

Συνεδρία V: «ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ».

Συντονίστρια: Μαρία Κοκολάκη, Δρ. Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, ΙΕΠ

Εισήγηση 1^η: Ευθυμία Χατζηκυριάκου, Φιλολόγος.

«Μικρά Αγγλία: Όταν ο κινηματογράφος διαβάζει λογοτεχνία»

Εισήγηση 2^η : Μάγδα Κοσσιδά, Λογοτέχνης – Αφηγήτρια.

«Εν αρχήν ην ο λόγος»

Εισήγηση 3^η: Ευάγγελος Κυριακόπουλος, Ελένη Καννά, Δημητροπούλου Βασιλική, Εκπαιδευτικοί Πειραματικού Λυκείου Πανεπιστημίου Πατρών.

«Ο Δομήνικος Θεοτοκόπουλος μέσα σε ένα βιοματικό εργαστήριο»

Εισήγηση 4^η: Νικόλαος Γραϊκός ΠΕ70, Μαρία Αθανασιάδου, ΠΕ08 Καλλιτεχνικών Μαθημάτων, Χάρης Αμανατίδης ΠΕ18.41 Δραματικής Τέχνης, Αικατερίνη Ντάμπου ΠΕ70, Μιχαηλία Παναγιώτου ΠΕ16.01 μουσικής.

«Δυνατότητες συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για την εμπύχωση πολυτροπικών μαθητικών δράσεων. Ένα παράδειγμα από την Π/θμια εκπ/ση».

Εισήγηση 5^η: Φώτης Παπαστεφάνου Δημιουργός κόμικς – εκπαιδευτικός.

«Ηρώες από χαρτί: Γνωρίζοντας τη λογοτεχνία μέσω των κόμικς»

Εισήγηση 6^η: Κούλα Αδαλόγλου (Φιλολόγος), Γιούλη Αλεξίου (Φιλολόγος), Γιώργος Αποστολίδης (Φιλολόγος), Αύρα Αυδή (Φιλολόγος), Τζένη Καραβίτη (Φιλολόγος), Ελένη Λόππα (Φιλολόγος), Πανταζής Μητελούδης (Φιλολόγος), Φωτεινή Φλώρου (Φιλολόγος).

«Η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία της Νεοελληνικής Γλώσσας»

Εισήγηση 7^η: Παναγιώτης Λαζανάς, Φιλολόγος.

«Σύγχρονη ψηφιακή τέχνη και Φιλοσοφία: διδάσκοντας πολιτική & κοινωνική φιλοσοφία με πρωτότυπο κόμικ».

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 1η

«ΜΙΚΡΑ ΑΓΓΛΙΑ»: ΟΤΑΝ Ο ΚΙΝΗΜΑΤΟΓΡΑΦΟΣ «ΔΙΑΒΑΖΕΙ» ΛΟΓΟΤΕΧΝΙΑ

Χατζηκυριάκου Ευθυμία, Φιλολόγος, 1^ο ΕΠΑ.Λ. Σιβιτανιδείου

Περίληψη

Η παρούσα ανακοίνωση αποτυπώνει τον τρόπο υλοποίησης της ερευνητικής εργασίας/ project με τον τίτλο «Μικρά Αγγλία: Όταν ο κινηματογράφος “διαβάζει” λογοτεχνία» (α΄ τετράμηνο) και «Μικρά Αγγλία: Όψεις της ελληνικής κοινωνίας μέσα από τη λογοτεχνία» (β΄ τετράμηνο), που ολοκλήρωσε το τμήμα ΑΓ² (21 μαθητές: 7 αγόρια, 14 κορίτσια) του τομέα Γεωπονίας, στο 1^ο ΕΠΑ.Λ. Σιβιτανιδείου, στη διάρκεια του σχολικού έτους 2014-15. Παρουσιάζεται η διαθεματική αξιοποίηση δύο μορφών Τέχνης, κατάλληλων να προκαλέσουν τον προβληματισμό των μαθητών προκειμένου να εκφραστούν δημιουργικά για θέματα που τους απασχολούν και που ταυτόχρονα εμπίπτουν στη διδακτέα ύλη του Λυκείου (Λογοτεχνία, Πολιτική Παιδεία, Γλώσσα). Με σκοπό να διερευνηθούν, μέσα από ένα λογοτεχνικό έργο -το μυθιστόρημα «Μικρά Αγγλία» της Ιωάννας Καρυστιάνη- και την κινηματογραφική του μεταφορά -την ομώνυμη ταινία του Παντελή Βούλγαρη-, τα εργαλεία που δίνουν στην Τέχνη τη δύναμη να αναδεικνύει ιστορικά και κοινωνικά δεδομένα, οι μαθητές έγιναν «αναζητητές» της γνώσης, που μεταφέρει η Τέχνη, αλλά και κριτικοί των μέσων της. Αξιοποίησαν τις δυνατότητες του διαδικτύου και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, εργάστηκαν βιωματικά και ομαδοσυνεργατικά, για να μελετήσουν το βιβλίο, να το συγκρίνουν με την ταινία, ανιχνεύοντας τα εκφραστικά μέσα της λογοτεχνικής και κινηματογραφικής «αφήγησης», να αξιολογήσουν σχετικές κριτικές, να ανακαλύψουν, έστω και σε αδρές γραμμές, τον τρόπο μεταφοράς ενός λογοτεχνικού αφηγήματος στη μεγάλη οθόνη, καταγράφοντας τους συντελεστές και τις διαδικασίες του όλου εγχειρήματος, αλλά και κρίνοντας και παρουσιάζοντας οι ίδιοι τα δύο έργα. Επιδόθηκαν σε δημιουργική γραφή, ανίχνευσαν κοινωνικές δομές του μεσοπολέμου στην Άνδρο και δυναμικές που καθορίζουν τους ρόλους των δύο φύλων, συνέταξαν ερωτηματολόγια έρευνας και συνεντεύξεων (θεατών/ αναγνωστών της «Μικράς Αγγλίας», ενός ηθοποιού, της συγγραφέως, την οποία συνάντησαν στην Άνδρο, ενός έμπειρου ναυτικού), εντρύφησαν μέσω θεατρικών τεχνικών στους ρόλους των χαρακτήρων, σκηνοθέτησαν και αναπαρέστησαν σκηνές της επιλογής τους, ακολουθώντας ή αλλάζοντας την πλοκή του έργου. Τέλος, διοργάνωσαν τη δημόσια παρουσίαση της εργασίας, επιλέγοντας να εντάξουν σ΄ αυτήν ένα

θεατρικό δικής τους έμπνευσης και σκηνοθεσίας, αντλώντας από το ερευνητικό υλικό που προέκυψε. Συμμετείχαν όλοι ανεξαιρέτως ενεργά και μέσα από ρόλους «ερευνητή», «ιστορικού», «κοινωνιολόγου», «δημοσιογράφου», «λογοτέχνη», «βιβλιοκριτικού», «κριτικού κινηματογράφου», «σκηνοθέτη», «ηθοποιού», «διοργανωτή δημόσιας εκδήλωσης» έζησαν μία «σχολική εμπειρία ζωής».

Αντί εισαγωγής

Όταν ξεκινάς μία ερευνητική εργασία, ξεκινάς ένα ταξίδι. Και δεν μιλάω για την εκδρομή που τελικά πραγματοποιήσαμε στην Άνδρο, που άλλωστε δεν ήταν στον αρχικό σχεδιασμό. Μιλάω κυρίως για τον χρόνο που μοιράζεσαι με τα παιδιά, χωρίς την υποχρέωση της κάλυψης συγκεκριμένης διδακτέας ύλης και χωρίς, κατ' ανάγκην, τον περιορισμό που θέτουν τα όρια της αίθουσας διδασκαλίας. Ένα ταξίδι σαν αυτά που ο προορισμός είναι μόνο η αφορμή, ενώ η ουσία είναι η ίδια η πορεία, οι διαδρομές που ακολουθείς, που προσδοκάς να προσφέρουν εικόνες, εμπειρίες, γνώσεις. Έστω και μία διαφορετική διαδρομή αρκεί, για να συνδέσει επιτέλους το σχολείο με τη ζωή και να ταραξεί λίγο τα νερά της Λυκειακής πραγματικότητας, η οποία εν πολλοίς διακρίνεται από μια επανάληψη, κάτι σαν «déjà vu», όχι μόνο για τους μαθητές, αλλά και για τους εκπαιδευτικούς. Υπό μια τέτοια οπτική, λοιπόν, η ερευνητική αυτή εργασία ήταν ένα ταξίδι.

Ταυτόχρονα, αποτέλεσε και μια απόπειρα να δοθούν απαντήσεις σε χρονίζοντες φιλολογικούς προβληματισμούς, όπως:

1. Πώς προσεγγίζουμε ένα λογοτεχνικό κείμενο στην τάξη; Ως έργο τέχνης ή ως «αντικείμενο ανατομίας»;
2. Είναι ικανή αυτή η προσέγγιση να προκαλέσει αισθητική συγκίνηση στους εφήβους μαθητές;
3. Πώς μπορούμε να τους κινητοποιήσουμε να εντρυφήσουν στο κείμενο και στον κόσμο του, να ανακαλύψουν όσα εκφράζει για τη ζωή;
4. Πώς θα χτίσουμε γέφυρες με το κείμενο, ώστε οι μαθητές μας να χαίρονται (σ)το μάθημα της Λογοτεχνίας;

Αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα που εξασφαλίζονται στο πλαίσιο του μαθήματος «Ερευνητική Εργασία» (: συνεχόμενο δίωρο μάθημα με το ίδιο τμήμα, ώστε να δοκιμαστούν απρόσκοπτα, χωρίς

την πίεση του 45λεπτου της διδακτικής ώρας, εναλλακτικές διδακτικές και παιδαγωγικές τεχνικές, πρόσβαση στο εργαστήριο Πληροφορικής, εξασφάλιση αίθουσας κατάλληλης για την προβολή της ταινίας), αλλά και με το σκεπτικό ότι η λογοτεχνία στην τάξη (πρέπει να) εξακολουθεί να αντιμετωπίζεται ως Τέχνη, επιχειρήθηκε η προσέγγιση ενός μυθιστορήματος που έχει μεταφερθεί στον κινηματογράφο, για να ελκύσει τους μαθητές. Η αρχική σκέψη ήταν, αν πετύχει το όλο εγχείρημα, να συνεχίσουμε στο β' τετράμηνο με άλλο έργο¹. Ωστόσο, η «Μικρά Αγγλία» αποδείχθηκε πρόσφορη για διερεύνηση και καθώς προέκυπταν διαρκώς νέες ιδέες, η διαδικασία προσέγγισης της εμπλουτιζόταν με στοιχεία που οδήγησαν στην απόφαση για εμβάθυνση στο β' τετράμηνο.

Η επιλογή του έργου

Α. Επικαιρότητα

Με βάση τις προηγούμενες σκέψεις και προκειμένου να δημιουργηθεί κίνητρο στους μαθητές να ασχοληθούν σοβαρά, να εμπλακούν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, ώστε να ωφεληθούν ουσιαστικά, τόσο γνωστικά, όσο και συναισθηματικά, τόσο ως άτομα, όσο και ως ομάδα, επιλέχθηκε η «Μικρά Αγγλία», γιατί μας έδινε την ευκαιρία να επεξεργαστούμε ταυτόχρονα δύο έργα τέχνης. Η παντοδυναμία της εικόνας, εν προκειμένω της κινηματογραφικής, θεωρήθηκε ικανή αφορμή, για να προσεγγίσουν ένα βιβλίο, το οποίο ενδεχομένως δεν θα προτιμούσαν ποτέ να διαβάσουν, είτε λόγω του όγκου του, είτε λόγω της εποχής με την οποία ασχολείται ή απλώς γιατί οι μαθητές των ΕΠΑ.Λ. δεν φημίζονται για τη φιλαναγνωσία τους! Είναι χαρακτηριστικό ότι κανένα παιδί του συγκεκριμένου τμήματος δεν είχε διαβάσει το συγκεκριμένο βιβλίο, ούτε είχε δει την ταινία.

Η ταινία, στο μεταξύ, ακόμη προβαλλόταν στους κινηματογράφους, ενώ, λόγω της υποψηφιότητάς της για Όσκαρ καλύτερης ξενόγλωσσης ταινίας το 2015, βρισκόταν στην επικαιρότητα. Απώτερος στόχος, που ικανοποιήθηκε εν μέρει, με την έννοια ότι από αρκετούς μαθητές δόθηκαν σαφή δείγματα προς αυτή την κατεύθυνση, ήταν να τους παρακινήσει, να τους δώσει εφόδια, ώστε από παθητικοί δέκτες μηνυμάτων να γίνουν ενεργοί θεατές, «ικανοί να ανακαλύψουν, κάτω από τον επιφανειακό συγκινησιακό μανδύα της κυρίαρχης για τη γενιά τους οπτικο-ακουστικής

¹ Ο όρος «έργο» αναφέρεται εφεξής τόσο στο μυθιστόρημα, όσο και στην κινηματογραφική του μεταφορά.

κουλτούρας, τους κατασκευαστικούς της κώδικες, οξύνοντας έτσι το προσωπικό τους βλέμμα²». Το γεγονός ότι επρόκειτο για ένα έργο σύγχρονο, τελικά τους κέντρισε το ενδιαφέρον.

B. Δυνατότητα διαθεματικής προσέγγισης

Παράλληλα, τα ζητήματα που θίγονται στο έργο, αφενός φαίνονταν κατάλληλα για να προκαλέσουν τη συμμετοχή των μαθητών, αφετέρου σχετίζονταν με θεματικές που εντάσσονται στην ύλη της Α΄ Λυκείου, άρα προσφερόταν για διαθεματική προσέγγιση. Πιο συγκεκριμένα:

1. στο μάθημα της Νεοελληνικής Λογοτεχνίας διδάσκονται ως θεματική ενότητα «Τα φύλα στη Λογοτεχνία». Η προσέγγιση, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα, αφορά στις στερεοτυπικές αντιλήψεις των ρόλων των δύο φύλων, στην επίδραση του περιβάλλοντος και του κοινωνικού περιγύρου στη διαμόρφωση των ηθών, αλλά και στον τρόπο που αποτυπώνονται οι αντιλήψεις αυτές στις εκφάνσεις της καθημερινότητας (:εκπαίδευση, κοινωνικές προσδοκίες, διασκέδαση, ερωτικές και φιλικές σχέσεις, καταμερισμός των οικογενειακών ευθυνών, συμμετοχή στην πολιτική), παραμέτρους για τις οποίες υπάρχει πρόσφορο υλικό προς διερεύνηση και συζήτηση στο έργο,

2. στο μάθημα της Πολιτικής Παιδείας αναλύονται αρκετές από τις κοινωνικές οπτικές, που αναδεικνύει τόσο η κινηματογραφική μεταφορά του έργου, όσο, κυρίως, η διεισδυτική ματιά του μυθιστορήματος,

3. η εφηβεία και ο έρωτας, οι σχέσεις με τους γονείς και ο ρόλος της οικογένειας, ζητήματα που «πρωταγωνιστούν» στη «Μικρά Αγγλία», αποτελούν βασικές θεματικές επεξεργασίας στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.

Όσο για την Ιστορία, ενώ καθεαυτή εμπλέκεται σαφώς, δεν μπορεί να αναφερθεί ως μάθημα, γιατί δεν έχουν διδαχθεί αυτά τα παιδιά νεότερη ιστορία της Ελλάδας, ούτε και πρόκειται βεβαίως, καθώς στα ΕΠΑ.Λ. έχει καταργηθεί η Ιστορία ως μάθημα στη Β΄ τάξη. Ωστόσο, επειδή το έργο εκτυλίσσεται από το 1929 έως το 1945, δηλαδή καλύπτει σχεδόν μια 20ετία, κρίσιμη για την Ευρώπη και την Ελλάδα, αναζήτησαν τα κύρια ιστορικά γεγονότα, για να τοποθετήσουν μέσα την όλη εξέλιξη της πλοκής. Σ' αυτή την κατεύθυνση βοήθησε πολύ και η συνέντευξη του Δ. Χέλμη, που έκανε σημαντικές αναφορές στο ιστορικό πλαίσιο.

Τα ερευνητικά ερωτήματα

² Τσαφταρίδης Ν., 2011: 82

Σε γενικές γραμμές, οι προαναφερθείσες συνάψεις διαμόρφωσαν και τις οπτικές υπό τις οποίες τέθηκαν τα βασικά ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας. Στο α΄ τετράμηνο, με τον τίτλο «Μικρά Αγγλία: Όταν ο κινηματογράφος “διαβάζει” λογοτεχνία», προέκυψαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

1. Είναι καλύτερο ένα μυθιστόρημα ή η ταινία, που στηρίχτηκε σ’ αυτό; Μπορεί να γίνει σύγκριση ανάμεσα στις δύο μορφές Τέχνης; Ποια τα κριτήρια που μας κάνουν να προκρίνουμε το ένα ή το άλλο; Πού καταλήγουμε;
2. Ποιους αφηγηματικούς τρόπους χρησιμοποιεί το λογοτεχνικό κείμενο και ποιους ο κινηματογράφος, για να αποτυπώσει ιδέες, συναισθήματα, σκέψεις και γεγονότα; Επηρεάζουν αυτά τα εκφραστικά μέσα τις απόψεις και την αισθητική μας;
3. Πώς «βλέπουν» οι μαθητές τη μεταφορά του μυθιστορήματος στη μεγάλη οθόνη; Θεωρούν ότι είναι πιστή; Αν όχι, αυτό είναι θετικό; Τι παρεμβάσεις θα έκαναν οι ίδιοι; Πώς θα λειτουργούσαν αν ήταν κριτικοί τέχνης;
4. Ποια στοιχεία της ιστορίας, όπως καταγράφονται με την πένα της Ι. Καρυστιάνη και τη σκηνοθετική ματιά του Π. Βούλγαρη, αναδεικνύουν τους κοινωνικά (προ)καθορισμένους ρόλους των δύο φύλων στην εποχή του μεσοπολέμου; Κατά πόσο οι κοινωνικές αυτές δομές επηρεάζουν τον ψυχισμό των ανθρώπων και διαμορφώνουν ήθη;
5. Πώς μπορεί να αποτυπωθεί το βίωμα της επαφής με την Τέχνη με απόπειρες δημιουργικής γραφής από τους μαθητές;

Στο β΄ τετράμηνο είχε ήδη προκύψει σωρεία προβληματισμών εκ μέρους των μαθητών -και κυρίως των μαθητριών- για το ζήτημα των κοινωνικών δομών που καθορίζουν τις σχέσεις των δύο φύλων, οπότε τα νέα ερευνητικά ερωτήματα εμβάθυναν περισσότερο σε ό,τι αφορούσε το 4^ο ερευνητικό ερώτημα του α΄ τετραμήνου. Είναι χαρακτηριστικό ότι τόσο από τα ημερολόγια των ηρώων του έργου, που απέδιδαν οι μαθητές μέσα από τη δική τους προσωπική ματιά, όσο και από τις θεατρικές τεχνικές που είχαμε εφαρμόσει (ειδικά την «καυτή καρέκλα»), αλλά κυρίως από τους αγώνες επιχειρηματολογίας για τους ρόλους των δύο φύλων, υπήρχε η τάση τα αγόρια να υπερασπίζονται τις επιλογές και συμπεριφορές των αντρών-ηρώων του έργου, ενώ τα κορίτσια των γυναικών. Από αυτές τις δυναμικές προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιο είναι το ιστορικό πλαίσιο της εποχής στην οποία εκτυλίσσεται το έργο «Μικρά Αγγλία»; Με ποιο τρόπο επηρεάζει τις ζωές των ανθρώπων; Ποιες ανατροπές παρατηρείτε στην καθημερινότητά τους, οι οποίες οφείλονται στα ιστορικά γεγονότα;
2. Ποια η σημασία της ναυτιλίας για την οικονομική ζωή της Άνδρου την ιστορική περίοδο όπου εκτυλίσσεται η πλοκή του έργου; Έχει επηρεάσει την καθημερινότητά τους και σε ποιες πτυχές της;
3. Ποια τα ήθη της εποχής; Ποιοι οι προκαθορισμένοι κοινωνικά ρόλοι των δύο φύλων και ποιες οι παράμετροι που τους επιβάλλουν ή τους διαφοροποιούν από τους αντίστοιχους σε κάποια άλλη περιοχή της Ελλάδας, την ίδια ιστορική περίοδο; Πώς αποτυπώνονται αυτοί οι ρόλοι στις εκφάνσεις της καθημερινότητας (οικογενειακές υποχρεώσεις, ανάληψη-μοίρασμα ευθυνών, κοινωνικές προσδοκίες, διασκέδαση, ερωτικές και φιλικές σχέσεις);
4. Ποια λαογραφικά στοιχεία αναδεικνύονται, τα οποία αποτελούν γνωρίσματα της ελληνικής κοινωνικής φυσιογνωμίας; Παρατηρούμε ή αναγνωρίζουμε σήμερα αυτά τα στοιχεία στην κοινωνική μας ζωή; Τι μπορεί να υποδηλώνει η παρουσία / απουσία τους για τη δυναμική τους;

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί το ενδιαφέρον των μαθητών να διερευνήσουν τις όψεις της ελληνικής κοινωνίας του 20ού αιώνα, παρότι γενικά οτιδήποτε σχετίζεται με την ιστορική γνώση είθισται να τους προκαλεί άγχος ή άρνηση! Σε ερευνητικό επίπεδο, επισημαίνεται ότι η ανίχνευση των κοινωνικών, οικονομικών, πολιτικών δεδομένων παρουσίαζε ιδιαίτερο ενδιαφέρον, όχι μόνο ιστορικά, αλλά και από τον τρόπο που αποτυπώνονται μέσα από την Τέχνη, η οποία φωτίζει το «πώς» τελικά τα δεδομένα αυτά επηρεάζουν τις ζωές των ανθρώπων. Η ανάδειξη του συλλογικού μέσα από το ατομικό, τις ιδιαίτερες δηλαδή διαδρομές των ηρώων του έργου, πέραν του ότι έχει αντικειμενικά εξαιρετικό ενδιαφέρον, βοήθησε τους μαθητές να κατανοήσουν πόσο μεγάλη επίδραση έχουν οι κοινωνικο-οικονομικές και πολιτικές συνθήκες στη διαμόρφωση των προσωπικοτήτων, τις επιλογές ζωής, την ανάληψη ρόλων και τις αντιλήψεις τόσο του εαυτού όσο και του κόσμου. Για παράδειγμα, η αυτονόητη επαγγελματική επιλογή της ναυτοσύνης για τους Ανδριώτες της εποχής και για τις γυναίκες η αυτονόητη μοναξιά, καθώς οι σύζυγοι λείπουν διαρκώς από το νησί, η οποία, ωστόσο, τις καθιστά και απόλυτα υπεύθυνες για την ανατροφή των παιδιών και την προκοπή του σπιτικού (με άλλα λόγια έχουν ρόλο μάνας και πατέρα ταυτόχρονα), αποτελεί μια ιδιαίτερη συνθήκη στο πλαίσιο της πατριαρχικής κοινωνίας της εποχής εκείνης.

Η υλοποίηση

Οι μαθητές χωρίστηκαν σε 4 ομάδες, οι οποίες εργάστηκαν βιωματικά και ερευνητικά, με βάση τις αρχές της συνεργατικής μάθησης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι από τους 21 μαθητές οι 7 είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Η εργασία σε ομάδες ευνόησε κατά πολύ την ισότιμη συμμετοχή όλων, γιατί καθένας αναλάμβανε ό,τι μπορούσε να κάνει καλύτερα, ενώ όσοι αντιμετώπιζαν δυσκολίες, δέχονταν τη βοήθεια της ομάδας.

A. Βιωματική προσέγγιση

Οι μαθητές προσέγγισαν το μυθιστόρημα μέσα στην τάξη, ανά κεφάλαιο. Αφού το διαβάσαμε, αναλάμβαναν ανά ομάδα να αναδείξουν συγκεκριμένες πλευρές της εξέλιξης, που απαντούσαν στα ερευνητικά ερωτήματα. Όταν προχωρήσαμε αρκετά και είχαν αρχίσει να εξοικειώνονται με τους χαρακτήρες του έργου, να αντιλαμβάνονται την πλοκή και να αναρωτιούνται για τη συνέχεια, ξεκινήσαμε την προβολή της ταινίας, σε επεισόδια, προκειμένου να προβαίνουν σταδιακά στη σύγκριση με το μυθιστόρημα. Τα ερωτήματα που θέτονταν κάθε φορά, είτε αφορούσαν στο θέμα, στην πλοκή και στους χαρακτήρες, είτε στις μορφολογικές επιλογές και στα δομικά χαρακτηριστικά της ταινίας και του μυθιστορήματος, επιλέγονταν με το σκεπτικό ότι «πρέπει να ενεργοποιούν τον στοχασμό τους και να προτρέπουν τόσο σε αναλυτική/ κριτική σκέψη, όσο και σε συνθετική/ δημιουργική δραστηριότητα³». Έτσι, ενισχύθηκε η όλη διαδικασία με βιωματικού χαρακτήρα «αποστολές», όπως:

- ανάληψη ρόλων: εξέταζαν τις ενότητες, ανάλογα με τη θεματική τους, από την οπτική γωνία του κοινωνιολόγου, του ιστορικού, του βιβλιοκριτικού, του κριτικού κινηματογράφου, του δημοσιογράφου, του διαφημιστή⁴
- αγώνες επιχειρηματολογίας, όταν η εξέλιξη βρισκόταν σε κομβικό σημείο και προέκυπταν διλημματικού τύπου ερωτήματα
- θεατρικές τεχνικές, που βοήθησαν πολύ στην ενεργό εμπλοκή των μαθητών και τους «έβαζαν» πάλι σε ρόλους (του σκηνοθέτη, του γλύπτη, του ηθοποιού, του στυλίστα)
- απόπειρες δημιουργικής γραφής

³ Τσαφταρίδης Ν., 2011: 84

⁴ Η ιδέα για την προσέγγιση ενός λογοτεχνικού κειμένου με συγκεκριμένη ανάθεση οπτικής γωνίας οφείλεται κατ'εξοχήν στην επιμόρφωση που πραγματοποιήθηκε στους φιλόλογους στο πλαίσιο του «Μείζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών», σχεδιάστηκε και εφαρμόστηκε στην τάξη για τις ανάγκες του. Αναλυτικά η πορεία και το σκεπτικό υπάρχουν στο Χατζηκυριάκου Ε., 2011.

Α1. Θεατρικές τεχνικές

Οι θεατρικές τεχνικές επιλέχθηκαν με βασικό κριτήριο να μπορούν να εφαρμοστούν εύκολα στο χώρο της σχολικής αίθουσας, με μια απλή μετακίνηση ή και χωρίς μετακίνηση των θρανίων. Ξεκινήσαμε να τις δοκιμάζουμε, αφού είχαμε προχωρήσει αρκετά στην προσέγγιση του έργου, ώστε οι μαθητές να κατανοούν την πλοκή του έργου ή/και να ταυτίζονται με κάποιους από τους ήρωες. Εφαρμόσαμε, με τη σειρά που παρουσιάζονται, στην αρχή πιο δειλά και διστακτικά, χωρίς την ενεργό συμμετοχή όλων των μαθητών στη διαδικασία, στη συνέχεια με ολοένα και μεγαλύτερη άνεση, πλήρη συμμετοχή του τμήματος και –κυρίως- ενθουσιασμό, τις ακόλουθες τεχνικές⁵:

Ανακριτική/ καυτή καρτέλα: οι μαθητές επέλεξαν τον «χαρακτήρα» που θα καθόταν στην καυτή καρτέλα, ένας αναλάμβανε να τον υποδυθεί και οι υπόλοιποι τού υπέβαλαν ερωτήσεις μέσα στο ρόλο. Συχνά επέλεξαν να κρατούν ή να φοράνε κάτι που λειτουργούσε συμβολικά και υποδήλωνε τον ήρωα, π.χ. η Όρσα υποτίθεται ότι κράταγε γιασεμιά και τα μύριζε, ενώ ο Σπύρος φόραγε σκουφί.

Εσωτερικές φωνές, που ως τεχνική αποτελεί έξοχο εναλλακτικό τρόπο ανάλυσης του λογοτεχνικού κειμένου. Αφού επιλεγεί ένας διάλογος από το κείμενο, δύο παιδιά καθισμένα σε καρτέλες διαβάζουν. Δύο άλλα παιδιά, όρθια πίσω τους, οι εσωτερικές φωνές τους, εξωτερικεύουν όσα θεωρούν ότι θα ήθελε να πει ή σκέφτεται ο χαρακτήρας που κάθεται.

Παγωμένη / δυναμική εικόνα – ανίχνευση σκέψης: οι μαθητές σε ομάδες παρουσιάζουν με τα σώματά τους μια σκηνή, μια έννοια, μια σχέση, ένα γεγονός, ένα συναίσθημα, έναν συμβολισμό από το κείμενο. Κάθε ομάδα επιλέγει το δικό της θέμα και εξηγεί τους λόγους της επιλογής. Προσπαθούν να μαντέψουν τι έχει παραστηθεί. Με το μέτρημα 3,2,1, πάγωναν, μέχρι να πούμε «χαλαρώστε». Όσοι δεν ήθελαν να συμμετάσχουν ως ηθοποιοί, σκηνοθετούσαν την σκηνή. Οι μαθητές εμπλούτιζαν τη διαδικασία με αντικείμενα και ήχους. Όσοι δεν συμμετείχαν ως ηθοποιοί μπορούσαν να πλησιάσουν, να ακουμπήσουν κάποιον στον ώμο και να πουν μια φράση, από την οποία ξεκινούσε και συζήτηση. Η ανίχνευση σκέψης είναι ξεχωριστή θεατρική τεχνική, αλλά εμείς τα αξιοποιήσαμε μαζί. Εδώ, όποιος θέλει, ξεπαγώνει με άγγιγμα ένα ρόλο και τον ρωτά τι σκέφτεται. Εκείνος απαντά μέσα στο ρόλο του. Ο συνδυασμός των τεχνικών σε μία εφαρμογή εμπλούτισε τη διαδικασία.

⁵ Διεξοδική ανάλυση όλων των θεατρικών τεχνικών στο Καρρά Α., 2014 και στο Χρονοπούλου Α., 2014.

Θέατρο αγοράς (φόρουμ): ο θεατής μπορεί να παρεμβαίνει στα δρώμενα ή στη σκηνή, δηλαδή γίνεται spect-actor, παίρνει τη θέση κάποιου χαρακτήρα, ώστε να ανατρέψει μια καταπιεστική κατάσταση και να προτείνει λύσεις σε κάποιο πρόβλημα. Το εφαρμόσαμε στη φάση που ο Αιμίλιος ζητά την Όρσα σε γάμο, εκ μέρους του Σπύρου. Γενικά εφαρμόζεται ως εξής: κάποιοι μαθητές παίζουν και οι άλλοι, συνειδητοποιώντας τι πρόκειται να συμβεί, μπορούν να διακόψουν, για να παρέμβουν και να αλλάξουν τη ροή ή τα επιχειρήματα, οπότε να υπάρξει λύση της προβληματικής / καταπιεστικής κατάστασης. Λένε «στοπ», σταματούν τη δράση και αλλάζουν τη ροή (είτε προτείνοντας σε όσους παίζουν είτε παίζοντας οι ίδιοι). Εδώ δοκιμάστηκαν πολλές ιδέες, π.χ. ότι η Όρσα δεν παρέμεινε κρυμμένη στη διάρκεια της πρότασης και εμφανίστηκε μαινόμενη να υπερασπιστεί τον έρωτά της, ότι επέστρεψε αιφνιδίως ο πατέρας των κοριτσιών και παρενέβη, ότι η Όρσα έφυγε με τον Αιμίλιο ή κλέφτηκε αργότερα με τον Σπύρο, ότι η μάνα πέθανε από τη σύγχυση, οπότε τα κορίτσια έκαναν τις δικές τους επιλογές ζωής. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η συνέχεια, με τη συζήτηση που ακολουθεί, για να ελεγχθεί αν τελικά πρόκειται για καλές ή έστω ρεαλιστικές εναλλακτικές, όσα προτάθηκαν. Δοκιμάστηκαν αρκετά οι ιδέες που κατατέθηκαν, γιατί οι ίδιοι οι μαθητές σχολίαζαν καυστικά την έλλειψη ρεαλισμού ορισμένων από αυτές. Το θέατρο φόρουμ λειτούργησε απελευθερωτικά για τα παιδιά.

Διάδρομος συνείδησης: οι μαθητές σχηματίζουν δυο παράλληλες αντικριστές σειρές, αφήνοντας στη μέση έναν διάδρομο, απ' όπου περνάει ο χαρακτήρας και ακούει τις σκέψεις και τα επιχειρήματα της κάθε πλευράς, που εκπροσωπούν τις δύο πλευρές του διλήμματος, σχετικά με ένα δίλημμα που αντιμετωπίζει. Στο τέλος αποφασίζει και δηλώνει τι θα κάνει, βάσει αυτών που άκουσε και λέει τι ήταν αυτό που τον έπεισε. Τον διάδρομο συνείδησης εφαρμόσαμε για τον Σπύρο, στη φάση λίγο πριν παντρευτεί τη Μόσχα. Ο δικός μας ήρωας αποφάσισε να μην την παντρευτεί, γιατί πείσθηκε ότι «το ινάτι βγάζει μάτι».

Γλυπτό: ο γλύπτης είναι τώρα ο αρχηγός της ομάδας και ορίζει ποιον ήρωα του έργου αναπαριστά ο κάθε μαθητής. Στήνει το κάθε άγαλμα σε μία σκηνή της επιλογής του. Οι άλλες ομάδες καλούνται να μαντέψουν την σκηνή και ποιος ήρωας απεικονίζεται από κάθε άγαλμα. Αυτή η τεχνική εφαρμόστηκε, αφού είχαμε ολοκληρώσει τόσο το βιβλίο, όσο και την ταινία. Κάθε ομάδα επέλεξε τους ήρωες που θα αναπαριστούσε και σε ποια στάση, χαρακτηριστική της προσωπικότητας και της ζωής τους.

A2. Δημιουργική γραφή

Οι μαθητές έγραφαν συστηματικά στη διάρκεια των μαθημάτων μας, ακολουθώντας οδηγίες⁶, όπως:

- Δίνω τη δική μου εξέλιξη στην πλοκή.
- Γράφω το ημερολόγιο ενός από τους ήρωες.
- Ως ένας από τους ήρωες, γράφω επιστολή-διαθήκη στα παιδιά μου.
- Αλλάζω την τελική έκβαση της ιστορίας και δίνω την δική μου εκδοχή.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι είχαμε κάνει συμφωνία πως μπορούν να γράφουν ελεύθερα, χωρίς άγχος για τα ορθογραφικά ή συντακτικά λάθη. Βέβαια, η ομάδα που συγκέντρωσε όλα τα γραπτά, για να τα μεταφέρει σε ένα ηλεκτρονικό αρχείο δεινοπάθησε και πιθανόν πρόσθεσε και τα δικά της λάθη, αλλά το σίγουρο είναι πως αυτή η συμφωνία είχε απελευθερώσει τα πνεύματα.

Η πρώτη δραστηριότητα καθιερώθηκε σύντομα ως πάγια, σε κάθε ενότητα που ολοκληρώναμε, μολονότι τις πρώτες φορές διαμαρτύρονταν ότι δεν έχουν διάθεση για γράψιμο. Επειδή την επόμενη φορά είχαν αγωνία να δουν την εξέλιξη και σχολίαζαν ο ένας στον άλλον, αν είχαν επιβεβαιωθεί ή διαψευσθεί οι προβλέψεις τους, τη συνήθισαν και ξεκινούσαν να γράψουν μόνοι τους, όταν ολοκληρώναμε την προσέγγιση της ενότητας.

Εντύπωση προκάλεσε, στα κορίτσια κυρίως, πώς μπορούσαν οι γυναίκες της εποχής εκείνης να ζουν μια ολόκληρη ζωή περιμένοντας τον ερχομό του αγαπημένου άντρα (συζύγου, πατέρα, εραστή, γιου) από ένα ταξίδι... Αυτό αποτυπωνόταν και στα γραπτά τους, αλλά αναδείχθηκε και από τις συζητήσεις μας, ως συμπέρασμα, ότι η ζωή των γυναικών διαμορφωνόταν από αυτή τη συνθήκη πρωτίστως, της φυσικής απουσίας του άντρα από το σπιτικό και τη ζωή τους.

Άλλα γραπτά που προέκυψαν από την πορεία της εργασίας ήταν:

- Κριτική / παρουσίαση βιβλίου και ταινίας. Η συγκεκριμένη δραστηριότητα δεν ενέπνευσε ιδιαίτερα τους μαθητές. Πάντως, κατέληξαν ότι τους αρέσει περισσότερο η παρουσίαση, μολονότι παραδέχτηκαν ότι παρουσιάζοντας, έμμεσα ασκείς κριτική.

⁶ Οι ιδέες για τη δημιουργική γραφή προέρχονται από τη μελέτη του έργου του Σουλιώτη Μ., 2012 και από το υλικό του «Μερίζονος Προγράμματος Επιμόρφωσης» για τους φιλόλογους.

- Ευχαριστήρια επιστολή στη συγγραφέα, μετά τη συνάντησή μας, με πρωτότυπο, δικής τους έμπνευσης, τρόπο: έφτιαξαν τον βασικό καμβά της επιστολής και έγραψαν από μία δύο προτάσεις ο καθένας χειρόγραφα, προκειμένου να συμμετέχουν όλοι. Την έστειλαν στην κα Καρυστιάνη με μια μεγεθυμένη φωτογραφία όλων μας στην Άνδρο, με τις υπογραφές τους.
- Συγγραφή θεατρικού σκετς με αφορμή τα στοιχεία που προέκυψαν από τη συνέντευξη του Δ. Χέλμη, που συμμετείχε ως ηθοποιός στην ταινία.

B. Ερευνητική προσέγγιση

Ερευνητικά εργάστηκαν οι μαθητές αναζητώντας πληροφοριακό υλικό, συντάσσοντας ερωτηματολόγια έρευνας και συνεντεύξεων, τα στοιχεία των οποίων στη συνέχεια αποκωδικοποιούσαν και συζητούσαν μεταξύ τους στην ομάδα και στην ολομέλεια.

B1. (Δι)ερευνητικές διαδρομές

Ανοίγοντας το μάθημα σε κάθε πρόταση, ενσωματώσαμε στην όλη διαδικασία τις εμπειρίες άτυπης μάθησης των παιδιών, αξιοποιώντας το «αυτοκατευθυνόμενο και –κυρίως- ψηφιακό πλαίσιο», στο οποίο κινούνται με άνεση⁷. Φτιάξαμε μια κλειστή ομάδα στο facebook, με το όνομα «Μικρά Αγγλία: Όταν ο κινηματογράφος διαβάζει λογοτεχνία», που έγινε ο ψηφιακός χώρος των συναντήσεών μας. Μέσα από αυτόν έγινε και η ανταλλαγή όλων των πληροφοριών που συνέλεξαν για τα έργα οι ομάδες.

Το υλικό που συνέλεξαν οι μαθητές περιλαμβάνει: βιογραφία και εργογραφία της συγγραφέως και του σκηνοθέτη, βραβεία / διακρίσεις / κριτικές για την ταινία και το μυθιστόρημα, συντελεστές της ταινίας, καταγραφή των τραγουδιών και των μουσικών κομματιών που ακούστηκαν στην ταινία, στοιχεία που προέκυψαν από διαθέσιμες στο διαδίκτυο συνεντεύξεις των δημιουργών και των συντελεστών –με έμφαση στους ηθοποιούς-, κύρια ιστορικά γεγονότα της συγκεκριμένης περιόδου, βασικά κοινωνικοπολιτικά χαρακτηριστικά της ελληνικής κοινωνίας της εποχής εκείνης.

B2. Ποσοτική έρευνα

Ανάμεσα σε άλλες προτάσεις έρευνας που κατατέθηκαν, ήταν να προχωρήσουμε στη δια ζώσης ανίχνευση κριτικών, οπότε σε ομάδες συνέταξαν ένα ερωτηματολόγιο, για να διερευνήσουν τις απόψεις των ενηλίκων θεατών ή/και αναγνωστών της «Μικράς Αγγλίας». Ο συγκερασμός των

⁷ Για τη σημασία της δημιουργικής αξιοποίησης της άτυπης μάθησης, που αποτελεί αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας των μαθητών βλ. Besson B., Huber J., Mompoint-Gaillard P., Rohmann S., 2015: 27-28.

ερωτήσεων όλων των ομάδων οδήγησε στη συγκρότηση του τελικού ερωτηματολογίου. Είναι αξιοσημείωτος ο ζήλος που επέδειξαν οι μαθητές, τόσο στη σύνταξη, όσο και στη συγκέντρωση του υλικού.

Τα στοιχεία της έρευνας σε θεατές / αναγνώστες «Μικράς Αγγλίας»:

- ✓ Δείγμα έρευνας: ενήλικοι (καθηγητές και συγγενείς των μαθητών)
- ✓ Σύνολο συμπληρωμένων ερωτηματολογίων: 32 (23 γυναίκες – 9 άντρες)

Το τελικό ερωτηματολόγιο, που προέκυψε από τον συγκερασμό των επιμέρους, είχε την ακόλουθη μορφή:

1. Φύλο: Άνδρας - Γυναίκα
2. Έχετε δει την ταινία «Μικρά Αγγλία»; Ναι – Όχι
3. Σας άρεσε η ταινία; Ναι – Όχι
4. Γνωρίζετε ότι η ταινία αυτή είναι υποψήφια για Όσκαρ καλύτερης ξενόγλωσσης ταινίας για το 2015; Ναι - Όχι
5. Τι σας άρεσε περισσότερο στην ταινία;
6. Υπάρχει κάτι που δεν σας άρεσε;
7. Υπήρχε κάποια σκηνή που σας άγγιξε; Ποια;
8. Πώς σας φάνηκε το τέλος;
9. Θα θέλατε να παίξετε σ' αυτή την ταινία; Ναι – Όχι
10. Σας άρεσαν οι ηθοποιοί; Ναι – Όχι
11. Πιστεύετε ότι είναι ταινία κατάλληλη μόνο για ενηλίκους; Ναι – Όχι
12. Έχετε διαβάσει το βιβλίο «Μικρά Αγγλία» της Ιωάννας Καρυστιάνη, στο οποίο στηρίχτηκε η ταινία; Ναι - Όχι
13. Σας άρεσε το βιβλίο; Ναι - Όχι

14. Σας άρεσε περισσότερο το βιβλίο ή η ταινία; Βιβλίο – Ταινία
15. Πιστεύετε ότι το βιβλίο ή η ταινία απεικονίζει καλύτερα την ιστορία; Βιβλίο – Ταινία
16. Μεταξύ του βιβλίου και της ταινίας υπάρχουν διαφορές; Ναι – Όχι
17. Θυμάστε κάποιες διαφορές που θεωρείτε χαρακτηριστικές;
18. Θα θέλατε να ξαναδείτε την ταινία ή να ξαναδιαβάσετε το βιβλίο; Ναι – Όχι

Επιπλέον σχόλια:

B3. Συνεντεύξεις

Οι μαθητές ετοίμασαν 4 διαφορετικά ερωτηματολόγια συνέντευξης: για έναν ηθοποιό, για τη συγγραφέα, για τον σκηνοθέτη, για έναν έμπειρο ναυτικό, που θα συναντούσαμε στην Άνδρο.

Η ιδέα της επικοινωνίας και της συνέντευξης με κάποιον από τους ηθοποιούς προέκυψε από τις συνεντεύξεις των δημιουργών και των ηθοποιών, που παρακολούθησαν στο διαδίκτυο. Μία συνάδελφος, Ανδριώτικης καταγωγής, προσφέρθηκε να μας φέρει σε επαφή με κάποιον γνωστό της, που συμμετείχε στην ταινία. Τα παιδιά εργάστηκαν ομαδικά, με τον ίδιο τρόπο, όπως και για το προηγούμενο ερωτηματολόγιο. Οι ερωτήσεις που προέκυψαν είναι οι εξής:

1. Ποιος ήταν ο ρόλος σας στην ταινία;
2. Πώς θα χαρακτηρίζατε τον ρόλο σας στην ταινία;
3. Πώς σας φάνηκε ως ρόλος; Σας «ταίριαξε»; Σας άρεσε; Ήταν εύκολο να «μπείτε» στον ρόλο;
4. Σε ποιο μέρος γυρίστηκαν οι σκηνές στις οποίες συμμετείχατε;
5. Έχετε επισκεφθεί τα άλλα μέρη στα οποία έγιναν τα γυρίσματα, εκτός από αυτό στο οποίο γυρίστηκε η δική σας σκηνή; Πώς σας φάνηκαν αυτές οι επιλογές των τοπίων εκ μέρους του σκηνοθέτη;
6. Πόσο χρονικό διάστημα κράτησαν τα γυρίσματα που σας αφορούσαν; Χρειάστηκε να γυρίσετε πολλές φορές κάποια σκηνή;
7. Γνωρίζετε πόσος χρόνος χρειάστηκε για να γυριστεί ολόκληρη η ταινία;

8. Είχατε κάποια περιπέτεια στη διάρκεια των γυρισμάτων;
9. Πώς ήταν η συνεργασία σας με τους άλλους ηθοποιούς; Είχατε κάποιες συγκρούσεις;
10. Ήταν κάπως ιδιόρρυθμοι οι πρωταγωνιστές; Έχετε κάτι ιδιαίτερο να τους προσάψετε;
11. Έχετε παίξει σε άλλες ταινίες εκτός από αυτή;
12. Είχατε σκεφτεί ή ονειρευτεί κάποτε στο παρελθόν ότι θα θέλατε να παίξετε σε μια ταινία;
13. Για ποιο λόγο επιλέξατε να παίξετε σ' αυτή την ταινία;
14. Πώς αισθάνεστε που συμμετείχατε σε μια ταινία προτεινόμενη για Όσκαρ;
15. Πώς σας φάνηκε η όλη εμπειρία της συμμετοχής στην ταινία;
16. Όταν είδατε ολόκληρη την ταινία, σας άρεσε το αποτέλεσμα;
17. Ποια σκηνή σας άγγιξε περισσότερο; Ποιο είναι το αγαπημένο σας σημείο;
18. Έχετε διαβάσει το βιβλίο της Καρυστιάνη, στο οποίο στηρίχτηκε η ταινία; Αν ναι, σας βοήθησε, ώστε να υποδυθείτε το ρόλο σας;
19. Μεταξύ του βιβλίου και της ταινίας θα λέγατε ότι υπάρχουν διαφορές;
20. Ποιο από τα δύο θεωρείτε ανώτερη μορφή Τέχνης;

Ο «ηθοποιός» που δέχτηκε να μας παραχωρήσει συνέντευξη, είναι Ανδριώτης, δεν είναι κατ' επάγγελμα ηθοποιός, αλλά συμμετείχε στην ταινία, όπως και πλήθος άλλων Ανδριωτών, γιατί θεώρησε ότι με τον τρόπο αυτό συμβάλλει στην ανάδειξη του νησιού και βοηθά στην υλοποίηση ενός εξαιρετικού εγχειρήματος, καθώς τρέφει μεγάλη εκτίμηση στους δημιουργούς, Καρυστιάνη και Βούλγαρη. Πρόκειται για τον Δημήτρη Χέλμη, πολιτικό μηχανικό, που υποδύοταν στην ταινία τον Βρετανό πρόξενο. Ο άμεσος και χειμαρρώδης λόγος του και κυρίως η επιθυμία που επέδειξε, για να βοηθήσει στην εργασία μας, συνέβαλε τα μέγιστα στην κινητοποίηση των μαθητών. Κυρίαρχη μάλιστα είναι η αίσθηση ότι στη φάση αυτή άρχισαν να συνδέουν το μάθημα με την αληθινή ζωή, σα να είδαν ότι αυτό το project «είχε κάτι να τους πει».

Ο Δ. Χέλμης τροφοδότησε την έρευνά μας με πλήθος στοιχείων για την ταινία, αλλά και μας παραχώρησε περί τις 200 σχετικές φωτογραφίες από το προσωπικό του αρχείο, τις οποίες

επεξεργαστήκαμε, σχολιάσαμε και συνδέσαμε στην τάξη με διάφορα δεδομένα που προέκυψαν από τη συνέντευξη. Το φωτογραφικό αυτό υλικό, επειδή περιλαμβάνει πληθώρα από στιγμιότυπα των «παρασκηνίων», δηλαδή «καταγράφει» στιγμές από το «πριν» και το «μετά» κάποιων σκηνών (: μακιγιάζ και χτένισμα ηθοποιών, αναμονές, δύσκολες φάσεις, με τους τεχνικούς να κρατάνε τα μηχανήματά τους πάνω από τους ηθοποιούς δίπλα στη θάλασσα, με τα κύματα να τους καταβρέχουν τα πόδια ή με βροχή, στιγμές κούρασης ή χαλάρωσης των δημιουργών, των τεχνικών, των πρωταγωνιστών, των κομπάρσων) βοήθησε στην εξαγωγή συμπερασμάτων για τη δουλειά που γίνεται πίσω από τις κάμερες και έδωσε κίνητρο για το στήσιμο των δικών μας θεατρικών προσεγγίσεων στην τάξη. Παράλληλα, αποτέλεσε το «οπτικό χαλί», πάνω στο οποίο εκτυλίχθηκε μεγάλο μέρος της τελικής δημόσιας παρουσίασης της εργασίας.

Στον Δ. Χέλμη οφείλουμε και την ιδέα της εκδρομής στην Άνδρο, γιατί, όταν άκουσαν τα παιδιά ότι είναι ιδιοκτήτης του Μουσείου Ελιάς, ενδιαφέρθηκαν να το επισκεφθούν, λόγω της συναφούς ειδικότητάς τους. Όταν σχεδιάστηκε η εκδρομή και αφού ήλθαμε σε επαφή με την υπεύθυνη του Ν.Π.Δ.Δ. Πολιτισμού του δήμου Άνδρου, που δέχθηκε να μεσολαβήσει, για να συναντήσουμε την Ι. Καρυστιάνη ή/και τον Π. Βούλγαρη, αλλά και να έλθουμε σε επαφή με κάποιον έμπειρο Ανδριώτη ναυτικό, ο οποίος θα μιλούσε στους μαθητές για τη σημασία της ναυτοσύνης των Ανδριωτών, οι μαθητές ετοίμασαν κάποιες ερωτήσεις, για να τους απευθύνουν.

Οι ερωτήσεις που προέκυψαν για την Ιωάννα Καρυστιάνη είναι οι εξής:

1. Τι σας έκανε να ασχοληθείτε με αυτό το θέμα και να γράψετε αυτό το βιβλίο;
2. Πώς μάθατε για τους ανθρώπους αυτούς που γράψατε την ιστορία τους; Μήπως είχατε ακούσει καμία παρόμοια ιστορία;
3. Τι σας έκανε εντύπωση σε αυτό το νησί;
4. Τι συναισθήματα γεννήθηκαν, όταν είδατε το βιβλίο σας να γίνεται ταινία;
5. Πώς αισθανθήκατε για την υποψηφιότητα της ταινίας στα Όσκαρ;
6. Θα θέλατε να συμμετέχετε στην ταινία ως ηθοποιός;
7. Με ποιους από τους ηθοποιούς θα θέλατε να ξανασυνεργαστείτε; (χωρίς βέβαια να προσβάλλουμε τους υπολοίπους)

8. Πώς σας έκανε να νιώσετε το γεγονός ότι η «Μικρά Αγγλία» έγινε γνωστή σε όλο τον κόσμο;

Οι ερωτήσεις που ετοίμασαν για τον Παντελή Βούλγαρη είναι οι εξής:

1. Η ταινία «Μικρά Αγγλία» είχε μεγάλη επιτυχία. Θα θέλατε να κάνετε μια άλλη ταινία που θα λέει για τη συνέχεια στην Άνδρο;
2. Σας δυσκόλεψαν τα γυρίσματα;
3. Πόσο χρόνο χρειαστήκατε για να φτιάξετε την ταινία;
4. Είστε ευχαριστημένος από τους ηθοποιούς;
5. Ποιες δυσκολίες είχατε την ώρα που κάνατε τα γυρίσματα;

Οι ερωτήσεις που θέλησαν να απευθύνουν στον ναυτικό είναι οι εξής:

1. Πώς είναι να είσαι τόσο καιρό μακριά από την οικογένειά σου;
2. Πόσο συχνά βλέπατε την οικογένειά σας;
3. Πώς νιώθατε, όταν επιστρέφατε στην οικογένειά σας;
4. Περιγράψτε μας την εμπειρία σας να είστε ναυτικός.
5. Πόσο δύσκολο είναι να ζεις σε ένα πλοίο και να ποντάρεις τη ζωή σου στη θάλασσα;
6. Περιγράψτε μας τα συναισθήματα και τους φόβους σας κατά τη διάρκεια του ταξιδιού.
7. Πόσα χρόνια μένετε σε αυτό το νησί;
8. Γιατί διαλέξατε αυτό το επάγγελμα;
9. Είχατε καμία αρνητική εμπειρία από τη δουλειά σας; Αν ναι, περιγράψτε μας.
10. Έχετε δει την ταινία; Αν ναι, πώς σας φάνηκε; Σας συγκίνησε καθόλου;

B4. Συμπεράσματα έρευνας

Οι διαδικασίες αυτές ανέδειξαν ως προς τη σύγκριση των δύο μορφών Τέχνης κάποιες σκέψεις:

1. Συγκρίνοντας τον μυθιστορηματικό με τον σεναριακό λόγο, καταλήξαμε ότι ο σεναριακός είναι πιο αφαιρετικός, επειδή συνοδεύεται από την εικόνα. Στο σενάριο ο μύθος εξελίσσεται κυρίως μέσα από τη δράση και τους διαλόγους⁸.

2. Συγκρίνοντας το βιβλίο με την ταινία, ακολουθώντας τις ήδη διατυπωμένες διαπιστώσεις ότι «ο κινηματογράφος προσφέρει σχεδόν ολοκληρωτική πιστότητα του μυθοπλαστικού χώρου, με την έννοια ότι *δείχνει* ολοκληρωτικά τον χώρο, τα τοπία και τα πρόσωπα και δεν *σημαίνει* απλά, όπως η γλώσσα»⁹, αλλά και ότι ο κινηματογράφος έχει κάποιες δεσμεύσεις, για να αποτυπώσει μια εποχή, δηλαδή «είναι κάποιος υποχρεωμένος να έχει μια συγκεκριμένη καρέκλα, συγκεκριμένα ρούχα, συγκεκριμένη διακόσμηση»¹⁰, συμπεράναμε ότι είναι σοφή η ρήση «μια εικόνα ισοδυναμεί με χίλιες λέξεις», γιατί:

- τα πλάνα υποκαθιστούν τις λέξεις με επιτυχία
- οι σιωπές «μιλάνε πολύ» στον κινηματογράφο. Μια μαθήτρια δήλωσε χαρακτηριστικά: «Πριν θεωρούσα βαρετές τις ταινίες, όπου οι ήρωες δεν μιλάνε διαρκώς ή δεν κάνουν κάτι! Πρώτη φορά κατάλαβα τι σημασία έχουν οι σιωπές!»
- το κείμενο είναι «λέξεις στο χαρτί», η ταινία «έτοιμη εικόνα», που «δοκιμάζει» τη δύναμη του κειμένου¹¹
- τα λεγόμενα παραγωγιστικά στοιχεία (: βλέμματα, μορφασμοί, κινήσεις, χειρονομίες, στάση του σώματος) αποτελούν «δυναμικές λέξεις» στην οθόνη. Στην κινηματογραφική γλώσσα, συναισθηματικές καταστάσεις γίνονται «εικόνα», με εκφράσεις του προσώπου και κινήσεις του σώματος¹².

Από την αποδελίωση των ερωτηματολογίων προς τους θεατές/ αναγνώστες, οι μαθητές ανέδειξαν ως κύρια τα εξής συμπεράσματα:

1. Η ταινία προτιμήθηκε από το βιβλίο.

⁸ Περαιτέρω στοιχεία για την εν λόγω διαπίστωση στο Λουκοπούλου Γ., Μερκούρη Α., χ.χ. : 7.

⁹ Μπαμπινιώτης Γ., 1984: 25-28.

¹⁰ Fowles J., 1971: 36.

¹¹ Η διαπίστωση αυτή προέκυψε με τη συνδρομή της ίδιας της συγγραφέως, που μίλησε γι' αυτό το θέμα με τους μαθητές στην Άνδρο.

¹² Λουκοπούλου Γ., Μερκούρη Α., ό.π. : 7-8.

2. Η σκηνή με το ουρλιαχτό της Όρσας σόκαρε τους περισσότερους θεατές.
3. Οι γυναίκες λάτρεψαν την ταινία, γι' αυτό διάβασαν μετά και το βιβλίο.
4. Οι άντρες θεώρησαν υπερβολική την εξέλιξη της πλοκής και δεν πίστευαν επ' ουδενί ότι η ερωτική ιστορία είναι αληθινή, γιατί τους φάνηκε ακραία.

Εκδρομή στην Άνδρο

Το τριήμερο 27 - 29 Μαρτίου 2015, μία ομάδα από 34 μαθητές του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ., έπειτα από την απόφαση της Διοίκησης της Σιβιτανιδείου Σχολής να συνδράμει οικονομικά στην εκπαιδευτική εκδρομή και να καλύψει μέρος των εξόδων, βρέθηκαν στην Άνδρο. Συμμετείχαν οι μαθητές του τμήματος, που ήδη ασχολούνταν με το θέμα και ορισμένοι από τη Λέσχη Ανάγνωσης, που την ίδια χρονιά ξεκινήσαμε για πρώτη φορά στη Σιβιτανίδειο, ως πιλοτική δράση Φιλαναγνωσίας, με την ομογάλακτη συνάδελφο Μαρία Κοκορόσκου. Ορισμένοι μαθητές της Λέσχης Ανάγνωσης είχαν ήδη έλθει σε επαφή με το έργο, πριν εργαστούμε πάνω σ' αυτό στις συναντήσεις της Λέσχης, ορισμένοι, με αφορμή τις προσεγγίσεις μας το διάβασαν ιδιωτικά, άλλοι είχαν δει μόνο την ταινία, ενώ, όσοι δεν το είχαν κάνει, την αναζήτησαν στο διαδίκτυο και την παρακολούθησαν.

Συνάντηση με τη συγγραφέα Ι. Καρυστιάνη

Στη διάρκεια της εκδρομής στην Άνδρο συναντηθήκαμε με την Ιωάννα Καρυστιάνη στο μουσείο της Καϊρείου Βιβλιοθήκης, χώρο που επέλεξε η ίδια, γιατί εκεί είχαν γυριστεί αρκετές σκηνές της ταινίας. Όταν άρχισε να μιλάει στα παιδιά, η εικόνα θα μπορούσε να είναι από μόνη της σκηνή βγαλμένη από κάποια ταινία. Οι μαθητές, καθισμένοι κάτω στο ξύλινο πάτωμα του υπέροχου νεοκλασικού, να ακούν και να βλέπουν χωρίς σχεδόν να ανασαίνουν, εντυπωσιασμένοι από τον χείμαρρο των λέξεων, των φράσεων και των εικόνων που τους μετέφερε. Επί μιάμιση ώρα την παρακολουθούσαν να τους εξηγεί πώς ξεκίνησε τη συγγραφική της πορεία, πώς προσεγγίζει τους ήρωές της, πώς υλοποιήθηκε η ταινία, τις αγωνίες που μοιράστηκε με τον σύζυγό της και σκηνοθέτη της ταινίας, τους προβληματισμούς και τα μελλοντικά της σχέδια, παραδίδοντάς τους ένα «μάθημα ζωής». Οι μαθητές την πολιορκούσαν διαρκώς με ερωτήσεις, αλλά κι εκείνη με τη σειρά της, όταν ρώτησε κάποια μαθήτρια: «Ποια σκηνή σου άρεσε περισσότερο από την ταινία;» κι εκείνη απάντησε: «Η σκηνή του φιλιού στο γεφυράκι», συνέχισε ρωτώντας: «Ποια σκηνή, όμως, δεν σου άρεσε;», για να λάβει την απάντηση: «Η σκηνή όπου η ηρωίδα, μαθαίνοντας τον θάνατο του αγαπημένου της, έβγαλε αυτήν την απόκοσμη κραυγή, εκεί δεν άντεξα και χαμήλωσα τον ήχο, φοβήθηκα!», τότε σχολίασε: «Να μην φοβάστε τα έντονα συναισθήματα! Εκεί πρέπει να

δυναμώνετε τον ήχο, αυτά δίνουν νόημα στη ζωή μας! Μόνον όσοι τα νιώθουν και δεν τα φοβούνται, ζουν αληθινά! Οι υπόλοιποι είναι ζόμπι!». Αυτό το σχόλιο προκάλεσε ισχυρή εντύπωση στα παιδιά.

Στο τέλος της συνάντησης, η Ι. Καρυστιάνη υπέγραψε βιβλία της, που είχαν φέρει οι μαθητές, κάνοντας στον καθένα μια ιδιαίτερη αφιέρωση και πρόσφερε για τη βιβλιοθήκη της Σιβιτανιδείου δύο αντίτυπα του βιβλίου της «Μικρά Αγγλία», με αφιέρωση στους μαθητές της Σχολής. Πολλά και πλούσια στοιχεία για την έρευνά μας προέκυψαν από αυτήν τη συνάντηση. Οι μαθητές επέλεξαν κάποιες φράσεις, για να τις αναδείξουν στη δημόσια παρουσίαση της εργασίας τους, όπως το προηγούμενο σχόλιό της για τις συναισθηματικές εξάρσεις, αλλά ξεχώρισαν και τα ακόλουθα αποσπάσματα: «Το μυθιστόρημα είναι κείμενο, το σενάριο επίσης, λέξεις στο χαρτί. Ταινία είναι η επιχείρηση επαλήθευσης του σφυγμού των γεγονότων της πλοκής και του παλμού των χαρακτήρων, που ανασαίνουν στο κινηματογραφικό τοπίο. Κι αν η σελίδα αφήνει περιθώρια στον αναγνώστη να φανταστεί και να συμπληρώσει, η εικόνα, ως τετελεσμένο γεγονός μπροστά στα μάτια του θεατή, “καρφώνει” δια μιας τα κενά και τις αστοχίες».

«Το πάθος για την γλώσσα είναι για μένα πολύ σημαντικό.. Πάντα ψάχνω μια γλώσσα συμβατή με το θέμα... Με ενδιαφέρει να είναι μια γλώσσα η οποία ζυπνά και το ενδιαφέρον του αναγνώστη... Ξέρω πια ότι ο αναγνώστης που ενδιαφέρεται μόνο για την πλοκή (ποιος θα κερατώσει ποιον, ποια θα παντρευτεί ποιον, ποιος θα χρεοκοπήσει, ποιος θα σκοτώσει) και δεν ενδιαφέρεται για τον τρόπο που είναι γραμμένα τα γεγονότα της πλοκής, χάνει την μισή σημασία ενός βιβλίου, γιατί πολλές φορές οι λέξεις και οι γλωσσικές εκφράσεις είναι αυτές που, με τον καημό, το πάθος, τον ρυθμό και το ύφος ανακινούν πολύ πιο βαθιά και αποτελεσματικά το συναίσθημα και διεγείρουν και την κριτική ματιά του αναγνώστη προς το ίδιο το κείμενο που διαβάζει και προς την ιστορία...»

«Όλα τα βιβλία μου έχουν προκύψει μετά από ένα πολύ ισχυρό σοκ που ένιωσα... Πιστεύω ότι ο σπινθήρας γίνεται με το υλικό που έχει ο καθένας στο μυαλό και στην καρδιά του, είναι εγκατεστημένα εκεί τα θέματα από την εποχή που ολοκληρώνεται η φτιαξιά μας, τα θεμελιακά παιδικά και εφηβικά χρόνια, που διαμορφώνουν κάποιον χαρακτήρα και έναν ειδικό τρόπο θέασης της ζωής... »

«Τα βιβλία μου έχουν ορισμένα κοινά σημεία. Όλα αναφέρονται... έχουν ως θέμα τα κορυφαία ανθρώπινα συναισθήματα... Και κορυφαίες ανθρώπινες εμπειρίες, όπως είναι ο έρωτας, ο θάνατος, η λησμονιά, η τύψη, η φιλία, η ξενιτιά. Ένα δεύτερο κοινό είναι ότι οι ήρωες κατά κανόνα είναι άνθρωποι της καθημερινότητας. Δεν θα δείτε κάποιον ας πούμε καναλάρχη, υπουργό,

φωτομοντέλο, μεγάλο δημοσιογράφο. Υπάρχουν συνάδελφοι που γράφουν έξοχα τέτοια βιβλία. Απλώς εγώ έχω την πετριά να τρυπώνω στα πιο άσημα σπίτια, να το πω έτσι. Ίσως επειδή και οι δικοί μου καταγωγή είναι λαϊκή. Αισθάνομαι ότι ξέρω αυτόν τον κόσμο και αισθάνομαι, αγαπητά μου παιδιά, ότι δεν υστερεί καθόλου και σε ενδιαφέρον. Οι εκπλήξεις και η δυνατότητα για εκτόξευση υπάρχουν παντού στην ζωή και όχι μόνο στα ανώτερα κλιμάκια. Άλλο ένα κοινό που έχουν τα βιβλία είναι ότι όλα περίπου διαδραματίζονται σε έναν μικρό τόπο: είτε σε ένα νησί, είτε σε ένα βουνό, είτε σε ένα εργαστήριο έρευνας, είτε σε ένα βαπόρι, σε μια γειτονιά... Επειδή ο μικρός τόπος συγκεντρώνει καλύτερα το μυαλό μου και μπορώ εκεί να μην αφήσω να πάνε χαμένοι ούτε οι πρωταγωνιστικοί άνθρωποι της καθημερινότητας, ούτε οι δευτεραγωνιστές, ούτε οι κομπάρσοι... Ούτε τα στοιχεία του φυσικού τοπίου, του ηχητικού ή του ιστορικού τοπίου..., τα αντικείμενα αν θέλετε. Μου λειτουργεί σαν θεατρική σκηνή και έτσι στερεώνω καλύτερα την ιστορία μου. Το πάθος για την γλώσσα είναι ένα τελευταίο κοινό. Πάντα ψάχνω μια γλώσσα συμβατή με το θέμα.»

Άνδρος: συνέχεια διαδρομών

Πολλές και πλούσιες οι εμπειρίες από το ταξίδι στην Άνδρο, μιας και ο Δήμος είχε αναλάβει να μας ανοίξει το Δημαρχείο και τα Μουσεία του, να μας ξεναγήσει και να μας φέρει σε επαφή με ξεχωριστούς ανθρώπους.

Επισκεφθήκαμε και ξεναγηθήκαμε:

στο Μουσείο Ελιάς στο χωριό Άνω Πιτροφός

στο Δημαρχείο Άνδρου

στη Χώρα της Άνδρου, από την Αγορά ως το μνημείο του Αφανούς Ναύτου και το Ενετικό Κάστρο

στο Ναυτικό Μουσείο

στο Ψηφιακό Μουσείο

στον «Κύκλο Μαλταμπέ», δηλαδή όλα τα μέρη του νησιού, όπου έγιναν τα γυρίσματα της ταινίας.

Δημόσια παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας

Μετά την εκδρομή, ο χρόνος μέχρι τη λήξη του διδακτικού έτους ήταν λίγος και πολλά όσα έπρεπε να γίνουν. Προείχε η προετοιμασία της δημόσιας παρουσίασης, στην οποία συμμετείχαν όλοι ανεξαιρέτως οι μαθητές και την παρακολούθησαν αρκετοί γονείς, τόσο μαθητών του τμήματος, όσο και μαθητών της Λέσχης Ανάγνωσης, η σχολική σύμβουλος φιλολόγων Δ' Αθήνας, ο υπεύθυνος παιδαγωγικά και για τις ερευνητικές εργασίες σχολικός σύμβουλος του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Σιβιτανιδείου και ο «επίτιμος καλεσμένος» των παιδιών, Δ. Χέλμης.

Η δημόσια παρουσίαση της ερευνητικής εργασίας περιελάμβανε:

- ✓ Αφίσα
- ✓ Πρόσκληση
- ✓ Κείμενα παρουσίασης
- ✓ Τα μουσικά κομμάτια της ταινίας ως «μουσικό χαλί» στις παρουσιάσεις
- ✓ Video, ppt : βίντεο με τους συντελεστές της ταινίας, βίντεο για την πορεία της ταινίας (από την πρεμιέρα στους ελληνικούς κινηματογράφους μέχρι την προβολή στον διαγωνισμό για τα Όσκαρ), βίντεο για τα μέρη όπου έγιναν τα γυρίσματα της ταινίας και όλα τα μέρη που εμείς επισκεφθήκαμε στην Άνδρο και ένα ppt, που περιελάμβανε τα βασικά σημεία της πορείας της εργασίας. Επίσης, επέλεξαν έξι χωρία από τη συνέντευξη του Δ. Χέλμη, τα οποία διάβασαν και μετά πρόβαλαν το σχετικό κινηματογραφικό απόσπασμα.
- ✓ Θεατρικό σκετς: έμπνευση, σκηνοθεσία και υλοποίηση από τους μαθητές. Θέμα: το λεγόμενο «κάστινγκ», δηλαδή η επιλογή των ηθοποιών της ταινίας από τον σκηνοθέτη, όπως την είχε αφηγηθεί στη συνέντευξη ο Δ. Χέλμης. Ο ίδιος τους συνεχάρη, κατασυγκινημένος, για την ακρίβεια με την οποία απεικόνισαν θεατρικά την εμπειρία του.
- ✓ Προβολή της ταινίας για όλη την Α' τάξη του σχολείου.

Αποτίμηση μιας «σχολικής εμπειρίας ζωής»

Η όλη αυτή πορεία αξιολογήθηκε από τους μαθητές ως «σχολική εμπειρία ζωής». Κάποιες πτυχές της δημοσιοποιήθηκαν σε δικτυακούς τόπους, όπου μπορούν να αναζητηθούν ενδεχομένως περισσότερες λεπτομέρειες. Το γεγονός αυτό φυσικά ενθουσίασε τους μαθητές, ενδεχομένως να

αποτελέσει κι ένα περαιτέρω κίνητρο να αναδείξουν και οι ίδιοι τη δουλειά τους μέσα από τη δημόσια παρουσίαση, για την οποία εργάστηκαν με αξιοζήλευτη προσήλωση.

Ενδεικτικά αναφέρονται ορισμένα δημοσιεύματα:

- «Ο Περίγυρος της Κινηματογραφικής Λέσχης Άνδρου» βιντεοσκόπησε τη συνάντηση με την Ι. Καρυστιάνη και ανήρτησε σχετικό αφιέρωμα¹³.
- Η δημοτική εφημερίδα «Νέα Καλλιθέα» (αρ. φ. 1285, 24/04/2015), με ολοσέλιδο αφιέρωμα στην εκπαιδευτική μας εκδρομή, δημοσίευσε και τις ευχαριστίες μας σε όσους συνέβαλαν στην επιτυχία της.
- Λεπτομέρειες από την εκδρομή στην Άνδρο και την παρουσίαση της εργασίας (11/05/2015) στις ιστοσελίδες του 1^{ου} ΕΠΑ.Α. Σιβιτανιδείου (blog - facebook)¹⁴.

Δυστυχώς, λόγω έλλειψης χρόνου, δεν προχωρήσαμε στην τάξη σε εμβάθυνση στην ομιλία της Ι. Καρυστιάνη, που απομαγνητοφωνημένη αριθμεί 65 σελίδες και περιέχει σκέψεις «διαμάντια», προσφερόμενα για πρώτη και δεύτερη ανάγνωση.

Αντί επιλόγου

Η ερευνητική αυτή εργασία επιτέλεσε τον σκοπό της, τόσο ως προορισμός, όσο –κυρίως- και ως πορεία. Και για να επιστρέψουμε εκεί από όπου ξεκινήσαμε, το όλο αυτό εγχείρημα ενισχύει την άποψη ότι αξίζει «να δούμε τη μάθηση ως ένα ταξίδι, που μας δίνει την ευκαιρία να αναλογιστούμε τι συνέβη πριν, να ανοιχτούμε στο παρόν¹⁵ και να δώσουμε χώρο σε όσα έπονται...»

Βιβλιογραφία

Besson B., Huber J., Mompoin-Gaillard P., Rohmann S., Η εκπαίδευση για την αλλαγή. Η αλλαγή για την εκπαίδευση, Μανιφέστο των Εκπαιδευτικών για τον 21ο αιώνα από το Συνέδριο: *Η επαγγελματική εικόνα και το ήθος των εκπαιδευτικών*, Απρίλιος 2014, Συμβούλιο της Ευρώπης, Στρασβούργο, 2015.

¹³ «Ο Περίγυρος της Κινηματογραφικής Λέσχης Άνδρου», 31/03/2015, Γνωριμία των μαθητών της Σιβιτανιδείου με την Μικρά Αγγλία, http://androsfilm.blogspot.gr/2015/03/blog-post_72.html

¹⁴ Facebook: Σιβιτανιδείος Πρώτο ΕΠΑ.Α., Το Ιστολόγιο του 1^{ου} ΕΠΑ.Α. Σιβιτανιδείου Σχολής: <http://blogs.sch.gr/1epal-sivit/>

¹⁵ Besson B., Huber J., Mompoin-Gaillard P., Rohmann S., ό.π. : 28.

Γουλής Δ., Γρόσδος Σ., Καρακίτσιος Α., *Λογοτεχνία και κινηματογράφος. Κειμενο-εικονικές προσεγγίσεις: η περίπτωση του «μικρού Νικόλα»*, Θέματα Παιδικής Λογοτεχνίας διημερίδα 21-22/01/2011, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη, 2012: 17-35.

Ζήρας Α., *Όψεις της αναγνωσιμότητας του κινηματογράφου, Το Δέντρο*, (Αφιέρωμα στη λογοτεχνία και στο σινεμά), τχ. 127-128, Ιούλιος - Σεπτέμβριος 2003: 61-66.

Fowles J., στο Halpern D., *A Sort of Exile in Lyme Regis. London Magazine: 34-46*, March 1971.

Καρρά Α., *Θεατρικές τεχνικές στα Πολιτιστικά Προγράμματα*, Παρουσίαση σε Σεμινάριο Δ' Διεύθυνσης ΔΕ, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://www.slideshare.net/terracomputerata/ss-42891270>, 2014.

Καρυσιάνη Ι., *Μικρά Αγγλία*, Καστανιώτης, Αθήνα, 1997.

Κωττούλα Μ., *Οι γλώσσες της αφήγησης ως διδασκαλία και μάθηση. Λογοτεχνία και κινηματογράφος*, *Νέος Παιδαγωγός*, τχ. 2, 2014

Λουκοπούλου Γ., Μερκούρη Α., *Γράφοντας με την κάμερα: Ένα δείγμα μεταφοράς λογοτεχνικού έργου στον κινηματογράφο*, χ.χ., διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://www.cc.uoa.gr/ptde/forum_periexomena.htm

Μπαμπινιώτης Γ., *Γλωσσολογία και Λογοτεχνία*, Αθήνα, 1984.

Μωραΐτης Μ., *Το μυθιστόρημα στον κινηματογράφο (εισαγωγή, επιμέλεια-μετάφραση Μάκης Μωραΐτης)*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1990.

Ο περίγυρος της κινηματογραφικής Λέσχης Άνδρου, 31/03/2015, Γνωριμία των μαθητών της Σιβιτανιδείου με την Μικρά Αγγλία, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: http://androsfilm.blogspot.gr/2015/03/blog-post_72.html

Το Ιστολόγιο του 1^{ου} ΕΠΑ.Λ. Σιβιτανιδείου Σχολής, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://blogs.sch.gr/lepal-sivit/>

Σουλιώτης Μ., *Δημιουργική γραφή. Οδηγίες πλεύσεως*, Υπουργείο Παιδείας και Πολιτισμού Κύπρου, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Υπηρεσία ανάπτυξης προγραμμάτων, 2012.

Τσαφταρίδης Ν., *Η αξιοποίηση της Τέχνης στην Εκπαίδευση*, Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό επιμορφωτικό υλικό, τόμος Α΄, 2011.

Χατζηκυριάκου Ε., *Του νεκρού αδελφού: μια πολύπλευρη προσέγγιση*, Διδακτική Πρακτική για το Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, διαθέσιμο στο διαδίκτυο σε αρχείο doc, 2011.

Χρονοπούλου Α., *Θεατρικές τεχνικές (επιμόρφωση φιλολόγων Δ΄ Αθήνας από τη σχολική σύμβουλο των φιλολόγων)*, διαθέσιμο στην ηλεκτρονική διεύθυνση: <http://users.sch.gr/achrono/wordpress/>, Διδακτικές και Παιδαγωγικές τεχνικές, 2014.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 2^η

ΕΝ ΑΡΧΗΝ ΗΝ Ο ΛΟΓΟΣ

Μάγδα Κοσσίδα, Λογοτέχνης - Αφηγήτρια

Εισήγηση

Η αφηγηματική τέχνη είναι η τέχνη του προφορικού λόγου, της εξιστόρησης, του να πει κάποιος μια ιστορία σε κάποιον άλλο. Η σπουδαιότητα και η συμβολή της στη εκπαίδευση των νέων , είναι πρόδηλη.

Μια ιστορία δεν είναι παρά μια αναπαράσταση σπουδαίων και αξιομνημόνευτων γεγονότων και πράξεων. Μια κατάθεση μαρτυρίας, μια πνοή ζωής, ένα απόθεμα ύπαρξης , ένα κατάλοιπο μνήμης , ένας τρύγος εμπειρίας και παθημάτων, έτσι όπως τα μεταμόρφωσε ο καιρός. Μύθοι, έποι, παραμύθια, δημοτική ποίηση, αινίγματα, παροιμίες, γνωμικά, νανουρίσματα, μυθιστορήματα και όλων των ειδών άλλα ιστορήματα, αποτελούν τη διαθήκη της ανθρώπινης συνείδησης .

Ο νέος καθίσταται παραλήπτης της πολιτιστικής του κληρονομιάς, βιώνει μέσα από παραδειγματικές συμπεριφορές, σημαντικές νοητικές εποπτείες , όπως η δικαιοσύνη, η ανδρεία, η προδοσία...και όχι μόνο , αποκτά ορθή κρίση και έχει πιο σωστή αντίληψη για τον κόσμο που τον περιβάλλει, αλλά και καλείται να απαντήσει ο ίδιος στα βασικά ερωτήματα που θέτει η ανθρώπινη απορία.

Η ελευθερία και η γνωστική ορμή των νέων, διαπαιδαγωγείται από την εμπειρία και τη φρόνηση που διανέμει γενναϊόδωρα η γραπτή και η προφορική λογοτεχνία.

Με λίγα λόγια ο αφηγητής, λέγοντας μια ιστορία, συμμετέχει στην μαθησιακή διαδικασία με το να:

Καθιστά την αντίληψη αισθητηριακή, άμεση και συγκεκριμένη.

Προσφέρει μοντέλα πρότυπα και παραδείγματα ανθρώπινης συμπεριφοράς.

Ενεργοποιεί την φαντασία, σε συνδυασμό με την συγγενική προς αυτήν μνήμη.

Οδηγεί στην διεύρυνση του παραστατικού κύκλου , απαραίτητη προϋπόθεση στην διαδικασία της μάθησης.

Καλλιεργεί την φυσική πνευματική καθαρότητα των νέων ,όπως επίσης και άλλες διανοητικές ικανότητες τους ,π.χ. διαίσθηση, κρίση, έμπνευση, διορατικότητα, καθώς και άλλες μαθηματικές διεργασίες π.χ. ανάλυση, διαίρεση σε ενότητες, αιτιολογικές σχέσεις, ανασυγκρότηση κτλ.

Βοηθά στο να αυξηθεί η παρατήρηση και η κρίση γιατί ο νέος οφείλει να διακρίνει το ουσιώδες από το επουσιώδες.

Ενθαρρύνει την ελεύθερη συμμετοχή απαλλαγμένη από λογοκρισία αυθαιρεσία και βαθμολογία.

Αυξάνει την εκφραστική ικανότητα, εφ' όσον προϋποθέτει ακρίβεια διατύπωσης, λιτότητα του λόγου, λεξιλογικό πλούτο και σωστή και εύηχη άρθρωση.

Συμβάλει στην ανάπτυξη της δημιουργικής του ικανότητας, στην καλλιέργεια της κοινωνικής συνείδησης και στην μορφοποίηση των αισθητικών καταβολών.

Η αφηγηματική τέχνη όπως άλλωστε και οι άλλες τέχνες ,δεν αποτελεί τυπική υποχρέωση , απαντά σε μια εσωτερική ανάγκη και ενεργεί θετικά, όταν η εκπαίδευση δεν αρκείται σε μια διαρκής συσσώρευση γνώσεων, όταν δεν στοχεύει σε μια απλή επιτυχία στον λυσσαλέο ανταγωνισμό των πανελλήνιων εξετάσεων, όταν δεν συνδέεται μόνο με την επαγγελματική αποκατάσταση, αλλά όταν ενεργοποιείται και στοχεύει στην διαμόρφωση ολοκληρωμένων ανθρώπων και πολιτών, άρτιων ηθικά και πνευματικά, χρήσιμων στην κοινωνία.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 3^η

Ο ΔΟΜΗΝΙΚΟΣ ΘΕΟΤΟΚΟΠΟΥΛΟΣ ΜΕΣΑ ΣΕ ΕΝΑ ΒΙΩΜΑΤΙΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ

Ευάγγελος Κυριακούλόπουλος, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών

Ελένη Καννά, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών

Δημητροπούλου Βασιλική, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην παρούσα εργασία περιγράφεται η λειτουργία ενός βιωματικού εργαστηρίου το οποίο έχει ως θέμα ενασχόλησης τη ζωή και το έργο του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου. Συγκεκριμένα προβάλλονται τα αποτελέσματα του τμήματος δημιουργικής γραφής, οι δημιουργίες του εικαστικού τμήματος και οι αναλύσεις του ψηφιακού τμήματος. Η βιωματική δράση που υλοποιήθηκε μέσα στα τρία προαναφερόμενα τμήματα κατέδειξε ότι η δομική αδράνεια που παρατηρείται σε κάποια μαθήματα όπως η Ιστορία και η Αισθητική Αγωγή και κατ' επέκταση ο τομέας της Τέχνης και του Πολιτισμού, μπορεί να ξεπεραστεί με την καινοτόμο και δημιουργική προσέγγιση. Επιπλέον αναδεικνύεται η ανάγκη διάχυσης της συγκεκριμένης καινοτόμου δράσης εμπλέκοντας σε αυτό το σκοπό, ως πολλαπλασιαστές και μεταφορείς, όλους τους συμμετέχοντες μαθητές στο βιωματικό εργαστήριο. Τέλος η θετική αξιολόγηση από τους μαθητές και η προσδοκία για ανάλογες δράσεις υπήρξε η ασφαλέστερη ανατροφοδότηση για τους συντονιστές εκπαιδευτικούς.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η σπουδαιότητα της Τέχνης και η ανάγκη οργανικής ένταξής της στην εκπαιδευτική διαδικασία αποτελεί βασική παραδοχή των ΑΠΣ και ΔΕΠΠΣ που συντάχθηκαν τα τελευταία χρόνια. Η ένταξη αυτή δεν πρέπει να αποτελεί προσθήκη ενός νέου μαθησιακού αντικειμένου που θα επιβαρύνει το ήδη επιβαρυσμένο πρόγραμμα των μαθητών, αλλά σύμφωνα με τον Τριλιανό θα οδηγήσει στην παρατήρηση, την έρευνα, τον πειραματισμό, θα οξύνει τη φαντασία, θα επιτρέψει προσωπικούς συσχετισμούς μέσα από τα συναισθήματα και τελικά θα οδηγήσει στην ανακάλυψη, το στοχασμό, την κριτική και δημιουργική σκέψη¹⁶.

¹⁶ Τριλιανός, Αθανάσιος, *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα, 2009, σελ 134.

Επίσης κατά τον Efland τα έργα Τέχνης είναι πολύ περισσότερο από απλές απεικονίσεις ή αναπαραστάσεις, που προσελκύουν το ενδιαφέρον, γιατί δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή να συμπληρώσει τη γνώση του από διάφορους χώρους και συσχετίζονται με ζητήματα που αφορούν τον ατομικό και κοινωνικό εαυτό, όπως είναι η ηθική, η ειρήνη, η φιλία, η επιείκεια, η δικαιοσύνη, η ανάγκη του ανήκειν και άλλα¹⁷.

Λαμβάνοντας υπόψη το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, μπορούμε εύκολα να αντιληφθούμε ότι το αντικείμενο της τέχνης δεν μπορεί να εκλείπει από το σχολικό πρόγραμμα μαθημάτων. Ωστόσο εκείνο που με απορία παρατηρεί κανείς είναι ότι η τέχνη είναι υποβαθμισμένο αντικείμενο στο σημερινό σχολείο. Στις μικρότερες βαθμίδες τα καλλιτεχνικά μαθήματα συχνά υποτιμώνται από τους διδάσκοντες, που - ειρήσθω εν παρόδω - δεν διαθέτουν συχνά τη στοιχειώδη καλλιτεχνική προπαίδεια για να τα υποστηρίξουν. Στο Λύκειο το μάθημα της τέχνης απουσιάζει παντελώς από το σχολικό πρόγραμμα, μια απουσία που με κραυγαλέο τρόπο υπογραμμίζει τον αμιγώς τεχνοκρατικό και πρωτίστως χρησιμοθηρικό προσανατολισμό της σύγχρονης εκπαίδευσης. Η συμπερίληψη της τέχνης μόνο στο μάθημα της Ιστορίας γίνεται με επιγραμματική συντομία και αποσπασματικότητα και βεβαίως με καταναγκαστικό χαρακτήρα στο πλαίσιο ενός μαθήματος που συχνά αποστηθίζεται και σε κάθε περίπτωση βαθμολογείται. Αυτή η πρακτική δημιουργεί τελικά απώθηση των μαθητών προς την καλλιτεχνική παιδεία και μακροπρόθεσμα οδηγεί σε δημιουργία ανθρώπων χωρίς καλλιτεχνική ευαισθησία.

Μια λύση στο πρόβλημα που προαναφέρθηκε μπορούν να δώσουν τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων που πραγματοποιούνται σε όλες τις σχολικές βαθμίδες εκτός ωρολογίου προγράμματος¹⁸. Τα Πολιτιστικά Προγράμματα είναι σε θέση να αναπληρώσουν το παραπάνω κενό και το σημαντικότερο είναι πως η δια των Πολιτιστικών Προγραμμάτων εισαγωγή στις Τέχνες δεν είναι καταναγκαστική, αλλά ελεύθερη και αβίαστη επιλογή του μαθητή. Ο μαθητής που ελεύθερα προσέρχεται στο Πρόγραμμα ενθαρρύνεται και μυείται στην αποκωδικοποίηση της συμβολικής, εικαστικής γλώσσας και εργαζόμενος ελεύθερα και δημιουργικά με τη μέθοδο της ερευνητικής εργασίας ανακαλύπτει και κατανοεί την αλληλεπίδραση ανάμεσα στη φυσική-κοινωνική ζωή και στην Τέχνη. Μάλιστα η βιωματικότητα των Προγραμμάτων καθιστά όλα τα

¹⁷ Efland, Arthur, *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum*. [Τέχνη και σκέψη. Ενσωμάτωση των εικαστικών τεχνών στο ωρολόγιο πρόγραμμα] New York: Teachers College, Columbia University, 2002, σελ 204.

¹⁸ Μπαγάκης, Γεώργιος, *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα, 2000, Μεταίχμιο, σελ 93.

οφέλη που προκύπτουν από την ενασχόληση με τις τέχνες όχι «ασκήσεις επί χάρτου», αλλά ουσιαστικό, απτό, μετρήσιμο και άμεσα αξιολογήσιμο κέρδος.

Το σκεπτικό που αναπτύχθηκε παραπάνω αποτέλεσε και τον «οδικό χάρτη» των εκπαιδευτικών του Πειραματικού Λυκείου του Πανεπιστημίου Πατρών και των μαθητών που μας ακολούθησαν, οι οποίοι σε συνέχεια προηγούμενων ανάλογων δράσεων προσπαθήσαμε το σχολικό έτος 2014-2015 να ιχνηλατήσουμε τη μορφή και το έργο του μεγάλου Έλληνα ζωγράφου Δομήνικου Θεοτοκόπουλου.

Η παρούσα εισήγηση λοιπόν αφορά την παρουσίαση ενός βιωματικού εργαστηρίου που πραγματοποιήθηκε στο Πειραματικό Λύκειο του Πανεπιστημίου Πατρών, για τον Δομήνικο Θεοτοκόπουλο ως τελική πράξη των δύο Πολιτιστικών Προγραμμάτων που αναφέρονταν στον μεγάλο Έλληνα ζωγράφο. Η αδικαιολόγητη έλλειψη επαρκούς αναφοράς στον Ελ Γκρέκο από τα σχολικά εγχειρίδια (μόλις μία παράγραφος στο εγχειρίδιο Ιστορίας της Β΄ Γυμνασίου) καθώς και η συμπλήρωση 400 χρόνων από το θάνατο του το 2014 ήταν το έναυσμα που μας ώθησε στην ενασχόληση με το θέμα. Στο βιωματικό εργαστήριο συμμετείχαν μαθητές από Γυμνάσια και Λύκεια της Πάτρας μαζί με τους συνοδούς καθηγητές τους. Οι προσκεκλημένοι ενημερώθηκαν αρχικά για τη ζωή και το έργο του Θεοτοκόπουλου και στη συνέχεια κατά ομάδες συμμετείχαν στα εργαστήρια δημιουργικής γραφής (ακροστιχίδες ποιήματα, κείμενα), στο εικαστικό εργαστήριο (αισθητικός υπομνηματισμός, απόδοση πινάκων του Γκρέκο, τεχνική ντεκουπάζ) και στο ψηφιακό εργαστήριο (εικονικό μουσείο Γκρέκο, σταυρόλεξα, χρονογραμμή).

Στόχος μας μέσα από την υλοποίηση του βιωματικού εργαστηρίου δεν ήταν μόνο να διαμορφώσουμε την «αισθητή νόηση» των μαθητών και εκπαιδευτικών από διάφορα σχολεία της πόλης μας, που ανταποκρίθηκαν στο κάλεσμά μας και συμμετείχαν στη δράση, ούτε να εξοικειώσουμε με τις πιο ραφιναρισμένες μορφές του συναισθήματος, με τις υψηλότερες ιδέες του ανθρώπινου πνεύματος που η τέχνη εκφράζει¹⁹. Στόχος μας ήταν επιπλέον η ενθάρρυνση της ενεργητικής, βιωματικής μάθησης και η ενίσχυση της δημιουργικής σκέψης²⁰. Επίσης η κατάδειξη του σχολείου ως χώρου που επιδιώκει τη συνεχή βελτίωση, την αλλαγή, την πολυμορφία και που διαχέει καλές πρακτικές²¹ οι οποίες καθίστανται αρχικά μηχανισμοί συνεχούς ανατροφοδότησης

¹⁹ Μοσχονά-Καλαμαρά, Α., *Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της τέχνης και η θέση της στην εκπαίδευση σήμερα*. Εισήγηση σε συνάντηση Β΄ ΕΛΜΕ ΑΘΗΝΩΝ, Πνευματικό Κέντρο Αθήνας, 1986.

²⁰ Κόκκος, Αλέξης, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011, σελ 89.

²¹ Μασαγγούρας, Η, *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1999, σελ 108.

και υποστήριξης της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών²². Παράλληλα όμως η δράση λειτούργησε και ως ευκαιρία διάχυσης μιας καλής πρακτικής από τους ίδιους τους μαθητές μας καθώς αυτοί λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές των πρακτικών και δεξιοτήτων που απόκτησαν μέσα από την πολύμηνη συμμετοχή τους στα προαναφερόμενα πολιτιστικά προγράμματα.

Η ημερίδα ολοκληρώθηκε το απόγευμα της ίδιας ημέρας με την πραγματοποίηση ανοιχτής εκδήλωσης για το Θεοτοκόπουλο που αναφερόταν κυρίως σε εκπαιδευτικούς. Σε αυτήν οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαμε στα προγράμματα, η σχολική Σύμβουλος των Φιλολόγων και η Υπεύθυνη Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας προσεγγίσαμε πτυχές της ζωής και του έργου του ζωγράφου²³. Εισηγήση έκανε επίσης και Καθηγητής του Πολυτεχνείου της Πάτρας, καταδεικνύοντας την ουσιαστική σύνδεση του Σχολείου μας με το Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα της πόλης μας²⁴.

Το βιωματικό εργαστήριο διάρκεσε όλη την πρωινή βάρδια του σχολείου. Σε αυτό συμμετείχαν μετά από σχετική πρόσκληση εκδήλωσης ενδιαφέροντος 70 μαθητές από Γυμνάσια και Λύκεια της Πάτρας μαζί με τους 10 συνοδούς καθηγητές τους. Οι προσκεκλημένοι ενημερώθηκαν με σύντομη προβολή που ετοίμασαν και τους παρουσίασαν οι μαθητές μας για τη ζωή και το έργο του Θεοτοκόπουλου και στη συνέχεια κατά ομάδες συμμετείχαν (στην πλειοψηφία τους με κυλιόμενο τρόπο) στα εξής επιμέρους εργαστήρια:

1. ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Στη δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στα ΔΕΠΠΣ και στα ΑΠΣ γίνεται λόγος για προαγωγή της δημιουργικότητας, ανάπτυξη της ατομικής έκφρασης, απόλαυση της ανάγνωσης. Στο Πρόγραμμα Σπουδών για το Νέο Σχολείο (2011) προτάσσεται η καθιέρωση και ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας σε όλα τα επίπεδα ανάπτυξής του. Για πρώτη φορά εμφανίζεται επίσημα η δημιουργική γραφή στο ελληνικό σχολείο με προτεινόμενες δραστηριότητες.

Δημιουργική είναι κάθε γραφή, που ξεφεύγει από τα όρια της τυπικής, ακαδημαϊκής γραφής²⁵. Μπορεί να λειτουργεί εκπαιδευτικά, για ανάπτυξη της γλωσσικής ικανότητας μέσα στη θεσμική

²² Κοσσυβάκη, Α, *Εναλλακτική Διδακτική: προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2003, σελ 67.

²³ Ματσαγγούρας, Η., *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 2003, σελ 134.

²⁴ Σαλτερής, Ν., *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*, Αθήνα, εκδ. Ταξιδευτής, 2006, σελ 65.

²⁵ Ροντάρι, Τζ, *Η Γραμματική της φαντασίας*, μετ. Γ. Κασαπίδης, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003, σελ 36.

εκπαίδευση, για καλλιέργεια της φαντασίας και δημιουργικότητας και για ανάδειξη των συγγραφικών δεξιοτήτων των διδασκομένων. Με τη δημιουργική γραφή ο γραπτός λόγος απελευθερώνεται και αναγνωρίζεται ως δικαίωμα κάθε δυνητικού συγγραφέα, συνάμα ως εργαλείο κοινωνικοποίησης, επικοινωνίας και λύτρωσης. Η δημιουργική γραφή είναι ένα αντίδοτο στην απουσία νέων, πρωτότυπων ιδεών και θετικών πεποιθήσεων της σύγχρονης εποχής όπου μεγάλες περιοχές της ανθρώπινης φύσης θυσιάζονται στον αγώνα του να κάνεις πράγματα στο λιγότερο δυνατό χρόνο. Η δημιουργική γραφή, από την άλλη πλευρά, σχετίζεται με το να εκτυλίσσεσαι, να ανακαλύπτεις σε αργή κίνηση τον εαυτό σου και να αφήνεσαι στις ζωογόνες δυνάμεις της δημιουργικής σου φαντασίας, οι οποίες σε τελική ανάλυση λειτουργούν και θεραπευτικά.

Στο πλαίσιο της παραπάνω λογικής οργανώθηκε το εργαστήριο δημιουργικής γραφής στο σχολείο με όσους μαθητές εξέφρασαν επιθυμία να ασχοληθούν με αυτό, καθώς και με εκείνους που ολοκλήρωσαν άλλες δράσεις και στη συνέχεια πέρασαν και από το εργαστήριο δημιουργικής γραφής. Στο εργαστήριο αυτό οι μαθητές ασχολήθηκαν με τις εξής εργασίες - δράσεις:

Άσκηση αναγραμματισμού.

Στους μαθητές δόθηκε φύλλο εργασίας, στο οποίο περιλαμβάνονταν λέξεις σχετικές με το Θεοτοκόπουλο και τους ζητήθηκε να σχηματίσουν με αυτές νέες λέξεις με τη μέθοδο του αναγραμματισμού. Στη συνέχεια με τις λέξεις που σχημάτισαν κλήθηκαν να γράψουν ένα κείμενο περίπου 150 λέξεων.

Συμπλήρωση ποιήματος

Στον τάφο του Θεοτοκόπουλου βρίσκεται ένα ποίημα προς τιμήν του. Στους μαθητές διανεμήθηκε φύλλο εργασίας με τις αρχικές συλλαβές ή λέξεις από τον κάθε στίχο του παραπάνω ποιήματος. Δεν τους αποκαλύφθηκε ούτε ποιο είναι το ποίημα ούτε ότι αναφερόταν στο Θεοτοκόπουλο και τους ζητήθηκε να το συμπληρώσουν με βάση την ευαισθησία τους. Συγκεκριμένα η άσκηση ζητούσε να βάλουν λέξεις της καρδιάς τους στα κενά του ποιήματος με την προτροπή να μη φοβηθούν να κάνουν περίεργους συνδυασμούς και να έχουν για οδηγό τη φαντασία και όχι τη λογική.

Σύνθεση ποιήματος

Ορισμένοι μαθητές ζήτησαν να ασχοληθούν οι ίδιοι με τη σύνθεση ποιήματος για το μεγάλο Έλληνα ζωγράφο ξεδιπλώνοντας έτσι την ευαισθησία τους. Οι μαθητές αυτοί αφέθηκαν να

εκφραστούν μόνοι τους και σε ελάχιστες περιπτώσεις απευθύνθηκαν στην υπεύθυνη καθηγήτρια και στη σχολική σύμβουλο που παρευρίσκονταν προκειμένου να βοηθηθούν σε σημεία του ποιήματος που τους δυσκόλεψαν.

Εδώ πρέπει να σημειωθεί ότι και μαθητές του Πρότυπου Πειραματικού Γυμνασίου ενεπλάκησαν στη διαδικασία σύνθεσης ποιητικού κειμένου δυο τρεις μέρες πριν από την ημερίδα. Συγκεκριμένα και με δεδομένη την κριτική καταγωγή του Θεοτοκόπουλου συνέθεσαν μαντινάδες για τον Ελ Γκρέκο. Το ίδιο έκαναν και κάποιοι - λίγοι - μαθητές που συμμετείχαν στην ημερίδα.

Ακροστιχίδα

Όπως δηλώνει και το όνομά της, η ακροστιχίδα είναι μια μορφή ποιήματος όπου τα άκρα των στίχων του – το αρχικό ή το τελικό τους γράμμα – σχηματίζουν καθέτως μια ολοκληρωμένη λέξη ή φράση, η οποία συνδέεται νοηματικά με το ποίημα και συνήθως αποτελεί και τον τίτλο του.

Έτσι οι συμμετέχοντες μαθητές έλαβαν φύλλο εργασίας στο οποίο τους ζητήθηκε να συμπληρώσουν με ένα κείμενο-ποίημα τη λέξη που εμφανίζεται κάθετα. Οι λέξεις που τους δόθηκαν αφορούσαν αποκλειστικά το θέμα της. Δηλαδή τους δόθηκαν οι λέξεις ΔΟΜΗΝΙΚΟΣ, ΘΕΟΤΟΚΟΠΟΥΛΟΣ, ΕΛ ΓΚΡΕΚΟ, ΖΩΓΡΑΦΟΣ, ΕΣΠΟΛΙΟ. Οι μαθητές συμπλήρωσαν την ακροστιχίδα με μοναδική ευαισθησία που μας ξάφνιασε.

Γράμμα και συνέντευξη στον παππού Ελ Γκρέκο

Με δεδομένο ότι στο βιωματικό εργαστήριο συμμετείχαν και μαθητές μικρότερων τάξεων (Γυμνασίου) δόθηκε σε κάποιους από αυτούς μια πλήρης βιογραφία του Θεοτοκόπουλου για να την μελετήσουν. Ακολούθως τους ζητήθηκε να γράψουν τις ερωτήσεις που θα υπέβαλαν στο μεγάλο ζωγράφο, αν είχαν τη δυνατότητα να του πάρουν συνέντευξη ως δημοσιογράφοι. Άλλοι μαθητές έγραψαν γράμμα στον παππού Δομήνικο. Εκεί εξέφρασαν το θαυμασμό τους προς αυτόν, την ευγνωμοσύνη τους για το γεγονός ότι ο Ελ Γκρέκο αποτελεί έναν από τους σπουδαιότερους πρέσβεις της χώρας μας στον κόσμο ξεδιπλώνοντας παράλληλα τις σκέψεις και τους προβληματισμούς τους πάνω στα θέματα της τέχνης, του τεχνοκρατικού μόνο προσανατολισμού της εκπαίδευσης, των πενιχρών δυνατοτήτων που τους παρέχει ο λιγοστός ελεύθερος χρόνος τους για να ασχοληθούν με τα ενδιαφέροντά τους.

2..... ΕΙΚΑΣΤΙ ΚΟ ΕΡΓΑΣΤΗΡΙ

Μια από τις πιο αξιόλογες δράσεις της ημερίδας ήταν η οργάνωση εικαστικού εργαστηρίου. Συγκεκριμένα στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου μας στήθηκε κανονικό καλλιτεχνικό εργαστήριο²⁶ για όσους μαθητές είχαν από πριν δηλώσει ότι ενδιαφέρονταν περισσότερο να ζωγραφίσουν ή να κάνουν κατασκευές. Οι συντονιστές του εργαστηρίου είχαμε από τις προηγούμενες ημέρες προμηθευτεί τα υλικά που χρειαζόμαστε, ζητήσαμε και από τους μαθητές να φέρουν μαζί τους ό,τι πιθανόν θα χρειαζόνταν κι έτσι το εργαστήριο στήθηκε και περίμενε φιλόξενα τους επίδοξους καλλιτέχνες.

Στη διάρκεια του εργαστηρίου αυτού - υπό την εποπτεία του θεολόγου του Σχολείου και με την καθοδήγηση μαθητών μας που κατά την προηγούμενη σχολική χρονιά είχαν παρακολουθήσει μαθήματα ζωγραφικής στο εικαστικό πρόγραμμα του Σχολείου μας - ένας αριθμός μαθητών απέδωσαν με το δικό τους τρόπο όποιον πίνακα του Θεοτοκόπουλου επιθυμούσαν να ζωγραφίσουν. Οι μαθητές αυτοί διέθεσαν τρεις ώρες για το σκοπό αυτό – επομένως δεν επέλεξαν πολυπρόσωπους και περίπλοκους ζωγραφικούς πίνακες - αλλά ήταν πραγματικά εντυπωσιακή η συγκέντρωση – προσήλωση με την οποία εργάζονταν. Τα έργα τους ήταν τα περισσότερα αξιόλογα, αλλά και εκείνα τα λίγα που δεν είχαν ιδιαίτερες καλλιτεχνικές αξιώσεις αποτύπωναν εύγλωττα τη ματιά των μαθητών πάνω στα έργα του Θεοτοκόπουλου και έδιναν το στίγμα της επιρροής που ασκήθηκε πάνω τους από την προσέγγιση των έργων του Ελ Γκρέκο. Οι μαθητές αντιλήφθηκαν την κυρίαρχη τεχνοτροπία των έργων του ζωγράφου, το μανιερισμό, και προσπάθησαν και αυτοί να αποδώσουν επιμήκεις μορφές, όπως εκείνος, ενώ στα έργα αρκετών φάνηκε το πάθος που χαρακτηρίζει τους πίνακες του μεγάλου Έλληνα.

Σε μια διπλανή γωνιά της αίθουσας εκδηλώσεων, μαθητές με συντονιστή και πάλι το θεολόγο του σχολείου ασχολήθηκαν με την τεχνική ντεκουπάζ πάνω σε κεριά ή σε γυαλί. Από τις προηγούμενες ημέρες το σχολείο είχε προμηθευτεί επιτραπέζια κεριά ανοιχτού χρώματος και κολονάτα ποτήρια ή βάζα σε αρκετή ποσότητα. Επίσης ο συντονιστής εκπαιδευτικός είχε τυπώσει πάνω σε μεταξοχαρτο έργα του Θεοτοκόπουλου σε ποικίλες διαστάσεις, ενώ είχε αγοράσει και όλα τα απαραίτητα υλικά (κόλλες, γκλίττερ, ρεσώ κ.λπ.). Οι μαθητές ακολουθώντας τις οδηγίες του συντονιστή κατασκεύαζαν διακοσμητικά ποτήρια και βάζα, τα οποία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και ως βάσεις για κεράκια, ενώ πολύ εντυπωσιακά ήταν και τα κεριά που διακόσμησαν με έργα του

²⁶ Charman, L., *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*, Αθήνα, Νεφέλη, 1993, σελ 253.

Θεοτοκόπουλου πάλι με την τεχνική ντεκουπάζ. Αξιοσημείωτος είναι ο ενθουσιασμός των μαθητών που συμμετείχαν σε αυτό το εργαστήριο, οι οποίοι διαπίστωναν ότι σε σύντομο χρόνο μπορούσαν να κατασκευάσουν μικρά κομμοτεχνήματα με χρηστική αξία. Μάλιστα όταν πληροφορήθηκαν ότι τα έργα τους θα τα διαθέταμε προς πώληση στην επικείμενη φιλανθρωπική αγορά που θα διοργανώναμε πριν τις δακοπές των Χριστουγέννων, ο ενθουσιασμός τους κορυφώθηκε, αφού τα έργα αυτά θα έφερναν χρήματα για να ανακουφίσουμε αναξιοπαθόντες συμπολίτες μας.

Η λειτουργία του εικαστικού εργαστηρίου ήταν ιδιαίτερα επιτυχημένη και το παραγόμενο υπήρξε απτό και άμεσα αξιολογήσιμο. Σημαντική ήταν η συμβολή των μαθητών του Σχολείου μας, που εκπαιδευμένοι κατάλληλα από την προηγούμενη σχολική χρονιά λειτούργησαν ως πολλαπλασιαστές της γνώσης τους και τη μετέφεραν με ευχέρεια και ανεπιτήδευτα στους φιλοξενούμενους. Πέρα από αυτό όμως, εκείνο που υπήρξε για μας ζητούμενο (και θεωρούμε ότι επιτεύχθηκε σε μεγάλο βαθμό) ήταν η ενεργητική βίωση της τέχνης σε ένα σχολείο που δεν αφήνει χώρο στην καλλιτεχνική έκφραση, που επενδύει μόνο στο χρησιμοθηρικό χαρακτήρα της γνώσης που συνθλίβει συχνά τη δημιουργικότητα των μαθητών μέσα σε ένα εξετασιοκεντρικό σύστημα. Το ότι όλοι οι μαθητές απόλαυσαν τις δράσεις του εικαστικού εργαστηρίου είναι ένα μήνυμα που πρέπει να αξιοποιηθεί από όλους τους εμπλεκόμενους στο σχεδιασμό των Προγραμμάτων Σπουδών. Αρκεί να τείνουν ευήκοον ους και να αφογκράζονται μαζί με το κυρίαρχο αίτημα για μετρήσιμη αποτελεσματικότητα στο σχολείο και τις πραγματικές ανάγκες έκφρασης των μαθητών.

ΕΡΓΑΣΤΗΡΙΑ ΤΠΕ

Βεβαίως κι αν, όπως μόλις προαναφέραμε, οι μαθητές έχουν ανάγκη για καλλιτεχνική και ελεύθερη έκφραση, άλλη τόση ανάγκη έχουν, ως παιδιά του σήμερα, να ασχοληθούν με τις τεχνολογίες, έναν χώρο που τους είναι ιδιαίτερα οικείος και προσφιλής. Στην κατεύθυνση αυτή και για να πιάσουμε το σφυγμό και αυτών των μαθητών αξιοποιήσαμε την αίθουσα πληροφορικής του σχολείου μας και στήσαμε παράλληλα εργαστήρια για μαθητές που επιθυμούσαν να προσεγγίσουν το Θεοτοκόπουλο μέσα από τις δυνατότητες που τους δίνει η σύγχρονη τεχνολογία.

Έτσι ομάδα μαθητών που από τη προηγούμενη ημέρα είχε εκδηλώσει ενδιαφέρον συμμετοχής σε αυτό το εργαστήριο, αφού μελέτησε μια πλήρη βιογραφία του Θεοτοκόπουλου που τους δόθηκε, στη συνέχεια επιχείρησε και πέτυχε να συνθέσει τη χρονογραμμή της ζωής του. Για το σκοπό αυτό φιλόλογος από άλλο σχολείο συνεργαζόμενη με το δικό μας στην οργάνωση της βιωματικής ημερίδας (καθώς είχε και εκείνη εκπονήσει στο σχολείο της Πολιτιστικό Πρόγραμμα για το

Θεοτοκόπουλο) υπέδειξε στους μαθητές τον τρόπο με τον οποίο κατασκευάζεται μια χρονογραμμή, μια οπτική δηλαδή αναπαράσταση εικόνων, φωτογραφιών, χαρτών, σχεδιαγραμμάτων, πινάκων, συμβόλων, χρονολογικών ενδείξεων, επεξηγηματικών κειμένων για συγκεκριμένο θέμα²⁷.

Η διαδικασία υπήρξε χρονοβόρα και εργώδης και οι συγκεκριμένοι μαθητές με το συντονισμό των υπεύθυνων καθηγητών εργάστηκαν με ρυθμούς ταχείς και χωρίς ανάσα στην κυριολεξία προκειμένου να συνθέσουν μια πλήρη χρονογραμμή των σημαντικών σταθμών της ζωής και της δράσης του Θεοτοκόπουλου. Το αποτέλεσμα αποζημίωσε με το παραπάνω τους πάντες. Το κέρδος για τους μαθητές δεν προέκυψε μόνο από την ευχάριστη και ευφάνταστη ενασχόληση με τα ηλεκτρονικά μέσα, αλλά προπάντων από την ανάπτυξη σε αυτούς της ιστορικής αντίληψης που προκύπτει από τη σύνδεση γεγονότων και προσώπων με ιστορικά πλαίσια, ιστορικές περιόδους και τόπους. Η καλλιέργεια αυτής της ιστορικής αντίληψης είναι σταθερό, αλλά ανέφικτο ζητούμενο στην τυπική διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας, όπου η γνώση προσφέρεται αποσπασματικά και με επιγραμματική συντομία συρρικνώνοντας με τον τρόπο αυτό τα περιθώρια ανάπτυξης ιστορικής και κριτικής σκέψης.

Στην ίδια λογική λειτούργησε και το εργαστήριο του εικονικού μουσείου. Η δημιουργία εικονικού μουσείου συνιστά ένα εργαλείο ενσυναισθητικής προσέγγισης του ιστορικού γίνεσθαι²⁸. Μαθητές με επιδεξιότητα στη χρήση των ΤΠΕ και υπό την καθοδήγηση μαθηματικού του σχολείου οργάνωσαν απλή μορφή εικονικού μουσείου (μάλιστα για τη συγκεκριμένη δράση υπήρξε ιδιαίτερο ενδιαφέρον και η συντονίστρια εκπαιδευτικός δούλεψε με τρεις ομάδες που η μια έδινε τη θέση της στην άλλη κυλιόμενα, προκειμένου να συμμετάσχουν περισσότεροι μαθητές). Φιλοδοξία μας ήταν μέσα από τις τεχνολογίες εικονικής πραγματικότητας οι μαθητές να οργανώσουν μια περιήγηση των συμμαθητών τους σε ένα χώρο πολιτισμού, το Μουσείο, που οι ίδιοι οι μαθητές θα έστηναν. Για να μπορέσουν οι μαθητές να κάνουν παρουσίαση των έργων του Θεοτοκόπουλου που θα αποτελούσαν τα εκθέματα του Μουσείου έπρεπε προηγουμένως να τα έχουν μελετήσει και να έχουν ολοκληρώσει τη χρονολογική ή θεματική τους κατάταξη. Ο ενθουσιασμός των μαθητών και η προθυμία τους να συμμετέχουν στη συγκεκριμένη δράση μάς έπεισε ότι χρησιμοποιώντας εναλλακτικούς τρόπους η περιήγηση των μαθητών σε χώρους πολιτισμού μπορεί να καταστεί συναρπαστική και συνάμα εκπαιδευτική εμπειρία. Και εδώ βρίσκουν πλήρη απήχηση τα λόγια του

²⁷ Αβούρης Ν., *Εισαγωγή στην Επικοινωνία Ανθρώπου-Υπολογιστή*, Αθήνα, Δίαυλος, 2001, σελ 76.

²⁸ Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ., & Πιτσιάβα, Ε., *Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία*, Στο: Ε. Νάκου & Μ. Βέμη (επιμ.), *Μουσεία και Μουσειοπαιδαγωγική*. Αθήνα, Εκδόσεις Νήσος, 2009, σελ 218.

γερμανού φιλοσόφου Volkelt Johannes (1848-1930) ο οποίος τόνιζε ότι η εικόνα και το συναίσθημα έρχονται σε τόσο άμεση εσωτερική αλληλουχία ώστε ενώνονται πια και αποτελούν αδιάσπαστη ενότητα. Η εικόνα παίρνει το χρώμα του συναισθήματος και το συναίσθημα ενσαρκώνεται μέσα στην εικόνα, τόσο, που δεν υπάρχει πια παρά ως έκφραση του αντικειμένου της.

Τέλος στο χώρο της αίθουσας των υπολογιστών οργανώθηκε εργαστήριο σύνθεσης σταυρόλεξου, που και αυτό χαρακτηρίστηκε από την αθρόα προσέλευση των μαθητών, ίσως και λόγω του παιγνιώδους χαρακτήρα του. Ειδικότερα, άλλος μαθηματικός του σχολείου μας εκπαίδευσε τους ενδιαφερόμενους μαθητές να κατασκευάζουν ηλεκτρονικό σταυρόλεξο. Αρχικά οι μαθητές μελέτησαν την πλήρη βιογραφία του Θεοτοκόπουλου και στη συνέχεια χωρίζονταν σε δύο ομάδες, που η καθεμιά αναζητούσε και συνέθετε μέσα από τη βιογραφία τους ορισμούς που θα καταγράφονταν στο ΟΡΙΖΟΝΤΙΑ και ΚΑΘΕΤΑ του σταυρολέξου. Αφού ολοκληρώθηκε αυτό, ακολούθησε έλεγχος ώστε να μη συμπίπτουν οι ορισμοί των δύο ομάδων και στη συνέχεια έγινε εισαγωγή τους στο πρόγραμμα και κατασκευάστηκαν τα σταυρόλεξα. Οι μαθητές μάλιστα τα έλυναν την ίδια ώρα και αυτό αποτέλεσε ιδιαίτερα ευχάριστη διαδικασία. Με τον τρόπο αυτό συνδυάστηκε το παιχνίδι με τη μάθηση και ο εκπαιδευτικός στόχος επιτεύχθηκε με τρόπο ευχάριστο και χωρίς καθόλου να δυσανασχετήσουν οι μαθητές.

ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ ΚΑΙ ΔΡΑΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ

Σε άλλο εργαστήριο, μαθητές με συντονίστρια φιλόλογο συνάδελφο, ασχολήθηκαν με το θέμα «Αισθητικό κείμενο και κοινωνικό συγκείμενο στον Θεοτοκόπουλο». Ειδικότερα παρουσιάστηκαν σε αυτούς σε προβολέα συγκεκριμένα και χαρακτηριστικά έργα του El Greco και με τα κατάλληλα φύλλα εργασίας έγινε προσπάθεια να ξεδιπλώσουν οι μαθητές τις σκέψεις τους, να υποθέσουν τι θα μπορούσε να αναπαριστά ο κάθε πίνακας, σε ποια εποχή αυτοί οι πίνακες θα πρέπει να φιλοτεχνήθηκαν, ποιο ήταν το ιστορικό – κοινωνικό συγκείμενο, που πρέπει να γέννησε τον κάθε πίνακα. Και ακόμα να ξεδιπλώσουν περισσότερο την ψυχή τους, να παραδοθούν στη μαγεία της τέχνης, να συνδυάσουν το κάθε έργο με κάποια ταιριαστή για αυτούς μουσική σύνθεση, να ανατιλοδοτήσουν τα έργα και στο τέλος να επιχειρήσουν τον δικό τους αισθητικό υπομνηματισμό στον κάθε πίνακα, να γίνουν τρόπον τινά κριτικοί της τέχνης²⁹.

²⁹ Δίκτυο Ευρυδίκη, *Τέχνες και πολιτιστική εκπαίδευση στα σχολεία της Ευρώπης*, Έρευνα για την Ευρωπαϊκή Ένωση. Ανακτήθηκε από: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php (21/9/2015).

Κάνοντας την αποτίμηση των εργαστηρίων δημιουργικής γραφής μπορούμε να πούμε ότι ήταν πραγματικά απρόσμενα εντυπωσιακά τα αποτελέσματα που προέκυψαν μετά τη μελέτη των συμπληρωμένων φύλλων εργασίας και διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές καλλιεργούν εύκολα υποδοχές ευαισθησίας που ενεργοποιούνται με το κατάλληλο κάθε φορά ερέθισμα. Η παραδοχή αυτή αποκτά ιδιαίτερο ενδιαφέρον, αν αναλογιστούμε ότι οι σύγχρονοι μαθητές έχουν απομακρυνθεί από την ανθρωπιστική εκπαίδευση και αντιμετωπίζουν μια καθαρά τεχνοκρατική παιδεία που στραγγίζει κάθε ικμάδα από την ευαισθησία τους. Είναι ακριβώς η ίδια διαπίστωση που με διορατικότητα και ευθυκρισία έκανε χρόνια πριν ένας άλλος μεγάλος Έλληνας, πρέσβης και αυτός της χώρας μας στο εξωτερικό, ο Οδυσσέας Ελύτης, όταν επεσήμαινε ότι οι κολεγίοπαιδες λύνουν εκπληκτικές εξισώσεις με μίαν ευκολία που είναι ν' απορείς: συν, πλην, διά, επί - άρα.

Το μυστικό στη ζωή αυτή, φαίνεται, δεν είναι αν είσαι δούλος ή όχι.

Είναι να οδηγείσαι με συνέπεια σε κάποιο «άρα» και να 'χεις έτοιμη την απάντηση. Ίσως είναι ανάγκη στα παιδιά μας να διδάσκουμε μαζί με τα μαθηματικά που οδήγησαν στο «άρα» της τεχνολογίας, και κάποια «λυρικά μαθηματικά» που να οδηγούν και στο «άρα» της ευαισθησίας που διπλασιάζει την ικανότητά σου να αντιλαμβάνεσαι τη ζωή και που αποτελεί μια πρόσβαση στο πραγματικό νόημα της ελευθερίας.

Στο τέλος του εργαστηρίου και πριν οι μαθητές παρουσιάσουν τα παραγόμενά τους στην ολομέλεια, ορισμένοι από αυτούς που είχαν τελειώσει νωρίτερα από τους υπόλοιπους ανέλαβαν να αναπαραστήσουν δύο πίνακες του Θεοτοκόπουλου μεταμφιεζόμενοι στα εικονιζόμενα πρόσωπα «εκ των ενόντων», δηλαδή με όσα υλικά μπορούσαμε να βρούμε εκείνη τη στιγμή στο σχολείο. Η όλη διαδικασία δεν απαιτούσε καμιά προετοιμασία, απλώς επιζητούσε τη δημιουργική φαντασία των εμπλεκόμενων μαθητών. Και ενώ αρχικά οι μαθητές το αντιμετώπισαν καχύποπτα και υπό τύπον αστειότητας, το τελικό αποτέλεσμα ήταν ιδιαίτερος θεατρικό.

Όταν στην ολομέλεια οι υπόλοιποι μαθητές κλήθηκαν να μαντέψουν για ποιους πίνακες επρόκειτο, η ταύτιση έγινε εξαιρετικά εύκολα, γεγονός που προκάλεσε τον ενθουσιασμό όλων.

ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΣΤΗΝ ΟΛΟΜΕΛΕΙΑ

Όταν όλα τα εργαστήρια τελείωσαν τις εργασίες τους όλοι οι μαθητές από όλα τα συμμετέχοντα σχολεία μαζί με τους εκπαιδευτικούς που τους συνόδευαν και με την παρουσία της υπεύθυνης των Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αχαΐας και της Σχολικής Συμβούλου των Φιλολόγων παρουσίασαν το παραγόμενό τους. Ανέγνωσαν τα κείμενα, πεζά ή

ποιητικά που προέκυψαν από το εργαστήριο δημιουργικής γραφής, περιηγήθηκαν στο εικονικό μουσείο, είδαν την παντομίμα των έργων του Θεοτοκόπουλου από τους συμμαθητές τους, θαύμασαν τους πίνακες, τα κεριά και τα κηροπήγια που κατασκεύαζαν οι καλλιτέχνες στο εικονικό εργαστήριο και τέλος έπαιξαν με ενθουσιασμό και δοκίμασαν τις γνώσεις τους συμπληρώνοντας εκείνη τη στιγμή τα σταυρόλεξα των συμμαθητών τους. Το γεγονός ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να συμπληρώσουν επιτυχώς όλες τις ερωτήσεις του σταυρολέξου και επιπλέον, όπως δήλωσαν στο ερωτηματολόγιο αξιολόγησης της δράσης, απόλαυσαν όλη τη διαδικασία σε όλα τα εργαστήρια υπήρξε η πιο γνήσια αποτίμηση της δράσης που λειτούργησε ανατροφοδοτικά για μας³⁰.

ΕΠΙΛΟΓΙΚΑ

Η διαδικασία οργάνωσης και λειτουργίας του βιωματικού εργαστηρίου για το Δομήνικο Θεοτοκόπουλο ήταν πάνω από όλα ένας φόρος τιμής στον κρητικό ζωγράφο με αφορμή τη συμπλήρωση 400 χρόνων από το θάνατό του. Επίσης μαζί με την πενθήμερη εκπαιδευτική επίσκεψη στη Μαδρίτη και στο Τολέδο, όπου θαυμάσαμε *in vivo* τα έργα του Ελ Γκρέκο, υπήρξε το επιστέγασμα των δύο Πολιτιστικών Προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στο σχολείο μας το σχολικό έτος 2013-2014 και που αφορούσαν το σπουδαίο ζωγράφο.

Υπήρξε τέλος μια δράση που κατέδειξε ότι το σχολείο, ακόμα και το Λύκειο, πέραν του καθαρά ακαδημαϊκού του ρόλου, πέραν της χρησιμοθηρικής στοχοθεσίας του, μπορεί να αποτελέσει μια ευρύτερη κοινότητα μάθησης, μπορεί να αναδειξεί τον πλούτο και τη δυναμική της εκπαιδευτικής κοινότητας και να αποτελέσει εφαλτήριο ανάπτυξης συλλογιστικών και πρακτικών βελτίωσης και αλλαγής.

Από την άποψη αυτή η αφήγηση αυτής της εκπαιδευτικής μας πράξης και η διάχυση (από εκπαιδευτικούς και μαθητές) μιας καλής πρακτικής σε άλλους εκπαιδευτικούς και μαθητές συμβάλλει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, στην τόνωση του συναισθήματος των μαθητών, και στη διεύρυνση του επιστημονικού, κοινωνικού και πολιτιστικού ρόλου της σχολικής μονάδας μέσα από τη δημιουργία ενός σχολείου που υλοποιεί τις σύγχρονες τάσεις για την κοινωνία της γνώσης και τη δια βίου εκπαίδευση».

³⁰ Γιαννουλέας, Μ., *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*, Αθήνα, εκδ. Πεδίο, 2011, σελ 167.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Αβούρης Ν., *Εισαγωγή στην Επικοινωνία Ανθρώπου-Υπολογιστή*, Αθήνα, Δίαυλος, 2001.
- Γιαννουλέας, Μ., *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο*, εκδ. Πεδίο, 2011.
- Δίκτυο Ευρυδίκη, *Τέχνες και πολιτιστική εκπαίδευση στα σχολεία της Ευρώπης*, Έρευνα για την Ε.Ε. Ανακτήθηκε (21/9/2015) από: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/thematic_studies_en.php
- Κόκκος, Αλέξης, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2001.
- Κοσσυβάκη, Α., *Εναλλακτική Διδακτική: προτάσεις για τη μετάβαση από τη διδακτική του αντικειμένου στη διδακτική του ενεργού υποκειμένου*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg, 2003.
- Μακράκης, Β., *Υπερμέσα στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000.
- Ματσαγγούρας, Η., *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρης, 1999.
- Ματσαγγούρας, Η., *Η Διαθεματικότητα στη Σχολική Γνώση*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, 2003.
- Μοσχονά- Καλαμάρα, Α., *Ο παιδαγωγικός χαρακτήρας της τέχνης και η θέση της στην εκπαίδευση σήμερα*. Εισήγηση σε συνάντηση Β' ΕΛΜΕ ΑΘΗΝΩΝ, Πνευματικό Κέντρο Αθήνας.
- Μπαγάκης, Γ., *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Εκπαίδευση*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2000.
- Μπούνια, Α., Οικονόμου, Μ., & Πιτσιάβα, Ε., *Η χρήση νέων τεχνολογιών σε μουσειακά εκπαιδευτικά προγράμματα: αποτελέσματα έρευνας στα ελληνικά μουσεία*, Στο: Ε. Νάκου & Μ. Βέμη (επιμ.), *Μουσεία και Μουσειοπαιδαγωγική*. Αθήνα, εκδόσεις Νήσος.
- Ροντάρι, Τζ., *Η Γραμματική της φαντασίας*, μετ. Γ. Κασαπίδης, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003.
- Σαλτερής, Ν., *Διαρκής Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία*, Αθήνα, εκδ. Ταξιδευτής, 2006.
- Τριλιανός, Αθανάσιος, *Η Κριτική Σκέψη και η διδασκαλία της*, Αθήνα, 2000.
- Charman, L., *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική Αγωγή*, Αθήνα, Νεφέλη, 1993.

Efland, Arthur, *Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum* . [Τέχνη και σκέψη. Ενσωμάτωση των εικαστικών τεχνών στο ωρολόγιο πρόγραμμα], New York: Teachers College, Columbia University, 2002.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 4η

«Δυνατότητες συνεργασίας εκπαιδευτικών διαφορετικών ειδικοτήτων για την εμπύχωση πολυτροπικών μαθητικών δράσεων: ένα παράδειγμα από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση»

Νικόλαος Γραίκος (ΠΕ-70),

Μαρία Αθανασιάδου (ΠΕ-08, Καλλιτεχνικών Μαθημάτων),

Χάρης Αμανατίδης (ΠΕ-18.41 Δραματικής Τέχνης),

Αικατερίνη Ντάμπου (ΠΕ-70),

Μιχαηλία Παναγιώτου (ΠΕ-16.01 μουσικής)

Περίληψη

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων είναι το ζητούμενο, τόσο στα νέα αναλυτικά προγράμματα σπουδών, όσο και στα σχολεία τα οποία λειτουργούν με βάση το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Παρ' όλες όμως τις αλλαγές των τελευταίων ετών, οι δυνατότητες αυτής της συνεργασίας περιορίζονται στο ελάχιστο, εξαιτίας των ασφυκτικών ορίων του σχολικού χρόνου, του ελλιπούς εξοπλισμού των σχολείων σε εργαστήρια τέχνης, της αργοπορημένης τοποθέτησης των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων, των συχνών μετακινήσεών τους από σχολείο σε σχολείο και των προβλημάτων συντονισμού μεταξύ τους. Επειδή θεωρούμε ότι τα οφέλη, από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στην εμπύχωση μαθητικών δράσεων που βασίζονται στην τέχνη, είναι πολλαπλά, οργανώσαμε ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, το οποίο παρουσιάζουμε ως παράδειγμα αποτελεσματικής συνεργασίας και ως αφετηρία σχετικής συζήτησης. Το πρόγραμμα είχε ως τίτλο «Αφηγήσεις και τραγούδια για τη θάλασσα» και πραγματοποιήθηκε στο Στ3 τμήμα του 6ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης το σχολικό έτος 2014-15. Είχε διάρκεια ογδόντα (80) περίπου διδακτικές ώρες και συνεργάστηκαν σε αυτό οι εκπαιδευτικοί του τμήματος, της μουσικής, της θεατρικής αγωγής και των εικαστικών με συντονιστή τον Σχολικό Σύμβουλο γενικής παιδαγωγικής ευθύνης. Στόχος του προγράμματος ήταν να αφηγηθούν τα παιδιά με νόημα και δημιουργική έμπνευση λογοτεχνικά κείμενα, εμβαθύνοντας στο περιεχόμενό τους και ασκούμενα στον αυτοέλεγχο και στην ενσυναισθητική και βιωματική έκφραση μέσω της άρθρωσης, της κίνησης και του μουσικού ρυθμού. Στην εισήγησή μας παρουσιάζουμε τα στάδια εξέλιξης της δράσης, τις φιλιαναγνωστικές, μουσικές, εικαστικές και θεατρικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν καθώς επίσης και τις ποικίλες κιναισθητικές,

ψυχοκινητικές και αφηγηματικές τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν. Αναφερόμαστε επίσης στις πρακτικές δυσκολίες που αντιμετωπίσαμε και στην αξιολόγηση του προγράμματος με βάση την ποιοτική ανάλυση του έργου που παρήγαγαν τα παιδιά, την πολυτροπική έκφραση, τις ενδείξεις επιτυχούς αυτορρύθμισης και αυτοελέγχου σε ατομικό επίπεδο και της δημιουργίας ισχυρού αισθήματος ομοψυχίας στην τάξη, τη διατήρηση του μαθητικού ενδιαφέροντος σε όλη τη διάρκεια της δράσης και τις δυνατότητες γενίκευσής του και σε άλλα σχολεία.

Εισαγωγή

Είναι γνωστό ότι η συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ειδικότερα των ειδικοτήτων τέχνης (μουσικής, εικαστικών και θεατρικής αγωγής) με τις υπόλοιπες ειδικότητες είναι το ζητούμενο, τόσο στα νεότερα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και συγκεκριμένα στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) που ισχύει από το 2003³¹ και στο Νέο Πρόγραμμα «Νέο Σχολείο (Σχολείο 21ου αιώνα)» που τέθηκε σε πιλοτική εφαρμογή από το σχολ. έτος 2011-12³², όσο και στα σχολεία τα οποία λειτουργούν με βάση το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Ε.Α.Ε.Π.Σ) από το σχολ. έτος 2011-12³³. Ωστόσο παρ' όλες τις αλλαγές των τελευταίων ετών, οι δυνατότητες αυτής της συνεργασίας περιορίζονται στο ελάχιστο και σε πρακτικό επίπεδο διατηρείται σταθερά η διεπιστημονική διαστρωμάτωση και η ασύνδετη σχέση των γνωστικών αντικειμένων³⁴.

³¹ Πρόταση Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, όπως καταγράφεται στα ΦΕΚ: 1366, τ. Β' 18-10-2001 / 1373, τ. Β', 18-10-2001 / 1374, τ. Β', 18-10-2001 / 1375, τ. Β', 18-10-2001 / 1375, τ. Β', 18-10-2001 / 1376, τ.Β', 18-10-2001 και της αλλαγής των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών όπως καταγράφεται στα ΦΕΚ 303B, 13-3-2003 και 304B, 13-3-2003.

³² Το πρόγραμμα ήταν ενταγμένο στο Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση» του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων (ΕΣΠΑ 2007-2013) με κωδικό ΟΠΣ 295450.

³³ Ειδικότερα για τα Ωρολόγια Προγράμματα των Δημοτικών Σχολείων με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Σπουδών, βλ. απόφαση Φ. 12/620/61531/Γ1/31-5-2010 (ΦΕΚ 804/2010, τ. Β') Υπουργείου Παιδείας Διά Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, όπως τροποποιήθηκε και συμπληρώθηκε με την παράγραφο β1 της με αριθμ. Φ.12/520/61575/Γ1/30-5-2011 Υπουργικής Απόφασης (ΦΕΚ 1327/2011, τ. Β').

³⁴ Η βιβλιογραφία για τις αδυναμίες της ουσιαστικής ενοποίησης των διδακτικών αντικειμένων στο σχολείο, τόσο στα παλαιότερα προγράμματα σπουδών, όσο και στα νεότερα είναι πλούσια. Βλ. ενδεικτικά Βλάχος Δημ. (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008, σελ. 89-196. Ματσαγγούρας Ηλίας, Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα

Οι κυριότεροι λόγοι, που δυσχεραίνουν τη συνεργασία των εκπαιδευτικών των διαφόρων ειδικοτήτων στο σχολείο είναι: (α) τα ασφυκτικά όρια του σχολικού χρόνου και ο κατακερματισμός των διδακτικών αντικειμένων που εμποδίζουν την ανάπτυξη κοινών δράσεων και συνδιδασκαλιών, (β) η συνήθης αργοπορημένη τοποθέτηση των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων και οι συχνές μετακινήσεις τους από σχολείο σε σχολείο, (γ) η περιορισμένη επιμόρφωση σε διαθεματικές δραστηριότητες, (δ) η έλλειψη συνεργατικής κουλτούρας, και (ε) ο ελλιπής εξοπλισμός των σχολείων σε εργαστήρια τέχνης.

Επειδή θεωρούμε ότι τα οφέλη, από τη συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στην εμπύχωση μαθητικών δράσεων που βασίζονται στην τέχνη, είναι πολλαπλά, προσπαθήσαμε να ξεπεράσουμε τα δεδομένα προβλήματα οργανώνοντας ένα κοινό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, στο οποίο συνεργαστήκαμε πέντε εκπαιδευτικοί διαφορετικών ειδικοτήτων και το οποίο παρουσιάζουμε ως παράδειγμα εποικοδομητικής συνεργασίας και ως αφετηρία σχετικής συζήτησης.

1. Αρχικά στάδια και εκπαιδευτικές προϋποθέσεις

Το πρόγραμμα είχε ως τίτλο «Αφηγήσεις και τραγούδια για τη θάλασσα» και πραγματοποιήθηκε στο Στ3 τμήμα του 6ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης το δεύτερο εξάμηνο του σχολικού έτους 2014-15. Το σχολείο λειτουργεί με βάση το Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Ε.Α.Ε.Π.Σ)³⁵ και ως εκ τούτου είναι στελεχωμένο με εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων τέχνης.

Πριν την έναρξη του προγράμματος προηγήθηκε συζήτηση και συμφωνία των εκπαιδευτικών για τη συνεργατική εμπύχωση της μαθητικής δράσης. Στο πρόγραμμα συμμετείχαν εθελοντικά η εκπαιδευτικός του τμήματος (ΠΕ-70), των Καλλιτεχνικών Μαθημάτων (ΠΕ-08), της Θεατρικής Αγωγής (ΠΕ-18.41), της Μουσικής (ΠΕ-16.01) και ο Σχολικός Σύμβουλος γενικής παιδαγωγικής ευθύνης (ΠΕ-70) της οικείας εκπαιδευτικής περιφέρειας (1^η Α/θμιας Εκπ/σης Πιερίας), ο οποίος είχε επιπλέον το ρόλο του συντονιστή.

Η διάρκεια του προγράμματος ήταν ογδόντα (80) περίπου διδακτικές ώρες, πολλές από τις οποίες ήταν συνδιδασκαλίες. Ένα τμήμα του προγράμματος εξελίχθηκε στις ώρες της Ευέλικτης Ζώνης

Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα), 7, σελ. 19-36, 2002.

³⁵ Με βάση το ΦΕΚ 804/09.06.2010 τ. Β'.

(μία ώρα εβδομαδιαίως) και στις ώρες της Γλώσσας που αφορούσαν στο φιλαναγνωστικό περιεχόμενο. Στις ώρες των Εικαστικών, της Θεατρικής Αγωγής και της Μουσικής (τρεις ώρες εβδομαδιαίως) εξελέγηκε το μέρος του προγράμματος που αφορούσε στις καλλιτεχνικές πρακτικές. Όπως όμως προαναφέραμε πολλές από τις ώρες ήταν συνδιδασκαλίες, οι οποίες επιτεύχθηκαν με τη συμμετοχή στις διδασκαλίες του Σχολικού Συμβούλου, ο οποίος λειτουργούσε ως «τρίτος» δάσκαλος. Γι' αυτό παρουσιάστηκε η ανάγκη της συνολικής αναμόρφωσης του ωρολογίου προγράμματος της τάξης, η οποία επιτεύχθηκε με τη συνεργασία του Δ/ντή του σχολείου και του Συλλόγου Διδασκόντων, χωρίς όμως σε καμία περίπτωση να αλλάζει το διδακτικό και το εργασιακό ωράριο των εκπαιδευτικών, αλλά και οι διδακτικές ώρες που αντιστοιχούν σε κάθε διδακτικό αντικείμενο.

2. Χαρακτηριστικά και στόχοι του προγράμματος

Το πρόγραμμα ήταν συνδυασμός φιλαναγνωστικών, καλλιτεχνικών και ψυχοκινητικών δράσεων.

Βασικοί στόχοι του προγράμματος ήταν να προσεγγίσουν τα παιδιά λογοτεχνικά κείμενα με τη συνέργεια όλων των τεχνών. Να αφηγηθούν με νόημα και δημιουργική έμπνευση τα κείμενα αυτά, κατανοώντας και εμβαθύνοντας στο λογοτεχνικό και αξιακό τους περιεχόμενο. Να ασκηθούν σε τρόπους ενσυνείδητης αυτορρύθμισης και ενσυναισθητικής και βιωματικής έκφρασης μέσω του λόγου, του μουσικού ρυθμού, της δραματοποίησης και της εικαστικής αναπαράστασης. Βασικός επίσης στόχος ήταν η συνεργασία των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων με την οργάνωση συνδιδασκαλιών.

3. Θεωρητικές και μεθοδολογικές προϋποθέσεις: έννοια της μαθητικής πολυτροπικής δράσης

Το πρόγραμμα οργανώθηκε ως μαθητική πολυτροπική δράση³⁶, η οποία είχε ως βασικά χαρακτηριστικά την παρουσίαση από τα παιδιά των εργασιών τους με ενδιαφέρον και δημιουργικούς τρόπους έκφρασης, που συνδύαζαν αφήγηση, μουσική, κίνηση και δραματοποίηση³⁷. Κατά συνέπεια τα παιδιά ενεπλάκησαν σ' όλα τα στάδια εξέλιξης της δράσης,

³⁶ Βλ. Γραϊκος Ν., Μαθητικές πολιτισμικές δράσεις με νόημα και το ερώτημα της ενοποίησης του λόγου και της τέχνης στο σχολείο, στο: Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης Π. (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*, Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Ε-ΕΜΑΠΕ), τ. Β' (Μεθοδολογία και εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη), 2011, σελ. 57-64. Επίσης:

³⁷ Βλ. Gardner, H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* [Πολλαπλή νοημοσύνη. Η θεωρία στην πράξη], New York, Basic Books, 1993.

δηλαδή στην επιλογή του θέματος, στην παραγωγή των εργασιών, στην επεξεργασία τους και στην τελική παρουσίαση³⁸. Η ύπαρξη του τελικού σκοπού, που ήταν η παρουσίαση των εργασιών τους σε ειδικά προετοιμασμένη παράσταση, εμπνύχωνε την ομάδα της τάξης σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος, προκαλώντας συλλογικές δράσεις, οι οποίες διέφεραν από τις καθοδηγούμενες και αποπλαισιωμένες δραστηριότητες³⁹. Κατά συνέπεια, σε μεθοδολογικό επίπεδο, η μαθητική δράση είχε το χαρακτήρα project⁴⁰, χωρίς αυστηρά οριοθετημένα και προ-οργανωμένα στάδια εξέλιξης και ανατροφοδότησης, αλλά και έμφαση στην καλλιέργεια τεχνικών καλλιτεχνικής έκφρασης.

Όπως προαναφέραμε τα παιδιά ενθαρρύνονταν να δράσουν πολυτροπικά εκφράζοντας τις ιδιαίτερες ικανότητές τους σε διάφορες μορφές τέχνης. Όσον αφορά την ανάπτυξη της πολυτροπικής έκφρασης των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η πλούσια βιβλιογραφία της θεωρίας της πολυτροπικότητας⁴¹, η οποία ορίζεται ως συνένωση ποικίλων σημειωτικών τρόπων έκφρασης και επικοινωνίας, όπως λεκτικών, εικονιστικών, κινητικών και ηχητικών μηνυμάτων στην παραγωγή ενός νέου σημειωτικού προϊόντος. Το σημασιολογικό νόημα του νέου προϊόντος που προκύπτει είναι κάτι παραπάνω από το απλό άθροισμα των επιμέρους νοημάτων. Για παράδειγμα μία θεατρική παράσταση, ένα εικονογραφημένο βιβλίο, μία κινηματογραφική ταινία κ.ο.κ. Θεωρητικές βάσεις της σύγχρονης πολυτροπικότητας είναι: (α) οι ερευνητικές εργασίες των G. Kress και T. van Leeuwen, (β) η κοινωνιογλωσσολογία και η θεώρηση της γλώσσας ως κοινωνικής σημειωτικής του

³⁸ Βλ. Lave J. & Wenger E., *Situated Learning. Legitimate peripheral participation* [Τοποθετημένη μάθηση. Θεμιτή περιφερειακή συμμετοχή], Cambridge, University of Cambridge Press, 1991. Baynham M., *Πρακτικές Γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου), Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002. Christensen Pia & James Alicon (eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices*, New York & London, Routledge. Taylor and Francis Group, 2008/1999.

³⁹ Σχετικά με την εννοιολόγηση των εκπαιδευτικών «δραστηριοτήτων» και των «δράσεων», βλ. ενδεικτικά τις παρατηρήσεις στο: Γκότοβος, Α.Ε., *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1986, σελ. 37–48.

⁴⁰ Βλ. ενδεικτικά Frey Karl, *Η «Μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, (μτφρ. Μάλλιου Κ.), Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1986.

⁴¹ Βλ. ενδεικτικά Kress Gunter & Leeuwen Theo van, *Reading Images. The Grammar of Visual Design* [Διαβάζοντας εικόνες. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού], London and New York, Routledge, 2001. Kress Gunter & Leeuwen Theo van, *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication* [Πολυτροπικός Λόγος. Οι τρόποι και τα μέσα της σύγχρονης επικοινωνίας], London, Arnold, 2001. Bowcher, W. L. & Royce, T. D. (Eds.), *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse* [Νέες κατευθύνσεις στην ανάλυση του πολυτροπικού λόγου], London & New York, Routledge, 2006.

M.A.K. Halliday), (γ) η θεωρία του R. Barthes για τη συνένωση του λόγου με τις τέχνες και (δ) η μορφολογική αισθητική R. Arnheim⁴².

Αξιοποιήθηκαν οι προεκτάσεις της πολυτροπικότητας στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα η βιβλιογραφία που σχετίζεται με το πεδίο των πολυγραμματισμών (multiliteracies)⁴³ και της ανάπτυξης του πολυτροπικού γραμματισμού⁴⁴. Παράλληλα επιχειρήθηκε η αξιοποίηση της βιβλιογραφίας που σχετίζεται με τις προεκτάσεις που έχουν στην εκπαίδευση οι βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μεθοδολογίες⁴⁵.

4. Βασικά στάδια εξέλιξης του προγράμματος

Αρχικά, στο πλαίσιο του μαθήματος της Ευέλικτης Ζώνης, συζητήθηκε με τα παιδιά η ιδέα της ενασχόλησης με λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία θα συνδέονται με μία κοινή θεματική που θα αποφάσιζαν τα ίδια. Η ιδέα απέκτησε μεγαλύτερο ενδιαφέρον, όταν τέθηκε συγκεκριμένη περίπτωση επικοινωνίας⁴⁶, που ήταν η παρουσίαση των εργασιών που θα προκύψουν, στην εκδήλωση των αποφοίτων της έκτης τάξης στο τέλος της σχολικής χρονιάς, την οποία παρακολουθούν οι υπόλοιπες τάξεις και οι γονείς. Συζητήθηκαν διάφοροι τρόποι παρουσίασης, όπως εκδήλωση, παράσταση, έντυπο, έκθεση έργων ζωγραφικής, ωστόσο δεν προκαθορίστηκε η

⁴² Arnheim Rudolf, *Thoughts on Art Education*, Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1991 και Arnheim Rudolf, *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη. Η Ψυχολογία της Δημιουργικής Όρασης*, (μτφρ. Ι. Ποταμιάνος), Αθήνα, Θεμέλιο, 1999.

⁴³ Cope Bill & Kalantzis Mary (Eds.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* [Πολυγραμματισμοί. Εκμάθηση του γραμματισμού και σχεδιασμός του κοινωνικού μέλλοντος], London and New York, Routledge, 2000.

⁴⁴ Βλ. ενδεικτικά Jewitt Carey & Kress Gunter (eds.), *Multimodal Literacy* [Πολυτροπικός γραμματισμός], New York, Peter Lang Publishing Group, 2003 και Jewitt Carey, *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach* [Τεχνολογία, γραμματισμός και μάθηση: πολυτροπική προσέγγιση]. London - New York: Routledge, 2006.

⁴⁵ Βλ. ενδεικτικά Leavy Patricia, *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*, New York & London, The Guilford Press, 2009. Πουρκός Μάριος (επιμ.), *Βίωμα και βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Επιστημολογικά-μεθοδολογικά ζητήματα και νέες προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, Νησίδες, 2015.

⁴⁶ Για τη σημασία της περίπτωσης επικοινωνίας στα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στον πολυτροπικό λόγο, βλ. ενδεικτικά Γραϊκός Νικόλαος, Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές*, πρακτικά 26ης ετήσιας συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), σελ. 81–98, 2006.

τελική μορφή, η οποία αποφασίστηκε στην πορεία μετά από συζήτηση και με βάση τα ειδικότερα ενδιαφέροντα των παιδιών.

Μετά την αρχική αυτή συμφωνία και το διαπιστωμένο μαθητικό ενδιαφέρον, τα παιδιά επέλεξαν τη θεματολογία των κειμένων, αφού προηγήθηκε σχετική συζήτηση και ψηφοφορία. Το θέμα που επιλέχθηκε ήταν σύνθετο και αφορούσε λογοτεχνικά κείμενα, τα οποία θα σχετίζονται με τη θάλασσα και την αγάπη. Ο τελικός τίτλος: «Αφηγήσεις και τραγούδια για τη θάλασσα» επιλέχθηκε στο τελικό στάδιο, όταν πια είχε σχεδιαστεί συστηματικότερα ο τρόπος παρουσίασης των εργασιών.

Ακολούθησαν οι επιμέρους δραστηριότητες και η εξοικείωση με συνθετότερες τεχνικές. Όμως συχνά πραγματοποιούνταν διαλείμματα ανατροφοδότησης στα οποία γινόταν η επεξεργασία των δραστηριοτήτων, συζητιόταν η πορεία της αρχικής δράσης και διορθώνονταν ορισμένα λάθη.

Στην πορεία αποφασίστηκε ο τρόπος παρουσίασης της δράσης, που ήταν οι δραματοποιημένες αφηγήσεις των κειμένων που επιλέχθηκαν. Η εκδήλωση προετοιμάστηκε από όλες τις πλευρές (οργανωτικά, σκηνογραφικά, θεατρικά κ.ά.), πραγματοποιήθηκε και αξιολογήθηκε.

5. Επιμέρους δραστηριότητες και εξοικείωση με συνθετότερες τεχνικές

Οι δραστηριότητες και η εξοικείωση με τις τεχνικές πραγματοποιούνταν παράλληλα. Είχαν προκαταβολικό χαρακτήρα και πολλές φορές προέκυπταν από τις ανάγκες και την πορεία της δράσης.

5.1. Δραστηριότητες

Στη διάρκεια του προγράμματος πραγματοποιήθηκαν δραστηριότητες που αφορούσαν τα επιμέρους διδακτικά αντικείμενα σύμφωνα με το προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών. Οι δραστηριότητες αυτές είχαν οριζόντιο χαρακτήρα και πραγματοποιήθηκαν κατά βάση από τους εκπαιδευτικούς ειδικοτήτων και από την εκπαιδευτικό του τμήματος σε συνεργασία με το Σχολικό Σύμβουλο. Πιο συγκεκριμένα ήταν δραστηριότητες φιλιαναγνωστικές, εικαστικές, μουσικές και θεατρικής αγωγής.

5.1.1. Φιλιαναγνωστικές δραστηριότητες

(α) Επιλογή των λογοτεχνικών κειμένων

Αφού επιλέχθηκε από τα παιδιά η θεματική της δράσης που αφορούσε λογοτεχνικά κείμενα σχετικά με τη θάλασσα στη συνέχεια συζητήθηκαν οι πιθανές πηγές άντλησης αυτών των κειμένων. Αρχικά αξιοποιήθηκαν ορισμένα λογοτεχνικά κείμενα που εμπεριέχονται στο *Ανθολόγιο*⁴⁷ και άλλα κείμενα από το μάθημα της *Γλώσσας*⁴⁸. Στη συνέχεια τα παιδιά πρότειναν και δικά τους κείμενα, όμως το βασικό corpus διαμορφώθηκε στην πορεία με κείμενα που επιλέχθηκαν από τους εμπυχωτές με κριτήρια την ηλικία των παιδιών, την ειδολογική ποικιλία (πεζά, ποιήματα, λαϊκός λόγος κ.ά.), το δυνατό και συγκινησιακό τους περιεχόμενο, τη ρυθμολογική ποικιλία (ποιήματα με ή χωρίς ομοιοκαταληξία, δίστιχα ή μεγαλύτερης έκτασης), τη διαχρονική λογοτεχνική τους αξία (κείμενα σπουδαίων λογοτεχνών νεοελλήνων ή παλαιότερα)⁴⁹.

Στη φάση αυτή κάποια παιδιά εξέφρασαν την επιθυμία να συγγράψουν δικά τους κείμενα, δραστηριότητα η οποία όμως τελικά δεν ολοκληρώθηκε.

(β) Ανάγνωση και εμπάθунση στο λογοτεχνικό και αξιακό περιεχόμενο των κειμένων

Η προσέγγιση των κειμένων, η ανάγνωσή τους και η νοηματική τους κατανόηση ήταν το επόμενο στάδιο⁵⁰. Οι αναγνώσεις γίνονταν από τα παιδιά, σε πρώτο στάδιο ελεύθερα, χωρίς να έχει προηγηθεί άσκηση σε αφηγηματικές τεχνικές⁵¹. Κατανοήθηκαν στη φάση αυτή οι διαφορετικές

⁴⁷ Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. κ.ά., «*Με λογισμό και μ' όνειρο*». *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων. Ε' & Στ' τάξη Δημοτικού*, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 2001.

⁴⁸ Ιορδανίδου, Α. κ.ά., *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα»*, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 2006.

⁴⁹ Η βιβλιογραφία για την εκπαιδευτική χρήση της λογοτεχνίας είναι μεγάλη. Βλ. ενδεικτικά Poslaniec Chr., *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα. Εμπυχωτές για να ανακαλύψουν τα παιδιά την απόλαυση του διαβάσματος*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1992. Γκίβαλου-Κατσίκη Α., *Λογοτεχνική Ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001. Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μία νέα πρόταση διδασκαλίας. Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω / Δαρδανός, 2000. Rodari Gianni, *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (μτφρ.Γ. Κασαπίδης), Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003.

⁵⁰ Σχετικά με τις φιλαναγνωστικές δραστηριότητες, βλ. ενδεικτικά Γκίβαλου-Κατσίκη Α. *Λογοτεχνία και εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας*, στο: *Επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίου στο πλαίσιο των πράξεων: Καινοτόμες δράσεις φιλαναγνωσίας των μαθητών ΑΠ1, ΑΠ2, ΑΠ3*, συντονισμός προγράμματος: Κατσουλάρης Κ., Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, σελ. 4–8, 2011. Παπαδάτος Γ., *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – δραστηριότητες*, Αθήνα, Πατάκης, 2009.

⁵¹ Για τις εκπαιδευτικές διαστάσεις της αφήγησης, βλ. ενδεικτικά, Τσιλιμένη Τασούλα (επιμ.), *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Βόλος, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2007. Τσιλιμένη Τ., Σμυρναίος Α., Γραϊκος, Ν.

σημασίες που μπορεί να προσλάβει το λογοτεχνικό κείμενο ανάλογα με τους τρόπους ανάγνωσής του, τις διαφορές στην ένταση, στη χροιά, στο ύφος και στο ρυθμό της φωνής. Για ορισμένα κείμενα ακούστηκαν και μαγνητοσκοπημένες αναγνώσεις των ίδιων των συγγραφέων.

Στις συζητήσεις που έπονταν της αρχικής προσέγγισης των κειμένων επιχειρήθηκε η κατανόηση και η εμβάθυνση στο λογοτεχνικό και στο αξιακό τους περιεχόμενο, το οποίο συγκροτεί μία πολύ σημαντική δέσμη εκπαιδευτικών στόχων. Οι σχετικές δραστηριότητες είχαν ως στόχο να ενισχύσουν τη συγκινησιακή και ενσυναισθητική σχέση του παιδιού με το κείμενο, να τα βοηθήσουν να κατανοήσουν τη συγγραφική του δομή και να αναδείξουν το λογοτεχνικό και αισθητικό του περιεχόμενο.

(γ) Διακειμενικές διασυνδέσεις

Η διακειμενική σύνδεση των λογοτεχνικών κειμένων με άλλα είδη κειμένων, αλλά και άλλες μορφές τέχνης, μπορεί να συμβάλλει στην πολύσημη «ανάγνωσή» τους⁵². Σε αυτό το στάδιο επιχειρήθηκαν διακειμενικές διασυνδέσεις με άλλα κειμενικά είδη που συνδέονται με τη βασική θεματική της δράσης που ήταν η θάλασσα, όπως λεξικά, εγκυκλοπαιδικά λήμματα κ.ά.

Προβλήθηκαν επίσης επιλεγμένα εικαστικά έργα με θέμα τη θάλασσα και συζητήθηκαν οι διαφορετικές τεχνοτροπίες (χωρίς όμως πολύπλοκες ορολογίες), τα υλικά κατασκευής, οι τεχνικές και πολιτισμικές τους προϋποθέσεις.

5.1.2. Εικαστικές δραστηριότητες

Τα εικαστικά έργα με θέμα τη θάλασσα που παρουσιάστηκαν χρησιμοποιήθηκαν ως πολυτροπικά διακείμενα σε σχέση με τα ομόθεμα λογοτεχνικά κείμενα. Τα παιδιά ασκήθηκαν με αυτόν τον τρόπο στην παρατήρηση έργων τέχνης και στην αναγνώριση των τεχνικών κατασκευής. Για παράδειγμα συζητήθηκε ειδικότερα η ενσώματη και κιναισθητική τεχνική του *dripping* του Paul Pollock (1912–1956) (Εικόνα 1: Ομαδική εικαστική εργασία των μαθητριών/ών. Μεικτή τεχνική).

(επιμ.), *Αφήγηση και φιλαναγνωσία στην εκπαίδευση*, Βόλος, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Κατεύθυνση Λογοτεχνίας) & Πανελλήνιος Όμιλος Φίλων Αφήγησης (ΠΟΦΑ), 2013.

⁵² Βλ. Γραϊκός Ν. & Τσιλιμένη Τ., Νέοι τρόποι προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του νέου Ανθολογίου Α' και Β' Δημοτικού, στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σελ. 642–651, 2007.



Οι συζητήσεις αυτές και η άσκηση στην κατανόηση των τεχνικών βοήθησαν τα παιδιά στην επιλογή του ομαδικού έργου που χρησίμευσε ως σκηνογραφία της τελικής παράστασης⁵³.

5.1.3. Μουσικές δραστηριότητες

Αντίστοιχες με τις εικαστικές διακειμενικές διασυνδέσεις ήταν και οι μουσικές⁵⁴. Πραγματοποιήθηκαν ακροάσεις μουσικών έργων διαφορετικού ύφους και εποχών με θεματολογικό προσανατολισμό τη θάλασσα. Τα παιδιά ασκήθηκαν στην αναγνώριση βασικών μουσικών συμβάσεων και τεχνικών.

Οι μουσικές δραστηριότητες βασίστηκαν στο προβλεπόμενο πρόγραμμα σπουδών του διδακτικού αντικειμένου της μουσικής και είχαν ως τελικό στόχο την εισαγωγή μουσικών κρουστών και οργάνων στα κείμενα που αφηγήθηκαν τα παιδιά και την προετοιμασία των τραγουδιών της τελικής παράστασης.

⁵³ Σχετικά με τις εικαστικές δραστηριότητες και τη διδακτική της τέχνης, βλ. ενδεικτικά: Broudy H. S., *The Role of Imagery in Learning*, Los Angeles, The Getty Education Institute for the Arts, 1987. Chapman L. H., *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* [1978] (μτφρ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου), Αθήνα, Νεφέλη, 1993. Chalmers F. G., *Celebrating Pluralism: art, education, and cultural diversity*, Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1996. Herberholz D. & Herberholz B., *Artworks for Elementary Teachers. Developing Artistic and Perceptual Awareness*, (8th ed.), Boston, Mc Graw Hill, 1998. Gaillot B.-A., *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μίας διδακτικής – κριτικής* (μτφρ. Μ. Καρρά), Αθήνα, Νεφέλη, 2002. Βάος Α., *Ζητήματα Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*, Αθήνα, Τόπος, 2008.

⁵⁴ Σχετικά με τις μουσικές δραστηριότητες στην εκπαίδευση, βλ. ενδεικτικά: Παπαπαναγιώτου Ξ. (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη, Ε.Ε.Μ.Ε., 2009. Κανελλόπουλος Π. Α. & Τσαφταρίδης Ν. (επιμ.), *Η τέχνη στην εκπαίδευση – Η εκπαίδευση στην τέχνη: εξερευνήσεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Νήσος, 2010.

5.1.4. Δραστηριότητες θεατρικής αγωγής

Οι δραστηριότητες θεατρικής αγωγής που πραγματοποιήθηκαν εντάσσονταν στις γενικότερες απαιτήσεις του διδακτικού αντικειμένου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση και ήταν απλές τεχνικές θεατρικής επικοινωνίας όπως παιχνίδια και αυτοσχεδιασμοί. Απώτερος στόχος των δραστηριοτήτων αυτών ήταν η δραματοποίηση των αφηγήσεων και η προετοιμασία της τελικής παράστασης.

5.2. Εξοικείωση με συνθετότερες τεχνικές

Οι συνθετότερες τεχνικές συνέδεαν κάθετα τις δραστηριότητες των επιμέρους διδακτικών αντικειμένων και στόχευαν στην ενοποιημένη αντίληψη του ρυθμού, της κίνησης, της μουσικής, της λειτουργίας του χρώματος και της αφηγηματικής έκφρασης⁵⁵. Ήταν αφηγηματικές τεχνικές, που βελτίωναν την αφηγηματική ικανότητα των παιδιών και ψυχοκινητικές και κιναισθητικές τεχνικές, που διασύνδεαν την αφήγηση με τη μουσική, την κίνηση και το ρυθμό.

5.2.1. Αφηγηματικές τεχνικές

Οι αφηγηματικές τεχνικές προέκτειναν την αρχική ελεύθερη ανάγνωση των λογοτεχνικών κειμένων και είχαν ως στόχο την ανάπτυξη και τη συστηματοποίηση της αφηγηματικής ικανότητας των παιδιών. Ήταν ασκήσεις φωνολογικής επίγνωσης και άρθρωσης, αναγνώρισης του ποιητικού και του λογοτεχνικού ρυθμού, της κρυφής μουσικότητας κυρίως των ποιημάτων, κατανόησης της σημασίας των παύσεων-σιωπών και ελέγχου των αναπνοών, άσκησης στην επιτονιστική αφήγηση με εκφράσεις λύπης και χαράς ανάλογα με το λογοτεχνικό περιεχόμενο. Γι' αυτό το λόγο τα

⁵⁵ Σχετικά με τις δραστηριότητες θεατρικής αγωγής στο σχολείο, βλ. ενδεικτικά: Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίζουμε», *Το Σχολείο: Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας*, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ. – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 1998. Παπαθανασίου Α. & Μπασκαβάνη Ο., *Θεατροπαιχνίδια*, Αθήνα, Κέδρος, 2001. Γραμματάς Θ., *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*, Αθήνα, Ατραπός, 2004. Κουρετζής Λ., *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Αθήνα, Ταξιδευτής, 2008. Παπαδόπουλος Σ., *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα, 2010. Παπαδόπουλος Σίμος (επιμ.), *Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο*, Αλεξανδρούπολη, Πρόγραμμα Θαλής «Το θέατρο ως μορφολογικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία». Υπόεργο «Θεατρική Παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», 2014.

λογοτεχνικά κείμενα μεταγράφονταν από τα ίδια τα παιδιά σε «μουσικές παρτιτούρες»

(6)
Ζωή Σταυρίδου

Ομήρου Οδύσεια
Μετάφραση: Δ. Ν. Μαρωνίτης
Ραγωδία ε' (αποσπάσματα)

Είπε και σύναξε [ο Ποσειδώνας] τα νέφη και, πιάνοντας την τρίαινα στα χέρια, συντάραξε τον πόντο, σκέπασε με τα σύννεφα θάλασσα και στεριά. Ξεσήκωσε όλες μαζί τις θύελλες και τους ανέμους όλους. Έγινε η μέρα νύχτα, πέφτοντας ψηλά απ' τον ουρανό. (αίρας)

έντονα Λεβάντες και νοτιάς, άγριος πουνέντες και βοριάς αιθερογέννητος συγχρόνως φύσηξαν και σήκωσαν τεράστιο κύμα.

Τότε λύθησαν και του Οδυσσέα τα γόνατα, λύγισε η ψυχή του, βάρυνε η καρδιά του η μεγαλόψυχη, και μόνος του μιλούσε: * (καυτ)

«Άμοιρος και τρισάμοιρος εγώ. Τι άλλο, πιο μεγάλο, κακό με περιμένει [...] Δεν είχε καν τον λόγο του τελειώσει, κι έπεσε μέγα κύμα πάνω του σαρωτικό που ταρακούνησε και τη σχεδιά. Βρέθηκε ξαφνικά μακριά της, του ξέφυγε απ' το χέρι το τιμόνι. Η θυμωμένη θύελλα με τους μεικτούς ανέμους σύντριψε το κατάρτι, πανί και αντένα σφάνδονίστηκαν πέρα στο πέλαγο. Κι έμεινε αυτός ώρα πολλή μέσα στη δίνη, κεφάλι δεν μπορούσε να σηκώσει μπρος στην ορμή των φοβερών κυμάτων [...]

έντονα Κι ενώ μ' αυτή τη σκέψη πάλευαν νους και ψυχή του, ο κοσμοσειστής Ποσειδών σηκώνοντας κύμα μεγάλο, άγριο, φοβερό και κατακόρυφο, τόριξε καταπάνω του. * θάλασσά αφρικέτη

έντονα Πώς άνεμος σφοδρός σκορπίζει αλλού κι αλλού ξερά τα άχυρα της θημωνιάς, έτσι σκορπίστηκαν και τα μικριά μαδέρια. Κι όμως ο Οδυσσέας κρατήθηκε σ' έναν κορμό, τον καβαλίκεψε, λες κι ήταν άλογο κούρσας, [...] με το κεφάλι βούτηξε στη θάλασσα, τα χέρια του άπλωσε, κι έβαλε δύναμη να κολυμπήσει [...] Κι ωστόσο δυο μερόνυχτα, δοσμένος στο μεγάλο κύμα, είδε πολλές φορές τον χάρο με τα μάτια του. παύση

3 Μόνο την τρίτη μέρα, σαν την ξημέρωσε η Αυγή με τους ωραίους πλοκάμους, έπεσε ο άνεμος, γαλήνεψε, κι έγινε νημεμία. εμφανιστεί

χαλκή Και ξαφνικά βλέπει στο πλάι του στεριά: όπως τον σήκωσε ψηλά ένα μεγάλο κύμα, την είδε μπρος του με το κοφτερό του μάτι.

καρπ Πόση αγαλλίαση νιώθουν παιδιά που αναστήθηκε ο πατέρας τους – που τον είχε βρει και τον κρατούσε στο κρεβάτι βαριά αρρώστια που τον παίδεψε πολύ: μέρα τη μέρα έλιωνε, καθώς ο δαίμονας τον χτύπησε ο φριχτός: και τώρα που οι θεοί του λύνουν τα δεσμά της συμφοράς του, αγάλλεται:

τόση αγαλλίαση δίνει στον Οδυσσέα η θέα της στεριάς της δασωμένης. Όλος σπουδή κολύμπησε να φτάσει, για να πατήσει χώμα το ποδάρι.

(Εικόνα 2: Απόσπασμα της Οδύσειας με χειρόγραφες αφηγηματικές σημειώσεις)

όπου σημειώναν όλα αυτά τα προηγούμενα αφηγηματικά χαρακτηριστικά, τις αναγκαίες δηλαδή αναπνοές, παύσεις, αλλαγές έντασης και επιτονισμού και την εισαγωγή μουσικών ήχων.

Παράλληλα με τις διαδικασίες γνωριμίας με αφηγηματικές τεχνικές επιχειρήσαμε να αναπτύξουμε την αναστοχαστική και τη μεταγνωστική αφηγηματική ικανότητα των παιδιών μέσα από την παρακολούθηση βιντεοσκοπημένων (γιατί δεν υπήρχε η άλλη δυνατότητα) αφηγήσεων από σύγχρονους «παραμυθάδες», αλλά και την ομαδική επεξεργασία και διόρθωση των αφηγηματικών λαθών από την ολομέλεια του τμήματος.

5.2.2. Τεχνικές διασύνδεσης αφήγησης και μουσικής

Οι αφηγήσεις συνδέθηκαν με τη μουσική μέσα από σχετικές δραστηριότητες και τεχνικές. Τα παιδιά γνώρισαν τα μουσικά κρουστά Orff, όπως το ξυλόφωνο, το μεταλλόφωνο, τα πιατίνια, τη βροχή, την ξύστρα, το ταμπουρίνο, τα κουδουνάκια, τα καμπανάκια και διάφορα μεμβρανόφωνα όπως το τύμπανο της θάλασσας. Παράλληλα αναπτύχθηκε συζήτηση για την ένταξη των οργάνων στην αφήγηση με στόχο την ενίσχυση των συναισθημάτων ή τη μουσική αναπαράσταση φυσικών φαινομένων, όπως της θάλασσας, του ανέμου κ.ά.

Άλλες δραστηριότητες στόχευαν στην αναγνώριση μουσικών αφηγηματικών τεχνικών μέσα από επιλεγμένες ακροάσεις τραγουδιών. Για παράδειγμα τα παιδιά παρακολούθησαν βιντεοσκοπημένα τραγούδια από παιδικές χορωδίες και ασκήθηκαν στην αναγνώριση της σημασίας της μουσικής άρθρωσης, του ρυθμού και της συνοδείας των τραγουδιών με κατάλληλα μουσικά κρουστά.

5.2.3. Ψυχοκινητικές και κιναισθητικές τεχνικές διασύνδεσης της αφήγησης με την κίνηση και το ρυθμό

Οι ποικίλες ψυχοκινητικές τεχνικές⁵⁶ που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι ασκήσεις ενσυνείδητου ελέγχου της αναπνοής και της σωματικής κίνησης, οι ασκήσεις αντίληψης του χώρου, αλλά και οι συνδυαστικές δραστηριότητες ενσώματης αφήγησης και κιναισθητικού ελέγχου και συντονισμού

⁵⁶ Βλ. ενδεικτικά: Χατζόπουλος Δημήτρης, *Διδακτική Φυσικής Αγωγής*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2012, σελ. 503-528. Τρούλη, Καλλιόπη Γ., *Η ψυχοκινητική αγωγή ως προϋπόθεση και μέσο βελτίωσης της γραφοκινητικής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας*, διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2003.

της επιτοπιστικής αφήγησης των κειμένων. Οι περισσότερες ασκήσεις γίνονταν με τη συνένωση όλων των παιδιών σε κύκλο ή την ελεύθερη κίνηση στο χώρο.

Απώτερος στόχος των ψυχοκινητικών τεχνικών ήταν η επίτευξη της αυτορρύθμισης και του αυτοελέγχου της αίσθησης του χώρου και του αφηγηματικού χρόνου, συντονισμού της αναπνοής και του ρυθμού και η ομοψυχία της ομάδας.

6. Παρουσίαση των αφηγήσεων

Η τελική παρουσίαση της δράσης αποφασίστηκε να γίνει σε θεατρικό χώρο εκτός σχολείου, ο οποίος διέθετε τις υποδομές σε φωτισμούς, ηχητικές και σκηνικές εγκαταστάσεις, που δυστυχώς δεν υπήρχαν στο σχολείο. Τα παιδιά αποφάσισαν να πραγματοποιήσουν δύο παραστάσεις: μία για τους συμμαθητές τους των μεγαλύτερων τάξεων και μία για τους γονείς τους. Προετοιμάστηκε η αφίσα, το πρόγραμμα, η πρόσκληση, συγκροτήθηκε σκηνογραφικά ο χώρος, οι φωτισμοί και με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά απέκτησαν εμπειρία της πολυτροπικής οργάνωσης μιας θεατρικής παράστασης.



(Εικόνα 3: Σκηνή από την τελική παρουσίαση του προγράμματος στις 12/6/2015 στο Θέατρο «Πήγασος» της Κατερίνης).

7. Αξιολόγηση – συζήτηση

Η αξιολόγηση της πολυτροπικής μαθητικής δράσης βασίστηκε στην αναστοχαστική ανάλυση των ημερολογιακών σημειώσεων των εμπυχωτών και στις διαπιστώσεις τους κατά τη διάρκεια των τυπικών και άτυπων συναντήσεων ανατροφοδότησης. Επίσης στην ποιοτική ανάλυση του παραγόμενου μαθητικού έργου (πολυτροπική αποτελεσματικότητα, ενσυναισθητική έκφραση, συμμετοχικότητα, μεταγνωστική επεξεργασία των λαθών) καθώς επίσης και στις εμφανείς αλλαγές στις στάσεις και στις συμπεριφορές των παιδιών.

Από τη αξιολογική αυτή διαδικασία προέκυψαν θετικές και αρνητικές διαπιστώσεις. Οι θετικές ήταν οι παρακάτω:

(α) Η δημιουργία ενσυναισθητικής, ποιητικής και στοχαστικής ατμόσφαιρας όχι μόνο κατά τη διάρκεια της τελικής παρουσίασης, αλλά και στα τελικά στάδια της δράσης.

(β) Σε ατομικό επίπεδο η επίτευξη αυτοελέγχου, αυτορρύθμισης και ψυχοκινητικής ωριμότητας ακόμα και σε παιδιά με συμπεριφοριστικές ιδιαιτερότητες.

(γ) Η εσωτερικοποίηση του αφηγηματικού, του μουσικού και του κιναισθητικού ρυθμού.

(δ) Η επίτευξη ισχυρού αισθήματος ομάδας, ομοψυχίας και αλληλοκατανόησης που αποδεικνύεται από συγκεκριμένες πράξεις αλληλεγγύης μεταξύ των παιδιών. Η αξιοσημείωτη ομοψυχία, το δέσιμο της ομάδας που επιτεύχθηκε αποτελεί απόδειξη της μεγάλης σημασίας που έχουν οι μαθητικές δράσεις τέχνης στην εξάλειψη των διαφορών μέσα στις τάξεις και ακόμα περισσότερο της σχολικής βίας.

(ε) Διατήρηση του μαθητικού ενδιαφέροντος από την αρχή μέχρι το τέλος της δράσης με αρκετές όμως διακυμάνσεις. Γενικά παρά τη συμπυκνωμένη και ταχύρρυθμη διαδικασία που ακολουθήθηκε και την πολύωρη καθημερινή άσκηση, με κίνδυνο τη φυσική κούραση και τη μονοτονία, το μαθητικό ενδιαφέρον διατηρήθηκε σε πολύ καλά επίπεδα. Σε αυτό βοήθησε η εναλλαγή του πολυτροπικού υλικού, αλλά και οι προϋπάρχουσες θεατρικές εμπειρίες των παιδιών, από προηγούμενες θεατρικές δράσεις.

Οι αρνητικές διαπιστώσεις ήταν οι εξής:

(α) Παρά τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών που συνεργάστηκαν δεν αποφεύχθηκαν προβλήματα συντονισμού των δραστηριοτήτων με αποτέλεσμα να υπάρξουν καθυστερήσεις και παραλείψεις, αλλά και διακυμάνσεις στο ενδιαφέρον των παιδιών.

(β) Η ταχύρρυθμη και συμπυκνωμένη διεξαγωγή της δράσης, παρά τα οφέλη που είχε στην επίτευξη της συγκέντρωσης και της εμβάθυνσης στο περιεχόμενο, δημιούργησε κάποια προβλήματα πληθωρισμού συναισθημάτων και εμπειριών, γι' αυτό σε επόμενο σχεδιασμό θα μπορούσε να επιμηκυνθεί ο χρόνος διεξαγωγής της δράσης.

(γ) Η έλλειψη υποδομών από την άποψη των χώρων του σχολείου δυσκόλεψε τις διαδικασίες. Για παράδειγμα ο χώρος της συγκεκριμένης τάξης ήταν τελείως ακατάλληλος για κιναισθητικές δραστηριότητες, η αίθουσα μουσικής εξαιρετικά μικρή και το Γυμναστήριο του σχολείου που είχε άνεση χώρου ήταν εντελώς ακατάλληλο ακουστικά. Ελλείψεις επίσης υπήρχαν από την άποψη του μουσικού υλικού και των οργάνων και του εργαστηρίου εικαστικών. Η ανυπαρξία κατάλληλων χώρων ήταν και ο βασικός λόγος για τον οποίο η τελική παράσταση πραγματοποιήθηκε σε εξοπλισμένο θεατρικό χώρο εκτός σχολείου.

(δ) Στα μειονεκτήματα θα πρέπει να καταγραφεί η μη παραγωγή γραπτού λογοτεχνικού λόγου από τα ίδια τα παιδιά, εξαιτίας της πίεσης του χρόνου, παρά τις αρχικές αποφάσεις.

(ε) Ο περιορισμένος χρόνος μεταγνωστικής επεξεργασίας και αναστοχαστικής συζήτησης των λαθών της τελικής παρουσίασης από τα παιδιά, γιατί η τελική παράσταση πραγματοποιήθηκε λίγο πριν τη λήξη της σχολικής χρονιάς.

(στ) Η έλλειψη δυνατότητας περαιτέρω αξιοποίησης των εμπειριών που αποκόμισαν τα παιδιά, γιατί αμέσως μετά αποφοίτησαν από το Δημοτικό σχολείο. Γι' αυτό θα μπορούσε μία παρόμοια δράση να ξεκινάει από μικρότερες ηλικίες, ώστε να μπορεί να καταγραφεί το συνεχές της προόδου.

Σε σχέση με το ερώτημα που επιχειρήσαμε να θέσουμε από την αρχή, δηλαδή εάν οι δράσεις όπως αυτή που παρουσιάσαμε διευρύνουν τη συζήτηση για τις δυνατότητες συνεργασίες των εκπαιδευτικών όλων των ειδικοτήτων στο σχολείο, θα μπορούσαμε να επισημάνουμε ότι στο ασφυκτικό πλαίσιο διενέργειας των μαθημάτων τέχνης στα σχολεία που λειτουργούν με Ενιαίο Αναμορφωμένο Πλαίσιο Σπουδών μπορεί να επιτευχθεί η συνεργασία των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων με βάση όμως τις παρακάτω προϋποθέσεις:

(α) Αναρρύθμιση του σχολικού χρόνου με την επίτευξη συνδιδασκαλιών και με την απαραίτητη προσθήκη επιπλέον δασκάλου ή μείωσης του αναλογούντος διδακτικού χρόνου για κάθε εκπαιδευτικό. Στο πρόγραμμά μας αυτό επιτεύχθηκε με την εμπλοκή στις διδασκαλίες του

Σχολικού Συμβούλου⁵⁷, ο οποίος λειτούργησε ως επιπλέον δάσκαλος. Παρά την περιορισμένη δυνατότητα γενίκευσης αυτής της λύσης σε όλα τα σχολεία αυτή είναι μία ρεαλιστική και πρακτική μεταβατική λύση, την οποία σκοπεύουμε να αξιοποιήσουμε και να οργανώσουμε συστηματικότερα και τις επόμενες σχολικές χρονιές.

(β) Αναδιarrύθμιση των σχολικών χώρων των σχολείων με πρακτικές και ρεαλιστικές παρεμβάσεις, οι οποίες θα διευκολύνουν τη διεξαγωγή των ποικίλων καλλιτεχνικών και κιναισθητικών δραστηριοτήτων.

(γ) Απαραίτητη κρίνεται η ομόθυχη αποδοχή του προγράμματος από το Σύλλογο Διδασκόντων και τον Δ/ντή, όπως επίσης και των γονέων.

(δ) Συνεργασία των Σχολικών Συμβούλων παιδαγωγικής ευθύνης και ειδικοτήτων για την υποστήριξη των διδακτικών πρακτικών και των προσαρμογών του ωρολογίου προγράμματος, αλλά και των κοινών επιμορφωτικών δράσεων. Ιδιαίτερα ο ρόλος του Σχολικού Συμβούλου παιδαγωγικής ευθύνης μπορεί να αποβεί καταλυτικός στον συντονισμό και στην ενθάρρυνση της συνεργασίας.

(ε) Εν τέλει η αντιμετώπιση του προβλήματος προϋποθέτει την οργάνωση ενός συνεκτικού πλάνου, το οποίο θα πρέπει να πηγάζει από τις πραγματικές ανάγκες του κάθε σχολείου και θα εμπνεύσει τους εκπαιδευτικούς που θα θελήσουν να συνεργαστούν. Δράσεις σαν κι αυτές συνδυάζοντας πολλούς σημειωτικούς τρόπους έκφρασης έχουν ισχυρό ενσυναισθητικό περιεχόμενο και βοηθούν στη δημιουργία πολύ δυνατών συναισθημάτων, τόσο στα παιδιά όσο και στους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι όχι μόνο εμπνυχώνουν αλλά και εμπνυχώνονται και οι ίδιοι από τη μαθητική δημιουργικότητα εξελίσσοντάς σε νέα επίπεδα την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Το ιδιαίτερο αυτό κλίμα διαχέεται σε όλο το σχολείο αλλάζοντας στάσεις και συμπεριφορές και δημιουργώντας νέες διδακτικές και πολιτισμικές νοοτροπίες. Ένα τέτοιο σχολείο μπορεί να μοιάζει ουτοπικό, αποδεικνύεται όμως με βάση τις πρακτικές εφαρμογές όπως αυτή που περιγράψαμε, ότι ο στόχος είναι εφικτός αρκεί να συνενωθούν οι βουλήσεις των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και να εμπνυχωθούν οι καρδιές τους σε ένα επίπεδο παραπάνω από την καθημερινή σχολική ρουτίνα.

⁵⁷ Η άμεση εμπλοκή του Σχολικού Συμβούλου στις διδασκαλίες και η αυτόνομη παρουσία του στην τάξη προβλέπεται από τη σχετική νομοθεσία (βλ. ΦΕΚ 1340/16-10-2002/άρθρο 9/2/ζ [περί των καθηκόντων και των αρμοδιοτήτων των Σχολικών Συμβούλων σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς] & άρθρο 13/3/β [περί των ειδικών υποχρεώσεων των Σχολικών Συμβούλων]).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αποστολίδου Β., Καπλάνη Β., Χοντολίδου Ε. (επιμ.), *Διαβάζοντας λογοτεχνία στο σχολείο. Μία νέα πρόταση διδασκαλίας. Ομάδα έρευνας για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας*, Αθήνα, Τυπωθήτω / Δαρδανός, 2000.

Arnheim Rudolf, *Thoughts on Art Education*, Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1991.

Arnheim Rudolf, *Τέχνη και Οπτική Αντίληψη. Η Ψυχολογία της Δημιουργικής Όρασης*, (μτφρ. Ι. Ποταμιάνος), Αθήνα, Θεμέλιο, 1999.

Βάος Α., *Ζητήματα Διδακτικής των Εικαστικών Τεχνών. Το καλλιτεχνικό εγχείρημα ως παιδαγωγική πράξη*, Αθήνα, Τόπος, 2008.

Baynham M., *Πρακτικές Γραμματισμού* (μτφρ. Μ. Αραποπούλου), Αθήνα, Μεταίχμιο, 2002.

Βλάχος Δημήτριος (επιμ.), *Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008.

Bowcher, W. L. & Royce, T. D. (Eds.), *New Directions in the Analysis of Multimodal Discourse* [Νέες κατευθύνσεις στην ανάλυση του πολυτροπικού λόγου], London & New York, Routledge, 2006.

Broudy H. S., *The Role of Imagery in Learning*, Los Angeles, The Getty Education Institute for the Arts, 1987.

Γκίβαλου-Κατσίκη Α., *Λογοτεχνική Ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001.

Γκίβαλου-Κατσίκη, Α. κ.ά., «Με λογισμό και μ' όνειρο». *Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων. Ε' & Στ' τάξη Δημοτικού*, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 2001.

Γκίβαλου-Κατσίκη Α. Λογοτεχνία και εκπαίδευση. Από τα στενά όρια μιας διδασκαλίας, στην καλλιέργεια της φιλιαναγνωσίας, στο: *Επιμορφωτικό υλικό σεμιναρίου στο πλαίσιο των πράξεων:*

Καινοτόμες δράσεις φιλιαναγνωσίας των μαθητών ΑΠ1, ΑΠ2, ΑΠ3, συντονισμός προγράμματος: Κατσουλάρης Κ., Αθήνα, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου, σελ. 4–8, 2011.

Γκότοβος, Α.Ε., *Η λογική του υπαρκτού σχολείου*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκπαίδευση, 1986.

Γραίκος Νικόλαος, Προσέγγιση του πολυτροπικού λόγου στο δημοτικό σχολείο μέσω της διδασκαλίας της λειτουργικής χρήσης της γλώσσας, στο: *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας σήμερα: προκλήσεις και προοπτικές*, πρακτικά 26ης ετήσιας συνάντησης Τομέα Γλωσσολογίας, Φιλοσοφικής Σχολής, Α.Π.Θ., Θεσσαλονίκη, Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών (Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη), σελ. 81–98, 2006.

Γραίκος Νικόλαος, Μαθητικές πολιτισμικές δράσεις με νόημα και το ερώτημα της ενοποίησης του λόγου και της τέχνης στο σχολείο, στο: Μ. Αργυρίου & Π. Καμπύλης Π. (επιμ.), *Τέχνες και Εκπαίδευση: δημιουργικοί τρόποι εκμάθησης των γλωσσών*. Πρακτικά διεθνούς συνεδρίου. Αθήνα, 6-8/5/2011. Αθήνα, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, ΠΤΔΕ, Εργαστήριο Τέχνης και Λόγου – Ένωση Εκπαιδευτικών Μουσικής Αγωγής Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (ΕΕΜΑΠΕ), τ. Β΄ (Μεθοδολογία και εφαρμογή στην εκπαιδευτική πράξη), 2011, σελ. 57-64.

Γραίκος Ν. & Τσιλιμένη Τ., Νέοι τρόποι προσέγγισης των λογοτεχνικών κειμένων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Η περίπτωση του νέου Ανθολογίου Α΄ και Β΄ Δημοτικού, στο: Γ. Δ. Καψάλης & Α. Ν. Κατσίκης (επιμ.), *Η Πρωτοβάθμια εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, πρακτικά πανελληνίου συνεδρίου, Ιωάννινα, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, σελ. 642– 651, 2007.

Γραμματάς Θ., *Το Θέατρο στο Σχολείο. Μέθοδοι Διδασκαλίας και Εφαρμογής*, Αθήνα, Ατραπός, 2004.

Gaillot B.-A., *Πλαστικές Τέχνες. Στοιχεία μίας διδακτικής – κριτικής* (μτφρ. Μ. Καρρά), Αθήνα, Νεφέλη, 2002.

Gardner, H., *Multiple Intelligences: The Theory in Practice* [Πολλαπλή νοημοσύνη. Η θεωρία στην πράξη], New York, Basic Books, 1993.

Chalmers F. G., *Celebrating Pluralism: art, education, and cultural diversity*, Los Angeles, The Getty Center for Education in the Arts, 1996.

Chapman L. H., *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή* [1978] (μτφρ. Α. Λαπούρτας, Γ. Χαραλαμπίδης, Ε. Κυπραίου, Α. Βαρδάλου), Αθήνα, Νεφέλη, 1993.

Christensen Pia & James Alicon (eds.), *Research with Children: Perspectives and Practices*, New York & London, Routledge. Taylor and Francis Group, 2008/1999.

Cope Bill & Kalantzis Mary (Eds.), *Multiliteracies. Literacy Learning and the Design of Social Futures* [Πολυγραμματισμοί. Εκμάθηση του γραμματισμού και σχεδιασμός του κοινωνικού μέλλοντος], London and New York, Routledge, 2000.

Frey Karl, *Η «Μέθοδος Project»*. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη, (μτφρ. Μάλλιου Κ.), Θεσσαλονίκη, Κυριακίδης, 1986.

Herberholz D. & Herberholz B., *Artworks for Elementary Teachers. Developing Artistic and Perceptual Awareness*, (8th ed.), Boston, Mc Graw Hill, 1998.

Ιορδανίδου, Α. κ.ά., *Γλώσσα Στ' Δημοτικού. «Λέξεις... Φράσεις... Κείμενα»*, Αθήνα, Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων, 2006.

Jewitt Carey & Kress Gunter (eds.), *Multimodal Literacy* [Πολυτροπικός γραμματισμός], New York, Peter Lang Publishing Group, 2003.

Jewitt Carey, *Technology, Literacy and Learning: A Multimodal Approach* [Τεχνολογία, γραμματισμός και μάθηση: πολυτροπική προσέγγιση]. London - New York: Routledge, 2006.

Καλλιτεχνική Παιδαγωγική Ομάδα «Ελάτε να Παίζουμε», *Το Σχολείο: Εργαστήρι Τέχνης και Δημιουργίας*, Θεσσαλονίκη, Α.Π.Θ. – Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών [Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη], 1998.

Κανελλόπουλος Π. Α. & Τσαφταρίδης Ν. (επιμ.), *Η τέχνη στην εκπαίδευση – Η εκπαίδευση στην τέχνη: εξερευνήσεις του δημιουργικού ρόλου της τέχνης στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Νήσος, 2010.

Κουρετζής Λ., *Το Θεατρικό Παιχνίδι και οι διαστάσεις του*, Αθήνα, Ταξιδευτής, 2008.

Kress Gunter & Leeuwen Theo van, *Reading Images. The Grammar of Visual Design*, London and New York, Routledge, 2001.

Kress Gunter & Leeuwen Theo van, *Multimodal Discourse. The Modes and Media of Contemporary Communication*, London, Arnold, 2001.

Lave J. & Wenger E., *Situated Learning. Legitimate peripheral participation* [Τοποθετημένη μάθηση. Θεμιτή περιφερειακή συμμετοχή], Cambridge, University of Cambridge Press, 1991.

Leavy Patricia, *Method Meets Art: Arts-Based Research Practice*, New York & London, The Guilford Press, 2009.

Ματσαγγούρας Ηλίας, Διεπιστημονικότητα, διαθεματικότητα και ενιαιοποίηση στα νέα Προγράμματα Σπουδών: Τρόποι οργάνωσης της σχολικής γνώσης, *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων* (ειδικό αφιέρωμα στη Διαθεματικότητα), 7, σελ. 19-36, 2002.

Poslaniec Chr., *Να δώσουμε στα παιδιά την όρεξη για διάβασμα. Εμφυχώσεις για να ανακαλύψουν τα παιδιά την απόλαυση του διαβάσματος*, Αθήνα, Καστανιώτης, 1992.

Παπαδάτος Γ., *Παιδικό βιβλίο και φιλαναγνωσία. Θεωρητικές αναφορές και προσεγγίσεις – δραστηριότητες*, Αθήνα, Πατάκης, 2009.

Παπαδόπουλος Σίμος, *Παιδαγωγική του θεάτρου*, Αθήνα, 2010.

Παπαδόπουλος Σίμος (επιμ.), *Η σύνοδος των τεχνών στο σημερινό σχολείο*, Αλεξανδρούπολη, Πρόγραμμα Θαλής «Το θέατρο ως μορφοπαιδευτικό αγαθό και καλλιτεχνική έκφραση στην εκπαίδευση και την κοινωνία». Υπόεργο «Θεατρική Παιδεία και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών», 2014.

Παπαθανασίου Α. & Μπασκλαβάνη Ο., *Θεατροπαιχνίδια*, Αθήνα, Κέδρος, 2001.

Παπαπαναγιώτου Ξ. (επιμ.), *Ζητήματα Μουσικής Παιδαγωγικής*, Θεσσαλονίκη, Ε.Ε.Μ.Ε., 2009.

Πουρκός Μάριος (επιμ.), *Βίωμα και βασισμένες στην τέχνη ποιοτικές μέθοδοι έρευνας. Επιστημολογικά-μεθοδολογικά ζητήματα και νέες προοπτικές*, Θεσσαλονίκη, Νησίδες, 2015.

Rodari Gianni, *Γραμματική της φαντασίας. Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες* (μτφρ. Γ. Κασαπίδης), Αθήνα, Μεταίχμιο, 2003.

Τσιλιμένη Τασούλα (επιμ.), *Αφήγηση και εκπαίδευση*, Βόλος, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, 2007.

Τσιλιμένη Τ., Σμυρναίος Α., Γραίκος, Ν. (επιμ.), *Αφήγηση και φιλοαναγνωσία στην εκπαίδευση*, Βόλος, Εργαστήριο Λόγου και Πολιτισμού Πανεπιστημίου Θεσσαλίας (Κατεύθυνση Λογοτεχνίας) & Πανελλήνιος Όμιλος Φύλων Αφήγησης (ΠΟΦΑ), 2013.

Τρούλη, Καλλιόπη Γ., *Η ψυχοκινητική αγωγή ως προϋπόθεση και μέσο βελτίωσης της γραφοκινητικής δεξιότητας παιδιών προσχολικής ηλικίας*, διδακτορική διατριβή, Ρέθυμνο, Πανεπιστήμιο Κρήτης – Σχολή Επιστημών Αγωγής – Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, 2003.

Χατζόπουλος Δημήτρης, *Διδακτική Φυσικής Αγωγής*, Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας, 2012.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 5^η

«Ήρωες από χαρτί». Γνωρίζοντας τη λογοτεχνία μέσω των κόμικς

Φώτης Παπαστεφάνου, Δημιουργός κόμικς - Εκπαιδευτικός

Περίληψη

Η διδασκαλία δημιουργικής γραφής, δηλαδή τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την παραγωγή έντεχνου λόγου, είναι ένας καινούριος τομέας που διεκδικεί την ένταξή του στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα οφέλη της δημιουργικής γραφής, ως προς την κατανόηση των κειμένων της λογοτεχνίας και την εξάσκηση στη χρήση του γραπτού και προφορικού λόγου είναι πολλαπλά και υπάρχουν περιθώρια για περαιτέρω έρευνα και ανάπτυξη εκπαιδευτικών εργαλείων και τεχνικών.

Σε αυτό το πλαίσιο η διδασκαλία των κόμικς, τόσο ως αυτόνομου μέσου καλλιτεχνικής έκφρασης αλλά και ως εκπαιδευτικού εργαλείου ευνοεί την διαθεματικότητα με την εμπλοκή των εικαστικών και της οπτικής επικοινωνίας. Ως είδος είναι οικείο στους μαθητές, μέσα από ξενόγλωσσα και ελληνικά έντυπα, αντιμετωπίζεται όμως με επιφύλαξη από τους διδάσκοντες κυρίως λόγω προκαταλήψεων που εκφράζονται για κάθε νέα μορφή τέχνης η οποία δεν έχει εδραιωθεί σε θεωρητικό και επιστημονικό επίπεδο. Ωστόσο η σχέση των κόμικς με τη λογοτεχνία είναι στενή και οι εκπαιδευτικές τους δυνατότητες είχαν διερευνηθεί ήδη από τα μέσα του 19^{ου} αι. όταν ο Ελβετός εκπαιδευτικός Rodolphe Töpffer (1799 – 1846) δημιούργησε τα πρώτα εικονοαφηγήματα για τα μαθήματα λογοτεχνίας που παρέδιδε.

Στην Ελλάδα, πολλά λογοτεχνικά κείμενα έχουν διασκευαστεί σε κόμικς, ορισμένα με μεγάλη εμπορική και καλλιτεχνική επιτυχία. Από ενασχόληση του γράφοντος με το είδος, αλλά και από τη διδασκαλία κόμικς σε μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, δημιουργήθηκε η ιδέα για ένα σενάριο διδασκαλίας της νεοελληνικής λογοτεχνίας στη Β' γυμνασίου, με τη χρήση των κόμικς όχι ως συνοδευτικού υλικού το οποίο θα επιδεικνύεται στους μαθητές, αλλά ως δημιουργικής άσκησης στα πλαίσια της οποίας οι μαθητές θα δημιουργούν τις δικές τους, πρωτότυπες διασκευές ενός κειμένου το οποίο έχει επιλεγεί από τον διδάσκοντα.

Στόχοι του σεναρίου είναι:

1. Να γίνει προσιτή η λογοτεχνία με τη βοήθεια του κόμικς, ενός μέσου με το οποίο είναι εξοικειωμένα τα παιδιά.

2. Να ενθαρρυνθεί η δημιουργικότητα τόσο στην παραγωγή γραπτού λόγου όσο και στη σύνθεση εικόνας.

3. Μέσω της δημιουργικής ενασχόλησης, τα παιδιά κατανοούν καλύτερα πώς παράγεται ένα έργο (κόμικς ή διήγημα). Αυτή η διαδικασία έχει ως σκοπό να εμπλουτίσει την αναγνωστική τους εμπειρία.

Η προτεινόμενη διάρκεια του προγράμματος είναι δώδεκα (12) ώρες οι οποίες μοιράζονται σε πέντε μαθήματα τα οποία, στα πλαίσια της διαθεματικότητας, συντονίζονται από τους καθηγητές των φιλολογικών, εικαστικών και πληροφορικής. Τελειώνοντας ο κύκλος των μαθημάτων, οι μαθητές έχουν δημιουργήσει ένα τεύχος που περιλαμβάνει όλα τα έργα που θα έχουν προκύψει, ενώ προτείνονται και επιπλέον δραστηριότητες που συμβάλουν στην προώθηση και επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας.

Εκτός από το περιεχόμενο των μαθημάτων δίνεται έμφαση στην εκπαιδευτική διαδικασία και επισημαίνονται οι γνώσεις και οι δεξιότητες που απαιτούνται από τους διδάσκοντες. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στην βιωματική μάθηση που χρειάζεται να προηγηθεί για να είναι αποτελεσματικότεροι στην επίβλεψη – εμπύχωση των μαθητών τους.

Η παρούσα εισήγηση μελετά τις σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην πεζογραφία και τα κόμικς, και πώς αυτές θα μπορούσαν να αξιοποιηθούν εκπαιδευτικά για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας μέσω της δημιουργίας έργων κόμικς από τους μαθητές. Πριν παρουσιαστεί αναλυτικά το προτεινόμενο σενάριο διδασκαλίας, κρίνεται σκόπιμο να εξηγηθούν:

1. Ο όρος κόμικς,
2. Η σύνδεση των κόμικς με τη πεζογραφία
3. Οι εκπαιδευτικές δυνατότητες του μέσου.
4. Το υπάρχον πλαίσιο μέσα στο οποίο διδάσκεται η δημιουργία – παραγωγή έντεχνου λόγου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Στη συνέχεια θα περιγραφούν οι στόχοι του σεναρίου διδασκαλίας και θα παρουσιαστούν η διάρθρωση του προγράμματος και το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στα πλαίσια της διεξαγωγής του.

Το προτεινόμενο σενάριο ενθαρρύνει τη συνεργασία καθηγητών που ειδικεύονται σε διαφορετικούς τομείς, προϋποθέτει όμως, όπως όλες οι ενεργητικές εκπαιδευτικές τεχνικές, τη σωστή προετοιμασία από μέρους των εκπαιδευτών η οποία επιτυγχάνεται μέσω της βιωματικής άσκησης. Καλούνται δηλαδή οι εκπαιδευτικοί, που θα διδάξουν το σενάριο, προηγουμένως να το έχουν διδαχθεί, βιώνοντας οι ίδιοι την εμπειρία της δημιουργίας πρωτότυπων έργων. Η διαδικασία αυτή κρίνεται σκόπιμη όχι μόνο για να εμπλουτίσουν οι εκπαιδευτικοί τις γνώσεις τους, αλλά για να γίνουν αποτελεσματικότεροι στην επίβλεψη – εμπνύχωση των μαθητών τους.

1. Η τέχνη των κόμικς:

Τα κόμικς εμφανίστηκαν στα τέλη του 19^{ου} αι., ωστόσο οι προσπάθειες των ανθρώπων να αφηγηθούν ιστορίες μέσω παράθεσης διαδοχικών εικόνων είναι πολύ πιο παλιές. Ενδεικτικά, ως παραδείγματα, μπορούν να αναφερθούν:

1. Το «βιβλίο των νεκρών»· ένας εικονογραφημένος πάπυρος με τον οποίο συνοδεύονταν οι ταφές των επιφανών Αιγυπτίων (περ. 1000 π. Χ.) (εικόνα Ν. 1).
2. Η ζωφόρος του Παρθενώνα, η οποία απεικονίζει την πομπή των Παναθηναίων αποτυπώνοντας εικαστικά την κοινωνική οργάνωση την Αθήνας του Χρυσού Αιώνα (438 π. Χ.) (εικόνα Ν. 2).
3. Η στήλη του Τραϊανού που αφηγείται την νίκη των Ρωμαίων εναντίον των Δακών (113 μ. Χ.) (εικόνα Ν. 3).
4. Η ταπετσαρία του Μπαγιέ· μία εξιστόρηση της εισβολής των Νορμανδών του βασιλιά Χάρολντ στα βόρεια σύνορα της κομητείας του Χάλλεϋ (περ. 1070 μ. Χ.)⁵⁸ (εικόνα Ν. 4).

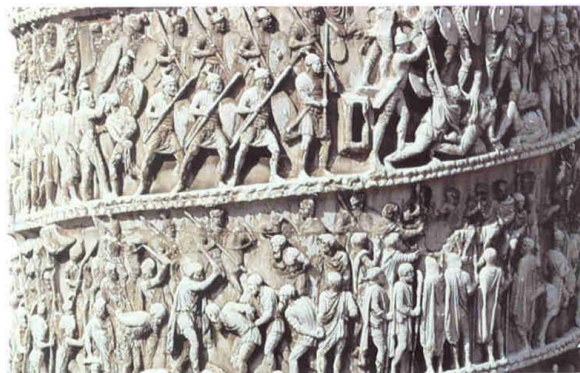
⁵⁸ Perry George, Aldridge Alan, *The penguin book of comics*, [Το βιβλίο της penguin για τα κόμικς], Middlesex, Penguin Group, 1989, σελ. 11-18.



Εικόνα 1. :Το βιβλίο των νεκρών.



Εικόνα 2. :Τμήμα της ζωφόρου του Παρθενώνα.



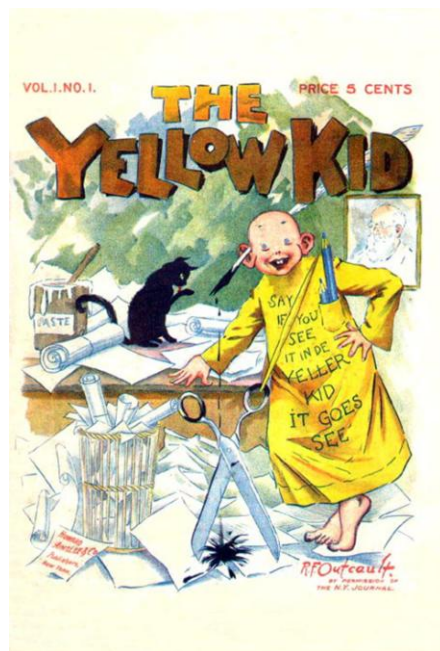
Εικόνα 3. :Η στήλη του Τραϊανού, λεπτομέρεια.



Εικόνα 4. :Η ταπετσαρία του Μπαγιέ.

Ο Jeremy B. Renard ορίζει τα κόμικς ως: «έντυπη αφήγηση αποδοσμένη με σκίτσα»⁵⁹. Με τον ορισμό αυτόν αποκλείει τις παραπάνω περιπτώσεις και τονίζει την σχέση – εξάρτηση του μέσου από την παραγωγή των εντύπων.

Τα πρώτα σύγχρονα κόμικς φιλοξενήθηκαν στις σελίδες αγγλικών και αμερικάνικων εφημερίδων. Οι περιπέτειες του Ally Sloper (1884) των αδερφών Dalziel και του Κίτρινου παιδιού (Yellow Kid) του Richard Outcault (1896) (εικόνα Ν. 5) θεωρούνται ως οι πρώτες εμφανίσεις της νέας αυτής τέχνης⁶⁰. Είτε ως ημερήσια στριπ των τριών καρέ, είτε ως εβδομαδιαία ολοσέλιδα των δώδεκα καρέ έγιναν αναπόσπαστο κομμάτι της ύλης των εφημερίδων και χρειάστηκε να περάσουν σχεδόν σαράντα χρόνια μέχρι να αυτονομηθούν εκδοτικά. Μόλις το 1934 κυκλοφόρησε στην Αμερική το πρώτο περιοδικό με τίτλο *Famous Funnies*, το οποίο δημοσίευε επανεκδόσεις χιουμοριστικών στριπ, και ένα χρόνο μετά το *New Fun* ήταν το πρώτο περιοδικό με πρωτότυπες ιστορίες⁶¹.



Εικόνα 5: R. Outcault, «Yellow Boy».

⁵⁹ Ο ορισμός του Renard διατυπώθηκε πριν την εφεύρεση του ίντερνετ, το οποίο ως μέσο επικοινωνίας αναπτύχθηκε από την δεκαετία του '90 και ύστερα. Πλέον ένας μεγάλος αριθμός κόμικς δεν τυπώνεται σε βιβλίο αλλά διακινείται ηλεκτρονικά.

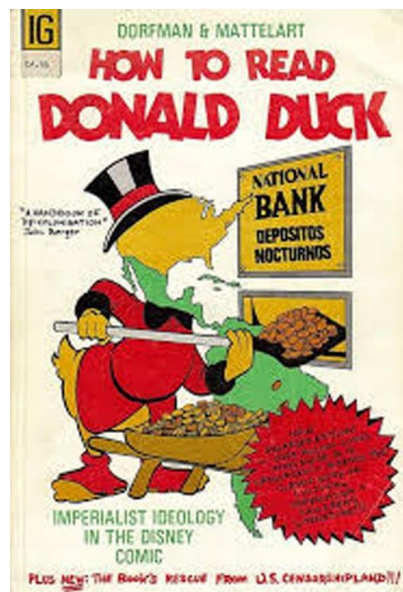
Σκαρπέλος Γιάννης, *Ιστορική μνήμη και ελληνικότητα στα κόμικς*, Αθήνα, Κριτική, 2000, σελ. 45.

⁶⁰ Perry George, Aldridge Alan, ο. π., σελ. 45-93

⁶¹ Perry George, Aldridge Alan, ο. π., σελ. 175

Οι θεωρητικοί άργησαν να ασχοληθούν με το είδος. Το πρώτο επιστημονικό κείμενο ήταν μια κοινωνιολογική μελέτη του συγγραφέα Coulton Waugh (1947) με τίτλο *The Comics*⁶². Ο Waugh εντάσσει τα κόμικς στα μαζικά μέσα (όπως ο κινηματογράφος, το ραδιόφωνο και η τηλεόραση) που προκύπτουν από μία διαδικασία εκδημοκρατισμού της κουλτούρας.

Πολλοί συγγραφείς δεν συμμερίζονται την αισιοδοξία του Waugh. Τα κόμικς ακόμα και σήμερα θεωρούνται προϊόντα παραλογοτεχνίας, τα οποία σε πολλές περιπτώσεις ασκούν αρνητική επίδραση στους αναγνώστες τους⁶³. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αυτής της άποψης είναι το βιβλίο των Ariel Dorfman και Armand Mattelart *How to Read Donald Duck: Imperialist Ideology in the Disney Comic*, [*Ντόναλντ ο Απατεώνας ή η διήγηση του ιμπεριαλισμού στα παιδιά*], με το οποίο οι συγγραφείς επιχειρηματολογούν πως οι ιστορίες με τις περιπέτειες του Ντόναλντ και των άλλων παπιών της Disney προωθούν την ιδεολογία του καπιταλισμού στους νέους των χωρών της λατινικής Αμερικής (εικόνα Ν. 6).



Εικόνα 6.: A. Dorfman, A. Mattelart, *Ντόναλτ ο Απατεώνας*. Εξώφυλλο πρώτης έκδοσης.

⁶² Σκαρπέλος Γιάννης, ο. π., σελ. 29

⁶³ Ως παραλογοτεχνία ο Γιάννης Σκαρπέλος ορίζει εκείνες τις μορφές επικοινωνίας οι οποίες συνδέουν περισσότερο από ένα είδη «υψηλής δημιουργίας» (λ.χ. ποίηση και μουσική, εικόνα και κείμενο, λόγο, εικόνα και μουσική κ.α.) (σ. 28). Παρά τη φαινομενική αμεροληψία ο ορισμός αυτός δείχνει την προκατάληψη για το μέσο η οποία εκφράζεται με την χρήση του αξιολογικού όρου «υψηλή δημιουργία» με τον οποίο αντιπαραβάλλεται η παραλογοτεχνία.

Τόσο ο Waugh, όσο και οι Dorfman και Mattelart οδηγούνται σε ένα γενικό συμπέρασμα βασισμένοι σε μεμονωμένες περιπτώσεις. Υπάρχουν όντως ταινίες κινουμένων σχεδίων με τον Ντόναλντ και άλλους ήρωες της Disney που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια προπαγάνδας (π.χ. στη διάρκεια του Β' Π. Π.), θα ήταν όμως υπερβολή να γενικεύσουμε θεωρώντας πως όλα τα κόμικς της Disney είναι προπαγανδιστικά⁶⁴. Αντίστοιχα ο Waugh τα θεωρεί μαζική κουλτούρα έχοντας υπόψη του τους πετυχημένους εμπορικά τίτλους, ωστόσο υπάρχουν χιλιάδες βιβλία που δεν καταφέρνουν ποτέ να φτάσουν στο ευρύ κοινό. Στην Ελλάδα είναι λίγες οι περιπτώσεις τόσο ελληνικών όσο και μεταφρασμένων κόμικς που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ευπώλητα αποδεικνύοντας έτσι πως το μέσο δεν εξασφαλίζει πάντα την εμπορική απήχηση.

Σήμερα μετά από εκατόν είκοσι χρόνια συνεχούς εξέλιξης, έπειτα από χιλιάδες τίτλους που έχουν παραχθεί σε όλες σχεδόν τις γλώσσες, είμαστε αρκετά ώριμοι για να δεχθούμε πως το κόμικς, όπως ο κινηματογράφος, το θέατρο ή το μυθιστόρημα, είναι ένα μέσο καλλιτεχνικής έκφρασης χάρη στο οποίο έχουν προκύψει έργα λιγότερο ή περισσότερο σημαντικά που ωστόσο συνέβαλαν καθοριστικά στη διαμόρφωση του σύγχρονου γραπτού και εικαστικού πολιτισμού.

2. Κόμικς και πεζογραφία:

Όπως δείξαμε, η θεωρία της λογοτεχνίας δυσκολεύεται να εντάξει τα κόμικς. Ο Σκαρπέλος επισημαίνει πως: «Ένα από τα μεγάλα μειονεκτήματα της πρωτοκαθεδρίας της λογοτεχνίας είναι το γεγονός ότι για να σταθούν οι άλλες μορφές δημιουργικής επικοινωνίας ... ως αυτόνομα αντικείμενα έρευνας οφείλουν να αποδείξουν τη σχέση τους με αυτήν»⁶⁵.

Στην πράξη οι δημιουργοί αποδειχτήκαν λιγότερο επιφυλακτικοί από τους θεωρητικούς. Υπάρχουν περιπτώσεις δόκιμων συγγραφέων (όπως ο Αμερικάνος Dashiell Hammett αλλά και ο Έλληνας Βασίλης Ρώτας) οι οποίοι ασχολήθηκαν καλλιτεχνικά με το είδος⁶⁶. Επίσης, όπως συνέβη με το

⁶⁴ Η συλλογιστική των Dorfman και Mattelart υπονομεύεται και από το γεγονός ότι ήδη από την εποχή που γράφτηκε το βιβλίο, πολλά από τα κόμικς που έχουν ήρωες τις πάπιες της Disney ήταν Ιταλικής και όχι Αμερικανικής προέλευσης. Δημοσιεύονταν πρώτα σε Ιταλικά περιοδικά και στη συνέχεια μεταφράζονταν στα Αγγλικά.

Dorfman Ariel, Mattelart Armand, *How to Read Donald Duck: Imperialist Ideology in the Disney Comic*, [Ντόναλτ ο Απατεώνας ή η διήγηση του ιμπεριαλισμού στα παιδιά], Αθήνα, Ύψιλον, 1971/1982.

⁶⁵ Σκαρπέλος Γιάννης, ο. π., σελ. 28.

⁶⁶ Ο Dashiell Hammett έγραψε διάφορα σενάρια για κόμικς, με γνωστότερες ίσως τις περιπέτειες του «Μυστικού πράκτορα X – 9» που σχεδίαζε ο Alex Raymond δημιουργός του Flash Gordon, (βλ. Perry George, Aldridge Alan, σελ. 142). Ο Βασίλης Ρώτας έγραψε τα 39 από τα 83 τεύχη της σειράς βιβλίων «Κλασικά Εικονογραφημένα» των εκδόσεων Ατλαντίδα, (βλ. Σκαρπέλος Γιάννης, σελ. 19 - 20).

θέατρο και τον κινηματογράφο, τα κόμικς αξιοποίησαν την λογοτεχνική παράδοση διασκευάζοντας κλασικά ή λιγότερο κλασικά κείμενα. Με αυτόν τον τρόπο συνέβαλαν στη διάδοση λογοτεχνικών ηρώων όπως ο Ταρζάν του Edgar Rice Burroughs (1929) και ο Κόναν του Robert Howard (1970)⁶⁷.

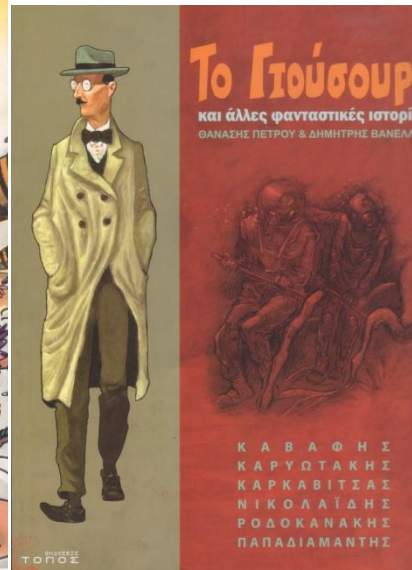
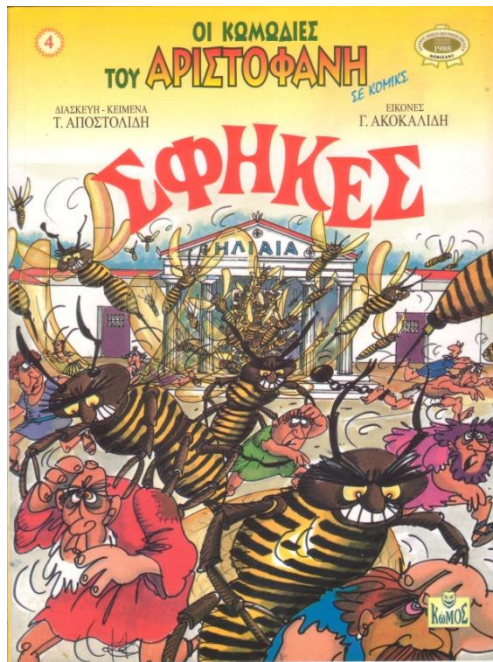
Στην Ελλάδα υπάρχουν παραδείγματα ελληνικών αλλά και μεταφρασμένων κόμικς που διασκευάζουν λογοτεχνικά κείμενα. Ειδικότερα η ελληνική βιβλιογραφία έχει να επιδείξει αξιοσημείωτα έργα όπως είναι η σειρά των κωμωδιών του Αριστοφάνη σε κείμενα του Τάσου Αποστολίδη και σχέδια του Γιώργου Ακοκαλίδη. Αποτελείται από έντεκα βιβλία (όσες και οι σωζόμενες κωμωδίες του Αριστοφάνη) που δημιουργήθηκαν στην τριετία μεταξύ 1983 – 1986 και μέχρι το 1989 είχαν πουλήσει 200.000 αντίτυπα⁶⁸ (εικόνα Ν. 7). Με χιούμορ, κέφι και δημιουργική ελευθερία οι δύο συντελεστές μεταδίδουν στους αναγνώστες την αγάπη και την εκτίμηση που τρέφουν για το πρωτότυπο. Στο ίδιο ύφος κινείται και η διασκευή, από το ίδιο δίδυμο, της *Οδύσσειας* σε έξι τόμους (εκδ. Μεταίχμιο, 2012), ενώ ο Τάσος Αποστολίδης έχει επίσης διασκευάσει την *Ιφιγένεια στην Αυλίδα* του Ευριπίδη (εκδ. Μεταίχμιο, 2006) σε σχέδια του Γιώργου Τραγάκη και την *Αντιγόνη* του Σοφοκλή (εκδ. Μεταίχμιο, 2006) σε σχέδια του Κώστα Αρώνη.

Στον χώρο της νέας ελληνικής λογοτεχνίας πολύ σημαντική είναι η καλλιτεχνική δουλειά που έχουν κάνει οι Θανάσης Πέτρου και Δημήτρης Βανέλλης, έχοντας κυκλοφορήσει τρία βιβλία από τις εκδόσεις Τόπος. Το πρώτο είναι το *Παραρπάμα και άλλες ιστορίες του Δημοσθένη Βουτυρά* (2011), το οποίο περιέχει διασκευές διηγημάτων του Δημοσθένη Βουτυρά. Ακολουθεί το *Γιούσουρι και άλλες φανταστικές ιστορίες* (2012) (εικόνα Ν. 8) το οποίο περιέχει διασκευές ελληνικών φανταστικών διηγημάτων του περασμένου αιώνα. Το πιο πρόσφατο, είναι η *Μεγάλη Εβδομάδα του Πρεζάκη* (2015) μία εκτενής αφήγηση του ομώνυμου διηγήματος του Μ. Καραγάτση. Και στα τρία βιβλία η γλωσσική – σεναριακή επιμέλεια του Βανέλλη, που είναι και πεζογράφος, και η σχεδιαστική ευαισθησία του Πέτρου ζωντανεύουν μέσα από τις λογοτεχνικές αυτές αναφορές όψεις της Ελλάδας του μεσοπολέμου.

⁶⁷ Κολιοδήμος Δημήτρης, *Τα κόμικς, Σούπερμαν-Αστεριζ-Τεν τεν-Φλας Γκόρντον-Ποπάν-Ταρζάν-Κόναν-Κόρτο Μαλτέζε*, Αθήνα, Αιγόκερως, 1982, σελ. 44-52 και 122-143.

⁶⁸ Η σειρά των βιβλίων εκδόθηκε αρχικά από την ΑΣΕ (Αγροτικές Συνεταιριστικές Εκδόσεις). Σήμερα κυκλοφορούν από τις εκδόσεις Μεταίχμιο.

Αντωνίου Ηρ. Χρήστος, *Η μεταφορά των κωμωδιών του Αριστοφάνη σε κόμικς*, Αθήνα, Ύψιλον / βιβλία, 1989, σελ. 9.



Εικόνα 7. : Οι Σφήκες σε κόμικς.

Εικόνα 8. : Εξώφυλλο από Το Γιούσουρι.

Και ο γραφών εξέδωσε το βιβλίο *Μικρές Παράξενες Ιστορίες* (φανζίν, 2012) το οποίο είναι μία συλλογή από διασκευές ξένων και ελληνικών διηγημάτων από τον χώρο της λογοτεχνίας του φανταστικού. Σε ένα μεγάλο βαθμό, το παρόν σενάριο διδασκαλίας βασίζεται στη δημιουργική διαδικασία που ακολουθήθηκε σε αυτό το βιβλίο την οποία αναπαράγει ως εκπαιδευτική τεχνική (εικόνα N. 9).



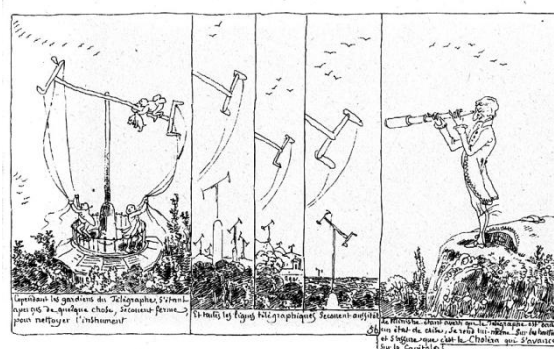
Εικόνα 9. : Φώτης Παπαστεφάνου, *Μικρές Παράξενες Ιστορίες*.

3. Κόμικς και εκπαίδευση:

Το 1950, ο Θέμος Ανδρέοπουλος κυκλοφόρησε ένα από τα πρώτα περιοδικά με κόμικς στην Ελλάδα. Είχε τον τίτλο «ΤΑΜ - ΤΑΜ» και σημείωσε εκδοτική επιτυχία αφού το τιράζ του είχε φθάσει μέσα σε ένα χρόνο τα 7.500 αντίτυπα. Ωστόσο αυτή η πολλά υποσχόμενη πορεία έληξε άδοξα, όταν το 1951 ένας νεαρός μαθητής συνελήφθη να κυκλοφορεί άσκοπα στην περιοχή του Πεδίου του Άρεως. Αργότερα ομολόγησε ότι «...τελούσε υπό την επίδραση του ΤΑΜ - ΤΑΜ όταν σχεδίαζε να ληστέψει αργοπορημένους περαστικούς». Η έκταση που πήρε το περιστατικό αυτό και οι διαμαρτυρίες των εφημερίδων και των ηθικοπλαστικών σωματείων, ανάγκασαν τον Θέμο Ανδρέοπουλο να κλείσει το περιοδικό⁶⁹.

Μπορεί το περιστατικό αυτό να φαίνεται κάπως γραφικό, λόγω της χρονικής απόστασης, ωστόσο η προκατάληψη πως τα κόμικς είναι ακατάλληλα αναγνώσματα ή τουλάχιστον, όχι τόσο «ενδεδειγμένα» όσο τα κείμενα λογοτεχνίας που διδάσκονται στο σχολείο είναι ακόμα ισχυρή. Ένας, όμως, από τους πρωτοπόρους της τέχνης των κόμικς ήταν εκπαιδευτικός και η ιδιότητα του αυτή ήταν που συνέβαλε στη σύλληψη για τη δημιουργία του μέσου.

Ο Ελβετός Rodolphe Töpffer (1799 – 1846), εικονογράφουσε συστηματικά ιστορίες κλασικές αλλά και δικές του στα πλαίσια της διδασκαλίας της λογοτεχνίας. Ο Goethe βλέποντας τη δουλειά του τον ενθάρρυνε να δημοσιεύσει τα στριπ και έτσι το 1845 κυκλοφόρησε η πρώτη του ιστορία με ήρωα τον κύριο Κρυπτογράμματο από το γαλλικό περιοδικό “L’ Illustration”⁷⁰ (εικόνα Ν. 10).



Εικόνα 10. : R. Töpffer. Εικονοαφήγημα.

⁶⁹ Σκαρπέλος Γιάννης, ο. π., σελ. 31.

⁷⁰ Perry George, Aldridge Alan, ο. π., σελ. 17.

Για τον Törferr πλεονεκτήματα της εικονοαφήγησης (picture story) είναι η σταθερότητα, η διαύγεια, η ζωντάνια και η «...ικανότητα να αφομοιώνεται από περισσότερους ανθρώπους χάρη στην ευθύτητα της υπερτερότητας έτσι έναντι της παραδοσιακής αφήγησης»⁷¹.

Αυτό που διαισθάνονταν ο Törferr σήμερα είναι σχεδόν κοινά αποδεκτό. Μάλιστα πολλοί θεωρούν πως «...με δεδομένες τις δυνατότητες παιδαγωγικής αξιοποίησης των κόμικς, αυτό πρέπει να είναι το μόνο ή, έστω, το κύριο μέλημα τους»⁷². Αυτή η άποψη, ίσως απηχεί μία «Πλατωνική» αντίληψη για τα έργα τέχνης και τους καλλιτέχνες ωστόσο οριοθετεί ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο μπορούν να αναζητηθούν τρόποι για να ενταχθούν τα κόμικς στις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης.

4. Η δημιουργική γραφή στο σχολείο:

Ο όρος «δημιουργική γραφή» αναφέρεται στη συγγραφή κειμένων έντεχνου λόγου (διήγημα, στίχο, ποίημα, θεατρικό, κινηματογραφικό σενάριο κ.λπ.). Ως γνωστό αντικείμενο εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο διδασκαλίας της ελληνικής γλώσσας και είναι ένα πεδίο που έχει ακόμα πολλά περιθώρια ανάπτυξης στις βαθμίδες της βασικής εκπαίδευσης.

Οι μαθητές στη διάρκεια των σπουδών τους διδάσκονται κείμενα λογοτεχνίας, (ποιήματα, διηγήματα, αποσπάσματα από μυθιστορήματα, θεατρικά, παροιμίες, παραμύθια κ.α.) μέσα από τα οποία μαθαίνουν τους κανόνες χειρισμού της ελληνικής γλώσσας (λεξιλόγιο, συντακτικό και γραμματική). Αναγνωρίζουν τη χρήση λογοτεχνικών σχημάτων (μεταφορά, παρομοίωση), τους τύπους αφήγησης (πρώτο πρόσωπο, δεύτερο πρόσωπο, κ.α.) και τα μέσα έκφρασης που μεταχειρίζονται οι συγγραφείς. Ωστόσο η μελέτη της λογοτεχνίας γίνεται κυρίως μέσω ανάγνωσης και λιγότερο συχνά χρησιμοποιούνται ασκήσεις δημιουργικής γραφής. Θα μπορούσαμε να διακρίνουμε μία αντίφαση· οι μαθητές είναι περισσότερο εξοικειωμένοι αναγνωστικά με τον έντεχνο λόγο, ωστόσο τα κείμενα που καλούνται να συνθέσουν είναι κυρίως δοκιμακά.

Από εμπειρία του γράφοντος, οι ασκήσεις δημιουργικής γραφής γίνονταν χωρίς προετοιμασία από τη μεριά των εκπαιδευτών ακόμα και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Για παράδειγμα, στο δεύτερο έτος στο Τμήμα Θεάτρου της Σχολής Καλών Τεχνών του Αριστοτέλειου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, στο μάθημα «Θέατρο για παιδιά και νέους», είχε ζητηθεί από τους φοιτητές να

⁷¹ Perry George, Aldridge Alan, ο. π., σελ. 17.

⁷² Σκαρπέλος Γιάννης, ο. π., σελ. 32.

γράφουν ένα θεατρικό έργο βασισμένο σε ένα Ελληνικό λαϊκό παραμύθι. Το θέμα δόθηκε χωρίς συμπληρωματικές διευκρινήσεις από τον καθηγητή (προτεινόμενη έκταση, περιορισμοί στο γράψιμο κ.λπ.) και δεν δουλεύτηκε εργαστηριακά (δηλαδή συζήτηση στα πλαίσια του μαθήματος, παρακολούθηση της πορείας της άσκησης, ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών μεταξύ των φοιτητών, ασκήσεις γραφής εντός μαθήματος, ανατροφοδότηση κ.α.). Η αμηχανία του καθηγητή εκφράστηκε με την άρνησή του για οποιαδήποτε συζήτηση της άσκησης εντός της τάξης με το σκεπτικό πως δεν ήθελε να υποβάλει – κατευθύνει την συγγραφή των έργων.

Όπως ένας καθηγητής που διδάσκει αρχιτεκτονική, παρακολουθεί τις εργασίες των σπουδαστών, ενθαρρύνει την παρουσίαση - συζήτησή τους μέσα στο τμήμα, εμπλουτίζει το μάθημα με μικρότερες ασκήσεις που γίνονται επί τόπου, και δεν περιορίζεται μόνο στην επίδειξη άλλων αρχιτεκτονικών έργων και αυτός είναι ένας κοινά αποδεκτός τρόπος για τη διδασκαλία της αρχιτεκτονικής, θα έπρεπε με τον ίδιο τρόπο να διδάσκεται η νεοελληνική γλώσσα. Η ανάγνωση και η μελέτη των λογοτεχνικών κειμένων να συνοδεύεται και από ασκήσεις δημιουργικής γραφής τις οποίες θα μπορεί να διενεργεί ο εκπαιδευτικός χωρίς προκαταλήψεις.

Εκτός από τη δημιουργική γραφή, που απαξιώνονταν ως πάρεργο ή χαμένος σχολικός χρόνος, η ίδια απαξίωση υπήρχε και για τη διδασκαλία της εικόνας. Αν και από την Α' Γυμνασίου διδάσκεται πως τα εικαστικά είναι ένα σύστημα όπως είναι η γλώσσα, που έχει τα δικά του σημεία και υπακούει στους δικούς του εσωτερικούς κανόνες, η εικόνα απουσίαζε ηχηρά σε όλο το γυμνάσιο αλλά και στο λύκειο⁷³. Η μόνη εικονογράφηση που υπήρχε στα βιβλία των κειμένων που διδάσκονται στις τάξεις του γυμνασίου και του λυκείου, την περίοδο 1994 – 1999, περιορίζονταν στο εξώφυλλο και τα πορτρέτα των συγγραφέων. Αυτή η αντίληψη άλλαξε με το βιβλίο των κειμένων της Θεωρητικής Κατεύθυνσης της Γ' Λυκείου που συνοδεύονταν από πλούσια εικονογράφηση με πίνακες σύγχρονων Ελλήνων ζωγράφων και αυτό εφαρμόστηκε και στα επόμενα σχολικά βιβλία που εκδόθηκαν από το 1999 μέχρι σήμερα.

Κρίνεται λοιπόν σκόπιμο τα σχολικά μαθήματα να εμπλουτιστούν με δραστηριότητες οι οποίες αφενός θα εξοικειώνουν τους μαθητές με τη λογοτεχνία και αφετέρου θα προωθούν τον οπτικό

⁷³ Και όμως η εικόνα είναι το πρώτο μέσο επικοινωνίας με το οποίο ερχόμαστε σε επαφή πολύ πριν μάθουμε να μιλάμε, καθώς και το πρώτο μέσο επικοινωνίας που ανέπτυξε ο άνθρωπος προτού αρθρώσει τις πρώτες λέξεις. Επίσης ένα πλήθος από μηνύματα μεταδίδονται άρρητα μόνο με τη χρήση εικόνας. Είμαστε τόσο εξοικειωμένοι με τη διαφήμιση και τα μέσα μαζικής επικοινωνίας που δεν καθόμαστε να αποκωδικοποιήσουμε τα οπτικά μηνύματα· αυτό όμως δεν σημαίνει πως δεν τα λαμβάνουμε.

Καλογήρου Τζίνα, *Εικόνα – μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία*, από: *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές, Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001, σελ. 81 – 101.

γραμματισμό. Με τον τρόπο αυτό θα εμπλουτίζονται οι μαθησιακές δεξιότητες και θα ενισχύεται – οξύνεται η αντίληψη των μαθητών. Επιπλέον η εκπαιδευτική διαδικασία θα γίνει πιο ελκυστική ανατροφοδοτώντας το ενδιαφέρον των μαθητών γι’ αυτήν.

5. Σενάριο διδασκαλίας με τίτλο: **Ήρωες από Χαρτί. Γνωρίζοντας τη Λογοτεχνία Μέσω των Κόμικς, διάρκειας 12 ωρών για μαθητές της Β' γυμνασίου:**

Η ιδέα για το σενάριο προέκυψε, αφενός από την απασχόληση του γράφοντα με τη διασκευή πεζογραφίας σε κόμικς, και αφετέρου από την πρακτική άσκηση που έγινε στα πλαίσια φοίτησης στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών Δημιουργικής Γραφής, της Σχολής Νηπιαγωγών του Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας. Η πρακτική άσκηση έγινε τον Απρίλιο του 2013, στο Πρότυπο Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και αφορούσε διδασκαλία δημιουργικής γραφής για τέσσερις (4) διδακτικές ώρες στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος στην Ε' Δημοτικού. Το μάθημα βασίστηκε σε σενάριο διδασκαλίας με τίτλο: *Γνωριμία με την τέχνη των κόμικς που έγινε υπό την επίβλεψη της καθηγήτριας Σοφίας Νικολαΐδου στα πλαίσια του μαθήματος «Χρήση νέων τεχνολογιών στην διδασκαλία της λογοτεχνίας»*. Στόχος του μαθήματος ήταν μία γενική παρουσίαση των χαρακτηριστικών της τέχνης των κόμικς, και η δημιουργία έργων κόμικς από τους μαθητές τα οποία θα βασίζονταν σε ήρωες που είχαν εμπνευστεί οι ίδιοι. Η ανταπόκριση του τμήματος ήταν μεγάλη, όλοι οι μαθητές συμμετείχαν και ολοκλήρωσαν την άσκηση και στο τέλος δημιουργήθηκε ένα ηλεκτρονικό έντυπο (τύπος αρχείου .pdf) το οποίο περιλάμβανε όλο το υλικό (περιγραφή του ήρωα, σχέδια του ήρωα, γραπτή σύνοψη της ιστορίας και το τελικό κόμικ) από κάθε μαθητή και στη συνέχεια τούς διανεμήθηκε μέσω της δασκάλας του τμήματος (εικόνα Ν. 11).



Εικόνα 11. : Εξώφυλλο από το ηλεκτρονικό τεύχος με τα κόμικς των μαθητών του πειραματικού.

Το παρόν σενάριο έγινε με προτροπή της Σοφίας Νικολαΐδου και είναι δημοσιευμένο στο e-book *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2015.

5.1. Οι στόχοι του σεναρίου:

Οι στόχοι τους οποίους καλείται να εκπληρώσει το σενάριο διδασκαλίας μπορούν να αναλυθούν σε τρεις άξονες:

1. Γνωριμία: Να γίνει προσιτή η λογοτεχνία με τη βοήθεια του κόμικς, ενός μέσου με το οποίο είναι εξοικειωμένα τα παιδιά.
2. Δημιουργία: Να ενθαρρυνθεί η δημιουργικότητα τόσο στην παραγωγή γραπτού λόγου όσο και στην σύνθεση εικόνας.
3. Κατανόηση: Μέσω της δημιουργικής ενασχόλησης τα παιδιά κατανοούν καλύτερα πως παράγεται ένα έργο (κόμικς ή διήγημα). Αυτή η διαδικασία έχει ως σκοπό να εμπλουτίσει την αναγνωστική τους εμπειρία.

Οι καθηγητές που θα εκτελέσουν το σενάριο θα πρέπει να λάβουν υπόψη τους ορισμένους παράγοντες που μπορεί να προκύψουν κατά την υλοποίηση. Κατ' αρχήν, τα παιδιά είναι πολύ πιθανόν να έχουν μία λανθασμένη εντύπωση για τα κόμικς (όπως συμβαίνει και με τους περισσότερους ενήλικες). Είναι λοιπόν μία καλή ευκαιρία ο φιλόλογος ο οποίος θα αναλάβει και το πρώτο στάδιο του σεναρίου να διευκρινίσει πως τα κόμικς ΔΕΝ είναι γελοιογραφίες, πως ΔΕΝ είναι υποχρεωτικά χιουμοριστικά και πως ΔΕΝ είναι μόνο για παιδιά αλλά απευθύνονται εξίσου και σε ενήλικες.

Όσο αφορά το σκέλος της δημιουργίας, αυτό που φαίνεται αυτονόητο στους μαθητές του δημοτικού, είναι δυνατόν να προκαλέσει αμηχανία σε μεγαλύτερα παιδιά. Εννιά στους δέκα μαθητές της Ε' Δημοτικού ανταποκρίνονται στο οποιοδήποτε θέμα και μπορούν με μεγάλη άνεση να σκεφτούν χαρακτήρες, ιστορία και να την εικονογραφήσουν μέσα σε ελάχιστο χρόνο. Το ποσοστό αυτό δεν είναι τόσο μεγάλο για τους μαθητές του γυμνασίου. Χρειάζονται περισσότερη ενθάρρυνση και χρόνο για να νιώσουν άνετα και να μπορέσουν να αποβάλλουν τις ανασφάλειες που μπορεί να έχουν αλλά και για να πειστούν πως αυτό είναι κάτι με το οποίο αξίζει να ασχοληθούν. Τέλος σε όλα τα σενάρια που συνδυάζουν πολλά πεδία υπάρχει ο κίνδυνος της μεγέθυνσης και της διόγκωσης. Οι καθηγητές μπορούν να κάνουν ελεύθερα προσθήκες ωστόσο θα

πρέπει να προσέξουν να μην γίνει δυσνόητο το πρόγραμμα στους μαθητές. Είναι καλύτερο να αφιερωθεί πολύς χρόνος σε λίγα πράγματα παρά λίγος χρόνος σε πολλά.

5.2. Γενική περιγραφή των μαθημάτων:

Το σενάριο αφορά τους μαθητές της Β' Γυμνασίου. Χωρίζεται σε τρία μέρη όπου το κάθε ένα θα γίνεται υπό την επίβλεψη διαφορετικού καθηγητή. Στο πρώτο μέρος, τα παιδιά μαζί με τον φιλόλογο που διδάσκει τα κείμενα νεοελληνικής λογοτεχνίας, θα διερευνήσουν τη σχέση λογοτεχνίας και κόμικς, και στη συνέχεια θα γράψουν ένα πρωτότυπο σενάριο βασισμένο σε κάποιο από τα κείμενα του βιβλίου. Στο δεύτερο μέρος, τα παιδιά μαζί με τον καθηγητή των εικαστικών σε πρώτη φάση θα ντεκουπάρουν και στη συνέχεια θα εικονογραφήσουν τα σενάρια τους (εικόνα Ν. 12).



Εικόνα 12. : Φώτης Παπαστεφάνου, *Το κέρινο ομοίωμα*. Από το σενάριο στην υλοποίηση.

Στο τρίτο μέρος, με την επίβλεψη του καθηγητή της πληροφορικής, τα παιδιά θα μπορούν να συνθέσουν ηλεκτρονικά ένα έντυπο που θα περιλαμβάνει τις εργασίες τους. Στο στάδιο αυτό θα χρειαστεί ένας σαρωτής εικόνας (scanner), ένα πρόγραμμα επεξεργασίας εικόνας (π.χ. Adobe Photoshop) και ένα πρόγραμμα σελιδοποίησης (π.χ. Adobe In Design). Οι τίτλοι αυτοί είναι ενδεικτικοί, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και οποιοδήποτε αντίστοιχο πρόγραμμα ελεύθερου λογισμικού. Το αρχείο που θα προκύψει μπορούν οι μαθητές είτε να το αναρτήσουν στη σελίδα του σχολείου τους (αν υπάρχει) ή ακόμα και να τυπώσουν ορισμένα τεύχη για την βιβλιοθήκη του σχολείου. Στην περίπτωση αυτή θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το κόστος το οποίο θα εξαρτηθεί από το μέγεθος, τον αριθμό σελίδων, την εκτύπωση (έγχρωμη ή ασπρόμαυρη), και το είδος της βιβλιοδεσίας (η οποία επίσης καθορίζεται από τον αριθμό των σελίδων).

Ανεξάρτητα από τη δημιουργία τεύχους (ηλεκτρονικού ή έντυπου) οι μαθητές μπορούν να οργανώσουν μία έκθεση με τα έργα που θα προκύψουν. Η έκθεση αυτή θα μπορούσε να γίνει σε έναν από τους χώρους συνάθροισης του σχολείου (π.χ. αίθουσα εκδηλώσεων, φουαγιέ) ενταγμένη στο πλαίσιο κάποιας σχολικής εκδήλωσης. Είναι σημαντικό τα παιδιά είτε με τον έναν είτε με τον άλλον τρόπο να μοιραστούν την εμπειρία αυτή με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους ή ακόμα και με εξωσχολικούς (αν υπάρχει η δυνατότητα για κάτι τέτοιο). Όπως είναι γραμμένο και στον πρόλογο του βιβλίου των εικαστικών της Β' Γυμνασίου, «Η Τέχνη περιέχει τρεις αλληλένδετες παραμέτρους: τον δημιουργό του έργου τέχνης, το ίδιο το έργο και τον θεατή»⁷⁴.

Η επιθυμητή διάρκεια του προγράμματος είναι δώδεκα (12) ώρες, τέσσερις για κάθε ενότητα. Θα ήταν καλό αν τα μαθήματα μπορούσαν να γίνουν δίωρα για να υπάρχει καλύτερη ροή. Βεβαίως οι μαθητές θα μπορούν να δουλεύουν τις εργασίες και στο σπίτι (αυτό σίγουρα θα χρειαστεί για την εικονογράφηση). Το κομμάτι της πληροφορικής θα μπορούσε ίσως να συμπυκνωθεί σε δύο ώρες, αν η νησίδα διαθέτει ικανό αριθμό υπολογιστών επιτρέποντας στους μαθητές να δουλεύουν ταυτόχρονα. Στην περίπτωση αυτή ο επιπλέον χρόνος θα μπορούσε να αφιερωθεί στην εικονογράφηση.

Τα αποσπάσματα και τα κείμενα που περιλαμβάνονται στο σενάριο είναι ενδεικτικά. Εγώ έχω διαλέξει στην πρώτη φάση, να γίνει ανάγνωση του διηγήματος *Παραρλάμα* του Δημοσθένη Βουτυρά, και της διασκευής του σε κόμικς από τους Θανάση Πέτρου και Δημήτρη Βανέλλη (εκδ. Τόπος, 2011, σελ. 9 – 13). Στη συνέχεια οι μαθητές θα δουλέψουν πάνω στο κείμενο *Ο σκαντζόχοιρος* του Ε. Χ. Γονατά από το βιβλίο *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' Γυμνασίου*, (σελ. 249). Ωστόσο οι επιλογές αυτές δεν είναι δεσμευτικές. Ο καθηγητής μπορεί να διαλέξει οποιοδήποτε κείμενο από το σχολικό βιβλίο. Το σημαντικό είναι να ενθαρρύνει τους μαθητές να δουλέψουν ελεύθερα και να μη διστάσουν να κάνουν προσθήκες ή αφαιρέσεις σύμφωνα με την κρίση τους. Επίσης μπορεί να χρησιμοποιήσει οποιαδήποτε διασκευή κειμένου σε κόμικς έχει υπόψη του.

5.3. Παρουσίαση των μαθημάτων:

5.3.1. Πρώτο μάθημα (2 ώρες). Γνωριμία με τα κόμικς:

⁷⁴ Αντωνόπουλος Ιωάννης, Δουκάκη Μαρία, *Εικαστικά Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», 2012, σελ. 7.

Το μάθημα ξεκινάει με μία μικρή εισαγωγή για τα κόμικς. Εδώ ο καθηγητής μπορεί να ανατρέξει στην προσωπική του εμπειρία και παράλληλα να συμβουλευτεί την βιβλιογραφία. Στην Ελλάδα υπάρχουν αρκετά μεταφρασμένα αλλά και ελληνικά βιβλία (Μαρτινίδης, Μαλανδράκης, Solour), που έχουν ασχοληθεί τόσο με την ξένη όσο και με την εγχώρια σκηνή. Προτείνεται το κείμενο *Η εξελικτική πορεία των κόμικς* του Χρήστου Ηρ. Αντωνίου, το οποίο αν και παλιό μπορεί να καλύψει τις ανάγκες ενός σύντομου προλόγου⁷⁵.

Παράλληλα οι μαθητές καταθέτουν τη δίκη τους σχέση με τα κόμικς. Ποια βιβλία έχουν υπόψη τους, ποιοι είναι οι αγαπημένοι τους ήρωες, αν γνωρίζουν Έλληνες σχεδιαστές και ποιους.

Μέσω συζήτησης με τους μαθητές γίνεται μία προσπάθεια να αναλυθούν τα κόμικς αλλά και να αναφερθούν οι διαφορετικές φόρμες (κόμικ στριπ των τριών ή τεσσάρων καρτέ, ολοσέλιδα, τεύχη σειρών των 16 – 32 σελίδων, graphic novels, δηλαδή αυτοτελή βιβλία που έχουν έκταση από σαράντα σελίδες και πάνω), αλλά και οι τρόποι αφήγησης (χωρίς λόγια, με περιγραφές – λεζάντες, με περιγραφές και μπαλονάκια – διαλόγους, μόνο με μπαλονάκια ή όλα αυτά μαζί).

Στη συνέχεια μοιράζεται στους μαθητές το διήγημα του Δημοσθένη Βουτυρά *Παραρλάμα*. Το συγκεκριμένο διήγημα επιλέχθηκε γιατί είναι σύντομο (4 σελίδες) και αποτυπώνεται σε αυτό το ιδιαίτερο ύφος του λογοτέχνη. Αφού το διήγημα διαβαστεί στη τάξη στη συνέχεια μοιράζεται το κόμικς *Παραρλάμα* των Θανάση Πέτρου και Δημήτρη Βανέλλη (οι φωτοτυπίες δεν χρειάζεται να είναι έγχρωμες) (εικόνα Ν. 13).

⁷⁵ Αντωνίου Ηρ. Χρήστος, ο. π., σελ. 11 – 19



Εικόνα 13. : Θ. Πέτρου και Δ. Βανέλλης, *Παραρλάμα*.

Έχοντας διαβάσει τα δύο κείμενα (προηγουμένως ο καθηγητής θα μπορούσε να αναφέρει ορισμένα στοιχεία για τους δημιουργούς, στοιχεία έκδοσης, κ.α.) οι μαθητές συμπληρώνουν ένα φύλλο εργασίας με τις παρακάτω ερωτήσεις:

1. Ποια είναι η υπόθεση του διηγήματος «Παραρλάμα»; Γράψτε μία σύντομη περίληψη.
2. Ποιος είναι ο κεντρικός χαρακτήρας της ιστορίας; Πως τον περιγράφει ο Βουτυράς μέσα στο κείμενο; Ποιοι είναι οι υπόλοιποι χαρακτήρες που τον πλαισιώνουν;
3. Με ποιον τρόπο ο Βανέλλης διηγείται την ιστορία του Βουτυρά; Ποια κομμάτια της ιστορίας παραλείπει και ποια κομμάτια επιλέγει να τονίσει.

4. Το κόμικς είναι ένα μέσο αφήγησης που, όπως ο κινηματογράφος ή το θέατρο, δημιουργεί σκηνές δράσης. Μπορείτε να βρείτε αποσπάσματα μέσα από το κείμενο αφήγησης σε τρίτο πρόσωπο, τα οποία στο κόμικς δραματοποιούνται;

5. Πως αποδίδει τους χαρακτήρες της ιστορίας ο Πέτρος. Ανταποκρίνεται η προσέγγιση του στην περιγραφή του Βουτυρά;

6. Ποιες πληροφορίες, που δεν υπάρχουν άμεσα στο κείμενο, μπορούμε να αντλήσουμε από την εικονογράφηση του κόμικς.

7. Γενικά πως κρίνετε την διασκευή των Βανέλλη – Πέτρος σε σχέση με το πρωτότυπο. Υπάρχει κάτι που να σας έκανε ιδιαίτερη εντύπωση;

Οι μαθητές δουλεύουν στην τάξη. Στη συνέχεια και μέχρι το τέλος του μαθήματος μπορούν να συζητήσουν τις απαντήσεις που έχουν σκεφτεί και να γίνει συζήτηση με βάση απορίες που μπορεί να προκύψουν.

5.3.2. Δεύτερο μάθημα (2 ώρες). Διασκευή κειμένου. Γραφή σεναρίου:

Οι μαθητές διαβάζουν το κείμενο του Ε. Χ. Γονατά, *Ο σκαντζόχοιρος* (Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' Γυμνασίου, σελ. 249).

Το κείμενο μιλάει για έναν σκαντζόχοιρο ο οποίος θέτει ως στόχο να γεμίσει μία τετράγωνη γλάστρα με το σώμα του. Αυτό το έργο τον απορροφάει τόσο πολύ που δεν δίνει ιδιαίτερη σημασία στο τι συμβαίνει γύρω του. Στο τέλος ο συγγραφέας κλίνει με την πρόβλεψη: «Κάποτε όμως, με τα χρόνια, θα τη γεμίσει τη γλάστρα του, ακόμα και αν χρειαστεί ν' αλλάξει σχήμα και να γίνει τετράγωνος».

Στη συνέχεια ο καθηγητής με τους μαθητές συζητάνε για το κείμενο. Είναι σημαντικό ο καθηγητής να μην υποδείξει ή να μην προσπαθήσει να υποδείξει μία ορισμένη ερμηνεία – εξήγηση της αλληγορίας που περιέχεται στο κείμενο. Οι μαθητές θα πρέπει να είναι ελεύθεροι να υποθέσουν ό,τι αυτοί νομίζουν ή ακόμα και να μην υποθέσουν τίποτα και να μείνουν μόνο στο επίπεδο της ιστορίας.

Αυτό που θα πρέπει να επιδιώξει ο καθηγητής είναι οι μαθητές να απαντήσουν στα θέματα που διατυπώνονται στο φύλλο εργασίας που θα μοιραστεί:

1. Ποια είναι η ιστορία στον «Σκαντζόχοιρο». Προσπαθήστε να την γράψετε όσο πιο σύντομα μπορείτε.
2. Μπορείτε να διακρίνετε τον στόχο που θέτει ο ήρωας της ιστορίας;
3. Ποιες λεπτομέρειες σας κάνουν περισσότερο εντύπωση;
4. Αν γράφατε εσείς την ιστορία ποια στοιχεία θα κρατούσατε από το πρωτότυπο, ποια στοιχεία θα αλλάζατε και ποια θα προσθέτατε;
5. Γράψτε τη δική σας εκδοχή της ιστορίας του «Σκαντζόχοιρο».

Οι ερωτήσεις από την 1 έως την 4 μπορούν να απαντηθούν από τους μαθητές και στη συνέχεια να ακολουθήσει συζήτηση ή να γίνει κατευθείαν συζήτηση με βάση τις ερωτήσεις. Η τέταρτη ερώτηση πιθανόν να δημιουργήσει σύγχυση γιατί ίσως οι μαθητές σε πρώτη φάση, να μην σκεφτούν πώς μπορούν να πουν την ιστορία διαφορετικά από τον συγγραφέα. Εδώ ο καθηγητής μπορεί να επισημάνει ορισμένα σημεία όπως: «...επιμένει (ο σκαντζόχοιρος) πως κάποτε θα καταφέρει να τη γεμίσει χωρίς τη βοήθεια κανενός», από το οποίο μπορούμε να υποθέσουμε πως άλλα ζώα ή άλλοι σκαντζόχοιροι προσφέρθηκαν να βοηθήσουν τον σκαντζόχοιρο να γεμίσει την γλάστρα αλλά αυτός αρνήθηκε τη βοήθειά τους. Επίσης στη δεύτερη παράγραφο που είναι ευθύς λόγος θα μπορούσε να απευθύνεται εξίσου στον εαυτό του αλλά και σε κάποιο άλλο πρόσωπο με το οποίο συζητά. Επίσης το μέρος που ζει ο σκαντζόχοιρος έχει και άλλα ζώα ή είναι εντελώς έρημο. Και πως βρέθηκε η γλάστρα πάνω στον λόφο; Υπήρχε εκεί από την αρχαιότητα; Είναι μία σύγχρονη γλάστρα που κάποιος άνθρωπος την παράτησε επίτηδες εκεί; Ήταν προηγουμένως γεμάτη και ο σκαντζόχοιρος την άδειασε για να την ξαναγεμίσει με το σώμα του;

Αυτές είναι ερωτήσεις που μπορεί να θέσει ο καθηγητής ή να προκύψουν από τους μαθητές. Το σημαντικό είναι ο καθένας να εστιάσει σε ένα πράγμα που τον ενδιαφέρει (μπορεί να είναι το μέρος, η γλάστρα, η ύπαρξη ή μη ύπαρξη άλλων ζώων ή ακόμα και ανθρώπων).

Αφού, λοιπόν, προηγηθεί αυτή η προετοιμασία οι μαθητές μπορούν να ασχοληθούν με το πέμπτο θέμα που είναι και η βασική εργασία του πρώτου μέρους. Αυτό θα είναι το σενάριο το οποίο στη συνέχεια οι μαθητές θα κάνουν κόμικς. Τους δίνετε χρόνος περίπου είκοσι λεπτά για να σκεφτούν και να γράψουν την ιστορία και στη συνέχεια, στο υπόλοιπο της ώρας γίνεται ανάγνωση των κείμενων και συζήτηση. Το ζητούμενο δεν είναι να κριθεί τόσο η ποιότητα των έργων αλλά να αναζητηθούν ιδέες και λύσεις που θα βοηθήσουν το κάθε κείμενο στην κατεύθυνση που φαίνεται

να ακολουθεί. Οι μαθητές μπορούν να διορθώσουν και να ξαναγράψουν τα κείμενα στο σπίτι δίνοντας τους μία οριστική μορφή.

5.3.3. Τρίτο μάθημα (2 ώρες). Ντεκουπάρισμα του σεναρίου:

Το 3^ο και το 4^ο μάθημα θα γίνουν υπό την επίβλεψη του καθηγητή των εικαστικών. Σε πρώτη φάση ο καθηγητής θα εξηγήσει στους μαθητές πώς να ντεκουπάσουν τα σενάρια τους. Στο τέλος οι μαθητές θα έχουν φτιάξει ένα προσχέδιο των σελίδων που καλό θα ήταν να μην ξεπερνούν τις δύο (άλλωστε ένας από τους λόγους που προτείνω το κείμενο του Γονατά είναι η μικρή έκταση του, οπότε υποθέτω πως τα κείμενα που θα προκύψουν δεν θα είναι πολύ εκτεταμένα. Σε ένα μεγαλύτερο κείμενο, όπως είναι π.χ. το *Άνθρωποι και δελφίνια* του Αντώνη Σουρούνη - Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β' Γυμνασίου, σελ. 244, διαλέγουν να ασχοληθούν με μία από τις ιστορίες στις οποίες μπορεί να αναλυθεί το κείμενο).

Το ντεκουπάζ μεταφράζεται κυριολεκτικά ως κομμάτιασμα και είναι ακριβώς αυτό. Μία διαδικασία που ακολουθείται τόσο στον κινηματογράφο όσο και στο κόμικς όπου κάποιος (στο σινεμά συνήθως είναι ο σκηνοθέτης, ενώ στο κόμικς υπάρχουν περιπτώσεις που η δουλειά αυτή γίνεται από τον σχεδιαστή αλλά και από τον σεναριογράφο) δημιουργεί την αλληλουχία των εικόνων με τις οποίες θα αφηγηθεί – αποδώσει το σενάριο.

Πριν προχωρήσουν οι μαθητές στο ντεκουπάζ των ιστοριών τους ο καθηγητής μπορεί να τους μιλήσει για τα είδη των πλάνων (χωρίς να σημαίνει πως οι μαθητές πρέπει να χρησιμοποιήσουν όλα τα είδη των πλάνων στα κόμικς τους).

Και γι' αυτό το θέμα υπάρχει βιβλιογραφία στα ελληνικά. Ενδεικτικά αναφέρονται δύο βιβλία: η έκδοση που έγινε στα πλαίσια του προγράμματος «Πάμε σινεμά;», *Η Κινηματογραφική αφήγηση, μία εξιστόρηση με εικόνες και ήχους που επιμελήθηκε ο Μένης Θεοδωρίδης*, Θεσσαλονίκη, Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, 2001, σελ. 74 – 78. Επειδή η συγκεκριμένη έκδοση ίσως είναι λίγο δυσεύρετη, εξίσου καλό είναι το *Λεξικό αισθητικών και τεχνικών όρων του κινηματογράφου, τόμος II* του Γιώργου Διζικιρίκη, Αθήνα, Αιγόκερως, 1985, σελ. 63 – 70.

Τα ερωτήματα που μπορούν να τεθούν στους μαθητές στα πλαίσια του μαθήματος είναι:

1. Αναλύστε τα καρέ στο κόμικς «Παραρλάμα» με βάση τα είδη των πλάνων.
2. Κάντε το ντεκουπάζ της ιστορίας με τον Σκαντζόχοιρο που έχετε γράψει. Καλό θα είναι το κόμικς να μην ξεπερνάει τις δύο σελίδες γι' αυτό προσπαθήστε να μην υπερβείτε τα 15 με 18 καρέ.

Αφού ολοκληρώσουν το ντεκουπάζ οι μαθητές μπορούν να αρχίσουν να φτιάχνουν το προσχέδιο (storyboard) του κόμικς. Θα πρέπει προηγουμένως να αποφασίσουν το μέγεθος χαρτιού στο οποίο θα δουλέψουν (Α3 ή Α4) και να σκεφτούν τι υλικά θα χρησιμοποιήσουν (για να καθορίσουν και το είδος του χαρτιού). Ο καθηγητής θα πρέπει να ενθαρρύνει τους μαθητές να χρησιμοποιήσουν οποιαδήποτε τεχνική (σχέδιο με μολύβι, μελάνι, ακουαρέλα, μαρκαδόρους) αλλά ακόμα και πιο ζωγραφικές τεχνικές (π.χ. κολάζ) που δεν συνηθίζονται στα κόμικς. Ωστόσο σε κάθε περίπτωση ο προσανατολισμός του χαρτιού θα πρέπει να είναι κατακόρυφος.

Όλες αυτές οι αποφάσεις καλό είναι να ληφθούν εκ των προτέρων για να ξέρει ο καθένας τι υλικά θα χρειαστεί και αν πρέπει να προμηθευτεί κάτι που δεν έχει. Καλό θα είναι όμως να φροντίσει να αξιοποιήσει υλικά που έχει στη διάθεση του ή αυτά που χρησιμοποιούν στο μάθημα των εικαστικών για να μην μπει σε περιττά έξοδα.

5.3.4. Τέταρτο μάθημα (2- 4 ώρες). Σχεδιασμός του κόμικ:

Το μάθημα αυτό είναι καθαρά εργαστηριακό. Οι μαθητές έχοντας έτοιμο το storyboard, και εφοδιασμένοι με τα υλικά της επιλογής τους αρχίζουν να φτιάχνουν τα κόμικς. Θα πω για μία ακόμα φορά πως δεν έχει σημασία η σχεδιαστική αρτιότητα (άλλωστε το μάθημα αυτό απευθύνεται σε παιδιά που δεν χρειάζεται υποχρεωτικά να γνωρίζουν σχέδιο) αλλά το κέφι και η εφευρετικότητα. Ο καθηγητής θα πρέπει να σκέφτεται και να προτείνει λύσεις που θα βοηθούν τους μαθητές να εκπληρώσουν την ιδέα τους και όχι να τους διορθώνει τα σχέδια.

Είναι αρκετά πιθανό οι μαθητές να μην προλάβουν να ολοκληρώσουν τα έργα τους στον διαθέσιμο χρόνο και να χρειαστεί να δουλέψουν και στο σπίτι. Καλό θα ήταν σε συνεννόηση με τον καθηγητή να οριστεί μία καταληκτική ημερομηνία για την παράδοση των εργασιών την οποία θα πρέπει όλοι οι μαθητές να φροντίσουν να τηρήσουν. Αυτό θα διευκολύνει πολύ τη συλλογή των εργασιών για το επόμενο στάδιο αλλά επίσης θα μάθει στους μαθητές να δουλεύουν με προθεσμία.

5.3.5. Πέμπτο μάθημα (1-2 ώρες). Ψηφιακή επιμέλεια των έργων:

Η διδακτική αυτή ενότητα αφορά τις εργασίες που θα γίνουν στη νησίδα των υπολογιστών με την βοήθεια – επίβλεψη του καθηγητή της πληροφορικής.

Οι μαθητές έχουν ολοκληρώσει τα κόμικς τους και περνάν στο στάδιο της επεξεργασίας μέσω της χρήσης του ηλεκτρονικού υπολογιστή.

Είναι πολλές οι εργασίες που μπορούν να γίνουν με τη βοήθεια του υπολογιστή. Πολλοί κομίστες προσθέτουν γράμματα, χρώμα, ενώ μπορεί να κάνουν ακόμα και τη σύνθεση των καρτέ ηλεκτρονικά. Οι μαθητές αυτό που θα χρειαστεί να κάνουν είναι να σκανάρουν τα σχέδια, να τα σώσουν ως αρχεία εικόνας και στη συνέχεια να διορθώσουν μουντζούρες ή να σβήσουν γραμμές που φαίνονται στο σκανάρισμα. Αυτό δεν γίνεται τόσο για να βελτιωθεί η εμφάνιση των έργων, όσο για να εξοικειωθούν οι μαθητές με την χρήση ορισμένων βασικών εντολών.

Όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, το Photoshop της Adobe είναι το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα για επεξεργασία εικόνας. Ωστόσο αν το σχολείο δεν διαθέτει το συγκεκριμένο πρόγραμμα, μπορεί να χρησιμοποιήσει κάποιο αντίστοιχο πρόγραμμα ελεύθερου λογισμικού, ή (σε έσχατη περίπτωση) το πρόγραμμα της ζωγραφικής που περιλαμβάνει η έκδοση των windows ή όποιου άλλου λειτουργικού προγράμματος χρησιμοποιείται στους υπολογιστές. Σε κάθε περίπτωση είναι ευθύνη του καθηγητή πληροφορικής να βρει το πρόγραμμα που μπορεί να εκτελέσει τις λειτουργίες που αναφέραμε.

5.3.6. Έκτο μάθημα (1-2 ώρες). Δημιουργία συλλογικού τεύχους:

Στο τελευταίο μάθημα οι τελικές διορθωμένες σελίδες, σωσμένες σε αρχείο εικόνας (κατά προτίμηση τύπος αρχείου tiff ή έστω jpg αλλά σε ανάλυση τουλάχιστον 300 dpi) θα αποτελέσουν ένα συνολικό τεύχος.

Η σελιδοποίηση είναι σχετικά απλή και γίνεται με τη βοήθεια σχετικού προγράμματος (π.χ. Adobe InDesign). Εδώ οι μαθητές θα μπορούσαν να εργαστούν σε ομάδες εργασίας. Κάποιοι να αναλάβουν να φτιάξουν το σχέδιο που θα μπει στο εξώφυλλο, κάποιοι άλλοι να γράψουν ένα μικρό εισαγωγικό κείμενο, και οι υπόλοιποι μαζί με τον καθηγητή της πληροφορικής να δημιουργήσουν το τελικό τεύχος.

Επειδή τα τυπογραφικά συνήθως διαιρούνται διά του τέσσερα, αν π.χ. ο αριθμός των σελίδων με τα κόμικς, μαζί με το εξώφυλλο, την εισαγωγή και τους τίτλους είναι μονός (έστω 37), οι μαθητές θα πρέπει να σκεφτούν έναν τρόπο για να χειριστούν τις τρεις σελίδες που θα περισσεύουν. Τι σχέδια ή κείμενα μπορούν να προσθέσουν ώστε να μην μείνουν λευκές.

Όλη αυτή η διαδικασία θα εξοικειώσει τους μαθητές με την έννοια του έντυπου έστω και αν το τελικό αρχείο δεν τυπωθεί και παραμείνει μόνο στην ηλεκτρονική του μορφή.

6. Συμπεράσματα:

Αυτή η διδακτική ενότητα έχει σκοπό κατ' αρχήν να ενθαρρύνει τη δημιουργικότητα των μαθητών. Από τις λέξεις που περιέχουν εικόνες στις εικόνες που περιέχουν λέξεις, μία πορεία που φιλοδοξεί να κεντρίσει τουλάχιστον το ενδιαφέρον και να τροφοδοτήσει την περιέργεια.

Το παράδοξο με τα κόμικς είναι ότι αποτελούν έναν εκκεντρικό αναχρονισμό. Οι κομίστες (που δουλεύουν ακόμα στο χέρι) χρησιμοποιούν τα ίδια εργαλεία που χρησιμοποιούσαν και οι γραφείς στην αρχαιότητα. Πινέλα, πένες, σινική μελάνι, χάρακες για τα περιθώρια και τα πλαίσια, μελάνια ή τέμπρες για το βάψιμο. Καλλιγραφούν (ή προσπαθούν να καλλιγραφήσουν) τα γράμματα τους που γίνονται αναπόσπαστο μέρος της εικόνας διαψεύδοντας αυτούς που ισχυρίζονται πως υπονομεύουν την γλώσσα με την κεφαλαιογράμματη γραφή, αγνοώντας τα σημεία στίξης (είναι ισάριθμοι αυτοί που γράφουν κεφαλαία με αυτούς που γράφουν κανονικά).

Αυτό το πάντρεμα σύγχρονων και παλιών τεχνολογιών είναι γοητευτικό και θα μπορούσε ίσως ως μία παράλληλη δραστηριότητα να οργανωθεί μία επίσκεψη σε κάποιο τυπογραφείο όπου τυπώνει offset (εάν υπάρχει τέτοιο στην πόλη). Με τον τρόπο αυτό τα παιδιά θα αποκτήσουν μία συνολική εικόνα για το πώς παράγεται ένα έντυπο από την αρχή μέχρι το τέλος.

Βιβλιογραφία:

DORFMAN A. – MATTELART A., *How to Read Donald Duck: Imperialist Ideology in the Disney Comic*, [Ντόναλντ ο Απατεώνας ή η διήγηση του ιμπεριαλισμού στα παιδιά], Αθήνα, Ύψιλον, 1971/1982.

PERRY GERGE - ALDRIDGE ALAN, *The penguin book of comics*, [Το βιβλίο της penguin για τα κόμικς], Middlesex, Penguin Group, 1989.

ΑΝΤΩΝΙΟΥ ΧΡΗΣΤΟΣ ΗΡ., *Η μεταφορά των κωμωδιών του Αριστοφάνη σε κόμικς*, Αθήνα, Ύψιλον / βιβλία, 1989.

ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΣ ΙΩΑΝΝΗΣ, ΔΟΥΚΑΚΗ, ΜΑΡΙΑ *Εικαστικά Β' ΓΥΜΝΑΣΙΟΥ*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», 2012.

ΚΑΛΟΓΗΡΟΥ ΤΖΙΝΑ, *Εικόνα – μουσική – κείμενο: η συνδυαστική χρήση τους στη διδασκαλία*, από: *Λογοτεχνική ανάγνωση και διδακτικές εφαρμογές, Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο*, επιμέλεια Άντα Κατσίκη – Γκίβαλου, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα, 2001.

ΚΟΛΙΟΔΗΜΟΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, *Τα κόμικς, Σούπερμαν-Αστεριξ-Τεν τεν-Φλας Γκόρντον-Ποπάν-Ταρζάν-Κόναν-Κόρτο Μαλτέζε*, Αθήνα, Αιγόκερως, 1982.

ΣΚΑΡΠΕΛΟΣ ΓΙΑΝΝΗΣ, *Ιστορική μνήμη και ελληνικότητα στα κόμικς*, Αθήνα, Κριτική, 2000.

8. Διδακτική ύλη που χρησιμοποιείται στα πλαίσια του σεναρίου:

ΒΟΥΤΥΡΑΣ ΔΗΜΟΣΘΕΝΗΣ, *Άπαντα, τόμος Α΄*, Αθήνα, Δελφίνι, 1994.

ΓΑΡΑΝΤΟΥΔΗΣ ΕΥΡΙΠΙΔΗΣ, ΧΑΤΖΗΔΗΜΗΤΡΙΟΥ ΣΟΦΙΑ, ΜΕΝΤΗ ΘΕΟΔΩΡΑ, *Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας, Β΄ Γυμνασίου*, Αθήνα, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων Πολιτισμού και Αθλητισμού, Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων «Διόφαντος», ανάδοχος εκτύπωσης εκδ. Μεταίχμιο, 2011.

ΔΙΖΙΚΙΡΙΚΗΣ ΓΙΩΡΓΟΣ, *Λεξικό αισθητικών και τεχνικών όρων του κινηματογράφου, τόμος ΙΙ*, Αθήνα, Αιγόκερως, 1985.

ΘΕΟΔΩΡΙΔΗΣ ΜΕΝΗΣ, *Η Κινηματογραφική αφήγηση, μία εξιστόρηση με εικόνες και ήχους*, Θεσσαλονίκη, Φεστιβάλ Κινηματογράφου Θεσσαλονίκης, 2001.

ΠΕΤΡΟΥ ΘΑΝΑΣΗΣ, ΒΑΝΕΛΛΗΣ ΔΗΜΗΤΡΗΣ, *Παραρλάμα και άλλες ιστορίες του Δημοσθένη Βουτυρά*, Αθήνα, Τόπος, 2011.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 8^η

«Σύγχρονη ψηφιακή τέχνη και Φιλοσοφία: διδάσκοντας πολιτική & κοινωνική φιλοσοφία με πρωτότυπο κόμικ»

Παναγιώτης Β. Λαζανάς, Φιλολόγος, Δρ. Πολιτικής Επιστήμης & Ιστορίας της Εκπ/σης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην υλο-κεντρική (content-based) προσέγγιση κάθε γνωστικού αντικειμένου, με την αφήγηση και την ερμηνεία των εκάστοτε περιεχομένων σε πρώτο πλάνο, πολύτιμα προαπαιτούμενα για την κατάκτηση, τη συγκράτηση, αλλά και την εμπέδωση των νέων γνωστικών πληροφοριών αποτελούν τόσο το οργανωτικό και επικοινωνιακό χάρισμα του ίδιου του εκπαιδευτικού, όσο και ο βαθμός προσήλωσης (και επιθυμίας) των ίδιων των μαθητών. Το γνωστικό αντικείμενο, ωστόσο, της Φιλοσοφίας απαιτεί μια περισσότερο κριτική -και συγ-κριτική- προσέγγιση του εκάστοτε προσφερόμενου υλικού του και, σε ένα δεύτερο επίπεδο, διεκδικεί μια πιο *στοχαστική* και *εποικοδομιστική* διερεύνησή του. Δεν προσπελάζεται, με άλλα λόγια, μόνο στη γραμμικότητα μιας θεωρητικής και ερμηνευτικής περιπλάνησης, αλλά αξιώνει την εμπλοκή των διδασκομένων σε δράσεις διερευνητικής μάθησης (inquiry-based learning), την κινητοποίηση της αυτενέργειάς τους και μια περισσότερο *βιωματική* αντιμετώπισή του.

Με εργαλειακή αφετηρία της το πολυτροπικό, πολυμεσικό και ενεργητικό περιβάλλον των ΤΠΕ, η παρούσα ανακοίνωση αφηγείται μια πρόταση διδακτικά κλιμακούμενης αποκρυπτογράφησης φιλοσοφικών όρων και ιδεών, με παιγνιώδη και βιωματικό μεν χαρακτήρα, ταυτόχρονα όμως και με ειδικό ανατροφοδοτικό βάρος και με οφέλη πολλαπλού γραμματισμού και μετα-γνώσης. Η εν λόγω πρόταση αφορά στη διδακτική προσέγγιση των ενοτήτων «Ορίζοντας το Δίκαιο: Μορφές Πολιτικής Οργάνωσης / Κοινωνικό συμβόλαιο και δημοκρατικές Πολιτείες» του έβδομου κεφαλαίου του σχολικού εγχειριδίου *Αρχές Φιλοσοφίας* της Β' ΓΕΛ Θεωρητικής Κατεύθυνσης. Σε προβλεπόμενο χρόνο τριών (3) διδακτικών ωρών, με καθοδηγητικό, εμπυχωτικό και διαμεσολαβητικό συντονισμό από πλευράς του διδάσκοντος, επιδιώκεται η εξοικείωση των μαθητών με πολιτικούς και φιλοσοφικούς όρους, έννοιες και θεωρίες, στο περιβάλλον ενός σύγχρονου ψηφιακού chat room, με πρακτική σύμπτυξη των χωροχρονικών διαφορών και με ποικίλες οπτικές αποτυπώσεις και υπερσυνδέσεις -προσώπων, ιδεών, νοημάτων και πληροφοριών.

Το κατά πόσον οι εικονικοί ήρωες εξυπηρετούν το διαμηχανίσασθαι της φιλοσοφίας με όρους παρώθησης και στοχαστικής διερεύνησης, μένει να το δούμε...

Για μια στοχαστική προσέγγιση της γνώσης

Στους κεντρικούς στόχους του μαθήματος «Αρχές Φιλοσοφίας» της Β' Λυκείου, όπως αυτοί περιγράφονται στο ισχύον Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών⁷⁶, περιλαμβάνεται, μεταξύ άλλων, η εξοικείωση των μαθητών με όρους και έννοιες της διαρκώς εξελισσόμενης φιλοσοφικής σκέψης, ώστε να κατορθώνουν προοδευτικά «να προσεγγίσουν κριτικά τις απαντήσεις που κατά καιρούς δόθηκαν στα φιλοσοφικά ερωτήματα» και να μπορούν «να συγκρίνουν θέσεις και ιδέες» και, την ίδια στιγμή, η προσδοκία να μπορούν να σχηματίζουν μια «κριτικά θεμελιωμένη άποψη για τον κόσμο και τη ζωή» κατανοώντας ότι, για όλα τα προβλήματα και τα διλήμματα που συνεχώς τίθενται, η φιλοσοφία έχει απαντήσεις όχι καταναγκαστικές και τελεσιδικές, αλλά κατεξοχήν *διαλεκτικές*.

Δυνητικά, όλοι αυτοί οι στόχοι επιτυγχάνονται και υλο-κεντρικά (content-based) –ακολουθώντας, δηλαδή, για την κάλυψη των συγκεκριμένων κάθε φορά ενοτήτων της διδακτέας ύλης την παραδοσιακή πεπατημένη: αφήγηση-ερμηνευτική προσέγγιση, ένα minimum επανάληψης και, σε δεύτερο επίπεδο, αξιολόγηση της εμπέδωσης-πρόσκτησης του γνωστικού περιεχομένου. Στο παραδοσιακό-υλοκεντρικό μοντέλο, το επικοινωνιακό, οργανωτικό και ερμηνευτικό χάρισμα του εκπαιδευτικού, αλλά και ο βαθμός προσήλωσης των μαθητών είναι στοιχεία απαραίτητα ώστε να μπορούν να διακριθούν οι έννοιες και οι ιδέες, να διαμορφωθεί ένα επαρκές πλαίσιο ερωταποκρίσεων και να ολοκληρωθεί επιτυχώς η εμπέδωση. Είναι, όμως, αυτό αρκετό;

Το μάθημα της Φιλοσοφίας και το ηλικιακό-αντιληπτικό υπόβαθρο των μαθητών της Β' Λυκείου επιτρέπει μια *πιο στοχαστική* και εις βάθος προσέγγιση του προσφερόμενου γνωστικού υλικού. Που θα πει: τη δοκιμή, τη διερεύνηση, τη θεωρητική περιπλάνηση, την αυτενέργεια, τη σχεδιαστική κατάτμηση, τη συμμετοχική-εν τω όλω δράση, τη χειραφετητική, εν τέλει, προσδοκία. Του μέρους και του όλου, του τώρα και του τότε, της μεμονωμένης αλλά και διεπιστημονικής προσέγγισης ιδεών και θέσεων. Και που για να κατορθωθεί, είναι απαραίτητη αφενός μια διδακτική διαδικασία γνωστική-εποικοδομιστική, η οποία προϋποθέτει και συντηρεί την εμπλοκή των διδασκομένων σε δράσεις *διερευνητικής μάθησης* (inquiry-based learning) και τους δίνει τη δυνατότητα να φιλοσοφούν με τα μεθοδολογικά εργαλεία της διερώτησης, της εννοιοποίησης και της επιχειρηματολογίας⁷⁷. και αφετέρου η ομαδο-συνεργατική δράση των

⁷⁶ Βλ. ebooks.edu.gr/Ψηφιακό Σχολείο/Διαδραστικά σχολικά βιβλία, «περιγραφή και στόχοι».

⁷⁷ Ζ. Αντωνοπούλου –Τρεχλή, «Object Based Inquiry ή η δύναμη των αντικειμένων: μία εφαρμογή στο μάθημα της Φιλοσοφίας», Πρακτικά 7^{ου} Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με διεθνή συμμετοχή «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές Προσεγγίσεις», ΠΤΔΕ Πατρών, Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014, σ. 53.

διδασκομένων, με διακριτούς κάθε φορά ρόλους, η κινητοποίηση της αυτενέργειας και η ανταλλαγή απόψεων πάνω στην ανακάλυψη της πληροφορίας –δεδομένα που οδηγούν στη βιωματική προσέγγιση της γνώσης και που, σε τελική ανάλυση, δίνουν προσωπικό νόημα στην αναζήτηση της γνώσης⁷⁸.

Σ' αυτό το περιβάλλον μάθησης, ο «αυθέντης» διδάσκων της παραδοσιακής παιδαγωγικής αποδεικνύεται ελλειπτικός. Δεν αμφισβητείται το γνωστικό υπόβαθρό του, η εμπειρία του ή η διαχειριστική-καθοδηγητική του ικανότητα -η οποία ενδεχομένως να παραμένει ασύλληπτα υψηλή ακόμη και σε εξαιρετικά δύσκολα παιδαγωγικά περιβάλλοντα. Αποδεικνύεται, όμως, συνεχώς, πόσο λίγο σύμφωνη με το ταχύτατα εξελισσόμενο περιβάλλον της πληροφορίας της εποχής μας είναι η διδακτική στρατηγική του και η αδυναμία του να ανανεωθεί σύμφωνα με τους διαρκείς μετασχηματισμούς, τις εξελίξεις, τις αναθεωρήσεις, τις επαναδιατυπώσεις, τις ακυρώσεις και τις σχετικοποιήσεις του σύγχρονου γνωστικού και πληροφοριακού υλικού.

Ο εκπαιδευτικός σήμερα υποχρεούται (και, ασφαλώς, όχι χωρίς πολύπλευρα προσωπικό κόστος) να είναι διαρκώς πολύ καλά ενήμερος και προετοιμασμένος για το μάθημα/τα μαθήματά του, να βρίσκεται σε συνεχή εγρήγορση και ετοιμότητα και να βρίσκει μεθόδους, ώστε να φέρνει με διδακτικά έντιμο τρόπο τους μαθητές του σε επαφή με έννοιες και ορολογία (παλαιότερες ή σύγχρονα δομημένες) και, επιπλέον, να μην τους αποθαρρύνει και να μην τους παραπληροφορεί ή τους υπο-πληροφορεί συστηματικά⁷⁹. Υποχρεούται, περισσότερο από ποτέ, να θέτει το προς επεξεργασία υλικό σε διεπιστημονική/ή και διαθεματική διερεύνηση, να λειτουργεί ως εμπνευστής, καθοδηγητής και συντονιστής ομάδων βιώματος και εποπτείας, να διευκολύνει με κριτικά υποστηρικτική διαμεσολάβηση το ευρετικό πνεύμα των μαθητών του⁸⁰, να παρακολουθεί διακριτικά την πορεία αναζήτησης των προσπαθειών προσπέλασης της γνώσης, να διαχειρίζεται πιθανά ζητήματα αρχηγικού ύφους ή συγκρουσιακών καταστάσεων εντός των ομάδων αναζήτησης, να κινητοποιεί τον απολύτως αναγκαίο διάλογο και την ανταλλαγή επιχειρημάτων μεταξύ μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων, αλλά και να ελέγχει την τελική παραγωγή νοήματος αξιολογώντας την ατομική και τη συλλογική εργασία, την πρωτοτυπία της, το δυνητικό της υπόβαθρο για μια εκ νέου προσπάθεια δημιουργίας νοήματος. Κυρίως, όμως, οφείλει να δομεί στους μαθητές του, διαμέσου της παρώθησης, την προσδοκία της απόπειρας και της διάρκειας,

⁷⁸ Π. Περπερίδης, «Σενάριο μαθήματος στη Φιλοσοφία με αξιοποίηση ΤΠΕ», στο: zeus.pi-schools.gr/...Φιλοσοφία/1...Φιλοσοφία/ΠΠΕPerperidis.doc, σσ. 1 & 3.

⁷⁹ Θ. Χασεκίδου - Μάρκου, «Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ' Γυμνασίου. Διδακτική πρόταση με τη χρήση του λογισμικού 'Φιλοσοφικά Κείμενα Γ' Γυμνασίου' και του Διαδικτύου», Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας, <http://www.ekped.gr/praktika10/philo/003.pdf>, (15-26), σσ. 20 & 17 αντίστοιχα.

⁸⁰ Π. Περπερίδης, *ό.π.*, σσ. 6-7.

ώστε να μπορούν να συνδέουν έναν συγκαιρινό ερεθισμό με έναν μακρινότερο χωρικός και χρονικός στόχο και, ασφαλώς, να προκαλεί την εσωτερική παρώθηση που απαιτείται, ώστε το μέτρο της ποιότητας να καθορίζεται από το ίδιο το άτομο (το κάθε άτομο), αδιάφορο αν προηγουμένως είχε καθοριστεί από το περιβάλλον⁸¹. Διότι πρωταρχικός του στόχος είναι, διαμέσου της διαλεκτικής της σκέψης και του "διαμηχανίσασθαι" (Πλάτωνος Πολιτεία, 518d") να απελευθερώσει τους μαθητές του από την άγνοια και τη στρεβλή θέαση του κόσμου, από τη «διαφθορά» των οφθαλμών και της κρίσης του νου -υποστηρίζοντας έτσι το πραγματικό νόημα της Παιδείας ως συστηματικά διαλεκτικού μέσου, προκειμένου «να ανοίξουν τα μάτια που είναι ακόμη κλειστά και που έχουν χαλάσει, δηλαδή αντί να βλέπουν δε βλέπουν, ή βλέπουν στραβά»⁸².

Η πολύτιμη φαρέτρα των ΤΠΕ

Για την πληρέστερη εξυπηρέτηση της στοχαστικής μάθησης, στο θεωρητικό υπόβαθρο της οποίας εμπεριέχονται αμιγώς γνωστικοί και παιδαγωγικοί στόχοι, είναι, κατά τη γνώμη μας, εξαιρετικά σημαντικός ο εργαλειακός χαρακτήρας των ΤΠΕ –αν και ορισμένοι ερευνητές θεωρούν τις ΤΠΕ ως ένα *ακόμη* εργαλείο στην υπηρεσία του τυπικού σχολικού εγχειριδίου, αλλά ως ένα *περιβάλλον εργασίας* (κι όχι ως ένα *ακόμη εργαλείο*) με τη δική του αυτονομία, που οριοθετεί μια νέα λογική παιδαγωγικής προσέγγισης⁸³.

Εκ προοιμίου πολυτροπικό, πολυμεσικό και ενεργητικό το περιβάλλον των ΤΠΕ, δημιουργεί κίνητρα στους μαθητές να ασχοληθούν περαιτέρω με την αποκρυπτογράφηση εννοιών και όρων, αποκομίζοντας πολλαπλά κέρδη –πρωτίστως, όμως, ευκαιρίες για ανατροφοδότηση⁸⁴. Διότι προσπερνώντας τη συχνά συμυκνωμένη, δυστυχώς απομακρυσμένη από την καθημερινή εμπειρία και το προσωπικό βίωμα και την εν πολλοίς δυσνόητη αφήγηση του επίσημου σχολικού εγχειριδίου, η διδασκαλία μέσω ΤΠΕ αποκτά παιγνιώδη χαρακτήρα, ελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών, τους ενεργοποιεί, προβληματίζει, και, οπωσδήποτε, ευνοεί την καλλιέργεια δεξιοτήτων

⁸¹ Δ. Ζάχαρης, *Παρώθηση - Κίνητρα - Ιδεολογία - Επίδοση*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 1989, σσ. 17 & 21 αντίστοιχα. Σύμφωνα, εξάλλου, με τον Γ. Κουμάκη, «ο εκπαιδευτής οφείλει να συνεχίσει να μαθαίνει και να εκπαιδεύεται διαρκώς» και, επίσης, «ο δάσκαλος οφείλει να προκαλεί και να υποβοηθεί τον μαθητή στο να κατακτά μόνος του τις γνώσεις, να διατυπώνει ελεύθερα τις απορίες του και να στρέφει τη συζήτηση ακόμα και προς την κατεύθυνση των ιδικών του ενδιαφερόντων». Διότι, όπως υποστηρίζει λίγο πριν, «η μάθηση προϋποθέτει μίαν απορία, μια πρόκληση προς τη διανοητική μας ενέργεια [...] μια ενεργός διαδικασία, που αποβλέπει στην οικειοποίηση νέας εμπειρίας, πάνω στην οποία θα οικοδομηθεί ολόκληρη η δραστηριότητα του ανθρώπου». Βλ. Γ. Κουμάκης, *Φιλοσοφία και Παιδεία - Έννοια και χρησιμότητα*, Β' έκδοση, Αθήνα 1993, σσ. 35 & 34 αντίστοιχα.

⁸² Γ. Φαράντος, *Η θεωρία της απάτης και το πρόβλημα της ιδεολογίας*, εκδ. Μπουκουμάνης, Αθήνα 1981, σ. 24.

⁸³ Τ. Γιάννου, «Οι ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών», στο: «Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης», τχ. 3, Πάτρα, ΥΠΕΠΘ/ΕΑΙΤΥ –Τομέας Επιμόρφωσης & Κατάρτισης, 2008, στο: blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/07/tpe_arxaiia.pdf.

⁸⁴ Π. Περπερίδης, *Σενάριο μαθήματος...*, ό.π., σ. 5.

ψηφιακού και οπτικού γραμματισμού αλλά και μεταγνωστικών δεξιοτήτων⁸⁵. Ταυτοχρόνως, μέσω των ΤΠΕ εξυπηρετείται η δοκιμή της σύνθεσης και της αποκωδικοποίησης ψηφιακών κειμενικών αφηγήσεων, η δοκιμή (και πλάνη) της επιλογής και της διαχείρισης της πλέον κατάλληλης πληροφορίας στο προσφερόμενο λογισμικό ή στο διαδίκτυο, ενώ επιτυγχάνεται και ένας από τους πλέον επιδιωκόμενους στόχους της σύγχρονης διδακτικής πράξης –αυτός της κριτικής αναζήτησης ή, αλλιώς, του κριτικού εγγραμματισμού⁸⁶.

Η εξοικείωση με τις δυνατότητες που προσφέρει η χρήση των Η/Υ, πέραν του ότι οστρακίζει τον κίνδυνο της κοινωνικής περιθωριοποίησης ατόμων με μειωμένες ικανότητες σε μια εποχή υψηλού ψηφιακού εγγραμματισμού, ενδυναμώνει σημαντικά την προσπάθεια των εκπαιδευτικών λειτουργών (και της επίσημης, εξάλλου, εκπαιδευτικής πολιτικής) να μετασχηματίσουν τους μαθητές από παθητικούς δέκτες πληροφοριών σε πραγματικούς ερευνητές αλλά και παραγωγούς, εν συνεχεία, εκπαιδευτικού υλικού⁸⁷. Οι μαθητές εργάζονται ατομικά αλλά και κατά ομάδες, ανταλλάσσουν πληροφορίες και συζητούν πάνω στα διαρκώς αναδυόμενα ζητήματα, λειτουργούν σε πλαίσιο δημοκρατικής αλληλεγγύης, πειραματίζονται, αναζητούν, αυτενεργούν, επιχειρηματολογούν. Κυρίως, όμως, με τη δυνατότητα που προσφέρουν για δυναμικό πισωγύρισμα στο χρόνο και στη σκέψη μέσω των άπειρων επισκέψιμων ιστοσελίδων ή λογισμικών, οι ΤΠΕ επιτρέπουν την ανάλυση και τη σύνθεση θέσεων, την επεξεργασία όψεων και ορισμών του φιλοσοφικού λόγου, την εκμετάλλευση ποικίλου κειμενικού υλικού ή παραγώγων της μακράιωνης σκέψης, το συνδυασμό κοινωνικών πλαισίων και παραγόμενου έργου, την ανίχνευση πολιτισμικών και ιδεολογικών όρων δημιουργίας· πρωτίστως, όμως, καταδεικνύουν τη ρευστότητα της ίδιας της πραγματικότητας και την αναγκαιότητα της κριτικής διερεύνησης.

Γιατί εικόνα και κόμικς;

Στη νέα εποχή της υψηλής επικοινωνίας, η μέχρι πρότινος εγγυημένη -αξιακά και διδακτικά- θέση της πληροφορίας σε κειμενική μορφή αποδυναμώνεται όλο και περισσότερο από τα νέα ψηφιακά μέσα, των οποίων η δύναμη θεμελιώνεται πάνω σε οπτικές, απτικές, ηχητικές και κινητικές

⁸⁵ Ι. Βόρβη –Αι. Προκοπίου, «Οι Προσωκρατικοί σε κόμικς. Αξιοποίηση των ΤΠΕ και των κόμικς στην προσέγγιση των Φιλοσοφικών κειμένων της Γ' Γυμνασίου», 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη» - Σύρος 6, 7, 8 Μαΐου 2011, σ. 6.

⁸⁶ Θ. Χασεκίδου-Μάρκου, «Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ' Γυμνασίου...», στο: www.ekped.gr/praktika10/phil0/003.pdf.

⁸⁷ Δ. Τσακίριδου, «Η συμβολή των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων: η περίπτωση ενός Προγράμματος e-Twinning», 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη» - Σύρος 6, 7, 8 Μαΐου 2011, στο: www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_6/.../209-tsakiridou.pdf, σ. 1.

παραστάσεις. Η εικόνα, ως *οπτική αναπαράσταση* της πληροφορίας αλλά και ως *μέσο* διαμόρφωσης εμπειριών, διαχέεται αστραπιαία, μεταδίδει εξαιρετικά δυναμικό ενεργειακό φορτίο στους θεατές-αποδέκτες της και συμπλέκεται με νοήματα και αποτυπώσεις που, χωρίς αμφιβολία, *εκ-παιδεύουν* – λειτουργώντας άλλοτε ως τεκμήριο της αλήθειας κι άλλοτε ως αποκάλυψη των μυθευμάτων.

Σε κάθε περίπτωση, πάντως, η εικόνα *εκθέτει, διδάσκει και διαμορφώνει*.

Διότι ως «*εμπρόθετες αναπαραστάσεις των δημιουργών τους*» και, σ' ένα δεύτερο επίπεδο, ως «*αναπαραστάσεις σχέσεων ανάμεσα στον παραγωγό, τον θεατή και το αντικείμενο*»⁸⁸, οι εικόνες (αλλά και τα σκίτσα, οι πίνακες, οι διαγραμματικές αναπαραστάσεις κ.ά.) γενικά αναλαμβάνουν ρόλο παραπληρωματικό και επεξηγηματικό του κειμένου· και με την προϋπόθεση, εξάλλου, της διδακτικής εντιμότητάς τους προς το γνωστικό επίπεδο (και, ενδεχομένως, τα ενδιαφέροντα) εκείνου που θα τις συναντήσει, αποκτούν ρόλο ισότιμο με την αμιγώς γλωσσική-γραφτή πληροφόρηση⁸⁹. Γι' αυτό, άλλωστε, οφείλουμε να εξετάζουμε κάθε εικόνα *συγκεκριμενικά* –δηλαδή, μέσα στο κειμενικό περιβάλλον που εντάσσεται και με αποκωδικοποιήσεις και αναλύσεις παρόμοιες μ' εκείνες που χρησιμοποιούμε και για την απλούστευση των γλωσσικών αναφορών.

Διδάσκοντας το Κεφάλαιο 7

Ακολουθώντας την επίσημα ορισμένη διδακτέα-εξεταστέα ύλη στο μάθημα της Φιλοσοφίας της Β' τάξης του Λυκείου, με βάση το εγχειρίδιο *Αρχές Φιλοσοφίας των Βιρβιδάκη, Καρασμάνη & Τουρνά*, οι επιλογές μας μπορούν να είναι τυπικά δύο ή, *εναλλακτικά*, τρεις. Και εξηγούμαι.

Έχουμε τη δυνατότητα είτε να διδάξουμε *και τις δύο* πρώτες ενότητες του Κεφαλαίου, όπως προβλέπει η διδακτέα-εξεταστέα ύλη για τη Β' τάξη των Ημερήσιων και Εσπερινών ΓΕΛ, και, άρα, να αφιερώσουμε τρεις (3) διδακτικές ώρες και *μόνο* για τους μαθητές αυτών των σχολείων· είτε να διδάξουμε *τη δεύτερη ενότητα*, όπως προβλέπει η διδακτέα-εξεταστέα ύλη για τα Μουσικά και Καλλιτεχνικά Σχολεία, και, επομένως, να αφιερώσουμε δύο (2) διδακτικές ώρες αποκλειστικά για τους συγκεκριμένους μαθητές· είτε, *εναλλακτικά*, να συν-ταυτίσουμε τις δύο παραπάνω επιλογές σε μία και, με πυρήνα τη δεύτερη ενότητα (που προβλέπεται και στη μία και στην άλλη περίπτωση), να αναφερθούμε στα κυριότερα σημεία και της πρώτης ενότητας επιτρέποντας, έτσι, τη γένεση ενός διδακτικού σεναρίου *κοινού και κατάλληλου* και για τους δύο τύπους σχολείων.

⁸⁸ Kress G. & van Leeuwen T., *Η ανάγνωση των εικόνων. Η γραμματική του οπτικού σχεδιασμού*, Επίκεντρο, Αθήνα 2010, στο: Β. Ζαγκότας – Α. Θεοδώρου – Ε. Κεχαγιά, «Διδακτική λειτουργικότητα των κόμικς στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας από το 1982 ως σήμερα», Πρακτικά 7^{ου} Επιστ. Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές Προσεγγίσεις», Πάτρα 28-29 Ιουνίου 2014.

⁸⁹ Ι. Βόρβη –Αι. Προκοπίου, *ό.π.*, σ. 2.

Επομένως: με αφόρμηση τον υπερθεματισμό στη «*συναινετική, δημοκρατική διακυβέρνηση των κοινωνιών, η οποία δεν αποτελεί ουτοπία*» (σ. 171) της πρώτης ενότητας, μας δίνεται η δυνατότητα να αναφερθούμε *ειδικότερα* στην έννοια του «κοινωνικού συμβολαίου» και, γενικότερα, στη δημοκρατική νομιμοποίηση των πολιτικών θεσμών (θέμα, στο οποίο επικεντρώνεται μεν η πρώτη ενότητα, αλλά που αφορά τις Δημοκρατικές Πολιτείες εν γένει). Ο υποθετικός διάλογος σε περιβάλλον ψηφιακής συνομιλίας (chat) επικεντρώνεται, στη συνέχεια, στα χαρακτηριστικά της φιλελεύθερης δημοκρατικής πολιτείας (*ελεύθερη βούληση, καθήκον, λαϊκή κυριαρχία, σεβασμός των δικαιωμάτων, διάκριση των εξουσιών, όρια, Σύνταγμα*), με τα οποία καταπιάνεται η δεύτερη ενότητα. Και από εκεί, το νήμα του διαλόγου μεταβαίνει στην όχθη της σοσιαλιστικής θεώρησης και συμπλέκεται με την *ουτοπία* της πρώτης ενότητας, αλλά και με την *ταξική πάλη*, το *προλεταριάτο*, την *κατάργηση της εκμετάλλευσης*, τον *σοσιαλισμό* της δεύτερης ενότητας. Ο διάλογος φτάνει, εντέλει, και στη θεώρηση του *εθνικισμού* και του *φονταμενταλισμού* -ιδεολογιών που, για διάφορους λόγους, κερδίζουν διαρκώς έδαφος και οπαδούς, αλλά και που διαχωρίζουν τους πολίτες και ακυρώνουν τις ιδέες της φιλελεύθερης κοινωνίας ως επικίνδυνα ανεκτικής και απελευθερωτικής.

Συνοψίζοντας:

Αντικείμενο	<i>Αρχές Φιλοσοφίας Β' ΓΕΛ Θεωρητικής Κατεύθυνσης</i>
Θέμα	Ορίζοντας το Δίκαιο: Μορφές Πολιτικής Οργάνωσης / Κοινωνικό συμβόλαιο και δημοκρατικές Πολιτείες
Προβλεπόμενος χρόνος	Τρεις (3) διδακτικές ώρες
Διδακτικοί στόχοι	<ul style="list-style-type: none"> - Εξοικείωση των μαθητών με συγκεκριμένες έννοιες και θεωρίες: ελεύθερη βούληση, δικαίωμα, καθήκον, σεβασμός, πολιτικοί θεσμοί, Σύνταγμα, δημοκρατική-συναινετική διακυβέρνηση` αλλά και: κοινωνικό συμβόλαιο, φιλελευθερισμός, σοσιαλισμός, ταξική πάλη, ουτοπία, εθνικισμός, φονταμενταλισμός, μισαλλοδοξία. - Να εφαρμόζουν βιωματικές και διερευνητικές μορφές μάθησης (στην άντληση, συλλογή, οργάνωση, ανάλυση και επεξεργασία δεδομένων).

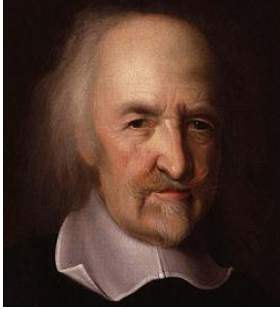

	<ul style="list-style-type: none"> - Να διαχειρίζονται τις πληροφορίες με κριτική-στοχαστική ματιά. - Να χειραφετηθούν πολλαπλά.
Διδακτικές μέθοδοι	<ul style="list-style-type: none"> - Διερευνητική - Ανακαλυπτική-ευρετική - Εποικοδομιστική-συμμετοχική - Βιωματική - Γνωστική-μεταγνωστική
Εκπ/κός ρόλος	Καθοδηγητής, διαμεσολαβητικός συντονιστής, εμπνευστής ερμηνείας.

Chat room φιλοσοφίας

Συζήτηση 1η

Η έννοια του κοινωνικού συμβολαίου &

η δημοκρατική νομιμοποίηση των πολιτικών θεσμών.

Αποστολέας	Μήνυμα
 <p>Τόμας Χομπς (Thomas Hobbes)</p> <p>Μέλος από: 12 Μάρτη 1651 Μηνύματα: 147+</p> 	<p>Κύριοι,</p> <p>έζησα σε μια από τις πιο ταραγμένες περιόδους της ευρωπαϊκής ιστορίας -με βίαιες συγκρούσεις, σκληρούς πολέμους, καταπίεση και ανελέητο ανταγωνισμό.</p> <p>Παρατήρησα πολύ τον άνθρωπο και κατέληξα: είναι εκ φύσεως εγωιστής και ηδονιστής, έρμαιο των κατώτερων παθών και ενστίκτων του (1) και διαπνέεται από μια ασίγαστη επιθυμία για δύναμη (2) -την οποία συσσωρεύει διαρκώς, γιατί φοβάται ότι, αν δεν το κάνει, θα βρεθεί γρήγορα στο έλεος του άλλου που την έχει!</p> <p><i>Πώς θα μπορούσα, λοιπόν, να είμαι αισιόδοξος για την ανθρώπινη φύση;</i></p> <p>Δίκαια, λέτε, ότι με διακατέχει μια «ανθρωπολογική απαισιοδοξία» (3)...</p>



Τζον Λοκ

(John Locke)

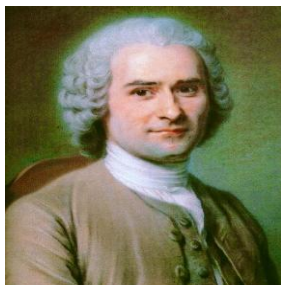
Μέλος από: 12 Μάρτη
1658 Μηνύματα: 101+



Δε θα συμφωνήσω, sir Χομπς.

Κατά τη γνώμη μου -και σας μιλώ και ως φιλόσοφος και ως γιατρός-, *σε φυσική κατάσταση* οι άνθρωποι είναι κοινωνικοί, δημιουργικοί και **λογικοί** **δεν είναι επιθετικοί!**

Βεβαίως, ο άνθρωπος «*δεν είναι τέλειος*» (4), αλλά θα πρέπει να του αναγνωριστεί το ότι είναι **καλοπροαίρετος**.



Ζαν-Ζακ Ρουσσώ

(Jean-Jacques Rousseau)

Μέλος από: 12 Μάρτη
1755 Μηνύματα: 74+



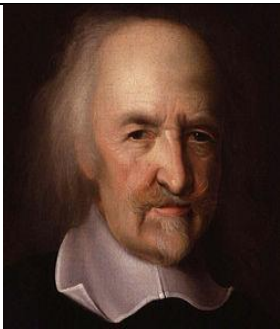
Θα συμφωνήσω με τον sir Λοκ ότι *σε φυσική κατάσταση* ο άνθρωπος είναι δημιουργικός. Θα προσθέσω, επίσης, ότι αυτό συμβαίνει, επειδή **ζει σε αρμονία με τη φύση**.

Sir Χομπς, ο φυσικός εγωισμός του ανθρώπου είναι, *απλώς*, το ένστικτο της αυτοσυντήρησης -γιατί μπερδεύεστε; Η επιθυμία του για όλο και περισσότερα αναπτύσσεται, *όταν ο άνθρωπος εγκαταλείπει τον φυσικό κόσμο*.

Ναι! Τότε γίνεται βίαιος.

Και επικρατεί αυτό που εσείς υποστηρίζετε: «**Πόλεμος όλων εναντίον όλων**»!
(ΥΠΙΕΡΣΥΝΔΕΣΗ 1 ΕΔΩ)

Αλλά το επαναλαμβάνω: αυτό συμβαίνει επειδή εγκαταλείπει τον φυσικό κόσμο...



Τόμας Χομπς

(Thomas Hobbes)

Μέλος από: 12 Μάρτη

1651 Μηνύματα: 148+



Πόσο λάθος κάνετε και οι δυο σας, Jentlemen!

Κυρίαρχος στη φυσική κατάσταση είναι ο **θάνατος!** Κυκλοφορεί διαρκώς ανάμεσα στους ανθρώπους και τους γεμίζει με **φόβο**:

«Οποιος με πλησιάζει μπορεί να είναι για μένα ο θάνατος», σκέφτεται ο καθένας (5).

Γι' αυτό προτείνω το **Κράτος Λεβιάθαν** (ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΣΗ 2 ΕΔΩ): οι άνθρωποι, δηλαδή, **να εκχωρήσουν την εξουσία** της διακυβέρνησης **σε μια κεντρική αρχή**, η οποία θα λειτουργεί ως **εγγυητής** της κοινωνικής ειρήνης.

- «*Ιδού, λοιπόν, η γένεση εκείνου του μεγάλου Λεβιάθαν, ή μάλλον (για να μιλήσουμε με μεγαλύτερο σεβασμό) εκείνου του θνητού θεού, στον οποίο οφείλουμε, ύστερα από τον αθάνατο θεό, την ειρήνη και τη διαφέντεψή μας*» (6).



Τζον Λοκ

(John Locke)

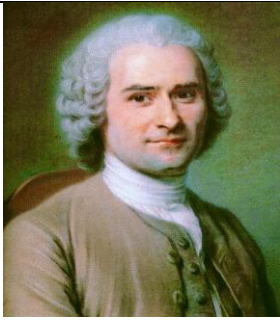
Μέλος από: 12 Μάρτη
1658 Μηνύματα: 102+



Sir Χομπς, μιλάμε κι οι δυο για ένα **κοινωνικό συμβόλαιο** πολιτών και εξουσίας (στην ουσία, για ένα *υποθετικό* συμβόλαιο). Μεταξύ μας, όμως, ΔΙΑΦΕΡΟΥΜΕ σημαντικά:

Εσείς προσφέρετε στο Κράτος στο Κράτος Λεβιάθαν τη δυνατότητα να μπορεί **να καταστέλλει, να περιορίζει και να φοβίζει** τον πολίτη.

Εγώ θεωρώ ότι άνθρωποι και κράτος συνάπτουν αυτό το κοινωνικό συμβόλαιο με *αμοιβαίους όρους*: οι πολίτες περιορίζονται, προκειμένου το κράτος να διασφαλίσει τα *φυσικά* δικαιώματά τους - ελευθερίας, ύπαρξης και **ιδιοκτησίας**. Η εξουσία, δηλαδή, *παραχωρείται από τους πολίτες στον κυβερνήτη δίκην δανείου* (7).



Ζαν-Ζακ Ρουσσώ

(Jean-Jacques Rousseau)

Μέλος από: 12 Μάρτη
1755 Μηνύματα: 75+



Έχω γράψει κι εγώ για το «κοινωνικό συμβόλαιο» των πολιτών (8) - παρότι η πατρότητα του όρου δεν μου ανήκει. Το δικό μου, ωστόσο, συμβόλαιο είναι **το γνήσιο**: μιλά για μια **πολιτική κοινωνία δικαίου** με **ίσα** και **ελεύθερα** άτομα. Δηλαδή, για πολίτες μιας **πραγματικά συμμετοχικής δημοκρατίας!** (9)

Και λέω: το «**αμαθές πλήθος**», οι εξαθλιωμένοι και μαθημένοι στην υποτέλεια άνθρωποι, μπορούν να γίνουν φορείς της ανώτατης πολιτειακής εξουσίας. (10)

Όχι, sir Λοκ, επειδή είναι ιδιοκτήτες. Αλλά επειδή θα υπακούουν στη «**γενική βούληση**» -αυτή που **υπερβαίνει τις ατομικές βουλήσεις** και τους περιορίζει με ελευθερία **ως ενωμένο όλον**. (11) (ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΣΗ 3 ΕΛΩ)

Παραπομπές

1. «Βία και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Ευαγγελία Χαραλάμπους, Ελληνική Εταιρεία Ηθικής, στο: <http://www.ethics.gr/content.php?id=23>.
2. Windelband W. - Heimsoeth H. , *Εγχειρίδιο Ιστορίας της Φιλοσοφίας*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1995, σ. 170.
3. «Το κοινωνικό συμβόλαιο του Thomas Hobbes και η επικαιρότητά του», Παναγιώτα Βάσση, στο: www.taekpaideutika.gr/ekp_89-90.
4. *Το Δικαίωμα της Πολιτικής Ανυπακοής και η Φιλοσοφία του Τζον Λοκ*, Γ. Πολίτης, Έννοια, Αθήνα 2004, σ. 30, στο: «Βία και...» *ό.π.*
5. «Η επέλαση του Λεβιάθαν», Γερ. Βώρος, εφημ. ΤΟ ΒΗΜΑ, 25-7-2010, στο: <http://spoudasterion.pblogs.gr/tags>

6. *Λεβιάθαν*, Hobbes (1651), μτφρ. Γ. Πασχαλίδης - Αι. Μεταξόπουλος, Γνώση, Αθήνα 1989, σ. 241.
7. Θ. Πελεgrίνης, *Το Λεξικό της Φιλοσοφίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004, στο: «Βία και...», *ό.π.*
8. Πρόκειται για το έργο με τίτλο: *«Περί του κοινωνικού συμβολαίου ή αρχές του πολιτικού δικαίου»*, 1762.
9. «Ο Ρουσσώ και το κοινωνικό συμβόλαιο», Π. Κιτρομηλίδης, 29-7-2012, στο: www.tovima.gr/books-ideas/article/
10. Δ. Κωνσταντίνου, στο: <https://istoriatexnespolitismos.wordpress.com/2013/07/06/>
11. «Βία και κοινωνική...», *ό.π.*
12. «Η έννοια της Αιώνιας Ειρήνης κατά τον Kant και η συμφωνία Ηθικής και Πολιτικής», στο: <http://www.ethics.gr/content.php?id=20>.

Συζήτηση 2η

Χαρακτηριστικά γνωρίσματα της φιλελεύθερης δημοκρατικής πολιτείας.

Εισαγωγή - Αφόρμηση

Η σύναψη του συμβολαίου μεταξύ των μελών μιας κοινωνίας αποτελεί προϊόν του πολιτικού στοχασμού του Διαφωτισμού, αλλά, ως υπόθεση, συνιστά επίσης κεντρικό στοιχείο των πνευματικών και κοινωνικών συλλήψεων της *νεωτερικότητας*. Η νεωτερικότητα προσδιορίζεται χρονολογικά την περίοδο του Διαφωτισμού (18ος αι.) και μέχρι την εξασθένησή της, κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ου αι., διατηρεί πολλαπλά το αφηγηματικό «παράδειγμα» του Διαφωτισμού: «[...] τη γραμμική πρόοδο, την απόλυτη-αντικειμενική αλήθεια και τον ορθολογικό σχεδιασμό του» αλλά και την επιθυμία για «χειραφέτηση της κοινωνίας μέσω της γνώσης», όπως και για «μια συνολική ερμηνεία του κόσμου» (1). Μια από τις σημαντικότερες προσφορές του Διαφωτισμού και της μετα-διαφωτιστικής νεωτερικής σκέψης υπήρξε σίγουρα η διαμόρφωση των ιδεών για τη στήριξη των δημοκρατικών θεσμών (2). Η δημοκρατία, βεβαίως, απαντάται και στην κλασική Αθήνα (άμεση δημοκρατία), αλλά όχι με τη

θεωρητική και πρακτική θωράκιση, με την οποία επενδύθηκε από τον Διαφωτισμό και έπειτα.



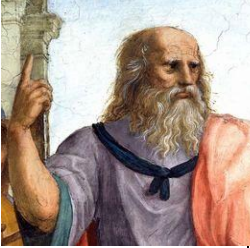
Ας παρακολουθήσουμε, όμως, τα επιχειρήματα των φιλοσόφων...

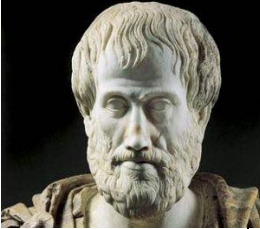
Σημειώσεις

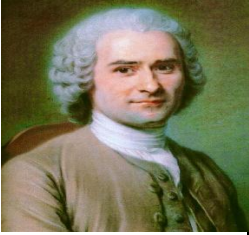


1. «Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση», Α. Ασημάκη - Γ. Κουστουράκης - Ι. Καμαριανός, Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμ. ΙΕ, τεύχ. 60, 2011, σσ. 101-2, στο: <http://www.uth.gr/tovima/60/5.pdf>




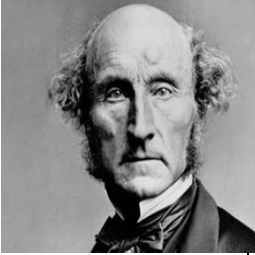
2. **Με τον όρο «θεσμοί» εννοούμε τις** οργανωμένες και σταθερές σχέσεις και δραστηριότητες που έχουν σκοπό να ικανοποιήσουν σημαντικές κοινωνικές ανάγκες μας. Οι θεσμοί αφενός έχουν σημαντικούς κοινωνικούς σκοπούς (μόρφωση, η παραγωγή αγαθών, η ασφάλεια κ.λ.π.) και αφετέρου παραμένουν σχετικά σταθεροί (π.χ. ο θεσμός της οικογένειας ή του σχολείου, οι οποίοι, παρά τις μεταβολές τους, διατηρούν σχετικά σταθερές τις βασικές σχέσεις μεταξύ των ατόμων και των ρόλων τους). Τέλος, με τους θεσμούς τα άτομα μαθαίνουν τις αξίες, τους κανόνες και τους ρόλους τους, ενώ η κοινωνία εξασφαλίζει τη διάρκειά της μέσα στο χρόνο. Βλ. *Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή*, Γ' Γυμνασίου, ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., ΟΕΔΒ, Αθήνα, κεφ. 4, σσ. 30-32


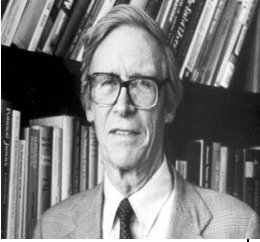

Αποστολέας	Μήνυμα
------------	--------

 <p>Ιμμάνουελ Καντ (Immanuel Kant)</p> <p>Μέλος από: 12 Μάρτη 1782 Μηνύματα: 90+</p> 	<p>Ω, κύριοι, είστε πολύ ακραίοι!</p> <p>Οι άνθρωποι, meine lieben, ΔΕΝ έχουν προικιστεί με τη βούληση να επιδιώκουν την ευτυχία. Και, τελικά, δεν έχει σημασία αν είναι εκ φύσεως καλοί ή έχουν καλή προδιάθεση, όσο το αν θέλουν η ζωή τους να καταστεί καθολικός νόμος. Γι' αυτό λέω: Αν οι άνθρωποι υπακούουν στην κατηγορική προσταγή «<i>πράττω ως εάν</i>» και αν πράττουν από καθήκον, αυτό είναι που πρέπει να μας ενδιαφέρει! (1)</p> <p>Η «αιώνια ειρήνη», herren Philosophen, είναι δύσκολο να επιτευχθεί. Διότι οι πολιτικές πράξεις δεν υπαγορεύονται από την καθαρή βούληση (από την ελεύθερη, δηλαδή, επιλογή), αλλά από σκοπιμότητες και από τη ζωώδη ροπή του ανθρώπου για κυριαρχία.</p> <p>Και όλ' αυτά σχετίζονται απόλυτα με την πεποίθησή μου ότι τα πράγματα καθ' εαυτά μάς είναι άγνωστα και ότι μόνο τις εικόνες τους μπορούν να μας δώσουν οι αισθήσεις μας. Σκεφτείτε το κι εσείς... (ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΣΗ 4 ΕΔΩ)</p>
<p>Πλάτων (ο Αθηναίος)</p> <p>Μέλος από:</p>	 <p>Αγαπητοί μου,</p> <p>θα ήθελα να σας θυμίσω ότι <i>πολύ πριν από εσάς</i>, στην Αθήνα των κλασικών ήδη χρόνων, αρκετοί φιλόσοφοι είδαν σε βάθος το ζήτημα της δημοκρατίας. Εγώ ο ίδιος, στον διάλογό μου <i>Πρωταγόρα</i>, αναφέρω αυτά που εσείς <i>τώρα</i> ανακαλύπτετε: ότι οι άνθρωποι «<i>εζήτησαν</i> δὴ ἀθροίζεσθαι καὶ σώζεσθαι κτίζοντες πόλεις»(2) και ότι, επίσης, στους πρώτους πολίτες, με νόμο του Δία, προσφέρθηκε η «<i>αιδώς</i>» και η «<i>δίκη</i>» -δηλαδή, ο σεβασμός και η δικαιοσύνη(3).</p> <p>Τι υποστηρίζει, λοιπόν, ο Πρωταγόρας;</p> <p>Ο άνθρωπος <i>έχει την ανάγκη</i> να ζει σε οργανωμένες κοινωνίες. Σ' αυτές τις</p>

<p>5^{ης} Ελαφροβολιώνος 381 π.Χ.</p> <p>Μηνύματα: 97+</p>	<p>κοινωνίες, ΤΙΠΟΤΕ δεν διαθέτει κανείς εκ φύσεως (<i>φύσει</i>), αλλά όλα τα μαθαίνει στην πορεία. <i>Αρα, η πολιτική αρετή διδάσκεται.</i></p> <p>Βεβαίως, να σας εξομολογηθώ ότι αυτή τη δημοκρατική και εξισωτική αντίληψη για την πολιτική αρετή του Πρωταγόρα (4), εγώ <i>ΔΕΝ</i> την πολυσυμμερίζομαι... Για μένα, η τέχνη της διακυβέρνησης σχετίζεται απόλυτα με την ιδέα του <i>Αγαθού</i>, στο οποίο φτάνουν ευκολότερα οι φιλόσοφοι. (5)</p>
 <p>Αριστοτέλης (ο Σταγειρίτης)</p> <p>Μέλος από: 17^{ης} Γαμηλιώνος 354 π.Χ.</p> <p>Μηνύματα: 87+</p>	<p>Διδάσκαλε, <i>θεοί δέ τοι ὄλβια δοίεν!</i>(6)</p> <p>Σωστά, κατά τη γνώμη μου, λέει ο Πρωταγόρας ότι η <i>πόλη</i> είναι ένα <i>φυσικό δημιούργημα</i> (7), μία <i>προδιάθεση</i> του ανθρώπου να ζει κοινωνικά. Ο άνθρωπος, διδάσκαλε, είναι <i>φύσει πολιτικὸν ζῷον</i> -αυτό είναι βέβαιο!</p> <p>Στα <i>Πολιτικά</i> μου υποστηρίζω, επίσης, ότι <i>«η δικαιοσύνη συνάπτεται με τους θεσμούς της πολιτικής κοινωνίας»</i> (8). Πού βρίσκεις το λάθος σ' αυτό;</p> <p>Έχω κι εγώ, ωστόσο, προβληματιστεί πολύ με τη δημοκρατία και δεν μπορώ να πω, μετά βεβαιότητας, αν είναι το καλύτερο Πολίτευμα που υπάρχει. Επειδή, όμως, θέλω να είμαι δίκαιος απέναντί της, θα πω: Αν η δημοκρατία συντελεί στο να κατακτήσει ο πολίτης την <i>Ευδαιμονία</i>, το ύψιστο αυτό αγαθό, τότε... ίσως θα πρέπει να το ξανασκεφτούμε...</p>

 <p>Ζαν-Ζακ Ρουσσώ (Jean-Jacques Rousseau)</p> <p>Μέλος από: 12 Μάρτη 1755 Μηνύματα: 76+</p> 	<p>Θα επιμείνω:</p> <p>Οι άνθρωποι <i>μπορούν να αυτοκυβερνηθούν!</i> (Επομένως, sir Χόμπς, μπορούν και να <i>αυτο-περιοριστούν</i>). Κι αυτή είναι η πραγματικά φιλελεύθερη δημοκρατία που πρεσβεύω: με <i>λαϊκή κυριαρχία</i>, με <i>σεβασμό των δικαιωμάτων</i> και με την πλήρη <i>διάκριση των εξουσιών</i>. Το κοινωνικό συμβόλαιο, λοιπόν, που προτείνω, μεγεθύνει την ελευθερία της κοινότητας επεκτείνοντας τους ορίζοντές της (9).</p> <p>Θυμηθείτε:</p> <p><i>Ισοπολιτεία, Ισονομία, Ανεκτικότητα, όχι βία, σεβασμός στους νόμους</i> –αυτή είναι η φιλελεύθερη δημοκρατία. Με νόμους που επικυρώνονται από τον λαό και με βουλευτές του λαού που «τίποτα δεν μπορούν να αποφασίσουν οριστικά, <i>αν δεν το κυρώσει πρώτα ο ίδιος ο λαός</i>». (10)</p>
 <p>Τζον Λοκ (John Locke)</p> <p>Μέλος από: 12 Μάρτη 1658</p>	<p>Η Πολιτεία είναι <i>υπηρέτης των πολιτών</i> –συμφωνώ απόλυτα! (11) Γι' αυτό και υποστηρίζω ότι οι άνθρωποι διατηρούν αυτή τη <i>σχέση εμπιστοσύνης</i> με την εξουσία, <i>όσο</i> εκείνη διασφαλίζει τα φυσικά τους δικαιώματα ζωής, ελευθερίας και ιδιοκτησίας.</p> <p>Το έχω πει και στα <i>Δοκίμια περί Διακυβέρνησης</i>: Ο σωστός τρόπος για να αντιμετωπιστεί η παράνομη βία της εξουσίας <i>είναι η ίδια η βία</i>. (12)</p>

<p>Μηνύματα: 103+</p> 	
 <p>Άνταμ Σμιθ (Adam Smith),</p> <p>Μέλος από: 19 Μαΐου 1781</p> <p>Μηνύματα: 106+</p> 	<p>Με τον <i>Πλούτο των Εθνών</i>, το 1776, εξηγώ με ποιον τρόπο ο ανταγωνισμός και το σε λογικά πλαίσια συμφέρον μπορούν να κάνουν μια κοινωνία οικονομικά ανθηρή: ο άνθρωπος, λέω, «καθοδηγείται από ένα αόρατο χέρι που προωθεί σκοπούς που δεν ήταν στην πρόθεσή του». Κι εν συνεχεία, ωφελείται και η κοινωνία..</p> <p>I was devoted στον ατομικισμό, την ελευθερία και τα ίσα δικαιώματα. Ταξίδεψα πολύ και ήρθα σ' επαφή με πολλές θεωρίες της εποχής. Και κατέληξα: το ελεύθερο εμπόριο με συναρπάζει!</p> <p>Αυτά <i>πρέπει</i> να υποστηρίζει κάθε φιλελεύθερη Πολιτεία...</p>
 <p>Τζον Στιούαρτ</p>	<p>Οι άνθρωποι είναι ελεύθεροι να κάνουν αυτό που επιθυμούν, αρκεί να μην βλάπτουν τους υπόλοιπους γύρω τους. Αυτό είναι το πραγματικό νόημα του φιλελευθερισμού.</p>

<p>Μιλ (John Stuart Mill)</p> <p>Μέλος από: 12 Μάρτη 1854 Μηνύματα: 99+</p> 	<p>Πραγματική «κοινωνική ελευθερία» σημαίνει όρια στην εξουσία του ηγεμόνα, στην εξουσία του Κράτους· σημαίνει αναγνώριση των πολιτικών ελευθεριών και των δικαιωμάτων του ατόμου· σημαίνει ένα οργανωμένο σύστημα συνταγματικών επιταγών.(13)</p> <p>Αργότερα, κατηγορήθηκα ότι συνέβαλα στο πέρασμα από τον κλασικό φιλελευθερισμό στον νεο-φιλελευθερισμό. Κατηγορήθηκα, επίσης, ότι οι απόψεις μου αργότερα έγιναν περισσότερο σοσιαλιστικές.</p> <p>Δεν τα δέχομαι, αλλά... και δεν τα αρνούμαι... (14)</p>
 <p>Τζον Ρωλς (John Bordlay Rawls),</p> <p>Μέλος από: 7 Ιούλη 1967 Μηνύματα: 32+</p> 	<p>Θεμελιώδες, κατά τη γνώμη μου, στη φιλελεύθερη δημοκρατία είναι το Σύνταγμα –με βάση το οποίο <i>ασκείται</i> η πολιτική εξουσία και του οποίου τα θεμελιώδη στοιχεία καλούνται να υποστηρίξουν όλοι οι πολίτες <i>ως ελεύθεροι και ίσοι</i>. Βεβαίως, μαζί με τους <i>ελεύθερους</i> και <i>ίσους</i> πολίτες, θα πρέπει και η κοινωνία να είναι ένα <i>δίκαιο</i> σύστημα συνεργασίας.(15)</p> <p>Η θέση μου, λοιπόν, είναι:</p> <p>Στις υπό οργάνωση κοινωνίες, κάθε άτομο θα πρέπει να έχει <i>άγνοια</i> για το φύλο του, τη φυλή του, το θρήσκευμά του, τη διάνοιά του. Έτσι, αυτές οι κοινωνίες θα ωφελούν τους πιο αδύναμους οικονομικά, αλλά.. και <i>όλους γενικά</i> –αφού κανείς δεν μπορεί να γνωρίζει εκ των προτέρων την κοινωνική του θέση.</p> <p>Αυτό είναι το <u>πέπλο της άγνοιας</u> (ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΣΗ 5 ΕΔΩ), για το οποίο μιλάω.</p>

Παραπομπές

1. Στην *Κριτική του Πρακτικού Λόγου*, το δεύτερο μεγάλο έργο του, ο Καντ ασχολείται με όσα πρέπει κανείς να κάνει και με το πώς πρέπει να ενεργεί (Έχει ήδη προηγηθεί η *Κριτική του καθαρού Λόγου*, στην οποία καταπιάνεται με το πώς μπορεί κανείς να γνωρίσει και να κατανοήσει τα πράγματα). Στην *Κριτική του Πρακτικού Λόγου*, λοιπόν, αναφέρεται στις κατηγορικές προσταγές, δηλαδή σε προσταγές της ηθικής και της εσωτερικής μας βούλησης, χωρίς να υπάρχει η πρόθεση για όφελος και για να αποκομίσουμε το οτιδήποτε. Απλώς, πράττομε σαν να είμαστε στη θέση του άλλου και επειδή θέλουμε να ακολουθούμε το καθήκον. (Βλ. σχετικά: Β. Γκομπρόβιτς, *Μαθήματα φιλοσοφίας σε έξι ώρες και ένα τέταρτο*, μτφ. Κατερίνα Σχινά, Πατάκης, Αθήνα 2008, σσ. 73-75).
2. Πλάτωνος, Πρωταγόρας 322a3-322d5.
3. Προς τον Ερμή μιλώντας, ο Δίας καταλήγει: «[...]καί νόμον γε θές παρ' έμοῦ τόν μή δυνάμενον αἰδοῦς καί δίκης μετέχειν κτείνειν αὐτόν ὡς νόσον τῆς πόλεως». (Πρωταγόρας 324d) .
4. Βλ. σχετικά: Τ. Πετρίδης, «Πλάτωνας, Πρωταγόρας, Ενότητα 4: Η πολιτική αρετή, κοινό δώρο του Δία στους ανθρώπους, απαραίτητη ιδιότητα για τη συγκρότηση κοινωνιών», στο: <http://suumquique-suumquique.blogspot.gr>, 11-12-2010.
5. Στην αλληγορία του μύθου του σπηλαίου ο Πλάτωνας υποστηρίζει ότι ένας φιλόσοφος μπορεί να φτάσει στο *Αγαθό*, μόνο αφού βγει από το σπήλαιο και απελευθερωθεί από τα αισθητά. Το *Αγαθό* είναι ο Ήλιος που αντικρίζει και, κατ' επέκταση, η Αλήθεια που πλέον γνώρισε και που έχει την υποχρέωση να αποκαλύψει σε όσους δεν τη γνωρίζουν. Και καταλήγει (*Πολιτεία*, VII, 517c): «Η Ιδέα του Αγαθού σαν γίνει ορατή, πρέπει κανείς να τη συλλογιστεί ως την αιτία κάθε ωραίου και σωστού πράγματος». (Βλ. Φρ. Νταγκονιέ, *Οι μεγάλοι φιλόσοφοι και η φιλοσοφία τους*, μτφ. Μ. Τριανταφύλλου, εκδ. Μελάι, Αθήνα 2007, σ. 27). Οι φιλόσοφοι, επομένως, είναι για τον Πλάτωνα οι μόνοι ικανοί να κυβερνήσουν την Πολιτεία, διότι αφενός έχουν απολαύσει καλύτερη ζωή και περισσότερες τιμές από οποιονδήποτε άλλον και αφετέρου «έχουν στοχαστεί καλύτερα, μέσα από ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα εκπαίδευσης, για την καλύτερη διακυβέρνηση



της πολιτείας». Βλ. «Ελληνική Φιλοσοφία και Επιστήμη», Φωτ. Κομνηνού, στο:
users.sch.gr/ikomninou/platon_Aristotelis.htm

6. Δηλαδή: «Οι θεοί να σου δίνουν ευτυχία».
7. *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων*, Γ' Γυμνασίου, Κεφ. 4, Ενότητα 5η.
8. Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Α, 1253a 31-1253b 39.
9. «Βία και κοινωνική...», *ό.π.*
10. «Ο μακρινός ανατρεπτικός προφήτης», Π. Παπακωνσταντίνου, *Καθημερινή* 8/7/2012, στο: <http://iskra.gr/index.php>
11. *Social Philosophy*, Hans Fink, London 1981, στο: «Βία και κοινωνική...», *ό.π.*
12. *Δοκίμια περί Διακυβερνήσεως ή Δεύτερη Πραγματεία περί Κυβερνήσεως*, 1689.
13. "On Liberty", J. S. Mill, Penguin Classics, 2006, σελ. 10–11.
14. **Σχετικά με τον Φιλελευθερισμό, ο Π. Σούρλας υποστηρίζει:** «Ο φιλελευθερισμός είναι η μήτρα από την οποία γεννήθηκαν το συνταγματικό κράτος, τα ατομικά δικαιώματα (με πρώτα από όλα την ελευθερία του λόγου και το απαραβίαστο της συνείδησης), η ισότητα ενώπιον του νόμου, το κράτος δικαίου, η δικαστική ανεξαρτησία αλλά και τα πολιτικά δικαιώματα, η ισοπολιτεία και η σύγχρονη δημοκρατία». Και συνεχίζει: «Ο φιλελευθερισμός δεν παρέμεινε βέβαια σταθερός. Κατά τη διάρκεια ιδίως του 19ου αιώνα ο χαρακτήρας του αλλοιώθηκε σημαντικά. Ενώ είχε ξεκινήσει *ως θεωρία πολιτικής ηθικής* που έδινε έμφαση στις αρχές της ελευθερίας και της ισότητας, το πλούσιο αυτό περιεχόμενο του άρχισε σιγά σιγά να συρρικνώνεται και ο ίδιος να παίρνει τη μορφή *οικονομικής και πολιτικής - κομματικής ιδεολογίας*». Π. Σούρλας, «Τι είναι τελικά ο Φιλελευθερισμός;», ΤΟ ΒΗΜΑ, 15-09-1996. (Οι υπογραμμίσεις δικές μας).
15. Από τη σειρά «*Σύγχρονοι Στοχασμοί και Πολιτικές Παρεμβάσεις*» του [Ινστιτούτου Στρατηγικών και Αναπτυξιακών Μελετών \(ΙΣΤΑΜΕ\)](#) - [Ανδρέας Παπανδρέου](#), **Λείφ Βέναρ**, **3-12-2010**, στο: <http://www.solon.org.gr/index.php/politiki-igesia-epikoinonia>

Συζήτηση 3η

Η σοσιαλιστική θεώρηση

Αποστολέας	Μήνυμα
 <p>Καρλ Μαρξ (Karl Heinrich Marx)</p> <p>Μέλος από: 10 Ιουλίου 1845 Μηνύματα: 489+</p> 	<p>Ταξίδια, αλκοόλ, μονομαχίες, μελέτη, την εκπλήρωση ενός παιδικού έρωτα, θανάτους, κληρονομίες, οικονομική διευκόλυνση από φίλους, γνωριμία με προσωπικότητες του πνεύματος, σκέψεις και στοχασμούς, αποδοχή των απόψεών μου, απόρριψη -η ζωή μου είχε λίγο απ' όλα. Στο κέντρο, όμως, της σκέψης μου βρισκόταν πάντοτε το όραμα του σοσιαλισμού, η οικονομική ισότητα των πολιτών και, φυσικά, η εξουσία της εργατικής τάξης!</p> <p>Στα πανεπιστημιακά μου χρόνια μελέτησα τον μεγάλο δάσκαλο <i>Χέγκελ</i> και με γοήτευσε η <i>προοδευτική πορεία του Νου</i>, με προκάλεσε η <i>διαλεκτική</i> και ο <i>Ιδεαλισμός</i>, με καθήλωσε η άποψη ότι <i>«η Παγκόσμια Ιστορία δεν είναι άλλο από την πρόοδο της συνείδησης της ελευθερίας»</i>.(1) Κι, από την άλλη, βρήκα τον <i>υλισμό</i> του Φόιερμπαχ συγκλονιστικό! Ιδίως το ότι έβαλε στο επίκεντρο της φιλοσοφίας τον άνθρωπο, την ύπαρξη πριν από τη σκέψη. Και αφού έψαξα πολύ, κατέληξα: <i>«Δεν καθορίζει η συνείδηση τη ζωή, αλλά η ζωή τη συνείδηση»</i>. (2)</p> <p>Κάποιοι λένε ότι η κοινωνία που προτείνω είναι μια ουτοπία -<i>μια φαντασία</i>, δηλαδή, που δεν είναι ακριβώς δημοκρατία. Μα ποιος μπορεί να αμφισβητήσει ότι η υπέρβαση των αντιθέσεων και η αναζήτηση της δίκαιης κοινωνίας δεν είναι</p>

	<p>για το λαό αυτό ακριβώς που χρειάζεται; Ότι η κατάργηση της εκμετάλλευσης των πολλών από τους λίγους δεν είναι «σε τελευταία ανάλυση» η κινητήρια δύναμη της ιστορικής προόδου; (3) (ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΣΗ 6 ΕΔΩ)</p>
 <p>Βλαντίμιρ Ίλιτς Λένιν, (Vladimir Pyich Ulyanov)</p> <p>Μέλος από: 9 Μαΐου 1906 Μηνύματα: 169+</p> 	<p>Πυξίδα στη σκέψη μου και στην πολιτική μου δράση υπήρξε –αναμφίβολα!- ο Μαρξ και η γραπτή κληρονομιά του: η υλιστική θεώρηση του κόσμου και των σχέσεών του, η διαλεκτική ως επιστήμη των γενικών νόμων της κίνησης (του κόσμου και της νόησης), η γενική και χρηματική αξία των εμπορευμάτων, η υπεραξία μέσα από τη χρήση της εργατικής δύναμης -κυρίως, όμως, η ταξική πάλη και ο σοσιαλισμός. (4)</p> <p>Η ιστορία των κοινωνιών ήταν για τον Μαρξ η ιστορία των ταξικών αγώνων των ανθρώπων - ένας αδιάκοπος αγώνας, πότε φανερός, πότε κρυφός. Και η αστική κοινωνία, που πήρε τη θέση της κατεστραμμένης φεουδαρχικής κοινωνίας, δεν εξάλειψε τις ταξικές αντιθέσεις. Αντικατάστησε απλώς τις παλιές τάξεις με νέες, τους παλιούς όρους καταπίεσης με νέους.</p> <p>Γι' αυτό το προλεταριάτο έχει ως κοινωνική του αποστολή την επανάσταση, την έλευση του σοσιαλισμού! (5)</p>



Φρίντριχ Ένγκελς

(Friedrich Engels)

Μέλος από: 4
Φεβρουαρίου 1866

Μηνύματα: 105+





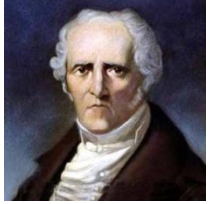


Η γνωριμία μου με τον Μαρξ κατέληξε σε μια βαθειά φιλία και συντροφική πορεία. Μαζί επεξεργαστήκαμε τη θεωρία του **διαλεκτικού υλισμού** και του **επιστημονικού Κομμουνισμού**. Και στα βιβλία μας μιλάμε για τον αγώνα του λαού -του καταδικασμένου σε σκληρή δουλειά και λίγη απόλαυση λαού.

Σημαντική ανακάλυψη του Μαρξ ήταν το ότι *απόδειξε πώς γίνεται η εκμετάλλευση (ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΣΗ 7 ΕΔΩ) του εργάτη από τον κεφαλαιοκράτη μέσα στην τωρινή κοινωνία*. Κι έτσι, *ξεσκεπάστηκε κι η εκμετάλλευση του λαού από την αστική κοινωνία: μια ασήμαντη μειοψηφία που εκμεταλλεύεται διαρκώς την απέραντη πλειοψηφία.*(6)

Παραπομπές

1. P. Singer, *Μαρξ*, μτφ. Μ. Χαραλάμπη, Πολύτροπο, 2006, σ. 36.
2. *Ο.π.*, σ. 43 & σ. 72. Η τελευταία θέση του Μαρξ αποτυπώνεται στο έργο του *Η Γερμανική Ιδεολογία*, 1846. Ένα χρόνο πιο πριν, το 1845, στο βιαστικά γραμμένο έργο του *Θέσεις για τον Φόιερμπαχ*, ο Μαρξ υποστηρίζει: «Οι φιλόσοφοι το μόνο που έκαναν ήταν να ερμηνεύσουν τον κόσμο με διάφορους τρόπους` το θέμα είναι να τον αλλάξουμε». (*Θέσεις για τον Φόιερμπαχ*, 158, 11η Θέση, στο: P. Singer, *ό.π.*, σ. 70).

3. Ο όρος *Ουτοπία*...

	<p>...χρησιμοποιήθηκε αρχικά από τον Άγγλο πολιτικό και φιλόσοφο <i>Τόμας Μορ</i> (Sir Thomas More) ο οποίος στο ομώνυμο βιβλίο του, το 1516, περιγράφει μια ιδανική κοινωνία ισότητας, κοινοκτημοσύνης και θρησκευτικής ανοχής, όπου η εργασία θα είναι εξάωρη και δεν θα υπάρχει εκμετάλλευση. Βεβαίως, ο ίδιος διατυπώνει τις επιφυλάξεις του για το κατά πόσον είναι δυνατόν να υπάρξει αφθονία αγαθών χωρίς την ύπαρξη κινήτρων, αλλά και για το εάν, τελικά, οι σκνηροί θα μετατραπούν σε εργατικούς πολίτες. Γι' αυτό, πιστεύει ότι η πραγμάτωση της ουτοπίας του θα πρέπει να γίνει στο αιώτερο μέλλον, «όταν όλοι οι άνθρωποι θα είναι καλοί».</p>			
<p>Πριν από τον Μαρξ (αλλά και ταυτόχρονα σχεδόν μ' εκείνον) υπήρξαν, ωστόσο, ορισμένοι κοινωνικοί μεταρρυθμιστές, τους οποίους εντάσσουμε στη χορεία των ουτοπικών σοσιαλιστών, όπως....</p>	 <p>...ο <i>Ανρί ντε Σαιν Σιμόν</i> (Claude Henri de Rounvroy, comte de Saint-Simon, 1760-1825)</p>	 <p>ο <i>Σαρλ Φουριέ</i> (Francois Marie Charles Fourier, 1772-1837)</p>	 <p>ο <i>Ρόμπερτ Ουεν</i> (Robert Owen, 1771-1858)</p>	 <p>και ο <i>Μιχαήλ Αλεξάντροβιτς Μπακούνιν</i> (Mikhail Alexandrovich Bakunin, 1814-1876)</p>

Ο *Σαιν Σιμόν* θεωρούσε ότι η δυναμικότητα του φιλελευθερισμού ήταν πεπερασμένη και αξίωνε μια νέα οργάνωση της κοινωνίας, η οποία θα ανύψωνε σε κυρίαρχη τάξη

την εργατική –«την πλέον πολυάριθμη και πλέον φτωχή». Για τον *Σαρλ Φουριέ*, η ανθρωπότητα θα έπρεπε να ανυψωθεί στο στάδιο του συνεταιρισμού και της αρμονίας, όπου τα ανθρώπινα ένστικτα και πάθη (αυτά τα φύσει αγαθά, που μπορούν να οδηγήσουν στην ευτυχία) θα βρουν την ελευθερία κινήσεων και θα φέρουν την κοινωνική προκοπή. Ο *Ρόμπερτ Όουεν*, με τις μεταρρυθμίσεις που εφάρμοσε (ίδρυση σχολείων, αύξηση ημερομισθίων των εργατών, μείωση των ωρών εργασίας, ίδρυση συνεταιρισμού τροφίμων με χαμηλές τιμές κ.ά.), επεδίωκε την άνοδο του υλικού και πνευματικού επιπέδου του λαού. Τέλος, ο *Μπακούνιν* μιλούσε για «την διεθνή αλληλεγγύη των εργαζομένων κάθε επαγγέλματος και κάθε χώρας» (δηλαδή «των εργατικών μαζών») και επιθυμούσε την επανάσταση «μέσω της αυθόρμητης οργάνωσης της εργατικής τάξης και της κοινής ιδιοκτησίας των ενώσεων παραγωγής» μακριά από τις «επιβολές του κράτους». Βλ. αντίστοιχα: «Ουτοπικός Σοσιαλισμός. Ομοιότητες και διαφορές με τον Επιστημονικό», Μ. Μεταξά, 6-1-2012, στο: ex-amaxis.gr & «Ο θεωρητικός του αναρχισμού Μιχαήλ Μπακούνιν», 2-6-2014, στο: www.newbeast.gr/portraits/arthro/687241 · όπως και: «Μιχαήλ Μπακούνιν: ο πατέρας της αναρχικής σκέψης», Μ. Κόλλια, 30-5-14, στο: www.tvxs.gr.

4. Σχετικά με τους τρόπους και τα μέσα παραγωγής, τον φετιχισμό του εμπορεύματος και την αποξένωση του ανθρώπου ακόμη κι από τον ίδιο του τον εαυτό σε συνθήκες καπιταλισμού, βλ. επίσης: Karl Marx, 1818-1883, «Themes, Arguments, and Ideas», στο: <http://www.sparknotes.com/philosophy/marx/themes.html>.

5. «Ο Βλαντιμίρ Λένιν γράφει για τον Μαρξ», άρθρο βασισμένο στο **κειμένο του Β. Λένιν που δημοσιεύτηκε το 1915 στον 28 τόμο του Λεξικού «Γκρανάτ», στο: <http://tvxs.gr/news>, 14-3-2015.**

6. Φ. Ένγκελς, «**Καρλ Μαρξ**», Λαϊκό ημερολόγιο, Μπράουνσβαϊγκ, Ιούνιος 1877, εκδ. Γνώσεις, σύνταξη: Π. Βήχος & Πολιτικό Καφενείο, στο: www.marxists.org/ellinika/archive.

Συζήτηση 4η

Άλλες ιδεολογίες και εναλλακτικά συστήματα πολιτικής οργάνωσης

Καλά μου ανιψάκια, σήμερα θέλω να σας μιλήσω για τον **εθνικισμό** και τον **φονταμενταλισμό**. Ο εθν...

...Εθνικισμός, θείε Ντόναλντ, είναι η ιδεολογία που **διαχωρίζει** τους ανθρώπους με βάση την εθνικότητά τους και που **υποστηρίζει** ότι σε ένα **έθνος** πρέπει να ζουν μόνο άτομα που ανήκουν σε αυτό.



Ο εθνικισμός θεωρεί τη φιλελεύθερη ιδεολογία ως **υπερβολικά ατομιστική**. Γι' αυτόν προέχουν τα ιστορικά, φυλετικά και αισθητικά κριτήρια -και

Σωστά!!! Για τους εθνικιστές έχει σημασία μόνο η **κοινή καταγωγή, το αίμα, η γλώσσα, η θρησκεία, οι παραδόσεις**. Κι ενώ ο Διαφωτισμός ταύτιζε τον λαό με το έθνος, η εθνικιστική ιδεολογία που αναπτύχθηκε στα τέλη του 19ου αι. υποστήριζε ότι **δεν πρέπει να δίνουμε προτεραιότητα στον λαό, γιατί μέσα σ' αυτόν βρίσκονται κι άλλες εθνικές μειονότητες**. (2)



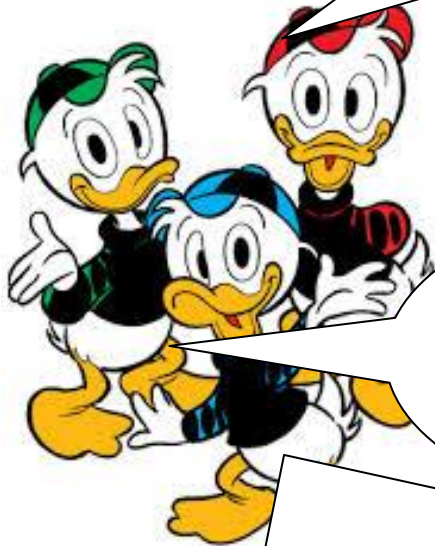


Πού τα ξέρετε όλ' αυτά,
τόσο μικρά παιδιά;;
*4#? !!!!!!!

*4#? !

Τελοσπάντων!!
Ελάτε να σας πω
τόρα για τον
φονταμενταλισμό.
Λοιπόν, ο φοντα.....

Φονταμενταλισμό ή θεμελιωτισμό ονομάζουμε την εμμονή σε θρησκευτικές αξίες του παρελθόντος, οι οποίες **απορρίπτουν** κάθε νεωτερισμό ή αλλαγή.

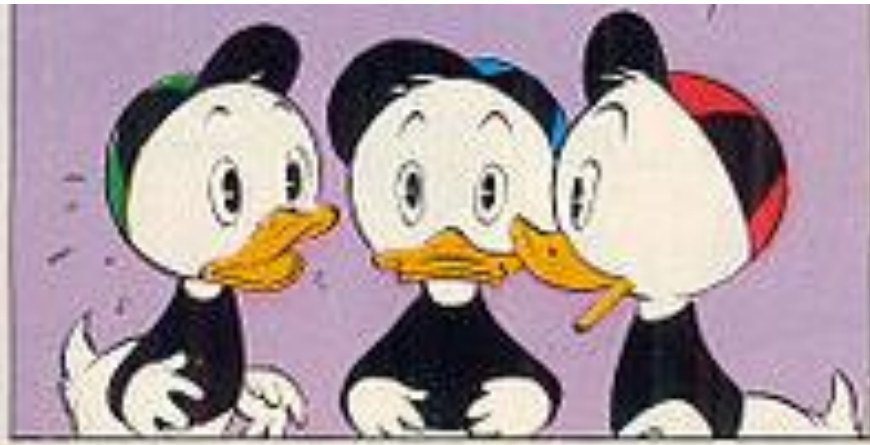


Οι φονταμενταλιστικές αξίες έχουν απήχηση κυρίως σε οικονομικά και κοινωνικά εξαθλιωμένα τμήματα πληθυσμού, τα οποία μάχονται για τη θρησκευτική αλήθεια με

Ναι, ναι!! Οι αξίες αυτές επηρεάζουν και την πολιτική: οι φονταμενταλιστές θεωρούν τις αξίες του φιλελευθερισμού πέρα από την ηθική και μακριά από την αλήθεια. Ο ατομικισμός του φιλελευθερισμού κρίνεται από τους φονταμενταλιστές ως *επικίνδυνος*, γιατί προσφέρει στον άνθρωπο τη χειραφέτηση από δεσμά και την απελευθέρωση από φραγμούς.(4) Γι' αυτό και οι φονταμενταλιστές εκφράζουν **τη βία και την καταστολή**!!! (ΥΠΕΡΣΥΝΔΕΣΗ 8 ΕΔΩ)



Γκονγκ!! Ντφφφ!! Μπονγκγκ!!!
~#? !~#? !*~#? !
Πάντως.., ε χμμμ!! Κάτι μαθαίνετε
και στο σχολείο σας...



Παραπομπές

1. Βλ. <http://ti-einai.gr/ethnikismos>.
2. <http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal>. Βλ., επίσης, για τις μορφές και τα χαρακτηριστικά του εθνικισμού το: <http://el.metapedia.org>.
3. Α. Νικολαΐδης, *Κοινωνιολογία της Θρησκείας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2007, στο: Φονταμενταλισμός – Πολιτικός Δογματισμός και Ιδεοληψίες, <http://astyanaktas.blogspot.gr/2015/01/blog-post.html>
4. Ο φονταμενταλισμός του ατομικισμού, Μ. Μπέζος, «Το Βήμα», 31-07-2011.

Φύλλο εργασίας 1^ο

Ομάδα 1^η

Δίνεται το κείμενο «Οι λυκάνθρωποι του καπιταλισμού» του Γ. Ρούσση. Με βάση αυτό, αλλά και όσα γνωρίζετε από την παρουσίαση της 2^{ης} ενότητας (Κοινωνικό συμβόλαιο και δημοκρατικές πολιτείες – Συζήτηση 1^η & Συζήτηση 2^η), να απαντήσετε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

Ποια είναι η γνώμη του Ζ. Ζ. Ρουσσό και του Τ. Λοκ για τη φυσική κατάσταση του ανθρώπου;

Ποιος φιλόσοφος θεωρεί ότι μόνον οι ιδιοκτήτες μπορούν να συνυπογράψουν το κοινωνικό συμβόλαιο σε μια Πολιτεία; Γιατί δίνει σε αυτή την κοινωνική ομάδα το προνόμιο αυτό;

Ομάδα 2^η

Μεταβείτε στον δικτυακό τόπο <http://www.ethics.gr/content.php?id=23> και μελετήστε το κείμενο της Ελληνικής Εταιρείας Ηθικής «Βία και Κοινωνική Δικαιοσύνη» της Ευαγγελίας Χαραλάμπους. Συνδέοντας τις πληροφορίες του κειμένου με όσα γνωρίζετε από την παρουσίαση της 2^{ης} Ενότητας (Κοινωνικό συμβόλαιο και δημοκρατικές πολιτείες – Συζήτηση 1^η & Συζήτηση 2^η) να απαντήσετε στα ακόλουθα:

Ποιά η γνώμη του Τ. Χομπς, του Τ. Λοκ και του Ζ. Ζ. Ρουσσό σχετικά με το αν είναι ή όχι ο άνθρωπος βίαιος στις κοινωνικές του σχέσεις; Είναι αυτονόητη η ύπαρξη βίας στον άνθρωπο ή εμφανίζεται υπό προϋποθέσεις;

Τι πιστεύουν οι τρεις αυτοί φιλόσοφοι για τη φύση των ανθρώπων και την κοινωνική διάστασή της;

Ομάδα 3^η

Μελετήστε παράλληλα:

α. Το απόσπασμα από τον *Λεβιάθαν* του Τ. Χομπς που βρίσκεται στη σελ. 178 του βιβλίου σας «Αρχές Φιλοσοφίας» και

β. το απόσπασμα από τον *Ηγεμόνα* του Ν. Μακιαβέλι που δίνεται, και απαντήστε στις ερωτήσεις που ακολουθούν: Σε ποιες ενέργειες πρέπει, σύμφωνα με τον Μακιαβέλι, να καταφύγει ένας Ηγέτης, προκειμένου να κυβερνήσει άνετα; Ποια είναι η άποψη του Φλωρεντίνου πολιτικού φιλοσόφου για τη βία κατά την άσκηση της πολιτικής εξουσίας; Ποιος από τους δύο φιλοσόφους (Χομπς – Μακιαβέλι) αφήνει κάποια περιθώρια ελέγχου των πράξεων του Ηγέτη; Πότε θα μπορούσε αυτό να συμβεί;

Ομάδα 4^η

Μεταβείτε στον δικτυακό τόπο <http://dikaio.panteion.gr/index.php> και μελετήστε το άρθρο της Ν. Κανελλοπούλου «Πολιτική ανυπακοή και δικαίωμα αντίστασης». Συνδέοντας τις πληροφορίες του κειμένου αυτού με όσα γνωρίσατε από την παρουσίαση της 2^{ης} Ενότητας (Κοινωνικό συμβόλαιο και δημοκρατικές πολιτείες – Συζήτηση 1^η & Συζήτηση 2^η), να απαντήστε στις ακόλουθες ερωτήσεις:

Πώς θα ορίζατε τον όρο «πολιτική ανυπακοή»; Πώς συνδέεται η πολιτική ανυπακοή με το δίκαιο/τη δικαιοσύνη και με την ηθική;

Ποιος ή ποιοι φιλόσοφοι από όσους γνωρίσατε στο Κεφάλαιο 7 υποστηρίζουν, περισσότερο ή λιγότερο, την πολιτική ανυπακοή; Υπό ποιες προϋποθέσεις θα πρέπει αυτή να αναπτύσσεται;

Φύλλο εργασίας 2^ο (Κοινό για όλες τις ομάδες)

Μελετήστε το διασκευασμένο κείμενο του Ν. Μπήλιου, «Αναλύοντας τις βασικές αρχές του Φιλελευθερισμού», το κείμενο της Monique Canto-Sperber *Σοσιαλισμός και φιλελευθερισμός* και με βάση, επίσης, τα όσα γνωρίσατε στην 3^η Συζήτηση («Η σοσιαλιστική θεώρηση»):

Συνθέστε ένα κείμενο (250-300 λέξεων), στο οποίο να παρουσιάζονται οι βασικές αντιθέσεις των δύο πολιτικών θεωριών και να φαίνεται, επίσης, και ο δικός σας σχολιασμός για τα επιχειρήματα καθεμιάς πλευράς.

Φύλλο εργασίας 3^ο (Κοινό για όλες τις ομάδες)

Επιχειρήστε να εκφραστείτε: σχολιάστε-αναλύστε τον εθνικισμό / φονταμενταλισμό με σκίτσο, κολάζ, ελεύθερο εικαστικό, με γραπτό λόγο ή ό,τι άλλο.

Κάντε μία ελεύθερη σύνθεση - κατασκευή, προκειμένου να παρουσιάσετε κάποια από τις προσωπικότητες, στις οποίες αναφερθήκαμε.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Βιρβιδάκης, Σ. - Καρασμάνης, Β. - Τουρνά, Χ., *Αρχές Φιλοσοφίας Β' ΓΕΛ - Θεωρητική Κατεύθυνση*, ΙΤΥΕ Διόφαντος - Π.Ι., 2014.

Γκομπρόβιτς, Β., *Μαθήματα φιλοσοφίας σε έξι ώρες και ένα τέταρτο*, μτφ. Κατερίνα Σχινά, Πατάκης, Αθήνα 2008.

Γλυκοφρύδη-Λεοντσίνη, Α. – Σακελλίου, Χ. – Λεοντσίνη, Ε., *Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων*, Γ' Γυμνασίου, ΥΠΕΠΘ – Π.Ι., ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Ζάχαρης, Δ., *Παρώθηση - Κίνητρα - Ιδεολογία - Επίδοση*, Γρηγόρης, Αθήνα 1989.

Hobbes, T., *Λεβιάθαν*, (1651), μτφ. Γ. Πασχαλίδης - Α. Μεταξόπουλος, Γνώση, Αθήνα 1989.

Κουμάκης, Γ., *Φιλοσοφία και Παιδεία - Έννοια και χρησιμότητα*, Β' έκδοση, Αθήνα 1993.

Mill, J. S., *On Liberty*, Penguin Classics, 2006.

Μορού, Γ., Καρλ Μαρξ, Το Κεφάλαιο - Διασκευή σε Μάνγκα (Manga de Dokuha: Das Kapital), μτφ. Καυκιάς Γ., ΚΨΜ, Αθήνα 2011.

Μουλά, Ε. - Κοσεγιάν, Χ., *Η αξιοποίηση των κόμικς στην εκπαίδευση*, Κριτική, Αθήνα 2010.

Νταγκονιέ, Φ., *Οι μεγάλοι φιλόσοφοι και η φιλοσοφία τους*, μτφ. Μ. Τριανταφύλλου, Μελάι, Αθήνα 2007.

Πολίτης, Γ., *Το Δικαίωμα της Πολιτικής Ανυπακοής και η Φιλοσοφία του Τζον Λοκ*, Έννοια, Αθήνα 2004.

Singer, P., *Μαρξ*, μτφρ. Μ. Χαραλάμπη, Πολύτροπον, 2006.

Σχισμένος, Α., *Comix ergo sum*, Εξάρχεια, Αθήνα 2014.

Σωτηρίου, Σ. – Κορδονούρη, Σ. – Ζαφρανίδου, Α., *Κοινωνική & Πολιτική Αγωγή*, Γ' Γυμνασίου, ΥΠΕΠΘ - Π.Ι., ΟΕΔΒ, Αθήνα.

Φαράντος, Γ., *Η θεωρία της απάτης και το πρόβλημα της ιδεολογίας*, Μπουκουμάνης, Αθήνα 1981.

Windelband W. - Heimsoeth H., *Εγχειρίδιο Ιστορίας της Φιλοσοφίας*, ΜΙΕΤ, Αθήνα 1995.

ΑΡΘΡΟΓΡΑΦΙΑ

Αλτάνης, Ι. - Ρετάλης, Σ. - Αράπογλου, Ι. - Μπολουδάκης, Μ.- Τσιρίγκα, Χ. - Βασιλακοπούλου, Μ. - Γεωργιακάκης, Π., «Αποτελέσματα Πιλοτικού Εργαστηρίου Χρήσης Εκπαιδευτικών Ψηφιακών Κόμικς σε μαθητές Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης», Πανεπιστήμιο Πειραιά - Τμήμα Διδακτικής της Τεχνολογίας και Ψηφιακών Συστημάτων, Πιλοτικό Εργαστήριο στα Εκπαιδευτήρια «Καίσαρη», στο: www.comicstripcreator.org/files/papers/UsingDigitalComics.

Αντωνοπούλου-Τρεχλή, Ζ., «Object Based Inquiry ή η δύναμη των αντικειμένων: μια εφαρμογή στο μάθημα της Φιλοσοφίας», Πρακτικά 70ου Επιστημονικού Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης με Διεθνή συμμετοχή «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές - Συγκριτικές προσεγγίσεις», ΠΤΔΕ Πατρών, Συνεδριακό & Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών, 28-29 Ιουνίου 2014.

Ασημάκη, Α. - Κουστουράκης, Γ. - Καμαριανός, Ι., «Οι έννοιες της νεωτερικότητας και της μετανεωτερικότητας και η σχέση τους με τη γνώση: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση», Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, τόμ. ΙΕ, τχ. 60, 2011, στο: <http://www.uth.gr/tovima/60/5.pdf>.

Βαξεβάνη, Β., «Υπερήρωες και Φιλοσοφία», 22-9-2010, στο: www.comicdom.gr.

Βάσση, Π., «Το κοινωνικό συμβόλαιο του Thomas Hobbes και η επικαιρότητά του», στο: www.taekraideutika.gr/ekp_89-90.

Βέναρ, Λ., «Σύγχρονοι Στοχασμοί και Πολιτικές Παρεμβάσεις», [Ινστιτούτο Στρατηγικών και Αναπτυξιακών Μελετών \(ΙΣΤΑΜΕ\) - Ανδρέας Παπανδρέου](http://www.solon.org.gr/index.php/politiki-igesia-epikoinonia), 3-12-2010, στο: <http://www.solon.org.gr/index.php/politiki-igesia-epikoinonia>

Βήχος, Π., «Φ. Ένγκελς : Καρλ Μαρξ», Λαϊκό ημερολόγιο, Μπράουνσβαϊγκ, Ιούνιος 1877, εκδ. Γνώσεις, στο: www.marxists.org/ellinika/archive.

Βορβή, Ι. – Προκοπίου, Α., «Οι Προσωκρατικοί σε κόμικς. Αξιοποίηση των ΤΠΕ και των κόμικς στην προσέγγιση των Φιλοσοφικών κειμένων της Γ' Γυμνασίου», 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος 6, 7, 8 Μαΐου 2011

Βώρος, Γ., «Η επέλαση του Λεβιάθαν», Το Βήμα, 25-7-2010, στο: <http://spoudasterion.pblogs.gr/tags>

Γιάννου, Τ., «Οι ΤΠΕ στο μάθημα των Αρχαίων Ελληνικών», στο: «Επιμορφωτικό υλικό για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα Κέντρα Στήριξης Επιμόρφωσης», τχ. 3, Πάτρα, ΥΠΕΠΘ/ΕΑΙΤΥ – Τομέας Επιμόρφωσης & Κατάρτισης, 2008, στο: blogs.sch.gr/evstamou/files/2008/07/tpe_arxaia.pdf.

Connolly, K., "Teaching philosophy with Spider-Man", BBC News, Washington, στο: <http://www.bbc.co.uk/news/world-us-canada-10900068>.

Ζαγκότας, Β. – Θεοδώρου, Α. – Κεχαγιά, Ε., «Διδακτική λειτουργικότητα των κόμικς στα σχολικά εγχειρίδια νεοελληνικής γλώσσας από το 1982 ως σήμερα», Πρακτικά 7^{ου} Επιστ. Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης «Ποια γνώση έχει την πιο μεγάλη αξία; Ιστορικές – Συγκριτικές Προσεγγίσεις», Πάτρα 28-29 Ιουνίου 2014.

Κιτρομηλίδης, Π., «Ο Ρουσσό και το κοινωνικό συμβόλαιο», 29-7-2012, στο: www.tovima.gr/books-ideas/article.

Κόλλια, Μ., «Μιχαήλ Μπακούνιν: ο πατέρας της αναρχικής σκέψης», 30-5-14, στο: www.tvxs.gr

Κομνηνού, Φ., «Ελληνική Φιλοσοφία και Επιστήμη», στο:
users.sch.gr/ikomninou/platon_Aristotelis.htm

Κωνσταντίνου, Δ., χωρίς τίτλο, στο:
<https://istoriatexnespolitismos.wordpress.com/2013/07/06>

Λένιν, Β., «Ο Βλαντιμίρ Λένιν γράφει για τον Μαρξ», (κείμενο του Β. Λένιν που δημοσιεύτηκε το 1915 στον 28 τόμο του Λεξικού «Γκρανάτ»), στο:
<http://tvxs.gr/news, 14-3-2015>.

van Lente, F. - Dunlavey, R., "Action Philosophers", Evil Twin Comics, τχ. 1, 6, 7, 8, 9 & 12, 2005-2007.

Maier, C. - Simon, A., «Ο Μαρξ σε κόμικς», ανεξάρτητη ομάδα σκιτσογράφων Nobrow, στο: www.brainpickings.org/2014/10/06/marx-nobrow-maier-simon.

Marx, K., "Themes, Arguments, and Ideas", (σχολιασμός των θέσεών του), στο:
<http://www.sparknotes.com/philosophy/marx/themes.html>

Μεταξιά, Μ., «Ουτοπικός Σοσιαλισμός. Ομοιότητες και διαφορές με τον Επιστημονικό», 6-1-2012, στο: ex-amaxis.gr

Μεταξιά, Μ., «Ο θεωρητικός του αναρχισμού Μιχαήλ Μπακούνιν», 2-6-2014, στο:
www.newbeast.gr/portraits/arthro/687241.

Μπέγγζος, Μ., «Ο φονταμενταλισμός του ατομικισμού», Το Βήμα, 31-07-2011.

Νικολαΐδης, Α., *Κοινωνιολογία της Θρησκείας*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα 2007, στο:
«Φονταμενταλισμός, Πολιτικός Δογματισμός και Ιδεοληψίες», στο:
<http://astyanaktas.blogspot.gr/2015/01/blog-post.html>

Παπακωνσταντίνου, Π., «Ο μακρινός ανατρεπτικός προφήτης», Η Καθημερινή, 8/7/2012, στο: <http://iskra.gr/index.php>

Πελεγρίνης, Θ., *Το Λεξικό της Φιλοσοφίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα 2004, στο:
«Βία και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Ελληνική Εταιρεία Ηθικής, στο:
<http://www.ethics.gr/content.php?id=23>

Πετρίδης, Τ., «Πλάτωνας, Πρωταγόρας, Ενότητα 4: Η πολιτική αρετή, κοινό δώρο του Δία στους ανθρώπους, απαραίτητη ιδιότητα για τη συγκρότηση κοινωνιών», 11-12-2010, στο: <http://suumquique-suumquique.blogspot.gr>

Περπερίδης, Π., «Σενάριο μαθήματος στη Φιλοσοφία με αξιοποίηση ΤΠΕ», στο: zeus.pi-schools.gr/...Φιλοσοφία/1... Φιλοσοφία/ΤΠΕPerperidis.doc

Ρετάλης, Σ. - Μπολουδάκης, Μ., «Διδάσκοντας με κόμικς – Educomics», Πανεπιστήμιο Πειραιά - Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Ερευνητική Ομάδα Προηγμένων Τεχνολογιών Μάθησης και Πολιτισμού Cosy-LLab, Διαδραστικές Τεχνολογίες Μάθησης και Πολιτισμού ΕΠΕ, 19-4-2010, στο: www.slideshare.net/educomics/comics-3775167?related=1

"Risk" (A Game of Conquest. A Game of Philosophy, The Sighting, Buried Treasure, Immanuel Kant: Fresh Prince of Philosophy, The Philosopher King, Mad Philosophy), στο: <http://existentialcomics.com/>

Snider, J., "Action Philosophers", στο: <https://philosophynow.org/issues/57/Action-Philosophers-by-Fred-Van-Lente-&-Ryan-Dunlavey>

Σούρλας, Π., «Τι είναι τελικά ο Φιλελευθερισμός;», Το Βήμα, 15-09-1996.

Τσακίριδου, Δ., «Η συμβολή των ΤΠΕ στη διδασκαλία των φιλολογικών μαθημάτων: η περίπτωση ενός Προγράμματος e-Twinning», 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο των Εκπαιδευτικών για τις ΤΠΕ, «Αξιοποίηση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος 6, 7, 8 Μαΐου 2011, στο: www.epyna.eu/agialama/synedrio_syros_6/.../209-tsakiridou.pdf

Χαραλάμπους, Ε., «Βία και Κοινωνική Δικαιοσύνη», Ελληνική Εταιρεία Ηθικής, στο: <http://www.ethics.gr/content.php?id=23>

Χασεκίδου-Μάρκου, Θ., «Ανθολόγιο Φιλοσοφικών Κειμένων Γ΄ Γυμνασίου. Διδακτική πρόταση με τη χρήση του λογισμικού “Φιλοσοφικά Κείμενα Γ΄ Γυμνασίου” και του Διαδικτύου», 2^ο Πανελλήνιο Εκπαιδευτικό Συνέδριο Ημαθίας, Βέροια-Νάουσα, 23-25 Απριλίου 2010, στο: www.ekped.gr/praktika10/philo/003.pdf

ΛΟΙΠΑ ΚΕΙΜΕΝΑ - ΨΗΦΙΑΚΑ ΑΡΘΡΑ

Αριστοτέλης, *Πολιτικά*, Α, 1253a 31-1253b.

Πλάτωνος, *Πρωταγόρας* 322a3-322d5, 324d.

ebooks.edu.gr/Ψηφιακό Σχολείο/Διαδραστικά σχολικά βιβλία, «περιγραφή και στόχοι».

«Η έννοια της Αιώνιας Ειρήνης κατά τον Kant και η συμφωνία Ηθικής και Πολιτικής», στο: <http://www.ethics.gr/content.php?id=20>.

<http://ti-einai.gr/ethnikismos>.

<http://el.metapedia.org>.

<http://foundation.parliament.gr/VoulhFoundation/VoulhFoundationPortal>.

ΤΕΛΟΣ 5^{ης} ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ