



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
Σχολή Επιστημών Αγωγής
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης

επιστημονική επετηρίδα

Τόμος 29

Ιωάννινα 2017



**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

**ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΠΕΤΗΡΙΔΑ
ΤΟΥ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟΥ ΤΜΗΜΑΤΟΣ
ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Τόμος 29

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2017

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

**Ετήσια έκδοση
του Παιδαγωγικού Τμήματος
του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων:**

Τόμος 29/2017

**Συντακτική Επιτροπή της Επιστημονικής Επετηρίδας
του Παιδαγωγικού Τμήματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων**

Συντονίστρια: Πλουσία Μισαηλίδη
Μέλη: Ελένη Μορφίδη
Σταμάτης Πορτελάνος
Ιωάννης Βρέλλης

Επιστημονική Επιτροπή:

Καψάλης Γεώργιος
Κωνσταντίνου Χαράλαμπος
Κώτσης Κωνσταντίνος
Μικρόπουλος Αναστάσιος
Μπρούζος Ανδρέας
Εμβαλωτής Αναστάσιος
Μισαηλίδη Πλουσία
Παπαδοπούλου Σμαράγδα
Πουρνάρη Μαρία
Σούλης Σπύρος
Γαβριλάκης Κώστας
Λεοντοπούλου Σοφία
Μαυρίδης Δημήτριος
Μορφίδη Ελένη
Νικολάου Σουζάννα-Μαρία
Πορτελάνος Σταμάτης
Τάτσης Κωνσταντίνος
Φύκαρης Ιωάννης
Αποστολίδου Ελένη

© ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ

ISSN: 1108-4510

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Ελληνικό παιδικό μυθιστόρημα, διακειμενικότητα και δευτερεύοντες λογοτεχνικοί χαρακτήρες: Ερευνητική προσέγγιση στο έργο της Πηνελόπης Μαξίμου <i>Ρόζη Αγγελάκη</i>	7
Οπτικοακουστική παιδεία και πολιτισμός. Ρεαλισμός και φαντασία στην ταινία μικρού μήκους «Αραμπίμ: Οι ψυχές των Αγαλμάτων» <i>Πάυλος Βαλσαμίδης</i>	31
Μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες: Μύθος ή πραγματικότητα; <i>Βασιλική Λοϊζου, Κωνσταντίνα Ρηγάκη, & Φίλιππος Βλάχος</i>	47
Οδεύοντας προς μια σχολική κριτική ανάλυση λόγου: Μια εναλλακτική προσέγγιση γλωσσικής διδασκαλίας για μαθητές/τριες πρωτοσχολικής ηλικίας <i>Ευανθία Καραγιαννάκη</i>	71
Οριοθετώντας τον πλαγιαρισμό και τις ακαδημαϊκά ανέντιμες πρακτικές <i>Θεόδωρος Καρασαλίδης & Αναστάσιος Εμβαλωτής</i>	93
Η ενδυνάμωση της συμμετοχής των μαθητών στην κατεύθυνση του αειφόρου σχολείου <i>Χριστίνα Κάτσενου & Ευγενία Φλογαΐτη</i>	113

ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΠΑΙΔΙΚΟ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑ, ΔΙΑΚΕΙΜΕΝΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΕΥΟΝΤΕΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΚΟΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΕΣ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΤΟ ΕΡΓΟ ΤΗΣ ΠΗΝΕΛΟΠΗΣ ΜΑΞΙΜΟΥ

Ρόζη Αγγελάκη¹

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Περίληψη: Το ιστορικό παιδικό μυθιστόρημα είναι το είδος της Λογοτεχνίας που μεταδίδει στους ανήλικους αναγνώστες την ιστορική γνώση με ευχάριστο και εύκολο τρόπο, χάρη στον ψυχαγωγικό του χαρακτήρα. Οι μυθιστορηματικοί ήρωες στα περισσότερα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα αποτελούν κοινωνικά παραδείγματα για τις υπό διαμόρφωση προσωπικότητες των παιδιών, τα οποία μέσω της παρατήρησης υιοθετούν συμπεριφορές και κίνητρα. Η μεταμοντέρνα επιστημονική θεώρηση της Ιστορίας ως αφήγησης με την ανάδειξη της μικροϊστορίας- η οποία ευνοείται όταν σε πρώτο πλάνο τίθεται η ψυχογράφιση των πλασματικών προσώπων και η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων από διάφορες οπτικές γωνίες-, ωθούν πολλούς συγγραφείς να δίνουν χώρο και λόγο σε «περιθωριακά» πρόσωπα, ήτοι σε πρόσωπα που θεωρούνταν μέχρι πρόσφατα ανύπαρκτα ή ελάσσονος σημασίας για την προώθηση της λογοτεχνικής ιστορίας και Ιστορίας. Παράλληλα, δεδομένου πως το μυθιστόρημα είναι ένα πολυμορφικό και πολυφωνικό φαινόμενο που, καθώς εξελίσσεται, προσβλέπει στο σχηματισμό καινούργιων μορφών, ως χαρακτηριστικό των παιδικών κειμένων αναπτύσσεται ολοένα και περισσότερο η διακειμενικότητα, με αποτέλεσμα στα σημερινά βιβλία η σύγχρονη γραφή να διασταυρώνεται με την παράδοση. Με δείγμα παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα της συγγραφέως Πηνελόπης Μαξίμου που πραγματεύονται την ιστορία του Βυζαντίου, σκοπός του άρθρου είναι να καταδειχθεί πώς οι γυναίκες (μισθώτριες ή απελεύθερες) και οι σκλάβοι (ηλικίας, κατά κύριο λόγο, αντίστοιχης με εκείνης των αναγνωστών) φαίνεται να διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της λογοτεχνικής πλοκής και να υποδεικνύουν στο παιδικό κοινό δρόμους, σκέψεις και ιδεολογίες ζωής.

Λέξεις-κλειδιά: Διακειμενικότητα, ιστορικό μυθιστόρημα, παιδική λογοτεχνία, περιθωριακός

¹**Διεύθυνση:** Ρόζη Αγγελάκη, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Παιδαγωγική Σχολή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 54125 Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Τηλ. 2310995062. Email: aggelaki.rosy@gmail.com

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Αναντίρρητα, η Παιδική Λογοτεχνία στην Ελλάδα έχει αναγνωριστεί ως αυτόνομος επιστημονικός κλάδος στον κορμό της εθνικής λογοτεχνίας, απολαμβάνοντας προνομιακή θέση ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών. Κατ' ουσίαν, απαρτίζεται από κείμενα που στοχεύουν στην ψυχαγωγία των παιδιών, στην πνευματική τους καλλιέργεια και τη συναισθηματική τους εξέλιξη. Ταυτόχρονα, δεδομένου ότι ο χώρος της Λογοτεχνίας για παιδιά και νέους εξελίσσεται διαρκώς, παρατηρείται ότι διευρύνεται ολοένα και περισσότερο η θεματολογία της: τόσο από πλευράς περιεχομένου, όσο και από πλευράς μορφής.

Ομολογουμένως, ένας και μόνο ορισμός της έννοιας αυτής δεν έχει καθιερωθεί. Επομένως, η όποια διαδικασία προσπάθειας για την απόδοση του νοήματός της αναδεικνύει πολύ περισσότερο τις σκέψεις, τις νοοτροπίες και τις επικρατούσες κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες από χώρα σε χώρα, παρά μας οδηγεί σε μια ακριβή αποσαφήνιση του όρου. Στο πλαίσιο, λοιπόν, της απόπειρας για την απόδοση του ορισμού της Παιδικής Λογοτεχνίας, παραθέτω τη διάκριση των βιβλίων α) σε εκείνα που προσφέρουν γνώσεις ή κινητοποιούν το παιδί να ασχοληθεί με κάποια δραστηριότητα, και β) στα βιβλία όπου εμφωλεύει μια διήγηση, μια ιστορία (Κανατσούλη, 2002): η Παιδική Λογοτεχνία ανήκει στα βιβλία της δεύτερης κατηγορίας.

Η Παιδική Λογοτεχνία

Δυο είναι οι παράμετροι που παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόδοση του νοήματος της Παιδικής Λογοτεχνίας: Η σύγκριση των κειμένων για παιδιά με εκείνα που είναι γραμμένα για ενήλικες και η παιδικότητα των βιβλίων- έννοια μεταβαλλόμενη, που συμπεριλαμβάνει όλα εκείνα τα στοιχεία που αφορούν στη φαντασία, τους πειραματισμούς, την ανακάλυψη, το αυθόρμητο, ονειρικό (Bollas, 2004. Κοντολέων, 1998. Κανατσούλη, 2002). Παρότι, όμως, φαίνεται να κατηγοριοποιείται η Λογοτεχνία σε είδη, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός πως οι διαχωριστικές γραμμές που χαράσσονται στη Λογοτεχνία βάσει των - ούτως ή άλλως ρευστών- ηλικιακών ορίων, είναι συμβατικές και αυτό συμβαίνει για λόγους πρακτικούς.

Συμπερασματικά, η παιδικότητα της Παιδικής Λογοτεχνίας σηματοδοτεί για τα ίδια τα παιδιά όλα όσα βιώνουν και αποτυπώνουν σαν εικόνες της παιδικής ηλικίας, αντιλαμβανόμενα την ίδια στιγμή την παροντική τους κατάσταση. Αυτή είναι η μια πτυχή της· η άλλη καθορίζεται από την παιδικότητα των ενηλίκων που, ουσιαστικά, έχοντας απαιτήσεις από τα παιδιά, επηρεάζουν την αντίληψη που αποκτούν εκείνα για την παιδικότητα (Rudd, 2004). Αυτό συμβαίνει εξαιτίας των απαιτήσεων που έχουν οι ενήλικες από τα παιδιά, από διάφορες στερεότυπες αντιλήψεις που τους έχουν εντυπωθεί, ταμπού, προσδοκίες και οτιδήποτε, γενικά, αποκρυσταλλώνεται στη σχέση τους με αυτά, διαστρεβλώνοντας κατά κάποιον τρόπο την έννοια του εαυτού που αποκτούν εκείνα καθώς αναπτύσσονται.

Πιο κοντά σε αυτό που λέμε Λογοτεχνία για ενηλίκους φέρνει την Παιδική Λογοτεχνία η χρήση του ρεαλισμού (Μητροφάνης, 2004). Ο ρεαλισμός και η φαντασία αποτελούν τις κυρίαρχες τάσεις που εντοπίζονται στη Λογοτεχνία και χρησιμοποιούνται ανάλογα με τους σκοπούς και τα μέσα του εκάστοτε δημιουργού (Χωρεάνθη, 1994). Το κοινό έδαφος θα μπορούσαμε να ισχυριστούμε πως έγκειται στην αντίληψη ότι, εφόσον αποδεχόμαστε το αξίωμα ότι σε κάθε παιδί υπάρχει ένας δυνάμει ενήλικος που προσπαθεί να βγει στην επιφάνεια, καλό είναι να αποδεχόμαστε πως και σε κάθε ενήλικο ενυπάρχει ένα παιδί που επιθυμεί να γυρίσει στο παρελθόν- ιδίως αν λάβουμε υπόψη μας ότι για τον ενήλικο η παιδικότητα ισοδυναμεί με αναμνήσεις και του προκαλεί νοσταλγία (Hodges, 1975). Η αλήθεια, όμως, είναι ότι η γλώσσα της Λογοτεχνίας είναι συγκινησιακή και όχι αναφορική· συνεπώς, δεν προέχει τόσο η περιγραφή της πραγματικότητας, όσο η μεταστοιχείωσή της (Οικονομοπούλου, 2009).

Βασική θεματική κυρίως της παλαιότερης Παιδικής Λογοτεχνίας -η οποία, όμως, παραμένει ακόμη σήμερα επίκαιρη- είναι να επεξεργάζεται και να μεταπλάθει σε παιδικά αφηγήματα περιόδους της ελληνικής Ιστορίας. Η εξέταση του Βυζαντίου ως κληρονομιά των Ελλήνων και η γνωριμία των νεαρών αναγνωστών με το βυζαντινό παρελθόν φαίνεται πως απασχολεί τους τελευταίους δυο αιώνες σε μεγάλο βαθμό τη Λογοτεχνία για παιδιά, η χρήση της βυζαντινής Ιστορίας, όμως, σήμερα, συμπίπτει με την απομάκρυνση των συγγραφέων από τον στείο διδακτισμό, που μέχρι σχετικά πρόσφατα εμποτίζε αρκετά λογοτεχνήματα. Επομένως, οι λογοτέχνες έχουν πολύ μεγαλύτερη ελευθερία πια όσον αφορά στους πειραματισμούς τους με τη μορφή και τη φυσιογνωμία των έργων τους, προβάλλοντας όμως συγχρόνως την ιστορία της κοινωνίας τους- εν προκειμένω του

Βυζαντίου. Οδηγούμαστε, λοιπόν, στο γενικότερο συμπέρασμα ότι τα λογοτεχνήματα που απευθύνονται σε παιδιά και νέους σήμερα είναι μεν περισσότερο σύνθετα και διαφορούμενα, αλλά την ίδια στιγμή καταλήγουν περισσότερο ελκυστικά και ενδιαφέροντα για τον μικρό αναγνώστη, δημιουργώντας τις κατάλληλες συνθήκες για τη διαμόρφωση μιας ελεύθερης και συνάμα εθνικής συνείδησης.

Ιστορικό μυθιστόρημα για παιδιά

Στο σημείο αυτό, ας αποσαφηνίσουμε πρωτίστως τι εστί μυθιστόρημα: Με τον όρο αυτό, εννοούμε το συνθετικό, κυκλικό, πολυφωνικό είδος της πεζογραφίας (Holquist, 1981) που, μέσα στον μεγάλο αριθμό των σελίδων του, εξιστορεί την περιγραφή ενός συνόλου ζωής. Η ιστορία που εκτυλίσσεται σε ένα μυθιστόρημα ανήκει, κατά κύριο λόγο, στη μυθοπλαστική φαντασία, είναι, ωστόσο, δυνατόν ο λογοτέχνης να έχει προσθέσει σε αυτό και στοιχεία βιωματικά· έτσι, ως μυθιστόρημα ορίζουμε τον επιτυχημένο συνδυασμό ενός επινοήματος της φαντασίας του συγγραφέα και των δημιουργικά μεταπλασμένων αυτοβιογραφικών του στοιχείων, το αμάλγαμα μιας πλασματικής ιστορίας και μιας πραγματικής, που προέκυψε από την πείρα και εμπειρία του δημιουργού (Σαχίνης, 1969).

Το μυθιστόρημα ξεκίνησε ως εξιστόρηση ηρωικών κατορθωμάτων, γραμμένο σε απλή και κατανοητή γλώσσα. Η ιστορία αποτελεί το πρώτο διακείμενο και από αυτό αντλεί το μυθιστόρημα προκειμένου να φτιάξει νέες εκδοχές. Μέσω αυτής της πρώιμης μορφής έντεχνου λόγου οι άνθρωποι αρχικά το χρησιμοποίησαν προκειμένου να βρουν «παραμυθία», δηλαδή παρηγοριά, ως αντιστάθμισμα στα όσα δυσάρεστα τους τύχαιναν ή σε καταστάσεις που δε μπορούσαν να συνειδητοποιήσουν ή να εξηγήσουν- όπως, επί παραδείγματι, τον θάνατο. Χρησιμοποιήθηκε, επίσης, και ως μέσο έκφρασης των επιθυμιών ή αναγκών τους, πολλές φορές μάλιστα και ως τρόπος λαϊκής διαμαρτυρίας. Ως εκ τούτου, προκύπτει πως το μυθιστόρημα διαδραμάτισε βασικό ρόλο στην εξελικτική διαδικασία του κάθε λαού, την ιστορία του οποίου συχνά αποτύπωνε στις σελίδες του με όλες τις κοινωνικο- πολιτικές της εκφάνσεις (Κωστελένος, 1975).

Το ιστορικό παιδικό μυθιστόρημα είναι το είδος της Λογοτεχνίας που μεταδίδει στους ανήλικους αναγνώστες την ιστορική γνώση με ευχάριστο και εύκολο τρόπο, χάρη στον ψυχαγωγικό του χαρακτήρα. Από το 1970 και ιδιαίτερα μετά τη μεταπολίτευση παρατηρείται μια εκρηκτική παραγωγή Παιδικής Λογοτεχνίας (Kanatsouli, 1995). Οι

μυθιστορηματικοί ήρωες στα περισσότερα από τα έργα αυτά αποτελούσαν κοινωνικά παραδείγματα για τις υπό διαμόρφωση προσωπικότητες των παιδιών, ενώ ολοένα αναπτυσσόμενο χαρακτηριστικό των κειμένων για παιδιά άρχισε να αποτελεί και η διακειμενικότητα (Ζερβού, 1997), που αποτελεί ένα μωσαϊκό από (λογοτεχνικά) αποσπάσματα άλλων (παιδικών) βιβλίων.

Διακειμενικότητα

Η διακειμενικότητα, βέβαια, οφείλουμε εδώ να επισημάνουμε ότι προϋποθέτει έναν αναγνώστη περισσότερο έμπειρο λογοτεχνικά, κάτι που δεν είναι αναγκαστικά το παιδί· διότι το παιδί που πιάνει στα χέρια του το λογοτεχνικό βιβλίο για πρώτη φορά, είναι ακόμη αδιαμόρφωτο, ευάλωτο, με γλώσσα, σκέψη και ιδεολογικό κόσμο έτοιμα να σφυρηλατηθούν. Είναι η στιγμή που τίθενται οι βάσεις για την ομαλή κοινωνικοποίησή του, τη σωστή τοποθέτησή του στις αξίες του πολιτισμού και την απόκτηση συνείδησης της πολιτιστικής του ταυτότητας- και αυτά, δοσμένα μέσα από κείμενα με γνώρισμα ικανά να συγκινήσουν και να χαροποιήσουν ένα παιδί ενώσω εμπλουτίζεται ο παραστατικός του κόσμος, έρχεται να τα καλύψει η Παιδική Λογοτεχνία.

Οι διακειμενικές σχέσεις στα λογοτεχνικά βιβλία χαρακτηρίζονται από την παραγωγή ενός νέου κειμένου, μέσα από την προβαλλόμενη σύνδεσή του με κάποιο άλλο, προγενέστερο ή σύγχρονο (Wienold, 1981). Στα σημερινά βιβλία η σύγχρονη γραφή διασταυρώνεται με την παράδοση μέσω της διακειμενικότητας, είτε αυτή είναι εμφανής, είτε αφανής. Και στους αφηγηματικούς τρόπους που αναπτύσσονται στην προφορική λογοτεχνία είναι ευδιάκριτη η σύνδεση των ιστοριών, παρότι μπορεί να τις χωρίζουν μεγάλα χρονικά διαστήματα ή να έχουν δημιουργηθεί σε άλλη χώρα. Αυτό συμβαίνει καθώς οι ιστορίες εκείνες έχουν συν τω χρόνω εγκιβωτιστεί σε άλλες σε να πρόκειται για ζωντανούς οργανισμούς, φθάνοντας να απαρτίζουν ένα σύνολο από πληροφορίες όπου η μετάβαση από το ένα σημείο της ιστορίας σε άλλο, διαφορετικού ιδεολογικού περιεχομένου, δίνει τη δυνατότητα στον αναγνώστη να ανάγει τα όσα πληροφορείται σε παρόμοια διαβάσματά του, να τα συγκρίνει ή να προσδίδει σε αυτά νέα υπόσταση ως προς το νόημά τους.

Ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, λοιπόν, του σύγχρονου παιδικού μυθιστορήματος καθιερώνεται η πρόσμειξη στοιχείων από το θέατρο, την ποίηση, το δοκίμιο, κτλ,

(Αναγνωστόπουλος, 2003), ακριβώς επειδή ότι το μυθιστόρημα, ως πολυμορφικό, πολυφωνικό φαινόμενο, προσβλέπει καθώς εξελίσσεται στο σχηματισμό καινούργιων μορφών, στοχεύοντας στην αφύπνιση της ανάγκης για έκφραση. Και καθώς τα επαναδιηγούμενα κείμενα καταλήγουν να αντικατοπτρίζουν τη λαϊκή και κοινωνική κουλτούρα, τις πολιτισμικές αξίες και τους γλωσσικούς σχηματισμούς της κάθε γενιάς (Πλατανίτης, 1997), μέσω της δυναμικής της διακειμενικότητας το παιδί- αναγνώστης αντιλαμβάνεται τα λογοτεχνικά κείμενα ως περισσότερο συναρπαστικά, δεδομένου ότι είναι στο μεταξύ εξοικειωμένο με μια άλλη εκδοχή της ιστορίας και, προκειμένου να τα κατανοήσει, παραπέμπει σε όσα έχει ήδη διαβάσει, ακούσει ή δει.

Η διακειμενικότητα, επιπροσθέτως, λαμβάνει μεγαλύτερη αξία εάν το παιδί, όσο προσπαθεί στη μνήμη του να εντοπίσει τις όποιες λογοτεχνικές νύξεις, εστιάζει στον ίδιο το σύνδεσμο που υπάρχει μεταξύ αρχικού και νέου κειμένου, μέσα από φραστικά αποσπάσματα ή αναφορές. Από τη στιγμή, μάλιστα, που ο ανήλικος αναγνώστης επιχειρεί να συνάγει το νόημα ενός λόγου συγχωνευμένου με κάποιον άλλον κάνοντας συνειρμούς μέσα από δικές του διακειμενικές μεταφορές, αντιλαμβανόμαστε ότι αποκτά ο ίδιος ενεργό ρόλο στην ανάγνωση και τα περιθώρια ερμηνείας της ιστορίας μεγαλώνουν κατά πολύ. Εδώ ας σημειώσουμε ότι ο δημιουργός του έντεχνου λόγου οφείλει να διαγράφει προσεκτικά τα όρια που θα αφήσει στον αναγνώστη για ερμηνευτική ελευθερία και επιλογή από το διακειμενικό του ρεπερτόριο, προκειμένου να μη φθάσει στο σημείο ο τελευταίος να χάσει τα πραγματικά μηνύματα που θέλει να του περάσει η εκάστοτε ιστορία (Barthes, 1972).

Ανακεφαλαιώνοντας, θα μπορούσαμε να εκφράσουμε την άποψη ότι οι σύγχρονες τάσεις της Παιδικής Λογοτεχνίας περικλείουν στοιχεία, σκέψεις και βιώματα της πρώτης και δεύτερης μεταπολεμικής γενιάς, της γενιάς της δεκαετίας του 1970, όπως και εκείνης του 1980. Η ύπαρξη διακειμενικών θέσεων, η χρήση του ελεύθερου πλάγιου λόγου και του εσωτερικού μονόλογου, η κατάργησης της μιας και μόνο οπτικής γωνίας (Κουράκη, 2008) δια της οποίας αποκαλύπτονται στον αναγνώστη στοιχεία της προσωπικότητας των μυθιστορηματικών χαρακτήρων, η εκκρεμής τελική έκβαση της ιστορίας και η ενεργή σύμπραξη του αναγνώστη στην κατασκευή της, ακόμη η συμμετοχή του λογοτέχνη στο κείμενο με την ιδιότητα άλλοτε του αφηγητή, άλλοτε του αναγνώστη και άλλοτε εκείνου που κρατά τις ισορροπίες της ιστορίας με τη χρήση της αυτοαναφορικότητας

(Μαρκαντωνάτου, 2008), αποτελούν συμβάσεις της μεταμοντέρνας Παιδικής Λογοτεχνίας.

Οι «αφανείς» ήρωες

Η μεταμοντέρνα επιστημονική θεώρηση της Ιστορίας ως αφήγησης, με την ανάδειξη της μικροϊστορίας- η οποία ευνοείται όταν σε πρώτο πλάνο τίθεται η ψυχογράφιση των πλασματικών προσώπων και η ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων από διάφορες οπτικές γωνίες (Δάλλας, 1997)- ωθούν πολλούς συγγραφείς να δίνουν χώρο και λόγο σε «περιθωριακά» πρόσωπα, σε πρόσωπα δηλαδή που θεωρούνταν μέχρι πρόσφατα ανύπαρκτα ή ελάσσοнос σημασίας για την προώθηση της λογοτεχνικής ιστορίας και Ιστορίας. Με δείγμα μας παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα που πραγματεύονται την ιστορία του Βυζαντίου, σκοπεύουμε να δείξουμε πώς οι γυναίκες, μισθώτριες ή απελεύθερες, και οι σκλάβοι- ηλικίας, κατά κύριο λόγο, αντίστοιχης με εκείνης των ανήλικων αναγνωστών-, διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στην εξέλιξη της λογοτεχνικής πλοκής, αλλά και υποδεικνύουν στους ανήλικους αναγνώστες δρόμους, σκέψεις και ιδεολογίες ζωής.

Η Πηνελόπη Μάξιμου ως συγγραφέας παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων

Χρήση των παιδικών χαρακτήρων στα μυθιστορήματά της με τρόπο που να προβληματίζει τους μικρούς αναγνώστες, κάνει η Ελληνίδα συγγραφέας παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων ονόματι Πηνελόπη Μαξίμου από το Αϊβαλί της Μ. Ασίας, η οποία αφιερώθηκε στη μετάφραση και τη συγγραφή παιδικών ιστορικών μυθιστορημάτων, έπειτα από πολύχρονη εργασία στα ελληνικά και ξένα ΜΜΕ. Η βραβευμένη από τη Γυναικεία Λογοτεχνική Συντροφιά και τον Κύκλο του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου συγγραφέας, πως σε αρκετά από τα 34 συνολικά λογοτεχνικά της έργα, φροντίζει ώστε οι κοντά ηλικιακά με τους αναγνώστες των βιβλίων της ήρωες να έχουν ως κύριο γνώρισμά τους- εκτός από τη νεανική παρόρμηση, την αισιοδοξία και τη δίψα για ζωή που δικαιολογείται από την παιδική ανεμελιά τους- αξίες και ιδανικά, τα οποία επιδιώκει μέσω αυτής της αφηγηματικής τεχνικής να μεταδώσει στο παιδικό κοινό. Ο λόγος για τον οποίο

αποφασίσαμε να ασχοληθούμε με τη συγκεκριμένη συγγραφέα είναι πως έχει μελετήσει επισταμένως τη βυζαντινή Ιστορία και προσπαθεί να την αποδώσει με τρόπο ευχάριστο στα έργα της, νιώθει, ωστόσο, χρέος της να αποκαλύπτει στα μικρά παιδιά την αλήθεια, δίχως να εξωραΐζει πρόσωπα και καταστάσεις που σχετίζονται με τη διηγούμενη εποχή.

Αναλυτικότερα, μελετώντας τα βιβλία της Μαξίμου, καταλήξαμε πως η λογοτέχνιδα διακατέχεται από την επιθυμία να αναπαραστήσει τη βυζαντινή κοινωνία με τρόπο τέτοιο, που να αντιπαραβάλλεται με τη σημερινή, ώστε να τη φέρει πιο κοντά στο παιδί. Επιδιώκει, επίσης, να καταδείξει στο κοινό της πως, πίσω από την «αντικειμενική» αλήθεια της Ιστορίας, υπάρχουν πάντοτε οι υποκειμενικές ερμηνείες της και όλες με εσωτερική συνοχή. Τον δε όρο αλήθεια εικάζουμε πως τον αντιλαμβάνεται ως την ανάγνωση όχι μόνο των ιχνών του παρελθόντος, αλλά και των άλλων. Θεωρεί, επίσης, σημαντικό για το παιδί, τελειώνοντας την ανάγνωση, να έχει αποκομίσει την αίσθηση πως ο λογοτέχνης το αγαπάει και του αποκάλυψε ό, τι εκείνος συνέλαβε ως αληθινό.

Ένα ακόμη στοιχείο που τράβηξε την προσοχή μας κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των μυθιστορημάτων της Μαξίμου, είναι το ότι δίνει χώρο και λόγο σε «περιθωριακά» πρόσωπα-όπως, π.χ. απελεύθερους, σκλάβους κ.λπ.-, τουτέστιν σε πρόσωπα που θεωρούνταν μέχρι πρόσφατα ότι είναι ανύπαρκτα ή ότι έχουν λίγη αξία για την προώθηση της ιστορίας και της λογοτεχνικής πλοκής. Το ίδιο εντυπωσιακός είναι και ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζει και διαχειρίζεται στα έργα της το γυναικείο φύλο. Παρατηρούμε, δηλαδή, πως, ενώ βρισκόμαστε τοποθετημένοι στην εποχή του Βυζαντίου που οι γυναίκες είχαν ακόμη περιορισμένες ελευθερίες ως προς την έκφρασή τους ή την ανάμιξή τους στην κοινωνία, στα μυθιστορήματα της Μαξίμου οι γυναικείοι χαρακτήρες εμφανίζονται κάθε άλλο παρά καταπιεσμένες ή περιθωριοποιημένες· αντιθέτως, έχουν το θάρρος της γνώμης τους αλλά και δικαιώματα, τα οποία διεκδικούν.

Παρακάτω θα δείξουμε πώς η λογοτέχνιδα στα πέντε παιδικά έργα της που πραγματεύονται τη βυζαντινή Ιστορία εμφανίζει μυθοπλαστικούς χαρακτήρες που είθιστο στη Λογοτεχνία να έχουν ρόλο βοηθητικό, τώρα να είναι, ουσιαστικά, πρωταγωνιστές, να πλαισιώνουν υπαρκτά ιστορικά πρόσωπα και να συγκολλούν με την παρουσία και τη δράση τους την πλοκή της ιστορίας.

Παιδικά ιστορικά μυθιστορήματα της Πηνελόπης Μαξίμου

Στα χρόνια του Αλέξιου Κομνηνού

Βρισκόμαστε στις αρχές του 12ου αιώνα. Στο έργο αυτό, είναι αξιοπρόσεκτος ο τρόπος με τον οποίο η συγγραφέας πλάθει τους πρωταγωνιστικούς γυναικείους χαρακτήρες του μυθιστορήματός της, χαρίζοντας έντονες προσωπικότητες και δύναμη λόγου σε γυναίκες που ζούσαν σε μια αναμφίβολα ανδροκρατούμενη κοινωνία. Εφόσον, όμως, εδώ μας ενδιαφέρουν τα δευτερεύοντα- ως τώρα σε μυθιστορήματα- πρόσωπα του κειμένου, θα εστιάσουμε στο ρόλος μιας σκλάβας με το όνομα Υπατία που είχε ένας από τους σφαιρικούς χαρακτήρες του έργου στο σπίτι του για βοήθεια, κατά το συνήθειο της εποχής. Η Υπατία είναι σημαντική για την εξέλιξη της πλοκής και οπωσδήποτε προκαλεί την έκπληξη και το ενδιαφέρον των μικρών αναγνωστών. Επρόκειτο για μια μορφωμένη, διακριτική και προκομμένη γυναίκα που, όχι μόνο αναλάμβανε όλες τις δουλειές του σπιτιού, αλλά φρόντιζε και τα μέλη της οικογένειας με πραγματική αγάπη και αφοσίωση. Περιγράφεται να ετοιμάζει με μεράκι το καθημερινό φαγητό και το τραπέζι, αλλά και να μεριμνά ώστε να είναι πάντα όλοι ντυμένοι ζεστά και να μη τους λείπει ποτέ το κολατσιό όταν δούλευαν. Τους νοιαζόταν, μάλιστα, τόσο, που ξόδευε το μισθό της για να αγοράζει τρόφιμα που ήξερε ότι προτιμούσαν και τους προστάτευε με τον τρόπο της διαρκώς.

Την προσφορά της Υπατίας στο σπίτι την αναγνώριζαν όλοι ανεξαιρέτως και, σε πολλά σημεία του μυθιστορήματος, φέρονται να λένε πως ένιωθαν τυχεροί που μια τόσο εργατική και πονετική γυναίκα δούλευε για εκείνους. Απόδειξη, μάλιστα, της ευγνωμοσύνης τους απέναντι στη γλυκύτητα και την αφοσίωσή της ήταν πως έπαψαν να την αποκαλούν «σκλάβα» και να την υπολογίζουν ως αληθινό μέλος της οικογένειας. Εκτιμώντας, δε, τη σύνεση και τη λογική της, της εμπιστεύονταν συχνά θέματα που τους απασχολούσαν.

Η Υπατία στο συγκεκριμένο έργο ανήκει στο σύνολο των σφαιρικών χαρακτήρων. Μέσα, όμως, από τις αναφορές που γίνονται στο ρόλο μιας σκλάβας κατά τη βυζαντινή περίοδο, προκειμένου να αποδειχθεί στον μικρό αναγνώστη ότι η Υπατία κάθε άλλο παρά ως δούλα λογίζονταν, η συγγραφέας μας κατακλύζει με στοιχεία σχετικά με την αντιμετώπιση που είχαν οι σκλάβες στο Βυζάντιο (Καρζής, 1997). Από τη σκηνή του κειμένου που η κόρη του νοικοκύρη σκέφτεται ποτέ στο σπίτι της δεν χτύπησαν την Υπατία ή της έκοψαν τα μαλλιά, αλλά απεναντίας, πάντα είχε δικαίωμα λόγου και

συμμετοχής στις οικογενειακές υποθέσεις και έτρωγε μαζί τους στο ίδιο τραπέζι, στο παιδικό κοινό δίνεται η δυνατότητα να σχηματίσει μια γενική εικόνα αναφορικά με τη θέση της σκλάβας στη βυζαντινή κοινωνία.

Οι πρώτοι σταυροφόροι στο Βυζάντιο: 1096- 1099 μ.Χ.

Προτού προβούμε στη συνοπτική ανάλυση των χαρακτήρων του συγκεκριμένου έργου, αξίζει να επισημάνουμε πως η Μαξίμου στα έργα της κάνει χρήση των διακειμενικών χαρακτήρων με τρόπο τέτοιο, που ο νεαρός αναγνώστης να αποκτά την εντύπωση ότι πρόκειται για σειριακά μυθιστορήματα. Στο συγκεκριμένο εμφανίζεται και πάλι η Υπατία, ως διακειμενικός αυτή τη φορά χαρακτήρας, να τελεί χρέη οικονόμου στο σπίτι του Ευσέβιου, γιου του προηγούμενου αφεντικού της, που τον είχε πρακτικά μεγαλώσει. Διατηρεί και εδώ τα γνωρίσματα που της είχαν αποδοθεί- ήταν, δηλαδή, μορφωμένη, γλυκομίλητη και χρυσοχέρα. Ήταν, επίσης, απόλυτα οργανωτική γι' αυτό και πολλοί άνδρες στο μυθιστόρημα εξέφραζαν την επιθυμία να την παντρευτούν. Τα μέλη δε της οικογένειας την οποία στο συγκεκριμένο έργο φρόντιζε, έδειξαν φανερά λυπημένοι όταν τους ανακοίνωσε πως επρόκειτο να φύγει από την Κωνσταντινούπολη και να παντρευτεί· επομένως, εδώ, η αξία της Υπατίας ως ανθρώπου και ως οικονόμου γίνεται προφανής, πέρα από τις περιγραφές του αφηγητή, και από τα λόγια άλλων δρώντων προσώπων του κειμένου.

Όταν τελικά η Υπατία φεύγει στη Θεσσαλονίκη όλοι πικραίνονται πολύ, ωστόσο, έμμεσα ένιωσαν πάλι τη φροντίδα της όταν τους έστειλε για βοηθό μια γυναίκα της εμπιστοσύνης της, την Αθηνά. Στην άποψη πως η συγγραφέας προβάλλει περιθωριακά πρόσωπα στα έργα της μας οδηγεί, λοιπόν, και η εμφάνιση στο κείμενο της αντικαταστάτριάς της Αθηνάς, καθώς επίσης του Ναθαναήλ, ενός άνδρα που είχε συμμαζέψει η τελευταία από τους δρόμους και τον σύστησε στην οικογένεια του Ευσέβιου για βοηθό, όταν πήγε κι εκείνη με τη σειρά της στη Θεσσαλονίκη να βρει την Υπατία. Τίμιος και εργατικός ο Ναθαναήλ, μαγείρευε, έπλενε, έκανε τις απαραίτητες για το νοικοκυριό αγορές και φρόντιζε κάθε λεπτομέρεια στο σπίτι, αλλά κυρίως του «έδινε ζωή» και χάριζε σε αυτό την αίσθηση της ασφάλειας.

Μανουήλ Κομνηνός, Ο ιππότης αυτοκράτορας, Στοχαστής 1990

Η ιστορία εκτυλίσσεται στους παραγμένους χρόνους της υστεροβυζαντινής περιόδου, όταν στον αυτοκρατορικό θρόνο (από το 1143 έως και το θάνατό του) βρισκόταν ο Μανουήλ Α΄ Κομνηνός. Το γεγονός που πραγματεύεται το εν λόγω μυθιστόρημα είναι η Δεύτερη Σταυροφορία, τουτέστιν η προσπάθεια της Δύσης να αντεπιτεθεί στην ολοένα αυξανόμενη τουρκική πίεση. Τώρα στο σπίτι του Αντρέα, πατέρα του Ευσέβιου και διακειμενικού χαρακτήρα του έργου, ζούσε η Ελένη, η απελεύθερη δούλα που είχαν προσλάβει να τους βοηθά. Σφαιρικός χαρακτήρας του κειμένου, εκείνη παρουσιάζεται από τον τρίτοπρόσωπο αφηγητή και τα δρώντα πρόσωπα του έργου ως ζηλευτή νοικοκυρά και ιδιαίτερα εργατική.

Παράλληλα, οι περιγραφές που τη φέρουν να ταΐζει τους φτωχούς της γειτονιάς της δείχνει πως, εκτός των παραπάνω, ήταν και πονετική σαν άνθρωπος. Διέθετε, επίσης, σύμφωνα με λόγια της ίδιας αξιοπρέπεια, αυστηρότητα, αλλά και μεγάλη περηφάνια, παρότι εργαζόταν σε σπίτι άλλου για τα προς το ζην. Η αυθόρμητη και ελαφρώς γκρινιάρια Ελένη συνδέει, επιπρόσθετα, τους μυθοπλαστικούς χαρακτήρες με τους ιστορικούς, δια της κριτικής που εμφανίζεται να κάνει σε υπαρκτά πρόσωπα –π.χ. στον αυτοκράτορα. Δεν είχε μείνει, ακόμη, ανεπηρέαστη από τη γενική τάση των Βυζαντινών να είναι προληπτικοί και να καταφεύγουν σε μάγια· ήταν και η ίδια δεισιδαίμων- παρότι γνώριζε γραφή και ανάγνωση, προσόντα της εποχής που δε συμβάδιζαν με τέτοιου είδους αντιλήψεις-, αφού θεωρούσε τον εαυτό της θύμα βασκανίας και αφήνεται στο κείμενο να εννοηθεί πως έκανε χρήση μιας κέρινης πλαγγόνας(Gager, 1992).

Τέλος, η Ελένη ήξερε να κρατά καλά τα μυστικά της, με μεγαλύτερο όλων τον άσβεστο έρωτά της για τον Βασίλειο, ακόμη και αφού έγινε, σύμφωνα με το κείμενο, σύζυγος και μητέρα. Σχεδόν, δηλαδή, σε κάθε σκηνή όπου εμφανίζεται και κάνει εσωτερικό μονόλογο, είναι προφανές ότι βασανίζεται και μοιάζει ανίκανη να χαρεί τις όμορφες στιγμές της ζωής της, εξαιτίας του άνδρα που βρισκόταν πάντα στο μυαλό και την καρδιά της. Και γενικότερα, όμως, θα πρέπει να διευκρινίσουμε πως η εντύπωση που αποκομίζει κανείς διαβάζοντας το μυθιστόρημα, είναι πως η Ελένη διακατέχονταν διαρκώς από μια ανησυχία, που δεν της επέτρεπε να είναι χαλαρή, ανέμελη ή ευγνώμων για τις καλοτυχίες της, φερ' ειπείν, τον γάμο της ή το γεγονός πως τα παιδιά της είχαν αποκατασταθεί επαγγελματικά και προσωπικά.

Την εν λόγω «αδυναμία» της Ελένης να απολαμβάνει ήσυχα τις πραγματικά καλές στιγμές είχε αντιληφθεί η Μαρία, η δεύτερη γυναίκα που εργαζόταν στο σπίτι των γονιών του Ευσέβιου, που τη συμβούλευε να χαλαρώσει. Γενικά στο κείμενο η Μαρία εμφανίζεται δοτική, τρυφερή και λιγομίλητη, ωστόσο τα λόγια της είναι πάντα στοχευμένα και περιεκτικά - κάτι σαν τη «φωνή της λογικής». Μέσα, δε, από το περιστατικό στο οποίο η αρραβωνιαστικιά του γαλατά της γειτονιάς όπου διέμεναν οι πρωταγωνιστές μπερδεύει τη Μαρία με την Ελένη και είπε τον πόνο της στην τελευταία, νομίζοντας ότι μιλά στη Μαρία και όχι στη «θεοκατάρατη» που είχε φτιάξει την πλαγγόνα της, αντιλαμβανόμαστε πως η Μαρία ήταν αγαπητή σαν άνθρωπος και στο ευρύτερο περιβάλλον και ενέπνεε εμπιστοσύνη στους γύρω της. Την κατατάσσουμε, επίσης, στους σφαιρικούς του βιβλίου, αφού μέσα από λόγια του αφηγητή και τις σκέψεις των υπόλοιπων μυθιστορηματικών προσώπων του βιβλίου παρουσιάζεται και το παρελθόν, αλλά και η προσωπικότητά της.

Σημαντικά είναι και τα σχετικά με τη θέση της σκλάβας και της γυναίκας στο Βυζάντιο στοιχεία που επιλέγει να δώσει στο έργο της η Μαξίμου, τα οποία αν μη τι άλλο συντελούν στην από μέρους του αναγνώστη διαμόρφωση μιας συνολικής εικόνας για τη βυζαντινή κοινωνία. Στο επεισόδιο όπου η Ελένη απευθύνεται θυμωμένα στον αυλικό ποιητή Θεόδωρο Πρόδρομο (Eideneier, 1991) λέγοντάς του πως δεν είναι σκλάβα αλλά κυρά, εφόσον ήξερε να γράφει, να διαβάζει, να πλέκει, να κεντά, να ράβει, να σιδερώνει και να μαγειρεύει, το παιδί λαμβάνει έμμεση πληροφόρηση για τα γυναικεία προσόντα και για όσες εργαζόταν μεν σε σπίτια, αλλά διαφοροποιούνταν από τις σκλάβες. Οι δε τελευταίες, από τα λεγόμενα του αφηγητή, προκύπτει πως συνήθως κοιμόνταν στις αποθήκες των σπιτιών, δεν έτρωγαν με τις κυράδες τους και έκαναν όλες τις βαριές δουλειές.

Ενδιαφέρον, επίσης, είναι το ότι η Ελένη αυτοαποκαλείται απελεύθερη, στοιχείο που είναι δυνατόν να ενεργοποιήσει την περιέργεια των παιδιών σχετικά με το θεσμό. Βάσει, πάντως, όσων ειπώθηκαν παραπάνω, αλλά και του τρόπου με τον οποίο αποδίδονται οι σχέσεις της Ελένης με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, καταλαβαίνουμε πως οι απελευθερωμένοι δούλοι είχαν πλήρη δικαιώματα πολιτών. Βέβαια, από τη σκηνή όπου η Ελένη με τη Μαρία μαζεύουν γρήγορα τα καλαθάκια ραπτικής τους και ανεβαίνουν στο γυναικωνίτη με το που αντιλήφθηκαν την παρουσία ξένων στο σπίτι, γίνεται αντιληπτό πως οι απελεύθεροι δεν απαλλάσσονταν από κάθε υποχρέωση απέναντι στην οικογένεια του πρώην κυρίου τους και πως σίγουρα δεν επιτρεπόταν η παρουσία τους στον ίδιο χώρο

του σπιτιού με κάποιον επισκέπτη (Lemerle, 1971). Ωστόσο, με το ότι τα παιδιά της Ελένης θα γίνονταν βασιλικοί γραμματικοί και θα υπηρετούσαν τον αυτοκράτορα επίσημα, αφήνεται να εννοηθεί πως οι περιορισμοί για τους απελεύθερους δεν ίσχυαν για τις επόμενες γενιές και, ουσιαστικά, τα παιδιά τους ήταν ελεύθεροι πολίτες.

Αναφορικά με τα δικαιώματα των βυζαντινών γυναικών, πάντως, θα λέγαμε πως αυτός που διαβάζει το βιβλίο μπορεί εύκολα να καταλήξει στο ότι ανάμεσα σε αυτά σίγουρα δεν ήταν η ελεύθερη συμμετοχή τους στα κοινά. Ειδικότερα, στη σκηνή που περιγράφεται η γιορτινή ατμόσφαιρα που επικρατούσε στην Κωνσταντινούπολη όταν έφθασε η πρώτη μέρα του Μάρτη, αναφέρεται πως, μέσα σε εκείνο το πνεύμα χαλαρότητας και κεφιού, είχαν βγει και γυναίκες στο δρόμο, πράγμα που δε συνηθιζόταν τις υπόλοιπες μέρες· μάλιστα, ενώ οι οινοποσίες έδιναν και έπαιρναν παρασύροντας τους Βυζαντινούς στο να κάνουν πειρακτικά σχόλια και άσεμνες για την εποχή πράξεις, στις γυναίκες απαγορευόταν η κατανάλωση κρασιού. Από το σχόλιο του αφηγητή, ότι η Εκκλησία επιδίωκε να καταργήσει αυτού του είδους τους πανηγυρισμούς, υπονοείται και ότι αντίστοιχες εκδηλώσεις χαράς με παρούσες τις γυναίκες δε συμβάδιζαν με τα ήθη της περιόδου εκείνης.

Ωστόσο, στο συγκεκριμένο παιδικό ιστορικό μυθιστόρημα ο ρόλος των γυναικών είναι πρωταγωνιστικός, αφού γίνεται έκδηλο σε όλη την έκταση του κειμένου πως οι γυναίκες, ακόμη και οι δούλες ή οι απελεύθερες, εκτός από ανάμιξη στις υποθέσεις του σπιτιού, έχουν και λόγο με ιδιαίτερη βαρύτητα. Οι ασχολίες τους δεν περιορίζονται στην κουζίνα ή το νοικοκυριό αλλά, αντιθέτως, αναλαμβάνουν τα εν λόγω καθήκοντα και, παράλληλα, σκέφτονται, αισθάνονται και αντιδρούν με τρόπο που επηρεάζουν τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Μέσα από το γεγονός πως εκφέρουν τις απόψεις τους στο έργο ή εξιστορούν τα γεγονότα της αφηγούμενης εποχής κλιμακώνοντας, παράλληλα, την πλοκή της ιστορίας, διαφαίνεται η επιθυμία της συγγραφέως να δώσει στις γυναίκες του έργου της χώρο και «φωνή» ικανή να ακουστεί στα αυτιά του παιδικού κοινού, με στόχο να αντιληφθεί πως δεν υστερούσαν αυτές σε κοινωνικό ή πνευματικό επίπεδο συγκριτικά με τους άνδρες, ούτε και ανήκαν στο περιθώριο.

Η καταστροφή της Θεσσαλονίκης. Στα χρόνια του Ανδρόνικου Κομνηνού

Το βιβλίο αυτό αφορά στο γεγονός- ορόσημο στην ιστορία της Θεσσαλονίκης, τη δεύτερη άλωσή της από τους Νορμανδούς το 1185, οι οποίοι τη λεηλάτησαν και την έκαψαν σε μια τους προσπάθεια να πραγματοποιήσουν το παλαιό όνειρο της κατάληψης της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Όπως ήδη θίξαμε, μια παιδική μυθιστορηματική φιγούρα μπορεί να δράσει καθοριστικά στην υπό διαμόρφωση προσωπικότητα του μικρού παιδιού. Παρατηρούμε, λοιπόν, εδώ ότι η Μαξίμου εκμεταλλεύεται το γεγονός πως ένας μυθοπλαστικός χαρακτήρας μικρής ηλικίας μπορεί να δώσει στο συγγραφέα τη δυνατότητα να στήσει στο κείμενό του πρότυπα προς ταύτιση.

Με αυτό το σκεπτικό, η λογοτέχνιδα καθιστά τον μικρό σκλάβο ονόματι Ματθαίο φορέα ηθικών αξιών με υποδειγματική συμπεριφορά, του οποίου τα συναισθήματα, οι αποφάσεις, οι αντιδράσεις και οι επιλογές δηλώνουν έμμεσα αξίες, που μπορεί να υποδείξουν στους ανήλικους αναγνώστες δρόμους, σκέψεις και ιδεολογίες ζωής. Επρόκειτο για το 12χρονο ορφανό αγόρι, που η σκληρή κυρά του τον εγκατέλειψε και τον άφησε ολομόναχο. Το ζευγάρι που ζούσε στο διπλανό σπίτι, Μαρία και Θεόδωρος, συγκινήθηκε με την κατάσταση του νεαρού και αποφάσισε να το κρατήσει στο σπίτι του. Το αντιμετώπιζε, μάλιστα, με πολλή αγάπη και φρόντιζε να μη του λείπει τίποτε.

Ο Ματθαίος παρουσιάζεται στο κείμενο σοβαρός και ώριμος, παρότι μικρός σε ηλικία. Κατά την τριτοπρόσωπη αφήγηση, ενδιαφερόταν να μάθει όσα συνέβαιναν σε Θεσσαλονίκη και Κωνσταντινούπολη και επεδίωκε τη συμμετοχή του σε συζητήσεις των ενηλίκων. Καταλαβαίνουμε, επίσης, ότι αναγνώριζε τη στοργή που του πρόσφερε απλόχερα η Μαρία και τη θαλπωρή που έβρισκε στο σπιτικό της, αφού σε πολλά σημεία στο κείμενο φέρεται να μονολογεί και να δοξάζει τον Θεό που τον έφερε κοντά της, καθώς και από το γεγονός πως δε δίστασε να την υπερασπιστεί με κίνδυνο της ζωής του, όταν ο παλιός σκλάβος του ζευγαριού προσπάθησε να τη χτυπήσει θανάσιμα, έχοντας ταχθεί με το μέρος των καταδοτών.

Η ωριμότητα που χαρακτήριζε τον Ματθαίο είναι ολοφάνερη και στο επεισόδιο του κειμένου που εμψύχωσε τον Θεόδωρο, όταν εκείνος έχασε κάποια στιγμή τον αυτοέλεγχό του από την αγωνία, πείθοντάς τον να ντυθούν με ρούχα νεκρών Νορμανδών και να κινηθούν μέσα στο πλήθος, καταφέρονοντας έτσι να μη τραβήξουν επάνω τους την προσοχή. Μάλιστα, το ότι προτιμούσε να μείνει κοντά στο ζευγάρι θέτοντας σε κίνδυνο τη

ζωή του, παρά να φύγει μακριά τους και να σωθεί, θεωρείται χαρακτηριστικό της αφοσίωσής του προς εκείνους, υποβάλλει όμως κυρίως στους αναγνώστες ένα πρότυπο παιδικής ηλικίας, εφόσον μέσα από τις αντιξοότητες της ζωής του έφτασε σε (μια πρόωμη, μεν) ενηλικίωση και τελικά ωρίμανση.

Η συναισθηματική πλευρά του συγκεκριμένου σφαιρικού χαρακτήρα, πέρα από τις ενδείξεις αγάπης και ευγνωμοσύνης του προς το ζευγάρι, αξίζει να προσθέσουμε πως αποκαλύπτεται και μέσω της αναφοράς στο πρώτο του ερωτικό σκίρτημα για τη Ζωή, την οποία προσπαθούσε να φέρει κοντά του για να την κρατήσει ασφαλή από την άβουλη -έως αδιάφορη- μητέρα και τον σφετεριστή της περιουσίας τους αδερφού της. Και εφόσον μια παιδική μυθιστορηματική φιγούρα μπορεί να δράσει καθοριστικά στην υπό διαμόρφωση προσωπικότητα του παιδιού, παρατηρούμε, λοιπόν, πως η Μαξίμου να καθιστά τον Ματθαίο, μυθοπλαστικό χαρακτήρα μικρής ηλικίας, φορέα ηθικών αξιών με υποδειγματική συμπεριφορά, του οποίου τα συναισθήματα, οι αποφάσεις, οι αντιδράσεις και οι επιλογές δηλώνουν έμμεσα αξίες που μπορεί να υποδείξουν στους ανήλικους αναγνώστες δρόμους, σκέψεις και ιδεολογίες ζωής, αποτελώντας πρότυπο προς ταύτιση.

Το παρόν βιβλίο δίνει, επίσης, χώρο να εκφραστούν μέσω των μυθοπλαστικών προσώπων τα λαϊκότερα στρώματα του Βυζαντίου. Καθιστά λοιπόν την υπόθεση όχι μόνον Ιστορία μιας αυτοκρατορίας, αλλά και μια ιστορία ιστοριών με τις «μικρές ζωές» των καθημερινών ανθρώπων- π.χ., η καπήλισσα Θεανώ, η οποία περιγράφεται σε αρκετά σημεία να δίνει κουράγιο με μια λαϊκή στιβαρότητα στη Μαρία, όταν εκείνη αγωνιούσε για τον επικείμενο ξεριζωμό τους από την πατρίδα. Πέρα από εχέμυθη και έξυπνη, η Θεανώ παρουσιάζεται και πολύ δοτική, αφού έδινε από τις προμήθειες του μαγαζιού της τρόφιμα στη Μαρία ή σε όποιον υπέφερε από πείνα, εξαιτίας του ανεπαρκούς εφοδιασμού της πόλης. Δεδομένου πως δίνει λύση σε ζητήματα που προέκυπταν στην ιστορία, χωρίς ωστόσο να αναπτύσσεται ιδιαίτερα η προσωπικότητά της, θα μπορούσε να θεωρηθεί ημισφαιρικός χαρακτήρας του κειμένου.

Κλείνοντας, θα πρέπει να προστεθεί πως στο μυθιστόρημα γίνεται αναφορά και στον διακειμενικό χαρακτήρα της Υπατίας, της «αλησμόνητης» γυναίκας που φρόντιζε τον Ευσέβιο όταν ήταν μικρός και που πρωταγωνιστούσε στα προηγούμενα βιβλία της Μαξίμου που αναλύσαμε. Στο συγκεκριμένο έργο ο χαρακτήρας αυτός διατηρεί τις ιδιότητες που του είχαν αποδοθεί: Συγκεκριμένα, μέσα από τα λεγόμενα του Θεόδωρου και της Μαρίας, ο αναγνώστης μαθαίνει πως η «ευλογημένη» Υπατία είχε φυλάξει τα

χρήματά της και τα άφησε στον Ευσέβιο και την οικογένειά του για μια ώρα ανάγκης, από την αμέριστη αγάπη που ένιωθε για εκείνους. Αυτό, σε συνδυασμό με το ότι, προτού πεθάνει, τους είχε υποδείξει την κρύπτη απ' όπου θα μπορούσαν να προστατευτούν από τους ανεξέλεγκτους Νορμανδούς, δικαιολογούν τους επαίνους που εκφράζουν για το άτομό της οι μυθοπλαστικοί χαρακτήρες του κειμένου.

Κοντά στην Αθηναΐδα

Βρισκόμαστε στο πρώτο μισό του 5ου αιώνα, όταν αυτοκράτορας του Βυζαντίου ήταν ο Θεοδόσιος Β΄. Χωρισμένη στο ανατολικό και το δυτικό τμήμα, την περίοδο εκείνη η αυτοκρατορία ανθούσε οικονομικά, σημειώνοντας μεγάλη πρόοδο στο εμπόριο, τη βιοτεχνία, αλλά και στον πνευματικό τομέα -ιδίως στο ανατολικό κομμάτι της, το οποίο ήταν περισσότερο εκπολιτισμένο και είχε πρωτεύουσα την Κωνσταντινούπολη. Την ανάπτυξη στο δυτικό τμήμα εμπόδιζαν βαρβαρικές επιδρομές, και οι έριδες που συχνά ξεσπούσαν μεταξύ των Χριστιανών, Ορθόδοξων και Μονοφυσιτών. Το ανάστατο κλίμα, επιπροσθέτως, δυσχέραινε ο πόλεμος εναντίον των «Εθνικών», των οπαδών δηλαδή της παλαιάς θρησκείας, τον οποίο ενίσχυε ο Θεοδόσιος Β΄ κατά το παράδειγμα του πατέρα του, Αρκαδίου, και του παππού του, Θεοδόσιου Α΄. Σύμφωνα με την μυθοπλαστική φιγούρα και πρωτοπρόσωπη αφηγήτρια του μυθιστορήματος Δάφνη, ο αναγνώστης έχει τη δυνατότητα να περιηγηθεί στους δρόμους τριών σημαντικών πόλεων: της «αρχαίας» Αθήνας, της βυζαντινής Κωνσταντινούπολης και των χριστιανικών Ιεροσολύμων, γευόμενος τον διαφορετικό τρόπο ζωής που η καθεμιά τους αντανakλούσε.

Η Δάφνη ήταν ένα μελαχρινό νεαρό κορίτσι που με μια φλας-μπακ αφήγησή της μας πληροφορεί ότι στη Μίλητο, πατρίδα της μητέρας της, δέχθηκε επίθεση από άνδρες που είχαν διαφορές με τον πατέρα της. Έκτοτε η ζωή της άλλαξε ριζικά, αφού από αρχοντοπούλα που ήταν με σκλάβους στη δούλεψή της, πουλήθηκε η ίδια για δούλα και απομακρύνθηκε οριστικά από τους γονείς και τα αδέρφια της. Συχνά στο κείμενο φέρεται να αναπολεί τις στιγμές που ήταν στο αρχοντικό της και απολάμβανε χαρούμενες οικογενειακές στιγμές, ανέσεις ή τα γλέντια και τα πλούσια τραπέζια που διοργανωνόταν εκεί, με αποτέλεσμα να μην παραιτείται ποτέ από την ελπίδα πως κάποτε θα ξανασυναντούσε τους δικούς της.

Οι ουννικές ρίζες της ενδοδηγητικής αφηγήτριας φαίνεται πως μεγιστοποιούσαν το άγχος της, καθώς ο λαός της θεωρούνταν μισητός εξαιτίας των συχνών του επιθέσεων εναντίον της βυζαντινής αυτοκρατορίας. Η ψυχολογία της διαπιστώνουμε πως καθορίζεται τόσο από τη νεανική της ηλικία, όσο και από τις τραυματικές της εμπειρίες. Αυτό που χρειαζόταν, λοιπόν, η ξεριζωμένη Δάφνη ώστε να ξεπεράσει τους φόβους που της πήραν τη μιλία, δεν ήταν άλλο παρά στοργή. Η καλλιεργημένη Αθηναΐδα της φέρθηκε με αγάπη, την καθοδηγούσε, εκτίμησε το κοφτερό μυαλό της και φρόντιζε τη μόρφωσή της. Την μύησε στην Τέχνη, ωθώντας την παράλληλα και σε ασχολίες που έπρεπε να γνωρίζει καλά εκείνη την εποχή μια νεαρή κοπέλα με υπόληψη, όπως κέντημα, πλέξιμο, κ.ά. Έτσι, οι δυο γυναίκες ανέπτυξαν σχέση που θα μπορούσε να ορισθεί ως σχέση στοργής και αλληλεγγύης, αποδίδοντας στο έργο μια βασική κατηγορία του φεμινιστικού -με την έννοια του γυναικείου- μυθιστορήματος.

Τον άρρηκτο δεσμό μεταξύ Αθηναΐδας και Δάφνης και την αγάπη της μιας προς την άλλη υπογραμμίζουν, ακόμα, οι απόπειρες της πρώτης να εξομαλύνει την αγριότητα που πολλές φορές χαρακτήριζε τη συμπεριφορά του μικρού σκανδαλιάρικου «αγριμιού» -όπως η ίδια η αφηγήτρια παραδέχεται για τον εαυτό της. Και εκείνη, όμως, της το ανταπέδιδε, επιβεβαιώνοντας το ότι η στοργή μεταξύ γυναικών -ως βάση του γυναικείου μυθιστορήματος- δεν μπορεί παρά να εκπηγάζει, όχι από την εξάρτηση, αλλά από την αλληλεξάρτηση (Κανατσούλη, 2008) · γι' αυτό παρά τον έρωτά της για τον Γέσιο, αλλάζει αμέσως στάση απέναντί του στο άκουσμα της αδικίας που διέπραξε με τον αδελφό του, εις βάρος της αγαπημένης της κυράς.

Συνεχίζοντας την ανάλυση της Δάφνης, οφείλουμε να προσθέσουμε πως ο σφαιρικός αυτός χαρακτήρας, εκτός από ακέραιη προσωπικότητα, αποδεικνύεται στο έργο και εξαιρετικά δυναμική. Ήταν περήφανη για την καταγωγή της, παρόλο που έβλεπε παντού την αποδοκιμασία για τη βάρβαρη, πολεμοχαρή και άξεστη φυλή της και δε δίστασε να απαρνηθεί τον μοναδικό φίλο που ένιωσε ότι έκανε, τον Μέτελλο, όταν τον άκουσε να κατηγορεί τους Ούννους. Η ξενική καταγωγή της βασικής ηρωίδας εισάγει στο βιβλίο την οπτική του Άλλου, του ατόμου που βρίσκεται ξένος σε μια χώρα, τροφοδοτώντας την ιστορία με ένα ιδεολογικό περιεχόμενο αντιρατσιστικό και πολυπολιτισμικό.

Το βιβλίο, περισσότερο από τα προηγούμενα, θα μπορούσε να θεωρηθεί και ένα είδος γυναικείας λογοτεχνίας και για τα παραπάνω, αλλά και γιατί αναδεικνύει τη γυναικεία διαίσθηση και διορατικότητα που χαρακτηρίζει τους γυναικείους χαρακτήρες.

Επί παραδείγματι, ένας από τους επίπεδους χαρακτήρες του έργου, η Ραχήλ, λέει έκπληκτη στη μικρή -τότε- Δάφνη: «Βλέπεις και τι γίνεται πίσω από την πλάτη σου; Τι ζώο να ήταν, άραγε η ψυχή σου, πριν έρθει σ' εσένα και γίνει άνθρωπος;» (σ. 163). Αυτή η ισχυρή διαίσθησή της ηρωίδας αποτελεί ένα ακόμη δείγμα της συγγραφικής τεχνικής της Μαξίμου -ή και εμμονής, μιας και τη βλέπουμε σε όλα της τα μυθιστορήματα- να συνδέει κάποιους από τους χαρακτήρες της, άλλοτε με δυνάμεις μεταφυσικές και άλλοτε δεισιδαιμονικές.

Μεταξύ των προσώπων που δίνουν έμφαση στα ψυχικά γνωρίσματα της Δάφνης και, παράλληλα, πλαισιώνουν ή ολοκληρώνουν την υπόθεση με τα ιστορικά γεγονότα που αναφέρουν στους διαλόγους μαζί της είναι και ο Ερμόλαος. Είχε εκτιμήσει τα χαρίσματα της Δάφνης, τη θαύμασε και της εξέφρασε από την αρχή την επιθυμία του να την παντρευτεί. Περνούσε χρόνο μαζί της και περιγράφεται να της συστήνει το πνεύμα και τον πολιτισμό της αρχαίας Ελλάδας. Η Δάφνη, όμως, «δεν ήθελε τέτοιο άντρα» (σ. 52). Εικάζουμε πως η φύσει ανεξάρτητη αφηγήτρια αντιλαμβανόταν τον γάμο σαν κάτι που θα της στερούσε την ελευθερία της γνώμης και των κινήσεών της, κάτι που οπωσδήποτε δε θα ταίριαζε σε ένα άτομο με διαρκή τάση για ανακάλυψη και περιπέτεια όπως εκείνη. Τοιουτοτρόπως, η γυναικοκεντρική οπτική της συγγραφέως επιβεβαιώνεται για μια ακόμη φορά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η Πηνελόπη Μαξίμου υπήρξε μια συγγραφέας που το μεγαλύτερο μέρος του έργου της ήταν μυθιστορήματα για παιδιά με θέμα το Βυζάντιο. Η αγάπη της για αυτήν την ιστορική περίοδο και η μελέτη του, οδήγησαν σε ένα πλούσιο έργο για το οποίο μπορούμε να κάνουμε κάποιες συμπερασματικές διαπιστώσεις. Πρώτον, αυτό που αναμφίβολα προκαλεί εντύπωση σε αυτά, είναι η χρήση των διακειμενικών χαρακτήρων. Δεύτερον, ένα άλλο στοιχείο που τράβηξε την προσοχή μας κατά τη διάρκεια της ανάλυσης των μυθιστορημάτων της, είναι ο τρόπος με τον οποίο παρουσιάζει και διαχειρίζεται στα έργα της το γυναικείο φύλο: Παρατηρούμε, δηλαδή, πως, ενώ βρισκόμαστε τοποθετημένοι στην εποχή του Βυζαντίου που οι γυναίκες είχαν ακόμη περιορισμένες ελευθερίες ως προς την έκφρασή τους ή την ανάμιξή τους στην κοινωνία - και αυτό φαίνεται από τον τρόπο που περιγράφεται το συντηρητικό ντύσιμό τους ή ο περιορισμός τους στον γυναικωνίτη του

σπιτιού-, στα βιβλία της οι γυναικείες μορφές εμφανίζονται κάθε άλλο παρά καταπιεσμένες ή περιθωριοποιημένες.

Επιπλέον, οι άντρες στα κείμενα δεν τους επιβάλλονται με τρόπο που να στερεί την προσωπική τους ελευθερία -αντιθέτως, τις προσέχουν και τις συμβουλεύονται, καθώς η άποψή τους έχει βαρύτητα και, πολλές φορές, αποδεικνύεται σωτήρια. Συνεπώς, οι σελίδες των μυθιστορημάτων της Μαξίμου γεμίζουν από νεαρές ηρωίδες που επιθυμούν να κάνουν κάτι στη ζωή τους ή κάτι που θα μείνει για τους ερχόμενους, ενώ παραδοσιακές συμβατικότητες- όπως, φερ' ειπείν, η αίσθηση του κινδύνου, η αβεβαιότητα για την αυριανή μέρα ή η αντιπαλότητα προς το άλλο φύλο- τείνουν να χαλαρώσουν και η εικόνα της γυναίκας-θύματος εγκαταλείπεται: οι γυναίκες αρχίζουν, πλέον, να αναζητούν την ταυτότητά τους. Με τον τρόπο αυτόν στα κείμενα της συγγραφέως αναδύεται μια αίσθηση αυτοπεποίθησης, εξυψώνεται η συντροφικότητα μέσα από την ισότητα και εικάζουμε πως στόχος είναι να πάψει, πλέον, η δράση των γυναικείων χαρακτήρων να θεωρείται προέκταση των «γυναικείων» τους καθηκόντων, δημιουργώντας μια νέα πραγματικότητα που μεταβάλλει την εικόνα των γυναικών στα μάτια των ανδρών και δίνει αυτοπεποίθηση στις ίδιες.

Τρίτον, η Μαξίμου κάνει συχνά χρήση παιδικών χαρακτήρων στα μυθιστορήματά της που παίζουν σημαντικό για την εξέλιξη της κάθε ιστορίας ρόλο. Ο λόγος έγκειται στο ότι προσβλέπει στην ενεργοποίηση της διαδικασίας της ταύτισης του παιδικού κοινού με τα πρόσωπα αυτά: Λόγω, δηλαδή, του νεαρού της ηλικίας των εν λόγω χαρακτήρων, οι ανήλικοι αναγνώστες νιώθουν πιο κοντά σε εκείνους και, πιθανότατα, δύνανται να μπουκ στην θέση τους πιο εύκολα και να προβληματιστούν. Γι' αυτό, άλλωστε, και όλοι οι παιδικοί χαρακτήρες των μυθιστορημάτων της συγγραφέως έχουν κύριο γνώρισμά τους την πίστη σε αξίες και ιδανικά: Διότι, προφανώς, η Μαξίμου επιδιώκει μέσω αυτής της αφηγηματικής τεχνικής να παραδειγματίσει στους μικρούς αναγνώστες.

Τέταρτον, το ότι βασικό ρόλο και λόγο η Μαξίμου στα ιστορικά μυθιστορήματά της δίνει και σε πρόσωπα που στις ιστορικές αφηγήσεις θεωρούνταν από περιθωριακά έως ανύπαρκτα, ή ότι είχαν λίγη αξία αναφορικά με την προώθηση της ιστορίας και της λογοτεχνικής πλοκής. Παρατηρούμε, με άλλα λόγια, σκλάβους, όπως ο Ματθαίος, δούλες, σαν την Υπατία ή απελεύθερες γυναίκες, όπως ήταν Ελένη, η Μαρία και η Δάφνη, όχι μόνο να μη βρίσκονται στο περιθώριο, αλλά να συγκαταλέγονται στους χαρακτήρες με βαρύνουσα σημασία για την προώθηση της πλοκής. Κάνοντας, λοιπόν, στροφή στην

ανάδειξη της ιστορίας της καθημερινής ζωής συνηθισμένων ανθρώπων και των αντιλήψεων ή των νοοτροπιών τους, θα λέγαμε ότι η εν λόγω λογοτέχνιδα στα έργα της εφαρμόζει τη λεγόμενη κοινωνική ιστορία από τα κάτω (Ginzburg, 2012)· αναγάγει, δηλαδή, το ενδιαφέρον από το συλλογικό στο ατομικό και το ιδιαίτερο, δίχως, όμως, να το αποσυσχετίζει από το γενικό πλαίσιο αναφοράς του, εις βάρος της ιστορικής γνώσης. Παραθέτοντας σειρές από στιγμιότυπα συμπεριφοράς των μυθοπλαστικών χαρακτήρων στα έργα της, μετασχηματίζει, στην ουσία, την ιστορία σε πολυεστιακή ανάλυση, η οποία αναδεικνύει την πολλαπλότητα των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Πέμπτον, ενδιαφέρουσα είναι και η εναλλαγή αφηγητών στα μυθιστορήματά της. Συγκεκριμένα, στο βιβλίο *Στα χρόνια του Αλέξιου Κομνηνού* η υπόθεση εξιστορείται από έναν παντογνώστη αφηγητή που δεν μετέχει στα δρώμενα, ωστόσο γνωρίζει πρόσωπα και λεπτομέρειες και μας πληροφορεί γι' αυτά. Εξωδοιγητικοί- ετεροδοιγητικοί είναι οι αφηγητές και στον *Μανουήλ Κομνηνό*, καθώς επίσης στην *Καταστροφή της Θεσσαλονίκης* όπου, δηλαδή, αφηγούνται μεν την ιστορία άλλων, αλλά η εστίασή τους στα αφηγούμενα γεγονότα είναι μηδενική. Ωστόσο, στους *Πρώτους Σταυροφόρους* στο *Βυζάντιο*, καθώς και στο *Κοντά στην Αθηναΐδα*, οι αφηγητές Ευσέβιος και Δάφνη, αντίστοιχα, είναι ενδοδοιγητικοί, υπό την έννοια πως ενώ αφηγούνται την ιστορία, μετέχουν και οι ίδιοι στο έργο.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2003). *Γλώσσα και λογοτεχνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture. Suivi des nouveaux essais critiques*. Paris: Seuil.
- Bollas, C.(2004). *Being a character: psychoanalysis and self experience*. London: Taylor & Francis.
- Δάλλας, Γ. (1995). Η μεταπολεμική πεζογραφία και η μικροϊστορία: Η λανθάνουσα συνάντηση μιας τεχνικής και μιας μεθόδου. Στο Θ. Καλογιάννη (Επιμ.), *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945- 1995)*, *Επιστημονικό συμπόσιο 7 και 8 Απριλίου 1995* (σσ. 81-98). Αθήνα: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.

- Εθνικό Κέντρο Βιβλίου (2008), *Σύγχρονοι έλληνες συγγραφείς, Μαζίμου Πηνελόπη Σ. (1904-2001)*. Ανακτήθηκε από <http://www.ekebi.gr/frontoffice/portal.asp?cpage=NODE&cnode=462&t=1528>
- Eideneier, H.(1991). *Ptochoprodromos. Einführung, kritischeausgabe, deutsche bersetzung, glossar*. Köln: Romiosini.
- Ζερβού, Α. (1997). *Στη χώρα των θαυμάτων. Το παιδικό βιβλίο ως σημείο συνάντησης παιδιών ενηλίκων*. Αθήνα: Πατάκης.
- Gager, J.G. (Ed.) (1992). *Curse tablets and binding spells from the ancient world*. Oxford: Oxford University Press.
- Ginzburg, C. (2012). *In threads and traces. True false fictive*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Hodges,W. (1975). Children? What children?. In E. Blishen(Ed.), *The thorny paradise. Writers on writing for children* (pp. 53- 68). Harmondsworth: Kestrel Books.
- Holquist, M. (Ed.) (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M.M. Bakhtin*. TX: University of Texas Press.
- Kanatsouli, M. (1995). Aspects of the Greek children's novel: 1974- 1994. *Children's Literature Association Quarterly*, 20(3), 30-38.
- Κανατσούλη, Δ. Μ. (2002). *Αμφίσημα της παιδικής λογοτεχνίας. Ανάμεσα στην ελληνικότητα και την πολυπολιτισμικότητα*. Θεσσαλονίκη: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Κανατσούλη, Δ. Μ. (2002). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Δ. Μ. (2008). *Ο ήρωας και η ηρωίδα με τα χίλια πρόσωπα. Νέες απόψεις για το φύλο στην παιδική λογοτεχνία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Καρζής, Θ. (1997). *Η γυναίκα στο μεσαίωνα. Χριστιανισμός - δυτική ευρώπη - βυζάντιο - ισλαμισμός*. Αθήνα: Φιλippότη.
- Κουράκη, Χ. (2008). *Αφήγηση και λογοτεχνικοί χαρακτήρες. Τα μυθοπλαστικά πρόσωπα στο πεζογραφικό έργο της Ζωρζ Σαρή (1969- 1995)*. Αθήνα: Πατάκης.
- Κοντολέων, Μ. (1998). Παιδική λογοτεχνία: Αυτόνομη λογοτεχνική οντότητα ή εκδοτικό τρικ. Στο Ι. Ν. Βασιλαράκης (Επιμ.), *Σύγχρονες οπτικές και προοπτικές της λογοτεχνίας για παιδιά και νέους* (σσ. 59-66). Αθήνα: Gutenberg.
- Κωστελένος, Δ.Π. (1975). *Τι είναι μυθιστόρημα. Εισαγωγή στις ιστορικές πηγές και στην εξέλιξή του*. Αθήνα: Γκοβόστης.

- Lemerle, P. (1971). *Le premier humanism byzantin. Notes et remarques sur enseignement et culture à Byzance des origines au Xe siècle*. Paris: Presses Universitaires De France.
- Μαρκαντωνάτου, Μ. (2008). Έμφυλη γραφή σε πρώτο πρόσωπο: Γυναικεία λογοτεχνία και Αυτοαναφορικότητα. *Διαβάζω*, 484, 142-148.
- Μητροφάνης, Γ. (2004). Ειδολογικές διεμβολήσεις στις αφηγηματικές δομές του κοινωνικού μυθιστορήματος της τελευταίας εικοσαετίας. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Το σύγχρονο ελληνικό παιδικό - νεανικό μυθιστόρημα* (σσ. 61-71). Αθήνα: Σύγχρονοι Ορίζοντες.
- Οικονομίδης, Ν. (1983). Οι βυζαντινοί δουλοπάροικοι. *Byzantina Symmeikta* 5, 295-302. doi:<http://dx.doi.org/10.12681/byzsym.689>
- Οικονομοπούλου, Β. (2009). Το φανταστικό στο πεζογραφικό έργο για παιδιά και μεγάλους της Ευγενίας Φακίνου. Στο Τ. Τσιλιμένη (Επιμ.), *Σύγχρονα κοινωνικά θέματα στην ελληνική παιδική και νεανική λογοτεχνία. Ξεκλειδώνοντας τα μυστικά της σημερινής κοινωνίας* (σσ. 103- 110). Βόλος: Εκδόσεις Εργαστηρίου Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.
- Πλατανίτης, Δ. (1997). *Το μοντέρνο μυθιστόρημα*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Rudd, D. (2004). Theories and theorizing. The conditions of possibility of children's literature. In P. Hunt (Ed.), *International companion encyclopedia of children's literature*, (2nd ed., vol.1, pp. 29- 43). London: Routledge.
- Σαχίνης, Α. (1969). *Το νεοελληνικό μυθιστόρημα*. Αθήνα: Γαλαξίας.
- Χωρεάνθη, Ε. (1994). Η γλώσσα του 'παιδικού βιβλίου'. Διαπιστώσεις- Προτάσεις. Στο Α. Κατσίκη – Γκίβαλου (Επιμ.), *Παιδική λογοτεχνία: Θεωρία και πράξη*, (τόμ. Β', σσ. 61- 78). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Wienold, G. (1981). Some basic aspects of text processing. *Poetics Today, Translation Theory and Intercultural Relations*, 2(4), 97-109.

CHILDREN'S LITERATURE, INTERTEXTUALITY AND MARGINAL CHARACTERS: A SCIENTIFIC APPROACH IN THE WORK OF PENELOPE MAXIMOS

Rosy Angelaki

Aristotle University of Thessaloniki

Abstract: The children's novel with reference to historical facts is the kind of literature which transmits to its juvenile readers the historical knowledge via a pleasant and easy way thanks to its recreational character. The fictional heroes found in most novels of such kind, constitute social examples to follow for the children's character configuration, who adopt such conduct and motives through observation. The post- modern scientific attestation of History as narration, with the appointment of microhistory which has the advantage when the psychography of fictional characters is on the forthground and the reading of historical facts under various visual angles- spur many writers to provide marginal characters with space and speech, to those in other words who were until recently considered of non- existent or of minor importance for the forwarding of novel history. Bearing in mind the children's historical novels of Penelope Maximos about the Byzantine era, we tend to show that women (tenants or liberated) and slaves (especially those of the same age as the readers themselves) play a vital role in the unraveling of the novel plot and at the same time point out to the juvenile readers paths, thoughts and life idealism.

Key-words: Children's literature, historical novel, intertextuality, marginal character

Address: Rosy Angelaki, Department of Primary Education, Aristotle University of Thessaloniki, 54124 Thessaloniki, Greece. Tel.: 2310995062. Email: aggelaki.rosy@gmail.com

ΟΠΤΙΚΟΑΚΟΥΣΤΙΚΗ ΠΑΙΔΕΙΑ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ. ΡΕΑΛΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΦΑΝΤΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΤΑΙΝΙΑ ΜΙΚΡΟΥ ΜΗΚΟΥΣ «ΑΡΑΜΠΙΜ: ΟΙ ΨΥΧΕΣ ΤΩΝ ΑΓΑΛΜΑΤΩΝ»

Πάυλος Βαλσαμίδης¹

Πάντειο Πανεπιστήμιο

Περίληψη: Η ταινία μικρού μήκους «Αραμπίμ: Οι Ψυχές των Αγαλμάτων» [Παρούση/ Παπαναστασάτος, 2016] στοχεύει να ψυχαγωγήσει και να κεντρίσει το ενδιαφέρον του παιδικού και νεανικού κοινού. Η θεματική της στηρίζεται πάνω στις λαϊκές παραδόσεις, που ακολούθησαν την απόσπαση και μεταφορά από τον λόρδο Έλγιν των γλυπτών της Ακρόπολης. Οι δημιουργοί συνδυάζουν ηθοποιούς, κουκλοθέατρο και χορογραφίες στήνοντας ένα πρωτότυπο δημιούργημα, το οποίο αναδεικνύει, ευρηματικά, τις δύο βασικές προσεγγίσεις της Οπτικοακουστικής Παιδείας την κριτική και την πολιτισμική. Το συγκεκριμένο άρθρο εξετάζει το παιχνίδι ρεαλισμού και φαντασίας, το οποίο διαπνέει την ταινία τόσο στην πλοκή, το μοντάζ, όσο και στα στοιχεία που συνθέτουν την μιζανσέν. Συνάμα, ιχνηλατεί τις στρατηγικές του μεταμοντερνισμού επισημαίνοντας τη λειτουργική βαρύτητα και σημασία τους στην ταινία.

Λέξεις Κλειδιά : Αραμπίμ, γλυπτά Ακρόπολης, οπτικοακουστική παιδεία

¹**Διεύθυνση:** Πάυλος Βαλσαμίδης, Γρηγορίου Λαμπράκη 2B, 15351 Αθήνα, Ελλάδα. Τηλ: 6958877900. Email: pvalsa77@yahoo.gr.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σε πείσμα των καιρών, η Αντιγόνη Παρούση και ο Κωστής Παπαναστασάτος με το Εργαστήρι Θεάτρου του Τμήματος Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, δημιούργησαν την ταινία «Αραμπίμ: Οι Ψυχές των Αγαλμάτων». Η ταινία αναφέρεται στην απόσπαση των γλυπτών της Ακρόπολης από τον λόρδο Έλγιν και τη μεταφορά τους στην Αγγλία. Ειδικότερα εστιάζει στο θρύλο του «θρήνου των ψυχών των αγαλμάτων». Τα ιστορικά γεγονότα, οι παλιές παραδόσεις και η μυθοπλασία συνθέτουν μια πρωτότυπη δημιουργία, σε σενάριο Μαργαρίτας Κουλεντιανού, που απευθύνεται, κυρίως, στο παιδικό και νεανικό κοινό. Η ταινία στοχεύει, μέσα από ένα ονειρικό οπτικοακουστικό ταξίδι, να μας ψυχαγωγήσει και συνάμα να μας ενημερώσει πάνω στο ζήτημα των γλυπτών.

Η σπουδαιότητα της Οπτικοακουστικής Παιδείας

Με αφορμή την ταινία κρίνουμε απαραίτητο να σταθούμε στη σπουδαιότητα της Οπτικοακουστικής Παιδείας. Η σχέση του παιδιού με την εικόνα είναι σημαντική. Από μικρή ηλικία εκφράζεται μέσα από εικόνες και πολύ γρήγορα μαθαίνει να τις αναγνωρίζει και να τις αποκωδικοποιεί (Kress & Leeuwen, 2010).

Η κινηματογραφική ταινία είναι ένα «οπτικοακουστικό /πολυτροπικό κείμενο αισθητικά δικαιωμένο» (Κοντούλα, Σωτηροπούλου,& Τύμπα, 2012, σ. 91). Συνδυάζει, δημιουργικά, ήχο και εικόνα, γεγονός που την τοποθετεί στον κεντρικό πυρήνα της οπτικοακουστικής γλώσσας (Αθανασάτου, Καλαμπάκας,& Παραδείση, 2011). Ένας από τους στόχους της οπτικοακουστικής Παιδείας είναι να καλλιεργήσει στο παιδί-θεατή δεξιότητες και ικανότητες «ανάγνωσης», δηλαδή πρόσληψης, των οπτικοακουστικών κειμένων (Fransecky & Debes, 1972).

Σύμφωνα με την Bazalgette (2009) διαπιστώνονται τρεις άξονες/ προσεγγίσεις της Οπτικοακουστικής Παιδείας. Η κριτική προσέγγιση, η πολιτισμική προσέγγιση και η δημιουργική. Οι δύο πρώτες, στις οποίες και θα επιμείνουμε, αφορούν στο επίπεδο της «ανάγνωσης» ενός οπτικοακουστικού κειμένου, ενώ η τρίτη στη βιωματική/δημιουργική κατασκευή από τα παιδιά (Θεοδωρίδης, 2013).

Η κριτική προσέγγιση στοχεύει να καλλιεργηθούν δεξιότητες εμβάθυνσης και ανάλυσης ενός κειμένου. Ο μικρός θεατής δεν είναι παθητικός αποδέκτης όσων βλέπει,

όπως πίστευαν παλιότερα (Buckingham, 2000). Το παιδί, βλέποντας μια κινηματογραφική ταινία, διασκεδάζει, ψυχαγωγείται, ενώ, παράλληλα, σκέφτεται πάνω σε όσα διαδραματίζονται. Η κριτική προσέγγιση εστιάζει, ακριβώς, να ενδυναμώσει την κριτική ικανότητα, να το βοηθήσει να ενεργοποιηθεί και να «απομυθοποιήσει» τα κρυφά νοήματα, που κρύβονται μέσα στις αρεστές εικόνες των δημιουργών (Masterman, 1989).

Η πολιτισμική προσέγγιση τονίζει ότι κάθε οπτικοακουστικό κείμενο αποτυπώνει την πολιτισμική κληρονομιά των δημιουργών του. Ο μικρός θεατής κρίνεται αναγκαίο να έρθει σε επαφή μαζί τους, να τη γνωρίσει, να την απολαύσει (Bazalgette, 2009). Με αυτό τον τρόπο μαθαίνει για άλλους πολιτισμούς, διαφωτίζεται για πτυχές του δικού του και καλλιεργεί μια «άλλη ματιά» για τον κόσμο που τον περιβάλλει. Η πολιτισμική προσέγγιση της Οπτικοακουστικής Παιδείας συντελεί στο να καταλάβουμε ομοιότητες και διαφορές, να γίνουμε πιο ανοιχτοί στους άλλους και, τέλος, να κατανοήσουμε την ταυτότητά μας και γνωρίσουμε καλύτερα τον εαυτό μας (Primary Education Working Group, 2003).

Η ταινία στηρίζεται πάνω στους δύο άξονες της Οπτικοακουστικής Παιδείας. Σε πρώτο επίπεδο, η ταινία επιδιώκει να διασκεδάσει το κοινό. Ταυτόχρονα, μια πιο προσεκτική ματιά διαπιστώνει την προσπάθεια των δημιουργών να ενημερώσουν για το θέμα της αρπαγής των μαρμάρων της Ακρόπολης από τον Έλγιν (πολιτισμική προσέγγιση) και να εμπλέξουν ενεργά το μικρό θεατή στην αναζήτηση της αλήθειας, ενεργοποιώντας τον να χτίσει τη δική του άποψη και ερμηνεία (κριτική προσέγγιση).

Οι δύο προσεγγίσεις αποτελούν τον βαθύτερο πυρήνα της ταινίας. Ωστόσο, δεν κουράζουν. Λειτουργούν ως δημιουργική έμπνευση που κερδίζει με την επιβλητικότητα της εικόνας, της μουσικής, της κίνησης, του κουκλοθέατρου, της υποκριτικής. Υποστηρίζουμε ότι η αυστηρή κατηγοριοποίηση των Τεχνών σπάζει και οι δημιουργοί συνθέτουν ένα «πολυΤεχνικό» οπτικοακουστικό κείμενο.

Πράγματι, οι Παραστατικές Τέχνες εμπλέκονται με τον Κινηματογράφο, τη Μουσική, τα Εικαστικά, για να δημιουργήσουν μια πρωτότυπη έκφραση, που διεγείρει το ενδιαφέρον. Με τον ίδιο τρόπο, ο ρεαλισμός και η φαντασία σπάζουν τα στεγανά όριά τους και συνθέτουν ένα μεταμοντέρνο παιχνίδισμα και ένα εφελτήριο ψυχαγωγίας και σκέψης.

Ο εθνορομαντικός λόγος στην Αθήνα του 19ου αιώνα

Κρίνουμε αναγκαίο, πριν περάσουμε στην ανάλυση, να εστιάσουμε στον Εθνορομαντικό Λόγο σχετικά με την κλοπή των μαρμάρων της Ακρόπολης των Αθηνών. Στα 1800, ο λόρδος Έλγιν, πρεσβευτής της Μ. Βρετανίας στην Κων/πολη, θέτει σε εφαρμογή το σχέδιο να αποσπάσει τον γλυπτό διάκοσμο από την Ακρόπολη (ανάμεσα τους και τη μια Καρυάτιδα) και να τον μεταφέρει στην Αγγλία. Η λεηλασία και η απομάκρυνση των αρχαίων μνημείων από τον φυσικό τους χώρο συνιστά μεγάλο πλήγμα για τους Έλληνες. Ουσιαστικά, ακυρώνει τη συμβιωτική σχέση του Έλληνα με το ιστορικό παρελθόν του, μια σχέση που τον προσδιορίζει και τον ταυτοποιεί, μια σχέση που αγγίζει τα όρια μιας φαντασιακής διάδρασης με το απτό παρελθόν (Γκότση, 2015).

Η προσβλητική πράξη συνθλίβει τους Έλληνες γίνεται πίκρα, πόνος, εθνική θλίψη και αγγίζει τα όρια του θρύλου. Αραμπίμ², είναι το πνεύμα των αγαλμάτων, που τη νύχτα της αρπαγής των μαρμάρων από τον ιερό βράχο, φωνάζει και κλαίει για τους αιχμάλωτους συντρόφους του. Η εμψύχωση των αγαλμάτων είναι η απόδειξη της σχέσης του Έλληνα με το ένδοξο παρελθόν, μια σχέση που αποκόπτεται απότομα. Συνιστά μια απώλεια, που μεταπλάθεται σε δάκρυ, μοιρολόι και θρήνο, όπως αυτόν για το «αρπαγμένο κορίτσι», την κλεμμένη Καρυάτιδα (Γκότση, 2015). Η πικρία μετουσιώνεται σε ένα φαντασιακό Λόγο, που χαρακτηρίζει την εποχή.

Ανάμεσα στους καλλιτέχνες, που εμπνεύστηκαν από τις παραδόσεις για τα «υπόδουλα παιδιά» και τη «θλιμμένη Καρυάτιδα» είναι και ο Δ. Καμπούρογλου. Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα με το θεατρικό έργο «Η Νεράιδα του Κάστρου», αλλά και τα μετέπειτα διηγήματα «Μαγνάδι» και «Η μαρμαρωμένη Βασιλοπούλα» στήνει την πλοκή του πάνω στον έρωτα της Καρυάτιδας/Νεράιδας για τον ηρωικό Μιχαήλ. Η ψυχή της Καρυάτιδας,

²Το όνομα «Αραμπίμ» δόθηκε στις ψυχές των αγαλμάτων από τους κατοίκους της οθωμανικής αυτοκρατορίας. Η πεποίθηση ότι τα «άψυχα» αντικείμενα έχουν ψυχή είναι πανάρχαια. Την απαντάμε σε θρησκευτικές και λαϊκές δοξασίες, θρύλους, παραμύθια και τραγούδια. Η ψυχή των αντικειμένων συνδέεται με τον δημιουργό τους, είτε τον ίδιο το Θεό είτε τον κατασκευαστή του αντικειμένου. Συχνά τα αντικείμενα ζωντανεύουν, για να παρηγορήσουν, να προβάλουν μια διεκδίκηση είτε να δώσουν λύση σε ένα αδιέξοδο. Τα λεγόμενα «Αραμπίμ», σύμφωνα με το θρύλο, χωρίστηκαν από το σώμα τους, το κλεμμένο άγαλμα ή γλυπτό, και διάλεξαν να μείνουν στον τόπο όπου γεννήθηκαν. Εκεί, τις νύχτες ακούγονταν να θρηνούν, γιατί είχαν αποχωριστεί το σώμα τους. Εκεί συγκεντρώθηκαν όλα μαζί και παραμένουν συγκεντρωμένα διεκδικώντας τον γυρισμό του σώματός τους (Hobhouse, 1814).

παίρνει σάρκα και οστά, γίνεται η πανέμορφη θλιμμένη κόρη, την οποία ερωτεύεται το θαρραλέο ηρωικό ελληνόπουλο και θυσιάζεται για χάρη της.

Η κλοπή των μαρμάρων θίγεται μέσα από το δημιουργικό ανακάτεμα ρεαλισμού με υπερφυσικά στοιχεία και δοξασίες (Γκότση, 2015). Η ταινία αντλεί στοιχεία από αυτή την πληθώρα παραδόσεων, δοξασιών και λογοτεχνικών κειμένων, για να στήσει το δικό της δημιουργικό καμβά.

Ρεαλισμός και φαντασία

Τίθεται, λοιπόν, το ερώτημα πώς εμφανίζεται ο ρεαλισμός και η φαντασία στην ταινία; Η μεθοδολογία μας, θα στηριχθεί στην κριτική ανάλυση ταινιών των Bordwell-Thompson και θα αναζητήσει το παιχνίδι του ρεαλιστικού με το φανταστικό στην πλοκή, το μοντάζ και στα στοιχεία που συνθέτουν τη μίζανσέν. Συνεπικουρικά, θα αντλήσουμε μεθοδολογικά εργαλεία από τη θεωρία του Roland Barthes για τη σημειωτική ανάλυση της εικόνας. Τέλος, θα επισημάνουμε τις στρατηγικές μεταμοντερνισμού που ανιχνεύονται στην ταινία.

Πλοκή

Σύμφωνα με τους Bordwell & Thompson η πλοκή συνιστά τη διάρθρωση των γεγονότων μιας ταινίας μέσα από μια αιτιακή σχέση (Bordwell & Thompson, 1993). Στην ταινία κεντρικός ήρωας είναι ο Ταξιδιώτης, που αναζητά τη μία αλήθεια : «τελικά έδωσε ο Σουλτάνος την άδεια στον Έλγιν να πάρει τα αγάλματα ή όχι;». Η αναζήτηση της αλήθειας θα τον οδηγήσει, τυχαία, στο κουκλοθέατρο μιας γυναίκας, που κάνει τις δικές της έρευνες. Τις απαντήσεις θα τις βρει παρακολουθώντας τις πρόβες της παράστασης κουκλοθεάτρου. Η δράση εγκιβωτίζεται μέσα στον φανταστικό κόσμο της κούκλας και της χορογραφίας, ενώ σχολιάζεται κάθε φορά τόσο από τον Ταξιδιώτη όσο και από την Κουκλοπαίκτρια.

Η ταινία υιοθετεί μεταμοντέρνες στρατηγικές στην πλοκή. Διαπιστώνουμε τη διάρρηξη των δύο πλαισίων της μυθοπλασίας, του ρεαλιστικού και του φανταστικού (δάνειο από το μοντερνισμό) (Οικονομίδου, 2000). Το ρεαλιστικό τμήμα της ταινίας (ο Ταξιδιώτης ψάχνει την αλήθεια και συναντά την Κουκλοπαίκτρια), εμπλέκεται με το

φανταστικό (χορογραφίες και κούκλες). Ωστόσο, και στο ίδιο το ρεαλιστικό κομμάτι παρεισφρεύουν φανταστικά στοιχεία (δύο λευκοντυμένες σιλουέτες, Αραμπίμ), όπως και στο φανταστικό κομμάτι ρεαλιστικά στοιχεία (οι κούκλες υποδύονται τον Έλγιν, τη λαίδη Έλγιν, το Σουλτάνο, πρόσωπα υπαρκτά).

Καθώς παρακολουθούμε τις προσπάθειες και τις μηχανορραφίες του Έλγιν να αποσπάσει από το Σουλτάνο το φερμάνι / άδεια για να πάρει τα αγάλματα, η Κουκλοπαίκτρια τονίζει ότι τα γεγονότα, που εξυφαίνονται, δεν είναι παρά μια πρόβα. Διαπιστώνουμε άλλη μια μεταμοντέρνα στρατηγική, που επηρεάζει τη δράση του έργου. Τονίζεται η αίσθηση της κατασκευής.

Σύμφωνα με το Lyotard (1993), ζούμε στην εποχή της αμφισβήτησης. Όλα γύρω μας είναι μια φενάκη, μια κατασκευή. Ο κόσμος αποτελεί μια αναπαράσταση, ένα κατασκευασμένο ομοίωμα από τον ίδιο τον άνθρωπο. Η λειτουργικότητα της συγκεκριμένης στρατηγικής, καταστρέφει την ταύτιση του μικρού θεατή με τους ήρωες/κούκλες και η προσοχή στρέφεται στον τρόπο, που δομείται η μυθοπλασία (Οικονομίδου, 2000).

Τίθεται το ερώτημα ποιο, εν τέλει, λόγο εξυπηρετεί; Υποστηρίζουμε ότι με αυτόν τον έξυπνο τρόπο οι δημιουργοί ενεργοποιούν το παιδικό και νεανικό κοινό, καλώντας το, έτσι, να γίνει «συμμέτοχος» σε όσα διαδραματίζονται, «συνερευνητής» στην αναζήτηση της αλήθειας. Αποδεικνύεται έμπρακτα ότι η κριτική προσέγγιση της Οπτικοακουστικής Παιδείας μετουσιώνεται σε συστατικό του πυρήνα της πλοκής και προωθεί τη μυθοπλασία.

Μοντάζ

Το μοντάζ επιτυγχάνει την αφήγηση μιας δράσης, ώστε να εκτυλιχθεί μια ακολουθία γεγονότων (Κωσταντοπούλου, 2003). Αποτελεί τη σύνδεση του υλικού (πλάνα/ σκηνές) σε ένα ισορροπημένο σύνολο ενότητας, που αισθητικά δικαιώνει τη δραματουργία (Παπαγιαννίδης, 2005). Το μοντάζ με λαϊτμοτίφ συνιστά ένα είδος μοντάζ το οποίο σπάζει τη γραμμικότητα της αφήγησης, για να επαναφέρει και να αναδείξει σε τακτά διαστήματα, μια συγκεκριμένη εικόνα, δράση, αντικείμενο, που προωθεί με κάποιον τρόπο το θέμα (Κωσταντοπούλου, 2003). Οι Bordwell και Thompson (1993) υποστηρίζουν ότι η

επανάληψη μοτίβων συντελεί στην καλύτερη κατανόηση ενός οπτικοακουστικού κειμένου.

Η ταινία ακολουθεί αυτό το είδος μοντάζ και μάλιστα διαπιστώνεται η φόρμα A B A Γ A, όπου A οι σεκάνς με τον Ταξιδιώτη και την Κουκλοπαίκτρια, οι οποίες αποτελούν το ρεαλιστικό μέρος, ενώ B, Γ οι φανταστικές σεκάνς κουκλοθεάτρου και χορογραφιών. Η σταθερή επαναφορά του ρεαλιστικού μέρους, ύστερα από τις φανταστικές σκηνές, δίνει τη δυνατότητα σχολιασμού των γεγονότων, την καλύτερη πρόσληψη από το παιδικό/ νεανικό κοινό, τη δημιουργία μιας σειράς καινούργιων ερωτημάτων και την όξυνση του ενδιαφέροντος. Είναι σαφές ότι το παιχνίδι ρεαλισμός/φαντασία εντοπίζεται και στο μοντάζ. Τέλος, ενδιαφέρουσα είναι η χρήση πλάνων που σβήνουν και εμφανίζονται τα επόμενα στο ίδιο καρέ, αλλά και των εικόνων που σβήνουν, είτε ανάβουν, σε μαύρο και λευκό (άλλοτε με το τράβηγμα μιας μαύρης κουρτίνας, άλλοτε με τη χρήση της χρωματικής παλέτας), για να επιτευχθεί, οπτικά, η μετάβαση από τον ένα κόσμο στον άλλο.

Μιζανσέν

Ο όρος μιζανσέν «ξεκίνησε από τη θεατρική σκηνοθεσία και συνιστά τον έλεγχο και τον λεπτομερή προγραμματισμό από το σκηνοθέτη του στησίματος του κινηματογραφικού κάδρου» (Bordwell & Thompson, 1993, σ. 145). Αφορά, στη σκηνογραφία, το φωτισμό, τις ερμηνείες, τα κουστούμια. Στη συνέχεια, θα προσπαθήσουμε να αναδείξουμε τους τρόπους με τους οποίους οι δημιουργοί της ταινίας εμπλέκουν στη μιζανσέν το παιχνίδι ρεαλισμός/φαντασία.

Η σκηνογραφία είναι βασικό στοιχείο κάθε ταινίας. Δεν αποτελεί μόνο τον καμβά, πάνω, στον οποίο διαδραματίζονται τα γεγονότα της αφήγησης, αλλά δυναμικά επηρεάζει τα ίδια τα γεγονότα. Μπορεί να είναι ένας υπαρκτός φυσικός χώρος (εσωτερικός είτε εξωτερικός) μπορεί, όμως, να κατασκευαστεί από την αρχή στο στούντιο. Με τη σκηνογραφία συνδέονται και διάφορα αξεσουάρ στοιχεία/ ενδείκτες, που συμπληρώνουν και συχνά επηρεάζουν την αφήγηση (Bordwell & Thompson, 1993). Για παράδειγμα το δερματόδετο τετράδιο, στο οποίο ο Ταξιδιώτης θέλει να γράψει την αναφορά, γίνεται η αφορμή για να ξεκινήσει ο διάλογος με την Κουκλοπαίκτρια.

Οι χώροι της ταινίας, οι δρόμοι κάτω από την Ακρόπολη, το πλοίο που ξανοίγεται στο Αιγαίο, το μικρό θεατράκι, αποτυπώνουν το ρεαλιστικό κομμάτι. Ωστόσο, όπως προαναφέραμε, η παρουσία των λευκοντυμένων μορφών σπάζει τα στενά όρια της ρεαλιστικής σύμβασης και επιτυγχάνει στο ρεαλιστικό μέρος τη συνύπαρξη και του φανταστικού. Παρατηρούμε, έτσι, τα Αραμπίμ να κυκλοφορούν στο δρόμο και πάνω στο πλοίο. Επιπρόσθετα, ενδιαφέρον έχουν οι ενδείκτες. Αντικείμενα όπως η δερμάτινη τσάντα και το τετράδιο, το παλιό τραπέζι, η γλάστρα με το γεράνι, οι σκάλες των νεοκλασικών κτιρίων λειτουργούν, αφενός προσδίδοντας αληθοφάνεια στα πλάνα, αλλά σε μια δεύτερη ανάγνωση ενεργοποιούν στο θεατή μια σειρά συμπαραδηλώσεων.

Σύμφωνα με τον Barthes (1988) καμία εικόνα δεν είναι α-σήμαντη. Σε κάθε εικόνα διαπιστώνουμε μια δυαδικότητα μηνυμάτων, ανάλογη της σχέσης σημαίνον-σημαινόμενο. Στο πρώτο επίπεδο του σημαίνοντος, έχουμε την καταδήλωση, όπου διαπιστώνουμε το εύκολα αναγνωρίσιμο: ένα παλιό τραπέζι με μια μικρή γλάστρα σε ένα καφέ, πλακοστρωμένοι δρόμοι με νεοκλασικά κτίρια κάτω από την Ακρόπολη. Στο επίπεδο του σημειωμένου έχουμε τη συμπαραδήλωση, όπου διαπιστώνεται ένα βαθύτερο επίπεδο ερμηνείας και αποκρυπτογράφησης των σημείων από τον θεατή, το οποίο στηρίζεται σε πολιτιστικά, κοινωνικά, γνωστικά στοιχεία, που τον συμπαρασύρουν να νοηματοδοτήσει εκ νέου την εικόνα.

Υποστηρίζουμε ότι οι συμπαραδηλώσεις τονίζουν την ελληνικότητα, την αίσθηση απώλειας, τη νοσταλγία για το παρελθόν που χάνεται. Αξίζει να επισημάνουμε ότι ο μικρός θεατής, που δεν έχει μνήμη, εμπλέκεται να γευτεί αυτό το πρωτόγνωρο για εκείνον συναίσθημα. Κρίνουμε απαραίτητο να επισημάνουμε ότι η νοσταλγία είναι ένα από τα πιο χαρακτηριστικά γνώρισμα του μεταμοντερνισμού. Ο μεταμοντερνισμός επιδιώκει να επαναφέρει το παρελθόν, αδιαφορώντας για την ακριβή ιστορική αναπαραγωγή του. Εστιάζει μόνο στην αίσθηση νοσταλγίας για ένα εξιδανικευμένο και καλύτερο χθες (Jameson, 1999).

Το φανταστικό στοιχείο στη σκηνογραφία αποτυπώνεται στις σκηνές του κουκλοθεάτρου και της χορογραφίας. Όμως, ακόμα και εκεί, εντοπίζουμε το ρεαλιστικό να συνυπάρχει. Ο χώρος-σκηνή θεάτρου-έργο μέσα στο έργο, γίνεται η πρεσβεία της Μ. Βρετανίας, το παλάτι του Σουλτάνου, το Αιγαίο. Ταυτόχρονα, μετουσιώνεται στο μαγεμένο δάσος της Αθήνας, πλάι στους αρχαίους ναούς και τις σπασμένες κολόνες, χώρος στον οποίο ζουν τα Αραμπίμ. Η χορογραφία, αφαιρετικά, άλλοτε με φόντο την

Ακρόπολη (ρεαλιστικό στοιχείο) και άλλοτε λουσμένη στο φως (φανταστικό στοιχείο) μας συμπαρασύρει σε ένα ονειρικό ταξίδι. Ενδείκτες, όπως το πλοίο, οι γλάροι, τα αγάλματα, οι μάσκες αρχαίου θεάτρου, συμπαραδηλώνουν και πάλι την ελληνικότητα και την αίσθηση νοσταλγίας. Είναι σαφές ότι η σύνθεση της σκηνογραφίας ως προς το φανταστικό οπτικοποιεί, πετυχημένα, τον παλιό φαντασιακό Λόγο, που αποτύπωναν οι περιηγητές και οι καλλιτέχνες του 19^{ου} αιώνα.

Ο φωτισμός είναι στενά συνδεδεμένος με το σκηνικό. Η σχέση των δύο δημιουργεί ατμόσφαιρα, δηλαδή την οπτική σύμβαση, που πλαισιώνει και χαρακτηρίζει τη δράση. Ως επιλογή του δημιουργού γίνεται ένα μέσο για να προβάλει τις προθέσεις του και να κεντρίσει το ενδιαφέρον του θεατή (Παπαγιαννίδης, 2005). Στην ταινία επισημαίνονται δύο φωτιστικές συνθήκες, που ενισχύουν το παιχνίδι ρεαλισμός και φαντασία.

Στις σκηνές του Ταξιδιώτη και της Κουκλοπαίκτριας δεσπόζει το φως και απουσιάζουν οι φωτοσκιάσεις, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο την αληθοφάνεια και το ρεαλισμό. Ο φωτισμός, χωρίς να «καίει» την εικόνα, αποπνέει λυρισμό, που συμπαραδηλώνει το ελληνικό καλοκαίρι, το «Φως» των ποιητών. Στις σκηνές του φανταστικού, ο φωτισμός γίνεται δραματικός. Επισημαίνουμε έντονα κοντράστ και σκιές. Οπτικοποιούνται, το μυστήριο, η θλίψη για την ατιμωτική πράξη της αποκοπής των μαρμάρων, οι σκιώδεις διαβουλεύσεις του Έλγιν. Από την άλλη, στη θέα των Αραμπίμ το φως κυριαρχεί. Μας τονίζει ότι βρισκόμαστε στον μαγικό κόσμο τους, που όλα είναι πιθανά. Μάλιστα, σε κάποια πλάνα γίνεται εκτυφλωτικό, κάνοντας ακόμα πιο έντονη την αντίθεση απέναντι στις σκοτεινές πράξεις των οργάνων του Έλγιν. Η φωτιστική συνθήκη αποθεώνει, αριστοτεχνικά, την υπερκόσμια παρουσία των ψυχών των αγαλμάτων.

Κρίνουμε απαραίτητο να σταθούμε και στην ερμηνευτική. Ο δημιουργός ενός οπτικοακουστικού κειμένου ελέγχει απόλυτα την ερμηνεία, έκφραση και κίνηση, τόσο των έμψυχων μορφών (ηθοποιói) της μιζανσέν, όσο και των άψυχων (κούκλες), ώστε να εξωτερικεύσουν συγκεκριμένες σκέψεις, συμπεριφορές και συναισθήματα, που αναδεικνύουν τους χαρακτήρες και προωθούν τη μυθοπλασία (Bordwell & Thompson, 1993).

Η ερμηνεία στον κινηματογράφο στηρίζεται τόσο σε οπτικά γνωρίσματα (κίνηση, έκφραση του προσώπου), όσο και σε ηχητικά (επιτονισμός, διαφορετικές προφορές, χρωματισμός φωνής) και ανάλογα μπορούν να χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό, είτε μόνο τα οπτικά (βουβό σινεμά) είτε μόνο τα ηχητικά (περίπτωση για παράδειγμα ταινιών

κινούμενων σχεδίων). Επιπρόσθετα, στον κινηματογράφο η ερμηνεία χτίζεται μέσω του μοντάζ, το οποίο με τη δυναμική των πλάνων, δίνει έμφαση σε συγκεκριμένα στοιχεία, απομονώνοντας κάποια άλλα (κυρίως με τα κοντινά πλάνα). Με αυτό τον τρόπο, ο δημιουργός επισημαίνει εκείνα τα γνωρίσματα της ερμηνείας, που αναδεικνύουν καλύτερα το χαρακτήρα των ηρώων (Bordwell & Thompson, 1993).

Στην ταινία παρατηρούμε την ερμηνεία των ηθοποιών, την ερμηνεία των χορευτριών και την ερμηνεία με τις κούκλες. Ο Ταξιδιώτης και η Κουκλοπαίκτρια, σε ένα πρώτο επίπεδο ανάγνωσης, συνθέτουν το ρεαλιστικό. Οι ηθοποιοί υποδύονται με φυσικότητα τους χαρακτήρες και η κάμερα τονίζει την αληθοφάνεια όσων εκτυλίσσονται, με μεσαία και γενικά πλάνα, ενσωματώνοντας την ερμηνεία τους στην πραγματική σκηνογραφία (δρόμοι στη σκιά της Ακρόπολης, το εσωτερικό του κουκλοθεάτρου, το πλοίο).

Το φανταστικό στοιχείο μπλέκεται με την παρουσία των δύο λευκοντυμένων μορφών, ενός άντρα και μιας γυναίκας. Είναι μορφές ακίνητες, σιωπηλές, αιθέριες, θλιμμένες, που περπατούν στα σκαλιά, που στέκουν στο πλοίο. Είναι μορφές ορατές μόνο από τον Ταξιδιώτη. Αποκυήματα της φαντασίας του; Τελικά, μήπως τα Αραμπίμ υπάρχουν εκεί έξω, ανάμεσα μας; Παράλληλα, διαπιστώνουμε και έναν ακόμα τρόπο, όπου το φανταστικό διαπερνά τις ερμηνείες των ηθοποιών. Η Κουκλοπαίκτρια, ενώ συνομιλεί με τον Ταξιδιώτη, σηκώνει την κούκλα της λαίδης Έλγιν και η φωνή της αλλάζει, μεταμορφώνεται σε Λαίδη Έλγιν.

Ο θεατής εκείνη τη στιγμή καταλαβαίνει ότι όλα είναι κατασκευή, φενάκη, όμως πείθεται από τη συνθήκη. Η Κουκλοπαίκτρια διαρρηγνύει το οντολογικό πλαίσιο ρεαλισμός- φαντασία και μας περνάει στον κόσμο του φανταστικού. Την ίδια ευρηματική μετάβαση θα δούμε και λίγο αργότερα, όταν ο Ταξιδιώτης συνομιλεί με την κούκλα και παίρνει απαντήσεις στα ερωτήματά του. Η αλήθεια του ρεαλισμού γίνεται αλήθεια του φανταστικού και το ανάποδο.

Η ερμηνεία των χορευτριών, με τη βοήθεια της υποβλητικής μουσικής και του φωτισμού, αποτυπώνει με τον τρόπο της το ρεαλιστικό- φανταστικό. Η χορογραφία της απόσπασης των γλυπτών από την Ακρόπολη, υποστηρίζουμε ότι συνθέτει το ρεαλιστικό μέρος. Οι κινήσεις των σωμάτων αποδίδουν τα συνεργεία του Έλγιν, που με σκοινιά και εργαλεία κατεβάζουν, ακρωτηριάζουν, αρπάζουν τους αρχαιοελληνικούς θησαυρούς. Η μουσική, υπογραμμίζει με το ρυθμό της, την ατιμωτική πράξη, ενώ ο χαμηλός φωτισμός

συμπληρώνει, επισημαίνοντας ότι όλοι αυτοί δεν ήταν παρά κακόβουλες σκιές, που μόλυναν την ιερότητα της Ακρόπολης.

Αντίθετα, η χορογραφία των έξι ψυχών των αγαλμάτων (Καρυάτιδων) αποπνέει δυναμισμό και μυσταγωγία. Οι κινήσεις ερωτικές, σαγηνευτικές, απόκοσμες. Η μουσική τονίζει τη λυρική διάσταση και μας συμπαρασύρει στο όνειρο. Τα σώματα συνομιλούν με την αρχαία ελληνική Τέχνη και εκφράζουν τη θλίψη τους για τα «υπόδουλα αδέρφια». Το φανταστικό στοιχείο δεσπόζει. Οφείλουμε να επισημάνουμε ότι αυτή η συνομιλία με άλλα έργα Τέχνης αποτελεί και την πιο σημαντική στρατηγική του μεταμοντέρνου, τη διακειμενικότητα (Allen, 2000).

Το κουκλοθέατρο στηρίζεται στην Τέχνη της εμψύχωσης. Η εκφραστικότητα του λόγου και η κίνηση, που δίνει ο κουκλοπαίκτης στην άψυχη κούκλα, τη ζωντανεύει και της συνθέτει τον ιδιαίτερο χαρακτήρα. Αναμφισβήτητα, η κούκλα συνιστά ένα σημασιολογικό όχημα μέσα από το οποίο επιτυγχάνεται η σχέση του εμψυχωτή με το κοινό (Γραμματάς, 1996).

Οι κούκλες του Έλγιν, της λαίδης Έλγιν και του Σουλτάνου δίνουν μια ρεαλιστική υπογράμμιση στη μυθοπλασία. Ο επιτονισμός της φωνής και η κινησιολογία, σε συνδυασμό με την ενδυματολογία, σίγουρα διασκεδάζουν και ταυτόχρονα σχολιάζουν τις συνήθειες της εποχής. Για παράδειγμα, ο Σουλτάνος βρίσκεται στον Οντά του, ανάμεσα σε μπεγλέρια και σφραγίδες. Είναι η αυταρχική, απόλυτη ανώτερη εξουσία, που, όμως, τρέμει την υπερφυσική παρέμβαση των Αραμπίμ. Ο λόρδος Έλγιν τηρεί το πρωτόκολλο και οι κινήσεις του ενσαρκώνουν την τάξη στην οποία ανήκει (μονόκλ, κουστούμι). Η ομιλία τονίζει τη μηχανορραφία που τον χαρακτηρίζει και τις προσπάθειές του να χρησιμοποιήσει όλους γύρω του στα μύχια σχέδια του. Τέλος, η λαίδη Έλγιν σχολιάζει τα γεγονότα από τη δική της οπτική και δρα καταλυτικά στην εξέλιξη της ιστορίας.

Από την άλλη, οι κούκλες της Κάρυ και του Γενή εκφράζουν τη φαντασική διάσταση. Οι κινήσεις μικρές, αέρινες (άλλωστε πετούν πάνω από το Αιγαίο!). Η εκφορά του λόγου φέρνει στο νου τις παλιές διηγήσεις παραμυθιών: Το ηρωικό παλικάρι με την καθάρια φωνή και η περήφανη πριγκιποπούλα. Οι κούκλες, ντυμένες στα λευκά, αναπαριστούν μορφές αγαλμάτων, όπως της Καρυάτιδας και Κούρων και παράλληλα ανασύρουν –διακειμενικά– γνώριμες εικονογραφήσεις σχετικές με την Ελληνική μυθολογία, όπως αυτές των «Κλασσικών Εικονογραφημένων». Καθίσταται σαφές ότι,

πράγματι, το παιχνίδι ρεαλισμού και φαντασίας εντοπίζεται και στα υφολογικά στοιχεία, που συνθέτουν τη μιζανσέν.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η ταινία «Αραμπίμ. Οι Ψυχές των Αγαλμάτων» αποτελεί ένα μοναδικό οπτικοακουστικό κείμενο, που στοχεύει να ψυχαγωγήσει και να κεντρίσει το ενδιαφέρον του παιδικού και νεανικού κοινού πάνω στο ζήτημα των γλυπτών της Ακρόπολης, που βρίσκονται στην Αγγλία. Η πρωτοτυπία βρίσκεται, ακριβώς, στο διαρκές παιχνίδισμα ρεαλισμού και φαντασίας, το οποίο εμφανίζεται να διαπερνά όλα τα επίπεδα της ταινίας.

Εντοπίσαμε στοιχεία ρεαλισμού και φαντασίας τόσο στην πλοκή και στο μοντάζ, όσο και στην μιζανσέν της ταινίας (σκηνογραφία, φωτισμός, κουστούμια, ερμηνείες). Με αυτό τον τρόπο, η συνολική σύνθεση αποκτά μια ιδιαιτερότητα. Τα σαφή όρια του τι είναι αληθινό και τι φαντασία χάνονται. Άλλωστε και η ίδια η θεματική της ταινίας δεν εστιάζει μόνο στα ιστορικά γεγονότα της απομάκρυνσης των γλυπτών από τη φυσική τους θέση. Πετυχημένα ανασύρει και αναπαριστά τον Ελληνικό εθνορομαντικό –φαντασιακό Λόγο του 19ου αιώνα. Ο θρύλος των Αραμπίμ, της ψυχής των αγαλμάτων, που θρηνούν για τη βίαιη απομάκρυνση των «υπόδουλων αδελφών», γίνεται ο πυρήνας της ιστορίας και μετουσιώνεται σε χορογραφία, και κουκλοθεατρική ενσάρκωση, συνθέτοντας ένα μαγικό ταξίδι σε έναν ονειρικό και ξεχασμένο κόσμο, που καθηλώνει.

Η ταινία στηρίζεται σε μεταμοντέρνες στρατηγικές. Η ρήξη του πλαισίου της μυθοπλασίας ρεαλισμός/φαντασία δεσπόζει. Συνάμα, οι ίδιοι οι χαρακτήρες τονίζουν ότι όλα όσα εξυφαίνονται δεν είναι παρά μια κατασκευή. Έτσι, λοιπόν, η δράση εγκιβωτίζεται μέσα σε μια κουκλοθεατρική πρόβα και γίνεται χορογραφία, ενώ σχολιάζεται από τους «αληθινούς» πρωταγωνιστές τον Ταξιδιώτη και την Κουκλοπαίκτρια. Η διακειμενικότητα αγκαλιάζει, με τη σειρά της, την αισθητική της ταινίας. Οι Τέχνες συνομιλούν και αλληλοεμπλέκονται σε μια οπτικοακουστική πανδαισία, ενώ προβάλλεται, έντονα, η νοσταλγία για το παρελθόν.

Οι μεταμοντέρνες στρατηγικές που υιοθετούνται αποσκοπούν σε μια ακόμα πιο ουσιαστική και βαθύτερη λειτουργία. Υποστηρίζουν και συντελούν στην πραγμάτωση των δύο προσεγγίσεων της Οπτικοακουστικής Παιδείας. Από τη μία πλευρά, η ταινία θίγει

ζητήματα πολιτισμικού ενδιαφέροντος εκπληρώνοντας την πολιτισμική προσέγγιση. Ενημερώνει τον μικρό θεατή, χωρίς να τον κουράζει και μέσω της διακειμενικότητας, τον κάνει κοινωνό της Ελληνικής Τέχνης, ενώ η δραματολογία του κεντρίζει το ενδιαφέρον. Ταυτόχρονα, οι στρατηγικές τον ενεργοποιούν και τον κάνουν συμπαίκτη σε όσα εκτυλίσσονται, επιτυγχάνοντας την κριτική προσέγγιση. Η ταινία καθιστά σαφές στο θεατή, από νωρίς, ότι όλα είναι μια κατασκευή και έτσι τον προκαλεί να σκεφτεί, να ενεργοποιήσει την κριτική του ικανότητα, ώστε να απομυθοποιήσει τη μυθοπλασία και να επικεντρωθεί σε όσα έχουν την ουσιαστική βαρύτητα.

Ολοκληρώνοντας, η ταινία «Αραμπίμ: Οι Ψυχές των Αγαλμάτων» αποτελεί μια πολυδιάστατη δημιουργία, που μαγεύει και προσφέρει μια πρωτότυπη οπτική, σε ένα θέμα, που ταλανίζει για αιώνες την Ελλάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Β., & Παραδείση, Μ. (2011). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Στο Μ. Φραγκή (Επιμ.), *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση* (σσ. 1-60). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Allen, G. (2000). *Intertextuality*. London: Routledge.
- Barthes, R. (1988). *Εικόνα - μουσική - κείμενο*. Αθήνα: Πλέθρον.
- Bazalgette, C. (2009). *Impacts of moving image education*. Glasgow: Scottish Screen.
- Bordwell, D., Thompson, Kr. (1993). *Film art an introduction*. New York, NY: McGraw-Hill.
- British Film Institute Primary Education Working Group. (2003). *Look again! A teaching guide to using film and television with three to eleven year olds*. London: DFES & BFI Publication.
- Buckingham D. (2000). *After the death of childhood growing up in the age of electronic media*. Cambridge, UK: Polity Press.
- Γκότση, Γ. (2015). «Ο θρήνος των Καρυάτιδων»: Βιογραφία μιας Παράδοσης (1803-1902). *Modern Greek Studies on Line*, 1, 57-80.
- Γραμματάς, Θ. (1996). *Fantasy land θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

- Fransecky R., & Debes J. (1972). *Visual literacy: A way to learn a way to teach*. Washington DC.: Association for Educational Communications and Technology.
- Hobhouse, B. J. C. (1817). *A journey through Albania and other provinces of Turkey in Europe and Asia, to Constantinople during the years 1809 and 1810*. Philadelphia: M. Carey and Son.
- Θεοδωρίδης, Μ. (2013). *Προγράμματα σπουδών για την οπτικοακουστική έκφραση*. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικών Δράσεων και Διαπολιτισμικής Επικοινωνίας.
- Jameson, F. (1999). *Το μεταμοντέρνο. Η πολιτισμική λογική του ύστερου καπιταλισμού*. Αθήνα: Νεφέλη.
- Κοντούλα, Ο., Σωτηροπούλου, Χ., & Τύμπα, Ε. (2012). Κριτικός Γραμματισμός και Κινηματογράφος. «Διαβάζοντας» τις σύγχρονες ταινίες φαντασίας. Στο Ε. Κούρτη (Επιμ.), *Παιδική ηλικία και μέσα μαζικής ενημέρωσης* (Τόμ. 2). Αθήνα: Ηρόδοτος.
- Kress, G., & Leewen, T. (2010). *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Κωσταντοπούλου, Β. (2003). *Εισαγωγή στην αισθητική του κινηματογράφου*. Αθήνα: Αιγόκερως.
- Lyotard, J. F. (1993). *Η μεταμοντέρνα κατάσταση*. Αθήνα: Γνώση.
- Masterman, L. (1989). *Teaching the media*. London: Routledge.
- Οικονομίδου, Σ. (2000). *Χίλιες και μία ανατροπές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαγιαννίδης, Τ. (2005). *Σκηνοθεσία: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Καστανιώτης.

AUDIOVISUAL EDUCATION AND CULTURE. REALISM AND FANTASY IN THE SHORT FILM “ARABIM: SOULS OF STATUES”

Pavlos Valsamidis

Panteion University

Abstract: The short film “Arabim: Souls of Statues” [Parousi & Papanastasatos, 2016] aim to entertain and stimulate the interest of young audience on the folk traditions that followed the extraction and transfer of the Acropolis marbles by Lord Elgin. With the combined effort of live actors, puppet theater and choreography, the creators set up an original feature, that, ingeniously, highlights two basic approaches of Media Literacy, Critical and Cultural. This article examines the game of fantasy and realism which spreads in the film’s plot, in elements that define mise en scene and in editing. Also, the article traces postmodern strategies by pointing out their operating weight and importance in the short movie.

Key words: Acropolis’ marbles, Arabim, audiovisual education

Address: Pavlos Valsamidis, 2B Grigoris Lambrakis Str., 15351 Athens, Greece. Tel: 6958877900.
Email: pvalsa77@yahoo.gr

ΜΗ ΛΕΚΤΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΜΥΘΟΣ Η ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑ;

Βασιλική Λοϊζου, Κωνσταντίνα Ρηγάκη, & Φίλιππος Βλάχος¹
Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Περίληψη: Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν η επισκόπηση πρόσφατων θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία, με στόχο να καταλήξουμε αν αποτελεί μύθο ή πραγματικότητα. Η συζήτηση που αναπτύσσεται από τους ερευνητές γύρω από αυτή τη διαταραχή επικεντρώνεται σε ζητήματα, όπως η αιτιολογία, τα χαρακτηριστικά, ο καθορισμός υποτύπων, αλλά και γενικότερα η επαρκής τεκμηρίωση της ύπαρξης αυτής της διαταραχής. Τα μέχρι τώρα δεδομένα όπως προκύπτουν από πολλές έρευνες, δείχνουν ότι υπάρχει σύγκλιση απόψεων των ερευνητών, ως προς την ύπαρξη της διαταραχής. Τα στοιχεία που προκύπτουν φανερώνουν έντονη αντιπαράθεση των ερευνητών γύρω από πολλές πτυχές της διαταραχής, κάτι που οδηγεί στην ανάγκη για τον καθορισμό ενός κοινά αποδεκτού ορισμού των μη λεκτικών μαθησιακών δυσκολιών. Για τον ίδιο λόγο, κρίνεται απαραίτητο να αναπτυχθεί περαιτέρω έρευνα στο πεδίο αυτό, που θα βασίζεται σε εμπειρικά δεδομένα από μεγάλα δείγματα, ώστε να προκύψουν στοιχεία που θα συμβάλλουν στην πιο ολοκληρωμένη αντίληψη αυτής της διαταραχής και θα βοηθήσουν στην διαμόρφωση κατάλληλων κι εξειδικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης.

Λέξεις-κλειδιά: Αίτια, ελλείμματα ετερογένεια, μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες, χαρακτηριστικά

¹**Διεύθυνση:** Φίλιππος Βλάχος, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Αργοναυτών και Φιλελλήνων, 38221 Βόλος, Ελλάδα. Τηλ.: 2421074739. Email: fvlachos@uth.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια των μη λεκτικών μαθησιακών δυσκολιών (ΜΛΜΔ) αποτελεί αντικείμενο έρευνας και συζήτησης τα τελευταία 50 χρόνια. Αν και υπάρχουν ακόμα και σήμερα διαφορετικές απόψεις σχετικά με τον προσδιορισμό της, ωστόσο οι ερευνητές τείνουν να συμφωνήσουν ότι πρόκειται για νευρολογικής φύσεως αναπτυξιακή διαταραχή, η οποία χαρακτηρίζεται από ελλείμματα κυρίως σε τρεις περιοχές: τις κινητικές, τις οπτικοχωρικές και τις κοινωνικές δεξιότητες (Thompson, 1997). Όμως, τα ελλείμματα αυτά συχνά εμφανίζονται και σε άλλες αναπτυξιακές διαταραχές και σύνδρομα, με αποτέλεσμα να επικρατεί ακόμη σύγχυση σχετικά με το αν η μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία αποτελεί «διακριτή» μαθησιακή διαταραχή. Ίσως, γι' αυτό ακόμα και σήμερα οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες του χώρου της ειδικής αγωγής δε γνωρίζουν αυτή τη διαταραχή. Σκοπός αυτής της εργασίας ήταν η ανασκόπηση πρόσφατων θεωρητικών προσεγγίσεων και ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία, με στόχο να καταλήξουμε αν αποτελεί μύθο ή πραγματικότητα.

Η στρατηγική αναζήτησης των πηγών αυτής της μελέτης βασίστηκε στις λέξεις – κλειδιά: μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία, αίτια, χαρακτηριστικά, ετερογένεια, ελλείμματα. Αναζητήθηκαν εμπειρικές μελέτες οι οποίες δημοσιεύτηκαν τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, σε έγκυρα επιστημονικά περιοδικά, μέσω τριών βάσεων δεδομένων, του PsycINFO της Αμερικανικής Ψυχολογικής Εταιρείας (APA), του Web of Science της Εταιρείας Thomson Reuters και του Scopus του εκδοτικού οίκου Elsevier. Καθώς ο αριθμός των ντοκουμέντων που εντοπίστηκαν ήταν περιορισμένος, στην ανασκόπηση συμπεριλήφθηκαν οκτώ εμπειρικές έρευνες σε παιδιά, εφήβους και ενήλικες. Επιπλέον, μελετήθηκαν και αξιοποιήθηκαν στοιχεία από έντεκα κριτικές επισκοπήσεις σχετικά με τις ΜΛΜΔ, τα οποία δημοσιεύθηκαν τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια.

Στις ενότητες που ακολουθούν γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή στις πρώτες απόπειρες περιγραφής της μη λεκτικής μαθησιακής δυσκολίας, στα χαρακτηριστικά και τους υποτύπους της και στα πιθανά αίτια της διαταραχής. Ακολούθως περιγράφονται τα διαγνωστικά κριτήρια για τη μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία και γίνεται αναφορά στα ζητήματα της διαφορικής διάγνωσης. Τέλος, γίνεται συζήτηση αναφορικά με την αντιμετώπιση της και παρουσιάζονται οι μελλοντικές προοπτικές της έρευνας στο συγκεκριμένο πεδίο.

Σύντομη ιστορική αναδρομή

Η μελέτη των μαθησιακών δυσκολιών ξεκίνησε γύρω στο 1890 όταν η σχολική φοίτηση έγινε υποχρεωτική στις περισσότερες χώρες. Εκείνη την εποχή, η έμφαση δινόταν στη σχέση μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της ανάγνωσης κι οδήγησε στο πρώτο τεστ νοημοσύνης των Binet και Simon, το οποίο σχεδιάστηκε για να επιλέγει τα παιδιά που δεν ήταν ικανά να παρακολουθήσουν την τυπική σχολική εκπαίδευση. Η πρώτη, πρώιμη περιγραφή της μη λεκτικής μαθησιακής δυσκολίας εντοπίζεται στα τέλη του 1930, όταν ο νευρολόγος Josef Gerstmann δημοσίευσε ένα άρθρο στο οποίο περιγράφει τα συμπτώματα ενός συνδρόμου, που αργότερα πήρε και το όνομά του και του οποίου η συμπτωματολογία μοιράζεται κοινά στοιχεία με τη μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία. Τα άτομα τα οποία παρουσίαζαν αυτό το σύνδρομο εμφάνιζαν ιδιαίτερες δυσκολίες στη γραφή και τα μαθηματικά, οι οποίες αποδόθηκαν σε προβλήματα στον έλεγχο και τον συντονισμό των κινήσεων και συνοδεύονται από αγνωσία δακτύλων και σύγχυση διάκρισης δεξιού - αριστερού (βλ. Broitman & Davis, 2013).

Οι ερευνητές στη προσπάθειά τους να προσδιορίσουν τα παιδιά που εμφάνιζαν ΜΛΜΔ χρησιμοποίησαν διάφορες ονομασίες, όπως μη λεκτική διαταραχή της μάθησης, σύνδρομο μη λεκτικής μάθησης, οπτικο-χωρική μαθησιακή δυσκολία και αναπτυξιακή μαθησιακή δυσκολία του δεξιού ημισφαιρίου (Mammarella & Cornoldi, 2014). Οι διαφοροποιήσεις των επιστημόνων για την ονομασία της δυσκολίας αντικατοπτρίζουν την ασυμφωνία που υπάρχει ακόμα και σήμερα για την συγκεκριμένη αναπτυξιακή διαταραχή και υποδεικνύουν τις διαφοροποιημένες πεποιθήσεις, αλλά και τη διαφορετική προσέγγιση που ακολουθεί ο εκάστοτε ερευνητής για το θέμα αυτό (Cornoldi, Mammarella & Fine, 2016).

Παρά ταύτα, η πρώτη συστηματική περιγραφή της μη λεκτικής μαθησιακής δυσκολίας δόθηκε από τους Johnson και Myklebust (1967), οι οποίοι προσπάθησαν να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά των παιδιών που εμφάνιζαν αυτού του είδους την αναπτυξιακή διαταραχή. Με τον όρο μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία αναφέρονταν σε παιδιά που δεν είχαν σοβαρά γλωσσικά προβλήματα και μπορούσαν να κατακτήσουν τη γραφή και την ανάγνωση, αλλά είχαν επίμονα προβλήματα στον δεξιό κι αριστερό προσανατολισμό, στις οπτικο-χωρικές δοκιμασίες και την αριθμητική, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά να μην είναι ικανά να κατανοήσουν τη σημασία πολλών πτυχών του περιβάλλοντος και παρουσιάζουν δυσκολίες μάθησης. Οι Johnson και Myklebust (1967)

έδωσαν ιδιαίτερη βαρύτητα σε συγκεκριμένους μη λεκτικούς τομείς που μπορούν να οδηγήσουν σε συγκεκριμένα ελλείμματα που σχετίζονται με την αντίληψη, τη νοηματοδότηση των χειρονομιών, την κιναισθητική μάθηση, την εικόνα του σώματος, τον οπτικο-χωρικό προσανατολισμό. Ο Myklebust (1975) αναφέρει ότι εκτός από τους παραπάνω μη λεκτικούς τομείς τα παιδιά αυτά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κοινωνική αντίληψη και στην ικανότητα ρύθμισης τη προσοχής τους.

Στις επόμενες δεκαετίες ο Bygon Rourke ασχολήθηκε συστηματικά με την διαταραχή αυτή την οποία αντιμετώπισε από μια νευροψυχολογική οπτική. Την αντιμετώπισε ως σύνδρομο, στο οποίο έδωσε ένα συγκεκριμένο ορισμό και περιέγραψε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Σύμφωνα με το νευροψυχολογικό μοντέλο του Rourke (1995) τα παιδιά με μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία περιγράφονται ως παιδιά με πολύ καλές λεκτικές δεξιότητες, αλλά με ελλείμματα στην απτική και οπτική αντίληψη, τα οποία επιδρούν στην προσοχή, στη μνήμη, στην επίλυση προβλημάτων και στην κοινωνική επάρκεια.

Η συστηματική έρευνα του Rourke για τη συγκεκριμένη διαταραχή κινητοποίησε αρκετά την επιστημονική κοινότητα η οποία την τελευταία εικοσαετία επέκτεινε την έρευνα στον χώρο και έθεσε καινούργιους προβληματισμούς, ενώ παράλληλα πρόσθεσε νέα στοιχεία σχετικά με τη διαταραχή. Στην επόμενη ενότητα περιγράφονται λεπτομερώς τα χαρακτηριστικά των παιδιών με ΜΛΜΔ και συγκεκριμένοι υπότυποι που έχουν διακριθεί.

Χαρακτηριστικά και υπότυποι

Αρκετοί ερευνητές προσπάθησαν να προσδιορίσουν τα βασικά χαρακτηριστικά και συμπτώματα που παρουσιάζουν τα παιδιά με Μη Λεκτικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Παρά τις έντονες διαφωνίες που υπάρχουν για πολλές πτυχές της διαταραχής, τα μέχρι τώρα δεδομένα εστιάζουν σε συγκεκριμένους τομείς που ενδεχομένως να οφείλονται οι δυσκολίες των παιδιών με αυτή τη διαταραχή.

Σύμφωνα με τις Mammarella και Cornoldi (2014), τα ελλείμματα και οι δυσλειτουργίες που έχει παρατηρηθεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά, μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε μεγάλες κατηγορίες λειτουργιών. Η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στις ελλειπείς κινητικές δεξιότητες και περιλαμβάνει, το φτωχό συντονισμό κινήσεων,

σοβαρά προβλήματα στην ισορροπία και δυσκολίες στην γραφοκινητική δεξιότητα. Μια άλλη κατηγορία είναι τα ελλείμματα στην οπτικο-χωρική οργάνωση τα οποία αντανακλούν μία έλλειψη στο σχηματισμό εικόνων, χαμηλή οπτική ανάκληση και δυσκολίες στη χωρική αντίληψη. Η τρίτη κατηγορία αφορά δυσκολίες στις εκτελεστικές λειτουργίες, οι οποίες περιλαμβάνουν τη λήψη αποφάσεων, την ικανότητα σχεδιασμού, την ανάληψη πρωτοβουλιών, την παραχώρηση προτεραιοτήτων, την αλληλουχία, τον έλεγχο της κίνησης, τον καθορισμό στόχων, την παρακολούθηση του αποτελέσματος των πράξεων και την αυτοδιόρθωση. Τα κοινωνικά ελλείμματα συνιστούν την τέταρτη κατηγορία δυσκολιών και περιλαμβάνουν δυσκολίες στην κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας και την προσαρμογή σε μεταβατικές και καινούριες καταστάσεις, μαζί με ελλείμματα στην κοινωνική κρίση και στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Η τελευταία κατηγορία σχετίζεται με δυσκολίες σε όλες τις αισθητηριακές λειτουργίες: την οπτική, την ακουστική, την αίσθηση της αφής, την γεύση ή την όσφρηση.

Διάφοροι ερευνητές έχουν προτείνει ότι, όπως συμβαίνει με πολλές αναπτυξιακές διαταραχές, η ΜΛΜΔ θα πρέπει να θεωρείται ως διαταραχή με διαφορετικούς υπότυπους (Davis & Broitman, 2007. Forrest, 2004. Mamen, 2006). Οι ερευνητές αυτοί υποστηρίζουν ότι υπάρχουν συγκεκριμένοι κλινικοί υπότυποι της ΜΛΜΔ, και η διάκρισή τους είναι σημαντική προκειμένου να διαγνωστεί και να αντιμετωπιστεί κατάλληλα το παιδί ή ο ενήλικας με ΜΛΜΔ.

Οι Forrest (2004) και Mamen (2006), συμφωνούν στην ύπαρξη δύο υπότυπων της ΜΛΜΔ. Σύμφωνα με την Forrest (2004), η ΜΛΜΔ αποτελεί μία οπτικοχωρική διαταραχή (αντιληπτική διαταραχή σύμφωνα με την Mamen, 2006), η οποία μπορεί να διακριθεί σε δύο υπότυπους. Ο πρώτος εμφανίζει ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες μαζί με δυσκολίες στα μαθηματικά, ενώ ο δεύτερος παρουσιάζει επίσης ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες χωρίς όμως προβλήματα στα μαθηματικά. Σε αυτό το μοντέλο η Forrest (2004) εκτιμά ότι οι δυσχέρειες στις κοινωνικές δεξιότητες προκαλούνται από τα οπτικά-χωρικά ελλείμματα.

Ο Palombo (2006) προτείνει ένα μοντέλο τριών υπότυπων. Αν και συμφωνεί με τους Forrest (2004) και Mamen (2006) σχετικά με τους υπότυπους που πρότειναν, εισηγείται τη διάκριση ενός τρίτου υπότυπου. Ο τρίτος υπότυπος έχει ως χαρακτηριστικά του τα ελλείμματα στην ταχύτητα οπτικής επεξεργασίας, στον τομέα της προσοχής, και στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων. Παρουσιάζει επίσης ανεπάρκειες στις εκτελεστικές

λειτουργίες τόσο σε ακαδημαϊκό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο, παρόμοιες με αυτές που εμφανίζουν τα παιδιά με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). Οι δυσκολίες στην προσωδία, στο χιούμορ, στη χρήση μεταφοράς κι αναλογιών, στη χρήση της εκφραστικής γλώσσας του σώματος και στη ρεαλιστική επικοινωνία, είναι παράγοντες που πιστεύεται ότι σχετίζονται με τα κοινωνικά προβλήματα που εντοπίζονται στο τρίτο υπότυπο. Τα ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά των παιδιών με αυτόν τον υπότυπο εντοπίζονται στην ικανοποιητική τους επίδοση στην ανάγνωση, στη μέση ή χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά λόγω προβλημάτων στην προσοχή στη λεπτομέρεια και στη διαδικαστική μνήμη, στα προβλήματα στο γραπτό λόγο, όπου τα παιδιά έχουν καλύτερη επίδοση στον αφηγηματικό λόγο σε αντίθεση με την επεξηγηματική γραφή, στο μικρό εύρος προσοχής και σε ζητήματα που σχετίζονται με την εκτελεστική λειτουργία όπως η εμμονική ή γνωστική ακαμψία, η αυτορρύθμιση, η ταχύτητα και η ακρίβεια (Chia, 2012. Palombo, 2006).

Η ύπαρξη ενός τέταρτου υπότυπου υποστηρίζεται μόνο από τον Mamen (2006). Ο τέταρτος υπότυπος των ΜΛΔΜ, σχετίζεται με τις διαταραχές στη γραφή. Υπάρχουν διάφορα στοιχεία που χαρακτηρίζουν αυτόν τον υπότυπο. Το κύριο είναι η σαφής διαφορά ανάμεσα στις προφορικές ικανότητες και την παραγωγή γραπτού λόγου. Επίσης σε αυτό τον υπότυπο τα παιδιά έχουν σημαντικά ελλείμματα στις λεπτές κινητικές δεξιότητες, στην οπτική μνήμη και στις οπτικοκινητικές δεξιότητες ολοκλήρωσης. Τα παιδιά με τον τέταρτο υπότυπο μπορεί να μην παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα ανάμεσα στην λεκτική κατανόηση και στις αντιληπτικές ικανότητες συλλογισμού, σε αντίθεση με τους άλλους υποτύπους. Όμως, εμφανίζουν ελλείμματα στην ευχέρεια γραφής, στην ψυχοκινητική ταχύτητα κι ακρίβεια, και στις λεπτές κινητικές δεξιότητες. Αυτά τα παιδιά αντιμετωπίζουν ως κοπιαστική διαδικασία τις γραπτές εργασίες οι οποίες συχνά είναι ακατάστατες και για τις οποίες καταβάλλουν συνήθως μικρή προσπάθεια. Η δυσκολία τους βρίσκεται στην ακριβή αποτύπωση στο χαρτί αυτού που βλέπουν είτε αντιγράφοντας κάτι είτε χρησιμοποιώντας εικόνες που έχουν στη μνήμη τους (Chia, 2012. Mamen, 2006). Η Mamen (2006) θεωρεί τα κοινωνικά-συναισθηματικά προβλήματα των ατόμων με ΜΛΜΔ ως δευτερογενή και όχι πρωταρχικά και πιστεύει ότι μπορεί να προέρχονται από ιδιοσυγκρασιακούς παράγοντες ή/και απογοήτευση που νιώθουν από τις επιδόσεις τους.

Σύμφωνα με την Chia (2012) και τους Davis και Broitman (2007), ο προσδιορισμός υπότυπων της διαταραχής υποδεικνύει ότι θα πρέπει μάλλον να γίνεται λόγος για φάσμα

διαταραχών ή για σύνδρομο παρά για μία συγκεκριμένη διαταραχή. Επισημαίνουν επίσης ότι χρειάζεται να υπάρχει καλή γνώση των χαρακτηριστικών των μοντέλων και υπότυπων, ώστε να απορριφθούν περιοχές που δεν παρουσιάζουν κάποια δυσλειτουργία και να υπάρξει συγκεκριμένη διαφοροδιάγνωση και ανάπτυξη κατάλληλης παρέμβασης.

Αίτια της μη λεκτικής μαθησιακής διαταραχής

Στον ερευνητικό χώρο εντοπίζονται διάφορες προσεγγίσεις της ΜΛΜΔ, που κυμαίνονται από τα νευροβιολογικά αίτια και τις νευροψυχολογικές εκδηλώσεις της ως τις ακαδημαϊκές δυσκολίες. Κάποιοι ερευνητές αντιμετωπίζουν την διαταραχή αυτή από μια νευροεπιστημονική σκοπιά, ενώ κάποιοι άλλοι χρησιμοποιούν μια πιο εκπαιδευτική οπτική αντιμετωπίζοντας τη ΜΛΜΔ ως μια μαθησιακή δυσκολία (Mamarella & Cornoldi, 2014) και όχι ως σύνδρομο (Chia, 2012) ή ως διαταραχή κάποιου φάσματος (Broitman & Davis, 2013), όπως γίνεται στην διαταραχή του αυτισμού ή στο σύνδρομο Gerstman.

Αρχικά ο Myklebust, (1975) και στη συνέχεια ο Rourke (1995) προσδιόρισαν τη ΜΛΜΔ από μια εκπαιδευτική οπτική, με σκοπό να διαχωρίσουν τα παιδιά με αυτή τη διαταραχή από εκείνα που είχαν λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες. Στην συνέχεια όμως και οι δύο εστίασαν στη νευροβιολογική βάση αυτής της διαταραχής, με τον Myklebust (1975) να αναφέρει ως πιθανή αιτιολογία της μη λεκτικής μαθησιακής δυσκολίας τη διαταραχή του δεξιού ημισφαιρίου και τον Rourke (1995) να αναπτύσσει μια νευρολογική υπόθεση για την διαταραχή αυτή, προτείνοντας το μοντέλο των ελλειμμάτων στη λευκή ουσία του εγκεφάλου. Η λευκή ουσία είναι ένα άλλο είδος νευρικού ιστού, πέρα από τα αμιγή νευρικά κύτταρα (νευρώνες), ο οποίος φαίνεται λευκός, καθώς είναι καλυμμένος με περίβλημα μυελίνης.

Όσον αφορά την υπόθεση της διαταραχής στο δεξιό ημισφαίριο κάποιοι ερευνητές αντιλήφθηκαν τις μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες ως διαταραχές του δεξιού ημισφαιρίου, βασιζόμενοι στις θεωρήσεις του Goldberg και Costa (1981) σχετικά με τις διαφορετικές νευροψυχολογικές λειτουργίες που αναλαμβάνει το εκάστοτε ημισφαίριο (Semrud-Clikeman & Hynd, 1990. Tsur, Shalev, Manor & Amir, 1995). Έτσι, η μη λεκτική μαθησιακή διαταραχή έγινε γνωστή και ως μαθησιακή διαταραχή του δεξιού ημισφαιρίου. Την ονομασία αυτή την στηρίζουν ερευνητικά δεδομένα, που αποδίδουν τα ειδικά αναπτυξιακά προβλήματα της ΜΛΜΔ στα μαθηματικά και στη γραφή σε δυσλειτουργία του δεξιού ημισφαιρίου (για ανασκόπηση βλ. Chia, 2012).

Σχετικά με το μοντέλο των ελλειμμάτων της υποφλοιώδους λευκής ουσίας, ο Rourke (1995) αναζητώντας τα νευροβιολογικά αίτια που σχετίζονται με τη διαταραχή εξέτασε παιδιά με γενετικές και άλλες ιατρικές παθολογικές καταστάσεις προκειμένου να επικυρώσει την νευροβιολογική υπόθεση, ότι οι διαταραχές στην ακεραιότητα των μυελινωμένων ινών του εγκεφάλου πιθανόν να σχετίζονται με τα συμπτώματα της μη λεκτικής μαθησιακής διαταραχής. Πράγματι πολλές μελέτες διαπίστωσαν συμπτώματα ΜΑΜΔ μετά από νευρολογικά περιστατικά, όπως μέτρια έως σοβαρά τραύματα στο κεφάλι, επαναλαμβανόμενες θεραπείες ακτινοβολίας, θεραπεία για υδροκεφαλία, αφαίρεση εγκεφαλικού ιστού από το δεξί ημισφαίριο και συγγενής απουσία του μεσολοβίου (για ανασκόπηση βλ. Spreen, 2011). Ο Rourke (1995) πρότεινε ότι δέσμες νευρικών ινών συνδέουν διάφορα μέρη του εγκεφάλου και ότι εάν οι ίνες αυτές μπλοκαριστούν ή δεν έχουν αναπτυχθεί κανονικά σε ένα ή περισσότερα σημεία, η επικοινωνία μεταξύ των τμημάτων του εγκεφάλου είναι μειωμένη. Οι διαταραχές μετά από τέτοιες δυσλειτουργίες μπορεί να είναι ισχυρές ή ήπιες, έτσι ώστε διαφορετικοί μαθητές να παρουσιάζουν διαφορετικά χαρακτηριστικά. Επειδή η λευκή ουσία εμπλέκεται τόσο στην ενδοημισφαιρική επικοινωνία, όσο και τη συνεργασία των εγκεφαλικών ημισφαιρίων του εγκεφάλου, ο Rourke υπέθεσε ότι η μείωση της ακεραιότητας της λευκής ύλης θα προκαλούσε προβλήματα στην εγκεφαλική λειτουργία, ειδικά όταν απαιτείται ολοκληρωμένη λειτουργία των νευρικών συστημάτων για την επεξεργασία πληροφοριών, την προσαρμογή σε νέα ερεθίσματα, τη εκτέλεση γνωστικών λειτουργιών ανώτερης τάξης και την κοινωνική προσαρμογή. Τα ερευνητικά ευρήματα στο πεδίο αυτό έδειξαν ότι πέρα από τα διάφορα νευρολογικά περιστατικά, το σύνδρομο εμβρυικού αλκοολισμού και τα σύνδρομα Asperger και Turner, διαθέτουν φαινότυπο ο οποίος εμπεριέχει χαρακτηριστικά της μη λεκτικής μαθησιακής δυσκολίας (για ανασκόπηση βλ. Fine, Semrud-Clikeman, Bledsoe & Musielak, 2013). Με την υπόθεση των ελλειμμάτων στην υποφλοιώδη λευκή ουσία, ο Rourke (1995) επιχείρησε να εξηγήσει τα κύρια ελλείμματα της μη λεκτικής μαθησιακής δυσκολίας, δηλαδή τις αδυναμίες των παιδιών με αυτού του είδους τη διαταραχή στην οπτικο-χωρική οργάνωση, στην απτική αντιληπτική ικανότητα αμφίπλευρα, στις ψυχοκινητικές δεξιότητες και στην επίλυση προβλημάτων (Mammarella & Cornoldi, 2014. Rourke, 1995). Η σύνδεση της μη λεκτικής μαθησιακής δυσκολίας με ελλειμματική ανάπτυξη ή διαταραχή στη λευκή ουσία, συσχέτισε τη δυσκολία αυτή με ένα πολύ μεγάλο αριθμό συνδρόμων και άλλων νευρολογικών διαταραχών.

Θέλοντας να εξετάσει νευροαπεικονιστικά το νευροβιολογικό μοντέλο του Rourke, μια πρόσφατη έρευνα (Fine, Musielak, Semrud - Clikeman, 2014), έχοντας ως αφετηρία την άποψη του Paul (2011) ότι παιδιά με νευροαναπτυξιακές διαταραχές εμφανίζουν διαφορές στο μεσολόβιο -μία ευρεία δέσμη νευρικών ινών αποτελούμενη κυρίως από λευκή ουσία που συνδέει τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια- σε σχέση με τυπικής ανάπτυξης παιδιά, εξέτασε αν υπάρχουν σημαντικές διαφορές στο μεσολόβιο μεταξύ παιδιών με Αυτισμό Υψηλής Λειτουργικότητας (ΑΥΛ), με ΔΕΠ-Υ, και με ΜΑΜΔ, σε σχέση με τα τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα άτομα με ΜΑΜΔ είχαν μικρότερο σπληνίο (το οπίσθιο άκρο του μεσολοβίου) σε σύγκριση με τα παιδιά με ΑΥΛ, ΔΕΠ-Υ και τα τυπικώς αναπτυσσόμενα παιδιά, γεγονός που αποδόθηκε σε πιθανά μη κανονική μετανάστευση των νευρώνων πριν από τη γέννηση ή μεταγεννητική ανάκληση των νευρώνων ή μια αποτυχία στη διαδικασία μυελίνωσης στις οπίσθιες περιοχές του μεσολοβίου στην ομάδα των ατόμων με ΜΑΜΔ (Fine et. al, 2014).

Έως τώρα, τα νευροβιολογικά ευρήματα για την μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία είναι περιορισμένα και δεν είναι ξεκάθαρο ποια είναι τα ακριβή αίτια της διαταραχής. Παρόλα αυτά, το μοντέλο των ελλειμμάτων στη λευκή ουσία που πρότεινε ο Rourke αποτελεί και το επικρατέστερο μοντέλο από την νευρολογική σκοπιά για την κατανόηση της φύσης αυτής της διαταραχής ή του συνδρόμου αυτού (Broitman & Davis, 2013). Όμως, στην κριτική τους ο Fine και οι συνεργάτες του (2013) επισημαίνουν ότι η νευρολογική/ιατρική οπτική προσέγγισης των ΜΑΜΔ, παρόλο που προσέφερε πλούσιες πληροφορίες για τη διαταραχή, οδήγησε την έρευνα στην χρήση ομάδων με κλινικά χαρακτηριστικά και είχε ως αποτέλεσμα να είναι λιγότερο βοηθητικές οι πληροφορίες από αυτές τις έρευνες, όταν η διαταραχή εξετάζεται από την αναπτυξιακή της οπτική.

Έτσι λοιπόν από μια άλλη οπτική γωνία, όχι τόσο εστιασμένη στην νευρολογία, αλλά συνδυάζοντας νευροψυχολογικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, κάποιοι ερευνητές κατατάσσουν την εν λόγω διαταραχή στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών και φαίνεται να αποδίδουν ως πιθανή εξήγηση της τα ελλείμματα στις οπτικο-χωρικές λειτουργίες. Στις προσεγγίσεις αυτές δίνεται περισσότερη έμφαση στις ακαδημαϊκές δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά αυτά, προτείνοντας ακόμη και για την διάγνωση της διαταραχής να χρησιμοποιούνται τα γενικά διαγνωστικά κριτήρια που χορηγούνται για τις μαθησιακές δυσκολίες (Mamarella & Cornoldi, 2014). Κάποιοι άλλοι ερευνητές επικεντρώνονται στα ελλείμματα στις οπτικο-χωρικές και τις εκτελεστικές λειτουργίες,

ωστόσο αντιτίθενται στην κατάταξη της διαταραχής στις μαθησιακές δυσκολίες και προτείνουν η διαταραχή αυτή να αντιμετωπίζεται ως φάσμα ενός συνδρόμου (Broitman & Davis, 2013).

Το σίγουρο είναι ότι οι έρευνες που προσέγγισαν την διαταραχή ως μια μαθησιακή δυσκολία είναι λίγες. Όμως, υπάρχει εξαιρετική αναγκαιότητα περεταίρω διεξαγωγής σχετικών ερευνών καθώς πολλά παιδιά με προφίλ μη λεκτικής μαθησιακής δυσκολίας, χωρίς ιατρικά προβλήματα, εντοπίζονται στον χώρο του σχολείου και αυτό απαιτεί να γνωρίζουμε τις διαφορές των παιδιών με μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία από τους συνομηλίκους τους της τυπικής ανάπτυξης ή και από άλλα παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές (Fine et al., 2013). Συνεπώς, είναι αναγκαίος ο προσδιορισμός των κριτηρίων αξιολόγησης που θα χρησιμοποιηθούν από τους ειδικούς, ούτως ώστε να πραγματοποιηθεί μια σωστή διάγνωση των παιδιών αυτών.

Διαγνωστικά κριτήρια και κλίμακες μέτρησης

Η διάγνωση της μη λεκτικής μαθησιακής δυσκολίας είναι αρκετά προβληματική, καθώς δεν υπάρχουν καθορισμένα κριτήρια για την αναγνώριση της. Αν και κάποιои αμφισβήτησαν το αν υπάρχει η ΜΑΜΔ λόγω έλλειψης συνεκτικών ερευνητικών ευρημάτων, είναι μια κατάσταση που εξακολουθεί να διαγιγνώσκεται από κλινικούς (Fine et al., 2013). Για το λόγο αυτό, είναι σημαντικό να προσπαθήσουμε να εξετάσουμε διεξοδικότερα αυτό το ζήτημα.

Τα παιδιά με ΜΑΜΔ διαθέτουν κλινικά χαρακτηριστικά και χρήζουν ιδιαίτερης υποστήριξης, μολονότι η διαταραχή αυτή ως τώρα δεν έχει συμπεριληφθεί στις διαταραχές που εμπεριέχονται στο Διαγνωστικό Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5), αλλά ούτε και στο αντίστοιχο του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας, τη Διεθνή Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας (ICD-10), όπου δε γίνεται κάποια αναφορά ή κάποια περιγραφή της συγκεκριμένης διαταραχής (Mammarella & Cornoldi, 2014). Ένα πρώιμο μοντέλο, το οποίο αναπτύχθηκε από τον Rourke (1995), απαιτούσε για τη διάγνωση της ΜΑΜΔ το παιδί να ανταποκρίνεται σε συγκεκριμένα νευροψυχολογικά κριτήρια, τα οποία περιελάμβαναν δυσκολίες στον κινητικό συντονισμό, την απτική αντίληψη, τις οπτικοακουστικές σχέσεις, τη γλώσσα, την επίλυση προβλημάτων και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, ιδιαίτερα στα μαθηματικά και τις φυσικές επιστήμες. Στην

επικαιροποιημένη εκδοχή αυτού του μοντέλου έχει προταθεί η συμπερίληψη δοκιμασιών εκτελεστικής και κοινωνικής λειτουργικότητας (Stein & Krishnan, 2007).

Η Mammarella και η Cornoldi (2014), στη προσπάθεια τους να καθορίσουν ποια είναι τα κοινά διαγνωστικά κριτήρια που έχουν χρησιμοποιήσει οι διάφοροι ερευνητές του πεδίου για την επιλογή ατόμων με μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία, εξέτασαν στη μετα-ανάλυσή τους 35 έρευνες από το 1980 μέχρι το 2011, στις οποίες δε συγκαταλέχθηκαν έρευνες οι οποίες συσχετίζουν τη διαταραχή με γενετικές και νευρολογικές αναπτυξιακές δυσλειτουργίες, όπως τα διάφορα σύνδρομα και άλλες επίκτητες νευρολογικές διαταραχές. Όμως, συμπεριλήφθηκαν έρευνες που σύγκριναν παιδιά με μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία με τις εξής κλινικές ομάδες: παιδιά με ειδική γλωσσική διαταραχή, παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και παιδιά που είχαν μνημονικές διαταραχές. Σύμφωνα με αυτήν τη μετα-ανάλυση τα πιο σημαντικά κριτήρια διαχωρισμού των παιδιών με μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες από τα παιδιά της τυπικής ανάπτυξης είναι: η χαμηλή οπτικο-χωρική νοημοσύνη παρά τη σχετικά καλή λεκτική νοημοσύνη, τα ελλείμματα στην οπτικο-χωρική λειτουργία και τη λεπτή κινητικότητα, και η καλή αναγνωστική ικανότητα που έρχεται σε αντίθεση με την χαμηλή επίδοση στα μαθηματικά. Επιπρόσθετα ελλείμματα που παρουσιάζονται στη διαταραχή είναι οι ελλείψεις στην οπτικο-χωρική μνήμη και στις κοινωνικές δεξιότητες.

Σύμφωνα με τις Mammarella και Cornoldi (2014), η πρώτη κατηγορία των διαγνωστικών κριτηρίων αναφέρεται στη διαφορά ανάμεσα στη λεκτική και πρακτική νοημοσύνη, που προτάθηκε αρχικά από τον Rourke (1995), ο οποίος συνέστησε ότι πρέπει να υπάρχουν στη μέτρηση νοημοσύνης με το WISC (Wechsler Intelligence Scale for Children) τουλάχιστον 10 βαθμοί διαφορά μεταξύ της κλίμακας της λεκτικής νοημοσύνης (VIQ) και της πρακτικής κλίμακας (PIQ), με την λεκτική νοημοσύνη να υπερέχει της πρακτικής. Η διαφορά αυτή αποτέλεσε το συχνότερο διαγνωστικό κριτήριο για τη μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία, αν και δε μετρήθηκε με τον ίδιο τρόπο σε όλες τις έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τη ΜΑΜΔ. Πιο συγκεκριμένα στη μετα-ανάλυση των Mammarella και Cornoldi (2014) αναφέρεται ότι κάποιοι ερευνητές δε χρησιμοποίησαν τις υποδοκιμασίες του WISC, υποστηρίζοντας ότι τα παιδιά με μη λεκτικές δυσκολίες έχουν την χειρότερη επίδοση σε αυτές τις κλίμακες. Άλλοι ερευνητές δε χρησιμοποίησαν ως κριτήριο επιλογής των ατόμων με ΜΑΜΔ τις δοκιμασίες από κάποια κλίμακα αξιολόγησης της νοημοσύνης, αλλά εφάρμοσαν άλλες δοκιμασίες αξιολόγησης της

οπτικο-χωρικής ικανότητας (π.χ. Perceptual Organization Index, Perceptual Reasoning Index) και της λεκτικής νοημοσύνης (Antshel & Khan, 2008, όπως αναφέρεται στο Mamarella & Cornoldi, 2014). Γενικότερα για την αξιολόγηση της οπτικοχωρικής λειτουργίας και του συντονισμού των κινήσεων τα συνήθη τεστ που έχουν χρησιμοποιήσει οι ερευνητές είναι το Rey- Osterrieth Complex Figure (ROCF), το Visual-Motor Integration (VMI), το Target test του Reitan, το Grooved Pegboard και το Tactual Performance test. Όσον αφορά τις εκτιμήσεις για τη λεκτική-αναγνωστική ικανότητα και τη μαθηματική επίδοση έχει χρησιμοποιηθεί, το Wide Range Achievement Test (WRAT) ή το Wechsler Individual Achievement Scale (WIAT).

Όπως αναφέρουν οι Mamarella και Cornoldi (2014), η αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων δεν αποτέλεσε διαγνωστικό κριτήριο για όλους τους ερευνητές που ασχολήθηκαν με τη ΜΑΜΔ, και απ' όσους εστίασαν σε αυτόν τον τομέα άλλοι έδωσαν έμφαση στη συναισθηματική κατανόηση και άλλοι στα κοινωνικά προβλήματα. Από τις δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν για την κοινωνικότητα ενδεικτικές είναι: το Diagnostic Analysis of Non Verbal Accuracy (DANVA), η δοκιμασία pictures of facial affect, η συναισθηματική κλίμακα του Child & Adolescent Social Perception (CASP), το Social Problem Solving Measure (SPSM), το Personality Inventory for Children Revised (PIC-R), το Behavior Assessment System for Children (BASC-2) κ.α. (Mamarella & Cornoldi, 2014).

Εκτός λοιπόν από τη διαφορετικότητα με την οποία οι ερευνητές αντιμετωπίζουν την αξιολόγηση της μη λεκτικής μαθησιακής διαταραχής, διαπιστώνεται πως ακόμα και στις περιπτώσεις που συμφωνούν, όπως σε αυτή του κριτηρίου της απόκλισης της πρακτικής από τη λεκτική νοημοσύνη, εξακολουθούν να εντοπίζονται διαφορές, είτε στη χρήση των τεστ που θα χρησιμοποιήσουν, είτε στην πτυχή μιας λειτουργίας που σκοπεύουν να εστιάσουν. Στην περίπτωση της διαφοράς της λεκτικής με την πρακτική νοημοσύνη για τη διάγνωση της ΜΑΜΔ, όπως προκύπτει από τη μετα-ανάλυση των Mamarella και Cornoldi (2014), άλλοι ερευνητές όρισαν 9 βαθμούς απόκλισης ανάμεσα στα δύο πηλίκια νοημοσύνης, άλλοι 15 βαθμούς απόκλισης, άλλοι χρησιμοποίησαν μόνο κάποιες από τις υποδοκιμασίες του WISC για να προσδιορίσουν τη λεκτική και την πρακτική νοημοσύνη, ενώ κάποιοι άλλοι χρησιμοποίησαν διαφορετικές κλίμακες μέτρησης της νοημοσύνης. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι ακόμα και όταν υπάρχει σύγκλιση απόψεων ή ερευνητικών δεδομένων για κάποιο διαγνωστικό κριτήριο, στην επιστημονική κοινότητα υφίστανται

συχνά διαφοροποιήσεις και ασυμφωνίες, στη βαρύτητα που φέρει ένα κριτήριο και στον τρόπο εκτίμησής του για τη διάγνωση της ΜΑΜΔ. Ωστόσο, όπως διαπιστώνουν οι Mamarella και Cornoldi (2014), φαίνεται να υπάρχει τα τελευταία χρόνια κάποια σχετική συναίνεση ως προς τα διαγνωστικά κριτήρια για τη ΜΑΜΔ κι αυτό αναμένεται να επηρεάσει σημαντικά και τις μετέπειτα έρευνες, αλλά κυρίως να συμβάλλει στη συστηματική διάγνωση της διαταραχής και στον διαχωρισμό της από άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

Διαφορική διάγνωση

Η ασυμφωνία στην αιτιολογία, στα διαγνωστικά κριτήρια, αλλά και στα κύρια χαρακτηριστικά της ΜΑΜΔ έχει ως επακόλουθο την έντονη συζήτηση γύρω από την επαρκή τεκμηρίωση ή μη, της ύπαρξης αυτής της κατηγορίας μαθησιακών δυσκολιών. Αρκετοί ερευνητές πιστεύουν ότι η συμπτωματολογία της ΜΑΜΔ συνάδει με μια σειρά από ήδη καταγεγραμμένα σύνδρομα και δυσκολίες, όπως είναι οι διαταραχές στο φάσμα του αυτισμού, η ΔΕΠ-Υ, οι μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά και οι αναπτυξιακές διαταραχές συντονισμού, ενώ άλλοι αποδέχονται ανεπιφύλακτα την ύπαρξη των ΜΑΜΔ ως μια ξεχωριστή κατηγορία που εσωκλείει μέσα της συγκεκριμένα κλινικά προφίλ (Broitman & Davis, 2013). Μια τέτοιου είδους αντιπαράθεση είναι απολύτως κατανοητή εφόσον δεν έχουν καθοριστεί τα όρια της συγκεκριμένης διαταραχής.

Όσον αφορά τη συνοσηρότητα της μη λεκτικής μαθησιακής διαταραχής με τη ΔΕΠ-Υ, δεν προκύπτουν επαρκή στοιχεία που να επιβεβαιώνουν μια τέτοια συσχέτιση καθώς είναι πολύ μικρός ο αριθμός των σχετικών ερευνών. Συγκεκριμένα σύμφωνα με την ανασκόπηση του Fine και των συνεργατών (2013) του μόνο μια έρευνα βρήκε συνοσηρότητα 20% της ΜΑΜΔ με ΔΕΠ-Υ και άλλη μία διαπίστωσε ότι υπάρχει σημαντική επικάλυψη μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και ΔΕΠ-Υ και στα θέματα που αφορούν τις εκτελεστικές λειτουργίες (Landau et al., 1999, όπ. αναφ. στο Fine et al., 2013).

Μεγάλα ερωτήματα εγείρονται και στο θέμα της συνύπαρξης της διαταραχής με την ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά, σχετικά με το πώς ξεχωρίζουν τα παιδιά με ΜΑΜΔ από τα παιδιά που έχουν μόνο μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά. Και στις δυο περιπτώσεις τα παιδιά αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στον τομέα αυτό και οι

επιδόσεις τους είναι εξαιρετικά χαμηλές (Chia, 2012). Ωστόσο, κάποια ερευνητικά δεδομένα (για ανασκόπηση βλ. Fine et al., 2013) δείχνουν ότι τα παιδιά με ΜΑΜΔ λόγω των φτωχών οπτικο-κινητικών δεξιοτήτων τους αντιμετωπίζουν συγκεκριμένα προβλήματα στον υπολογισμό, αλλά όχι και στη μαθηματική αντίληψη, η οποία έχει συνδεθεί με γλωσσικά θέματα. Τα λάθη που κάνουν στα μαθηματικά έχουν συσχετιστεί με τα ελλείμματα στις οπτικο-κινητικές δεξιότητες και συγκεκριμένα αφορούν μηχανιστικά λάθη, όπως είναι η ευθυγράμμιση και η ανακατάταξη των στηλών. Βέβαια πιθανολογείται μια συσχέτιση μεταξύ αυτών των λαθών με την οπτική αντίληψη, αλλά αυτή η υπόθεση δεν έχει ακόμα επιβεβαιωθεί ερευνητικά (Fine et al., 2013).

Επιπρόσθετα τα άτομα με μη λεκτική μαθησιακή διαταραχή φαίνεται να μοιράζονται κοινά χαρακτηριστικά με αυτά με σύνδρομο Asperger. Ελλείμματα στον κινητικό συντονισμό, στις οπτικοκινητικές δεξιότητες, στην κατανόηση της γλώσσα, και στην κοινωνική κατανόηση είναι κάποια από αυτά τα χαρακτηριστικά. Γι' αυτό το λόγο, υπήρξαν παιδιά που παρουσίαζαν διαταραχές αυτιστικού φάσματος, αλλά έλαβαν διάγνωση για ΜΑΜΔ, με μοναδικό κριτήριο την απόκλιση της λεκτικής από την πρακτική (μη –λεκτική) νοημοσύνη (Williams, Goldstein, Kojkowski, & Minshew, 2008). Όμως, οι πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι κάτι τέτοιο δεν είναι ορθό. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με σύνδρομο Asperger παρουσίασαν μεγαλύτερα ελλείμματα τόσο στις λεκτικές όσο και στις και μη-λεκτικές δοκιμασίες και μεγαλύτερη δυσλειτουργία όσον αφορά τις εκτελεστικές λειτουργίες σε μια έρευνα που εξέτασε τα νευροψυχολογικά προφίλ των παιδιών με σύνδρομο Asperger και ΜΑΜΔ (Gavilan, Fournier-Del Castillo, & Bernabeu-Verdu, 2007). Επιπλέον, η διερεύνηση των νοητικών ηλικιών παιδιών και ενηλίκων με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας διαπίστωσε ότι το προφίλ της υψηλότερης λεκτικής από την πρακτική νοημοσύνη, το οποίο είναι τυπικό για τη ΜΑΜΔ, είναι πιο σύνηθες σε άτομα με αυτισμό υψηλής λειτουργικότητας, συγκριτικά με τους τυπικούς αυτιστικούς και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μόνο η απόκλιση της λεκτικής από την πρακτική νοημοσύνη δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για διακρίσεις μεταξύ ΜΑΜΔ και αυτισμού υψηλής λειτουργικότητας (Williams et al., 2008). Πιο πρόσφατα, η Nyden και οι συνεργάτες της (2010), διερεύνησαν εάν τα άτομα με σύνδρομο Asperger και ένα γνωστικό προφίλ συμβατό με τις ΜΑΜΔ (δηλαδή, σημαντικά υψηλότερη λεκτική νοημοσύνη σε σχέση με την πρακτική) θα εμφάνιζε επίσης κι άλλα προβλήματα εγγενή στις ΜΑΜΔ, όπως ελλείμματα στην οπτική μνήμη, την προσοχή, την ικανότητα

ανάγνωσης και γραφής και στην αριθμητική. Χρησιμοποιώντας μια συστοιχία νευροψυχολογικών δοκιμασιών και δοκιμασίες για την ανάγνωση, τη γραφή και τις αριθμητικές ικανότητες διαπίστωσαν ότι οι συμμετέχοντες με σύνδρομο Asperger, ακόμη όταν παρουσίαζαν σημαντικά υψηλότερη λεκτική νοημοσύνη σε σχέση με την πρακτική, δεν εμφάνιζε προβλήματα στις νευρογνωστικές ικανότητες (οπτική μνήμη και μάθηση, προσοχή, παρορμητικότητα, αυτοματισμούς), ούτε στις ακαδημαϊκές επιδόσεις (ανάγνωση, γραφή, αριθμητική). Τα ευρήματα των Nyden et al. (2010), αναδεικνύουν τις νευρογνωστικές και ακαδημαϊκές διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις δύο διαταραχές και συνηγορούν με την άποψη ότι το σύνδρομο Asperger και οι ΜΛΜΔ αποτελούν δυο διακριτές αναπτυξιακές διαταραχές, παρότι κάποια άτομα και στις δύο διαταραχές παρουσιάζουν σημαντικά καλύτερη λεκτική νοημοσύνη σε σχέση με την πρακτική.

Οι Schiff Bauminger και Toledo (2009) πραγματοποίησαν έρευνα για να συγκρίνουν παιδιά με λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες, παιδιά με ΜΛΜΔ και παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων αναλογικού συλλογισμού. Η επίδοση των παιδιών με ΜΛΜΔ ήταν χαμηλότερη στο έργο επίλυσης προβλήματος με χρήση αναλογικού συλλογισμού σε σύγκριση με τις άλλες ομάδες. Οι ερευνητές θεώρησαν ότι τα παιδιά με ΜΛΜΔ απέτυχαν εξαιτίας των ελλειμμάτων που εμφανίζουν στην οπτικο-χωρική μνήμη εργασίας, ή εξαιτίας των ελλειμμάτων που εμφανίζουν στη επίλυση προβλημάτων τα οποία απαιτούν αναλογικό συλλογισμό.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η σύγχυση που συχνά επικρατεί ως προς τη διάγνωση της ΜΛΜΔ οφείλεται στο ότι τα χαρακτηριστικά της διαταραχής και τα όρια της δεν είναι ξεκάθαρα με αποτέλεσμα να μη μπορεί συχνά να διαχωριστεί από διαταραχές όπως τη ΔΕΠ-Υ, το σύνδρομο Asperger, τη μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά, τη δυσπραξία κ.α. (Fine et al., 2013). Εν τέλει, η δυσκολία κατάταξης αυτών των παιδιών σε μια κλινική κατηγορία δεν οφείλεται στη μη ύπαρξη της διαταραχής, εφόσον η πλειονότητα των ερευνητών και των κλινικών συμφωνεί στην ύπαρξη αυτού του κλινικού προφίλ (Mammarella & Cornoldi, 2014), αλλά κυρίως στην ασυμφωνία των ερευνητών και στην αμφιλεγόμενη αξιοπιστία των ερευνητικών δεδομένων να ξεκαθαρίσουν τα ακριβή διαγνωστικά χαρακτηριστικά της ΜΛΜΔ, τα οποία τη διαφοροποιούν από τις άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Η αναγκαιότητα ύπαρξης κοινά αποδεκτών και ξεκάθαρων κριτηρίων καθίσταται επιτακτική, καθώς μια σωστή διαφορική διάγνωση θα συμβάλλει στο σχεδιασμό μιας εξειδικευμένης παρέμβασης για τα παιδιά με μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία.

Αντιμετώπιση

Όπως προκύπτει από τα στοιχεία που παρουσιάστηκαν στις προηγούμενες ενότητες, υπάρχει έντονη συζήτηση μεταξύ των ερευνητών γύρω από τη φύση της ύπαρξης των μη λεκτικών μαθησιακών δυσκολιών, με αντίστοιχες προεκτάσεις στο σχεδιασμό κατάλληλης εκπαιδευτικής παρέμβασης. Ένα από τα ζητήματα που δυσκολεύουν την εύρεση κατάλληλης στρατηγικής αξιολόγησης και παρέμβασης, είναι η ετερογένεια στα χαρακτηριστικά που φαίνεται να παρουσιάζουν τα παιδιά που λαμβάνουν την αντίστοιχη διάγνωση.

Σε μία προσπάθεια πιο εκπαιδευτικής προσέγγισης του ζητήματος των ΜΛΜΔ, ο Rourke (1995) είχε περιορίσει τον καθορισμό πολλών υποτύπων στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, δίνοντας έμφαση μόνο στο διαχωρισμό των λεκτικών μαθησιακών δυσκολιών από τις μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες. Αυτή η αρχική διατύπωση του Rourke έχει αμφισβητηθεί από τον τομέα της νευροψυχολογίας, καθώς πολλοί κλινικοί ερευνητές έρχονται αντιμέτωποι με την ετερογένεια των χαρακτηριστικών της ΜΛΜΔ, τα οποία συχνά περιλαμβάνουν τόσο νευρογνωστικά κι εκτελεστικά όσο και ψυχοκοινωνικά συμπτώματα. Γι' αυτό χρειάζεται περαιτέρω έρευνα, ώστε να καθοριστούν ποια ακαδημαϊκά και νευρογνωστικά χαρακτηριστικά συναντώνται με συνέπεια στις ΜΛΜΔ και να αναδυθεί μία αντίστοιχη τυπολογία.

Στο πλαίσιο του εκπαιδευτικού συστήματος, η ύπαρξη των μη λεκτικών μαθησιακών δυσκολιών έχει κερδίσει την αποδοχή των εκπαιδευτικών και των συναφών επαγγελματιών, παρά τις όποιες αμφισβητήσεις σχετικά με τη διάγνωση της. Σύμφωνα με τους Grodzinsky, Forbes και Bernstein (2010) αυτό συμβαίνει καθώς υπάρχουν πολλά παιδιά που κατά την εκτίμηση των εκπαιδευτικών παρουσιάζουν προβλήματα στη μάθηση, τα οποία δε μπορούν να συνδεθούν με διαταραχές στη γλωσσική λειτουργία.

Συμπερασματικά, η ετερογένεια στα νευρογνωστικά, συμπεριφοριστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες και οι δυσκολίες στη διάγνωσή τους, δημιουργεί σημαντικά εμπόδια στο σχεδιασμό κατάλληλων και συγκεκριμένων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων. Λόγω της δυσκολίας να εντοπιστούν τα συγκεκριμένα ελλείματα σε μία νευροψυχολογική αξιολόγηση, είναι απαραίτητο να σκιαγραφηθούν οι γνωστικές δυνατότητες κι αδυναμίες αυτών των παιδιών, ώστε να σχεδιαστούν οι κατάλληλες παρεμβάσεις (Grodzinsky et al.,

2010). Τα βασικά πεδία παρέμβασης πρέπει να είναι η χρησιμοποίηση ρεαλιστικής γλώσσας και η βελτίωση των οπτικοχωρικών πτυχών της μάθησης και των κοινωνικών δεξιοτήτων. Γενικότερα, οι παρεμβάσεις θα πρέπει να στοχεύουν στο συγκεκριμένο γνωστικό προφίλ του παιδιού και να αξιοποιούν τις δυνατότητές του για να βελτιωθούν οι περιοχές που χρειάζονται ανάπτυξη. Σημαντικές είναι επίσης οι παρεμβάσεις που δίνουν έμφαση στον συναισθηματικό κόσμο του παιδιού, ειδικά για εκείνα που εμφανίζουν ενδείξεις κατάθλιψης. Στην κατεύθυνση αυτή μπορεί να είναι αποτελεσματική η αξιοποίηση καλά δομημένων ομάδων στις οποίες θα συμμετέχει το παιδί, με στόχο την αντιμετώπιση της κοινωνικής απομόνωσης που πολλές φορές βιώνουν τα παιδιά αυτά (Foster, 2011).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ - ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός αυτής της σύντομης βιβλιογραφικής ανασκόπησης ήταν να διερευνηθεί αν υφίσταται πραγματικά η μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία και ποια είναι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τα οποία την καθιστούν διακριτή από τις άλλες αναπτυξιακές διαταραχές. Αν και έχουν περάσει αρκετά χρόνια από τότε που πρωτοεμφανίστηκε ο όρος μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία ως μια ξεχωριστή μαθησιακή διαταραχή, από τα δεδομένα που παρουσιάστηκαν αναδύονται αρκετές διαφοροποιήσεις και ασυμφωνίες των ερευνητών σχετικά με τα χαρακτηριστικά, τα αίτια και τα διαγνωστικά κριτήρια τη διαταραχής. Στην κριτική ανασκόπηση των ερευνών που πραγματοποίησε ο Spreen (2011), αναφέρεται ότι δεν τηρούνται τα κριτήρια του Rourke (1995) για τη διάγνωση και την κατάταξη των ατόμων στην κατηγορία των ΜΛΜΔ σε όλες τις μελέτες. Γι' αυτό και μέχρι σήμερα ο εντοπισμός και ο διαχωρισμός των παιδιών με μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία από άλλες κλινικές ομάδες ή ακόμα κι από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, δεν αποτελεί μια ξεκάθαρη διαδικασία.

Ωστόσο, παρά τις διαφορετικές προσεγγίσεις, η πλειοψηφία των ερευνητών συμφωνεί ότι η ΜΛΜΔ υφίσταται ως μία διακριτή, νευρολογικής φύσεως αναπτυξιακή διαταραχή (Fine, et al., 2014. Rourke, 1995). Συνήθως χαρακτηρίζεται από μία σημαντική διαφορά μεταξύ υψηλών λεκτικών ικανοτήτων και αρκετά ασθενέστερων κινητικών, οπτικο-χωρικών και κοινωνικών δεξιοτήτων (Cornoldi et al., 2016. Thompson, 1997). Τα άτομα που παρουσιάζουν αυτή τη διαταραχή συχνά έχουν προβλήματα στην απτική

αντίληψη και τον συντονισμό, ελλείμματα στην επίλυση καινοφανών προβλημάτων και στο σχηματισμό ιδεών. Έχει αναφερθεί ακόμα ότι παρουσιάζουν δυσκολίες στην κοινωνική αντίληψη και στην ερμηνεία μη λεκτικών ερεθισμάτων, όπως οι εκφράσεις του προσώπου ή της γλώσσας του σώματος, αν και πρόσφατες ανασκοπήσεις εντόπισαν αντιφατικά ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την εμφάνιση κοινωνικό - συναισθηματικών δυσκολιών στη ΜΑΜΔ (Fine et al., 2013. Spreen, 2011).

Η συχνότητα εμφάνισης της ΜΑΜΔ στο γενικό πληθυσμό κυμαίνεται σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία από 0,1% έως 1% (Forrest, 2004. Thompson, 1997). Μέσα σε αυτό το εύρος -και πιο συγκεκριμένα στο 0,24%- ήταν η συχνότητα της διαταραχής στη χώρα μας, σύμφωνα με τα ευρήματα της πρώτης συστηματικής μελέτης που έγινε στην Ελλάδα για τον εντοπισμό παιδιών με ΜΑΜΔ σε ένα μεγάλο δείγμα 6200 μαθητών δημοτικών σχολείων (Agaliotis & Ismiridou, 2018).

Ο Rourke (1995) έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στα νευρολογικά χαρακτηριστικά της διαταραχής, κάτι το οποίο όμως άλλαξε με την πορεία των ερευνών, καθώς παρατηρείται η μετατόπιση του ερευνητικού ενδιαφέροντος στα ακαδημαϊκά και ψυχο-εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών. Μια προσπάθεια να λυθεί η σύγχυση για τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μη λεκτική μαθησιακή διαταραχή, λόγω της ανομοιογένειας που παρατηρήθηκε σε αυτά, ήταν η πρόταση για διαμόρφωση κάποιων μοντέλων και των υποτύπων τους. Ο Fine και οι συνεργάτες του (2013) εντόπισαν σε κάποιες έρευνες προσπάθεια καθορισμού υποκατηγοριών ΜΑΜΔ. Αυτό ίσως να είναι σημαντικό στη διαδικασία αποσαφήνισης των χαρακτηριστικών των ΜΑΜΔ, οδηγεί όμως σε κατακερματισμό μιας διαταραχής με αποτέλεσμα την πάρα πολύ μικρή συχνότητα εμφάνισης των υποτύπων.

Όσον αφορά τις έρευνες που μέχρι τώρα έχουν διεξαχθεί σχετικά με τη ΜΑΜΔ διαπιστώνεται ότι υπάρχουν ορισμένες μεθοδολογικές αδυναμίες. Έχουν δεχθεί κριτική για το μέγεθος και την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος, για τα μη εμπειρικά και μετρήσιμα δεδομένα, καθώς και για την αξιοπιστία των πορισμάτων. Πιο συγκεκριμένα, ο Spreen (2011) θεωρεί ότι το δείγμα των ατόμων με ΜΑΜΔ σε όλες τις μελέτες είναι πολύ μικρό και συμπεραίνει ότι η μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία εμφανίζεται σπάνια. Αυτό ίσως να οφείλεται και στο γεγονός ότι δεν υπάρχει ένας κοινά αποδεκτός ορισμός από τον επιστημονικό χώρο, αλλά και στην ανομοιογένεια που παρατηρείται μέσα στον ίδιο τον πληθυσμό των ατόμων με ΜΑΜΔ. Επιπλέον, ο Fine και οι συνεργάτες του (2013)

θεωρούν ότι απαιτείται αλλαγή στις ερευνητικές μεθόδους, και μεγαλύτερη προσπάθεια διασφάλισης της εσωτερικής και εξωτερικής εγκυρότητάς των ερευνών ώστε να καταλήξουμε σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τη ΜΛΜΔ. Όπως σημειώνουν, στις περισσότερες έρευνες ο σκοπός, οι ομάδες που συγκρίνονται, τα ερευνητικά εργαλεία και τα ευρήματα είναι τόσο διαφορετικά ώστε δεν είναι εύκολο να εξαχθούν σαφή συμπεράσματα και να συγκριθούν ως προς την αξιοπιστία τους.

Παρότι οι πρόσφατες μελέτες δείχνουν ότι έχουν περιοριστεί οι όποιες ενστάσεις σχετικά με την ύπαρξη της διαταραχής, σίγουρα υπάρχει πρόσφορο έδαφος για την ανάπτυξη περαιτέρω έρευνας για πολλά ζητήματα που αφορούν τη μη λεκτική μαθησιακή δυσκολία. Σύμφωνα με τα παραπάνω, προκύπτει η ανάγκη για ανάπτυξη και επέκταση των ερευνών, οι οποίες πρέπει να λάβουν υπόψη τους τις αδυναμίες των προηγούμενων. Όπως σημειώνει ο Fine και οι συνεργάτες του (2013) οι μελλοντικές έρευνες για τη ΜΛΜΔ θα πρέπει: (α) να κοινοποιούν τη μέθοδο τους για τον καθορισμό του δείγματος της έρευνας, (β) να χρησιμοποιούν ίδια κριτήρια διάγνωσης και (γ) να παρέχουν νευροψυχολογικά και νευροαπεικονιστικά δεδομένα συγκρίνοντας δείγματα ατόμων με ΜΛΜΔ με τυπικώς αναπτυσσόμενα άτομα, αλλά και με κλινικές ομάδες όπως άτομα με σύνδρομο Asperger, με μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά ή/και με ΔΕΠ-Υ. Μόνο έτσι θα προκύψουν εμπειρικά δεδομένα που θα βοηθήσουν να αναδυθεί ένας κοινά αποδεκτός ορισμός της διαταραχής, ο οποίος θα λειτουργεί ως γνώμονας για την αξιολόγηση, τη διάγνωση και το σχεδιασμό κατάλληλης παρέμβασης.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Agaliotis, I. & Ismirlidou, E. (2018). Comparison of students with non-verbal learning disabilities and students with Asperger syndrome in solving word arithmetic. *European Journal of Special Education Research*, 3, 27-48.
- Broitman, J., & Davis, J. M. (2013). Overview of NVLD. In Jessica Broitman & John Davis (Eds.) *Treating NVLD in children* (pp. 9-27). New York, NY: Springer.
- Chia, N.K.H. (2012). Understanding children with nonverbal learning disorder and its subtypes. *Journal of Reading & Literacy*, 4, 33-41.
- Cornoldi, C., Mammarella, I. C., & Fine, J. G. (2016). *Nonverbal learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Davis, J., & Broitman, J. (2007). Nonverbal learning disabilities: Models of proposed subtypes, Part II. *The Educational Therapist*, 27(4), 5–10.
- Fine, J. G., Semrud-Clikeman, M., Bledsoe, J. C., & Musielak, K. A. (2013). A critical review of the literature on NLD as a developmental disorder. *Child Neuropsychology*, 19(2), 190-223.
- Fine, J., Musielak, K. & Semrud - Clikeman, M., (2014). Smaller splenium in children with nonverbal learning disability compared to controls, high - functioning autism and ADHD. *Child Neuropsychology*, 6, 641-661.
- Forrest, B. (2004). The utility of math difficulties, internalized psychopathology, and visual-spatial deficits to identify children with the nonverbal learning disability syndrome: Evidence for a visual-spatial disability. *Child Neuropsychology*, 10(2), 129–146.
- Forrest, B. (2011). Nonverbal Learning Disabilities. In Jeffrey S. Kreutzer, John DeLuca, Bruce Caplan (Eds.), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology* (pp. 1784-1788). Springer, NY: New York.
- Gavilan, B., Fournier-Del Castillo, K., & Bernabeu-Verdu, J. (2007). Differences between the neuropsychological profiles of Asperger's syndrome and non-verbal learning disorder. *Review Neurologica*, 45, 713–719.
- Goldberg, E. & Costa, L. (1981). Hemisphere differences in the acquisition and use of descriptive systems. *Brain and Language*, 14, 144-173.

- Grodzinsky, G. M., Forbes, P. W., & Bernstein, J. H. (2010). A practice-based approach to group identification in nonverbal learning disorders. *Child Neuropsychology*, 16(5), 433-460.
- Johnson, D., & Myklebust, H. (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*. New York, NY: Grune & Stratton.
- Mamen, M. (2006). *Nonverbal learning disabilities and their clinical subtypes: A handbook for parents and professionals – New Edition*. Ottawa, Ontario, Canada: CentrepoinTE Professional Services.
- Mammarella, I. C., & Cornoldi, C. (2014). An analysis of the criteria used to diagnose children with Nonverbal Learning Disability (NLD). *Child Neuropsychology*, 20(3), 255-280.
- Myklebust, H. R. (1975). Nonverbal learning disabilities: Assessment and intervention. *Progress in Learning Disabilities*, 3, 85-121.
- Nyden, A., Niklasson, L., Stahlberg, O., Anckarsater, H., Dahlgren-Sandberg, A., Wentz, E., Rastam, M. (2010). Adults with Asperger syndrome with and without a cognitive profile associated with “non-verbal learning disability”. A brief report. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 4, 612-618
- Palombo, J. (2006). *Nonverbal learning disabilities: A clinical perspective*. New York, NY: W.W. Norton.
- Paul, L. K. (2011). Developmental malformation of the corpus callosum: A review of typical callosal development and examples of developmental disorders with callosal involvement. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 3, 3–27.
- Rourke, B. P. (1995). *Syndrome of nonverbal learning disabilities*. New York, NY: Guilford Press.
- Schiff R., Bauminger N., Toledo I., (2009). Analogical problem solving in children with verbal and nonverbal learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 42(1), 3-13.
- Semrud-Clikeman, M., & Hynd, G. W. (1990). Right hemisphere dysfunction in nonverbal learning disabilities: Social, academic, and adaptive functioning in adults and children. *Psychological Bulletin*, 107(2), 196-209.
- Semrud - Clikeman. M., Walkoniak, J., Wilkinson A., Christopher G., (2010). Neuropsychological differences among children with Asperger Syndrome,

- nonverbal Learning Disabilities, Attention Deficit Disorder, and controls. *Developmental Neuropsychology*, 35(5), 582 - 600
- Spreen, O. (2011). Nonverbal learning disabilities: A critical review. *Child Neuropsychology*, 17(5), 418-443.
- Stein, J. A., & Krishnan, K. (2007). Nonverbal learning disabilities and executive function. In L. Meltzer (Ed.), *Executive function in education: From theory to practice* (pp. 106–132). New York, NY: Guilford Press.
- Thompson, S. (1997). *The source for nonverbal learning disorders*. East Moline, IL: Lingui Systems.
- Tsur, V. G., Shalev, R. S., Manor, O., & Amir, N. (1995). Developmental right-hemisphere syndrome: Clinical spectrum of the nonverbal learning disability. *Journal of learning Disabilities*, 28(2), 80-86.
- Williams, L., Goldstein, G., Kojkowski, N., & Minshew, N. (2008). Do individuals with high functioning autism have the IQ-profile associated with nonverbal learning disability? *Research in Autism Spectrum Disorder*, 2, 353–361.

NON-VERBAL LEARNING DISABILITIES: MYTH OR REALITY?

Vasiliki Loizou, Constantina Rigaki, & Filippos Vlachos
University of Thessaly

Abstract: The aim of this study was to review recent theoretical approaches and research data for non-verbal learning disabilities. The discussion about this disorder focuses on issues such as aetiology, characteristics, subtyping, and more generally sufficient documentation on the existence of the disorder. The data to date, as evidenced by many studies, show that there is a convergence of researchers' views as to the existence of the disorder. The evidence suggests a strong controversy among researchers about many aspects of the disorder, which leads to the need to define a commonly accepted definition of non-verbal learning disabilities. For the same reason, it is necessary to develop further research in this discipline, based on empirical data from large samples, in order to produce data that will contribute to a more comprehensive description of this disorder and will help to develop appropriate and specialized intervention programs.

Key-words: Causes, characteristics, heterogeneity, deficits, non-verbal learning disabilities

Address: Filippos Vlachos, Department of Special Education, University of Thessaly, Argonafton and Filellinon Str., 38221 Volos, Greece. Tel: 2421074739. Email: fvlachos@uth.gr

ΟΔΕΥΟΝΤΑΣ ΠΡΟΣ ΜΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΚΡΙΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ ΛΟΓΟΥ: ΜΙΑ ΕΝΑΛΛΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΗΣ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑΣ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ/ΤΡΙΕΣ ΠΡΩΤΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

Ευανθία Καραγιαννάκη¹

13ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου

Περίληψη: Η παρούσα εργασία προωθεί μια εναλλακτική προσέγγιση της γλωσσικής διδασκαλίας στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου. Βασικό στοιχείο της συνιστά η εναλλαγή του σχολικού εγχειριδίου με αγαπημένα παραμύθια των μαθητών, σε ένα πλαίσιο εφαρμογής προγραμμάτων κριτικού γραμματισμού. Κομβικό σημείο για την επιτυχή έκβαση αυτών των προγραμμάτων αποτελεί η σύνδεση των ενδιαφερόντων και των εξωσχολικών εμπειριών των παιδιών με τη σχολική ζωή. Τα κείμενα που προσκομίζουν οι μαθητές στην τάξη (εν προκειμένω, τα αγαπημένα παραμύθια τους) παρέχουν μια μεγάλη ευκαιρία για τη γεφύρωση των δύο παραπάνω κόσμων. Η προτεινόμενη προσέγγιση εκκινεί από την εμβάθυνση στα νοήματα των κειμένων, σύμφωνα με τη φιλοσοφία της κριτικής ανάλυσης λόγου. Η κειμενική διερεύνηση πραγματοποιείται με τη χρήση των ερευνητικών εργαλείων της συστημικής λειτουργικής γραμματικής του Halliday (1994). Κατόπιν, τα εν λόγω ερευνητικά εργαλεία προσαρμόζονται στο μαθησιακό επίπεδο της τάξης. Η προσαρμογή αυτή συνιστά προϋπόθεση για την ένταξη της κριτικής ανάλυσης λόγου στη διδακτική διαδικασία, ώστε να αναπτυχθεί η κριτική γλωσσική επίγνωση των μικρών μαθητών. Η σχολική κριτική ανάλυση λόγου συνοδευόμενη και με άλλες πρακτικές κριτικού γραμματισμού αναπτύσσει μια νέα δυναμική για το μάθημα της γλώσσας στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, προσφέροντας προοπτικές και για τις μεγαλύτερες. Μέσα από αυτού του είδους τη διδακτική διαδικασία, οι μαθητές λειτουργούν ως μικροί κειμενικοί ερευνητές, παρωθούμενοι να εξετάσουν με συστηματικό τρόπο τους γλωσσικούς μηχανισμούς του εκάστοτε κειμένου, οι οποίοι φέρουν ιδεολογικά μηνύματα.

Λέξεις-κλειδιά: Ανάλυση λόγου, γλωσσική επίγνωση, γραμματισμός, κριτική, παραμύθι, συστημική λειτουργική γραμματική

¹**Διεύθυνση:** Ευανθία Καραγιαννάκη, 13ο Δημοτικό Σχολείο Ευόσμου Θεσσαλονίκης, 25ης Μαρτίου και Πρωτομαγιάς, 56224 Ευόσμος, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα. Τηλ.: 2310-587817. Email: evakaragia@sch.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Βασικός στόχος του γλωσσικού μαθήματος στο δημοτικό σχολείο είναι η διαμόρφωση κριτικών ατόμων σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών (ΠΣ) του νέου σχολείου (2011). Ωστόσο, τα σχολικά εγχειρίδια και το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (ΑΠΣ, 2003) σε συνάρτηση με το διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο σπουδών (ΔΕΠΠΣ, 2003) δεν παραπέμπουν στην κατάκτηση του παραπάνω στόχου (Τσαρούχη, 2016). Συνεπώς, εναπόκειται στην πρωτοβουλία του εκάστοτε εκπαιδευτικού, ώστε να πραγματοποιήσει τις κατάλληλες υπερβάσεις, να υιοθετήσει χρήσιμες πρακτικές και να ορθώσει το ανάστημά του απέναντι στις τρέχουσες ανάγκες της κοινωνίας μας, προσαρμόζοντας το μάθημά του, σύμφωνα με τη σύγχρονη έρευνα και βιβλιογραφία.

Αναμφίβολα, η μετάβαση από την παραδοσιακή κουλτούρα σε μια άλλη κριτικού τύπου, χωρίς τη σχετική επιμόρφωση, συνεπάγεται αναρίθμητες ανασφάλειες για τον εκπαιδευτικό² του δημοτικού σχολείου. Επομένως, είναι πολύ εποικοδομητικό για τον κλάδο μας να διαχέονται οι χρήσιμες εμπειρίες από συναδέλφους που έχουν μυηθεί σε σύγχρονα μοντέλα διδασκαλίας.

Υπό αυτό το σκεπτικό, μέσα από την παρούσα εργασία, στοχεύουμε στην εξοικείωση των δασκάλων με πιο σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις του μαθήματος της γλώσσας, εστιάζοντας σε μαθητές πρωτοσχολικής ηλικίας. Ειδικότερα, οι ερευνητικές εμπειρίες μας πάνω σε προγράμματα κριτικού γραμματισμού (ΚΓ) (βλ. Καραγιαννάκη, 2017, 2018) με εφαλτήριο μεταπτυχιακή έρευνα (βλ. Καραγιαννάκη, 2016), θα μπορούσαν να εμπλουτίσουν το παιδαγωγικό ρεπερτόριο των δασκάλων με πρακτικές που προωθούν και εκσυγχρονίζουν τη διδακτική της γλώσσας.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται το θεωρητικό υπόβαθρο στο οποίο εδράζεται η προτεινόμενη διδακτική προσέγγιση. Αμέσως μετά, περνώντας στη μεθοδολογία, εκτίθεται όλη η δυναμική της διδακτικής μας προσέγγισης, με παραδείγματα από σχέδια εργασίας εφαρμοσμένα στις προαναφερθείσες τάξεις. Η εργασία μας ολοκληρώνεται με τη συζήτηση των συμπερασμάτων.

²Στην παρούσα εργασία, υιοθετούμε τη χρήση του αρσενικού μόνο γένους, χωρίς να παραβλέπεται το θηλυκό μέρος, για την αποφυγή πολλαπλών άρθρων και καταλήξεων, προς διευκόλυνση του αναγνώστη.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Κριτική ανάλυση λόγου

Η κριτική ανάλυση λόγου (ΚΑΛ) συνδυάζει τη γλωσσική με την κοινωνική ανάλυση, προτάσσοντας τον ενεργό ρόλο του λόγου στην κατασκευή του κοινωνικού κόσμου (Fairclough, 1992. Jorgensen & Phillips, 2002). Βασική της θέση είναι ότι γλώσσα και κοινωνία βρίσκονται σε συνεχή διαλεκτική σχέση (Παγκουρέλια & Παπαδοπούλου, 2009). Απώτερος στόχος της ΚΑΛ είναι η αποφυσικοποίηση των ιδεολογιών και η αφύπνιση των πολιτών. Αυτός ο στόχος γίνεται προσιτός με τον εντοπισμό των κοινωνικών αναπαραστάσεων που οικοδομούνται στη γλωσσική επικοινωνία (Στάμου, 2007).

Σύμφωνα με το τρισδιάστατο μοντέλο του Fairclough (1992), η ανίχνευση των υπόρρητων νοημάτων συντελείται σε τρεις διαστάσεις του λόγου: (1) του κειμένου, (2) της πρακτικής λόγου και (3) της κοινωνικής πρακτικής. Αντιστοίχως, υπό την παραπάνω λογική, η ανάλυση του κειμένου διανύει τρία επίπεδα: (1) την περιγραφή, με εστίαση στα γλωσσικά στοιχεία του κειμένου (μικρο-επίπεδο ανάλυσης), (2) την ερμηνεία, με αναφορά στο πλαίσιο του κειμένου (μεσο-επίπεδο ανάλυσης) και (3) την εξήγηση, με έμφαση στο ευρύτερο ιδεολογικό φορτίο του κειμένου.

Η συστημική λειτουργική γραμματική (ΣΛΓ) του Halliday (1994) παρέχει τα ερευνητικά της εργαλεία για τη διερεύνηση στους γλωσσικούς μηχανισμούς και την ανίχνευση των ενδότερων νοημάτων. Συγκεκριμένα, πρόκειται για μια κοινωνική θεώρηση της γλώσσας, όπου κομβικό σημείο αποτελεί η έννοια της επιλογής: μέσα από συγκεκριμένες επιλογές κατασκευάζονται τα νοήματα (Λύκου, 2000). Ακόμη, η γραμματική αυτή προσέγγιση προβάλλει τη γλώσσα ως πολυλειτουργική, επιτελώντας ταυτόχρονα μια ιδεοποιητική, μια διαπροσωπική και μια κειμενική λειτουργία (Stamou, 2001).

Συνειδητοποιώντας τη λειτουργία των γλωσσικών μηχανισμών, ως φορέων ιδεολογικών μηνυμάτων, καλλιεργείται η κριτική γλωσσική επίγνωση (ΚΓΕ). Ειδικότερα, η ανάπτυξη της ΚΓΕ πραγματοποιείται διαπιστώνοντας κάθε φορά ότι συγκεκριμένες γλωσσικές επιλογές στοχεύουν στην παραγωγή συγκεκριμένων νοημάτων, τα οποία υπηρετούν τα συμφέροντα και τις ιδεολογικές τοποθετήσεις του εκάστοτε παραγωγού κειμένου. Μέσα από αυτή τη διαδικασία, αναδεικνύονται οι γλωσσικές στρατηγικές που

υιοθετούνται για την επίτευξη ιδεολογικών στόχων. Μια τέτοιου είδους προσέγγιση των κειμένων μεταβάλλει τους μαθητές σε κριτικά υποκείμενα (Καραγιαννάκη, 2017).

Κριτικός γραμματισμός: Φιλοσοφία και διδακτικές πρακτικές

Ο ΚΓ συνιστά μια σύγχρονη προσέγγιση στον τομέα της γλωσσικής διδασκαλίας, με περιορισμένη απήχηση στον ελλαδικό χώρο λόγω, κυρίως, έλλειψης μύησης των εκπαιδευτικών στη φιλοσοφία του και στις πρακτικές του (βλ. επίσης Κουτσογιάννης, 2014). Ωστόσο, το ρεύμα του ΚΓ αξίζει να γίνει ευρέως γνωστό και αποδεκτό, διότι προσφέρει μια οπτική τέτοια που παρέχει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές τα κατάλληλα εφόδια, ώστε το μάθημα της γλώσσας να καθίσταται πιο ουσιαστικό, πιο αποτελεσματικό και πιο ενδιαφέρον.

Διατρέχοντας τα σχολικά εγχειρίδια του δημοτικού σχολείου, δεν είναι δύσκολο να παρατηρήσει κανείς την επιφανειακή προσέγγιση των κειμένων και την τάση χρήσης αυτών αποκλειστικά για την εκμάθηση γραμματικών κανόνων (βλ. Τσαρούχη, 2016 και Ξεφτέρη, 2017). Από την άλλη, η φιλοσοφία του ΚΓ δεν προσδίδει απλώς μια κριτική ματιά στα υπό επεξεργασία κείμενα, αλλά ανανεώνει όλο το παιδαγωγικό κλίμα της τάξης, επαναπροσδιορίζοντας όλα τα διαπλεκόμενα στοιχεία της μαθησιακής διαδικασίας.

Συγκεκριμένα, το κείμενο αντιμετωπίζεται ως ένα κοινωνικό κατασκευάσμα, με το οποίο συνδιαλεγόμαστε (Janks, 2005). Επιπλέον, στη γλωσσική διδασκαλία εντάσσονται και κείμενα που είναι δημοφιλή για τα παιδιά (π.χ., παραμύθια, τραγούδια, παιδικές εκπομπές κ.λπ.), με θεματολογία που άπτεται των ενδιαφερόντων τους: υλικό, δηλαδή, πέραν του σχολικού εγχειριδίου ή κάποιων ενδεδειγμένων κειμένων, όπως είναι τα διασκευασμένα ή κατασκευασμένα κείμενα κάποιας συγγραφικής ομάδας, τουτέστιν μη αυθεντικό υλικό. Ο προσανατολισμός προς τα δημοφιλή κείμενα των μαθητών δείχνει ότι εκτιμάται το πολιτισμικό κεφάλαιο τους και αξιοποιούνται οι εξωσχολικές εμπειρίες τους. Με αυτόν τον τρόπο, δημιουργούνται γέφυρες επικοινωνίας και μετάβασης από τη δική τους κουλτούρα προς την εγγράμματη κουλτούρα της σχολικής κοινότητας.

Με βάση τα παραπάνω, ο ρόλος του μαθητή γίνεται πιο σεβαστός και πιο δυναμικός. Από την άλλη πλευρά, ο ρόλος του δασκάλου καθίσταται πιο δημιουργικός, υπό την έννοια ότι παύει να είναι διεκπεραιωτικός λειτουργώντας κάτω από την πίεση της ύλης του σχολικού εγχειριδίου. Στο πλαίσιο του ΚΓ, η πίεση της ύλης αίρεται, διότι με την εν

λόγω προσέγγιση το γλωσσικό φαινόμενο αντιμετωπίζεται ως σύνολο. Τοιουτοτρόπως, μέσα από τη νοηματική επεξεργασία αναδεικνύονται παράλληλα ποικίλα γραμματικά φαινόμενα, τα οποία γίνονται πιο κατανοητά, μέσω της λειτουργικής γραμματικής. Αντιθέτως, με τη συμβατική μέθοδο τα γραμματικά φαινόμενα κατακερματίζονται σε πολλές ενότητες και υποενότητες, ενώ μελετώνται αποσπασματικά, με τρόπο χρονοβόρο και επίπονο (βλ. επίσης Μήτσης, 1996).

Συνοπτικά, η φιλοσοφία του ΚΓ «προάγει τη μάθηση από μια μονόδρομη διαδικασία μεταφοράς της άνωθεν επιβαλλόμενης ουδέτερης γνώσης προς τον μαθητή σε μια σύνθετη πορεία διαπραγμάτευσης της ιδεολογικά φορτισμένης γνώσης, μέσα από ενέργειες αμφισβήτησης, εμβάθυνσης, στοχασμού και αναστοχασμού» (Καραγιαννάκη, 2016, σελ. 22). Κατά τον Baynham (2002), η αμφισβήτηση και η κριτική των εδραιωμένων λόγων και θεσμών συνιστούν βασικά στοιχεία του ΚΓ, με στόχο την αποκάλυψη των υπόρρητων νοημάτων.

Συμπερασματικά, η οπτική του ΚΓ προσδίδει πιο δυναμική χροιά στο γλωσσικό φαινόμενο. Συγκεκριμένα, η καινοτομία του έγκειται στην έμφαση που δίνει στο «κοινωνικό γίγνεσθαι», καθώς το αντιμετωπίζει ως ένα στοιχείο εξελισσόμενο με ισχυρές επιδράσεις. Γι' αυτό, προβάλλει ως σημαντική κατάκτηση της γλώσσας την αναστοχαστική αντιμετώπιση των κειμένων και τη διαπραγμάτευση τους μέσα στην τάξη (Χατζησαββίδης, Χ.Χ.). Επιπλέον, στο πλαίσιο του ΚΓ, το ενδιαφέρον στρέφεται στην καλλιέργεια της ΚΓΕ, προσδίδοντας στον λόγο την κοινωνική του διάσταση, ώστε τα μέλη της σχολικής κοινότητας να συνδιαμορφωθούν σε κριτικά υποκείμενα (Οικονομάκου & Γρίβα, 2014).

Βασικές διδακτικές πρακτικές που υιοθετεί η προσέγγιση του ΚΓ είναι:

Διακειμενικές συγκρίσεις: Η αντιπαραβολική σύγκριση των κειμένων προσφέρει πολλές ευκαιρίες για την προβολή ποικίλων οπτικών και φωνών (βλ. επίσης Comber, 2003). Κάθε θέμα προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο από διαφορετικό συγγραφέα. Στην περίπτωση της διδακτικής προσέγγισής μας, εντάσσονται παραμύθια κλασικά και σύγχρονα, με διακειμενικές επαφές, όπως για παράδειγμα το κλασικό παραμύθι «Τα τρία γουρουνάκια» συνδυάζεται με το σύγχρονο «Τα τρία μικρά λυκάκια» του Τριβιζά (2014). Με την πολύπλευρη αυτή προσέγγιση κατοχυρώνεται το ενδιαφέρον των παιδιών και

εξασφαλίζεται η συμμετοχή τους, καθώς μέσα από τις συγκρίσεις αναδεικνύονται ομοιότητες και διαφορές, οι οποίες πυροδοτούν τη δημιουργική σκέψη και την κριτική τους ικανότητα. Ακόμη, με αυτόν τον τρόπο, προβάλλονται στοιχεία τα οποία ενδέχεται, υπό άλλες συνθήκες, να περνούσαν απαρατήρητα.

1. Σύνδεση των κειμένων με τα ενδιαφέροντα και τις εμπειρίες των μαθητών: Όταν ένα κείμενο παρέχεται στο μαθητικό κοινό επειδή απλά παρατίθεται στο σχολικό εγχειρίδιο, είναι προφανές ότι δεν συνιστά ελκυστικό υλικό για την κινητοποίησή του. Απεναντίας, όταν η ενασχόληση με ένα κείμενο προκύπτει ως απάντηση σε ένα πρόβλημα της τάξης ή επειδή εκφράζει τα ενδιαφέροντα των μαθητών, τότε είναι εξασφαλισμένη η προσήλωσή τους σε αυτό (βλ. επίσης Green, 2001). Εξάλλου, η ευκαιρία για κατάθεση προσωπικών εμπειριών είναι πολύτιμη για την αυθεντική παραγωγή προφορικού λόγου, αλλά και για την ψυχική ανακούφιση του μικρού ατόμου. Είναι προφανές ότι σε ένα περιβάλλον συναισθηματικής ασφάλειας, οι επιδόσεις ακολουθούν αύξουσα πορεία.
2. Κοινωνικές προεκτάσεις: Μέσα από κατάλληλες ερωτήσεις μαιευτικού χαρακτήρα, δύναται κάθε εκπαιδευτικός, ακόμη και στις μικρές τάξεις του δημοτικού, να ωθήσει τους μαθητές να συνδέσουν τα στοιχεία του κειμένου με την κοινωνική πραγματικότητα που τους περιβάλλει, καθώς επίσης να κάνουν τις απαραίτητες συσχετίσεις με την κοινωνική πραγματικότητα της εποχής του συγγραφέα, ανατρέχοντας στη χρονική περίοδο κατά την οποία παρήχθη το υπό μελέτη κείμενο. Τοιουτοτρόπως, έρχονται στην επιφάνεια στερεότυπα και παραδόσεις, που άλλοτε αποκαλύπτουν αλήθειες της ζωής, ενώ άλλοτε διαστρεβλώνουν στοιχεία ταυτοτήτων και ρόλων, κατασκευάζοντας αλλοιωμένες εικόνες του κοινωνικού κόσμου. Σε αυτό το πλαίσιο, οι μαθητές ασκούνται στην εις βάθος ανάγνωση των κειμένων και καλλιεργούν στρατηγικές ανάγνωσης, ώστε να αντιλαμβάνονται τα ιδεολογικά φορτία των κειμένων που υποβόσκουν σε αυτά (βλ. επίσης Comber, 2003).
3. Απόδοση εναλλακτικών εκδοχών: Η δημιουργία διαφορετικών εκδοχών των υπό διαπραγμάτευση κειμένων συνιστά ένα πολύτιμο εργαλείο, για τη διάνοιξη των οριζόντων των μαθητών. Με άλλα λόγια, το κείμενο δεν αντιμετωπίζεται στατικά, ως μια αυθύπαρκτη οντότητα, αλλά ως ένα κοινωνικό κατασκεύασμα, που υπόκειται σε πολλαπλές αναγνώσεις και μετασχηματισμούς (βλ. επίσης Harwood, 2008). Η κριτική ενδοσκόπηση, σε αυτήν την περίπτωση, εντοπίζεται στην τάση αμφισβήτησης των

παραδεδομένων και στη διάθεση στοχασμού και αναστοχασμού του θέματος και της οπτικής του πρωτότυπου κειμένου (για ένα παράδειγμα πολυτροπικού κειμένου μαθητών, που αποδίδει μια εναλλακτική εκδοχή στο τέλος του παραμυθιού «Τα τρία μικρά λυκάκια», βλ. Καραγιαννάκη, 2017).

4. Παιγνιώδεις δραστηριότητες: Η ένταξη δράσεων παιγνιώδους χαρακτήρα (βλ. επίσης Harwood, 2008) σε ένα πρόγραμμα ΚΓ αντανακλά την πολυεπίπεδη προσέγγιση του γλωσσικού φαινομένου, καθώς μέσω των δράσεων αυτών αφενός καλλιεργούνται οι επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών και αφετέρου αναδεικνύεται το ιδεολογικό φορτίο που φέρουν οι ρόλοι και οι λόγοι τους. Ιδιαίτερα δε, με την αποδόμηση και την αναδόμηση του αρχικού κειμένου, όπως υποβάλλεται από ένα παιχνίδι ρόλων, καλλιεργείται με ευχάριστο τρόπο η δημιουργική και κριτική σκέψη των παιδιών, καθώς επίσης η ενσυναίσθησή τους και η κατανόηση της οπτικής τού άλλου ατόμου.
5. Βελτίωση και αξιοποίηση των κειμένων των μαθητών: Τα κείμενα που παράγονται στην τάξη είναι απαραίτητο να υποβάλλονται σε μια διαδικασία κριτικής και βελτίωσης. Αυτή η διαδικασία, όταν πραγματοποιείται στην ολομέλεια της τάξης, είναι άκρως εποικοδομητική και αποτελεσματική, καθώς τα νοήματα συνοικοδομούνται μεταξύ των συνομηλίκων (βλ. επίσης Hoffman, 2011). Αξίζει να τονιστεί ότι κατά τη διάρκεια αυτής της διεπίδρασης, που λαμβάνει χώρα μεταξύ συμμετεχόντων και κειμένων, αναπτύσσεται ιδιαίτερη κινητοποίηση και διευρύνεται η συμμετοχή με προθυμία και ενδιαφέρον, διότι τα μικρά άτομα βιώνουν έντονα την άμεση συμβολή τους στη βελτίωση του αποτελέσματος. Ιδιαίτερα δε, σημειώνεται ζωνφό ενδιαφέρον, όταν το παραγόμενο κείμενο προορίζεται για το ευρύτερο κοινό.

Οι παραπάνω πρακτικές εγκολπώνονται στη διδακτική προσέγγισή μας, η οποία διευρύνεται με την ένταξη των ερευνητικών εργαλείων της ΚΑΛ, κατάλληλα προσαρμοσμένων στο επίπεδο των μικρών μαθητών μας, αναπτύσσοντας ένα μοντέλο σχολικής ΚΑΛ, το οποίο θα παρουσιαστεί μετέπειτα, στην ενότητα της μεθοδολογίας.

Η ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού μέσα από τα παραμύθια

Αναμφίβολα, τα παραμύθια κατέχουν σημαντική θέση στη ζωή των παιδιών. Συνεπώς, η ένταξή τους στο γλωσσικό μάθημα συνεπάγεται τη γεφύρωση της σχολικής και εξωσχολικής ζωής των μαθητών, γεγονός που κατοχυρώνει το αμείωτο ενδιαφέρον τους

και τη διευρυμένη συμμετοχή τους. Όταν αξιοποιούμε στη διδασκαλία μας το εν λόγω κειμενικό είδος, τότε εκκινούμε από τον κόσμο του παιδιού, εκτιμώντας το πολιτισμικό κεφάλαιο που φέρει από το οικογενειακό του περιβάλλον. Σε αυτό το πλαίσιο, κάθε μαθητής ανταποκρίνεται πρόθυμα και ευχάριστα στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα παραμύθια είναι κείμενα που προσφέρουν εύφορο έδαφος για κριτική προσέγγιση, διότι προωθούν αξίες και στερεότυπα, προβάλλουν και διαμορφώνουν ρόλους και ταυτότητες, παρουσιάζουν και καλλιεργούν χαρακτήρες και προσωπικότητες, αποκαλύπτουν ή συγκαλύπτουν αλήθειες της ζωής. Ιδιαίτερα δε, τα κλασικά παραμύθια, σε αντίθεση με τα σύγχρονα (σχετικά με αυτό το ζήτημα, βλ. τις κριτικές αναλύσεις κλασικών και σύγχρονων παραμυθιών από Καραγιαννάκη, 2016), έχουν να επιδείξουν πολλά στοιχεία που αφορούν τις σχέσεις των ανθρώπων, την αδιάκοπη πάλη του καλού και του κακού, τις ηθικές αξίες και το αγωνιστικό φρόνημα των έντιμων ατόμων, τις αρετές των ηρώων, τις παγίδες και τις περιπέτειες της ζωής.

Από την άλλη, τα σύγχρονα παραμύθια, συνήθως, κατασκευάζουν αλλοιωμένη θέαση της πραγματικότητας, μέσα από μια «ανταγωνιστική» προσπάθεια, σε σχέση με τα παλαιότερα παραμύθια, να απεκδυθούν τα στερεοτυπικά στοιχεία τους και τα σημεία τους που έχουν λογοκριθεί. Έτσι, όμως, περιπίπτουν σε μια παγίδα αυτολογοκρισίας, η οποία αφαιρεί την αυθεντικότητα από τα κείμενά τους (βλ. επίσης Κανατσούλη, 1997). Γι' αυτόν ακριβώς τον λόγο, όμως, είναι αναγκαία η κριτική προσέγγισή τους, ώστε να αποκαλυφθούν τα λανθάνουσας μορφής μηνύματά τους.

Μεθοδολογία

1^ο βήμα: Ο εντοπισμός του κειμενικού υλικού

Για τον εντοπισμό του κειμενικού υλικού που δύναται να αξιοποιηθεί σε ένα πρόγραμμα ΚΓ στο πλαίσιο που προτείνουμε, δρομολογούνται μικρές συνεντεύξεις με τους μαθητές, συγκεντρώνονται οι απαντήσεις, κατατάσσονται σε σχετικό πίνακα και με αυτόν τον τρόπο αναδεικνύονται τα πιο δημοφιλή βιβλία (για ένα παράδειγμα, βλ. Καραγιαννάκη, 2016).

Εκτός από τα δημοφιλέστερα παραμύθια, στο πρόγραμμα εντάσσονται και εκείνα που έχουν διακειμενικές επαφές με τα δημοφιλέστερα, είτε έχουν προταθεί από τα παιδιά είτε δεν έχουν προταθεί. Το στοιχείο της διακειμενικότητας, όπως έχει προαναφερθεί,

συνιστά καθοριστικό παράγοντα για την εξέλιξη και την επιτυχή έκβαση του προγράμματος. Γι' αυτόν τον λόγο, επιδιώκεται να εξασφαλιστεί από μέρους του εκπαιδευτικού, ακόμη και αν δεν προκύψει από το μαθητικό κοινό.

2^ο βήμα: Η κριτική ανάλυση λόγου των παραμυθιών

Η ΚΑΛ των παραμυθιών συνιστά ένα σημαντικό βήμα πριν από την παρέμβαση στην τάξη. Επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να μελετήσει συστηματικά κάθε κείμενο και τους γλωσσικούς μηχανισμούς του, εμβαθύνοντας στα ρητά και υπόρρητα νοήματα. Η εμβάθυνση αυτή επιτυγχάνεται με τη χρήση των αναλυτικών εργαλείων της ΣΛΓ του Halliday (1994).

Η παρούσα προσέγγιση εστιάζει: (1) στην ιδεοποιητική και (2) στη διαπροσωπική λειτουργία της γλώσσας. Όσον αφορά το πρώτο πεδίο, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στο σύστημα μεταβιβαστικότητας και στην κλίμακα αιτιότητας, ενώ σχετικά με το δεύτερο πεδίο η ανάλυση διενεργείται μέσω της αξιολόγησης.

Ειδικότερα, στο σύστημα της μεταβιβαστικότητας (ιδεοποιητική λειτουργία) εντάσσονται οι συμμετέχοντες και οι διαδικασίες που συνδέονται αιτιακά μεταξύ τους (ποιος κάνει τι σε ποιον). Οι συμμετέχοντες αντιστοιχούν στους ήρωες του παραμυθιού, ενώ οι διαδικασίες αφορούν τις ενέργειες των ηρώων. Οι συμμετέχοντες διακρίνονται σε ενεργητικούς ή δράστες και παθητικούς ή αποδέκτες, αναλόγως εάν εισάγουν ενέργειες ή τις αποδέχονται. Οι διαδικασίες κατηγοριοποιούνται σε έξι ομάδες και έξι υποομάδες:

1. Υλικές (Στην κατηγορία αυτή εντάσσονται ενέργειες και γεγονότα με τα οποία καταγράφεται κάποια εξωτερική επίδραση στο περιβάλλον ή σε άτομο, π.χ., προχωρώ, τραβώ.)
2. Νοητικές (Στην κατηγορία αυτή συμπεριλαμβάνονται ενέργειες που αφορούν τη νοητική και ψυχική σφαίρα του ατόμου.) Ειδικότερα, διακρίνονται σε τρεις υποκατηγορίες: Γνωστικές (π.χ., ξέρω), Αντιληπτικές (π.χ., βλέπω), Συναισθηματικές (π.χ., αγαπώ)
3. Συσχετιστικές (Στην κατηγορία αυτή συγκαταλέγονται ενέργειες που συνδέονται με τα ρήματα είμαι και έχω.) Ειδικότερα, διακρίνονται σε τρεις υποκατηγορίες: Κατηγορικές (π.χ. Ο Γιάννης είναι ευγενικός.), Ταυτοποιητικές (π.χ. Αυτός είναι ο Ηλίας.), Κτητικές (π.χ. Αυτή έχει πολλά ρούχα.)

4. Λεκτικές (Η κατηγορία αυτή αφορά ενέργειες που σχετίζονται με τον λόγο, π.χ., απαντώ, μιλώ.)
5. Συμπεριφορικές (Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει ενέργειες που αναφέρονται σε στοιχεία της ανθρώπινης συμπεριφοράς, π.χ., κοιμάμαι, ροχαλίζω.)
6. Υπαρκτικές (Η κατηγορία αυτή παραπέμπει σε ενέργειες που δηλώνουν την ύπαρξη μιας οντότητας, π.χ., υπάρχω.)

Σχετικά με την κλίμακα αιτιότητας (ιδεοποιητική λειτουργία), μελετώνται οι συντακτικοί μηχανισμοί. Πρόκειται για ένα κανάλι μεταφοράς μηνυμάτων, το οποίο δύναται να μεταφέρει μια πληροφορία δίνοντάς της βαρύτητα ή όχι, ανάλογα με τον τρόπο διατύπωσης και σύμφωνα με τις προθέσεις του παραγωγού κειμένου. Με άλλα λόγια, πρόκειται για ιδεολογική διαχείριση της πληροφορίας, προκειμένου είτε να δοθεί έμφαση σε έναν δράστη και στην ενέργειά του είτε αντιθέτως να παραβλεφθεί, να συσκοτισθεί ή ακόμα και να απαλειφτεί. Έτσι, δημιουργείται μια κλίμακα αιτιότητας (Stamou, 2001).

Τέλος, όπως προαναφέρθηκε, η ανάλυσή μας επεκτείνεται και στο πεδίο της αξιολόγησης (διαπροσωπική λειτουργία). Ο παραγωγός κειμένου κατασκευάζει νοήματα και διαμορφώνει εικόνες, αξιοποιώντας συγκεκριμένους γλωσσικούς μηχανισμούς, οι οποίοι αποδίδουν τη δική του οπτική και τη μεταφέρουν στον αποδέκτη του κειμένου. Τα επίθετα και οι μετοχές, τα επιρρήματα και οι επιρρηματικές εκφράσεις, τα σχήματα λόγου και το συναισθηματικό λεξιλόγιο συνιστούν γλωσσικούς πόρους από τους οποίους αντλεί ο συγγραφέας ή ο ομιλητής υλικό ιδεολογικής ένδυσης της πληροφορίας που μεταδίδει.

Η εκπόνηση της ΚΑΛ σχετίζεται άμεσα με τον σχεδιασμό της διδακτικής παρέμβασης, διότι προσθέτει στις ήδη δοκιμασμένες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες εκτέθηκαν στην προηγούμενη ενότητα, τις καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που εμπνεόμαστε από τα αναλυτικά εργαλεία που αντλεί η ΚΑΛ από τη ΣΛΓ. Η προσαρμογή αυτών των εργαλείων στο επίπεδο των μαθητών μας –στην προκειμένη περίπτωση αναφερόμαστε σε άτομα πρωτοσχολικής ηλικίας– συνιστά κομβικό σημείο για τη δρομολόγηση τόσο των προφορικών διεπιδράσεων, όσο και των γραπτών εργασιών που συντελούνται μέσα στην τάξη.

3^ο βήμα: Η προσαρμογή των αναλυτικών εργαλείων στο επίπεδο των μαθητών – Παραδείγματα

Κεφαλαιώδους σημασίας για την προσαρμογή του αναλυτικού μοντέλου της ΚΑΛ στο επίπεδο των μαθητών της τάξης συνιστά η αντικατάσταση των τεχνικών όρων με εναλλακτικούς (βλ. Πίνακα 1). Οι εναλλακτικοί όροι υιοθετούνται στις δραστηριότητες του προγράμματος, κατά την παραγωγή προφορικού λόγου, ενώ παράλληλα εντάσσονται στα κατάλληλα σχεδιασμένα φύλλα εργασίας (ΦΕ), τα οποία αξιοποιούνται τόσο για την εμβάθυνση στα νοήματα, όσο και για τη σύζευξη της λειτουργικής γραμματικής με την παραδοσιακή. Η εν λόγω σύζευξη των δύο γραμματικών προσεγγίσεων κρίνεται απαραίτητη (βλ. επίσης Καραγιαννάκη, 2017), καθώς συμβάλλει αποτελεσματικά στην εκπλήρωση των στόχων τόσο των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ του 2003, όσο και του ΠΣ του 2011.

Πίνακας 1. Η αντικατάσταση των τεχνικών όρων της ΣΛΓ με εναλλακτικούς όρους

Τεχνικοί Όροι	Εναλλακτικοί Όροι
Διαδικασίες	Ρήματα ή πράξεις
Είδη διαδικασιών:	Είδη πράξεων:
υλικές, νοητικές, συσχετιστικές, λεκτικές	εσωτερικές, εξωτερικές
συμπεριφορικές, υπαρκτικές	
Συμμετέχοντες	Πρωταγωνιστές ή ήρωες
Ενεργητικοί ή δράστες	Κάνουν κάτι ή δυνατοί ήρωες
Παθητικοί ή αποδέκτες	Παθαίνουν κάτι ή αδύναμοι ήρωες
Κλίμακα αιτιότητας	Βαθμός ευθύνης
Αξιολόγηση	Σχόλια συγγραφέα

(Καραγιαννάκη, 2017, σελ. 868)

Σχετικά με τα δύο πρώτα στοιχεία του πίνακα 1, δηλαδή τις πράξεις των ηρώων και τα είδη τους, εσωτερικές (όσες διενεργούνται στον εσωτερικό κόσμο του ατόμου) και εξωτερικές (όσες είναι ορατές), μπορεί να πραγματοποιηθεί κειμενική διερεύνηση στην τάξη, μέσα από σχετική συζήτηση, η οποία αναπτύσσεται με αφορμή τα κριτικού τύπου ερωτήματα που τίθενται από τον εκπαιδευτικό, μετά από την ανάγνωση του παραμυθιού.

Μέσα από το παράδειγμα 1 (βλ. Παράρτημα ΙΙ), αποδίδεται η συστηματική προσέγγιση του κειμένου από μαθητές της Β΄ τάξης δημοτικού, στον άξονα των πράξεων, υπό το πρίσμα της ΚΑΛ. Στο συγκεκριμένο παράδειγμα, η κειμενική διερεύνηση των

μαθητών αφορά όλο το παραμύθι («Τα τρία γουρουνάκια»), εστιάζοντας στους δύο πρωταγωνιστές (μεγάλο γουρουνάκι-λύκος), σύμφωνα με το ερώτημα που τίθεται (για το ερώτημα, βλ. Παράρτημα II, παράδειγμα 1). Στο σχετικό σχέδιο εργασίας (βλ. Καραγιαννάκη, 2017) ετέθη το ερώτημα πρώτα προφορικά, ως επιστέγασμα της όλης συζήτησης, ύστερα από την ανάγνωση του παραμυθιού. Επειδή, όμως, υπήρχε διχασμός απόψεων, καθώς οι μισοί μαθητές πρότειναν τον έναν πρωταγωνιστή, ενώ οι άλλοι μισοί τον άλλον, η δασκάλα παρότρυνε τον εντοπισμό των πράξεών τους, με τη βοήθεια σχετικού ΦΕ (που αντιστοιχεί στον πίνακα του παραδείγματος 1, του Παραρτήματος II), προκειμένου να καταλήξουν σε ένα συμπέρασμα.

Στη συγκεκριμένη τάξη, οι μαθητές δούλεψαν, αρχικά ατομικά με τη φωτοτυπία του κειμένου του παραμυθιού και το εν λόγω ΦΕ, αναζητώντας τις πράξεις των ηρώων στη φωτοτυπία κι έπειτα καταχωρίζοντάς τες στο ΦΕ. Κατόπιν, εργάστηκαν, εταιρικά και, στη συνέχεια, ομαδικά, για τη διασταύρωση των ευρημάτων τους. Τέλος, το ΦΕ συμπληρώθηκε στον πίνακα της τάξης με τη χρήση ανακλαστικού προβολέα και ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια. Ο τρόπος αυτός εργασίας των μαθητών ισχύει για τα περισσότερα ΦΕ των προγραμμάτων που έχουμε εφαρμόσει.

Τα σχόλια της συζήτησης, σχετικά με τον πίνακα του εν λόγω παραδείγματος, επικεντρώθηκαν στην πληθώρα των εξωτερικών διαδικασιών του λύκου και στην απουσία των εσωτερικών διαδικασιών του (ποσοτική προσέγγιση). Στο σημείο αυτό, η δασκάλα παρότρυνε τους μαθητές να παρατηρήσουν τι είδους πράξεις πραγματοποιεί ο λύκος (ποιοτική εμβάθυνση). Έτσι, η συζήτηση κατέληξε στο γεγονός ότι ο λύκος πραγματοποιεί πολλές πράξεις, οι οποίες ωστόσο είναι βιαστικές, καταστροφικές και κάποιες φορές άστοχες.

Από την άλλη πλευρά, το μεγάλο γουρουνάκι διαθέτει και εσωτερικές πράξεις, οι οποίες φανερώνουν τη νοητική και συναισθηματική του δράση, ενώ οι εξωτερικές του πράξεις, αν και λίγες, είναι όλες εύστοχες και δημιουργικές. Συγκεκριμένα το ρήμα έχτισε δηλώνει δημιουργία, το ρήμα κάθισε (ενν. και σκέφτηκε) παραπέμπει σε στοχασμό και το ρήμα άναψε (ενν. το τζάκι) ισοδυναμεί με το σχέδιο εξόντωσης του εχθρού. Επομένως, μέσα από την παραπάνω μελέτη του κειμένου, οι μικροί κειμενικοί ερευνητές της Β΄ τάξης δημοτικού συμπέραναν ότι το μεγάλο γουρουνάκι είναι ο πιο έξυπνος και ο πιο δυναμικός (δύναμη χαρακτήρα) ήρωας του παραμυθιού.

Επιπλέον, από τον πίνακα του συγκεκριμένου παραδείγματος, γίνεται εφικτή η μετάβαση από τη λειτουργική στην παραδοσιακή γραμματική. Όπως είναι εμφανές από τις σημειώσεις της μαθήτριας πάνω στο συγκεκριμένο ΦΕ, οι μαθητές της τάξης, σε επόμενη φάση, ασχολήθηκαν με την κλίση ονοματικών φράσεων και ρημάτων, στοιχεία που αντλήθηκαν από τον πίνακα του εν λόγω ΦΕ.

Σχετικά με τα επόμενα τρία στοιχεία του πίνακα 1, τα οποία αφορούν τους ήρωες και τη διάκρισή τους σε δυνατούς και αδύναμους, αξιοποιείται άλλου τύπου ΦΕ, κατάλληλο για την εν λόγω πτυχή του παραμυθιού. Τα ΦΕ των ηρώων συνήθως προηγούνται σε σχέση με τα υπόλοιπα, εφόσον η γνωριμία με τους ήρωες είναι βασικός άξονας του παραμυθιού και με βάση αυτόν αναπτύσσονται οι επόμενες συζητήσεις σχετικά με τη δράση και το προφίλ των ηρώων, μέσα από κατάλληλα κριτικού τύπου ερωτήματα.

Σχετικά παραδείγματα από ΦΕ προερχόμενα από αντίστοιχες έρευνες δράσης (βλ. Καραγιαννάκη, 2016, 2017, 2018) αναδεικνύουν την απλή προσέγγιση της θεματικής των ηρώων, μέσα από την καταγραφή τους, αμέσως μετά από την ανάγνωση του δημοφιλέστερου παραμυθιού. Τα παραδείγματα 1 και 2 του Παραρτήματος Ι, από σχετικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε στην Α' τάξη δημοτικού, αντανακλούν την απλή αυτή προσέγγιση.

Αναμφισβήτητα, η καταγραφή των ηρώων και η διάκρισή τους σε δυνατούς και αδύναμους συνιστά μια εύκολη και ευχάριστη υπόθεση για τα παιδιά. Παράλληλα με την άσκηση, αναπτύσσεται συζήτηση, κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να επιχειρηματολογήσουν για την άποψή τους, γιατί, δηλαδή, χαρακτηρίζουν έναν ήρωα δυνατό ή αδύναμο³. Με αυτόν τον τρόπο, καλλιεργείται ο προφορικός τους λόγος και η κριτική τους ικανότητα. Άμεσα σχετιζόμενη με αυτή τη διαδικασία είναι η καταγραφή των πράξεων, που παρουσιάστηκε παραπάνω. Με κατάλληλα ερωτήματα κριτικού χαρακτήρα επιτυγχάνεται η μετάβαση από το ένα πεδίο στο άλλο μέχρι τη σφαιρική κάλυψή του.

Όσον αφορά το έκτο στοιχείο του πίνακα 1, τον βαθμό ευθύνης, αρκούμαστε να επισημάνουμε στους μαθητές μικρής ηλικίας το ποιος κάνει τι σε ποιον. Περαιτέρω εμβυθύνσεις είναι δύσκολο να συλλάβουν άτομα νεαρής ηλικίας (βλ. διδασκαλία εξοικείωσης, στο Καραγιαννάκη, 2016). Γι' αυτό, προσαρμόζουμε την κειμενική

³ Το στοιχείο της δύναμης ελκύει το ενδιαφέρον των μικρών παιδιών, ενώ μέσα από τις σχέσεις δύναμης των ηρώων των παραμυθιών οι μαθητές αντιλαμβάνονται πιο εύκολα τις κοινωνικές έννοιες της ιδεολογίας και της εξουσίας (βλ. επίσης Sahni, 2001).

διερεύνηση του συντακτικού καναλιού στο επίπεδο των μικρών παιδιών, δημιουργώντας μία απλή άσκηση ένωσης των δραστών με τις πράξεις τους και με τους αποδέκτες των πράξεών τους (βλ. Παράρτημα Ι, παράδειγμα 3).

Από τη συγκεκριμένη άσκηση του παραδείγματος 3, οι μαθητές έχουν τη δυνατότητα να παρατηρήσουν και να ανακαλύψουν, μέσα από τα μαιευτικού τύπου ερωτήματα του εκπαιδευτικού, ότι οι δυνατοί ήρωες επενεργούν σε πρόσωπα, ενώ οι αδύναμοι σε πράγματα. Οι μαθητές, επιπλέον, αφού ολοκληρώσουν την εν λόγω εργασία, δύνανται να μεταβούν σε δραστηριότητες παραδοσιακής γραμματικής, οι οποίες θα παραπέμπουν με απλό τρόπο στην κλίση ρημάτων ή στην εξοικείωση με παρελθοντικούς χρόνους ή ακόμα και στην εξάσκηση με τα ουσιαστικά (αριθμοί, κλίσεις, κύρια-κοινά, υποκοριστικά κ.λπ.).

Τέλος, για την εμβάθυνση στα σχόλια του συγγραφέα, που αντιστοιχεί στο έβδομο στοιχείο του Πίνακα 1, πραγματοποιείται αναζήτηση λέξεων και φράσεων που χτίζουν την εικόνα τού υπό συζήτηση ήρωα (βλ. Παράρτημα ΙΙ, παράδειγμα 2). Καθώς οι μαθητές εντοπίζουν στο κείμενο τα σχόλια του συγγραφέα για τον ήρωα που τους ενδιαφέρει και συμπληρώνουν το αντίστοιχο πεδίο, κατανοούν πιο εύκολα την εικόνα που κατασκευάζει ο συγγραφέας, διότι οργανώνουν τις πληροφορίες του κειμένου και τις θέτουν υπό κριτική συζήτηση. Στο τέλος, διατυπώνουν χαρακτηρισμό του ήρωα, σύμφωνα με τα δεδομένα που συγκέντρωσαν (βλ. σημείωση στο πάνω μέρος του εν λόγω παραδείγματος).

Η παραπάνω άσκηση δίνει την ευκαιρία στο μαθητικό κοινό να διαπιστώσει πώς λειτουργούν τα μέρη του λόγου, μέσα από μια σύζευξη λειτουργικής και παραδοσιακής γραμματικής. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της καταγραφής των δεδομένων στην ολομέλεια της τάξης, οι μαθητές δύνανται να ονοματίζουν το μέρος του λόγου που έχουν εντοπίσει και να εξηγούν τη λειτουργία του (π.χ. με την επιρρηματική φράση «γρήγορα-γρήγορα», ο συγγραφέας δείχνει ότι ο ήρωας δούλεψε με βιασύνη και προχειρότητα.).

4^ο βήμα: Αξιολόγηση

Η εικόνα της αξιολόγησης, μετά την ολοκλήρωση του εκάστοτε προγράμματος, δύναται να διαμορφωθεί μέσα από το ημερολόγιο του εκπαιδευτικού, την παρατήρηση και τη συνέντευξη του κριτικού παρατηρητή, τα ερωτηματολόγια των μαθητών και το υλικό από τον φάκελο εργασίας τους (βλ. για ένα παράδειγμα, Καραγιαννάκη, 2018). Τα

αποτελέσματα της αξιολόγησης των προγραμμάτων που εφαρμόσαμε, τόσο στην περίπτωση της Α΄ τάξης δημοτικού, όσο και στη Β΄ τάξη, αξιοποιώντας τα παραπάνω ερευνητικά εργαλεία, ήταν πολύ ενθαρρυντικά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η διδακτική προσέγγιση που πραγματεύεται η παρούσα εργασία αντιμετωπίζει το μάθημα της γλώσσας στις μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου με έναν εναλλακτικό τρόπο. Η καινοτομία της έγκειται: (1) στον σχεδιασμό και την ολοκλήρωση του γλωσσικού μαθήματος χωρίς το σχολικό εγχειρίδιο, (2) στη σύνδεση του μαθήματος με τα ενδιαφέροντα των παιδιών, μέσα από την ένταξη σε αυτό κειμένων που προτιμούν οι μαθητές, στην προκειμένη περίπτωση τα αγαπημένα τους παραμύθια, (3) στην αξιοποίηση του αναλυτικού μοντέλου κειμενικής διερεύνησης της ΚΑΛ, που δανείζεται από τη ΣΛΓ, (4) στον μετασχηματισμό των προαναφερθέντων αναλυτικών εργαλείων και την προσαρμογή τους στο επίπεδο των μαθητών πρωτοσχολικής ηλικίας και (5) στη σύζευξη της λειτουργικής με την παραδοσιακή γραμματική. Μέσα από όλη αυτήν την εναλλακτική προσέγγιση, οι μαθητές μας καλλιεργούν την ΚΓΕ, εφόσον συνειδητοποιούν τον τρόπο με τον οποίο πολυποίκιλοι γλωσσικοί μηχανισμοί υπηρετούν τους ιδεολογικούς στόχους του παραγωγού κειμένου.

Αν και η εν λόγω διδακτική προσέγγιση του μαθήματος της γλώσσας στις δύο μικρές τάξεις του δημοτικού σχολείου αποδεικνύεται ελκυστική (βλ. Καραγιαννάκη, 2016, 2017, 2018), εντούτοις ενέχει κάποιες δυσκολίες, που είναι απαραίτητο να συζητηθούν και να αντιμετωπιστούν.

Αρχικά, το θέμα της διαχείρισης του χρόνου, αν και γενικά εγείρεται στο μάθημα της γλώσσας, εδώ επανέρχεται πιο έντονα, εφόσον οι συζητήσεις κριτικού τύπου καταλαμβάνουν περισσότερο χρόνο. Αυτό συμβαίνει, διότι τα ερωτήματα που τίθενται παραπέμπουν σε πιο βαθιά νοήματα, τα οποία πολλές φορές συνδέονται με τα βιώματα των συμμετεχόντων, καθώς και με την επικαιρότητα. Σε αυτό το πλαίσιο, αναπτύσσονται πλούσιες συζητήσεις, τις οποίες σε καμιά περίπτωση δεν θα επιθυμούσαμε να περιορίσουμε.

Από την άλλη, αν και πρόκειται για μια ενδιαφέρουσα προσέγγιση διδασκαλίας, που θα μπορούσε να υιοθετηθεί ευρέως από συναδέλφους, εντούτοις προκύπτει το ερώτημα αν είναι πρακτικά εύκολο να υιοθετηθεί, καθώς απαραίτητη προϋπόθεση είναι η μύησή τους στο σχετικό μοντέλο κειμενικής διερεύνησης. Αναντίρρητα, μια τέτοιου είδους προσέγγιση συνεπάγεται έναν πιο απαιτητικό και χρονοβόρο σχεδιασμό, γεγονός που ενδέχεται να αποθαρρύνει την αποδοχή της από τους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, αξίζει να τονιστεί ότι η ενασχόληση με την ΚΑΛ και η εφαρμογή της σχολικής ΚΑΛ, όπως την ονομάζουμε, συνιστά μια ανεπανάληπτη διανοητική εμπειρία, που αξίζει να τη βιώσει ο εκπαιδευτικός τόσο κατά την προετοιμασία, όσο και κατά τη διδακτική παρέμβαση. Ιδιαίτερα δε, θα αποτελούσε ενδιαφέρουσα εξέλιξη, εάν εκπαιδευτικοί μεγαλύτερων τάξεων δημοτικού ή και άλλων βαθμίδων αποφάσιζαν να ακολουθήσουν την προτεινόμενη προσέγγιση αξιοποιώντας, μάλιστα, και ένα άλλο κειμενικό είδος.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Baynham, M. (2002). *Πρακτικές γραμματισμού*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Comber, B. (2003). Critical literacy: What does it look like in the early years? In N. Hall, J. Larson, & J. Marsh (Eds.), *Handbook of early childhood literacy* (pp. 355-368). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Green, P. (2001). Critical literacy revisited. In H. Fehring, & P. Green (Eds.), *Critical literacy: A collection of articles from the Australian literacy educators' association* (pp. 7-14). Canada: International Reading Association and Australian Literacy Educators' Association.
- Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar (2nd ed.)*. London, UK: Edward Arnold.
- Harwood, D. (2008). Deconstructing and reconstructing Cinderella: Theoretical defense of critical literacy for young children. *Language and Literacy*, 10(2), 1-14.
- Hoffman, J. L. (2011). Co-constructing meaning: Interactive literacy discussions in kindergarten read-alouds. *The Reading Teacher*, 65(3), 183-294. doi: 10.1002/TRTR.01025

- Janks, H. (2005). Language and the design of texts. *English Teaching: Practice and Critique*, 4, 97-110.
- Jorgensen, M., & Phillips, L. (2002). *Discourse analysis as theory and method*. London, UK: Sage Publications.
- Κανατσούλη, Μ. (1997). *Εισαγωγή στη θεωρία και κριτική της παιδικής λογοτεχνίας*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καραγιαννάκη, Ε. (2016). *Από την κριτική ανάλυση λόγου στην ανάπτυξη του κριτικού γραμματισμού: Μία διδακτική πρόταση αξιοποίησης των κλασικών παραμυθιών στο γλωσσικό μάθημα, σε μαθητές/τριες της Α' τάξης δημοτικού (Μεταπτυχιακή Διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών, Φλώρινα. Ανακτήθηκε από <http://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/235>
- Καραγιαννάκη, Ε. (2017). Από τις φιλαναγνωστικές δραστηριότητες στον κριτικό γραμματισμό: Μία πρωτότυπη πρόταση γλωσσικής διδασκαλίας, εμπνευσμένη από την κριτική ανάλυση λόγου και εφαρμοσμένη στη Β' τάξη δημοτικού, συνδυάζοντας τη λειτουργική με την παραδοσιακή γραμματική. Στο Χ. Τσιχουρίδης, Δ. Κολοκοτρώνης, Δ. Λιόβας, Μ. Μπατσίλα, Α. Κοντογεωργίου, Η. Λιάκος, Ζ. Καρασίμος (Επιμ.), *Πρακτικά εργασιών 3^{ου} διεθνούς συνεδρίου για την προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας*, (σσ. 864-891). Λάρισα: Ε.Ε.Π.Ε.Κ. Ανακτήθηκε από <https://drive.google.com/drive/folders/1Mp2F5YSGjLOe5E-Hk95PtQ2806wr2OV1>
- Καραγιαννάκη, Ε. (2018). *Κριτικός γραμματισμός και παραμύθι στην πρωτοσχολική ηλικία: Μία πρόταση γλωσσικής διδασκαλίας και η εφαρμογή της, δομημένη στις αρχές της κριτικής ανάλυσης λόγου*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Κουτσογιάννης, Δ. (2014). Κριτικοί γραμματισμοί: Διεθνής εμπειρία και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Ανακτήθηκε από http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9A%CE%BF%CF%85%CF%84%CF%83%CE%BF%CE%B3%CE%B9%CE%B1%CC%81%CE%BD%CE%BD%CE%B7%CF%82.pdf
- Λύκου, Χ. (2000). Η συστημική λειτουργική γραμματική του Μ. Α. Κ. Halliday. *Γλωσσικός Υπολογιστής*, 2, 57-71.

- Μήτσης, Ν. 1996. *Διδακτική του γλωσσικού μαθήματος. Από τη γλωσσική θεωρία στη διδακτική πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ξεφτέρη, Ε. (2017). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία με τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων: Μία διδακτική παρέμβαση με βάση το από πάνω προς τα κάτω μοντέλο διδασκαλίας*. Αδημοσίευση Διδακτορική Διατριβή, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη, Ελλάδα.
- Φ.Ε.Κ. 3030B/13-3-2003. *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγραμμάτων σπουδών και αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών*.
- Φ.Ε.Κ. Β' 2334/3-10-2011. *Πρόγραμμα σπουδών νέου σχολείου*.
- Χατζησαββίδης, Σ. (Χ.Χ.). *Γλωσσοδιδακτικά συνεχή και ασυνεχή της τελευταίας τριακοετίας: Από τον επικοινωνιοκεντρισμό στον κοινωνιοκεντρισμό*, Ανακτήθηκε από http://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/analytika/epimorf/nea_ellinika/apo_epikoinoniokentrisimo_ston_koinoniokentrisimo.pdf
- Οικονομάκου, Μ., & Γρίβα, Ε. (2014). Κριτικός γραμματισμός και προγράμματα σπουδών για τη γλωσσική διδασκαλία στο δημοτικό: Μια συγκριτική μελέτη. Στο Ε. Γρίβα, Δ. Κουτσογιάννης, Κ. Ντίνας, Α. Στάμου, Α. Χατζηπαναγιωτίδη & Σ. Χατζησαββίδης (Επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου «Ο Κριτικός Γραμματισμός στη σχολική πράξη»*. Ανακτήθηκε από http://www.nured.uowm.gr/drama/Eisegeseis_files/%CE%9F%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%BD%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CC%81%CE%BA%CE%BF%CF%85%20%26%20%CE%93%CF%81%CE%B9%CC%81%CE%B2%CE%B1.pdf
- Παγκουρέλια, Ε., & Παπαδοπούλου, Μ. (2009). Κριτική Ανάλυση Λόγου – Ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου: Μια πρόταση συνδυαστικής αξιοποίησης για την ανίχνευση της ιδεολογίας των σχολικών εγχειριδίων. *Επιστήμες της Αγωγής*, 4.
- Sahni, U. (2001). Children appropriating literacy: Empowerment pedagogy from young children's perspective. In B. Comber, & A. Simpson (Eds.), *Negotiating critical literacies in classrooms* (pp. 19-35). London, UK: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stamou, A. G. (2001). The representation of non-protesters in a student and teacher protest: A critical discourse analysis of news reporting in a Greek newspaper. *Discourse & Society*, 12(5), 653-680.
- Στάμου, Α. Γ. (2007). Η Κριτική ανάλυση λόγου και η σχέση της με την κυρίαρχη κοινωνιογλωσσολογία. Στο Φ. Γκικόπουλος, Ε. Κασάπη & Φ. Κισκήρα-Καζαντζή

(Επιμ.), *Επετηρίδα Φιλοσοφικής Σχολής ΑΠΘ, II*, Τμήμα Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας (σσ. 105-112). Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Τριβιζάς, Ε. (2014). *Τα τρία μικρά λυκάκια*. Αθήνα: Μίνωας.

Τσαρούχη Μ. (2016). *Τα είδη γραμματισμού στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών και στα σχολικά εγχειρίδια της Γλώσσας της Β' τάξης δημοτικού. Η σχέση τους με τον κριτικό γραμματισμό*. (Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελλάδα). Ανακτήθηκε από <https://apothesis.eap.gr/handle/repo/32723>

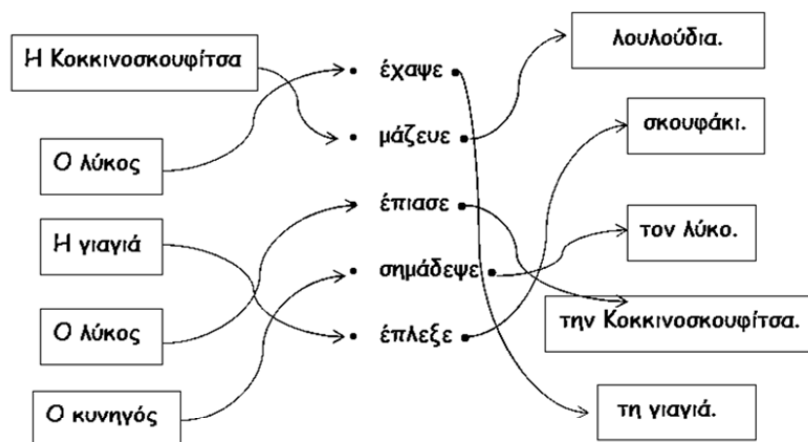
Παράρτημα Ι: Παραδείγματα ασκήσεων-Α΄ τάξη δημοτικού

Οι ήρωες του παραμυθιού
Κοκκινোসκουφίτσα
μαμά
λύκος
κυνηγός
μπαμπά
μπαμπάς

Παράδειγμα 1. Οι ήρωες-Α΄ τάξη, απόσπασμα από ΦΕ

ΔΥΝΑΤΟΙ ΗΡΩΕΣ	ΑΔΥΝΑΜΟΙ ΗΡΩΕΣ
κυνηγός	μπαμπά
λύκος	Κοκκινোসκουφίτσα
μαμά	

Παράδειγμα 2. Η διάκριση των ηρώων σε δυνατούς και αδύναμους-Α΄ τάξη, απόσπασμα από ΦΕ



Παράδειγμα 3. Ο βαθμός ευθύνης των ηρώων-Α΄ τάξη, απόσπασμα από ΦΕ

Παράρτημα II: Παραδείγματα ασκήσεων-B' τάξη δημοτικού

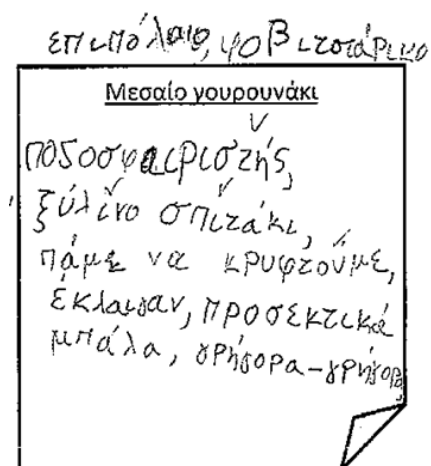
16/5/2017 Μαθαίνω να κλάω: 2ο μέρος

(ουβή) ο κακός ο γιος

Μεγάλο γουρουνάκι		Λύκος	
Εσωτερικές	Εξωτερικές	Εσωτερικές	Εξωτερικές
ήθελε	έχωσε		εμφανίστηκε
σκέφτηκε	κάθισε		θα διαλύσω
	άγαγε		περηφανεύτηκε
			πήρε (ανάσω)
			έκανε (κομμάτια)
			γύσηξε
			είπε
			θα μρω
			μούγκρισε
			έκασε
			εβγάλα (κρανή)
			εκποξεύθηκε

• κλάω σε προτάσεις 2α ρήματα παύνω, κλάω, ...

Παράδειγμα 1. Η καταχώριση των πράξεων κατά τη σχολική ΚΑΛ-B' τάξη, ΦΕ



Παράδειγμα 2. Τα σχόλια του συγγραφέα-B' τάξη, απόσπασμα από ΦΕ

PROCEEDING TO A SCHOOL CRITICAL DISCOURSE ANALYSIS: AN ALTERNATIVE LANGUAGE TEACHING APPROACH FOR PRIMARY STUDENTS OF GRADE 1 AND GRADE

Evanthia Karagiannaki

13th Primary School of Evosmos

Abstract: The present work propounds an alternative approach of Greek language teaching in the two first grades of primary school. In this article, we suggest switching the school textbook with students' favorite fairy tales, in a framework of critical literacy programs. It is crucial for the successful outcome of these programs to bridge the students' interests and out-of-school experiences with school life. This could be achieved through the books that they bring into their classroom (fairy tales, in our case). Our approach starts from the deepening of the meanings of the texts, according to the philosophy of critical discourse analysis. Textual research is conducted using the research tools of the systemic functional grammar of Halliday (1994). Afterwards, the research tools are adapted to the students' level, in order to implement a critical literacy program, under the light of critical discourse analysis, cultivating their critical language awareness. The school critical discourse analysis that we propose is intertwined with other critical literacy practices, and as a whole a new dynamic is developed for the Greek language lesson, offering prospects for other grades, too. Through this kind of teaching process, the students work as language researchers, as they systematically examine the linguistic mechanisms of the texts, which carry ideological messages.

Key words: Analysis, critical discourse critical language awareness, critical literacy, fairy tales, systemic functional grammar

Address: Evanthia Karagiannaki, 13th Primary School of Evosmos, Thessaloniki, 25th Martiou and Protomagias Str., 56224 Evosmos, Thessaloniki, Greece. Tel.: 2310-587817. Email: evakaragia@sch.gr.

ΟΡΙΟΘΕΤΩΝΤΑΣ ΤΟΝ ΠΛΑΓΙΑΡΙΣΜΟ ΚΑΙ ΤΙΣ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΑ ΑΝΕΝΤΙΜΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ

Θεόδωρος Καρασαλίδης¹ & Αναστάσιος Εμβαλωτής
Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Περίληψη: Η ακαδημαϊκή δεοντολογία αποτελεί μείζον ζήτημα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (και όχι μόνο). Η σχετική διεθνής βιβλιογραφία εμφανίζει αυξητική συγκέντρωση ερευνών που εξετάζουν διάφορες διαστάσεις της, με έμφαση στον πλαγιαρισμό και εν γένει τις ακαδημαϊκά ανέντιμες πρακτικές. Έτσι, εμφανίζονται ποικίλες αναφορές στον πλαγιαρισμό, την ακαδημαϊκή εξαπάτηση και συναφή θέματα, και γενικότερα θίγονται ζητήματα ακαδημαϊκής εντιμότητας και ευπρέπειας. Στην Ελλάδα δε διαπιστώνεται σημαντική ερευνητική ενασχόληση με αυτό το πεδίο. Στόχος της παρούσας δημοσίευσης αποτελεί η παρουσίαση εννοιών σχετικών με την ακαδημαϊκή δεοντολογία, εστιάζοντας στην έννοια του πλαγιαρισμού και των μορφών του.

Λέξεις-κλειδιά: Ακαδημαϊκή εντιμότητα, ακαδημαϊκό παράπτωμα, εξαπάτηση, πλαγιαρισμός

¹**Διεύθυνση:** Θεόδωρος Καρασαλίδης, Εργαστήριο Έρευνας στη Διδασκαλία των Μαθηματικών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, 45110 Ιωάννινα, Ελλάδα. Τηλ. 2651004310. Email: theodoroskarasalidis@gmail.com

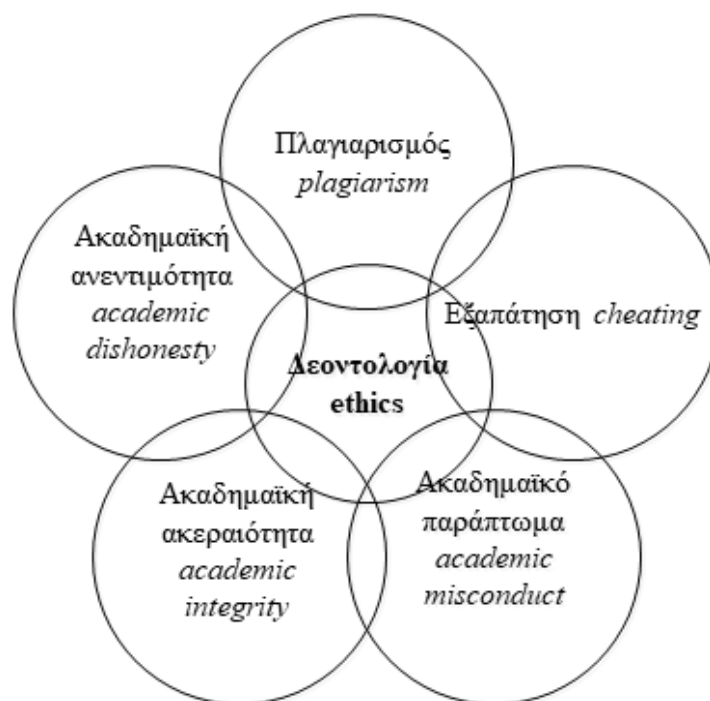
ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το ζήτημα της δεοντολογίας θα έπρεπε να βρίσκεται στο επίκεντρο της ακαδημαϊκής κοινότητας. Αρκετά ιδρύματα της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης παρουσιάζουν πληροφορίες για σχετικά θέματα στις δικτυακές θέσεις τους, ενώ στη διεθνή βιβλιογραφία εμφανίζονται ερευνητικά σχέδια που επιχειρούν να εξετάσουν διαστάσεις της θεματικής εστιάζοντας στο φαινόμενο του πλαγιαρισμού (Adinigrum, 2011. Akbulut et al., 2008. Andrews, Smith, Henzi & Demps, 2007. Arce Espinoza & Monge Nájera, 2014. Ashworth, Bannister, Thorne, & Students on the Qualitative Research Methods Course Unit, 1997. Baird & Dooley, 2014. Bamford & Sergiou, 2005. Bilic-Zulle, Azman, Frkovic, & Petroveck, 2008. Breen & Maassen, 2005. Cosma & Joy, 2008. Deckert, 1993. Ellery, 2008. Eret & Ok, 2014. Foltyn, Rybicka, & Demoliou, 2014. Joy, Cosma, Yau, & Sinclair, 2011. Maxwell, Guy, & Vardanega, 2006. Sheard & Dick, 2003. Stephens, Young, & Calabrese, 2007). Παράλληλα, ο τύπος (έντυπος και ηλεκτρονικός), έχει ασχοληθεί αρκετές φορές με περιπτώσεις πλαγιαρισμού (βλ. ενδεικτικά, Καφαντάρης, 2012. Κόλλια, 2017), ενώ δεν απουσιάζουν περιπτώσεις που συναφή γεγονότα εμφανίζουν αλυσιδωτές συνέπειες, όχι κατ' ανάγκη ακαδημαϊκές (Γεωργακόπουλος, 2011. Γιάνναρου, 2016. Dearden, 2017. Park, 2003).

Εντούτοις, παρά τη μεγάλη ερευνητική ενασχόληση με το θέμα του πλαγιαρισμού διεθνώς, παρατηρείται έλλειψη σχετικών δημοσιεύσεων στην Ελλάδα. Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, στόχος της παρούσας δημοσίευσης είναι η παρουσίαση των εννοιών που απαντώνται στη βιβλιογραφία αναφορικά με την ακαδημαϊκή δεοντολογία, εστιάζοντας στην έννοια του πλαγιαρισμού, προκειμένου να υπάρξει το απαραίτητο πλαίσιο για να δομηθούν και εκπονηθούν μελέτες σε αυτό το πεδίο.

Εννοιολογικοί ορισμοί

Από τη συστηματική μελέτη της βιβλιογραφίας διαπιστώθηκε πως οι ερευνητές χρησιμοποιούν μια πληθώρα εννοιών σχετικών με την ακαδημαϊκή δεοντολογία στο πλαίσιο των ερευνών τους. Τέτοιες έννοιες είναι ο *πλαγιαρισμός*, η *εξαπάτηση*, το *ακαδημαϊκό παράπτωμα*, η *ακαδημαϊκή εντιμότητα* και *ανεντιμότητα*² (βλ. Γραφήματα 1 και 2).



Γράφημα 1: Πτυχές ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Πλαγιαρισμός

Ως *πλαγιαρισμός* νοείται η χρήση του έργου (λέξεις, σχέδια, ιδέες) τρίτου χωρίς παραπομπή στο δημιουργό του (Ehrich, Howard, Mu, & Bokosmaty, 2014. Handa & Power, 2005. Mullin, 2009. Roberts, 2008) και η παρουσίασή του ως αποτέλεσμα προσωπικής προσπάθειας (Deckert, 1993. Howard, 1995. Joy, Cosma, Sinclair, & Yau,

²Οι έννοιες απαντώνται στην αγγλική γλώσσα ως plagiarism, cheating, academic misconduct, academic honesty και academic dishonesty αντίστοιχα.

2009. Park, 2004. Sutherland-Smith, 2008. Wan, Nordin, Halib, & Ghazali, 2011). Οι Κυρίδης και Χρονοπούλου (2008, σ.151) αναφερόμενοι στον όρο κάνουν λόγο για «υπεξαίρεση των ιδεών και του λόγου των άλλων», καθώς και για συμπεριφορά που παραβιάζει τους κανόνες δεοντολογίας. Σύμφωνα με την Pecorari (2013), ο πλαγιαρισμός προϋποθέτει την ύπαρξη ομοιότητας μεταξύ δύο κειμένων, όπου το νεότερο κείμενο βασίζεται σε προγενέστερο, απουσιάζοντας, εκ προθέσεως (με σκοπιμότητα), η σχετική αναφορά στην αρχική πηγή (πρόκειται δηλαδή για σκόπιμη απόκρυψη της αρχικής πηγής με δόλο). Εντούτοις, δεν υπάρχει σύμπτωση μεταξύ των προτεινόμενων ορισμών αναφορικά με την αναγκαιότητα ύπαρξης δόλου στον χαρακτηρισμό μιας ενέργειας ως πλαγιαρισμό (Bretag & Mahmud, 2009. Ehrich et al., 2014. Gullifer & Tyson, 2010. Sutherland-Smith, 2008). Μελετώντας προσεκτικά τη βιβλιογραφία διαπιστώνεται διχογνωμία ως προς το εάν ο πλαγιαρισμός συνδέεται αποκλειστικά με την εκούσια πρόθεση ή την ακούσια πράξη του υποκειμένου (Logue, 2004). Όλοι, όμως, συναινούν στο γεγονός ότι ο πλαγιαρισμός εντάσσεται στην ευρύτερη έννοια της εξαπάτησης (Koul, Clariana, Jitgarun, & Songsriwittaya, 2009) και θεωρείται μορφή ακαδημαϊκής ανεντιμότητας (Leonard, Schwieder, Buhler, Bennett, & Royster, 2014. Lin & Wen, 2007) και ακαδημαϊκού παραπτώματος (Schrimsher, Northrup, & Alverson, 2011).

Ο πλαγιαρισμός ως πρακτική είναι πιθανό να θεματοποιήθηκε με την εξάπλωση της γραφής και να αναδείχθηκε μέσω των μέσων μαζικής ενημέρωσης (Park, 2003). Ως όρος πρωτοχρησιμοποιήθηκε τον 1ο αιώνα μ.χ. από τον Martial, Ρωμαίο ποιητή ο οποίος αντιδρώντας στην οικειοποίηση του έργου του έκανε χρήση του λατινικού όρου *plagiarius*, όρο που δήλωνε την απαγωγή σκλάβου ή ελεύθερου ατόμου προκειμένου να γίνει σκλάβος (Bailey, 2011). Περί τα τέλη του 16ου αιώνα ο όρος εισήχθη στην αγγλική γλώσσα από τον Ben Jonson, προκειμένου να περιγράψει το άτομο που επιδίδεται σε αντιγραφή (Bailey, 2011), ενώ εμφανίστηκε στο λεξικό του Samuel Johnson στα μέσα του 18ου αιώνα (Lynch, 2006). Ο πλαγιαρισμός ήταν (κοινή) πρακτική των συγγραφέων ως τον 17ο αιώνα (Park, 2003), με την έννοια να αποκτά την ουσιαστική σημασία της κατά τη διάρκεια του Διαφωτισμού, οπότε αναδείχθηκε το ζήτημα της πρωτοτυπίας (Bailey, 2011). Στα μέσα του 18ου αιώνα ο πλαγιαρισμός ορίστηκε σαφώς από τη νομοθεσία για τα πνευματικά δικαιώματα και η στάση των διανοουμένων έναντι τέτοιων πρακτικών διαφοροποιήθηκε αποδίδοντας πλέον ηθικές διαστάσεις σε αυτές (Goldgar, 2001, όπ. αναφ. στο Park, 2003).

Στην Ελλάδα ο όρος λογοκλοπή χρησιμοποιείται εναλλακτικά ορισμένες φορές του όρου πλαγιαρισμός. Εντούτοις, ο πλαγιαρισμός συνιστά ευρύτερη έννοια η οποία περιλαμβάνει τη λογοκλοπή. Η τελευταία περιγράφει μόνο την οικειοποίηση του λόγου κάποιου δημιουργού, ενώ ο πλαγιαρισμός αφορά, επιπλέον, τις ιδέες, τα δεδομένα, τις εργασίες, τη μεθοδολογία, κ.ά.

Εξαπάτηση

Ο όρος εξαπάτηση, στο πλαίσιο της παραπάνω συζήτησης, περιγράφει ενέργειες παραβίασης των κανόνων που οφείλει κάποιος να ακολουθήσει στη συγγραφή μιας ακαδημαϊκής εργασίας ή συμπεριφοράς του δημιουργού (Sheard, Markham, & Dick, 2003), με απώτερο στόχο τη δόλια απόκτηση ακαδημαϊκής αναγνώρισης (Joy et al., 2009). Στην εξαπάτηση συμπεριλαμβάνονται η αντιγραφή στις εξετάσεις, η (μερική ή ολική) αντιγραφή εργασίας, η συγγραφή εργασίας για τρίτο πρόσωπο, η χρήση αθέμιτων πρακτικών σε εξετάσεις (σκονάκια, έξωθεν υποβολή απαντήσεων, κ.τ.ό.) (Gragam, Monday, O' Brien, & Stephen, 1994, όπ. αναφ. στο Walker, 1998).

Ακαδημαϊκό παράπτωμα

Ως ακαδημαϊκά παραπτώματα αναγνωρίζονται ακαδημαϊκά ανέντιμες ενέργειες, όπως η εξαπάτηση και ο πλαγιαρισμός (Schrimsher et al., 2011), ενέργειες οι οποίες παραβιάζουν αρχές της ακαδημαϊκής δεοντολογίας (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008). Η έννοια απαντάται, επίσης, ως *κακή επιστημονική πρακτική* ή *επιστημονικό παράπτωμα*³ και αφορά ενέργειες του υποκειμένου σε σχέση με τους συναδέλφους του, το πανεπιστήμιο, την ερευνητική διαδικασία αλλά και την κοινοποίηση των ερευνητικών πορισμάτων (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008). Η καταστροφή εργασίας τρίτου και η κατασκευή ερευνητικών δεδομένων θεωρούνται επίσης ακαδημαϊκά ανέντιμες πρακτικές και συνιστούν (ακαδημαϊκά) παραπτώματα (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008).

Ακαδημαϊκή ακεραιότητα

Ως ακαδημαϊκή ακεραιότητα ή ακαδημαϊκή εντιμότητα (Benincasa, 2013) ορίζεται η εντιμότητα των ενεργειών του ερευνητή στο ακαδημαϊκό περιβάλλον, δηλαδή στη διδασκαλία και τη διάχυση της (νέας) γνώσης (Turner & Beemsterboer, 2003).

³ Η έννοια απαντάται στην αγγλική γλώσσα ως scientific misconduct.

Ακαδημαϊκή ανεντιμότητα

Η ακαδημαϊκή ανεντιμότητα αφορά τη λήψη ή παροχή μη επιτρεπόμενης βοήθειας σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Storch & Storch, 2002, όπ. αναφ. στο Oran et al., 2015). Ο όρος περιγράφει «κάθε συμπεριφορά στη μαθησιακή διαδικασία, που παραβιάζει τις αρχές της δικαιοσύνης» (Lin & Wen, 2007, σ.89) με απώτερο στόχο την συσσώρευση συμβολικού κεφαλαίου (βαθμού ή προσόντος) (Lin & Wen, 2007). Οι McCabe και Trevino (1993) εντάσσουν στην ακαδημαϊκή ανεντιμότητα τη χρήση αθέμιτων πρακτικών στις εξετάσεις (σκονάκια), την εξαπάτηση σε εξετάσεις (με αξιοποίηση έξωθεν βοήθειας), την αντιγραφή, καθώς και την κοινοποίηση των θεμάτων πριν την διενέργεια μιας γραπτής δοκιμασίας. Ο πλαгиαρισμός, η επινόηση και παραποίηση της βιβλιογραφίας, η συνεργασία σε ατομική εργασία και η υποβολή εργασίας τρίτου αποτελούν, επίσης, ακαδημαϊκά ανέντιμες πρακτικές.



Γράφημα 2: Η σχέση των βασικών εννοιών

Μορφές πλαγιαρισμού

Η μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας επιτρέπει τη συγκριτική θεώρηση των μορφών του πλαγιαρισμού και οδηγεί στη διαπίστωση κριτηρίων βάσει των οποίων είναι δυνατή η διάκριση των εκφάνσεων της έννοιας. Τα κριτήρια αυτά είναι η πρόθεση του υποκειμένου, η πηγή και το αντικείμενο του πλαγιαρισμού, καθώς και ο τρόπος υλοποίησής του (βλ. σχετικά Γράφημα 3).

Πρόθεση

Ο πλαγιαρισμός διακρίνεται σε ακούσιο και εκούσιο βάσει της πρόθεσης του ατόμου (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008. Roberts, 2008). Ο ακούσιος πλαγιαρισμός⁴ αναφέρεται στις περιπτώσεις που το υποκείμενο επιδίδεται σε ενέργειες οικειοποίησης έργου τρίτου χωρίς να έχει πρόθεση εξαπάτησης (Gilmore, Strickland, Timmerman, Maher, & Feldon, 2010. McGowan, 2005. Schrimsher et al., 2011. Sutherland-Smith, 2008) επί παραδείγματι λόγω άγνοιας των προδιαγραφών αναφοράς των πηγών (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008), ή ορθής χρήσης των βιβλιογραφικών δεδομένων (Flowerdew & Li, 2007. Schrimsher et al., 2011). Αντίθετα, ο εκούσιος πλαγιαρισμός έχει να κάνει με σκόπιμες επιλογές εξαπάτησης (Baird & Dooley, 2014. Flowerdew & Li, 2007. Howard, 1995. Pecorari, 2003. Walker, 1998).

Πηγή

Ένα άλλο κριτήριο διάκρισης του πλαγιαρισμού είναι η πηγή του υλικού. Ως προς την πηγή απαντάται ο πλαγιαρισμός ψηφιακής ή έντυπης πηγής, δημοσιευμένης ή μη (Howard, 1995), βιβλίων, άρθρων, εργασίας ή σημειώσεων (Selwyn, 2008), παρουσίασης, καθώς και διατριβής μεταπτυχιακού ή διδακτορικού επιπέδου (Logue, 2004). Ακόμη, εντοπίζονται ο διαδικτυακός πλαγιαρισμός⁵ (Scanlon & Neumann, 2002), η διαδικτυακή εξαπάτηση⁶ (Selwyn, 2008) και η ψηφιακή εξαπάτηση⁷ (Stephens et al., 2007) ως απόρροια της χρήσης του διαδικτύου και των ψηφιακών μέσων, καθώς και η αντιγραφή μέσω κινητών τηλεφώνων (Stephens et al., 2007).

Αντικείμενο

Ένα ακόμη κριτήριο, βάσει του οποίου ο πλαγιαρισμός δύναται να διακριθεί, αποτελεί το αντικείμενό του. Σύμφωνα με την Pecorari (2013) το εύρος των τύπων του υλικού που μπορεί να αποτελέσουν αντικείμενο του πλαγιαρισμού είναι μεγάλο. Στη σχετική βιβλιογραφία εντοπίζεται ο πλαγιαρισμός λέξης, πρότασης, ιδέας και έργου (Ehrich et al., 2014). Παράλληλα, υπάρχει ο πλαγιαρισμός δευτερογενών πηγών, οι οποίες χρησιμοποιούνται σε κάποια δημοσίευση χωρίς παραπομπή στην πηγή τους⁸ (Zafarghandi, Khoshroo, & Barkat, 2012). Στο χώρο της Πληροφορικής εμφανίζεται ο πλαγιαρισμός

⁴ Unwitting/ unintentional plagiarism.

⁵ Internet/ online plagiarism

⁶ Cyber cheating

⁷ Digital cheating

⁸ Plagiarism of secondary sources

διεπαφής⁹, δεδομένων¹⁰ (Cosma & Joy, 2008), κώδικα¹¹ (Joy et al., 2011) και λογισμικού¹² (Chuda, Navrat, Kovacova, & Humay, 2012). Τέλος, η δομή ενός επιχειρήματος (Martin, 1994), η γλώσσα μιας πηγής (Pecorari, 2003), τα αποσπάσματα κειμένου (Howard, 1995), καθώς και ο τρόπος με τον οποίο είναι οργανωμένες οι πηγές μιας δημοσίευσης¹³ (Zafarghandi et al., 2012), δύνανται να αποτελέσουν αντικείμενο πλαγιαρισμού.

Τρόπος

Ο τρόπος με τον οποίο κάποιος εμπλέκεται σε ενέργειες πλαγιαρισμού διακρίνει την έννοια σε ποικίλες μορφές, όπως η αντιγραφή¹⁴, η ανεπαρκής παράφραση¹⁵, η συρραφή¹⁶, ο αυτοπλαγιαρισμός¹⁷, η λήψη βοήθειας, κ.ά. Στη συνέχεια παρουσιάζονται αυτές οι επιμέρους μορφές.

Αντιγραφή

Η αντιγραφή λαμβάνει χώρα στην περίπτωση της αξιοποίησης πληροφοριών χωρίς αναφορά στην πηγή τους (Handa & Power, 2005. Hayes & Introna, 2005. Pecorari, 2003. Wan et al., 2011) και μπορεί να γίνει με¹⁸ ή χωρίς τη γνώση¹⁹ του πραγματικού δημιουργού (Walker, 1998). Η αντιγραφή μπορεί να είναι αυτολεξεί, με συμπερίληψη ή και απουσία της (αναγκαίας) σήμανσης του αντιγραμμένου υλικού (εισαγωγικά, παραπομπή, τροποποιημένη εσοχή κειμένου) (Howard, 1995). Αυτού του είδους η ενέργεια έχει αποδοθεί στη διεθνή βιβλιογραφία ως direct πλαγιαρισμός (Klausman, 1999), verbatim copying (Walker, 1998), blatant πλαγιαρισμός (Hu & Lei, 2012) και word-to-word πλαγιαρισμός (Bilic-Zulle et al., 2008). Τέλος, σε αυτήν τη εκδοχή πλαγιαρισμού εντάσσεται και η μετάφραση κειμένου σε άλλη γλώσσα, χωρίς αναφορά στην πρωτότυπη πηγή (Bilic-Zulle et al., 2008).

⁹ Interface designs

¹⁰ Data

¹¹ Source code plagiarism

¹² Software plagiarism

¹³ Plagiarism of the form of a source

¹⁴ Copying

¹⁵ Inadequate paraphrasing

¹⁶ Patchwriting

¹⁷ Self- plagiarism

¹⁸ Other plagiarism

¹⁹ Purloining

Ανεπαρκής παράφραση

Η ανεπαρκής παράφραση είναι μια ακόμη μορφή του πλαγιαρισμού που απαντάται στη βιβλιογραφία (Ehrich et al., 2014). Η διαδικασία της παράφρασης εμπεριέχει την παρουσίαση του νοήματος ενός κειμένου με διαφορετικό λεξιλόγιο, συνοδευόμενο από αναφορά στην αρχική πηγή (Breen & Maassen, 2005. Goh, 2013. Roig, 2001). Στην περίπτωση της ανεπαρκούς παράφρασης μπορεί κάποιος να παραλείψει την αναφορά στην πηγή²⁰ (Hu & Lei, 2012. Park, 2004. Walker, 1998), να επιδοθεί σε αυτολεξεί αντιγραφή με παραπομπή και παρουσίαση του νέου κειμένου ως προϊόν παράφρασης²¹ (Walker, 1998) και να τροποποιήσει μερικώς το λεξιλόγιο του κειμένου, αντικαθιστώντας επί παραδείγματι λέξεις με συνώνυμες, αποσιωπώντας την αναφορά στην πηγή²² (Patrick, 2014), εμφανίζοντας το υλικό ως παράφραση²³ (Ehrich et al., 2014. Zafarghandi et al., 2012).

Συρραφή

Η συρραφή (Howard, 1995) ή ανάμειξη²⁴ (Patrick, 2014) αποτελεί σύμφωνα με την Howard (1995) μια εκδοχή πλαγιαρισμού η οποία προκύπτει συρράβοντας αποσπάσματα από διάφορα κείμενα με μικρές τροποποιήσεις (Klausman, 1999). Η Howard (1995) μολονότι χαρακτηρίζει την συγκεκριμένη πρακτική ως πλαγιαρισμό (ανεξάρτητα από την ύπαρξη παραπομπής ή μη παραπομπής), διατείνεται πως δε συνιστά πάντα ακαδημαϊκά ανέντιμη πρακτική, καθώς μπορεί να οφείλεται στη μη εξοικείωση με το αντικείμενο της δημοσίευσης. Για το λόγο αυτόν θεωρεί πως πρόκειται για μεταβατική φάση κατά την οποία ο αρχάριος ερευνητής προσπαθεί να κατανοήσει και να αξιοποιήσει το υλικό, τακτική η οποία κρίνεται ως μη αποδεκτή στο τελικό στάδιο της συγγραφής. Διασκευή της συρραφής αποτελεί το μωσαϊκό²⁵, πρακτική στην οποία ο ερευνητής να μεν αποδίδει τις αξιοποιημένες πληροφορίες στο δημιουργό τους, ωστόσο, το έργο του στερείται προσωπικών θέσεων (Patrick, 2014).

²⁰ Illicit paraphrasing, subtle plagiarism

²¹ Sham paraphrasing

²² Cherry-pick

²³ Paraphrasing plagiarism

²⁴ Remix

²⁵ Mosaic

Αυτοπλαγιαρισμός

Ο αυτοπλαγιαρισμός αποτελεί μια επιπλέον διάσταση της έννοιας του πλαγιαρισμού. Πρόκειται για την επαναχρησιμοποίηση αποσπάσματος μιας ήδη δημοσιευμένης εργασίας ενός ερευνητή σε ένα νέο έργο του ίδιου, χωρίς να γίνεται αναφορά στην πρώτη (Cosma & Joy, 2008. Ehrich et al., 2014). Σύμφωνα με τους Bretag και Mahmud (2009) η πρόθεση εξαπάτησης καθιστά την πρακτική αθέμιτη επανάληψη κειμένου, καθώς επιχειρείται η παρουσίαση δύο (ίδιων) κειμένων ως διαφορετικών και πρωτότυπων. Μεταξύ των ενεργειών που εμπίπτουν στον αυτοπλαγιαρισμό είναι ο τεμαχισμός ερευνητικών ευρημάτων και η δημοσίευσή τους σε ξεχωριστά άρθρα με κοινά δεδομένα²⁶ (Scanlon, 2007) και η «εξ ολοκλήρου επαναδημοσίευση ή διπλοδημοσίευση» (Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008, σ.165). Άλλες πρακτικές αυτοπλαγιαρισμού είναι η υποβολή της ίδιας εργασίας σε διαφορετικά μαθήματα²⁷ (Park, 2004. Walker, 1998), η δημοσίευση έρευνας σε κάποιο επιστημονικό περιοδικό που παρουσιάστηκε πρώτα σε συνέδριο χωρίς αναφορά σε αυτό και η αναθεωρημένη έκδοση μιας μελέτης χωρίς παραπομπή στην αρχική (Bretag & Mahmud, 2009).

Λήψη βοήθειας

Στη βιβλιογραφία απαντώνται μια σειρά πρακτικών σχετικές με τη βοήθεια που παρέχεται από κάποιον προς τρίτο, αναφορικά με τη συγγραφή, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν ως επιμέρους διάσταση του πλαγιαρισμού με την ονομασία «λήψη βοήθειας». Σε αυτήν τη διάσταση ανήκουν η ανάθεση της συγγραφής εργασίας²⁸ σε τρίτο πρόσωπο (Martin, 1994. Park, 2004. Selwyn, 2008. Walker, 1998), η αγορά από ή ο δανεισμός εργασίας από/σε τρίτο πρόσωπο (Howard, 1995), καθώς και η αξιοποίηση εργασίας τρίτου, ανεξαρτήτως της γνώσης ή συγκατάθεσής του (Park, 2004). Ακόμη, στη λήψη βοήθειας απαντώνται η *συνέργεια*²⁹, δηλαδή η παρουσίαση ως προσωπικής δημιουργίας εργασίας που έγινε ομαδικά, η παροχή έτοιμης εργασίας σε κάποιον (Park, 2004) και η ανταλλαγή τμημάτων εργασίας μεταξύ μελών διαφορετικών ομάδων (Cosma & Joy, 2008).

²⁶ Salami slicing

²⁷ Duplication, recycling

²⁸ Plagiarism of authorship, ghostwriting, blunt plagiarism

²⁹ Collusion

Χρήση της παραπομπής

Ο τρόπος με τον οποίο κάποιος χρησιμοποιεί τις παραπομπές αποτελεί κριτήριο διάκρισης του πλαγιαρισμού σε επιμέρους μορφές. Τα λάθη στις παραπομπές, η χρήση ελλιπών στοιχείων σε παραπομπές (π.χ. απουσία αριθμού σελίδας)³⁰ (Patrick, 2014. Roberts, 2008) και γενικά η ακατάλληλη αναφορά των πηγών (Howard, 1995) συνιστούν ορισμένες τέτοιες ενέργειες. Σχετικές πρακτικές είναι η παραπομπή σε ανύπαρκτη πηγή³¹ (Patrick, 2014) και η αντιγραφή τμημάτων έργου τρίτου³² ή του ίδιου ερευνητή³³, χωρίς αναφορά στην προέλευσή τους (Patrick, 2014. Roberts, 2008). Στο πλαίσιο αυτό απαντάται, επίσης, ο συνδυασμός πληροφοριών από διαφορετικές πηγές, συνοδευόμενων από αναφορές με κάποιες, ωστόσο, να έχουν αντιγραφεί χωρίς να υπάρχει η σχετική παραπομπή³⁴.

Επινόηση - παραποίηση

Η επινόηση³⁵ και η παραποίηση³⁶ αποτελούν δύο ακαδημαϊκά παραπτώματα τα οποία δεν συνιστούν πλαγιαρισμό αν και μπορεί να οδηγήσουν σε αυτόν κυρίως λόγω της ανεπαρκούς αναφοράς στις πηγές (Cosma & Joy, 2008). Ως επινόηση ορίζεται η δημιουργία ανύπαρκτων βιβλιογραφικών αναφορών, ενώ ως παραποίηση η εμφάνιση παραπομπών οι οποίες μπορεί μεν να είναι υπαρκτές, αλλά δεν είναι σχετικές με το θέμα που μελετά η εργασία (Cosma & Joy, 2008).

Πλαγιαρισμός κώδικα

Ο πλαγιαρισμός κώδικα³⁷ αποτελεί μια ιδιαίτερη εκδοχή του πλαγιαρισμού, καθώς εμφανίζεται κυρίως στην Πληροφορική και ειδικότερα στις εργασίες προγραμματισμού (Joy et al., 2011). Εκφράζεται μέσω της σύνταξης κώδικα με τη βοήθεια ειδικού λογισμικού, της τροποποίησης των αποτελεσμάτων κάποιας εφαρμογής ή/και στη μετατροπή ενός κώδικα από μία γλώσσα προγραμματισμού σε άλλη (Cosma & Joy, 2008).

³⁰ Half-hearted

³¹ Ghost citation

³² Copy-cat

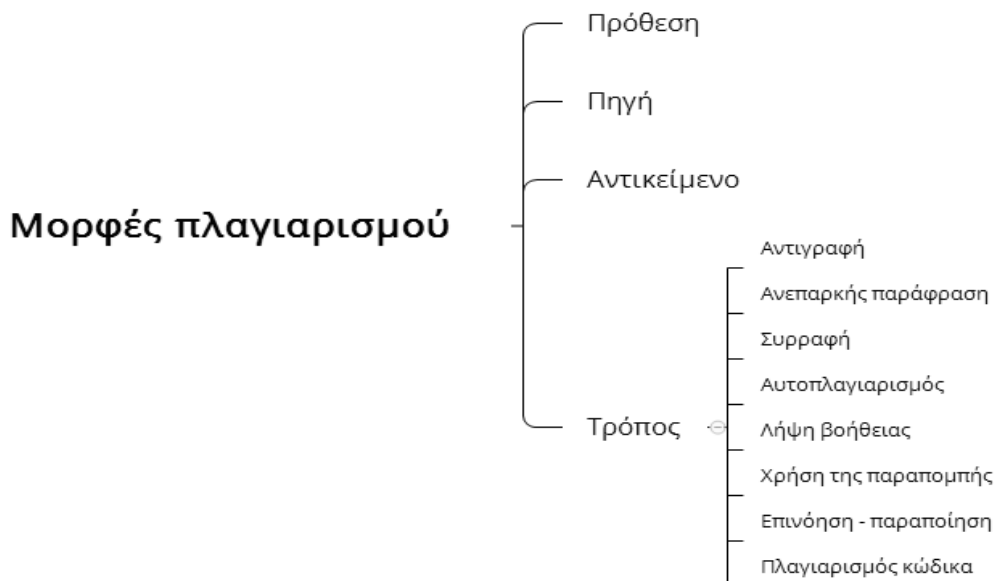
³³ Recycle

³⁴ Hybrid

³⁵ Fabrication

³⁶ Falsification

³⁷ Source code plagiarism



Γράφημα 3: Μορφές πλαγιαρισμού

Επιλογικά

Το παλίμψηστο του πλαγιαρισμού στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύει το πολυδιάστατο και πολυσύνθετο της έννοιας και της τυπολογίας. Μια έννοια η οποία δεν έχει απασχολήσει την ελληνική βιβλιογραφία εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων (βλ. ενδεικτικά Αβραμίδου, 2014. Καραμπάσης, 2012. Κυρίδης & Χρονοπούλου, 2008). Σε αυτό το πλαίσιο, στόχο της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η συγκέντρωση και σύνθεση των εννοιολογικών προσδιορισμών, προκειμένου να προταθεί μια ενδεικτική τυπολογία, ώστε από τη μία να καλυφθεί το ερευνητικό κενό που υπάρχει στην Ελλάδα και από την άλλη να δημιουργηθεί το βασικό πλαίσιο για μελλοντικές έρευνες.

Αναγκαία κρίνεται η αναμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών των Τμημάτων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου τα ζητήματα της ακαδημαϊκής δεοντολογίας να τεθούν στο επίκεντρο. Ορισμένες από τις ενέργειες που θα μπορούσαν να ακολουθηθούν είναι η παρακολούθηση διαλέξεων σχετικών με την ερευνητική δεοντολογία και την τεχνολογία συγγραφής επιστημονικών εργασιών και η δημιουργία ενός κοινά αποδεκτού-μεταξύ των ελληνικών πανεπιστημίων- κώδικα δεοντολογίας, τον οποίο θα δεσμεύονται να τηρούν οι φοιτητές και το ακαδημαϊκό προσωπικό. Στο ίδιο πλαίσιο, σημαντικό βήμα

θεωρείται ο έλεγχος του ακαδημαϊκού έργου για πλαγιαρισμό με την αξιοποίηση ειδικού λογισμικού, καθώς και η εφαρμογή κυρώσεων σε περιπτώσεις πλαγιαρισμού.

Σε αυτό το εγχείρημα, επίσης, σημαντική συμβολή θα αποτελέσει η ενίσχυση της ερευνητικής ενασχόλησης στον τομέα της ακαδημαϊκής ακεραιότητας. Ο πλαγιαρισμός θα μπορούσε να αποτελέσει αντικείμενο έρευνας σε μεταπτυχιακό και διδακτορικό επίπεδο, καθώς και αντικείμενο προβληματισμού και συζήτησης σε συνέδρια και επιστημονικές εκδηλώσεις. Η κρισιμότητα του ζητήματος επιβάλλει να ληφθούν άμεσα τα αναγκαία μέτρα προκειμένου να αναδειχθεί ως θέμα ευρείας συζήτησης και στην Ελλάδα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβραμίδου, Δ. Ε. (2014). *Διαδικτυακές εφαρμογές των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στην εκπαίδευση: Η περίπτωση της λογοκλοπής* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αλεξανδρούπολη.
- Adinigrum, T. S. (2011). How different are we? Understanding and managing plagiarizing between East and West. *Journal of Academic Language & Learning*, 5(2), 88-98.
- Akbulut, Y., Şendağ, S., Birinci, G., Kılıçer, K., Şahin, M. C., & Odabaşı, H. F. (2008). Exploring the types and reasons of Internet-triggered academic dishonesty among Turkish undergraduate students: Development of Internet-Triggered Academic Dishonesty Scale (ITADS). *Computers & Education*, 51(1), 463-473. doi: 10.1016/j.compedu.2007.06.003
- Andrews, K. G., Smith, L. A., Henzi, D., & Demps, E. (2007). Faculty and student perceptions of academic integrity at U.S. and Canadian dental schools. *Journal of Dental Education*, 71(8), 1027-1039.
- Arce Espinoza, L., & Monge Nájera, J. (2014). How to correct teaching methods that favour plagiarism: recommendations from teachers and students in a Spanish language distance education university. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40, 1-9. doi: 10.1080/02602938.2014.966053
- Ashworth, P., Bannister, P., Thorne, P., & Students on the Qualitative Research Methods Course Unit. (1997). Guilty in whose eyes? University students' perceptions of

- cheating and plagiarism in academic work and assessment. *Studies in Higher Education*, 22(2), 187-203. doi: 10.1080/03075079712331381034
- Bailey, J. (2011). *The world's first "plagiarism" case*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <https://www.plagiarismtoday.com/2011/10/04/the-world's-first-plagiarism-case/>
- Baird, C., & Dooley, P. (2014). Ensuring effective student support in higher education alleged plagiarism cases. *Innovations in Higher Education*, 39, 387-400. doi: 10.1007/s10755-014-9285-4
- Bamford, J., & Sergiou, K. (2005). International Students and Plagiarism: an analysis of the reasons for plagiarism among international foundation students. *Investigations in University Teaching and Learning*, 2(2), 17-22.
- Benincasa, L. (2013). *Αντιγραφή στις εξετάσεις και φοιτητική κουλτούρα*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Bilic-Zulle, L., Azman, J., Frkovic, V., & Petroveck, M. (2008). Is there an effective approach to deterring students from plagiarizing? *Science and Engineering Ethics*, 14(1), 139-147. doi: 10.1007/s11948-007-9037-2
- Breen, L., & Maassen, M. (2005). Reducing the incidence of plagiarism in an undergraduate course: The role of education. *Issues in Educational Research*, 15(1), 1-16.
- Bretag, T., & Mahmud, S. (2009). Self-plagiarism or appropriate textual re-use? *Journal of Academic Ethics*, 7(3), 193-205. doi: 10.1007/s10805-009-9092-1
- Γεωργακόπουλος, Σ. (2011). *Γκούτενμπεργκ: "Ζητώ συγγνώμη, αλλά δεν παραιτούμαι"*. <https://goo.gl/8QKbFL>
- Γιάνναρου, Α. (2016, Νοέμβριος 11). Τον έκλεψαν και του ζητούσαν και αποζημίωση. *Η ΚΑΘΗΜΕΡΙΝΗ*. <http://www.kathimerini.gr/882326/article/epikairothta/ellada/ton-ekleyan-kai-toy-zhthsan-kai-apozhmiwsh>
- Chuda, D., Navrat, P., Kovacova, B., & Humay, P. (2012). The issue of (software) plagiarism: A student view. *IEEE Transactions on Education*, 55(1), 22-28. doi: 10.1109/TE.2011.2112768
- Cosma, G., & Joy, M. (2008). Towards a Definition of Source-Code Plagiarism. *IEEE Transactions on Education*, 51(2), 195-200. doi: 10.1109/TE.2007.906776
- Dearden, L. (2017, May 2). French election: Marine Le Pen accused of plagiarising speech Francois Fillon made two weeks ago. *Independent*. Ανακτήθηκε από <http://www.independent.co.uk/news/world/europe/french-election-marine-le-pen->

- francois-fillon-speech-plagiarise-accuse-steal-fn-front-national-a7712791.html
- Deckert, G. D. (1993). Perspectives on plagiarism from ESL students in Hong Kong. *Journal of Second Language Writing*, 2(2), 131-148. doi: 10.1016/1060-3743(93)90014-T
- Ehrich, J., Howard, S. J., Mu, C., & Bokosmaty, S. (2014). A comparison of Chinese and Australian university students' attitudes towards plagiarism. *Studies in Higher Education*, 41(2), 231-246. doi: 10.1080/03075079.2014.927850
- Ellery, K. (2008). Undergraduate plagiarism: a pedagogical perspective. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 507-516. doi: 10.1080/02602930701698918
- Eret, E., & Ok, A. (2014). Internet plagiarism in higher education: tendencies, triggering factors and reasons among teacher candidates. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 39(8), 1002-1016. doi: 10.1080/02602938.2014.880776
- Flowerdew, J., & Li, Y. (2007). Plagiarism and second language writing in an electronic age. *Annual Review of Applied Linguistics*, 27, 161-183. doi: 10.1017/S0267190508070086
- Foltynek, T., Rybicka, J., & Demoliou, C. (2014). Do students think what teachers think about plagiarism? *International Journal for Educational Integrity*, 10(1), 21-30.
- Gilmore, J., Strickland, D., Timmerman, B., Maher, M., & Feldon, D. (2010). Weeds in the flower garden: An exploration of plagiarism in graduate students' research proposals and its connection to enculturation, ESL, and contextual factors. *International Journal for Educational Integrity*, 6(1), 13-28.
- Goh, E. (2013). Plagiarism behavior among undergraduate students in hospitality and tourism education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 13(4), 307-322. doi: 10.1080/15313220.2013.839295
- Gullifer, J., & Tyson, G. A. (2010). Exploring university students' perceptions of plagiarism: a focus group study. *Studies in Higher Education*, 35(4), 463-481. doi: 10.1080/03075070903096508
- Handa, N., & Power, C. (2005). Land and discover! A case study investigating the cultural context of plagiarism land and discover! A case study investigating the cultural context of. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 2(3), 64-84.
- Hayes, N., & Introna, L. D. (2005). Cultural values, plagiarism, and fairness: when plagiarism gets in the way of learning. *Ethics & Behavior*, 15(3), 213-231. doi:

10.1207/s15327019eb1503

- Howard, R. M. (1995). Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English*, 57(7), 788-806. doi: 10.2307/378403
- Hu, G., & Lei, J. (2012). Investigating chinese university students' knowledge of and attitudes toward plagiarism from an integrated perspective. *Language Learning*, 62(3), 813-850. doi: 10.1111/j.1467-9922.2011.00650.x
- Joy, M., Cosma, G., Sinclair, J., & Yau, J. Y. (2009). *A taxonomy of plagiarism in computer science*. Proceedings of *EDULEARN09 Conference*, 3372-3379.
- Joy, M., Cosma, G., Yau, J. Y. K., & Sinclair, J. (2011). Source code plagiarism-a student perspective. *IEEETransactionsonEducation*, 54(1), 125-132. doi: 10.1109/TE.2010.2046664
- Καραμπάσης, Κ. (2012). *Ο πλαγιαρισμός στις γραπτές ακαδημαϊκές εργασίες: Βιβλιογραφική επισκόπηση και μια πρώτη εμπειρική διερεύνηση* (Αδημοσίευτη μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών.
- Καφαντάρης, Τ. (2012, Σεπτέμβριος, 30). Η επιστήμη της λογοκλοπής. *ΤΟ ΒΗΜΑ*. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/science/article/?aid=477022>
- Klausman, J. (1999). Teaching about plagiarism in the age of the internet. *Teaching English in the Two-Year College*, 27, 209-212.
- Κόλλια, Ε. (2017, Ιανουάριος 29). Οι "απαγωγείς" της εξεταστικής για τα δάνεια. *ΤΟ ΒΗΜΑ*. Ανακτήθηκε από <http://www.tovima.gr/society/article/?aid=859629>
- Koul, R., Clariana, R. B., Jitgarun, K., & Songsriwittaya, A. (2009). The influence of achievement goal orientation on plagiarism. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 506-512. doi: 10.1016/j.lindif.2009.05.005
- Κυρίδης, Α., & Χρονοπούλου, Α. (2008). *Περί επιστημονικής δεοντολογίας και πρακτικής*. Αθήνα: Gutenberg.
- Leonard, M., Schwieder, D., Buhler, A., Bennett, D. B., & Royster, M. (2014). Perceptions of plagiarism by STEM graduate students: A case study. *Science and Engineering Ethics*. doi: 10.1007/s11948-014-9604-2
- Lin, C. H. S., & Wen, L. Y. M. (2007). Academic dishonesty in higher education: a nationwide study in Taiwan. *Higher Education*, 54(1), 85-97. doi: 10.1007/s10734-006-9047-z
- Logue, R. (2004). Plagiarism: the internet makes it easy. *Nursing Standard: Official*

- Newspaper of the Royal College of Nursing*, 18(51), 40-43. doi: 10.7748/ns2004.09.18.51.40.c3685
- Lynch, J. (2006). *The perfectly acceptable practice of literary theft: plagiarism, copyright, and the eighteenth century*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://www.writing-world.com/rights/lynch.shtml>
- Martin, B. (1994). Plagiarism: A misplaced emphasis. *Journal of Information Ethics*, 3(4), 36-47.
- Maxwell, A., Guy, J. C., & Vardanega, L. (2006). Plagiarism among local and Asian students in Australia. *Guidance & Counselling*, 21(4), 210-215.
- McCabe, D. L., & Trevino, L. K. (1993). Academic dishonesty: honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education*, 64(5), 522-538. doi: 10.2307/2959991
- McGowan, U. (2005). Academic integrity: An awareness and development issue for students and staff. *Journal of University Teaching and Learning Practice*, 2(3), 48-57. Ανακτήθηκε από <http://ro.uow.edu.au/jutlp/vol2/iss3/6>
- Mullin, A. J. (2009). Appropriation, homage, and pastiche: using artistic tradition to reconsider and redefine plagiarism. In C. P. Haviland & J. A. Mullin (Eds.), *Who owns this text? Plagiarism, authorship, and disciplinary cultures* (pp. 108-125). Logan, Utah: Utah State University Press.
- Oran, N. T., Can, H. O., Senol, S., & Hadimli, A. P. (2015). Academic dishonesty among health science school students. *Nursing Ethics*, 23(8), 919-931.
- Park, C. (2003). In other (people's) words: plagiarism by university students-literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 28(5), 241-288. doi: 10.1080/0260293032000120352
- Park, C. (2004). Rebels without a clause: towards an institutional framework for dealing with plagiarism by students. *Journal of Further and Higher Education*, 28(3), 291-306. doi: 10.1080/0309877042000241760
- Patrick, A. (2014). *This flowchart explains the severity of different types of plagiarism*. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο <http://lifehacker.com/this-flowchart-explains-the-severity-of-different-types-1637797055>
- Pecorari, D. (2003). Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing*, 12(4), 317-345. doi: 10.1016/j.jslw.2003.08.004

- Pecorari, D. (2013). *Teaching to avoid plagiarism. How to promote good source use*. England: Open University Press.
- Roberts, T. S. (2008). Student plagiarism in an online world: an introduction. In T. S. Roberts (ed.), *Student plagiarism in an online world: problems and solutions* (pp. 1-9). Australia: Central Queensland University.
- Roig, M. (2001). Plagiarism and paraphrasing criteria of college and university professors. *Ethics & Behavior*, 11(3), 307-323. doi: 10.1207/S15327019EB1103_8
- Scanlon, P. (2007). Song from myself: An anatomy of self plagiarism. *Plagiary: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification*, 2(1), 57-66. Ανακτήθηκε από <http://scholar.google.com/scholar?hl=en&btnG=Search&q=intitle:Song+From+Myself+:+An+Anatomy+of+Self+?+Plagiarism#0>
- Scanlon, P. M., & Neumann, D. R. (2002). Internet plagiarism among college students. *Journal of College Student Development*, 43(3), 374-385.
- Schrimsher, R. H., Northrup, L. A., & Alverson, S. P. (2011). A survey of Samford University students regarding plagiarism and academic misconduct. *International Journal for Educational Integrity*, 7(1), 3-17.
- Selwyn, N. (2008). "Not necessarily a bad thing...": a study of online plagiarism amongst undergraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(5), 465-479. doi: 10.1080/02602930701563104
- Sheard, J., & Dick, M. (2003, September). Influences on cheating practice of graduate students in IT courses. *ACM SIGCSE Bulletin*, 35(3), 45-49. doi: 10.1145/961290.961527
- Sheard, J., Markham, S., & Dick, M. (2003). Investigating differences in cheating behaviours of IT undergraduate and graduate Students: the maturity and motivation factors. *Higher Education Research & Development*, 22(1), 91-108. doi: 10.1080/0729436032000056526
- Stephens, J. M., Young, M. F., & Calabrese, T. (2007). Does moral judgment go offline when students are online? A comparative analysis of undergraduates' beliefs and behaviors related to conventional and digital cheating. *Ethics & Behavior*, 17(3), 233-254. doi: 10.1080/10508420701519197
- Sutherland-Smith, W. (2008). *Plagiarism, the internet and student learning. improving academic integrity*. UK: Routledge.
- Turner, S. P., & Beemsterboer, P. L. (2003). Enhancing academic integrity: formulating

- effective honor codes. *Journal of Dental Education*, 67(10), 1122-1129.
- Walker, J. (1998). Student Plagiarism in Universities: What are we doing about it? *Higher Education Research & Development*, 17(1), 89-106. doi: 10.1080/0729436980170105
- Wan, R., Nordin, S. B., Halib, M. B., & Ghazali, Z. B. (2011). Plagiarism among undergraduate students in an engineering- based university: An exploratory analysis. *European Journal of Social Sciences*, 25(4), 537-549.
- Zafarghandi, A., Khoshroo, F., & Barkat, B. (2012). An investigation of Iranian EFL masters students' perceptions of plagiarism. *International Journal for Educational Integrity*, 8(2), 69-85. Ανακτήθηκε από <http://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/IJEI/article/view/811>

DEFINING PLAGIARISM AND ACADEMIC DISHONEST PRACTICES

Theodoros Karasalides & Anastassios Emvalotis
University of Ioannina

Abstract: Academic integrity has to constitute a significant domain for higher education (and other issues). The relevant international bibliography is found to offer a great majority of articles examining various aspects of this subject with emphasis on plagiarism and other academic dishonest practices. In this context, various references to plagiarism, cheating and misconduct are encountered. Generally, aspects of academic integrity issues are also presented. There is a limited research engagement about this field in Greece. The current article aims at presenting a general description of academic integrity concepts and, especially, plagiarism and its forms.

Key-words: Academic integrity, academic misconduct, cheating, plagiarism

Address: Theodoros Karasalides, Mathematics Teaching Research Laboratory, Department of Primary School Education, University of Ioannina, 45110 Ioannina, Greece. Tel. 2651004310. Email: theodoroskarasalidis@gmail.com

Η ΕΝΔΥΝΑΜΩΣΗ ΤΗΣ ΣΥΜΜΕΤΟΧΗΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΣΤΗΝ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΑΕΙΦΟΡΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ

Χριστίνα Κάτσεων¹ & Ευγενία Φλογαΐτη

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη: Η παρούσα ερευνητική εργασία εξετάζει τους παράγοντες που επιδρούν στην ενίσχυση της ενεργού συμμετοχής των μαθητών στην κατεύθυνση προώθησης του αειφόρου σχολείου. Η έρευνα εφαρμόστηκε στη διάρκεια μιας σχολικής χρονιάς σε ένα δημοτικό σχολείο με τη συμμετοχή δύο εκπαιδευτικών και των μαθητών δύο σχολικών τμημάτων πέμπτης κι έκτης τάξης. Η έρευνα δράσης ήταν η ερευνητική μέθοδος που επιλέχθηκε για την οργάνωση της ερευνητικής διαδικασίας. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο πλαίσιο ενός σχολικού προγράμματος που εστίαζε στη βιώσιμη διαχείριση απορριμμάτων και περιλάμβανε δραστηριότητες στο σχολείο και στην τοπική κοινωνία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας έδειξε ότι συγκεκριμένες αντιλήψεις των μαθητών και εκπαιδευτικών, ορισμένα από τα χαρακτηριστικά των μαθησιακών διαδικασιών που υιοθετήθηκαν και η τρέχουσα κουλτούρα του σχολείου αποτέλεσαν καθοριστικούς παράγοντες που διευκόλυναν ή παρεμπόδισαν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Η έρευνα δράσης έδωσε στις εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα όχι μόνο να εντοπίζουν τους ανασταλτικούς παράγοντες για την ενεργή συμμετοχή των μαθητών, αλλά και να παρεμβαίνουν για να τους αντιμετωπίσουν.

Λέξεις - κλειδιά: Αειφόρο σχολείο, δημοτικό σχολείο, έρευνα δράσης, συμμετοχή.

¹**Διεύθυνση:** Χριστίνα Κάτσεων, Εργαστήριο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης / Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Ναυαρίνου 13α, 10680 Αθήνα, Ελλάδα. Email: ee-esdlab@ecd.uoa.gr

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η έννοια της αειφορίας προβάλλει σήμερα ως εξαιρετικά επίκαιρη και σημαντική. Η οικολογική και κοινωνική δικαιοσύνη, η αλληλεγγύη, η ανεκτικότητα στη διαφορετική άποψη, η συλλογικότητα, η δημοκρατία αποτελούν βασικές αξίες που προσδιορίζουν το περιεχόμενο της αειφορίας και καθιστούν καινοτομική την προώθησή της στο χώρο της εκπαίδευσης (Φλογαίτη, 2006. Λιαράκου & Φλογαίτη, 2007. Sauvé, 1999). Αν μάλιστα, η Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία(ΕΠΑ) παρέχει το εκπαιδευτικό πλαίσιο για τη διαμόρφωση των προϋποθέσεων που θα καταστήσουν εφικτές τις αλλαγές στο όραμα της αειφορίας, τότε το αειφόρο σχολείο προτείνει τις βασικές αρχές για τη λειτουργία μιας σχολικής κοινότητας στην κατεύθυνση της ΕΠΑ (Breiting, Mayer, & Mogensen, 2005).

Το αειφόρο σχολείο παραπέμπει σε ένα σχολικό οργανισμό, ο οποίος εργάζεται συνολικά προκειμένου να διερευνήσει την κουλτούρα του και να βελτιώσει τις καθημερινές δομές και λειτουργίες του (Posch, 1999. Rauch, 2002). Με τη συμμετοχή όλων των συντελεστών της εκπαιδευτικής διαδικασίας προωθεί στην καθημερινή λειτουργία του εκείνες τις αλλαγές που αντλούν από το όραμα της αειφορίας και ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες συνθήκες και δυνατότητές του (Gough, 2005). Η εφαρμογή αυτής της ολιστικής προσέγγισης (Jensen, 2005. Shallcross, 2009) βασίζεται στην παραδοχή ότι η αειφορία δεν μπορεί παρά να διαπερνά όλα τα επίπεδα λειτουργίας του σχολείου τόσο σε παιδαγωγικό όσο και σε κοινωνικό/οργανωσιακό και σε τεχνικό/οικονομικό επίπεδο (Ali Khan, 1996).

Ωστόσο, για να αλλάξει το ίδιο το σχολείο, αλλά και για να επιδιώξει ευρύτερες κοινωνικές αλλαγές στο όραμα της αειφορίας, οι μαθητές του δεν πρέπει να υιοθετούν παθητικούς ρόλους, αλλά να λειτουργούν ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας (Rudduck & Flutter, 2000). Σε μια τέτοια προοπτική, οι μαθητές είναι σκόπιμο να εμπλέκονται άμεσα σε δράσεις που αφορούν τα ζητήματα της σχολικής κοινότητάς τους. Με τον τρόπο αυτό αναπτύσσουν την ικανότητα δράσης (Jensen & Schnack, 1997). Αν θεωρήσουμε ότι η ικανότητα δράσης συνδέεται με την πρόθεση των ατόμων να εμπλακούν σε υπεύθυνες δράσεις για μια δημοκρατική και αειφόρο κοινωνία (Schnack, 1998), τότε οι δράσεις αυτές είναι αδύνατο να συμβούν χωρίς τη συμμετοχή. Πράγματι, η δημοκρατική προοπτική που προωθεί το αειφόρο σχολείο και η ικανότητα δράσης καθιστά αναγκαία τη

συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία λήψης όλων των σημαντικών αποφάσεων που αφορούν το σχολείο, τη μάθηση και τις συνθήκες της δράσης τους (Beale, 2008. Rudduck & Flutter, 2000). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η συμμετοχή δε νοείται ως μια αφηρημένη έννοια, η οποία είναι δυνατό να διδαχθεί, αλλά ως μια ικανότητα, την οποία τα παιδιά αναπτύσσουν σταδιακά μέσω της επαφής με εμπειρίες του άμεσου περιβάλλοντός τους (Schnack, 2008).

Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ως συμμετοχή περιγράφεται η εμπλοκή σε ομάδες ή διαφόρου τύπου δραστηριότητες, η συμμετοχή σε σχολικά συμβούλια, η αλληλεπίδραση με άλλα άτομα διαμέσου ομαδικών εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων, το να παίρνεις μέρος σε συζητήσεις ή debate, το να έχεις φωνή και άποψη, το να μοιράζεσαι την ευθύνη στη λήψη αποφάσεων, το να ασκείς επιρροή στο περιεχόμενο και τη διαδικασία της μάθησης (Shallcross, 2009. Simonska, 2005). Η αξία της συμμετοχής αναγνωρίζεται ευρέως και υπογραμμίζονται με ιδιαίτερη έμφαση τα οφέλη της στην καλλιέργεια της αυτοεκτίμησης των μαθητών, τη δημιουργία κινήτρων για συλλογική δράση, την εξοικείωση με τις δημοκρατικές διαδικασίες και την άσκηση της διαπραγματευτικής και συναινετικής ικανότητας (Hart, 1992. Mogensen & Mayer, 2005). Ειδικά στο χώρο της ΕΠΑ, η συμμετοχή προβάλλει ως μια βασική προτεραιότητα. Από τη στιγμή που η επίλυση των περιβαλλοντικών ζητημάτων ανάγεται σε κοινωνικούς και πολιτικούς παράγοντες, η συμμετοχή προωθείται ως μια βασική έννοια – κλειδί για την ενεργοποίηση μιας περιβαλλοντικά υπεύθυνης συμπεριφοράς (Schnack, 2008). Οι μαθητές μέσω της συμμετοχής τους σε δημοκρατικές διαδικασίες λήψης αποφάσεων, καθίστανται όχι μόνο υπεύθυνοι για τα προγράμματα ΕΠΑ που υλοποιούν, αλλά αναπτύσσουν αισθήματα συλλογικής ευθύνης για το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα (Κάτσεων, Φλογαίτη, & Λιαράκου, 2015. Mogensen & Mayer, 2005).

Ωστόσο, η προώθηση της συμμετοχής στην εκπαιδευτική διαδικασία δεν είναι ούτε αυτονόητη ούτε δεδομένη. Αυτή η ανακολουθία ωθεί αρκετούς θεωρητικούς στο πεδίο της συμμετοχής (Beale, 2008. Chawla & Hefl, 2002. Davies, 1999) να μιλούν για την ύπαρξη διάστασης ανάμεσα στη ρητορική και την πράξη της συμμετοχής. Ανατρέχοντας στα σχετικά ερευνητικά δεδομένα, διαπιστώνουμε ότι σε αρκετές περιπτώσεις οι μαθητές διακατέχονται από αμφιβολία σχετικά με την αξία της προσωπικής τους συμβολής στην αντιμετώπιση των σύγχρονων ζητημάτων και το ρόλο τους ως ενεργών πολιτών. Συχνά, υποτιμούν την αξία ή το αποτέλεσμα της συμμετοχής τους σε περιβαλλοντικές ή

κοινωνικές δράσεις και αμφισβητούν την ικανότητά τους να επηρεάζουν την σχολική ή τοπική κοινότητα μέσω των πρωτοβουλιών που αναλαμβάνουν (Davies, 1999). Στην αντίληψη αυτή των μαθητών, προστίθενται και οι αντιλήψεις αρκετών ενηλίκων, που θεωρούν ότι τα παιδιά δεν μπορούν να επιδείξουν αξιόλογη συμμετοχή, αφού δε διαθέτουν την απαραίτητη εμπειρία και ικανότητες (Alderson, 2000. Rudduck & Flutter, 2000). Η αντίληψη που κυριαρχεί είναι ότι η συμμετοχή των παιδιών μπορεί να εστιάζει στη λήψη προσωπικών αποφάσεων ή στην από κοινού δράση μαζί με άλλους μαθητές, αλλά δεν είναι σε θέση να συμβάλλει στην προώθηση ευρύτερων κοινωνικών αλλαγών (Alderson, 2010). Έτσι, οι μαθητές τείνουν να αντιμετωπίζονται ως μελλοντικά άτομα και ως πολίτες σε αναμονή, με αποτέλεσμα η δράση τους ως ενεργών πολιτών στο παρόν να μένει στο περιθώριο ή να μετατίθεται για το μέλλον (Alderson, 2000. Maitles & Deuchar, 2006).

Αλλά και στο πλαίσιο συμμετοχικών διαδικασιών που οργανώνονται εντός του σχολικού περιβάλλοντος (π.χ., βιωματικές δράσεις για κάποιο περιβαλλοντικό ή κοινωνικό ζήτημα), η συμμετοχή των μαθητών εμφανίζεται παθητική ή και προσχηματική (Beale, 2008. Schnack, 2008). Η κύρια κριτική εστιάζεται στον ηγεμονικό και κυριαρχικό χαρακτήρα που ελλοχεύει σε αρκετές συμμετοχικές διαδικασίες (Cooke & Kothari, 2001. Cornwall, 2008. Rahnema, 1992). Στο σχολικό πλαίσιο, οι εκπαιδευτικοί τείνουν να υιοθετούν καθοδηγητικούς και συγκεντρωτικούς ρόλους. Οι συμμετοχικές δράσεις κατά κανόνα σχεδιάζονται και συντονίζονται από κάποιο εκπαιδευτικό ή από ομάδα εκπαιδευτικών. Οι μαθητές συμμετέχουν έχοντας διαρκώς την καθοδήγηση και τις κατευθύνσεις των εκπαιδευτικών ή δυσκολεύονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες χωρίς την στήριξη των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, οι μαθητές δε συμμετέχουν με παρόμοιους τρόπους. Κάποιοι μαθητές συμμετέχουν περισσότερο, κάποιοι μαθητές συμμετέχουν υποτονικά, ενώ κάποιοι μαθητές τείνουν να αναλαμβάνουν κυριαρχικούς ρόλους έναντι κάποιων συμμαθητών τους (Simonska, 2000). Πράγματι, οι τρέχουσες συμμετοχικές διαδικασίες επικρίνονται ότι αδυνατούν να προσεγγίσουν τους μαθητές ως αυτόνομες προσωπικότητες με ισότιμους ρόλους ή ότι αναμένουν την προσαρμογή τους σε προκαθορισμένες διαδικασίες (Beale, 2008). Αυτή η παθητική μορφή συμμετοχής αντιβαίνει, ωστόσο, στο δημοκρατικό ιδεώδες της συμμετοχής (Reid & Nikel, 2008). Αντιθέτως, προβάλλει η ανάγκη να προωθείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, δηλαδή οι μαθητές να συμμετέχουν συνειδητά σε δράσεις, να συμμετέχουν ισότιμα στη λήψη αποφάσεων, να συνεργάζονται μεταξύ τους δημιουργικά, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες

κι ευθύνες, να λειτουργούν αυτόνομα και να επικεντρώνονται στις προσωπικές τους δυνάμεις και ικανότητες (Hart, 2000). Είναι σαφές ότι μόνο η ενεργή συμμετοχή παραπέμπει σε μια γνήσια συμμετοχή των παιδιών με την έννοια ότι ενεργοποιεί βασικές αξίες, όπως την αυτονομία, την κριτική σκέψη, την ισότητα και συμβάλλει σε μια ουσιαστική και με νόημα μάθηση (Simonska, 2005). Ωστόσο, οι συνθήκες μέσω των οποίων καλλιεργείται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών είναι εξαιρετικά ασαφείς ή προβληματικές (Breiting et al, 2005. Chawla & Heft, 2002. Schnack, 2008. Simonska, 2005).

Όπως έχει υποστηριχθεί, η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών για συμμετοχή ευρίσκεται σε άμεση εξάρτηση από τα συστήματα αξιών και τις εκάστοτε κοινωνικές ή πολιτιστικές συνθήκες (Chawla & Heft, 2002). Ειδικά στο σχολείο, οι συνθήκες του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος φαίνεται να παίζουν καθοριστικό ρόλο (Læssøe, 2010. Schnack, 2008). Μεταξύ των παραγόντων που έχουν αναφερθεί ότι ασκούν σημαντική επιρροή στην ποιότητα της συμμετοχής είναι η σχολική κουλτούρα, το κλίμα της διδασκαλίας, το θέμα της διδασκαλίας, τα εφόδια και οι ικανότητες των εκπαιδευτικών, οι δεξιότητες και οι ικανότητες των μαθητών (Breiting et al, 2005. Chawla, 2002). Αρκετές έρευνες με θέμα τη μαθητική συμμετοχή (Dyment, 2008. Mannion, 2003. Ταμουτσέλη & Μητακίδου, 2006) επισημαίνουν την κυριαρχική δύναμη της σχολικής κουλτούρας, δηλαδή των ασυνείδητων αξιών και πεποιθήσεων που συμμερίζονται μεταξύ τους τα μέλη της σχολικής κοινότητας και διαμορφώνουν την ταυτότητα του σχολείου (Deal & Peterson, 1999). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές, η επικρατούσα σχολική κουλτούρα κατά κανόνα ανθίσταται στις εκπαιδευτικές αλλαγές, εμμένει σε κατεστημένες και σταθερές δομές χωρίς να αφήνει περιθώρια στους μαθητές για κάτι περισσότερο πέρα από τις προκαθορισμένες από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς δραστηριότητες.

Ωστόσο, η συμμετοχή δεν παύει να αποτελεί μια υπό διερεύνηση έννοια. Ομοίως και οι συνθήκες για την καλλιέργεια της ενεργής συμμετοχής των μαθητών δεν έχουν ακόμη αποσαφηνιστεί. Δεδομένης, μάλιστα, της απουσίας αρκετών ερευνητικών δεδομένων που να αποτυπώνουν με σαφήνεια τη λειτουργία της συμμετοχής των μαθητών εντός του σχολικού πλαισίου, προβάλλει η ανάγκη για περαιτέρω μελέτη των συνθηκών του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος που επιδρούν καταλυτικά στη συμμετοχή των μαθητών (Katsenou, Flogaitis, & Liarakou, 2013). Ειδικά στην Ελλάδα, η έρευνα σχετικά με τη λειτουργία των συμμετοχικών διαδικασιών στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου είναι

σχεδόν ανύπαρκτη (Zachariou&Kadji-Beltran, 2009). Παρά την υλοποίηση μιας ποικιλίας προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τα τελευταία είκοσι χρόνια, δεν είναι σαφές το αν ή το πώς εξασφαλίζεται η ενεργή συμμετοχή των μαθητών στα προγράμματα αυτά. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Ταμουτσέλη & Μητακίδου (2006) επισημαίνεται ότι οι μαθητές συμμετέχουν στα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης πολύ πιο ενεργά απ' ό,τι στα άλλα μαθήματα του σχολείου, αλλά δεν προσδιορίζονται οι παράγοντες που ενεργοποιούν τη συμμετοχή τους.

Σκοπός - Ερευνητικά Ερωτήματα

Στο πλαίσιο αυτής της προβληματικής κινείται η ιδέα της παρούσας έρευνας και διαμορφώνονται ο σκοπός και τα ερωτήματά της. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει και να μελετήσει τους παράγοντες του εκάστοτε σχολικού περιβάλλοντος που επιδρούν καταλυτικά στην ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών. Έμφαση αποδίδεται και στα εμπόδια που ενδεχομένως λειτουργούν περιοριστικά στη συμμετοχή των μαθητών.

Το κύριο ερώτημα της έρευνας διατυπώνεται ως εξής: Ποιοι παράγοντες ενισχύουν ή περιορίζουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών σε δράσεις προς την κατεύθυνση του αειφόρου σχολείου;

Το ερευνητικό ερώτημα αναλύεται σε τρία επιμέρους υποερωτήματα:

- Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών και των εκπαιδευτικών που επιδρούν καθοριστικά στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών;
- Ποιες είναι οι μαθησιακές διαδικασίες που επιδρούν καθοριστικά στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών;
- Ποια είναι η κουλτούρα του σχολείου που επιδρά καθοριστικά στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών;

Το εν λόγω ερευνητικό ερώτημα και τα υποερωτήματα καθόρισαν τον σχεδιασμό της έρευνας, κατεύθυναν τη συλλογή του ερευνητικού υλικού και συντόνισαν την ερευνητική πορεία στο σύνολό της.

Μέθοδος

Η έρευνα δράσης επιλέχθηκε ως το καταλληλότερο είδος έρευνας για τη διερεύνηση της ενεργής συμμετοχής των μαθητών. Οι βασικές παραδοχές της έρευνας δράσης, όπως η σύνδεση της επιστημονικής θεωρίας με την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, η ισότιμη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διερεύνηση της πρακτικής τους και η ευελιξία του ερευνητικού πλαισίου που προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της εκάστοτε έρευνας (Cart & Kemmis, 1997. Kemmis & McTaggart, 1988. Posch, 2003) θεωρήθηκε ότι διευκολύνουν την κριτική, στοχαστική και συστηματική διερεύνηση της συμμετοχής των μαθητών.

Στην παρούσα έρευνα, υιοθετήθηκε το μοντέλο έρευνας δράσης του Stephen Kemmis (1980), το οποίο διευκόλυνε την αλληλεπίδραση της ερευνητικής ομάδας μέσω της οργάνωσης τεσσάρων κυκλικά επαναλαμβανόμενων φάσεων: του σχεδιασμού, της δράσης, της παρατήρησης και του στοχασμού. Ο σχεδιασμός αφορούσε στη διαμόρφωση ενός αρχικού κι ευέλικτου σχεδίου δράσης και διενεργούνταν από τις εκπαιδευτικούς της έρευνας με τη συμβολή της ερευνήτριας. Η δράση αφορούσε στην εφαρμογή μιας δέσμης παιδαγωγικών δραστηριοτήτων σύμφωνα με τον αρχικό σχεδιασμό. Η παρατήρηση διενεργούνταν ταυτόχρονα με την εξέλιξη της δράσης. Ο στοχασμός στηριζόταν στα δεδομένα της παρατήρησης κι επιχειρούσε να μελετήσει σε βάθος τις επιχειρούμενες δραστηριότητες.

Σχολικό πλαίσιο εφαρμογής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς 2008 - 2009 σε ένα δημοτικό σχολείο του Λαυρίου, το οποίο διέθετε μεγάλη εμπειρία σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Στην έρευνα συμμετείχαν δύο δασκάλες του σχολείου και οι μαθητές των δύο αντίστοιχων σχολικών τμημάτων Πέμπτης (23 μαθητές) κι Έκτης τάξης (19 μαθητές). Η έρευνα έγινε στο πλαίσιο ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, με θέμα τη βιώσιμη διαχείριση απορριμμάτων. Το πρόγραμμα πραγματοποιούνταν σε εβδομαδιαία βάση κι είχε δίωρη διάρκεια μέσα στο ωρολόγιο πρόγραμμα. Πριν την έναρξη της έρευνας πραγματοποιήθηκαν μια σειρά από συναντήσεις της ερευνήτριας με την διευθύντρια του σχολείου, προκειμένου να περιγραφεί ο σκοπός της έρευνας και ο τρόπος εμπλοκής του σχολείου στην έρευνα.

Συμμετέχοντες

Η έρευνα δράσης συνέβαλε στη δημιουργία μιας ανοιχτής και διαδραστικής επικοινωνίας μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στην ερευνητική διαδικασία (Katsenou, Flogaitis, & Liarakou, 2015). Πράγματι, συγκροτήθηκε μια βασική ομάδα εργασίας, η αποκαλούμενη ως ερευνητική ομάδα, στην οποία συμμετείχαν: α) η ερευνήτρια, η οποία είχε ρόλο διευκολυντή ή εξωτερικού συνεργάτη όλης της διαδικασίας και διευκόλυνε τις δασκάλες του σχολείου να παρατηρούν την καθημερινή τους πρακτική, να συλλέγουν δεδομένα και να παρακολουθούν κριτικά τη συμμετοχή των μαθητών τους, β) οι δύο εκπαιδευτικοί ως εκπαιδευτικοί ερευνητές, οι οποίες επικεντρώνονταν στην πραγματικότητα της τάξης τους κι επιχειρούσαν να εμβαθύνουν στα όσα λάβαιναν χώρα μέσα σε αυτή και γ) οι μαθητές των δύο τάξεων ως συνερευνητές, οι οποίοι διατύπωναν τις ιδέες τους αναφορικά με το περιβαλλοντικό πρόγραμμα, αναλάμβαναν πρωτοβουλίες και αξιολογούσαν τη συμμετοχή τους στις περιβαλλοντικές δράσεις. Ειδικότερα, η ερευνήτρια και οι εκπαιδευτικοί συγκροτούσαν την αποκαλούμενη ως παιδαγωγική ομάδα. Κομβικός ήταν και ο ρόλος της κριτικής φίλης, η οποία συμμετείχε στις συζητήσεις της παιδαγωγικής ομάδας με ρόλο κριτικό και υποβοηθητικό. Ως κριτική φίλη της έρευνας επιλέχθηκε μια συνεργάτιδα της ερευνήτριας, υποψήφια διδάκτορας στο Πανεπιστήμιο Αθηνών, η οποία διέθετε μεγάλη εμπειρία στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και στα μεθοδολογικά ζητήματα της έρευνας δράσης. Επιπλέον, αποτελούσε ένα άτομο που εμπιστευόταν βαθιά η ερευνήτρια.

Οι συναντήσεις της παιδαγωγικής ομάδας πραγματοποιούνταν εβδομαδιαία στο χώρο του σχολείου και σε χρονική διάρκεια μιας διδακτικής ώρας. Σε κάποιες από τις συναντήσεις αυτές συμμετείχε και η κριτική φίλη. Η συζήτηση της παιδαγωγικής ομάδας εστιάζόταν στην αξιολόγηση των υλοποιημένων διδακτικών παρεμβάσεων, στον διαρκή στοχασμό και αναστοχασμό επί των αναδυόμενων θεμάτων και στην αναμόρφωση ορισμένων δράσεων.

Τεχνικές συλλογής ερευνητικών δεδομένων

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, αξιοποιήθηκαν οι ακόλουθες τεχνικές συλλογής δεδομένων: α) Η ανοιχτή παρατήρηση της διδασκαλίας η οποία επέτρεπε τη συστηματική καταγραφή όλων των σημείων που έχρηζαν προσοχής. Η παρατήρηση της διδασκαλίας πραγματοποιούνταν τόσο από την ερευνήτρια όσο και από τις εκπαιδευτικούς. Η

ερευνήτρια προέβαινε σε απευθείας παρατήρηση και καταγραφή σε προσωπικό αρχείο σημειώσεων όλων των ενδιαφερόντων σημείων. Οι δύο εκπαιδευτικοί συμμετείχαν με διπλό ρόλο, του εν ενεργεία εκπαιδευτικού που αλληλεπιδρούσε άμεσα με τους μαθητές και του συμμετέχοντος - παρατηρητή που συγχρόνως παρατηρούσε την εκπαιδευτική διαδικασία και κατέγραφε σημειώσεις με τη λήξη της διδασκαλίας. Η παρατήρηση διενεργούνταν σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος (δύο ώρες διδασκαλίας σε εβδομαδιαία βάση). β) Η ηχογράφηση της διδασκαλίας, η οποία συμπλήρωνε τις καταγραφές της παρατήρησης. Σε αρκετές περιπτώσεις, τμήματα των απομαγνητοφωνημένων διδασκαλιών εμπλούτιζαν τις συζητήσεις της παιδαγωγικής ομάδας, προσφέροντας ερεθίσματα για προβληματισμό. γ) Η συζήτηση της ερευνήτριας με τις εκπαιδευτικούς (της παιδαγωγικής ομάδας) σε σταθερή εβδομαδιαία συχνότητα, ωριαίας διάρκειας. Η συζήτηση είχε κυρίως ελεύθερη μορφή, προκειμένου να ευνοεί την ανοικτή επικοινωνία των εκπαιδευτικών. Οι συζητήσεις ηχογραφούνταν, προκειμένου να διευκολυνθεί η συλλογή, η επεξεργασία και η αξιολόγηση των ερευνητικών δεδομένων. δ) Τα ερωτηματολόγια που απευθύνονταν στους μαθητές και συμπληρώνονταν μετά από κάθε κύκλο διδακτικών παρεμβάσεων (με την ολοκλήρωση του πρώτου, δεύτερου και του τρίτου κύκλου). Σκοπός αυτών των τριών ερωτηματολογίων ήταν να διερευνήσουν τη γνώμη, τις σκέψεις και τις κρίσεις των μαθητών σχετικά με τις δράσεις στις οποίες συμμετείχαν το προηγούμενο χρονικό διάστημα. Τα ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν από την παιδαγωγική ομάδα, διανεμήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς στους μαθητές των δύο τάξεων και συλλέχθηκαν από το σύνολο των μαθητών. ε) Το προσωπικό αρχείο σημειώσεων (ημερολόγιο) της διευκολύντριας και των εκπαιδευτικών, που βοηθούσε την αναστοχαστική λειτουργία και τροφοδοτούσε σε ερεθίσματα το περιεχόμενο των εβδομαδιαίων συναντήσεων της παιδαγωγικής ομάδας, στ) Η συζήτηση της διευκολύντριας με την κριτική φίλη, η οποία έδινε τη δυνατότητα ενός διυποκειμενικού ελέγχου και ζ) Οι σχολικές δημιουργίες των μαθητών (π.χ. φύλλα εργασίας, αφίσες, ζωγραφιές), οι οποίες πρόσφεραν μια αυθεντική οπτική των σκέψεων και των προβληματισμών των μαθητών.

Διάρθρωση του σχολικού προγράμματος

Η έρευνα δράσης επέτρεψε και διευκόλυνε την σπειροειδή διάρθρωση του σχολικού προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Με αφετηρία τη μικρή κλίμακα της τάξης,

εφαρμόζονταν συμμετοχικές διαδικασίες, για να δοκιμαστούν στη συνέχεια στη μεγαλύτερη κλίμακα του σχολείου και να κατευθυνθούν στην ακόμα μεγαλύτερη κλίμακα της τοπικής κοινωνίας. Οι δράσεις και οι παρεμβάσεις εντός της τάξης, του σχολείου και της τοπικής κοινωνίας συγκροτούσαν τους τρεις αντίστοιχους κύκλους μιας σπείρας, όπου η διαδοχή από τον πρώτο (τάξη), στον δεύτερο (σχολείο) και στη συνέχεια στον τρίτο κύκλο (τοπική κοινωνία), συνοδευόταν από σταδιακή διεύρυνση των στόχων και των προκλήσεων που θέτονταν.

Ο Πρώτος κύκλος: Δράση για την τάξη είχε διάρκεια τριών μηνών (αρχές Νοεμβρίου 2008 έως τέλη Ιανουαρίου 2009). Οι συμμετοχικές δραστηριότητες που αναλήφθηκαν, επικεντρώνονταν στο πεδίο της τάξης. Συγκεκριμένα, οι μαθητές πραγματοποίησαν μια περιβαλλοντική έρευνα στην τάξη τους, όπου κατέγραφαν τα είδη και την ποσότητα των απορριμμάτων τους και διερευνούσαν την προέλευσή τους, πραγματοποίησαν μια βιβλιογραφική έρευνα για τον κύκλο ζωής των διαφόρων υλικών, διερεύνησαν ιδέες για το πώς η τάξη τους μπορούσε να γίνει πιο οικολογική, οργάνωσαν ένα σύστημα διαχείρισης των απορριμμάτων της τάξης τους (μείωση, επαναχρησιμοποίηση, ανακύκλωση, κατασκευές από άχρηστα υλικά).

Ο Δεύτερος κύκλος: Δράση για το σχολείο είχε διάρκεια δυόμισι μηνών (αρχές Φεβρουαρίου 2009 έως μέσα Απριλίου 2009). Οι συμμετοχικές διαδικασίες που αναλήφθηκαν, εστίαζαν στο περιβάλλον του σχολείου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με την άλλη τάξη που συμμετείχε στο πρόγραμμα και μοιράστηκαν τις εμπειρίες τους, διερεύνησαν ιδέες για το πώς το σχολείο τους μπορούσε να γίνει πιο οικολογικό, πραγματοποίησαν με ερωτηματολόγια μια έρευνα για τα απορρίμματα στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου, ενημέρωσαν κι ευαισθητοποίησαν τις μικρότερες τάξεις, το βοηθητικό προσωπικό και τη διεύθυνση του σχολείου, οργάνωσαν ένα σύστημα διαχείρισης των απορριμμάτων του σχολείου, σχεδίασαν μια δράση επαναχρησιμοποίησης των παλιών σχολικών βιβλίων που δεν ολοκληρώθηκε, πραγματοποίησαν έναν εθελοντικό καθαρισμό στον εξωτερικό χώρο του σχολείου.

Ο Τρίτος κύκλος: Δράση για την τοπική κοινωνία είχε διάρκεια ενάμιση μήνα (αρχές Μαΐου 2009 έως μέσα Ιουνίου 2009). Οι συμμετοχικές δραστηριότητες που αναλήφθηκαν, επικεντρώνονταν στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας του Λαυρίου. Συγκεκριμένα, οι μαθητές διερεύνησαν ιδέες για το άνοιγμα της δράσης τους στην τοπική κοινωνία, ήρθαν σε επαφή με το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Λαυρίου, όπου

παρακολούθησαν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα και μοιράστηκαν την εμπειρία της δικής τους έρευνας, πραγματοποίησαν μια περιβαλλοντική έρευνα που απευθυνόταν σε κατοίκους και επαγγελματίες της περιοχής, συνέταξαν μια οικολογική εφημερίδα, δημιούργησαν ένα βίντεο με οικολογικό περιεχόμενο, ετοίμασαν την τελική παρουσίαση του προγράμματος, η οποία απευθυνόταν στην κοινότητα.

Αποτελέσματα

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας σε μια ενιαία μορφή και για τις δύο σχολικές τάξεις που έλαβαν μέρος στην έρευνα. Οι σχετικές υποενότητες αποτυπώνουν τα διαδοχικά βήματα της εξέλιξης της συμμετοχής των μαθητών.

Αρχικός δισταγμός και απροθυμία των μαθητών για συμμετοχή σε δράσεις προς το αειφόρο σχολείο

Κατά το πρώτο χρονικό διάστημα, οι μαθητές εμφάνιζαν μεγάλο δισταγμό και απροθυμία. Θεωρούσαν ότι η συμμετοχή τους σε δράσεις δεν μπορούσε να επιφέρει ουσιαστικές αλλαγές στο σχολικό τους περιβάλλον, έκριναν ότι η ευθύνη για τα θέματα του σχολείου ανήκε αποκλειστικά στους εκπαιδευτικούς ή ανέμεναν από τις δασκάλες τους να τους αναθέσουν συγκεκριμένες ευθύνες κι αρμοδιότητες. Οι αντιλήψεις αυτές των παιδιών δεν ανάγονταν στην έλλειψη ενδιαφέροντος για συμμετοχή, αλλά κυρίως στη δυσπιστία τους για την ικανότητά τους να επηρεάζουν το σχολικό περιβάλλον μέσα στο οποίο ζούσαν.

«...Μαθητής/ρια: μα κυρία είναι απίθανο να τα κάνουμε...

Μαθητής/ρια: κυρία, δεν εξαρτάται μόνο από εμάς» (τάξη Στ, διδασκαλία 5/12/08)

«...Δασκάλα 1: μου έκανε εντύπωση ότι στην αρχή τα παιδιά λέγανε στις ιδέες τους να κάνει ο δήμαρχος αυτό, να κάνει ο/η διευθυντής/τρια αυτό, να κάνουν οι άλλοι τα πάντα. Δεν πιστεύανε ότι είχαν τη δύναμη να κάνουν κάτι τα ίδια ... και τους λέω: 'ναι, παιδιά, μπορούμε να τους το πούμε, αλλά το θέμα είναι εμείς τι θα κάνουμε;'» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 6/01/09)

Παθητική συμμετοχή των παιδιών με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί έκριναν ότι θα ήταν σκόπιμο να εφαρμόσουν συμμετοχικές τεχνικές, που θα ευνοούσαν την ομαδική εργασία και θα σχετίζονταν με την άμεση καθημερινότητα των παιδιών. Πράγματι, ετοίμασαν διάφορα φύλλα εργασίας, όπου οι μαθητές υπολόγιζαν και κατέγραφαν τις ποσότητες και τα είδη των απορριμμάτων τους, διερευνούσαν την προέλευσή τους, αναζητούσαν τους λόγους που ευθύνονταν για τη μεγάλη ποσότητα ορισμένων υλικών και τις δυνατότητες περιορισμού τους. Καθώς τα παιδιά εμπλέκονταν στις βιωματικές δραστηριότητες που αφορούσαν την τάξη τους, σταδιακά συμμετείχαν, αλλά κατά τρόπο παθητικό, δηλαδή η συμμετοχή τους εξασφαλιζόταν μόνο με την καθοδήγηση και τη συνεχή υπενθύμιση των εκπαιδευτικών. Κατά τον στοχασμό της παιδαγωγικής ομάδας, διαπιστώσαμε ότι τα παιδιά συμμετείχαν σε δράσεις που ήταν οργανωμένες από τις εκπαιδευτικούς χωρίς να εμπλέκονται τα ίδια στον σχεδιασμό τους. Πράγματι, όλα τα επιμέρους φύλλα εργασίας σχεδιάστηκαν από τις εκπαιδευτικούς και προσφέρθηκαν έτοιμα στους μαθητές. Μέσα από τη συζήτηση, οι δύο δασκάλες συνειδητοποίησαν ότι λειτουργούσαν προστατευτικά στη σχέση τους με τα παιδιά κι έδειχναν να μην εμπιστεύονται τις πρωτοβουλίες των μαθητών τους. Ενώ επιδίωκαν να ενεργοποιήσουν τη συμμετοχή των μαθητών, με τη στάση τους περιόριζαν τα περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλίας.

«...Δασκάλα 2: νομίζω πως όταν άκουσα την κασέτα (της μαγνητοφώνησης) μιλούσα πάρα πολύ δυνατά και ‘δασκαλίστικά’

Δασκάλα 1: εκείνη την ώρα που καθοδηγείς τα παιδιά, δεν το καταλαβαίνεις και σου βγαίνει αυθόρμητα (...) εμείς τελικά τα καθοδηγούσαμε τα παιδιά, δεν τα αφήναμε να δουλέψουν από μόνα τους, πηγαίναμε συνεχώς πάνω από κάθε ομάδα. Τα παιδιά περίμεναν από μας την επιβεβαίωση για ό,τι έκαναν και πώς το έκαναν, δεν ήταν αυτόνομα» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 3/12/08)

«...Ερευνήτρια: φαίνεται σαν να «σπρώχνουμε» τα παιδιά να ακολουθήσουν τη δική μας ιδέα. Εμείς τα βοηθάμε να συντονιστούν... όχι να κάνουμε την έρευνα αντί για εκείνα.... δε χρειάζεται να είμαστε τόσο συγκεντρωτικές» (προσωπικές σημειώσεις, 4/01/09)

Ομοίως, παρατηρήσαμε ότι και η ερευνήτρια στην προσπάθειά της να υποβοηθήσει τη δράση των εκπαιδευτικών, λειτουργούσε με έναν ενίοτε «προστατευτικό ρόλο».

«...Κριτική Φίλη: όπως όλα τα θέματα, σχεδιάζονταν και ρυθμίζονταν αρχικά από σένα, έτσι κι αυτές το έκαναν για τα παιδιά.

Ερευνήτρια: ίσως κι εγώ χρειάζομαι χρόνο, μέχρι να τις εμπιστευθώ και να «πατήσω» στην δική τους ιδέα...

Κριτική Φίλη.: μπορεί, μπορεί...

Ερευνήτρια: τώρα αισθάνομαι ότι είχα κι εγώ έναν πολύ ισχυρό ρόλο πάνω τους

Κριτική Φίλη.: ναι ναι, κι αυτό έβγαине και σε αυτές προς τα παιδιά, θέλοντας να έχουν τον έλεγχο της τάξης» (συνάντηση ερευνήτριας με κριτική φίλη, 4/02/09)

Σταδιακή ενδυνάμωση της ενεργής συμμετοχής των παιδιών

Στην εξέλιξη της ερευνητικής διαδικασίας του πρώτου κύκλου, η συνειδητοποίηση αυτής της σχέσης αλληλεπίδρασης βοήθησε τις δασκάλες να μετατοπιστούν από τους προστατευτικούς τους ρόλους. Σταδιακά, οι δασκάλες εμπιστευόνταν περισσότερο την πρωτοβουλία των μαθητών τους. Παρενέβαιναν όλο και λιγότερο στις επιλογές των μαθητών τους και μόνο όταν ήταν αναγκαίο, απέφευγαν την κριτική και τα περιττά σχόλια, υιοθέτησαν έναν περισσότερο διακριτικό ρόλο στη σχέση τους με τα παιδιά. Ενίσχυσαν τη λειτουργία των ομάδων, υιοθετώντας το ομαδοσυνεργατικό μοντέλο διδασκαλίας σε όλα τα μαθήματα του σχολείου, ενθαρρύνοντας τη συνεργασία μεταξύ παιδιών διαφορετικών χαρακτήρων και ικανοτήτων κι ενθαρρύνοντας τη δημοκρατική επίλυση των συγκρούσεων στο εσωτερικό των ομάδων. Στα επόμενα δίωρα, οι μαθητές απέκτησαν πιο ενεργή εμπλοκή στον σχεδιασμό και την οργάνωση των επιμέρους δραστηριοτήτων. Οργάνωσαν ένα σύστημα διαχείρισης των απορριμμάτων της τάξης τους και συγκρότησαν τέσσερις ομάδες δράσης (μείωση, επαναχρησιμοποίηση, ανακύκλωση, κατασκευές από άχρηστα υλικά). Στις δραστηριότητες αυτές, οι μαθητές έδειχναν μεγαλύτερη ετοιμότητα να επικεντρώνονται στις δυνάμεις τους, να προετοιμάζουν ενέργειες, χωρίς την άμεση εμπλοκή ή επιρροή των δασκάλων και να λειτουργούν συνεργατικά. Η διάθεση περισσότερου χρόνου για την εκτέλεση των διαφόρων δράσεων βοήθησε σημαντικά.

«...Δασκάλα 1: πιστεύω πως σε αυτή τη φάση, το κρίσιμο σημείο ήταν όλοι να ρίξουμε τους τόνους, για να ακούσουμε τα παιδιά. Είδαμε ότι όταν τους δώσαμε το

χώρο και το χρόνο να λειτουργήσουν, αυτό πέτυχε» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 6/01/09)

«...Δασκάλα 2: κι εμείς μπαίνοντας σε αυτή τη διαδικασία, μετά τις κουβέντες που κάναμε, χαλαρώσαμε λίγο, δώσαμε στα παιδιά περισσότερο χώρο, περισσότερη ελευθερία και δεν είμαστε τόσο αγχωμένες»(συνάντηση παιδ. ομάδας, 11/02/09)

Ενεργή συμμετοχή και προθυμία συμμετοχής των παιδιών σε μορφές δράσης με τις οποίες έχουν εξοικειωθεί

Σε όλη τη διάρκεια εξέλιξης του δεύτερου και του τρίτου κύκλου, οι μαθητές συμμετείχαν με άνεση σε μορφές δράσης με τις οποίες είχαν εξοικειωθεί. Ειδικά, η συμμετοχή τους στις βιωματικές δραστηριότητες του άμεσου περιβάλλοντος της τάξης τους φαινόταν να τους ενεργοποιεί σε μεγάλο βαθμό. Τα παιδιά συνέχιζαν με άνεση το σύστημα διαχείρισης των απορριμμάτων της τάξης τους, το οποίο αποτέλεσε αναπόσπαστο μέρος της καθημερινότητάς τους και το οποίο, συνεχώς, εμπλούτιζαν με καινούριες ιδέες (π.χ., ιδέες επαναχρησιμοποίησης βιβλίων και παιχνιδιών, κατασκευές από άχρηστα υλικά).

Αλλά και στις δράσεις που αφορούσαν το σχολείο τους ή την τοπική κοινωνία τα παιδιά συμμετείχαν με άνεση σε παρόμοιου τύπου δραστηριότητες. Με μεγάλη προθυμία σχεδίασαν το υλικό, που αξιοποίησαν κατά την επικοινωνία τους με την σχολική και τοπική κοινότητα (π.χ., φυλλάδια, ερωτηματολόγια, οικολογική εφημερίδα, βίντεο). Μάλιστα, εξασφάλισαν τη συνδρομή κάποιων εκπαιδευτικών από άλλες τάξεις, οι οποίοι με προθυμία ενεπλάκησαν σε αρκετές δραστηριότητές τους (π.χ., στη διαμόρφωση της εφημερίδας σε ηλεκτρονική μορφή, στην επεξεργασία του βίντεο). Οι μαθητές σχεδίαζαν τις επιμέρους δραστηριότητες χωρίς την στενή καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, επικοινωνούσαν με μεγαλύτερη άνεση τις απόψεις τους στο πλαίσιο της ομάδας, συνεργάζονταν καλύτερα κι έδειχναν μεγαλύτερη ανεκτικότητα στις διαφορετικές απόψεις.

«...Δασκάλα 2: Τα παιδιά έμαθαν να παίρνουν πρωτοβουλίες. Μπορούν τώρα, πολύ γρήγορα να φέρνουν ιδέες. Τα παιδιά ωρίμασαν μέσα από αυτή την διαδικασία.» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 27/05/09)

«...Δασκάλα 1: Νομίζω ότι τα παιδιά καλλιέργησαν τη συνήθεια ότι δεν αποφασίζει ένας μόνος του, ότι είναι σημαντική η συζήτηση, ότι θα δεχτούμε την άποψη των πολλών» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 11/02/09)

«...Δασκάλα 2: θεωρώ ότι έχει υπάρξει τεράστια βελτίωση στη συνεργασία των παιδιών από την αρχή μέχρι τώρα. Ακόμα, βέβαια τσακώνονται, αλλά νιώθω ότι μπαίνουν συνεχώς σε διαδικασίες ομάδας, από το πώς θα λύσουν μια άσκηση ή θα παίξουν μπάλα στο διάλειμμα αλλά μπορούν να συνεργαστούν και με παιδιά, που δεν είναι φίλοι (...)Γίναν πιο ευέλικτοι, πιο δεκτικοί» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 13/05/09)

Διαπιστώθηκε, επίσης, μια περισσότερο ενεργή συμμετοχή ορισμένων παιδιών, τα οποία διατηρούσαν τους προηγούμενους μήνες μια υποτονική συμμετοχή ή μια αρνητική προδιάθεση για συμμετοχή.

«...Δασκάλα 1: Συμμετείχαν! Και συμμετείχαν όλοι, ακόμα κι ένας μαθητής που δε συμμετέχει καθόλου σε όλα τα μαθήματα... συμμετείχε και είπε και τη γνώμη του.. πώς το χάρηκα! Και ήτανε και πολύ καίρια και σωστά αυτά που είπε (...)

Δασκάλα 2: πάντως, την ιδέα αυτή (...) μου την έδωσε ένα παιδί, που πρώτη φορά συμμετείχε. Ενθουσιάστηκε, δεν είχε συμμετάσχει σε καμιά άλλη δραστηριότητα» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 6/01/09)

«...Δασκάλα 1: βλέπω ότι έχουν ενεργοποιηθεί τα παιδιά, ακόμη και παιδιά που δεν περίμενα να ασχοληθούν ή ξεκίνησαν κάπως αρνητικά.» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 11/02/09)

Απροθυμία κι επιφυλακτικότητα των μαθητών για συμμετοχή σε νέου τύπου δράσεις

Στο ξεκίνημα του δεύτερου κύκλου, ένας μεγάλος αριθμός παιδιών και οι δασκάλες έκριναν ότι ήταν σημαντικό και απαραίτητο το άνοιγμα της δράσης τους προς την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου και της γειτονιάς. Το άνοιγμα προς την σχολική, αλλά και την τοπική κοινότητα του Λαυρίου ήταν, εξάλλου, το αρχικό τους όραμα.

«...Μαθητής/τρια: να πούμε σε όλη την πόλη, σε όλο το Λαύριο ότι πρέπει να προσέχουν τα σκουπίδια και να κάνουν ανακύκλωση. Να τους πούμε για το πρόγραμμα που κάναμε εμείς στο σχολείο μας» (τάξη Ε, διδασκαλία 5/12/08)

Εντούτοις, ένας μικρός αριθμός παιδιών εξέφρασαν απροθυμία συμμετοχής κι επιφυλακτικότητα όταν αποφάσισαν να εμπλακούν σε νέου τύπου δράσεις που αφορούσαν την ευρύτερη κοινότητα του σχολείου τους (π.χ., ευαισθητοποίηση των μαθητών και των εκπαιδευτικών των άλλων τάξεων, ενημέρωση των καθαριστριών του σχολείου σε θέματα διαχείρισης απορριμμάτων, επαναχρησιμοποίηση των παλιών σχολικών βιβλίων του σχολείου). Μεγαλύτερος ήταν ο αριθμός παιδιών που δυσανασχετούσαν με την εμπλοκή τους σε δράσεις στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας, (π.χ., επίσκεψη στο Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, πραγματοποίηση περιβαλλοντικής έρευνας στην πόλη τους). Οι μαθητές εκδήλωναν ανησυχίες για τον αντίκτυπο που μπορούσαν να προκαλέσουν στο περιβάλλον τους μέσω της συμμετοχής τους σε καινοτόμες δράσεις. Στην περίπτωση του σχολείου, οι ανησυχίες των μαθητών κρίνονταν μάλλον δικαιολογημένες, δεδομένου ότι το σχολείο παρά τα καινοτόμα προγράμματα που είχε αναλάβει στο παρελθόν δεν είχε αναπτύξει μια κουλτούρα επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

«...Μαθητής/τρια: γιατί να μας ακούσει η άλλη τάξη; Εμείς θέλουμε, αλλά θα μας ακούσουνε από το υπόλοιπο σχολείο;

Μαθητής/τρια: Είμαι σίγουρη ότι η καθαρίστρια, όποιος και να πάει να της μιλήσει, δεν θα τον πάρει σοβαρά...Οι καθαρίστριες δουλεύουν εδώ πάρα πολλά χρόνια και όσο να 'ναι θα θέλουν να συνεχίζουν σε αυτά που ήδη ξέρουν και να μην τους πουν τα παιδιά τι να κάνουν.

Μαθητής/τρια: για εκείνες, κυρία, είμαστε μικρά παιδιά που μπορεί να μην ισχύει ο λόγος μας» (τάξη Στ, διδασκαλία 4/03/09)

Στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας, οι ενδιαρμοί των παιδιών αποδίδονταν στην έλλειψη εξοικείωσής τους με δράσεις εκτός του σχολικού πλαισίου, αλλά και στην περιορισμένη επικοινωνία του σχολείου με την τοπική κοινωνία.

«...Δασκάλα 1: το φοβούνται το άνοιγμα (...)Όταν τους μίλησα για τη μέρα που θα πάμε στο ΚΠΕ, ήταν λίγο επιφυλακτικοί. Και με ρωτούσαν: 'Θα θέλουν να μας ακούσουν; Ή επειδή είμαστε παιδιά να μη μας δώσουνε σημασία, όπως στο σχολείο με τις καθαρίστριες;'» (τάξη Στ, διδασκαλία 15/05/09)

Συμμετοχή των μαθητών στις νέες δράσεις του προγράμματος με εμπύχωση των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν συζητήσεις - κάποιες με τη συμμετοχή της ερευνήτριας - όπου οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να εκφράσουν τους προβληματισμούς τους και να συζητήσουν τις ανησυχίες τους. Οι δασκάλες υπογράμμισαν την αξία της πρωτοβουλίας των παιδιών και τα ενθάρρυναν να συνεχίσουν τις δράσεις τους, χωρίς να διστάζουν μπροστά στις προκλήσεις και τα εμπόδια. Σημαντικός ήταν και ο ρόλος ορισμένων παιδιών που έδειξαν μεγαλύτερη αποφασιστικότητα, προκειμένου να μην εγκαταλειφθεί η προσπάθειά τους. Με την εμπύχωση της ερευνητικής ομάδας, σταδιακά όλοι οι μαθητές παραμέρισαν τις αναστολές τους, ενδυναμώθηκαν και αποφάσισαν να εμπλακούν στις νέες δράσεις.

«...Μαθητής/τρια: εγώ νομίζω πως δεν πρέπει να χάνουμε χρόνο, να κάνουμε όλα αυτά που σχεδιάσαμε... Κι αν δε γίνουν όλα όπως θα τα θέλαμε, εμείς θα τα έχουμε δοκιμάσει...»

Μαθητής/τρια: κι εγώ συμφωνώ, δεν πρέπει να αφήνουμε, να ξεχνάμε τους στόχους μας» (τάξη Στ, διδασκαλία 3/04/09)

«...Δασκάλα 2: τους είπα (στους μαθητές) ότι πρέπει να προσπαθήσουν να κάνουν αυτά που έχουν σκεφτεί, να παρακάμψουν τις αμφιβολίες τους, να μη φοβούνται, να πιστεύουν στον εαυτό τους, να εφαρμόσουν τις ιδέες τους. Τώρα αν δεν γίνουν όσα έχουν φανταστεί, δεν πειράζει, σημασία έχει η δική τους συμμετοχή.» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 20/05/09)

Ορισμένες δράσεις ενισχύουν την αυτοπεποίθηση των παιδιών σχετικά με την ικανότητά τους να συμμετέχουν

Στον δεύτερο κύκλο, οι μαθητές ενθουσιάστηκαν από τις δραστηριότητες ενημέρωσης κι ευαισθητοποίησης που πραγματοποίησαν στις υπόλοιπες τάξεις του σχολείου. Ήταν χαρακτηριστικό ότι επιδίωξαν να στήσουν στις τάξεις των μικρότερων συμμαθητών τους ένα αντίστοιχο με το δικό τους σύστημα διαχείρισης απορριμμάτων.

«...Μαθητής/τρια: εμείς, η ομάδα μας πήγε στα πρωτάκια.. Τους δώσαμε κάποια φυλλάδια, τους βοηθήσαμε αρκετά και κατάλαβαν κάποια πράγματα για την ανακύκλωση..

Μαθητής/τρια: κυρία, ήταν πολύ ωραία, δηλαδή τα παιδιά κάνουν σαν τρελά...

Μαθητής/τρια: τα παιδιά μας κοίταζαν λες και ήμασταν πολύ ‘μεγάλοι’» (τάξη Στ, διδασκαλία 13/02/09)

«...Δασκάλα 1: τα δικά μου παιδιά, αν και ήταν διστακτικά κι έτσι λίγο πιο μαζεμένα, πήγαν (στις άλλες τάξεις) και μετά τους άρεσε κιόλας. Μπορεί δηλαδή στην αρχή να λέγανε: ‘Αχ, κυρία, ντρέπομαι να πάω και τι θα πω!’, (...) νιώθανε χωρίς εμένα, κάπως εκτεθειμένα. Αλλά ήταν μέχρι να χτυπήσουν την πόρτα, μετά το δούλεψαν μια χαρά» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 13/05/09)

Αλλά και στον τρίτο κύκλο, συμμετείχαν με μεγάλη άνεση στις δραστηριότητες που πραγματοποίησαν σε συνεργασία με το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Λαυρίου. Τα παιδιά παρακολούθησαν με ενεργό ενδιαφέρον το εκπαιδευτικό πρόγραμμα του Κέντρου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και συζήτησαν για το δικό τους περιβαλλοντικό πρόγραμμα και το σύστημα διαχείρισης απορριμμάτων που είχαν στήσει στις τάξεις τους. Ακόμη, μοιράστηκαν τις σκέψεις τους κι εξέφρασαν τους προβληματισμούς τους σχετικά με τη διαχείριση απορριμμάτων στην πόλη τους. Σε συνεργασία με το Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σχεδίασαν με τη μορφή ερωτηματολογίων την περιβαλλοντική έρευνα που πραγματοποίησαν στην πόλη τους.

«...Μαθητής/τρια: μου έκανε μεγάλη εντύπωση που πήγαμε στην αγορά και μιλούσαμε εμείς τα παιδιά με τους πολίτες (...)

Μαθητής/τρια: μου άρεσε που φτιάξαμε το δικό μας ερωτηματολόγιο, που χωριστήκαμε σε ομάδες και ρωτούσαμε τον κόσμο διάφορα πράγματα» (ερωτηματολόγιο των μαθητών στο τέλος του τρίτου κύκλου, 29/05/09)

Στις δράσεις αυτές, οι μαθητές εκτίμησαν τη δύναμη της προσωπικής τους συμμετοχής, που στηρίχθηκε στις δικές τους πρωτοβουλίες και στις προσεκτικά σχεδιασμένες από τους ίδιους ενέργειες.

«...Δασκάλα 1: τα παιδιά από τις επισκέψεις τους στις τάξεις έχουνε πάρει πολλά! Και στις τάξεις και στη γειτονιά, τα παιδιά αισθάνθηκαν μια δύναμη, την αίσθηση ότι είναι κάτι που το κατάφεραν αυτοί» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 13/05/09)

Ορισμένες δράσεις απογοητεύουν τα παιδιά σχετικά με την ικανότητά τους να συμμετέχουν

Αντιθέτως, άλλες δραστηριότητες των παιδιών συνάντησαν τη δυσκίνητη ή αποθαρρυντική στάση του περιβάλλοντός τους. Στο πεδίο του σχολείου, σημειώθηκαν πολλές καθυστερήσεις στην προώθηση των δραστηριοτήτων. Έτσι, η πρωτοβουλία των παιδιών για οργάνωση ενός συστήματος επαναχρησιμοποίησης των παλιών βιβλίων δεν εξασφάλισε τη συναίνεση της διεύθυνσης του σχολείου και δεν προωθήθηκε. Οι καθαρίστριες έδειξαν απρόθυμες να ανταποκριθούν στις αλλαγές που πρότειναν οι μαθητές, με αποτέλεσμα να απορρίπτουν τα ανακυκλώσιμα υλικά μαζί με τα υπόλοιπα απορρίμματα του σχολείου. Τα παιδιά από τις υπόλοιπες τάξεις, παρά τις πετυχημένες δραστηριότητες ενημέρωσης που προηγήθηκαν, δεν ανταποκρίθηκαν με συνέπεια στο σύστημα διαχείρισης απορριμμάτων του σχολείου. Τέλος, ο καθαρισμός του εξωτερικού χώρου του σχολείου πραγματοποιήθηκε, ύστερα από πολλές συνεννοήσεις και μεγάλη καθυστέρηση.

«...Μαθητής/τρια: τα παιδιά που πήγαμε στις τάξεις και φτιάξαμε κάδους δεν ενδιαφέρονται, δεν ανταποκρίνονται

Μαθητής/τρια: εμένα αυτό το πρόγραμμα που κάνουμε το περιβαλλοντικό, δε μου αρέσει καθόλου... Εντάξει εγώ να προσπαθώ για το σχολείο μου, οι άλλοι γιατί δεν προσπαθούν;

Μαθητής/τρια: κυρία, δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα...οι καθαρίστριες μας αποπήραν, μας έλεγαν: ‘τι τα θέλετε αυτά;’

Μαθητής/τρια: κυρία, ξεκινήσαμε ότι θα κάνουμε πράγματα για το σχολείο και μέχρι τώρα, όλο λέμε, λέμε και δεν έχουμε κάνει τίποτα!» (τάξη Στ, διδασκαλία 15/05/09)

Αλλά και στο πεδίο της τοπικής κοινωνίας, στον τρίτο κύκλο, οι μαθητές ήρθαν σε επαφή με αρνητικές στάσεις και συμπεριφορές των κατοίκων κατά την έρευνα που πραγματοποίησαν στην αγορά και τα καταστήματα της πόλης τους. Προς μεγάλη

απογοήτευση των παιδιών, κάποιοι από τους κατοίκους δεν έδειξαν ενδιαφέρον να ανταποκριθούν στην έρευνα των παιδιών. Κάποιοι άλλοι συμπεριφέρονταν με καχυποψία ή προκατάληψη απέναντι στους μαθητές σε ρόλο ενεργών πολιτών.

«...Μαθητής/τρια: μερικοί άνθρωποι, όταν πήγαμε να κάνουμε την έρευνα για το περιβάλλον (στην τοπική κοινωνία), τους ρωτήσαμε να μας απαντήσουν σε ερωτήσεις κι αυτοί σχεδόν μας έδιωχναν, μας έλεγαν να φύγουμε...

Μαθητής/τρια: είναι απ' ότι κατάλαβα πολλοί άνθρωποι που δεν ενδιαφέρονται για το περιβάλλον» (ερωτηματολόγιο των μαθητών στο τέλος του τρίτου κύκλου, 29/05/09)

Πρέπει, βέβαια να επισημανθεί ότι κάποιες από τις δράσεις αυτές δεν είχαν οργανωθεί καλά (π.χ., η δράση επαναχρησιμοποίησης των παλιών σχολικών βιβλίων) και κάποιες δράσεις ενώ είχαν σχεδιαστεί προσεχτικά, δεν έφεραν τα αναμενόμενα αποτελέσματα (π.χ., η περιβαλλοντική έρευνα στην τοπική κοινωνία).

Μολονότι, ένας μικρός αριθμός παιδιών διατηρούσε την αποφασιστικότητα και την αισιοδοξία του, τα περισσότερα παιδιά ένιωσαν μεγάλη απογοήτευση, διαπιστώνοντας τη δυσκολία να κινητοποιήσουν το περιβάλλον τους, όπως θα επιθυμούσαν. Τα αισθήματα απογοήτευσης που βίωσαν, τους οδηγούσαν στο να αμφισβητούν την αξία της συμμετοχής τους και να αναστέλλουν τη διάθεσή τους για ευρύτερη συμμετοχή.

«...Μαθητής/τρια: ε, μόνο αυτά που καταφέραμε, δεν είναι και τίποτα σπουδαίο. Μόνο για την τάξη μας κάναμε κάποια πράγματα, όχι για το υπόλοιπο σχολείο, ούτε για την πόλη μας» (τάξη Στ, διδασκαλία 23/01/09)

Εκτίμηση από τα παιδιά της πραγματικής αξίας της συμμετοχής τους με την εμπύχωση των εκπαιδευτικών

Κατά τη διάρκεια του στοχασμού της παιδαγωγικής ομάδας υπογραμμίσαμε τον παιδαγωγικό χαρακτήρα των δράσεων και τονίσαμε την ανάγκη να αξιολογήσουν τα παιδιά τις εμπειρίες αυτές όχι ως μια αποτυχημένη παρέμβαση, αλλά ως ένα αυθεντικό παράδειγμα του τρόπου με τον οποίο αλληλεπιδρούν μεταξύ τους τα διάφορα πρόσωπα και φορείς. Οι εκπαιδευτικοί οργάνωσαν σχετικές συζητήσεις με τους μαθητές, τόσο στον δεύτερο όσο και στον τρίτο κύκλο. Στις συζητήσεις αυτές, ο ρόλος των εκπαιδευτικών

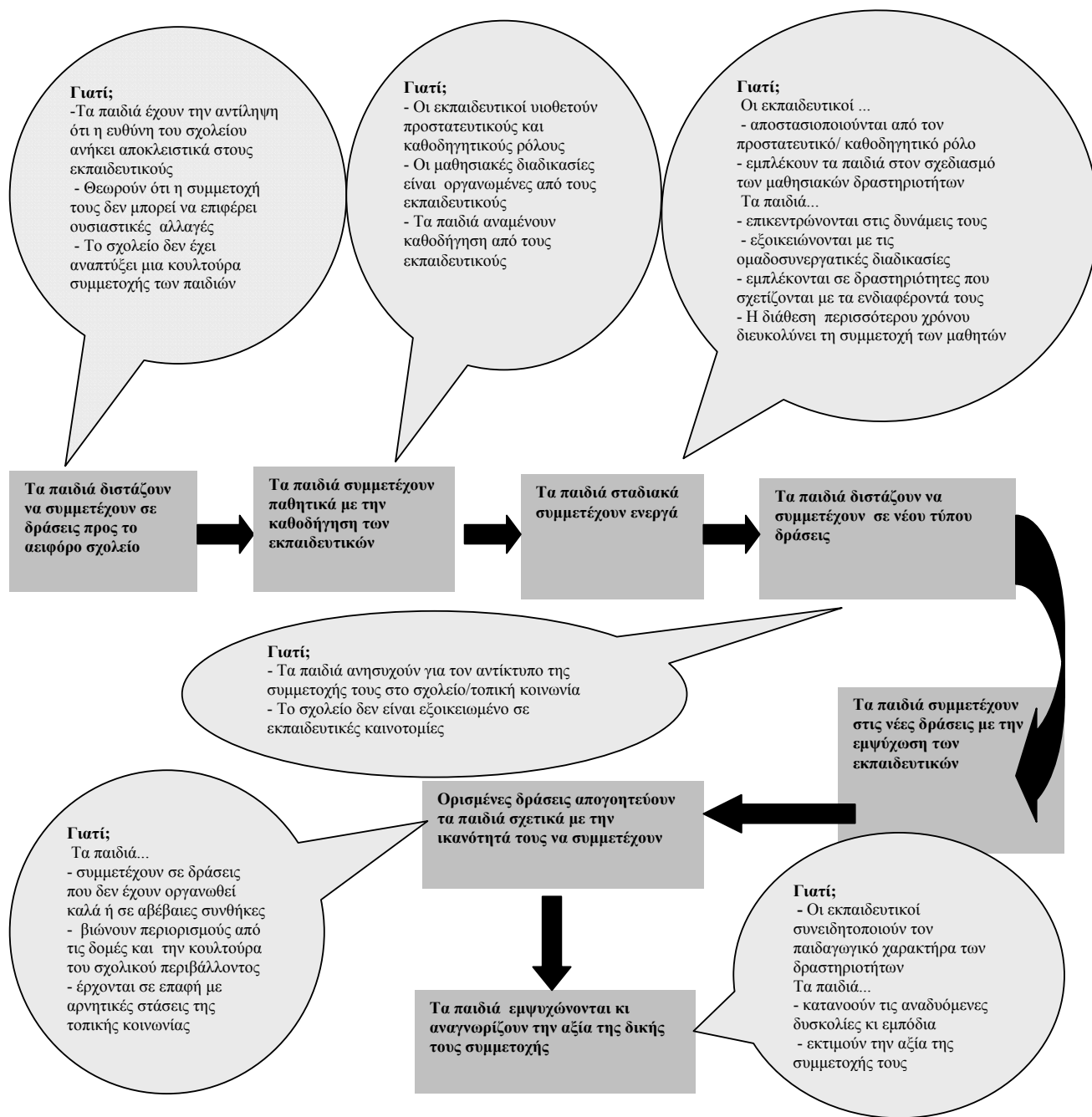
ήταν καταλυτικός στο να μετριαστεί το αίσθημα απογοήτευσης. Βεβαίως, και μια μικρή μερίδα παιδιών επέδρασε καταλυτικά, υιοθετώντας μια θετική κι αισιόδοξη στάση. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν να διερευνήσουν τις δυσκολίες του προγράμματος και να κατανοήσουν τις αντιλήψεις των μελών της σχολικής τους κοινότητας και των κατοίκων της γειτονιάς τους. Ειδικά προς το τέλος του προγράμματος, οι μαθητές άρχισαν να κατανοούν ότι είναι πολλοί οι παράγοντες και τα πρόσωπα που παρεμβαίνουν στη λειτουργία ενός σχολείου κι επομένως οι αλλαγές που επιδιώκουν, χρειάζονται χρόνο για να γίνουν αποδεκτές και εφαρμόσιμες. Βαθμιαία, συνειδητοποίησαν κι εκτίμησαν την αξία της συμμετοχής τους.

«...Μαθητής/τρια: Εγώ νομίζω πως κάναμε ό,τι καλύτερο μπορούσαμε. Κι αν δεν καταφέραμε να τους πείσουμε όλους, δεν πειράζει, αρκεί που εμείς δουλέψαμε και συνεργαστήκαμε» (τάξη Στ, διδασκαλία 15/05/09)

«...Δασκάλα 2: τα παιδιά μέσα από τη συζήτηση που κάναμε, κατάλαβαν πως δεν είναι εύκολο να καταφέρουν τα πάντα.... Κατάλαβαν πως ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα, η δράση τους είναι σημαντική, ότι μεταξύ τους συνεργάστηκαν κι έδειξαν υπευθυνότητα απέναντι στο σχολείο τους» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 22/06/09)

«...Δασκάλα 1: Τα παιδιά ‘χτυπήθηκαν’ μέσα από αυτή την διαδικασία. Τα ίδια τα παιδιά μπορεί να πούνε ότι ‘κάποιες στιγμές ξεχαστήκαμε, βαρεθήκαμε, αλλά συνεχώς η συζήτηση μας βοηθούσε να θυμόμαστε από πού ξεκινήσαμε, πού φτάσαμε και να μην εγκαταλείπουμε’» (συνάντηση παιδ. ομάδας, 27/05/09)

Στο παρακάτω σχήμα, αποτυπώνεται η εξέλιξη της συμμετοχής κατά τη διαδοχή των τριών κύκλων (σκουρόχρωμα πλαίσια), αλλά και οι επιμέρους παράγοντες που επιδρούν καθοριστικά στη συμμετοχή των μαθητών και συνδέονται με τις αντιλήψεις μαθητών κι εκπαιδευτικών, τις τρέχουσες μαθησιακές διαδικασίες και τις δομές του σχολικού περιβάλλοντος (ανοιχτόχρωμα πλαίσια).



Σχήμα 1: Η διαδοχική εξέλιξη της συμμετοχής

ΣΥΖΗΤΗΣΗ – ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Η επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων μας κατευθύνει σε ενδιαφέρουσες διαπιστώσεις ως προς τους παράγοντες που ενεργοποιούν τη συμμετοχή των μαθητών. Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού κατέδειξε ότι η συμμετοχή των μαθητών επηρεάζεται από τις αντιλήψεις που διαμορφώνουν οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ως προς το ρόλο και τη μεταξύ τους σχέση. Στις αντιλήψεις των μαθητών της έρευνας διαπιστώθηκε μια έντονη αμφισβήτηση της ικανότητάς τους να συμμετέχουν ενεργά και να δρουν ως ενεργοί πολίτες, μια άποψη που επιβεβαιώνεται από αρκετά δεδομένα ερευνών (Davies, 1999. Hicks & Holden, 1995). Απόλυτα συσχετισμένες είναι οι αντιλήψεις που διαμόρφωναν οι ίδιες οι εκπαιδευτικοί. Ο προστατευτικός ή καθοδηγητικός ρόλος που υιοθετούσαν αρχικά, υποδήλωνε μια έλλειψη εμπιστοσύνης στην ικανότητα των μαθητών να συμμετέχουν ενεργά, αλλά και στις δικές τους δυνατότητες να διεγείρουν την ενεργή συμμετοχή των μαθητών τους. Ακολούθως, ο προστατευτικός ρόλος που υιοθετούσε η ερευνήτρια αποτυπωνόταν στην στάση των εκπαιδευτικών και κατ' επέκταση στη συμμετοχή των μαθητών. Επομένως, το προστατευτικό πλαίσιο της ερευνητικής ομάδας αναδύθηκε σε εμπόδιο για την ενίσχυση της ενεργής συμμετοχής των μαθητών. Για να διευκολυνθεί η ενεργή συμμετοχή των μαθητών, ήταν αναγκαίο να αναθεωρηθούν οι καθιερωμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, δηλαδή να αποσταθεροποιηθεί η εσωτερική «αίσθηση ελέγχου» (Mayer & Tschapka, 2008), που τις εμπόδιζε να αφήνουν στους μαθητές τους μεγαλύτερα περιθώρια πρωτοβουλίας.

Ομοίως, καθοριστικός φαίνεται να είναι ο ρόλος των μαθησιακών διαδικασιών στην ενεργή συμμετοχή των μαθητών. Η εμπειρία της έρευνας υπογράμμισε την αξία των συμμετοχικών μαθησιακών διαδικασιών. Ειδικά, η εμπλοκή των μαθητών σε ομαδοσυνεργατικές διαδικασίες και η αλληλεπίδραση με παιδιά διαφορετικών ικανοτήτων ενεργοποιούσε τη συμμετοχή, καλλιεργώντας τη διυποκειμενικότητα και την αμοιβαιότητα μεταξύ των παιδιών. Επίσης, η συμμετοχή των μαθητών σε όλες τις διαδοχικές φάσεις μιας δραστηριότητας - από τον σχεδιασμό μέχρι την τελική αξιολόγηση - κρίθηκε όχι απλώς επιθυμητή, αλλά και αναγκαία, αφού μέσω αυτής καλλιεργούνταν αισθήματα προσωπικής δέσμευσης κι ευθύνης κι ενεργοποιούνταν το ενδιαφέρον των απρόθυμων ή διστακτικών μαθητών. Αυτό συμφωνεί με τα συμπεράσματα του Csobod (2000). Διαπιστώσαμε, ακόμη ότι η συμμετοχή των μαθητών ενεργοποιούνταν, όταν οι μαθητές εμπλέκονταν σε δραστηριότητες που πήγαζαν από τις προσωπικές τους

προτιμήσεις κι ενδιαφέροντα. Τέτοιου είδους δραστηριότητες ήταν όσες σχετίζονταν με την άμεση καθημερινότητα των παιδιών και αφορούσαν ζητήματα του κοντινού περιβάλλοντος, οι οποίες δημιουργούσαν στα παιδιά την αίσθηση ότι η συμμετοχή τους είναι ουσιαστική, αυθεντική κι έχει νόημα. Βέβαια, όπως διαπιστώθηκε στην έρευνα, η αλληλεπίδραση με τις πραγματικές συνθήκες του περιβάλλοντος, ενδεχομένως να φέρει τους μαθητές εμπρός σε μια αρνητική εμπειρία ή σε εμπόδια, που η αντιμετώπισή τους να υπερβαίνει τα όρια των δυνατοτήτων τους. Με δεδομένη, όμως τη μαθησιακή αξία μιας δράσης και όχι τα συγκεκριμένα αποτελέσματά της (Breiting et al, 2005. Schnack, 2008), η πρόκληση που τέθηκε, ήταν τα παιδιά να εκτιμούν την αξία της συμμετοχής τους έχοντας, ταυτόχρονα, μια ρεαλιστική εικόνα της πολυπλοκότητας και των περιορισμών του σύγχρονου κόσμου.

Η ανάλυση του ερευνητικού υλικού κατέδειξε, επίσης ότι η συμμετοχή των μαθητών είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την κουλτούρα του σχολείου, εντός του οποίου εξελίσσεται η δράση τους. Το σχολείο της έρευνας, παρά τη μακρόχρονη εμπλοκή του σε περιβαλλοντικά προγράμματα, πρόβαλλε αρκετές αντιστάσεις ή δυσχέρειες. Αυτό το οποίο διαπιστώθηκε, ήταν ότι η διαδικασία με την οποία λαμβάνονταν οι αποφάσεις και δρομολογούνταν οι ενέργειες στο σχολείο, ήταν εξαιρετικά αργή και χρονοβόρα με αποτέλεσμα να σημειώνονται πολλές καθυστερήσεις στην προώθηση των δράσεων. Επίσης, σε αρκετές περιπτώσεις το σχολείο αντανakλούσε έναν ιεραρχικό χαρακτήρα με σαφή ηγεμονικά χαρακτηριστικά. Κύριο συστατικό της επικρατούσας σχολικής κουλτούρας ήταν οι εδραιωμένες αντιλήψεις που διακρίνονταν τόσο στην στάση του βοηθητικού προσωπικού, της διεύθυνσης του σχολείου όσο και των κατοίκων της περιοχής, που αναγνώριζαν περιορισμένες ικανότητες στους μαθητές για την ανάληψη υπεύθυνης δράσης. Ωστόσο, μέσω του στοχασμού που διευκόλυνε η έρευνα δράσης, οι μαθητές αποκτούσαν σταδιακά μια σαφή εικόνα του σχολικού τους περιβάλλοντος, στοχάζονταν ως προς τα εμπόδια που συναντούσαν, την προέλευσή τους και τις δυνατότητες υπέρβασής τους μέσα στις ρεαλιστικές συνθήκες του σχολείου τους.

Η εμπειρία της παρούσας έρευνας εμπλούτισε σε μεγάλο βαθμό την σκέψη και τον προβληματισμό μας σχετικά με τη λειτουργία της συμμετοχής των μαθητών. Μας επέτρεψε να συνειδητοποιήσουμε τη δυναμική που ασκούν μέσω των αντιλήψεων, του ρόλου και της συμπεριφοράς τους οι εκπαιδευτικοί στην ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών τους. Μας διευκόλυνε να αντιληφθούμε τη σημασία του εκάστοτε σχολικού

οργανισμού, ο οποίος μέσω της δομής, της λειτουργίας και κυρίως της κουλτούρας του, παίζει καθοριστικό ρόλο στην καλλιέργεια της συμμετοχής των μαθητών. Μας βοήθησε, ακόμη, να κατανοήσουμε τον τρόπο με τον οποίο οι τρέχουσες μαθησιακές διαδικασίες συμβάλλουν στην ενεργοποίηση της συμμετοχής των μαθητών.

Βέβαια, η παρούσα έρευνα δεν ήταν δυνατό να δώσει απάντηση σε όλα τα ζητήματα που σχετίζονται με τη λειτουργία της συμμετοχής. Θεωρούμε ότι μια περαιτέρω διερεύνηση των συνθηκών του σχολικού πλαισίου, θα ενίσχυε τις γνώσεις μας σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τη λειτουργία της συμμετοχής. Προς αυτή την κατεύθυνση, θα είχε ενδιαφέρον να εξετάσουμε τη λειτουργία της συμμετοχής σε μια διαφορετική σχολική βαθμίδα ή και στη βαθμίδα του δημοτικού σχολείου με την εμπλοκή περισσότερων εκπαιδευτικών ή με την ενεργότερη εμπλοκή της διεύθυνσης του σχολείου ή και με την εμπλοκή των γονέων των μαθητών στις συμμετοχικές διαδικασίες.

Συνοψίζοντας, θεωρούμε ότι η διείσδυση των συμμετοχικών διαδικασιών στην καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική δεν είναι μια εγγενής και αυτονόητη διαδικασία (Breiting et al, 2005. Dymont, 2008. Giles & Hargreaves, 2006. Gough, 2005). Η καλλιέργεια της συμμετοχής συνιστά μια αργή, σταδιακή και μακρόπνοη διαδικασία (Dadds, 1998. Gough, 2005. Rudduck & Flutter, 2000. Scribner, Cockrell, Cockrell, & Valentine, 1999). Η εμπειρία της παρούσας έρευνας καταδεικνύει ότι απαιτείται ικανός χρόνος και πολύ προσεχτικά βήματα, προκειμένου να χτιστεί το κλίμα που θα επιτρέπει σε εκπαιδευτικούς και μαθητές να αισθανθούν άνετα στο να εργάζονται μαζί στην προσπάθεια αναδόμησης του σχολείου. Μια τέτοια εκπαιδευτική προοπτική δεν είναι μόνο αναγκαία για τον εκδημοκρατισμό του σημερινού σχολείου, είναι αναγκαία και για την στήριξη και διεκδίκηση του οράματος για μια αειφόρο κοινωνία.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Alderson, P. (2000). Citizenship in theory and practice: Being or becoming citizens with rights. In D. Lawton, J. Cairns, & R. Gardner (Eds.), *Education for citizenship* (pp.114-135). London, UK: Continuum.
- Alderson, P. (2010). Younger children's individual participation in 'all matters affecting the child' In B. Percy-Smith, & N. Thomas (Eds.), *A handbook of children and young people's participation. Perspectives from theory and practice* (pp.88-96). USA and Canada: Routledge.
- AliKhan, S. (1996). A vision of a 21st-century community learning centre. In: J. Huckle, & S. Sterling (Eds.), *Education for Sustainability* (pp.222-227). London, UK: Earthscan.
- Beale, N. (2008). Young people, citizenship, health and participatory research: Connections and disjunctures in field-based research. *ACME: An International E-Journal for Critical Geographies*, 7(2), 152-172.
- Breiting, S., Mayer, M., & Mogensen, F. (2005). *Quality criteria for ESD-schools, guidelines to enhance the quality of education for sustainable development*. Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI – SEED.
- Carr, W., & Kemmis, S. (1997). *Για μια κριτική εκπαιδευτική θεωρία. Εκπαίδευση, γνώση και έρευνα δράσης*. Αθήνα: Κώδικας.
- Chawla, L. (2002). Toward better cities for children and youth. In: L. Chawla (Ed.), *Growing up in an urbanised world* (pp.15-34). London: UNESCO/Earthscan.
- Chawla, L., & Heft, H. (2002). Children's competence and the ecology of communities. *Journal of Environmental Psychology*, 22(1), 201-216.
- Cooke, B., & Kothari, U. (Eds.) (2001). *Participation: The new tyranny?* London/New York: Zed Books.
- Cornwall, A. (2008). Unpacking 'Participation': models, meanings and practices. *Community Development Journal*, 43(3), 269-283.
- Csobod, E. (2000). Conditions for developing democracy, action competence and environmental education in a country under transition – experiences from Hungary. In B.B. Jensen, K. Schnack, & V. Simovska (Eds.), *Critical Environmental and Health Education: Research issues and challenges* (pp.209-217). Copenhagen:

- Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Dadds, M. (1998). Supporting practitioner research: a challenge. *Educational Action Research*, 6(1), 39-52.
- Davies, L. (1999). Researching democratic understanding in primary school. *Research in Education*, 6(1), 39-48.
- Deal, T.E., & Peterson, K.D. (1999). *Shaping school culture: the heart of leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Dyment, J. (2008). Student participation in school ground greening initiatives in Canada: Reflections on research design decisions and key findings. In A. Reid, B.B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (pp.241-255). New York: Springer.
- Φλογαίτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Giles, C., & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly*, 42(1), 124-156.
- Gough, A. (2005). Sustainable schools: Renovating educational processes. *Applied Environmental Education and Communication*, 4(4), 339-351.
- Hart, R. (1992). *Children's participation: From tokenism to citizenship*. Gland: UNICEF.
- Hart, R. (2000). Searching for meaning in children's participation in Environmental Education. In B.B. Jensen, K. Schnack, & V. Simovska (Eds.), *Critical Environmental and Health Education: Research issues and challenges* (Vol. Publication no 46, pp.7-28). Copenhagen: Research Centre for Environmental and Health Education. The Danish University of Education.
- Hicks, D., & Holden, C. (1995). *Visions of the future: Why we need to teach for tomorrow*. Stoke on Trent: Trentham.
- Jensen, B.B., & Schnack, K. (1997). The action competence approach in environmental education. *Environmental Education Research*, 3(2), 163-177.
- Jensen, B.B. (2005, May). Education for sustainable development- building capacity and empowerment. Proceedings from: *Conference on Education for Sustainable Development*. Esbjerg, Denmark: Danish University of Education.

- Κάτσεων, X., Φλογαΐτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2015). Η συμμετοχή των μαθητών ως προοπτική για το σχολείο και την κοινωνία. Στο Γ. Νικολάου, & Κ. Κώτσης (Επιμ.), *Περιβάλλον - Γεωγραφία – Εκπαίδευση* (σ. 52 – 69). Αθήνα: Πεδίο.
- Katsenou, C., Flogaitis, E., & Liarakou, G. (2015). Action research to encourage pupils' active participation in the sustainable school. *Applied Environmental Education and Communication*, 14(1), 14 - 22.
- Katsenou, C., Flogaitis, E., & Liarakou, G. (2013). Exploring pupil participation within a sustainable school. *Cambridge Journal of Education*, 43(2), 243-258.
- Kemmis, S. (1980, November). Action research in retrospect and prospect. Oral presentation from: *Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education*. Sydney, Australia: Australian Association for Research in Education.
- Kemmis, St., & McTaggart, R. (Eds.) (1988). *The action research planner*. Victoria: Deakin University Press.
- Λιαράκου, Γ., & Φλογαΐτη Ε. (2007). *Από την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση στην Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη: προβληματισμοί, τάσεις και προτάσεις*. Αθήνα: Νήσος.
- Læssøe, J. (2010). Education for sustainable development, participation and socio-cultural change. *Environmental Education Research*, 16(1), 39-57.
- Maitles, H., & Deuchar, R. (2006). 'We don't learn democracy, we live it!' consulting the pupil voice in scottish schools. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(3), 249-266.
- Mannion, G. (2003). Children's participation in school grounds developments: creating a place for education that promotes social inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 7(2), 175-192.
- Mayer, M., & Tschapka, J. (Eds.) (2008). *Engaging youth in sustainable development. Learning and teaching sustainable development in lower secondary schools*. Brussel: Council of Europe, ENSI - SEED.
- Mogensen, F., & Mayer, M. (2005). Perspectives on Environmental Education – a critical framework. In F. Mogensen, & M. Mayer (Eds.), *ECO-Schools: Trends and divergences. A comparative study on ECO-school development processes in 13 countries* (pp.10 – 25). Vienna: Austrian Federal Ministry of Education, Science and Culture, ENSI – SEED.
- Posch, P. (1999). The ecologisation of schools and its implications for educational policy. *Cambridge Journal of Education*, 29(3), 341-348.

- Posch, P. (2003). Action research in Austria: a review. *Educational Action Research*, 11(2), 233-246.
- Rahnema, M. (1992). Participation. In W. Sachs (Ed.), *The Development Dictionary. A guide to knowledge as power*. London: Zed Books.
- Rauch, F. (2002). The potential of education for sustainable development for reform in schools. *Environmental Education Research*, 8(1), 43-51.
- Reid, A., & Nikel, J. (2008). Differentiating and evaluating conceptions and examples of participation in environment – Related learning. In A. Reid, B.B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (pp.32-60). New York: Springer.
- Rudduck, J., & Flutter, J. (2000). Pupil participation and pupil perspective: ‘carving a new order of experience’. *Cambridge Journal of Education*, 30(1), 75-89.
- Sauvé, L. (1999). Environmental education between modernity and post modernity: Searching for an integrating educational framework. *Canadian Journal of Environmental Education*, 4(1), 9-35.
- Schnack, K. (1998). Why focus on conflicting interests in Environmental Education? In M. Ahlberg, & W.L. Filho (Eds.), *Environmental Education for Sustainability: Good environment, good life* (pp.83-96). Frankfurt: Peter Lang.
- Schnack, K. (2008). Participation, education and democracy: Implication for environmental education, health education and education for sustainable development. In A. Reid, B.B. Jensen, J. Nikel, & V. Simovska (Eds.), *Participation and learning. Perspectives on education and the environment, health and sustainability* (pp.181- 196). New York: Springer.
- Scribner, J.P., Cockrell, K.S., Cockrell, D.H, & Valentine, J. (1999). Creating professional communities in schools through organisational learning: An evaluation of a school improvement process. *Educational Administration Quarterly*, 35(1), 130-160.
- Shallcross, T., (2009). Ολιστικές σχολικές προσεγγίσεις, σύνδεση και μείωση της διάστασης ανάμεσα στη γνώση, τις αξίες και τις δράσεις. In T. Shallcross, J. Robinson, P. Paceand A., & Wals (Επιμ. ελλ. έκδοσης Κ. Ταμουτσέλη), *Δημιουργώντας βιώσιμα σχολικά περιβάλλοντα* (pp.65-95). Αθήνα: Επίκεντρο.
- Simovska, V., (2005). *Learning by interaction. Learning about health through participation and action: the health promoting schools perspective* (Unpublished doctoral dissertation). The Danish University of Education, Copenhagen.

- Ταμουτσέλη, Κ., & Μητακίδου, Σ. (2006, Δεκέμβριος). Περιβαλλοντική εκπαίδευση/ Εκπαίδευση για την αειφορία και ολιστικό σχολείο. Πρακτικά: 2^ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.
- Zachariou, A., & Kadji-Beltran, C. (2009). 'Cypriot primary school principals' understanding of education for sustainable development key terms and their opinions about factors affecting its implementation. *Environmental Education Research*, 15(3), 315-342.

EMPOWERING PUPIL PARTICIPATION TOWARDS THE SUSTAINABLE SCHOOL

Christina Katsenou & Evgenia Floguitis
National and Kapodistrian University of Athens

Abstract: This research aimed to explore the factors having an effect on enhanced active pupil participation in the context of the sustainable school. The research was applied during a school year to a primary school in Lavrio, with the participation of two teachers and pupils from two classes of the upper two grades. Action Research was the method selected to organize the research conducted in the framework of a school programme focusing on sustainable waste management. It involved activities both at school and within the local community. An analysis of research results showed that specific perceptions of both pupils and teachers, some of the features of the learning processes adopted, and the current school culture were the determining factors, either facilitating, or inhibiting active pupil participation. The action research enabled teachers not only to identify factors inhibiting active pupil participation, but also to intervene to manage them.

Key words: Action research, participation, primary school, sustainable school

Address: Christina Katsenou, Environmental Education / Education for Sustainable Development, Faculty of Early Childhood Education, National and Kapodistrian University of Athens, 13a Navarinou, 10680 Athens, Greece. Email: ee-esdlab@ecd.uoa.gr

