

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση

Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Τεύχος 41
Ιανουάριος 2019

Έκδοση: Παντελής Γεωργογιάννης
ISSN: 2407-9669
Πάτρα



Θεματικός τόμος

Σχέδια και Στρατηγικές Διδασκαλίας

Διεθνής
Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
με κριτές

**Θεωρία και έρευνα
στις
Επιστήμες της Αγωγής**

Τεύχος 41

Πάτρα, Ιανουαρίος 2019

Title: Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

ISSN: 2407-9669

σ.σ. 78, σχήμα 17,5 X 25 εκ.

Εκδότης:

Παντελής Γεωργογιάννης
Αντ. Οικονόμου 8, 26504 - Αγ. Βασίλειος, Πάτρα Αχαΐας
Tel/Fax: 2613019948
website: <http://periodiko.inpatra.gr>
email: periodiko@inpatra.gr

Γραμματεία:

Σπανού Αικατερίνη, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια στο Ε.Α.Π. στην Εκπαίδευση Ενηλίκων, Πτυχιούχος ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών
Μελιτζάνη Ειρήνη, Πτυχιούχος Τουριστικών Επιχειρήσεων ΤΕΙ Πάτρας, ΜΔΕ στις Επιστήμες της Αγωγής, Υπ. Διδάκτωρ ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Πατρών, Συνεργάτης Ελεύθερου Πανεπιστημίου Πολιτών

Copyright ©:

Παντελής Γεωργογιάννης
Απαγορεύεται η μερική ή ολική αναδημοσίευση του έργου αυτού, καθώς και η αναπαραγωγή του με οποιοδήποτε άλλο μέσο, χωρίς σχετική άδεια του κατόχου του Copyright.

Πολιτική δημοσίευσης άρθρων:

Η Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση «**Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής**» δημοσιεύει άρθρα τα οποία έχουν υποστεί διαδικασία τυφλής κρίσης. Ωστόσο, οι απόψεις που εκφράζονται σε κάθε άρθρο απηχούν εκείνες των συγγραφέων και δεν είναι απαραίτητως αποδεκτές από την Συντακτική Επιτροπή.

Θεωρία και έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής

Περιοδική έκδοση

Για την επιλογή της ύλης εφαρμόζεται το σύστημα των κριτών

Διευθυντής έκδοσης

Γεωργογιάννης Παντελής, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Συντακτική Επιτροπή

Φουριπής Εμμανουήλ, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών*

Villar Lecumberri Alicia, *Profesora honoraria, Universidad Autónoma de Madrid*

Baros Wassilios, *Professur für Bildungsforschung, Universität Salzburg*

Επιστημονική Επιτροπή

Καθηγητές

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία, *τ. καθηγήτρια ΑΣΠΑΙΤΕ/ ΣΕΠ ΕΑΠ*

Βεργίδης Δημήτριος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Γαλανάκη Ευαγγελία, *Καθηγήτρια Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών*

Δαμανάκης Μιχάλης, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Κρήτης*

Καψάλης Γεώργιος, *Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Kolioussi Lambirini, *Profesora, Universidad Nacional Autónoma de México*

Μαλαφάντης Κωνσταντίνος, *Καθηγητής Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών,*

Πρόεδρος Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας

Μήτσης Ναπολέων, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Πανταζής Σπύρος, *τ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Παζιώνη-Καλλή Κατερίνα, *Καθηγήτρια, Σύμβουλος ΣΕΠ ΕΑΠ*

Ρεράκης Ηρακλής, *Καθηγητής Παιδαγωγικής – Χριστιανικής Παιδαγωγικής, Α.Π.Θ.*

Σκούρτου Ελένη, *τ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Αιγαίου*

Αναπληρωτές καθηγητές

Αναστασιάδου Σοφία, *Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Αρχάκης Αργύρης, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Καμαρούδης Σταύρος, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας*

Μαυρίλας Δημοσθένης, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών*

Μπάκας Θωμάς, *Αναπληρωτής Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Ευδόπουλος Γιώργος, *Αναπλ. Καθηγητής Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών*

Πλακίτση Κατερίνα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*

Σαραφίδου Γιασεμή-Όλγα, *Αναπλ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας*

Χατζηπαναγιωτίδη Άννα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Frederick Κύπρου

Επίκουροι Καθηγητές

Ασημάκη-Δημακοπούλου Άννη, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Βαμβακούση Ξανθή (Ξένια), Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Δημάκος Ιωάννης, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών

Θάνος Θεόδωρος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καλεράντε Ευαγγελία, Επίκουρη Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας

Κασωτάκη-Γατοπούλου Αργυρώ, Δρ., Επίκουρη Καθηγήτρια, Hankuk University of Foreign Studies της Ν. Κορέας

Κεδράκα Κατερίνα, Επίκουρη Καθηγήτρια στο Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης

Κιαλίδου Ειρήνη-Σοφία, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμ. Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πατρών

Λαζαρίδου Αγγελική, Επίκουρη Καθηγήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μάγος Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μουσένα Ελένη, Επίκουρη Καθηγήτρια, Τμήμα Προσχολικής Αγωγής Πανεπιστημίου Δυτικής Αττικής

Νιφτανίδου Θεοχαρούλα, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πατρών

Σαββάκης Μάνος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αιγαίου

Στεργίου Λήδα, Επίκ. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Φωτεινός Δημήτριος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Αθηνών

Λέκτορες

Ροφούζου Αιμιλία, Λέκτορας Γερμανικής Γλώσσας και Φιλολογίας, Σχολή Ναυτικών Δοκίμων

Σάλμοντ Ελευθερία, Λέκτορας Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Τουρτούρας Χρήστος, Λέκτορας Παιδαγωγικής ΑΠΘ

Τσεμελή Στυλιανή, Λέκτορας Πανεπιστημίου Πατρών

Διδάκτορες

Ακριτίδου Δήμητρα, Δρ. Τμήματος Κοινωνιολογίας του Παντείου Πανεπιστημίου Αθηνών

Αρμάος Ρέμος, Σύμβουλος Καθηγητής ΕΑΠ, Εκπαίδευση Ενηλίκων

Βαρσαμίδου Αθηνά, Δρ. Πανεπιστημίου Κρήτης

Κατσιμάρδος Βασίλης, Δρ. Παιδαγωγικής, Σχολικός Σύμβουλος Δημοτικής Εκπαίδευσης 4ης Περιφέρειας Αθήνας

Μανιάτης Παναγιώτης, Δρ. Πανεπιστημίου Αθηνών Εξωτ. Συνεργάτης, Π.Δ. 407

Μπρίνια Βασιλική, Δρ στις Επιστήμες της Αγωγής και της Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Πλιόγκου Βασιλική, Δρ. στις Επιστήμες της Αγωγής-Ειδική Επιστήμονας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Σταυρόπουλος Αναστάσιος, Δρ. Τμήματος Μέσων Επικοινωνίας και Πολιτισμού της Σχολής Διεθνών Σπουδών Επικοινωνίας και Πολιτισμού Παντείου Πανεπιστημίου Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών

Τσιαβού Ευαγγελία, Διδάκτωρ Πανεπιστήμιο Potsdam Γερμανίας

Τσιμπουκλή Άννα, Δρ. Institute of Education Πανεπιστημίου Λονδίνου, ΣΕΠ ΕΑΠ, Υπεύθυνη Τομέα Εκπαίδευσης ΚΕΘΕΑ

Χαμπηλομάτη Παρασκευή, Δρ. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Φιλολόγος, Διευθύντρια 2ου Λυκείου Άρτας

Περιεχόμενα

- Η Αξιοποίηση της Θεωρίας του Κριτικού Γραμματισμού:
Ένα Διδακτικό Παράδειγμα με Αφετηρία το Μυθιστόρημα Ζ
του Βασίλη Βασιλικού** 7
Λουλαδάκη Αργυρώ
- Διδάσκοντας τα ελληνικά ως δεύτερη/ξένη γλώσσα με όχημα
τη λογοτεχνία: παιδαγωγικές προεκτάσεις** 25
Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα-Πλουσίου Μαρία
- «Διάφοροι διαφορετικοί φίλοι»: Ένα βιβλίο αφορμή για αγωγή
διαπολιτισμική και γονεϊκή συμμετοχή** 41
Δάβουλου Μαρία
- Φυσικές Επιστήμες και Διδακτικός Σχεδιασμός:
Από τη Σχολική Γνώση στις Διεπιστημονικές Συμπράξεις** 65
Μανιάτη Έλενα
- Η Παιδική Λογοτεχνία ως πολυτροπικό μέσο στο σύγχρονο
ψηφιακό περιβάλλον** 81
Καραβά Ζαχαρούλα

Λουλαδάκη Αργυρώ

Η Αξιοποίηση της Θεωρίας του Κριτικού Γραμματισμού: Ένα Διδακτικό Παράδειγμα με Αφετηρία το Μυθιστόρημα Ζ του Βασίλη Βασιλικού

Περίληψη

Η παρούσα επιστημονική εργασία έχει ως θέμα της την αξιοποίηση της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού (Critical Literacy) στη διδασκαλία των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Αρχικά, παρατίθεται η θεωρία σχετικά με την έννοια του γραμματισμού με έμφαση στο λειτουργικό και κριτικό γραμματισμό, που αφορά στην αντιμετώπιση των κειμένων ως μη ουδέτερων ιδεολογικά οντοτήτων και στην ανάπτυξη αναγνωστικών και συγγραφικών δραστηριοτήτων, που σχετίζονται με την αποδόμηση και αναδόμηση κειμένων την αξιολόγηση και τη διαμόρφωση προσωπικής θέσης απέναντί τους. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται ένα διδακτικό παράδειγμα εφαρμογής της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού σε επιλεγμένα κείμενα των συγγραφέων Β. Βασιλικού, Ν. Καζαντζάκη και Κ. Βάρναλη. Στο συγκεκριμένο διδακτικό παράδειγμα περιλαμβάνονται οι λόγοι επιλογής αυτών των κειμένων, οι διδακτικοί στόχοι καθώς και οι επιμέρους φάσεις διδασκαλίας.

Applying the Critical Literacy Theory: A Teaching Example Starting from Fiction by Vasilis Vassilikos's Z Novel

Abstract

The theme of this particular scientific work is concerned with the use of Critical Literacy in the teaching of Modern Greek Literature. Firstly, the theory about the concept of Literacy with emphasis on Functional and Critical Literacy is presented. This theory is dealing with texts as non-neutral ideological entities. It is also dealing with the development of reading and writing activities related to the deconstruction and reconstruction of texts as well as the evaluation and personal attitude of the reader towards these texts. Moreover, a teaching example is presented that concerns the application of Critical Literacy to selected texts written by V. Vassilikos, N. Kazantzakis and K. Varnalis. This didactic example includes the reasons for choosing these texts, the teaching objectives as well as each one of the teaching phases.

1. Εισαγωγή

Στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για το μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας προτείνεται ένας νέος προσανατολισμός στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος, ο οποίος περιλαμβάνει την έννοια του γραμματισμού. Ο γραμματισμός¹ αφορά στην ικανότητα αποκωδικοποίησης του νοήματος ενός κειμένου μέσω της ανάδειξης των εγγενών μηχανισμών που υπάρχουν σε αυτό και οι οποίοι παράγουν νόημα. Επιπλέον, αφορά στην ικανότητα συγγραφής κειμένων, τα οποία παράγουν συγκεκριμένο νόημα μέσω της χρήσης επικοινωνιακών σχημάτων και συμβάσεων με ένα τρόπο δυναμικό². Στο πρώτο θεωρητικό μέρος της παρούσας εργασίας θα γίνει αναφορά στη θεωρία σχετικά με τον γραμματισμό και δύο από τις κατευθύνσεις μέσα από τις οποίες αυτός προσεγγίζεται, το *λειτουργικό γραμματισμό* και τον *κριτικό γραμματισμό* σε σχέση με τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Α' Λυκείου. Στο δεύτερο μέρος υπάρχει μια διδακτική πρόταση εφαρμογής της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού σε επιλεγμένα κείμενα με έντονο κοινωνικοπολιτικό προβληματισμό διαφορετικών χρονικών περιόδων, τα οποία ανήκουν σε συγγραφείς που έχουν επηρεαστεί από την αριστερή σκέψη και ιδεολογία και αφορούν στη διαμόρφωση ενός ήρωα-αγωνιστή συμβόλου με πρότυπο τη μορφή του Χριστού. Με αφετηρία την επιλογή αυτών των κειμένων παρουσιάζεται ένα διδακτικό παράδειγμα, στο οποίο περιλαμβάνονται οι λόγοι επιλογής αυτών των κειμένων, οι διδακτικοί στόχοι καθώς και οι επιμέρους φάσεις διδασκαλίας.

2. Γραμματισμός, Λειτουργικός Γραμματισμός, Κριτικός Γραμματισμός

Από τη δεκαετία του 1970 άρχισε να αναπτύσσεται η επικοινωνιακή γλωσσολογική θεωρία, η οποία έστρεψε το ενδιαφέρον από την ικανότητα χρήσης γλωσσικών

1 Mariam, K., C., (2014), The Common Core of Literacy and Literature, *English Journal*, τχ. 103.4, σ.σ. 46.

2 Ματσαγγούρας, Γ., Η., (2007), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 21.

δομών στην ικανότητα επιλογής και χρήσης των δομών που ήταν λειτουργικά κατάλληλα ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας. Έχουμε με άλλα λόγια μια μετατόπιση της προσοχής από τη γλωσσική ικανότητα (linguistic competence) στην επικοινωνιακή ικανότητα (communicative competence). Στόχος ήταν η ανάπτυξη της ικανότητας τροποποίησης και προσαρμογής του λόγου ανάλογα με τις συμβάσεις και τις προσδοκίες της επικοινωνιακής περιστασης. Σε αυτό το θεωρητικό πλαίσιο εντάσσεται η έννοια του γραμματισμού, η οποία έγκειται στην ικανότητα κατανόησης και χρήσης των επικοινωνιακών σχημάτων και συμβάσεων. Ειδικότερα, ο γραμματισμός ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις (μετά) γλωσσικές και επικοινωνιακές γνώσεις και δεξιότητες του ευέλικτα και δημιουργικά όπως αρμόζει σε κάθε περίπτωση επικοινωνίας³.

Στη σχετική βιβλιογραφία συναντούμε τη χρήση του όρου γραμματισμός με ιδιαίτερη ευρύτητα καθώς γίνεται λόγος για κοινωνικό γραμματισμό, ψηφιακό γραμματισμό κ.ά. Στην παρούσα εργασία θα γίνει αναφορά σε δύο από τις κατευθύνσεις του γραμματισμού, το *λειτουργικό γραμματισμό* και τον *κριτικό γραμματισμό*. Πιο συγκεκριμένα, ο *λειτουργικός γραμματισμός* αφορά στην ανάπτυξη εκείνων των ικανοτήτων που βοηθούν στην εργασιακή και κοινωνική ένταξη του ατόμου, ώστε αυτό να καταστεί ενεργός πολίτης⁴. Με άλλα λόγια, ο *λειτουργικός γραμματισμός* αναφέρεται στις δεξιότητες που οφείλουν να αναπτύξουν τα άτομα, ώστε να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σημερινής αγοράς εργασίας και είναι μετρήσιμος και ποσοτικός. Όπως αναφέρουν σε άρθρο τους οι Burgess και Hamilton (2011) ο όρος *λειτουργικός γραμματισμός* χρησιμοποιείται ήδη από το 1982 όταν ο Levine δημοσίευσε ένα άρθρο στο Harvard Educational Review με θέμα τη δεσπόζουσα θέση που είχε ο *λειτουργικός γραμματισμός* στη βασική εκπαίδευση ενηλίκων από τον Β' Παγκόσμιο Πόλεμο και εξής. Στο άρθρο των Burgess και Hamilton διαβάζουμε, επίσης, ότι η ανάπτυξη των ικανοτήτων που συνδέονται με το *λειτουργικό γραμματισμό* αφορά κυρίως στη γλώσσα –στην προκειμένη περίπτωση επαρκής γνώση και χρήση της αγγλικής γλώσσας- καθώς και στα μαθηματικά⁵. Παρατηρούμε ότι στο πλαίσιο του *λειτουργικού γραμματισμού* δίνεται έμφαση στην καλλιέργεια της γλωσσικής ικανότητας, η οποία αποτελεί προϋπόθεση σε όλες τις μορφές γραμματισμού και αφορά στη σημασιολόγηση των γλωσσικών σημείων, αλλά και στην ικανότητα σημασιολόγησης των ιδιαίτερων σημείων που χρησιμοποιεί ο αντίστοιχος επιστημονικός χώρος π.χ. οι φυσικομαθηματικοί τύποι⁶.

3 Ματσαγγούρας, Γ., Η., (2007), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 20-22. Τσιπλάκου, Σ., Χατζηγιάννου, Ξ. & Κωνσταντίνου, Κ., (2006), Δέκα μύθοι για την Επικοινωνιακή Προσέγγιση, 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Λευκωσία.

4 Vehofen, L. (ed.), (1994), *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, σ. 7.

5 Burgess, A. and Hamilton, M., (2011), Back to the Future? Functional Literacy and the New Skills Agenda, διαθέσιμο στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση: http://eprints.lancs.ac.uk/66608/1/Functional_Literacy_Discussion_Paper_AB_MH.pdf (προσπελάστηκε στις: 10/Μαΐου/ 2018)

6 Ματσαγγούρας, Γ., Ηλίας, (2007), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη., 25.

Από την άλλη πλευρά, ο κριτικός γραμματισμός σχετίζεται με την ανάδειξη του πολιτισμικού και ιδεολογικού υπόβαθρου ενός κειμένου και εγείρει τον προβληματισμό γύρω από το ποιός είναι ο συγγραφέας του, ποιές αντιλήψεις είναι κυρίαρχες σε μια ορισμένη κουλτούρα και εποχή και πώς αυτές εκλαμβάνονται από την πλευρά του αναγνώστη⁷. Η καλλιέργεια του κριτικού γραμματισμού στοχεύει στην ευαισθητοποίηση των μαθητών και στην ανάπτυξη της κριτικής τους συνείδησης μέσα από την εφαρμογή μαθητοκεντρικής διδασκαλίας. Ειδικότερα, η παιδαγωγική του κριτικού γραμματισμού κινείται σε δύο άξονες. Αρχικά οι μαθητές εξασκούνται στο να ανιχνεύουν τις κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές αντιφάσεις και ιδεολογικές συγκρούσεις που υπάρχουν στο γραπτό και στον προφορικό λόγο. Στη συνέχεια, στόχος είναι να δράσουν ενάντια στην κοινωνική και πολιτική καταπίεση που γεννά αυτές τις αντιφάσεις και συγκρούσεις⁸.

Για τον κριτικό γραμματισμό στόχος είναι οι νέοι να αντιληφθούν τις σχέσεις εξουσίας που διέπουν την κοινωνία στην οποία ζουν και το γεγονός ότι οι σχέσεις αυτές αντανakλώνται στο λόγο τους. Όπως εύστοχα επισημαίνει η Janks με αφετηρία το έργο του Freire *Pedagogy of the oppressed* στόχος της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού δεν αποτελεί η εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης αλλά το να μάθει ο μαθητής να υιοθετεί μια κριτική στάση απέναντι στην ίδια τη διαδικασία της γραφής και της ανάγνωσης. Σε αυτό το πλαίσιο γίνεται κατανοητό ότι οι λέξεις δεν είναι αθώες και ότι κρύβουν νοήματα και σημασίες που έχουν δομηθεί από την ιστορία, την παράδοση κ.ά. μιας ορισμένης κοινωνίας. Επιπλέον, μέσω της κριτικής παιδαγωγικής γίνεται πλέον κατανοητό στους μαθητές –και στο σημείο αυτό εντοπίζεται η δυναμική του κριτικού γραμματισμού- ότι ό,τι αποτελεί κοινωνική κατασκευή και βασίζεται σε ανθρώπινη επιλογή μπορεί να αλλάξει μέσα από την ανάληψη δράσης. Με άλλα λόγια, μπορεί και να οικοδομηθεί εκ νέου⁹.

Η αξιοποίηση της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού αποτελεί ζητούμενο για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στο Λύκειο σύμφωνα με το νέο Πρόγραμμα Σπουδών. Ειδικότερα, στις οδηγίες που αφορούν στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών για τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας στην Α' Λυκείου, διαβάζουμε ότι οι μεγάλες αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν στην κοινωνία τα τελευταία χρόνια επέφεραν αλλαγές στα παραγόμενα είδη γραπτών, προφορικών και ψηφιακών κειμένων. Οι αλλαγές αυτές στην κοινωνία και τα κείμενα αναδεικνύουν γλωσσοδιδακτικές προσεγγίσεις, οι οποίες διαμορφώνουν νέες θεάσεις του αντικειμένου «Γλωσσική εκπαίδευση». Ο νέος προσανατολισμός

7 Morgan., W., (1997), *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*. London and New York: Routledge, σ. 1-2.

8 Morgan., W., (1997), *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*. London and New York: Routledge, σ. 6.

9 Janks, H. (2013) Critical literacy in teaching and research, *Education Inquiry*, Vol. 4, No. 2, June 2013, σσ. 225–242. Βλ. επίσης, Freire, P. (1972), *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.

στη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος συνδέεται –ανάμεσα στα άλλα- με όρους όπως γραμματισμός, πολυγραμματισμοί, νέοι γραμματισμοί κτλ., οι οποίοι εντάσσονται στο νέο ΠΣ¹⁰. Επιπλέον, σε άλλο σημείο των ίδιων οδηγιών αναφέρεται ότι οι προτάσεις που περιλαμβάνονται στο ΠΣ για τη γλώσσα, προτείνεται να αξιοποιηθούν και στη διδασκαλία άλλων γλωσσικών μαθημάτων, όπως αυτό της λογοτεχνίας¹¹. Επίσης, στο *Βιβλίο του Καθηγητή* που αφορά στο μάθημα των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας για την Α' Λυκείου αναφέρεται ότι οι μέθοδοι προσέγγισης και τα αναλυτικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσουμε για τη διδακτική πράξη ενδέχεται να ποικίλλουν, ώστε να προσαρμόζονται στην ιδιαιτερότητα του λογοτεχνικού κειμένου¹². Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω είναι εμφανές ότι η διδακτική προσέγγιση του μαθήματος των *Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* οφείλει να συμπεριλάβει την έννοια του γραμματισμού στις ποικίλες μορφές του.

Η υιοθέτηση της παιδαγωγικής του κριτικού γραμματισμού στο μάθημα της *Νεοελληνικής Λογοτεχνίας* στο Λύκειο συνδέεται κυρίως με την «εκπαίδευση του πολίτη στην κοινωνία». Προτάσει την κριτική ανάλυση και την εστίαση του ενδιαφέροντος στη χρήση και αξιολόγηση της γλώσσας και των νοημάτων της μέσω ερευνητικής εργασίας. Τα κείμενα αντιμετωπίζονται ως μη ουδέτερες ιδεολογικά οντότητες και ως εργαλεία αντίστασης κατά των πάγιων «πραγμάτων» που αφορούν στην κοινωνία αλλά και επίτευξης νέων «πραγμάτων» μέσω των γλωσσικών χρήσεων¹³. Οι πρακτικές του κριτικού γραμματισμού δίνουν έμφαση σε αναγνωστικές και συγγραφικές δραστηριότητες που σχετίζονται με την αποδόμηση και ανα-δόμηση κειμένων, τη διατύπωση υποθέσεων και την εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με αυτά, τη συλλογή δεδομένων για τις λεξικογραμματικές δομές τους. Παράλληλα η εφαρμογή του κριτικού γραμματισμού εστιάζει στην ανίχνευση και άλλων πρακτικών σημειωτικής επικοινωνίας –αν τυχαίνει να υπάρχουν στο κείμενο-, καθώς και στην αξιολόγηση και τη διαμόρφωση προσωπικής θέσης απέναντι σε αυτά από μέρος του αναγνώστη. Οι παραπάνω πρακτικές προϋποθέτουν για την εφαρμογή τους συνεργασιακούς-διαδραστικούς διαλόγους και αναστοχαστικές κρίσεις μεταξύ των μελών της κειμενικής κοινότητας της τάξης.

3. Διδακτικό παράδειγμα

Εφαρμογή της θεωρίας του κριτικού γραμματισμού στα ακόλουθα κείμενα:

10 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012*, σ. 1.

11 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011), *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012*, σ. 7.

12 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' Τάξη Γενικού Λυκείου: Βιβλίο Καθηγητή*, σ.σ.. 28-29.

13 Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. S. (2001), *A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*, διαθέσιμο στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.readingonline.org>. (προσπελάστηκε στις: 3/4/2018).

- Βασίλης Βασιλικός, Ζ: Φανταστικό ντοκιμαντέρ ενός εγκλήματος (πρώτη έκδοση: 1966)
- Νίκος Καζαντζάκης, Ο Χριστός ξανασταυρώνεται, (πρώτη έκδοση: 1954) [θα χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα από το συγκεκριμένο βιβλίο]
- Κώστας Βάρναλης, Οι Πόνοι της Παναγιάς [το ποίημα περιλαμβάνεται στο σχολικό εγχειρίδιο των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας της Α' Λυκείου και ανήκει στο πρώτο μέρος της ποιητικής σύνθεσης Σκλάβοι και Πολιορκημένοι (1927)].
- Κώστας Βάρναλης, Η Μάνα του Χριστού [ποίημα το οποίο περιλαμβάνεται στη συλλογή με τίτλο Το Φως που καίει, 1922]

Λόγοι επιλογής των συγκεκριμένων κειμένων:

A. Το Ζ του Βασιλικού

Στην προκειμένη περίπτωση επιλέγονται έργα με έντονο κοινωνικοπολιτικό προβληματισμό, τα οποία ανήκουν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους, συγγραφέων που έχουν επηρεαστεί από την αριστερή σκέψη και ιδεολογία και αφορούν στη διαμόρφωση ενός ήρωα-αγωνιστή συμβόλου με πρότυπο τη μορφή του Χριστού.

Ειδικότερα, το βιβλίο του Β. Βασιλικού με τίτλο Ζ: Φανταστικό ντοκιμαντέρ ενός εγκλήματος κυκλοφορεί το 1966. Έχει ως θέμα του τη δολοφονία του βουλευτή της ΕΔΑ Γρηγόρη Λαμπράκη από παρακρατικούς το Μάιο του 1963 και την αναζήτηση των ενόχων από τον ανακριτή Χρίστο Σαρτζετάκη, μετέπειτα πρόεδρο της Ελληνικής Δημοκρατίας. Αυτό που ώθησε το συγγραφέα –όπως δηλώνει ο ίδιος σε συνέντευξή του¹⁴- να ασχοληθεί με τη συγγραφή του συγκεκριμένου έργου είναι η κοινωνικοπολιτική ατμόσφαιρα της Ελλάδας ως το πρώτο μισό της δεκαετίας του '60.

Πιο συγκεκριμένα, στο Ζ αυτό που παρατηρούμε είναι ότι για την περιγραφή της μορφής του Γ. Λαμπράκη αλλά και των ειρηνιστών που προσέρχονται για να ακούσουν την ομιλία του, χρησιμοποιούνται φράσεις και σύμβολα που παραπέμπουν στη χριστιανική λατρεία. Καθώς η ειρήνη στο πλαίσιο του συγκεκριμένου έργου συνιστά «μια νέα πίστη»¹⁵, επιστρατεύονται εκφραστικά μέσα όπως για παράδειγμα η παρομοίωση για την παραβολή των «Φύλων της Ειρήνης» με τους πρώτους χριστιανούς. Όπως δηλώνεται στο κείμενο: «οι «Φίλοι της Ειρήνης», καθώς οι πρώτοι χριστιανοί, προσέρχονταν με ευλάβεια, με τη βαθύτερη εκείνη σιγουριά του ανθρώπου που πιστεύει σε κάτι, σε μια ιδέα, σ' ένα θεό. Αυτοί πίστευαν στην ειρήνη, λέξη πολυμεταχειρισμένη

14 Τη συνέντευξη έλαβε ο Κύρο Πόντε το Μάρτιο του 2008. Στο: greek-book.de/page/27 (προσπελάστηκε στις 3/4/2018).

15 Βασιλικός, Β. (1996), Ζ: Φανταστικό ντοκιμαντέρ ενός εγκλήματος. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη, σ. 70.

βέβαια, μα που απόχτησε στις μέρες μας καινούρια σημασία. Ειρήνη δεν μπορούσε πια να νοηθεί η αδρανής επιθυμία των ανθρώπων για ομόνοια και αγάπη μεταξύ των λαών. Η ειρήνη ήθελε υποστήριξη, συμμετοχή, αγώνα, πάλη για ό,τι πήγαινε να την ανατινάξει»¹⁶.

Η υιοθέτηση εικόνων και συμβόλων που προέρχονται από τα χριστιανικά Ευαγγέλια σε μια συνεχή προσπάθεια ανασηματοδότησής τους είναι ιδιαίτερα εμφανής και όσον αφορά στην παρουσίαση της μορφής του κεντρικού ήρωα Γ. Λαμπράκη, ο οποίος εμφανίζεται ως άλλος Χριστός να οδεύει ατρόμητος προς τη θυσία ενώ: «[...] πυκνές δέσμες από εργατικά χέρια γίναν έξαφνα πικροδάφνες που χάιδευαν το σώμα του. Ζητούσαν να τον αγγίξουν, να του πάρουν ένα κουμπί, έστω και μόνο να μείνει στο δέρμα τους η αφή του»¹⁷. Η πορεία του Λαμπράκη προς το θάνατο σηματοδοτείται μέσα στο έργο του Βασιλικού από λέξεις και φράσεις όπως «Γολγοθάς», «κόκκινα αυγά σαν το αίμα, μες τη φούχτα του», «Μεγάλη Πέμπτη»¹⁸ κ.ά. που διαμορφώνουν ένα σημασιολογικό τοπίο που παραπέμπει στο σταυρικό μαρτύριο και τα πάθη του Ιησού. Η δημιουργία ενός ήρωα-συμβόλου μέσω της υιοθέτησης χριστιανικών συμβόλων αφορά και στην έννοια της αθανασίας, η οποία στην προκειμένη περίπτωση αποκτά τη σημασία της μεταλαμπάδευσης μιας ιδέας κι ενός οράματος ζωής από τη μια γενιά στην άλλη: «Τι άλλη διάσταση αποκτά το σώμα, όταν πολλαπλασιάζεται με χιλιάδες άλλα σώματα. Τι αθάνατο που γίνεται! Αλίμονο σ' εκείνους που πεθαίνουν χωρίς να 'χουν συνειδητοποιήσει ποτέ ότι είναι τα εναλλασσόμενα κύτταρα πάνω στο δέρμα μιας ιδέας»¹⁹.

Από την άλλη, όσοι ανήκουν στο αντίπαλο στρατόπεδο των παρακρατικών, οι οποίοι φαίνεται να βρίσκονται υπό την προστασία και να παρακινούνται από τις μυστικές υπηρεσίες της Αστυνομίας και της Ασφάλειας εμφανίζονται στο συγκεκριμένο κείμενο με ονόματα ζώων, όπως διαβάζουμε: «Η ειρήνη ήθελε [...] πάλη για ό,τι πήγαινε να την ανατινάξει. Κι έτσι δεν τους φόβιζαν τα ουρλιαχτά των περιτοδακτύλων, ούτε οι πτήσεις των **αρπακτικών –κρικάετοι, σπιζάετοι, λοφιοφόροι-**, ούτε οι απειλητικές κινήσεις των **σαρκοβόρων – προπιθήκοι, σεμονοπιθήκοι, ανθρώποδα-** που είχαν συγκεντρωθεί στα γύρω πεζοδρόμια κι ακόμα μπροστά στην είσοδο, κάτω από τα πατρικά σχεδόν βλέμματα της Αστυνομίας και των μυστικών της Ασφάλειας»²⁰. Ανάλογα, στελέχη των αρχών εξουσίας που εμφανίζονται εμπλεκόμενα στη συγκεκριμένη υπόθεση δεν παρουσιάζονται με το όνομα τους αλλά με ονόματα ερπετών όπως «Αρχηγόσαυρος», «Μαστοδοντόσαυρος»²¹ κ.ά. Σύμφωνα με όσα αναφέρει σε άρθρο του ο συγγραφέας Β. Βασιλικός, είχε στη διάθεσή του τα πραγματικά ονόματα, του συνέστησαν όμως ότι με αυτά θα πήγαινε κατευθείαν στη φυλακή.

16 Βασιλικός, Β. (1996), *Ζ: Φανταστικό ντοκιμαντέρ ενός εγκλήματος*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη, σ. 42.

17 Βασιλικός, Β. (1996), *Ζ: Φανταστικό ντοκιμαντέρ ενός εγκλήματος*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη, σ. 125.

18 Βασιλικός, Β. (1996), *Ζ: Φανταστικό ντοκιμαντέρ ενός εγκλήματος*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη, σ.σ. 65-66.

19 Βασιλικός, Β. (1996), *Ζ: Φανταστικό ντοκιμαντέρ ενός εγκλήματος*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη, σ. 120.

20 Βασιλικός, Β. (1996), *Ζ: Φανταστικό ντοκιμαντέρ ενός εγκλήματος*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη, σ. 42.

21 Βασιλικός, Β. (1996), *Ζ: Φανταστικό ντοκιμαντέρ ενός εγκλήματος*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη, σ.σ. 59, 25.

Για το λόγο αυτό επέλεξε να τα αντικαταστήσει με ονόματα του κατοπινού Γιουράσικ Πάρκ «Βροντόσαυρος, Δεινόσαυρος, και άλλα εξέχοντα είδη του ζωικού βασιλείου, Μαστοδοντόσαυρος, Τυραννόσαυρος»²². Η χρήση ονομάτων ζώων πέρα από το γεγονός ότι επιτρέπει την απόκρυψη των πραγματικών ονομάτων, διαμορφώνει μια συγκεκριμένη εικόνα για τα πρόσωπα αυτά καθώς τα συγκεκριμένα είδη ζώων (αρπακτικά, σαρκοβόρα, ερπετά) που επιλέγονται διαθέτουν χαρακτηριστικά που σημασιοδοτούνται αρνητικά (όπως επιθετικότητα, αγριότητα, ύπουλη συμπεριφορά κ.ά.).

B. Ο Χριστός ξανασταυρώνεται του Καζαντζάκη

Επιλέγονται, επίσης, αποσπάσματα από το βιβλίο του Νίκου Καζαντζάκη, *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται* (1954). Η υπόθεση του συγκεκριμένου μυθιστορήματος λαμβάνει χώρα το 1921 στη Λυκόβρυση, ένα ελληνικό χωριό της Ανατολής, όπου υπάρχει το έθιμο να γίνεται η αναπαράσταση των Παθών κάθε επτά χρόνια. Το πρόσωπο που επιλέγεται να υποδυθεί τον Χριστό είναι ο Μανολιός, ένας απλός βοσκός, το όνομα του οποίου συνδέεται με τον Χριστό καθώς είχε κι εκείνος το όνομα Εμμανουήλ. Μετά από την επιλογή του στο ρόλο του Χριστού, ο Μανολιός αλλάζει, χωρίζει την αρραβωνιαστικιά του και αποφασίζει να φτάσει σε όσον το δυνατόν μεγαλύτερη πνευματική, ψυχική και σωματική αγνότητα. Υπερασπίζεται τους πρόσφυγες που έχουν φτάσει στο χωριό τους καταδιωγμένοι από τους Τούρκους, μιλώντας για την αξία της αγάπης και του ελέους. Ωστόσο, η στάση του Μανολιού προκαλεί την αντίδραση των συγχωριανών του.

Τα αποσπάσματα τα οποία θα εξετάσουμε προέρχονται από το όγδοο, το ένατο και το δέκατο κεφάλαιο (VIII, IX, X) του μυθιστορήματος, τα οποία έχουν ως θέμα τους την απόφαση του Μανολιού να αναλάβει την ευθύνη για ένα φόνο που δε διέπραξε ο ίδιος, προκειμένου να σώσει τους συγχωριανούς του από την οργή του τούρκου αγά. Τελικά ο πραγματικός φονιάς αποκαλύπτεται και ο Μανολιός δεν εκτελείται ως δολοφόνος. Η ηρωοποίηση της μορφής του Μανολιού πραγματοποιείται και στην περίπτωση αυτή σε αντιστοιχία με τη μορφή του Χριστού, ως σύμβολο του εμφορούμενου από πνεύμα ανθρώπου που θυσιάζεται για το καλό της κοινότητας. Όπως χαρακτηριστικά διαβάζουμε στο κείμενο, ο Μανολιός ανάγεται σε σύμβολο και πρότυπο ζωής για τους συντρόφους του, όπως ο Μιχελής (που του είχε δοθεί ο ρόλος του Ιωάννη, του αγαπημένου μαθητή του Ιησού), ο οποίος αποφασίζει να εγκαταλείψει τον πατέρα του και να τον ακολουθήσει: «Μανολιό, είπε ο Μιχελής, κι έκαμνε ν' αγκαλιάσει το φίλο του, μα κρατήθηκε· Μανολιό, από σήμερα, από την ώρα που σε είδα να προβαίνεις από την πόρτα του Αγά, δεμένος πιστάγκωνα, και πήγαινες ήσυχος, χαρούμενος, να σκοτωθείς για να σώσεις το χωριό, ένιωσα πως ένας αγέρας καινούργιος, μια

22 «Από τον Λαμπράκη στο Ζ», εφ. *Ελευθεροτυπία* στις 23.6.2007. Στο: www.sarantakos.com/.../lamprakis/basilikos (προσπελάστηκε στις 3/4/2018).

παράξενη λάμψη σε τριγυρίζει· σα να ψήλωσες, σα να λίγνεψες, σα να γίνηκες φλόγα. Από τη στιγμή εκείνη πήρα την απόφαση: Όπου πας, θα 'ρθω· όπου με πας, θα πάω· ό,τι με προστάξεις θα κάμω. Σώπασε μια στιγμή, σα να δίσταζε· μα ευτύς, αποφασισμένος: - Τώρα που είδα, είπε σιγά, τον πατέρα μου **να τρώει, να πίνει και να νυστάζει**, κατάλαβα πως περισσότερο είμαι δεμένος μαζί σου, Μανολιό, παρά μαζί του. Δε χρωστώ πια υπακοή σε αυτόν, παρά σε σένα»²³.

Η περιβολή της μορφής του Μανολιού από φως και η μετουσίωση του σε φλόγα αγιοποιεί τη μορφή του και λειτουργεί εξιδανικευτικά διαμορφώνοντας –όπως και στο Ζ του Βασιλικού– έναν ήρωα-σύμβολο κατά το πρότυπο του Χριστού. Οι αντίρροπες δυνάμεις στην περίπτωση αυτή είναι οι ανάγκες και οι απολαύσεις που αφορούν στην σωματική/υλική υπόσταση του ανθρώπου, όπως το φαγητό, το πιτό και ο ύπνος που –όπως αναφέρεται στο απόσπασμα– προκαλούν την αποστροφή του Μιχελή για τον πατέρα του, ο οποίος είναι παραδομένος σε αυτές. Όπως σημειώνει ο Σ. Ν. Φιλίπιδης στο βιβλίο του σχετικά με τις σημειωτικές και αφηγηματικές αντιθέσεις στα μυθιστορήματα του Καζαντζάκη: «η εγκαθίδρυση αντιθετικών ζευγών είναι χαρακτηριστική για τη μορφή του ιδεολογικού σύμπαντος του Καζαντζάκη»²⁴.

Προτείνεται να δοθεί στους μαθητές, επίσης, το κεφάλαιο XXI, όπου γίνεται λόγος για την καταδίκη του Μανολιού (ο οποίος παίρνει το μέρος των καταδιωγμένων από τους Τούρκους προσφύγων που φτάνουν στη Λυκόβρυση), τον αφορισμό του από τον παπά-Γρηγόρη και την εκτέλεσή του από το πλήθος των εξαγριωμένων και φανατισμένων συγχωριανών του μέσα στον ιερό χώρο του ναού. Τα λόγια του παπά-Φώτη (επικεφαλή των προσφύγων) είναι ενδεικτικά της παρομοίωσης της θυσίας του Μανολιού με τη θυσία του Χριστού προσδίδοντας της κοινωνικοπολιτικές διαστάσεις (απάλειψη της κοινωνικής αδικίας): «-Αδικα, άδικα έδωκες τη ζωή σου, Μανολιό μου. Σκοτώθηκες, πήρες απάνω σου όλα μας τα κρίματα, φώναζες: «εγώ έκλεψα, εγώ έκαψα, εγώ σκότωσα!» για να μας αφήσουν ήσυχους να ριζώσουμε στα χώματα τούτα. Άδικα... Άδικα! [...] –Αδικα, άδικα, Χριστέ μου, μουρμούρισε. Κοντεύουν δύο χιλιάδες χρόνια, κι ακόμα... ακόμα σε σταυρώνουν. Πότε θα γεννηθείς, Χριστέ μου, να μη σταυρωθείς πια, να ζεις μαζί μας αιώνια;»²⁵.

Γ. Ποιήματα του Βάρναλη

Η συμβολική διάσταση της μορφής του Χριστού που οδηγείται στο μαρτυρικό θάνατο εξαιτίας της καλοσύνης και της ευαισθησίας του, που δεν του επιτρέπουν να ανέχεται την αδικία, είναι εμφανής και στα ποιήματα του Κώστα Βάρναλη,

23 Καζαντζάκης, Ν. (2012), *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται*, Αθήνα: (Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη), 419.

24 Φιλίπιδης, Σ. Ν. (1997), *Τόποι*, Αθήνα: Καστανιώτη, σ. 34.

25 Καζαντζάκης, Ν. (2012), *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται*, Αθήνα: (Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη), σ. 769-770.

Η Μάνα του Χριστού (1922) και *Οι Πόνοι της Παναγιάς* (1927) (προγενέστερα των κειμένων του Καζαντζάκη και του Βασιλικού). Ακολουθώντας τη δημοτική παράδοση, ο Βάρναλης αναδεικνύει τον πόνο της Παναγιάς ως μάνας που ανησυχεί για το μέλλον του γιού της και θρηνεί για τον άδικο χαμό του. Ο θρηνητικός έμμετρος λόγος της Παναγιάς-μάνας προσδίδει ιδιαίτερη συγκινησιακή φόρτιση στη θυσία του γιού/Χριστού, που αντιπροσωπεύει τον άνθρωπο που πεθαίνει υπερασπιζόμενος την αλήθεια και τη δικαιοσύνη. Όπως διαβάζουμε στο ποίημα *Η Μάνα του Χριστού*, αυτό που προσδοκά για το γιο της η Παναγία –όπως η κάθε μάνα- είναι να ζούσε ως κοινός άνθρωπος ήσυχα και ειρηνικά χωρίς να επηρεάζει με το λόγο και τα έργα του τα πλήθη:

«Τὴ χαρὰ σου, Λαοθάλασσα, κῦμα τὸ κῦμα,
τῶν ἀλλῶνε τὰ μίση καιρὸ τήνε θρέφαν
κι' ἂν ἡ μαύρη σου κάκητα δίψαιε τὸ κρῖμα,
νὰ ποὺ βρῆκε τὸ θῦμα της, ἄκακο θῦμα!

Ἄ! πὼς εἶχα σὰ μάνα κι' ἐγὼ λαχαρήσει
(ἦταν ὄνειρο κι' ἔμεινε, ἄχνα καὶ πάει)
σὰν καὶ τ' ἄλλα σου ἀδέρφια νὰ σ' εἶχα γεννήσει
κι' ἀπὸ δόξες ἀλάργα κι' ἀλάργα ἀπὸ μίση!

Ἐνα κόκκινο σπίτι σ' αὐλὴ μὲ πηγάδι...
καὶ μία δράνα γιομάτη τσαμπιά κεχριμπάρι...
νοικοκύρης καλὸς νὰ γυρνᾷς κάθε βράδι,
τὸ χρυσό, σιγαλὸ καὶ γλυκὸ σὰν τὸ λάδι»²⁶.

Ανάλογα, στο ποίημα *Οι πόνοι της Παναγιάς* η Παναγία ανησυχώντας για το μέλλον του γιού της κρίνει ότι δεν ταιριάζουν στην τρυφερή και ευαίσθητη φύση του η αγριότητα που διακρίνει κάθε μορφή κοινωνικού αγώνα και πάλης: «Δεν είσαι συ για μάχητες, δεν είσαι εσύ για το σταυρό./Εσύ νοικοκερόπουλο, όχι σκλάβος ή προδότης»²⁷. Επομένως, η αντίθεση ανάμεσα στην ανθρώπινη ανάγκη για ασφαλή, «νοικοκυρεμένη» ζωή και την αγωνιστική και ρηξικέλευθη στάση που υιοθετούν κάποιοι τολμηροί αγωνιστές και μεταρρυθμιστές με βαρύνουσες περισσότερες φορές- τίμημα, είναι εμφανής και στα παραπάνω ποιήματα του Βάρναλη, όπως και στο *Χριστός ζανασταυρώνεται του Καζαντζάκη*.

3.1. Διδακτικοί Στόχοι

Η διαμόρφωση των διδακτικών στόχων στοχεύει στην ανάγνωση του κοινωνικού

26 http://users.uoa.gr/~nektar/arts/poetry/kwstas_barnalhs_poems.htm (προσπελάστηκε στις 3/4/2018.).

27 ΥΠΕΠΘ, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' Γενικού Λυκείου*, Α' τεύχος, σ.σ. 883-484.

και πολιτισμικού πλαισίου των υπό εξέταση κειμένων καθώς και στις κεντρικές ορίζουσες που διαμορφώνουν το περιεχόμενο και τα κεντρικά τους μηνύματα. Δίνεται, επίσης, έμφαση στο ρόλο των ηρώων και στις μεταξύ τους σχέσεις. Επιπλέον, το ενδιαφέρον εστιάζεται στην αντιπαράθεση ιδεολογιών και πρακτικών άσκησης της εξουσίας αλλά και προβολής συμφερόντων ατόμων και κοινωνικών ομάδων που έρχονται σε αντιπαράθεση μεταξύ τους. Γίνεται προσπάθεια ανάδειξης του πώς οι κυρίαρχοι τρόποι νοηματοδότησης των πραγμάτων διαφοροποιούν τους ανθρώπους και κατασκευάζουν τους «άλλους» και «διαφορετικούς». Παράλληλα, οι μαθητές ως αναγνώστες καλούνται να διαμορφώσουν και να αντιπροτείνουν τη δική τους αναπαράσταση της πραγματικότητας²⁸.

Στο πλαίσιο αυτό, οι διδακτικοί στόχοι που ορίστηκαν είναι οι ακόλουθοι:

1. Ο προσδιορισμός του κοινωνικού και πολιτισμικού πλαισίου που αφορά στο κάθε έργο και η αναφορά στο συγγραφέα/ποιητή του κάθε έργου και τους αποδέκτες του.
2. Ο εντοπισμός των θεματικών στοιχείων που συνδέουν τη μορφή του κεντρικού ήρωα του κάθε έργου (ή αποσπάσματος) με τη μορφή του Χριστού και οι λόγοι για τους οποίους συμβαίνει αυτό.
3. Η αναφορά στις αξίες από τις οποίες εμφορείται ο κεντρικός ήρωας του κάθε κειμένου, τα κίνητρα που τον ωθούν σε ανάληψη δράσης και το τίμημα που έχουν οι πράξεις του.
5. Εντοπισμός των στοιχείων που λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες ή επιχειρούν να ανακόψουν την ανάληψη αγωνιστικής δράσης από μέρος του κεντρικού χαρακτήρα. Ποιες «δυνάμεις» τελικά επικρατούν και τι θα συνέβαινε αν είχαμε μια διαφορετική έκβαση στην υπόθεση του κάθε έργου;
4. Η εστίαση του ενδιαφέροντος στα διαφορετικά εκφραστικά μέσα και τρόπους που επιστρατεύονται από τους συγγραφείς Β. Βασιλικό, Ν. Καζαντζάκη και τον ποιητή Κ. Βάρναλη με τα οποία εκπληρώνεται η πρόθεση του συγγραφέα στο κάθε κείμενο.
5. Προσδιορισμός των χαρακτηριστικών που διαμορφώνουν μια συμβολική ηρωική μορφή σύμφωνα με τα υπό ανάλυση κείμενα και σύγκριση με τα χαρακτηριστικά των σύγχρονων ηρώων/ειδώλων της κοινωνίας του θεάματος.
6. Ανάδειξη μιας ορισμένης στάσης ζωής που προτείνεται από τα συγκεκριμένα κείμενα και συζήτηση σχετικά με τα σύγχρονα κοινωνικά προβλήματα και την απαιτούμενη σε κάποιες περιπτώσεις ανάληψη δράσης.

3.2. Φάσεις διδασκαλίας:

Οι τρεις προτεινόμενες φάσεις διδασκαλίας συνδέονται άμεσα με την εφαρμογή των διδακτικών στόχων που έχουν τεθεί. Στην Α' Φάση που είναι

28 Ματσαγγούρας, Γ., Η., (2007), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ.182-183.

προπαρασκευαστική γίνεται προσπάθεια ανάδειξης των γλωσσικών τρόπων με τους οποίους το κείμενο κατασκευάζει τη δική του αναπαράσταση της πραγματικότητας. Δίνεται έμφαση στις δυνατότητες της γλώσσας που αξιοποιεί ο χρήστης της γλώσσας, ώστε να κάνει ιδεολογικές επιλογές. Επιπλέον, εστιάζεται η προσοχή σε τεχνικές του συναισθηματικού και μεταφορικού λόγου με στόχο την κριτική προσέγγιση των υφολογικών επιλογών ενός κειμένου. Στη Β' Φάση υιοθετούνται τεχνικές αποδόμησης των υπό εξέταση κειμένων όσον αφορά στο ύφος, στη γλώσσα και στο περιεχόμενο. Τέλος, στη Γ' Φάση οι μαθητές καλούνται να κάνουν τις δικές τους επιλογές γράφοντας δικές τους εργασίες, οι οποίες θα τους ωθήσουν να προβληματιστούν και να αντιληφθούν ότι υπάρχουν διαφορετικοί τρόποι ύπαρξης και θεώρησης των πραγμάτων και να χρησιμοποιούν το λόγο ως μέσο για τη δημιουργία ενός εναλλακτικού κόσμου που θα τους διασφαλίζει ατομική χειραφέτηση και θα τους ωθεί σε δράση για κοινωνική ανασυγκρότηση προς δικαιότερα σχήματα²⁹.

Α' Φάση: Προαναγνωστικό στάδιο: στάδιο προετοιμασίας (στόχος η παροχή κινήτρων για την ανάγνωση που θα ακολουθήσει)

Θα μπορούσε να γίνει συζήτηση στην τάξη και να δοθούν ατομικές ή ομαδικές προφορικές ή γραπτές δραστηριότητες ερευνητικής φύσεως σε σχέση με τη λειτουργία του μεταφορικού λόγου ως μέσου για τη διαμόρφωση μιας συγκεκριμένης οπτικής και αντίληψης της πραγματικότητας. Στόχος είναι η εξάσκηση των μαθητών στην κριτική προσέγγιση των εκφραστικών και υφολογικών επιλογών ενός συγγραφέα ως φορέων μιας συγκεκριμένης σημασίας και ιδεολογικής στόχευσης.

Για παράδειγμα

Θα πρότεινα να δοθούν τα ακόλουθα δύο κείμενα με στόχο την ενίσχυση του κριτικού γραμματισμού ως προς τη χρήση του μεταφορικού λόγου:

Ειρήνη είναι ένα ποτήρι ζεστό γάλα
κι ένα βιβλίο μπροστά στο παιδί που ξυπνάει [...]

[...] Ειρήνη είναι τα σφιγμένα χέρια των ανθρώπων
είναι το ζεστό ψωμί στο τραπέζι του κόσμου
είναι το χαμόγελο της μάνας τίποτ' άλλο δεν είναι ειρήνη.

(Γ. Ρίτσος, «Ειρήνη»)

«Ανακηρύσσοντας τα δικαιώματα των γυναικών σε προϋπόθεση για την παγκόσμια ειρήνη, η Νορβηγική επιτροπή του Νόμπελ Ειρήνης απονέμει το φετινό βραβείο σε τρεις γυναίκες που πάλεψαν ενάντια στον πόλεμο και την καταπίεση. [...] Ο πρόεδρος της επιτροπής Θορμπγιόρν Γιάγκλαντ εξέφρασε την

29 Ματσαγγούρας, Γ., Η., (2007), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη, σ. 192.

ελπίδα ότι το φετινό Νόμπελ θα προσελκύσει την προσοχή στο βιασμό και άλλες βιαιότητες κατά των γυναικών, καθώς και στο ρόλο των γυναικών στην προώθηση της ειρήνης στην Αφρική και στον αραβικό και μουσουλμανικό κόσμο».

(Παπαδοπούλου, «Η παγκόσμια ειρήνη είναι γυναίκα»³⁰)

Σχετικά με το πρώτο κείμενο (απόσπασμα από το ποίημα «Ειρήνη» του Γ. Ρίτσου) θα μπορούσαμε αρχικά να θέσουμε στους μαθητές ερωτήσεις που αφορούν στον εντοπισμό και την κατανόηση των μεταφορικών σημασιών που εμφανίζονται στους συγκεκριμένους στίχους. Όσον αφορά στο δεύτερο κείμενο (απόσπασμα από άρθρο της Λ. Παπαδοπούλου), ο τίτλος του οποίου είναι μεταφορικός (γίνεται χρήση του σχήματος της προσωποποίησης: Ειρήνη[αφηρημένη έννοια]=γυναίκα [συγκεκριμένο/πρόσωπο]), θα μπορούσαμε να ρωτήσουμε τους μαθητές για ποιο λόγο η συγγραφέας αποφάσισε να χρησιμοποιήσει τη συγκεκριμένη μεταφορική έκφραση.

Επιπλέον, ένα ερώτημα που θα μπορούσαμε να απευθύνουμε στους μαθητές είναι για ποιό λόγο, κατά τη γνώμη τους, στο πρώτο κείμενο ο ποιητής αντιπαραβάλλει την ειρήνη με συγκεκριμένα αντικείμενα (π.χ. ζεστό γάλα ή ψωμί) ενώ στο δεύτερο κείμενο κυριαρχεί η προσωποποίηση της ειρήνης η οποία αναπαρίσταται ως γυναίκα. Ποια διάσταση της έννοιας της ειρήνης επιχειρεί να αναδείξει ο Ρίτσος στο ποίημα του «Ειρήνη» και ποια η Λ. Παπαδοπούλου στο άρθρο της (η διεκδίκηση των δικαιωμάτων της γυναίκας ως προϋπόθεση για την παγκόσμια ειρήνη), ποιος είναι ο ιδεολογικός προσανατολισμός των συγγραφέων των παραπάνω κειμένων ως προς το θέμα της ειρήνης (για την απάντηση στο τελευταίο ερώτημα προτείνεται να δοθεί στους μαθητές το καθένα από τα παραπάνω δύο κείμενα στο σύνολο του -και όχι μόνο ένα απόσπασμα-, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να σχηματίσουν ολοκληρωμένη άποψη).

Στη συνέχεια καλό θα μπορούσαμε να ζητήσουμε από τους μαθητές να γράψουν οι ίδιοι ένα κείμενο (σε πεζή ή ποιητική μορφή), στο οποίο θα χρησιμοποιούν δικές τους μεταφορικές φράσεις για την περιγραφή της ειρήνης. Έπειτα θα μπορούσαμε να τους απευθύνουμε ερωτήσεις σχετικά με το κείμενο που έγραψαν, όπως οι ακόλουθες: «Τι είδους είναι το κείμενο που έγραψες; Σε ποιες περιστάσεις επικοινωνίας θα ταίριαζε; Γιατί διάλεξες να γράψεις ένα τέτοιο είδος κειμένου; Τι νομίζεις ότι πέτυχες με τις μεταφορές που χρησιμοποίησες στο κείμενό σου;» Μέσω όχι μονάχα της κατανόησης των μεταφορικών εννοιών αλλά και της παραγωγής λόγου από μέρους των διδασκομένων σχετικά με το πώς οι ίδιοι αντιλαμβάνονται τη χρήση μεταφορών σε διαφορετικά κείμενα και περιστάσεις επικοινωνίας επιτυγχάνουμε την ευαισθητοποίηση και την ενίσχυση της κριτικής ματιάς τους³¹.

30 Παπαδοπούλου, Λ. (2011), Η παγκόσμια ειρήνη είναι γυναίκα. Στο: <https://ecoleft.wordpress.com/tag/%CE%B4%CE%B9%CE%BA%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B3%CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD/> (προσπελάστηκε στις: 14/6/2018).

31 Λουλαδάκη Α. (2011), *Θεωρητικές προσεγγίσεις για το μεταφορικό λόγο και αξιοποίησή τους στο μάθημα της*

Β' Φάση: Αναγνωστικό στάδιο: ανάγνωση και παρουσίαση των επιλεγμένων κειμένων στην τάξη από ομάδες μαθητών

Ειδικότερα:

Για το μυθιστόρημα **Z του Β. Βασιλικού** η προσοχή της ομάδας/ων των μαθητών μπορεί να επικεντρωθεί:

- ✓ Στην εποχή και τις κοινωνικοπολιτικές συνθήκες που ώθησαν τον συγγραφέα στη δημιουργία του συγκεκριμένου έργου (δολοφονία Γ. Λαμπράκη)
- ✓ Στον εντοπισμό των υφολογικών στοιχείων που χρησιμοποιούνται:
 - A. Για την αναγωγή του κεντρικού χαρακτήρα του έργου σε ήρωα-σύμβολο σε αντιστοιχία με τη μορφή του Χριστού.
 - B. Για την παρουσίαση ιθυνόντων στελεχών της κρατικής εξουσίας (που εμπλέκονται στη συγκεκριμένη υπόθεση) και παρακρατικών (χρήση ονομάτων δανεισμένων από το ζωικό βασίλειο με μεταφορική σημασία αρνητικής σήμανσης)

Για τα επιλεγμένα αποσπάσματα από το μυθιστόρημα **Ο Χριστός ξανασταυρώνεται του Ν. Καζαντζάκη** η προσοχή της ομάδας/ων των μαθητών μπορεί να επικεντρωθεί:

- ✓ Στους λόγους που ωθούν τον Ν. Καζαντζάκη στη συγγραφή του συγκεκριμένου έργου και στην ιδεολογική τοποθέτηση του συγγραφέα τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο.
- ✓ Στα κίνητρα, σκέψεις συναισθήματα που ωθούν τον Μανολιό στη μίμηση του Χριστού καθώς και στο τίμημα που καλείται να πληρώσει για τη στάση ζωής που επιλέγει.
- ✓ Στις αξίες και τον τρόπο σκέψης των χαρακτήρων που πλαισιώνουν τον Μανολιό (η επιλογή του Μανολιού να δράσει με το συγκεκριμένο τρόπο λειτουργεί για αυτούς ως πρότυπο μίμησης ή αποφυγής και για ποιους λόγους;)
- ✓ Αν υπήρχε μια διαφορετική εκδοχή στην εξέλιξη της ιστορίας ποια θα ήταν αυτή;

Τέλος, για τα ποιήματα του Κ. Βάρναλη **Οι Πόνοι της Παναγιάς** και **Η Μάνα του Χριστού** η προσοχή της ομάδας/ων των μαθητών μπορεί να επικεντρωθεί:

- ✓ Στην εποχή που εκδίδονται οι ποιητικές συλλογές/συνθέσεις στις οποίες περιλαμβάνονται τα δύο ποιήματα.
- ✓ Στις αξίες και τις ιδέες που απαντώνται στο έργο του Κ. Βάρναλη.
- ✓ Στη χρήση του ποιητικού, συγκινησιακά φορτισμένου λόγου (με επιρροή από

νεοελληνικής γλώσσας, μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, σ. 140-142, διαθέσιμη στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση: https://elocus.lib.uoc.gr/hierarchy/collection/030/030/020/index.tkl?search_type=simple&search_help=list&display_mode=overview&wf_step=init&show_hidden=0&number=1 (προσπελάστηκε στις: 10/5/2018).

τη δημοτική/λαϊκή παράδοση) για την ανάδειξη της μορφής του Χριστού ως διαχρονικό σύμβολο του αγωνιζόμενου για πανανθρώπινα ιδανικά και οικουμενικές αξίες ανθρώπου με κατάληξη το θάνατο.

- ✓ Στην ανθρώπινη διάσταση της ανησυχίας και του πόνου της μάνας/Παναγίας για το γιο της, ο οποίος θυσιάζεται για το καλό και τη σωτηρία των άλλων (στοιχείο που επιτείνει τη βαρύτητα και το μεγαλείο της θυσίας).

Γ' Φάση: Μεταγνωστικό στάδιο: παραγωγή γραπτού λόγου (ατομικές ή ομαδικές εργασίες) γύρω από το θέμα της διδακτικής ενότητας

- ✚ Να παρακολουθήσουν οι μαθητές την ταινία του Κ. Γαβρά *Z* (1969) και να συσχετίσουν το περιεχόμενό της με το ομώνυμο βιβλίο του Βασίλη Β. (1966) που αποτέλεσε τη βάση για το σενάριο της συγκεκριμένης ταινίας.
- ✚ Να συγκεντρώσουν οι μαθητές πληροφορίες για τα ειρηνευτικά κινήματα της δεκαετίας του '60 καθώς και για τα κοινωνικά, πολιτικά και καλλιτεχνικά κινήματα της ίδιας εποχής στην Ελλάδα και την Ευρώπη.
- ✚ Να μελετήσουν το μυθιστόρημα του Ν. Καζαντζάκη, *Ο Τελευταίος πειρασμός* ως προς τον τρόπο αναπαράστασης και τις συμβολικές διαστάσεις της σταυρικής θυσίας του Χριστού.
- ✚ Να συγκεντρώσουν δημοτικά τραγούδια του θρήνου (μοιρολόγια) με θρησκευτικό ή ιστορικό περιεχόμενο και να τα παρουσιάσουν στην τάξη τους.
- ✚ Να παρουσιάσουν τα χαρακτηριστικά σύγχρονων ειδώλων, τους λόγους που καθιστούν τα άτομα αυτά δημοφιλή και το βαθμό συνεισφοράς τους στο κοινωνικό σύνολο.
- ✚ Αναφερόμενοι σε γνωστούς ήρωες των κόμικς να κάνουν λόγο για τα κίνητρα που τους ωθούν σε ανάληψη δράσης καθώς και για τα στοιχεία και τις χαρακτηριστικές ιδιότητες που συνθέτουν τον «ηρωισμό» τους (πνευματικές αξίες ή χρήση μέσων της τεχνολογίας): υπάρχει τίμημα για τις πράξεις τους ή εμφανίζονται ως άτρωτοι και γιατί; Σχετίζεται η διαμόρφωση της μορφής των συγκεκριμένων ηρώων με την κοινωνία τους (δυτικό υλιστικό πολιτισμό με έμφαση στην επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη) και με ποιο τρόπο;

4. Προτάσεις

Κρίνω ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση συνιστά μια προσπάθεια εφαρμογής της θεωρίας του Κριτικού Γραμματισμού στη διδασκαλία των Κειμένων Νεοελληνικής Λογοτεχνίας. Δεν έχει εφαρμοστεί στη σχολική τάξη αλλά θα μπορούσε να αποτελέσει τη βάση και την αφετηρία για την δόμηση ενός Διδακτικού Σεναρίου που θα υλοποιούνταν μέσω της χρήσης υπολογιστή στο εργαστήριο Πληροφορικής, ώστε οι μαθητές να έχουν τη δυνατότητα να

ασχοληθούν με πολυτροπικά κείμενα αναπτύσσοντας δεξιότητες ψηφιακού γραμματισμού. Η εφαρμογή της προτεινόμενης διδακτικής πρότασης αφορά στη χρήση της μεθόδου της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας και στην διαμόρφωση Φύλλων Εργασίας με ερωτήματα, τα οποία ανταποκρίνονται στους διδακτικούς στόχους που έχουν τεθεί. Είναι σημαντικό να τηρηθούν οι τρεις φάσεις διδασκαλίας και να διατεθεί τουλάχιστον ένα συνεχόμενο διδακτικό δίωρο για την εφαρμογή του κάθε σταδίου διδασκαλίας. Θεωρώ, επίσης, σημαντικό τον αναστοχασμό που μπορεί να ακολουθήσει μετά την υλοποίηση της διδακτικής πρότασης τόσο από μέρους του διδάσκοντα όσο και από την πλευρά των μαθητών, γιατί τα σχόλια και οι παρατηρήσεις που δύνανται να προκύψουν μέσα από μια γόνιμη συζήτηση ενδεχομένως θα αποτελέσουν έναυσμα για αναθεώρηση κάποιων σημείων της διδακτικής πρότασης αλλά και εμπλουτισμό άλλων, όπως προκύπτουν πλέον μέσα από τη διδακτική πράξη.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Βασιλικός, Β. (1996), *Z: Φανταστικό ντοκιμαντέρ ενός εγκλήματος*. Αθήνα: Α.Α. Λιβάνη
- Καζαντζάκης, Ν. (2012), *Ο Χριστός ξανασταυρώνεται*, Αθήνα: (Δημοσιογραφικός Οργανισμός Λαμπράκη).
- Ματσαγγούρας, Γ., Η., (2007), *Σχολικός Εγγραμματισμός*. Αθήνα: Γρηγόρη. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' Τάξη Γενικού Λυκείου Βιβλίο Καθηγητή*, Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεων Διδακτικών Βιβλίων.
- Τσιπλάκου, Σ., Χατζηϊωάννου, Ξ. και Κωνσταντίνου, Κ., (2006), «Δέκα μύθοι για την Επικοινωνιακή Προσέγγιση», 9^ο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία
- ΥΠΕΠΘ, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Α' Γενικού Λυκείου*, Α' τεύχος. Φιλιππίδης, Σ. Ν. (1997)., *Τόποι*, Αθήνα : Καστανιώτη.

Ξενόγλωσση

- Freire, P. (1972), *Pedagogy of the oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Janks, H. (2013), *Critical literacy in teaching and research*, *Education Inquiry* Vol. 4, No. 2, June 2013, σσ. 225–242.
- Mariam, K., Cronin, (2014), *The Common Core of Literacy and Literature*, *English Journal*, τχ. 103.4, σ.σ. 46-52.
- Morgan., W., (1997), *Critical Literacy in the Classroom: The Art of the Possible*. London and New York: Routledge.
- Siegel, M. & Fernandez, S. L. (2000), «Critical Approaches». In: M. Kamil, P.

Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Eds), *Handbook of Reading Research* (pp. 141-151), Mahwah, NJ.: Erlbaum.

Vehofen, L. (ed.), (1994), *Functional Literacy: Theoretical Issues and Educational Implications*. Amsterdam/ Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Ιστοσελίδες

Burgess, A. and Hamilton, M., (2011), Back to the Future? Functional Literacy and the New Skills Agenda, διαθέσιμο στην ακόλουθη ηλεκτρονική διεύθυνση: http://eprints.lancs.ac.uk/66608/1/Functional_Literacy_Discussion_Paper_AB_MH.pdf (προσπελάστηκε στις: 10/Μαΐου/2018)

Cervetti, G., Pardales, M., & Damico, J. S. (2001), *A Tale of Differences: Comparing the Traditions, Perspectives and Educational Goals of Critical Reading and Critical Literacy*. Στο: <http://www.readingonline.org> (προσπελάστηκε στις 3/4/2018).

Λουλαδάκη, Α. (2011), *Θεωρητικές προσεγγίσεις για το μεταφορικό λόγο και αξιοποίησή τους στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας*, μεταπτυχιακή εργασία ειδίκευσης, σ.σ. 140-142, Στο: https://elocus.lib.uoc.gr/hierarchy/collection/030/030/020/index.tkl?search_type=simple&searchhelp=list&display_mode=overview&wf_step=init&show_hidden=0&number=1 (προσπελάστηκε στις: 10/5/2018).

Παπαδοπούλου, Α. (2011), Η παγκόσμια ειρήνη είναι γυναίκα. Στο: <https://ecoleft.wordpress.com/tag/%CE%B4%CE%B9%CE%B%CE%B1%CE%B9%CF%8E%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%B1-%CE%B3CF%85%CE%BD%CE%B1%CE%B9%CE%BA%CF%8E%CE%BD> (προσπελάστηκε στις: 14/6/2018).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Οδηγίες για τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής Γλώσσας της Α' τάξης Γενικού Λυκείου για το σχ. έτος 2011-2012*. Στο: www.minedu.gov.gr/.../28-09-12-odigies (προσπελάστηκε στις 3/4/2018).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Λουλαδάκη Αργυρώ** είναι απόφοιτη της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Κρήτης και ειδικότερα του τμήματος Νεοελληνικών και Βυζαντινών Σπουδών. Έχει ολοκληρώσει δύο κύκλους μεταπτυχιακών σπουδών με ειδίκευση στον τομέα της Νεοελληνικής Φιλολογίας ο πρώτος και ο δεύτερος με ειδίκευση στις Επιστήμες της Εκπαίδευσης. Επιπλέον είναι κάτοχος διδακτορικού τίτλου σπουδών του Πανεπιστημίου Πελοποννήσου στην Καλαμάτα. Θέμα της διδακτορικής της διατριβής είναι: «Θεωρία και Πρακτική της μεταφοράς σε

ποιητικά κείμενα του 19ου αιώνα. Έχει διοριστεί μέσω ΑΣΕΠ και εργάζεται στο Μουσικό Σχολείο Χανίων. Επίσης, έχει εργαστεί με απόσπαση για δύο ακαδημαϊκά έτη στο Πανεπιστήμιο Ρεθύμνου. Έχει εκδώσει τρεις ποιητικές συλλογές. Στοιχεία Επικοινωνίας: **rofois@otenet.gr**.

Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα Πλουσίου Μαρία

Διδάσκοντας τα ελληνικά ως δεύτερη/ ξένη γλώσσα με όχημα τη λογοτεχνία: παιδαγωγικές προεκτάσεις

Περίληψη

Οι παραδοσιακές διδακτικές μέθοδοι των ξένων γλωσσών στερούν από τους μαθητές τη δυνατότητα και ευκαιρία να αφομοιώσουν βιωματικά τη λειτουργική χρήση της γλώσσας και τους κανόνες που τη διέπουν, γεγονός που επιτυγχάνεται, όπως οι έρευνες καταδεικνύουν, με τη διδασκαλία λογοτεχνικών κειμένων. Άλλωστε, αυτή η διαδικασία μάθησης συνδυάζει γνώση, γλωσσική καλλιέργεια, αισθητική προσέγγιση, ευχαρίστηση, ψυχαγωγία και εν γένει συναισθηματική ευφορία. Επιπλέον αποτελεί μια νέα προσέγγιση ενδιαφέρουσα από άποψη περιεχομένου και πρωτοποριακή σε σχέση με τα συνήθη αποσπασματικά κείμενα που ενυπάρχουν στα εγχειρίδια εκμάθησης ξένων γλωσσών. Υπό το πρίσμα αυτό στο παρόν άρθρο επιχειρείται αρχικά βιβλιογραφική ανάλυση των δυνατοτήτων που προσφέρει η λογοτεχνία για τη διδασκαλία μιας δεύτερης/ξένης γλώσσας και ακολουθεί τεκμηριωμένη ανάλυση αντίστοιχων ασκήσεων δομημένων ως επί το πλείστον σε έναν πολυσήμαντο και διαχρονικό άξονα.

Λέξεις-κλειδιά: δεύτερη/ξένη γλώσσα, διαπολιτισμικότητα, λογοτεχνία, διδακτικές προεκτάσεις

Fostering L2 Voices with Literature: Pedagogical Insights

Abstract

In the last few years the relation between language and literature in teaching languages has been increased. All the confusion which was the result of the separation of these two (Language and Literature) in teaching has been disappeared so that the role of literature in teaching foreign languages has been upgraded. In spite of contemporary teachers' effort, the use of literature in teaching Greek as a second / foreign language has been degraded. We'll try to prove the positive role of literature in teaching Greek to foreigners in all levels of learning / teaching (listening, speaking, reading, writing).

Key-Words: Language and literature integration, L2 pedagogy.

1. Εισαγωγή

Η νέα κοινωνική και κατά συνέπεια εκπαιδευτική πραγματικότητα καθιστά πιο επίκαιρη από ποτέ την κριτική στάση απέναντι στα ήδη υπάρχοντα εκπαιδευτικά εργαλεία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης και υπογραμμίζει την ανάγκη νέων εκπαιδευτικών προτάσεων που θα ανάγουν τη διδασκαλία του γλωσσικού μαθήματος σε πολιτισμική πράξη. Υπό το πρίσμα αυτό η κατάλληλη αξιοποίηση της λογοτεχνίας δύναται να ξεπεράσει τον συχνά διεξαγωγικό και διευκολυντικό εργαλειώδη χαρακτήρα της και έτσι να μετουσιωθεί σε πολιτισμική πράξη που με όχημα τη γλώσσα θα προσεγγίζει με σεβασμό την ετερότητα στο πλαίσιο ενός «εμείς» διαμορφωμένου από κοινές, πανανθρώπινες αξίες.

Οπωσδήποτε, δεν αγνοούμε τη βιβλιογραφική διαμάχη σχετικά με την αναγκαιότητα ή μη της εμπλοκής του λογοτεχνικού υλικού κατά τη διαδικασία κατάκτησης του δεύτερου, τρίτου κ.λπ. γλωσσικού κώδικα¹ ούτε παραγνωρίζουμε τα προβλήματα που σχετίζονται με τον απαιτητικό χαρακτήρα της λογοτεχνικής γλώσσας, τη δυσκολία επιλογής των κειμένων λόγω θέματος, έκτασης κ.λπ.². Εν τούτοις, υποστηρίζουμε την άποψη ότι το λογοτεχνικό κείμενο μπορεί να ενισχύσει αποτελεσματικά την κατάκτηση της δεύτερης / ξένης γλώσσας³. Η

1 Lao, C. Y. & Krashen, S. (2000), The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. *System*, 28, 261–270 · Carter 1988, Lazar 1993, Cook 1994, Short 1996, Tucker 2006, στο Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν. & Τσοτσρού, Α., (2011), Διδακτική της Γλώσσας: Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισής του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 833-839.

2 Γκικόπουλος, Φ. (2015), Η χρήση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. <http://www.avgi.gr/article/10812/5363617/e-chrese-tou-logotechnikou-keimenou-stedidaskalia-tes-xenes-glossas> (Προσπελάστηκε στις 10/8/2018).

3 Εφεξής Γ2/ΞΓ.

αποτελεσματικότητα της διδασκαλίας συνίσταται, βέβαια, στον σχεδιασμό δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται στο γλωσσικό υπόβαθρο και στις εκάστοτε ανάγκες των μαθητών/τριών προσδίδοντας μια νέα διάσταση στη διδασκαλία που αποσκοπεί όχι μόνο στην κατάκτηση της γνώσης αλλά στη διάδοση της παιδείας και της πολιτισμικής κουλτούρας.

Υπό το πρίσμα αυτό στο παρόν άρθρο επιχειρείται βιβλιογραφική ανάλυση των δυνατοτήτων που προσφέρει η λογοτεχνία για τη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ και ακολουθεί τεκμηριωμένη ανάλυση των προϋποθέσεων αξιοποίησής της.

2. Αποσαφήνιση όρων

2.1. Μητρική, Δεύτερη και Ξένη γλώσσα

Ο διδακτικός σχεδιασμός που απευθύνεται σε αλλόγλωσσους μαθητές στηρίζεται στον (αυτονόητο) συλλογισμό ότι ο εκπαιδευτικός έχει απέναντί του μία ομάδα μαθητών με διαφορετική μητρική γλώσσα και θα πρέπει να τους καθοδηγήσει και υποστηρίξει στην εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας. Ακόμα και αν δείχνει σαφές το σημειώμενο των όρων «μητρική γλώσσα» (Γ1) και «δεύτερη γλώσσα» (Γ2), υπάρχει ανάγκη να διευκρινίσουμε τους όρους αυτούς, από τη στιγμή που παρεισφρεί και ο όρος «ξένη γλώσσα» (ΞΓ).

Η μελέτη της βιβλιογραφίας προσδιορίζει τη Γ1 μέσω του τρόπου κατάκτησής της: είναι η γλώσσα που κατακτάται πρώτη, μέχρι την ηλικία των πέντε ετών, από ένα άτομο τυπικής ανάπτυξης με τελειώς φυσικό τρόπο μέσα στο περιβάλλον που αναπτύσσεται και μάλιστα αυτός ο φυσιολογικός τρόπος κατάκτησης χαρακτηρίζεται από καθολικότητα⁴.

Αναλογιζόμενοι τα παραπάνω κριτήρια μπορούμε να αντιληφθούμε τη διάσταση της Γ2: είναι οποιαδήποτε άλλη γλώσσα γνωρίζουμε εκτός της μητρικής, ανεξάρτητα από το περιβάλλον εκμάθησής της και το πλήθος των μη μητρικών γλωσσών⁵. Επίσης, η Γ2 προσδιορίζεται και κοινωνικά/επικοινωνιακά: είναι η γλώσσα που χρησιμοποιούν οι αλλόγλωσσοι ομιλητές στο πλαίσιο της επίσημης εκπαίδευσης στη χώρα όπου είναι εγκατεστημένοι, αλλά και στην καθημερινή τους επικοινωνία ως κοινή γλώσσα⁶. Πάντως, η Σκούρτου⁷ υποστηρίζει ότι οι γλώσσες καθίστανται πρώτες, δεύτερες ή ξένες τεχνικά (χρονική ακολουθία) και ποιοτικά (λειτουργικότητα) και έτσι η χρονικά πρώτη γλώσσα μπορεί να υποχωρήσει έναντι της χρονικά δεύτερης και η τελευταία τελικά να γίνει ποιοτικά πρώτη γλώσσα.

4 Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003), *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του Προφορικού λόγου Αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Στο: <http://hdl.handle.net/10795/823> (Προσπελάστηκε 28/02/2018)· Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg · Υψηλάντης & Μούτη, 2015)

5 Μπέλλα, Σ. (2011), *Η Δεύτερη γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Πατάκης: Αθήνα·

6 Σακελλαρίου, Α. (2000). *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη

7 Σκούρτου, Ε. (2011). *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg

Τέλος, σχετικά με την ΞΓ, επισημαίνεται ότι στην περίπτωση που χρησιμοποιούμε τον συγκεκριμένο όρο αναφερόμαστε σε μία γλώσσα που μαθαίνεται απαραίτητα σε ένα οργανωμένο διδακτικό πλαίσιο, αλλά στερείται επικοινωνιακής διάστασης, καθώς δεν είναι απαραίτητη για την καθημερινή επικοινωνία στην κοινότητα. Μάλιστα, υποστηρίζεται ότι οι όροι Γ2 και ΞΓ είναι εναλλακτικοί, με τον όρο Γ2 να επικρατεί και αποδίδει τη διάκριση Γ2 και ΞΓ ως γεωγραφική: η Γ2 είναι η γλώσσα που κατακτάται σε περιβάλλον όπου η ίδια είναι η πρώτη/μητρική γλώσσα, ενώ η ΞΓ είναι εκείνη που κατακτάται στο περιβάλλον της μητρικής γλώσσας του μαθητή⁸.

3. Η αξιοποίηση της Λογοτεχνίας στη διδασκαλία της γλώσσας: διδακτικές προσεγγίσεις

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη διαδικασία από τη στιγμή που η ίδια η λογοτεχνία είναι ως αντικείμενο μελέτης συνισταμένη πολλών παραμέτρων. Για τον λόγο αυτό είναι σημαντικό να διευκρινιστεί και να οριοθετηθεί από τον/την εκπαιδευτικό το αντικείμενο διδασκαλίας της, ώστε να αποφύγει αυθαίρετες πρωτοβουλίες που όχι μόνο δε θα αναδείξουν τα λογοτεχνικά κείμενα ως γλωσσικά εργαλεία, αλλά πιθανώς να έχουν αντίθετα αποτελέσματα από τη ζητούμενη στοχοθεσία⁹.

Πιο αναλυτικά, η στοχοθεσία της διδασκαλίας της λογοτεχνίας επικεντρώνονται στις εξής παραμέτρους¹⁰:

- *στο αυθεντικό υλικό*: το γεγονός πως η λογοτεχνία αποτελεί γνήσιο αυθεντικό υλικό είναι ένα σημαντικό πλεονέκτημα στη διδασκαλία της γλώσσας, γιατί εξ' ορισμού η λογοτεχνία δεν συγγράφεται με σκοπό τη γλωσσική διδασκαλία. Η αξιοποίηση αυθεντικού υλικού στη σύγχρονη εκπαίδευση του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών αποτελεί ένα εξαιρετικό εφόδιο για τον εκπαιδευτικό.
- *στον εμπλουτισμό γνώσεων σε πολιτισμικό και σε γλωσσικό επίπεδο*: στις παραμέτρους αυτές εντοπίζονται τα πλεονεκτήματα της έμμεσης εκμάθησης κοινωνικο-ιστορικών στοιχείων μέσα από τους ήρωες του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου, καθώς και ευκολότερης και συχνά παιγνιώδους απομνημόνευσης γραμματικών και συντακτικών κανόνων όταν, βέβαια, η επιλογή του λογοτεχνικού κειμένου είναι προσεκτική και ενδείκνυται για μια

8 Υψηλάντης, Γ. & Μούτη, Α. (2015), *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας: στίλ και στρατηγικές μάθησης* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Στο: <http://hdl.handle.net/11419/4999> (Προσπελάστηκε 28/02/2018).

9 Maley, A. (2001), Literature in language classroom. In: R. Carter & D. Numan (Eds.) *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p. 180-185.
Shazu, R., I., (2014), Use of Literature in Language Teaching and Learning: A Critical Assessment. *Journal of Education and Practice*. Vol.5 (7), p.p. 78.

10 Collie, J. & Slater, S. (1987), *Literature in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p. 4-9.

τέτοια χρήση. Επίσης, ο/η μαθητής/τρια είναι σε θέση να αντιληφθεί το εύρος της γλώσσας, κάτι που είναι πολλές φορές αδύνατο μέσα από τις στείρες γλωσσικές ασκήσεις.

- στην *προσωπική συμμετοχή*: η αναγωγή του/της μαθητή/τριας σε δυναμικό «κομμάτι» της ιστορίας δυναμιτίζει το ενδιαφέρον του/της για την εκμάθηση της γλώσσας. Ουσιαστικά πρόκειται για μια πολύπλευρη επίδραση της λογοτεχνίας η οποία συμβάλλει «στην αισθητική, γλωσσική, κοινωνική ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών και στην ψυχοπνευματική τους ωρίμανση»¹¹.

Εναλλακτικά ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να επιλέξει λογοτεχνικό κείμενο με κριτήριο τα εξής μοντέλα διδασκαλίας¹²:

- το *Πολιτισμικό Μοντέλο*, σύμφωνα με το οποίο η λογοτεχνία αποτελεί την αφορμή ώστε ο/η μαθητής/τρια να γίνει φορέας ιδεών, συναισθημάτων, απόψεων και οπτικών πολιτιστικών και παραδοσιακών στοιχείων, συχνά πέρα του φάσματος των γνωστών για εκείνον/η στοιχείων.
- το *Μοντέλο γλωσσικής προσέγγισης*, κατά το οποίο η λογοτεχνία αποτελεί το εργαλείο εκμάθησης γραμματικής και λεξιλογίου, είναι μια διαδικασία δηλαδή γλωσσοκεντρική στην οποία ελλοχεύει ίσως ο κίνδυνος να καταλήξει τετριμμένη και μηχανική, περιορίζοντας την αισθητική απόλαυση της λογοτεχνικής ανάγνωσης.
- το *Μοντέλο προσωπικού εμπλουτισμού*, το οποίο χαρακτηρίζεται ως μαθητοκεντρικό, καθώς δεν εστιάζει στην ανάλυση του λογοτεχνικού κειμένου αλλά στην ανάπτυξη προσωπικών κινήτρων και σύνδεσης του ατόμου με ένα ευρύτερο αξιακό σύστημα, όπως αυτό αναδύεται μέσα από την ρητή ή και συχνότερα υπόρρητη «ηθική» του εκάστοτε λογοτεχνικού κειμένου.

Ανεξάρτητα από την προσέγγιση που θα επιλέξει ο/η εκπαιδευτικός ζητούμενο παραμένει πώς μπορεί στο γλωσσικό μάθημα να αξιοποιήσει το εκάστοτε μοντέλο ή παράμετρο που προτείνουν οι μελετητές, ανάλογα με τη στοχοθεσία που θέτει κάθε φορά. Το πώς θα δομήσει και ποια στοιχεία θα επιλέξει τελικά να κρατήσει στο γλωσσικό μάθημα είναι ιδιαίτερης σημασίας, αφού τούτο δεν έχει σκοπό να διδάξει ούτε θεωρία της λογοτεχνίας ούτε να επεκταθεί στην ιστορία της και στην αξία της ιστορικότητας των κειμένων.

4. Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας

4.1. Ιστορική αναδρομή

Η αφετηρία της εισαγωγής της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας ΞΓ εντοπίζεται

11 Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (2007), *Φιλολογικές Διαδρομές Γ', Δημιουργοί και αναγνώσεις*, Αθήνα: Πατάκης, σ. 224.

12 Carter, R. & Long, M.N. (1991), *Teaching Literature*. Essex: Longman.

στις παιδαγωγικές πρακτικές του 19ου αιώνα, όταν επικράτησε η αντίληψη περί «υψηλής λογοτεχνίας» και «λογοτεχνικού κανόνα»¹³. Αυτή η διδακτική πρακτική όμως είχε το μειονέκτημα ότι προέτασσε τον πολιτισμό και δεν εστίαζε στη γλώσσα αυτή καθαυτή ούτε στην επικοινωνιακή της διάσταση. Κατά τη δεκαετία του 1970 με την επικράτηση της δομιστικής θεωρίας με την ανάλυση της γλώσσας στη βάση της λέξης και της πρότασης η λογοτεχνία «χάνει έδαφος» και μαζί με άλλα κείμενα πολιτισμικής πληροφόρησης θεωρούνται πλέον δευτερεύοντα και ακατάλληλα για τη διδασκαλία μιας ΞΓ.

Τις επόμενες δεκαετίες με τη σύνδεση της γλωσσολογίας με τους κλάδους της παιδαγωγικής, της κοινωνιολογίας και της ψυχολογίας και την εμφάνιση της επικοινωνιακής προσέγγισης μελετήθηκε για πρώτη φορά η ένταξη (και) της λογοτεχνίας στη διαδικασία εκμάθησης μιας ΞΓ. Ειδικότερα, η λογοτεχνία αντιμετωπίζεται πλέον ως μια εξαιρετικά πλούσια διδακτική πηγή, καθώς παρέχει λεξιλογικό πλούτο, εκφραστική ποικιλία, διαφορετικά είδη και επίπεδα λόγου – δηλαδή στοιχεία που, εφόσον αξιοποιηθούν επικοινωνιακά, μπορούν να αποτελέσουν ένα δυναμικό γλωσσικό οπλισμό για τον/την ξένο/η σπουδαστή/στρια¹⁴.

4.2. Πλεονεκτήματα αξιοποίησης της λογοτεχνίας στην ξενόγλωσση διδασκαλία

Τα πλεονεκτήματα και οι θετικές επιδράσεις της εισαγωγής της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ είναι πολλές και είναι αυτές που χαρίζουν στα κείμενά της σημαντική θέση ανάμεσα στα υπόλοιπα κειμενικά είδη που διδάσκεται ο μαθητής/ήτρια.

Πιο αναλυτικά, το λογοτεχνικό κείμενο ως αυθεντικό είδος λόγου δίνει πληροφορίες αλλά και τη δυνατότητα στον/στην αναγνώστη/στρια να γνωρίσει και να έρθει σε επαφή με τις γραμματικοσυντακτικές, λεξιλογικές και υφολογικές δομές της γλώσσας στόχο πιο ευχάριστα, άμεσα και φυσικά¹⁵. Άλλωστε, στις σχετικές έρευνες για τη λεγόμενη «λεξική ικανότητα» των μαθητών/τριών της ξένης γλώσσας, οι επιστήμονες υποστηρίζουν ότι η διδασκαλία του λεξιλογίου δεν πρέπει να περιορίζεται μόνο στην παθητική γνώση της σημασίας μιας λέξης αλλά πρέπει να περιλαμβάνει και τις συμβατικές της σχέσεις πάνω στο συνταγματικό και

13 Ρουμπής Ν. (2016), Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Στο: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEWiTwJChInLAhXkIJoKHxNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEENS_congresses_%2F2014%2Froubis_nikos.pdf&usq=AFOjCNEfkVJ7mCBOGu5KChkrHz1EGgZYw&sig2=OthqsD DebSZ00nj6aG8-YA&bvm=bv.114733917.d.bGs (Προσπελάστηκε στις 20/7/2018).

14 Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν., Τσοτσόρου, Α. (2011), Διδακτική της Γλώσσας: Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισης του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.) Πρακτικά 6ου Επιστημονικού Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg, σ. 833.

15 Weist, V. D. (2004), Literature in lower-level courses: Making progress in both language and reading skills. *Foreign Language Annals*, 37(2), p.p. 208.

παραδειγματικό άξονα, στοιχείο που απλόχερα προσφέρει η λογοτεχνία μέσα από την ποιητική λειτουργία της γλώσσας¹⁶. Παράλληλα, ο/η μαθητής/τρια γνωρίζει και τις κειμενικές δομές που διέπουν την προς εκμάθηση γλώσσα. Έτσι, έρχεται με άμεσο τρόπο σε επαφή με το νέο γλωσσικό σύστημα που καλείται να μάθει.

Επιπλέον, αποτελεί ιδανικό μέσο για τη συνδυαστική εξάσκηση και των τεσσάρων δεξιοτήτων¹⁷. Καθώς το λογοτεχνικό κείμενο αποτελεί ένα αυθεντικό είδος λόγου, δύναται μέσα από τον προσεκτικό σχεδιασμό στοχευμένων δραστηριοτήτων να αποτελέσει αξιόλογο παράδειγμα δημιουργικής χρήσης της γλώσσας (παραγωγικές δεξιότητες). Λειτουργεί με άλλα λόγια ως πρότυπα για την ανάπτυξη της παραγωγής γραπτού λόγου στους/στις μαθητές/ήτριες της Γ2¹⁸. Αναντίρρητα, βελτιώνεται και η προσληπτική ικανότητα του/της μαθητή/τριας τόσο σε τοπικό επίπεδο, δηλαδή σε επίπεδο κατανόησης της σημασίας εντός των ορίων της πρότασης, όσο και σε γενικό επίπεδο, στην κατανόηση της σημασίας πέρα από τα όρια της πρότασης σε επίπεδο παραγράφων και κειμένου. Βέβαια, διευκρινίζεται ότι τουλάχιστον για τα πρώτα επίπεδα γλωσσομάθειας αυτό που προέχει ως στόχος είναι η μακροδομή, οι ευρύτερες δηλαδή σχέσεις ανάμεσα στις ιδέες που αναπαρίστανται σε συμπλέγματα σημασιών¹⁹.

Ξεφεύγοντας από τα στενά γλωσσικά οφέλη ένα άλλο πλεονέκτημα της εισαγωγής λογοτεχνικών κειμένων στη διδασκαλία μιας ξένης/δεύτερης γλώσσας είναι ότι δίνει ευκαιρία και χώρο στους/στις μαθητές/τριες να εκφράσουν σκέψεις και συναισθήματα²⁰. Τούτη η διάσταση της λογοτεχνίας είναι ιδιαίτερα σημαντική αν λάβει κανείς υπόψη του ότι περνώντας από την επικοινωνιακή προσέγγιση και

16 Lukasvili, N. (2009), Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας. Στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κοτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας, με θέμα *Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης / ξένης)*, Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.

17 Babae, R., & Wan Yahya, W., R. (2014), Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*; Vol. 7, No. 4. Στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf> (Προσπελάστηκε στις 9/7/2018)· Choudhary, S. (2016), A literary approach to teaching English language in a multicultural classroom. *Higher Learning Research Communications*, 6(4). Yóksel, D. (2013), *Literature and language teaching: a course book*. Ankara: Pegem Akademi.

18 Collie, J. & Slater, S. (1987), *Literature in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p. 4- 9.

19 Weir, C.J., & Khalifa, H. (2008), A cognitive processing approach towards defining reading comprehension. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 31, p.4 και Choudhary, S. (2016), A literary approach to teaching English language in a multicultural classroom. *Higher Learning Research Communications*, 6(4).

20 Ενδεικτικά βλ. Aydinoglu, N. (2013). Use of Literature in Language Teaching Course Books. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2(2). Στο: https://www.researchgate.net/publication/291338860_USE_OF_LITERATURE_IN_LANGUAGE_TEACHING_COURSE_BOOKS (Προσπελάστηκε στις 9/7/2018)· Amer, A., A. (2012), Using Literature in Reading English as Second/Foreign Language. Στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED528593> (Προσπελάστηκε στις 9/7/2018)· Bobkina, J. & Dominguez, E. (2014), The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. Vol. 3 (2). Στο: https://www.researchgate.net/publication/270449942_The_Use_of_Literature_and_Literary_Texts_in_the_EFL_Classroom_Between_Consensus_and_Controversy (Προσπελάστηκε στις 9 / 7 / 2018)· Daskalovska, N., Dinova, V., (2012), Why should literature be used in the language classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, p.p. 1182 – 1186. Στο: <http://eprints.ugd.edu.mk/4600/> (Προσπελάστηκε στις 9/7/2018).

τον λειτουργικό γραμματισμό στον κριτικό πλέον γραμματισμό έμφαση δε δίνεται μόνο στην επικοινωνιακή λειτουργία του γλωσσικού μαθήματος αλλά τονίζεται και η κριτική στάση που αναπτύσσει ο/η μαθητής/τρια ως ενεργό υποκείμενο της γλώσσας. Παράλληλα, τα τελευταία χρόνια ένα μεγάλο μέρος της εκπαιδευτικής κοινότητας έχει πεισθεί ότι τα συναισθήματα οφείλουν να αντιμετωπίζονται πρωτίστως ως «δεξιότητες επεξεργασίας των γνωστικών πληροφοριών»²¹. Το γεγονός, συνεπώς, ότι αντλεί τη δύναμή της ουσιαστικά από το βίωμα και απευθύνεται στο ανθρώπινο συναίσθημα²² μπορεί να αποτελέσει αφορμή για καλλιέργεια της ευφυΐας και της κοινωνικής ευαισθητοποίησης των μαθητών/τριών, δηλαδή για μεγαλύτερη διανοητική και ηθική ανάπτυξή τους, πέρα ή πάνω από το επίπεδο ωρίμανσης του καθενός στο πλαίσιο της μητρικής γλωσσικής κοινότητας. Ακόμη και η μετάφραση του λογοτεχνικού κειμένου στη γλώσσα των μαθητών/τριών τους βοηθά να εξασκηθούν και να καλλιεργήσουν τις γνώσεις τους σε πραγματολογικό, σημασιολογικό, συντακτικό, υφολογικό επίπεδο²³.

Παράλληλα, με δεδομένο ότι το λογοτεχνικό φαινόμενο δεν περιορίζεται στο παραγόμενο αποτέλεσμα –το κείμενο–, αλλά περιλαμβάνει και τη διαδικασία πρόσληψής του, από την άποψη των πιθανών αντιδράσεων / ερμηνειών του αναγνώστη στο προτεινόμενο μήνυμα, η διδακτική αξιοποίηση του λογοτεχνικού προϊόντος σημαίνει και ανάπτυξη στρατηγικών κατασκευής μιας καινούργιας υποκειμενικότητας²⁴ αυτής που σχετίζεται με τη γλώσσα – στόχο.

Επιπλέον, δοθείσης της θέσης του Κοινού Ευρωπαϊκού Πλαισίου Αναφοράς (ΚΕΠΑ) ότι κεντρικός στόχος της (ξενό)γλωσσικής εκπαίδευσης είναι η προώθηση της καλύτερης δυνατής ανάπτυξης της συνολικής προσωπικότητας του/της μαθητή/τριας καθώς και η έννοια της ταυτότητάς του/της που είναι αναπόσπαστη από την εμπειρία της διαφορετικότητας του «άλλου» στη γλώσσα στόχο και τον πολιτισμό της²⁵ αντιλαμβανόμαστε ότι ο διττός αυτός στόχος δύναται να επιτευχθεί μέσα από τη λογοτεχνία. Τούτο επειδή η λογοτεχνία δεν συνιστά απλή αντανάκλαση της περιρρέουσας ιδεολογίας, αλλά είναι πρωταγωνιστικός παράγοντας στη δημόσια διαχείριση καίριων κοινωνικοπολιτικών εννοιών, όπως η εθνικότητα, το φύλο, η πολιτική συμμετοχή και οι σχέσεις εξουσίας²⁶

21 Hoffman, D. (2009), στο Ηλιοπούλου Κ. & Μαυρίδου Α. (2016), Συναισθηματικός εγγραμματισμός στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία. *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής. Θεματικός τόμος: Γλώσσα και Λογοτεχνία*, τ. 11, σ. 13. _

22 Νάτσινα, Α. (2007), Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως ανώτερου επιπέδου γλωσσομάθεια για ξενόγλωσσους ενήλικους: στόχοι και μεθοδολογία». Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου *Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη / ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, Εκμάθηση*, 509-516. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.σ. 510-511.

23 Babae, R., Wan Yahya, W., R., (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*, vol. 7 (4). Στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf> s, A., Intercultural Empathy. Στο: <http://www.global-excellence.com/getfile.php?g=40> (Προσπελάστηκε στις 9/7/2018).

24 Πασχαλίδης, Γ. (2002), Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Τυπωθήτω, Γ. Δάρδανος, σ. 321.

25 Council of Europe (2001), *Common European framework of reference for languages*. Cambridge: Cambridge University Press, p.1.

26 Ηλιοπούλου, Κ. & Αναστασιάδου, Α. (2016), Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση και Νέα Ελληνική

Τα λογοτεχνικά, λοιπόν, κείμενα ως φορείς εθνικών, οικουμενικών και διαπολιτισμικών αξιών ενέχουν το δικό τους πολιτισμικό φορτίο και παρέχουν άμεσα ή έμμεσα πληροφορίες και γνώσεις για πολιτισμικά και ηθογραφικά στοιχεία, συνήθειες και ιστορικά στοιχεία. Κατ' αυτόν τον τρόπο οι μαθητές/τριες ανακαλύπτουν και σημαντικές πτυχές του νέου πολιτισμού και της νέας κουλτούρας όπως αυτή σκιαγραφείται μέσα από τα λογοτεχνικά κείμενα και τη δηλωτική ή συνυποδηλωτική χρήση του λογοτεχνικού λόγου.

Κινούμενοι στο ίδιο πλαίσιο παρέχεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/τριες να συγκρίνουν το δικό τους πολιτισμό με τον νέο, να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές και να αφομοιώσουν στοιχεία του στη δική τους κουλτούρα. Με αυτόν τον τρόπο η λογοτεχνία λειτουργεί ως τόπος συνάντησης λαών και πολιτισμών και, συνακολούθως, ως ένας χώρος που επιτρέπει στον/στην εκπαιδευτικό να αναπτύξει στους/στις μαθητές/τριες του/της τα συστατικά της διαπολιτισμικής συνείδησης: γνώση, δεξιότητες και συμπεριφορές²⁷. Οι μαθητές/τριες έτσι επικοινωνούν μεταξύ τους λόγω της οικουμενικότητας που χαρακτηρίζει τη λογοτεχνική γλώσσα, ξεπερνούν το νόημα της επιφάνειας και καταφέρνουν να 'βουτήξουν' σε υποκείμενες έννοιες²⁸. Το λογοτεχνικό, λοιπόν, κείμενο μπορεί να αποτελέσει το ίδιο μια μορφή διαλόγου που θα συνδράμει στην εκμάθηση της Γ2/ΞΓ μέσα σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον -ιδίως όταν οι ήρωες, το αφηγηματικό πλαίσιο και το θέμα αφορούν περισσότερους πολιτισμούς²⁹.

Ο ρόλος της λογοτεχνίας όμως βγαίνει και εκτός του διαπολιτισμικού σχολείου, καθώς επιτελεί και κοινωνικό ρόλο με όχημα την κατασκευαστική λειτουργία της γλώσσας³⁰. Ειδικότερα, στο πλαίσιο των αρχών του κριτικού γραμματισμού και των πολυγραμματισμών ευρύτερα αποδεκτή είναι η θέση ότι μέσω της γλώσσας αναπαριστάται το κοινωνικό πλέγμα μέσα στο οποίο το άτομο μεγαλώνει και αναπτύσσεται. Κοινωνικά στερεότυπα, κοινωνικές αντιλήψεις, ιδεολογίες, όλα εντοπίζονται ακόμα και στις πιο απλές εκφράσεις της ανθρώπινης επικοινωνίας και είτε ρητά είτε υπόρρητα διατρέχουν τον λογοτεχνικό λόγο. Συνεπώς, η κατάλληλη αξιοποίηση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία μιας Γ2/ΞΓ δύναται να αναχθεί σε ένα ασφαλές μέσο καλλιέργειας των αξιών και των ηθικών αρχών που έχει ανάγκη μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Γλώσσα: Συνοδοιπόροι στην κατάκτηση του κριτικού γραμματισμού. Στο *Πρακτικά εργασιών 1^{ου} Διεθνούς Βιομηχανικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη»*, Δράμα 27-29 Νοεμβρίου 2015, σ.σ. 414- 420.

27 Byram, M. (2003), On being 'bicultural' and 'intercultural'. Στο: G. Alred, M. Byram & M. Fleming (eds) *Intercultural experience and education*, 50-66. Clevedon: Multilingual Matters, p. 13.

28 Bretz, M.L. (1990), Reaction: Literature and communicative competence: A springboard for the development of critical thinking and aesthetic appreciation. *Foreign Language Annals* 23(4), p. 335.

29 Κοκκινίδου, Μ. (2014): σ. 204, στο Μαυράκης, Χ. (2017), *Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια διδακτική προσέγγιση* (Διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών Π.Μ.Σ.: Επιστήμες της Αγωγής.

30 Bottino, O. (1999), *Literature and Language Learning*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, p.p.211-212

4.3. Κριτήρια επιλογής λογοτεχνικού κειμένου

Ως προς την επιλογή λογοτεχνικού κειμένου στην εκπαιδευτική διαδικασία ο συγκερασμός των επιμέρους τυπολογιών κριτηρίων επιλογής κειμένου έχει καταδείξει τις εξής παραμέτρους:

Κειμενικές:

- Η έκταση: Π.χ. δεν ενδείκνυται ένα εκτενές λογοτεχνικό έργο για έναν/μία αρχάριο/α μαθητή/τρια).
- Τα είδη των κειμένων: Π.χ. ποίημα, μυθιστόρημα, διήγημα).
- Το θέμα: Θα πρέπει να είναι σχετικό με την ηλικία, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες και το επίπεδο των μαθητών. Ωστόσο, ενδέχεται το ίδιο θέμα ή το ίδιο είδος κειμένου να προσφέρονται για περισσότερα του ενός επίπεδα, εφόσον το επιτρέπει ο βαθμός γλωσσικής δυσκολίας, όπως αυτός καθορίζεται από τις γλωσσικές παραμέτρους).

Γλωσσικές:

- Το λεξιλόγιο: Π.χ. το υψηλής συχνότητας λεξιλόγιο είναι κατάλληλο για τους/τις αρχάριους/ες, ενώ το χαμηλότερης συχνότητας για τους/τις πιο προχωρημένους/ες).
- Η γραμματική: Στα πιο χαμηλά επίπεδα θα πρέπει τα κείμενα να περιλαμβάνουν πιο απλές και συχνόχρηστες δομές.
- Οι γλωσσικές λειτουργίες: Δεν προσφέρονται όλες οι γλωσσικές λειτουργίες για όλα τα επίπεδα, ενώ κάποιες είναι ιδιαίτερα πρόσφορες για συγκεκριμένα επίπεδα. Για παράδειγμα, για έναν αρχάριο θα επιλέγαμε ένα ποίημα που εστιάζει στην προστακτική. Βέβαια, όπως και στην περίπτωση των θεμάτων, πολλές γλωσσικές λειτουργίες μπορεί να προσφέρονται για διδασκαλία σε περισσότερα του ενός επίπεδα, εφόσον υλοποιούνται σε καθένα από αυτά τα κατάλληλα ως προς το ύφος και τον βαθμό δυσκολίας γλωσσικά στοιχεία. Το αποτέλεσμα έτσι θα είναι διττό, αφού ο/η μαθητής/τρια έρχεται σε επαφή με την αυθεντική γραπτή γλώσσα και με το πολιτιστικό περιεχόμενο. Σε σχέση δε με τον βαθμό δυσκολίας του κειμένου μελετητές³¹ είναι καλό οι εκπαιδευτικοί να συμβουλευονται λογισμικά αναγνωσιμότητας των κειμένων προκειμένου να διαπιστώνουν τον βαθμό δυσκολίας τους και συνακολούθως να καταφεύγουν στην απλοποίηση και/ή διασκευή τους.

Πολυτροπικές

- Είναι βασικό το κείμενο να διαθέτει πολυτροπική και πολυμεσική υπόσταση (π.χ. να διατίθεται σε βίντεο, θεατρικό, ταινία κτλ)³².

31 Ενδεικτικά: Hismanoğlu, M. (2005), Teaching English Through Literature. Journal of Language and Linguistic Studies Vol.1 (1), April p.55 και Bibby, S. & McIlroy, T. (2013), *Literature in language teaching: What, why, and how. The Language teacher*. Στο: https://www.academia.edu/5634480/Literature_in_language_teaching_What_why_and_how (Προσπελάστηκε στις 7/8/2018), π.19.

32 Bibby, S. & McIlroy, T. (2013), *Literature in language teaching: What, why, and how. The Language teacher*. Στο: https://www.academia.edu/5634480/Literature_in_language_teaching_What_why_and_how

Εξωκειμενικές

- Η ηλικία των μαθητών/τριών, το φύλο, η πρότερη σχολική εμπειρία τους
- Το κοινωνικό και λογοτεχνικό υπόβαθρό τους³³
- Η συναισθηματική ωριμότητά τους
- Η πολιτισμική ταυτότητά τους.

Σε καμία περίπτωση βέβαια, δεν πρέπει να αγνοούνται παράγοντες όπως η απόλαυση, η ευχαρίστηση και η διασκέδαση³⁴. Το ιδανικό εν τέλει για ένα λογοτεχνικό κείμενο που επιλέγεται να ενταχθεί στη μαθησιακή διαδικασία είναι να συνδυάζει την επικοινωνιακή μέθοδο με την αισθητική αναγνωστική απόλαυση. Σε περίπτωση δε επιλογής αποσπάσματος αυτό πρέπει να διαθέτει νοηματική, γλωσσική και αισθητικής αυτοτέλεια, ώστε να είναι κατάλληλο για επεξεργασία και ανάλυση.

Ολοκληρώνοντας, ακολουθεί ενδεικτικό φύλλο αξιολόγησης λογοτεχνικού κειμένου με στόχο να βοηθήσει τον/την εκάστοτε εκπαιδευτικό στην επιλογή του πλέον κατάλληλου για την τάξη και τους στόχους του/της λογοτεχνικού κειμένου³⁵ (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Φύλλο αξιολόγησης λογοτεχνικών κειμένων

Τίτλος του βιβλίου:

Συγγραφέας (ες):

Εκδότης:

Σελίδα στην οποία εντορίζεται το υλικό που επιλέξατε (κείμενο/ ποιήμα):

Συμπληρώστε τον πίνακα που ακολουθεί:

	Εξαιρετική	Καλή	Επαρκής	Ανεπαρκής
1. Καταλόγηστε την αρτιότητα για τους μυθιστοήτες σας				
2. Καταλόγηστε κείμενα για το επίπεδο γλωσσικής των μυθιστοήτες σας				
3. Στονίστε και εντοπίστε κείμενα που επιλέχθηκε				
4. Εντοπίστε ως προς τον σχηματισμό ποικίλων δραστηριοτήτων				
5. Δυνατότητα συμμετοχής τόσο για το σύνολο της τάξης αλλά και τους μυθιστοήτες ως μονάδες				
6. Διαβόηση δραστηριοτήτων				
7. Γλωσσική καθοδήγηση στους μυθιστοήτες: λεξικά και οπτικές				
8. Παρουσίαση του πολιτισμικού και ιστορικού κειμένου του υλικού που επιλέξατε				
9. Σημεία στις οδηγίες που δίνετε στους μυθιστοήτες				
10. Δομή και σχηματισμός του μυθιστοήματος				

Θα αξιολογήσει / δεν θα αξιολογήσει το συγκεκριμένο κείμενο στην τάξη γιατί:

(Προσπελάστηκε στις 7/8/2018), p.20.

33 Koutsoumprou, V., I. (2015), The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology*, 5 (1). Στο: <http://www.ijiet.org/papers/479-H10011.pdf> (προσπελάστηκε στις 10/7/2018).

34 Collie & Slater, (1990) στο Babae, R., Wan Yahya, W., R., (2014). Significance of Literature in Foreign Language Teaching. *International Education Studies*; 7 (4). Στο <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf> p. 82 (Προσπελάστηκε στις 10/7/2018)· Padurean, N., A., (2015), Approaches to teaching literature in EFL classrooms. *Journal of Romanian Literary Studies*. Issue no 6. p.p. 195-200.

35 Lazar, G. (2009), *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p. 51-60.

5. Επίλογος

Η διδασκαλία της λογοτεχνίας δεν αποτελεί μια μονοδιάστατη διαδικασία, από τη στιγμή που η ίδια η λογοτεχνία είναι ως αντικείμενο μελέτης συνιστώσα πολλών παραγόντων. Είναι σημαντικό να διευκρινιστεί και να οριοθετηθεί από τον/την εκπαιδευτικό που αρχίζει και που τελειώνει η διδασκαλία της λογοτεχνίας, ώστε να αποφύγει αυθαίρετες πρωτοβουλίες που όχι μόνο δε θα αναδείξουν τα λογοτεχνικά κείμενα ως γλωσσικά εργαλεία, αλλά πιθανώς να έχουν αντίθετα αποτελέσματα από τη ζητούμενη στοχοθεσία. Σε γενικές γραμμές ο ρόλος του/της δεν είναι να επιβάλλει ερμηνεία, αλλά να εισάγει και να αποσαφηνίζει δύσκολους και τεχνικούς όρους, να προετοιμάζει και να προσφέρει τις κατάλληλες διαδικασίες στην τάξη και να παρεμβαίνει όποτε είναι απαραίτητο για να παρέχει προτροπές ή ερεθίσματα³⁶. Άλλωστε, ο απώτερος στόχος δεν είναι να κατανοήσει ο/η μαθητής/τρια ένα κείμενο, αλλά να αναπτύξει δεξιότητες για την κατανόηση παρόμοιων κειμένων που θα επιλέξει να διαβάσουν εκτός τάξης³⁷.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αγάθος, Θ., Γιαννακού, Β., Δημοπούλου, Β., Ρουμπής, Ν. & Τσοτσουρού, Α., (2011), Διδακτική της Γλώσσας: Το λογοτεχνικό κείμενο ως διδακτικό υλικό και η εξέλιξη της προσέγγισής του στα εγχειρίδια διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης. Στο: Σ. Μπουζάκης (επιμ.) *Πρακτικά του Επιστημονικού Συνεδρίου για την Ιστορία της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ. 833-839.
- Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση*, τομ.7., Πάτρα.
- Ηλιοπούλου Κ. & Μαυρίδου Α. (2016), Συναισθηματικός εγγραμματισμός στη Νεοελληνική Γλώσσα και Λογοτεχνία. *Θεωρία και έρευνα στις επιστήμες της αγωγής. Θεματικός τόμος: Γλώσσα και Λογοτεχνία*, τ. 11, Πάτρα.
- Ηλιοπούλου Κ. & Αναστασιάδου Α. (2016), Αρχαία Ελληνικά από Μετάφραση και Νέα Ελληνική Γλώσσα: Συνοδοιπόροι στην κατάκτηση του κριτικού

36 Choudhary, S. (2016), A literary approach to teaching English language in a multicultural classroom. *Higher Learning Research Communications*, 6(4), p. 4.

37 Wallace, 1992, p. 43 στο Daskalovska, N. & Dinova, V. (2012), Why should literature be used in the language classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, p.p. 1182 – 1186. Στο: <http://eprints.ugd.edu.mk/4600/> (Προσπελάστηκε στις 9/7/2018) p.1181.

- γραμματισμού». Στο *Πρακτικά εργασιών 1^{ου} Διεθνούς Βιοματικού Συνεδρίου Εφαρμοσμένης Διδακτικής «Καινοτόμες Εφαρμογές στη Διδακτική Πράξη»*, Δράμα 27-29 Νοεμβρίου 2015, σ.σ. 414- 420.
- Κατσίκη-Γκίβαλου, Α., (2007), *Φιλολογικές Διαδρομές Γ΄, Δημιουργοί και αναγνώσεις*, Αθήνα: Πατάκης.
- Κοκκινίδου, Μ. (2014): σ. 204, στο Μαυράκης, Χ. (2017), *Η λογοτεχνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας. Μια διδακτική προσέγγιση* (Διπλωματική εργασία). Φλώρινα: Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγική Σχολή, Τμήμα Νηπιαγωγών Π.Μ.Σ.: Επιστήμες της Αγωγής.
- Μπέλλα, Σ. (2011), *Η Δεύτερη γλώσσα. Κατάκτηση και διδασκαλία*. Πατάκης: Αθήνα.
- Νάτσινα, Α. (2007), Η διδασκαλία της νεοελληνικής λογοτεχνίας ως ανώτερου επιπέδου γλωσσομάθεια για ξενόγλωσσους ενήλικους: στόχοι και μεθοδολογία. Στο: *Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου Η Ελληνική Γλώσσα ως δεύτερη / ξένη. Έρευνα, διδασκαλία, Εκμάθηση*, 509-516. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Πασχαλίδης. Γ. (2002), Γενικές αρχές ενός νέου προγράμματος για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας στο Β. Αποστολίδου & Ε. Χοντολίδου (επιμ.) *Λογοτεχνία και Εκπαίδευση*. Τυπωθήτω, Γιώργος Δάρδανος.
- Σακελλαρίου, Α. (2000), *Διδακτική της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας*. Αθήνα: Γρηγόρη.
- Σκούρτου, Ε. (2011), *Η διγλωσσία στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Lukasvili, N. (2009), Ο ρόλος της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της ελληνικής ως ξένης προχωρημένο επίπεδο ελληνομάθειας. Στο: Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος & Α. Στάμου (επιμ.), *Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου με διεθνή συμμετοχή του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, Τμήμα Νηπιαγωγών, Εργαστήριο Γλώσσας και Προγραμμάτων Γλωσσικής Διδασκαλίας, με θέμα Διδασκαλία της Ελληνικής Γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης / ξένης)*, Νυμφαίο Φλώρινας 4-6 Σεπτεμβρίου 2009.

Ξενόγλωσση

- Bottino, O. (1999), *Literature and Language Learning*. Lisboa: Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, p.p.211-212
- Bretz, M.L. (1990), Reaction: Literature and communicative competence: A springboard for the development of critical thinking and aesthetic appreciation. *Foreign Language Annals* 23(4), p. 335
- Byram, M. (2003), La compétence interculturelle. Ed. Conseil de l' Europe.
- Carter, R. & Long, M.N. (1991), *Teaching Literature*. Essex: Longman.

- Choudhary, S. (2016), A literary approach to teaching English language in a multi-cultural classroom. *Higher Learning Research Communications*, 6(4).
- Collie, J. & Slater, S. (1987), *Literature in Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Council of Europe (2001), Common European framework of reference for languages, Cambridge: Cambridge University Press.
- Hişmanoglu, M. (2005). Teaching English Through Literature. *Journal of Language and Linguistic Studies* Vol.1 (1), April p.p. 52-61.
- Lao, C. Y. & Krashen, S. (2000), The impact of popular literature study on literacy development in EFL: More evidence for the power of reading. *System*, 28, 261–270.
- Lazar, G. (2009), *Literature and Language Teaching: A guide for teachers and trainers*. Cambridge: Cambridge University Press, p.p. 51-60.
- Maley, A. (2001), Literature in language classroom. In: R. Carter & D. Numan (Eds.) *The Cambridge guide to Teaching English to Speakers of Others Languages*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Padurean, N., A. (2015), Approaches to teaching literature in EFL classrooms. *Journal of Romanian Literary Studies*. Issue no 6. p.p. 195-200.
- Shazu, R., I., (2014), Use of Literature in Language Teaching and Learning: A Critical Assessment. *Journal of Education and Practice*. Vol.5, No.7.
- Yöksel, D. (2013), *Literature and language teaching: a course book*. Ankara: Pegem Akademi.
- Weir, C.J., & Khalifa, H. (2008), A cognitive processing approach towards defining reading comprehension. *Cambridge ESOL: Research Notes*, 31, p.p. 2-10.
- Weist, V. D. (2004), Literature in lower-level courses: Making progress in both language and reading skills. *Foreign Language Annals*, 37(2), p.p. 209–223.
- Widdowson, H. (1984), *Explorations in Applied Linguistics*, 2. Oxford: Oxford University Press.

Ιστοσελίδες

- Amer, A., A. (2012), Using Literature in Reading English as Second/Foreign Language. Στο: <https://eric.ed.gov/?id=ED528593> (Προσπελάστηκε στις 9/7/2018).
- Aydinoğlu, N. (2013). Use of Literature in Language Teaching Course Books. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education*. 2(2). Στο: https://www.researchgate.net/publication/291338860_USE_OF_LITERATURE_IN_LANGUAGE_TEACHING_COURSE_BOOKS (Προσπελάστηκε στις 9/7/2018)
- Babae, R., & Wan Yahya, W., R. (2014), Significance of Literature in Foreign

- Language Teaching. *International Education Studies*, vol 7 (4). Στο: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1069281.pdf> (Προσπελάστηκε στις 9/7/2018).
- Βαρλοκόστα, Σ. & Τριανταφυλλίδου, Α. (2003), *Η ελληνική ως δεύτερη γλώσσα. Καθορισμός επιπέδων γλωσσομάθειας του Προφορικού λόγου Αλλοδαπών μαθητών*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής. Στο: <http://hdl.handle.net/10795/823> (Προσπελάστηκε στις 28/02/2018).
- Bibby, S. & McIlroy, T. (2013), *Literature in language teaching: What, why, and how. The Language teacher*. Στο: https://www.academia.edu/5634480/Literature_in_language_teaching_What_why_and_how (Προσπελάστηκε στις 7/8/2018).
- Bobkina, J. & Dominguez, E. (2014), The Use of Literature and Literary Texts in the EFL Classroom; Between Consensus and Controversy. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature*. Vol. 3 (2). Στο: https://www.researchgate.net/publication/270449942_The_Use_of_Literature_and_Literary_Texts_in_the_EFL_Classroom_Between_Consensus_and_Controversy (Προσπελάστηκε στις 9 / 7 / 2018).
- Γκικιόπουλος, Φ. (2015), Η χρήση του λογοτεχνικού κειμένου στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας. Στο: <http://www.avgi.gr/article/10812/5363617/e-chrese-tou-logotechnikou-keimenou-stedidaskalia-tes-xenes-glossas> (Προσπελάστηκε στις 10/8/2018).
- Daskalovska, N. & Dinova, V. (2012), Why should literature be used in the language classroom? *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 46, p.p. 1182 – 1186. Στο: <http://eprints.ugd.edu.mk/4600/> (Προσπελάστηκε στις 9/7/2018).
- Koutsoumpou, V., I. (2015), The Use of Literature in the Language Classroom: Methods and Aims. *International Journal of Information and Education Technology*, 5 (1). Στο: <http://www.ijiet.org/papers/479-H10011.pdf> (Προσπελάστηκε στις 10/7/2018).
- Ρουμπής, Ν. (2016), Η θέση της λογοτεχνίας στη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως ξένης γλώσσας. Ευρωπαϊκή Εταιρεία Νεοελληνικών Σπουδών. Στο: http://www.google.gr/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKewiTwJChInLAhXkIJoKHXNvDMcQFggaMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.eens.org%2FEENS_congresses%2F2014%2Froubis_nikos.pdf&usq=AFQjCNEfkVJ7mCBQGGu5KCthkrHz1EGgZYw&sig2=QthqsD_DebSZ00nj6aG8-YA0&bvm=bv.114733917,d.bGs (Προσπελάστηκε 20/7/2018).
- Υψηλάντης, Γ. & Μούτη, Α. (2015), *Ατομικές διαφορές στην απόκτηση/εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας: σιλ και στρατηγικές μάθησης* [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Στο: <http://hdl.handle.net/11419/4999> (Προσπελάστηκε στις 28/02/2018).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέων

Η κ. **Ηλιοπούλου Κωνσταντίνα** είναι κάτοχος πτυχίου Ελληνικής Γλώσσας και Φιλολογίας, μεταπτυχιακού και διδακτορικού διπλώματος Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας (Α.Π.Θ.) και μεταδιδακτορική ερευνήτρια στη Φιλοσοφική Σχολή του ΑΠΘ. Έχει διδάξει σε προπτυχιακά και μεταπτυχιακά μαθήματα στο Τμήμα Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ, ενώ από το 2016 διδάσκει σε μεταπτυχιακό πρόγραμμα του Τμήματος Ανθρωπιστικών Σπουδών του πανεπιστημίου Λευκωσίας. Είναι επιστημονική συνεργάτης του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία και αξιολόγηση της ελληνικής ως μητρικής και ως ξένης/δεύτερης, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, στον κριτικό γραμματισμό και στη μέθοδο CLIL. Στοιχεία επικοινωνίας: k.iliopoulou@yahoo.gr.

Η κ. **Πλουσίου Μαρία** είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος με αντικείμενο τη διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας (Πανεπιστήμιο Λευκωσίας). Διδάσκει στην την Ελληνική Κωνσταντινούπολη σε ενήλικες και παιδιά. Είναι μέλος της Ψηφιακής Κοινότητας Dialo-gos για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας που δημιουργήθηκε από τη συνεργασία του Κέντρου Ελληνικής Γλώσσας και του Γενικού Προξενείου της Ελλάδας στην Κωνσταντινούπολη. Τα επιστημονικά και ερευνητικά της ενδιαφέροντα εστιάζονται στη διδασκαλία της Ελληνικής ως ξένης/δεύτερης. Στοιχεία Επικοινωνίας: mploussiou@yahoo.gr.

Δάβουλου Μαρία

«Διάφοροι διαφορετικοί φίλοι»: Ένα βιβλίο αφορμή για αγωγή διαπολιτισμική και γονεϊκή συμμετοχή

Περίληψη

Σκοπός του παρόντος άρθρου είναι η διαπραγμάτευση θεμάτων που αφορούν τη διαπολιτισμική αγωγή και τη γονεϊκή εμπλοκή στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης, μέσω της παρουσίασης ενός προγράμματος που πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγείο της Κεφαλονιάς και είχε ως στόχο τη διαπολιτισμική αγωγή των νηπίων, καθώς και την ενίσχυση της συμμετοχής των αλλοδαπών γονέων. Τη θεωρητική αναφορά στη διαπολιτισμικότητα και στη γονεϊκή εμπλοκή ακολουθεί η περιγραφή της διαδικασίας υλοποίησης του προγράμματος. Οι δραστηριότητες σχεδιάστηκαν συνεργατικά με άξονα το βιβλίο «Διάφοροι διαφορετικοί φίλοι» και εντάχθηκαν στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Άνοιξη της Ευρώπης 2010 – Ενότητα στην πολυμορφία». Το παρόν άρθρο κρίνεται σημαντικό στο βαθμό που συμβάλλει στη σχετική βιβλιογραφία με θεωρητικά και πρακτικά δεδομένα, που δύναται να χρησιμοποιηθούν για τον εμπλουτισμό της εκπαιδευτικής πράξης στη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα.

¹ Το παρόν άρθρο αποτελεί αναδημοσίευση της ομότιτλης ανακοίνωσης που παρουσιάστηκε στο 19ο διεθνές συνέδριο με θέμα: *Εκπαίδευση και Ετερότητα*, Τόμος Α'. Κέντρο διαπολιτισμικής αγωγής και Ελεύθερο Πανεπιστήμιο Πολιτών, 10-12 Ιουλίου 2015, σ.σ. 202-222.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, προσχολική εκπαίδευση, γονεϊκή εμπλοκή

«Various different friends»: A book as a starting point for intercultural education and parent involvement

Abstract

The purpose of this article is to address issues relating to intercultural education and parent involvement through the presentation of an educational programme which was carried out in a pre-primary school in Kefalonia. The programme aimed at the intercultural education of the children and the enhancement of the involvement of foreign parents. The theoretical reference to interculturalism and parent involvement is followed by the description of the programme implementation process. The activities, which were designed and developed collaboratively starting from and built around the book “Various different friends”, were joined under the framework of the European Programme “Spring Day in Europe 2010 - United in Diversity”. The present article is considered to be important in the sense that it contributes to the literature with theoretical and practical evidence, which can be used to enrich the educational practice in preschool education.

Keywords: Intercultural education, preschool education, parent involvement

1. Εισαγωγή

Οι «Διάφοροι διαφορετικοί φίλοι» είναι μια ιστορία γραμμένη σε τέσσερις διαφορετικές γλώσσες: ελληνικά, βουλγαρικά, αλβανικά και αγγλικά. Όπως αναφέρεται στο οπισθόφυλλο του βιβλίου, στόχος της ιστορίας είναι να παρουσιαστεί με απλό, αλληγορικό τρόπο το δικαίωμα στη διαφορά (καταγωγής, γλώσσας, φυσικής κατάστασης). Οι διαφορές εμφανίζονται ως εν δυνάμει παράγοντες εμπλουτισμού -και όχι κοινωνικής απομόνωσης-, στο πλαίσιο της συνάντησης των διαφορετικών ανθρώπων και της συνεργασίας τους για την κοινωνική πρόοδο².

Η διαπολιτισμική παιδαγωγική, ασχολείται με την ένταξη των διαφορετικών ατομικών υπάρξεων σε συλλογικότητες και στις επιπτώσεις αυτής της ένταξης, εστιάζοντας στις διαφορές της πολιτισμικής ταυτότητας, η οποία έχει σχέση κελύφους/περιεχομένου με τις διαφορές στην εθνότητα, την εθνικότητα, τη θρησκεία και τη γλώσσα³. Όσον αφορά τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, κοινός παρονομαστής των πολλών σημασιοδοτήσεών της είναι η εκπαιδευτική διαχείριση

2 Quartoriano Studio & Libertini, A. (1995), *Διάφοροι διαφορετικοί φίλοι*. Θεσσαλονίκη: Σχήμα και Χρώμα, ΚΕ.Θ.Ε.Α.

3 Γκότοβος, Α. (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 10 - 11.

της πολιτισμικής ετερότητας⁴. Η σύγχρονη Ευρώπη είναι και γίνεται όλο και περισσότερο πολυπολιτισμική, πολυγλωσσική και πολυθρησκευτική, τόσο λόγω των ήδη υπάρχουσών ιδιαιτεροτήτων του πληθυσμού της, όσο και λόγω της μαζικής μετανάστευσης από άλλες, μη ευρωπαϊκές χώρες⁵. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτελεί απάντηση στη σύγχρονη μετεξέλιξη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα καλείται να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία προϋποθέσεων αποδοχής και αναγνώρισης του πλουραλισμού και της ετερότητας ως βασικών γνωρισμάτων του κοινωνικού γίνεσθαι⁶.

Η πολυπολιτισμική μάθηση οφείλει να διεισδύσει στη συνεργασία γονέων και παιδαγωγών, οικογένειας, σχολείου και κοινωνίας⁷. Στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, η ενεργός συμμετοχή των γονέων μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα, τόσο το σχολείο, όσο και τους μαθητές και τους γονείς τους⁸. Η γονική εμπλοκή θεωρείται σημαντική και στην περίπτωση των αλλοδαπών γονέων, με στόχο την ένταξη των νηπίων στο σχολικό περιβάλλον, τη δυνατότητα έκφρασης και αναγνώρισης της πολιτισμικής τους ταυτότητας και την ευαισθητοποίηση όλων των μαθητών στην αποδοχή της ετερότητας, σε ένα πλαίσιο κοινωνικής συνοχής⁹.

Στο παρόν άρθρο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο και οι δραστηριότητες ενός προγράμματος διαπολιτισμικής αγωγής, που υλοποιήθηκε με τη συνεργασία και συμμετοχή των αλλοδαπών μητέρων των μαθητών του μονοθέσιου νηπιαγωγείου Φαρακλάτων Κεφαλονιάς, την άνοιξη του 2010. Με αφετηρία τις ανάγκες γονέων και μαθητών και με αφορμή τόσο το βιβλίο «Διάφοροι διαφορετικοί φίλοι», όσο και το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Άνοιξη της Ευρώπης 2010», υλοποιήθηκαν δράσεις τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάστηκαν σε γονείς, κοινότητα και, μέσω του ευρωπαϊκού δικτύου, σε όλη την Ευρώπη. Το άρθρο ολοκληρώνεται με την αξιολόγηση του προγράμματος και τα συμπεράσματα από την υλοποίησή του.

2. Θεωρητικό πλαίσιο

2.1. Διαπολιτισμική παιδαγωγική, αγωγή και εκπαίδευση

Ο όρος «διαπολιτισμική», ο οποίος είναι κοινός για την παιδαγωγική, την αγωγή

4 Γκότοβος, Α. (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 57.

5 Δαμανάκης, Μ. (2005), Η Ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, τ. 1, σ. 166.

6 Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 11 & 110.

7 Σακελλαρίου, Μ. (2006), Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική – Θεωρία και πράξη*, τ. 1, σ. 33.

8 Σακελλαρίου, Μ. (2006), Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική – Θεωρία και πράξη*, τ. 1, σ. 22.

9 Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014), Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, τ.2, σ. 16.

και την εκπαίδευση, παραπέμπει στη φορτισμένη με ετερότητα (ρεαλιστική ή φανταστική¹⁰) παιδαγωγική συνάντηση. Οι εισηγητές του όρου στην Ελλάδα στις αρχές της δεκαετίας του '80 ήθελαν να δηλώσουν με την πρόθεση «δια», όχι μόνο το υπαρκτό γεγονός της πολιτισμικής αλληλεπίδρασης ή όσμωσης, αλλά κυρίως την παιδαγωγική αρχή πως, όταν η αγωγή ασκείται σε περιβάλλοντα που χαρακτηρίζονται από ετερότητα -όχι μόνο σε αυτά, αλλά τουλάχιστον σε αυτά-, είναι επιθυμητή η αμοιβαία ανίχνευση των μετεχόντων και η θέαση του κόσμου από την οπτική γωνία του «άλλου»¹¹. Σε αντίθεση με τα άλλα μοντέλα εκπαίδευσης (αφομοιωτικό, ενσωμάτωσης, πολυπολιτισμικό, αντιρατσιστικό), που αναπτύχθηκαν μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο ως απάντηση στα προβλήματα που προέκυψαν από τα έντονα μεταναστευτικά ρεύματα στο δυτικό κόσμο¹², το διαπολιτισμικό είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που στοχεύει στη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή¹³. Βασικές αρχές του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι η ενσυναίσθηση¹⁴, η αλληλεγγύη πέρα από τα όρια ομάδων, κρατών και φυλών, ο σεβασμός στην πολιτισμική ετερότητα μέσω της αλληλεπίδρασης των διαφόρων πολιτισμικών ομάδων και η απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις που αποτελούν εμπόδιο στη διαπολιτισμική επικοινωνία¹⁵. Η UNESCO, το Συμβούλιο της Ευρώπης και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο «διαπολιτισμική» εκπαίδευση ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία¹⁶.

Η Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία καθιστά σαφές ότι κάθε άτομο πρέπει να αναγνωρίζει, όχι μόνο τη διαφορετικότητα σε όλες τις μορφές της, αλλά και τον πλουραλισμό της δικής του ταυτότητας, μέσα σε κοινωνίες που είναι οι ίδιες πλουραλιστικές. Στις διατάξεις του σχεδίου δράσης για την εφαρμογή της Διακήρυξης αναφέρεται η δέσμευση των κρατών μελών να προωθούν μέσω της εκπαίδευσης την ευαισθητοποίηση για τη θετική αξία της πολιτιστικής πολυμορφίας και να βελτιώνουν, για το σκοπό αυτό, το σχεδιασμό των προγραμμάτων σπουδών και την εκπαίδευση των

10 Οι πολιτισμικές διαφορές και οι αγεφύρωτες αποστάσεις μεταξύ ντόπιων και αλλοδαπών δύνανται, υπό ορισμένες συνθήκες, να είναι πλασματικές και να οφείλονται σε γενικεύσεις των ίδιων των εκπαιδευτικών, όπως αναφέρεται στο: Γκόβαρης, Χ. Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ. 9.

11 Γκότοβος, Α. (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 3.

12 Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 45.

13 Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 53.

14 Η ενσυναίσθηση αφορά την «ικανότητα τοποθέτησης του “εγώ” στην προοπτική του “άλλου”», όπως αναφέρεται στο: Γκόβαρης, Χ., (2000), Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο: Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Τετράδια Νάζου – Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ. 27.

15 Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 51.

16 Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg, σ. 50.

διδασκόντων¹⁷. Αντίστοιχα, ένας από τους ευρωπαϊκούς στρατηγικούς στόχους για την εκπαίδευση και κατάρτιση («ΕΚ 2020») αφορά την προαγωγή της ισοτιμίας, της κοινωνικής συνοχής και της ενεργού συμμετοχής στα κοινά. Στο σχετικό κείμενο αναφέρεται ότι η εκπαίδευση θα πρέπει να προάγει τις διαπολιτισμικές ικανότητες, τις δημοκρατικές αξίες και τον σεβασμό των θεμελιωδών δικαιωμάτων και του περιβάλλοντος, καθώς και να καταπολεμά όλες τις μορφές διακρίσεων, παρέχοντας σε όλους τους νέους τη δυνατότητα θετικής αλληλεπίδρασης με τους ομηλικούς τους με διαφορετικές πολιτιστικές καταβολές¹⁸.

Στις μέρες μας, η αντίληψη του *melting pot*, της «μεγάλης χοάνης» όπου μέσα της αναμειγνύονται όλα τα επιμέρους πολιτισμικά χαρακτηριστικά ατόμων και ομάδων και γίνονται ένα, έχει ξεπεραστεί και αντικατασταθεί από το σεβασμό στην ιδιαιτερότητα του πολιτισμού και των παραδόσεων της κάθε εθνικής ή θρησκευτικής ή άλλης ομάδας¹⁹. Η πολιτισμική πολλαπλότητα χαρακτηρίζει, όχι μόνον τις κοινωνίες, αλλά και τα άτομα. Τα μέλη κάθε πολιτισμικής ομάδας δεν υιοθετούν τις αρχές και τις αξίες της με ομοιόμορφο τρόπο, ενώ κάθε άτομο μπορεί να υπάγεται σε πολλές και διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες²⁰. Ο εκπαιδευτικός δύναται να αξιοποιήσει την πολιτισμική ετερότητα, σε επίπεδο τάξης, ως εργαλείο απεγκλωβισμού από τα στερεότυπα και τους «κλειστούς» πολιτισμικούς κώδικες, σε μια διαδικασία διδασκαλίας που δεν θεωρεί τίποτε δεδομένο και αυτονόητο και σε μια εμπειρία μάθησης μέσα από την πράξη, από την επεξεργασία όλων των διαφορετικών οπτικών και από τη θέαση οικείων πραγμάτων από νέες οπτικές γωνίες²¹. Η διαπολιτισμική αγωγή δεν αντιμετωπίζει τους παλινοστούντες, αλλοδαπούς και λοιπούς μειονοτικούς μαθητές ως φορείς ελλειμμάτων, αλλά ως φορείς γλωσσικής και πολιτισμικής διαφοράς. Το σχολείο είναι βασικό να αναγνωρίζει, να αναδεικνύει και να αξιοποιεί την πολυπολιτισμικότητα, τη διαφορά και την πολυγλωσσία και το πρόγραμμα διδασκαλίας να αξιοποιεί το «πολιτισμικό κεφάλαιο» των παιδιών από άλλες χώρες προς όφελος και των ίδιων (η μεγαλύτερη συναισθηματική ασφάλεια που αναπτύσσουν έχει ως συνέπεια την ομαλότερη ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και καλύτερες σχολικές επιδόσεις), αλλά και των γηγενών μαθητών²².

17 UNESCO, *Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία*. Στο: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

18 Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009, Μάιος 28), *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)*, σ. 4.

19 Πασιαρδής, Π., & Κυθραιώτης, Α. (2015), Η αλλαγή στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός - Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σσ. 180-205). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ, σ. 188.

20 Πλεξουσάκη, Ε. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Πολιτισμός και σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ. 23.

21 Πλεξουσάκη, Ε. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Πολιτισμός και σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ. 40-41.

22 Κεσίδου, Α., *Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί*. Στο:

Ο ουσιώδης στόχος των πλουραλιστικών, δημοκρατικών εθνών-κρατών θα πρέπει να είναι η διατήρηση της ευαίσθητης ισορροπίας μεταξύ ενότητας και πολυμορφίας, τόσο σε ατομικό όσο και σε κοινωνικό-πολιτικό επίπεδο²³. Η νομιμοποίηση της κυρίαρχης κουλτούρας του έθνους-κράτους στη συνείδηση των διάφορων υποομάδων μπορεί να προκύψει μόνο αν μετασχηματιστεί ώστε να αντανακλά και να δίνει χώρο έκφρασης στην πολιτισμική ετερότητα²⁴. Ωστόσο, η ετερότητα μπορεί να συνοδεύεται εξ αρχής από αρνητικά χαρακτηριστικά, καθώς, σε κοινωνικό επίπεδο, ταυτότητα και ετερότητα, εαυτός και άλλος, φαίνεται να μην αντιμετωπίζονται ισότιμα²⁵. Στις σύγχρονες κοινωνίες, των πολλών ετεροτήτων και των πολλαπλών επιλογών, το παιδευτικό ζητούμενο πρέπει να είναι πρωτίστως το κριτικό, αναστοχαστικό και συνθετικό υποκείμενο, που μπορεί να αναλύει, να αξιολογεί και να κατανοεί τις πολλές επιλογές, να επιλέγει αυτές που κρίνει ως ορθές και να τις συνθέτει, ώστε να αποτελέσουν τη βάση για τη διαλογική σχέση του με το κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον του και για την αυτοπραγμάτωσή του μέσω αυτής της σχέσης²⁶.

2.2. Διαπολιτισμικότητα στην προσχολική αγωγή και εκπαίδευση

Το Νηπιαγωγείο είναι, μετά την οικογένεια, ο πρώτος χώρος κοινωνικοποίησης του παιδιού και καλείται να καλλιεργήσει με τον πιο σωστό τρόπο τη μικρή, εύπλαστη προσωπικότητά του²⁷. Τα πρώτα έτη της ζωής των παιδιών είναι τα πλέον σημαντικά για τη διαμόρφωσή τους. Τα θεμέλια για τις κυριότερες συνήθειες και πρότυπά τους για όλη τη ζωή τους δημιουργούνται στο στάδιο αυτό²⁸. Ήδη από 3 ετών τα παιδιά σε πολυπολιτισμικές κοινωνίες έχουν συνείδηση της κοινωνικής δομής της κοινότητάς τους και αντιλαμβάνονται τις σχέσεις εξουσίας μεταξύ πλειονότητας και μειονότητας. Ωστόσο, τα παιδιά δεν είναι απλά σφουγγάρια που ρουφάνε τις κυρίαρχες εθνικές προκαταλήψεις. Συνεπώς,

http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/112-eisagogi2-2?showall=1 (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

23 Banks, J., A. (2001), Citizenship education and diversity. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), p. 5.

24 Banks, J., A. (2001), Citizenship education and diversity. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, 52 (1), p. 7.

25 Δαμανάκης, Μ. (2015). *Ταυτότητα vs Ετερότητα. Ζητήματα αναγνώρισης, διαχείρισης και αποδοχής της ετερότητας*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο με τίτλο: «Επανεξετάζοντας τη Σχέση Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης», 28-31 Μαΐου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (υπό έκδοση)

26 Δαμανάκης, Μ. (2015). *Ταυτότητα vs Ετερότητα. Ζητήματα αναγνώρισης, διαχείρισης και αποδοχής της ετερότητας*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο με τίτλο: «Επανεξετάζοντας τη Σχέση Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης», 28-31 Μαΐου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (υπό έκδοση)

27 Αλαχιώτης, Σ. Ν., *Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης*. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf (προσπελάστηκε στις 2/10/2018), σ. 3.

28 Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2011, Φεβρουάριος, 17), *Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: Παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο*. Στο: <http://ec.europa.eu/transparency/regdoc/rep/1/2011/EL/1-2011-66-EL-F1-1-Pdf> (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

εάν διαχειριστεί το εκπαιδευτικό σύστημα την έννοια της προκατάληψης νωρίς στην παιδική ηλικία, θα μπορέσει να συμβάλει στη δημιουργία ενός λιγότερο διχαστικού κόσμου²⁹.

Στο πλαίσιο του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών) αναφέρεται ότι το σχολείο καλείται να συμβάλλει πρωτίστως στη διαμόρφωση προσωπικοτήτων που να χαρακτηρίζονται από στέρεες ηθικές, κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα, υπευθυνότητα, δημοκρατικότητα, ελευθερία, κριτική και διαλεκτική ικανότητα, καθώς και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια. Να δίνει βαρύτητα στην ικανοποίηση του συνόλου των συναισθηματικών και νοητικών αναγκών και ενδιαφερόντων των μαθητών και να καλλιεργεί τη συνείδηση του ευρωπαίου πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής ταυτότητας και της πολιτισμικής αυτογνωσίας, χωρίς θρησκευτικές και πολιτισμικές προκαταλήψεις³⁰. Το πρόγραμμα του νηπιαγωγείου θα πρέπει να παρέχει ευκαιρίες στήριξης της πολιτισμικής ταυτότητας και της γλώσσας, ενεργού συμμετοχής όλων των παιδιών, ανάπτυξης και έκφρασης των ιδεών και συναισθημάτων τους με ποικίλους τρόπους, καλλιέργειας δεξιοτήτων, στάσεων και αξιών, σύνδεσης της καθημερινής πρακτικής με προϋπάρχουσες γνώσεις και εμπειρίες τους, ενίσχυσης της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης, καθώς και συνεργασίας με τους γονείς στο πλαίσιο ενός σχολείου ανοιχτού στην ευρύτερη κοινωνία³¹. Στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να δίνονται ευκαιρίες στα παιδιά να εξερευνούν στοιχεία από το ανθρωπογενές περιβάλλον και να μαθαίνουν περισσότερα για τον εαυτό τους και για τις σχέσεις στον κόσμο που μοιράζονται³². Τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο θα πρέπει να αναπτύσσουν την αυτοεκτίμησή τους, τις βασικές ικανότητες συνεργασίας και ταυτόχρονα να συνειδητοποιούν τη μοναδικότητά τους, να εντοπίζουν τις ομοιότητες και τις διαφορές με τους άλλους και να τις σέβονται³³.

Η κατασκευή της ταυτότητας (του συνόλου, δηλαδή, των αντιλήψεων, πεποιθήσεων και συναισθημάτων που αφορούν τον εαυτό μας³⁴) και η εικόνα του εαυτού αποτελούν βασικές λειτουργίες της ζωής του υποκειμένου και συνιστούν

29 Δραγώνα, Θ. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ. 27.

30 Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Α. 21072α/Γ2/03, αρ. φ. 303, τ. Β', σ. 3734.

31 Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Α. 21072β/Γ2/03, αρ. φ. 304, τ. Β', σ. 4307.

32 Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Α. 21072β/Γ2/03, αρ. φ. 304, τ. Β', σ. 4309.

33 Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Α. 21072β/Γ2/03, αρ. φ. 304, τ. Β', σ. 4308.

34 Δραγώνα, Θ. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ. 18.

θεμελιώδη ψυχική διεργασία, η οποία κατευθύνεται από την ταυτόχρονη προσπάθειά του, από τη μία να γίνει αποδεκτό για την ομοιοτήτά του και από την άλλη να φανεί διαφορετικό, μοναδικό³⁵. Η αναγνώριση της διαφοράς με θετικό τρόπο επιτρέπει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και αποτρέπει, μέσα από διαδικασίες ταύτισης και αναγνώρισης των ομοιοτήτων με τους άλλους, τον εγκλωβισμό των ατόμων σε μονοσήμαντες και ασφυκτικές ταυτότητες. Οι λειτουργίες αυτές είναι σημαντικές δεδομένου ότι, η απουσία αυτοεκτίμησης και ο εγκλωβισμός που αναφέρθηκε, αναστέλλουν τις ικανότητες των ατόμων και εμποδίζουν τη μάθηση³⁶.

Το αίσθημα αυτοεκτίμησης των παιδιών αναπτύσσεται σε σχέση με το κοινωνικό κύρος και την κοινωνική αναγνώριση της ομάδας τους. Συχνά οι συλλογικές εμπειρίες στιγματισμού ή απαξίωσης που φέρνουν τα αλλοδαπά παιδιά στο νηπιαγωγείο, εκδηλώνονται ως φόβος ανακάλυψης της εθνοτικής τους προέλευσης από τους συνομηλίκους τους³⁷. Στο χώρο του πολυπολιτισμικού σχολείου δημιουργείται η ανάγκη-πρόκληση ανάπτυξης και εφαρμογής μιας παιδαγωγικής πράξης, η οποία να αποδυναμώνει τις προκαταλήψεις και τα στερεότυπα, που απαξιώνουν τους «διαφορετικούς» μαθητές, οδηγούν στην περιθωριοποίηση ή τον αποκλεισμό τους και δημιουργούν σημαντικά εμπόδια στη σχολική και κοινωνική τους ένταξη³⁸. Η κοινωνική απομόνωση στο νηπιαγωγείο δύναται πολύ συχνά να οδηγήσει σε αισθήματα μη αποδοχής των μαθητών και στις υπόλοιπες σχολικές βαθμίδες, επηρεάζοντας αρνητικά τη σχολική καριέρα και την ατομική συμπεριφορά τους³⁹. Η κατανόηση του αρνητικού ρόλου των προκαταλήψεων, της ανάγκης αποστασιοποίησης από αυτές και η αποδυνάμωσή τους, μπορούν να επιτευχθούν μέσω της καλλιέργειας κλίματος συνεργασίας και αλληλοαποδοχής των εκάστοτε ιδιαιτεροτήτων, καθώς και της αβίαστης ανάπτυξης ικανοτήτων ενσυναίσθησης, κριτικής στάσης και αναστοχασμού⁴⁰. Στο πλαίσιο συμμετρικών σχέσεων συνεργασίας, το νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος έκφρασης και αναγνώρισης των διαφορών, με στόχο την επικοινωνιακή

35 Δραγώνα, Θ. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ. 21-22.

36 Δραγώνα, Θ. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ. 31-32.

37 Γκόβαρης, Χ. Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ. 14.

38 Γκόβαρης, Χ. Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ. 7.

39 Γκόβαρης, Χ. Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ. 8.

40 Γκόβαρης, Χ. Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ. 15-16.

επαφή και, ταυτόχρονα, ως χώρος κατασκευής κοινών κανόνων, κοινής νοηματοδότησης εννοιών όπως η δικαιοσύνη, η ηθική και η φιλία και δόμησης μιας, πέρα από τις διαφορές, κοινής ταυτότητας⁴¹. Σε αυτή την κατεύθυνση, ένας τρόπος στήριξης της ταυτότητας των παιδιών και ιδιαίτερα των αλλοδαπών είναι το άνοιγμα του νηπιαγωγείου προς τους γονείς, καθώς η συνεργασία μαζί τους βιώνεται από τα παιδιά ως αναγνώριση της ταυτότητάς τους.⁴²

2.3. Γονεϊκή εμπλοκή στο Νηπιαγωγείο

Η ενεργός συμμετοχή των γονέων έχει σημαντικά οφέλη για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από την ηλικία, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το πολιτισμικό πλαίσιο. Συμβάλλει στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης και ενισχύει την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των μαθητών, μέσα από την ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων και την υιοθέτηση θετικής στάσης και συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο⁴³. Σύμφωνα με την τυπολογία της Epstein υπάρχουν έξι μορφές εμπλοκής στο σχολείο (ενίσχυση γονεϊκού ρόλου, επικοινωνία, εθελοντισμός, μάθηση στο σπίτι, συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και συνεργασία με την κοινότητα)⁴⁴, ενώ το είδος της γονεϊκής εμπλοκής που φαίνεται να επιδρά περισσότερο στη σχολική επίδοση των μαθητών σχετίζεται με τη φυσική παρουσία του γονιού στο σχολείο και την εμπλοκή του σε σχολικές δραστηριότητες⁴⁵. Ωστόσο, η εμπειρία έχει δείξει ότι η συνεργασία σχολείου-οικογένειας παίρνει περισσότερο τη μορφή τυπικών σχέσεων στο πλαίσιο συγκεκριμένων υποχρεώσεων (συμμετοχή σε σχολικές εκδηλώσεις, ενημέρωση για την πρόοδο των παιδιών)⁴⁶.

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες επιτάσσουν την ανάπτυξη προγραμμάτων για την ενίσχυση του γονικού ρόλου στην εκπαίδευση και της συνεργασίας της οικογένειας με το σχολικό πλαίσιο⁴⁷. Με την κατάλληλη

41 Γκόβαρης, Χ. Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ. 9.

42 Γκόβαρης, Χ. Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ. 15.

43 Ζηλιασκοπούλου, Δ. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliaski?showall=1#δέσποινια-ζηλιασκοπούλου (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

44 Epstein, J., L. & Salinas, K., C. (2004), Partnering with Families and Communities. A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students. *Educational Leadership*, vol. 61 (8), p. 13.

45 Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005), Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, σ. 75.

46 Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική Εμπλοκή και η Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, τ. 5, σ. 16.

47 Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους

βοήθεια από τους εκπαιδευτικούς, όλοι οι γονείς, ανεξαρτήτως κοινωνικού, οικονομικού, πολιτισμικού υπόβαθρου, μπορούν να εμπλακούν εποικοδομητικά στην εκπαιδευτική πράξη⁴⁸. Η πλειονότητα των δασκάλων και των γονιών μοιράζονται κοινούς στόχους, ενώ καθένας από αυτούς φέρνει συμπληρωματικές ικανότητες και γνώσεις⁴⁹, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν στο πλαίσιο μιας ανοιχτής, συνεχούς και ειλικρινούς συνεργασίας, που στηρίζεται στην ενιαία αντιμετώπιση του παιδιού.⁵⁰

Η γονεϊκή εμπλοκή μπορεί να είναι ένας καθοριστικός παράγοντας επιτυχίας για τα προγράμματα προσχολικής αγωγής, και είναι ιδιαίτερος σημαντική για τα παιδιά που η οικογενειακή τους κουλτούρα είναι διαφορετική από την κυρίαρχη κουλτούρα του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν την κουλτούρα των οικογενειών και να αναλάβουν την πρωτοβουλία να τις προσεγγίσουν, δημιουργώντας ένα σχολικό περιβάλλον στο οποίο οι γονείς αισθάνονται ευπρόσδεκτοι, ώστε να ενισχύσουν την εμπλοκή τους⁵¹. Θα πρέπει να σεβαστούν τις απόψεις τους και να τους καταστήσουν συμμετόχους στην εκπαιδευτική πράξη, συμπεριλαμβάνοντάς τους όπου μπορούν⁵². Το σχολείο που επιθυμεί να λειτουργεί ως ανοικτό σύστημα πρέπει να λαμβάνει υπόψη, όχι μόνο τα χαρακτηριστικά, τις ανάγκες και τις δυνατότητες του κάθε μαθητή, αλλά και τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και των διαφόρων ομάδων με τις οποίες συναλλάσσεται, εντός και εκτός σχολείου⁵³. Είναι σημαντικό τα παιδιά να μην αντιλαμβάνονται τις ενδεχόμενες διαφορές στο σύστημα αξιών σχολείου και οικογένειας ως στοιχείο ανταγωνισμού και αντιπαράθεσης, αλλά να αισθάνονται την αλληλοαποδοχή εκπαιδευτικού και γονέα, ώστε να νιώθουν ασφάλεια και να έχουν ένα σταθερό σημείο εκκίνησης για εξερεύνηση, πειραματισμό και μάθηση⁵⁴.

Υπό το πρίσμα της θεώρησης των σχολείων ως κοινωνικών δικτύων, οι γονείς αναγνωρίζονται ως σημαντικοί εσωτερικοί συνεργάτες και η δόμηση της συνεργατικής σχέσης σχολείου οικογένειας οφείλει να είναι σκόπιμη και καλά σχεδιασμένη, ώστε να συμβάλλει στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας του

συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, τ. 1, σ. 9.

48 Epstein, J., L. & Dauber, S., L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, vol. 91 (3), p. 290.

49 Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν. (2005), Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, σ. 75.

50 Γκλιάνου-Χριστοδούλου, Ν. (2005), Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, σ. 79.

51 Smith, S., C., *Parental Engagement in a Reggio Emilia-inspired Head Start Program*. Στο: <http://ecrp.uiuc.edu/v16n1/smith.html> (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

52 Δραγώνα, Θ. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ. 20.

53 Δραγώνα, Θ. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ. 18.

54 Δραγώνα, Θ. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ. 28.

σχολείου⁵⁵. Με την ευθυγράμμιση των ατομικών και συλλογικών αξιών⁵⁶, με την προσαρμογή των πρακτικών του σχολείου ώστε να ανταποκρίνονται στις συναισθηματικές ανάγκες των γονέων⁵⁷, με τη διεύρυνση των ορίων και το άνοιγμα του σχολείου στην ενεργό εμπλοκή τους⁵⁸, οι γονείς αισθάνονται μεγαλύτερη ασφάλεια και αναπτύσσονται σχέσεις εμπιστοσύνης, καθώς αναγνωρίζεται η σημασία του ρόλου τους, όχι ως εξωτερικών παραγόντων ή κατώτερων συνεργατών, αλλά ως εξίσου υπεύθυνων για τη σχολική επιτυχία συνεταιίρων⁵⁹. Η αναγνώριση των διαφορετικών προσδοκιών και πολιτιστικών ηθών μπορεί να συμβάλλει στην ανάπτυξη σχέσεων αμοιβαίας κατανόησης και εμπιστοσύνης και στην ενδυνάμωση των σχέσεων οικογένειας-σχολείου-κοινωνίας στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης⁶⁰.

3. «Διάφοροι διαφορετικοί φίλοι»: Πρόγραμμα διαπολιτισμικής αγωγής με τη συμμετοχή αλλοδαπών γονέων

3.1. Αφόρμηση και εισαγωγή στο πρόγραμμα

Το Νηπιαγωγείο Φαρακλάτων είναι ένα νηπιαγωγείο που εδράζεται σε αγροτική περιοχή της Κεφαλονιάς. Το σχολικό έτος 2009-2010 ήταν μονοθέσιο, λειτουργούσε με κλασσικό ωράριο και φοιτούσαν σε αυτό 18 μαθητές, ενώ το Μάρτιο προστέθηκε στο μαθητικό δυναμικό του σχολείου ένα νήπιο β΄ ηλικίας από την Ιρλανδία. Κατόπιν αυτού, η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού απαρτιζόταν από 7 νήπια β΄ ηλικίας, εκ των οποίων ένα καταγόταν από την Ιρλανδία και ένα από την Αλβανία, και 12 νήπια α΄ ηλικίας, εκ των οποίων ένα καταγόταν από την Αλβανία και 4 κατάγονταν από την Ελλάδα από την πλευρά του πατέρα τους, αλλά οι μητέρες τους κατάγονταν από διάφορες χώρες της Ευρώπης (Αγγλία, Βουλγαρία, Ρωσία και Ρουμανία). Συνεπώς, ήταν μια πλουραλιστική, από την άποψη των μητρικών γλωσσών, τάξη.

Παίρνοντας αφορμή από τη σύνθεση της τάξης, το βιβλίο «Διάφοροι διαφορετικοί φίλοι», αποτέλεσε τον άξονα γύρω από τον οποίο σχεδιάστηκε το πρόγραμμα διαπολιτισμικής αγωγής με ενεργό εμπλοκή γονέων, που παρουσιάζεται στη συνέχεια. Στο βιβλίο αντικατοπτρίζονται οι φάσεις από

55 Adams, C. M., Forsyth, P.B. & Mitchell, R. M. (2009). The Formation of Parent-School Trust. A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, vol. 45(1), p. 5.

56 Adams, C. M., Forsyth, P.B. & Mitchell, R. M. (2009). The Formation of Parent-School Trust. A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, vol. 45(1), p. 9.

57 Adams, C. M., Forsyth, P.B. & Mitchell, R. M. (2009). The Formation of Parent-School Trust. A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, vol. 45(1), p. 4.

58 Adams, C. M., Forsyth, P.B. & Mitchell, R. M. (2009). The Formation of Parent-School Trust. A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, vol. 45(1), p. 27.

59 Adams, C. M., Forsyth, P.B. & Mitchell, R. M. (2009). The Formation of Parent-School Trust. A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, vol. 45(1), p. 16.

60 Σακελλαρίου, Μ. (2006), Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική – Θεωρία και πράξη*, τ. 1, σ. 35.

τις οποίες πέρασε η θεωρία της διαπολιτισμικής αγωγής, καθώς διηγείται την ιστορία πέντε μήλων που αγωνίζονται να συνυπάρξουν περνώντας από τις ιδέες του melting pot -φρουτοχυμός, μαρμελάδα, μηλόπιτα- στη λύση του salad bowl, της φρουτοσαλάτας. Καταδεικνύει τη σημασία και την ομορφιά της ατομικότητας των μελών μιας κοινωνίας. Καθένας μας έχει δικαίωμα να είναι ο εαυτός του, αφού και ο διαφορετικός μπορεί να είναι καλός. Η διαφορετικότητα των μήλων, αλλά και όλων των άλλων φρούτων, όχι μόνο δεν καθίσταται προβληματική για την συνύπαρξή τους αλλά αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα αρώματος και γεύσης⁶¹. Όλα αυτά εναρμονίζονται με τους στόχους του ΔΕΠΠΣ, όπως παρουσιάστηκαν στο κεφάλαιο 2.2.

Ένας άλλος παράγοντας για τη λήψη της απόφασης υλοποίησης του προγράμματος ήταν ο ερχομός του παιδιού από την Ιρλανδία, που δεν μιλούσε καθόλου ελληνικά, με τις συνακόλουθες επικοινωνιακές δυσχέρειες/προκλήσεις κατά την αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και το παιχνίδι με τους συμμαθητές του. Επιπλέον, σε μία από τις προσωπικές συναντήσεις με τους γονείς τον Φεβρουάριο, μία από τις αλλοδαπές μητέρες εξέφρασε την ανησυχία της για την άρνηση του παιδιού της να μιλήσει τη γλώσσα της, παρά μόνο «όταν θέλει να ζητήσει από τη γιαγιά του να του στείλει κάποιο δώρο». Η συμπεριφορά αυτή συνάδει με τα ευρήματα ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά μαθαίνουν να ταυτίζονται με την ομάδα των κοινωνικά ισχυρών, καθώς και με το φόβο μη αποδοχής, στιγματισμού και απαξίωσης που συνδέεται με τη μειονοτική ταυτότητα⁶². Ωστόσο, η μητρική γλώσσα κάθε μαθητή είναι η γλώσσα των αισθημάτων και των αισθήσεων, η γλώσσα που εκφράζει με τον πιο αυθεντικό τρόπο τον ψυχισμό του, η πιο ισχυρή, η πιο σημαντική, η πιο δικά του γλώσσα. Το σχολείο οφείλει να απαλείφει το «στίγμα» κατωτερότητας από τη μητρική γλώσσα των δίγλωσσων μαθητών, γιατί αποτελεί ψυχολογικό πλήγμα που τους εμποδίζει να γίνουν καλοί μαθητές⁶³. Επιπλέον, βιβλία γραμμένα σε περισσότερες από μία γλώσσες, με σκοπό τη συνειδητοποίηση του γεγονότος ότι τα ίδια πράγματα λέγονται από διαφορετικούς λαούς εντελώς διαφορετικά, αποτελούν μια ευκαιρία για την επαφή των παιδιών με τις 'άλλες' γλώσσες των δίγλωσσων συμμαθητών τους, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο της γνωριμίας των λαών⁶⁴.

Η εισαγωγή του προγράμματος έγινε με την ανάγνωση του βιβλίου στην

61 Γιαννικοπούλου, Α. Α., (2007), Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο: Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (σσ. 189-205). Αθήνα: Ατραπός, σ. 201.

62 Γκόβαρης, Χ. Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ. 14.

63 Φραγκουδάκη, Α. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ. 39-40.

64 Γιαννικοπούλου, Α. Α., (2007), Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο: Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (σσ. 189-205). Αθήνα: Ατραπός, σ. 198.

τάξη, την τρίτη εβδομάδα του Απριλίου. Ένα νήπιο παρατήρησε: «Κυρία, δεν μας διαβάζεις όλες τις γραμμές. Γιατί;» Το βιβλίο πέρασε από όλα τα παιδιά (χέρι με χέρι στον κύκλο – ‘παρεούλα’) και ένα άλλο παιδί παρατήρησε: «Αυτά μοιάζουν με τα αγγλικά που μαθαίνει η αδελφή μου». Αφού έγινε αντιληπτή η ‘πολυγλωσσία’ του βιβλίου, τέθηκε υπό συζήτηση η ιδέα να βρίσκαμε κάποιους να μας το διαβάσουν στις άλλες γλώσσες και, κατόπιν σχετικής διερεύνησης (γνωρίζουμε κάποιον από την Αγγλία; από την Αλβανία; από τη Βουλγαρία;), ‘ανακαλύψαμε’ την εθνική ταυτότητα τεσσάρων μητέρων. Ακολούθησε η ερώτηση αν γνωρίζουμε άλλους γονείς που δεν γεννήθηκαν στην Ελλάδα και αποφασίστηκε να τους ζητήσουμε να μεταφράσουν και να μας διαβάσουν το παραμύθι και στις δικές τους γλώσσες (Ρωσικά και Ρουμανικά). Η περιέργεια και το ενδιαφέρον των παιδιών να γνωρίσουν τον κόσμο αποτελεί κίνητρο για τη μάθηση⁶⁵ και η απόφαση για την έναρξη του προγράμματος συνοδεύτηκε από μεγάλο ενθουσιασμό.

3.2. Υλοποίηση του προγράμματος

Καθώς η επικοινωνία με τις αλλοδαπές μητέρες ήταν καθημερινή (κατά την προσέλευση και αποχώρηση των νηπίων), η διερεύνηση της διάθεσής τους να συμμετάσχουν στις δραστηριότητες και η πληροφόρησή τους για τις λεπτομέρειες των επισκέψεών τους, έγινε ατομικά. Αφού επιβεβαιώθηκε η προθυμία εμπλοκής τους στις δράσεις, πραγματοποιήθηκε συγκέντρωση ενημέρωσης όλων των γονέων για το πρόγραμμα, προκειμένου να εξασφαλιστεί η σύμφωνη γνώμη τους. Οι σχέσεις εμπιστοσύνης, που είχαν ήδη αναπτυχθεί, λειτούργησαν ευνοϊκά ώστε να μην υπάρξουν αντιδράσεις. Επιπλέον, το γεγονός ότι οι γονείς, σύμφωνα τόσο με τις δηλώσεις των ίδιων στην αρχή της χρονιάς, όσο και με σχετική έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα το σχολικό έτος 2000-2001⁶⁶, φαίνεται να θεωρούν ως σημαντικότερους σκοπούς του σχολείου την ηθική ανάπτυξη και την κοινωνική καλλιέργεια των παιδιών, συνέβαλε στη θετική υποδοχή ενός προγράμματος προς αυτή την κατεύθυνση.

Το ΔΕΠΠΣ για το Νηπιαγωγείο προσδιορίζει τις κατευθύνσεις των προγραμμάτων σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων Γλώσσας, Μαθηματικών, Μελέτης Περιβάλλοντος, Δημιουργίας – Έκφρασης και Πληροφορικής, ωστόσο τα προγράμματα αυτά δε νοούνται ως διακριτά διδακτικά αντικείμενα αλλά προτείνονται για την υλοποίηση δραστηριοτήτων που έχουν νόημα και σκοπό για τα ίδια τα παιδιά⁶⁷. Αξιοποιώντας τις προϋπάρχουσες

65 Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Α. 21072β/Γ2/03, αρ. φ. 304, τ. Β', σ. 4306.

66 Μαρσαγγούρας, Η., Γ. & Βέρδης, Α. (2003), Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, τόμ. 2, σ. 16.

67 Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού

γνώσεις, τα βιώματα και τις εμπειρίες των παιδιών ως σημείο εκκίνησης και επιδιώκοντας τη διεύρυνση και τον εμπλουτισμό τους, η/ο νηπιαγωγός οφείλει να υποστηρίζει την προσέγγιση της γνώσης μέσα από το παιχνίδι, τη διερεύνηση, την αξιοποίηση διαφόρων πηγών πληροφόρησης, τη συζήτηση, την ανταλλαγή απόψεων, τη δημιουργία, την παρουσίαση ιδεών. Να οργανώνει ελκυστικές μαθησιακές εμπειρίες, που έχουν νόημα για τα παιδιά, μέσα σε πνεύμα συνεργασίας, ενθάρρυνσης, εμπιστοσύνης, αποδοχής, αγάπης και επιμερισμού της εργασίας και των ρόλων⁶⁸.

Σε συνεργασία με τους μαθητές, αποφασίστηκε να αναλάβουν το ρόλο ερευνητών-δημοσιογράφων, που θα έπαιρναν συνέντευξη από τις αλλοδαπές μητέρες, ενώ έγινε μια προεργασία με διατύπωση-υπαγόρευση από τα νήπια και καταγραφή από τη νηπιαγωγό μερικών ερωτήσεων. Ωστόσο, κατά τη διάρκεια των συνεντεύξεων ήταν ελεύθερα -και ενθαρρύνονταν- να ρωτήσουν ό,τι ήθελαν να μάθουν⁶⁹. Στον τοίχο δίπλα από τον χώρο των συζητήσεων-συνεντεύξεων (‘παρεούλα’) τοποθετήθηκε ένας χάρτης της Ευρώπης, ώστε να βλέπουμε που βρίσκεται η κάθε χώρα. Επίσης, αποφασίσαμε να βιντεοσκοπούμε τις επισκέψεις για να αυτοπαρατηρούμαστε και να βελτιώνουμε τις «δημοσιογραφικές» μας -και όχι μόνο- δεξιότητες. Στο τέλος κάθε επίσκεψης οι μαθητές θα έφτιαχναν ένα βιβλίο με ζωγραφιές, που θα απεικόνιζαν πώς φαντάζονταν τη χώρα προέλευσης κάθε μητέρας και θα έγραφαν το όνομα της χώρας και ό,τι άλλο ήθελαν, ως δώρο.

Οι επισκέψεις πραγματοποιήθηκαν από το τέλος του Απριλίου ως τις αρχές του Ιουνίου, μία κάθε εβδομάδα. Κάθε επίσκεψη ξεκινούσε με τη συνέντευξη της μητέρας. Τα παιδιά ρωτούσαν ποιο είναι το όνομά της, ποια είναι και πού βρίσκεται η χώρα της, πόσα χρόνια ζει στην Ελλάδα, γιατί ήρθε, πώς ήρθε, αν έχει στη χώρα της ζώα και ποια, φυτά και ποια, παιδικές χαρές, παιδιά, σπίτια, θάλασσες, βουνά, τι καιρό κάνει εκεί κ.λπ. Κατόπιν ακολουθούσε η ανάγνωση της ιστορίας στη γλώσσα της αλλοδαπής μητέρας και τα παιδιά καλούνταν να διακρίνουν ακουστικά λέξεις που έμοιαζαν με τις αντίστοιχες ελληνικές. Μετά είχε ζητηθεί από κάθε μητέρα να μας παρουσιάσει ένα παιχνίδι, ή τραγούδι από τη χώρα της. Η μητέρα από την Αγγλία μας τραγούδησε την αγγλική εκδοχή του «Χαρωπά τα δυο μου χέρια τα χτυπά» και τα παιδιά μπόρεσαν να ακολουθήσουν τις κινήσεις. Η μητέρα από την Αλβανία μας είπε τον εθνικό ύμνο της χώρας της. Η μητέρα από τη Βουλγαρία μας τραγούδησε -αγκαλιάζοντας το παιδί της- το νανούρισμα που του έλεγε όταν ήταν μωρό. Η μητέρα από την Ιρλανδία έπαιξε με τα παιδιά ένα παιχνίδι, όπου τραγουδούσε ένα τραγούδι για ένα λαγουδάκι που κοιμόταν και μετά ξυπνούσε χοροπηδώντας και τα

Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Α. 21072β/Γ2/03, αρ. φ. 304, τ. Β', σ. 4307.

68 Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Α. 21072β/Γ2/03, αρ. φ. 304, τ. Β', σ. 4311.

69 Έτσι προέκυψαν ερωτήσεις όπως, αν υπάρχουν θερμοκήπια στη Ρωσία όταν η Ρωσίδα μητέρα μας έλεγε για το κλίμα της Ρωσίας ή αν έχουν παράθυρα τα σπίτια στη Ρουμανία, καθώς είχε προηγηθεί η επίσκεψη της Αγγλίδας μητέρας που μας περιέγραψε τα σπίτια στην Αγγλία χωρίς μπαλκόνια.

παιδιά έκαναν τις αντίστοιχες κινήσεις. Η μητέρα από τη Ρουμανία μας τραγούδησε ένα παιδικό τραγούδι. Η μητέρα από τη Ρωσία μας παρουσίασε μία «μπάμπουσκα» (που όπως μάθαμε, κανονικά, λέγεται «μιτριόσκα»), με την οποία κάναμε ασκήσεις σειροθέτησης, και μας είπε και ένα παιδικό ποίημα.

Ενώ είχε ήδη αποφασιστεί η υλοποίηση των δράσεων, υπήρξε ενημέρωση σχετικά με το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Άνοιξη της Ευρώπης 2010» με θέμα «την Ιθαγένεια και τα Θεμελιώδη δικαιώματα, ως μέρος της Ευρωπαϊκής πολιτιστικής και κοινωνικής ταυτότητας» και σύνθημα «Ενότητα στην Πολυμορφία»⁷⁰. Παρόλο που το ευρωπαϊκό πρόγραμμα ήταν διαδικτυακό και το νηπιαγωγείο δεν διέθετε ηλεκτρονικό υπολογιστή, αποφασίστηκε η ένταξη των δραστηριοτήτων σε αυτό, προκειμένου να αξιοποιηθεί το παρεχόμενο υλικό, αλλά και να γίνουν γνωστές οι δράσεις του σχολείου στην ευρύτερη κοινότητα, αφού ο διαδικτυακός τόπος ήταν επισκέψιμος και οι επισκέπτες μπορούσαν να δουν την περιγραφή των δραστηριοτήτων όλων των συμμετεχόντων. Από το εκπαιδευτικό υλικό, εκτυπώθηκε η αφίσα και ένα μικρό βιβλίο με τις χώρες της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τα νομίσματα και κάποια χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους. Σε αυτό το πλαίσιο, υπήρξε επέκταση των ήδη προγραμματισμένων δραστηριοτήτων προς την κατεύθυνση της ευρωπαϊκής μας ταυτότητας: επεξεργαστήκαμε το βιβλίο «Ευρωζωική Κοινότητα»⁷¹, είδαμε ποιες ευρωπαϊκές χώρες ανήκουν στην Ευρωπαϊκή Ένωση και στην Ευρωζώνη και συμπεριλάβαμε και αυτή την ερώτηση στις συνεντεύξεις μας, καθώς, αφού δεν μπορούσαμε να πάμε έστω και διαδικτυακά στην Ευρώπη, φέραμε την Ευρώπη στην τάξη μας.

Θα πρέπει εδώ να σημειωθεί ότι τα 12 νήπια α΄ ηλικίας, κατά τη διάρκεια του προηγούμενου σχολικού έτους, είχαν συμμετάσχει σε πρόγραμμα Αγωγής Υγείας με θέμα τη διαχείριση των συναισθημάτων και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, συνεπώς είχαν την απαιτούμενη βιωματική εμπειρία ως σημείο εκκίνησης για την υλοποίηση των δράσεων. Στις συζητήσεις, που ακολουθούσαν τις επισκέψεις, ωθούνταν να διερευνήσουν τις ατομικές τους υπαγωγές⁷², ώστε να αναγνωρίζουν, όχι μόνο τη διαφορετικότητα σε όλες τις μορφές της, αλλά και τον πλουραλισμό της δικής του ταυτότητας⁷³.

3.3. Παρουσίαση αποτελεσμάτων του προγράμματος

Η ιστορία των πέντε μήλων άρεσε πολύ στα παιδιά τα οποία, όταν συζητούσαμε για

70 Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). Πρόγραμμα: Άνοιξη της Ευρώπης 2010. *Εγκύκλιος (αριθ. πρωτ. 35172/ΙΑ, ημερ. 26/03/2010)*. Μαρούσι.

71 Ζαραμπούκα, Σ. (1999), *Ευρωζωική Κοινότητα*. Αθήνα: Πατάκης.

72 π.χ. ένα νήπιο, που ο μπαμπάς του καταγόταν από τη Θεσσαλία, είπε ότι κι εκεί οι συγγενείς του μιλάνε διαφορετικά. Το ίδιο νήπιο είχε πει «α! γι' αυτό μιλάει λίγο αστεία ελληνικά» όταν έμαθε ότι η μητέρα του φίλου του ήταν αλλοδαπή, δίνοντας αφορμή για μια συζήτηση που οδήγησε σε μετατροπή του «αστεία» σε «διαφορετικά».

73 UNESCO, *Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία*. Στο: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

το θέμα της καλοκαιρινής γιορτής του σχολείου, πρότειναν να παρουσιάσουμε τη δραματοποίηση που είχε γίνει στο πλαίσιο της τάξης, μετά την πρώτη ανάγνωση του βιβλίου. Μοιράστηκαν ρόλοι ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τις δεξιότητές τους: κάποια παιδιά με πιο ανεπτυγμένες γλωσσικές δεξιότητες έγιναν αφηγητές, άλλα με μεγαλύτερη έφεση στη δραματοποίηση έγιναν μήλα, ενώ άλλα επέλεξαν τους πιο «σιωπηλούς» ρόλους των σπόρων και των δέντρων. Για τη μουσική επένδυση της ιστορίας ακούσαμε πολλά ορχηστρικά κομμάτια και η επιλογή ήταν προϊόν πλειοψηφικής συμφωνίας, ενώ συμμετείχαν και στην κατασκευή των σκηνικών, ζωγραφίζοντας τα δέντρα και κομματάκια φελιζόλ (για τη φρουτοσαλάτα). Επίσης, καθώς κατά την υλοποίηση των προγραμμάτων του σχολείου διαβάσαμε ποιήματα και ακούσαμε τραγούδια σχετικά με την αδελφοσύνη και τη συνεργασία, αποφασίστηκε να τα συμπεριλάβουμε στην εκδήλωσή μας, απαγγέλλοντας, τραγουδώντας και χορεύοντάς τα, μετά το θεατρικό δρώμενο. Στον μουσικό σπιτικό των εδωμάτων που είχε καθιερωθεί να ετοιμάζουν οι γονείς σε κάθε γιορτή του νηπιαγωγείου, ζητήθηκε από τις αλλοδαπές μητέρες να φέρουν ένα φαγητό ή γλύκισμα παραδοσιακό και χαρακτηριστικό της χώρας τους.

Η καλοκαιρινή εκδήλωση πραγματοποιήθηκε απόγευμα στον προαύλιο χώρο του σχολείου και ήταν ανοιχτή στην τοπική κοινότητα, καθώς τα δρώμενα των παιδιών θα ακολουθούσε παράσταση θεάτρου σκιών (Καραγκιόζη) με ελεύθερη είσοδο. Η προσέλευση ήταν σημαντική και έδωσε την ευκαιρία για ενημέρωση όλων των παρευρισκόμενων για το διαπολιτισμικό πρόγραμμα που υλοποιήθηκε και τις αξίες-στόχους που προωθήθηκαν μέσω αυτού. Επιπλέον, ενημερώθηκαν για τον ιστότοπο του ευρωπαϊκού προγράμματος, όπου μπορούσαν, πηγαίνοντας στον ευρωπαϊκό χάρτη και επιλέγοντας τον χάρτη της Κεφαλονιάς, να βρουν το σχολείο μας και την περιγραφή των δράσεων που υλοποιήθηκαν.

3.4. Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση αποτελεί βασικό στάδιο κάθε οργανωμένης και συστηματικής διαδικασίας την οποία χαρακτηρίζει ο σχεδιασμός, ο προγραμματισμός και η εφαρμογή στην πράξη. Στο Νηπιαγωγείο, έμφαση δίνεται στις διαδικασίες κατάκτησης της γνώσης, στη δημιουργική εργασία, στις επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών και στην απόκτηση υπευθυνότητας μέσα από τη συλλογική εργασία, την έρευνα και την κριτική σκέψη⁷⁴. Το πρόγραμμα που παρουσιάστηκε στην παρούσα εισήγηση πρόσφερε ευκαιρίες για ανάπτυξη τέτοιων διαδικασιών και δεξιοτήτων. Επιγραμματικά αναφέρουμε ότι τα παιδιά είχαν ευκαιρίες:

- ανάπτυξης της προφορικής επικοινωνίας (έκφραση σκέψεων/αποριών, συζήτηση, διάλογος, φωνολογική επίγνωση, εμπλουτισμός λεξιλογίου),

74 Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Α. 21072β/Γ2/03, αρ. φ. 304, τ. Β', σ. 4312.

- ανάπτυξης αναγνωστικών δεξιοτήτων (συμβάσεις ανάγνωσης, κατανόηση του συμβολικού χαρακτήρα του γραπτού λόγου ως μέσου αναπαράστασης του προφορικού και πώς το ίδιο φώνημα μπορεί να έχει διαφορετικό σύμβολο σε άλλη γλώσσα),
- γραπτής έκφρασης (κατανόηση του επικοινωνιακού χαρακτήρα της γραφής μέσω της υπαγόρευσης των ερωτήσεων, γραφή του ονόματός τους, αντιγραφή των ονομάτων των χωρών),
- ανάπτυξης δεξιοτήτων σχετικών με τα μαθηματικά (αρίθμηση και πρόσθεση/αφαίρεση με τις αναφορές της ιστορίας στους σπόρους και τα φρούτα, σειροθέτηση με τη «μπάμπουσκα»/ «μιτριόσκα», χωροχρονικές έννοιες με τις αναφορές στις διαφορετικές ζώνες ώρας και τη χρήση λέξεων χωρικού προσδιορισμού για τη θέση των χωρών στο χάρτη σε σχέση με την Ελλάδα),
- ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης, καλλιέργειας ικανοτήτων συνεργασίας, συνειδητοποίησης της μοναδικότητάς τους, εντοπισμού των ομοιοτήτων και σεβασμού των διαφορών με τους άλλους, «ανάγνωσης» χαρτών, εξοικείωσης με βασικές ερευνητικές διαδικασίες (ανθρωπογενές περιβάλλον),
- διεύρυνσης των γνώσεών τους για το φυσικό περιβάλλον (ζώα, φυτά, στεριές, θάλασσες, κλίμα),
- δημιουργίας – έκφρασης (ζωγραφική, δραματική τέχνη, μουσική)⁷⁵.

Δεδομένου ότι ο βασικός σκοπός του προγράμματος αφορούσε την ψυχική υγεία και τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, ο οποίος είναι ο πρώτος άξονας της Αγωγής Υγείας για το Νηπιαγωγείο, κρίθηκε σκόπιμο η αξιολόγηση να ακολουθήσει τις πρακτικές της Αγωγής Υγείας, συλλέγοντας πληροφορίες από όλους τους συμμετέχοντες, γονείς και μαθητές (καταγραφές στο εκπαιδευτικό ημερολόγιο, συζητήσεις κατά τη διάρκεια και μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος)⁷⁶. Η γενική αποτίμηση ήταν θετική, τόσο σε σχέση με την επίτευξη των κοινωνικο-συναισθηματικών στόχων (ευαισθητοποίηση, αλλαγή συμπεριφοράς γηγενών, αλλοδαπών και δίγλωσσων νηπίων), όσο και με τα οφέλη από την εμπλοκή των μητέρων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ωστόσο, καθώς η αξία κάθε καινοτομίας (με την έννοια του νέου τρόπου να κάνουμε τα ίδια πράγματα καλύτερα ή διαφορετικά⁷⁷) βρίσκεται όχι μόνο σε αυτά που επιτεύχθηκαν, αλλά εξίσου και στην αναγνώριση της μάθησης που προήλθε από τις αστοχίες/αποτυχίες της⁷⁸, η αξιολόγηση δεν θα είναι πλήρης αν δεν αναφερθούν τα μειονεκτήματα του προγράμματος.

Η απουσία ηλεκτρονικού υπολογιστή, που θα εμπλούτιζε τις δραστηριότητες

75 Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Α. 21072β/Γ2/03, αρ. φ. 304, τ. Β', σ. 4313-4335.

76 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αγωγή Υγείας*. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

77 Perrin, B. (2002), How to and How Not to Evaluate Innovation. *Evaluation*, vol. 8(1), p. 13.

78 Perrin, B. (2002), How to and How Not to Evaluate Innovation. *Evaluation*, vol. 8(1), p. 25.

με πληροφορίες και θα επέτρεπε την αλληλεπίδραση των νηπίων με τα άλλα ελληνικά και ευρωπαϊκά σχολεία που συμμετείχαν στο πρόγραμμα, ήταν ένα σημαντικό μειονέκτημα. Επίσης, η έναρξη του προγράμματος μετά το Πάσχα, σε συνδυασμό με το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά με αλλοδαπές μητέρες ήταν νήπια α΄ ηλικίας και θα έφευγαν για το δημοτικό, έθεσαν σημαντικούς χρονικούς και πρακτικούς περιορισμούς στις δυνατότητες εμβάθυνσης, επέκτασης και συνέχισης των δράσεων. Τα αναφερόμενα μειονεκτήματα οφείλουν να λαμβάνονται υπόψη και να αμβλύνονται για τη βελτίωση του σχεδιασμού και την αύξηση της αποτελεσματικότητας παρόμοιων προγραμμάτων στο μέλλον. Επιπλέον, θα πρέπει να αναγνωριστεί η «ευκολία» υλοποίησης του προγράμματος, δεδομένου ότι η πολιτισμική διαφοροποίηση των γονέων (που αποτέλεσε κριτήριο για το χαρακτηρισμό του προγράμματος ως διαπολιτισμικού) ήταν κυρίως εθνική/γλωσσική, όλοι κατάγονταν από χώρες της Ευρώπης και δεν υπήρχε μεγάλη δυσαρμονία ή αντίθεση των δεδηλωμένων αξιών και προσδοκιών τους με τις αξίες και τους σκοπούς του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος⁷⁹. Θα ήταν, λοιπόν ενδιαφέρον να επιχειρηθεί η υλοποίηση παρόμοιου προγράμματος σε τμήματα νηπιαγωγείου με μεγαλύτερη ετερογένεια.

4. Συμπεράσματα

Η Διαπολιτισμική Αγωγή στοχεύει στην ανάδειξη του πλουραλισμού των πολιτισμικών κεφαλαίων, μέσα από διαδικασίες αντιπαράθεσης των δυνατοτήτων και των περιορισμών κάθε πολιτισμού, καθώς και στην ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για τη διεξαγωγή των διαπολιτισμικών διαλόγων, όπως η ενσυναίσθηση και η κριτική στάση απέναντι στους ρόλους⁸⁰. Το νηπιαγωγείο μπορεί να λειτουργήσει ως χώρος όπου ο «άλλος» δεν θα μετατρέπεται σε «ίδιο», ως χώρος ανοικτός στην πολυμορφία, στη διαφορετικότητα και στην ετερότητα, σε νέες δυνατότητες και ενδεχόμενα⁸¹. Καλείται να συμβάλει στην τόνωση του αυτοσυναίσθηματος των νηπίων αναγνωρίζοντας και αποδεχόμενο την εθνική και προσωπική τους ταυτότητα⁸². Η απελευθέρωση από προκαταλήψεις και η αποδοχή του άλλου, μπορεί να αρχίσει από το χώρο του Νηπιαγωγείου⁸³. Τα προγράμματα προσχολικής αγωγής έχουν τη δύναμη να καλλιεργήσουν θετικά συναισθήματα, τα οποία εξισορροπούν κοινωνικές και πολιτισμικές

79 Βλ. σχετικά: Γκότοβος, Α. (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ. 71.

80 Γκόβαρης, Χ. (2002), Η κατανόηση του «ξένου». Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο: Μ. Καϊά, Φ. Καλαβάσης & Ν. Πολεμικός (επιμ.), *Μύθοι, μαθηματικά, πολιτισμοί. Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, σ. 426.

81 Dahlberg, G., & Moss, P. (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Oxfordshire: Routledge Falmer, p. 2.

82 Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006), *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ, σ. 266.

83 Γουλή, Χ. (2007), *Το σύγχρονο νηπιαγωγείο, χώρος εκπαίδευσης όλων των παιδιών*. Στο: http://www.elliepek.gr/documents/40_synedrio_eisigiseis/113_119.pdf (προσπελάστηκε στις 2/10/2018), σ. 117.

διαφορές, μέσα από τη συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε μία αποτελεσματική και μη ανταγωνιστική επικοινωνιακή σχέση⁸⁴. Η συνεργασία σχολείου και οικογένειας στο Νηπιαγωγείο δίνει τη δυνατότητα για πολιτιστική και κοινωνικοποιητική μάθηση και εξασφαλίζει στα παιδιά τη μελλοντική συνύπαρξη με τους συνανθρώπους τους⁸⁵.

Όμως, παρόλο που στο εκπαιδευτικό πλαίσιο διατυπώνονται τα παιδαγωγικά προτάγματα της αναγνώρισης και αποδοχής ή, έστω, ανοχής της διαφορετικότητας, αυτό δεν σημαίνει ότι αυτά αντανακλώνται και εφαρμόζονται στην εκπαιδευτική πράξη⁸⁶. Ομοίως, παρά τα επιστημονικά δεδομένα που αποδεικνύουν τα θετικά αποτελέσματα της γονεϊκής εμπλοκής (γηγενών και αλλοδαπών), οι νηπιαγωγοί, αν και συζητούν για τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τη μεταναστευτική ιστορία των αλλοδαπών και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν μετουσιώνουν αυτές τις συζητήσεις σε εφαρμογή διαπολιτισμικών εκπαιδευτικών πρακτικών στην τάξη⁸⁷. Συνεπώς, κρίνεται αναγκαία η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, των παιδαγωγικών αξιών και ιδεωδών με τα εκπαιδευτικά προγράμματα και δράσεις. Η εμπειρία του προγράμματος που παρουσιάστηκε στο παρόν άρθρο αποδεικνύει ότι, παρά τις δυσκολίες, τους περιορισμούς ή τις αποτυχίες, υπάρχει όφελος (γνωστικό, κοινωνικό, συναισθηματικό) για όλους τους εμπλεκόμενους από τη διαπολιτισμική προσέγγιση και τη γονεϊκή εμπλοκή. Η/ο νηπιαγωγός δύναται να αποτελέσει το συνδετικό κρίκο μεταξύ θεωρίας και πράξης, προσαρμόζοντας το επιστημονικό της/του υπόβαθρο στα δεδομένα της τάξης. Δείχνοντας προσήλωση στους παιδαγωγικούς στόχους του Νηπιαγωγείου και ενθουσιασμό για τις δραστηριότητες που πραγματοποιούνται, μπορεί -και οφείλει- να εμπνεύσει τους μαθητές και τους γονείς, ώστε όλοι μαζί να εργάζονται για τη μελλοντική ευημερία των παιδιών και της κοινωνίας εν γένει.

Ευχαριστίες

Ευχαριστούμε θερμά τον κ. Λίνο Βίγκλα, παιδαγωγικό υπεύθυνο του προγράμματος «Ανοιξη της Ευρώπης 2010» στην Ελλάδα, για τη σημαντική ενθάρρυνση, υποστήριξη και αρωγή του στην υλοποίηση των δράσεων και στην ένταξή τους στο ευρωπαϊκό πρόγραμμα. Επίσης, εκφράζουμε τις ειλικρινείς ευχαριστίες μας προς όλους τους γονείς των νηπίων μας για την εξαιρετική συνεργασία, την ενεργό συμμετοχή και την αμέριστη συμπαράσταση στις δραστηριότητες του σχολείου.

84 Γουλή, Χ. (2007), *Το σύγχρονο νηπιαγωγείο, χώρος εκπαίδευσης όλων των παιδιών*. Στο: http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/113_119.pdf (προσπελάστηκε στις 2/10/2018), σ. 116-117.

85 Σακελλαρίου, Μ. (2006), Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική – Θεωρία και πράξη*, τ. 1, σ. 25.

86 Δαμανάκης, Μ. (2015). *Ταυτότητα vs Ετερότητα. Ζητήματα αναγνώρισης, διαχείρισης και αποδοχής της ετερότητας*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο με τίτλο: «Επανεξετάζοντας τη Σχέση Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης», 28-31 Μαΐου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (υπό έκδοση)

87 Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014), Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, τ. 2, σ. 36-37.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Γεωργογιάννης, Π. (1999), *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α., (2007), Βιβλία για μικρά παιδιά σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία. Στο: Χ. Γκόβαρης (επιμ.), *Η παιδαγωγική πρόκληση της πολυπολιτισμικότητας. Ζητήματα θεωρίας και πράξης της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής* (σ.σ. 189-205). Αθήνα: Ατραπός.
- Γκλιάου-Χριστοδούλου, Ν. (2005), Η ανάγκη επιμόρφωσης εκπαιδευτικών στην κατεύθυνση ανάπτυξης αποτελεσματικής συνεργασίας σχολείου-οικογένειας. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τ. 10, σ.σ. 74-83.
- Γκόβαρης, Χ., (2000), Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αλλοδαποί μαθητές: Παρατηρήσεις για τη δημιουργία μιας σχέσης αντιστοιχίας μεταξύ εκπαιδευτικών στόχων και υποκειμενικών αναγκών μάθησης. Στο: Ε. Σκούρτου (επιμ.), *Τετράδια Νάζου – Διγλωσσία*. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, σ.σ. 17-34.
- Γκόβαρης, Χ. (2001), *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.
- Γκόβαρης, Χ. (2002), Η κατανόηση του «ξένου». Προβλήματα και προοπτικές για τη Διαπολιτισμική Αγωγή. Στο: Μ. Καϊλα, Φ. Καλαβάσης & Ν. Πολεμικός (επιμ.), *Μύθοι, μαθηματικά, πολιτισμοί. Αποσιωπημένες σχέσεις στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός, σ.σ. 411-428.
- Γκόβαρης, Χ. Νιώτη, Ν., & Σταμάτης, Π. (2003), Προκαταλήψεις και στερεότυπα στο πολυπολιτισμικό νηπιαγωγείο. Θέσεις για την αποδυνάμωσή τους από τη σκοπιά της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, *Παιδαγωγικός Λόγος*, τ. 1, σ.σ. 7-20.
- Γκότοβος, Α. (2003), *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Δαμανάκης, Μ. (2005), Η Ευρωπαϊκή και η διαπολιτισμική διάσταση στην ελληνική εκπαίδευση. *Επιστήμες Αγωγής (πρώην Σχολείο και Ζωή)*, τ. 1, σ.σ. 153-170.
- Δαμανάκης, Μ. (2015). *Ταυτότητα vs Ετερότητα. Ζητήματα αναγνώρισης, διαχείρισης και αποδοχής της ετερότητας*. Εισήγηση στο Διεθνές Συνέδριο με τίτλο: «Επανεξετάζοντας τη Σχέση Γλώσσας, Ετερότητας και Εκπαίδευσης», 28-31 Μαΐου. Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου. (υπό έκδοση)
- Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., & Μπασαγιάννη, Ε. (2006), *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί - Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: ΟΕΔΒ.

- Δραγώνα, Θ. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Οικογένεια και Σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Δραγώνα, Θ. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Στερεότυπα και προκαταλήψεις*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Δραγώνα, Θ. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Ταυτότητα και εκπαίδευση*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Ζαραμπούκα, Σ. (1999), *Ευρωζωική Κοινότητα*. Αθήνα: Πατάκης.
- Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Α. 21072α/Γ2/03, αρ. φ. 303, τ. Β', σσ. 3733-3744.
- Η Περί Διαθεματικού Ενιαίου Πλαισίου Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (Α.Π.Σ.) Απόφαση, (2003, Μάρτιος 13). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, Α. 21072β/Γ2/03, αρ. φ. 304, τ. Β', σσ. 4307-4335.
- Κοντογιάννη, Δ., & Οικονομίδης, Β. (2014), Η γονική εμπλοκή των αλλοδαπών υπό την οπτική των νηπιαγωγών. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, τ. 2, σ.σ. 15-44.
- Ματσαγγούρας, Η., Γ. & Βέρδης, Α. (2003), Γονείς, Εταίροι στην Εκπαίδευση: Απόψεις Ελλήνων γονέων υπό τη Σύγχρονη Προβληματική. *Επιστημονικό Βήμα*, τόμ. 2, σ.σ. 5-23.
- Πασιαρδής, Π., & Κυθραιώτης, Α. (2015), Η αλλαγή στο επίπεδο του εκπαιδευτικού συστήματος. Στο: Π. Πασιαρδής (επιμ.), *Διαχείριση Αλλαγής, Σχολική Αποτελεσματικότητα και Στρατηγικός Σχεδιασμός - Τόμος Ι: Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και βελτίωση* (σσ. 180-205). Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.
- Πεντέρη, Ε., & Πετρογιάννης, Κ. (2013). Σύνδεση σχολείου-οικογένειας και το ζήτημα της μεταξύ τους συνεργασίας: Κριτική παρουσίαση βασικών θεωρητικών μοντέλων. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, τ. 1, σ.σ. 4-29.
- Πετρογιάννης, Κ. (2012). Γονική Εμπλοκή και η Μετάβαση των Παιδιών από το Νηπιαγωγείο στο Δημοτικό Σχολείο. *Σύγχρονη Κοινωνία, Εκπαίδευση & Ψυχική Υγεία*, τόμ. 5, σ.σ. 9-29.
- Πλεξουσάκη, Ε. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Πολιτισμός και σχολείο*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ).
- Quartoriano Studio & Libertini, A. (1995), *Διάφοροι διαφορετικοί φίλοι*. Θεσσαλονίκη: Σχήμα και Χρώμα, ΚΕ.Θ.Ε.Α.
- Σακελλαρίου, Μ. (2006), Η συνεργασία οικογένειας, σχολείου, κοινωνίας στα πλαίσια της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική – Θεωρία και πράξη*, τ. 1, σ.σ. 21-37.
- Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων. (2010). Πρόγραμμα: Άνοιξη της Ευρώπης 2010. *Εγκύκλιος (αριθ. πρωτ. 35172/ΙΑ, ημερ. 26/03/2010)*. Μαρούσι.

Φραγκουδάκη, Α. (2007), *Κλειδιά και αντικλειδιά: Γλώσσα του σπιτιού και γλώσσα του σχολείου*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), σ.σ. 39-40.

Ξενόγλωσση

- Adams, C. M., Forsyth, P.B. & Mitchell, R. M. (2009). The Formation of Parent-School Trust. A Multilevel Analysis. *Educational Administration Quarterly*, vol. 45(1), 4-33.
- Banks, J., A. (2001), Citizenship education and diversity. Implications for teacher education. *Journal of Teacher Education*, vol. 52 (1) , 5-16.
- Dahlberg, G., & Moss, P. (2005), *Ethics and Politics in Early Childhood Education*. Oxfordshire: Routledge Falmer.
- Epstein, J. L. & Dauber, S. L. (1991). School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-City Elementary and Middle Schools. *The Elementary School Journal*, vol. 91 (3), 289-305.
- Epstein, J.L. & Salinas, K. C. (2004). Partnering with Families and Communities. A well-organized program of family and community partnerships yields many benefits for schools and their students. *Educational Leadership*, vol. 61 (8), 12-18.
- Perrin, B. (2002), How to and How Not to Evaluate Innovation. *Evaluation*, 8(1), 13-28.

Ιστοσελίδες

- Αλαχιώτης, Σ. Ν., *Η Διαθεματικότητα και η Ευέλικτη Ζώνη αλλάζουν την παιδεία και αναβαθμίζουν την ποιότητα της Εκπαίδευσης*. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/s_alax_diathematikotita.pdf (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).
- Γουλή, Χ. (2007), *Το σύγχρονο νηπιαγωγείο, χώρος εκπαίδευσης όλων των παιδιών*. Στο: http://www.elliepek.gr/documents/40_synedrio_eisigiseis/113_119.pdf (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).
- Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (2009, Μάιος 28), *Συμπεράσματα του συμβουλίου της 12ης Μαΐου 2009 σχετικά με ένα στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης («ΕΚ 2020»)* (2009/C119, C119/02-10). Στο: [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528\(01\)&from=EL](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52009XG0528(01)&from=EL) (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).
- Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2011, Φεβρουάριος, 17), *Προσχολική εκπαίδευση και φροντίδα: Παροχή σε όλα τα παιδιά μας του καλύτερου δυνατού ξεκινήματος για τον κόσμο του αύριο*. Στο: <http://ec.europa.eu/transpar->

[ency/regdoc/rep/1/2011/EL/1-2011-66-EL-F1-1.Pdf](#) (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

Ζηλιασκοπούλου, Δ. Συνεργασία σχολείου-οικογένειας: πρακτικές ενίσχυσης της επικοινωνίας και αντιμετώπισης των δυσκολιών. Στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-18-43/2014-09-06-09-35-19/42-c5-ziliask?showall=1#δέσποινα-ζηλιασκοπούλου (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

Κεσίδου, Α., *Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί*. Στο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/112-eisagogi2-2?showall=1 (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Αγωγή Υγείας*. Στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/29deppsaps_AgogiYgias.pdf (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

Smith, S., C., *Parental Engagement in a Reggio Emilia–inspired Head Start Program*. Στο: <http://ecrp.uiuc.edu/v16n1/smith.html> (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

UNESCO, *Οικουμενική Διακήρυξη της UNESCO για την Πολιτιστική Πολυμορφία*. Στο: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/declaration_cultural_diversity_el.pdf.pdf (προσπελάστηκε στις 2/10/2018).

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Δάβουλου Μαρία Ι.** είναι νηπιαγωγός, απόφοιτος του Ε.Κ.Π.Α. (1996) και κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Μ.Α.) στην «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Πολιτική» (2016). Εργάζεται στη δημόσια προσχολική εκπαίδευση από το 1999 και στην υπηρεσιακή της θητεία άσκησε καθήκοντα προϊσταμένης και προέδρου σχολικής επιτροπής νηπιαγωγείου επί 12 έτη. Τα ερευνητικά της ενδιαφέροντα αφορούν τις παιδαγωγικές και ηγετικές πρακτικές στο πλαίσιο της προσχολικής εκπαίδευσης. Στοιχεία επικοινωνίας: madavoulou@hotmail.gr.

Μανιάτη Έλενα

Φυσικές Επιστήμες και Διδακτικός Σχεδιασμός: Από τη Σχολική Γνώση στις Διεπιστημονικές Συμπράξεις

Περίληψη

Η Ιστορία των Επιστημών δείχνει πώς οι επιστημονικές εξελίξεις επηρεάζουν τον πολιτισμό και πώς η επιστημονική και κοινωνική ηθική διαμορφώνονται μέσα στον χρόνο. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί στόχοι της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών θα πρέπει να επιδιώκουν μία εκπαίδευση στις Φυσικές Επιστήμες που θα ξεπερνά τη συντηρητική προσέγγιση της «σχολικής επιστήμης», η οποία αποδίδει στην επιστήμη ένα υπερβολικό κύρος, και θα αναδεικνύει την Επιστήμη ως κουλτούρα για όλους τους πολίτες. Στην εργασία αυτή διερευνώνται οι όροι διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών με τη συμβολή της Ιστορίας των Επιστημών. Παράλληλα, εξετάζεται και η διαφορετική οργάνωση του γνωσιακού περιεχομένου στο πλαίσιο διεπιστημονικών συμπράξεων. Οι διεπιστημονικές συμπράξεις αφορούν τόσο στο επίπεδο των μεθόδων, όσο και στο επίπεδο των γνώσεων από διαφορετικούς χώρους για την πληρέστερη κατανόηση και αντιμετώπιση των θεμάτων που εξετάζονται.

Λέξεις κλειδιά: Φυσικές Επιστήμες, Ιστορία των Επιστημών, διδακτική πρακτική, διεπιστημονικότητα.

Natural Sciences and Teaching Design: From School Knowledge to Interdisciplinary Concept

Abstract

The History of Science shows how scientific developments affect culture and how scientific and social ethics are shaped over time. Therefore, the educational objectives of teaching Natural Sciences should aim at an education that will overcome the conservative approach of “school science”, which gives science excess prestige, and will highlight Science as a culture for all citizens. This paper explores the teaching terms of Natural Sciences, with the contribution of the History of Sciences. At the same time, the different organization of cognitive content in the context of interdisciplinary concept is also being considered. Interdisciplinary concept concern both the level of the methods and the level of knowledge from different domains, in order to better understand and address the issues under consideration.

Keywords: Natural Sciences, History of Sciences, Teaching Practice, Interdisciplinarity.

1. Εισαγωγή

Η κρίση που διαπιστώθηκε στην επιστημονική εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1980 είχε ως αποτέλεσμα μέσα από τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων να επιδιώκεται η προώθηση όχι επιστημόνων, αλλά εγγράμματων επιστημονικά πολιτών.¹

Έτσι, η δομή των Προγραμμάτων έγινε περισσότερο διεπιστημονική και άρχισε να αξιοποιείται ένα πλαίσιο, ορισμένο από παιδαγωγικούς, διδακτικούς, επιστημονικούς και πολιτισμικούς άξονες. Απώτερος στόχος, τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές/τριες να αποκτήσουν μία βαθύτερη εκτίμηση των Φυσικών Επιστημών, της ιστορίας και της φιλοσοφίας τους, καθώς και της πολιτισμικής τους σπουδαιότητας.

Οι προτάσεις για την αξιοποίηση της Ιστορίας των Επιστημών αποτελούν ένα ενδιαφέρον πεδίο της προβληματικής που διαμορφώνεται πάνω στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών και του αντίστοιχου διδακτικού σχεδιασμού. Αν δεχτούμε ότι οι Φυσικές Επιστήμες έχουν επηρεάσει καθοριστικά τη διαμόρφωση των υλικών, τεχνικών, θρησκευτικών και πολιτισμικών αξόνων του σύγχρονου πολιτισμού και παράλληλα αποτελούν ένα από τα μεγαλύτερα επιτεύγματα της ανθρώπινης διάνοησης, τότε έχει ιδιαίτερη αξία να εισαχθούν

1 Matthews, M.R. (1994), *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*, New York: Rutledge

οι μαθητές/τριες στον ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό κόσμο των Φυσικών Επιστημών. Τότε, μπορούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν τη συμβολή των Φυσικών Επιστημών και της Τεχνολογίας στον κόσμο των ιδεών και της κοινωνίας. Επιπλέον, η ενοποιητική λειτουργία της Ιστορίας συμβάλλει, στη διαμόρφωση μιας εικόνας αλληλοσύνδεσης των ποικίλων παραγόντων ή στη σύνδεση διαφορετικών κόσμων της γνώσης, όπως τα μαθηματικά, η φυσική, η φιλοσοφία και η θεολογία.

Στη συνέχεια επιχειρείται να περιγραφεί το διδακτικό πλαίσιο εντός του οποίου διεξάγεται η συζήτηση για τον ρόλο της Ιστορίας των Επιστημών στη διδακτική πράξη. Απώτερος στόχος να παρουσιαστούν θέσεις και προβληματισμοί που θα συμβάλουν, ενδεχομένως, στη διαμόρφωση μιας νέας διδακτικής πρότασης και η οποία αφορά στο να διδάσκονται οι Φυσικές Επιστήμες όχι στο παραδοσιακό πλαίσιο, το οποίο συχνά είναι ανιστορικό και ουδέτερο, αλλά στο πλαίσιο μιας καινοτομικής αντίληψης η οποία θα βοηθούσε τους/τις μαθητές/τριες να εξοικειωθούν με την όψη της παγκόσμιας επιστημονικής κουλτούρας.

2. Η θεωρητική συζήτηση

2.1. Επαναπροσδιορίζοντας τους στόχους διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών. Ο ρόλος της Ιστορίας των Επιστημών

Στα σύγχρονα Αναλυτικά Προγράμματα, προβάλλεται η ανθρωπιστική, πολιτισμική και ιστορική διάστασή των φυσικών επιστημών. Μεταξύ άλλων, ως στόχοι αναφέρονται, όχι μόνο η απόκτηση γνώσεων σχετικών με θεωρίες, νόμους και αρχές που αφορούν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα των φυσικών επιστημών, αλλά και η απόκτηση της ικανότητας αναγνώρισης της ενότητας και της συνέχειας της επιστημονικής γνώσης, η διαπίστωση της συμβολής των φυσικών επιστημών στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου και η απόκτηση της ικανότητας συμμετοχής στις προσπάθειες για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων με την αξιοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν αποκτηθεί. Δίνεται έμφαση, επιπλέον, στη δυνατότητα αξιολόγησης των επιστημονικών και τεχνολογικών εφαρμογών και στην κριτική τοποθέτηση, όσον αφορά στην ατομική και κοινωνική εξέλιξη, τη διαχείριση των φυσικών πόρων και το περιβάλλον².

Οι στόχοι που επιδιώκεται να επιτευχθούν είναι προφανώς σε άμεση συνάρτηση, τόσο με το περιεχόμενο που διδάσκεται, όσο και με την επιλογή αποτελεσματικών διδακτικών προσεγγίσεων και στρατηγικών.

Όσον αφορά στο περιεχόμενο, η διδασκαλία των φυσικών επιστημών προσδιορίζεται κυρίως από τη σχολική επιστήμη, δηλ. το περιεχόμενο της

2 Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (2002), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ –Π.Ι., τομ. Β, σ. 521.

επιστημονικής γνώσης που διδάσκεται στο σχολείο. Πρόκειται, όχι για μία απλοποιημένη μορφή επιστημονικής γνώσης, αλλά για μία γνώση η οποία έχοντας υποστεί διδακτικό μετασχηματισμό καταλήγει σε ένα σώμα γνώσης διαφορετικό από αυτό που χειρίζονται οι επιστήμονες. Αυτός ο διδακτικός μετασχηματισμός είναι εντελώς απαραίτητος προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι που έχουν τεθεί, στο επίπεδο που επιτρέπεται από την αντιληπτική ικανότητα της ηλικίας των παιδιών. Παράλληλα, τονίζεται η σημασία των βιωμάτων και των εμπειρικο-βιωματικών γνώσεων που οικειοποιούνται τα παιδιά έξω από τον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης και οικοδομούνται σταδιακά μέσα από τις καθημερινές τους δραστηριότητες³.

Στο πλαίσιο αυτό, οι προτάσεις για την αξιοποίηση της Ιστορίας των Επιστημών αποτελούν ένα ενδιαφέρον πεδίο της προβληματικής που διαμορφώνεται πάνω στη διδακτική των Φυσικών Επιστημών.

Για αρκετά χρόνια η διδακτική τους ήταν αποτέλεσμα ξεχωριστής ανάπτυξης από τις βασικές αρχές της Ιστορίας τους, τελευταία όμως καταγράφονται προτάσεις ερευνητών για τη συμβολή της Ιστορίας των Επιστημών στη διδακτική πράξη.

Η κρίση που διαπιστώθηκε στην επιστημονική εκπαίδευση κατά τη δεκαετία του 1980 είχε ως αποτέλεσμα μέσα από τους στόχους των Αναλυτικών Προγραμμάτων να επιδιώκεται η προώθηση όχι επιστημόνων, αλλά εγγράμματων επιστημονικά πολιτών. Έτσι, η δομή των προγραμμάτων έγινε περισσότερο διαθεματική και η Ιστορία των Επιστημών άρχισε να αξιοποιείται σε ένα πλαίσιο ορισμένο από παιδαγωγικούς, διδακτικούς, επιστημονικούς και πολιτισμικούς άξονες.

Ωστόσο, συχνά οι γενικοί σκοποί και οι προθέσεις των Αναλυτικών Προγραμμάτων μοιάζουν ανεπαρκείς για να προσδιορίσουν ακριβώς τον σχεδιασμό και την αποτελεσματικότητα των διδακτικών δραστηριοτήτων. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όλο και πιο συχνά να υποστηρίζεται ότι η αξιοποίηση της Ιστορίας των Επιστημών στη διδακτική πράξη δεν επιτυγχάνει ή επιτυγχάνει σε μικρό βαθμό, τους στόχους για τους οποίους σχεδιάζεται. Αν και σε θεωρητικό επίπεδο η συμβολή της Ιστορίας είναι δεδομένη, ιδιαίτερα όταν η συζήτηση στρέφεται προς την ανάδειξη της φύσης της επιστημονικής γνώσης και θεμάτων σχετικών με τον τρόπο διαχείρισής της, εν τούτοις στην πράξη δεν υποστηρίζεται μια αντίστοιχη μορφή διδασκαλίας, με αποτέλεσμα η ιστορική αναφορά να αγνοείται, η γνώση να δίνεται χωρίς πλαίσιο και έτσι να χάνεται η ευκαιρία να παρουσιαστεί ιστορικά η Επιστήμη ως πολιτισμικός χώρος με συγκεκριμένη ταυτότητα και πρακτικές⁴.

3 Κουλαϊδής, Β. (2001) Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Αντικείμενο και Αναγκαιότητα, στο *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Πάτρα: ΕΑΠ, τομ. Α, σσ. 32-34

4 Μανιάτη, Ε. (2012), Ο ρόλος της Ιστορίας των Επιστημών στη διδακτική πράξη: Η αποτίμηση μιας καταγραφής σε σχολικά εγχειρίδια, ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ιωάννινα, 20-22

2.2. Ο επιστημονικός εγγραμματισμός ως οριζόντιος μαθησιακός στόχος της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών

Η οργανική σχέση μεταξύ της Ιστορίας των Επιστημών και της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών διαμορφώνεται μετά το τέλος του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου. Ήδη από τη δεκαετία του 1910, ο George Sarton (1884-1956) είχε δημιουργήσει πολλές από τις συνθήκες για τη θεσμική συγκρότηση της Ιστορίας των Επιστημών, στο πλαίσιο ενός οικουμενικού τρόπου σκέψης και μιας νεοουμανιστικής αντίληψης. Για τον Sarton, η Επιστήμη είναι ο μόνος οικουμενικός τρόπος σκέψης και η Ιστορία των Επιστημών μπορεί να συμβάλει αποφασιστικά στο μετασχηματισμό των επιστημόνων σε πολίτες. Αυτές οι θέσεις, λίγες δεκαετίες αργότερα, διαμόρφωσαν ένα ευνοϊκό πλαίσιο για την ανθρωπιστική και πολιτιστική διάσταση της Επιστήμης, σύμφωνα με το οποίο οι επιστημονικές ανακαλύψεις αποτελούν κοινωνικές δραστηριότητες με ανάλογες επιπτώσεις και επομένως θα πρέπει να αναδειχθεί αυτή ακριβώς η διάσταση της Επιστήμης⁵.

Μετά το 1957 -και ενώ από το MIT είχε ήδη εφαρμοστεί το πρόγραμμα PSSC (Physical Science Study Committee), το οποίο απευθυνόταν σε μαθητές θετικής κατεύθυνσης που θα ακολουθούσαν αργότερα σπουδές στις φυσικές επιστήμες-αναπτύσσεται από το Harvard το HPPC (Harvard Project Physics Course), το οποίο προωθούσε την ιδέα της φυσικής για όλους, με έμφαση στην ιστορική και πολιτισμική προσέγγιση της Επιστήμης.

Μετά το 1970 ξεκινούν τα προγράμματα STS (Science - Technology and Society), τα οποία έχουν τις καταβολές τους στις αποτυχίες παλιότερων Αναλυτικών Προγραμμάτων που εστιάστηκαν στην εξειδίκευση. Τώρα, τα Αναλυτικά Προγράμματα Επιστήμης-Τεχνολογίας-Κοινωνίας, προτείνονται ως ένας νέος τρόπος για να διδαχθούν οι Φυσικές Επιστήμες ενταγμένες στο ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο, με έναν τρόπο πιο σχετικό με τα προβλήματα της Κοινωνίας. Παράλληλα, στα Προγράμματα αυτά, αποφεύγονται τα αμιγώς θεωρητικά μαθήματα των φυσικών επιστημών και αναζητώνται μαθήματα που προσελκύουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των μαθητών. Συνεχίζεται, έτσι, η παράδοση των μαθημάτων Φυσικών Επιστημών στο πλαίσιο της καθημερινής ζωής, που ήταν ιδιαίτερος δημοφιλή στις ΗΠΑ. Για τους εμπνευστές τους, τα Αναλυτικά Προγράμματα STS ενισχύουν την προσωπική ανάπτυξη των μαθητών και συμβάλλουν στην ανάπτυξη δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή τους ως πολίτες⁶.

Οι προσανατολισμοί που αναδύονται στο προσκήνιο, όσον αφορά στην Ιστορία των Επιστημών και στη διδακτική τους, άλλοι περισσότερο και άλλοι λιγότερο, υιοθετούν υποθέσεις και θέσεις για τη φύση των φυσικών επιστημών.

Νοεμβρίου 2009, Διάδραση, σσ. 360-363

5 Γαβρόγλου, Κ. (2004), *Το Παρελθόν των Επιστημών ως Ιστορία*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

6 Matthews, M.R. (1994), *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*, New York: Rutledge

Πιο συγκεκριμένα, επιδιώκεται μέσα από τη διδασκαλία να αναδειχθεί η φύση της επιστημονικής γνώσης, καθώς και θέματα σχετικά με τον τρόπο διαχείρισής της, όπως αυτός εκδηλώνεται μέσα από πολιτισμικές, ηθικές και χρηστικές αλληλεπιδράσεις, ανάμεσα στην Επιστήμη και την Κοινωνία. Αυτός λοιπόν ο χαρακτήρας των φυσικών επιστημών, που αποτυπώνει και περιγράφει ό,τι θεωρούμε επιστημονικό εγχείρημα και προσδιορίζεται από τις παραπάνω συνθήκες, εκφράζεται με τον όρο “Φύση των Φυσικών Επιστημών - Nature of Science - NOS”. Πρόκειται για ένα γόνιμο χώρο σύγκλισης διαφόρων επιστημονικών πεδίων (όπως είναι η Ιστορία, η Φιλοσοφία, η Κοινωνιολογία, η Ανθρωπολογία), με τις φυσικές επιστήμες και αποτελεί συγχρόνως μια έκφραση των νέων τάσεων διαχείρισης του επιστημονικού φαινομένου. Μερικές από αυτές τις τάσεις είναι: Επιστημονικός Αλφαριθμητισμός (Scientific Literacy), Δημόσια Κατανόηση της Επιστήμης (Public Understanding of Science), Φυσικές Επιστήμες για Όλους (Science for All) και Φυσικές Επιστήμες ως Κουλτούρα (Science as Culture)⁷. Κοινή επιδίωξη, όπως προκύπτει, είναι η ανάδειξη της φύσης της επιστημονικής γνώσης, ο διάλογος σχετικά με τον τρόπο που τη διαχειριζόμαστε και η καλλιέργεια στάσεων που φέρεται να διαμορφώνει η γνώση αυτή. Η Ιστορία των Επιστημών συμβάλλει στην ανάδειξη αυτών των επιδιώξεων, προβάλλεται ως κατάλληλο πεδίο υλοποίησής τους και στο πλαίσιο αυτό φαίνεται να συναντά τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών⁸.

Αποτέλεσμα αυτής της προοπτικής υπήρξε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση αντίστοιχων Αναλυτικών Προγραμμάτων. Στη διαθεματική δομή των Προγραμμάτων αυτών, η Ιστορία των Επιστημών και η διδασκαλία της έχει σημαντικό ρόλο για τη βελτίωση της κατανόησης των σχετικών μαθημάτων⁹.

Όπως προκύπτει από την έρευνα και μελέτη τέτοιων σύγχρονων Αναλυτικών Προγραμμάτων, μερικές από τις παραδοχές για τη φύση των φυσικών επιστημών, που θα πρέπει να χαρακτηρίζουν κάθε Αναλυτικό Πρόγραμμα φυσικών επιστημών, είναι ότι η επιστημονική γνώση παρ’ότι χαρακτηρίζεται από διάρκεια έχει ένα προσωρινό, μη βέβαιο χαρακτήρα και πρέπει να είναι ανοικτή στον κριτικό έλεγχο. Επίσης, η επιστημονική γνώση βασίζεται σε μεγάλο βαθμό στην παρατήρηση, το πείραμα και τα τεκμηριωμένα επιχειρήματα, αλλά όχι απολύτως και αποκλειστικά σε αυτά. Άνθρωποι από όλες τις κουλτούρες συνεισφέρουν

7 Mc Comas, W., Clough, A. & Almazroa, A. (1998), The Role of Character of the Nature of Science in Science Education, στο: *The Nature of Science in Science Education. Rationales and Strategies* W. Mc Comas (επιμ.), New York: Kluwer Academic Publishers, σσ. 17-19, Matthews, M.R. (1994), *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*, New York: Rutledge

8 Matthews, M.R. (1994), *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*, New York: Rutledge, Matthews, M.R. (2000), *Time for Science Education* New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers, Seroglou, F., Koumaras, K. (2001), The Contribution of the History of Physics in Physics Education: A Review, *Science & Education*, τομ. 10/1-2, σ. 159

9 Hodson, D. (1998), Toward a philosophically more valid science curriculum, *Science & Education*, τομ. 72/1, σσ. 22-23, Lederman, N.G. (1992), Students’ and teachers’ conceptions of the nature, *Journal of Science Teaching*, τομ. 29/4, σσ. 331-332

στο εγχείρημα των φυσικών επιστημών και επιπλέον, οι φυσικές επιστήμες συνυφαινούνται με τις κοινωνικές και πολιτισμικές παραδόσεις κάθε εποχής. Οι παρατηρήσεις αναφορικά με τα φυσικά φαινόμενα εκκινούν από τις θεωρητικές παραδοχές των ερευνητών και η Ιστορία των Επιστημών συχνά αποκαλύπτει πως τις Επιστήμες τις χαρακτηρίζουν εξελικτικές αλλά και ανατρεπτικές περιόδους. Στόχος των Αναλυτικών Προγραμμάτων είναι, όλες αυτές οι παραδοχές να προβάλλονται και να ενισχύονται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας¹⁰.

Κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του '80 υιοθετήθηκαν μια σειρά από νέες παραδοχές για τη φύση των φυσικών επιστημών και τη φύση της γνώσης, όπου και πάλι η Ιστορία των Επιστημών κατέχει σημαντική θέση. Αντιπροσωπευτικά Προγράμματα της εποχής είναι τα: Φυσικές Επιστήμες και Κοινωνία (Science and Society) και οι Φυσικές Επιστήμες στο Κοινωνικό τους Πλαίσιο (Science in its Social Context).

Στον άξονα αυτό, το Project 2061 δρομολογείται από το 1985 στις ΗΠΑ, δίνει έμφαση στη βελτίωση της διδασκαλίας των φυσικών επιστημών και παρουσιάζει το επιστημονικό εγχείρημα ως μία κοινωνική προσπάθεια η οποία επηρεάζει, αλλά και επηρεάζεται από την ανθρώπινη σκέψη. Το τελικό κείμενο περιλαμβάνει ένα κεφάλαιο για την Ιστορία των Επιστημών και μεταξύ άλλων υιοθετεί τις παρακάτω ενδιαφέρουσες θέσεις: Οι επιστημονικές ιδέες υπόκεινται σε αλλαγές, η Επιστήμη δεν μπορεί να δώσει πλήρεις απαντήσεις σε όλα τα ερωτήματα, η Επιστήμη είναι δημιούργημα λογικής, αλλά και φαντασίας, η Επιστήμη δεν στηρίζεται σε αυθεντίες, η Επιστήμη είναι συλλογικό εγχείρημα και οι επιστήμονες προσπαθούν να προσεγγίσουν με ακρίβεια την πραγματικότητα και να αποφύγουν τις προκαταλήψεις¹¹.

Τη δεκαετία του '90, έως τις μέρες μας, η Ιστορία των Επιστημών αξιοποιείται στη διδακτική πράξη με τους όρους του Harvard Project, δηλ. την ανάδειξη της πολιτισμικής και ανθρωπιστικής διάστασης της Επιστήμης, ώστε ακόμα και ο/η μαθητής/τρια που δεν θα ακολουθήσει τη φυσικομαθηματική/θετική κατεύθυνση να μπορεί να προσεγγίσει τη βασική γνώση, σε όλη της τη διάσταση, ώστε να μην μείνει επιστημονικά αναλόβητος. Αντίστοιχα θέματα υπάρχουν στα Αναλυτικά Προγράμματα των περισσότερων χωρών. Τα θέματα αυτά δεν προτείνονται ως κύρια θέματα διδακτικών εννοιών, αλλά ως περιφερειακά θέματα, που εξυπηρετούν την ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό επιστημονικών ζητημάτων.

3. Αναδεικνύοντας την πολύπλευρη φύση των Φυσικών Επιστημών στη διδακτική πρακτική

3.1. Κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες μάθησης και Ιστορία των Επιστημών

10 Mc Comas, W., Clough, A. & Almazroa, A. (1998), The Role of Character of the Nature of Science in Science Education, στο: *The Nature of Science in Science Education. Rationales and Strategies* W. Mc Comas (επιμ.), New York: Kluwer Academic Publishers, σσ. 6-9

11 *Project 2061: Science for All Americans* (1989), American Association for the Advancement of Science (AAAS), New York: Oxford University Press

Είναι φανερό ότι η Ιστορία των Επιστημών λειτουργεί ενοποιητικά στη διαμόρφωση Αναλυτικών Προγραμμάτων για την υλοποίηση επιδιώξεων που αφορούν προτάσεις επιστημονικού αλφαριθμητισμού και ανάδειξης της φύσης της επιστημονικής γνώσης. Ωστόσο, είναι εξαιρετικά σύνθετο να προταθούν και να εφαρμοστούν τρόποι που να μετουσιώνουν όλο αυτά σε πράξη μέσα στη σχολική τάξη. Το ερώτημα που προκύπτει, είναι γιατί και πώς θα πρέπει να αξιοποιούμε την Ιστορία των Επιστημών στη διδακτική πράξη.

Με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές κυρίως θεωρίες, -οι οποίες υποστηρίζουν ότι η οικοδόμηση των γνώσεων λαμβάνει χώρα σε συνεργατικά περιβάλλοντα και ότι οι γνώσεις δομούνται μέσω αλληλεπιδράσεων που είναι κοινωνικά καθορισμένες από κώδικες- η μάθηση και στις φυσικές επιστήμες είναι αποτέλεσμα της συμμετοχής και της εμπλοκής των παιδιών σε κοινότητες, όπου η κοινωνική αλληλεπίδραση είναι το κεντρικό και θεμελιώδες στοιχείο της μαθησιακής διαδικασίας.¹² Υπάρχει όμως διαμορφωμένο ένα σαφές πλαίσιο κατανόησης από τους μαθητές και η διδασκαλία δεν μπορεί να είναι παρά μία σύνθετη, πολύπλοκη, κοινωνικοπολιτισμική δραστηριότητα.¹³ Ανάμεσα στα στοιχεία που παίζουν ρόλο στον προσωπικό προσανατολισμό του/της κάθε μαθητή/τριας είναι οι απόψεις τους για το σχολείο, για τις φυσικές επιστήμες και τη φύση τους και τις δραστηριότητες που συνδέονται με την εκμάθησή τους. Σημαντικό ρόλο επομένως παίζουν οι προτιμήσεις τους σε συγκεκριμένες διδακτικές πρακτικές, οι οποίες τελικά και καθορίζουν τη γενικότερη στάση στη μαθησιακή διαδικασία στις φυσικές επιστήμες. Στον άξονα αυτό, η Ιστορία των Επιστημών μπορεί να χρησιμοποιείται ως εργαλείο από τη Διδακτική για να επιτευχθούν μαθησιακοί και διδακτικοί στόχοι και ως διδακτική παρέμβαση για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας. Πιο συγκεκριμένα, η αξιοποίηση της Ιστορίας των Επιστημών δεν περιορίζεται σε βιογραφικά ένθετα, αλλά ενσωματώνεται οργανικά στη διδασκαλία. Έτσι, επιχειρείται άμεση αξιοποίηση του ιστορικού υλικού με στόχο την αποτελεσματικότερη κατανόηση του περιεχομένου. Η κατάλληλη ενσωμάτωση αυτού του υλικού στα σχέδια εργασίας των εκπαιδευτικών μπορεί, για παράδειγμα, να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες να αντιπαραβάλουν επιστημονικές απόψεις μελετώντας το ιστορικό τους πλαίσιο. Ακόμα, μέσα από τη δραματοποίηση 'ιστορικών διαλόγων' να αντιληφθούν την αντιπαράθεση των επιστημονικών επιχειρημάτων, ακολουθώντας την ιστορική εξέλιξη των ιδεών. Επίσης, η Ιστορία των Φυσικών Επιστημών μπορεί να οδηγήσει και σε άλλου τύπου διδακτικές δράσεις. Για παράδειγμα, η δημιουργία αντιγράφων ιστορικών πειραμάτων βοηθάει τα παιδιά να αντιληφθούν την ιστορική συνέχεια των πειραματικών βημάτων και επιπλέον να οικοδομήσουν τις επιστημονικές έννοιες.

12 Schunk, D. H. (2000). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.

13 Πολυζώης, Γ. (2014). Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στην έρευνα της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, *Διδακταλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, (48-49). Στο: <http://www.lib.uoi.gr/serp/>

3.2. Ιστορία των Επιστημών και θετικιστικό μοντέλο

Για πολλούς εκπαιδευτικούς η αξιοποίηση της Ιστορίας των Επιστημών στο μάθημα στοχεύει στο να προβάλει την εικόνα της συνεχούς και αταλάντευτης πορείας της επιστήμης στο πλαίσιο του θετικιστικού παραδείγματος. Δημιουργείται έτσι ένα προνομιακό δίκτυο προσπέλασης στην νεότερη επιστήμη με έμφαση στον κανονιστικό της ρόλο. Έτσι, όπως ισχυρίζεται ο Kuhn στη *Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*¹⁴, μπορεί οι αναφορές να περιέχουν μία ελάχιστη γεύση ιστορίας είτε σε εισαγωγικά κεφάλαια είτε, πιο συχνά, σε διάσπαρτες αναφορές στους μεγάλους ήρωες παλιότερων εποχών, ωστόσο συμβάλλουν στο να καλλιεργήσουν στους μαθητές την αίσθηση συμμετοχής σε μία μακρόχρονη επιστημονική παράδοση. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, όχι μόνο να μην υπονομεύονται οι βεβαιότητες των επιστημών, αλλά οι αναφορές στην Ιστορία των Επιστημών να αποτελούν ένα επιπλέον αποδεικτικό μέσο με το οποίο ενισχύεται ακόμα περισσότερο το κυρίαρχο ιστοριογραφικό μοντέλο της σωρευτικής εξέλιξης της επιστήμης, ότι δηλ. οι προγενέστερες κατακτήσεις υπήρξαν τα πρώτα βήματα στην πορεία της επιστήμης και ότι το επιστημονικό παρελθόν προετοίμασε το έδαφος για τις κατακτήσεις του παρόντος.¹⁵

Θα ήταν υπερβολή αν επιχειρούσε κάποιος μέσα από τη διδακτική πράξη να αγνοήσει όλα όσα είναι γνωστά για την εξέλιξη μιας επιστήμης. Η τεχνική αυτή βοηθάει τα παιδιά να κατανοήσουν καλύτερα τα φυσικά φαινόμενα και για τον Kuhn δεν είναι καθόλου επιλήψιμη, αφού στοχεύει στην άμεση μετάδοση των εννοιών, των νόμων και των θεωριών της τρέχουσας κανονικής επιστήμης¹⁶.

3.3. Από τη σχολική γνώση στις διεπιστημονικές συμπράξεις

Η πρόταση, αντισταθμιστική στο θετικιστικό μοντέλο, ότι η Ιστορία των Επιστημών βοηθάει στο να γίνει κατανοητό ότι δεν υπάρχουν σταθερές για το πώς αναπτύσσεται η Επιστήμη, η οποία συνεχίζει την πορεία της, άλλοτε σωρεύοντας γνώσεις και άλλοτε δημιουργώντας ρήξεις με τις καθιερωμένες αντιλήψεις,¹⁷ αποτελεί μία ενδιαφέρονσα διδακτική προοπτική για τη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών. Επιπλέον, η Επιστήμη δεν έχει σκοπό της την ανεύρεση της απόλυτης Αλήθειας, αλλά τη διαπίστωση ισχυρών ερμηνευτικών σχημάτων, που θα ερμηνεύουν όσο γίνεται ευρύτερο κύκλο φαινομένων. Προς αυτή την κατεύθυνση αναζητώνται πολυπλοκότερα μοντέλα

14 Kuhn, Th. (1992), *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος και Β. Κάλφας, Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα

15 Πολυζώης, Γ. (2016). Η Αξιοποίηση του Έργου του Thomas Kuhn στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. *Νέα Παιδεία* 156/2016.

16 Kuhn, Th. (1992), *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος και Β. Κάλφας, Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα

17 Suchting, W. (1995), The nature of scientific thought, *Science and Education*, τομ. 4/1, σ. 18

ερμηνείας και απεικόνισης των πραγμάτων, τα οποία τείνουν σε μία ολιστική και συστημική προσέγγιση της πραγματικότητας. Στο πλαίσιο αυτής της προσέγγισης δεν αναζητώνται γραμμικές αιτιώδεις σχέσεις, αλλά πολύπλοκες σχέσεις αλληλεξάρτησης και αλληλεπίδρασης που προσεγγίζουν την ασυνεχή και απρόβλεπτη φύση της (πολύπλοκης) πραγματικότητας.

Αποτέλεσμα αυτών είναι η διαμόρφωση μιας ‘διεπιστημονικής’ Επιστήμης και ο σχεδιασμός διεπιστημονικών παρεμβάσεων για την ερμηνεία των φαινομένων. Οι διεπιστημονικές συμπράξεις αφορούν τόσο στο επίπεδο των μεθόδων όσο και στο επίπεδο των γνώσεων από διαφορετικούς χώρους για την πληρέστερη κατανόηση και αντιμετώπιση των θεμάτων. Μέσα σε αυτή την τάση για διεπιστημονικότητα δημιουργούνται Αναλυτικά Προγράμματα με διαθεματική δομή που συνηγορούν υπέρ της διαθεματικής ενιαιοποίησης της γνώσης. Ταυτόχρονα, εδραιώνεται η αντίληψη ότι η γνώση δεν είναι καθολική ούτε οριστική, αλλά δυναμική και κοινωνικά προσδιορισμένη και αποκτά νόημα μόνο όταν προσφέρει δυνατότητες νοηματοδότησης των εμπειριών και διαμόρφωσης θέσεως για τα πράγματα¹⁸.

Βέβαια, η χρήση στοιχείων Ιστορίας των Επιστημών στη διδασκαλία φαίνεται ότι αποκτά διαφορετικό νόημα και από το είδος του διδακτικού μετασχηματισμού, της επιστημονικής γνώσης σε σχολική, που επιχειρείται, βάσει των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος¹⁹. Για παράδειγμα, σε μία παραδοσιακή αντίληψη, τα στοιχεία της Ιστορίας των Επιστημών, είτε απουσιάζουν είτε εισάγονται αποσπασματικά χωρίς καμία συσχέτιση με την εννοιολογική και μεθοδολογική συνιστώσα της επιστημονικής γνώσης. Οι αντίστοιχες αναφορές αξιοποιούνται στο επίπεδο της περιγραφής των προϊόντων μιας επιστημονικής ανακάλυψης ή της βιογραφίας των επιστημόνων, χωρίς άλλες προεκτάσεις. Έτσι, είναι εύκολο να παραληφθούν από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι, συχνά, για λόγους οικονομίας χρόνου αρνούνται να ασχοληθούν με κάτι που θεωρούν εξαιρετικά εξειδικευμένο. Από την άλλη, η σωρευτική παράθεση γεγονότων και ονομάτων ακυρώνει την όποια παιδαγωγική αξία του εγχειρήματος, απωθεί τους μαθητές, δεν τους υποβάλλει σε κανέναν προβληματισμό ούτε τους μπει στο πολυσύνθετο φαινόμενο της Επιστήμης.

Σε μία καινοτομική αντίληψη, η οποία χαρακτηρίζεται από τη διαμόρφωση εννοιολογικών ενοτήτων, την επίδραση της υποθετικο-παραγωγικής μεθοδολογικής προσέγγισης και την οργανική ένταξη της πολιτισμικής διάστασης των φυσικών επιστημών, η εισαγωγή στοιχείων της Ιστορίας των Επιστημών, δεν συνδέεται μόνο με την προσπάθεια διαμόρφωσης θετικών στάσεων, αλλά και

18 Ματσαγουράς, Η. (2002), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης, *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (2002), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Π.Ι., τομ. Β, σ.521

19 Koliopoulos, D., Constantinou, C. (2005), The Pendulum as Presented in School Science Textbooks of Greece and Cyprus, *Science and Education*, τομ. 14/1, σσ. 59-73

με την αλλαγή φιλοσοφίας προς την κατεύθυνση αναβάθμισης της πολιτισμικής συνιστώσας της επιστημονικής γνώσης²⁰. Πρόκειται για μία μεγάλης κλίμακας εισαγωγή στοιχείων της Ιστορίας των Επιστημών στη βάση της οργανωτικής αρχής ενός Αναλυτικού Προγράμματος. Η ανάδειξη του πλαισίου εντός του οποίου γεννάται και αναπτύσσεται η νέα επιστημονική γνώση παρουσιάζεται ως κυρίως ζητούμενο, με ό,τι, βέβαια, συνεπάγεται αυτό για τις υπόλοιπες συνιστώσες, κυρίως τις εννοιολογικές και μεθοδολογικές, της επιστημονικής γνώσης.

Τέλος, σε μία εποικοδομητική μετασχηματιστική αντίληψη, ο ρόλος της Ιστορίας των Επιστημών αναβαθμίζεται στη διερεύνηση των νοητικών παραστάσεων των μαθητών για τα φυσικά φαινόμενα και τις έννοιες των φυσικών επιστημών²¹. Από την άποψη αυτή οι προϋπάρχουσες απόψεις των παιδιών είναι καθοριστικές για την κατανόηση των φυσικών φαινομένων και τις έννοιες των φυσικών επιστημών. Η εισαγωγή της Ιστορίας των Επιστημών συνδυάζεται με τη διερεύνηση των νοητικών παραστάσεων των παιδιών. Συνήθως τα διδακτικά μοντέλα που προτείνονται ενσωματώνουν την Ιστορία των Επιστημών στη διδασκαλία και στη συνέχεια η νέα γνώση προκύπτει μέσω της αντιπαράθεσης των ιδεών που προέρχονται τόσο από την Ιστορία των Επιστημών, όσο και από τις ιδέες των μαθητών και των σύγχρονων αντιλήψεων. Ο τελικός στόχος είναι η επίλυση των γνωστικών συγκρούσεων που δημιουργούνται από την αντιπαράθεση και η σταδιακή οικοδόμηση της γνώσης με την ενεργό συμμετοχή των υποκειμένων.

4. Συμπεράσματα

Βασική διδακτική πρόταση για το πώς η Ιστορία των Επιστημών μπορεί να ενσωματωθεί στη διδασκαλία των φυσικών επιστημών, αποτελεί η ένταξη στα διδακτικά εγχειρίδια κεφαλαίων ή ενοτήτων με τη μορφή εισαγωγικού προβληματισμού ή ένθετης πληροφορίας ή κάποιας δραστηριότητας.

Σύμφωνα με στοιχεία της διεθνούς έρευνας TIMSS (Third International Mathematics and Science Study)²², η οποία περιλαμβάνει αναφορές και συγκρίσεις των επίσημων Αναλυτικών Προγραμμάτων, των σχολικών εγχειριδίων και των διδακτικών πρακτικών σε πάνω από σαράντα χώρες του κόσμου, θέματα της Ιστορίας των Επιστημών υπάρχουν στα Αναλυτικά Προγράμματα των περισσότερων χωρών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης.

Όμως, αυτές οι ιστορικές υπομνήσεις χωρίς κανενός είδους διδακτικό μετασχηματισμό φαίνεται να μην συμβάλλουν ουσιαστικά στην επιστημονική

20 Hodson, D. (1998), Toward a philosophically more valid science curriculum, *Science & Education*, τομ.72/1, σσ.19-40

21 Necessian, N.J. (1994), Εννοιολογική δόμηση και διδασκαλία: Ένας ρόλος για την Ιστορία στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο *Αναπαράσταση του Φυσικού Κόσμου*, μτφρ. Β. Κουλαϊδής, Αθήνα: Gutenberg

22 Beaton, A.E. (1996), *Science Achievement in the Middle School Years (TIMSS)*, Chestnut Hill: Boston College

εκπαίδευση και στοχεύουν απλώς να καλλιεργήσουν ένα είδος γενικής παιδείας των μαθητών, προσφέροντάς τους κάποια γνωστικά ερεθίσματα.

Οι λόγοι για τους οποίους δεν έχουμε ουσιαστική αξιοποίηση της Ιστορίας των Επιστημών στη διδακτική πράξη αφορούν στο γεγονός ότι οι ιστορικές αναφορές είναι πολύ λίγες και απαιτούν κατάλληλους διδακτικούς μετασχηματισμούς και αλλαγή νοοτροπίας και στάσης. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να γνωρίζει βασικά στοιχεία της επιστημονικής γνώσης, να είναι σε θέση να χειρίζεται τη μετασχηματισμένη γνώση που διδάσκει και επιπλέον μέσω εμπλουτισμού και επεκτάσεων να επιδιώκει τη μετακίνηση των μαθητών/τριών από τις δικές τους βιωματικές εμπειρίες και γνώσεις προς τη σχολική γνώση των φυσικών επιστημών.

Για να πετύχει όμως αυτό, προέχει η ανάγκη να καταρτιστούν οι εκπαιδευτικοί επαρκώς, ώστε να είναι σε θέση να αναδείξουν και να τονίσουν τη θέση της Επιστήμης στην ιστορία του ανθρώπινου πολιτισμού. Αυτό θα μπορούσε να γίνει με την άμεση παροχή απαραίτητων γνώσεων και με συναφείς προτάσεις καινοτόμων διδακτικών προσεγγίσεων προκειμένου να διαμορφωθεί μία κουλτούρα και πρακτική, έτσι όπως περιγράφεται και υποστηρίζεται από την Ιστορία των Επιστημών.

Από την άλλη μεριά, επιφυλάξεις διατυπώνονται για την αποτελεσματικότητα της ενσωμάτωσης στοιχείων της Ιστορίας των Επιστημών ακόμα και από εκπαιδευτικούς που επιλέγουν μία τέτοια προοπτική διδασκαλίας. Και αυτό, διότι συχνά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν υλικό από την Ιστορία με γνώμονα την διεύρυνση των παιδαγωγικών τους επιδιώξεων, εις βάρος της ιστορίας και πολλές φορές σε μία αντι-ιστορική βάση.

Ελλοχεύει δε πάντα ο κίνδυνος του αναχρονισμού, η αποτίμηση και συχνά υποτίμηση του παρελθόντος με βάση μεταγενέστερες αξίες και αλήθειες για τη φύση. Διότι έτσι, συγκροτείται ένα παρελθόν, τα γεγονότα του οποίου οδηγούν με ορθολογικό τρόπο στο κυρίαρχο μοντέλο της κανονικής επιστήμης²³. Η επιστήμη όμως δεν αναπτύσσεται με αυτόν τον τρόπο. Μας ενδιαφέρει λοιπόν να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες – ή να αρχίσουν να κατανοούν – την αλήθεια των επιστημονικών θεωριών στο πλαίσιο μιας συγκεκριμένης ιδεολογικής, κοινωνικής και πολιτισμικής χωροχρονικότητας. Έτσι, εύκολα μπορεί να χρησιμοποιηθούν από εκπαιδευτικούς που δεν είναι εξοικειωμένοι με την Ιστορία των Επιστημών, αναχρονιστικές θέσεις στην παρουσίαση των γεγονότων²⁴.

Ο Kuhn, βέβαια, αν και υποστηρίζει ότι οι ιστορικές αναφορές στα διδακτικά εγχειρίδια και η αξιοποίησή τους στην διδακτική πράξη, είναι εξ αρχής επικίνδυνες γιατί παρουσιάζουν μία ψευδώς, ενιαία και αταλάντευτη

23 Γαβρόγλου, Κ. (2004), *Το Παρελθόν των Επιστημών ως Ιστορία*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης

24 Μανιάτη, Ε. (2012), Ο ρόλος της Ιστορίας των Επιστημών στη διδακτική πράξη: Η αποτίμηση μιας καταγραφής σε σχολικά εγχειρίδια, ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Διάδραση, σσ. 358-369

εξέλιξη της Επιστήμης που οδηγεί μεθοδικά και σταθερά στην έσχατη Αλήθεια, ωστόσο, αναγνωρίζει τη σημασία του παιδαγωγικού ρόλου των εγχειριδίων και της αναχρονιστικής ιστορίας, που αναδεικνύεται μέσα από αυτά, διότι έτσι συγκροτείται ένα παρελθόν που δικαιώνει την πορεία της σύγχρονης Επιστήμης²⁵.

Από την άλλη μεριά, για τους ιστορικούς των Επιστημών, παραμένει ανοιχτό το θέμα κατά πόσο αυτή την κανονιστική ιστορία των εγχειριδίων, είμαστε διατεθειμένοι να την δεχθούμε, τη στιγμή που γνωρίζουμε ότι προέρχεται από διδακτικούς μετασχηματισμούς και παρουσιάζεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να αιτιολογεί το κυρίαρχο παράδειγμα της σημερινής Επιστήμης.

Επιπλέον, οι σύγχρονες μεταρρυθμίσεις στρέφονται σε Αναλυτικά Προγράμματα που εστιάζουν στη δημιουργία υπεύθυνων πολιτών, με αυτογνωσία, κοινωνική ευαισθησία και κοινωνικές δεξιότητες. Αυτοί οι σκοποί σχετίζονται άμεσα με το πώς χρησιμοποιούν τα άτομα την επιστημονική γνώση για την λήψη αποφάσεων και πώς θα αντιμετωπίσουν και θα λύσουν προβλήματα που συναντούν στη ζωή τους.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Kuhn, Th. (1992), *Η Δομή των Επιστημονικών Επαναστάσεων*, μτφρ. Γ. Γεωργακόπουλος και Β. Κάλφας, Θεσσαλονίκη: Σύγχρονα Θέματα
- Nercessian, N.J. (1994), *Εννοιολογική δόμηση και διδασκαλία: Ένας ρόλος για την Ιστορία στη Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών στο Αναπαράσταση του Φυσικού Κόσμου*, μτφρ. Β. Κουλαϊδής, Αθήνα: Gutenberg
- Γαβρόγλου, Κ. (2004), *Το Παρελθόν των Επιστημών ως Ιστορία*, Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης
- Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών* (2002), Αθήνα: ΥΠΕΠΘ – Π.Ι., том. Β
- Κουλαϊδής, Β. (2001), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών: Αντικείμενο και Αναγκαιότητα*, στο *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών*, Πάτρα: ΕΑΠ, том. Α, σσ. 32-34
- Μανιάτη, Ε. (2012), *Ο ρόλος της Ιστορίας των Επιστημών στη διδακτική πράξη: Η αποτίμηση μιας καταγραφής σε σχολικά εγχειρίδια*, ΙΓ΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, Ιωάννινα, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Διάδραση, σσ. 356-365
- Ματσαγγούρας, Η. (2002), *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική γνώση*, Αθήνα: Γρηγόρης

25 Kindi, V., (2005). Should Science Teaching Involve the History of Science? An Assessment of Kuhn's View. *Science & Education*, 14, 721-731

Πολυζώης, Γ. (2016). Η Αξιοποίηση του Έργου του Thomas Kuhn στη Διδακτική των Φυσικών Επιστημών. *Νέα Παιδεία* 156/2016.

Ξενόγλωσση

- Beaton, A.E. (1996), *Science Achievement in the Middle School Years (TIMSS)*, Chestnut Hill: Boston College
- Hodson, D. (1998), Toward a philosophically more valid science curriculum, *Science & Education*, τομ.72/1, σσ.19-40
- Kindi, V., (2005). Should Science Teaching Involve the History of Science? An Assessment of Kuhn's View. *Science & Education*, 14, 721-731
- Koliopoulos, D., Constantinou, C. (2005), The Pendulum as Presented in School Science Textbooks of Greece and Cyprus, *Science and Education*, τομ. 14/1, σσ. 59-73
- Lederman, N.G. (1992), Students' and teachers' conceptions of the nature, *Journal of Science Teaching*, τομ. 29/4, σσ. 331-359
- Matthews, M.R. (1994), *Science Teaching: The Role of History and Philosophy of Science*, New York: Rutledge
- Matthews, M.R. (2000), *Time for Science Education* New York: Kluwer Academic/Plenum Publishers
- Mc Comas, W., Clough, A. & Almazroa, A. (1998), The Role of Character of the Nature of Science in Science Education, στο: *The Nature of Science in Science Education. Rationales and Strategies* W. Mc Comas (επιμ.), New York: Kluwer Academic Publishers
- Project 2061: Science for All Americans* (1989), American Association for the Advancement of Science (AAAS), New York: Oxford University Press
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories: An educational perspective*. Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Seroglou, F., Koumaras, K. (2001), The Contribution of the History of Physics in Physics Education: A Review, *Science & Education*, τομ. 10/1-2, σσ. 153-172
- Suchting, W. (1995), The nature of scientific thought, *Science and Education*, τομ. 4/1, σσ. 1-22

Ιστοσελίδα

Πολυζώης, Γ. (2014). Κοινωνικοπολιτισμικές προσεγγίσεις στην έρευνα της διδακτικής των Φυσικών Επιστημών, *Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών: Έρευνα και Πράξη*, (48-49). Στο: <http://www.lib.uoi.gr/serp/>

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η Δρ. **Μανιάτη Έλενα** είναι Σχολική Σύμβουλος στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η επιστημονική της δραστηριότητα επικεντρώνεται σε ζητήματα Παιδαγωγικής του Σχολείου, με άξονες αναφοράς τη διδακτική πρακτική και την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διδάσκει Ιστορία και Φιλοσοφία των Επιστημών στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο και στο Τμήμα Ιστορίας και Φιλοσοφίας των Επιστημών του ΕΚΠΑ. Στοιχεία Επικοινωνίας: **elmaniati@gmail.com**.

Καραβά Ζαχαρούλα

Η Παιδική Λογοτεχνία ως πολυτροπικό μέσο στο σύγχρονο ψηφιακό περιβάλλον

Περίληψη

Το παρόν άρθρο έχει ως στόχο την παρουσίαση της δημιουργίας παραμυθιών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, με τη βοήθεια τεχνολογικών εργαλείων Τ.Π.Ε.

Οι μαθητές με βάση το μοντέλο της καθοδηγούμενης διερεύνησης-ανακάλυψης με έμφαση στην κριτική σκέψη, στη συμμετοχική και συνεργατική μάθηση και στη δημιουργική έκφραση, όπου ο δάσκαλος αναλαμβάνει το ρόλο του συνεργάτη, συντονιστή και αρωγού της όλης προσπάθειας, αντιλαμβάνονται τη διαχρονική και διαπολιτισμική αξία της λογοτεχνίας και διαπιστώνουν τη χρήση και τη χρησιμότητά της σήμερα. Αναζητούν, καταγράφουν, συζητούν μεταξύ τους για να φτιάξουν το δικό τους παραμύθι. Δημιουργούν δικές τους ασκήσεις και σταυρόλεξα βασισμένα στην κεντρική ιδέα του παραμυθιού τους, καθώς και ζωγραφιές αυθεντικές, έτσι όπως αυτοί τις φαντάστηκαν κατά τη διάρκεια σύλληψης του παραμυθικού τους θέματος. Παράλληλα, η δυνατότητα παρουσίασης της εργασίας τους, δίνει στα παιδιά την ευκαιρία της αξιολόγησης, της επικοινωνίας και της μεταξύ τους αλληλεπίδρασης.

Λέξεις κλειδιά: Η/Υ, λογισμικά, Τ.Π.Ε., παραμύθια, ψηφιακή αφήγηση

The Fairytale in Modern Teaching Scenarios.

Abstract

This article aims to present the creation of stories concerning the Elementary Education, with the help of the technological tools T.P.E.

Students based on the model of guided research emphasize on critical thought, collaborative learning and creative expression where their teacher takes on the role of the partner and coordinator of the whole attempt. They also realize the multicultural value of literature and discover its use and utility nowadays. They search, write down, discuss among them in order to make their own story. They also create exercises and puzzles based on the main idea of their story, pictures, too, according to the way they had imagined them during the conception of the story theme. Additionally, the students have the ability to present their work and this is very important and crucial, because it gives them the chance to evaluate, communicate and collaborate all together.

Key words: computers, software, T.P.E., fairy tales-stories, digital narration.

1. Εισαγωγή

Η πρώτη επαφή του παιδιού με τα παραμύθια δεν πρέπει να λογίζεται σαν κάτι περιορισμένο και επιφανειακό, μόνο και μόνο γιατί αυτά αποτελούν μέρος της προφορικής παράδοσης που είναι ανώνυμη και συλλογική ή γιατί τα φιλολογικά στοιχεία τους φαίνονται τόσο απλά. Αντίθετα, σηματοδούν βαθιά τον καθένα από μας και μας εισάγουν σε μία εξαιρετικά πολύτιμη πολιτισμική παράδοση¹.

Αυτές οι ρίζες είναι πολύ βαθιές, και χωρίς αμφιβολία, οι γέφυρες που έχτισαν μεταξύ των γενεών είναι τόσο δυνατές, στέρεες και χρήσιμες, ώστε να μπορούν αρχικά να χρησιμοποιηθούν ως πηγή απόλαυσης στην παιδική ηλικία και αργότερα, στην ενήλικη ζωή, ως τον βασικό αξιακό άξονα και ως πηγή παρηγοριάς, δικαιοσύνης ελπίδας, λύτρωσης και κάθαρσης².

Η ρίμα, το μέτρο, η παρήχηση, η μετρική, η ομοιοκαταληξία και άλλα βασικά στοιχεία της ποιητικής τέχνης υπάρχουν σε αυτά τα πρώτα φιλολογικά έργα. Κατά την διαδικασία της αφήγησης και της ακρόασης παραμυθιών και ιστοριών γενικότερα, αναπτύσσεται επιπρόσθετα και η επαφή του παιδιού με τις βασικές παραμέτρους της αφηγηματικής λογικής, η οποία λειτουργεί στη συνέχεια σαν πυξίδα στο ταξίδι της φιλολογικής έκφρασης στην ενήλικη ζωή³.

1 Μεραικλής, Μ. (2001), Τα παραμύθια μας. Καισαριανή: Εκδόσεις Εντός, σ. 43

2 Roney, R. C. (2001), *The Story Performance Handbook*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, p.p. 20-29. Επίσης, Uner, *Storytelling for the environment-Module 4*. Available at: <http://www.ens.gu.edu.au/ciree/LSE/MOD4.htm> (προσπελάστηκε 4/2/2012)

3 Αναγνωστόπουλος, Β. (2015). *Η ζωή και το παραμύθι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ.σ. 35-42.

Όλος αυτός ο ποιητικός και πεζογραφικός θησαυρός που αποτελεί το πρώτο αντάμωμα του παιδιού με την τέχνη των λέξεων, όλος αυτός ο τεράστιος πλούτος που έρχεται από την αρχή των χρόνων, χτίζει μία πλούσια παράδοση⁴. Όταν αυτή παγιωθεί μπορεί και ελίσσεται παίρνοντας νέες μορφές, ώστε ταυτόχρονα να αντικρούεται και να γίνεται αποδεκτή χρησιμοποιώντας νέους αποσυμβολισμούς. Με τον τρόπο αυτό μπορεί να μεταδίδεται, προσθέτοντας αυθεντικές εμπειρίες στην παράδοση. Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνεται και από μαρτυρίες καταξιωμένων λογοτεχνών και πνευματικών ανθρώπων, οι οποίοι ανατρέχουν σε αυτά τα μονοπάτια είτε με τη μορφή παρωδιών, παραθεμάτων και τιμητικών αναφορών, είτε εστιάζοντας την προσοχή τους και τις κριτικές δεξιότητές τους σ' αυτήν⁵.

2. Το παραμύθι στην Ιστορία-Επιστήμη

Εστιάζοντας τα τελευταία χρόνια και η πολιτεία στη σημαντική προσφορά του παραμυθιού στη διατήρηση της πολιτισμικής κληρονομιάς μας, ενέταξε την αφήγηση στο ημερήσιο σχολικό πρόγραμμα μέσω αρχικά της Ευέλικτης Ζώνης και αργότερα των καινοτόμων πολιτιστικών προγραμμάτων και της Φιλαναγνωσίας⁶.

Η επανεξέταση των τρόπων προσέγγισης και εμπλοκής της αφήγησης στη διαδικασία της μάθησης είναι βασική προϋπόθεση για να αναπτυχθεί μια βαθιά σχέση ανάμεσα στους μαθητές και τη λαϊκή παράδοση, προσφέροντάς τους υλικό προσεκτικά επιλεγμένο, με βάση πάντα τα ενδιαφέροντά τους. Με τον τρόπο αυτό ο μαθητικός αφηγηματικός λόγος βρίσκεται και πάλι στο επίκεντρο της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης⁷.

Στην Αγγλία ήδη από το 1998 εφαρμόζεται το πρόγραμμα Taste ανάλογο με το πρόγραμμα "Συγγραφείς και εικονογράφοι στα σχολεία" που υλοποίησε από το 2004-2013 το Ε.ΚΕ.ΒΙ., ενώ επικουρικά, μέλη της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου, προσέφεραν πολλά χρόνια νωρίτερα αλλά και συνεχίζουν να προσφέρουν αφιλοκερδώς τέτοιες υπηρεσίες, σε σχολεία, παιδικούς σταθμούς, βιβλιοθήκες, λέσχες ανάγνωσης, συλλόγους, πνευματικά κέντρα κ.ά.⁸.

Η χρησιμότητα της ιστόρησης είναι αναμφισβήτητη είτε ως γνωριμία με άλλους πολιτισμούς, είτε ως μέσο και υλικό γλωσσικής ανάπτυξης, υιοθέτησης

4 Αυδίκος, Ευ. (2009), *Εισαγωγή στις σπουδές του λαϊκού πολιτισμού*. Αθήνα: Κριτική, σ.σ. 49-53.

5 Grosleziat, C. (2012), *Ta βρέφη και η μουσική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.σ. 24-26.

6 Κεκέ, Η. και Μανούσου Ε. (2001), *Βλέπω το σημερινό κόσμο, Δημιουργικές Διαθεματικές δραστηριότητες για την Ευέλικτη Ζώνη του Δημοτικού Σχολείου, για μαθητές Α' Δημοτικού* (β). Αθήνα: Π.Ι.

7 Zempylas, M. & Iasonos, S. (2010), Leadership and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13 (2), p.p. 163-183.

8 Καραβά, Ζ. (2018), Η Γυναικεία λογοτεχνική Συντροφιά μέσα από το αέναο ιδεόγραμμα της ιστορίας της: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. *Παιδεία και Κοινωνία, Αυγή*, Β' περίοδος, αρ. φ. 13128, Σάββατο 24 & Κυριακή 25 Μαρτίου, 2018, σ.σ. 8-9.

αξιών, απόψεων, λύσης εντάσεων, πληροφοριακό υλικό, ανάπτυξη φαντασίας, απόκτηση επικοινωνιακής εμπειρίας, είτε ως κοινωνικοποίηση και ομαλή ένταξη στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο⁹.

Ενθαρρύνοντας την αφήγηση προσωπικών, παραδοσιακών ή και νέων ιστοριών, βοηθούμε τα παιδιά να αναπτύξουν την πεποίθησή τους στον προφορικό λόγο και να αφομοιώσουν την ιστορία που άκουσαν. Αποκτούν συνείδηση της δύναμης του λόγου, αντιλαμβάνονται τον έλεγχο που ασκούν πάνω στη γλώσσα και στο ακροατήριο και μπορούν να εκφράσουν τα προσωπικά τους συναισθήματα. Στο άκουσμα μιας ιστορίας εμπλέκονται ενεργά στον κόσμο και στις σκέψεις των άλλων ατόμων.¹⁰ Έτσι καταφέρνουν να μην περιορίζονται, αλλά ελεύθερα να εξερευνούν έννοιες που δε συναντούν συχνά στην καθημερινή ζωή τους¹¹. Άλλωστε, η αφήγηση είναι μια βαθύτατα λαϊκή τέχνη, που χειρίζεται κοινές πεποιθήσεις γύρω από τη φύση των ανθρώπων και του κόσμου μας, όπως υποστήριξε η Bassnett¹².

Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ότι το παραμύθι δίνει διέξοδο σε ασυνείδητους συνηθέστερα προβληματισμούς.¹³ Μέσα από τη δράση των ηρώων το παιδί οδηγείται στη λύση αποριών κι έτσι συνδέει το γνωστό με το άγνωστο. Γι' αυτό και στα παιδιά αρέσει να ακούν πολλές φορές το ίδιο παραμύθι, εφαρμόζοντας τη διαδικασία της αναδιήγησης, προκειμένου να το μάθουν, να το εμπεδώσουν και πάνω εκεί να μπορέσουν να φτιάξουν μια νέα δική τους ιστορία ή να τροποποιήσουν λίγο την ήδη υπάρχουσα¹⁴.

Γίνεται εμφανώς, λοιπόν, αντιληπτό ότι το παραμύθι εισάγει το παιδί στην πραγματικότητα από ένα μυθικό δρόμο, ο οποίος έχει το καλό να ανοίγει προοπτικές στην παιδική φαντασία. Τα παιδιά μαθαίνουν για τις ζωές των άλλων ανθρώπων και μέσα από αυτή τη διαδικασία κατανοούν και τη δική τους πορεία στη ζωή. Και αυτό συντελείται απλά και αβίαστα, καθώς σε μια πρώτη προσέγγιση η σχολική ζωή είναι γεμάτη από πλαίσια που ευνοούν τη δημιουργία ιστοριών-κοινωνικών σχολίων στους διαδρόμους, αναδιηγήσεις των τηλεοπτικών εκπομπών, παιχνίδια, ανέκδοτα και τραγούδια στα διαλείμματα, ευτράπελα από την εκδρομή¹⁵.

Και ενώ όλα αυτά που αποτελούν το πρωτογενές υλικό υπάρχουν διαθέσιμα στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα, εκείνος που θα παίξει τον αποφασιστικότερο ρόλο στην αποδοχή και την καλλιέργεια της αφηγηματικής

9 Τσιλιμένη, Τ. (2011), *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Επίκεντρο.

10 Lewis, D. (1996), *Going along with my Gumpy: Polysystemy and Play in the Modern Picture Book*, *Singal*, (80), p.p. 110-112.

11 Πολιτιστική κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (2007), *Η Παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού*, Επιμέλεια Σ. Γ. Κούτρας, Κ.Δ. Μαλαφάντης. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη, σ.σ. 14-16.

12 Bassnett, S. (2002), *Translation Studies*. London and New York: Routledge.

13 Μπετελγάμι, Μπρ.- Ζελάν, Κ. (2005), *Μαθαίνοντας ανάγνωση*. (μτφρ.) Ρ. Μόραρη. Αθήνα: Καστανιώτης.

14 Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2017), Εισαγωγή του επιμελητή. Στο: Appleyard, J.A., *Η διαμόρφωση του αναγνώστη. Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg, σ.σ. 8-16.

15 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2008), *Επιμορφωτικό Υποστηρικτικό Υλικό για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία*.

παράδοσης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός. Μέσα από τη δημιουργία θετικού ενδοσχολικού κλίματος θα προεπιλέξει, θα συνεπιλέξει, θα εμπνεύσει, θα μαγέψει με απώτερο στόχο να εμψυχήσει στους μαθητές του την αγάπη για την αφήγηση.¹⁶

Ο δάσκαλος-αφηγητής που αντικατέστησε το λαϊκό παραμυθά, διαμορφώνει μια δική του τεχνική, γι' αυτό και δε χρειάζεται ν' αλλάξει ρόλο. Το μόνο που απαιτείται είναι πρώτιστα από τον ίδιο πίστη σ' αυτό που κάνει, εντιμότητα και ειλικρίνεια.¹⁷ Και αυτό επιβεβαιώνεται από τις επισκέψεις σύγχρονων παραμυθάδων-ιστορητών-νεοιστορητών, συγγραφέων, εικονογράφων και άλλων συναφών ειδικοτήτων στα σχολεία¹⁸, όπου διαπιστώνεται η ευκολία αποδοχής τους και η διάθεση συνεργασίας από τους μαθητές που έχουν συνηθίσει να δουλεύουν σε ένα τέτοιο περιβάλλον.

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να σας μεταφέρω και την προσωπική εμπειρία μου με την ιδιότητα του συγγραφέα, όπου μπαίνοντας σε τάξεις ανά την Ελλάδα διαπιστώνω με μεγάλη μου χαρά τη διαρκώς αυξανόμενη αλλαγή νοοτροπίας των Ελλήνων εκπαιδευτικών, όπου πεπεισμένοι πλέον για την αξία της αφήγησης επιζητούν το συγγραφέα στην τάξη¹⁹.

Παρατηρούμε, λοιπόν, ότι η διαθεματική προσέγγιση μάθησης μέσα από ένα λαϊκό παραμύθι μπορεί να έχει μεγάλο ενδιαφέρον για τους εκπαιδευτικούς αλλά σίγουρα προσφέρει στους ακροατές του τη δυνατότητα να ανακαλύψουν μια νέα πηγή χαράς και ευχαρίστησης²⁰. Με τον τρόπο αυτό η αφήγηση αντιλαμβάνεται όχι ως απλή αναβίωση ή ως ένα δρώμενο φολκλορικού χαρακτήρα. Στόχος της είναι να γίνει αντιληπτή και αποδεκτή, ακόμα και από τους πιο δύσπιστους, η καθοριστική συμβολή της στη βελτίωση της μαθησιακής ικανότητας των παιδιών μέσω νέων μορφών διδασκαλίας²¹.

Ιδιαίτερα ενδιαφέροντα ήταν τα αποτελέσματα της έρευνας που προέκυψαν από το πρόγραμμα του Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης «Μια φορά κι έναν καιρό...αλλά μπορεί να γίνει και τώρα. Η εκπαίδευση ως χώρος διαμόρφωσης νέων παραμυθάδων²², απ' όπου διαπιστώνεται ότι η σχολική τάξη μπορεί να μετατραπεί σε φυτώριο νέων παραμυθάδων, αναβιώνοντας το θεσμό

16 Lepman, J. (2002), *A Bridge of Children's Books*, (μτφρ.) Edith McCormick. Dublin: O' Brien Press, p.p 31-33.

17 Ράπτης, Α. και Ράπτη Α. (2004), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αρ. Ράπτης.

18 Κανατσούλη, Μ. (2014), *Μυστικά, ψέματα, όνειρα και άλλα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press, σ.σ. 55-58.

19 Elbaz-Luwisch, F. (2001), Personal story as passport: Storytelling in borden pedagogy. *Teacher Education*, 21(1), pp. 81-101.

20 Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2008), *Το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο, Στη χώρα των χρωμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος, σ.σ. 34-45.

21 Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2010), *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Π.Ι. Επίσης, ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Πληροφορικής*.

22 Αυδίκος, Ευ. (2009), *Εισαγωγή στις σπουδές του λαϊκού πολιτισμού*. Αθήνα: Κριτική.

αυτό που έτεινε να εκλείψει²³. Μια δυναμική και συνάμα σημαντική αντίδραση εκ μέρους μας είναι θεωρητικά απαραίτητη και πρακτικά εφικτή, όταν έχουμε πειστεί για την αναγκαιότητά της, προκειμένου να συμβάλλουμε στη διατήρηση, προβολή και ενίσχυση της πολιτισμικής μας ταυτότητας μέσα στο μωσαϊκό της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας μας²⁴.

3. Το παραμύθι στο σχολείο-Διδακτική αξιοποίηση

3.1. Εικόνα – Αισθητικές και επικοινωνιακές δεξιότητες στο σύγχρονο σχολείο

Ο πολιτισμός της εικόνας συγκρούεται με τις πρακτικές του σύγχρονου σχολείου, του σχολείου, κατά τον Πλειό²⁵, της «ώριμης νεωτερικότητας» και κατευθύνεται προς ένα «μετα-νεωτερικό» μοντέλο οργάνωσης της εκπαιδευτικής πράξης. Η σύγκρουση αυτή οδηγεί: πρώτο στην αλλαγή του περιεχομένου της έννοιας της γνώσης καθώς οι μαθητές/τριες συσσωρεύουν εμπειρίες από το συνδυασμό τεχνολογικών και απλών εικόνων²⁶ και από πολύ νωρίς έχουν στη διάθεσή τους ένα μεγάλο όγκο πληροφοριών και δεύτερο στην αμφισβήτηση της μονολιθικότητας της γνώσης, της έννοιας της αλήθειας και της αντικειμενικότητας της εκπαιδευτικής γνώσης και την μετατροπή της σε γνώμη, αλλά και στην αμφισβήτηση του ηγεμονικού ρόλου του εκπαιδευτικού²⁷.

Από το πλήθος των τρόπων ένταξης των εικόνων στη μαθησιακή διαδικασία και την επίτευξη εκπαιδευτικών στόχων ξεχωρίζουν: (α) η συμβολή της εικονογράφησης στην κατανόηση των κειμένων, (β) η προσέγγιση πολυτροπικών κειμένων, (γ) η δημιουργία πλαισίων επικοινωνίας για την παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου και (δ) οι εννοιολογικές/παραστατικές εικόνες.

Βασίζόμενοι στο παραπάνω πλαίσιο αντιλαμβανόμαστε ότι η Παιδική λογοτεχνία συμπεριλαμβάνει τον **οπτικοακουστικό γραμματισμό**, ο οποίος δηλώνει ²⁸ ένα ρόλο για το παιδί σε τρεις κατευθύνσεις: το παιδί **θεατής** (καταναλωτής), το παιδί **κριτικός** και το παιδί **παραγωγός** εικόνων²⁹.

23 Unesco, *Storytelling. Module 19*. In: http://www.unesco.org/education/tlsf/theme_d/mod19/uncom19bod.htm (προσπελάστηκε στις 9/2/2006)

24 Γεωργιάννης, Π. (2013), *Ελλήνων πολιτεία*. Αθήνα: Διάδραση.

25 Πλειός, Γ. (2005), *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον, σ.σ. 45-52.

26 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2008), *Επιμορφωτικό Υποστηρικτικό Υλικό για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία*.

27 Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005), Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα. Στο: Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, σ.σ. 557-568.

28 Kress, G. (2005), *Multimodal discourse and meaning production*. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, σ.σ. 127-134.

29 Γρόσδος, Σ. (2008), *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*, Διπλωματική εργασία Α.Π.Θ.

Η παθητική προσέγγιση των εικόνων δεν οδηγεί στην αποσυμβολοποίηση και στην ανακάλυψη των νοημάτων τους. Η κριτική προσέγγιση των εικόνων, χωρίς να αγνοεί τα εκφραστικά μέσα του δημιουργού, στρέφεται κυρίως προς το περιεχόμενο. Ο κριτικός θεατής αναγνωρίζει όχι μόνο **τι** λέει ο δημιουργός (περιγραφή), αλλά και **πώς** απεικονίζει το περιεχόμενο (ερμηνεία), αναγνωρίζοντας τους διαφορετικούς τρόπους με τους οποίους κάθε εικόνα είναι μία μοναδική δημιουργία ενός μοναδικού δημιουργού. Οι μαθητές/τριες αποτελούν μία κοινότητα θεατών, οι οποίοι μέσα από το διάλογο και με διάμεσο τα εκφραστικά μέσα της εικόνας θα αναζητήσουν, όχι μόνο τις επιφανειακές έννοιες, οι οποίες είναι εύκολα αναγνωρίσιμες, αλλά τις υπονοούμενες έννοιες (η γνώση του κόσμου έξω από την σχολική αίθουσα).³⁰

Η απόλαυση είναι η κύρια επιδίωξη για το παιδί. Ο εκπαιδευτικός προσφέρει στα παιδιά τις ευκαιρίες να χαρούν τις εικόνες των βιβλίων Παιδικής Λογοτεχνίας. Μετά τη θέαση τα παιδιά αφήνονται ελεύθερα να εκφράσουν αυθόρμητα τις πρώτες εντυπώσεις τους με τη μέθοδο του καταγισμού των ιδεών. Εκφράζουν συναισθήματα και επιθυμίες, οι οποίες καταγράφονται από τον εκπαιδευτικό στον πίνακα και μπορούν να αποτελέσουν κάποια άλλη στιγμή (όχι αμέσως μετά τη θέαση της εικόνας) ένα πλούσιο λειτουργικό λεξιλογικό υλικό, δημιούργημα των παιδιών, προς επεξεργασία (λεξιλογική, νοηματική κ.λπ.). Σ' αυτό το παιχνίδι της αυθόρμητης έκφρασης συναισθημάτων δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Ο αναπόφευκτος, ακόμα και στις πιο αδιάφορες εικόνες, διάλογος του παιδιού με την εικόνα, ουσιαστικά με τους δημιουργούς της, είναι μία σχέση προσωπική.³¹

Με τον τρόπο αυτό οι μαθητές/τριες αποκτούν σταδιακά τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης των υπονοούμενων εννοιών και ενσωματώσουν πρακτικές για να γίνουν ικανοί να προσεγγίζουν την εικόνα από ποικίλες οπτικές. Τα ερεθίσματα για συζήτηση, ο σχολιασμός, η ανταλλαγή των απόψεων και η σύγκρουση ιδεών έχουν στόχο τον συνειδητοποιημένο θεατή, ο οποίος επιλέγει, προκρίνει ή απορρίπτει, δεν υποκύπτει στην υπερβολή και δεν παρασύρεται στον συναισθηματικό μμητισμό και στις ταυτίσεις.³²

3.2. Η εικόνα στο παραμύθι ως παράμετρος επικοινωνίας στη γλωσσική διδασκαλία

Τα νοήματα και οι κώδικες του πολιτισμού δομούνται και γίνονται κατανοητοί διαμέσου της γλώσσας. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για τη δημιουργία και την

30 Βρύζας, Κ. (2005), Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, σ.σ. 427-438.

31 Yannicopoulou, A. (2002), When the world meets the picture: the phenomenology of written text in children's picture book. In: B. Cope & M Kalantzis, *Proceedings of the learning conference*. Australia: Common Ground, p.p. 1-23.

32 Γαλάντης, Γ. (2004), Η αφήγηση του παραμυθιού, μια επικοινωνία με πολλές εκδοχές. Στην εφ. *Τα παιδιά μας και εμείς*, Χίος, τχ. 104, σ.σ. 6-8.

ερμηνεία σημασιών, ταυτοτήτων, σχέσεων και διαδράσεων, δηλαδή, αυτό που εντελώς σχηματοποιημένα ορίζουμε ως πολιτισμό. Η πραγματικότητα ερμηνεύεται και κατανοείται μέσα από το λόγο. Οι γλωσσικές διαδικασίες, δια των οποίων κατασκευάζεται ο πολιτισμός, βοηθούν στη μελέτη του πολιτισμού διαφόρων κοινοτήτων (με τη στενή ή πλατιά έννοια)³³. Η κυριαρχία της εικόνας στον σύγχρονο πολιτισμό μάς αναγκάζει να προσφεύγουμε σ' αυτήν, προσπαθώντας να καθιερώσουμε ένα διάλογο ανάμεσα στον προφορικό λόγο, το γραπτό λόγο και την εικόνα. Πρόκειται για “δίκτυα ελεύθερης κυκλοφορίας κι ανταλλαγής συναισθημάτων” ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους έκφρασης που διαθέτει ένα παιδί για να γράψει, να εκφραστεί και να δημιουργήσει.

Η εικόνα είναι ένα “κείμενο” προς κατανόηση, που παίζει κι αυτό το ρόλο του όπως τα άλλα κείμενα. Αποδεχόμενοι την κυριαρχία ποικίλων επικοινωνιακών εργαλείων, η εικόνα δεν είναι πια ένα συμπλήρωμα αλλά μία συν-κατασκευή μαζί με καθεμιά από τις άλλες “γλώσσες”, οι οποίες διαφοροποιούν τα εργαλεία και τα μέσα με τα οποία κατασκευάζουν τις επικοινωνιακές ανταλλαγές μεταξύ των ατόμων³⁴. Η εκπαίδευση στην εικόνα διαπερνά όλα τα γνωστικά αντικείμενα, οφείλει να είναι παντού παρούσα ως αντικείμενο μελέτης κι ως μέσο εκμάθησης³⁵.

Κάθε σχόλιο, κάθε γέλιο, κάθε επιφώνημα είναι μια ευκαιρία για επικοινωνία. Ενθαρρύνουμε τα παιδιά να εξερευνήσουν τα δικά τους συναισθήματα και να οικοδομήσουν τις δικές τους απόψεις³⁶. Η προσέγγιση είναι εμπειρική. Εκείνο που προέχει είναι να διαφυλαχθεί ο αυθορμητισμός, γι' αυτό περιορίζουμε τα λόγια και δίνουμε τον πρώτο λόγο στα παιδιά ενθαρρύνοντας και επιδοκιμάζοντας. Η τέχνη δημιουργεί ένα αυθόρμητο ενθουσιασμό στα παιδιά, ιδιαίτερα οι κινούμενες εικόνες του κινηματογράφου, παρασύρει τα παιδιά σε συναισθηματικούς ακροβατισμούς, ταύτισης ή αποστασιοποίησης, οι οποίοι, όταν ομολογούνται βγαίνοντας στην επιφάνεια, λειτουργούν λυτρωτικά³⁷.

Παράλληλα, διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι οι έντυπες εικόνες των βιβλίων παιδικής λογοτεχνίας συμβάλλουν επίσης και στην επίτευξη των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας, καθώς συμμετέχουν στα “γεγονότα μάθησης”, εστιάζοντας στην προσέλευση της προσοχής (ελκυστικότητα), στην πληροφόρηση για τους στόχους του μαθήματος (εικονικοί προκαταβολικοί οργανωτές), στην παροχή κινήτρων, στην ανάκληση προηγούμενης γνώσης και έκφρασης εμπειριών, στην παρουσίαση του περιεχομένου κ.ά.³⁸.

33 Egan-Robertson, A. και Bloome, D. (2001), *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 66-69.

34 Κόμης, Β. (2004), *Εισαγωγή στις εφαρμογές των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

35 Bruner, J. (2004), *Δημιουργώντας Ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, σ. 43. Επίσης, Holub, C. R. (2004), *Θεωρία της πρόσληψης: μία κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίχμιο, σ.σ. 17-21.

36 Βιτσιλιάκη, Χ., Ευθυμίου, Η. (2007), *Νέες τεχνολογίες στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Μια έμφυλη προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός, 27-43.

37 Σιβροπούλου, Ρ. (2010), *Από το παιχνίδι με κανόνες στο γραμματισμό*. Gutenberg- Γιώργος & Κώστας Δαρδανός, σ.σ. 51-53.

38 Χατζησαββίδης, Σ. και Γαζάνη, Ε. (2005), Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την

Ειδικότερα στην ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων (skills) της ακρόασης (listening), της ανάγνωσης και κατανόησης (reading), της παραγωγής προφορικού λόγου (speaking) και της παραγωγής γραπτού λόγου (writing), είτε ακολουθείται η ρυθμιστική αντίληψη για τη διδακτική της γλώσσας και επιχειρείται η προσέγγιση της γλώσσας ως άσκησης στο επίπεδο της μεταγλώσσας (δομή της γλώσσας, μελέτη αφηρημένων γλωσσικών μονάδων, γραμματικά και συντακτικά φαινόμενα) είτε πρόκειται για διδακτικές εφαρμογές, οι οποίες είναι ευρέως γνωστές ως *επικοινωνιακές προσεγγίσεις* και ορίζουν ως σκοπό της γλωσσικής διδασκαλίας την καλλιέργεια των ικανοτήτων των μαθητών/τριών για χρήση της γλώσσας με τον κατάλληλο για την εκάστοτε περίπτωση τρόπο³⁹.

3.3. Διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού-Μελέτη περίπτωσης

Το παρόν άρθρο εστιάζει στη συμβολή της τεχνολογίας των υπολογιστών στην παιδική-μαθητική δημιουργικότητα⁴⁰, όπου επιτρέπει στα παιδιά μέσω σύγχρονων σεναρίων και νέων μεθόδων διδασκαλίας να "κατασκευάσουν"-γράψουν, να αφηγηθούν και να μοιράσουν παραμύθια. Ας δούμε λοιπόν ένα συγκεκριμένο παράδειγμα που υλοποιήθηκε το διδακτικό έτος 2015-2016 με 17 παιδιά της Β' τάξης σε δημόσιο δημοτικό σχολείο της Ν. Ιωνίας Αττικής.

Το ταξίδι ξεκίνησε από τα τέλη Σεπτεμβρίου. Ο σκοπός του προγράμματος ήταν να έρθουν τα παιδιά σε επαφή με το βιβλίο, να το αγαπήσουν και να το τοποθετήσουν στο πρόγραμμα των καθημερινών τους δραστηριοτήτων. Αρχικά διαβάστηκαν κάποια παραμύθια που ήταν γνωστά στα παιδιά και προσπάθησαν να ανακαλύψουν και να κατανοήσουν κάποια βασικά στοιχεία που πρέπει να έχει ένα παραμύθι για να είναι αρεστό να το διαβάσει κάποιος όχι μόνο μια φορά, αλλά πολλές και να το προτείνει και σε άλλους, όπως η διαμάχη μεταξύ του καλού και του κακού, αγωνία για την εξέλιξη, έκπληξη, χαρούμενο τέλος κ. ά.

Στη συνέχεια, όταν αυθόρμητα προτάθηκε από έναν μαθητή να γράψουν το δικό τους παραμύθι, η ανταπόκριση ήταν καθολική. Έτσι αρχικά χωρίστηκαν σε ομάδες. Επειδή η τάξη αποτελούνταν από 8 αγόρια και 9 κορίτσια δημιουργήθηκαν δυο ομάδες: αγοριών και κοριτσιών. Επειδή πάντα υπάρχει μια κόντρα μεταξύ τους, ο χωρισμός αυτός φάνηκε ως η καλύτερη λύση. Επόμενο βήμα ήταν το θέμα του παραμυθιού. Εδώ, υπήρξε η παρέμβαση της εκπαιδευτικού στο να διαλέξουν τα παιδιά θέματα που τους απασχολούν. Υπήρξαν προτάσεις οι οποίες καταγράφηκαν στον πίνακα και στη συνέχεια κατά πλειοψηφία βγήκε το επικρατέστερο. Θα έφτιαχναν σε κόμικ το παραμύθι της γράφουσας με τίτλο *Η Πεντάμορφη της Αιγύπτου*. Το είχαν διαβάσει όταν τελείωναν την

πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο: Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications, σ.σ. 25-37.

39 Moss, E. (2001), *Picture books for young people 9-13*. South Woodchester: Thimble Press, p.p. 7-10.

40 Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, (2008), *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία*. Τεύχος 2: Κλάδοι ΠΕ60/70.

Α΄ Δημοτικού, τους άρεσε αλλά και τους είχε προβληματίσει. Ακολούθησαν οι ήρωες των παραμυθιών. Τα αγόρια ήθελαν να ασχοληθούν με τον κακό μάγο, ενώ τα κορίτσια προτίμησαν την Πεντάμορφη, σύμφωνα με τα στερεότυπα που δεν παρακάμφθηκαν ούτε στη συγκεκριμένη περίπτωση.

Έτσι η ομάδα ξεκίνησε σταδιακά να αναδημιουργεί την ιστορία του παραμυθιού, για την εξέλιξη της οποίας χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης κάθε εβδομάδα. Εδώ πρέπει να αναφέρω ότι ενώ τα παιδιά σε αυτό το στάδιο μπορούσαν να γράψουν άνετα και γρήγορα, χρησιμοποιήθηκαν κασετόφωνα εγγραφής, ώστε να μη χαθεί καμιά καλή ιδέα. Την τελευταία ώρα κάθε εβδομάδας διάβαζαν την ιστορία που είχαν έτοιμη ως εκείνο το σημείο και ζητούσαν από την άλλη ομάδα να τους πει τις εντυπώσεις της αλλά κυρίως τη γνώμη της για το πώς πιστεύει ότι μπορεί να γίνει καλύτερη.

Το εντυπωσιακό σε αυτό το στάδιο ήταν ότι ξέχασαν τις διαφωνίες και τις κόντρες τους και προσπαθούσαν να βελτιώσουν τις ιστορίες της άλλης ομάδας, σε σημείο που υπήρχαν ιδέες που πραγματικά έδιναν λύσεις σε στιγμές που η άλλη ομάδα δεν είχε ή κωλυσιεργούσε. Έτσι μετά την πάροδο τεσσάρων μηνών περίπου το παραμύθι είχε ολοκληρωθεί παίρνοντας την έγκριση όλων των παιδιών της τάξης.

Πέρασαν λοιπόν στο επόμενο βήμα που ήταν η εικονογράφηση του κειμένου σε μορφή κόμικ, όπως αρχικά είχαν προσυμφωνήσει. Αυτή η διαδικασία ήταν περισσότερο ευχάριστη για τα παιδιά και εδώ αναπτύχθηκαν ακόμα καλύτερα οι σχέσεις των παιδιών. Βλέποντας και πάλι άλλα παραμύθια είδαν πώς επιλέγεται μια εικόνα και πώς στήνεται στη συγκεκριμένη σελίδα. Τα παιδιά λοιπόν κάνοντας ένα μίνι συμβούλιο αποφάσισαν τι πρέπει να ζωγραφίσουν για κάθε σελίδα του παραμυθιού τους. Σε αυτό το στάδιο ήταν πολύτιμες οι οδηγίες του εκπαιδευτικού των καλλιτεχνικών όπου ζωγράφιζε στον πίνακα καρικατούρες σχετικές με το παραμύθι τους, βοηθώντας τα έτσι να δημιουργήσουν ακόμη καλύτερες ζωγραφιές.

Προσπάθησαν βέβαια να φτιάξουν ζωγραφιές και στο εργαστήρι πληροφορικής του σχολείου, χρησιμοποιώντας γνωστά προγράμματα. Μπορούμε να πούμε ότι η ζωγραφική μέσω Η/Υ παρόλο που ήταν πιο εντυπωσιακή για τα παιδιά δεν έβγαζε τα ίδια αποτελέσματα, παρά τη βοήθεια που προσέφερε και η εκπαιδευτικός της πληροφορικής. Γι' αυτό και στο τέλος προτιμήθηκαν οι ζωγραφιές που έκαναν τα παιδιά στα μπλοκ τους.

Μετά από τρεις εβδομάδες όλα ήταν έτοιμα. Τα παιδιά προσπάθησαν να γράψουν τις ιστορίες σε κείμενο Word χρησιμοποιώντας κάθε ομάδα το δικό της laptop και με λίγη βοήθεια το ολοκλήρωσαν. Στο σημείο αυτό υπήρξε μια μικρή αναστάτωση στην ομάδα σχετικά με το ποιος θα γράφει στον υπολογιστή και ποιος θα διαβάζει αλλά σιγά σιγά οι διαφορές λύθηκαν και σχεδόν όλοι προσπάθησαν να γράψουν από κάτι. Ακολούθως όλα τα παιδιά κάθισαν σε κύκλο γύρω από ένα Η/Υ και όλοι μαζί τοποθέτησαν τις εικόνες, οι οποίες είχαν ήδη σκαναριστεί, στη

σελίδα του παραμυθιού τους για την οποία τις είχαν ετοιμάσει. Μια από αυτές την έκαναν και εξώφυλλο και έγραψαν για το κόμικ έναν παρόμοιο τίτλο. Το ονόμασαν «Η σύγχρονη Πεντάμορφη της Αιγύπτου». Στη συνέχεια το τύπωσαν στον εκτυπωτή, είδαν τα λάθη τους ή κάτι που δε τους άρεσε, τα διόρθωσαν και στη συνέχεια το έδωσαν στο τυπογραφείο για να φτιάξουν αντίγραφα για όλους.

Περίπου στα τέλη Απριλίου και αφού όλα ήταν σχεδόν έτοιμα πήραν την απόφαση να προσπαθήσουν να δραματοποιήσουν το παραμύθι τους και να δημιουργήσουν ένα θεατρικό δρώμενο. Μουσικοθεατρικό για την ακρίβεια. Η μουσικός του σχολείου ανέλαβε να γράψει τους στίχους και αφού τους επένδυσε με μουσική γνωστών τραγουδιών, το παρουσίασαν στη γιορτή λήξης του σχολείου ενθουσιάζοντας το κοινό. Τα θεατρικό δρώμενο βιντεοσκοπήθηκε και ο ψηφιακός δίσκος που προέκυψε συμπεριλήφθηκε στην τελευταία σελίδα του κόμικ. Όταν τα παιδιά είδαν το τελικό αποτέλεσμα γοητεύτηκαν και πρότειναν τα ίδια να κάνουν κάτι καλύτερο την επόμενη χρονιά.

Ολοκληρώνοντας θα ήθελα να προσθέσω ότι η συνεργασία για τη δημιουργία του συγκεκριμένου κόμικ κατάφερε να συντονίσει-ομαδοποιήσει τα παιδιά όχι μόνο της μιας ομάδας αλλά και ολόκληρης της τάξης, γεγονός αναμφισβήτητης αξίας για την ομαλή κοινωνικοποίηση και την αποφυγή συγκρούσεων που συμβάλλουν στη σταδιακή κορύφωση και ανάδειξη του διαρκώς αυξανόμενου σύγχρονου και επίκαιρου φαινομένου της ενδοσχολικής βίας. Παράλληλα, δημιούργησε και συνεργασίες ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς της σχολικής μονάδας, προκειμένου να υπάρξει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Στο τέλος μάλιστα όλοι ένιωσαν δικαιωμένοι για την προσπάθειά τους κι αυτό έχει τη μεγαλύτερη αξία στις ομαδικές δουλειές.

4. Εκπαιδευτικό σενάριο – Μεθοδολογία

4.1. Προαπαιτούμενες ενέργειες

Πριν το συγκεκριμένη εργασία, ο δάσκαλος οφείλει να έχει ήδη εμπλέξει τους μαθητές του στην ομαδοσυνεργατική εργασία για να αποκτήσουν δεξιότητες, όπως η συνεργατικότητα, η αυτενέργεια, ο συντονισμός κ.ά. Επίσης, πρέπει να έχει φροντίσει για τη σωστή και εύρυθμη λειτουργία του "εργαστηρίου", όπου οι Η/Υ να έχουν τη δυνατότητα σύνδεσης με το διαδίκτυο, με διάφορα λογισμικά γενικής χρήσης (επεξεργαστής κειμένου, λογισμικό παρουσίασης, πρόγραμμα γραφικών), με σύστημα εννοιολογικής χαρτογράφησης κ.ά. [Κεκέ Η. και Μανούσου Ε. 2001]⁴¹, να έχει προετοιμάσει και μελετήσει τις ιστοσελίδες που θα διερευνηθούν και να έχει ετοιμάσει τα φύλλα εργασίας των ομάδων.

41 Κεκέ, Η. και Μανούσου Ε. (2001), *Βλέπω το σημερινό κόσμο, Δημιουργικές Διαθεματικές δραστηριότητες για την Ενέλικτη Ζώνη του Δημοτικού Σχολείου, για μαθητές Α' Δημοτικού (β)*. Αθήνα: Π.Ι.

3.2. Απαιτούμενη Υλικοτεχνική Υποδομή

Το εργαστήριο-τάξη είναι εξοπλισμένο με ικανό αριθμό υπολογιστών, εκτυπωτή και βιντεπροβολέα για την παρουσίαση της εργασίας και 2 κασετόφωνα εγγραφής μιας και θα είναι δύσκολο για τις μικρές τάξεις να θυμούνται τις σκέψεις και τις ιδέες που σκέφτονται και λένε οι συμμαθητές τους.

3.3. Γνωστικά Προαπαιτούμενα

Η παρούσα εργασία αποτελεί εμπέδωση της ήδη διδαχθείσας ύλης πάνω στην ενότητα του αναλυτικού προγράμματος που αφορά την παραγωγή γραπτού λόγου, καθώς και επέκτασή της με τη βοήθεια των Τ.Π.Ε. Έτσι οι μαθητές γνωρίζουν :

- Γράμματα, φθόγγους, σημεία στίξης, γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες.
- Παραγωγή γραπτού λόγου.
- Ορθογραφία
- Την εφαρμογή και χρήση των προαναφερόμενων προγραμμάτων, αλλά δεν είναι γνώστες των χαρακτηριστικών ανάγνωσης του πολυτροπικού κειμένου των Τ.Π.Ε. Στο σημείο αυτό κομβική είναι η παρουσία και βοήθεια του/της εκπαιδευτικού της Πληροφορικής.
- Αρχικά θα πρέπει να επισημάνουμε την ανάγκη εξοικείωσης του μαθητή με νέες λέξεις όπως σύνδεσμος, υπερσύνδεσμος, γραμμή εργαλείων, υπερκείμενο, ιστοχώρος ή ιστότοπος, ηλεκτρονικό μήνυμα, ηλεκτρονική διεύθυνση.
- Στη συνέχεια, όσον αφορά την οπτική του αναπαράσταση, το κείμενο των ΤΠΕ εμφανίζεται σε οθόνη και περιβάλλεται από εργαλεία. Τα εργαλεία αυτά βρίσκονται στο πάνω μέρος της οθόνης και ανάλογα με τη διάταξη του κάθε ιστοχώρου υπάρχουν εργαλεία και στο κάτω ή στα πλαϊνά μέρη της οθόνης.
- Το κείμενο δεν παρουσιάζει τον τρόπο οργάνωσης της πληροφορίας και ανάγνωσης του κειμένου του σχολικού βιβλίου. Στο επίπεδο της επιμέρους συνοχής η πρόσβαση στην πληροφορία υποχρεώνει τον αναγνώστη να καταβάλλει τη δική του προσπάθεια για να ανιχνεύσει τη λειτουργία ενός υπερσυνδέσμου.
- Τα περιεχόμενα αντικαθιστούν λέξεις - κλειδιά και ο μαθητής καλείται ως ενεργητικός αναγνώστης να συνεχίσει την ανάγνωση ανακαλύπτοντας το κείμενο που τον ενδιαφέρει.

3.4. Πορεία Δραστηριοτήτων

1ο διδακτικό δίωρο

Είναι αφιερωμένο γενικά στο παραμύθι ως μέσο πολύ διασκεδαστικό που

προωθεί την ανάπτυξη και φαντασία ενώ αφήνει και ένα διδακτικό περιεχόμενο. Μέσω του διαδικτύου και με τη βοήθεια ενός προτζέκτορα, τα παιδιά ακούν παραμύθια γνωστά και άγνωστα, παρακολουθούν τον τρόπο με τον οποίο παρουσιάζονται και αναπτύσσουν την κριτική σκέψη μέσα από το διάλογο.

Στο τέλος ξεκινούν να σκέφτονται το δικό τους παραμύθι ίσως μέσα από το πώς αντιλαμβάνονται τον κόσμο που ζουν, τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν σαν μέλη της κοινωνίας που ζουν, καταλήγοντας έτσι σε μια κεντρική ιδέα πάνω στην οποία θα βαδίσουν για να γράψουν το παραμύθι τους.

Στη συνέχεια μέσα από συζήτηση με την ομάδα τους επιλέγουν τους ήρωες που θα πρωταγωνιστούν και η περιπέτεια ξεκινά...

2ο και 3ο διδακτικό δίωρο

Για να υπάρξει σύνδεση και ανατροφοδότηση και να θυμηθούν οι μαθητές όσα συζητήσαν στο προηγούμενο διδακτικό δίωρο, ο δάσκαλος επαναλαμβάνει πολύ σύντομα τη διαδικασία που ακολουθήθηκε.

Στη συνέχεια ζητά από τα παιδιά να δημιουργήσουν έναν εννοιολογικό χάρτη στο πρόγραμμα Inspiration 7, αναφορικά με τα κεφάλαια του κάθε παραμυθιού, υπενθυμίζοντάς τους ότι για κάθε κεφάλαιο θα πρέπει να σκεφτούν και ζωγραφίσουν και μια εικόνα. Ο δάσκαλος συντονίζει την εργασία των παιδιών και παρέχει βοήθεια στις ομάδες που τον χρειάζονται. Σ' αυτό το σημείο είναι φυσικό οι ομάδες να δυσκολευτούν γι' αυτό κρίνεται σκόπιμο όποτε η ομάδα 'κολλήσει', ο/η εκπαιδευτικός να διευκολύνει κάνοντας την παρέμβασή του/της όσο το δυνατό πιο μικρή. Αν υπάρξει και πάλι αδιέξοδο οι εργασίες σταματούν και η κάθε ομάδα ανακοινώνει τις σκέψεις της στην άλλη. Με αυτό τον τρόπο παίρνουν ιδέες, ανταλλάσσουν απόψεις, αξιολογούν και αξιολογούνται με στόχο τη βελτίωση της εργασίας και την ανατροφοδότηση της ομάδας.

4ο και 5ο διδακτικό δίωρο (συγγραφικό στάδιο)

Αφού οι ομάδες ολοκληρώσουν τη δραστηριότητα, οι εργασίες των παιδιών μεταφέρονται στο πρόγραμμα Microsoft Word και γράφουν το παραμύθι τους.. Πολύ χρήσιμο σε αυτή τη φάση θα είναι το κασετόφωνο στο οποίο έχουν μαγνητοφωνήσει τις προηγούμενες διηγήσεις τους. Τα παιδιά ακούν τι είχαν σκεφτεί και προσπαθούν να το γράψουν.

Στη συνέχεια αφού ο δάσκαλος έχει εντοπίσει τις αδυναμίες των παιδιών στην ορθογραφία ανατρέχει στα μαθήματα όπου έμαθαν τις συγκεκριμένες λέξεις. Η ανατροφοδότηση αυτών θα συνδυαστεί με το παρακάτω φύλλο εργασίας του Power Point.

Οι μαθητές ανατρέχουν στα συγκεκριμένα μαθήματα των βιβλίων τους βρίσκουν την λέξη και την διορθώνουν. Η διαδικασία επαναλαμβάνεται με

όσες λέξεις είναι υπογραμμισμένες με τη χαρακτηριστική κόκκινη γραμμή του Microsoft Word. Για όσες λέξεις δεν βρουν στο βιβλίο τις αναζητούν στο λεξικό της τάξης τους.

Αφού ολοκληρώσουν, διαβάζουν το παραμύθι στην άλλη ομάδα και δέχονται την πρώτη κριτική του.

6ο και 7ο διδακτικό δίωρο

Ο δάσκαλος ζητά από τα παιδιά να ανατρέξουν στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή τους και να ανοίξουν το φάκελο του Word που μέσα έχουν γράψει το παραμύθι τους και τους ανακοινώνει ότι πλέον ήρθε η ώρα να φτιάξουν το εξώφυλλο και τις εικόνες που χρειάζονται για να ολοκληρωθεί και να είναι έτοιμο να τυπωθεί. Τα παιδιά πρέπει να ζωγραφίσουν τουλάχιστον 5 εικόνες και ένα εξώφυλλο. Σε αυτό το τετράωρο τροποποιήθηκε και το πρόγραμμα έτσι ώστε να βρίσκεται στην αίθουσα και ο εκπαιδευτικός των εικαστικών του οποίου η συμμετοχή ήταν πολύτιμη.

8ο διδακτικό δίωρο

Ο δάσκαλος σε συνεργασία με τα παιδιά χρησιμοποιώντας το Power Point τακτοποιεί τις εικόνες με τα λόγια φτιάχνοντας ένα ηλεκτρονικό βιβλίο για κάθε ομάδα. Στη συνέχεια το προβάλλει στην τάξη και βάζει τους μαθητές να το αφηγηθούν. Η διαδικασία βιντεοσκοπείται και δημιουργείται οπτικοακουστικός ψηφιακός δίσκος.

Σε αυτό το στάδιο υπήρξε πολύτιμη η συμβολή του εκπαιδευτικού ΤΠΕ μιας και η παραπάνω διαδικασία είναι πολύ δύσκολη έως αδύνατη για τους μαθητές. Αν υπάρχει η δυνατότητα το κάθε παραμύθι φωτοτυπείται, βιβλιοδέεται και μοιράζεται σε όλα τα παιδιά συνοδευμένο και με το DVD.

9ο διδακτικό δίωρο

Οι μαθητές χρησιμοποιώντας το ανοικτό λογισμικό δημιουργίας ηλεκτρονικών ασκήσεων Hot Potatoes δημιουργούν ασκήσεις κατανόησης και εμπέδωσης τις οποίες δίνουν στην άλλη ομάδα. Στο τέλος ανακοινώνουν τα αποτελέσματά τους.

3.5. Επέκταση

Η τελική παρουσίαση των μαθητών μπορεί να «ανέβει» στην ιστοσελίδα του σχολείου.

Τα παιδιά εκδηλώνουν ενδιαφέρον για φιλιαναγνωσία

Γίνεται δραματοποίηση των παραμυθιών.


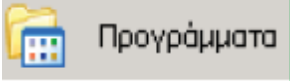


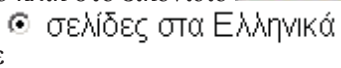

Αν υπάρχει η δυνατότητα τα παιδιά γράφουν ένα μικρό ποιηματάκι το οποίο μελοποιεί ο/η συνάδελφος της μουσικής και το οποίο επισυνάπτεται στον ψηφιακό δίσκο.

Τέλος, παραθέτουμε τα φύλλα εργασίας που χρησιμοποιήθηκαν για την υλοποίηση του κόμικ, προκειμένου οι αναγνώστες να αποκτήσουν σαφή, ολοκληρωμένη και σφαιρική εικόνα της συνολικής εργασίας που υποστήριξε και πρακτικά τη μαθησιακή διαδικασία δημιουργίας του παραμυθιού με την παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ.

Φύλλα Εργασίας


1^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ξεκινάμε να γίνουμε εξερευνητές του διαδικτύου! Ψάχνουμε να βρούμε παραμύθια. Ακολουθήστε τα παρακάτω βήματα :

- 1) Από το μενού  με μόνο κλικ ανοίξετε το νέο παράθυρο.  . Στο νέο παράθυρο με μόνο κλικ ανοίξετε το πρόγραμμα 
- 2) Αλλάζετε τη γλώσσα αν χρειάζεται σε ελληνικά πατώντας στο πληκτρολόγιο Shift + Alt
- 3) Με μόνο κλικ στο εικονίδιο  ανοίξετε τη μηχανή αναζήτησης και επιλέξτε 
- 4) Γράψτε στο πλαίσιο αναζήτησης τη λέξη παραμύθια και πατήστε 
- 5) Στη σειρά των ιστοσελίδων που θα παρουσιαστούν επιλέξτε το τέταρτο από την αρχή και κάθε ομάδα ας διαλέξει το παραμύθι που θέλει να δει και να ακούσει.

Αφού γίνει η επιλογή ο δάσκαλος προβάλλει το αγαπημένο παραμύθι κάθε ομάδας από τον προτζέκτορα. Μετά το τέλος των προβολών ακολουθεί συζήτηση για τα σημεία που πρέπει να έχει το δικό μας παραμύθι και να αρέσει το ίδιο σε όλους όσους το διαβάσουν. Δίνεται έμφαση στην εικονογράφηση και η ευκαιρία σε κάθε ομάδα να πει τις απόψεις της για τον τρόπο που θα δημιουργήσουν τις δικές τους ζωγραφιές. Στο χρόνο που απομένει τα παιδιά επισκέπτονται και μια δεύτερη ιστοσελίδα.

- 6) Πατήστε στη συγκεκριμένη διεύθυνση www.paramithia.net για να διαβάσετε και άλλα παραμύθια αλλά και να μάθετε για το τι είναι τα πνευματικά δικαιώματα και πως κατοχυρώνονται, για την πειρατεία και άλλα σχετικά.

Όταν τελειώσετε κλείστε τη σελίδα με κλικ στο εικονίδιο  επάνω δεξιά της οθόνης.

2° ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Ας δουλέψουμε με όσα μόλις μάθαμε! Ας φτιάξουμε ένα σχεδιάγραμμα με τους κυριότερους σταθμούς στην εξέλιξη του παραμυθιού μας! Ακολούθησε τα βήματα του μικρού σχεδιαστή...



- 1) Κάνε διπλό κλικ στο εικονίδιο του Inspiration 7.5 που βρίσκεται στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ.
- 2) Όταν ανοίξει η σελίδα εργασίας του Inspiration 7.5 άλλαξε τη γλώσσα πατώντας στο πληκτρολόγιο Shift + Alt ταυτόχρονα.
- 3) Κάνε μονό κλικ στο σχήμα που υπάρχει στο κέντρο της σελίδας εργασίας



και γράψε την κεντρική ιδέα του παραμυθιού σας (πχ. Ανακύκλωση ή Νερό). Ξανακάνε κλικ στο σχήμα για να εμφανιστούν τα μικρά τετράγωνα και οι ρόμβοι τριγύρω του. Τώρα μπορείς να δημιουργήσεις συνδέσμους με το σχήμα σου.

- 4) Πήγαινε με το ποντίκι στη γραμμή εργαλείων του Inspiration 7.5 και κάνε



κλικ στο εικονίδιο. Μια νέα σύνδεση εμφανίζεται στο προηγούμενο σχήμα σου. Με το ποντίκι πατημένο πάνω στη νέα σύνδεση μπορείς να τη μετακινήσεις όπου θέλεις. Με μονό κλικ μέσα στο νέο σχήμα γράψε αυτό που αποφάσισε η ομάδα σου π.χ. «Οι μάγοι με τους ιππότες είναι αντίπαλοι». Όταν τελειώσεις το γράφημα κάνε κλικ στο σχήμα και μόλις εμφανιστούν τα τετραγωνάκια και οι ρόμβοι κάνε νέα σύνδεση.

- 5) Αν κάποια σύνδεση δεν σε ικανοποιεί κάνε κλικ επάνω της και με το πλήκτρο «Delete» από το πληκτρολόγιο τη διαγράφεις.

6) Μπορείς να αλλάξεις τη μορφή των σχημάτων σου από το πινακίδιο εργαλείων



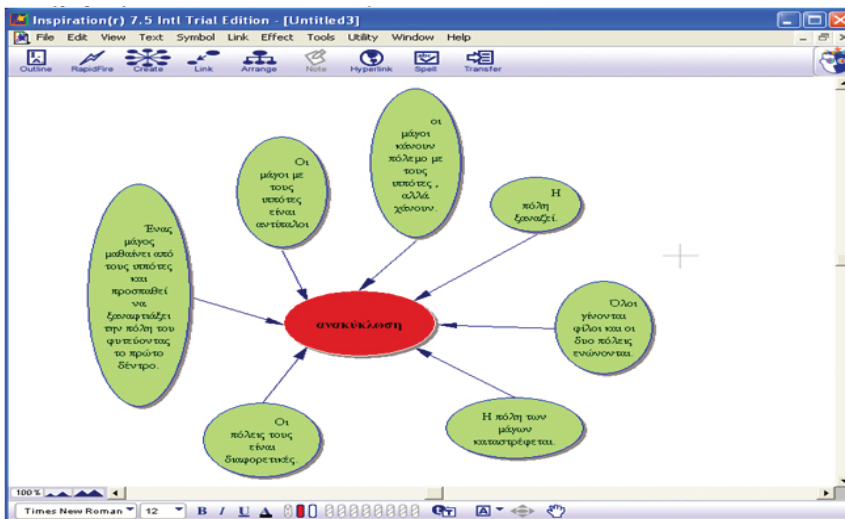
ως εξής: κλικ στο σχήμα σου κι επιλέγεις από το πινακίδιο το νέο σχήμα που θέλεις.

7) Όταν τελειώσεις τα σχήματα σου μπορείς να αλλάξεις το χρώμα τους με κλικ

στο σχήμα και από τη γραμμή εργαλείων κλικ στο **Effect** και πήγαινε στο **Fill Color** και διάλεξε το χρώμα με κλικ στην παλέτα των χρωμάτων.



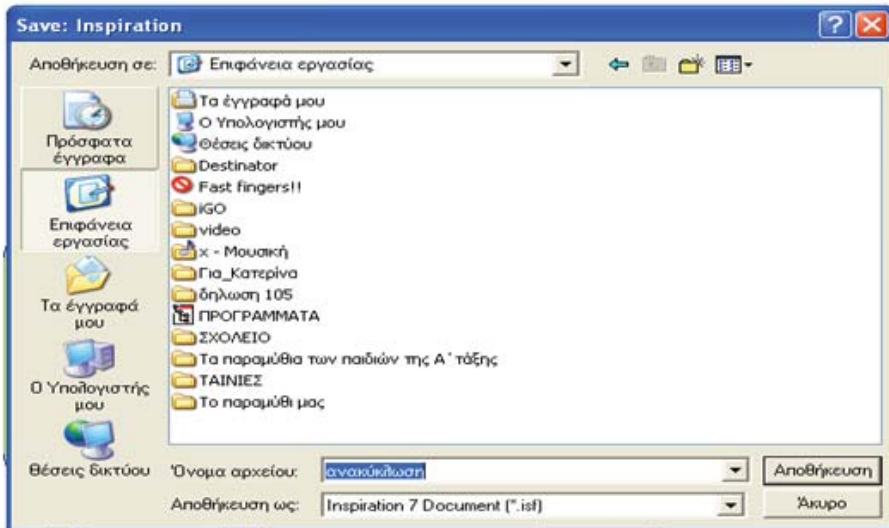
Το ίδιο μπορείς να κάνεις με το φόντο και με τις γραμμές συνδέσεων ανάμεσα στα σχήματα. Θα έχεις περίπου αυτό το αποτέλεσμα...



8) Μόλις τελειώσεις την εργασία σου μπορείς να την αποθηκεύσεις στο φάκελο «Το παραμύθι μας» στην επιφάνεια εργασίας του Η/Υ ως εξής: Κλικ στο

File και κλικ στο **Save As...** και στο παράθυρο που ανοίγει επέλεξε με

κλικ την «Επιφάνεια Εργασίας» και κατόπιν με διπλό κλικ άνοιξε το φάκελο «Το παραμύθι μας». Πάτησε Αποθήκευση.



3^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- Ανοίγετε στους υπολογιστές σας πατήστε και λύστε τη σχετική άσκηση



**ΑΣΚΗΣΕΙΣ
ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑΣ**

ορθογραφίας που υπάρχει στην επιφάνεια εργασίας . Αφού την λύσετε σωστά εκτυπώστε τη



πατώντας πάνω αριστερά στην οθόνη σας.

Επίσης λύστε και την άσκηση αντιστοίχισης που θα βρείτε στην επιφάνεια εργασίας του υπολογιστή σας



πατώντας .
Όταν την ολοκληρώσετε εκτυπώστε τη πατώντας πάλι

Αρχείο

Εξαγωγή για Εκτύπωση

Αφού την ολοκληρώσετε, ελέγξτε την ορθογραφία και τα σημεία στίξης στο παραμύθι σας. Θα βοηθηθείτε αν μελετήσετε-συμβουλευτείτε και τις σελίδες που μόλις έχετε εκτυπώσει. Σε αυτό το σημείο πρέπει να σημειωθεί ότι οι κανόνες

ορθογραφίας που παρουσιάζονται στην άσκηση αντιμετωπίζονται διαισθητικά όπως ακριβώς είχαν «διδασχθεί» στην τάξη.

4^ο ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

Εμπρός, ας προσπαθήσουμε να γίνουμε μικροί ζωγράφοι! Ας φτιάξουμε ένα εξώφυλλο και αρκετές ζωγραφιές, τέτοιες που να καμαρώνουν όλοι για μας! Μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το Tux Paint όπου θα βρείτε πολλές ενδιαφέρουσες ιδέες. Ακολουθήστε τα παρακάτω βήματα.



1) Από την Επιφάνεια εργασίας κάντε διπλό κλικ στο Εικονίδιο



2) Όταν ανοίξει το πρόγραμμα επιλέξτε και από τις επιλογές φόντου που σας

παρουσιάζονται επιλέξτε αυτή που ταιριάζει στην εργασία σας (σας προτείνεται




το λευκό φόντο) και επιλέξτε



3) Στο φόντο που ανοίγει ζωγραφίστε χρησιμοποιώντας τα του προγράμματος το εξώφυλλο ή τις ζωγραφιές σας. Μπορείτε να ακολουθήσετε τις συμβουλές του προγράμματος που εμφανίζονται κάθε φορά που επιλέγετε ένα εργαλείο στο κάτω μέρος του πλαισίου.




- 4) Όταν ολοκληρώσετε τη ζωγραφιά σας πατώντας το πλήκτρο  μπορείτε να γράψετε μια λεζάντα - σλόγκαν στην κάθε εικόνα σας. Επιλέξτε



το μέγεθος των γραμμάτων με τα βελάκια   στο δεξί κάτω


Γράμματα

- μέρος της στήλης . Μην ξεχάσετε να αλλάξετε τη γλώσσα του προγράμματος στα ελληνικά πατώντας στο πληκτρολόγιο ταυτόχρονα τα πλήκτρα **Shift + Alt**. Μπορείτε να μετακινήσετε τη λεζάντα σας κάνοντας κλικ μέσα στη ζωγραφιά.
- 5) Αφού τελειώσετε την αφίσα σας μπορείτε να την εκτυπώσετε πατώντας το




πλήκτρο  ή αν πάλι θέλετε να την αποθηκεύσει το πρόγραμμα



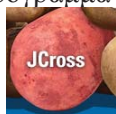
πατήστε το . Την ίδια διαδικασία την επαναλαμβάνετε για κάθε εικόνα που δημιουργείτε.



- 6) Πατήστε  για να βγείτε από το πρόγραμμα.

5° ΦΥΛΛΟ ΕΡΓΑΣΙΑΣ

- 1) Από την Επιφάνεια εργασίας κάντε διπλό κλικ στο Εικονίδιο.
- 2) Όταν ανοίξει το πρόγραμμα από τις επιλογές φόντου που σας παρουσιάζονται



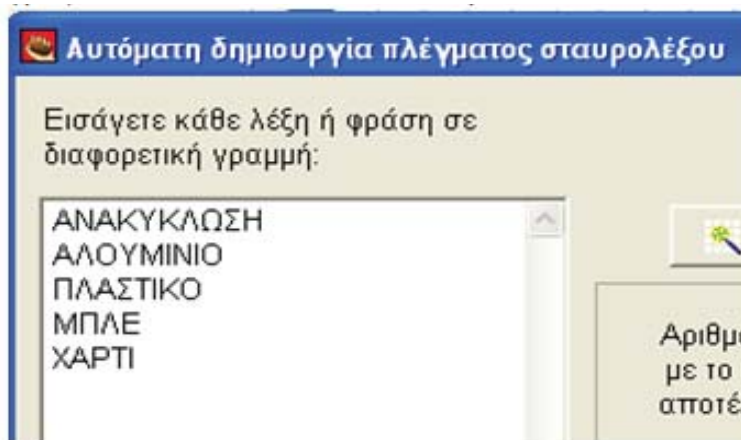
επιλέξτε **J Cross**

- 3) Στο φύλλο που σας ανοίγει πληκτρολογήστε αν θέλετε τον τίτλο της άσκησης σας.

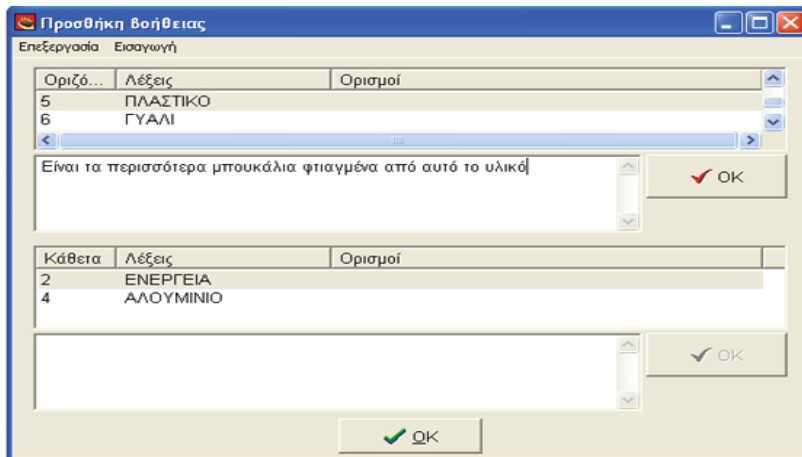


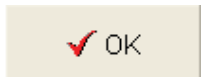
Πχ. “μαθαίνω για την ανακύκλωση”. Μην ξεχάσετε να γυρίσετε το πληκτρολόγιο στα ελληνικά πατώντας Shift+ Alt.

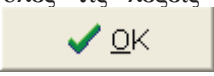



- 4) Στη συνέχεια πατήστε στο **Διαχείριση πλέγματος** και μετά στο **Αυτόματη δημιουργία πλέγματος**. Στο παράθυρο που σας ανοίγει γράψτε τις λέξεις που θέλετε να περιέχονται στο σταυρόλεξό σας και είναι βέβαια σχετικές με την κεντρική ιδέα του παραμυθιού σας. Μην ξεχάσετε να γυρίσετε το πληκτρολόγιό σας στα κεφαλαία πατώντας το πλήκτρο **Caps Lock**. Μετά από κάθε λέξη που γράφετε στο κουτάκι πρέπει να πατάτε το πλήκτρο **Enter**.




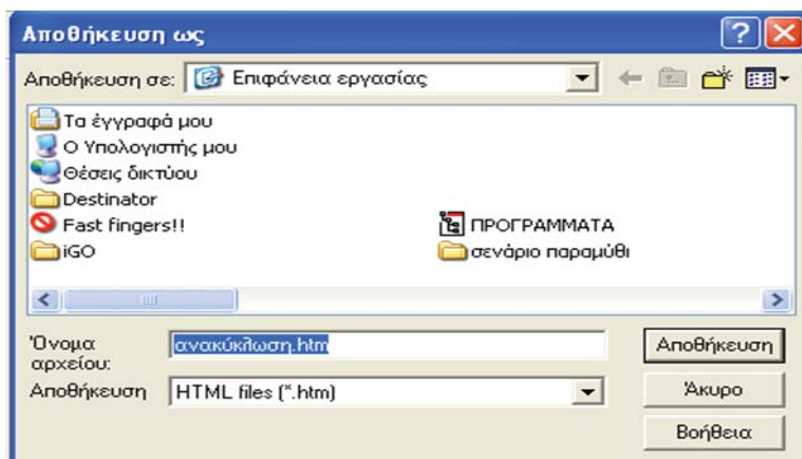
- 5) Αφού τελειώσουμε με τις λέξεις μας πατάμε **Δημιουργία πλέγματος**.
- 6) Στη συνέχεια πατάμε πάνω στο **Ορισμοί** και στο παράθυρο που θα εμφανιστεί πατάμε επάνω στη λέξη που θέλουμε και στο πλαίσιο παρακάτω (οριζόντια ή κάθετα) γράφουμε τον ορισμό.



Αφού το κάνουμε πατάμε δίπλα το πλήκτρο . Το ίδιο επαναλαμβάνουμε με όλες τις λέξεις του σταυρόλεξού μας.

Αφού τελειώσουμε πατάμε . Το σταυρόλεξό μας είναι έτοιμο! Για να αποθηκεύσουμε την εργασία μας πάνω αριστερά πατάμε  μετά  .

Στη συνέχεια για να δούμε την εργασία μας πατάμε  και στο παράθυρο που θα βγει σημειώνουμε αποθήκευση στην επιφάνεια εργασίας. Αν θέλουμε αλλάζουμε το όνομα αρχείου μαρκάροντάς το.



Στο επόμενο παράθυρο που θα βγει αν επιλέξουμε



Προεπισκόπηση άσκησης στο πρόγραμμα πλοήγησης

θα δούμε

το σταυρόλεξο που δημιουργήσαμε, το οποίο θα έχει αποθηκευτεί στην επιφάνεια εργασίας έτσι



Το επόμενο βήμα είναι να το δώσουμε στην άλλη ομάδα εκτυπώνοντάς το. Γι' αυτό

πατάμε πάλι

Αρχείο

και μετά



Εξαγωγή για Εκτύπωση

Ctrl+P

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αναγνωστόπουλος, Β. Δ. (2015), *Η ζωή και το παραμύθι*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Αυδίκος, Ευ. (2009), *Εισαγωγή στις σπουδές του λαϊκού πολιτισμού*. Αθήνα: Κριτική.
- Bruner, J. (2004), *Δημιουργώντας Ιστορίες*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βιτσιλάκη, Χ., Ευθυμίου, Η. (2007), *Νέες τεχνολογίες στην εποχή της παγκοσμιοποίησης. Μια έμφυλη προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός
- Βρύζας, Κ. (2005), Τα παιδιά της εικόνας. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου, (επιμ.), *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Γαλάντης, Γ. (2004), Η αφήγηση του παραμυθιού, μια επικοινωνία με πολλές εκδοχές. Στην εφ. *Τα παιδιά μας και εμείς*, Χίος, τχ. 104.
- Γεωργογιάννης, Π. (2013), *Ελλήνων πολιτεία*. Αθήνα: Διάδραση.
- Γιαννικοπούλου, Α. Α. (2008), *Το σύγχρονο εικονογραφημένο βιβλίο, Στη χώρα των χρωμάτων*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος.
- Γρόσδος, Σ. (2008), *Οπτικός γραμματισμός και πολυτροπικότητα. Ο ρόλος των εικόνων στη γλωσσική διδασκαλία στο Βιβλίο Γλώσσας της Β' Δημοτικού*, Διπλωματική εργασία Α.Π.Θ.
- Egan-Robertson, A. και Bloome, D. (2001), *Γλώσσα και Πολιτισμός*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, (2008), *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική*. Τεύχος 1: Γενικό Μέρος. Πάτρα: ΥΠ.Ε.Π.Θ., Π.Ι., Ε.Α.Ι.Τ.Υ.

- Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών, (2008), *Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών στη Χρήση και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διδακτική Διαδικασία*. Τεύχος 2: Κλάδοι ΠΕ60/70.
- Holub, C. R. (2004), *Θεωρία της πρόσληψης: μία κριτική εισαγωγή*. Αθήνα: Μεταίμιο
- Grosleziat, C. (2012), *Τα βρέφη και η μουσική*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Κανατσούλη, Μ. (2014), *Μυστικά, ψέματα, όνειρα και άλλα*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Καραβά, Ζ. (2018), Η Γυναικεία λογοτεχνική Συντροφιά μέσα από το αέναο ιδεόγραμμα της ιστορίας της: σύγχρονες τάσεις και προοπτικές. *Παιδεία και Κοινωνία, Αυγή*, Β' περίοδος, αρ. φ. 13128, Σάββατο 24 & Κυριακή 25 Μαρτίου, 2018.
- Κεκέ, Η., Μανούσου Ε., Μάρκου Π. & Μπενέκου Ε. (2001), *Βλέπω το σημερινό κόσμο, Πολυθεματικό Βιβλίο Δημοτικού Σχολείου για την Ευέλικτη Ζώνη (α)*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κεκέ, Η. και Μανούσου Ε. (2001), *Βλέπω το σημερινό κόσμο, Δημιουργικές Διαθεματικές δραστηριότητες για την Ευέλικτη Ζώνη του Δημοτικού Σχολείου, για μαθητές Α' Δημοτικού (β)*. Αθήνα: Π.Ι.
- Κόμης, Β. (2004), *Εισαγωγή στις εφαρμογές των Τ.Π.Ε. στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.
- Μαλαφάντης, Κ. Δ. (2017), *Εισαγωγή του επιμελητή*. Στο: Appleyard, J.A., *Η διαμόρφωση του αναγνώστη. Η λογοτεχνική εμπειρία από την παιδική ηλικία έως την ενηλικίωση*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.
- Μερακλής, Μ. (2001), *Τα παραμύθια μας*. Καισαριανή: Εκδόσεις Εντός
- Μπετελχάιμ, Μπρ.- Ζελάν, Κ. (2005), *Μαθαίνοντας ανάγνωση*. (μτφρ.) Ρ. Μόραρη. Αθήνα: Καστανιώτης.
- Μυλωνάκου-Κεκέ, Η. (2005), *Ταξιδεύοντας μέσα στην εικόνα*. Στο: Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, (2008), *Επιμορφωτικό Υποστηρικτικό Υλικό για την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία*.
- Πλειός, Γ. (2005), *Πολιτισμός της εικόνας και εκπαίδευση. Ο ρόλος της εικονικής ιδεολογίας*. Αθήνα: Πολύτροπον.
- Πολιτιστική κίνηση Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, (2007), *Η Παιδαγωγική και διδακτική αξιοποίηση του παραμυθιού*, Επιμέλεια Σ. Γ. Κούτρας, Κ.Δ. Μαλαφάντης. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Ράπτης, Α. και Ράπτη Α. (2004), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας. Ολική προσέγγιση*. Τόμος Α'. Αθήνα: Αρ. Ράπτης.
- Σιβροπούλου, Ρ. (2010), *Από το παιχνίδι με κανόνες στο γραμματισμό*. Gutenberg-Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

- Τσιλιμένη, Τ. (2011), *Αφήγηση και εκπαίδευση: Εισαγωγή στην τέχνη της αφήγησης*. Αθήνα: Επίκεντρο.
- Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, (2010), *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*. Αθήνα: Π.Ι.
- ΥΠΕΠΘ/Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2000), *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΔΕΠΠΣ). Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (ΑΠΣ) Πληροφορικής*.
- Χατζησαββίδης, Σ. και Γαζάνη, Ε. (2005), Πολυτροπικός και μονοτροπικός/εικονικός λόγος: από την πρόσληψη στην κατασκευή του παιδικού υποκειμένου. Στο: Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.

Ξενόγλωσση

- Bassnett, S. (2002), *Translation Studies*. London and New York: Routledge.
- Elbaz-Luwisch, F. (2001), Personal story as passport: Storytelling in borden pedagogy. *Teacher Education*, 21(1).
- Zempylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership and multicultural education approaches: An exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education*, 13 (2).
- Kress, G. (2005), Multimodal discourse and meaning production. Στο Ο. Κωνσταντινίδου-Σέμογλου (επιμ.). *Εικόνα και Παιδί*. Θεσσαλονίκη: cannot not design publications.
- Lepman, J. (2002), *A Bridge of Children's Books*, (μτφρ.) Edith McCormick. Dublin: O' Brien Press.
- Lewis, D. (1996), Going along with my Gumpy: Polysystemy and Play in the Modern Picture Book, *Singal*, (80).
- Moss, E. (2001), *Picture books for young people 9-13*. South Woodchester: Thimble Press.
- Nikolajeva, M. & Scott, C. (2001), *How Picturebooks Work*. New York and London: Carland Publishing.
- Yannicopoulou, A. (2002), When the world meets the picture: the phenomenology of written text in children's picture book. In: B. Cope & M Kalantzis, *Proceedings of the learning conference*. Australia: Common Ground.
- Roney, R. C. (2001), *The Story Performance Handbook*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers.

Ιστοσελίδες

Unesco, *Storytelling. Module 19*. In: <http://www.unesco.org/education/tlsf/theme>

d/mod19/uncom19bod.htm (accessed on 9/2/2006)

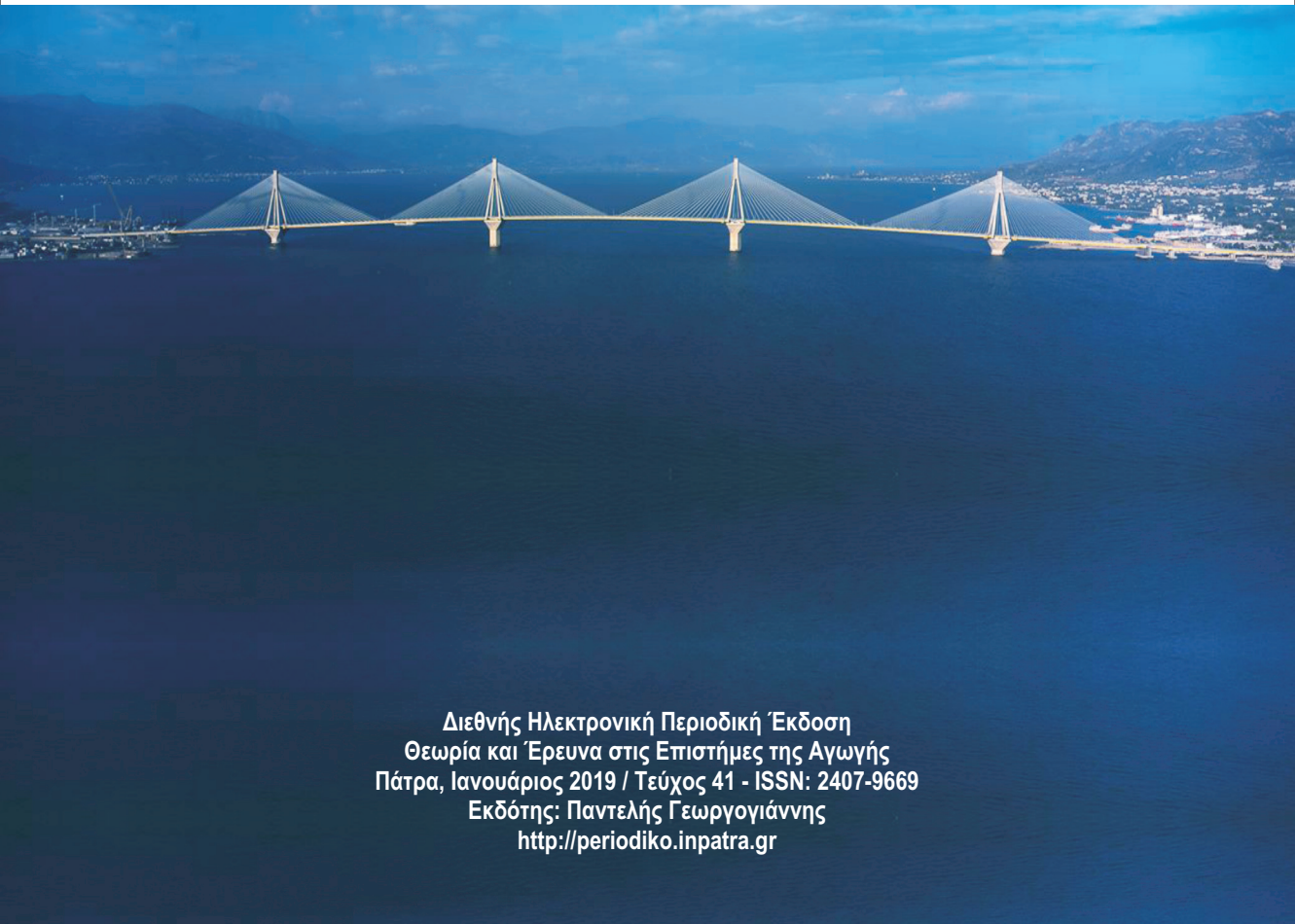
Unep, *Storytelling for the environment-Module 4*. In: <http://www.ens.gu.edu.au/ciree/LSE/MOD4.htm> (accessed on 4/2/2012)

Βιογραφικά στοιχεία συγγραφέα

Η κ. **Καραβά Ζαχαρούλα** γεννήθηκε στην Αθήνα. Είναι απόφοιτος του Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών και κάτοχος διδακτορικού διπλώματος του ίδιου Πανεπιστημίου με τίτλο: «Τα Ελληνικά κωνσταντινουπολίτικα περιοδικά για παιδιά και νέους κατά την πρώτη εικοσαετία του εικοστού αιώνα». Επίσης, είναι κάτοχος μεταπτυχιακού διπλώματος στις Επιστήμες της Αγωγής-Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση του Πανεπιστημίου Λευκωσίας. Εργάζεται στη Δημόσια Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως Σχολική Σύμβουλος.

Διετέλεσε εξωτερικός συνεργάτης σε καινοτόμα ερευνητικά, εκπαιδευτικά και πολιτιστικά προγράμματα του Εθνικού Ιδρύματος Ερευνών, του Υπουργείου Παιδείας, του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών και του Εθνικού Κέντρου Βιβλίου, καθώς και εισηγήτρια σε ελληνικά και διεθνή συνέδρια. Είναι μέλος των Δ.Σ. της Γυναικείας Λογοτεχνικής Συντροφιάς και του Κύκλου του Ελληνικού Παιδικού Βιβλίου και του ΚΕ.ΜΙ.ΠΟ. (Κέντρο Σπουδής και Ανάδειξης του Μικρασιατικού Ελληνισμού) Ν. Ιωνίας.

Στη συγγραφική δραστηριότητά της, καταγράφεται η έκδοση επιστημονικών και λογοτεχνικών βιβλίων, καθώς και διηγημάτων και άρθρων που έχουν καταχωρηθεί σε επιστημονικά και λογοτεχνικά-φιλολογικά περιοδικά. Στοιχεία επικοινωνίας: **Karavaxara@yahoo.gr**.



Διεθνής Ηλεκτρονική Περιοδική Έκδοση
Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής
Πάτρα, Ιανουάριος 2019 / Τεύχος 41 - ISSN: 2407-9669
Εκδότης: Παντελής Γεωργογιάννης
<http://periodiko.inpatra.gr>