

Συνεδρία IV : ΤΕΧΝΕΣ ΚΑΙ ΛΟΓΟΣ: ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΠΡΩΤΟΒΑΘΜΙΑ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Συντονίστρια: Βασιλική Καραμπέτσου, Εισηγήτρια ΙΕΠ, φιλόλογος.

Εισήγηση 1^η : Ελένη Ι. Τσαλαγιώργου, Σύμβουλος Β' Π.Α., Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Τότα Αρβανίτη - Παπαδοπούλου, Σχολική Σύμβουλος Π.Α., Διδάκτωρ Παν/μιου Αθηνών, M.A. in Education, Ευφροσύνη Βαγή-Σπύρου, Med, Σχολική Σύμβουλος 24^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής

«ORIM-Arts Framework: Μια πρόταση σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στο Νηπιαγωγείο με άξονα τις Τέχνες»

Εισήγηση 2^η: Μαρίνα Λάγουρη, Βασιλική Γαλανού, Σταυρούλα Μαστοροδήμου, Ευανθία Στέφα, Εκπαιδευτικοί Πειραματικού Σχολείου Παν/μίου Θεσσαλονίκης.

«Διαθεματική προσέγγιση των τεχνών με χρήση συνδιδασκαλίας σε μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας».

Εισήγηση 3^η: Κουτή Μαρία, Σχολικός Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής, Πατάπη Παντελία, Νηπιαγωγός.

«Με οδηγό τον Πολυχρόνη Λεμπέση και ένα γραμματόσημο γνωρίζουμε την παραδοσιακή στολή της Σαλαμίνας. Ένα πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής για το Νηπιαγωγείο».

Εισήγηση 4^η: Ειρήνη Γιαννημάρα, Διδάκτωρ στη Διδακτική της Τέχνης -Τμήμα Θεωρία και Ιστορία της Τέχνης Α.Σ.Κ.Τ

«Δυνατότητες Αξιοποίησης των Διαδικτυακών Παιχνιδιών Gettygames στη Διδασκαλία των Εικαστικών στην Στ' τάξη του Ελληνικού Δημοτικού»

Εισήγηση 5^η: Μπενάκη Σωτηρία, Med και Παπαγεωργίου Ευγενία, Med

«Η χρήση του google art project στη διδασκαλία»

Εισήγηση 6^η: Δώρα Μέντη (Φιλολόγος ΠΕ02), Χριστίνα Παπαδάκη (Εικαστικών ΠΕ08)

«Κόκκινη κλωστή δεμένη και με τέχνη τυλιγμένη»

Εισήγηση 7^η:» Ασπασία Παυλοπούλου, Δρ Αρχαίας Ιστορίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ02

«Μαρτυρίες γλυπτικής, κεραμικής και επιγραφικής για ομάδες μη πολιτών της κλασικής Αθήνας: διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας μέσω της ‘ανάγνωσης’ μνημείων

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 1^η

«ORIM-Arts Framework: Μια πρόταση σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στο Νηπιαγωγείο με άξονα τις Τέχνες»

Ελένη Ι. Τσαλαγιώργου, Σύμβουλος Β' Π.Α., Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Τότα Αρβανίτη - Παπαδοπούλου, Σχολική Σύμβουλος Π.Α., Διδάκτωρ Παν/μιου Αθηνών, M.A. in Education

Ευφροσύνη Βαγή-Σπύρου, Med, Σχολική Σύμβουλος 24^{ης} Περιφέρειας Προσχολικής Αγωγής

Περίληψη

Η εφαρμογή των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ στην προσχολική εκπαίδευση αναβάθμισε σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα, όμως, καταγράφηκαν αρκετές περιπτώσεις νηπιαγωγείων, στο πρόγραμμα των οποίων παρατηρήθηκε η 'επικράτηση' γνωστικών αντικειμένων, όπως η γλώσσα και τα μαθηματικά, σε βάρος της ενασχόλησης των παιδιών με τις τέχνες, με αποτέλεσμα τον περιορισμό της δημιουργίας και της έκφρασής τους. Η παρούσα εισήγηση έχει ως στόχο να προτείνει στους/στις νηπιαγωγούς ένα θεωρητικό πλαίσιο σχεδιασμού και ανατροφοδότησης του έργου τους, το οποίο θέτει τις τέχνες στο επίκεντρο της μάθησης (**art-based learning**), αναδεικνύοντας παράλληλα τους στόχους των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων. Το **ORIM-Arts Framework** επιτρέπει στους/στις νηπιαγωγούς να (ανα)στοχαστούν πάνω στο έργο τους διερευνώντας τις ευκαιρίες που δίνουν στα παιδιά, αναφορικά με τα υλικά και τις εμπειρίες που τους παρέχουν, την κινητοποίηση της φαντασίας, την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, τον βαθμό κοινωνικής αλληλεπίδρασης που επιτυγχάνουν με την εφαρμογή των δεξιοτήτων που επιλέγουν καθώς και τον ρόλο των ενηλίκων (εκπαιδευτικών, γονέων, ειδικών κ.α.). Ένα πλαίσιο ανάπτυξης του προγράμματος της προσχολικής εκπαίδευσης βασισμένο στο ORIM-Arts Framework επιτρέπει την 'ενσωμάτωση' των τεχνών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα του Αναλυτικού Προγράμματος και συμβάλλει στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των νηπίων αποτρέποντας την σχολειοποίηση της προσχολικής εκπαίδευσης. Παράλληλα, πρόκειται να παρουσιαστούν αντιπροσωπευτικά παραδείγματα από την

πρακτική εφαρμογή του ORIM-Arts Framework σε ελληνικά νηπιαγωγεία, τα οποία αναδεικνύουν τη χρήση και τη χρησιμότητα ενός τέτοιου θεωρητικού πλαισίου σχεδιασμού και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση.

Η σημασία της τέχνης για τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας

Ο σπουδαίος ρόλος που μπορούν να διαδραματίσουν οι Τέχνες στη ανάπτυξη των μικρών παιδιών αλλά και στη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης δεν είναι μία καινούργια ιδέα. Ήδη από την εποχή των πρώτων μεγάλων παιδαγωγών (Comenius, Rousseau, Froebel, Pestalozzi) έχει τονιστεί η σημασία της ενσωμάτωσης κάθε μορφής Τέχνης στα Αναλυτικά Προγράμματα προσχολικής εκπαίδευσης καθώς τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν φυσική ροπή προς τις Τέχνες και η αισθητική εμπειρία αποτελεί μέρος της υπόστασής τους.

Στη «Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού»¹ και, συγκεκριμένα, στο Άρθρο 31, δηλώνεται ότι:

1. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη αναγνωρίζουν στο παιδί το δικαίωμα στην ανάπαυση και στις δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, στην ενασχόληση με ψυχαγωγικά παιχνίδια και δραστηριότητες που είναι κατάλληλες για την ηλικία του και στην **ελεύθερη συμμετοχή στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή.**
2. Τα Συμβαλλόμενα Κράτη σέβονται και προάγουν το δικαίωμα του παιδιού να συμμετέχει πλήρως στην πολιτιστική και καλλιτεχνική ζωή και **ενθαρρύνουν την προσφορά κατάλληλων και ίσων ευκαιριών για πολιτιστικές, καλλιτεχνικές και ψυχαγωγικές δραστηριότητες και για δραστηριότητες ελεύθερου χρόνου.**

Η ενασχόληση, λοιπόν, των παιδιών με την Τέχνη αναγνωρίζεται ως αναφαίρετο δικαίωμα των παιδιών και βασική υποχρέωση των κρατών-μελών του ΟΗΕ, τα οποία έχουν επικυρώσει τη «Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού».

Δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι σε ένα από τα παγκοσμίως καλύτερα συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης, το πρόγραμμα του Reggio Emilia, οι Τέχνες βρίσκονται στο επίκεντρο της απασχόλησης των μικρών παιδιών δίνοντας τους την ευκαιρία να

¹ Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), *Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, 1989.

ανακαλύψουν «χίλιες γλώσσες» (όπως ο λόγος, η κίνηση, το σχέδιο, η ζωγραφική, η γλυπτική, το κολάζ, η μουσική, το παιχνίδι με τις σκιάς κ.ά.) με τις οποίες μπορούν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους, τις ιδέες τους, τις αναμνήσεις τους². Η συστηματική εστίαση στη συμβολική αναπαράσταση, κυρίως μέσω της Τέχνης, η οποία επιδιώκεται στο Reggio Emilia, καλλιεργεί τη διανοητική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών και τα οδηγεί σε υψηλά επίπεδα συμβολικής δεξιότητας και δημιουργικότητας³.

Οι υψηλής ποιότητας αισθητικές εμπειρίες καθώς και η επαφή των παιδιών με έργα τέχνης και καλλιτέχνες συμβάλλουν στην ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης⁴, στη γνωστική ανάπτυξη, το στοχασμό και την αυτογνωσία. Οι Τέχνες μπορούν να υποστηρίξουν τη μάθηση σε όλες τις περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος καθώς αποτελούν ένα ολοκληρωμένο εργαλείο μάθησης εννοιών, γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν όλα τα γνωστικά αντικείμενα. Αναλυτικά Προγράμματα που αναδεικνύουν τη μάθηση με επίκεντρο τις Τέχνες (**arts-based learning**) δίνουν την ευκαιρία στους μαθητές να λύνουν προβλήματα, να πειραματίζονται, να ρισκάρουν, να καινοτομούν, να χρησιμοποιούν τη φαντασία τους και να αποκτούν καλύτερη αντίληψη όχι μόνο του εαυτού τους αλλά και της πραγματικότητας που τους περιβάλλει⁵.

Η μάθηση με επίκεντρο τις Τέχνες, εκτός του ότι μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των γνωστικών στόχων που αφορούν τα «παραδοσιακά» γνωστικά αντικείμενα, μπορεί, επίσης, να βοηθήσει τα παιδιά ώστε να αποκτήσουν δεξιότητες απαραίτητες για τη μετέπειτα ζωή τους: να μάθουν δηλαδή πώς να επικοινωνούν ιδέες, πώς να αντιμετωπίζουν την απογοήτευση ή πώς να χαίρονται την υποστήριξη των συνομηλίκων και των ενηλίκων. Επιπλέον, η ενασχόληση με τις Τέχνες συμβάλλει στην κατανόηση και στην ανεκτικότητα

² Edwards Carolyn, Gandini Lella, & Forman George, (επιμ.) *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα, Πατάκης, 2000.

³ Abbot Lesley & Nutbrown Cathy (Eds) *Experiencing Reggio Emilia: implications for preschool provision*, Buckingham, Open University Press, 2001.

⁴ Perkins David, *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*, Los Angeles, The Getty Education Institute for the Arts, 1994.

Κόκκος Αλέξης και Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*. Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011.

⁵ Nutbrown, Cathy & Jones Helen, *Daring discoveries: Arts-based learning in the early years*, Doncaster, Creative Partnerships/Darts, 2006.

απέναντι στο ‘διαφορετικό’, στην αντιμετώπιση των στερεοτυπικών αντιλήψεων⁶ καθώς και στην κοινωνική, συναισθηματική, γνωστική ανάπτυξη των παιδιών που προέρχονται από μη προνομιούχα περιβάλλοντα⁷.

Η θέση της Τέχνης στα ελληνικά Προγράμματα Σπουδών για το νηπιαγωγείο

Η εισαγωγή των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ στην προσχολική εκπαίδευση ανέδειξε τη σημασία της ενασχόλησης των νηπίων με την τέχνη και τη συμβολή της στην ολόπλευρη και ισόρροπη ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας. Η έκφραση και η δημιουργικότητα των παιδιών διαδραματίζουν κυρίαρχο ρόλο στην προσχολική εκπαίδευση και, ως εκ τούτου, η δημιουργία και έκφραση αποτελεί αυτόνομο πρόγραμμα σχεδιασμού και ανάπτυξης δραστηριοτήτων στα ισχύοντα Αναλυτικά Προγράμματα για το νηπιαγωγείο με τον τίτλο «Παιδί και Δημιουργία-Έκφραση»⁸.

Η σπουδαιότητα των τεχνών για την προσχολική εκπαίδευση αναγνωρίζεται πλήρως από τους συντάκτες των ισχυόντων Αναλυτικών Προγραμμάτων καθώς η συμμετοχή των παιδιών σε δημιουργικές-καλλιτεχνικές δραστηριότητες μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά τόσο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς τους όσο και στην υποστήριξη της μαθησιακής τους προσπάθειας και της συνολικής τους ανάπτυξης. Οι τέχνες ενεργοποιούν τις φυσικές ικανότητες των παιδιών, συγκινούν, μαγεύουν, αφυπνίζουν την περιέργειά τους, κινητοποιούν τη φαντασία, ενθαρρύνουν την έκφραση, καλλιεργούν τη δημιουργικότητα και δίνουν ευκαιρίες για πειραματισμό με υλικά και τεχνικές. Η ενασχόληση με τις τέχνες εμπλουτίζει τις δυνατότητες των παιδιών στο να εκφράζουν με πολλούς και διαφορετικούς τρόπους τη σκέψη και τα συναισθήματά τους⁹.

Σύμφωνα με το ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ (2003)¹⁰, τα παιδιά στο Νηπιαγωγείο, με κατάλληλες δραστηριότητες, θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να διακρίνουν την ομορφιά στη φύση, στο περιβάλλον και στα έργα τέχνης με τα οποία έρχονται σε επαφή, να αναπτύσσουν

⁶ Κόκκος Αλέξης και συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011.

⁷ Nutbrown Cathy, *Conceptualising arts-based learning in the early years*, *Research Papers in Education*, 2013, 28:2, 239-263.

⁸ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο – Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2003.

⁹ Δαφέρμου Χαρά, Κουλουρή Πηνελόπη & Μπασαγιάννη Ελευθερία, *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006.

¹⁰ ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο – Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2003.

ενδιαφέρον για την καλλιτεχνική δημιουργία καθώς και επιθυμία να συμμετέχουν σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Επίσης, θα πρέπει να έχουν την ευκαιρία να παρατηρούν, να πειραματίζονται με διαφορετικά υλικά και τεχνικές, να ερευνούν και να χρησιμοποιούν τις εμπειρίες και τις ιδέες τους, ως στοιχεία καλλιτεχνικής δημιουργίας και έκφρασης και να ανακαλύπτουν ότι η Τέχνη είναι μέσο έκφρασης και επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων.

Οι Τέχνες διαχέονται σε όλο το πρόγραμμα, διαπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται με τις υπόλοιπες μαθησιακές περιοχές (**διαθεματική προσέγγιση**). Οι αισθητικές δραστηριότητες μπορούν να υλοποιηθούν σε συνδυασμό με άλλες δραστηριότητες του προγράμματος και έτσι οι μαθητές μέσα σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης, συντροφικότητας και ασφάλειας προσπαθούν να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά, να κατανοήσουν τον κόσμο, να σχηματίσουν τη δική τους αντίληψη για τα όσα συμβαίνουν γύρω τους, να μεταμορφώσουν την καθημερινότητα. Συχνά πολλές από τις δραστηριότητες που σχεδιάζονται και οργανώνονται στο νηπιαγωγείο εμπλέκονται και αλληλοσυμπληρώνονται ανοίγοντας νέους δημιουργικούς δρόμους.

Η σημασία της αισθητικής αγωγής και η ενασχόληση των παιδιών με τις Τέχνες τονίζεται και στα συμπληρωματικά Προγράμματα Σπουδών του «Νέου Σχολείου» για το Νηπιαγωγείο¹¹. Ιδιαίτερη σημασία δίνεται στη συμβολή της Τέχνης στην ανάπτυξη της επικοινωνίας καθώς «κάθε μορφή Τέχνης (Εικαστικά, Μουσική, Θέατρο, Χορός, Οπτικοακουστική Έκφραση) έχει το δικό της συμβολικό σύστημα. Με τα σημεία, τους κώδικες, τα στοιχεία και τις συμβάσεις των Τεχνών (π.χ. κίνηση, ήχος, ενέργεια, δραματική ένταση, οπτικές εικόνες και μορφές) αναπτύσσεται ο **αισθητικός γραμματισμός**, ο οποίος παρέχει στα παιδιά εναλλακτικούς και δημιουργικούς τρόπους επικοινωνίας».

Η εφαρμογή των ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ προσέφερε ένα οργανωμένο πλαίσιο διδασκαλίας στο Νηπιαγωγείο και οδήγησε στην αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση. Ωστόσο, έχουν παρατηρηθεί περιπτώσεις κατά τις οποίες η 'διδασκαλία' των γνωστικών αντικειμένων, κυρίως της Γλώσσας και των Μαθηματικών, προτάσσεται σε βάρος των Τεχνών και του ελεύθερου ή οργανωμένου παιχνιδιού, κάνοντας έτσι υπαρκτό τον κίνδυνο «σχολειοποίησης» του Νηπιαγωγείου. Σύμφωνα με τον Vygotsky,

¹¹ *Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αι.) – Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Μέρος 2^ο: Μαθησιακές περιοχές*, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011.

όμως, η προσχολική εκπαίδευση δεν θα πρέπει να προσφέρει σχολικές ή ακαδημαϊκές γνώσεις αλλά μια γενική ιδέα για τον κόσμο, τη φύση, την κοινωνία¹². Είναι απαραίτητο η προσχολική εκπαίδευση να μη στοχεύει στη μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων που αφορούν κυρίως τη δημοτική εκπαίδευση αλλά να δημιουργεί συνθήκες και περιβάλλοντα οποία προσφέρουν ευκαιρίες για εξερευνήσεις, πειραματισμό, εφευρέσεις καθώς και για χειρισμό, χρήση και μετασχηματισμό των διαφόρων καλλιτεχνικών υλικών και των διαφόρων καλλιτεχνικών συμβολικών συστημάτων¹³.

ORIM-Arts Framework: ένα πλαίσιο σχεδιασμού του εκπαιδευτικού έργου στο Νηπιαγωγείο με άξονα τις Τέχνες

Καθώς ο ίδιος κίνδυνος «σχολειοποίησης» του νηπιαγωγείου έχει παρουσιαστεί και σε άλλα συστήματα προσχολικής εκπαίδευσης (π.χ. στην Αγγλία μετά την εφαρμογή των νέων αναλυτικών προγραμμάτων της γλώσσας -National Literacy Strategy- και των μαθηματικών -National Numeracy Strategy- στα τέλη της δεκαετίας του 1990), προτείνεται, στη διεθνή βιβλιογραφία (Nutbrown & Jones, 2006 και Nutbrown, 2013), η εφαρμογή ενός πλαισίου σχεδιασμού και αναστοχασμού του εκπαιδευτικού έργου στην προσχολική εκπαίδευση, το οποίο ενθαρρύνει τη μάθηση με επίκεντρο τις Τέχνες (**arts-based learning**) και αποτρέπει την επικράτηση των παραδοσιακών γνωστικών αντικειμένων (γλώσσα, μαθηματικά) στο πρόγραμμα του νηπιαγωγείου. Το **ORIM-Arts Framework** είναι ένα εργαλείο στη διάθεση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής, με το οποίο μπορούν να σχεδιάσουν το εκπαιδευτικό τους πρόγραμμα θέτοντας τις Τέχνες και τις αισθητικές εμπειρίες των παιδιών στο επίκεντρο του προγράμματος και υλοποιώντας, παράλληλα, τους στόχους των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων, έτσι όπως αυτοί τίθενται στο Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Σαφής είναι η επιρροή του **ORIM-Arts Framework** από τη φιλοσοφία και το πρόγραμμα του Reggio-Emilia καθώς και η ευελιξία που παρέχει το συγκεκριμένο εργαλείο στην/στον νηπιαγωγό να το εφαρμόσει σε οποιοδήποτε Αναλυτικό Πρόγραμμα εξυπηρετώντας τη διαθεματική / ολιστική προσέγγιση της γνώσης και τοποθετώντας τις Τέχνες στο επίκεντρο της μάθησης στο νηπιαγωγείο (**arts-based learning**).

¹² Epstein Ann & Τρίμη Έλλη, *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά, Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 2005.

¹³ Gardner Howard, *Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity*, New York, Basic Books, 1982.

Τέσσερις είναι οι βασικές ιδέες στις οποίες βασίζεται το **ORIM-Arts Framework** και αυτές σχετίζονται, πρωτίστως, με τον ρόλο των ενηλίκων/εκπαιδευτικών στην ανάπτυξη των παιδιών αυτής της ηλικίας: 1) οι νηπιαγωγοί είναι απαραίτητο να δημιουργούν **ευκαιρίες** για δράση, δημιουργία και έκφραση των παιδιών παρέχοντας, παράλληλα, τα κατάλληλα υλικά, παιχνίδια, εξοπλισμό, χώρο, χρόνο και αφορμές, 2) τα παιδιά χρειάζονται την **αναγνώριση** των προσπαθειών και των «επιτευγμάτων» τους με διάφορους τρόπους, όπως, το πραγματικό ενδιαφέρον των ενηλίκων, τον έπαινο, την έκθεση των εργασιών τους κ.ά., 3) οι νηπιαγωγοί είναι, επίσης, απαραίτητο να δημιουργούν συνθήκες για μία επικοινωνιακή **αλληλεπίδραση** με τα παιδιά αφιερώνοντας χρόνο σε ό,τι πραγματικά ενδιαφέρει τα παιδιά, υποστηρίζοντας τις επιλογές και τις ενέργειές τους και δίνοντας τα κατάλληλα ερεθίσματα και 4) οι νηπιαγωγοί μπορούν να επιδράσουν πάνω στα παιδιά ως ένα καταλυτικό **πρότυπο** ενηλίκων που αγαπούν τις Τέχνες, γνωρίζουν τεχνικές και τεχνοτροπίες, μεταδίδουν δεξιότητες και ενσωματώνουν τις αισθητικές εμπειρίες στην καθημερινότητα του σχολείου (Nutbrown, 2013). Οι παραπάνω βασικές πτυχές του ρόλου του εκπαιδευτικού στην προσχολική ηλικία (ευκαιρίες, αναγνώριση, αλληλεπίδραση, πρότυπο) συνδέονται άμεσα με τέσσερα βασικά συστατικά της ενασχόλησης των παιδιών με τις τέχνες και των αισθητικών εμπειριών που αποκτούν κατά τη διάρκεια αυτής της ενασχόλησης: 1) **υλικά και εμπειρίες**, 2) **φαντασία**, 3) **δεξιότητες**, 4) **συζήτηση για τις Τέχνες**. Οι τομές που προκύπτουν από τον συσχετισμό των οχτώ προαναφερθεισών εννοιών δημιουργούν τις περιοχές σχεδιασμού, εφαρμογής και αναστοχασμού δραστηριοτήτων για το νηπιαγωγείο, οι οποίες ενθαρρύνουν τη μάθηση με επίκεντρο τις Τέχνες αλλά παράλληλα στοχεύουν στην υλοποίηση όλων των στόχων του Αναλυτικού Προγράμματος (Σχήμα 1.)

ORIM	ΥΛΙΚΑ & ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ (materials & experiences)	ΦΑΝΤΑΣΙΑ (imagination)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (skills)	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ (talk about the arts)
ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ (Opportunities)				
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ (Recognition)				
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ (Interaction)				
ΠΡΟΤΥΠΟ (Model)				

Σχήμα 1. ORIM-Arts Framework

Παρακάτω, δίνονται κάποια ενδεικτικά παραδείγματα προσαρμογής του **ORIM-Arts Framework** στα ισχύοντα (ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ) και συμπληρωματικά (Νέο Σχολείο) Αναλυτικά Προγράμματα του Νηπιαγωγείου που αφορούν τις βασικές έννοιες του πλαισίου: ευκαιρίες (Σχήμα 2), αναγνώριση (Σχήμα 3), αλληλεπίδραση (Σχήμα 4), πρότυπο (Σχήμα 5).

ORIM	ΥΛΙΚΑ & ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ (materials & experiences)	ΦΑΝΤΑΣΙΑ (imagination)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (skills)	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ (talk about the arts)
ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ (Opportunities)	<ul style="list-style-type: none"> -να πειραματίζονται με υλικά, χρώματα, τεχνικές (ΔΕΠΠΣ) -να χρησιμοποιούν με πολλούς τρόπους διάφορα υλικά (άχρηστα, φυσικά) για να κάνουν μικροκατασκευές (ΔΕΠΠΣ) -συλλέγουν και ταξινομούν διάφορα άχρηστα υλικά (ΝΣ) ΜΑΘ	<ul style="list-style-type: none"> -να επιλέγουν και να χρησιμοποιούν δημιουργικά και με φαντασία διάφορα υλικά (ΔΕΠΠΣ) -να μετατρέπουν την πραγματική χρήση διαφόρων αντικειμένων (ΝΣ) 	<ul style="list-style-type: none"> -να εκφράζονται με το δημιουργικό δράμα και να αναπτύσσουν τη γλώσσα, να καλλιεργούν την επικοινωνία και να αξιοποιούν την τεχνολογία (αυτοσχεδιασμός, μίμηση, διάλογος, δραματοποίηση αφηγήσεων) (ΔΕΠΠΣ) -να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν απλές τεχνικές για τη δημιουργία πρωτότυπων έργων δύο και τριών διαστάσεων (ΝΣ) -να χρησιμοποιούν το λεξιλόγιο της τέχνης (μορφές, γραμμές, σχήματα, τόνοι) (ΝΣ) ΓΛΩ 	<ul style="list-style-type: none"> -να γνωρίζουν και να ονομάζουν ορισμένα είδη τέχνης - να γνωρίζουν έργα μεγάλων ζωγράφων (ΔΕΠΠΣ) -να παρουσιάζουν με παιγνιώδη τρόπο εικαστικά έργα τέχνης που αντιπροσωπεύουν ποικίλους πολιτισμούς, είδη και στυλ (πχ που είναι ο χαρταετός; κρυμμένο έργο του Βασιλείου "το τραπέζι της Καθαράς Δευτέρας" (ΝΣ).

Σχήμα 2. ORIM-Arts Framework: ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ

ORIM	ΥΛΙΚΑ & ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ (materials & experiences)	ΦΑΝΤΑΣΙΑ (imagination)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (skills)	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ (talk about the arts)
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ (Recognition)	- "βλέπω ότι χρησιμοποιήσατε σφουγγάρια και μπατονέτες για να ζωγραφίσετε τη γειτονιά μας. Το αποτέλεσμα είναι πολύ ενδιαφέρον καθώς καταφέρατε να αποτυπώσετε με πρωτότυπο τρόπο το διαφορετικό φυσικό τοπίο που συναντούμε"	- "βρίσκω πολύ ενδιαφέρον ότι χρησιμοποιήσατε τα 2 πλαστικά πώματα για φώτα του αυτοκινήτου σας και το μεγάλο γκρι ύφασμα για αυτοκινητόδρομο"	- "βλέπω ότι χρησιμοποιήσατε διάφορες αραιώσεις στο χρώμα με το νερό, αυτό είναι πολύ ενδιαφέρον, κάνει τη ζωγραφιά σου αλλού να μοιάζει διάφανη σαν νερό και αλλού στέρεη σαν πέτρα"	- "Τα έργα που παρατηρήσαμε στο μουσείο σας έδωσαν πολλές ιδέες για τη δραματοποίηση της ιστορίας της Λυσιιστράτης"

Σχήμα 3. ORIM-Arts Framework: ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ

ORIM	ΥΛΙΚΑ & ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ (materials & experiences)	ΦΑΝΤΑΣΙΑ (imagination)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (skills)	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ (talk about the arts)
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ (Interaction)	- "ποια υλικά θα μπορούσατε να χρησιμοποιήσετε για να αναπαραστήσετε την καταιγίδα ή την ήρεμη θάλασσα" (αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού, παιδιών, υλικών)	- Με ερέθισμα έναν πίνακα ζωγραφικής δημιουργούν εικόνες τις οποίες συνθέτουν σε ποιήμα ή με την προσθήκη ήχων το μετατρέπουν σε μουσικό έργο (αλληλεπίδραση ομάδας, έργων τέχνης, φαντασίας παιδιών)	- Συζητούν, συγκρίνουν και σχολιάζουν ήχους του φυσικού και τεχνητού περιβάλλοντος ως προς τα χαρακτηριστικά τους (οξύς, μουντός, σκοτεινός, διαρκής, κοφτός) (ΝΣ)	- Εκφράζουν προσωπικά συναισθήματα και ιδέες, συζητούν και επεξεργάζονται θέματα που προέκυψαν από παραστάσεις που είδαν (ΝΣ)

Σχήμα 4. ORIM-Arts Framework: ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ

ORIM	ΥΛΙΚΑ & ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ (materials & experiences)	ΦΑΝΤΑΣΙΑ (imagination)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (skills)	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ (talk about the arts)
ΠΡΟΤΥΠΟ (Model)	- παρακολουθούν καλλιτέχνες, εκπαιδευτικούς, γονείς, ειδικούς να ζωγραφίζουν, να παρουσιάζουν, να παίζουν όργανα, να αφηγούνται, να μοιράζονται τη δουλειά τους, να συμμετέχουν σε δράσεις τέχνης, να δοκιμάζουν υλικά, να λύνουν προβλήματα, να σχεδιάζουν επόμενα βήματα.	- δραματοποιούν μια πρωτότυπη ιστορία με τη βοήθεια ενός ηθοποιού/σκηνοθέτη	- ανακαλύπτουν με τη βοήθεια μουσικού πως παράγονται διαφορετικοί ήχοι από τύμπανα διαφορετικού μεγέθους.	- Συζητούν με καλλιτέχνες για το έργο τους και ανακαλύπτουν ομοιότητες και διαφορές με τα δικά τους έργα (ΝΣ)

Σχήμα 5. ORIM-Arts Framework: ΠΡΟΤΥΠΟ

Πειραματική εφαρμογή του ORIM-Arts Framework σε ελληνικά νηπιαγωγεία – Η περίπτωση δύο Νηπιαγωγείων της Αττικής (11^ο Νηπ. Ιλίου & 3^ο Νηπ. Νέας Σμύρνης)

Η περίπτωση του 11^{ου} Νηπ. Ιλίου

Το 11^ο Νηπ. Ιλίου, στεγάζεται σε δικό του κτίριο, σε μια σχετικά υποβαθμισμένη περιοχή του Ιλίου και λειτουργεί με δύο ολοήμερα τμήματα. Οι νηπιαγωγοί ενός εξ αυτών των τμημάτων, κ.κ. **Στέλλα Παγάνη και Σούλη Ζαμπούκη**, εκπαιδευτικοί με σημαντική εμπειρία, εφαρμόζουν, τα τελευταία δύο χρόνια, πειραματικά το πρόγραμμα, θέτοντας τις Τέχνες στο επίκεντρο της μάθησης και, μέσω αυτών, εξυπηρετώντας στόχους όλων των γνωστικών αντικειμένων του Αναλυτικού Προγράμματος.

Στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο, οι διάφορες μορφές των Τεχνών, με τις οποίες ήρθαν σε επαφή τα παιδιά για να εμπλουτίσουν τις παραστάσεις τους και να εκφραστούν ελεύθερα, περιελάμβαναν κυρίως τα εικαστικά, τον χορό, τη μουσική και το θέατρο. Ωστόσο, καθώς το εύρος των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων που περιελάμβανε το πρόγραμμα -και των διασυνδέσεών τους με τα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα- είναι εξαιρετικά εκτενές και πολύπλοκο, θα επιχειρηθεί μόνο η παρουσίαση του άξονα «Τέχνες-Εικαστικά».

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά, φοιτώντας σε ένα Νηπιαγωγείο που βασίζει τον εκπαιδευτικό σχεδιασμό του στις Τέχνες, προσέγγισαν τις γνώσεις και ανέπτυξαν τις δεξιότητές τους με αβίαστο, πιο ευχάριστο και πιο δημιουργικό τρόπο. Μέσα από το έργο σημαντικών Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών, είχαν ευκαιρίες να προσεγγίσουν έννοιες από όλες τις μαθησιακές περιοχές, να αναπτύξουν δεξιότητες και να υιοθετήσουν στάσεις και νοοτροπίες. Πειραματίστηκαν με τα διαθέσιμα υλικά, ταξινόμησαν τα άχρηστα υλικά και επινόησαν πρωτότυπες χρήσεις τους, κινητοποίησαν τη φαντασία τους, έμαθαν να επικοινωνούν και να εκφράζουν τις ιδέες και τα συναισθήματά τους με πολλούς εναλλακτικούς τρόπους, μέσα από τα δημιουργήματά τους και εξοικειώθηκαν με νέες ορολογίες.

Μέσω επιλεγμένων αντικειμένων τέχνης (πίνακες ζωγραφικής διαφόρων σχολών ή ρευμάτων, γλυπτά, κεραμικά, κ.λπ.), κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με μεγάλους Έλληνες και ξένους εικαστικούς καλλιτέχνες, προσεγγίζοντας ενδεικτικά:

Μέσω του έργου του **Mondrian**: έννοιες μαθηματικών, όπως οι γραμμές, τα ορθογώνια σχήματα, η συμμετρία και τα μεγέθη. Επίσης, χωρικές έννοιες όπως οι διαδρομές και ο λαβύρινθος. Με τα μοτίβα του, έφτιαξαν γράμματα από άχρηστο υλικό.

Ακολουθεί πίνακας που περιέχει ενδεικτικές δράσεις των παιδιών και τον τρόπο που αυτές ταξινομούνται, με βάση το πρόγραμμα ORIM:

Μελετώντας τον MONDRIAN

ORIM	ΥΛΙΚΑ & ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ (materials & experiences)	ΦΑΝΤΑΣΙΑ (imagination)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (skills)	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ (talk about arts)
ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ (Opportunities)	- Πειραματίστηκαν με διαφορετικά υλικά & χρώματα - Χρησιμοποίησαν άχρηστα υλικά για να φτιάξουν μικροκατασκευές (διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: ΠΑΙΔΙ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ	- Χρησιμοποίησαν δημιουργικά άχρηστα υλικά	-Μίλησαν για τις γραμμές, τη συμμετρία και τα μεγέθη και επεκτάθηκαν σε μαθηματικές έννοιες (διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ)	-Μίλησαν για τα επαναλαμβανόμενα μοτίβα στην Τέχνη

	ΕΚΦΡΑΣΗ – μικροκατασκευ ές με άχρηστα υλικά)			
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ (Recognition)	-«Ωραία ιδέα, να αντικαταστήσε τε τα χρώματα κίτρινο, κόκκινο και μπλε με χρώματα δικής σας επιλογής!» -«Η σκέψη να φτιάξετε ο καθένας το δικό του μονόγραμμα από άχρηστα υλικά, είναι θαυμάσια. Σκεφτείτε τόρα πώς θα το δουλέψετε»	-«Πραγματικά, Ηλέκτρα, τα μοτίβα του Mondrian θυμίζουν τραπεζομάντηλ ο!»	-«Μου αρέσει ο τρόπος που συνεργάζεστε για να χρωματίσετε αυτό το μεγάλο χαρτί! Πώς το σκεφτήκατε να δουλεύετε ο καθένας από ένα χρώμα;»	-«Σε ευχαριστούμε, Νικόλα, που μας έφερες την πληροφορία για τον «Κυβισμό». Ναι, η τεχνική του Mondrian θυμίζει ορθογώνια τοποθετημένα το ένα δίπλα στο άλλο»
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑ ΣΗ (Interaction)	-«Προτείνω να συνεργαστείτε για να επιλέξετε το μέγεθος του χαρτιού, το	-Με αφορμή την τεχνοτροπία του Mondrian θέλησαν να μεταφέρουν τα		-Συζήτησαν για τις εμπειρίες τους από την ενασχόληση με την τεχνοτροπία του Mondrian

	μέγεθος των πινέλων και τα χρώματα που θα χρειαστείτε για να χρωματίσετε τα ορθογώνια σχήματα»	μοτίβα επάνω στα τρισδιάστατα γράμματα που κατασκεύασαν (διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ – αναπαραγωγή μοτίβων)		(διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ – προφορική επικοινωνία) -Διαπίστωσαν ότι τα έργα του διαφέρουν από τα έργα άλλων καλλιτεχνών που ήξεραν και ότι αυτό τον κάνει μοναδικό (διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ – συστήματα, ταξινόμηση)
ΠΡΟΤΥΠΟ (Model)	-Παρατήρησαν με προσοχή τα έργα του Mondrian, εντοπίζοντας τα βασικά στοιχεία στην τεχνοτροπία	-Παρουσίασαν πολλές διαφορετικές ιδέες για την κατασκευή των τρισδιάστατων γραμμάτων με τη χρήση	- Πειραματιζόμενοι με διαφορετικά υλικά (χάρακες, μεγάλα κουτιά από επιτραπέζια	-Περιηγήθηκαν μέσω διαδικτύου στο Μουσείο του Guggenheim, όπου εκτίθενται τα σημαντικότερα

	του και ζήτησαν να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα.	άχρηστου υλικού, μέχρι να καταλήξουν στη χρησιμοποίηση άχρηστων κουτιών συσκευασίας τροφίμων	παιχνίδια, βιβλία από τη βιβλιοθήκη, τεντωμένος σπάγκος κ.λπ.) ανέπτυξαν δεξιότητες για να χαράσσουν ευθείες γραμμές επάνω σε επιφάνειες διαφορετικής υφής (χαρτί, μουσαμάς, ύφασμα).	έργα του Mondrian και μετά τα συνέκριναν με τα δικά τους έργα.
	- Παρακολούθησαν με προσοχή την ορθή χρήση του πινέλου και την αραίωση του χρώματος από την εκπαιδευτικό και μετά πειραματίστηκαν μόνοι τους.			

Σχήμα 6. ORIM-Arts Framework – Μελετώντας τον Mondrian

Μέσω του έργου του **Warhol**: την έννοια της ταυτότητας. Μιλήσανε για τον εαυτό τους, που αποτέλεσε αφορμή για τη διερεύνηση της διαφορετικότητας. Προσέγγισαν, επίσης, τις έννοιες του μοτίβου, της επανάληψης και της διάταξης στο χώρο.

Ακολουθεί πίνακας που περιέχει ενδεικτικές δράσεις των παιδιών και τον τρόπο που αυτές ταξινομούνται, με βάση το πρόγραμμα ORIM:

Μελετώντας τον WORHOL

ORIM	ΥΛΙΚΑ & ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ (materials &	ΦΑΝΤΑΣΙΑ (imagination)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (skills)	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ
-------------	---	-------------------------------	----------------------------	--------------------------------

	experiences)			(talk about arts)
ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ (Opportunities)	<p>- Πειραματίστηκαν με διαφορετικά υλικά & χρώματα.</p> <p>- Πειραματίστηκαν με την τεχνική του κολλάζ.</p>	<p>- Χρησιμοποίησαν με δημιουργικό τρόπο άχρηστα υλικά, π.χ. ετικέτες από κονσέρβες.</p>	<p>-Αυτοσχεδίασαν, μιλώντας για τον εαυτό τους και προσπάθησαν να αυτοπαρουσιαστούν με πρωτότυπο τρόπο (διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ – κανόνες προσεκτικής ακρόασης)</p> <p>-Παρουσίασαν με παντομίμα τα αγαπημένα τους παιχνίδια (διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: ΠΑΙΔΙ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ – Δραματική τέχνη, δραματοποίηση αφηγήσεων)</p>	<p>-Μίλησαν για την αυτοπροσωπογραφία ή πορτραίτο.</p> <p>-Είδαν στο διαδίκτυο αυτοπροσωπογραφίες άλλων καλλιτεχνών και διαφορετικών τεχνοτροπιών.</p>

<p>ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ (Recognition)</p>	<p>-«Το γλασέ που χρησιμοποίησατε στο κολλάζ αναδεικνύει το έργο σας!»</p>	<p>-«Έξυπνη η ιδέα σου, Γιώργο, να γράψουμε μία λέξη που να χαρακτηρίζει τον καθένα σας, κάτω από την αυτοπροσωπογραφία σας!»</p>	<p>-«Με εντυπωσίασε η εκφραστικότητά σας, όταν παρουσιάσατε με παντομίμα τα αγαπημένα σας παιχνίδια!»</p>	<p>-«Διαπιστώνω πως έχετε εμπλουτίσει το λεξιλόγιό σας γύρω από τις Τέχνες. Μπράβο σας!»</p>
<p>ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ (Interaction)</p>	<p>-«Η μπογιά στο τελάρο είναι πολύ αραιή και θα στάζει, μετά τα τυπώματα . Κάτι τέτοιο, ίσως σας καταστρέψει το έργο. Πώς πιστεύετε πως θα μπορούσατε να το αποφύγετε;»</p> <p>-«Κυρία, χρειαζόμαστε μια κόλλα</p>	<p>- «Φοβερή σκέψη! Ας μοιραστούμε σε ζευγάρια, για να φτιάξει ο ένας το πορτραίτο του άλλου»</p> <p>-Τα παιδιά ζητούν να ζωγραφίσουν την αυτοπροσωπογραφία τους, κοιτάζοντας τον εαυτό τους</p>	<p>-Ορισμένα παιδιά προσπάθησαν να εξηγήσουν σε δύο από τους συμμαθητές τους που δεν μιλούσαν καλά ελληνικά τι ακριβώς σημαίνει η τεχνική «αυτοπροσωπογραφία» (ζωγραφίζω τον εαυτό μου)και τη διαφορά της από την τεχνική της «προσωπογραφίας» (κάποιος άλλος</p>	<p>- Συνέκριναν τα έργα του Mondrian με τα έργα του Worhol και ανακάλυψαν ως κοινό τόπο τα μοτίβα.</p> <p>-Εξέφρασαν τις προτιμήσεις τους ανάμεσα στους δύο καλλιτέχνες και επιχειρηματολόγησαν για να στηρίξουν τις</p>

	<p>διάφανη, γιατί η άσπρη κόλλα δείχνει άσχημα στο πλάι»</p> <p>-«Το γλασέ δεν απορροφά το χρώμα. Δεν μπορούμε να ζωγραφίσουμε επάνω του με το πινέλλο»</p>	<p>στον καθρέφτη. Κάποια από τα παιδιά, χρησιμοποιούν ως πρότυπο τη φωτογραφία τους από το παρουσιολόγιο.</p>	<p>με ζωγραφίζει)(διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο:</p> <p>ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΑΝΘΡΩΠΟΓΕΝΕΣ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ</p> <p>– ανάπτυξη ενσυναίσθησης και ικανοτήτων συνεργασίας)</p>	<p>επιλογές τους.</p>
<p>ΠΡΟΤΥΠΟ (Model)</p>	<p>- Παρατηρώντας τα έργα του Warhol, αποφάσισαν να δημιουργήσουν την αυτοπροσωπογραφία τους αλλά και προσωπογραφίες άλλων παιδιών ή μελών της οικογένειάς τους.</p> <p>-</p>	<p>-Έμαθαν να εντοπίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά ενός προσώπου, με τη βοήθεια μητέρας, καθηγήτριας εικαστικών (π.χ. σχήμα προσώπου, χρώμα ματιών, χρώμα και μήκος μαλλιών κλπ).</p>	<p>-Μέσω της αυτοπαρουσίας, διαπίστωσαν τις μεταξύ τους ομοιότητες και διαφορές, αναπτύσσοντας ανοχή στη διαφορετικότητα.</p>	<p>-Περιηγήθηκαν μέσω διαδικτύου στο Μουσείο Μοντέρνας Τέχνης της Νέας Υόρκης, όπου φιλοξενούνται έργα του και ανακάλυψαν ότι εκτός από ζωγράφος είναι γλύπτης, κινηματογραφιστής και συγγραφέας.</p>

	Πειραματίστηκαν πολύ με την υφή των υλικών βαφής αλλά και με την απορροφητικότητα διαφορετικών ειδών χαρτιού.			
--	---	--	--	--

Σχήμα 7. ORIM-Arts Framework – Μελετώντας τον Worhol

Λόγω οικονομίας χώρου, οι επόμενοι καλλιτέχνες που μελετήθηκαν στο 11^ο Νηπ. Ιλίου, θα παρατεθούν χωρίς πίνακες ταξινόμησης δράσεων, με βάση το πρόγραμμα ORIM. Παρά ταύτα, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι οι βασικές γραμμές της φιλοσοφίας του προγράμματος ORIM, ακολουθήθηκαν καθόλη τη διάρκεια της μελέτης του έργου των καλλιτεχνών που ακολουθούν. Έτσι, τα παιδιά, εκτός από τις ευκαιρίες που είχαν να ανακαλύψουν και να αλληλεπιδράσουν με τα υλικά, να αλληλεπιδράσουν με την ομάδα τους, τις εκπαιδευτικούς τους και εμπειρότερους «άλλους», να εμπλουτίσουν τις εμπειρίες τους, το λεξιλόγιο και τις τεχνικές τους, να απελευθερώσουν τη φαντασία τους και να καλλιεργήσουν την αισθητική τους και το προσωπικό τους κριτήριο, επιπλέον, ανέπτυξαν δεξιότητες, κατέκτησαν έννοιες και υιοθέτησαν στάσεις, νοοτροπίες και συμπεριφορές, με αφορμή τις Τέχνες.

Για παράδειγμα:

Μέσω του έργου του **Γαΐτη**: Η επεξεργασία του έργου «Ο πόλεμος της εξουσίας» έδωσε τη δυνατότητα για επεξεργασία των εννοιών της Δημοκρατίας και της Ειρήνης. Βοήθησε, επίσης, να κατανοήσουν τον πόλεμο του '40 και την εξέγερση του Πολυτεχνείου. Τα ανθρωπάκια του Γαΐτη, παρώθησαν τα παιδιά να μιλήσουν για το σώμα τους, τις ανάγκες τους και τα συναισθήματά τους. Με αφορμή τις «Σειρήνες», μίλησαν για τη Μυθολογία, την ποίηση και συνέθεσαν τα δικά τους Λίμερικς.

Ο «Ίκαρος» του **Matisse** δημιούργησε το έναυσμα για να μιλήσουν, εκτός από το γνωστό μύθο, για το φυσικό περιβάλλον, τον ήλιο και τη σχέση του με τη γη και τους ανθρώπους. Η «Γυναίκα», προκάλεσε τα παιδιά να μιλήσουν για το ανθρωπογενές περιβάλλον και, κυρίως, για τη μητέρα και την οικογένεια.

Όταν τα παιδιά αρχίσανε να μελετάνε τα έργα του **Φασιανού**, είχαν φτάσει οι Απόκριες, γι' αυτό ασχοληθήκανε πολύ με τον «Χαρταετό». Με αφορμή το συγκεκριμένο έργο, εξαντλήθηκε και το θέμα με τα ήθη και έθιμα των Αποκριών. Όταν τα παιδιά άρχισαν να επεξεργάζονται τα «Καρπούζια», δόθηκε μια καλή ευκαιρία για να αναπτυχθούν θέματα για την υγιεινή διατροφή και ιδιαίτερα για τη διατροφική αξία των φρούτων.

Ο **Θεόφιλος** άρεσε πολύ στα παιδιά. Εκείνη την περίοδο, μέσα στην τάξη, άκουγες συνέχεια κρητικές μαντινάδες και το τραγούδι του Ερωτόκριτου, που έγινε αφορμή για να μάθουν τα παιδιά όλα τα παραδοσιακά όργανα της Κρήτης. Επειδή η ιστορία αυτή τους άρεσε πολύ, την δραματοποίησαν με μεγάλη διάθεση. «Η θεά της γεωργίας, Δήμητρα», γοήτευσε τα παιδιά τόσο όσο και ο μύθος της κόρης της Περσεφόνης. Με αφορμή τα συγκεκριμένα πρόσωπα της Μυθολογίας, μάθανε όλο το Δωδεκάθεο του Ολύμπου. Όταν μελετήσανε το έργο «Ελαιομάζωμα», έγινε σύνδεση με τις αγροτικές δραστηριότητες των ανθρώπων (ανθρωπογενές περιβάλλον) που συνδέονται με τη φύση (όργωμα, σπορά, φροντίδα της καλλιέργειας, συγκομιδή καρπού). Το «Αρτοποιείον» γέννησε την επιθυμία σε εκπαιδευτικούς και παιδιά να ζυμώσουνε και να ψήσουνε ψωμί. Όταν αρχίσανε να παρατηρούνε τις φουστανέλες του «Μάρκου Μπότσαρη» και του «Οδυσσέα Ανδρούτσου», είχε φτάσει η 25^η Μαρτίου και έτσι, με αφορμή αυτούς τους δύο ήρωες, έγινε η διασύνδεση με την Επανάσταση του 1821. Ο «Μώλος» στη Μυτιλήνη δημιούργησε στα παιδιά την απορία να δούνε στον χάρτη πού βρίσκεται αυτό το μέρος και ανακαλύψανε πως είναι νησί. Έτσι, προέκυψε συζήτηση για τα νησιά της Ελλάδας και για την παραδοσιακή αρχιτεκτονική τους. Η συζήτηση επεκτάθηκε και στα ιστιοφόρα, γι' αυτό, όταν φτιάζανε το δικό τους «Μώλο», διαλέξανε ύφασμα για να βάλουνε στα πανιά του τρικάταρτου που δημιούργησαν. Όταν αποφασίσανε να δημιουργήσουνε τη δική τους «Γοργόνα», οι νηπιαγωγοί έδειξαν στα παιδιά την τεχνική του τσαλακωμένου χαρτιού, που την χρησιμοποίησαν τα παιδιά στο έργο τους για να δώσουνε την εντύπωση της κυματισμένης θάλασσας. Τα αληθινά κοχύλια στο στήθος της Γοργόνας, ήταν δική τους ιδέα.

Η τεχνοτροπία του **Picasso** τράβηξε αμέσως το ενδιαφέρον των παιδιών, καθώς δυσκολεύονταν να κατανοήσουν το περιεχόμενο των έργων του. Οι νηπιαγωγοί βρήκαν την ευκαιρία να μιλήσουν στα παιδιά για τον Κυβισμό, προσφέροντάς τους τη δυνατότητα να εμπλουτίσουν το λεξιλόγιό τους. Ο «Κόκορας», έγινε αιτία για να μιλήσουν για τα οικόσιτα ζώα και, μετά, για το χωριό και τις διαφορές του από την πόλη (φυσικό περιβάλλον). Όταν τα παιδιά δημιούργησαν τον δικό τους «Αρλεκίνο» πήρανε την πρωτοβουλία να του βάλουνε τούλι στον γιακά και στολίσανε την καρδέκλα από πίσω με ένα κομμάτι δαντέλα που βρήκανε στα άχρηστα υλικά ανάμεσα στις κορδέλες. Την «Γκουέρνικα» την μελετήσανε μαζί με το «Περιστέρι» για να «ξορκίσουνε» τα δεινά του πολέμου με το σύμβολο της ειρήνης. Τα παιδιά μάθανε πως ο Picasso ήταν και γλύπτης, όταν οι νηπιαγωγοί τους έδειξαν τα κεραμικά και χάλκινα γλυπτά του. Έτσι, τα παιδιά ζήτησαν να δημιουργήσουν τη δική τους κατσίκα από άχρηστα υλικά, λίγο πιο τροφαντή από την «καχεκτική» δική του. Εξ αιτίας αυτής της κατσίκας, έγιναν εκτεταμένες αναφορές για την αξία της κτηνοτροφίας για τη χώρα μας.

Όταν τα παιδιά αρχίσανε να μελετάνε τον **Miro**, είχανε πλέον αναπτύξει τη δεξιότητα να αξιοποιούνε δημιουργικά το άχρηστο υλικό. Γι' αυτό το λόγο, επειδή εμπνευστήκανε από τη «Γυναίκα με πουλί», έφτιαξε ο καθένας το δικό του γλυπτό. Αυτό αποδείχτηκε ότι δεν ήταν εύκολο, καθώς έπρεπε τα στοιχεία που κολλάγανε στην κορυφή να ισορροπούν, χωρίς να πέφτει κάτω το γλυπτό. Ήταν τότε που πειραματιστήκανε πολύ με την ισορροπία (Φυσικές επιστήμες). Αργότερα, φτιάξανε γλυπτά από πηλό, ανακαλύπτοντας την πηλοπλαστική.

Τέλος, μελετώντας τον **Τσόκλη**, τα παιδιά μυήθηκαν στις μεικτές τεχνικές. «Το φεγγάρι στο νερό» προκάλεσε συζητήσεις για το διάστημα και η «Αντανάκλαση στο νερό» δημιούργησε στα παιδιά την περιέργεια να πειραματιστούνε με το νερό και να ανακαλύψουνε πώς αντικατοπτρίζονται τα διάφορα αντικείμενα στην επιφάνειά του.

Τελικά, εκτός από τις τεχνικές, τα καλλιτεχνικά ρεύματα και τη σωστή ορολογία, τα παιδιά μάθανε, ταυτόχρονα, πολλά πράγματα για τη ζωή και τον κόσμο γύρω τους. Η χρονιά που πέρασε αποτέλεσε για αυτά ένα ονειρικό, δημιουργικό ταξίδι μέσα στη γνώση, με οδηγούς τις Τέχνες και τις εκπαιδευτικούς της τάξης.

Η περίπτωση του 3^{ου} Νηπ. Σμύρνης

Το 3^ο Νηπιαγωγείο Ν. Σμύρνης, στεγάζεται σε δικό του κτίριο και λειτουργεί με δύο ολοήμερα τμήματα. Οι νηπιαγωγοί ενός εξ αυτών των τμημάτων, κ.κ. **Μπακοπούλου Μαρία και Πάντου Βάγια**, εκπαιδευτικοί με σημαντική εμπειρία, εφαρμόζουν, τα τελευταία δύο χρόνια, πειραματικά το πρόγραμμα, ενθαρρύνοντας και επιδιώκοντας συστηματικά την ενασχόληση των παιδιών με την Τέχνη, ως έναν ελκυστικό τρόπο προσέγγισης και γνωριμίας των παιδιών με έργα τέχνης από διάφορους πολιτισμούς, εποχές και τόπους. Γνωριμία με έργα τέχνης Ελλήνων και ξένων καλλιτεχνών, τοπία, σκηνές, πορτρέτα και νεκρές φύσεις. Μια αναζήτηση περιπέτειας, ένα παιχνίδι εξερεύνησης, όπου οι συγκινήσεις και οι εκπλήξεις δεν τελειώνουν ποτέ... Και φυσικά επιλογή έργων τέχνης που ανταποκρίνονται στα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Οι ποικίλες μορφές της καλλιτεχνικής έκφρασης χρησιμοποιούνται ως εργαλεία σε όλες τις μαθησιακές περιοχές του Αναλυτικού Προγράμματος για τη σφαιρική και ολοκληρωμένη κατανόηση του θέματος, δίνοντας στα παιδιά ευκαιρίες να αναπτύξουν γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες που συνδέονται με όλες τις μαθησιακές περιοχές, καθώς και να υιοθετήσουν στάσεις και νοοτροπίες.

Στο συγκεκριμένο Νηπιαγωγείο, όπου η Τέχνη είναι αναπόσπαστο κομμάτι της εκπαιδευτικής διαδικασίας, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με τις πέντε μορφές της καλλιτεχνικής έκφρασης: Τα εικαστικά, τη μουσική, το θέατρο, τον χορό και την οπτικοακουστική έκφραση και φυσικά κατά την ανάπτυξή τους οι καλλιτεχνικές δραστηριότητες διαπλέκονται μεταξύ τους. Οι δραματοποιήσεις συνδέονται με την εκφραστική κίνηση και με εικαστικά στοιχεία, ο χορός συνδυάζεται με τη μουσική διευρύνοντας έτσι τις δυνατότητες επικοινωνίας μεταξύ των παιδιών αλλά και ανάμεσα στην εκπαιδευτικό και τα παιδιά, αφού επιτρέπουν στα τελευταία να εκφράσουν με ποικίλους τρόπους συναισθήματα, ιδέες και βιώματα που κάποιες φορές τους είναι δύσκολο να εκφράσουν με τον λόγο.

Στη συγκεκριμένη εργασία θα επιχειρηθεί η παρουσίαση του άξονα «Τέχνες-Εικαστικά» προσεγγίζοντας γεωμετρικές έννοιες και θέματα από το φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον.

Η φράση του Πάουλ Κλέε «**Γραμμή είναι μια κουκκίδα που πήγε βόλτα...**», τους έδωσε το ερέθισμα να ξεκινήσουν (εκπαιδευτικοί και μαθητές) το περιπετειώδες ταξίδι στη γνώση με έναν τρόπο διαφορετικό.

Μπορούμε άραγε να «εκμεταλλευτούμε» τη **φαντασία των παιδιών** για να τα γοητεύσουμε με την εκμάθηση γεωμετρικών εννοιών, που συνήθως διδάσκονται με προβλέψιμο τρόπο, ξεκομμένο εντελώς πολλές φορές από τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών;

«*Κάθε αντικείμενο μπορεί να διδαχτεί σε κάθε παιδί οποιασδήποτε ηλικίας αρκεί να του προσφερθεί με μια μορφή κατάλληλη και αποτελεσματική*» (Jerome Bruner).

Πιο συγκεκριμένα, στα παιδιά, μέσα από τη γνωριμία τους με τα ρεύματα του Κυβισμού, Αρ νουβό (Art Nouveau), Οπ αρτ (*Op Art*) και της αφηρημένης τέχνης στη ζωγραφική -στα οποία έχει κυρίαρχο ρόλο η Γεωμετρία- τους δόθηκε η δυνατότητα να προσεγγίσουν με διασκεδαστικό τρόπο γεωμετρικές έννοιες, να ανακαλύψουν τις ιδιότητες των γεωμετρικών σχημάτων, καθώς και τη σχέση της Γεωμετρίας με τη φύση και την τέχνη.

Η επαφή με τη γεωμετρία έγινε μέσα από το έργο σπουδαίων ζωγράφων που ενσωμάτωσαν στο έργο τους αρχές της Γεωμετρίας (Πικάσο, Καντίνσκι, Κλέε, Κλιμτ, Μοντριάν, Ντελονέ), δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά να κάνουν υποθέσεις, να ανταλλάξουν ιδέες καθώς θα συγκρίνουν καλλιτέχνες μεταξύ τους ως προς το πώς χρησιμοποιούσαν τα σχήματα, τις γραμμές, τη σύνθεση, το χρώμα, να πειραματισθούν με ποικίλες τεχνικές και υλικά, να αναπτύξουν τη δημιουργικότητά τους, να καλλιεργήσουν τη φαντασία τους.

Η πρώτη επαφή των παιδιών με έργα τέχνης με γεωμετρικά σχήματα και έννοιες (σημείο, είδη γραμμών κ.λπ.) έγινε με ένα παραμύθι που δημιούργησαν και διαβάσανε οι νηπιαγωγοί στα παιδιά κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς με τίτλο: «Ταξίδι στη Σχηματοχώρα». Μέσα από την αφήγηση, τα παιδιά γνώρισαν χαρακτηριστικές ιδιότητες των γεωμετρικών σχημάτων και τις μεταξύ τους σχέσεις, όπως τα τρίγωνα, τετράγωνα, ορθογώνια και τους κύκλους, παρατήρησαν, συνέκριναν και διαμόρφωσαν υποθέσεις. Χωρίστηκαν σε ομάδες και η κάθε ομάδα δημιούργησε ένα κολάζ με τη δική της Σχηματοχώρα, όπου χρησιμοποίησαν τα σχήματα για να συνθέσουν τη δική τους γειτονιά και να φτιάξουν σπίτια, αυτοκίνητα, ανθρωπάκια ή ό,τι άλλο θα ήθελαν.

Στη συνέχεια, μέσω επιλεγμένων πινάκων ζωγραφικής, τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με μεγάλους ξένους εικαστικούς καλλιτέχνες, προσεγγίζοντας ενδεικτικά:

Μέσω του έργου του **Paul Klee** και **Wassily Kandinsky**: γεωμετρικές έννοιες, όπως η έννοια της γραμμής – ευθείας και καμπύλης- η έννοια της γωνίας, εισαγωγή στην έννοια παραλληλίας/καθετότητας, γεωμετρικά σχήματα. Ο Κλέε και ο Καντίνσκι βοήθησαν τα παιδιά να προσεγγίσουν τη γεωμετρία με διασκεδαστικό τρόπο. Τι πιο ωραίο από το να ανακαλύπτεις τα χρώματα και τα σχήματα μέσα από την τέχνη!

Δημιούργησαν τους δικούς τους πίνακες ζωγραφικής, ζωγραφίζοντας πρόσωπα και φανταστικά τοπία, συνδυάζοντας χρώματα και σχήματα, όπως ο Κλέε, χρησιμοποιώντας πολλαπλά στρώματα χρώματος και επιχειρώντας την απόδοση των αντικειμένων με τη χρήση βασικών γεωμετρικών σχημάτων. Έτσι, επηρεασμένα π.χ. από τον πίνακα του Κλέε «*Κάστρο και Ήλιος*» και χρησιμοποιώντας την τεχνοτροπία του, δημιούργησαν το δικό τους έργο. Πειραματίστηκαν όμως κι ελεύθερα, ζωγραφίζοντας δέντρα, λουλούδια, πεταλούδες, επηρεασμένοι από την τεχνική του. «*Ένας πίνακας*», έλεγε ο Κλέε, «*είναι απλώς μια γραμμή που βγήκε για περίπατο*».

Επίσης, επηρεασμένα τα παιδιά από τα έργα του **Καντίνσκι**, ο οποίος θεωρείται ως ο θεμελιωτής της αφηρημένης τέχνης, «*Γραμμή πέρα ως πέρα*», «*Τετράγωνα με ομόκεντρους κύκλους*», «*Κίτρινος κύκλος*», ζωγράφισαν πίνακες με αφηρημένο περιεχόμενο, όπου το χρωματικό χάος γοητεύει και προκαλεί πολλούς συνειρμούς και συναισθήματα .

Ακολουθεί πίνακας που περιέχει ενδεικτικές δράσεις των παιδιών και τον τρόπο που αυτές ταξινομούνται, με βάση το πρόγραμμα ORIM:

Μελετώντας τον Klee και Kandinsky

ORIM	ΥΛΙΚΑ & ΕΜΠΕΙΡΙΕΣ (materials & experiences)	ΦΑΝΤΑΣΙΑ (imagination)	ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ (skills)	ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΓΙΑ ΤΙΣ ΤΕΧΝΕΣ (talk about arts)
ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ	-	-	-Μίλησαν για	-Ήρθαν σε

<p>(Opportunities)</p>	<p>Πειραματίστηκαν με διαφορετικές τεχνικές, υλικά και χρώματα και αυτοσχεδίασαν .</p> <p>- Χρησιμοποίησαν ποικίλα υλικά ζωγραφικής και άχρηστα υλικά για να δημιουργήσουν έργα τέχνης (διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: ΠΑΙΔΙ: ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΦΡΑΣΗ)</p>	<p>Χρησιμοποίησαν και συνδύασαν δημιουργικά χρώματα και σχήματα για να δημιουργήσουν τους δικούς τους πίνακες ζωγραφικής.</p>	<p>τα χρώματα στα έργα τέχνης</p> <p>- Αναγνώρισαν τα διαφορετικά είδη γραμμών και απέδωσαν κίνηση με αυτές.</p> <p>- Μίλησαν για τις γωνίες και επεκτάθηκαν στα γεωμετρικά σχήματα με την περιγραφή και αναγνώριση των ιδιοτήτων τους (διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ)</p> <p>- Χρησιμοποίησαν στον προφορικό τους λόγο ορισμένους απλούς όρους τέχνης.</p> <p>- Περιέγραψαν τα έργα τους</p>	<p>επαφή με διάφορα καλλιτεχνικά ρεύματα</p> <p>- Γνώρισαν το έργο μεγάλων ζωγράφων και την τεχνοτροπία τους.</p> <p>- Ανακάλυψαν τη σχέση της γεωμετρίας με τη φύση και τις τέχνες</p> <p>- Δημιούργησαν δικές τους ιστορίες σχετικές με τα έργα τέχνης με τα οποία ήρθαν σε επαφή και τις δραματοποίησαν.</p> <p>- Δημιούργησαν γωνιά τέχνης στον χώρο του νηπιαγωγείου.</p> <p>- Οργάνωσαν έκθεση ζωγραφικής στον χώρο του σχολείου με τις</p>
-------------------------------	---	---	---	---

			και τα διάφορα έργα τέχνης και εξέφρασαν σκέψεις, συναισθήματα και προτιμήσεις.	συλλογές δικών τους έργων τέχνης και τα παρουσίασαν στους γονείς, αναφέροντας τα υλικά και τις τεχνικές που χρησιμοποίησαν
ΑΝΑΓΝΩΡΙΣΗ (Recognition)	-«Βλέπω ότι υπάρχουν πολλά διαφορετικά σχήματα σ' αυτό το σχέδιο και διαλέξατε και έντονα χρώματα. Το αποτέλεσμα είναι πολύ ενδιαφέρον καθώς καταφέρατε να αποτυπώσετε με τον δικό σας τρόπο τον πίνακα του Κλέε «Κάστρο	-«Πώς το έφτιαξες αυτό το καινούργιο χρώμα; Είναι πολύ όμορφο!» - «Η σύνθεση που κάνατε με τα χρώματα και τα σχήματα είναι καταπληκτική! Μπράβο σας!»	-«Βλέπω ότι αναμείξατε τις τέμπερες στις παλέτες σας, φτιάχνοντας διάφορα χρώματα» «Μου αρέσει ο τρόπος που συνεργάζεστε για να δημιουργήσετε το δικό σας πίνακα ζωγραφικής, χρησιμοποιώντας την	- «Τα έργα ζωγραφικής που παρατηρήσαμε σας έδωσαν πολλές ιδέες για το πώς θα χρησιμοποιήσετε τα σχήματα, τις γραμμές, τη σύνθεση και το χρώμα».

	και Ήλιος». Μου αρέσει πολύ ο μεγάλος κίτρινος ήλιος. Φαίνεται πολύ λαμπερός!»		τεχνοτροπία του Καντίνσκι με τους ομόκεντρους κύκλους. Πώς το σκεφτήκατε να δημιουργήσετε ένα φθινοπωρινό τοπίο;»	
ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ (Interaction)	-«Προτείνω να δουλέψετε ομαδικά για να αποφασίσετε τα υλικά τα οποία θα μπορούσατε να επιλέξετε για να ζωγραφίσετε πρόσωπα, όπως ο Κλέε»	-Με ερέθισμα ένα έργο του Καντίνσκι «Κίτρινος ήλιος» δημιούργησαν ένα παραμύθι με γραμμές, γεωμετρικά σχήματα και χρώματα» (διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ – προφορική επικοινωνία & γραπτός λόγος)	- Συζήτησαν και συνέκριναν τους δύο καλλιτέχνες μεταξύ τους (Κλέε και Καντίνσκι) ως προς το πώς χρησιμοποιούσαν τα σχήματα, τις γραμμές, τη σύνθεση, το χρώμα και ανακάλυψαν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα δικά τους έργα και στα έργα των	- Τα παιδιά παρουσίασαν τα έργα τους στα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους. - Πραγματοποίησαν ηχογραφήσεις με ενδεικτικό θέμα «είμαι η Αγγελική και σας περιγράφω το έργο που μου άρεσε πιο πολύ». -Συζήτησαν για τις εμπειρίες τους από την

			καλλιτεχνών.	ενασχόληση με την τεχνοτροπία της αφηρημένης σκέψης (διασύνδεση με γνωστικό αντικείμενο: ΠΑΙΔΙ ΚΑΙ ΓΛΩΣΣΑ – προφορική επικοινωνία)
ΠΡΟΤΥΠΟ (Model)	-Παρατήρησαν με προσοχή τα υλικά στα έργα του Κλέε και Καντίνσκι και ζήτησαν να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα.	- Δραματοποίησαν το παραμύθι που δημιούργησαν τα ίδια τα παιδιά.	-Διαπίστωσαν ότι με απλά γεωμετρικά σχήματα μπορούν να ανταποδοθούν διάφορες μορφές (π.χ. σπιτιών, αντικειμένων κ.ά.).	-Επισκέφθηκαν το Εθνικό μουσείο Μοντέρνας Τέχνης όπου εκτίθενται διάφορα έργα τέχνης. - Περιηγήθηκαν εικονικά (μέσω διαδικτύου) στο Κέντρο Πάουλ Κλέε όπου εκτίθενται τα σημαντικότερα έργα του και μετά τα συνέκριναν με τα δικά τους έργα.

Σχήμα 8. ORIM-Arts Framework –Μελετώντας τον Klee και Kandinsky

Οι υπόλοιποι καλλιτέχνες που μελετήθηκαν στο 3^ο Νηπ. Ν. Σμύρνης, θα παρατεθούν χωρίς πίνακες ταξινόμησης δράσεων, με βάση το πρόγραμμα ORIM. Είναι όμως σημαντικό να αναφερθεί ότι οι βασικές γραμμές της φιλοσοφίας του προγράμματος ORIM, ακολουθήθηκαν καθόλη τη διάρκεια της μελέτης του έργου των καλλιτεχνών που ακολουθούν.

Για παράδειγμα:

Ο Van Gogh, εντυπωσίασε τα παιδιά με τις πινελιές του οι οποίες πολλές φορές παρουσιάζουν μια κίνηση. Η επεξεργασία του έργου «*Εναστρη νύχτα*» έδωσε τη δυνατότητα να μιλήσουν για το Ηλιακό μας Σύστημα και στη συνέχεια αποτύπωσαν το έργο με τον δικό τους ιδιαίτερο τρόπο. «*Η ανθισμένη Αμυγδαλιά*» του Van Gogh τους έφερε πιο κοντά την Άνοιξη, συμβολίζοντας την ελπίδα και την αναγέννηση. Για το Καλοκαίρι εμπνεύστηκαν από το έργο του «*Οι ψαρόβαρκες στην παραλία Σεν Μαρί*». Επισκέφθηκαν εικονικά (μέσω διαδικτύου) το Μουσείο του Van Gogh στο Άμστερνταμ για να θαυμάσουν τα έργα του.

Κατά τη διάρκεια της θεματικής ενότητας ‘η Άνοιξη’ γνώρισαν έργα του **Claude Oscar Monet** και εντυπωσιάστηκαν από τον τρόπο που ζωγράφιζε τα λουλούδια του κήπου του. Άλλοτε ατομικά κι άλλοτε ομαδικά, έγιναν και τα παιδιά μικροί ιμπρεσιονιστές κι αποτύπωσαν στο χαρτί λουλούδια εμπνευσμένοι από το μαγικό κόσμο του Μονέ.

Στα πλαίσια του προγράμματος ‘Συναισθηματική Αγωγή’ τα παιδιά ήρθαν σε επαφή με το έργο του **Joan Miró** (Χουάν Μιρό) «*Το χαμόγελο των φλεγόμενων φτερών*» και παρατήρησαν ότι το ανθρωπάκι που απεικονίζεται δεν έχει πρόσωπο.

Τι να αισθάνεται άραγε; Αποφάσισαν να ζωγραφίσουν το πρόσωπο του όπως πίστευαν ότι μπορεί να νιώθει.

Επίσης, στη θεματική ενότητα ‘Πλανήτες’ παρατήρησαν τον πίνακα του **Joan Miró** «*Η φιγούρα μπροστά από τον κόκκινο ήλιο*» και προσπάθησαν να βρουν κοινά στοιχεία με τον προηγούμενο πίνακα. Διαπίστωσαν ότι τα έργα του **Miró** είναι πολύ κοντά στον παιδικό κόσμο, στην παιδική φαντασία.

Με αφορμή το έργο του **Alexej Georgewitsch von Jawlensky**, τα παιδιά μιλήσανε για τα συναισθήματά τους, μάθανε να τα αναγνωρίζουνε και να τα εκφράζουν, μίλησαν για τη χαρά, τη λύπη, τον θυμό, την απογοήτευση. Το πιο σημαντικό, όμως, είναι ότι έμαθαν να εκφράζουν και αυτά με δημιουργικό τρόπο τον κόσμο των συναισθημάτων τους. Ανακάτεψαν χρώματα και αφήσανε ελεύθερη τη φαντασία τους. Και δημιούργησαν ανάλογα με τη διάθεσή τους περίεργα πρόσωπα όπως ο **Jawlensky**. Βασικό χαρακτηριστικό του Ρώσου **εξπρεσιονιστή** καλλιτέχνη ήταν η τάση να μην αναπαριστά αντικειμενικά την πραγματικότητα όπως στον Ιμπρεσιονισμό, αλλά να την παραμορφώνει. Τα περισσότερα έργα του διακρίνονται από έναν έντονο προβληματισμό και μία μελαγχολική διάθεση.

Ο Gustav Klimt (Γκούσταφ Κλιμτ), ο οποίος διαδραμάτισε σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της Αρ Νουβό (Art Nouveau), εντυπωσίασε τα παιδιά με την τεχνοτροπία του. Χαρακτηριστικό των έργων του Κλιμτ είναι η ελάχιστη παρουσία του ανθρώπινου στοιχείου, το τετράγωνο σχήμα που χρησιμοποιούσε, καθώς και η ομοιότητα αρκετών από τα έργα του με ψηφιδωτά. Χαρακτηριστικό είναι επίσης το φόντο, που διακοσμείται με πολυάριθμα σχήματα και λεπτομέρειες, συχνά με φύλλα χρυσού και αργύρου. Έτσι τα Χριστούγεννα δημιούργησαν το δικό τους δέντρο με φύλλα χρυσού κι ασημιού... κολλώντας μεταλιζέ μικροσκοπικά χαρτάκια. Συνθέσανε και δικά τους έργα. Τοπία ονειρικά -ίσως λίγο θλιμμένα- επηρεασμένοι από την τεχνική του Κλιμτ.

Τελικά, μέσα από αυτό το ταξίδι στις Τέχνες, τα παιδιά εξοικειώθηκαν στην παρατήρηση των ζωγραφικών έργων, προκλήθηκε το ενδιαφέρον τους να εκθέτουν απόψεις, σχόλια για την ερμηνεία τους, να παρατηρούν και να σχολιάζουν λεπτομέρειες, να αναγνωρίζουν πλέον το ιδιαίτερο στυλ κάθε καλλιτέχνη αλλά και, το πιο σημαντικό, να εμπνευστούν από έργα που τα συγκίνησαν και να επιχειρούν κι εκείνα με τη σειρά τους να πειραματιστούν ελεύθερα με χρώματα και σχήματα, με συγκεκριμένες ή αφηρημένες φόρμες, προκειμένου να εκφράσουν τα δικά τους συναισθήματα για τον κόσμο που τα περιβάλλει .

Σε ανύποπτο χρόνο και με ελάχιστη (έως μηδαμινή καθοδήγηση από τους εκπαιδευτικούς) ζωγράφιζαν πρόσωπα, τοπία, αλλά και αφηρημένες φόρμες. Το μεγαλύτερο, ίσως, όφελος που αποκόμισαν τα παιδιά, ήταν να εξοικειωθούν στο να στέκονται και να ανακαλύπτουν την ομορφιά στην Τέχνη, εκεί που οι περισσότεροι ίσως προσπερνούν αδιάφορα.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική

Δαφέρμου Χαρά, Κουλούρη Πηνελόπη & Μπασαγιάννη Ελευθερία, *Οδηγός Νηπιαγωγού, Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί, Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ, 2006.

ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο – Προγράμματα Σχεδιασμού και Ανάπτυξης Δραστηριοτήτων*, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2003.

Edwards Carolyn, Gandini Lella, & Forman George, (επιμ.) *Reggio Emilia: Οι χίλιες γλώσσες των παιδιών προσχολικής ηλικίας*, Αθήνα, Πατάκης, 2000.

Κόκκος Αλέξης και Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011.

Νέο Σχολείο (Σχολείο 21^{ου} αι.) – Πιλοτικό Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου, Μέρος 2^ο: Μαθησιακές περιοχές, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011.

Οργανισμός Ηνωμένων Εθνών (ΟΗΕ), *Η Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού*. Γενική Συνέλευση των Ηνωμένων Εθνών, 1989.

Erstein Ann & Τρίμη Έλλη, *Εικαστικές τέχνες και μικρά παιδιά, Ενισχύοντας τους μικρούς καλλιτέχνες*, Αθήνα, Τυπωθήτω, 2005.

Ξένη

Abbot Lesley & Nutbrown Cathy (Eds) *Experiencing Reggio Emilia: implications for preschool provision*, Buckingham, Open University Press, 2001.

Gardner Howard, *Art, mind and brain: A cognitive approach to creativity*, New York, Basic Books, 1982.

Nutbrown Cathy, Conceptualising arts-based learning in the early years, *Research Papers in Education*, 2013, 28:2, 239-263.

Nutbrown Cathy & Jones Helen, *Daring discoveries: Arts-based learning in the early years*, Doncaster, Creative Partnerships/Darts, 2006.

Perkins David, *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*, Los Angeles, The Getty Education Institute for the Arts, 1994.

Παντελία Πατάπη, Νηπιαγωγός (4ο Νηπιαγωγείο Σαλαμίνας)

Μαρία Κουτή, Σχολική Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής 4ης Περιφέρειας Αττικής.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 3^η

Με οδηγό τον Πολυχρόνη Λεμπέση και ένα γραμματόσημο γνωρίζουμε την παραδοσιακή στολή της Σαλαμίνας. Ένα πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής για το Νηπιαγωγείο.

Κουτή Μαρία, Σχολικός Σύμβουλος Προσχολικής Αγωγής,

Πατάπη Παντελία, Νηπιαγωγός

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η συνεχής ανάπτυξη ποικίλων μορφών τέχνης και η εύκολη πρόσβασή τους στην καθημερινή ζωή γονέων και παιδιών μεταφέρει τη βαρύτητα της εισαγωγής και της αποτελεσματικής αξιοποίησης των τεχνών και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Τα παιδιά έρχονται σε επαφή με έργα τέχνης, μα δεν έχουν πάντα τη δυνατότητα να εμβαθύνουν στην καλλιτεχνική παρουσίαση της πραγματικότητας. Γι' αυτό, το σχολείο έρχεται να τα εισάγει στις πρώτες μορφές ανάγνωσης, ανάλυσης και επεξήγησης ειδών τέχνης μέσα από τον διάλογο και τις εικαστικές δραστηριότητες. Στην παρούσα πρόταση, παρουσιάζεται ένα ολοκληρωμένο καινοτόμο πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής για το νηπιαγωγείο, το οποίο διασυνδέει δύο πίνακες ζωγραφικής του Πολυχρόνη Λεμπέση και ένα γραμματόσημο με ένα πρόγραμμα μουσειακής αγωγής για την παραδοσιακή στολή της Σαλαμίνας, με στόχο την ενδυνάμωση της επαφής των νηπίων με την τοπική λαϊκή τους παραδοσιακή τέχνη. Το μουσειοπαιδαγωγικό πρόγραμμα στηρίζεται στη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του Howard Gardner, σύμφωνα με την οποία δίνεται η ευκαιρία στα παιδιά να κατανοήσουν με διαφορετικούς τρόπους τη γνώση. Στόχος, η ανάδειξη της προσωπικής μοναδικότητας κάθε μαθητή-παιδιού μέσα από τους οκτώ τύπους νοημοσύνης (γλωσσική, μαθηματική, χωροταξική, μουσική, σωματοκινητική, διαπροσωπική, ενδοπροσωπική και συναισθηματική). Το πρόγραμμα διακρίνεται σε τέσσερις φάσεις διεξαγωγής (δραστηριότητες πριν από την επίσκεψη στο μουσείο, δράσεις κατά την επίσκεψη στο μουσείο, μετά την επίσκεψη στο μουσείο) και στην αξιολόγηση. Λαμβάνοντας υπόψιν τον βαθμό ωρίμανσης των παιδιών ως προς τις αντιληπτικές, γνωστικές, γλωσσικές, κοινωνικές, και οπτικοχωρικές ικανότητες δεξιότητας τους, καθώς επίσης και την αναγκαιότητα μιας

παιδαγωγικής προσέγγισης όλων των εκφραστικών μέσων, μέσω του προτεινόμενου προγράμματος δίνονται οι ευκαιρίες για να αναπτυχθούν πολύπλευρα οι ιδιαίτερες ικανότητες των παιδιών σε διάφορους τομείς.

ΛΕΞΕΙΣ ΚΛΕΙΔΙΑ: λαϊκή τέχνη, παραδοσιακή στολή, Πολυχρόνης Λεμπέσης, γραμματόσημο, Σαλαμίνα, προσχολική ηλικία, λαογραφικό μουσείο, Μορφές Πολλαπλής Νοημοσύνης.

Η θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης (Multiple Intelligence) του H. Gardner.

Τη θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης εμπνεύστηκε ο Howard Gardner καθηγητής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου του Harvard. Το ερώτημά του ήταν μήπως πρέπει να σκεφτούμε ότι η ασυνεννοησία μεταξύ μας δεν οφείλεται στο ότι κάποιος είναι έξυπνότερος και άλλοι λιγότερο έξυπνοι, αλλά απλώς διαφορετικοί στον τρόπο που αντιλαμβάνονται τα πράγματα. Κανείς δεν μπορεί να είναι έξυπνος σε όλα. Η απόλυτη ευφυΐα δεν υπάρχει. Και μήπως τελικά δεν έχει τόση σημασία το IQ αλλά το «I can»¹⁴;

Η νοημοσύνη διαχωρίζεται σε πρακτική και θεωρητική. Η **Πρακτική Νοημοσύνη** χαρακτηρίζεται από τη δύναμη προσαρμογής σε νέες και διαφορετικές καταστάσεις του εξωτερικού κόσμου. **Θεωρητική Νοημοσύνη** είναι η ικανότητα του ατόμου να διατυπώνει κρίσεις, συλλογισμούς, με χαρακτηριστικό της γνώρισμα την αφαιρετική ικανότητα, δηλαδή την εύρεση ομοιοτήτων, διαφορών ή συσχετισμών.

Θεωρία Πολλαπλής Νοημοσύνης (Multiply Intelligence – MI). Σύμφωνα με τον Howard Gardner η νοημοσύνη έχει οκτώ βασικά επίπεδα. Τη **Γλωσσική Νοημοσύνη**, όπου πλεονέκτημα θεωρείται η ιδιαίτερη ικανότητα στον χειρισμό της γλώσσας, της γραμματικής, της ποίησης, στο διάβασμα και στο γράψιμο, στην έκφραση των σκέψεων με λέξεις, στη διατύπωση επιχειρημάτων, στον πολύ καλό γραπτό λόγο και προφορικό ειρμό. Η **Λογικο-μαθηματική Νοημοσύνη**, όπου εντοπίζεται η ιδιαίτερη ικανότητα με αριθμούς, μαθηματικά

¹⁴ Ψυχολογία, Φιλοσοφία, Επιστήμες και Παιδεία, (4/11/2011), *Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης*.

Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 4, 2015, από <https://sciencearchives.wordpress.com/2011/11/04/h-%CE%AF-%CE%AE-%CF%8D/>

προβλήματα, αξιολογήσεις και μαθηματικούς υπολογισμούς¹⁵ και με την εξεύρεση λύσεων εκεί που οι άλλοι σπαζοκεφαλιάζουν. Η **Χωροταξική νοημοσύνη**, δηλαδή η αντιληπτική ικανότητα δημιουργίας του νοητικού μοντέλου ενός χώρου, ο εύκολος προσανατολισμός, η αντίληψη του χώρου, των αντικειμένων και των διαστάσεών τους, οι εικαστικές και εποπτικές αποδόσεις. Η **Μουσική Νοημοσύνη**, που δηλώνει την άνετη αντίληψη της μουσικής και των νοτών, της σύνθεσης και του παιξίματος μουσικής, τη ρυθμική έκφραση. Η **Σωματοκινητική ή Κινησθητική Νοημοσύνη**, που αναφέρεται στην καλή διαχείριση του σώματος με ακρίβεια κινήσεων, στις δραματοποιήσεις. Η **Διαπροσωπική Νοημοσύνη** φανερώνει την ικανότητα κατανόησης και συνεργασίας με άλλους ανθρώπους, την αντίληψη των αναγκών των άλλων, το εύκολο «διάβασμα» των χαρακτήρων των ανθρώπων, την προσαρμογή και την επιτυχή αλληλεπίδραση σε ένα κοινωνικό σύνολο, την εύκολη κοινωνικοποίηση, την αλληλοδιδασκαλία και τη διαχείριση κρίσεων.

Η **Ενδοπροσωπική Νοημοσύνη** αφορά την ικανότητα να κατανοεί κάποιος τον εαυτό του και να χρησιμοποιεί τις ικανότητές του επιτυχημένα, να αναγνωρίζει και να ελέγχει τα συναισθήματά του, να έχει επίγνωση των δυνατοτήτων, των φόβων και των επιθυμιών του και την ικανότητα να τα διαχειριστεί προς όφελός του. Ο Daniel Goleman συνδύασε την ενδοπροσωπική και τη διαπροσωπική νοημοσύνη σε μία νέα μορφή, τη **Συναισθηματική νοημοσύνη**, η οποία δηλώνει το να είναι κάποιος ικανός να γνωρίζει τι αισθάνεται και να μπορεί να διαχειρίζεται τα συναισθήματά του, να παρακινεί τον εαυτό του για να ολοκληρώνει τους στόχους του, να είναι δημιουργικός στο μέγιστο των δυνατοτήτων του, να κατανοεί τι αισθάνονται οι άλλοι και να διαχειρίζεται αποτελεσματικά τις σχέσεις του μαζί τους. Παράλληλα, διακρίνεται η **Νατουραλιστική νοημοσύνη ή Φυσιοκρατική νοημοσύνη**, δηλαδή η κριτική σκέψη απέναντι στο περιβάλλον, τις ανάγκες του και τις φθορές που προκαλεί το άτομο σε αυτό με τις καθημερινές του συνήθειες. Σχετίζεται με τη φύση και τη σύνδεση της πληροφορίας με τον φυσικό περίγυρο. Τα άτομα με **Νατουραλιστική** νοημοσύνη είναι ευαίσθητα ως προς τη φύση και τη θέση τους μέσα σε αυτήν και διαθέτουν ευκολία στη φροντίδα και την αλληλεπίδραση με τα ζώα. Ο Daniel

¹⁵ Παππού Α.Ι. (χ.χ.), *Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης του Howard Gardner*, Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 7, 2015, από http://users.sch.gr/pappou/typoi_nohmosynhs.html

Goleman προσέθεσε την **Οικολογική νοημοσύνη**¹⁶, που δηλώνει την ικανότητα προσαρμογής ενός ατόμου στον οικολογικό του χώρο. Είναι η ευαισθησία που βοηθά στον εντοπισμό των επιπτώσεων των πράξεων των ανθρώπων στον πλανήτη και στην υγεία. Η Οικολογική νοημοσύνη επεκτείνει την ενσυναίσθηση και τις δεξιότητες της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης στα φυσικά οικοσυστήματα (π.χ. νιώθουμε οδύνη για τον πλανήτη και παίρνουμε αποφάσεις για να βελτιώσουμε την κατάστασή του)¹⁷. Εκτός αυτών συζητιέται σήμερα αν και δεν έχουν συμπεριληφθεί στη λίστα ακόμα η **Υπαρξιακή** ή **Πνευματική νοημοσύνη**. Πρόκειται για την ικανότητα να τοποθετεί κάποιος τον εαυτό του στις διαστάσεις του κόσμου (άπειρο και απειροελάχιστο), να σέβεται και να προβληματίζεται πάνω σε διάφορα υπαρξιακά ζητήματα της ανθρώπινης φύσης, όπως η σημασία της ζωής, η έννοια του θανάτου, η μοίρα του φυσικού και ψυχικού κόσμου και να βιώνει εμπειρίες, όπως την αγάπη ενός άλλου προσώπου ή να χάνεται στη μαγεία ενός έργου τέχνης. Παραδείγματα ανθρώπων με υψηλό δείκτη υπαρξιακής νοημοσύνης ήταν ο Αριστοτέλης, ο Πλάτωνας, ο Σωκράτης, ο Έμερσον, ο Αϊνστάιν, ο Κομφούκιος¹⁸.

Το Πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής που περιγράφεται στηρίζεται θεωρητικά στη θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του H. Gardner και πραγματεύεται το μουσειακό έκθεμα της γυναικείας νυφικής παραδοσιακής σχολής της Σαλαμίνας.

Πρόγραμμα Μουσειακής Αγωγής

Πρωτόκολλο εκπαιδευτικού προγράμματος στο μουσείο.

ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ: Γνωριμία με την παραδοσιακή νυφική γυναικεία στολή της Σαλαμίνας.

¹⁶ Ψυχολογία, Φιλοσοφία, Επιστήμες και Παιδεία, (4/11/2011), *Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 4, 2015, από <https://sciencearchives.wordpress.com/2011/11/04/h-%CE%AF-%CE%AE-%CF%8D/>

¹⁷ Κούρκουλα Χ. (χ.χ.), *Βιβλιοπαρουσίαση: Οικολογική Νοημοσύνη του Daniel Goleman*, Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 5, 2015, από http://www.oikologos.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=251:goleman&catid=68:library&Itemid=200

¹⁸ Ψυχολογία, Φιλοσοφία, Επιστήμες και Παιδεία, (4/11/2011), *Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 4, 2015, από <https://sciencearchives.wordpress.com/2011/11/04/h-%CE%AF-%CE%AE-%CF%8D/>

ΧΩΡΟΣ: Λαογραφικό μουσείο Σαλαμίνας.

ΔΙΑΡΚΕΙΑ: 60 λεπτά.

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ: 25 παιδιά.

ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΩΝ: 4-6 ετών.

ΣΚΟΠΟΣ: Τα παιδιά ενθαρρύνονται να γνωρίσουν ένα συγκεκριμένο έκθεμα, τη γυναικεία παραδοσιακή στολή της Σαλαμίνας, που εντάσσεται στην τοπική λαϊκή ιστορία τους.

ΕΠΙΜΕΡΟΥΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ (Ειδικότεροι Στόχοι):

Τα παιδιά ενθαρρύνονται:

- ✓ να εξοικειωθούν με τους χώρους του μουσείου,
- ✓ να αποκτήσουν κοινωνική ταυτότητα και συνείδηση,
- ✓ να διευρύνουν το λεξιλόγιό τους,
- ✓ να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη,
- ✓ να εκφράσουν την ατομικότητά τους και να διευρύνουν την προσωπικότητά τους μέσω της ανακάλυψης και της ομαδικής εργασίας,
- ✓ να καταλάβουν τη σημασία της τέχνης, της επιστήμης και της τεχνολογίας,
- ✓ να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από το παιχνίδι,
- ✓ να έρθουν σε επαφή με την ωφέλιμη χρήση και την πρακτική αξία των αγαθών του λαϊκού τους πολιτισμού,
- ✓ να εκφραστούν δημιουργικά μέσα από τη ζωγραφική και τη δραματική τέχνη,
- ✓ να καλλιεργήσουν την οπτική τους απόκριση στα έργα τέχνης,
- ✓ να βρουν ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στον σύγχρονο τρόπο ενδυμασίας και εκείνον άλλων εποχών,
- ✓ να έρθουν σε επαφή με τη λαϊκή αισθητική παράδοση και
- ✓ να αναπτύξουν την παρατηρητικότητά τους.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: παραδοσιακή στολή, μπόλια, πασουμάκια ή καλίκια, ποδιά, πουκάμισο, φουστάνι, μπιρμπιλια, καπιτσάλι, τάσι, βελούδο, τιρτίρι, κοπανέλια, ζιπούνι ή τζάκος, γιορντάνι, δαντέλλα, πόρπη ή κατρούμπα.

ΑΦΟΡΜΗΣΗ ΓΙΑ ΤΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ

- Η έναρξη συλλογών αγαπημένων αντικειμένων των παιδιών στο νηπιαγωγείο μας.
- Η αναγνώριση της παραδοσιακής στολής της Σαλαμίνας σε γραμματόσημο από μία μαθήτριά μας, που είχε πρόσφατα επισκεφτεί το Λαογραφικό Μουσείο Σαλαμίνας.
- Η σύνδεση της στολής από τρίτο μαθητή με τον πίνακα ζωγραφικής του Πολυχρόνη Λεμπέση (η γριά Σούρμπαινα), στον οποίο αναγνώρισε το γιορντάνι.
- Το όνομα του ζωγράφου Πολυχρόνη Λεμπέση, που ανήκει σε κεντρική οδό, που οδηγεί στο νηπιαγωγείο μας και είναι πολύ γνωστή στα παιδιά, γιατί την περπατάμε κάθε ημέρα.
- Το προσωπικό ενδιαφέρον της νηπιαγωγού, γιατί ο Πολυχρόνης Λεμπέσης είχε βαφτίσει την προγιαγιά της, την οποία και είχε ζωγραφίσει στον πίνακά του, που είχε ονομάσει η μικρή Κουλουριώτισσα.

Α΄ ΦΑΣΗ: ΑΡΧΙΚΟΣ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΣ/ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ

Επίσκεψη προετοιμασίας του εκπαιδευτικού στο μουσείο: συζήτηση με τα υπεύθυνα μέλη του μουσείου, επαφή του εκπαιδευτικού με όλα τα σημεία του μουσείου (αναζήτηση των βοηθητικών χώρων: τουαλέτες, βεστιάριο, είσοδοι, πρόσβαση για ΑΜΕΑ, χώρος αλλαγής πάνας βρεφών, χώροι αναμονής). Ακολουθεί η επιλογή του εκθέματος που θα μελετηθεί, ο ορισμός ημέρας και ώρας της εκπαιδευτικής επίσκεψης, η αναζήτηση έντυπου ή πληροφοριακού υλικού για το έκθεμα με το οποίο θα ασχοληθούν τα παιδιά.

ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΦΑΚΕΛΟΥ ΕΝΗΜΕΡΩΣΗΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ:

Α) Πληροφοριακό υλικό για το μουσείο.

«Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας» ή «Λαογραφικό Μουσείο» Σαλαμίνας¹⁹. Το Λαογραφικό Μουσείο του Δήμου Σαλαμίνας στεγάζεται από τον Οκτώβριο του 1998 σε μια ευρύχωρη αίθουσα του Δημαρχείου και φέρει το όνομα του Σαλαμίνιου φιλόλογου, λαογράφου-ερευνητή, Πέτρου Φουρίκη.

Στο μουσείο αυτό είναι συγκεντρωμένα πλήθος από λαογραφικά αντικείμενα της ζωής της Σαλαμίνας και της ιστορίας του τόπου. Ιδιαίτερα εντυπωσιακή η συλλογή ανδρικών και

¹⁹ Δήμος Σαλαμίνας. (χ.χ.), Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας. Το λαογραφικό μουσείο, Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 7, 2015, από <http://www.salamina.gr/Default.aspx?tabid=256&language=el-GR>

γυναικείων τοπικών ενδυμασιών. Η συλλογή ζιπουνιών (τζάκων), μας πηγαίνει πίσω 300 χρόνια, μας δίνει εικόνα της εποχής και μας βοηθά να δούμε την ποικιλία και την αισθητική αντίληψη στα ενδυματολογικά στοιχεία του τόπου. Στο μουσείο παρουσιάζονται έπιπλα διαφόρων εποχών, ξύλινες κούνιες μωρών, αργαλειοί, οικιακά σκεύη, εργαλεία επαγγελματιών κυρίως γεωργικά, καθώς και διάφορα κεραμικά και χάλκινα αντικείμενα του καθημερινού βίου σε πρωτότυπα σχέδια.

Τα όπλα του 1821 (σπάθες, γιαταγάνια, καριοφίλια, πιστόλες, ξίφη) και το αργυρόκουμπο της φέρμελης του στρατηγού Γ. Καραϊσκάκη τραβούν την προσοχή. Στις συλλογές του μουσείου περιλαμβάνονται εικόνες της μεταβυζαντινής περιόδου, εκκλησιαστικά σκεύη και ιερατικά αντικείμενα (αστερίσκοι, αρτοφόρια, δισκάρια, δισκοπότηρα, αγιαστούρες, ξύλινες σφραγίδες), σπάνια έγγραφα 18^{ου} και 19^{ου} (π.χ. προικοσύμφωνα), πλούσιο φωτογραφικό υλικό από το 1850, πίνακες ζωγραφικής και παραδοσιακά μουσικά όργανα²⁰.

B) Πληροφοριακό υλικό για το έκθεμα μελέτης.

Η αρχαιοπρεπής διακόσμηση της «κουλουριώτικης φορεσιάς» και το πλούσιο και αυστηρό ύφος της θυμίζουν βυζαντινή μεγαλοπρέπεια. Η νυφιάτικη γυναικεία στολή, με την οποία θα ασχοληθούμε, είχε και την πιο λαμπρή διακόσμηση²¹. Στον τότε σαλαμινιακό τρόπο ζωής, το νυφικό φόρεμα δεν ήταν λευκό, όπως σήμερα. Αποτελείτο από πολλά εξαρτήματα και κοσμήματα.

Τα κύρια υφάσματα ήταν το μαλακό κόκκινο βελούδο, οι λευκές και χρυσές δαντέλες, το μετάξι Σουφλίου, ο χασές, τα χρυσά νήματα. Τα κοσμήματα ήταν πολλά και πλούσια (φλουριά, χρυσές λίρες και πεντόλιρα). Ακόμη και τα νυφικά γοβάκια ήταν όλα χρυσοκεντημένα. Η ποσότητα των άλυσων με τα φλουριά ή των λιρών-πεντόλιρων ήταν ένδειξη της κοινωνικής τάξης και του υλικού πλούτου της νύφης. Το αν τα χρυσά κοσμήματα ήταν ή όχι αληθινά μπορούσε κάποιος να το καταλάβει από τον ήχο που έκαναν όταν η κοπέλα που τα φορούσε, περπατούσε.

²⁰ Δήμος Σαλαμίνας. (χ.χ.), Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας. Το λαογραφικό μουσείο. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 7, 2015, από <http://www.salamina.gr/Default.aspx?tabid=256&language=el-GR>

²¹ Δικαίος, Α. (25/11/2009), *Η αρβανίτικη γυναικεία φορεσιά*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 7, 2015, από <http://www.ethnos.gr/entheta.asp?catid=23514&subid=2&pubid=8548830>

Η νυφική φορεσιά φοριόταν και στις επίσημες θρησκευτικές γιορτές ή εθνικές επετείες και όχι μόνο στον γάμο και είχε έντονες χρωματικές αντιθέσεις και ανάγλυφα χρυσοκεντήματα. Αποτελείτο από το μεταξωτό άσπρο πουκάμισο, τον τζάκο με βυσσινί βελούδινα μανίκια κεντημένα με χρυσόνημα και το πολύπτυχο αμάνικο φουστάνι από χασέ, βαμμένο από ειδικούς τεχνίτες σε λαδοπράσινο στιλπνό χρώμα. Το πανωκόρμι του φορέματος, χρυσοκεντημένο και στολισμένο με χρυσά σιρίτια κουμπώνει στη μέση με μικρή πόρπη. Τη φορεσιά συμπληρώνουν το μεγάλο γιορντάνι, πλέγμα από κοράλλια και χάντρες με επιρραμμένα φλουριά, που επικαλύπτει το στήθος, η βελούδινη χρυσοκεντημένη ποδιά και τα επίσης χρυσοκέντητα ποδήματα, τα καλίκια. Το κεφάλι στολίζουν το φεσάκι μαλαμοκαπνισμένο τάσι και ασημένια νομίσματα, το μαύρο σταμπωτό μαντήλι τυλιγμένο σαν ταινία ολόγυρα του και η χρυσοϋφαντή μεταξωτή μπόλια²².

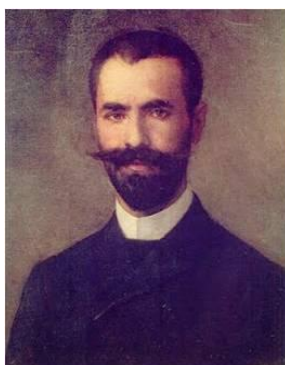
Γ) Φάκελος παρουσίασης του θέματος, αποτελείται από:

Φωτογραφίες-καρτ ποστάλ με παραδοσιακές στολές του μουσείου, των λοιπών εκθεμάτων και κυρίως του βασικού εκθέματος μελέτης της στολής της «Κουλουριώτισσας νύφης». Βιβλία με εικονικές αναφορές στην κουλουριώτικη λαογραφική στολή. Μία κουκλίτσα μικρού μεγέθους ντυμένη με την παραδοσιακή φορεσιά. Γραμματόσημα με την παραδοσιακή στολή. Παραδοσιακή νησιώτικη μουσική της Σαλαμίνας και κουλουριώτικα δημοτικά νησιώτικα τραγούδια, π.χ. «η Τράτα», «το Καμακάκι μου», με τη συνοδεία των οποίων οι κοπέλες χόρευαν και έκαναν στροφές με τα φουστάνια και τα κοσμήματά τους σε χαρούμενες γιορτές, όπως π.χ. στις Απόκριες. Πίνακες ζωγραφικής του Πολυχρόνη Λεμπέση και πληροφοριακό υλικό για τη ζωή του ζωγράφου. Γεωγραφικός χάρτης της Ελλάδας και του νησιού της Σαλαμίνας. Διαφάνειες σε μορφή power-point, που αναφέρονται σε φωτογραφίες που έχει η νηπιαγωγός βγάλει κατά τη δική της επίσκεψη στο μουσείο και τις παρουσιάζει στα παιδιά ενδεικτικά (ψηφιακή ξενάγηση στο μουσείο). Μερικά από τα εξαρτήματα της κουλουριώτικης στολής, δάνεια από το τοπικό τμήμα του Λυκείου Ελληνίδων, από τη συλλογή κάποιων μητέρων/γιαγιάδων που ενδέχεται να διατηρούν ένα πιστό αντίγραφο νυφικής στολής σε μικρό ή μεγάλο μέγεθος. Μιλάμε για τα υλικά κατασκευής, τα σχέδια των κεντημάτων και των δαντελών, τα χρώματα και τη διαδικασία.

²² Νυφική φορεσιά Σαλαμίνας (2010). Στο www.konaki.gr. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 4, 2015, από <http://www.konaki.gr/costumes/salamina.html>

Καλούμε στο νηπιαγωγείο μας έναν τεχνίτη και μία κεντήστρα της παραδοσιακής στολής να μας μιλήσουν για τη δουλειά τους.

Μία αυτοπροσωπογραφία του Σαλαμινίου ζωγράφου Πολυχρόνη Λεμπέση, λίγα λόγια για τη ζωή και το έργο του και οι δύο πίνακες ζωγραφικής του Πολυχρόνη Λεμπέση (η γριά Σούρμπαϊνα και η γιαγιά).



Εικόνα 1: (Ο Σαλαμίνιος ζωγράφος Πολυχρόνης Λεμπέσης). Πηγή για την εικόνα 1: <http://peritexnisologos.blogspot.gr/2014/04/o-1848-1913.html>, ημ Ανάκτησης 19/09/2015.

Ο καθηγητής ιστορίας της τέχνης του Πανεπιστημίου Αθηνών, κος Νίκος Ζίας, σε άρθρο του-αφιέρωμα για τον Πολυχρόνη Λεμπέση γράφει ότι ήταν ένας τίμιος και ειλικρινής καλλιτέχνης. Και συνεχίζει αναφέροντας πως ο Πολυχρόνης Λεμπέσης γεννήθηκε στα 1848 στη Σαλαμίνα, όπου είχε καταφύγει η βιοωτικής καταγωγής οικογένεια των προγόνων του, κυνηγημένη από τους Τούρκους. Το αρβανίτικο Λεμπέσης, πιθανώς παρατσούκλι της οικογενείας του, αναφέρεται σε πολεμιστές, κουρσάρους και εν γένει ατίθασους άντρες. Ο Πολυχρόνης ήταν ένας ήπιος, ταπεινός και ήσυχος άνθρωπος σ' όλη του τη ζωή. Όταν η μικρή αθηναϊκή κοινωνία του τέλους του 19ου αιώνα και η περιορισμένη καλλιτεχνική ζωή που χαρακτηριζόταν από διαμάχες έδειξαν τις διαθέσεις τους στον Λεμπέση, αυτός προτίμησε να αποσυρθεί στη Σαλαμίνα, όπου και έζησε «εν αφανεία». Στην Αθήνα είχε έλθει για να σπουδάσει ζωγραφική όπου και διακρίθηκε και εγκαταστάθηκε μετά την επιστροφή του από το Μόναχο, όπου συνέχισε με την ίδια επιτυχία τις σπουδές του.

Ευχάριστη αναλαμπή στην αθηναϊκή του ζωή, η φιλική υποδοχή της οικογενείας Δραγούμη, που του συμπαραστάθηκε σ' όλη του σχεδόν τη ζωή. Τον δέχονται στο αρχοντικό τους στο

Ζάππειο και ζωγραφίζει προσωπογραφίες μελών της μακεδονίτικης οικογένειας αυτών των φλογερών πατριωτών. Η ολόσωμη προσωπογραφία της Μαρίας Δραγούμη, ανακεκλιμένη να κρατάει με το αριστερό χέρι το κεφάλι και με χαλαρό το δεξί βεντάλια, είναι ίσως το πιο ενδιαφέρον έργο εσωτερικού χώρου με ιδιαίτερη έμφαση στην ατμόσφαιρα και στη ζωγραφική λειτουργία των πολλών επίπλων, παραπετασμάτων κ.λπ., που δείχνει τον προσωπικό τρόπο με τον οποίο αξιοποιεί ο Λεμπέσης τα διδάγματα του Μονάχου²³.

Στην προσωπογραφική ζωγραφική ο Λεμπέσης έδωσε μερικά από τα καλύτερα δείγματα γραφής και πλούτισε τη νεοελληνική τέχνη με έργα προσωπογραφικής αλήθειας και εικαστικής δομής, όπως φαίνεται τόσο στα λίγα «επίσημα» πορτρέτα όσο και ακόμη περισσότερο στις προσωπογραφίες φίλων και συγγενών. Χαρακτηριστικό έργο της πρώτης κατηγορίας, η προσωπογραφία του Φερδινάνδου Σερπιέρη, του γνωστού μεγαλοεπιχειρηματία του 19ου αι. Από το σκοτεινό βάθος του πίνακα προβάλλει φωτεινός ο σφαιρικός όγκος της κεφαλής του Σερπιέρη²⁴. Η πλούσια γενειάδα γίνεται η ζωγραφική μετάβαση από τη σκουρόχρωμη ενδυμασία στο ανοιχτόχρωμο πρόσωπο. Το χρώμα πλάθει με σιγουριά τη στιβαρή φόρμα. Η αιχμηρή αλήθεια του έργου, που ούτε ωραιοποιούσε καθόλου τα φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά του ευτραφούς Σερπιέρη, ούτε εξευγένιζε την προσωπικότητά του, προκάλεσε τότε τις αντιδράσεις του εικονιζομένου αλλά και τις λοιδορίες των συναδέλφων του ζωγράφου. Κληροδότησε όμως στη νεοελληνική προσωπογραφία ένα από τα σημαντικότερα έργα του.

Κατά την παραμονή του στην Αθήνα δέχεται κάποιες παραγγελίες για προσωπογραφίες, που σιγά σιγά όμως περιορίζονται. Εργάζεται και είναι από τους λίγους, αν όχι και ο μόνος από τους γνωστούς ζωγράφους και στην εικονογράφηση εκκλησιών ακολουθώντας τη δυτικότερο τεχνοτροπία, αν και είχε περάσει τα παιδικά του χρόνια στη Μονή της Φανερωμένης στη Σαλαμίνα και είχε συναναστραφεί με τις χιλιάδες μορφές των Αγίων, που ιστόρησε ο Γεώργιος Μάρκου (1735). Η εκκλησιαστική του ζωγραφική είχε διπλή αφετηρία:

²³ Ζίας, Ν. (26/07/1998), *Με αφορμή τα 150 χρόνια από τη γέννηση του Πολυχρόνη Λεμπέση ο Νίκος Ζίας γράφει για τη ζωή και το έργο του. Ο «πιο σπουδαίος Έλληνας ζωγράφος»*. Όπως ανακτήθηκε στις 19/09/2015 από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=101556>.

²⁴ Ζίας, Ν. (26/07/1998), *Με αφορμή τα 150 χρόνια από τη γέννηση του Πολυχρόνη Λεμπέση ο Νίκος Ζίας γράφει για τη ζωή και το έργο του. Ο «πιο σπουδαίος Έλληνας ζωγράφος»*. Όπως ανακτήθηκε στις 19/09/2015 από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=101556>.

προσωπική επιλογή και ανάγκη βιοποριστική. Η τεχνική αρτιότητα αλλά και μια ευγένεια και ευαισθησία χαρακτηρίζουν τις Παναγίες και τους Αγγέλους που ζωγράφισε (Αγ. Γεώργιος Καρύτσης, Αγ. Κωνσταντίνος Πειραιώς, Αγ. Θεόδωροι Α' Νεκροταφείου κ.ά.). Ο Λεμπέσης ήταν άριστος τεχνίτης όπως φαίνεται στα γνωστότερα έργα του «Το παιδί με τα κουνέλια», εκεί όμως όπου διεκδικεί τον ρόλο του πρωτοπόρου στη νεοελληνική τέχνη είναι η ζωγραφική υπαίθρου. Δεν ζωγραφίζει βέβαια τοπία σαν αυτόνομα θέματα όπως οι Γάλλοι υπαιθριστές και οι ιμπρεσιονιστές. Στα έργα του υπάρχει κάποια σύνδεση είτε με την ιστορικότητα του τόπου είτε με ηθογραφικές αναφορές. Και στις περιπτώσεις αυτές όμως το θέμα είναι μόνον η αφορμή για τη ζωγραφική έκφραση. Ο ιστορικός βράχος του Αρείου Πάγου, όπως και για τον συνομήλικό του Π. Πανταζή, του δίνει την ευκαιρία να ζωγραφίσει τον ρόλο που παίζει το φως στην οπτική αντίληψη των βράχων. Στους πίνακες με θέματα από την καθημερινή ζωή, χωρίς όμως τον φιλολογικό φόρτο της ηθογραφίας, όπως ο πίνακας με παιδιά που κλέβουν μήλα ή μια χαριτωμένη μικρή κουλουριώτισσα που καβαλάει γυναικεία το γαϊδουράκι της (δεν ιππεύει το άλογό της!), η κατανόηση της λειτουργίας του φωτός και η αίσθηση της θερμότητας του νησιώτικου ήλιου τον οδηγούν να ζωγραφίσει σημαντικά υπαιθριστικά έργα. Οι μάντρες στον με κάποιο χιούμορ πίνακα με τα παιδιά που κλέβουν μήλα, αντανακλούν τη ζέστη του μεσημεριάτικου ήλιου αλλά και συνομιλούν με τη δροσιά των πράσινων φύλλων των δέντρων. Η συμπληρωματική λειτουργία των χρωμάτων στο έργο του Λεμπέση δεν είναι συστηματική και προγραμματισμένη ούτε έχει σχέση με τα έργα και τη θεωρία του ιμπρεσιονισμού που μάλλον δεν ήξερε ο Λεμπέσης. Είναι περισσότερο αποτέλεσμα ενός ζωγραφικού ενστίκτου και της αυθεντικής βίωσης της ελληνικής φύσης και του χωριού όχι εκ των έξω αλλά εκ των έσω²⁵.

Αποτυπώνει την ελληνική φύση και τη ζωή του χωριού όχι με την υπεροψία του λόγιου παρατηρητή αλλά με την απλότητα του ανθρώπου που ζει μέσα σε αυτήν. Συγγενεύει, τηρουμένων των αναλογιών, με τον Α. Παπαδιαμάντη, τον άλλο μεγάλο και ταπεινό νησιώτη. Ο Π. Νιρβάνας είχε από τις αρχές του αιώνα επισημάνει τις αναλογίες. Το έργο του Π. Λεμπέση έχει ήδη πάρει τη θέση του στην ιστορία της νεοελληνικής ζωγραφικής. Παραμένει όμως άγνωστο σε μεγάλο μέρος, ακόμη και του φιλότεχνου κοινού. Μια

²⁵ Ζίας, Ν. (26/07/1998), *Με αφορμή τα 150 χρόνια από τη γέννηση του Πολυχρόνη Λεμπέση ο Νίκος Ζίας γράφει για τη ζωή και το έργο του. Ο «πιο σπουδαίος Έλληνας ζωγράφος»*. Όπως ανακτήθηκε στις 19/09/2015 από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=101556>.

αναδρομική έκθεση θα ήταν η καλύτερη τιμή στη μνήμη του και η απάντηση στο παράπονο του Νιρβάνα που θα δικαίωνε και την πρόβλεψή του ότι θα έλθει κάποτε η ώρα η επιστημονική κριτική «να ενασχοληθεί κατά την αξίαν και την σημασίαν» του έργου του Πολυχρόνη Λεμπέση²⁶.

Β΄ ΦΑΣΗ: ΠΡΟΕΤΟΙΜΑΣΙΑ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ

ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΙΣΜΟΣ (4 εισαγωγικές δραστηριότητες)

Ανάλογα με το μέγεθος της ομάδας των παιδιών, τις εμπειρίες τους, τις εμπειρίες τους με τον τοπικό λαϊκό πολιτισμό, σχεδιάζουμε 4 δραστηριότητες προετοιμασίας των παιδιών, πριν πάμε στο μουσείο.

1^η δραστηριότητα: «Η κουλουριώτισσα νύφη».

Η νηπιαγωγός αναφέρει λίγα λόγια ενημερωτικά για το λαογραφικό μουσείο. Συζητά με τα παιδιά γι' αυτά που θα δουν στο μουσείο και τους παρουσιάζει το υλικό που έχει ήδη συγκεντρώσει²⁷. Μιλά για τον τρόπο ζωής (πλούτος) που απέφερε στους ναυτικούς Σαλαμίνιους η ναυτιλία και γι' αυτό η στολή τους ήταν τόσο πλούσια. Η νηπιαγωγός παρουσιάζει τους δύο πίνακες ζωγραφικής του Πολυχρόνη Λεμπέση στα παιδιά, κάνοντάς τους ερωτήσεις, όπως: Τι βλέπεις στον πίνακα; Ποιος τον ζωγράφισε; Τι ξέρουμε γι' αυτόν τον ζωγράφο; Τον έχουμε ξανακούσει; Τι κάνει η γιαγιά στον πίνακα; Τι σκέφτεται, τι νιώθει; Πού βρίσκεται; Τι υπάρχει γύρω της; Τι φοράει; Μοιάζουν τα ρούχα της με τα δικά μας; Τι ρούχα φοράει; Τι χρώματα έχουν; Περιμένει κάποιον και ποιον; Πού κοιτάει; Τι δείχνει το γραμματόσημο; Μοιάζει με τη γιαγιά; Σε τί; Σε τι διαφέρει; Έπειτα ζητά τη σύγκριση γραμματοσήμου-πινάκων από εκείνα.

²⁶ Ζίας, Ν. (26/07/1998), *Με αφορμή τα 150 χρόνια από τη γέννηση του Πολυχρόνη Λεμπέση ο Νίκος Ζίας γράφει για τη ζωή και το έργο του. Ο «πιο σπουδαίος Έλληνας ζωγράφος»*. Όπως ανακτήθηκε στις 19/09/2015 από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=101556>.

²⁷ Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2007), *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-ΥΠΕΠΘ, ανάδοχος έκδοσης: Ελληνικά Γράμματα.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρατηρήσουν προσεκτικά, να εστιάσουν την προσοχή τους σε λεπτομέρειες, να μαντέψουν, να κάνουν προβλέψεις και να προσπαθήσουν να τις ελέγξουν.

ΥΛΙΚΑ: φωτογραφίες και εικόνες, διαφάνειες στον Η/Υ που συνδέονται με το μουσείο, με το γραμματόσημο, με τους πίνακες ζωγραφικής του Πολυχρόνη Λεμπέση και ειδικότερα με το έκθεμα μελέτης.

ΕΙΔΗ ΠΟΛΛΑΠΛΗΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΗΣ & ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ:

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική, Χωροαντιληπτική, Ενδοπροσωπική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Μελέτη ανθρωπογενούς περιβάλλοντος, Δημιουργία και Έκφραση

2η δραστηριότητα: «Μοιράζω τις εικόνες».

Η εκπαιδευτικός παρακινεί τα παιδιά να ταξινομήσουν το πληροφοριακό υλικό σε ομάδες.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά ενθαρρύνονται να ταξινομήσουν το πληροφοριακό υλικό.

ΥΛΙΚΑ: το πληροφοριακό υλικό της νηπιαγωγού.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική/Χωρο-αντιληπτική, Διαπροσωπική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Μαθηματικά.

3^η δραστηριότητα: «Βρίσκω τη μουσειακή μου ομάδα».

Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να χωριστούν σε ομάδες διερεύνησης²⁸ και κάθε ομάδα να αποφασίσει να μελετήσει ένα συγκεκριμένο μέρος του εκθέματος. Να αποφασίσει κάθε ομάδα τι ακριβώς θα έχει μαζί της στην επίσκεψη για να «κρατά σημειώσεις».

²⁸ Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε. (2007), *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-ΥΠΕΠΘ, ανάδοχος έκδοσης: Ελληνικά Γράμματα.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά κατανοούν την αξία της ομαδικής εργασίας και της από κοινού ανακάλυψης και αναπτύσσουν ικανότητες συνεργασίας.

ΥΛΙΚΑ: το πληροφοριακό υλικό της νηπιαγωγού, φωτογραφική μηχανή, κάμερα, κασετόφωνο, μολύβια, λευκά χαρτιά.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική, Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Μαθηματικά, Δημιουργία και έκφραση.

4^η δραστηριότητα: «Διερευνώ με τον Η/Υ». Τα παιδιά με την καθοδήγηση της νηπιαγωγού ψάχνουν στο διαδίκτυο να βρουν πληροφορίες σχετικές με το θέμα που θα τους απασχολήσει για να τις εκτυπώσουν.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά ταυτίζουν τον Η/Υ με μία χρήσιμη μηχανή που βοηθάει τον άνθρωπο στην εργασία του.

ΥΛΙΚΑ: Η/Υ.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική, Σωματοκινητική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Δημιουργία και έκφραση.

Γ' ΦΑΣΗ: ΕΠΙΣΚΕΨΗ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ

Πριν εισέλθουμε στον χώρο του μουσείου βεβαιωνόμαστε για τα παρακάτω:

A) τα παιδιά έχουν επάνω τους κρεμασμένο ένα ενδεικτικό καρτελάκι με τη φωτογραφία μίας κοπέλας που φορά την παραδοσιακή κουλουριώτικη στολή και με τα στοιχεία τους, ώστε να είναι ασφαλή ανά πάσα στιγμή μέσα και έξω από το μουσείο.

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ ΠΑΙΔΙΟΥ:

ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ:

ΤΗΛΕΦΩΝΟ ΣΕ ΠΕΡΙΠΤΩΣΗ ΑΝΑΓΚΗΣ:

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΕΙΟΥ:

ΥΠΕΥΘΥΝΗ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΣ:



Εικόνα 2: το γραμματόσημο με τη στολή στο καρτελάκι των παιδιών. Πηγή για την εικόνα 2:
http://www.huffingtonpost.gr/2015/03/25/culture-greektraditional-costumes-stamps_n_6933418.html, ημ.

Ανάκτησης 11/07/2015.

Β) έχουμε μεριμνήσει να έχουν πει τα παιδιά νερό και να έχουν πάει στην τουαλέτα, ώστε να μπορούν να παρακολουθήσουν το πρόγραμμα συγκεντρωμένα και χωρίς ανεπιθύμητες διακοπές, Γ) πριν μπούμε στο μουσείο λέμε στα παιδιά να φυσήξουν τη δυνατή φωνή τους μέσα σε ένα πουγκάκι ή κουτάκι που έχουμε μαζί μας, γιατί δεν επιτρέπεται στο μουσείο να μιλάμε δυνατά και τους εξηγούμε ότι δεν επιτρέπεται να αγγίζουν τις γυάλινες προθήκες ή να πιάνουν τα εκθέματα, Δ) δίνουμε σε κάθε παιδί να κρατάει μία μικρή κάρτα (στηριγμένη σε γλωσσοπίεστρο) που θα έχει επάνω της ένα εξάρτημα, μοτίβο ή κέντημα από την κουλουριώτικη φορεσιά ή όλη τη φορεσιά σε μικρογραφία ή σε γραμματόσημο (όπως το γραμματόσημο της Εικόνας 2) και τους ζητάμε να το παρατηρήσουν καλά, ώστε να ψάξουν

να το εντοπίσουν και να το αντιστοιχίσουν με το γνήσιο έκθεμα μέσα στον χώρο του μουσείου.



Εικόνα 3: εικόνα για το γλωσσοπίεστρο που θα κρατούν τα παιδιά μέσα στο μουσείο. Πηγή για την εικόνα 3: http://agrino.org/greeklibrary/projects/Greek_costumes/ ημ. Ανάκτησης, 11/07/2015.



Εικόνα 4 (το γλωσσοπίεστρο που θα κρατούν τα παιδιά μέσα στο μουσείο)

Ποίημα, που θα συνοδεύει το καρτάκι με το γλωσσοπίεστρο στο πίσω μέρος του. Μπορεί να γίνει μία επιλογή από τους παρακάτω στίχους σε μια πιο συνοπτική μορφή.

«Καλώς τη νέα τη Λενιά

πήρε η παρέα νοστιμιά!

Η κόρη φουστάνι πού 'βανε

Κι όλο τον κόσμο εξούρλανε.

Σαν έβαν' η κόρη την ποδιά,

τρέλανε όλο τον ντουνιά.

Με το γιорντάνι, αχ, πέρδικα

σαν πόση σέρνεις ομορφιά!

Κόρη με ρόδα στην ποδιά,

είσαι πανώρια σαν φωτιά!»²⁹

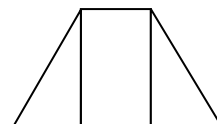
Το κύριο έκθεμα με το οποίο θα ασχοληθούμε στο λαογραφικό μουσείο Σαλαμίνας θα είναι η παραδοσιακή «καλή» ή νυφική γυναικεία φορεσιά.

ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ (4 δραστηριότητες)

1η δραστηριότητα: «Μελέτη της φορεσιάς».

Τα βασικά μέρη της στολής είναι: α) το πουκάμισο λευκό, βαμβακερό ή λινόμέταξο με μανίκια. Το σχήμα του ήταν ορθογώνιο παραλληλόγραμμο με δύο ισοσκελή τρίγωνα στις δύο πιο φαρδιές πλευρές του ορθογωνίου. Έμπαινε πρώτο πριν το φουστάνι.

β) Το φουστάνι, πλισές πυκνός από 30μ. κάμποτ ή βαμμένο χασέ, μαύρο με χρυσοκεντημένο κορμί.



γ) Το εξωτερικό ένδυμα, ζιπούνι ή τζάκος χρυσοκεντημένος,

²⁹ Σαλτάρης Ν. (1986), *Η ζωή των Αρβανιτών*, Αθήνα: Γέρου.

δ) Παπουτσάκια χρυσοκεντημένα, μπόλια στα μαλλιά, βελούδινη ποδιά κεντημένη και κοσμήματα (γιορντάνι με φλωριά και πολύτιμες πέτρες, χάντρες από κόκκινα κοράλια και άλυσσα με φλωριά). Μελετάμε με τα παιδιά κομμάτι-κομμάτι τα εξαρτήματα της στολής. Συζητάμε και ρωτάμε: ποια βασικά μέρη διακρίνουμε και τι νομίζετε ότι εξυπηρετεί το καθένα; Πώς είναι τα παπούτσια; Είναι κεντημένα; Έχουν στολίδια πάνω τους; Μοιάζουν με τα δικά μας; Τα έχετε ξαναδεί; Πού; Τα κοσμήματα πώς είναι; Τι σχήμα έχουν; Τα κοσμήματα πάνω στη φορεσιά τι παριστάνουν; Εμείς φοράμε τέτοια κοσμήματα; Πώς φαντάζεστε ότι είναι χτενισμένα τα μαλλιά της κοπέλας που φοράει τη φορεσιά; Είναι χαρούμενη, λυπημένη; Τι νομίζετε και γιατί; Τι πιστεύετε ότι θα σκεφτόταν/αισθανόταν; Εσείς τι θα της λέγατε ή τι θα τη ρωτούσατε αν τη βλέπατε;

Στη συνέχεια, δίνουμε στα παιδιά φωτογραφίες μεγεθυμένες με τα μοτίβα που είναι κεντημένα στην ποδιά του εκθέματος, στα πασουμάκια ή στο ζιπούνι και τους ζητάμε να τα αντιστοιχίσουν με το μέρος της στολής όπου ανήκουν.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά αναπτύσσουν τη γλώσσα και την επικοινωνία και συμμετέχουν σε συζητήσεις αναπτύσσοντας στοιχειώδη επιχειρηματολογία. Παρατηρούν και εντοπίζουν λεπτομέρειες, ομοιότητες και διαφορές. Βελτιώνουν και εμπλουτίζουν τον προφορικό τους λόγο. Κάνουν επανάληψη στα βασικά σχήματα.

ΕΚΘΕΜΑ: η γυναικεία νυφική παραδοσιακή φορεσιά της Σαλαμίνας.

ΥΛΙΚΑ: τα μέρη της στολής.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική, Λογικο/μαθηματική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Μαθηματικά (αντιστοίχιση, ομοιότητες και διαφορές ανάμεσα στα σχέδια των κεντημάτων, άσκηση παρατηρητικότητας, επανάληψη σε όλα τα σχήματα), Μελέτη Περιβάλλοντος, Δημιουργία και έκφραση (επαφή με την παραδοσιακή λαϊκή τέχνη).

2η δραστηριότητα: «Αγγίζω τα υφάσματα». Δίνουμε στα παιδιά πολλά κομμάτια από διάφορα υφάσματα για να τα αγγίξουν. Αναγνωρίζουν και περιγράφουν τα υλικά (σκληρό, μαλακό, λείο, τραχύ, απαλό). Αφού έχουμε ήδη μιλήσει για τα μέρη της στολής και από τι ήταν φτιαγμένο το καθένα, τους ζητάμε να τα ξεχωρίσουν με την αφή και να τα τοποθετήσουν σε έξι (6) μεγάλες ομάδες, κάτω από καρτελάκια που αναγράφουν

«ΒΕΛΟΥΔΟ», «ΜΕΤΑΞΙ», «ΚΑΜΠΟΤ», «ΒΑΜΒΑΚΕΡΟ», «ΛΙΝΟΜΕΤΑΞΟ»,
«ΤΟΥΛΙ-ΔΑΝΤΕΛΑ»

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά αναγνωρίζουν οικείες λέξεις στο περιβάλλον.

Αναζητούν πληροφορίες από διάφορες πηγές σχετικά με τα υφάσματα. Μαθαίνουν να

διαχειρίζονται και να χρησιμοποιούν διάφορα υλικά, ερμηνεύουν στοιχεία του κόσμου που τα περιβάλλει μέσα από διαδικασίες παρατήρησης, σύγκρισης, αντιστοίχισης και συμβολικής αναπαράστασης.

ΥΛΙΚΑ: κομμάτια υφάσματος από μετάξι, βελούδο, κάμποτ, βαμβακερό, λινόμεταξο και τούλι-δαντέλα.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική, Σωματοκινητική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Μαθηματικά (αντιστοίχιση και άσκηση αφής), Μελέτη περιβάλλοντος.

3η δραστηριότητα: «Φτιάχνουμε κοσμήματα». Παρουσιάζουμε στα παιδιά σε μεγεθυμένη φωτοτυπία τα παραδοσιακά κοσμήματα της φορεσιάς. Μετά, προσπαθούμε να τα κατασκευάσουμε με αυτοσκληρυνόμενο πηλό και με φελτ.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά ενθαρρύνονται να χρησιμοποιούν με πολλούς τρόπους διάφορα υλικά για μικροκατασκευές.

ΥΛΙΚΑ: βάσεις για δαχτυλίδια, χρυσή κλωστή, μαλλί τύπου φελτ, αυτοσκληρυνόμενος πηλός, κουμπώματα για κολιέ, βραχιόλια.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική, Σωματοκινητική, Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Δημιουργία και έκφραση.

4η δραστηριότητα: «Συναρμολόγηση ενός επιδαπέδιου παζλ με θέμα τη γυναικεία παραδοσιακή φορεσιά». Τα κομμάτια του παζλ βρίσκονται ανακατεμένα σε ένα μεγάλο κουτί. Η νηπιαγωγός μοιράζει ένα κομμάτι σε κάθε παιδί. Όσα περισσεύουν τοποθετούνται

στο πάτωμα δίπλα στο έκθεμα που παρουσιάζει το σχέδιο του παζλ, έτσι ώστε τα παιδιά να μπορούν να το βλέπουν καθώς συναρμολογούν την εικόνα του.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά συνδυάζουν τις κινήσεις του σώματος με το παιχνίδι.

ΥΛΙΚΑ: μεγάλα κομμάτια επιδαπέδιου παζλ πλαστικοποιημένα με τη γυναικεία φορεσιά. Μικρότερη εικόνα-καρτ ποστάλ, που θα λειτουργεί ως οδηγός των παιδιών κατά τη συναρμολόγηση, μαξιλαράκια για να καθίσουν άνετα τα παιδιά στο πάτωμα και να μην κρώνουν.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική, Κινησθητική, Χωροταξική, Διαπροσωπική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Μαθηματικά, Δημιουργία και έκφραση (καλλιτεχνική σύνθεση).

Δ΄ ΦΑΣΗ: ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ-ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ ΣΤΟ ΜΟΥΣΕΙΟ-ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

ΕΠΙΣΤΡΟΦΗ ΣΤΟ ΝΗΣΙΑΓΩΓΕΙΟ-ΟΛΟΚΛΗΡΩΣΗ ΤΗΣ ΕΠΙΣΚΕΨΗΣ

(5 δραστηριότητες)

1η δραστηριότητα: «Συζητώ για όσα είδα στο Μουσείο». Τα παιδιά συζητούν στις ομάδες τους για όσα είδαν στο μουσείο και τους έκαναν εντύπωση. Ένα κορίτσι νήπιο είναι ντυμένο με την παραδοσιακή στολή, μας διηγείται μία ημέρα από τη ζωή του και μας ξεναγεί στην καθημερινότητά του σύμφωνα με όσα έχουμε πει στο μουσείο.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά φαντάζονται και περιγράφουν μία ιστορία, συμμετέχουν σε συζητήσεις και χρησιμοποιούν στοιχειώδη επιχειρηματολογία.

ΥΛΙΚΑ: Διαφάνειες, φωτογραφίες ή άλλο έντυπο υλικό, η στολή που είναι ντυμένο το παιδί.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική, Διαπροσωπική, Συναισθηματική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Δημιουργία και Έκφραση.

2η δραστηριότητα: «Κόβω, κολλάω και συνθέτω». Δίνουμε στα παιδιά ένα φυλλάδιο με διαφορετικές παραδοσιακές στολές από όλη την Ελλάδα. Παράλληλα, παίρνουν και ένα δεύτερο φυλλάδιο με τις ίδιες στολές, αλλά κομμένα σε κομμάτια μπερδεμένα. Τους ζητάμε να κόψουν τα κομμάτια των φωτογραφιών και να ανασυνθέσουν τις παραδοσιακές φορεσιές συμβουλευόμενα το πρώτο φυλλάδιο.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: αναγνωρίζουν συμμετρικά σχήματα ως προς τον άξονα.

ΥΛΙΚΑ: έγχρωμες φωτοτυπημένες με παραδοσιακές φορεσιές σελίδες (χαρτιά Α4), ψαλίδια, κόλλα ρευστή.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική, Λογικο/μαθηματική, Σωματοκινητική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Μαθηματικά, Δημιουργία και Έκφραση.

3η δραστηριότητα: «Βρίσκω τις ομοιότητες και τις διαφορές». Δείχνουμε στα παιδιά τις δύο διαφορετικές εικονικές παραστάσεις στολών (της νυφικής παραδοσιακής στολής της Σαλαμίνας και νυφικής παραδοσιακής στολής της Καραγκούνας) και τους ζητάμε να ανακαλύψουν τις ομοιότητες και τις διαφορές τους.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά εντοπίζουν ομοιότητες και διαφορές.

ΥΛΙΚΑ: Φωτογραφίες που απεικονίζουν την παραδοσιακή κουλουριώτικη φορεσιά και τη νυφική παραδοσιακή στολή της Καραγκούνας.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική, Λογικο/μαθηματική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Μαθηματικά, Μελέτη Περιβάλλοντος.

4η δραστηριότητα: «Ζωγραφίζω στον Η/Υ». Τα παιδιά χρησιμοποιούν τα εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης για να τροποποιήσουν αποθηκευμένες εικόνες με την παραδοσιακή στολή ή για να την αποτυπώσουν ζωγραφικά τα ίδια στο πρόγραμμα paint. Τη ζωγραφιά των παιδιών ή την επεξεργασία της εικόνας μπορούν να αποστείλουν τα ίδια με e-mail στους γονείς τους ακολουθώντας τις προφορικές οδηγίες της νηπιαγωγού.

Με αφορμή την 4^η δραστηριότητα μπορεί να πραγματοποιηθεί ένα Διδακτικό σενάριο με χρήση ΤΠΕ (Νέων Τεχνολογιών) στον Η/Υ. Τα παιδιά στη διάρκεια της σχολικής χρονιάς είναι εξοικειωμένα με την εργασία σε ομάδες, με τη μεθοδολογία ενός σχεδίου εργασίας, με τις βασικές δεξιότητες που απαιτεί η χρήση του Η/Υ (πληκτρολόγιο, ποντίκι, τεχνική «σύρε και άσε») και με τα ψηφιακά περιβάλλοντα των λογισμικών προγραμμάτων που απευθύνονται στην προσχολική ηλικία. Στο νηπιαγωγείο γίνεται προσπάθεια να οργανώνονται συνεχώς δραστηριότητες που λαμβάνουν υπόψη τους τους διάφορους τύπους νοημοσύνης, ώστε να συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των παιδιών και να καλύπτουν τη δύναμη κάθε παιδιού σε διαφορετικούς τομείς. Οι ΤΠΕ υποστηρίζουν τη Θεωρία της Πολλαπλής Νοημοσύνης του H. Gardner.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά να «παίζουν» με τα εργαλεία ελεύθερης σχεδίασης (μολύβι, πινέλο, σπρέν κ.λπ.) και τα έτοιμα γεωμετρικά σχήματα και να φτιάχνουν τις δικές τους συνθέσεις. Να ταυτίζουν τον υπολογιστή με μια μηχανή που βοηθάει τον άνθρωπο στην εργασία του και που μπορεί να τον χρησιμοποιήσει ως πηγή γνώσης, ως παιχνίδι και ως διασκέδαση. Να αποκτήσουν δεξιότητες και αξιοποίησης χειρισμού λογισμικών προγραμμάτων και να αναπτύξουν τη λεπτή τους κινητικότητα (χρήση πληκτρολογίου και ποντικιού). Να ενισχύσουν την παρατηρητικότητά τους (παρατήρηση λεπτομερειών στην οθόνη, αναγνώριση σημείων σε εικόνα).

ΥΛΙΚΑ: Η/Υ.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Οπτική, Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική και Χωροταξική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Δημιουργία και Έκφραση (καλλιτεχνική σύνθεση).

5η δραστηριότητα: «Δημιουργία εφημερίδας ή περιοδικού». Τα παιδιά συλλέγουν όλο το υλικό πληροφόρησης τόσο της νηπιαγωγού όσο και το δικό τους και ταξινομούν τις εντυπώσεις τους, τα άρθρα που έχουν βρει από το διαδίκτυο, τις φωτογραφίες, τις εικόνες και τις δραστηριότητές τους από την επίσκεψή τους στο μουσείο. Προσθέτουν αυτοσχέδιους γρίφους, ζωγραφικά έργα και ακροστιχίδες με εικόνες και δομούν το δικό τους ενημερωτικό έντυπο το οποίο αποστέλλουν στην τοπική αυτοδιοίκηση, στα άλλα σχολεία, στο γραφείο εκπαίδευσης κ.λπ.

ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΕΠΙΔΙΩΞΕΙΣ: τα παιδιά να κατανοήσουν τη σημασία της γραφής ως μέσου επικοινωνίας, ανάπτυξης ιδεών, μεταφοράς πληροφοριών και ως πηγή απόλαυσης και ευχαρίστησης. Ενθαρρύνεται η ενεργός συμμετοχή των παιδιών με τη «δημιουργία» δικών τους πρωτότυπων κειμένων, υπαγορευμένων στη νηπιαγωγό.

ΥΛΙΚΑ: Λευκά χαρτιά Α4, χρωματιστά μολύβια, μαρκαδόροι, Η/Υ, εκτυπωτής, φωτογραφίες.

ΠΟΛΛΑΠΛΕΣ ΝΟΗΜΟΣΥΝΕΣ: Γλωσσική, Ενδοπροσωπική, Διαπροσωπική.

ΔΙΑΣΥΝΔΕΣΗ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΠΕΡΙΟΧΩΝ: Γλώσσα, Δημιουργία και Έκφραση (καλλιτεχνική σύνθεση), Μελέτη Περιβάλλοντος.

ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ

Α) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΜΟΥΣΕΙΟΥ: εξετάζονται η καταλληλότητα του κτηρίου, η είσοδος και η μέριμνα για πρόσβαση ΑΜΕΑ, αν υπάρχει πληροφόρηση με πινακίδες ή διαδικτυακή και εντοπίζονται τα δυνατά και αδύναμα σημεία του μουσείου. Μελετάται η ύπαρξη εισιτηρίου, βεστιαρίου, που βρίσκονται οι τουαλέτες, το αν παρέχονται καροτσάκια για ηλικιωμένους ή εάν υπάρχει χώρος για αλλαγή πάνας σε μωρά. Επίσης, αν λειτουργεί πωλητήριο και εάν εξασφαλίζεται χώρος στάθμευσης για τους επισκέπτες του μουσείου. Ποια είναι η στάση του μουσείου ως προς την εκπαίδευση (εκπαιδευτικά προγράμματα για κάθε διαφορετική βαθμίδα, διοργάνωση παιδαγωγικών σεμιναρίων, επιμόρφωση εκπαιδευτικών, δυνατότητα συνεργασίας με μουσειοπαιδαγωγό και διασυνδέσεις με άλλα μουσεία για συνεργασία και κοινή δράση). Αν υπάρχει κάποιο πρόγραμμα δράσης προς την τοπική κοινωνία, ικανός αριθμός προσωπικού στελέχωσής του και σύστημα αξιολόγησης της συνολικής πορείας του. Επίσης, πώς συντηρούνται οι συλλογές και τα εκθέματα και τι προβλέπεται σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης (σεισμός, φωτιά, κλοπή). Ερευνάται εάν υπάρχει συναγερμός και φύλακες, μουσειακός ειδικός φωτισμός και έλεγχος της θερμοκρασίας και της υγρασίας με ειδικό σύστημα. Επισημαίνεται ότι το μουσείο υποστηρίζει μία χορευτική ομάδα παραδοσιακών χορών.

Β) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΜΟΥΣΕΙΑΚΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ:

αναφορικά με την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προγράμματος στο λαογραφικό μουσείο Σαλαμίνας, μπορούμε να καταγράψουμε προσεκτικά όσα λένε και κάνουν τα παιδιά στο πλαίσιο των ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων πριν, κατά τη διάρκεια και μετά το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο μουσείο. Μελετάμε τις εργασίες των παιδιών σε αντιπαράβολή με τις μαθησιακές επιδιώξεις που είχαμε θέσει. Μετά την ολοκλήρωση της μελέτης προβαίνουμε σε γενική αποτίμηση όσων επιτεύχθηκαν ως προς τις γνώσεις που προσέγγισαν τα παιδιά, τις ικανότητες και δεξιότητες που απέκτησαν και τις στάσεις που υιοθέτησαν.

Ειδικότερα όσον αφορά τη διεξαγωγή του προγράμματος, που πραγματοποιήθηκε στο μουσείο λαογραφικής τέχνης, εξετάζουμε³⁰ ποια σημεία του προγράμματος φάνηκαν να είναι ιδιαίτερα ενδιαφέροντα στα παιδιά και ποια σημεία δεν ήταν καθόλου ελκυστικά για το ενδιαφέρον των παιδιών. Εάν το διδακτικό/εποπτικό υλικό ήταν κατανοητό ή παρουσίαζε δυσκολίες κατανόησης. Εάν τα παιδιά ικανοποίησαν βασικές ανάγκες, ιδιαιτερότητες ενδιαφερόντων ή την περιέργειά τους. Ποιες δραστηριότητες ενδιέφεραν περισσότερο τα παιδιά στις οποίες ανταποκρίθηκαν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον. Εάν η επεξηγηματική εμπλοκή των παιδιών αντικατοπτριζόταν στις προφορικές τους αντιδράσεις. Εάν οι εμπειρίες των νηπίων ήταν ικανοποιητικές και πρόκειται για εμπειρίες που αφορούν το έκθεμα, εάν δηλαδή το έβλεπαν όμορφο, σπάνιο ή χρήσιμο και εάν ήθελαν να το αποκτήσουν. Για κοινωνικές εμπειρίες, εάν δηλαδή αλληλεπιδρούσαν μεταξύ τους και εάν κατανοούσαν τα συναισθήματα των άλλων, καθώς και τα συναισθήματα που παρουσιάζονταν μέσα από τα εκθέματα. Για γνωστικές εμπειρίες, εάν δηλαδή επιτεύχθηκε ο εμπλουτισμός της κατανόησης του εκθέματος και εάν απέκτησαν χρήσιμες πληροφορίες και γνώσεις γύρω απ' αυτό (π.χ. σύνδεση της παραδοσιακής φορεσιάς με τη σύγχρονη ενδυμασία). Για ενδοπροσωπικές εμπειρίες, εάν δηλαδή μπορούσαν να φανταστούν άλλες καταστάσεις, να ανακαλέσουν δικές τους πρότερες εμπειρίες (π.χ. εάν έχουν παρακολουθήσει εθνικές παρελάσεις στις οποίες κάποια παιδιά φορούν την εθνική ενδυμασία), παρεμφερείς καταστάσεις (π.χ. άλλες παραδοσιακές στολές), αναμνήσεις ή ταξίδια και εάν μπορούσαν να εκφράσουν τα συναισθήματά τους σε σχέση με το έκθεμα (π.χ. τι αισθάνονται όταν το βλέπουν, για ποιον λόγο κ.λπ.).

³⁰ Μπλακ Γκ., *Το Ελκυστικό Μουσείο. Μουσεία και Επισκέπτες.*, (Παππάς Ανδρέας, επιμ.), Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, 2009.

Παράλληλα, αξιολογούμε αν είχαν διοργανωθεί καλά οι δραστηριότητες και αν η όλη διαδικασία υπήρξε μια θετική εμπειρία για τα παιδιά. Συγκεκριμένα εξετάζουμε το αν διεύρυναν το λεξιλόγιό τους με νέες λέξεις, συμμετείχαν σε συζητήσεις οργανωμένου τύπου και χρησιμοποίησαν στοιχειώδη επιχειρηματολογία, βελτίωσαν τον προφορικό τους λόγο, συμμετείχαν σε διαδικασίες παρατήρησης, περιγραφής, σύγκρισης και στις διάφορες φάσεις διοργάνωσης της επίσκεψης στο μουσείο, διατύπωσαν απορίες, έθεσαν προβλήματα, κατέληξαν σε λύσεις. Εάν πειραματίστηκαν με διάφορα υλικά και έφτιαξαν πρωτότυπες καλλιτεχνικές συνθέσεις, εκφράζοντας τον εσωτερικό τους κόσμο σε σχέση με το πρόγραμμα μουσειακής αγωγής που εφαρμόστηκε. Εξετάζεται ακόμη το αν, με αφορμή όσα είδαν στο μουσείο, επινόησαν δικά τους δημιουργήματα. Αν εξέφρασαν συναισθήματα και εμπειρίες τους και συνεργάστηκαν με τους συμμαθητές τους, τη νηπιαγωγό και τους υπεύθυνους του μουσείου. Αν ήρθαν σε επαφή με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, αναζήτησαν στο διαδίκτυο πληροφορίες σχετικά με το θέμα που τους απασχολούσε, ζωγράρισαν στο πρόγραμμα paint, εκτύπωσαν και παρακολούθησαν διαφάνειες.

Γ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΝΗΠΙΑΓΩΓΟΥ: εξετάζεται εάν η ίδια η νηπιαγωγός διεύρυνε τις εμπειρίες και τις γνώσεις της σχετικά με το λαογραφικό μουσείο Σαλαμίνας, την τοπική ιστορία του νησιού και τις εφάρμοσε στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική πράξη. Αν συνεργάστηκε καλά με τα παιδιά, τους γονείς τους, τους αρμόδιους τοπικούς φορείς και τους υπεύθυνους του μουσείου. Αν η ίδια η νηπιαγωγός καταγράφει προσεκτικά όσα λένε και κάνουν τα παιδιά στο πλαίσιο των ατομικών και ομαδικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια του μουσειοπαιδαγωγικού προγράμματος. Ποια σημεία του προγράμματος θεωρεί ότι ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και ποια δεν παρουσίαζαν καθόλου ενδιαφέρον. Αν της φάνηκε το έκθεμα προς επεξεργασία, αλλά και όλα τα εκθέματα, αισθητικά όμορφα. Ποιο και τι ήταν για εκείνην το σημαντικότερο σημείο του προγράμματος. Ποιες σημαντικές εμπειρίες πιστεύει η ίδια ότι έχει αποκομίσει από όλη αυτή τη διαδικασία. Υπάρχει κάτι με το οποίο θα ήθελε να ασχοληθεί περισσότερο και τι ακριβώς. Ποια θέση/δράση είχε η ίδια; Συνεργάστηκε αποτελεσματικά προς όλες τις κατευθύνσεις; Έμεινε ευχαριστημένη από όλη αυτή τη διαδικασία; Την ενόχλησε ή τη δυσκόλεψε κάτι και τι.

Δ) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΟΜΑΔΑΣ: Πώς και από ποιον πάρθηκαν οι αποφάσεις; Ποιο ρόλο έπαιξε η νηπιαγωγός; Μέχρι ποιου σημείου άφησε την πρωτοβουλία στα παιδιά; Πώς επέδρασε το θέμα στην ομάδα; (ατμόσφαιρα, αυτοσυνείδηση, συνεργασία,

διανομή ρόλων, υπόληψη και ενεργός εμπλοκή του κάθε μέλους της). Ποια μέλη της ομάδας άφησε αδιάφορο το θέμα; Ποιες συγκρούσεις σημειώθηκαν κατά τη διάρκεια της υλοποίησης του θέματος; Πώς επηρέασαν τη διεξαγωγή του προγράμματος; Πώς ξεπεράστηκαν; Ασκούν ακόμη επίδραση και ποια; Πώς συνεργάστηκαν τα μέλη της ομάδας και πώς επέδρασε το θέμα στην εσωτερική συγκρότησή τους; Τα δίχασε ή τους άρεσε και έδρασε ενοποιητικά; Τι περαιτέρω προέκυψε από το θέμα και αποτέλεσε αντικείμενο επεξεργασίας από τα ίδια τα παιδιά.

Ε) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΣΕ ΕΠΙΠΕΔΟ ΘΕΜΑΤΟΣ: Αντιστοιχούσε η επιλεγείσα κατάσταση πράγματι στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα όλων των μελών της ομάδας; Κατά πόσο πραγματοποιήθηκαν οι αρχικές προσδοκίες και οι στόχοι; Τι εξελίχθηκε ιδιαίτερα θετικά; Πώς θα μπορούσε εκ νέου να υλοποιηθεί και να αναπτυχθεί περαιτέρω το πρόγραμμα αυτό; Τι έγινε διαφορετικά από αυτό που σχεδιάστηκε εξ αρχής; Τι θα μπορούσε να είχε γίνει καλύτερα στο θέμα αυτό; Τι θα μπορούσε να γίνει σε ένα παρόμοιο θέμα; Ποιες πιθανές επεκτάσεις διαφορετικού τύπου από αυτές που δόθηκαν θα μπορούσαν να γίνουν; Οι γονείς θα μπορούσαν να είναι πιο δραστηριοποιημένοι από όσο ήταν; Τι θα μπορούσε να γίνει επιπρόσθετα ως προς αυτή την κατεύθυνση; Πώς θα μπορούσε να εμπλακεί/ανταποκριθεί πιο ενεργά και η τοπική κοινωνία σε ένα τέτοιο πρόγραμμα, στη διεξαγωγή ή στα αποτελέσματα αυτού; Θα μπορούσε να διεξαχθεί το πρόγραμμα σε πιο ομαδικό πνεύμα με από κοινού συμμετοχή/διοργάνωση ενός ακόμη νηπιαγωγείου και με ανταλλαγή οργανωμένων δραστηριοτήτων; Θα μπορούσε να διανεμηθεί το σύνολο των εργασιών αυτού του συλλογικού έργου με μορφή συνοπτικής έκδοσης στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο;

Βιβλιογραφία

Δαφέρμου Χ., Κουλούρη Π. & Μπασαγιάννη Ε., *Οδηγός Νηπιαγωγού. Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί. Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης*, Αθήνα: ΟΕΔΒ-ΥΠΕΠΘ, ανάδοχος έκδοσης: Ελληνικά Γράμματα, 2007.

Δήμος Σαλαμίνας (χ.χ.), *Μουσείο Λαϊκής Τέχνης και Ιστορίας. Το λαογραφικό μουσείο*, Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 7, 2015, από <http://www.salamina.gr/Default.aspx?tabid=256&language=el-GR>

Δικαίος, Α., (25/11/2009), *Η αρβανίτικη γυναικεία φορεσιά*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 7, 2015, από <http://www.ethnos.gr/entheta.asp?catid=23514&subid=2&pubid=8548830>

Ζίας, Ν. (26/07/1998), *Με αφορμή τα 150 χρόνια από τη γέννηση του Πολυχρόνη Λεμπέση ο Νίκος Ζίας γράφει για τη ζωή και το έργο του. Ο «πιο σπουδαίος Έλληνας ζωγράφος»*. Ανακτήθηκε Σεπτέμβριος 19, 2015, από <http://www.tovima.gr/opinions/article/?aid=101556>

Κούρκουλα, Χ. (χ.χ.), *Βιβλιοπαρουσίαση: Οικολογική Νοημοσύνη του Daniel Goleman*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος 5, 2015, από http://www.oikologos.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=251:goleman&catid=68:library&Itemid=200

Μπλακ., Γκ., *Το Ελκυστικό Μουσείο. Μουσεία και Επισκέπτες.*, (Παππάς Ανδρέας, επιμ.), Αθήνα: Πολιτιστικό Ίδρυμα Ομίλου Πειραιώς, 2009.

Νυφική φορεσιά Σαλαμίνας (2010). Στο www.konaki.gr. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 4, 2015, από <http://www.konaki.gr/costumes/salamina.html>

Παππού, Α.Ι. (χ.χ.), *Οι οκτώ τύποι νοημοσύνης του Howard Gardner*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 7, 2015, από http://users.sch.gr/pappou/typoi_nohmosynhs.html

Πηγή για την εικόνα 1: : <http://peritexnisologos.blogspot.gr/2014/04/o-1848-1913.html>, ημ. ανάκτησης 19/09/2015.

Πηγή για την εικόνα 2: http://www.huffingtonpost.gr/2015/03/25/culture-greektraditional-costumes-stamps_n_6933418.html, ημ. ανάκτησης 11/07/2015.

Πηγή για την εικόνα 3: http://agrino.org/greeklibrary/projects/Greek_costumes/
ημ. ανάκτησης, 11/07/2015.

Σαλτάρης Ν., *Η ζωή των Αρβανιτών*, Αθήνα: Γέρου, 1986.

Ψυχολογία, Φιλοσοφία, Επιστήμες και Παιδεία. (4/11/2011), *Η θεωρία της πολλαπλής νοημοσύνης*. Ανακτήθηκε Φεβρουάριος, 4, 2015, από <https://sciencearchives.wordpress.com/2011/11/04/h-%CE%AF-%CE%AE-%CF%8D/>

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 4η

«Δυνατότητες Αξιοποίησης των Διαδικτυακών Παιχνιδιών Gettygames στη Διδασκαλία των Εικαστικών στην Στ΄ τάξη του Ελληνικού Δημοτικού».

Γιαννημάρα Ειρήνη

Διδάκτωρ στη Διδακτική της Τέχνης -Τμήμα Θεωρία και Ιστορία της Τέχνης Α.Σ.Κ.Τ, Εικαστικός, Εκπαιδευτικός ΠΕ 08

Περίληψη

Η έρευνα αυτή μελετά την αποτελεσματικότητα της χρήσης των διαδικτυακών παιχνιδιών Gettygames κατά την ενσωμάτωσή τους στη διδασκαλία των Εικαστικών στην Στ τάξη του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου. Πραγματοποιήθηκε σε ελληνικό δημόσιο σχολείο στην περιοχή της Αθήνας κατά τη σχολική χρονιά 2011-2012 στα πλαίσια του μαθήματος των Εικαστικών, με την συμμετοχή 18 μαθητών της Στ τάξης Δημοτικού. Η έρευνα αποσκοπεί στο να περιγράψει λεπτομερώς αυτή την μελέτη περίπτωσης εστιάζοντας σε βασικά σημεία του εκπαιδευτικού σχεδιασμού όπως, τη μεθοδολογία που ακολουθήθηκε, τη σύνδεση με σύγχρονες θεωρίες μάθησης και την οργάνωση της τάξης και του εκπαιδευτικού χρόνου. Παράλληλα επιδιώκει να παραθέσει συμπεράσματα και παρατηρήσεις σε σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε καθώς και πληροφορίες σχετικά με μια ποικιλία δεξιοτήτων κριτικής σκέψης που κατακτήθηκαν, ως αποτέλεσμα του παιχνιδιού με τα συγκεκριμένα παιχνίδια. Οι μαθητές προσέφεραν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της χρήσης των παιχνιδιών Gettygames και των εκπαιδευτικών παιχνιδιών γενικότερα.

Λέξεις - κλειδιά: Διαδικτυακά παιχνίδια Gettygames, Εκπαιδευτικά παιχνίδια, Εικαστικά Δημοτικού, μαθησιακό περιβάλλον, ανώτερου επιπέδου δεξιότητες σκέψης.

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση είναι χώρος με συνεχή εξέλιξη που εγκολπώνεται νέες τάσεις και τεχνολογίες. Η ψηφιακή τεχνολογία στην τάξη είναι σύνηθες φαινόμενο και περιλαμβάνει την

αξιοποίηση των ταινιών, το Διαδίκτυο, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια, το λογισμικό παρουσίασης, την edutainment, την ψηφιακή φωτογραφία, τον κινηματογράφο, και την διδασκαλία με τη βοήθεια υπολογιστή. Καθώς η τεχνολογία προχωρεί, βρίσκονται και οι ευκαιρίες για τη χρήση της στην τάξη. Αυτό ισχύει ιδιαίτερα στην περίπτωση με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια υπολογιστή.

Τα εκπαιδευτικά ηλεκτρονικά παιχνίδια είναι εκείνα τα παιχνίδια που ενθαρρύνουν την ανάπτυξη της λογικής και την απόκτηση δεξιοτήτων και γνώσης με έναν ευχάριστο τρόπο (Klawe & Phillips³¹, 1995). Η φιλοσοφία τους βασίζεται στην ύπαρξη γνώσεων, τις οποίες οι χρήστες πρέπει να αξιοποιήσουν με σκοπό να επιτύχουν τους στόχους που τους προτείνονται. Από τις πρώτες έρευνες που έγιναν για την χρήση των παιχνιδιών στην εκπαίδευση (Gordon³², 1970) αποδείχθηκε ότι αποτελούν μία πηγή κινήτρου για τους χρήστες ώστε να δοκιμάσουν τις γνώσεις τους, να τις αναπτύξουν εφαρμόζοντάς τες όπως και να μάθουν πράγματα που δεν γνωρίζουν ενώ ταυτόχρονα διασκεδάζουν (Malone³³, 1980). Συγκεκριμένα, η χρήση των πολυμέσων, οι ελκυστικές ιστορίες που παρουσιάζουν, πραγματικούς ή φανταστικούς στόχους και οι πράκτορες (agents) που συνοδεύουν το χρήστη κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού (δίνοντάς τους κίνητρο να συνεχίσουν το παιχνίδι και εφοδιάζοντας τους με ανατροφοδότηση) αυξάνουν την μαθησιακή επίτευξη (Klawe³⁴, 1999). Στενά δεμένα με τα εκπαιδευτικά βιντεοπαιχνίδια και τα σοβαρά παιχνίδια, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια υπολογιστών συχνά χρησιμοποιούνται ως συνώνυμά τους. Ο σχεδιασμός και ο στόχος των εκπαιδευτικών παιχνιδιών υπολογιστή είναι να αναγνωριστούν από ένα διευρυμένο κοινό, συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μεγάλο μέρος της έρευνας στο παρελθόν σχετικά με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια υπολογιστών έχει επικεντρωθεί σε μεγάλο βαθμό στην υποστήριξη της χρήσης των

³¹ Klawe, M. & Philips, E., *A classroom Study: Electronic Games Engage Children as Researchers, Proceedings of CSCL '95 Conference [Μια Μελέτη στην τάξη: Τα Ηλεκτρονικά Παιχνίδια κάνουν τα παιδιά Ερευνητές, Πρακτικά του Συνεδρίου: CSCL '95]*, Indiana, Bloomington, 1995, σελ. 209-213

³² Gordon Alice K., *Games for Growth, [Παιχνίδια για την ανάπτυξη]*, Palo Alto, California, Science Research Associate Inc., 1970, σελ.23-30.

³³ Malone W. Thomas, *What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games, [Τι είναι αυτό που κάνει τη μάθηση διασκεδάση; Ευρετικές μέθοδοι για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παιχνιδιών υπολογιστή]*, Από τα πρακτικά του Συνεδρίου: 3rd ACM SIGSMALL Symposium and the first SIGPC Symposium on Small Systems, Palo Alto, California, United States, 1980, σελ. 162-169

³⁴ Klawe Maria, *Computer Games, Education And Interfaces: E-GEMS Project, [Παιχνίδια στον υπολογιστή, Εκπαίδευση και Διασυνδέσεις: E-GEMS Project]*, Απο το διαδίκτυο, E-GEMS Project, 1999, σελ. 18-20.

ψηφιακών παιχνιδιών στην εκπαίδευση. Μικρή έρευνα έχει γίνει όχι μόνο για το πώς και το γιατί τα παιχνίδια είναι αποτελεσματικά, αλλά και για το πώς μπορούν να ενσωματωθούν τα παιχνίδια στο πρόγραμμα σπουδών (Becker³⁵, 2007). Δεδομένου ότι η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στο διαδίκτυο αυξάνεται, είναι σημαντικό να αυξηθούν οι μελέτες γύρω από τα παιχνίδια, εκθέτοντας το δυναμικό και τη χρησιμότητά τους για συγκεκριμένες περιοχές της διδακτέας ύλης.

Ιστορικά, τα εκπαιδευτικά παιχνίδια που χρησιμοποιήθηκαν στην τάξη ήταν τα απλά «εστίασε και κλίκαρε» (point and click) παιχνίδια όπως το Math Blaster και το Oregon Trail, τα οποία προσέφεραν πολύ μικρή αλληλεπίδραση και συνήθως απευθύνονταν στα χαμηλότερα επίπεδα της Ταξινομίας του Bloom (Rice³⁶, 2007), δηλαδή, τη γνώση, την κατανόηση και την εφαρμογή και όχι τόσο στα ανώτερα επίπεδα σκέψης όπως είναι της ανάλυσης, της σύνθεσης και της αξιολόγησης. Σήμερα η τεχνολογία των παιχνιδιών έχει προοδεύσει και επιτρέπει τώρα στους μαθητές να αναπτύξουν αυτές τις ανώτερου επιπέδου δεξιότητες σκέψης από το παιχνίδι (Rice, 2007).

Αν και υπάρχει ένα αυξανόμενο ενδιαφέρον γύρω από την περιοχή των εκπαιδευτικών παιχνιδιών υπολογιστή και την εφαρμογή τους στην γενική εκπαίδευση, υπάρχει πολύ λίγη έρευνα στον τομέα των εκπαιδευτικών παιχνιδιών υπολογιστή και την εφαρμογή τους ειδικά στη διδασκαλία της Τέχνης και ειδικότερα στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σύμφωνα με το Πρόγραμμα Σπουδών. Οι πρόσφατες μελέτες σχετικά με τα παιχνίδια υπολογιστών επικεντρώθηκαν κυρίως σε εννέα βασικές περιοχές όπως: τις γνωστικές και του αναλυτικού προγράμματος πτυχές, την επιθετικότητα, την σωματική υγεία, την ισότητα, τον πολιτισμό και τα στερεότυπα, την σχεδίαση περιβαλλόντων μάθησης με βάση τα ψηφιακά παιχνίδια, και τις κινητικές δεξιότητες, την προσομοίωση και την παρακολούθηση εργασιών (Van Deventer³⁷, 2002). Δεν βρέθηκε να έχει γίνει καμία μελέτη σχετικά με τη χρήση παιχνιδιών

³⁵ Becker Katrin, *Digital game-based learning once removed: Teaching teachers*, [Όταν αφαιρεθεί η Μάθηση που βασίζεται στο Ψηφιακό παιχνίδι: Διδάσκοντας τους εκπαιδευτικούς], Ηλεκτρονική Έκδοση, Λονδίνο, Περιοδικό: British Journal of Educational Technology 38(3), 2007, σελ. 478-488

³⁶ Rice, W. John, *Assessing higher order thinking in video games*, [Αξιολόγηση της ανώτερης τάξης σκέψης στα βιντεοπαιχνίδια], Ηλεκτρονική Έκδοση, Αγγλία, Περιοδικό Journal of Technology and Teacher Education, 15, 2007, σελ. 87-101

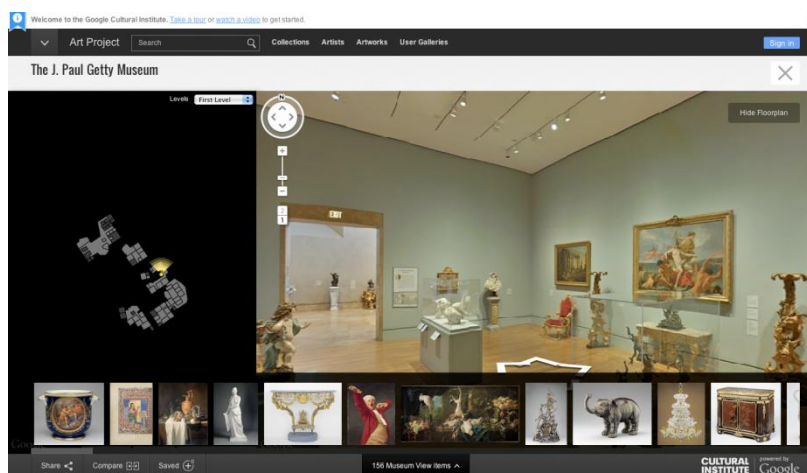
³⁷ VanDeventer, S.S., & White, J.A., *Expert behavior in children's video game play*, [Η συμπεριφορά των εμπειρογνομόνων σε σχέση με το παιχνίδι των παιδιών με τα βιντεοπαιχνίδια], Περιοδικό Simulation & Gaming, Sage Journals, τεύχος: 33(1), 2002, 28-49 σελ.

υπολογιστή για τη διδασκαλία της τέχνης στο μάθημα των Εικαστικών σε ένα περιβάλλον Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Παρά το γεγονός ότι υπάρχει έλλειψη ερευνών σχετικά με τις εκπαιδευτικά παιχνίδια υπολογιστών, όπως εφαρμόζονται στην διδακτική της τέχνης στο μάθημα των Εικαστικών, μπορούν να υπάρξουν σημαντικά οφέλη από αυτή την εξέταση. Για παράδειγμα, θα ήταν μια εξαιρετική μαθησιακή ευκαιρία, για έναν εκπαιδευτικό των Εικαστικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, να πάει με την τάξη του/της μια εκδρομή σε ένα μουσείο. Εντούτοις, ρεαλιστικά, αυτό μπορεί να αποδειχθεί αρκετά δύσκολο, καθώς το μουσείο ενδέχεται να είναι πολύ μακριά και μπορεί να υπάρχουν εμπόδια σχετικά με την ασφάλεια, την επιτήρηση και την μετακίνηση των μαθητών, τα οποία μπορεί να εμποδίσουν μια τάξη από το να επισκευθεί ένα μουσείο. Εναλλακτικά, εκθέτοντας την τάξη στα εκθέματα ενός μουσείου μέσα από τον υπολογιστή και το Διαδίκτυο, θα προσφέρει ένα προβλεπόμενο, δομημένο, παρόλα αυτά εύπλαστο περιβάλλον μάθησης, που μπορεί ακόμη να αποδειχθεί ανώτερο από το φυσικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, σε ένα εικονικό περιβάλλον όπως αυτό του Μουσείου Getty

(<http://www.googleartproject.com/collection/the-j-paul-getty-museum/museumview/>).

Σε αυτή την ηλεκτρονική διεύθυνση παρέχεται η δωρεάν εικονική περιήγηση στο Μουσείο Getty Museum χρησιμοποιώντας το Google Goggles, που περιλαμβάνεται στο Πρόγραμμα Τέχνης της Google. Εκεί μπορεί κανείς να ελίσσεται στις αίθουσες των μεγάλων μουσείων, να μάθει περισσότερα για κάθε έργο και να κάνει ζουμ σε υπερ-υψηλής ανάλυσης εικόνες από τα 30.000 έργα τέχνης, και να δημιουργήσει τη δική του συλλογή. Το εικονικό μουσείο Getty διαθέτει 3.325 εκθέματα. Επίσης, διαθέτει clickable «ετικέτες» που σε προσκαλούν να εξερευνήσεις την ιστορία και το νόημα του κάθε έργου τέχνης. Παράλληλα μπορείς να ακούσεις ηχητικό σχολιασμό από τους καλλιτέχνες και τους επιμελητές και να εντοπίσεις την προέλευσή τους στο χάρτη.



Εικόνα 1. Το εικονικό περιβάλλον του Μουσείου J. Paul Getty Museum

Καθώς η πρόσβαση στις παραπάνω δυνατότητες είναι δυνατή και μέσα από τα διαδικτυακά παιχνίδια Gettygames, οι στόχοι του παιχνιδιού θα μπορούσαν να συνδεθούν άμεσα με τους στόχους του προγράμματος σπουδών και με τα παιχνίδια να χρησιμοποιούνται σε συνδυασμό με τα παραδοσιακά μαθήματα των Εικαστικών.

Στόχοι της Έρευνας

Ο στόχος αυτής της έρευνας ήταν η μελέτη των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων στη χρήση ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού, συγκεκριμένα, των διαδικτυακών παιχνιδιών Gettygames, ως ένα εργαλείο διδασκαλίας του μαθήματος των Εικαστικών της Στ Δημοτικού. Για τον προσδιορισμό των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του παιχνιδιού, χρησιμοποιήθηκε μια μέθοδος μελέτης περίπτωσης για να παρατηρήσει το περιβάλλον μάθησης που διευκολύνθηκε από το παιχνίδι, για να εξετάσει το αν οι μαθητές είχαν αποκτήσει γνώσεις που συμπίπτουν με τους στόχους του προγράμματος σπουδών, να εξετάσει την ικανότητα των παιχνιδιών να διδάξουν ανώτερου επιπέδου δεξιότητες σκέψης (κατά την ταξινόμηση του Bloom³⁸: *higher order thinking skills (HOTS)*), και να εξετάσουν της αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με τη χρήση ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού για τη διδασκαλία της τέχνης. Χρησιμοποιήθηκαν τρεις μέθοδοι συλλογής δεδομένων για να διερευνηθούν τα τέσσερα βασικά ερωτήματα της έρευνας: 1) Πόσο καλά το παιχνίδι διδάσκει τους στόχους σπουδών;

³⁸ Bloom Benjamin, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*, [Μετάφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού *Ταξινόμηση διδακτικών στόχων*, Εκδ. Κώδικας, 2000], New York, 1956, σελ. 5-36

2) Πόσο καλά το παιχνίδι διευκολύνει τις ανώτερου επιπέδου δεξιότητες σκέψης; 3) Τι είδους περιβάλλον δημιουργήθηκε με τη χρήση των παιχνιδιών Gettygames ως εργαλείο μάθησης στην διδασκαλία της Τέχνης; και, 4) Τι πιστεύουν οι μαθητές σχετικά με τη χρήση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην τάξη; Οι μέθοδοι της έρευνας περιλαμβάνουν τη διαχείριση και την αξιολόγηση προ-και μετα-τεστ, τη διαχείριση και αξιολόγηση των ερωτήσεων κριτικής σκέψης, την άμεση παρατήρηση του μαθησιακού περιβάλλοντος με τα επιλεγμένα διαδικτυακά εκπαιδευτικά παιχνίδια, καθώς και την αξιοποίηση των συνεντεύξεων της ομάδας εστίασης (focus group).

Τα ευρήματα της μελέτης παρέχουν σημαντικές πληροφορίες που χρησιμεύουν για να απαντηθεί το βασικό ερώτημα που τίθεται στην παρούσα μελέτη, δηλαδή, ποιες είναι οι δυνατότητες αξιοποίησης των διαδικτυακών παιχνιδιών Gettygames στη διδασκαλία των Εικαστικών στην Στ τάξη του Ελληνικού Δημοτικού Σχολείου;

Τα ευρήματα περιγράφουν το πόσο αποτελεσματικά τα διαδικτυακά παιχνίδια Gettygames υποστηρίζουν τους στόχους του προγράμματος σπουδών των Εικαστικών της Στ Δημοτικού. Επίσης, τα ευρήματα περιλαμβάνουν σχετικές πληροφορίες σχετικά με μια ποικιλία δεξιοτήτων κριτικής σκέψης που αποκτήθηκαν, ως αποτέλεσμα του παιχνιδιού με τα συγκεκριμένα παιχνίδια. Έγιναν σημαντικές παρατηρήσεις σε σχέση με το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε από αυτά τα παιχνίδια, και, τέλος, οι μαθητές προσέφεραν σημαντικές πληροφορίες σχετικά με τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες της χρήσης των παιχνιδιών Gettygames και γενικά των εκπαιδευτικών παιχνιδιών, για τη μάθηση στο πλαίσιο της διδακτέας ύλης του Προγράμματος Σπουδών των Εικαστικών της Στ Δημοτικού.

Μεθοδολογία

Φιλοσοφία της Έρευνας

Ο Colin Robson ³⁹(1993) περιγράφει δυο γενικούς άξονες των σημερινών προσεγγίσεων για την κοινωνική και εκπαιδευτική έρευνα: την μετά-θετική και την εποικοδομητική / κονστρουβιστική. Η μετά-θετική άποψη σχετίζεται με το ότι η πραγματικότητα υπάρχει, αλλά ότι μπορεί μόνο να είναι ελλιπώς γνωστή εξαιτίας των περιορισμών και των προκαταλήψεων του ερευνητή. Η έρευνα του εποικοδομισμού / κονστρουκτιβισμού (που

³⁹ Robson Colin, *Real World Research* (2nd edition), [Έρευνα στον Πραγματικό Κόσμο, 2η έκδοση] Oxford, Blackwell, 1993/2002, σελ. 79

ονομάζεται επίσης «ερμηνευτική» ή «νατουραλιστική») θεωρεί ότι η φύση της πραγματικότητας είναι μια κοινωνική κατασκευή και ο ρόλος του ερευνητή είναι να βγάλει νόημα σχετικά με τις πολλαπλές κοινωνικές κατασκευές.

Η παρούσα έρευνα είναι σε μεγάλο βαθμό επηρεασμένη από την κονστρουκτιβιστική θεώρηση που υποστηρίζει ότι η γνώση του κόσμου δεν μπορεί να είναι πραγματικά αντικειμενική, αλλά ότι η έννοια και η κατανόηση της είναι κατασκευασμένη ξεχωριστά. Οι κοινές αντιλήψεις μπορεί να επιτευχθούν μέσω του διαλόγου με τους άλλους. Αντίστοιχα στην εργασία υποστηρίζεται ότι η εκπαιδευτική έρευνα δεν μπορεί ποτέ να είναι απολύτως αντικειμενική και ότι η φύση της αλήθειας επηρεάζεται από αυτούς που την παρατηρούν. Τα είδη των δεδομένων που εξετάζονται αντικατοπτρίζουν την άποψη για τις ατομικές αντιλήψεις των εμπειριών, τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις τους.

Παρά το γεγονός ότι τα στοιχεία που εξετάστηκαν κατά τη διάρκεια αυτής της έρευνας είναι σχεδόν αποκλειστικά ποιοτικά, με επίκεντρο τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων, χρησιμοποιούνται τόσο η ποιοτική (π.χ. συνέντευξη) όσο και η ποσοτική (π.χ. ερωτηματολόγια) συλλογή δεδομένων και η ανάλυση των μεθόδων, με στόχο την πολύπλευρη αντιμετώπιση των συμπερασμάτων της έρευνας. Πάνω απ' όλα, αυτό το ερευνητικό έργο στηρίζεται στην πεποίθηση ότι όλη η έρευνα, είτε προέρχεται από ποσοτική ή την ποιοτική παράδοση, θα πρέπει να πραγματοποιείται με αυστηρότητα και ακεραιότητα, αναγνωρίζοντας και κατανοώντας τόσο τις προκαταλήψεις -διαστρεβλώσεις της όσο και τους περιορισμούς της. Το ακόλουθο τμήμα εκθέτει τις ερευνητικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται για την αντιμετώπιση του καθενός από τα ερωτήματα της έρευνας που περιγράφονται στους Στόχους της Έρευνας.

Τεχνικές της έρευνας – Περιγραφή της εκπόνησης της έρευνας

Για αυτό το ερευνητικό έργο διενεργήθηκε μια μελέτη περίπτωσης με τους μαθητές της τάξης των Εικαστικών της Δημοτικού του Ελληνικού σχολείου. Το πρόγραμμα σπουδών των Εικαστικών της τάξης αυτής αποτελείται από έξι κύρια σκέλη, συμπεριλαμβανομένης της εξοικείωσης με απλά υλικά – μέσα - τεχνικές, τα μορφικά στοιχεία, το θέμα – περιεχόμενο – νόημα, η Ιστορία της Τέχνης – Καλλιτέχνες και η Αισθητική – Κριτική – Ανάλυση του έργου (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>). Οι στόχοι που περιλαμβάνονται σε αυτό το μάθημα με τα διαδικτυακά εκπαιδευτικά Παιχνίδια Gettygames, προέρχονται από αυτό το πρόγραμμα σπουδών και επικεντρώνονται

στο σκέλος της Ιστορίας της Τέχνης και τους καλλιτέχνες. Για να διευκολυνθεί η μελέτη, για την έρευνα με το πρωτότυπο σχεδιασμένο μάθημα Εικαστικών, χρησιμοποιήθηκε το εργαστήριο της Πληροφορικής. Οι 20 ηλεκτρονικοί υπολογιστές που έχει το εργαστήριο, ρυθμίστηκαν έτσι ώστε η οθόνη να έχει την πρώτη σελίδα με τη έναρξη των Παιχνιδιών Gettygames. Οι συμμετέχοντες στην μελέτη ήταν 18 μαθητές της Στ τάξης του Δημοτικού της σχολικής χρονιάς 2011-2012. Η μελέτη αυτή πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του προβλεπόμενου χρόνου για το μάθημα των Εικαστικών και την ενότητα της θεωρίας του μαθήματος: οι μαθητές πήραν μέρος, κατά τα 45 λεπτά του χρόνου της τάξη τους, δύο φορές την εβδομάδα για ένα μήνα, για συνολικά 14 συνεδρίες. Η πρώτη συνεδρία χρησιμοποιήθηκε για να εξηγηθεί το έργο της έρευνας και για να χορηγηθούν οι φόρμες συγκατάθεσης των μαθητών και των γονέων. Στη δεύτερη συνεδρία, οι μαθητές ολοκλήρωσαν ένα γραπτό προ-τεστ για τον προσδιορισμό της προηγούμενης γνώσης πάνω στις περιοχές του περιεχομένου που καλύπτουν τα Παιχνίδια Gettygames. Κατά την έναρξη της τρίτης συνεδρίας, οι μαθητές ενημερώθηκαν σχετικά με τους κανόνες δεοντολογίας και της χρήσης του εργαστηρίου υπολογιστών. Η τρίτη συνεδρία μέχρι και την ένατη, είχε καταμεριστεί για το παιχνίδι. Η δέκατη συνεδρία χρησιμοποιήθηκε για την χορήγηση των μετα-τέστ. Οι τέσσερις τελευταίες συνεδρίες χρησιμοποιήθηκαν για να διαχειριστούμε τα ερωτήματα της κριτικής σκέψης και για να διεξαχθεί μια συνέντευξη με την ομάδα εστίασης (focus group). Αυτό το πρόγραμμα της έρευνας διασφάλισε την ολοκλήρωση όλων των επιπέδων του παιχνιδιού και επέτρεψε να διατεθεί ο κατάλληλος χρόνος για τη συλλογή ποσοτικών και ποιοτικών στοιχείων για τη μελέτη αυτή. Όλοι οι μαθητές ξεκίνησαν το παιχνίδι με τα Παιχνίδια Gettygames από το πρώτο επίπεδο. Πριν ή κατά τη διάρκεια του παιχνιδιού, δεν υπήρξε καμία επιπλέον οδηγία σχετικά με τα θέματα του μαθήματος που κάλυπταν τα παιχνίδια.

Περιγραφή των Παιχνιδιών Gettygames

Η έρευνα αυτή απαρτίζεται από μια μελέτη περίπτωσης κατά την οποία τέθηκαν σε εφαρμογή τα παιχνίδια Gettygames μέσα στο μάθημα των Εικαστικών στην τάξη της Στ Δημοτικού. Τα Gettygames είναι μια συλλογή παιχνιδιών που βασίζονται σε έργα τέχνης που κατασκευάστηκαν από το Μουσείο Getty Museum στο πλαίσιο της διαδικτυακής του σελίδας για την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία των παιδιών και με αντικείμενο τις εκπαιδευτικές πρωτοβουλίες σε σχέση με τα εκθέματά του και χρησιμοποιεί τις στρατηγικές

παιχνιδιού για να βοηθήσει τα παιδιά να επικεντρωθούν στην τέχνη. Τα παιχνίδια είναι διαθέσιμα δωρεάν στο διαδίκτυο για τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς των Εικαστικών. Υπάρχουν τέσσερις κατηγορίες παιχνιδιών, η καθεμία προσφέρει μια υποομάδα παιχνιδιών. Συνοδεύονται από οδηγίες για το πώς παίζεται το κάθε ένα και προσφέρουν κατευθύνσεις για την επιλογή μιας ποικιλίας συμπληρωματικών ασκήσεων και δραστηριοτήτων εκτός διαδικτύου (π.χ. κατασκευή μάσκας) για γονείς και εκπαιδευτικούς με οδηγίες για να βοηθήσει στην επιτυχή εφαρμογή τους (Εικόνα 8).

Οι τέσσερις κατηγορίες παιχνιδιών που προσφέρονται από τα Gettygames είναι το «Ανιχνευτής Λεπτομέρειας» (Detail Detective), το «η Τρέλα του Ταιριάσματος» (Match Madness), το «Αλλάξε το» (Switch), και τα Παζλ (Jigsaw Puzzles).



Εικόνα 2. Η αρχική σελίδα των Gettygames (Το περιβάλλον των δραστηριοτήτων των Gettygames)

Στο Detail Detective παρουσιάζονται στους παίκτες τέσσερις μικρές εικόνες και αυτοί πρέπει να προσδιορίσουν ποια από αυτές τις τέσσερις προέρχεται από το μεγαλύτερο κομμάτι του έργου τέχνης που παρουσιάζεται σε αυτούς. (Περικλείονται τέσσερις επιλογές παιχνιδιών με διαφορετική θεματική: α) Εικόνες έργων τέχνης με ζώα β) με μοντέρνες επιφάνειες γ) με μέρη σώματος δ) με αρχιτεκτονική.)



Εικόνα 3. Δείγματα από το παιχνίδι “Detail Detective”

Το Match Madness προσφέρει τέσσερα παιχνίδια στα οποία οι παίκτες αντιστοιχούν δύο μέρη μιας εικόνας, μια εικόνα με μια λέξη, πανομοιότυπες εικόνες ή ταιριάζουν τις ίδιες τις εικόνες.



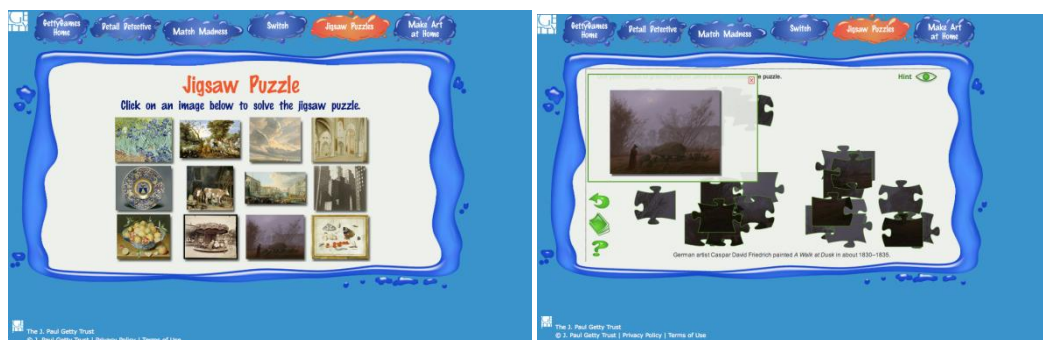
Εικόνα 4. Δείγματα από το παιχνίδι “Match Madness”

Στο Switch παρουσιάζονται στους παίκτες δύο έργα τέχνης το ένα δίπλα στο άλλο και αυτοί πρέπει να προσδιορίσουν τα τμήματα που έχουν αλλάξει ή τροποποιηθεί.



Εικόνα 5. Δείγματα από το παιχνίδι “Switch”

Η τέταρτη κατηγορία των Gettygames αποτελείται από δώδεκα παζλ Jigsaw Puzzles. Σε αυτά, το έργο τέχνης παρουσιάζεται στους παίκτες ολοκληρωμένο και στη συνέχεια τους δίνεται η δυνατότητα να επιλέξουν το πόσα κομμάτια θα θελήσουν να χρησιμοποιήσουν έτσι ώστε να συναρμολογήσουν εκ νέου το έργο τέχνης. Παράλληλα, τους δίνεται η επιλογή να κάνουν μια προεπισκόπηση της εικόνας καθώς παίζουν.



Εικόνα 6. Δείγματα από το παιχνίδι "Switch"

Όλα τα παιχνίδια είναι εκπαιδευτικά και χρησιμοποιούν εικόνες από τα έργα τέχνης που φιλοξενεί το Μουσείο Getty. Μια ένδειξη "για να μάθεις για την τέχνη" ("learn about the art") παρέχει πληροφορίες για την προέλευση του έργου τέχνης, τον καλλιτέχνη και διάφορα άλλα στοιχεία που δίνουν την ευκαιρία στα παιδιά να γνωρίσουν ουσιαστικότερα τα έργα που τα ενδιαφέρουν. Χρησιμοποιώντας την ένδειξη αυτή μπορεί κανείς να συνδεθεί με την ψηφιακή βιβλιοθήκη του μουσείου Getty και να δει τις υψηλής ευκρίνειας εικόνες των έργων τέχνης, να τις μεγεθύνει με πολύ προηγμένο σύστημα ανάλυσης και να τις κατεβάσει (download), αποθηκεύοντάς τις δωρεάν στον υπολογιστή του.



Εικόνα 7. Δείγματα από τις εικόνες των έργων τέχνης ("learn about the art")

Επιπλέον, υπάρχουν εκπαιδευτικές εργασίες για να κατεβάσουν (download) οι μαθητές από τον ιστοχώρο (internet) και να ολοκληρώσουν στο σπίτι. Έτσι έχουν την δυνατότητα να κάνουν σελιδοδείκτες με τα έργα της προτίμησής τους, τόσο με κάποια έργα που παρουσιάζουν ομοιότητες, όσο με κάποια άλλα που θα ήθελαν να ερευνήσουν περισσότερο.



Εικόνα 8. Η σελίδα με τις εκπαιδευτικές εργασίες

Συμπεράσματα της Ανάλυσης των Ευρημάτων

Σχεδιάστηκαν τέσσερα ερευνητικά ερωτήματα για να συγκεντρωθούν δεδομένα για αυτή τη μελέτη:

- 1.: Μπορούν τα διαδικτυακά Παιχνίδια Gettygames να χρησιμοποιηθούν για να διδάξουν με επιτυχία τους στόχους του Αναλυτικού προγράμματος σπουδών για το μάθημα των Εικαστικών της ΣΤ Δημοτικού;
2. Τι είδους μαθησιακό περιβάλλον δημιουργήθηκε με τη χρήση των Παιχνιδιών Gettygames ως εργαλείο μάθησης για τα Εικαστικά της ΣΤ Δημοτικού;
3. Η εφαρμογή των Παιχνιδιών Gettygames στη διδασκαλία των Εικαστικών της ΣΤ Δημοτικού, υποστηρίζει ένα μαθησιακό περιβάλλον που διευκολύνει τις ανώτερου επιπέδου δεξιότητες σκέψης;
4. Ποιες είναι οι αντιλήψεις των μαθητών της ΣΤ Δημοτικού σχετικά με την ενσωμάτωση των διαδικτυακών Παιχνιδιών Gettygames, και των εκπαιδευτικών παιχνιδιών γενικά, για την διδασκαλία της τέχνης;

Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέγηκαν για αυτές τις τέσσερις ερωτήσεις, παρείχαν επαρκή αποδεικτικά στοιχεία για να απαντηθεί το υποκείμενο ερώτημα αυτής της μελέτης:

Υπάρχουν δυνατότητες για την αξιοποίηση των διαδικτυακών παιχνιδιών Gettygames στη διδασκαλία των Εικαστικών στην ΣΤ τάξη του Ελληνικού Δημοτικού;

Απο την Ερευνητική Ερώτηση # 1 συνήχθη το συμπέρασμα ότι το παιχνίδι Gettygames περιέχει σημαντική ποσότητα πληροφοριών που είχε εφαρμογή στο Ελληνικό πρόγραμμα σπουδών για τα Εικαστικά της ΣΤ Δημοτικού. Αυτό προσδιορίστηκε μέσα απο τη χρήση ενός πανομοιότυπου προ-τεστ και μετα-τεστ, το οποίο περιείχε υλικό που εφαρμόζεται τόσο για τα εκπαιδευτικά παιχνίδια όσο και για το Ελληνικό πρόγραμμα σπουδών.

Οι μαθητές αύξησαν τα βαθμολογικά αποτελέσματα των τεστ τους κατά 19%, κυρίως από το παιχνίδι με τα παιχνίδια για εφτά συνεδρίες 45 λεπτών. Προβλέπεται ότι με την καθοδήγηση από έναν εκπαιδευτή και την ενσωμάτωση δημιουργικών εργασιών, συζητήσεων, φύλλων εργασίας και των μαθημάτων, η γνώση που θα αποκτηθεί θα αυξηθεί σημαντικά.

Η Ερευνητική Ερώτηση # 2 έδειξε ότι το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργήθηκε από το παιχνίδι ευνόησε πολύ τη μάθηση. Οι μαθητές ήταν πάρα πολύ δεσμευμένοι με το παιχνίδι, τα προβλήματα λύθηκαν και αντλήθηκαν πληροφορίες τόσο ατομικά όσο και συνεργατικά. Το μαθησιακό περιβάλλον μπορούσε να ελεγχθεί εύκολα και οι μαθητές απολάμβαναν την εργασία και συμπεριφέρονταν καλά. Η ερευνήτρια, σε καμία στιγμή δεν αγωνίστηκε για την διαχείριση του μαθησιακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών παιχνιδιών.

Στην Ερευνητική Ερώτηση # 3 διαπιστώθηκε ότι το παιχνίδι Gettygames δεν διδάσκει μόνο πληροφορίες που εφαρμόζονται στο Ελληνικό πρόγραμμα σπουδών για τα Εικαστικά, αλλά χρησιμοποίησε επίσης μεθόδους που διευκόλυναν τα διάφορα επίπεδα της κριτικής σκέψης. Χρησιμοποιήθηκαν κυρίως επτά ερωτήσεις για την ανάλυση των επιπέδων της κριτικής σκέψης.

Οι απαντήσεις των μαθητών σε αυτά τα ερωτήματα υποστήριξαν όλα αυτά τα επίπεδα, συμπεριλαμβανομένου του υψηλότερου επιπέδου της γνωστικής ταξινόμιας του Bloom που διευκολύνθηκε δυνητικά από το παιχνίδι. Οι μαθητές κατέδειξαν περαιτέρω ανώτερης τάξης σκέψη όταν ήταν επιτυχής σε ένα παιχνίδι που σχεδιάστηκε για να διευκολύνει την κριτική σκέψη, τις ικανότητες συλλογιστικής, τη λήψη ορθών αποφάσεων και τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων.

Για το Ερευνητικό Ερώτημα # οι 4 μαθητές απάντησαν σε διάφορες ερωτήσεις της ομάδας εστίασης. Οι ερωτήσεις αυτές περιστράφηκαν γύρω από τα πλεονεκτήματα και τις αδυναμίες σύμφωνα με το σχεδιασμό των παιχνιδιών και το περιβάλλον μάθησης του σοβαρού παιχνιδιού. Παρά το γεγονός ότι τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες είχαν

παρόμοιο αριθμό, η πλειοψηφία των μαθητών συμφώνησε ότι αυτή ήταν μια θετική μαθησιακή εμπειρία και ήταν ανοικτοί σε αυτού του είδους τη μάθηση στο μέλλον.

Συστάσεις - Συμπεράσματα – Προτάσεις

Κατά την εξέταση ενός νέου εργαλείου μάθησης στην εκπαίδευση, είναι κρίσιμο να προσδιοριστεί πρώτα εάν το εργαλείο είναι κατάλληλο για την εφαρμογή, το περιεχόμενο και τους εκπαιδευόμενους.

Μόλις η εν λόγω η ερώτηση έχει αντιμετωπιστεί επαρκώς, το επόμενο ερώτημα είναι «διδάσκει το εργαλείο διδασκαλίας ικανά και αποτελεσματικά τους στόχους του προγράμματος σπουδών;».

Επιλέχθηκε και παρουσιάστηκε η πλατφόρμα των Παιχνιδιών Getty, μέσα από την βιβλιογραφία ως τα πιο κατάλληλα για την έρευνα και κρίθηκε ότι συγκεντρώνουν τις περισσότερες δυνατότητες για το μάθημα των Εικαστικών της Στ΄ Δημοτικού. Ταυτόχρονα, η πλατφόρμα αυτή αποτελεί μία από τις λίγες πλατφόρμες διαδικτυακών μουσειακών εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Συγκεκριμένα, τα πλεονεκτήματα της πλατφόρμας είναι τα ακόλουθα:

- Πρόσβαση σε σχετικές με τα εκθέματα του μουσείου πληροφορίες μέσα από σχετικές ενδείξεις που σε μεταφέρουν στην ψηφιακή βιβλιοθήκη του μουσείου. Εκεί δίνεται η δυνατότητα επεξεργασίας των εικόνων των εκθεμάτων του μουσείου Getty σε εξαιρετικά υψηλή ανάλυση. Η παροχή αυτών των δυνατοτήτων ξεπερνάει αυτές που προσφέρουν οι παραδοσιακές εκπαιδευτικές μέθοδοι στην καλλιτεχνική εκπαίδευση.
- Δυνατότητα επιλογής σύνδεσης για την πλοήγηση στο εικονικό περιβάλλον του μουσείου Getty, με σκοπό την παρατήρηση των εκθεμάτων του μουσείου από διαφορετικές οπτικές γωνίες.
- Η πλατφόρμα αυτή δεν έχει κόστος και προσφέρει την δυνατότητα χρήσης από όλους τους χρήστες του διαδικτύου, καθώς δεν απαιτείται η χρήση εξειδικευμένου εξοπλισμού ή προγράμματος. Επίσης, αποτελεί ένα εκπαιδευτικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να είναι αξιοποιήσιμο τόσο εντός όσο και εκτός της

αίθουσας διδασκαλίας, προσφέροντας απεριόριστη δυνατότητα χρήσης από την πλευρά του εκπαιδευόμενου.

- Ενεργή συμμετοχή του χρήστη υιοθετώντας στοιχεία της θεωρίας του κονστрукτιβισμού.

Τα παιχνίδια Gettygames αποδείχθηκε ότι έχουν μεγάλες δυνατότητες για τη διδασκαλία των Εικαστικών. Ωστόσο, εικάζεται ότι με την ενσωμάτωση συζητήσεων, φύλλων εργασίας, εργασιών και μαθημάτων για να βοηθήσουν στην καθοδήγηση της μάθησης, όπως αυτών που διατίθενται στο εγχειρίδιο του εκπαιδευτικού, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αυξήσουν την αποτελεσματικότητα και την εστίαση στην γνώση που αποκτάται.

Μετά την σύνδεση του εκπαιδευτικού παιχνιδιού με τους στόχους του προγράμματος σπουδών, θα ενδιέφερε τον εκπαιδευτικό να μάθει το ποια επίπεδα της νόησης διευκολύνονται παίζοντας το παιχνίδι. Με τη χρήση κρίσιμων ερωτημάτων σκέψης και με την άμεση παρατήρηση, διαπιστώθηκε ότι το παιχνίδι έχει τη δυνατότητα να διευκολύνει όλες τις τάξεις της ταξονομίας του Bloom, συμπεριλαμβανομένης της γνώσης, την κατανόηση, την εφαρμογή, την ανάλυση, τη σύνθεση και την αξιολόγηση. Παρόλα αυτά, ως ένα αυτόνομο εργαλείο μάθησης, η διδασκαλία ανώτερης τάξης δεξιοτήτων σκέψης, δεν ήταν ένα από τα δυνατά σημεία του παιχνιδιού. Αυτό δεν σημαίνει ότι η μάθηση αυτών των δεξιοτήτων δεν είναι δυνατή από αυτό το παιχνίδι ή τα σοβαρά παιχνίδια γενικά. Η τεχνολογία για τη δημιουργία πολύπλοκων παιχνιδιών, με τα χαρακτηριστικά που απαιτούνται για να διδάξουν ανώτερης τάξης δεξιότητες σκέψης, είναι αυτή τη στιγμή διαθέσιμη. Η τεχνολογία αυτή είναι εμφανής σε πολλά εμπορικά διαθέσιμα παιχνίδια για ψυχαγωγία, και όλο και περισσότερο σε εκπαιδευτικά παιχνίδια. Για να εξασφαλιστεί η διδασκαλία ανώτερης τάξης σκέψης με τη χρήση των παιχνιδιών Gettygames, στο μάθημα των Εικαστικών, θα πρέπει στην εμπειρία του σοβαρού παιχνιδιού του μαθητή να ενσωματωθεί συμπληρωματικό υλικό όπως συζήτηση, φύλλα εργασίας, εργασίες και μαθήματα.

Από τη στιγμή που προσδιορίζονται οι πληροφορίες που δίδονται μέσα στο παιχνίδι, το εάν δηλαδή σχετίζονται με το πρόγραμμα σπουδών και το παιχνίδι έχει την ικανότητα να διδάξει μια ποικιλία γνωστικών δεξιοτήτων, γίνεται στροφή προς το είδος του περιβάλλοντος που αναμένεται με την ενσωμάτωση ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Διαπιστώθηκε σε αυτή τη

μελέτη ότι το μαθησιακό περιβάλλον που δημιουργείται από το Gettygames ήταν πολύ ευνοϊκό για τη μάθηση. Οι μαθητές είχαν καλή συμπεριφορά, ήταν δεσμευμένοι με την εργασία, είχαν κίνητρα, συμμετείχαν και μάθαιναν με ένα συνεργατικό τρόπο. Ιδιαίτερα εντυπωσιακή ήταν η εμφανής ικανότητα του παιχνιδιού να συλλαμβάνει και να διατηρεί την προσοχή του μαθητή, ενώ του παρέχει σημαντικές πληροφορίες για την τέχνη και τα έργα τέχνης.

Στο τέλος των συνεδριών παιχνιδιού είχαμε την ευκαιρία να προτείνουμε στους μαθητές να συμμετέχουν σε μια ομάδα εστίασης. Όλοι οι μαθητές συμμετείχαν και ήταν πρόθυμοι να μοιραστούν τις σκέψεις και τις ανησυχίες τους σχετικά με τη χρήση του σοβαρού παιχνιδιού Gettygames ως εργαλείο μάθησης. Οι μαθητές έκαναν πολύ αξιόλογα σχόλια, πολλά από τα οποία ήταν συγκρίσιμα με παρατηρήσεις που έγιναν από προηγούμενους ερευνητές. Οι μαθητές βρήκαν ένα πλήθος δυνατών και αδύνατων σημείων στο σχεδιασμό του παιχνιδιού και του περιβάλλοντος που δημιούργησε για τη μάθηση. Συμφώνησαν ότι τα πλεονεκτήματα υπερτερούσαν των αδυναμιών και ότι αυτή ήταν μια θετική εμπειρία μάθησης για αυτούς. Περαιτέρω, σχολίασαν ότι θα ήταν ανοικτοί στο να χρησιμοποιήσουν σοβαρά παιχνίδια για τη μάθηση στο μέλλον.

Επίσης, από τα ευρήματα προέκυψε μια σειρά από σημαντικά θέματα που αφορούν την ένταξη των παιχνιδιών στο σχολείο. Για να χρησιμοποιήσουμε εκπαιδευτικά παιχνίδια υπολογιστών αποτελεσματικά στο περιβάλλον του σχολείου, υπάρχει η πεποίθηση ότι:

- Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, με επίκεντρο στην ενσωμάτωση των παιχνιδιών (π.χ., τι να κάνουν πριν και μετά το παιχνίδι, πώς να αποκτήσουν πρόσβαση και να ερμηνεύουν τα αποτελέσματα των μαθητών, πώς οι εργασίες του παιχνιδιού συνδέονται με τα θέματα των μαθημάτων) είναι απαραίτητη για την ενίσχυση της μάθησης των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί, ωστόσο, δεν πρέπει απαραίτητα να γνωρίζουν το κάθε παιχνίδι. Οι μαθητές καταλαβαίνουν μόνοι τους τον τρόπο που θα παίξουν το παιχνίδι ή θα βοηθήσουν ο ένας τον άλλον ώστε να ελέγξουν τους μηχανισμούς παιχνιδιού.
- Υπάρχει έλλειψη πειραματικών εργασιών και εξειδικευμένης δημοσιευμένης έρευνας σχετικά με την χρήση και την ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών υπολογιστών στο πρόγραμμα σπουδών της διδασκαλίας της τέχνης

στην Ελλάδα, και συνεπώς είναι πολύ πιθανό οι εκπαιδευτικοί Εικαστικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης να αγνοούν την οπτική της διδασκαλίας της θεωρίας της τέχνης μέσω των εκπαιδευτικών παιχνιδιών. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί που επιθυμούν να διδάξουν με τη βοήθεια αυτού του μέσου θα πρέπει να σχεδιάσουν και να αναπτύξουν τα δικά τους προγράμματα.

Ως εκ τούτου, η ανάπτυξη μιας νοοτροπίας έρευνας είναι απαραίτητη προϋπόθεση για το σχεδιασμό προγραμμάτων σπουδών και σχεδίων διδασκαλίας για την ενσωμάτωση των εκπαιδευτικών παιχνιδιών στην Ελληνική εκπαίδευση.

- Η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου (π.χ. διαθέσιμοι υπολογιστές, αίθουσες διδασκαλίας, εργαστήρια) σε συνδυασμό με τον προγραμματισμό του χρόνου, πρέπει να αντιμετωπιστεί έγκαιρα για τη βελτιστοποίηση της χρήσης.

Αναλυτικότερα, το Ωρολόγιο Πρόγραμμα ήταν ένα θέμα που προέκυψε κατά την εφαρμογή των παιχνιδιών. Τα χρονικά όρια για μία συνεδρία διδασκαλίας στην ελληνική πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν 40/45 λεπτά. Αποδείχθηκε ότι είναι ανεπαρκή για την υλοποίηση ενός μαθήματος με τη βοήθεια εκπαιδευτικού παιχνιδιού. Θα ήταν χρήσιμο να οργανωθούν τα μαθήματα αυτά αφιερώνοντας πάνω από δύο συνεχείς διδακτικές περιόδους (90 λεπτά). Αυτό το είδος της ρύθμισης θα παρέχει περισσότερο χρόνο στους εκπαιδευτικούς να κάνουν τους μαθητές να συμμετέχουν στην ερμηνεία των έργων τέχνης, στις πρακτικές δραστηριότητες τέχνης και τον προβληματισμό και την αξιολόγηση των εργασιών και των αποστολών πάνω στους γρίφους των παιχνιδιών ατομικά ή ομαδικά. Παράλληλα θα ενθαρρύνει τον πειραματισμό με μια ποικιλία μέσων και τεχνικών (π.χ. τέχνη στον υπολογιστή, βιντεοτέχνη, κατασκευές κ.α.) που προβάλλουν τα παιχνίδια υπολογιστή και με εναλλακτικές δραστηριότητες μάθησης, όπως προσομοιώσεις, εικονική πραγματικότητα και προβολή βίντεο καλλιτεχνών. Επειδή αυτός ο τρόπος μάθησης είναι εγγενώς διεπιστημονικός, μια πρόταση θα ήταν να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία του ο χρόνος που αφιερώνεται στην «Ευέλικτη Ζώνη» από το ελληνικό πρόγραμμα σπουδών.

Από την άποψη των υλικών και των πόρων, η μελέτη αποκάλυψε την έλλειψη της τεχνολογίας των υπολογιστών και του ηλεκτρονικού εξοπλισμού (φορητών υπολογιστών, projectors) στο σχολείο που διεξήχθη η έρευνα. Πριν εφαρμοστεί μια μεταρρύθμιση που να περιλαμβάνει τη μάθηση με τα παιχνίδια υπολογιστών, θα πρέπει να διασφαλιστεί η παροχή

προμηθειών σε όλα τα τμήματα και σε όλα τα δημόσια σχολεία, καθώς και πρόσβαση στο διαδίκτυο.

- Η πρόσβαση στα παιχνίδια από το σπίτι, σε κοινοτικά κέντρα και σε βιβλιοθήκες, καθώς και σε σχολικές τάξεις και εργαστήρια υπολογιστών πριν και μετά το σχολείο ενδέχεται να βελτιστοποιήσουν τη χρήση. Όπως προκύπτει οι μαθητές παρακινούνται στο να παίζουν τα παιχνίδια εκτός του μαθήματος μόνοι τους.
- Τα παιχνίδια που προορίζονται για την χρήση τους στο μάθημα των Εικαστικών, θα πρέπει να είναι σχεδιασμένα έτσι ώστε οι μαθητές να μην μπορούν να προχωρήσουν σε αυτά χωρίς την επίδειξη γνώσεων πάνω στην τέχνη, δίνοντας πρόσθετη έμφαση στην εκμάθηση των καλλιτεχνικών πληροφοριών σε σχέση με το παιχνίδι.
- Τα παιχνίδια θα πρέπει να παρέχουν σαφείς στόχους και καθοδήγηση για να βοηθήσουν τους μαθητές να παίζουν. Θα πρέπει να τους επιτρέπουν να αποθηκεύουν την πρόοδό τους, έτσι ώστε να είναι σε θέση να συνεχίζουν από εκεί που έμειναν κάθε φορά που παίζουν. Επίσης, αυτά με πολλαπλές αποστολές θα πρέπει να σχεδιάζονται έτσι ώστε κάθε αποστολή να μπορεί να ολοκληρωθεί κατά τη διάρκεια μιας τυπικής περιόδου τάξης.

Με τα δεδομένα που προκύπτουν από τη μελέτη καταλήξαμε στα ακόλουθα συμπεράσματα. Τα εκπαιδευτικά παιχνίδια είναι μια νέα και συναρπαστική μέθοδος και τεχνολογία που ξεκλειδώνει περαιτέρω ευκαιρίες για την εκπαίδευση και τη μάθηση. Έχει αποδειχθεί ότι παρέχουν κίνητρα, πολλές πληροφορίες και έχουν τη δυνατότητα να διδάσκουν μια ποικιλία από διανοητικές δεξιότητες. [Prensky ⁴⁰(2001)][Charles & McAlister ⁴¹(2004)][Holland,

⁴⁰ Prensky Marc, *Digital game-based learning*, [Μάθηση που βασίζεται στο ψηφιακό παιχνίδι], New York, McGraw- Hill, 2001, σελ.110-125

⁴¹ Charles, D., Mc Alister, M., *Integrating Ideas About Invisible Playgrounds from Play Theory into Online Educational Digital Games*, [Ενσωμάτωση των σχετικών με τους Αόρατους Παιδότοπους ιδεών από τη θεωρία Παιχνιδιού στα σε απευθείας σύνδεση Εκπαιδευτικά Ψηφιακά Παιχνίδια]. M. Rauterberg (Ed.): ICEC 2004, LNCS 3166, 2004, σελ. 598–601 (22 Ιουλίου 2009 από:

Jenkins, & Squire⁴² (2002)][Sheffield⁴³(2005)] Είναι δυνατόν για τους εκπαιδευτικούς να

[http://www.springerlink.com.ucfproxy.fcla.edu/\(coci1u55qul21e55wlk1aomj\)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=searcharticlesresuIts,4,4\)](http://www.springerlink.com.ucfproxy.fcla.edu/(coci1u55qul21e55wlk1aomj)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=searcharticlesresuIts,4,4)

⁴² Holland, W., Jenkins, H., Squire, K., *Video Game Theory*. [Η Θεωρία των Βίντεο-παιχνιδιών]. Απο το διαδίκτυο: Perron, B., and Wolf, M. (Eds). Routledge, 2002, σελ. 2-17. (13 Απριλίου 2010 από <http://www.educationarcade.org/gtt/>)

⁴³ Sheffield Brandon, *What games have to teach us: An interview with James Paul Gee*, [Τι έχουν να μας διδάξουν τα παιχνίδια: Μια συνέντευξη με τον James Paul Gee], San Francisco, Game Developer 12(10), 2005, σελ. 4-9 (28.12.10 από: <<http://ucfproxy.fcla.edu/login?url=http://proquest.umi.com.ucfproxy.fcla.edu/pqdweb?did=924550961&sid=1&Fmt=4&clientId=20176&RQT=309&VName=PQD>>.)

Βιβλιογραφία

Becker Katrin, *Digital game-based learning once removed: Teaching teachers*, [Όταν αφαιρεθεί η Μάθηση που βασίζεται στο Ψηφιακό παιχνίδι: Διδάσκοντας τους εκπαιδευτικούς], Ηλεκτρονική Έκδοση, Λονδίνο, Περιοδικό: British Journal of Educational Technology 38(3), 2007, σελ. 478-488

Bloom Benjamin, *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals: Handbook I, cognitive domain*, [Μετάφρ. Αλεξάνδρα Λαμπράκη-Παγανού Ταξινομία διδακτικών στόχων, Εκδ. Κώδικας, 2000], New York, 1956, σελ. 5-36

Charles, D., Mc Alister, M., *Integrating Ideas About Invisible Playgrounds from Play Theory into Online Educational Digital Games*, [Ενσωμάτωση των σχετικών με τους Αόρατους Παιδότοπους ιδεών από τη θεωρία Παιχνιδιού στα σε απευθείας σύνδεση Εκπαιδευτικά Ψηφιακά Παιχνίδια]. M. Rauterberg (Ed.): ICEC 2004, LNCS 3166, 2004, σελ. 598–601 (22 Ιουλίου 2009 από:

[http://www.springerlink.com.ucfproxy.fcla.edu/\(coci1u55qul21e55wlk1aomj\)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=searcharticlesresuIts,4,4\)](http://www.springerlink.com.ucfproxy.fcla.edu/(coci1u55qul21e55wlk1aomj)/app/home/contribution.asp?referrer=parent&backto=searcharticlesresuIts,4,4)

Gordon Alice K., *Games for Growth*, [Παιχνίδια για την ανάπτυξη], Palo Alto, California, Science Research Associate Inc., 1970, σελ.23-30.

Holland, W., Jenkins, H., Squire, K., *Video Game Theory*. [Η Θεωρία των Βίντεο-παιχνιδιών]. Απο το διαδίκτυο: Perron, B., and Wolf, M. (Eds). Routledge, 2002, σελ. 2-17. (13 Απριλίου 2010 από <http://www.educationarcade.org/gtt/>)

Klawe Maria, *Computer Games, Education And Interfaces: E-GEMS Project*, [Παιχνίδια στον υπολογιστή, Εκπαίδευση και Διασυνδέσεις: E-GEMS Project], Απο το διαδίκτυο, E-GEMS Project, 1999, σελ. 18-20.

(<http://www.graphicsinterface.org/proceedings/1999/20>)

χρησιμοποιούν τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και να διατηρούν ένα δομημένο και διαχειρίσιμο

Klawe, M. & Philips, E., *A classroom Study: Electronic Games Engage Children as Researchers, Proceedings of CSCL '95 Conference* [Μια Μελέτη στην τάξη: Τα Ηλεκτρονικά Παιχνίδια κάνουν τα παιδιά Ερευνητές, Πρακτικά του Συνεδρίου: CSCL '95], Indiana, Bloomington, 1995, σελ. 209-213

Malone W. Thomas, *What makes things fun to learn? Heuristics for designing instructional computer games*, [Τι είναι αυτό που κάνει τη μάθηση διασκέδαση; Ευρετικές μέθοδοι για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών παιχνιδιών υπολογιστή], Από τα πρακτικά του Συνεδρίου: 3rd ACM SIGSMALL Symposium and the first SIGPC Symposium on Small Systems, Palo Alto, California, United States, 1980, σελ. 162-169

Prensky Marc, *Digital game-based learning*, [Μάθηση που βασίζεται στο ψηφιακό παιχνίδι], New York, McGraw- Hill, 2001, σελ.110-125

Rice, W. John, *Assessing higher order thinking in video games*, [Αξιολόγηση της ανώτερης τάξης σκέψης στα βίντεοπαιχνίδια], Ηλεκτρονική Έκδοση, Αγγλία, Περιοδικό Journal of Technology and Teacher Education, 15, 2007, σελ. 87-101

Robson Colin, *Real World Research* (2nd edition), [Έρευνα στον Πραγματικό Κόσμο, 2η έκδοση] Oxford, Blackwell, 1993/2002, σελ. 79

Sheffield Brandon, *What games have to teach us: An interview with James Paul Gee*, [Τι έχουν να μας διδάξουν τα παιχνίδια: Μια συνέντευξη με τον James Paul Gee], San Francisco, Game Developer 12(10), 2005, σελ. 4-9 (28.12.10 από: <<http://ucfproxy.fcla.edu/login?url=http://proquest.umi.com.ucfproxy.fcla.edu/pqdweb?did=924550961&sid=1&Fmt=4&clientId=20176&RQT=309&VName=PQD>>.)

VanDeventer, S.S., & White, J.A., *Expert behavior in children's video game play*, [Η συμπεριφορά των εμπειρογνομόνων σε σχέση με το παιχνίδι των παιδιών με τα βίντεοπαιχνίδια], Περιοδικό Simulation & Gaming, Sage Journals, τεύχος: 33(1), 2002, 28-49 σελ.

περιβάλλον στην τάξη. Οι μαθητές απολαμβάνουν τη μάθηση με τα εκπαιδευτικά παιχνίδια και θα αναμένουν αυτή την προσέγγιση στη μάθηση και στο μέλλον. Παρόλα αυτά, αν και τα εκπαιδευτικά παιχνίδια γίνονται όλο και περισσότερο διαθέσιμα στην εκπαίδευση, ο κλάδος παραγωγής βρίσκεται ακόμη σε νηπιακό στάδιο. Απαιτούνται επομένως πολλά βήματα για να διασφαλιστεί ότι αυτά τα παιχνίδια είναι τουλάχιστον συγκρίσιμα σε πολυπλοκότητα και ποιότητα με τα έτοιμα που διατίθενται στην αγορά.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 5η

«Η χρήση του google art project στη διδασκαλία

Μπενάκη Σωτηρία, Med

Παπαγεωργίου Ευγενία, Med

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν επηρεάσει όλους τους τομείς της εκπαίδευσης, επομένως, και την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Ήδη, τα δύο τρίτα όλων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενθαρρύνουν τη χρήση των ΤΠΕ στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών των Τεχνών. Μάλιστα, σύμφωνα με την National Art Education Association είναι απαραίτητο να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να συνδυάζουν την τεχνολογία με την καλλιτεχνική γνώση.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναδείξει πώς οι ΤΠΕ ενθαρρύνουν την επαφή και την αλληλεπίδραση του μαθητή με την Τέχνη όχι μόνο στα καλλιτεχνικά μαθήματα αλλά και σε άλλα γνωστικά αντικείμενα. Στην εργασία, αρχικά παρουσιάζεται το Google art project, μια ψηφιακή γκαλερί Τέχνης που ανέπτυξε το 2011 και στη συνέχεια αναβάθμισε η Google Inc. Πρόκειται για μια διαδικτυακή συλλογή εικόνων υψηλής ανάλυσης έργων τέχνης από μουσεία και γκαλερί από όλο τον κόσμο. Στη συνέχεια, αναλύονται οι παιδαγωγικές λειτουργίες του Google art project και οι ωφέλειες που απορρέουν από τη χρήση του στη διδασκαλία. Τέλος, περιγράφεται ένα παράδειγμα αξιοποίησής του Google art project κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μετασηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη» στο μάθημα Βιοματικές Δράσεις στη Β΄ Γυμνασίου.

Εισαγωγή

Ο ρόλος της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση των ικανοτήτων που πρέπει να διαθέτουν οι νέοι για τη ζωή στον 21ο αιώνα έχει αναγνωριστεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή πρότεινε μια ευρωπαϊκή Ατζέντα για τον Πολιτισμό, η οποία

εγκρίθηκε από το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2007 και η οποία αναγνωρίζει την αξία της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας. Το 2009, Ευρωπαϊκό Έτος Δημιουργικότητας και Καινοτομίας, συνέβαλε στην αναγνώριση των δεσμών μεταξύ της πολιτιστικής ευαισθητοποίησης και της δημιουργικότητας. Έτσι, περισσότερο από το ένα τρίτο των χωρών ενθαρρύνει τη δημιουργία διαθεματικών δεσμών μεταξύ των τεχνών και άλλα θέματα σε επίπεδο προγράμματος σπουδών⁴⁴

Επιπλέον, οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (ΤΠΕ) έχουν επηρεάσει όλους τους τομείς της εκπαίδευσης και την καλλιτεχνική εκπαίδευση. Σύμφωνα με τη National Art Education Association⁴⁵ είναι απαραίτητο να δοθεί η ευκαιρία στους μαθητές να συνδυάζουν την τεχνολογία με την καλλιτεχνική γνώση, τις δεξιότητες και τις σύγχρονες εικαστικές τέχνες. Ήδη, τα δύο τρίτα όλων των κρατών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης ενθαρρύνουν τη χρήση των ΤΠΕ στο πλαίσιο του προγράμματος σπουδών των Τεχνών⁴⁶.

Οι Arends, Max, et al⁴⁷ υποστηρίζουν ότι οι ιστοσελίδες των μουσείων και των αιθουσών Τέχνης αποτελούν έναν αποτελεσματικό τρόπο για επαφή των ανθρώπων και ιδιαίτερα των μαθητών με την Τέχνη μέσα από τα τεχνολογικά εργαλεία που διαθέτουν. Διαδικτυακά φόρουμ, παιχνίδια, χάρτες, εργαλεία δημοσίευσης εικόνων (Flickr, Youtube & Online Video Portals), διαδραστικές οπτικές παρουσιάσεις, μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter, κ.ά.) και γενικότερα υπηρεσίες Web 2.0 χρησιμοποιούνται από τα μουσεία, για να δημοσιεύσουν πληροφορίες που αναφέρονται στα έργα τέχνης και τα μουσεία και να ενημερώνουν τους ηλεκτρονικούς επισκέπτες.

Σήμερα έχουν αυξηθεί σε αριθμό τα εικονικά μουσεία. Αυτά, όπως αναδεικνύουν διάφορες έρευνες, υποστηρίζουν τη μάθηση και συμβάλλουν στην αύξηση της γνώσης⁴⁸. Πιο συγκεκριμένα, η επίσκεψη των μαθητών στο μουσείο (πραγματικό ή εικονικό) εμπλουτίζει

⁴⁴ The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Retrieved from EURYDICE, 2009

⁴⁵ National Art Education Association, *Standards for art teacher preparation*, 2009

⁴⁶ The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), *Arts and Cultural Education at School in Europe*. Retrieved from EURYDICE, 2009

⁴⁷ Arends, Max, et al. *Interaction with art museums on the web, Proceedings of the IADIS Int'l Conference WWW/Internet*, 2009

⁴⁸ Zhao, Pei, Sara Sintonen, and Heikki Kynäslähti, *The pedagogical functions of arts and cultural-heritage education with ICTs in museums—a case study of FINNA and Google Art Project*, INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY, 2015, p. 3

το σχολικό πρόγραμμα, εφόσον το μουσείο παρέχει ένα πλούσιο μαθησιακό περιβάλλον. Παρέχει, επίσης, στο μαθητή νέες εμπειρίες, την ευκαιρία να συνεργαστεί με «ειδικούς», καθώς και την ευκαιρία για νέους τρόπους σκέψης μέσα και έξω από την τάξη.

Επομένως, τα ψηφιακά περιβάλλοντα αποτελούν πρόκληση για τη σύγχρονη παιδαγωγική. Ενισχύοντας τη μαθητοκεντρική προσέγγιση και τη συνεργατική μάθηση δημιουργούν νέες ευκαιρίες για μάθηση, παρέχουν κίνητρα και γνωριμία με νέες ιδέες και γνώσεις, συμβάλλουν στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και στην κατασκευή του κατάλληλου μαθησιακού περιβάλλοντος. Επιπρόσθετα, ενισχύουν την επικοινωνία, καθώς προσφέρουν αλληλεπίδραση με τις τοπικές και παγκόσμιες κοινότητες και ευνοούν την οικοδόμηση κοινοτήτων μάθησης.

To Google art project

Το 2011 η Google Inc. παρουσίασε ένα προϊόν της, το Google art project⁴⁹, σε συνεργασία με 17 μουσεία από την Ευρώπη και τις ΗΠΑ, το οποίο στη συνέχεια, το 2012 αναβάθμισε. Το Google art project αποτελεί μια ψηφιακή γκαλερί Τέχνης. Είναι μια online συλλογή εικόνων υψηλής ανάλυσης έργων τέχνης από μουσεία και γκαλερί από όλο τον κόσμο. Επίσης, προσφέρει και εικονική περιήγηση στα ιδρύματα στα οποία στεγάζονται τα έργα αυτά. Ως μια νέα online πλατφόρμα - μουσείο, παρέχει στους χρήστες ποικίλους τρόπους για να επικοινωνούν και να αποκτούν πληροφορίες και γνώσεις χωρίς να μετακινηθούν.

Το Google art project επιτρέπει στον χρήστη: (α) Να αλληλεπιδρά με το έργο τέχνης, καθώς έχει τη δυνατότητα να αυξάνει ή να μειώνει το μέγεθός του, για να παρατηρεί τις λεπτομέρειες, να το μελετά από διαφορετικές οπτικές γωνίες και να ανακαλύπτει διάφορες πτυχές του έργου. (β) Να αναζητά και να μελετά πληροφορίες που σχετίζονται με αυτό το έργο. Η αναζήτηση μπορεί να γίνει με το όνομα του καλλιτέχνη ή του έργου, το Μουσείο, τη χώρα, τη μορφή τέχνης, τις συλλογές ή τη χρονική περίοδο. (γ) Να αποθηκεύει εικόνες και να δημιουργεί το δικό του εικονικό μουσείο. (δ) Να συγκρίνει ένα έργο Τέχνης με ένα άλλο. Ο χρήστης μπορεί να εξετάσει δύο έργα τέχνης το ένα δίπλα στο άλλο, για να δει πώς το ύφος του καλλιτέχνη εξελίχθηκε μέσα στον χρόνο, να συνδέσει τάσεις μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών ή να εμβαθύνει μελετώντας διαφορετικά σημεία του ίδιου έργου. (ε) Επίσης, ο χρήστης δύναται να προσθέτει σχόλια σε οποιοδήποτε έργο τέχνης και στη

⁴⁹ <https://www.google.com/culturalinstitute/project/art-project>

συνέχεια, να τα κοινοποιεί σε φίλους. να διαμοιράζεται τη συλλογή με άλλους μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης (Facebook, Twitter, και το Google +). Ενσωματωμένα στην ιστοσελίδα υπάρχουν το Google + και το hangouts, τα οποία δίνουν τη δυνατότητα στους χρήστες να προσκαλούν φίλους, να παρατηρούν και να συζητούν για έργα ή να παρακολουθούν μια ξενάγηση, με σκοπό να εμβαθύνουν στη διερεύνηση και στη μελέτη ενός θέματος.

Το Google art project είναι ένα καλό παράδειγμα για το πώς ο Παγκόσμιος Ιστός και τα ψηφιακά μέσα μπορούν να χρησιμοποιηθούν για να συμπληρώσουν, και όχι για να μιμηθούν, τη συνάντηση με τα έργα τέχνης που πραγματοποιείται στο πραγματικό μουσείο - γκαλερί.

Η Proctor⁵⁰ σε μία εργασία της αναλύει τις ωφέλειες που απορρέουν από τη χρήση του Google art project. Επισημαίνει ότι το Google art project δίνει στους χρήστες δυνατότητα πρόσβασης στα έργα τέχνης, εξατομικευμένα ή συνεργατικά. Οι μαθητές μπορούν να δουν κοντινά πλάνα ενός έργου τέχνης στην οθόνη ενός υπολογιστή, μπορούν να παραγάγουν γνώση και να μοιράζονται πληροφορίες σχετικά με αυτά. Οι χρήστες έρχονται σε επαφή με την Τέχνη όχι μόνο πληροφοριακά αλλά και συναισθηματικά. Η οθόνη, υποστηρίζει η Proctor, αλλάζει την ηλεκτρονική προβολή της Τέχνης από “ενημερωτική” σε “συγκινητική”. Η μεγένθυση -σμίκρυνση του αντικειμένου επιτρέπει στον χρήστη να επιλέξει τις λεπτομέρειες που διαφορετικά θα είχε χάσει. Μεγενθύνοντας το έργο Τέχνης, ο χρήστης περνά σε μια αισθητική αποσύνθεση του έργου. Στη μέγιστη μεγέθυνση, ο χρήστης ατενίζει το έργο σε ένα επίπεδο πολύ διαφορετικό από αυτό που έβλεπε ο καλλιτέχνης⁵¹.

Το google art project, όπως και κάθε εικονικό μουσείο, ενθαρρύνει την αναζήτηση από την πλευρά του χρήστη, καθώς αυτός αποφεύγει την επαφή με τους επισκέπτες ενός πραγματικού μουσείου και τη σωματική κόπωση που αυτή συνεπάγεται. Επιπλέον, το διαδίκτυο παρέχει πρόσβαση σε όσους δεν μπορούν να ταξιδέψουν σε μακρινά μουσεία λόγω απόστασης ή επειδή ζουν σε συνθήκες φτώχειας.

⁵⁰ Proctor, Nancy. "The Google Art Project: A New Generation of Museums on the Web?." Curator: The Museum Journal 54.2, 2011, p. 215-221

⁵¹ Davis Ben, "Hype and Hyperreality: Zooming in on Google Art Project.", 2011

Στην ίδια εργασία που αναφέρθηκε παραπάνω, η Proctor συνοψίζει την κριτική που έχει ασκηθεί στο google art project. Τονίζει ότι η φωτογραφία σε αυτό το επίπεδο ποιότητας δεν είναι ούτε εύκολη ούτε φθηνή και ότι τα μουσεία είναι απίθανο να ψηφιοποιήσουν μεγάλα ποσοστά των συλλογών τους με αυτόν τον τρόπο στο εγγύς μέλλον. Πέρα από το κόστος της, η διαδικασία σύλληψης και η διαπραγμάτευση όσον αφορά στην εκπροσώπηση της τέχνης, μπορεί να είναι εξαιρετικά δύσκολη και δαπανηρή. Υπάρχει ο κίνδυνος να δώσει μια πολύ ασύμμετρη εικόνα της καλλιτεχνικής δημιουργίας μέσα στον χρόνο και σε όλο τον κόσμο. Επιπρόσθετα, εκτός από τα εμπόδια για τα δικαιώματα πνευματικής ιδιοκτησίας, η συνεργασία με τα μουσεία είναι αργή και δύσκολη.

Η ένταξη του google art project στη διδασκαλία εδράζεται στις θεωρίες του εποικοδομισμού και ιδιαίτερα στην κοινωνιοπολιτισμική θεώρηση⁵². Στα πλαίσια της θεωρίας αυτής, ο υπολογιστής μπορεί να χρησιμεύσει ως γνωστικό εργαλείο και να υποστηρίξει την οικοδόμηση της γνώσης. Ο Jonassen⁵³ υποστηρίζει ότι κάποιος μπορεί να οικοδομήσει νέες γνώσεις, με τη βοήθεια των υπολογιστικών συστημάτων που δίνουν έμφαση στην κοινωνική διάσταση της μάθησης και ιδιαίτερα στη συνεργατική μάθηση, όπως είναι τα διαδικτυακά περιβάλλοντα μάθησης και αξιοποιώντας υπηρεσίες του διαδικτύου (σύγχρονη - ασύγχρονη τηλεεκπαίδευση, συνδυαστική ή μικτή μάθηση κ.ά.).

Παράδειγμα: Η χρήση του google art project - Εκπαιδευοντας μέσα από την Τέχνη

Το google art project, όπως και τα άλλα ψηφιακά μέσα, είναι εργαλείο το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε συνδυασμό με άλλες διδακτικές στρατηγικές και τεχνικές, προκειμένου να διευκολύνει τη μαθησιακή διαδικασία.

Στην προκειμένη περίπτωση χρησιμοποιήθηκε το google art project κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Τέχνη». Η μέθοδος της Μετασχηματίζουσας Μάθησης μέσα από την Τέχνη ή της μάθησης μέσα από την αισθητική εμπειρία, στηρίζεται στην αξιοποίηση έργων τέχνης κατά τη διερεύνηση διαφόρων θεμάτων. Η μέθοδος, όπως διαμορφώθηκε από τον καθηγητή του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου Αλέξη Κόκκο, αποτελείται από έξι στάδια: διερεύνηση της ανάγκης για κριτικό στοχασμό,

⁵² Vygotsky L., *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978

⁵³ Jonassen D.H. *Toward a design theory of problem solving*. *Educational Technology: Research & Development*, 2000

έκφραση απόψεων των εκπαιδευομένων, προσδιορισμός των απόψεων που θα εξεταστούν, επιλογή έργων Τέχνης, κριτικός στοχασμός μέσω της αισθητικής εμπειρίας, επαναξιολόγηση των παραδοχών⁵⁴. Βασίζεται σε σύνθεση των θεωρητικών προσεγγίσεων των Dewey, Sartre, Gardner, Efland, Perkins⁵⁵, Olson, Watzlawick, Freire, Mezirow, που αναφέρονται στη σημασία της αισθητικής εμπειρίας στη διαδικασία της μάθησης⁵⁶.

Τίτλος: Το παιδικό παιχνίδι στις παραδοσιακές κοινωνίες

Στάδια της μεθόδου

Στάδιο 1: Προσδιορισμός της ανάγκης για κριτική διερεύνηση του θέματος

Είναι αναμφισβήτητη η σημασία του παιχνιδιού για την ανάπτυξη του παιδιού. Είναι, επίσης, γνωστό ότι το παιχνίδι αποτελεί μια πολιτισμική δραστηριότητα, πολιτισμικό προϊόν. Το παιχνίδι είναι ενταγμένο μέσα σε μια κοινωνία και είναι παράγωγο του πολιτισμικού της συστήματος. Ωστόσο, στη σύγχρονη κοινωνία που οι συνθήκες έχουν αλλάξει, το παιχνίδι διαφοροποιήθηκε από το παιχνίδι της παραδοσιακής κοινωνίας. Ο εξωστρεφής χαρακτήρας του τείνει να χαθεί, δίνοντας τη θέση του στην εσωστρέφεια και στο εξατομικευμένο παιχνίδι. Μάλιστα, όπως επισημαίνει ο Μ. Μερακλής, το παιδί στρέφεται στο μοναχικό και ενδοστρεφές παιχνίδι. Από κατασκευαστής παιχνιδιών μετατρέπεται σε καταναλωτή παιχνιδιών.

Θεωρώντας, λοιπόν, ότι το παραδοσιακό παιχνίδι είναι ένας ευχάριστος τρόπος για να προσεγγίσουν οι μαθητές ζητήματα της τοπικής παράδοσης και ταυτότητας, μία ενότητα από το μάθημα «Βιωματικές Δράσεις» της Β΄ τάξης του Γυμνασίου με τίτλο: «Ήθη, Έθιμα και Παραδόσεις: Διαδραστικά Ψηφιακά Εκθέματα» αφιερώθηκε στο παραδοσιακό παιχνίδι.

Στο παραπάνω πλαίσιο εντάχθηκε και η διδακτική παρέμβαση που περιγράφεται στην παρούσα εργασία. Αυτή υλοποιήθηκε από 25/02/2015 έως και 25/03/2015 και διήρκεσε 04 διδακτικές ώρες. Έλαβαν μέρος 18 μαθητές και μαθήτριες.

Σημειώνεται ότι παρόμοιο θέμα διδάχτηκαν οι μαθητές στο μάθημα Νεοελληνική Γλώσσα Α΄ Γυμνασίου, Ενότητα 6^η: «Οι δημιουργικές δραστηριότητες στη ζωή μου».

⁵⁴ Κόκκος Α. και Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011, σ. 97-100

⁵⁵ Perkins D., *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1994

⁵⁶ Κόκκος Α. και Συνεργάτες, *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011, σ. 71-87

Με βάση τα παραπάνω κρίθηκε σκόπιμο να μελετήσουν οι μαθητές «**Ποιες είναι λειτουργίες του παιχνιδιού σε μια κοινωνία;**»

Στάδιο δεύτερο: Έκφραση των απόψεων των μαθητών

Κατά την πρώτη διδακτική ώρα και αφού πρώτα η διδάσκουσα αναφέρθηκε στο θέμα της ενότητας, ζήτησε από τους μαθητές να καταγράψουν ατομικά τις απόψεις τους, υπό τη μορφή μικρής εργασίας, σε μία παράγραφο περίπου 100 λέξεων επάνω στο θέμα: «Τι σκέφτεστε σχετικά με τη χρησιμότητα – τις λειτουργίες του παιχνιδιού σε μια κοινωνία;».

Παρακάτω παρουσιάζονται ορισμένες χαρακτηριστικές απαντήσεις μαθητών:

«Το παιχνίδι είναι πολύ σημαντικό στη ζωή κάθε ανθρώπου. Τον βοηθάει να ξεφύγει από τη ρουτίνα της καθημερινότητας και να ξεχάσει για λίγο τα προβλήματά του. Ακόμη και τους ηλικιωμένους ανθρώπους, όταν πηγαίνουν στο καφενείο, το παιχνίδι (χαρτιά, τάβλι) είναι αυτό που τους κάνει να περνούν ευχάριστα την ώρα. Επίσης, τα μικρά παιδιά παίζουν με τους φίλους τους διάφορα παιχνίδια. Το παιχνίδι πλέον έχει γίνει στοιχείο του πολιτισμού μας.»

«Το παιχνίδι είναι σημαντικό για τα παιδιά αλλά και για τους ενήλικες. Τα παιδιά έχουν ανάγκη το παιχνίδι για να ξεχνάνε τα προβλήματα που τους απασχολούν. Το ίδιο ισχύει και για τους μεγάλους. Επίσης, το παιχνίδι εκτονώνει τον καθένα. Κάθε άνθρωπος έχει το δικό του παιχνίδι που του αρέσει. Για παράδειγμα, οι μεγάλοι προτιμούν τράπουλα, τάβλι κ.λπ., ενώ εμείς τα παιδιά έχουμε το κρυφτό, το κυνηγητό και άλλα. Ακόμα, το παιχνίδι είναι καλό για τη σκέψη ενός παιδιού ή ενός μεγάλου ανθρώπου. Επιπλέον, τα παιχνίδια μας συνδέουν με τα ήθη και τα έθιμα»

«Το παιχνίδι είναι απαραίτητο για όλους. Άνθρωποι διαφόρων ηλικιών προτιμούν να παίζουν παιχνίδια, τα οποία είναι διαφορετικά για κάθε ηλικία. Το παιχνίδι μας βοηθάει στην ανάγκη που έχουμε να «ξεφύγουμε» από κάτι άλλο που κάνουμε. Μας ικανοποιεί και μας ευχαριστεί. Επιπλέον, με το παιχνίδι συναναστρεφόμαστε με καινούργια άτομα και κάνουμε νέες παρέες. Με το παιχνίδι, επίσης, ξεχνάμε για λίγο χρονικό διάστημα θέματα που μας απασχολούν και περνάμε ωραία. Επίσης, μαθαίνουμε να ζούμε και να ενεργούμε στη ζωή με κανόνες, αφού τα πιο πολλά - αν όχι όλα - τα παιχνίδια έχουν κάποιους κανόνες. Τέλος, με το παιχνίδι μαθαίνουμε να αποδεχόμαστε την ήττα μας.»

«... Ωστόσο τα παιχνίδια μπορεί να μας επηρεάζουν και αρνητικά. Ορισμένες φορές γινόμαστε εγωιστές και μαλώνουμε πολύ. Επίσης, τα ηλεκτρονικά παιχνίδια επηρεάζουν το βάρος μας και μας απομακρύνουν από τους φίλους μας. Μας κάνουν ακοινωνήτους, διότι δεν βγαίνουμε στον αληθινό κόσμο και ζούμε σε έναν εικονικό, ψεύτικο κόσμο. Τέλος, με τα τυχερά παιχνίδια χάνουμε τα χρήματά μας».

Στάδιο τρίτο: προσδιορισμός κριτικού ερωτήματος και υποθεμάτων

Οι μαθητές διάβασαν τα κείμενά τους και στη συνέχεια με τη βοήθεια της διδάσκουσας προσδιόρισαν τα κριτικά ερωτήματα που διερεύνησαν με τη βοήθεια των έργων Τέχνης στα επόμενα μαθήματα. Διατυπώθηκαν, λοιπόν, τα εξής κριτικά ερωτήματα:

Θέμα:

Ποιος είναι ο ρόλος-οι λειτουργίες του παιχνιδιού σε μια κοινωνία;

Υποθέματα

(α) Τα παιχνίδια επηρεάζονται από πολλούς παράγοντες.

(β) Τα σύγχρονα παιχνίδια διαφοροποιούνται από τα παραδοσιακά παιχνίδια

Κριτικά ερωτήματα

(α) Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν το είδος του παιχνιδιού σε μια κοινωνία;

(β) Ποιες ομοιότητες και ποιες διαφορές παρουσιάζουν τα σύγχρονα παιχνίδια από τα παραδοσιακά;

Στάδιο τέταρτο: Επιλογή έργων Τέχνης και συσχέτισή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Στη συνέχεια, επιλέχθηκαν ως έναυσμα για την επεξεργασία των υποθεμάτων δύο πίνακες ελλήνων ζωγράφων και δύο πίνακες ξένων ζωγράφων.

Γιώργου Ιακωβίδη, [Η Παιδική Συνουσία](#)

Brueghel, [Childrens' games](#)

Τα συγκεκριμένα έργα επιλέχθηκαν, γιατί θεωρήθηκε ότι: (α) εξυπηρετούν τους εκπαιδευτικούς στόχους, αφού πρόκειται για έργα υψηλής αισθητικής αξίας και (β) μπορούν να συμβάλλουν στον κριτικό, δημιουργικό στοχασμό πάνω στο υπό μελέτη θέμα

και (γ) συμπεριλαμβάνονται στο google art project και οι μαθητές μπορούν να τα παρατηρήσουν με συστηματικό τρόπο.



Εικόνα 1: Γεώργιος Ιακωβίδης, Παιδική Συναυλία



Εικόνα 2: Brueghel, Childrens' games

Αντιστοίχιση έργων Τέχνης και κριτικών ερωτημάτων

Έργα Τέχνης	Κριτικά ερωτήματα	
	α	β
Η Παιδική Συναυλία	✓	✓
Childrens' games	✓	✓

Στάδιο πέμπτο : Επεξεργασία των έργων Τέχνης

Κατά τη δεύτερη διδακτική ώρα οι μαθητές εργάστηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής. Χωρίστηκαν σε ομάδες των τριών μελών και κάθισαν στους σταθμούς εργασίας. Σκοπός ήταν να χρησιμοποιήσουν τις δυνατότητες του google art project, για να παρατηρήσουν τις λεπτομέρειες του έργου Τέχνης που τους δίνεται κάθε φορά.

Πρώτα παρουσιάστηκε το έργο του Γ. Ιακωβίδη «Η παιδική συναυλία». Οι μαθητές κλήθηκαν να παρατηρήσουν τον πίνακα σύμφωνα με το μοντέλο του Perkins⁵⁷. Δηλαδή, στην αρχή οι μαθητές, αφού παρατήρησαν το έργο σιωπηλοί για δύο λεπτά, εξέφρασαν τις πρώτες σκέψεις τους και στη συνέχεια εστίασαν στις λεπτομέρειες. Η διδάσκουσα ενθάρρυνε διαρκώς τους μαθητές να εκφράσουν τις παρατηρήσεις τους. Στο τέλος, οι μαθητές κλήθηκαν να συζητήσουν πάνω στα κριτικά ερωτήματα και να καταγράψουν τις απόψεις τους, τις οποίες ανακοίνωσαν στην ολομέλεια της τάξης.

Κατά την τρίτη διδακτική ώρα οι μαθητές εργάστηκαν στο εργαστήριο πληροφορικής χωρισμένοι σε τριμελείς ομάδες και παρατήρησαν τον πίνακα του Brueghel « Childrens' games». Εφαρμόζοντας την τεχνική του “Visible Thinking” συζήτησαν και κατέγραψαν τις απαντήσεις τους στα κριτικά ερωτήματα.

Στάδιο έκτο: κριτικός αναστοχασμός

Κατά την τέταρτη διδακτική ώρα οι μαθητές στην τάξη τους απαντούν γραπτώς ατομικά στο αρχικό ερώτημα «Τι σκέφτεστε σχετικά με τη χρησιμότητα – τις λειτουργίες του παιχνιδιού σε μια κοινωνία».

Συγκρίνοντας τις απαντήσεις των μαθητών με αυτές που δόθηκαν κατά το δεύτερο στάδιο είναι φανερό ότι στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης οι απόψεις των μαθητών για το παιχνίδι έχουν εμπλουτιστεί με νέα στοιχεία. Φαίνεται, λοιπόν, ότι οι μαθητές αντιμετώπισαν κριτικά το εξεταζόμενο θέμα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές επισημαίνουν στις απαντήσεις ότι η ηλικία, η οικονομική κατάσταση, η κοινωνία και η εποχή επηρεάζουν το είδος του παιχνιδιού και ότι ορισμένα παιχνίδια επιβιώνουν ως τις μέρες μας.

⁵⁷ Perkins D., *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1994

Γράφει μια μαθήτρια «Κάποια από αυτά (τα παιχνίδια) που υπάρχουν ως και σήμερα είναι το κρυφτό, το κυνηγητό ..»

Στη συνέχεια παραθέτουμε μια από τις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές, την πιο περιεκτική:

«Το παιχνίδι έχει έναν αξιόλογο ρόλο στην κοινωνία της σύγχρονης αλλά και της παλιότερης εποχής. Έχει, λοιπόν, διαχρονικό ρόλο και καθορίζει τη διάθεση, την προσωπικότητα και την καθημερινότητα των ανθρώπων. Μάλιστα, πολλοί ζωγράφοι έχουν αφιερώσει έργα τους στο παιχνίδι. Πολλά από αυτά υποδηλώνουν την αξία του και την επίδρασή του στον άνθρωπο. Στους ζωγραφικούς πίνακες απεικονίζονται πολλά άτομα να παίζουν και να ασχολούνται με ποικιλία παιχνιδιών, κυρίως ομαδικών. Όλα τα άτομα φαίνονται ιδιαίτερα χαρούμενα και διασκεδάζουν, καθώς έρχονται σε επαφή με πολλούς ανθρώπους. Μάλιστα, μέσα από τις συμπεριφορές τους, τις ενδυμασίες τους, αλλά και τον τρόπο που έπαιζαν, δηλώνονταν πολλά για τις κοινωνίες της παλαιάς εποχής και τις συνήθειές τους. Τέλος, παρατηρήθηκε πως πολλά από τα παιχνίδια διατηρούνται και στις σύγχρονες κοινωνίες και οι άνθρωποι φαίνονται να το διασκεδάζουν πολύ παίζοντας, ομαδικά κυρίως, παιχνίδια. Συμπεραίνουμε πως το παιχνίδι αξιοποιείται σε κάθε εποχή ως μέσο ψυχαγωγίας και κοινωνικοποίησης, ενώ, επίσης, συμπληρώνει τον πολιτισμό κάθε κοινωνίας».

Αξιολόγηση – Συμπεράσματα

Η παραπάνω παρέμβαση έδειξε ότι (α) Το google art project είναι ένα διαδραστικό ψηφιακό εργαλείο που επιτρέπει τη λεπτομερή παρατήρηση ενός έργου τέχνης. (β) Είναι δυνατό με τα κατάλληλα ερωτήματα ο/η εκπαιδευτικός να οδηγήσει τους μαθητές σε μια διαδικασία κριτικού στοχασμού. Επομένως, θα ήταν ωφέλιμο να χρησιμοποιηθεί η συγκεκριμένη μέθοδος ως μια εναλλακτική μέθοδος στις Βιωματικές Δράσεις, στα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, στη Νεοελληνική Γλώσσα, αλλά και στη διδασκαλία άλλων γνωστικών αντικειμένων.

Η συστηματική παρατήρηση των μαθητών, που έλαβαν μέρος στη συγκεκριμένη διδακτική παρέμβαση, ανέδειξε επιπλέον τα εξής:

- Όλοι οι μαθητές έδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον.

- Όλοι οι μαθητές ενεργοποιήθηκαν, πήραν τον λόγο και εξέφρασαν τις απόψεις τους.

Ωστόσο:

- Οι μικροί μαθητές χρειάζονται χρόνο για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μεθόδου.
- Οι μαθητές δεν είναι εξοικειωμένοι με τη μέθοδο, πράγμα που απαιτεί περισσότερο χρόνο για την εφαρμογή της.
- Χρειάζεται χρόνος για την εφαρμογή της μεθόδου. Ωστόσο, το πρόβλημα αυτό μπορεί να αντιμετωπιστεί με τον κατάλληλο σχεδιασμό και τη διαχείριση της ύλης, ώστε ο εκπαιδευτικός να εμπλουτίζει τη διδασκαλία του χρησιμοποιώντας εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους και τεχνικές στα πλαίσια Αναλυτικού Προγράμματος.

Βιβλιογραφία

Arends Max, et al. *Interaction with art museums on the web. Proceedings of the IADIS Int'l Conference WWW/Internet*, 2009

Davis Ben. *Hype and Hyperreality: Zooming in on Google Art Project*, 2011

Jonassen, D.H. *Toward a design theory of problem solving. Educational Technology: Research & Development*, 2000

Κόκκος Α., *Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, Αθήνα, Μεταίχμιο, 2011

National Art Education Association, *Standards for art teacher preparation*, 2009

Zhao, Pei, Sara Sintonen, and Heikki Kynäslähti. *The pedagogical functions of arts and cultural-heritage education with ICTs in museums—a case study of FINNA and Google Art Project. INSTRUCTIONAL TECHNOLOGY*, 2015, p. 3

Perkins D., *The Intelligent Eye: Learning to think by Looking at Art*. Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts, 1994

Proctor Nancy. *"The Google Art Project: A New Generation of Museums on the Web?."*

Curator: *The Museum Journal* 54.2, 2011, p. 215-221

The Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA), *Arts and Cultural Education at School in Europe. Retrieved from EURYDICE, 2009*

Vygotsky L., *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 6η

«Η δημιουργική διάσταση του σχολείου και η (συν)εισφορά των τοπικών θεματικών Δικτύων Πολιτισμού»

Αγγελική Ζαχαράτου, Εκπαιδευτικός D.E.A., MSc, Υπεύθυνη Σχολικών Δραστηριοτήτων Δ/νσης Δ/θμιας Εκπ/σης ΠΕ Ηρακλείου

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα κατατεθεί, εν πρώτοις, ο προβληματισμός που άπτεται δύο τομέων που βρίσκονται σε διαρκή αναζήτηση της πολιτισμικής και παιδαγωγικής αποκωδικοποίησής τους, που ο Παπαδιαμάντης ορίζει ως ο «Πολιτισμός εις το σχολείον». Στη συνέχεια, θα εξεταστεί το πώς, δύο τοπικά Δίκτυα Πολιτισμού, εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας, το *Δίκτυο Greco* κατά τα σχολικά έτη 2013-2014 και 2014-2015, και το Δίκτυο Δημιουργικής Γραφής και Φιλαναγνωσίας με τίτλο: *Ενοχλώντας τις λέξεις* κατά το σχολικό έτος 2014-2015, που αναπτύχθηκαν με πρωτοβουλία της Υπευθύνου Σχολικών Δραστηριοτήτων της Δ.Δ.Ε. ΠΕ Ηρακλείου σε σχολεία του νομού, «εγκαινίασαν» έναν καινοτόμο πολιτισμικό σχεδιασμό που στοχεύει, μέσα από τον αρχικό ενθουσιασμό συμμετοχής και γνωριμίας εκπαιδευτικών και μαθητών διαφορετικών σχολικών μονάδων, να διευρύνει και να ενδυναμώνει τις συνεργασίες, να επιμορφώσει τους εμπλεκομένους στο πεδίο της αισθητικής, της συναισθηματικής αλλά και της κοινωνικής αγωγής, και να προσφέρει ποιοτικά ερεθίσματα στους εφήβους μαθητές, αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ικανότητές τους σε κλίμα αποδοχής και αναγνώρισης που υπερβαίνει τα στενά όρια της σχολικής τους κοινότητας. Επίσης, τα συγκεκριμένα Δίκτυα αποδεικνύονται χρήσιμα «εργαλεία» στην αξιοποίηση σύγχρονων δεδομένων στην Παιδεία και στον Πολιτισμό, καθώς ενισχύουν τη φαντασία, την αλληλεπίδραση, την παιγνιώδη, βιωματική μάθηση μέσα από ποικιλία ελεύθερων δραστηριοτήτων, δίνοντας, σύμφωνα με τον *Roadmap for Arts Education*, «το δικαίωμα σε όλα τα παιδιά στην αξιοπρέπεια και στην ελεύθερη ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους, μέσα από πολιτισμικές και εκπαιδευτικές πρακτικές που θα ορίζουν τη φυσιογνωμία του σχολείου του μέλλοντος»⁵⁸.

ΛΕΞΕΙΣ-ΚΛΕΙΔΙΑ: Πολιτισμός και Τέχνη, Δίκτυα Πολιτισμού, Ανοικτό Σχολείο

⁵⁸Unesco, *Roadmap for Arts Education*, Λισαβόνα, 2006, σελ. 3.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

«Μια αρμονική εκπαίδευση πρέπει να είναι σε θέση να συμφιλιώνει την εγγενή στην επιστημονική σκέψη οικουμενικότητα με τον σχετικισμό που διδάσκουν οι ανθρωπιστικές επιστήμες, οι οποίες ενδιαφέρονται για το πλήθος και την ποικιλότητα των τρόπων ζωής, των γνώσεων και των πολιτισμικών ευαισθησιών»⁵⁹. «Η εκπαίδευση και η παιδαγωγική είναι δύο αδελφές που είναι ταυτόχρονα μητέρες και κόρες του πολιτισμού. Κόρες γιατί ο πολιτισμός υπάρχει και εκφράζεται διά μέσου της γνώσης που διδάσκει και της γνώσης που αναζητεί. Μητέρες γιατί μέσω αυτών γεννιέται ένας νέος πολιτισμός, που βρίσκεται σε συνεχή μετάβαση»⁶⁰. Εάν ο Πολιτισμός είναι ο αγώνας της Μνήμης ενάντια στη Λήθη, σύμφωνα με τον Κούντερα, τότε «ο πολιτισμός είναι το σύνολο των ονείρων και των έργων που συμβάλλουν στην πλήρη πραγμάτωση του ανθρώπου»⁶¹. Ο «Πολιτισμός εις το σχολείον» βρίσκεται σε διαρκή αναζήτηση της πολιτισμικής και παιδαγωγικής αποκωδικοποίησής του, καθώς κομίζει έναν διαφορετικό τρόπο σκέψης και συμπεριφοράς προχωρώντας πέρα από τη σκέψη και τη συμπεριφορά σε μία διαδικασία κατά την οποία μέσα στη σχολική πραγματικότητα εκπαιδευτικοί και μαθητές θα πραγματοποιήσουν τις δικές τους εξερευνήσεις που τους παρέχουν τη δυνατότητα κριτικής κατανόησης κινήματων, καλλιτεχνών, προσωπικοτήτων κ.ά. που μπορεί να αποτελέσει τη βάση της πολιτισμικής δράσης και να διευκολύνει, έτσι, το πέρασμα των συμμετεχόντων σε μία μεταμορφωμένη πραγματικότητα. «Ο Πολιτισμός εις το σχολείον» εγκαινιάζει νέα εργαλεία, νέες γλώσσες, εκπροσωπεί την ανθρωπότητα σε όλη της την πολυπλοκότητα, είναι μία ακόμα σπαζοκεφαλιά ή ακόμα και μία ηδονή της φαντασίας στα χέρια όσων διδάσκουν για να εκπαιδεύσουν. «Με μία λέξη: δεν υπάρχει άλλος τρόπος να κάμουμε τον αισθητηριακό άνθρωπο έλλογο παρά μόνο να τον κάμουμε προηγούμενος αισθητικό»⁶². Οι δράσεις πολιτισμού εντός του σχολείου, ως ανοικτές μορφές διδασκαλίας και δημιουργικότητας, θα πρέπει να βοηθούν το μαθητή να γίνει πολίτης που θα σκέφτεται με το κεφάλι του, αλλά και με την καρδιά του, που θα παράγει και όχι απλώς θα καταναλώνει, πολίτης με γνώση των υποχρεώσεων και των δικαιωμάτων του, «μοχλός που προάγει τον πολιτισμό υψηλότερα

59 Μπουρντιέ Πιερ, *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος*, Αθήνα, Νήσος, 2004, σελ. 90.

60. Boal Augusto, *Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, στο: Εκπαίδευση & Θέατρο, Αθήνα, 2008, τεύχος 9, σελ. 12.

61. Ανακοίνωση της Επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών, *Σχετικά με μια ευρωπαϊκή ατζέντα για τον πολιτισμό σ' έναν κόσμο παγκοσμιοποίησης*, Βρυξέλλες 2007, σελ. 3.

62 Φρίντριχ Σίλερ, *Περί της αισθητικής παιδείας του ανθρώπου σε μια σειρά επιστολών*, Αθήνα, Ιδεόγραμμα, 2006, σελ. 218.

ώστε να αποχωρίζεται τη βαρβαρότητα»⁶³. Ο Νίκος Θέμελης, μάλιστα, επισημαίνει, πως το σοβαρότερο πρόβλημα είναι η χωλή παιδεία μας. Οι νέοι είναι βαθιά οργισμένοι από την έλλειψη προοπτικής και ελπίδας. Η πολιτισμική ανάπτυξη εντός του σχολείου δεν οικοδομείται στο κενό, καθώς συνδέεται με την ανάγκη της «ανοικτής κουλτούρας», της ανταλλαγής ιδεών και του διαλόγου με την Τέχνη να αποτελεί ένα παντοδύναμο εργαλείο, ένα μέσο έκφρασης, επικοινωνίας, έναν τρόπο ανάπτυξης ψυχικής υγείας και ισορροπίας, ενώ, παράλληλα, η τέχνη ενισχύει την αίσθηση του εαυτού και τη συμμετοχή του ατόμου στην κοινότητα. Για τον λόγο αυτό η πολιτισμική ανάπτυξη των εφήβων πρέπει να βρίσκεται στο κέντρο κάθε εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, ενσωματώνοντας τις τέχνες ως μία αποτελεσματική «εκπαίδευση για όλους», καθώς έτσι οι μαθητές θα παρακινηθούν να γνωρίσουν διάφορα εκφραστικά μέσα, να πειραματιστούν και να εκφράσουν ιδέες και συναισθήματα με διαφορετικούς τρόπους, αναπτύσσοντας παράλληλα αισθήματα ικανοποίησης και προσωπικής αξίας (αυτοσυναίσθημα). Επίσης, η προσφορά ποιοτικών ερεθισμάτων και θετικών οραμάτων στον εκπαιδευτικό και μαθητικό πληθυσμό της χώρας, διευρύνει και ενισχύει τις δημιουργικές σχέσεις και το διάλογο ανάμεσα σε σχολικές κοινότητες, εδραιώνει και γενικεύει τη διάθεση, αλλά και τις απαραίτητες δεξιότητες για συνεργασία μεταξύ σχολείου, πολιτών και φορέων, μέσα από την πολιτισμική αποκέντρωση και την ανάδειξη περιφερειακών περιοχών της χώρας, ώστε να ενισχυθούν τα κίνητρα για συλλογική επένδυση, ως κοινωνία, στην παιδεία και στις καινοτόμες δράσεις. Η παρούσα εργασία διερευνά την ανάπτυξη δύο τοπικών θεματικών Δικτύων Πολιτισμού της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ Ηρακλείου-Γραφείο Σχολικών Δραστηριοτήτων, εστιάζοντας τόσο στα κύρια χαρακτηριστικά τους, καθώς και σε διαπιστώσεις για τον τρόπο λειτουργίας τους, όσο και στις δράσεις διάχυσης και προβολής τους κατά τα παρελθόντα σχολικά έτη.

Δίκτυα Πολιτισμού

Η ανάγκη για ένα σχολείο ανοικτό στην κοινωνία και τις εξελίξεις της και η ευαισθησία για τις ανάγκες των μαθητών για ανατροπή της σχολικής ρουτίνας με στόχο, τόσο την ενεργοποίηση και την ανάπτυξη της ατομικής πρωτοβουλίας και ελευθερίας, όσο και τη συλλογική υπευθυνότητα και συνεργασία, γνωρίσματα του ενεργού πολίτη, οδήγησε στη θεσμοθέτηση εγκεκριμένων Πολιτιστικών Προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας. Ως

63 Καστοριάδης Κορνήλιος, *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, Αθήνα, Κέδρος, 2010, σελ. 312.

τέτοια, ορίζονται τα «Προγράμματα που υλοποιούνται στα σχολεία, μετά το πέρας του ωρολογίου προγράμματος, ως μία δημιουργική διαδικασία που έχει ως στόχο την προώθηση του πολιτισμού και την καλλιέργεια της αισθητικής μέσα από την έρευνα, την μελέτη και τη δημιουργία»⁶⁴. «Τα Πολιτιστικά Προγράμματα στηρίζονται στην ολιστική αντίληψη για την πρόσληψη της γνώσης, τον ανακαλυπτικό τρόπο μάθησης, τη βιωματική προσέγγιση, την έρευνα, τη συνεργατική μάθηση, ενώ στοχεύουν στη διαμόρφωση στάσεων, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της κριτικής σκέψης, στη γνωριμία με τον πολιτισμό και τις ποικίλες εκφάνσεις του, στην επαφή με την πολιτιστική κληρονομιά, στον σεβασμό και στην κατανόηση του πολιτισμικά διαφορετικού, στην ισότιμη ανάδειξη στοιχείων από το πολιτισμικό κεφάλαιο όλων των μαθητών»⁶⁵. Ωστόσο, «Η πολιτισμική δραστηριότητα στο σχολείο δεν είναι ένα ακόμα μάθημα, δεν είναι μία περιθωριακή εναλλακτική απασχόληση των μαθητών, είναι ένας από τους βασικούς δρόμους παιδ-αγωγικής πράξης για την ανακάλυψη του εαυτού και του κόσμου»⁶⁶. «Δεν είναι μόνο για την τέχνη, αλλά για την ίδια τη ζωή που διακηρύσσουμε την εκπαίδευση μέσω της τέχνης»⁶⁷ κι αυτό γιατί ο προβληματισμός που πρέπει να τεθεί γύρω από τα ζητήματα που διέπουν τα εκάστοτε Πολιτιστικά Προγράμματα θα πρέπει να αποτυπώνει την προσπάθεια των συμμετεχόντων να αναδείξουν τη σημασία της αποδοχής της μεταβολής της σχολικής κουλτούρας, η οποία οφείλει να είναι ανοικτή στην επιστημονική, παιδαγωγική καινοτομία και να επενδύει στη δημιουργικότητα. Για τον λόγο αυτό, καλό θα ήταν να συντονιστεί η σχολική πολιτισμική δράση με τη δράση και άλλων θεσμών διάδοσης του πολιτισμού (όπως βιβλιοθήκες, μουσεία, ορχήστρες, χορωδίες κ.ά), με την άρση γραφειοκρατικών, τεχνικών και οικονομικών εμποδίων, δημιουργώντας έναν διάδρομο ανάμεσα στους «πολιτισμικούς παραγωγούς» (ερευνητές, καλλιτέχνες, συγγραφείς) και στους «πολιτισμικούς μεταδότες» (εκπαιδευτικοί, δημοσιογράφοι, γκαλερίστες κ.ά).

64 ΥΠΕΠΘ 178852/ΓΔ4/6-11-2015, *Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS+)* για το σχολικό έτος 2015-2016, σελ. 9.

65 Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Ε', Πολιτιστικά Προγράμματα*, Αθήνα, 2012, σελ. 7.

66 Βαλκάνος Νικόλαος και συν., *Οδηγός Πολιτιστικών Εκδηλώσεων Α', Β', Γ' Γυμνασίου*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2006, σελ. 11.

67 Read Herbert κ. συν., *Η Τέχνη και ο άνθρωπος*, Αθήνα, Νίκας/Ελληνική Παιδεία ΑΕ, 1972, σελ. 76.

Αδιαμφισβήτητα, η τέχνη ασκεί επιρροή στον έφηβο μαθητή γιατί διαθέτει μηχανισμό και οργανωτική δομή, καθώς εγγράφει την προσωπική ιστορία του καθενός σε ένα συλλογικό όραμα, είτε πρόκειται για ομάδα, είτε για δίκτυο σχολείων, που του επιτρέπει να επιστρέφει στην πηγή με γεμάτες αποσκευές εμπειριών, αλλά και με ερωτηματικά που αναζητούν απαντήσεις. «Η τέχνη μας κάνει να βλέπουμε και να ακούμε σχέδια, χρώματα, ήχους και ρυθμούς του κ/Κόσμου, αποκρύπτοντάς τα και αποκαλύπτοντάς τα»⁶⁸ εννοώντας τη διαμόρφωση ενός διαύλου επικοινωνίας του μαθητή με την καλλιτεχνική και αισθητική πραγματικότητα. Η συμμετοχή σε μία ομάδα ή δίκτυο είναι ένας τρόπος να κρατήσουμε ζωντανή την ανησυχία που φωλιάζει μέσα στον έφηβο, να αφουγκραστούμε τη «σιωπή» που του επιβάλλουν οι συμβάσεις του σχολείου, ένας τρόπος να ακούσουμε τον άλλο. Η πολιτισμική δράση αποτελεί βίωμα, καθώς «η εκπαίδευση λαμβάνει χώρα από την εμπειρία για την εμπειρία και μέσω της εμπειρίας»⁶⁹, που θα συνδέσει το παρελθόν με το παρόν και το μέλλον, ενώ μέσα από τις διαφορετικές διαστάσεις της νοημοσύνης των μαθητών, αυτή θα συνδεθεί με τις εξωτερικές συνθήκες της κοινωνίας, έστω κι εάν αυτές δεν είναι πάντα ευοίωνες. Εξάλλου, «αν φοβάσαι μήπως χαθείς μην πας πουθενά» (σύνθημα σε τοίχο του Ηρακλείου Κρήτης).

Μία προσπάθεια ανάδειξης των πολλαπλών παραμέτρων των Προγραμμάτων Πολιτισμού αφορά στη δημιουργία Δικτύων Πολιτισμού, τα οποία κινούνται μέσα σε ένα κλίμα πολιτισμικού πλουραλισμού με δυνατότητα προώθησης των πολιτισμικών αξιών μίας ευρύτερης γεωγραφικής περιοχής που εκπροσωπούν, ωθώντας τους συμμετέχοντες σε ελκυστικούς, πολύπλευρους και σύγχρονους τρόπους ανάδειξης των επιμέρους χαρακτηριστικών των περιοχών αυτών. Με τη βοήθεια των Δικτύων Πολιτισμού επιχειρούνται ρωγμές στο παραδοσιακό μοντέλο ενός Πολιτιστικού Προγράμματος, βελτιώνοντας και προτείνοντας δρόμους μέσα από τους οποίους η καλλιτεχνική γλώσσα και η πολιτισμική δραστηριότητα διηθείται στο σύνολο της εκπαιδευτικής πράξης. Είναι γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί καλούνται συχνά να εφαρμόσουν «καινοτόμες» ιδέες και προγράμματα, που τους έχουν επιβληθεί από το Υπουργείο Παιδείας, χωρίς οι ίδιοι να έχουν καμία ουσιαστική συμμετοχή στην όλη διαδικασία διαμόρφωσής τους και, κατά συνέπεια, αισθάνονται ότι ο συγκεντρωτισμός στη σύλληψη και στον σχεδιασμό των εκπαιδευτικών

68 Αξελός Κώστας, *Ανοιχτή Συστηματική*, Αθήνα, Εστία, 2003, σελ. 26.

69 Ord Jon, *John Dewey and Experimental Learning: Developing the theory of youth work*, στο: www.youthandpolicy.org, No 108, March 2012, σελ. 110.

αλλαγών δεν τους αφήνει περιθώρια να αναπτύξουν πρωτοβουλίες στη σχολική τους μονάδα. Οι ομάδες Δικτύων συνεργασίας, όμως, δίνουν την ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς όχι μόνο για ανάπτυξη πρωτοβουλιών, αλλά και διάθεση πειραματισμού γιατί μαθαίνουν να λειτουργούν ως ομάδα, να συζητούν προτάσεις και πρακτικές, επιλέγοντας κάθε φορά την πιο κατάλληλη, «εκπαιδεύονται» στη συστηματική ανταλλαγή απόψεων, την ετεροπαρατήρηση, εγκαταλείπουν την απομόνωση, αποκτούν μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση, ώστε να γίνουν πιο δημιουργικοί, συνειδητοποιώντας ότι μπορούν να γίνουν συνδιαμορφωτές των εκπαιδευτικών αλλαγών και μεταρρυθμίσεων. Σε ό,τι αφορά στους μαθητές, αυτοί μπορούν μέσα από τα Δίκτυα να αγγίξουν τα προβλήματά τους, να κατανοήσουν τα συναισθήματά τους, τον τρόπο που σκέφτονται και αντιδρούν, αλλά και να αναζητήσουν λύσεις, εκεί που συχνά η Παιδαγωγική σηκώνει τα χέρια, μέσα από ένα παιδαγωγικό, πολιτισμικό και κοινωνικό πλέγμα πιο διευρυνμένο, πιο ελεύθερο και πιο ελαστικό. Στα Δίκτυα Πολιτισμού, μία ή και περισσότερες ομάδες-πυρήνες εκπαιδευτικών και μαθητών ενός σχολείου με αντίστοιχες ομάδες άλλων σχολείων «αποφασίζουν» ελεύθερα να προωθήσουν καινοτόμες ιδέες, λύσεις και νέα γνώση, να δημιουργήσουν παιδαγωγικό, αλλά και συναδελφικό κλίμα. Επίσης, επιφορτίζονται να ανοίξουν το σχολείο στην κοινωνία στην οποία και ανήκει, να ενδυναμώσουν την αποδοχή της διαφορετικότητας, να αναδείξουν την αναγκαιότητα της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, δείχνοντας με αυτόν τον τρόπο τον δρόμο της συνεργασίας και της συλλογικότητας, αλλάζοντας την κουλτούρα και το ηγετικό μοντέλο του σχολείου και γίνονται το «κύτταρο» που μπορεί να πρωταγωνιστεί στη βελτίωση της αποδοτικότητας των σχολείων τους. Κυρίως, μέσα από τα Δίκτυα Πολιτισμού αναδύεται ο «πολιτισμός της αλληλεγγύης», εφόσον συντρέχουν συνθήκες ανάπτυξης σχέσεων, κατανόησης, συνεργασίας, ενημέρωσης, συμμετοχής και καλλιέργεια κλίματος εμπιστοσύνης ανάμεσα στις μαθητικές και εκπαιδευτικές κοινότητες που έχουν κοινό προσανατολισμό και στόχευση. Επιπρόσθετα, οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν οι συμβαλλόμενοι στα Δίκτυα, θα πρέπει να βρίσκονται σε σχέση αλληλεπίδρασης με το πολιτισμικό και το ιστορικό πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται, κοινωνικοποιώντας την τέχνη, δημιουργώντας ερεθίσματα για τους άλλους και αναδεικνύοντας τις πολλαπλές πολιτισμικές τους ταυτότητες «συμμετέχοντας στη δημιουργία και αναδημιουργία του κόσμου».

ΤΟΠΙΚΑ ΘΕΜΑΤΙΚΑ ΔΙΚΤΥΑ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΥ Δ.Δ.Ε. ΠΕ ΗΡΑΚΛΕΙΟΥ

Δύο τοπικά θεματικά Δίκτυα Πολιτισμού, εγκεκριμένα από το Υπουργείο Παιδείας, το *Δίκτυο Greco*, σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ Ηρακλείου, κατά τα σχολικά έτη 2013-2014/2014-2015, και το Δίκτυο Δημιουργικής Γραφής και Φιλαναγνωσίας με τίτλο: *Ενοχλώντας τις λέξεις* κατά το σχολικό έτος 2014-2015, που αναπτύχθηκαν με πρωτοβουλία της Υπευθύνου Σχολικών Δραστηριοτήτων της αντίστοιχης Διεύθυνσης σε σχολεία του νομού, «διαμεσολαβούν» ώστε να ενεργοποιηθούν μαθητές και εκπαιδευτικοί με κοινό ενδιαφέρον για τις τέχνες, αναλαμβάνοντας δράση σε ένα συγκεκριμένο θεματικό πεδίο. Η δομή των δύο Δικτύων και οι δράσεις που αναπτύσσονται συγκροτούν ένα επιμορφωτικό πλέγμα, στο πλαίσιο του οποίου οι συμμετέχοντες εμπλέκονται σε διαδικασίες ανάπτυξης της πολιτισμικής/κοινωνικής αγωγής, διεύρυνσης και ώσμωσης μαθησιακών αντικειμένων, αναβάθμισης των παιδαγωγικών τους πρακτικών, ενίσχυσης του πολιτισμικού «γραμματισμού» του εφήβου μέσα σε ένα περιβάλλον ευέλικτο και καρποφόρο. Τα Δίκτυα ανοίγουν ορίζοντες, καθώς ενισχύουν τις δεξιότητες των μαθητών, χωρίς αυτοί να γίνουν συγγραφείς ή ζωγράφοι, αλλά με την πρόκληση και πρόσκληση να διευρύνουν τα ενδιαφέροντά τους, να αξιοποιήσουν τη παιγνιώδη διάθεσή τους εκθέτοντας τη γνώση και τη γνώμη τους στο ευρύτερο κοινό. Σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη των Δικτύων έχουν οι κοινές επιμορφωτικές δράσεις, οι συναντήσεις ανατροφοδότησης, η κοινή προσπάθεια προβολής και ανάδειξης των επιμέρους πολιτισμικών δραστηριοτήτων των συμμετεχόντων σχολείων.

ΔΙΚΤΥΟ GRECO

Η αφορμή για τη δημιουργία του *Δικτύου Greco*, το σχολικό έτος 2013-2014, ήταν ο εορτασμός για τα 400 χρόνια από το θάνατο του ζωγράφου. Γενικός στόχος του Δικτύου είναι η ενασχόληση και η γνωριμία των μαθητών με τη ζωή, την προσωπικότητα και το έργο του μεγάλου Έλληνα/Κρητικού καλλιτέχνη, αυτός που υπήρξε για τον Νίκο Καζαντζάκη «*η ουσία πίσω από τα φαινόμενα*», αυτός ο «*γίγαντας της παγκόσμιας τέχνης*», καθώς και η παραγωγή πρωτότυπου υλικού και η παρουσίαση των δραστηριοτήτων του *Δικτύου Greco* στην εκπαιδευτική και όχι μόνο κοινότητα. Η δημιουργία ενός τέτοιου Δικτύου σκοπεύει να εξετάσει στην πράξη εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας της τέχνης ως ιστορία και της ιστορίας ως τέχνη, χρησιμοποιώντας τον Δομήνικο Θεοτοκόπουλο ως παράδειγμα. Η σπουδαιότητα ίδρυσης του *Δικτύου Greco* αναδεικνύεται και μέσα από σχετική ανάρτηση με

τίτλο: *2014 Έτος El Greco - Από το Ηράκλειο στο Τολέδο*, στο: www.heraklion.gr, καθώς ο μεγάλος αυτός καλλιτέχνης είχε παραμείνει στην αφάνεια για δύο και παραπάνω αιώνες, ενώ για τους σημερινούς έφηβους μαθητές το σύνολο του έργου του παραμένει άγνωστο. Στην παραπάνω ιστοσελίδα του Δ. Ηρακλείου ο συντάκτης εκτιμά ότι: «Παρότι μεγάλος και αναγνωρισμένος στην εποχή του, ανήκοντας σ' ένα γεωγραφικό και κοινωνικό χώρο περιορισμένο σε ευγενείς και κληρικούς, που χρησίμεψαν σχεδόν όλοι σαν μοντέλα στις ανησυχητικές προσωπογραφίες του, το όνομά του ξεχάστηκε για πολύ καιρό μετά θάνατον, σωρεύοντας στους πίνακές του λήθη, σκόνη και καπνιά κεριών μέσα στις παλιές και σκοτεινές ισπανικές εκκλησίες. Έπρεπε να φτάσουν στην Ισπανία οι παλιοί Ευρωπαίοι ρομαντικοί του 19^{ου} αιώνα, ο πλοίαρχος Κουκ, σύμφωνα με τον οποίο 'ο Ελ Γκρέκο σχεδίαζε σαν τον Μιχαήλ Άγγελο και ζωγράφιζε σαν τους Βενετούς' κι ο Θεόφιλος Γκωτιέ, ή να ριζώσουν στην Ισπανία του τέλους του περασμένου αιώνα και των επόμενων χρόνων, μορφές της ευαισθησίας του Μωρίς Μπαρρές ή του Ράινερ Μαρία Ρίλκε, για να δώσουν στον Ελ Γκρέκο, υποβοηθούμενοι από το ενδιαφέρον των συγγραφέων και καλλιτεχνών της ισπανικής 'γενιάς του 1898', τη θέση που κατέχει σήμερα, στην κορυφή του δυτικού μανιερισμού, μακριά από τα επιπρόσθετα στοιχεία της εφήμερης παρακμής και χαλαρότητας. Οι επιδράσεις και ο απόηχος της ζωγραφικής του φτάνουν μέχρι τις μέρες μας». Επίσης, κατόπιν πρότασης της Ελληνικής Εθνικής Επιτροπής για την UNESCO, ο Διεθνής Οργανισμός για την Εκπαίδευση, τον Πολιτισμό, τις Επιστήμες και την Επικοινωνία, αποφάσισε να συνδέσει το όνομά του με την **επέτειο της συμπλήρωσης των τετρακοσίων χρόνων από τον θάνατο του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου (1541-1614)**, στο πλαίσιο του προγράμματος των επετειακών ετών. Η πρόταση εορτασμού αυτή, με την οποία συντάχθηκε η Ισπανία, υιοθετήθηκε κατά τη 37^η Γενική Συνέλευση της UNESCO.

Σε ό, τι αφορά στο *Δίκτυο Greco* οι θεματικοί άξονες πάνω στους οποίους εργάστηκαν τα σχολεία είναι οι εξής:

- Η θεματική προσέγγιση υπό μορφή ενοτήτων της ζωής και του έργου του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου—η ζωή του Greco στην Κρήτη/η ζωή του Greco στη Ρώμη/ο Greco στην Ισπανία.
- Η ανάδειξη του ιστορικού/κοινωνικού/καλλιτεχνικού περιβάλλοντος του μεγάλου δημιουργού (ελληνικού—ευρωπαϊκού).

- Οι παράλληλοι διάλογοι του Greco με άλλους σημαντικούς Κρητικούς αγιογράφους/καλλιτέχνες μέσα από βιοματικές δραστηριότητες π.χ. εικαστικές /γλωσσικές/μουσικές/θεατρικές.
- Ο Χάνδακας και η ζωγραφική του Greco: η πόλη ως σημείο συνάντησης και συνύπαρξης πολιτιστικών παραδόσεων της Ανατολικής και της Δυτικής Ευρώπης.
- Ο Greco και το εργαστήριό του – Τα καλλιτεχνικά εργαστήρια τον 16ο και τον 17ο αιώνα στην Ευρώπη.
- Η απήχηση της καλλιτεχνικής παρουσίας του Greco και του εργαστηρίου του σε έργα μεταγενέστερων ζωγράφων π.χ. ο Greco και η μοντέρνα τέχνη.
- Η σύνταξη Γλωσσαρίου για την κατανόηση όρων σχετικά με τα ρεύματα και τις σχολές της εποχής του Greco.

Τα συμμετέχοντα σχολεία στο *Δίκτυο Greco*, τα σχολικά έτη 2013-2014 και 2014-2015, ήταν συνολικά τριάντα τρία (33), οι δε εκπαιδευτικοί του Δικτύου υποστηρίχτηκαν μέσα από μία σειρά επιμορφωτικών εσπερίδων, ξεναγήσεων στο Ιστορικό Μουσείο Κρήτης, διαδραστικών παρουσιάσεων, ειδικών σεμιναρίων, εργαστηρίων τέχνης και κινηματογραφικών προβολών με τη συνέργεια ειδικών επιστημόνων, όπως συντηρητές έργων τέχνης, εικαστικοί, ιστορικοί τέχνης, σκηνοθέτες και μουσειοπαιδαγωγοί. Οι μαθητές συμμετείχαν με εικαστικές, οπτικοακουστικές και λογοτεχνικές δημιουργίες με τίτλο: *Μα...θητεύοντας στον Δομήνικο Θεοτοκόπουλο*, στο πλαίσιο των «Πολιτιστικών Αγώνων» του Δ. Ηρακλείου τον Απρίλιο 2014. Τον Ιούνιο 2014 διοργανώθηκαν τετραήμερες εκδηλώσεις διάχυσης στο Κηποθέατρο Μάνος Χατζιδάκις με τη συμμετοχή δεκα- εννέα (19) σχολείων με τίτλο: *Γνωρίζοντας τον El Greco μαθητικά "γυμνάσματα" 400 χρόνια από το θάνατό του*. Οι μαθητές παρουσίασαν στο ευρύ κοινό του Ηρακλείου ντοκιμαντέρ, μουσικοποιητικά και θεατρικά δρώμενα και επιμελήθηκαν έκθεση με δικά τους πρωτότυπα εικαστικά και γλυπτά έργα με αφορμή τον Δομήνικο Θεοτοκόπουλο, ενώ, τον Σεπτέμβριο 2014, συμμετείχαν στις *Ημέρες Τουρισμού* της Περιφέρειας Κρήτης. Συμπληρωματικά, πραγματοποιήθηκαν εκπαιδευτικές επισκέψεις Γυμνασίων και Λυκείων σε Ιταλία και Ισπανία και αδελφοποίηση Λυκείων όπως το Σχολείο I.E.S. «El Greco» από το Τολέδο της Ισπανίας με το Γενικό Λύκειο Γαζίου «Δομήνικος Θεοτοκόπουλος», στο πλαίσιο του

ευρωπαϊκού προγράμματος SOCRATES/Comenius με θέμα «Η Κρήτη, το Τολέδο και ο El Greco».

Ενδεικτικά παραθέτουμε Μαντινάδες που συνέθεσαν μαθητές του Γυμνασίου Τεφελίου: *Ο Ελ Γκρέκο πέθανε πριν τετρακόσια χρόνια, και σήμερα γιορτάζουμε τη μνήμη του αιώνια/Εργα επιλοτέχνησε σε όλη την οικουμένη, Δομήνικο τον λέγανε και αθάνατος πομένει/Δομήνικο τον λέγανε, και τίμησε την Κρήτη, είχε πινέλο δυνατό, ωσάν τον Ψηλορείτη.*

Με αφορμή τον Πίνακα του Δομήνικου Θεοτοκόπουλου, *Μαρία Μαγδαληνή η Μετανοούσα*, μαθήτρια του Γενικού Λυκείου Νέας Αλικαρνασσοῦ συνέθεσε ποίημα με τίτλο: *Το βλέμμα της Μαρίας*

Κάθε γυναίκα μες τα μάτια του.
 Να καθορίζει μ' ένα πινέλο τη ζωή της.
 Μια ζωή πάντοτε πένθιμη.
 Κι είναι αυτός που τις εξουσιάζει.
 Κι είναι αυτές, πάντα, στη δύναμή του υποταγμένες.
 Μες τις θολές πτυχές του νου τους,
 ένας Θεός και μια θηλιά πιο πέρα.
 Πού να στραφείς;
 Κι είναι το βλέμμα τους που αξίζει πιο πολύ,
 το βλέμμα τους, που θλίβει όποιον στα μάτια τις κοιτάζει.
 Γιατί θα δει το μαύρο-σκοτεινό τους πεπρωμένο.
 Τον διχασμό ζωής-θανάτου.
 Ξάφνου μια πένθιμη κραυγή να σπάει την ησυχία.
 Είναι Αυτός...
 Ήταν αυτός... και πάει.
 Και ποιος θρηνεί;
 Ποιός ξεψυχά σιμά του;
 Είναι αυτή...
 Ήταν αυτή... και πάει.
 Κάποια Μαρία.
 Και θα 'ναι πάντα μια Μαρία.
 Στο κάθε βλέμμα, στο κάθε δάκρυ.

Τώρα πια ξέρω τι κοιτά.
Μια τον Θεό, μια τη θηλιά
και πια το χόμα.

Συμπερασματικά, η γέννηση και η σταδιακή ενδυνάμωση ενός δημιουργικού δικτύου συνεργαζόμενων σχολείων με «γεφυρωσιό» τον Greco κατόρθωσε να ευαισθητοποιήσει τον ευρύτερο πληθυσμό, ενισχύοντας το πολιτισμικό κεφάλαιο του τόπου, μέσα από συνθετικές και πολυεπίπεδες ερμηνευτικές προσεγγίσεις που επιχείρησαν οι μαθητές συνδέοντας την κοινότητα με το χθες μέσα από το σήμερα. Αναμφίβολα, οι ενασχολούμενοι μαθητές απέκτησαν και συστηματοποίησαν τις γνώσεις που αφορούν στη ζωή και στο έργο του Θεοτοκόπουλου, συνειδητοποιώντας τη διαχρονικότητα του έργου του και κατανοώντας τα αισθητικά γνωρίσματα της τέχνης του. Τέλος, ενισχύθηκε η δική τους πολιτισμική ταυτότητα, συνειδητοποιώντας τη συμβολή των Ελλήνων στη διαμόρφωση του παγκόσμιου πολιτισμού και αντιλήφθηκαν τον κόσμο μέσω αισθητικών εμπειριών που τους χάρισαν την απόλαυση της ανακάλυψης και εξερεύνησης ενός σπουδαίου πολιτισμικού κεφαλαίου της παγκόσμιας πολιτιστικής κληρονομιάς.

ΔΙΚΤΥΟ ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΚΗΣ ΓΡΑΦΗΣ ΚΑΙ ΦΙΛΑΝΑΓΝΩΣΙΑΣ: *ΕΝΟΧΛΩΝΤΑΣ ΤΙΣ ΛΕΞΕΙΣ*

Στο πλαίσιο υλοποίησης Προγραμμάτων Πολιτιστικών Θεμάτων με θεματικό άξονα «Λογοτεχνικό Εργαστήρι και Δημιουργική Γραφή», καθώς και στην ανάγκη προώθησης της «δημιουργικής ανάγνωσης» και ενασχόλησης των εφήβων με τη λογοτεχνία και την ελεύθερη έκφραση συστήθηκε το Τοπικό Θεματικό Δίκτυο Δημιουργικής Γραφής και Φιλαναγνωσίας σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ Ηρακλείου με τίτλο: *Ενοχλώντας τις λέξεις*, το σχολικό έτος 2014-2015.

Οι στόχοι του Δικτύου *Ενοχλώντας τις λέξεις* είναι:

- Η κατασκευή του λογότυπου του Δικτύου *Ενοχλώντας τις λέξεις* από μαθητές των συμμετεχόντων σχολείων.
- Η γνωριμία των μαθητών με διάφορες μορφές και είδη λογοτεχνικών κειμένων, έντυπων και ηλεκτρονικών (επιστολές, μαρτυρίες, ημερολόγια, συνεντεύξεις, άρθρα, κ.ά)

- Η αποτύπωση ιδεών, σκέψεων και συναισθημάτων των μαθητών «στο χαρτί» ή στην «οθόνη» (γνωριμία με το «σύμπαν» ενός λογοτεχνικού έργου, «φανταστείτε το εργαστήρι του συγγραφέα», «πώς γεννιέται ένα βιβλίο: από τη σύλληψη έως την έκδοσή του», επαγγέλματα που αφορούν στο βιβλίο κ.ά).
- Η παραγωγή πρωτότυπου λογοτεχνικού υλικού (μαθητική ποιητική συλλογή/μουσικά - εικαστικά παραμύθια/ιστορίες με ήρωες έργα τέχνης κ.ά.) με τη μορφή τεύχους ή e-book.
- Η ανάδειξη του χώρου της σχολικής βιβλιοθήκης και η συμμετοχή των μαθητών στον εμπλουτισμό και τη λειτουργία της. Γνωριμία και επίσκεψη στις βιβλιοθήκες του τόπου μου (είδη βιβλιοθηκών/τρόποι οργάνωσής τους/συλλογές).
- Η ιστορία της γραφής και το τυπογραφείο: φιλμ, τσίγκος, τύπωμα, επιλογή χαρτιού, εκτύπωση, βιβλιοδεσία.
- Η δημιουργία μαθητικών λεσχών ανάγνωσης και η γνωριμία των μαθητών με τη σύγχρονη τοπική/εθνική/διεθνή λογοτεχνική παραγωγή. Εκφραστική ανάγνωση. Πορτρέτα συγγραφέων μέσα από συνεντεύξεις (τους), ντοκιμαντέρ, διαλέξεις, ειδικά αφιερώματα κ.ά.
- Η σύνδεση του βιβλίου με άλλες μορφές τέχνης (εικονογράφηση/δραματοποίηση/μελοποίηση/βιντεοσκόπηση των μαθητικών αφηγημάτων).
- Η λογοτεχνία και η μετάφραση (σύντομα αφηγήματα ή ποιήματα του τόπου μου που θα θέλαμε να γνωρίσουν μαθητές άλλων χωρών/μαθητές του σχολείου μου με διαφορετικές χώρες καταγωγής μεταφράζουν στα ελληνικά αφηγήματα του τόπου τους).
- Ψηφιακή αφήγηση και fanfiction (νέες μορφές αφήγησης).
- Η γνωριμία, σύνδεση και συνεργασία των μελών του Δικτύου με άλλους πολιτισμικούς/εκπαιδευτικούς οργανισμούς, με κοινωνικούς/εθελοντικούς φορείς και ΜΚΟ.
- Η διάχυση των παραπάνω δράσεων στην εκπαιδευτική και όχι μόνο κοινότητα (λογοτεχνικοί διαγωνισμοί/βιβλιο-παρουσιάσεις σε κοινοτικούς χώρους κ.ά).

Μέσα από τις συναντήσεις των μελών του Δικτύου, έντεκα (11) σχολείων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης ΠΕ Ηρακλείου κατά το σχολικό έτος 2014-2015, αντηλλάγησαν απόψεις για το ποιος είναι ο στόχος των ομάδων της δημιουργικής γραφής, ποια τα εναύσματα που μπορούν να αποδώσουν καρπούς, ενώ η συγγραφέας Νίκη Τρουλλινού μετέφερε την προσωπική της εμπειρία από τη γραφή. Παράλληλα, στο πλαίσιο των *Πολιτιστικών Αγώνων 2015* του Δ. Ηρακλείου προκηρύχθηκε Λογοτεχνικός Διαγωνισμός, στον οποίο συμμετείχαν μαθητές από δέκα επτά (17) σχολεία της ΠΕ Ηρακλείου, με δύο κατηγορίες λογοτεχνικών κειμένων και συγκεκριμένα:

Κατηγορία Α: Συγγραφή κειμένου όπως παραμύθι, διήγημα, ποίημα, δοκίμιο με ελεύθερο θέμα.

Κατηγορία Β: Συγγραφή κειμένου όπως παραμύθι, διήγημα, ποίημα, δοκίμιο με θέμα: *Γράφοντας για την πόλη μου, το Ηράκλειο*. Οι μαθητές με άξονα σημεία της πόλης του Ηρακλείου κλήθηκαν να συγγράψουν τη δική τους ιστορία για την πόλη τους.

Οι συμμετέχοντες στο Δίκτυο *Ενοχλώντας τις λέξεις*, συνειδητοποίησαν ότι η αναγνωστική αγωγή δεν επιτελείται χωρίς προϋποθέσεις, καθώς η δραστήρια χρήση και ο εμπλουτισμός της σχολικής βιβλιοθήκης, αλλά και η δημιουργία συναφών παιδαγωγικών και ψυχαγωγικών εκδηλώσεων για την προώθηση της φιλιαναγνωσίας αφορά στο σχολικό περιβάλλον στο σύνολό του και όχι μόνο. Η διαμόρφωση θετικών στάσεων απέναντι στο βιβλίο είναι το πρωταρχικό κίνητρο για μία διανθρώπινη επικοινωνία και πνευματική ζωή εντός και εκτός του σχολείου που θα ενισχύσει τα ενδιαφέροντα των μαθητών και των οικογενειών τους, θα ενδυναμώσει και θα «διευκολύνει» τα διδακτικά αντικείμενα, θα συμβάλλει στη δημιουργική έκφραση των μαθητών, καθώς και σε ένα γόνιμο και κριτικό προβληματισμό τους. Κι αυτό γιατί «η λογοτεχνία, κατασκευάζοντας αναπαραστάσεις του κόσμου, πραγματεύεται ανθρώπινες καταστάσεις και συναισθήματα, εκθέτει τον αναγνώστη σε μια ευρύτητα θεμάτων, συναισθημάτων, πλοκής, χαρακτήρων, σεναρίων, οπτικών γωνιών», σύμφωνα με την Αρτζανίδου Έλενα.⁷⁰ Επιπρόσθετα, η σύνδεση του σχολείου με άλλα πνευματικά ιδρύματα θεωρήθηκε αναγκαία και «ενθαρρύνθηκαν» οι εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών σε πανεπιστημιακές και δημοτικές βιβλιοθήκες, η συμμετοχή τους σε λογοτεχνικές εσπερίδες, επετειακές ημέρες αφιερωμένες στην ποίηση και το βιβλίο και

70 Αρτζανίδου Έλενα κ. συν., *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυψώσεις*, Αθήνα, Gutenberg, 2011, σελ. 16.

«εξοικειώθηκαν» με την παρουσίαση συγγραφέων, επιμελητών και μεταφραστών προς τους συμμαθητές τους και το κοινό της πόλης ή της περιφέρειάς τους.

Μέσα από το εγχείρημα του πρώτου έτους δημιουργίας του Δικτύου *Ενοχλώντας τις λέξεις* διαπιστώσαμε τα εξής: 1) την έντονη επιθυμία των συμμετεχόντων μαθητών σε πειραματισμούς και την αναζήτηση νέων τρόπων έκφρασης, 2) την κατανόηση των πολύπλοκων μηχανισμών που διέπουν την παραγωγή και την ερμηνεία των λογοτεχνικών έργων, 3) την ανάπτυξη εκ μέρους των εκπαιδευτικών των δεξιοτήτων ανάγνωσης των μαθητών, αφού αφουγκραστούν τα ενδιαφέροντα, τους φόβους, τις αγωνίες που βιώνει ο έφηβος, 4) την αλλαγή στάσης των εφήβων απέναντι στα λογοτεχνικά κείμενα, 5) την αποδοχή της κάθε ερμηνείας ενός λογοτεχνικού κειμένου ως πρόταση «ανάγνωσης», 6) τον εντοπισμό εκ μέρους των εφήβων των συνδετικών στοιχείων της λογοτεχνίας με τις άλλες τέχνες και τη συνεπακόλουθη αξιοποίησή τους, 7) την επιτακτική αναζήτηση της ευχαρίστησης μέσω της λογοτεχνίας, 8) την προσπάθεια όλων των συμμετεχόντων για τη βελτίωση της διαπολιτισμικής επικοινωνίας, μέσα από αναγνώσματα και ανταλλαγή εμπειριών που οδηγούν στην αναγνώριση και την αποδοχή διαφορών στο πλαίσιο του σχολείου και της κοινωνίας και 10) την αντιστάθμιση της αυξανόμενης πίεσης της σχολικής καθημερινότητας με διαφυγές που επιτρέπουν την άνθιση ιδιοτήτων που χαρακτηρίζουν τους εφήβους, όπως η περιέργεια, ο αυθορμητισμός, το πνεύμα της ανακάλυψης, της καλλιτεχνικής και πολιτιστικής ευαισθησίας.

Επίσης, οι συναντήσεις ανατροφοδότησης των συμμετεχόντων και ο λογοτεχνικός διαγωνισμός βοήθησε όλα τα μέλη του Δικτύου να αντιληφθούν ότι η δημιουργική γραφή, ως κατεξοχήν πεδίο σύνδεσης της λογοτεχνίας με τη δημιουργικότητα και την αισθητική απόλαυση, δεν αφορά μόνο στην εντρύφηση των εφήβων στις συγγραφικές πρακτικές, αλλά στη συμμετοχή τους σε μία «διαδικασία που προϋποθέτει, σύμφωνα με τα κριτήρια της δημιουργικότητας, ευχέρεια, ευελιξία και πρωτοτυπία-την εξήγηση-το πώς δηλαδή οργανώνεται η σκέψη μέσα από τη γλώσσα και πώς εγγράφεται το ιστορικό και το κοινωνικό σε αυτήν, πράγμα που συνεπάγεται την ικανότητα ανάλυσης και σύνθεσης και την εφαρμογή, την ενίσχυση δηλαδή της σχέσης της αναγνωστικής εμπειρίας με την εμπειρία της ζωής, που εξαρτάται από τον μετασχηματισμό και την περαιτέρω υλοποίηση

των ιδεών και των μαθητών»⁷¹. Σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα, η αναγνωστική εμπειρία, έτσι όπως διαμορφώθηκε από εμπνευσμένους εκπαιδευτικούς, οδήγησε τους δευτεροβάθμιους μαθητές στην οργάνωση μεταφηγηματικών δραστηριοτήτων όπως αυτοσχέδια παραμύθια, δραματοποιήσεις ιστοριών, δημιουργία κόμικ, συγγραφή πρωτότυπων ιστοριών σε μαθητικά έντυπα, βιβλιοκριτική, παρουσιάσεις βιβλίων και προσωπικών ποιημάτων, καθώς και μελοποιήσεις των ποιημάτων τους, εγγράφοντας το όλο εγχείρημα στην προσπάθεια να ανοίξουν το κανάλι επικοινωνίας μεταξύ του βιβλίου, εφήβων και δημιουργικότητας και να μετατρέψουν τη σχέση αυτή σε μόνιμη και αναντικατάστατη πηγή γνώσης, αισθητικής, φαντασίας και γλωσσικής καλλιέργειας.

Αν και ο «πολιτισμός της ανάγνωσης» πλήττεται βάνανυσα από τον «πολιτισμό της εικόνας» με το να μετατρέπει τους εφήβους αναγνώστες σε μία ενήλικη αναγνωστική μειονότητα, καταδεικνύεται η ανάγκη για συνέργεια φορέων και κράτους και σε συντονισμένες προσπάθειες όλων για ενίσχυση και αναβάθμιση των σχολικών βιβλιοθηκών σε «οάσεις πολιτισμού» εντός του σχολείου, ανοικτές στην κοινότητα με δραστηριότητες όπως ποιητικά αναλόγια, λογοτεχνικές βραδιές, προσκλήσεις συγγραφέων, διοργάνωση παζαριών βιβλίου, αφιερώματα σε μεγάλους λογοτέχνες κ.ά.

ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ

Εντός των Δικτύων γεννήθηκαν ανάγκες και ευκαιρίες, αλλά και περιορισμοί και απειλές, κυρίως λόγω έλλειψης χρηματοδοτικής και όχι μόνο υποστήριξης. Η διαδικασία (καθ)ορίστηκε από τη συμμετοχικότητα των εμπλεκομένων, τον βαθμό εκπλήρωσης του ρόλου κάθε μέλους του Δικτύου, την επιλογή και εφαρμογή των δραστηριοτήτων, τη συμβατότητα του αρχικού σχεδιασμού με την πραγματική εφαρμογή των σχεδίων «δράσης» και κυρίως τον βαθμό ικανοποίησης των μελών από αυτή την ίδια τη διαδικασία. Το οφέλη από την όλη διαδικασία αφορούν σε όλες τις κατηγορίες των μελών των Δικτύων όπως είναι α) οι Μαθητές: εάν αυτοί απέκτησαν νέες αναγνωστικές συνήθειες, εάν άλλαξαν στάσεις και αντιλήψεις π.χ. στο πόσο τελικά «κοντά» τους είναι τα έργα τέχνης, η περίπτωση του Greco,

71 Μουλά Ευαγγελία, *Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στη μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων*, στο <http://keimena.ece.uth.gr>, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 26-07-2012, σελ. 3-4.

εάν συνεργάστηκαν, εάν αντάλλαξαν ιδέες, εάν απέκτησαν νέες δεξιότητες, εάν είχαν πρόσβαση σε δράσεις και χώρους πολιτισμού, εάν «επικοινωνήσαν» τις δημιουργίες τους- μέτρηση της ακτίνας επιρροής τους. Εάν τα Δίκτυα λειτούργησαν ως «ζώνες ελευθερίας» όπου οι έφηβοι κατέθεσαν επιθυμίες, τάσεις, σκέψεις, ανησυχίες, ανάγκες, άνετα και άφοβα όπως ταιριάζει στην ηλικία και την ιδιοσυγκρασία τους, β) οι Εκπαιδευτικοί: εάν αντάλλαξαν καλές πρακτικές εμπειρίες και συγκινήσεις, εάν δημιούργησαν κίνητρα συμμετοχικής μάθησης στους εφήβους, εάν τελικά συγκρότησαν ένα νέο φιλότεχνο «κοινό» εντός και εκτός σχολείου, γ) το Σχολείο: εάν τα Δίκτυα τόνωσαν τις σχέσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, εάν δημιούργησαν συνθήκες γόνιμης ανταλλαγής ιδεών και συνεργασίας ανάμεσα σε διαφορετικούς συλλόγους διδασκόντων, γονέων και διευθυντών των συμμετεχόντων σχολικών μονάδων, εάν η συμμετοχή στα συγκεκριμένα Δίκτυα Πολιτισμού συνέβαλε στο να δημιουργηθούν εντός του σχολικού περιβάλλοντος συνθήκες αποσυμπίεσης και χαλάρωσης από τα συνήθη προβλήματα της ζωής στο σχολείο, αλλά και συνθήκες ψυχαγωγίας και ψυχικής ανάτασης και δ) η Κοινότητα: εάν τα μέλη της επαναπροσδιόρισαν τη σχέση τους με το σχολείο, ως χώρο ανοικτό και προσβάσιμο, χώρο ανάπτυξης πρωτοβουλιών, καινοτομιών και διαλόγου με διάλογο την Τέχνη. Εάν η συμμετοχή της κοινότητας σε εκδηλώσεις και εσπερίδες επανακαθόρισε την εικόνα που έχουν τα μέλη της για τον εκπαιδευτικό και τον ρόλο του, και άμβλυσε τις όποιες διαφορές και προκαταλήψεις. Εάν, τέλος, ανατροφοδότησε τα ενδιαφέροντα των μελών και ανταποκρίθηκε στις πολιτισμικές τους ανάγκες και ελλείψεις, και, κυρίως, εάν και κατά πόσο τελικά ανταποκρίθηκε στο ζητούμενο που είναι «το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία».

Βιβλιογραφία

Ανακοίνωση της επιτροπής στο Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, το Συμβούλιο, την Ευρωπαϊκή Οικονομική και Κοινωνική Επιτροπή και την Επιτροπή των Περιφερειών-*Ανακοίνωση σχετικά με μια ευρωπαϊκή ατζέντα για τον πολιτισμό σ' έναν κόσμο παγκοσμιοποίησης*, Βρυξέλλες, 2007, σελ. 18.

Αξελός Κώστας, *Ανοιχτή Συστηματική*, Αθήνα, Εστία, 2003, σελ. 152

Αρτζανίδου Έλενα κ. συν., *Παιχνίδια φιλιαναγνωσίας και αναγνωστικές εμπυχωώσεις*, Αθήνα, Gutenberg, 2011, σελ. 271.

Βαλκάνος Νικόλαος και συν., *Οδηγός Πολιτιστικών Εκδηλώσεων Α', Β', Γ' Γυμνασίου*, Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Αθήνα, ΟΕΔΒ, 2006, σελ. 344.

Boal Augusto, *Πολιτισμός και Εκπαίδευση*, στο: *Εκπαίδευση & Θέατρο*, Αθήνα, 2008, τεύχος 9.

Καστοριάδης Κορνήλιος, *Η φαντασιακή θέσμιση της κοινωνίας*, Αθήνα, Κέδρος, 2010, σελ. 540.

Μπουρντιέ Πιερ, *Για την εκπαίδευση του μέλλοντος*, Αθήνα, Νήσος, 2004, σελ. 263.

Μουλά Ευαγγελία, *Αναζητώντας τη δημιουργικότητα στη διδασκαλία της λογοτεχνίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: Ο επαναπροσδιορισμός της δημιουργικής «γραφής» στην μεταμοντέρνα πραγματικότητα και την «ψηφιακή» εκπαιδευτική τάξη πραγμάτων*, στο <http://keimena.ece.uth.gr>, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, 26-07-2012.

Ord Jon, *John Dewey and Experimental Learning: Developing the theory of youth work*, στο: www.youthandpolicy.org, No 108, March 2012.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο *Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό, Τόμος Ε', Πολιτιστικά Προγράμματα*, Αθήνα, 2012, σελ. 146.

Read Herbert κ. συν., *Η Τέχνη και ο άνθρωπος*, Αθήνα, Νίκας/Ελληνική Παιδεία ΑΕ, 1972, σελ. 171.

Σίλερ Φρίντριχ, *Περί της αισθητικής παιδείας του ανθρώπου σε μια σειρά επιστολών*, Αθήνα, Ιδεόγραμμα, 2006, σελ. 240.

Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων (Αγωγής Υγείας, Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Πολιτιστικών Θεμάτων, eTwinning και ERASMUS+) για το σχολικό έτος 2015-2016, ΥΠΕΠΘ 178852/ΓΔ4/6-11-2015.

Unesco, *Roadmap for Arts Education*, Λισαβόνα, 2006, σελ. 26.

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 7η

«Κόκκινη κλωστή δεμένη και με τέχνη τυλιγμένη»

Δώρα Μέντη (Φιλολόγος ΠΕ02)

Χριστίνα Παπαδάκη (Εικαστικών ΠΕ08)

Περίληψη

Προετοιμάζοντας την εθνική εορτή της 25ης Μαρτίου 2015, δοκιμάσαμε στην πράξη τη γοητευτική και πολυεπίπεδη σύνδεση της τέχνης με την ιστορία και τη λογοτεχνία, μέσα από τον «Ύμνο εις την Ελευθερία» του Διονυσίου Σολωμού. Σε αυτό το πλαίσιο οι μαθητές συνεργάστηκαν και ανακάλυψαν τη μάθηση, μέσα από καινούργια και διαφορετικά μονοπάτια. Φτιάξαμε PowerPoint και δημιουργήσαμε μια εικαστική σύνθεση από τους στίχους του Ύμνου, ένα μωσαϊκό μοναδικών διαστάσεων. Παράλληλα δραστηριοποιήθηκαν ιδιαίτερα δώδεκα μαθητές που παρουσίασαν τη γιορτή και συσχέτισαν με κριτικό πνεύμα το ιστορικό περιεχόμενο του κειμένου με τη σύγχρονή μας κοινωνική κατάσταση. Μετά τη γόνιμη αυτή επικοινωνία διδασκόντων και διδασκόμενων, θα ενδυναμώσουμε περισσότερο τη συνεργασία μας γύρω από τη σχολική ζωή και τις δημιουργικές μας δράσεις.

Εισαγωγή

Ο πολυσχιδής ρόλος του εκπαιδευτικού σε ένα σύγχρονο σχολείο προϋποθέτει ότι συνδυάζει στο πρόσωπό του πολλές δεξιότητες: καλή γνώση του διδακτικού αντικειμένου, εφευρετικότητα και ευελιξία με στόχο την παρόθηση των μαθητών στην εξεύρεση της πληροφορίας, τον κριτικό προβληματισμό και τη δημιουργικότητα.⁷² Οι σύνθετες απαιτήσεις αυτού του ρόλου διανοίγουν από τη μια μεριά τους εκπαιδευτικούς ορίζοντες και προωθούν τις διαθεματικές προσεγγίσεις, δημιουργώντας κίνητρα μάθησης σε όλους τους μαθητές, από την άλλη, όμως, περιορίζουν το διδακτικό χρόνο που χρειάζεται για την εμβάθυνση στο κατεξοχήν γνωστικό αντικείμενο. Προβληματισμένος απέναντι σε αυτήν την πραγματικότητα ο μάχιμος εκπαιδευτικός συχνά ιεραρχεί τις προτεραιότητές του ανάλογα με τον ιδιαίτερο χαρακτήρα του διδακτικού αντικειμένου.⁷³ Η διδασκαλία της λογοτεχνίας, για παράδειγμα, τις περισσότερες φορές τον θέλει όχι μόνο γνώστη της θεωρίας μα και

⁷² Βλ. πρόχειρα, Κοσσυβάκη Φωτεινή, *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg 2003

⁷³ Campbell J., Kyriakides L., Muijs D., Robinson W., *Assessing teacher effectiveness*, London, Routledge Falmer 2004

εμπυχωτή της σύγχρονης πρόσληψης, η οποία εκκινεί από τον ιστορικό χρόνο συγγραφής του κειμένου και απολήγει στις τρέχουσες συνθήκες ανάγνωσης, στο σύγχρονο κοινωνικό πεδίο αναφοράς. Σε αυτό το κομβικό σημείο του προβληματισμού και του πειραματισμού τοποθετείται το εκπαιδευτικό μας εγχείρημα: η ενασχόληση της φιλόλογου με την τέχνη και η συνεισφορά της καθηγήτριας καλλιτεχνικών στην κειμενοκεντρική προσέγγιση.

Για τη φιλόλογο είχε προηγηθεί ένας μακρόχρονος πειραματισμός σε εξωσχολικό χρόνο, στη διάρκεια εκπαιδευτικού προγράμματος και ομίλων στο Πρότυπο-Πειραματικό Γυμνάσιο Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης. Το σχολικό έτος 2011-2012, μαζί με 18 μαθητές από την Α και τη Β τάξη, δημιουργήσαμε το πρώτο λογοτεχνικό εργαστήριο «Λογοτεχνία και δημιουργική γραφή».⁷⁴ Αρχικά συζητούσαμε για τα βιβλία που μας άρεσαν και για τις δραστηριότητες του ελεύθερου μας χρόνου. Σταδιακά, από τη μέση ως το τέλος της σχολικής χρονιάς, καλλιεργούσαμε εμπράκτως το κοινό μας γούστο, επιλέγοντας μορφές τέχνης που επικοινωνούσαν ή συνδέονταν άμεσα με τη λογοτεχνία. Η αρχή έγινε το Σάββατο 10 Δεκεμβρίου, όταν μαζί με 10 παιδιά παρακολουθήσαμε το «Πρώτο φεστιβάλ νέων δημιουργών», που οργάνωσε, λίγο καιρό πριν κλείσει, το Εθνικό Κέντρο Βιβλίου στο Ίδρυμα Μιχάλη Κακογιάννη. Εκεί πήραμε μια γεύση από τις θεματικές κατηγορίες «Λογοτεχνία και εικαστικά», «Λογοτεχνία και κόμικς», «Λογοτεχνία και κινηματογράφος». Κυριότερα, όμως, ακούσαμε απαγγελίες και ζωνιές συζητήσεις νέων ποιητών για την τέχνη τους, και ενθουσιαστήκαμε αδειάζοντας το βιβλιοφορτωμένο χριστουγεννιάτικο δέντρο του bookcrossing. Τρεις μήνες μετά, στο μάθημα της Λογοτεχνίας, μαζί με όλους τους μαθητές της Γ΄ Γυμνασίου, είδαμε στην αίθουσα εκδηλώσεων του σχολείου μας την κινηματογραφική ταινία «Νύφες» του Παντελή Βούλγαρη, σε σενάριο της Ιωάννας Καρυστιάνη. Την επόμενη μέρα η Ι. Καρυστιάνη ήρθε στο σχολείο μας και είχαμε την ευκαιρία να συζητήσουμε για τα κοινωνικά θέματα που έθιγε η ταινία, θέματα της σκηνοθεσίας και της παραγωγής αλλά και για το υπόλοιπο συγγραφικό της έργο. Ένα μήνα μετά, στη σχολική μας βιβλιοθήκη γνωρίσαμε τον Χρήστο Χρυσόπουλο ο οποίος μας παρουσίασε το βιβλίο του *Φακός στο στόμα* (2012). Μιλήσαμε για τα επίκαιρα κοινωνικά προβλήματα που κατέγραψε περπατώντας με τη φωτογραφική του μηχανή αλλά και για τα γκράφιτι στους δρόμους της Αθήνας. Την ίδια περίοδο, τα σαββατοκύριακα,

⁷⁴Η παρουσίαση έχει αναρτηθεί στην ιστοσελίδα του σχολείου μας <http://gym-evsch-n-smym.att.sch.gr/action/programmata/h%20logotexnia%20kai%20h%20dhmiurgiki%20grafi.pdf> (25.12.2015)

παρακολουθήσαμε επιλεγμένες παραστάσεις, όπως τον «Ερωτόκριτο» του Βιτσέντζου Κορνάρου και την «Αυλή των θαυμάτων» του Ιάκωβου Καμπανέλλη.

Σε αυτήν την κατεύθυνση της σύνδεσης της τέχνης με τη λογοτεχνία συνεχίσαμε τα επόμενα χρόνια την ψυχαγωγία μας, δίνοντας έμφαση στη γνωριμία των μαθητών με συγγραφείς (Τεύκρος Μιχαηλίδης, Σώτη Τριανταφύλλου), στη δημιουργική γραφή και στις διασχολικές συνεργασίες.⁷⁵ Το ενδιαφέρον μας αρχικά επικεντρώθηκε στον κινηματογράφο, επιλέγοντας ενδιαφέρουσες διασκευές λογοτεχνικών έργων, όπως η «Μικρά Αγγλία» της Ιωάννας Καρυστιάνη και η «Κλέφτρα των βιβλίων» του Μάρκου Ζούσακ. Στη συνέχεια, όμως, είδαμε περισσότερες θεατρικές παραστάσεις, ανάμεσα στις οποίες ξεχωρίσαμε τη «Φόνισσα» του Αλέξανδρου Παπαδιαμάντη, τον «Θείο Βάνια» του Άντον Τσέχοφ και τον «Κύκλο με την κιμωλία» του Μπέρτολντ Μπρεχτ. Είχε φτάσει πια η στιγμή της ποίησης, της πιο απόμακρης τέχνης του λόγου για τα ενδιαφέροντα και τις πρακτικές των περισσότερων σημερινών εφήβων. Πριν από δύο χρόνια στον νέο μας Όμιλο «Φιλαναγνωσία και σχολική βιβλιοθήκη» δημιουργήσαμε τον θύλακα «Φωνή πατρίδας»⁷⁶ όπου εργαστήκαμε συστηματικά για να αναδείξουμε τις πολλές, ποιητικές και εικαστικές, όψεις που έχει το Αιγαίο στην ποίηση του Οδυσσέα Ελύτη και του εξόριστου Γιάννη Ρίτσου. Μα πρώτα απ' όλα, γιορτάσαμε του Αγίου Βαλεντίνου με την ψηφιακή μας ανθολογία ερωτικών ποιημάτων *Ο έρωτας τ' αρχιπέλαγος* (2014), με ποιήματα που διαλέξαμε, ξεφυλλίζοντας όλοι μαζί τις ποιητικές συλλογές της σχολικής μας βιβλιοθήκης.⁷⁷

Συνεχίζοντας τον δημιουργικό αυτόν πειραματισμό της σύνδεσης της τέχνης με τη λογοτεχνία, την περυσινή χρονιά, σε συνεργασία με τη νεοαφιχθείσα καθηγήτρια των καλλιτεχνικών, αναλάβαμε τον εορτασμό της 25^{ης} Μαρτίου. Η κ. Παπαδάκη είχε ήδη επιμεληθεί τις προηγούμενες γιορτές ως εικαστικός, κινητοποιώντας όλους τους μαθητές του σχολείου την ώρα του μαθήματος των Καλλιτεχνικών ώστε να νιώσουν όλοι δημιουργικοί, σύμφωνα με τη στόχευση της Lora H. Chapman:⁷⁸ «Η τέχνη έχει νόημα για τα παιδιά μόνο

⁷⁵ «Ο Όμιλος Λογοτεχνίας, Φιλαναγνωσίας & Δημιουργικής Γραφής στην Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης», Τμήμα Φιλολογίας ΕΚΠΑ, *Η νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και εκπαίδευση*. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, Αίθουσα Αντώνης Τρίτσης, 28-30 Νοεμβρίου 2013), Αθήνα 2015, σ. 110-121

⁷⁶ Η παρουσίαση αναρτάται στο <http://efsv.webnode.gr/news/%C2%AB%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B1%CF%82-%CE%BC%CE%AD%CF%83%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%CE%BB/>

⁷⁷ Όλες οι προαναφερθείσες εργασίες αναρτήθηκαν στην ιστοσελίδα του Ομίλου μας και μπορείτε να τις δείτε στο http://efsv.webnode.gr/%CE%BD%CE%AD%CE%B1/newscbm_492593/20/

⁷⁸ Chapman Laura H., *Διδακτική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*, Αθήνα, Νεφέλη 1993, σ.199

όταν τη βιώνουν ως βασική μορφή έκφρασης και ως ανταπόκριση στη ζωή. Αυτοί οι δύο τρόποι – η έκφραση και η ανταπόκριση – είναι αλληλένδετοι. Και οι δύο είναι απαραίτητοι για τον σχεδιασμό των επιδιώξεων που αποσκοπούν στην προσωπική πλήρωση, στη μελέτη της καλλιτεχνικής κληρονομιάς και στη μελέτη των κοινωνικών στοιχείων της τέχνης. Όλα αυτά είναι σημαντικά γιατί μια κοινωνία ή μια κουλτούρα καθορίζεται εν μέρει από τις οπτικές μορφές που δημιουργεί». Πιο συγκεκριμένα:

- Για την επέτειο της 28^{ης} Οκτωβρίου οργανώσαμε μια έκθεση με θέμα το εικαστικό έργο «Gernica» του Pablo Picasso.
- Στην εκδήλωση της 17^{ης} Νοέμβρη κάθε μαθητής σχεδίασε και χρωμάτισε ένα μεγάλο γαρίφαλο με τα οποία δημιουργήσαμε ένα στεφάνι σαν φόρο τιμής στους φοιτητές.
- Στην εκδήλωση για την ημέρα των Ανθρώπινων Δικαιωμάτων κάθε μαθητής χρωμάτισε μισό χαρτί A4, που ενώσαμε στη συνέχεια σχηματίζοντας ένα έργο με τα χρώματα του ουράνιου τόξου.
- Οι μαθητές δούλεψαν ανά τμήμα με θέμα «Ρυθμοί» για να απεικονίσουν τους εννιά μήνες στο ημερολόγιο του 2015 (παρουσιάστηκε μαζί με το μάθημα της Τεχνολογίας).

Ο σπόρος της δημιουργικότητας είχε πέσει για καλά τρεις συνεχόμενες χρονιές στον Όμιλο της Φιλαναγνωσίας. Οι περισσότεροι από τους παλιούς μαθητές φοιτούσαν πλέον στο Λύκειο και διέθεταν την ωριμότητα που χρειαζόταν για πιο απαιτητικούς ρόλους. Έτσι ξεκίνησε για πρώτη φορά και η συνεργασία φιλολόγου-εικαστικών, καθώς επιλέξαμε να παρουσιάσουμε εκ των ενόντων τον «Ύμνο εις την Ελευθερίαν» του Διονυσίου Σολωμού στη γιορτή της 25^{ης} Μαρτίου. Είχε προηγηθεί παρόμοιο εγχείρημα για τον εορτασμό της 28ης Οκτωβρίου 2013, σε συνεργασία με τον μαθηματικό Θανάση Βλάχο. Τότε προβάλλαμε την παραμονή της γιορτής το ντοκιμαντέρ "Ένα τραγούδι για τον Αργύρη"⁷⁹ και προσκαλέσαμε τον ηλικιωμένο σήμερα Αργύρη Σφουντούρη, μια μαχόμενη συνείδηση απέναντι στα εγκλήματα και την αναβίωση του ναζισμού, για να συνομιλήσει με τους μαθητές της Γ Γυμνασίου. Η κρίσιμη συγκυρία του Μαρτίου 2015 είχε εμφανείς αντιστοιχίες με την αγωνιζόμενη και ταλαιπωρημένη Ελλάδα του «Εθνικού Ύμνου», άρα η επιλογή μας είχε εμφανώς συγκριτική οπτική και κοινωνικά μηνύματα. Αναδιατάξαμε λοιπόν το υπάρχον πλαίσιο «Φωνή πατρίδας» και σκηνοθετήσαμε συνοπτικά 40 επιλεγμένες στροφές από τον «Ύμνο» μέσα στη σύγχρονη μας σχολική πραγματικότητα. Συνοπτικά, η

⁷⁹ Haup Stephan, *Ένα τραγούδι για τον Αργύρη*, 2007

παρουσίαση βασιζόταν στη σημερινή σχολική ζωή, καθώς δύο «καθηγήτριες»- μαθήτριες της Α΄ Λυκείου⁸⁰ διερευνούσαν αρχικά τις ιστορικές γνώσεις των μαθητών τους, οι οποίοι διάνθιζαν τις απαντήσεις τους με γνωστούς τίτλους ποιημάτων («Ρωμιοσύνη», «Άξιον εστί»), σιγασφυρίζοντας και στίχους από γνωστά τραγούδια. Ας δούμε την εισαγωγική σκηνή της παρουσίασης:

Είναι η τρίτη μας «Φωνή Πατρίδας»! (Μαρκέλλα)

Άντε πάλι. Μυστικά και γρίφοι (Δημήτρης)

Να ψάχνουμε να βρούμε την πατρίδα μας... (Γεράσιμος)

Πού θα την δούμε; Πώς θα την ακούσουμε; (Αναστασία)

Πώς θα τη δούμε; Πού θα την ακούσουμε; (Γεωργία)

Πού να την ψάχνω τώρα; (Δάφνη)

«Σαράντα παλικάρια από τη Λιβαδειά...» (Ειρήνη)

«Όπου και να ταξιδέψω η Ελλάδα με πληγώνει» (Πένυ)

«Άλλος για Χίο τράβηξε κι άλλος για Μυτιλήνη» (Ειρήνη)

«Ρωμιοσύνη» (Δημήτρης)

«Άξιον εστί»(Γεράσιμος)

«Αλαμάνια και Γραβιά, Αμέρικα, Βελεστίνο, Άγιοι Σαράντα, Εσκή Σεχίρ» («Τσάμικος» του Σαββόπουλου) (Ειρήνη)

- Άντε παιδιά αφήστε τώρα τα «ηρωικά και πένθιμα». 25^η Μαρτίου έχουμε, επίσημη εθνική γιορτή... (Πένυ)

Δεν μας γλιτώνουν σύμβολα και στίχοι... (Ειρήνη)

Μα από αυτά θα ξεκινήσουμε. Τα σύμβολα δημοκρατίας (Μαρκέλλα)

Τη Σημαία -Το Εθνόσημο -Τον Εθνικό Ύμνο

⁸⁰ Η ιδιότητα των μαθητριών δηλώνεται εδώ με την υπογράμμιση του ονόματος.

Τον Ύμνο, λέει παιδιά. Το πιάσαμε! Λύθηκε ο γρίφος (Δημήτρης)

Τον ξέρετε; (Πένυ)

Σύντομη εισαγωγή κι ανάγνωση. Να δούμε ποιος θα βρει, θ' ακούσει ή θα νιώσει τη φωνή της. Για τ' άλλα όλο και κάτι θα ξέρετε... (Μαρκέλλα)

Η μαθητική αμηχανία απέναντι στο κείμενο, τις ιστορικές στιγμές των εθνικών μαχών αλλά και των εσωτερικών συγκρούσεων ή σχετικά με το ρόλο των Μεγάλων Δυνάμεων, σταδιακά, και με τη συνδρομή της παράλληλης εικόνας, μετατράπηκε σε επίγνωση μέσα από την ποιητική αναδιήγηση του σολωμικού ύμνου από τους μαθητές.⁸¹ Μπορεί να συμβεί κάτι τέτοιο μέσα από ένα ποιητικό κείμενο, με ιδεολογική πρωτίστως και όχι ιδιαίτερη λογοτεχνική αξία; Δοκιμάσαμε να αναδείξουμε αυτό το υλικό προβάλλοντας παράλληλα με την απαγγελία των παιδιών, power point με τις στροφές του «Ύμνου» και συναφή εικονογράφηση κυρίως από έλληνες ζωγράφους με θέματα την επανάσταση (Θεόδωρος Βρυζάκης, Νικόλαος Γύζης Παναγιώτης Ζωγράφος, Θεόφιλος [Χατζημιχαήλ], Φώτης Κόντογλου, Γεώργιος Ροϊλός), πίνακες και άλλες αναπαραστάσεις που επιλέξαμε ως συνοδευτικό υλικό. Η γιορτή έκλεισε με τις καθηγήτριες-μαθήτριες που επανήλθαν στο κεντρικό θέμα της κατανόησης του Εθνικού μας Ύμνου, προτρέποντας τους μαθητές να πάρουν θέση σε σημερινά κοινωνικά ζητούμενα, να επικαιροποιήσουν το νόημα και το πνεύμα του κειμένου, με στόχο να αναδειχθεί ότι η σχολική κοινότητα αντιλαμβάνεται πλέον το αίτημα της ομοψυχίας και της ενότητας. Ακούστηκαν ενδιαφέρουσες και ώριμες απόψεις από τους μαθητές που συμμετείχαν στη γιορτή και είχαν έρθει προετοιμασμένοι για να ανταποκριθούν στη σχετική πρόκληση. Μία μαθήτρια ανάμεσα στο κοινό πρόσθεσε τις δικές της οξυδερκείς σκέψεις, στο ίδιο μήκος κύματος με τους συμμαθητές της Τέλος, η μουσικός έδωσε τον τόνο και σύσσωμη η σχολική κοινότητα τραγούδησε τον Ύμνο, ολοκληρώνοντας με ιστορική συναίσθηση το συνολικό αισθητικό αποτέλεσμα⁸² του επετειακού εορτασμού.

⁸¹ Ένα πρώτο ερέθισμα για την εισαγωγή των μαθητών στην κεντρική ιδέα του «Ύμνου εις την Ελευθερίαν» αντλήσαμε από το έγκυρο εκπαιδευτικό υλικό των ιστοσελίδων http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=10&text_id=1899 και <https://photodentro.edu.gr/cultural/r/8526/2517?locale=el>.

⁸² Πρόθεσή μας ήταν να δημιουργήσουμε συνδυαστικά μια αισθητική εμπειρία, ανάλογη με αυτήν που περιγράφει ο Παπανούτσος, Ευάγγελος, *Αισθητική*, Αθήνα, Ίκαρος 1976, σ. 125: «Όλες οι καλές τέχνες, αγωνίζονται να φτάσουν με τα ιδιαίτερα τεχνικά τους μέσα σε μια τελειότητα μορφής και να κλείσουν μέσα της το νοήματά τους. Όπως η ποίηση επεξεργάζεται με χίλιους –δύο τρόπους τον λόγο και τον μεταμορφώνει, τον κάνει “έμμορφο”, έτσι και η Ζωγραφική “δουλεύει” τα χρώματα και τις γραμμές, “κινεί” το φως και “οργανώνει” τα επίπεδα».

Η εντύπωσή μας είναι ότι η οργανική σύμπραξη τριών εκπαιδευτικών ειδικοτήτων (φιλόλογου, εικαστικών, μουσικής) με αντικείμενο το ιστορικό λογοτεχνικό κείμενο πέτυχε να αφυπνίσει σε σημαντικό βαθμό τις συνειδήσεις των δρώντων μαθητών, οι οποίοι ευελπιστούμε ότι κατάφεραν να περάσουν τα μηνύματα και στους θεατές συμμαθητές τους.⁸³ Παράλληλα, είχε επιτευχθεί η εμπλοκή της σχολικής κοινότητας στο εγχείρημα, αξιοποιώντας με ποικίλους τρόπους τη διαφορετική νοημοσύνη⁸⁴ και τις ξεχωριστές δεξιότητες που διαθέτουν οι μαθητές ενός σχολείου. Επιχειρήσαμε δηλαδή να συνδυάσουμε τη γλωσσική, κατά κύριο λόγο, νοημοσύνη με τη διαπροσωπική, την ενδοπροσωπική και τη χωρική, επενδύοντας ιδιαίτερα στην καλλιέργεια καλλιτεχνικών δεξιοτήτων γύρω από τη ζωγραφική, την εικόνα και το σχέδιο. Συγκεκριμένα, με τη βοήθεια και υποστήριξη των μαθητών, οπτικοποιήσαμε τις επιλεγμένες 40 στροφές του «Ύμνου εις την Ελευθερίαν» (Εικόνα 1,2,3) που χρησιμοποιήθηκαν στη γιορτή.



Εικόνα 1 Παρουσίαση της Εικαστικής Εργασίας των Μαθητών για την Εκδήλωση της 25^{ης} Μαρτίου, Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης (24-3-2015)

⁸³ Αναλυτικά εκθέσαμε τη γενικότερη παιδαγωγική εμπειρία της συνεργασίας και το ευρύτερο σκεπτικό της εργασίας μας στο εργαστήριο «Με αφορμή μια Εθνική Εορτή μιλάμε για...», Ράλλεια Πρότυπα Πειραματικά Δημοτικά σχολεία Πανεπιστημίου Αθηνών –Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, «Αφήγηση και ακρόαση». Παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ράλλεια Π.Π. Δημοτικά σχολεία 9-10 Μαΐου 2015. Στο «Παράρτημα» δημοσιεύεται το πλήρες κείμενο της γιορτής και μία παρέμβαση μαθήτριας.

⁸⁴ Gardner Howard, *Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1993 (όπως αναφέρεται στις Οδηγίες ΠΙΟΠ σ. 15-16)



Εικόνα 2 Αναλυτικά εκθέσαμε τη γενικότερη παιδαγωγική εμπειρία της συνεργασίας και το ευρύτερο σκεπτικό της εργασίας μας στο εργαστήριο «Με αφορμή μια Εθνική Εορτή μιλάμε για...», καθώς και την ομαδική εικαστική εργασία των μαθητών της Ευαγγελικής Σχολής Σμύρνης στα Ράλλεια Π.Π. Δημοτικά σχολεία Παν/μίου Αθηνών –Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Αθηνών, στο πλαίσιο της Διημερίδας με θέμα «Αφήγηση και ακρόαση». Παιδαγωγικές πρακτικές και διδακτικές εφαρμογές στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ράλλεια Π.Π. Δημοτικά σχολεία 9-10 Μαΐου 2015

Οι εργασίες των μαθητών παρουσιάζονται στην ηλεκτρονική Σελίδα http://pinakothikiralleiou.blogspot.gr/p/blog-page_13.html



Εικόνα 3 2^η Παρουσίαση της Εργασίας 9-10 Μαΐου 2015

Με τη συνθετική παράθεση των σελίδων μεγέθους Α4 δημιουργήθηκε ένα μωσαϊκό χαρακτήρων, το οποίο εκθέσαμε στην αίθουσα εκδηλώσεων Στην εργασία που δημιουργήσαμε σε κάθε σελίδα μεγέθους Α4 οπτικοποιήθηκε - εγγράφηκε ένας στίχος με την ευθύνη ενός μαθητή, με τέτοιο τρόπο ώστε κάθε γράμμα ή συλλαβή του στίχου να βρίσκεται μέσα σε ένα κελί του καννάβου – σκακιέρα. Οι τέσσερις στίχοι κάθε στροφής τοποθετημένοι στα τέσσερα οριζόντια χαρτιά Α4 ενώθηκαν ο ένας κάτω από τον άλλο. Οι κάθετες λωρίδες η μία δίπλα στην άλλη, ώστε να ενωθούν και οι 40. Με τη συνθετική παράθεση των σελίδων αυτών δημιουργήθηκε ένα μεγάλων διαστάσεων, μωσαϊκό χαρακτήρων. Η εργασία αυτή είχε ως μεθοδολογικό οδηγό το εικαστικό έργο του

καλλιτέχνη Aligero Boetti.⁸⁵ Ο καλλιτέχνης δημιούργησε ταπισερί⁸⁶ διαφόρων διαστάσεων στα οποία εμφανίζονται, διαιρούμενα σε δίκτυα, φράσεις, κείμενα, παροιμίες που επέλεξε ο ίδιος (Εικόνες 4,5).



Εικόνα 4 Alighiero Boetti, *Oggi dodicesimo giorno sesto mese anno mille novecento ottantanove* (Σήμερα η δωδεκάτη ημέρα του έκτου μήνα του έτους χίλια εννιακόσια ογδόντα εννιά, 1989
<http://www.escapeintolife.com/art-reviews/alighiero-boettis-world-weaving-at-moma/> (2-/1/2016)

⁸⁵Τον Alighiero Boetti σε όλη τη διάρκεια της καριέρας του, τον γοήτευε η γλώσσα και το αλφάβητο, Η Συλλογή των έργων του (Arazzi), συγχωνεύει αισθητικά και γλωσσικά στοιχεία για να δημιουργήσει μια επίσημη ένωση μεταξύ των εικόνων και του γραπτού λόγου. Τα λαμπρά χρωματισμένα έργα Arazzi, τα κεντημένα σε διάφορα μεγέθη κομμάτια απεικονίζουν φράσεις που προέρχονται από την ποίηση, σοφίες από όλο τον κόσμο, ή παροιμίες που έφτιαξε ο ίδιος. Τα έργα του περιέχουν μηνύματα στα ιταλικά και τα περσικά, σημειώνοντας την ημερομηνία κατά την οποία δημιουργήθηκαν, καθώς ενδιαφερόταν πολύ για την έννοια του χρόνου και το αναπόφευκτο πέρασμά του. Οι ταπισερί δημιουργήθηκαν από αφγανές υφάντρες κυρίως κατά τη διάρκεια τις δεκαετίας του 1980 και του '90, στην Πεσαβάρ, στο Πακιστάν. Ο Boetti ταξίδεψε για πρώτη φορά στο Αφγανιστάν το 1970, αγάπησε το πολύχρωμο τοπίο, τον πολιτισμό, την τοπική φιλοξενία, τα τελετουργικά και τις παραδόσεις της χώρας. Ήταν ιδιαίτερα γοητευμένος από τη δυαδικότητα και τη διχοτόμηση, εξερεύνησε τις ιδέες αυτές σε έργα όπως τα Arazzi αντιπαραθέτοντας έννοιες της τάξης και της αταξίας, της πληρότητας και της κενότητας. Ο Boetti γεννήθηκε στο Τορίνο της Ιταλίας το 1940. Το 1966 συνδέθηκε με μια ομάδα καλλιτεχνών και δημιούργησαν το κίνημα της Arte Povera, το οποίο προσπάθησε να συνδεθεί με την πραγματική ζωή μέσα από τη χρήση καθημερινών υλικών. Οι καλλιτέχνες ήθελαν να αποδομήσουν με το έργο τους τις "ψεύτικες" πραγματικότητες που ενισχύθηκαν από τον καταναλωτισμό. Βλ. σχετικά <http://artnews.org/barbaragladstone/?exi=36717> (3.1.2016)

⁸⁶ Ζωγράφος Θωμάς, Μπέσσας Δημήτρης, Μπέσσα Ελεονόρα., Εικαστικά – Α' & Β' Δημοτικού, ΙΤΥΕ – Διόφαντος, 2009, σ. 26



Εικόνα 5 Alighiero Boetti
Alighiero BOETTI Alighiero BOETTI Alighiero BOETTI Alighiero BOETTI, 1989
Κέντημα σε ύφασμα, 21 15/16 x 19 1/8 ίντσες (55,7 x 48,6 εκατοστά)

Με αφορμή λοιπόν μια εθνική εορτή μιλήσαμε για ιστορία, παρελθόν, παρόν και μέλλον,⁸⁷ συνεργασία, δημοκρατία, πολυμορφία, πολυχρωμία, αλληλεγγύη..... και πολλές ακόμα έννοιες που δημιουργούν «γέφυρες επικοινωνίας», ανάμεσα σε διαφορετικά γνωστικά πεδία.⁸⁸ Οι ιδέες και η συνεργασία μας φυσικά δεν σταματούν, αντίθετα αρχίζουν από αυτό το σημείο της ουσιαστικής σύγκλισης, ακολουθώντας την ωραία «κόκκινη κλωστή» που ξέρουμε ότι μας ενώνει. Την επόμενη σχολική χρονιά, ο Όμιλος «Φιλαναγνωσία &

⁸⁷ Σχετικά με το ευαίσθητο αυτό θέμα μελετήσαμε τη σχετική βιβλιογραφία, εστιάζοντας την προσοχή μας στον προβληματισμό που προάγουν οι μελέτες του συλλογικού έργου «Τι είν' η πατρίδα μας;» *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, επιμ. Άννα Φραγκιουδάκη-Θάλεια Δραγώνα, Αθήνα, Αλεξάνδρεια 1997 και η έρευνα της Κωνσταντίνης Γιαννάκη, *Οι εθνικές σχολικές γιορτές μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών*, στο http://edu.pep.uoi.gr/emedage/images/ergasies/giannaki_keimeno.pdf (25.12.2015)

⁸⁸ Stafford Barbara Maria, *Visual Analogy, Consciousness as the Art of Connecting*, MIT Press, Massachusetts Cambridge, 1999. σ. 138-179

δημιουργική γραφή» θα επικεντρωθεί σε περισσότερες εικαστικές δραστηριότητες, με αφετηρία τη γόνιμη καλλιτεχνική συγκυρία της απεικόνισης διάφορων λογοτεχνικών έργων σε κόμικς από νέους λογοτέχνες και σκιτσογράφους, όπως τα graphic novel *Αϊβαλί* (2014) του Solour Solour και *Ερωτόκριτος* των Δημοσθένη Παπαμάρκου και Γιώργου Γούση (2016). Θα τους γνωρίσουμε όλους από κοντά και, αφού μας μυήσουν στον κόσμο της τέχνης και της τεχνικής τους, θα τους μιμηθούμε για να δημιουργήσουμε κι εμείς τη δική μας εικονογραφική λογοτεχνική αποτύπωση. Με αυτήν και με άλλες εικαστικές δημιουργίες, όπως η χάραξη νομίσματος με βάση τα πρότυπα που μας υποδεικνύει το ποίημα «Φιλέλλην» του Κ. Π. Καβάφη,⁸⁹ θα ανοίξουμε ένα νέο πεδίο τέχνης και δημιουργίας, με σκοπό να πειραματιστούμε και να απολαύσουμε το αισθητικό αποτέλεσμα. Παράλληλα, οι εικαστικές εργασίες θα παρουσιαστούν στην ετήσια μαθητική έκθεση του σχολείου μας.

Στην εποχή της πληροφορίας και των πολλών παράλληλων μονολόγων, επιλέγουμε συνειδητά να εμπυχώσουμε τους μαθητές μας με τη μύησή τους στην τέχνη και τη δημιουργικότητα, κτίζοντας γέφυρες⁹⁰ που θα βοηθήσουν διδάσκοντες και διδασκόμενους να συσφίξουν τις σχέσεις τους και να δημιουργήσουν, με «λογισμό και μ' όνειρο» (για να θυμηθούμε ξανά τον Διονύσιο Σολωμό),⁹¹ ένα ανοικτό παράθυρο στον κόσμο.

Παράρτημα

Α. ΤΟ ΚΕΙΜΕΝΟ

Είναι η τρίτη μας «Φωνή Πατρίδας»! (Μαρκέλλα)

Άντε πάλι. Μυστικά και γρίφοι (Δημήτρης)

Να ψάχνουμε να βρούμε την πατρίδα μας... (Γεράσιμος)

Πού θα την δούμε; Πώς θα την ακούσουμε; (Αναστασία)

Πώς θα τη δούμε; Πού θα την ακούσουμε; (Γεωργία)

Πού να την ψάχνω τώρα; (Δάφνη)

«Σαράντα παλικάρια από τη Λιβαδειά...» (Ειρήνη)

⁸⁹ Καβάφης Κ. Π., «Φιλέλλην» (1912), *Ποιήματα*, τ. 1, φιλολ. επιμ. Γ. Π. Σαββίδη, Αθήνα, Ίκαρος 1984, σ. 37. Η εργασία εντάσσεται στο πλαίσιο της επικείμενης συνεργασίας του σχολείου μας με το Νομισματικό Μουσείο.

⁹⁰ Stafford Barbara Maria., *Visual Analogy, Consciousness as the Art of Connecting*, Massachusetts London, MIT Press, Cambridge, 1999

⁹¹ Σολωμός Διονύσιος, «Σχεδιάσμα Γ. 1» Ελεύθεροι Πολιορκημένοι, *Ποιήματα*, Αθήνα, Ίκαρος 1961, σ. 238

«Όπου και να ταξιδέψω η Ελλάδα με πληγώνει» (Πένυ)

«Άλλος για Χίο τράβηξε κι άλλος για Μυτιλήνη» (Ειρήνη)

«Ρωμοσύνη» (Δημήτρης)

«Άξιον εστί» (Γεράσιμος)

«Αλαμάνια και Γραβιά, Αμέρικα, Βελεστίνο, Άγιοι Σαράντα, Εσκή Σεχίρ» («Τσάμικος» του Σαββόπουλου) (Ειρήνη)

- Άντε παιδιά αφήστε τώρα τα «ηρωικά και πένθιμα». 25^η Μαρτίου έχουμε, επίσημη εθνική γιορτή... (Πένυ)

Δεν μας γλιτώνουν σύμβολα και στίχοι... (Ειρήνη)

Μα από αυτά θα ξεκινήσουμε. Τα σύμβολα δημοκρατίας (Μαρκέλλα)

Τη Σημαία

Το Εθνόσημο

Τον Εθνικό Ύμνο

Τον Ύμνο, λέει παιδιά. Το πιάσαμε! Λύθηκε ο γρίφος (Δημήτρης)

Τον ξέρετε; (Πένυ)

.....

Σύντομη εισαγωγή κι ανάγνωση. Να δούμε ποιος θα βρει, θ' ακούσει ή θα νιώσει τη φωνή της. Για τ' άλλα όλο και κάτι θα ξέρετε... (Μαρκέλλα)

158 στροφές συνθέτουν τον «Ύμνο εις την Ελευθερία», έναν Ύμνο για την ελληνική επανάσταση που έγραψε ο Διονύσιος Σολωμός το 1823. Σε αυτό το ποίημα που πρωτοκυκλοφόρησε το 1824 στο Μεσολόγγι, η κεντρική μορφή της ελευθερίας ταυτίζεται με την ορθόδοξη Ελλάδα. (Αναστασία)

Άριστα. Στις 158 στροφές φωνή πού να γυρεύουμε! Στις 36 όμως, που θα παρουσιάσουμε, μην τυχόν και σας ξεφύγει! Πρώτα τον Εθνικό μας Ύμνο! (Πένυ)

1

Σε γνωρίζω από την κόψη
του σπαθιού την τρομερή,
σε γνωρίζω από την όψη,
που με βία μετράει τη γη.

2

Απ' τα κόκαλα βγαλμένη
των Ελλήνων τα ιερά,
και σαν πρώτα ανδρειωμένη,
χαίρε, ω χαίρε, Ελευθεριά!

Σωστά. Οι 2 πρώτες στροφές! Ακούσατε τίποτα; (Πένυ)

Ιερή σιωπή. Ας πούμε όμως δύο λόγια για τον Ύμνο... (Μαρκέλλα)

Ο κερκυραίος μουσουργός Νικόλαος Μάντζαρος, προσωπικός φίλος του Σολωμού, συνέθεσε μουσική για 24 στροφές. Οι δυο πρώτες ορίστηκαν νομοθετικά το 1856 ως Ο Εθνικός Ύμνος της Ελλάδας. (Αίας)

Χωρίς διάλειμμα τώρα. Οι θεματικές ενότητες που περιλαμβάνονται στα επιλεγμένα αποσπάσματα είναι οι 4 επόμενες στροφές όπου εκτίθενται τα δεινά της σκλαβιάς (Μαρκέλλα). Ακολουθεί η απήχηση του Αγώνα, οι κορυφαίες στιγμές της Τριπολιτσάς και του Μεσολογγίου, οι νικηφόρες μάχες, και, τέλος, η σπαρακτική, και πάντα επίκαιρη, έκκληση προς τους Έλληνες για ομόνοια. (Πένυ)

3

Εκεί μέσα εκατοικούσες
πικραμένη, εντροπαλή,
κι ένα στόμα ακαρτερούσες,
«Έλα πάλι», να σου πη.

4

Άργειε νά 'λθη εκείνη η μέρα
κι ήταν όλα σιωπηλά,
γιατί τά 'σκιαζε η φοβέρα
και τα πλάκωνε η σκλαβιά.

5

Δυστυχής! Παρηγορία
μόνη σου έμεινε να λες
περασμένα μεγαλεία
και διηγώντας τα να κλαις.

6

Και ακαρτέρει, και ακαρτέρει

φιλελεύθερη λαλιά,
ένα εκτύπαε τ' άλλο χέρι
από την απελπισιά,

10

Μοναχή το δρόμο επήρες,
εξανάλθες μοναχή,
δεν είν' εύκολες οι θύρες,
εάν η χρεία τες κουρταλή.

11

Άλλος σου έκλαψε εις τα στήθια
αλλ' ανάσασιν καμιά
άλλος σου έταξε βοήθεια
και σε γέλασε φρικτά.

12

Άλλοι, οϊμέ! στη συμφορά σου,
όπου εχαίροντο πολύ,
«σύρε νά 'βρης τα παιδιά σου,
σύρε», ελέγαν οι σκληροί.

13

Φεύγει οπίσω το ποδάρι
και ολογλήγορο πατεί
ή την πέτρα ή το χορτάρι
που τη δόξα σου ενθυμεί.

18

Εγαλήνευσε και εχύθη
καταχθόνια μία βοή
και του Ρήγα σου απεκρίθη
πολεμόκραχτη η φωνή

19

όλοι οι τόποι σου σ' εκράζαν
χαιρετώντας σε θερμά,

και τα στόματα εφωνάξαν,
όσα αισθάνετο η καρδιά.

20

Εφωνάξανε ως τ' αστέρια
Του Ιονίου και τα νησιά,
Και εσηκώσανε τα χέρια
Για να δείξουνε χαρά,

22

Γκαρδιακά χαροποιήθη
Και του Βάσιγκτον η γη,
Και τα σίδερα ενθυμήθη
Που την έδεναν και αυτή.

23

Απ' τον πύργο του φωνάζει,
Σα να λέη σε χαιρετώ,
Και τη χαίτη του τινάζει
Το Λεοντάρι το Ισπανό.

24

Ελαφιάσθη της Αγγλίας
Το θηρίο, και σέρνει ευθύς
Κατά τ' άκρα της Ρουσίας
Τα μουγκρίσματα τς οργής.

25

Εις το κίνημά του δείχνει
Πως τα μέλη ειν' δυνατά·
Και στου Αιγαίου το κύμα ρίχνει
Μια σπιθόβολη ματιά.

28

Άλλο εσύ δεν συλλογιέσαι
Πάρεξ πού θα πρωτοπάς·
Δεν μιλείς και δεν κουνιέσαι
Στες βρισίες οπού αγρικάς·

- Φωνές ακούω..... Πολέμους βλέπω! (Μαρκέλλα)

35

Ιδού εμπρός σου ο τοίχος στέκει
της αθλίας Τριπολιτσάς·
τώρα τρόμου αστροπελέκι
να της ρίψης πιθυμάς.

36

Μεγαλόψυχο το μάτι
δείχνει πάντα όπως νικεί,
και ας είναι άρματα γεμάτη
και πολέμιαν χλαλοή.

44

Ακούω κούφια τα τουφέκια,
ακούω σμίξιμο σπαθιών,
ακούω ξύλα, ακούω πελέκια,
ακούω τρίξιμο δοντιών.

45

Α! τι νύκτα ήταν εκείνη
Που την τρέμει ο λογισμός;
Άλλος ύπνος δεν εγίνη
Πάρεξ θάνατου πικρός.

71

Ήταν τόσοι! Πλέον το βόλι
Εις τ' αυτιά δεν τους λαλεί.
Όλοι χάμου εκείτοντ' όλοι
Εις την τέταρτην αυγή.

72

σαν ποτάμι το αίμα εγίνη
και κυλάει στη λαγκαδιά,
και το αθώο χόρτο πίνει
αίμα αντίς για τη δροσιά.

73

Της αυγής δροσάτο αέρι,
δεν φυσάς τώρα εσύ πλιό
στων ψευδόπιστων το αστέρι
φύσα, φύσα εις το Σταυρό.

78

Ω τρακόσιοι! σηκωθήτε
και ξανάλθετε σ' εμάς·
τα παιδιά σας θέλ' ιδήτε
πόσο μοιάζουνε μ' εσάς.

**Ακούτε; Βλέπετε; Ποτάμια αιμάτων, χαλασμός. Η μέρα της Ελευθερίας όμως πλησιάζει
και σχεδόν τη βλέπουμε... (Πένυ)**

82

Και εσύ αθάνατη, εσύ θεία,
που ό,τι θέλεις ημπορείς,
εις τον κάμπο, Ελευθερία,
ματωμένη περπατείς.

88

Πήγες εις το Μεσολόγγι
την ημέρα του Χριστού,
μέρα που άνθισαν οι λόγγοι
για το τέκνο του Θεού.

94

Α! το φως, που σε στολίζει
σαν ηλίου φεγγοβολή
και μακρόθεν σπινθηρίζει,
δεν είναι, όχι, από τη γη·

95

λάμπριν έχει όλη φλογώδη
χείλος, μέτωπο, οφθαλμός·
φως το χέρι, φως το πόδι,
κι όλα γύρω σου είναι φως.

131

Πιάνει, αυξάνει, κοκκινίζει
και σηκώνει μία βροντή,
και το πέλαο χρωματίζει
με αιματόχροη βαφή.

132

Πνίγοντ' όλοι οι πολεμάρχοι
και δεν μνέσκει ένα κορμί·
χάρου, σκιά του Πατριάρχη,
που σ' επέταξεν εκεί.

139

Η καρδιά συγχοσπαράζει...
Πλην τί βλέπω; Σοβαρά
να σωπάσω με προστάζει
με το δάκτυλο η θεά.

Ο ποιητής εδώ καλείται να σωπάσει. Η Ελευθερία κοιτάζει ανήσυχα στην Ευρώπη κι έπειτα απευθύνεται στους Έλληνες (Πένυ)

Ο Ύμνος σχεδόν τελειώνει με ό, τι θέλει να τους πει (Μαρκέλλα)

Ν' ακούσουμε προσεκτικά την Ελευθερία (συνθηματικά) (Δημήτρης)

140

Κοιτάει γύρω εις την Ευρώπη
τρεις φορές μ' ανησυχιά·
προσηλώνεται κατόπι
στην Ελλάδα, και αρχινά:

141

«Παλληκάρια μου! οι πολέμοι
για σας όλοι είναι χαρά,
και το γόνα σας δεν τρέμει
στους κινδύνους εμπροστά.

142

»Απ' εσάς απομακραίνει
κάθε δύναμη εχθρική·

αλλά ανίκητη μια μένει
που τες δάφνες σας μαδεί.

143

»Μία, που όταν ωσάν λύκοι
ξαναρχόστενε ζεστοί,
κουρασμένοι από τη νίκη,
αχ! τον νουν σας τυραννεί.

144

»Η Διχόνοια, που βαστάει
ένα σκήπτρο η δολερή
καθενός χαμογελάει,
πάρ' το, λέγοντας, κι εσύ.

145

»Κειό το σκήπτρο που σας δείχνει,
έχει αλήθεια ωραία θωριά·
μην το πιάστε, γιατί ρίχνει
εισέ δάκρυα θλιβερά.

146

»Από στόμα όπου φθονάει,
παλικάρια, ας μην 'πωθή,
πως το χέρι σας κτυπάει
του αδελφού την κεφαλή.

147

»Μην ειπούν στο στοχασμό τους
τα ξένα έθνη αληθινά:
«Εάν μισούνται ανάμεσό τους,
δεν τους πρέπει ελευθεριά».

Παραλείπονται οι τελευταίες 11 στροφές, γιατί πέφτει πολλή θρησκεία και σκεπάζεται η φωνή. Να μην ξεχνιόμαστε! Τι ακούσατε; (Πένυ)
(Κοιτούν κάτω)

Για τους άριστους δεν προβλέπεται βοήθεια. Και το κοινό ας περιμένει. Θα τα πει σε λίγο, αν έχει άποψη ! (Μαρκέλλα)

Αναστασία

Ας ξαναδούμε τώρα την πρώτη στροφή. (Πένυ)

*Σε γνωρίζω από την κόψη
του σπαθιού την τρομερή,
σε γνωρίζω από την όψη,
που με βία μετράει τη γη.*

Τι λέτε για την επανάληψη του ρήματος «γνωρίζω»; (Πένυ)

Γεράσιμος

Γνωρίζουμε την «κόψη» και την «όψη». Για τη «βία» ή «βια» όμως τι ξέρετε;
(Μαρκέλλα)

Δημήτρης

Φοβάμαι ότι οι μαθητές μας θα νομίζουν ότι η Ελευθερία είναι δολοφονική (Πένυ)
Εξτρεμίστρια (Δημήτρης)

Αφήστε την τρομοκρατία κι ας δούμε και τη δεύτερη στροφή που έχει το χαιρετισμό.
(Μαρκέλλα)

*Απ' τα κόκαλα βγαλμένη
των Ελλήνων τα ιερά,
και σαν πρώτα ανδρειωμένη,
χαίρε, ω χαίρε, Ελευθεριά!*

Μπορούμε να τη δούμε μες στην εποχή της κι έπειτα να τη φέρουμε στο σήμερα; (Πένυ)

Δάφνη + Αίας

Αγαπητό κοινό υπάρχει αντίλογος; (Μαρκέλλα)

Ιωάννα

Κάθε άνθρωπος αξίζει να είναι περήφανος για την πατρίδα του και την ιστορία του! Την ιστορία μιας χώρας τη φτιάχνουν οι άνθρωποι, γι' αυτό θα μπορούσαμε να πούμε ότι η τύχη μας είναι στο χέρι μας. Η Ελλάδα είναι μια χώρα με πολύ σημαντική ιστορία. Όλος ο κόσμος μιλάει για τον πολιτισμό, την ανάπτυξη και τους αγώνες των αρχαίων Ελλήνων!

Αντίθετα με το παρελθόν, οι σύγχρονοι Έλληνες αδιαφορούν για τους αγώνες των προγόνων τους και είναι άπληστοι. Με αυτήν τους την απληστία έχουν εξουθενώσει την Ελλάδα που εδώ και πολλά χρόνια σηκώνει τα βάρη της αλαζονείας των νεοελλήνων. Πολλά λάθη έχουν

οδηγήσει τη χώρα μας στη σημερινή κακή κατάσταση, λάθη που πρέπει να διορθωθούν ώστε κι εμείς και οι απόγονοί μας να είμαστε περήφανοι για την πατρίδα μας. Συχνά όμως οι Έλληνες το ξεχνούν αυτό και αφήνουν τη μοίρα να αποφασίσει για την τύχη της χώρας μας, ξεχνούν το καθήκον τους!

Η γενιά μου είναι αυτή που πρέπει να αλλάξει τα δεδομένα! Πολλοί πιστεύουν πως τα παιδιά της ηλικίας μου δεν νοιάζονται για το μέλλον αυτής της χώρας και πως, αφού αποφοιτήσουν από το σχολείο, θα μεταναστεύσουν σε άλλες χώρες, αναζητώντας ένα καλύτερο μέλλον. Όμως κάνουν λάθος. Δεν πιστεύω πως υπάρχει έστω και ένα παιδί στην Ελλάδα που αδιαφορεί για το μέλλον της! Ανατρέχοντας στην ιστορία, θα δούμε πως πολλές φορές η Ελλάδα βρέθηκε στην ίδια κατάσταση και στα πρόθυρα της καταστροφής, όμως πάντα βρέθηκαν Έλληνες που τη βοήθησαν να πάει μπροστά.

Τέτοιοι Έλληνες υπάρχουν και σήμερα. Είναι αυτοί που έχουν ιδέες, καλή διάθεση και, πάνω από όλα, είναι περήφανοι. Ένας από αυτούς είναι ο Οδυσσέας Ελύτης που έγραψε σ' έναν από τους στίχους του: «Θεέ μου τι μπλε ξοδεύεις για να μην σε βλέπουμε!» Πρόκειται για τους Έλληνες που διατηρούν την ελπίδα ζωντανή για την πιο όμορφη χώρα, για την πιο γαλάζια θάλασσα και τον πιο γαλανό ουρανό.

Ας ψάλλουμε όλοι μαζί τον «Εθνικό μας Ύμνο». Φωνή της Λευτεριάς, Φωνή Πατρίδας που την έχουμε (Πένυ) θα την παλέψουμε και θα τη βρούμε... (Μαρκέλλα)

Βιβλιογραφία

Ζωγράφος Θωμάς, Μπέσσας Δημήτρης, Μπέσσα Ελεονόρα., Εικαστικά – Α' & Β' Δημοτικού, *ΙΤΥΕ – Διόφαντος*, 2009.

Καβάφης Κ.Π., «Φιλέλλην» (1912), *Ποιήματα*, τ. 1, φιολ. επιμ. Γ. Π. Σαββίδη, Αθήνα, Ίκαρος.

Κοσσυβάκη Φωτεινή, *Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στο μετανεωτερικό σχολείο*, Αθήνα, Gutenberg 2003.

Παπανούτσος Ευάγγελος Π., *Ο κόσμος του πνεύματος – Α' Αισθητική*, Αθήνα, Ίκαρος, Οριστική Έκδοση, 1976.

Σολωμός Διονύσιος, «Σχεδιάσμα Γ. 1» Ελεύθεροι Πολιορκημένοι, *Ποιήματα*, Αθήνα, Ίκαρος 1961.

Μέντη Δώρα, *Ο Όμιλος Λογοτεχνίας, Φιλαναγνωσίας & Δημιουργικής Γραφής στην Ευαγγελική Σχολή Σμύρνης*, Τμήμα Φιλολογίας ΕΚΠΑ, *Η νεοελληνική λογοτεχνία σήμερα. Κοινωνία και εκπαίδευση*. Πρακτικά επιστημονικού συνεδρίου (Πνευματικό Κέντρο Δήμου Αθηναίων, Αίθουσα Αντώνης Τρίτσης, 28-30 Νοεμβρίου 2013), Αθήνα 2015, σ. 110-121.

Φραγκιουδάκη Άννα - Δραγώνα Θάλεια (επιμ.), «*Τι είν' η πατρίδα μας;*». *Εθνοκεντρισμός στην εκπαίδευση*, Αθήνα, Αλεξάνδρεια, 1997.

Campbell J., Kyriakides L., Muijs D., Robinson W., *Assessing teacher effectiveness*, London, Routledge Falmer 2004.

Charman Laura H., *διδασκική της Τέχνης. Προσεγγίσεις στην Καλλιτεχνική Αγωγή*, Αθήνα, Νεφέλη 1993.

Gardner, Howard, *Multiple Intelligences*, New York, Basic Books, 1993.

Stafford Barbara Maria., *Visual Analogy, Consciousness as the Art of Connecting*, Massachusetts London, MIT Press, Cambridge 1999.

Ιστοσελίδες

http://efsv.webnode.gr/%CE%BD%CE%AD%CE%B1/newscbm_492593/20/

http://www.greek-language.gr/digitalResources/literature/tools/concordance/browse.html?cnd_id=10&text_id=1899

<https://photodentro.edu.gr/cultural/r/8526/2517?locale=el>.

<http://gym-evsch-n-smyrn.att.sch.gr/action/programmata/h%20logotexnia%20kai%20h%20dhmiurgiki%20grafi.pdf> (25.12.2015).

Κωνσταντίνα Γιαννάκη, *Οι εθνικές σχολικές γιορτές μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών* http://edu.pep.uoi.gr/emedage/images/ergasies/giannaki_keimeno.pdf (25.12.2015)

Η παρουσίαση αναρτάται στο

<http://efsv.webnode.gr/news/%C2%AB%CF%86%CF%89%CE%BD%CE%AE-%CF%80%CE%B1%CF%84%CF%81%CE%AF%CE%B4%CE%B1%CF%82-%CE%BC%CE%AD%CF%83%CE%B1-%CE%B1%CF%80%CF%8C-%CF%84%CE%B7%CE%BD-%CF%80%CE%BF%CE%AF%CE%B7%CF%83%CE%B7%C2%BB/>

<http://artnews.org/barbaragladstone/?exi=36717> (3.1.2016)

Ταινίες

Haup Stefan, *Ένα τραγούδι για τον Αργύρη* (2007)

ΕΙΣΗΓΗΣΗ 8^η

«Μαρτυρίες γλυπτικής, κεραμικής και επιγραφικής για ομάδες μη πολιτών της κλασικής Αθήνας: διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της Αρχαίας Ιστορίας μέσω της ‘ανάγνωσης’ μνημείων»

Ασπασία Παυλόπουλου, Δρ Αρχαίας Ιστορίας, Εκπαιδευτικός ΠΕ02

Περίληψη

Αντικείμενο της εισήγησης αποτελεί η παρουσίαση βασικών μεθοδολογικών αρχών ανάλυσης μνημείων (γλυπτικής, κεραμικής και επιγραφικής) του αρχαίου κόσμου, μέσω των οποίων ο εκπαιδευτικός δύναται να αναδείξει και να αναπτύξει για τους μαθητές του πτυχές της κοινωνικής ιστορίας της αρχαίας Αθήνας του 5ου αι. π.Χ., ειδικότερα μάλιστα, στιγμές του βίου των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, δούλων και μετοίκων. Η πραγμάτευση του θέματος έχει ως αφετηρία τη συλλογή μουσειακού υλικού σε πραγματικό περιβάλλον (έρευνα *in situ* σε μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, ιδιωτικές συλλογές κ.ά.) και σε ψηφιακό περιβάλλον (έρευνα μέσω προγραμμάτων ανοικτού τύπου). Ως υποστηρικτικό υλικό για την ειδική θεματική χρησιμοποιούνται αντιπροσωπευτικά έργα από το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά, το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, το Αρχαιολογικό Μουσείο Κεραμεικού και, δευτερευόντως, ψηφιακό υλικό από ξένα μουσεία. Η επεξεργασία του υλικού προχωρά σε στάδια: (α) από την αρχική, ατομική και συλλογική, αισθητηριακή πρόσληψη του αντικειμένου (β) στην πρώτη εμπειρική ερμηνεία βάσει των προϋπαρχουσών παραστάσεων -υποβοηθούμενη από το διδάσκοντα μέσω της μεθόδου των σύντομων ερωταποκρίσεων-, ακολούθως δε (γ) στη λεπτομερή παρατήρηση στοιχείων μορφής και περιεχομένου που επιτρέπουν τη σύνδεση του μνημείου με το ιστορικό-πολιτισμικό περιβάλλον του· τέλος, (δ) στη διαμόρφωση αρχών κατηγοριοποίησης και συγκριτικής επεξεργασίας του υλικού που επιτρέπουν τη διεύρυνση της οπτικής μας και την ολιστική προσέγγιση του αντικειμένου. Η διαδικασία αυτή μας μεταφέρει μία ζωνρή εικόνα της κοινωνίας των μη πολιτών της κλασικής Αθήνας, από την οποία αναδεικνύονται πτυχές του ρόλου αυτών και πλευρές των συνθηκών ζωής τους εντός της πόλης-κράτους. Στο πλαίσιο αυτό είναι δυνατό να ανασκευαστεί η κρατούσα επί μακρόν αντίληψη, σύμφωνα με την οποία, στην Αθήνα των κλασικών χρόνων τα μέλη των κατωτέρων κοινωνικών στρωμάτων

διαβιούσαν άνευ εξαιρέσεως σε συνθήκες ακραίας εξαθλίωσης. Συγκεκριμένα, από τη μελέτη στερεότυπων παραστάσεων καθημερινού βίου, στις οποίες εικονίζονται βάρβαροι, οι οποίοι δραστηριοποιούνταν στην αρχαία αγορά ή διαβιούσαν εντός του αθηναϊκού οίκου, ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να αντιληφθεί ότι, σε πολλές περιπτώσεις, μεταξύ δούλου και κυρίου αναπτύσσονταν σχέσεις οικειότητας, αμοιβαίας εμπιστοσύνης, ακόμη και βαθιάς αγάπης που διαφοροποιούσαν σημαντικά τις συνθήκες διαβίωσής του. Από την άποψη αυτή, η προσέγγιση της ζωής των αρχαίων κατοίκων της Αθήνας μέσω της άμεσης επαφής με τα μνημεία του παρελθόντος επιτρέπει στους μαθητές τη σύλληψη μιας εικόνας πολυδιάστατης γύρω από το θέμα, εγγύτερης προς εκείνη που δύναται να έχει η ίδια η ζωή πριν μετατραπεί σε ιστορική αφήγηση. Από τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημασία της τέχνης για την προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος, καθώς αυτή επιτρέπει όχι την απλή διαμεσολάβηση του αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό, αλλά τη σταδιακή ανακάλυψη και αναδόμησή του από τους μαθητές, μέσω της οποίας προάγεται η καλλιέργεια ενσυναίσθησης του βιωμένου χρόνου, αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα και προάγεται η αισθητική και πολιτισμική αγωγή τους.

A. Η αναγκαιότητα έρευνας σχετικά με τη θέση των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων εντός της αθηναϊκής πόλης-κράτους

Η κοινωνική ιστορία του αρχαίου κόσμου έχει αποτελέσει για περισσότερο από έναν αιώνα αντικείμενο μελέτης πολλών ερευνητών, τα δε πορίσματα αυτής της έρευνας έχουν επιτρέψει τη θεώρηση της ελληνικής αρχαιότητας υπό ένα νέο πρίσμα. Στο πλαίσιο αυτό, κατά τις τελευταίες δεκαετίες, παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία αυξημένο ενδιαφέρον για τα κοινωνικά στρώματα των μη πολιτών ή ακόμη και για ομάδες του κοινωνικού περιθωρίου των ελληνικών πόλεων-κρατών. Το συγκεκριμένο επιστημονικό αντικείμενο, μάλιστα, αποκτά ιδιαίτερη αξία στη διδακτική πράξη, εφόσον:

- προσφέρει τη δυνατότητα μετατόπισης του φακού παρατήρησης **από τη δράση των ηγετικών προσώπων σε εκείνη των κοινωνικών ομάδων,**
- επιτρέπει τη διεύρυνση του γνωστικού πεδίου, ούτως ώστε αυτό να συμπεριλάβει πέραν των πολιτικών, διπλωματικών και στρατιωτικών γεγονότων, και την **ιστορία του καθημερινού βίου, των ιδεών και του πολιτισμού,**

- ως εκ τούτου, συμβάλει στην ανάπτυξη μίας περισσότερο **αναπαραστατικής -ή ακόμη και βιοματικής- προσέγγισης του αντικειμένου** εκ μέρους των διδασκομένων και,
- τελικά, συντελεί στη διαμόρφωση από αυτούς μίας **ολιστικής αντίληψης περί ιστορίας**.

Στο πλαίσιο αυτό, κατά τις τελευταίες δεκαετίες αυξημένο ενδιαφέρον παρουσιάζεται στη διεθνή βιβλιογραφία για τα κοινωνικά στρώματα μη πολιτών της αρχαίας Αθήνας. Μεταξύ αυτών συγκαταλέγονται ευρύτερα κοινωνικά στρώματα προσώπων που δεν είχαν πολιτικά δικαιώματα, συνεπώς δεν αποτελούσαν νομικά πρόσωπα, όπως:

- δούλοι και μέτοικοι,
- αλλά και, γενικότερα, κάθε είδους ξένοι (Ελληνες ή βάρβαροι), προσωρινά ή μόνιμα διαμένοντες στην πόλη,
- το σύνολο των γυναικών (αθηναϊκής, ελληνικής αλλά μη αθηναϊκής καταγωγής ή μη ελληνικής-βαρβαρικής καταγωγής).

Η εκτενέστερη έρευνα, βέβαια, αφορά στο κοινωνικό στρώμα των δούλων, οι οποίοι όχι μόνο δεν αποτελούσαν κοινωνική μειοψηφία, αλλά και συνιστούσαν το πληθυσμιακά ισχυρότερο στοιχείο της πόλης, συνεπώς, παρότι δεν κατείχαν πολιτικά δικαιώματα, είναι πλέον κοινώς αποδεκτό ότι επιδρούσαν έμμεσα στη διαμόρφωση της ιστορίας της. Στην παρούσα μελέτη, το ενδιαφέρον μας εντοπίζεται ακριβώς στην εξέταση αντιπροσωπευτικών έργων τέχνης που φιλοξενούνται σε ελληνικά μουσεία ή δύναται να αναζητηθούν σε ψηφιακά αρχεία ξένων μουσείων, τα οποία μας παρέχουν παραστατική εικόνα σχετικά με την κοινωνία κυρίως των δούλων και, σε μικρότερο βαθμό, των μετοίκων στην αρχαία Αθήνα.

B. Διδακτική αφορμήση: η κρατούσα παραδοσιακή προσέγγιση του θέματος

Πρωταρχικό στόχο του θέματος αποτελεί ο εντοπισμός και η άρση από τους μαθητές, με τη βοήθεια του διδάσκοντος, της κυρίαρχης αντίληψης γύρω από μία γενικευμένα άθλια κατάσταση, στην οποία διαβιούσαν τα στρώματα μη πολιτών, υπεράνω δε όλων οι δούλοι,

στην κλασική Αθήνα. Στο πλαίσιο αυτό, ως αφόρμηση για το μάθημα μπορούν να λειτουργήσουν γνωστά αποσπάσματα κειμένων της αρχαίας ελληνικής λογοτεχνίας, από τα οποία προκύπτει αυτή η άκρως υποτιμητική εικόνα του ελληνικού κόσμου για τους βαρβάρους που ζούσαν ως δούλοι ή μέτοικοι στις ελληνικές πόλεις-κράτη.

Η αρνητική αυτή εικόνα, η οποία έχει διαμορφώσει επί μακρόν τις κρατούσες αντιλήψεις γύρω από το θέμα, προκύπτει κυρίως από τη φιλοσοφική παράδοση του Αριστοτέλη και, όχι λιγότερο, από τις εικόνες της αριστοφανικής κωμωδίας⁹². Συγκεκριμένα, η πλέον διαδεδομένη φιλοσοφική αντίληψη γύρω από το θέμα είναι εκείνη που διατυπώνεται στα «Πολιτικά», σύμφωνα με την οποία άπαντες οι μη Έλληνες είναι δούλοι, συνεπώς το «βαρβαρικό» συμπίπτει από φύσεως με το «δουλικόν», άποψη που τεκμηριώνεται κατά το φιλόσοφο από σχετικό απόσπασμα του Ευριπίδη, σύμφωνα με το οποίο είναι απολύτως φυσικό οι Έλληνες να εξουσιάζουν τις βαρβάρους⁹³. Επίσης, γνωστή είναι η μαρτυρία του Πλουτάρχου, σύμφωνα με την οποία ο Αριστοτέλης συμβούλευε τον Αλέξανδρο να ασκεί διαφορετικού τύπου εξουσία έναντι Ελλήνων και βαρβάρων, αντιμετωπίζοντας τους πρώτους ως φίλους και οικείους και τους δεύτερους ως ζώα και φυτά⁹⁴.

Η κωμωδία, πάλι, περιγράφει συχνότερα τους βαρβαρικούς λαούς με υποτιμητικό-περιπαικτικό τρόπο. Συγκεκριμένα, οι Θράκες φέρονται ως αφελείς, ανόητοι και αφερέγγυοι, αφού δεν σέβονται και δεν τηρούν τους όρκους, οι Κάρες θεωρούνται επικίνδυνοι, ευτελείς και βαρβαρόφωνοι, οι Σκύθες είναι ανόητοι και λάγνοι, οι Φρύγες διακρίνονται από ωμότητα, είναι εθισμένοι στην δεσποτική εξουσία και εξαρτημένοι από την πολυτέλεια. Η αντιπροσωπευτικότερη εικόνα των αντιλήψεων αυτών, βέβαια,

⁹² Για τις φιλοσοφικές θεωρίες γύρω από το θέμα βλ. Rosivach Vincent J., *Enslaving Barbaroi and the Athenian Ideology of Slavery*, *Historia* 48, 1999, 129-157· Bäbler Balbina, *Fleissige Thrakerinnen und wehrhafte Skythen. Nichtgriechen in klassischen Athen und ihre archäologische Hinterlassenschaft* [Εργατικές Θρακιώτισσες και αξιόμαχοι Σκύθες. Μη Έλληνες στην κλασική Αθήνα και η αρχαιολογική τους κληρονομιά], Stuttgart / Leipzig, 1998, σ. 17-20· της ίδιας, *Fremde Frauen in Athen. Thrakische Ammen und athenische Kinder* [Ξένες γυναίκες στην Αθήνα. Θράσες τροφοί και παιδιά Αθηναίων], στο: Barceló Pedro κ.ά. (εκδ.), *Xenophobia – Philoxenie. Vom Umgang mit Fremden in der Antike* [Ξενοφοβία-Φιλοξενία. Για τον χειρισμό των ξένων στην αρχαιότητα], Franz Steiner Verlag Stuttgart 2005, 66-68. Για την εικόνα των βαρβάρων στην αρχαία ελληνική κωμωδία, βλ. Long Timothy, *Barbarians in Greek Comedy*, Southern Illinois University Press 1986. Για την εικόνα των βαρβάρων στην τραγωδία, βλ. Hall Edith, *Inventing the Barbarian: Greek Self-Definition through Tragedy*, Oxford University Press 1989· Brock Roger, *Citizens and non-citizens in Athenian tragedy*, στο: D. F. Leão, E. Harris & P.J. Rhodes (εκδ.) *Law and drama in Athens*, London, 2010, 94-107.

⁹³ Ευρ. *Ιφιγ. εν Αύλ.*, 1400: *βαρβάρων δ' Ἑλλήνας ἄρχειν εἰκός.*

⁹⁴ Πλουτ. *Περί τῆς Ἀλεξάνδρου τύχης ἢ ἀρετῆς λόγος* VI: *Οὐ γάρ, ὡς Ἀριστοτέλης συνεβούλευεν αὐτῷ, τοῖς μὲν Ἑλλήσιν ἡγεμονικῶς τοῖς δὲ βαρβάροις δεσποτικῶς χρώμενος, καὶ τῶν μὲν ὡς φίλων καὶ οἰκείων ἐπιμελόμενος τοῖς δ' ὡς ζῴοις ἢ φυτοῖς προσφερόμενος.*

συναντάται στο έργο του Αριστοφάνη, στο οποίο στερεότυπη κωμική φιγούρα αποτελούν η Θράσσα τροφός, ο Σκύθης τοξότης και ο Αιγύπτιος πωλητής αρωμάτων και μαγικών φίλτρων, ο Φοίνιξ έμπορος, ο Φρύξ αγρότης και ο Τριβαλλός θεός⁹⁵. Πρόκειται για ένα σύνολο στερεότυπων παραστάσεων γύρω από τους βαρβάρους, που αποδίδονται επιγραμματικά μέσω της έκφρασης: «*Λυδοί πονηροί, δεύτεροι δ' Αιγύπτιοι, τρίτοι δε Κάρες πάντων εξωλέστατοι*»⁹⁶. Επίσης, στην αγγειογραφία γνωστό *klischee* συνιστά ο Πέρσης στρατιώτης που ηττάται ή που τρέπεται σε φυγή από τον Αθηναίο οπλίτη⁹⁷, επίσης, ο Πέρσης δούλος που μεταβαίνει στον αγρό κουβαλώντας σκαπτικά εργαλεία και ιππεύοντας όνο⁹⁸, ο Σκύθης τοξότης σε ρόλο αστυνομίας πόλεως⁹⁹, ο Αιγύπτιος σε εξωτικές σκηνές ή σε σκηνές από τη μυθολογία, ο Αιθίοψ με τα ακραία φυσιογνωμικά χαρακτηριστικά και τον πρωτόγονο οπλισμό του¹⁰⁰. Κοινό γνώρισμα όλων των παραπάνω παραστάσεων αποτελεί η εκτροπή από τον ελληνικό κανόνα εξιδανίκευσης των μορφών, η οποία πραγματοποιείται μέσω της στρέβλωσης των φυσιογνωμικών χαρακτηριστικών, της ενδυματολογικής διαφοροποίησης, των τεταμένων κινήσεων και, εν γένει, της απόκλισης από την ελληνική κλασική αντίληψη περί μέτρου¹⁰¹. Πρόκειται για μορφολογικά στοιχεία, τα οποία στο

⁹⁵ Αναλυτικά για το θέμα βλ. Long, *Barbarians*, σ. 129-156 και 188-191 (κεφ. 9: «*The Barbarian-Hellene Antithesis*») για τα στερεότυπα γνωρίσματα του βαρβαρικού χαρακτήρα στην αρχαία ελληνική λογοτεχνία, βλ. Hall, *Barbarian*, σ. 121-133 (κεφ. 5: «*Behaviour*»).

⁹⁶ Diogenian, VI, 24 Apost. X 100, C.P.G. (I, p. 274, II, p. 514) επίσης, βλ. Ευστ. *Υπομν. εις Διον. Περ.* 846

⁹⁷ Στάινχαουερ Γεώργιος, *Ο Μαραθών και το Αρχαιολογικό Μουσείο*, εκδόσεις Ολκός, Αθήνα 2009, σ. 254, από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του Κοινοφελούς Ιδρύματος Ι. Σ. Λάτση, <http://www.latsis-foundation.org/ell/electronic-library/the-museum-cycle/o-marathon-kai-to-arxaiologiko-mouseio>, βλ. τις ακόλουθες αγγειογραφίες:

- τη γνωστότερη απεικόνιση θριάμβου Έλληνα οπλίτη εναντίον Πέρση πολεμιστή, όπως αποτυπώνεται από τον «γραφέα του Τριπτόλεμου» στο εσωτερικό αττικής κύλικος του 480 π.Χ., σήμερα στο Βασιλικό Μουσείο του Εδιμβούργου (σ. 109),
- την οινοχόη του «γραφέα του Τριπτόλεμου» του 460-450 π.Χ. (σ. 128).

Για περισσότερες σκηνές αυτής της θεματικής στην αγγειογραφία, βλ. Raeck Wulf, *Zum Barbarenbild in der Kunst Athens im 6. und 5. Jahrhundert v. Chr. [Για την εικόνα των βαρβάρων στην τέχνη της Αθήνας του 6^{ου} και του 5^{ου} αι. π.Χ.]*, [= Habelts Dissertationsdrücke. Reihe Klassische Archäologie 14], Diss. Bonn 1981, σ. 109-124 και εικ. 40-69 Francis Eric David, *Image and Idea in Fifth-Century Greece. Art and Literature after the Persian Wars*, London & NY, 1990, σ. 39.

⁹⁸ Raeck, *Barbarenbild*, σ. 135-136 και εικ. 47-48.

⁹⁹ Raeck, *Barbarenbild*, σ. 10-66 Bähler, *Thrakerinnen*, σ. 165-166 και σημ. 765-766.

¹⁰⁰ Raeck, *ό.π.*, σ. 164-212 και εικ. 70-82 Bähler, *ό.π.*, σ. 73-74.

¹⁰¹ Όπως υποστηρίζει ο Mitchell Alexandre G., *Humor in Greek Vase-Painting and the Origins of the Visual Humor*, Cambridge University Press, New York 2009, η ερμηνεία των παραστάσεων μπορεί να επιτευχθεί μέσω μίας διττής σύγκρισης, συγκεκριμένα μέσω της σύγκρισης των κωμικών παραστάσεων αφενός προς τη «συνήθη εικόνα» (*the usual picture*), η οποία διέπεται από τις καθιερωμένες πολιτισμικά αισθητικές αρχές, αφετέρου προς τις σκηνές που περιγράφονται στην αριστοφανική κωμωδία. Ο συγγραφέας υποστηρίζει ότι η σύγκριση μοτίβων από τις εικαστικές τέχνες και τη λογοτεχνία επιτρέπει τη σύλληψη μίας σειράς στερεοτυπικών παραστάσεων, με τα οποία αποδόθηκε το βαρβαρικό στις ποικίλες εκφάνσεις του.

σύνολό τους κατατείνουν σε μια στερεοτυπικά διασκεδαστική ή ακόμα και περιπαικτική εικόνα βαρβάρων.

Η έρευνα των τελευταίων χρόνων, ωστόσο, έχει σε μεγάλο βαθμό μετριάσει την παραπάνω αρνητική εικόνα σχετικά με τη θέση και την αντιμετώπιση των δούλων στο πλαίσιο της ελληνικής και, ειδικότερα, της αθηναϊκής κοινωνίας: συγκεκριμένα, όλο και περισσότερο, δίπλα στην πεποίθηση περί του ακραίου εθνοκεντρισμού των αρχαίων Ελλήνων, παρατίθεται η εικόνα μιας κοινωνίας, στο πλαίσιο της οποίας, η καθημερινή συνύπαρξη πολιτών και μη πολιτών και η συνέργεια αυτών σε όλα τα επίπεδα, πέραν του πολιτικού, είχε ως αποτέλεσμα την κατά περίπτωση μείωση, τη σχετικοποίηση ή και την πλήρη ανατροπή της σκληρής μοίρας μελών των χαμηλότερων κοινωνικών στρωμάτων¹⁰². Ακριβέστερα, από την ενδελεχή μελέτη μνημείων του καθημερινού βίου, κατά κύριο λόγο ταφικών στηλών, αναθηματικών-λατρευτικών αντικειμένων, μισθολογικών καταλόγων για δημόσια έργα, αλλά και έργων αγγειογραφίας, διαπιστώνεται ότι ο ρόλος του δούλου στο πλαίσιο του οίκου, του εργαστηρίου, του αγροτικού κλήρου κ.ο.κ. οδηγούσε συχνά σε σχέσεις εγγύτητας, κατανόησης και εμπιστοσύνης ή ακόμη και σε ισχυρούς δεσμούς φιλίας και αγάπης μεταξύ αυτού και του κυρίου του. Ακόμη χαρακτηριστικότερη είναι η περίπτωση των μετοίκων, η οικονομική ευρωστία των οποίων συχνά όχι μόνο τους επέτρεπε την απόλαυση ενός πλήθους υλικών και πνευματικών αγαθών, αλλά και την αύξηση του κύρους τους σε τέτοιο βαθμό, ώστε να συμμετέχουν στους κύκλους των επιφανέστερων πολιτών¹⁰³.

Δυστυχώς, η ειδική βιβλιογραφία γύρω από το θέμα είναι σχεδόν αποκλειστικά ξενόγλωσση, γεγονός που περιορίζει τη χρήση της για πολλούς εκπαιδευτικούς. Έχουμε ωστόσο την τύχη να διαθέτουμε σε ελληνικά μουσεία αξιόλογα έργα τέχνης, κυρίως επιτύμβιες στήλες και παραστάσεις αγγειογραφίας, που μπορούν να μας πλοηγήσουν στον κόσμο τις αθηναϊκής καθημερινότητας με τρόπο άμεσο και ιδιαίτερα γλαφυρό.

Ειδικότερα σε ό,τι αφορά στους δούλους της αρχαίας Αθήνας, εάν θέλουμε να αποκομίσουμε μία κατά το δυνατόν ρεαλιστική εικόνα του καθημερινού βίου τους, αποστασιοποιημένη από τις ιδεολογικές παραμέτρους και το πολιτικο-προπαγανδιστικό

¹⁰² Για μία αναλυτική πραγμάτευση του θέματος βλ. Bäbler, *Thrakerinnen*, σ. 32-45' της ίδιας, *Xenophobia*, 69 κ.εξ.

¹⁰³ Garlan Yvon, *Les Esclaves en Grèce ancienne*, La Découverte, Paris 1982, ελλ. μτφρ. Α. Χατζηδάκης, *Η δουλεία στην αρχαία Ελλάδα*, [= Κοινωνιολογική Βιβλιοθήκη 19], εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1988, σ. 181 κ.εξ. Bäbler, *Thrakerinnen*, σ. 47-50.

περιεχόμενο που συχνά εμπεριέχουν φιλοσοφικά ή λογοτεχνικά έργα της αρχαίας ελληνικής γραμματείας, θα πρέπει να δεχθούμε ότι είναι αναγκαίο να προβούμε σε ένα πλήθος διαφοροποιήσεων. Συγκεκριμένα, για κάθε κατηγορία δούλων ή ακόμη και για κάθε μεμονωμένη περίπτωση δούλου, θα πρέπει να ληφθεί υπόψη:

- η θέση απασχόλησης και το είδος των υπηρεσιών που αυτός προσέφερε,
- η εθνική προέλευση και το μορφωτικό του επίπεδο,
- ο χρόνος διαβίωσής του στην αθηναϊκή κοινωνία,
- ο χρόνος απασχόλησής του στο συγκεκριμένο περιβάλλον εργασίας,
- ο βαθμός εγγύτητας προς τον κύριό του,
- ο χαρακτήρας του ίδιου και του κυρίου του.

Χαρακτηριστικό σε κάθε περίπτωση είναι το γεγονός ότι οι δούλοι δεν προορίζονταν μόνο για κατώτερης σημασίας ή χαμηλού κύρους εργασίες, αλλά μπορούσαν να ασκούν το σύνολο των εργασιών ενός ελεύθερου άνδρα. Δούλοι, οι περισσότεροι από τις οποίους ήταν μη Έλληνες, κατείχαν συχνά, τόσο σε επίπεδο δημόσιου, όσο και ιδιωτικού βίου, σημαντικές θέσεις εργασίας, οι οποίες προϋπέθεταν την εμπιστοσύνη του κυρίου τους, είτε αυτός ήταν Αθηναίος πολίτης είτε η ίδια η αθηναϊκή πολιτεία¹⁰⁴. Έτσι, μία δούλη μπορούσε να είναι τροφός των ανήλικων τέκνων του οίκου, ένας δούλος παιδαγωγός ή γιατρός, υπεύθυνος-επόπτης μιας επιχείρησης με πλήθος εργαζομένων, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονταν και ελεύθεροι, επίσης να ασκεί ένα δημόσιο λειτουργήμα, ως γραφεύς σε δημόσια υπηρεσία ή ως αστυνόμος πόλεως, να έχει θέση επιστάτη στα κτήματα της οικογένειας κ.ά. Ενδεικτικό είναι το γεγονός ότι καταλληλότερες τροφοί ανηλίκων στην κλασική Αθήνα θεωρούνταν γυναίκες από τη Θράκη, ενώ, συχνά, ως αστυνομία πόλεως χρησιμοποιούνταν Σκύθες τοξότες (ό.κατ.). Θα πρέπει, μάλιστα, να ληφθεί υπόψη ότι οι δημόσιοι δούλοι διήγαγαν βίο που προσομοιάζει σε εκείνον ενός σύγχρονου δημοσίου υπαλλήλου, καθώς λάμβαναν μισθό, διέμεναν σε μισθωμένη κατοικία, είχαν οικογένεια, ενώ και οι οικόσιτοι δούλοι (οι δούλοι

¹⁰⁴ Flacelière Robert, *La vie quotidienne en Grèce au siècle de Périclès*, Paris 1959, ελλ. μτφρ. Γ.Δ. Βανδώρου, *Ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος των αρχαίων Ελλήνων*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 2007, σ. 72-73.

κατ' οίκον) μπορούσαν, με την έγκριση του κυρίου τους, να αποκτήσουν δικά τους παιδιά και να τα αναθρέψουν εντός του οίκου μαζί με τα παιδιά των κυρίων τους¹⁰⁵.

Ομοίως χαρακτηριστικό είναι το γεγονός ότι, όπως προκύπτει από τους καταλόγους μισθοδοσίας όσων απασχολήθηκαν το 409/8 και το 408/7 π.Χ. στην ανέγερση του Ερεχθείου (κτιστών, λιθοξόνων, ζωγράφων, κεραμοποιών κ.ά.), είτε πρόκειται για πολίτες είτε για μέτοικους ή δούλους, αυτοί έλαβαν την ίδια αμοιβή για την ίδια εργασία. Κάποιοι εργάστηκαν με ημερομίσθιο και άλλοι κατ' αποκοπήν (κατά μονάδα παραγόμενου έργου)· αλλά, σε κάθε περίπτωση, η μισθολογική τους διαφοροποίηση δεν ήταν εξαρτημένη από την εθνική ή την κοινωνική τους προέλευση, αλλά ανάλογη με την αποδοτικότητά τους¹⁰⁶.

Και παρά ταύτα, όλα τα παραπάνω δεν μας επιτρέπουν να εξαγάγουμε γενικευτικά συμπεράσματα, καθώς στον αντίποδα ενός τέτοιου κατά το μάλλον ή ήττον αξιοπρεπούς βίου, βρίσκονταν σαφώς ευρείες κατηγορίες ή ομάδες δούλων, οι οποίοι διαβιούσαν σε συνθήκες εξαθλίωσης (απάνθρωποι όροι διαμονής και διατροφής, άνευ χρονικών περιορισμών απασχόληση, νοσήματα, βίαιος θάνατος κ.ο.κ.) -με γνωστότερη μεταξύ των κατηγοριών αυτών εκείνη των απασχολούμενων στα μεταλλεία του Λαυρίου¹⁰⁷. Σύμφωνα με όλα τα παραπάνω, θα πρέπει να καταλήξουμε στο συμπέρασμα ότι η ανθρωπολογία των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων της αρχαίας Αθήνας διεπόταν σε τέτοιο βαθμό από πολυσχιδία, ώστε, αν δεν αποκλείεται, τουλάχιστον καθίσταται δυσχερής η εξαγωγή κανόνων γενικής ισχύος.

Δεδομένων των περιορισμών έκτασης της παρούσας μελέτης, από το πλήθος των έργων τέχνης που φέρουν παραστάσεις του καθημερινού βίου των συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων, έχουν επιλεγεί κάποια αντιπροσωπευτικά παραδείγματα ευρύτερων κατηγοριών, συγκεκριμένα:

- εικόνες δημόσιων και ιδιωτικών δούλων, καθώς και μετοίκων από την αθηναϊκή αγορά,
- εικόνες θεραπαινίδων από σκηνές γάμου,
- εικόνες τιθών από σκηνές απόδοσης βρέφους,

¹⁰⁵ Bäßler, *Thrakerinnen*, σ. 33-34 και σημ. 138-152.

¹⁰⁶ Bäßler, *Xenophobie*, 69 και σημ. 15.

¹⁰⁷ Αναλυτικά γύρω από το θέμα, βλ. Lauffer Siegfried, *Die Bergwerkssklaven von Laureion*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 1979.

- εικόνες τροφών από σκηνές πρόθεσης νεκρού.

Δ. Η 'ανάγνωση' των πηγών

1. Βάρβαροι της αρχαίας αγοράς: Θράκες τεχνίτες και Σκύθες τοξότες

Μια πρώτη εικόνα του βίου των βαρβάρων που δραστηριοποιούνταν στην αγορά της αρχαίας Αθήνας μπορεί να μας παράσχει η μελέτη αντιπροσωπευτικών παραδειγμάτων από ένα πλήθος ταφικών στηλών, αφιερωμένων σε δούλους και μετοίκους, οι οποίες δε φέρουν ανάγλυφη παράσταση, αλλά μόνο σύντομη επιγραφή (1-2 λέξεων)¹⁰⁸. Η ερμηνεία των σύντομων αυτών επιγραφών, η οποία μπορεί να λάβει χώρα από τους μαθητές σε πλαίσιο καθοδηγούμενης αυτενέργειας, δύναται να τους εισαγάγει στη γοητεία της επιγραφικής.

Ως πρώτο παράδειγμα τέτοιου μνημείου μπορεί να αναφερθεί ταφική στήλη των αρχών του 4ου αι. π.Χ. από τον Κεραμεικό, μικρού μεγέθους (0,55 μ.), κατασκευασμένη από πεντελικό μάρμαρο, η οποία στεγάζεται σήμερα στο Μουσείο του Κεραμεικού (αρ. Α 35)¹⁰⁹ και φέρει την επιγραφή:

ΘΡΑΙΞ / ΠΕΡΣΙΚ / ΟΠΟΙΟΣ

Η ανάλυση του μνημείου μπορεί να ξεκινήσει για τους μαθητές από τη διερεύνηση των δύο αυτών όρων. Συγκεκριμένα, από την αναζήτηση πληροφοριών για τον πρώτο όρο (*ΘΡΑΙΞ*) μέσω περιήγησης σε προγράμματα ανοικτού τύπου του διαδικτύου (ιστοσελίδες), διαπιστώνεται ότι αυτός αποτελεί εθνικό προσδιοριστικό, συνεπώς αποδίδει την καταγωγή του νεκρού από τη Θράκη. Αλλά και η ετυμολογία του όρου «περσικοποιός» συντελεί στην περαιτέρω αναγνώριση της ταυτότητας του νεκρού από τους μαθητές. Ακριβέστερα, από το β' συνθετικό του συγκεκριμένου όρου (-ποιός) είναι σαφές ότι προσδιορίζεται ο κατασκευαστής κάποιου προϊόντος (κατά τα σημερινά *αρτοποιός*, *οινοποιός*, *ζυθοποιός* κ.ο.κ.), το οποίο αποδίδεται από το α' συνθετικό (*περσικαί*)¹¹⁰. Πρόκειται, λοιπόν, για ένα προσδιοριστικό του επαγγέλματος που ασκούσε ο νεκρός κατά τη διάρκεια του βίου του ή έστω κατά την εποχή του θανάτου του.

¹⁰⁸ Στη μελέτη του τρόπου ζωής και της κοινωνικής θέσης των μη πολιτών στην Αθήνα του 5^{ου} αι. π.Χ. βάσει ενδελεχούς μελέτης των αρχαιολογικών ευρημάτων σημαντική υπήρξε η συμβολή της Bähler Balbina, *Fleissige Thrakerinnen und wehrhafte Skythen. Nichtgriechen in klassischen Athen und ihre archäologische Hinterlassenschaft [Εργατικές Θρακιώτισσες και αξιόμαχοι Σκύθες. Μη Έλληνες στην κλασική Αθήνα και η αρχαιολογική τους κληρονομιά]*, Stuttgart / Leipzig, 1998.

¹⁰⁹ Bähler, *ό.αν.*, σ. 197-198, 276 (Kat. 116).

¹¹⁰ Για τη σημασία του όρου «περσικαί» βλ. Bähler, *ό.αν.*, σ. 197· Long, *Barbarians*, σ. 90 και 186 (σημ. 50).

Εάν μάλιστα δοθεί στον μαθητή η πληροφορία ότι ο τυπικός προσδιορισμός για έναν Αθηναίο πολίτη των κλασικών χρόνων προϋπέθετε την αναφορά του προσωπικού ονόματος, του πατρωνυμικού και του δημοτικού ή του ονόματος της φυλής (*ελληνική τριωνυμία*)¹¹¹, η απουσία των παραπάνω για τον συγκεκριμένο νεκρό οδηγεί στο συμπέρασμα ότι αυτός δεν ανήκε στο σώμα των Αθηναίων πολιτών¹¹². Ως εκ τούτου, ο όρος *ΘΡΑΙΞ* δεν είναι δηλωτικός μόνο της μη ελληνικής καταγωγής, αλλά, συγχρόνως, και της κοινωνικής κατηγορίας, στην οποία ανήκε ο νεκρός: ενός δούλου ή ενός μέτοικου θρακικής προέλευσης¹¹³. Καθεαυτό, μάλιστα, το γεγονός της χρήσης του εθνικού αντί του ονόματος για τον προσδιορισμό του νεκρού μπορεί να εκληφθεί ως ένδειξη υποτίμησης των μελών της συγκεκριμένης κοινωνικής κατηγορίας, καθώς το εθνικό, ως συλλογικό προσδιοριστικό, σηματοδοτεί την υποχώρηση των διαφοροποιητικών γνωρισμάτων που ορίζουν το πρόσωπο, ως εκ τούτου συνεπάγεται την απαλοιφή της μοναδικότητας-ατομικότητάς του.

Όσον αφορά στον όρο «*περσικοποιός*», ο Αριστοφάνης αναφέρει ότι οι «*περσικαί*» αποτελούσαν είδος γυναικείων υποδημάτων¹¹⁴, τα οποία ο Ησύχιος χαρακτηρίζει ως «*ευτελή υποδήματα*» και ο λεξικογράφος Pollux ως «*υπόδημα μάλλον εταιρικών*» (κατάλληλο για τις εταίρες). Πρόκειται προφανώς για τα ίδια υποδήματα, τα οποία σε άλλες πηγές αναφέρονται και ως «*σκυθικαί*» ή «*σικυώνια*»¹¹⁵ και αποτελούσαν μέρος της βαρβαρικής ενδυμασίας, όπως αυτή απεικονίζεται συχνά στα ερυθρόμορφα αττικά αγγεία¹¹⁶. Θα μπορούσε, λοιπόν,

¹¹¹ Ενδεικτικά: Χαρικλῆς Ἀθηνοδώρου *Θοραϊεύς*, *Mittheilungen des Deutschen Archäologischen Instituts in Athen* IV, 97, X.

¹¹² Το θέμα της ονοματολογίας πολιτών, μετοίκων και δούλων στην κλασική Αθήνα έχει αποτελέσει αντικείμενο ενδελεχούς έρευνας και διαλόγου μεταξύ των μελετητών. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας έχουν οδηγήσει σε περισσότερες επιμέρους διαφοροποιήσεις αναλόγως προς την κοινωνική κατηγορία, τη μορφή απασχόλησης ή την κατηγορία του μνημείου, στο οποίο διασώζεται το όνομα του εκάστοτε προσώπου, βλ. Gschnitzer Fritz, *Griechische Sozialgeschichte. Von der mykenischen bis zum Ausgang der klassischen Zeit [Ελληνική κοινωνική ιστορία. Από τη μυκηναϊκή έως το τέλος της κλασικής εποχής]*, Stuttgart Steiner Verlag ²2015 (Wiesbaden ¹1981)· Lauter Hans, *Zur gesellschaftlichen Stellung des bildenden Künstlers in der griechischen Klassik [Για την κοινωνική θέση των καλλιτεχνών εικαστικών τεχνών στην ελληνική κλασική εποχή]*, Erlangen-Nürnberg 1974, σ. 12 κ.εξ.· Fraser Peter Marshall, *Citizen, Demesmen and Metics in Athens and Elsewhere*, στο: M. H. Hansen (εκδ.), *Sources for the Ancient Greek City State, Symposium 1994*, Copenhagen 1995, 64-90. Καθιερωμένη φαίνεται η χρήση της τριωνυμίας για τους πολίτες της Αθήνας τουλάχιστον κατά την εποχή του Αριστοτέλη· αναλυτικά σχετικά με το θέμα βλ. Bäbler, *Thrakerinnen*, σ. 61-62 και σημ. 303-306, όπου και η σχετική βιβλιογραφία.

¹¹³ Σχετικά με την εκτενή βιβλιογραφία γύρω από την ορολογία που χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό των δούλων στη λογοτεχνία των κλασικών χρόνων, βλ. Scholl Reinhold, *Sklaverei in den Zenonpapyri. Eine Untersuchung zu den Sklaventermini, zum Sklavenerwerb und zur Sklavenflucht [Η δουλεία στον πάπυρο του Ζήνωνος. Μία έρευνα στην ορολογία της δουλείας, στην απόκτηση δούλων και στη διαφυγή δούλων]*, [= *Trierer Historische Forschungen* 4], Trier 1983, σ. 4, σημ. 2.

¹¹⁴ Λυσ. 229 κ.εξ.

¹¹⁵ Αλκ. 103, Λυσ. Fr.60S.

¹¹⁶ Bäbler, *Thrakerinnen*, σ. 197.

να θεωρηθεί ότι η αναφορά του επαγγέλματος στην ταφική στήλη ενός δούλου ήταν σημαντική, καθώς ήταν συνυφασμένη με τη σημαντικότερη ιδιότητα αυτού, δηλαδή την ικανότητα-αποδοτικότητα του όσον αφορά στην παροχή συγκεκριμένου έργου.

Σύμφωνα με τα παραπάνω, θα πρέπει να δεχθούμε ότι ο νεκρός ήταν κατ' επάγγελμα υποδηματοποιός, εξειδικευμένος στην κατασκευή αυτής της κατηγορίας υποδημάτων, γεγονός το οποίο επιπλέον σημαίνει ότι είχε αποκτήσει κάποια επιτήδευση μέσω διαστήματος μαθητείας κοντά σε ειδικό τεχνίτη. Καθώς μάλιστα γνωρίζουμε ότι οι κατασκευαστές παπουτσιών ήταν κατά κανόνα δούλοι, μπορούμε εύλογα να συμπεράνουμε ότι ο νεκρός περσικοποιός θα ήταν ένας Θραξ δούλος, ο οποίος απασχολούνταν σε εργαστήριο κάποιου Αθηναίου πολίτη ή μετοίκου, που ειδικευόταν στην παραγωγή του συγκεκριμένου εμπορεύματος. Στην περίπτωση αυτή η ταφική στήλη μπορεί να θεωρηθεί ότι πιστοποιεί τη σημασία που θα είχε ο συγκεκριμένος δούλος για τον ιδιοκτήτη του εργαστηρίου, ο οποίος παρήγγειλε αυτήν μετά τον θάνατό του, αναγνωρίζοντας έτσι τη φιλοπονία και την προσφορά του. Δεν μπορεί μάλιστα να αποκλεισθεί η πιθανότητα ο συγκεκριμένος περσικοποιός να υπήρξε ένας δούλος, στον οποίο πριν από τον θάνατό του είχε αποδοθεί η ελευθερία από τον κύριό του, με αποτέλεσμα αυτός να περιέλθει σε κατάσταση μετοίκου¹¹⁷.

Μια ταφική στήλη παρόμοια με την προηγούμενη, η οποία είναι αφιερωμένη επίσης σε πρόσωπο που προσδιορίζεται μόνο μέσω του εθνικού και της επαγγελματικής του ιδιότητας, έχει βρεθεί στον Πειραιά, χρονολογείται κατά τις αρχές του 4ου αι. π.Χ. και φιλοξενείται σήμερα στο Αρχαιολογικό Μουσείο του Πειραιά (αρ. 1489)¹¹⁸. Πρόκειται για ενεπίγραφη στήλη μεγαλύτερων διαστάσεων από την προηγούμενη (ύψ. 0.98 μ.), επίσης από πεντελικό μάρμαρο. Και σε αυτήν την περίπτωση δεν έχουμε δήλωση του ατομικού ονόματος, αλλά αναφορά σε μία ξένη, πιθανότατα δούλη θρακικής καταγωγής, η οποία επιδιδόταν στην κατασκευή και την πώληση αρωμάτων:

ΘΡΑΙΤΤΑ / ΜΥΡΕΨΟΣ

¹¹⁷ Burford, Alison, *Künstler und Handwerker in Griechenland und Rom [Καλλιτέχνες και τεχνίτες στην Ελλάδα και τη Ρώμη]*, [= Kulturgeschichte der antiken Welt 24], Mainz ²1985 (London ¹1972), σ. 214' της ίδιας, *Craftsmen in Greek and Roman Society. Aspects of Greek and Roman Life [Τεχνίτες στην ελληνική και ρωμαϊκή κοινωνία. Πτυχές της ελληνικής και ρωμαϊκής ζωής]*, London: Thames & Hudson; Ithaca, N.Y.: Cornell University Press 1972.

¹¹⁸ Βλ. Bäßler, *Thrakerinnen*, σ. 275-276.

Η άσκηση λιανικού εμπορίου από γυναίκες μη ελληνικής καταγωγής, όπως ήταν η συγκεκριμένη νεκρή, θα πρέπει να υποθέσουμε ότι ήταν συνήθης στην Αθήνα του 4ου αι. π.Χ.¹¹⁹, καθώς αντίστοιχα παραδίδονται στήλες με επιγραφή:

ΜΕΛΙΤΤΑ ΑΛΟΠΩΛΙΣ (πωλητής άλατος)

ΕΛΕΦΑΝΤΙΣ ΙΜΑΤΙΟΠΩΛΙΣ (πωλητής ενδυμάτων) κ.ά.¹²⁰

Και σε κάθε μία από αυτές τις περιπτώσεις βέβαια δεν μπορούμε να γνωρίζουμε εάν πρόκειται για δούλη, απελεύθερη ή εξαρχής μέτοικο και υπό ποιο καθεστώς ακριβώς εργαζόταν. Σημαντική είναι, ωστόσο, η παρουσία αυτού του πολύχρωμου κόσμου βαρβάρων τεχνιτών και μικροπωλητών που κινούνταν καθημερινά στο περιβάλλον της Αθήνας και συμμετείχαν στην κοινωνία και την οικονομία της ακμάζουσας πόλης.

Επίσης από τον Κεραμεικό προέρχεται ένα ακόμη σημαντικό για το θέμα μας μνημείο (εικ. 1). Πρόκειται για άγαλμα άνδρα μετρίων διαστάσεων (0.75 μ.), το οποίο χρονολογείται στο πρώτο τέταρτο του 4ου αι. π.Χ. και στεγάζεται σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 823)¹²¹.



Εικόνα 1: άγαλμα Σκύθη τοξότη. Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 823) - Αρχές του 4ου αι. π.Χ.

¹¹⁹ Αναλυτικότερα για το θέμα, βλ. Herfst Pieter, *Le travail de la femme dans la Grèce ancienne*, Utrecht ¹1922, NY ²1979· Brock Roger, *The Labour of Women in Classical Athens*, *CQ* 44, 1994, 336-346.

¹²⁰ Βλ. Bäbler, *Thrakerinnen*, σ. 275.

¹²¹ Βλ. Vedder Ursula, *Untersuchungen zur plastischen Ausstattung attischer Grabanlagen des 4. Jhs. v. Chr.*, Frankfurt 1985, 77 κ.εξ., 112 κ.εξ.· Knigge Ursula, *The Athenian Kerameikos. History – Monuments – Excavations*, Athen 1991, 124 κ.εξ.· Bäbler, *Thrakerinnen*, σ. 175-180, 260-261 (Kat. 85a, Taf. 13a+b).

Οι μαθητές, με την υποστήριξη του διδάσκοντα, θα πρέπει να παρατηρήσουν και να αναγνωρίσουν περισσότερα χαρακτηριστικά του μνημείου· ειδικότερα, ο άνδρας σε ό,τι αφορά:

- στη στάση του σώματος: εικονίζεται γονατισμένος στο αριστερό του πόδι και, παράλληλα, στηριγμένος στο έδαφος με τα δάχτυλα τού αριστερού του χεριού,
- στην ένδυση: φορά χονδρό μανδύα, μακρύ έως τα γόνατα, ο οποίος φέρει μακριά μανίκια (χειρίδες),
- στον οπλισμό: με το δεξί του χέρι ακουμπά φαρέτρα, τοποθετημένη στην αριστερή πλευρά του σώματός του, ενώ με το αριστερό του χέρι φαίνεται, βάσει της διάταξης των δακτύλων, ότι κρατά κυλινδρικό αντικείμενο, πιθανότατα τόξο και, ενδεχομένως, βέλη, τα οποία σήμερα δε διασώζονται.

Από το σύνολο των παραπάνω δεδομένων και παρότι το μνημείο δε φέρει επιγραφή, μπορεί να διατυπωθεί η υπόθεση ότι αυτό θα ήταν αφιερωμένο σε βαρβαρικής προέλευσης τοξότη, ακριβέστερα μάλιστα, σε κάποιον αποβιώσαντα Σκύθη, ο οποίος είτε εκτελούσε χρέη αστυνομίας πόλεως ως δημόσιος δούλος είτε έλαβε μέρος σε μάχες, ως βοηθητικό προσωπικό, στην υπηρεσία κάποιου Αθηναίου οπλίτη.

Στο σημείο αυτό ο διδάσκων μπορεί να επισημάνει ότι η απεικόνιση Σκυθών τοξοτών αποτελεί συνήθη θεματική στην αγγειογραφία της κλασικής περιόδου, παρουσιάζοντας ο ίδιος ή παροτρύνοντας τους μαθητές να αναζητήσουν στο διαδίκτυο και να παρουσιάσουν στην τάξη σχετικά έργα¹²². Από την παραπάνω διαδικασία προκύπτει ότι το θέμα ήταν ιδιαίτερα αγαπητό και διαδεδομένο στην αγγειογραφία, σποραδικά κατά τις αρχές του βου αι. π.Χ., όλο και πυκνότερα γύρω στο 530 π.Χ., για να φτάσει σε τόσο συχνή χρήση κατά το 510-500 π.Χ. ώστε η στυλιστική, ενδυματολογική και φυσιογνωμική προσέγγιση των μορφών να συνιστά στερεότυπο¹²³.

Από τις φιλολογικές πηγές πάντως είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ότι η χρήση των Σκυθών τοξοτών στις πολεμικές επιχειρήσεις δεν ήταν συστηματική, ενώ, αντιθέτως, η παρουσία

¹²² Σχετικά με το θέμα βλ. Raeck, *Barbarenbild*, σ. 10-66.

¹²³ Bäbler, *Thrakerinnen*, σ. 165 και σημ. 765-766.

των Σκυθών σε θέση αστυνομίας πόλεως παρουσιάζεται ιδιαίτερα συχνή, σε τέτοιο βαθμό, μάλιστα, ώστε να αποτελεί λογοτεχνικό τόπο στον αριστοφανικό λόγο περί βαρβάρων¹²⁴. Οι Σκύθες που εργάζονταν στην θέση αυτή, ως δημόσιοι δούλοι, απολάμβαναν περισσότερες ελευθερίες από τους «κα' οίκον» ή τους «ες αγρούς» δούλους, αφού διέθεταν κατοικία, την οποία τους χορηγούσε το κράτος, λάμβαναν μισθό και μπορούσαν να δημιουργήσουν οικογένεια και να μεριμνήσουν για τη μόρφωση των παιδιών τους¹²⁵. Και παρότι, όπως όλοι οι δούλοι της αρχαίας Αθήνας, δε διέθεταν πολιτικά δικαιώματα, είχαν ωστόσο μία θέση ευθύνης που προϋπέθετε την εμπιστοσύνη του κράτους στο πρόσωπό τους. Το γεγονός μάλιστα ότι οι Αθηναίοι εμπιστεύονταν την ασφάλεια της πόλης και των οικογενειών τους σε ένοπλους βαρβάρους -και μάλιστα σε βαρβάρους που κατάγονταν από έναν λαό, ο οποίος στην αρχαία εθνογραφική παράδοση συνιστούσε την ενσάρκωση της ωμότητας και της βίας¹²⁶- κλονίζει σημαντικά τις όποιες βεβαιότητές μας σχετικά με την κυρίαρχη αντίληψη περί της σταθερής και αδιάλειπτης υποτίμησης των βαρβάρων εκ μέρους των Ελλήνων της κλασικής περιόδου.

Η εικόνα που προκύπτει από τα παραπάνω, καθώς και από περισσότερα άλλα μνημεία, κυρίως από ενεπίγραφες επιτύμβιες στήλες και από παραστάσεις αγγείων της κλασικής περιόδου, είναι αυτή ενός πλήθους βάρβαρων, δούλων και μετοίκων, που απασχολούνταν στα αθηναϊκά εργαστήρια, ασκούσαν εμπόριο ή παρείχαν δημόσιες λειτουργίες στην αθηναϊκή αγορά. Με τον τρόπο αυτό, τα μνημεία αυτής της κατηγορίας επικυρώνουν τις εικόνες της αριστοφανικής κωμωδίας για την πολύχρωμη αγορά των Αθηναίων, στην οποία μπορούσε κανείς να βρει, κατά τους χρόνους της μεγάλης άνθησης της πόλης, ένα πλήθος αγαθών από όλα τα γνωστά σημεία του αρχαίου κόσμου και μία πραγματική πανσπερμία λαών που τα εμπορευόταν ή τα κατανάλωνε. Η θέση αυτών των πληθυσμών, ωστόσο, καθώς αναδεικνύεται από τα παραδείγματα που εξετάστηκαν, δεν ήταν κοινή, αλλά θα πρέπει να εξετάζεται μέσω της ανάδειξης, ανά περίπτωση, ποικίλων παραγόντων και κριτηρίων.

2. Εικόνες θεραπεινίδων από σκηνές γάμου:

Μία άλλη κατηγορία δούλων που κάνει την εμφάνισή της με ιδιαίτερα μεγάλη συχνότητα σε μνημεία των κλασικών χρόνων, κυρίως σε επιτύμβιες στήλες γυναικών αθηναϊκής καταγωγής, είναι εκείνη των «κατ' οίκον» δούλων, ειδικότερα των θεραπεινίδων ή τροφών

¹²⁴ Bäbler, *ό.π.*, σ. 165-166.

¹²⁵ Bäbler, *ό.π.*, σ. 33-34.

¹²⁶ Hartog François, *Le Miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, Gallimard 1980.

της νεκρής. Πρόκειται για μία κατηγορία παραστάσεων που αποδίδουν μία σημαντική στιγμή του βίου της κόρης, συχνότερα της προετοιμασίας της για τη γαμήλια τελετή ή της απόδοσης σε αυτήν του βρέφους της από τη θεραπαινίδα της¹²⁷. Η πραγματική και συμβολική σημασία που είχαν οι παραπάνω θεματικές για την υπόσταση της Αθηναίας γυναίκας είχαν προφανώς ως αποτέλεσμα



την επανάληψη των αντίστοιχων μοτίβων, η οποία με τη σειρά της θα πρέπει να οδήγησε στη στερεοτυπική καθιέρωση αυτών στην επιτύμβια γλυπτική.

Την πλέον γνωστή περίπτωση τέτοιου μνημείου της κλασικής αρχαιότητας συνιστά η επιτύμβια στήλη της Ηγησούς (εικ. 2), η οποία τοποθετείται χρονολογικά στα τέλη του 5ου αι. π.Χ. (410-400 π.Χ.) και φιλοξενείται σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 3624)¹²⁸.

¹²⁷ Ειδικά για τη χρήση γαμήλιων παραστάσεων σε ταφικά μνημεία της αρχαίας Αθήνας βλ. στο Walter-Karydi Elena, *Die Athener und ihre Gräber (1000-300 v. Chr.)* [Οι Αθηναίοι και οι τάφοι τους (1000-300 π.Χ.)], Berlin-München-Boston 2015, το κεφάλαιο 5: «Die Aufwertung und die Verwandlung der Hochzeitsbilder» [Η καθιέρωση και ο μετασχηματισμός των γαμήλιων παραστάσεων], σ. 208-221.

¹²⁸ Βλ. Καλτσάς Νικόλαος, *Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο*, εκδόσεις Ολκός, Αθήνα 2007, σ. 328, από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του Κοινοφελούς Ιδρύματος Ι. Σ. Λάτση: <http://www.latsis-foundation.org/ell/electronic-library/the-museum-cycle/to-ethniko-arxaiologiko-mouseio>. Σχετικά, βλ. Herfst Pieter, *Le travail Grabreliefs*, Darmstadt 1983, σ. 1-23· Clairmont Christoph W., *Classical Attic Tombstones*, Introductory Vol., Vol. I-IV, Plate Vol., Kilchberg 1993, 2.150.

Εικόνα 2: επιτύμβια στήλη της Ηγησούς Προξένου. Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 3624) - περί το 410 π.Χ.

Το έργο είναι σμιλευμένο σε λευκό μάρμαρο τύπου ναϊσκου με παραστάδες, στο κυρίως τμήμα του οποίου υπάρχει παράσταση δύο γυναικείων μορφών. Στις παραστάδες στηρίζεται ενεπίγραφο επιστύλιο, επί του οποίου υπάρχει αέτωμα. Η επιγραφή του επιστυλίου φέρει το όνομα και το πατρωνυμικό της νεκρής:

ΗΓΗΣΩ ΠΡΟΞΕΝΟΥ

Η συγκεκριμένη παράσταση είναι ιδιαίτερα σημαντική για τη μελέτη τού υπό πραγμάτευση θέματος από τους μαθητές, καθώς από την ανάλυσή της προκύπτει βαθμηδόν η σημασία και ο ρόλος των «κατ' οίκον» δούλων, ο χαρακτήρας της σχέσης που είχε αναπτυχθεί μεταξύ αυτών και του Αθηναίου κυρίου τους και ο βίος που διήγαν κοντά του. Υπό το πρίσμα αυτό, σε πλαίσιο καθοδηγούμενης αυτενέργειας που προάγεται μέσω της υποβολής σύντομων ερωτήσεων από τον διδάσκοντα, οι μαθητές θα πρέπει, αφού παρατηρήσουν προσεκτικά την παράσταση, να αναγνωρίσουν:

- ποιο είναι το κυρίαρχο πρόσωπο (νεκρή γυναίκα/κυρία) και ποιο το δευτερεύον πρόσωπο (ζωντανή γυναίκα/θεραπαινίς) της παράστασης,
- βάσει ποιων κριτηρίων αναγνωρίζεται αυτό,

- ακριβέστερα, ποια χαρακτηριστικά, ενδυματολογικά και τεχνοτροπικά στοιχεία συνηγορούν στη διαφοροποίηση των προσώπων,
- ποια υποθέτουν ότι είναι η σχέση των δύο προσώπων και πως προκύπτει αυτή,
- ποια σκηνή του καθημερινού βίου αναπαρίσταται στο μνημείο.

Από τα παραπάνω θα προκύψει σταδιακά μία σειρά παρατηρήσεων, αρχικά εξωτερικών διαφοροποιητικών γνωρισμάτων, τα οποία αφορούν:

- στη στάση του σώματος: καθιστή φιγούρα (δεξιά) σε θρονίσκο (κλισμός) με στήριγμα πλάτης (ερεϊσίνωτο), η οποία ακουμπά τα πόδια της σε χαμηλό υποπόδιο (σκίμπος), έναντι όρθιας φιγούρας (αριστερά), με ανεπαίσθητη κλίση του δεξιού γόνατος,
- στο μέγεθος των μορφών: αισθητή υπεροχή της δεξιάς φιγούρας έναντι της αριστερής -σύμφωνα με την «αρχή του σημαίνοντος μεγέθους» (*Bedeutungsgrösse*)¹²⁹,
- στην ένδυση: πολύπτυχος ιωνικός χιτώνας με διαφάνεια που αφήνει ακάλυπτα μέρη του σώματος, αναδεικνύοντας έτσι την εξιδανικευμένη ωραιότητα της γυναίκας (δεξιά) έναντι σαφώς απλούστερου ενδύματος με μακρές χειρίδες (αριστερά),
- στα μαλλιά: μακρά κόμη σε περίτεχνη κόμμωση και λεπτή καλύπτρα-πέπλος (δεξιά) έναντι κοντής κόμης και σκούφου (αριστερά).

Από το σύνολο των παραπάνω μορφολογικών-εξωτερικών χαρακτηριστικών γνωρισμάτων ο μαθητής δύναται σταδιακά να μεταβεί στην αναγνώριση των συμβόλων κοινωνικής διαφοροποίησης μεταξύ των δύο μορφών για να αναγνωρίσει τελικά σε αυτές την στερεοτυπική απόδοση μίας Αθηναίας κυρίας και της θεραπαινίδας της¹³⁰. Τη σημασία της παράστασης μπορούν να συλλάβουν περαιτέρω οι μαθητές, εφόσον διαπιστώσουν, μέσω

¹²⁹ Himmelmann Nikolaus, Archäologisches zum Problem der griechischen Sklaverei, *AAWM* 13, 1971, 38-43· Schultze Harald, *Ammen und Pädagogen. Sklavinnen und Sklaven als Erzieher in der antiken Kunst und Gesellschaft*, Mainz 1998, σ. 23.

¹³⁰ Για το θέμα της παράστασης καθιστής κυρίας και θεραπαινίδας σε ταφικές στήλες της κλασικής περιόδου, βλ. Walter-Karydi, *Gräber*, σ. 263 κ.εξ. Για την ένδυση και την κόμμωση των ελεύθερων και ανελεύθερων γυναικών της αρχαίας Αθήνας ως στοιχείων κοινωνικής και εθνικής διαφοροποίησης βλ. Bieber Margarete, *Griechische Kleidung [Ελληνικό ένδυμα]*, Berlin-Leipzig, 1928· Fink Josef – Weber Hanz, *Beiträge zur Trachtgeschichte Griechenlands [Συμβολές στην ιστορία του ενδύματος στην Ελλάδα]*, Würzburg, 1938· Pekridou-Gorecki Anastasia, *Mode im antiken Griechenland. Textile Fertigung und Kleidung [Η μόδα στην αρχαία Ελλάδα. Η κατασκευή υφασμάτων και ενδυμάτων]*, München, 1989· Bäbler, *Thrakerinnen*, σ. 20 κ.εξ., κεφ. 3: «Äussere Erscheinung und Darstellung von Sklaven» (Εξωτερική εμφάνιση και απεικόνιση σκλάβων)· Πίκουλας, *Ηρώες*, 55· Schultze, *Ammen*, σ. 27 και σημ. 137-138.

αναζήτησης στο διαδίκτυο μνημείων αντίστοιχης θεματικής, τη συχνή χρήση αυτής στην επιτύμβια γλυπτική της κλασικής περιόδου (εικ. 3)¹³¹.



¹³¹ Ως θεματικά ανάλογα της στήλης της Ηγησούς ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα:

- επιτύμβια στήλη της Καλλιστούς Φιλοκράτους, περ. 320 π.Χ., σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, αρ. 732, βλ. Walter-Karydi, *Athener*, σ. 273, εικ. 160,
- επιτύμβια στήλη γυναίκας, περ. 420-410 π.Χ., σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο, αρ. 1822+455², βλ. Walter-Karydi, *ό.π.*, σ. 274, εικ. 161,
- επιτύμβια στήλη της Μνησαρέτης Σωκράτους, έργο αττικής γλυπτικής των αρχών του 4ου αι. π.Χ., σήμερα στη Γλυπτοθήκη του Μονάχου (αρ. 491), βλ. https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stele_Mnesarete_Glyptothek_Munich_491_n3.jpg
- στήλη της Ιοστράτης, αττική στήλη 4ου αι. π.Χ., σήμερα στο Βασιλικό Μουσείο του Οντάριο, Τορόντο Καναδά, https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Grave_relief_of_Iostrate,_Attic,_4th_century_BC_-_Royal_Ontario_Museum_-_DSC09797.JPG
- στήλη της Πασιμάχης από τις πρώτες δεκαετίες του 4^{ου} αι. π.Χ., βλ. Στάινχαουερ, *Μαραθών*, σ. 254, από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του Ιδρύματος Ι. Σ. Λάτση: <http://www.latsis-foundation.org/ell/electronic-library/the-museum-cycle/o-marathon-kai-to-arxaiologiko-mouseio>,
- στήλη της Γλυκύλας, η οποία βρέθηκε στη Θήβα, χρονολογείται στα τέλη του 5^{ου} αι. π.Χ. (430-400 π.Χ.) και στεγάζεται στο Βρετανικό Αρχαιολογικό Μουσείο: https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Stele_Glykylla_BM_2231.jpg

Για τον σχολιασμό των ανωτέρω μνημείων, βλ. επίσης Walter-Karydi, *Gräber*, σ. 263 κ.εξ. Επίσης, αντίστοιχα έργα μπορούν να αναζητηθούν από τους καταλόγους της ηλεκτρονικής βιβλιοθήκης του Ιδρύματος Ι. Σ. Λάτση. Συγκεκριμένα:

- επιτύμβια στήλη του 380 π.Χ. από το Β' Νεκροταφείο Πειραιά, βλ. Στάινχαουερ Γεώργιος, *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιώς*, εκδόσεις Ολκός, Αθήνα 2001, αρ. 429-430, σ. 320-321: <http://www.latsis-foundation.org/ell/electronic-library/the-museum-cycle/to-arxaiologiko-mouseio-peiraios>.
- επιτύμβια στήλη του α' μισού του 4ου αι. π.Χ. από τον Πειραιά, βλ. Στάινχαουερ, *ό.π.*, αρ. 245-246, σ. 316-317,
- επιτύμβια στήλη Φίλους ή Φιλουσίας τέλους 5ου – αρχών 4ου αι. π.Χ. από τη Σαλαμίνα, βλ. βλ. Στάινχαουερ, *ό.π.*, αρ. 450, σ. 340,
- επιτύμβια στήλη του 420-410 π.Χ. από την Αθήνα, βλ. Καλτσάς, *Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο*, αρ. 1822+4552, σ. 327: <http://www.latsis-foundation.org/ell/electronic-library/the-museum-cycle/to-ethniko-arxaiologiko-mouseio>.

Εικόνα 3: επιτύμβια στήλη της Γλυκύλας. Βρετανικό Αρχαιολογικό Μουσείο - 430-400 π.Χ.

Από το σημείο αυτό η «ανάγνωση» του μνημείου προϋποθέτει τη μετάβαση στο επόμενο σημαντικό ερώτημα, το οποίο μπορεί να διατυπωθεί ως ακολούθως: *«Ποιο είναι το νόημα της παρουσίας μίας δούλης στην παράσταση του ταφικού μνημείου της κυρίας της, η οποία μάλιστα είναι τόσο συχνή, ώστε να συνιστά στερεότυπο;»*

Στο πλαίσιο αυτού του προβληματισμού, κατ' αρχάς θα πρέπει να ληφθεί υπόψη από τους μαθητές ότι η απεικόνιση της ίδιας της νεκρής στο σήμα της είναι ένα κατ' εξαίρεση γεγονός για ολόκληρο τον βίο της Αθηναίας γυναίκας, από την άποψη ότι αποτελεί τη μοναδική περίπτωση, κατά την οποία η δημόσια έκθεσή της -και, μάλιστα, η αποτύπωση της εικόνας της- ήταν κοινωνικά αποδεκτή¹³². Εξετάζοντας τις κινήσεις των δύο προσώπων, παρατηρούμε ότι η δούλη προτείνει με τα δύο της χέρια στην κυρία της ανοικτή κίστη, από την οποία αυτή παριστάνεται να αφαιρεί με λεπτές κινήσεις ένα αντικείμενο, πιθανώς, σύμφωνα με την κυρίαρχη στην έρευνα άποψη, ένα περιδέραιο ζωγραφισμένο αρχικά στην επιφάνεια του μαρμάρου. Πρόκειται συνεπώς για μία σκηνή προετοιμασίας-κόσμησης της κυρίαρχης μορφής. Λαμβάνοντας υπόψη τη σημασία που έχει η αποτύπωση του γεγονότος στο ταφικό σήμα, ως έργο σημαντικό για τη διατήρηση της μεταθανάτιας μνήμης και φήμης της γυναίκας, εύλογα μπορεί να υποτεθεί ότι η σκηνή δεν αποδίδει απλώς κάποια στιγμή του καθημερινού βίου ή έστω μία από τις σημαντικότερες στιγμές του βίου της Ηγησούς, αλλά την σημαντικότερη περίπτωση στη ζωή της αρχαίας γυναίκας: την προετοιμασία αυτής για τη γαμήλια τελετή της¹³³.

Η υπόθεση αυτή θεωρείται επιβεβαιωμένη ερευνητικά μέσω τη συχνής παρουσίας της συγκεκριμένης παράστασης σε γαμήλια αγγεία (λέβητες, λουτροφόρους, υδρίες). Στο πλαίσιο της διδακτικής του αντικειμένου εντός της σχολικής τάξης, οι μαθητές μπορούν να οδηγηθούν σε αναζήτηση περισσότερων έργων αυτής της κατηγορίας (εικ. 4)¹³⁴, η μελέτη

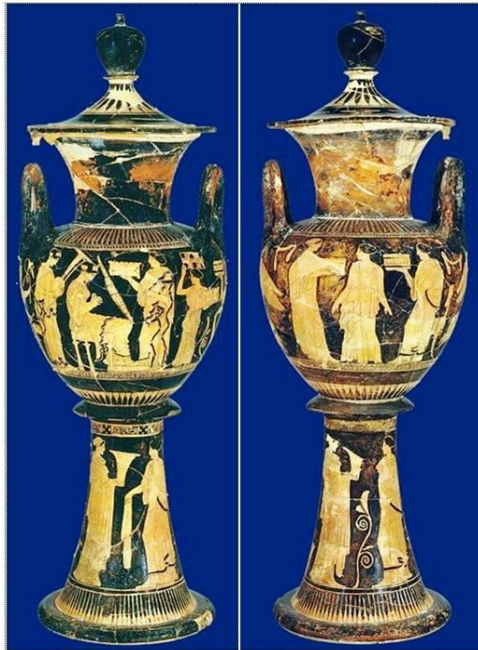
¹³² Flacelière, *Bios*, σ. 75.

¹³³ Walter-Karydi, *Gräber*, σ. 265.

¹³⁴ Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής έργα κεραμικής:

- μεγάλος γαμικός λέβητας (ύψος 51,1 εκ.) του 430-420 π.Χ., σήμερα στο Μητροπολιτικό Μουσείο Τέχνης, Νέα Υόρκη: <http://www.hellinon.net/ANEOMENA/Gamos.htm>

των οποίων θα τους επιτρέψει να αναγνωρίσουν τη σημασία της παράστασης, κατανοώντας το συμβολικό της περιεχόμενο¹³⁵.



Εικόνα 4α: Μεγάλος γαμικός λέβητας από θέση προσφορών στην Ιερά Οδό - τέλος 5ου αι. π.Χ

Εικόνα 4β: Λεπτομέρεια από το προηγούμενο αγγείο

- μεγάλος γαμικός λέβητας τέλους του 5ου αι. π.Χ. από θέση προσφορών στην Ιερά Οδό:
<http://www.lifo.gr/team/book/53715>

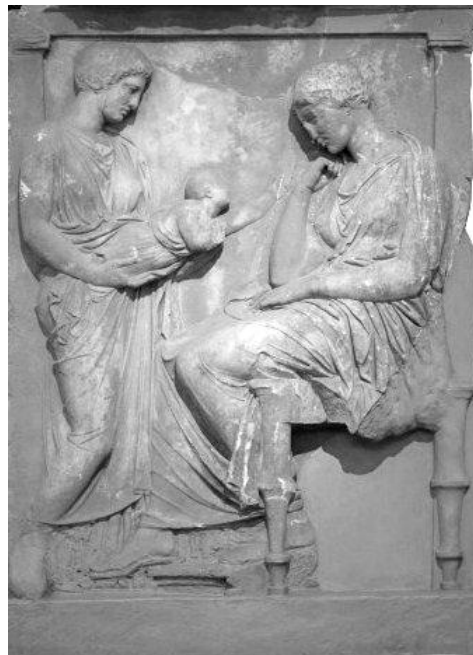
- ερυθρόμορφος γαμικός λέβητας του «γραφέα του Μαρσύα», ενός από τους κορυφαίους αγγειογράφους του αθηναϊκού Κεραμεικού κατά τον 4ο αιώνα π.Χ., 360-355 π.Χ., Μουσείο Ερμιτάζ, Αγία Πετρούπολη:
<https://argoliki.vivliothiki.gr/tag/%CE%B3%CE%AC%CE%BC%CE%BF%CF%82/>

¹³⁵ Από τα αγγεία αυτά γνωρίζουμε ότι ειδικότερα οι γαμικοί λέβητες χρησιμοποιούνταν τόσο στην τελετή του γάμου για το λουτρό της νύφης, όσο και σε νεκρικές τελετουργίες, γεγονός που πιστοποιεί τη συμβολική σημασία τους ως στοιχείων γονιμότητας και ανανέωσης των ζωοποιών δυνάμεων της φύσης, βλ. Walter-Karydi, *Gräber*, 208 κ.εξ. Για τη σύνδεση γάμου και θανάτου ως στοιχείου κυκλικής ανανέωσης της ζωής στον ιερό μύθο των ελευσινίων μυστηρίων, βλ. Rohde Erwin, *Psyche. Seelenkult und Unsterblichkeitsglaube der Griechen I* [*Ψυχή. Λατρεία των ψυχών και αντιλήψεις περί αθανασίας των Ελλήνων*], Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1991 (Darmstadt 1894), σ. 278 κ.εξ.· Walter-Karydi, *Gräber*, 208 κ.εξ.

Στο πλαίσιο αυτό, η παρουσία της θεραπαινίδας είναι αποκαλυπτική του ρόλου που διαδραμάτιζε η συγκεκριμένη κατηγορία δούλων στον εντός του οίκου βίο της Αθηναίας γυναίκας. Η σημασία της δούλης αυτής, η οποία παριστάνεται στο πλευρό της κυρίας της, πάνω στο έσχατο και, ταυτοχρόνως, στο μοναδικό μνημείο της ύπαρξής της θα αναδειχθεί περαιτέρω από την επόμενη κατηγορία παραστάσεων σε ταφικά μνημεία, αυτών της παράδοσης βρέφους από τη δούλη στην κυρία.

3. Εικόνες τιθών από σκηνές παράδοσης βρέφους:

Μεταξύ των σκηνών του καθημερινού βίου που εικονίζονται σε ταφικές στήλες γυναικών, πυκνή παρουσία σημειώνει επίσης η σκηνή παράδοσης βρέφους από δούλη σε κυρία (ή αντίστροφα). Αυτή τη φορά, ωστόσο, είναι σαφές ότι δεν πρόκειται γενικά για κάποια θεραπαινίδα της κυρίας, αλλά πιθανότατα για την «τίτθην» του βρέφους, στην οποία εμπιστεύεται πλέον αυτό η απελθούσα από τη ζωή μητέρα του¹³⁶.



Εικόνα 5: επιτύμβια στήλη της Φιλονόης. Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 3790) - αρχές του 4ου αι. π.Χ.

¹³⁶ Rühfel, *Ammen und Kinderfrauen im klassischen Athen*, *Antike Welt* 19, 4, 1988, 43-57· Schultze Harald, *Ammen und Pädagogen. Sklavinnen und Sklaven als Erzieher in der antiken Kunst und Gesellschaft*, Mainz 1998, σ. 25-37· Bähler, *Thrakerinnen*, σ. 39 και σημ. 176· Bähler Balbina, *Fremde Frauen in Athen. Thrakische Ammen und athenische Kinder* [Ξένες γυναίκες στην Αθήνα. Θράσσες τροφοί και παιδιά Αθηναίων], στο: Barceló Pedro (κ.ά.), *Xenophobia – Philoxenie. Vom Umgang mit Fremden in der Antike* [Ξενοφοβία-Φιλοξενία. Για τη διαχείριση των ξένων στην αρχαιότητα], Franz Steiner Verlag Stuttgart, 2005, 65-88· Walter-Karydi, *Athener*, σ. 327-330.

Αντιπροσωπευτικό παράδειγμα αυτής της κατηγορίας αποτελεί η επιτύμβια στήλη της Φιλονόης (εικ. 5), η οποία βρέθηκε στο Ψυχικό, χρονολογείται στις αρχές του 4^{ου} αι. π.Χ. και σήμερα στεγάζεται στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 3790). Στην παράσταση η Φιλονόη παριστάνεται καθιστή (δεξιά) να δέχεται την επίσκεψη της παραμάνας (αριστερά), η οποία φέρνει και παραδίδει σε αυτήν βρέφος. Πρόκειται για μια σκηνή καθημερινού βίου, στην οποία, ωστόσο, διαμεσολαβείται από τον δημιουργό του μνημείου, με τρόπο υπαινικτικό, το στοιχείο του θανάτου.

Με τη μέθοδο των σύντομων ερωταποκρίσεων οι μαθητές θα πρέπει να παρατηρήσουν και να ερμηνεύσουν:

- το βλέμμα των δύο γυναικών: δε διασταυρώνεται, αλλά είναι στραμμένο από κοινού στο βρέφος που βρίσκεται ανάμεσά τους. Με τον τρόπο αυτό γίνεται αισθητό ότι οι γυναίκες ανήκουν ήδη σε δύο διαφορετικούς κόσμους, ως εκ τούτου κάθε επικοινωνία μεταξύ τους είναι αδύνατη.
- τις κινήσεις των προσώπων: η τίτθη τείνει το βρέφος προς τη Φιλονόη και αυτό απλώνει τα χεράκια του επιδιώκοντας την αγκαλιά της μητέρας του, η οποία όμως δεν ανταποκρίνεται. Η Φιλονόη αρνείται την επαφή. Το δεξί χέρι αυτής, αντί να ανταποδώσει το άγγιγμα, στρέφεται προς το στήθος της, σε μια στάση συστολής και, τελικά, απομάκρυνσης. Η απόσταση τριών χιλιοστών που η μητέρα αφήνει μεταξύ των δακτύλων του παιδιού και του δικού της καρπού, παρότι είναι απειροελάχιστη, ωστόσο αρκεί για να ορίσει ένα χάσμα οριστικό, αμετάκλητο, αβυσσαλέο.

Με όλα τα παραπάνω, το μνημείο αποτυπώνει το ασυμβίβαστο της επικοινωνίας μεταξύ ζωής και θανάτου, αποδίδει το οριστικό κενό δραματικά αλλά και διακριτικά, όπως υπαγόρευε η αίσθηση του μέτρου και της ιδιότυπης αξιοπρέπειας των Αθηναίων της κλασικής περιόδου απέναντι στον θάνατο.

Οι μαθητές μπορούν να αναζητήσουν τη σκηνή της παράδοσης του βρέφους από την τίτθη στην μητέρα-κυρία ή από τη μητέρα στην τίτθη σε περισσότερα μνημεία της κλασικής περιόδου, για να διαπιστωθεί ότι, όπως και η σκηνή κόσμησής της κυρίας από τη

θεραπαινίδα, αυτή αποτελεί σύνηθες θέμα τόσο της κλασικής επιτύμβιας γλυπτικής (εικ. 6^α)¹³⁷, όσο και της αγγειογραφίας (εικ. 6β)¹³⁸.

¹³⁷ Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής έργα:

- επιτύμβια στήλη του 420-410 π.Χ., σήμερα στο Κρατικό Μουσείο της Ολλανδίας - Rijksmuseum van Oudheden (αρ. I 1903/2.1.), βλ. Oakley John H., Some 'Other' members of the Athenian Household. Maids and Mistresses in Fifth-century Athenian Art, στο: B. Cohen (εκδ.), *Not the classical Ideal. Athens and the Construction of the Other in Greek Art*, Brill: Leiden κ.ά. 2000, σ. 236. Επίσης, στην ψηφιακή διεύθυνση:

<https://books.google.gr/books?id=SqByJzo1eD8C&pg=PA235&lpg=PA235&dq=rijksmuseum+mistress+maid+child+marble+gravestone&source=bl&ots=ngdP31b2ox&sig=HaqORQJxUZYrqgia26BDG601Mj0&hl=el&sa=X&ved=0ahUKewiCiYeM1PXKAhXC8ywKHcqVDAsQ6AEIGzAA#v=onepage&q=rijksmuseum%20mistress%20maid%20child%20marble%20gravestone&f=false>

- επιτύμβια στήλη από το Αρχαιολογικό Μουσείο Μαραθώνα: <http://www.notioanatolika.gr/news/2722-o-marathonas-ksana-grafei-istoria>,

- επιτύμβια στήλη της μετοίκου Ειρήνης της Βυζαντίας του 375-350 π.Χ., από το Βόρειο Νεκροταφείο Πειραιά, βλ. Στάνχαουερ, *Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιώς*, αρ. 432, σ. 323, από την ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του Κοινοφελούς Ιδρύματος Ι. Σ. Λάτση: <http://www.latsis-foundation.org/ell/electronic-library/the-museum-cycle/to-arxaiologiko-mouseio-peiraios>.- επιτύμβια στήλη του 425-400 π.Χ., σήμερα στο Βρετανικό Μουσείο (αρ. 2232):

http://www.mlahanas.de/Greeks/LX/Stele_mother_BM_2232.html

Συχνή, επίσης, είναι η παρουσία τροφού με βρέφος στην άκρη ή στο φόντο αναγλύφου ταφικής στήλης με πολυπρόσωπη οικογενειακή παράσταση. Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα παραδείγματα:

- ταφικό ανάγλυφο, σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 819), Schulze, *Ammen*, σ. 29 και εικ. AG 36, πίν. 6,4,

- ταφικό ανάγλυφο, σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 6807 α), Schulze, *Ammen*, σ. 29 και εικ. AG 48, πίν. 7,3,

- ταφικό ανάγλυφο από την Ραμούντα, σήμερα στο Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιά, Schulze, *Ammen*, σ. 29 και εικ. AG 37, πίν. 7,1.

¹³⁸ Ενδεικτικά αναφέρονται τα εξής:

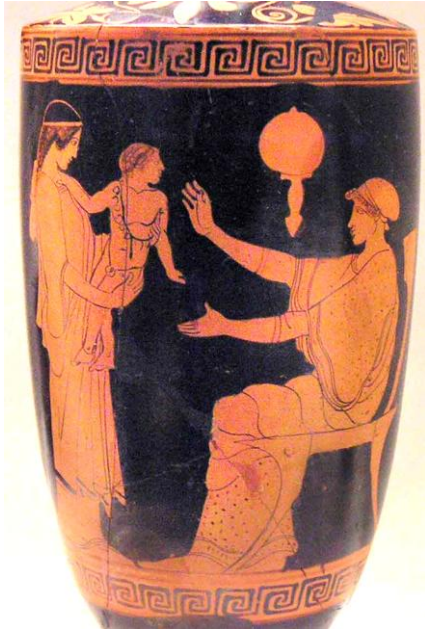
ερυθρόμορφη λήκυθος του 470/460 π.Χ. από την Ερέτρια, σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 1304): http://odysseus.culture.gr/h/1/gh158.jsp?obj_id=16801&mm_id=11224,

ερυθρόμορφη υδρία του «γραφέα του Πολυγνώτου», σήμερα στο Cambridge (Mass.) Harvard University, Arthur M. Sackler Museum (αρ. 1960.3420), βλ. Schultze, *Ammen*, σ. 22-23 και 126, αρ.κατ. AV 9, πίν. 3,2, λευκή λήκυθος, σήμερα στο Antikensammlung Berlin (αρ. 2443), βλ. Reilly Joan, Many Brides: 'Mistress and Maid' on Athenian Lekythoi, *Hesperia* 58.4. (1989) 411-444, εικ. 74. Ψηφιακή διεύθυνση:

<http://www.ascsa.edu.gr/pdf/uploads/hesperia/148340.pdf> Επίσης, τροφοί σε πολυπρόσωπες σκηνές συναντώνται και σε ληκύθους. Ενδεικτικά αναφέρονται: λήκυθος των αρχών του 4ου αι. π.Χ., σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 3499), βλ. Schulze, *Ammen*, σ. 30-31 και 109, αρ.κατ. AG 57, πίν. 8,3, λήκυθος του πρώτου τετάρτου του 4ου αι. π.Χ., σήμερα στο Αρχαιολογικό Μουσείο Κεραμεικού (αρ. MG 51), Schulze, *Ammen*, σ. 31 και 109, αρ.κατ. AG 56.



Εικόνα 6α: επιτύμβια στήλη. Rijksmuseum van Oudheden (αρ. I 1903/2.1) – 420-410 π.Χ.



Εικόνα 6β: Ερυθρόμορφη λήκυθος από την Ερέτρια. Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 1304) - 470/460 π.Χ.

Παρότι έχει υποστηριχθεί ότι τα μνημεία αυτά στο σύνολό τους είναι αφιερωμένα σε γυναίκες που απεβίωσαν κατά τη διάρκεια του τοκετού¹³⁹, η σύγχρονη έρευνα όλο και περισσότερο κατατείνει στην άποψη ότι η σκηνή δεν είναι συνυφασμένη κατ' ανάγκη με ένα τέτοιο δραματικό περιστατικό, αλλά εντάσσεται στη γενικότερη προπαγανδιστική λειτουργία των ταφικών στηλών της κλασικής περιόδου, πιο συγκεκριμένα, στην πρόθεση να προβληθούν μέσω αυτών οι αξίες του αστικού οίκου. Στο πνεύμα αυτό, η οικογένεια, με την ευκαιρία του θανάτου ενός μέλους της, προβάλλει την ύπαρξη κληρονομικού διαδόχου και την κατοχή του αναγκαίου για την ανατροφή του προσώπου, της τίτθης ή της τροφού¹⁴⁰. Για τον λόγο αυτό, η επαναλαμβανόμενη παρουσία συγκεκριμένων εικονογραφικών στοιχείων στα μνημεία αυτά (κίστη, καθρέφτης, βρέφος) θα πρέπει να θεωρείται ότι έχει συγκεκριμένο νόημα, καθώς προσδίδει στη νεκρή χαρακτηριστικά γνωρίσματα που κατατείνουν στην εξιδανίκευση της γυναικείας της υπόστασης ακριβέστερα, η κίστη και ο καθρέφτης λειτουργούν ως προσδιοριστικά καλαισθησίας και ευζωίας, ενώ το βρέφος είναι συνυφασμένο με τον πυρήνα της γυναικείας ύπαρξης, τη μητρότητα και την οικογένεια¹⁴¹.

Όποια ερμηνεία πάντως και αν δεχθούμε ως ορθή, αποτελεί αναντίρρητη πραγματικότητα ότι η σκηνή της παράδοσης βρέφους στα μνημεία ταφικής γλυπτικής και αγγειογραφίας διασώζει την εικόνα μίας κατηγορίας ανελεύθερων γυναικών, οι οποίες διαβιούσαν εντός του οίκου των Αθηναίων πολιτών και ήταν επιφορτισμένες με την ανατροφή των παιδιών.

Γενικότερα, είναι γνωστό ότι οι Αθηναίοι της κλασικής περιόδου εμπιστεύονταν την φροντίδα και ανατροφή των παιδιών, από την πρώτη στιγμή της γέννησής τους, σε μία σειρά δούλων ξένης καταγωγής. Έτσι, τη φροντίδα και τον θηλασμό του βρέφους αναλάμβανε κατά τα 2 πρώτα χρόνια ζωής του η «τίτθη» και, στη συνέχεια, η «τροφός». Καθώς είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε από πλήθος πηγών, οι γυναίκες αυτές ήταν κατά κανόνα βάρβαρες. Ιδιαίτερος ικανός μάλιστα και περιζήτητος για τον ρόλο αυτό ήταν γυναίκες από τη Θράκη, πιθανότατα λόγω της παροιμιώδους ισχυρής κράσης, αντοχής και καλής υγείας τους¹⁴².

Η εικόνα της τίτθης του αναγλύφου της Φιλονόης μπορεί να συμπληρωθεί από απόσπασμα αγγειογραφίας σε κρατήρα της Απουλίας του 5^{ου} αι. π.Χ. (εικ. 7), το οποίο αποδίδεται στον

¹³⁹ Σχετικά με την άποψη ότι τα μνημεία αυτά είναι αφιερωμένα σε θανούσα αρτίτοκο, η οποία παρουσιάζεται με το αρτιγενές και ταυτοχρόνως ορφανό βρέφος, του οποίου η ανατροφή επαφίεται πλέον στην εικονιζόμενη τίτθη, βλ. Bieber, *Kleidung*, σ. 46. Πίκουλας, *Ηρωες*, 43 και 54.

¹⁴⁰ Schultze, *Ammen*, σ. 28-30.

¹⁴¹ Schultze, *ό.π.*, σ. 27-28.

¹⁴² Bäbler, *Thrakerinnen*, σ. 37 και σημ. 138' της ίδιας, *Xenophobia*, 65, 80.

λεγόμενο «γραφέα του Σισύφου» και σήμερα φιλοξενείται στο Βρετανικό Μουσείο του Λονδίνου (αρ. Ε 509, 1). Σε αυτό αποτυπώνεται, με τρόπο ασυνήθιστα ρεαλιστικό για τα δεδομένα της κλασικής περιόδου, η εικόνα τίθης την ώρα της εργασίας της.



Εικόνα 7: Απόσπασμα από κρατήρα της Απουλίας του «γραφέα του Σισύφου». Βρετανικό Μουσείο Λονδίνου (αρ. Ε 509, 1) – 5ος αι. π.Χ.

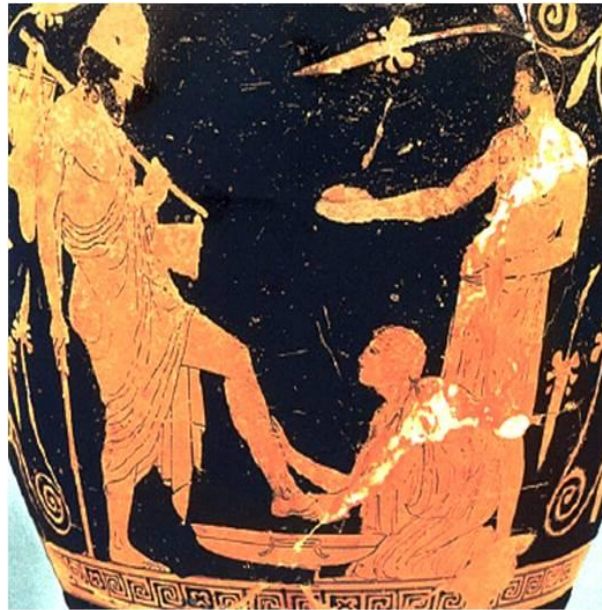
Από την παράσταση διασώζεται μόνο το κεφάλι και το επάνω μέρος του σώματός της γυναίκας και το δεξί χέρι του βρέφους. Οι μαθητές ενθαρρύνονται να παρατηρήσουν και να περιγράψουν την εικόνα στις λεπτομέρειές της^ο πιο συγκεκριμένα:

- την απόδοση της μορφής: τα άγρια άτακτα μαλλιά της τίθης είναι πιεσμένα σφιχτά προς τα πίσω με μαύρη κορδέλα, ώστε να ελευθερώνεται το μέτωπο, το οποίο φαίνεται να συσπάται από την προσπάθεια που καταβάλλει αυτή προκειμένου να ανταπεξέλθει στο έργο της^ο το σώμα είμαι γεροδεμένο και στιβαρό,
- την κίνηση: η γυναίκα κινεί το κεφάλι της προς τα δεξιά και, παράλληλα, τραβά με το στόμα της το άκρο του χιτώνα της, αποκαλύπτοντας έτσι τον αριστερό της μαστό, στον οποίο διακρίνεται ότι έχει τοποθετήσει το βρέφος για να το θηλάσει,
- την ένδυση και την κόσμηση του σώματος: στους ώμους της φαίνεται ριγμένος πολύστικτος μανδύας, ο οποίος πέφτει σε πτυχώσεις στην πλάτη της, ενώ στους βραχίονές της, ιδιαιτέρως μάλιστα στον δεξιό, είναι εμφανής πλούσια δερματοστιξία

με
σχέδια,

Από τα
συμπέρασμα
εικόνα

Θράσσας
κόμωση και
ρεαλιστικά



κυκλικά και γραμμικά
στοιχείο αποκαλυπτικό της
θρακικής της προέλευσης.

παραπάνω προκύπτει το
ότι στο σύνολό της η
αποτελεί την τυπική
προσωπογραφία μία
τίτθης: βαρβαρική
ένδυση, δερματοστιξία,
φυσιογνωμικά
χαρακτηριστικά και

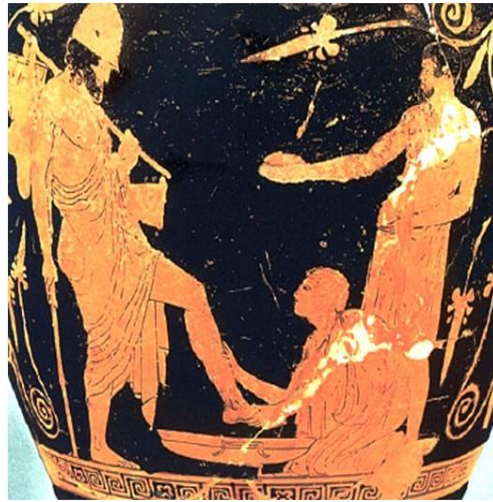
σύσπαση προσώπου για να αποδοθεί η εργασιακή καταπόνηση, στοιχεία τα οποία στο σύνολό τους αντιδιαστέλλονται προς τις εξιδανικευμένες μορφές της κλασικής τέχνης.

4. Εικόνες τροφών από σκηνές πρόθεσης νεκρού:

Από περισσότερες πηγές είμαστε σε θέση να γνωρίζουμε ότι η σχέση της τίτθης και, στη συνέχεια, της τροφού με το παιδί, δεν ήταν προσωρινή, αλλά εκτεινόταν στη διάρκεια του βίου του και ήταν ισχυρή και ακατάλυτη. Ως αφορμή για την πραγμάτευση αυτού του θέματος εντός της τάξης μπορεί να χρησιμοποιηθεί το απόσπασμα της ραψωδίας τ από την Ομήρου *Οδύσσεια* σχετικά με την αναγνώριση του Οδυσσέα από τη γερόντισσα πλέον τροφός του Ευρύκλεια. Καθώς, σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της Α΄ Γυμνασίου, η διδασκαλία του αποσπάσματος αυτού είναι μόνο περιληπτική, οι μαθητές έχουν, με την περίσταση αυτή την ευκαιρία να το μελετήσουν¹⁴³. Σε συνάφεια προς το άκρως συγκινητικό κείμενο, μπορούν επίσης να ανασύρουν και να παρατηρήσουν από το βιβλίο Ιστορίας της Γ΄ Δημοτικού μία θαυμάσια αγγειογραφία (εικ. 8), φιλοτεχνημένη από τον λεγόμενο «γραφέα της Πηνελόπης» σε αττικό σκύφο του 430-430 π.Χ., ο οποίος σήμερα βρίσκεται στο Museo Nazionale Archeologico, Coll. Civica, Chiusi (αρ. 1831)¹⁴⁴.

¹⁴³ Ομ. *Οδ.* στ. 386-394 467-507.

¹⁴⁴ Βλ. <http://ebooks.edu.gr/modules/ebook/show.php/DSDIM-C103/88/698,2636/>



Εικόνα 8: Αττικός σκύφος του «γραφέα της Πηνελόπης». Museo Nazionale Archeologico, Coll. Civica, Chiusi (αρ. 1831) - 430-430 π.Χ.

Η απόδοση της σκηνής είναι εξαιρετική, καθώς αιχμαλωτίζει, φωτογραφικά σχεδόν, μία μοναδική στιγμή τη στιγμή που η σκυμμένη μπροστά στον Οδυσσέα ηλικιωμένη γυναίκα, καθώς του πλένει τα πόδια, τον αναγνωρίζει από ουλή που αυτός είχε αποκτήσει όταν ακόμη ήταν νέος και σηκώνει με συγκίνηση το βλέμμα της προς αυτόν. Πρόκειται ακριβώς για τη στιγμή που περιγράφει ο Όμηρος με την μεγαλειώδη εκφραστική δύναμη των στίχων του. Σύμφωνα με αυτήν την περιγραφή, καθώς η γερόντισσα αναγνωρίζει το «τέκνον» της, ο νους της συνταράζεται από χαρά και πόνο, η φωνή της σβήνει και τα μάτια της γεμίζουν δάκρυα, τα τρεμάμενα χέρια της, στο άγγιγμα της ουλής, αφήνουν απότομα το πόδι, το χάλκινο λεβέτι πέφτει με κρότο και το νερό χύνεται στο πάτωμα¹⁴⁵. Είναι πιθανό ότι, στην ανάγνωση των στίχων, οι Αθηναίοι του 5ου αι. π. Χ. μπορούσαν να συμερισθούν τα βαθιά αισθήματα που ένωναν τον ήρωα με την τροφό του, καθώς όμοια αισθήματα βίωναν και οι ίδιοι προς τη γυναίκα που αποτελούσε για αυτούς δια βίου ένα είδος δεύτερης μητέρας.

Αυτή η διά βίου σχέση, ωστόσο, δεν απηχείται σε κανένα άλλο μνημείο παραστατικότερα από ό,τι σε μία ειδική κατηγορία έργων: στις προθέσεις νεκρού. Συγκεκριμένα, σε

¹⁴⁵ Ομ. *Οδ.* τ 467-470: *τήν γρη῏ς χεیرهσει καταπρηνεσει λαβοῦσα / γνῶ ρ' ἐπιμασσαμένη, πόδα δὲ προέηκε φερεσθαι: / ἐν δὲ λέβητι πέσε κνήμη, κανάχησε δὲ χαλκός, / ἐν δὲ λέβητι πέσε κνήμη, κανάχησε δὲ χαλκός, / ἄψ δ' ἐτέρωσ' ἐκλίθη: τὸ δ' ἐπὶ χθονὸς ἐξέχυθ' ὕδωρ (μτφρ.: Τώρα τα χέρια της γερόντισσας του άγγιζαν το σημάδι, / κι ως ψαχουλεύοντας το γνώρισε, του αμόλησε το πόδι! / κι η γάμπα τρύπησε το χάλκινο λεβέτι, / που απ' την άλλη βροντώντας έπεσε και χύθηκαν στο χόμα τα νερά του).*

περισσότερα έργα της αττικής αγγειογραφίας διασώζεται σκηνή θρήνου, στην οποία βάρβαρη δούλη παριστάνεται να θρηνεί σπαρακτικά την αποβιώσασα κόρη, παρότι συχνά η ίδια η μητέρα της νεκρής παριστάνεται να υπομένει με εγκράτεια τον πόνο. Η εικόνα θα φαινόταν στον σύγχρονο άνθρωπο ακατανόητη, εάν δεν γνωρίζαμε ότι κατά τον 6ο αι. π.Χ. ο Σόλων είχε απαγορεύσει δια νόμου τις εκδηλώσεις άκρατης οδύνης για τις γυναίκες αθηναϊκής καταγωγής ως ένδειξη βαρβαρότητας¹⁴⁶. Υπό το πρίσμα αυτό είναι εύλογο να υποθέσουμε ότι, εφόσον οι ακραίες εκδηλώσεις πένθους εκ μέρους των γυναικών της Αθήνας ήταν κατ' ανάγκην περιορισμένες, ο άκρατος σπαραγμός παρέμενε γνώρισμα και, κατά μία έννοια, προνόμιο των δούλων του οίκου, πρώτης μεταξύ όλων, για προφανείς λόγους, της τροφού του αποβίωσαντος.

Το πλέον χαρακτηριστικό δείγμα αυτής της θεματικής θεωρείται παράσταση σε αττική ερυθρόμορφη λουτροφόρο, η οποία αποδίδεται στο «γραφέα της Μπολώνια» (εικ. 9), η οποία χρονολογείται περίπου το 470-460 π.Χ. και στεγάζεται στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 1170).



Εικόνα 9: Λεπτομέρεια από αττική ερυθρόμορφη λουτροφόρο του «γραφέα της Μπολώνια», Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 1170) – 470/460 π. Χ.

¹⁴⁶ Πλουτ. *Βίοι Παρ.* / *Σόλων* 21.4. Για το θέμα βλ. Rohde, *Psyche I*, σ. 22 κ.εξ.

Το αγγείο φέρει παράσταση με σκηνή πρόθεσης νεκρής γυναίκας, η οποία κείται σε νεκρική κλίνη φορώντας νυφικό στέμμα. Στο επάνω μέρος της κλίνης εικονίζεται γυναίκα, η οποία γέρνει το σώμα της προς το μέρος της νεκρής και περιβάλλει την κεφαλή αυτής με τα δύο της χέρια, κίνηση που δηλώνει τη στοργή της γυναίκας για τη νεκρή και τον πόνο που της προξενεί η απώλειά της. Στη φυσιογνωμία της είναι σαφώς αποτυπωμένη η λύπη της, ενώ η γραμμή που χαράσσεται στην αριστερή παρειά του προσώπου της μπορεί να εκληφθεί είτε ως ένδειξη σύσπασης λόγω οδύνης, είτε ως ένδειξη γήρατος. Τα μαλλιά αποδίδονται σε χρώμα ξανθοκόκκινο και είναι κουρεμένα κοντά, σε κυκλικό γύρω από το πρόσωπο σχηματισμό, στοιχείο που έρχεται σε προφανή αντίθεση προς τα σκούρα, μακριά μαλλιά των υπόλοιπων γυναικών της παράστασης. Σύμφωνα με τους μελετητές, όλα τα παραπάνω στοιχεία αποδίδουν μία βάρβαρη δούλη, πιθανότατα την τροφό της νεκρής γυναίκας, η οποία θρηνεί σπαρακτικά για την απώλειά της¹⁴⁷. Η κατανόηση και περαιτέρω εμπέδωση του θέματος από τους μαθητές μπορεί να επιτευχθεί, επίσης, με αναζήτηση και επεξεργασία από αυτούς αντίστοιχων έργων αγγειογραφίας (εικ. 10α+β)¹⁴⁸.

¹⁴⁷ Schultze Harald, *Ammen und Pädagogen. Sklavinnen und Sklaven als Erzieher in der antiken Kunst und Gesellschaft* [Τροφοί και παιδαγωγοί. Δούλες και δούλοι ως υπεύθυνοι ανατροφής στην αρχαία τέχνη και κοινωνία], Mainz 1998, σ. 21-22 και σημ. 92-107, όπου περισσότερα σημαντικά παραδείγματα αγγειογραφιών με παράσταση πρόθεσης νεκρής και θρηνούσας τροφού.

¹⁴⁸ Ενδεικτικά αναφέρονται τα ακόλουθα έργα:

- λευκή λήκυθος του 435-430 π.Χ. του «γραφέα της φιάλης», από την Ανάβυσσο, σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 19355), βλ. Walter-Karydi Elena, *Die Athener und ihre Gräber (1000-300 v. Chr.)* [Οι Αθηναίοι και οι τάφοι τους (1000-300 π.Χ.)], Berlin-München-Boston, 2015, σ. 154-155
- μελανόμορφος φορμίσκος αρχών του 5ου αι. π.Χ. (480-323 π.Χ.), σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο:
http://collections.culture.gr/ItemPage.aspx?ObjectID=1524&MainKindID=1&KindID=168&periodstring=4_1
- ερυθρόμορφη λουτροφόρος του 480 π.Χ., σήμερα στο Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 1452), βλ. Schulze, *Ammen*, σ. 22 και 125, αρ.κατ. AV 2, πίν. 2,2.
- ερυθρόμορφη λουτροφόρος του 480-470 π.Χ. του «γραφέα του Κλεοφράδη», σήμερα στο Μουσείο του Λούβρου: <http://www.beazley.ox.ac.uk/XDB/ASP/recordDetails.asp?id=AB0E3B61-08C5-490F-AB1B-40B44B00658B>
- νεκρική πίναξ του 500-480 π.Χ. του «γραφέα της Σαπφούς», σήμερα στο Λούβρο (αρ. MNB 905):
<http://users.sch.gr/ipap/Ellinikos%20Politismos/AR/ar.ag/Sappho-Painter6.htm>,
- μελανόμορφη λουτροφόρος του ύστερου 6^{ου} αι. π.Χ., σήμερα στο Μητροπολιτικό Μουσείο Νέας Υόρκης (27228):
<http://www.metmuseum.org/collection/the-collection-online/search/252948>
- αττική κεραμική μελανόμορφη πίναξ του ύστερου 6ου αι. π.Χ. με παράσταση πρόθεσης, αποδίδεται στον «γραφέα της Γέλας», σήμερα στεγάζεται στο Walters Art Museum της Βαλτιμόρης:
<http://www.ipernity.com/doc/laurieannie/24077895>



Εικόνα 10α+β: Λευκή λήκυθος του «γραφέα της φιάλης» από την Ανάβυσσο. Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο (αρ. 19355) - 435-430 π. Χ.

Σε κάθε περίπτωση, από όλα τα παραπάνω μνημεία τέχνης, είναι χαρακτηριστικό το γεγονός ότι στην τελευταία αλλά και σχεδόν μοναδική αποτύπωση της Αθηναίας γυναίκας σε δημόσιο χώρο δεν την συνοδεύει η μητέρα της ή έστω ένα από τα εγγύτερα συγγενικά της πρόσωπα, αλλά η θεραπαινίδα ή η τροφός της.

Υπό το πρίσμα των παραπάνω, δεν είναι τυχαίο το γεγονός ότι διαθέτουμε ένα πλήθος ταφικών μνημείων για τις ίδιες τις νεκρές τροφούς, τα οποία προφανώς φιλοτεχνούνταν κατόπιν παραγγελίας του κυρίου τους για να εκφράσουν μεταθανάτια την εκτίμηση και την αγάπη της οικογένειας προς το πρόσωπό τους (εικ. 11α+β).¹⁴⁹ Μεταξύ αυτών συχνότερη είναι η παρουσία στήλης μικρού μεγέθους, συχνότερα χωρίς την συνοδεία ανάγλυφης παράστασης, η οποία φέρει το στερεότυπο επίγραμμα «ΘΡΑΙΤΤΑ ΧΡΗΣΤΗ». Το επίθετο «ΧΡΗΣΤΗ», δηλαδή «χρήσιμη», «αποδοτική», συνεπώς «σημαντική» για τον οίκο, αποδίδει

- λευκή λήκυθος τέλους του 5ου αι. π.Χ., σήμερα στην Antikensammlung Berlin (αρ. 2684): https://en.wiki2.org/wiki/File:Lekythos_by_the_Group_of_the_Huge_Lekythoi_Antikensammlung_BerlinF_2684_%281%29.jpg. Ανασχεδιασμός παράστασης από τον Franz Winter, *Eine attische Lekythos des Berliner Museums*, [= Programm zum Winckelmannsfeste der Archäologischen Gesellschaft zu Berlin 55], Berlin 1895, σ. 19.

¹⁴⁹ Βλ. Bäbler, *Thrakerinnen*, σ. 57-68, 268 κ.εξ. και σημ. 138' της ίδιας, *Xenophobia*, 76-80, εικ. 4-6' Schultze, *Ammen*, σ. 37-40' Walter-Karydi, *Athener*, σ. 327-330.

προφανώς το αίσθημα μεταθανάτιας αναγνώρισης και ευγνωμοσύνης των κυρίων της, στοιχείο που δηλούται ακόμη περισσότερο από τη θέση εύρεσης αυτών των αναγλύφων, συχνότατα εντός του ταφικού μνημείου της οικογένειας. Χαρακτηριστικό είναι μάλιστα το γεγονός ότι η παρουσία αντίστοιχων ταφικών επιγραμμάτων για τους παιδαγωγούς και τους δασκάλους είναι πολύ σπάνια¹⁵⁰. Η τροφός όμως, σε αντίθεση προς αυτούς, ήταν αδιαίρετο και ισόβιο μέλος της αθηναϊκής οικογένειας και όχι ένα εξωτερικό στοιχείο στην υπηρεσία των μελών της.



Εικόνα 11α: Αττικό ταφικό ανάγλυφο του 4^{ου} αι. π.Χ. με την επιγραφή «ΕΙΡΗΝΗ ΘΡΑΙΤΤΑ ΧΡΗΣΤΗ»



Εικόνα 11β: Αττικό ταφικό ανάγλυφο του 4^{ου} αι. π.Χ. με την επιγραφή «ΠΥΡΡΑΙΧΜΗ ΤΙΤΤΗ ΧΡΗΣΤΗ»

Η ανωτέρω προσέγγιση του ιστορικού παρελθόντος μέσω της τέχνης αποδεικνύεται πολύτιμη από άποψη παιδαγωγική και διδακτική, καθώς επιτρέπει όχι την απλή διαμεσολάβηση του αντικειμένου από τον εκπαιδευτικό, αλλά τη σταδιακή ανακάλυψη και αναδόμησή του από τους μαθητές, γεγονός που προάγει τη βιωματική πρόσληψη του

¹⁵⁰ Bäbler, *Thrakerinnen*, σ. 41-42 και σημ. 188· Schultze, *ό.π.*, σ. 23-25· Walter-Karydi, *ό.π.*, σ. 328-329.

αντικειμένου της Ιστορίας από αυτούς, συνεπώς τη μετακίνηση των τελευταίων από την πάγια αντιμετώπιση της ιστορίας ως νεκρού χρόνου και την αναγνώριση του ιστορικού παρελθόντος ως βιωμένου χρόνου, του οποίου μέρος αποτελούν και οι ίδιοι. Με τον τρόπο αυτό, επιτυγχάνεται η καλλιέργεια ενσυναίσθησης του βιωμένου χρόνου, αναπτύσσεται η κριτική ικανότητα και η ιστορική συνείδηση, προάγεται η αισθητική και πολιτισμική αγωγή του μαθητή, αλλά κυρίως επιτυγχάνεται η έξοδος από την περιχαρακωμένη συνείδηση του εαυτού ως ατόμου και η πρόσληψη αυτού ως ιστορικής μονάδας, η ανάπτυξη συνείδησης ευθύνης σε πλαίσιο πολιτικής και κοινωνικής αγωγής.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ:

Bäbler Balbina, *Fleissige Thrakerinnen und wehrhafte Skythen. Nichtgriechen in klassischen Athen und ihre archäologische Hinterlassenschaft* [Εργατικές Θρακιώτισσες και αξιόμαχοι Σκόθες. Μη Έλληνες στην κλασική Αθήνα και η αρχαιολογική τους κληρονομιά], Stuttgart-Leipzig 1998

Bäbler Balbina, *Fremde Frauen in Athen. Thrakische Ammen und athenische Kinder* [Ξένες γυναίκες στην Αθήνα. Θράσσες τροφοί και παιδιά Αθηναίων], στο: Barceló Pedro κ.ά. (εκδ.), *Xenophobie – Philoxenie. Vom Umgang mit Fremden in der Antike* [Για τον χειρισμό των ξένων στην αρχαιότητα], Franz Steiner Verlag Stuttgart 2005, 65-88

Bergemann Johannes Bergemann, *Demos und Thanatos. Untersuchungen zum Wertsystem der Polis im Spiegel der attischen Grabreliefs des 4. Jahrhunderts v. Chr. und zur Funktion der gleichzeitigen Grabbauten* [Δήμος και Θάνατος. Έρευνες στο αξιακό σύστημα της πόλης-κράτους βάσει των αττικών ταφικών αναγλύφων του 4^{ου} αι. π.Χ. και στη λειτουργία των σύγχρονων ταφικών μνημείων], München 1997

Bieber Margarete, *Griechische Kleidung* [Ελληνικό ένδυμα], Berlin-Leipzig 1928

Brock Roger, *The Labour of Women in Classical Athens*, *CQ* 44 (1994) 336-346

Brock Roger, *Citizens and non-citizens in Athenian tragedy*, στο: D. F. Leão, E. Harris & P.J. Rhodes (εκδ.), *Law and drama in Athens*, London 2010, 94-107

Burford, Alison, *Craftsmen in Greek and Roman Society. Aspects of Greek and Roman Life [Τεχνίτες στην ελληνική και ρωμαϊκή κοινωνία. Πτυχές της ελληνικής και ρωμαϊκής ζωής]*, London: Thames & Hudson; Ithaca, N.Y.: Cornell University Press 1972

Burford, Alison, *Künstler und Handwerker in Griechenland und Rom [Καλλιτέχνες και τεχνίτες στην Ελλάδα και τη Ρώμη]*, [= Kulturgeschichte der antiken Welt 24], Mainz ²1985 (London ¹1972)

Clairmont Christoph W., *Classical Attic Tombstones*, Introductory Vol., Vol. I-IV, Plate Vol., Kilchberg 1993

Fink Josef – Weber Hanz, *Beiträge zur Trachtgeschichte Griechenlands [Συμβολές στην ιστορία του ενδύματος στην Ελλάδα]*, Würzburg 1938

Flacelière Robert, *La vie quotidienne en Grèce au siècle de Périclès*, Paris 1959, ελλ. μτφρ. Γ.Δ. Βανδώρου, *Ο δημόσιος και ιδιωτικός βίος των αρχαίων Ελλήνων*, εκδ. Παπαδήμα, Αθήνα 2007

Francis Eric David, *Image and Idea in Fifth-Century Greece. Art and Literature after the Persian Wars*, London & NY 1990

Fraser Peter Marshall, Citizen, Demesmen and Metics in Athens and Elsewhere, στο: M. H. Hansen (εκδ.), *Sources for the Ancient Greek City State, Symposium 1994*, Copenhagen 1995, 64-90

Garlan Yvon, *Les Esclaves en Grèce ancienne*, La Découverte, Paris 1982, ελλ. μτφρ. Α. Χατζηδάκης, *Η δουλεία στην αρχαία Ελλάδα*, [= Κοινωνιολογική Βιβλιοθήκη 19], εκδ. Gutenberg, Αθήνα 1988

Gschnitzer Fritz, *Studien zur griechischen Terminologie der Sklaverei [Μελέτες στην ελληνική ορολογία της δουλείας]*, 2 τομ. Steiner, Wiesbaden ¹1964 und ²1976

Gschnitzer Fritz, *Griechische Sozialgeschichte. Von der mykenischen bis zum Ausgang der klassischen Zeit [Ελληνική κοινωνική ιστορία. Από τη μυκηναϊκή έως το τέλος της κλασικής εποχής]*, Stuttgart Steiner Verlag ²2015 (Wiesbaden ¹1981)

Hall Edith, *Inventing the Barbarian: Greek Self-Definition through Tragedy*, Oxford University Press 1989

Hartog François, *Le Miroir d'Hérodote. Essai sur la représentation de l'autre*, Gallimard 1980

Herfst Pieter, *Le travail de la femme dans la Grèce ancienne*, NY ²1979 (Utrecht ¹1922)

Herfst Pieter, *Le travail Grabreliefs*, Darmstadt 1983, σ. 1-23

Himmelmann Nikolaus, Archäologisches zum Problem der griechischen Sklaverei, *AAWM* 13 (1971) 38-43

Knigge Ursula, *The Athenian Kerameikos. History – Monuments – Excavations*, Athen 1991

Lauffer Siegfried, *Die Bergwerkssklaven von Laureion [Οι μεταλλωρύχοι δούλοι του Λαυρίου]*, Franz Steiner Verlag, Stuttgart 1979

Lauter Hans, *Zur gesellschaftlichen Stellung des bildenden Künstlers in der griechischen Klassik [Για την κοινωνική θέση των καλλιτεχνών εικαστικών τεχνών στην ελληνική κλασική εποχή]*, Erlangen-Nürnberg 1974

Long Timothy, *Barbarians in Greek Comedy*, Southern Illinois University Press 1986

Mitchell Alexandre G., *Humor in Greek Vase-Painting and the Origins of the Visual Humor*, Cambridge University Press, NY 2009

Pekridou-Gorecki Anastasia, *Mode im antiken Griechenland. Textile Fertigung und Kleidung [Η μόδα στην αρχαία Ελλάδα. Η κατασκευή υφασμάτων και ενδυμάτων]*, München, 1989

Πίκουλας Γιάννης, Αφανείς "ήρωες" του καθημερινού βίου στην αρχαιότητα, στο: Ι. Βιγγοπούλου, *Ηρωες και Ανώνυμοι, Αφανείς και Επώνυμοι στις Παρυφές της Ιστορίας και της Τέχνης*, [= Επιστήμης Κοινωνία], Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών, Αθήνα 2006

Raack Wulf, *Zum Barbarenbild in der Kunst Athens im 6. und 5. Jahrhundert v. Chr. [Για την εικόνα των βαρβάρων στην τέχνη της Αθήνας του 6ου κι 5ου αι. π.Χ.]*, [= Habelts Dissertationsdrücke. Reihe Klassische Archäologie, 14], Diss. Bonn 1981

Rohde Erwin, *Psyche. Seelenkult und Unsterblichkeitsglaube der Griechen I [Ψυχή. Λατρεία των Ψυχών και αντιλήψεις περί αθανασίας των Ελλήνων]*, Wissenschaftliche Buchgesellschaft 1991 (Darmstadt ¹1894)

Rosivach Vincent J., Enslaving *Barbaroi* and the Athenian Ideology of Slavery, *Historia* 48, 1999, 129-157

Rühfel, Ammen und Kinderfrauen im klassischen Athen, *Antike Welt* 19.4 (1988) 43-57

Schmitz Winfried (εκδ.), *Antike Sklaverei zwischen Verdammung und Beschönigung [Η αρχαία δουλεία ανάμεσα στην καταδίκη και την ανακούφιση]*, [= Forschungen zur antiken Sklaverei], Franz Steiner Verlag, Stuttgart 2016

Scholl Reinhold, *Sklaverei in den Zenonpapyri. Eine Untersuchung zu den Sklaventermini, zum Sklavenerwerb und zur Sklavenflucht [Η δουλεία στον πάπυρο του Ζήνωνος. Μία έρευνα στην ορολογία της δουλείας, στην απόκτηση δούλων και στη διαφυγή δούλων]*, [= Trierer Historische Forschungen 4], Trier 1983

Schultze Harald, *Ammen und Pädagogen. Sklavinnen und Sklaven als Erzieher in der antiken Kunst und Gesellschaft [Τροφοί και παιδαγωγοί. Δούλες και δούλοι ως υπεύθυνοι ανατροφής στην αρχαία τέχνη και κοινωνία]*, Mainz 1998

Vedder Ursula, *Untersuchungen zur plastischen Ausstattung attischer Grabanlagen des 4. Jhs. v. Chr.*, Frankfurt 1985

Walter-Karydi Elena, *Die Athener und ihre Gräber (1000-300 v. Chr.) [Οι Αθηναίοι και οι τάφοι τους (1000-300 π.Χ.)]*, Berlin-München-Boston 2015

ΔΙΚΤΥΟΓΡΑΦΙΑ:

Grossman Janet Burnett, *Greek Funerary Sculpture. Catalogue of the Collections at the Getty Villa*, Los Angeles 2001:

<http://d2aohiyo3d3idm.cloudfront.net/publications/virtuallibrary/0892366125.pdf>

Καλτσάς Νικόλαος, *Το Εθνικό Αρχαιολογικό Μουσείο*, εκδόσεις Ολκός, Αθήνα 2007, ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του Κοινωφελούς Ιδρύματος Ι. Σ. Λάτση: <http://www.latsis-foundation.org/ell/electronic-library/the-museum-cycle/to-ethniko-arxaiologiko-mouseio>

Maderna Caterina, *Tod und Leben an attischen Gräbern der klassischen Zeit*, *Thetis* 18 (2011) 40-68: <http://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/15168/1/MadernaThetis.pdf>

Oakley John H., *Some 'Other' members of the Athenian Household. Maids and Mistresses in Fifth-century Athenian Art*, στο: B. Cohen (εκδ.), *Not the classical Ideal. Athens and the Construction of the Other in Greek Art*, Brill Leiden κ.ά. 2000:

<https://books.google.gr/books?id=SqByJzo1eD8C&pg=PA235&lpg=PA235&dq=rijksmuseum+mistress+maid+child+marble+gravestone&source=bl&ots=ngdP31b2ox&sig=HaqORQJxUZYZrqgja26BDG601Mj0&hl=el&sa=X&ved=0ahUKEwiCiYeM1PXKAhXC8ywKHcqVDAsQ6AEIGzAA#v=onepage&q=rijksmuseum%20mistress%20maid%20child%20marble%20gravestone&f=false>

Oakley John H., *Picturing Death in Classical Athens. The Evidence of the White Lekythoi*, Cambridge Univ. Press 2004: <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam051/2003040904.pdf>

Reilly Joan, *Many Brides: 'Mistress and Maid' on Athenian Lekythoi*, *Hesperia* 58.4 (1989) 411-444: <http://www.ascsa.edu.gr/pdf/uploads/hesperia/148340.pdf>

Στάινχαουερ Γεώργιος, *Το Αρχαιολογικό Μουσείο Πειραιώς*, εκδόσεις Ολκός, Αθήνα 2001, ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του Κοινωφελούς Ιδρύματος Ι. Σ. Λάτση: <http://www.latsis-foundation.org/ell/electronic-library/the-museum-cycle/to-arxaiologiko-mouseio-peiraios>

Στάινχαουερ Γεώργιος, *Ο Μαραθών και το Αρχαιολογικό Μουσείο*, ηλεκτρονική βιβλιοθήκη του Κοινωφελούς Ιδρύματος Ι. Σ. Λάτση 2009:

<http://www.latsis-foundation.org/ell/electronic-library/the-museum-cycle/o-marathon-kai-to-arxaiologiko-mouseio>

ΤΕΛΟΣ 4^{ης} ΣΥΝΕΔΡΙΑΣ