπλαστικά βιβλία, τα παιδιά προτιμούσαν να διαβάζουν περισσότερο πληροφορίες για τα ζώα και την επιστήμη (π.χ. εφευρέσεις, πειράματα κ.ά.).

Ακολουθούσαν στις προτιμήσεις τους τα βιβλία για φυτά, αθλήματα και χόμπι, ενώ η ιστορία και η γεωγραφία ήταν στις τελευταίες θέσεις των προτιμήσεών τους. Ανάλογα ευρήματα ως προς τις πρώτες και τελευταίες προτιμήσεις μυθοπλαστικών και μη μυθοπλαστικών βιβλίων έδειξε και η έρευνα των Majid και Tan (2007).

Ανασκόπηση παλαιότερων ερευνών (Weintraub, Robinson, Smith, & Plessas, 1972) κατέδειξε μια τάση μείωσης των αναγνωστικών ενδιαφερόντων από τη Δ' προς τη Στ' δημοτικού. Άλλες έρευνες έδειξαν ότι οι κατηγορίες θεμάτων που προτιμούσαν περισσότερο οι μαθητές Ε' και Στ' δημοτικού ήταν: (α) τα ζώα και το μυστήριο, το χιούμορ, η συναρπαστική δράση και οι πληροφορίες (Lauritzen & Cheves, 1974), (β) το χιούμορ, τα αστεία και αινίγματα, η περιπέτεια, οι κατασκευές, τα ζώα, η μαγεία και η φαντασία, η ποίηση, η ρεαλιστική μυθοπλασία, η φύση, οι οικογενειακές σχέσεις, η πληροφόρηση, οι πράξεις και τα συναισθήματα των χαρακτήρων, τα ηθικά μαθήματα και οι εικόνες (Greenlaw & Wielan, 1979) και (γ) το μυστήριο και οι περιπέτειες, ενώ στις τελευταίες προτιμήσεις ήταν η ιστορία/γεωγραφία και τα παιδιά/οικογένεια (Summers & Lukasevich, 1983). Άλλη έρευνα σε νεαρούς εφήβους (Shelly, 1990) έδειξε ισχυρή προτίμηση για την ανάγνωση χιουμοριστικών ιστοριών και ιστοριών τρόμου και ακολουθούσαν οι ιστορίες μυστηρίου, τα ιστορικά μυθιστορήματα, οι περιπέτειες και η επιστήμη. Η ποίηση και η βιογραφία ήταν πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις των παιδιών (Chiu, 1984· Clark & Foster, 2005· Kimmins 1986· Snellman, 1993· Summers & Lukasevich, 1983· Worthy, Moorman, & Turner, 1999), ενώ το μυστήριο και η περιπέτεια ήταν στις πρώτες προτιμήσεις των παιδιών και των δύο φύλων (Bundy, 1982· Clark & Foster, 2005· Fisher, 1988· Graham, 1986· Hawkins, 1983). Ακόμη, έχει βρεθεί σταδιακή μείωση της προτίμησης για τα παραμύθια από την αρχή έως το τέλος της σχολικής ηλικίας (Βάμβουκας, 1990β· Favat, 1977· Fisher & Ayres, 1990· Graham, 1986) και μείωση της δημοτικότητας της βιογραφίας και της ποίησης με αντίστοιχη αύξηση της προτίμησης για τη θεματική κατηγορία των αθλημάτων (Fisher & Ayres, 1990). Ωστόσο, σε μια άλλη έρευνα (Sturm, 2003), βρέθηκε ότι η ποίηση είναι στην τρίτη θέση των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών. Η σχετικά υψηλή αυτή θέση οφείλεται, τουλάχιστον εν μέρει, στο ότι η ποίηση είχε συμπεριληφθεί στην ευρύτερη θεματική κατηγορία της λογοτεχνίας.

Στον ελληνικό χώρο η διερεύνηση των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών Γ' έως Στ' δημοτικού (Βάμβουκας, 1990α, 1990β) έδειξε ότι τα παιδιά προτιμούν, κατά σειρά, τα μυθιστορήματα και τα διηγήματα, τα παραμύθια και τους μύθους και έπονται τα κόμικς, τα οποία δεν εμφανίζονται με υψηλή συχνότητα προτίμησης. Σε νεότερη έρευνα με μαθητές Στ' δημοτικού (Μαλαφάντης, 2005), βρέθηκε ότι τα παιδιά προτιμούν περισσότερο αναγνώσματα

με περιπέτειες, μυστήρια-μαγεία, επιστημονική φαντασία και τεχνολογία. Υψηλά στις προτιμήσεις τους ήταν η φαντασία, το χιούμορ και τα κόμικς, ενώ η ποίηση ήταν μία από τις τελευταίες προτιμήσεις τους.

Παλαιότερα (Lauritzen & Cheves, 1974) αλλά και νεότερα ερευνητικά ευρήματα ανέδειξαν συστηματικές διαφορές φύλου ως προς τις αναγνωστικές προτιμήσεις. Γενικότερα, τα αγόρια διαβάζουν λιγότερο από τα κορίτσια (Clark, 2014· Clark & Burke, 2012· Clark & Foster, 2005· Coles & Hall, 2002), ενώ τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερο για αναψυχή από ό,τι τα αγόρια (Abilock, 2002· Clark, 2014· Clark & Burke, 2012· Clark & Foster, 2005· Swalander & Taube, 2007) και έχουν πιο θετική αναγνωστική στάση (Clark, 2012, 2013· Clark & Douglas, 2011· Swalander & Taube, 2007). Επίσης, τα κορίτσια διαβάζουν περισσότερα βιβλία από ό,τι τα αγόρια και προτιμούν περισσότερο τις μυθοπλασίες (Clark & Foster, 2005).

Ειδικότερα, τα αγόρια προτιμούν περισσότερο τις φυσικές επιστήμες και τα αθλήματα (Chiu, 1984), ενώ τα κορίτσια τις βιογραφίες, την τέχνη, τα αστεία, τα παραμύθια, τα ζώα και την ποίηση (Clark, Torsi, & Strong, 2005· Fisher, 1988· Fisher & Ayres, 1990· Hackrader & Moore, 1992). Σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι τα αγόρια προτιμούν την περιπέτεια, τις φυσικές επιστήμες, τα αθλήματα, τα βιβλία γνώσεων (Johnson & Greenbaum, 1982· Summers & Lukasevic, 1983) και το διάστημα (Haynes & Richgels, 1992), ενώ τα κορίτσια επιλέγουν το μυστήριο, τις ρομαντικές ιστορίες, την οικογενειακή και σχολική ζωή, τα ζώα και τα παραμύθια (Johnson & Greenbaum, 1982· Summers & Lukasevich, 1983), καθώς επίσης την ιστορία, τις κοινωνικές επιστήμες και τις φυσικές επιστήμες (Haynes & Richgels, 1992). Τα αγόρια προτιμούν τα αθλήματα, την αγωνιώδη περιπέτεια και το μυστήριο, καθώς και τις ιστορίες με ζώα, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τα πολυεθνικά θέματα, τα βιβλία για την οικογενειακή ζωή και τα παιδιά, καθώς και τις καλές και τις εφαρμοσμένες τέχνες (Wolfson, Manning, & Manning, 1984). Άλλη έρευνα (Simpson, 1998) έδειξε ότι τα αγόρια προτιμούν να διαβάζουν περιπέτειες, για επιστήμη και αθλήματα, ενώ τα κορίτσια προτιμούν τις ιστορίες με ζώα και τις ιστορίες για τα προβλήματα των εφήβων, καθώς και ρομαντικές ιστορίες, ιστορίες για τη φιλία και ιστορικά μυθιστορήματα (Griva, Alevriadou, & Semoglou, 2012). Πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Clark, 2013) έδειξαν ότι τα αγόρια προτιμούν να διαβάζουν ιστορίες με εγκλήματα, πόλεμο και κατασκοπεία, καθώς και για επιστήμη και αθλήματα περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια, τα οποία προτιμούν τις ρομαντικές ιστορίες και τις ιστορίες με ζώα.

Στα κορίτσια συνήθως αρέσει η ανάγνωση ιστοριών διαφόρων ειδών και ύφους (Clark, Osborne, & Akerman, 2008· Fisher, 1994), είναι πιθανό να διαβάζουν ιστορίες, περιοδικά και

ποιήματα περισσότερο από ό,τι τα αγόρια (Sainsbury, 2004) και έχουν μια ισχυρότερη προτίμηση για τα ποιήματα και τις βιογραφίες (Clark et al., 2005· Nippold et al., 2005). Από την άλλη μεριά, τα αγόρια προτιμούν αναγνωστικό υλικό σχετικό με την επιστήμη, τον αθλητισμό και την πληροφόρηση (Fisher, 1994), προτιμούν να διαβάζουν κόμικς, περιοδικά και ιστορίες τρόμου (Worthy et al., 1999), αναζητούν βιβλία που συνδέονται με τα ενδιαφέροντά τους και στα οποία έχουν δυνατότητα πρόσβασης (Dreher, 2003) και είναι περισσότερο πιθανό να διαβάζουν κόμικς, εφημερίδες και βιβλία πληροφοριών (Sainsbury, 2004). Πιο πρόσφατες ερευνητικές μελέτες (American Library Association, 2003) ανέδειξαν στις πέντε πρώτες θέσεις των αναγνωστικών προτιμήσεων των αγοριών τα αναγνώσματα με θέμα τα ζώα, την επιστήμη, τον αθλητισμό, τη λογοτεχνία και τις βιογραφίες (Farris, Werderich, Nelson, & Fuhler, 2009).

Σε ελληνική έρευνα (Μαλαφάντης, 2005), παρατηρήθηκαν συστηματικές διαφορές φύλου ως προς τις αναγνωστικές προτιμήσεις των παιδιών, με τα αγόρια να προτιμούν περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια τα αναγνώσματα που σχετίζονται με επιστημονική φαντασία και τεχνολογία, φυσικές επιστήμες και ανακαλύψεις, χιούμορ, χόμπι και αθλητισμό, ιστορία και πολιτική. Αντίθετα, τα κορίτσια, συγκριτικά με τα αγόρια, προτιμούν περισσότερο τα αναγνώσματα που σχετίζονται με τον άνθρωπο και την τέχνη, τις ανθρώπινες σχέσεις και το ρομαντισμό και τις βιογραφίες. Τις δύο πρώτες θέσεις στις προτιμήσεις και των δύο φύλων καταλάμβαναν η περιπέτεια και η φαντασία, καθώς και τα μυστήρια και οι μύθοι, ενώ πολύ χαμηλά στις προτιμήσεις τους ήταν τα βιβλία γνώσεων.

Νεότερη ελληνική έρευνα με μαθητές Ε' και Στ' δημοτικού (Griva et al., 2012) έδειξε ότι οι υψηλότερες αναγνωστικές προτιμήσεις και για τα δύο φύλα ήταν τα βιβλία με χιουμοριστικές ιστορίες, οι περιπέτειες και τα κόμικς. Τα αγόρια προτιμούσαν περισσότερο τα αθλητικά περιοδικά και τα κόμικς από ό,τι τα κορίτσια, ενώ τα κορίτσια έδειξαν περισσότερο ενδιαφέρον για τα περιοδικά που αφορούν την τηλεόραση και τη μουσική, καθώς και για την ποίηση.

Ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ερευνητικά δεδομένα από υποβαθμισμένες αστικές περιοχές των Η.Π.Α. έδειξαν ότι τα παιδιά Δ', Ε' και Στ' δημοτικού προτιμούσαν αναγνωστικό υλικό που αναφερόταν στη μεσαία αστική τάξη και αφορούσε χαρακτήρες με θετική αυτοαντίληψη σε θετικές ομαδικές αλληλεπιδράσεις, αλλά αυτή η προτίμηση μειωνόταν με την ηλικία (Johns, 1974, 1975). Η σχετική έρευνα στην Ελλάδα (Μαλαφάντης, 2005) έδειξε ότι τα παιδιά που προέρχονται από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα προτιμούν περισσότερο από τα υπόλοιπα παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και υψηλότερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα, αναγνώσματα σχετικά με τον άνθρωπο και την

τέχνη, τις ανθρώπινες σχέσεις και το ρομαντισμό, το χιούμορ, χόμπι και αθλητισμό, τα μυστήρια και τους μύθους, τη σχολική γνώση και τις βιογραφίες.

Η συσχέτιση των αναγνωστικών προτιμήσεων με την επίδοση στην ανάγνωση έχει καταδειχθεί σε παλαιότερες έρευνες (Higgins & Elliott, 1982· Langer, 1970· Wilson, 1985). Σε ελληνική έρευνα (Μαλαφάντης, 2005) βρέθηκαν αντιστρόφως ανάλογες, αν και ασθενείς έως μέτριου βαθμού, σχέσεις της επίδοσης με τις αναγνωστικές προτιμήσεις. Αρνητικά σχετίζεται η επίδοση γενικά, και στη Γλώσσα ειδικά, με την προτίμηση για το χιούμορ, χόμπι και αθλητισμό, την επιστημονική φαντασία και τεχνολογία, καθώς και με τον άνθρωπο και την τέχνη. Τα παιδιά, δηλαδή, που προτιμούν αναγνώσματα με αυτά τα θέματα τείνουν να έχουν χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις γενικά, και ειδικά στο μάθημα της Γλώσσας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τις πιθανές διαφορές των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών του Δημοτικού σχολείου ως προς το φύλο, την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, τη σχολική επίδοση γενικά και την επίδοση στο γλωσσικό μάθημα ειδικότερα.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Οι συμμετέχοντες ήταν 1.136 μαθητές/μαθήτριες Δ' και Στ' Δημοτικού, ηλικίας 9-12 ετών, από 36 σχολεία της Νομαρχίας Αθηνών, της Ανατολικής και της Δυτικής Αττικής, καθώς και του Πειραιά (547 αγόρια και 589 κορίτσια, 563 Δ' και 573 Στ' δημοτικού). Οι μαθητές προέρχονταν από τα τρία βασικά κοινωνικοοικονομικά επίπεδα: 375 από το θεωρούμενο ως χαμηλότερο (Α. Λιόσια, Αχαρνές, Βύρωνας, Καισαριανή, Καλλιθέα, Κ. Πατήσια, Κερατσίνι, Κολωνός, Κορυδαλλός, Ν. Ιωνία, Ν. Χαλκηδόνα, Κοκκινιά, Καμίνια, Περιστερί, Πετρούπολη), 382 από το θεωρούμενο ως μεσαίο (Αγ. Δημήτριος, Άλιμος, Αμπελόκηποι, Γαλάτσι, Γκύζη-Πολύγωνο, Δάφνη, Ζωγράφου, Ηλιούπολη, Ηράκλειο, Θησείο, Κουκάκι, Κυψέλη, Ν. Σμύρνη, Παγκράτι, Π. Φάληρο, Υμηττός) και 379 από το θεωρούμενο ως υψηλότερο (Αγ. Παρασκευή, Βούλα, Βουλιαγμένη, Γλυφάδα, Κηφισιά, Μαρούσι, Ν. Ψυχικό, Π. Φάληρο, Π. Ψυχικό, Χαλάνδρι, Χολαργός). Στη συντριπτική τους πλειονότητα είχαν ελληνική καταγωγή, όπως προέκυψε από τις δηλώσεις των ιδίων.

Μέσο συλλογής δεδομένων

Δόθηκε το *Ερωτηματολόγιο Αναγνωστικών Προτιμήσεων* (*Reading Preferences Survey*, Bundy, 1982). Αποτελείται από 44 ερωτήσεις-φανταστικούς τίτλους βιβλίων με σχολιασμό, οι οποίες κατανέμονται εννοιολογικά σε 11 θεματικές κατηγορίες αναγνωσμάτων, με τέσσερις ερωτήσεις η καθεμία, που αξιολογούν τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου: (α) *Ιστορία* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 1, 15, 24, 32)· (β) *Βιογραφία* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 2, 9, 29, 39)· (γ) *Επιστήμη* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 3, 6, 10, 13)· (δ) *Περιπέτεια* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 12, 31, 35, 37)· (ε) *Μυστήριο* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 8, 17, 20, 28)· (στ) *Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 11, 16, 21, 43)· (ζ) *Αθλήματα* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 7, 25, 34, 40)· (η) *Ποίηση* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 22, 30, 38, 41)· (θ) *Ζωά* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 14, 19, 26, 42)· (ι) *Κατασκευές-Χόμπι* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 4, 27, 33, 36)· και (ια) *Παραμύθια* (ερωτήσεις υπ' αριθμόν 5, 18, 23, 44). Παραθέτουμε ενδεικτικά ένα παράδειγμα από τη θεματική κατηγορία: (α) *Ιστορία* (ερώτηση 1: «*ΙΣΤΟΡΙΑ: ΠΑΡΕΛΘΟΝ ΚΑΙ ΠΑΡΟΝ*. Στο βιβλίο αυτό περιγράφεται η ιστορία μιας χώρας στο παρελθόν και συγκρίνεται με αυτά που συμβαίνουν στον κόσμο σήμερα. Το βιβλίο περιγράφει πώς το ιστορικό παρελθόν παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της σύγχρονης ιστορίας»). Η κλίμακα είναι τετραβάθμια (Δεν μου αρέσει καθόλου=1 έως Μου αρέσει πάρα πολύ=4). Οι βαθμοί κυμαίνονται από 4 έως 16 για κάθε θεματική κατηγορία και καμιά ερώτηση δεν κωδικοποιείται αντίστροφα, καθώς σε όλες ο βαθμός 4 σημαίνει υψηλή προτίμηση.

Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας (Cronbach alpha) του πρωτότυπου ερωτηματολογίου σε μαθητές Δ' και Στ' Δημοτικού ήταν 0.65-0.90.

Η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου προέκυψε μετά από διαδοχικές μεταφράσεις του αγγλικού κειμένου στα ελληνικά, σύγκριση μεταξύ τους και επιλογή της τελικής ελληνικής μετάφρασης από δύο δίγλωσσα άτομα, αντίστροφη μετάφραση αυτής στα αγγλικά από τρίτο δίγλωσσο άτομο και σύγκρισή της με το πρωτότυπο αγγλικό κείμενο, συζήτηση των διαφοροποιήσεων των μεταφράσεων και καθορισμό του τελικού ερωτηματολογίου.

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου ερευνητικού προγράμματος για τη σχέση του παιδιού με την ανάγνωση (για άλλα τμήματα αυτού του προγράμματος βλ. Μαλαφάντης & Φελούκα, 2007, 2008, 2013· Μαλαφάντης, Φελούκα, & Γαλανάκη, 2012, υπό δημοσίευση).

Αρχικά, η ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου δόθηκε πιλοτικά σε 19 μαθητές Δ' δημοτικού (το σύνολο μίας τάξης) και, με βάση τις απαντήσεις των παιδιών, έγιναν αλλαγές στη διατύπωση ορισμένων ερωτήσεων ώστε να είναι περισσότερο κατανοητές από τους μαθητές.

Η έρευνα διεξήχθη από τη δεύτερη συγγραφέα, κατόπιν άδειας από το ΥΠΕΠΘ, γραπτής συγκατάθεσης των γονέων και ενημέρωσης των μαθητών και των δασκάλων για το σκοπό της έρευνας. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο ατομικά μέσα στις σχολικές αίθουσες, αφού τους δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες και παραδείγματα. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διαρκούσε περίπου 20'. Η έρευνα διεξήχθη το χρονικό διάστημα Ιανουαρίου-Μαΐου 2007.

Ευρήματα

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των αναγνωστικών προτιμήσεων για το σύνολο των συμμετεχόντων και χωριστά για το φύλο, καθώς και ο δείκτης Cronbach alpha για καθεμία αναγνωστική προτίμηση (θεματική κατηγορία βιβλίων).

Πίνακας 1. Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις αναγνωστικών προτιμήσεων ως προς το φύλο και για το σύνολο και δείκτης Cronbach alpha

Θεματικές κατηγορίες βιβλίων	Φύλο		Σύνολο	Cronbach alpha
	Αγόρια	Κορίτσια		
	(n = 547)	(n = 547)	(N = 1136)	
	M (SD)	M (SD)	M(SD)	
Ιστορία	2.98 (0.65)	2.91 (0.70)	2.95 (0.68)	0.72
Βιογραφία	2.48 (0.71)	2.74 (0.67)	2.62 (0.70)	0.69
Επιστήμη	3.30 (0.60)	3.16 (0.63)	3.23 (0.62)	0.66
Περιπέτεια	3.32 (0.61)	3.32 (0.65)	3.32 (0.63)	0.69
Μυστήριο	3.34 (0.70)	3.41 (0.67)	3.38 (0.69)	0.71
Αστεία- Αινίγματα- Παιχνίδια	3.53 (0.54)	3.64 (0.46)	3.59 (0.50)	0.71
Αθλήματα	3.34 (0.66)	2.84 (0.76)	3.08 (0.76)	0.80
Ποίηση	2.34 (0.80)	2.69 (0.79)	2.52 (0.82)	0.84
Ζωά	2.82 (0.79)	3.23 (0.70)	3.03 (0.77)	0.80
Κατασκευές- Χόμπι	3.06 (0.69)	3.31 (0.64)	3.19 (0.67)	0.72
Παραμύθια	2.41 (0.75)	2.87 (0.70)	2.65 (0.76)	0.76
Ιστορία	2.98 (0.65)	2.91 (0.70)	2.95 (0.68)	0.72

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, οι μέσοι όροι κυμαίνονται μεταξύ του 2.52 (ο μικρότερος) και του 3.59 (ο μεγαλύτερος). Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστίας (Cronbach alpha) είναι αρκετά υψηλοί για όλες τις θεματικές κατηγορίες, με εξαίρεση την Επιστήμη, για την οποία ο δείκτης είναι σχετικά χαμηλότερος, εύρημα το οποίο ενδέχεται να οφείλεται στη δυσκολία των μαθητών να κατανοήσουν το περιεχόμενο αυτής της θεματικής κατηγορίας.

Ακολούθως, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των μονοπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης (one-way ANOVA) των αναγνωστικών προτιμήσεων για τις μελετώμενες μεταβλητές (φύλο, τάξη-ηλικία, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, συνολική επίδοση και επίδοση στη Γλώσσα).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές φύλου προέκυψαν στις προτιμήσεις για τις Βιογραφίες, την Επιστήμη, τα Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια, τα Αθλήματα, την Ποίηση, τα Ζώα, τις Κατασκευές-Χόμπι και τα Παραμύθια. Αναλυτικότερα, βρέθηκε ότι τα αγόρια προτιμούν αναγνώσματα με επιστημονικά θέματα και με αθλήματα, περισσότερο από τα κορίτσια [$F(1, 1134) = 15.88, p < .001, \eta^2 = .014$ και $F(1, 1134) = 137.85, p < .001, \eta^2 = .108$, αντίστοιχα], ενώ τα κορίτσια προτιμούν περισσότερο τα Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια από τα αγόρια [$F(1, 1134) = 14.57, p < .001, \eta^2 = .013$], αλλά οι διαφορές αυτές δεν είναι ισχυρές όπως φαίνεται από τους δείκτες η^2 . Τα κορίτσια προτιμούν περισσότερο από τα αγόρια να διαβάζουν Βιογραφίες, Ποίηση, ιστορίες με Ζώα, βιβλία σχετικά με Κατασκευές-Χόμπι και Παραμύθια [$F(1, 1134) = 39.18, p < .001, \eta^2 = .033$, $F(1, 1134) = 55.51, p < .001, \eta^2 = .047$, $F(1, 1134) = 84.75, p < .001, \eta^2 = .070$, $F(1, 1134) = 40.06, p < .001, \eta^2 = .034$ και $F(1, 1134) = 115.74, p < .001, \eta^2 = .093$, αντίστοιχα]. Όμως και αυτές οι διαφορές, όπως φαίνεται από τον δείκτη η^2 , δεν είναι σχετικά ισχυρές.

Τα αγόρια προτιμούν την Ιστορία περισσότερο από τα κορίτσια [$F(1, 1134) = 2.88, p < .090, \eta^2 = .003$], ενώ τα κορίτσια προτιμούν το Μυστήριο περισσότερο από τα αγόρια [$F(1, 1134) = 2.62, p < .106, \eta^2 = .002$], αλλά οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές. Ως προς τις Περιπέτειες, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά φύλου [$F(1, 1134) = .002, p < .966, \eta^2 = .000$].

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των συμμετεχόντων ως προς τις αναγνωστικές προτιμήσεις χωριστά για κάθε τάξη-ηλικία (Δ' και Στ' Δημοτικού).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αναγνωστικών προτιμήσεων ως προς την τάξη-ηλικία

Θεματικές κατηγορίες βιβλίων	Τάξη-ηλικία	
	Δ' Δημοτικού (<i>n</i> = 563)	Στ' Δημοτικού (<i>n</i> = 573)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Ιστορία	3.07 (0.63)	2.82 (0.70)
Βιογραφία	2.77 (0.66)	2.47 (0.71)
Επιστήμη	3.31 (0.60)	3.15 (0.63)
Περιπέτεια	3.27 (0.66)	3.37 (0.60)
Μυστήριο	3.24 (0.75)	3.51 (0.59)
Αστεία-Αινίγματα- Παιχνίδια	3.60 (0.49)	3.57 (0.52)
Αθλήματα	3.19 (0.69)	2.97 (0.81)
Ποίηση	2.77 (0.73)	2.27 (0.82)
Ζώα	3.24 (0.68)	2.83 (0.80)
Κατασκευές-Χόμπι	3.25 (0.64)	3.13 (0.70)
Παραμύθια	2.86 (0.68)	2.44 (0.77)

Στατιστικά σημαντικές διαφορές τάξης-ηλικίας προέκυψαν για την Ιστορία, τις Βιογραφίες, την Επιστήμη, το Μυστήριο, τα Αθλήματα, την Ποίηση, τα Ζώα και τα Παραμύθια. Οι μαθητές Δ' Δημοτικού προτιμούν να διαβάζουν Ιστορία και Βιογραφίες περισσότερο από τους μαθητές Στ' Δημοτικού και οι διαφορές αυτές είναι σχετικά ισχυρότερες από άλλες [$F(1, 1134) = 39.68, p < .001, \eta^2 = .034$ και $F(1, 1134) = 54.79, p < .001, \eta^2 = .046$, αντίστοιχα]. Οι μαθητές Δ' Δημοτικού προτιμούν να διαβάζουν Επιστήμη και Αθλήματα περισσότερο από τους μαθητές Στ' Δημοτικού, αλλά οι διαφορές αυτές δεν είναι ισχυρές [$F(1, 1134) = 20.73, p < .001, \eta^2 = .018$ και $F(1, 1134) = 22.30, p < .001, \eta^2 = .019$, αντίστοιχα], ενώ οι μαθητές Στ' Δημοτικού προτιμούν περισσότερο το Μυστήριο και αυτή η διαφορά είναι ισχυρότερη [$F(1, 1134) = 45.86, p < .001, \eta^2 = .039$]. Πολύ ισχυρότερες είναι οι διαφορές που προκύπτουν μεταξύ των δύο τάξεων ως προς τις θεματικές κατηγορίες Ποίηση, ιστορίες με Ζώα και Παραμύθια, με τους μαθητές Δ' Δημοτικού να εκδηλώνουν υψηλότερη προτίμηση στην ανάγνωση αυτών των θεμάτων [$F(1, 1134) = 120.35, p < .001, \eta^2 = .096$, $F(1, 1134) = 90.01, p < .001, \eta^2 = .074$ και $F(1, 1134) = 93.57, p < .001, \eta^2 = .076$, αντίστοιχα].

Οι μαθητές Στ' Δημοτικού προτιμούν να διαβάζουν Περιπέτειες περισσότερο από τους μαθητές Δ' Δημοτικού, ενώ οι μαθητές Δ' Δημοτικού προτιμούν τα Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια και Κατασκευές-Χόμπι περισσότερο από τους μαθητές Στ' Δημοτικού, ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές [$F(1, 1134) = 6.86, p < .009, \eta^2 = .006$, $F(1, 1134) = .99, p < .321, \eta^2 = .001$ και $F(1, 1134) = 8.29, p < .004, \eta^2 = .007$, αντίστοιχα].

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των συμμετεχόντων ως προς τις αναγνωστικές προτιμήσεις χωριστά για κάθε κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (χαμηλότερο, μεσαίο, υψηλότερο). Μεταξύ των τριών κοινωνικοοικονομικών επιπέδων διεξήχθησαν πολλαπλές συγκρίσεις (post-hoc comparisons) με τη μέθοδο Scheffé.

Για τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών που προέρχονται από το χαμηλότερο, μεσαίο και ανώτερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την Επιστήμη, το Μυστήριο, την Ποίηση, τις ιστορίες με Ζώα και τις Κατασκευές-Χόμπι, ωστόσο οι διαφορές αυτές δεν είναι ισχυρές. Αναλυτικότερα, οι μαθητές που ανήκουν σε χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα προτιμούν να διαβάζουν περισσότερο Επιστήμη, ιστορίες με Ζώα και Ποίηση, συγκριτικά με τους μαθητές που προέρχονται από το υψηλότερο και το μεσαίο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο [$F(2, 1133) = 4.56, p < .011, \eta^2 = .008$, $F(2, 1133) = 4.44, p < .012, \eta^2 = .008$ και $F(2, 1133) = 7.65, p < .001, \eta^2 = .013$, αντίστοιχα]. Αντίθετα, οι μαθητές που προέρχονται από το υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο προτιμούν να διαβάζουν περισσότερο Μυστήριο και Κατασκευές-Χόμπι, συγκριτικά με τους μαθητές που προέρχονται από το μεσαίο και το χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο [$F(2, 1133) = 3.26, p < .039, \eta^2 = .006$ και $F(2, 1133) = 4.70, p < .009, \eta^2 = .008$, αντίστοιχα].

Πίνακας 3. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αναγνωστικών προτιμήσεων ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο

Θεματικές κατηγορίες βιβλίων	Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο		
	Χαμηλότερο (<i>n</i> = 375)	Μεσαίο (<i>n</i> = 382)	Υψηλότερο (<i>n</i> = 379)
	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Ιστορία	2.98 (0.67)	2.89 (0.70)	2.97 (0.66)
Βιογραφία	2.65 (0.70)	2.60 (0.72)	2.60 (0.69)
Επιστήμη	3.27 (0.62)	3.15 (0.65)	3.26 (0.59)
Περιπέτεια	3.29 (0.64)	3.35 (0.63)	3.31 (0.62)
Μυστήριο	3.30 (0.70)	3.40 (0.68)	3.42 (0.67)
Αστεία-Αινίγματα- Παιχνίδια	3.57 (0.52)	3.56 (0.52)	3.63 (0.46)
Αθλήματα	3.14 (0.72)	3.06 (0.81)	3.04 (0.75)
Ποίηση	2.65 (0.82)	2.46 (0.85)	2.45 (0.77)
Ζώα	3.11 (0.73)	2.94 (0.81)	3.05 (0.77)
Κατασκευές-Χόμπι	3.21 (0.67)	3.11 (0.72)	3.26 (0.61)
Παραμύθια	2.72 (0.78)	2.60 (0.79)	2.64 (0.70)

Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς την Ιστορία, τη Βιογραφία, την Περιπέτεια, τα Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια, τα Αθλήματα και τα Παραμύθια [$F(2, 1133) = 2.31, p < .100, \eta^2 = .004, F(2, 1133) = 2.71, p < .067, \eta^2 = .005, F(2, 1133) = .72, p < .488, \eta^2 = .001, F(2, 1133) = 2.08, p < .125, \eta^2 = .004, F(2, 1133) = .95, p < .388, \eta^2 = .002$ και $F(2, 1133) = 2.42, p < .090, \eta^2 = .004$, αντίστοιχα].

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των συμμετεχόντων ως προς τις αναγνωστικές προτιμήσεις χωριστά για κάθε κατηγορία σχολικής επίδοσης γενικά και επίδοσης στη Γλώσσα ειδικότερα.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αναγνωστικών προτιμήσεων ως προς τη σχολική επίδοση και την επίδοση στη Γλώσσα

Θεματικές κατηγορίες βιβλίων	Σχολική επίδοση ($N = 1.131$)		Επίδοση στη Γλώσσα ($N = 1.105$)	
	A (9-10) ($n = 994$)	B (7-8) ($n = 137$)	A (9-10) ($n = 838$)	B (7-8) ($n = 267$)
	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$	$M(SD)$
Ιστορία	2.95 (0.68)	2.92 (0.63)	2.95 (0.69)	2.93 (0.65)
Βιογραφία	2.63 (0.69)	2.52 (0.77)	2.62 (0.70)	2.60 (0.72)
Επιστήμη	3.24 (0.62)	3.14 (0.64)	3.24 (0.62)	2.60 (0.72)
Περιπέτεια	3.34 (0.62)	3.19 (0.70)	3.36 (0.62)	3.21 (0.65)
Μυστήριο	3.42 (0.67)	3.07 (0.75)	3.44 (0.66)	3.21 (0.71)
Αστεία- Αινίγματα- Παιχνίδια	3.62 (0.49)	3.40 (0.55)	3.62 (0.50)	3.51 (0.50)
Αθλήματα	3.08 (0.77)	3.09 (0.70)	3.07 (0.77)	3.10 (0.74)
Ποίηση	2.51 (0.82)	2.55 (0.83)	2.50 (0.82)	2.54 (0.80)
Ζώα	3.04 (0.78)	2.99 (0.71)	3.02 (0.79)	3.07 (0.74)
Κατασκευές- Χόμπι	3.22 (0.67)	3.02 (0.68)	3.22 (0.67)	3.14 (0.71)
Παραμύθια	2.66 (0.76)	2.61 (0.74)	2.64 (0.75)	2.66 (0.79)

Για τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση (δηλαδή, με μέσο όρο βαθμολογίας $A = 9-10$) και χαμηλότερη σχολική επίδοση (δηλαδή, με μέσο όρο βαθμολογίας $B = 7-8$), προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις Περιπέτειες, το Μυστήριο, τα Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια και τις Κατασκευές-Χόμπι. Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση διαβάζουν περισσότερο Περιπέτειες, Μυστήριο, Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια και Κατασκευές-Χόμπι, συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση, αλλά οι διαφορές αυτές είναι σχετικά μικρές, με ισχυρότερες εκείνες που αναφέρονται στο Μυστήριο και στα Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια [$F(1, 1129) = 7.08, p < .008, \eta^2 = .006, F(1, 1129) = 32.34, p < .001, \eta^2 = .028, F(1, 1129) = 22.20, p < .001, \eta^2 = .019$ και $F(1, 1129) = 10.26, p < .001, \eta^2 = .009$, αντίστοιχα].

Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την Ιστορία, τη Βιογραφία, την Επιστήμη, τα Αθλήματα, την Ποίηση, τις ιστορίες με Ζώα και τα Παραμύθια [$F(1, 1129) = .17, p < .676, \eta^2 = .000$, $F(1, 1129) = 2.98, p < .084, \eta^2 = .003$, $F(1, 1129) = 2.83, p < .093, \eta^2 = .003$, $F(1, 1129) = .54, p < .463, \eta^2 = .000$, $F(1, 1129) = .40, p < .526, \eta^2 = .000$, $F(1, 1129) = .07, p < .799, \eta^2 = .000$ και $F(1, 1129) = .22, p < .642, \eta^2 = .000$, αντίστοιχα].

Για τις αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση στο γλωσσικό μάθημα (βαθμολογία Γλώσσας Α' τριμήνου Α = 9-10) και χαμηλότερη σχολική επίδοση στο γλωσσικό μάθημα (βαθμολογία Γλώσσας Α' τριμήνου Β = 7-8), προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για τις Περιπέτειες, το Μυστήριο και τα Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια. Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση στη Γλώσσα διαβάζουν περισσότερο Περιπέτειες, Μυστήριο, Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση στη Γλώσσα, αλλά οι διαφορές αυτές είναι σχετικά μικρές, με ισχυρότερη εκείνη που αναφέρεται στο Μυστήριο [$F(1, 1103) = 11.45, p < .001, \eta^2 = .010$, $F(1, 1103) = 23.51, p < .001, \eta^2 = .021$ και $F(1, 1103) = 9.17, p < .003, \eta^2 = .008$, αντίστοιχα].

Δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την Ιστορία, τη Βιογραφία, την Επιστήμη, τα Αθλήματα, την Ποίηση, τις ιστορίες με Ζώα, τις Κατασκευές-Χόμπι και τα Παραμύθια [$F(1, 1103) = .12, p < .732, \eta^2 = .000$, $F(1, 1103) = .11, p < .744, \eta^2 = .000$, $F(1, 1103) = .66, p < .415, \eta^2 = .001$, $F(1, 1103) = 2.83, p < .093, \eta^2 = .003$, $F(1, 1103) = .32, p < .571, \eta^2 = .000$, $F(1, 1103) = .44, p < .509, \eta^2 = .000$, $F(1, 1103) = .99, p < .320, \eta^2 = .001$ και $F(1, 1103) = .07, p < .797, \eta^2 = .000$, αντίστοιχα].

Ερμηνεία των ευρημάτων – Σημασία για την εκπαιδευτική πράξη

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας που διεξήχθη σε Έλληνες μαθητές σχετικά με τις αναγνωστικές προτιμήσεις τους συμφωνούν με τα αντίστοιχα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Greenlaw & Wielan, 1979· Lauritzen & Cheves, 1974· Summers & Lukasevich, 1983· Weintraub et al., 1972). Τις πρώτες θέσεις καταλαμβάνουν τα Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια και τα αναγνώσματα που έχουν Μυστήριο και Περιπέτειες, εύρημα που εμφανίζεται διαχρονικά (Awais & Ameen, 2013· Bundy, 1982· Clark & Foster, 2005· Fisher, 1988· Fisher & Ayers, 1990· Graham, 1986· Greaney & Hegarty, 1987· Griva et al., 2012· Hawkins, 1983· Majid & Tan, 2007· Shelly, 1990), ενώ στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται η Βιογραφία και η Ποίηση, εύρημα επίσης σύμφωνο με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα (Chiu, 1984· Clark & Foster, 2005· Kimmins 1986· Snellman, 1993· Summers & Lukasevich, 1983· Worthy et al., 1999), με εξαίρεση μια έρευνα (Sturm, 2003), η οποία έδειξε ότι η ποίηση βρισκόταν στην τρίτη θέση των αναγνωστικών προτιμήσεων των μαθητών.

Σε πλήρη συμφωνία με τη διεθνή βιβλιογραφία και η παρούσα έρευνα ανέδειξε συστηματικές, αλλά όχι ισχυρές διαφορές φύλου για όλες τις αναγνωστικές προτιμήσεις εκτός από την Ιστορία, τις Περιπέτειες και το Μυστήριο. Ειδικότερα, τα αγόρια προτιμούν περισσότερο την Ιστορία από ό,τι τα κορίτσια, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας (Fisher, 1994· Haynes & Richgels, 1992· Sainsbury, 2004). Το εύρημα ότι τα κορίτσια προτιμούν περισσότερο τις ιστορίες μυστηρίου από ό,τι τα αγόρια συμφωνεί με αντίστοιχα διεθνή ευρήματα (Johnson & Greenbaum, 1982· Summers & Lukasevich, 1983), ωστόσο υπάρχει και έρευνα στην οποία έχει βρεθεί το αντίθετο (Wolfson et al., 1984). Ως προς τις Περιπέτειες, δεν υπάρχει καμιά διαφοροποίηση μεταξύ των δύο φύλων στην παρούσα έρευνα, εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τα διεθνή ερευνητικά ευρήματα (Johnson & Greenbaum, 1982· Simpson, 1998· Summers & Lukasevich, 1983· Wolfson et al., 1984).

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στις αναγνωστικές προτιμήσεις μεταξύ των δύο φύλων προκύπτουν και για τις Βιογραφίες, την Επιστήμη, τα Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια, τα Αθλήματα, την Ποίηση, τις ιστορίες με Ζώα, τις Κατασκευές-Χόμπι και τα Παραμύθια, αλλά οι διαφοροποιήσεις αυτές δεν είναι ισχυρές. Τα κορίτσια διαβάζουν Βιογραφίες πολύ περισσότερο από ό,τι τα αγόρια και αυτή η διαφορά είναι πολύ πιθανό να συνδέεται με τις διαδικασίες και τις πρακτικές κοινωνικοποίησης, κατά τις οποίες τα κορίτσια κατευθύνονται να ενδιαφέρονται για την κοινωνική ζωή του ανθρώπου. Τα αγόρια προτιμούν την Επιστήμη και τα Αθλήματα περισσότερο από ό,τι τα κορίτσια, εύρημα αντίστοιχο με διεθνή ευρήματα (Chiu, 1984· Clark, 2013· Farris et al., 2009· Fisher, 1994· Griva et al., 2012· Johnson & Greenbaum, 1982· Simpson, 1998· Summers & Lukasevich, 1983· Wolfson et al., 1984). Τα κορίτσια προτιμούν να διαβάζουν αναγνώσματα με Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια, Ποίηση, ιστορίες με Ζώα, βιβλία σχετικά με Κατασκευές-Χόμπι και Παραμύθια περισσότερο από ό,τι τα αγόρια. Αυτές οι διαφορές είναι από τις πιο ισχυρές, πράγμα που επίσης συμφωνεί με τα διεθνή ευρήματα (Clark et al., 2005· Fisher, 1988· Fisher & Ayres, 1990· Griva et al., 2012· Hackrader & Moore, 1992· Johnson & Greenbaum, 1982· Summers & Lukasevich, 1983). Τα ευρήματα αυτά είναι, επίσης, σύστοιχα με τις θεωρητικές προσεγγίσεις του παιδιού της σχολικής ηλικίας ως αναγνώστη (Appleyard, 1994), σύμφωνα με τις οποίες το παιδί γίνεται μικρός εξερευνητής που επιδιώκει να μάθει τη συλλογική, επίσημη και ανεπίσημη, σοφία, αλλά και με τις προσεγγίσεις των αναγνωστικών στάσεων, σύμφωνα με τις οποίες το παιδί διαβάζει κυρίως για απόλαυση και ωφέλεια/χρησιμότητα (Lewis & Teale, 1982· Μαλαφάντης & Φελούκα, 2008).

Ως προς την ηλικία, βρέθηκαν σημαντικές διαφοροποιήσεις στις αναγνωστικές προτιμήσεις μεταξύ των μαθητών Δ' και Στ' Δημοτικού. Οι μαθητές Στ' Δημοτικού προτιμούν να διαβάζουν Μυστήριο και Περιπέτειες περισσότερο από ό,τι οι μαθητές Δ' Δημοτικού, ενώ οι μαθητές Δ' Δημοτικού προτιμούν τα αναγνώσματα σχετικά με Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια και Κατασκευές-Χόμπι περισσότερο από ό,τι τα προτιμούν οι μαθητές Στ' Δημοτικού, αν και οι διαφορές αυτές δεν είναι ισχυρές. Οι μαθητές Δ' Δημοτικού προτιμούν να διαβάζουν Ιστορία και Βιογραφίες περισσότερο από τους μαθητές Στ' Δημοτικού και οι διαφορές αυτές είναι σχετικά πιο ισχυρές. Ακόμη, οι μαθητές Δ' Δημοτικού προτιμούν να διαβάζουν Επιστήμη και Αθλήματα περισσότερο από ό,τι οι μαθητές Στ' Δημοτικού, αλλά οι διαφορές αυτές δεν είναι ισχυρές, ενώ οι μαθητές Στ' Δημοτικού προτιμούν περισσότερο Περιπέτεια και Μυστήριο και αυτή η διαφορά είναι ισχυρότερη. Πολύ ισχυρότερες είναι οι διαφορές που προκύπτουν μεταξύ των δύο τάξεων ως προς τις θεματικές κατηγορίες Ποίηση, ιστορίες με Ζώα και Παραμύθια, με τους μαθητές Δ' Δημοτικού να εκδηλώνουν υψηλότερη προτίμηση στην ανάγνωση αυτών των θεμάτων. Γενικότερα, παρατηρείται ένα προβάδισμα των μαθητών Δ' Δημοτικού σε όλες τις αναγνωστικές προτιμήσεις, με εξαίρεση τις Περιπέτειες και το Μυστήριο, που ερμηνεύεται από την ανάγκη του παιδιού σχολικής ηλικίας να γίνεται «μικρός εξερευνητής», «μικρός επιστήμων», που μαθαίνει «πώς δουλεύουν» τα πράγματα και εισάγεται στον κόσμο της συλλογικής, επίσημης και ανεπίσημης σοφίας (Appleyard, 1994), αλλά και να διαβάζει για απόλαυση και προσωπική ωφέλεια/χρησιμότητα (Lewis & Teale, 1982).

Τα ευρήματα αυτά είναι εν μέρει σύστοιχα με διεθνή ερευνητικά ευρήματα που δείχνουν μια τάση περιορισμού των ενδιαφερόντων-προτιμήσεων από τη Δ' προς τη Στ' Δημοτικού (Weintraub et al., 1972), μια μείωση της προτίμησης για βιβλία που αναφέρονται σε ζώα (Lauritzen & Cheves, 1974) και για τα παραμύθια, καθώς και της δημοτικότητας της βιογραφίας και της ποίησης από την αρχή έως το τέλος της σχολικής ηλικίας (Βάμβουκας, 1990β· Favat, 1977· Fisher & Ayres, 1990· Graham, 1986), αλλά και μια αύξηση της προτίμησης για τη θεματική κατηγορία των αθλημάτων (Fisher & Ayres, 1990).

Ως προς το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών διαφοροποιούνται κατά στατιστικά σημαντικό τρόπο, αλλά όχι ισχυρά, ως προς την Επιστήμη, το Μυστήριο, την Ποίηση, τις ιστορίες με Ζώα και τις Κατασκευές-Χόμπι. Οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα διαβάζουν περισσότερο Επιστήμη, ιστορίες με Ζώα και Ποίηση, συγκριτικά με τους μαθητές που προέρχονται από τα υψηλότερα και μεσαία κοινωνικοοικονομικά επίπεδα. Αντίθετα, οι μαθητές που προέρχονται από το υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο διαβάζουν

περισσότερο Μυστήριο και Κατασκευές-Χόμπι, συγκριτικά με τους μαθητές που προέρχονται από το μεσαίο και το χαμηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Μια πιθανή ερμηνεία αυτών των ευρημάτων στηρίζεται στα είδη του αναγνωστικού κινήτρου και είναι ότι οι μαθητές που προέρχονται από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά επίπεδα διαβάζουν περισσότερο για απόδοση και αναγνώριση (επιστήμη, ποίηση), καθώς και για κοινωνική κινητικότητα (ή βελτίωση/αλλαγή της κοινωνικής τους θέσης), ενώ οι μαθητές που προέρχονται από το υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό επίπεδο ενδέχεται να έχουν περισσότερο ενδογενές κίνητρο ανάγνωσης (ιστορίες μυστηρίου, κατασκευές-χόμπι), όπως είχε βρεθεί και σε άλλη σχετική έρευνα στην Ελλάδα (Μαλαφάντης, 2005).

Στη συνέχεια, οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών με υψηλή σχολική επίδοση και χαμηλότερη σχολική επίδοση διαφοροποιούνται σημαντικά ως προς τις Περιπέτειες, το Μυστήριο, τα Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια και τις Κατασκευές-Χόμπι. Οι μαθητές με υψηλή σχολική επίδοση διαβάζουν περισσότερο περιπετειώδεις ιστορίες, ιστορίες με μυστήριο και αναγνώσματα σχετικά με αστεία-αινίγματα-παιχνίδια και κατασκευές-χόμπι, συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση, αλλά οι διαφορές αυτές είναι σχετικά μικρές, με ισχυρότερες εκείνες που αναφέρονται στο Μυστήριο και στα Αστεία-Αινίγματα-Παιχνίδια.

Τα ευρήματα αυτά ερμηνεύονται με βάση το μοντέλο των αναγνωστικών στάσεων του McKenna (1994), σύμφωνα με το οποίο οι αναγνωστικές στάσεις των παιδιών και άρα και οι αναγνωστικές προτιμήσεις τους διαμορφώνονται εν μέρει με βάση τις πεποιθήσεις τους για την έκβαση της ανάγνωσης και την αυτοαντίληψή τους ως αναγνώστες. Επομένως, είναι αναμενόμενο οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση να αναμένουν ότι η ανάγνωσή τους θα έχει αρνητική έκβαση και να οδηγούνται σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αναγνωστική στάση, με αποτέλεσμα να μην έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες αναγνωστικές προτιμήσεις, όπως έχει βρεθεί και σε άλλη σχετική έρευνα στην Ελλάδα (Μαλαφάντης, 2005).

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας γενικά θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε προτάσεις για παιδαγωγικές πρακτικές με στόχο την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, αλλά και την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην πορεία του μαθητή προς τη διαμόρφωση της προσωπικής του ταυτότητας ως αναγνώστη, γι' αυτό και πρέπει να καλλιεργούν την αγάπη των μαθητών τους προς το βιβλίο με συγκεκριμένες πρακτικές, όπως να οργανώνουν λέσχες βιβλίων στο σχολείο με διάφορα θέματα (π.χ., μυστήριο, περιπέτεια, ζώα) και διαφορετικά επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας (π.χ. υψηλό, μέσο και χαμηλό), ώστε οι απρόθυμοι αναγνώστες να ενθαρρύνονται να συμμετέχουν. Συγχρόνως, πρέπει να μεριμνούν για τον εμπλουτισμό της σχολικής

βιβλιοθήκης με επαρκή αριθμό βιβλίων για μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο, διαφορετικά ενδιαφέροντα και διαφορετικά ηλικιακά επίπεδα και επίπεδα αναγνωστικής ικανότητας, και να τους ενθαρρύνουν να επισκέπτονται τη σχολική βιβλιοθήκη και να παίρνουν βιβλία για ανάγνωση στο σπίτι (Nippold et al., 2005).

Είναι, επίσης, σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να τηρούν ένα αρχείο σημειώσεων για τις προτιμήσεις των μαθητών ως προς το αναγνωστικό υλικό, να παρέχουν κίνητρα και να αμείβουν τους μαθητές για την ανάγνωση βιβλίων και άλλων αναγνωστικών υλικών (π.χ. περιοδικών, εφημερίδων) τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι. Μεγάλη σημασία έχει και η συνεχής σιωπηλή ανάγνωση (SSR-Sustained Silent Reading), κατά την οποία όλοι οι μαθητές πρέπει να διαβάσουν ένα βιβλίο, περιοδικό ή εφημερίδα της επιλογής τους και στη συνέχεια να συζητήσουν με έναν συμμαθητή τους για αυτό που διάβασαν, ικανοποιώντας έτσι την ανάγκη τους για κοινωνικοποίηση και αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους. Είναι απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να ερευνούν μαζί με τους μαθητές τους λόγους απόρριψης συγκεκριμένων τύπων αναγνωστικού υλικού, καθώς και να ερευνούν τις προτιμήσεις των μαθητών τους, ώστε να γνωρίζουν τα ονόματα των συγκεκριμένων περιοδικών, κόμικς και βιβλίων, τα οποία είναι δημοφιλή κάθε χρονική περίοδο μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών διαφορετικών σχολικών τάξεων, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι πληροφορίες αυτές αλλάζουν ταχύτατα (Nippold et al., 2005). Τέλος, είναι ιδιαίτερα χρήσιμη (Raffaelli & Duckett, 1989) η ενθάρρυνση της συμμετοχής των γονέων στην υποστήριξη των προσπαθειών του εκπαιδευτικού, με την ενημέρωσή τους για τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης και με τη βοήθειά τους, ώστε μέσω των Συλλόγων Γονέων και Εκπαιδευτικών, να εξασφαλίζεται επαρκές αναγνωστικό υλικό για τις σχολικές βιβλιοθήκες.

Βιβλιογραφία

- Abilock, D. (2002). How gender differences should affect practices and programs. *Emergency Librarian*, 24, 17-18.
- American Library Association (2001). Teen Read Week/SmartGirl.com teen reading survey results. www.ala.org/teenread/trw_surveyresults.pdf.
- American Library Association (2003). *The information and reading preferences of North Carolina children*. Τελευταία ανάκτηση 3 Μαΐου 2009, από: www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume6/2003/readingpreferences.cfm
- Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. New York: Cambridge University Press.
- Awais, S., & Ameen, K. (2013). The reading preferences of primary school children in Lahore. *Pakistan Journal of Library and Information Science*, 14, 38-43.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1990α). Η ανάγνωση ως ελεύθερη δραστηριότητα των μαθητών ηλικίας 8-12 ετών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 13, 155-81.
- Βάμβουκας, Μ. Ι. (1990β). Προσφιλή αναγνώσματα παιδιών. *Επιθεώρηση Παιδικής Λογοτεχνίας*, 5, 239-268.
- Bundy, B. A. (1982). *The development of a survey to ascertain the reading preferences of fourth, fifth, and sixth graders*. Unpublished doctoral dissertation, State University of New York, Buffalo.
- Chiu, L. H. (1984). Children's attitudes toward reading and reading interests. *Perceptual and Motor Skills*, 58, 960-962.
- Clark, C. (2012). *Children's and young people's reading today. Findings from the 2011 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. (2013). *Children's and young people's reading in 2012. Findings from the 2012 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C. (2014). *Children's and young people's reading in 2013. Findings from the 2013 National Literacy Trust's annual survey*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Burke, D. (2012). *Boys' reading commission. A review of existing research to underpin the commission*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Douglas, J. (2011). *Young people's reading and writing: An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment*. London: National Literacy Trust.

- Clark, C., & Foster, A. (2005). *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., Osborne, S., & Akerman, R. (2008). *Young people's self-perceptions as readers: An investigation including family, peer and school influences*. London: National Literacy Trust.
- Clark, C., Torsi, S., & Strong, J. (2005). *Young people and reading: A school study conducted by the National Literacy Trust for the Reading Champions Initiative*. National Literacy Trust.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading*, 25, 96.
- Dreher, M. J. (2003). Motivating struggling readers by tapping the potential of information books. *Reading and Writing Quarterly: Overcoming Learning Difficulties*, 19, 25-38.
- Eccles, J. S. (1989). Bringing young women to math and science. In M. Crawford & M. Gentry (Eds.), *Gender and thought: Psychological perspectives* (pp. 36-57). New York: Springer-Verlag.
- Farris, P. J., Werderich, D. E., Nelson, P. A., & Fuhler, C. J. (2009). Male call: Fifth-grade boys' reading preferences. *The Reading Teacher*, 63, 180-188.
- Favat, A. F. (1977). *Child and tale: The origins of interest* (Research Report No. 19). Urbana, Illinois: National Council of Teachers in English.
- Fisher, P. J. L. (1988). The reading preferences of third, fourth, and fifth graders. *Reading Horizons*, Fall, 62-70.
- Fisher, P. J. L. (1994). Who reads what and when? In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 55-65). Newark, DE: International Reading Association.
- Fisher, P. J. L., & Ayers, G. (1990). A comparison of the reading interests of children in England and the United States. *Reading Improvement*, 27, 111-115.
- Graham, S. A. (1986). Assessing reading preferences: A new approach. *New England Reading Association Journal*, 21, 8-11.
- Greaney, V., & Hegarty, M. (1987). Correlates of leisure-time reading. *Journal of Research in Reading*, 10, 3-20.
- Greenlaw, M. J., & Wielan, P. O. (1979). Reading interests revisited. *Language Arts*, 56, 32-34.

- Griva, E., Alevriadou, A., & Semoglou, K. (2012). Reading preferences and strategies employed by primary school students: Gender, socio-cognitive and citizenship issues. *International Education Studies*, 5, 24-34.
- Hackrader, M. A., & Moore, R. (1992). Literature preferences of fourth graders. *Reading Research and Instruction*, 36, 325-339.
- Hawkins, S. (1983). Reading interests of gifted children. *Reading Horizons*, 24, 18-22.
- Haynes, C., & Richgels, D. J. (1992). Fourth graders' literature preferences. *Journal of Educational Research*, 85, 208-219.
- Higgins, D., & Elliott, D. (1982). Shadowing kids in the library: Observational study of the free reading behavior and book selection process of lower achieving fourth grade students. *Arizona Reading Journal*, 21, 5-7.
- Johns, J. L. (1974). Reading preferences of intermediate-grade students in urban settings. *Reading World*, 14, 51-63.
- Johns, J. L. (1975). Reading preferences of urban students in grades four through six. *Journal of Educational Research*, 68, 306-309.
- Johnson, C. S., & Greenbaum, G. R. (1982). Girls' and boys' reading interests: A review of research. In E. M. Sheridan (Ed.), *Sex stereotypes and reading: Research and strategies*. Newark, DE: International Reading Association.
- Kimmins, E. J. (1986). *The reading interests of emotionally disturbed boys ages 11-15*. Master's thesis. Kean College of New Jersey, New Jersey.
- Langer, R. S. (1970). Reading interests and school achievement. *Reading Improvement*, 7, 22-23.
- Lauritzen, C., & Cheves, D. E. (1974). Children's reading interests classified by age level. *The Reading Teacher*, 27, 694-700.
- Lewis, R., & Teale, W. H. (1982). Primary school students' attitudes towards reading. *Journal of Research in Reading*, 5, 112-122.
- Majid, S., & Tan, V. (2007). Understanding the reading habits of children in Singapore. *Journal of Educational Media & Library Sciences*, 45, 187-198.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2005). *Το παιδί και η ανάγνωση: Στάσεις, προτιμήσεις, συνήθειες*. (Πρόλογος: Μ. Ι. Κασσωτάκης). Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Φελούκα, Β. (2007). Το αναγνωστικό κίνητρο των παιδιών: Διαστάσεις και σχέση με το φύλο, το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τη χώρα καταγωγής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 43, 121-140.

- Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Φελούκα, Β. (2008). Απόλαυση, χρησιμότητα, προσωπική ανάπτυξη. Διαστάσεις των αναγνωστικών στάσεων των μαθητών Δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά Στ' Πανελλήνιου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος* με θέμα «Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα». Τόμος Β' (σσ. 335-343). Αθήνα: Ατραπός.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., & Φελούκα, Β. (2013). Οι αναγνωστικές προτιμήσεις των μαθητών δημοτικού σχολείου και οι μεταξύ τους σχέσεις. Στο Α. Κατσίκη-Γκίβαλου & Δ. Πολίτης (Επιμ. Έκδ.), *Καλλιεργώντας τη φιλαναγνωσία: πραγματικότητες και προοπτικές* (σσ. 155-167). Αθήνα: Διάδραση.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ., Φελούκα, Β., & Γαλανάκη, Ε. (2012). Σχολική επίδοση, κοινωνικοί λόγοι, βαθμός δυσκολίας αναγνώματος και είδος αναγνώματος: Διαστάσεις του αναγνωστικού κινήτρου των μαθητών δημοτικού σχολείου. *Πρακτικά του Πανελλήνιου Συνεδρίου Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)* με θέμα: «Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βροτοίς». http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/96_Malafantis_Felouka.pdf
- McKenna, M. C. (1994). Toward a model of reading attitude acquisition. In E. H. Cramer & M. Castle (Eds.), *Fostering the love of reading: The affective domain in reading education* (pp. 18-40). Newark, DE: International Reading Association.
- Nippold, M. A., Duthie, J. K., & Larsen J. (2005). Literacy as a leisure activity: Free-time preferences of older children and young adolescents. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 36, 93-102.
- Raffaelli, M., & Duckett, E. (1989). "We were just talking...": Conversations in early adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 18, 567-582.
- Sainsbury, M. (2004). Children's attitudes to reading. *Education Review*, 79, 15.
- Shelly, H. (1990). *Reading interests of middle school students and reading preferences by gender of students in a Southeast State*. Master thesis, University of Mercer, ERIC, ED42279.
- Simpson, A. (1998). Fictions and facts: Investigation of the reading practices of girls and boys. *British Educational Research*, 28, 106-108.
- Snellman, L. M. (1993). *Sixth grade reading interests: A survey*. Master's thesis. University of Virginia, Virginia.
- Sturm, B. W. (2003). The information and reading preferences of North Carolina children. *School Library Media Research*, 6. www.ala.org/aasl/slr

- Summers, E. G., & Lukasevich, A. (1983). Reading preferences of intermediate-grade children in relation to sex, community, and maturation (grade level): A Canadian perspective. *Reading Research Quarterly*, 18, 347-360.
- Swalander, L., & Taube, K. (2007). Influences of family-based prerequisites, reading attitude, and self-regulation on reading ability. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 206-230.
- Weintraub, S., Robinson, H. M., Smith, H. K., & Plessas, G. P. (1972). The teaching of reading. *Reading Research Quarterly*, 7, 306-343.
- Wilson, R. J. (1985). Children's classics: A reading preference survey of fifth and sixth graders. *Dissertation Abstracts International*, 47, No. 86-09.
- Wolfson, B. J., Manning, G. L., & Manning, M. M. (1984). Revisiting what children say their reading interests are. *Reading World*, 24, 4-10.
- Worthy, J., Moorman, M., & Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34, 12-27.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Κωνσταντίνος Δ. Μαλαφάντης
 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
 Πανεπιστήμιο Αθηνών
 Ναυαρίνου 13Α, 106 80 Αθήνα
 Τηλ.: 210 3688082
 Fax: 210 3688078
 e-mail: kmalafant@primedu.uoa.gr

Βαγγέλης Μανταδάκης¹
Βαγγέλης Παπαβασιλείου²

Εκπαιδευτικό Λογισμικό στις Φυσικές Επιστήμες: Γεωμετρική Οπτική

Περίληψη

Η συνεχώς αυξανόμενη ζήτηση για μάθηση και η απόκτηση εξειδικευμένης γνώσης δεν μπορούν να ικανοποιηθούν απλά και μόνο με την εφαρμογή όλων των παραδοσιακών μεθόδων διδασκαλίας αλλά σε συνδυασμό με κάποιες εναλλακτικές μορφές μάθησης.

Επίσης, η χρήση πολυμεσικών εφαρμογών στη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου αποτελεί ένα πολύ δυνατό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Επομένως είναι απαραίτητο, κάθε προηγμένο μαθησιακό περιβάλλον να συνδυάζει τις δυνατότητες των πολυμέσων με ένα κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό.

Ο κύριος σκοπός της εργασίας είναι να προσφέρει ένα ‘μέσο διδασκαλίας’, το οποίο θα συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση των βασικών εννοιών της Φυσικής, οι οποίες αναφέρονται στην ενότητα ‘Γεωμετρική Οπτική’, η οποία είναι ένα υποσύνολο της Οπτικής και ερευνά τις ιδιότητες του φωτός.

Λέξεις-κλειδιά: Γεωμετρική Οπτική, Πολυμέσα, Εκπαιδευτικό Λογισμικό

Educational Software for Natural Sciences: Geometrical Optics

Abstract

Modern studies have already shown that both the increasing demand for learning and the acquisition of specialized knowledge cannot be fulfilled merely by the application of traditional teaching methods but in combination with some

¹ Διδάκτορας Φυσικής-Ε.Τ.Ε.Π. στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

² Επίκουρος Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Πανεπιστημίου Κρήτης

alternative forms of learning, such as learning from distance where both the space and the rate study are selected.

On the other hand, the use of multimedia in teaching any academic field is a very powerful tool to improve the educational process. Therefore, it is essential, every advanced learning environment must combine the multimedia capabilities with an appropriate pedagogical design.

The main aim of this work is to provide a 'medium for teaching', which will contribute significantly to the understanding of the basic concepts of physics, which are listed in the section 'Geometric Optics' - a subset of Optics that investigates the properties of light.

Key words: Geometrical Optics, Multimedia, Educational Software

Εισαγωγή³

Η ομαλή ενσωμάτωση και η πλήρης αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης αποτελούν τις κύριες συνιστώσες για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η παιδαγωγική αξιοποίηση αυτής της καινοτομίας διαμορφώνει ένα νέο, πρωτότυπο αλλά και συνεχώς εξελισσόμενο περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης με κύριο χαρακτηριστικό τη διαφορετική διδακτική προσέγγιση σε σχέση με την παραδοσιακή διδασκαλία.

Η διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών και ειδικότερα της Φυσικής είναι σήμερα ένα από τα καλύτερα αλλά και ευρύτερα πεδία για την ανάδειξη των δυνατοτήτων των νέων τεχνολογιών. Αυτό οφείλεται στην πειραματική τους διάσταση, στη δυσκολία επίλυσης διαφόρων προβλημάτων αλλά και στην αναγκαιότητα της διδασκαλίας με τη χρήση πολλαπλών αναπαραστάσεων. Άρα δημιουργείται η ανάγκη υλοποίησης κάποιων διδακτικών εργαλείων, τα οποία θα βοηθήσουν έτσι ώστε οι μαθητές, μεταξύ άλλων, να προσεγγίσουν έννοιες και

³ Η αρχική υλοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού έγινε στα πλαίσια της εργασίας του εκπαιδευτικού Γ. Αναγνωστάκη για την απόκτηση του μεταπτυχιακού διπλώματος του από τον Τομέα Θετικών Επιστημών Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης.

νόμους της Φυσικής, να ασκηθούν στην παρατήρηση αλλά και ερμηνεία φυσικών φαινομένων, να αναπτύξουν νοητικές και πρακτικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν κριτική σκέψη ενώ παράλληλα θα εκτιμήσουν και το ρόλο της Φυσικής Επιστήμης στην ανάπτυξη της τεχνολογίας.

Οι πολυμεσικές εφαρμογές προβάλλουν και αποθηκεύουν δεδομένα - τα οποία περιλαμβάνουν κείμενο, ήχο, γραφικά, κινούμενες και σταθερές εικόνες, βίντεο - σε οποιοδήποτε συνδυασμό και επομένως η χρησιμοποίησή τους στη διδασκαλία οποιουδήποτε γνωστικού αντικειμένου και ειδικότερα της Φυσικής αποτελεί ένα δυνατό εργαλείο για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η μη γραμμική δομή αναπαράστασης των πληροφοριών σε συνδυασμό με τη δυνατότητα του μαθητή για ελεύθερη επιλογή του τρόπου προσέγγισης των δεδομένων συνεπάγονται την πολλαπλή εφαρμογή τους σε μια σχολική τάξη. Επιπροσθέτως, η χρησιμοποίηση μιας σειράς προσομοιώσεων μας παρέχει τη δυνατότητα να εισάγουμε ή / και να σταθεροποιούμε διαφορετικές κάθε φορά παραμέτρους ώστε η εικόνα του υπό εξέταση φαινομένου να δίνεται με τον πλέον ολοκληρωμένο τρόπο. Αυτή η διεργασία επηρεάζει θετικά την αντίληψη των μαθητών για τα φυσικά φαινόμενα και επιτρέπει την ποιοτική προσέγγιση της αναπαράστασης μιας πραγματικής κατάστασης.

Επομένως, η ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στη διδασκαλία κάθε γνωστικού αντικειμένου και ιδιαίτερα της Φυσικής αποτελεί ένα πολύ δυνατό εργαλείο για τη βελτίωση της ποιότητας της διαδικασίας μάθησης. Φυσικά, η τεχνολογία από μόνη της δεν αποτελεί εγγύηση για την επιτυχία ενώ η λανθασμένη χρήση της μπορεί να δημιουργήσει αρκετά σοβαρά προβλήματα. Άρα είναι απολύτως απαραίτητο, κάθε προηγμένο μαθησιακό περιβάλλον να συνδυάζει αυτές τις δυνατότητες των νέων τεχνολογιών με κάποιο κατάλληλο παιδαγωγικό σχεδιασμό έτσι ώστε να προσφέρει το καλύτερο αποτέλεσμα. Η τεχνολογία θα πρέπει να είναι ένα σημαντικό εργαλείο υποστήριξης αλλά όχι το κέντρο εστίασης για τη μαθησιακή διαδικασία.

Στην παρούσα εισήγηση αναλύεται ο σχεδιασμός αλλά και η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος για τον εκσυγχρονισμό της διδασκαλίας της Φυσικής. Ο βασικός σκοπός είναι να προσφέρουμε ένα ολοκληρωμένο και

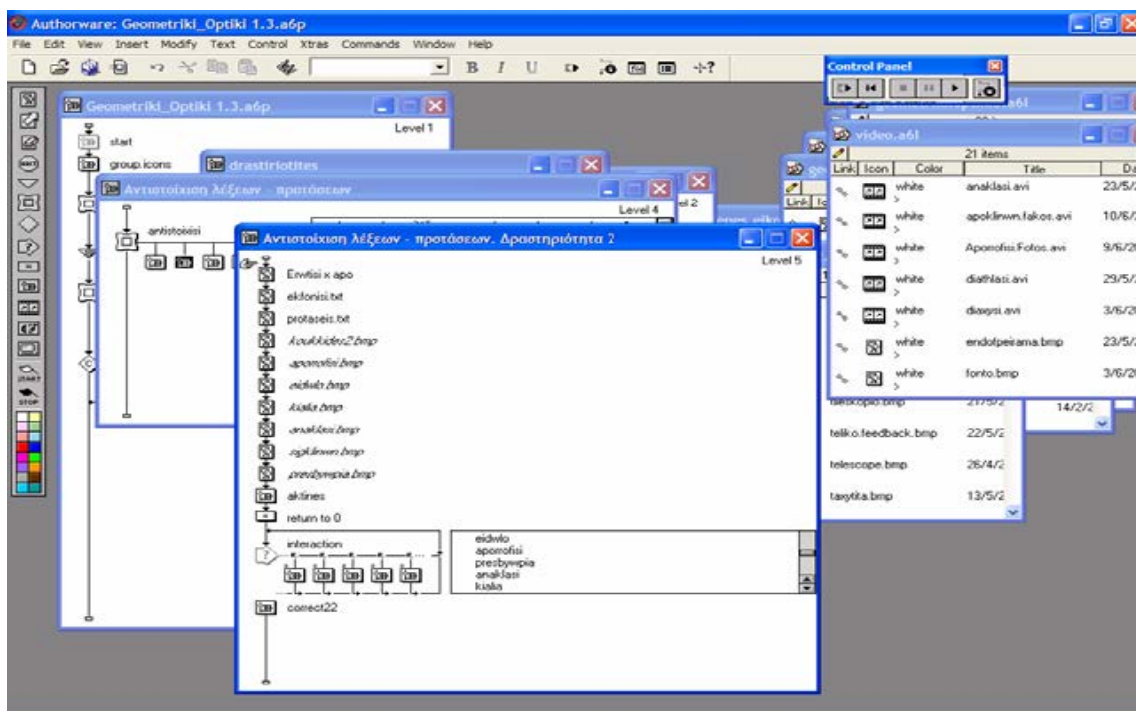
πρωτότυπο λογισμικό, το οποίο θα μπορεί να συμβάλλει αποτελεσματικά στην κατανόηση όλων των εννοιών της Γεωμετρικής Οπτικής, δηλαδή των εννοιών σχετικών με το φώς και τις ιδιότητες του. Επιπροσθέτως, έχει καταβληθεί σημαντική προσπάθεια να παρουσιαστεί αναλυτικά η συγκεκριμένη ενότητα με προσομοιώσεις, κινούμενες εικόνες και πειράματα με την επεξήγησή τους έτσι ώστε να είναι δυνατή η χρησιμοποίηση της ολοκληρωμένης εφαρμογής τόσο από εκπαιδευτικούς όσο και από μαθητές.

Εργαλεία δόμησης

Η εφαρμογή υλοποιείται σε ένα ειδικό λογισμικό σύστημα – Macromedia Authorware 7.0 – το οποίο ανήκει στην κατηγορία λογισμικών συστημάτων για την υλοποίηση εφαρμογών – authoring software – ενώ η λειτουργία του βασίζεται σε ένα σύνολο εικονιδίων και εργαλείων - icon based, event driven tools. Ουσιαστικά πρόκειται για ένα οπτικό περιβάλλον συγγραφής με αρκετά αντικείμενα – όπως εικόνες στατικές ή κινούμενες, βίντεο, κείμενο κ.τ.λ. – και ο συγγραφέας, με βάση κάποιο επιθυμητό σενάριο, καθορίζει πλήρως, αφενός την τοποθέτηση των εικονιδίων και αφετέρου τις δυνατότητες πλοήγησης στο εκπαιδευτικό λογισμικό. Επειδή το Macromedia Authorware 7.0 χαρακτηρίζεται από την ικανότητα δημιουργίας ιδιαίτερα διαλογικών πολυμεσικών εφαρμογών είτε σε cd ή στο διαδίκτυο ενώ παράλληλα είναι ένα πρόγραμμα εύκολο στην εκμάθηση του αλλά και πολύ φιλικό προς το χρήστη κατατάσσεται μεταξύ των καλύτερων στη συγκεκριμένη κατηγορία. Επιπροσθέτως, αν και η δημιουργία οποιασδήποτε πολυμεσικής εφαρμογής επιτυγχάνεται χωρίς ιδιαίτερες γνώσεις προγραμματισμού, εντούτοις το Macromedia Authorware παρέχει μια ιδιότυπη και αρκετά ισχυρή γλώσσα προγραμματισμού, η οποία πολύ εύκολα μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την παροχή περισσότερης ευελιξίας στον κατασκευαστή της και κατά συνέπεια στο χρήστη της.

Αρχικά δημιουργείται το διάγραμμα ροής – flowline – σύμφωνα με κάποιο σενάριο, το οποίο καθορίζεται από το συγγραφέα λογισμικού. Ανάλογα με το σενάριο, το διάγραμμα ροής επεκτείνεται με εικονίδια, τα οποία αντιστοιχούν σε

γεγονότα, εργασίες, γραφικά, ήχο, κείμενο, βίντεο, επιλογές και αποφάσεις του τελικού χρήστη. Αυτή η προσάρτηση των εικονιδίων δημιουργεί μια σειρά γεγονότων, ενεργειών και αλληλεπιδραστικών αποφάσεων. Επομένως δίνεται η δυνατότητα προκαθορισμού των εναλλακτικών επιλογών του χρήστη και ο προγραμματισμός της εφαρμογής ώστε να αντιδρά ή να αλληλεπιδρά ανάλογα με τις επιλογές.

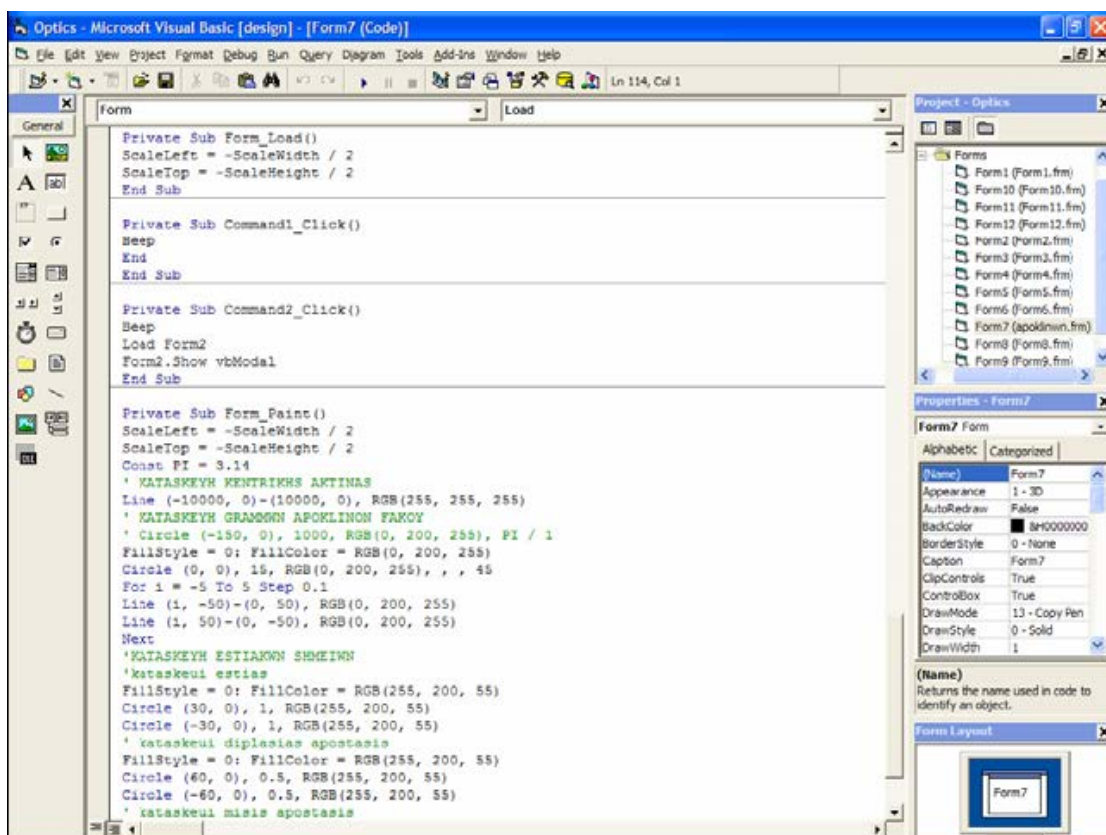


Εικόνα 2.1 - Το περιβάλλον εργασίας του Macromedia Authorware

Το πρόγραμμα συγγραφής λογισμικού χρησιμοποιεί βιβλιοθήκες ώστε να βελτιστοποιεί τη διαχείριση κάποιων πόρων του συστήματος. Συγκεκριμένα, συχνά χρησιμοποιούμενα αρχεία αποθηκεύονται εκτός του κύριου εκτελέσιμου προγράμματος και καλούνται όποτε κρίνεται απαραίτητο με επακόλουθο την εξοικονόμηση μνήμης. Επίσης, επειδή τα πολυμεσικά αρχεία – ειδικότερα αυτά του ήχου και του βίντεο – είναι απαιτητικά σε μνήμη μπορούν να συνδεθούν - αντί να συγχωνευθούν - με το κύριο πρόγραμμα ή τις βιβλιοθήκες.

Τέλος, αναφορικά με τη δημιουργία διαδραστικών σελίδων, το εικονίδιο πλοήγησης παρέχει τη δυνατότητα τόσο της διαδοχικής παρουσίασης σελίδων όσο και της αυτόματης μεταφοράς σε μη σειριακό περιεχόμενο μέσω κάποιων υπερσυνδέσμων.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να αναφέρουμε ότι οι ενσωματωμένες στην εφαρμογή προσομοιώσεις έχουν δημιουργηθεί στη γλώσσα προγραμματισμού Visual Basic, η οποία είναι σχετικά εύκολη στην εκμάθηση της ενώ παράλληλα δίνει πολλές δυνατότητες στον προγραμματιστή. Το κύριο χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης γλώσσας είναι ο προγραμματισμός του υπολογιστή με βάση αντικείμενα, αντικειμενοστραφής προγραμματισμός, για μεγαλύτερη ευελιξία.



Εικόνα 2.2 - Το περιβάλλον εργασίας της Microsoft Visual Basic

Ολοκληρώνοντας την αναφορά στο πρόγραμμα συγγραφής λογισμικού - Macromedia Authorware 7.0 – αλλά και στη γλώσσα προγραμματισμού για τη

δημιουργία προσομοιώσεων - Visual Basic - θα αναφέρουμε επιγραμματικά και τα υπόλοιπα προγράμματα, τα οποία είχαν μικρή ή μεγάλη συνεισφορά στην υλοποίηση της εκπαιδευτικής πολυμεσικής εφαρμογής :

- Coreldraw – επεξεργασία εικόνων
- Adobe Photoshop - επεξεργασία εικόνων
- Ζωγραφική των Windows - επεξεργασία εικόνων
- Ulead GifAnimator - δημιουργία κινούμενων εικόνων
- Adobe Premiere – επεξεργασία βίντεο
- Pinnacle Studio - επεξεργασία βίντεο
- Wavelab - επεξεργασία ήχου
- Cool Edit pro - επεξεργασία ήχου
- Inno Setup 5 – δημιουργία εγκαταστάσιμων εφαρμογών

Σχεδιασμός εφαρμογής

Αναμφισβήτητα τα πολυμέσα, η παρουσίαση δηλαδή της πληροφορίας με συνδυασμούς κειμένου, ήχου, εικόνας αλλά και κινούμενης εικόνας αποτελεί ένα αποτελεσματικό τρόπο διδασκαλίας αφού εκμεταλλεύεται δύο διαφορετικά κανάλια πρόσληψης πληροφοριών από τον άνθρωπο, το οπτικό και το ηχητικό (Gillani 2003, Mayer & Moreno 2003). Φυσικά, η αυξημένη προσοχή είναι απαραίτητη κατά το σχεδιασμό πολυμεσικών εφαρμογών, αφού η υπερβολική χρήση των διαφόρων πολυμεσικών στοιχείων ενισχύει το μέσο εις βάρος της πληροφορίας (Gillani 2003, Simons 2006). Επίσης, στο σημείο αυτό πρέπει να αναφέρουμε ότι η αποτελεσματικότητα των πολυμέσων δεν υπόκειται σε περιορισμούς εκπαιδευτικών επιπέδων και η σωστή χρήση τους ενδείκνυται σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης.

Το συγκεκριμένο εκπαιδευτικό περιβάλλον αξιοποιεί τις δυνατότητες των πολυμέσων και επομένως ο ήχος, το κείμενο, οι εικόνες – σταθερές αλλά και κινούμενες – και τα γραφικά αποτελούν τον πυρήνα υλοποίησης. Επίσης, στο σημείο αυτό θεωρούμε σημαντικό να υπενθυμίσουμε την προτεραιότητα στη μη γραμμική παράθεση των πληροφοριών, τη δυνατότητα μετακίνησης του χρήστη από ένα σημείο της εφαρμογής σε οποιοδήποτε άλλο - ‘θερμό’ σημείο - και τη βελτιωμένη επικοινωνία του χρήστη με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή.

Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής δίνει την ευκαιρία για αυθόρμητη εμπλοκή μιας τάξης ή ομάδας μαθητών σε συζητήσεις σχετικά με τις δραστηριότητές κατά τη

χρησιμοποίηση κάποιου λογισμικού, τις δυσκολίες και τους τρόπους αντιμετώπισης τους, καθώς και με το περιεχόμενο της εργασίας τους. Πολλοί ερευνητές αναφέρουν ότι κατά τη χρήση ενός λογισμικού στην εκπαιδευτική διαδικασία, ένα σημαντικό μέρος της μάθησης λαμβάνει χώρα σε συζητήσεις της ομάδας μακριά από τον υπολογιστή (Κόκκοτας 2002).

Κατά το σχεδιασμό και την υλοποίηση του εκπαιδευτικού περιβάλλοντος είναι απαραίτητο να μελετήσουμε όλες τις παραμέτρους, οι οποίες επηρεάζουν με οποιοδήποτε τρόπο τη μαθησιακή διαδικασία. Τον προηγούμενο αιώνα, η μάθηση αποτέλεσε το αντικείμενο συστηματικών επιστημονικών μελετών με επακόλουθο την ανάπτυξη τριών βασικών θεωριών - προτάσεων σχετικών με την ψυχολογία της. Κάθε θεωρία προσπάθησε να εξηγήσει το πώς μαθαίνουν οι άνθρωποι και στήριξε τα συμπεράσματά της σε ερευνητικές μεθόδους και σε πορίσματα της ψυχολογίας. Ουσιαστικά, κάθε πρόταση συνδυάζει στοιχεία ψυχολογίας και παιδαγωγικής για να διατυπώσει υποθέσεις και συμπεράσματα σχετικά με το φαινόμενο της μάθησης :

- Συμπεριφορισμός - Μπιχεβιορισμός (Behaviorism), ο οποίος υποστηρίζει την άποψη ότι με την παρατήρηση της συμπεριφοράς μπορούμε να καταλήξουμε σε συμπεράσματα για το φαινόμενο της μάθησης.
- Γνωστικισμός (Cognitivism), ο οποίος εστιάζει στις διαδικασίες της σκέψης που καθοδηγούν τη συμπεριφορά και προτείνει τη δημιουργία και τη μελέτη νοητικών μοντέλων με βάση τα οποία κάποιος ρυθμίζει τη συμπεριφορά του.
- Εποικοδομητισμός - Κονστрукτιβισμός - Δομισμός (Constructivism), ο οποίος τοποθετεί στο κέντρο της μάθησης τον εκπαιδευόμενο, τους στόχους, τα ενδιαφέροντα και τις προτιμήσεις του. Η βασική ιδέα είναι ότι ο άνθρωπος κατασκευάζει μια αποκλειστική οπτική του κόσμου μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες αλλά και τις αντιλήψεις, τις οποίες ο ίδιος αναπτύσσει (Κασωτάκης & Φλουρή 2003, Δημητριάδης 2004).

Καθεμιά από τις προαναφερθείσες σχολές προσεγγίζει τη μάθηση με ένα διαφορετικό τρόπο και προτάσσει τις αντίστοιχες διδακτικές μεθόδους. Κατά τη διάρκεια σχεδίασης της εφαρμογής - διδακτική και παιδαγωγική σχεδίαση, σχεδίαση οθονών και συνοδευτικών ήχων, αλληλεπίδραση Η/Υ και χρήστη, ανατροφοδότηση, πλοήγηση, περιεχόμενο και τεχνικά χαρακτηριστικά - έχουν ενσωματωθεί και οι τρεις βασικές θεωρίες αλλά με διαφορετικό τρόπο.

Υλοποίηση της εφαρμογής

Ο κύριος σκοπός της εργασίας είναι να προσφέρει ένα ‘μέσο διδασκαλίας’, το οποίο μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην κατανόηση βασικών εννοιών της Φυσικής - συγκεκριμένα της ενότητας Γεωμετρική Οπτική, η οποία είναι υποσύνολο της Οπτικής και ασχολείται με τις ιδιότητες του φωτός. Αν και δεν υπάρχει σαφώς καθορισμένο πλαίσιο σχετικά με τις προϋποθέσεις, τις οποίες θα πρέπει να ικανοποιεί ένα εκπαιδευτικό λογισμικό, βασικές κατευθυντήριες αρχές μπορούν να τηρηθούν ώστε το λογισμικό να θεωρείται αξιόλογο.

➤ *Διδακτική και Παιδαγωγική Σχεδίαση*

- ✓ Εντάσσεται στα πλαίσια του αναλυτικού προγράμματος.
- ✓ Ανταποκρίνεται στο επίπεδο των μαθητών προς τους οποίους απευθύνεται.
- ✓ Υποστηρίζει τη βιωματική προσέγγιση της γνώσης.
- ✓ Εμπλέκει ενεργά τους μαθητές και διευκολύνει τον πειραματισμό τους.
- ✓ Συμβάλλει στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών.
- ✓ Βελτιώνει τις νοητικές και πρακτικές δεξιότητες.
- ✓ Καλλιεργεί την κριτική σκέψη.

➤ *Σχεδίαση Οθονών και Επιλογή Ήχων*

- ✓ Ομοιόμορφη κατασκευή των οθονών και ισορροπία μεταξύ της επιφάνειας διασύνδεσης και των επιμέρους ενοτήτων.
- ✓ Αποφυγή της μονοτονίας κατά τη σχεδίαση.
- ✓ Σαφής καθορισμός της χρήσης κάθε αντικειμένου στην οθόνη και αποφυγή παράθεσης πληροφοριών, οι οποίες αποπροσανατολίζουν τους μαθητές.
- ✓ Προσεκτική επιλογή των ήχων ώστε να επηρεάζει θετικά - κατά το δυνατόν - τη διάθεση των μαθητών.

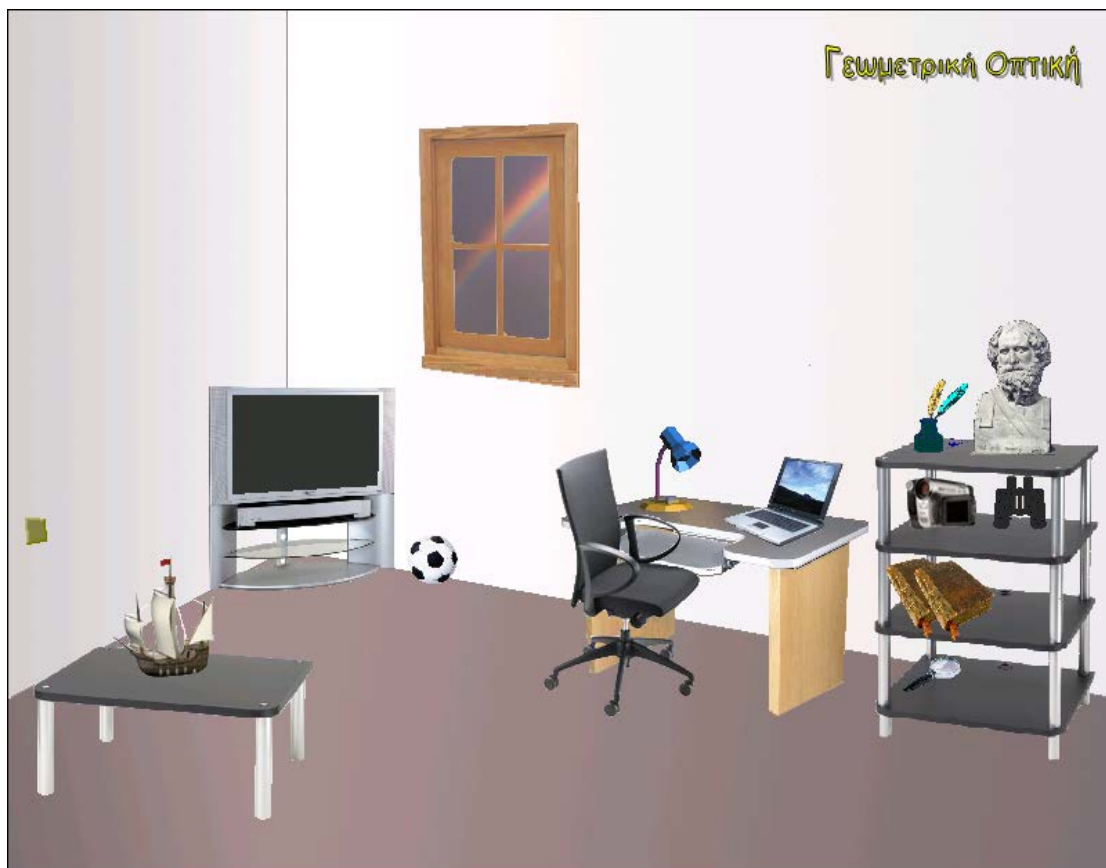
➤ *Αλληλεπίδραση και Ανατροφοδότηση*

- ✓ Λεπτομερής σχεδίαση της επικοινωνίας των μαθητών ή του διδάσκοντα με το εκπαιδευτικό λογισμικό.
- ✓ Δόμηση των πληροφοριών σε μη γραμμική μορφή.
- ✓ Διαίρεση του περιεχομένου σε ενότητες με ιεραρχική δομή.
- ✓ Σχεδίαση άμεσης ανατροφοδότησης, η οποία θα πρέπει να είναι στην ίδια οθόνη με την ερώτηση ή την απάντηση του μαθητή και προσαρμοσμένη στις εκάστοτε ανάγκες.

➤ *Περιεχόμενο*

Το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού λογισμικού πρέπει να ανταποκρίνεται στο μαθησιακό επίπεδο του χρήστη, προς τον οποίο απευθύνεται και να είναι διατυπωμένο με σαφήνεια και ακρίβεια ενώ δεν θα πρέπει να περιέχει άσχετες με την ενότητα πληροφορίες. Η διάρθρωση του περιεχομένου σε δομημένες ενότητες έχει ως ακολούθως:

✓ Ιστορικά Στοιχεία – Η ενότητα περιγράφει αρκετούς επιστήμονες, οι οποίοι ασχολήθηκαν με την ερμηνεία της φύσης του φωτός και προσέφεραν με τις ιδέες αλλά και τους πειραματισμούς τους λύσεις σε απορίες που ταλάνιζαν για αρκετούς αιώνες την ανθρωπότητα. Μια μικρή αναγνώριση της προσφοράς τους στην επιστήμη είναι η παράθεση των βιογραφικών τους στοιχείων.



Εικόνα 4.1 - Το αρχικό παράθυρο επιλογών της εφαρμογής ‘Φως’

✓ Φύση του Φωτός – Η ενότητα περιγράφει κάποια πολύ γνωστά φαινόμενα, τα οποία είναι σχετικά με την Οπτική αλλά δεν εντάσσονται απευθείας στην Γεωμετρική Οπτική – αν και η ερμηνεία τους επιτυγχάνεται με τη βοήθειά της.

Οι έννοιες/φαινόμενα που εντάσσονται στη συγκεκριμένη ενότητα έχουν ως ακόλουθες:

- Διάδοση του Φωτός
- Ανάκλαση του Φωτός
- Διάχυση του Φωτός
- Απορρόφηση του Φωτός
- Διάθλαση του Φωτός
- Περίθλαση του Φωτός
- Πρίσματα
- Ορική Γωνία
- Ανάλυση του Φωτός
- Σύνθεση του Φωτός
- Ουράνιο Τόξο
- Αντικατοπτρισμός
- Σχηματισμός Σκιών

✓ Γεωμετρική Οπτική - Η ενότητα ουσιαστικά περιλαμβάνει όλες τις έννοιες εκείνες, οι οποίες που μπορούν να ερμηνευθούν από τη Γεωμετρική Οπτική, σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία της θεωρίας της Φυσικής.

Ειδικότερα, οι έννοιες, οι οποίες εντάσσονται στη συγκεκριμένη υποενότητα είναι οι ακόλουθες :

- Γεωμετρική Οπτική
- Είδωλο
- Φακοί
- Συγκλίνων Φακός
- Αποκλίνων Φακός
- Φακοί Fresnel
- Συστήματα Φακών και Κατόπτρων
- Εφαρμογές Φακών και Κατόπτρων
- Μεγεθυντικός Φακός
- Οφθαλμός
- Ανωμαλίες της όρασης
- Οπτικές ίνες
- Φωτογραφική μηχανή
- Βιντεοκάμερα
- Προβολέας
- Μικροσκόπιο
- Σφάλματα Φακών
- Κάτοπτρα
- Επίπεδα Κάτοπτρα
- Κοίλα Κάτοπτρα
- Κυρτά Κάτοπτρα
- Σφάλματα Σφαιρικών Κατόπτρων
- Τηλεσκόπια
- Τηλεσκόπιο του Γαλιλαίου
- Τηλεσκόπιο των Επιγείων
- Αστρονομικό Τηλεσκόπιο
- Διοπτρικό Τηλεσκόπιο
- Κατοπτρικό Τηλεσκόπιο
- Περισκόπιο
- Φάρος
- Κιάλια

✓ Προσομοιώσεις – Η ενότητα παρουσιάζει ένα εικονικό εργαστήριο έτσι ώστε ο χρήστης να διατυπώσει αλλά και να ελέγξει όλες τις σχετικές, με τη θεωρία, υποθέσεις του. Ειδικότερα, έχουν υλοποιηθεί οκτώ προσομοιώσεις, οι οποίες και αναφέρονται επιγραμματικά στη συνέχεια :

- Ανάκλαση του Φωτός
- Διάθλαση του Φωτός
- Σύνθεση του Φωτός
- Συγκλίνων Φακός
- Αποκλίνων Φακός
- Επίπεδο Κάτοπτρο
- Κοίλο Κάτοπτρο
- Κυρτό Κάτοπτρο

✓ Πειράματα – Η συγκεκριμένη ενότητα, όπως και αυτή των προσομοιώσεων – περιλαμβάνει όλα τα πειράματα, τα οποία έχουν βιντεοσκοπηθεί για το Φως.

Επιγραμματικά, τα πειράματα έχουν ως ακολούθως :

- Παρασκευή Διαλύματος
- Ανάκλαση του Φωτός
- Διάχυση του Φωτός
- Διάθλαση του Φωτός (3)
- Ανάκλαση και Διάθλαση
- Ορική Γωνία
- Ανάλυση του Φωτός
- Σχηματισμός Σκιών (2)
- Σκίασμα – Παρασκίασμα
- Απορρόφηση του Φωτός
- Περίθλαση του Φωτός
- Συγκλίνων Φακός
- Αποκλίνων Φακός
- Μεγεθυντικός Φακός
- Κοίλο Κάτοπτρο
- Κυρτό Κάτοπτρο
- Συστήματα Φακών & Κατόπτρων
- Περισκόπιο

✓ Δραστηριότητες – Η ενότητα περιλαμβάνει ένα ικανό αριθμό απλών αλλά και σύνθετων δραστηριοτήτων με στόχο την πλήρη κατανόηση των σχετικών εννοιών και φαινομένων.

Ο χρήστης έχει επτά επιλογές, οι οποίες παρατίθενται στη συνέχεια :

- Ερωτήσεις Πολλαπλών Επιλογών
- Βρες το Οπτικό Στοιχείο
- Λύσε το Σταυρόλεξο
- Αντιστοίχιση Λέξεων - Προτάσεων
- Βρες την Πρόταση
- Βρες αυτό που δεν ταιριάζει
- Φτιάξε την εικόνα

✓ Animation – Η ενότητα προβάλλει κάποιες κινούμενες εικόνες έτσι ώστε ο χρήστης να εμπεδώσει όλες τις σχετικές έννοιες. Συγκεκριμένα, η λίστα αυτών των κινούμενων εικόνων είναι η ακόλουθη :

- Ανάκλαση του Φωτός
- Διάχυση του Φωτός
- Διάθλαση του Φωτός
- Ανάκλαση και Διάθλαση
- Ορική Γωνία
- Συγκλίνων Φακός (2)
- Αποκλίνων Φακός (2)
- Χρωματικό Σφάλμα Φακών
- Σφαιρικό Σφάλμα Φακών
- Επίπεδο Κάτοπτρο (2)
- Κοίλο Κάτοπτρο (2)
- Κυρτό Κάτοπτρο (2)
- Σφαιρική εκτροπή κατόπτρου
- Συστήματα Φακών & Κατόπτρων
- Ουράνιο Τόξο
- Οφθαλμός
- Μυωπία
- Πρεσβυωπία
- Οπτικές Ίνες
- Φωτογραφική Μηχανή
- Αστρονομικό Τηλεσκόπιο
- Τηλεσκόπιο του Γαλιλαίου
- Τηλεσκόπιο των Επιγείων
- Κατοπτρικό Τηλεσκόπιο
- Περισκόπιο
- Φάρος
- Κιάλια

- ✓ Λεξικό όρων – Επεξήγηση ή πληροφορία για οποιαδήποτε σχετική έννοια.
 - ✓ Αναζήτηση – Εύρεση οποιασδήποτε λέξης ή φράσης αλλά και οπουδήποτε στο υπάρχον κείμενο μέσω ενός αυτόματου ηλεκτρονικού ευρετηρίου.
 - ✓ Εκτυπώσεις – Προβολή όλων των εκτυπώσιμων αρχείων, όπως ο οδηγός χρήσης της εφαρμογής, δραστηριότητες, θεωρητικό μέρος κ.λ.π.
 - ✓ Βιβλιογραφία – Αναφορά στις πηγές, από τις οποίες αντλήθηκαν οι σχετικές πληροφορίες.
 - ✓ Πληροφοριακά στοιχεία – Παρουσίαση των συντελεστών της εργασίας ενώ γίνεται και παράθεση άλλων σχετικών πληροφοριακών στοιχείων.
 - ✓ Έξοδος – Τερματισμός της εφαρμογής.
- Τέλος σε οποιοδήποτε σημείο της εφαρμογής κρίνεται απαραίτητο, δίνεται βοήθεια, η οποία είναι σχετική με τις επιλογές του χρήστη στο συγκεκριμένο σημείο. Παράλληλα παρέχεται η δυνατότητα να αποθηκευθούν σημειώσεις σε οποιοδήποτε σημείο της εφαρμογής για μελλοντική χρήση.

Αξιολόγηση εφαρμογής

Ουσιαστικά, στο στάδιο αξιολόγησης θα πρέπει να εξετάσουμε αν και σε ποιο βαθμό το εκπαιδευτικό περιβάλλον :

- καλύπτει επαρκώς το γνωστικό αντικείμενο, στο οποίο αναφέρεται.
- έχει σχεδιαστεί σωστά.
- ενσωματώνει και ακολουθεί τις βασικές αρχές πολυμέσων.

Επομένως, οι βασικοί άξονες για την αξιολόγηση της εκπαιδευτικής εφαρμογής ορίζονται ως ακολούθως :

- καθοδηγεί το χρήστη στη μελέτη του.
- προάγει την αλληλεπίδραση του χρήστη με το εκπαιδευτικό περιβάλλον, η οποία είναι σημαντική για την αποτελεσματικότητα της μάθησης.
- επεξηγεί δύσκολα σημεία και έννοιες.
- αξιολογεί και ενημερώνει το χρήστη για την πρόοδό του.
- εμπνυχώνει και ενθαρρύνει το χρήστη να συνεχίσει
- επιτρέπει στο χρήστη να επιλέγει ελεύθερα τον τόπο και το χρόνο αλλά και το ρυθμό της μελέτης του.
- έχει καλή δομή, εμφάνιση και αποτελεσματικότητα.

Η έρευνα διεξήχθη σε δύο τμήματα εκπαιδευτικών – 20 ατόμων έκαστο – μετεκπαιδευόμενων στο Διδασκαλείο Δ.Ε του Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Κρήτης. Η

συλλογή των δεδομένων αξιολόγησης πραγματοποιήθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου με αρκετές ερωτήσεις κλειστού τύπου. Τέλος, η ανάλυση των δεδομένων σε σχέση με τους στόχους, οι οποίοι έχουν διατυπωθεί στο θεωρητικό πλαίσιο, έγινε με το πρόγραμμα επεξεργασίας και ανάλυσης δεδομένων SPSS 14.0. Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημάνουμε ότι κάθε άξονας αξιολόγησης θεωρήθηκε τελικά ως μία απάντηση.

Πίνακας 5.1 - Συγκεντρωτικά αποτελέσματα αξιολόγησης.

ΑΞΟΝΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ				
	ΔΕΝ ΑΠΑΝΤΗΣΑΝ	ΛΙΓΟ	ΜΕΤΡΙΑ	ΠΟΛΥ	ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ
<i>Το εκπαιδευτικό υλικό...</i>					
<i>καθοδηγεί το χρήστη στη μελέτη του;</i>	1	1	12	16	10
<i>προάγει την αλληλεπίδρασή του με το χρήστη;</i>	3	0	5	25	7
<i>είναι κατανοητό, επεξηγεί δύσκολα σημεία και έννοιες;</i>	0	0	0	25	15
<i>αξιολογεί και ενημερώνει το χρήστη για την πρόοδό του;</i>	1	0	0	17	22
<i>εμπνέει και ενθαρρύνει το χρήστη να συνεχίσει;</i>	0	0	1	25	14
<i>επιτρέπει στο χρήστη να επιλέγει ελεύθερα τον τόπο και το χρόνο, καθώς και το ρυθμό της μελέτης του;</i>	2	0	14	18	6
<i>έχει καλή δομή, εμφάνιση και αποτελεσματικότητα.</i>	1	1	2	20	16

Συμπεράσματα

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση του εκπαιδευτικού λογισμικού, το οποίο υποστηρίζει τη διδασκαλία της ενότητας 'Γεωμετρική Οπτική', έγινε με εξαιρετική προσοχή αλλά και ιδιαίτερη φροντίδα ώστε να ολοκληρώνει τους επιδιωκόμενους στόχους. Επίσης, ολόκληρη η εφαρμογή έχει χρησιμοποιηθεί στη διδασκαλία των συγκεκριμένων εννοιών της Φυσικής σε κάποια σχολεία στο Ρέθυμνο με πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα⁴.

Η ανάπτυξη μιας τέτοιας πολυμεσικής εκπαιδευτικής εφαρμογής αποτελεί απαιτητική και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία εντάσσεται στο πεδίο του σχεδιασμού και της υλοποίησης λογισμικού συστήματος και άπτεται πολλών μεθοδολογιών και τεχνολογιών. Τα βήματα σχεδιασμού αλλά και υλοποίησης του

⁴ Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έχουν επεξεργασθεί και θα δημοσιευθούν μελλοντικά.

συγκεκριμένου εκπαιδευτικού περιβάλλοντος ταξινομούνται σε χρονική σειρά ως ακολούθως :

- Επιλογή γνωστικού αντικειμένου και καθορισμός ομάδας στόχων.
- Οργάνωση περιεχομένου και δημιουργία σεναρίου.
- Δόμηση του περιεχομένου σε αυτόνομες υποενότητες.
- Υλοποίηση των εφαρμογών υποενοτήτων.
- Σχεδίαση αλληλεπίδρασης.
- Υλοποίηση επιφάνειας διασύνδεσης.
- Ενοποίηση όλων των αυτόνομων υποενοτήτων.
- Εγκατάσταση της εφαρμογής στο περιβάλλον λειτουργίας της.
- Διορθώσεις, τροποποιήσεις και βελτιώσεις.
- Παραγωγή τελικού προϊόντος.

Κατά την υλοποίηση των ανωτέρω φάσεων δόθηκε εξαιρετική προσοχή και ιδιαίτερη φροντίδα έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι :

- Ελεύθερη επιλογή τύπου, χρόνου και ρυθμού μελέτης.
- Καθοδήγηση μελέτης.
- Αποδοτική αλληλεπίδραση.
- Επεξήγηση όρων και αποσαφήνιση εννοιών.
- Καθοδήγηση εκτέλεσης απλών πειραμάτων.
- Βελτίωση της αναλυτικής - συνθετικής σκέψης.

Ο κύριος στόχος της ερευνητικής ομάδας Η.Υ – Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Κρήτης, Τομέας Θετικών Επιστημών – είναι η βελτίωση αλλά και παράλληλα η σταδιακή επέκταση της εφαρμογής έτσι ώστε να ενσωματωθεί το μεγαλύτερο ποσοστό των ενοτήτων της Φυσικής. Επειδή αυτού του είδους οι εφαρμογές παρέχουν αρκετά πλεονεκτήματα, τα οποία είναι αδύνατον να προσφερθούν από οποιοδήποτε βιβλίο, σε μακροπρόθεσμο επίπεδο η υλοποίηση αυτής της ιδέας θα αποτελέσει αφενός ένα καινοτόμο εργαλείο μάθησης για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αφετέρου ένα οδηγό για την αναθεώρηση της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών.

Βιβλιογραφία

Αλεξόπουλος Κ., Μαρίνος Δ., Γενική Φυσική, εκδόσεις Ολυμπία, Αθήνα, 1992.

Δαπόντες Ν., Κασέτας Α., Μουρίκης Στ., Φυσική Ενιαίου Πολυκλαδικού Λυκείου. Β΄ τάξης, εκδόσεις ΟΕΔΒ, Αθήνα, 1991.

Δημητριάδης Σ., Σχεδίαση και Αξιολόγηση Εκπαιδευτικού Υλικού. Σημειώσεις μαθήματος, Θεσσαλονίκη, 2004.

Καγιάφας Ε., Λούμος Β., Παπαοδυσεύς Χ., Τεχνολογία πολυμέσων, Ε.Μ.Π., Αθήνα, 2000.

www.medialab.ntua.gr/education/MultimediaTechnology/MultimediaTechnologyNotes/index.htm

Καλκάνης Γ., Κωστόπουλος Δ., Φυσική - Από το Μικρόκοσμο στο Μακρόκοσμο, ομώνυμες εκδόσεις, Αθήνα, 1995.

Κασσωτάκης Μ., Φλουρής Γ., Μάθηση & Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας, Τόμος Α΄: Μάθηση, Αθήνα, 2003.

Κόκκοτας Π., Διδακτική των Φυσικών Επιστημών – Εποικοδομητική προσέγγιση της διδασκαλίας και μάθησης, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη, 1998.

Κόκκοτας Π., Διδακτικές προσεγγίσεις στις Φυσικές Επιστήμες : Σύγχρονοι προβληματισμοί, εκδόσεις Δάρδανου, Αθήνα, 2000.

Κόκκοτας Π., Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα, 2001.

Κόκκοτας Π., Διδακτική των Φυσικών Επιστημών : Σύγχρονες προσεγγίσεις στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, ομώνυμες εκδόσεις, Αθήνα, 2002.

Μικρόπουλος Τ., κ.ά., Είκων: Εικονική πραγματικότητα στην υποστήριξη του μαθήματος της τεχνολογίας – παιδαγωγική προσέγγιση, επιμέλεια Κόλλιας

Α. & Μιχαηλίδης Π., Διδακτική των Μαθηματικών και Πληροφορική στην Εκπαίδευση, Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή, 1999, Ρέθυμνο, εκδόσεις Έλλην, σσ. 155 – 162.

Μικρόπουλος Τ., Εκπαιδευτικό λογισμικό πολυμέσων / υπερμέσων, 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο “Πληροφορική & Εκπαίδευση”, Ιωάννινα, 14 – 15 Μαΐου 1999, <http://www.epyna.gr>.

Μικρόπουλος Τ., Εκπαιδευτικό λογισμικό : Θέματα σχεδίασης & αξιολόγησης λογισμικού υπερμέσων, εκδόσεις Κλειδάριθμος, Αθήνα, 2000.

Μικρόπουλος Τ., Θέματα αξιολόγησης εκπαιδευτικού λογισμικού, επιμέλεια Ιωσηφίδου Μ. & Τζιμόπουλος Ν., Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου των εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, Σύρος 9- 11 Μαΐου 2003, εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, σσ. 690 – 696.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών - Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υποχρεωτικής εκπαίδευσης, Α' & Β' τόμοι, Αθήνα, 2002.

Ράπτης Α., Ράπτη Α., Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της Πληροφορίας, τόμοι Α' και Β', ομώνυμες εκδόσεις, Αθήνα, 2001.

Στυλιανός Ν., Μεθοδολογία πειραμάτων Φυσικής Πειραματικής και Χημείας, εκδόσεις Σμυρνιωτάκη, Αθήνα, 2000.

Anagnostakis G., Mantadakis V. – Papavasiliou V., The new technologies in the Teaching of Geometric Optics, Hsci2005 2nd International Conference Hands-on Science : Science in a Changing Education, July 13-16, 2005 – Greece, The University of Crete campus at Rethymnon, pp. 219 – 222.

Arons A., Οδηγός Διδασκαλίας της Φυσικής, μετάφραση Βαλαδάκης Α., εκδόσεις Τροχαλία, Αθήνα, 1992.

Bower G. H., Hilgard E. R., Theories of Learning, Prentice Hall, London, 1981.

Dancy M., Christian W., Belloni M., Teaching with Physlets: Examples from Optics, The Physics Teacher, vol. 40, pp. 494-499, 2002.

Feynman R., Leighton R., Sands M., The Feynman lectures on Physics, Addison Wesley Publishing Company, USA, 1963.

Gillani B., Learning Theories and the Design of E-Learning Environments. University Press of America, 2003.

Gonick L., Huffman A., Τα πάντα για τη Φυσική σε κόμικς, μετάφραση Κλαδούχου Α. και Μάμαλης Α., εκδόσεις Κάτοπτρο, Αθήνα, 1998.

Jarvis P., Συνεχιζόμενη εκπαίδευση και κατάρτιση, Θεωρία και πράξη, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα, 2003.

Hewitt P., Οι Έννοιες της Φυσικής, 1ος και 2ος τόμοι, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 1997.

Hinostroza J. E., Mellar H., Pedagogy Embedded in Educational Software design: Report of a case study, Computers Education, vol. 42, pp. 1-23, 2004.

Kellogg O., Bhatnagar V., Macromedia Authorware 6 - Training from the Source, Macromedia Press, Berkeley, 2002.

Kumpulainen K., Mutanen M., Collaborative Practice of Science Construction in a Computer – Based Multimedia Environment, Computers Education, vol. 30, pp. 75-85, 1998.

Mayer R., Moreno R., A Cognitive Theory of Multimedia Learning: Implications for Design Principles. Άρθρο based on an entry entitled "Instructional Technology" in the forthcoming Handbook of Applied Cognition, edited by Frank Durso and published by Wiley.

Muir – Herzig R. G., Technology and its Impact in the Classroom, Computers Education, vol. 42, pp. 111-131, 2004.

Murphy C., Literature Review in Primary Science and ICT, report 5, Nesta Futurelab Series, 2003.

Newton L., Rogers L., Teaching Science with ICT, London: Continuum, 2001.

Osborne J., Hennessy S., Literature Review in Science Education and the role of ICT: Promise, Problems and Future Directions, report 6, Nesta Futurelab Series, 2003.

Sears F., Zemansky M., Young H., University Physics, Addison Wesley Publishing Company, USA, 1987.

Simons T., The Multimedia Paradox http://www.presentations.com/presentations/trends/article_display.jsp?vnu_content_id=1000734183

Wasson B. (1997), Advanced Educational Technologies: the Learning

Environment, in Computers in Human Behavior, vol. 13, no. 4, pp. 571 – 594.

Watkins J., Evaluation of a Physics Multimedia Resource, Computers Education, vol. 28, no 3, pp. 571-594.

Wilson S., Thornton J., Authorware 6 – Inside Macromedia, Onword Press, NY, 2002.

Young H., Πανεπιστημιακή Φυσική, 1ος και 2ος Τόμοι, εκδόσεις Παπαζήση, Αθήνα, 1994.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Βαγγέλης Μανταδάκης
Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Κρήτης
Πανεπιστημιούπολη Γάλλου
Ρέθυμνο, 74100
Τηλ. 2831077630
emant@edc.uoc.gr

Βαγγέλης Παπαβασιλείου
Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστήμιο Κρήτης
Πανεπιστημιούπολη Γάλλου
Ρέθυμνο, 74100
Τηλ. 2831077630
vpapav@edc.uoc.gr

Κώστας Πενέκελης¹

Ελένη Γρίβα²

Αναγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές: Μια πιλοτική διερεύνηση των αναγκών δίγλωσσων μαθητών του δημοτικού σχολείου

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν αφενός η καταγραφή των δυσκολιών που συναντούν οι δίγλωσσοι μαθητές προερχόμενοι από μεταναστευτικά περιβάλλοντα καθώς διαβάζουν ένα γραπτό κείμενο στην ελληνική γλώσσα, αφετέρου η διερεύνηση των στρατηγικών ανάγνωσης που υιοθετούν οι συγκεκριμένοι μαθητές. Για το σκοπό αυτό εξετάστηκαν 32 δίγλωσσοι μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη Δημοτικών Σχολείων της πόλης της Κοζάνης (μ.ο. ηλικίας 11.05 έτη). Οι μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν σε δύο υποομάδες (α. επαρκείς και λιγότερο επαρκείς αναγνώστες, β. ταυτόχρονα ή διαδοχικά δίγλωσσοι) σύμφωνα με τα αποτελέσματα σε σταθμισμένη δοκιμασία αναγνωστικής επίδοσης. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ποιοτικές και ποσοτικές μέθοδοι: ερωτηματολόγιο καταγραφής του προφίλ των μαθητών και διερεύνησης των αναγνωστικών αναγκών, σταθμισμένο εργαλείο διαγνωστικής διερεύνησης δυσκολιών στην ανάγνωση, η τεχνική της προφορικής εξωτερίκευσης καθώς και ανασκοπικές συνεντεύξεις. Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης μελέτης διαπιστώθηκε ότι οι δίγλωσσοι μαθητές χρησιμοποιούν ποικιλία αναγνωστικών στρατηγικών, καταγράφηκε όμως διαφοροποίηση ως προς την χρήση αυτών των στρατηγικών (σε σχέση με την ποσότητα και ευελιξία) ανάμεσα στους επαρκείς και λιγότερο επαρκείς αναγνώστες, αλλά και ανάμεσα στους ταυτόχρονα ή διαδοχικά δίγλωσσους. Συγκεκριμένα, οι έμπειροι μαθητές υιοθετούν ‘υψηλότερου’ επιπέδου διαδικασίες και καταδεικνύουν μεγαλύτερη μεταγνωστική επίγνωση.

¹ Εκπαιδευτικός Π.Ε.

² Επίκουρη Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ. Ε. στο Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να αποτελέσουν αφετηρία για το σχεδιασμό και εφαρμογή ενός πρότζεκτ διδασκαλίας αναγνωστικών στρατηγικών, προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών, που θα στοχεύει στην ενίσχυση των γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών καθώς και υποδεξιότητων και διαδικασιών ανάγνωσης και κατανόησης κειμένων.

Λέξεις κλειδιά: ανάγνωση, δίγλωσσοι μαθητές, στρατηγικές ανάγνωσης, αναγνωστικές δυσκολίες, πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Reading skills and strategies: A pilot study of identifying the needs of primary school bilingual students

Abstract

The present study aimed at identifying and recording the difficulties encountered, and the strategies employed by bilingual immigrant students while reading a Greek text. The sample consisted of a total of 32 immigrant students ,who attended the 5th and 6th grade of primary schools in the city of Kozani (m=11.05 years).The students were classified into two basic groups: effective and less effective readers, as well as simultaneous and successive bilinguals. Both qualitative and quantitative techniques were used for data collection: a) an questionnaire for recording students' bilingual profile and assessing their needs in reading skills, b) a screening reading test, c) 'Think aloud' protocols and retrospective interviews. The data revealed that the bilingual students employed a variety of reading strategies; however, significant differences were revealed between sufficient and less sufficient readers, as well as between simultaneous and successive bilingual students in relation to the quantity and flexibility of strategies use. Specifically, the effective readers employed a wider repertoire of strategies, and were proved to adopt 'higher' level processes and to show a greater metacognitive awareness than the less effective ones. The results could contribute to the pilot design and implementation of a project of reading strategies instruction, adapted to the specific needs of bilingual students, with the purpose to enhance cognitive and metacognitive strategies and reading skills.

Key words: reading skills, bilingual students, reading strategies, reading difficulties, primary education.

Εισαγωγή

Η ανάγνωση αποτελεί μια ιδιαίτερα σύνθετη γνωστική διαδικασία, κατά την οποία ενεργοποιούνται ποικίλες νοητικές και γλωσσικές διεργασίες, με βασικές συνιστώσες την αποκωδικοποίηση, την κατανόηση και την ερμηνεία του κειμένου. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002) η ανάγνωση αποτελεί αφενός ένα γνωστικό έργο, η διεκπεραίωση του οποίου απαιτεί αυξημένο βαθμό γνωστικής εγρήγορσης, αφετέρου μία ενεργητική διαδικασία κατανόησης και απόκτησης γνώσεων. Κατά τη διαδικασία αυτή οι μαθητές καλούνται να χρησιμοποιήσουν και να επεξεργαστούν πολλαπλές πληροφορίες, προκειμένου να εξάγουν το νόημα του γραπτού λόγου (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007). Χαρακτηρίζεται λοιπόν ως μια διαδικασία ‘επίλυσης προβλήματος’, κατά την οποία ο αναγνώστης υιοθετεί και εφαρμόζει ποικίλες στρατηγικές όπως είναι η αναζήτηση της κεντρικής ιδέας ή η επανάγνωση ορισμένων σημείων του κειμένου για αντιμετώπιση δυσκολιών με στόχο την αποτελεσματική ανάγνωση, την κατανόηση και ερμηνεία του νοήματος του κειμένου (Γρίβα, Σέμογλου, Μπουνόβας & Κοσσυβάκη, 2010).

Σε μια τόσο σύνθετη δεξιότητα είναι αναμενόμενο να υπάρχει μια μερίδα μαθητών που θα παρουσιάσουν αναγνωστικές δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές αφορούν στην αποκωδικοποίηση, στην ορθογραφία και στην κατανόηση του κειμένου και εντοπίζονται σε παιδιά με συνήθως φυσιολογική νοημοσύνη, μέσα στο πλαίσιο μιας ευρύτερης χαμηλής σχολικής επίδοσης (Παντελιάδου, 2000). Μάλιστα, έρευνα σε μεγάλο δείγμα μαθητών που φοιτούσαν σε διάφορα ελληνικά σχολεία, υποδεικνύει ότι η συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών σε αναγνωστικές δεξιότητες, όπως αναγνώριση λέξεων και κατανόηση κειμένου, κυμαίνεται μεταξύ του 3% και 11% των μαθητών ανάλογα με το βαθμό της δυσκολίας (Mouzaki & Sideridis, 2007).

Προϋπόθεση για την επιτυχή διεκπεραίωση της ανάγνωσης και κατανόησης ενός κειμένου αποτελεί η γλωσσική ικανότητα του αναγνώστη, οι προσωπικές του εμπειρίες, οι κοινωνικο-πολιτισμικές επιδράσεις που δέχεται από το περιβάλλον στο οποίο ζει και συναναστρέφεται, η αποτελεσματική ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης του, καθώς και η ενεργοποίηση και χρήση των κατάλληλων αναγνωστικών

στρατηγικών (Al-Issa, 2006· McKenna & Stahl, 2009· Snow, 2002· Snow & Sweet, 2003). Οι στρατηγικές ανάγνωσης περιλαμβάνουν όλες τις γνωστικές διεργασίες που επιτελεί ο αναγνώστης πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση ενός κειμένου (Hurrelmann, 2002), οι οποίες άλλοτε ενεργοποιούνται ασυνείδητα και άλλοτε εφαρμόζονται συνειδητά και σταδιακά μπορούν να αυτοματοποιηθούν (Schreblowski, 2004). Οι στρατηγικές έχουν ταξινομηθεί από πολλούς ερευνητές σε διάφορες κατηγορίες, όπως γνωστικές, μεταγνωστικές, συναισθηματικές, κοινωνικές (Chamot & O'Malley, 1987· Stern, 1992). Η Oxford (1990), μία από τις πιο σημαντικές ερευνήτριες στον τομέα των στρατηγικών, διευρύνει την κατηγοριοποίηση προσθέτοντας δύο άλλες κατηγορίες, τις αντισταθμιστικές και μνημονικές στρατηγικές και τις ταξινομεί σε δύο κύριες κατηγορίες, τις άμεσες και έμμεσες, οι οποίες υποδιαιρούνται σε 6 ομάδες.

Η υιοθέτηση κατάλληλων στρατηγικών και η ευέλικτη χρήση ποικίλων στρατηγικών από την πλευρά του αναγνώστη αποτελεί βασική προϋπόθεση για την επιτυχή έκβαση της αναγνωστικής διαδικασίας και της εξαγωγής του νοήματος του γραπτού λόγου (Παυλίτσα, Αλευριάδου, & Γρίβα, 2010). Οι στρατηγικές δύναται να αποτελέσουν αντικείμενο διδασκαλίας στην τάξη με σκοπό την υποβοήθηση της κατανόησης και ερμηνείας ενός γραπτού κειμένου (Aarnoutse, Leeuwe & Verhoeven 2005· Oxford, 1990· Παντελιάδου & Αντωνίου, 2007).

Από τα αποτελέσματα ερευνών που διεξήχθησαν σε σχέση με τις αναγνωστικές στρατηγικές, διαπιστώθηκε ότι οι επαρκείς αναγνώστες ενεργοποιούν, σε αντίθεση με τους αδύναμους, ποικίλες στρατηγικές, στοχευμένες δηλαδή διαδικασίες ανάγνωσης, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιούν όταν απαιτείται (Artelt, Beinicke, Schlagmüller & Schneider, 2009· Chan, Yuen & Lau, 2003· Geladari, Griva & Mastrothanasis, 2010· Griva, Alevriadou & Semoglou, 2011a, 2011b) για την κατανόηση κειμένων: επαναλαμβάνουν την ανάγνωση τμημάτων του κειμένου που έχουν ήδη διαβάσει, διαβάζουν αυτά που ακολουθούν, αναγνωρίζουν τη δομή, χρησιμοποιούν την προηγούμενή τους γνώση, βγάζουν συμπεράσματα κτλ.

Από την άλλη, αποδεικνύεται από αποτελέσματα πολλών ερευνών πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες διαθέτουν περιορισμένο ρεπερτόριο γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών και αυτό αποτελεί έναν από τους βασικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την ανάγνωση και κατανόηση γραπτών κειμένων. Αξιοσημείωτο είναι πως και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν αυτοί οι μαθητές είναι συνήθως λιγότερο σύνθετες από αυτές των ικανών αναγνωστών, καθώς

στηρίζονται στην ‘επιφανειακή’ και όχι ‘βαθιά’ επεξεργασία του γνωστικού έργου (Botsas & Padeliadu, 2003· Griva, 2006· Γρίβα, Αλευριάδου & Παυλίτσα, 2012· Griva, Alevriadou & Geladari, 2009· Γρίβα κ.ά., 2010).

Αναφορικά με την ανάγνωση σε μια δεύτερη γλώσσα (Γ2), έρευνες κατέδειξαν επίσης ότι οι λιγότερο ικανοί δίγλωσσοι αναγνώστες χρησιμοποιούν περιορισμένο φάσμα αναγνωστικών στρατηγικών, δεν είναι σε θέση να συνδέουν αυτές τις στρατηγικές και να επιλέγουν τις πιο κατάλληλες για τον αναγνωστικό σκοπό, δηλαδή υιοθετούν χαμηλότερου επιπέδου διεργασίες επεξεργασίας κειμένου και παραγωγικές στρατηγικές ανάγνωσης που εστιάζονται στο μικροεπίπεδο του κειμένου «bottom – up strategies» (Griva et al., 2009· Oxford, 2001· Παυλίτσα κ. ά., 2010). Αντιθέτως, οι ικανοί αναγνώστες στη Γ2 φαίνεται ότι κάνουν χρήση στρατηγικών καθοδικής προσέγγισης, οι οποίες ενέχουν διεργασίες υψηλού νοητικού επιπέδου και εστιάζονται στο μακροεπίπεδο του κειμένου «top – down strategies» (Griva et al., 2009· Griva, Kamaroudis & Geladari, 2010· Nassaji, 2003).

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας προκύπτει ότι η διερεύνηση των αναγνωστικών στρατηγικών είναι στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος αρκετών ερευνητών (βλ. Lan & Oxford, 2003· Zare, 2012). Στον ελλαδικό χώρο όμως είναι σχετικά περιορισμένος ο αριθμός των ερευνών που εξετάζουν τις αναγνωστικές στρατηγικές που υιοθετούν οι δίγλωσσοι μαθητές του δημοτικού σχολείου στην ελληνική γλώσσα (Γαβριηλίδου, 2004· Geladari et al., 2010· Griva et al., 2011a, 2011b), γεγονός που μας ώθησε στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης.

Κύριος σκοπός της μελέτης ήταν η διερεύνηση των αναγνωστικών δυσκολιών και των στρατηγικών ανάγνωσης δίγλωσσων μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Οι βασικοί στόχοι της μελέτης ήταν οι εξής:

1. Να καταγραφούν οι δυσκολίες που συναντούν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά την ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου στην ελληνική γλώσσα.
2. Να διερευνηθούν οι γνωστικές, μνημονικές και αντισταθμιστικές στρατηγικές που υιοθετούν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά την ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου στην ελληνική γλώσσα.
3. Να διερευνηθούν οι μεταγνωστικές και κοινωνικές στρατηγικές που υιοθετούν οι δίγλωσσοι μαθητές κατά την ανάγνωση ενός γραπτού κειμένου στην ελληνική γλώσσα.

4. Να εξεταστούν πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δίγλωσσων μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες και των δίγλωσσων ικανών αναγνωστών ως προς τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης.
5. Να αποτυπωθούν πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ των μαθητών που ανήκουν σε διαφορετικό τύπο διγλωσσίας ως προς τη χρήση στρατηγικών ανάγνωσης και τις αναγνωστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Η ερευνητική διαδικασία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 32 δίγλωσσοι μαθητές Αλβανικής καταγωγής, με μέσο όρο ηλικίας 11.05 έτη ($\tau.α=0.715$), από 12 τμήματα της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης τριών δημοτικών σχολείων της πόλης της Κοζάνης. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με τυχαία δειγματοληψία από ένα σύνολο 18 δημοτικών σχολείων της πόλης της Κοζάνης. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο μέχρι Μάιο του 2012.

Το 62,5% των μαθητών φοιτούσε στη ΣΤ΄ τάξη ($N=20$) και το 37,5% στην Ε΄ τάξη ($N=12$). Από το σύνολο των παιδιών το 53,1% ($N=17$) ήταν αγόρια και το 46,9% ($N=15$) ήταν κορίτσια. Οι 21 μαθητές (65,6%) ανήκαν στην κατηγορία της «ταυτόχρονης διγλωσσίας», ενώ 11 μαθητές (34,4%) ανήκαν στην κατηγορία της «διαδοχικής διγλωσσίας». Από τους 32 μαθητές και συγκεκριμένα 20 (62,5%) είχαν υψηλή επίδοση στο Τεστ – Α και 12 (37,5%) είχαν χαμηλή.

Πίνακας 1. Σύνθεση του δείγματος της έρευνας

	Ε΄Τάξη		ΣΤ΄Τάξη		Σύνολο
	Αγόρια (N)	Κορίτσια (N)	Αγόρια (N)	Κορίτσια (N)	
Δ.Σ.1	3	3	7	2	15
Δ.Σ.2	1	2	3	4	10
Δ.Σ.3	2	1	1	3	7
Σύνολο	6	6	11	9	32

Μέθοδος

Εργαλεία έρευνας

Για τη διεξαγωγή της έρευνας, η οποία υλοποιήθηκε σε τρεις φάσεις, χρησιμοποιήθηκε ο συνδυασμός των παρακάτω εργαλείων, ώστε να διασφαλιστεί η πολυμεθοδική συλλογή δεδομένων.

A) Ερωτηματολόγιο καταγραφής του προφίλ των μαθητών και διερεύνησης των αναγνωστικών αναγκών

Στην πρώτη φάση, δόθηκε στους μαθητές ατομικά το ερωτηματολόγιο καταγραφής του προφίλ τους και διερεύνησης των αναγνωστικών αναγκών τους αποτελούμενο από έντεκα (11) σελίδες με σκοπό τη συλλογή α) δημογραφικών στοιχείων (χώρα γέννησης, έτη παραμονής στην Ελλάδα, χρήση της ελληνικής και της άλλης γλώσσας στο οικογενειακό περιβάλλον, εξωσχολικές πρακτικές γραμματισμού στην ελληνική και τη γλώσσα της χώρας καταγωγής τους κλπ.) και β) δεδομένων που αφορούσαν στις μαθησιακές τους προτιμήσεις, στην αναγνωστική τους συμπεριφορά π.χ. τις δυσκολίες που συναντούσαν, καθώς και στις στρατηγικές που χρησιμοποιούσαν για να τις αντιμετωπίσουν, αλλά και παραγόντων που επηρεάζουν την κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας όπως π.χ. γλωσσικά ερεθίσματα του περιβάλλοντος.

B) Το Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ – Α)

Στη συνέχεια, στη δεύτερη φάση, για να αξιολογηθεί σφαιρικά η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών της έρευνας και να εντοπιστούν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες στην ελληνική, χορηγήθηκε το σταθμισμένο εργαλείο «Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ – Α)» των Παντελιάδου & Αντωνίου (2007). Στο «Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ – Α)» αξιολογείται η επίδοση στην ακρίβεια και την ευχέρεια της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, η κατανόηση των μαθητών και η μορφοσυντακτική επίδοση στην ανάγνωση. Αποτελείται από 10 ασκήσεις - οι οποίες απαιτούν αποκλειστικά προφορικές απαντήσεις - που αναπτύσσονται πάνω σε 4 δομικούς άξονες. Τα αποτελέσματα ερμηνεύονται με τη βοήθεια πινάκων και έτσι αξιολογείται κάθε μαθητής συνολικά, αλλά και σε κάθε δομικό άξονα του τεστ σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό ανά τάξη και φύλο. Κατά συνέπεια, μπορεί να χρησιμοποιηθεί με ασφάλεια τόσο για την αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης συνολικά, όσο και για την αξιολόγηση επιμέρους αναγνωστικών δεξιοτήτων (Παντελιάδου & Αντωνίου,

2007). Με βάση την επίδοσή τους στο τεστ αυτό, λοιπόν, έγινε ο διαχωρισμός του δείγματος και οι μαθητές κατηγοριοποιήθηκαν – κατατάχθηκαν σε δύο ομάδες: α) ‘ικανοί’ αναγνώστες (υψηλή επίδοση στο τεστ) και β) ‘αδύναμοι’ αναγνώστες (χαμηλή επίδοση στο τεστ) (Εάν ο μαθητής είχε δείκτη Τεστ – $A \geq 0,600$ και ταυτόχρονα Μέσο ΕΚ $\geq 37,5$ τότε ήταν ικανός αναγνώστης στην έρευνά μας).

Γ) Διαδικασία προφορικής εξωτερίκευσης - Ανασκοπικές συνεντεύξεις

Στην τρίτη φάση, για να διερευνηθούν και να καταγραφούν τόσο οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές, όσο και η αναγνωστική τους συμπεριφορά, ακολουθήθηκε η ποιοτική προσέγγιση για τη συλλογή των δεδομένων μέσα από την επιλογή της τεχνικής της «προφορικής εξωτερίκευσης» (think aloud process) (Morrison, 1996· Pressley & Afflerbach, 1995) και των «ανασκοπικών συνεντεύξεων», που θεωρούνται βασικές μέθοδοι διερεύνησης των στρατηγικών και αναγνωστικών συμπεριφορών των μαθητών (Ericsson & Simon, 1999).

Συγκεκριμένα, η διαδικασία της «προφορικής εξωτερίκευσης» θεωρείται από πολλούς ερευνητές σημαντικό διαγνωστικό εργαλείο (βλ. Pressley & Afflerbach, 1995). Στηρίζεται στη διεκπεραίωση, από την πλευρά του μαθητή, συγκεκριμένων έργων - δραστηριοτήτων και αποτελεί μία ουσιαστική προσέγγιση στο χώρο της αξιολόγησης του μεταγνωστικού ελέγχου και των στρατηγικών σε αυτά τα συγκεκριμένα έργα, καθώς μπορούν να συλλεχθούν πλούσια δεδομένα, ‘αόρατα’ από άλλες μεθόδους (Hayes & Flower, 1983).

Σε κάθε μαθητή δόθηκε ατομικά ένα πληροφοριακό - ενημερωτικό κείμενο στην ελληνική γλώσσα (ένα άρθρο εφημερίδας) αποτελούμενο από τριακόσιες ογδόντα (380) λέξεις με τίτλο: «*Η θάλασσα επιτίθεται στο χωριό τους! Θα γίνουν οι πρώτοι πρόσφυγες της υπερθέρμανσης του πλανήτη!*». Το κείμενο είχε ως θέμα τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένα χωριό στη Βόρεια Αλάσκα λόγω της ανόδου της θερμοκρασίας στον πλανήτη και συνοδευόταν από πέντε (5) ερωτήσεις κατανόησης. Ζητήθηκε, σε ατομικό επίπεδο, κάθε μαθητής να εκφράσει τον τρόπο σκέψης του/της, τις δυσκολίες που συναντούσε, καθώς και τις στρατηγικές που χρησιμοποιούσε για να αντιμετωπίσει αυτές τις δυσκολίες καθώς διάβαζε.

Μετά την ολοκλήρωση της διαδικασίας της «προφορικής εξωτερίκευσης» ακολούθησαν οι ατομικές «ανασκοπικές συνεντεύξεις». Κάθε μαθητής κλήθηκε να απαντήσει σε περαιτέρω διευκρινιστικές ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που ‘αντιμετώπισε’ το συγκεκριμένο κείμενο που έπρεπε να αναγνώσει, καθώς και σε

ερωτήσεις σχετικά με τον τρόπο που αντιμετωπίζει γενικά ένα κείμενο για ανάγνωση, τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί κατά την ανάγνωση κειμένων. Η όλη διαδικασία μαγνητοφωνήθηκε.

Ανάλυση δεδομένων

Οι λεκτικές αναφορές των μαθητών από τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης και τις ανασκοπικές συνεντεύξεις, αφού απομαγνητοφωνήθηκαν, αναλύθηκαν τόσο ποιοτικά όσο και ποσοτικά. Κατά την ποιοτική ανάλυση των πρωτοκόλλων της προφορικής εξωτερίκευσης εντοπίστηκαν χαρακτηριστικές λέξεις, φράσεις και προτάσεις από τις οποίες προέκυψε ένας αριθμός κωδικών που φέρουν αντίστοιχους λειτουργικούς ορισμούς, που ομαδοποιήθηκαν σε συγκεκριμένες κατηγορίες και αυτές εντάχθηκαν σε ευρύτερες θεματικές ενότητες (Miles & Huberman, 1994). Αυτοί οι ευρύτεροι θεματικοί άξονες έγιναν με βάση την ταξινόμια των στρατηγικών της Oxford (1990) σε άμεσες και έμμεσες στρατηγικές. Αρχικά προέκυψαν ατομικοί πίνακες έκθεσης δεδομένων των 32 μαθητών και στη συνέχεια δημιουργήθηκε συγκεντρωτικός πίνακας έκθεσης δεδομένων.

Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων οι στρατηγικές που προέκυψαν κατηγοριοποιήθηκαν από 0 έως 2 με βάση την ανεπαρκή (0), την ήπια (1) και την έντονη χρήση τους (2). Επίσης, οι δυσκολίες ανάγνωσης κατηγοριοποιήθηκαν από 0 έως 2 με βάση το μηδενικό βαθμό δυσκολίας (0), το μέτριο βαθμό (1) και τον υψηλό βαθμό δυσκολίας (2) που συνάντησαν οι μαθητές καθώς διάβαζαν το κείμενο. Καταγράφηκαν συχνότητες και ποσοστά για όλες τις κατηγορίες και τους κωδικούς στρατηγικών και δυσκολιών ανάγνωσης. Για να παρουσιαστεί η επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης και της κατηγορίας της διγλωσσίας σε όλες τις στρατηγικές και στις δυσκολίες ανάγνωσης χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο *t* (T-test).

Αποτελέσματα

Από την ποιοτική ανάλυση των λεκτικών αναφορών της «προφορικής εξωτερίκευσης» και των «ανασκοπικών συνεντεύξεων» προέκυψαν σαράντα τρεις (43) κωδικοί που εντάχθηκαν σε εννιά (9) κατηγορίες, οι οποίες στη συνέχεια ομαδοποιήθηκαν σε τρεις (3) βασικούς θεματικούς άξονες:

- Δυσκολίες ανάγνωσης
- Χρήση άμεσων στρατηγικών
- Χρήση έμμεσων στρατηγικών

Δυσκολίες Ανάγνωσης

Σε μικροεπίπεδο, η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων (93,75%) ανέφερε ότι για την καλύτερη κατανόηση του κειμένου συναντά δυσκολίες σε λέξεις ξενικής προέλευσης (σε μέτριο βαθμό 40,65% και σε υψηλό 53,1%): «Στις ξένες λέξεις που δεν ξέρω, που δεν μπορώ να τις διαβάσω» (μαθήτρια 25) και μία άλλη «Για παράδειγμα αυτή η λέξη Σισμάρεφ δεν είναι ελληνική λέξη και είναι πιο δύσκολη» (μαθήτρια 2) ενώ ένας άλλος «Κάποιες λέξεις ξένες δεν τις ήξερα... όπως ο πάστορας...» (μαθητής 28). Σημαντικό ήταν επίσης το ποσοστό των μαθητών (87,6%) που ανέφεραν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τις σύνθετες και πολυσύλλαβες λέξεις του κειμένου (σε μέτριο βαθμό 31,3% και σε υψηλό 56,3%): «Με δυσκολεύουν τα ονόματα και οι μεγάλες λέξεις όπως το αναπόφευκτα» (μαθήτρια 19) και ένα άλλο παιδί «Εκτός από τις λέξεις που κόλλησα λίγο, είναι οι μεγάλες και οι δύσκολες ...» (μαθήτρια 6). Μια ακόμη σημαντική μερίδα μαθητών (81,3%) ανέφερε ότι έχει αναγνωστικές δυσκολίες με τις άγνωστες – γι' αυτούς – λέξεις του κειμένου, κάτι που αποτελεί φρένο στην προσπάθειά τους να το κατανοήσουν (34,4% σε μέτριο και 46,9% σε υψηλό βαθμό): «Οι άγνωστες λέξεις, τις ξαναδιαβάζω, αν έχει πολλές άγνωστες λέξεις, μέχρι να τις διαβάσω γρήγορα, γιατί δεν μπορώ να κάνω την περίληψη...» (μαθητής 9) και ένας άλλος λέει «Επειδή δεν τις γνώριζα, ας πούμε το κλιματολόγοι, γι' αυτό δεν μπορώ να το καταλάβω...» (μαθητής 12).

Στο μακροεπίπεδο, από τους 32 μαθητές οι περισσότεροι (87,5%) ανέφεραν δυσκολίες στην κατανόηση του συνολικού κειμένου (31,3% σε μέτριο βαθμό και 56,3% σε υψηλό): «...το διαβάζω π.χ. 5 φορές ή παραπάνω για να καταλάβω το νόημα... της παραγράφου...» (μαθητής 14). Μεγάλο ποσοστό των μαθητών (78,1%) ανέφεραν δυσκολίες στην κατανόηση σημασίας σε επίπεδο πρότασης και παραγράφου (53,1% σε μέτριο βαθμό και 25% σε υψηλό) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Συχνότητες και ποσοστά σε σχέση με τις δυσκολίες ανάγνωσης

Θεματικές / Κατηγορίες	Κωδικοί	Βαθμός δυσκολίας	
A. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΑΝΑΓΝΩΣΗΣ		Μέτριος βαθμός	Υψηλός βαθμός
1. Δυσκολίες σε μικροεπίπεδο	ΑΓΝΛΕΞ = Άγνωστες λέξεις	N=11 (34,4%)	N=15 (46,9%)

	ΠΡΟΦΛΕΞ = Προφορά λέξεων	N=13 (40,65%)	N=9 (28,1%)
	ΣΥΝΠΟΛΕΞ = Σύνθετες/ Πολυσύλλαβες λέξεις	N=10 (31,3%)	N=18 (56,3%)
	ΞΕΝΛΕΞ = Λέξεις ξενικής προέλευσης	N=13 (40,65%)	N=17 (53,1%))
2. Δυσκολίες σε μακροεπίπεδο	ΝΟΗΜΠΡΟ = Κατανόηση σημασίας σε επίπεδο πρότασης/παραγράφου	N=17 (53,1%)	N=8 (25%)
	ΝΟΗΜΚΕΙΜ = Κατανόηση της ουσίας του συνολικού κειμένου	N=10 (31,3%)	N=18 (56,3%)

Επιπλέον, η δοκιμασία t για ανεξάρτητα δείγματα (T-test), κατέδειξε ότι οι παράγοντες: α) *επίδοση* στο «Τεστ – Α» και β) *τυπολογία διγλωσσίας* επιδρούν στατιστικά σημαντικά στις δυσκολίες ανάγνωσης των μαθητών του δείγματος. Συγκεκριμένα, οι δίγλωσσοι μαθητές με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση υπερέχουν στατιστικά σημαντικά των δίγλωσσων μαθητών του δείγματος που είχαν υψηλή αναγνωστική επίδοση τόσο στις δυσκολίες ανάγνωσης σε μικροεπίπεδο [$t(2, N=30)=3,670, p<.001$], όσο και στις δυσκολίες ανάγνωσης σε μακροεπίπεδο [$t(2, N=30)=2,373, p<.05$]]. Όσον αφορά τον παράγοντα «τυπολογία διγλωσσίας», οι δίγλωσσοι μαθητές που ανήκαν στην κατηγορία «διαδοχική διγλωσσία» υπερέχουν στατιστικά σημαντικά των δίγλωσσων μαθητών που ανήκαν στην κατηγορία «ταυτόχρονη διγλωσσία» στις δυσκολίες ανάγνωσης σε επίπεδο λέξεων [$t(2, N=30)=2,111, p<.05$]]. Ο ίδιος παράγοντας όμως δε διαφοροποιεί στατιστικά σημαντικά τις δυσκολίες ανάγνωσης σε μακροεπίπεδο.

Χρήση άμεσων στρατηγικών

Γνωστικές στρατηγικές

Κατά τη διάρκεια της προφορικής εξωτερίκευσης αλλά και των ανασκοπικών συνεντεύξεων, οι μαθητές ανέφεραν ότι ενεργοποίησαν μια σειρά από γνωστικές στρατηγικές σε μικροεπίπεδο και μακροεπίπεδο. Συγκεκριμένα, το σύνολο των μαθητών ανέφερε ότι κάνει «επανάληψη ανάγνωσης/επανάγνωση» (100%) για καλύτερη κατανόηση του κειμένου: «*Το διαβάζω μία φορά το κείμενο και μετά θα το ξαναδιαβάσω μέχρι να το καταλάβω όλο*» (μαθήτρια 19) και ένας άλλος για να εντοπίσει και να ξεπεράσει δυσκολίες π.χ. άγνωστες λέξεις «*Το διαβάζω πολλές φορές και ό,τι λέξεις δεν ξέρω, μετά τις ψάχνω...*» (μαθητής 8) ή με σκοπό να

εξαγάγει το κύριο νόημα και στη συνέχεια να παραγάγει γραπτό κείμενο «*Θα το διαβάσω 3 φορές, κομμάτια – κομμάτια, θα το πω με λίγα λόγια και μετά θα κάνω την περίληψη*» (μαθητής 9).

Επίσης, όλοι οι μαθητές στις ανασκοπικές συνεντεύξεις ανέφεραν τη «χρήση λεξικού» (100%) για να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που έχουν σε επίπεδο λεξιλογίου: «*Άμα δε γνωρίζω μία λέξη πηγαίνω στο λεξικό και τη βρίσκω*» (μαθητής 9), ένας άλλος τονίζει «*Την άγνωστη λέξη... σε κανένα λεξικό θα τη βρω, την ψάχνω*» (μαθητής 10). Σε πολύ μεγάλο βαθμό χρησιμοποίησαν τη «χρήση εικονογράφησης» (93,8%) για να κατανοήσουν το κείμενο καλύτερα ή και να ανακαλύψουν τη σημασία μίας άγνωστης λέξης: «*Οι εικόνες είναι το πιο σημαντικό, με την εικόνα μπορείς να το καταλάβεις*» (μαθητής 17), ενώ ένα παιδί, το οποίο δε μιλάει καλά τα ελληνικά και με περιορισμένο λεξιλόγιο, αναφέρει «*Όπως το βλέπω το εικόνα το μάθω τη σημασία*» (μαθήτρια 15), αλλά και τη «χρήση τίτλων/ επικεφαλίδων» (87,6%): «*Ναι, με βοηθάει όταν ας πούμε λέει η θάλασσα επιτίθεται στο χωριό τους, καταλαβαίνω ότι όταν επιτίθεται η θάλασσα κινδυνεύουν να βυθιστούν και να πνιγούν*» (μαθητής 31) και ένα άλλο παιδί διευκρινίζει «*Και αν δεν το διαβάσω – το κείμενο- μπορώ να βγάλω μία εικόνα πως η θάλασσα πλημμυρίζει το χωριό και αυτά*» (μαθητής 12). Με σκοπό την κατανόηση του νοήματος μιας φράσης ή και την εξαγωγή της σημασίας μίας άγνωστης – δύσκολης λέξης χρησιμοποιήθηκε από τους μαθητές η «εικασία από τα συμφραζόμενα» (81,3%): «*Το κατάλαβα γιατί εδώ μας έλεγε πριν πως παίρνει τη γη η θάλασσα, δηλ. το νησί συρρικνώνεται, η θάλασσα παίρνει τη γη*» (μαθητής 17) σχολιάζει ένα παιδί για τη φράση «Το νησί συρρικνώνεται», ενώ ένα άλλο αναφέρει «*Όταν με δυσκολεύει η λέξη, διαβάζω τι λέει η πρόταση, για να καταλάβω τη λέξη, το κάνω μερικές φορές*» (μαθητής 21).

Μικρότερος αριθμός παιδιών χρησιμοποίησε τη στρατηγική «εξαγωγή νοήματος» (75%): «*Διαβάζω το κείμενο όλο μία φορά και μετά παράγραφο – παράγραφο για να καταλάβω και να βγάλω το νόημα της κάθε παραγράφου*» (μαθήτρια 21), υπογράμμισε λέξεις άγνωστες/ασαφείς (68%): «*Την υπογραμμίζω και όταν τελειώσει το κείμενο παίρνω το λεξικό που έχω και βρίσκω τη λέξη*» (μαθήτρια 27), χώρισε τις σύνθετες λέξεις στα επιμέρους στοιχεία τους (59,4%): «*Άμα με δυσκολεύει τη χωρίζω σε δύο λέξεις*» (μαθήτρια 12) και έκανε χρήση των στρατηγικών «τήρηση σημειώσεων» (53,1%), ενώ κατά την ανασκοπική συνέντευξη δήλωσε ότι κάνει «χρήση διαδικτύου» (53,1%) για την αντιμετώπιση δυσκολιών στην αναγνωστική διαδικασία (προφορά και κατανόηση): «*Ναι, άμα είναι μία λέξη που δεν μπορώ να*

προφέρω, τη σημειώνω από πάνω πως μπορώ να τη διαβάσω» (μαθητής 4). Από την άλλη κάποια άλλη μαθήτρια δήλωσε στην ανασκοπική συνέντευξη: «Γράφω στο Google, γράφω τις λέξεις που ψάχνω και μου τις βγάζει» (μαθήτρια 3).

Καταγράφηκαν επίσης - σε μικρότερη συχνότητα χρήσης - οι στρατηγικές «παράλειψη δύσκολων σημείων» (50%), «ανάγνωση για τον εντοπισμό πληροφοριών» (31,3%) και «υπογράμμιση «λέξεις κλειδιά» (31,3%): «Αν δεν μπορέσω να το μάθω, να το καταλάβω, πάω παρακάτω» (μαθητής 11) και ένας άλλος «Ε, πάω παρακάτω και μετά όταν διαβάσω όλο το κείμενο να βρω τι σημαίνει» (μαθητής 7), «Ναι, σημειώνω κάποιες σημαντικές λέξεις, χρονολογίες, ονόματα και μέρη που πρέπει να τις ξέρω» (μαθητής 10), «μετάφραση στη μητρική γλώσσα» (28,1%): «Μία λέξη... σκέφτομαι στα αλβανικά τι σημαίνει, ώστε να διαβάσω ξανά την πρόταση και προσπαθώ να καταλάβω το νόημα» (μαθήτρια 19), «σύγκριση λέξεων της νέας γλώσσας» (28,1%), «ανάλυση εκφράσεων» (3,1%), «απαγωγική αιτιολόγηση» (3,1%), «πρόβλεψη» (3,1%) και «χρήση άλλων πηγών (βιβλία, τηλεόραση, εφημερίδες)» (3,1%) (Πίνακες 3, 4 και 5).

Πίνακας 3. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης των γνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης σε μακροεπίπεδο

Θεματικές / Κατηγορίες	Κωδικοί	Χρήση στρατηγικών	
B. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση
3. Γνωστικές στρατηγικές σε μακροεπίπεδο	ΕΞΝΟΗΜ = Εξαγωγή νοήματος	N=10 (31,3%)	N=14 (43,8%)
	ΑΝΕΝΤΠΛ = Ανάγνωση για τον εντοπισμό πληροφοριών	-----	N=10 (31,3%)
	ΑΠΑΓΑΙΤΙΟ = Απαγωγική αιτιολόγηση	-----	N=1 (3,1%)
	ΤΗΡΣΗΜ = Τήρηση σημειώσεων	N=3 (9,4%)	N=14 (43,8%)
	ΕΠΑΝΑΝΑΓ = Επανάληψη ανάγνωσης	-----	N=32 (100%)
	ΜΕΤΜΗΤΡ = Μετάφραση στη μητρική γλώσσα	N=5 (15,6%)	N=4 (12,5%)
	ΧΡΤΙΤΛΕΠΙΚ = Χρήση τίτλων/ επικεφαλίδων	N=14 (43,8%)	N=14 (43,8%)

	ΧΡΕΙΚΟΝ = Χρήση εικονογράφησης	N=12 (37,5%)	N=18 (56,3%)
	ΕΙΚΑΣΥΜ = Εικασία από τα συμφραζόμενα	N=11 (34,4%)	N=15 (46,9%)

Πίνακας 4. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης των γνωστικών στρατηγικών σε μικροεπίπεδο

Θεματικές / Κατηγορίες	Κωδικοί	Χρήση στρατηγικών	
B. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση
4. Γνωστικές στρατηγικές σε μικροεπίπεδο	ΥΠΟΓΡΑΛΕ = Υπογράμμιση άγνωστων – ασαφών λέξεων	N=3 (9,4%)	N=19 (59,4%)
	ΥΠΟΓΡΚΛ = Υπογράμμιση «λέξεις κλειδιά»	N=2 (6,3%)	N=8 (25%)
	ΠΑΡΔΥΣΚΟ = Παράλειψη δύσκολων σημείων/λέξεων	N=7 (21,9%)	N=9 (28,1%)
	ΧΩΡΛΕΞΜ = Χωρισμός λέξεων σε επιμέρους μορφήματα	N=13 (40,6%)	N=6 (18,8%)
	ΣΥΓΚΡΛΕΞ = Σύγκριση λέξεων της νέας γλώσσας	N=3 (9,4%)	N=6 (18,8%)
	ΑΝΑΛΕΚΦΡ = Ανάλυση εκφράσεων	-----	N=1 (3,1%)

Πίνακας 5. Συχνότητες και ποσοστά της γνωστικής στρατηγικής «Αξιοποίηση πηγών»

Θεματικές / Κατηγορίες	Κωδικοί	Χρήση στρατηγικών	
B. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση
5. Αξιοποίηση πηγών	ΧΡΗΣΛΕΞ = Χρήση λεξικού	N=8 (25%)	N=24 (75%)
	ΧΡΗΣΠΗΓ = Χρήση άλλων πηγών (βιβλία, τηλεόραση, εφημερίδες)	-----	N=1 (3,1%)
	ΧΡΗΣΔΙΑΔ = Χρήση διαδικτύου	N=11 (34,4%)	N=6 (18,8%)

Η δοκιμασία t για ανεξάρτητα δείγματα (T-test) κατέδειξε ότι οι ικανοί αναγνώστες υπερέχουν στατιστικά σημαντικά στη χρήση γνωστικών στρατηγικών

ανάγνωσης, με μέσο όρο χρήσης 17,20 και τυπική απόκλιση 3,94, από τους αδύναμους αναγνώστες ($\mu.o=14,17$ και $\tau.α=3,90$) [$t(2, N=30)=2,923$, $p<.05$]].

Μνημονικές Στρατηγικές

Οι δίγλωσσοι μαθητές του δείγματος ανέφεραν χρήση της στρατηγικής «ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης» (62,5%): «Τη λέξη *πάστορας* την είχα δει.... στα *Θρησκευτικά*... *ιερέας νομίζω*» αναφέρει ένας μαθητής (μαθητής 11) και ένας άλλος «*Το συρρικνώνεται, μικραίνει, την ξέρω από τη Φυσική*» (μαθητής 4). Επίσης, χρησιμοποίησαν τις μνημονικές στρατηγικές «φωνητική αποθήκευση στη μνήμη» (6,3%) και «ομαδοποίηση» (6,3%): «*Όταν έχω τέτοια λέξη... την άγνωστη, για να τη θυμάμαι τη φωνάζω δυνατά*» και το ίδιο παιδί - για τη λέξη «*χωρικοί*» - «*Ε, ναι, μου θυμίζει το χωριάτικο, χωριό, λέξη από την οικογένεια χωριό...ναι το κάνω γιατί μπορεί να είναι από την οικογένεια λέξεων*» (μαθήτρια 22) (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Συχνότητες και ποσοστά των μνημονικών στρατηγικών

Θεματικές / Κατηγορίες	Κωδικοί	Χρήση στρατηγικών	
B. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση
6. Μνημονικές στρατηγικές	ΠΡΟΫΓΝΩ = Ενεργοποίηση της προϋπάρχουσας γνώσης	N=9 (28,1%)	N=11 (34,4%)
	ΦΩΝΑΠΟΘ = Φωνητική αποθήκευση στη μνήμη	N=1 (3,1%)	N=1 (3,1%)
	ΟΜΑΔΟΠ = Ομαδοποίηση	N=1 (3,1%)	N=1 (3,1%)

Αντισταθμιστικές στρατηγικές

Όλοι οι μαθητές του δείγματος (100%), κατά τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης και των ανασκοπικών συνεντεύξεων, ανέφεραν χρήση (έντονη ή ήπια) αντισταθμιστικών στρατηγικών ανάγνωσης, προχωρώντας στην «αναζήτηση και χρήση βοήθειας» (78,1%) ζητώντας βοήθεια – κυρίως από την οικογένειά τους - για σημεία ή ζητήματα που προκύπτουν κατά την αναγνωστική διαδικασία, τα οποία δε γνωρίζουν: «*Την υπογραμμίζω και όταν πάω στο σπίτι μου τη λέει η μαμά μου κι άμα δεν ξέρει κάποιος συγγενής...*» (μαθητής 28), ενώ ένας μαθητής διευκρινίζει «*Ναι, οι*

γονείς μου με βοηθούν, αλλά λιγότερο, επειδή δεν ξέρουν κι αυτοί πολλά» (μαθητής 24). Επίσης, χρησιμοποίησαν τη στρατηγική «χρήση γλωσσικών ενδείξεων» (50%) προσπαθώντας να μαντέψουν τη σημασία σ' αυτό που διάβασαν λόγω ελλιπούς – περιορισμένου λεξιλογίου: «*Νομίζω ότι αυτή η λέξη έχει σχέση με το ρήμα «θέλω να αφανίσω» και αφού ξέρω το ρήμα, θα βρω και τη λέξη»* (μαθήτρια 20) και ένας άλλος (με μικρότερη επιτυχία, επειδή οι λέξεις μοιάζουν μεταξύ τους στην προφορά, αλλά διαφέρουν στη σημασία) «*Ο πάστορας μήπως είναι ένα ζώο; Σκέφτηκα ότι είναι ένα ζώο που το έχω ακούσει... που τρώει ξύλα, φτιάχνει σπίτια και τέτοια»* (μαθητής 24). Ακόμη καταγράφηκαν οι στρατηγικές α) «*συσχέτιση με γνωστές πληροφορίες*» (31,3%): «*Μήπως ζεσταίνεται το χωριό;με τη λέξη θέρμανση, που είναι στην υπερθέρμανση, το βρήκα»* (μαθητής 5) και β) τη «*συσχέτιση με τη μητρική γλώσσα*» (12,5%): «*Κυρίως από τα αγγλικά, μερικές λέξεις... έτσι λέγεται κάποια λέξη και στα αλβανικά και έτσι τη θυμάμαι»* (μαθητής 29) (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης των αντισταθμιστικών στρατηγικών

Θεματικές/ Κατηγορίες	Κωδικοί	Χρήση στρατηγικών	
<i>B. ΑΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ</i>		ήπια χρήση	έντονη χρήση
7. Αντισταθμιστικές στρατηγικές	ΧΡΓΛΕΝ = Χρήση γλωσσικών ενδείξεων	N=5 (15,6%)	N=11 (34,4%)
	ΣΥΣΜΗΤΓΛ = Συσχέτιση με τη μητρική γλώσσα	-----	N=4 (12,5%)
	ΑΝΑΖΒΟΗΘ = Αναζήτηση και χρήση βοήθειας	N=5 (15,6%)	N=20 (62,5%)
	ΣΥΣΓΝΠΛ = Συσχέτιση με γνωστές πληροφορίες	N=4 (12,5%)	N=6 (18,8%)

Δεν εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών (ικανοί /αδύναμοι αναγνώστες) αναφορικά με τη χρήση των αντισταθμιστικών στρατηγικών ανάγνωσης.

Έμμεσες στρατηγικές

Μεταγνωστικές στρατηγικές

Σχετικά με τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, υιοθετήθηκε από τους δίγλωσσους μαθητές ένας σημαντικός αριθμός με προεξέχουσα τη διαδικασία της

αυτοαξιολόγησης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές στη συντριπτική τους πλειοψηφία (100%) ενεπλάκησαν στη χρήση της στρατηγικής «αυτο –αξιολόγηση» έχοντας ως κριτήρια την καλή προφορά, την εξαγωγή νοήματος ή την ταχύτητα ανάγνωσης: «Όχι δε διάβασα τόσο καλά, κάποιες λέξεις δεν τις διάβασα και τόσο καλά» αναφέρει ένας μαθητής (μαθητής 10), ενώ ένας άλλος μαθητής σχολιάζει: «Δυσκολεύτηκα λίγο σε κάποιες λέξεις, δεν ήταν δύσκολες αλλά δεν μπορούσα να τις προφέρω ...» (μαθητής 21) και τέλος μια μαθήτρια σχολιάζει: «Πιστεύω πως διάβασα καλά, πως είμαι αρκετά καλή» (μαθήτρια 22). Επίσης, έκαναν χρήση της στρατηγικής «αυτο – έλεγχος» (93,8%) εντοπίζοντας λάθη και προβλήματα στην αναγνωστική τους συμπεριφορά: «Κάποιες φορές στο κείμενο, στις τελείες, δεν έκανα τη φωνή μου καλά» (μαθητής 10), και προχώρησαν στην «αυτο –διόρθωση» και ερμηνεία των λαθών τους (90,6%): «Το είδα ότι το είχα διαβάσει λάθος και έτσι το ξαναδιάβασα από μέσα μου σωστά» (μαθητής 11). Ακόμη, ενεπλάκησαν στη διαδικασία του «καθορισμού στόχων» (81,3%) όπως π.χ. η επαρκής ή γρήγορη ανάγνωση, επισημαίνοντας: «Τέτοιες δύσκολες λέξεις τις διαβάζω πολλές φορές για να τις πω καθαρά» (μαθήτρια 2) ή «Αν θέλω να διαβάσω πιο καθαρά, το διαβάζω 2-3 φορές για να το καταλάβω και μετά το διαβάζω καλύτερα» (μαθητής 4). Αξίζει να επισημανθεί ότι καταγράφηκε η ρύθμιση της αναγνωστικής τους συμπεριφοράς (68,8%) και, στην προσπάθειά τους να κατανοήσουν το κείμενο καλύτερα, σχολίασαν: «Όταν μία λέξη με δυσκολεύει στο διάβασμα, τη διαβάζω σιγά – σιγά πρώτα και μετά προσπαθώ να την ξαναδιαβάσω, την επαναλαμβάνω πολλές φορές» (μαθήτρια 6) ή «Όταν το λέω πολύ γρήγορα, μετά σταματάω και το λέω πιο αργά και το καταλαβαίνω» (μαθητής 32) (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης μεταγνωστικών στρατηγικών

Θεματικές/ Κατηγορίες	Κωδικοί	Χρήση στρατηγικών	
Γ. ΕΜΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση
8.Μεταγνωστικές στρατηγικές	ΑΥΤΟΡΥΘΜ = Αυτο –ρύθμιση	N=13 (40,6%)	N=9 (28,1%)
	ΑΥΤΟΕΛΕΓΧ = Αυτο – έλεγχος	N=12 (37,5%)	N=18 (56,3%)
	ΑΥΤΟΑΞΙΟΛ = Αυτο –αξιολόγηση	N=11 (34,4%)	N=21 (65,6%)
	ΑΥΤΟΔΙΟΡΘ = Αυτο –διόρθωση	N=16 (50%)	N=13 (40,6%)

	ΑΝΑΓΝΩΣΗΜ = Αναγνώριση σημαντικότητας	N=10 (31,3%)	N=10 (31,3%)
	ΚΑΘΟΡΣΤΟΧ = Καθορισμός στόχων	N=19 (59,4%)	N=7 (21,9%)
	ΕΣΤΙΑΠΡΟΣΟΧ = Εστίαση της προσοχής	-----	N=1 (3,1%)

Σύμφωνα με τη δοκιμασία t για ανεξάρτητα δείγματα (T-test), οι ικανοί αναγνώστες υπερείχαν στατιστικά σημαντικά ($\mu.o=15,15$ και $\tau.a.=2,66$) στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών ανάγνωσης συγκριτικά με τους αδύναμους αναγνώστες ($\mu.o=12,50$ και $\tau.a.=2,47$) [$t(2, N=30)=2,115, p<.05$].

Κοινωνικές στρατηγικές

Οι κοινωνικές στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών που προέκυψαν από τις «ανασκοπικές συνεντεύξεις» κατανέμονται ως εξής: α) «διευκρίνιση από εκπαιδευτικό» (96,9%), β) «επιβεβαίωση από εκπαιδευτικό» (96,9%), τονίζοντας ότι ρωτούν το δάσκαλό τους όταν έχουν απορίες ή/και αντιμετωπίζουν δυσκολίες και προβλήματα στην αναγνωστική τους συμπεριφορά – απόδοση και ζητάνε επιβεβαίωση: «Αφού ρωτάω τη δασκάλα μου, τη σημασία κάποιας άγνωστης λέξης, γράφω τη σημασία της από δίπλα μόλις μου την πει» (μαθήτρια 26), ένας άλλος διευκρινίζει «Θα ξαναδιάβαζα τα προηγούμενα, μετά αν δεν τα κατάφερνα να έβγαζα νόημα θα συνέχιζα και μετά θα ρωτούσα τον κύριο» (μαθητής 10) γ) «διευκρίνιση από συμμαθητή» (28,1%), δ) «συνεργασία με συμμαθητή» (28,1%): «Αν ήμουν στην τάξη θα ρωτούσα τον κύριο ή και τη διπλανή μου... να μου έλεγε τι σημαίνει» (μαθήτρια 15) ενώ μία άλλη μαθήτρια «Ρωτάω τη φίλη μου... μερικές φορές» (μαθήτρια 14) και ε) για να πετύχουν τον αναγνωστικό τους στόχο ανατροφοδοτούνται (6,3%): «Πρέπει να τις ξαναδιαβάσω αυτές τις λέξεις... επειδή τις ακούω πρώτη φορά, για να μπορέσω να τις διαβάσω μετά πολύ καλά» (μαθητής 31) (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Συχνότητες και ποσοστά χρήσης κοινωνικών στρατηγικών

Θεματικές/ Κατηγορίες	Κωδικοί	Χρήση στρατηγικών	
Γ. ΕΜΜΕΣΕΣ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΕΣ		ήπια χρήση	έντονη χρήση

9. Κοινωνικές στρατηγικές	ΔΙΕΥΚΡΣΥΜ = Διευκρίνιση από συμμαθητή	N=6 (18,8%)	N=3 (9,4%)
	ΔΙΕΥΚΡΕΚΠ = Διευκρίνιση από εκπαιδευτικό	N=9 (28,1%)	N=22 (68,8%)
	ΕΠΙΒΕΚΠ = Επιβεβαίωση από εκπαιδευτικό	N=9 (28,1%)	N=22 (68,8%)
	ΣΥΝΣΥΜ = Συνεργασία με συμμαθητή	N=6 (18,8%)	N=3 (9,4%)
	ΑΝΑΤΡΟΦ = Ανατροφοδότηση	N=2 (6,3%)	

Δεν καταδείχθηκαν παράγοντες (γλωσσική επάρκεια και τυπολογία διγλωσσίας) που να διαφοροποιούν τη χρήση κοινωνικών στρατηγικών των συμμετεχόντων.

Συζήτηση

Με την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι αναγνωστικές δυσκολίες που συναντούν - καθώς διαβάζουν ένα γραπτό κείμενο στην ελληνική γλώσσα - και οι στρατηγικές που υιοθετούν οι δίγλωσσοι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, οι οποίοι φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου.

Από την ανάλυση των δεδομένων της συγκεκριμένης μελέτης καταδείχθηκε ότι, τόσο η αναγνωστική επίδοση όσο και η τυπολογία διγλωσσίας σχετίζονται με τις αναγνωστικές δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές, αλλά και τις στρατηγικές που υιοθετούν. Συγκεκριμένα, με βάση τα αποτελέσματα των ατομικών πρωτοκόλλων της προφορικής εξωτερίκευσης και των ανασκοπικών συνεντεύξεων φάνηκε ότι οι ικανοί αναγνώστες αντιμετωπίζουν λιγότερες αναγνωστικές δυσκολίες (τόσο σε μικροεπίπεδο όσο και σε μακροεπίπεδο) σε σχέση με τους δίγλωσσους συμμαθητές τους με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση.

Τα ευρήματα της συγκεκριμένης μελέτης συνάδουν με εκείνα προηγούμενων ερευνών, σύμφωνα με τις οποίες οι ικανοί και αποτελεσματικοί αναγνώστες αναγνωρίζουν τις λέξεις κάνοντας χρήση του κειμενικού πλαισίου και είναι σε θέση να κατανοούν το συνολικό κείμενο χωρίς συνειδητή εστίαση προσοχής στο μικροεπίπεδο (Paris & Stahl, 2005· Rupp, Vock, Harsch & Köller, 2008). Σε αντίθεση, οι αδύναμοι αναγνώστες όχι μόνο συναντούν δυσκολίες στην κατανόηση

λέξεων, στη γνώση λεξιλογίου και στην κατάκτηση συντακτικής και κειμενικής δομής (Perfetti, 1985), αλλά επίσης χρησιμοποιούν χαμηλότερου επιπέδου δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου ενεργοποιώντας γνωστικές στρατηγικές στο μικροεπίπεδο (Griva et al., 2009). Άλλωστε έχει καταδειχθεί σε προγενέστερες μελέτες η σημαντική σχέση μεταξύ επάρκειας στη γλώσσα στόχο και αποτελεσματικής επιλογής και χρήσης ποικίλων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών (Bruen, 2001· Griffiths, 2003· Rahimi, Riazi & Saif, 2008).

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που ανήκουν στην κατηγορία της «διαδοχικής διγλωσσίας» (Baker, 2001) συνάντησαν περισσότερες δυσκολίες ανάγνωσης στο μικροεπίπεδο, κυρίως στο ειδικό λεξιλόγιο, από τους μαθητές που ανήκαν στην κατηγορία «ταυτόχρονη διγλωσσία». Αυτό θα μπορούσε να ερμηνευθεί αν λάβουμε υπόψη ότι παρόλη την έμφαση που δίνεται στη διδασκαλία της γλώσσας, η επάρκεια στη γλώσσα - στόχο των παιδιών δεν ανταποκρίνεται στο επίπεδο της ακαδημαϊκής γλώσσας που είναι απαραίτητο για τις ανάγκες του σχολείου (Μητακίδου, 2005).

Επίσης, παρατηρήθηκε ότι οι συμμετέχοντες έκαναν χρήση διαφόρων στρατηγικών για τον έλεγχο ή/και τη βελτίωση της αναγνωστικής τους κατανόησης, με τους ικανούς αναγνώστες να υιοθετούν με άνεση ποικίλες στρατηγικές, ενώ τους αδύναμους να καταδεικνύουν μικρότερη ευελιξία υιοθέτησης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, γεγονός που έχει καταδειχθεί και σε προηγούμενες έρευνες (Artelt et al., 2009· Chan et al., 2003· Geladari et al., 2010· Griva et al., 2011a, 2011b). Συγκεκριμένα, οι πιο εύχρηστες γνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών ήταν η «επανάληψη ανάγνωσης», η «χρήση λεξικού», η «χρήση εικονογράφησης», η «χρήση τίτλων/ επικεφαλίδων» και η «εικασία από τα συμφραζόμενα». Ακόμη, έκαναν χρήση σε σχετικά ικανοποιητικό βαθμό της σύνθετης στρατηγικής «εξαγωγής του νοήματος» (βλ. Nassaji, 2003). Αντιθέτως, φάνηκε πως δεν έδειξαν ιδιαίτερη προτίμηση στην υιοθέτηση λιγότερο παραγωγικών στρατηγικών, όπως για παράδειγμα η «παράλειψη δύσκολων σημείων του κειμένου».

Από την άλλη, οι πιο εύχρηστες μεταγνωστικές στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών του δείγματος ήταν η «αυτο-αξιολόγηση», έχοντας ως κριτήρια την καλή προφορά, την εξαγωγή του νοήματος του κειμένου ή την ταχύτητα ανάγνωσης, ο «αυτο-έλεγχος» για τον εντοπισμό λαθών και προβλημάτων στην αναγνωστική συμπεριφορά, καθώς και η «αυτο-διόρθωση» για τον εντοπισμό και ερμηνεία των λαθών. Με άλλα λόγια, παρατηρήθηκε η χρήση - σε ικανοποιητικό βαθμό - ανώτερων

μεταγνωστικών διεργασιών όπως ο εντοπισμός των λαθών τους καθώς διαβάζουν το κείμενο, αλλά και η ερμηνεία αυτών των λαθών (Wharton, 2000).

Αν και η συγκεκριμένη έρευνα υπόκειται σε διάφορους περιορισμούς, όπως είναι για παράδειγμα το περιορισμένο δείγμα και τα συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία, τα δεδομένα μπορούν να αποτελέσουν αφετηρία προβληματισμού για το σχεδιασμό και την εφαρμογή ενός πρότζεκτ συστηματικής εξάσκησης στρατηγικών, προσαρμοσμένου στις ιδιαίτερες ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών. Ένα τέτοιο πρότζεκτ θα στοχεύει αφενός στη βελτίωση της αναγνωστικής επίδοσης των αδύναμων αναγνωστών, αφού πρώτα εξοικειωθούν με την υιοθέτηση και εφαρμογή ποικίλων στρατηγικών, αφετέρου στη συστηματοποίηση της χρήσης των στρατηγικών από την πλευρά των ικανών αναγνωστών, ώστε να γίνουν ακόμη πιο αποτελεσματικοί. Μέσα από τη συστηματική εξάσκηση των στρατηγικών μπορεί να καλλιεργηθεί η συνειδητή προσοχή των μαθητών στη χρήση των στρατηγικών, αλλά επίσης να δοθούν ευκαιρίες στους μαθητές για να εκτεθούν και να εξασκηθούν σε μια σειρά από στρατηγικές από τις οποίες θα επιλέξουν αυτές που τους εξυπηρετούν και νοιώθουν άνετα να χρησιμοποιήσουν για τη διεκπεραίωση μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας (Cohen & Weaver, 1998). Για την ανάπτυξη αυτών των δεξιοτήτων, κάποιες από τις τεχνικές που θα μπορούσαν να υιοθετηθούν είναι: α) *Μοντελοποίηση των στρατηγικών* από τον εκπαιδευτικό «μέσα από τη διαδικασία της προφορικής εξωτερίκευσης» καθώς εκτελεί μια δραστηριότητα παρόμοια με το αυτή που θα διεκπεραιώσουν στη συνέχεια οι μαθητές. β) *Ενημέρωση* προς τους μαθητές για τη σημασία των στρατηγικών για τη διαδικασία της ανάγνωσης και την κατανόηση κειμένων. γ) *Δημιουργία λίστας στρατηγικών* με σύντομες περιγραφές σε μια αφίσα και επιμέρους στρατηγικές σε κάρτες που μπορούν να αναρτηθούν στον πίνακα ανακοινώσεων της τάξης. Ο εκπαιδευτικός ανατρέχει στις επιμέρους αναρτημένες στρατηγικές κάθε φορά που διδάσκει ή εξασκεί τις αντίστοιχες στρατηγικές στους μαθητές του. δ) *Συνεχής υπενθύμιση* στους μαθητές να χρησιμοποιούν στρατηγικές καθώς διαβάζουν. ε) *Παροχή ευκαιριών* στους μαθητές να συζητήσουν για τις στρατηγικές που προτιμούν και να αξιολογήσουν το πώς τις χρησιμοποιούν. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, όπου οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν τις μεταγνωστικές δεξιότητες και στρατηγικές, δηλαδή την επίγνωση των διαδικασιών μάθησης, τους δίνονται ευκαιρίες να σχεδιάσουν τη διαδικασία διεκπεραίωσης μιας δραστηριότητας, να παρακολουθούν τις επιδόσεις τους σε συνεχή βάση και να επιλύουν καταστάσεις/

‘προβλήματα’. Ένα τέτοιο διδακτικό πλαίσιο μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη στη γλωσσική καλλιέργεια και να συμβάλλει στην ενίσχυση των πρακτικών γραμματισμού των δίγλωσσων μαθητών με απώτερο σκοπό τη βελτίωση και αναβάθμιση των συνθηκών ένταξής τους στο σχολικό πλαίσιο.

Βιβλιογραφία

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J., & Verhoeven, L. (2005). Early Literacy From a Longitudinal Perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11 (3), 253-275.
- Al-Issa, A. (2006). Schema Theory And L2 Reading Comprehension: Implications For Teaching. *Journal of College Teaching & Learning*, 3, 41- 47.
- Artelt, C., Beinicke, A., Schlagmüller, M., & Schneider, W. (2009). Diagnose von Strategiewissen beim Textverstehen. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 41, 96 – 103.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση*, (μτφρ. Αρχοντούλα Αλεξανδροπούλου, επιμ. Μ. Δαμανάκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477 – 495.
- Bruen, J. (2001). Strategies for success: Profiling the effective learners of German. *Foreign Language Annals*, 34, 216-225.
- Chamot, A.U., & O'Malley, J. M. (1987). The cognitive academic language learning approach: A bridge to mainstreaming. *TESOL Quarterly*, 21, 227-249.
- Chan, S., Yuen, M., & Lau, P.S.Y. (2003). The Effects of a Group Guidance Programme on the Self Esteem of Newly Arrived Children from the Chinese Mainland to Hong Kong. *Asia Pacific Journal of Education*, 23, 171-182.
- Cohen, A.D. & Weaver, S.J. (1998). Strategies-based instruction for second language learners. In Renandya, W.A. & Jacobs, G.M. (eds.), *Learners and language learning* (p.1-25).Singapore: SEAMEO Regional Language Centre.
- Γαβριηλίδου, Ζ., (2004). Χρήση στρατηγικών εκμάθησης της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας: πιλοτική μελέτη. Στο: *Πρακτικά 6^ο Διεθνούς Συνεδρίου Ελληνικής Γλωσσολογίας*, 18-21 Σεπτεμβρίου 2003 (σελ. 1-11), (cd-rom εκδεδωμένο από το Εργαστήριο Γλωσσολογίας, Ρέθυμνο και ηλεκτρονικά

προσβάσιμο στο: <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/ebook%5Cdefault.htm>). Ρέθυμνο: Εργαστήριο Γλωσσολογίας - Πανεπιστήμιο Κρήτης. Τελευταία ανάκτηση 10 Νοεμβρίου 2012, από <http://www.philology.uoc.gr/conferences/6thICGL/ebook%5Cdefault.htm>

- Γρίβα, Ε., Αλευριάδου, Α., & Παυλίτσα, Π. (2012). Μαθητές με δυσλεξία: συγκριτική καταγραφή των αναγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών στη μητρική και ξένη γλώσσα. *Στα Πρακτικά του Εκπαιδευτικού Συνεδρίου, Λεμεσός- Κύπρος*, 2011, 228-245.
- Γρίβα, Ε., Σέμογλου, Κ., Μπουνόβας, Γ., & Κοσσυβάκη, Χ. (2010). Διαφυλικές διαφορές στις στάσεις και στρατηγικές ανάγνωσης των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή 'Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)'*, Νυμφαίο, 4-6/9/2009. Τελευταία ανάκτηση 10 Νοεμβρίου 2012, από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/pdf>
- Ericsson, K. A., & Simon, H. A. (1999). *Protocol analysis. Verbal report as data*. Cambridge: MIT.
- Geladari, A., Griva, E., & Mastrothanasis, K. (2010). A record of bilingual elementary students' reading strategies in Greek as a second language. Selected Volume: *Procedia Social and Behavioral Sciences, ELSEVIER*, 2, 3763 - 3769.
- Griffiths, C. (2003). Patterns of language learning strategy use. *System*, 31, 367-383.
- Griva, E. (2006). Identifying Reading strategies of students learning English for academic purposes. *Journal of Applied Linguistics*, 21, 25-38. Thessaloniki: GALA.
- Griva, E., Alevriadou, A., & Geladari, A. (2009). A Qualitative Study of Poor and Good Bilingual Readers' Strategy Use in EFL Reading. *The International Journal of Learning*, 16, 51-72.

- Griva, E., Alevriadou, A., & Semoglou, K. (2011a). Reading preferences and strategies employed by primary school students: Gender, Socio-cognitive and Citizenship Issues. *International Education studies*, 5, 24-35.
- Griva, E., Alevriadou, A., & Semoglou, K. (2011b). Identifying gender differences in reading preferences and strategies employed by Greek students: A socio-cognitive perspective. Paper presented at *UNESCO INTERNATIONAL CONFERENCE "Mapping the Gender Equality: Research and practices- The national and international perspective"*, Nicosia, Cyprus.
- Griva, E., Kamaroudis, S., & Geladari, A. (2010). Young learners' vocabulary strategies employment in a foreign language. *Synergies*, 2, 21-36.
- Hayes, J.R., & Flower, L.S. (1983). Uncovering cognitive processes in writing: An introduction to protocol analysis. In P. Mosenthal, L. Tamor, & S. A. Walmsley (Eds.), *Research on writing: Principles and methods* (pp. 207 – 220). New York, N.J.: Longman.
- Hurrelmann, B. (2002). Prototypische Merkmale der Lesekompetenz. In: N. Groeben, & B. Hurrelmann, (Hrsg.), *Lesekompetenz. Bedingungen, Dimensionen, Funktionen* (S. 275-286). Weinheim – München: Juventa.
- Lan, R., & Oxford, R.L. (2003). Language learning strategy profiles of elementary school students in Taiwan. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 41, 339-379.
- McKenna, M.C., & Stahl, K.A.D. (2009). *Assessment for reading instruction* (2nd ed). NY: Guilford Press.
- Μητακίδου, Σ. (2005). *Η διδασκαλία της γλώσσας*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Miles, M.B., & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Morrison, L. (1996). Talking about words: A study of French as a second language learners' lexical inferencing procedures. *The Canadian Modern Language Review*, 53, 41-66.

- Mouzaki, A., & Sideridis, G. (2007). Poor readers' profiles among Greek students of elementary school. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 205-232.
- Nassaji, H. (2003). Higher-level and lower-level text processing skills in advanced ESL reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 87, 261-276.
- Oxford, R.L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle & Heinle.
- Oxford, R.L. (2001). Language learning strategies. In R. Carter, & D. Nunan (Eds.), *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages* (pp.166-172). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη: Τι και γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2007). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ.
- Paris, S.G., & Stahl, A.S. (2005). *Children's Reading Comprehension and Assessment*. London: Laurence Erlbaum Associates.
- Παυλίτσα, Π., Αλευριάδου, Α., & Γρίβα, Ε. (2010). Αναγνωστικές δεξιότητες στη Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μία κριτική σύνθεση. Στο Ντίνας, Κ., Χατζηπαναγιωτίδη, Α., Βακάλη, Α., Κωτόπουλος, Τ., & Στάμου, Α (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή'' Η Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης)''* Νυμφαίο, 4-6/9/2009. Τελευταία ανάκτηση 10 Νοεμβρίου 2012, από <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/pdf>
- Perfetti, A.C. (1985). *Reading Ability*. New York: Oxford University Press.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Rahimi, M., Riazi, A., & Saif, S. (2008). An investigation into the factors affecting the use of language learning strategies by Persian EFL learners. *CJAL*, 11, 31-60.
- Rupp, A.A., Vock, M., Harsch, C., & Köller, O. (2008). *Developing standards-based assessment items for English as a first foreign language: Context, processes, and outcomes in Germany*. Münster: Waxmann.
- Schreblowski, S. (2004). *Training von Lesekompetenz*. Münster: Waxmann.
- Snow, C.E. (2002). Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension. Santa Monica: RAND.
- Snow, C.E., & Sweet, A.P. (2003). Reading for comprehension. In A.P. Sweet & C.E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1 - 11). New York: The Guilford Press.
- Stern, H. H. (1992). *Issues and Options in Language Teaching*. Oxford: OUP.
- Wharton, G. (2000). Language learning strategy use of bilingual foreign language learners in Singapore. *Language Learning*, 50, 203-244.
- Zare, P. (2012). Language Learning Strategies Among EFL/ESL Learners: A Review of Literature. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2, 162-169.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Γρίβα Ελένη
 Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
 Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
 53100 - Φλώρινα
 Τηλ. γραφείου: 23850-55027
 E-mail: egriva@uowm.gr & egriva.efl@gmail.com

Πενέκελης Κώστας
 Δημοτικό Σχολείο Περιοχής Βαθυλάκκου - Κοζάνης
 E-mail: kospenek@yahoo.gr

Ανδρομάχη Σολάκη¹

Ιφιγένεια Βαμβακίδου²

Μετονομασίες οικισμών στην περιοχή της Φλώρινας στις αρχές του 20^{ού} αιώνα: ιστορικές αναγνώσεις

Περίληψη

Στην «αρχαιολογία της γνώσης» ο Foucault, επιχείρησε μια στρωματογραφική προσέγγιση του ιστορικού νοήματος και ανέδειξε την ιστορικότητα, την αναδρομικότητα, την επιλεκτικότητα και τη σχετικότητα των εννοιολογικών κατασκευών, των κοσμοθεωρήσεων και των περιγραφικών αποφάνσεων αίροντας την ψευδεπίγραφη αναφορικότητα (Foucault, 1987 στο Κόκκινος, 2003:240-241). Στο πεδίο αυτό η ιστορική μνήμη και η χρήση της γλώσσας αποδίδουν εμπειρίες και βιώματα απλών ανθρώπων, την καθημερινότητα και την συνάρτησή τους με την ιστορία: έτσι η μνήμη μέσω ανάκτησης της βιωμένης εμπειρίας μετασχηματίζεται σε νέα μορφή συνείδησης (Λιάκος, 2011: 360 -367). Για τους παραπάνω λόγους επιλέχθηκε πέρα από την παραδοσιακή, αρχειακή, ιστορική έρευνα, η προφορική ιστορία και η συλλογή συνεντεύξεων. Η ευρύτερη ιστορική έρευνα που εκπονήσαμε αφορά στη διαδικασία μετονομασίας των τοπωνυμίων στην ευρύτερη περιοχή της Φλώρινας κυρίως την περίοδο 1926-1928: για την επίτευξη της μετονομασίας στρατεύτηκε ο κρατικός μηχανισμός, από την κορυφή της διοικητικής ιεραρχίας μέχρι τον απλό χωροφύλακα ή το δάσκαλο. Αντίθετα απ' ό,τι ισχυρίζεται η κυρίαρχη ιστοριογραφία, η περίοδος της μεταξικής δικτατορίας δεν αποτέλεσε τη μοναδική εποχή δίωξης του «τρισκατάρατου ξενικού ιδιώματος», αλλά την κορύφωση μιας πολιτικής που κράτησε δεκαετίες (Κωστόπουλος, 2008).

Βασική αρχειακή πηγή για την καταγραφή των τοπωνυμίων, αλλά και για τις αποφάσεις των μετονομασιών, αποτέλεσε το έγγραφο του Υπουργείου των Εσωτερικών και

¹ Υποψήφια διδάκτωρ στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

² Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

της Τοπικής Αυτοδιοίκησης «Στοιχεία Συστάσεως και Εξελίξεως των Δήμων και Κοινοτήτων», Αθήνα: 1961. Τα παραπάνω στοιχεία διασταυρώθηκαν με τον δεύτερο τόμο της μελέτης «Γεωγραφική και Διοικητική Εξέλιξις της Ελλάδος, 1821 - 1971» του Εθνικού Κέντρου Κοινωνικών Ερευνών, με κατάσταση της Νομαρχίας Φλωρίνης που δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα «Έλεγχος» στις 5/4/1929, αλλά και από την ηλεκτρονική βάση δεδομένων του Ινστιτούτου Νεοελληνικών Σπουδών του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, «Μετονομασίες των οικισμών της Ελλάδας».

Σκοπός της μελέτης είναι η επικαιροποίηση του ιστορικού ζητήματος της μετονομασίας μέσω της προφορικής ιστορίας με επιτόπια έρευνα. **Μέθοδοι:** χρησιμοποιήθηκαν ανοικτές συνεντεύξεις/ προφορικές μαρτυρίες από μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες κατοίκων της περιοχής για την συλλογή του υλικού και διαγλωσσική-σημειωτική ανάλυση, που εφαρμόζουμε στα τοπωνύμια.

Λέξεις-κλειδιά: ιστορική έρευνα, διαγλωσσική ανάλυση, τοπωνύμια, μετονομασίες

Abstract

Renaming of settlements in the region of Florina in the early 20th century: historic readings

In his book *The Archeology of Knowledge*, M. Foucault, ran a stratographic approach the historical meaning and highlighted the historicity, recursivity, the specificity and relevance of conceptual construction, worldviews and descriptive rule while removing the spurious referentiality (Foucault, 1987 at Kokkinos, 2003:240-241). In this field, historic memory and the use of language, attach experiences of ordinary people, everyday functions and their story; so memory through retrieval of lived experience is transformed into a new form of consciousness (Liakos, 2011: 360 -367). For these reasons -over traditional, archival, historical research, we chose oral history interviewing and data collecting. The wider historical research we conducted, concerns in the process of toponym renaming in the region of Florina, mainly in the period 1926-1928. To achieve the renaming, the state apparatus was recruited from the top of the administrative hierarchy to the simple policeman or teacher. Contrary to what is claimed by the dominant historiography, the period of Metaxas dictatorship was not the only time of persecution of the "cursed invasive idiom", but the culmination of a policy that lasted decades (Kostopoulos, 2008).

Basic archival source for the recording of toponyms, but also for the decisions of denominations was the letter of the Ministry of Internal Affairs and Local Government "Elements of formation and evolution of Municipalities and Communities", Athens: 1961. The above data were cross-checked with the second volume of the study "Geographical and Administrative Evolution of Greece, 1821 - 1971" of the National Centre for Social Research, with state of the Prefecture of Florina which was published in the newspaper "Elenhos" on 05.04.1929, but also from the electronic database of the Institute of Modern Greek Studies of the Hellenic Research Foundation, "Name Changes of settlements in Greece".

The purpose of this study is to update the historical question of renaming through oral history and field research. Methods: Open interviews / oral evidence from older age groups of local residents for the collection of material and interlingual-semiotic analysis, being applied in toponym names.

Keywords: historical research, interlingual analysis, toponyms, renaming

Εισαγωγικά

Μια ιστορική μελέτη για τα τοπωνύμια περιλαμβάνει την μελέτη του χώρου, του οικιστικού δικτύου, του φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος: κάθε φυσικό περιβάλλον είναι συνδεδεμένο με έναν συγκεκριμένο τρόπο ζωής, μέσω της δράσης των ατόμων πάνω σε αυτό και αντίστροφα (Λαγόπουλος, 2012: 4 στο συλλ. *Ιστορική Γεωγραφία της Ελλάδας και της Μεσογείου*). Η *Ανθρώπινη Γεωγραφία* και η *Ιστορική Γεωγραφία* είναι συγγενείς επιστημονικές περιοχές, που συνδέονται δομικά με την πανάρχαια επιστήμη της Γεωγραφίας (Δημητριάδης & Δρακούλης, 2012 στο συλλ. *Ιστορική Γεωγραφία της Ελλάδας και της Μεσογείου*). Η μελέτη του οικιστικού δικτύου εντάσσεται στο γνωστικό αντικείμενο της ανθρωπογεωγραφίας, η οποία αποτελεί τμήμα της γενικότερης επιστήμης της γεωγραφίας. Ως ιδιαίτερος κλάδος της ανθρωπογεωγραφίας, η πολιτισμική γεωγραφία ερευνά ποικίλα ζητήματα, όπως ο εποικισμός, η συγκέντρωση στοιχείων για τις θέσεις, τις ονομασίες, για τα κοινωνικά και οικονομικά στοιχεία που αφορούν στην ιστορική εξέλιξη (Τσότσος, 2012: 38-39). Η ιστορική σχολή των Annales, συνδύασε την μελέτη της Ιστορίας με την Γεωγραφία, με σκοπό την ανάδειξη δομών και παραγόντων που καθορίζουν την ιστορία. Στην ιστορική έρευνα, τα γεωγραφικά-τοπογραφικά-πολιτισμικά «ίχνη» του παρελθόντος συγκροτούν εκφάνσεις της ανθρώπινης δράσης (Τσότσος, 2012:41). Έτσι το παρελθόν διαμορφώνεται από πλήθος παραμέτρων και η ιστορική έρευνα διευρύνεται σε αναλύσεις (Braudel, 1986:83).

Σύμφωνα με την μαρξιστική ανάλυση, ο χώρος παραμένει υλικός, ιστορικός και κοινωνικός (Λαγόπουλος, ό.π:15). Ο χώρος, ο τόπος, η διάκριση των δύο σε εξωτερικό και εσωτερικό, τα επιμέρους χαρακτηριστικά τους προαπαιτούν μια ολιστική, κοινωνική θεώρηση με κύριο άξονα την ανθρωπογεωγραφία στις κατευθύνσεις της *υλικής ιστορικής ανθρωπογεωγραφίας* και *σημειωτικής ιστορικής ανθρωπογεωγραφίας* (Λαγόπουλος, ό.π: 20-21).

Το *τοπωνύμιο* πέραν του χαρτογραφικού προσδιορισμού, αποτελεί προϊόν γλωσσικής πράξης και εντάσσεται σ' ένα ιδεολογικό πεδίο ώστε σεσημασμένο να λειτουργεί πλέον στην καθημερινή ζωή. Όπως σημειώνει και ο Κόκκινος (2003:251) «...δεν υπάρχουν ουδέτερες ιστορικές έννοιες, λόγω του γεγονότος ότι πρόκειται για ιστορικά προσδιορισμένες διανοητικές κατασκευές με συγκεκριμένο χωροχρονικό πλαίσιο ανάδυσης και εγγενές ιδεολογικό φορτίο, οι οποίες προκύπτουν από τον ατέρμονα διάλογο παρόντος – παρελθόντος και έρχονται να εκφράσουν νέα ιστορικά μορφώματα». Κατανοούμε έτσι ότι μέρος της προφορικής παράδοσης είναι και τα τοπωνύμια, τα οποία προσφέρουν πληροφορίες για τον ιστορία του οικισμού και της περιοχής (Τσότσος, 2012: 52).

Μεθοδολογικά, για την συλλογή και διασταύρωση του υλικού επιλέχθηκε η συνέντευξη, με άτομα άνω των 60 ετών και με καταγωγή από την περιοχή. Η προφορική ιστορία «*στρέφει το φακό της έρευνας από την κεντρική σκηνή στην οποία διαδραματίζονται τα γεγονότα, στο χώρο δράσης των κοινωνικών ομάδων, φωτίζοντας τις αφανείς πλειοψηφίες που αποτελούν την κινητήρια δύναμη του ιστορικού γίνεσθαι*» (Μπουντζουβή, 1999:23).

Ιστορικό Συγκείμενο – Μετονομασίες

Μετά την αποχώρηση των ελληνικών στρατευμάτων από την Μ. Ασία, στην Ελλάδα μετεκινήθησαν 1.500.000 πρόσφυγες. Η περίοδος αυτή σηματοδοτείται από αναταραχές που εκδηλώνονται σε μια σειρά στρατιωτικών κινημάτων: *οι πολιτικοί* υποκινούν στασιαστές στρατιωτικούς και *οι στρατιωτικοί πολιτικολογούν* (Βακαλόπουλος, 2005). Σ' αυτό το πολιτικό τοπίο, όπου η μικρασιατική καταστροφή έφερε πολλές αλλαγές ολοκληρώθηκαν οι περισσότερες μετονομασίες οικισμών (1926-1928). Την τριετία 1926 – 1928 ολοκληρώθηκαν 2.479 μετονομασίες του συνόλου της ελληνικής επικράτειας με επίκεντρο την Μακεδονία. Στον Νομό Φλώρινας καταγράφησαν 94 μετονομασίες, ενώ ενδεικτικά σημειώνουμε ότι στον Νομό Θεσσαλονίκης έγιναν 118. Μέχρι το 1940 στη Μακεδονία, 84 οικισμοί μετονομάστηκαν περισσότερο από μία φορά (Κυραμαργιού, 2003:15). Ωστόσο παρά τις αυστηρές κυρώσεις που προβλέπονταν οι κάτοικοι υποστηρίζουν την πολιτισμική και εθνотική ετερότητά τους: έτσι διαπιστώνεται να κυριαρχεί η προφορικότητα και η καθημερινή χρήση μικτών γλωσσικών σχημάτων στους συνοριακούς τόπους.

Στην Μακεδονία, από τη δεκαετία του 1910, σημειώθηκαν σημαντικές πληθυσμιακές ανακατατάξεις που μετέβαλαν σε μεγάλο βαθμό την εθνολογική σύσταση του πληθυσμού της (Συνθήκη Νεϊγύ 1919, αργότερα εγκατάσταση προσφύγων 1922, Συνθήκη Λωζάννης 1923). Παρά τις πληθυσμιακές ανακατατάξεις, σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία, το 62% του συνολικού πληθυσμού της χώρας, αποτελείται από Σλαβόφωνους. Εκ των οποίων οι 45.517 διέμεναν στην Φλώρινα, αποτελώντας το 77% του συνολικού πληθυσμού του νομού. Ενώ κατά την εγκατάσταση των Προσφύγων, στη Φλώρινα εγκαθίσταται, συνολικά μόνο 7.662 Πρόσφυγες στα ορεινά του νομού. Παρατηρούμε ότι μια περίοδος από 1920 και ουσιαστικά ως το 1941, όπου η ταραγμένη βαλκανική διπλωματία, οι πολιτικές ανακατατάξεις και οι δημογραφικές μεταβολές, συμπίπτουν με την δημιουργία εθνικών κατηγοριών στην Μακεδονία (Μιχαηλίδης, 1997: 125). Όπως υποστηρίζεται από ερευνητές, μια ανθρωπολογική προσέγγιση των ιστορικών μαρτυριών αποκαλύπτει ότι οι εθνικές διαφορές δεν ήταν μέρος της καθημερινής κοινωνικής ζωής, παρά τις προστριβές που είχαν εμφανισθεί από τα τέλη του 19^{ου} και τις αρχές του 20^{ου} αιώνα (Γούναρης, 1997:16 - 18). Το ζήτημα των μετονομασιών εντάθηκε κυρίως μετά τη δεκαετία του 1910, αλλά από το 1819 ο Αθανάσιος Σταγειρίτης διαπιστώνει ότι μετά τη Ρωμαϊκή εποχή, μεταβλήθηκε όχι μόνο η δημογραφική σύσταση της νότιας Βαλκανικής χερσονήσου, αλλά και «*το σχήμα της Γεωγραφίας της*» (Σταγειρίτης, 1819). Από την περίοδο της οθωνικής διακυβέρνησης, άρχισε συνολικά να συντελείται η διαδικασία των μετονομασιών και σημαίνει την εθνική σύσταση και συγκρότηση του κράτους, αλλά κυρίως την ανάγκη διαμόρφωσης μιας εθνικής κουλτούρας και γραμματείας. Η θέση αυτή προκύπτει από την στροφή της οθωνικής διοίκησης στην γεωγραφία του Στράβωνα ως έναν δίαυλο διατήρησης της ελληνικότητας στον αντίποδα του Φαλμεράγιερ. Ωστόσο την περίοδο 1926- 1928 έγιναν 2.497 μετονομασίες έναντι 34 της περιόδου 1863 – 1908. Με βασιλικό διάταγμα που δημοσιεύθηκε στην Εφημερίδα της Κυβερνήσεως στο 1909, «*περί συστάσεως Επιτροπείας προς μελέτην των τοπωνυμίων της Ελλάδος και εξακρίβωσιν του ιστορικού λόγου αυτών*» (Εφημερίς της Κυβερνήσεως φ.125), αποφασίστηκε η ευρύτερη και συστηματική διαδικασία μετονομασιών. Τον συντονισμό και την οργάνωση του εγχειρήματος ανέλαβε μια ειδική επιτροπή, «*Επιτροπεία προς μελέτην των τοπωνυμίων της Ελλάδος*» Διαβάζουμε σχετικά: «*Όθεν σκόπιμον εκρίθη η σύστασις «Επιτροπείας των τοπωνυμίων της Ελλάδος» ήτις αποτελούμενη εξ ανδρών ασχολουμένων περί την ελληνική γεωγραφίαν, αρχαιολογίαν, ιστορίαν και γλώσσαν η εμπείρων της διοικητικής οργανώσεως του Κράτους* (Πολίτης, 1920:6). Βασική αποστολή της ήταν η γνωμοδότηση για την μετονομασία των οικισμών και το έργο της να εγκρίνει ή να επανεξετάζει τις σχετικές προτάσεις των τοπικών παραγόντων: «*...αποφαίνεται, ότι αι αποφάσεις των διαφόρων κοινοτήτων, του μάλλον*

προσήκοντος *αυταίς ιστορικώς και γεωγραφικώς θα είναι σύμφωνοι προς τα πορίσματα των γνωμοδοτήσεων της επιτροπείας*». Ως βασικό κριτήριο της επιλογής ορίστηκε η αναγωγή στο ιστορικό, αρχαιοελληνικό παρελθόν του οικισμού. Φαίνεται έτσι πως μαζί με την αλλαγή των «βάρβαρων» ονομάτων θα υποσκελίζονταν και τα χρόνια της οθωμανικής κατάκτησης, ώστε το ελληνικό βασίλειο να μην κινδυνεύει από εξωτερικούς κινδύνους.

Ο ρόλος της επιτροπής κατοχυρώθηκε από πρόσθετη διαταγή το 1912, όπου περιθωριοποιείται και μεταβιβάζεται στα κατά τόπους Κοινοτικά και Δημοτικά συμβούλια. Με την ανασυγκρότηση του διοικητικού χάρτη της Ελλάδας, ήρθε στη επιφάνεια ο πολυποίκιλος χάρτης των τοπωνυμίων. Η Επιτροπή δεν έκρινε επαρκή την απόφαση, καθώς θεωρούσε επιστημονικά ανεπαρκείς τις επιτροπές των δήμων και κοινοτήτων. Έτσι το Υπουργείο Εσωτερικών τροποποιεί το Νόμο ΔΝΖ' *«Δι'ιδιαίτερης προσέτι διαταγής αυτού (υπ'αριθ.24788 του 1915) έκρινε σκόπιμον να συστήση δια των νομαρχών εις τα κοινοτικά συμβούλια, όπως πριν η αποφανθώσιν οριστικώς περί μετονομασίας της κοινότητος αυτών υποβάλλωσιν εις το Υπουργείον την πρότασιν των, δια να ζητή τούτο την γνώμην της επιτροπείας των τοπωνυμίων, ήτις θ'αποφαίνεται περί του ελλόγου η μη της μετονομασίας»* (Πολίτης, 1920:10). Στις 17 Σεπτεμβρίου 1926 ολοκληρώθηκε η θέσπιση ειδικού νομοθετικού διατάγματος «περί μετονομασίας συνοικισμών και κωμών» (ΦΕΚ 1926/Α/332), που διέτασσε τους νομάρχες να συγκροτήσουν σχετικές επιτροπές ανά επαρχία. Οι μετονομασίες στην ευρύτερη περιοχή της Μακεδονίας φαίνεται να έχουν τον χαρακτήρα του κατεπείγοντος, σύμφωνα με τον Β. Κολοκοτρώνη *«.....ο εξελληνισμόςπροκειμένου περί της Μακεδονίας, ήτις περισσότερον πάσης άλλης ελληνικής χώρας υπέστη τας επιδρομάς και εγκαταστάσεις των βαρβάρων φύλων και την εξ αυτών επίδρασιν και ήτις και σήμερον εισέτι δεν είναι απηλλαγμένη ξένων επιρροών και βλέψεων ακόμη, αποβαίνει μεγάλη και επείγουσα εθνική ανάγκη»* (Κολοκοτρώνης, 1925:3-4).

Με πρόταση του Κυριακίδη η τοπωνυμική αλλαγή αποσυνδέθηκε από την αρχαία και βυζαντινή γεωγραφία, καθώς θεωρεί ότι στα νέα εδάφη το πλήθος των κατοίκων είναι αλλόγλωσσο και χρειάζεται μια νεότερη, ελληνοπρεπή απόδοση. Αποκλειόταν από την διαδικασία της μετονομασίας τα τοπωνύμια εκείνα που έχουν βυζαντινή προέλευση (Καστοριά, Κλεισούρα, Μιστράς) ή όσα προκύπτουν από εκκλησιαστικές και διοικητικές διαιρέσεις των βυζαντινών χρόνων (Ζευγολατειό, Πραστειό) καθώς και τα ονόματα που προέρχονταν από στρατιωτική χρήση (Βίγλα, Μεροβίγλι). Εξαίρεση επίσης προβλεπόταν από την εισηγητική έκθεση του Ν. Πολίτη, για τα ονόματα οικισμών που συνδέονταν με την Επανάσταση του 1821 επειδή *«η μεταβολή βαρβαροφώνων ονομάτων, συνδεόμενων αρρήκτως προς την νωπήν ιστορίαν της ενδόξου επαναστάσεως [του 1821] θα εχαρακτηρίζετο*

ως βεβήλωσις των ιερών, διότι ονόματα ως Κλείσοβα, Αράχοβα, Βαλτέσι, Δερβενάκια, Γραβιά, Άμπλιανη, Αλαμάνα καθηξιάσθησαν δι' ηρωϊκών πράξεων» (Πολίτης, 1920:6).

Αναλυτική μέθοδος

Για την ανάλυση ακολουθούμε την *διαγλωσσική ή καθαυτή μετάφραση (interlingual)* και την *διασημειωτική μετάφραση ή μετασχηματισμό (intersemiotic translation ή transmutation)*. Όπως αναφέρει ο Juri Lotman (2000:143) η στοιχειώδης πράξη της σκέψης αποτελεί μετάφραση και συμπληρώνει ο Todorov (2008: 256-257) ότι ο πολιτισμός αποτελεί ένα μηχανισμό μετάφρασης και ότι επίσης ο πολιτισμός αυτομεταφράζεται, εντείνοντας έτσι το εύρος της μεταφραστικής διαδικασίας.

Ακολουθούμε την διαγλωσσική μετάφραση, γιατί έτσι προκύπτουν στερεότυπα και ιδεολογίες στη χρήση της γλώσσας: η γλώσσα μετέχει στο πολιτισμικό περιβάλλον (Κουρδής 2009: 8). Στο πεδίο αυτό οι συνδηλώσεις που μπορεί να φέρει η γλώσσα και το κύριο όνομα μέσα από την μεταφραστική διαδικασία παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον. Το κύριο όνομα αντιμετωπίζεται ως σημείο και φορέας συνδηλώσεων: ο Ballard (1998) υποστηρίζει ότι η σημασία φέρει ξεκάθαρα «τον χώρο των πολιτισμικών αναφορών» και στην διαδικασία της μετάφρασης, η ηχητική και η γραφή ενός ονόματος προσδιορίζουν σημειωτικά την εθνική ταυτότητα.

Οι κατηγορίες που προέκυψαν αφορούν α) στον **τον τρόπο και τον μηχανισμό της μετονομασίας:**

- α1.** οικισμοί που μετονομάστηκαν ηχοποιητικά από το σλαβικό στο ελληνικό τοπωνύμιο
- α2.** που μεταφράστηκαν πλήρως διαγλωσσικά από τα σλαβικά στα ελληνικά
- α3.** το παλιό, σλαβικό τοπωνύμιο αγνοήθηκε και προέκυψε ένα νέο τοπωνύμιο χωρίς καμία ηχοποιητική, γλωσσική ή σημασιολογική σχέση με το παλιό
- α4.** σύνθετα τοπωνύμια όπου το ένα σκέλος μεταφράζεται διαγλωσσικά, ενώ το άλλο μεταφέρεται ηχοποιητικά ή ακόμη δεν συναρτάται καθόλου με το πρώτο τοπωνύμιο.

β) Ως προς τον τρόπο και τον μηχανισμό της μετονομασίας, με ανάμειξη του περιεχομένου σε αυτό: τοπωνύμια με θρησκευτικό περιεχόμενο, τα οποία μεταφράζονται διαγλωσσικά (όχι όμως πάντα με ακρίβεια), μεταφέρονται επίσης και ηχοποιητικά, αλλά το σημασιολογικό, θρησκευτικό υπόβαθρο παραμένει.

Αποτελέσματα

Η κρατική πράξη μετονομασίας των τοπωνυμίων συνιστά μια εθνική πολιτική και μια πρακτική με στόχο την παραγωγή εθνικής ιδεολογίας/ταυτότητας στον συγκεκριμένο τόπο vs

άλλης ετερότητας. Παρατηρούμε ότι η διαγλωσσική μετάφραση εφαρμόζεται σε δεκαεπτά τοπωνύμια και προκύπτει η μετάφραση ενός σλαβικού παλαιού ονόματος σε νεοελληνικό. Σε δύο περιπτώσεις, α) αυτή του *Ξινού Νερού*, προέκυψε διαγλωσσικά η μετάφραση από τουρκικό όνομα και β) του *Βαρικού*, προκύπτει διαγλωσσική μετάφραση από σλαβικό σε βλάχικο τοπωνύμιο.

Τα τοπωνύμια που μέσω της μεταφραστικής διαδικασίας διατηρούν το αρχικό σημαίνόμενο, είναι κυρίως τοπωνύμια που καταδηλώνουν φυτά, ζώα, μορφολογία του εδάφους και γενικά περιβαλλοντικά χαρακτηριστικά του τόπου (Σφήκα, Αχλάδα, Αγραπιδιές κ.α). Εντοπίζονται δύο περιπτώσεις, όπου το περιεχόμενο φέρει συνδηλώσεις για τον στρατό, τον πόλεμο ή και την άθληση: αυτές είναι τα *χωριά Σκοπός και Παλαίστρα*. Διαγλωσσική μετάφραση εντοπίζεται επίσης και στα περιφραστικά τοπωνύμια, όπου επιλέγεται διαγλωσσική μετάφραση στο πρώτο σκέλος, που αφορά τον τοπογραφικό προσδιορισμό (Άνω ή Κάτω). Τα τοπωνύμια που δηλώνουν το γεωγραφικό ή περιγράφουν το φυσικό περιβάλλον συγκροτούν την μεγάλη πλειοψηφία: πρόκειται για καταδηλώσεις (Κλαδοράχη, Σιταριά, Πεδινό κ.α), αλλά σε πολλές περιπτώσεις εγείρουν θετικές συνδηλώσεις ομορφιάς για τον τόπο το οποίο, όπως *Δροσοπηγή, Κρυσταλλοπηγή, Ροδόνας*. Σε αρκετές περιπτώσεις αντικαθιστούν ονόματα, που φέρουν αντίθετες, αρνητικές συνδηλώσεις, όπως το Ντρομπίτσιστα = νεκροταφείο που γίνεται Δασερή, το Σμάρντες = βρώμα γίνεται Κρυσταλλοπηγή.

Ορισμένα από τα παλαιά τοπωνύμια με γεωγραφικό κώδικα μετά την μετονομασία απέκτησαν συνδήλωση ιστορικότητας: το σημαίνόμενο αντλείται από τα ελληνιστικά χρόνια και τα ονόματα στρατηγών του Μεγάλου Αλεξάνδρου (βλ. το Αμύνταιο, το Κρατερό, ο Φιλώτας και το Αντίγονο). Σε άλλες περιπτώσεις δίνονται ονόματα με ιστορικό περιεχόμενο από πόλεις της περιοχής της αρχαίας *Αυγκιστίδος*, όπως η *Μέλιτη*, η *Βέυη*, η *Κέλλη* και η *Λεβαία* (που δόθηκε μόλις το 1991). Σημειώνουμε ότι δεν έχει πλήρως εξακριβωθεί αρχαιολογικά εάν οι οικισμοί *Μελίτη* και *Βεύη* βρίσκονται πάνω από τα ερείπια των αντίστοιχων αρχαίων πόλεων *Μελίτωνα* και την *πολίχνη της αρχαίας πόλης Βεύης*. Ωστόσο η νέα ονομασία προέκυψε από αυτό το ιστορικό συγκείμενο.

Από το πρόσφατο, ιστορικό παρελθόν του Μακεδονικού Αγώνα, μόνο το *Ανταρτικό* μπορούμε να πούμε πως σημασιοδοτεί την εποχή αυτή, αλλά οι συνδηλώσεις της ιστορικότητας διαφοροποιούνται, εξαιτίας της μεταγενέστερης αλλοίωσης του ονόματος σε *Ανταρτικό*. Τα χωριά *Κώττας* και *Σίμος Ιωαννίδης*, έχουν καταδηλωτικό περιεχόμενο από τον Μακεδονικό Αγώνα, ονόματα οπλαρχηγών. Ωστόσο τα ονόματα αυτά δόθηκαν στους οικισμούς πολύ αργότερα, την δεκαετία το '50.

Εντοπίζουμε επίσης τοπωνύμια που πέρα από τα ιστορικά σημαινόμενα εγείρουν συνειρμούς εθνικούς και πατριωτικούς, όπως το *Εθνικό*, ο *Ακρίτας*, η *Πρώτη*, η *Σκοπιά*, το *Φλάμπουρο*. Οι οικισμοί, οι οποίοι μετά τις μετονομασίες απέκτησαν ιστορικές και εθνικές συνδηλώσεις είναι κυρίως *ορεινοί οικισμοί ή σημαντικά κέντρα που ανέπτυξαν μεγάλη δράση κατά την διεξαγωγή των απελευθερωτικών αγώνων της Μακεδονίας*. Ωστόσο το όνομα που δόθηκε προέρχεται από άλλη ιστορική περίοδο προσδίδοντας αρχαιοελληνικά, ελληνιστικά και κατ' επέκταση μακεδονικά και εθνικά σημαινόμενα, όπως επιδίωκε να δώσει η επιτροπή των μετονομασιών.

Τα ονόματα προσφυγικών οικισμών όπως η *Κολχική*, ο *Νέος Καύκασος* (χωρίς προηγούμενο όνομα) συνδέουν την τότε Ελλάδα με το ένδοξο παρελθόν των πόλεων της Μικράς Ασίας και του Πόντου και έτσι κατασκευάζονται «νέες εθνικές και εθνοτικές συνδηλώσεις». Επίσης, οικισμοί όπως το *Λέχοβο*, το *Νυμφαίο*, το *Πισοδέρι*, αλλά και το *Βαρικό* διατήρησαν το πρώτο τοπωνύμιο με μικρή τροποποίηση. Όλα τα παραπάνω τοπωνύμια είναι βλάχικα και αρβανίτικα. Άλλα τοπωνύμια, τα οποία μέσω της μετάφρασης ή της ηχοποιητικής μεταγραφής διατήρησαν το σημαινόμενο ήταν τα θρησκευτικά τοπωνύμια.

Συνολικά καταλήγουμε ότι η *θρησκευτικότητα*, το *φυσικό τοπίο*, η *γεωγραφία*, οι *δραστηριότητες των κατοίκων*, τα *επαγγέλματα*, τα *παραμύθια*, οι *θρύλοι* παρέμειναν: στις μετονομασίες προστίθεται η ιστορικότητα με στόχο την «ενιαία, ομογενοποιημένη» εθνική ταυτότητα. Εφόσον οι κοινωνίες δεν είναι ομοιογενή σύνολα, τα γλωσσικά ζητήματα συσχετίζονται με τις κοινωνικές διαφορές και τη συνείδηση των διαφορών: η κοινωνική διαφορά επενδύεται με πολιτισμικές σημασίες, που αποδίδουν το κοινωνικό γόητρο και αναδεικνύουν τις κοινωνικές διαφορές ως πολιτισμικές διαφορές. Η κοινωνική χρήση της γλώσσας οδήγησε σε διαφορετικές αντιλήψεις για τη χρονική διάσταση στη γλώσσα και για τη χρονικότητα του έθνους. Η αντίληψη για τη γλώσσα, ως εθνική γλώσσα, καθόρισε και το σχήμα της ιστορίας, ως εθνικής ιστορίας: η πολιτισμική συγκρότηση του έθνους εμπεριέχει την έννοια της ιεραρχίας (Λιάκος, 1994, Χριστίδης, 1999, Σκοπετέα, 2002)

Περίπου ένας στους τρεις κατοίκους της ελληνικής Μακεδονίας είχε το 1912 ως μητρική γλώσσα τα «Σλαβομακεδονικά». Το 1965, υπηρεσιακές εκθέσεις εκτιμούσαν σε 130-150.000 τους σλαβόφωνους κατοίκους τριών μονάχα νομών (Φλώρινας, Καστοριάς και Πέλλας). Στις αρχές του 21ου αιώνα, τα «ντόπικα» εξακολουθούσαν να μιλιούνται σε μεγάλο μέρος της Βόρειας Ελλάδας: η εξάλειψη της σλαβογλωσσίας θεωρήθηκε μείζων «εθνικός στόχος» στην περιοχή: για την επίτευξή του στρατεύτηκε όλος ο κρατικός μηχανισμός (Κωστόπουλος, 2008).

Η ιστορικότητα στην περίπτωση αυτή φαίνεται να χρησιμοποιείται ως διάυλος αφομοίωσης και άμβλυνσης των τοπικών, διασυνοριακών αντιθέσεων: μελετώντας τα ΦΕΚ των μετονομασιών παρατηρούμε ότι στο σύνολο των 107 οικισμών που καταγράφηκαν, πραγματοποιήθηκαν 105 μετονομασίες. Από αυτές σε 4 περιπτώσεις ο οικισμός μετονομάστηκε δυο φορές: ο Άγιος Βαρθολομαίος (9.2.1926, 2.3.1928) η Λεβαία (31.8.1926 και μετά την απογραφή του 1991), το Λέχοβο (11.1955, 8.1956) και ο Κώττας (20.8.1927, 27.11.1932).

Επίσης υπάρχουν 6 οικισμοί, οι οποίοι δεν μετονομάστηκαν επίσημα από το ελληνικό κράτος. Παρ' όλα αυτά, με το πέρασμα του χρόνου η ονομασία του οικισμού μεταλλάχθηκε, ελληνοποιήθηκε παραμένοντας ωστόσο στο αρχικό άκουσμα. Όσον αφορά στην περιοδικότητα των μετονομασιών στη Φλώρινα, από την έρευνα προκύπτει ότι η πλειοψηφία των μετονομασιών ολοκληρώθηκε το 1926. Φαίνεται ότι στις αποφάσεις με ΦΕΚ 346/1926 συμπεριλαμβάνονται 26 οικισμοί, ενώ το σύνολο των μετονομασιών το 1926 ανέρχεται στις 52 και πραγματοποιήθηκαν τους μήνες διακυβέρνησης του Θεόδωρου Πάγκαλου (15/6/1925 – 19/6/1926), Αθανάσιου Ευταξία (19/7/1926 – 23/8/1926) και σε μεγαλύτερο βαθμό την περίοδο διακυβέρνησης του Γεώργιου Κονδύλη (23/8/1926 – 4/12/1926).

Παραθέτουμε παράρτημα, που περιλαμβάνει τον πίνακα των μετονομασθέντων οικισμών, συνοδευόμενο με τα ΦΕΚ της μετονομασίας.

Συγκεντρωτικός Πίνακας Μετονομασιών

	Νέο όνομα	Παλιό όνομα	Ημερομηνία και ΦΕΚ Μετονομασίας
1.	Άγιος Αχίλλειος	Αιλ ή Αχίλ	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
2.	2.Άγιος Βαρθολομαίος	Βαρτολώμ 1.Βαρθολομαίος	1)9.2.1926-ΦΕΚ55/1926 2)2.3.1928-ΦΕΚ 81/1928
3.	Άγιος Γερμανός	Γκέρμαν	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
4.	Άγιος Παντελεήμονας	Πάτελι ή Πάτελε	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
5.	Αγία Παρασκευή	Σφέτκα Πέτκα	
6.	Αγκαθωτό	Τέρνοβο ή Τύρνοβο	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
7.	Αγραπιδιές	Γκόριτσκο	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926

8.	Αετός	Άιτος και Αιτόζι	
9.	Ακρίτας	Μπούφι	20.9.1955-ΦΕΚ 287/1955
10.	Άλωνα	Άρμεντσκο	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
11.	Αμμοχώρι	Πεσόσνιτσα	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
12.	Αμύνταιο	Σόροβιτς	8.8.1928 -ΦΕΚ 156/1928
13.	Ανάργυροι	Ρούντικ ή Ρουδνικ	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
14.	Ανταρτικό	Ζέλοβο	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
15.	Αντίγονο	Κιοσελέρ	11.9.1928-ΦΕΚ 193/1928
16.	Άνω Καλλινίκη	Γκόρνο Κάλενικ ή Κάλνικ	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
17.	Άνω Κλεινές	Γκόρνο Κλέστινα ή Κλέστσινα	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
18.	Άνω Υδρούσα	Γκόρνο Κότορι	12.8.1928-ΦΕΚ 81/1928
19.	Αρμενοχώρι	Αρμένοβο ή Αρμενор ή Αρμέναιο	
20.	Ασπρόγεια	Στρέμπενο	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
21.	Ατραπός	Κραπέσνιτσα	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
22.	Αχλάδα	Κρουσοράτ ή Κρουσοράτι	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
23.	Βαλτόνερα	Κάτω Νεβόλιανη	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
24.	Βαρικό	Μόκρενα	15.11.1926-ΦΕΚ 413/1926
25.	Βατοχώρι	Μπέσνιτσα ή Μπρένιτσα ή Μπρένιτσα	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
26.	Βεγόρα	Νέογρατ ή Νέογραδ	9.2.1926- ΦΕΚ 55/1926
27.	Βεύη	Μπάνιτσα	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
28.	Βροντερό	Γκράσδανι ή Γράσдени ή Γκράζντενο	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
29.	Δασερή	Ντρομπίτσιστα ή Δρομπίτσιστα	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
30.	Δροσοπηγή	Μπελκαμένι ή Βελκαμένι	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
31.	Εθνικό	Οψιρίνα	9.9.1927-ΦΕΚ 206/1927
32.	Ελατιά	Έλλοβον	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
33.	Ελεούσα	Ραχμανλί	31.8.1926 – ΦΕΚ 346/1926
34.	Ιτιά	Β(ε)ρμπενί	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
35.	Καλλιθέα	Ρούδαρι ή Ρούνταρι	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
36.	Καλογερίτσα	Καλουγκέριτσα	
37.	Κάτω Καλλινίκη	Ντόλνο Κάλενικ	9.2.1926-ΦΕΚ 346/1926

38.	Κάτω Κλεινές	Ντόλνο Κλέστινα	31.8.1926- ΦΕΚ 346/1926
39.	Κάτω Υδρούσα	Κάτω Κόττορι	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
40.	Καρυές	Όροβνικ	5.10.1920-ΦΕΚ 63/1920
41.	Κέλλη	Γκορνίτσοβο	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
42.	Κλειδί	Τσέροβο	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
43.	Κλαδοράχη	Κλαδοράπι ή Κλαδοράμπι	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
44.	Κολχική	Πλησέβιτσα	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
45.	Κορυφή	Τούρια ή Τούριε	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
46.	Κρανιές	Ντρένοβο	31.8.1926- ΦΕΚ 346/1926
47.	Κρατερό	Ράκοβο	31.8.1926- ΦΕΚ 346/1926
48.	Κρυσταλλοπηγή	Σμαρδέσι ή Σμάρντες	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
49.	2.Κώττας	Ρούλια 1.Κατωχώρι	20.8.1927-ΦΕΚ 179/12927 27.11.1932-ΦΕΚ 421/1932
50.	Λαιμός	Ράμπι	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
51.	Λεβαία	Έλλεβι ή Έλλεβιτς – Λακκιά Λακκιά - Λεβαία	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926 1991
52.	Λευκώνας	Πόπλι	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
53.	Λεπτοκαρυές	Λέσκοβετς	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
54.	Λέχοβο	Καντιλκιοί 1. Λέχοβο - Ηρωικό 2. Ηρωικό - Λέχοβο	1)11.5.1955 –ΦΕΚ 157/1955 2)18.5.1956 –ΦΕΚ 125/1956
55.	Λιμνοχώρι	ΤσερκεζκιοΪ και Σφέτι Τόντορι	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
56.	Λόφοι	Ζαμπ(ά)ρντενι ή Ζαπύρδανι	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
57.	Μανιάκι	Κολάρτζι	20.1.1927-ΦΕΚ 18/1927
58.	Μαρίνα	Σακούλεβο	19.7.1928-ΦΕΚ 176/1928
59.	Μελίτη	Βοστάρени ή Βοστάρани ή Οφτσάρени	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
60.	Μεσόκαμπος	Ορτά Ομπά	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
61.	Μεσονήσι	Λάζενι	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
62.	Μεσοχώρι	Χασάνοβο ή Ασάνοβο Σέλο	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
63.	Μηλιώνας	Μέδοβο ή Μέντοβο	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926

64.	Μικρολίμνη	Λάγκα ή Λάγκ ή Λάγι	8.8.1928- ΦΕΚ 156/1928
65.	Νέα Κώμη	Νοβοσέλι	9.2.1926 – ΦΕΚ 55/1926
66.	Νέος Κάυκασος	(νεοσύστατος προσφυγικός οικισμός)	
67.	Νεοχωράκι	Νεοκάζι ή Νεόκαζι	19.7.1928-ΦΕΚ 56/1928
68.	Νίκη	Νεγκότσани	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
69.	Νυμφαίο	Νέβεσκα	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
70.	Ξινό Νερό	Εξι- Σου	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
71.	Οξυά	Μπούκοβο ή Μπούκοβικ	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
72.	Παλαίστρα	Μπορέσνιτσα	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
73.	Παπαγιάννης	Ποπόζани ή Βάκουφκίοι	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
74.	Παπαδιά	Παπαντίγια	
75.	Παρόρι	Μπίτουσα	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
76.	Πεδινό	Λιουμπέτινο ή Λιουμπέτινα	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
77.	Πελαργός	Μολαλάρ	1.2.1927-ΦΕΚ 18/1927
78.	Πέρασμα	Κουτσκόβενι	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
79.	Περικοπή	Πρεκοπάνα	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
80.	Πέτρες	Πέτερσκο	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
81.	Πισοδέρι	Πισοντέρ	
82.	Πλατύ	Στύρκοβο ή Στέρκοβο	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
83.	Πολυπλάτανος	Κλαμπούσιστα ή Κλαμπούτσιστα	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
84.	Πολυπόταμος	Νερέτι ή Νέρεντ	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
85.	Πράσινο	Τύρνοβο	20.9.1955-ΦΕΚ 287/1955
86.	Πρώτη	Καμπάσνιτσα	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
87.	Πύλη	Βίνενι	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
88.	Πυξός	Ράχοβα ή Όροβο	8.8.1928-ΦΕΚ 156/1928
89.	Ροδώνας	Γκιούλεντς ή Γιούλνιτς	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
90.	Σίμος Ιωαννίδης	Μοτέσνιτσα	17.1.1957-ΦΕΚ 11/1957
91.	Σιταριά	Ρόσνα	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
92.	Σκλήθρο	Ζέλενιτς	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
93.	Σκοπιά	Ανω Νεβόλιανη	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
94.	Σκοπός	Σέτινα	31.8.1926-ΦΕΚ 346/1926
95.	Σφήκα	Μπέσφινα	4.10. 1926-ΦΕΚ 346/1926

96.	Σωτήρας	Σότερ	9.2.1926-ΦΕΚ 55/1926
97.	Τριανταφυλλιά	Λάγενη ή Λάγκενη	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
98.	Τρίβουνο	Τύρσια	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
99.	Τρίγωνο	Όστιμα	20.8.1927-ΦΕΚ 179/1927
100.	Τριπόταμος	Πετόρατσι ή Πέτορακ ή Πετοράκι	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
101.	Τροπαιούχος	Μαχαλά	2.2.1929-ΦΕΚ 40/1929
102.	Φανός	Σπάντσι ή Σπάντσα	9.2.1926- ΦΕΚ 55/1926
103.	Φαράγγι	Οκελεμέζ	1.2.1927-ΦΕΚ 18/1927
104.	Φιλώτας	Τσαντζιλαρ	20.1.1927-ΦΕΚ18/1927
105.	Φλάμπουρο	Νεγοβάνι ή Νέγκοβαν	19.7.1928-ΦΕΚ 156/1928
106.	Χειμάδι	Βράψιν	4.10.1926 – ΦΕΚ 346/1926
107.	Ψαράδες	Νίβιτσα ή Νίβιτσι	9.9.1927-ΦΕΚ 206/1927

Βιβλιογραφία

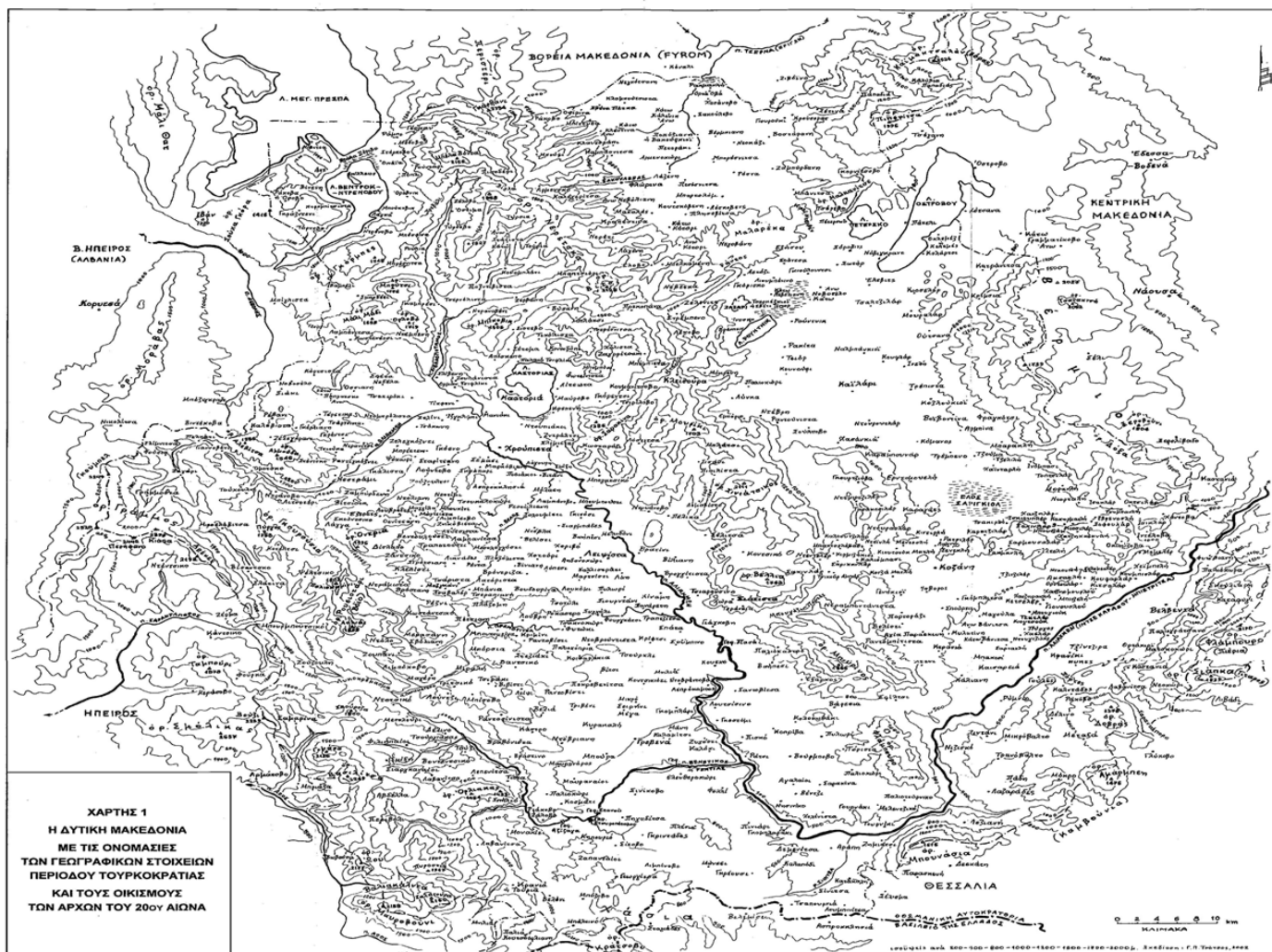
- Ανδρέου, Α., Βαμβακίδου, Ι. (2006). *Ο Πληθυσμός των αγαμάτων, η περίπτωση της Φλώρινα*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Βακαλόπουλος, Α. (2005). *Νέα Ελληνική Ιστορία 1205 - 1985*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας, 371 - 377.
- Γούναρης, Β. (1997). Ανακυκλώνοντας τις παραδόσεις: Εθνοτικές ταυτότητες και μειονοτικά δικαιώματα στη Μακεδονία. Στο Γούναρης, Β., Μιχαηλίδης, Ι., Αγγελόπουλος, Γ (Επιμ.), *Ταυτότητες στη Μακεδονία*. Αθήνα: Παπαζήση, 16 -18.
- Δημητριάδης, Ε., & Δρακούλης, Δ. (2012). Στο Δ. Δρακούλης & Γ. Τσότσος, (επιμ.), *Ιστορική Γεωγραφία της Ελλάδος και της Ανατολικής Μεσογείου*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 240 -245, 247, 251.
- Κυραμαργιού, Ε. (2003). *Καινούρια Ονόματα – Καινούριος Χάρτης: οι μετονομασίες των οικισμών της Ελλάδας, 1909 -1928*. 7, 8, 15, 20.
- Κυριακίδης, Σ. (1926). *Οδηγία δια την Μετονομασίαν Κοινοτήτων και Συνοικισμών. Εχόντων τουρκικών ή σλαβικών όνομα*. Εν Αθήναις: Εκ του Εθνικού Τυπογραφείου.
- Κωστόπουλος, Τ. (2002). *Η Απαγορευμένη Γλώσσα*. Αθήνα: Μαύρη Λίστα, 142, 145 -147.
- Λιάκος, Α. (2011). *Αποκάλυψη, Ουτοπία και Ιστορία. Οι μεταμορφώσεις της ιστορικής συνείδησης*. Αθήνα: Πόλις, 360 – 367.
- Λιάκος, Α. (1994). Προς επισκευήν ολομελείας και ενότητας: Η δόμηση του εθνικού χρόνου στην ελληνική ιστοριογραφία. Στο *Επιστημονική συνάντηση στη μνήμη του Κ. Θ. Δημαρά*, 171-199. Αθήνα: ΚΝΕ/ΕΙΕ.
- Λαγόπουλος, Α.- Φ. (2012). Ιστορικές Γεωγραφίες: Υλικές διαδικασίες και δυναμική της σημείωσης. Στο Δ. Δρακούλης & Γ. Τσότσος, (επιμ.), *Ιστορική Γεωγραφία της Ελλάδος και της Ανατολικής Μεσογείου*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης, 4, 15, 20 – 21.
- Μπουντζουβή, Α. (1999). Προφορική Ιστορία: όρια και δεσμεύσεις. Στο *πρακτικά διεθνούς ημερίδας, Μαρτυρίες σε ηχητικές και κινούμενες αποτυπώσεις ως πηγή της ιστορίας*, (1997), Αθήνα: Κατάρτι, 23.
- Πίναξ Μετονομασθεισών Κοινοτήτων και Συνοικισμών του Κράτους. (1929). Υπουργείων Εσωτερικών, Διεύθυνσης Τοπικής Αυτοδιοίκησης.
- Πολίτης, Ν. (1920). *Γνωμοδοτήσεις περί μετονομασίας συνοικισμών και κοινοτήτων*. Εν Αθήναις: Εκ του Τυπογραφείου Δημητρίου Μ. Δελή.

- Σκοπετέα, Ε. (2002). Γλωσσική συνείδηση στα Βαλκάνια, 18ος-20ός αιώνας. Στο *Γλώσσα, κοινωνία, ιστορία: Η Ευρώπη του Νότου*, επιμ. Α.-Φ. Χριστίδης et al., 27-32. Αθήνα-Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Σταματελάτος, Μ., & Βάμβα – Σταματελάτου, Φ. (2006). *Επίτομο Γεωγραφικό Λεξικό της Ελλάδας*. Αθήνα: Ερμής.
- Τσότσος, Γ. (2012). *Ιστορική Γεωγραφία της Δυτικής Μακεδονίας. Το Οικιστικό Δίκτυο 14^{ος} - 17^{ος} Αιώνας*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης, 38 – 39, 41, 52.
- Χουλιαράκης, Μ. (1975). *Γεωγραφική, Διοικητική και Πληθυσμιακή Εξέλιξις της Ελλάδος, 1821 -1971, τ.Β΄*. Αθήναι: Εθνικόν Κέντρον Κοινωνικών Ερευνών.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (1999). *Γλώσσα, πολιτική, πολιτισμός*. Αθήνα: Πόλις.
- Ballard, M. (1998). *La traduction du nom propre comme négociation*. Στο Ε. Kourdis, *Traduction et Identité. La sémiotique de la traduction des noms d'immigrés en Grèce*. Palimpsestes. 11: 199-223.
- Braudel, F. (1986). *Μελέτες για την Ιστορία*. Μτφρ. Ο. Βαρών & Ρ. Σταμούλης. Αθήνα: Εταιρεία Μελέτης Νέου Ελληνισμού
- Blake, G. (2000). State Limits in the Early 21st Century: Observations on Form and Function. *Geopolitics*, 5 (1), 1- 18.
- Foucault, M. (1987). *Η Αρχαιολογία της Γνώσης*. Μτφρ. Κ. Παπαγιωργής. Αθήνα: Εξάντας.
- Στο Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, Ιδεολογία, Ταυτότητα. Το μάθημα της Ιστορίας στον αστερισμό της υπερεθνικότητας και της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο, 240 -245, 247, 251
- Kourdis, E. (2009). *Signs, culture and ideology in Southeast Europe. Semiotic codes in language, cultural and translation attitudes from the perspective of the Greeks*. Στο Syn – *Theses Language Interculture Communication*, Department de Langue et de Litterature Francaises de l' Universite Aristote de Thessalonique.
- Lotman, Y. (2000). *Universe of the Mind. A semiotic theory of the culture*. United Kingdom: Indiana University Press.
- Stavrianos, G., Vamvakidou, I., Golia, P. (2013). Definitions et significations du quotidien en historiographie. *Journal MENON*, 35-41.

ΑΡΧΕΙΑ - ΕΦΗΜΕΡΙΔΕΣ

Γ.Α.Κ. Φλώρινας, *εφημερίδα Έλεγχος*/25/8/1925, 226/4/1926, 220/11/1926, 370/2/1929, 339/9/1929.
Εφημερίδα της Κυβερνήσεως/125/6/1909.

ΧΑΡΤΗΣ



Εικόνα 1. Χάρτης της Δυτικής Μακεδονίας στις αρχές του 20ου αιώνα. Γ.Τσότσος

Στοιχεία επικοινωνίας:

Ανδρομάχη Σολάκη
 Σαρανταπόρου 28, 53070, Φλώρινα
 Τηλ: 2463502206, 6980256301

Έλενα Σωτηροπούλου¹

Ιφιγένεια Βαμβακίδου²

Κωνσταντίνος Τσιούμης³

Ημερολόγιο Δημητρίου Ι. Τούσση, 1916-1919: μεταγραφή και ταξινόμηση

Περίληψη

Στο ερευνητικό πεδίο των Πολιτισμικών Σπουδών επιχειρούμε την μεταγραφή και ταξινόμηση του ημερολογίου ενός πολιτικού κρατούμενου, που εντόπισε ο Καθηγητής Μίμης Σουλιώτης. Το ημερολόγιο γράφτηκε στη διάρκεια του Α΄ Παγκοσμίου πολέμου, από τον Δημήτριο Ι. Τούσση, όταν ο ίδιος μαζί με άλλους κατοίκους της Κορυτσάς συλλαμβάνονται ως γερμανόφιλοι πολιτικοί κρατούμενοι της Αντάντ.

Η εργασία περιλαμβάνει το ερευνητικό τμήμα, που αφορά στη μεταγραφή από την καθαρεύουσα της εποχής που χρησιμοποιεί ο «ημερολόγος» στη δημοτική γλώσσα και στην ιστοριοφιλολογική ταξινόμηση του υλικού.

Το ερευνητικό μας ενδιαφέρον αφορά κυρίως στη γλωσσική έκφραση και στις θεματικές που επιλέγονται από τον ημερολόγο και όχι στην ιστορική διασταύρωση των πηγών, αν και αναγκαστικά το υλικό μας οδηγεί σε αυτήν. Για τη διασταύρωση των στοιχείων και των πληροφοριών του αφηγητή, αντλήσαμε συμπληρωματικό υλικό από προφορικές μαρτυρίες, φωτογραφίες της εποχής, έγγραφα, πιστοποιητικά, αρχιτεκτονικά σχέδια.

Η απόλαυση που μάς προσφέρει η ανάγνωση του υλικού οφείλεται τόσο στην προσωπική εκφραστική γλώσσα του ημερολόγου, αλλά και στις λεπτομερείς περιγραφές για τις κλιματικές αλλαγές, τις διατροφικές συνήθειες, τα μέσα μεταφοράς και στους συνειρμούς που προκαλούν τα σχόλια του για άλλες εποχές και πρόσωπα της γαλλικής ιστορίας του 19^{ου} αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: Α΄ Παγκόσμιος πόλεμος, μεταγραφή, ιστοριοφιλολογική ταξινόμηση

Keywords: 1st World War, transcription, historical and philological classification

1 Υπ. Διδάκτωρ του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης.

2 Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

3 Καθηγητής στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δ.Ε. του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης

Εισαγωγικά

«διαβάζω κείμενα, εικόνες, πόλεις, πρόσωπα, χειρονομίες, σκηνές...»

R. Barthes

Το υλικό που μεταγράφουμε αφορά στην προσωπική/υποκειμενική αφήγηση πραγματικών γεγονότων συγκεκριμένης εποχής, με σκοπό την ενδο-επικοινωνία, τον εσωτερικό διάλογο και την καταγραφή/διατήρηση των γεγονότων στη μνήμη του συγγραφέα/φυλακισθέντος, αρχιτέκτονα, εργολάβου και αγωνιστή Δ. Τούσση στον Βορειοηπειρωτικό Αγώνα.

Μεταγραφή είναι ο όρος που χρησιμοποιούν οι γλωσσολόγοι όταν μια γλώσσα γράφεται με διαφορετικό αλφάβητο από το δικό της. Στην περίπτωση μας χρησιμοποιούμε τον όρο για τη διαδικασία μεταφοράς του κειμένου από την καθαρεύουσα της εποχής και από την προσωπική γραφή ενός ημερολόγου στη σύγχρονη ελληνική γλώσσα ως *εσωτερική μεταγραφή*. Η λογική της μεταγραφής συνδέεται με τη δυνατότητα: (α) να καταγράψουμε σε αδρές γραμμές τους ήχους που έχουν διαφοροποιητική (διακριτική) λειτουργία σ' ένα συγκεκριμένο γλωσσικό σύστημα (φωνολογία) και στη συνέχεια (β) να καταγράψουμε τη φωνητική δομή μας γλώσσας αναπαριστώντας έτσι με λεπτομέρεια την ακριβή προφορά της (φωνητική). Η μεταγραφή (κάθε είδους) συνιστά οικουμενικό τρόπο αναπαράστασης και γίνεται με τη χρήση ειδικών συμβόλων εμπνευσμένων από τα αλφάβητα (κυρίως το λατινικό και το ελληνικό)⁴.

Τεχνογραφικά στη διαδικασία της μεταγραφής χρησιμοποιούμε πλάγιες γραμμές /.../ για να δηλώσουμε τη φωνημική / φωνολογική μεταγραφή και αγκύλες πλάγιες [...] για να δηλώσουμε τη φωνητική μεταγραφή. Ειδικότερα και στις δύο περιπτώσεις χρησιμοποιούμε τα εξής αντί για σημεία στίξης: (α) αντί για τελεία, ερωτηματικό, θαυμαστικό βάζουμε || (στο τέλος δεν βάζουμε τελεία, απλά κλείνουμε το κείμενο αναλόγως με πλάγια γραμμή ή αγκύλη και (β) αντί για κόμμα, άνω τελεία ή παύλα βάζουμε |

Για την απολαυστική ανάγνωση του υλικού παραπέμπουμε στον R. Barthes (2008) που εστιάζει στο κείμενο: *ο αναγνώστης είναι υποκείμενος στο κείμενο ως γλωσσική ύλη, στη συγγένεια της αναγνωστικής πρότασης με τη ψυχανάλυση. Αποκρούει έτσι τα πάθη των ιδεών και των χαρακτήρων στο όνομα της κειμενικής απόλαυσης.*

⁴ Φωνολογική μεταγραφή

/itan ênas îsîxos ânθropos | ti borûse na kâni || aftò skeftòtan vyênodas apò to nosokomîo metâ ti vârðia tu || perpatûse plâi stis neradzîes || ênas îsîxos ânθropos xoris ksepâsmata | afti tin ikòna ixè gia ton eafth tu || ùte îpsos ùte vârthos || arkî na min ton pirâksis || na min tu patîsis ton kâlo || afiste ta pròvata stus tsopânus | kâti îksere o patêras tu || o kaθênas ti duliâ tu/

Φωνητική μεταγραφή

[itan ênas îsîxos ânθropos | ti borûse na kâni || aftò sk'eftòtan vy'èno(n)das apò to nosokomîo metâ ti vârðiâ tu || perpatûse plâj stiz neradzjès || ênas îsîxos ânθropos xoris ksepâzmata | afti tin ikòna ix'e γ' a ton eafth tu || ùte îpsos ùte vârthos || ark'î na min do(m) birâksis || na min du patîsis to(N)[3] gâlo || afiste ta pròvata stus tsopânus | kâti îksere o patêras tu || o kaθênas ti dul'â tu]

Η γλώσσα της εποχής

Το 1910 ιδρύθηκε ο Εκπαιδευτικός Όμιλος και η Φοιτητική Συντροφιά: ο Εκπαιδευτικός Όμιλος με μέλη από το χώρο της πολιτικής, της παιδείας, της διανόησης (Παπαναστασίου Δεμερτζής, Διομήδης, Δελμούζος, Γληνός, Τριανταφυλλίδης, Καζαντζάκης, κ.α.) έπαιξε σημαντικό ρόλο στο γλωσσικό, εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο. Η Φοιτητική Συντροφιά (Κουντουράς, Κορδάτος, κ.α.), ξεκινώντας αρχικά από το ιδανικό της δημοτικής γλώσσας συνδέθηκε με πλατύτερα κοινωνικά και πνευματικά αιτήματα (Βουρνάς, 1999). Τα μέλη αυτών των σωματείων, πολλά από τα οποία δέχτηκαν την επίδραση ξένων παιδαγωγικών ιδεών έλαβαν ενεργό δράση και συνέβαλαν στην μεταρρύθμιση της περιόδου 1913-1917 (Σβορώνος, 1986).

Το 1911 με την ψήφιση του νέου Συντάγματος καθιερώνεται η καθαρεύουσα και την ίδια χρονιά κλείνει το Ανώτερο Δημοτικό Παρθεναγωγείο Βόλου. Το 1917 μετά την ανάληψη της εξουσίας από τον Βενιζέλο τοποθετείται γενικός γραμματέας Υπουργείου Παιδείας ο Γληνός και οι Δελμούζος και Τριανταφυλλίδης ανώτεροι Επόπται Δημοτικής Εκπαιδεύσεως. Αυτή την περίοδο, αποφασίστηκαν δύο σημαντικές αλλαγές: καταργήθηκαν τα αρχαία ελληνικά στις πρώτες τέσσερις τάξεις του δημοτικού και εισήχθη η δημοτική, ενώ εκδόθηκαν δέκα νέα αναγνωστικά στη δημοτική και η γραμματική του Μ. Τριανταφυλλίδη για το Δημοτικό και το Γυμνάσιο.

Η επιχειρούμενη μεταρρύθμιση που ξεκίνησε το 1917 δεν πρόλαβε να αποτελέσει ένα ριζικά αναμορφωμένο εκπαιδευτικό σύστημα. Μετά την ήττα της κυβέρνησης Βενιζέλου και την έλευση στην εξουσία των φιλομοναρχικών δυνάμεων, οι αλλαγές στην εκπαίδευση θα ανεστάλισαν χωρίς τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Οι Δελμούζος, Γληνός και Τριανταφυλλίδης παραιτήθηκαν από τις θέσεις τους, τα νέα αναγνωστικά κατεστράφησαν του σχολείου και η καθαρεύουσα καθιερώθηκε στο δημοτικό. Το εγχείρημα για την αστική μεταρρύθμιση ακολούθησε μια αντιμεταρρύθμιση και το φαινόμενο αυτό επαναλαμβάνεται σε κάθε αλλαγή των πολιτικών δυνάμεων στην εξουσία (Μπουζάκης, 2000).

Το υλικό

Πρόκειται για το ημερολόγιο φυλακής του Δημητρίου Ι. Τούσση, που γράφτηκε από τον ίδιο την εποχή 1916 έως 1920 και εξιστορεί τη σύλληψη, τη φυλάκισή του και τέλος την απελευθέρωσή του από τις γαλλικές φυλακές, κατά τη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου. Στη φυλακή κατέγραφε τις καθημερινές σκέψεις και την προσπάθειά του να επιβιώσει σε μια σειρά από τετράδια, που αποτελούν το σώμα αυτού του ημερολογίου.

Το κείμενο ως σημείο έχει πομπό ένα πραγματικό πρόσωπο, αλλά ο δέκτης είναι ο φαντασιακός αναγνώστης (Σουλιώτης, 2008). Οι πληροφορίες που δίνονται και η τεχνική της αφήγησης σε προσωπικό-υποκειμενικό, εκφραστικό ύφος μάς οδηγούν στις θεωρίες για τα είδη αφήγησης και εξιστόρησης.

Αναρωτιόμαστε για το είδος της αφήγησης: πρόκειται για ένα προσωπικό ή/και πολιτικό ημερολόγιο;

για «ένα μεγάλο ελεύθερο γράμμα»;

για μια μαρτυρία /εξομολόγηση/ή και αυτοβιογραφία;

Όπως και στον μονόλογο και στην επιστολογραφία, έτσι και στην αφήγηση τύπου ημερολογίου παρακολουθούμε τις αντιδράσεις του αφηγητή στα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του· ακολουθείται, όπως στην επιστολογραφία η χρονική αλληλουχία. Επειδή όμως εκείνος που γράφει στο ημερολόγιο δεν απευθύνεται σε συγκεκριμένο ακροατή συνδηλώνεται μια περίεργη μορφή ακροατηρίου, που με κάποιον τρόπο είναι κοντά στον αφηγητή, κι όμως είναι τελείως απρόσωπο· ο υποθετικός ακροατής, όπως και ο δέκτης της επιστολής φαίνεται να μην αντιδρούν.

Οι «ημερολογιογράφοι» αποκαλύπτουν, ή μάλλον προδίδουν, τη δική τους ψυχική κατάσταση παράλληλα με την αφήγηση των γεγονότων.

Το ερώτημα που προκύπτει: ποιο απαιτεί περισσότερο την προσοχή, η αποκάλυψη της ψυχής ή η παράθεση των γεγονότων;

Το *Ημερολόγιο φυλακής* φαίνεται να είναι κράμα όλων αυτών των λόγων, όπως τα χειροποίητα collages, που καλύπτουν τα εξώφυλλα και τα οπισθόφυλλα αυτών των τετραδίων. Μια μοναχική και έγκλειστη φωνή, που ανεβάζει και κατεβάζει τους τόνους, δοκιμάζεται, πολλαπλασιάζεται στο κενό, συνδιαλέγεται με πολλές ξένες φωνές γυρεύοντας να βρει τη δική της θερμοκρασία, να στήσει ανθεκτικές γέφυρες με τον έξω κόσμο, μαρτυρώντας σπαρακτικά τον λόγο της απουσίας, του αναγκαστικού χωρισμού.

Αυτοβιογραφική και «μονομερής» αφήγηση

Υπάρχει συχνά η τάση να ταυτίζεται η πρωτοπρόσωπη αφήγηση με την απλή κατάθεση εμπειριών επί χάρτου. Υπάρχει όμως αρκετή διαφορά ανάμεσα στα δύο είδη αφήγησης: θα μπορούσαμε να την ονομάσουμε «μονομερή», η οποία μπορεί να είναι πρωτοπρόσωπη ή ετεροπρόσωπη. Στην περίπτωση της αμιγώς αυτοβιογραφικής αφήγησης παρατηρείται ταύτιση του αφηγητή και του γράφοντος. Στην περίπτωση της μονομερούς μπορεί να έχουμε πρωτοπρόσωπη έκθεση των γεγονότων, αλλά ο αφηγητής και ο γράφων να είναι δύο ξεχωριστά πρόσωπα.

Ο γράφων μπορεί να χρησιμοποιήσει πολλές τεχνικές αφήγησης για όσα θέλει να πει, όπως τη μορφή επιστολής, απομνημονεύματος, εξιστόρησης και μπορεί να κάνει τον αναγνώστη να πιστέψει πως πρόκειται για πραγματική ιστορία, προπάντων όταν τα γεγονότα στα οποία αναφέρεται είναι πραγματικά.

Στη βιβλιογραφία διαβάζουμε ότι πίσω από τους όρους «ιστορία» και «πλοκή» κρύβεται μια διάκριση, που θεωρείται σήμερα θεμελιώδης για τη μελέτη της αφήγησης. Ο Ρώσος φορμαλιστής Victor Shklovsky εισήγαγε τη διάκριση μεταξύ πλοκής και ιστορίας που είναι ανάλογη με αυτήν του σημαίνοντος και σημαινομένου (Noth 1990, σ. 308). *«Πλοκή είναι η αφήγηση όπως διαβάζεται, βλέπεται ή ακούγεται από την πρώτη ως την τελευταία λέξη ή εικόνα»* (που μπορεί να περιλαμβάνει παραλείψεις, φλασμπακ κ.λπ.) *«ιστορία είναι η αφήγηση σε χρονολογική σειρά, η τελεολογική σειρά γεγονότων»* (Thwaites, Lloyd & Warwick 1994, σ. 121).

Ο όρος «αφήγηση» καλύπτει στη γλώσσα μας ένα ευρύ φάσμα εννοιών. Ως αφήγηση, θα μπορούσαμε να ορίσουμε και την πράξη επικοινωνίας με την οποία παρουσιάζεται, προφορικά ή γραπτά ένα γεγονός, ή μια σειρά γεγονότων, πραγματικών ή μυθοπλαστικών. Η διαδικασία αυτή προϋποθέτει τη συμμετοχή διαφόρων παραγόντων, με πιο σημαντικούς τον πομπό (= αφηγητή), τον δέκτη (= αποδέκτη της αφήγησης) και το μήνυμα (= θέμα, περιεχόμενο) (ΥΠΕΠΘ 1999, σ. 28).

Η αρχαία ρητορική (ΥΠΕΠΘ, 1999) διέκρινε τρεις τύπους αφήγησης: τη *μυθώδη*, την *ιστορική* και τη *ρεαλιστική*. Η *μυθοπλαστική* αφήγηση είναι συνδεδεμένη με τη λογοτεχνία, η οποία δεν αφηγείται το πραγματικό, ακόμη κι όταν διεκδικεί την αληθοφάνεια. Η *ιστορική* αφήγηση είναι εξιστόρηση γεγονότων του παρελθόντος. Η *ρεαλιστική* αφήγηση διαφέρει από την ιστορική ως προς τον χρόνο των συμβάντων και την τεκμηρίωσή τους. Εξιστορούνται σύγχρονα του αφηγητή γεγονότα, για αυτό και οι απαιτήσεις που ενδεχομένως έχει ο αναγνώστης/ ακροατής για τεκμηρίωσή τους είναι μεγαλύτερες.

Επώνυμα ημερολόγια φυλακής

Γνωστά Ημερολόγια φυλακής που έχουν δημοσιευτεί είναι το «Ημερολόγιο φυλακής» του Παύλου Ζάννα, το «D.P. 88 - Ημερολόγιο φυλακής» του Νίνου Φένεκ Μικελίδη, «Κορυδαλλός 1975-79 - Ημερολόγιο φυλακής» του Γιώργου Τράγκα, κ.α, όπου καταγράφεται η πολιτική ζωή.

Το ημερολόγιο και η αυτοβιογραφία

Στο σημείο αυτό, κρίνεται απαραίτητος ο διαχωρισμός των όρων «ημερολόγιο» και «αυτοβιογραφία». «Με τον όρο «ημερολόγιο» εννοούμε τη συστηματική καταγραφή από ένα άτομο των πιο σημαντικών γεγονότων της προσωπικής του ζωής σε καθημερινή ημερολογιακή καταγραφή» (ΥΠΕΠΘ 1999, σ. 256-257). Με τον όρο «αυτοβιογραφία» χαρακτηρίζουμε συνήθως «ένα συνεχές αφηγηματικό κείμενο, στο οποίο ένας άνθρωπος γράφει ο ίδιος την ιστορία της ζωής του (ή ένα μέρος της). Στις περισσότερες περιπτώσεις γράφεται σε χρόνο αρκετά μεταγενέστερο από τα όσα εξιστορεί και σε αυτό οφείλει τουλάχιστον ένα μέρος της λογοτεχνικότητάς της» (ΥΠΕΠΘ 1999, σ. 25).

Ο Robson (Robson 2007, σ. 231) ορίζει την βιογραφική έρευνα ή την έρευνα ιστορίας ζωής «ως ένα εξειδικευμένο είδος μελέτης της περίπτωσης, όπου η «περίπτωση» που μελετάμε είναι ένα μεμονωμένο άτομο (Τσιώλης 2006, σ. 27). Η πρόθεση είναι να πούμε την ιστορία της ζωής ενός προσώπου. Αποτελεί ένα καθιερωμένο είδος λογοτεχνικής προσπάθειας που καλύπτει σχεδόν όλα τα είδη διαφορετικής ζωής (ιστορικής, πολιτικής κλπ.) που μπορεί να μη φιλοδοξεί να αποτελέσει μια μορφή έρευνας κοινωνικών επιστημών». Επιπλέον, σημειώνει ότι μια τέτοια μορφή έρευνας είναι και η «ερμηνευτική» βιογραφία, όπου πρόθεση του ερευνητή είναι η ερμηνεία της ζωής ενός ανθρώπου μέσα από την «ιστορία» του.

Στη δεκαετία του '90, οι βιογραφίες αναβαθμίζονται και σύμφωνα με τον Τσιώλη (Τσιώλης 2006, σ. 30), από υλικό που δίνει στον ερευνητή πρόσβαση στη ζωή του υποκειμένου αναγνωρίζονται πλέον ως «μια ιδιάζουσα κοινωνική πραγματικότητα, ως «κοινωνικό μόρφωμα»...κάτι περισσότερο από μια εξιστορημένη ιστορία ζωής: είναι η βιογραφικά αποκτημένη «γνώση» και συνάμα μια ουσιαστική πηγή για τη διασφάλιση μιας εσωτερικής συνεκτικότητας εντός της πολυπλοκότητας των σύγχρονων κοινωνικών κόσμων».

Αυτή η αναζωπύρωση του ενδιαφέροντος για τις βιογραφίες ήταν αυτό που «άλλαξε» την εικόνα τους και πλέον θεωρούνται ως το κατάλληλο μέρος, όπου μπορεί να μελετηθεί ο βιωματικός κόσμος των υποκειμένων, να ερευνηθούν τα νοητικά συστήματα και τα πλαίσια αναφορών τα οποία χρησιμοποιούν για να ορίσουν αυτά που ζουν, να δώσουν τις δικές τους ερμηνείες, αλλά και να στρέψουν προς κάποιες κατευθύνσεις τη δράση τους. Στη στροφή αυτή προς τις βιογραφίες συνέβαλε και το «πολιτικό» αίτημα να δοθεί φωνή σε κοινωνικές ομάδες, οι οποίες παρέμεναν για αρκετό καιρό αποκλεισμένες και απομονωμένες από τις επίσημες θέσεις της κοινωνιολογίας και της ιστορίας.

Το ημερολόγιο ως είδος αυτοβιογραφίας στηρίζεται στη χρονολογική καταγραφή προσωπικών βιωμάτων, κρίσεων καθώς και παρατηρήσεων στα καθημερινά γεγονότα.

Καταλαβαίνουμε έτσι πόσο διαφορετική είναι η αφήγηση/ιστορία όταν: (α) γράφεται σε επιστημονική βάση με πηγές και διασταυρώσεις και (β) όταν καταγράφεται ως ζωντανή μαρτυρία, ταυτόχρονη με γεγονότα στα οποία συμμετέχει ένα επώνυμο ή/και ανώνυμο υποκείμενο. Είναι αλλιώςτικός ο ήχος του πολέμου όταν βιώνεται άμεσα. Η φωνή των καθημερινών ανθρώπων, όπως άλλωστε και του Δημήτριου Ι. Τούσση, ζωντανεύει το ιστορικό πλαίσιο, το χρώμα και την ατμόσφαιρα της εποχής μέσα από μια προσωπική διαμεσολάβηση σε επίπεδο ιδεολογίας, αλλά και γλώσσας, ύφους.

Ένα ερώτημα ίσως είναι *γιατί να παρουσιαστεί σήμερα ένα ημερολόγιο που γράφτηκε πριν από 94 χρόνια: διότι η ζωή στα κρατητήρια αποτελεί μια μαρτυρία, έστω και μικρή, μιας πτυχής της ιστορίας*. Βέβαια οι σημειώσεις αυτές με κανέναν τρόπο δεν θέλουν να καταγράψουν την Ιστορία - κάθε άλλο. Δίνουν μια άλλη, εντελώς προσωπική εικόνα - μια εικόνα καθημερινή, συχνά αντι-ηρωική, κάποιων ανθρώπων που ήταν ή έγιναν στη συνέχεια ήρωες, πολλοί από αυτούς αφανείς. Μια εικόνα ή, πιο σωστά, ένα μικρό κομμάτι στο παζλ των ιστορικών ζητημάτων.

Ιστορικά συμφραζόμενα (1916-1920)

Μετά την Επανάσταση του Ελληνισμού της Βορείου Ηπείρου και την ανακήρυξη Αυτόνομης Δημοκρατίας στις 17 Φεβρουαρίου του 1914, υπογράφηκε από τις Μεγάλες Δυνάμεις και την ίδια την Αλβανία το Πρωτόκολλο της Κέρκυρας στις 17 Μαΐου 1914, που αναγνώριζε την Αυτονομία της Βορείου Ηπείρου. Η Ελλάδα, με την προτροπή των Μεγάλων Δυνάμεων στη Βόρειο Ήπειρο στις 14 Οκτωβρίου 1914, οπότε και τις παραδίδεται από την Αυτόνομη κυβέρνηση, ολόκληρη η Ήπειρος, η οποία ενώνεται στην πράξη με την Ελλάδα και δεκαέξι (16) Έλληνες Βορειοηπειρώτες Βουλευτές της μπορούν να συμμετέχουν στο Εθνικό Κοινοβούλιο στην Αθήνα από το 1916.

Τον Μάρτιο του 1916 η ελληνική κυβέρνηση με βασιλικό διάταγμα κήρυξε επίσημα την ένωση της Βορείου Ηπείρου με το ελληνικό βασίλειο, γεγονός, το οποίο προκάλεσε τις ιταλικές διαμαρτυρίες, αλλά και την παρέμβαση των μεγάλων δυνάμεων (Βακαλόπουλος, 1995). Τον Δεκέμβριο του 1916 καταλήφθηκε η περιοχή της Κορυτσάς από τα γαλλικά στρατεύματα κάτω από τη διοίκηση του συνταγματάρχη Descoins. Η Βόρεια Ήπειρος διασπάστηκε στο γεωγραφικό τμήμα του Αργυροκάστρου, που τέθηκε κάτω από την ιταλική προστασία και στο αντίστοιχο τμήμα της Κορυτσάς κάτω από γαλλική κατοχή. Πολλοί Έλληνες καταδικάστηκαν από τα συστημένα πολιτικά δικαστήρια, δημεύθηκε η περιουσία τους και απαγορεύθηκε η χρήση της ελληνικής γλώσσας.

Στις 17 Οκτωβρίου 1918 η Τουρκία υπόγραψε ανακωχή στο λιμάνι Μούδρος της Λήμνου, που ήταν η κύρια βάση του Συμμαχικού στόλου. Ο Αγγλογαλλικός στρατός προωθήθηκε στη Θράκη και κατέλαβε την Κωνσταντινούπολη, ενώ τμήμα ελληνικού στρατού εγκαθίσταντο επίσης στην πρωτεύουσα των σουλτάνων και ο ελληνικός στόλος ναυλοχούσε στο Βόσπορο, με αρχηγίδα το θωρηκτό «Γ. Αβέρωφ» (Βουρνάς, 1999).

Στις 19 Νοεμβρίου υπογράφηκε η ελληνοβουλγαρική συνθήκη ειρήνης στο Νεϊγύ και ένα μεγάλο μέρος της Μακεδονίας και της Θράκης κατακυρώνονταν στην Ελλάδα, ενώ με την ελληνοτουρκική συνθήκη των Σεβρών, που υπογράφηκε στις 10 Αυγούστου 1920, τα νησιά του Β. και Α. Αιγαίου ενσωματώνονταν οριστικά στην Ελλάδα.

Οι αλβανικές αντιδράσεις απέναντι στα τεκταινόμενα εκδηλώθηκαν στα τέλη Ιανουαρίου του 1920, όταν πραγματοποιήθηκε στη Λούσνια το Παναλβανικό Συνέδριο. Στο Συνέδριο της Λούσνιας συμφωνήθηκε η κατάργηση της φιλοϊταλικής κυβέρνησης του Τουρχάν πασά και η δημιουργία νέας με επικεφαλής τον Σουλεϊμάν Δελβίνα. Στα μέσα Απριλίου του 1920 ολοκληρώθηκαν οι αλβανοϊταλικές διαπραγματεύσεις και αποφασίστηκε η αποχώρηση των Ιταλών από τις περιοχές Αργυροκάστρου, Πρεμετής και Λεσκοβικίου (όχι όμως και από την Αυλώνα και τους Αγίους Σαράντα) (Βακαλόπουλος, 1995).

Οι αλληπάλληλες διαβουλεύσεις καθυστερούσαν σημαντικά την είσοδο του ελληνικού στρατού στην Κορυτσά, ενώ οι γαλλικές δυνάμεις βιάζονταν να αποχωρήσουν. Στις 27 Μαΐου του 1920 επιτροπή Αλβανών της Κορυτσάς συναντήθηκε με τον υποστράτηγο Ν. Τρικούπη στο χωριό Σμάρδεσι (Κρυσταλλοπηγή) και του επέδωσε επιστολή του μητροπολίτη Δυρραχίου Ιακώβου. Στις 28 Μαΐου 1920 το Πρωτόκολλο της Καπεστίτσας ανάμεσα στον υποστράτηγο Ν. Τρικούπη και το γενικό διοικητή της Δυτικής Μακεδονίας Ι. Ηλιακή από τη μια μεριά και τους Αλβανούς εκπροσώπους από την άλλη.

Τα δύο συμβαλλόμενα μέρη αναλάμβαναν την υποχρέωση να συμμορφωθούν με τις αποφάσεις της διάσκεψης Ειρήνης του Παρισιού, η οποία θα καθόριζε και τη μελλοντική μεθοριακή γραμμή των δύο κρατών. Η Αλβανία αναλάμβανε τη ρητή υποχρέωση να σεβαστεί γενικότερα το πολιτικό καθεστώς και ειδικότερα τα εκκλησιαστικά και τα εκπαιδευτικά προνόμια του Βορειοηπειρωτικού ελληνισμού, ενώ η δυσχερής θέση των Ιταλών στον αλβανικό χώρο ενόψει των νέων εξελίξεων οδήγησαν την ιταλική πλευρά σε μια συνολική επανεκτίμηση της κατάστασης έπειτα από τη ριζική μεταβολή του αλβανικού πολιτικού καθεστώτος.

Με πρόφαση την αδυναμία της συμφωνίας της 29ης Ιουλίου 1919, η Ιταλία ήλθε και επίσημα σε αντίθεση με τις ελληνικές διεκδικήσεις στην ίδια περιοχή, επανέκαμψε στα προβλεπόμενα από το Πρωτόκολλο της Φλωρεντίας, κατάγγειλε την ελληνοϊταλική

συμφωνία του 1919, αναγνώρισε τη νέα κυβέρνηση των Τιράνων και υπέγραψε σύμφωνο φιλίας με την Αλβανία (2 Αυγούστου 1920), δηλώνοντας ταυτόχρονα την πρόθεση της να αποχωρήσει (ο στρατός της) από την Αλβανία. Έτσι, η Ιταλία θα διατηρούσε μόνο τη Σάσωνα και θα εξασφάλιζε σε αντάλλαγμα εμπορικά και οικονομικά πλεονεκτήματα.

Με πρόταση της Ιταλίας, η Αλβανία έγινε δεκτή το Δεκέμβριο του 1920 ως μέλος της Κοινωνίας των Εθνών και στη συνέχεια υποστήριξε το αλβανικό αίτημα σχετικά με την παραχώρηση του μοναστηριού του Οσίου Ναούμ και 14 χωριών της περιοχής Φλώρινας-Κορυτσάς, τα οποία κατέχονταν από το 1913 από τη Γιουγκοσλαβία και την Ελλάδα αντίστοιχα (Βακαλόπουλος, 1995).

Το ερευνητικό υλικό και η τεκμηρίωσή του

Όσον αφορά στο είδος των ιστορικών πηγών, το υλικό που μεταγράφουμε και αναλύουμε ανήκει α) στις αδημοσίευτες πηγές - από ιδιωτικό αρχείο απλών ανθρώπων. Οι πηγές αυτές παραμένουν αναξιοποίητες ή και άγνωστες, μέχρι να τις ανασύρει από την αφάνεια κάποιος ερευνητής⁵, β) στα ανεπίσημα και ιδιωτικά έγγραφα στην κατηγορία των ημερολογίων⁶.

Πρόκειται για το ημερολόγιο του Δημητρίου Ι. Τούσση, που γράφτηκε την εποχή 1916 – 1919 και εξιστορεί τη σύλληψη, τη φυλάκιση και την απελευθέρωσή του από τις γαλλικές φυλακές κατά τη διάρκεια του Πρώτου Παγκοσμίου Πολέμου.

Το ημερολόγιο, ανασύρθηκε από το προσωπικό αρχείο του καθηγητή Μίμη Σουλιώτη και αποτελείται από δύο διαφορετικά τετράδια που αποτελούν το σώμα το υλικού.

Το πρώτο τετράδιο, αποτελείται από εκατόν πενήντα τέσσερις (154) αριθμημένες χειρόγραφες σελίδες και δύο μη αριθμημένες στην αρχή. Για τις σελίδες αυτές που αποτελούν και το εξώφυλλο του πρώτου τετραδίου δεν μπορούμε να αντλήσουμε περισσότερες πληροφορίες, παρά μόνο το γεγονός ότι η πρώτη σελίδα του ημερολογίου αποτελείται από έντεκα (11) στίχους – σειρές με χειρόγραφη υπογραφή του ιδίου που συνεπάγεται αίτημα για την αποζημίωση της συζύγου του. Στο τέλος της σελίδας, τοποθετείται η σφραγίδα του υποκειμένου που δηλώνει την επαγγελματική του ταυτότητα.

Το υπόλοιπο τετράδιο αποτελείται από σελίδες διαστάσεων 19,5 εκατοστά μήκος και 13 εκατοστά πλάτος, διπλωμένες στο πλάτος και ενωμένες στο μήκος, με τριάντα τρεις (33) σειρές, στρογγυλεμένες άκρες και είναι τετράδιο που χρησιμοποιείται στην αριθμητική.

⁵ Το αρχείο εντόπισε ο καθηγητής Μ. Σουλιώτης από το οικογενειακό περιβάλλον του Δημητρίου Ι. Τούσση.

⁶ Βλ. επίσης υπηρεσιακά σημειώματα και υπομνήματα, αρχεία βιομηχανικών, βιοτεχνικών και εμπορικών επιχειρήσεων, αρχεία ιδιωτικών τραπεζών, αρχεία – κατάλογοι βιβλιοθηκών και εκδοτικών οίκων, τηλεφωνικοί κατάλογοι, κατάλογοι μουσείων και εκθέσεων, τουριστικοί οδηγοί, ιδιωτικά συμφωνητικά, επιστολές – αλληλογραφία.

Περιλαμβάνει τις ενότητες που αφορούν στη σύλληψη, τη φυλάκιση, την οικονομική και τη διατροφική ζωή στις φυλακές και τάματα του υποκειμένου που εκπληρώθηκαν σε διάφορες εκκλησίες.

Το δεύτερο τετράδιο, αποτελείται από τριάντα πέντε (35) αριθμημένες σελίδες και το εξώφυλλο. Ωστόσο, σύμφωνα με την αρίθμηση που ακολουθεί ο αφηγητής, παρεμβάλλονται είκοσι πέντε (25) σελίδες που δεν βρέθηκαν. Για το εξώφυλλο του δεύτερου τετραδίου, μπορούμε να υποθέσουμε ότι είναι φτιαγμένο από σκληρό υλικό.

Στην πάνω δεξιά γωνία του υπάρχει η φωτογραφία ενός άντρα με καπέλο, που πιθανολογείται ότι είναι ο ημερολόγος συγκρίνοντας με άλλες φωτογραφίες από το οικογενειακό του αρχείο.

Κάτω από τη φωτογραφία αυτή, παρεμβάλλεται κείμενο τεσσάρων (4) στίχων στη γαλλική γλώσσα, που φέρει την επιγραφή «CARNE» και δηλώνει την τοποθεσία και την ημερομηνία που γράφτηκε. Στην συνέχεια, υπάρχει κείμενο τουλάχιστον έξι (6) στίχων – σειρών στα γαλλικά, που είναι σβησμένο από κάποιο υγρό που έπεσε στην περιοχή.

Στο τέλος του εξώφυλλου, υπάρχει κείμενο οκτώ (8) στίχων στην ελληνική γλώσσα, που πληροφορεί για το λόγο ύπαρξης του τετραδίου. Το τετράδιο αυτό το ετοίμασε ο αφηγητής όταν τους ειδοποίησαν ότι στις 12 Ιουνίου 1918 θα αφήνονταν ελεύθεροι, προκειμένου να κρατήσει σημειώσεις κατά τη διάρκεια της επιστροφής. Συμπληρώνει στις τελευταίες γραμμές ότι τελικά αυτό δεν συνέβη.

Το υπόλοιπο τετράδιο αποτελείται από σελίδες διαστάσεων 20,5 εκατοστά μήκος και 13,3 εκατοστά πλάτος, διπλωμένες στο πλάτος και ενωμένες στο μήκος, με είκοσι εννέα (29) σειρές, στρογγυλεμένες άκρες και είναι τετράδιο που χρησιμοποιείται στην αριθμητική. Περιλαμβάνει τις ενότητες που αφορούν στην απελευθέρωση, στην οικονομική ζωή στη φυλακή και στα τάματα που εκπληρώθηκαν.

Δομική ανάλυση

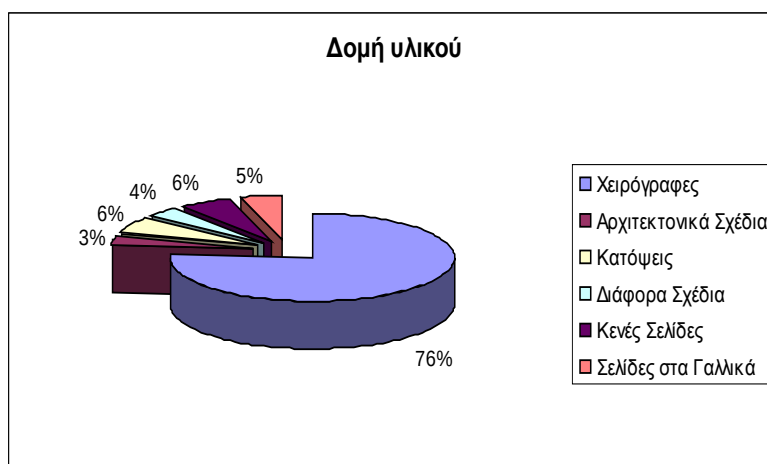
Η δομή του ημερολογίου είναι χρονολογική (ημέρα και χρονιά), θεματική και τοπολογική (πόλη). Ο Δ. Τούσσης γράφει το ημερολόγιο πριν καθιερωθεί το νεό ημερολόγιο.⁷ Όλες οι σελίδες είναι αριθμημένες, με τον αριθμό να βρίσκεται στην κορυφή της σελίδας και μέσα σε παρένθεση. Η αφήγηση είναι προφορική και άνετη στη ροή του λόγου. Η διήγηση των επεισοδίων της καθημερινότητας είναι ευχάριστη περιλαμβάνοντας πολλές λεπτομέρειες. Το

⁷ Το σύγχρονο ημερολόγιο βασίζεται στο γρηγοριανό τρόπο υπολογισμού. Λόγω θρησκευτικών διαφορών δεν καθιερώθηκε το γρηγοριανό ημερολόγιο ταυτόχρονα σε όλες τις χώρες. Οι καθολικές χώρες Γαλλία, Ιταλία, Ισπανία καθώς και το καθολικό τμήμα της Γερμανίας το υιοθέτησαν ήδη από το 1582, ενώ άλλες χώρες ακολούθησαν σταδιακά. Στην Ελλάδα το γρηγοριανό ημερολόγιο εισήχθη το 1923.

ημερολόγιο είναι γραμμένο στην καθαρεύουσα της εποχής, με καλλιγραφία και πιθανόν με τη χρήση πέννας.

Η παρουσία ορθογραφικών λαθών είναι έντονη, ενώ δεν υπάρχουν σημεία στίξης.

Τέλος, τα είδη λόγου και γλώσσας που εμπλέκονται στο υλικό πολυτροπικά, είναι η ελληνική γλώσσα, η γαλλική⁸ (καταχωρίσεις επιγραφών από τις φυλακές), η αριθμητική (αρίθμηση σελίδων και σημειώσεις εξόδων), το σχέδιο (σπιτιών, φυλακών, αμαξών, πλοίων κ.α. στην Ελλάδα και στη Γαλλία) και η αρχιτεκτονική κάτοψη, όπως φαίνονται αναλυτικά στο Γράφημα 1.



Γράφημα 1. Δομή υλικού

Το ημερολόγιο στο σύνολό του αποτελείται από 76% χειρόγραφες σελίδες, 6% κενές σελίδες, 6% από κατόψεις κτιρίων, 5% από σελίδες γραμμένες στα γαλλικά, 4% από διάφορα σχέδια και 3% από αρχιτεκτονικά σχέδια.

Μεθοδολογία

Οι μεταθετικιστικές θεωρήσεις της Ιστορίας μετέβαλαν αισθητά τις έννοιες της κριτικής προσέγγισης και της ανάλυσης των πηγών. Έτσι, μολονότι δεν κατάφεραν να εκτοπίσουν τις παραδοσιακές οπτικές, δημιούργησαν μια νέα κατάσταση που οδηγεί σε νέες δυνατότητες. Οι σύγχρονοι κανόνες ανάλυσης των πηγών ενσωματώνουν τα πορίσματα που προκύπτουν από τη συστηματική εξέταση του κοινωνικοπολιτισμικού και του γλωσσικού-επικοινωνιακού πλαισίου μέσα στο οποίο δημιουργήθηκε η πηγή και έζησε ο δημιουργός της, αξιοποιούν με ευρηματικούς τρόπους τις θεωρίες για την αφήγηση και την πρόσληψή της, καθώς και τις διαδικασίες σχηματισμού των νοητικών αναπαραστάσεων (Βαμβακίδου, 2010).

⁸ Οι σελίδες στα Γαλλικά, είναι γραμμένες με μεγαλύτερα γράμματα συγκριτικά με το υπόλοιπο ημερολόγιο.

Ειδικότερα επιχειρούμε να εφαρμόσουμε την εξωτερική κριτική (ιστοριοφιλολογική τεκμηρίωση) και στη συνέχεια την εσωτερική κριτική (ερμηνευτική).

Ερευνητικά ερωτήματα

Αντίστοιχα τα θέματα που αναζητούμε στο υλικό- ημερολόγιο φυλακής φαίνεται ότι εμπλέκονται με τους προβληματισμούς, που προκύπτουν στο πέρασμα από την παραδοσιακή προς την μοντέρνα και μεταμοντέρνα ιστορία όσον αφορά στο (Κόκκινος, 2003):

- ο *Παρελθόν ενός ανθρώπου-μικροιστορία*
- ο *Στον ιστορικό χρόνο/οι που εμπλέκεται/ονται*
- ο *Στην περιοδολόγηση μέσα στην αφήγηση*
- ο *Στο είδος εξήγησης; (αιτιακή εξήγηση;)*
- ο *Στις πηγές και τα γεγονότα που χρησιμοποιεί και αφηγείται ο αφηγητής*
- ο *Στην αντικειμενικότητα;*
- ο *Στην ιστορική αλήθεια;*

Πίνακας 3. Χαρακτηριστικά Παραδοσιακής, Μοντέρνας και Μεταμοντέρνας ιστορίας (Μαυροσκούφης, 2005)

ΠΑΡΑΔΟΣΙΑΚΗ	
πραγματικότητα	
ένας και γραμμικός	
συμβατικές τομές	
δυνατή, χωρίς γενικεύσεις, με βάση τεκμήρια και λογική επεξεργασία	
πηγές = τεκμήρια για τα γεγονότα	
δυνατή	
μία και εφικτή	
ΜΟΝΤΕΡΝΑ	ΜΕΤΑΜΟΝΤΕΡΝΑ
Ανασυγκρότηση-αναπαράσταση - διάλογος παρόντος-παρελθόντος	οριστική απώλεια παρελθόντος- σκέψη πάνω στο παρελθόν
πολλοί ιστορικοί χρόνοι διασταυρούμενοι	ιστορικός χρόνος = χρόνος της αφήγησης
διαφορετικές προσεγγίσεις ανάλογα με την οπτική και τα ενδιαφέροντα	απόδοση σημασίας με βάση τις επιλογές της γλώσσας και της αφήγησης
πολυπαραγοντισμός και πολυπλοκότητα αιτίων-συνδυασμός θεωρίας και πηγών	Σκέψεις πάνω στην ιστορική εξέλιξη- ανάλυση αφηγηματικής δομής

ίχνη του παρελθόντος- νοηματοδότηση με βάση τις ιδέες, τις οπτικές και τα ερωτήματα των ιστορικών - μετατροπή τους σε τεκμήρια μέσω κριτικής- ερμηνευτικής διαδικασίας	πηγές = ερμηνείες - ίχνη της σκέψης πάνω στο παρελθόν, «γλωσσικά ενεργήματα»
σχετική - ένταξη στα ιστορικά συμφραζόμενα	απόλυτος υποκειμενισμός
Σχετική- πολλές «αλήθειες»	Αδύνατη- τόσες ιστορικές «αλήθειες» όσες οι αφηγήσεις

Η τεχνική ανάλυσης/ανάγνωσης που επιχειρούμε προέρχεται από την ιστορική κριτική γραπτών πηγών και την εξωτερική κριτική (ιστοριοφιλολογική τεκμηρίωση) ακολουθώντας τα εξής βήματα:

- κριτική αποκατάσταση της πηγής, έκδοσή της (ανίχνευση και διόρθωση λαθών),
- έλεγχο γνησιότητας,
- έλεγχο αυθεντικότητας (εξέταση για τυχόν παρεμβολές με παραπομπή στην άμεση και την έμμεση παράδοση του κειμένου),
- τεκμηρίωση προέλευσης (χρόνος – τόπος δημιουργίας και ανακάλυψης, συγγραφέας – ταύτιση),
- κατηγορία και είδος πηγής,
- ένταξη της πηγής στο ιστορικό της πλαίσιο.

Η εσωτερική κριτική (ερμηνευτική) αφορά

- στην κατανόηση της πηγής (γλώσσα και ύφος, λεξιλογική ανάλυση, γλωσσική ορθότητα και σαφήνεια, ειδική ορολογία, εκφραστικές συμβάσεις, κυριολεξία και μεταφορά, έμφαση, επαναλήψεις, δομή και διάρθρωση κλπ),
- αξιοπιστία του συντάκτη – ακρίβεια αναφερόμενων συμβάντων – ειλικρίνεια (θέση και ρόλος συντάκτη, σχέση με γεγονότα και πρόσωπα, προθέσεις, κενά και παραλείψεις, πλάνες, τυχόν απόπειρα σκόπιμης παραπλάνησης, προέλευση πληροφοριών κλπ),
- ιδεολογική ανάλυση περιεχομένων (ιδέες, αξίες, πεποιθήσεις, προκαταλήψεις κλπ),
- στον προσδιορισμό ιδιαίτερων φαινομένων και χαρακτηριστικών,
- στη σύγκριση και διασταύρωση με άλλες πηγές (Μαυροσκούφης, 2005).

Η αξιολόγηση των ιστορικών πηγών συνίσταται στην ικανότητα υποβολής κατάλληλων ερωτημάτων, με την ενεργοποίηση της ιστορικής φαντασίας, ακόμη κι αν δεν είναι πάντοτε δυνατό να προκύψουν απαντήσεις. Έτσι αναρωτιόμαστε:

α) για τα κίνητρα και τους στόχους του συγγραφέα, το δημιουργό της πηγής; Ποια η θέση του στην κοινωνία; Τι θα μπορούσε να είναι, σύμφωνα με την πηγή; Ποιο είναι το διακύβευμα για το συγγραφέα; Γιατί την έγραψε; Ποια είναι η βασική θέση -αν υπάρχει- του συγγραφέα;

β) Ποια είναι τα επιχειρήματα; Πώς χειρίζεται ο συγγραφέας το θέμα του; Ποια στρατηγική ακολουθεί, για να πετύχει το σκοπό του; Πώς την εφαρμόζει; Ποιος είναι ο πρωταρχικός αποδέκτης της πηγής; Πώς επηρεάζεται ο συγγραφέας από το γεγονός αυτό; Σε ποια σημεία της πηγής φαίνεται αυτό; Ποια επιχειρήματα ή σκέψεις του συγγραφέα διατυπώνονται με ασάφεια ή υπαινιγμούς; Ποιοι λόγοι πιθανολογείται ότι τον ωθούν σ' αυτό; Είναι ο συγγραφέας πειστικός και ειλικρινής; Ποια είναι η ρητορική της πηγής; Σε ποια σημεία της διαπιστώνεται;

γ) για τις προϋποθέσεις; Διαφέρουν οι ιδέες και οι αξίες που ανιχνεύονται στην πηγή από αυτές της εποχής μας; Ποιες απόψεις ή προκαταλήψεις φέρουμε ως σημερινοί αποδέκτες της πηγής; Π.χ. έχουμε αντιρρήσεις για κάποια σημεία της πηγής, τα οποία όμως θα ήταν αποδεκτά για τους σύγχρονους με αυτήν; Οι πιθανές διαφορές ή ομοιότητες των ιδεών και των αξιών μεταξύ του συγγραφέα και των σημερινών αναγνωστών επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο οι δεύτεροι προσλαμβάνουν την πηγή;

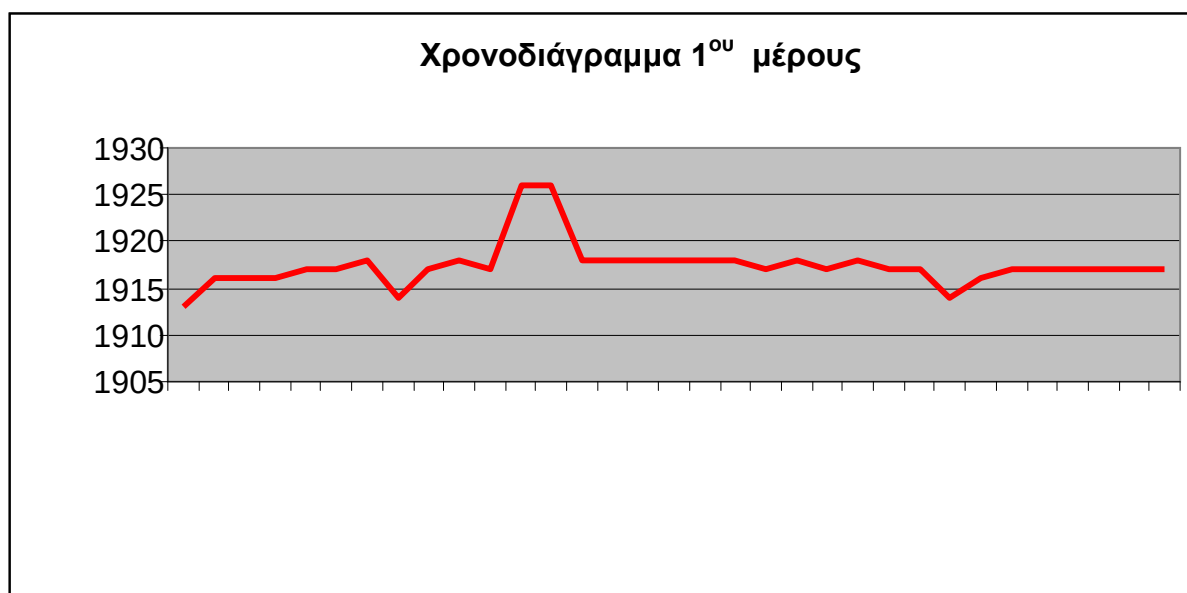
δ) για την επιστημολογία: Υποστηρίζει η πηγή τεκμήρια που περιέχονται σε δευτερογενείς πηγές; Ποιες πληροφορίες αποκαλύπτει η πηγή, χωρίς αυτό να είναι μέσα στις προθέσεις του συγγραφέα; Πώς αξιολογούνται οι ερμηνείες του συγγραφέα της πηγής; Πόσο χρήσιμη είναι η πηγή για την ιστορική μελέτη και έρευνα;

ε) για τη συσχέτιση της πηγής με άλλες, τη βιβλιογραφία στην περίπτωσή μας, τα ιστορικά γεγονότα της εποχής και τα έγγραφα από το οικογενειακό αρχείο του αυτοβιογραφούμενου, που αποτελούν συμπληρωματικές μαρτυρίες. Ποια κοινά στοιχεία (π.χ. αξιολογικά πρότυπα) έχει η υπό εξέταση πηγή συγκρινόμενη με άλλες της εποχής της του ίδιου ή άλλων συγγραφέων; Παρουσιάζει αποκλίσεις και ποιες; Ποια ή ποιες φαίνονται περισσότερο πειστικές και αληθινές;

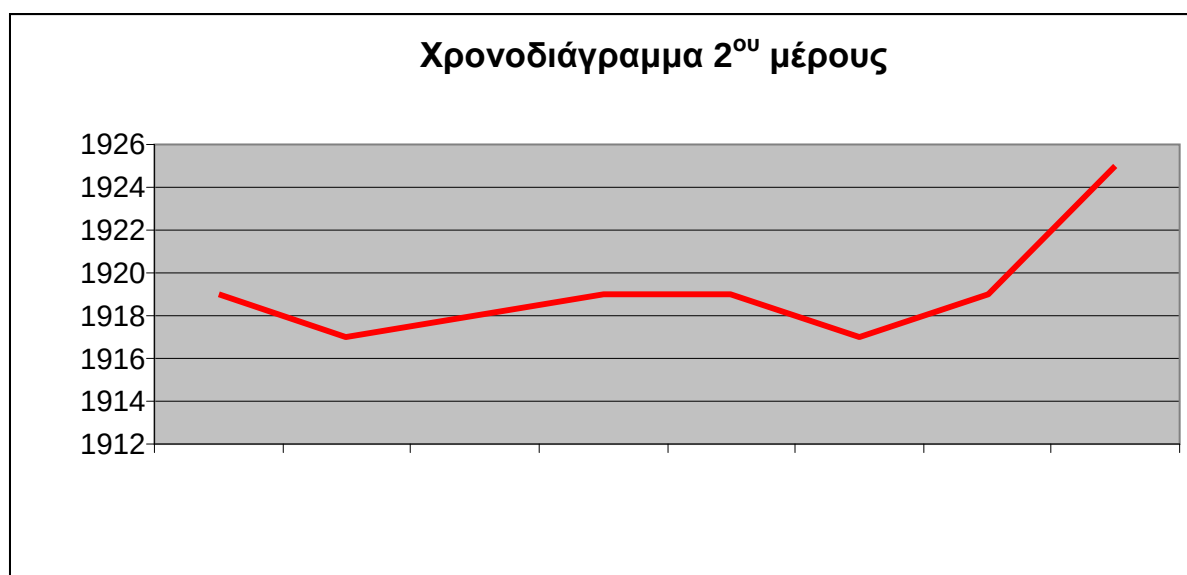
Αποτελέσματα

Χρονοδιάγραμμα του υλικού

Στα γραφήματα που παρουσιάζονται στην συνέχεια αναπαρίσταται η χρονική εξέλιξη της αφήγησης του ημερολογίου, για το πρώτο μέρος στο Γράφημα 2, ενώ για το δεύτερο μέρος, στο Γράφημα 3.



Γράφημα 2. Χρονοδιάγραμμα 1^{ου} μέρους



Γράφημα 3. Χρονοδιάγραμμα 2^{ου} μέρους.

Συγκρίνοντας τα παραπάνω γραφήματα, παρατηρούμε ότι και στα δύο η κίνηση του χρόνου σε σχέση με την αφήγηση, είναι παλινδρομική. Ο αφηγητής/ημερολόγος, δεν ακολουθεί τη χρονολογική σειρά των γεγονότων και υπάρχουν μεταπηδήσεις στον χρόνο που πολλές φορές αφήνουν κενό πολλών ετών, όπως για παράδειγμα στο Γράφημα 2, όπου η αφήγηση από το 1916 μεταπηδά στο 1926 (διαφορά δέκα ετών), μένει για λίγο σταθερή και επανέρχεται στο 1917. Το ίδιο συμβαίνει και στο Γράφημα 3, όπου η αφήγηση από το 1919 μεταπηδά στο 1925.

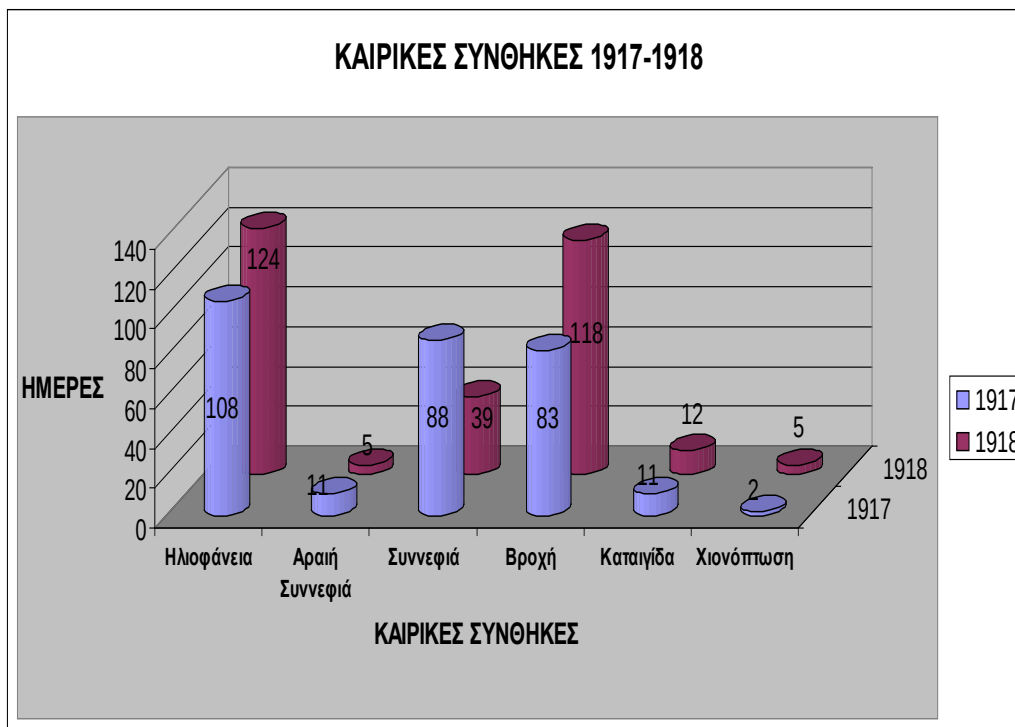
Καιρικές Συνθήκες από το 1917 έως το 1918

Ξεφυλλίζοντας το ημερολόγιο του Δημητρίου Ι. Τούσση, είναι αδύνατον να μην προσέξουμε τη λεπτομερή αναφορά του στις καιρικές αλλαγές και στη συνήθειά του να κρατάει σημειώσεις για κάθε μέρα επί έναν ολόκληρο χρόνο.

Ο Μίμης Σουλιώτης (2008) γράφει: *«Η μανιώδης προσήλωση στις καιρικές αλλαγές είναι εύλογη για ένα φυλακισμένο. Θα υπέθετε κανείς πως η απλή αναγραφή της εορτής του Πάσχα υποδηλώνει ότι αυτή δεν προκαλούσε το ενδιαφέρον του ημερολόγου (να τον αποκαλέσω ημερολογητή; δεν διαθέτουμε χρηστική λέξη). Και τα μεγάλα, ωστόσο, πολιτικά και κοινωνικά γεγονότα της ταραγμένης εκείνης εποχής καταχωρίζονται επιγραμματικά: «[...] την επομένην 10 Ιουλίου ξημερώματα εσυννέφιασεν ο καιρός και άρχισεν να βρέξει, αυτήν την ημέραν δε εμάθαμεν από τας εφημερίδας ότι εις την Ρωσίαν εδολοφόνησαν οι Ρώσοι τον βασιλέα τους Νικόλαον και αφήρπασαν την περιουσίαν του και φόβος υπάρχει μήπως δολοφονήσουν και την οικογένειαν του βασιλέως, την επομένην δε εις τας 11 έκαμε πάλιν ωραίος καιρός δροσερός [...]». Ακόμη και η απελευθέρωση των πρώτων κρατουμένων εγγράφεται σαν δευτερεύον συμβάν: «[...] Με τα ξημερώματα 15 Ιουλίου 1918 εδιορθώθη ο καιρός, ωραίος, αλλά εδώ-εκεί κάπου κάπου συννεφώδης και ο πόλεμος εις το γαλλικόν μέτωπον εξακολουθεί αλλά όχι σφοδρός και οι Γάλλοι προελαύνουν αλλά πολύ ολίγον και οι Γερμανοί αντιστέκονται με γενναιότητα και ο καιρός εξακολουθεί ίδιος. Την επομένην 17 του ιδίου εκαθάρισεν ο καιρός ωραίος, ήλιος λαμπρός, ψιλός Βοριάς, την ιδίαν ημέραν δε ηλευθερώθησαν και δέκα πολιτοκρατούμενοι».*

Το Γράφημα 4 αναφέρεται συγκριτικά στις καιρικές συνθήκες (ηλιοφάνεια, αραιή συννεφιά, συννεφιά, βροχή, καταιγίδα, χιονόπτωση) που επικρατούσαν το 1917 και το 1918. Ωστόσο, από το συγκριτικό γράφημα έχουν παραληφθεί οι μήνες Ιανουάριος και Δεκέμβριος, διότι η λεπτομερή καταγραφή του αφηγητή ξεκινάει στις 23 Ιανουαρίου 1917 και σταματά στις 12 Δεκεμβρίου 1918.

Παρατηρώντας το Γράφημα 4, γίνεται φανερό ότι και τις δύο χρονιές ο χειμώνας δεν ήταν βαρύς. Το 1918 αποτελείται από περισσότερες ημέρες με ηλιοφάνεια (124 ημέρες), σε σύγκριση με το 1917 (108 ημέρες). Το ίδιο συμβαίνει και με τις βροχοπτώσεις, όπου το 1918 είναι περισσότερες (118 ημέρες) σε σύγκριση με το 1917 (83 ημέρες).



Διατροφικές συνήθειες της εποχής και της περιοχής

Εκτός από τη λεπτομερή περιγραφή των καιρικών συνθηκών, στο ημερολόγιο του Δημητρίου Ι. Τούσση, διασώζονται και διατροφικές συνήθειες της εποχής που αφορούν τις φυλακές της Γαλλίας Rochefort και Saint Affrique. Είναι φανερό ότι τα ζητήματα διατροφής στις Πολιτισμικές Σπουδές αναδεικνύουν νοοτροπίες και τοπικές κουλτούρες.

Ο Μίμης Σουλιώτης (2008) σημειώνει: «[...]Να δούμε πώς διαιτώνταν οι πολιτικοί κρατούμενοι κατ' εκείνη την πασχαλινή περίοδο. Στις 7 π.μ. έπαιρναν «ένα φλιτζάνι μεγάλο καφέ χωρίς ζάχαρι, μόνον ολίγη ζάχαρι όσο μετρίαζε την πίκραν του»· ο ημερολογητής μας ειδικότερα δηλώνει τον πολιτισμό του: «δεν ήμουν σε θέση να πάρω τον καφέ άνιφτος σαν ζώον». Στη φυλακή του Ιφ εναλλακτικό του καφέ ήταν το τσάι. Το γεύμα σερβιριζόταν στις 10 π.μ., το δείπνο στις 4 μ.μ. Το μενού (ιδίως 9 Απριλίου - 9 Μαΐου 1917) ήταν: Κυριακή: φακή σούπα με ολίγον πατάτα, κρέας σούπα μακαρόνια· Δευτέρα: αλεύρι σούπα με ολίγον πατάτα, ρύζι σούπα με ολίγον πατάτα· Τρίτη: φακή σούπα με ολίγον πατάτα, κρέας μακαρόνια σούπα· Τετάρτη: λάχανα σούπα με ολίγον πατάτα, πατάτα σούπα με ολίγον δάφκες (= καρότα)· Πέμπτη: φασόλια σούπα με ολίγον πατάτα, κρέας με ρύζι σούπα· Παρασκευή: αλεύρι σούπα με ολίγον πατάτα,

μακαρόνια σούπα με ολίγον πατάτα· Σάββατο: ό,τι την Τετάρτη. Το ψωμί διανέμεται «165 δράμια την ημέραν» ή σε άλλη φυλακή «ένα κιλό ψωμί εις δύο ημέρας». Σχόλια για την ποιότητα: το τσάι δεν πίνεται, το κρέας της κουζίνας του Ιφ περιφρονείται ως «νερόπλυμα με λάχανα», τα λάχανα ως από «αυτά που πετάμε ημείς», το αλεύρι «από αραβόσιτον κουρκούτι»· «και όλα αυτά τα εμαγείρευαν με νερό και ολίγον ξίγκι νερόπλυμα». Για την καθαριότητα, τέλος, παρέχεται σε κάθε κρατούμενο του Ιφ «κάθε Κυριακή ένα κομματάκι σαπουνι διά τα ρούχα πλύσιν και διά νίψιμο το πρόσωπον», ενώ στη φυλακή του Φριγκολέ «ένα καλούπι σαπουνι εις 11/2 μήνα»».

Παρατηρήσεις

Απαντώντας στα ερωτήματα, όπως αυτά προκύπτουν μέσα από την ιστορικοφιλολογική ανάλυση α) για τα κίνητρα και τους στόχους του συγγραφέα/ημερολόγου, β) για τα επιχειρήματα, γ) για τις προϋποθέσεις, δ) για τις πληροφορίες, που αποκαλύπτει η πηγή, χωρίς αυτό να είναι μέσα στις προθέσεις του συγγραφέα, ε) για τη συσχέτιση της πηγής με άλλες, τη βιβλιογραφία στην περίπτωση μας, τα ιστορικά γεγονότα της εποχής και τα έγγραφα από το οικογενειακό αρχείο του αυτοβιογραφούμενου, που αποτελούν συμπληρωματικές μαρτυρίες-διαπιστώνουμε ότι το πολυτροπικό υλικό, το ημερολόγιο του Τούσση αποτελεί δευτερογενές διαμεσολαβημένο υλικό για την τοπική, εθνική και ευρωπαϊκή ιστορία καθώς επίσης γλωσσολογικό υλικό για την «ακρόαση» της εποχής.

Ο ημερολόγος είναι πολιτικός κρατούμενος της εποχής, είναι πρόσφυγας, είναι πληροφοριοδότης (όπως πιστοποιείται από τους Αθανάσιο Οικονόμου, Θεσ/νίκη 16 Μαρτίου 1937, Π.Δ. Σταθάκου, Αθήνα 6 Φεβρουαρίου 1938 και Γ. Τσόντου - Βάρδα, Αθήνα Φεβρουάριος 1938) και ενδιαφέρεται να καταγράψει τις λεπτομέρειες της καθημερινότητας στις φυλακές που μετακινείται.

Οι θέσεις του για τα αγωνιστικά και πολιτικά ζητήματα της εποχής δεν εντοπίζονται άμεσα μέσα στο κείμενο, αλλά καταγράφονται έμμεσα. Ο ίδιος στο ημερολόγιό του γράφει: «[...]σε σταθμο το προι 7½ η ορα εφθασαμεν εις θεσσαλονικη οπου πιαμεν διο καροτσες και πιγαμεν με τους πολιτικους κοροφιλακους εις την αστυνομιαν τη Γαλικη και εκι μας εξετασανε και απο εκι μας σινοδευσαν εις την φιλακην φιλακην εις θεσσαλονικη εις την Γερμανικην σχολην οπου ησιλθαμεν εις την φιλακην αυτην εις τας 12 το μεσιμερι εις τας 30 Νοεμβριου και εκαθισαμεν ακριβος 26 οικοσι εξε ημερας διοτι φιγαμεν εις τας 26 οικοσι εξε 10βριου το μεσιμερι απο τας φιλακας και πιγαμεν εις το ατμοπλιον οπου ησιλθαμεν και εκαμαμεν εις το ατμοπλιον 8 ημερας απο της 26 το μεσιμερι μεχρι τας 3 το μινος Ιαννουαριου 1917 ακριβος εραζε εις την προκιμεαν της μεσαλιας εντομεταζη δε εις τον δρομο εις την θαλασσα την 1

προτη Ιανουαριου 1917 ανιμερα αφτην μας ανιγγιλαν οτι ο Αρχιπλιαρχος του πλιου ελαβε
 τελιγραφιμα με τον ασιρματον οτι τον Βασιλεαν Κωνσταντινον τον εσκοτοσαν με βομβας εις τας
 Αθινας και οτι ολλος ο ελλινιζμος ειναι ανο κατο τοτε εσικοθικα εγω απο χαμο διοτι δεν
 ημπορουσα απο την θαλασσοταραχια τον εξε ημερονικτεον φουρτουνας ζαλισμενος και ηπα εις
 την παρεαν μου οτι κατιτις θα ειναι παντοτες δια καλο και παλιν και επεσα εις το στρομα διοτι
 ημαν πολη ζαλισμενος απο την μεγαλην φουρτουνα και τελευτεα οπος ανογραφο μετα 8 οκτο
 ημερονικτα φθασαμε εις μεσαλιαν και εκιμιθιμεν το βραδι παλην εις το πλιον μετα το [μ]πανιο
 οπου εκαμναμεν και το προι εις τας 4 Ιανουαριου μας ευγαλεν το πλιον εις την πολιν οπου μας
 επιγαν εις εις τας φιλακας του Αγιου Νικολαου και εκη εκιμιθιμεν το βραδι αυτον και μολις
 εξιμεροσεν το προι μας εκαλεσαν και μας εδοσαν προτον τα χριματα και μετα μας οδιγισαν 1
 ενας Κοροφιλακας και 2 διο στρατιοτε Κινεζη εις το πλιον οπου ηταν εις την παραλιαν και
 εμβικαν και αυτι εις το πλιον και μας εσινοδευσαν μεχρι το Νισι οπου ειναι ο πηγος του Ιφ και
 προς φιλακε εκι μας παρεδοσαν εις την Αρχην τον φιλακον οπου και μας εκαμεν θεωριαν την
 επιθαρχιαν τον φιλακον και μας ετοποθετισαν εις ενα δοματιον τον φιλακον και τους 26 και
 εισιλθαμεν εις την φιλακην αυτην εις τας 5 του μινος Ιανουαριου 1917 προ με. 10 δεκα η ορα
 και εμيناμεν ημερας 18 δεκα οκτο αλλα εντομεταξη μας υδοπησαν απο της 13 δεκα τριτις
 ημερας οτοι την 14 δεκα τεταρτην την επομενην ημεραν να ετιμασθουμε διοτι θα φιγετε εις το
 φριγολε το μοναστιρι οπου και θα ησασθε ελλευθερι ολην την ημερα εκι μονον το βραδη δεν θα
 εξελθιτε του δοματιου και την επομενην ημεραν ηλθεν το πλιον δια να μας περιλαβη οπου και
 δεν μας περιλαβεν διοτι δεν ημπορουσε να πλισιασι εις την προκιμεαν ενεκα τον κυματον της
 φουρτουνας και εφιγεν και μιναμεν πισο εις την φιλακη και πираμεν παλη τα κρεβατια και
 ανεβλιθη το ταξιδη μεχρι προς 18 του υδιου ημεραν δευτερα οραν 10 προ μεσιμβριαν και ηλθε
 και μας περιλαβε πολιτικη αστινομια και εμβικαμε εις το πλιον και εξιλθαμεν εις την μεσαλιαν
 εις την προκιμεαν οπου μας περιμεναν κοροφιλακες και μας περιλαβαν και μας εσινοδευσαν εις
 τον σταθμον σιροδρομου η διαμονη εις τας φιλακας του Ηφ ηταν οπος διποτες καλιτερι 5 πενετε
 ορας την ημεραν εξω προι και βραδη και ψωμη αρκετον μονον φαγι δεν ηχαμεν καλω ολος
 διολου σχεδον προς δε τα αλλα ημασταν καλα μολις φθασαμε εις τον Σταθμον εις τας 11 ενδεκα
 η ορα προ μεσιμ. επεριμεναμεν επι μισι ορα εις τον σταθμον οπου ετιμασθη το τρενο και εις τας
 11½ ενδεκα και μισι ησιλθαμεν μες το τρενο».

Και συνεχίζει: «[...]και το εσπερας και την επομενιν την διαλιστατε και οκαθις εις την
 δουλιαν του σαν δεν ηχαν πασχα η ορθοδοξια ειναι μεγα πραγμα οποιος να κατιγορισι την
 ορθοδοξιαν να ξεραθι το στομα του και ο πολεμος εξακολουθι εις το γαλικον μετοπον σφοδρος
 και ολο [ο]πιστοκορουνε η γαλοανγγλη και καθιμερινος η γερμανη κιριεβουν απο 12 κιλομετρα
 τοπον και γραφουν οτι κινδινεβι οι θεσις της γαλιας και ο κερως εξακολουθι ο ιδιος αυτην την

ημεραν εδο και 2 διο φραγγα δια το θεατρον σινδρομιν και ο κερως παλιν αρχισε βρεχον αλλα
 σιγανη βροχει και εξακουλουθισεν μεχρι της 23 Μαρτιου την 24 ξιμεροματα εκαθαρισε ο κερως
 εκαμε ορεος ψιλο αερακι και ο πολεμος εξακουλουθι δινατα γραφουν δε τα φιλα οτι η
 βασειλισα τον ελλινον Σοφια επτοκευθη με τον αδελφον τις τον Καιζερ τα στρατευματα τα
 γερμανικα και του εκαμε ο στρατος μεγαλιν παρελασιν και την ιδιαν ημεραν μετα το μεσιμερι
 εχαλασεν ο κερως σινεφοδης και την νικτα αρχισεν βροχει δινατι και την επομενιν παλιν 25 της
 εθνικης εορτις του ευαγγελιζμου το προι ηταν καλος ο κερως και μετα το μεσιμερι παλιν
 εσινεφιασεν και αρχισε βροχει και εξακουλουθι ο ιδιος κερως και εντομεταξι μας σινεβη το εξης
 εις το τεπο αυτο ηχαν βουτιρσι αποθηκευμενο δια τους φιλακομενους και το ηχαν αφισι εις την
 σαλα και εκι η γερμανοαυστριακη κατορθοσαν και το ανιζαν το ενα βαρελι και επερναν τακτικα
 λιπος απο το βαρελη οσοτου το σοσανε και αυτας τας ημερας ετελιοςαν ολα τα αλλα βαρελια
 και ηλθεν και ι αραδα του βαρελιου οπου ηχαν ανιξι και το ανιγουν και δεν ευρισκουν τιποτες
 κενον το βαρελη και αμεσος αρχισαν ερευνα οπου ηλθαν και εις εμενα και ερευνισανε αλλα
 διστιχος δε βρικαν τιποτης και κανεναν διοτι το ηχαν μαγιρευσι και μετα απο το πεζμα ο
 νομαρχις εδιεταξεν [...] κερως και εξακουλουθισε μεχρι την 15 του ιδιου μεχρι το μεσιμερι και
 μετα εσινεφιασε ο καρος και αρχισε απο ολιγον να βρεζη εκινην την ημεραν παλην ιλθεν
 επιτροπι και επιθεορισε τους φιλακομενους και ευγαλεν αλους 6 ασθηνις εν ολον 12 η οπιοι θα
 σταλθουνε αλλι εις την γερμανιαν ελευθερι και αλλη εις την ελβετιαν κατα αποφασιν τον ιατρον
 της επιτροπις και μετα της αποφασεος της γαλικης κυβερνισεος θα φιγουν ο δε κερως
 εξακουλουθι ο ιδιος και εις τας 17 του ιδιου εμαθαμεν απο τας εφιμεριδας οτι ι εντερνε σιβιλ
 του 1914 θα απυλιθουν μαλιστα εμας μας ιχαν ιδιπιοισι προ ημερον οτι ολοι οι ελλινες θα
 μαζευθουν εις τον καμπον αζαιν αζαιν κρες Crees και την 21 του Απριλιου γραφουν εφιμεριδες
 οτι απεφασισθη απο της 15 Μαιου αλα νοβα 2 Μαιου θα αρχισουν να απολίσουν κατα σιραν
 και απο τας 18 μας εδιδαν και ψωμη περισσοτερον αυτη 300 γρα 100 δρα μας εδιδαν 350 115
 δρα και ο κερως ο ιδιος εξακουλουθη σινεφοδης και βρεχον αλλα την 24 του απριλιου αρχισε
 απο το προι να βρεξι και εξακουλουθισε βρεχον μεχρι αυτην την ημεραν δε λεγαν οπος γραφαν
 αι εφιμεριδες οτι η γερμανια καμνη μεγαλην ετιμασιαν δια την δευτεραν επιθεσιν και εντος
 ολιγον ημερον θα γινη η επιθεσιν δινατι με διπλας δυναμις με διπλα κανονια και ο κερως
 εξακουλουθι βρεχον μεχρι 26 του ιδιου την ημεραν δε αυτην με. με. εκαθαρισε ο κερως καθαρος
 και ψιλος αερας και εκρατισε αυτος ο κερως εκρατισε μεχρι το εσπερας και την νικτα εσινεφιασε
 και αρχισε βροχει και καπου καπου εσταματουσε η βροχει και εξακουλουθισε αυτος ο κερως
 βρεχον και παναν μεχρι 1 Μαιου μετα με. και μετα εκαθαρισε ο κερως εκινην την ημεραν δε με
 εκαλεσαν εις το γραφιον κατω και με εροτισαν τι σινγενια εχω εγω με τον Γεωργιον Σουλιον
 διοτι του εχεις στιλι μιαν επιστολη και εγω του ηπα οτι τον εχω σιμπεθερον θυος μου».

Η προσήλωση του Δημητρίου Ι. Τούσση στη λεπτομερή καταγραφή των γεγονότων είναι εμφανής στο παραπάνω κείμενο περιγράφοντας τον καιρό, την ακριβή ώρα και ημερομηνία. Κατά τη διάρκεια της μεταφοράς των πολιτικών κρατουμένων στη Μασσαλία και ενώ βρίσκονταν στο πλοίο «Δούναβις», την 1^η Ιανουαρίου 1917, ο αρχιπλοίαρχος έλαβε τηλεγράφημα ότι σκότωσαν τον βασιλιά Κωνσταντίνο με βόμβα στην Αθήνα. Όλος ο ελληνισμός ήταν ανάστατος, όπως αναφέρει το τηλεγράφημα. Ο ημερολόγος τότε, ζαλισμένος από τη θαλασσοταραχή, σηκώθηκε όρθιος και οι μόνες λέξεις που μπόρεσε να αρθρώσει ήταν: «οτι κατιτις θα ειναι παντοτες δια καλο» και ξάπλωσε πάλι στο στρώμα του. Στην συνέχεια περιγράφει τη μεταφορά τους από τη Μασσαλία, στον πύργο του Ίφ και τέλος στο μοναστήρι του Frigolet.

Στις επόμενες σελίδες, είναι εμφανές ότι ο Δημήτριος Ι. Τούσσης είναι θρησκόληπτος, αναφέρει χαρακτηριστικά: «και το εσπερας και την επομενιν την διαλισατε και οκαθις εις την δουλιαν του σαν δεν ηχαν πασχα η ορθοδοξια ειναι μεγα πραγμα οπιος να κατιγορισι την ορθοδοξιαν να ξεραθι το στομα του». Και ενώ συνεχίζει να περιγράφει τον καιρό, δε λείπουν αποσπασματικά ιστορικά σχόλια για τον πόλεμο: «Ο πόλεμος εξακολουθεί σφοδρός, οι Γάλλοι και οι Άγγλοι οπισθοχωρούν ενώ οι Γερμανοί καταλαμβάνουν καθημερινά γη».

Διάφορα περιστατικά των φυλακών με τους υπόλοιπους πολιτικούς κρατουμένους, έρχονται να συμπληρώσουν το περιεχόμενο αυτών των σελίδων. Στο Frigolet, οι φύλακες είχαν αποθηκευμένο βούτυρο σε ένα βαρέλι. Κάποιοι γερμανοαυστριακοί κρατούμενοι όμως, κατάφεραν να το ανοίξουν και τακτικά να προμηθεύονται από αυτό. Όταν οι φύλακες το ανακάλυψαν, προέβηκαν σε έρευνα όμως δε βρήκαν τίποτα αφού οι κρατούμενοι το είχαν ήδη μαγειρέψει.

Στις 17 (Απριλίου) «[...]εμαθαμεν απο τας εφημεριδας οτι ι εντερνε σιβιλ του 1914 θα απυλιθουν», έτσι οδηγούν όλους τους Έλληνες στη φυλακή Ajain Creuse και από τις 18 (Απριλίου) οι φύλακες τους δίνουν περισσότερο ψωμί. Από τις 15 Μαΐου οι εφημερίδες ανακοινώνουν ότι αποφασίσθηκε η απόλυση των πολιτικών κρατουμένων, ενώ στις 24 Απριλίου έγραφαν ότι οι Γερμανοί ετοιμάζονται για δεύτερη επίθεση, με διπλές δυνάμεις.

Το κείμενο-σημείο έχει πομπό ένα πραγματικό πρόσωπο, αλλά ο δέκτης είναι ένας πιθανός φαντασιακός αναγνώστης. Οι πληροφορίες που δίνονται και η τεχνική της αφήγησης σε προσωπικό-υποκειμενικό, εκφραστικό ύφος μας οδηγούν στις θεωρίες για τα είδη αφήγησης και εξιστόρησης.

Το είδος της αφήγησης: πρόκειται ένα προσωπικό ημερολόγιο, για «ένα μεγάλο ελεύθερο γράμμα».

Όπως και στον μονόλογο και στην επιστολογραφία, έτσι και στην αφήγηση τύπου ημερολόγιου παρακολουθούμε τις αντιδράσεις του αφηγητή στα γεγονότα που συμβαίνουν γύρω του· ακολουθείται κι εδώ, όπως στην επιστολογραφία, χρονική αλληλουχία.

Επειδή όμως εκείνος που γράφει στο ημερολόγιο δεν απευθύνεται συγκεκριμένα σε κάποιον υποδηλώνεται μια περίεργη μορφή ακροατηρίου που με κάποιον τρόπο είναι κοντά στον αφηγητή, κι όμως είναι τελείως απρόσωπο· ο υποθετικός ακροατής, όπως κι ο δέκτης της επιστολής δεν αντιδρούν καθόλου.

Οι «ημερολογιογράφοι» αποκαλύπτουν, ή μάλλον προδίδουν, τη δική τους ψυχική κατάσταση παράλληλα με την αφήγηση των γεγονότων.

Το *Ημερολόγιο φυλακής* φαίνεται να είναι κράμα όλων αυτών των λόγων, όπως τα χειροποίητα collages, που καλύπτουν τα εξώφυλλα και τα οπισθόφυλλα αυτών των τετραδίων.

Η πρώτη αίσθηση που προσλαμβάνουμε από την ανάγνωση του υλικού είναι η δυσκολία «ακρόασης» στη γλώσσα μιας άλλης εποχής –αρχές 20ού αιώνα.

Στη συνέχεια όμως και πριν ακόμη δεσμευτούμε στη διαδικασία της φιλολογικής-γλωσσικής μεταγραφής απολαύσαμε μέσα από την όραση, τη γεύση, την αφή και την μνήμη του ημερολόγου, μια σωματική γραφή σε/ προσωπικό ύφος, με απόσταση για τα δρώμενα στην ιστορία των άλλων και στη δική του.

Το υλικό διαβάζεται με κριτήριο το λογικό νόημα που προσφέρουν οι συγκεκριμένες εικόνες- λέξεις, καθημερινές και αρκετές σημασιοδοτημένες για τον υποψιασμένο αναγνώστη, γνώστη της τοπικής και εθνικής ιστορίας.

Το υλικό είναι οι λέξεις που παράγουν εικόνες, ο βίος και η πολιτεία που έχουν συσσωρευτεί στη σωματική μνήμη, από τα ποικίλα συμφραζόμενα, τις αντιφάσεις που ενυπάρχουν σε οικείες έννοιες και αντιλήψεις.

Μετά την πρώτη ανάγνωση και τη συμμετοχή μας στην μνήμη, στις μνήμες του ημερολόγου, η όρασή μας καταγράφει τα ποιήματα ως ασπρόμαυρα, ως ντοκουμέντα-χάρτες, ως διαδρομές σε μπουντρούμια/κάστρα/φυλακές του 18^{ου} αιώνα στη Γαλλία, που εξερευνούν την ανθρώπινη κατάσταση χωρίς εξιδανικευτική παρέμβαση.

Οι εικόνες προσφέρουν μια χαρτογραφική και ιστορική οπτική, παρουσιάζοντας περισσότερο το μυστήριο και τις λεπτές αποχρώσεις ενός προσωπικού περάσματος.

Ο χώρος ως βασικός άξονας της εικαστικής γραφής κυριαρχεί στο ημερολόγιο του κρατούμενου, πολιτικού πρόσφυγα,⁹ Έλληνα από την Κορυτσά και αρχιτέκτονα ως διαδρομές, πόλεις, μέσα μεταφοράς, κλίμα, διατροφή, πρόσωπα, επιγραφές.

Ο χρόνος χτισμένος από το βλέμμα ενός έγκλειστου-φυλακισμένου αποκαλύπτεται στην τροχιά μιας δράσης άσχετα πόσο σημαντική ή ασήμαντη είναι αυτή, σε ανθρώπινες εικόνες.

Ο ημερολόγος σε μια αυτοβιογραφική, καθημερινή επικοινωνία με τον εαυτό του και το περιβάλλον επιτυγχάνει και τη δική μας συμμετοχή στην ανάγνωση.

Ο ημερολόγος κινείται ανάμεσα στη φανοποιία και τη λογοποιία όσον αφορά στη συγκινησιακή χρήση της γλώσσας. Η φανοποιία αναδεικνύει τις οπτικές, ακουστικές, ψυχοδιανοητικές εικόνες, η μελοποιία το μουσικό χνάρι των στίχων, η λογοποιία χωρίς να αποκλείει τους προηγούμενους τρόπους, τις συνυποδηλώσεις των λέξεων (Σουλιώτης, *Αλφαβητάριο για την ποίηση*, σ. 26) .

Εάν σήμερα φαίνεται ότι τα «αφιολόγητα» κριτήρια (οι ιδέες) δεν επηρεάζουν, οφείλουμε να ψάξουμε μήπως οι εθνικές και άλλες αποτιμήσεις έδωσαν τη θέση τους στις σύγχρονες θεωρίες, που επικεντρώνονται στη βιοματική πράξη της ανάγνωσης: τον «εθνικόφρονα ακροατή-αναγνώστη» του 19ού αιώνα τον έχει διαδεχθεί ο «δημοκρατούμενος/κοινωνικός αναγνώστης» και ο εναλλακτικός «μοναχικός φετιχιστής» του 20ού;

Φαίνεται ότι η διάσπαση της ανάγνωσης έχει συντελεσθεί.

⁹ Ο Μίμης Σουλιώτης είναι από τους πρώτους που έθεσαν το πρόβλημα της επιστροφής των πολιτικών προσφύγων άλλης εποχής. Στην εφημερίδα της Φλώρινας "Κοινή Γνώμη" που διηύθυνε είχε αναλύσει το απαράδεκτο και φασιστικής έμπνευσης ιδεολόγημα: "Η επίμαχη διατύπωση συνεπάγεται ότι υπάρχουν, όχι μόνο 'μη Έλληνες κατά το γένος', παρά και 'Έλληνες αναντάμ παπαντάμ' ή αλλιώς 'Έλληνες από σόι'. Με άλλα λόγια, ορισμένοι Έλληνες είναι 'πιο Έλληνες' από τους υπόλοιπους, καθότι κατάγονται από 'σόι', είναι Έλληνες 'ράτσας' κλπ. Αλλά ο φυλετισμός έχει ξεπεραστεί. Τα 'γένη' και οι 'ράτσες' ανήκουν σε προαστικά ιδεολογήματα, που αναπαλαιώνονται από τους παλιούς και νεότερους φασισμούς. Δεν είναι σκυλιά οι Έλληνες ώστε ν' ανήκουν σε γένη!" (3.7.1993): Βλ.: «ο Ιός Ελευθεροτυπία», «Οι ανιθαγενείς της Μακεδονίας».

Βιβλιογραφία

- Βαμβακίδου, Ι. (2010). *Ήταν μια φορά ένα κοινοτάρχης, Χρήστος Τανιμανίδης 1906-1968, οικογενειακό αρχείο Ελευθερίας Τανιμανίδη-Μπαλτατζή*. Ξάνθη: ΠΑΚΕΘΡΑ.
- Βαμβακίδου, Ι. & Σωτηροπούλου, Ε. (2011). Σημειωτική ανάγνωση Ιστορικού Ντοκιμαντέρ: Δημοκρατικός Στρατός 1946-1949. Στο: *Βίωμα και Μεταφορές*, Ηλεκτρονικός Συλλογικός Τόμος: Ψηφιακές Εκδόσεις Νησίδες, Κεφ. 23. Δικτυακός τόπος: <http://www.nissides.gr/greek/digital.html>.
- Βακαλόπουλος, Α. (1995). *Νέα ελληνική ιστορία (1204-1985)*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Βουρνάς, Τ. (1999). *Ιστορία της νεώτερης και σύγχρονης Ελλάδας*. τ. Β'. Αθήνα: Πατάκης.
- Barthes, R. (2008). *Η απόλαυση του κειμένου*. Κέρδος.
- Charlot, B. (1992). *Το σχολείο αλλάζει. Κρίση του σχολείου και κοινωνικοί μετασχηματισμοί*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Δημαράς, Κ.Θ. (1987). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Από τις ρίζες ως την εποχή μας*. Ίκαρος.
- Δημαράς, Α. (1998). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε*. τ. Β', Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της «Εστίας».
- Dumas, A. (2007). *Ο Κόμης Μοντεκρίστο*. Μτφ.: Βασιλάτου Β. Αθήνα: Κέδρος.
- Ferro, M. (1997). *Ο πρώτος παγκόσμιος πόλεμος 1914-1918*, Μτφ.: Κατσιλιέρη Τζίνα. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαμπέτα, Ε. (1994). *Η Εκπαιδευτική Πολιτική στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση 1974-1989*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Husen, T. (1991). *Η αμφισβήτηση του σχολείου. Μια συγκριτική μελέτη για το σχολείο και το μέλλον του στις δυτικές κοινωνίες*. Αθήνα: Προτάσεις.
- Πεσμαζόγλου, Σ. (1987). *Εκπαίδευση και ανάπτυξη στην Ελλάδα 1948-1985. Το ασύμπτωτο μιας σχέσης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Καζαμίας, Α. (1986). Εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις 1957-1977. Μύθοι και πραγματικότητες. Στο: *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*, Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο.
- Καζαμίας, Α. (1995). *Η κατάρα του Σίσυφου: Η βασανιστική πορεία της ελληνικής εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης*. Αθήνα: Σείριος.
- Κασσωτάκης, Μ. (1986). Η προσπάθεια ανάπτυξης της μέσης τεχνικής-επαγγελματικής εκπαίδευσης κατά την περίοδο 1950-1980 και η αποτυχία της. Μια ερμηνευτική προσέγγιση. Στο *Οι εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, (Προσπάθειες, αδιέξοδα, προοπτικές)*, Πρακτικά Συνεδρίου. Ρέθυμνο.

- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κολιόπουλος, Σ. Ι. (2002). *Ιστορία της Ελλάδος από το 1800. Η διαμόρφωση και η άσκηση της εθνικής πολιτικής*. τ. Β'. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μουζέλης, Ν. (1978). *Νεοελληνική κοινωνία: όψεις υπανάπτυξης*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μουζέλης, Ν. (1986). *Παράδοση και αλλαγή στην ελληνική πολιτική. Από τον Ελευθέριο Βενιζέλο στον Ανδρέα Παπανδρέου*. Αθήνα: Εξάντας.
- Μουζέλης, Ν. (1992). *Μεταμαρξιστικές προοπτικές. Για μια νέα πολιτική οικονομία και κοινωνιολογία*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μπουζάκης, Σ. (2000). *Νεοελληνική εκπαίδευση (1821-1998)*. Αθήνα: Gutenberg.
- Μπουζάκης, Σ. (2002). *Εκπαιδευτικές Μεταρρυθμίσεις στην Ελλάδα, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Γενική και Τεχνικοεπαγγελματική Εκπαίδευση. Μεταρρυθμιστικές προσπάθειες 19^{ος} αιώνας, 1913, 1929*. τ. Α'. Αθήνα: Gutenberg.
- Πολίτης, Λ. (1985). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.
- Plummer, K. (2000). *Τεκμήρια Ζωής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του Πραγματικού Κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σβορώνος, Ν. (1986). *Επισκόπηση της νεοελληνικής ιστορίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σβορώνος, Ν. (1995). *Ανάλεκτα νεοελληνικής ιστορίας και ιστοριογραφίας*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Σουλιώτης, Μ. (1995). *Αλφαβητάριο για την ποίηση*. Θεσσαλονίκη: Γ. Δεδούση.
- Σουλιώτης Μ. (2008). Πάσχα στη φυλακή του Ιφ. *Το Βήμα online*. Τελευταία ανάκτηση 28 Απριλίου 2008.
- Τσαπάρας, Σ. (1988). *Η πολιτική ηγεσία και οι ξένοι στη νεότερη ιστορία της Ελλάδας*. τ. Α'. Αθήνα: «Νέα Σύννορα».
- Τσιώλης, Γ. (2006). *Ιστορίες Ζωής και Βιογραφικές Αφηγήσεις. Η βιογραφική προσέγγιση στην κοινωνιολογική ποιοτική έρευνα*. Αθήνα: Κριτική.
- Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Thwaites T., Lloyd D. & Warwick M. (1994). *Tools for Cultural Studies: An Introduction*. South Melbourne.
- Vitti, M. (1994). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Οδυσσέας.
- ΥΠΕΠΘ. (1999). *Λεξικό Λογοτεχνικών Όρων*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ. (1999). *Εκθεση – Έκφραση Α' Λυκείου*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

Φραγκουδάκη, Α. (1987). *Εκπαιδευτική Μεταρρύθμιση και Φιλελεύθεροι Διανοούμενοι: Άγονοι αγώνες και ιδεολογικά αδιέξοδα στο μεσοπόλεμο*. Αθήνα: Κέδρος.

Στοιχεία επικοινωνίας:

Έλενα Σωτηροπούλου
e-mail: elensotiroupoulou@gmail.com

Ιφιγένεια Βαμβακίδου
e-mail: ibambak@uowm.gr

Κωνσταντίνος Τσιούμης
e-mail: ktsioumi@nured.auth.gr

Οδηγίες προς τους συγγραφείς

Οι εργασίες αποστέλλονται στη Συντακτική Επιτροπή της Επετηρίδας, στη διεύθυνση Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Πανεπιστημιούπολη Δουρούτης, 45110 Ιωάννινα, υπόψη της Μαρίας Πουρνάρη. (τηλέφωνο επικοινωνίας: 26510 05668 ή στις ηλεκτρονικές διευθύνσεις epetptde@cc.uoi.gr, mpurnari@cc.uoi.gr) Οι εργασίες δημοσιεύονται μετά από διαδικασία ανώνυμης κρίσης από δύο τουλάχιστον κριτές, σύμφωνα με τη διεθνή επιστημονική δεοντολογία. Η υποβολή μιας εργασίας προϋποθέτει ότι αυτή είναι πρωτότυπη και δεν έχει δημοσιευθεί, ούτε έχει κατατεθεί για δημοσίευση η ίδια ή παραλλαγή της ή τμήμα της σε άλλη έντυπη ή ηλεκτρονική έκδοση. Οι συγγραφείς είναι υπεύθυνοι για τη λήψη άδειας αναδημοσίευσης παραθεμάτων, αποσπασμάτων, περικοπών, σχημάτων, φωτογραφιών κ.λ.π.

Η μορφή των εργασιών

Το κείμενο θα πρέπει να είναι μορφοποιημένο σε σελίδες A4 στη μία μόνο όψη της σελίδας, με περιθώρια 2,5 εκ. από όλες τις πλευρές, διάστημα γραμμής 1,5, γραμματοσειρά Times New Roman 12 στιγμών, με αριθμημένες σελίδες. Η εργασία δεν μπορεί να υπερβαίνει τις 25 σελίδες.

Στη σελίδα τίτλου θα πρέπει να εμφανίζεται ο τίτλος της εργασίας με έντονη γραφή, το ονοματεπώνυμο και τα πλήρη στοιχεία (ιδιότητα και στοιχεία επικοινωνίας) των συγγραφέων, υποδεικνύοντας τον υπεύθυνο για επικοινωνία. Το κείμενο θα πρέπει να συνοδεύεται από περίληψη 300 περίπου λέξεων και από λέξεις-κλειδιά στην ελληνική και στην αγγλική ή γερμανική ή γαλλική γλώσσα.

Οι ενότητες και οι υποενότητες δεν θα πρέπει να αριθμούνται. Οι επικεφαλίδες των ενοτήτων θα πρέπει να γράφονται με πεζούς και έντονους χαρακτήρες, αφήνοντας μία κενή γραμμή από το τέλος της προηγούμενης ενότητας. Οι επικεφαλίδες των υποενοτήτων να γράφονται με πλάγιους και έντονους χαρακτήρες.

Τα σχήματα και οι πίνακες θα πρέπει να συνοδεύονται από σχετικούς τίτλους: στα σχήματα οι τίτλοι θα πρέπει να τοποθετούνται κάτω από αυτά, ενώ στους πίνακες πάνω από αυτούς. Κάθε σχήμα θα πρέπει να αποτελεί ξεχωριστό αρχείο υψηλής ανάλυσης μορφής .tif (300 dpi).

Σημειώσεις και βιβλιογραφικές αναφορές

Οι σημειώσεις του κειμένου θα πρέπει να είναι υποσελίδες και να αριθμούνται με τη μορφή εκθέτη χωρίς παρενθέσεις ή αγκύλες.

Οι ενδοκειμενικές αναφορές επισημαίνονται στο σώμα του κειμένου με το επώνυμο του συγγραφέα, ή των συγγραφέων, και τη χρονολογία έκδοσης, όπως π.χ. (Darwin, 1871). Σε περίπτωση που γίνεται αναφορά σε περισσότερα από ένα άρθρα, ανάμεσά τους υπάρχει άνω τελεία, όπως (Πετρόπουλος και Παπαστυλιανού, 2001· Efklides, 2006). Σε άρθρα με δύο συγγραφείς αναφέρονται και οι δύο συγγραφείς κάθε φορά. Σε άρθρα με τρεις ή περισσότερους συγγραφείς αναφέρονται όλοι οι συγγραφείς την πρώτη φορά (Γεώργας, Γκαρή & Μυλωνάς, 2004), ενώ τις επόμενες φορές ως εξής: (Γεώργας κ. ά., 2004) και αντίστοιχα στην αγγλική (Elman et al., 1996). Στις ενδοκειμενικές αναφορές

δεν αναφέρονται σελίδες, παρά μόνο όταν προηγούνται αυτολεξεί αναφορές (μέσα σε εισαγωγικά) και αναγράφονται ως εξής: (Ευκλείδη, 2007, σ. 279) και αντίστοιχα στην αγγλική (Masten, 2007, p. 923). Στις ενδοκειμενικές αναφορές δεν αναφέρονται τα πλήρη στοιχεία των βιβλιογραφικών αναφορών, παρά μόνο το επώνυμο του συγγραφέα (ή των συγγραφέων) και η χρονολογία έκδοσης. Τα πλήρη στοιχεία των αναφορών συμπεριλαμβάνονται στην ενότητα της Βιβλιογραφίας.

Οι βιβλιογραφικές αναφορές θα πρέπει να διατάσσονται στο τέλος του άρθρου με αλφαβητική σειρά (σε κάθε γράμμα προηγείται η ελληνόγλωσση και ακολουθεί η ξενόγλωσση). Η πρώτη σειρά των αναφορών ξεκινάει από αριστερά (χωρίς εσοχή), ενώ στις επόμενες σειρές θα πρέπει να υπάρχει εσοχή. Οι συγγραφείς θα πρέπει να διασφαλίσουν ότι όλες οι αναφορές εμπεριέχονται στο σώμα του κειμένου και αντίστροφα. Ο κατάλογος των αναφορών θα πρέπει να είναι πλήρης, με όλα τα στοιχεία, συμπεριλαμβανομένων των αριθμών των τόμων και των σελίδων.

Υποδείγματα αναφορών

Άρθρο από επιστημονικό περιοδικό:

Fine, M. A., & Kurdek, L. A. (1993). Reflections on determining authorship credit and authorship order on faculty-student collaborations. *American Psychologist*, 48, 1141-1147.

Άρθρο από περιοδικό (μη επιστημονικό):

Garner, H. J. (1997, July). Do babies have a universal song? *Psychology Today*, 102, 70-77.

Άρθρο από εφημερίδα:

Study finds free care used more. (1982, April 3). *Wall Street Journal*, pp. A1, A25.

Άρθρο από ένα περιοδικό του διαδικτύου:

Stalikas, A., & Fitzpatrick, M. R. (2008). Positive emotions in psychotherapy theory, research, and practice: New kid on the block? *Journal of Psychotherapy Integration*, 18(2), 155–166. Τελευταία ανάκτηση 18 Μαρτίου 2010, από τη βάση δεδομένων Heal-Link.

Σημείωση: Εάν δεν υπάρχει χρονολογία, χρησιμοποιήστε τον τύπο (χ. χ.) και αντίστοιχα στην αγγλική (n. d.).

Τμήμα από ένα κείμενο του διαδικτύου (όχι από περιοδικό):

The Foundation for a Better World. (2000). Pollution and banana cream pie. In *Great chefs cook with chlorofluorocarbons and carbon monoxide* (Chap. 3). Τελευταία ανάκτηση 13 Ιουλίου 2001, από <http://www.bamm.com/cream/pollution/bananas.htm>.

Βιβλίο:

Strunk, W., Jr., & White, E. B. (1979). *The elements of style* (3rd ed.). New York: Macmillan.

Βιβλίο με επιμελητές έκδοσης:

Letheridge, S., & Cannon, C. R. (Eds.). (1980). *Bilingual education*. New York: Praeger.

Κεφάλαιο βιβλίου:

O' Neil, J. M., & Egan, J. (1992). Men's and women's gender role journeys: Metaphor for healing, transition, and transformation. In B.R. Wainrib (ed.), *Gender issues across the life cycle* (pp. 107 – 123). New York: Springer.

Πρακτικά συνεδρίων:

Παπαϊωάννου, Σ. (1989). Πολυτεχνική Εκπαίδευση με κοινωνικοκριτικό περιεχόμενο – Μια εναλλακτική πρόταση για υπέρβαση της εκπαιδευτικής κρίσης. Στο: *Τεχνολογία και Εκπαίδευση, Πρακτικά Γ' Διεθνούς Παιδαγωγικού Συνεδρίου. Ορθόδοξη Ακαδημία Κρήτης, 15-18 Οκτωβρίου 1987* (σελ. 175-204). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος.

Ανακοινώσεις σε συνέδρια:

Βιτσιλάκη – Σορωνιάτη, Χ. (1995). *Εκπαιδευτικές φιλοδοξίες και επαγγελματικές προσδοκίες των νέων. Εμπειρικά στοιχεία από τη Δωδεκάνησο*. Εισήγηση στην Ημερίδα: Κοινά προβλήματα στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος, 26 Μαΐου.

Τα άρθρα κρίνονται στη βάση της επιστημονικής τους επάρκειας και μόνο. Κανένας/καμία συγγραφέας δεν μπορεί να υποστεί θετική ή αρνητική διάκριση ως προς το φύλο, τη φυλή, τη θρησκεία ή την εθνικότητα. Η Συντακτική Επιτροπή διατηρεί το δικαίωμα να αρνηθεί τη δημοσίευση ενός άρθρου, εάν υπάρχουν ενδείξεις ότι αυτό απηχεί ή υποστηρίζει σεξιστικά, ρατσιστικά και γενικότερα προσβλητικά σχόλια ή απόψεις, τα οποία κατευθύνονται εναντίον μιας πολιτισμικής, θρησκευτικής ή εθνικής μειονότητας.

