

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού

ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Δύσκολον θρέμμα άνθρωπος

ΠΛΑΤΩΝ



ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

- Η «δοκιμασία» της πανδημίας του κορωνοϊού ως ευκαιρία στον επαγγελματικό σχεδιασμό των εφήβων
 - Η διεπιστημονική περίπτωση του πολιτιστικού φορέα *Πριμαρόλια* στην Πελοπόννησο
 - Ο υβριδικός χώρος της τεκμηριωτικής μυθοπλασίας
- Όψεις της βυζαντινής ιστορίας και του πολιτισμού στα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας.
 - Στάσεις και σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών στην πολυπολιτισμική Κύπρο

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ

- Αρχαιολογία στην εκπαίδευση: αναγκαιότητα ή υπερβολή;
- Ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης: Απαιτούμενα και ζητούμενα
- Τρία πειράματα εφαρμογής του αλγορίθμου εκ περιτροπής / κυκλικής επαναφοράς (round-robin) στη Νεοελληνική Λογοτεχνία
 - Η φαντασία στην Κοινωνιολογία, στην Ιστορία και στη Διδακτική
- Γνωρίζοντας τον Ιωάννη Καποδίστρια μέσα από τις πηγές και το διαδίκτυο

Γράφουν:

ΛΙΤΕΛΙΚΗ ΑΘΑΝΑΣΟΥΛΑ • ΚΑΤΕΡΙΝΑ ΑΡΓΥΡΟΠΟΥΛΟΥ • ΑΝΑΣΤΑΣΙΑ Δ. ΒΑΚΑΛΟΥΔΗ • ΣΑΞΑ ΕΛΕΥΘΕΡΙΔΟΥ
ΚΩΣΤΑΣ ΚΑΒΑΝΟΖΗΣ • ΧΡΥΣΑΝΘΗ ΚΟΥΜΠΑΡΟΥ • ΧΑΡΑΛΑΜΠΟΣ ΚΟΥΡΓΙΑΝΤΑΚΗΣ • ΚΩΝΣΤΑΝΤΙΝΑ ΛΟΪΖΟΥ
ΑΡΙΣΤΕΙΔΗΣ ΛΟΡΕΝΤΖΟΣ • ΓΕΩΡΓΙΟΣ ΜΑΚΑΡΑΤΖΗΣ • ΓΕΩΡΓΙΑ ΠΑΝΤΙΔΟΥ • ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ ΣΩΤΗΡΟΠΟΥΛΟΥ
ΦΡΕΙΔΕΡΙΚΗ-ΜΑΡΙΑ ΤΣΟΥΚΑΝΤΑΝΑ • ΒΑΣΙΛΗΣ ΨΑΡΡΑΣ

Σχολιάζουν την εκπαιδευτική επικαιρότητα:

ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ • ΚΩΣΤΑΣ ΛΙΤΕΛΑΚΟΣ • ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ι. ΣΠΑΝΟΣ • ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΛΗΣ

Βιβλιοκριτική:

ΔΕΣΠΟΙΝΑ ΚΑΛΕΣΟΠΟΥΛΟΥ, *Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο*

ΕΤΟΣ ΤΕΣΣΑΡΑΚΟΣΤΟ ΠΕΜΠΤΟ - ΑΘΗΝΑ • 2021

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Κείμενα Παιδευτικού Προβληματισμού

ΙΔΡΥΤΗΣ: Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ

Δύσκολον θέλημα ἄνθρωπος

ΠΛΑΤΩΝ



ΕΤΟΣ ΤΕΣΣΑΡΑΚΟΣΤΟ ΠΕΜΠΤΟ - ΑΘΗΝΑ • 2021

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ

Τρίμηνη έκδοση παιδευτικού προβληματισμού
της Επιστημονικής Ένωσης «Νέα Παιδεία»

ΙΔΡΥΤΗΣ : Κ. Ν. ΠΑΠΑΝΙΚΟΛΑΟΥ
ΔΙΕΥΘΥΝΤΗΣ : ΚΩΣΤΑΣ ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ
ΣΥΜΒΟΥΛΟΣ ΕΚΔΟΣΗΣ : ΚΩΣΤΑΣ ΜΠΑΛΑΣΚΑΣ

NEA PAIDEIA Quarterly review on educational research

ΙΔΙΟΚΤΗΤΗΣ: ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»
ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΑΛΛΗΛΟΓΡΑΦΙΑΣ: Κουντουριώτου 14, 17236 Υμηττός,
Αθήνα, τηλ. 2112159130 (17.00-20.00)
email: neapaideia.journal@gmail.com

ΕΚΔΟΤΗΣ ΚΑΙ ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΣΥΜΦΩΝΑ ΜΕ ΤΟΝ ΝΟΜΟ:
ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ – Πρόεδρος: Κώστας Αγγελάκος,
Βιζυηνού 26, 111 41 Αθήνα

ΣΥΝΔΡΟΜΕΣ

Έντυπη έκδοχή:	€ 15
Έντυπη έκδοχή (εξωτερικό):	€ 20
Έντυπη και ψηφιακή:	€ 20
Ψηφιακή έκδοχή:	€ 15

Η επιλογή της ύλης γίνεται από Επιτροπή. Κάθε επιστημονικό άρθρο αξιολογείται από δύο κριτές, ειδικούς του γνωστικού αντικειμένου. Τα κείμενα που έχουν υπογραφή εκφράζουν τις απόψεις του συγγραφέα. Επιτρέπεται η αναδημοσίευση των κειμένων ύστερα από έγγραφη άδεια της «Νέας Παιδείας».

Η «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ» (ως Επιστημονική Ένωση και ως περιοδικό) δεν είναι κερδοσκοπική.

ΔΙΟΙΚΗΤΙΚΟ ΣΥΜΒΟΥΛΙΟ ΤΗΣ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΝΩΣΗΣ «ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ»

Κώστας Αγγελάκος, *πρόεδρος*
Αναστασία Μερκούρη, *αντιπρόεδρος*
Βασίλης Τσάφος, *γ. γραμματέας*
Μάρθα Λόντου, *ταμίας*
Κώστας Μπαλάσκας, *σύμβουλος*

Εκδόσεις Οσελότος – Επιστημονικά Περιοδικά
Νέα Παιδεία, τεύχος 179 (Ιούλιος - Αύγουστος - Σεπτέμβριος 2021)

Σελιδοποίηση «Μύρτιλο», Λένα Παντοπούλου
Copyright © Επιστημονική Ένωση «Νέα Παιδεία»

ISSN 1105-4255



ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ:

Βατάτση 55, 114 73 Αθήνα

ΤΗΛ. : 210 6431108

E-MAIL: ekdoseis.ocelotos@gmail.com

www.ocelotos.gr

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΝΕΑ ΠΑΙΔΕΙΑ.....	Σελ.	5
Σχολιογραφία	»	8
<hr/>		
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ		
<i>Κατερίνα Αργυροπούλου - Αριστείδης Λορέντζος: Η «δοκιμασία» της πανδημίας του κορωνοϊού ως ευκαιρία στον επαγγελματικό σχεδιασμό των εφήβων: Ο ρόλος των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας</i>	»	17
<i>Βασίλης Ψαρράς: Η διεπιστημονική περίπτωση του πολιτιστικού φορέα Πριμαρόλια στην Πελοπόννησο: Επιτελώντας το τοπικό και το διεθνές μέσα από σύγχρονη καλλιτεχνική πράξη, επιμέλεια εκθέσεων και ιστορική έρευνα.....</i>	»	31
<i>Κώστας Καβανόζης: Ο υβριδικός χώρος της τεκμηριωτικής μυθοπλασίας.....</i>	»	46
<i>Χρυσάνθη Κουμπάρου: Όψεις της βυζαντινής ιστορίας και του πολιτισμού στα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας. Ο ρόλος των Προκηρύξεων και των Αναλυτικών Προγραμμάτων (1884-2019) ...</i>	»	57
<i>Κωνσταντίνα Λοΐζου: Στάσεις και σχέσεις γηγενών και αλλοδαπών στην πολυπολιτισμική Κύπρο μετά το 2000. Μια ποσοτική προσέγγιση σε σχέση με το φύλο</i>	»	67
<hr/>		
ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ (Λογοτεχνία, Ιστορία, Αρχαιολογία, Κοινωνιολογία)		
<i>Σάσα Ελευθεριάδου: Αρχαιολογία στην εκπαίδευση: αναγκαιότητα ή υπερβολή;.....</i>	»	79
<i>Γεώργιος Μακαρατζής: Ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης: Απαιτούμενα και ζητούμενα.....</i>	»	93
<i>Γεωργία Παντίδου, Σταυρούλα Σωτηροπούλου, Φρειδερίκη-Μαρία Τσουκαντάνα: Τρία πειράματα εφαρμογής του αλγορίθμου εκ περιτροπής / κυκλικής επαναφοράς (round-robin) στη Νεοελληνική Λογοτεχνία και μία διδακτική πρόταση.....</i>	»	106
<i>Χαράλαμπος Κουργιαντάκης - Αγγελική Αθανασούλα: Η φαντασία στην Κοινωνιολογία, στην Ιστορία και στη Διδακτική</i>	»	116
<i>Αναστασία Δ. Βακαλούδη: Γνωρίζοντας τον Ιωάννη Καποδίστρια μέσα από τις πηγές και το διαδίκτυο: Διεπιστημονικό-Διαθεματικό Web Quest για το Γυμνάσιο και το Λύκειο.....</i>	»	128
<hr/>		
ΒΙΒΛΙΟΚΡΙΤΙΚΗ (Γράφει η Δέσποινα Καλεσοπούλου)		
<i>Γεωργία Κουσερή, Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο, Αθήνα: εκδ. Επίκεντρο</i>	»	149

ΣΥΝΤΑΚΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ

Κώστας Μπαλάσκας, Γιάννης Μπασλής, Αναστάσιος Α. Στέφος, Βασίλης Τσάφος, Κώστας Αγγελάκος

ΕΙΔΙΚΟΙ ΣΥΜΒΟΥΛΟΙ

Νάσος Βαγενάς, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Γιώργης Γιατρομανωλάκης, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Αθανάσιος Γκότοβος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Σούλα Καλαντζή-Azizi, *Ομότιμη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αθηνών*
Ελένη Κατσαρού, *Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Κρήτης*
Χριστίνα Κουλούρη, *Καθηγήτρια Παντείου Πανεπιστημίου*
Παντελής Κυπριανός, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*
Κωνσταντίνος Μαλαφάντης, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Δημήτριος Ματθαίου, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*
Σταμάτης Πορτελάνος, *Αναπλ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*
Θεοδόσης Πυλαρινός, *Ομότιμος Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου*
Χριστόφορος Χαραλαμπίδης, *Ομότιμος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*



ΑΠΟΣΤΟΛΗ ΕΡΓΑΣΙΩΝ

Οι εργασίες που αποστέλλονται (μόνο με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο) πρέπει:

- ▶ να μην έχουν δημοσιευτεί σε άλλο έντυπο ή ηλεκτρονικό περιοδικό ή βιβλίο,
- ▶ να μην έχουν έκταση μεγαλύτερη από 10-12 δακτυλογραφημένες σελίδες,
- ▶ να ακολουθούν τις προδιαγραφές APA,
- ▶ να συνοδεύονται από περίληψη του άρθρου και σύντομο βιογραφικό (έως 200 λέξεις) του/των συγγραφέα/-έων,
- ▶ να περιλαμβάνουν, επίσης, τα πλήρη στοιχεία του αποστολέα: ονοματεπώνυμο, ιδιότητα, διεύθυνση, τηλέφωνο, e-mail.

ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΟΡΘΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΤΕΝΟΚΕΦΑΛΙΑ

Η πολιτική ορθότητα δε θα επιτρέψει στο εξής να διδάσκουμε τους νέους ότι ένας τύπος ονόματι Οιδίπους σκότωσε τον πατέρα του, παντρεύτηκε τη μάνα του, έκανε τέσσερα παιδιά μαζί της -χωρίς να το ξέρει βέβαια- και όταν το έμαθε, έβγαλε τα μάτια του, ή, ότι οι δυο γιοι του αλληλοσκοτώθηκαν διεκδικώντας την πατρική εξουσία, ή, ότι η κόρη του, η Αντιγόνη, παράκουσε την εντολή του νέου άρχοντα, του Κρέοντα, και έκανε του κεφαλιού της, αναγκάζοντάς τον να τη θανατώσει. Τέρμα λοιπόν ο μύθος των Λαβδακιδών και τα εξ αυτού παράγωγα. Αλλά και ο άλλος μύθος, των Ατρείδων, με τα δικά του παράγωγα, μήπως είναι καλύτερος; Άλλα φρικτά εκεί. Η ίδια η γυναίκα του αρχηγού Αγαμέμνονα, όσο αυτός έλειπε στον πόλεμο της Τροίας, αυτή συζούσε με άλλον, κάποιον Αίγισθο, και όταν ο άντρας της γύρισε, τον σκότωσε με δόλο και με τα χέρια της. Όμως κι αυτή δε γλίτωσε. Τη σκότωσε ο ίδιος ο γιος της, ο Ορέστης με την προτροπή και τη βοήθεια της αδελφής του της Ηλέκτρας, για να εκδικηθούν το θάνατο του πατέρα τους, με τη συγκατάθεση μάλιστα και του θεού, του Απόλλωνα. Ποια πολιτική ορθότητα θα δεχόταν να διδάσκονται αυτά;

Αυτά όμως είναι οι ρίζες και τα θεμέλια του θεάτρου και του πολιτισμού, δημιούργησαν αθάνατα κλασικά έργα που άντεξαν στους αιώνες, παραμένουν ζωντανά και φρέσκα, γονιμοποίησαν και γονιμοποιούν τη σκέψη, δεν έχουν φόβο. Ούτε είναι δυνατό αυτά να συνδέονται με την πολιτική ορθότητα, κάποια παρεξήγηση, κάποια παρανόηση έχει γίνει. Η πολιτική ορθότητα (politically correct) είναι μια νέα οδηγία που ρυθμίζει τη συμπεριφορά του λόγου και που την παρουσίασαν πρόσφατα οι Αμερικανοί, νέο προϊόν σε νέα συσκευασία. Πάντα βέβαια μιλούσαμε για γλωσσικό ήθος συνδεδεμένο με την αγωγή, μιλούσαμε για ευγένεια, διακριτικότητα, τακτ, δεοντολογία (κατά την περίπτωση) και άλλα συνώνυμα και συγγενικά της καθωσπρέπει ομιλίας. Όμως η πολιτική ορθότητα, αν αντιλαμβάνομαι σωστά, απαιτεί τώρα κάτι συγκεκριμένο: την αποφυγή στον λόγο λέξεων, εκφράσεων ή ενεργειών (εξωγλωσσικών, παραγλωσσικών), οι οποίες περιθωριοποιούν, απομονώνουν, στιγματίζουν άτομα και ομάδες που μειονεκτούν, αποκλίνουν ή διαφέρουν. Σκοπός είναι η αποδοχή και η ομαλή ένταξη όλων στην κοινωνική κανονικότητα χωρίς το στίγμα του καθ' οιονδήποτε τρόπο «δια-

φορετικού» - άλλωστε κάθε άνθρωπος, ως μοναδικός, είναι και διαφορετικός. Ουσιαστικά η πολιτική ορθότητα επιβάλλει την προσαρμογή του λόγου στις σύγχρονες νομοθετικές ρυθμίσεις για την προαγωγή της πολιτικής ισότητας. Και όπως ελευθερία δεν είναι να κάνει ο καθένας ό,τι θέλει, αλλά ό,τι επιτρέπει ο νόμος, έτσι και ελευθερία της έκφρασης δεν είναι να λέει ο καθένας ό,τι θέλει και όπως θέλει. Υπάρχουν κανόνες και στον λόγο, γιατί και ο λόγος είναι πράξη.

Ίσως ορισμένοι θεωρήσουν την πολιτική ορθότητα ως έλεγχο και χειραγώγηση της σκέψης με στόχο τη συμμόρφωση σε κάποια ιδεολογική καθαρότητα πολιτικού ή θρησκευτικού τύπου, ίσως τη θεωρήσουν συνάρτηση του δογματισμού και του φονταμενταλισμού, δηλαδή αντιδημοκρατική και ανελεύθερη παρέμβαση. Υπερβολές, νομίζω. Δεν είναι άλλωστε πρώτη φορά που μπαίνουν περιορισμοί στον λόγο. Ο νόμος, ανάλογα και με τα καθεστώτα, απαγορεύει την εξύβριση, τη δυσφήμιση τη βλασφημία, καθώς και λέξεις/φράσεις που θεωρούνται αντικαθεστωτικές ή απρεπείς, αν και αυτές οι απαγορεύσεις δεν περιόρισαν ούτε εμπόδισαν την αθυροστομία, τη βωμολοχία, τη λεκτική βία. Μακάρι η νέα ρύθμιση να σταθεί πιο αποτελεσματική και να πετύχει τον στόχο της για την καταπολέμηση του ρατσισμού, του σεξισμού, της λεκτικής παρενόχλησης, της ειρωνείας και του σαρκασμού σε άτομα και ομάδες, ώστε η κοινωνία να γίνει πιο ανθρώπινη. Τελικά, δηλαδή, η πολιτική ορθότητα θέλει να βελτιώσει την κοινωνική ζωή, διότι η γλώσσα δεν είναι ουδέτερη ούτε αθώα και διότι η βελτίωση της κοινωνίας περνάει μέσα από τη διόρθωση της γλώσσας, όπως είπε και ο Κομφούκιος.

Αν όμως η πολιτική ορθότητα είναι μια σωστή και καλοπροαίρετη ρύθμιση, τότε γιατί κινδυνεύει να εξοβελιστεί ο Όμηρος ή το αρχαίο θέατρο και άλλα κλασικά έργα; Δε φταίει γι' αυτό η πολιτική ορθότητα, νομίζω, αλλά η ανθρώπινη στενοκεφαλιά, η ευήθεια και συγκεκριμένα ο υπερβάλλον ζήλος ορισμένων φανατικών, που αξιώνουν ή και επιχειρούν αυθαίρετα την αναδρομική εφαρμογή της πολιτικής ορθότητας σε λογοτεχνικά έργα του παρελθόντος και άρα στην κατάργηση της διδασκαλίας τους, με πρώτο θύμα τον Όμηρο, τον συνήθη ύποπτο. Στον Όμηρο είχε ασκήσει λογοκρισία ήδη ο Πλάτων στην *Πολιτεία* του επικαλούμενος την παιδαγωγική ορθότητα. Ο Όμηρος βέβαια δεν έπαθε τίποτε και δεν έπαψε να εκπαιδεύει την Ελλάδα και τον κόσμο, όπως και ο Πλάτων άλλωστε, που άσκησε την κριτική του κατά τις απόψεις του. Με τον λόγο και τον αντίλογο, με τη διαφωνία και την κριτική προχωρούν οι ιδέες, δυναμώνει η σκέψη.

Το να προσεγγίζεις τον Όμηρο (ή άλλον) με τα σύγχρονα δεδομένα και να τον χαρακτηρίζεις ρατσιστή, σεξιστή, φαλλοκράτη, πολεμοκάπηλο ή βασιλόφρονα είναι βέβαια αναχρονισμός αλλά είναι δικαίωμά σου, όπως είναι δικαίωμά σου και η όποια κριτική. Το να τον διαγράψεις όμως γι' αυτό εκ των προτέρων, δεν είναι απλά αναχρονισμός, είναι στενοκεφαλιά και ιδεολογικός φανατισμός. Τα πράγματα τότε ήταν έτσι, τώρα είναι αλλιώς. Η

ιστορικότητα. Και μην αρχίσεις να μου λες για αναπαραγωγή της κουλτούρας και τέτοια, εκτός κι αν κατά βάθος επιθυμείς η ζωή να αρχίζει με την αφεντιά σου, να καταργήσουμε δηλαδή την Ιστορία και να διαγράψουμε το παρελθόν ως μη πολιτικώς ορθόν.



* Το εισαγωγικό κείμενο αυτού του τεύχους έγραψε ο Σύμβουλος έκδοσης του περιοδικού Κώστας Μπαλάσκας.

Ένας ενδιαφέρων διάλογος για τις πρόσφατες αλλαγές στην εξέταση Γλώσσας-Λογοτεχνίας στο Λύκειο

Έξι συν ένα (6+1) πικρόχορτα σχόλια για τις αλλαγές στην εξέταση Γλώσσας-Λογοτεχνίας στο Λύκειο

Ελληνική Γλώσσα (Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία) Α΄ και Β΄ τάξεις Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου

Για την εξέταση της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας στην Α΄ τάξη Ημερήσιου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου οι μαθητές/-τριες αξιολογούνται σε ενιαία τριώρη εξέταση στην κατανόηση και παραγωγή λόγου. Δίνονται στους/στις μαθητές/-τριες δύο μη διδαγμένα κείμενα, συνολικής έκτασης έως δύο σελίδων, εκ των οποίων το ένα είναι λογοτεχνικό, αυτοτελές ή απόσπασμα, (ποίημα, διήγημα, νουβέλα, μυθιστόρημα ή θεατρικό έργο) και το δεύτερο μη λογοτεχνικό κείμενο το οποίο μπορεί να είναι αυτοτελές, ελαφρώς διασκευασμένο, ή απόσπασμα, (άρθρο, συνέντευξη, κριτική, δοκίμιο, επιστολή, χρονογράφημα, επιφυλλίδα, εισήγηση-ομιλία). Τα κείμενα είναι δυνατόν να συνοδεύονται από σύντομο εισαγωγικό σημείωμα χωρίς ερμηνευτικά σχόλια, και λαμβάνονται με κλήρωση από την Τράπεζα Θεμάτων.

Σχόλιο 1: Πώς θα δοθούν μη διδαγμένα κείμενα, αφού θα προέρχονται από την Τράπεζα Θεμάτων; Θα υπάρχουν και κείμενα της Τράπεζας Θεμάτων που δε θα δημοσιοποιηθούν και θα αποτελέσουν τη «δεξαμενή» κλήρωσης;

Σχόλιο 2: Η εμμονή στο ένα μη λογοτεχνικό κείμενο και μάλιστα αυστηρά περιορισμένης ποσότητας πώς δικαιολογείται; Ποια επιστημονική και παιδαγωγική αρχή τόσο του Προγράμματος Σπουδών όσο και της Διδακτικής της Γλώσσας οδήγησε στον ορισμό ενός και μόνο κειμένου για την εξέταση μιας θεματικής; Είναι χαρακτηριστικό ότι ακόμα και για τη φετινή Γ΄ Λυκείου προβλέφθηκε η δυνατότητα της επιλογής ενός κειμένου! Τελικά, είναι το ενδιαφέρον για τον χρόνο που θα διαθέτουν πλέον οι μαθητές ή μήπως η εμμονή στην επιστροφή του μονολόγου-της μονομερούς θεώρησης και ο εμφανής φόβος για τον «αντίπαλο λόγο» -τη διαφορετική θεώρηση;

Για τα κείμενα αυτά τίθενται τέσσερα συνολικά θέματα μέσω των οποίων αποτιμάται η ικανότητα των μαθητών/-τριών να κατανοούν το περιεχόμενο των κειμένων, να ερμηνεύουν, να μετασχηματίζουν, να προεκτείνουν δημιουργικά, να διαλέγονται με αυτά, να αξιολογούν στάσεις, αξίες, ιδέες, βασι-

ζόμενοι/-ες σε στοιχεία των κειμένων και να παράγουν ερμηνευτικό και κριτικό λόγο. Τα θέματα προτείνεται να είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας και να τίθενται περιορισμοί στην έκταση των απαντήσεων (όπου χρειάζεται). Το νοηματικό περιεχόμενο του μη λογοτεχνικού κειμένου είναι συναφές με κάποια από τις θεματικές ενότητες που ορίζονται στην εξεταστέα ύλη.

Το πρώτο θέμα σχετίζεται με το μη λογοτεχνικό κείμενο και περιλαμβάνει τρία ερωτήματα, διαφορετικά μεταξύ τους, με δυνατότητα κάποιο/κάποια από αυτά να είναι κλειστού τύπου και με ενδεχόμενη αιτιολόγηση της απάντησης. Το πρώτο ερώτημα αφορά την κατανόηση του κειμένου ή τη συνοπτική απόδοση των απόψεων- θέσεων που διατυπώνονται για ένα από τα πραγματευόμενα στο κείμενο. Το δεύτερο ερώτημα αφορά την οργάνωση του λόγου (συνοχή, συνεκτικότητα, τρόποι ανάπτυξης, συλλογιστική πορεία). Το τρίτο ερώτημα αφορά τη λειτουργία μορφοσυντακτικών δομών του κειμένου, επικοινωνιακές συνθήκες, πλαίσιο, στόχους, σημειωτικούς τρόπους, βασικές κειμενικές λειτουργίες, λεξιλόγιο, υφολογικά στοιχεία, στίξη, γλωσσικές ποικιλίες.

Σχόλιο 3: Ένα ακόμη βήμα συρρίκνωσης ή μάλλον «μετάλλαξης» της περιλήψης και σε επίπεδο μορφής και φυσικά σε βαθμολογική αποτίμηση (10 μονάδες).

Το πρώτο θέμα βαθμολογείται με 35 μονάδες (10+10+15).

Το δεύτερο θέμα σχετίζεται με το μη λογοτεχνικό κείμενο και αφορά τη γραπτή παραγωγή κριτικού λόγου επί θέματος που απορρέει και προεκτείνει το κείμενο αναφοράς. Με αυτό καλούνται οι μαθητές/-τριες να κρίνουν, να σχολιάσουν σημεία του κειμένου ή να ανασκευάσουν θέσεις του, αναπτύσσοντας τεκμηριωμένα τις προσωπικές απόψεις τους. Το μαθητικό κείμενο αναπτύσσεται με τη μορφή κειμένου επιχειρηματολογίας (δημόσια ομιλία, επιστολή, άρθρο) και έχει έκταση 350-400 λέξεις.

Το δεύτερο θέμα βαθμολογείται με 30 μονάδες.

Σχόλιο 4: Γιατί επιλέγεται το μαθητικό κείμενο να έχει μόνο τη μορφή επιχειρηματολογίας (και μάλιστα μόνο τριών μορφών!), ενώ σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών και το σχολικό εγχειρίδιο σημαντικό στοιχείο της διδακτέας ύλης είναι ο αφηγηματικός και περιγραφικός λόγος; Πώς είναι δυνατόν να αγνοείται και να υποτιμάται η σημασία της άσκησης των μαθητών στις ποικίλες απαιτητικές μορφές του περιγραφικού και αφηγηματικού λόγου;

Το τρίτο θέμα συνδέεται με το λογοτεχνικό κείμενο και αφορά τη γλώσσα/μορφή του: γλωσσικές επιλογές, λεξιλόγιο, έγκλιση, ρηματικό πρόσωπο, στίξη, εκφραστικά μέσα, το ύφος και τον τόνο.

Το τρίτο θέμα βαθμολογείται με 20 μονάδες.

Σχόλιο 5: η πρόωρη πρόταξη της γλώσσας-μορφής του κειμένου, ο τρόπος που διατυπώνονται τα ζητούμενα και η βαθμολογική βαρύτητα (20 μονάδες!) δεν υποδηλώνει μόνο επιστροφή στη λατρεία του φορμαλισμού αλλά και βασική αδυναμία διατύπωσης κριτηρίων προσέγγισης της γλώσσας-μορφής της λογοτεχνικής δημιουργίας... Αυτή η επιλογή, σε συνδυασμό με τα αυστηρά περιορισμένης ποσότητας (μία σελίδα) λογοτεχνικά κείμενα, οδηγεί αναπόφευκτα στη διδασκαλία κειμένων σε σμίκρυνση. Ας ελπίζουμε ότι δε θα δούμε διηγήματα του Παπαδιαμάντη σε «μπονζάι» εκδοχές!

Το τέταρτο θέμα αναφέρεται στο λογοτεχνικό κείμενο και ζητείται από τους/τις μαθητές/-τριες να σχολιάσουν ερμηνευτικά το κείμενο, να παρουσιάσουν την πρόσληψη/ανταπόκρισή τους σε αυτό, να προβούν σε στοχαστικές επισημάνσεις (αποδοχή ή απόρριψη) που αφορούν χαρακτήρες του κειμένου, θέσεις, στάσεις, ιδέες, αξίες, κοινωνικά περιβάλλοντα.

Το τέταρτο θέμα βαθμολογείται με 15 μονάδες.

Τα δύο κείμενα, καθώς και το πρώτο και το τέταρτο θέμα που τα ακολουθούν, λαμβάνονται με κλήρωση από την Τράπεζα Θεμάτων. Τα υπόλοιπα θέματα ορίζονται από τους/τις διδάσκοντες/ουσες το μάθημα.

Σχόλιο 6: Υπάρχει, καταρχάς, μια εμφανής αναδίπλωση μετά από τη σοβαρή κριτική που ασκήθηκε την προηγούμενη χρονιά. Το θέμα για την παραγωγή κριτικού λόγου δε θα δίδεται έτοιμο από την Τράπεζα Θεμάτων, αλλά θα επιλέγεται από τους διδάσκοντες. Ουσιαστικά, τα υπόλοιπα ερωτήματα στο πεδίο της Γλώσσας προέρχονται από την Τράπεζα θεμάτων και, ανάλογα με τον βαθμό δυσκολίας, μπορούν να αποτελέσουν πεδίο ελέγχου της τελικής μαθητικής επίδοσης.

Τελικό συμπέρασμα:

Εμφανή βήματα επιστροφής στο παρελθόν μιας τυποποιημένης φορμαλιστικής εξεταστικής λογικής, που ουσιαστικά ακυρώνει τις πολύπτυχες διαστάσεις της διδασκαλίας στην τάξη και μετατρέπει το γλωσσικό μάθημα σε πεδίο αφόρητης γραφής και διόρθωσης ομοιόμορφων κριτηρίων. Παράλληλα, το πολυδιαφημιζόμενο 65-35, όπως διαμορφώθηκε, είναι σίγουρο πλέον ότι δε συνιστά αναβάθμιση της διδασκαλίας της λογοτεχνίας και της επαφής των μαθητών με τα λογοτεχνικά κείμενα! Αυτό είναι ένα ακόμα δείγμα γραφής του ρόλου και της σκοπιμότητας της Τράπεζας Θεμάτων.

ΚΩΣΤΑΣ ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ

*Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου,
Διευθυντής Σύνταξης της «Νέας Παιδείας»*

Απάντηση στο «Έξι και ένα πικρόχορτο σχόλιο...»

Έχω συνδέσει τη «Νέα Παιδεία» με την προώθηση του γόνιμου διαλόγου και την καλοπροαίρετη κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής. Η κριτική που άσκησε ο καλός συνάδελφος κ. Αγγελάκος στη μεταβατική νομοθετική ρύθμιση για την αξιολόγηση των μαθητών/-τριών των Α' και Β' τάξεων Γενικού Λυκείου στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία μου προκάλεσε απορία. Δίνει την εντύπωση ότι καλεί τους συναδέλφους σε εγρήγορση, για να προστατεύσουν το Λύκειο από τον κίνδυνο της επιστροφής στο παρελθόν. Παραβλέπει, έτσι, ότι κάτι αλλάζει και λαμβάνεται μέριμνα για απαλλαγή από τη σύγχυση και την αλληλοϋπονόμευση των δύο «κλάδων» του μαθήματος.

Επειδή η πρόθεσή μας -η δική του και η δική μου- είναι να δοθούν απαντήσεις, για να ενημερωθούν οι συνάδελφοι, θα ακολουθήσω, στην απάντησή μου, τη σειρά με την οποία παρουσιάζονται τα προβληματικά σημεία.

1. Όλα τα κείμενα της Τράπεζας Θεμάτων θα δημοσιοποιούνται σταδιακά και θα αποτελούν τη «δεξαμενή» κλήρωσης. Τα κείμενα, όμως, των οποίων οι ασκήσεις συνοδεύονται από ενδεικτικές απαντήσεις (περίπου το 10% του συνόλου) είναι παιδαγωγικά σκόπιμο να θεωρηθούν διδαχθέντα. Η Τράπεζα Θεμάτων, ως γνωστό, προσλαμβάνεται και αξιοποιείται ως παιδαγωγικό εργαλείο που προωθεί τον διάλογο μεταξύ των συναδέλφων και αναλαμβάνει ρόλο ανατροφοδοτικό και επιμορφωτικό.

2. Πώς συνδέθηκε ο αριθμός των κειμένων (ένα μη λογοτεχνικό και ένα λογοτεχνικό) με την επιστροφή στον μονόλογο ή τον φόβο για τον «αντίπαλο λόγο» δεν είναι κατανοητό. Ο χρόνος της εξέτασης είναι δεδομένος: τρεις ώρες.

Από το να δίνονται περισσότερα κείμενα στους μαθητές για πειστική βιαστική ανάγνωση, κατανόηση και παραγωγή λόγου, παιδαγωγικά κρίνεται εντελέστερο το να επιλέγονται δύο κείμενα για σοβαρή προσέγγιση και ανάπτυξη. Για τη Γ' Λυκείου καλό είναι ο χρόνος της εξέτασης να γίνει τέσσερις ώρες, να επιλέγονται τέσσερα - πέντε ποικίλα κείμενα και να αναδεικνύεται, έτσι, με την αξιολόγηση το επίπεδο της γλωσσικής επάρκειας των αποφοίτων του Λυκείου.

3. Σχετικά με την προβλεπόμενη άσκηση (10 μονάδες) για την παραγωγή συνοπτικής απόδοσης μέρους του μη λογοτεχνικού κειμένου, υπάρχουν σαφείς παιδαγωγικοί λόγοι που συναρτώνται με την αναίρεση της τυποποίησης και την ενίσχυση της αφαιρετικής ικανότητας των μαθητών. Το ζητούμενο είναι να περιορίσουμε, αν δεν ανατρέψουμε, τις συνθήκες που οδήγησαν τους μαθητές στην παραγωγή περιχαρακωμένης περίληψης.

4. Το ότι προκρίνεται να ασκούνται και να αξιολογούνται οι μαθητές σε παραγωγή κειμένων επιχειρηματολογίας δεν αποκλείει τη διδασκαλία πε-

ριγραφικών και αφηγηματικών κειμένων. Αν λάβουμε υπόψη μας ότι στο Γυμνάσιο δίνεται έμφαση στην περιγραφή και την αφήγηση, τότε **το αίτημα** για κριτικό, στοχαστικό προσανατολισμό του μαθήματος στις Α' και Β' τάξεις του Λυκείου είναι παιδαγωγικά, ψυχολογικά και κοινωνιολογικά απαραίτητο να ικανοποιηθεί. Αποτελεί, άλλωστε, στόχευση της σύγχρονης εκπαιδευτικής πρακτικής η πραγμάτωση της δημιουργικής και κριτικής σκέψης - εργασίας μαθητών/-τριών.

5. Αναφορικά με το τρίτο θέμα που βαθμολογείται με 20 μονάδες και προέρχεται από το λογοτεχνικό κείμενο, τα αξιολογούμενα «γλωσσικές επιλογές, λεξιλόγιο, έγκλιση, ρηματικό πρόσωπο, στίξη, εκφραστικά μέσα, ύφος, τόνος» συνιστούν πεδία δράσης για εμπάθυνση και διεύρυνση του διδακτικού και αξιολογικού ορίζοντα. Πρόκειται, δηλαδή, για αναπροσανατολισμό της διδασκαλίας σύμφωνα με τον οποίο οι μαθητές εμπλέκονται στην άσκηση, αναγνώριση και χρήση κλειδιών - ενδεικτών για αποκρυπτογράφηση και βίωση του λογοτεχνικού λόγου. Δεν πρόκειται για «**επιστροφή στη λατρεία του φορμαλισμού**» αλλά για αξιοποίηση των θεωριών λογοτεχνίας και μάθησης, κατεύθυνση που αναδεικνύεται με τα αναμενόμενα νέα Α. Π., που έχουν στο κέντρο τους τη διερευνητική μάθηση.

6. Όσο για την «πολυδιαφημισμένη» αναλογία 65-35 στη βαθμολόγηση (ποιος να διαφημίσει ποια πραγμάτεια;!) συνιστά ρύθμιση που έγινε αποδεκτή από τους διδάσκοντες πολύ θετικά. Πρόκειται για παρέμβαση που υπηρετεί την ουσία της συνδιδασκαλίας και συναξιολόγησης, προσγράφεται στις θετικές παρεμβάσεις του Ι.Ε.Π. και έχει στέρα παιδαγωγική βάση: Γλώσσα: 35 μονάδες, Λογοτεχνία 35 μονάδες, 30 μονάδες για την παραγωγή κριτικού λόγου που η ποιότητά του εκτός από θέμα Γλώσσας είναι και θέμα της όλης συγκρότησης των μαθητών/-τριών.

Η επιλογική παράγραφος του κειμένου «Έξι και ένα πικρόχολα σχόλια...» δεν έχει σχέση με την κρινόμενη νομοθετική ρύθμιση. Είναι μονομερής θεώρηση των συντελούμενων αλλαγών, οι οποίες συναρτώνται με την αρχή της συνέχειας της εκπαιδευτικής πολιτικής (βλέπε Α. Π. 2019). Έχουν σαφή διεπιστημονική βάση και προωθούν την αξιοποίηση των μορφωτικών αντικειμένων, εν προκειμένω της Νεοελληνικής Γλώσσας και Λογοτεχνίας, σύμφωνα με τα φυσιολογικά χαρακτηριστικά τους.

ΓΕΩΡΓΙΟΣ Ι. ΣΠΑΝΟΣ

Ομότιμος Καθηγητής Ε.Κ.Π.Α.

Μια ευγενική ανταπάντηση με το βλέμμα στο μέλλον του σχολείου

Είναι πολύ σημαντικό και τιμητικό για τη «Νέα Παιδεία» να αναπτύσσεται ένα γόνιμος, κριτικός επιστημονικός διάλογος για τα θέματα της εκπαίδευσης, πράγμα ιδιαίτερα σπάνιο σε μια εποχή είτε σιωπής είτε συνθηματικής προβολής απόψεων κυρίως από τα κοινωνικά δίκτυα. Είναι επίσης αξιοσημείωτο ότι ο διάλογος αυτός οφείλεται σε πρωτοβουλία του αγαπητού συναδέλφου και φίλου της «Νέας Παιδείας» Γιώργου Σπανού, το ενδιαφέρον, η ευαισθησία και η συμβολή του οποίου στα ακαδημαϊκά αλλά και εκπαιδευτικά ζητήματα ήταν και είναι σημαντική. Παράλληλα, είναι δεδομένο ότι τόσο η κριτική της «Νέας Παιδείας» όσο και η προσωπική μου προσέγγιση της εκπαιδευτικής πολιτικής απευθύνεται προς τους αρμόδιους θεσμούς του Υπουργείου Παιδείας, είναι πάντα καλοπροαίρετη αλλά ποτέ ουδέτερη ούτε χωρίς βαθύτερο προβληματισμό για τον ιδεολογικό, παιδαγωγικό και κοινωνικό ρόλο των εκπαιδευτικών αλλαγών, προβληματισμό τον οποίο μεταφέρουμε στους ανήσυχους και προβληματισμένους αναγνώστες του περιοδικού.

Σ' αυτό το πνεύμα, ας μου επιτραπεί να σχολιάσω ορισμένες ενδιαφέρουσες παρατηρήσεις του αγαπητού Γιώργου Σπανού και φυσικά ορισμένες αντιφάσεις ή αποσιωπήσεις, ώστε οι εκπαιδευτικοί-αναγνώστες της «Νέας Παιδείας» να διευρύνουν τον διάλογο με τον προβληματισμό τους.

1. Διαπιστώνω στην απάντηση μια αντίφαση που οδηγεί σε απόκλιση από το σχετικό ΦΕΚ αξιολόγησης. Εφόσον **όλα** τα κείμενα της Τράπεζας Θεμάτων «θα δημοσιοποιούνται σταδιακά», ακυρώνεται ουσιαστικά η διάταξη του σχετικού ΦΕΚ ότι «*Δίνονται στους/στις μαθητές/-τριες δύο μη διδαγμένα κείμενα*», αφού είναι φυσικό κάποιιοι μαθητές σε σχολικές μονάδες (ή και εκτός αυτών) να έχουν διδαχτεί τα εν λόγω κείμενα. Το γεγονός αυτό πέραν της ανισότητας μεταξύ των μαθητών- υποψηφίων που στο υπαρκτό εξεταστικό περιβάλλον είναι μείζον ζήτημα, αποκαλύπτει και αναντιστοιχία σκέψης μεταξύ συντακτών του αντίστοιχου ΦΕΚ και υπευθύνων της Τράπεζας Θεμάτων. Μια στοιχειώδης συνεννόηση μεταξύ τους θα οδηγούσε στην αφαίρεση του όρου «μη διδαγμένα»!

Σχετικά με το ότι «*Η Τράπεζα Θεμάτων, ως γνωστό, προσλαμβάνεται και αξιοποιείται ως παιδαγωγικό εργαλείο*» αυτή θα ήταν ενδιαφέρουσα παιδαγωγική οπτική σ' ένα πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που την αντιμετωπίζει ως ένα ακόμα παιδαγωγικό εργαλείο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, και αυτό αποτελεί διαπίστωση και του τελευταίου εκπαιδευτικού της πράξης, η Τράπεζα Θεμάτων είναι ένα **εξεταστικό εργαλείο** με στόχευση μόνο την (τελική) μαθητική επίδοση, αφού για τον εκπαιδευτικό δεν έχει κανένα επιμορφωτικό ρόλο, εφόσον οι προτεινόμενες μορφές θεμάτων, ει-

δικά στη Γλώσσα - Λογοτεχνία, είναι ήδη γνωστές στους εκπαιδευτικούς, ενώ πολλοί από αυτούς αξιοποιούν πολύ πιο σύγχρονους, επιστημονικά και παιδαγωγικά, τρόπους αξιολόγησης των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών. Εξάλλου, ποτέ δεν υπήρξε μια, θεσμικά οργανωμένη, συστηματική ενημέρωση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για το περιεχόμενο και τα κριτήρια διαμόρφωσης των θεμάτων της Τράπεζας!

2. Χαίρομαι για την πρόταση του Γ. Σπανού για τη διεύρυνση του χρόνου εξέτασης και του αριθμού των κειμένων στη Γ' Λυκείου. Αυτό αποδεικνύει ότι αναγνωρίζει τη σημασία της ποικιλίας και του πλουραλισμού στην επιλογή και τη μελέτη των κειμένων στο γλωσσικό μάθημα. Αναρωτιέμαι γιατί αυτό να μη γίνεται σε όλες τις τάξεις του Λυκείου, ώστε να είναι προετοιμασμένοι και ευαισθητοποιημένοι οι μαθητές; Επίσης, γιατί ο εξεταστικός χρόνος και τρόπος να είναι ένας και ομοιόμορφος και να μην υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάλογα με τη ηλικία των μαθητών, τη θεματική επιλογή, ακόμα και τη συγκεκριμένη τάξη ή σχολική μονάδα; Τέλος, ας μου επιτραπεί να ερμηνεύω με διαφορετική οπτική την -καθόλου ουδέτερη και με επίκληση της προτεραιότητας στον χρόνο των μαθητών- επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής για επιστροφή στο ένα, μοναδικό και συρρικνωμένο κείμενο. Αν αυτό συνδυαστεί με την ιστορικότητα της επιλογής κειμένου στις εξετάσεις και τον αφανή αλλά χειραγωγητικό ρόλο των μηχανισμών εξεταστικής εποπτείας, τότε τα πράγματα δεν είναι καθόλου αισιόδοξα για όλο το Λύκειο πλέον!

3. Εύλογη και πειστική η εξήγηση για τη στόχευση της μορφής που προσλαμβάνει η περιληπτική διάσταση - νοηματική απόδοση του κειμένου στις εξετάσεις. Θα ήταν, κατά τη γνώμη μου, θετικότερο και παιδαγωγικά καταλληλότερο να δοθεί η δυνατότητα για άσκηση και εξέταση των μαθητών σε ποικίλες μορφές περιληπτικού λόγου - ακόμη και ολόκληρου κειμένου - γνωστές πλέον στην επιστημονική βιβλιογραφία. Δεν είναι επιστημονικά και παιδαγωγικά ορθό η στόχευση αντιμετώπισης μιας εξεταστικής συμπεριφοράς να οδηγεί σε μονόδρομες επιλογές.

4. Κανέννας δε διαφωνεί να δοθεί έμφαση στη διδασκαλία και την αξιολόγηση της επιχειρηματολογίας στο Λύκειο. Επιχειρηματολογία, φυσικά, περιέχεται και διδάσκεται στη Γλώσσα και στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο, όπως και ο περιγραφικός και αφηγηματικός λόγος μέσα από πολλά είδη κειμένων. Είναι όμως επιστημονικά και παιδαγωγικά ακατανόητη και αντιφατική η πρόταση για επιλογή διδασκαλίας ποικίλων απαιτητικών μορφών περιγραφικών και αφηγηματικών κειμένων στην τάξη και αποκλεισμού τους ταυτόχρονα από την εξέταση στο Λύκειο! Παράλληλα, η επιλογή της εκπαιδευτικής πολιτικής στη φετινή ρύθμιση δεν είναι η διδασκαλία και αξιολόγηση των πολλών μορφών κειμένων επιχειρηματολογίας, αλλά ο εγκλωβισμός μαθητών και διδασκόντων στη διδασκαλία και εξέταση κειμένων με τη μορφή επιστολής, ομιλίας και άρθρου (κειμενικά είδη που δεν είναι μιας και μοναδικής μορφής αλλά, δυστυχώς, ως τέτοια αντιμετωπι-

ζονται). Αυτό αποτελεί σίγουρα πρωτοτυπία μονομέρειας, πρωτοφανή στη διεθνή επιστημονική και παιδαγωγική βιβλιογραφία-πρακτική, και εμφανώς οδηγεί τη διδασκαλία και την εξέταση του γλωσσικού μαθήματος στην τυποποίηση και τη **μονομέρεια**. Από τα ερευνητικά δεδομένα των πανελληνίων εξετάσεων γνωρίζουμε τι είδους επιστολές και ομιλίες γράφει μια μεγάλη υποψηφίων· και μάλιστα επιβραβεύεται γι' αυτό!

5. Θεωρώ ότι η συνεξέταση Γλώσσας-Λογοτεχνίας δεν πρέπει να αποτελεί προϊόν συγκόλλησης των υπαρχόντων μαθημάτων και εντελώς «διαμερισματοποιημένης» εξέτασής τους. Το λογοτεχνικό κείμενο καλό θα ήταν να αντιμετωπίζεται ως το «ύψιστο είδος» λόγου και να μελετάται σε δημιουργική συνομιλία με τα άλλα κείμενα ως μέρος του γλωσσικού μαθήματος και ο μαθητής να θεωρείται ελεύθερος και δημιουργικός αναγνώστης (αυτό συμβαίνει ήδη στη διδασκαλία της Γλώσσας του Γυμνασίου). Σ' ένα τέτοιο πλαίσιο, η εμμονή στην αξιοποίηση των θεωριών της λογοτεχνίας είναι πλέον και διεθνώς αναγνωρισμένη ως προβληματική παιδαγωγική πρακτική! Από εκεί και πέρα, το σύγχρονο σχολείο είναι προτιμότερο να διδάσκει τη λογοτεχνία όχι ως μάθημα αλλά ως αυτόνομη πνευματική και αισθητική έκφραση, με ποικίλες μορφές συν-διδασκαλίας και φυσικά χωρίς τέτοιας μορφής εξέταση. Πώς όμως να λειτουργήσει μια τέτοια διάσταση διδασκαλίας της λογοτεχνίας σ' ένα υπαρκτό σχολείο της μέτρησης -αποτίμησης όλων στο γκισέ της Τράπεζας Θεμάτων;

6. Το πώς πρωτοανακοινώθηκε θεσμικά το 65-35 της βαθμολόγησης είναι γνωστό στους παροικούντες την Ιερουσαλήμ! Η θετική αντίδραση των διδασκόντων και μαθητών δεν έχει αποτυπωθεί ερευνητικά, για να τη θεωρήσουμε δεδομένη, και θα κριθεί εκ του αποτελέσματος. Εξάλλου, η εκπαίδευση έχει πολύ σοβαρότερα προβλήματα σήμερα, γύρω από τα οποία έχει καταγραφεί - αποτυπωθεί η στάση μεγάλου μέρους της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Ας μη θεωρήσουμε, λοιπόν, ότι η ρύθμιση για την εξέταση Γλώσσας -Λογοτεχνίας είναι το κέντρο του κόσμου της εκπαίδευσης, ούτε ότι αποτελεί καμιά καινοτόμα παρέμβαση των θεσμικών οργάνων άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής στην αναβάθμιση του σύγχρονου εξετασιοκεντρικού σχολείου, μάλλον συντελεί στην ενίσχυση αυτού του εξεταστικού του χαρακτήρα. Προσωπικά, δεν μπορώ να την αποσυνδέσω από ένα ευρύτερο πλαίσιο εκπαιδευτικής πολιτικής που θεωρώ ότι έχει συγκροτημένη πολιτική στόχευση, όχι την αναβάθμιση όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης, αλλά αντίθετα, συνειδητά και χωρίς σεβασμό στον υγιή και δημιουργικό δημόσιο διάλογο, με δογματικό και **μονόδρομο** τρόπο επιδιώκει τη συρρίκνωση, αν όχι την καταβύθισή της.

ΚΩΣΤΑΣ ΑΓΓΕΛΑΚΟΣ

*Καθηγητής Ιονίου Πανεπιστημίου,
Διευθυντής Σύνταξης της «Νέας Παιδείας»*

Αξιολόγηση εκπαιδευτικών το ανάγνωσμα

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στοιχείο της κοινωνικής μας συμπεριφοράς. Στην εκπαίδευση μάλιστα αποτελεί κύριο χαρακτηριστικό της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εκπαιδευτικοί αφιερώνουν το μεγαλύτερο μέρος της παιδευτικής τους δραστηριότητας στην πολύπλευρη αξιολόγηση των μαθητών τους, μια που αυτή η δραστηριότητά τους προωθεί ή όχι τους μαθητές στις παραπάνω βαθμίδες της εκπαιδευτικής κλίμακας. Και αυτή η διαδικασία εφαρμόζεται σ' όλους τους θεσμούς, μια που οι ιθύνοντες επιδιώκουν να επιλέξουν τους ικανότερους, για να αναλάβουν τις θέσεις ευθύνης.

Στην Ελλάδα όμως τα συνδικαλιστικά όργανα των εκπαιδευτικών, πριν από μερικά χρόνια, είχαν πετύχει να πείσουν την τότε κυβέρνηση να καταργήσει το νόμο, με τον οποίο αξιολογούνταν. Έτσι πέτυχαν να επιλέγονται οι σχολικοί αξιωματούχοι (Διευθυντές σχολείων, προϊστάμενοι κ.λπ.) όχι με αξιοκρατικά κριτήρια, αλλά με κομματικά, επειδή πιστεύουν ότι με αυτόν τον τρόπο οι κυβερνήσεις θα επιλέγουν τους ίδιους στις θέσεις των εκπαιδευτικών αξιωματούχων ως κομματόσκυλα, ανεξάρτητα αν έχουν ή όχι τα αναγκαία εκπαιδευτικά προσόντα (μετεκπαίδευση, μάστερ, διδακτορικά κ.λπ.). Και είναι γεγονός ότι ο στόχος τους είχε επιτευχθεί. Βέβαια πάντα περίσσευε και κάποια θέση, για να την καταλάβουν οι πραγματικά προσονητοί. Έτσι, είχαμε φτάσει σε μια κατάσταση που οι αξιωματούχοι της εκπαίδευσης δεν ήταν ικανοί να εκπληρώσουν με επάρκεια τον εποπτικό και συμβουλευτικό τους ρόλο και οι νέοι εκπαιδευτικοί μάθαιναν την τέχνη του δασκάλου «στου κασίδη το κεφάλι», στην ουσία αβοήθητοι.

Η σημερινή κυβέρνηση επιδιώκει να ψηφιστεί νόμος, με τον οποίο θα επανέλθει σε λειτουργία η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών. Και αυτή όμως τη φορά πάλι οι συνδικαλιστές της ΔΟΕ, ΟΛΜΕ κ.λπ. δεν αποδέχονται την πρόταση νόμου και κήρυξαν απεργία, προστατεύοντας στην ουσία το προσωπικό τους συμφέρον. Το περίεργο είναι ότι μαζί τους συντάσσεται και η ΟΙΕΛΕ, το συνδικαλιστικό όργανο των ιδιωτικών εκπαιδευτικών, αν και ξέρει ότι στα ιδιωτικά σχολεία τους εκπαιδευτικούς τους αξιολογούν οι πάντες (γονείς, μαθητές, διοίκηση, διεύθυνση, γείτονες κ.λπ.).

Γι' αυτό και δεν μπορώ να κατανοήσω την αρνητική στην αξιολόγηση στάση των εκπαιδευτικών. Γιατί στην ουσία ποιοι εκπαιδευτικοί δε θέλουν την αξιολόγηση. Οι ανίκανοι και αυτοί που δεν έχουν άλλα προσόντα εκτός από το βασικό πτυχίο της σχολής τους, οι οποίοι όμως γνωρίζουν όλες τις θύρες και παραθύρες, ιδιαίτερα κάποιου παράγοντα των κομμάτων εξουσίας.

Ελπίζω το σύνολο των εκπαιδευτικών να αντιληφθεί τους πραγματικούς στόχους των συνδικαλιστικών τους εκπροσώπων στο συγκεκριμένο θέμα και να μην τους ακολουθήσουν στη σύγκρουσή τους με το Υπουργείο Παιδείας.

ΓΙΑΝΝΗΣ ΜΠΑΣΛΗΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΔΡΑΣΕΙΣ

Κατερίνα Αργυροπούλου, Αριστείδης Λορέντζος

Η «ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ» ΤΗΣ ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΤΟΥ ΚΟΡΩΝΟΪΟΥ ΩΣ ΕΥΚΑΙΡΙΑ
ΣΤΟΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟ ΤΩΝ ΕΦΗΒΩΝ:
Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΣΤΑΔΙΟΔΡΟΜΙΑΣ

Εισαγωγή

Η πανδημία του κορωνοϊού σε συνδυασμό με τις κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές των τελευταίων ετών διαμορφώνει ένα νέο εργασιακό περιβάλλον σε παγκόσμιο επίπεδο, ενώ φαίνεται ότι επιταχύνει τον σχεδιασμό πολιτικών διευρύνοντας τις υπηρεσίες του επαγγελματικού προσανατολισμού σε υπηρεσίες διαχείρισης κρίσεων (Hooley, Sultana & Thomsen, 2020). Αν και η πανδημική κρίση αποτελεί ένα «σοκ σταδιοδρομίας» για τους περισσότερους εφήβους, καθώς οφείλεται, ως ένα βαθμό τουλάχιστον, σε παράγοντες που δεν βρίσκονται υπό τον έλεγχο του ατόμου, ωστόσο μπορεί να δώσει τη δυνατότητα στους νέους να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν το γεγονός αυτό ως ευκαιρία θετικής ανάπτυξης για τον σχεδιασμό της επαγγελματικής τους διαδρομής (Akkermans, Seibert & Mol, 2018). Εύλογα, λοιπόν, δημιουργείται το ερώτημα: «Πώς μπορούν οι έφηβοι να διαχειριστούν την επαγγελματική τους πορεία και να διαμορφώσουν επαγγελματικά σχέδια τόσο στη διάρκεια όσο και μετά την πανδημία του κορωνοϊού;». Καθώς απομακρυνόμαστε, πλέον, από μια γραμμική σταδιοδρομία, που δεν μπορεί να προσφέρει σταθερά «μονοπάτια» επάνω στα οποία οι έφηβοι μπορούν να σχεδιάσουν τη σταδιοδρομία τους, οι νέοι καλούνται να επιδείξουν μεγαλύτερη προσωπική ευθύνη συγκριτικά με το παρελθόν, ώστε να διαχειριστούν

Η Κατερίνα Αργυροπούλου είναι Επίκουρη Καθηγήτρια ΠαιΤΔΕ, Ε.Κ.Π.Α.

Ο Αριστείδης Λορέντζος είναι ψυχολόγος, Μ.Δ.Ε. Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός, Ε.Κ.Π.Α., Ακαδημαϊκός Υπότροφος Ιατρικής Σχολής, Ε.Κ.Π.Α.

με αποτελεσματικό τρόπο τις αναδυόμενες προκλήσεις στην εξέλιξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους ζωής, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα την έννοια της επαγγελματικής επιτυχίας. Οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας φαίνεται ότι ενισχύουν την ενεργό εμπλοκή του εφήβου στη διάβιου ανάπτυξη της επαγγελματικής του πορείας, καθώς τον καθιστούν ικανό να αποδεχτεί και να διαχειριστεί τη ρευστότητα του περιβάλλοντος, να ενσωματώσει νέους ρόλους στην επαγγελματική του ταυτότητα και να καλλιεργήσει τη συνεχή μάθηση μέσα από την εξέλιξη της σταδιοδρομίας του.

Ζητήματα επαγγελματικής ανάπτυξης εφήβων στην εποχή της πανδημίας του κορωνοϊού: επιπτώσεις στην επαγγελματική συμπεριφορά, θετικές προοπτικές στη σταδιοδρομία

Η περίοδος της εφηβείας χαρακτηρίζεται από τον καθορισμό των μοναδικών και ξεχωριστών χαρακτηριστικών του εαυτού, την ανακάλυψη των ιδιαίτερων προτερημάτων και αδυναμιών, καθώς και των ρόλων που το άτομο μπορεί να αναλάβει στο μέλλον. Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της περιόδου αυτής είναι η σωματική ανάπτυξη και η υιοθέτηση ενός διαφορετικού τρόπου σκέψης και συμπεριφοράς, που αφορά την αμφισβήτηση προς το γονικό πρότυπο, την προσκόλληση στο παρόν και την εκδήλωση παρορμητικότητας (Τσίτσικα & Γιωτάκος, 2016). Ωστόσο, εκτός από τα πρωτόγνωρα και πολυσύνθετα ζητήματα της σωματικής και γνωστικής ανάπτυξης, με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο έφηβος, σημαντικό ρόλο κατέχουν οι αποφάσεις για την εκπαιδευτική και επαγγελματική του πορεία, οι οποίες βρίσκονται στον πυρήνα της ταυτότητάς του. Επιπλέον, η επώδυνη κατάσταση του κορωνοϊού, ως σύνθετη, αγχογόνος και συγκεχυμένη εμπειρία, δυσχεραίνει σημαντικά τη ζωή του και προκαλεί ανησυχία για το μέλλον, αφού αισθάνεται πως οι προσωπικές του δυνάμεις δεν είναι αρκετές για να ανταποκριθεί στη νέα αυτή εξωτερική απειλή. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι πολλές ανθρώπινες ζωές που χάθηκαν και ακόμη χάνονται καθημερινά, οι άνθρωποι που νόσησαν και νοσούν, οι ανεπάρκειες και οι δυσκολίες της επιστήμης και της πολιτικής να διαχειριστούν την πανδημία διεθνώς, συνιστούν απώλειες, που «αγγίζουν» τους εφήβους, άλλους σε μεγαλύτερο και άλλους σε μικρότερο βαθμό.

Παράλληλα, τα επαναληπτικά μέτρα εγκλεισμού που εφαρμόζονται λόγω της παρούσας κατάστασης, τείνουν να οδηγούν τους εφήβους να «καταπνίξουν» το αίσθημα ελευθερίας που τους διακατέχει, γεγονός που επηρεάζει την ψυχοσυναισθηματική τους υγεία και την ψυχολογική ευημερία τους. Καθώς, η εργασία και η διαδικασία της μάθησης λειτουργούν ως μονοπάτια για την εκπλήρωση της ανθρώπινης ανάγκης για κοινωνική σύνδεση (Blustein et al., 2018) και για τη δημιουργία συναισθηματικών δεσμών με

τους άλλους, στην παρούσα περίοδο, η φυσική και κοινωνική αποστασιοποίηση φαίνεται να δρα ως ανασταλτικός παράγοντας στη ζωή των εφήβων για την ανάπτυξη τόσο της κοινωνικής τους αλληλεπίδρασης όσο και της διαμόρφωσης μιας ανανεωμένης αίσθησης αυτοπροσδιορισμού, αυτονομίας και ελέγχου στη ζωή τους (Duffy et al., 2016).

Σχετικές έρευνες υποστηρίζουν την ανάδειξη συναισθημάτων φόβου, λύπης και θλίψης κατά την περίοδο της πανδημίας (Parlapani et al., 2020), αφού η έλλειψη ενός περιβάλλοντος εμπιστοσύνης και ασφάλειας φαίνεται να είναι ένας παράγοντας που συντελεί στην επιδείνωση της ψυχικής υγείας των εφήβων. Κατά ανάλογο τρόπο, η τηλεεκπαίδευση είναι πιθανό να δημιουργεί σε πολλούς εφήβους έκπτωση των ήδη κατεκτημένων επικοινωνιακών τους δεξιοτήτων και αυξημένα επίπεδα θυμού και αδυναμίας διατήρησης μιας καθημερινής ρουτίνας (Stavridou, et al., 2020), ζητήματα που ενισχύουν τη δημιουργία συγκρούσεων στον οικογενειακό βίο. Ως εκ τούτου, οι οικογενειακοί ρόλοι διαταράσσονται, αφού κάθε μέλος της οικογένειας έχει τη δική του πορεία και αποδίδει το δικό του νόημα στη διαχείριση αυτών των αλληλεπικαλυπτόμενων πτυχών της ζωής (Kim & Cho, 2020). Με άλλα λόγια, η πανδημία του κορωνοϊού έχει αλλάξει τη ζωή των νέων ανθρώπων.

Όλα τα παραπάνω φαίνεται ότι έχουν συνέπειες στην επαγγελματική συμπεριφορά των εφήβων, στη διερεύνηση και τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους. Υπό το πρίσμα αυτό, η απειλή του κορωνοϊού μπορεί να ωθήσει τον έφηβο να αναθεωρήσει την επαγγελματική του αυτοαντίληψη και να επαναξιολογήσει την πορεία της σταδιοδρομίας του. Για παράδειγμα, η πανδημική κρίση είναι πιθανό να τον οδηγήσει σε επαγγέλματα που αφορούν την παροχή υπηρεσιών σωματικής και ψυχικής υγείας ή σε επαγγέλματα σχετικά με την έρευνα για φαρμακευτικά προϊόντα (π.χ. εμβόλια, νέα φάρμακα κ.λπ.) (Hite & McDonald, 2020). Ωστόσο, υπάρχει και το ενδεχόμενο να μετασχηματίσει τις εκτιμήσεις του για μελλοντικές επαγγελματικές ευκαιρίες ή ακόμη, να δυσχεράνει τη διαδικασία λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Seibert, Kraimer, Holtom & Pierotti, 2013). Δηλαδή, λόγω των υγειονομικών συνθηκών, ένας έφηβος μπορεί να εκτεθεί στις στρεσογόνες συνθήκες που επικρατούν στα επαγγέλματα υγείας και να μην εκτιμήσει ως θετική τη συγκεκριμένη επαγγελματική επιλογή (Hite & McDonald, 2020). Επιπλέον, η πανδημική κόπωση (όρος που πρότεινε ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας) μπορεί συντελέσει στην έλλειψη κινήτρου κατάκτησης ενός συγκεκριμένου τομέα σπουδών, γεγονός που προκαλεί δυσκολίες στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων και αναποφασιστικότητα στην ενασχόληση του εφήβου με το μέλλον του.

Η εποχή του κορωνοϊού, όμως, μπορεί να επιφέρει και θετικές προοπτικές στον σχηματισμό της σταδιοδρομίας των εφήβων, καλλιεργώντας στάσεις και δεξιότητες προδραστηκής συμπεριφοράς (Bateman & Crant, 1999).

Η προδραστική συμπεριφορά έχει να κάνει κυρίως με τη δυναμικότητα, την αποφασιστικότητα και τον σχεδιασμό. Ο όρος *προδραστική προσωπικότητα* αναφέρεται σε εκείνους τους ανθρώπους που συνηθίζουν να καινοτομούν, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, να λαμβάνουν με μεγαλύτερη άνεση αποφάσεις και να τις θέτουν σε εφαρμογή. Με βάση αυτά τα χαρακτηριστικά αναμένεται ότι οι έφηβοι με προδραστική προσωπικότητα προσχεδιάζουν με επιμέλεια το μέλλον τους, υπολογίζουν και προλαμβάνουν τους ενδεχόμενους κινδύνους στον σχεδιασμό τους, είναι αποφασιστικοί, καινοτόμοι και ενεργητικοί. Υπό το πρίσμα αυτό, είναι περισσότερο έτοιμοι να διαχειριστούν και να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά κάθε νέα κρίση αξιοποιώντας πρωτογενείς (π.χ. ευελιξία, προσαρμογή, αυτορρύθμιση) ή/και δευτερογενείς (π.χ. επανεκτίμηση υφιστάμενου προβλήματος) στρατηγικές διαχείρισης (De Vaus, Hornsey, Kuppens & Bastian, 2018), ώστε να αντιμετωπίσουν τις ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις της πανδημίας στα υφιστάμενα και μελλοντικά εκπαιδευτικά και επαγγελματικά τους σχέδια. Κατά ανάλογο τρόπο, διαμορφώνουν ένα συνειδητό και σκόπιμο τρόπο σκέψης που αποσκοπεί στον μετασχηματισμό των καταστάσεων της ζωής τους, αντί να προσαρμόζονται στις δεδομένες συνθήκες και να τις ακολουθούν.

Ως εκ τούτου, η προδραστική συμπεριφορά μπορεί να ωθήσει τους εφήβους να διαχειριστούν το επαγγελματικό τους μέλλον με: α) *περιέργεια* («διερευνώ νέες μαθησιακές ευκαιρίες και αναζητώ πληροφορίες»), β) *επιμονή* («καταβάλλω κάθε προσπάθεια, παρά τα όποια εμπόδια και αναζητώ ανατροφοδότηση»), γ) *ευελιξία* («αλλάζω στάσεις και καταστάσεις και σκέφτομαι εναλλακτικές λύσεις»), δ) *αισιοδοξία* («θεωρώ τις νέες ευκαιρίες ως εφικτές και επιτεύξιμες») και ε) *ανάληψη ρίσκου* («αναλαμβάνω δράση ενόψει αβέβαιων αποτελεσμάτων») (Μουράτογλου, 2020). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η δοκιμασία του κορωνοϊού μπορεί να λειτουργήσει ως κίνητρο στη ζωή του εφήβου, ώστε να εμπλακεί σε ενέργειες διαρκούς αναζήτησης τρόπων αλλαγής των δεδομένων συνθηκών και εξέλιξης, όπως: 1) να χαράξει ένα μονοπάτι που δεν είχε αναλογιστεί πρωτίτερα, 2) να διερευνήσει νέα μονοπάτια διευρύνοντας τα επαγγελματικά του ενδιαφέροντα (Richardson & McKenna, 2020), 3) να μεταθέσει την έμφαση από την απομνημόνευση πληροφοριών στη διεπιστημονική θεώρηση (Χαροκοπάκη, 2007), 4) να καλλιεργήσει περαιτέρω τις ψηφιακές του δεξιότητες καθώς σχεδόν κάθε επαγγελματική επιλογή συνδέεται πλέον με την τεχνολογία (Akkermans, Richardson, Kraimer, 2020), 5) να διαμορφώσει αίσθημα ευθύνης απέναντι στη σταδιοδρομία του ενθαρρύνοντας την ψυχική επεξεργασία για την αντιμετώπιση των προκλήσεων, διευρύνοντας τη σκέψη και ενισχύοντας τον οραματισμό του μέλλοντος του, με περισσότερη ευελιξία.

Ακολουθώντας μια αισιόδοξη οπτική και οραματιζόμενοι το μέλλον με ελπίδα η επιστροφή στη νέα κανονικότητα πιθανώς να επιφέρει έτσι θετικές αλλαγές στην καθημερινότητα των εφήβων, καθώς η ανταπόκριση στην

εξέλιξη της προσωπικής και επαγγελματικής τους διαδρομής θα έχει επιτευχθεί με τρόπους προσωπικά συμφέροντες, που αποκτώνται μέσω της μάθησης και της εμπειρίας. Μάλιστα, οι τρόποι αυτοί φαίνεται να είναι εξαιρετικά σημαντικοί για τη συνδιαλλαγή μεταξύ της εσωτερικής-ψυχολογικής πλευράς και της εξωτερικής-κοινωνικής πλευράς του ατόμου, στη δόμηση και την εξέλιξη του βίου του (Αργυροπούλου, 2019). Συνεπώς, η ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας θεωρείται ιδιαίτερα σημαντική για τον επαγγελματικό σχεδιασμό των εφήβων, την εποχή του κορωνοϊού, καθώς αποτελεί μια σειρά στοιχείων προσωπικότητας, συμπεριφορών και ικανοτήτων που χρησιμοποιούν τα άτομα για να κάνουν τις απαραίτητες ρυθμίσεις στον σχεδιασμό και τη διερεύνηση της σταδιοδρομίας τους. Η κατοχή αυτών των δεξιοτήτων παρέχει στους εφήβους δομημένους τρόπους για να συλλέγουν, να αναλύουν, να συνθέτουν και να οργανώνουν τις πληροφορίες για τον εαυτό τους, την εκπαίδευση και την αγορά εργασίας (Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Αργυροπούλου & Δρόσος, 2013), ώστε να εφαρμόζουν την αυτοαντίληψη τους στη διαχείριση της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας (Amudson, 2018), αλλά και στην κατανόηση επώδυνων εμπειριών. Οι έφηβοι, λοιπόν, που αξιοποιούν τις δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας στη ζωή τους όχι μόνο είναι προετοιμασμένοι για την εκπαιδευτική και επαγγελματική τους πορεία, αλλά και αποζητούν την αλλαγή, το ρίσκο ή τις προκλήσεις ως μέσο προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης.

Δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας και επαγγελματικός σχεδιασμός εφήβων μετά την εποχή της πανδημίας

Αν και δεν είναι δυνατό να προβλέψουμε πώς θα είναι η μελλοντική αγορά εργασίας μετά την εποχή της πανδημίας, ο τρόπος που θα εργαζόμαστε θα αλλάξει πολύ. Το εργασιακό περιβάλλον, μάλλον, θα είναι τέτοιο ώστε η εργασία να έχει κεντρική θέση στην επαγγελματική εξέλιξη και ζωή, ενώ όσο περισσότερες διευρυμένες δεξιότητες θα έχει κανείς στο επαγγελματικό του προφίλ τόσο πιθανότερο είναι να βελτιώσει τις επαγγελματικές του προοπτικές. Και ενώ στο παρελθόν οι ακαδημαϊκοί τίτλοι ήταν αρκετοί για να εξασφαλίσουν την επαγγελματική αποκατάσταση των ανθρώπων και την καταξίωσή τους, οι σημερινές τάσεις στην αγορά εργασίας δείχνουν ότι η επιτυχία θα στηρίζεται –πέρα από την τεχνική γνώση– σε επιπρόσθετες δεξιότητες (Αργυροπούλου & Αντωνίου, 2020· ΕΟΠΠΕΠ, 2021). Στην αντίληψη αυτή έρχονται να προστεθούν και οι θετικές δυνάμεις και τα θετικά συναισθήματα που διαθέτει ο άνθρωπος, τα οποία αναδύθηκαν τον καιρό της πανδημίας και συνιστούν μια «τράπεζα συναισθηματικών αναμνήσεων», η οποία μας επιτρέπει να αποδίδουμε χαρακτηριστικά αρέσκει-

ας ή απαρέσκειας γρήγορα και αποτελεσματικά σε διάφορες εναλλακτικές λύσεις στο πλαίσιο της λήψης επαγγελματικών αποφάσεων (Emmerling & Cherniss, 2003).

Επιπλέον, η σχετική έρευνα καταδεικνύει πώς ποικίλα αρνητικά γεγονότα (όπως τα σοκ σταδιοδρομίας) έχουν μακροπρόθεσμες θετικές συνέπειες για τους ανθρώπους τόσο σε μικρο- όσο και μακρο-επίπεδο (Richardson & McKenna, 2020). Σε αυτή τη θετική έκβαση συμβάλλουν ορισμένοι ψυχολογικοί πόροι, οι οποίοι θα μπορούσαν να καταστήσουν αυτό το αρνητικό γεγονός περισσότερο διαχειρίσιμο και ενδεχομένως πιο ευνοϊκό για την προσωπική μας ανάπτυξη (Akkermans, Richardson & Kraimer, 2020). Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η αξιοποίηση των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας θωρακίζει τον έφηβο-μαθητή απέναντι στις αλλαγές που έφερε η πανδημία στη ζωή του και τον καθιστά ικανό να αντιμετωπίσει τις μεταβολές και τις εξελίξεις στο κοινωνικό περιβάλλον, να διαχειριστεί την ομαλή εκπαιδευτική και επαγγελματική του ανάπτυξη και να μεταβιβάσει τη μάθηση που έχει απομοιώσει στην κοινωνική του ζωή (Τερζάκη, 2019). Πρόκειται, δηλαδή, για μια ενεργητική, δυναμική αλληλεπίδραση ατόμου - περιβάλλοντος, μέσα από την οποία μεταβάλλει το άτομο τον χώρο του αλλά ταυτόχρονα μεταβάλλεται και το ίδιο, κατασκευάζοντας έτσι την επαγγελματική του πραγματικότητα και πορεία.

Υπό το πρίσμα αυτό, οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας συμβάλλουν στη δημιουργία ενός προσωπικού κεφαλαίου στη ζωή των εφήβων (Di Fabio & VanEsbroeck, 2016), που διευκολύνει την άνθηση των ικανοτήτων τους, όχι μόνο σε ενδο-προσωπικό επίπεδο αλλά και σε δια-προσωπικό, με αποτέλεσμα να αναπτύσσουν έλεγχο και αυτονομία, να βιώνουν ψυχολογική ευημερία και να επιδιώκουν την κοινωνική τους εναρμόνιση (Di Fabio & Tsuda, 2018). Με βάση την αντίληψη αυτή, οι έφηβοι που είναι πρόθυμοι να εξελίξουν τις επαγγελματικές και προσωπικές τους δεξιότητες θα επιδιώξουν την ισορροπία ανάμεσα στο «εγώ» και το «εμείς», ώστε να προάγουν τη θετική τους ανάπτυξη και να συμβάλλουν με την επαγγελματική τους δραστηριότητα στη βελτίωση του κόσμου. Επιπλέον, θα αξιοποιήσουν εκτός από τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς τους, τους προσωπικούς τους πόρους, για να επιτύχουν τη θετική διαχείριση σχέσεων, την αποδοχή της αλλαγής και την πολιτισμική ενσυναίσθηση στη διερεύνηση και τον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας τους (Valickas, Raišienė & Rapuano, 2019). Έτσι, ενώ μέχρι σήμερα το άτομο επιδιώκει να δώσει απάντηση στο ερώτημα: «Πώς θα σχεδιάσω τη σταδιοδρομία μου, προκειμένου να δώσω νόημα, κατεύθυνση και σκοπό στη ζωή μου;», από εδώ και πέρα καλείται να απαντήσει και σε ένα άλλο σημαντικό ζήτημα: «Σε ποιες δραστηριότητες μπορώ να εμπλακώ, προκειμένου να διαμορφώσω μια ενεργό ζωή που θα συμβάλει στην ανθρωπίνη, δίκαιη και βιώσιμη παγκόσμια ανάπτυξη;» (Guichard, 2018). Οι απαντήσεις στα παραπάνω ερωτήματα μπορεί να συνδεθούν με

την ανάπτυξη των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας, καθώς αποτελούν μια προοπτική πρωτογενούς πρόληψης (Di Fabio & Kenny, 2015), που αποσκοπεί στην προώθηση της ισορροπίας μεταξύ ατομικών προσδοκιών και κοινωνικών ή και παγκόσμιων αναγκών, ενώ ενθαρρύνουν την ανάπτυξη προσωπικών δυνάμεων στο πλαίσιο της κοινωνικής εναρμόνισης.

Καθώς το εύρος των δεξιοτήτων διαχείρισης σταδιοδρομίας είναι αρκετά μεγάλο, στο παρόν άρθρο παραθέτουμε τις παρακάτω βασικές δεξιότητες για τον επαγγελματικό σχεδιασμό των εφήβων μετά την εποχή της πανδημίας:

Θετική αυτοαξιολόγηση: αναφέρεται στη θετική κρίση του ατόμου αναφορικά με την αυτοεκτίμηση, την αυτεπάρκεια, την έδρα ελέγχου και την απουσία συναισθήματος απαισιοδοξίας. Η θετική αυτοαξιολόγηση ενισχύει τον έφηβο να παραμείνει αισιόδοξος και να δεσμευθεί με περισσότερο ενεργό τρόπο στην επίτευξη ενός εκπαιδευτικού ή επαγγελματικού στόχου (Judge, Erez, Bono & Thoresen, 2003).

Δημιουργική αυτεπάρκεια: αναφέρεται στην «ανοιχτή» διάθεση για νέες ιδέες και εμπειρίες, την ευαισθησία στο ωραίο, τη διάθεση για ποικιλία και την πνευματική περιέργεια. Η δημιουργική αυτεπάρκεια φαίνεται ότι εμπλέκει τον έφηβο στη διαδικασία της μάθησης όχι ως παθητικό ακροατή αλλά ως ενεργό μέτοχο σε μια διαδικασία σύνθεσης και ανάπτυξης (Storme & Celik, 2017).

Κινητοποίηση για την επίτευξη στόχων: πρόκειται για την ικανότητα διαρκούς ανάπτυξης δεξιοτήτων προσανατολισμού για την επιτυχή επίτευξη ενός έργου. Η παροχή, λοιπόν, κινήτρων στους εφήβους ενθαρρύνει τη δημιουργία σταθερών, μελλοντικών σχεδίων στη σταδιοδρομία, τη διαμόρφωση προσωπικών στόχων και την απόκτηση πεποιθήσεων προσωπικής επάρκειας (Ford, 1992).

Επαγρύπνηση: αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να πλοηγείται σε περιβάλλοντα στα οποία ενυπάρχει έντονα το στοιχείο της αβεβαιότητας, ενώ προϋποθέτει την ανάπτυξη στρατηγικών αντιμετώπισης προκλήσεων (Di Fabio, 2014). Για τον λόγο αυτό, η επαγρύπνηση μπορεί να συμβάλει στην αυτεπάρκεια του εφήβου στη διαδικασία λήψης απόφασης για τη μελλοντική του σταδιοδρομία και την αποτελεσματική διαχείριση των δυσκολιών που ενέχουν οι επαγγελματικές αποφάσεις (Ueichi, Kuriyama, Saito & Kusumi, 2012).

Συναισθηματική νοημοσύνη: εκφράζει την ικανότητα του ατόμου να κινητοποιεί τον εαυτό του για να πετύχει έναν στόχο, να επιμένει ενάντια στις ματαιώσεις, να ελέγχει τις παρορμήσεις του, να χαλιναγωγεί την ανυπομονησία του, να ρυθμίζει σωστά τη διάθεσή του και να έχει ενσυναίσθηση και αισιοδοξία (Φλουρής, 2005). Οι δεξιότητες της συναισθηματικής νοημοσύνης διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην καθημερινή ζωή των εφήβων

καθώς ενισχύουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και την ανθεκτικότητα απέναντι σε δύσκολες καταστάσεις (Καραβία, 2020).

Ανθεκτικότητα: περιγράφει τη διαδικασία, η οποία δείχνει τον τρόπο που το άτομο διαχειρίζεται την αντιξοότητα, την αλλαγή ή την ευκαιρία, ενώ λειτουργεί ως ικανότητα προσαρμογής και ανάπτυξης μετασχηματιστικής μάθησης, όταν το άτομο αντιμετωπίζει αλλαγές στη σταδιοδρομία του. Οι ανθεκτικοί έφηβοι δεν αποφεύγουν τις δύσκολες καταστάσεις, αλλά τις διαχειρίζονται με λειτουργικό τρόπο και περισσότερη επαγγελματική γνώση (Charokopaki, Kaliris & Argyropoulou, 2019).

Διεκδικητικότητα: σχετίζεται με την έκφραση της δικής μας οπτικής με έναν άμεσο και ξεκάθαρο τρόπο, όταν αναλαμβάνουμε την ευθύνη των συνεπειών αυτών των σχέσεων και των συμπεριφορών μας, σεβόμενοι παράλληλα τους άλλους. Οι δεξιότετες διεκδικητικότητας βοηθούν τους εφήβους να αξιοποιούν δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και να λαμβάνουν αποφάσεις κάνοντας επιλογές που αφορούν τη ζωή τους (Λορέντζος, 2020).

Ενεργητικότητα προς απροσδόκητα γεγονότα και μετατροπή αυτών σε ευκαιρίες ανάπτυξης: αποδίδει έμφαση στην ενεργητική και μαθησιακή στάση του ατόμου απέναντι στα απροσδόκητα (μη αναμενόμενα) γεγονότα καθιστώντας ικανούς τους εφήβους να αναγνωρίζουν, να δημιουργούν και να αξιοποιούν «τυχαία» γεγονότα ως επαγγελματικές ευκαιρίες. Έτσι, οι έφηβοι είναι «ανοιχτοί» και θετικοί απέναντι σε νέες καταστάσεις και σε απρόβλεπτα γεγονότα, καθώς αυτά μπορεί να τους βοηθήσουν, αν αξιοποιηθούν σωστά, να βελτιώσουν την επαγγελματική αλλά και την προσωπική τους ζωή (Μουράτογλου, 2020).

Αίσθηση χρονικής προοπτικής και οραματισμός μέλλοντος: αναφέρεται όχι μόνο στις σκέψεις του ατόμου για το μέλλον, αλλά συμπεριλαμβάνει συμπεριφορές, κίνητρα και συναισθήματα για το μέλλον αυτό. Οι έφηβοι-μαθητές που αντιλαμβάνονται τη συσχέτιση ανάμεσα σε δραστηριότητες της καθημερινής σχολικής ζωής με την κατάκτηση των μελλοντικών επαγγελματικών τους στόχων επενδύουν στον σχεδιασμό και στη συστηματική ανάλυση των πληροφοριών στην προσέγγιση των επιλογών τους και επιδεικνύουν ευελιξία στις αναζητήσεις τους (Αργυροπούλου & Τερζάκη, 2019).

Κριτική σκέψη: αναφέρεται στον διαφορετικό τρόπο σκέψης και την αξιοποίηση πληροφοριών που προέρχονται από πολλαπλές πηγές. Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης στους εφήβους φαίνεται να συντελεί στην εξαγωγή ορθολογικών συμπερασμάτων που προκύπτουν όχι από την απλή, παθητική αποδοχή των πληροφοριών αλλά από την ενεργό επεξεργασία και ενδεχομένως αμφισβήτησή τους (ΕΟΠΠΕΠ, 2021).

Αναστοχαστικότητα: περιγράφεται ως μια πιο δυναμική και συνεχής διαδικασία βελτίωσης της αυτογνωσίας που αναδεικνύει το πώς το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο, το πώς βλέπει το μέλλον του και το πώς ερμη-

νεύει τις αλλαγές που συμβαίνουν γύρω του. Η αναστοχαστικότητα μπορεί να είναι ένα μέσο για να βοηθήσει τους εφήβους να σχεδιάσουν την επαγγελματική τους πορεία, σε σχέση με τους αυθεντικούς εαυτούς τους, τις αξίες της σταδιοδρομίας τους, και τους σκοπούς της ζωής τους (Argyropoulou, Mouratoglou, Antoniou, Charokopaki & Mikedaki, 2020· Savickas, 2013).

Επαγγελματική προσαρμοστικότητα: περιγράφει την ετοιμότητα του ατόμου να ανταποκριθεί σε όλους τους προβλέψιμους αναπτυξιακούς στόχους που αφορούν την προετοιμασία και συμμετοχή του σε εργασιακούς ρόλους, αλλά και να αντιμετωπίσει όλες τις απρόβλεπτες προσαρμογές, που ενδεχομένως θα απαιτηθούν από τις αλλαγές στις εργασιακές συνθήκες και την αγορά εργασίας ευρύτερα (Savickas, 2013). Όσο πιο ενεργός είναι ο έφηβος, σχετικά με τη σταδιοδρομία του, και εμπλέκεται σε διεργασίες, όπως το να κάνει ερωτήσεις, να αναζητά πληροφορίες και πρόσωπα που θα τον υποστηρίξουν, να παρατηρεί, να δίνει και να παίρνει ανατροφοδότηση, να μαθαίνει από τα λάθη του καθώς και να δοκιμάζει και να πειραματίζεται, τόσο καλλιεργεί την προσαρμοστικότητά του.

Ακολουθώντας τις παραπάνω αντιλήψεις, εύλογα γίνεται κατανοητό ότι οι δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας αποτελούν ένα πολλά υποσχόμενο σύνολο ικανοτήτων για τους έφηβους, ώστε να αντιμετωπίζουν απροσδόκητες καταστάσεις, οι οποίες επηρεάζουν τα υφιστάμενα και μελλοντικά προσωπικά και επαγγελματικά τους σχέδια. Κατά ανάλογο τρόπο, οι δεξιότητες αυτές μπορεί να συμβάλλουν στη διατήρηση, βελτίωση και διαμόρφωση και άλλων προσωπικών πόρων και δυνάμεων που επηρεάζουν τόσο την ατομική όσο και την κοινωνική τους ευημερία. Υπό το πρίσμα αυτό, οι έφηβοι που αναπτύσσουν και αξιοποιούν δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας θα είναι σε θέση:

- να αποδίδουν νόημα και σκοπό στη διερεύνηση και τον σχεδιασμό της επαγγελματικής τους διαδρομής,
- να επιτύχουν σημαντικούς στόχους για τον εαυτό τους, αλλά και για τον ευρύτερο κόσμο (Αργυροπούλου, Τερζάκη, Χαροκοπάκη & Μουράτογλου, 2020),
- να μετατρέπουν τους περιορισμούς σε πόρους μειώνοντας τα συστημικά εμπόδια που εμποδίζουν την αποτελεσματική διαχείριση της σταδιοδρομίας τους (Blustein, Kenny, Di Fabio & Guichard, 2018),
- να θέτουν ρεαλιστικούς και εφαρμόσιμους στόχους που προσανατολίζονται στην αλλαγή. Η συμπεριφορά αυτή αναφέρεται στην ισορροπία ανάμεσα στο να αναλαμβάνει κανείς ένα ρίσκο, αλλά ταυτόχρονα να έχει υπολογίσει από πριν τα ενδεχόμενα αποτελέσματα, ούτως ώστε οι στόχοι που θέτει και η συμπεριφορά από την οποία ακολουθούνται αυτοί να είναι σε επαφή με την πραγματικότητα (Bateman & Crant, 1998).

Προκλήσεις και προτάσεις για πρακτική εφαρμογή

Η υγειονομική κρίση του κορωνοϊού αναδεικνύει την επιτακτική ανάγκη σχεδιασμού και εφαρμογής νέων μεθόδων και προσεγγίσεων επαγγελματικής συμβουλευτικής και προσανατολισμού, που θα καλύπτουν με μεγαλύτερη επάρκεια τις ποικίλες ανάγκες των συμβουλευόμενων εφήβων. Ταυτόχρονα, συνεπάγονται σημαντικές προκλήσεις για τους επαγγελματικούς συμβούλους, οι οποίοι είναι αναγκαίο να κατανοήσουν σε μεγαλύτερο βαθμό τον ρόλο ευθύνης που κατέχουν απέναντι στους ωφελούμενους-εφήβους, καθώς χρειάζεται να τους υποστηρίζουν για να βελτιώσουν την ποιότητα ζωής τους (Καλίρης, 2018). Για τον λόγο αυτό, η συμβουλευτική σταδιοδρομίας και ο επαγγελματικός προσανατολισμός χρειάζεται να εντάξουν στην επαγγελματική τους πρακτική παρεμβάσεις που αφορούν τόσο την υποστήριξη σε θέματα που άπτονται της ψυχοσυναισθηματικής υγείας των ωφελουμένων-εφήβων, οι οποίοι έχουν πληγεί από την πανδημία, όσο και ζητημάτων που θα αντιμετωπίσουν οι έφηβοι μετά την εποχή αυτή. Κατά ανάλογο τρόπο, θα πρέπει να είναι σε θέση να παρέχουν στους συμβουλευόμενους-εφήβους ελπίδα, επιβεβαίωση της αξιοπρέπειας και της αξίας τους και υποστήριξη για τη μείωση των συστημικών εμποδίων που εμποδίζουν την πρόσβαση στην κοινωνική εναρμόνιση.

Η ενεργοποίηση πηγών υποστήριξης, η προσωπική και επαγγελματική ενδυνάμωση, η αξιοποίηση ολιστικών προσεγγίσεων και παρεμβάσεων αναστοχαστικότητας και η διαμόρφωση πολιτισμικά ευαίσθητων και κοινωνικά δίκαιων παρεμβάσεων σταδιοδρομίας αποτελούν ένα εύρος μηχανισμών, τεχνικών και ενεργειών απαραίτητων για τις υπηρεσίες συμβουλευτικής και επαγγελματικής ανάπτυξης.

Ο επαγγελματικός προσανατολισμός καλείται να παρέχει στον έφηβο λειτουργικές υπηρεσίες προκειμένου να διαχειριστεί τη δοκιμασία της πανδημίας ως ευκαιρία στον προσωπικό και επαγγελματικό του σχεδιασμό αποκτώντας επίγνωση της παγκόσμιας κατάστασης, με τη ματιά του στραμμένη στο μέλλον. Η διαδικασία αυτή εμπεριέχει την ενδυνάμωση του εαυτού ως μια «εσωτερική πυξίδα», που ο έφηβος μπορεί να τη χρησιμοποιεί όχι μόνο για να εντοπίσει προβλήματα ή δυσκολίες και να διαχειριστεί προκλήσεις, αλλά και να ανακαλύψει τι θέλει να γίνει στη ζωή του. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο επαγγελματικός προσανατολισμός αναδεικνύει τη διαμόρφωση ενεργειών πρωτογενούς πρόληψης, οι οποίες ενισχύουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων, ώστε οι άνθρωποι να διαχειρίζονται ή να αποτρέπουν επώδυνα γεγονότα στο μέλλον (Di Fabio & Saklofske, 2014).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Akkermans, J., Richardson, J., & Kraimer, M. L. (2020). The Covid-19 crisis as a career shock: Implications for careers and vocational behavior. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 103434. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103434>
- Akkermans, J., Seibert, S. E., & Mol, S. T. (2018). Tales of the unexpected: Integrating career shocks in the contemporary careers literature. *SA Journal of Industrial Psychology*, 44(0), a1503. <https://doi.org/10.4102/sajip.v44i0.1503>
- Amundson, N. E. (2018). *Active Engagement*. Anniversary Edition. Canada: Ergon Communications.
- Αργυροπούλου, Κ. (2019). Από τις «ορθές» στις ευέλικτες αποφάσεις: Η αξιολόγηση της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας στην προσέγγιση των επαγγελματικών επιλογών. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιστημονική Επιμέλεια), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων: Πρακτικές Εφαρμογές για Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 261-291.
- Αργυροπούλου, Κ., & Αντωνίου, Α-Σ. (2020). Σταδιοδρομία και δεξιότητες διαχείρισης σταδιοδρομίας στις μεταμοντέρνες προσεγγίσεις επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α-Σ. Αντωνίου (Επιστημονική Επιμέλεια), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 15-33.
- Argyropoulou, K., Mouratoglou, N., Antoniou, A.S., Mikedaki, K. & Charokopaki, A. (2020). Promoting Career Counselors' Sustainable Career Development through the Group-based Life Construction Dialogue Intervention: "Constructing My Future Purposeful Life". *Sustainability*, 12, 3645. <https://doi.org/10.3390/su12093645>
- Αργυροπούλου, Κ., Τερζάκη, Μ., Χαροκοπάκη, Α., & Μουράτογλου, Ν. (2020). Το νόημα της εργασίας υπό το πρίσμα της εργασιακής δυσχέρειας: Μια νέα πρόκληση στη συμβουλευτική για τη σταδιοδρομία στη σύγχρονη εποχή. *Νέα Παιδεία*, 175, 42-58.
- Αργυροπούλου, Κ., & Τερζάκη, Μ. (2019). Υποκειμενική αίσθηση χρονικής προοπτικής και στρατηγικές λήψης επαγγελματικών αποφάσεων: Πεποιθήσεις και συμπεριφορές διαχείρισης σταδιοδρομίας στο σχολικό περιβάλλον. *Νέα Παιδεία*, 169, 13-28.
- Bateman, T. S., & Crant, J. M. (1993). The proactive component of organizational behavior: A measure and correlates. *Journal of Organizational Behavior*, 14, 103-118. <https://doi.org/10.1002/job.4030140202>
- Blustein, D. L., Kenny, M. E., Di Fabio, A. M., & Guichard, J. (2018). Expanding the Impact of the Psychology of Working: Engaging Psychology in the Struggle for Decent Work and Human Rights. *Journal of Career Assessment*, 27(1), 3–28. <https://doi.org/10.1177/1069072718774002>
- Charokopaki, A., Kaliris, A., Argyropoulou, K. (2020). *Resilience and Career Decision Making Self-Efficacy among Greek Neets*. In Career Guidance for Inclusive Society: Conference Proceedings from the 2019 Conference of

- the International Association for Educational and Vocational Guidance (IAEVG). Slovakia: Združenie pre kariérové poradenstvo a rozvoj kariéry (Δημοσίευση σε e-book), pp. 208-228.
- De Vaus, J., Hornsey, M. J., Kuppens, P., & Bastian, B. (2018). Exploring the East-West Divide in Prevalence of Affective Disorder: A Case for Cultural Differences in Coping with Negative Emotion. *Personality and Social Psychology Review*, 22(3), 285–304. doi: 10.1177/1088868317736222
- Di Fabio, A. (2014). Intrapreneurial Self-Capital: A New Construct for the 21st Century. *Journal of Employment Counseling*, 51(3), 98-111. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2014.00045.x>
- Di Fabio, A. & Kenny, M.E. (2015). The contributions of emotional intelligence and social support for adaptive career progress among Italian youth. *Journal of Career Development*, 42, 48-59. <https://doi.org/10.1177/0894845314533420>
- Di Fabio, A., & Maree, J. G. (2016). Using a Transdisciplinary Interpretive Lens to Broaden Reflections on Alleviating Poverty and Promoting Decent Work. *Frontiers in Psychology*, 7, 503-517. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00503>
- Di Fabio, A., & Saklofske, D.H. (2014). Promoting individual resources: The challenge of trait emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 65, 19–23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2014.01.026>
- Di Fabio, A., & Tsuda, A. (2018). The Psychology of Harmony and Harmonization: Advancing the Perspectives for the Psychology of Sustainability and Sustainable Development. *Sustainability*, 10, 4726. <https://doi.org/10.3390/su10124726>
- Di Fabio, A., & VanEsbroeck, R. (2016). Intrapreneurial Self-Capital: A concept fitting a life-designing intervention. *Giornale Italiano di Ricerca e Applicazioni*, 9. : <https://doi.org/10.14605/CS921611>
- Duffy, R. D., Blustein, D. L., Diemer, M. A., & Autin, K. L. (2016). The Psychology of Working Theory. *Journal of Counseling Psychology*, 63(2), 127-148. <https://doi.org/10.1037/cou0000140>
- Emmerling, R. J., & Cherniss, G. (2003). Emotional Intelligence and the Career Choice Process. *Journal of Career Assessment*, 11(2), 153–167. <https://doi.org/10.1177/1069072703011002003>
- ΕΟΠΠΕΠ, (2021). *Πλαίσιο Δεξιότητων Διαχείρισης Ζωής και Σταδιοδρομίας (Life/Career Competences Framework)*. Αθήνα: ΕΟΠΠΕΠ.
- Ford, M. E. (1992). *Motivating humans*. Newbury Park, CA: Sage.
- Guichard, J. (2018). What career and life design interventions may contribute to global, humane, equitable and sustainable development? *Journal of Counseling*, 7, 305–331.
- Hite, L. M. & McDonald, K. S. (2020) Careers after COVID-19: challenges and changes. *Human Resource Development International*, 23(4), 427-437. <https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1779576>
- Hooley, T., Sultana, R. & Thomsen, R. (2020). *Why a social justice informed approach to career guidance matters in the time of coronavirus*. Ανακτήθηκε από <https://careerguidancesocialjustice.wordpress.com>
- Judge, T. A., Erez, A., Bono, J. E., & Thoresen, C. J. (2003). The core self-

- evaluations scale: development of a measure. *Personnel Psychology*, 56, 303-331. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2003.tb00152.x>
- Καλίρης, Α. (2018). Πηγές διαμόρφωσης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητας εκπαιδευομένων και στελεχών επαγγελματικής συμβουλευτικής. Διδακτορική Διατριβή. Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής, Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Καραβία, Α. (2020). Η συναισθηματική νοημοσύνη ως δεξιότητα επικοινωνίας και προσωπικής ευεξίας στη σταδιοδρομία. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α-Σ. Αντωνίου (Επιστημονική Επιμέλεια), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 129-144.
- Kim, Y. M., & Cho, S. I. (2020). Socioeconomic status, work-life conflict, and mental health. *American Journal of Industrial Medicine*, 63(08), 703-712. <https://doi.org/10.1002/ajim.23118>
- Λορέντζος, Α. (2020). Καλλιέργεια δεξιοτήτων διεκδικητικότητας στο σύγχρονο επαγγελματικό περιβάλλον. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α-Σ. Αντωνίου (Επιστημονική Επιμέλεια), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 84-96.
- Μουράτογλου, Ν. (2020). Η θεωρία μάθησης της «Τυχαιότητας» στη συμβουλευτική σταδιοδρομίας: προτάσεις ποιοτικής και ποσοτικής προσέγγισης. Στο Κ. Αργυροπούλου & Α-Σ. Αντωνίου (Επιστημονική Επιμέλεια), *Διαχείριση Σταδιοδρομίας και Ανάπτυξη Δεξιοτήτων στο Σύγχρονο Εκπαιδευτικό και Εργασιακό Περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 68-84.
- Parlapani, E., Holeva, V., Voitsidis, P., Blekas, A., Gliatas, I., Porfyri, G.N., Golemis, A., Papadopoulou, K., Dimitriadou, A., Chatzigeorgiou, A.F., Bairachtari, V., Patsiala, S., Skoupra, M., Papigkioti, K., Kafetzopoulou, C. & Diakogiannis, I. (2020). Psychological and Behavioral Responses to the COVID-19 Pandemic in Greece. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 821-828. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00821>
- Richardson, J. & McKenna, S. (2020). An exploration of career sustainability in and after professional sport. *Journal of Vocational Behavior*, 117, 103314. <http://doi.org/10.1016/j.jvb.2019.06.002>
- Savickas, M. L. (2013). Career construction theory and practice. In R. W. Lent & S. D. Brown (Eds.), *Career development and counselling: Putting theory and research into work* (2nd ed., pp. 147-183). Hoboken, NJ: Wiley.
- Seibert, S. E., Kraimer, M. L., Holtom, B. C., & Pierotti, A. J. (2013). Even the best laid plans sometimes go askew: Career self-management processes, career shocks, and the decision to pursue graduate education. *Journal of Applied Psychology*, 98(1), 169-182. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0030882>
- Σιδηροπούλου-Δημακάκου, Δ., Αργυροπούλου, Α., & Δρόσος, Ν. (2013). Ανάπτυξη δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό

- Πλαίσιο. Αθήνα: Εθνικός Οργανισμός Πιστοποίησης Προσόντων & Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΕΟΠΠΕΠ).
- Stavridou, A., Stergiopoulou, A.A., Panagouli, E., Mesiris, G., Thirios, A., Mouggiakos, T., Troupis, T., Psaltopoulou, T., Tsolia, M., Sergeantanis, T., Tsitsika, A. (2020). Psychosocial consequences of COVID -19 in children, adolescents and young adults: a systematic review. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 74(11), 615-616.
- Storme, M. & Celik, P. (2017). Career Exploration and Career Decision-Making Difficulties: The Moderating Role of Creative Self-Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 26(3), 445-456. <https://doi.org/10.1177%2F1069072717714540>
- Τεορζάκη, Κ. (2019). Αξιοποιώντας δραστηριότητες της σχολικής ζωής για τον επαγγελματικό προσανατολισμό των εφήβων: ανάγκες και προσδοκίες εφήβων στη λήψη επαγγελματικών αποφάσεων. Στο Κ. Αργυροπούλου (Επιστημονική Επιμέλεια), *Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Λήψη Επαγγελματικών Αποφάσεων: Πρακτικές Εφαρμογές για Συμβούλους Επαγγελματικού Προσανατολισμού και Σταδιοδρομίας*. Αθήνα: Γρηγόρη, σσ. 13-39.
- Τσίτσικα, Α., & Γιωτάκος, Ο. (2016). Τα συναισθηματικά προβλήματα της εφηβείας. Στο Α. Τσίτσικα & Ο. Γιωτάκος (Επιστημονική Επιμέλεια), *Και Ξαφνικά Όλα Αλλάζουν... Η Συναρπαστική Περίοδος της Εφηβείας*. Αθήνα: Πεδίο, σσ.: 65-86.
- Ueichi, H., Kuriyama, N., Saito, T., & Kusumi, T. (2012). Effects of the deliberate decision-making style in career decision-making processes and coping with regret after high school. *Psychologia: An International Journal of Psychological Sciences*, 55(1), 28-44. <https://doi.org/10.2117/PSYSOC.2012.28>
- Φλουρής, Γ. (2005). Εγκέφαλος, Μάθηση, Νοημοσύνη και Εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7-32.
- Χαροκοπάκη, Α. (2007). Διαμορφούμενες τάσεις στην αγορά εργασίας και οι επιπτώσεις στο πλαίσιο και το περιεχόμενο της εργασίας. Η διαφοροποίηση της αντίληψης για τη σταδιοδρομία. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 80-81, 281-295.
- Valickas, A., Raišienė, A. G., & Rapuano, V. (2019). Planned Happenstance Skills as Personal Resources for Students' Psychological Wellbeing and Academic Adjustment. *Sustainability*, 11(12), 1-11. <https://doi.org/10.3390/su11123401>



Βασίλης Ψαρράς

Η ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ
ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΤΙΚΟΥ ΦΟΡΕΑ ΠΡΙΜΑΡΟΛΙΑ ΣΤΗΝ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟ:
ΕΠΙΤΕΛΩΝΤΑΣ ΤΟ ΤΟΠΙΚΟ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΕΘΝΕΣ ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΣΥΓΧΡΟΝΗ
ΚΑΛΛΙΤΕΧΝΙΚΗ ΠΡΑΞΗ, ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ ΕΚΘΕΣΕΩΝ ΚΑΙ ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

***Εισαγωγή: Τα Πριμαρόλια ως ιστορική αφετηρία (19ος αιώνας)
και ο πολιτιστικός φορέας «Πριμαρόλια» (21ος αιώνας)***

Το παρόν ερευνητικό άρθρο αναπτύσσεται στις συγκλίσεις της σύγχρονης καλλιτεχνικής πράξης, επιμέλειας εκθέσεων και ιστορικής έρευνας εστιάζοντας σε μια μελέτη περίπτωσης του πολιτιστικού φορέα Πριμαρόλια στην Πελοπόννησο, ενώ παράλληλα εξετάζει την εν εξελίξει συνεργασία του με ακαδημαϊκά ιδρύματα και συγκεκριμένα το Τμήμα Παραστατικών και Ψηφιακών Τεχνών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Η ονομασία¹ και η θεματική ομπρέλα του φορέα έχει τα ομώνυμα πριμαρόλια του 19^{ου} αιώνα και τη μαύρη κορινθιακή σταφίδα ως ιστορικές και εννοιολογικές αφετηρίες. Η μαύρη κορινθιακή σταφίδα αποτελεί ένα φυσικό προϊόν, αποτέλεσμα διαδικασιών αποξήρανσης της ελληνικής ποικιλίας σταφυλιών υπό τον επιστημονικό όρο *Vitis Vinifera*. Οι γεωγραφικές συντεταγμένες της καλλιέργειάς της εντοπίζονται στην ΒΔ Πελοπόννησο, όπου παρατηρείται συνδυασμός ηλιοφάνειας και επαφής με τη θάλασσα (Αιγιάλεια, Πάτρα, Ηλεία, Κορινθία, Καλαμάτα, με προεκτάσεις και σε περιοχές του Ναυπλίου και Αργολίδας). Η καλλιέργεια και το εμπόριο της σταφίδας αποτελούν σημαντικό αναπτυξιακό παράγοντα στο νεοσύστατο μετεπαναστατικό ελληνικό κράτος, με αντίκτυπο σε πολιτιστικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Ο Πατρώνης (2015: 56) σκιαγραφεί τη νέα κατάσταση ως μια

Ο Βασίλης Ψαρράς είναι Εικαστικός (Δρ.), Διδάσκων Τμήματος Παραστατικών και Ψηφιακών Τεχνών, Σχολή Καλών Τεχνών, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

1 Παρουσιάζει ενδιαφέρον η ετυμολογία της λέξης πριμαρόλια. Στο *Βοτανικό-Φυτολογικό Λεξικό: Α' Τόμος* (Καββαδάς, 1990, 417) «τα πριμαρόλια (*primeurs*) είναι τα πρώιμα φυτά μιας εποχής». Στα Πρακτικά των Συνεδριάσεων της Γερουσίας (1850, 108) η λέξη πριμαρόλια αναδεικνύεται ως «η απαρχή ενός προϊόντος» ή κατάσταση.

μετεπαναστατική «εποχή ανασυγκρότησης», η οποία εντοπίζεται από το 1830-1892. Η Αχαΐα, η Ηλεία, η Μεσσηνία, περιοχές της Κορινθίας και νησιών στο Ιόνιο δημιούργησαν έναν αστερισμό, όπου νέο ανθρωπινό δυναμικό έθεσε σε λειτουργία. Πιο συγκεκριμένα, πόλεις όπως η Πάτρα, το Αίγιο, η Ζάκυνθος, το Μεσολόγγι, το Κατάκολο, η Καλαμάτα αποτέλεσαν αναδυόμενα μέρη καλλιέργειας της καλύτερης ποιότητας της μαύρης κορινθιακής σταφίδας. Αυτές οι πόλεις αποτέλεσαν λιμάνια εξαγωγής του πολύτιμου προϊόντος προς μεγάλα ευρωπαϊκά λιμάνια. Η σταφίδα δημιουργεί «τον άξονα γύρω από τον οποίο περιστρέφεται κάθε οικονομική δραστηριότητα» στην Πάτρα και παρεμφερείς πόλεις (Πατρώνης, 2015: 57). Με λειτουργικό τρόπο κάθε Σεπτέμβριο, οι Πελοποννησιακές πόλεις αποχαιρετούσαν τα πρώτα καράβια με την νέα σοδειά και την καλύτερη ποιότητα μαύρης σταφίδας, τα περίφημα Πριμαρόλια. Τα πλοία αναχωρούσαν για τα ευρωπαϊκά λιμάνια της Τεργέστης, της Μασσαλίας, της Οδησσού, του Άμστερνταμ, του Λονδίνου, του Λίβερπουλ, του Αμβούργου, μέσα σε γιορτές και μουσικές, στέλνοντας στις αγορές της Ευρώπης το πολύτιμο προϊόν. Πηγές του 19^{ου} αιώνα αναφέρουν: «Κανονιοβολισμοί άπειροι ερρίφθησαν παρά των σημαιοστολίστων ατμοπλοίων, επί των οποίων ήρξατο σήμερα η φόρτωσις των σταφίδων... Το θέαμα του λιμένος είναι έκτακτον... Τα φορτώνοντα ατμόπλοια προορίζονται διά Λονδίνον, Λιβερπούλην και Αμβούργον ...» (Εφημερίδα Αχρόπολις 19.8.1893, σε Πατρώνης, 2015: 88).

Ως εκ τούτου, θα μπορούσαμε να περιγράψουμε την έννοια πριμαρόλια ως μια εποχική διαδικασία εξωστρέφειας, παραγωγής και ταξιδιού αλλά και ως το πρώτο καράβι, ως την καλύτερη ποιότητα. Επιστρέφοντας έφεραν «πλούτον και πολιτισμόν από την Εσπερίαν» (φορέας Πριμαρόλια, 2019α), χρηματοδοτώντας κατά μεγάλο ποσοστό το νεοσύστατο μετεπαναστατικό ελληνικό κράτος: τις υποδομές, τα λιμάνια και τις πόλεις του (1830-1892). Σταφίδα, θάλασσες, πλοία, κινητικότητα, ιστορίες, εμπορικές συναλλαγές και πολιτισμός έδωσαν σταδιακά σχήμα σε ένα νέο κανάλι επικοινωνίας και ανταλλαγής. Είναι ενδιαφέρουσα η αναφορά του Μπακουνάκη, η οποία οπτικοποιεί την αδιάκοπη μετεπαναστατική ροή και κινητικότητα πολιτισμού, ιδεών και κεφαλαίων διαμέσου των πλοίων – «μεταφέροντας αδιάκοπα, για έναν ολόκληρο αιώνα, επιβάτες, εμπορεύματα, αλληλογραφία, πόλκες, βαλς, ιδέες, τυχοδιώκτες, προσφυγές, θιάσους όπερας και μετανάστες» (1997: 89). Ο πολιτιστικός και κοινωνικός αντίκτυπος της μαύρης σταφίδας είναι μεγάλος καθώς συνιστά βασικό συστατικό της βρετανικής πουτίγκας στο χριστουγεννιάτικο τραπέζι, όπως αποτυπώνεται από τον Κάρολο Ντίκενς στην νουβέλα του *A Christmas Carol* (βλ. επίσης Κακούρη, 2010· Μπακουνάκης, 1997· Αρώνη-Τσίχλη, 1999· Αγγελόπουλος, 2019). Τα έσοδα του ελληνικού κράτους προέρχονται κατά μεγάλο ποσοστό από την άνθηση της μαύρης σταφίδας και τις εξαγωγές στην Ευρώπη, διευκολύνοντας σημαντικά μεγάλα έργα της χώρας, όπως η διάνοιξη της Δι-

ώρυγας της Κορίνθου (1881) αλλά και μια σειρά από νέα κτήρια, θέατρα, δρόμους, σιδηροδρομικά δίκτυα και εταιρικά γραφεία αγγλικών, γερμανικών και ιταλικών συμφερόντων σε ανερχόμενα αστικά κέντρα της Πελοποννήσου. Ο αιώνας της σταφίδας, όπως αναφέρεται από διάφορες πηγές, αναδεικνύει διάφορες περιόδους. Οι δεκαετίες κινητικότητας και πλούτου αντικαταστάθηκαν σταδιακά από πτώση της ποιότητας της σταφίδας λόγω εσωτερικών και εξωτερικών παραγόντων (βλ. επίσης Αρώνη-Τσίγλη, 1999: 48), κάτι που δημιούργησε το σταφιδικό ζήτημα και επέδρασε σημαντικά στη χρεωκοπία του ελληνικού κράτους στα τέλη του 19^{ου} αιώνα, υπό το γνωστό «δυστυχώς επτωχεύσαμεν».



Εικόνα 1: Η εποχή των Πριμαρολίων στο λιμάνι του Αιγίου (1900)

Σήμερα, ο νεοσύστατος φορέας *Πριμαρόλια* (ΑΜΚΕ) οργανώθηκε στις αρχές του 2019 με έδρα το Αίγιο. Αναπτύσσεται στις συνδέσεις σύγχρονης καλλιτεχνικής πράξης, επιμέλειας εκθέσεων, ιστορικής έρευνας και αναπτυξιακού πολιτισμού, ενώ η βασική αφετηρία του είναι η πολιτιστική και ιστορική ιστορία των ταξιδιών της κορινθιακής μαύρης σταφίδας (*Vostizza*) από την ΒΔ Πελοπόννησο και τα Ιόνια νησιά στις χώρες της Ευρώπης (19^{ος} αιώνας). Η εννοιολογική αφετηρία του φορέα επικεντρώνεται στη μελέτη, τη δημιουργική έρευνα, την καλλιτεχνική πράξη και την ανάδειξη των περιοχών παραγωγής και εμπορίας κορινθιακής σταφίδας στην Αιγιάλεια, την Πάτρα, την Ηλεία, τη Μεσσηνία, τη Ζάκυνθο κ.ά. Σύμφωνα με το καταστατικό του, αναλαμβάνει τη σύλληψη, τον σχεδιασμό και τη διοργάνωση δια-

καλλιτεχνικών εκθέσεων σύγχρονης τέχνης, πολιτιστικών δράσεων, διεπιστημονικών συνεδρίων, εικαστικών/εκπαιδευτικών σεμιναρίων ανάμεσα σε άλλα.

Ο φορέας *Πριμαρόλια* αποτελεί μια πλατφόρμα που φέρνει μαζί σύγχρονους εικαστικούς, ακαδημαϊκούς (σύγχρονη τέχνη, ιστορία, αρχιτεκτονική, θέατρο, δημιουργικές τεχνολογίες, αναπτυξιακές βιομηχανίες), επιμελητές εκθέσεων, πολιτιστικά και ακαδημαϊκά ιδρύματα σε έναν δυναμικό αστερισμό. Ο σκοπός εντοπίζεται στον συνδυασμό καλλιτεχνικής πράξης και έρευνας μέσα από διεπιστημονικά projects και επιμελητικές συνεργασίες, που συνδέονται άμεσα ή έμμεσα με τα ταξίδια της μαύρης σταφίδας στα ευρωπαϊκά λιμάνια του 19^{ου} και 20^{ου} αιώνα, την πολιτισμική μνήμη, τις κινητικότητες και σύγχρονα αναδυόμενα δίκτυα μεταξύ Πελοποννήσου και των σχετιζόμενων ευρωπαϊκών χωρών. Ο φορέας δημιουργεί πολιτιστικές στρατηγικές μέσα από επιμελητικά πλαίσια, σειρές από νέα καλλιτεχνικά έργα προσκεκλημένων εικαστικών αλλά και ακαδημαϊκές συνεργασίες με έμφαση στην ιστορική και πολιτισμική μνήμη. Για τα δύο πρώτα χρόνια λειτουργίας (2019-20), η βασική πρακτική του φορέα *Πριμαρόλια* είναι το ομώνυμο ετήσιο Φεστιβάλ, το οποίο βασίζεται στο τρίπτυχο σύγχρονη τέχνη-πολιτισμός-ιστορία. Βασική πτυχή συνιστά η έκθεση σύγχρονης τέχνης, η οποία πραγματοποιείται σε μια από τις ιστορικότερες πρώην σταφιδαποθήκες του παραλιακού μετώπου του Αιγίου.

Ολοκληρώνοντας μια πρώτη σύνδεση της ιστορικής έννοιας *πριμαρόλια* με τον φορέα, παρατηρείται ένα δημιουργικό δυναμικό μεταξύ παρελθόντος (19^{ου} αιώνας) και μέλλοντος (21^{ου} αιώνας) μέσα από μεθοδολογίες πράξης και έρευνας. Ως εκ τούτου, στις παρακάτω υποενότητες θα παρουσιάσω τους σημαντικότερους τομείς δημιουργίας: την ετήσια διεθνή έκθεση σύγχρονης τέχνης και το εξελισσόμενο πρότζεκτ ιστορικής έρευνας για την προφορική ιστορία. Η διάρθρωση και των δύο θα σκιαγραφήσει δημιουργικές μεθοδολογίες εξωστρέφειας, που μπορούν να εφαρμοστούν και στην τωρινή εν εξελίξει συνεργασία του φορέα με το νεοσύστατο ΤΠΨΤ του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου.

Η σύγχρονη καλλιτεχνική πράξη και η επιμέλεια εκθέσεων στον φορέα Πριμαρόλια: Ο καρπός (2019) και οι κινητικότητες (2020) ως θεματικές αφετηρίες καλλιτεχνικής έρευνας, ακαδημαϊκής εξωστρέφειας και δημιουργικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων

Ένα από τα ισχυρότερα χαρακτηριστικά που διαφαίνεται στο εγχείρημα *Πριμαρόλια* είναι η έμφαση στη σύγχρονη καλλιτεχνική πράξη και δημιουργική έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, από το 2019 η ομάδα δημιουργεί «εφευρετικές μεθοδολογίες» θυμίζοντας τη θέση των Lury & Wakeford (2012: 7-11)

για την εφευρετικότητα ως «ένα αποτέλεσμα χρήσης, συνεργασίας και πλαισιοθέτησης». Η αρχική σύλληψη θεματικών με αφορμή τον καρπό και την πολιτιστική κινητικότητα του, οδηγεί στην ανάδειξη επιμελητικών σχημάτων. Τα επιμελητικά σχήματα αναπτύσσονται σκιαγραφώντας καλλιτεχνικές πρακτικές από μια σειρά εκφραστικά πεδία: ψηφιακή τέχνη, νέα μέσα, performance art, εικαστικό βίντεο, εγκαταστάσεις μικτής τεχνικής, κινητική τέχνη, διευρυμένες πολυμεσικές πρακτικές κ.ά., οι οποίες οδηγούν σε προσκεκλημένα ονόματα καλλιτεχνών από την Ελλάδα και το εξωτερικό. Σημαντικό χαρακτηριστικό της προσέγγισης αυτής είναι το κάλεσμα για δημιουργία και παραγωγή νέων τοποειδικών έργων, που προκύπτουν από τη σχέση των προσκεκλημένων καλλιτεχνών με τον τόπο της Αιγιάλειας, τα αρχεία, τους χώρους και το ανθρώπινο δυναμικό που σχετίζονται με τη μαύρη σταφίδα και τη συλλογική μνήμη. Η εξελισσόμενη συνεργασία με τους καλλιτέχνες διαρκεί σχεδόν 6 μήνες, ενώ οι μέχρι τώρα συνεργασίες (2019, 2020) συλλογής υλικού για το εκάστοτε έργο έχουν χαρακτηριστικά ενός άτυπου προγράμματος φιλοξενίας καλλιτεχνών. Τα παραγόμενα έργα αποτελούν παραδείγματα καλλιτεχνικής πράξης και έρευνας (π.χ. arts-based research), που εξερευνούν την κοινωνική φύση των πραγμάτων μέσα από αστερισμούς αντικειμένων, αρχείων, τεχνικών, επιτελέσεων και χώρων (επίσης Ψαρράς, 2019: 29-33) σχετιζόμενων με τον κοινωνικό, πολιτιστικό, αρχιτεκτονικό και ιστορικό αντίκτυπο της μαύρης σταφίδας.

Το 2019, η θεματική της έκθεσης τέχνης και του φεστιβάλ υπήρξε ο καρπός της μαύρης σταφίδας, κάτι που οδήγησε στην έκθεση «Έλα στον Κήπο μου»² (επιμέλεια Νάνσυ Χαριτωνίδου), η οποία πραγματοποιήθηκε 5-20 Οκτωβρίου 2019 στην αναπαλαιωμένη σταφιδαποθήκη Κανελλόπουλου-Κριτσωταλάκη, στο παραλιακό μέτωπο του Αιγίου. Δανειζόμενη τον τίτλο της από τον ομώνυμο στίχο της Emily Dickinson, εστίασε στην έννοια του κήπου ως τόπο συνάντησης, συνάθροισης αισθήσεων, συστατικών, αντικειμένων, ιδεών – ως ένα σημείο σύζευξης ύλης και νοήματος. Ανέδειξε μια ενδιαφέρουσα ετυμολογία της παλιάς ονομασίας του Αιγίου ως Vostizza, δηλαδή Κηπούπολη, η οποία έδωσε το όνομά της στην τοπική ποιότητα της μαύρης σταφίδας. Οκτώ καλλιτέχνες από την Ελλάδα και το εξωτερικό προσκλήθηκαν να δημιουργήσουν νέα έργα, εμπνεόμενοι από τον τόπο, τον καρπό και την ιστορία του, προσεγγίζοντας διεπιστημονικά και διακαλλιτεχνικά τη θεματική μέσα από διάφορα εκφραστικά πεδία. Τέχνη από μικροσκοπία, μικτές εγκαταστάσεις, video τοποειδικές performance, εικαστικό βίντεο, ηχητικά γλυπτά και κεραμικά patterns. Ενδιαφέρον παρουσιάζει

2 Οι καλλιτέχνες της έκθεσης: Rob Kessler, Agalis Manessi, Άγγελος Αντωνόπουλος, Λουκάς Μεσσηνέζης, Γιάννης Μπρούζος, Μαρία Τσάγκαρη, Κώστας Παππάς, Βασίλης Ψαρράς. Η έκθεση πραγματοποιήθηκε με την Αιγίδα και Υποστήριξη του Υπουργείου Πολιτισμού, της ΔΗΚΕ-ΠΑ (Δήμος Αιγιάλειας), της Ολυμπίας Οδού και της ΠΕΣ. Η έκθεση είχε την ακαδημαϊκή αιγίδα και συνεργασία με το University of the Arts London και το Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστημίου.

η σύνδεση του επιμελητικού σχήματος με τις καλλιτεχνικές πρακτικές των δημιουργών μέσα από το οικοσύστημα ενός κήπου. Οι έννοιες του καρπού, του φυτευτικού υλικού, του εδάφους, των ανθών, της γύρης, της διαδικασίας της επικονίασης και φωτοσύνθεσης συνδέθηκαν με τις καλλιτεχνικές, τεχνολογικές και επιστημονικές μεθοδολογίες των δημιουργών κατά τη διάρκεια της παραγωγής του έργου (διάστημα 2-5 μήνες). Αρκετοί από τους καλλιτέχνες, όπως τα παραδείγματα του Rob Kessler, Μαρίας Τσάγκαρη και του γράφοντος δημιούργησαν έργα με εμφανή μεθοδολογικό διάλογο με τον τόπο, τα αρχεία (*Τοπικό Αρχείο Αιγίου, Χαρτοπούα Αιγίου, σιδηροδρομικό δίκτυο*) και τις διαδικασίες. Ο Rob Kessler, καλλιτέχνης και Professor of Art & Science στο Central Saint Martins του University of the Arts London, ανέδειξε μια εξελισσόμενη μεθοδολογία παραγωγής έργου συλλέγοντας καρπούς, γύρη, χρώμα και αμπελόφυλλα από σταφιδικές περιοχές της ορεινής Αιγιάλειας. Η in situ σχέση καλλιτέχνη, τόπου και εδάφους μέσα από διαδικασίες σκέψης, συλλογής, φωτογράφισης, ηλεκτρονικής επεξεργασίας στο μικροσκόπιο, συζήτησης με ηλικιωμένους σταφιδοπαραγωγούς μάς υπενθυμίζει τη σημασία σκέψης διαμέσου της εικαστικής πράξης και τα αναδυόμενα πρότυπα που αναλύει η Jefferies (2012: 133) αλλά και της σκέψης μέσα από τη γραπτή επεξεργασία θυμίζοντας θέσεις των Ingold (2011) και Schon (1983).

Η στενή συνεργασία με τους καλλιτέχνες διάνοιξε περαιτέρω κανάλια εξωστρέφειας μέσα από τις ακαδημαϊκές αιγίδες του University of the Arts London και του Τμήματος Τεχνών Ήχου και Εικόνας του Ιονίου Πανεπιστημίου. Η καλλιτεχνική πράξη, επιμέλεια και ακαδημαϊκή εξωστρέφεια επέφερε μια παραγωγή νέας γνώσης, κάτι που θα μπορούσα να περιγράψω ως μια επιτέλεση του τοπικού και του διεθνούς δημιουργώντας παντοπικές (glocal) εικαστικές εμπειρίες. Η νέα γνώση μέσα από τη σύγχρονη εικαστική πρακτική και επιμελητική έρευνα έθεσε τις συνθήκες για μια δημιουργία δημιουργικών εκπαιδευτικών εργαστηρίων προς σχολεία της Α΄θμιας και Β΄θμιας εκπαίδευσης. Τα εκπαιδευτικά εργαστήρια είχαν ως εννοιολογικό και δημιουργικό υπόβαθρο την ίδια την καλλιτεχνική πράξη και έρευνα του Rob Kessler: η σχέση του τοπικού σπόρου και καρπού με την τεχνική της κυανοτυπίας. Τα εργαστήρια πραγματοποιήθηκαν παράλληλα με το Φεστιβάλ (5-20/10) και ο αριθμός των μαθητικών συμμετοχών/επισκέψεων έφτασε τα 1.100 παιδιά όλων των ηλικιών από περιοχές της Αιγιάλειας. Το εκπαιδευτικό πρόγραμμα παρείχε τη δυνατότητα στο μαθητικό κοινό να έρθει σε επαφή με τα έργα των καλλιτεχνών και νέες μορφές τέχνης στις συγκλίσεις των εγκαταστάσεων, της performance και της sound art³ (βλ. επίσης Πριμαρόλια 2019β).

3 Το Απολογιστικό του Φεστιβάλ 2019 είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του φορέα.



Εικόνα 2: Φωτογραφία από το Φεστιβάλ Πριμαρόλια και το κτήριο (Αίγιο, 2019)

Το 2020, η θεματική της έκθεσης τέχνης και του φεστιβάλ υπήρξε η έννοια της κινητικότητας δίνοντας έμφαση στην θάλασσα, τα ταξίδια των πλοίων, κάτι που οδήγησε στον τίτλο της έκθεσης «Εικόνες Ενός Επιπλέοντος Κόσμου»⁴ (επιμέλεια Νάνσυ Χαριτωνίδου), που πραγματοποιήθηκε στον ίδιο χώρο στο Αίγιο τον Σεπτέμβριο του 2020. Στόχος υπήρξε η ενδυνάμωση του φεστιβάλ και της έκθεσης ως δυναμικών περιβαλλόντων δημιουργίας νέας γνώσης, νέας εικαστικής πράξης, νέων δικτύων μεταξύ καλλιτεχνών, ακαδημαϊκών και πολιτιστικών ιδρυμάτων, συναφών φορέων και εταιρειών. Η κινητικότητα αποτέλεσε την αφετηρία σκέψης αναδεικνύοντας τη σχέση ύπαρξης και κίνησης. Τόσο το επιμελητικό σχήμα όσο και τα παραγόμενα καλλιτεχνικά έργα ανέδειξαν ποιητικές, πολιτικές, αφηγηματικές και φανταστικές πτυχές του ταξιδιού και της κινητικότητας. Φορτία, άνθρωποι, θάλασσες, αντικείμενα, ιστορίες και ετυμολογίες ανέδειξαν διακαλλιτεχνικά την ετυμολογική προέλευση του Αιγίου από το ομηρικό ρήμα *ἄϊσσω* που σημαίνει κινούμαι ορμητικά. Στην έκθεση του 2020,⁵ οι καλλιτεχνικές πρακτικές στο σύνολό τους υπήρξαν πιο ψηφιακές και επιτελεστικές. Η κίνηση και το τοπίο ειδώθηκε με διαφορετικό τρόπο από τους εννέα (9) καλλιτέχνες μέσα από τη σχεδόν εξάμηνη συνεργασία και ανταλλαγή

4 Οι καλλιτέχνες της έκθεσης: Susan Collins, Francesco Kais, Κατερίνα Αθανασοπούλου, Θεόδωρος Ζαφειρόπουλος, Γιάννης Κρανιδιώτης, Βιργινία Μαστρογιαννάκη, Βασίλης Μπαλάσκας, Λήδα Παυλή, Βασίλης Ψαρράς. Η έκθεση πραγματοποιήθηκε με την Αιγίδα και Υποστήριξη του Υπουργείου Πολιτισμού, της ΔΗΚΕΠΑ (Δήμος Αιγιάλειας), της Ολυμπίας Οδού, αλλά και με την υποστήριξη-συνεργασία με την Στέγη Ιδρύματος Ωνάση έχοντας ακαδημαϊκές αιγίδες από το Slade UCL, Kingston University of London και Ιόνιο Πανεπιστήμιο (ΤΗΧΕΙ).

5 Το Απολογιστικό του Φεστιβάλ 2020 είναι διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του φορέα.

στοιχείων και πληροφοριών. Η πανδημία και ο περιορισμός της φυσικής παρουσίας στον χώρο ανέδειξε νέες μεθοδολογίες συνεργασίας μεταξύ καλλιτεχνών και φορέα Πριμαρόλια. Οδηγίες μέσω email, σχεδιαγράμματα, 3D απεικονίσεις και προσχέδια αποτέλεσαν τα βασικά εργαλεία με τα οποία κάποια από τα έργα δημιουργήθηκαν εξ αποστάσεως.

Η σχέση σύγχρονης τέχνης και τεχνολογίας διαφαίνεται κυρίως στα έργα των Collins, Κρανιδιώτη και Αθανασοπούλου. Στο έργο ψηφιακής και τηλεματικής τέχνης της Susan Collins (UCL) ο δημιουργικός κώδικας, η τηλεματική πληροφορία και το τοπίο του Κορινθιακού αποτέλεσαν την υβριδική μεθοδολογία για την καλλιτέχνη προς τη δημιουργία ενός εν εξελίξει pixel-by-pixel ψηφιακού έργου. Η Susan Collins συνιστά το φετινό παράδειγμα διευρυμένου artist-residency για τον φορέα Πριμαρόλια καθώς το έργο της (με τοποειδικό χαρακτήρα στο λιμάνι του Αιγίου - <https://susan-collins.net/2020s/current>) συνεχίζει να συλλέγει πληροφορίες και μετά το πέρας της έκθεσης, διευρύνοντας τις πιθανότητες συνεργασίας σε επόμενο στάδιο (ακαδημαϊκή εξωστρέφεια, συνεργατικές δημοσιεύσεις για την καλλιτεχνική πράξη). Αξιοσημείωτο παράδειγμα καλλιτεχνικής πράξης-έρευνας-τεχνολογίας υπήρξε το έργο του Γιάννη Κρανιδιώτη με τη δημιουργία κινητικού γλυπτού φωτός, ήχου και κίνησης. Η Βιομηχανική Επανάσταση και τα ατμόπλοια της εποχής των Πριμαρολίων υπήρξαν η έμπνευση για τον Κρανιδιώτη θέτοντας τις βάσεις για μια υβριδική πρακτική κώδικα προγραμματισμού, τρισδιάστατης εκτύπωσης και φωτός. Στην περίπτωση της Κατερίνας Αθανασοπούλου το animation και η 360 καταγραφή/χαρτογράφηση μέρους του κτηρίου αποτέλεσε την πρώτη ύλη για ένα τοποειδικό animation εμπνεόμενο από το ίδιο το κτήριο ως ανεστραμμένο αμπάρι πλοίου. Άλλα έργα της έκθεσης ανέδειξαν τη σχέση video/performance art, ποίησης και μέρους μέσα από διευρυμένες πρακτικές. Πιο συγκεκριμένα, η Βιργινία Μαστρογιαννάκη στη video performance της εντόπισε ένα διαφορετικό ταξίδι ανθρώπων και πληθυσμών σχολιάζοντας τις ζωές προσφύγων αποδίδοντας έναν φόρο τιμής στους μετακινούμενους πληθυσμούς του κόσμου. Ο γράφων στο έργο/εγκατάσταση του δημιούργησε αντικείμενα σε Οδύσσειες στις συγκλίσεις performance art, ποίησης και γεωγραφικής τεχνολογίας (GPS) αφήνοντας να ταξιδέψουν φράσεις στη θάλασσα. Ο Francesco Kais παρουσίασε μια ζωντανή performance στο κοινό με αφετηρία τη σχέση σώματος, νερού και ταξιδιού δίνοντας έμφαση στην έννοια του Καιρού και της κατάλληλης στιγμής. Τέλος, άλλα έργα της έκθεσης ανέδειξαν διευρυμένες εγκαταστάσεις με αντικείμενα και προβολές στον χώρο αναδεικνύοντας πολιτικές, κοινωνικές και εσωτερικές διαδικασίες, όπως στην περίπτωση των Βασίλη Μπαλάσκα, Θεόδωρου Ζαφειρόπουλου και Λήδας Παυλή (βλ. επίσης Πριμαρόλια 2020).

Η έκθεση του 2020 επέφερε έναν επιμελημένο Εκπαιδευτικό Οδηγό Δη-

μιουργικών Εργαστηρίων για μαθητές σχολείων⁶ με δημιουργικές παρουσιάσεις των έργων και των καλλιτεχνικών μεθόδων, στοιχεία τοπικής ιστορίας και πολιτισμού, δραστηριότητες ξενάγησης στους χώρους της έκθεσης, ενημερωτικά κείμενα για μαθητές και εκπαιδευτικούς, με σκοπό τη μελλοντική χρήση αυτού μετά το πέρας της πανδημίας. Ακόμα ένα σημαντικό project υπήρξε η 360° καταγραφή της έκθεσης με σκοπό τη δημιουργία Εικονικής Περιήγησης (virtual exhibition). Το project υλοποιήθηκε με το πέρας της έκθεσης (φθινόπωρο 2020) και παρουσιάστηκε στο κοινό τον Φεβρουάριο 2021, υπό την Αιγίδα και Υποστήριξη του Υπουργείου Πολιτισμού και Αθλητισμού. Η πλατφόρμα της εικονικής περιήγησης σκιαγραφεί ακόμα ένα δημιουργικό εργαλείο εξωστρέφειας για τον φορέα *Πριμαρόλια*, καθώς η πλήρης αποτύπωση των οπτικών και ηχητικών ερεθισμάτων του εκθεσιακού χώρου και το ψηφιοποιημένο δίγλωσσο πληροφοριακό υλικό θέτουν τις βάσεις για περαιτέρω εξωστρέφεια με πολιτιστικά ιδρύματα εντός και εκτός συνόρων. Το εργαλείο της εικονικής περιήγησης ανοίγει τον δρόμο για την τωρινή εξ'εξελίξει συνεργασία του φορέα με το Τμήμα Παραστατικών Τεχνών, τόσο σε φυσικό όσο και ψηφιακό επίπεδο (αναλυτικά σε παρακάτω ενότητα).

Μια ακόμα σημαντική παράμετρος εξωστρέφειας στην προσέγγιση του φορέα *Πριμαρόλια* υπήρξε η παράλληλη συνεργασία (στο πλαίσιο του φεστιβάλ) με αναγνωρισμένα πολιτιστικά ιδρύματα, όπως η Στέγη Ιδρύματος Ωνάση. Η παρουσίαση παιδικής θεατρικής παράστασης ως συνεργασία της Στέγης Ιδρύματος Ωνάση και του Φεστιβάλ «Πριμαρόλια» έθεσε τα θεμέλια για συνεργασίες μεταξύ κέντρου και περιφέρειας στην τέχνη και τον πολιτισμό. Η συνεργασία απέδειξε την ενδιαφέρουσα σχέση καλλιτεχνικών έργων της έκθεσης του φορέα και άλλων εξωστρεφών δράσεων πολιτισμού στο φεστιβάλ, δημιουργώντας μελλοντικά κανάλια συνεργειών.

Η ιστορική έρευνα και η διεπιστημονικότητα στον φορέα Πριμαρόλια: Προφορική ιστορία, ψηφιοποίηση αρχείων και ο αντίκτυπος στην καλλιτεχνική πράξη

Στο πλαίσιο της εξωστρέφειας, ο φορέας δημιούργησε σταδιακά και άλλα πεδία, πέραν της σύγχρονης τέχνης, όπως αυτό της ιστορικής έρευνας με έμφαση στην προφορική ιστορία. Το εν εξελίξει project *Προφορική ιστορία* αποτελεί διαπανεπιστημιακή συνεργασία του φορέα με το Ε.Α.Π. και τη στήριξη του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και του Ε.Κ.Π.Α. Η συνεργασία του φορέα με την ομάδα Προφορικής Ιστορίας του Ε.Α.Π. δημιούργησε μια δι-

6 Κείμενα Εκπαιδευτικού Καταλόγου: Μαρία Ψύχα | Σχεδιασμός Καταλόγου: Σόφη Μουτάφη | Επιμέλεια Εντύπου: Μελίνα Σιδηροπούλου | Συντονισμός/Ερευνητική Επιμέλεια project: Σωτήρης Μπόλης, Νάνσυ Χαριτωνίδου, Βασίλης Ψαρράς.

ευρυμένη ομάδα προφορικής ιστορίας για τη μαύρη σταφίδα (ΟΠΙ-ΜΑΣ). Μεθοδολογικά επιλέχθηκαν φοιτητές του Ε.Α.Π. από περιοχές καλλιέργειας σταφίδας (Αίγιο, Πάτρα, Ζάκυνθος, Ηλεία, Μεσσηνία κ.ά.). Η συλλογή ατόμων οδήγησε σε διοργάνωση πολύωρων σεμιναρίων με διαδικτυακή μορφή λόγω COVID-19, τα οποία στόχευσαν στην εκπαίδευση πάνω σε θέματα που αφορούν την τεχνική της συνέντευξης, υπό την επίβλεψη και βοήθεια του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Τομέας Προφορικής Ιστορίας). Το εν εξελίξει project θα παράξει συνεντεύξεις από μετέπειτα δεκαετίες του 20^{ου} αιώνα και θεματικές σχετικές με εμπειρίες εργατών, ιδιοκτητών και διαφορών τους. Τα αποτελέσματα θα αρχειοθετηθούν σε νέο website ως ηχητικά podcast και ως απομαγνητοφωνημένα κείμενα (επίσης Πριμαρόλια, 2020β⁷).

Η σταδιακή προσοχή και επίμονη ματιά στο προφορικό, το φευγαλέο, το ανέκδοτο μέσα από δυναμικά assemblages αισθήσεων, προφορικών αποσπασμάτων, συσκευών δημιουργεί μια σύνδεση με τις Ζωντανές Μεθόδους (live methods) που ανέδειξαν ως επιτελεστικό πλαίσιο στις κοινωνικές μεθόδους οι Back και Puwar (2012). Το τελευταίο δημιουργεί συνδέσεις και με έργα καλλιτεχνών της έκθεσης του 2020, όπως στην περίπτωση του Θεόδωρου Ζαφειρόπουλου, όπου η επιτελεστική καλλιτεχνική μεθοδολογία του έργου εξελίχθηκε μέσα από φράσεις και προφορικές συζητήσεις με πρώην σταφιδεργάτες και σταφιδοπαραγωγούς, θυμίζοντας πως οι ηχητικές και προφορικές ιστορίες μπορούν να «αποτελέσουν τρόπους αίσθησης και επαφής με γραμματικές που μπορούν να κάνουν πιο σαφείς ευρύτερες τεχνο-κοινωνικές δομές» (Fuller & Goriunova σε Lury & Wakeford, 2012, 11). Το project της Προφορικής Ιστορίας δημιουργεί μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ψηφιακό αποθετήριο με δυναμική εφαρμογή και στους τομείς σύγχρονης τέχνης του φορέα. Το ψηφιακό αποθετήριο προφορικής ιστορίας και όρων (γλωσσάρι) που σχετίζονται με τη σταφίδα και τις διαδικασίες της δημιουργούν ένα αρχείο που μπορεί να αποτελέσει πρώτη ύλη για επιτελεστικές προσεγγίσεις σε έργα ψηφιακής τέχνης, performance και τέχνης του ήχου (sound art). Η σταδιακή δημιουργία φυσικών και ψηφιακών αρχείων συνδέεται με πολυμεσικές διαδικασίες καλλιτεχνικής έρευνας, συλλογής, διαλογής, ταξινόμησης, ψηφιοποίησης, αποθήκευσης. Η ιστορία τέχνης του 20^{ου} αιώνα αναδεικνύει έννοιες σε καλλιτεχνικές πρακτικές, που σχετίζονται με το αρχείο, τη λίστα, το διάγραμμα, τον κατάλογο, τον χάρτη. Τέτοιες μεθοδολογικές αφητηρίες συναντάμε στον Marcel Duchamp, στους σουρρεαλιστές, τον Gerald Richter, τον Andy Warhol, τον Richard Serra αλλά και σε μετέπειτα καλλιτέχνες της ψηφιακής τέχνης, της performance και της βιντεο-τέχνης. Μιλώντας για τέχνη αρχείου δεν κάνουμε λόγο μόνο για διακαλλιτεχνικές προσεγγίσεις, που «αντλούν πληροφορίες και υλικό από αρχεία

7 Πληροφ.: Π. Αγγελόπουλος υπεύθυνος ιστορικής έρευνας-τεκμηρίωσης του φορέα Πριμαρόλια.

αλλά εννοούμε περισσότερο ότι παράγουν αρχεία με τέτοιο τρόπο, ώστε να υπογραμμίζεται η ίδια η φύση του αρχειακού υλικού, ως εύρημα και κατασκευη ταυτόχρονα, ως υλικό που είναι ταυτόχρονα πραγματικό και πλασματικό, ταυτόχρονα δημόσιο και ιδιωτικό» (Foster 2006 σε Καραμπά, 2011: 89). Οι συνεργασίες με τους καλλιτέχνες του 2019 και 2020 ανέδειξαν σταδιακά μια σειρά από βήματα εκπαίδευσής τους από την επιμελητική ομάδα του φορέα. Συγκεκριμένες διαδρομές που συνδύαζαν επαφή με τοπικά αρχεία, δρόμους, κτήρια, αποβάθρες, σταφιδοπαραγωγούς και αντικείμενα έγιναν μέρος της φιλοξενίας, επικοινωνίας και τεκμηρίωσης. Παρομοίως, ο Nelson (2013: 28) αναφέρει πως η τεκμηρίωση (documentation) της καλλιτεχνικής πράξης έχει αναδυθεί ως μια διάσταση-κλειδί της καλλιτεχνικής έρευνας συνδυάζοντας βίντεο, ήχο, σημειωματάρια, φωτογραφίες, blogging κ.ά. Ως εκ τούτου, η κεφαλαιοποίηση και η επαύξησή τους μέσα από συνεντεύξεις και ηχητικά θα υπογραμμίσει την υβριδική σχέση σύγχρονης καλλιτεχνικής πράξης και ιστορικής έρευνας στον φορέα *Πριμαρόλια*.

Η νέα συνεργασία του φορέα Πριμαρόλια με το Τμήμα Παραστατικών και Ψηφιακών Τεχνών: Αφετηρίες για παράλληλες δράσεις και συνέργειες

Βάσει του χαρακτήρα του παρόντος άρθρου μπορούν αρχικά να εντοπιστούν τρεις ενδιαφέρουσες αφετηρίες για συνέργειες:

- 1) η δυναμική εξωστρέφειας, που θα δώσει στο νεοσύστατο ΤΠΨΤ η σταδιακή συνεργασία με τον φορέα και τις διεθνείς εκθέσεις και πολιτιστικές δράσεις με κοινό χαρακτηριστικό την Πελοποννησιακή εντοπιότητα
- 2) η σχέση ενός τέτοιου τμήματος με τις καλλιτεχνικές θεματικές των εκθέσεων στις συγκλίσεις ψηφιακής τέχνης, performance art και τοποειδικών δράσεων
- 3) η παρόμοια ιστορική πτυχή του Ναυπλίου ως περιοχή καλλιέργειας σταφίδας και λιμάνι εξαγωγής και η σύνδεσή του με το ευρύτερο δίκτυο λιμανιών και πολιτιστικών ροών.

Το Τμήμα Παραστατικών και Ψηφιακών Τεχνών αποτελεί ένα νεοσύστατο Α.Ε.Ι. με δύο ακαδημαϊκά έτη στο ενεργητικό του, που δημιούργησε τις βάσεις για καινοτόμες συγκλίσεις μεταξύ μορφών επιτέλεσης και ψηφιακών τεχνών, όπως αναφέρονται και στον Οδηγό Σπουδών του τμήματος (Τ.Π.Ψ.Τ., 2019). Αναφορικά με το πρώτο χαρακτηριστικό, η εν εξελίξει συνεργασία με τον φορέα *Πριμαρόλια* μπορεί να καταστήσει το Τμήμα ενερ-

γό συμμετόχο στις διεθνείς εκθέσεις και πολιτιστικές δράσεις του φορέα, οι οποίες έχουν βασικό χαρακτηριστικό την Πελοποννησιακή εντοπιότητα (λόγω των πολιτιστικών και ιστορικών δικτύων της σταφίδας). Η διοργάνωση των εκθέσεων, συμποσίων και πολιτιστικών δράσεων του φεστιβάλ μπορεί να αποτελέσει πλατφόρμα εθελοντισμού των φοιτητών παρέχοντάς τους τη δυνατότητα διαμόρφωσης μιας σημαντικής εμπειρίας από τον χώρο της σύγχρονης τέχνης κατά τη διάρκεια των πρώτων χρόνων φοίτησής τους. Η πλαισιοθετημένη συνεργασία σε διάφορους τομείς του φεστιβάλ μπορεί να συμβάλει στην εφαρμογή των γνώσεων που λαμβάνουν από το Τ.Π.Ψ.Τ. Το κανάλι επικοινωνίας μπορεί να διαμορφώσει μόνιμες συνεργασίες με ακαδημαϊκά τμήματα του ΠΑ.ΠΕΛ. και άλλα ελληνικά Α.Ε.Ι. σε επίπεδο τέχνης και διεπιστημονικής έρευνας. Μια ακόμα αφετηρία είναι η θεματική σχέση που υπάρχει μεταξύ του Τ.Π.Ψ.Τ. και των θεματικών των εκθέσεων του φορέα, η οποία μπορεί να εντοπιστεί στις συγχλίσεις καλλιτεχνικής έρευνας και πράξης (τοποειδικές τέχνες, ψηφιακές τέχνες, performance art, sound art). Το δίκτυο των συμμετεχόντων καλλιτεχνών στον φορέα μπορεί να αποτελέσει παράλληλα μια πλατφόρμα καλλιτεχνών για επαφή και γνωριμία του έργου τους με τους φοιτητές, με πιο πρακτική μορφή τις περαιτέρω προσκεκλημένες διαλέξεις αυτών στο Τ.Π.Ψ.Τ. (Ναύπλιο). Πιθανές μελλοντικές προτάσεις μπορούν να εντοπιστούν και σε μεταφορά εκθέσεων και άλλων δραστηριοτήτων από το Αίγιο στο Ναύπλιο (λιμάνι σταφίδας) με αφετηρία επιτελεστικές και ψηφιακές μορφές τέχνης στον δημόσιο χώρο του Ναυπλίου και άλλα μέρη ιστορικού ενδιαφέροντος για τη σταφίδα. Τέλος, μια ακόμα αφετηρία προς σκέψη είναι η ιστορική πτυχή της πόλης του Ναυπλίου ως περιοχής καλλιέργειας σταφίδας και λιμανιού εξαγωγής προς τη Βενετία και άλλες περιοχές της Πελοποννήσου (βλ. επίσης Τζαβάρα, 2015, 83-100). Τέτοιες θεματικές θα μπορούσαν να αποτελέσουν πρώτη ύλη για συνεργασία. Για το 2021, ο φορέας *Πριμαρόλια* και το Τμήμα Παραστατικών Τεχνών βρίσκονται στα πρώτα στάδια συνεργασίας στο πλαίσιο του επερχόμενου Φεστιβάλ «Πριμαρόλια» 2021 στο Αίγιο, με κεντρικό γεγονός τη διεθνούς ενδιαφέροντος Έκθεση Σύγχρονης Τέχνης (Σεπτέμβριος-Οκτώβριος 2021), με αφορμή τους εορτασμούς των 200 ετών από την Ελληνική Επανάσταση.

Επίλογος

Το παρόν άρθρο ανέλυσε τις ιστορικές και πολιτιστικές αφετηρίες της έννοιας *πριμαρόλια*, καθώς επίσης τους τρόπους που ο φορέας *Πριμαρόλια* δημιουργεί με αφορμή αυτές υβριδικά εννοιολογικά πλαίσια, επιμελητικές πρακτικές, νέα καλλιτεχνικά έργα προσκεκλημένων εικαστικών και ακαδημαϊκές συνεργασίες με έμφαση στην ιστορική και πολιτισμική μνήμη, θέτο-

ντας τις βάσεις για αναδυόμενες πολιτιστικές στρατηγικές που επιτελούν το τοπικό και το διεθνές. Βασικός στόχος του άρθρου υπήρξε η σύνδεση αυτών των καλλιτεχνικών πλαισίων με το νεοσύστατο Τμήμα Παραστατικών και Ψηφιακών Τεχνών στο Ναύπλιο, καθώς επίσης και το καλλιτεχνικό / ερευνητικό δηνητικό που μπορεί να δημιουργηθεί μεταξύ Αιγιάλειας και Ναυπλίου ως λιμάνια-αφετηρίες προϊόντων και πολιτιστικών ροών.

Ευχαριστίες

Ευχαριστίες στον Παναγιώτη Αγγελόπουλο και Σωτήρη Μπόλη για τις πληροφορίες ιστορικής έρευνας και προφορικής ιστορίας από τον φορέα *Πριμαρόλια*.

Σημείωση

Ο Βασίλης Ψαρράς (Δρ.) είναι Καλλιτεχνικός διευθυντής της έκθεσης σύγχρονης τέχνης και του Φεστιβάλ Πριμαρόλια. Μια από τις βασικές αρμοδιότητές του είναι η δημιουργία διεθνών καλλιτεχνικών/ακαδημαϊκών δικτύων με έμφαση στις ψηφιακές, επιτελεστικές και τοποειδικές μορφές τέχνης.

Ιστοσελίδες

Η επίσημη ιστοσελίδα του φορέα Πριμαρόλια
www.primarolia.com

Η εικονική περιήγηση της έκθεσης «Εικόνες Ενός Επιπλέοντος Κόσμου» (2020)
https://primarolia.com/virtual_exhibition_2020.html

Ο κατάλογος της έκθεσης «Εικόνες Ενός Επιπλέοντος Κόσμου» (2020)
<https://primarolia.com/wp-content/uploads/2020/09/Primarolia-2020.-Exhibition-catalogue.-Images-of-a-floating-world.pdf>

Ο κατάλογος της έκθεσης «Έλα στον Κήπο μου» (2019)
<https://primarolia.com/wp-content/uploads/2020/02/Primarolia-2019.-Into-my-garden-come.-Catalogue.pdf>

Το Πρόγραμμα Σπουδών του Τ.Π.Ψ.Τ.
<http://pda.uop.gr/proptychiakes-spoydes/>

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Back, L. and Puwar, N. (eds.) (2012). *Live Methods*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Ingold, T. (2011). *Being Alive: Essays on Movement, Knowledge and Description*. Oxon: Routledge.
- Jefferies, J. (2012). Pattern, Patterning. In Lury, C. and Wakeford, N. (eds.) *Inventive Methods: The Happening of the Social*, Oxon: Routledge.
- Lury, C. and Wakeford, N. (2012). Introduction: a perpetual inventory. In (eds.) *Inventive Methods: The Happening of the Social*, Oxon: Routledge, pp. 1-25.
- Nelson, R. (2013). *Practice as Research in the Arts: Principles, Protocols, Pedagogies, Resistances*. London: Palgrave Macmillan
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner*. London: Ashgate.
- Αγγελόπουλος, Π. (2019). Ο αιώνας της σταφίδας. Ομιλία στο συμπόσιο «Από το Αμπέλι στην UNESCO», Φεστιβάλ Πριμαρόλια, 13.10.2019, φορέας Πριμαρόλια, Αίγιο.
- Αρώνη-Τσίγλη Κ. (1999). *Το Σταφιδικό Ζήτημα και οι Κοινωνικοί Αγώνες, Πελοπόννησος 1893-1905*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Καββαδάς, Δ. (1990). *Εικογραφημένον Βοτανικόν-Φυτολογικόν Λεξικόν: Τόμος Α'*. Αθήνα: Εκδόσεις Πελεκάνος.
- Κακούρη, Α. (2010). *Πριμαρόλια*. Αθήνα: Εκδόσεις Εστία.
- Καραμπά, Ε. (2011). *Το αρχείο ως δημοκρατική δημόσια τέχνη. Μια θεσμίζουσα πρακτική*. Επιστήμη και Κοινωνία, Vol 26.
- Μπακουνάκης Ν. (1997). *Το κρασί του Γουσταύου: Αφήγημα οινικών περιπετειών*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Πατρώνης, Β. (2015). *Ελληνική Οικονομική Ιστορία: Οικονομία, Κοινωνία και Κράτος στην Ελλάδα (18ος-20ος αιώνες)*. Αθήνα: Kallipos – Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα
- Πριμαρόλια (φορέας) (2019α). Ιστορικές και Πολιτιστικές αναφορές. Διαδικτυακό αρχείο φορέα Πριμαρόλια, ιστοσελίδα www.primarolia.com [Τελευταία επίσκεψη: 5/2/2021]
- Πριμαρόλια (φορέας) (2019β). *Έλα στον Κήπο μου*. Δίγλωσσος κατάλογος έκθεσης σύγχρονης τέχνης, Πριμαρόλια. Διαθέσιμος σε φυσική και ηλεκτρονική μορφή ιστοσελίδα www.primarolia.com [Τελευταία επίσκεψη: 5/2/2021]
- Πριμαρόλια (φορέας) (2020α). *Εικόνες Ενός Επιπλέοντος Κόσμου*. Δίγλωσσος κατάλογος έκθεσης σύγχρονης τέχνης, Πριμαρόλια. Διαθέσιμος σε φυσική και ηλεκτρονική μορφή ιστοσελίδα www.primarolia.com [Τελευταία επίσκεψη: 5/2/2021]
- Πριμαρόλια (φορέας) (2020β). Πληροφορίες για το project Προφορική Ιστορία και Συλλογική Μνήμη. Επικοινωνία με μέλη του φορέα, ιστοσελίδα www.primarolia.com [Τελευταία επίσκεψη: 5/2/2021]
- Τζαβάρα, Α. (2015). Αρχαιακές μαρτυρίες για το εμπόριο της σταφίδας στην περιοχή του Ναυπλίου (14ος-15ος αι.). Σε Λιάτα, Ε. (επιμ.) *Πρακτικά Επιστημονικού Συμποσίου Ναυπλιακά Ανάλεκτα ΙΧ: Της Βενετίας τ'*

Ανάπλι - 300 χρόνια από το τέλος μιας εποχής 1715-2015. Ναύπλιο: Δήμος Ναυπλιέων - Πνευματικό Ίδρυμα Ιωάννης Καποδίστριας, σσ. 83-100. Διαθέσιμο ηλεκτρονικά: <https://tinyurl.com/io3d6khd> [Τελευταία επίσκεψη: 5/2/2021]

Ψαρράς, Β. (2019). *Η διεπιστημονική και διακαλλιτεχνική συμβολή της περιπατητικής performance στις Γεω-Ανθρωπιστικές σπουδές*. Μεταδιδακτορική διατριβή (PostDoc), Υποτροφία ΙΚΥ 2017-2019. Τμήμα Τεχνών Ήχου και Εικόνας, Ιόνιο Πανεπιστήμιο. Κέρκυρα: Βιβλιοθήκη Ιονίου Πανεπιστημίου, 186 σελίδες.



Κώστας Καβανόζης

Ο ΥΒΡΙΔΙΚΟΣ ΧΩΡΟΣ ΤΗΣ ΤΕΚΜΗΡΙΩΤΙΚΗΣ ΜΥΘΟΠΛΑΣΙΑΣ

Ημυθοπλασία στο «Φιλοσοφικό Λεξικό του Cambridge» (Audi, Βριβιδάκης & Ξηροπαΐδης, 2011: 760-761) ορίζεται ως *οτιδήποτε έρχεται σε αντίθεση με αυτό που είναι δεδομένο της πραγματικότητας*. Όταν ωστόσο αφορά τη λογοτεχνία, *αυτή η αντίθεση δεν είναι κατάλληλη*, αφού στοιχεία της πραγματικότητας είναι δυνατόν να ενυπάρχουν σε μυθοπλαστικά δημιουργήματα. Σε τέτοιες επομένως περιπτώσεις είναι μάλλον ορθότερο η μυθοπλασία να αντιδιαστέλλεται προς τη μη μυθοπλαστική αφήγηση. Εάν όμως η εξωκειμενική αλήθεια ενυπάρχει σε βαθμό καθοριστικό μέσα σε ένα μυθοπλαστικό έργο, αν ένα έργο μυθοπλασίας αποδεικνύεται εντέλει αληθινό, τότε πώς μπορούμε να ορίσουμε τη μυθοπλασία, τι περιεχόμενο μπορούμε να της δώσουμε; Είναι η μυθοπλασία, σύμφωνα με τις κατά καιρούς απόπειρες προσδιορισμού της, μίμηση της πραγματικότητας, είναι αποκύημα της φαντασίας, είναι προσποίηση; Και κάτω από ποιους όρους ένα μυθοπλαστικό έργο μπορεί να αποδεικνύεται εντέλει αληθινό; Τι σημαίνει, με άλλα λόγια, να εισχωρεί η εξωκειμενική πραγματικότητα στον κόσμο της μυθοπλασίας ή ακόμα και να τον καθορίζει; Πώς συμβαίνει αυτό και τι υφίσταται εντός του; Τι είδους αλήθεια εντέλει είναι εκείνη, η οποία τοποθετείται μέσα σε ένα μυθοπλαστικό δημιούργημα και πώς συμπλέκεται με αυτό;

Οι εμπειρίες, οι οποίες συνθέτουν το υλικό της ζωής μας, επισημαίνει η Olga Tokarczuk (Τοκάρτσουκ, 2019), αποτελούν ερμηνευμένα και αποθηκευμένα στη μνήμη μας γεγονότα, ενώ αναφέρονται επίσης «σε ένα συγκεκριμένο υπόβαθρο που έχουμε στο μυαλό μας, σε μια βαθιά δομή των εννοιών πάνω στις οποίες μπορούμε να αναπτύξουμε τη ζωή μας και να τις εξετάσουμε πλήρως και προσεκτικά». Οι μύθοι, κατά την Πολωνή νομπελίστρια, επιτελούν ακριβώς τη λειτουργία αυτής της δομής, αφού, μολονότι όλοι γνωρίζουν πως δεν συνέβησαν ποτέ, γνωρίζουν επίσης ότι συμβαίνουν πάντα και, υπό την έννοια αυτή, πάντα η μυθοπλασία καταλήγει να είναι ένα είδος αλήθειας. «Ψάχνω τη ζωή για παρατηρήσεις, αποχρώσεις, λεπτο-

Ο Κώστας Καβανόζης είναι συγγραφέας, Δρ Δ.Π.Θ., φιλόλογος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

μέρειες. Το ενδιαφέρον μου για τη ζωή δεν είναι το γεγονός καθαυτό, ούτε ο πόλεμος καθαυτό, ούτε το Τσερνομπίλ καθαυτό, ούτε η αυτοκτονία καθαυτήν. Αυτό που με ενδιαφέρει είναι το τι συμβαίνει με την ανθρώπινη ύπαρξη, το τι συμβαίνει κατά την εποχή μας σε αυτήν. Πώς συμπεριφέρεται ο άνθρωπος και πώς αντιδρά. Πόσο είναι βιολογικά άνθρωπος, πόσο άνθρωπος της εποχής του, πόσο ανθρώπινα άνθρωπος», σημειώνει η επίσης νομπελίστρια Svetlana Alexievich (χ.χ.) στην προσωπική της ιστοσελίδα. Μολονότι, κατά την ίδια, η τέχνη αποδεικνύεται ανεπαρκής ως προς την προσέγγιση της πραγματικότητας και την κατανόηση του σύγχρονου ανθρώπου, το τεκμήριο στην τέχνη αντιθέτως παρουσιάζει *όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον, καθώς μας φέρνει πιο κοντά στην πραγματικότητα, δεδομένου ότι συλλαμβάνει και διατηρεί τα πρωτότυπα.*

Τι συμβαίνει με αυτά τα διατηρημένα εντός του τεκμηρίου πρωτότυπα ωστόσο, όταν αποσπασμένα πλέον από το περιβάλλον τους μεταφερθούν μέσα στο, λογοτεχνικό εν προκειμένω, έργο τέχνης; Κατά πόσο διατηρούν ή αλλοιώνουν τον αναφορικό χαρακτήρα τους, κατά πόσο διαφυλάσσουν την αυθεντικότητά τους; Και εάν εντέλει, διαφυλάσσοντάς τη σε κάποιο βαθμό, μεταφέρουν στον ενδοκειμενικό κόσμο ψήγματα του εξωκειμενικού, κατά πόσο αλληλεπιδρούν με την εκτός του κειμένου πραγματικότητα; Επιστρέφουν με άλλα λόγια στον φυσικό τους χώρο (αυτόν από τον οποίο αποσπαστήκαν) και με τι φορτίο, με ποια μορφή τα αντλημένα από την εξωκειμενική πραγματικότητα στοιχεία, έχοντας όμως προηγουμένως καταστεί λογοτεχνικά, έχοντας δηλαδή εντοπιστεί κατ' αρχάς και επιλεγεί από τον συγγραφέα, έχοντας πιθανότατα στη συνέχεια υποστεί επεξεργασία από την πένα του και έχοντας βρει επομένως τη θέση τους ως εν δυνάμει επινοημένα, δηλαδή μυθοπλαστικά, εντός του έργου του; Και τι είδους επιστροφή είναι εκείνη η οποία συντελείται αποκλειστικά μέσω της ανάγνωσης, η οποία προφανώς καθορίζεται από τις αναγνωστικές προθέσεις και προσλαμβάνουσες του υποκειμένου της αλλά και από τις κοινωνικές συνθήκες και τα εν γένει δεδομένα τόσο του χρόνου κατά τον οποίο ένα στοιχείο επιστρέφει όσο και εκείνου κατά τον οποίο χρησιμοποιήθηκε από τον συγγραφέα; Και δεν αποτελούν εντέλει τα στοιχεία αυτά υπαρκτούς (χειροπιαστούς δηλαδή) κρίκους μιας νοητής αλυσίδας κατασκευασμένης όμως με λέξεις, επινοημένης με άλλα λόγια και ανύπαρκτης υπό πραγματικές (μη μυθοπλαστικές) συνθήκες αλλά και σε καμία περίπτωση ψευδούς; Αναφερόμενος στο κίνημα του ντανταϊσμού ο Walter Benjamin σημείωνε ότι η επαναστατική του ισχύς «οφειλόταν στο ότι υπέβαλλε την τέχνη στη βάση της αυθεντικότητάς της. Μια νεκρή φύση μπορούσε να συναρμολογηθεί από εισιτήρια, μπαμπάκι σε μασούρια και αποτσιγάρα, όλα τους συνδυασμένα με ζωγραφικά στοιχεία. Το σύνολο τοποθετούνταν σε ένα πλαίσιο. Κι έτσι έδειχναν στο κοινό: Δείτε, το πλαίσιο της εικόνας ανατινάσσει τον χρόνο· το μικρότερο αυθεντικό θραύσμα της καθημερινής ζωής λέει περισ-

σότερα από τη ζωγραφική» (Benjamin, 2017: 26-27). Και όπως λοιπόν η ζωγραφική δεν διστάζει να ενσωματώνει θραύσματα της αληθινής, καθημερινής ζωής αναγνωρίζοντας όμως έτσι την εγγενή της αδυναμία μπροστά στην υλική πραγματικότητα, κατά τον ίδιο επίσης τρόπο η γραφή αναγνωρίζει ενίοτε την αδυναμία της να συναγωνιστεί την αυθεντικότητα της ύλης και των πραγμάτων: «Εάν μπορούσα να το κάνω, δεν θα έγραφα τίποτα εδώ. Θα υπήρχαν φωτογραφίες. Τα υπόλοιπα θα ήταν κουρέλια, ίνες βαμβακιού, χωμάτινοι βόλοι, ηχογραφημένα λόγια, κομμάτια από ξύλο και σίδηρο, φιλιδίδια με μυρωδιές, πιάτα με φαγητό και κόπρανα. Οι βιβλιοπώλες θα το θεωρούσαν καινοτομία: οι κριτικοί θα μουρμούριζαν ναι, αλλά είναι τέχνη: και θα πίστευα ότι οι περισσότεροι από εσάς θα το μεταχειριζόσασταν σαν επιτραπέζιο παιχνίδι», έγραφε το 1941 ο James Agee. Ο ίδιος χαρακτηρίζει το βιβλίο του «Let us now praise famous men» –μια καταγραφή της ζωής φτωχών λευκών οικογενειών καλλιεργητών βαμβακιού στον αμερικανικό Νότο το 1936– *μόνο κατ' ανάγκη βιβλίο*, αφού επρόκειτο για μια προσπάθεια σχετικά με την ανθρώπινη πραγματικότητα, η οποία ενέπλεκε όχι μόνο τους συγγραφείς και τους ανθρώπους στους οποίους αυτοί αναφέρονταν αλλά και τους αναγνώστες (Agee & Evans, 1980: 13, xvi).¹

«Η λογοτεχνία στο σύνολό της είναι ρεαλιστική επειδή, σε τελική ανάλυση, παραπέμπει στο πραγματικό, στην εμπειρία του αναγνώστη, σε αντικείμενα ή συναισθήματα που του είναι οικεία», σημειώνει ο Ivan Jablonka (2017: 142) με αφορμή την παρατήρηση του Jacobson (1978: 59) ότι καλλιτέχνες από διάφορες εποχές και ποικίλα καλλιτεχνικά ρεύματα με πολύ μεγάλη επιμονή διαβεβαίωναν για την πιστότητά τους στην πραγματικότητα. Η επισήμανση αυτή φέρνει επίσης στον νου την αφοριστική διατύπωση του Roger Garaudy ότι «κάθε έργο αυθεντικής τέχνης εκφράζει μια μορφή της παρουσίας του ανθρώπου στον κόσμο και κατά συνέπεια δεν υπάρχει τέχνη που να μην είναι ρεαλιστική, δηλαδή που να μην αναφέρεται σε μια εξωτερική ως προς αυτή πραγματικότητα και ανεξάρτητη απ' αυτήν» (Γκαρωντού, χ.χ.: 217). Από τη στιγμή που το αίτημα για αληθοφάνεια και πειστικότητα παραμένει ακλόνητο προκειμένου οι όποιοι (καλλιτεχνικοί εν προκειμένω) στόχοι να επιτευχθούν, τότε είναι σαφές πως η μυθοπλασία δεν έχει τη δυνατότητα να αποχωριστεί την πραγματικότητα, ασχέτως του εάν η δεύτερη θα προσφέρει προς αξιοποίηση στην πρώτη αυτούσια συστατικά της στοιχεία ή θα αποτελέσει απλώς το έναυσμα και την πρώτη ύλη της. Σημειωτέον δε ότι από τον κανόνα αυτό δεν εξαιρούνται ούτε και τα μυθιστορήματα, τα οποία κινούνται αποκλειστικά στον χώρο του φανταστικού ή εκείνα που επιδίδονται σε μια προσπάθεια να φωτιστεί διαφορετικά η αναλλοίωτη υπόσταση του κόσμου –όπως συμβαίνει με τη γαλλική σχολή του «νέου μυθιστορήματος» («nouveau roman») (Παπαδόπουλος, 1988: 11)– ή που

1 Για μεταφρασμένα στα ελληνικά ενδεικτικά αποσπάσματα του βιβλίου συνοδευόμενα από ένα ενδιαφέρον σύντομο επίμετρο των μεταφραστριών βλ. Agee & Evans 2020.

αναμιγνύουν ρεαλιστικά με παραμυθικά, ονειρικά ή φανταστικά στοιχεία –όπως στην περίπτωση των μυθιστορημάτων του μαγικού ρεαλισμού–, μολονότι το αίτημα εκεί τίθεται με διαφορετικό τρόπο, ως απαίτηση δηλαδή για την ανάδειξη μιας εν δυνάμει και κάτω από άλλους όρους «υπαρκτής» αλήθειας. «Είναι φανερό πως ένας φανταστικός κόσμος, όσο διαφορετικός και αν είναι από τον πραγματικό, πρέπει να έχει κάτι –μια μορφή– από κοινού με τον πραγματικό», γράφει ο Wittgenstein (1978: 48).

Αλλά σε ποιο βαθμό η αλήθεια με την έννοια της υπαρκτής εν χρόνω και τόπω πραγματικότητας μπορεί να διεισδύσει εντός της μυθοπλαστικής επιπόησης και να συσχετιστεί αξεδιάλυτα μαζί της; Η προερχόμενη από την πραγματικότητα αξιοπιστία των επιμέρους στοιχείων που περιλαμβάνει ένα έργο καθόλου δεν σχετίζεται με τη λογοτεχνική του αξία. Η μαγεία της πραγματικότητας, αναφέρει ο Jablonka (2017: 147, 148), «“μπαίνει” στο κείμενο για να φτάσει σε μας “όπως ήταν”, γεγονός που εκ πρώτης όψεως την καθιστά εξόχως γοητευτική, χωρίς όμως αυτό να είναι αρκετό: Υπάρχουν αφηγήσεις και μαρτυρίες που δεν παρουσιάζουν κανένα ενδιαφέρον, διότι είναι επίπεδες, γεμάτες στερεότυπα, απλοϊκές ή βαρετές, φλυαρίες για τα παλιά χρόνια, οικογενειακές κοινοτοπίες, καλογραμμένα αλλά μικρά έργα». Με το να αρκείται με άλλα λόγια ο συγγραφέας στην πιστή, «ρεαλιστική» αποκλειστικά απόδοση των γεγονότων και των πραγμάτων κινδυνεύει να εγκλωβιστεί σε έναν ρηχό ρεαλισμό, ο οποίος θυμίζει ίσως απλοϊκό, ευρείας κατανάλωσης δημοσιογραφικό λόγο και ο οποίος δεν στέκεται καν στο ύψος του ονόματός του, αφού εντέλει απομακρύνει από τα ίδια τα γεγονότα και τα πράγματα αυτά και εξαπατά.² Ακόμη και αν ο συγγραφέας διεξάγει λεπτομερή έρευνα και όσο και αν κρίνεται και για τη στάση ή τη ματιά του απέναντι στα πραγματικά γεγονότα που αφηγείται, θα υποταχθεί εντέλει στους κανόνες του λογοτεχνικού είδους το οποίο υπηρετεί και η ανταπόκριση σε αυτούς –αλλά και η γόνιμη ανατροπή τους βεβαίως– είναι που θα δώσει αξία στο έργο του. Η λογοτεχνική μυθοπλασία, με άλλα λόγια, μπορεί κάλλιστα να προκύψει από μη επινοημένα υλικά υπό την προϋπόθεση όμως ότι στόχο μιας τέτοιας δημιουργίας δεν θα αποτελεί η πιστή αναπαράσταση μιας –υποτιθέμενης– εξωμυθιστορηματικής αλήθειας αλλά το πλάσιμο μιας πειστικής αληθοφάνειας, η οποία εκτός των άλλων μπορεί να ενισχυθεί και από τις διακειμενικές συνδέσεις ή τις σημασιολογικές και ερμηνευτικές προεκτάσεις του κειμένου χωρίς να χάσει την επαφή της με τις ψηφίδες πραγματικότητας από τις οποίες προκύπτει ή τις οποίες χρησιμοποιεί. «Όσο πιο πολύ κοιτάξεις μια πραγματικότητα, τόσο αυτή η πραγματικότητα σε οδηγεί

2 Αναφερόμενος στην άποψη ότι η Τέχνη «οφείλει» να αντιγράψει την πραγματικότητα και να μην την πλαστογραφεί για να παραπλανήσει, ο Αργυρίου (1996: 28) σημειώνει χαρακτηριστικά: «Τι απέδωσε στην περιοχή της Τέχνης μια τέτοια αντίληψη δεν είναι δύσκολο να το βρούμε, κυρίως δε σε ατάλαντους συγγραφείς που το μόνο ταλέντο τους ήταν η υποταγή τους στη βούληση της Εξουσίας».

στην αυτοσυμβολοποίησή της. Η ίδια η πραγματικότητα, με την έντασή της, συμβολοποιεί ορισμένα στοιχεία της, εάν σ' αυτά επιμεινουμε», παρατηρεί ο πεζογράφος Ανδρέας Φραγκιάς (όπ. αναφ. στο Σταυροπούλου 1997: 149). «Αν ο πεζογράφος αναπαράγει την πραγματικότητα και συγχρόνως παράγει πραγματικότητα, το αποτέλεσμα δεν βγαίνει από την «πιστότητα» της πρώτης και την “αλήθεια” (ή αληθοφάνεια μάλλον) της δεύτερης, αλλά από την πειστικότητα του συνόλου», σημειώνει ο Αλέξανδρος Αργυρίου (1996: 30). Μολονότι η επίκληση της αυθεντικότητας ή της συνεπούς (υποτίθεται) απόδοσης της αλήθειας προσφέρεται ίσως για να δελεαστεί αποτελεσματικότερα ο αναγνώστης, εκείνο που τελικά έχει σημασία είναι το κατά πόσο ο συγγραφέας, υπερβαίνοντας την όποια ιστορικά καταγεγραμμένη ή βιωμένη από τον ίδιο και τα πρόσωπα του έργου του πραγματικότητα³ καταφέρνει να του δώσει καλλιτεχνικό περιεχόμενο και μορφή, να μετατρέψει δηλαδή το επιλεγμένο και επεξεργασμένο υλικό του (τα τεκμήρια, τις μαρτυρίες, τα γεγονότα, τα βιώματα) σε κάτι καινούργιο, ριζικά διαφορετικό από εκείνο που ως τότε υπήρξε και πλήρες νοήματος.

Η Alexievich (χ.χ.) δηλώνει επιπλέον στην ιστοσελίδα της ότι δεν καταγράφει στα βιβλία της την ξερή ιστορία των γεγονότων αλλά τις ανθρώπινες σκέψεις, τις ελπίδες, τις ψευδαισθήσεις, τους φόβους, εκείνο που οι άνθρωποι κατάλαβαν ή θυμήθηκαν, εκείνο που πίστεψαν ή υποπτεύθηκαν, οτιδήποτε βίωσαν κατά τη διάρκεια των γεγονότων, πράγματα τα οποία κατά την ίδια είναι αδύνατο να φανταστεί ή να επινοήσει κανείς με τόσες λεπτομέρειες όσες η πραγματικότητα προσφέρει. Ο εξωλογοτεχνικός λοιπόν κόσμος, υπό τη συγκεκριμένη οπτική, συναντά τη λογοτεχνία και συμπλέκεται αξεδιάλυτα με αυτή. Η συναίσθηση ότι πίσω από το συγκεντρωμένο προς αφηγηματοποίηση υλικό, πίσω από τα υπό παράθεση πραγματικά στοιχεία λανθάνει κάτι σημαντικότερο και η απόπειρα αυτό να καταδειχθεί με την επιλεκτική, αποσπασματική και συνδυαστική χρήση τους εντός ενός νέου, κειμενικού πλέον κόσμου συγκροτημένου από αυτά, συνιστά μια απόπειρα λογοτεχνική. Ο αναγνώστης καλείται σε μια τέτοια περίπτωση να αναγνωρίσει τον δρόμο προς τον οποίο οδηγείται και να αποδεχτεί τη σύμβαση που του προτείνεται. Όσο και αν γοητεύεται από την υποτιθέμενη «αυθεντική πραγματικότητα» με την οποία το κείμενο τον φέρνει σε επαφή, όσο και αν μπαίνει στον πειρασμό να ανατρέξει εκτός αυτού προς έλεγχο της αλήθειας των γεγονότων και της αξιοπιστίας των παρατιθέμενων τεκμηρίων ή προς συλλογή επιπρόσθετων πληροφοριών για αυτά που διαβάζει, συνειδητοποιεί εντέλει ότι η ουσία δεν βρίσκεται εκεί. Η τεκμηριωτική λογοτεχνία χρησιμοποιεί το προερχόμενο από την πραγματικότητα

3 Ο Παναγιώτης Μουλλάς (1997: 42) κάνει λόγο για δύο ιστορικές πραγματικότητες: «Η πρώτη είναι η βιωμένη και βιωματική πραγματικότητα- η πραγματικότητα της εμπειρίας μας αυτή που μας περικλείει όλους, συγγραφείς και αναγνώστες. Η δεύτερη πραγματικότητα, αόριστη και θολή συνήθως, υπερβαίνει την εμπειρία μας και χάνεται σε μακρινές εποχές [...]».

περιεχόμενό της ως αφορμή για μια καταβύθιση εντός αυτής της πραγματικότητας. Μια καταβύθιση ωστόσο την οποία δεν οριοθετούν πληροφοριακοί, διευκρινιστικοί ή εν γένει αναφορικοί στόχοι, αλλά την κατευθύνει η επιδίωξη του αληθοφανούς (του διαθέτοντος δηλαδή σχήμα) και του νοήματος, η αναζήτηση του εν δυνάμει υπαρκτού (αφού κάθε προσέγγιση ενός «πραγματικού» στοιχείου συνιστά και μια διαφορετική δυνατότητα), η βαθύτερη επιθυμία της επινόησης (η οποία επιβεβαιώνεται από την παραδοχή ότι συχνά η πραγματικότητα ξεπερνάει τη φαντασία σε επινοητική δύναμη), η άρνηση εντέλει της πραγματικότητας «όπως είναι» (ή, σωστότερα ίσως, όπως αρχικά απεικονίζεται μέσα στο συγκεντρωμένο από τον συγγραφέα υλικό) και η απόπειρα μετασχηματισμού της. Αλλά όλα αυτά βεβαίως, καθώς τίποτε δεν υπάρχει εκ των προτέρων, αποτελούν συστατικά στοιχεία μιας μυθοπλαστικής κατασκευής της οποίας η μυθοπλαστική διάσταση προκύπτει από τον τρόπο χρήσης του «πραγματικού» υλικού που τη συνθέτει. Σε αυτό ακριβώς το σημείο έγκειται και η μεγαλύτερη δυσκολία που έχει να αντιμετωπίσει ο πεζογράφος ο οποίος θα καταπιαστεί με κάτι τέτοιο, καθώς καλείται να υπερβεί τα όποια εμπόδια συναντήσει στη σύνθεση της αφήγησής του όχι με τις συνήθεις συγγραφικές, μυθοπλαστικές με τη συμβατική έννοια, επινοήσεις αλλά με ό,τι η πραγματικότητα του προσφέρει. Καλείται να απελευθερώσει και να αξιοποιήσει τη φαντασία του, να μοχθήσει για τη δημιουργία της γλώσσας και του ύφους του, να προκαλέσει συγκίνηση, να προσφέρει αισθητική απόλαυση κινούμενος αποκλειστικά μέσα στο πλαίσιο αυτό, το οποίο αφενός στα χέρια ενός μέτριου συγγραφέα θα μπορούσε να αποδειχτεί ασφυκτικό, ενώ σε εκείνα αφετέρου ενός μεγάλου τεχνίτη θα υπήρχε ο κίνδυνος να αποτελέσει, κατά την έκφραση του Παπαδιαμάντη (1993: 130), ζων πυρ απολύτως ικανό να τον κατακάψει.

Το ζήτημα επομένως δεν έγκειται στο εάν τα χρησιμοποιούμενα σε ένα μυθιστόρημα ντοκουμέντα είναι αυθεντικά ή πλαστά, παραποιημένα ή επιλεκτικώς καταγεγραμμένα. Το ζήτημα έγκειται πρωτίστως στη μυθιστορηματική –μυθοπλαστική επομένως– «αλήθεια» την οποία θα δημιουργήσει ο συγγραφέας με τη χρήση του υλικού και των δεξιοτήτων του και στη λογοτεχνική δύναμή της. Είναι μάλιστα εξαιρετικά ενδιαφέρον το ερώτημα εάν ειδικότερα στο μυθιστόρημα τεκμηρίων είναι δυνατόν η μυθοπλασία να τροφοδοτηθεί αποκλειστικά από τους κόλπους της πραγματικότητας, εάν είναι δυνατόν με άλλα λόγια να υπάρξει μυθοπλασία χωρίς τη χρήση φανταστικών ή αλλοιωμένων –προκειμένου να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της– πραγματικών στοιχείων, χωρίς την επινόηση, επί παραδείγματι, προσώπων που δεν υπήρξαν ή σκέψεων και πράξεων που πρόσωπα υπαρκτά δεν έκαναν, χωρίς τη μυθοπλαστική κατασκευή και χρήση γεγονότων που δεν συνέβησαν, γραπτών που δεν γράφτηκαν, διαλόγων που ουδέποτε διεξήχθησαν, αλλά και χωρίς την ελάχιστη τροποποίηση –πλην της επιλεκτικής και αποσπασματικής κατ' ανάγκη χρήση τους– όσων όντως υπήρξαν. Το μυθιστόρημα τεκμηρίων

διαχωρίζοντας ως προς τις προθέσεις του με σαφήνεια τη θέση του από εκείνη της δημοσιογραφίας ή συγγενικών με αυτήν –αλλά και με το μυθιστόρημα εν γένει– ειδών όπως η μαρτυρία, η βιογραφία ή το χρονικό, φαίνεται, αν και όχι με απόλυτη συνέπεια, να απαντάει θετικά στην ερώτηση αυτή. Η συμβατική, επινοημένη μυθοπλασία στο συγκεκριμένο είδος περιορίζεται αισθητά αφήνοντας χώρο στην εξωκειμενική πραγματικότητα, την οποία προφανώς ο κάθε συγγραφέας χειρίζεται σύμφωνα με την εκάστοτε στόχευσή του και αναλόγως βεβαίως των συγγραφικών αλλά και ερευνητικών, δημοσιογραφικών, συνθετικών, γλωσσικών και λοιπών δεξιοτήτων του.

Από τη στιγμή ωστόσο που αυθεντικά μη λογοτεχνικά στοιχεία διατηρώντας τη γλωσσική τους μορφή –και την εξωκειμενική τους κατ' επέκταση αναφορικότητα– μεταφέρονται αυτούσια εντός του μυθιστορηματικού κειμένου και από τη στιγμή επίσης που η αφήγηση –στοχεύοντας σε μια αληθοφάνεια σκοπίμως συμφυρόμενη με ή εξ ολοκλήρου προερχόμενη από μια «πραγματική» αλήθεια– παραπέμπει άμεσα ή έμμεσα σε κάποια υπαρκτή εκτός του κειμένου πραγματικότητα, η πληροφορητική, γνωστική, εξηγητική ή εν γένει αναφορική λειτουργία της γλώσσας δίνει σε μια πρώτη επαφή την εντύπωση ότι κυριαρχεί εντός του κειμένου. Αλλά εκείνο στο οποίο δεν παύει να στοχεύει ο συγγραφέας είναι η υπονόμηση της λειτουργίας αυτής. Όσο και αν η γλωσσική μορφή (και το περιεχόμενο κατ' επέκταση) των τεκμηρίων έχει ήδη σε μεγάλο βαθμό ή και αποκλειστικά καθοριστεί από την προηγούμενη, εκτός του κειμένου, χρήση τους, η «ανοικειωτική»⁴ τους λειτουργία παραμένει ζητούμενο για τον συγγραφέα, μιας και αυτός αποβλέπει, μέσω της επιλεκτικής επαφής του με την ποικιλοτρόπως καταγεγραμμένη πραγματικότητα, στη δημιουργία ενός λογοτεχνικού κειμένου στο οποίο η πραγματικότητα αυτή θα διαθλάται αναανοηματοδοτούμενη. «Ο ορίζοντας στον οποίο εγγράφεται το λογοτεχνικό έργο είναι η κοινή αλήθεια νοούμενη ως αποκάλυψη», επισημαίνει ο Tzvetan Todorov (Τοντορόφ 2013: 97). Η αποκαλυπτική προσέγγιση του ευρέως γνωστού, η μεταμορφωτική αναθεώρηση του τετριμμένου, η αναανοηματοδότηση του δεδομένου και υπαρκτού αποτελούν πρωτεύοντες συγγραφικούς στόχους. Τα συνδυαστικώς χρησιμοποιούμενα εντός του λογοτεχνικού κειμένου τεκμήρια συνιστούν σιγά σιγά μια πρωτοφανέρωτη αποτύπωση εκείνου που έχει ήδη συμβεί –με όποιον τρόπο και αν έχει συμβεί– εκτός αυτού, συνεχίζοντας ωστόσο να φέρνουν στο προσκήνιο (και υπό την έννοια αυτή να προσφέρουν προς λογοτεχνική και μυθοπλαστική αξιοποίηση) την προηγηθείσα «αυθεντική» αποτύπωσή του, της οποίας αποτελούν αναλλοίωτα θραύσματα

4 Η έννοια της ανοικείωσης (ostranenie) οφείλεται στους Ρώσους φορμαλιστές, σύμφωνα με τους οποίους «σκοπός της τέχνης είναι να αλλάξει τον τρόπο της ανθρώπινης αντίληψης, να μετατρέψει σε ασυνήθεις και απτές τις μορφές που εξαιτίας της χρήσης δεν τις αντιλαμβανόμαστε. Για να επιτευχθεί αυτό, θα πρέπει τα φαινόμενα της ζωής (το υλικό της τέχνης) να αποσπαστούν από τα αυτοματοποιημένα τους συμφραζόμενα και να παραμορφωθούν μέσω των καλλιτεχνικών τεχνασμάτων», αναφέρει ο Peter Steiner (2005: 39).

τα. Αναφερόμενος ο Teun van Dijk (1979: 151) σε αυτό που αποκαλεί τελετουργική λειτουργία του ποιήματος σημειώνει ότι και το μυθιστόρημα επίσης, όπως και το κάθε είδους λογοπαίγνιο, οι διηγήσεις κ.λπ. λειτουργούν στη μη λογοτεχνική επικοινωνία «σε ένα πλαίσιο όπου ο αφηγητής-συγγραφέας σκόπευε πρωτίστως να αλλάξει τη συνολική αξιολόγηση του αναγνώστη με σεβασμό απέναντι σε αυτό καθαυτό το κείμενο (ή στα επιμέρους χαρακτηριστικά του)». Το πρωτογενώς μη λογοτεχνικό υλικό ενός μυθιστορήματος τεκμηρίων μπορεί, μέσω της διαδικασίας αυτής, να αντιμετωπιστεί πλέον ως λογοτεχνικό, ενώ η λογοτεχνική του αξία θα κριθεί και από τον βαθμό στον οποίο ο συγγραφέας θα καταφέρει να προσδώσει στο συγκεκριμένο υλικό αφενός «διηγησιμότητα» – από τον βαθμό στον οποίο θα καταφέρει δηλαδή να πλάσει με αυτό μια ιστορία που θα φανεί ότι «αξίζει τον κόπο» (Culler, 2011: 33) – και αφετέρου, φυσικά, λογοτεχνικές διαστάσεις.

«Λοιπόν, προσπαθώ να διατηρήσω την αληθοφάνεια, ώστε να μη ξεφύγει το πεζογράφημα από τους παραδεδεγμένους κανόνες του ρεαλισμού, αλλά αν χρειαστεί να στρίψει λίγο ο ήλιος, γιατί πρέπει να γίνει ένας φωτισμός κατάλληλος, θα τον στρίψω φτάνει να μην το πάρετε χαμπάρι», εξομολογείται ο «ψευδορεαλιστής», όπως αυτοχαρακτηρίζεται, πεζογράφος Αλέξανδρος Κοτζιάς (2004: 31, 235). Την ίδια αυτή αληθοφάνεια καταλήγουν εντέλει να υπηρετούν, με τη συγγραφική πρόθεση ο αναγνώστης να μην το πάρει χαμπάρι, τα ντοκουμέντα που συναντούμε σε πληθώρα μυθιστορημάτων, με απώτερο βεβαίως σκοπό την ανάδειξη και διασφάλιση της λογοτεχνικής αλήθειας που κρύβεται από πίσω της και η οποία, μολονότι εντελώς διαφορετικής τάξης, αναδύεται μέσα και από την εξωκειμενική αλήθεια των χρησιμοποιούμενων αυτών στοιχείων. «Είναι άραγε ένας «ήλιος» του Βαν Γκογκ, λιγότερο πραγματικά, λιγότερο αντικειμενικά αληθινός, απ' την εικόνα ενός «ήλιου» στο βιβλίο της βοτανολογίας; Απ' ορισμένες απόψεις ίσως, από άλλες όμως καθόλου. Και ο πίνακας του Βαν Γκογκ θα έχει ένα υψηλότερο επίπεδο αλήθειας και πραγματικότητας, απ' οποιαδήποτε επιστημονική εικονογράφηση, ακόμα κι αν ο «ήλιος» του Βαν Γκογκ δε έχει το σωστό αριθμό φύλλων», γράφει ο Martin Esslin (Έσσλιν, 1996: 480). Η αλήθεια των πραγματικών ντοκουμέντων ενός άξιου του ονόματός του μυθιστορήματος τεκμηρίων δεν διαφέρει εντέλει από την αλήθεια των εξωπραγματικών ηλιοτρόπιων του ατυχήσαντος στη ζωή Ολλανδού ζωγράφου. Το γεγονός ότι το μυθιστόρημα, άρα και το μυθιστόρημα τεκμηρίων ειδικότερα, αποτελεί πρωτίστως ένα λογοτεχνικό ή με λογοτεχνικές έστω προθέσεις έργο δεν μπορεί σε καμία περίπτωση να αγνοηθεί. Και αυτό ισχύει βεβαίως και για τη λογοτεχνία εκείνη που δεν διστάζει να αναμιχθεί με την πραγματικότητα κατά τρόπο αξεδιάλυτο. Που δεν διστάζει να αναμιχθεί με αληθινά πρόσωπα, αντικείμενα, καταστάσεις και γεγονότα αναζητώντας όμως σε αυτά όχι μόνο την επαληθεύσιμη εξωκειμε-

νική τους υπόσταση αλλά και το τι η υπόσταση αυτή κρύβει μέσα της, τις άπειρες δηλαδή προεκτάσεις της εντός του πραγματικού κόσμου, ορισμένες από τις οποίες μόνο η επιλογή τους από τον συγγραφέα, ο συνδυασμός τους με άλλα εξωκειμενικά ή κειμενικά στοιχεία και ο λογοτεχνικός τους μετασχηματισμός θα μπορούσαν να φέρουν στο φως. Η τάση του μυθιστορήματος, σημειώνει ο Ernesto Sabato (1987: 62), ήταν μια τάση απόκλισης: μια απόκλιση από ένα απλό ντοκουμέντο σε κάτι που θα μπορούσε να ονομασθεί μεταφυσικό ποίημα. Ιδού με δυο λόγια η πορεία την οποία ένα μυθιστόρημα τεκμηρίων που διεκδικεί μερίδιο στην αιωνιότητα (υποχρεωτικά αληθοφανές επομένως και όχι απλώς αφηγούμενο μια «αληθινή ιστορία») δεν μπορεί παρά να ακολουθεί μέχρι τέλους. Η κάθε μυθιστορηματική κατασκευή αποτελεί έναν αυτόνομο κόσμο, ένα μεγάλο ή μικρό κράτος το οποίο «έχει τις όχθες και τα όριά του, τον πόλεμο και την ειρήνη του, αλλά και τον χρόνο του που δεν σχετίζεται με τον χρόνο του Greenwich», γράφει ο Milorad Pavic (Πάβιτς, 2007). Ενώ ωστόσο ο κόσμος αυτός στο μυθιστόρημα γενικότερα δημιουργείται υπό τη βασική προϋπόθεση της συμμόρφωσης της –ρεαλιστικής τουλάχιστον– μυθοπλασίας στις αξιώσεις και τους κανόνες της πραγματικότητας, στο μυθιστόρημα τεκμηρίων συμβαίνει ακριβώς το αντίθετο: είναι η αυτούσια πραγματικότητα που μέσα από τον συγγραφικό χειρισμό της συμμορφώνεται στις μυθοπλαστικές ανάγκες και απαιτήσεις, είναι η αυτούσια πραγματικότητα που σχεδόν καταναγκαστικά τοποθετείται στη θέση που προοριζόταν για τη φαντασία του συγγραφέα, ο οποίος καλείται επίσης, αφού κινηθεί εντός των ορίων της, να την υπερβεί όχι αλλοιώνοντάς την αλλά καθιστώντας την απλώς αληθοφανή,⁵ καθιστώντας την το πρόσχημα δηλαδή για να οδηγήσει τον αναγνώστη του σε μια αλήθεια, αν μη τι άλλο, μακροβιότερη της πραγματικότητας από την οποία προέκυψε και η οποία καταλήγει εντέλει, υποτασσομένη άνευ όρων στην επιλεκτική ματιά, στη γλώσσα, στο ύφος και στην όποια αφηγηματική σκευή του δημιουργού, να αναζητεί αποσπασμένη, κατακερματισμένη αλλά και εκ νέου νοηματοδοτημένη μέσα στον υβριδικό αυτό χώρο τη λογοτεχνική της διάσταση. «Οι φανταστικές αλήθειες φθείρονται πολύ πιο δύσκολα», γράφει ο Ελύτης στον «Μικρό Ναυτίλο» του. Δεν αργεί ο μυθιστοριογράφος –ειδικά εκείνος που αποφασίζει να παραμείνει στην εξωμυθιστορηματική αλήθεια της υπαρκτής πραγματικότητας επιχειρώντας να ανασύρει από τους κόλπους της την αλήθεια του έργου του– να βρεθεί αντιμέτωπος με τη, ρεαλιστική σε τελική ανάλυση, ποιητική αυτή διαπίστωση. Αλήθεια, πραγματικότητα και μυθοπλασία με αυτόν τον τρόπο και σε αυτόν τον υβριδικό χώρο παύουν να έχουν μεταξύ τους διαχωριστικές γραμμές. Δουλειά της λογοτεχνίας, άραγε, δεν είναι ακριβώς να τις γκρεμίζει;

5 Ο Todorov (1968: 3) αναφέρεται σε ένα είδος αληθοφάνειας (vraisemblable) πίσω από την οποία κρύβονται οι νόμοι του κειμένου καθώς το ίδιο προσπαθεί παραπλανητικά να μας πείσει για τη συμμόρφωσή του όχι προς τους νόμους αυτούς αλλά προς την πραγματικότητα.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Agee, J., & Evans, W. (1980). *Let us now praise famous men Three tenant families*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Agee, J., & Evans, W. (2020, χειμώνας 2020 / χειμώνας 2021). Αινέσωμεν δη άνθρωπος ενδόξους. (Κ. Ηλιοπούλου & Λ. Καλλέργη, Μετάφρ. & Επίμετρο) [φρμκ] (16), σσ. 39-46.
- Alexievich, S. (χ.χ.). *A search for eternal man In lieu of biography*. Ανάκτηση 5 23, 2019, από Svetlana Alexievich Voices from Big Utopia: <http://alexievich.info/en/>
- Αργυρίου, Α. (1996). Εισαγωγή. Στο *Η μεταπολεμική πεζογραφία Από τον πόλεμο του '40 ως τη δικτατορία του '67* (Τόμ. Α', σσ. 17-31). Αθήνα: Σοκόλη.
- Audi, R., Βιρβιδάκης, Σ., & Ξηροπαΐδης, Γ. (Επιμ.). (2011). *Το Φιλοσοφικό Λεξικό του Cambridge*. (Α. Αθανασιάδου, Γ. Αργεΐτης, Σ. Βιρβιδάκης, Β. Γρηγοροπούλου, Τ. Μπούκη, Κ. Κανάκης, & κ.ά., Μεταφρ.) Αθήνα: Κέδρος.
- Benjamin, W. (2017). *Ο Συγγραφέας ως Παραγωγός*. (Α. Σταϊνχάουερ, Μεταφρ.) Αθήνα: Πλέθρον.
- Γκαρωντύ, Ρ. (χ.χ.). *Για ένα ρεαλισμό χωρίς όρια Κάφκα-Πικάσσο*. (Θ. Μπανούσης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις '70 Πλανήτης.
- Culler, J. (2011). *Λογοτεχνική θεωρία Μια συνοπτική εισαγωγή*. (Κ. Διαμαντάκου, Μεταφρ.) Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Έσλιν, Μ. (1996). *Το θέατρο του παράλογου*. (Μ. Λυμπεροπούλου, Μεταφρ.) Αθήνα: Δωδώνη.
- Jablonka, I. (2017α). *Η ιστορία είναι μια σύγχρονη λογοτεχνία Μανιφέστο για τις κοινωνικές επιστήμες*. (Ρ. Μπενβενίστε, Μεταφρ.) Αθήνα: Πόλις.
- Jacobson, R. (1978, Μάιος-Ιούνιος). Για τον Καλλιτεχνικό Ρεαλισμό. (Α. Νομικός, Μεταφρ.) *Το δέντρο* (2), σσ. 58-62.
- Κοτζιάς, Α. (2004). *Αληθομανές χαλκείον: Η ποιητική ενός πεζογράφου*. Αθήνα: Κέδρος.
- Μουλλάς, Π. (1997). Οριοθετήσεις και διευκρινίσεις. Στο *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία (1945-1995) Επιστημονικό συμπόσιο, 7 και 8 Απριλίου 1995* (σσ. 41-47). Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη. Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Πάβιτς, Μ. (2007, 11 5). *Το μυθιστόρημα ως κράτος*. (Μ. Radulovic, Μεταφρ.) Ανάκτηση 3 1, 2019, από Rastko Project: <http://www.rastko.rs/rastko/delo/11364>
- Παπαδιαμάντης, Α. (1993). *Οι έμποροι των εθνών*. Αθήνα: Γράμματα.
- Παπαδόπουλος, Π. (Επιμ.). (1988, 4 13). Το «νέο μυθιστόρημα». *Διαβάζω* (189), σ. 11.
- Sabato, E. (1987). *Ο συγγραφέας και η καταστροφή*. (Μ. Παπαδολαμπάκης, Μεταφρ.) Αθήνα: Εξάντας.
- Σταυροπούλου, Έ. (1997). Το πραγματικό, το φανταστικό και το παράλογο στο Λοιμό του Ανδρέα Φραγκιά. Στο *Ιστορική πραγματικότητα και νεοελληνική πεζογραφία Επιστημονικό συμπόσιο, 7 και 8 Απριλίου 1995*

- (σσ. 147-172). Αθήνα: Σχολή Μωραΐτη: Εταιρεία Σπουδών Νεοελληνικού Πολιτισμού και Γενικής Παιδείας.
- Steiner, P. (2005). Ρωσικός φορμαλισμός. Στο R. Selden (Επιμ.), *Από τον φορμαλισμό στον μεταδομισμό* (Α. Βαλδραμίδου, Γ. Δεληβοριά, Ι. Ναούμ, Α. Παπανικολάου, & Φ. Χατζηιωαννίδου, Μεταφρ., σσ. 30-54). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Todorov, T. (1968). Introduction, *Recherches sémiologiques le vraisemblable. Communications* (11), σσ. 1-4.
- Τοκάροτσουκ, Ό. (2019, 12 10). *Η τρυφερή αφηγήτρια*. (Γ. Θεοχάρης, Μεταφρ.) *Ανάκτηση* 4 6, 2020, από dimart: https://dimartblog.com/2019/12/10/tender-narrator/?fbclid=IwAR2ccF0Bvmb70qSrUxSa7CVEgBdbzsUiMxAgdwqRPxMKxwomJDiHd_zklEk
- Τοντορόφ, Τ. (2013). *Η λογοτεχνία σε κίνδυνο*. Αθήνα: Πόλις.
- Van Dijk, T. A. (1979). Cognitive Processing of Literary Discourse. *Poetics Today* (1), σσ. 143-159.
- Wittgenstein, L. (1978). *Tractatus Logico-Philosophicus*. (Θ. Κιτσόπουλος, Επιμ., & Θ. Κιτσόπουλος, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.



Χρυσάνθη Κουμπάρου

ΟΨΕΙΣ ΤΗΣ ΒΥΖΑΝΤΙΝΗΣ ΙΣΤΟΡΙΑΣ ΚΑΙ ΤΟΥ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ
ΣΤΑ ΣΧΟΛΙΚΑ ΕΓΧΕΙΡΙΔΙΑ ΤΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ
ΠΡΟΚΗΡΥΞΕΩΝ ΚΑΙ ΤΩΝ ΑΝΑΛΥΤΙΚΩΝ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ (1884-2019)¹

Στο πλαίσιο της δυνατής Βυζαντινής αυτοκρατορίας που δημιουργήσε μία δική της πραγματικότητα, σύνθεση και συνισταμένη εξαιρετικά αντίρροπων δυνάμεων (Δημαράς, χ.χ.: 54), μέσα από βαθιές και αργές ζυμώσεις που συντελούνται κατά τη διάρκεια της φυσιολογικής γλωσσικής εξελικτικότητας, από τον 10^ο αιώνα μ.Χ. έως το 1453, αρθρώνεται και διατυπώνεται η νεοελληνική γλώσσα, η οποία και εγγράφεται στα λογοτεχνικά κείμενα της πρώτης περιόδου της νεοελληνικής λογοτεχνίας (Μαστροδημήτρης, 1978: 23, 24, 30).

Τόσο στην πρώτη περίοδο των υστεροβυζαντινών χρόνων, δηλαδή έως το 1204 που καταλαμβάνεται η Κωνσταντινούπολη από τους Φράγκους, όσο και στη δεύτερη περίοδο, που κλείνει το 1453 με την κατάληψη της Κωνσταντινούπολης από τους Τούρκους, διαμορφώνονται τα βασικά χαρακτηριστικά της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Στη διάρκεια αυτών των ετών συνυπάρχουν τα δημώδη κείμενα με τα κείμενα της λόγιας βυζαντινής λογοτεχνίας. Έτσι, επιβιώνουν και παράγονται δημοτικά τραγούδια (παραλογές, ακριτικά, ιστορικά τραγούδια κ.ά.) και συμπορεύονται με το Έπος του Διγενή, τα Πτωχοπροδρομικά, τα έργα του Μιχαήλ Γλυκά, τα κείμενα της Αλώσεως και με τα έργα στα οποία αποτυπώνονται οι επιδράσεις που δέχεται ο βυζαντινός πολιτισμός από τη Δύση (το Χρονικόν του Μορέως και τα Ιπποτικά μυθιστορήματα).

Πολλούς αιώνες αργότερα, ο Ι. Φ. Φαλλμεράυερ, το 1830, στο έργο του «Ιστορία της χερσονήσου του Μωρέα κατά τον Μεσαίωνα» και στη συνέχεια το 1835, στην πραγματεία του «Περί της καταγωγής των σημερινών Ελλήνων» που διάβασε σε ανοικτή συνεδρίαση της Βαυαρικής Ακαδημίας των Επιστημών, θέτει το θέμα της καταγωγής των νεότερων Ελλήνων. Συγκεκριμένα, διατυπώνει την άποψη ότι «Το γένος των Ελλήνων έχει εξαφα-

Χρυσάνθη Κουμπάρου, δ.φ., Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, 6^ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Αττικής.

1 Πρόκειται για εισήγηση στο 46^ο Συνέδριο της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων με θέμα «Βυζάντιο: Ιστορία και Πολιτισμός», Κόρινθος 7-9 Νοεμβρίου 2019.

νισθεί από την Ευρώπη, γιατί στις φλέβες του Χριστιανικού πληθυσμού της Ελλάδας δε ρέει ούτε μία σταγόνα γνήσιου και καθαρού αίματος Ελλήνων» (Φαλλμεράνερ, 1984).

Με τους ισχυρισμούς του αυτούς, άθελά του αναμφίβολα, συνετέλεσε τα μέγιστα στην αφύπνιση της αυτοσυνειδησίας των Ελλήνων.² Το νεοσύστατο κράτος ενεργοποιήθηκε με κάθε τρόπο για να αποδείξει ότι ο νέος ελληνισμός αποτελεί συνέχεια και επιβίωση του αρχαίου και του βυζαντινού πολιτισμού, καθώς μέσα από μακράιωνους μετασχηματισμούς μεταβιβάζονταν οι αναμνήσεις της ελληνικής αρχαιότητας και, βαθμιαία, πραγματώθηκε η μετάπλαση του βυζαντινού κόσμου σε νεοελληνικό.

Ένας από τους μηχανισμούς που ενεργοποιήθηκε για να προασπιστεί η άποψη της ενότητας του Ελληνισμού σε χώρο και χρόνο, και συνακόλουθα η υπόσταση του νεοελληνικού κράτους, είναι το εκπαιδευτικό σύστημα. Ειδικότερα, το μάθημα των Νέων Ελληνικών συνεπικουρεί τις συγκεκριμένες εθνικές επιδιώξεις. Μία πρώτη προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση, η οποία όμως δεν καρποφορεί, αποτυπώνεται ήδη στο Διάταγμα³ της 21^{ης} Νοεμβρίου / 3^{ης} Δεκεμβρίου 1833, όπου ο όρος «Νέα Ελληνικά» αναφέρεται για πρώτη φορά ως αντικείμενο διδασκαλίας (Δημαράς, 1990: 44). Το μάθημα των Νέων Ελληνικών (Ν.Ε.) παραμένει στο περιθώριο, όπως και ο νεοελληνικός πολιτισμός, μέχρι το 1884 που τελικά εισάγεται στο σχολικό πρόγραμμα των τριτάξιων Ελληνικών σχολείων, μετά από πρωτοβουλία του Ν. Πολίτη και με πρωθυπουργό τον Χ. Τρικούπη.

Τα Αναλυτικά Προγράμματα (Α.Π.) που συντάσσονται στη συνέχεια αντανακλούν το παιδαγωγικό ιδεώδες της περιόδου, το οποίο απορρέει από το σύστημα αξιών της κοινωνίας και εναρμονίζεται με το κοινωνικοπολιτικό καθεστώς. Εξ αρχής, οι διδακτικοί σκοποί του μαθήματος ορίζονται ως ηθικοί, εθνικοί και γλωσσικοί. Το πρώτο Α.Π. επιλέγει και ταξινομεί τη θεωρούμενη έγκυρη γνώση με πολύ κλειστά κριτήρια. Προκαθορίζει τόσο τους συγγραφείς όσο και τα κείμενα που έπρεπε να επιλεγούν από το έργο του καθενός τους. Η ίδια φιλοσοφία αποτυπώνεται και στα επόμενα Α.Π. (1885, 1886, 1896 και 1897) που εξακολουθούν να κρατούν δέσμιο το μάθημα των Ν.Ε. στις εθνικές προτεραιότητες. Το 1909 τα Ν.Ε. εισάγονται στα Γυμνάσια και το 1914 δημοσιεύεται νέο Α.Π. για τα Ελληνικά σχολεία και τα Γυμνάσια. Στο συγκεκριμένο πρόγραμμα αποτυπώνεται η προσπάθεια της εκπαιδευτικής πολιτικής να αντιμετωπίσει τις νέες επείγουσες ανάγκες που δημιουργήθηκαν μετά το 1912, που έχουν προσαρτηθεί στην Ελλάδα οι «Νέες Χώρες». Έως το τέλος της δεκαετίας του 1930, το μάθημα έχει κερ-

2 Ο Κ. Ρωμανός στην εισαγωγή της μετάφρασης του έργου του Φαλλμεράνερ, 1984, σσ. 8-9, αναφέρεται σε αυτή την παράμετρο.

3 Το περιεχόμενο του διατάγματος αφορά την ίδρυση Ελληνικού σχολείου και Γυμνασίου στο Ναύπλιο. Στα μαθήματα που προβλέπεται να διδάσκονται στους δύο αυτούς τύπους σχολείων συμπεριλαμβάνεται «η νέα και παλαιά Ελληνική».

δίσει την αυτοτέλειά του. Όμως, μέχρι το 1976 δεν έχει επιτευχθεί η αναβάθμισή του, καθώς οι προσπάθειες εμπνευσμένων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων προσέκρουαν σε ποικίλες αντιδράσεις και γι' αυτό τελικά δεν ευοδώνονταν.

Έτσι, από το 1884 μέχρι τη μεταπολίτευση, όλα ανεξαιρέτως τα Α.Π. των Ν.Ε. πραγματώνονται με τα οικεία σχολικά εγχειρίδια, τα «Νεοελληνικά Αναγνώσματα» (Ν.Α.) *διά την διδασκαλίαν της νεοελληνικής γλώσσης και λογοτεχνίας*, τα οποία κυκλοφόρησαν σε οκτώ σειρές (Κουμπάρου, 2000). Πρόκειται για ανθολογίες που περιέχουν, εκτός από λογοτεχνικά κείμενα, πλήθος άλλων ετερόκλητων κειμένων (πρωτίστως από την εθνική γραπτή παράδοση), τα οποία δεν υποστηρίζουν τη μελέτη της νεοελληνικής λογοτεχνίας, παρόλο που αυτό προβλέπεται στα Αναλυτικά Προγράμματα.⁴ Τα θεσμικά κείμενα των Προκηρύξεων για τη σύνταξη των σχολικών βιβλίων του μαθήματος έχουν περιχαράκώσει πλήρως τόσο την ουσιαστική όσο και την τυπική μορφή τους. Συγκεκριμένα, προσδιορίζουν λεπτομερώς τους σκοπούς των Ν.Α., τα κριτήρια επιλογής των κειμένων, το θεματικό τους περιεχόμενο, τις γλωσσικές και παιδαγωγικές κατευθύνσεις, την οργάνωση της ύλης, την έκταση του βιβλίου και άλλες τεχνικές ή και αισθητικές προδιαγραφές.

Από τη μελέτη των Α.Π. του μαθήματος των Ν.Ε. και των Προκηρύξεων για τα οικεία σχολικά εγχειρίδια προκύπτει η υποχρέωση των ανθολόγων να διασυνδέσουν το περιεχόμενο των κειμένων που θα ανθολογηθούν στα Ν.Α. με το μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών και της Ιστορίας, άλλοτε με το πρόσχημα της παιδαγωγικής αρχής της ενότητας της διδασκόμενης ύλης και άλλοτε χωρίς κάποιο πρόσχημα. Για παράδειγμα, στο ΦΕΚ 477/1939 ο νομοθέτης ορίζει για την Δ' τάξη την ανάγνωση και ανάλυση

εκλεκτών αποσπασμάτων εκ του δημωδεστέρου λόγου της Βυζαντινής περιόδου, πεζού και εμμέτρου,

όπως ακριβώς συμβαίνει και με το ΦΕΚ 55/1961, ενώ στο ΦΕΚ 225/1969, αναφέρει για τη Β' τάξη ότι:

δεδομένου δε ότι εις την τάξιν ταύτην διδάσκεται η ιστορία του Μεσαιωνικού Ελληνισμού, τα κείμενα ταύτα, ποιητικά και πεζά, δημώδη και έντεχνα, δύνανται να λαμβάνονται και εκ της παλαιότερας πνευματικής παραγωγής του έθνους, εις την οποίαν αντικατοπτρίζονται αγώνες, ηρωισμοί και αυτοθυσίαι των Ελλήνων διά την εθνικήν των ελευθερίαν, εκφράζονται εθνικοί πόθοι και εθνικά ιδεώδη και ζη η μνήμη υψηλών και ευγενών μορφών της ελληνικής φυλής.

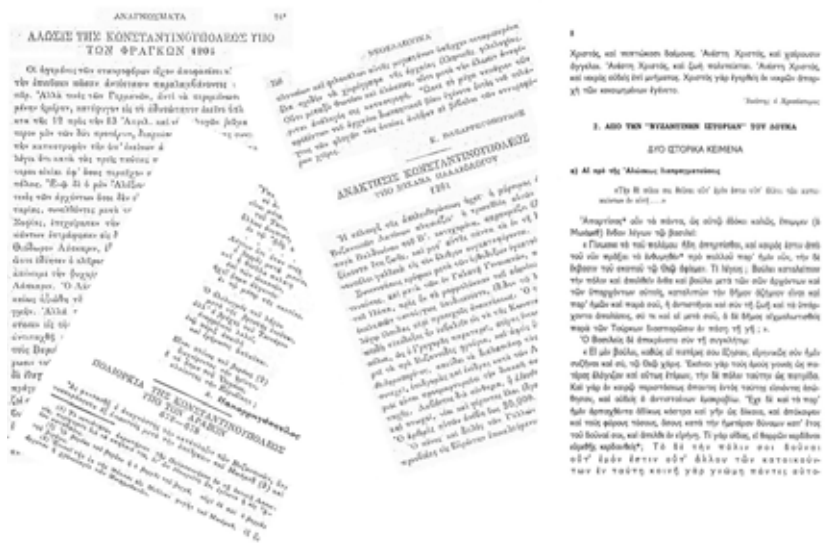
Η συγκεκριμένη διασύνδεση μεθοδεύεται ποικιλότροπα, αλλά κυρίως με βάση τους σκοπούς που επιδιώκονται με τη διδασκαλία των Ν.Α., τις επισημάνσεις για την περίοδο παραγωγής των κειμένων που επιτρέπεται να

4 Βλ. ενδεικτικά τα εξής Α.Π.: ΦΕΚ 343/1914, 12/1932, 537/1935, 156/1944, 160/1961, 16/1966 και 225/1969.

ανθολογηθούν και τις αναφορές για τους θεματικούς κύκλους των κειμένων. Αυτή η επιδίωξη των θεσμικών κειμένων εντάσσεται στο πλαίσιο της εναγώνιας προσπάθειας για τη διαμόρφωση και εδραίωση της εθνικής ταυτότητας. Η εκπαιδευτική πολιτική σημασιοδοτεί το εθνικό όραμα στηριγμένη στο εθνικό παρελθόν και την εθνική παράδοση. Έτσι, η παρεχόμενη γνώση του μαθήματος των Ν.Ε. εδραιώνεται πάνω στην άμεση σύνδεση του νέου ελληνισμού με τον αρχαίο και τον μέσο ελληνισμό, ώστε να αναδειχθεί η ελληνικότητα της φυλής.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο, ο μελετητής διαπιστώνει ότι στα τελικά προϊόντα των Α.Π. και των Προκηρύξεων, δηλαδή στις σχολικές ανθολογίες, που εγκρίνονται για τη διδασκαλία της νεοελληνικής γλώσσας/λογοτεχνίας, ενσωματώνεται μεγάλος αριθμός ποικίλων κειμένων βυζαντινών και μεταγενέστερων συγγραφέων, με θέμα τη βυζαντινή ιστορία και τον πολιτισμό της περιόδου. Από τα συγκεκριμένα αναγνώσματα, λιγιστά μόνο αποβλέπουν στη σπουδή της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Τα περισσότερα αποσκοπούν στο να τροφοδοτήσουν με τα απαραίτητα τεκμήρια την υπόθεση για το τρίσημο σχήμα Αρχαιότητα - Βυζάντιο - Νέος ελληνισμός.

Αυτό γίνεται ολοφάνερο εξ αρχής, από την πρώτη σειρά Ν.Α. τα οποία εγκρίνονται και κυκλοφορούν από το 1884 έως το 1909.⁵ Όλες αυτές οι συλλογές δίνουν στο μάθημα των Ν.Ε. τη θέση βοηθήματος για τη διδασκαλία της Αρχαίας, της Βυζαντινής και της Νεότερης Ιστορίας, εφόσον τα περισσότερα αναγνώσματά τους είναι ιστορικού περιεχομένου. Αυτή η συσχέτιση των ανθολογιών με την Ιστορία παρατηρείται με διακυμάνσεις σε όλες τις επόμενες επτά σειρές Ν.Α.



5 Από τους πρώτους ανθολόγους τους είναι οι Γ. Δροσίνη, Γ. Κασδόνης, Κ. Κοφινιώτης, Χ. Πούλιος, Π. Σακελλάριος και Δ. Κολοκοτσάς.

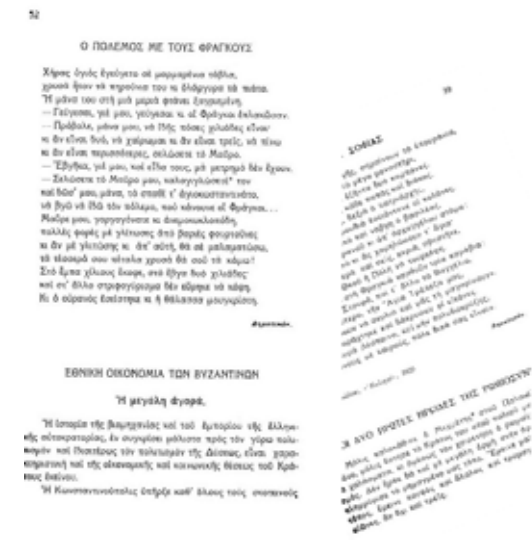
Ορισμένες, ελάχιστες, αποκλίσεις του τέτοιου είδους περιεχομένου των Ν.Α. συνιστούν εξαίρεση ή και τομή στην ιστορία του μαθήματος.

Γι' αυτό τον λόγο, στα Ν.Α. που κυκλοφορούν έως το 1978, ανθολογείται μεγάλος αριθμός κειμένων τα οποία έχουν ως θέμα τους ποικίλες όψεις της βυζαντινής ιστορίας και του βυζαντινού πολιτισμού. Εντοπίζονται 236 τέτοια κείμενα, αριθμός που αντιστοιχεί στο 7% των 3.385 συνολικά ανθολογούμενων έργων στα Ν.Α. όλων αυτών των ετών (Κουμπάρου-Χανιώτη, 2003). Στη συντριπτική τους πλειοψηφία πρόκειται για πεζά αναγνώσματα, μια και πρόκειται για ιστορήματα, πραγματείες, μελέτες, λόγους, χρονογραφήματα, επιστολές, μύθους και λαϊκές παραδόσεις. Τα αναγνώσματα αυτά είναι έργα 84 συγγραφέων, εκ των οποίων οι 24 είναι βυζαντινοί συγγραφείς και οι υπόλοιποι 60 μεταγενέστεροί τους. Οι περισσότεροι δεν είναι λογοτέχνες (όπως είναι, για παράδειγμα, οι Γ. Βιζυηνός, Γ. Δροσίνης, Π. Δέλτα, Α. Εφταλιώτης, Α. Καρκαβίτσας, Κ. Παλαμάς και Α. Παπαδοπούλου), αλλά λόγιοι, ιστορικοί, βυζαντινολόγοι, αρχαιολόγοι, χρονογράφοι, φιλόσοφοι, δημοσιογράφοι, πολιτικοί, λαογράφοι, θεολόγοι, μοναχοί και ανώτατοι κληρικοί. Επίσης, στα ανθολογούμενα έργα συγκαταλέγονται 18 έργα «ανώνυμων» συγγραφέων, 18 δημοτικά τραγούδια, 15 αποσπάσματα από το έπος του Διγενή Ακρίτα και 10 μύθοι και λαϊκές παραδόσεις σχετικές με το Βυζάντιο. Σημειωτέον ότι πάρα πολλά από αυτά τα κείμενα, μετά την πρώτη ανθολόγησή τους, επανεμφανίζονται κατ' επανάληψη σε επόμενα Ν.Α.

Έτσι, ανάμεσα στα ακριτικά τραγούδια, στα Ιπποτικά μυθιστορήματα, στο έπος του Διγενή Ακρίτα και στα λίγα άλλα λογοτεχνικά έργα, ανθολογούνται κείμενα των Α. Αδαμαντίου, Κ. Άμαντου, Αμαρτωλού Γεωργίου Μοναχού, αρχιεπισκόπου Ανδρέου του Κρήτου, Μεγάλου Βασιλείου Καισαρείας, Δ. Βερναρδάκη, Ν. Βασιλειάδη, Μ. Γλυκά, Δούκα, Σ. Ζαμπέλιου, Θεοφάνους του Ομολογητού, Ιωάννη Α' του Χρυσοστόμου, Ιωσήφ του υμνογράφου, Ι. Κανανού, Ι. Κεκαυμένου, Α. Κομνηνού, Γ. Κωδινού, Κωνσταντίνου Ζ' του Πορφυρογέννητου, Σ. Λάμπρου, Ι. Μαλάλα, Κ. Παπαρρηγόπουλου, Προκόπιου, Π. Ροδοκανάκη, Φ. Σκούφου, Γ. Σωτηρίου, Γ. Τσοκόπουλου, Γ. Φραντζή, Φωτίου Α', Πατριάρχη Κωνσταντινουπόλεως και πολλών άλλων. Ιδιαίτερη σημασία έχει το γεγονός ότι ορισμένοι από τους συγκεκριμένους συγγραφείς ανθολογούνται στα Ν.Α. με περισσότερα κείμενα βυζαντινού περιεχομένου, όπως για παράδειγμα ο ιστορικός Κωνσταντίνος Παπαρρηγόπουλος (που ανθολογείται με 15 κείμενα) και ο βυζαντινολόγος Αδαμάντιος Αδαμαντίου (που ανθολογείται με 8 κείμενα), καθηγητές και οι δύο στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας.

Η θεματολογία των αναγνωσμάτων των παραπάνω συγγραφέων καταπιάνεται με ποικίλες πτυχές της ζωής του Βυζαντίου. Πολλά κείμενά τους αναφέρονται στη θρησκευτική ζωή. Μιλούν για τα θέματα της Ορθοδοξίας με ηθικοπλαστικό συνήθως λόγο, για τη ζωή του Ιωάννη Χρυσόστομου, του Ευσταθίου Θεσσαλονίκης, του Μεγάλου Βασιλείου και τη ζωή αγίων, για τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου, τα δισκοπότηρα και την Αγία Τράπε-

ζα της Αγίας Σοφίας, το Πάσχα, τον Ακάθιστο Ύμνο, την ύψωση του Τιμίου Σταυρού, τον θεσμό των Αρχόντων οφφικιάλων, για ύμνους προς την Παναγία, για κατηχητικούς λόγους κ.λπ. Άλλα αναγνώσματα παρουσιάζουν τη ζωή και τα κατορθώματα επιφανών ιστορικών προσώπων, στρατιωτικών και αυτοκρατόρων, όπως του Βασιλείου του Βουλγαροκτόνου, του Κωνσταντίνου και του Μιχαήλ Παλαιολόγου, του Ηρακλείου, του Ιουστινιανού, του Διογένη Δ' του Ρωμανού, του Βασιλείου Α' του Μακεδόνα, του Λέοντος Α', του Λέοντος Γ', του Νικηφόρου Β' Φωκά, του Μεγάλου Κωνσταντίνου, του Βελισσαρίου, της Άννας Κομνηνής κ.ά. Πολλά άλλα κείμενα εξιστορούν ιστορικά γεγονότα.⁶ Ενδεικτικά, πρόκειται για την επιδρομή των Ρως στην Κωνσταντινούπολη, την άλωση της Πόλης από τους Λατίνους, τη στάση του Νίκια, τις πολιορκίες της Κωνσταντινούπολης από τους Άραβες και από τους Οθωμανούς, την ανάκτηση της Πόλης το 1261 από την Αυτοκρατορία της Νίκαιας, τους πολέμους του Ιουστινιανού κατά των Περσών, την επιδρομή των Νορμανδών κατά της Ελλάδας, τον σεισμό που το 740 μ.Χ. έπληξε την Κωνσταντινούπολη και πυρκαγιές που την απείλησαν κ.ά. Επίσης, αρκετά αναγνώσματα περιγράφουν ιστορικής σημασίας τόπους και τοποθεσίες της Βυζαντινής αυτοκρατορίας ή εμβληματικά οικοδομήματά της, όπως για παράδειγμα τον Μυστρά, τη Θεσσαλονίκη, την Κωνσταντινούπολη, τον Βόσπορο και τον ναό της Αγίας Σοφίας. Τέλος, ανθολογούνται και λίγα έργα που καταπιάνονται με κοινωνικές πτυχές της ζωής στο Βυζάντιο, όπως τη θέση της γυναίκας, τη φιλανθρωπία, τη ζωή των απλών στρατιωτών, τα έθιμα ή παρουσιάζουν πτυχές της οικονομικής ζωής της αυτοκρατορίας.



6 Στην πλειοψηφία τους πρόκειται για εκτενέστατα κείμενα, οπότε η διδακτική προσέγγισή τους θα απαιτούσε αρκετές διδακτικές ώρες.

Πολλά από τα ανθολογημένα αυτά έργα πλαισιώνονται από σχετικές θεματολογικά εικόνες⁷ (για παράδειγμα εικόνες της Αγίας Σοφίας, του Δικέφαλου αετού, βυζαντινών ναών και μονών, εκκλησιαστικών σκευών κ.λπ.), πραγματώνοντας τις επιταγές των Προκηρύξεων που ορίζουν ότι οι εικόνες που θα ενταχθούν στα Ν.Α. θα πρέπει να εκφράζουν το ελληνικό στοιχείο και η θεματολογία τους να είναι συναφής με την εθνική και θρησκευτική ζωή.



Η ΑΓΙΑ ΣΟΦΙΑ

Είναι φανερό, λοιπόν, ότι μέσω του μαθήματος της Λογοτεχνίας η Βυζαντινή Ιστορία τροφοδοτεί με τα απαραίτητα τεκμήρια την υπόθεση για τη σταθερή παρουσία του ελληνικού έθνους στο ιστορικό γίγνεσθαι, αναδεικνύοντας το Βυζάντιο ως αδιάσπαστο κρίκο του. Με την επιλεκτική ανθολόγηση που εγγράφεται στα σχολικά εγχειρίδια των Ν.Ε., από το 1884 και ιδιαίτερα μετά την κατάρρευση του μεγαλοϊδεατισμού, επιδιώκεται η οικειοποίηση των αγαθών του εθνικού μας πολιτισμού, με τρόπο που να αναδεικνύεται η ελληνικότητα. Δηλαδή, η πολιτεία πιστεύει ότι η διδασκαλία κειμένων του απώτερου ελληνοβυζαντινού παρελθόντος θα ενισχύσει τον προσδιορισμό του συνεκτικού στοιχείου της εθνικής συνείδησης.

Η εκπαιδευτική πολιτική κρατά δέσμιο το γνωστικό αντικείμενο των Ν.Ε. μέχρι τη μεταπολίτευση. Οι πολιτικοκοινωνικές συνθήκες της χώρας στην περίοδο αυτή διαμορφώνουν ένα εντελώς διαφορετικό ιδεολογικό πλαίσιο, το οποίο απεικονίζεται στο εκπαιδευτικό σύστημα. Κατά συνέπεια, το Α.Π. του μαθήματος των Ν.Ε. και τα σχολικά εγχειρίδιά του απελευθερώνονται από το καθηλωτικό πλαίσιο που οι ιστορικές συγκυρίες και οι εθνικές επιδιώξεις είχαν διαμορφώσει. Το 1978 τα «Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας» (Κ.Ν.Λ.) αντικαθιστούν σταδιακά τα Ν.Α. Στις νέες αυτές σχολικές ανθολογίες ναι μεν ανθολογούνται και πάλι κείμενα σχετι-

⁷ Όλες οι φωτογραφίες του άρθρου προέρχονται από τα σχολικά εγχειρίδια των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων.

κά με το Βυζάντιο, αλλά οι προθέσεις της ανθολόγησης διαφοροποιούνται απόλυτα σε σχέση με το παρελθόν.

Τα κριτήρια ανθολόγησης των κείμενων στα πρωτοεμφανιζόμενα Κ.Ν.Α. της α' σειράς (1978-2006) για το Γυμνάσιο και το Λύκειο είναι πλέον λογοτεχνικά και παιδαγωγικά. Επομένως, εξοβελίζονται βυζαντινοί ιστοριογράφοι που είχαν ανθολογηθεί στα Ν.Α. και άλλοι συγγραφείς, των οποίων το έργο δεν εκπληρώνει τα συγκεκριμένα κριτήρια. Με βάση λοιπόν τις Προκηρύξεις συγγραφής των βιβλίων, τα κείμενα της βυζαντινής περιόδου και τα κείμενα με σχετικό περιεχόμενο ανθολογούνται για να αναδείξουν τη δυναμική της βυζαντινής λόγιας και δημώδους λογοτεχνίας και λειτουργούν ως φορείς λογοτεχνικότητας και αξιών του νεοελληνικού πολιτισμού. Στα έξι βιβλία των Κ.Ν.Α. εντοπίζονται 21 τέτοιου είδους κείμενα,⁸ αριθμός που αντιστοιχεί στο 3,6% των 579 συνολικά (Π.Ε.Φ., 2010) ανθολογούμενων έργων.⁹

Πρόκειται για τα γνωστά μας λογοτεχνικά έργα, δηλαδή τα ακριτικά και ιστορικά δημοτικά τραγούδια, το έπος του Διγενή Ακρίτα, τα Πτωχοπροδρομικά ποιήματα, τα Ιπποτικά μυθιστορήματα, ένα θρηνητικό ποίημα για την Άλωση, αλλά και τα σύντομα αποσπάσματα από το Χρονικό του βυζαντινού ιστορικού της Αλώσεως, Γ. Φραντζή, τα οποία, σημειωτέον, παρατίθενται στο πρωτότυπο και παράλληλα σε νεοελληνική απόδοση. Επίσης, ανθολογούνται κείμενα νεότερων λογοτεχνών -των Δ. Ψαθά, Φ. Κόντογλου, Γ. Θεοτοκά, Α. Τερζάκη και Κ. Παλαμά. Μέσα από τις λογοτεχνικές αναπαραστάσεις των έργων τους ξετυλίγονται σκηνές των βυζαντινών χρόνων. Προβάλλονται εικόνες της Τραπεζούντας, οι ρίζες και η ζωή των κατοίκων της Ανατολής, το πνευματικό κλίμα της Ορθοδοξίας και του Βυζαντίου στο Άγιον Όρος, η πριγκιπέσσα Ιζαμπώ στα πρόθυρα της εξέγερσης της φραγκοκρατούμενης Πελοποννήσου και η Πόλη, που αλωμένη από τους κόλακες και τους αυλόδουλους, ετοιμάζεται να πέσει.

Η ανθολόγηση των λιγοστών πλέον αυτών κειμένων, που συνδέονται με τον βυζαντινό πολιτισμό, αποσκοπεί τόσο στην ανάδειξη της αφετηρίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας όσο και στην επισήμανση των βασικών χαρακτηριστικών που σηματοδοτούν τη μετάβαση από τη βυζαντινή λογοτεχνία στην πρώτη περίοδο της νεοελληνικής λογοτεχνίας. Έτσι, οι μαθητές μέσα από τη μελέτη της γλώσσας και του περιεχομένου αυτών των κειμένων έχουν τη δυνατότητα να βιώσουν τις αισθητικές, πνευματικές και μορφωτικές αξίες τους.

Η ανθολόγηση έργων με θέμα τον βυζαντινό πολιτισμό διαφοροποιείται εκ νέου στη β' σειρά των Κ.Ν.Α. που κυκλοφορεί το 2006 (και είναι ακόμα

8 Ανθολογούνται 6 κείμενα στα Κ.Ν.Α. της Β' Γυμνασίου, 4 στην Γ' Γυμνασίου και 11 στην Α' Γυμνασίου.

9 Για τα κείμενα που ανθολογούνται στα έξι αυτά βιβλία και τις ώρες που διδάχθηκε το κάθε ένα, βλ. λεπτομερώς την έρευνα της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων.

σε χρήση) για τις τρεις τάξεις του Γυμνασίου. Σε αυτά τα σχολικά εγχειρίδια η ανθολόγηση κειμένων σχετικών με το Βυζάντιο είναι μηδαμινή. Εντοπίζεται μόνο ένα (1) τέτοιου είδους έργο, αριθμός που αντιστοιχεί στο 0,5% των 208 συνολικά ανθολογούμενων έργων στα τρία βιβλία. Πρόκειται για το ακριτικό τραγούδι *Ο Διγενής*.

Η απουσία τέτοιων κειμένων οφείλεται καταρχήν στις επιταγές των Προκηρύξεων, οι οποίες οδηγούν στη συρρίκνωση του αριθμού των σελίδων των Κ.Ν.Α. και αναπόδραστα στη θεαματική μείωση του αριθμού των κειμένων που ανθολογούνται (Κουμπάρου, 2010). Σε συνδυασμό μάλιστα με το γεγονός ότι η ανθολόγηση έργων της Ξένης Λογοτεχνίας αυξάνεται εντυπωσιακά, ερμηνεύεται το γιατί απουσιάζουν λογοτεχνικά κείμενα βυζαντινής θεματικής. Επιπλέον, όμως, η απουσία αυτή οφείλεται και σε άρρητες πιέσεις που ασκούνται στην προσπάθεια ανάδειξης της ιστορικότητας των ποικίλων παραμέτρων του λογοτεχνικού φαινομένου και συνακόλουθα στη λογοτεχνική παραγωγή του ελληνισμού, ως φορέα έκφρασης της συνείδησης της κοινότητας και της παράδοσης.

Από το 1884 έως σήμερα,¹⁰ στην πορεία και την πάλη της ανθολόγησης στα σχολικά εγχειρίδια της Λογοτεχνίας κειμένων σχετικών με το Βυζάντιο (7% στα Ν.Α., 3,6% στην α' σειρά Κ.Ν.Α., 0,5% στη β' σειρά) απεικονίζεται, κατ' αναλογία, η σκέψη της βυζαντινολόγου Ε. Γλύκατζη-Αρβελέρ (2012: 248): «Ίδου η ιστορία και η ρίζα θα έλεγα της ελληνικής σχιζοφρένειας: να φέρεται δηλαδή ο τόπος ανεργάτιστος, μάλλον έρμαιο, ανάμεσα στους δύο θεμελιώδεις μύθους του γένους, θεμελιώδεις αλλά αμόνοιαστους. Την αρχαιότητα και την ορθοδοξία, τον Περικλή, θα πω βιαστικά, και το Βυζάντιο». Αυτό το χάσμα ανάμεσα στους δύο «θεμελιώδεις» μα «αμόνοιαστους» μύθους του γένους¹¹ έχει ταλανίσει και το μάθημα της Λογοτεχνίας.

Κατά τη σύνταξη των Α.Π. της Λογοτεχνίας, ως σύγχρονου γνωστικού αντικειμένου, των σχετικών Προκηρύξεων και των οικείων σχολικών εγχειριδίων, δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι η διδασκαλία της λογοτεχνίας οριοθετείται από την ιστορική, την ιδεολογική και την κειμενική παράμετρο και αποβλέπει τόσο στη μεταβίβαση της πολιτιστικής κληρονομιάς και στον κοινωνικό προβληματισμό των μαθητών και μαθητριών όσο και στην αισθητική απόλαυση του κειμένου. Σε αυτό το πλαίσιο, μνημειώδη λογοτεχνικά έργα με αυτοδύναμη παιδευτική αξία, που διαλέγονται με τις ανθρώπινες καταστάσεις, τις εποχές, τις ιδέες και την ανθρώπινη μοίρα και που αποτελούν τεκμήρια της πορείας και της ταυτότητας της λογοτεχνικής παραγωγής του ελληνισμού δεν μπορεί να παραμερίζονται. Αν τέτοιου είδους έργα

10 Κατά το τρέχον σχολικό έτος 2019-20, έχουν δρομολογηθεί εξελίξεις ως προς τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος των Ν.Ε. και ιδιαίτερα της Λογοτεχνίας, όπως προκύπτει από τα δεδομένα για την Γ' τάξη ΓΕΛ. Βλ. ΙΤΥΕ, 2019.

11 Για το χάσμα που χωρίζει τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό από τον βυζαντινό, βλ. και Οικονόμου, 2014: 75, 88 κ.εξ.

δε διδάσκονται, πώς θα δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές και τις μαθήτριες να συνειδητοποιήσουν την ιστορικότητα των κειμένων, την πολυσύνθετη αλληλεπίδρασή τους με το ιστορικό πλαίσιο, να αποκτήσουν μια εικόνα για την εξέλιξη της νεοελληνικής λογοτεχνίας και να την προσεγγίσουν κριτικά;

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Γλύκατζη-Αρβελέρ, Ε. (2012). *Γιατί το Βυζάντιο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δημαράς, Α. (1990). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε, τόμ. Α΄*. Αθήνα: Ερμής.
- Δημαράς, Κ. Θ. (χ.χ., 2^η εκδ.). *Ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα: Ίκαρος.
- ΙΤΥΕ. (2019). *Λογοτεχνία. Φάκελος υλικού - Δίκτυα κειμένων*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2019, από <http://www.iep.edu.gr/el/component/k2/748-neoifakeloi-ylikou-g-lykeiou>
- Κουμπάρου, Χ. (2000). *Τα σχολικά εγχειρίδια των Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων στη Μέση Εκπαίδευση και η ιδεολογία τους (1917-1977)* (Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ. Αθήνα: Εκτυπωτικό Κέντρο Πανεπιστημίου Αθηνών.
- Κουμπάρου-Χανιώτη, Χ. (2003). *Τα Νεοελληνικά Αναγνώσματα στη Μέση Εκπαίδευση. Συγγραφείς και ανθολογημένα κείμενα (1884-1977)*. Αθήνα: Συγγραφέας.
- Κουμπάρου, Χ. (2010). Διδάσκοντας Λογοτεχνία στο Γυμνάσιο με τα νέα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Στο *37ο Σεμινάριο της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων*, (σσ. 124-133). Αθήνα: Ελληνοεκδοτική.
- Κουμπάρου, Χ. (2012). *Ψηφιοποιημένο Αρχείο Νεοελληνικών Αναγνωσμάτων*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2019, από http://users.sch.gr/chkoumpar/NA_files.html
- Μαστροδημήτρης, Π. Δ. (1978, 3^η εκδ.). *Εισαγωγή στη Νεοελληνική Φιλολογία*. Αθήνα: Παπαζήσης.
- Οικονόμου, Γ. (2014). *Μύθοι και πραγματικότητα για το Βυζάντιο*. Αθήνα: Εξάρχεια.
- Π.Ε.Φ. (2010). *Μία έρευνα της Πανελληνίας Ένωσης Φιλολόγων*. Ανακτήθηκε Νοέμβριο 2019, από http://www.p-e-f.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=42:2010-03-17-20-06-26&catid=10:articles&Itemid=22
- Φαλλμεράνερ, Ι. Φ. (1984). *Περί της καταγωγής των σημερινών Ελλήνων*. Αθήνα: Νεφέλη.



Κωνσταντίνα Λοΐζου

ΣΤΑΣΕΙΣ ΚΑΙ ΣΧΕΣΕΙΣ ΓΗΓΕΝΩΝ ΚΑΙ ΑΛΛΟΔΑΠΩΝ ΣΤΗΝ
ΠΟΛΥΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΚΥΠΡΟ ΜΕΤΑ ΤΟ 2000.
ΜΙΑ ΠΟΣΟΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΟ ΦΥΛΟ

1. Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα διενεργείται τα τελευταία χρόνια στην Κύπρο και επιχειρεί να σκιαγραφήσει τις στάσεις (αντιλήψεις, πεποιθήσεις, συναισθήματα κ.λπ.) των γηγενών και αλλοδαπών από το 2000 και εντεύθεν, που είναι εν πολλοίς αχαρτογράφητες. Ακόμη, η εν λόγω έρευνα επιχειρεί να εντοπίσει τη συμβολή της διαπολιτισμικής αγωγής στη διαμόρφωση στάσεων και σχέσεων σύμφωνα με τους συμμετέχοντες.

Μάλιστα, η έρευνα επικεντρώνεται στις έννοιες αποδοχή - απόρριψη εξετάζοντας το κατά πόσο τα εκπαιδευτικά συστήματα, διδάσκοντας στους μαθητές τα εθνικά χαρακτηριστικά και την αποδοχή διαφορετικών από τον δικό τους πολιτισμό, προωθούν τη διαπολιτισμική επικοινωνία και συνάμα οδηγούν στη διαμόρφωση θετικότερων στάσεων και σχέσεων μεταξύ των γηγενών και ξένων μιας χώρας (Γεωργογιάννης, 2008).

2. Θεωρητικό πλαίσιο

Στο πιο κάτω μέρος κρίνεται αναγκαία η καταγραφή και η ερμηνεία των βασικών εννοιών όπως προκύπτει από τον τίτλο της εργασίας, που θα οδηγήσει τον αναγνώστη σε πλήρη κατανόηση του θέματος.

2.1. Αποσαφήνιση όρων

2.1.1. Μετανάστευση

Αποτελεί κοινό τόπο ότι η παγκοσμιοποίηση, η οικονομική ανάπτυξη και η εξέλιξη της τεχνολογίας οδήγησαν στην ανάπτυξη δυνατών δεσμών μετα-

Η Κωνσταντίνα Λοΐζου είναι υποψήφια διδάκτωρ, Πανεπιστήμιο Frederick.

ξύ των χωρών και στη δημιουργία νέων μεταναστευτικών ροών (Καμπούρης, 2020). Το φαινόμενο της μετανάστευσης επηρεάζεται με τη σειρά του από τη δημιουργία ισχυρών δεσμών μεταξύ των ατόμων και των χωρών που έχουν διαφορετικό πολιτισμό (Καμπούρης, 2020).

Το φαινόμενο της μετανάστευσης πρέπει να εξετάζεται μέσα από τις πολιτικές, πολιτιστικές και κοινωνικοοικονομικές μεταλλάξεις του πλανήτη μας (Χαράκης, 2005). Κατά τη Διεθνή Έκθεση Μετανάστευσης, ο αριθμός των μεταναστών κατά τη δεκαετία του 1990 με 2000 αυξήθηκε παγκόσμια κατά 20%, με τον αριθμό των μεταναστών το 1990 να ανέρχεται στα 120 εκατομμύρια ενώ, το 2000 στα 150 εκατομμύρια (Χαράκης, 2005). Μάλιστα, κατά το 2000 η κυρίαρχη τάση για ανεύρεση εργασίας προερχόταν από τις φτωχότερες στις πλουσιότερες χώρες (Χαράκης, 2005).

2.1.2. Αλληλοδαπός

Αναφερόμενοι στην έννοια «αλληλοδαπός», παραπέμπουμε στο φυσικό πρόσωπο το οποίο είναι μη – γηγενής, μη – πολίτης της χώρας στην οποία διαμένει (Παγκύπριος Δικηγορικός Σύλλογος, 2020). Την απόχρωση αυτή της έννοιας υιοθετεί και η παρούσα έρευνα. Αξίζει να σημειωθεί πως σημαντικές κατηγορίες των αλληλοδαπών είναι η κατηγορία των μεταναστών και των προσφύγων (Τζιντζίδης & Βεργίδης, 2008). Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στην κατηγορία των μεταναστών και αυτή διερευνά.

2.1.3. Στάση

Η έννοια *στάση* αποτελεί βασική έννοια της εν λόγω έρευνας και μάλιστα καταγράφεται στον τίτλο της εργασίας. Προκειμένου να επιτευχθεί η επαρκής κατανόηση αυτής της βασικής έννοιας από τον αναγνώστη κρίνεται ως απαραίτητη η αποσαφήνισή της.

Οι Rosenberg και Hovland, όπως καταγράφει η Χαντζή (2000), ορίζουν τη στάση ως επίκτητη τάση προς συγκεκριμένα αντικείμενα που αυτή εξαρτάται από τη συναισθηματική, τη γνωστική και τη συμπεριφορική διάσταση. Μάλιστα, ο Γεώργας (1990) υποστηρίζει ότι η ακριβής στάση του ατόμου στηρίζεται στην τάση για συμπεριφορά καθώς και στο γνωστικό ή συναισθηματικό στοιχείο.

Παρ' όλο που οι στάσεις του ατόμου δύσκολα αλλάζουν και εναντιώνονται στις αλλαγές, όταν το άτομο αντικαθιστά τις υπάρχουσες στάσεις, τότε επιτυγχάνεται η αλλαγή στη συμπεριφορά του (Γεώργας, 1990).

2.1.4. Διαπολιτισμικότητα

Για τον όρο *διαπολιτισμικότητα*, παρ' όλο που χρησιμοποιείται συχνά από πολλά άτομα στην καθημερινή ζωή, εντούτοις η ακριβής σημασία του δεν είναι γνωστή από πολλούς. Η έννοια *διαπολιτισμικότητα* παραπέμπει σε μια διαλεκτική σχέση και στη συνεργασία ανθρώπων που προέρχονται από

διαφορετικές εθνικότητες (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Ο όρος *διαπολιτισμικότητα* δηλώνει τη διαδικασία αμοιβαίας συνεργασίας, αλληλεπίδρασης, συνάντησης και ανάπτυξης του πολιτισμού (Παλαιολόγου & Ευαγγέλου, 2003). Η απόχρωση του όρου που δίνεται από τους Παλαιολόγου και Ευαγγέλου (2003) είναι αυτή που υιοθετείται στη συγκεκριμένη εργασία.

2.1.5. Διαπολιτισμική αγωγή

Η *διαπολιτισμική αγωγή* απευθύνεται σε «ντόπιους» και «ξένους» και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή (Δαμανάκης, 1989). Πέρα απ' αυτό, η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται περισσότερο σε θεσμούς και κοινωνικές ομάδες και λιγότερο στο μεμονωμένο άτομο (Δαμανάκης, 1989).

Προκειμένου να υλοποιήσει τα πιο πάνω η «διαπολιτισμική αγωγή» επιχειρεί να διατυπώσει τους στόχους, το περιεχόμενο της διαπαιδαγώγησης και της εκπαίδευσης των νέων γενεών με τρόπο που να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Δαμανάκης, 1989).

2.2. Ιστορική αναδρομή του φαινομένου της μετανάστευσης στην Κύπρο

Ως γνωστόν, η Κύπρος βρίσκεται στη νοτιοανατολική Μεσόγειο και εύκολα συναντιέται με την Ευρώπη, την Αφρική και την Ασία (Τριμικλινώτης, 2019). Η γεωγραφική θέση της Κύπρου την οδηγεί εδώ και χρόνια στο να αντιμετωπίζει ζητήματα μετανάστευσης και ασύλου.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, σημειώθηκε υπερβολική ζήτηση στην Κύπρο για εργατικό δυναμικό και ιδιαίτερα για τα επαγγέλματα τα οποία θεωρούταν από τους Κύπριους ως «υποτιμητικά» (Χαράκης, 2005). Επιπλέον, κατά τη δεκαετία του 1990, πολλοί ανατολικοί Ευρωπαίοι άρχισαν να μεταναστεύουν στην Κύπρο (κυρίως από τη Ρωσία, την πρώην Γιουγκοσλαβία, τη Ρουμανία και τη Βουλγαρία), εξαιτίας της υπερβολικής ζήτησης που υπήρχε για εργατικό δυναμικό (Πετράκου, 2009).

Η μαζική εισροή εποχιακού εργατικού δυναμικού οδήγησε τους Ελληνοκύπριους στο να ανησυχούν και να είναι καχύποπτοι απέναντι στους ξένους (Χαράκης, 2005). Αυτή η καχυποψία οδήγησε με τη σειρά της τους γηγενείς - Ελληνοκύπριους του νησιού να ταυτίζουν τους ξένους φοιτητές με τους ξένους παράνομους ή νόμιμους εργάτες (Τριμικλινώτης, 2019). Το αποτέλεσμα αυτής της καχυποψίας των Ελληνοκύπριων ήταν να μην επιτύχει το κυπριακό σύστημα να μεταφέρει το μήνυμα ότι η Κύπρος είναι μια χώρα φιλόξενη (Χαράκης, 2005).

2.3. Μεταναστευτική Πολιτική της Κύπρου

Η μεταναστευτική πολιτική, που είναι σχεδιασμένη ως πολιτική, ακολουθεί αστυνομικά μέτρα και αντιμετωπίζει την πολυάριθμη συρροή μεταναστών (Πετράκου, 2009). Η μεταναστευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης φανερώνει τη διαδικασία ενίσχυσης της κοινοτικής πολιτικής οργάνωσης, των θεσμών και των οργάνων της και οργανώνεται μέσα από τον σχεδιασμό μιας κοινής μεταναστευτικής πολιτικής (Πετράκου, 2009).

Η Κύπρος τα τελευταία χρόνια εφαρμόζει τη στρατηγική «προληπτική αποτροπή» (Τριμικλινιώτης, 2019). Παρ' όλη αυτή τη στρατηγική που εφαρμόζεται στην Κύπρο, ο αριθμός άφιξης των αιτούντων άσυλο και νόμιμων μεταναστών είναι αυξημένος (Sigmalive, 2020).

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με το Τμήμα Στατιστικής Κύπρου το 2005, ο συνολικός αριθμός των νόμιμων ξένων μεταναστών ανήλθε στο 12,9% και των παράνομων περίπου στις είκοσι με τριάντα χιλιάδες (Γουλιάμος & Βρωονίδης, 2010). Τα πιο πάνω δεδομένα είχαν ως επακόλουθο την κατάταξη της Κύπρου ως το κράτος με το μεγαλύτερο ποσοστό αύξησης πληθυσμού σε όλη την Ευρωπαϊκή Ένωση (Πασιαρδής, Χριστοφίδης & Νεάρχου, 2001).

Σε πρόσφατες δηλώσεις του υπουργού Εσωτερικών της Κύπρου (κύριου Νουρή), που έγιναν στις 18 Ιουνίου του 2020, επισημάνθηκε ότι η Κύπρος κινδυνεύει εξαιτίας της μετανάστευσης να αλλοιωθεί δημογραφικά (Sigmalive, 2020). Για αυτό τον λόγο κρίνεται απαραίτητο να εγκριθεί νέα μεταναστευτική πολιτική, σύμφωνα με τον Υπουργό Εσωτερικών, ιδιαίτερα προς αντιμετώπιση της εκμετάλλευσης που αντιμετωπίζουν οι εργαζόμενοι αλλοδαποί (μετανάστες) από τους Κύπριους. Μάλιστα, η Κυπριακή κυβέρνηση υποστήριξε ότι το 2020 θα είχε ένα νέο σχέδιο δράσης για την ένταξη των μεταναστών χωρίς διακρίσεις (Sigmalive, 2020). Το σχέδιο σήμερα (εν έτει 2021), παραμένει στα σκαριά.

Πιο κάτω ακολουθεί το κεφάλαιο 3 με τίτλο «Μεθοδολογία της έρευνας», που περιλαμβάνει πληροφορίες αναφορικά με το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και τον τρόπο αξιολόγησης των δεδομένων.

3. Μεθοδολογία της έρευνας

3.1.1. Δείγμα

Η μεθοδολογία της παρούσας έρευνας συνίσταται σε ποσοτική. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 664 ενήλικες Ελληνοκύπριοι και 321 ενήλικες αλλοδαποί –νόμιμοι μετανάστες– που προέρχονται από ποικίλο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και κατοικούν σε επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου. Η ελλειμματική διαφορά ανάμεσα στον αριθμό του δείγματος των Ελληνοκυπρίων με αυτό των μεταναστών στην ποσοτική έρευνα έγκειται στο ότι οι γηγενείς υπερισχύουν αριθμητικά έναντι των αλλοδαπών (Στατιστική Υπη-

ρεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας, 2011). Η επιλογή του δείγματος ήταν τυχαία και το μέγεθος του δείγματος ήταν πολυπληθές, κάτι που επιφέρει την αντιπροσωπευτικότητα στο δείγμα.

3.1.2. Εργασία συλλογής δεδομένων

Για τους σκοπούς υλοποίησης της παρούσας έρευνας, δημιουργήθηκαν, αξιολογήθηκαν και χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ.» και «ΜΕ.ΣΤΑ.». Το ερωτηματολόγιο «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ.» απευθύνθηκε στους Ελληνοκύπριους ενώ το ερωτηματολόγιο «ΜΕ.ΣΤΑ.» απευθύνθηκε στους αλλοδαπούς (νόμιμους μετανάστες). Να σημειωθεί πως το ερωτηματολόγιο «ΜΕ.ΣΤΑ.» μεταφράστηκε στα Ελληνικά, Αγγλικά, Ρωσικά, Αραβικά, Πακιστανικά (Ουρντού) και Βεγγαλικά (Μπαγκλαντές), προκειμένου να δοθεί η δυνατότητα να λάβουν μέρος στην έρευνα όσο το δυνατόν περισσότεροι αλλοδαποί, χωρίς να αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα η μη κατανόηση της γλώσσας του ερωτηματολογίου.

3.1.3. Τρόπος αξιολόγησης δεδομένων

Τα ερωτηματολόγια κρίθηκαν ως κατάλληλα μέσα για την υλοποίηση της παρούσας έρευνας, καθώς δίνουν τη δυνατότητα για μια γενικευμένη διερεύνηση των στάσεων και σχέσεων των Ελληνοκυπρίων και των νόμιμων μεταναστών. Για να κατοχυρωθεί η ηθική δεοντολογία, τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Η ερευνήτρια, αφού δημιούργησε τα ερευνητικά της εργαλεία, τα υπέβαλε για έλεγχο και αξιολόγηση σε τριμελή ομάδα ειδικών (καθηγητών πανεπιστημίου με ειδίκευση στο αντικείμενο μελέτης της έρευνας), και έτσι εξασφάλισε την εγκυρότητα περιεχομένου τους. Η εκτενής μελέτη της υφιστάμενης βιβλιογραφίας από την ερευνήτρια κατά τη δημιουργία των ερευνητικών εργαλείων εξασφάλισε τη φαινομενική εγκυρότητα.

Η αξιοπιστία των δεδομένων εξασφαλίστηκε μέσω της στατιστικής ανάλυσης του προγράμματος SPSS ελέγχοντας την τιμή του δείκτη Cronbach alpha ($\geq 0,7$). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνοχής των δεδομένων εξετάστηκε δύο φορές (κατά την πιλοτική φάση χορήγησης των ερωτηματολογίων και κατά την συνολική συλλογή των δεδομένων), με την τιμή του δείκτη Cronbach alpha να ανέρχεται και στις δύο φορές ελέγχου σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα ($\geq 0,7$). Συγκεκριμένα, κατά τον έλεγχο αξιοπιστίας των συνολικών δεδομένων του «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ» αυτός ανήλθε στο 0,775 και του «ΜΕ.ΣΤΑ» στο 0,853.

Πιο κάτω παρουσιάζονται σε πίνακες τα αποτελέσματα που εξάχθηκαν από τη στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων σε ορισμένες δηλώσεις που εμπεριείχονταν στα ερωτηματολόγια «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ» και «ΜΕ.ΣΤΑ». Τα αποτελέσματα εξάχθηκαν μέσω του ελέγχου Crosstabs, αντικατοπτρίζουν τη διαφοροποίηση των στάσεων που υπάρχει ως προς το φύλο και χαρακτηρίζουν τις στάσεις και σχέσεις γηγενών και μεταναστών εν έτει 2020.

4. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που εξάχθηκαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων. Ο έλεγχος Crosstabs ήταν αυτός που χρησιμοποιήθηκε για την εξαγωγή των αποτελεσμάτων. Προκειμένου να δοθεί η ευκαιρία στον αναγνώστη για μελέτη των υφιστάμενων στάσεων και σχέσεων των γηγενών και αλλοδαπών του νησιού, τα αποτελέσματα παρουσιάζονται σε ξεχωριστούς πίνακες.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τα αποτελέσματα που εξάχθηκαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τους γηγενείς, ενώ ο πίνακας 2 αφορά τα αποτελέσματα που εξάχθηκαν από τη συλλογή δεδομένων από τους αλλοδαπούς. Ως ανεξάρτητη μεταβλητή της έρευνας καθορίστηκε και στα δύο ερωτηματολόγια το φύλο.

Πίνακας 1: «ΣΤΑ.ΣΧΕΙ.»ΧΕΙ»			Κλίμακα	Linkert		
Δηλώσεις	Φύλο (Ανεξάρτητη μεταβλητή)	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
«Θεωρώ πως οι μετανάστες οφείλουν να εγκαταλείπουν πλήρως τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να υιοθετούν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής.»	Γυναίκες: Άνδρες:	11% 11,9%	15,3% 12,6%	15,1% 12,6%	7,5% 4,8%	3,2% 6,2%
«Θα ήθελα κάποιο μέλος της οικογένειάς μου να παντρευτεί μετανάστη από Ευρωπαϊκή χώρα.»	Γυναίκες: Άνδρες:	6,2% 9%	7,6% 4,6%	29,2% 22,3%	7% 7,1%	5,1% 1,9%
«Θα ήθελα κάποιο μέλος της οικογένειάς μου να παντρευτεί μετανάστη από 'υποανάπτυκτη-αναπτυσσόμενη' χώρα.»	Γυναίκες: Άνδρες:	11,7% 15,5%	10,3% 7,6%	25,1% 18,8%	3,2% 3,5%	1,7% 2,8%
«Τα παιδιά των μεταναστών οφείλουν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (στην Κύπρο η ελληνική γλώσσα).»	Γυναίκες: Άνδρες:	1,1% 2,4%	1,1% 1,1%	6% 5,5%	27,8% 19,6%	15,6% 19,7%
«Είναι απαραίτητο τα 'ντόπια' παιδιά να γνωρίσουν τον πολιτισμό των μεταναστών στα πλαίσια της διδασκαλίας.»	Γυναίκες: Άνδρες:	4,3% 6,6%	8,1% 8,2%	16% 12%	19,1% 16,1%	4,1% 5,4%
«Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία.»	Γυναίκες: Άνδρες:	0,6% 1,1%	1,7% 2,4%	9,3% 9,9%	22,2% 20,3%	18,1% 14,5%
«Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες.»	Γυναίκες: Άνδρες:	3,8% 3,1%	10,8% 8,8%	18,6% 18,1%	15,3% 14,3%	3,5% 3,8%

Σε δήλωση εάν θεωρούν οι Ελληνοκύπριοι συμμετέχοντες πως οι μετανάστες οφείλουν να εγκαταλείπουν πλήρως τον πολιτισμό της χώρας καταγωγής τους και να υιοθετούν τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής, η πλειοψηφία των Ελληνοκύπριων του δείγματος (27,8%) δήλωσε ότι διαφωνεί με αυτή τη δήλωση, κάτι το οποίο δείχνει το σεβασμό προς τη διαφορετικότητα του «άλλου» από την πλειοψηφία των συμμετεχόντων της έρευνας. Οι γυναίκες του δείγματος που δήλωσαν ότι διαφωνούν είχαν μεγαλύτερο ποσοστό (15,3%) από τους άνδρες του δείγματος που δήλωσαν και αυτοί πως διαφωνούν με τη δήλωση (12,6%).

Όσον αφορά τη δήλωση εάν οι Ελληνοκύπριοι θα ήθελαν κάποιο μέλος της οικογένειάς τους να παντρευτεί μετανάστη από Ευρωπαϊκή χώρα, πέρα από τους μισούς συμμετέχοντες του δείγματος (51,5%) δήλωσαν ότι ούτε συμφωνούν αλλά ούτε διαφωνούν με αυτή τη δήλωση. Ακόμη, σε δήλωση εάν οι Ελληνοκύπριοι θα ήθελαν κάποιο μέλος της οικογένειάς τους να παντρευτεί μετανάστη από «υποανάπτυκτη» - αναπτυσσόμενη χώρα, η πλειοψηφία του δείγματος (43,9%) δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί. Σημειώθηκε ότι ένα χαμηλό ποσοστό αντρών (3,5%) και γυναικών (3,2%) του δείγματος συμφωνεί στο ενδεχόμενο ένα μέλος της οικογένειάς τους να παντρευτεί μετανάστη από αναπτυσσόμενη χώρα.

Επίσης, σε δήλωση εάν τα παιδιά των μεταναστών οφείλουν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (στην Κύπρο η ελληνική γλώσσα), η πλειοψηφία των Ελληνοκύπριων του δείγματος (47,4%) δήλωσε ότι συμφωνεί. Αυτό το εύρημα φανερώνει πως οι Ελληνοκύπριοι αντιλαμβάνονται πως η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής στους μετανάστες αποτελεί επιτακτική ανάγκη, αλλά δεν επιθυμούν την αποστέρηση από τους μετανάστες του εύλογου δικαιώματός τους για εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας. Οι γυναίκες του δείγματος που δήλωσαν ότι συμφωνούν είχαν μεγαλύτερο ποσοστό (27,8%) από τους άνδρες του δείγματος που δήλωσαν πως συμφωνούν με αυτή τη δήλωση (19,6%).

Σε δήλωση εάν είναι απαραίτητο τα «ντόπια» παιδιά να γνωρίσουν τον πολιτισμό των μεταναστών στο πλαίσιο της διδασκαλίας, η πλειοψηφία των Ελληνοκύπριων του δείγματος (35,2%) δήλωσε ότι συμφωνεί με αυτή τη δήλωση, κάτι το οποίο δείχνει τη θετική διάθεση των Ελληνοκυπρίων για τη δημιουργία «γέφυρας» επικοινωνίας με τα άτομα άλλων πολιτισμών. Οι γυναίκες του δείγματος που δήλωσαν ότι συμφωνούν είχαν μεγαλύτερο ποσοστό (19,1%) και πάλι από τους άνδρες του δείγματος που δήλωσαν πως συμφωνούν με τη δήλωση (16,1%).

Αξίζει να σημειωθεί ότι σε δήλωση εάν η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία, η συντριπτική πλειοψηφία των Ελληνοκύπριων του δείγματος (42,5%) δήλωσε ότι συμφωνεί με αυτή τη δήλωση. Οι γυναίκες του δείγματος που δήλωσαν ότι συμ-

φωनों είχαν μεγαλύτερο ποσοστό (22,2%) από τους άνδρες του δείγματος που δήλωσαν πως συμφωνούν (20,3%).

Όσον αφορά τη δήλωση εάν η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στη δημιουργία φιλικών κοινωνικών σχέσεων ανάμεσα σε Κύπριους και μετανάστες, η συντριπτική πλειοψηφία των Ελληνοκύπριων του δείγματος (36,7%) εξέφρασε μια ουδέτερη τοποθέτηση στη συγκεκριμένη δήλωση. Οι γυναίκες του δείγματος που δήλωσαν μια ουδέτερη τοποθέτηση είχαν λίγο μεγαλύτερο ποσοστό (18,6%) από τους άνδρες του δείγματος που είχαν την ίδια τοποθέτηση (18,1%). Τα πιο πάνω ευρήματα οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι Ελληνοκύπριοι έχουν επίγνωση για τα οφέλη που επιφέρει η διαπολιτισμική αγωγή σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ακολουθεί ο πίνακας 2, ο οποίος παρουσιάζει τα αποτελέσματα που εξάχθηκαν από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων, που συλλέχθηκαν από τους αλλοδαπούς.

Πίνακας 2: «ΜΕ.ΣΤΑ.»			Κλίμακα	Linkert		
Δηλώσεις	Φύλο (Ανεξάρτητη μεταβλητή)	Διαφωνώ απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα
«Κάποιες φορές αντιμετωπίσατε με λιγότερη ευγένεια από τους Κύπριους.»	Γυναίκες: Ανδρες:	7,8% 17,2%	13,8% 6,9%	8,1% 10,9%	12,2% 10,9%	2,5% 9,7%
«Θα θέλατε κάποιο μέλος της οικογένειάς σας να παντρευτεί Ελληνοκύπριο/Ελληνοκύπρια.»	Γυναίκες: Ανδρες:	5,6% 15,7%	5,6% 3,1%	13,5% 16,6%	16,3% 11,6%	3,4% 8,5%
«Τα παιδιά σας ή τα παιδιά των συμπατριωτών σας οφείλουν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (στην Κύπρο η ελληνική γλώσσα).»	Γυναίκες: Ανδρες:	1,3% 3,4%	0,9% 1,6%	8,8% 4,1%	21,9% 16,6%	11,9% 29,7%
«Είναι απαραίτητο τα 'ντόπια' παιδιά να γνωρίσουν τον πολιτισμό των μεταναστών στα πλαίσια της διδασκαλίας.»	Γυναίκες: Ανδρες:	0,9% 6,3%	2,5% 4,1%	11,7% 10,1%	20,5% 15,1%	8,2% 20,5%
«Η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία.»	Γυναίκες: Ανδρες:	0,9% 0,9%	0,3% 1,6%	4,7% 5%	24,7% 17,5%	13,8% 30,6%

Τα ευρήματα της ποσοτικής ανάλυσης του ερωτηματολογίου «ΜΕ. ΣΤΑ», που δόθηκε σε αλλοδαπούς που διαμένουν στις ελεύθερες περιοχές της Κύπρου, κατέδειξαν πως σύμφωνα με τις απαντήσεις τους δεν αντιμετωπίστηκαν με λιγότερη ευγένεια από τους Έλληνοκύπριους, αφού η πλειοψηφία των αλλοδαπών του δείγματος (25%) εξέφρασε την απόλυτη διαφωνία της. Οι άνδρες του δείγματος που δήλωσαν ότι διαφωνούν απόλυτα είχαν πολύ μεγαλύτερο ποσοστό (17,2%) από τις γυναίκες του δείγματος που δήλωσαν την απόλυτη διαφωνία τους (7,8%).

Ακολούθως, σε δήλωση εάν θα ήθελαν κάποιο μέλος της οικογένειάς τους να παντρευτεί Έλληνοκύπριο/Έλληνοκύπρια, η πλειοψηφία του δείγματος (30,1%) δήλωσε ότι ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί με τους περισσότερους συμμετέχοντες άντρες να τοποθετούνται ουδέτερα (16,6%).

Σε δήλωση εάν τα παιδιά τους ή τα παιδιά των συμπατριωτών τους οφείλουν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (στην Κύπρο η ελληνική γλώσσα), η πλειοψηφία των μεταναστών του δείγματος (41,6%) δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα με αυτή τη δήλωση, με τους άνδρες συμμετέχοντες να συμφωνούν απόλυτα σε ποσοστό 29,7% έναντι του 11,9% των γυναικών.

Τα πιο πάνω αποτελέσματα οδηγούν στη διαπίστωση πως οι αλλοδαποί επιθυμούν την εκμάθηση της μητρικής τους γλώσσας και τη μη αποκοπή από στοιχεία του πολιτισμού τους. Παράλληλα, γνωρίζουν πως εξίσου σημαντικό είναι το να μαθαίνουν τα παιδιά τους τη γλώσσα της χώρας υποδοχής, αφού αποτελεί το μέσο επικοινωνίας με τους γηγενείς.

Ακόμη, αναφορικά με το αν είναι απαραίτητο τα «ντόπια» παιδιά να γνωρίσουν τον πολιτισμό των μεταναστών στο πλαίσιο της διδασκαλίας, η πλειοψηφία των αλλοδαπών του δείγματος (35,6%) δήλωσε ότι συμφωνεί με αυτή τη δήλωση, με τις γυναίκες συμμετέχουσες να συμφωνούν σε ποσοστό 20,5%, έναντι 15,1% των ανδρών που δήλωσαν τη συμφωνία τους. Σε δήλωση εάν η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των μεταναστών στην κυπριακή κοινωνία, η πλειοψηφία των μεταναστών του δείγματος (44,4%) δήλωσε ότι συμφωνεί απόλυτα με τη συγκεκριμένη δήλωση. Οι άντρες του δείγματος που δήλωσαν ότι συμφωνούν απόλυτα είχαν μεγαλύτερο ποσοστό (30,6%) από τις γυναίκες του δείγματος που δήλωσαν και αυτές πως συμφωνούν απόλυτα με αυτή τη δήλωση (13,8%).

Σύμφωνα με τα πιο πάνω αποτελέσματα, διαπιστώνεται πως οι αλλοδαποί στην πλειοψηφία τους (35,6%) θεωρούν πως τα ντόπια παιδιά στο πλαίσιο της διδασκαλίας είναι αναγκαίο να γνωρίζουν τον πολιτισμό των μεταναστών και πως μέσω της διαπολιτισμικής αγωγής θα επιτευχθεί η αποδοχή των μεταναστών στην Κυπριακή κοινωνία. Οι αλλοδαποί άνδρες στην πλειοψηφία τους εκφράζουν την απόλυτη συμφωνία τους ως προς τη συμβολή της διαπολιτισμικής αγωγής στην αποδοχή τους από τους γηγενείς, ενώ οι αλλοδαπές γυναίκες είναι περισσότερο επιφυλακτικές ως προς αυτό.

5. Συμπεράσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων οδήγησε στην εξαγωγή σπουδαίων ευρημάτων και συμπερασμάτων αναφορικά με τις στάσεις και σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στους Ελληνοκύπριους και τους αλλοδαπούς εν έτει 2020 στην Κύπρο. Επιπλέον, τα αποτελέσματα της εν λόγω έρευνας έδωσαν απαντήσεις ως προς το κατά πόσο υπάρχει διαφοροποίηση στις στάσεις των γηγενών και αλλοδαπών, στη διαφοροποίηση αυτών των στάσεων αναλόγως του φύλου του ατόμου και της θετικής συμβολής της διαπολιτισμικής αγωγής στη διαμόρφωση θετικών στάσεων και σχέσεων έναντι των ατόμων διαφορετικών εθνοτήτων.

Όπως διαφάνηκε, οι Ελληνοκύπριες συμμετέχουσες εκφράζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό από αυτό των ανδρών συμμετεχόντων τη συμφωνία τους ως προς τη συμβολή της διαπολιτισμικής αγωγής στην αποδοχή των μεταναστών. Η άποψη αυτή των Ελληνοκυπρίων γυναικών αναφορικά με τη συμβολή της διαπολιτισμικής αγωγής στην αποδοχή των ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα έρχεται σε συμφωνία με τον Δαμανάκη (1989). Συγκεκριμένα κατά τον Δαμανάκη (1989), η «διαπολιτισμική αγωγή» απευθύνεται σε «ντόπιους» και «ξένους» και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή.

Ακόμη, οι Ελληνοκύπριες θεωρούν σε υψηλότερο ποσοστό έναντι των Ελληνοκύπριων αντρών (27,8% με 19,6%) πως τα παιδιά των μεταναστών οφείλουν να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και τη γλώσσα της χώρας υποδοχής (στην Κύπρο η ελληνική γλώσσα). Αυτό φανερώνει πως οι Ελληνοκύπριες γυναίκες είναι πιο δεκτικές ως προς τη «διαφορετικότητα» και έχουν μια θετικότερη στάση έναντι των Ελληνοκύπριων ανδρών ως προς την παροχή του δικαιώματος για εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στα αλλοδαπά παιδιά και της μη αποστέρησής τους από το δικαίωμα γνώσης της μητρικής τους γλώσσας.

Μάλιστα οι Ελληνοκύπριες γυναίκες έναντι των Ελληνοκύπριων ανδρών (19,1% με 16,1%) θεωρούν πως τα ντόπια παιδιά είναι απαραίτητο να γνωρίζουν τον πολιτισμό των μεταναστών στο πλαίσιο της διδασκαλίας, φανερώνοντας τη διάθεσή τους για τη δημιουργία «γέφυρας επικοινωνίας» ανάμεσα σε ντόπιους και ξένους όπως και του ενδιαφέροντός τους για γνωριμία με άλλους πολιτισμούς. Σε αυτό το σημείο αξίζει να καταγραφεί πως η γνωριμία με τον «άλλον» πιθανόν να μειώσει οποιεσδήποτε προκαταλήψεις ή στερεότυπα που αφορούν τον «άλλον» και να διευκολύνει τη διαπολιτισμική επικοινωνία (Νικολάου, 2010).

Οι Ελληνοκύπριοι συμμετέχοντες σε υψηλό ποσοστό (51,5%) εξέφρασαν μια ουδέτερη στάση ως προς την επιθυμία τους να παντρευτεί κάποιος μέλος της οικογένειάς τους μετανάστη από Ευρωπαϊκή χώρα ή από «υποανάπτυκτη» - αναπτυσσόμενη χώρα (43,9%), φανερώνοντας την ύπαρξη μιας

ξενοφοβίας, που εξηγείται με έναν απλό ορισμό ως ο φόβος προς τους ξένους (Demetriou, 2013).

Τα αποτελέσματα που εξάχθηκαν από το ερωτηματολόγιο «ΜΕ.ΣΤΑ.», που απευθυνόταν στους αλλοδαπούς που κατοικούν σε επαρχίες της ελεύθερης Κύπρου, έδειξαν πως οι αλλοδαποί συμμετέχοντες εξέφρασαν την άποψη ότι η διαπολιτισμική αγωγή συμβάλλει στην αποδοχή των άλλων, κάτι που υποστηρίζεται από τους Tajfel & Fraser (1978). Μάλιστα, οι γυναίκες του δείγματος δήλωσαν ότι συμφωνούν με την πιο πάνω δήλωση σε μεγαλύτερο ποσοστό (24,7%) από τους άνδρες του δείγματος (17,5%).

Ακόμη, οι αλλοδαποί συμμετέχοντες στην πλειοψηφία τους (30,1%) εξέφρασαν μια ουδέτερη τοποθέτηση αναφορικά με την επιθυμία τους να παντρευτεί κάποιο μέλος της οικογένειάς τους Έλληνοκύπριο/Έλληνοκύπρια με τους αλλοδαπούς άνδρες συμμετέχοντες να καταγράφουν υψηλότερο ποσοστό έναντι των αλλοδαπών γυναικών (16,6% έναντι 13,5%). Έτσι, διαπιστώνεται πως οι αλλοδαποί σε υψηλό ποσοστό εξέφρασαν μια ουδέτερη στάση ως προς την επιθυμία τους να παντρευτεί κάποιο μέλος της οικογένειάς τους ένα άτομο που προέρχεται από διαφορετική χώρα καταγωγής από τη δική τους φανερώνοντας την ύπαρξη μιας ξενοφοβίας που εξηγείται με έναν απλό ορισμό ως ο φόβος προς τους ξένους (Demetriou, 2013).

Εν κατακλείδι, διαφάνηκε στην έρευνα ότι οι συμμετέχοντες ανεξαρτήτου καταγωγής θεωρούν ότι η διαπολιτισμική αγωγή αποτελεί τη γέφυρα επικοινωνίας των πολιτισμών και στην κατεύθυνση της διαπολιτισμικής αγωγής οφείλουν τα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών να κινηθούν.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Γεώργας Δ. (1986). *Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Α'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας Δ. (1990). *Κοινωνική Ψυχολογία, Τόμος Β'*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Επιστημονική σειρά: Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, τόμος. 7*. Πάτρα: Typocenter.
- Γουλιάμος, Κ., & Βρουνίδης, Μ. (2010). *Όψεις της Κυπριακής Κοινωνίας*. Λευκωσία: Εν Τύποις.
- Δαμανάκης Μ. (1989). Πολυπολιτισμική – Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. Αθήνα: Τα εκπαιδευτικά, τ. 16, 75-87.
- Νικολάου, Γ. (2010). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παλαιολόγου, Ν. & Ευαγγέλου, Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική: εκπαιδευτικές, διδακτικές, ψυχολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πασιαρδής, Π., Χριστοφίδης Λ., Νεάρχου Π. (2001). *Η αγορά εργασίας στην*

- Κύπρο: Ξένοι εργάτες και διαρθρωτικά προβλήματα. Λευκωσία: Έρευνα Πανεπιστημίου Κύπρου - Μονάδα Οικονομικών ερευνών.
- Πετράκου, Η. (2009). *Παράνομη μετανάστευση στην Ελλάδα και στην Ευρώπη. Μετανάστευση και Μειονότητες – Λόγος και Πολιτικές*. Αθήνα: Βιβλιόραμα.
- Τζιντζίδης, Α., & Βεργίδης, Δ. (2008). *Μετεκπαίδευση των δασκάλων και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*. Πάτρα: Typocenter.
- Τριμικλινώτης Ν. (2019). *Δημοκρατία και Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η Κύπρος ως νέο προσφυγικό «hotspot» της Ευρώπης. Προκλήσεις για μια διαιρεμένη χώρα*. Friedrich Ebert Stiftung.
- Χαντζή, Α. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χαράκης Κρ. (2005). *Η αντικοινωνική συμπεριφορά των νέων της Κύπρου*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Ξενόγλωσσες

- Tajfel, H. Fraser C. (1978). *Introducing social psychology*. Harmondsworth Middlesex.

Ιστοσελίδες

Ελληνόγλωσσες

- Δημοσιογραφική ομάδα sigmalive (2020). *Αναλυτικά η νέα μεταναστευτική πολιτική – Αυστηρότητα μέτρα*. Ανακτήθηκε 20 Ιουνίου, 2020, από <https://www.sigmalive.com/news/politics/635308/ti-nea-metanasteftiki-politiki-parousiazai-o-ypourgos-esoterikon>
- Καμπούρης Θ. (2020). *Μήπως η διαπολιτισμική εκπαίδευση κρίνεται αναγκαία στις μέρες μας*; Ανακτήθηκε 11 Ιουλίου, 2020, από https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/327141_mipos-i-diapolitismiki-ekpaideysi-krinetai-anagkaia-stis-meres-mas.
- Παγκύπριος Δικηγορικός Σύλλογος. *Ο περί Αλλοδαπών και Μεταναστεύσεως Νόμος*. Ανακτήθηκε 10 Ιανουαρίου 2020, από http://www.cylaw.org/nomoi/enop/non-ind/0_105/full.html
- Στατιστική Υπηρεσία της Κυπριακής Δημοκρατίας (2011). *Ανακτήθηκε 25 Ιανουαρίου 2020, από https://www.mof.gov.cy/mof/cystat/statistics.nsf/populationcondition_22main_gr/populationcondition_22main_gr?OpenForm&sub=2&sel=2*

Ξενόγλωσσες

- Demetriou (2013). *From Philoxenia to Xenophobia? Relations between Xenophobic Tendencies and Parental Acceptance – Rejection Childhood Experiences for Greek Cypriot University Students*. International Journal Social Sciences and Education 2 (3). Διαθέσιμο στο link https://www.researchgate.net/publication/321154066_From_Philoxenia_to_Xenophobia_Relations_between_Xenophobic_Tendencies_and_Parental_Acceptance-Rejection_Childhood_Experiences_for_Greek_Cypriot_University_Students (τελευταία ενημέρωση 08/06/20).

ΖΗΤΗΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ
ΤΩΝ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ
(ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ, ΙΣΤΟΡΙΑ, ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ, ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ)

Σάσα Ελευθεριάδου

ΑΡΧΑΙΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΑΝΑΓΚΑΙΟΤΗΤΑ Η ΥΠΕΡΒΟΛΗ;

Όπως τονίζει και ο N. Merriman (1991: 1) «το παρελθόν ανήκει σε όλους» και, κατ' επέκταση, η αρχαιολογία, ως επιστήμη που μελετά το παρελθόν, δε συνδέεται μόνο με τους αρχαιολόγους αλλά με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η αρχαιολογική έρευνα έχει δημιουργήσει ένα ευρύ φάσμα πληροφοριών και γνώσης, το οποίο όχι μόνο έχει συνεισφέρει στην κατανόηση των κοινωνιών του παρελθόντος μέσα από τη μελέτη των υλικών τους καταλοίπων, αλλά και έχει αποτελέσει τη βάση των συλλογικών ταυτοτήτων των ανθρώπων. Αποτελεί πλέον κοινό τόπο η διαπίστωση πως η εργασία του αρχαιολόγου δεν αφορά μόνο το παρελθόν αλλά και το παρόν και το μέλλον, με αποτέλεσμα να έχει και τον δικό του κοινωνικό ρόλο (Shanks & Tilley, 1993), ο οποίος δεν περιορίζεται μόνο στην ανάγνωση των σημείων του παρελθόντος αλλά και στην ενσωμάτωσή τους στο παρόν, δομώντας διαλόγους που θα πρέπει να έχουν νόημα στο παρόν και να παίζουν δραστικό ρόλο στη διαμόρφωση του μέλλοντος (Tilley, 1994).

Παρ' όλα αυτά, για αρκετό καιρό, η σχέση μεταξύ αρχαιολογίας και κοινού τοποθετήθηκε στο περιθώριο από την πλειονότητα των αρχαιολόγων.¹

Η Σάσα Ελευθεριάδου είναι αρχαιολόγος.

1 Πολλοί αρχαιολόγοι δεν είναι πρόθυμοι να συμμετάσχουν στην προσπάθεια βελτίωσης της σχέσης αρχαιολογίας-κοινού, αφού, για να γίνει αυτό, θα πρέπει να διαθέσουν χρόνο, τον οποίο θα στερήσουν από την αρχαιολογική τους έρευνα. Επιπλέον, υπάρχουν ηθικά διλήμματα, τα οποία συνοδεύουν τη δημοσίευση ευαίσθητων αρχαιολογικών δεδομένων (Hirst, 2020), όπως το γεγονός ότι καθιστώντας τη θέση ενός αρχαιολογικού χώρου γνωστή στο κοινό, μπορεί να την καταστήσει ελκυστική στους αρχαιοκάπηλους. Τέλος, οι αρχαιολόγοι μπορεί απλά να επιλέγουν να αγνοήσουν την κοινή γνώμη, αφού δεν αντιλαμβάνονται την αρχαιολογία ως δημόσια δραστηριότητα (Schadla-Hall, 1999: 155-156). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη σχετικά με τις αντιλήψεις των αρχαιολόγων για τη δημόσια αρχαιολογία (Rocks-Macqueen, 2012), οι απόψεις τους είναι γενικά θετικές, αλλά με επιφυλάξεις, αφού δε συγκαταλέγουν τη δημόσια αρχαιολογία στις σημαντικές πτυχές της αρχαιολογίας.

Έτσι, με εφαλτήριο τους παραπάνω προβληματισμούς, η δημόσια αρχαιολογία, η οποία καθιερώθηκε στα 1970-1980, έχει ως στόχο να βελτιώσει τη γενική κατανόηση της αρχαιολογίας και να την καταστήσει γνωστή και προσιτή στο ευρύ κοινό, λειτουργώντας ως διαμεσολαβήτρια (Γαλανίδου & Dommasnes, 2012: 7). Η αρχαιολογία αποτελεί μια αέναη διαδικασία αναζήτησης της γνώσης για το παρελθόν όχι μόνο με τη μορφή της ανασκαφής, αλλά και της συνεχούς έρευνας, της καταγραφής και μελέτης των ευρημάτων μιας θέσης κ.ά. Επομένως, ποιο το νόημα όλης αυτής της δουλειάς, αν το κοινό δεν είναι ενημερωμένο ή δεν ενδιαφέρεται για αυτήν;

Τα οφέλη που έχει να αποκομίσει η αρχαιολογία από την αποδοτική ενημέρωση και εκπαίδευση του κοινού είναι πολλά και σημαντικά, αρκεί να αναλογιστούμε πως ένα ενημερωμένο και ενεργό κοινό, το οποίο υποστηρίζει την αρχαιολογική έρευνα, θα είναι πρόθυμο να προσφέρει στην επιστήμη πολιτική, εθελοντική και οικονομική υποστήριξη. Στο πλαίσιο αυτό κατανοούμε ότι για να είναι αποτελεσματική η έρευνα και η αξιοποίηση των αρχαιολογικών θέσεων, θα πρέπει η εκπαίδευση και η ενημέρωση του κοινού να είναι διαρκής. Γίνεται, επομένως, εύκολα αντιληπτό πως, αν το ευρύ κοινό είναι σωστά ενημερωμένο για το τι πραγματικά κάνουν οι αρχαιολόγοι και αν κατανοήσει ότι το έργο τους δεν αποτελεί σπατάλη δημόσιου χρήματος, όπως πολλοί θεωρούν, αλλά ότι στην πραγματικότητα διατηρεί και εμπλουτίζει την ιστορία, είναι πιθανό να ενισχυθεί η υποστήριξη προς την αρχαιολογία.

Θα μπορούσε να υποστηριχθεί πως το εκπαιδευτικό σύστημα συνιστά τον βασικότερο τομέα στον οποίο μπορεί να αυξηθεί η ευαισθητοποίηση του κοινού σχετικά με την αρχαιολογία, αφού η εκπαίδευση αποτελεί «έναν κύριο τρόπο για τη μετάδοση γνώσης, αξιών και πεποιθήσεων της κοινωνίας» (Davis, 2000: 194). Ο Louis Althusser (1999: 93) παραλληλίζει όλους τους Ιδεολογικούς Κρατικούς Μηχανισμούς (νόμοι, πολιτικά κόμματα, συνδικαλιστικοί φορείς, θρησκεία-εκκλησία, σχολικό σύστημα -δημόσιες και ιδιωτικές εκπαιδευτικές μονάδες-, οικογένεια, ΜΜΕ, πολιτιστικοί φορείς κ.ά.) με μια συναυλία, μέσα στην οποία ένας Ιδεολογικός Μηχανισμός κατέχει τον πρωτεύοντα ρόλο, ακόμη κι αν κανείς δεν ακούει τη μουσική του, γιατί είναι τόσο αθόρυβος: το σχολείο. Σύμφωνα με τον ίδιο, «το σχολείο, ήδη από το νηπιαγωγείο κι έπειτα, παίρνει τα παιδιά όλων των κοινωνικών τάξεων και για πολλά χρόνια, ακριβώς εκείνα τα χρόνια που τα παιδιά είναι περισσότερο ευάλωτα... αποτυπώνει μέσα τους, με παλιές και νέες μεθόδους, διάφορα «savoir-faire» ντυμένα με την κυρίαρχη ιδεολογία (γαλλικά, αριθμητική, φυσική ιστορία, επιστήμες, λογοτεχνία) ή, απλώς, την κυρίαρχη ιδεολογία αυτή καθαυτή (ηθική, αγωγή του πολίτη, φιλοσοφία)», επιτυγχάνοντας την παροχή κατάλληλα διαμορφωμένων ατόμων και ομάδων για το κράτος (Althusser, 2014: 145). Παράλληλα, ο I. Σολομών (1992: 7) αποδίδει δύο «φυσικές ιδιότητες» στο σχολείο: το σχολείο μεταβιβάζει γνώση

και το σχολείο αποτελεί μηχανισμό συστηματικής ηθικοποίησης της παιδικής ηλικίας. Αναφέρει ακόμη πως ο τρόπος με τον οποίο διευθετείται ο εκπαιδευτικός χώρος και χρόνος σχετίζεται με το αυστηρά ταξινομημένο σχολικό πρόγραμμα, το μοναδικό βιβλίο, τον μονοδιάστατο διδασκαλικό λόγο, τις κάθετες ιεραρχικές σχέσεις, το είδος πειθαρχίας που επιδιώκεται μέσω κυρώσεων, τις ομοιόμορφες τάξεις, τη μετωπική διάταξη των θρανίων προσανατολισμένων προς την έδρα του διδάσκοντος και τον πίνακα κ.ά. Τα στοιχεία αυτά συγκροτούν και την εικόνα που έχει η κοινή γνώμη για το «κανονικό» σχολείο και, παρ' όλο που οι θεωρίες εξελίσσονται και βελτιώνονται ακολουθώντας τη σύγχρονη παιδαγωγική και ψυχολογία, ακόμη και σήμερα διατηρείται η συντηρητική αυτή εικόνα του σχολείου, η οποία μάλιστα αποτελεί την πλέον αποδεκτή εικόνα και οποιαδήποτε παρέκκλιση από αυτήν ξενίζει. Συνεπώς, συχνά είναι δύσκολο να υποστηριχθεί οποιαδήποτε καινοτομία στην εκπαίδευση, η οποία απομακρύνεται από το παραδοσιακό αυτό μοντέλο.

Λαμβάνοντας υπόψη τον ιδεολογικό ρόλο του σχολείου, καθώς και το γεγονός πως οι στάσεις και οι αντιλήψεις, ακόμα και οι γνώσεις, που φέρουν οι ενήλικες σχετικά με την αρχαιολογία και το παρελθόν δομούνται ως ένα βαθμό στην παιδική και εφηβική ηλικία (Κασβίκης, 2004: 11), μπορούμε εύκολα να οδηγηθούμε στο συμπέρασμα πως, αν οι μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διδαχθούν τις βασικές αρχές της αρχαιολογίας,² θα εξελιχθούν σε ενήλικες οι οποίοι θα είναι ευαισθητοποιημένοι γύρω από το θέμα. Αυτό θα συμβεί γιατί τα παιδιά, ιδιαίτερα στο δημοτικό σχολείο, βρίσκονται στα πιο ευεπηρεάστα στάδια της ζωής τους, αφού είναι κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου που μαθαίνουν τις βασικές τους γνώσεις, δημιουργούν τους δικούς τους προσωπικούς στόχους και σχηματίζουν αντιλήψεις σχετικά με τον κόσμο γύρω τους.

Η έλλειψη γνώσεων γύρω από την αρχαιολογία οφείλεται, αρχικά, στο γεγονός ότι η αρχαιολογία δεν αποτελεί μέρος του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.)³ ούτε της πρωτοβάθμιας ούτε της δευτεροβάθμιας

2 Οι τρόποι με τους οποίους ο μαθητής μπορούν να έρθουν σε επαφή με την αρχαιολογία και τον υλικό πολιτισμό είναι τρεις: 1) η τυπική εκπαίδευση, μέσα από τις αρχαιολογικές αναπαραστάσεις και αφηγήσεις που περιλαμβάνουν τα σχολικά εγχειρίδια, 2) η μη-τυπική εκπαίδευση, μέσα από τα εκπαιδευτικά προγράμματα που λαμβάνουν χώρα σε αρχαιολογικά μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και σε άλλους σχετικούς φορείς και 3) η άτυπη εκπαίδευση, μέσα από παιδικά βιβλία αρχαιολογικού περιεχομένου, τα οποία παρουσιάζουν ένα αρχαιολογικό θέμα με λογοτεχνικά εργαλεία, ή μέσα από τον κινηματογράφο, την τηλεόραση και το διαδίκτυο (Κασβίκης, 2004: 48-49· Κασβίκης & Ανδρέου, 2008· Κασβίκης, 2015· Ρεπούση, 2004).

3 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών είναι το μέσο με το οποίο κάθε κράτος καθορίζει ακριβώς τι και πώς θα διδαχτεί, έτσι ώστε να διασφαλίζεται η μετάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας, και εκφράζει την εκάστοτε εκπαιδευτική πολιτική. Επιπλέον, έχει δεσμευτικό χαρακτήρα για όλους τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι θα πρέπει να το ακολουθήσουν όπως παρουσιάζεται, αφού αποτελεί νόμο του κράτους ή υπουργική απόφαση (Βρεττός & Καψάλης, 1999: 24· Κουτσελίνη, 1997: 35-49).

εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μην είναι καθόλου εξοικειωμένοι με την επιστήμη. Στο σχολείο διδάσκονται οι βασικές γνώσεις στα μαθηματικά, στις φυσικές επιστήμες, στη γλώσσα κ.λπ. και παραλείπονται να συμπεριληφθούν έννοιες όπως η αρχαιολογία, με αποτέλεσμα τα παιδιά να μην μπορούν να κατανοήσουν τι είναι και τι θα μπορούσε να τους προσφέρει. Εντούτοις, τα θετικά που μπορούν να προκύψουν από την άμεση εισαγωγή της αρχαιολογίας στην εκπαίδευση είναι πολλά.

Για παράδειγμα, έχει αποδειχθεί ότι με την εισαγωγή της αρχαιολογίας στην εκπαιδευτική πράξη μπορούν να συνδεθούν τα εντελώς διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα που περιλαμβάνονται στα Αναλυτικά Προγράμματα, όπως οι ανθρωπιστικές σπουδές με τις φυσικές επιστήμες: για παράδειγμα, η αρχαιολογία μελετά τη χλωρίδα και την πανίδα (βιολογία), τη χημική σύνθεση των πηλίνων αντικειμένων και την διατήρηση των ευαίσθητων ζωγραφικών αναπαραστάσεων πάνω σε αυτά (χημεία) ή τη γεωμορφολογία του εδάφους (γεωλογία). Κατ' επέκταση, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν τα οφέλη που τους προσφέρει η διεπιστημονική εργασία.

Η επαφή των μαθητών με την αρχαιολογία και τον υλικό πολιτισμό και η αμεσότητα μέσω της οποίας αυτή συντελείται, τους βοηθά να κατανοήσουν καλύτερα όσα έχουν διδαχτεί, κατά κύριο λόγο, στο μάθημα της Ιστορίας. Στην ουσία συμπληρώνει και ενισχύει τη διδασκαλία της Ιστορίας, ανασυνθέτοντας το παρελθόν με βάση τα υλικά κατάλοιπα. Αυτό αφορά ιδιαίτερα την περίοδο της προϊστορίας, η οποία ανασυστάται εξ ολοκλήρου από τον υλικό πολιτισμό λόγω έλλειψης γραπτών πηγών.

Ακόμη, η διδασκαλία της αρχαιολογίας μπορεί να καλλιεργήσει στα παιδιά την ιδέα της χρήσης των αποδεικτικών στοιχείων. Για παράδειγμα, τα παιδιά, ερχόμενα σε επαφή με ένα τέχνηρο ή μια αρχαιολογική θέση, θα αναρωτηθούν, θα παρατηρήσουν, θα βασιστούν σε αποδείξεις και θα προσπαθήσουν να βρουν τον σκοπό του αντικειμένου (π.χ. γιατί κατασκευάστηκε;) ή της θέσης (π.χ. γιατί επιλέχθηκε η συγκεκριμένη θέση) επιχειρώντας να καταλήξουν σε μια απάντηση. «Το να κατανοείς τη φύση των αποδείξεων, το να είσαι σε θέση να τις αξιολογήσεις και να τις χρησιμοποιείς για να κάνεις υποθέσεις και να καταλήξεις σε σωστά συμπεράσματα αποτελούν δεξιότητες που έχουν χρήσεις πέραν της αρχαιολογίας» (Clarke, 1986: 9). Παράλληλα, με τον τρόπο αυτόν υποβοηθάται η μνήμη, καλλιεργείται η κριτική σκέψη (Smardz, 1990: 293· Smith 1991: 37), ενισχύεται η διερευνητική μάθηση και αναπτύσσεται η φαντασία τους (Κασβίκης & Κουνελάκης, 2000: 55· Levstik, Henderson & Schlarb, 2005).

Επιπλέον, προσφέρεται η δυνατότητα στους μαθητές να ανακαλύψουν τα κατάλοιπα του παρελθόντος γύρω τους και μέσα από αυτά να κατανοήσουν καλύτερα τον σύγχρονο κόσμο (Podgorny, 1990: 187) ως απόρροια των δράσεων του παρελθόντος, καθώς και να αποδεχτούν τη θρησκευτική, πολιτισμική και γλωσσική διαφορετικότητα των σύγχρονων πολυπολιτισμι-

κών κοινωνιών (Masson & Guillot, 1994: 379), αφού η αρχαιολογία μπορεί να αποτελέσει μέσο ανάδειξης της διαφορετικότητας και της πολιτισμικής ποικιλομορφίας των κοινωνιών του παρελθόντος.

Επιπροσθέτως, η αρχαιολογία μπορεί να αποτελέσει το πλέον κατάλληλο εκπαιδευτικό εργαλείο για τη διαμόρφωση μιας διαφορετικής οπτικής για το παρελθόν (Χαμηλάκης, 2004), αφού, σε αντίθεση με τη στείρα και μονόπλευρη διδασκαλία της Ιστορίας, όπως αυτή προκύπτει μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια του μαθήματος, μέσω της αρχαιολογίας οι μαθητές αντιλαμβάνονται ότι το παρελθόν μπορεί να έχει διαφορετικές πολλαπλές αναγνώσεις, ανάλογα με την κοσμοαντίληψη αυτού που τις επιχειρεί.

Εκτός από τα παραπάνω, οι μαθητές μπορούν να κατανοήσουν έννοιες όπως η αλλαγή, ο χρόνος και ο χώρος (Masson & Guillot, 1994: 379), αφού αντιλαμβάνονται ότι τα αντικείμενα κατασκευάζονται σε συγκεκριμένο χώρο και χρόνο για να επιτελέσουν συγκεκριμένες λειτουργίες και συνειδητοποιούν ότι ο κόσμος γύρω μας εξελίσσεται μέσα στον χρόνο.

Παράλληλα, η αρχαιολογία μπορεί να συμβάλλει στην ενημέρωση των μαθητών σχετικά με ζητήματα που απασχολούν έντονα τον σύγχρονο κόσμο, όπως ο αντίκτυπος της κλιματικής και περιβαλλοντικής αλλαγής στη διαθεσιμότητα των τροφίμων και στο φυσικό περιβάλλον και στο πώς αυτές έχουν επηρεάσει εν γένει τη ζωή των ανθρώπων, αντλώντας πληροφορίες από ανάλογα γεγονότα του παρελθόντος και εξετάζοντάς τα κάθε φορά στο πλαίσιό τους (Henson, 2017).

Τέλος, όπως αναφέραμε και παραπάνω, η επαφή των παιδιών με τον υλικό πολιτισμό αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τη διαμόρφωση ευσυνείδητων αυριανών πολιτών, ευαίσθητοποιημένων σε θέματα που αφορούν στην πολιτιστική μας κληρονομιά, οι οποίοι θα απολαμβάνουν και θα επιζητούν την παρουσία των μνημείων στο περιβάλλον και θα έχουν τη διάθεση να συνεργαστούν με τους υπεύθυνους φορείς για την προστασία τους.

Παρά τα θετικά που απορρέουν από την ένταξη της αρχαιολογίας στην εκπαίδευση, αυτή δεν εισήχθη ποτέ ως ανεξάρτητο διδακτικό αντικείμενο στο εκπαιδευτικό σύστημα. Ένας λόγος για τον οποίο συμβαίνει αυτό είναι ότι είναι πολύ δύσκολη η εισαγωγή ενός ακόμη αντικειμένου στα ήδη κορεσμένα Αναλυτικά Προγράμματα. Επιπλέον, η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού εξοπλισμού ή η ανεπαρκής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πάνω στο αντικείμενο μπορεί να λειτουργήσουν ως τροχοπέδη σε ένα τέτοιο εγχείρημα. Ακόμη, η μη εισαγωγή της αρχαιολογίας στην εκπαίδευση μπορεί να οφείλεται και σε ιδεολογικούς ή και πολιτικούς λόγους, καθώς τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την αρχαιολογική έρευνα συχνά αποκλίνουν από την επίσημη ερμηνεία του παρελθόντος δημιουργώντας πολιτικές και ιδεολογικές αντιπαραθέσεις (Κασβίκης, 2004: 69-70· Κασβίκης & Κουνελάκης, 2000: 58). Τέλος, η μελέτη θεμάτων του παρελθόντος που συνήθως παραλείπονται (όπως για παράδειγμα ο υλικός πολιτισμός) θεωρείται περιττή

και ότι δεν εξυπηρετεί τις ανάγκες της σημερινής κοινωνίας (Κασβίκης & Κουνελάκης, 2000: 54-58· Κασβίκης, 2004: 70· McKenzie & Stone, 1990: 3-4).

Το ζήτημα της υποβάθμισης ή και της παράλειψης του αρχαιολογικού παρελθόντος στην εκπαίδευση είναι γνωστό με τον όρο «το παρελθόν που παραλείπεται» (the excluded past).⁴ Η έννοια του «παρελθόντος που παραλείπεται» είναι διττή: περιλαμβάνει τόσο τον αποκλεισμό της προϊστορικής περιόδου από τα Αναλυτικά Προγράμματα πολλών χωρών όσο και την αποσιώπηση του υλικού παρελθόντος των γηγενών ή των μειονοτήτων και, σε αντιπαράβολή, την παρουσίαση μιας εκδοχής του παρελθόντος κατασκευασμένης από τις κυρίαρχες κοινωνικές ομάδες (MacKenzie & Stone, 1990: 1-2). Ως αποτέλεσμα, ο αποκλεισμός πτυχών του παρελθόντος αποδυναμώνει και στρεβλώνει την κοινωνική και εκπαιδευτική εμπειρία.

Εξετάζοντας τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, διαπιστώνει κανείς ότι η αρχαιολογία υπάρχει μόνο ως υπαινιγμός. Για παράδειγμα, σε ορισμένους από τους γενικούς στόχους και τις ενδεικτικές δραστηριότητες για τη διδασκαλία της Ιστορίας, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών⁵ (σελ. 3918-3933) του ελληνικού δημοτικού σχολείου ο εκπαιδευτικός πρέπει να διασφαλίζει ότι οι μαθητές:

Γ' τάξη: Μυθολογία: Θα πρέπει να παρατηρήσουν και να περιγράψουν αναπαράστασεις μύθων σε εικόνες από την αρχαία ελληνική τέχνη (αγγεία, αγάλματα). **Προϊστορία και πρωτοϊστορία:** θα μπορούν να φανταστούν και να περιγράψουν τη ζωή των ανθρώπων στα προϊστορικά χρόνια, να αναπαραστήσουν τα πρώτα εργαλεία, θα παρατηρήσουν και θα περιγράψουν τοιχογραφίες, αρχιτεκτονικά δημιουργήματα, ενδυμασίες, τέχνηρα κ.λπ. της Εποχής του Χαλκού, θα συζητήσουν για τη σημασία διάσωσης και διατήρησης των μνημείων, θα παρατηρήσουν και θα περιγράψουν εικόνες ενδεικτικές του Κυκλαδικού, Μυκηναϊκού και Μινωικού πολιτισμού, θα συγκρίνουν δημιουργήματα των τριών πολιτισμών και θα παρατηρήσουν δείγματα μινωικής και μυκηναϊκής γραφής.

Δ' τάξη: Γεωμετρικά χρόνια: Θα μπορούν να παρατηρήσουν αγγεία γεωμετρικής εποχής και να αιτιολογήσουν την ονομασία της περιόδου μέσα από την τέχνη. **Αρχαϊκά χρόνια:** θα μπορούν να παρατηρήσουν κίονες ιωνικού και δωρικού ρυθμού και να επισημάνουν τις διαφορές τους, να περιγράψουν τα χαρακτηριστικά της τέχνης της αρχαϊκής εποχής και να τα συγκρίνουν με εκείνα της προηγούμενης περιόδου. **Κλασικά χρόνια:** θα μπορούν να παρατηρήσουν εικόνες που αναπαριστούν αγάλματα της κλασικής περιόδου, να τα συγκρίνουν με αρχαϊκούς κούρους και να συζητήσουν

4 Για το ζήτημα του παρελθόντος που παραλείπεται, βλέπε σχετικά Barlow, 1990: 68-87.

5 Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του 2018 (υπ. αριθ. 195694/Δ1/15-11-2018 Υπουργική Απόφαση) καταργήθηκε για το σχολικό έτος 2020-2021 (υπ. αριθ. 129321/Δ1 Υπουργική Απόφαση) και επανήλθε η υπ. αριθ. 21072α/Γ2/28-02-2003 Υπουργική Απόφαση, η οποία καθορίζει το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου για το σχολικό έτος 2020-2021.

με τη βοήθεια εποπτικού υλικού τους θησαυρούς της Βεργίνας. *Θέματα από την Αρχαία Ιστορία:* θα συζητήσουν για μεγάλα αρχαία θέατρα που σώζονται: έως σήμερα, θα μπορούν να παρατηρήσουν αρχαίες επιγραφές και να συζητήσουν για τον τρόπο γραφής στην αρχαία και σημερινή εποχή, θα συζητήσουν για τα μουσεία και τους αρχαιολογικούς χώρους της περιοχής τους, θα σχεδιάσουν επισκέψεις σε αυτά και θα προετοιμαστούν για αυτές.

Ε' τάξη: Τα ελληνορωμαϊκά χρόνια: Θα μπορούν να συγκρίνουν ένα ρωμαϊκό με ένα αρχαίο ελληνικό κτίσμα με τη βοήθεια συγκεκριμένων εικόνων, να εντοπίζουν στην τέχνη στοιχεία, στα οποία αποτυπώνεται η σύζευξη ελληνικού και ρωμαϊκού πολιτισμού, να εντοπίζουν μνημεία από τη ρωμαϊκή εποχή στην περιοχή τους, αν υπάρχουν, και να κάνουν σχετικές ανακοινώσεις στην τάξη τους. *Τα Βυζαντινά χρόνια:* με τη βοήθεια εικόνων, στις οποίες φαίνονται τα τείχη, οι ναοί, τα δημόσια κτήρια κ.λπ. θα αποκτήσουν μια παραστατική εικόνα της Κωνσταντινούπολης, θα παρατηρήσουν εικόνες που περιγράφουν τον ρυθμό του ναού της Αγίας Σοφίας και θα τον συγκρίνουν με τον Παρθενώνα, αλλά και άλλα αριστουργήματα της αρχιτεκτονικής και θα συγκεντρώσουν πληροφορίες για έργα αρχιτεκτονικής και αγιογραφίας.

Όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου⁶ (σελ. 3945-3952), αυτό προβλέπει πως οι μαθητές:

Α' τάξη: Η προϊστορία: Θα πρέπει να δουν εικόνες με σχέδια των σπηλαίων και να προβούν σε αισθητική αποτίμησή τους, να σχολιάσουν εικόνες νεολιθικών οικισμών και να φανταστούν τον τρόπο ζωής των ανθρώπων στην περίοδο αυτή, να καταρτίσουν πίνακα με τις κυριότερες οικονομικές, κοινωνικές, θρησκευτικές και λοιπές εκδηλώσεις του Κυκλαδικού, Μινωικού και Μυκηναϊκού πολιτισμού, να «αναγνώσουν» εικαστικά έργα από τοιχογραφίες της Θήρας, της Κρήτης και των Μυκηνών και να τα θεωρήσουν συγκριτικά, να «αναγνώσουν» πινακίδες γραμμικής γραφής Β και να τις συγκρίνουν με την αρχαία ελληνική γραφή. *Ο ελληνικός κόσμος από το 1100 έως το 479 π.Χ.:* θα πρέπει να μελετήσουν εικαστικά έργα της γεωμετρικής περιόδου και να τα συσχετίσουν με την εικαστική δημιουργία της Εποχής του Χαλκού, να συζητήσουν για το πνεύμα των Ολυμπιακών Αγώνων στην αρχαία Ελλάδα και στη σύγχρονη εποχή, με αναφορές στην επιστήμη, την τεχνολογία, την οικονομία, την τέχνη και την επικοινωνία, να «αναγνώσουν» έργα τέχνης της αρχαϊκής περιόδου και να τα συσχετίσουν με τις θρησκευτικές, κοινωνικές, πολιτικές και άλλες εξελίξεις. *Οι Κλασικοί χρόνοι:* οι μαθητές θα πρέπει να «αναγνώσουν» εικαστικά έργα της εποχής

6 Με την υπ. αριθ. 119511/Δ2/11-9-2020 Υπουργική Απόφαση του Υπουργείου Παιδείας, το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο, για το σχολικό έτος 2020-2021, καθορίζεται με την υπό στοιχεία 21072α/Γ2/28-02-2003 απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και η υπό στοιχεία 35844/Δ2/07-03-2019 απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γυμνασίου», καταργείται.

και να τα συσχετίσουν με την επικρατούσα οικονομική, κοινωνική και πολιτική κατάσταση και να συζητήσουν το θέμα: ο κανόνας της χρυσής τομής στην Αρχιτεκτονική και τη Γλυπτική των κλασικών χρόνων. Οι ελληνοιστικοί και οι ρωμαϊκοί χρόνοι: οι μαθητές θα πρέπει να μπορέσουν να «αναγνώσουν» έργα τέχνης της ελληνοιστικής εποχής, σε συσχετισμό προς τις πολιτικές, κοινωνικές και άλλες συνθήκες και να επισημάνουν και να καταγράψουν τα ρωμαϊκά επιτεύγματα στην τέχνη και στην τεχνολογία.

Β' τάξη: Οι πρώτοι αιώνες του Βυζαντίου (330-717 μ.Χ.): Θα πρέπει να συζητήσουν για την αντοχή των έργων του Ιουστινιανού στον χρόνο, να συγκεντρώσουν κατόψεις και αρχιτεκτονικά σχέδια του Ναού της Αγίας Σοφίας και να επισημάνουν τα στοιχεία που καταγράφουν την εξέλιξη της αρχιτεκτονικής κατά την περίοδο αυτή, να συγκεντρώσουν φωτογραφικό υλικό με ναούς και εικόνες κατά περιόδους, να σχολιάσουν και να ερμηνεύσουν τα σύμβολα της χριστιανικής τέχνης, να μελετήσουν τη ρομανική και γοτθική αρχιτεκτονική-ναοδομία.⁷

Όσον αφορά το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών του Λυκείου⁸ (σελ. 1345-1347), αυτό προβλέπει πως οι μαθητές:

Α' τάξη: *Ιστορία του αρχαίου κόσμου (από τους προϊστορικούς πολιτισμούς της Ανατολής έως την εποχή του Ιουστινιανού):* Θα πρέπει να εξοικειωθούν με τους αρχαίους πολιτισμούς της Εγγύς Ανατολής (θρησκεία, γραφή-αρίθμηση, επιστήμες, γράμματα, τέχνη), την ελληνική προϊστορία και τους αιγαιακούς πολιτισμούς, την ελληνοιστική εποχή (πνευματική ζωή, θρησκεία, τέχνη) και τη ρωμαϊκή τέχνη, την εποχή του Ιουστινιανού (γράμματα, τέχνη), τους πολιτισμούς της Άπω Ανατολής και να γνωρίσουν την Ινδία και την Κίνα της ελληνοιστικής και ρωμαϊκής εποχής. Ο ευρωπαϊκός πολιτισμός και οι ρίζες του: να γνωρίσουν την Ευρώπη της αρχαιότητας.

Β' τάξη: *Ιστορία του Μεσαιωνικού και του Νεότερου κόσμου από τον θάνατο του Ιουστινιανού ως το Συνέδριο της Βιέννης (565 μ.Χ.- 1815 μ.Χ.):* Να εξοικειωθούν με τον μεσαιωνικό πολιτισμό (γράμματα, επιστήμες και τεχνολογία, τέχνη) και τον μεσαιωνικό ευρωπαϊκό πολιτισμό (γράμματα, επιστήμη και τεχνολογία, τέχνη).⁹

7 Στην Γ' τάξη διδάσκεται η Νεότερη και Σύγχρονη ιστορία, συνεπώς στο Α.Π.Σ. δεν εμπεριέχονται αρχαιολογικές αναφορές.

8 Με την απόφαση 119511/Δ2/11-9-2020 του Υπουργείου Παιδείας, το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Γενικής Παιδείας των Α', Β' και Γ' τάξεων Γενικού Λυκείου, για το σχολικό έτος 2020-2021, καθορίζεται με την υπό στοιχεία 8212/Γ2/28-01-2002 απόφαση του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων και το Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου της Ομάδας Προσανατολισμού Ανθρωπιστικών Σπουδών, για το σχολικό έτος 2020-2021, καθορίζεται με την υπό στοιχεία 203535/Δ2/23-12-2019 απόφαση της Υφυπουργού Παιδείας και Θρησκευμάτων, ενώ η υπό στοιχεία 80347/Δ2/21-05-2019 απόφαση του Υπουργού Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων «Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α' και Β' τάξης Γενικού Λυκείου» καταργείται.

9 Στην Γ' τάξη διδάσκεται η ιστορία του Νεότερου και Σύγχρονου κόσμου, συνεπώς στο Α.Π.Σ. δεν εμπεριέχονται αρχαιολογικές αναφορές.

Από τα παραπάνω προκύπτει πως, ενώ στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών υπάρχουν αρχαιολογικά θέματα, η ίδια η επιστήμη, όχι μόνο δεν περιγράφεται, αλλά ούτε καν κατονομάζεται.¹⁰ Υπάρχει γενικά η επιθυμία για γνωριμία των μαθητών με τις αρχαίες τέχνες και πολιτισμούς, ωστόσο δεν υπάρχει καμία προτροπή για τη γνωριμία τους με την επιστήμη της αρχαιολογίας. Δεν αρκεί, όμως, η ένταξη της αρχαιολογίας στο Πρόγραμμα Σπουδών: αποτελεί ανάγκη να ενταχθεί η αρχαιολογία ουσιαστικά στο πλαίσιο της σχολικής εκπαίδευσης, ως αυτόνομο μάθημα, έστω κι αν αυτό γίνει αρχικά πειραματικά ή σε μορφή προαιρετικής ολιγόωρης παρακολούθησης,¹¹ η οποία θα περιλαμβάνει προσομοιώσεις ανασκαφών στο σχολείο με τη σωστή συλλογή, παρατήρηση, σχεδίαση και φωτογράφιση των ευρημάτων, εκπαιδευτικά φυλλάδια και ψηφιακές παρουσιάσεις που θα περιγράφουν το έργο του αρχαιολόγου και την ανασκαφική διαδικασία, τη μελέτη και περιγραφή αρχαίων αντικειμένων (είτε μέσω φωτογραφίας είτε μέσω ενός αντιγράφου), τα οποία θα αποτελούν και αφετήριον έρμα για συζήτηση σχετικά με την αρχαιότητα, τη σταχυολόγηση γνωστών και αντιπροσωπευτικών έργων της αρχαιότητας και την αναζήτηση των λόγων που τα καθιστούν περισσότερο γνωστά σε σχέση με άλλα, την ερμηνεία και ένταξη των αντικειμένων σε ένα ευρύτερο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο με τη χρήση αποδείξεων, ώστε να γίνει κατανοητό ότι οι αρχαιολόγοι δουλεύουν σφαιρικά, τη σωστή οργάνωση, τη συντήρηση και τη φύλαξη των αντικειμένων κ.ά. Φυσικά, οι μαθητές θα πρέπει να συνεχίσουν να επισκέπτονται συχνά μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους και ανασκαφές στην εξέλιξή τους, ώστε να οικοδομηθεί μια βιωματική σχέση των νέων με το παρελθόν και την αρχαιολογία.

Στο πλαίσιο αυτό, προβάλλει επιτακτική η ανάγκη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών να περιλαμβάνει και την αρχαιολογία. Γιατί πώς είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί να ενθαρρύνουν την αρχαιολογία, αν οι ίδιοι δεν γνωρίζουν τίποτα γι' αυτήν; Το αποτέλεσμα της απουσίας σχετικής εκπαίδευσης είναι οι εκπαιδευτικοί να εξετάζουν ακροθιγώς αρχαιολογικά θέματα. Αντίθετα, με το να είναι πιο εξοικειωμένοι με την αρχαιολογία, οι εκπαιδευτικοί θα είναι σε θέση να τη διδάξουν ορθότερα. Αναντίρρητα, η παρουσία αρχαιολόγων στα σχολεία, οι οποίοι θα αναλάμβαναν τα παραπάνω, μόνο ωφέλιμη θα μπορούσε να αποδειχθεί. Οι αρχαιολόγοι είναι οι πλέον κατάλληλοι

10 Όπως παρατηρεί και η Καγιάφα (2011), στα μέρη των Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ. που αφορούν το δημοτικό σχολείο δεν αναφέρονται πουθενά οι λέξεις αρχαιολογία, αρχαιολόγος ή ανασκαφή. Μόνο η λέξη «αρχαιολογικός» εντοπίζεται 9 φορές. Αντιθέτως, στο Α.Π.Σ. του 2019, της Δ' τάξης (σελ. 62104-62107) αφιερώνονται 6-7 διδακτικές ώρες στη γνωριμία των παιδιών με την επιστήμη της αρχαιολογίας (την ανασκαφική διαδικασία, τη μελέτη των ευρημάτων, την έκθεσή τους στα μουσεία κ.λπ.), δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στη χρήση του υλικού πολιτισμού ως ιστορική πηγή για όλες τις περιόδους (Kasvikis & Kouserı, 2019: 189).

11 Θα μπορούσε να ενταχθεί πιλοτικά στο μάθημα «Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών και Δημιουργικών Δραστηριοτήτων».

να προσεγγίσουν τα θέματα αυτά πιο αποτελεσματικά, αφού η κατάρτισή τους και η εμπειρία τους είναι απαραίτητες για την ευχερή μετάδοση της αρχαιολογικής γνώσης στα παιδιά. Είναι αυτοί που γνωρίζουν καλύτερα από όλους τα στάδια της αρχαιολογικής έρευνας και, συνεπώς, αυτοί που θα μπορούσαν να εντάξουν ουσιαστικά τα παιδιά στον γοητευτικό κόσμο της αρχαιολογίας. Επιπλέον, θα πρέπει να υπογραμμιστεί η αναγκαιότητα για καλή συνεργασία αρχαιολόγων και εκπαιδευτικών, ώστε να επιτευχθεί το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας που διεξήχθη στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος NEARCH σε 900 εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, περίπου το 90% αυτών συμφωνεί και υποστηρίζει την αρχαιολογική γνώση ως θέμα διδασκαλίας (Κασβίκης, 2014: 16-23· Kasvikis, 2015). Εντούτοις, θεωρούν ότι αυτή δε χρειάζεται να αποτελεί ανεξάρτητο γνωστικό αντικείμενο, αλλά ότι οι σχετικές πληροφορίες θα πρέπει να είναι ενσωματωμένες στα ήδη υπάρχοντα γνωστικά αντικείμενα και να ενισχύονται είτε μέσα από δραστηριότητες σχεδιασμένες από τους εκπαιδευτικούς είτε μέσα από τα μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα. Σε πρώτο επίπεδο, δηλαδή, θα πρέπει ο εκπαιδευτικός να συνειδητοποιήσει την αξία που μπορεί να έχει η αρχαιολογία στην εκπαίδευση των παιδιών, γεγονός που υποδεικνύει πως ο δρόμος που πρέπει να διανυθεί είναι μακρύς.

Στο σημείο αυτό, θα άξιζε όμως να αναρωτηθεί κανείς και ποιους τρόπους παρουσίασης και ερμηνείας της αρχαιολογίας και του υλικού παρελθόντος θα πρέπει να προτείνουμε στους μαθητές.¹² Με αφετηρία αυτόν τον προβληματισμό, θα πρέπει να αναλογιστούμε πως το ζητούμενο είναι οι μαθητές να καταφέρουν να προχωρούν σε προσωπικές ερμηνείες διαμορφωμένες μέσα από τις δικές τους δυνατότητες πρόσληψης, τις αντιλήψεις και την κοσμοθεωρία τους, αντιμετωπίζοντάς τους ως ενεργούς συνδιαμορφωτές του παρελθόντος στο πλαίσιο της κονστρουκτιβιστικής μάθησης (Νικονάνου & Κασβίκης, 2008: 14-16).

Μέσα από τη σκιαγράφηση των θετικών που απορρέουν από την ένταξη της αρχαιολογίας στην εκπαίδευση ως αυτόνομο μάθημα, αντιλαμβανόμαστε ότι αυτή αποτελεί αναγκαιότητα και όχι υπερβολή, αφού αφενός μπορεί να προσφέρει νέες τεχνικές ανάπτυξης της κριτικής σκέψης και εναλλακτικούς τρόπους ανάγνωσης του παρελθόντος, αφετέρου εξυπηρετεί τόσο την επιθυμία της αρχαιολογίας να κάνει εμφανή τον κοινωνικό της ρόλο, όσο και την ανάγκη για νέα διδακτικά εργαλεία. Με το να ενθαρρύνουμε τα παιδιά στην επιστήμη της αρχαιολογίας, δεν προσπαθούμε να μετατρέψου-

12 Για τους τρόπους παρουσίασης της αρχαιολογίας και του υλικού πολιτισμού στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιήθηκαν κατά την περίοδο 1982-2005, βλέπε Κασβίκης, 2004, ενώ για το ίδιο θέμα στο περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων που χρησιμοποιούνται από το 2006 μέχρι σήμερα, βλέπε Ελευθεριάδου, 2016. Τέλος, για τους τρόπους παρουσίασης της αρχαιολογίας και του υλικού πολιτισμού στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας της περιόδου 1974-σήμερα, βλέπε Kasvikis & Eleftheriadou, 2020.

με μια ολόκληρη γενιά σε αρχαιολόγους, αλλά να επιφέρουμε την επιδιωκόμενη αλλαγή, τη βελτίωση στη σχέση της αρχαιολογίας με το πιο εύπλαστο κοινό, τους μαθητές. Βέβαια, είναι δύσκολο να αγνοήσουμε την απόσταση που υπάρχει ανάμεσα στον ενθουσιασμό μιας θεωρίας, μιας αφηρημένης σκέψης, μέχρι την υλοποίηση αυτής. Για την πραγμάτωση των πιο πάνω στόχων χρειάζεται συνεχής προσπάθεια και εγρήγορση και να έχει κανείς συνεχώς υπόψη πως η αρχαιολογική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να βασίζεται σε σχεδιασμούς με βραχυπρόθεσμους στόχους, αλλά αντίθετα σε αυτούς που ενισχύουν την προσωπική εξέλιξη.

Ωστόσο, και οι τέσσερις λόγοι αποκλεισμού της αρχαιολογίας από την εκπαίδευση, οι οποίοι αναφέρθηκαν παραπάνω, καταδεικνύουν πως απαιτείται πολλή δουλειά προς αυτή την κατεύθυνση. Παρ' όλα αυτά, ευελπιστούμε ότι τα εμπόδια αυτά θα ξεπεραστούν και ότι τελικά οι μαθητές θα μπορέσουν να αποκτήσουν τις προϋποθέσεις για ουσιαστικότερη προσέγγιση της ιστορίας και της αρχαιολογίας. Το μόνο βέβαιο είναι ότι τα παιδιά θα δεχτούν με περισσό ενθουσιασμό τη διδασκαλία της αρχαιολογίας στην τάξη τους!

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Althusser, L. (1999). *Θέσεις (1964-1975)*. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Althusser, L. (2014). *On the reproduction of capitalism. Ideology and ideological state apparatuses*. London: Verso.
- Barlow, A. (1990). Still civilizing? Aborigines in Australian education. In P. Stone & R. MacKenzie (eds.), *The excluded past: archaeology and education* (pp. 68-87). One World Archaeology, vol. 17. London and New York: Routledge.
- Βρεττός, Γ. & Καψάλης, Α. (1999). *Αναλυτικό Πρόγραμμα. Σχεδιασμός – Αξιολόγηση – Αναμόρφωση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλανίδου, Ν. & Dommasnes, L.H. (2012). *Μιλώντας στα παιδιά για το παρελθόν. Μια διεπιστημονική προσέγγιση*. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο.
- Clarke, P. (1986). What does archaeology have to offer? In S. Cracknell and M. Corbishley (eds.), *CBA Research Report No.64: Presenting Archaeology to Young People* (pp. 9-12). London: Council for British Archaeology.
- Davis, M. El. (2000). Archaeology Education and the Political Landscape of American Schools. *Antiquity*, v.74, pp. 194-198.
- Ελευθεριάδου, Η. (2016). *Αρχαιολογία και υλικός πολιτισμός στα νέα βιβλία του δημοτικού σχολείου: ποσοτική και ποιοτική έρευνα* (Μεταπτυχιακή εργασία). Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Φλώρινα.
- Henson, D. (2017). Archaeology and education. In G. Moshenska (ed.), *Key Concepts in Public Archaeology*, (pp. 43-59). London: UCL Press. Retrieved February 8, 2021, from <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1vxm8r7.8>
- Hirst, K. Kris. (2020, August 25). Public Archaeology. Ανακτήθηκε στις 16/1/2021 από <https://www.thoughtco.com/what-is-public-archaeology-172258>.

- Καγιάφα, Μ. (2011). Η Γλώσσα της Αρχαιολογίας στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Στα πρακτικά του 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας της Εκπαίδευσης. *Ελληνική Γλώσσα και Εκπαίδευση, Πάτρα, 30 Σεπτεμβρίου-2 Οκτωβρίου 2011* (σσ. 575-588).
- Κασβίκης, Κ. & Κουνελάκης, Κ. (2000). «Από την Αρχαιολογική Ανασκαφή στο Μουσείο της Τάξης: Ένα πειραματικό πρόγραμμα εισαγωγής της Αρχαιολογίας στο δημοτικό σχολείο». Στο: *Αρχαιολογία και Τέχνες*, τ. 77, σσ. 54-58.
- Κασβίκης, Κ. (2004). *Αρχαιολογικές αφηγήσεις και εκπαίδευση. Ανάλυση περιεχομένου και εικονογράφησης στα σχολικά εγχειρίδια του Δημοτικού Σχολείου* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Τμήμα Ιστορίας – Αρχαιολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη.
- Κασβίκης, Κ. & Ανδρέου, Α. (2008). Περιβάλλοντα ιστορικής μάθησης εκτός σχολείου: ιστορικό τοπίο, αρχαιολογικοί χώροι και μουσεία, μνημεία και «τόποι» πολιτισμικής αναφοράς. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (Επιμ.), *Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο Χρόνο. Εμπειρίες και Ερμηνείες του Παρελθόντος* (σσ. 122-152). Αθήνα: Πατάκης.
- Κασβίκης, Κ. (2014). Νοήματα και σημασίες του υλικού πολιτισμού στο ελληνικό σχολείο: απόψεις των δασκάλων για την εκπαιδευτική αξία της αρχαιολογικής γνώσης. Στα πρακτικά του 7ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή Συμμετοχή. *Ποια Γνώση Έχει την Πιο Μεγάλη Αξία; Ιστορικές-Συγκριτικές Προσεγγίσεις. Θεματική: Σχολική Γνώση και Θεωρητικές Προσεγγίσεις. 28-29 Ιουνίου 2014*, Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, σσ. 16-23.
- Kasvikis, K. (2015). It is our past that matters: Greek primary teachers' attitudes and perceptions about archaeology. 21st Annual Meeting of the European Association of Archaeologists (EAA). Glasgow, 2-5 September.
- Κασβίκης, Κ. (2015). Το «άλλο» Παρελθόν: Δημόσιες χρήσεις της αρχαιολογίας στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση. Στο Α. Ανδρέου, Σ. Κακουριώτης, Γ. Κόκκινος, Ε. Λεμονίδου, Ζ. Παπανδρέου & Ε. Πασχαλούδη (επιμ.), *Η Δημόσια Ιστορία στην Ελλάδα. Χρήσεις και καταχρήσεις της ιστορίας* (σσ. 331-352). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Kasvikis, K. & Kouser, G. (2019). Antiquity revisited: Challenges and opportunities in the creation of the new Greek history curriculum. *History Education Research Journal*, 16 (2), pp. 182–94. DOI <https://doi.org/10.18546/HERJ.16.2.03>
- Kasvikis, K. & Eleftheriadou, I. (2020). 'What a Wonderful Past'! Material Culture and Archaeological Representations in Greek Primary History Textbooks (1974–2020), *Public Archaeology*. DOI: 10.1080/14655187.2020.1796171
- Κουτσελίνη, Ι. Μ. (1997). Σύγχρονες τάσεις και προοπτικές των αναλυτικών προγραμμάτων. *Περιοδικό Νέα Παιδεία*, (83), σσ. 35-49.
- Levstik, L., Henderson, A. G. & Schlarb, J. (2005). Digging for Clues: An Archaeological Exploration of Historical Cognition. Στο R. Ashby, P. Gordon & P. Lee (eds.), *Understanding history. International Review of History Education*, vol. 4. London and New York: Routledge, pp. 34-48.

- MacKenzie, R. & Stone, P. (1990). Introduction: the concept of the excluded past. In P. Stone and R. MacKenzie (eds.), *The excluded past: archaeology and education* (pp. 1-14). *One World Archaeology*, vol. 17. London and New York: Routledge.
- Masson, P. & Guillot, H. (1994). Archaeo-fiction with upper primary-school children 1988–1989. In P.G. Stone & B.L. Molyneaux (eds.), *The Presented Past: Heritage, Museums, and Education* (pp. 375-383). London and New York: Routledge.
- Merriman, N. (1991). *Beyond the Glass Case: The Past, the Heritage and the Public in Britain*. Leicester: Leicester University Press.
- Νικονάνου, Ν. & Κασβίκης, Κ. (2008). Εκπαιδευτικά Ταξίδια στο χρόνο: Παρελθόν-Παρόν-Μέλλον. Στο Ν. Νικονάνου & Κ. Κασβίκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Podgorny, I. (1990). The excluded present: archaeology and education in Argentina. In P. Stone και R. McKenzie (eds.), *The excluded past: archaeology and education* (pp. 68-87.) *One World Archaeology*, vol. 17. London and New York: Routledge.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας. Από την ιστορία στην ιστορική εκπαίδευση*. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Rocks-Macqueen, D. (2012). Archaeologists' Perceptions on Public Outreach and Education. In *AP: Online Journal in Public Archaeology*, *JAS Arqueología S.L.U.*, vol. 2, pp. 100-121.
- Schadla-Hall, T. (1999). Editorial: Public Archaeology. *European Journal of Archaeology*, vol. 2 (2), pp. 147-158.
- Shanks, M. & Tilley, C. (1993). *Re-Constructing archaeology: theory and practice*. London: Routledge.
- Smardz, K. (1990). Archaeology in the Toronto School System: the Archaeological Research Centre. In P. Stone & R. McKenzie (eds.), *The excluded past: archaeology and education* (pp. 293-307.) *One World Archaeology*, vol. 17. London and New York: Routledge.
- Smith, K. C. (1991). At Last, A Meeting of Minds. *Archaeology Magazine*, vol. 44 January/February 1991, pp. 36-46.
- Σολομών, Ι. (1992). *Εξουσία και τάξη στο Νεοελληνικό Σχολείο: Μια τυπολογία των σχολικών χώρων και πρακτικών 1820-1900*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.
- Tilley, C. (1994). Interpreting material culture. In S. Pearce (eds.), *Interpreting Objects and Collections*. London and New York: Routledge.
- Χαμηλάκης, Γ. (2014, 24 Αυγούστου). Εθνική θησαυροθηρία ή κριτική αρχαιολογία; Εφημερίδα «Η Αυγή». Ανακτήθηκε 11 Ιανουαρίου, 2021 από Εθνική θησαυροθηρία ή κριτική αρχαιολογία; | Αυγή (avggi.gr)

ΝΟΜΟΙ

- N. 8212/Γ2/28-01-2002. Πρόγραμμα Σπουδών των μαθημάτων των Α', Β', Γ' τάξεων του Ενιαίου Λυκείου. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 131/2002).

- N. 21072α/Γ2/2003. Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ) Δημοτικού - Γυμνασίου: α) Γενικό Μέρος β) Δ.Ε.Π.Π.Σ και Α.Π.Σ. Ελληνικής Γλώσσας, Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Αρχαίας Ελληνικής Γλώσσας και Γραμματείας, Εικαστικών, Σπουδών Θεάτρου, Θρησκευτικών, Ιστορίας, Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 303/Β/13-3-2003).
- N. 195694/Δ1/15-11-2018. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 5222/Β/21-11-2018).
- N. 35844/Δ2/2019. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας των Α', Β' και Γ' τάξεων του Γυμνασίου. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 959/Β/21-3-2019).
- N. 203535/Δ2/23-12-2019. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας της Γ' τάξης Γενικού Λυκείου. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ Β'4906/31-12-2019).
- N. 129321/Δ1/2020. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στις Γ', Δ', Ε' και Στ' τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 4309/Β/2-10-2020).
- N. 119511/Δ2/11-9-2020. Προγράμματα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας στο Γυμνάσιο και στο Γενικό Λύκειο. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 3971/Β/17-9-2020).
- N. 80347/Δ2/21-05-2019. Πρόγραμμα Σπουδών του μαθήματος της Ιστορίας Α' και Β' τάξης Γενικού Λυκείου. Εφημερίδα της Κυβέρνησης (ΦΕΚ 2020/Β/3-6-2019).



Γεώργιος Μακαρατζής

ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΙΣΤΟΡΙΚΗΣ ΣΚΕΨΗΣ:
ΑΠΑΙΤΟΥΜΕΝΑ ΚΑΙ ΖΗΤΟΥΜΕΝΑ

Εισαγωγή

Η γνωστική διαδικασία «σκέφτομαι ιστορικά» προσδίδει σημασία, δυναμική και ενδιαφέρον στο μάθημα της Ιστορίας. Οι Yeager και Wilson (1997: 121-22) υπογραμμίζουν ότι, όταν οι μαθητές «σκέφτονται ιστορικά», μπορεί να κατανοήσουν την ερμηνευτική φύση της Ιστορίας, δηλαδή «πώς οι ιστορικοί δημιουργούν ιστορία μέσα από τη διαδικασία της ιστορικής έρευνας». Ο Alan Booth αναφέρει ότι σύμφωνα με τον Ronert Blackey (1999) «σκέφτομαι ιστορικά» σημαίνει: [...] μαθαίνω να θέτω ερωτήματα, και με τις απαντήσεις να μπορώ να λύσω ένα ιστορικό πρόβλημα. Περιλαμβάνει την ικανότητα να αξιολογώ πηγές, να αναλύω ποικίλης μορφής δεδομένα, να συνθέτω πληροφορίες από πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές, και να διακρίνω κανονικότητες (patterns), ομοιότητες και διαφορές στα δεδομένα» (Booth, 2003: 23).

Επομένως, σκέφτομαι ιστορικά σημαίνει τη διανοητική διαδικασία που ορίζεται ως ιστορική σκέψη, δηλαδή πώς σκέφτονται οι ιστορικοί. Η διαδικασία αυτή περιλαμβάνει μια σειρά από ιστορικές δεξιότητες (historical skills), όπως η εξέταση της προέλευσης των πηγών (sourcing), η εμπλαίσωση των πηγών (contextualization), η επιβεβαίωση των πηγών (corroboration) και η εξαγωγή συμπερασμάτων, που υποστηρίζουν την ιστορική έρευνα (Barton, 2005· Britt and Aglinskas 2002· Hicks and Doolittle, 2009· Rouet, Britt, Mason, and Perfetti, 1996· Wineburg, 1991).

Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης αποτελεί βασικό ζητούμενο του μαθήματος της Ιστορίας (Ρεπούση, 2007· Bergmann, 2000), επειδή του προσδίδει μεγαλύτερη συνάφεια με τους στόχους της ιστορικής εκπαίδευσης.

Ο Γεώργιος Μακαρατζής είναι Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, Δρ. Επιστημών της Αγωγής.

Ωστόσο, η ιστορική σκέψη χαρακτηρίζεται ως μια αφύσικη διαδικασία (unnatural act), επειδή είναι πολύπλοκη και απαιτητική (Wineburg, 2001), με αποτέλεσμα να αυξάνεται η δυσκολία της εφαρμογής της στο μάθημα της Ιστορίας. Για παράδειγμα, οι μαθητές ηλικίας 11-12 ετών χρειάζεται να αξιολογήσουν την προέλευση των πηγών, να κρίνουν την εγκυρότητα των πληροφοριών ή την αξιοπιστία του συγγραφέα των κειμένων, να συνθέσουν αντικρουόμενες μεταξύ τους πληροφορίες, να αντιμετωπίσουν προκαταλήψεις και αντιλήψεις και να καταλήξουν σε διαφορετικά συμπεράσματα, τα οποία είναι υποκειμενικά, επιδέχονται κριτική και αναθεώρηση, και επιπλέον, κανένα από αυτά δεν είναι σωστότερο από τα άλλα. Πώς, λοιπόν, μπορεί να αναπτυχθεί η ιστορική σκέψη; Ποια είναι τα απαιτούμενα ώστε το μάθημα της Ιστορίας να βοηθήσει τους μαθητές να αναπτύξουν ιστορική σκέψη;

Για την απάντηση του παραπάνω ερωτήματος πραγματοποιήθηκαν πολλές έρευνες και μελέτες, οι οποίες έδειξαν ότι η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης εξαρτάται από: (1) την ενεργό συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, (2) την πρώιμη εξοικείωση στην ανάλυση πηγών, (3) την εξοικείωση με την ιστορική έρευνα.

A. Απαιτούμενα ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης

I. Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία

Η ενεργός συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών σε διαδικασίες ιστορικής σκέψης τούς προσφέρει τη δυνατότητα να γνωρίσουν από πρώτο χέρι την «πρώτη ύλη της Ιστορίας»: τις πρωτογενείς και δευτερογενείς πηγές ποικίλης τυπολογίας (αντικείμενα τέχνης και καθημερινής ζωής, γραπτές πηγές, ηλεκτρονικές πηγές, ηχητικά ντοκουμέντα, οπτικά ντοκουμέντα, οπτικο-ακουστικά ντοκουμέντα, πηγές του τοπίου, προφορικές μαρτυρίες, πίνακες και γραφήματα) (Ρεπούση, 2004). Η ενασχόληση με τις ιστορικές πηγές τούς βοηθά να αντιληφθούν ότι η Ιστορία είναι «ερμηνεία που βασίζεται σε συμπεράσματα, τα οποία προέκυψαν από την εξέταση ιστορικών πηγών» (Seixas and Morton, 2013: 42).

Η συμμετοχή των μαθητών/-τριών σε δραστηριότητες που περιλαμβάνουν παιχνίδια ρόλων και αντιπαράθεση απόψεων, τους παρακινούν να συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, αυξάνουν το ενδιαφέρον τους για μάθηση, και ενθαρρύνουν την επικοινωνία μεταξύ τους.

Η αύξηση του ενδιαφέροντος μπορεί να επιτευχθεί με την εμπλοκή των μαθητών και μαθητριών σε κατάλληλες δραστηριότητες, όπως η αναθεώρηση ιστορικών δεδομένων, η επανεξέταση ιστορικών γεγονότων με βάση νέα ιστορικά δεδομένα, η περαιτέρω αναζήτηση ιστορικών πηγών, με παρό-

μοιες αλλά και διαφορετικές μεταξύ τους οπτικές γωνίες, και η πρόκληση γνωστικής σύγκρουσης με τις προϋπάρχουσες ιδέες των μαθητών και μαθητριών. Επίσης, η ενθάρρυνση των μαθητών στη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων προτείνεται από πολλούς ως μια πρακτική που μπορεί να αυξήσει την ενεργό συμμετοχή τους. Ειδικότερα, προτείνεται οι μαθητές και οι μαθήτριες να ενθαρρύνονται να θέτουν δικά τους ερωτήματα, να εξετάζουν ιστορικές μαρτυρίες που παρουσιάζουν αντικρουόμενες οπτικές, να εξαγάγουν από αυτές πληροφορίες και να τις χρησιμοποιούν για τη διαμόρφωση προσωπικών συμπερασμάτων (Bergmann, 1998· Borries von, 2001· Lee and Ashby, 2001· Perfetti et al 1994· Tardif, 2000).

2. Η πρώιμη εξοικείωση στην εξέταση και ανάλυση πηγών

Οι μαθητές και οι μαθήτριες προτείνεται να συμμετέχουν από μικρή ηλικία σε μεθοδικά σχεδιασμένες δραστηριότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, όπως η κριτική εξέταση και ανάλυση πηγών και ερμηνειών (Bergmann, 1998· Μαυροσκούφης, 2005· Shemilt, 2000· Stradling, 2003· Wineburg, 2001). Η πρόταση αυτή υποστηρίζεται από ένα μεγάλο μέρος της έρευνας που έχει ορίσει την ιστορική σκέψη ως την ικανότητα κατανόησης της διαδικασίας της ιστορικής έρευνας- ανάλυσης και ερμηνείας ιστορικών πηγών και εξαγωγή έλλογων και τεκμηριωμένων συμπερασμάτων βασισμένων σε μαρτυρίες (Barton and Levstik, 1996· Booth, 1993· Downey and Levstik, 1991· Levstik, 1997· Levstik and Pappas, 1992· VanSledright, 1995· VanSledright and Brophy, 1992· Wineburg, 1991, 1999).

Επιπλέον, η πρώιμη εξοικείωση των μαθητών αναφέρεται ως αναγκαία συνθήκη για την αντιμετώπιση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη χρήση των ιστορικών πηγών ως τεκμηρίων, την εξέταση ιστορικών οπτικών και τη δεοντολογική διάσταση της Ιστορίας (Barton, 1996· Levstik, 2001· Stahl, 1996· Ogawa, 2001· Rouet et al, 1997· Shemilt, 1987). Η εφαρμογή κατάλληλων παιδαγωγικών πρακτικών, η χρήση εκπαιδευτικού υλικού κατάλληλου ως προς την ηλικία των μαθητών/-τριών, και η βιωματική-επικοινωνιακή προσέγγιση ιστορικών θεμάτων από πρώιμη ηλικία, έδειξαν ότι μπορούν να βοηθήσουν ακόμη και παιδιά νηπιαγωγείου να αναπτύξουν μια πρωτογενή ιστορική σκέψη, δηλαδή να ανακαλύψουν και να συνδέσουν μεταξύ τους ιστορικές πληροφορίες, όπως έδειξε σχετική έρευνα στην Ελλάδα (Δημητριάδου, 2002).

3. Η εξοικείωση με την ιστορική έρευνα

Η μάθηση της Ιστορίας είναι μια ενεργητική διαδικασία, που περιλαμβάνει ιστορική έρευνα (historical research) και χρήση ιστορικών πηγών. Η ιστορική έρευνα μοιάζει με «τη διαδικασία συναρμολόγησης ενός παζλ» (Evans, 2009: 112), το οποίο αποτελείται από ιστορικές μαρτυρίες του παρελθόντος, που είναι διασκορπισμένες σε χώρους ιστορικής αναφοράς.

Η διδασκαλία της Ιστορίας αποτελεί μια προσομοίωση της εργασίας του ιστορικού, που αποσκοπεί να διδάξει τους μαθητές πώς να μαθαίνουν Ιστορία με τρόπους που συνάδουν με την επιστήμη της Ιστορίας. Αυτό δε σημαίνει ότι το μάθημα της Ιστορίας επιδιώκει να γίνουν οι μαθητές «μικροί ιστορικοί», αλλά να μάθουν πώς εργάζονται οι ιστορικοί, δηλαδή πώς να «κάνουν ιστορία».

Η ιστορική έρευνα ξεκινά συνήθως με τον προσδιορισμό ενός ιστορικού προβλήματος, τη διατύπωση του κεντρικού και των επιμέρους ερωτημάτων, χρησιμοποιώντας τις λέξεις-κλειδιά: «ποιος» (who), «τι» (what), «πότε» (when), «γιατί» (why), «πού» (where), «πώς» (how).

Η κατανόηση της σημασίας των ερωτημάτων στην ιστορική έρευνα και η ενθάρρυνση των μαθητών να διατυπώνουν τα δικά τους ερωτήματα είναι απαραίτητα (Levstik and Barton, 2001), επειδή από τη μια πλευρά τοποθετούνται στο επίκεντρο της ερευνητικής διαδικασίας, που τους επιτρέπει με παιδαγωγικό τρόπο να διερευνήσουν ένα ιστορικό πρόβλημα, και από την άλλη μαθαίνουν να χρησιμοποιούν τις πηγές ως μαρτυρίες (Seixas and Morton, 2013).

Στο επόμενο βήμα οι μαθητές και οι μαθήτριες ασχολούνται με την αναζήτηση ιστορικών πηγών από χώρους ιστορικής αναφοράς (βιβλιοθήκες, μουσεία, διαδίκτυο), τις οποίες αναλύουν προκειμένου να συγκεντρώσουν στοιχεία, να τα συνθέσουν και να καταλήξουν σε προσωπικό συμπέρασμα, που απαντά στο κεντρικό ερώτημα και βασίζεται σε μαρτυρίες (National Council For History Standards, 1996).

Η τοποθέτηση της ιστορικής έρευνας στον πυρήνα του μαθήματος της Ιστορίας, μέσω των ιστορικών πηγών, αποτελεί τον πλέον κατάλληλο τρόπο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Bain, 2005). Ένα μάθημα Ιστορίας βασισμένο στην ιστορική έρευνα μπορεί να καταστήσει ικανούς/-ές μαθητές και μαθήτριες να χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις ιστορικές πηγές, να κατανοούν βαθύτερα τα ιστορικά θέματα/γεγονότα και να διαβουλεύονται με άλλους για τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξαν. Η κατάλληλη εξάσκηση των μαθητών και μαθητριών στην εξέταση πολλαπλών οπτικών μπορεί να καταστεί αναπόσπαστο τμήμα της καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης (Chilcoat and Ligon, 2004) και μια μεθοδολογική προσέγγιση, η οποία μπορεί να επιδράσει θετικά στην εδραίωση ενός δημοκρατικού μαθησιακού περιβάλλοντος (Dewey, 1916). Σε ένα τέτοιο περιβάλλον

οι δάσκαλοι θα μπορούν να ενεργοποιήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε διαδικασίες ιστορικής σκέψης, οι οποίες επικεντρώνονται στη διερεύνηση της προέλευσης της πηγής (sourcing), στη σύγκριση της πηγής με άλλες πηγές (corroboration), στην ένταξή της στον δικό της χρόνο και τόπο (contextualization) (Wineburg, 2001). Τέτοιες διαδικασίες ενθαρρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να εξετάζουν και να συζητούν ζητήματα του παρελθόντος και να συμμετέχουν σε ιστορική έρευνα, προκειμένου να τα κατανοήσουν βαθύτερα, εξετάζοντας οπτικές που παρουσιάζονται από διάφορες πλευρές. Οι διαδικασίες αυτές θεωρούνται βασικές για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης (Bergmann, 1998, 2000· Seixas, 1996).

Η ιστορική έρευνα περιλαμβάνει: κριτική ανάλυση αντικρουόμενων ιστορικών πηγών και ερμηνειών, εντοπισμό ομοιοτήτων και διαφορών ανάμεσα στα γεγονότα και τις ερμηνείες τους, εξέταση συγκρουσιακών θεμάτων, χρήση και αξιολόγηση πολλαπλών αφηγήσεων (Shemilt 2000· Wineburg 2001· Μαυροσκούφης, 2005). Αυτό μπορεί να οδηγήσει τους μαθητές να ανακαλύψουν οπτικές γωνίες για ιστορικά θέματα, οι οποίες έμεναν αθέατες για διαφόρους λόγους. Πολλές φορές, αυτές οι οπτικές γωνίες παρουσιάζουν διαφορετικές ερμηνείες του ίδιου γεγονότος ή φαινομένου, οι οποίες χρειάζεται να συγκριθούν μεταξύ τους. Η πολλαπλότητα και η διαφορετικότητα των ερμηνειών οδηγεί τους μαθητές στη διαπίστωση ότι δεν είναι δυνατόν να υπάρχει μια και αντικειμενική αλήθεια, αλλά πολλαπλές αλήθειες που είναι είτε συμπληρωματικές ή διαφορετικές ή και συχνά συγκρουόμενες μεταξύ τους. Η διαπίστωση αυτή μας αναπτύσσει στους μαθητές μια ετοιμότητα να λαμβάνουν υπόψη όλες τις υπάρχουσες οπτικές γωνίες, να διακρίνουν τις διαφορές και ομοιότητες μεταξύ τους και να εντοπίσουν τις αιτίες που τις προκάλεσαν και τις διατήρησαν έως και σήμερα (Bergmann, 1998, 2000· Stradling, 2003).

B. Ζητούμενα της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης

Η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, βασικό ζητούμενο του μαθήματος της Ιστορίας, αποτελεί αντικείμενο πολλών ερευνών και μελετών. Οι έρευνες έδειξαν ότι η πρώιμη εξοικείωση των μαθητών σε πρακτικές ιστορικής σκέψης, η ενεργός συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, η συμμετοχή τους σε ιστορική έρευνα, η πρώιμη εξοικείωση στην ανάλυση πηγών και στην ιστορική έρευνα και η ανάπτυξη της αφηγηματικής ικανότητας θεωρούνται ως απαιτούμενα για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

Αυτές, όμως, οι πρακτικές απουσιάζουν συνήθως από τη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο, επειδή θεωρούνται είτε χρονοβόρες και δύσκολες από τους εκπαιδευτικούς που δεν έχουν κατάλληλη εκπαίδευση (Levstik και Barton, 2008: 334) είτε δεν εφαρμόζονται από τους επιμορφωμένους

εκπαιδευτικούς λόγω των κυρίαρχων πρακτικών στο σχολείο, όπως η κάλυψη της διδακτέας ύλης, ο έλεγχος της τάξης και η αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών (Leinhardt, Beck και Stainton (1994).

Επομένως, ζητούμενα της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης που αφορούν τους/τις εκπαιδευτικούς είναι (1) η απόκτηση γνώσης του περιεχομένου, των μεθόδων και των πρακτικών της πειθαρχίας της ιστορίας και (2) μια συνειδητοποίηση για τους στόχους των πρακτικών που αντιστοιχούν στον επιστημονικό τομέα της Ιστορίας.

1. Απόκτηση γνώσης του περιεχομένου, των μεθόδων και των πρακτικών της πειθαρχίας της ιστορίας

Ο εκπαιδευτικός αποτελεί τον σπουδαιότερο παράγοντα της διδασκαλίας, καθώς από αυτόν εξαρτώνται: (1) η επιλογή της μεθόδου και των εκπαιδευτικών υλικών και μέσων, (2) οι δραστηριότητες για την επίτευξη των διδακτικών στόχων, (3) η εφαρμογή των διδακτικών προσεγγίσεων και (4) ο βαθμός εμπλοκής των μαθητών στη μάθηση. Επομένως, ο εκπαιδευτικός, προκειμένου να ανταποκριθεί με επάρκεια, είναι απαραίτητο να κατέχει τη γνώση περιεχομένου της πειθαρχίας που διδάσκει, δηλαδή της Ιστορίας, καθώς και τις δεξιότητες, στάσεις και αξίες που προβλέπονται να αποκτήσουν οι μαθητές.

Οι Leinhardt (1993), Young and Leinhardt (1998) υποστηρίζουν ότι η γνώση της πειθαρχίας της Ιστορίας από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται σημαντική τόσο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης όσο και για τη διερεύνηση κατάλληλων τρόπων που βελτιώνουν τη διδασκαλία.

Επίσης, ο Wineburg (2001) και οι Wineburg και Wilson (2001) υποστηρίζουν ότι οι εκπαιδευτικοί είναι απαραίτητο να μπορούν να σκεφθούν ιστορικά, ώστε να μπορέσουν να μεταδώσουν τη γνώση τους στους μαθητές. Όταν ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να συνδυάζει τη δική του γνώση με τη γνώση των μαθητών του, μπορεί να τους καθοδηγήσει στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες της επιστήμης της Ιστορίας, εφόσον οι ίδιοι διαθέτουν την απαραίτητη γνώση και τις ικανότητες για να σχεδιάσουν δραστηριότητες που εμπλέκουν τους μαθητές και τις μαθήτριες σε διαδικασίες ιστορικής σκέψης

Η γνώση της επιστήμης της Ιστορίας επηρεάζει το καθεστώς χρήσης των ιστορικών πηγών, καθώς και τη στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη χρήση τους. Για παράδειγμα, αν ένας εκπαιδευτικός θεωρεί τις ιστορικές πηγές ως «διακοσμητικό» συμπλήρωμα της σελίδας του σχολικού εγχειριδίου, θα τις προσεγγίσει ως ένα κείμενο που αρκεί η ανάγνωση και η επιφανειακή κατανόησή του από τους μαθητές και τις μαθήτριες. Η φιλολογο-

κή «ανάλυση» του κειμένου του σχολικού εγχειριδίου, που αρκείται στην υπογράμμιση των κυριότερων πληροφοριών, την καταγραφή πλαγιότιτλων στο περιθώριο της σελίδας του βιβλίου, είτε για τη συγγραφή της περίληψης ή την απομνημόνευση των «σπουδαιότερων» γεγονότων του κεφαλαίου, είναι μερικά παραδείγματα που δείχνουν έλλειψη γνώσης της επιστήμης της Ιστορίας.

Η επίδραση της έλλειψης της γνώσης της επιστήμης της Ιστορίας στην ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης φάνηκε στην έρευνα της Linda McNeil (1988), η οποία εξέτασε τον τρόπο που οι εκπαιδευτικοί τεσσάρων λυκείων διδάσκουν το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων Ιστορίας. Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι αυτοί οι εκπαιδευτικοί: (1) παρέδιδαν ένα αποστερωμένο περιεχόμενο, αγνοώντας το επίμαχο υλικό που βρίσκεται στην τάξη για χάρη του ελέγχου της τάξης, (2) εφάρμοζαν συστηματικά τρόπους, για να απομακρύνουν τους μαθητές και τις μαθήτριες από το επίμαχο περιεχόμενο, (3) παρέλειπαν να δώσουν το επίμαχο περιεχόμενο που θα βοηθούσε τους μαθητές και τις μαθήτριες να σκεφθούν κριτικά για το θέμα, (4) αποθάρρυναν την έρευνα και τη συζήτηση- βασικά συστατικά της ιστορικής σκέψης- και υπεραπλούστευαν το περιεχόμενο, για να περιορίσουν τις ερωτήσεις των μαθητών και μαθητριών. Η McNeil διαπίστωσε ότι οι εκπαιδευτικοί αποφεύγουν να παρακινήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να εξετάσουν επίμαχο περιεχόμενο για χάρη μιας ελεγχόμενης και «φρόνιμης» τάξης. Η έρευνα της McNeil μπορεί να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον ερευνητών να εξετάσουν τις πρακτικές που οι μαθητές και οι μαθήτριες βιώνουν στο μάθημα της ιστορίας (Levstik και Barton, 2008: 334).

Αντίθετα αποτελέσματα έδειξε η έρευνα των Leinhardt, Beck και Stainton (1994) σε επιμορφωμένους εκπαιδευτικούς στην επιστήμη της Ιστορίας. Οι ερευνητές βρήκαν ότι οι επιμορφωμένοι δάσκαλοι εφαρμόζουν μεθόδους που επιτρέπουν στους μαθητές και τις μαθήτριες να συμμετέχουν ενεργά σε διαδικασίες που προάγουν την ιστορική σκέψη, όπως να εξετάζουν πολλαπλές ιστορικές πηγές, να τις αναλύουν και να παράγουν τη δική τους ερμηνεία για ένα συγκεκριμένο ιστορικό θέμα. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί είναι ικανοί να βοηθήσουν τους μαθητές και τις μαθήτριες να αποκτήσουν γνώσεις και δεξιότητες της επιστήμης της ιστορίας.

Το παραπάνω συμπέρασμα ενισχύει η έρευνα του Bain, ενός δασκάλου επιμορφωμένου στην επιστήμη της Ιστορίας, αναφορικά με την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης των μαθητών και μαθητριών μιας ένατης τάξης. Η έρευνα έδειξε ότι οι δάσκαλοι είναι απαραίτητο να γνωρίζουν περιεχόμενο, παιδαγωγική και ιστορική σκέψη (Barton and Levstik, 2008: 324-25).

2. Συνειδητοποίηση για τους στόχους των πρακτικών που αντιστοιχούν στον επιστημονικό τομέα της Ιστορίας

Οι Barton and Levstik (2008) και Bruce VanSledright (1996) ισχυρίζονται ότι, ακόμα και αν οι εκπαιδευτικοί εκπαιδευθούν όπως οι ιστορικοί, είναι απίθανο να χρησιμοποιήσουν αυτές τις μεθόδους, επειδή έχουν πολύ διαφορετικούς στόχους και εφαρμόζουν διαφορετικές διαδικασίες από αυτούς. Το περιβάλλον μιας σχολικής τάξης είναι δύσκολο να μετασχηματιστεί σε πεδίο ιστορικής έρευνας και ανάλυσης πηγών.

Με τον παραπάνω ισχυρισμό συνηγορεί η έρευνα του VanSledright (1995), που έδειξε ότι μερικές φορές η γνώση περιεχομένου της επιστήμης της Ιστορίας έχει ελάχιστη επίδραση στη διδακτική πράξη. Δηλαδή, μερικοί δάσκαλοι, αν και γνωρίζουν πώς να εφαρμόσουν τις μεθόδους που προτείνουν οι ειδικοί στον τομέα Ιστορίας, η διδασκαλία τους δεν έχει καμία σχέση με την επιστημονική γνώση της επιστήμης της Ιστορίας, ενώ κάποιοι από αυτούς δεν την εφαρμόζουν στην πράξη.

Η παραπάνω συμπεριφορά των εκπαιδευτικών εξηγεί γιατί η διδασκαλία δεν σχετίζεται τόσο με τη γνώση που αποκτήθηκε στο πανεπιστήμιο όσο με τις κυρίαρχες κοινωνικές πρακτικές στο σχολείο, όπως η κάλυψη της διδακτέας ύλης, ο έλεγχος της τάξης, η αξιολόγηση των μαθητών και μαθητριών. Αν και οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν σύγχρονες στρατηγικές μάθησης, που προωθούν την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, εντούτοις γνωρίζουν επίσης ότι αυτές οι στρατηγικές απαιτούν περισσότερο διδακτικό χρόνο, προκειμένου οι μαθητές και οι μαθήτριες να παρατηρήσουν, να σκεφθούν και να συζητήσουν. Οι διαδικασίες αυτές μπορεί να επηρεάσουν την κάλυψη της διδακτέας ύλης στον προβλεπόμενο χρόνο και να διαταράξουν την πειθαρχία της τάξης. Επιπλέον, φάνηκε ότι η έγνοια των εκπαιδευτικών να καλύψουν τη διδακτέα ύλη και να εξασφαλίσουν την πειθαρχία της τάξης συνήθως υπερισχύει της ανάπτυξης της ιστορικής σκέψης, εφόσον απαιτεί λιγότερο χρόνο και ενέργεια από τη μεριά του δασκάλου και φέρνει άμεσα μαθησιακά αποτελέσματα.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η επάρκεια των δασκάλων στη γνώση περιεχομένου, τις μεθόδους και πρακτικές της επιστήμης της Ιστορίας είναι μεν αναγκαία αλλά όχι ικανή συνθήκη για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Αυτό που πιστεύουμε ότι χρειάζεται επιπλέον είναι η συνειδητοποίηση των στόχων που υπηρετούν οι πρακτικές που αντιστοιχούν στον επιστημονικό τομέα της Ιστορίας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι αναγκαίο να συνειδητοποιήσουν ότι οι πρακτικές ιστορικής σκέψης δεν αποσκοπούν στη δημιουργία «μαθητών-μικρών ιστορικών», αλλά (1) στη μύησή τους στην εργασία του ιστορικού – πώς εργάζεται ένας ιστορικός για να διαμορφώσει ερμηνείες και να καταλήξει σε συμπεράσματα βασισμένα σε μαρτυρίες πρωτογενών πηγών,

και (2) στην προετοιμασία τους ως αυριανών ενεργών πολιτών, οι οποίοι είναι ικανοί να: αναζητούν, να επιλέγουν, να διαβάζουν κριτικά, να αιτιολογούν, να συνδυάζουν, να αξιολογούν, να συνθέτουν και να επικοινωνούν) (Ρεπούση, 2007: 401-402).

Η ανάπτυξη της συνειδητοποίησης των εκπαιδευτικών για τον σκοπό της ιστορικής εκπαίδευσης μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη προδιαθέσεων (dispositions) των μαθητών σχετικά με: (1) την παραγωγή καλά τεκμηριωμένων επιχειρημάτων, (2) την αποδοχή διαφορετικών ιστοριών από τις δικές τους, (3) τον σεβασμό των ανθρώπων του παρελθόντος για αυτό που ήταν -ανθρώπινα όντα, (4) τον προσανατολισμό τους στον χρόνο, (5) μια βαθιά κατανόηση, που μπορεί να οδηγήσει στον μετασχηματισμό της γνώσης ιστορικών γεγονότων σε χρήσιμη γνώση (Lee, 2011: 64-67), (5) την ανάπτυξη στάσεων και αντιλήψεων του ενεργά σκεπτόμενου πολίτη, ο οποίος είναι ικανός «να αναζητά, επιλέγει, διαβάζει κριτικά, αιτιολογεί, συνδυάζει, αξιολογεί, συνθέτει, επικοινωνεί») (Ρεπούση, 2007: 401-402).

Συζήτηση

Σε αυτή την εργασία δείξαμε ότι η ιστορική σκέψη μπορεί να αναπτυχθεί εφόσον πληρούνται ορισμένα απαιτούμενα που αναφέρονται στους μαθητές, όπως: (1) η ενεργός συμμετοχή των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, (2) η πρώιμη εξοικείωση στην ανάλυση πηγών και (3) η εξοικείωση με την ιστορική έρευνα.

Αυτά τα απαιτούμενα συνδέονται με ζητούμενα που αφορούν τους/τις εκπαιδευτικούς, όπως: (1) να γνωρίζουν το περιεχόμενο, τις μεθόδους και τις πρακτικές της επιστήμης της Ιστορίας και (2) να συνειδητοποιήσουν τους στόχους των πρακτικών που αντιστοιχούν στον επιστημονικό τομέα της Ιστορίας.

Με την εξασφάλιση των απαιτούμενων η διδασκαλία της Ιστορίας μπορεί να αποτελέσει έναν περισσότερο πιστό διδακτικό μετασχηματισμό της επιστήμης αναφοράς της, επειδή προσφέρει μαθησιακά περιβάλλοντα πλούσια σε δραστηριότητες και διαδικασίες, που θεωρούνται απαραίτητες για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης.

Για την πραγματοποίηση των ζητούμενων απαιτείται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στο επιστημονικό αντικείμενο της Ιστορίας, ώστε να αποκτήσουν γνώση, δεξιότητες, στάσεις και αντιλήψεις αναφορικά με τη φύση της Ιστορίας, τις μεθόδους και τις πρακτικές που αναπτύσσουν την ιστορική σκέψη.

Τα απαιτούμενα και τα ζητούμενα για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης χρειάζεται να ενταχθούν στο Πρόγραμμα Σπουδών της Ιστορίας και να αποτελέσουν διδακτικά αντικείμενα των Παιδαγωγικών Τμημάτων. Αυ-

τό θα έχει διπλό όφελος. Από τη μια πλευρά, θα προσφέρει το απαραίτητο πλαίσιο για την ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης, από την άλλη, θα ενισχύσει το επαγγελματικό κύρος των εκπαιδευτικών.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ελληνόγλωσσες

- Δημητριάδου, Κ. (2002). Η εισαγωγή εννοιών Ιστορίας και Γεωγραφίας στο ελληνικό νηπιαγωγείο: Μια πρόταση εκπαιδευτικής παρέμβασης, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 124: 94-103.
- Barton, K. and Levstik, L. (2008). *Διδάσκοντας ιστορία για το συλλογικό αγαθό*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της ιστορίας. Ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρεπούση, Μ. (2004). *Μαθήματα ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ρεπούση, Μ. (2007). Ιστορικός εγγραμματισμός και σχολικά εγχειρίδια ιστορίας. Στο Η. Ματσαγγούρας (επιμ.). *Σχολικός εγγραμματισμός. Λειτουργικός, κριτικός, επιστημονικός* (393-419). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξενόγλωσσες

- Bain, R. (2005). They Thought the World Was Flat?’ Applying the Principles of How People Learn in Teaching High School History. Στο. M.S. Donovan and J.D. Bransford (Eds.) *How Students Learn: History, in the Classroom*. Washington, D.C.: The National Academies Press.
- Barton, K. (1996). “Did the Devil Just Run Out of Juice?”. Historical Perspective-Taking among Elementary Students. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.
- Barton, K. (2005). Best Not to Forget Them: Secondary Students’ Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory and Research in Social Education* 33, 9-44.
- Barton, K. and Levstik, L.S. (1996). “Back when God was around and everything”: The development of elementary children’s understanding of historical time. *American Educational Research Journal*, 33, 419-454.
- Bergmann, K. (1998). *Geschichtsdidaktik. Beiträge zu einer Theorie historischen Lernens*. Schwalbach/Ts: Wochenschau-Verlag.
- Bergmann, K. (2000). *Multiperspektivität: Geschichte Selber Denken*. Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Booth, A. (2003). *Teaching history at university: Enhancing learning and understanding*. Psychology Press.
- Booth, M. B. (1993). Students’ historical thinking and the national history curriculum in England. *Theory and Research in Social Education*, 21 (2), 105-127.
- Borries B. von. (2001). “Multiperspectivity” – Utopia Pretension or Feasible

- Fundament of Historical Learning in Europe. Στο J. Leeuw-Roord (Ed.), *History for Today and Tomorrow. What does Europe mean for School History?* (pp. 269-295), Hamburg: Eustory.
- Britt, M. et al. (2000). The Sourcer's Apprentice: A Tool for Document-Supported Instruction. Στο P. Stearns, P., Seixas and S. Wineburg (Eds.). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives* (pp. 437-70). New York: New York University Press.
- Britt, M., and Aglinskias, C. (2002). Improving students' ability to identify and use source information. *Cognition and Instruction*, 20(4), 485-522.
- Chilcoat, G. W. and Ligon, J., A. (2004). Issues-Centered Instruction in the Social Studies Classroom: The Richard E. Gross Problem-Solving Approach Model. *Social Studies Review* (2004).
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education An introduction to the philosophy of education*, New York.
- Downey, M. and Levstik, L. (1991). Teaching and Learning History. Στο J. Shaver (ed.). *The Handbook Of Research On Social Studies Teaching And Learning*, (pp. 400-410), New York: Macmillan.
- Evangs, R. (2009). *Για την υπεράσπιση της ιστορίας*. (μτφρ. Λυδία Παπαδάκη). Αθήνα: Σαββάλλας.
- Hicks, D. and Doolittle, P. E. (2009). Multimedia-Based historical inquiry strategy instruction. Στο John K. Lee, Adam M. Friedman (Eds.). *Research on technology in social studies education*, (pp. 127-152), IAP.
- Lee, P. (2011). History education and historical literacy. Στο I. Davies (Ed.) (2011). *Debates in history teaching*. (pp. 63-72), London: Routledge.
- Lee, P. and Ashby, R. (2001). Empathy, perspective taking, and rational understanding. Στο O. L. Davis Jr., and E. A. Yeager and S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective taking in the social studies* (pp. 21-50). Lanham, MD: Rowman and Littlefield.
- Leinhardt, G. (1993). Weaving instructional explanations in history. *British Journal of Educational Psychology*, 63, 46-74.
- Leinhardt, G., Beck, I. L., and Stainton, C. (Eds.). (1994). *Teaching and learning in history*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Levstik, L. S. (1997). "To fling my arms wide": Students learning about the world through nonfiction. Στο R. A. Bamford and J. V. Kristo (Eds.). *Making Facts Come Alive: Choosing Quality Nonfiction Literature K-8*. Christopher-Gordon.
- Levstik, L. S. (2001). Crossing the Empty Spaces: Perspective taking in New Zealand adolescents' understanding of national history. Στο O.L. Davis, E. A. Yeager, and S. J. Foster (Eds.), *Historical empathy and perspective-taking in the social studies* (pp. 69-96), Lahham: Rowman and Littlefield.
- Levstik, L. S., and Barton, K. C. (1996). They still use some of their past: Historical salience in children's chronological thinking. *Journal of Curriculum Studies*, 28, 531-576.
- Levstik, L. S., and Barton, K. C. (2001). *Doing history: Investigating with children in the elementary and middle schools* (2nd ed.). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Levstik, L., and Pappas, C. (1992). New Directions For Studying Historical Understanding. *Theory and Research in Social Education*, 20, 369-385.
- National Council for History Standards (1996). *National Standards for World History*, revised edition. Los Angeles: National Center for History in the Schools.
- Ogawa, M. (2001). Building Multiple Historical Perspectives: An Investigation of How Middle School Students are Influenced by Different Perspectives. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, United States, April 10-14, 2001.
- Perfetti et al. (1994). How Students Use Texts to Learn and Reason About Historical Uncertainty. Στο M. Carretero and J. Voss (Eds.), *Cognitive and Instructional Processes in History and the Social Sciences* (pp. 257 -283). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Rouet, J.F., Marron, M.A., Perfetti, C. and Favart, M. (1998). Understanding Historical Controversies: Students' Evaluation and Use of Documentary Evidence. In M. Carretero and J. F. Voss (Eds.). *Learning and Reasoning in History*, (pp. 95-116). London: Woburn Press.
- Rouet, J-F., Favart, M., Britt, A., and Perfetti, C. (1997). Studying and Using Multiple Documents in History: Effects of Discipline Expertise. *Cognition and Instruction* 15(1), 85-106
- Seixas, P. (1996). Conceptualizing growth in historical understanding. Στο D. Olson and N. Torrance (Eds.), *The Handbook of Education and Human Development* (pp. 765-783). Oxford: Blackwell.
- Seixas, P. and Morton, T. (2013). *The Big Historical Thinking Concepts*. Canada: Nelson.
- Shemilt, D. (1980). *History 13-16: Evaluation study*. Edinburg: Holmes McDougal.
- Shemilt, D. (2000). The caliph's coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. Στο P. N. Stearns, P. Seixas, and S. Wineburg (Eds.), *Knowing, teaching, and learning history: National and international perspectives* (pp. 83-101). New York: New York University Press.
- Stahl, S.A. et al. (1996). What Happens When Students Read Multiple Source Documents in History? *Reading Research Quarterly*, 31(4): 430-456.
- Tardif, J. (2000). *The challenges of the information and communication technologies facing history teaching*. Strasbourg: Council of Europe.
- VanSledright, B. (1995). *How Do Multiple Text Resources Influence Learning to Read American History in Fifth Grade?* NRRC ongoing research. GA: NRRC News: A Newsletter of the National Reading Research Center p.4-5. Ανακτήθηκε από ERIC Document Reproduction Service. (ED385832).
- VanSledright, B. (1995). *How Do Multiple Text Resources Influence Learning to Read American History in Fifth Grade?* NRRC ongoing research. GA: NRRC News: A Newsletter of the National Reading Research Center p.4-5. Ανακτήθηκε από ERIC Document Reproduction Service. (ED385832).
- VanSledright, B. (1996). Studying colonization in the eighth grade: What can it teach us about the learning context of current reforms? *Theory and Research in Social Education*, 24, 107-145.

- VanSledright, B., and Brophy, J. (1992). Storytelling, imagination, and fanciful elaboration in children's historical reconstructions. *American Educational Research Journal*, 29, 837-861.
- Wineburg, S. (1991). Historical problem solving: A study of cognitive processes used in the evaluation of documentary and pictorial evidence. *Journal of Educational Psychology*, 83(1), 73-87.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and other unnatural acts: Charting the future of teaching the past*. Philadelphia: Temple University Press.
- Yeager, E.A., and Wilson, E.K. (1997). Teaching historical thinking in the social studies methods course: A case study. *The Social Studies*, 88(3), 121-126.
- Young, K. M., and Leinhardt, G. (1998). Writing from Primary Documents A Way of Knowing in History. *Written communication*, 15(1), 25-68.



Γεωργία Παντίδου, Σταυρούλα Σωτηροπούλου,
Φρειδερίκη-Μαρία Τσιουκαντάνα

ΤΡΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΤΟΥ ΑΛΓΟΡΙΘΜΟΥ
ΕΚ ΠΕΡΙΤΡΟΠΗΣ/ΚΥΚΛΙΚΗΣ ΕΠΑΝΑΦΟΡΑΣ (ROUND-ROBIN)
ΣΤΗ ΝΕΟΕΛΛΗΝΙΚΗ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ ΚΑΙ ΜΙΑ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ ΠΡΟΤΑΣΗ

Εισαγωγή

Ο αλγόριθμος χρονοπρογραμματισμού εκ περιτροπής ή κυκλικής επαναφοράς (round-robin) είναι ένας από τους παλαιότερους και πιο διαδεδομένους αλγόριθμους σχετικά με τις διεργασίες ενός λειτουργικού συστήματος. Μπορεί να απεικονιστεί ως μία κυκλική αλυσίδα διεργασιών, οι οποίες εκτελούνται με τη σειρά μέχρι να ολοκληρωθούν και στη συνέχεια ξεκινούν πάλι από την αρχή, τηρώντας την ίδια διαδοχή.

Η ονομασία round-robin αποδίδεται, όμως, και στη διαδικασία συγγραφής λογοτεχνικών έργων, κατά την οποία περισσότεροι του ενός συγγραφείς συνεργάζονται, ακολουθώντας μία προκαθορισμένη τυχαία σειρά: λόγω χάρη, ο πρώτος γράφει το πρώτο κεφάλαιο, ο δεύτερος συνεχίζει με το δεύτερο από εκεί που το άφησε ο προηγούμενος και ούτω καθεξής, μέχρι να γράψουν όλοι και στη συνέχεια ξεκινούν πάλι με την ίδια σειρά.¹ Στα τέλη του 19^{ου} αιώνα η συγκεκριμένη λογοτεχνική πρακτική ήταν πολύ διαδεδομένη και δημοφιλής στο αναγνωστικό κοινό της Αγγλίας και των Ηνωμένων Πολιτειών της Αμερικής. Το πρώτο δείγμα συνεργατικής γραφής ήδη σημειώνεται τον 18^ο αιώνα με το έργο των Alexander Pope, Jonathan Swift, John Gay, Thomas Parnell και John Arbuthnot *Memoirs of the extraordinary life, works and discoveries of Martinus Scriblerus* (1741).

Στα 1867 ο Charles Dickens συνεργάστηκε με τον Wilkie Collins στη συγ-

Η Γεωργία Παντίδου είναι Δρ. Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Η Σταυρούλα Σωτηροπούλου είναι φιλόλογος, Μ.Α. Νεοελληνικής Φιλολογίας.

Η Φρειδερίκη-Μαρία Τσιουκαντάνα είναι φοιτήτρια Ι.Α.Κ.Α. Παν. Θεσσαλίας.

1 Η γενική χρήση του αρσενικού γένους επιλέχθηκε για λόγους αναγνωσιμότητας του κειμένου και δεν υποδηλώνει καμία διάκριση φύλου.

γραφή του έργου *No Thoroughfare*, ανοίγοντας τον δρόμο για πολλές άλλες παρόμοιες συνεργασίες ευρύτατα αναγνωρισμένων συγγραφέων, οι οποίες σημείωσαν αναγνωστική και εμπορική επιτυχία στα τέλη του 19^{ου} αιώνα στη Βικτωριανή Αγγλία (Cozzi, 2018). Ο κύριος λόγος της επιτυχίας αυτών των έργων ήταν η πρόκληση της περιέργειας του αναγνώστη ως προς την αναγνώριση της συγγραφικής φωνής και της διάκρισης των υφολογικών χαρακτηριστικών μεταξύ των συνεργαζομένων συγγραφέων. Ωστόσο, η κριτική της εποχής δεν υποδέχθηκε με θέρμη το εν λόγω εγχείρημα, θεωρώντας το μια λογοτεχνική ιδιοτροπία και, συνεπώς, άξιο υποτίμησης ή και περιθωριοποίησης. Θεωρήθηκε ότι η εστίαση του αναγνώστη στην κατασκευή του έργου λειτουργούσε εις βάρος του θέματος και των λογοτεχνικών αρετών του και αφαιρούσε από τον συγγραφέα την προνομιακή του θέση στον ρομαντικό μύθο του μοναχικού Δημιουργού, αποσταθεροποιώντας το κυρίαρχο ως τότε μοντέλο.²

Στη νεοελληνική λογοτεχνία του 20^{ου} και 21^{ου} αιώνα μπορούμε να εντοπίσουμε τρεις περιπτώσεις λογοτεχνικών έργων γραμμένων με την τεχνική *round-robin*: «Το μυθιστόρημα των τεσσάρων» (1958), «Το παιχνίδι των τεσσάρων» (1998) και «Το διήγημα των τεσσάρων – Πήρε τα φιλιά της» (2019). Ας τα εξετάσουμε με τη σειρά.

«Το μυθιστόρημα των τεσσάρων»³

Την άνοιξη του 1958 η εφημερίδα *Ακρόπολις* δημοσίευσε σε συνέχειες το συγκεκριμένο μυθιστόρημα, το οποίο συνέγραψαν ο Στράτης Μυριβήλης, ο Μιχάλης Καραγάτσης, ο Άγγελος Τερζάκης και ο Ηλίας Βενέζης, ακολουθώντας την πρωτοβουλία του Γιάννη Μαρή να διεξαγάγουν ένα καινοφανές για τα ελληνικά δεδομένα λογοτεχνικό πείραμα. Χωρίς καμία προσυνεννόηση, με κλήρωση για τη σειρά συγγραφής και με διαγωνισμό σχετικά με τον τίτλο του μυθιστορήματος, το «Μυθιστόρημα των Τεσσάρων» αποτελεί το πρώτο πείραμα συνεργατικής γραφής με το μοντέλο *round-robin* στην ιστορία της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας.

Η υπόθεση εκτυλίσσεται στην Αθήνα του 1953 αλλά και στην Αθήνα της Κατοχής ενώ με αναδρομές βρισκόμαστε στην Πάτρα και την Αίγινα των δεκαετιών του '10 και του '20. Υπάρχει, επίσης, μία εγκιβωτισμένη αφήγηση στο πρώτο μέρος του Καραγάτση, που μας ταξιδεύει στη Βερόνα των αρχών του 15^{ου} αιώνα. Εκεί θα γνωρίσουμε τον Τζιρόλαμο, η ιστορία του οποί-

2 Με το συγκεκριμένο θέμα ασχολήθηκαν ο Brander Matthews στο δοκίμιο του “The Art and Mystery of Collaboration” (*Longman’s Magazine*, 1890) και ο Walter Besant στο δοκίμιο του “On Literary Collaboration” 1892 (*New review* 6.33, pp.200-209) (Cozzi, 2018· Bunting, 2019).

3 *Το μυθιστόρημα των τεσσάρων* (Σ. Μυριβήλη, Μ. Καραγάτση, Α. Τερζάκη, Η. Βενέζη). Βιβλιωπωλείον της Εστίας, 4η έκδοση (1981).

ου αποτελεί μία προσήμανση για την εξέλιξη της ιστορίας του πρωταγωνιστή Αμενταίο Μαντσίνι.

Πρωταγωνιστές της ιστορίας είναι η Ελισάβετ Μανιάτη (Νενέλα) και ο Αμενταίο Μαντσίνι, για τις οικογένειες των οποίων μαθαίνουμε από αναδρομικές αφηγήσεις. Κοινό χαρακτηριστικό της προϊστορίας τους είναι τα ερωτικά τρίγωνα που σχηματίστηκαν στο οικογενειακό τους περιβάλλον, αλλά και που θα απασχολήσουν και τους ίδιους. Άλλοι χαρακτήρες είναι ο Σάββας Πετρός (ο κακός της ιστορίας), ο Σωκράτης Αντύπας (δημοσιογράφος), η Φρόσω (η γραμματέας του Αντύπα) και η Ίζα (η σύζυγος του Αμενταίο).

«Το παιχνίδι των τεσσάρων»⁴

Σαράντα χρόνια αργότερα, το 1998, τέσσερις νεοέλληνες συγγραφείς, ο Κώστας Μουρσελάς, ο Γιώργος Σκούρτης, ο Αντώνης Σουρούνης και ο Πέτρος Τατσόπουλος, επαναλαμβάνουν το πείραμα του 1958, επιχειρώντας να συνθέσουν με την ίδια τεχνική της αφηγηματικής σκυταλοδρομίας ένα νέο μυθιστόρημα, το οποίο θα «αποτυπώνει την Ελλάδα του '90, σχηματίζοντας το πορτρέτο του Νεοέλληνα που ακροβατεί πάνω από την καθημερινή παράνοια, τη μιζέρια και το μεγαλείο, καθώς το λυκόφως του αιώνα τον βρίσκει στο κρίσιμο σταυροδρόμι» (από το οπισθόφυλλο). Η πρωτοτυπία του εγχειρήματος αυτού έγκειται στις τέσσερις διαφορετικές εκδοχές του τέλους της ιστορίας και στη χιουμοριστική απεικόνιση σκηνών από τον σκιτσογράφο Στάθη Σταυρόπουλο. Το μυθιστόρημα δημοσιεύθηκε στην εφημερίδα *Τα Νέα* σε καθημερινές συνέχειες τον Φεβρουάριο του 1998.

Η υπόθεση εκτυλίσσεται στην Αθήνα της δεκαετίας του '90, με κάποιες αναφορές στο παρελθόν των ηρώων στη Γερμανία. Πρωταγωνιστής ο Λάμπρος Φωτεινός, Διευθυντής στο ελληνικό τμήμα της γερμανικής εταιρείας Licht (έξυπνο το παιχνίδι των ονομάτων), ο οποίος μπλέκεται σε μία ιστορία έρωτα, μυστηρίου και θανατηφόρου επιχειρηματικού ανταγωνισμού μεταξύ των κορυφαίων οικονομικών παραγόντων της χώρας.

«4 συγγραφείς, ένα διήγημα για τη Θεσσαλονίκη: Πήρε τα φιλιά της»⁵

Το 2019 τέσσερις Θεσσαλονικείς συγγραφείς επαναλαμβάνουν το πείραμα της συνεργατικής γραφής, επιχειρώντας να συνθέσουν ένα διήγημα αφιε-

4 *Το παιχνίδι των τεσσάρων* (Κ. Μουρσελά, Γ. Σκούρτη, Α. Σουρούνη, Π. Τατσόπουλου). Εκδόσεις Καστανιώτη, 4η έκδοση (1998).

5 Διαθέσιμο στη διεύθυνση: <https://parallaximag.gr/thessaloniki/4-syngrafeis-1-diigima-gia-ti-thessaloniki-pire-ta-filia-tis>

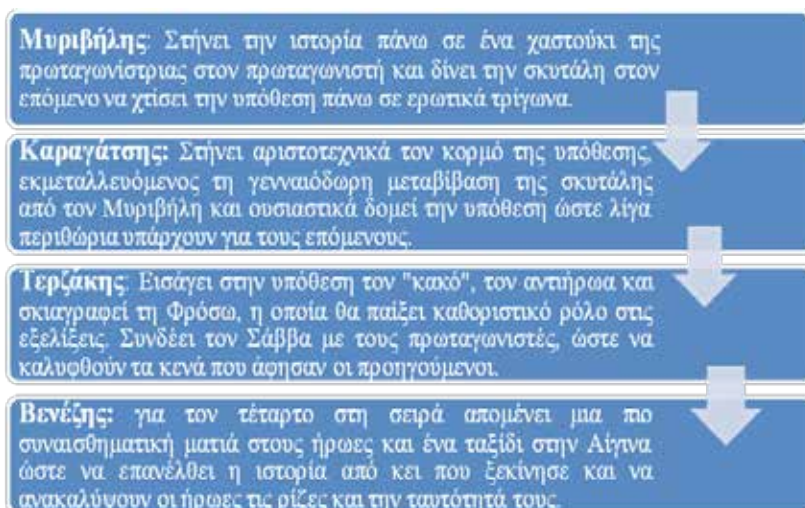
ρωμένο στη Θεσσαλονίκη και το σύμβολό της, τον Λευκό Πύργο, αλλά και στα τριάντα χρόνια του περιοδικού Parallaxi, όπου δημοσιεύθηκε. Οι συγγραφείς του διηγήματος ήταν ο Άκης Δήμου, ο Ισίδωρος Ζουργός, η Σοφία Νικολαΐδου και ο Σάκης Σερέφας.

Η υπόθεση εκτυλίσσεται στη Θεσσαλονίκη σε διάφορα χρονικά επίπεδα από το 1974 ως το σήμερα. Στο διήγημα πρωταγωνιστεί η Βιβή Πατρικαρέα, της οποίας τη ζωή παρακολουθούμε, ως αναγνώστες, σε διάφορες εποχές και φάσεις. Η νεαρή της ηλικία, γεμάτη ραντεβού και πάστες σεράνο, η μετέπειτα εγκυμοσύνη της, η ανατροφή του γιου της, καθώς και η ιδιαίτερη σχέση της με τον Λευκό Πύργο, γίνονται αντικείμενο αφήγησης από τέσσερις αφηγητές- ανάμεσα τους και η ίδια- με φόντο τη Θεσσαλονίκη.

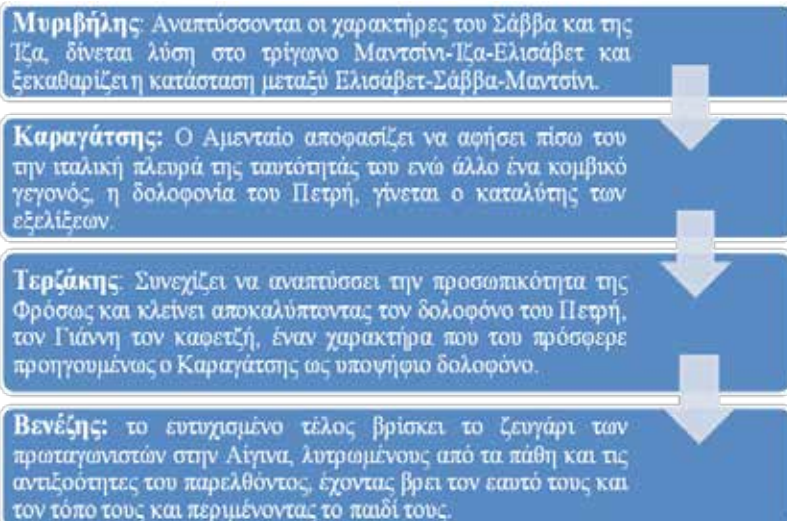
Η τεχνική του αλγόριθμου round-robin στα τρία έργα

Το μυθιστόρημα των τεσσάρων

Εισαγωγή στην υπόθεση, κλιμάκωση

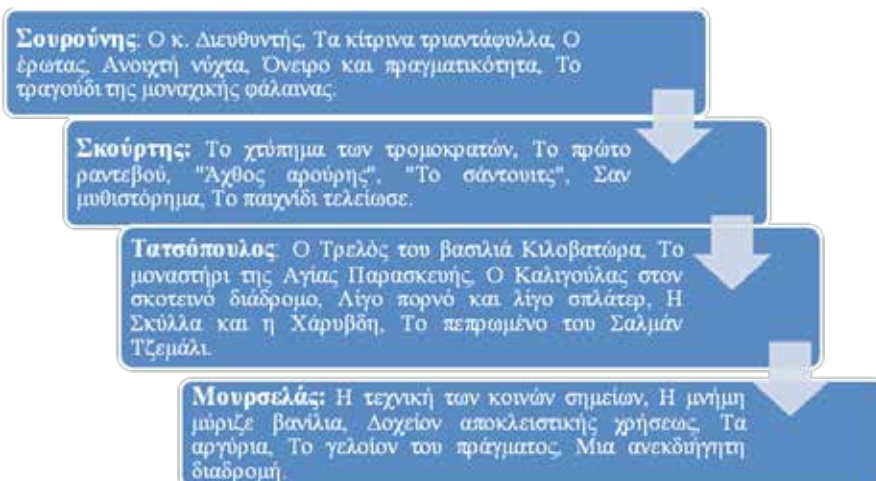


Λύση και τέλος

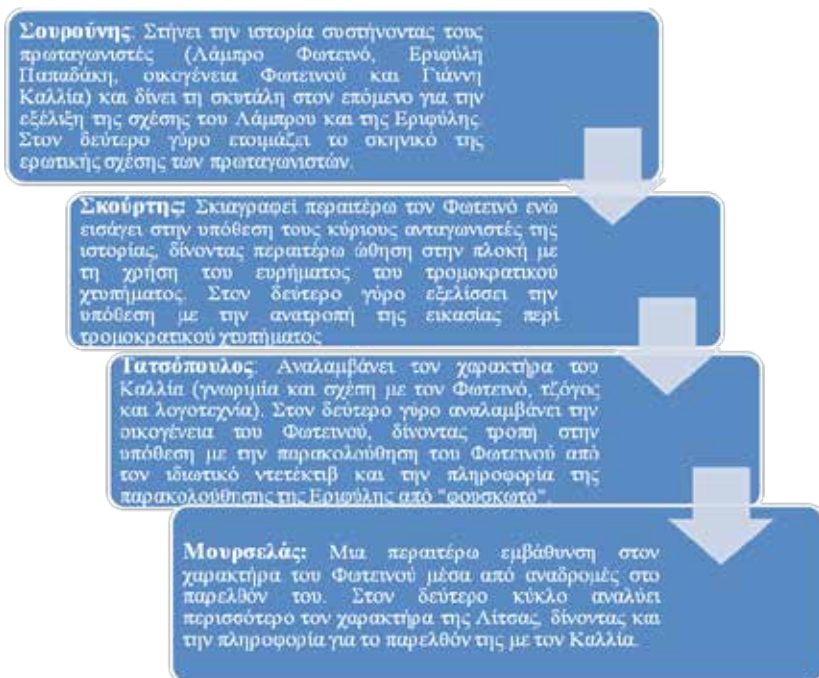


Το παιχνίδι των τεσσάρων

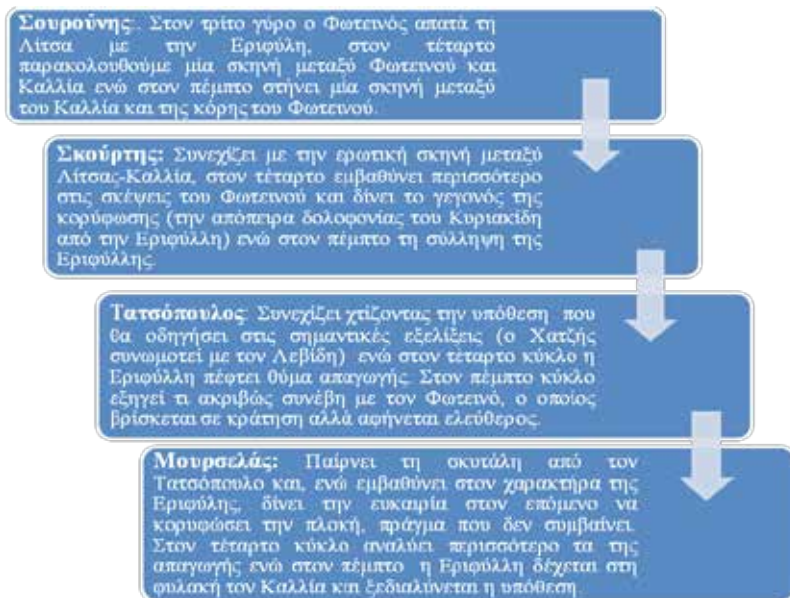
Τα κεφάλαια των τεσσάρων



Εισαγωγή στην υπόθεση, Δέση



Κορύφωση και λύση



«4 συγγραφείς, ένα διήγημα για τη Θεσσαλονίκη: Πήρε τα φιλιά της»

Δήμου: Η Βιβή Πατρικαρέα αφηγείται τη σύντομη ιστορία της με τον Γιώργο στα 1974 και μετά με τον Ισιδώρο, τον παλιό της συμμαθητή. Η αφήγηση κλείνει με το μεθύσι της Βιβής ένα βράδυ του 1975.

Ζουργός: Αναλαμβάνει την αφήγηση του Ισιδώρου παίρνοντας το νήμα από τον προηγούμενο συγγραφέα και δίνει τη δική του οπτική για τη σχέση του με τη Βιβή.

Νικολαΐδου: Εισάγεται στο διήγημα ο Γιώργος Πατρικαρέας, γιος της Βιβής, ο οποίος αφηγείται τις αναμνήσεις του από τη ζωή με τη μητέρα του.

Σερέφας: Ο Τάκης Σερέφης, γιος του Σταύρου του φωτογράφου, διατηρεί το αρχείο του πατέρα του και στην έκθεση φωτογραφίας που γίνεται στο λιμάνι, ο Γιώργος βρίσκει τις φωτογραφίες της μητέρας του. Σ' αυτόν μιλά ο Γιώργος στην προηγούμενη αφήγηση σε β' ενικό και απ' αυτόν μαθαίνει κάποιες λίγες πληροφορίες ενώ ταυτόχρονα ζητά τις φωτογραφίες και τα αρνητικά και μας πληροφορεί για τον θάνατο της Βιβής μετά από πολυετή παραμονή σε νευρολογική κλινική.

Παρατηρήσεις πάνω στις αφηγηματικές τεχνικές των τριών λογοτεχνικών έργων

Η εκ περιτροπής σύνθεση ενός διηγήματος ή μυθιστορήματος σίγουρα αποτελεί μία τεράστια πρόκληση για τους συγγραφείς. Είναι πολύ διαφορετικό να πλάθει κανείς έναν μύθο, μία ολοκληρωμένη πλοκή πλαισιωμένη με ποικίλες γραμμές δράσης, να σχηματοποιεί τους χαρακτήρες με το ήθος τους, τις επιθυμίες και τα πάθη τους, από το να γνωρίζει ότι θα πρέπει να βαδίσει πάνω στα χνάρια των προηγούμενων, αν δεν είναι ο πρώτος στη σειρά, ή ότι θα πρέπει να ξεκινήσει την ιστορία με έναν βαθμό ασάφειας ή αινιγματικότητας, ώστε να μπορέσουν οι επόμενοι να οικοδομήσουν πάνω στον καμβά που τους ετοίμασε. Ουσιαστικά, οι συνεργαζόμενοι συγγραφείς θυσιάζουν, κατά κάποιο τρόπο, την απόλυτη εξουσία και ελευθερία στην καλλιτεχνική δημιουργία τους, στήνουν υποθέσεις και ήρωες ημιτελείς και εκχωρούν σε άλλους το δικαίωμα να τους ολοκληρώσουν για χάρη του λογοτεχνικού παιγνίου ή πειράματος.

Η εγγενής στο πείραμα του round-robin αδυναμία συγκρότησης του αφηγηματικού μοντέλου εξ αρχής από έναν και μοναδικό συγγραφέα οδηγεί σε μία δημιουργική ασάφεια μεταξύ αρχής και τέλους, αιτίας και απο-

τελέσματος, σύγκρουσης και λύσης. Ίσως εδώ έγκειται η γοητεία του εγχειρήματος, στη δοκιμασία, δηλαδή, των δημιουργικών δυνάμεων των συγγραφέων είτε να θέσουν τα θεμέλια μίας αφήγησης, το νήμα της οποίας θα ξαναπιάσουν μετά από αρκετές διεργασίες, είτε να πάρουν τη σκυτάλη σε ένα συγκεκριμένο σημείο και να λειτουργήσουν εντός ενός πλαισίου, τις πλευρές του οποίου όρισαν από λίγο έως καθόλου.

Στο «Μυθιστόρημα των Τεσσάρων» ο Μυριβήλης αναλαμβάνει να μας προετοιμάσει για μία θυελλώδη ερωτική ιστορία μεταξύ της Ελληνίδας και του Ιταλού, χρησιμοποιώντας το χαστούκι ως προοίδιασμα. Στη συνέχεια η αναδρομή στο παρελθόν καθυστερεί τη δράση ώστε να ξεκινήσει το πρώτο νήμα της υπόθεσης, το ερωτικό τρίγωνο της Αίγινας. Στο «Παιχνίδι των Τεσσάρων» ο Σουρούνης φροντίζει να μας συστήσει τους πρωταγωνιστές της ιστορίας, προοιδιαζοντάς μας για τη σχέση που θα δημιουργηθεί μεταξύ Φωτεινού και Εριφύλης, ενώ στο διήγημα η Βιβή αφήνει μια χαραμάδα υποψίας ότι έχει μείνει έγκυος στο τέλος της πρώτης αφήγησης (του Δήμου).

Στα δύο μυθιστορήματα το άνοιγμα γίνεται με δράση, περιγραφή του πρωταγωνιστή/της πρωταγωνίστριας, σχηματισμό του σκηνικού και διάλογο ενώ η αφήγηση είναι κατά κανόνα τριτοπρόσωπη. Στο διήγημα, όμως, η Βιβή Πατριαρέα απευθύνεται άμεσα στον αναγνώστη, όπως σε μία (πρωτοπρόσωπη) αφήγηση ζωής. Ως προς το κλείσιμο, ο Βενέζης επιφυλάσσει ένα ευτυχημένο τέλος για τους δύο ήρωες, οι οποίοι βρίσκουν τον εαυτό τους και ο ένας τον άλλο στον τόπο όπου άρχισαν όλα. Η κύρια πρωτοτυπία του «Παιχνιδιού των Τεσσάρων» είναι οι τέσσερις διαφορετικές εκδοχές του τέλους της. Κανείς από τους τέσσερις συγγραφείς δεν επιφυλάσσει happy end για το ζευγάρι των πρωταγωνιστών, ενώ ο Πέτρος Τατσόπουλος πρωτοτυπεί εμφανίζοντας το πτώμα ενός Αλβανού μετανάστη να αφηγείται τη δική του ιστορία και τον τρόπο που ενεπλάκη στο «Παιχνίδι των Τεσσάρων». Στο διήγημα ο Σερέφας κλείνει αριστοτεχνικά την ιστορία με το εύρημα της έκθεσης φωτογραφίας, για να αποκαλυφθεί η ιστορία της πρωταγωνίστριας μέχρι την ασθένεια και τον θάνατό της.

Σύμφωνα με τον Αθανασόπουλο (Αθανασόπουλος, 2005), οι αξιομνημόνευτοι χαρακτήρες, διηγηματικοί ή μυθιστορηματικοί, είναι μερικώς εξατομικευμένοι και μερικώς τυποποιημένοι. Κάθε χαρακτήρας αποτελεί μέρος ενός ευρύτερου σχεδίου και κάθε λεπτομέρεια αυτού υπηρετεί το συγκεκριμένο σχέδιο. Τι γίνεται, όμως, στην περίπτωση των εκ περιτροπής συντεθειμένων έργων, εφόσον δεν υπάρχει εξ αρχής ένα τέτοιο σχέδιο; Και πώς μπορεί να υπάρξει η απαραίτητη συνέπεια στο ήθος και τη δράση ενός χαρακτήρα, ιδίως ενός εξελισσόμενου, όταν αναγκαστικά η εξέλιξή του διαμορφώνεται σταδιακά από διαφορετικές νοητικές συλλήψεις, ανάλογες του προσανατολισμού που δίδεται κάθε φορά στην εξέλιξη της πλοκής;

Στο «Μυθιστόρημα των Τεσσάρων» ο Μυριβήλης εισάγει το πρωταγωνιστικό δίδυμο χωρίς να υπεισέλθει σε λεπτομέρειες, έτσι ώστε οι επόμενοι

να μπορέσουν να διαπλάσουν τους χαρακτήρες αυτούς, αναλόγως της πλοκής που θα επινοήσουν. Όταν ξαναπαίρνει τη σκυτάλη μετά την εισαγωγή από τον Τερζάκη των χαρακτήρων του ανταγωνιστή και του καταλύτη, τους αναπτύσσει περαιτέρω, έτσι ώστε να εξυπηρετείται η πλοκή ως το σημείο της κορύφωσης. Ο Καραγάτσης διαπρέπει στην κατασκευή των ερωτικών τριγώνων, παίρνοντας την αφορμή από την ιδέα του Μυριβήλη και προεκτείνοντάς τη ως δομικό υλικό της όλης πλοκής και δίνοντας ταυτόχρονα προσημάνσεις, όπως η ιστορία του Τζιρόλαμο και ο κόκκινος φάκελος. Ο Τερζάκης επιλέγει να σκιαγραφήσει έναν δευτερεύοντα χαρακτήρα, τη Φρόσω, αποδίδοντάς της τα ιδεοτυπικά χαρακτηριστικά της νεαρής εργαζόμενης γυναίκας του '50-'60 αλλά και τον αντιήρωα-ανταγωνιστή Σάββα. Ο Βενέζης αναλαμβάνει να συνδέσει πρόσωπα και καταστάσεις και να δώσει την τελική λύση, ενώ ταυτόχρονα η ματιά του στα πράγματα είναι πιο ανθρώπινη και συναισθηματική. Μας εντυπωσιάζει ιδιαίτερος η αυτοαναφορά στο μυθιστόρημα και η αποστροφή στον αναγνώστη μαζί με το happy end.

Στο «Παιχνίδι των Τεσσάρων» ο Σουρούνης εξ αρχής δίνει τους πρωτεύοντες και δευτερεύοντες χαρακτήρες, αφήνοντας, ωστόσο, περιθώρια στους επόμενους να ολοκληρώσουν τη σκιαγράφησή τους. Είναι εκπληκτικό ότι καθένας από τους τέσσερις συγγραφείς δίνει τη δική του διάσταση στην προσωπικότητα του Φωτεινού, χωρίς όμως να παρατηρείται κάποια ανακολουθία στο ήθος του. Ο Φωτεινός μοιάζει στο είδος του ήρωα που αναφέρει ο Αθανασόπουλος (Αθανασόπουλος, 2005: 42) ως αντιπροσωπευτικό των ημερών μας: *δεν ενοσρακώνει πλέον ένα σύστημα αξιών (σε αντίθεση με τον Αμενταίο Μαντσίνο και τη Νενέλα του προηγούμενου μυθιστορημάτος) αλλά την ανάγκη φυγής από μια πραγματικότητα που καθορίζεται από την αμφισβήτηση και την απαξία*. Αυτή η ανάγκη φυγής αντικατοπτρίζεται και στις επιλογές για το κλείσιμο της ιστορίας από τους τρεις συγγραφείς.

Τέλος, στο διήγημα των τεσσάρων τα πράγματα είναι πιο εύκολα. Κάθε συγγραφέας αναλαμβάνει έναν αφηγητή ενώ στο τέλος ο Σερέφας επιλέγει τον σκηνικό τρόπο παρουσίασης της δράσης και, μέσα από τον διάλογο, μας λύνονται όλες οι απορίες καθώς η ιστορία τελειώνει. Στο διήγημα αυτό μάλλον ως πρωταρχή της μυθοπλασίας τίθεται το σκηνικό. Δίνεται η εντύπωση ότι η Θεσσαλονίκη και ο Λευκός Πύργος είναι οι πραγματικοί πρωταγωνιστές, ενώ οι χαρακτήρες του διηγήματος ίσως απλώς επινοήθηκαν, για να ταιριάζουν και με το εμβληματικό τραγούδι του τίτλου.

Πιθανές εφαρμογές στη σχολική πρακτική

Η δημιουργία παραμυθιών, μικρών ιστοριών ή διηγημάτων με τη μέθοδο round-robin είναι κάτι σύννηθες στο αγγλοσαξωνικό σχολείο, αν κρίνει κανείς από τα πάμπολλα σχετικά αποτελέσματα που αποδίδει μια απλή ανα-

ζήτηση στο διαδίκτυο (διδασκτικές πρακτικές, πόροι, σχέδια μαθήματος, παραμύθια και ιστορίες που έχουν δημιουργηθεί στην τάξη). Υπάρχουν επίσης ιστότοποι, στους οποίους οι ενδιαφερόμενοι μπορούν να δημιουργήσουν ή να συνεχίσουν μία ιστορία που ξεκίνησε κάποιος άλλος κι έτσι να εμπλακούν σ' ένα γοητευτικό δημιουργικό παιχνίδι (για παράδειγμα, οι δικτυακοί τόποι <http://foldingstory.com/> και <https://www.ensemblepress.com/> προσφέρουν αυτή τη δυνατότητα, ενώ ένα ενδεικτικό σχέδιο μαθήματος μπορεί να δει κανείς στη διεύθυνση https://www.educationworld.com/a_lesson/02/lp255-04.shtml).

Μία πολύ ενδιαφέρουσα δραστηριότητα για μικρούς αλλά και μεγάλους μαθητές, και όχι μόνο, είναι η «Μαγική Τράπουλα των Παραμυθιών» του Κώστα Στοφόρου (εκδόσεις Κάπα Εκδοτική), η οποία βασίζεται στις λειτουργίες του παραμυθιού του Propp και στη «Γραμματική της Φαντασίας» του Rodari. Η τράπουλα αποτελείται από 21 κάρτες, όσες είναι και οι λειτουργίες των παραμυθιών που ξεχώρισε ο Rodari από τις 31 συνολικά που διατύπωσε ο Propp, οι οποίες θεωρούνται συστατικά στοιχεία όλων των παραμυθιών. Με παιγνιώδη τρόπο οι μαθητές εξοικειώνονται με τα τρία δομικά υλικά οποιασδήποτε μυθοπλασίας (πλοκή, χαρακτήρες, σκηNIKό) και, με οδηγό τη φαντασία και την έμπνευσή τους, τα συνδυάζουν ώστε να προκύψει μία ιστορία. Ο συνδυασμός χρήσης της παραμυθοτράπουλας για τη δημιουργία ιστορίας με τη μέθοδο round-robin μπορεί να λειτουργήσει με ποικίλους τρόπους (λόγου χάρη να μοιραστούν στα παιδιά, ατομικά ή σε ομάδες, τυχαία χαρτιά από την τράπουλα και να ξεκινήσει κυκλικά η σύνθεση της ιστορίας). Στη διαδρομή, μέσα από το βιωματικό παιχνίδι, τα παιδιά οικοδομούν τη γνώση τους για τα στοιχεία της πλοκής και τις ιδιαιτερότητες της κατασκευής των χαρακτήρων. Εναπόκειται στη φαντασία των εκπαιδευτικών και των παιδιών να δημιουργήσουν όμορφες ιστορίες ανακαλύπτοντας ευχάριστα και διασκεδαστικά τα μυστικά της μυθοπλασίας.

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Cozzi, A. (2018, May). The Dissolution of the Author in Literary Collaboration: Two Case Studies. *Other Modernities - Essays*(19), σσ. 1-15.
- Bunting, K. (2019). Besant and Collaboration. Στο K. Morrison (Επιμ.), *The Business of Literature and the Pleasures of Reform*. Liverpool University Press.
- Αθανασόπουλος, Β. (2005). *Οι ιστορίες του κόσμου. Τρόποι της γραφής και της ανάγνωσης του οράματος*. Αθήνα: Πατάκης.

Εικόνα πρώτης σελίδας από

<https://www.computerhope.com/jargon/r/rounrobi.htm>

Όλοι οι δικτυακοί τόποι προσπελάστηκαν στις 18/3/2021.

Χαράλαμπος Κουργιαντάκης, Αγγελική Αθανασούλα

Η ΦΑΝΤΑΣΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΙΝΩΝΙΟΛΟΓΙΑ, ΣΤΗΝ ΙΣΤΟΡΙΑ ΚΑΙ ΣΤΗ ΔΙΔΑΚΤΙΚΗ

*«Είναι η απουσία της φαντασίας
που μεταβάλλει τον άνθρωπο σε ανάπηρο της πραγματικότητας.»*

(Ελύτης, 1982, 9)

Η έννοια της φαντασίας

Απέναντι στις παραστάσεις της η συνείδηση έχει τη δυνατότητα να ενεργεί αυτόβουλα και διαμορφωτικά και να τις μετασχηματίζει σε νέα πλάσματα. Διασπά τις ψυχικές εικόνες στα συστατικά τους στοιχεία και στη συνέχεια τα ανασυγκροτεί σε μορφές νέες, διαφορετικές από εκείνες που είχε αρχικά αντιληφθεί και διαμορφώσει με τις σωματικές αισθήσεις. Η συγκεκριμένη ανθρώπινη λειτουργία, η οποία διαφοροποιείται σαφώς από τη μνήμη (και ως προς το περιεχόμενο και ως προς τη λειτουργία) ονομάζεται φαντασία και τα προϊόντα της παραστάσεις φανταστικές (Παπανούτσος, 1972, 1985 ανατ.: 97).

Η φαντασία ως ψυχική και διανοητική λειτουργία εντοπίζεται ανάμεσα στο νου και στην αίσθηση. Οι σωματικές αισθήσεις δημιουργούν στον άνθρωπο «μορφώσεις», εντυπώσεις. Η φαντασία άλλοτε συμβαδίζει με τη θέληση, οδηγείται προς συγκεκριμένη κατεύθυνση (καλές τέχνες, επιστήμες κ.λπ.) και χαρακτηρίζεται «σκόπιμη»· άλλοτε λειτουργεί ελεύθερα, χωρίς συνειδητή προαίρεση (όνειρα, ονειροπολήσεις) και αποκαλείται «αυθόρμητη». Ως προς τον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί, η φαντασία μπορεί να είναι (α) προσθετική, όταν σε ορισμένο σύμπλεγμα παραστάσεων προσθέτει στοιχεία που δεν ανήκουν σε αυτό, (β) αφαιρετική, όταν αφαιρεί από

Ο Χαράλαμπος Κουργιαντάκης είναι μέλος Ε.Δ.Π. στο Τμήμα Ιστορίας του Ιονίου Πανεπιστημίου, με γνωστικό αντικείμενο Παιδαγωγικά-Διδακτική της Ιστορίας.

Η Αγγελική Αθανασούλα είναι τελειόφοιτη φοιτήτρια στο Τμήμα Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου.

τις παραστάσεις που επεξεργάζεται ορισμένα στοιχεία τους και τις απλουστεύει και (γ) συνδυαστική, όταν άλλα στοιχεία αφαιρεί και άλλα προσθέτει, προκειμένου να φτάσει σε απολύτως νέα μορφώματα. Συνδυαστική είναι η φαντασία ενός γλύπτη, ο οποίος, στην προσπάθειά του να απεικονίσει τον τέλειο τύπο του ανθρώπινου σώματος, συνδυάζει όγκους και γραμμές του ανδρικού με πλαστικά στοιχεία του γυναικείου σώματος. Αφαιρετική είναι η φαντασία του γεωμέτρη, ο οποίος μελετά τις καθαρές σχέσεις των γραμμών, των επιφανειών και των όγκων και αφαιρεί με τη φαντασία του από την αισθητή πραγματικότητα τα στοιχεία που δεν ενδιαφέρουν τη μελέτη του. Αξιοποιώντας την προσθετική φαντασία εργάζεται ο αρχαιολόγος, όταν προσπαθεί να συμπληρώσει νοερά τα χαμένα κομμάτια του αρχαίου μνημείου που ανακάλυψε, ώστε να το αποκαταστήσει στην κατά το δυνατό πληρέστερη μορφή του (Παπανούτσος, ό.π., 98). Διαφορετική κατηγοριοποίηση της φαντασίας τη διακρίνει σε «αναπλαστική» και «δημιουργική». Με την πρώτη συνδυάζονται στοιχεία που υπάρχουν στη μνήμη και κατά τη λειτουργία της αφαιρούνται ή προστίθενται στις υπάρχουσες παραστάσεις, ενώ η δεύτερη αποτελεί μία «μορφοποιό δύναμη» της ψυχής και αναφέρεται κατά κύριο λόγο στην καλλιτεχνική-επιστημονική δημιουργία (Μάνος, 1993: 25). Κατεξοχήν δημιουργικός θεωρείται ο συνδυασμός σκόπιμης και συνδυαστικής φαντασίας.

Στις αρχές του 20^{ου} αιώνα (κυρίως μεταξύ 1913-1916) ο Carl Jung προτείνει τον όρο «ενεργητική φαντασία» (active imagination). Η έννοια αυτή περιλαμβάνει την απελευθέρωση της φαντασίας και το άνοιγμα στο ασυνείδητο του ανθρώπου, ο οποίος ωστόσο διατηρεί ταυτόχρονα ενεργή και μια συνειδητή οπτική γωνία. Μέσω της ενεργητικής φαντασίας ο άνθρωπος έχει τη δυνατότητα να αφομοιώνει περιεχόμενα του ασυνείδητου, τα οποία προκύπτουν από τα όνειρα, τα έργα τέχνης κ.λπ. Η ενεργητική φαντασία παρεμβαίνει ανάμεσα στον δημιουργό και στη δημιουργία, όταν τα προϊόντα της φαντασίας του (ζωγραφική, γλυπτική, ελεύθερη γραφή, μουσική, χορός κ.λπ.) είναι δυσερμήνευτα, και υποβοηθά μια δυνητική συνειδητή ερμηνεία. Επιπλέον, αντιδιαστέλλεται προς την παθητική φαντασία, η οποία επίσης παρουσιάζει εικόνες από το ασυνείδητο και μπορεί να είναι σκόπιμη ή ακούσια. Η εσκεμμένη παθητική φαντασία περιλαμβάνει τις εικόνες που προκαλούνται σκόπιμα, αλλά δεν συνδέονται με τη βούληση του ανθρώπου να μετατραπούν σε πραγματικότητα. Η ακούσια παθητική φαντασία σχετίζεται με καταστάσεις του ύπνου και των ονείρων και με παθολογικές διαταραχές της συνείδησης (ψευδαισθήσεις, παραισθήσεις κ.λπ.) και εμφανίζεται όταν η δραστηριότητα της συνείδησης εξασθενεί και το άτομο γίνεται προσωρινά αδρανές (Hoerni-Fischer-Kaufmann, 2019).

Έναν αιώνα μετά ο Erik Goodwyn, βασισμένος σε έρευνες στον χώρο της Νευροεπιστήμης σχετικά με τα όνειρα και τη φαντασία, διαπιστώνει ότι επικυρώνονται πολλές από τις βασικές εισηγήσεις του Jung για τον ρό-

λο των ψυχικών εικόνων (λ.χ. η αυτονομία των ασυνείδητων συστημάτων της ψυχικής λειτουργίας) και καταλήγει στην ύπαρξη διαφορετικών ασυνείδητων συστημάτων συναισθημάτων, τα οποία συχνά έρχονται σε αντίθεση με τις συνειδητές προθέσεις του ανθρώπου και αποκαλύπτονται στο ενσυνείδητο μέσα από τις συμβολικές εικόνες των ονείρων και της φαντασίας (Goodwyn, 2012).

Κοινωνιολογική Φαντασία

Ο όρος «κοινωνιολογική φαντασία» (sociological imagination) εισάγεται από τον κοινωνιολόγο C. Wright Mills, ο οποίος τον αναφέρει για πρώτη φορά στο ομώνυμο βιβλίο του το 1959. Ο Mills είχε μία όχι ιδιαίτερα μακρά, λόγω του αιφνίδιου θανάτου του, αλλά σίγουρα αξιοσημείωτη επιστημονική πορεία, κατά τη διάρκεια της οποίας παρέμεινε πιστός σε ριζοσπαστικές ιδέες/απόψεις και δε δίστασε, εξαιτίας τους, να συγκρουστεί όχι μόνο με τους πιο δημοφιλείς κοινωνιολόγους της εποχής του (Parsons κ.λπ.), αλλά και με την αμερικανική κοινωνία στο σύνολό της. Στο βιβλίο του ο Mills αμφισβητεί το κυρίαρχο κοινωνιολογικό αφήγημα της εποχής του και ασκεί δριμυεία κριτική τόσο στην αμερικανική κοινωνιολογία συνολικά όσο και στην παρσονική κοινωνιολογική σκέψη (Ritzer, 2012: 115-117), επιχειρώντας να εξετάσει συνδυαστικά τα δύο βασικά υποκείμενα της κοινωνικής πραγματικότητας: το «άτομο» και την «κοινωνία».

Με τον όρο *κοινωνιολογική φαντασία* ο Mills αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να «βλέπει» τη διασύνδεση ανάμεσα στη ζωή του και στον κοινωνικό περίγυρο στον οποίο ζει. Κοινωνιολογική φαντασία είναι ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο μπορεί να ερμηνεύσει την ίδια τη ζωή του ως αποτέλεσμα της διαντίδρασης ατόμου-κοινωνίας (Δασκαλάκης, 2014, 37-39). Είναι αυτό που ο Berger ορίζει ως «μια μεταμόρφωση της συνείδησης» του ατόμου, που το βοηθά να αντιληφθεί με ποιο τρόπο η τρέχουσα στιγμή του και η προσωπική του βιογραφία εφάπτονται με την τροχιά της Ιστορίας (Τομπέα, 2016). Ο Mills εντοπίζει ότι οι περισσότεροι άνθρωποι της εποχής του αισθάνονται παγιδευμένοι, καθώς νιώθουν πως ό,τι τους συμβαίνει τους υπερβαίνει και δεν μπορούν να κάνουν κάτι για να αλλάξουν τη «μοίρα» τους. Ως λύση σε αυτό προτείνει μία αλλαγή του νου, του τρόπου σκέψης και αντίληψης του κόσμου, η οποία θα επέλθει μέσα από την καλλιέργεια της κοινωνιολογικής φαντασίας. Υποστηρίζει πως η κοινωνιολογική φαντασία βοηθά τους ανθρώπους να κατανοήσουν τη διασταύρωση της ζωής τους (της βιογραφίας τους) με το ευρύτερο κοινωνικό και ιστορικό πλαίσιο εντός του οποίου διαβιών. Με τον τρόπο αυτό θεωρεί ότι θα οδηγηθούν σε αποτελεσματικότερες επιλογές στην προσωπική αλλά και στην πολιτική/κοινωνική ζωή τους (Mills, 1959).

Ο Mills στηρίζει την επιχειρηματολογία του σε παραδείγματα, προκειμένου να δείξει με ποιο τρόπο η κοινωνιολογική φαντασία εντάσσει το ατομικό πρόβλημα στο κοινωνικό πλαίσιο και αποκαλύπτει τα κοινωνικά ζητήματα μέσα από τα προσωπικά προβλήματα. Ως παραδείγματα ο Mills επικαλείται λ.χ. έναν πόλεμο, κατά τον οποίο το άτομο, ανάλογα με τον κώδικα ηθικής του, αντιμετωπίζει προβλήματα όπως το πώς θα επιβιώσει ή πώς θα πεθάνει με τιμή, πώς θα ανελιχθεί στη στρατιωτική ιεραρχία ή πώς θα σταματήσει τον πόλεμο. Σε αυτά τα ατομικά ζητήματα αντιπαραβάλλει τα αντίστοιχα κοινωνικά, όπως τις αιτίες που προκάλεσαν τον πόλεμο, τις τρομακτικές κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις του στην κοινωνία που τον βιώνει κ.λπ. Επίσης λ.χ. ένα γάμο, στον οποίο κάθε μέλος του ζευγαριού βιώνει ατομικά προβλήματα: όταν όμως ο αριθμός των διαζυγίων εκτινάσσεται στα 850 ανά 1000 γάμους στα πρώτα τέσσερα χρόνια του γάμου, τότε αναφέρεται ένα ευρύτερο κοινωνικό ζήτημα, το οποίο συνδέεται γενικότερα με τους θεσμούς του γάμου και της οικογένειας (Mills, 1959: 5-6).

Ο Mills προτείνει την καλλιέργεια της κοινωνιολογικής φαντασίας ως λύση στο αίσθημα παγίδευσης των ανθρώπων. Ισχυρίζεται πως αν οι άνθρωποι -μέσω της φαντασίας- κατάφεραν να αποστασιοποιηθούν εν μέρει από τα ατομικά τους προβλήματα και να τα δουν ως κοινωνικά, θα τα αντιμετώπιζαν με μεγαλύτερη επιτυχία. Επισημαίνει πως στην «Εποχή των Γεγονότων» οι άνθρωποι δεν έχουν ανάγκη από περισσότερες πληροφορίες, οι οποίες απλώς θολώνουν/διαβάλλουν την κρίση τους και κατακλύζουν το νου τους, αλλά από μία «ποιότητα νοός» που θα τους βοηθήσει να διαχειριστούν τις πληροφορίες, για να αναπτύξουν τη λογική τους και να πετύχουν κατά το δυνατό διαυγείς συνόψεις σχετικά με το τι συμβαίνει στον κόσμο γύρω και μέσα τους. Αυτήν την ποιότητα την εγγυάται η κοινωνιολογική φαντασία. Στην ίδια κατεύθυνση, ο Mills θεωρεί πως ούτε η ζωή ενός ατόμου ούτε και η ιστορία μίας κοινωνίας μπορούν να γίνουν απόλυτα κατανοητά, όταν εξετάζονται το ένα ανεξάρτητα από το άλλο (Mills, 1959: 2).

Εμβραθύνοντας στη σκέψη του Mills ανακαλύπτουμε και άλλους λόγους για τους οποίους η κοινωνιολογική φαντασία αποδεικνύεται χρήσιμη στους ανθρώπους. Αξιοποιώντας την για να εξετάσουμε τη ζωή μας, μπορούμε να αμφισβητήσουμε όσα μας παρέχονται από την κοινωνία ως δεδομένα, τις κοινωνικές δομές, δυνάμεις και σχέσεις, να αναγνωρίσουμε τα προνόμια μας και έτσι να επανεξετάσουμε σοβαρά κοινωνικά ζητήματα όπως ο ρατσισμός, η ξενοφοβία, ο σεξισμός κ.λπ. και να αναθεωρήσουμε τις προσωπικές μας προσεγγίσεις. Η κοινωνιολογική φαντασία μπορεί να συμβάλει στην κοινωνική αλλαγή, καθώς βοηθά τα άτομα να αντιμετωπίζουν τα προσωπικά τους προβλήματα ως κοινωνικά ζητήματα, ζητήματα δηλαδή που συνδέονται με τους άλλους ανθρώπους ή αποτελούν προϊόντα των ατελειών και των παθογενειών της κοινωνικής δομής (π.χ. έλλειψη χρημάτων,

που οφείλεται στην άνιση κατανομή του πλούτου ή/και στον ανεπαρκή κατώτατο μισθό κ.λπ.) (Τομπέα, 2016).

Παρότι ο Mills, εξαιτίας των τοποθετήσεών του συνολικά, υπήρξε το «μαύρο πρόβατο» της Κοινωνιολογίας όσο ήταν εν ζωή, η θεωρία της κοινωνιολογικής φαντασίας, όπως ο ίδιος τη διατύπωσε, έτυχε γενικότερης αποδοχής από την κοινωνιολογική κοινότητα και δε δέχθηκε ισχυρή κριτική. Η διαφοροποίηση που περισσότερο ξεχωρίζει, λόγω της πρωτοτυπίας της, είναι αυτή του κοινωνιολόγου J.P. Smiley. Επηρεασμένος από τον E.O. Wilson (1975), ο Smiley εκφράζει την άποψη πως, για να είναι η θεωρία της κοινωνιολογικής φαντασίας ολοκληρωμένη, θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη της και τη βιολογική προσέγγιση/εξήγηση. Υποστηρίζει, δηλαδή, ότι η κοινωνική έρευνα οφείλει να υπερβεί την ανθρωποκεντρική της προκατάληψη και να συμπεριλάβει και τη βιολογική προοπτική. Στηρίζει τα επιχειρήματά του σε μελέτες, σύμφωνα με τις οποίες «...έχουν ήδη πλέον εντοπιστεί ανθρώπινα γονίδια με κοινωνικές επιπτώσεις...» (Foster et al, 2007: 79). Με βάση αυτό, ο Smiley θεωρεί ότι, εφόσον η βιοχημεία του σώματος και του εγκεφάλου επηρεάζει την ικανότητα των ανθρώπων να λαμβάνουν, να αποθηκεύουν και να επεξεργάζονται πληροφορίες, η κατανόηση της κοινωνίας και του πολιτισμού είναι ελλιπής, όταν δε μελετά και τη βιολογική διάσταση (Smiley, 2013).¹

Κοινωνιολογική φαντασία είναι, εντέλει, η ικανότητα να βλέπουμε τα πράγματα αλληλεπιδραστικά μεταξύ του προσωπικού και του κοινωνικού, πέρα από το στενό φακό της προσωπικής εμπειρίας. Ως ολοκληρωμένη ιδέα η κοινωνιολογική φαντασία αναπτύχθηκε για πρώτη φορά από τον Mills και σήμερα θεωρείται σημαντική η συμβολή της στην ποιότητα της σκέψης και της ζωής, όχι μόνο των επιστημόνων και των ερευνητών αλλά και των καθημερινών ανθρώπων, εφόσον την έχουν εντοπίσει και την καλλιεργούν.

Ιστορική Φαντασία

Στην Επιστημολογία της Ιστορίας η φαντασία, «αυτή η αναπόφευκτη, απαραίτητη μάγισσα» (Duby, 1995: 76), θεωρείται απαραίτητη δεξιότητα του ιστορικού στην προσπάθειά του να ανασυνθέσει το όλον μελετώντας το παρελθόν. Ο ιστορικός μελετά τις ιστορικές μαρτυρίες, θέτει ερωτήματα σε αυτές και επιδιώκει την ερμηνευτική προσέγγισή τους, προσπαθώντας να συμπληρώσει τα κομμάτια που τυχόν λείπουν, δεν είναι ευανάγνωστα ή εύκολα προσβάσιμα κ.λπ., με την αξιοποίηση όλων των ειδών της φαντασίας (προσθετική, αφαιρετική, συνδυαστική κ.λπ.).

¹ Παρόμοιο προβληματισμό έχει ήδη καταθέσει μερικά χρόνια νωρίτερα και ο Guang: «η συνεκτίμηση της γενετικής κληρονομιάς ή άλλων βιολογικών παραγόντων υπόσχεται πλήρη κατανόηση των κοινωνικών αποτελεσμάτων και ακριβέστερη κατανόηση των ρόλων του κοινωνικού πλαισίου» (Guang, 2006: 148).

Στο *The Idea of History* ο R.G. Collingwood ισχυρίζεται ότι μέσω της ιστορικής φαντασίας ο ιστορικός αναδημιουργεί εικόνες, ιδέες και έννοιες, οι οποίες σχετίζονται με το τι πραγματικά συνέβη και τι πραγματικά σκεφτόταν το δρων πρόσωπο κατά το παρελθόν. Για να αντιμετωπίσει επιχειρήματα όπως ότι η φαντασία παράγει μόνο μυθοπλασία, ο Collingwood επισημαίνει την κύρια διαφορά μεταξύ ενός ιστορικού και ενός μυθιστοριογράφου: και οι δύο χρησιμοποιούν τη φαντασία για να κατασκευάσουν μια αφήγηση που έχει συνέχεια και συνοχή. Ωστόσο, η κατασκευή του μυθιστοριογράφου μπορεί ολόκληρη να προέρχεται από τη φαντασία και να βασίζεται σε αυτή, ενώ η κατασκευή του ιστορικού πρέπει αφενός να εντοπίζεται σε χώρο και χρόνο που υπάρχουν πραγματικά και αφετέρου να σχετίζεται με τα στοιχεία που συλλέγει ο ίδιος από τις ιστορικές μαρτυρίες. Αν ο ιστορικός δεν μπορεί να αποδείξει τη σχέση μεταξύ της εικόνας που κατασκευάζει και των δεδομένων που χρησιμοποιεί, τότε παρουσιάζει ένα αυθαίρετο προσωπικό δημιούργημα, το οποίο εντέλει εντάσσεται στη μυθοπλασία (Collingwood, 1994: 245-246). Ο Collingwood προτείνει συγκεκριμένη μεθοδολογία αξιοποίησης της ιστορικής φαντασίας (historical imagination), η οποία βασίζεται στο τρίπτυχο αναπαράσταση (re-enactment), παρεμβολή (interpolating) και ανάκριση (interrogating). Για τη σχέση της φαντασίας με τη μυθοπλασία ο White ισχυρίζεται ότι σε κάθε ιστορικό λόγο παρεισφρεί ένα στοιχείο μυθοπλασίας, εφόσον η ιστορική αφήγηση, ενώ ξεκινά με βάση εμπειρικά τεκμηριωμένα γεγονότα, έχει απαραίτητα ανάγκη τη βοήθεια της φαντασίας, για να τα τοποθετήσει μέσα σε μια συνεκτική διήγηση (στο Ίγκερς, 1999: 14).²

Η άσκηση της φαντασίας είναι σημαντικό μέρος της ιστορικής σκέψης και συνίσταται κυρίως στην προσπάθεια –όσο είναι εφικτό– να μπει κάποιος στη θέση εκείνων των οποίων τις πράξεις ιστορεί. Στη διαδικασία αυτή, ωστόσο, ελλοχεύουν δυσκολίες και εμπόδια, όπως ο αναχρονισμός, η ταύτιση, η συναισθηματική συμπάθεια κ.λπ. Η φαντασία του ιστορικού δεν πρέπει να είναι απλώς μια διαδικασία ενόρασης, αλλά να συμβαδίζει με την εμπειρία του. Ο βαθμός στον οποίο κατανοεί κάποιος ένα ιστορικό φαινόμενο ή γεγονός, εξαρτάται από όσα με προσωπική πείρα ο ίδιος έχει αποκομίσει ή/και από όσα έχει αφομοιώσει από την εμπειρία των άλλων, μελετώντας το έργο τους. Σύμφωνα με τον Walsh, εκείνος που προσπαθεί να φανταστεί τον εαυτό του στη θέση ενός αρχαίου Έλληνα ή ενός κληρικού του Μεσαίωνα ή ενός πατέρα της βικτοριανής Αγγλίας (προκειμένου να γράψει την ιστορία του αρχαίου κόσμου ή της μεσαιωνικής Εκκλησίας ή της βικτοριανής οικογένειας), οφείλει να παραμερίσει, κατά το δυνατό, τις ηθικές και μεταφυσικές προλήψεις της δικής του εποχής και κοινωνίας (Walsh,

2 Τη σχετική συζήτηση για τη σχέση Ιστορίας και Λογοτεχνίας/μυθοπλασίας κάνει ο White στο White, H. (2005), Introduction: Historical Fiction, Fictional History, and Historical Reality, *Rethinking History*, v. 9, no. 2/3, June/September, pp. 147-157.

1977: 162). Βασικοί λόγοι για τους οποίους η αξιοποίηση της φαντασίας κρίνεται απαραίτητη στη μελέτη και τη συγγραφή της Ιστορίας θα μπορούσαν να είναι οι εξής: (1) για την απεικόνιση των σκηνών του παρελθόντος στο μυαλό του ερευνητή, (2) για την εξαγωγή συμπερασμάτων με βάση τα δεδομένα στοιχεία, (3) για τον καθορισμό των αντιπαραδειγμάτων της Ιστορίας (η «υποθετική» Ιστορία, η Ιστορία του «αν δεν...») και την αξιολόγηση της σημαντικότητας ή της ασημαντότητας ενός ιστορικού γεγονότος, (4) για την ιστορική ερμηνεία και (5) για την ιστορική ενόραση/ενσυναίσθηση (Stanford, 1994: 131).

Στη Διδακτική της Ιστορίας η ιστορική φαντασία (historical imagination) είναι μία από τις βασικές δευτερογενείς έννοιες (second order concepts) (βλ. Κουργιαντάκης, 2012: 79-80), επειδή θεωρείται (α) απαραίτητη για την αναπαράσταση και την ερμηνεία των γεγονότων του παρελθόντος από τους μαθητές και (β) βασικό συστατικό για την ανάπτυξη της ιστορικής ενσυναίσθησης (historical empathy), μίας ακόμη σημαντικής δευτερογενούς έννοιας, η οποία πλέον εντάσσεται στους κύριους πυλώνες του πεδίου της Διδακτικής. Η ενσυναίσθηση αντιμετωπίζεται ως γνωστικό ή θυμικό εγχείρημα και ο όρος που την αποδίδει έχει διαφοροποιηθεί μέσα στο χρόνο (historical empathy, rational understanding, perspective taking και, πιο πρόσφατα, perspective recognition)· ωστόσο, εντέλει παραπέμπει στην ίδια διαδικασία και στην ίδια έννοια. Σύμφωνα με τους Barton-Levstik, η ενσυναίσθηση στην Ιστορία ως γνωστικό εγχείρημα γίνεται αντιληπτή (και έχει θεμελιώδη σημασία) ως κατανόηση της ετερότητας και της ιδιαίτερης λογικής της οπτικής του άλλου. Ως θυμικό εγχείρημα, όμως, η ιστορική ενσυναίσθηση σημαίνει τη μέσω της φαντασίας συναισθηματική συμμετοχή και τον προβληματισμό σχετικά με τα βιώματα των άλλων, τα διλήμματα και τις συναρπαστικές οριακές εμπειρίες που οι άλλοι αντιμετώπισαν, χωρίς όμως η προσέγγιση αυτή να συνεπάγεται ταύτιση, συμπάθεια, θαυμασμό ή εχθρότητα (Barton – Levstik, 2008. Πρβλ. και τη σχετική ανάλυση στο Κόκκινος - Γατσωτής, 2010: 108-109). Συμπληρώνοντας τις σκέψεις αυτές ο Pluckrose θεωρεί ότι η τυχόν αδυναμία ενσυναίσθησης δεν πρέπει να ληφθεί ως ένδειξη αποτυχίας ενός παιδιού, αν και το «δώρο» να ξαναβιώσει μέσω της φαντασίας ενέργειες και γεγονότα προηγούμενων εποχών σίγουρα παρέχει ένα πολύτιμο σημείο εκκίνησης με στόχο την κατανόηση (Pluckrose, 1993: 30).

Από τα τέλη της δεκαετίας του 1970, όταν ξεκίνησε η αναδιαμόρφωση του πεδίου της Διδακτικής της Ιστορίας και η εμφάνιση νέων εννοιών και όρων, κυρίως στον αγγλοσαξονικό χώρο, κάποιοι ερευνητές ταυτίζουν τις έννοιες της ιστορικής φαντασίας και της ιστορικής ενσυναίσθησης. Η Cooper σημειώνει ότι η τάση να κάνουμε ποικιλία προτάσεων σχετικά τα ελλιπή στοιχεία των ιστορικών μαρτυριών, με βάση τα οποία οι άνθρωποι στο παρελθόν μπορεί να σκέφτονταν ή να αισθάνονταν διαφορετικά από εμάς, είναι ανα-

πόσπαστο μέρος της διαδικασίας του ιστορικού συμπεράσματος και ονομάζεται *ιστορική φαντασία* ή *ιστορική ενσυναίσθηση*. Ωστόσο, επισημαίνει πώς αυτοί οι όροι έχουν οδηγήσει σε σύγχυση, διότι συχνά θεωρούνται προϋπόθεση της ελεύθερης φαντασίας, η οποία είναι κάτι τελείως διαφορετικό από την προσπάθεια για ερμηνεία των μαρτυριών (Cooper, 1992/1995: 4). Έμφαση στη θεωρία και στην πράξη για την καλλιέργεια της ιστορικής φαντασίας δίνεται κυρίως με τη Νέα Ιστορία,³ η οποία κινείται πλέον από το «τι» προς το «πώς» και ζητά από τους μαθητές να προσεγγίσουν έννοιες όπως η *αιτία* (causation), η *ερμηνεία* (interpretation/explanation) και η *ιστορική φαντασία* (historical imagination), προκειμένου να δημιουργήσουν ερμηνευτικές και επιχειρηματολογικές αφηγήσεις (Endacott-Brooks, 2018: 203).

Σήμερα η ιστορική φαντασία θεωρείται αναπόσπαστο κομμάτι της ιστορικής ενσυναίσθησης, αλλά και σημαντική δομική έννοια της Διδακτικής της Ιστορίας, επειδή μέσω αυτής καθίσταται δυνατή η ανασυγκρότηση του παρελθόντος (Lévesque, 2008) και η «επαναφορά του στη ζωή» (De Leur-van Boxtel-Wilschut, 2020 και Bartelds-Savenije-van Boxtel, C., 2020: 530). Στην εποχή της έκρηξης της τεχνολογίας και της εμφατικής εισαγωγής της στην Εκπαίδευση, αλλά και της δυναμικής εισόδου της Δημόσιας Ιστορίας στον χώρο της Ιστορίας και της Διδακτικής της, οι προσεγγίσεις για τον ρόλο της φαντασίας φιλοδοξούν να συμβαδίσουν κατά το δυνατό με τις τρέχουσες εξελίξεις. Πλέον τα ψηφιακά παιχνίδια και οι προσομοιώσεις που σχετίζονται με την ιστορική εκπαίδευση υπογραμμίζουν τη δυνατότητα της στενής σύνδεσης της ιστορικής φαντασίας με την ιστορική κατανόηση (Wright-Maley-Lee-Friedman, 2018: 604). Παράλληλα η έρευνα προσπαθεί να διευρύνει τα όριά της, προκειμένου να εξεταστούν αφενός ο περίπλοκος τρόπος με τον οποίο η Ιστορία λειτουργεί στη δημόσια φαντασία (public imagination), σε συλλογικό

3 Για τους λιγότερο μνημένους, το «Κίνημα Νέας Ιστορίας» εκδηλώνεται στη Βρετανία από τη δεκαετία του 1960, όταν το Schools Council History Project (13-16) άρχισε να μελετά τα προβλήματα στη διδασκαλία της Ιστορίας στο σχολείο, της Ιστορίας ως διδακτικού αντικείμενου στο Πρόγραμμα Σπουδών της Α' βάθμιας και Β' βάθμιας Εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό, διεξήχθησαν έρευνες, οι οποίες κατέδειξαν ότι οι περισσότεροι μαθητές των βρετανικών σχολείων αντιμετώπιζαν την Ιστορία ως άχρηστο διδακτικό αντικείμενο, που δεν τους πρόσφερε καμία ωφέλεια στην πραγματική ζωή. Βασισμένη σε ερευνητικά δεδομένα η «Νέα» Ιστορία στο σχολείο άρχισε να δίνει έμφαση στις δεξιότητες, ως διά βίου πλεονεκτήματα (assets) που μπορεί κανείς να χρησιμοποιήσει σε πολλούς τομείς της ζωής του. Δεξιότητες όπως η επιλογή, η ανάλυση, η αξιολόγηση, η ενσυναίσθηση κ.λπ., οι οποίες έγιναν κεντρικές έννοιες στη «νέα» προσέγγιση της Ιστορίας, εφόσον μπορούν να αξιοποιηθούν σε τομείς της ευρύτερης καθημερινότητας (οικονομία, πολιτική, οικογενειακή ζωή κ.λπ.) και να συμβάλουν στη λήψη αποφάσεων. Με τον τρόπο αυτό ξεκίνησε η προσπάθεια να μετατραπεί η Ιστορία σε ένα ουσιαστικό και σχετικό με τη ζωή στο παρόν διδακτικό αντικείμενο. Κατ' επέκταση η Νέα Ιστορία γενικά επικρίνει την παραδοσιακή προσέγγιση της σχολικής Ιστορίας, η οποία εστιάζει στη γεγονοτολογική και χρονολογική προσέγγιση, στο πολιτικοστρατιωτικό περιεχόμενο, στην εθνική ιστορία, στις προσωπικότητες, στον βραχύ ιστορικό χρόνο κ.λπ. Το διακύβευμα γύρω από το οποίο εντέλει συγκροτήθηκε η Νέα Ιστορία παραπέμπει σε μια ισορροπία μεταξύ δηλωτικής γνώσης και ιστορικής σκέψης, με στόχο την απόκτηση από τους μαθητές τρόπων ανάλυσης, δεξιοτήτων ερμηνείας, τεκμηρίων και σύνθεσης (Rogers, 1978).

ή σε ατομικό επίπεδο και, αφετέρου, η δυνατότητα αποτελεσματικού συνδυασμού των δύο, με στόχο την παραγωγή (ή την απόρριψη) ενός ιστορικού νόηματος (Segall-Trofanenko-Schmitt, 2018: 283).

Συζήτηση

- Η φαντασία ως ανθρώπινη ψυχική και διανοητική λειτουργία και ως δεξιότητα αναμφισβήτητα παρεμβαίνει κομβικά στην ανθρώπινη ερμηνεία, στο παρόν και στο παρελθόν. Εφόσον η Κοινωνιολογία και η Ιστορία είναι κατεξοχήν επιστήμες της ερμηνείας, η φαντασία αποτελεί βασικό πυλώνα της δομής τους.
- Προβλήματα και περιορισμοί κάνουν και την ανάπτυξη αλλά και την αξιοποίηση της φαντασίας ιδιαίτερα ευαίσθητες διαδικασίες, οι οποίες απαιτούν προσοχή στο χειρισμό. Κεντρικό ανάμεσα στα προβλήματα αυτά είναι το γεγονός ότι συχνά η φαντασία είναι επίπλαστη. Καθοδηγείται και καθορίζεται από συναισθήματα και σκέψεις που μπορεί να μην έχουν σχέση με την πραγματικότητα και μάλιστα να τη διαστρέφουν.
- Η φαντασία ως θυμικό εγχείρημα είναι έμφυτη και περισσότερο ή λιγότερο ανεπτυγμένη στον κάθε άνθρωπο. Ως γνωστικό εγχείρημα, ωστόσο, μπορεί να διδάσκεται, να οικοδομείται, να καλλιεργείται. Αν ισχύει το ότι ήδη σταδιακά «από την «εποχή της πληροφορίας» προχωράμε προς την «εποχή της φήμης», στην οποία οι πληροφορίες θα έχουν αξία μόνο αν έχουν φιλτραριστεί, αξιολογηθεί και σχολιαστεί», τότε κατά μία έννοια προχωράμε προς την «εποχή της φαντασίας». Αυτό που χρειάζεται να διδαχθούν και να καλλιεργήσουν οι μαθητές, ώστε όχι μόνο να επιβιώσουν, αλλά να εξελίσσονται και να ευημερούν, είναι οι δημιουργικές τους δεξιότητες· μεταξύ αυτών και η φαντασία.
- Για πολλούς -και όχι άδικα ή αυθαίρετα- η Ιστορία στο σχολείο είναι πλέον, εδώ και χρόνια, ένα κατ' ουσία γλωσσικό μάθημα: ένα διδακτικό αντικείμενο που αφορά και επιδιώκει μόνο την αφήγηση⁴ (με την αρνητική έννοια της στέρρας και ανουσίας αναπαραγωγικής διαδικασίας) και δεν ασχολείται με τη σκέψη, την κρίση, την ερμηνεία, την αναζήτηση, την αναθεώρηση κ.λπ. Η φαντασία σαφώς συμβάλλει δυνητικά στην ανατροπή του συγκεκριμένου σχηματικού. Κατά την Speer-Lemisko οι προσεγγίσεις του Collingwood για την ιστορική φαντασία αποτελούν ιδέες-προτάσεις που θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν στη δημιουργία εκπαιδευτικών στρατηγικών (Speer-Lemisko, 2004). Στην ίδια κατεύθυνση ο Pluckrose καταθέτει την εμπειρία του γράφοντα ότι τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να επικοινωνήσουν με το παρελθόν πιο εύκολα, αν μετα-

4 Πρβλ. τη σχετική με την αφήγηση τοποθέτηση του Jorn Rüsen στο Domańska, E. (ed.) (1998), *Encounters: philosophy of history after postmodernism*, University of Virginia Press, pp. 140-141.

φερθούν -μέσω της φαντασίας- σε μέρη που έχουν κάποια ιστορική σημασία, παρά αν η έκθεσή τους στην Ιστορία περιορίζεται στις σελίδες ενός βιβλίου (Pluckrose, 1993: 33). Άλλωστε, μέρος του ιστορικού γραμματισμού των παιδιών, ανάμεσα σε πολλά άλλα (πρέπει να) αποτελούν τόσο η αρθρωμένη συλλογική μνήμη όσο και η ιστορική φαντασία (Clark & Grever, 2018: 184).

- Πρόσφατα (2020) οι Nehring & Frawley δημοσίευσαν μελέτη, στην οποία εμφανίζεται ο όρος *ψυχολογική φαντασία* (psychological imagination). Εκεί συζητούν για την έννοια της *ενσυνειδητότητας*⁵ (mindfulness) στη δημόσια σφαίρα, προσαρμόζοντάς τη στο νοηματικό πλαίσιο της έκφρασης μιας επίμονης υποκειμένης «ψυχολογικής φαντασίας» στη σύγχρονη σκέψη γύρω από τα κοινωνικά προβλήματα. Αντιστρέφουν την έννοια της κοινωνιολογικής φαντασίας του C. Wright Mills και ισχυρίζονται ότι η ψυχολογική φαντασία βασίζεται στην πρωτοβουλία της ιατρικής-επιστημονικής αυθεντίας των «ειδικών» να αντιμετωπίζει τα κοινωνικά προβλήματα ως ιδιωτικές/προσωπικές ανησυχίες, οι οποίες έχουν τις ρίζες τους στην ατομική βιολογική σύνθεση των προσώπων, στην προσωπική νοοτροπία και συμπεριφορά. Αναλύοντας τον όρο *ενσυνειδητότητα* και το πώς αυτός προέκυψε και υφίσταται ως έννοια και πρακτική από τα τέλη της δεκαετίας του 1970 και έπειτα, υποστηρίζουν ότι, εκεί που η κοινωνιολογική φαντασία «υποσχέθηκε» την αντιμετώπιση των ιδιωτικών προβλημάτων ως δημόσιων (κοινωνικών) ζητημάτων και ενοράσεων μιας ανθρώπινης ποικιλότητας, που αποτελείται από εκατομμύρια διαφορετικούς τρόπους ζωής και σκέψης, έρχεται η ψυχολογική φαντασία να υποσχεθεί την απομόνωση των δημόσιων ζητημάτων ως ιδιωτικών προβληματισμών, που έχουν τις ρίζες τους στην ατομική βιολογία, νοοτροπία και συμπεριφορά.
- Ως αποτίμηση των παραπάνω, τόσο η κοινωνική όσο και η ψυχολογική φαντασία αποτελούν εργαλεία που υπάρχουν και προσφέρονται για αξιοποίηση από τις σύγχρονες κοινωνίες, κυρίως στην εκπαίδευση των νέων πολιτών. Στην εποχή του -χωρίς όριο- κατατρεγμένου της πληροφορίας και των έντονων οικονομικών, υγειονομικών, πολιτικών και κοινωνικών κρίσεων η ενεργοποίηση κάθε είδους φαντασίας φαίνεται ότι αποτελεί χρήσιμο εφόδιο για όλους.

5 Ο όρος mindfulness (ενσυνειδητότητα) εμφανίζεται πλέον σε μεγάλο αριθμό δημοσιευμένων επιστημονικών μελετών, οι οποίες φιλοδοξούν να καταδείξουν ότι η καλλιέργεια της συμβάλει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που επιτρέπουν στον άνθρωπο να διατηρεί την ψυχική ισορροπία του, ακόμη και σε δύσκολες καταστάσεις ή περιόδους. Η έννοια αφορά κατά βάση την επίγνωση που προκύπτει μετά την προσεκτική και συνεχή παρατήρηση (μάλιστα με θετική διάθεση και χωρίς κριτική) του προσωπικού βιώματος, κάθε στιγμή στο παρόν. Η έννοια της ενσυνειδητότητας επικεντρώνεται στην εστίαση της προσοχής στις αισθήσεις του σώματος, στις σκέψεις, στα συναισθήματα ή στο περιβάλλον, αλλά και στη συνειδητή γενικότερη εξάσκηση στην καλλιέργεια θετικών συναισθημάτων (καλοσύνη, συμπόνια, ενσυναίσθηση κ.λπ.).

Βιβλιογραφικές αναφορές

- Bartelds, H. – Savenije, G.M. & van Boxtel, C. (2020), Students and teachers' beliefs about historical empathy in secondary history education, in *Theory & Research in Social Education*, 48:4, pp. 529-551.
- Barton, K. – Levstik, L. (2008), *Διδάσκοντας Ιστορία για το συλλογικό αγαθό*, Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Châtelet, G. (1991), *Figuring Space: Philosophy, Mathematics and Physics*, Kluwer Academic Publishers.
- Clark, A. & Grever, M. (2018), *Historical Consciousness: Conceptualizations and Educational Applications*, in Metzger, S.A. – McArthur-Harris, L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York: Wiley-Blackwell, pp. 177-202.
- Collingwood, R.G. (1994), *The Idea of history* [1946], revised edition with lectures 1926-1928 (Jan van Der Dussen, ed.), Oxford: Clarendon Press.
- Cooper, H. (1992, 2nd ed. 1995), *The Teaching of History in Primary Schools*, London: David Fulton Publishers.
- Δασκαλάκης, Δ.Ι. (2014), *Εισαγωγή στη Σύγχρονη Κοινωνιολογία*, 2η έκδοση, Αθήνα: Παπαζήσης.
- De Leur, T., van Boxtel, C. & Wilschut, A. (2020), “«When I'm drawing, I see pictures in my head»: Secondary school students constructing an image of the past by means of a drawing task and writing task”, *European Journal of Psychology of Education*, 35(1), pp. 155–175.
- Domańska, E. (ed.) (1998), *Encounters: philosophy of history after postmodernism*, University of Virginia Press.
- Duby, G. (1995), *Η Ιστορία συνεχίζεται*, Αθήνα: ΟΛΚΟΣ-Μικρή άρκτος.
- Ελύτης, Ο. (1982, τέταρτη έκδοση 1996), *Ανοιχτά Χαρτιά*, Αθήνα: Ίκαρος.
- Endacott, J.L. & Brooks, S. (2018), “Historical Empathy: Perspectives and Responding to the Past”, in Metzger, S.A. – McArthur-Harris, L. (eds), *The Wiley International Handbook of History Teaching and Learning*, New York: Wiley-Blackwell, pp. 203-226.
- Foster, K. R. – Parkinson, K. & Thompson, C. R. L. (2007), “What can Microbial Genetics Teach Sociobiology?” in *TRENDS in Genetics*, 23:2, pp. 74-80.
- Goodwyn, E.D. (2012), *The Neurobiology of the Gods; How Brain Physiology Shapes the Recurrent Imagery of Myth and Dream*, London-NY: Routledge.
- Guang, G. (2006), “The Linking of Sociology and Biology”, in *Social Forces*, 85:1, pp. 145-149.
- Hadamard, J. (1954), *The Psychology of Invention in the Mathematical Field*, New York: Dover Publications.
- Hoerni, U. – Fischer, T. – Kaufmann, B. (eds) (2019), *The Art of C.G. Jung*, New York: W. W. Norton & Company.
- Ίγκερς, Γκ. (1999), *Η ιστοριογραφία στον εικοστό αιώνα*, Αθήνα: Νεφέλη.
- Κόκκινος, Γ. – Γατσωτής, Π. (2010), Το σχολείο απέναντι στο επίμαχο ιστορικό γεγονός και το τραύμα, στο Κόκκινος, Γ. – Μαυροσκούφης, Δ. – Γατσωτής, Π. & Λεμονίδου, Έ. (επιμ.), *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*, Αθήνα: Νόγραμμα.

- Κουργιαντάκης, Χ. (2012), *Το παρόν και το μέλλον του «παρελθόντος»*, Κέδρος, Αθήνα.
- Lévesque, S. (2008), *Thinking historically: Educating students for the twenty-first century*, Toronto: University of Toronto Press.
- Μάνος, Κ. (1993), *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Αθήνα: Γρηγόρης.
- Mills, C.W. (1959), *The Sociological Imagination*, London: Oxford University Press.
- Nehring, D. – Frawley, A. (2020), Mindfulness and the «psychological imagination», in *Sociology of Health & Illness*, vol. 42, no. 5, pp. 1184–1201.
- Παπανούτσος, Ε.Π. (1972, 1985 Ανατύπωση), *Ψυχολογία*, Αθήνα: Δωδώνη.
- Pluckrose, H. (1993 - reprint), *Children Learning History*, Simon and Schuster Education.
- Ritzer, G. (2012), *Σύγχρονη Κοινωνιολογική Θεωρία*, Αθήνα: Κριτική.
- Rogers, P. (1978), The New History: Theory into Practice, *Historical Association*, No 44.
- Segall, A. – Trofanenko, B.M. & Schmitt A. (2018), Critical Theory and History Education, in Metzger, S.A. – McArthur-Harris, L. (eds), *The Wiley International HandBook of History Teaching and Learning*, New York: Wiley-Blackwell, pp. 283-309.
- Smiley, J.P. (2013), The Sociological Imagination Today - The Need for Biology in <https://www.researchgate.net> (ανακτ. Φεβρουάριος 2021).
- Speer-Lemisko, L. (2004), The Historical Imagination: Collingwood in the Classroom, in *Canadian Social Studies*, vol. 8, n. 2.
- Stanford, M. (1994, repr. 1995), *A Companion to the Study of History*, New York: Blackwell.
- Τομπέα, Ε. (2016), Η Κοινωνιολογική Προσέγγιση, στο Social Policy.gr (ανακτ. Φεβρουάριος 2021).
- Walsh, W.H. (1977, ελλ. εκδ. 1994), *Εισαγωγή στη φιλοσοφία της Ιστορίας*, Αθήνα: ΜΙΕΤ.
- White, H. (2005), Introduction: Historical Fiction, Fictional History, and Historical Reality, in *Rethinking History*, v. 9, no. 2/3, June/September, pp. 147-157.
- Wright-Maley, C. – Lee, J.K. & Friedman, A. (2018), Digital Simulations and Games in History Education, in Metzger, S.A. – McArthur-Harris, L. (eds), *The Wiley International HandBook of History Teaching and Learning*, New York: Wiley-Blackwell, pp. 603-629.



Αναστασία Δ. Βακαλούδη

ΓΝΩΡΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟΝ ΙΩΑΝΝΗ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑ
ΜΕΣΑ ΑΠΟ ΤΙΣ ΠΗΓΕΣ ΚΑΙ ΤΟ ΔΙΑΔΙΚΤΥΟ:
ΔΙΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟ-ΔΙΑΘΕΜΑΤΙΚΟ WEB QUEST
ΓΙΑ ΤΟ ΓΥΜΝΑΣΙΟ ΚΑΙ ΤΟ ΛΥΚΕΙΟ

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση έχει τη μορφή ενός Web Quest και ενός Project, με προσαρμοζόμενη στις εκάστοτε απαιτήσεις διάρκεια χρόνου, και χαρακτηρίζεται από διεπιστημονικότητα και διαθεματικότητα. Εμπλέκονται, δηλαδή, ποικίλα διδακτικά αντικείμενα όπως Ιστορία, Νεοελληνική Γλώσσα, Λογοτεχνία, Τέχνες, αξιοποίηση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας και σχετικές δραστηριότητες. Φυσικά θα γίνει ανάλογη προσαρμογή ανά βαθμίδα εκπαίδευσης / επίπεδο μαθητών με επιλογή δραστηριοτήτων. Το Web Quest είναι στρατηγική διδασκαλίας κατάλληλη για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, που έχει γίνει πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής μεθοδολογίας.

Το Web Quest είναι ένα διαδικτυακό σενάριο μάθησης οργανωμένο σε μορφή ιστοσελίδων, όπου βασικό ρόλο έχουν η έρευνα, η άντληση και η επεξεργασία πληροφοριών από πηγές στο διαδίκτυο αλλά και αναλογικές (όπως τα σχολικά βιβλία). Στοχεύει στην ενεργοποίηση των μαθητών προς την έρευνα. Οι μαθητές: α) εστιάζουν στην αξιοποίηση των πληροφοριών, β) υποστηρίζουν την ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως ανάλυση, αξιολόγηση πληροφοριών, εμπάθυνση και εφαρμογή γνώσεων, γ) συμμετέχουν σε διεπιστημονικές-διαθεματικές δραστηριότητες, δ) μοιράζονται τις ιδέες τους, ε) δημιουργούν νέα μέσα και τρόπους παρουσίασης των γνώσεων που απέκτησαν εξερευνώντας.¹

Η Αναστασία Δ. Βακαλούδη είναι φιλόλογος του 3ου ΓΕΛ Καλαμαριάς και διδάσκουσα στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

1 Βακαλούδη, 2020: 131, 169, 265 κ.εξ.

Σκοπός της διδακτικής πρότασης

Οι μαθητές, επισκεπτόμενοι σελίδες στο διαδίκτυο αλλά χρησιμοποιώντας και αναλογικές πηγές, σκιαγραφούν την προσωπικότητα και διερευνούν το έργο του πρώτου Κυβερνήτη της Ελλάδας και τα αίτια της δολοφονίας του, είτε υπό την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού είτε χωρίς αυτήν. Η εργασία θα υλοποιηθεί μέσω ενός Web Quest· οι μαθητές αναλαμβάνουν να λύσουν ένα πρόβλημα και αξιοποιούν το διαδίκτυο και αναλογικές πηγές για την έρευνά τους. Συνεργάζονται σε ομάδες, γίνεται διαμοιρασμός του υλικού ανά ομάδα, το επεξεργάζονται, ανταλλάσσουν απόψεις και, στη συνέχεια, αναρτούν το τελικό προϊόν στο Web Quest. Το Web Quest αποτελεί μια μεθοδολογία εργασίας πολύ διαδεδομένη.²

Αξιοποιούνται: Ποικιλομορφία πηγών (γραπτές, παραστατικές, πολυτροπικά κείμενα: άρθρο, βιογραφία, πρόλογος σε βιβλίο, μυθιστόρημα, ντοκιμαντέρ...). Γίνεται εξάσκηση δεξιοτήτων στον γραπτό, προφορικό, πολυτροπικό λόγο.³

Ειδικοί διδακτικοί στόχοι της ενότητας

Οι μαθητές:

- Θα πληροφορηθούν ποια ήταν η κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα κατά την άφιξη του Καποδίστρια.
- Θα γνωρίσουν τις προσπάθειες που έκανε ο Κυβερνήτης με σκοπό την οργάνωση των διαφόρων τομέων του ελληνικού κράτους.
- Θα γνωρίσουν τις προσπάθειες που έκανε ο Κυβερνήτης με σκοπό την οργάνωση των διαφόρων τομέων του ελληνικού κράτους.
- Θα κατανοήσουν και θα αξιολογήσουν τους παράγοντες που γέννησαν την αντιπολίτευση προς τον Κυβερνήτη και οδήγησαν στη δολοφονία του.
- Θα αποτιμήσουν συνολικά την προσωπικότητα και το έργο του Καποδίστρια ως Κυβερνήτη της Ελλάδας.⁴

Ο/η εκπαιδευτικός πρέπει να κατευθύνει διακριτικά τη συζήτηση, να ενθαρρύνει τους μαθητές όχι μόνο να εκθέτουν τις απόψεις τους, αλλά και να

2 Dodge, 2017.

3 Βακαλούδη, 2020: 265.

4 Βακαλούδη, 2020: 265.

κρίνουν τις απόψεις των συνομιλητών τους, καθώς και να έρχονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους, εκφράζοντας λογικά επιχειρήματα. Επίσης, θα πρέπει να διευκολύνει τη συζήτηση και την εργασία, ώστε να είναι δυνατή η εξαγωγή συμπερασμάτων.⁵

Διδακτική Μεθοδολογία

Στάδια δημιουργίας του Web Quest:

Εισαγωγή	Παρουσιάζεται η κεντρική ιδέα του σεναρίου	Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το αντικείμενο και τους στόχους της δραστηριότητας
Εργασία ή αποστολή	Περιγράφονται η εργασία και ο ρόλος των μαθητών	
Διαδικασία	Η μεθοδολογία και ο τρόπος εργασίας των μαθητών	Περιλαμβάνει βήμα προς βήμα όλες τις δραστηριότητες των μαθητών
Αξιολόγηση	Περιγράφεται με σαφήνεια ο τρόπος αξιολόγησης των στόχων του μαθήματος και των δράσεων των μαθητών	
Συμπεράσματα	Περιγράφονται η δραστηριότητα και η εργασία των μαθητών	Περιλαμβάνει τη σύνοψη της μαθησιακής εμπειρίας, επιτρέπει τον αναστοχασμό στη διαδικασία που ακολουθήθηκε, τίθενται ανοικτά ερωτήματα για νέες διερευνήσεις. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να αξιολογήσουν οι ίδιοι τη διαδικασία που ακολούθησαν
Η σελίδα του εκπαιδευτικού	Συμπληρωματικό υλικό και οδηγίες προς άλλους εκπαιδευτικούς	

⁵ Βακαλούδη, 2020: 265.

Πηγές – Μέσα

Βιβλιογραφικές παραπομπές, διευθύνσεις των διαδικτυακών τόπων, εικόνων, πολυμεσικών αρχείων, κεμένων κ.λπ. Οι μαθητές μπορούν να γράψουν και τις ευχαριστίες τους σε αυτούς που βοήθησαν με το υλικό τους.⁶

Το Web Quest θα κατασκευαστεί με την ιστοσελίδα: <http://zunal.com>, η οποία παρέχει έτοιμο template για την υλοποίησή του.

Μορφή του Web Quest

1. Εισαγωγή

Ο Ιωάννης Καποδίστριας έφτασε στο Ναύπλιο, τον Γενάρη του 1828, για να αναλάβει τη διακυβέρνηση του νεοσύστατου ελληνικού κράτους. Οι Έλληνες τον υποδέχτηκαν στην πρώτη πρωτεύουσα του ελληνικού κράτους με πολλές τιμές και μεγάλο ενθουσιασμό. Στη συνέχεια, όμως, δημιουργήθηκαν δυσარέσκειες εναντίον του ανάμεσα στις πολιτικές παρατάξεις και ο Καποδίστριας κατηγορήθηκε για συγκεντρωτισμό. Οι πηγές μάς δίνουν ποικιλία απόψεων σχετικά με τον πρώτο Κυβερνήτη της Ελλάδας. Θα ξεκινήσετε, λοιπόν, ένα ταξίδι στην Ιστορία...

2. Εργασία

Μέσα από τη μελέτη των πηγών και τις ιστορικές σας γνώσεις θα ανακαλύψετε: α) ποια ήταν η κατάσταση στην Ελλάδα όταν ήλθε ο Ιωάννης Καποδίστριας, β) σε ποιους τομείς παρενέβη ως Κυβερνήτης της Ελλάδας, γ) για ποια πράγματα κατηγορήθηκε και ποιοι ήταν οι λόγοι, δ) τέλος, θα διερευνήσετε τα αίτια της δολοφονίας του και ποιοι ήταν οι πραγματικοί αυτουργοί της δολοφονίας.

3. Διαδικασία

Μελετήστε προσεκτικά το υλικό και τις πηγές που ακολουθούν. Στην πορεία θα χρειαστεί να χρησιμοποιήσετε την ικανότητά σας στον προφορικό, γραπτό, πολυτροπικό λόγο και τις ιστορικές σας ικανότητες, για να συνδυάσετε το υλικό αυτό και να πραγματευθείτε ερωτήματα που ακολουθούν... Θα συνεργαστείτε σε ομάδες και θα κατασκευάσετε ένα Web Quest, όπου θα παρουσιάσετε τις απόψεις σας και τα συμπεράσματα στα οποία καταλήξατε. Το ταξίδι αρχίζει...

6 Οικονόμου, χ.χ.

Κύρια σημεία του Web Quest, τα οποία θα διευκρινιστούν στους μαθητές:

- Η κατάσταση στην Ελλάδα κατά την άφιξη του Καποδίστρια
- Το πολίτευμα και η διοίκηση
- Οι ένοπλες δυνάμεις
- Η οικονομία
- Η εκπαίδευση
- Η ολοκλήρωση της Επανάστασης
- Η αντιπολίτευση κατά του Καποδίστρια

Ειδικοί Ιστορικοί Όροι που θα αποσαφηνιστούν στους μαθητές:

- Κυβερνήτης
- Λόγος των Ευελπίδων
- «Φοίνικας»
- Αλληλοδιδασκτικά σχολεία
- Ελληνικά Σχολεία
- Πρότυπον Σχολείον
- Κεντρικόν Σχολείον κ.λπ.

1ο ΣΤΑΔΙΟ. Αφόρμηση

Εναλλακτικές προτάσεις

- Σύνδεση με διδακτικές ενότητες που αναφέρονται στην Ελληνική Επανάσταση.
- Η συμβολική χρήση του ονόματος του Καποδίστρια σήμερα (π.χ. *Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών* (= να συζητηθεί σε σχέση με τον χαρακτηρισμό «φωτοσβέστης» που του έχει αποδοθεί), *Σχέδιο Καποδίστριας* για την Τοπική Αυτοδιοίκηση κ.λπ.).

2ο ΣΤΑΔΙΟ. Διαδικασία διερεύνησης

Εισαγωγικά: Γνωριμία με τον Καποδίστρια

Διερευνητική δραστηριότητα: Επισκεφθείτε τις ακόλουθες ιστοσελίδες, για να εμπλουτίσετε τις γνώσεις σας για τον Ιωάννη Καποδίστρια. Κρατήστε σημειώσεις για τα κυριότερα, κατά τη γνώμη σας, στοιχεία της ζωής του, για να σκιαγραφήσετε την προσωπικότητά του.

Πηγές – επαφή των μαθητών με ποικίλα κειμενικά είδη:

- «Βιογραφία του Ιωάννη Καποδίστρια». (<https://el.wikipedia.org/wiki/Καποδίστριας>) (Βιογραφία)· (διεπιστημονική σύνδεση με Νεοελληνική Γλώσσα Β' Λυκείου, Κεφ. *Βιογραφικά είδη*, σ. 71 κ.εξ.)

- Μαγκλίνης, Η. (2014). Ο τολμηρός και αφοσιωμένος εκσυγχρονιστής, Πρόλογος στο: Ι. Πασπαλιάρης, *Ο Ιωάννης πίσω από τον Καποδίστρια: Ο πρώτος κυβερνήτης της Ελλάδας*, Σειρά: *Ηγέτες*, Καθημερινή, Αθήνα (Πρόλογος Βιβλίου). (<https://www.kathimerini.gr/807581/interactive/epikairothta/hgetes/iwannhs-kapodistriasis>).
- Στεργιούλης, Χ. (χ.χ.). *Η άφιξη του Ιωάννη Καποδίστρια στην Ελλάδα – 12/23 Ιανουαρίου 1828*—Μια λησμονημένη επέτειος. (<https://enromiosini.gr/>). (Άρθρο)
- Γκέρτσου-Σαρρή, Ά. (1996). *Μ' ενάντιους ανέμους*, Κέδρος, Αθήνα: 316-319 (Η ζωή και ο αγώνας της Θρακιώτισσας καπετάνισσας Δόμνας Βισβίζη). *Πύλη για την Ελληνική Γλώσσα*. (http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=90#pretty-Photo). (Μυθιστόρημα - διεπιστημονική σύνδεση με τη Λογοτεχνία).
Οπωσδήποτε πρέπει να αποσαφηνιστούν στους μαθητές ο τρόπος και η μέθοδος που αξιοποιείται η Λογοτεχνία ως ιστορική πηγή (βλ. https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/content.html).
- «Ιωάννης Καποδίστριας - Μεγάλοι Έλληνες-ΣΚΑΪ-2009 (HQ)» (<https://www.youtube.com/watch?v=FLDusDYY3jc>). (Ντοκιμαντέρ)
- Διβάνη, Ε. (χ.χ.). «Ο αγώνας του Ιωάννη Καποδίστρια για τη διεύρυνση των ελληνικών συνόρων», *kapodistriasis.info*. (<https://www.kapodistriasis.info/eksoteriki-politiki/o-agonas-tou-ioanni-kapodistria-gia-ti-dieyrynsi-ton-ellinikon-synoron>). (Άρθρο)
- Συζήτηση θα γίνει με τους μαθητές για τη συμβολή του Καποδίστρια στην ανεξαρτησία και τη διεύρυνση των συνόρων της Ελλάδας με τη μελέτη των:
- Πρωτόκολλο της Ανεξαρτησίας (Λονδίνο, 1830).⁷
- Για την τελική ρύθμιση των πρώτων ελληνικών συνόρων (1832).⁸
Εδώ θα γίνει οπωσδήποτε χρήση χαρτών· οι ιστορικοί χάρτες αξιοποιούνται για την αναπαράσταση των ιστορικών γεγονότων που εκτυλίσσονται σε μια γεωγραφική πραγματικότητα.

Δραστηριότητα: Αντλήστε στοιχεία από τις πηγές που προηγήθηκαν και συντάξτε ένα **Βιογραφικό** του Ιωάννη Καποδίστρια.

Η αρχή της ιστορίας...

«Την νύχτα της 18ης Ιανουαρίου 1828 έφτασε στο Ναύπλιο ο εκλεγμένος από την Εθνοσυνέλευση Κυβερνήτης της Ελλάδος Ιωάννης Καποδίστριας. Τρία ξένα πολεμικά χαιρέτησαν την ελληνική σημαία με κανονιοβολισμούς. Είναι η πρώτη περίπτωση αποδόσεως επισήμων τιμών εκ μέρους των Ευρωπαϊκών Δυνάμεων, ενώ ο λαός επευφημούσε».⁹

7 «Η τελική ρύθμιση του ελληνικού ζητήματος», χ.χ.

8 Ό.π.

9 Μέντελσον-Μπαρτόλδου, 1980: 183.

Ιο θέμα προς διερεύνηση

Η κατάσταση στην Ελλάδα το 1828 και η στάση του Καποδίστρια

Διερευνητική δραστηριότητα: Αντλώντας στοιχεία από τις πηγές που ακολουθούν και τις ιστορικές σας γνώσεις να παρουσιάσετε:

- α) την κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα,
- β) ποιους τομείς ανέλαβε να διοργανώσει ο Καποδίστριας,
- γ) ποιοι αντέδρασαν, σύμφωνα με τις πηγές, στο κυβερνητικό του έργο και για ποιους λόγους.

Στοιχεία που προκύπτουν από τη διερεύνηση των πηγών

Η κατάσταση που επικρατούσε στην Ελλάδα κατά την άφιξη του Καποδίστρια ήταν τόσο οικτρή, που ο ίδιος την παρομοίαζε με τον «Άδη» (Επιστολάι, Α, 322, 21.2.1828).

- Ο στρατός του Ιμπραήμ πασά έλεγχε μεγάλο μέρος της Πελοποννήσου.
- Σε όλη σχεδόν τη Στερεά, μετά την πτώση της Ακρόπολης, κυριαρχούσαν οι Τούρκοι.
- Ο πληθυσμός της χώρας είχε μειωθεί πολύ εξαιτίας του επταετούς πολέμου.
- Πολλά κτήρια είχαν καταστραφεί και πολλοί οικισμοί είχαν ερημωθεί.
- Γεωργία, κτηνοτροφία και βιοτεχνίες είχαν υποστεί τεράστιες καταστροφές.
- Μεταδοτικές αρρώστιες (πανώλης κ. ά.) θέριζαν τους πληθυσμούς.
- Στις ελεύθερες περιοχές επικρατούσε αναρχία, λόγω αδυναμίας της προσωρινής Κυβέρνησης να καταστείλει τις αυθαιρεσίες των στρατιωτικών, ενώ η Αντικυβερνητική Επιτροπή που είχε οριστεί για να διοικήσει ως την άφιξή του αδυνατούσε να επιβάλει την εκτέλεση των διαταγών του στις διάφορες Γραμματείες/Υπουργεία.
- Ληστές λυμαίνονταν την ύπαιθρο και πειρατές τις θάλασσες.
- Ανθούσε το λαθρεμπόριο και η κιβδηλοποιΐα.
- Το δημόσιο ταμείο ήταν άδειο.
- Δεν υπήρχαν σχολεία, δικαστήρια, νοσοκομεία, οδικό δίκτυο κ.λπ.¹⁰

«Παραγωγή δεν υπήρχε, ούτε χέρια να επιδοθούν στην καλλιέργεια της γης, λόγω της ανασφάλειας. Ο πληθυσμός είχε καταφύγει στα βουνά και τις σπηλιές. Εικοσιπέντε χιλιάδες μαχητές περιπλανιόνταν χωρίς καμιά μισθοτροφοδοσία ή ενίσχυση, ενώ οι μοναδικές δημόσιες πρόσοδοι (δεκάτη και τελωνειακές εισπράξεις του Αναπλιού) δεν λειτουργούσαν. Κράτος, δηλαδή, και στην πιο υποτυπώδη του έννοια δεν υπήρχε».¹¹

Ο Καποδίστριας κατέβαλε τεράστιες προσπάθειες για τη συγκρότηση

10 Μέντελσον-Μπαρτόλντι, 1980: 183· Βερναδάκης, 2009: 356· Νικολάου, 2019: 11· Πρασά, χχ.

11 Τίφς, χχ.: 55.

του κράτους και την αποκατάσταση της τάξης. Τα μέτρα που πήρε φάνε-
ρωναν τους πολιτικούς του στόχους: τη δημιουργία ενός συγκεντρωτικού
κράτους για εξυπηρέτηση των πολλών, του λαού.

Το κυβερνητικό έργο του Καποδίστρια

(Στοιχεία που προκύπτουν από τη διερεύνηση των πηγών)

Από τα πρώτα έργα ήταν:

- Η καταδίωξη των πειρατών του Αιγαίου, που ήταν απαραίτητη προϋπό-
θεση για την ανάπτυξη εμπορικών σχέσεων μεταξύ των Ελλήνων και των
άλλων Ευρωπαίων
- Η ίδρυση της Σχολής των Ευελπίδων
- Η απογραφή του πληθυσμού
- Η διαίρεση της Πελοποννήσου σε 9 νομούς
- Η παραχώρηση του δικαιώματος ψήφου στους άνδρες πάνω από 25 χρό-
νων

Το πολίτευμα και η διοίκηση

- Αναστολή ισχύος του Συντάγματος της Τροιζήνας
- Συγκέντρωση όλων των εξουσιών στο πρόσωπο του Κυβερνήτη

Δικαιοσύνη

- Μέριμνα για θέματα δικαιοσύνης με τη θέσπιση νόμων
- Ίδρυση πρωτοδικείων στις έδρες των νομών, ειρηνοδικείων στις κωμοπό-
λεις, καθώς και εφετείων

Η οργάνωση των ενόπλων δυνάμεων

- Συγκρότηση τακτικών ενόπλων δυνάμεων για την εκδίωξη των εχθρικών
στρατευμάτων και την επιβολή της τάξης
- Προσπάθεια για οργάνωση τακτικού πολεμικού ναυτικού και καταπο-
λέμηση της πειρατείας
- Ίδρυση Λόχου των Ευελπίδων για την εκπαίδευση αξιωματικών

Η αναδιοργάνωση της οικονομίας

- Ίδρυση κρατικού ταμείου από εισφορές Ελλήνων εξωτερικού και Φιλελ-
λήνων
- Ίδρυση Τράπεζας και κοπή νομίσματος (Φοίνικας)
- Ίδρυση του Εθνικού Νομισματοκοπείου
- Προσπάθειες για εκσυγχρονισμό της γεωργίας (πατάτα, σιδερένιο άρο-
τρο)
- Επιβολή αυστηρής λιτότητας στις δημόσιες δαπάνες

- Δημιουργία του πρώτου δασμολογικού και φορολογικού συστήματος
- Συστηματική καταμέτρηση των εθνικών κτημάτων και κατάρτιση εθνικού κτηματολογίου

Το πρώτο ελληνικό νόμισμα

Ο Φοίνικας υπήρξε το πρώτο ελληνικό νόμισμα που κόπηκε το 1828, την περίοδο που ήταν Κυβερνήτης του νέου ελληνικού κράτους ο Ιωάννης Καποδίστριας. Υποδιαιρέσεις του Φοίνικα: 1 λεπτό, 5 λεπτά, 10 λεπτά και 20 λεπτά.

Εκπαίδευση

- Ίδρυση Ορφανοτροφείου στην Αίγινα και
- Τριών αλληλοδιδασκτικών σχολείων (τετραετής φοίτηση)
- Τριών ελληνικών σχολείων (τριετής φοίτηση)
- Αρκετών χειροτεχνείων (Επαγγελματικές Σχολές)
- Προτύπων Σχολείων (για εκπαίδευση διδασκάλων)
- Κεντρικών Σχολείων (για σπουδές σε Πανεπιστήμια του εξωτερικού)
- Προτύπου Αγροκηπίου (Γεωργική Σχολή)¹²

Οι εκκρεμότητες που διεκπεραίωσε ο Καποδίστριας με την εξωτερική του πολιτική

- Βαθμός της ανεξαρτησίας του κράτους
- Το Πρωτόκολλο του Λονδίνου, της 3ης Φεβρουαρίου 1830 (απόσπασμα): «Η Ελλάς θέλει σχηματίσει εν κράτος ανεξάρτητον και θέλει χαίρει όλα τα δίκαια πολιτικά, διοικητικά και εμπορικά τα προσπεφυκότα εις εντελή ανεξαρτησίαν.»

Η ΕΛΛΑΔΑ ΤΟΥ 1830

- Στερεά Ελλάδα
- Πελοπόννησος
- Τα νησιά του Αργοσαρωνικού
- Εύβοια
- Κυκλάδες
- Σποράδες

Τις αρχές και τις προθέσεις του εκθέτει ο Κυβερνήτης και στη γνωστή του «Πραγματεία περί της καταστάσεως της Ελλάδος» (*Notice sur la situation de la Grèce*), σ. 97, τον Νοέμβριο του 1830, προς τον Μιχαήλ Σούτσο, διπλωματικό εκπρόσωπο της Ελλάδας στο εξωτερικό: «Η εργασία, αυτός πρέπει να είναι ο μοχλός και η βάση της βαθμιαίας αναγεννήσεως των Ελλήνων. Το να

12 Κούκου, 1972: 164· Κανελλόπουλος, 1977: 169· Βερέμης, 2004: 25· Σκλαβούνος, 2013· Νικολάου, 2019: 77· Δαλακούρα, χ.χ· Πρασά, χ.χ.

θελήση τις να την επιτύχη διά παντός άλλου μέσου εις ένα λαόν ανήσυχον και ευεργετικόν, από τον οποίον η τουρκική διακυβέρνησις αφήρεσε σχεδόν πάσαν περιουσίαν και μετ' αυτής τα στοιχεία της τάξεως και της σταθερότητος, εις τα οποία στηρίζεται πάσα κοινωνική οργάνωσις, θα ήτο μάταιον και επικίνδυνον [...] Αι αρχαί αυτά συνοφίζονται εις μίαν και μόνην: ο ελληνικός λαός, ο οποίος σήμερον αποτελεί μίαν μάζαν ακτημόνων (prolétaires), να ανέλθη εις την τάξιν ενός λαού ιδιοκτητών. Ότε ο σκοπός ούτος θα έχη επιτευχθή, η συνταγματική οργάνωσις της Ελλάδος θα είναι όχι μόνον δυνατή, αλλά και εύκολος» (Πρασά, χ.χ.).¹³

Στοιχεία που προκύπτουν από τη μελέτη των Επιστολών του Καποδίστρια¹⁴

«Οι Επιστολές του Καποδίστρια μπορεί να μην αποτελούν καθοριστική πηγή, φωτίζουν, όμως, πτυχές του τεράστιου θέματος της γεωργίας και των ποικίλων επιτυχιών ή μη προσπαθειών του Κυβερνήτη να τη θέσει σε λειτουργία, αφού κυρίως αυτή, καθώς και η βιοτεχνία και το όποιο εμπόριο θα συνέβαλλαν να ξεφύγει η μετεπαναστατική Ελλάδα από την πείνα και τις στερήσεις που τη μάστιζαν, λόγω των πενιχρών πόρων και της σχεδόν απόλυτης έλλειψης χρήματος.

Υποδομές, οδικό δίκτυο, άρδευση, υλικοτεχνικός εξοπλισμός δεν υπήρχαν ούτε στην φαντασία των τότε γεωργών, όσων τουλάχιστον ασχολούνταν με τη γη ή είχαν την πρόθεση να προβούν σε κάποιες καλλιέργειες. Αυτά, μαζί με τις διαρκείς προσπάθειες του Καποδίστρια για μοίρασμα γαιών με αναδασμό ή ενοικίαση, παρατίθενται στις επιστολές. [...] Η επιμονή του Καποδίστρια, η βούλησή του για αντιμετώπιση των φλεγόντων προβλημάτων για την επιβίωση του ταλαιπωρημένου πληθυσμού και οι προσπάθειές του προβάλλουν ανάγλυφα στις επιστολές με αρ. 1-38, από τον Νοέμβριο του 1827 έως και τον Ιούνιο του 1831 [...]

Παράλληλα, τον Κυβερνήτη απασχολούν καιρία κοινωνικά ζητήματα, όπως η προστασία των παιδιών (8^η) [...] το εκλογικό δικαίωμα των Ελλήνων, το οποίο δεν δέχεται να περιοριστεί μόνο σε όσους διαθέτουν έγγειο ιδιοκτησία και να το στερηθούν πολλοί Έλληνες ακτήμονες μεν, αγωνιστές της ελευθερίας δε (25^η). [...], ο επισιτισμός των προσφύγων (1^η) κ.ά.

[...] Επιδιώκει να πατάξει την ανθούσα τοκογλυφία (34^η), και ζητάει βοήθεια για το θέμα των εθνικών γαιών· να αγοραστούν, αρχικά, από κεφαλαίουχους της Οδησού, ώστε να ακολουθήσουν και άλλοι (35^η)...».

Ο Καποδίστριας ανέθετε στην Κυβέρνηση μεγάλα καθήκοντα για εφαρμογή πολιτικής-οικονομικής ανάπτυξης και βαθιάς κοινωνικής αναδιάρθρωσης, κατά τις σημερινές σχεδόν αντιλήψεις· πιστεύοντας στο «ευπρο-

13 «Επιστολές προς Εϋνάρδο, Λεοπόλδο του Σαξ Κόμπουργκ και Μιχαήλ Σούτσο»: 97. Πρασά, ΧΧ.

14 «Αρχείο Ιωάννη Καποδίστρια», 1987.

βίβαστον του λαού» και στον «κρυπτόν και μέγαν πλούτον της Ελλάδος», σχεδίαζε ανάπτυξη, και με κρατική ενίσχυση, όλων των κλάδων της εθνικής οικονομίας, προπάντων της γεωργίας, με τον εκσυγχρονισμό της και, ιδίως, με τη λήψη του γενναίου μέτρου της διανομής των εθνικών γαιών στους ακτήμονες και στους απολυόμενους άνδρες του ατάκτου στρατού, μόλις θα έπαιρνε το υπεσχημένο δάνειο των 60.000.000 φράγκων, ώστε η διανομή να γίνει με τρόπο παραγωγικά επωφελή.

Παράλληλα, έδειχνε ενδιαφέρον και για τη δημιουργία βιομηχανίας από τότε, με βάση το «σιδηρομετάλλευμα της Ερμιονίδας» και τον «ορυκτάνθρακα» της Ευβοίας. Κατάρτισε 4ετές ή 5ετές πρόγραμμα οικονομικής ανάπτυξης της χώρας, με κύρια επιδίωξη την προαγωγή της γεωργίας και τη διερεύνηση και αξιοποίηση του υπογείου πλούτου της χώρας.¹⁵

2ο θέμα προς διερεύνηση

Η αντιπολίτευση κατά του Καποδίστρια

Διερευνητική δραστηριότητα 1: Μελετήστε τις πηγές που ακολουθούν* και, αφού τις αντιπαραβάλετε, συνδυάστε με τις ιστορικές σας γνώσεις και καταγράψετε σε στήλες τις θέσεις που διατυπώνονται σ' αυτές, διαχωρίζοντας την επιχειρηματολογία τους ανάλογα με το ζήτημα που σχετίζονται.

(*Από τη βιβλιογραφία που παρατίθεται στο τέλος μπορεί να γίνει σχετική επιλογή πηγών)

- a. Οι επιλογές του Καποδίστρια και η σύγκρουσή του με την αντιπολίτευση (Στοιχεία που προκύπτουν από τη διερεύνηση των πηγών)

Δεδομένης της κρίσιμης κατάστασης της χώρας, ο Κυβερνήτης θεώρησε απαραίτητο να επιβληθεί η κεντρική εξουσία και να αντιμετωπιστούν οι φυγόκεντρες τάσεις των ηγετικών ομάδων. Σύμφωνα με τον Καποδίστρια, η χώρα έπρεπε πρώτα να διέλθει από ορισμένα, αυστηρά ελεγχόμενα, στάδια εξέλιξης, πριν τον πλήρη εκδημοκρατισμό της, γεγονός που δικαιολογεί και τον προσωρινό χαρακτήρα του καθεστώτος. Δεν είναι τυχαίο ότι τους 45 μήνες που ήταν Κυβερνήτης το βασικό του μέλημα ήταν η κατάκτηση της καθολικής υποστήριξης του λαού.¹⁶

Έτσι, όμως, δημιουργήθηκαν δυσαρέσκειες ανάμεσα στις πολιτικές παρατάξεις (=συσσωματώσεις τοπικών και συγγενικών ομάδων και φατριών που, με χαλαρούς δεσμούς, συσπειρώνονταν γύρω από μια ηγετική φυσιογνωμία ή ομάδα), οι οποίες καλλιεργήθηκαν από τη διπλωματία της Αγγλίας και της Γαλλίας, που θεωρούσαν τον Καποδίστρια όργανο της ρωσικής πολιτικής. Οι αντίπαλοί του (κυρίως οι κοτζαμπάσηδες της Πελοποννήσου

15 Δεσποτόπουλος, 2019. Κανελλόπουλος, 1977: 169.

16 Πετρίδης, 1981: 42-43· Λούκος, 1988: 394· Γούσια, 2018: 46· Νικολάου, 2019: 77· Πρασά, χχ.

και οι караβοκυραίοι της Ύδρας) διέδιδαν ότι η πολιτική γραμμή της κυβερνήσεως ήταν όργανο μίας μόνο μερίδας και ξένη προς τα συμφέροντα του ελληνικού λαού.

Η δυσσάρεσκεια των τοπικών πολιτικών παραγόντων από την πολιτική του Κυβερνήτη άρχισε να μορφοποιείται σε οργανωμένη αντιπολιτευτική δράση ιδίως μετά τη Δ' Εθνοσυνέλευση, όπου επιβεβαιώθηκαν η αναστολή του συντάγματος, η κατάργηση της Βουλής και η συγκέντρωση όλων των εξουσιών στον Κυβερνήτη, παρά το γεγονός ότι, λόγω των αποφάσεων του Καποδίστρια και της Δ' Εθνοσυνέλευσης, τέθηκαν οι βάσεις για την εύρυθμη λειτουργία ενός οργανωμένου κράτους βάσει των δεδομένων και των αναγκών της εποχής.¹⁷

Ελληνικό κράτος (1828-1830)

Έκταση – Κοινωνία – Οικονομία

- Ασφυκτικά γεωγραφικά όρια
- Αραιοκατοικημένο (800.000 κάτοικοι – 16 κάτ./χμ²)
- Προκαπιταλιστική κοινωνία - Η αστική τάξη κατεστραμμένη – το ακμαιότερο τμήμα της έξω από τα όριά του
- Στην κοινωνία κυριαρχεί η διοικητική αριστοκρατία, που παραγκωνίζεται από τον Καποδίστρια¹⁸

Κοινωνική διαστρωμάτωση της Ελλάδας

Λαός

- ακτήμονες αγρότες
- τεχνίτες και ναύτες
- ένοπλα τμήματα αγωνιστών

Αστική τάξη

- 'πρόκριτοι' γαιοκτήμονες
- 'πρόκριτοι' αστοί κεφαλαιούχοι/πλοιοκτήτες των νησιών

Διοικητική 'αριστοκρατία'

- Φαναριώτες
- λόγιοι διοικητικοί υπάλληλοι/αξιωματούχοι¹⁹

17 Κουτρουμάνος, 2017: 33-34· Νικολάου, 2019: 54· Κότσης, χ.χ.

18 Δαλακούρα, χ.χ.

19 Ό.π.

β. Καποδίστριας - αντιπολίτευση: μια πολιτική σύγκρουση (από τη βιβλιογραφία που παρατίθεται στο τέλος μπορεί να γίνει σχετική επιλογή πηγών)

Στοιχεία που προκύπτουν από τη διερεύνηση των πηγών:

Στην πολιτική του Καποδίστρια αντέδρασαν οι:

- Πρόκριτοι με τοπική εξουσία (όπως ο Πετρόμπεης Μαυρομιχάλης)
- Πλούσιοι πλοιοκτήτες (όπως ο Γεώργιος Κουντουριώτης)
- Φαναριώτες με πολιτική εμπειρία (όπως ο Αλέξανδρος Μαυροκορδάτος), οι «συνταγματικοί» (αντικαποδιστριακές φατρίες)
- Φιλελεύθεροι διανοούμενοι (όπως ο Αδαμάντιος Κοραής)· αυτοί καυτηρίαζαν τον αυταρχισμό του Καποδίστρια και αξίωναν την παραχώρηση συνταγματικών ελευθεριών.

Η κίνηση του Καποδίστρια να διαιρέσει τη χώρα σε διοικητικές περιφέρειες φαντάζει αυτονόητη, αλλά εξυπηρετούσε και πολιτικούς στόχους. Επί οθωμανικής αυτοκρατορίας είχε παγιωθεί το φαινόμενο του κοινοτισμού, δηλαδή οι τοπικοί άρχοντες απολάμβαναν μεγάλο βαθμό αυτονομίας. Για παράδειγμα, συνέλεγαν τους φόρους εκ μέρους των Οθωμανικών αρχών και κρατούσαν ένα ποσό από τα χρήματα. Επίσης, από την εποχή των εμφύλιων συγκρούσεων είχαν αναδειχθεί πολιτικές δυνάμεις με αρχηγούς τον Μαυροκορδάτο και τον Κωλέττη. Οι εν λόγω δυνάμεις είχαν διορίσει σε θέσεις-κλειδιά της επαρχιακής διοίκησης τους δικούς τους ανθρώπους, με συνέπεια ο Καποδίστριας να θέλει να περιορίσει τη δύναμή τους.²⁰

Οξύτατος ανταγωνισμός φαίνεται ότι υπήρξε, στη διάρκεια του Αγώνα, ανάμεσα στους προκρίτους, τους καπεταναίους και τους ανώτατους κρατικούς υπαλλήλους για την ενοικίαση των προσόδων (δηλαδή το σύστημα εισπραξης φόρων με ενοικίαση, με δημοπρασία). Ενοικιαστές ήταν παλαιοί κοτζαμπάσηδες, πλούσιοι επιχειρηματίες ή οπλαρχηγοί. Επί Καποδίστρια το σύστημα αυτό διατηρήθηκε και ενοικιάζονταν επίσης και εθνικές γαίες. Όμως, ο κυβερνητικός έλεγχος έγινε πολύ αυστηρός, ώστε να σταματήσει η μονοπώληση της ενοικίασης προσόδων από λίγα άτομα, να περιοριστούν οι καταχρήσεις κατά την ενοικίαση των προσόδων και κατά την απόδοση των οφειλομένων στο δημόσιο και να εντοπισθούν οι εθνικές γαίες τις οποίες είχαν σφετερισθεί ιδιώτες. Οι ως τότε ενοικιαστές βρέθηκαν στην αρχή σε αδυναμία να ασκήσουν, όπως παλιά, πίεση μέσω πολιτικών προσώπων για διευκολύνσεις και απαλλαγές, διότι, με το νέο κυβερνητικό σύστημα που σταδιακά επιβλήθηκε, αποκλείστηκαν από νευραλγικές θέσεις του κρατικού μηχανισμού οι σπουδαιότεροι εκπρόσωποι των παλαιών ηγετικών ομάδων, ενώ στις επαρχίες τοποθετήθηκαν ως διοικητές άτομα που ήταν, κυρίως, ετερόχθονες. Ακόμη, με τη νέα κατάσταση πραγμάτων ορι-

20 Κολυβάς, 2020.

σμένοι ενοικιαστές των προσόδων, κυρίως πρόκριτοι και οπλαρχηγοί που δεν διέθεταν ρευστό χρήμα για να προκαταβάλουν τις πρώτες δόσεις, αποκλείστηκαν τελείως από την αγορά προσόδων.

Οι κοτζαμπάσηδες και οι εφοπλιστές, επειδή είχαν διαθέσει την περιουσία τους στην Επανάσταση, ζητούσαν άμεσα πλήρη αποκατάσταση, κοινωνικά και πολιτικά αξιώματα και προνόμια. Η κυβέρνηση έκανε αρχικά κάποιες παραχωρήσεις, αυτοί συνέχισαν όμως να αντιδρούν και έτσι ήλθε σε αντιπαράθεση μαζί τους.

Η σύγκρουση, λοιπόν, του Κυβερνήτη με την προεπαναστατική διοικητική αριστοκρατία (μοραΐτες και νησιώτες προύχοντες, οπλαρχηγούς) και τους νεοπαγείς (Κωλέττη, Μαυροκορδάτο), που στόχευαν στη διατήρηση των προνομίων και της εξουσίας τους συνδέεται άμεσα με την αυξανόμενη αντίθεση ανάμεσα στην κυβέρνηση Καποδίστρια και την αντιπολίτευση που σχηματίστηκε εναντίον του.²¹

Γαιοκτήμονες - πρόκριτοι της Πελοποννήσου, έμποροι και εφοπλιστές, Φαναριώτες και σημαντικά πρόσωπα σχημάτισαν μια ισχυρότατη και αδιάλλακτη αντιπολίτευση με στόχο τον απολυταρχισμό -όπως ισχυρίζονταν του Κυβερνήτη. Όπως, όμως, έχει λεχθεί «αποτελεί τραγική χλεύη της ιστορίας, ότι οι αντιπολιτευόμενοι τον Κυβερνήτην εχρησιμοποίησαν εναντίον αυτού ως έμβλημα το Σύνταγμα».²² Στην αντιπολίτευση συνωστίστηκαν όσοι έβλεπαν τα συμφέροντα που απέκτησαν στο παλαιό καθεστώς (οθωμανικό σύστημα) να κλονίζονται. Το αντικαποδιστριακό ρεύμα διογκώθηκε με κύρια στηρίγματα στην Ύδρα, στον Πόρο και στη Μάνη, όπου οι ισχυρές οικογένειες των οικοκυραίων και των φαμέγιων αισθάνθηκαν την εξουσία τους και τα οικονομικά τους (φορολογικά) προνόμια να κλονίζονται από τον συγκεντρωτισμό του Κυβερνήτη.²³

Οι Μαυρομιχαλαίοι, κοτζαμπάσηδες της Μάνης, εξαιτίας της στέρησης των οικονομικών τους απολαβών και της απαλλαγής από τη φορολογία, που είχαν από την Τουρκοκρατία, στράφηκαν εναντίον του Καποδίστρια και οι Ύδραίοι πλοιοκτήτες, για παρόμοιους λόγους, υποκινούμενοι από τον αρχηγό του αγγλικού κόμματος Αλ. Μαυροκορδάτο και άλλους Φαναριώτες “συνταγματικούς”, αμφισβήτησαν την εξουσία της κυβέρνησης του Καποδίστρια στην Ύδρα και έδωσαν άσυλο στην αντικυβερνητική εφημερίδα *Απόλλων* του Αναστ. Πολυζωΐδη, που, με τα εμπρηστικά άρθρα της και τη δημοσίευση πλαστών -κατά το πλείστον- αναφορών, υποδαύλιζε την αντικατάσταση (και κατόπιν τη δολοφονία) του Κυβερνήτη.²⁴

Οι κοτζαμπάσηδες, Φαναριώτες και πλοιοκτήτες προσέγγισαν τις ξένες

21 Λούκος, 1982: 370-374· Λουλές, 1985: 81· Νικολάου, 2019: 31.

22 Δεσποτόπουλος, 1996: 258.

23 Κρεμμυδάς, 1990: 194· Νικολάου, 2019: 53-54· Πλουμίδης, χ.χ.: 7· Τσατήρης, 2019. «Τα μέτωπα της καποδιστριακής πολιτικής», χ.χ.

24 Λουλές, 1985: 81.

δυνάμεις, όπως είχαν ήδη κάνει από τα χρόνια της Επανάστασης (π.χ. τα δάνεια του 1824-25), δίνοντας αφορμές επέκτασης της ξένης επιρροής, ιδιαίτερα της αγγλικής και της γαλλικής, στην Ελλάδα. Οι κινήσεις των αντιπάλων του Καποδίστρια γίνονταν με την επιδοκιμασία και τη συμπαράσταση των Άγγλων και των Γάλλων.²⁵

Εναντίον του Κυβερνήτη στράφηκαν και φιλελεύθεροι (όπως ο Κοραΐς), οι οποίοι επιζητούσαν δημοκρατική νομιμότητα, επηρεασμένοι από τον Διαφωτισμό και τη Γαλλική Επανάσταση. Μολονότι αναγνώριζαν ότι οι προθέσεις του ήταν αγνές και αποσκοπούσαν στην οργάνωση του κράτους, γι' αυτούς η συγκεντρωτική διακυβέρνηση του Καποδίστρια, αν και προερχόταν από έναν καλοπροαίρετο πατριωτισμό, κρίθηκε απαράδεκτη.²⁶

Μια πιθανή εξήγηση τού λόγου, για τον οποίο ο Καποδίστριας επεδίωξε να συγκεντρώσει στα χέρια του την εξουσία και ανέστειλε τις συνταγματικές διατάξεις, που επίμονα επί 7 χρόνια επιζητούσε να καθιερώσει ο επαναστατημένος λαός, είναι ίσως ότι στις αποφάσεις του δέσποζε περισσότερο το διπλωματικό και λιγότερο το εθνικό ή πολιτικό ή οικονομικό κριτήριο. Το προέχον για την ώρα εκείνη ήταν η διασφάλιση της εθνικής ανεξαρτησίας, η διεύρυνση των ελληνικών συνόρων.²⁷

γ. Η στάση του Καποδίστρια

Συναισθανόμενος όλο αυτό το εχθρικό κλίμα που είχε δημιουργηθεί γύρω του και σταδιακά τον έπνιγε, δύο εβδομάδες πριν από τη δολοφονία του, στις 14 Σεπτεμβρίου, έγραφε στον φίλο του Εϋνάρδο (Jean Gabriel Eynard) στη Γενεύη, επιμένοντας στην αμετακίνητη στάση του: «Αλλ' εμέ ούτε ο φόβος των μηχανουργιών και μηχανουργών, ούτε αι μακραί στήλαι εφημερίδων τινών, δεν θέλουσι παρεκτρέψη της προβεβλημένης πορείας. Ας λέγωσι και ας γράφωσιν ότι θέλουσιν· έρχεται όμως καιρός ότε οι άνθρωποι κρίνονται ουχί καθ' όσα είπαν ή έγραψαν περί των πράξεων αυτών, αλλά κατ' αυτήν την μαρτυρίαν των πράξεων. Υπό του αξιώματος τούτου ενισχυόμενος, έζησα εν τω κόσμω μέχρι της αποκλίσεως της ζωής μου καταθυμίως. Αδύνατον να αλλάξω σήμερα, αλλά θέλω πράξη το δέον, και ας γείνη ό,τι γείνη» (Επιστολές, Δ', 302-303).

δ. Κορύφωση της Αντιπολίτευσης - Δολοφονία του Κυβερνήτη

Αρχές του 1831: Εξεγέρσεις

Ο Μιαούλης ανατινάξει στον Πόρο τα δύο μεγαλύτερα ελληνικά πολεμικά πλοία στο πλαίσιο της αντιπολίτευσης κατά του Κυβερνήτη. Στην Ύδρα η

25 Ό.π.: 83. Πρασά, χχ.

26 Κότσης, χχ. Τσατήρης, 2019. «Εθνοσυνέλευση Δ' (Αργος, 11 Ιουλίου - 6 Αυγούστου 1829)», χχ.

27 Κανελλόπουλος, 1977: 157.

εφημερίδα Απόλλων προπαγανδίζει τη δολοφονία του Κυβερνήτη. Ο Καποδίστριας φυλακίζει τον Πετρόμπεη Μαυρομιχάλη· η ένταση κορυφώνεται... Ξεκινούν, λοιπόν, εξεγέρσεις των Μαυρομιχαλαίων, των Κουντουριώτηδων και άλλων, με αποτέλεσμα το πρωί της Κυριακής της 27ης Σεπτεμβρίου 1831, ενώ ο Καποδίστριας πήγαινε να εκκλησιαστεί στον ναό του Αγίου Σπυριδώνος, στο Ναύπλιο, ο Κωνσταντίνος και ο Γεώργιος Μαυρομιχάλης τον περίμεναν και τον δολοφόνησαν έξω από τον ναό. Ο πρώτος από τους δολοφόνους σκοτώθηκε αμέσως στον χώρο του εγκλήματος από το εξαγριωμένο πλήθος, ενώ ο δεύτερος καταδικάστηκε σε θάνατο και εκτελέστηκε αργότερα. Μετά τη δολοφονία του Καποδίστρια, την εξουσία ανέλαβε τριμελής επιτροπή αποτελούμενη από τον Θεόδωρο Κολοκοτρώνη, τον Αυγουστίνο Καποδίστρια και τον Ιωάννη Κωλέττη. Εντούτοις, η έλλειψη του Καποδίστρια από την πολιτική ζωή της Ελλάδας σήμανε αμέσως την έναρξη της αναρχίας και της αποδιοργάνωσης του κράτους.

Το απαίσιο νέο της δολοφονίας του Καποδίστρια κεραυνοβόλησε τους πάντες. Άνδρες, γυναίκες και παιδιά στη γειτονιά ξέσπασαν σε φοβερές κραυγές, θρηνωδίες και κλάματα πάνω στο άψυχο κορμί του. Οι δραματικές σκηνές που ξετυλίχθηκαν, θύμιζαν αληθινά αρχαία τραγωδία. Τον τόνο είχαν δώσει οι γυναίκες, μ' έναν τρόπο που θύμιζε σπαρακτικό κομμό, αποσπασμένο από κάποιο έργο του Σοφοκλή ή του Ευριπίδη. Και καθώς οι εκκλησιαζόμενοι ήταν κατά το πλείστον γυναίκες, οι κραυγές τους έγιναν γρήγορα κοπετός και μοιρολόι. Μάλιστα, το πλήθος καταριόταν και αναθεμάτιζε τους δολοφόνους ως πατροκτόνους, γιατί σκότωσαν τον πατέρα του λαού. Η κηδεία του Κυβερνήτη έγινε στις 18/30 Οκτωβρίου 1831, με εξαιρετική συρροή κόσμου και βαθιά συγκίνηση. Οι εκδηλώσεις οδύνης κατά την ημέρα της κηδείας του, αποτελούν τη συγκλονιστικότερη μαρτυρία για την αγάπη, την πίστη και την αφοσίωση των Ελλήνων προς τον Κερκυραίο πολιτικό.²⁸

Τον Καποδίστρια αντιπολιτεύονταν τα μεγάλα οικονομικά συμφέροντα και οι πολιτικοί της Επανάστασης. Στον λαό, ωστόσο, ο Κυβερνήτης είχε γίνει πολύ δημοφιλής και αγαπητός, λόγω του πατρικού ενδιαφέροντος που έδειχνε γι' αυτόν. Η περιοδεία του, μάλιστα, λίγο πριν τις εκλογές του 1829 στην Πελοπόννησο και ο ενθουσιασμός που προκάλεσε αυτή, ήταν κάτι το ανεπανάληπτο, αφού ο λαός τον χαιρετούσε παντού με ζητωκραυγές και με κλάματα, σαν πατέρα. Ούτε τα λιβελογραφικά δημοσιεύματα της αντικαποδιστριακής εφημερίδας Απόλλων της Ύδρας, ούτε τα σατιρικά ποιήματα του Αλεξάνδρου Σούτσου απηχούσαν το λαϊκό αίσθημα για τον Καποδίστρια, που τον αγαπούσε και τον θρήνησε ο απλός λαός. Μάλιστα, για

28 Πετρόπουλος, 2018: 85-87.

τη δολοφονία του κάνουν λόγο δύο πανέμορφα πελοποννησιακά δημοτικά τραγούδια...²⁹

2η Διερευνητική δραστηριότητα: Αντλώντας πληροφορίες από τις παρακάτω ιστοσελίδες – δευτερογενείς πηγές συμπληρώστε, σε όσα στοιχεία ήδη έχετε συγκεντρώσει, ποιοι ήταν οι πραγματικοί αυτουργοί της δολοφονίας του Κυβερνήτη.

- Κρεμμυδάς, Β. (1977). Η δολοφονία του Κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια, *The Gleaner* 14, 217-281. (doi:<https://doi.org/10.12681/er.380>).
- Λουλές, Δ. (1985). Η δολοφονία του Ι. Καποδίστρια και η Ρωσία, *Μνήμων* 10, 77-95. (<https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/mnimon/article/viewFile/8020/7865.pdf>).
- Πρασσά, Α. Ν. (χ.χ.). Η δολοφονία του Κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια, *Ελλήνων Ιστορικά* 19, 8-35. (<https://docplayer.gr>).
- Η αντιπολίτευση στον Καποδίστρια και η δολοφονία του. Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού. (http://www.ime.gr/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/12.html).

Στοιχεία που προκύπτουν από την έρευνα στις πηγές:

Στους παράγοντες της προβληματικής κατάστασης στην Ελλάδα θα πρέπει να συνυπολογίσουμε και τα τρία πολιτικά «κόμματα» (αγγλόφιλο – Αλ. Μαυροκορδάτος, γαλλόφιλο – Ιω. Κωλέττης και ρωσόφιλο – Θ. Κολοκοτρώνης), που δρούσαν κατ' επιταγή των αντίστοιχων κρατών, εξυπηρετώντας τα δικά τους, το καθένα, πολιτικά και οικονομικά συμφέροντα. Τα κόμματα αυτά, η στάση των οποίων στα εξωτερικά ζητήματα της χώρας ήταν συνδεδεμένη με την πολιτική τής κάθε Δύναμης, δεν βοήθησαν καθόλου στην επίλυση των πολλών και φλεγόντων εσωτερικών προβλημάτων της χώρας.

Από την άλλη πλευρά, η ανάμειξη των πρεσβευτών των Μεγάλων Δυνάμεων, μέσω και των αντίστοιχων κομμάτων, στα εσωτερικά προβλήματα της Ελλάδας χειροτέρευσε την πολιτική της κατάσταση, εξυπηρετώντας, έτσι, τους στόχους της αντιπολίτευσης κατά του Καποδίστρια. Στους δυσαρεστημένους από το νέο καποδιστριακό καθεστώς πρέπει να εντάξουμε κυρίως την Αγγλία, που δεν ήθελε να δημιουργηθεί ένα ισχυρό ελληνικό κράτος, γιατί ανέτρεπε την ισορροπία των δυνάμεων στην Ανατολική Μεσόγειο, θα ανταγωνιζόταν την Αγγλία στο ναυτικό εμπόριο και θα εξαρτιόταν από τη Ρωσία. Η ανάμειξη των ξένων διπλωματών στα εσωτερικά ζητήματα της Ελλάδας γινόταν μέρα με τη μέρα πιο έντονη.

Γενικά, η πολιτική των Μεγάλων Δυνάμεων της εποχής εκείνης, ιδίως της Αγγλίας και της Γαλλίας, απέβλεπε πρωτίστως στην εξυπηρέτηση των γε-

29 Ο.π.: 53, 85-87.

ωπολιτικών και οικονομικών-εμπορικών τους συμφερόντων και, επομένως, στην εξουδετέρωση οποιουδήποτε αντιστεκόταν σε αυτά.³⁰

Συμπερασματικές ερωτήσεις:

Όπως διαπιστώσατε, οι πηγές μάς δίνουν ποικιλία απόψεων σχετικά με τον Ιωάννη Καποδίστρια.

Αναφέρετε τέσσερις λόγους για τους οποίους πιστεύετε ότι οι απόψεις γι' αυτόν διαφέρουν:

1)..... 2)..... 3)..... 4).....

Τελική γραπτή εργασία (Παραγωγή γραπτού λόγου):

«Η προσωπικότητα και το έργο του Ιωάννη Καποδίστρια»

Τι είδους άνθρωπος ήταν τελικά –κατά την άποψή σας– ο Ιωάννης Καποδίστριας;

Χρησιμοποιώντας στοιχεία από την έρευνά σας εξηγήστε τις θέσεις σας για το πώς θα τον θυμάται η Ιστορία.

Περαιτέρω διεπιστημονικότητα-διαθεματικότητα: Συνδέσεις με άλλα μαθήματα

- Να μελετήσετε τις εικαστικές αναπαραστάσεις της δολοφονίας του Ιωάννη Καποδίστρια, που ακολουθούν, και να εντοπίσετε τα στοιχεία που τονίζονται σε καθεμία.
- Να αναζητήσετε και να σχολιάσετε τη σημασία γλωσσικών εκφράσεων, παροιμιών κ.λπ. που ανάγονται στην εποχή του Καποδίστρια και αναφέρονται στη διακυβέρνησή του ή στην προσωπικότητά του (π.χ. Μπαρμπα-Γιάννης (όπως ήταν για τον απλό λαό που τον αγαπούσε), Γιάννης κερνά και Γιάννης πίνει κ.ά. Γνωμικολογικόν: <https://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=2051> με φράσεις του Καποδίστρια).
- Να αναζητήσετε λογοτεχνικά κείμενα που αναφέρονται στην εποχή του Καποδίστρια και σχολιάζουν την πολιτική του (π.χ. Αλεξάνδρου Σούτσου, «Ο Εξόριστος του 1831». (Βλ. https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=74#13).

4. Αξιολόγηση

Περιγράφει τα κριτήρια αξιολόγησης (ρούμπρικες) που αφορούν θέματα επίδοσης και περιεχομένου των εργασιών των μαθητών.

30 «Ψηφιακό Αρχείο Ι. Καποδίστρια», χχ. Λουλές, 1985: 81, 91. Νικολάου, 2019: 49, 50, 58, 65-67.

5. Συμπέρασμα

Συνοψίζει τι θα πρέπει οι μαθητές να έχουν επιτύχει ή μάθει μετά την ολοκλήρωση του *Web Quest*.

Ο Καποδίστριας επιτέλεσε ένα τεράστιο εκσυγχρονιστικό έργο, που συντελέστηκε μέσα σε εξαιρετικά δυσμενείς συνθήκες. Φαίνεται δε ότι δύσκολα θα μπορούσε να οργανωθεί η χώρα σε ένα σύγχρονο κράτος χωρίς την προσφυγή σε κάποιες μορφής αυταρχικά μέτρα, που αποτέλεσαν το τρωτό σημείο της εσωτερικής πολιτικής του. Παρά τη συντηρητική του, σε ορισμένα ζητήματα, ιδεολογία, ήταν γνήσιος πατριώτης, με βαθιά αγάπη για την πατρίδα του. Η οργανωμένη εναντίον του Κυβερνήτη αντιπολίτευση είναι, ίσως, το κορυφαίο παράδειγμα της διάστασης ανάμεσα στην εισαγωγή νεωτεριστικών θεσμών και στην παραδοσιακή οργάνωση της κοινωνίας και της πολιτικής ζωής στην Ελλάδα του 19ου αιώνα.³¹

6. Η σελίδα του εκπαιδευτικού

Περιλαμβάνει οδηγίες εφαρμογής του σεναρίου προς τους εκπαιδευτικούς και, ενδεχομένως, ενδεικτικό υποστηρικτικό υλικό, όπως, για παράδειγμα:

«Ψηφιακό αρχείο Ι. Καποδίστριας»: <http://kapodistrias.digitalarchive.gr/toergo.php>

Δίκτυο πόλεων. Ιωάννης Καποδίστριας: <https://www.iccn.gr/>

Βιβλιογραφικές αναφορές

Αλεξανδρόπουλος, Γ., (2014, 21 Αυγούστου). Ιωάννης Καποδίστριας το άγχος της δολοφονίας του αιτία της κακοδαιμονίας της Ελλάδας. *Ιστορικά Χρονικά*. <https://istorikaxronika.com>.

«Αρχείο Ιωάννη Καποδίστρια» (1987). (Συναγωγή κειμένων –Εισαγωγή – Σχόλια: Κώστας Κωστής), τόμ. Η', Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, Κέρκυρα. <https://eksmouseiosolomou.gr/publications/9>.

Βακαλούδη, Α. Δ. (2020). *Σύγχρονες προσεγγίσεις της διδακτικής μεθοδολογίας της Ιστορίας. Θεωρία και Πράξη*, Κ. & Μ. Αντώνη Σταμούλη, Θεσσαλονίκη.

Βερέμης, Θ. (2004). «Ελληνική πολιτεία, 1828-1831», 30 χρόνια από το Σύνταγμα του 1975. *Τα Ελληνικά Συντάγματα από το Ρήγα έως σήμερα*. Βουλή των Ελλήνων, Αθήνα. [https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/greek_history/index.html?subpoint=90#prettyPhoto\[mixed\]/3](https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/greek_history/index.html?subpoint=90#prettyPhoto[mixed]/3).

Βερναδάκης, Δ. (2009). *Καποδίστριας και Όθων*, Εκάτη, Αθήνα.

Γούσια, Ε. Χ. (2018). *Ηγεσία Ι. Καποδίστρια και Συγκρότηση Κράτους: Τα*

31 Νικολάου, 2019: 56, 77.

- Αποτελέσματα Των Πρώτων Δημόσιων Πολιτικών στο Ελληνικό Κράτος, Μεταπτυχιακή Εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.*
- Δαλακούρα, Κ. (χ.χ.). *Καποδιστριακή περίοδος 1827-1831. Εκπαιδευτική πολιτική: Οι σαφείς προτεραιότητες*. <https://student.cc.uoc.gr>
- Δεσποτόπουλος, Α. Ι. (2019, 1 Οκτωβρίου). *Ιωάννης Καποδίστριας, κορυφαίος Ευρωπαίος διπλωμάτης της εποχής του και μέγας Έλληνας πολιτικός. Πεμπτούσια*. <https://www.pemptousia.gr/2019/1160/ioannis-kapodistriaskorifeos-evropeos-diplomatis-tis-epochis-tou-ke-megas-ellin-politikos/#1>.
- Δεσποτόπουλος, Α. Ι. (1996). *Ο Κυβερνήτης Καποδίστριας*, ΜΙΕΤ, Αθήνα.
- Dodge, B. (2017). *Web Quest*, San Diego State University. <http://webquest.org/index.php>.
- «Εθνοσυνέλευση Δ' (Αργος, 11 Ιουλίου – 6 Αυγούστου 1829)» (χ.χ.). *Αργολική Αρχαιολογική Βιβλιοθήκη Ιστορίας & Πολιτισμού*. <https://argolikivivliothiki.gr/2009/02/16/assembly>.
- «Η τελική ρύθμιση του ελληνικού ζητήματος» (χ.χ.). *Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού*. http://www.ime.gr/chronos/12/gr/1821_1833/diethni/07.html.
- «Επιστολές προς Εϋνάρδο, Λεοπόλδο του Σαξ Κόμπουργκ και Μιχαήλ Σούτσο», *Αρχαίον Ιωάννου Καποδίστριας*, τόμ. Ι', Εταιρεία Κερκυραϊκών Σπουδών, Κέρκυρα 1983. https://kapodistriass.digitalarchive.gr/published/arheion_ioannou_kapodistria_t_i_b-9*20.html
- Κανελλόπουλος, Α. Π. (1977). *Η οικονομική πολιτική του Κυβερνήτη. Οικονομική και Κοινωνική Ζωή* 27(1) 154-179. <https://spoudai.unipi.gr/index.php/spoudai/article/view/620/699>.
- Κόκκινος, Δ. (1956). *Η Ελληνική Επανάσταση*, Μέλισσα, Αθήνα.
- Κολυβάς, Τ. (2020, 26 Ιανουαρίου). *Προσωπικότητες που επηρέασαν την ιστορία: Ιωάννης Καποδίστριας*. *ΟΔΕΘ*. <https://odeth.eu>.
- Κότσης, Π. (χ.χ.). *Η Δ' Εθνοσυνέλευση (Αργος 1829)*. <https://eranistis.net>.
- Κούκου, Ε. Ε. (1972). *Ο Καποδίστριας και η παιδεία 1827-1832*, χ.ό., Αθήναι.
- Κουτρουμάνος, Π. (2017). *Η εργαλειολογική χρήση της Μεγάλης Ιδέας ως μέσο εσωτερικής νομιμοποίησης για την Ελληνική Υψηλή Στρατηγική της Περιόδου 1897-1909*, Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Πειραιώς, Πειραιάς.
- Κρεμμυδάς, Β. (1990). *Νεότερη ιστορία, ελληνική και ευρωπαϊκή*, Γνώση, Αθήνα.
- Λούκος, Χ. Κ. (1982). *Η ενοικίαση προσόδων κατά την καποδιστριακή περίοδο. Απόψεις για την πολιτική διάσταση του ζητήματος*. *Μνήμων* 8, 370-378.
- Λούκος, Χ. (1988). *Η αντιπολίτευση κατά του Κυβερνήτη Ιω. Καποδίστρια 1828-1831*, Θεμέλιο, Αθήνα.
- Μέντελσον-Μπαρτόλδου, Κ. (1980). *Επίτομη Ιστορία της Ελληνικής Επανάστασης* (μτφρ. Ε. Γαρίδη), Συλλογή – Αφοί Τολίδη, Μορφωτική Εταιρεία, Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. Β., (2019). *Ο Ιωάννης Καποδίστριας και η γένεση του νεοελληνικού κράτους (1828-1831)*, Ιωάννινα. http://users.uoi.gr/gramisar/istorias_neoteron_chronon/pdfs_docs/nikolaou_ear_19_20_paradoseis_kapodistriass.pdf.

- Οικονόμου, Β. (χ.χ.). *Ιστοεξερεύνηση (WebQuest)*. <https://economu.wordpress.com>.
- Πετρίδης, Π. (1981). *Νεοελληνική Πολιτική Ιστορία 1828-1843*, τόμ. Α', Παρατηρητής, Θεσσαλονίκη.
- Πετρόπουλος, Γ. (2018). *Πολιτικοί - κοινωνικοί και εθνικοί προσανατολισμοί των Αθηναίων Ρομαντικών του 19' αιώνας*, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Καλαμάτα.
- Πλουμίδης, Σ. Γ. (χ.χ.). *Το έργο εσωτερικής συγκρότησης του Καποδίστρια*. <https://eclass.uoa.gr>.
- Πρασά, Α. Ν. (χ.χ.). Η δολοφονία του Κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια. *Ελλήνων Ιστορικά* 19, 8-35.
- Σκλαβούνος, Γ. (2013). *Επίμετρο Συνεδρίου: Ανιχνεύοντας την ιδεολογική και πολιτική ταυτότητα του Ιωάννη Καποδίστρια*, Α.Π.Θ. http://www.academy.edu.gr/files/02_17_pr_rg.pdf.
- «Τα μέτωπα της καποδιστριακής πολιτικής» (χ.χ.). Ίδρυμα Μείζονος Ελληνισμού. http://83.174.152.82/chronos/12/gr/1821_1833/politiki/11.html.
- Τις, Φ. (χ.χ.). *Η Ελλάδα του Καποδίστρια. Η παρούσα κατάσταση της Ελλάδος (1828-1833) και τα μέσα για να επιτευχθεί η ανοικοδόμησή της* (μτφρ. Α. Σπήλιος), Αφοί Τολίδη, Αθήνα, τόμ. 1. [https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=90#prettyPhoto\[mixed\]/5](https://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/education/greek_history/index.html?subpoint=90#prettyPhoto[mixed]/5).
- Τσατάρης, Γ. (2019). *Τα ίχνη του Νεοελληνικού Κράτους κατά την περίοδο του Ιωάννη Καποδίστρια*. <https://cognoscoteam.gr>
- «Ψηφιακό Αρχείο Ι. Καποδίστρια» (χ.χ.). <https://kapodistrias.digitalarchive.gr/politikos.php>.



Δέσποινα Καλεσοπούλου

Γεωργία Κουσερή,

Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο, εκδ. Επίκεντρο, σελ. 267

Το βιβλίο της Γεωργίας Κουσερή *Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο*. Από την έρευνα στις εκπαιδευτικές εφαρμογές έχει ως στόχο τη μελέτη της έκφρασης ιστορικής σκέψης σε δύο διαφορετικά μαθησιακά περιβάλλοντα, αυτά του μουσείου και του σχολείου, μέσω της αξιοποίησης των υλικών καταλοίπων ως ιστορικών πηγών. Το βιβλίο εξετάζει ενδελεχώς τις σύγχρονες τάσεις στην ιστορική εκπαίδευση και μέσω πολυμεθοδικής ερευνητικής παρέμβασης με μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης καταλήγει σε μια σειρά συμπερασμάτων για τις διδακτικές προσεγγίσεις που ευνοούν την καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης στο σχολείο και το μουσείο.

Συντασσόμενη με την «επιστημονική προσέγγιση» της Ιστορίας, η μελέτη της Κουσερή εξετάζει θεωρητικά τις κύριες έννοιες που σχετίζονται με τη διερεύνηση, την αναδόμηση και την ερμηνεία του παρελθόντος με βάση την επεξεργασία ιστορικών πηγών. Παράλληλα, φωτίζει και ενστερνίζεται την κοινωνικο-πολιτισμική προσέγγιση στη διερεύνηση της ιστορικής σκέψης, η οποία αναδεικνύει την καταλυτική σημασία του πλαισίου στη δόμηση ιστορικών συλλογισμών. Αποτελεί μια καλοδεχούμενη νέα άφιξη στη βιβλιογραφική παραγωγή της χώρας, που διαθέτει ήδη μια σειρά θεωρητικών και ερευνητικών κειμένων σχετικών με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο περιβάλλον του σχολείου και λιγότερο συχνά του μουσείου, με τα οποία η Κουσερή συνομιλεί γόνιμα και αξιοποιεί κατά τη διαμόρφωση της δικής της ερευνητικής θέσης. Η ειδοποιός διαφορά της μελέτης της έγκειται στο γεγονός ότι επιχειρείται για πρώτη φορά η συγκριτική εξέταση της έκφρασης της ιστορικής σκέψης των μαθητών σε σχέση με την αξιοποίηση των υλικών καταλοίπων στο σχολικό και το μουσειακό περιβάλλον, μελετώντας τις διαφορετικές αναπλαισιώσεις τους και την επίδραση που ασκεί μία σειρά παραγόντων στην ανάπτυξη ιστορικών συλλογισμών.

Το βιβλίο αρθρώνεται σε τέσσερα κεφάλαια που προσεγγίζουν πολύπλευρα το ερευνώμενο θέμα. Προηγείται σύντομη εισαγωγή, η οποία παραθέτει συνοπτικά τα βασικά ζητήματα στην ιστορική εκπαίδευση, τα ερευ-

νητικά δεδομένα που ήδη υπάρχουν και το ερευνητικό κενό που έρχεται να καλύψει η παρούσα μελέτη. Το πρώτο κεφάλαιο αποτελεί τη θεωρητική επισκόπηση, το δεύτερο και το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζουν τον σχεδιασμό και τα ευρήματα της ερευνητικής παρέμβασης, ενώ το τελευταίο κεφάλαιο είναι αφιερωμένο σε εκπαιδευτικά παραδείγματα που βάζουν σε εφαρμογή τα ερευνητικά συμπεράσματα και δείχνουν τον δρόμο για τη γεφύρωση της θεωρίας με την πράξη. Το βιβλίο προλογίζει η Ειρήνη Νάκου, γνωστή και καταξιωμένη συγγραφέας στον τομέα της ιστορικής και της μουσειακής εκπαίδευσης, που τα κείμενά της έχουν αποτελέσει βασικό σημείο αναφοράς και συζήτησης όχι μόνο για τη Γεωργία Κουσερή αλλά και για πολλούς ακόμη μελετητές. Το ερευνητικό μέρος του βιβλίου εξάλλου βασίζεται στη διδακτορική διατριβή της Κουσερή, η οποία εκπονήθηκε στο Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας με επίπτρια την κυρία Νάκου, όπως αναφέρει ευχαριστώντας στον πρόλογό της και η συγγραφέας. Στον πρόλογο, επίσης, η Κουσερή αναφέρει τους λόγους για τους οποίους το πόνημά της μπορεί να φανεί χρήσιμο σε επιστήμονες και εκπαιδευτικούς, τους οποίους και συμεριζόμαστε πλήρως. Όπως θα φανεί και από την αναλυτική παρουσίαση, η Κουσερή καταφέρνει να συνδυάσει επιτυχώς την εμβριθή εξέταση των θεωρητικών ζητημάτων που σχετίζονται με την ιστορική εκπαίδευση, προσφέροντας στην επιστημονική κοινότητα νέα ερευνητικά δεδομένα, ενώ για τους εκπαιδευτικούς της πράξης παρέχει διδακτικές προτάσεις αξιοποίησης υλικών καταλοίπων στο πνεύμα της «ιστορικής έρευνας», προτρέποντας όχι μόνο τους μαθητές, αλλά και τους εκπαιδευτικούς να δράσουν ως ερευνητές, προκειμένου να γίνουν περισσότερο κατανοητά τα μεθοδολογικά ζητήματα της ιστορικής επιστήμης και οι βέλτιστοι τρόποι διδακτικής υποστήριξης. Το βιβλίο ολοκληρώνεται με πλούσιες βιβλιογραφικές αναφορές 36 σελίδων.

Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο η Κουσερή διευκρινίζει την ορολογία που σχετίζεται με το ερευνητικό της πεδίο, εξετάζοντας την ιστορική σκέψη σε συνάρτηση με επιμέρους διαστάσεις, όπως οι ιστορικές «έννοιες» πρώτου και δεύτερου βαθμού, οι προϋποθέσεις λειτουργίας των υλικών καταλοίπων του παρελθόντος ως ιστορικών πηγών, η διαφορά πραγματικού και «ιστορικού» παρελθόντος και οι τρόποι αναδόμησης του τελευταίου μέσα από ερμηνευτικές νοηματοδοτήσεις που περιλαμβάνουν τη διατύπωση των κατάλληλων ιστορικών ερωτημάτων και τη διαμόρφωση ιστορικών ερμηνευτικών συλλογισμών. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στους τρόπους αναπλαισίωσης των υλικών καταλοίπων και ερμηνείας τους μέσα από διαφορετικές επιστημονικές προσεγγίσεις. Το κεφάλαιο ολοκληρώνεται με την αναλυτική εξέταση πέντε παραμέτρων που αναδείχθηκαν ως καίριες κατά τη θεωρητική επισκόπηση σε σχέση με την αναπλαισίωση των υλικών καταλοίπων και την έκφραση ιστορικής σκέψης (μορφή, χρόνος, χώρος, σκοπός και χαρακτήρας αναπλαισίωσης) και συζητούνται στο πλαίσιο των δύο εκ-

παιδευτικών περιβαλλόντων στα οποία εστιάζει το ερευνητικό μέρος της μελέτης, αυτά του σχολείου και του μουσείου. Έτσι, με την ολοκλήρωση της θεωρητικής επισκόπησης ο αναγνώστης έχει ήδη ευαισθητοποιηθεί και αναπτύξει προβληματισμούς ως προς τα κύρια ζητούμενα στα οποία θα προσπαθήσουν να φέρουν νέα στοιχεία τα ερευνητικά δεδομένα: Πώς μπορούν οι έντυπες και ψηφιακές απεικονίσεις των υλικών καταλοίπων που χρησιμοποιούνται στα σχολικά εγχειρίδια να υποστηρίξουν την έκφραση ιστορικής σκέψης και να ξεφύγουν από τη συνήθη διακοσμητική χρήση τους ή τη λειτουργία τους ως απόδειξη της αλήθειας του επίσημου ιστορικού αφηγήματος; Με ποιες διδακτικές και εκθεσιακές προσεγγίσεις η πολλαπλή χρονικότητα των καταλοίπων θα οδηγήσει σε πολλαπλές ερμηνείες του παρελθόντος; Πώς μπορούμε να αξιοποιήσουμε ή να τροποποιήσουμε τις χωρικές συνθήκες για να προωθήσουμε τη διερευνητική μάθηση και περισσότερο εποικοδομητικές διαδικασίες στο πλαίσιο της ιστορικής εκπαίδευσης; Ποια είναι τα συγκριτικά πλεονεκτήματα του περιβάλλοντος του μουσείου και πώς μπορεί να επηρεάσει τη σχολική πρακτική; Και τελικά, πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές όλα τα παραπάνω;

Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται αναλυτικά η μεθοδολογική προσέγγιση της ερευνητικής παρέμβασης. Η Κουσερή μελέτησε τον τύπο σκέψης που εμφανίζουν παιδιά δύο διαφορετικών ηλικιακών κατηγοριών (12-13 και 15-16 ετών), όταν μελετούν υλικά κατάλοιπα του παρελθόντος με τρεις διαφορετικές μορφές (έντυπη και ψηφιακή απεικόνιση, φυσικά υλικά αντικείμενα) σε δύο εκπαιδευτικούς χώρους (σχολείο και μουσείο). Επιμέρους ερευνητικοί της στόχοι ήταν να διαπιστώσει αν ο τύπος σκέψης (ιστορική/μη ιστορική σκέψη) συνδέεται με τον τύπο υλικού καταλοίπου, καθώς και αν παρουσιάζεται διαφοροποίηση λόγω ηλικίας και επιρροή στον τύπο σκέψης από το είδος των ερωτήσεων με βάση τις οποίες μελέτησαν τα αντικείμενα. Τέλος, η έρευνα αποτύπωσε τις προτιμήσεις των παιδιών ως προς τη μορφή παρουσίασης των υλικών καταλοίπων και τον χώρο. Η δειγματοληψία ήταν σκόπιμη από πέντε δημόσια σχολεία της Αθήνας, τα οποία εμφάνιζαν καλά εδραιωμένες συνήθειες ως προς την επίσκεψη σε μουσεία και αρχαιολογικούς χώρους στο πλαίσιο του μαθήματος της Ιστορίας. Συμμετείχαν συνολικά 189 μαθητές Γυμνασίου και Λυκείου. Η έρευνα έλαβε χώρα στη σχολική τάξη και σε δύο διαφορετικά μουσειακά περιβάλλοντα, το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο και το Μουσείο της Αρχαίας Αγοράς, τα οποία σκοπίμως επιλέχθηκαν, γιατί εκθέτουν υλικά κατάλοιπα που απεικονίζονται στα σχολικά βιβλία των μαθητών. Οι μέθοδοι έρευνας περιλάμβαναν απάντηση σε τρία ερωτηματολόγια μετά από την επεξεργασία κάθε μορφής υλικού κατάλοιπου (έντυπη, ψηφιακή, φυσική), παρατήρηση κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων και συμμετοχή σε ημιδομημένη συνέντευξη, που περιλάμβανε ερωτήσεις συνέχειας και εμβάθυνσης ως προς τις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, καθώς και ερωτήσεις ανί-

χνευσης των προτιμήσεων των μαθητών ως προς τη μορφή παρουσίασης των επιλεγμένων καταλοίπων και του χώρου. Χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου με τη σταδιακή δημιουργία συστημάτων κατηγοριών ανάλυσης, τις οποίες η συγγραφέας παρουσιάζει διεξοδικά στο τέλος του κεφαλαίου.

Το τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης των δεδομένων και συζήτηση των ευρημάτων, εστιάζοντας κυρίως στα αποτελέσματα που αφορούν την έκφραση ιστορικής σκέψης στη βάση ερμηνευτικού ιστορικού συλλογισμού. Οι μαθητές εμφανίστηκαν να κατανοούν την ιστορική διάσταση του υλικού καταλοίπου που μελέτησαν, αν και στις περισσότερες περιπτώσεις η ιστορική σκέψη τους ήταν περιγραφική, αναπαράγοντας τις διαθέσιμες ιστορικές πληροφορίες. Πρόκειται για τα αποτελέσματα της παραδοσιακής ιστορικής εκπαίδευσης, που ασκεί τους μαθητές στην αναπαραγωγή «έτοιμης» γνώσης, κάτι που βλέπουμε να επαναλαμβάνουν συχνά τα παιδιά ακόμη και, όταν βρεθούν στο περιβάλλον του μουσείου, αντιγράφοντας πληροφορίες από τις λεζάντες στα φύλλα εργασίας τους χωρίς περαιτέρω σκέψη.

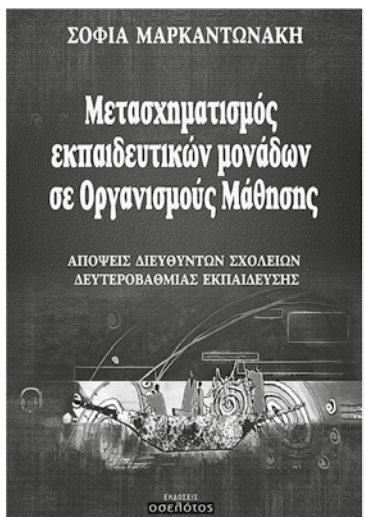
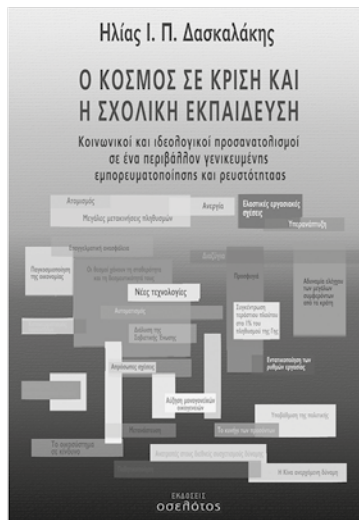
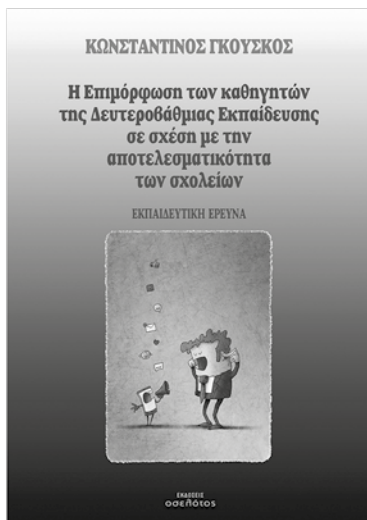
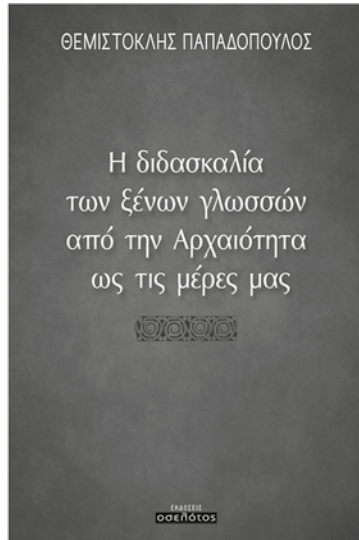
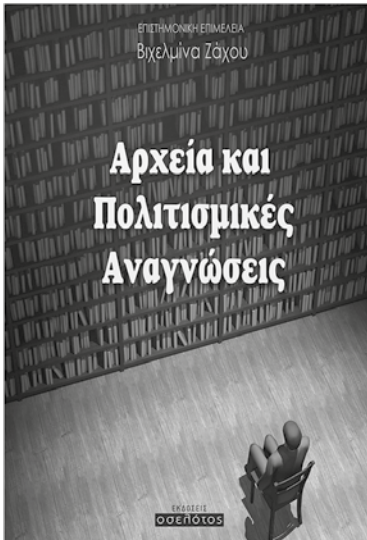
Ποια είναι λοιπόν τα πολύτιμα συμπεράσματα από τα ευρήματα της έρευνας; Η πρώτη παρατήρηση είναι ότι το είδος των ερωτημάτων επηρεάζει την έκφραση της ιστορικής σκέψης, με την ηλικία να έχει κάποια επίδραση, χωρίς όμως να αποτελεί τον αποκλειστικό ή σημαντικότερο παράγοντα. Τα ερωτήματα-ασκήσεις στα οποία κλήθηκαν να συμμετάσχουν οι μαθητές, τα οποία βασίζονταν σε δευτέρου βαθμού έννοιες της επιστήμης της Ιστορίας, όπως η αλλαγή χρήσης και η ιστορική σημασία, προέτρεψαν τα παιδιά να εξασκήσουν την ιστορική τους σκέψη και ήταν καθοριστικότερος παράγοντας. Η δυνατότητα να εμβαθύνουν τη σκέψη τους μέσα από τη διαλογική διαδικασία που αναπτύχθηκε κατά τη συνέντευξη αποδείχθηκε επίσης πολύ βοηθητική. Πιο εύκολα φάνηκε να ανταποκρίνονται στην έκφραση ιστορικής σκέψης μέσα στο μουσειακό περιβάλλον, το οποίο η πλειονότητα των παιδιών χαρακτήρισε ως χώρο που έδινε περισσότερες ευκαιρίες για μελέτη και εκπαιδευτική αξιοποίηση. Παρατηρήθηκε μάλιστα τα παιδιά της Α' Γυμνασίου να δείχνουν μεγαλύτερη άνεση στην έκφραση ιστορικής σκέψης καθώς μελετούσαν τα υλικά κατάλοιπα ως φυσικά αντικείμενα μέσα στο μουσείο, ενώ αντίστοιχα οι μαθητές Λυκείου ήταν πιο πιθανό να εκφραστούν ιστορικά κατά τη μελέτη της έντυπης ή ψηφιακής απεικόνισης, αξιοποιώντας αλλά και όντας περισσότερο δεσμευμένοι από τις ιστορικές πληροφορίες που συνοδεύουν τα κατάλοιπα στα σχολικά εγχειρίδια. Η υλικότητα των αντικειμένων φάνηκε ικανή να προκαλέσει στους μαθητές πολλά ερωτήματα και είναι ένα στοιχείο που χρειάζεται να εκμεταλλευτεί περισσότερο η ιστορική εκπαίδευση στους κατεξοχήν χώρους έκθεσης υλικών καταλοίπων, αλλά και με εξάσκηση σε τεχνικές παρατήρησης και κριτικής προσέγγισης των αντικειμένων και στο σχολικό περιβάλλον, που θα ευνο-

ούσαν τη χρήση τους ως ιστορικής πηγής. Οι μαθητές της έρευνας εξάλλου επέλεξαν το μουσειακό περιβάλλον και τα φυσικά αντικείμενα ως προτιμότερο χώρο και μορφή παρουσίασης, τονίζοντας με τις απαντήσεις τους ότι η απτή υλικότητα των καταλοίπων ευνοεί την προσεκτική παρατήρηση και τη βιωματική κατανόηση, ενώ ο εκθεσιακός χώρος, με την ιδιαίτερη ατμόσφαιρά του λόγω της γειννίασης μοναδικών ή παρόμοιων εκθεμάτων και της χρήσης ιδιαίτερων μουσειογραφικών μεθόδων, ενεργοποιεί το ενδιαφέρον και το συναίσθημα και συμβάλλει στην κατανόηση του ιστορικού πλαισίου και την πρόκληση ιστορικής προοπτικής, λαμβάνοντας υπόψη τις αναπλαισιώσεις των καταλοίπων στον χρόνο. Η αυτενέργεια που μπορούν να αναπτύξουν μέσα στο μουσειακό περιβάλλον, με μεγαλύτερη αυτονομία κατά την κίνηση και δυνατότητα επιλογής του αντικειμένου μελέτης, αποτελεί χαρακτηριστικό της διερευνητικής μάθησης και των ανοιχτών παιδαγωγικών πλαισίων, και ενδυναμώνει τα παιδιά στο να διαμορφώσουν ερμηνευτικούς ιστορικούς συλλογισμούς και τα δικά τους αφηγήματα για το παρελθόν.

Ως πολύπειρη εκπαιδευτικός της πράξης, η Κουσερή δεν θα μπορούσε να μην παραθέσει και παραδείγματα εκπαιδευτικών εφαρμογών από την τάξη της, που υποστηρίζουν τα ερευνητικά της συμπεράσματα. Τα δύο διδακτικά σενάρια που παρουσιάζει αναλυτικά στο τέταρτο και τελευταίο κεφάλαιο του βιβλίου της, τα οποία εφαρμόζονται στον χώρο του μουσείου και του σχολείου, δίνουν ιδέες για τους τρόπους που τα εννοιολογικά εργαλεία των σύγχρονων προσεγγίσεων στην ιστορική εκπαίδευση μπορούν να οδηγήσουν τους μαθητές στο να διατυπώσουν ιστορικά ερωτήματα και ερμηνείες, αξιοποιώντας την πολυτροπική έκφραση με τη βοήθεια από ηλεκτρονικές πλατφόρμες επικοινωνίας, δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακού περιεχομένου, διερευνητικές διαδικασίες και την ανάπτυξη συνεργατικών σχέσεων.

Εν κατακλείδι, το βιβλίο της Γεωργίας Κουσερή *Ιστορική σκέψη, σχολείο και μουσείο* έρχεται να συστηματοποιήσει τη θεωρητική γνώση και τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα, σκιαγραφώντας το πλαίσιο των εννοιών που είναι σημαντικό να χαρακτηρίζει τις σύγχρονες διδακτικές διαδικασίες στο μάθημα της Ιστορίας, προσφέρει πλούσια ερευνητική τεκμηρίωση με νέα στοιχεία και καταλήγει να γεφυρώσει τη θεωρία με την πράξη με προτάσεις διδακτικής μεθοδολογίας για την έκφραση της ιστορικής σκέψης, που δίνουν διέξοδο στα «σκοτεινά» σημεία της ιστορικής εκπαίδευσης στο σχολείο και το μουσείο. Τα συμπεράσματα και οι προτάσεις στα οποία καταλήγει η μελέτη της αποτελούν αξιόλογη πηγή πληροφόρησης και έμπνευσης όχι μόνο για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, αλλά και για το προσωπικό των μουσείων που σχεδιάζει εκθέσεις και εκπαιδευτικά προγράμματα. Γιατί μπορεί η συγκεκριμένη έρευνα, όπως και άλλες συναφείς, να αναδεικνύουν τον καθοριστικό ρόλο που μπορεί να παίξει το μουσείο στην ανά-

πτυξη της ιστορικής σκέψης των παιδιών, για να συμβεί όμως κάτι τέτοιο, χρειάζεται να γίνει μεγαλύτερη χρήση των ιστορικών εννοιών στις εκθέσεις και τα προγράμματα που προσφέρονται. Οι μουσειακές εκθέσεις που προάγουν μια περισσότερο ή λιγότερο μονοδιάστατη προσέγγιση του ιστορικού αφηγήματος, ωθώντας τον επισκέπτη στην αδιαμφισβήτητη υιοθέτηση της επιστημονικά τεκμηριωμένης προσέγγισης που προβάλλουν, χωρίς να κάνουν ορατούς τους ιστορικούς ισχυρισμούς στους οποίους στηρίζονται οι αφηγήσεις τους, δεν βοηθούν στη διατύπωση ιστορικών ερωτημάτων και αυτόνομων συλλογισμών που ενδέχεται να οδηγήσουν και σε εναλλακτικές ερμηνείες του παρελθόντος από την πλευρά του επισκέπτη. Ανάλογα, τα εκπαιδευτικά προγράμματα που στηρίζονται σε παράθεση γνωστικών πληροφοριών και σε φυλλάδια με ερωτήσεις που εμμένουν σε μία θετικιστική προσέγγιση των εκθεμάτων, η οποία υποστηρίζει τη λεπτομερή παρατήρηση και καταγραφή μορφολογικών χαρακτηριστικών χωρίς περαιτέρω επεξεργασία, δεν ευνοεί την ανάπτυξη ιστορικής κριτικής σκέψης. Επιπλέον, η ενσωμάτωση ερωτήσεων ιστορικής ενσυναίσθησης χωρίς να έχει προηγηθεί μια συστηματική εξέταση των μουσειακών αντικειμένων στο ιστορικό τους πλαίσιο, μπορεί να οδηγήσει στην ανταπόκριση σε αυτές τις ερωτήσεις υπό το πρίσμα του απευκταίου για την ιστορική εκπαίδευση παροντισμού. Πολλά βήματα έχουν γίνει βεβαίως στον τρόπο που τα αρχαιολογικά και ιστορικά μας μουσεία προσφέρουν εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια, ξεφεύγοντας από τις παραπάνω πρακτικές προς πιο δημιουργικές και κριτικές προσεγγίσεις της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στο πλαίσιο αυτό, η Γεωργία Κουσερή μάς θυμίζει ευγενικά και ουσιαστικά όλα όσα έχει σημασία να λάβουν υπόψη τους όσοι θέλουν να προάγουν την ιστορική εκπαίδευση στο σχολικό και το μουσειακό περιβάλλον με σύγχρονους όρους.



ΤΑ ΕΜΒΛΗΜΑΤΙΚΑ ΜΥΘΙΣΤΟΡΗΜΑΤΑ ΤΗΣ

Άλκης Ζέη

ΓΙΑ ΜΙΚΡΟΥΣ ΚΑΙ ΜΕΓΑΛΟΥΣ ΣΕ
graphic novel

{ Δύο graphic novel-φόρος τιμής από νεότερους
δημιουργούς σε αγαπημένα κλασικά βιβλία
της ελληνικής λογοτεχνίας }

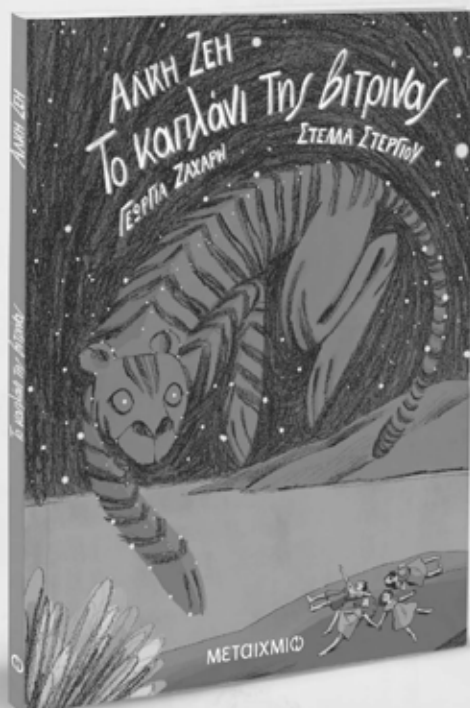
ΑΠΟ 10 ΕΤΩΝ



ΚΥΚΛΟΦΟΡΕΙ ΣΤΙΣ
6 ΔΕΚΕΜΒΡΙΟΥ



Διασκευή: Αγγελική Δαρλάση
Εικονογράφηση: Δημήτρης Μαστώρος



Διασκευή - εικονογράφηση:
Γεωργία Ζάχαρη, Στέλλα Στεργίου

metaixmio.gr

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Τα βιβλία που θέλεις



~ ΕΠΕΤΕΙΑΚΗ ΕΚΔΟΣΗ ~

100 ΧΡΟΝΙΑ ΑΠΟ ΤΗ ΜΙΚΡΑΣΙΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΣΤΡΟΦΗ

ΠΕΡΙΛΑΜΒΑΝΕΙ ΠΡΟΛΟΓΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ ΤΗΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑΣ
ΠΑΙΔΙΚΗΣ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑΣ ΜΕΝΗΣ ΚΑΝΑΤΣΟΥΛΗ



~
ΑΠΟ
12 ΕΤΩΝ
~

Μια ιστορία για την απώλεια, τον πόνο, την προσφυγιά, αλλά και για την παρηγορητική δύναμη της φαντασίας, της συμπόνιας και της ανθρωπιάς, εμπνευσμένη από το πραγματικό συμβάν της εγκατάστασης Μικρασιατών προσφύγων στο Δημοτικό Θέατρο Αθηνών, το 1922.

ΒΡΑΒΕΙΟ

ΕΦΗΒΙΚΟΥ ΝΕΑΝΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ 2018

ΚΥΚΛΟΥ ΕΛΛΗΝΙΚΟΥ ΠΑΙΔΙΚΟΥ ΒΙΒΛΙΟΥ

Στο Μικρό Εθνικό, στην Κεντρική Σκηνή του κτιρίου Τσίλλερ, παρακολουθούμε το *Αγόρι στο θεωρείο*, την παράσταση που βασίστηκε στο ομότιτλο βιβλίο, σε διασκευή Άνδρης Θεοδότου και σκηνοθεσία Σοφίας Μαραθάκη.

metaixmio.gr

ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Τα βιβλία που θέλεις





οσελήοτος

ΕΚΔΟΣΕΙΣ

ΚΕΝΤΡΙΚΗ ΔΙΑΘΕΣΗ

Βατάτζη 55, 114 73 Αθήνα | ΤΗΛ.: 210 64 31 108
ocelotos@ocelotos.gr | www.ocelotos.gr

ISSN 1105-4255



9 771105 425005 >