



**KNOWLEDGE WORDS
PUBLICATIONS**

MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES

VOLUME 5 ISSUE 1

ISSN 2308-0876

www.kwpublications.com



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



EDITORIAL TEAM

Editor-in-Chief

Dinas Kostas, University of Western Macedonia, Greece

Founding Editor

Verma Gajendra, University of Manchester, UK

Associate Editors

Griva Eleni, University of Western Macedonia, Greece

Panitsides Eugenia, Hellenic Open University, Greece

Editorial Assistant

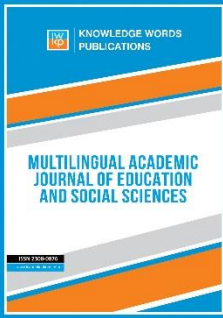
Myrto Dina, University of Western Macedonia, Greece

Editorial Board

1. Alevriadou Anastasia, University of Western Macedonia, Greece
2. Barkas Panagiotis, University of "EQREM ÇABEJ", Gjirokastra, Albania
3. Blandul Valentin, University of Oradea, Romania
4. Bradea Adela, University of Oradea, Romania
5. Chiper Sorina, "Alexandru Ioan Cuza" University of Iasi, Romania
6. Dimasi Maria, Democritus University of Thrace, Greece
7. Galantomos Ioannis, University of the Aegean, Greece
8. Gougoulakis Petros, Stockholm University, Sweden
9. Iordanides George, University of Western Macedonia, Greece
10. Karoulla-Vrikki Dimitra, European University, Cyprus
11. Kalekin- Fishman Devorah, University of Haifa, Israel
12. Karalis Thanasis, University of Patras, Greece
13. Koutselini Mary, University of Cyprus
14. Kyridis Argyris, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
15. Nikolaou George, University of Ioannina, Greece
16. Pavlenko Olena, Mariupol State University, Ukraine
17. Reçka Liljana, University Eqrem Çabej, Gjirokastra, Albania
18. Shkurtaj Gjovalin, University of Tirana, Albania
19. Sinha R.B.N., B.S. College, Danapur, Patna, India
20. Spithourakis Athena-Julia, University of Patras, Greece
21. Stamou Anastasia, Aristotle University of Thessaloniki, Greece
22. Valtchev Boian, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
23. Vounchev Boris, Sofia University "St. Kliment Ohridski", Bulgaria
24. Voyevutko Natalya, Mariupol State University, Ukraine

TABLE OF CONTENTS (Volume 5, Issue 1)

Sr.	Paper Title	Page No.
1	Training Needs Assessment of Primary Education Teachers in Intercultural Education Issues: A Quantitative Study Author(s): Aliki Vlachou, Eugenia A. Panitsides	1-13
2	Peer Feedback: Its Impact on Assessing Writing in Greek as a Second Language Author(s): Alexandra Anastasiadou, Konstantina Iliopoulou	14-28
3	Early Detection of Dyslexia in the First Grade of Primary School Author(s): Ourania Avloniti, Makrina Zafiri, Vassiliki Pliogou	29-43
4	Personality Factors as Predictors of Social Capital Author(s): S. Lakshmi, R. Lakshmi, R B N Sinha	44-56
5	Newcomers in Greek State Schools: From classroom Practice to Policy Making Author(s): Vasilios Zorbas, Evagelia Papalexatou	57-68
6	The Role of Context in Interpretation of Political Utterances on Hate Speech in Kenya Author(s): Wangatiah, I. R. Makata, Ongarora, D., Matu, P.	69-84
7	The Reproduction of the Dominant Ideology in School Practice: A Critical Debate with the Contents of the Course of History in Greek Primary School Author(s): Christos Tourtouras, Ifigeneia Vamvakidou, Argyris Kyridis, Giannis Kaskaris	85-109
8	The Pedagogic and Instructive Use of Art in Primary School: The Case of Shadow Puppet Theatre Author(s): Antonios Vassiliou	110-136



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Training Needs Assessment of Primary Education Teachers in Intercultural Education Issues: A Quantitative Study

Aliki Vlachou & Eugenia A. Panitsides

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.6007/MAJESS/v5-i1/3020>

DOI: 10.6007/MAJESS/v5-i1/3020

Received: 23 July 2017, Revised: 20 August 2017, Accepted: 06 September 2017

Published Online: 16 October 2017

In-Text Citation: (Vlachou & Panitsides, 2017)

To Cite this Article: Vlachou, A., & Panitsides, E. A. (2017). Training Needs Assessment of Primary Education Teachers in Intercultural Education Issues: A Quantitative Study. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 1–13.

Copyright: © The Authors 2017

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 5, No. 1, 2017, Pg. 1 - 13

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Training Needs Assessment of Primary Education Teachers in Intercultural Education Issues: A Quantitative Study

Διερεύνηση Επιμορφωτικών Αναγκών Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σε Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης: Μια Εμπειρική Μελέτη

Aliki Vlachou¹ & Eugenia A. Panitsides²

Postgraduate student, Hellenic Open University, School of Humanities
Faculty, Open University of Cyprus, School of Humanities and Social Sciences

Abstract

In the present paper, we investigated the views of Primary Education teachers in Viotia Prefecture during the school year 2015-16, as regards their training needs in intercultural education, as well as the parameters they deem important in organizing effective training interventions. The statistical analysis of the research data revealed teachers' positive disposition to attending interventions in intercultural education, a demand for direct interconnection of their training to the classroom practice and the necessity of organizing more training interventions to meet their needs. With regard to the training context, the respondents were recorded to prefer to be exempted from their duties throughout the training period, which was mostly preferred to be of limited or medium duration, within the school unit, by applying modern teaching methods, under the supervision of Pedagogical Departments, but also with direct Involvement of Teachers' Associations in suggesting training topics. What was indicated as a priority in teacher education and training is the need to develop attitudes, skills and values, whilst what was reported as the

Biographies

¹ Postgraduate student, Hellenic Open University, School of Humanities

² Faculty, Open University of Cyprus, School of Humanities and Social Sciences

targeted outcome of a training intervention in intercultural education is the "development of empathy and group consciousness" in classroom practice.

Keywords: Inclusive Education, Intercultural Education, Teacher Training, Training Needs Assessment

Εισαγωγή

Τα νέα δεδομένα της ελληνικής πραγματικότητας που δημιουργήθηκαν με τη δραματική αύξηση των μεταναστευτικών ροών είναι απαραίτητο να ληφθούν σοβαρά υπόψη από την πολιτεία στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σύμφωνα με την επίσημη ρητορική, εντείνονται οι ενέργειες ένταξης των αλλοδαπών μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων, 2016).

Η εκπαίδευση ως κοινωνική διαδικασία καλείται να παίξει ενεργό αντισταθμιστικό ρόλο εξομάλυνσης κοινωνικών προβλημάτων, όπως αυτά της προκατάληψης, της φτώχειας και της ανισότητας, με έναν μαθητικό πληθυσμό ανομοιογενή που προέρχεται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ενισχύοντας ταυτόχρονα την έννοια της κοινωνικής δικαιοσύνης και συνοχής. Καθώς ο εκπαιδευτικός αποτελεί βασικό συντελεστή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Παντισίδου & Παπασταμάτης, 2008), ο προβληματισμός που προκύπτει, είναι σε σχέση με το επίπεδο της διαπολιτισμικής του ετοιμότητας προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκπαιδευτικού του ρόλου, όπως αυτές διαμορφώνονται από τα συνεχώς μεταβαλλόμενα κοινωνικο-οικονομικά δεδομένα. Συνεπώς, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση σχετικών επιμορφωτικών δράσεων στηριζόμενες στη διερεύνηση των αναγκών του εκπαιδευτικού κλάδου, καθώς η ενεργός εμπλοκή του επιμορφούμενου στον προσδιορισμό των βασικών παραμέτρων αυτής, αποτελούν βασικές αρχές της εκπαίδευσης και προϋπόθεση επιτυχούς έκβασής τους (Κόκκος, 2005; Papastamatis et al., 2009).

Διαχείριση της πολυπολιτισμικότητας στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα

Σύμφωνα με τη Unicef (2001), η γλωσσική και πολιτισμική πολυμορφία είναι ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ελληνικού μαθητικού πληθυσμού. Ιδιαίτερα σήμερα ωστόσο με την αύξηση των μεταναστευτικών ροών προς τη χώρα, οι παραδοσιακές παιδαγωγικές προσεγγίσεις δεν επαρκούν, ώστε να ανταποκριθεί το σχολείο στην πρόκληση μιας εκπαιδευτικής προσέγγισης που ξεπερνά την απλή υπέρβαση της ανοχής στο διαφορετικό και στοχεύει στην εκτίμηση της διαφορετικότητας και στην καλλιέργεια της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Μόνο κατά αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει να επιτευχθεί η δημιουργική αλληλεπίδραση των πολιτισμών, η οποία θα επιφέρει την αρμονική και δημιουργική συνύπαρξη ατόμων σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία.

Ως εκ τούτου, τα τελευταία χρόνια, τόσο σε επίπεδο γενικότερης διευρυμένης εκπαιδευτικής πολιτικής όσο και σε επίπεδο σχολικής πρακτικής, τείνουν να επικρατούν οι έννοιες της συμπεριληπτικής και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ως πρακτικές που μπορούν να ανταποκριθούν στις εκπαιδευτικές ανάγκες των πλουραλιστικών κοινωνιών.

Συμπεριληπτική Εκπαίδευση

Ο όρος συμπερίληψη αποτελεί έκφραση ενός καθολικού εκπαιδευτικού συστήματος που στηρίζεται στη συνύπαρξη όλων των παιδιών σε ένα πλαίσιο αποδοχής της διαφορετικότητας, στη βάση του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, προάγοντας την κοινωνική ισότητα

(Unesco, 1994).

Οι Sebba & Ainscow (1996) ορίζουν τη συμπεριληπτική εκπαίδευση ως διαδικασία που περιλαμβάνει την αναθεώρηση του προγράμματος του σχολείου και του αναλυτικού προγράμματος, με στόχο να εκφράσει το όραμα της ισότιμης εκπαίδευσης για όλους τους μαθητές. Η ετερότητα εκλαμβάνεται ως πλεονέκτημα άντλησης γνώσεων για την οικοδόμηση ενός εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αρμονικής συνύπαρξης και σεβασμού, που δεν στοχεύει στην αφομοίωση των μαθητών στο υπάρχον σχολικό πλαίσιο αλλά την προσαρμογή αυτού, στις ιδιαίτερες ανάγκες τους. Έμφαση δίνεται λοιπόν στη δημιουργία *“ενός σχολείου για όλους”* (Ainscow et al., 2006), υπαγορεύοντας τον οικουμενικό χαρακτήρα της συμπερίληψης.

Τη σημαντικότητα του έργου του εκπαιδευτικού στη διαχείριση ενός *“σχολείου για όλους”* επισημαίνουν οι Karagiannis et al. (1996), τονίζοντας την ανάγκη συνεχούς εξέλιξης της επαγγελματικής του ταυτότητας σε σχέση με τις σύγχρονες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, προκειμένου να επιτευχθεί η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων και η οικοδόμηση σχέσεων αποδοχής και κατανόησης της διαφορετικότητας μεταξύ των μαθητών. Η συμπεριληπτική εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες για αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, ενισχύει τις κοινωνικές δεξιότητες, την αυτοαντίληψη και την κοινωνική προσαρμογή (Χριστοφοράκη, 2005).

Διαπολιτισμική εκπαίδευση

Ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται κάθε μορφή εκπαίδευσης που έχει ως στόχο να διαχειριστεί τις πολιτισμικές διαφορές που προκύπτουν στον μαθητικό πληθυσμό (Eldering & Rothenberg, 1996). Αποτελεί μια διδακτική και μαθησιακή προσέγγιση στη βάση των δημοκρατικών αξιών και του πολιτισμικού πλουραλισμού που στοχεύει στη συνύπαρξη και συνεκπαίδευση των παιδιών σε ένα σχολείο ισοπολιτείας, ισότιμης αντιμετώπισης και ισονομίας (Bennett, 2007; Νικολάου, 2005). Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Ξενοφώντος (2014), η ανάλυση της έννοιας της διαπολιτισμικότητας περικλείει τα εξής επίπεδα: α) του κράτους και των θεσμών β) του σχολείου και της σχολικής τάξης γ) της κατάρτισης – επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως αυτές ορίζονται από τον Helmut Essinger (όπως αναφ. στο Γεωργογιάννης, 1997, σσ. 50-51) εστιάζουν στην εκπαίδευση για: α) *ενσυναίσθηση* β) *αλληλεγγύη* γ) *διαπολιτισμικό σεβασμό* και δ) *καλλιέργεια συνείδησης κατά του εθνοκεντρικού τρόπου σκέψης*. Κατά συνέπεια, μια εκπαιδευτική διαδικασία με διαπολιτισμικό προσανατολισμό στοχεύει στη διαμόρφωση *“πολυπολιτισμικών προσωπικοτήτων”* (Κεσίδου, 2008), υπό την έννοια της εκπαίδευσης πολιτών οι οποίοι, διαθέτοντας τη δική τους πολιτισμική ταυτότητα, είναι έτοιμοι και ικανοί να την εμπλουτίσουν με στοιχεία από διαφορετικά πολιτισμικά δεδομένα.

Στη διαδικασία αυτή, ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι κομβικός. Σύμφωνα με την οικοσυστημική προσέγγιση (Molnar & Lindquist, 1989), ο εκπαιδευτικός απαιτείται :

- να κινείται ευέλικτα σε θέματα οργάνωσης της εκπαιδευτικής διαδικασίας,
- να στοχεύει στην καλλιέργεια γνώσεων, στάσεων, αντιλήψεων και δεξιοτήτων κοινωνικών και συναισθηματικών με διαπολιτισμική διάσταση,
- να επικεντρώνει στη συνεργασία και στην ενεργό συμμετοχή,
- να αντιλαμβάνεται το σχολείο ως ανοιχτό σύστημα.

Το επίπεδο της *“διαπολιτισμικής ετοιμότητας”* του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικό για την επίτευξη διαπολιτισμικής αλληλεπίδρασης και κατανόησης. Τα στοιχεία που εμπεριέχει η

έννοια της διαπολιτισμικής ικανότητας σύμφωνα με τον Byram (1997, 2008) είναι τα παρακάτω:

- ανοιχτό πνεύμα στη βάση της υιοθέτησης στάσης περιέργειας και αναθεώρησης αντιλήψεων, σε σχέση με τον εαυτό μας και τους άλλους,
- επίγνωση των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών των διαφορετικών κοινωνικών ομάδων σε σχέση με τον πολιτισμό τους, τις πρακτικές τους και τους μηχανισμούς αλληλεπίδρασης τους,
- ικανότητα συσχετισμού και αποκωδικοποίησης στοιχείων διαφορετικών νοοτροπιών,
- δεξιότητες για δημιουργική αλληλεπίδραση και επινόηση σε πραγματικά δεδομένα,
- ικανότητα προσδιορισμού εθνοκεντρικών προσανατολισμών, πολιτισμικών διαφοροποιήσεων και ανάπτυξη διαμεσολαβητικής ικανότητας στις περιπτώσεις αντιπαραθέσεων,
- κριτική αντιμετώπιση των στοιχείων των πολιτισμών, που καλούνται να συνυπάρξουν.

Προϋποθέτει επίσης τη "διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση" των εκπαιδευτικών, δηλαδή την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων αποδοχής και διαχείρισης της διαφορετικότητας, καθώς και της ικανότητας να αναθεωρούν και να αναπροσαρμόζουν στάσεις και αντιλήψεις στο πλαίσιο πολιτισμικών διαφορών, προάγοντας την ενεργητική επικοινωνία στη διδακτική πράξη (Σιμόπουλος & Μπαμπανέλος, χ.χ.)

Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών

Η έννοια της επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού, η οποία ορίζεται ως η ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μέσω της εμπειρίας που ακολουθεί αυξητική πορεία και ο συστηματικός και διαρκής έλεγχος στη διδακτική πράξη (Glatthorn, 1995), είναι άμεσα συνδεδεμένη με την επιμόρφωση. Ειδικότερα, συνδέεται με την αρχική εκπαίδευση του εκπαιδευτικού, με την είσοδο του στο σχολικό εργασιακό περιβάλλον ως νεοδιόριστου και τη μετέπειτα επαγγελματική του πορεία στη διάρκεια άσκησης του έργου του (Μαυρογιώργος, 1999). Πρόκειται δηλαδή για μια συνεχή διαδικασία η αναγκαιότητα της οποίας στο σύγχρονο διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον συνεχώς ενισχύεται, καθώς συνδέεται άμεσα με την ποιότητα και αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Αθανασούλα – Ρέππα κ. συν, 1999- Παπαναούμ, 2008)

Συνεπώς η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, οι οποίοι καλούνται να είναι "αποτελεσματικοί" ανταποκρινόμενοι στις διαρκώς εξελισσόμενες απαιτήσεις του σύγχρονου σχολείου, είναι αναγκαία λόγω της νέας κοινωνικής πραγματικότητας (Ξωχέλλης, 2002), καθώς:

- α) οι σύγχρονες κοινωνίες είναι άμεσα συνδεδεμένες με την πρόοδο της τεχνολογίας και της επιστήμης,
- β) στην πραγματικότητα των πολυπολιτισμικών και πλουραλιστικών κοινωνιών, η εκπαίδευση καλείται να εμπλουτίσει τη στοχοθεσία της, με την αποδοχή της διαφορετικότητας και τη δημιουργία πολυ-πολιτισμικής ταυτότητας,
- γ) η συνύπαρξη πολλών γενεών στη σύγχρονη πραγματικότητα με διαφορετική θεώρηση, δημιουργεί την ανάγκη εκπαίδευσης της νέας γενιάς στο πλαίσιο της ανοχής και της κατανόησης,
- δ) η προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης και της κοινωνικής ισότητας μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτελεί επιτακτική ανάγκη.

Όπως προκύπτει από τα παραπάνω, παρά την κοινή πεποίθηση της αναγκαιότητας της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως σημαντικού παράγοντα μιας επιτυχούς εκπαιδευτικής

διαδικασίας, υπάρχει ένας γενικότερος προβληματισμός αναφορικά με τις προϋποθέσεις που πρέπει να υφίστανται προκειμένου αυτή να καταστεί επιτυχής. Σύμφωνα με τον Ξωχέλλη (2002) ως προϋποθέσεις επιτυχούς επιμόρφωσης ορίζονται:

1. Η ύπαρξη ολοκληρωμένης βασικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών.
2. Η σύνδεση της ενδοϋπηρεσιακής εκπαίδευσης με τη βασική, στο πλαίσιο μιας συνεχιζόμενης εκπαίδευσης, ως διαδικασία ενιαία και συνεχής.
3. Ο εντοπισμός των αναγκών επιμόρφωσης ως βάση για τη διοργάνωση επιμορφωτικών δράσεων κρίνεται απαραίτητος.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι προϋποθέσεις επιτυχούς επιμόρφωσης σύμφωνα με την Παπαναούμ (2008) αφορούν:

- στην ευρύτητα της άποψης που αυτή υιοθετεί για τον ρόλο του εκπαιδευτικού και τη διαδικασία της μάθησης,
- στο κατά πόσο ο σχεδιασμός της στηρίζεται σε επιστημονικά δεδομένα,
- στο αν είναι εναρμονισμένη με το εκπαιδευτικό επάγγελμα.

Υπό το φως των παραπάνω, κατά την οργάνωση μιας επιμόρφωσης είναι απαραίτητο να ληφθούν υπόψη οι ακόλουθοι παράμετροι: α) το γνωστικό υπόβαθρο των εκπαιδευτικών να λαμβάνεται υπόψη, β) οι επιμορφούμενοι να έχουν ενεργό ρόλο στη διδακτική διαδικασία, γ) προώθηση της μάθησης μέσω συνεργασίας, δ) αμφίδρομη σύνδεση θεωρίας και πράξης (Lieberman, 1996).

Σχεδιασμός και μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση - αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Βοιωτίας σε σχέση με τα επιμορφωτικά προγράμματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Αναλυτικά, επιχειρούνται τα εξής:

1. Να καταγραφούν δεδομένα σχετικά με την προηγούμενη επιμόρφωση των συμμετεχόντων στην έρευνα.
2. Να αναδειχτούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με την ανάγκη ή μη επιμόρφωσής τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.
3. Να ανιχνευτούν τα γενικά χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που θα ανταποκρίνονταν στις ρητές ανάγκες τους.
4. Να διερευνηθούν οι προτιμήσεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις επιμέρους διαστάσεις της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ως αντικείμενο επιμόρφωσης.

Μέθοδος και δείγμα της έρευνας

Πρόκειται για μια ποσοτική εμπειρική έρευνα που διεξήχθη μέσω της περιγραφικής δειγματοληπτικής μεθόδου με τη χρήση ερωτηματολογίου, το οποίο κατασκευάστηκε από τις ερευνήτριες βάσει της σχετικής βιβλιογραφίας. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν υποβλήθηκαν σε περιγραφική και επαγωγική ανάλυση.

Το δείγμα της έρευνας ορίστηκε βάσει συγκεντρωτικής κατάστασης των σχολείων της ΠΕ Βοιωτίας, όπως αυτή έχει καταρτιστεί από την οικεία Δ/νση Π.Ε. Το μέγεθος του δείγματος εκτιμήθηκε σύμφωνα με την προσέγγιση του Cohen και το λογισμικό G*Power. Η δειγματοληψία πραγματοποιήθηκε σε 17 σχολικές μονάδες (9 σχολεία της περιοχής Θήβας και 8 σχολεία της περιοχής Λειβαδιάς, σε σύνολο 150 σχολείων στον Νομό), ενώ συμμετείχαν 110

εκπαιδευτικοί.

Στατιστική Ανάλυση

Η στατιστική επεξεργασία αρχικά εστιάστηκε στην περιγραφή των δεδομένων με την κατασκευή πινάκων κατανομής συχνοτήτων. Στη συνέχεια, οι απόψεις των εκπαιδευτικών συγκρίθηκαν μεταξύ ομάδων εκπαιδευτικών, με βάση τα δημογραφικά στοιχεία και την παρακολούθηση ή όχι επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Για τη σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων εκπαιδευτικών εφαρμόστηκε ο έλεγχος Mann-Whitney, ενώ για τη σύγκριση περισσότερων από δύο ομάδων εφαρμόστηκε ο έλεγχος Kruskal-Wallis με Mann-Whitney post-hoc ελέγχους. Το επίπεδο σημαντικότητας ορίστηκε σε $\alpha=0,05$.

Η ομαδοποίηση των εκπαιδευτικών με βάση τις απόψεις τους για την επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση πραγματοποιήθηκε με άξονες το ωράριο, τη διάρκεια, τον χώρο και τους φορείς υλοποίησης της επιμόρφωσης. Για την ομαδοποίηση αυτή εφαρμόστηκε ο αλγόριθμος συσταδοποίησης two step cluster. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του IBM SPSS Statistics version 19.

Αποτελέσματα της Έρευνας

Περιγραφική Στατιστική Ανάλυση

Προηγούμενη Επιμόρφωση

- Από τους συμμετέχοντες στην έρευνα, οι 95 (86,4%) εκπαιδευτικοί είχαν πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ και οι 15 (13,6%) κατείχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Κανένας από τους εκπαιδευτικούς δεν είχε διδακτορικό δίπλωμα. Οι 58 από τους 110 (52,7%) εκπαιδευτικούς είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια.
- Οι παράγοντες που καταγράφηκαν να επηρεάζουν περισσότερο (Πάρα πολύ / Αρκετά) τους εκπαιδευτικούς ώστε να παρακολουθήσουν επιμορφωτικά σεμινάρια ήταν "η ανάγκη να ανταπεξέλθουν στις νέες προσεγγίσεις μάθησης και διδασκαλίας" (97,1%), "το προσωπικό ενδιαφέρον για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη" (94,3%), και "το ειδικότερο περιεχόμενο των σεμιναρίων" (93,5%).
- Η θεματική ενότητα που συγκέντρωσε την μεγαλύτερη προτίμηση (Πάρα πολύ - 72,5%) ως αντικείμενο ενός επιμορφωτικού προγράμματος ήταν "η διαχείριση σχολικής τάξης".

Επιμόρφωση στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

- Οι 50 (45,5%) από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Από τα επιμέρους στοιχεία των σεμιναρίων αυτών αξιολόγησαν θετικά (Πάρα πολύ/ Αρκετά) την "απόκτηση γνώσεων" (80%), το "επίπεδο των επιμορφωτών" (72%), το "περιεχόμενο των σεμιναρίων" (68%) και "τη γενικότερη οργάνωση (π.χ. χώρος, υποστήριξη)" (62%).
- Αντίθετα, οι 60 (55,5%) εκπαιδευτικοί δεν είχαν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Οι λόγοι για τους οποίους δεν έλαβαν ανάλογη επιμόρφωση αφορούν κυρίως (57,4%) στην "Απουσία ανάλογου προγράμματος επιμόρφωσης στην περιφέρειά τους".

Επιμορφωτικό Πλαίσιο

- Το πλαίσιο επιμόρφωσης που ανέδειξαν οι εκπαιδευτικοί ως περισσότερο διευκολυντικό (Πάρα πολύ/ Αρκετά) για την παρακολούθηση επιμορφωτικών δράσεων, ήταν η *"παρακολούθηση με απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντα"*, σε ποσοστό 84,6%. Εξίσου υψηλά ποσοστά συγκέντρωσε και η επιλογή της *"καθιέρωσης συγκεκριμένων ημερών επιμόρφωσης ανά έτος"* 81,1%. Ακολούθησε η επιλογή της πραγματοποίησης *"ενδοσχολικών επιμορφωτικών δράσεων - παιδαγωγικών συσκέψεων εντός ωραρίου"* 74,7%.
- Ως προς την αποτελεσματικότητα μιας επιμορφωτικής δράσης σε συνάρτηση με τη χρονική της διάρκεια, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν κατά σειρά συγκέντρωσης υψηλότερων ποσοστών (Πάρα πολύ/ Αρκετά) τις επιμορφωτικές δράσεις *"Μικρής διάρκειας (π.χ. διημερίδες)"* 66,6%, *"Μεσαίας διάρκειας (π.χ. τρίμηνης)"* 61, 9%, *"Ετήσιας διάρκειας"* 52,4% και *"Μονώρη ή δίωρη επιμόρφωση"* 46,6%.
- Σε σχέση με τον χώρο υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι συμμετέχοντες επεσήμαναν ως πιο κατάλληλο να ενισχύσει τη συμμετοχή *"τον χώρο της σχολικής μονάδας"*(Πάρα πολύ/ Αρκετά) σε ποσοστό 93,4%, και *"σε ενδεδειγμένους χώρους των κατά τόπους Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης"* 72,7%.
- Σε σχέση με τους κατάλληλους φορείς υλοποίησης επιμορφωτικών δράσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης για διασφάλιση της ποιότητας αυτών, οι συμμετέχοντες επέλεξαν (Πάρα πολύ/ Αρκετά): α) τα *"Παιδαγωγικά Τμήματα"* σε ποσοστό 86,8%, β) την επιμόρφωση από ειδικούς σύμφωνα με την πρόταση του Συλλόγου Διδασκόντων σε ποσοστό 86,15% γ) την επιμόρφωση από Σχολικούς Συμβούλους σε ποσοστό 63,4% και δ) την επιμόρφωση από τα ΠΕΚ με ποσοστό 45,2%.
- Οι μεθοδολογικές προσεγγίσεις οι οποίες θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που ιεραρχήθηκαν υψηλότερα από τους εκπαιδευτικούς είναι η *"συνδυαστική αξιοποίηση σύγχρονων διδακτικών μεθόδων προσαρμοσμένων στις ανάγκες του μαθησιακού αντικειμένου"* (2,44±1,67), η *"παρακολούθηση δειγματικών διδασκαλιών"* (2,63±1,46) και ο *"συνδυασμός θεωρητικής προσέγγισης και πρακτικής εφαρμογής"* (2,69±1,53).
- Οι ενότητες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στις οποίες οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν που συγκέντρωσαν τα υψηλότερα ποσοστά είναι: *"Οι σχέσεις των μαθητών σε πολυπολιτισμικές τάξεις και η διαχείρισή τους"* (2,89±1,98), και *"οι Μέθοδοι διδασκαλίας στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης"* (3,07±1,99).
- Οι συμμετέχοντες δήλωσαν επίσης ότι τα επιμορφωτικά προγράμματα θα έπρεπε να στοχεύουν στο *"Να καλλιεργούν στάσεις ζωής"* (2,22±1,48), *"Να αναπτύσσουν δεξιότητες"*(2,49±1,35), και *"Να υποστηρίζουν αξίες"*(2,59±1,46).
- Σε σχέση με τη στόχευση ενός βιωματικού σεμιναρίου διαπολιτισμικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί επέλεξαν κατά σειρά συγκέντρωσης υψηλότερων ποσοστών την *"Καλλιέργεια ενσυναίσθησης"* (3,36±2,39) και την *"Καλλιέργεια ομαδικής συνείδησης στη σχολική πράξη"* (3,60±2,30).

Επαγωγική στατιστική ανάλυση

Μέσω της επαγωγικής στατιστικής ανάλυσης που πραγματοποιήθηκε με βάση τις ερωτήσεις στις οποίες διαφοροποιούνται οι απόψεις των συμμετεχόντων, προέκυψαν τρεις (3) ομάδες εκπαιδευτικών κατά την εφαρμογή της συσταδοποίησης. Οι απόψεις τους σχετικά με το ωράριο, τη χρονική διάρκεια, τον χώρο, τους φορείς υλοποίησης της επιμόρφωσης, όπως επίσης και σχετικά με τα έτη υπηρεσίας τους στη δημόσια διοίκηση για κάθε μία ομάδα εκπαιδευτικών μπορούν να περιγραφούν συνοπτικά ως εξής:

1^η συστάδα – «Οι Αυτάρκειες»: Εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας σε σχέση με τη 2η ομάδα. Προτιμούν πολύ μικρής ή μικρής διάρκειας σεμιναρίων και όχι εκτός ωραρίου. Δεν επιλέγουν τα ΠΕΚ ως χώρο πραγματοποίησης σεμιναρίων, ούτε ως φορέα υλοποίησης.

2^η συστάδα «Οι Έμπειροι»: Εκπαιδευτικοί με περισσότερα έτη υπηρεσίας σε σχέση με την 1η και 3η ομάδα. Προτιμούν μικρής ή μεσαίας διάρκειας σεμιναρίων και όχι εκτός ωραρίου. Δεν επιλέγουν τα ΠΕΚ ως χώρο πραγματοποίησης σεμιναρίων, ούτε ως φορέα υλοποίησης. Επίσης, δεν επιθυμούν την εκπαίδευση από απόσταση.

3^η συστάδα- «Οι Ευέλικτοι»: Εκπαιδευτικοί με λιγότερα έτη υπηρεσίας σε σχέση με τη 2η ομάδα. Προτιμούν μεσαίας ή ετήσιας διάρκειας σεμιναρίων και είναι ευέλικτοι ως προς το ωράριο, τον χώρο και τον φορέα υλοποίησης.

Συμπεράσματα

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνάς μας ο μεγαλύτερος αριθμός εκπαιδευτικών στην Π.Ε είναι γυναίκες και οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα των 31-40 ετών, με λιγότερα από 10 χρόνια υπηρεσίας στη δημόσια εκπαίδευση. Διανύουν κατά συνέπεια τη φάση του πειραματισμού στην επαγγελματική τους πορεία (Ματσαγγούρας, 2005), στην οποία αισθάνονται την ανάγκη να πειραματιστούν περαιτέρω και να διευρύνουν και να εμπλουτίσουν το διδακτικό τους έργο, με την επιμόρφωση να αποτελεί κομβικό εργαλείο για την ικανοποίηση των διαπιστωμένων αναγκών τους.

Το επίπεδο σπουδών της πλειονότητας των συμμετεχόντων στην έρευνα περιορίζεται στο βασικό πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ που απαιτείται για το διορισμό στο δημόσιο, με χαμηλό ποσοστό εκπαιδευτικών με μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Θετικό ωστόσο είναι το γεγονός ότι οι μισοί περίπου έχουν παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια.

Οι παράγοντες που παίζουν καθοριστικό ρόλο ως κίνητρα στην παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων, σχετίζονται κατά βάση με την καθημερινή εκπαιδευτική πρακτική στην τάξη, το προσωπικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς και το κατά πόσο τους προσελκύει το περιεχόμενο μιας επιμόρφωσης. Αξίζει να επισημανθεί ότι ο σχολικός σύμβουλος, μολονότι ο ρόλος του είναι σε άμεση συνάφεια με την επιμόρφωση, δεν διαφαίνεται να ασκεί σημαντική επιρροή στη συνολική διαδικασία.

Η αναγκαιότητα της συσχέτισης της θεωρίας με την πράξη είναι εμφανής από τις επιλογές που καταγράφηκαν ως προτεινόμενες θεματικές ενότητες ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου, με τη θεματική "διαχείριση της σχολικής τάξης" να επιλέγεται από την πλειονότητα των συμμετεχόντων, και τις "παιδαγωγικές και διδακτικές προσεγγίσεις" και "νέες τεχνολογίες" να ακολουθούν. Αξιοσημείωτο είναι ωστόσο το γεγονός ότι καταγράφηκε στατιστικά σημαντική διαφορά σε σχέση με το φύλο, με τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να προτείνουν την παραπάνω θεματική σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άντρες. Η θεματική της "διαπολιτισμικής εκπαίδευσης" συγκέντρωσε χαμηλότερο ποσοστό, ενώ στην τελευταία θέση προτιμήσεων

βρέθηκε η θεματική "Αξιολόγηση μαθητή – εκπαιδευτικού - σχολικής μονάδας".

Σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα είχαν παρακολουθήσει σεμινάρια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, τα οποία αξιολόγησαν θετικά με υψηλά ποσοστά σε επίπεδο γνώσεων, επιμορφωτών, περιεχομένου και οργάνωσης, χωρίς ωστόσο να εντοπιστεί στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στην παρακολούθηση ή μη αυτών, με κάποιο δημογραφικό στοιχείο (φύλο, ηλικία, χρόνος υπηρεσίας, περιοχή σχολείου, επίπεδο γνώσεων). Από τη διερεύνηση των λόγων για τους οποίους οι υπόλοιποι εκπαιδευτικοί δεν παρακολούθησαν ανάλογα σεμινάρια, καταγράφηκε η θετική στάση των εκπαιδευτικών σε σχέση με την παρακολούθηση διαπολιτισμικών επιμορφωτικών δράσεων, καθώς στην πλειονότητα τους ανέφεραν ως βασικό λόγο της μη παρακολούθησης "την απουσία ανάλογου προγράμματος στην περιφέρειά τους".

Αναφορικά με το πλαίσιο ενός προγράμματος επιμόρφωσης στη διαπολιτισμική εκπαίδευση, όπως αυτό καταγράφηκε μέσα από τις απόψεις των εκπαιδευτικών, θα πρέπει να φέρει τα ακόλουθα γνωρίσματα. Σε σχέση με:

α) το *ωράριο*, προτιμάται να διεξαχθεί με απαλλαγή των εκπαιδευτικών από τα διδακτικά καθήκοντα και να οριστούν συγκεκριμένες ημέρες επιμόρφωσης.

β) τη *χρονική διάρκεια*, επιλέγεται ως πιο αποδοτική η διοργάνωση δράσεων "μικρής διάρκειας (π.χ. διημερίδων)" και "μεσαίας διάρκειας (π.χ. τρίμηνης)", ενώ είναι εμφανές ότι οι συμμετέχοντες δεν θεωρούν αποδοτικές τις "ετήσιες" ή "μονώρες και δίωρες επιμορφώσεις".

γ) τον *χώρο υλοποίησης*, θεωρείται ως πιο κατάλληλη η σχολική μονάδα. Στην παρούσα έρευνα αξίζει να επισημανθεί ότι η επιμόρφωση από απόσταση με χρήση Η/Υ δεν συγκεντρώνει υψηλό ποσοστό προτίμησης. Επίσης, η επιλογή των ΠΕΚ, τα οποία είναι τα κατεξοχήν επιμορφωτικά κέντρα στην Ελλάδα, βρίσκεται στην τελευταία θέση.

δ) *τους φορείς υλοποίησης*, επιλέγονται τα Παιδαγωγικά Τμήματα, ως πλέον κατάλληλα για τη διασφάλιση της ποιότητας της παρεχόμενης επιμόρφωσης. Υψηλό ποσοστό συγκεντρώνει και η υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων από ειδικούς με την άμεση εμπλοκή του Συλλόγου Διδασκόντων στον ρόλο του εισηγητή της επιμορφωτικής πρότασης. Σε χαμηλότερη θέση εντάσσονται οι επιμορφωτικές δράσεις που διοργανώνονται από Σχολικούς Συμβούλους και τα ΠΕΚ.

ε) τις μεθοδολογικές προσεγγίσεις υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, επιλέγονται διδακτικές μέθοδοι προσαρμοσμένες στις ανάγκες του μαθησιακού αντικείμενου, σε συνδυασμό με πρακτική εφαρμογή η οποία μπορεί να εκφραστεί με την υλοποίηση δειγματικών διδασκαλιών. Το παραδοσιακό μοντέλο επιμόρφωσης βασιζόμενο στην εισήγηση βρίσκεται στην τελευταία θέση προτίμησης.

στ) τα θεματικά πεδία. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα δήλωσαν ότι επιθυμούν να επιμορφωθούν σε θέματα που αφορούν στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών πολυπολιτισμικών τάξεων και στη διαχείρισή τους. Επίσης, θεωρούν αναγκαίο να επιμορφωθούν σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της καθημερινής πρακτικής.

Είναι συνεπώς έκδηλη η ανάγκη η παρεχόμενη επιμόρφωση να μπορεί να συμβάλει σε θέματα που προκύπτουν στην καθημερινότητα διαχείρισης του δυναμικού συνόλου των σχολικών πολυπολιτισμικών-πολυγλωσσικών τάξεων, συνιστώντας παράλληλα σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός της τάξης στο σημερινό πολυπολιτισμικό σχολείο θέτει ως προτεραιότητα το να είναι σε θέση να καλλιεργεί στάσεις ζωής, να αναπτύσσει δεξιότητες και να υποστηρίζει αξίες. Πρόκειται για επιλογές που

συνάδουν με τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως ορίζονται από τον Helmut Essinger (Γεωργογιάννης, σσ. 50-51) και αποτελούν εφόδια μιας ολοκληρωμένης επαγγελματικής ανάπτυξης και προσωπικής εξέλιξης. Ταυτόχρονα αποτελούν σημαντικό παράγοντα ποιοτικής αναβάθμισης της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους μαθητές. Αντίθετα, η μετάδοση γνώσεων δεν αποτελεί μείζονα στόχευση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες, καθώς ζώντας πλέον στην κοινωνία της πληροφορίας αυτή μπορεί να αντληθεί με μεγάλη ευκολία από διάφορες πηγές.

Σε σχέση με τους στόχους ενός βιωματικού σεμιναρίου διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι ερωτηθέντες επέλεξαν στην πλειονότητά τους την "Καλλιέργεια ενσυναίσθησης και την "Καλλιέργεια ομαδικής συνείδησης στη σχολική πράξη". Οι επιλογές αυτές μπορούν να συσχετιστούν άμεσα με τις επιλογές που προέκυψαν σε προηγούμενη ερώτηση του ερωτηματολογίου και αφορούν στην προτίμηση των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις που εστιάζουν στην καλλιέργεια στάσεων ζωής, στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και στην υποστήριξη αξιών. Ως εκ τούτου, οι επιλογές των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα καταδεικνύουν τη σημαντικότητα που προσδίδουν οι εκπαιδευτικοί στη λειτουργία της τάξης ως δυναμικό σύνολο, προς όφελος του οποίου απαιτείται να διαθέτουν τις κατάλληλες δεξιότητες ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτύξουν ενσυναίσθηση και ομαδική συνείδηση.

Προτάσεις

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η θετική στάση των εκπαιδευτικών σχετικά με την παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων γενικά, αλλά και ειδικότερα με αντικείμενο τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προκύπτει κατά συνέπεια η ανάγκη αύξησης των επιμορφωτικών δράσεων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης από τους αρμόδιους εκπαιδευτικούς φορείς, έτσι ώστε να ικανοποιηθούν οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Απαραίτητη ωστόσο είναι η πρωθύστερη διερεύνηση των εκπαιδευτικών αναγκών των επιμορφούμενων και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών τους. Έτσι επιτυγχάνεται σύμφωνα με τις αρχές εκπαίδευσης ενηλίκων η εμπλοκή των επιμορφούμενων στην επιλογή τόσο του περιεχομένου, όσο και των παραγόντων που καθορίζουν την επιτυχή διοργάνωση μιας επιμορφωτικής δράσης, διασφαλίζοντας τη μεγιστοποίηση των οφελών για τους ίδιους και για τους μαθητές. Επιπρόσθετα, η θεματολογία των επιμορφώσεων είναι απαραίτητο να καλύπτει τις ρητές ανάγκες των εκπαιδευτικών, παρακολουθώντας τις γενικότερες εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης, και διασφαλίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο τη θετική στάση των εκπαιδευτικών. Επιπρόσθετα, κάθε επιμορφωτική δράση είναι απαραίτητο να έχει πολυδιάστατη και ολιστική προσέγγιση τόσο σε σχέση με τον χώρο, τον χρόνο, τους φορείς υλοποίησης και τη διάρκεια, αλλά και σε σχέση με τη μεθοδολογική προσέγγιση και τη στόχευσή της.

Η αναβάθμιση της ποιότητας του εκπαιδευτικού συστήματος είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη βελτίωση της ποιότητας των επιμορφωτικών προγραμμάτων. Όπως κατέδειξαν τα ευρήματά μας, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της διασύνδεσής τους με τις ανάγκες των εκπαιδευτικών όπως αυτές προκύπτουν μετά από συστηματική διερεύνηση αναγκών, με στόχο τον σαφή προσδιορισμό των στόχων των επιμορφωτικών δράσεων και την άρτια διοικητική και οργανωσιακή υποστήρισή τους. Απώτερος στόχος όλων των παρεμβάσεων παραμένει η

επαγγελματική και προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού προς όφελος του ίδιου και της μαθητικής κοινότητας.

References

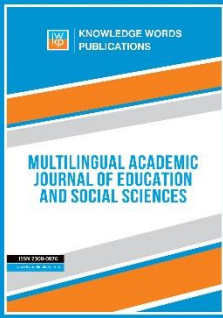
Ελληνόγλωσση

- Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., & Μαυρογιώργος, Γ. (1999). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Τόμος Β΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.
- Γεωργογιάννης, Π. (1997). Μοντέλα εκπαίδευσης μειονοτικών παιδιών και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες. Στο: Γεωργογιάννης, Π. (Επιμ.) *Θέματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης* (σσ. 45-56). Αθήνα: Gutenberg.
- Κεσίδου, Α. (2008). Διαπολιτισμική εκπαίδευση: μια εισαγωγή. Στο: Ζωή Παπαναούμ (Επιμ.) *Οδηγός επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή*. Θεσσαλονίκη: Α. Π.Θ.
- Κόκκος, Α. (2005). *Εκπαίδευση Ενηλίκων: Ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο
- Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και Επαγγελματική Ανάπτυξη. Στο: Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) *Επιμόρφωση και επαγγελματική Ανάπτυξη του Εκπαιδευτικού* (σ. 63-82). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μαυρογιώργος, Π. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Αθανασούλα-Ρέππα Α., Ανθοπούλου Σ., Κατσουλάκης Σ. & Μαυρογιώργος Γ. (Επιμ.) *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού*. Πάτρα: ΕΑΠ.
- Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική. Το νέο περιβάλλον – Βασικές αρχές*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ξωχέλλης, Π. (2002). *Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σήμερα: διεθνής αναγκαιότητα - ελληνικές εξελίξεις και εμπειρίες*. Πρακτικά 2ου Διεθνούς Συνεδρίου: Η παιδεία στην αυγή του 21ου αιώνα, Θέματα συγκριτικής Παιδαγωγικής. Πάτρα.
- Πανιτσίδου, Ε., & Παπασταμάτης, Α. (2008). Οργανισμοί Μάθησης στην Εκπαίδευση. Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών: Τάσεις, κρίσεις, προτάσεις. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου & Π. Δεμίρογλου (επιμ.) *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του, Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον* (σελ. 279-291). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Παπαναούμ, Ζ. (2008). *Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών*. Πρακτικά της διημερίδας Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Σιμόπουλος, Γ., Μπαμπανέλου, Δ. (χ.χ.). *Να μην πηγαίνει σαν τυφλός. Η διαπολιτισμική ικανότητα του εκπαιδευτή ενηλίκων*. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.iky.gr/IKY/content/gr/socrates/hmerides/leon_hmer/present/Simopoulos_Babanelou.ppt (1/3/2016))
- Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (2016). *Ο Υπουργός Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων Νίκος Φίλης στην Ιδρυτική Διακήρυξη για τους Πρόσφυγες*. Ηλεκτρονική διευθυνση <https://www.minedu.gov.gr>
- Unicef, (2001). *Διακρίσεις – Ρατσισμός – Ξενοφοβία στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα*. Διαθέσιμο: <http://www.unicef.gr/reports/racism.php>
- Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Εκδόσεις Σαΐτα.
- Χριστοφοράκη, Κ. (2005). *Πρόσβαση. Η ενσωμάτωση παιδιών με αναπηρίες στη σχολική διαδικασία*. Αθήνα. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο:

http://www.eyliko.gr/htmls/amea/Dokimia/sxol_diadikasia.pdf

Ξενογλώσση

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. Oxon: Routledge.
- Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice*. London: Allyn & Bacon Publishers.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. U.K.: Multilingual Matters.
- Byram, M. (2008). *From foreign language education to education for intercultural citizenship*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Eldering, L., and Rothenberg, J. J. (1996). Multicultural education: Approaches and practice. In: K. Watson, C. Modgil and S. Modgil (Eds) *Educational Dilemmas: Debate and Diversity*. London: Cassell.
- Glatthorn, A. (1995). Teacher development. In Anderson, L. (Ed.) *International encyclopedia of teaching and teacher education* (2nd ed). London: Pergamon Press.
- Karagiannis, A., Stainback, W., & Stainback, S. (1996). Historical overview of inclusion. In Stainback, W. & Stainback, S. (Eds.) *Inclusion: a guide for educators* (pp. 17-28). Baltimore: P.H. Brookers pub.
- Lieberman, A. (1996). Practices that support teacher development transforming conceptions of professional learning. In: M. McLaughlin & I. Oberman (Eds) *Teacher learning: new policies, new practices* (pp. 185- 201). London: Teacher College Press.
- Molnar, A., & Lindquist, B. (1989). *Changing problem behavior in schools*. Jossey Bass: San Francisco.
- Papastamatis, A., Panitsides, E., Giavrimis, P., & Papanis, E. (2009). Facilitating Teachers' and Educators' Effective Professional Development. *Review of European Studies*, 1, 2: 83-90.
- Sebba, J., & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: Mapping the issues. *Cambridge Journal of Education*, 26, 5-18.
- Unesco. (1994). *The Salamanca Statement: network for action on special-needs education*. Available at <http://www.inclusion-com/pagell.html>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Peer Feedback: Its Impact on Assessing Writing in Greek as a Second Language

Alexandra Anastasiadou, Konstantina Iliopoulou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v5-i1/2426>

DOI: 10.46886/MAJESS/v5-i1/2426

Received: 03 June 2017, Revised: 24 July 2017, Accepted: 07 September 2017

Published Online: 20 October 2017

In-Text Citation: (Anastasiadou & Iliopoulou, 2017)

To Cite this Article: Anastasiadou, A., & Iliopoulou, K. (2017). Peer feedback: Its Impact on Assessing Writing in Greek as a Second Language. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 14–28.

Copyright: © The Authors 2017

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

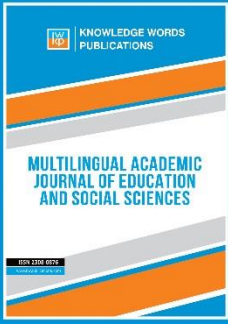
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 5, No. 1, 2017, Pg. 14 - 28

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Peer Feedback: Its Impact on Assessing Writing in Greek as a Second Language

Alexandra Anastasiadou

Directorate of Education for Central Macedonia, Greece, Dissertation Supervisor at the Hellenic
Open University
Email: dhm3kat@yahoo.gr

Konstantina Iliopoulou

Experimental School of Aristotle University of Thessaloniki, Lecturer at Nicosia University Greek
Language Center
Email: k.iliopoulou@yahoo.gr

Abstract

Peer feedback has gathered momentum in writing courses in the last twenty years, since it contributes to the improvement of the students' writing skills, their motivation and collaboration. To this end, the present study aimed at investigating the effectiveness of peer review from a cognitive and attitudinal perspective within the framework of the "process writing" approach to teaching writing in the context of teaching Greek as a second language. Elements of the genre approach were also incorporated in the "process writing" framework. More specifically, a study was carried out in the second grade of a Greek Intercultural Junior high school involving twenty students of diverse nationalities. The subjects attended six writing lessons whereby they were provided with peer commentary. Pre- and post-questionnaires were administered to the participants to identify their attitudes towards peer feedback at the entry point of the research and trace any differentiation in their stances at the exit point of the intervention. The findings revealed a positive shift of the respondents' attitudes towards the merits of peer treatment and unraveled development of their metacognitive awareness in that they gained insight in their writing development in Greek as a SL.

Keywords: Peer Feedback, Process Writing, Genre Approach, Writing in Greek as a SI/FI, Fostering Favorable Stances Towards Peer Collaboration In Assessment.

Introduction

In Krashen's (1982, 1985) theory of Second Language Acquisition the "Affective Filter Hypothesis" represents a basic prerequisite which facilitates learning. According to this hypothesis, the

affective filter is an imaginary emotional barrier preventing learners from fully assimilating the second language input. An effective method of lowering this affective filter is to ensure optimal conditions in the classroom which can maximize learning through communication and collaboration. Peer cooperation through mutual feedback is an ideal way of securing an unthreatening learning environment in the classroom. Furthermore, peer commentary enables writing teachers to assist their students to receive more feedback on their writing as well as offer students practice in a variety of skills which are deemed important in developing language and their writing dexterity, such as purposeful interaction with fellow students, greater experimentation with ideas, and new interpretation of the writing procedure. Peer evaluation has assumed a pivotal role in both first (L1) and second language (L2) writing classrooms “based on theories in collaborative learning and social cognitive development” (Coit, 2004, p. 902).

In the present research, the implementation of peer commentary has been probed within the process-writing approach as various studies have confirmed that peer feedback is best achieved in the process-writing framework (Al-Jamal, 2009; Ting & Qian, 2010; Farrah, 2012; Anastasiadou, 2015). The process-writing pedagogy emerged as an opposition to the prevailing paradigms to teaching writing which overemphasized the product of writing in the form of a predetermined structure. Rather than repudiate concern with the final product, though, the process approach, aims at attaining the best final product possible by enabling the students to draft and redraft their text in an effort to improve it. Peer feedback can be best exploited in this multiple drafting stage. In an attempt to supplement the process pedagogy, various theorists (Hedge, 1988; White & Arndt, 1991) incorporated other significant dimensions, namely the purpose and context of writing, the target audience, and cooperation among the students during composing and revising, and between the students and the teacher embedding, thus, the interactive and social parameters in writing. Finally, White & Arndt (1991) unearthed the significance of providing students with ample practice in experimenting with the characteristics of various text types. Consequently, the process approach incorporated vital elements of the genre approach which maintains that the text types vary according to the social context in which they are produced (Cope & Kalantzis, 1993). Going a step further, Badger & White (2000) introduced the process genre approach as a hybrid paradigm whereby the constituents of the two pedagogies are interwoven. In this light, the first researcher formulated a process writing framework which embeds elements of the genre approach. This schematic representation is cyclical and affords the possibility of a complex, intermingling of the various stages (figure 1).

The student takes into account the activity requirements which entail the target reader, the generic type of the text, its topic and aim and the social milieu in which the specific text is formulated. The teacher is also associated with these traits with a view to assisting the learners to comprehend and successfully utilise them. Moreover, these characteristics determine the produced text. The requirements of the activity initiate the process of writing which is recursive allowing, thus, the writer to revisit previous stages in order to remedy them. This circular procedure is reciprocally interrelated to the text, in that it initiates the text and the final product feeds this procedure. The teacher and the students cooperate in the shared endeavour of identifying the writing phases and finalising the text. Much in the same vein, the students interact with their peers in performing group tasks and providing each other with formative feedback.

Literature Review

The value of peer response in the second/foreign language writing classroom has been greatly acknowledged by various theorists (Lee, 1997; Frankenberg-Garcia, 1999; O' Brien, 1999). It can contribute to the development of learning and increase student motivation (Hyland & Hyland, 2006) and at the same time it enables students to identify the weak and strong points in their writing and, thus, improve their writing proficiency (Cai, 2011). Moreover, through peer review students are assigned the role of a teacher (Liu & Hansen, 2002) and, in this sense, they are actively engaged in their own learning and assume responsibility of their own learning progress.

In this light, many studies have investigated the potential of peer feedback. In an attempt to explore a new way for combining assessment and knowledge in the framework of a hybrid on-line learning methodology in a postgraduate course, Barak

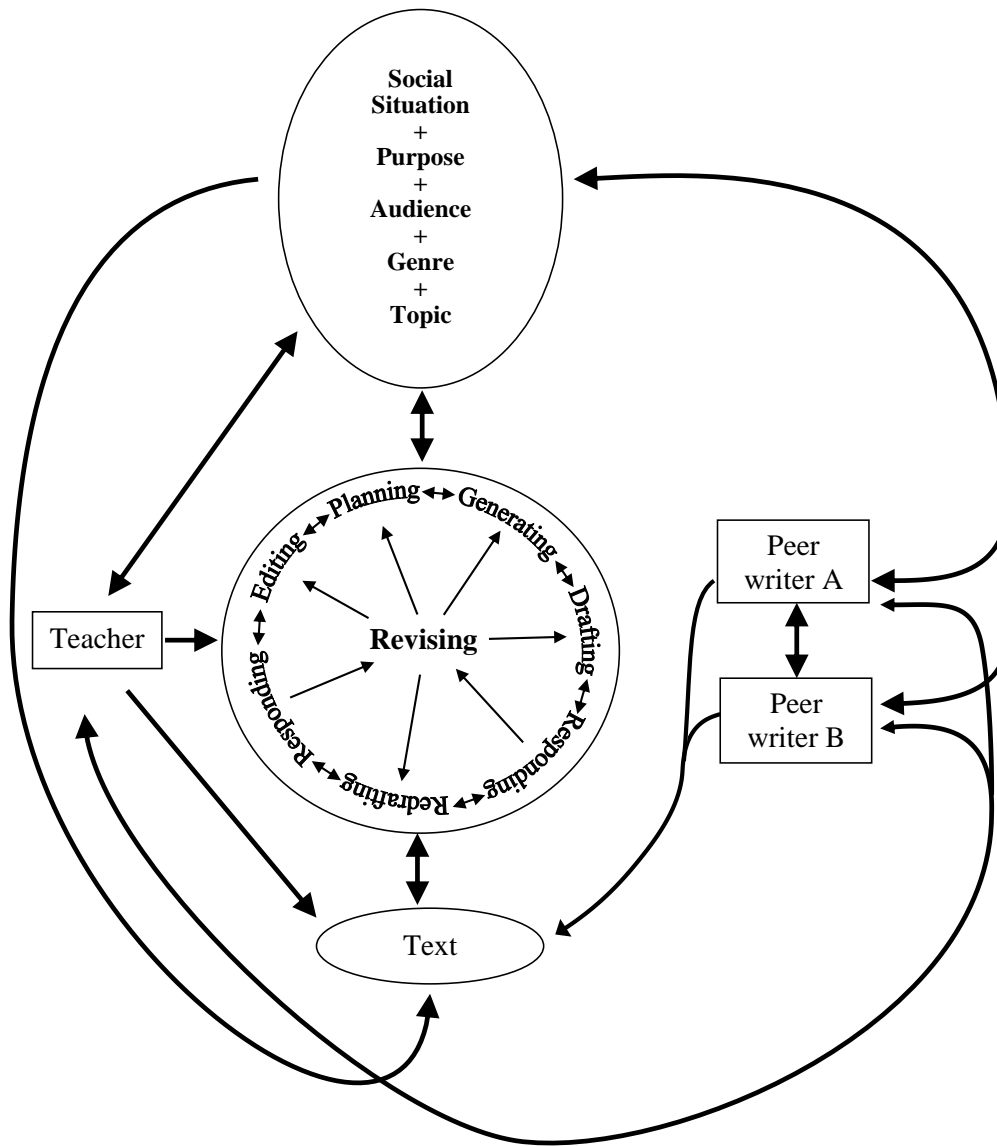


Figure 1. Process writing framework incorporating vital components of the genre approach
Based on Anastasiadou (2011)

& Rafaeli (2004) reported that the students who received constructive criticism via peer review displayed a positive stance towards it and improved their performance by attaining higher scores in the final examination. Likewise, working in a tertiary context in an undergraduate course, though, Cho, Schunn & Charney (2006) concluded that participants rated the peer commentary as interesting and time worthy. Moreover, they granted more value to rewarding comments which praised the strengths of their pieces of writing. Similarly, having implemented peer assessment with university students Berg, Admiraal and Pilot (2006) highlighted the supremacy of feedback on the participants' drafts during the writing process as compared to peer response to the final product. They recommended the employment of peer commentary in small groups and claimed that a combination of oral and written treatment translates into better results, since oral response resulted in improvement in style, whereas written review focused mainly on structure.

Zundert et al. (2010) concluded that the employment of peer review not only ameliorates students' writing competence but it also favourably influences their stances regarding peer collaboration during writing through exposure to adequate training and ample practice. Kaufman and Shunn (2011), examining learners' perceptions regarding peer correction, unfolded data which contradict the ones of previous studies. More specifically, the participants echoed their disbelief in the fairness of peer review and questioned the ability of their fellow students to assess their writing as they lack the necessary qualifications. A striking finding of this study, though, was that this partly negative attitude towards peer review reliability did not appear to influence the extent of the participants' revision. Therefore, the researchers conclude that be it negative or positive, the learners' perceptions of peer assessment does not seem to affect their revision work. Azarnoosh (2013) investigated a very interesting aspect of peer assessment, that is any possible student partiality due to friendship prejudice. Contrary to previous research which had traced familiarity bias in peer review (Falchikov, 1995; Morahan-Martin, 1996), the present researcher did not detect any significant variation between the responses of friend and non-friend pairs. Moreover, results pointed to the fact that the students showed positive attitudes towards peer review ranking it as beneficial, challenging and interesting.

A last study conducted in the primary school context (Anastasiadou, 2015) attempted to gauge the students' notions towards peer reinforcement and measure the impact of this peer collaboration on the learners' performance. The findings highlighted that, while the learners were opposed to receiving commentary on their writing in the beginning of the research, they were favourably disposed towards peer review in the end of the intervention which involved seven writing lessons. An additional finding of the present research was the students' positive reaction towards receiving treatment on the weak points of their texts opposing their reluctance in the beginning of the intervention. Moreover, the learners welcomed the provision of a correction code by the teacher in order to rectify their own and their partners' errors, a practice which had been unfamiliar to them before the intervention. Another significant finding was that the subjects rated the whole process as interesting and time worthy. Finally, there was a statistically significant improvement of the participants' writing competence pinpointing the salience of student interaction in the assessment process.

Even though a host of studies have been carried out regarding peer feedback in the context of teaching English as a foreign/second language, little research has been conducted concerning teaching writing in Greek as a second/foreign language. Given the research gap in this

setting, the present researchers ventured this study with the aim of identifying the learners' stances towards the profits of peer review in the Greek ESL/EFL writing classroom.

The Purpose of the Study

Taking into account the importance of peer reinforcement during the writing process and its influence on developing the students' metacognitive awareness towards appropriate practices which can ameliorate their writing proficiency, the following research questions were articulated: (1) Can peer-assessment aid learners to gain insight into their own learning progress and writing skill development? (2) Do the students who receive peer feedback to teaching writing in the second language classroom acknowledge its benefits?

Methodology

The intervention was implemented in the second grade of a Greek Intercultural junior high school which is a kind of school mainly attended by repatriots and migrant students, whereby Greek is taught as a second language. The instructor was trained by the researchers and one of the researchers was present during the writing sessions in order to monitor the progress of the whole procedure.

Participants

The subjects were 20 students enrolled in the 2nd grade having finished the 1st-year introductory cycle according to their level. The sample consisted of 14 boys and 6 girls, ranging from 14 to 16 years old. The countries of their origins were Georgia, Albania, Afganistan, China, New Guinea and Russia.

Instrumentation

The employed instruments were the following

A pre- and post-questionnaire was given to students with a view to tracing their opinions in relation to peer response to their written texts in the entry and exit point of the research and identify any differentiation due to the intervention. A correction code was designed by the first researcher (appendix I) containing symbols along with their meaning and examples with the aim of aiding the students to detect their mistakes. Finally, the subjects attended six writing lessons whereby they applied peer response.

Procedure

Pre-questionnaire

The initial questionnaire was divided into three parts, as follows:

Part one involved personal questions regarding participants' age, sex, country of origin, part two included seven items concerning aspects of partners' responses and part three consisted of 10 statements related to more general parameters of the applied alternative assessment, that is peer assessment. Closed-ended items were used as they are easy to answer, code and analyse (Dörnyei, 2003, p. 35) employing a 3-point Likert scale.

The Correction Codes

Following Jacobs et al.'s (1981) typology for evaluating second language writing, the first researcher formulated the correction code based on specific criteria in order to ensure clarity in the assessment and facilitate the learners to mark their fellow students' deficiencies and good points. The following criteria were employed: 1. Content, 2. Organisation, 3. Vocabulary, 4. Language Use, 5. Mechanics.

A special session was devoted to familiarise participants with the use of the code through two texts. In this lesson the learners were required to spot the errors in the texts and highlight them so as to be prepared to employ the same procedure in the following lessons whereby they would be requested to rectify their partners' texts.

Writing Lessons

Six writing lessons were conducted following the process genre approach. Concerning the generic type of the text under examination in every writing lesson, a progressive text difficulty was chosen in each successive lesson. Moreover, complying with White & Arndt's (1991) advice, selective error treatment was applied to avoid overwhelming learners with excessive feedback which might confuse or dishearten them. Additionally, the students' good points were raised in order to aid them recognize their progress and attract their interest in getting involved in writing (Hedge, 1988). Thus, the following framework was followed with regard to the topic to be dealt with, the text type to be produced and the kind of errors to be treated in each session (Table 1):

Table 1: The writing context

<i>Week</i>	<i>Genre</i>	<i>Topic</i>	<i>Criterion</i>
1st	Paragraph	My school	Content
2nd	Diary	The benefits of friendship	Organization
3rd	Personal letter	My mother in hospital	Vocabulary
4th	Formal letter	TV producer about adverts	Language use
5th	Speech	On-line games	Mechanics
6th	Article	Unemployment	All the above

In each lesson, the students were asked to experiment with the features of a different discourse type. They cooperated in an attempt to find the traits of each genre performing various tasks. These activities included examining a similar text type, comparing a well-written and a badly-written text, brainstorming the correct layout of a piece of writing, exploiting a picture or a sequence of pictures, to mention but a few. Then, the participants were requested to produce a text of the same genre on a certain topic, for a specific purpose, audience and social situation.

The first draft was produced, interchanged in dyads and evaluated by the partners by means of underlining the defects following the error code. Having received this type of peer response, the students were, then, asked to rewrite as homework their text abiding by their partners' comments with the aim of preparing their second draft. This second draft was evaluated again in the next lesson by the same peers who had provided feedback on the students' first draft. The learners corrected the second draft creating the final product of their writing which was handed in to the teacher to be evaluated.

The Post-questionnaire

The post-questionnaire was worded similarly to the entry questionnaire in order to offer the possibility to compare the subjects' beliefs in relation to peer commentary in the beginning and the end of the intervention, and at the same time provide insight into any opinion variation or lack thereof.

Analysis of the Data

The quantitative analysis of the results was conducted by means of measuring and comparing the subjects' responses to the items of the pre- and post-questionnaire on a percentage scale gauging the frequency and percentages of the answers. The main target was to monitor the respondents' ability to meditate on the potential of peer feedback to enhance their writing progress.

Findings and Interpretation

This section presents and interprets the results of the study in an attempt to discover whether the research questions were verified, to search for ostensible explanations and discuss the pedagogical implications of the accrued data.

At the entry point, an overwhelming majority of the participants (80%) were unfavourably disposed to the statement "I improve when my peer provides feedback on the content of my writing (such as ideas, examples, etc)". At the exit point, nevertheless, 75% endorsed the salience of collaboration with their partners concerning the content of their writing compared to 10% who expressed disagreement with the item under question, while 15% were undecided (Figure 1).

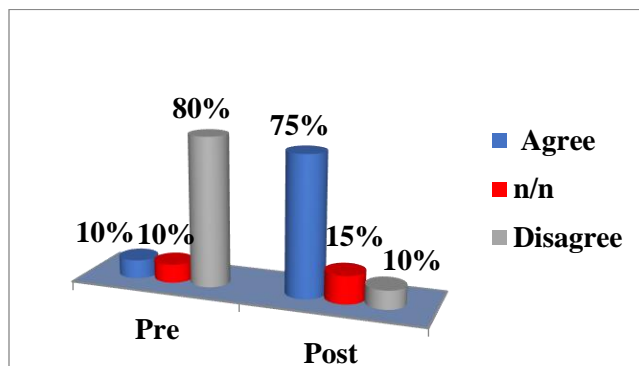


Figure 1: I improve when my peer provides feedback on the content of my writing

With regard to the second question that sought to explore the possible writing amelioration triggered by peer comments on the organization of the text, the analysis of the answers revealed the following results: before the intervention most students (70%) stated that they do not improve when their peer comments on the organization of their texts (such as sequencing, logical development, etc). After the intervention, few subjects retained the original belief that that their writing is not enhanced (10%), whereas three quarters of the participants (75%) exhibited positive mentality in relation to peer comments on the organization of their text. 15% of them retained a neutral opinion (Figure 2).

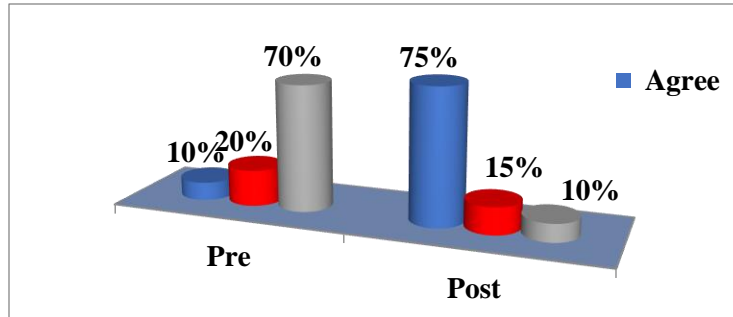


Figure 2: I improve when my peer provides feedback on the organisation of my text.

A striking finding surfaced in the third item whereby the respondents’ beliefs were diametrically opposite in the entry and exit point of the research. More specifically, before the intervention 65% disagreed, 20% were undecided and only 15% agreed about the contribution of their partner to the development of their vocabulary. At the end, 75% acknowledged the contribution of peer review to vocabulary enhancement, 10% were opposed and 15% expressed a neutral opinion (Figure 3).

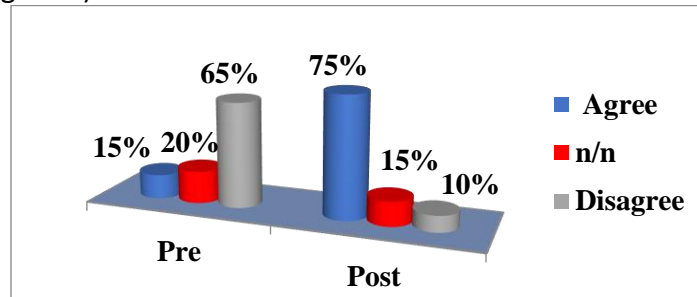


Figure 3: I improve when my peer provides feedback on my vocabulary (i.e. using words accurately)

The vast majority of the participants (80%) disapproved of the contribution of their partners’ attempt to mark their mechanical mistakes at the entry point, while in the end the peer assessment on mechanical mistakes was granted a high percentage of agreement (75%). 15% remained undecided and only 5% - compared to the initial 15%- expressed their dissent to this particular item (Figure 4).

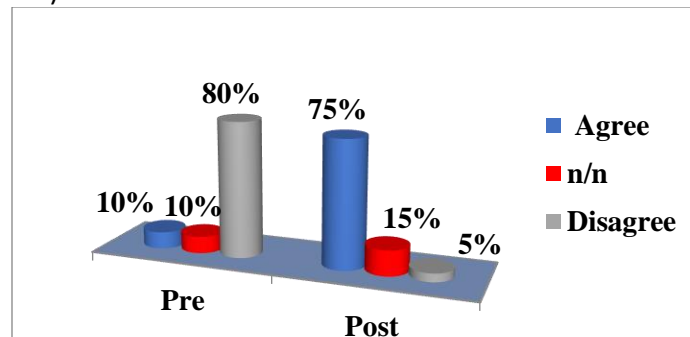


Figure 4: I improve when my peer marks mechanical mistakes (i.e. spelling, punctuation)

The fifth item referred to peer response to the partner’s writing style. The results

indicated significant variations in the students' perspectives towards receiving peer response on this issue prior to and after the study. As shown in Figure 5, the students expressed remarkably more assent in the post-questionnaire (70%) as compared with the pre-questionnaire (10%). The percentage of 20% who refused to express either a positive or a negative opinion at the entry point was reduced to 15% at the exit point.

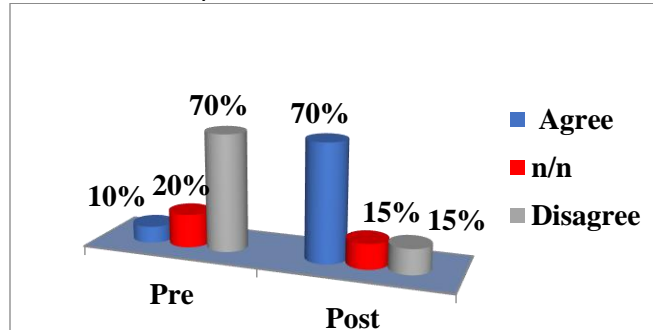


Figure 5: I improve when my peer provides feedback on my writing style (i.e. formal/informal tone)

The most striking finding was that none of the participants attributed credit to receiving feedback by means of a correction code in the beginning of the study. On the contrary, after the intervention they highly endorsed (70%) the beneficial effect of the use of a correction code on their writing while, those who could not decide were decreased to 15% (Figure 6).

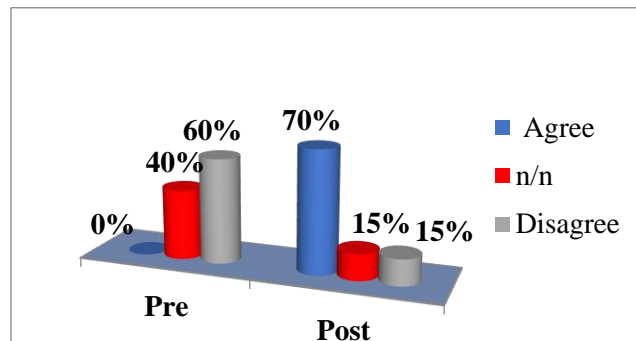


Figure 6: I improve when my peer identifies errors with correction symbols

The most significant alterations in opinions arose in the participants' answers to the item "I improve when my peer underlines errors with a red pen". Although 90% of the respondents indicated disapproval of having their mistakes underlined in red, most of them (70%) appeared to adopt a quite different attitude compared to their primary one, as is illustrated in the following figure (Figure 7). 20% of them were undecided and only 10% retained their initial aversion.

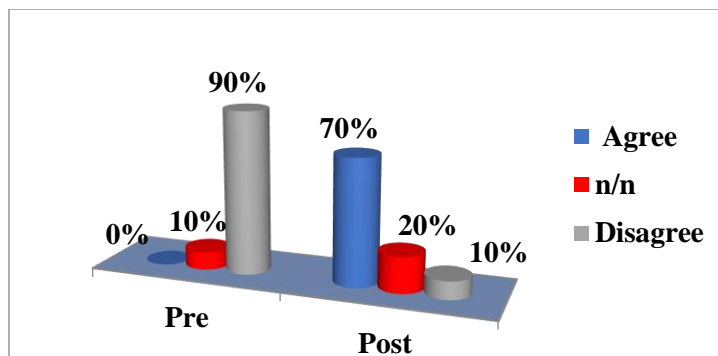


Figure 7: I improve when my peer underlines errors with a red pen

Having analyzed the students' attitudes regarding specific aspects of peer review, table 2 will present their opinions concerning peer treatment as a whole involving the ten last items of the questionnaire.

Table 2: The learners' attitudes towards providing and receiving feedback in writing

n/n	Statements	Pre-			Post-		
		Disagree	n/n	Agree	Disagree	n/n	Agree
1.	I want to receive peer assessment on the weak points of my writing	90%	5%	5%	15%	15%	70%
2.	I want to receive peer assessment on the good points of my writing	80%	5%	15%	10%	10%	80%
3.	I enjoy collaboration and appreciate my peer's contribution to the correction of my errors	80%	15%	5%	10%	20%	70%
4.	Training on peer assessment process helps me to provide comments	5%	60%	35%	0%	10%	90%
5.	Training on peer assessment process helps me to benefit from the comments I receive	5%	55%	40%	0%	15%	85%
6.	Peer assessment helps me to pay more attention to the details of my own writing	80%	10%	10%	10%	10%	80%
7.	Peer assessment increases my enthusiasm in writing.	80%	10%	10%	10%	15%	75%
8.	Peer assessment helps me learn from my own mistakes	70%	15%	15%	10%	15%	75%
9.	Peer assessment helps me to improve my writing ability as a whole.	75%	20%	5%	10%	10%	80%
10.	Peer assessment is a boring activity and waste of time.	5%	45%	50%	85%	10%	5%

Very little preference was displayed regarding the treatment of both the strengths and weaknesses of their texts in the beginning of the study. At the exit point, though, a beneficial effect was attributed to comments on both their good and weak points at a very high percentage, that is 80% and 70% respectively. Moreover, after the intervention 70% showed eagerness

concerning both collaboration in assessment and receiving comments from their fellow students, revealing that most learners realized that the teacher is not the unique provider of feedback. This shift of attitude was striking as a meager 5% conceded that they valued the effectiveness of peer response in the beginning of the study. Very little endorsement (5%) was granted to being trained on giving and receiving comments prior to the study, whereas an impressive shift surfaced in the end with very high percentages (90% and 85% respectively) of the respondents showing preference towards peer assessment training. In addition, most of the participants (80%, 75%, 75% and 80%) exhibited a highly favourable disposition towards the contribution of peer assessment to the improvement of their writing both at the detail level and as a whole, to the increase of their enthusiasm and to the enhancement of their metacognitive awareness, since they learn to profit from their mistakes. Finally, although half the respondents anticipated that peer assessment would be boring and not worth the time spent on it, after the study the vast majority (85%) realized that the practice was interesting and time worthy. It can be argued, then, that both research questions were verified as the subjects reflected on ways to improve their writing competence and, simultaneously, they acknowledged the profits of peer assessment in writing in Greek as a second language.

Discussion

The accrued data advocate and expand the findings of previous studies discussed in section 2. More specifically, the results gathered build on Barak & Rafeaeli's (2004); Van Zundert et al.'s (2010); Anastasiadou's (2015) studies which revealed that the learners' original negative opposition towards peer collaboration during writing assessment was transformed to a positive disposition at the end of the intervention. The achievement of maximum profits when applying peer review in the drafts rather than the final product emerged in the present research in accordance with earlier findings (Al-Jamal, 2009; Berg, Admiraal & Pilot, 2010; Ting & Tang, 2010; Farrah, 2012; Anastasiadou, 2015). Another finding which complies with similar studies (Cho, Schunn & Charney, 2006; Azarnoosh, 2013; Anastasiadou, 2015) is the fact that the participants ranked peer review as an interesting, challenging practice, well worth devoting classroom time.

The students' preference to receive praising remarks, focusing on the good aspects of their writing is in line with Cho, Schunn & Charney (2006); Anastasiadou (2015). The most interesting finding of the present study was that the learners granted high value to fellow student comments on their weak points, a finding addressed in very few studies so far, namely Anastasiadou (2015)- to the best of our knowledge.

Finally, a significant finding, which was not sufficiently stressed in other studies, was the willingness of learners of different cultural backgrounds to receive and give advice to their fellow students. This result contradicts Miao, Badger & Zhen's (2006) assumption that group solidarity in peer assessment may imply tendency to interact with learners of the same rather than a different cultural origin.

Limitations of the Study

One possible limitation of the present study is the fact that the students were assigned to rewrite their commented on first draft at home. This may mean that parents or siblings may have provided assistance to them, intervening, in this way, in the process. Yet, since the dimension under exploration was the students' attitudes rather than their writing performance, there is very

little possibility that any external factors have influenced the results.

Suggestions for Further Research

Further research could be conducted to investigate the contribution of peer treatment to the participants' writing performance in Greek as a second language. An additional aspect worth monitoring could focus on the accuracy of the comments that the learners offer their peers.

Conclusion

The present research was carried out with the view to exploring whether the application of peer review and the use of a correction code for remedial work could trigger student reflection on their learning progress and writing development. Moreover, it sought to empower the participants to identify and acknowledge the profits of peer assessment.

It was found that, through the use of peer assessment, the participants gained insight into their own learning process and increased their metacognitive skills being, thus, enabled to monitor their own learning progress. In this sense, the first research question was verified.

Furthermore, the subjects developed favourable attitudes towards peer response within the process-writing context and, as a result, they highly valued its beneficial effects on their eager participation in writing and the improvement of their writing ability in the second language. Thus, the second research question was also substantiated.

It can be argued, then, that even though peer assessment is a time-consuming task, it is an effective teaching practice, which should be incorporated in the second language writing classroom. To this end, training students in the assessment process is a prerequisite. Moreover, special roles could be assigned to students by asking them to set principles for peer assessment and engage them in the selection of criteria for error treatment. In this sense, the learners will develop the sense of text ownership and assume responsibility of their own learning. The learners will not only become critical readers of their writing but they will also develop critical thinking by choosing the right comments for their peers. In this collaborative setting, the students are aided within the Zone of Proximal Development to maximize their writing ability. Finally, their affective filter is lowered, since through peer review they gain the sense of a real audience and, at the same time, they simulate real life learning conditions, as they are requested to interact with their fellow students, which is a practice employed in everyday reality.

References

- Al-Jamal, D. (2009). The impact of peer response in enhancing ninth grader's writing skill. *Umm Al-Qura University Journal of Educational & Psychologic Sciences*. Vol. 1-NO. 1 January 2009. (Retrieved October 8th 2012) libback.uqu.edu.sa/.../3200020-8.pdf (Retrieved October 22nd. 2010) http://uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/admins/pag3673/e1.pdf.
- Anastasiadou, A. (2011). *Implementing the process writing approach in the English language classroom: An innovation for the development of young learners' writing skills in the Greek state primary school*. Unpublished doctoral dissertation, Aristotle University of Thessaloniki: Thessaloniki.
- Anastasiadou, A. (2015). Feedback revisited: The impact of peer commentary on students' attitudes and writing performance in the EFL classroom. In *An-Najah University Journal for*

- Research Humanities*, Vol. 29/2 ISSN: 1727-8449, ISSN Online: 2311-8962, pp. 369- 402.
- Azarnoosh, M. (2013). Peer assessment in an EFL context: Attitudes and friendship bias. *Language Testing in Asia*, 3(11), 1-10. Available at <http://link.springer.com/article/10.1186%2F2229-0443-3-11#page-1>.
- Badger, R., & White, G. (2000). "A process genre approach to teaching writing" *ELT Journal* 54/2, pp.153-160.
- Barak, M., & Rafaeli, S. (2004). On-line question-posing and peer-assessment as a means for web-based knowledge sharing in learning. *International Journal of Human-Computer Studies*, 61(1), pp. 84-103.
- Berg, I., Admiraal, W., & Pilot, A. (2006). Peer assessment in university teaching: Evaluating seven course designs in *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 31/1, pp. 19-36.
- Cai, J. (2011). A contrastive study of on line peer feedback and online teacher feedback in teaching English writing to college students. *Foreign Language World*, 134 (2), pp. 65 -72.
- Cho, K., Schunn, C. D., & Charney, D. (2006). Commenting on writing: Typology and perceived helpfulness of comments from novice peer reviewers and subject matter experts. *Written Communication*, 23(3), 260-294.
- Coit, C. (2004). "Peer review in an online college writing course", Proceedings of the IEEE international conference on advanced learning technologies, pp. 902-903.
- Cope, B., & Kalantzis, M. (1993). *The Powers of literacy: A Genre approach to teaching writing*. Pittsburg: University of Pittsburgh Press.
- Dorneyi, Z. (2003). *Questionnaires in second language research*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Farrah, M. (2012). "The impact of peer feedback on improving the writing skills among Hebron university students". *An-Najah Univ. J. Res. (Humanities)*. Vol. 26/1 pp. 179-200.
- Falchikov, N. (1995). Peer feedback marking: developing peer assessment. *Innovations in Education and Training International*, 32, pp.175-187.
- Frankenberg-Garcia, A. (1999). *Providing student writers with pre-text feedback*. *ELT J* 53/2, pp. 100-106.
- Hedge, T. (1988). *Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Hyland, K., and Hyland, F. (2006). *Feedback in second language writing: Contexts and issues*. Cambridge University Press.
- Jacobs, H. L., Zingraf, S. A., Wormuth, D. R., Hartfiel, V. F., & Hughey, J. B. (1981). *Testing ESL composition: A practical approach*. Rowley, MA: Newbury House.
- Kaufman, J., & Schunn, C. (2010). Students' perceptions about peer assessment for writing: their origin and impact on revision work. *Learning Research and Development Center*. University of Pittsburgh. Published on line 10 March 2010 at <http://www.lrdc.pitt.edu/schunn/research/papers/KaufmanSchunnStudentPerceptions.pdf>.
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. London: Longman.
- Lee, I. (1997). *ESL learners' performance in error correction in writing: Some implications for teaching*. *System* 25/4, pp. 465-477.
- Liu, J., & Hansen, J. (2002). Peer response in second language writing classrooms in Belcher, D.

- Liu, J. (eds.) *Michigan series on teaching multilingual writers*. Ann Arbor. MI. University of Michigan Press.
- Miao, Y., Badger, R., Zhen, Y. (2006). A comparative study of peer and teacher feedback in a Chinese EFL writing class, *Journal of Second Language Writing* 15, pp. 179–200.
- Morahan-Martin, J. (1996). Should peers' evaluations be used in class projects?: Questions regarding reliability, leniency, and acceptance. *Psychological Reports*, 78, 1243–1250.
- O' Brien, T. (1999). *The teaching of writing skills in a second/ foreign language*. Vol. 3, 4. Patras: Hellenic Open University.
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class in *ELT Journal* Volume 59/1 pp. 23-30. doi: 10.1093/elt/cci003.
- Steele, V. (2005). "Product and process writing: A comparison" in BBC www.teachingenglish.org.uk/think/think.shtml - 28k - 30.
- Ting, M., & Qian, Y. (2010). "A case study of peer feedback in a Chinese EFL writing classroom". *Chinese Journal of Applied Linguistics*, Vol. 33/4. Pp. 87-98.
- Van Zundert, M., Sluijsmans, D. M. A., & Van Merrinboer, J. J. G. (2010). Effective peer assessment processes: Research findings and future directions. *Learning and Instruction*, 20(4), 270-279.
- White, R., & Arndt, V. (1991). *Process Writing*. Harlow: Longman.

About Authors

Dr Alexandra Anastasiadou, Directorate of Education for Central Macedonia, Greece, Dissertation Supervisor at the Hellenic Open University, dhm3kat@yahoo.gr Dr. Anastasiadou holds a B.A. in English Language and Literature and a B.A. in the Pedagogical Department for Primary Education from Aristotle University, an M.Ed. in TESOL from the Hellenic Open University of Patras, an M.A in Cognitive Development from the Pedagogical Department of Western Macedonia, a Ph.D. in Teaching Writing from Aristotle University and a Post Doc from the University of Western Macedonia. She works as a state school advisor-teacher trainer in the Regional Directorate of Education for Central Macedonia, Greece and as a dissertation supervisor in the postgraduate programme of the Hellenic Open University in Patras. Her research interests include Teaching writing, Teaching young learners, Curriculum design, Teacher Training, Critical literacy, Assessment, CLIL.

Dr Konstantina Iliopoulou, Experimental School of Aristotle University of Thessaloniki, Lecturer at Nicosia University Greek Language Center, k.iliopoulou@yahoo.gr Dr Iliopoulou holds a B.A. in Greek Language and Literature, an M.A. in Theoretical Linguistics and a Ph.D. in Applied Linguistics, from Aristotle University. She works as a Teacher in the Experimental School of Aristotle University and as a lecturer in the postgraduate programme of the University of Nicosia. She has been an external scientific associate of the Centre of Greek Language (Ministry of Education) since 2005. Her research interests include Assessing Greek as an L2, Teaching young learners an L2, Intercultural education, Assessing Writing, Critical literacy, CLIL



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Early Detection of Dyslexia in the First Grade of Primary School

Ourania Avloniti, Makrina Zafiri, Vassiliki Pliogou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v5-i1/2427>

DOI: 10.46886/MAJESS/v5-i1/2427

Received: 04 June 2017, **Revised:** 08 July 2017, **Accepted:** 07 September 2017

Published Online: 13 October 2017

In-Text Citation: (Avloniti et al., 2017)

To Cite this Article: Avloniti, O., Zafiri, M., & Pliogou, V. (2017). Early Detection of Dyslexia in the First Grade of Primary School. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 29–43.

Copyright: © The Authors 2017

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

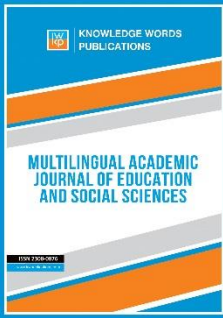
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode>

Vol. 5, No. 1, 2017, Pg. 29 - 43

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



Early Detection of Dyslexia in the First Grade of Primary School

Ourania Avloniti

Department of Early Childhood Education and Special Education, Metropolitan College of
Thessaloniki, Greece in collaboration with the University of East London.

Email: r_avloniti@hotmail.com

Dr. Makrina Zafiri

Ph.D., University of Thessaly, Hellenic Open University, Metropolitan College of Thessaloniki in
collaboration with the University of East London, Greece.

E-mail: m_nzafiri@yahoo.gr

Dr. Vassiliki Pliogou

Ph.D., Academic Coordinator of the Department of Early Childhood Education and Special
Education, Metropolitan College of Thessaloniki, Link tutor with the University of East London,
President of the World Organization of the Early Childhood Education (OMEPE) of Thessaloniki,
Greece.

Email: pliougouv@gmail.com

Abstract

The countervailing role of early detection and intervention for dyslexia has been particularly highlighted recently. The aim of this paper is to examine the attitude of teachers, on the island of Corfu, concerning the detection of dyslexia in the first grade of primary school through the teaching of First Reading and Writing Skills. We applied the quantitative approach. Questionnaires were used to explore the views of teachers, regarding teaching tools and their application in the teaching of First Reading and Writing Skills. Teachers' knowledge regarding issues, dealing with language teaching as well as their knowledge on Dyslexia was also examined. The results concerning the early detection of dyslexia were positive, as was teachers' knowledge on literacy issues. Nevertheless, all teaching tools were considered mediocre. At last, teachers' participation in training programs and postgraduate studies on relevant issues was moderate, although their attitude to training was positive.

Keywords: Dyslexia, Early Identification, First Grade, Language Teaching, Teachers.

Introduction

Reading and writing are two of the most important social skills in modern society. Nowadays children's right to education and thus reading and writing has been established by international organizations such as UNESCO, the OECD, the European Union and all the democratic nations of the world, which take action to combat illiteracy, which in 2013 swept over 796 million people (World Literacy Foundation, 2013).

Given the importance of reading, in connection with the fact that reading difficulties constitute the leading cause of school failure (International Dyslexia Association, 2010), during the last decades, researchers have focused their attention upon the development and understanding of teaching reading, as well as the problems which are associated with it, such as dyslexia (Moats, 2009). This paper will probe into the knowledge, which teachers should have concerning first reading and writing skills, as well as grapheme-phoneme correlations, which students ought to be taught (Borg, 2003; Bos & Babur, 2001; Crandall, 2000; Freeman & Johnson, 2012; Goswami & Bryant, 1999).

Regarding the educational policy at an international level, we see that special emphasis has been placed on literacy programs, such as the U.S. No Child Left Behind Act (2001). Furthermore, research data shows that early detection and intervention alleviates the signs of reading difficulties or dyslexia, thus leading to a need for high quality instruction for students (Torgesen, 2004).

A major step which should be taken by the Greek Educational System is to map the needs of Greek teachers, as to what they already know and what they should still learn, thus obliging the state to create target training programs. Therefore, considering the aforementioned and perceiving the key role played by teachers in the teaching of reading and writing skills, the researchers will identify the positive or negative impact of teaching practices on students with reading difficulties and the significant role of dyslexia screening and early childhood intervention.

The research was conducted on the island of Corfu, which is an area of enormous research interest, because according to studies (Katsikas & Stafrinadis, 2001) in the last decade, Corfu is one of the prefectures of Greece with the highest dropout rates in the field of compulsory education, followed by failure in attending higher education (Kavadias & Raptis, 2005). Additionally, the economic activities on the island, which focus upon the tourism business and upon making a quick profit, act as an inhibitory factor on the education of young people (Institute for Youth, 2008). This leads to the conclusion that tourism regions such as Corfu make an interesting research study concerning school failure.

Defining Dyslexia

Dyslexia is a specific learning disability; therefore, it is a disorder that manifests itself in the non-acquisition of reading and writing and dysgraphia skills, despite the normal mental and psychological level of the individual (Shaywitz & Shaywitz, 2005). According to the definition, given by the International Dyslexia Association in 2003, "Dyslexia is a specific learning disability which is neurological in origin. It is characterized by difficulties with accurate and/or fluent word recognition and by poor spelling and decoding abilities. These difficulties typically result from a deficit in the phonological component of language that is often unexpected in relation to other cognitive abilities and the provision of effective classroom instruction. Secondary consequences may include problems in reading comprehension and reduced reading experience that can

impede the growth of vocabulary and background knowledge" (Reid-Lyon et al, 2003:2).

The Etiology of Dyslexia

There have been various assumptions concerning the etiology of dyslexia. More specifically, theories deriving from the medical field support the heritability and the genetic nature of dyslexia (Peterson & Pennington, 2012; Stanovich, 1994; Scerri & Schulte-Körne, 2009) and consider dyslexia a neuro-developmental syndrome.

Literature review (Ramus et al, 2003; Snowling, 2000; Wagner & Torgesen, 1987; Shaywitz, 2003; Ziegler & Goswami, 2005) highlights poor phonological processing as the main cause of dyslexia. More particularly, many researchers suggest that poor phonological awareness is the main risk factor of dyslexia and reading difficulties. The aforementioned studies as well as the study conducted by Joshi et al (2009) have probed into the relationship between dyslexia and adverse environmental factors, such as the use of ineffective teaching methods and teachers reduced knowledge concerning the structure of language, as well as the absence of individualized instruction.

The Importance of Early Detection

In the case of dyslexia, there has been a shift towards prevention through early detection and intervention (Cakiroglu, 2015). For this reason, early detection of dyslexia is considered a key objective among students, parents and teachers. More specifically, with regard to reading difficulties two main areas of interest have been identified, firstly, early detection and intervention for students with reading difficulties or for those in "high risk" (low socio-economic level) counteract the diagnosis of learning disabilities (Fletcher et al, 2007; McCutchen et al, 2002). Secondly, if the diagnosis is not "locked" by the first class of primary school, then elementary reading difficulties will accompany the student for life (Torgesen, 1998), as intervention at an older age is more difficult (Torgesen et al, 2001). Vellutino et al (1996) demonstrated that early detection and systematic teaching helped students to catch up and improve on their first reading and writing skills.

The Teaching of First Reading and Writing Skills

In contrast to the spoken language, which is acquired by youngsters automatically, reading and writing require systematic teaching in order for the child to gain a positive attitude towards literacy. Although there are many methods of teaching, this study focuses upon those that are applied to the Greek Educational System.

The Curriculum

The Curriculum, introduced by the Greek state, portrays the level of the institutional framework of the particular educational system. This Curriculum acts as a "compass" for teachers guiding them in their teaching process. The modern curriculum is an "action plan" involving the general and specific objectives of each course, the strategies used to achieve them and the methods, which are used to assess students (Gerogiannis & Bouras, 2007).

The Language Curriculum

The Language Curriculum consists of three subsections: goals, themes and pilot activities. The

content consists of the following learning domains: Speaking, Reading and Writing, Literature, Grammar and Information Management. The program is characterized by its target-based approach. On the one hand, the program leads to the prevalence of a technocratic stance in education and a fragmentation of the holistic approach to language teaching and its globalization in teaching (Stogiannidis, 2013). On the other hand, it contributes to the consistency of the curriculum, as it clearly describes the cognitive skills and knowledge which it seeks to develop through the application of a particular course (Nynan, 1991; Seedhouse, 1999; Ministry of Education and Life Long Learning, 2011).

The aim of the Greek Curriculum is to teach language through a communicative approach to language teaching. Students are encouraged to develop their creative control of the spoken and written language in order to "*actively participate in the classroom and in the society as whole*" (Ministry of Education and Life Long Learning, 2003:14).

In terms of language teaching in the first grade of primary school the Curriculum focuses on the learning of first reading and writing skills, and more particularly on the student's phonological and phonemic awareness. More specifically, an Inductive and Deductive approach to language teaching is applied. It also proposes supplementary approaches to language teaching such as the Holistic approach and Emergent Writing Skills (Ministry of Education, 2003).

In terms of students with special educational needs (SEN), it is up to the teacher to create a supportive environment, as well as to be able to carry out learning assessments and elaborate upon individualized programs designed for language teaching, so that students with SEN can participate in the learning process (Ministry of Education and Life Long Learning, 2003).

The latest educational reform of 1999-2007 introduced the most recent theories of language teaching such as Emergent Writing, and the Functional approach in connection with the Inductive and Deductive approach to language teaching (Timpa, 2009). However, in reality language teaching today is not communicative and interactive for Greek students (Michael, 2007). The language textbooks, used today, are based upon an Inductive and Deductive approach to language teaching, which contrasts with all modern learning theories (Korres, 2010). Once the Inductive and Deductive approach to language teaching is proposed as the main teaching approach, it substantially reduces the enforcement of other approaches, which have been proposed, such as for example emergent writing (Aidinis & Grollios, 2007). Finally, after considering the aforementioned, language teaching in the first grade, aims at understanding the language system rather than learning about the communicative use of the language (Aidinis & Grollios, 2007).

Methodology

In Social Sciences, the basic methodological approaches to the gathering of research data are the quantitative and qualitative approach to research, the hallmark of which lies in collecting and analyzing the aforementioned data. The research methodology which we applied in this study is the quantitative and more specifically sampling descriptive research questionnaires. The results are presented as the Alpha coefficient, which takes a value equal to 0.801 for the scale "Evaluation of educational tools". A 0.789 for the scale "Responsiveness of educational tools", a 0.649 for the scale "Knowledge of dyslexia", and a 0.899 for the scale "Familiarity with phonological and phonemic rules". Regarding the research, this is primarily an ad hoc research, implemented in order to meet specific objectives. It is based on information and data collected

from primary sources, and involves solving an immediate problem.

Research Tools

A standardized questionnaire was used in order to collect data from a large sample. The analysis was facilitated through the Statistical Package for Social Sciences 20.0. The questionnaire consisted of 20 questions including the biographical data of teachers.

The Participants

Data collection took place in Corfu in a period of one month (May-June, 2015) as the teaching of reading and writing skills is usually completed in the third semester of the school year and teachers have formed a comprehensive view on the performance of their students. Researchers made use of the census method which addresses 100% of the population selected (Bell, 2001) in order to increase the reliability of the results and to decrease the non-sampling error (Rondos & Papanis, 2006). The total number of teachers, who taught in the first grade of primary school in Corfu and participated in the study in the school year 2014-2015, was sixty-four (64).

The participants consisted mainly of women (86.4%), while the percentage of men was only 13.6%. It is observed that the average age of the respondents is 34.05 ± 8.69 years, with an average length of service in education, equal to 10.16 ± 7.45 years. The respondents have taught in the First Grade 3.5 times on average, which increases the validity of the responses due to the high degree of experience in teaching first reading and writing skills.

Findings

Teacher's Qualifications

Regarding the teacher's education, 6.7% of the respondents have received a Master's degree and only a 1.7 % has received a PhD. Therefore, the percentage of teachers who have continued their studies appears quite small. This is associated with a number of adverse factors that negatively influence the implementation of lifelong learning. Some of these factors are financial reasons, lack of career evolution in the public sector and lack of permission for educational leave.

Teacher's Training in Special Needs Education

Regarding the modules on special needs which the respondents attended during their studies, the number appears low. More specifically, on average they attended 1.73 mandatory and 1.15 elective classes. The low number of special education courses is confirmed by a research conducted by Lampropoulou & Panteliadou (2000), the results of which showed that the nine Departments of Education in Greek universities only offer one required course for special needs education and 2-3 electives, while in some departments the number in both categories is zero.

Moreover, it is observed that the majority of respondents (30.0%) did not receive training in special education, which can be explained by the small percentage of training programs for special education and the small number of students enrolling in retraining programs (Panteliadou & Patsiodimou, 2000).

Teacher's Pupils

According to the teachers who participated in this research, the average number of pupils, in their classroom is 18.47 ± 4.39 students, while the number of students who are experiencing

difficulties in reading and writing is on average slightly less than 3. Teachers, who participated in this research, believe that approximately one student, in every class, will eventually be diagnosed with dyslexia and/or reading difficulties. Studies estimate the prevalence of specific reading difficulties to approximately 10-16% of the school population, with 80% being associated with dyslexia (Panteliadou & Botsas, 2007; Shaywitz & Shaywitz, 2008). As the official diagnosis of students in Greece with reading difficulties takes place in the third grade of primary school there was no formal diagnosis of dyslexia for any of the students. This formal diagnosis of dyslexia is an official document certifying that the student has dyslexia. The teachers were nevertheless able to understand the signs from as early as the first grade.

Teacher's Assessment on Language Books

We asked teachers to assess the student's book, the workbook and the teacher's book, through a five-degree Likert scale. It was observed that all tools were assessed as moderate, by all the teachers who participated in the research, with an average score very close to 3.00. The teacher's book has an average score of 2.68. The average scores concerning the aforementioned were very close to 2.00. Therefore, we reached the conclusion, through the answers which we received from the teachers, that the curriculum and the textbooks do not take into account the theories concerning learning difficulties, despite the fact that it is clear in the 'Introduction Section' of the curriculum that they have been formally incorporated (Ministry of Education and Life Long Learning, 2003).

Finally, according to the teacher's responses, the student's textbook offers limited help to students with difficulties in their first stages of reading and writing, while it is observed, from the answers obtained from the questionnaire, that the size of the syllabus of the language course restrain students with learning difficulties to keep pace with the rest of the students.

Teaching Methods

Regarding the language teaching approaches, we observed that the Inductive and Deductive Approach to language teaching is widely used (mean 4.08), followed by the Communicative-Functional Approach (mean 3.58), and to a lesser extent the Holistic Approach. A Combination or Balanced Approach to language teaching and Emergent Literacy is also enforced. The precedence of the Inductive and Deductive Approach to language teaching is due to the fact that teachers are more familiar with it as it has been the main language teaching approach of the Greek educational system for more than one hundred years (Aidinis, 2006).

The fact that the Inductive and Deductive Approach to language teaching is obligatory in the teaching of first reading and writing skills (mean 3.83) shows the conformity of teachers to the demands of the curriculum. This, nevertheless, disrupts the smooth transition of children from nursery school to first grade, as the Inductive and Deductive Approach to language teaching comes into contrast with the Emergent Literacy Approach, applied in nursery school. Therefore, although the teacher's book states that teachers should adopt a "*combination of teaching methods and approaches such as the Inductive and Deductive Approach to language teaching and Emerging Writing as well as a Total and Functional Approach to language teaching*" (Karantzola et al, 2006:12), in practice, according to the results of this research, teachers find it difficult to apply supplementary approaches to language teaching. This is because they are in contrast with the rational of the Inductive and Deductive Approach to language teaching.

Teacher's Knowledge on Dyslexia

In terms of the causes of dyslexia teachers consider the coding deficits as the main factor for dyslexia (mean 3.93), followed by phonological awareness deficits and visual deficits (mean 3.85 and 3.70 respectively). As mentioned above, research proves that the main cause of dyslexia is phonological awareness deficits (Snowling, 2000; Ramus et al, 2003; Shaywitz, 2003; Ziegler & Goswami, 2005). However, research has also shows that coding deficits play a key role in the onset of dyslexia (Vellutino, 1987; Mody, Studdert, Brady, 1997). One of the most important risk factors, in this research, seems to be the presence of acoustic deficits (mean 3.52), while less important ones are hereditary factors, poor teaching and lack of exposure to written texts in the classroom, as well as emotional and psychological factors. Also, teachers' knowledge on modern research is scanty thus they are unable to link literacy problems and dyslexia to a poor teaching environment and to the non-exposure of young learners to written texts (Vellutino et al, 2003; National Reading Panel, 2000; Joshi et al, 2009).

The poor knowledge of teachers is also perhaps due to the fact that they do not attend training programs concerning dyslexia. Similarly due to the aforementioned we can explain the low response rate on the influence of hereditary factors, which are considered key risk factors of dyslexia and have been verified and highlighted through a plethora of research which has been conducted in the field (Pennington & Lefly, 2010; Peterson & Pennington, 2012).

Teachers' Knowledge on Teaching Reading and Writing Skills

The knowledge of teachers in the teaching of first reading and writing skills to students with reading difficulties seems to be adequate in this research (mean 3.10). Nevertheless, other researches have shown that (Brady & Moats, 1997; Hill, 2000; IDA, 2010) teachers do not feel adequately prepared to teach students with reading difficulties. In addition, teacher's knowledge on children's development of reading skills in the first grade of primary school appears more than sufficient, despite the fact that their knowledge on modern research findings concerning the aforementioned issue appears to be limited (2.77). Here there is a discrepancy between the knowledge teachers have, concerning the reading and writing skills of their students, and their knowledge of modern research findings, which concern the issue of dyslexia. This discrepancy often exists between the actual knowledge and the perceived knowledge of the participants (Fielding-Barnsley & Purdie, 2005).

We observed that respondents agree that teachers must have knowledge of how to teach phonological awareness. Teachers in this research do not fully agree that poor phonological awareness contributes to early failure in reading, unlike teachers who participated in other research (Joshi et al, 2009) and who all agreed that the lack of phonological awareness contributes to early reading and writing failure. This may be because the participants of this research are less familiar with the term phonological awareness (mean 3.80) and learning to read. Additionally, we found the following contradiction, which was highlighted in Joshi's research (Joshi et al., 2009) and which showed that while teachers strongly agree that they need to know how to teach phonemic awareness, their knowledge is nonetheless inadequate.

Identification of Dyslexia

As noted, respondents believe that dyslexia can be identified early in a student's life (mean 3.93), and that they are aware of the characteristics of dyslexia. Furthermore, they appear to be able

to detect students with dyslexia from as early as the first grade (mean 3.23).

They also agree that teachers should be well informed about dyslexia (mean 4.92), and about its interventions (mean 4.95). However, teachers' knowledge on dyslexia intervention, in terms of creating an individualized curriculum for the language, is very scant (mean 2.12), as the results of this research show a moderate knowledge of the definition of dyslexia (mean 3.68) and this is something which raises concerns.

Therefore, there is a discrepancy in a teacher's actual knowledge on the one hand and his or her attitude towards dyslexia. This result reveals that although teachers want to acquire training, there are financial, personal and work parameters, which do not allow this to happen. Additionally, moderate knowledge on dyslexia, as mentioned above, is due to the low rate of participation in training and postgraduate studies, as well as doctoral studies, in connection with the number of courses concerning special education the teachers have attended at an undergraduate level. Finally, all teachers agree that they should be aware of the cognitive functions of young learners and the learning strategies, which they employ in reading and writing (mean 4.87 and 4.92 respectively).

Correlation-hypotheses

The factors tested through a hypothesis testing are four. This testing took place in order to determine whether there are statistically significant differences, on the averages of variables grouped by gender, teacher training in general and teacher training in special needs education. To perform a hypothesis testing based on the research objectives of the study, it is necessary to measure the degree of internal consistency of the variables that make up each scale. As mentioned above, in this study, the results are presented as the Alpha coefficient, which takes a value equal to 0.801 for the scale "Evaluation of educational tools". A 0.789 for the scale "Responsiveness of educational tools", a 0.649 for the scale "Knowledge of dyslexia", and last but not least a 0.899 for the scale "Familiarity with phonological and phonemic rules", thus suggesting that it is more than satisfactory in all four cases.

Citing the descriptive statistics of each pooled scale and interpreting the averages of their scores, we observe the following. Firstly that teachers assess the educational tools used for language teaching in the first grade, as a measure of value (average 2.94). Secondly, they describe that the aforementioned educational tools do not meet the needs and capabilities of students with difficulties in reading and writing (average 2.03).

Concerning the knowledge and information teachers have or should have on dyslexia, it was observed that the corresponding variable takes an extremely high average rating equal to 4.59. Therefore, it is clear that teachers are very versed to issues that relate to the disorder. Finally, teachers tend to be less familiar with phonological (3.80) and phonemic rules as is shown in the research (mean 3.67). The very good performance of teachers is associated less with their training and expertise in the specific areas, but more with their experience and practical involvement in the teaching of reading and writing skills as well as with the presence of students with dyslexia and reading difficulties in their classroom.

Moving on to the testing of the initial hypothesis it is not determined whether there is a statistically significant difference, or not, in the averages of the scores of the four scales on the basis of the controlled difference between men and women using the t-test for independent samples. The following results were observed:

1. The average scores of both genders appear to be close, in other words there is no statistically significant difference. This is also confirmed by the t-test results for independent samples, where the p-value is higher than the level of significance $\alpha=0.05$, signifying the absence of statistically significant differences in the averages of the scores of the four scales examined. This may be due to several factors such as the limited percentage of male participants and the similar educational and professional background of both sexes. However, this comes into contrast with Singer's (1996) research, which suggests that the beliefs of male and female teachers may vary as concerning the aforementioned factors.
2. Based on the linear correlation coefficient of Pearson, we observe that there is no clear statistically significant relation between the four test ranges and the variables that determine the age of the teachers, their teaching experience and the number of times they have taught in the first grade. The p-value in all cases is above the significance level of $\alpha=0.05$. This is probably due to the fact that there have not been many changes in language teaching, as in the previous textbooks the main language teaching method which was used was the Inductive and Deductive approach to language teaching. Also, due to teachers' lack of training in modern teaching methods and dyslexia, there are fixed perceptions, which prevail in the Greek educational community. These perceptions show that teachers have no difference of opinion on the subject. It is worth mentioning that other research, conducted in the field, has also presented similar results (Fielding-Barnsley & Purdie, 2005; Piasta et al, 2009).
3. There are no statistically significant differences in the averages of the scores of the test scales concerning the studies of the participants. More specifically based on the ANOVA testing and the evaluated p-value in each case ($>0,05$), there is no difference in the mean scores of the four scales under examination. This is probably because all teachers have acquired a similar higher educational training and that reading and writing skills have only been moderately broached upon in Greek universities. These results are in line with the research conducted by Piasta et al (2009).
4. Completing the process of the hypothesis testing we applied a t-test for independent samples, which attempts to answer the question as to whether respondents have received training in special education. Our results present the absence of statistically significant differences in the mean scores of the four scales of the study. More specifically the p-value was above the level of significance $\alpha = 0.05$ in all cases. This was associated with the low rate of teacher participation in teacher training programs and postgraduate studies in Corfu.

Discussion

This research was inspired by the assumption that teaching plays a key role in children's learning and that targeted and individualized instruction in reading and writing to students who have difficulties, results in the avoidance of children being diagnosed with dyslexia in the future (Scanlon et al., 2005). Therefore, recognition of the important role played by teachers who have students with reading difficulties, leads to a need to investigate whether these teachers also possess the knowledge which will enable them to recognize the risk factors of dyslexia and to employ the appropriate teaching methods so as to help students with dyslexia.

Summarizing the results of the present research, we conclude that teachers consider both the student's textbook and workbook mediocre. Furthermore, the teachers consider the aforementioned books as inadequate in facilitating the needs of students with reading difficulties or dyslexia. More specifically, the student's textbook bears the lowest score in terms of usability and responsiveness in relation to all other educational tools. The textbooks used in the teaching of language, in the first grade, were considered appropriate for students without learning disabilities, but have failed to facilitate students with reading and writing difficulties.

In terms of teachers' knowledge on dyslexia, they tend to exhibit a high score and appear informed about the issue. Nevertheless, their level of training in special needs education is low. This contradiction is probably because dyslexia exists amongst approximately 10-15% of the student population (Temple et al., 2003), thus many teachers have encountered numerous cases. Therefore, practical experience and a personal interest in the phenomenon explain the large number of teachers who have knowledge on the subject.

On the other hand, teachers feel insufficiently trained to provide individualized instruction to students with dyslexia. This is explained by the small number of teachers who participate in dyslexia training programs (Panteliadou & Patsiodimou, 2000).

To round off, it is clear that teachers in Corfu are reportedly capable of detecting dyslexia, through the signs that children present in their reading and writing. We reached this conclusion firstly, because of the fact that teachers are able to recognize the problems encountered by these students in reading and writing and secondly because, on average, one student in every first-grade class will most likely be formally diagnosed with dyslexia in the future.

References

- Aidinis, A. (2006). 'Introduction to the Greek version', in Smith, F. (ed.) *Understanding Reading*. Spotlight: Thessaloniki. (Translation from Greek).
- Aidinis, A., Grollios, C. (2007). 'Critical comments concerning the new language book of the first grade of primary school', *The Antitetrada of education*, 84 sel.35-42. (Translation from Greek).
- Bell, J. (2001). *Methodological design of pedagogic and social research* Athens: Gutenberg Publications.
- Brady, S., Moats, L. (1997). *Informed Instruction for Reading Success: Foundations for Teacher Preparation (a position paper of the I.D.A.)*. [Online]. Available at: <http://www.eric.ed.gov/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED411646> (Retrieved: July 18 2015).
- Borg, S. (2003). 'Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do', *Language Teaching*, 36(2) pp.81-109.
- Bos, C., Mather, N., Dickson, S., Podhajski, B., & Chard, D. (2001). 'Perceptions and knowledge of preservice and inservice educators about early reading instruction', *Annals of Dyslexia*, 51, pp. 97–120.
- Bryant, P., Bradley, L. (1996). *Children's reading problems. Psychology and education*. Oxford: Blackwell.
- Cakiroglu, O. (2015). Program Review: Response to Intervention: Early Identification of Students with Learning Disabilities, *International Journal of Early Childhood Special Education*, 7(1), 170-182.
- Crandall, J. (2000). Language teacher education, *Annal Review of Applied Linguistics*, 2, pp.34-

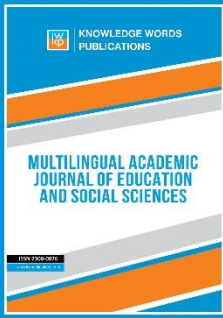
55.

- Fielding-Barnsley, R., Purdie, N. (2005). 'Teacher's attitude to and knowledge of metalinguistics in the process of learning to read', *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), pp. 65-76.
- Fletcher, J., Reid-Lyon, G., Fuchs, L., Barnes, M. A. (2007). *Learning disabilities: From identification to intervention*. New York: Guilford Press.
- Freeman, D., Johnson, K. E. (2012). 'Reconceptualizing the knowledge-base of language teaching', *Tesol Quarterly*, 32(3), Pp.397-417.
- Frith, U. (1985) Beneath the surface of developmental dyslexia, in Paterson, K.E., Marshall, J.C., Coltheart, M. (ed) *Surface dyslexia*. London: Routledge .
- Goody, W., Reihold, M. (1961). 'Congenital dyslexia and assymetry of cerebral function', *Brain*, 84(2), Pp.231-242.
- Gerogiannis, K., Bouras, A. (2007). 'Curricula textbooks Designing curricula - new trends', in: Conference Proceedings: *Primary education and the challenges of our time*. pp. 482-605. (Translation from Greek).
- Goswami, U., Bryant, P. (2000). *Phonological skills and learning to read*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hill, H. B. (2000). *Literacy instruction in teacher education: A comparison of teacher education in Australia, New Zealand, and the United States of America*. Unpublished doctoral dissertation, Columbia University, Teachers College, New York.
- IDA. (International Dyslexia Association) (2010). *Knowledge and practice standards for teachers of reading*. [Online]. Available at: <http://www.interdys.org/EWEBEDITPRO5/UPLOAD/KPS3-1-12.PDF> (Retrieved: July 20 2015).
- Institute for Youth. (2008). *Maturity Study specialization actions that can be undertaken by the General Secretariat for Youth in tackling early school abandonment*. [Online]. Available at: <http://repository.edulll.gr/edulll/bitstream/10795/88/3/88.pdf> (Retrieved: April 4 2015). (Translation from Greek)
- Joshi, R. M., Binks, E., Hougen, M., Dahlgren, M. E., Ocker-Dean, E., Smith, D. L. (2009). 'Why Elementary Teachers Might Be Inadequately Prepared to Teach Reading', *Journal of Learning Disabilities*, 42(5), Pp.392-402.
- Kavadias, C., Rapti, M. (2005). 'Educational desert in our country?', *The Antitetrada of Education*, 75. (Translation from Greek).
- Karantzola, E., Kyrdi, K., Spanelli, T., Tsiagkani, Th. (2006). *A' Grade Language Book. Letters, Words, Stories. Teachers' Book. Methodological Instructions*. Athens: School Books Publishing Organisation. (Translation from Greek)
- Kaseris, Ch. (2006). *Dyslexia. Theoretical approach - pedagogical approach*. Athens: Savalas.
- Katsikas, Ch., Stafirinadis, S. (2001). 'Educational research: 10,000 children every year abandoning compulsory school' *The Antitetrada of Education*, 59. (Translation from Greek).
- Korres, E. (2010). *Issues on teaching methodology. Curriculum, Teaching, Textbooks*. Athens: Grigoris. (Translation from Greek)
- Lambropoulou, B., Panteliadou, S. (2000). 'Special Education in Greece - Review', in A. Kypriotakis (ed.) *Proceedings of the European Conference of Special Education*. pp. 156-170. Rethymno: University of Crete. (Translation from Greek).

- Mather, N., Bos, C., Babur, N. (2001). 'Perceptions and knowledge of pre-service and in service teachers about early literacy instruction', *Journal of Learning Disabilities*, 34(5) pp.472-482.
- McCutchen, D., Harry, D. R., Cunningham, A. E., Cox, S., Sidman, S., Covill, A. E. (2002). 'Reading teacher's knowledge of children's literature and English phonology', *Annals of Dyslexia*, 52, pp.207-228.
- Michael, A. (2007). 'Teaching language with the use of the new textbooks in elementary school: A critical approach', in: Kapsalis, D., Katsikis, A. (Eds) *Primary education and the challenges of our time*. [Online]. Available at: <http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/482-605.pdf> (Retrieved: June 1 2015). (Translation from Greek).
- Ministry of Education. (2002). *General part DEPPS*. [Online]. Available at: http://www.pi-schools.gr/download/programs/dePp.s/1Geniko_Meros.pdf (Retrieved: May 20 2015). (Translation from Greek).
- Ministry of Education. (2003). *The Interdisciplinary Unified Framework Programme and Analytical Studies of the Greek Language Curriculum for Primary School*. [Online]. Available at: <http://www.pi-schools.gr/programs/dePp.s/> (Retrieved: May 20 2015). (Translation from Greek).
- Ministry of Education and Lifelong Learning. (2011). *The New School. Students first* [Online]. Available at: http://archive.minedu.gov.gr/docs/neo_sxoleio_brochure_100305.pdf (Retrieved: November 10 2015). (Translation from Greek).
- Moats, L. C. (2009). 'Knowledge foundations for teaching reading and spelling', *Read Write*, 22, Pp.379–399.
- Mody, M., Studdert-Kennedy, M., Brady, S. (1997). 'Speech perception deficits in poor readers: Auditory processing or phonological coding?', *Journal of Experimental Child Psychology*, 64, pp.199-231.
- National Reading Panel. (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Report of the subgroups*. [Online]. Available at: [http://www.dys-add.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead .pdf](http://www.dys-add.com/resources/SpecialEd/TeachingChildrenToRead.pdf) (Retrieved: July 18 2015).
- No Child Left Behind Act. (2001). *Outline of programs and selected changes in the No Child Left Behind Act of 2001*. [Online]. Available at: <http://www2.ed.gov/nclb/overview/intro/progsum/progsum.pdf> (Retrieved: 23 June 2015).
- Nynan, D. (1991). 'Communicative tasks and language curriculum', *Tesol Quarterly*, 25(2), pp.279-295. O.C.D.E. (Orange County Department of Education) (2002) No Child Left Behind Act. [Online]. Available at: [http://www.kings.k12.ca.us/EdServices/SiteAssets/Categoricals/legalServices Handbook.pdf](http://www.kings.k12.ca.us/EdServices/SiteAssets/Categoricals/legalServicesHandbook.pdf) (Retrieved: July 26 2015).
- Panteliadou, S., Patsiodimou, A. (2000). *Attitudes and opinions of teachers concerning training in special education*. Thessaloniki: Action SA. (Translation from Greek).
- Panteliadou, S., Botsas, C. (2007). 'Learning difficulties: The Greek reality', in Panteliadou, S., Botsas C. (Eds) *Learning difficulties. Basic concepts and characteristics*. Thessaloniki: Graph. (Translation from Greek).
- Pennington, B. F., Lefly, D. L. (2003). 'Early reading development in children at family risk for dyslexia', *Child development*, 72(3), pp. 816-833.

- Peterson, R. L., Pennington, B. F. (2012). 'Developmental Dyslexia', *Lancet*, 379. pp.1997-2007.
- Piasta, S. B., McDonald-Connor, C., Fishman, B. J., Morrison, F. J. (2009) 'Teachers' Knowledge of Literacy Concepts, Classroom Practices, and Student Reading Growth', *Scientific Studies of Reading*, 13(3), pp. 224-248.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: Insights from a multiple case study of dyslexic adults', *Brain*, 126(4), pp.841–865.
- Reid-Lyon, G., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2003). 'A definition of dyslexia', *Annals of Dyslexia*, 53(1), pp.1-14.
- Rondos, K., Papanis, R. (2006). *Statistical Research. Methods and Applications*. Athens: Sideris. (Translation from Greek)
- Scanlon, D. M., Vellutino, F. R., Small, S. G., Fanuele, D. P., Sweeney, J. (2005). 'Severe reading difficulties: Can they be prevented? A comparison of prevention and intervention approaches', *Exceptionality: A special Education Journal*, 13(4), pp.209–227.
- Scerri, T. S., Schulte-Körne, G. (2009). 'Genetics of developmental dyslexia', *European Child & Adolescent Psychiatry*, 19(3), pp.179-197.
- Shaywitz, S. (2003). *Overcoming dyslexia. A new and complete science-based program for reading problems at any level*. New York: Alfred A. Knopf.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2005). 'Dyslexia (Specific Reading Disability)', *Biological Psychiatry*, 57(11), pp.1301–1309.
- Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A. (2008). 'Paying attention to reading. The neurobiology of reading and dyslexia', *Development of Psychopathology*, 20, Pp.1329-1349. Snowling, M. (2000) *Dyslexia*. Oxford: Blackwell.
- Stanovich, K. E. (1994). 'Does dyslexia exist?', *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 35(4), Pp.579-595.
- Stogiannidis, A. (2013). *The Interdisciplinary Unified Framework of the Greek Curriculum in the new Pilot Study Program: A summary Report and presentation of the purpose of Religious Education in Secondary Education*. [Online]. Available in: <http://www.zoiforos.gr/afieromata/koinonika/ma8ima-8riskeftika/item/9183-vinteo-i-eisigisi-tou-k-athanasiou-stogiannidi-stin-imerida-gia-to-mtth-sta-valkania> (Retrieved: August 20 2015). (Translation from Greek).
- Temple, E., Deutsch, G. K., Poldrack, R. A., Miller, S. L., Tallal, P., Mezenich, M. M., Gabrieli, J. D. E. (2003). 'Neural deficits in children with dyslexia ameliorated by behavioral remediation: Evidence from functional MRI', *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 100(5), pp.2860–2865.
- Timpa, E. (2009). Language teaching in the First Grade of Primary School, in Tobaidis, D. (Eds) *Conference proceedings. The teaching of Greek language as first, second/foreign language*. [Online]. Available at: <http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika/files/down/kiriaki/aithusa3/tiba.pdf> (Retrieved: 20 May 2015). (Translation from Greek).
- Torgesen, J. K. (1998). 'Catch them before they fail. Identification and assesment to prevent reading failure in young children', *American Educator*, Spring/Summer, pp.32-39.
- Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K., Conway, T., & Rose, E. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities:

- Immediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34 (3), pp.3-58.
- Torgesen, J. K. (2004). 'Preventing early reading failure', *American Educator*, Autumn, [Online]. Available at:http://www.methacton.org/cms/lib/PA01000176/Centricity/ModuleInstance/2495/Preventing_Early_Reading_Failure.pdf (Retrieved: July 23 2015).
- Vellutino, F. R. (1987). 'Dyslexia', *Scientific American*, 256(3), Pp.34-41.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R. (1996). 'Cognitive profiles of difficult to remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of reading disability', *Journal of Educational Psychology*, 88, pp.601-638.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Jaccard, J. (2003). Towards distinguishing between cognitive and experiential deficits as primary sources of difficulty in learning to read: A two-year follow-up of difficult to remediate and readily remediated poor readers, στο: Foorman, B.R. (ed) *Preventing and remediating reading difficulties: Bringing science to scale*. pp. 73–120. Baltimore: York.
- Wagner, R. K., Torgesen, J. K. (1987). 'The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills', *Psychological Bulletin*, Vol 101(2), pp.192-212.
- World Literacy Foundation. (2013). *The Economic and Social Cost of Illiteracy*. Available at: <http://www.worldliteracyfoundation.org/interim-report.html> (Retrieved: June 1 2015).
- Ziegler, J. C., Goswami, U. (2005). 'Reading acquisition, developmental dyslexia and skilled reading across languages: a psycholinguistic grain size theory', *Psychological Bulletin*, 131(1), pp.3-29.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Personality Factors as Predictors of Social Capital

S. Lakshmi, R. Lakshmi & R B N Sinha

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v5-i1/2428>

DOI: 10.46886/MAJESS/v5-i1/2428

Received: 22 June 2017, Revised: 21 July 2017, Accepted: 08 September 2017

Published Online: 25 October 2017

In-Text Citation: (Lakshmi et al., 2017)

To Cite this Article: Lakshmi, S., Lakshmi, R., & Sinha, R. B. N. (2017). Personality Factors as Predictors of Social Capital. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 44–56.

Copyright: © The Authors 2017

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

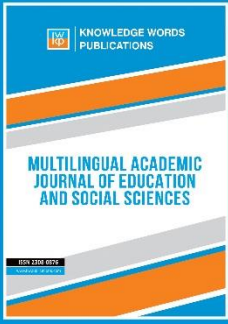
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licences/by/4.0/legalcode>

Vol. 5, No. 1, 2017, Pg. 44 - 56

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Personality Factors as Predictors of Social Capital

S. Lakshmi, R. Lakshmi & R B N Sinha

Research scholar, PG Dept. of Psychology, BRA Bihar University, Muzaffarpur, Associate Professor, Dept. of Psychology, RN College, Hajipur, Professor of Psychology & Coordinator of MBA, BS College, Danapur, Patna 800 012.

Email: lakshmi.swarupa1203@gmail.com, rupalakshmi29@gmail.com, rbns2@rediffmail.com

Abstract

Two hundred students as respondents randomly selected from semi-urban based degree colleges of Vaishali district of Bihar (India) participated in a study that identified a number of factors i.e., bonding with friends, acceptance of system, support & cooperation, selfishness and harmony of social capital. The findings revealed that factors of social capital such as bonding with friends, acceptance of system, support & cooperation, selfishness and harmony were significantly predicted by friendliness, emotional stability, responsibility and extraversion dimensions of personality. However, social capital factors such as selfishness and harmony were negatively predicted by the factors of personality, namely emotional stability and neuroticism.

Key words: Social Capital, Personality, Quantitative Study.

Introduction

Social capital is currently receiving a lot of attention from development agencies and research institutions and has been widely discussed across various streams of social sciences. It is a relatively new concept and has been popularized by scholars such as Bourdieu (1980), Coleman (1988); Putnam (1993); Fukuyama (1999).

Bourdieu (1986) described social capital mainly in terms of networks of relations. He defined it as “the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationships of mutual acquaintance and recognition- or in other words, to membership in a group”. Coleman (1988) introduced social capital by outlining two broad intellectual streams in the description and explanation of social action. The first is the sociological approach, which sees the individual in a social and cultural environment subjects to norms, rules and regulations. The second is the economic approach, which is about self-interested independent individuals seeking to fulfill their goals. According to the World Bank (1999) ‘Social capital refers to institutions, relationships and norms that shape

the quality and quantity of a society's social interaction. The central premise of social capital is that social networks have values. It refers to the collective value of all "social networks" (who people know) and the inclinations that arise from these networks to do things for each other ("norms of reciprocity"). Furthermore, some scholars (Burt, 1998; Coleman, 1988) are of the opinion that social capital refers to resources that can be acquired through social relations.

Some people in the society find a place easily on many social networks and they have the propensity to derive benefit from societal interactions. They are perceived by people around them as more sociable, outgoing and approachable. They share their experiences with others and also show concern for others. They seem to possess high social capital. Similarly within organizations, some employees are on many formal and informal networks; they are the employees who are always "available". They keep keen interest in the affairs of the organization and interact freely with others. These persons have better networking which they leverage for their personal advancement and growth. Definitely they possess higher social capital. On the other hand, there are people both within the community and in organizations who are reserved, do not mingle freely with others and mostly keep to themselves. They are present on fewer social networks and their networking is not so strong. They seem to be lacking in their ability to profit from the societal interactions. Their social capital is low.

A pattern seems to be emerging. People's individual attitudes, values and characteristics have a bearing on their social capital. In other words individual's personality to some extent is able to predict how an individual sense, interpret and act on the information and stimuli which they receive from their environment. Therefore, personality factors can be good predictors for many aspects of social phenomena. Some personality characteristics enhance social capital; some other personality characteristics diminish social capital. The present research work was undertaken with a view to examining the predictive value of personality factors in the development of social capital. Six personality dimensions have been included in the present study, which are as follows: *responsibility, emotional stability, friendliness, ego-strength, extraversion* and *neuroticism*. *Ego-strength, extraversion, friendliness, emotional stability* and *responsibility* are those dimensions of an individual's personality that have been hypothesized to enhance social capital; while *neuroticism* has been hypothesized to weaken social capital. Extroverts have been found to have more social capital (Swickert, Rosentreter, Hittner & Mushrush, 2002). Highly extroverted people are generally more warm, sociable, assertive and active (Costa & McCrae, 1992). Based on these characteristics, it is of no surprise that extraversion is associated with the magnitude of social capital (Brown, 1996; Pollet et al. 2011).

The aim of the present study is to examine how do personality factors predict the individuals' social capital and to address the following questions:

- *How do different components of social capital related to each other?*
- *How do personality factors such as responsibility, emotional stability, friendliness, ego-strength, extraversion and neuroticism predict different components of social capital?*

Method of Study

Sample

Sample comprised 200 students as respondents drawn from urban and rural based colleges. They were randomly selected for the present study. In terms of educational level, while 64.5% of the respondents were undergraduate, remaining 35.5% were postgraduate. The distribution of

educational level of respondents' father was 20.5% non-matriculate, 15.0% matriculation pass, 14.0% graduate and 50.5% holding post graduate degree.

Tests and Instruments

The following tests and instruments employed:

- (i) For measuring personality factors, such as *responsibility*, *emotional stability*, *friendliness*, and *ego-strength*, Differential Personality Scale (Sinha & Singh, 1979) was used.
- (ii) For measuring personality factors such as *extraversion* and *neuroticism*, a scale developed by Bhushan (1969) was used.
- (iii) A set of questionnaire was developed consisting of 52 items measuring different dimensions of social capital.
- (iv) A Personal Data Blank was prepared to elicit biographical and other information, such as age of the respondents, educational level, gender etc.

Differential Personality Scale (Sinha & Singh, 1976)

In the present study, Sinha & Singh (1976) scale was used for measuring four chosen factors of personality, namely, *responsibility*, *emotional stability*, *friendliness*, and *ego-strength*. Reliability coefficients of each of the four traits of the scale were calculated separately. For calculating reliability coefficients, test-retest and split-half methods were followed. The test-retest reliability coefficient ranged from .73 to .86 which was all statistically significant beyond .01 level of confidence. Split-half reliability of the traits was calculated by the methods; the odd-even and the first half versus second half. Split-half coefficients ranged from .82 to .90, which were all significant beyond .01 level of confidence. Inter correlations among the different dimensions were also calculated and the values of the correlations were low and statistically insignificant providing evidence for the independence of the traits. Each item in the test has two answers-true and false. The respondent is required to read each item and decide whether the meaning of item is true or false for him or her and accordingly, encircle either 'true' or 'false'. The scoring is done with the help of the scoring-key of the instrument.

Eysenck Personality Inventory (EPI)

The Hindi version of the *Eysenck Personality Inventory* (Bhushan, 1969) was used to measure the personality dimensions. The inventory comprised 57 items, out of which 24 measures *extraversion* (E) and 24; *neuroticism* (N), the rest nine items constitutes the lie-scale of the inventory. The validity coefficients of the Hindi version for both *extraversion* ($r=.89$) and *neuroticism* ($r=.84$) were significant. The reliability of the test was also convincingly high. For the *extraversion* dimension the split-half reliability ($rii=.64$), test-retest reliability ($rii=.73$) and the index of reliability ($rii=.78$) were highly significant. Similarly, for the *neuroticism* dimension, the split-half reliability ($rii=.50$), the test-retest reliability ($rii=.76$) and index of reliability ($rii=.78$) were all highly significant. The reliability coefficients for the lie-scale have not been reported by the author.

Development of Social Capital Measures

Respondents' social capital was assessed with the help of the questionnaire developed by

Lakshmi (2015). The responses were rated on a 5-points scale ranging from ‘strongly agree’ to ‘strongly disagree’. Initially, the questionnaire comprised of 60 items to assess the social capital of the respondents. Subsequently, eight items were dropped on the basis of item analysis. Finally, responses to the remaining 52 items were factor analyzed using the principal component analysis (PCA) with rotated varimax solution on the criteria that eigenvalue should not be less than 1(one) and the factor must have acceptable reliability (alpha coefficient > .60). An initial analysis (SPSS-17 version) was run to obtain eigenvalue for each factor of the data. Kaiser’s (1960) rule was followed to determine which factors were more eligible for interpretation because this rule requires that a given factor is capable of explaining at least the equivalent of one variable’s variance. Using this rule, five factors had eigenvalue over Kaiser’s criterion of 1. This criterion is based on the idea that the eigenvalue represents the amount of variation explained by a factor.

Fourteen items were eliminated because they did not contribute to a simple factor structure and failed to meet a minimum criteria of having factor loading of .40 or above. Two items namely, ‘family members keep their own interest even in collective work’, and ‘family members feel jealous of each other’s successes’ have been reversed in the final analysis of factor analysis as they have negative loading. The purpose of reverse scoring is to prevent a cancelling out of variables with positive and negative loadings. The rationale behind selection of factor loading of .40 and above is the sample size comprising 200 respondents. The summary of exploratory factor analysis results along with high loading items, mean, standard deviation and variance explained by the factors has been presented in Table 1.

Table 1. Exploratory Factor Analysis Results for Social Capital Questionnaire

Factor 1 Bonding with Friends (N=13, M=42.80, SD=8.84, rii=-.80, V=78.20, Eigenvalue= 12.56)				
S N	Items	Loading	Mean	SD
39	You understand problems of your friends as your own.	.66	3.67	1.17
36	You are aware of the problems of your friends even without any hint.	.58	2.90	1.21
07	You are always ready to help your friends.	.58	4.20	.89
08	Will your friends help you at the time of crisis?	.55	3.26	1.29
01	You trust your friends.	.53	3.12	1.28
40	You talk freely with your friends.	.53	3.85	1.24
04	Your friends are ready to help you when you need them.	.52	3.33	1.28
03	You make friends easily.	.49	2.71	1.53
11	All friends come together at the time of crisis.	.45	3.74	1.38
43	You solve your problems yourself without taking anybody’s help.	.45	2.98	1.22
51	You do agree with your friends suppressing your own desires.	.44	2.44	1.16
05	You go by your friends’ advice.	.42	3.15	1.09
38	You resolve any differences with your friends easily.	.42	3.48	1.34
Factor 2 Acceptance of System (N=6, M=15.67, SD=4.94, rii=-.73, V=24.36, Eigenvalue=6.47)				
27	You have trust in the law & order situation of the government.	.79	2.91	1.27

49	Do you have trust in government schemes?	.70	2.72	1.15
50	Law & order situation of government is satisfactory.	.67	2.65	1.15
26	You are satisfied with your government policies.	.67	2.71	1.22
47	People do their work efficiently in government offices.	.57	2.41	1.34
28	You feel satisfied with the condition of government hospitals.	.45	2.28	1.26
Factor 3 Support & Cooperation (N=9, M=24.75, SD=5.89, rii=.72, V=34.64, Eigenvalue=5.84)				
16	You know what your neighbors are doing in their daily lives.	.58	1.94	1.12
18	Your neighbors fully participate in social activities.	.52	2.97	1.36
35	You like to spend time with your neighbors.	.50	2.31	1.13
45	You listen to the advice of your neighbours.	.49	2.70	1.11
19	Your neighbours trust you.	.48	3.29	1.67
23	You like to get help from your neighbours again and again.	.44	1.67	0.94
21	Your neighbours are ready to help you.	.44	3.21	1.22
15	How close are you with your neighbours?	.43	3.18	1.29
20	Your neighbours actively participate in religious activities.	.42	3.52	1.24
Factor 4 Selfishness (N=4, M=11.75, SD=3.60, rii=.60, V=12.93, Eigenvalue=5.03)				
2	Most of your friends are busy with their own selfish behavior.	.70	2.71	1.44
12	Your friends are jealous of your success.	.63	2.27	1.29
17	Your neighbors simply take advantage of you.	.50	2.90	1.46
46	People see their own interests in government activities.	.47	3.88	1.88
Factor 5 - Harmony (N=6, M=26.01, SD=3.81, rii=.68, V= 14.50, Eigenvalue 3.99)				
31	Family members become united at the time of crisis.	.68	4.64	.82
29	There is brotherhood in our family	.64	4.34	1.02
30	Do you feel proud of your family?	.62	4.59	.80
42	Family members keep their own interest even in collective work.	-.51	3.84	1.35
32	Family members feel jealous of each other's success.	-.51	4.04	1.36
14	You obey order of elders in your family.	.46	4.58	.73

Table 1 reports the factor loadings after rotation and five factors were extracted. The varimax rotation method was then used to perform orthogonal rotation to eliminate items with factor loading <.40. It is also clear from Table 1 that thirteen items such as 'you understand the problems of your friends as your own', 'you are aware of the problems of your friends even without any hint', 'you are always ready to help your friends', 'will your friends help you at the time of crisis', 'you trust your friends', 'you talk freely with your friends', 'your friends are ready to help you when you need them', 'you make friends easily', 'all friends come together at the time of crisis', 'you solve your own problem without anybody's help', 'you do agree with your friends suppressing your own desires', 'you go by your friends' advice', 'you resolve any differences with your friends easily' were loaded on Factor I which was given the name, 'Bonding with friends'. The factor explained 78.20 per cent of the common variance and also showed

higher reliability ($r_{ii} = .80$).

The items such as ‘you have trust in the law & order situation of the government,’ ‘do you have trust in government schemes,’ ‘law & order situation of government is satisfactory,’ ‘you are satisfied with your government policies,’ ‘people do their work efficiently in government offices,’ ‘you feel satisfied with the condition of government hospitals’ were loaded on Factor II which was given the name, ‘*Acceptance of system*’. The factor explained 24.36 per cent of the common variance and also showed higher reliability ($r_{ii} = .73$).

The items such as, ‘you know what your neighbours are doing in their daily lives,’ ‘your neighbour’s fully participation in social activities,’ ‘you like to spend time with your neighbours,’ ‘you listen to the advice of your neighbours,’ ‘your neighbors trust you,’ ‘you like to get help from your neighbours again and again,’ ‘your neighbors are ready to help you,’ ‘how close are you with your neighbours,’ ‘your neighbour actively participate in religious activities’ were loaded on Factor III which was given the name, ‘*Support and cooperation*’. This factor explained 34.64 per cent of the common variance and also showed higher reliability ($r_{ii} = .72$).

The four items such as, ‘most of your friends are busy with their own selfish behaviour,’ ‘your friends are jealous of your success,’ ‘your neighbours simply take advantage of you,’ ‘people see their own interest in government activities’ were loaded on Factor IV which was given the name, ‘*Selfishness*’. This factor explained 12.93 per cent of the common variance and also showed higher reliability ($r_{ii} = .60$).

The six items such as, ‘family members get united at the time of crisis,’ ‘there is brotherhood in your family,’ ‘do you feel proud of your family,’ ‘family members keep their own interest even in collective work,’ ‘family members feel jealous of each other’s success,’ ‘you obey your elders in your family’ were loaded on Factor V which was given the name, ‘*Harmony*’. This factor explained 14.50 per cent of the common variance and also showed higher reliability ($r_{ii} = .68$).

Results

In order to examine the pattern of relationship among the different factors of social capital, coefficients of correlation have been computed. Table 2 presents the summary of the coefficients of correlation.

Table 2. Mean, SD & Inter-correlations of Factors of Social Capital

Factors	1	2	3	4
1. Bonding with friends				
2. Acceptance of system	.11			
3. Support & Cooperation	.37**	.27**		
4. Selfishness	-.26**	-.13	-.22**	
5. Harmony	.17*	.02	.20**	-.21**

** $p < .01$, * $p < .05$, $N = 200$

It is clear from Table 2 that the factor of social capital such as *bonding with friends* is

positively associated to *support & cooperation* ($r=.30, p<.01$) and *harmony* ($r=.17, p<.01$); whereas negatively related to *selfishness* ($r=-.26, p<.01$). *Acceptance of system* is also positively correlated to *support & cooperation* ($r=.27, p<.05$). However, *support & cooperation* is negatively related to *selfishness* ($r=-.22, p<.05$). *Selfishness* is negatively associated to *harmony* ($r=-.21, P<.05$). The findings are partially in the hypothesized direction in the case of the social capital factors i.e. *bonding with friends, support & cooperation, and harmony*.

As the purpose of the study is to find out the relative contributions of personality factors (e.g., *extraversion, neuroticism, responsibility, emotional stability, friendliness and ego-strength*) considered as predictors and factors of social capital (e.g., *bonding with friends, acceptance of system, support & cooperation, selfishness and harmony*) as criterion variables, multiple stepwise regression analysis has been performed to evaluate whether factors of personality scores are necessary to predict factors of social capital. Table 3 presents the summary of stepwise regression analysis.

Table 3. Stepwise Regression Analysis of Social Capital Factor (Bonding with Friends) Predicted by the Personality Factors

Factors	R	R Square	Adjusted Square	R	Std. Beta	F	df
Friendliness	.33	.11	.11		.33	24.34**	1/198
Emotional Stability	.37	.14	.13		.17	15.73**	2/197
Extraversion	.41	.16	.15		.16	12.84**	3/196

* $p < .05$, ** $p < .01$, $N=200$

Table 3 shows that all three *F*-tests provide the results of a test of significance for *R*-square, such as *friendliness* $F(1,198) = 24.34, p < .01$, *emotional stability* $F(2,197) = 15.73, p < .01$, and *extraversion* $F(3,196) = 12.84, p < .01$ are statistically significant indicating that the relationships are linear. Therefore, the model significantly predicts the criterion variable i.e. *bonding with friends*. The value of *R*-square ($R^2=.11$) for *friendliness* indicates that the amount of variance in the criterion variable, *bonding with friends* by the predictor variable, *friendliness*. In this case, the *friendliness, emotional stability and extraversion* 11, 14 and 16 per cent of the variance accounted for by *bonding with friends*.

Adjusted *R*-square (R^2) adjusts the value of R^2 when the sample size is small. The rule of thumb is to report adjusted R^2 when it substantially differs from R^2 (Green & Salkind, 2010). In this analysis, the value of R^2 and the adjusted R^2 are slightly different. However, the review of the standardized regression coefficient Beta (β) value for *friendliness* ($\beta=.33$) has positively associated to factor i.e. *bonding with friends* whereas *emotional stability* ($\beta=.17$) and *extraversion* ($\beta=.16$) were statistically significant. On the basis of the obtained results, it can be concluded that the social capital factor, *bonding with friends* was primarily predicted to *friendliness* factor of personality followed by *emotional stability* and *extraversion*. Other personality factors, such as *ego-strength, responsibility and neuroticism* did not contribute significantly to *bonding with friends* component of social capital.

Again a stepwise multiple regression analysis has been performed to evaluate whether

factors of personality scores are necessary to predict factor of social capital such as *acceptance of system*. Table 4 present the summary of regression analysis.

Table 4 Stepwise Regression Analysis of Social Capital Factor (Acceptance of System) Predicted by the Personality Factors

Factors	R	R Square	Adjusted Square	R	Std. Beta	F	df
Emotional Stability	.24	.06	.05		.24	11.93**	1/198
Responsibility	.28	.08	.07		.15	8.59**	2/197

*p <.05, **p<.01, N=200

Table 4 shows that the two factors *F*-test provides the results of a test of significance for R-square such as *emotional stability F* (1,198) =11.93, $p<.01$ and *responsibility F* (2,197) =8.59, $p<.05$ are statistically significant indicating that the relationships are linear. Therefore, the model significantly predicts the criterion variables, *acceptance of system*. The value of R-square ($R^2=.06$) for *emotional stability* indicates that the amount of variance in the criterion variable, *acceptance of system* by the predictor variable such as *emotional stability*. In this case, the *emotional stability*, *responsibility* 6 and 8 per cent of the variance accounted for by *acceptance of system*. However, the review of the standardized regression coefficient Beta (β) value for *emotional stability* ($\beta=.24$) has been positively associated to *acceptance of system* component of social capital whereas, *responsibility* ($\beta=.15$) were statistically significant. It may be concluded that *acceptance of system*, one of the components of social capital was substantially predicted to personality factors, *emotional stability* and *responsibility*.

It is of interest to evaluate whether factors of personality scores are necessary to predict the factor of social capital dimension such as *support & cooperation*, a stepwise multiple regression analysis has been performed. Table 5 present the summary of regression analysis.

Table 5 Stepwise Regression Analysis of Social Capital Factor (Support & Cooperation) Predicted by the Personality Factors

Factors	R	R ²	Adjusted R ²	Std. Beta	F	df
Friendliness	.26	.07	.06	.26	14.62	1/198
Responsibility	.30	.09	.08	.15	9.88	2/197

*p <.05, **p<.01, N=200

Table 5 shows that the two factors *F*-test provides the results of a test of significance for R-square such as *friendliness F* (1,198) =14.62, $p<.01$ and *responsibility F* (2,197) =9.88, $p<.05$ are statistically significant indicating that the relationships are linear. Therefore, the model significantly predicts the criterion variables, *support & cooperation*. The value of R-square ($R^2=.07$) for *friendliness* indicates that the amount of variance in the criterion variable such as *support & cooperation* by the predictor variable, *friendliness*. In this case, the *friendliness*, *responsibility* 7 and 9 per cent of the variance accounted for by *support & cooperation*. However, the review of the standardized regression coefficient Beta (β) value for *friendliness* ($\beta=.26$) has

been positively associated to *support & cooperation component* of social capital whereas, *responsibility* ($\beta=.15$) are statistically significant. On the basis of results, it may be concluded that *support and cooperation* component of social capital was chiefly predicted to *friendliness* dimension of personality.

A stepwise multiple regression analysis has been performed to evaluate whether factors of personality scores are necessary to predict factors of social capital such as *selfishness*. Table 6 presents the summary of regression analysis.

Table 6. Stepwise Regression Analysis of Social Capital Factor (Selfishness) Predicted by the Personality Factors

Factors	R	R ²	AdjustedR ²	Std. Beta	F	df
Neuroticism	.24	.06	.05	.24	11.78	1/198
Emotional Stability	.28	.08	.07	-.15	8.17	2/197

*p <.05, **p<.01, N=200

Table 6 shows that the two factors F- tests provides the results of a test of significance for R-square such as *neuroticism* $F(1,198) = 11.78, p<.01$, and *emotional stability* $F(2,197) = 8.17, p<.05$ are statistically significantly indicating that the relationships are linear. Therefore, the model significantly predicts the criterion variable, *selfishness*. The value of R-square ($R^2=.06$) for *neuroticism* indicates that the amount of variance in the criterion variable i.e. *selfishness* by the predictor variable such as *neuroticism*. In this case, the *neuroticism and emotional stability* 5 and 7 per cent of the variance accounted for by *selfishness*. However, the review of the standardized regression coefficient Beta (β) value for *neuroticism* ($\beta=.24$) has been positively associated to *selfishness component* of social capital whereas, *emotional stability* ($\beta=-.15$) has negatively associated to *selfishness*, are statistically significant. Finally, it can be concluded that *selfishness* as the component of social capital was greatly predicted to *neuroticism* dimension of personality; whereas negatively predicted to *emotion stability*.

A stepwise multiple regression analysis has been performed to evaluate whether factors of personality scores are necessary to predict factors of social capital such as *harmony*. Table 7 presents the summary of regression analysis.

Table 7. Stepwise Regression Analysis of Social Capital Factor (Harmony) Predicted by the Personality Factors

Factors	R	R ²	AdjustedR ²	Std. Beta	F	df
Neuroticism	.27	.07	.07	-.27	15.25	1/198
Emotional Stability	.32	.10	.10	.19	11.39	2/197

*p <.05, **p <.01, N=200

Table 7 shows that the two factors F-tests provides the results of a test of significance for R-square such as *neuroticism* $F(1,198) = 15.25, p<.01$ and *emotional stability* $F(2,197) = 11.39, p<.01$ are statistically significant indicating that the relationships are linear. Therefore, the model significantly predicts the criterion variable i.e. *harmony*. The value of R-square ($R^2=.07$) for *neuroticism* indicates that the amount of variance in the criterion variable, *harmony* by the

predictor variable, *neuroticism*. The *neuroticism and emotional stability* 7 and 10 per cent of the variance accounted for by *harmony*. However, the review of the standardized regression coefficient Beta (β) value for *neuroticism* ($\beta=-.27$) has been negatively associated to *harmony* of social capital whereas, *emotional stability* ($\beta=-.19$) has positively associated to *harmony*, are statistically significant. It may be concluded that *harmony* component of social capital was chiefly predicted to *emotional stability* dimension of personality; whereas negatively predicted to *neuroticism*.

Discussion

The aim of the study was to examine the pattern of relationship among the factors of social capital and also relative significant predictive values of personality factors for the different factors of social capital. *Friendliness* among the personality factors was the best predictor of social capital factor such as *Bonding with friends* followed by *emotional stability* and *extraversion*. The finding was also in congruence with the finding of Sheldon (2008) who suggested that extroverted individuals benefit from social network sites more than introverted individuals. Some previous studies (Russel et al. 1997; Anderson et al. 2001) reported that extroverted individuals have been found to have larger networks and higher contact frequencies. However, a more recent study by Grant (2013) showed that higher levels of extraversion are not necessarily beneficial. Moderately extraverted salespeople have better sales revenues than lowly or highly extraverted salespeople.

Emotional stability was the chief predictor of social capital factor *acceptance of system* followed by *responsibility* dimension of personality. Costa and McCrae (1992) suggested that emotionally stable individuals showed fewer negative emotions like anxiety, stress and negative effect. So that emotionally stable individuals are likely to have more extensive networks and better capable of adapting to interpersonal differences (Klien et al. 2004).

Friendliness was the best predictor of social capital factor *support & cooperation* followed by *responsibility* dimension of personality. *Neuroticism* was the main predictor of social capital factor *selfishness* followed by *emotional stability*. Neuroticism is generally assumed to be negatively associated with social relationship (Wanberg et al. 2000). *Neuroticism* was the best predictor of absence of social capital factor *harmony* as the standardized regression coefficient Beta (β) value for *neuroticism* had been negatively associated to *harmony*. However, *emotional stability* had positively associated to *harmony* were statistically significant.

In general, the study shows that *extraversion*, *emotional stability*, *responsibility* and *friendliness* factors of personality play an important role in predicting the components of social capital. In addition, there are several considerations that need to be taken into account when considering the findings of the current study. First, the study is primarily based on self-report data. As a result, the strength of relations between variable was overestimated due to common method of variance. Second, the nature and forms of social capital change over time as well as the multidimensional construct of both personality and social capital.

References

Anderson, C., John, O. P., Keltner, D., & Kring, A. M. (2001). Who Attains Social Status? Effects of Personality and Physical Attractiveness in Three Social Groups. *Journal of Personality and Social Psychology* 81, 116-132.

- Bhushan, L. I. (1969). A Hindi Version of Eysenck Personality Inventory (Form a), *Psychology Annual*, 3, 27-30.
- Bourdieu, P. (1980). *Le capital social: notes provisoires*, in: Actes de la Recherche en Sciences Sociales, Vol. 31, 2-3.
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.) Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education (New York, Greenwood), 241-258.
- Brown, S. P. (1996). A meta-analysis and review of organizational research on job involvement. *Psychological Bulletin*, 120, 235-255.
- Burt, R. S. (1998). The gender of social capital. *Rationality and Society*, 10, 105-46.
- Coleman, J. S. (1988). 'Social Capital in the Creation of Human Capital.' *The American Journal of Sociology* 94: S95.
- Costa, P. T., Jr., & McCrae, R. R. (1992). Reply to Ben-Porath and Waller. *Psychological Assessment*, 4, 20-22
- Fukuyama, F. (1995). *Social capital and the global economy*. Foreign Affairs, 74, 89-103.
- Fukuyama, F. (1999). *Social capital and civic society*. Paper Presented at the IMF Conference on Second Generation Reforms, IMF Headquarters Washington, DC.
- Grant, A. M. (2013). Rethinking the extraverted sales ideal: the Ambivert advantage. *Psychological Science*, 24, 1024-1030.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2010). *Using SPSS for Windows and Macintosh: Analyzing and understanding data (6th Ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Kaiser, H. F. (1958). *The variance criterion for analytic rotation in factor analysis*. *Psychometrika*, 23, 182-200.
- Klein, K. J., Lim, B., Saltz, J. L., & Mayer, D. M. (2004). How do they get there? An examination of the antecedents of centrality in team networks. *The Academy of Management Journal*, 46, 952-963.
- Lakshmi, S. (2015). *Personality Correlates of Social Capital*. Unpublished Ph. D. Thesis, B R A Bihar University, Muzaffarpur (Bihar).
- Pollet, T. V., Roberts, S. G. B., & Dunbar, R. I. M. (2011). Extroverts have larger networks layers: but do not feel emotionally closer to individuals at any layer. *Journal of Individual Differences*, 32, 161-169.
- Putnam, R. D. (1993). "The prosperous community: Social capital and public life". *The American Prospect* 4.
- Putnam, R. D. (2000). *Bowling alone: the collapse and revival of American community*. New York: Simon & Schuster.
- Russel, D. W., Booth, B., Reed, D., & Laughlin, P. R. (1997). Personality, Social Networks, and Perceived Social Support among Alcoholics: A Structural Equation Analysis. *Journal of Personality*, 63(3), 649-692.
- Sheldon, P. (2008). The relationship between unwillingness-to-communicate and students' Facebook use. *Journal of Media Psychology: Theories, Methods, and Applications* 20(2): 65-75.
- Sinha, L. N. K., & Singh, A. K. (1976). Development of Differential Personality Scale in Hindi. Unpublished Ph.D. Thesis, Patna University, Patna
- Swickert, R. J., Rosentreter, C. J., Hittner, J. B., & Mushrush, J. E. (2002). Extraversion, social support processes and stress. *Personality and Individual Differences*, 32, 877-891.

Wanberg, C. R., Kanfer, R., & Banas, J. T. (2000). Predictors and Outcomes of Networking Intensity among Unemployed Job seekers. *Journal of Applied Psychology, 85*, 491-503.

World Bank. (1999). 'What is social capital?'

PovertyNet<http://www.worldbank.org/poverty/scapital/whatsc.htm>

Bionotes

Dr S. Lakshmi is Research scholar, PG Dept. of Psychology, BRA Bihar University, Muzaffarpur.

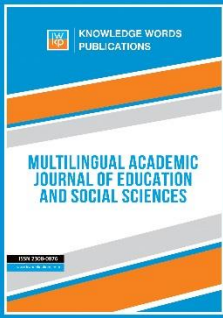
E-mail: lakshmi.swarupa1203@gmail.com

Prof. R. Lakshmi is Associate Professor, Dept. of Psychology, RN College, Hajipur

E-mail: rupalakshmi29@gmail.com

Prof. R. B. N. Sinha is Professor of Psychology & Coordinator of MBA, BS College, Danapur, Patna 800 012,

E-mail: rbns2@rediffmail.com



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



Newcomers in Greek State Schools: From Classroom Practice to Policy Making

Vasilios Zorbas & Evagelia Papalexatou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v5-i1/2429>

DOI: 10.46886/MAJESS/v5-i1/2429

Received: 04 June 2017, Revised: 25 July 2017, Accepted: 08 September 2017

Published Online: 16 October 2017

In-Text Citation: (Ζορμπάς & Παπαλεξάτου, 2017)

To Cite this Article: Ζορμπάς, Β., & Παπαλεξάτου, Ε. (2017). Newcomers in Greek State Schools: From classroom Practice to Policy Making. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 57–68.

Copyright: © The Authors 2017

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 5, No. 1, 2017, Pg. 57 - 68

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>

Newcomers in Greek State Schools: From Classroom Practice to Policy Making

Νεοαφιχθέντα παιδιά από μεταναστευτικά πλαίσια στο Ελληνικό Δημόσιο Σχολείο: Εκτιμήσεις, πολιτικές προσέγγισης και προτάσεις

Vasilios Zorbas¹ & Evagelia Papalexatou²

ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Εκπαιδευτικός, υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών.

Abstract

This article centers on the needs of newcomer immigrant students with diverse linguistic and cultural backgrounds in Greek state schools. Setting the discussion against a theoretical background on second language acquisition and bilingualism, we delineate the stages of second language development and provide examples of appropriate instructional strategies per stage which every educator can employ in order to ensure the learners' smooth transition to the target language. The article concludes with a proposal on the integration of immigrant students in Greek state schools.

Keywords: Bilingualism, Immigrant Learners, Second Language Acquisition, Teaching Strategies, Education Policy.

Εισαγωγή

Η παγκόσμια οικονομική κρίση είχε ως επακόλουθο όχι μόνο την κρίση αξιών αλλά και ένα συνεχές μεταναστευτικό ρεύμα προς την Ευρώπη. Μέσα σε ένα τέτοιο πλαίσιο, η Ελλάδα αποτελεί τις τελευταίες δύο δεκαετίες, χώρο υποδοχής πληθυσμών με μεταναστευτικό προφίλ

Bionotes

¹Dr Βασίλειος Ζορμπάς, ΣΕΠ Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο

² Ευαγγελία Παπαλεξάτου, Εκπαιδευτικός, υποψήφια διδάκτωρ Πανεπιστημίου Πατρών.

και με διαφορετικό γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (Γρίβα & Χοστελίδου 2012, Παπαδόπουλος & Γρίβα, 2016) οι οποίοι καταφθάνουν στην Ελλάδα και κατ' επέκταση έρχονται σε επαφή με μια «άλλη» γλώσσα κι έναν «άλλο» πολιτισμό. Αυτό βέβαια κάνει περισσότερο επιτακτική την ανάγκη του ελληνικού κράτους να εναρμονιστεί με τη κρίσιμη αυτή κατάσταση μέσα από τις πρακτικές που ακολουθούνται στα ελληνικά σχολεία.

Μέσα σε ένα τέτοιο μεταναστευτικό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί συχνά αδυνατούν να αντεπεξέλθουν και να διαχειριστούν τις προκλήσεις αυτές, αφού πλέον σημαντικό ποσοστό των τάξεων αποτελούν δίγλωσσοι μαθητικοί πληθυσμοί. Από τη μία, η αναγκαιότητα της ενδυνάμωσης των αξιών των δίγλωσσων μαθητών και από την άλλη, το χαμηλό γλωσσικό επίπεδο αυτών των μαθητών αποτελούν σημαντικές προβληματικές συνιστώσες στην διδακτική πράξη και την αλληλέπιδραση τους με τους ελληνόφωνες συμμαθητές τους και τους εκπαιδευτικούς.

Ως εκ τούτου και σε συνέχεια των προαναφερθέντων στοιχείων, η παρούσα εργασία καλείται να παρουσιάσει:

- Τις θεωρίες που σχετίζονται με τη δίγλωσσική ανάπτυξη των συγκεκριμένων μαθητών
- Τα στάδια γλωσσικής ανάπτυξης των δίγλωσσων μαθητών
- Τις τεχνικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να προσαρμόσουν τη διδασκαλία στις γλωσσικές ανάγκες των μαθητών αυτών;
- Τον ρόλο της πολιτείας αναφορικά με την εισδοχή μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ
- Προτάσεις των συγγραφέων με βάση την ανάλυση των προαναφερθέντων σημείων.

Εννοιολογικός προσδιορισμός της δίγλωσσίας

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες εννοιολογικού προσδιορισμού της «δίγλωσσίας» (Karosas 2004, Edwards 2003, Baker 2001, Ludi 1986, Haugen 1953) υπό το πρίσμα διαφορετικού επιστημονικού πεδίου (π.χ νευρολογία, ψυχολογία, κοινωνιογλωσσολογία, παιδαγωγική, διδακτική κ.ά), καθιστώντας έτσι τη δίγλωσσία ένα πολύπλευρο/ πολυδιάστατο φαινόμενο.

Λαμβάνοντας υπόψη τους ορισμούς οι οποίοι έχουν υποστηριχθεί, θα μπορούσε να αναφερθεί πως η δίγλωσσία αναφέρεται στην ικανότητα κάποιου να χειρίζεται δύο διαφορετικούς γλωσσικούς κώδικες, χωρίς απαραίτητως να συνεπάγεται την επάρκεια ή ευχέρεια σε αυτές τις γλώσσες (Gibbons, 1993:1).

Η δίγλωσσική ανάπτυξη εντάσσεται σε διάφορες τυπολογίες, όπως η «ταυτόχρονη δίγλωσσία» που συντελείται όταν το άτομο εκτίθεται και στις δύο γλώσσες εκ γενετής και η «διαδοχική δίγλωσσία» που συντελείται όταν κάποιος εκτίθεται στη γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι ενώ έρχεται σε επαφή (συνήθως μετά την ηλικία των 8-9 χρόνων) με τη δεύτερη στον ευρύτερο κοινωνικό χώρο (Baker & Jones, 1998:36).

Για την πρόσκτηση μιας δεύτερης γλώσσας (second language acquisition) έχουν διατυπωθεί ποικίλες απόψεις και θεωρίες ενώ στην παρούσα εργασία θα αναλυθούν δύο από τις υποθέσεις που έχουν υποστηριχθεί. Σύμφωνα με την «Υπόθεση Αλληλεξάρτησης των Γλωσσών» (developmental interdependence hypothesis) που εκφράστηκε από τον Cummins (1978), οι δύο γλώσσες βρίσκονται σε αλληλεξάρτηση όσον αφορά στις έννοιες και στις δεξιότητες. Η ικανότητα ενός μαθητή στη δεύτερη γλώσσα εξαρτάται από το επίπεδο ικανότητας στην πρώτη γλώσσα. Αυτό σημαίνει ότι όσο πιο περιορισμένη είναι η ακαδημαϊκή ικανότητα στην πρώτη γλώσσα, τόσο πιο δύσκολα θα επιτευχθεί η κατάκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στην δεύτερη (πλειονοτική) γλώσσα. Άλλωστε έρευνες σε διεθνές επίπεδο έχουν

επιβεβαιώσει την αλληλοεξαρτώμενη σχέση μεταξύ των δεξιοτήτων στη Γ1 και Γ2 αναφορικά με την πρόσκτηση λεξιλογίου (Umbel & Oller, 1995), με μορφολογικούς τύπους (Hancin-Bhatt & Nagy, 1994), με την αναγνώριση λέξεων και την αναγνωστική κατανόηση (Verhoeven, 1994).

Μία άλλη υπόθεση η οποία αποτελεί προέκταση της υπόθεσης της αλληλεξάρτησης των γλωσσών είναι η Θεωρία των Κατωφλιών [Thresholds Theory/Threshold Level Hypothesis / Worsham's Cognitive Threshold Theory]. Η θεωρία αυτή αναφέρεται στη σχέση ανάμεσα στη γνωστική λειτουργία και το βαθμό διγλωσσίας. Υποστηρίχθηκε πως πρέπει να υπάρχει ένα συγκεκριμένο, οριακό επίπεδο ικανότητας στη δεύτερη γλώσσα κάτι το οποίο θα βοηθήσει στη γνωστική ανάπτυξη του μαθητή (Skutnabb – Kangas, 1981). Ο Cummins ονόμασε αυτό το οριακό επίπεδο κατώφλι και υποστήριξε πως η επίτευξη του κατώτερου είναι αρκετή για αποφευχθούν οι αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας, ενώ η επίτευξη του δεύτερου του υψηλότερου επιπέδου της δίγλωσσης ικανότητας, μπορεί να οδηγήσει στα θετικά οφέλη της διγλωσσίας. Για να εξηγηθεί καλύτερα αυτή η θεωρία, είναι αναγκαίο να τονιστεί πως κάθε κατώφλι είναι ένα επίπεδο γλωσσικής ικανότητας το οποίο επιδρά τον δίγλωσσο μαθητή. Το πρώτο κατώφλι είναι το επίπεδο το οποίο πρέπει να καταλάβει ο μαθητής, προκειμένου να αποφύγει τις αρνητικές επιπτώσεις της διγλωσσίας ενώ το επόμενο κατώφλι είναι αυτό το οποίο απαιτείται προκειμένου να βιώσει ο μαθητής τα γλωσσικά και γνωστικά οφέλη της διγλωσσίας (Baker, 2001).

Γλωσσική ικανότητα των μαθητών στο σχολείο

Όσον αφορά στη γλωσσική ικανότητα των μαθητών στο σχολικό πλαίσιο, ο Cummins (1984b) προτείνει τη διάκριση μεταξύ δύο εκδοχών της γλωσσικής επάρκειας (linguistic proficiency) του ομιλητή:

α) της *επικοινωνιακής ικανότητας (communicative)*: Η επικοινωνιακή ικανότητα σχετίζεται με *βασικές διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες [BICS]*. Πιο συγκεκριμένα, οι διαπροσωπικές επικοινωνιακές δεξιότητες σχετίζονται με καθημερινές δραστηριότητες και αποτελούν πρώτιστο στόχο της διδασκαλίας της δεύτερης γλώσσας. Επίσης, αναπτύσσονται πιο γρήγορα από τις ακαδημαϊκές γλωσσικές δεξιότητες, επειδή υποβοηθούνται από συγκεκριμένες ενδείξεις και διαδραματίζονται σε συγκεκριμενοποιημένες καταστάσεις (context embedded situations) και για αυτό το λόγο παρουσιάζουν χαμηλές γνωστικές απαιτήσεις.

β) της *γνωστικής/ακαδημαϊκής γλωσσικής επάρκειας [CALP]*: Η γνωστική/ακαδημαϊκή γλωσσική επάρκεια σχετίζεται με απαιτητικές περιστάσεις επικοινωνίας που περιέχουν πιο περίπλοκες δομές και ειδικό λεξιλόγιο. Οι μαθητές καλούνται να επικοινωνούν σε ακαδημαϊκές μη συγκεκριμενοποιημένες καταστάσεις (decontextualized situations), δηλαδή, σε καταστάσεις στις οποίες η κατανόηση δεν βασίζεται στα συμφραζόμενα. Έτσι εξηγείται και το γεγονός ότι, ενώ οι μαθητές από μειονοτικές ομάδες έχουν αρκετά καλές προφορικές δεξιότητες στην πλειονοτική γλώσσα, αντιμετωπίζουν προβλήματα με τον γραπτό ακαδημαϊκό λόγο.

Επομένως, οι αλλόγλωσσοι μαθητές πρέπει όχι μόνο να κατακτήσουν τις βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες αλλά και την ακαδημαϊκή γλωσσική ικανότητα, ώστε να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις υποχρεώσεις και απαιτήσεις όλων των γνωστικών αντικειμένων στο σχολείο.

Δίγλωσσα Προγράμματα Εκπαίδευσης

Υπάρχουν πολλοί παράγοντες που θα πρέπει να ληφθούν υπόψη αναφορικά με την επιτυχή

πρόσκτηση της Γ2 αλλά και τη σχολική επίδοση των μαθητών με μεταναστευτικό προφίλ. Ανάμεσα σε αυτούς τους παράγοντες συγκαταλέγονται κατά τη Γρίβα & Στάμου (2014), οι στάσεις του μαθητή και των γονέων προς τις δύο γλώσσες, οι προηγούμενες εμπειρίες/γνώσεις, τα κίνητρα, επιθυμία ταύτισης/σύνδεσης με μια άλλη γλωσσική ομάδα, η διγλωσσική επάρκεια, οι μέθοδοι διδασκαλίας και η σχολική εμπειρία.

Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζει η δίγλωσση εκπαίδευση που αναφέρεται στην καλλιέργεια και χρήση δύο ή περισσότερων γλωσσών διδασκαλίας στο σχολικό περιβάλλον (βλπ Mackey 1978, Romaine 1995) [στη Piketh (2006:12)] και στοχεύει στην ένταξη ατόμων ή ολόκληρων ομάδων στην κοινωνία διατηρώντας τη γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητά τους. Υπάρχουν έτσι, διάφορα προγράμματα δίγλωσσης εκπαίδευσης τα οποία κυριαρχούν ευρέως:

α) προγράμματα εμβύθισης [*submersion-type programmes*] (Romaine, 1998). Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η αφαιρετική διγλωσσία μια και οι μαθητές γλωσσικής μειονότητας εντάσσονται στις τάξεις της κύριας εκπαίδευσης μαζί με τους φυσικούς ομιλητές της γλωσσικής πλειονότητας. Η γλώσσα λοιπόν, στόχος (η γλώσσα της χώρας υποδοχής) λειτουργεί εις βάρος της γλώσσας των αλλόγλωσσων μαθητών και μπορεί να οδηγήσει στην αφαιρετική διγλωσσία [*subtractive bilingualism*] (Lambert, 1980 στον Baker & Jones, 1998:154).
β) προγράμματα εμβάπτισης [*immersion programmes*]. Στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η προσθετική διγλωσσία. Οι μαθητές αυτών των προγραμμάτων διδάσκονται τη Γ1 και Γ2 ως γνωστικά αντικείμενα ενώ όσον αφορά στα υπόλοιπα γνωστικά αντικείμενα αξιοποιούνται και οι δύο γλώσσες. Με αυτό τον τρόπο, δεν «απειλείται» η Γ1 των αλλόγλωσσων μαθητών ενώ οι μαθητές καλλιεργούν και αναπτύσσουν και τα δύο γλωσσικά συστήματα επωφελούμενοι από τα θετικά της διγλωσσίας. Αυτή η τυπολογία δίγλωσσης εκπαίδευσης στηρίζεται στην θεωρία της «κοινής υποκείμενης γλωσσικής ικανότητας» (*common underlying proficiency - CUP*) (Cummins, 1980). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η κοινή διγλωσσική ικανότητα λειτουργεί ως βάση για να αναπτυχθεί ομαλά τόσο η πρώτη όσο και η δεύτερη γλώσσα (Cummins, 2000). Επομένως, είναι πολύ σημαντικό τα δίγλωσσα παιδιά να μην παραμελούν την εκμάθηση της πρώτης τους γλώσσας, η οποία αποτελεί τη βάση για την ευκολότερη εκμάθηση μιας δεύτερης ή και περισσότερων γλωσσών.

Στάδια γλωσσικής πρόσκτησης

Μέσα από τις θεωρίες απόκτησης δεύτερης γλώσσας (*second language acquisition theories*), ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να αντλήσει πολύτιμες πληροφορίες οι οποίες θα τον βοηθήσουν στην ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων των νεοαφιχθέντων μαθητών (*newcomers*), οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα (Fillmore & Snow, 2002; Hamayan, 1990). Σύμφωνα με τους Freeman και Freeman (2001), οι θεωρίες αυτές απορρέουν από διαχρονικές έρευνες διαφόρων επιστημονικών τομέων, όπως η γλωσσολογία, η νευρογλωσσολογία, η κοινωνιολογία, η ψυχολογία και η ανθρωπολογία και συγκλίνουν στο ότι η γλωσσική ανάπτυξη ενός μαθητή σε μία δεύτερη γλώσσα περνάει από διάφορα διακριτά στάδια, ξεκινώντας από την πλήρη άγνοια της νέας γλώσσας και φτάνοντας στο γλωσσικό επίπεδο που προσομοιάζει αυτό ενός φυσικού ομιλητή (*native speaker*).

Τα στάδια αυτής της διγλωσσικής ανάπτυξης είναι τα εξής:

Στάδιο 1: Σιωπηλό / Προσληπτικό ή Προπαραγωγικό στάδιο (*The Silent/Receptive or Preproduction Stage*)

Το συγκεκριμένο στάδιο διαρκεί συνήθως από 10 ώρες έως έξι μήνες. Σε αυτό το στάδιο, οι

μαθητές έχουν συχνά μέχρι και 500 «δεκτικές» λέξεις (receptive words), δηλαδή λέξεις που είναι μεν ικανοί να κατανοήσουν, αλλά δεν μπορούν να χρησιμοποιήσουν με άνεση, ενώ παράλληλα αρχίζουν να μαθαίνουν νέες λέξεις τις οποίες κατανοούν όλο και περισσότερο με την πάροδο του χρόνου.

Αυτό το στάδιο συνήθως χαρακτηρίζεται από μια παρατεταμένη «σιωπηλή περίοδο» κατά την οποία οι μαθητές είτε αδυνατούν είτε παράγουν περιορισμένο προφορικό λόγο. Ωστόσο, είναι σε θέση να αποκρίνονται εξωλεκτικά χρησιμοποιώντας διάφορες αντισταθμιστικές στρατηγικές, όπως για παράδειγμα να δείχνουν με το δάκτυλό τους ένα αντικείμενο, μια εικόνα, ή ένα πρόσωπο, να εκτελούν μια πράξη ή εντολή (λ.χ. να στέκονται όρθιοι, να κλείνουν την πόρτα κτλ.), να κάνουν καθημερινές χειρονομίες που να υποδηλώνουν κατάφαση ή άρνηση με ένα απλό "ναι" ή "όχι".

Τεχνικές και δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός:

- Χρήση οπτικών ερεθισμάτων και εξωλεκτικών στοιχείων (visual aids and gestures)
- Αργός ρυθμός ομιλίας και χρήση παραγλωσσικών στοιχείων (τονίζοντας λέξεις κλειδιά)
- Αποδοχή περιορισμένης παραγωγής προφορικού λόγου από την πλευρά των μαθητών
- Καταγραφή βασικών λέξεων στον πίνακα και αντιγραφή αυτών από τους μαθητές
- Αξιοποίηση εικόνων και άλλων μέσων στην επεξήγηση εννοιών
- Δημιουργία πολυτροπικού περιβάλλοντος μάθησης
- Αξιοποίηση της ολικής αισθητηριακής κινητικής απόκρισης (total physical response)

Στάδιο II: Το πρώιμο στάδιο παραγωγής (The Early Production Stage)

Όσον αφορά στη διάρκεια αυτού του σταδίου, αυτό μπορεί να διαρκέσει έως και έξι μήνες μετά το πέρας του προπαραγωγικού σταδίου. Οι μαθητές μαθαίνουν μέχρι και 1.000 «δεκτικές» λέξεις του ενεργού τους λεξιλογίου (receptive/active words), δηλαδή λέξεις τις οποίες μπορούν τόσο να κατανοήσουν πλήρως αλλά και να τις χρησιμοποιήσουν με αρκετή άνεση. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές μπορούν να εκφωνούν μονολεκτικές φράσεις ή ακόμα και φράσεις με δύο λέξεις καθώς και να κατανοούν το ερέθισμα με το οποίο έρχονται σε επαφή στη «νέα» γλώσσα, δίνοντας σύντομες απαντήσεις (π.χ. ναι, όχι κτλ) σε απλές ερωτήσεις (π.χ. ποιός/που/τι).

Τεχνικές και δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός:

- Εμπλοκή μαθητών σε συλλαβόγριφους (charades) και γλωσσικά παιχνίδια εικασίας
- Εμπλοκή μαθητών σε παιχνίδια ρόλου (role playing)
- Προώθηση διαλόγου
- Διεξαγωγή συνεντεύξεων μαθητών με κατευθυντήριες οδηγίες
- Χρήση διαγραμμάτων, πινάκων και εννοιολογικών γραφημάτων
- Χρήση διαφημίσεων από εφημερίδες και άλλων πολυτροπικών υλικών
- Ενθάρρυνση συνεργατικής ανάγνωσης (partner reading)

Στάδιο III: Η ανάδυση ομιλίας (Speech Emergence Stage)

Αυτό το στάδιο επεκτείνεται χρονικά μέχρι και ένα επιπλέον έτος. Οι μαθητές έχουν ήδη κατακτήσει περίπου 3.000 λέξεις και αρχίζουν να επικοινωνούν χρησιμοποιώντας σύντομες και απλές φράσεις/προτάσεις. Οι μαθητές επίσης, μπορούν να προχωρούν σε ανάγνωση και να κατανοούν μεγαλύτερο εύρος κειμενικών ειδών μέσα από την χρήση στρατηγικών. Η γνώση της πρώτης γλώσσας δεν λειτουργεί αρνητικά, ενώ οι μαθητές αυτού του σταδίου τείνουν να

σκέφτονται στην γλώσσα-στόχο, παρουσιάζοντας μείωση στην μετάφραση λέξεων/φράσεων από τη Γ1 στη Γ2. Επίσης, είναι ικανοί να συμμετέχουν σε απλούς διαλόγους κάνοντας χρήση απλών καθημερινών ερωτήσεων όπως για παράδειγμα «Μπορώ να πάω στην τουαλέτα;» καθώς επίσης και να απαντούν σε αυτές. Ακόμη, σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές είναι σε θέση να παραγάγουν μεγαλύτερες προτάσεις με αρκετά γραμματικά και συντακτικά λάθη, έτσι ο εκπαιδευτικός καλείται να παρέχει βοήθεια και υποστήριξη, όταν χρειάζεται.

Τεχνικές και δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός:

- Διεξαγωγή ομαδικών συζητήσεων
- Χρήση δραματοποίησης
- Ανάθεση συμπλήρωσης αιτήσεων και άλλων εντύπων
- Συγγραφή κειμένων μικρής έκτασης
- Περιγραφή αντικειμένων
- Αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού από τα MME
- Ενθάρρυνση ατομικής ανάγνωσης με τακτικούς ελέγχους κατανόησης

Στάδιο IV: Γλωσσική ικανότητα μεσαίου επιπέδου (Intermediate Language Proficiency Stage)

Το στάδιο της μεσαίας γλωσσικής επάρκειας διαρκεί ένα επιπρόσθετο έτος μετά το πέρας του τρίτου σταδίου της «ανάδυσης της ομιλίας.» Οι μαθητές σε αυτό το στάδιο, έχουν ήδη αναπτύξει περίπου 6.000 λέξεις και αρχίζουν σταδιακά να σχηματίζουν πιο περίπλοκες φράσεις, είναι σε θέση να εκφράζουν τη γνώμη και τις απόψεις τους, να ζητούν διευκρινήσεις, να μοιράζονται τις σκέψεις τους καθώς επίσης και να μιλούν εκτενέστερα.

Τεχνικές και δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός:

- Ενθάρρυνση της ακρόασης από τους μαθητές
- Αξιοποίηση πολυτροπικού υλικού κατά τη διδασκαλία
- Σχεδιασμός θεματικών δραστηριοτήτων με εστιασμό στην ενθάρρυνση της παραγωγής λόγου και όχι στον σχηματισμό γραμματικών τύπων
- Ώθηση των μαθητών για ανάληψη μεγαλύτερων ρόλων σε συνεργατικές δραστηριότητες
- Παροχή επιπλέον χρόνου ή τροποποίηση των δραστηριοτήτων/εργασιών που καλούνται να διεκπεραιώσουν οι μαθητές

Στάδιο V: Γλωσσική ικανότητα προχωρημένου επιπέδου (Advanced Language Proficiency Stage)

Αναφορικά με τη χρονική διάρκεια αυτού του σταδίου, κυμαίνεται από πέντε έως επτά επιπλέον έτη. Σε αυτό το στάδιο, οι μαθητές έχουν πλέον αναπτύξει το ειδικό λεξιλόγιο διαφόρων γνωστικών αντικειμένων (content-area vocabulary) και μπορούν να συμμετέχουν πλήρως στις δραστηριότητες της τάξης με καθοδηγούμενη επιπλέον στήριξη. Οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα-στόχο με επάρκεια αντίστοιχη των φυσικών ομιλητών της ίδιας ηλικίας. Ακόμη, παρουσιάζουν υψηλή σαφήνεια και χρησιμοποιούν λεξιλόγιο και συντακτικές δομές υψηλότερου επιπέδου. Τα αναγνωστικά ενδιαφέροντα των μαθητών πλέον διευρύνονται λόγω της άνεσης στη γλώσσα στόχο, ωστόσο, η ανάγκη για επιβεβαίωση σε σχέση με νέες έννοιες στη Γ2 είναι έκδηλη και σε αυτό το επίπεδο.

Τεχνικές και δραστηριότητες που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός:

- Ενθάρρυνση εκτενέστερων συζητήσεων μεταξύ των μαθητών πάνω σε ποικίλα θέματα
- Διεξαγωγή συζητήσεων γύρω από κοινωνικά ζητήματα στα οποία οι μαθητές είναι ικανοί

να υπερασπίζονται τις θέσεις τους

- Προώθηση κριτικής ανάλυσης και αξιολόγησης των συναφών θεμάτων
- Δραστηριότητες στις οποίες οι μαθητές μπαίνουν στη διαδικασία σύνθεσης, ανασύνθεσης γραπτών κειμένων, καθώς και αυτοαξιολόγησης και ετεροαξιολόγησης των κειμένων
- Ενθάρρυνση κριτικής ερμηνείας ιστοριών, μύθων, και ποιημάτων
- Δημιουργία δραστηριοτήτων αφήγησης (storytelling)

Γενικές αρχές στην διδασκαλία δίγλωσσων μαθητών

Βασικές αρχές που θα πρέπει να διέπουν την εκπαιδευτική διαδικασία είναι οι ακόλουθες:

Αύξηση Κατανοησιμότητας (Increase Comprehensibility): Βάσει της θεωρίας του Krashen (1981) για την υπόθεση του «κατανοητού εισαγόμενου» (*Comprehensible Input Hypothesis*), οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να στοχεύουν στο να κάνουν το περιεχόμενο του μαθήματος πιο κατανοητό στους μαθητές αυτούς, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα μαθησιακά χαρακτηριστικά τους. Συγκεκριμένα, με τους μαθητές των πρώιμων και μεσαίων σταδίων γλωσσικής επάρκειας, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να χρησιμοποιήσουν μη λεκτικό υλικό όπως φωτογραφίες και αντικείμενα ή να καταφύγουν στην αναπαράσταση διάφορων εννοιών μέσω κατάλληλων για την περίπτωση εξωλεκτικών και παραγλωσσικών μηχανισμών. Καθώς αναπτύσσεται η γλωσσική επάρκεια των μαθητών, ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει και άλλες τεχνικές και στρατηγικές κάνοντας χρήση της ήδη προχωρημένης γλωσσικής ικανότητας των μαθητών όπως η χρήση γραφικών σχημάτων και γραφημάτων, εμπειρικών δραστηριοτήτων και κατασκευών (*hands-on activities*) καθώς και ομαδο-συνεργατικών τεχνικών (*collaborative learning techniques*).

Ενίσχυση αλληλόδρασης (Increase interaction): Βάσει της θεωρίας του Swain (2000) σχετικά με το κατανοητό εξαγόμενο (*comprehensive output*), υπάρχουν ποικίλες επικοινωνιακές στρατηγικές τις οποίες οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους δεξιότητες και να καλύψουν έτσι τις επικοινωνιακές τους ανάγκες μέσω «διαπραγμάτευσης εννοιών» (*negotiating meaning*) στα πλαίσια αυθεντικών επικοινωνιακών καταστάσεων (*real life situations*). Μεταξύ άλλων περιλαμβάνονται η ομαδο-συνεργατική μάθηση, η ομαδική μελέτη (*study buddies*), η μάθηση μέσω δραστηριοτήτων διερευνητικού τύπου (*project-based learning*) καθώς και η μάθηση μέσα από την αλληλόδραση δασκάλου και μαθητή.

Ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων: Βάσει των θεωριών του Cummins (2000) περί ακαδημαϊκής γλώσσας, προτείνονται στρατηγικές μέσω των οποίων ο κάθε μαθητής μπορεί να αναπτύξει δεξιότητες υψηλής διεργασίας, καθώς αυξάνεται η γλωσσική του ικανότητα. Οι Chamot και O'Malley (1994) ανέπτυξαν την θεωρία της «Προσέγγισης της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Εκμάθησης της Γλώσσας (CALLA)» σε μια προσπάθεια γεφύρωσης του χάσματος μεταξύ των θεωριών του Cummins και των στρατηγικών που χρησιμοποιούνται στην τάξη από τους μαθητές. Για την ενεργοποίηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, χρησιμοποιούνται ερωτήσεις που απαιτούν κριτική σκέψη (π.χ., τι θα συμβεί αν ...;), μοντελοποίηση του «σκέφτομαι μεγαλόφωνα και εκφράζομαι» μέσω της διαδικασίας της προφορικής εξωτερίκευσης, εξάσκηση σε στρατηγικές μελέτης και σε στρατηγικές αντιμετώπισης μιας εξέτασης με υψηλές προσδοκίες για όλους τους μαθητές.

Αξιοποίηση της πρώτης(μητρικής) γλώσσας (ενισχύει την κατανοησιμότητα): Τα δεδομένα

διάφορων μελετών (Berman, Minicucci, McLaughlin, Nelson, & Woodworth, 1995; Lucas and Katz, 1994; Pease-Alvarez, Garcia & Espinosa, 1991; Thomas & Collier, 1997) καθώς και οι θεμελιώδεις αρχές των θεωριών του Krashen και του Cummins συνηγορούν στην ανάγκη χρήσης της πρώτης γλώσσας των μαθητών στην τάξη για την ανάπτυξη διάφορων δεξιοτήτων συμπεριλαμβανομένης και αυτής της κατανοησιμότητας (comprehensibility). Σχετικά με την αποτελεσματικότητα του σχολείου για την κάλυψη των γλωσσικών και μαθησιακών αναγκών των μαθητών που μιλούν μια μειονοτική γλώσσα, οι Thomas και Collier (1997: 64) τόνισαν ότι τα προγράμματα που στοχεύουν στην αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας συμβάλλουν «στην διακύμανση της επιτυχίας των μαθητών και επηρεάζουν θετικά τις μακροχρόνιες ακαδημαϊκές επιτυχίες των μαθητών». Η αξιοποίηση λοιπόν της μητρικής γλώσσας των μαθητών μπορεί να θεωρηθεί ως μια βασική μέθοδος από μια σειρά συγκεκριμένων μεθόδων και στρατηγικών που μπορούν να ενισχύσουν την ανάπτυξη της κατανοησιμότητας των μαθητών.

Προτάσεις

Οι μαθητές που προέρχονται από μεταναστευτικά περιβάλλοντα αποτελούν πλέον μια πραγματικότητα της σύγχρονης ελληνικής σχολικής τάξης. Από τη μία πλευρά, οι μαθητές αυτοί καλούνται να αντιμετωπίσουν τη γενικότερη ομαλή ένταξη τους στην ελληνική κοινωνία, και από την άλλη να διαχειριστούν τα γλωσσικά προβλήματα που προκύπτουν, όντας ομιλητές μιας δεύτερης γλώσσας σε αρχικό στάδιο. Η ελληνική γλώσσα που είναι αναγκαίο να αναπτύξει η συγκεκριμένη μερίδα μαθητών, είναι η γλώσσα που καλούνται να χρησιμοποιούν όχι μόνο ως μέσο επικοινωνίας, αλλά και ως «εργαλείο» μάθησης προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της σχολικής πραγματικότητας.

Το 1994, βάσει υπουργικής απόφασης, δόθηκε η δυνατότητα της διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των μαθητών αυτών. Παρά την απόφαση αυτή, δεν εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία κάποιο επίσημο εκπαιδευτικό πρόγραμμα διδασκαλίας του πολιτισμού και της γλώσσας των παιδιών με μεταναστευτικό προφίλ στις τάξεις υποδοχής (Δαμανάκης 1997). Επίσης, οι Μητακίδου και Τρέσσου (2009:68) εστιάζουν στον νόμο³ για τη «διατήρηση της μητρικής γλώσσας» σύμφωνα με τον οποίον, μαθήματα για τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης των παιδιών είναι προαιρετικά και μπορούν να γίνονται στο χώρο του σχολείου, όπου υπάρχει και επαρκής αριθμός μαθητών. Τα μαθήματα αντιστοιχούν σε 4 ώρες εβδομαδιαίως, δεδομένου ότι η τάξη ακολουθεί πλήρες πρόγραμμα (Φ/10/20/Γ1/708/7-9-1999). Παρ' όλα αυτά, δεν υπάρχουν σχολεία που να εφαρμόζουν στην

³ Σύμφωνα με τους Μητακίδου, Σ.& Τρέσσου, Ε.(2009:63-64) οι τάξεις υποδοχής θεωρούνται 'επανορθωτικές τάξεις' για τις μειονότητες. Καθιερώθηκαν στις αρχές της δεκαετίας του 1980 και τέθηκαν σε εφαρμογή τα επόμενα χρόνια- βάσει υπουργικών αποφάσεων- με διάφορες διαφοροποιήσεις. Το 1996, συμπεριλήφθησαν στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, αλλά ο ρόλος καθώς και η λειτουργία τους επαναπροσδιορίστηκαν βάσει της υπουργικής απόφασης Φ/10/20/Γ1/708/7-9-1999. Η ισχύς τους δεν περιοριζόταν πλέον μόνο στα διαπολιτισμικά σχολεία, δεδομένου ότι οι -πολιτιστικά και γλωσσολογικά - μαθητικές μειονότητες υπήρχαν σε κανονικά σχολεία. Οι μαθητές αυτοί, παλιννοστούντες, αλλοδαποί και πρόσφυγες, προέρχονται κυρίως από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής ένωσης και από την Αλβανία αλλά συμπεριλαμβάνονται και αυτόχθονες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την υπουργική απόφαση το 1999, οι τάξεις υποδοχής χωρίστηκαν σε τρεις κατηγορίες: τάξεις υποδοχής Ι, τάξεις υποδοχής ΙΙ και φροντιστηριακά τμήματα. Η διαφορά μεταξύ των τάξεων υποδοχής και των φροντιστηριακών τμημάτων είναι ότι οι τάξεις υποδοχής λειτουργούν παράλληλα με το σχολείο, ενώ τα φροντιστηριακά τμήματα μετά τη λήξη του μέχρι 10 ώρες ανά εβδομάδα (2 ώρες την ημέρα. Σκοπός και των δύο είναι η ομαλή μετάβαση των μαθητών αυτών στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

πράξη, τον νόμο αυτό.

Καθώς διαπιστώνουμε πως στην Ελλάδα οι πολιτικές δια/πολυπολιτισμικής εκπαίδευσης δεν θεωρούνται επαρκείς, η διαφορετικότητα των μαθητών αυτών και η σχολική ένταξη και η εκπαίδευση τους θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με τη δημιουργία ενός νέου νομοθετικού πλαισίου και την υιοθέτηση νέων διδακτικών προσεγγίσεων που να στοχεύουν στην ομαλή σχολική και ευρύτερη κοινωνική ένταξη των μαθητών από μεταναστευτικά πλαίσια.

Ως εκ τούτου, θα μπορούσαν να προσφέρονται προπαρασκευαστικά μαθήματα στην πρώτη γλώσσα (Γ1) από εξειδικευμένους εκπαιδευτικούς, σε συνεργασία με βοηθούς δίγλωσσους εκπαιδευτικούς, σε κάποιες περιοχές της χώρας μας, όπου υπάρχουν συγκεκριμένες μεταναστευτικές ομάδες σε μεγάλα ποσοστά.

Αυτή η προσπάθεια θα στόχευε στην σταδιακή και ομαλή εκπαίδευση των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, στην τόνωση της αυτοπεποίθησής τους, στην γεφύρωση του χάσματος και στην δημιουργία ενός γενικότερου θετικού κλίματος για αυτούς τους μαθητές στη σχολική κοινότητα.

Οι εκπαιδευτικοί αυτοί θα αναλάμβαναν την συνεχή παρακολούθηση και ανάλυση της εξέλιξης του λόγου τους τα ακόλουθα χρόνια με σκοπό να καταγράψουν την συνολική τους πρόοδο. Επιπλέον, εάν η εκμάθηση της πρώτης γλώσσας λάμβανε χώρα παράλληλα με την κύρια εκπαίδευση (ή σε απογευματινές ώρες), σημαντικός θα μπορούσε να είναι ο ρόλος κάποιων γονέων που θα μπορούσαν να βοηθήσουν συμμετέχοντας ενεργά προς αυτή την κατεύθυνση.

Παράλληλα, προτείνεται η δημιουργία κατάλληλου εκπαιδευτικού δίγλωσσου υλικού, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι ικανοί να ανατρέχουν σε οποιαδήποτε από τις δυο γλώσσες για να μπορούν να τις συνδέουν και να αναπτύξουν διγλωσσικές ικανότητες και μεταγλωσσικές δεξιότητες. Επιπλέον, η ανάπτυξη τρίγλωσσων λεξικών και οπτικοακουστικού υλικού θα βοηθούσε τους μαθητές να συσχετίζουν γραμματικο-συντακτικά φαινόμενα και γλωσσικά στοιχεία, να αναγνωρίζουν τη σύνδεση των γλωσσών και επομένως να αυξήσουν την κατανόηση των μορφών, ήχων και τύπων πιο άμεσα και εύκολα.

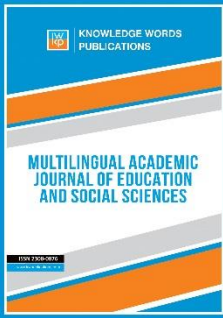
Εν κατακλείδι, οι γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες των μαθητών αυτών θα έπρεπε να αξιοποιούνται και να θεωρούνται ωφέλιμες σε μία ανομοιογενή τάξη και η εκπαίδευση να μην εστιάζει στην διδασκαλία μόνο της Ελληνικής γλώσσας αλλά να κατευθύνεται στην ανάπτυξη μιας πολυγλωσσικής και πολυπολιτισμικής σχολικής και ευρύτερης κοινότητας, που θα αποτελείται από ανθρώπους ικανούς να συνυπάρχουν, να συνεργάζονται και να επικοινωνούν με τους άλλους διατηρώντας παράλληλα την γλωσσική και πολιτισμική τους ταυτότητα.

References

- Baker, C., & Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (3rd ed.). Clevedon, UK: *Multilingual Matters*.
- Berman, P., Minicucci, C., McLaughlin, B., Nelson, B., & Woodworth, K. (1995). *School reform and student diversity: Case studies of exemplary practices for LEP students*. Washington, DC: *National Clearinghouse for Bilingual Education*.
- Chamot, A. U., & O'Malley, J. M. (1994). *The CALLA handbook: Implementing the cognitive*

- academic language learning approach. Reading, MA: *Addison-Wesley*.
- Cummins, J. (1978). Metalinguistic development of children in bilingual education programmes: data from Irish and Canadian Ukrainian – English programmes. In M. Paradis (ed.), *Aspects of bilingualism*. Columbia: *Hornbeam Press*.
- Cummins, J. (1980). The construct of language proficiency in bilingual education. In J.E. Alatis (ed.) *Georgetown University Round Table on Languages and Linguistics*. Washington DC: *Georgetown University Press*.
- Cummins, J. (1984). Bilingualism and Cognitive functioning. In S.Shapson &V. Douley (eds), *Bilingual and multicultural education: Canadian Perspectives*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedgogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Edwards, J. (2003). The importance of being bilingual. In J. M. Dewaele, A. Housen, & L.Wei (Eds.), *Bilingualism: Beyond basic principles* (pp. 28-42). New York: *Multilingual Matters*.
- Fillmore, L. W., & Snow, C. (2002). What teachers need to know about language. In C. T. Adger, C. Snow, & D. Christian (Eds.), *What teachers need to know about language* (pp. 7-53). Washington, DC: *Center for Applied Linguistics*.
- Freeman, D., & Freeman, Y. (1991). Practicing what we preach: Whole language with teachers of bilingual learners. In K. Goodman & Y. Goodman (Eds.), *Occasional papers: Program in language and literacy*. Tucson, AZ: *University of Arizona*.
- Gibbons, P. (1993). *Learning to learn in a second language*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Griva, E., & Chostelidou, D. (2012), Additive bilingualism of immigrant children: Introducing a multisensory project in kindergarten. In H. Switzer D. Foulker (Eds), *Kindergartens: Teaching Methods, Expectations and Current Challenges*, 83-104. Nova Science publishers Inc.
- Γρίβα, Ε., & Στάμου, Α. (2014). Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη
- Hamayan, E. V. (1990). Preparing mainstream classroom teachers to teach potentially English proficient students. In *Proceedings of the First Research Symposium on Limited English Proficient Students' Issues* (pp. 1-21). Washington, DC: U.S. *Department of Education, Office of Bilingual Education and Minority Language Affairs*.
- Hancen-Bhatt, B., & Nagy, W. (1994). Lexical transfer and second language morphological development. *Applied Psycholinguistics*, 15, 289-310.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A study in Bilingual behavior*. Philadelphia: *University of Pennsylvania Press*.
- Karosas, S. (2004). Bilingualism in Theory and Practice. URL: www.svenskamammor.com/uppsats.htm.
- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. New York, NY: *Pergamon Press*.
- Lucas, T., & Katz, A. (1994). Reframing the debate: The roles of native languages in English-only programs for language minority students. *TESOL Quarterly*, 28(3), 537–561.
- Ludi, G. (1986). Forms and functions of bilingual speech in pluricultural migrant communities in Switzerland. In J.A. Fishman, A. Tabouret-Keller, M. Clyne, B. Krisnamurti & M. H. Abdulaziz (Eds.), *The Fergusonian Impact. Vol. 2: Sociolinguistics and the Sociology of*

- Language*, 217-236, Berlin, New York and Amsterdam: Mouton de Gruyter.
- Mitakidou, S., & Tressou, E. (2009). Cross-Cultural Education: A Challenge or a Problem? *International Critical Childhood Policy Studies* 2/1: 61-74.
- Παπαδόπουλος, Ι., Γρίβα, Ε. (2016), «Ο γύρος της Ελλάδας με συντροφιά το παραμύθι»: η ανάπτυξη της Ελληνικής γλώσσας και της πολιτισμικής επίγνωσης σε νήπια με μεταναστευτικό προφίλ, *Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες της Αγωγής*, 9, 113-136. Στο: <http://periodiko.inpatra.gr>.
- Pease-Alvarez, L., Garcia, E., & Espinosa, P. (1991). Effective instruction for language minority students: An early childhood case study. *Early Childhood Research Quarterly*, 6(3), 347–363.
- Piketh, A. P. M. (2006). Dutch Bilingual Education: a new phenomenon or just the same old song? A study using bilingual typologies to determine the nature of Dutch Bilingual Education. Dissertation. *Oxford Brookes University*.
- Romaine, S. (1995). Bilingualism. Oxford, *Blackwell*.
- Skutnabb-Kangas, T. (1984). Bilingualism or not: The Education of Minorities. Clevedon: *Multilingual Matters*.
- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. In J.P. Lantolf (Ed.), *Sociocultural theory and second language learning* (pp. 97–114). New York, NY: *Oxford University Press*.
- Thomas, W. P., & Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. (NCBE Resource Collection Series No. 9). Washington, DC: *National Clearinghouse for Bilingual Education*.
- Umbel, V. M., and Kimbrough, O. (1995). Developmental Changes in Receptive Vocabulary in Hispanic Bilingual School Children. In *Lexical Issues in language learning* (pp. 59-80). *Amsterdam: John Benjamins*.
- Verhoeven, L. (1994). Transfer in bilingual development: The linguistic interdependency hypothesis revisited. *Language Learning*, 44, 381-415.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Role of Context in Interpretation of Political Utterances on Hate Speech in Kenya

Wangatiah, I. R. Makata, Ongarora, D., Matu, P.

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v5-i1/2431>

DOI: 10.46886/MAJESS/v5-i1/2431

Received: 07 June 2017, Revised: 29 July 2017, Accepted: 04 September 2017

Published Online: 17 October 2017

In-Text Citation: (Wangatiah et al., 2017)

To Cite this Article: Wangatiah, I. R. M., Ongarora, D., & Matu, P. (2017). The Role of Context in Interpretation of Political Utterances on Hate Speech in Kenya. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 69–84.

Copyright: © The Authors 2017

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

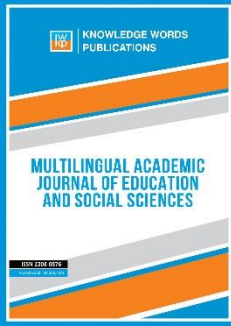
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 5, No. 1, 2017, Pg. 69 - 84

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Role of Context in Interpretation of Political Utterances on Hate Speech in Kenya

Wangatiah, I. R. Makata

Department of Language and Literature Education, Masinde Muliro University of Science and Technology, Kenya
Email: wabgatih@yahoo.com

Dr. Ongarora, D.

Department of Language and Literature Education, Masinde Muliro University of Science and Technology, Kenya.

Prof. Matu, P.

Department of Language and Literature Education, Masinde Muliro University of Science and Technology, Kenya.

Abstract

This paper analyses the role of context in interpretation of political utterances on hate speech in Kenya. The political landscape in Kenya has been characterized by multiparty politics since early 1980's. When the Kenya African National Union (KANU) party won the 1992 general election amidst stiff rivalry from other political parties, some of the political parties that lost the election to KANU decided to merge into political coalitions so as to remove KANU from power. The end result of this political scenario has been a heightened political rivalry between coalitions of political parties. This rivalry is characterized by fierce exchange of political discourse with hardline ideologies resulting into a polarized Kenyan nation. This kind of political environment in Kenya has culminated into events such as the infamous Post-Election Violence of 2007/2008. One of the factors that have been widely speculated to account for the animosity amongst Kenyans is hate speech perpetuated in political utterances. This paper analyses selected political utterances on hate speech to demonstrate that politicians in Kenya heavily rely on context to encode hate speech messages in their political utterances while making the utterance meaning obscure. The paper attempts to show how context is therefore central to pragmatic interpretation of political utterances on hate speech. In fulfilling these objectives, the paper applies principles advanced in Relevance Theory by Dan Sperber and Deirdre Wilson (1985, 1996 & 2004) in the pragmatic interpretation of political utterances on hate speech. Content analysis procedures were used in the selection of relevant data from pre-election campaign speeches rendered during the 2013

General Elections in Kenya. The pre-election campaign speeches for the 2013 General Elections in Kenya were retrieved from the archives of the leading media houses in Kenya; Kenya Television Network (KTN), The Kenya Broadcasting Corporation (KBC) and The Royal Media Services (CITIZEN). The paper argues that political utterances on hate speech in Kenya rely on the context surrounding the utterance to generate the possible intended hate speech message. It further argues that politicians in Kenya are able to deny certain interpretations of meaning given to their utterances on hate speech because the contexts surrounding such utterances obscure utterance meaning by generating multiple pragmatic interpretations.

Keywords: Political Utterances, Hate Speech, Context.

Language and politics in Kenya

Politics in Kenya and the world over has evolved into a social activity that has taken centre stage in the daily activities of human life and it defines how a politician interacts with the rank and file. As a result, politicians have come to be associated, and so it is assumed, with specialised and skilful use of language to win support from members of the society and even influence the thinking and actions of their supporters. In highlighting how critical politics has become in human existence, Habwe (1999) notes that politics has had an overwhelming importance in people's lives and it relates with people directly and immediately while displaying a complex language matrix on which politicians depend for persuading, commanding, threatening, bargaining, reassuring, imposing and reasoning. In reinforcing the relationship between politics and society, Eagleton (2000) and Bayram (2010) observes that the way we perceive language is the foundation of our social construction and individual or group relationships. Sociolinguists have tried to account for individual or group relationships to establish how language operates in society as a medium of building relationships and perceptions. It is within this framework of understanding on how language operates in society that this paper investigates the role of context in interpretation of political utterances on hate speech in Kenya.

Expression of political content in society is made possible using language in both verbal and non-verbal communication. In fact language is the prime vehicle for politics to the extent that politics cannot exist without language. The language of politics is described as political discourse and utterances in political speeches form part of political discourse. From a rather general perspective, Dijk (1997) observes that political discourse is defined by both text and context. Politicians generate political talk only when their talk is contextualized in such communicative events as cabinet meetings, parliamentary sessions, election campaigns, rallies and protest demonstrations.

Apart from the crucial contextual dimension in the description of political discourse and its many sub-genres, there is the element of structures and strategies of political text and talk itself. In analyzing political discourse, Dijk (1997) says there is need to understand that there may be some properties that distinguish political discourse from discourses in other societal domains (like education, business, religion) which enables researchers to differentiate the sub-genres of political text and talk from the other discourses. Further, one needs to be aware of the distinctions within political discourse, for instance a parliamentary speech of a politician and how it differs from a campaign speech of the same politician. This is because discourse structures may have many functions, in many different contexts and in many different genres. van Dijk (1997) concludes that once particular properties of political contexts have been analyzed, political

discourse analysis in many respects will be like any other kind of discourse analysis. The specifics of political discourse analysis therefore should be searched for in the relations between discourse structures and political context structures. Thus, whereas metaphors in classroom discourse may have an educational function, metaphors in politics will function in a political context. In other words, the structures of political discourse are seldom exclusive, but typical and effective discourse in political contexts may well have preferred structures and strategies that are functional in the adequate accomplishment of political actions in political contexts. Therefore, the analysis of political utterances on hate speech in this paper has been carried out cognizance of the existence of several other types of discourses as explained by Dijk (1997) and much effort was made to confine the analysis to political utterances in pre-election campaign speeches that were rendered during 2013 General Elections in Kenya.

From a different perspective, Wodak (2007) explains that that words and phrases in political discourse can receive different interpretations depending on the ideological framework in which they have been used. She explains that ideologies can be equated with intended and non-intended meanings; with illocutionary and perlocutionary forces depending on the context surrounding the discourse. This suggests a context-dependent view of political ideology; that different contexts and different audiences yield ideological dilemmas, basic contradictions and different readings (interpretations) when analysing certain political speeches or genres. These observations on context-dependent view of political discourse are part the subject of investigation in this paper; to investigate how politicians in Kenya manipulate political talk to effectively utilize context to encode hate speech messages. Hate speech messages result into negative ideologies that lead to hate and discrimination against certain individuals or group of people.

According to Bayram (2010), every political action is prepared, accompanied, influenced and played by language. The linguistic texts developed to realize political goals are then described as political discourses. Political discourse is therefore a result of politics and it is historically and culturally determined. It fulfils different functions due to different political activities and it has a thematic dimension because its topics are primarily related to politics such as political activities, political ideas and political relations. Language, both in politics and elsewhere, has a key role in the exchange of values in social life and transforming power into right and obedience into duty. It may both create power and become an area where power can be applied. Social values and beliefs are the product of the institutions and organizations around us, and are created and shared through language. The views contained in a linguistic text (or discourse) correspond to the views of the social status of language users, thus providing simple labels which evoke social stereotypes that go far beyond language itself. For instance, listening to a given variety, acts as a trigger or stimulus that evokes attitudes or prejudices or stereotypes about the community to which the speaker is thought to belong. These observations by Bayram (2010) are part of investigation in this paper. If language defines social status of the language user, this paper argues that politicians skilfully use language to manipulate context to subvert social status to achieve relevance of utterance on hate speech to the hearer.

Bayram (2010) further observes that the manner in which individuals choose and use different language systems varies according to who the speakers are, how they perceive themselves and what identity they want to project. Language use varies according to whether the situation is public or private, formal or informal, who is being addressed and who might be

able to overhear. The preceding description fits political discourse; given that politics is concerned with power: the power to make decisions, to control resources, to control other people's behaviour and often to control their values. Bayram (2010) goes ahead to explain that the main purpose of politicians in using language is to persuade their audience of the validity of their political claims. Political influence flows from employment of resources that shape the beliefs and behaviour of others. Common resources include expert skills, the restriction of information, the ability to confer favours on others or to injure them without physical force, and subtle or crude bribery. Experienced politicians make use of tools such as presuppositions and implicatures in political discourse. Such tools lead the listener to make assumptions about the existence of information that is not made explicit in what is said, but that might be deduced from what was said. This paper interprets politicians in Kenya as a social group which displays a context-dependent discourse described as political utterances.

The Notion of Utterance

The notion of utterance is rather elusive. Eugene (2004) observes that the notion of utterance does not have a precise linguistic definition but says that phonetically an utterance is a unit of speech bounded by silence. Eugene (2004) goes further to elaborate that an utterance is a natural unit of speech bounded by breaths or pauses. In dialogue, each turn by a speaker may be considered an utterance.

However, Bakhtin's (1986) theory of utterance highlights the following properties of utterance which have enabled this study to crystalize utterance as a linguistic unit of analysis and description:

i) The property of Boundaries

The theory notes that every utterance is a response to a previous utterance. Bakhtin (1986) explains that actual utterances must take into account the already linguistically shaped context into which they exist. Characteristically, any concrete utterance is a link in the chain of speech communication and the very boundaries of the utterance are determined by a change of speech subjects.

ii) Responsivity or Dialogicality

Bakhtin (1986) says utterances are not indifferent to one another, and are not self-sufficient; they are aware of and mutually reflect one another. Sperber & Wilson (1986) and Blass (1990) support Bakhtin (1986) by observing that an utterance exists within a linguistic context of other utterances. Therefore, every utterance must be regarded as primarily a response to preceding utterances and that each utterance refutes, affirms, supplements, and relies upon the others, presupposes them to be known, and somehow takes them into account.

iii) Finalization

Bakhtin (1986) explains that whenever there is change of speaking subject to mark the end of a speaker's utterance, this end is realized because the speaker has said everything he/she wishes to say at a particular moment or under particular circumstances. When listening to a speaker, listeners clearly sense the end of the utterance, as if they hear the speaker's concluding signal. This is finalization which is specific and is determined by specific criteria (Bakhtin, 1986).

iv) Generic form

According to Bakhtin's (1986) theory of utterance, this property of utterance holds that the choice of speech genre is determined by the specific nature of the given sphere of speech communication, semantic (thematic) considerations, the concrete situation of the speech communication, the personal composition of its participants among other related factors. The guidelines stipulated under this property have enabled this paper to classify its object of investigation as political utterances.

Understood from the perspective of Bakhtin's (1986) theory, utterances can be identified as units within which messages are encoded. Therefore political speeches at political rallies contain utterances that contain political messages from politicians. What this paper therefore sought to establish is the role of context in the interpretation of political utterances on hate speech in Kenya. Once an utterance is rendered and recorded, what actually is analyzed on paper is a syntactic expression of the utterance and as such there is need to establish the interface between utterance and sentence.

Potts (2005) attempts to draw a distinction between utterances, sentences and propositions. An utterance is a physical event, located in space and time. The occurrence of an utterance involves two participants; an agent who produces a linguistic object and that linguistic object itself. Potts (2005) describes a sentence as some abstract entity produced by the grammar of a language while a proposition is basically some sort of idea that can be specified with language. Potts (2005) goes further and adds that a single sentence as a grammatical entity can be used in multiple utterances because utterances are rendered within specific occasions each occurring within a unique set of space and time (what Sperber & Wilson (1986) and Blass (1990) describe as physical context of an utterance). For instance, the sentence [I want you to come here] can be used in multiple utterances depending on where the speaker is and on who and where the addressee is. Similarly, as put by Potts (2005), a single utterance can contain multiple sentences. The utterance "I like him: he's nice" contains the sentences [I like him] and [he's nice].

In drawing a relationship between utterance and proposition, Potts (2005) further explains that a given proposition can be expressed in multiple utterances. For instance, the proposition *Peter fooled all of you!* can be expressed by the utterances "Peter fooled all of you!" or "I fooled all of you" (spoken by Peter). Similarly, a single utterance can correspond to more than one proposition. For instance the utterance "It's cold in here" corresponds to both propositions *It's cold in here* and *Someone should close the window*. From this discussion, it is clear that utterances are verbal entities which are perceived as sentence-like structures. Thus after an utterance has been rendered by a speaker what exists thereafter is its representation in form of a sentence-like structure which can elicit multiple meanings. This reveals the fluid nature of utterance; that an utterance is such a fluid verbal linguistic unit with multiple pragmatic interpretations that a speaker can easily deny some interpretations. The denial of one utterance meaning while accepting a different interpretation has characterized political discourse in Kenya and this is what has motivated this study; to establish how context affects utterance meaning in political utterances on hate speech.

The Notion of Hate Speech

The concept of hate speech started receiving profound attention in Kenya after the 2007/2008 Post-Election Violence (PEV) in Kenya. One of the widely speculated causes for the PEV in Kenya

was perpetuation of hate speech by members of the political class. Reports on monitoring of the 2007 elections also revealed that the pre-election campaigns for the 2007 National Elections were riddled with political propaganda and hate speech (NCIC, 2010). The manner in which politicians handled campaigns contributed to the climate of heightened ethnic hatred that resulted into the infamous 2007/2008 Post-Election Violence in Kenya. It is within this mind-set that this paper analyses political utterances on hate speech to establish the role of context in encoding hate messages.

The notion of hate speech has remained fluid and this probably explains why politicians accused of hate speech in Kenya find it easy to deny some of the interpretations of meaning of their utterances. Perlmutter (1999) describes hate speech as speech which consists of verbal and non-verbal expressions that demean, oppress or promote violence against someone on the basis of their membership in a social or ethnic group. Odongo (2010) observes that unlike in the instances of most internationally recognized offences, there is no universally agreed definition of what the term hate speech means. However, she says hate speech refers to words of incitement and hatred against individuals based on certain group characteristics they share. It includes speech that advocates or encourages violent acts against a specific group and creates a climate of hate or prejudice which may in turn foster the commission of hate crimes.

In Kenya, it is in the public domain that political utterances, and therefore political discourses, are used to incite and provoke people into acts which propagate either hatred or love in the community. This has resulted into attempts by Kenyans to classify the language of politicians into hate-speech and, by insinuation, love-speech. To curb the perceived negative effects of hate-speech on the Kenyan people, the Kenya government has enacted legislations to provide a legal framework on how to deal with peddlers of hate speech. In his preface to a paper by The Kenya National Cohesion and Integration Commission (NCIC) (2010) on 'Guidelines for monitoring hate speech in Kenya', Dr. Mzalendo Kibunjia observes that:

"...Following the national widespread violence of 2008, Kenya realized the danger she faces in becoming a failed democracy through ethnic hatred and it is in this backdrop that the National Cohesion and Integration Act addresses negative ethnicity and criminalizes hate speech..." (p.3)

The National Cohesion and Integration Commission (NCIC) (2010) observes that hate speech is a term which refers to a whole spectrum of negative discourse, stretching from hate or prejudice and incitement to hatred. Hate speech is designed to degrade, intimidate, or incite violence or prejudicial action against a person or group of people based on their race, ethnicity, nationality, religion, language ability, or appearance (such as height, weight, and hair color). Although hate speech, as described above, is termed as "speech", NCIC notes that hate speech covers not only oral or written communication but also any other form of expression such as movies, arts, gestures (symbolic speech). In hate speech, words are not merely "only words", but "words that wound" which lead to harm and violence.

From the definitions of hate speech given above, one may develop a false impression that the notion of hate speech is clear to every mind. It should be understood that an utterance on hate speech can easily receive different pragmatic interpretations of meaning. It is because of this inherent nature of utterances on hate speech that politicians in Kenya find it easy to escape the whip of the law by denying certain interpretations of meaning of their utterances on hate speech. This paper was motivated by this linguistic scenario in the Kenyan political scene to establish how context interacts with meaning in interpretation of political utterances on hate

speech.

The identification of political utterances whose messages constitute hate speech in this paper was guided by the guidelines set out by NCIC (2010):

(a) The speech needs to be examined as one whole; merely picking out a section of the speech that is ambiguous and when heard on its own could raise questions about the intention of the speaker does not help in defining hate speech. The entire speech must be taken into account.

(b) Attention may be paid to the actual language (use), tone of the language or expression; this may be supported by examining whether the language intended to inflame or incite hatred or violence. Seeking answers to questions such as:

- i. Was the speaker using allegory in the speech or was it direct?
- ii. Was the tone one intended to fan emotions or was it calm?
- iii. What signs (paralinguistic features) were used in the cause of making the speech, were they violent?

(c) The accuracy of the statement; a speech on a historical or current fact or on a likely interpretation of a clause (for instance, a clause in the constitution) is unlikely to amount to hate speech. However, when the speech contains stereotypes or lies then it is likely to stir up emotions of hate; for example stating that traditionally, members of a certain community were known to be long distance traders may be a historical fact. But stating that members of that community are known to move about aimlessly would be stereotyping which would not be a fact and such an utterance could excite hate against the community.

(d) The totality of the context; the surrounding circumstances in which a statement was made could help define it. For example, if during a debate on whether leaders tend to fan ethnic hatred in their address a statement is made as an example, even though the statement itself may amount to hate, the speaker may not be perpetrating hate speech.

Having applied the factors stated above in analyzing a hate speech linguistic item, the paper applied the following indicators of a linguistic item with hate speech message as stipulated by NCIC (2010):

- i. Speeches that cause hatred must be such that it will solicit disdain against a person or group because of their ethnicity
- ii. Speeches or utterances that encourage ethnic, religious or group violence must encourage the audience into some negative action.
- iii. Utterances that depict others as inherently inferior must infer superiority and inferiority to parallel groups.
- iv. Utterances that degrade others must infer or state that another person is a lesser human.
- v. Utterances that dehumanizes must state or infer that the other person is not human, for instance, calling them a weed.
- vi. Use of cultural stereotypes; the generalization or categorization of a group while depicting them in a negative way.
- vii. Utterances that promote discrimination on the basis of tribe, color, ethnic group, religious group.
- viii. Use of abusive, negative and insulting language.
- ix. Use of inciting and/or provocative language.

- x. Use of stories that profile people and communities negatively.
- xi. Use of imagery, poems, metaphor and proverbs which could stir up ethnic hatred.
- xii. Pictures published in media which could lead to ethnic, religious, or racial discrimination.
- xiii. Stories or essays used by the media houses to depict others less inferior or which could be used to propagate hatred.
- xiv. Ridiculing of another on basis of ethnicity, race or religious belief.
- xv. Use of alarming language.

Theoretical Framework

Relevance Theory by Dan Sperber and Deirdre Wilson may be seen as an attempt to improve on one of Grice's central claims: that an essential feature of most human communication, both verbal and non-verbal, is the expression and recognition of intentions (Grice 1989). In developing this claim, Grice laid the foundations for an inferential model of communication which has formed the basis for Relevance Theory.

Relevance Theory has been developed in several stages. The initial version of Relevance Theory is spelt out in Sperber & Wilson (1986) and later expounded in Sperber & Wilson (1995) and in Wilson & Sperber (2004). Relevance Theory is a cognitive-pragmatic communication model for interpreting and understanding utterances. It is an inferential approach to pragmatics that is based on the concept of relevance in life. In inferential pragmatics, the analyst seeks to explain how the hearer infers the speaker's meaning on the basis of the evidence provided. The hearer searches for the speaker's meaning by looking for relevance in the speaker's utterance using the available contextual information as evidence.

The theory proposes that understanding and comprehension are directed and channelled by the innate principle of relevance. Sperber & Wilson (1986;1995) and Wilson & Sperber (2004) argue that humans tend to pay attention to what is relevant to them and that humans form the most relevant possible representations of phenomena and process them in a context that maximises their relevance. The principle of relevance works like a filter in the mind of the communicators so that only the information that is selected by that principle leads to understanding of the meaning of the utterance. It is on the basis of this general principle of relevance that this paper holds the assumption that political utterances on hate speech are relevant to the hearer within the context of the utterance. As such the paper goes ahead to investigate the role of context in the interpretation of these utterances.

Relevance Theory operates on three tenets:

- a) The notion of context
- b) The principle of relevance for communication
- c) The comprehension procedure of Relevance Theory

This paper discusses the first two tenets which are most relevant in the analysis of political utterances on hate speech with regard to the scope of this paper:

- a) The notion of context

The search for relevance in an utterance is a psychological process guided by the mental context of the communicators. Sperber & Wilson (1995:15) define context as:

"Context is a psychological construct, a subset of the hearer's assumptions about the world."

Schroder (2008) simplifies this as referring to some kind of encyclopaedia about the world which contains the values and norms of a society, personal belief system and cultural norms. Context constitutes all the knowledge that the communicators will have stored in their mind at the time they enter a conversation. Context plays a key role in the interpretation of utterances. There are two kinds of contexts relevant for the interpretation of speech event: the linguistic context and the situational or physical context. Blass (1990) describes a linguistic context as including linguistic information that precedes the speech event while the situational context includes virtually everything non-linguistic in the environment of the speaker. The notion of context as captured in Relevance Theory provides important guidelines for understanding the context of an utterance. This paper sought to find out how context operates in the interpretation of political utterances on hate speech in Kenya.

b) The Principle of Relevance for Communication

According to Relevance Theory, utterances raise expectations of relevance because the search for relevance is a basic feature of human cognition, which communicators may exploit. Intuitively, an input such as a sight, a sound, an utterance or a memory is relevant to an individual when it connects with background information (contextual assumptions) he has available to yield conclusions that matter to him: say, by answering a question he had in mind, improving his knowledge on a certain topic, settling a doubt, confirming a suspicion, or correcting a mistaken impression. An utterance that is relevant to the hearer is one that produces contextual implications such as settling a doubt in the mind of hearer.

Wilson & Sperber (2004:612) provide the following principle of relevance as being the basis for Relevance Theory as a theory of inferential communication:

“Every act of ostensive communication communicates the presumption of its own optimal relevance.”

This means that by saying something in the normal course of human interaction, one is telling the hearer not only that he/she thinks that what is being said is worth the time and effort the hearer will take to process it, but also that no more easily processed utterance would give the same result (utterance meaning). The discussion in this paper is based on the assumption that political utterances under investigation in this paper fulfil the principle of relevance for communication to take place; that the propositions in the political utterances on hate speech are relevant to the hearer within the context in which they were rendered. With this assumption in mind, this paper interprets political utterances on hate speech to establish how the utterance interacts with its context to encode hate speech messages.

The principle of relevance for communication operates on the basis of cost and benefit in the mind of the communicators and it is guided by two aspects:

The first aspect of the principle of relevance for communication is the cognitive principle. The cognitive principle of relevance enables the hearer to single out one possible interpretation as interpretation of communicated utterances, thoughts, gestures and perceptions when information is channelled through it. Wilson & Sperber (2004:610) states that the cognitive principle of relevance is:

“Human cognition tends to be geared to maximization of relevance.”

In a situation where an utterance generates multiple pragmatic interpretations, the cognitive principle of relevance is applied to identify the possible speaker intended meaning.

This principle has two components: an informative component and an intentional component. The informative component is also referred to as 'inferential communication' in relevance-theoretical terms. It communicates the content of the message arrived at through processes such as implicatures, explicatures, disambiguation and enrichment. This component is important in the analysis of political utterances on hate speech in this study because it accounts for how speaker meaning is inferred to arrive at the hate message in the utterance.

The intentional component of cognitive principle of relevance communicates the intention of the speaker. It consists of verbal and non-verbal cues that a speaker builds around his/her message so that the hearer understands the message as intended by the speaker. Due to the informative component's ability to generate multiple pragmatic interpretations from an utterance, further interpretation of that utterance applying the accompanying intentional component enables the hearer to arrive at the possible intended speaker meaning. This is because intentional component contains ostensive stimuli from the speaker that guides the hearer towards the intended message. It is within the framework of these components of cognitive principle of Relevance Theory, informative and intentional, that this paper finds rationale to analyse political utterances on hate speech to establish how context is utilized to encode hate messages in political utterances.

The second aspect of the principle of relevance for communication is the communicative principle. The communicative principle of relevance states that: "Every act of ostensive communication communicates a presumption of its own optimal relevance." (Wilson & Sperber, 2004:612)

This principle means that when communicators talk to each other, the relevant theoretical processes of understanding is initiated. Every successful communication relies on the shared background assumptions between the interlocutors. This paper analyses political utterances on hate speech as linguistic units of communication that have multiple pragmatic interpretations. Thus, in order to arrive at the hate message in the utterance as the intended speaker meaning, the process of utterance analysis must factor in notions on the communicative principle of relevance. This leads to identification of aspects of ostensive stimuli used by politicians to enhance communication with the hearers. The ostensive stimuli used by politicians include linguistic aspects of speech rendition that politicians use to establish a shared context so as to drive the hearer to the intended speaker meaning.

Role of Context in Interpretation of Political Utterances on hate Speech: A Relevance Theory Perspective

The notion of context and the principle of relevance for communication are tenets upon which Relevance Theory operates. The two tenets of Relevance Theory work mutually and simultaneously in the mind of the interlocutor with each relying upon the other to yield utterance meaning. The search for utterance meaning in the mind of the hearer starts with a mental search for relevant context of the utterance. As conceptualised in Relevance Theory (Sperber & Wilson, 1986; 1995 and Wilson & Sperber, 2004), the search for relevance of an utterance by a hearer is a psychological process guided by the contextual assumptions available in the mind of the communicators. It is therefore a prime responsibility of the speaker to provide a proper context for the interpretation of the utterance to the hearer; if not provided, the hearer ends up deciding on the most possible context of the utterance.

In order to enhance communication of political messages, Speakers of political utterances in pre-election campaign speeches for the 2013 General Elections in Kenya utilized context to encode hate speech messages in their utterances. Past events in the history of Kenya formed an important context for hate speech messages. Consider the utterances below:

"...Nyinyi mlipiga kura kwa fujo kwangu. (You voted for me in large numbers.) (Cheers, ululations, vuvuzela and intense whistling from the crowd) lakini kura ilipofika Nairobi, ikafanyiwa ukarabati mpaka mkasema; no Raila... (But when the votes reached Nairobi, they were modified until you said: no Raila...")

Response: No peace

"...Jamaa wakatoa bunduki. (Fellows produced guns) (A lot of laughter) Wakaanza kupiga watu wetu; damu ilimwagika. Nilikuja hapa Kakamega, nikakuta watu wetu wamelazwa; risasi kwa matumbo; risasi nyingine kwa tumbo; nyingine hapa kwa paja; nyingine hapa kwa mguu. Si ni unyama huo? (They started beating our people; blood was shed. I came here in Kakamega, I found our people hospitalised; bullets in the stomach, bullets in the thigh, another here in the leg. Isn't that brutality?)

Response: *ndio* (yes) (emphatically)

These utterances were uttered by a member of the CORD Coalition in 2013 to highlight events that occurred during the 2007-2008 Post-Election Violence in Kenya. At the time of the utterance, the events are historical being used by the speaker to create a context that makes the hate speech message in the utterances relevant to the hearer. The informative component of the utterances is to advance an ideological mind-set in the hearer of 'Us against Them'. 'Them' in these utterances are referred to by the pronoun 'wa' (they) being described as brutal; supposedly implying government agencies. In the context of the utterance, the utterance implies the rival political coalition JUBILEE whose members were seen to be government sponsored. The utterances qualify as hate speech because they are intended to incite the hearer (Us) against the implied 'Them' (JUBILEE Coalition). The speaker then uses a dialogue structure in which he allows the hearer to complete utterance that he was saying as a way of confirming if the hearer and the speaker were now sharing the context the speaker had created for the hate message:

Speaker 1: *...si ni unyama huo?* (is that not brutality?)

Response: *ndio* (yes) (emphatically)

The positive response by the hearer indicated to the speaker that the utterances were relevant to the hearer. Relevance of these utterances is anchored in the intention of the speaker. The utterances, having been rendered in a pre-election campaign speech for the 2013 General Elections in Kenya are intended by the speaker to depict the speaker's political coalition (Coalition for Reforms and Democracy – CORD) and those who support them as victims of political violence perpetuated by government-allied agencies. It should be noted that the rival political coalitions, JUBILEE and AMANI Coalitions, were already packaged as the Pro-Government coalitions and therefore in the 2013 campaigns, particularly JUBILEE was seen to represent the then Government. The effectiveness of the context so created by the speaker in making the hate speech message relevant to the hearer was enhanced by the atmosphere of change already created by the speaker in the introductory utterances as captured below:

Speaker 1: *Tarehe nne mwezi wa Machi mwaka huu tutaona kivumbi. Kivumbi ya kuleta Kenya mpya ... Tumekuja manaake sisi kama Wakenya tunataka mabadiliko. Sio? (On fourth of March this year we shall see a cyclone. A cyclone to bring new Kenya ... we have come because*

we as Kenyans we want change. Isn't that so?

Response: *Eeh.* (Yes)

In this excerpt, the speaker describes the forthcoming general election as a '*...kivumbi; Kivumbi ya kuleta Kenya mpya...*' (...cyclone; A cyclone to bring a new Kenya...). The speaker's political coalition (CORD) is being depicted as the agent of this cyclone for change while the rival political coalitions (JUBILEE and AMANI), by implication, are pro-status quo. The speaker is utilizing two shared contexts: a context created by the speaker in which people want change and the context of injustices against the people during the 2007-2008 Post-Election Violence to advance the hate message on the ideology of 'Us against Them'. Notice that in both cases, the speaker is using a dialogue structure of question and answer to confirm if the message he intends to communicate is relevant to the audience. Affirmative response from the hearer is used to determine the acceptance of the propositions in the utterance by the hearer; an indication that the utterances are relevant to the hearer. We can therefore conclude that the speaker has used past political events known to the audience to create a shared context for the utterances and thereby make the utterances on hate speech relevant to the hearer. This is further evident in the utterances below:

Speaker 6: This election can only be compared to the election of 1963...

Response: *Ndio Baba* (Yes Father)

Speaker 6: For fifty years, Kenyans have wandered in the wilderness... they now have an opportunity... to change the course of history... the struggle has been long... that is how we can explain the assassination of Pio Gama Pinto... Thomas Joseph Mboya... J. M. Karuiki, to mention but a few... *tunataka kumaliza utawala wa kiimla, tunataka kumaliza ufisadi, tunataka kumaliza unyakuzi wa ardhi... nimehesabu Wakenya ambao waliwawa kinyama. Mtoto wa nyoka ni nini?* (...we want to end dictatorship, we want to end corruption, we want to end illegal land grabbing... I have counted Kenyans who were brutally murdered. The child of a snake is?)

Response: *Nyoka* (Snake) (Intensive blowing of vuvuzela and cheering)

In these utterances, the speaker who belongs to CORD Coalition uses past events of assassinations in Kenya to create a context intended to manipulate the mind-set of the hearer to make the hearer feel insecure if the presidential candidate of JUBILEE Coalition wins the election. The hate speech message in these utterances is anchored on the premise that these assassinations were carried out during the reign of the First President of the Republic of Kenya who happens to be the biological father of the JUBILEE Coalition presidential candidate. Thus, by implication, the speaker is cautioning the hearer that if the JUBILEE presidential candidate wins the forthcoming election, then like his father, he will perpetuate atrocities like political assassinations and brutal killings. This is hate speech intended to set the hearer against the JUBILEE presidential candidate. Again in these political utterances, the hate speech is advanced within a context specifically created and manipulated by the speaker as informative component of the utterances.

Manipulation of context to achieve relevance in the utterances while advancing hate speech based on the ideology of 'Us against Them' is in speaker's use of the personal pronoun. Leech and Svartvik (1986) describe pronouns as words which function as whole noun phrase; and that most pronouns act as substitutes or replacements for noun phrases in the context in which they have been used. Of relevance to this paper is the use of the personal pronouns 'we', 'us' and 'they' in the political utterances on hate speech. Hakansson (2012) observes that the

pronoun 'we' when used in political speeches expresses 'institutional identity'. It depicts the speaker as a representative of or speaking on behalf of an institution. A speaker uses 'we' to create a divisive impression of 'us' from 'them' and thereby easy to give a positive picture of the group he/she belongs to while the other group is depicted negatively. Consider the following utterances in which pronouns 'we', 'us' and 'they' have been used:

Speaker 5: *Waambiwe haiwezekani tena kikundi cha watu wachache mno ndio walala hai na sisi ni walala hoi... tuwe vigilant kabisa kwa sababu hatutaki safari hii kura zimeibwa...* (They should be told that never again shall a very small group of people are rich and the rest of us are poor... let us be so vigilant because we don't want this time round our votes to be stolen again...)

The first person pronoun 'sisi' (us) and 'tu' (we) in 'ha-tu-taki' [neg.-we-want] in the above excerpt are used by the speaker to refer to both the speaker and the hearer as belonging to the same institution. An impression of 'them' against 'us' is created by the speaker's use of the pronoun 'wa' (they) in the verb phrase 'waambiwe' (they should be told) and it is enhanced by the speaker's description of 'they' as just a small group of people who are economically able, exploitative and steals votes to acquire political power; while the speaker's political coalition constitutes people who are poor and exploited and now 'championing for justice' in Kenya. Remember, the speaker is a member of the political elite class and therefore in actual fact, he is economically wealthy. Therefore, in order to fulfil the hearer's expectation of relevance in his utterances, he uses an all-inclusive first person plural pronoun to break the class barrier between him and the hearer. Thus, the use of 'sisi' (us) and 'tu' (we) creates a shared imaginary context (psychological) that subverts the social order and creates a false one in which the hearer and the speaker share a socio-economic class. This creates a context upon which the hate message in the utterance is made relevant to the hearer

As explained by van Dijk (1998), use of contrastive dimension of 'Us versus Them' helps articulate mental representations which yield into building of ideological frameworks of power relations with one group (Us) presenting itself in positive terms, and the other (Them) in negative terms. In this context, the politician has used the 'Us and Them' dimension to advance hate speech message and achieve relevance of the utterance.

The role of context in interpretation of political utterances on hate speech is also evident in establishing the possible intended speaker meaning. In this sense, context is utilized by the speaker as an ostensive stimulus as seen in the utterances below:

Speaker 1: *...sio wale wa kusema na kutenda...kuiba ndiyo unajua zaidi halafu unasema kusema na kutenda* (...not like those of 'talk and do'...stealing is what you know best and then you claim you 'talk and do').

The referent/person against whom the hate message in the above utterance targets is not identified in the utterance. A search for the referent within the co-text of the utterance (as intra-textual analysis) neither establishes the referent of the hate speech by anaphoric nor cataphoric reference resolution. However, an extra-textual analysis of the utterance establishes a non-linguistic context surrounding the utterance. The non-linguistic textual analysis is necessary as supported by Sperber and Wilson (1986) in Relevance Theory that an utterance needs to be interpreted within both the linguistic and non-linguistic context in which it exists. Where a speaker has not provided sufficient evidence in form of ostensive stimuli within the utterance, the cognitive principle of relevance holds it that the hearer's mind will search for relevant contextual assumptions around the utterance and this process may include searching

into the non-linguistic text of the utterance (Wilson & Sperber, 2004). Thus, in the above utterance, the hearer is compelled to get into inter-textual analysis of previous events to retrieve both linguistic and non-linguistic assumptions relevant to the political phrase *'kusema na kutenda'* (talk and do). The phrase *'kusema na kutenda'* (talk and do [talk and execute what you talk about by actions]) is a political slogan for United Republican Party (URP), a political party in the JUBILEE Coalition. The phrase is associated with the URP Party leader William Ruto who coined the slogan. Whenever the phrase is used in political circles, it is used to make reference to the URP Party leader. Therefore, as used by the speaker in the utterance above, the implied referent is the URP Party leader. In these utterances, the speaker describes the referent as a person who has perfected the art of stealing by saying *'kuiba ndio unajua zaidi'* (stealing is what you know best). The speaker deliberately fails to mention the referent NP is in the subject position as shown below:

'...[missing NP] kuiba ndio unajua zaidi alafu unasema kusema na kutenda' (...[missing NP] stealing is what you know best and then you say 'to talk and to do [take action])

However, the hearer is able to recover the missing NP from previous linguistic and non-linguistic contexts using the assumptions generated by the slogan *'kusema na kutenda'* (to talk and to take action). The past linguistic and non-linguistic contexts of the utterance in this case act as an ostensive stimulus which guides the hearer to the speaker meaning. The role of context as an ostensive stimulus in such an utterance is very important considering the fluidity of the utterance in eliciting multiple pragmatic interpretations because the missing NP.

Conclusion

This paper sought to establish the role of context in interpretation of political utterances that contain hate speech messages in Kenya using data of selected political utterances extracted from pre-election campaign speeches for the 2013 General Elections in Kenya. This paper has established that in order to enhance communication of the hate messages to the hearer, politicians use context to create a shared background with the hearer upon which the hate message is delivered. This is achieved through recount of past events which the hearer is familiar with and once this is done the speaker then advances the intended hate speech message.

The paper has also established that context is used to achieve relevance of the political utterance to the hearer. Where this is evident, the speaker manipulates context to achieve relevance. Manipulation of context is most evident in utterances which contain hate speech messages advancing the ideology of 'Us against Them' based on context that subverts the social class order.

One characteristic of political utterances on hate speech is their fluidity in eliciting multiple pragmatic interpretations. For the hearer to identify the possible intended speaker meaning, such an utterance must be interpreted guided by an ostensive stimuli provided by the speaker. This paper has established that context in an ostensive stimulus used by politicians to guide the hearer to the possible intended speaker meaning. This is more evident in political utterance on hate speech with a missing NP in the subject position. In such utterances, context as ostensive stimulus is necessary for the retrieval of the missing NP as the referent targeted by the hate speech.

While in this paper the discussions has identified some of the roles of context in the interpretation of political utterances on hate speech in Kenya and discussed each role in isolation,

it needs to be noted that the role of context in utterances is multifaceted. Utterances in which context can be interpreted to play more than one role, the different roles operate mutually and simultaneously in the utterance to realize utterance meaning.

References

- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Trans. by Vern, W. McGee. Austin, Texas: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2013). *Understanding Utterances*. Retrieved from [http://pubpages.unpubpages.unh.edu/~jds/Bakhtin utterance.htm](http://pubpages.unpubpages.unh.edu/~jds/Bakhtin%20utterance.htm). Downloaded on 12th July, 2013.
- Bayram, F. (2000). *Ideology and Political Discourse*. Retrieved from [research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume7 /bayram-vol7.pdf](http://research.ncl.ac.uk/ARECLS/volume7/bayram-vol7.pdf). Downloaded on 20th August, 2013.
- Blass, R. (1990). *Relevance Relations in Discourse*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Eagleton, T. (2000). *Ideology*. *Journal of Language and Politics*. Vol. 6:1. U.S.A; John Benjamins Publishing Company. Downloaded from www.lang.lancs.ac.uk/staff/wodak/papers/ideology_jlp.pdf.
- Eugene, E. O. (2004). *What is An Utterance?* Retrieved from [www.Sil.Org/Linguistics/Glossary of Linguistic terms/WhatIsAnUtterance.htm](http://www.Sil.Org/Linguistics/Glossary%20of%20Linguistic%20terms/WhatIsAnUtterance.htm). Downloaded on 8th Sept. 2013.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in The Way of Words*. Harvard University Press, Cambridge MA.
- Habwe, J. H. (1999). *Discoursr Analysis of Swahili Political Speeches*. University of Nairobi: Unpublished PhD thesis.
- Hakansson, J. (2012). *The Use of Personal Pronouns in Political Speeches*. Retrieved from www.diva-portal.org/smash/get/diva2:531167/fulltext01.pdf. Downloaded on 26th March, 2015.
- Leech, G., and Svartvik, J. (1986). *A Communicative Grammar of English*. Singapore: Longman.
- National Cohesion and Integration Commission. (2010). *Guidelines for Monitoring Hate Speech in the Electronic Media in Kenya*. Retrieved from www.cohesion.or.ke/~cohesion/images/downloads/guidelines%2520monitoring%2520. Downloaded 22nd Oct. 2014
- Odongo, M. (2010). *Unpacking Hate Speech*. Retrieved from www.cohesion.or.ke/.../144-unpacking-hate-speech-by-commissioner-milly... Downloaded on 20th Feb. 2014.
- Perlmutter, P. (1999). *Legacy of Hate*. Retrieved from <http://books.google.co.ke/books>. Downloaded on 30th Oct. 2014.
- Potts, C. (2005). www.Staford.edu/class/linguist130a-handout-01-17-sentproputt.pdf.
- Sperber, D., and Wilson, D. (1986). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Basill Blackwall.
- Sperber, D., and Wilson, D. (1995). *Postface to the Second Edition of Relevance: Communication and Cognition*. Blackwell, Oxford.
- Dijk, V. T. (1997). *What is Political Discourse Analysis?*. *Belgian Journal of Linguistics*. Vol. 11, p11-52.
- Wodak, R. (2007). *Language and Ideology*. *Journal of Language and Politics*. Vol. 6:1. U.S.A; John Benjamins Publishing Company. Retrieved from www.lang.lancs.ac.uk/staff/wodak/papers/ideology_jlp.pdf. Downloaded on 20th Sept. 2013.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Reproduction of the Dominant Ideology in School Practice: A Critical Debate with the Contents of the Course of History in Greek Primary School

Christos Tourtouras, Ifigeneia Vamvakidou, Argyris Kyridis & Giannis Kaskaris

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v5-i1/2432>

DOI: 10.46886/MAJESS/v5-i1/2432

Received: 05 June 2017, Revised: 10 July 2017, Accepted: 16 September 2017

Published Online: 20 October 2017

In-Text Citation: (Tourtouras et al., 2017)

To Cite this Article: Tourtouras, C., Vamvakidou, I., Kyridis, A., Giannis, & Kaskaris. (2017). The Reproduction of the Dominant Ideology in School Practice: A Critical Debate with the Contents of the Course of History in Greek Primary School. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 85–109.

Copyright: © The Authors 2017

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen

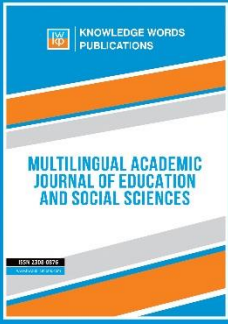
at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 5, No. 1, 2017, Pg. 85 - 109

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



The Reproduction of the Dominant Ideology in School Practice: A Critical Debate with the Contents of the Course of History in Greek Primary School

Christos Tourtouras, Ifigeneia Vamvakidou, Argyris Kyridis & Giannis Kaskaris

Department of Early Childhood Education, University of Western Macedonia, Florina, Greece.

Αναπαραγωγή της κυρίαρχης ιδεολογίας στη σχολική πράξη. Κριτική αντιπαράθεση με τα περιεχόμενα του μαθήματος της Ιστορίας στο ελληνικό δημοτικό σχολείο

Abstract

In this study we present a critical discourse analysis to the contents of a section of the textbook of History of the 5th grade in Primary Education. The selected chapters (13-16 of the third (C) section) are included in the student's school book and they are chosen because of their deep political hue and individual political messages emerging in symbolic or declaratory field. The researching historic interest is focused on the main frame transition from the Roman to the Byzantine world, with references to the social, juridical-legal, economic, cultural and political structures. The constructed narrative shows off the presentation of the Byzantine Emperor. The main objective is to understand and study the epistemological potential of a marxistic proposal posed as an open issue: a) What is the subject in the process of teaching history? b) What we teach in history class (content), to whom we address (configuration personal characteristics), why, who pose the questions and why? Thus we suggest three possible methods: a) qualitative content analysis -and particularly critical discourse analysis - of textbooks, b) a review of education policy, c) a pedagogic composition through critical dialectical analysis in order to comprehend the marxistic historicity which seems to be hiding.

Keywords: Historical School Books, Ideology, Byzantium, Marxist Issues.

Εισαγωγικά

Οι πρόσφατοι δημόσιοι πόλεμοι για την ιστορική εκπαίδευση στην Ελλάδα (συγγραφή βιβλίων Ιστορίας σύμφωνα με τα ΔΕΠΠΣ-ΑΠΣ του 2006, αλλά και τα νέα προγράμματα σπουδών του «Νέου Σχολείου») χαρακτηρίζουν τις προσπάθειες επαναϊδιοποίησης της ιδεολογικής κυριαρχίας ανάμεσα σε ιδεολόγους νεοσυντηρητικών, νεοφιλελεύθερων και μεταμοντέρνων αναγνώσεων της συγκυρίας, με θέσεις που φέρνουν σε απραγία την αριστερή κριτική της εκπαίδευσης, καθώς η τελευταία ανακυκλώνει ανέξοδες κριτικές, χωρίς να διασαφηνίζει τη θεωρητική προεργασία για μια υπαρκτή παιδαγωγία άλλου τύπου με τις ανάλογες σχολικές δομές. Το «Νέο Σχολείο» αφορά στη μετονομασία ατομιστικών σχεδιασμών για την παροχή γενικής εκπαίδευσης, προσανατολισμένης στον οικονομικό ανταγωνισμό σε παγκόσμιο επίπεδο. Μια σειρά συγκεκριμένων επιλογών στην εφαρμογή της τρέχουσας εκπαιδευτικής πολιτικής (αξιολόγηση εκπαιδευτικού έργου και εκπαιδευτικών, έμφαση στην ανάδειξη κοινωνικών και γνωστικών δεξιοτήτων με στόχο την κατάρτιση ιεραρχικών μορφών αποτελεσματικότητας/επίδοσης μαθητών, ιδιωτικοποιήσεις, μεταφορά οικονομικών πόρων πέραν της κρατικής/δημόσιας ευθύνης) προαναγγέλλουν την υιοθέτηση μιας ακραιφνούς εκπαίδευσης, με αυστηρά κριτήρια οικονομικού νεοφιλελευθερισμού, που χειραγωγεί και χαράσσει ομόθυμα, συναινετικά υποκείμενα.

Τα διαπιστευτήρια ανάδειξης του «Νέου Σχολείου», ως κυρίαρχου μοντέλου για την υποχρεωτική εκπαίδευση στη χώρα, έχουν επιδοθεί στο πλαίσιο της ηγεμονικής επικυριαρχίας του νεοφιλελεύθερου καπιταλισμού, πριν ενδυθούν το μανδύα της παιδαγωγικής καινοτομίας και της σχολικής διδακτικής. Η ρητορεία προάσπισης του «Νέου Σχολείου» έχει συνταχθεί στο πεδίο της πολιτικής και οικονομικής ισχύος. Ως δηλωτική απόρροια της οργάνωσης της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών δομών, αναδεικνύεται η απουσία της έννοιας της «ιστορικής συνείδησης» στη διαδικασία κριτικής εν-συνείδησης ως άμεσου παιδαγωγικού στόχου του σημερινού σχολείου. Από τη διδασκαλία της Ιστορίας στο δημοτικό σχολείο απουσιάζει οποιαδήποτε κοινωνική/πολιτική διάταξη για χειραφέτηση και ενδυνάμωση των μαθητών και μαθητριών, ώστε να συμμετέχουν ως ενεργά υποκείμενα στη διαμόρφωση τις δικής τους ιστορίας¹. Αντιθέτως, όπως φαίνεται, η σχολική Ιστορία, ως μήνυμα-περιεχόμενο και ως εκπαιδευτική διαδικασία-σχολικές πρακτικές, αναπαράγει το σύνολο των κυρίαρχων σχέσεων στη βάση του σχεσιακού δεσμού μαθητή-δασκάλου, ώστε να δομηθούν εκείνα τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που θα αποδεχθεί και θα είναι εξοικειωμένο το ελληνικό δημοτικό σχολείο. Όπως, επισημαίνει η Jean Anyon, «αν μελετήσουμε τη σχολική γνώση ως κοινωνική κατασκευή, τότε διαγράφεται εν πολλοίς και η κοινωνία που την οικοδομεί, τη συντάσσει και την παράγει. Η σχολική γνώση ως αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, αποκαλύπτει ποιες ομάδες κατέχουν την εξουσία ώστε να μπορούν να μεταφέρουν και να εκφράζουν τις αντιλήψεις εκείνες που νομιμοποιούν τις συγκεκριμένες ομάδες που κατέχουν και ασκούν εξουσία. Μπορεί μάλιστα να ταυτοποιηθούν ακόμη και εκείνες οι κοινωνικές ομάδες που δεν ενδυναμώνονται μέσω των δεδομένων οικονομικών και κοινωνικών διεργασιών και επομένως

¹ Για μια ευρύτερη διεπιστημονική συζήτηση σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο ελληνικό σχολείο, βλ. ενδεικτικά: Μπονίδης (1998), Κόκκινος (1999), Νάκου (2000), Μονιότ (2002), Κόκκινος & Αγγελάκος (2004), Husbands (2004), Μαυροσκούφης (2005), Mattozzi (2006), Κόκκινος & Νάκου (2006), Ανδρέου (2008), Κόκκινος κ.ά. (2010), Καρακατσάνη (2012).

ούτε αναγνωρίζουν ούτε αναπαριστούν τις κοσμοαντιλήψεις, τις δράσεις και τις προτεραιότητές τους στο συγκεκριμένο αναλυτικό πρόγραμμα» (Αηγιον, 1979: 382), παραμένοντας υποτελείς και κυριαρχούμενες.

Η παιδαγωγική, ωστόσο, ως βαθύτερα πολιτική έννοια κατανόησης της συγκρότησης των υποκειμένων μέσα σε ένα δομημένο εκπαιδευτικό περιβάλλον, μας οδηγεί σε ερωτήματα που αφορούν στην κριτική ανάλυση του περιεχομένου της σχολικής Ιστορίας, στο βαθμό που το αναλυτικό πρόγραμμα της Ιστορίας στην υποχρεωτική εκπαίδευση γεφυρώνει τους συσχετισμούς που προκύπτουν σε κάθε περίοδο ανάμεσα στη γνώση, στην εξουσία και στους φορείς της κυριαρχίας. Έτσι, μπορούν να αποσαφηνιστούν οι συναρτήσεις όσων ελέγχουν τις συνθήκες παραγωγής και προαγωγής της γνώσης, των αξιών και των δεξιοτήτων και να αποκτήσουν νόημα ταυτότητες, ερμηνείες και ιδεολογικές συνάψεις με τη συγκρότηση συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων στον πραγματικό κόσμο (Giroux, 2013).

Παράλληλα, με την κριτική αποτίμηση του περιεχομένου της εκπαίδευσης και των σχολικών πρακτικών (τι, πώς και γιατί μαθαίνουν οι μαθητές) εγγράφονται συναισθήματα, επιθυμίες, καθώς περιγράφουμε και κατανοούμε την πολυπλοκότητα της διαλεκτικής κίνησης των κοινωνιών στην ιστορία. Αν η μελέτη και η συζήτηση για την εκπαίδευση αποσυνδεθεί από το ηθικο-πολιτικό της νόημα και απονευρωθεί από το συλλογικό της πρόθεμα για κοινωνική αλλαγή, αν η κριτική καταλήξει στείρος δογματισμός και κατήχηση, δίχως κοινωνικές αναφορές και προσφυγή στο διάλογο με όρους οργάνωσης και οικοδόμησης νέας ηγεμονίας, τότε θα πρόκειται για αναγωγή σε «παιδαγωγισμό» και «ορθολογικό επαγγελματικό τεχνοκρατισμό», δηλαδή για μια ακόμη φιλελεύθερη, ατομικιστική αφήγηση ενός φιλόφρονου οράματος δίχως ανθρωπισμό.

Για έναν ορισμό της ιστορίας²

Οι ιστορικές περιγραφές συμμορφώνονται αναγκαστικά με την επικαιρότητα της γνώσης, πολλαπλασιάζονται μαζί με τους μετασχηματισμούς της και με τη σειρά τους διαρρηγνύουν τους δεσμούς με τον εαυτό τους, γράφει ο Foucault (Κόκκινος, 2003:231) και συνεχίζει λέγοντας, ότι δεν υπάρχει κανένα αφήγημα που να περιγράφει την ιστορία, εκτός από την κατάσταση του αφηγητή: έτσι, πίσω από την ιστορία των θετικιστών, εμφανίζεται μια άλλη ιστορία, αυτή του ατόμου καθεαυτού, μια Ιστορία που αφορά στην ανθρώπινη ύπαρξη, καθώς συνειδητοποιούμε και τη δική μας ιστορικότητα. Η ιστορία του κοινωνικού ανθρώπου μετατρέπεται σε ιστορία «λόγων», τη θέση της κοινωνικής - ιστορικής πράξης λαμβάνουν οι ποικίλες λεκτικές πρακτικές του ανθρώπου (pratiques discursives). Ο Foucault βάζει στη θέση της Ιστορίας μια «αρχαιολογία», η οποία περιγράφει τους λόγους σαν εξειδικευμένες πρακτικές, σημειώνοντας μια ρήξη με τη μαρξιστική φιλοσοφία: η αρχαιολογία δεν είναι η επιστροφή στο ίδιο το μυστικό της ρίζας, της καταγωγής, είναι η συστηματική περιγραφή ενός λόγου – αντικείμενου. Στην *Αρχαιολογία της Γνώσης* ορίζεται η «νέα ιστορία» ως οργανική ενσωμάτωση της διαφοράς στον ιστορικό λόγο. Η ασυνέχεια εντοπίζεται και αναδεικνύεται στην ιστορική έρευνα, παρατηρείται

² Storey (1973), Φουκό (1975), Marwick (1985), Derrida (1993), Williams (1994), Βαμβακίδου (2001), Καρακατσάνη (2001), Hobsbawm (2002), Κόκκινος (2003), Μαυροσκούφης (2005), Mattozzi (2006), Smith (2006).

η μετατόπιση του ασυνεχούς και προβάλλεται το αίτημα για τη γενική/σφαιρική/ολιστική θεώρηση και ιστοριογραφική ανασυγκρότηση του παρελθόντος (Foucault, 1969: 15-25).

Η νέα Ιστορία, όπως διαμορφώθηκε στις αρχές του 20ού αιώνα (Burke, 1991: 1-23), αποδέχεται τη διάκριση του ιστορικού γεγονότος από την ερμηνεία του, αλλά δε δέχεται την ισοτιμία των ιστορικών ερμηνειών, ενώ δίνεται έμφαση στο διεπιστημονικό χαρακτήρα των ιστορικών εγχειρημάτων και στην ιστορική ανάλυση ενάντια στην ιστορική αφήγηση. Όταν διαφορετικοί άνθρωποι, διαφορετικές ομάδες και τάξεις ρωτούν: «τι σημαίνει η ιστορία για μένα/μας και πώς μπορεί αυτό να χρησιμοποιηθεί ή να μην χρησιμοποιηθεί σωστά», τότε διαπιστώνουμε ότι η ιστορία γίνεται *ιστορία-πρόβλημα* όσον αφορά τη χρήση και τη διαχείρισή της, αλλά όχι και τον ορισμό της.

Ο Μαρξ, ο οποίος γράφει για την *Ιστορία* στο έργο «18^η Μπρυμαίρ του Λουδοβίκου Βοναπάρτη», σχολιάζει το λάθος που κάνουν οι λεγόμενοι αντικειμενικοί ιστορικοί, καθώς παρουσιάζουν το πραξικόπημα σαν μια ιστορική απολογία του ήρωα. Αντιθέτως, «*αποδεικνύει πως η πάλη των τάξεων στη Γαλλία δημιούργησε τέτοιες συνθήκες και σχέσεις που έδωσαν τη δυνατότητα σ' ένα μέτριο και γελοίο πρόσωπο να παίξει το ρόλο του ήρωα*». Υποστηρίζει επίσης, ότι: «*οι άνθρωποι δημιουργούν την ιστορία τους, αλλά δεν τη δημιουργούν ακριβώς όπως θα ήθελαν, μέσα σε συνθήκες που τις διαλέγουν οι ίδιοι, αλλά μέσα σε συνθήκες που υπάρχουν άμεσα, που είναι δοσμένες και κληροδοτήθηκαν από το παρελθόν*»³. Για την υλιστική αντίληψη της Ιστορίας, «*η ιστορία είναι συγκεκριμένη, τραχιά και ποικιλόμορφη με συνδυασμούς και προοπτικές και όποιος εξιστορεί βρίσκεται συνεχώς μπροστά σε πράγματα που φαίνονται διακεκριμένα, ανεξάρτητα και καθ' εαυτά. Η δυσκολία βρίσκεται στο να συλλάβουμε το σύνολο σαν σύνολο και να διακρίνουμε τις σχέσεις με διάρκεια από τα σύντομα συμβάντα*» (Singer, 2006).

Μεθοδολογία

Στην παρούσα μελέτη αναρωτιόμαστε για τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του «Νέου Σχολείου», που φαίνεται να συγκροτούν το πλαίσιο προσαρμογής της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα στον επικυρίαρχο τεχνοκρατικό φιλελευθερισμό, όπως αυτός επιβάλλεται από την ευρύτερη καπιταλιστική αναδιάρθρωση. Υποστηρίζουμε ότι το «Νέο Σχολείο» δε συνιστά εγχείρημα εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης που αφορά σε καινοτόμες προσεγγίσεις στη σχολική διδακτική και την προαγωγή πρωτοποριακών παιδαγωγικών αρχών.

Αντλώντας από την κλασική θεωρία της αναπαραγωγής και της αντιστοιχίας σχολικής γνώσης και συμπεριφοράς στον καπιταλιστικό οικονομικό καταμερισμό εργασίας, αλλά και του διαρκούς επανακαθορισμού των πολιτιστικών χαρακτηριστικών των υποκειμένων της εκπαίδευσης ως προς τον κοινωνικό καταμερισμό στον καπιταλισμό, προσφεύγουμε και στο πεδίο των πολιτισμικών σπουδών, όπως μαρξιστικά και μεταμαρξιστικά διαμορφώθηκαν⁴.

Ειδικότερα, υποστηρίζουμε τα θεωρητικά και μεθοδολογικά σχήματα που αναδεικνύουν το σχολείο ως πεδίο αφομοίωσης και κομφορμισμού που καλλιεργούνται στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και εγχαράσσουν έμφυλα, εθνικά, φυλετικά, πολιτισμικά και ταξικά πρόσημα, αναγκαία για την προσαρμογή στις υπάρχουσες κεφαλαιοκρατικές δομές, νομιμοποιώντας σε ιδεολογικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο τις κυρίαρχες οικονομικές

³ Μαρξ, Κ. (1996). *Η 18η Μπρυμαίρ του Λουδοβίκου Βοναπάρτη* (1852). (μετάφρ.: Φ. Φωτίου). Αθήνα: Θεμέλιο.

⁴ Ενδεικτικά, παραπέμπουμε στα θεωρητικά σχήματα των Williams (1958), Willis (1977 & 1978), Edgar & Sedgwick (2002), Andrew & Sedgwick (2005).

σχέσεις. Με γνώμονα τις νεο-μαρξιστικές ερμηνείες της νέας κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης που φωτίζει, μέσω της συμβολικής αλληλεπίδρασης, τις διαπροσωπικές σχέσεις στην καθημερινότητα της σχολικής τάξης, αποτυπώνοντας νόρμες, νοοτροπίες, προσδοκίες, το λόγο (discourse) της εξουσίας και της ισχύος στα δρώντα υποκείμενα (μαθητές, εκπαιδευτικούς, γονείς), ανατρέχουμε στη ριζοσπαστική κριτική παιδαγωγική: γιατί αυτή γεφυρώνει το πολυσχιδές πολιτικό πρόταγμα για κοινωνική απελευθέρωση (άρση των ταξικών διακρίσεων) και κοινωνική δικαιοσύνη, με την παιδαγωγική που δεν αποκλείει, αλλά ενισχύει την πολυμορφία σε μια αντίπαλη, αντι-ηγεμονική και δημόσια παιδαγωγική (βλ. σχετικά, Sarup, 2006).

Κάθε πολιτικο-ηθικού ύφους και περιεχομένου ανασυγκρότηση προϋποθέτει την επίγνωση ότι απαιτείται μια θεωρία για το υποκείμενο, μια οντολογία, μία θεωρία για τον άνθρωπο ως προϋπόθεση για την σύμπληξη θεωρίας – πράξης, για την πορεία σε έναν δίκαιο και βαθύτερα δημοκρατικό κόσμο. Βασικός στόχος είναι να κατανοήσουμε, μελετήσουμε και να εκδιπλώσουμε τις επιστημολογικές δυνατότητες μίας πρότασης που θέτει ως ανοιχτή προβληματική ερωτήματα:

- Ποιο είναι το *υποκείμενο* στη διδασκαλία της Ιστορίας;
- Τι ακριβώς διδάσκουμε στο μάθημα της Ιστορίας (περιεχόμενο), σε ποιους απευθυνόμαστε (διαμόρφωση προσωπικών χαρακτηριστικών), για ποιον λόγο, ποιοι θέτουν τα ερωτήματα και γιατί;

Έτσι, στοιχειοθετήσαμε τρεις πιθανούς τρόπους/μεθόδους που μπορούμε να επεξεργαστούμε τις υποθέσεις και τις σκέψεις μας: α) ποιοτική ανάλυση περιεχομένου -και ειδικότερα κριτική ανάλυση λόγου⁵- των σχολικών εγχειριδίων, β) κριτική της εκπαιδευτικής πολιτικής, γ) σύνθεση μιας παιδαγωγικής μέσω της κριτικής διαλεκτικής ανάλυσης.

Προς ανάδειξη των παραπάνω, παραθέτουμε έναν ενδεικτικό τρόπο κατασκευής της υποκειμενικής θέασης της Ιστορίας με τα ιδεολογικά και πρακτικά στοιχεία που αντιστοιχούν στις σύγχρονες καπιταλιστικές διεργασίες, προβαίνοντας σε κριτική ανάλυση λόγου στα περιεχόμενα μιας ενότητας του σχολικού εγχειριδίου της Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού⁶. Για τις ανάγκες λοιπόν της πολιτικοϊδεολογικής μελέτης, επιλέχθηκαν τα κεφάλαια 13-16 της τρίτης (Γ΄) ενότητας του βιβλίου της Ιστορίας του μαθητή της Ε΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, λόγω της βαθιάς πολιτικής απόχρωσης και των επιμέρους πολιτικών μηνυμάτων που αναδύονται, σε συμβολικό ή σε δηλωτικό πεδίο. Η τρίτη ενότητα του βιβλίου έχει εμβληματικό πολιτικό περιεχόμενο, καθώς στις σελίδες της προδιαγράφεται το βασικό πλαίσιο μετάβασης από το Ρωμαϊκό στο Βυζαντινό κόσμο, με αναφορές στις κοινωνικές, δικαιοδικές-νομικές, οικονομικές, πολιτισμικές και πολιτικές δομές, συμπυκνώνοντας την ανάλυση στην παρουσίαση του Βυζαντινού Αυτοκράτορα.

⁵ Η κριτική ανάλυση λόγου αποτελεί ερευνητική μέθοδο που προσεταιρίζεται το μαρξιστικό παράδειγμα και, συνεπώς, κάθε άλλο παρά διακηρύσσει την πολιτική της ουδετερότητα. Αντιθέτως, μάλιστα, αυτοπροσδιορίζεται ως κριτική προσέγγιση που υπηρετεί την ιδέα της κοινωνικής αλλαγής, στο πλευρό πάντα των καταπιεσμένων και στο όνομα της τελικής τους χειραφέτησης. Αποβλέπει δε, στην αποκάλυψη του ρόλου των ρηματικών πρακτικών στην αναπαραγωγή άνισων σχέσεων εξουσίας και θέτει τα πορίσματα της κριτικής ανάλυσης της στην υπηρεσία του αγώνα για μια ριζοσπαστική κοινωνική αλλαγή. Για περισσότερες λεπτομέρειες σχετικά με το μεθοδολογικό εργαλείο της «κριτικής ανάλυσης λόγου», βλ. ενδεικτικά Phillips & Jørgensen (2009).

⁶ Γλεντής, Στ., Μαραγκουδάκης, Ελ., Νικολόπουλος, Ν., & Νικολοπούλου, Μ. (2011). (στ΄ έκδοση). *Ιστορία Ε΄ Δημοτικού. Στα βυζαντινά χρόνια*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Ανάλυση-συζήτηση του περιεχομένου του σχολικού εγχειριδίου Ιστορίας της Ε΄ Δημοτικού Υποενότητα 13

Ανοίγοντας κανείς το βιβλίο στη συγκεκριμένη ενότητα (ενότητα Γ΄), έρχεται σε οπτική επαφή με τον τίτλο ως σημαίνον-λεζάντα που προσανατολίζει τον αναγνώστη: «*Το Βυζαντινό κράτος μια δύναμη που μεγαλώνει*» (σχ. εγχειρίδιο, σ. 41) που, σε συμβολικό επίπεδο, δημιουργεί προσδοκίες για ενασχόληση με μια περίοδο ακμής, ευημερίας και δύναμης της αυτοκρατορίας.

Διαβάζοντας το εισαγωγικό ένθετο, ακριβώς κάτω από τον τίτλο της υποενότητας 13, διαπιστώνεται μια προσπάθεια θετικής προδιάθεσης του αναγνώστη, από την αρχή ακόμη, όσον αφορά το πρόσωπο –και, επομένως, το αξίωμα και την εξουσία- του αυτοκράτορα. Με άλλα λόγια, ο Ιουστινιανός συνδέεται εξ αρχής με την ευρύτερη περίοδο ακμής και δύναμης της αυτοκρατορίας και με την επιμέρους επιτακτική ανάγκη επίλυσης γεωστρατηγικών και εσωτερικών διοικητικών προβλημάτων.

Η συνέχεια δεν εκπλήσσει, γιατί στο κείμενο διευκρινίζονται όσα ήδη υπονοήθηκαν σημειολογικά: στην τρέχουσα δύσκολη συγκυρία, αναλαμβάνει ο νέος αυτοκράτορας, ο οποίος «...διακρινόταν για τις γνώσεις του, την εργατικότητα του και την τόλμη του να αντιμετωπίζει δυσκολίες» (σχ. εγχ., σ. 42), ακόμη και για την ικανότητα να επιλέγει τους πλέον κατάλληλους συνεργάτες⁷.

Τα προσόντα αυτά του εξασφαλίζουν επιτυχείς παρεμβάσεις και θεσπίσεις μιας σειράς γρήγορων και αποτελεσματικών μέτρων για την ήδη αξιολογημένη «...καλή λειτουργία του κράτους και για την άμυνα των συνόρων της αυτοκρατορίας» (σχ. εγχ., σ. 42). Ωστόσο, είναι πολύ ενδιαφέρον να δούμε, στην απαρίθμηση των μέτρων που ακολουθεί, την εξύμνηση των προσόντων του αυτοκράτορα. Δύο από αυτά, τα θεωρούμε εξαιρετικά μεγάλης σημασίας: «κατάργησε τα προνόμια των Δήμων...»(σχ. εγχ., σ. 42) το οποίο, ωστόσο, αναφέρεται από κοινού με το μέτρο για την απαγόρευση των μεγαλοκτηματιών να κατάσχουν τα κτήματα των μικροϊδιοκτητών για χρέη που τους όφειλαν⁸.

Έτσι, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαίτερη υπογράμμιση που περιλαμβάνει το κείμενο στις λέξεις «προνόμια» και «Δήμων», σε αντιστοιχία με το ταυτόχρονα προβεβλημένο μέτρο περί κατάργησης του προαναφερόμενου προνομίου των μεγαλοϊδιοκτητών, υποθέτουμε, ότι

⁷ Σε μια προσπάθεια προσέγγισης των ιστορικών πηγών, σημειώνουμε ότι οι βυζαντινές πηγές παρουσιάζουν τον Ιουστινιανό ως φιλόδοξο, αυταρχικό, πεισματάρη, μεγαλομανή και σπάταλο. Όσον αφορά τους συνεργάτες του, διαφωτιστικά είναι όσα προκύπτουν από την ιστορική βιβλιογραφική έρευνα. Αναφέρουμε επίσης ότι ο Καππαδόκης ήταν ανώτατος κρατικός υπάλληλος με πολλές ικανότητες, αλλά κλέφτης και αισχρός, ο άνθρωπος «με τα μεγάλα σαγόνια». Είχε επινοήσει επίσης ολόκληρο σύστημα βασιανιστηρίων στις φυλακές. Από την άλλη μεριά ο Τριβωνιανός καταγράφεται ως ονομαστός νομικός, αλλά ο πλέον παραδόσιτος (βλ. Κορδάτο, 1974:113-114,122). Όσον αφορά τους στρατηγούς του, ο Βελισάριος θεωρούνταν ικανότατος, ωστόσο, συγκέντρωνε την απόλυτη καχυποψία του Ιουστινιανού, εξαιτίας διαφόρων φημών περί απόπειρας σφετερισμού του θρόνου (εξάλλου, κατηγορήθηκε για επιβουλή και προδοσία τουλάχιστον 4 φορές) και της μεγάλης δημοτικότητας που απολάμβανε στο στράτευμα. Ο Ναρσής συγκέντρωνε τα προσόντα που χρειαζόνταν, για να καταστεί αδιαφιλονίκητος: ήταν θαρραλέος και πείσμων, παρόλο που υπολείπονταν παιδείας. Δεν θεωρείτο επικίνδυνος, γιατί ως ευνούχος, σύμφωνα με τις παραδόσεις, δεν ήταν δυνατό να έχει βλέψεις για διεκδίκηση του θρόνου. Επιπρόσθετα, απολάμβανε της απόλυτης εμπιστοσύνης της Θεοδώρας, γεγονός που από μόνο του λειτουργούσε καταλυτικά (βλ. Λουγγή, 2011:106-108). Άλλωστε, ο Ιουστινιανός, παρόλο που στο σχολικό εγχειρίδιο προβάλλεται ως ιδιαίτερα αποφασιστικός, μάλλον υπέκειτο σε επιρροές ισχυρών προσωπικοτήτων, όπως των στενών συνεργατών του και ιδιαίτερα της συζύγου του. Η Αυγούστα μονοπωλούσε την απόλυτη αδυναμία του αυτοκράτορα, σε σημείο που συχνά τον υποκαθιστούσε κατά τη λήψη αποφάσεων σε σημαντικά ζητήματα (βλ. Χριστοφιλοπούλου, 1996:253-260). Σύμφωνα με τον Ντιλ (2003:63-91) η αυτοκράτειρα ήταν ανενδοίαστη κι αδιάτακτη, φιλόδοξη και μνησικακή, παρασηκηνιακή και ραδιούργα, δεσποτική και βίαιη, συνάμα ευφυέστατη και σαγηνευτική. Ήλεγχε τον αυτοκράτορα απόλυτα, αφού αυτός εμφανιζόταν συχνότατα αναποφάσιτος κι επιρρεπής.

⁸ Στο σχετικό σημείο αναφέρεται ακριβώς: «Κατάργησε τα προνόμια των Δήμων και απαγόρευσε στους μεγαλοκτηματίες να παίρνουν τα κτήματα των μικροϊδιοκτητών γειτόνων τους, για χρέη που τους όφειλαν» (σχολικό εγχειρίδιο, σ. 42).

πρόκειται για ταύτιση των δύο εννοιών (Δήμων και μεγαλοϊδιοκτητών) ως προς την απόλαυση ιδιαίτερων προνομίων⁹.

Ταύτιση, που αναιρείται σε κάποιο σημείο παρακάτω, γιατί οι Δήμοι φέρονται ως εκπρόσωποι του λαού, ενώ αντίθετα, επιρρώνεται σε άλλο σημείο, διαχωρίζοντάς τους και πάλι από τη μεγάλη λαϊκή μάζα: συντελώντας έτσι, στη δημιουργία μιας απόλυτης σύγχυσης μεταξύ των δύο όρων -πολύ σημαντικών και καθοριστικών, για την ορθή κριτική¹⁰ προσέγγιση της ιστορικής περιόδου- που, βέβαια, συμπυκνώνει μια πολύ συγκεκριμένη άποψη και προβεβλημένη προτεραιότητα σχετικά με την απολίτικη και, συνεπώς, αταξική πρόσληψη και κατανόηση της ιστορικής πραγματικότητας¹¹.

Έτσι λοιπόν, το φιλολαϊκό μέτρο της κατάργησης της δυνατότητας κατάσχεσης περιουσιακών στοιχείων του λαού από τους μεγαλοκτηματίες, απογυμνώνεται από το πολιτικό του πλαίσιο –δε συζητούνται οι βαθείς ταξικές ανισότητες που υφίσταντο στην κοινωνία του Βυζαντίου¹² και που καθιστούσαν αναγκαία τη λήψη του συγκεκριμένου μέτρου- και, ταυτόχρονα, επιχειρείται η αποδυνάμωση της υφιστάμενης κοινωνικής αδικίας με την αναφορά της κατάργησης ιδιαίτερων προνομίων και στους Δήμους.

Προκύπτει, έτσι, η αναγκαιότητα λήψης μέτρων κατά της αδικίας, από όποια πλευρά κι αν εκπορεύεται αυτή και προβάλλεται, αυθαίρετα μια γενικευμένη σήψη προς όλες τις κατευθύνσεις, που η κατάδειξη της επισύρει δικαιωματικά την παρέμβαση του αυτοκράτορα ως μιας υπέρτατης αρχής, απόλυτα δίκαιης κι αμερόληπτης ως προς τα επιμέρους συντεχνιακά συμφέροντα: δεν εξιστορούνται οι βίαιες ταξικές συγκρούσεις στη βάση διεκδίκησης διαφορετικών συμφερόντων από ποιοτικά διαφορετικές κοινωνικές ομάδες.

Στα πλαίσια αυτής της «ανιστορικής» παρουσίασης των γεγονότων, οι φορείς πολιτικής

⁹ Οστόσο, λείπει από τη σχολική αφήγηση η παράθεση περαιτέρω ιστορικών στοιχείων που θα καθιστούσαν σαφέστερη την εξιστόρηση. Για παράδειγμα, δεν αναφέρεται ότι η έντονη συμπάθεια του Ιουστινιανού και του συναυτοκράτορα θείου του Ιουστίνου του Α΄ προς το Δήμο των Βένετων, οδήγησε στην απόλυτη άσκηση τρομοκρατίας των τελευταίων προς το τμήμα του λαού που υπαγόταν στον αντίπαλο Δήμο των Πρασίνων, με αποτέλεσμα η κατάσταση να ξεφύγει από τον έλεγχο της κεντρικής εξουσίας και να αναγκάσει τον αυτοκράτορα, πρωτίστως, στη βίαιη καταστολή των γεγονότων και, σε δεύτερη φάση, στην έκδοση αυστηρότατου διατάγματος που απαγόρευε την αταξία σε ολόκληρη την αυτοκρατορία από οποιοδήποτε χρώμα του Ιππόδρομου κι αν προερχόταν. Έτσι, οι Δήμοι τοποθετούνταν σε ίση μοίρα απέναντι στην κρατική εξουσία, η οποία τώρα δε μεροληπτούσε, αλλά ωστόσο, απειλούσε ολόκληρο το λαό και τον οδηγούσε σε εκδήλωση γενικευμένης λαϊκής αγανάκτησης (Λουγγής, ό.π.:114) που εξελίχθηκε σε εξέγερση (βλ. «Στάση του Νίκα», παρακάτω).

¹⁰ Ο Νιούμαν αναφέρει σχετικά ότι εκεί όπου υπάρχει κριτική δύναμη, η ιστορία παύει να είναι ένα βιβλίο με αφηγήσεις και η βιογραφία ένα μυθιστόρημα, ούτε οι διαφόρων ειδών ζωηρές περιγραφές μπορούν να αντικαταστήσουν τους συλλογισμούς (βλ. Γκράμσι, 2005β:42).

¹¹ Κατά το Λουγγή (ό.π.:17,19,28) η αστική ιστοριογραφία ερμηνεύει τα γεγονότα με βάση την ανθρώπινη προσωπικότητα και τις προθέσεις της, παραγνωρίζοντας τις αναγκαίες κοινωνικές διαδικασίες και τις εκάστοτε ιστορικές συγκυρίες μέσα στις οποίες εντάσσεται και δρα το άτομο και η ομάδα: με άλλα λόγια, μη λαμβάνοντας υπόψη τη διαλεκτική σχέση των πραγμάτων. Αντιθέτως, η μαρξιστική αντίληψη της ιστορίας θεωρεί τη βυζαντινή κοινωνία, σε όλες τις επιμέρους περιόδους, μια κοινωνία ταξική, όπου ο χαρακτήρας των συγκρουόμενων τάξεων αλλάζει διαλεκτικά και σε συνάρτηση με τα κοινωνικά συστήματα (δουλοκτητικό και φεουδαρχικό) που διαδέχονται το ένα το άλλο, επαληθεύοντας τον ταξικό χαρακτήρα των κοινωνικών αγώνων.

¹² Σε πείσμα της παράλειψης του σχολικού εγχειριδίου, παραθέτουμε το γνωστό, πολύ χαρακτηριστικό απόσπασμα των Μαρξ & Ένγκελς (1997α:15-16) στην αρχή του «Μανιφέστου του κομμουνιστικού κόμματος», όπου θεωρούμε ότι αποκαθίσταται η ιστορική αλήθεια: «*Η ιστορία όλων των κοινωνιών που υπήρξαν μέχρι σήμερα είναι η ιστορία των ταξικών αγώνων. Ελεύθερος και δούλος, πατρικός και πληθίος, φεουδαλικός κύριος [αριστοκράτης] και δουλοπάροικος, μάστορας και κάλφας, κοντολογίς καταπιεστές και καταπιεζόμενοι, βρίσκονταν σε διαρκή αντιπαράθεση(...)* που κάθε φορά τελείωνε είτε με έναν επαναστατικό ανασχηματισμό ολόκληρης της κοινωνίας είτε με τον κοινό όλεθρο των αντιμαχόμενων τάξεων. Σε παλιότερες ιστορικές περιόδους, βρίσκουμε σχεδόν παντού μια πολύπλοκη διευσθέτηση της κοινωνίας σε ποικίλες τάξεις, μια πολυεπίδη διαβάθμιση της κοινωνικής ιεραρχίας. Στην αρχαία Ρώμη έχουμε πατρικούς, υπείς, πληθείους, δούλους: στο Μεσαίωνα φεουδαλικούς κυρίους [φεουδάρχες], υποτελείς, μαστόρους, καλφάδες, παραγικούς, δουλοπάροικους: και σχεδόν σε όλες αυτές τις τάξεις βρίσκουμε, και πάλι, ιδιαίτερες διαβαθμίσεις(...)».

εξουσίας φαίνεται να αναλαμβάνουν ρόλους προστάτη των δημόσιων λαϊκών συμφερόντων (ο αυτοκράτορας απαγορεύει τις δημεύσεις)¹³.

Τελικά, ο «ελέω Θεού»¹⁴ αυτοκράτορας αποδίδει τη δικαιοσύνη, καταργώντας προνόμια και ανισότητες.

Το έτερο από τα δύο μέτρα, που αξίζουν ιδιαίτερης ανάλυσης, είναι η φορολόγηση των πολιτών «...σύμφωνα με τα εισοδήματά τους»(σχ. εγγ., σ. 42).

Η επιγραμματική αναφορά του βιβλίου σε αυτό δημιουργεί την εντύπωση μιας απόλυτα δίκαιης ρύθμισης, γιατί οδηγείται ο αναγνώστης σε συνειρμούς, στη βάση των οποίων προβάλλεται αδήριτη η ανάγκη να φορολογούνται οι πλουσιότεροι περισσότερο και οι φτωχότεροι λιγότερο. Ωστόσο, αποκρύπτεται το βασικό γεγονός ότι μια, έστω και με μικρότερο ποσοστό, φορολόγηση των εισοδημάτων των φτωχότερων στρωμάτων, δεν εξισώνεται σε καμία περίπτωση με μια φορολόγηση με μεγαλύτερο συντελεστή των ισχυρότερων.

Έτσι προσπερνιέται, το σημαντικότερο σημείο όπου εδραιώνεται η δομή και η λειτουργία μιας εκμεταλλευτικής κοινωνίας. Το γεγονός, δηλαδή, ότι οι φτωχότεροι έχουν ήδη πληρώσει βαρύ το τίμημα με την απόλυτη αλλοτρίωση που έχουν υποστεί μέσω της αποξένωσής τους από τα μέσα της παραγωγής και της μετατροπής τους σε εμπορεύματα με τη δέσμευση του μοναδικού τους περιουσιακού στοιχείου, της εργατικής τους δύναμης, στη βάση της παραγωγής υπεραξίας για τα αφεντικά τους. Αποκρύπτεται επίσης το ερώτημα, γιατί να υπάρχουν ταξικές αντιθέσεις σε μια κοινωνία, γιατί να υπάρχουν πλούσιοι και φτωχοί, αλλά αντιθέτως, θεωρώντας το ως νομοτέλεια, δείχνουμε να το αποδεχόμαστε και να διαπραγματευόμαστε απλά τους όρους συνέχισης της ύπαρξής του.

Έτσι δεν αμφισβητείται η βάση της παθογένειας στην εκμεταλλευτική προφουδαρχική¹⁵

¹³ Ο Κορδάτος (ό.π.: 115-117) αμφισβητεί έντονα τη γενικότερη νομοθετική και διοικητική μεταρρύθμιση του Ιουστινιανού, την οποία σπεύδει να αποδώσει στη διαμόρφωση νέων παραγωγικών σχέσεων στις ανατολικές και δυτικές επαρχίες της αυτοκρατορίας –που καθιστούσαν άκρως αναχρονιστικές και αναποτελεσματικές τις υφιστάμενες διοικητικές και νομοθετικές διατάξεις- και όχι στη φερόμενη μεγαλοφυΐα του αυτοκράτορα. Επιπλέον, ο περιορισμός της υπερσυγκέντρωσης της γης στα χέρια των ισχυρών και η προστασία των μικροαγροτών από τους μεγαλογαιοκτήμονες είχε διπλή προοπτική: απέβλεπε, αφενός, στην αποτροπή ερήμωσης μεγάλων εκτάσεων γης στην επαρχία και τη συνεπαγόμενη πτώση της παραγωγής και, αφετέρου, την αποφυγή δημιουργίας στασιαστικών κινημάτων από τους μικροαγρότες -ιδιαιτέρα των ανατολικών επαρχιών- που αγανακτισμένοι προσχωρούσαν στο κόμμα των μονοφυσιτών που εκπροσωπούσαν από το Δήμο των Πρασίνων -το οποίο βέβαια, αντιτίθετο στα σχέδια του αυτοκράτορα για επέκταση στη Δύση- και δημιουργούσαν χωριστικές τάσεις και εδραίωναν ένα γενικότερο πνεύμα ανταρσίας και αμφισβήτησης προς το πρόσωπο του αυτοκράτορα. Προφανώς, λοιπόν, δεν επρόκειτο για συνειδητή φιλολαϊκή πολιτική ενός κοινωνικού κράτους, που είχε στόχο την αναδιανομή του συλλογικού πλούτου και την απόδοση των μέσων παραγωγής σε όσους τα χρησιμοποιούσαν για να παράγουν. Μάλλον επρόκειτο για αυτό που αναφέρει ο Κορδάτος, ότι: «Η καπιταλιστική κοινωνία, από το τέλος του μεσαίωνα και δώθε, βρήκε στο ρωμαϊκό δίκαιο το καλύτερο σύστημα απονομής της δικαιοσύνης, που εξυπηρετούσε τα συμφέροντά της» (ό.π.:116). Εξάλλου, κατά τον Γκράμσι (2005α: 92) η αναγέννηση του ρωμαϊκού δικαίου, δηλαδή της βυζαντινής κωδικοποίησης της ρωμαϊκής μεθόδου λύσης των προβλημάτων του δικαίου, αντιστοιχεί στην εμφάνιση μιας κοινωνικής ομάδας που επιθυμεί ένα μόνιμο νομοθετικό πλαίσιο, ικανό να θέτει τα όρια της ατομικής βούλησης στα πλαίσια της ευρύτερης πάλης, ώστε να μπορεί να αναπτύξει τις κρυμμένες δυνάμεις της, για την ιστορική αποστολή της να ηγηθεί έναντι των υπολοίπων ομάδων.

¹⁴ Πρόκειται για τη θεωρία του «μοναρχισμού» (regalismo), που υπερασπίζεται την εξουσία του μονάρχη/βασιλιά ως περισσότερο αποτελεσματική και εξαιτίας της θεϊκής καταγωγής της, είτε έμμεσα (μέσω του λαού) είτε άμεσα («ελέω Θεού βασιλεύς») (Γκράμσι, 2005α:99, 180). Σε όλο το χρονικό εύρος της περιόδου του Βυζαντίου, το κύρος και η εξουσία του αυτοκράτορα συντίθενται στη βάση της απόλυτης ιδέας της θεϊκής του καταγωγής. Ολόκληρος ο πολιτισμένος κόσμος ανήκει στον «εκλεκτό του Θεού» αυτοκράτορα, ο οποίος ρυθμίζει τόσο τα του κράτους όσο και τα του κλήρου και της εκκλησίας (Mango, 2006:73-74 και Γλύκατζη-Αρβελέρ, 2011).

¹⁵ Αξίζει να σημειωθεί ωστόσο ότι, κατά τη μαρξιστική ιστοριογραφία, παρόλο που οι φουδαρχικές σχέσεις παραγωγής είναι εκείνες που κυριαρχούν στο μεγαλύτερο μέρος της Ιστορίας του Βυζαντίου, η περίοδος μεταξύ 4^{ου} και 7^{ου} αι. -η περίοδος, δηλαδή, όπου εντάσσεται και η βασιλεία του Ιουστινιανού- θεωρείται ως περίοδος κατάρρευσης του δουλοκτητικού συστήματος και όχι ακόμη ως προφουδαρχική (η τελευταία περιοδολογείται μεταξύ του 7^{ου} και του 9^{ου} αι.) (βλ. Λουγγή, ό.π.:25).

κοινωνία του Βυζαντίου κατά την εποχή του Ιουστινιανού, και το ενδιαφέρον εντοπίζεται σε μια προσπάθεια εξωραϊσμού του εκμεταλλευτικού καθεστώτος, εφευρίσκοντας, με επικοινωνιακού τύπου πρακτικές, μια ηθική της άρχουσας τάξης που ενδιαφέρεται να αμβλύνει τις υφιστάμενες ανισότητες, λαμβάνοντας μέτρα που, αντιθέτως, τις νομιμοποιούν και τις καθιερώνουν.

Η υποενοότητα προς το τέλος της, αναπαράγει περισσότερες συγχύσεις, με αναφορές σχετικά με τα αποτελέσματα των παραπάνω μέτρων. Η έντονη υπογράμμιση του όρου «μεταρρυθμίσεις», υποκαθιστά μια απολογητική διάθεση σχετικά με την απόκρυψη και διαστρέβλωση του ρεφορμιστικού χαρακτήρα των συγκεκριμένων μέτρων που ονομάστηκαν στο κείμενο «μεταρρυθμίσεις»¹⁶.

Επιπλέον, λαός και δήμοι αντιμετωπίζονται σαν δύο διακριτά μορφώματα -με διαφορετικά κι αντίθετα συμφέροντα- που, εντελώς ανιστορικά κι αυθαίρετα, τοποθετούνται το ένα έξω από το άλλο¹⁷.

Έτσι, ο λαός φέρεται ικανοποιημένος από τα μέτρα, σε αντιπαράθεση με τους Δήμους που φαίνεται να ενοχλούνται και, ακόμη περισσότερο, με τους προνομιούχους που θίγονται άμεσα. Εκείνο που αναδεικνύεται αλώβητο κι ενισχυμένο από την ασάφεια και τις αντιφάσεις της όλης διήγησης, είναι το κύρος του αυτοκράτορα, και η αίσθηση ενός φιλολαϊκού και δίκαιου άρχοντα.

Έτσι, οι ιστορικά τεκμηριωμένες, συνεπείς προσπάθειες του θρόνου να χειραγωγήσει το λαό, διαιρώντας τον και αποξενώνοντάς τον από τα δικά του συλλογικά όργανα (βλ. Δήμους) με σκοπό την εξυπηρέτηση των εκάστοτε πολιτικών βλέψεων, φαίνεται να αποτυπώνεται με συνέπεια στο κείμενο, δημιουργώντας ταυτόχρονα το ερώτημα, *πώς είναι δυνατό να είναι ικανοποιημένος ένας λαός, όταν θίγονται οι σύλλογοι και οι οργανώσεις του.*

Από το κείμενο, βέβαια, δεν απουσιάζει η απόδοση μιας οικονομικίστικης πολιτικής που προβαίνει σε περικοπές στα εισοδήματα των πολιτών, για να εξοικονομηθούν χρήματα, τα οποία και διατίθενται σε μεγάλο ποσοστό για στρατιωτικούς εξοπλισμούς,¹⁸ προκειμένου να

¹⁶ Το σχετικό χωρίο στο κείμενο έχει ως εξής: «...Οι μεταρρυθμίσεις αυτές ικανοποίησαν το λαό, αλλά ενόχλησαν τους δήμους και δυσαρέστησαν τους προνομιούχους. Έφεραν όμως στο κράτος πολλά χρήματα, με τα οποία ο Ιουστινιανός έκανε έργα σημαντικά για την εποχή του...» (σχ. εγχειρίδιο, σ. 42).

¹⁷ Στη σχετική βιβλιογραφία των Βυζαντινών χρόνων περιλαμβάνονται εκτενείς περιγραφές των Δήμων, ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της διοίκησης του Βυζαντινού κράτους. Αναφέρονται χαρακτηριστικά, ότι επρόκειτο για οργανωμένα τμήματα του λαού και θεωρούνταν πολύ φυσικό για τον οποιονδήποτε πολίτη (ακόμη και για τον αυτοκράτορα) να ανήκει σε έναν από αυτούς. Το ενδιαφέρον των λαϊκών στρωμάτων για τους Δήμους ήταν πολύ μεγάλο, ακόμη και του γυναικείου πληθυσμού. Αρχικά ήταν επιφορτισμένοι με τη διεξαγωγή των αρματοδρομιών στον Ιππόδρομο (αθλητικά σωματεία), με την πάροδο των χρόνων, ωστόσο, απέκτησαν πολιτική ισχύ και οργάνωση στη βάση διακριτών κοινωνικών και θρησκευτικών γνωρισμάτων. Έτσι, για παράδειγμα, οι Πράσινοι ήταν πολυαριθμότεροι και λαϊκότεροι με συμπάθεια προς το μονοφυσιτισμό, ενώ οι Βένετοι ολιγάριθμοι, αριστοκρατικότεροι και έκλιναν προς την Ορθοδοξία. Ανάλογη ήταν και η προσπάθεια πολιτικής χειραγώγησής τους, ως κομματικά όργανα, από τους διάφορους αυτοκράτορες κατά τη διάρκεια της Βυζαντινής Ιστορίας (χαρακτηριστική η περίπτωση κομματικής χρησιμοποίησης των Βένετων από τον Ιουστινιανό). Σε περιόδους έκτακτης ανάγκης συνέβαλλαν ακόμη και στην οργάνωση της άμυνας της πόλης. Τέλος, είχαν το δικαίωμα δημόσιας έκφρασης παραπόνων για την εκάστοτε αυτοκρατορική πολιτική, προς τη σύγκλητο και ενώπιον του ίδιου του αυτοκράτορα, πριν τη τέλεση των αγώνων μέσα στον Ιππόδρομο. Προφανώς, επρόκειτο για ένα είδος θεσμού που λειτουργούσε ως πολιτικό μέσο πίεσης της εκάστοτε πολιτικής του Θρόνου -μαζί με την Εκκλησία και, λιγότερο, τη Σύγκλητο- ένα μέσο ελέγχου του θεσμού της απόλυτης μοναρχίας. Ήταν οι μόνες πολιτικές οργανώσεις με δημοκρατική ιδεολογία (βλ. σχετικά, Κορδάτο, 1974:128, Χριστοφιλοπούλου, 1996:260-266 και Λουγγή, ό.π.:113-114).

¹⁸ Η διαχρονικότητα των αντιλαϊκών μέτρων, που εφαρμόζονται στη βάση αντίστοιχα αντιλαϊκών πολιτικών, αναδύεται από το σύνολο των μαρξιστικών αναλύσεων. Για την οικονομία της παρούσας συζήτησης, ωστόσο, περιοριζόμαστε σε σχετική αναφορά του Μαρξ (2011:52-53), όπου αναλύεται η οικονομική κρίση ως δομικό στοιχείο του καπιταλιστικού συστήματος. Αναφέρει, λοιπόν, χαρακτηριστικά ότι, παρόλο που μεταξύ πολέμου και κρίσης δεν υφίσταται οποιαδήποτε σύνδεση (η τελευταία προηγείται κατά πολύ του πρώτου), είναι καθαρό ωστόσο, ότι ο πόλεμος οξύνει επικίνδυνα τις προϋπάρχουσες οικονομικές

ικανοποιηθεί η προαποφασισμένη μεγαλομανής κι επεκτατική πολιτική του αυτοκράτορα¹⁹.

Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην κοπή χρυσών νομισμάτων που επιβάλλονται στις ανταλλακτικές σχέσεις διεθνώς (παγκόσμιο χρήμα),²⁰ δημιουργώντας συνθήκες υπέρβασης μιας περιορισμένης στο εσωτερικό του κράτους λειτουργίας τους, αποκλειστικά ως μέσων αγοράς –με τη μορφή εθνικών νομισμάτων ως μέσων κυκλοφορίας και ανταλλαγής αξιών χρήσης- και ανάδειξής τους σε παγκόσμιο χρήμα. Έτσι προοιωνίζεται η διαμόρφωση της παγκόσμιας αγοράς, στα πλαίσια της οποίας αυτό (το παγκόσμιο χρήμα) λειτουργεί και με τις τρεις ιδιότητές του: ως μέσο πληρωμής, αγοράς και ως κοινωνική ύλη του πλούτου, όταν βέβαια δε διαταράσσονται οι καθιερωμένες ισορροπίες στις ανταλλαγές των ειδών μεταξύ των χωρών (βλ. σχετικά, Μαρξ, 2010α:234-242 και Μαρξ, 2010β:186-189).

Έτσι, φαίνεται να συμπληρώνεται το ψηφιδωτό της Ιουστινιάνειας πολιτικής, ενός ιμπεριαλισμού, όπου τα όπλα εδραίωνουν ό,τι έχει προηγουμένως κατακτηθεί σε οικονομικό επίπεδο. Με άλλα λόγια, τα βυζαντινά νομίσματα κυριαρχούν στην παγκόσμια αγορά, μονοπωλούν τις παγκόσμιες συναλλαγές και η ισχύς τους επικυρώνεται, εν τέλει, με τα όπλα. Είναι απολύτως αναγκαία ωστόσο, η αποφυγή οποιασδήποτε αναγωγής της εν λόγω ιστορικής πραγματικότητας στα χαρακτηριστικά του καπιταλιστικού και νεοφιλελεύθερου τρόπου κοινωνικοοικονομικής οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών -παρά τις εντυπωσιακές, είναι αλήθεια, ομοιότητες- προκειμένου να αποφευχθεί ο μηρυκασμός θεωρητικών παρεξηγήσεων των πρώτων δεκαετιών του 20ού αιώνα²¹.

Στα πλαίσια, επιπλέον, μιας γενικότερης θετικής αξιολόγησης της πραγματοποιηθείσας μεταρρύθμισης δεν λείπει η αναφορά σε κατασκευή έργων υποδομής²². Ακόμη και η απόκτηση της τεχνολογίας σχετικά με την παραγωγή μεταξιού, χρησιμοποιείται για την προπαγάνδισια μιας επιτυχούς πολιτικής του θρόνου σε όλα τα ζητήματα.

Βέβαια, δεν πρέπει να μας διαφεύγει και το γεγονός του πλήρους διαχωρισμού του κράτους από τους πολίτες του γιατί, παρά τη δυσaréσκεια που προκάλεσαν τα μέτρα σε δήμους και προνομιούχες τάξεις (στο σύνολο του λαού, δηλαδή), το κράτος πλουτίζει και εξοπλίζεται.

Σε πείσμα, της «ουδέτερης» και μη πολιτικής αφήγησης που επιχειρείται, αναδεικνύεται η λειτουργία του κράτους ως μηχανισμού καταπίεσης, καταστολής και εξυπηρέτησης των συμφερόντων μιας κυρίαρχης ελίτ, ως μηχανισμού αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας.

Ένα τέτοιο κράτος είναι επόμενο να δυναμώνει σε βάρος των ίδιων των υλικών όρων

δυσκολίες και η συνέχισή του συνεπάγεται αύξηση της φορολογίας, ενώ οι αυξανόμενοι φόροι, σίγουρα δεν αποτελούν γιατρικό για τα ολοένα μειούμενα εισοδήματα.

¹⁹ Για την επίμονη επιδίωξη της μεγάλης ρωμαϊκής ιδέας -που χαρακτηρίζει γενικότερα τον 6^ο αι. και ιδιαίτερα τον Ιουστινιανό- και τη μεγαλομανή πολιτική του, που οδήγησε στην παρακμή και την καταστροφή του κράτους από τις αδιάκοπες στρατιωτικές επιχειρήσεις, βλ. Γλύκατζη-Αρβελέρ (2011:28-32).

²⁰ Ο Λένιν στο βιβλίο του: «Για τον Μαρξ και το μαρξισμό» σχολιάζει, μεταξύ άλλων, εκτενή αποσπάσματα από τον Α' τόμο του Κεφαλαίου του Μαρξ, όπου το χρήμα παρουσιάζεται ως το ανώτατο προϊόν εξέλιξης της ανταλλαγής και της εμπορευματικής παραγωγής και με τη μορφή του χρυσού αποτελεί το γενικό ισοδύναμο, μέσω του οποίου ανταλλάσσονται όλα τα εμπορεύματα και που στις διάφορες μορφές του (απλό εμπορευματικό ισοδύναμο ή μέσο κυκλοφορίας ή μέσο πληρωμής, θησαυρός και παγκόσμιο χρήμα) αντανάκλα πολύ διαφορετικές βαθμίδες της κοινωνικής διαδικασίας της παραγωγής (βλ. σχετικά Λένιν, 2011:46-47).

²¹ Ο Γκράμσι (χ.χρ.:135) γράφοντας στη γυναίκα του από τη φυλακή, προτείνει τη μετάφραση ενός βιβλίου με τίτλο: «Ο καπιταλισμός στον αρχαίο κόσμο», όπου καταδικάζονται ανοιχτά η τάση να θεωρείται καπιταλιστική κάθε νομισματική κοινωνία. Τάση, την οποία δημιούργησε κάποιος Μόμσεν και προκάλεσε την ανοιχτή μομφή του ίδιου του Μαρξ.

²² Πρέπει να πούμε, ωστόσο, ότι η σχετική αναφορά σε έργα υποδομής, δεν αντανάκλα το μέγεθος της ιστορικά επιβεβαιωμένης τάσης του αυτοκράτορα για καλλιτεχνική δημιουργία και της αγάπης του για την ανέγερση οικοδομημάτων που υπήρξε παροιμιώδης (βλ. Χριστοφιλοπούλου, 1996:300-301), αφού περιορίζεται σε έργα που αφορούν αποκλειστικά στο οδικό δίκτυο.

ύπαρξης των πολιτών του, να εξοπλίζεται, να καταστέλλει, να δρα ιμπεριαλιστικά, να διαιρεί και να βασιλεύει. Με άλλα λόγια, παύει να είναι –ή δεν υπήρξε ποτέ του– ένα μόρφωμα που στοιχειοθετείται στη βάση των λαϊκών συμφερόντων και αναγκών, παρά ένας σχηματισμός που ξεπηδάει από αυτήν καθ' εαυτή την αδιάκοπη πάλη των τάξεων, που μπορεί να έγινε απόλυτα σαφής με τη μετέπειτα εδραίωση του καπιταλιστικού συστήματος, ωστόσο, υφίσταται αναμφίβολα και στα χρόνια της φεουδαρχίας.²³ Έτσι, αυτό το κράτος, της καταπίεσης και της καταστολής, αποτελεί όχημα υλοποίησης των κατακτητικών ονείρων που συγκεκριμενοποιούνται στο πρόσωπο της απόλυτης φιγούρας εξουσίας, του αυτοκράτορα: «Όλα αυτά έκαναν το Βυζάντιο πλούσιο και δυνατό και τον αυτοκράτορα έτοιμο να ζωντανέψει το όνειρό του: να φτάσει τη βυζαντινή αυτοκρατορία στα παλιά σύνορα της ρωμαϊκής» (σχ. εγγ., σ. 43).

Ξεχωριστό ένθετο, προς το τέλος της ενότητας, πληροφορεί για ένα πολιτικό ατόπημα του αυτοκράτορα, να κλείσει τη Φιλοσοφική Σχολή της Αθήνας, αιτιολογώντας τη συγκεκριμένη ενέργεια ως προσπάθεια εξάλειψης κάθε εστίας συντήρησης της αρχαίας θρησκείας. Το γεγονός αυτό, θα λέγαμε ότι παραβιάζει τη βασική και κατοχυρωμένη από παλιότερα (βλ. διάταγμα των Μεδιολάνων) αρχή της ανεξιθρησκείας, ωστόσο με αντίθετη φορά στη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο, ενώ προσβάλλει το ελεύθερο πνεύμα της χριστιανικής διδασκαλίας, προσβλέποντας στη βίαιη επιβολή της²⁴.

Ωστόσο, από τη σχετική ιστορική βιβλιογραφία της περιόδου, μάλλον προκύπτει, ότι η ενέργεια του Ιουστινιανού να κλείσει τη Φιλοσοφική Σχολή, δεν απέβλεπε στην επιβολή του Χριστιανισμού έναντι της θρησκείας των εθνικών τόσο, όσο στην παρεμπόδιση εξάπλωσης της ελληνικής πνευματικής και πολιτιστικής παράδοσης²⁵.

Ανάλογες πολιτικές αναδεικνύουν τον απολυταρχικό χαρακτήρα διακυβέρνησης της

²³ Στα βιβλία του: «Κράτος και επανάσταση» και «Για το Μαρξ και το μαρξισμό» ο Λένιν καταπιάνεται με την έννοια του κράτους, συζητώντας την στη βάση των πολλών και εκτεταμένων αναφορών και αναλύσεων αυτής από τους Μαρξ και Ένγκελς, παραπέμποντας ταυτόχρονα σε σχετικά αποσπάσματα της πλούσιας αρθρογραφίας τους (βλ. ενδεικτικά, Λένιν 2007:20-27 και 2011:63-65, αντίστοιχα). Χαρακτηριστική είναι σχετική αναφορά του στον Ένγκελς, σύμφωνα με την οποία *το κράτος γεννιέται μέσα στις ταξικές αντιθέσεις και γίνεται το κράτος της οικονομικά κυρίαρχης τάξης που, με αυτό τον τρόπο, καθίσταται και πολιτικά κυρίαρχη έναντι των υπόλοιπων τάξεων. Έτσι, το αρχαίο κράτος ήταν κράτος των δουλοκτητών για την υποταγή των δούλων, το φεουδαρχικό κράτος ήταν το όργανο των ευγενών για την υποταγή των δουλοπάροικων αγροτών και το σύγχρονο αντιπροσωπευτικό κράτος είναι το όργανο εκμετάλλευσης των μισθωτών εργατών από τους καπιταλιστές. Αναπόφευκτα ακολουθεί, κατά τον Ένγκελς (2003:57), ο αγώνας της καταπιεζόμενης τάξης ενάντια στην πολιτική κυριαρχία. Η συγκεκριμένη διαπίστωση είναι εξαιρετικά χρήσιμη στην περαιτέρω εξέλιξη της παρούσας συζήτησης, όπου επιχειρούμε να αμφισβητήσουμε τον αντιδιαλεκτικό, μη υλιστικό, ιδεαλιστικό τρόπο με τον οποίο ερμηνεύεται και διδάσκεται η ιστορία στους μαθητές μας.*

²⁴ Ο Κορδάτος (ό.π.: 118-119) αναφέρεται, εξάλλου, με αρκετές λεπτομέρειες στη διωκτική πολιτική του Ιουστινιανού απέναντι σε ανθρώπους άλλων θρησκευμάτων –αρχικά ενάντιον των Εβραίων, οι οποίοι εξαιτίας της οικονομικής τους επιφάνειας κατάφεραν να παραχωρήσουν τη σκυτάλη στους αιρετικούς Σαμαρείτες της περιοχής της Παλαιστίνης και, στη συνέχεια, εναντίον των εθνικών (ειδωλολατρικών) πληθυσμών της Ανατολής που εκχριστιανίζονταν, για να γλιτώσουν τα βασανιστήρια.

Επίσης, ο Κωλέττας (2008) πραγματοποιεί μια ευρύτατη κριτική της γενικότερης πολιτικής και της προσωπικότητας του Ιουστινιανού, αποκλειστικά στη βάση των αντιδραστικών του θέσεων απέναντι στην αρχαία ελληνική θρησκεία. Παρόλο που θεωρούμε ότι η κριτική του συγκεκριμένου συγγραφέα δε στερείται τεκμηρίωσης, ωστόσο περιορίζεται σε ανιστορικές και αντιδιαλεκτικές, ιστορικά αφελείς εκτιμήσεις και ερμηνείες, αφού δε συμπεριλαμβάνει μια σειρά άλλων παραμέτρων, που δεν εξαντλούνται, ούτε συνοψίζονται απαραίτητα γύρω από τις θρησκευτικές πεποιθήσεις ενός μονάρχη, ο οποίος κάθε άλλο παρά εμφορούνταν ή άγονταν από ανάλογες μεταφυσικές ανησυχίες, αλλά αντιθέτως διακρίνονταν για τις υπέρμετρες ιμπεριαλιστικές και ηγεμονικές του τάσεις.

²⁵ Η Χριστοφιλοπούλου (ό.π.:272-273) αναφέρει σχετικά ότι ο Ιουστινιανός, μπορεί σε θέματα ήσσονος πολιτικής σημασίας να υιοθετεί μετριοπαθή στάση, όσον αφορά την ελληνική πνευματική παράδοση (π.χ. συνεργασία με τον εθνικό Τριβωνιανό), ωστόσο σε θέματα υψηλής πολιτικής οι θέσεις του είναι απαρέγκλιτες από την πολιτική και ιδεολογική του κατεύθυνση, που αποβλέπουν σταθερά στην ανασύσταση του ρωμαϊκού αυτοκρατορικού ιδεώδους, του ιδεώδους της ανασύνδεσης της αυτοκρατορίας με το ρωμαϊκό παρελθόν, μακριά από κάθε ελευθεριακή ροπή της ελληνικής Ανατολής.

αυτοκρατορίας και σαφείς τάσεις συγκέντρωσης της απόλυτης εξουσίας σε ένα πρόσωπο, σε εκείνο του αυτοκράτορα. Γεγονός που, ωστόσο, αποσιωπάται στο σχολικό εγχειρίδιο.

Ένα επιπλέον ένθετο στο τέλος, περιλαμβάνει επιγραμματικά τα ονόματα των βασικών συνεργατών του αυτοκράτορα, χωρίς ιδιαίτερες πληροφορίες για το έργο του καθενός, παρά μόνο για τις ιδιότητές τους και με μία φράση που τους χαρακτηρίζει συνολικά, σχετικά με τις ιδιαίτερες ικανότητες και την ταπεινή -και όχι την αριστοκρατική- καταγωγή τους, υπονοώντας την πλατιά αντίληψη και την οξεία κρίση του αυτοκράτορα, που επέλεγε τους συνεργάτες του με ιδιαίτερο αισθητήριο που δεν εμποδιζόταν από ταξικές αγκυλώσεις. Δίνεται, έτσι, η εντύπωση της ύπαρξης ίσων ευκαιριών ανέλιξης στην κοινωνική ιεραρχία, ακόμη και στις ύπατες θέσεις διοίκησης, ατόμων από τα πλέον ταπεινά κοινωνικά στρώματα: «Όλοι διακρίνονταν για τις ικανότητές τους και όχι για την αριστοκρατική καταγωγή τους» (σχ. εγχ., σ. 44).

Ωστόσο, αυτή καθαυτή η ιδιαίτερη προβολή της συγκεκριμένης διάστασης στην περίπτωση των συνεργατών του αυτοκράτορα, αποκαλύπτει την πάγια πρακτική ανέλιξης στα ύπατα αξιώματα αποκλειστικά των γόνων της τότε αριστοκρατίας.

Πρακτική που δεν ανατρέπεται από απλές εξαιρέσεις περιπτωσιολογικού χαρακτήρα. Ας μην ξεχνούμε ότι η άρχουσα τάξη παραχωρεί ενίοτε το δικαίωμα σε μειοψηφίες ατόμων από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα να ανέρχονται σε διευθυντικές θέσεις, επιτρέποντας μian ελεγχόμενη και περιορισμένη κοινωνική κινητικότητα που λειτουργεί, κατά κανόνα, υπέρ των συμφερόντων της.

Εξασφαλίζεται, με αυτό τον τρόπο, μια επίφαση δημοκρατικής λειτουργίας του συστήματος που συσκοτίζει την ύπαρξη ενός απόλυτου, κατά τα άλλα, καταμερισμού ρόλων -ο οποίος απαρέγκλιτα αναπαράγεται μέσα από τους υπάρχοντες ιδεολογικούς μηχανισμούς του κράτους- και δίνει χώρο στην ελπίδα, εξασφαλίζοντας την κοινωνική συναίνεση των λαϊκών τάξεων στη διαίωνιση της εκμετάλλευσης που υφίστανται από την τάξη που κυριαρχεί επάνω τους.

Επιπρόσθετα η ταπεινή καταγωγή των ατόμων που τους επιτρέπεται η κοινωνική άνοδος, στην πλειοψηφία των περιπτώσεων, δεν τους αποτρέπει από το να υπηρετούν με πάθος τα συμφέροντα των καταπιεστών της τάξης τους μέσα από τις νέες θέσεις που τους παραχωρήθηκαν.

Εξάλλου, η αδίστακτη στάση των Βελισάριου και Ναρσή κατά τη σφαγή 30.000 ανθρώπων μέσα στον Ιππόδρομο, ενισχύει το επιχείρημα ότι αποτελεσματικότερος κοινωνικός έλεγχος και καταστολή των εκμεταλλευόμενων τάξεων επιτυγχάνεται με εξαγορασμένους επιστάτες με ταπεινή καταγωγή²⁶.

Υποενότητα 14

Στη συγκεκριμένη υποενότητα παρουσιάζεται, επιφανειακά ένα ιστορικό γεγονός μείζονος σημασίας, τόσο για τη συγκεκριμένη ιστορική περίοδο όσο και για ολόκληρη την περίοδο του

²⁶ Πρόκειται για εκείνο το φαινόμενο που ονομάζει ο Φρέιρε (1977:43) «ταύτιση με το δυνάστη», το πρώτο στάδιο της πάλης, του αγώνα προς τη χειραφέτηση, όπου ο καταπιεζόμενος βρίσκει στο δυνάστη του το πρότυπο του ανδρισμού και εξελίσσεται τυραννικότερος από τους τυράννους του στη συμπεριφορά του προς τους συντρόφους του, όταν του δοθεί μια θέση με κάποια εξουσία. Έτσι: «(...)Σπάνια ο αγρότης που "προάγεται" σε επιστάτη δεν γίνεται πιο τυραννικός στους πρώην συντρόφους του από τον ίδιο τον ιδιοκτήτη(...)».

αρχαίου και του φεουδαρχικού κόσμου· το γεγονός της «Στάσης του Νίκα»²⁷.

Από τον τίτλο ακόμη, καταβάλλεται προσπάθεια προϊδεασμού του αναγνώστη για την αρνητική χροιά του γεγονότος, αναδεικνύοντας τους Δήμους ως ταραχοποιά στοιχεία, που διαταράσσουν την κοινωνική ειρήνη που χαρακτηρίζει την πρωτεύουσα:

«Οι Δήμοι αναστατώνουν την πρωτεύουσα με τη “στάση του Νίκα”» (σχ. εγχ., σ. 45).

Η άδικη στάση των Δήμων που υπονοείται σημειολογικά στον τίτλο με τη λέξη «αναστατώνουν», αναδεικνύεται έντονα στο αμέσως παρακάτω ένθετο, όπου οι αντιδράσεις των Δήμων και οι συνεπαγόμενες ταραχές αποδίδονται απόλυτα στο γεγονός ότι: *«Οι μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού ενόχλησαν τους προνομιούχους και τους Δήμους(…)» (σχ. εγχ., σ. 45).*

Επιπλέον, στο συγκεκριμένο αυτό ένθετο, τονίζεται θετικά η στάση της αυτοκράτειρας Θεοδώρας, η οποία: *«...στήριξε τον Ιουστινιανό και τον έπεισε να μην παραιτηθεί» (σχ. εγχ., σ. 45)*, γεγονός που καταλήγει στη βίαιη καταστολή της «Στάσης» από την αυτοκρατορική φρουρά: *«Η αυτοκρατορική φρουρά έπνιξε στο αίμα τη “στάση του Νίκα”» (σχ. εγχ., σ. 45).*

Δυο ρηματικές εκφράσεις, «στήριξε» και «έπνιξε στο αίμα» φανερώνουν και το λανθάνον περιεχόμενο του μηνύματος, που επιχειρείται να μεταδοθεί. Έτσι, η Θεοδώρα στηρίζει τον άνδρα της στις δύσκολες στιγμές, αποδεικνύοντας το μεγαλείο της ως συναυτοκράτειρας (Αυγούστας) και την αξία της ως συζύγου, ενώ ταυτόχρονα αναδεικνύεται σε όλο του το μεγαλείο ο κατασταλτικός μηχανισμός του κράτους που δρα τιμωρητικά και προβαίνει σε μια κατάφωρη επίδειξη ισχύος, πνίγοντας στο αίμα κάθε λαϊκή αντίδραση και συμβάλλοντας ταυτόχρονα στον παραδειγματισμό των νέων γενεών, στις οποίες και αποβλέπει η αφήγηση.

Το δίκιο του αυτοκράτορα δεν επιδέχεται αμφισβήτηση, η ιστορία αποφάνθηκε και το πλαίσιο στο οποίο εκτυλίσσεται ολόκληρη η περαιτέρω αφήγηση, έχει ήδη τοποθετηθεί.

Έτσι, αναφέρεται ότι οι μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού ενόχλησαν συμφέροντα και οδήγησαν τους επικεφαλής των Δήμων στη διατύπωση παραπόνων προς τον ίδιο. Αυτός, τους άκουσε με πολλή προσοχή, αλλά δεν ενέδωσε, με αποτέλεσμα να ξεσπάσουν βίαιες ταραχές, που κλιμακώθηκαν σε όλη την πρωτεύουσα.

Είναι ενδιαφέρουσα η απόδοση αυτούσιου του αποσπάσματος²⁸, από το οποίο απουσιάζει κάθε ιστορική ακρίβεια. Έτσι, ξεσπούν ταραχές μεταξύ των Πρασίνων και των Βένετων χωρίς, να καμία αναφορά στα αίτια και στην αφορμή της λαϊκής αυτής αντίδρασης.

Ενώ, η φρουρά προσπαθεί να τους χωρίσει, ξαφνικά οι δύο παρατάξεις ενώνονται ενάντια της. Το σκηνικό, όπως παρουσιάζεται, παραπέμπει σε καταστάσεις σύγκρουσης μεταξύ οπαδών ποδοσφαιρικών ομάδων σήμερα, όπου το αγελαίο ένστικτο, ο φανατισμός και η λατρεία του σωματείου μετατρέπονται σε ιδεολογία, που οδηγεί με τη σειρά της σε τυφλή βία. Αφήνεται να εννοηθεί ότι το πλήθος έδρασε απερίσκεπτα και χωρίς καμία προφανή αιτία. Με τον τρόπο αυτόν υποβαθμίζεται ο κατά τα άλλα σαφέστατος οικονομικός, πολιτικός και κοινωνικός χαρακτήρας του όλου συμβάντος, αποκρύπτονται και διαστρέφονται σημαντικά

²⁷ Μπορεί η «Στάση του Νίκα» να αποτέλεσε μια λαϊκή εξέγερση που ξεκίνησε ως κίνημα λαϊκής διαμαρτυρίας και, ως τέτοιο, να μην είχε καμιά αντικειμενική προϋπόθεση να επικρατήσει τελικά, ωστόσο, με αυτήν αναμφισβήτητα δοκιμάστηκαν τα όρια της αντίστασης του λαού και εκείνα της άρχουσας τάξης, ενώ οι σχέσεις μεταξύ τους θα διαρραγούν οριστικά. Τίποτε πια δε θα είναι όπως πρώτα (βλ. Λουγγή, ό.π.:117-118).

²⁸ *«Οι μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού έβαλαν τάξη στη λειτουργία των υπηρεσιών του κράτους και επέβαλαν έλεγχο στα έσοδα και των Δήμων. Αυτό ενόχλησε τους οργανωτές των υποδρομιών και οι αρχηγοί τους μετέφεραν τα παράπονα και τη δυσανεξία τους στον αυτοκράτορα. Ο Ιουστινιανός τους άκουσε με προσοχή, αλλά δεν άλλαξε τις αποφάσεις του»(σχ. εγχ., σ. 45).*

ιστορικά στοιχεία, που κρίνεται αναγκαίο να περιγραφούν συνοπτικά ως απαραίτητα για την κριτική αποδελτίωση της συγκεκριμένης ιστορικής συγκυρίας²⁹. Δεν εξηγείται επιπλέον, για ποιο λόγο το μαινόμενο πλήθος καταφέρεται και εναντίον συνεργατών του αυτοκράτορα και, συγκεκριμένα, εναντίον του Καππαδόκη και του Τριβωνιανού³⁰.

Γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στην επέκταση των ταραχών και έξω από τον ιππόδρομο, σε όλη την πρωτεύουσα, και στην εκτροπή τους σε βανδαλισμούς δημόσιων κτηρίων, ανάμεσα στα οποία συγκαταλέγεται και η Αγία Σοφία, στην οποία γίνεται ιδιαίτερη αναφορά, εξαιτίας της καταλυτικής επίδρασης του ακούσματος της στο θυμικό των Ελλήνων και παρά το γεγονός ότι δεν πρόκειται για τη γνωστή Αγια-Σοφιά, η οποία δεν είχε ακόμη κτισθεί, αλλά για μία άλλη εκκλησία που προϋπήρξε στην ίδια θέση.

Ακόμη, η σύγχυση για τον αναγνώστη σε ιστορικό καταδηλωτικό, αλλά και ιδεολογικό πεδίο επιτείνεται με την αναφορά ότι στα γεγονότα προστίθενται «(...)πολλοί δυσαρεστημένοι κάτοικοι της Πόλης» (σχ. εγχ., σ. 46), χωρίς να ξεκαθαρίζεται από τι ήταν δυσαρεστημένοι αυτοί και, κάτω από ποια λογική δεν εντάσσονταν εξαρχής στους Δήμους.

Η αφήγηση συνεχίζει «ανιστορικά»: «μάταια ο Ιουστινιανός και οι ηγέτες των Δήμων προσπάθησαν να ηρεμήσουν το πλήθος και να περιορίσουν τους στασιαστές(...)»³¹ (σχ. εγχ., σ. 46).

²⁹ Οι μεταρρυθμίσεις του Ιουστινιανού ήταν στην ουσία μια πολιτική, που εξυπηρετούσε τις προσωπικές υπέρμετρες φιλοδοξίες να κυριαρχήσει σε Ανατολή και Δύση και να επαναφέρει τη Βυζαντινή αυτοκρατορία στα σύνορα της παλιάς ρωμαϊκής. Έτσι, η μεγάλη αγωνία ήταν να προσαρτηθεί τα εδάφη της Δύσης με τις ευλογίες του Πάπα και της Ορθοδοξίας vs των επαρχιών της Ανατολής, που είχαν ασπασθεί το μονοφυσιστικό. Παραδοσιακά, ο προσφιλής Δήμος ήταν εκείνος των Βένετων, από την εποχή που κυβερνούσε ο θεός του ο Ιουστίνος. Ωστόσο, οι φιλοδοξίες του για επέκταση στη Δύση, που μεταφράστηκε σε πολυετείς κατακτητικούς πολέμους, σε συνδυασμό με μια σειρά αμυντικών πολέμων στην Ανατολή, τις αναριθμητές σπατάλες δημόσιου χρήματος σε αχαλίνωτα γλεντοκόπια και όργια στο παλάτι, τη συντήρηση υπέρογκης γραφειοκρατίας και τον εθισμό του σε ατελείωτες κατασκευές δημόσιων κτιρίων και οχυρωματικών έργων -κατά τον Προκόπιο, όπως αναφέρεται στο Λουγγή (ό.π.:101), στη βάση τους όλα στρατιωτικού και εκκλησιαστικού και καθόλου παραγωγικού χαρακτήρα, για την προσωπική του προβολή και μόνον- οδήγησαν στην ανάγκη επιβολής άγριας φορολογίας και εφαρμογής ενός ανελέητου φοροεπισπρακτικού μηχανισμού, που οδήγησε μοιραία σε εξασθένηση της πλατιάς λαϊκής μάζας αλλά και των μεσαίων στρωμάτων που κλήθηκαν να πληρώσουν το τίμημα. Η ύπαιθρος ερήμωσε, η παραγωγή ελαττώθηκε δραματικά, ξέσπασαν ταξικοί αγώνες και στασιαστικά κινήματα. Οι επαρχίες της Ανατολής θεωρούνται ακόμη πιο επιβαρημένες, αφού εξαναγκάστηκαν σε βαρύτερη φορολογία, όπως άλλωστε και όλοι οι υπόλοιποι, ωστόσο για λόγους που δεν τις αφορούσαν, όπως η επέκταση στη Δύση, που αντιπροσώπευε τα συμφέροντα του Πάπα και της Ορθοδοξίας και όχι του μονοφυσιστικού, τον οποίο είχαν ασπαστεί στην πλειοψηφία τους. Ο δήμος των Πρασίνων εκπροσωπούσε τα συμφέροντα αυτών των επαρχιών και έρχονταν σε αντίθεση με εκείνον των Βένετων, που συντασσόταν με τις φιλοδοξίες και τη γενικότερη εξωτερική πολιτική του αυτοκράτορα. Μοιραία, η κόντρα και η γενικότερη αντιπαλότητα χαρακτήριζε τις μεταξύ τους σχέσεις, οι οποίες εκτράπηκαν σε ανοιχτή σύγκρουση μετά από κλιμακούμενες αγριότητες του ευνοημένου Δήμου των Βένετων σε θάρρος των Πρασίνων και των οικογενειών τους. Η υπέρβαση των ορίων από τους πρώτους, σε συνδυασμό με συγκέντρωση προνομίων στα χέρια τους, θορύβησε τον αυτοκράτορα και τους οδήγησε σε δυσμένεια. Το γεγονός αυτό τους εξόργισε και ενώθηκαν με τους παραδοσιακούς αντιπάλους τους, τους Πράσινους, ενάντια στο θρόνο. Έτσι, ξεκίνησαν τα γεγονότα της στάσης του Νίκα. Όσον αφορά την προσοχή με την οποία άκουσε ο Ιουστινιανός τα παράπονα των Πρασίνων αρχικά και των Βένετων σε δεύτερη φάση, αρκεί να αναφέρουμε την αλαζονεία που επέδειξε με τη σύλληψη και θανάτωση των πρωταιτίων του διαθήματος, ανάμεσα στους οποίους ήταν κι ένας Βένετος. Έτσι, πυροδοτήθηκε η λαϊκή εξέγερση και τα γεγονότα της «στάσης του Νίκα» (για όλα τα παραπάνω, βλ. Κορδάτο, 1974:112-126).

³⁰ Τόσο οι δυο τους όσο κι ένα ακόμη πρόσωπο, ο αρχηγός της βασιλικής φρουράς Καλοπόδιος, που εχθρεύονταν τους Βένετους και τους είχε περιορίσει πολύ, «(...)ασκούσαν μεγάλη επιρροή στον Ιουστινιανό, είχαν κακό όνομα και ήταν μισητοί στις λαϊκές μάζες, τόσο για τις κλεψιές και τις καταχρήσεις τους, όσο και για τα αντιλαϊκά τους φρονήματα» (βλ. Κορδάτο, ό.π.: 125). Η Χριστοφιλοπούλου (1996:269) αναφέρει, αντί του Καλοπόδιου, τον Ευδαίμονα που εισέπραξε κι αυτός τη μήνη του πλήθους. Πιθανόν να πρόκειται για το ίδιο πρόσωπο.

³¹ Πρόκειται, προφανώς, για μια εκ των υστέρων προσπάθεια του αυτοκράτορα να κατευνάσει τα πνεύματα, μετά από τη θύελλα που ξεσήκωσε με την ανάληψη και εξουσιαστική στάση που επέδειξε προηγουμένως, κοινοποιώντας στον ξεσηκωμένο λαό την αποδοχή του αιτήματος να καθαιρεθούν οι Τριβωνιανός και Καππαδόκης (Κορδάτος, ό.π.: 127), τους οποίους βέβαια, μετά την καταστολή της «Στάσης», επαναδιόρισε (Λουγγής, ό.π.:118).

Αναρωτιέται κανείς, λοιπόν, πώς οι Δήμοι που ενοχλήθηκαν από τις μεταρρυθμίσεις του αυτοκράτορα, ξεσηκώνονται εναντίον του και στη συνέχεια οι ηγέτες τους, των οποίων τα συμφέροντα είχαν θιγεί ακόμη περισσότερο, προσπαθούν να εκτονώσουν με τον αυτοκράτορα την όλη κατάσταση. Η ανακρίβεια και ο ιστορικός χυλός σε πλήρη έκφραση, εξαιτίας της αποφυγής εξιστόρησης σημαντικών γεγονότων³².

Στη συνέχεια, στο σχολικό εγχειρίδιο γίνεται αναφορά στην εκλογή του Υπάτιου ως αυτοκράτορα από τον ίδιο το λαό (βλ. σχόλιο στην υποσημ. 33), την κλιμάκωση των γεγονότων και τον πανικό που κατέλαβε τον Ιουστινιανό και το παλάτι γενικότερα.

Αναφέρεται η σθεναρή και καθοριστική στάση της Θεοδώρας να συγκρατήσει τον αυτοκράτορα και να τον επαναφέρει στο θρόνο του, ώστε να αντιμετωπίσει ως πραγματικός αυτοκράτορας τη δύσκολη κατάσταση, διατάζοντας τους στρατηγούς του, Βελισάριο και Ναρσή, να καταστείλουν την εξέγερση³³.

Ως ρέκβιεμ λειτουργούν οι δύο πολύ μικρές παράγραφοι στο τέλος της υποενότητας, στις οποίες εντελώς επιφανειακά αναφέρεται η βίαιη καταστολή της εξέγερσης μέσα στον Ιππόδρομο από τους Βελισάριο και Ναρσή, το αποτέλεσμα της οποίας χαρακτηρίζεται φρικτό, εξισώνοντας ωστόσο, τη δολοφονία 30.000 ανθρώπων από το στρατό του αυτοκράτορα με τις εκτεταμένες υλικές καταστροφές που προκλήθηκαν από τη μανία του λαού, σε μια προσπάθεια, μάλλον, εδραίωσης της πεποίθησης περί του αναπότρεπτου της αντίδρασης του Παλατιού στη βιαιότητα του όχλου.

Όσον αφορά στο μέγιστο διακύβευμα να διατηρηθεί το κύρος του αυτοκράτορα αλώβητο, «μελαγχολικά» διατυπώνεται ότι αυτό δεν τελεσφόρησε. Επιπλέον, δημιουργείται μια αίσθηση υποτίμησης του βασικού μηνύματος όλης αυτής της καταστολής, που στοιχειοθετείται στις αρνητικές συνέπειές της και σε επίπεδο δυνατοτήτων λαϊκής έκφρασης στο μέλλον, με το να αφιερώνεται τόσο σύντομη αναφορά στο γεγονός: «Οι αγώνες του ιπποδρόμου διακόπηκαν για αρκετά χρόνια και κάθε φωνή λαϊκής διαμαρτυρίας σώπασε(...)»(σχ. εγχ., σ. 46).

Η υποενότητα κλείνει με μια γενικόλογη και αποενοχοποιητική για τους κυβερνώντες συνθηματολογία, ιδιαίτερα τονισμένη, ώστε να μην αφήνει περιθώρια κριτικής και σε βάθος ανάλυσης των τεκταινομένων.

Με τη φράση: «Τελικά, κανείς δε νίκησε στη “στάση του νικά”» (σχ. εγχ., σ. 46), δημιουργείται η αίσθηση ότι όλα όσα έγιναν, μόνον όλεθρο απέφεραν και σε τίποτε δεν προήγαγαν τους υλικούς όρους ύπαρξης του λαού και την ευημερία της αυτοκρατορίας.

Προφανώς, ο αστικός τρόπος αντίληψης και διδασκαλίας της Ιστορίας αφαιρεί από την ιστορική ανάλυση το πλέον οργανικό της στοιχείο -τη διαλεκτική- υποβιβάζοντας ή

³² Αναφέρεται στην ιστορική βιβλιογραφία ότι η άρχουσα τάξη μεταχειρίστηκε όλες τις δολιοφθορές και τις ανέντιμες μεθόδους ενάντια στα πλήθη, όπως τη διπροσωπία, την παραπλάνηση, το ψεύδος, τη δωροδοκία, την εξαπάτηση, την προδοσία και τη συκοφαντία, πιάνοντας το λαό εξαπίνης, μια που κινούνταν στο χώρο της εξουσίας, για την οποία δεν ήταν καθόλου προετοιμασμένοι αφού, αντί να στηριχθεί στις δικές του πληθειακές δυνάμεις, αναζήτησε ηγέτες από την άρχουσα τάξη. Έτσι, κατάφερε να πάρει με το μέρος του ο αυτοκράτορας τους αριστοκράτες «ηγέτες» του λαού, στηριζόμενος στα προσφιλή για την άρχουσα τάξη παραπάνω μέτρα. Το κίνημα προδόθηκε από τη σύγκλητο και από τον ίδιο τον Υπάτιο, τον οποίο ο λαός εξέλεξε για αυτοκράτορα και ο οποίος οδήγησε τις λαϊκές μάζες, μαζί με τον αδερφό του Πομπήιο, αντί προς το παλάτι, μέσα στον Ιππόδρομο, στήνοντάς του μια αιματηρότατη παγίδα (βλ. Λουγγή, ό.π.:116-118). Προφανώς, η σύγχυση που επιχειρείται, εντάσσεται στο οπλοστάσιο της αστικής προπαγάνδας και προσβλέπει στην αποπολιτικοποίηση της ιστορίας.

³³ Ο Λουγγής (ό.π.:116), ωστόσο, θεωρεί ότι, όσο θαρραλέα κι αν κρίνεται η στάση της Θεοδώρας, ο Ιουστινιανός μπορεί και να μη μεταμελούνταν ποτέ, αν δεν υπήρχε η βεβαιότητα της πολύ σύντομης έλευσης στην πρωτεύουσα ισχυρών και πιστών στρατευμάτων, ικανών να πνίξουν την επανάσταση στο αίμα.

αποσιωπώντας πλήρως, το νόημα των έντονων πολιτικών ζυμώσεων στη βάση των βίαιων συγκρούσεων και ταξικών αγώνων.

Γι' αυτό, βοηθά να πούμε ότι κάτι άλλαξε και ήταν μείζονος σημασίας. Μέχρι τότε, κατά τον Λουγγή (ό.π.:113,118), ήταν γενικά αδιανόητη η ιδέα μιας γενικής εξέγερσης με επαναστατικό χαρακτήρα, γιατί το αυτοκρατορικό θεωρούνταν ως το μόνο δυνατό και αναντικατάστατο πολίτευμα, αιώνιο καθεστώς όπως και η αυτοκρατορία, και η λαϊκή δυσαρέσκεια μπορούσε να ξεσπάσει αποκλειστικά σε μεμονωμένα πρόσωπα ή μεθόδους διακυβέρνησης και ποτέ στην ίδια την εξουσία³⁴.

Μετά τη «Στάση του Νίκα», ωστόσο, εδραιώνεται μια ανοιχτή αντιπαράθεση μεταξύ λαού και κεντρικής εξουσίας και η άρχουσα τάξη αντιλαμβάνεται ότι πολιορκείται από έναν εχθρικό λαό. Γι' αυτό οχυρώνεται στο Παλάτι και εφοδιάζεται με δεξαμενές και σιταποθήκες για αυτονομία σε νερό και τροφή, αντίστοιχα.

Επ' αυτού, η Χριστοφιλοπούλου (ό.π.:273-274) αναφέρει τη θεσμοθέτηση πρακτικών ελέγχου του πληθυσμού της πρωτεύουσας και ιδιαίτερα τη θέσπιση του «κοιαισίτωρος» (quaesitor) που είχε επιφορτισθεί με την παρακολούθηση όσων εισέρχονταν στην πρωτεύουσα από την επαρχία για επαγγελματικούς λόγους και την ταχύτερη επιστροφή τους στις οικίες τους, προκειμένου να μην αποτελέσουν εστίες αντικαθεστωτικών ενεργειών³⁵.

Από τα παραπάνω λοιπόν, λαμβάνοντας υπόψη και το γενικότερο μετεπαναστατικό ιστορικό πλαίσιο, φαίνεται ότι οι πρακτικές αυτές παραπέμπουν σε φασιστικές εκφάνσεις απόλυτης καταστολής και κρατικού ελέγχου, με σκοπό την εδραίωση της αυτοκρατορικής εξουσίας, παρά σε μέτρα που ελήφθησαν για την αντιμετώπιση της αστυφιλίας, όπως θεωρείται ότι συνέβη από κάποιους βυζαντινολόγους ιστορικούς³⁶.

Ιδιαίτερη εντύπωση, τέλος, προκαλεί το ένθετο που πληροφορεί για τη στάση και τα λόγια της Αυγούστας, προκειμένου να συγκρατήσει από τη φυγή τον πανικοβλημένο Ιουστινιανό. Είναι ενδεικτικά μιας απόλυτης έπαρσης που χαρακτηρίζει διαχρονικά, άλλωστε, κάθε αντλαϊκή εξουσία. Δεν παίζει καν ρόλο η προηγούμενη «ταπεινή» καταγωγή της Αυγούστας, γιατί ο Θεός της έδωσε στην πορεία της ζωής της ό,τι της είχε στερήσει με τη γέννησή της. Έτσι λοιπόν η, κατά πολλούς ιστορικούς, γενναία στάση της Θεοδώρας αφήνει έντονα την αίσθηση μιας κακομαθημένης, αλαζονικής, υπέρτατης εξουσίας που δεν επιθυμεί με τίποτε να χάσει όσα προνόμια της δίνει ο θρόνος και έχουν αφαιρεθεί από τον καταπιεσμένο λαό.

Μέγιστο διακύβευμα αποτελεί η, πάση θυσία, παραμονή στην εξουσία, σε πείσμα

³⁴ Αξιοσημείωτη είναι η πίστη και η αφοσίωση στον αυτοκράτορα των εξαθλιωμένων, λαϊκών μαζών και κατά τους επόμενους αιώνες, σε άλλα χωροχρονικά πλαίσια και σε παρόμοιες συνθήκες γενικευμένης λαϊκής εξέγερσης. Αναφέρουμε, για παράδειγμα, την ιστορική εμπειρία του πολέμου των χωρικών ενάντια στη δουλοκτητική φεουδαρχία, στη Γερμανία του 1525, κατά τη διάρκεια του οποίου, οι εξεγερμένες αγροτικές μάζες σε συνθήκες απόλυτης ταξικής σύγκρουσης με την αριστοκρατία, τους πρίγκιπες και τον κλήρο, αναγνώριζαν ως μοναδική πηγή εξουσίας τον αυτοκράτορα. Αυτόν μονάχα δεν αμφισβητούσαν κατά τη σύνταξη των 12 άρθρων, στα οποία συμπύκνωναν τις καταστατικές αρχές του επαναστατικού τους αγώνα, όπως αυτός ενσαρκωνόταν στα πλαίσια της δράσης των δύο κεντρικών συνωμοσιακών ενώσεών τους, του «Παπουτσιού της Ένωσης» και του «Φτωχού Κόνραντ» (βλ. Ένγκελς, 1991).

³⁵ Εντυπωσιακή είναι η ομοιότητα των μέσων που μετέρχεται η κυρίαρχη τάξη στο φεουδαρχικό κόσμο διαχρονικά και σε όλα τα μήκη και τα πλάτη της γης. Η συγκεκριμένη τακτική, παραπέμπει σε πολύ μεταγενέστερες πρακτικές διάκρισης, ρατσιστικής υφής, που υιοθετήθηκαν από τους Άγγλους κατά το 15^ο αι. σε βάρος των Ιρλανδών υπηκόων του Ηνωμένου Βασιλείου, τους οποίους και απαγόρευαν να εισέρχονται στις αγγλικές πόλεις της ιρλανδικής επικράτειας, θεωρώντας τους διαρκή πηγή κινδύνου και αποσταθεροποίησης (Ellis, 2006).

³⁶ Βλέπε, για παράδειγμα, τον Κόλια, όπως αναφέρεται στη Χριστοφιλοπούλου (ό.π.:274).

οποιασδήποτε αντίθετης λαϊκής ετυμολογίας. Το παράθεμα είναι άκρως αποκαλυπτικό: «Όποιος γεννήθηκε, αναπόφευκτα θα πεθάνει. Στο βασιλιά όμως είναι αδικαιολόγητη η φυγή. Εγώ δε θα μπορούσα να ζω χωρίς την πορφύρα, ούτε επιθυμώ να ζήσω την ημέρα που δε θα με αποκαλούν βασίλισσα. Εάν λοιπόν εσύ, βασιλιά, θέλεις να σωθείς, μπορείς: Και χρήματα πολλά έχουμε, και θάλασσα και πλοία. Σκέψου όμως μήπως, στο μέλλον, μεταनिώσεις που σώθηκες φεύγοντας, αντί να μείνεις εδώ και να πεθαίνεις. Διότι σε μένα αρέσει κάποιος λόγος παλαιός, που λέει ότι είναι καλό να πεθαίνει κανείς βασιλιάς» (σχ. εγχ., σ. 46).

Παρατηρούμε μια απροκάλυπτη εξομολόγηση της άρχουσας τάξης, διά της εκπροσώπου της, που δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης της ύπαρξης απόλυτα ταξικά προσδιορισμένων όρων ύπαρξης μεταξύ της πλατιάς λαϊκής μάζας και των εξουσιαστών της.

Χαρακτηριστικά είναι τα λόγια της Χριστοφιλοπούλου (ό.π.:256), περιγράφοντας την προσωπικότητα της Αυγούστας: «Έχουσα υψηλήν ιδέαν διά το χρέος και την αποστολήν του ηγεμόνος αλλά και διά την απόστασιν την χωρίζουσιν τους δεσπότες από των υπηκόων, δεν είναι ευκόλως προσιτή· αγαπά την εξουσίαν, αξιολογεί την προσκύνησιν(...)».

Επιβεβαιώνεται πως ο καταπιεστής που προέρχεται από τις τάξεις των καταπιεσμένων ταξικά, αλλά και έμφυλα είναι πολύ σκληρός. Έτσι κι εδώ έχουμε την εξέλιξη σε απόλυτα αυταρχική φιγούρα εξουσίας, μιας γυναίκας που απώλεσε ή απώθησε από τη μνήμη της την ταξική της καταγωγή³⁷. Η πορφύρα για αυτήν αποτελούσε πλέον το καλύτερο σάβανο. Όσον αφορά στα κοινωνικά φύλα και τους ρόλους τους, κατανοούμε ότι η βυζαντινή κοινωνία ως πατριαρχική και συντηρητική έχει θεσμοθετήσει συγκεκριμένους ρόλους για τους άνδρες, τις γυναίκες και τους ευνούχους τόσο στην ιδιωτική όσο και στη δημόσια ζωή. Ο αποκλεισμός των γυναικών από τη δημόσια ζωή μπορούσε να ακυρωθεί σε περιπτώσεις, όπου αυτές ήταν αναγκασμένες από τα πράγματα να ενισχύσουν οικονομικά τα σπίτια τους, είτε στις αγροτικές κοινότητες, είτε στις πόλεις.

Υποενότητα 15

Η συγκεκριμένη υποενότητα αφιερώνεται αποκλειστικά στο ναό της Αγίας του Θεού Σοφίας, όπου περιγράφεται η ιστορία της κατασκευής της. Προκαλεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι αμέσως μετά τη «Στάση του Νίκα» ο αυτοκράτορας επιδίδεται σε ανοικοδόμηση όλων όσων έχουν καταστραφεί, προκειμένου να «(...)κάνει την Πόλη ακόμη καλύτερη» (σχ. εγχ., σ. 47).

Έτσι, απλά, ο όλεθρος που είχε προκληθεί, αποκαθίσταται μέσω των παλιών καλών πρακτικών ανοικοδόμησης δημόσιων κτισμάτων χωρίς να απαντούν στα πραγματικά και διαρκή προβλήματα επιβίωσης του λαού της αυτοκρατορίας,³⁸ αλλά στην προσωπική κενοδοξία του Ιουστινιανού³⁹.

³⁷ Η Αυγούστα ήταν ταπεινής καταγωγής, γιατί ο πατέρας της ήταν «αρκτοτρόφος», δηλαδή, φροντιστής αρκούδων που χρησιμοποιούνταν στις παραστάσεις του Ιππόδρομου και η ίδια μετά το θάνατό του, εξάσκησε το επάγγελμα της ηθοποιού και της χορεύτριας, εκδίδοντας συχνά το σώμα της, προκειμένου να επιβιώσει. Ταξικά ανήκε στο Δήμο των Πρασίνων: Χριστοφιλοπούλου (ό.π.:254-257).

³⁸ Ο πληθυσμός στην Κωνσταντινούπολη κυμαίνεται την εποχή αυτή στις 300.000-400.000 ανθρώπους που, ενώ αντιμετωπίζει γενικότερα οικονομικά προβλήματα και σοβαρά προβλήματα στέγασης, οι πλούσιοι χτίζουν ανάκτορα, όχι από ανάγκη, αλλά «εξ ύβριν και τρυφήν», όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Προκόπιος (βλ. Λουγγή, ό.π.:111).

³⁹ Ο διακαής πόθος, άλλωστε, του αυτοκράτορα να ανεγείρει ένα ναό, που όμοιός του να μην υπάρχει πουθενά, σε συνδυασμό με τη γνωστή του φράση: «*νενίκηκά σε Σολομώντα!*», που αποτυπώνεται με ιδιαίτερη υπογράμμιση στη σχετική σελίδα του σχολικού εγχειριδίου (σ. 48), αναδεικνύει του λόγου μας το αληθές.

Υποενότητα 16

Στην υποενότητα αυτή περιλαμβάνεται εκτενής αναφορά των θετικών αποτελεσμάτων της επεκτατικής εξωτερικής πολιτικής που εφάρμοσε ο Ιουστινιανός μετά την «τακτοποίηση των εσωτερικών προβλημάτων». Ως επιτεύγματα αναφέρονται οι νίκες και οι κατακτήσεις που έδωσαν δόξα στον αυτοκράτορα και γόητρο στο βυζαντινό κράτος, επέκτειναν την αυτοκρατορία στα παλιά της σύνορα, μετατρέποντας τη Μεσόγειο σε «βυζαντινή λίμνη» και ανοίγοντας εμπορικούς δρόμους με τη Δύση, συντελώντας επιπλέον, στην ανοικοδόμηση και στη Δύση έργων ισάξιων με εκείνων της Ανατολής (βλ. σχ. εγχ., σ. 49).

Προβάλλεται, επιπλέον, σε ειδικό ένθετο ένα βυζαντινό χρυσό μετάλλιο με εικονιζόμενο τον αυτοκράτορα, έφιππο και με στρατιωτική στολή να ακολουθεί τη δαφνοστεφανωμένη Νίκη, προπαγανδίζοντας τις στρατιωτικές του αρετές και την ανδρεία του, που ωστόσο, δεν επικυρώνονται από τη σχετική ιστορική βιβλιογραφία⁴⁰.

Στη συνέχεια, δεδομένου ότι δεν μπορούσαν να αποσιωπηθούν εντελώς τα αρνητικά αποτελέσματα των επιλογών του, αναφέρονται μάλλον ως αναπόφευκτα παρεπόμενα μιας, κατά τα άλλα, επιτυχημένης και ιστορικά επιβεβλημένης πολιτικής.

Χαρακτηριστική είναι η φράση με την οποία δηλώνονται οι αρνητικές συνέπειες: «*Η επέκταση αυτή όμως είχε και τις αρνητικές πλευρές της*» (σχ. εγχ., σ. 50).

Έτσι, σημειώνεται ότι, οι μακροχρόνιοι (20 περίπου χρόνων) πόλεμοι εξάντλησαν οικονομικά το κράτος και το υπέβαλαν σε νέους κινδύνους, κούρασαν τις στρατιωτικές δυνάμεις, αποδυνάμωσαν τις φρουρές των συνόρων, δυσαρέστησαν τους πολίτες που υπέφεραν τη σκληρή φορολογία και στάθηκαν αιτία να αποθρασυνθούν παραδοσιακοί εχθροί της αυτοκρατορίας, όπως οι Πέρσες.

Εν τέλει, κατασκευάζεται η αίσθηση, ότι όλες οι ιμπεριαλιστικές πολιτικές πρακτικές δεν απέδωσαν τίποτε ουσιαστικό, γιατί: «*Όλα αυτά ανάγκασαν τον αυτοκράτορα να στραφεί ξανά στην Ανατολή και ν' αφήσει εκτεθειμένες σε νέους κινδύνους τις δυτικές επαρχίες, που με πολλές θυσίες είχε ανακτήσει*» (σχ. εγχ., σ. 50).

Η υποενότητα ολοκληρώνεται με δύο ερωτήσεις, εκ των οποίων η μία αναφέρεται στους εξωτερικούς εχθρούς της αυτοκρατορίας (χωρίς καμία διάκριση μεταξύ εκείνων που ενοχλούσαν την αυτοκρατορία και εκείνων στους οποίους εκείνη επέλεξε να επιτεθεί) και η άλλη αναζητά τα θετικά και τα αρνητικά αποτελέσματα των πολέμων. Οι οικονομικές συνέπειες των πολέμων, εξιδανικεύονται και δικαιολογούνται με την παράθεση ενός ένθετου στο τέλος της υποενότητας, όπου ο ίδιος ο αυτοκράτορας φέρεται να απευθύνεται στο λαό για να του επιβάλει μέσω της θέσπισης ειδικού νόμου- την αφοσίωση και την αδιαμαρτύρητη συνεισφορά στη φιλόδοξη επεκτατική του πολιτική.

Στην τρέχουσα συγκυρία της παγκόσμιας οικονομικής κρίσης και των θυσιών στις οποίες υποβάλλονται οι λαοί του κόσμου και τις οποίες πείθονται να πραγματοποιήσουν στο όνομα φανταστικών εχθρών ή απίθανων σεναρίων πτώχευσης, αποκτά ιδιαίτερη επικαιρότητα το συγκεκριμένο ένθετο, γι' αυτό και το παραθέτουμε αυτούσιο (οι όποιες υπογραμμίσεις είναι του κειμένου):

«Οι στρατιωτικές δαπάνες και ο αγώνας κατά των εχθρών χρειάζονται μεγάλη φροντίδα και χωρίς χρήματα αυτά τα πράγματα δεν είναι δυνατόν να γίνουν. Ξαναπήραμε όλη την Αφρική,

⁴⁰ Η Χριστοφιλοπούλου (ό.π.:252) αναφέρει χαρακτηριστικά: «(...)Επέβλεπεν [ο Ιουστινιανός] αυτοπροσώπως και παρηκολούθει εκ του σύνεγγυς τα μεγάλα προγράμματα της βασιλείας του. Ουδέν πολεμικόν μέτωπον επεσκέφθη ουδέ ησχολήθη με την διεξαγωγήν στρατιωτικών επιχειρήσεων(...)».

υποδουλώσαμε τους Βανδάλους και ελπίζουμε να δώσει ο Θεός να πετύχουμε πολλά ακόμη και σπουδαιότερα από αυτά. Γι' αυτό πρέπει να εισπράττονται οι φόροι τακτικά και πρόθυμα και στις ορισμένες προθεσμίες»(σχ. εγχ., σ. 50).

Οι αέναοι εξοπλισμοί για χάρη αντιλαϊκών συμφερόντων, που παρουσιάζονται βέβαια ως απόλυτα λαϊκές υποθέσεις, η επιβολή δυσβάσταχτης φορολογίας και η επίκληση του Θεού για την επίρρωση του όλου διακυβεύματος, καθιστά αυθόρμητη οποιαδήποτε αναγωγή στην τρέχουσα ιστορική και πολιτική συγκυρία που βρίσκεται η χώρας μας.

Η ενότητα κλείνει διθυραμβικά με ανακεφαλαίωση όλων των υποενοτήτων που αποτέλεσαν αντικείμενο σχολιασμού μας. Εντύπωση προκαλεί η πλήρης απουσία έστω και του παραμικρού αρνητικού στοιχείου που θα μπορούσε να αμαυρώσει την αποτελεσματικότητας και πετυχημένη πολιτική ενός αυτοκράτορα, ο οποίος αποτελεί σύμβολο στη βυζαντινή ιστορία.

Αναρωτιόμαστε εν κατακλείδι, γιατί η δόξα που κέρδισε ο αυτοκράτορας μέσα από τους επεκτατικούς πολέμους, όπως και το γόητρο ενός κράτους που δεν εκπορευόταν, ούτε και υπηρετούσε τα λαϊκά συμφέροντα, θα πρέπει να αφορούν στο λαό;

Επίσης, δεν κατανοούμε το λόγο που θα έπρεπε τα σύνορα της βυζαντινής αυτοκρατορίας να φτάσουν εκεί όπου επεκτείνονταν μια άλλη, προγενέστερη, ιμπεριαλιστική αυτοκρατορία, η ρωμαϊκή;

Τέλος, δεν κατανοούμε, γιατί αυτός να είναι ο μόνος τρόπος για να αναπτυχθεί το εμπόριο με τη Δύση και για να υπάρξει εντατική κατασκευή δημόσιων έργων αντίστοιχων με εκείνα της Ανατολής.

Για τους λόγους αυτούς, υιοθετούμε την άποψη του Κορδάτου (ό.π.:138), σύμφωνα με την οποία, *η γενικότερη αυταρχική και σαφέστατα αντιλαϊκή πολιτική του Ιουστινιανού ήταν απολύτως καταστροφική, με τραγικές συνέπειες στο μέλλον του Βυζαντίου μετά το θάνατό του. Άδεια δημόσια ταμεία, καθολική φτώχεια κι εξαθλίωση, στασιαστικά κινήματα στο στράτευμα, εξαχρείωση και αισχροκέρδεια των ισχυρών στην ύπαιθρο, στοιχειοθετούσαν με σαφήνεια μια έντονη πάλη των τάξεων που οδηγούσε σε εσωτερική πολιτική κρίση.*

Ακροτελεύτιες Παρατηρήσεις

Θα υπάρξουν προφανώς, διάφοροι «καλοθελητές», που με ζήλο θα σπεύσουν να δικαιολογήσουν το ιστορικό και γνωστικό έλλειμμα της επίσημης ιστορικής αφήγησης στα πλαίσια της εκπαιδευτικής διαδικασίας-όπως το καταδείξαμε με τη σχετική ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στην παρούσα εργασία- ισχυριζόμενοι ότι θα ήταν αδύνατο να συμπεριληφθούν τόσες λεπτομέρειες σε ένα σχολικό εγχειρίδιο μιας τάξης του Δημοτικού. Ωστόσο, θα απαντούσαμε ότι είναι άλλο η συνοπτική περιγραφή γεγονότων λόγω οικονομίας χώρου και χρόνου και άλλο η επιλεκτική χρησιμοποίηση και προβολή στοιχείων τέτοιων που εξυπηρετούν σκοπούς διαφορετικούς από τη διατύπωση της ιστορικής αλήθειας⁴¹. Στην περίπτωση μας έχουμε μια κατάφωρη διαστρέβλωση και παραποίηση της φυσιογνωμίας της συγκεκριμένης ιστορικής περιόδου, που είναι απόλυτα ενδεικτική του τρόπου με τον οποίο

⁴¹ Θα συμφωνήσουμε με τον Λάζαρη (1996:122-123) σχετικά με την απόλυτη ευθύνη που φέρουν οι εκπαιδευτικοί -και ακόμη περισσότερο οι συντάκτες των σχολικών εγχειριδίων- να ξεπερνούν τις πάσης φύσης, επίσημα διατυπωμένες εκλογικεύσεις, σχετικά με την υποχρέωσή τους, ως μισθοδοτούμενοι υπάλληλοι, να υπόκεινται στις υποδείξεις των κρατικών αναλυτικών προγραμμάτων. Οφείλουν με την προσεκτική, κριτική παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων, να ξεπερνούν ακόμη και τις ακούσιες διαστρεβλώσεις τους, επιτρέποντας να αναδειχθεί η καταφανής ταξικότητα της επίσημης ιστορικής αφήγησης, σταθερά στο βωμό υπηρετήσης από μέρους τους της ιστορικής αλήθειας.

λειτουργεί το σχολείο ως μηχανισμός αναπαραγωγής της κυρίαρχης ιδεολογίας⁴².

Το αν το σχολείο αποτελεί όντως έναν τέτοιο μηχανισμό, μπορεί να το αντιληφθεί κανείς, παρακολουθώντας τον παρακάτω συλλογισμό: *«Οι ιδέες της κυρίαρχης τάξης είναι σε κάθε εποχή οι κυρίαρχες ιδέες. Με άλλα λόγια, η τάξη που είναι η κυρίαρχη υλική δύναμη της κοινωνίας, είναι ταυτόχρονα η κυρίαρχη πνευματική της δύναμη. Η τάξη που έχει στη διάθεσή της τα μέσα της υλικής παραγωγής, διαθέτει ταυτόχρονα τα μέσα της πνευματικής παραγωγής, έτσι ώστε, μιλώντας γενικά, οι ιδέες αυτών που δεν έχουν τα μέσα της πνευματικής παραγωγής υποτάσσονται σ' αυτά. Οι κυρίαρχες ιδέες δεν είναι τίποτε άλλο από την ιδεατή έκφραση των κυρίαρχων υλικών σχέσεων, είναι οι κυρίαρχες υλικές σχέσεις που συλλαμβάνονται σαν ιδέες, άρα είναι η έκφραση των σχέσεων που κάνουν μια τάξη κυρίαρχη, επομένως οι ιδέες της κυριαρχίας της. Τα άτομα που αποτελούν την κυρίαρχη τάξη(...)ανάμεσα στα άλλα κυριαρχούν επίσης σα στοχαστές, σαν παραγωγοί ιδεών, και ρυθμίζουν την παραγωγή και διανομή των ιδεών της εποχής τους»* (Μαρξ & Ένγκελς, 1997β:94).

Θα λέγαμε, επομένως, ότι η αστική τάξη ως κυρίαρχη, φροντίζει να παράγει και να διανέμει τις ιδέες εκείνες που την καθιστούν αδιαφιλονίκητη και εσαεί κυρίαρχη, φροντίζοντας ταυτόχρονα και επιμελώς να αποτρέπει το σχηματισμό οποιασδήποτε ταξικής συνείδησης⁴³ σε εκείνους στους οποίους πάνω αποβλέπει να κυριαρχεί. Άλλωστε, είναι κατανοητό το γεγονός, ότι: *«(...)κάθε καινούρια τάξη που μπαίνει στη θέση μιας άλλης που κυριαρχούσε πριν από αυτήν, είναι υποχρεωμένη, απλώς για να πραγματοποιήσει το σκοπό της, να παρουσιάζει το συμφέρον της σαν κοινό συμφέρον όλων των μελών της κοινωνίας, ή (...)πρέπει να δώσει στις ιδέες της τη μορφή της καθολικότητας, και να τις παρουσιάζει σαν τις μόνες λογικές και καθολικά έγκυρες(...)*» (βλ. Μαρξ & Ένγκελς, 1997β:95).

Στα πλαίσια αυτά, ό,τι διδάσκεται στο σχολείο, αποσκοπεί στην εγχάραξη της κυρίαρχης οπτικής. Η Ιστορία αποτελεί το κατεξοχήν γνωστικό αντικείμενο, μέσω του οποίου προπαγανδίζονται όσα ιδεώδη συνηγορούν στην εδραίωση, επιβολή και κατίσχυση της κυρίαρχης τάξης και των συμφερόντων της⁴⁴.

⁴² Ο Αλτουσέρ (1999:91-95) θεωρεί το σχολείο ως τον κατεξοχήν Ιδεολογικό Μηχανισμό του Κράτους (ΙΜΚ), που κυριαρχεί έναντι όλων των υπολοίπων στις ώριμες, σύγχρονες καπιταλιστικές κοινωνίες και, επιπλέον, ισχυρίζεται πολύ χαρακτηριστικά ότι ο σχολικός μηχανισμός είναι εκείνος που κρύβεται πίσω από τον πολιτικό ΙΜΚ, τη βιτρίνα, με άλλα λόγια, της αστικής τάξης.

⁴³ Η έννοια της ταξικής συνείδησης, σύμφωνα με τον Κ. Marx έχει δύο όψεις: τη συνείδηση του ταξικού συμφέροντος και τη συνείδηση της ιστορικής αποστολής. Αυτές οι δύο όψεις εντάσσονται στο αντιθετικό σχήμα της πάλης των τάξεων, λειτουργώντας σε δύο επίπεδα: την ταξική διεκδίκηση και την επαναστατική δράση. Ωστόσο, η συγκεκριμένη θεώρηση για την ταξική συνείδηση μπορεί κάλλιστα να διευρυνθεί, απελευθερωμένη από τη μαρξιστική ιδεολογική περιχαράκωση —αν θέλουμε οπωσδήποτε να μην υιοθετήσουμε απόλυτα την μαρξιστική ιδεολογία— και να αποτελέσει τη βάση για το σχηματισμό μιας περισσότερο ρεαλιστικής εικόνας της κοινωνικής δομής και του ρόλου μας μέσα σε αυτήν. Η ταξική συνείδηση μπορεί να ιδωθεί ως αναπόσπαστο τμήμα της ευρύτερης κοινωνικής συνείδησης. Πρόκειται για τον τρόπο με τον οποίο κάθε κοινωνός αντιλαμβάνεται τη θέση του στο κοινωνικό σύστημα και ειδικότερα στο σύστημα παραγωγής. Και από την άποψη αυτή αποτελεί βασική συνιστώσα του πλέγματος των δομικών και των λειτουργικών συνάψεων που διαμορφώνουν την κοινωνική του συμπεριφορά ως συνιστώσα των δομικών και των λειτουργικών συσχετίσεων αυτής καθεαυτής της κοινωνικής του ύπαρξης (Κυρίδης, 2005).

⁴⁴ Ενισχυτικά, παραπέμπουμε σε έρευνα της Αδάμου (2002:579-596) σχετικά με τα σχολικά εγχειρίδια της Ιστορίας της περιόδου 1950-1976. Θα λέγαμε, ότι τα βασικά σημεία στα οποία καταλήγει η ερευνήτρια, δεν αφορούν μόνο στη συγκεκριμένη περίοδο που μελετά, αλλά φαίνεται να αποτελούν χαρακτηριστικά στοιχεία που διαπνέουν διαχρονικά, τόσο το περιεχόμενο των σχολικών εγχειρίδιων της Ιστορίας όσο και το γενικότερο πνεύμα της Ιστορίας ως γνωστικού αντικειμένου μέχρι σήμερα. Βλέπουμε, λοιπόν, να παρουσιάζονται, άλλοτε περισσότερο και άλλοτε λιγότερο, ως μέσα υλοποίησης και διατήρησης της κυρίαρχης ιδεολογίας της εκάστοτε εποχής, αποτελούν πρωτίστως εθνικο-διαπαιδαγωγικά μέσα και πολιτικά εργαλεία και, δευτερευόντως, παιδαγωγικά μέσα πληροφόρησης. Διέπονται από μία, λίγο πολύ, ενιαία εκπαιδευτική φιλοσοφία διαμόρφωσης καλών πατριωτών και πολιτών, αφοσιωμένων στην πατρίδα και υπάκουων στις επιταγές της εκάστοτε πολιτικής εξουσίας, αντίστοιχα. Γενικότερα, η Ιστορία ως κοινωνική επιστήμη επιστρατεύεται για να εδραιώσει στη νεολαία την εκάστοτε επιθυμητή κοινωνική συμπεριφορά που παραπέμπει, συνήθως, σε πειθήνιους, άβουλους και ακίνδυνους για τις συντηρητικές πολιτικές δυνάμεις υπηκόους. Αποφεύγεται

Όλα τα παραπάνω καθιστούν αναγκαία την επαναδιαπραγμάτευση του συνόλου των ζητημάτων που αφορούν στην εκπαιδευτική διαδικασία γενικότερα και τη διδασκαλία της Ιστορίας πιο ειδικά. Οι εκπαιδευτικοί σε κάθε βαθμίδα χρειάζεται να αντισταθούν στην ανιστορική αφαίρεση και να διδάξουν εκ νέου τα ιστορικά φαινόμενα με βάση τις οικονομικές σχέσεις και τους ταξικούς αγώνες των λαών. Η ιστορικότητα αποτελεί εγγενές στοιχείο των οικονομικοκοινωνικών φαινομένων και η επιστήμη της Ιστορίας διατηρεί/διεκδικεί το ρόλο της ως εξορθολογισμένος μηχανισμός κατοχύρωσης και διασφάλισης της συλλογικής μνήμης. Οι αυθαίρετες διανοητικές κατασκευές δεν αφορούν στην Ιστορία, αφού αυτή, ως αυτοτελές γνωστικό πεδίο, υπακούει στη λογική της διασταυρωμένης τεκμηρίωσης, της αποδεικτικής επιχειρηματολογίας και της ορθολογικής αναίρεσης. Η ιστορική επιστήμη λειτουργεί ως κριτική συνείδηση και ως μηχανισμός συλλογικής χειραφέτησης, στο πλαίσιο αξιών για την αποδοχή, τη δημοκρατία και την κοινωνική δικαιοσύνη. Οι ρητορικές διαστάσεις της Ιστορίας προαπαιτούν τα επιχειρήματα και τις αποδείξεις, ώστε να διασφαλίζονται τα κριτήρια εγκυρότητας και να αποφεύγονται οι ποικίλες αναγνώσεις επιμέρους ιστορικών περιόδων στο όνομα ενός ατελέσφορου επιστημονικά και επικίνδυνου κοινωνικά πολιτικού σχετικισμού.

Μόνο, λοιπόν, στη βάση μιας ανάλογης λογικής θα μπορούσε να προσδοκά κανείς το ξεπέραςμα της διαχρονικής –τουλάχιστον μέχρι πρότινος- αλήθειας που ενυπάρχει σε πολλές από τις ευφυείς στη σύλληψή τους διατυπώσεις του Μαρξ. Για την οικονομία της συζήτησης, παραθέτουμε μια από αυτές, όπως τη σταχυολόγησε ο Γκράμσι στα τετράδια της φυλακής: «η ιστορική σχολή...δικαιολογεί την αχρειότητα του σήμερα με την αχρειότητα του χθες, τιτλοφορεί ανταρσία την κραυγή του δουλοπάροικου στο χτύπημα του κνούτου, μια και το κνούτο είναι ένα πολύχρονο, ένα πατροπαράδοτο, ένα ιστορικό κνούτο» (Γκράμσι, 2005β:115).

Βιβλιογραφία

- Αδάμου, Μ. (2002). *Το εκπαιδευτικό σύστημα στην υπηρεσία του εθνικού κράτους. Η ελληνική περίπτωση «1950-1976»*. Αθήνα: Παπαζήση.
- Αλτουσέρ, Λ. (1999). (ζ' έκδ.). *Θέσεις (1964-1975)*. (μετάφρ.: Ξ. Γιαταγάνας). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Ανδρέου, Π. Αντρ. (2008). (επιμ.). *Η διδακτική της ιστορίας στην Ελλάδα και η έρευνα στα σχολικά εγχειρίδια*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Andrew E., Sedgwick, P. (2005). *Cultural Theory: the key concepts*. New York: Routledge.

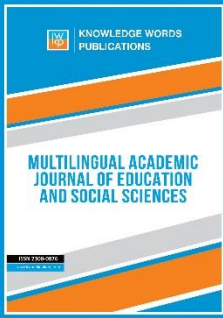
έτσι, η κοινωνική ανατομία της εποχής που αποτελεί ενίοτε αντικείμενο ανάλυσης και, ως εκ τούτου, δεν προάγεται μια κριτική ιστορική αφήγηση, ικανή να διερευνήσει αίτια και αποτελέσματα, να συνδέσει τα ιστορικά γεγονότα στα ιστορικο-κοινωνικά τους πλαίσια και να υπογραμμίσει, ταυτόχρονα, την ολιστικότητα της ιστορίας και την αλληλεξάρτηση λαών και πολιτισμών στη βάση ενός ιστορικού συνεχούς, έτσι ώστε να αναδειχθεί ως βασικό όπλο κατά της μισαλλοδοξίας και του μιλιταρισμού. Αντιθέτως, ο πόλεμος δεν αναδεικνύεται αδιαπραγμάτευτα ως η χειρότερη μορφή βίας, εφόσον στα πλαίσια των κατά περιόδους αντιρρεαλιστικών εθνικιστικών παραληρημάτων, εξαιρείται το ηρωικό και πολεμικό ιδεώδες και παρατάσσονται σφαγές και δολοφονίες προς επίρρωση του εθνικού φρονήματος.

Παρόμοια, ο Μαρκιανός (1987:96-102) αναφέρει, ότι η αστική τάξη έχει αναθέσει στο μάθημα της Ιστορίας το ρόλο να φρονηματίζει και να μεταδίδει την κυρίαρχη ιδεολογία, παραμορφώνοντας έτσι, την ιστορική πραγματικότητα και αντιστρέφοντας την παιδευτική λειτουργία της ιστορικής γνώσης. Αντί, λοιπόν, να στηριχθεί η ιστορική ανάλυση στις αρχές της θεωρίας του ιστορικού υλισμού, καλλιεργώντας την ιστορική συνείδηση και κρίση των μαθητών και ερμηνεύοντας την ιστορική δράση του ανθρώπου, συσκοτίζεται το παρόν και καλλιεργείται η ψευδής συνείδηση και η ιστορική ακρισία, επιτρέποντας παράλληλα στην αστική τάξη τη διαίωνιση της κυριαρχίας της. Η απλή παράθεση ασύνδετων και ασαφών πληροφοριών, καθώς και η παρερμηνεία της ιστορικής πραγματικότητας με την υποταγή της σε λανθασμένη ερμηνευτική θεωρία, που εξυπηρετεί ιδιότελη ταξικά συμφέροντα, καθιστούν προβληματική και επικίνδυνη την οποιαδήποτε προσπάθεια καλλιέργειας της ιστορικής σκέψης και συνείδησης στα νεαρά άτομα σχολικής ηλικίας.

- Anyon, J. (1979). Ideology and United States History Textbooks, *Harvard Educational Review*, Vol. 49, No. 3, pp. 361-386.
- Βαμβακίδου, Ι. (2001). Ιστορία και καλλιέργεια της ιστορικής σκέψης. Το μάθημα της Ιστορίας ως κοινωνική ιστορία. *Μακεδόν*, 9, σσ. 39-52.
- Burke, P. (1991). *New perspectives on historical writing*. Cambridge: Policy Press.
- Γκράμσι, Αντ. (χ.χρ.). *Γράμματα από τη φυλακή*. (μετάφρ.: Δ. Ραυτόπουλος, & Φ. Χατζηδάκη). Αθήνα: Ηριδανός.
- Γκράμσι, Αντ. (2005α). *Οι Διανοούμενοι. Α΄ Τόμος*. (μετάφρ.: Θ. Χ. Παπαδόπουλος). Αθήνα: Στοχαστής-Σύγχρονη Σκέψη.
- Γκράμσι, Αντ. (2005β). *Η οργάνωση της κουλτούρας. Β΄ Τόμος*. (μετάφρ.: Θ. Χ. Παπαδόπουλος). Αθήνα: Στοχαστής-Σύγχρονη Σκέψη.
- Γλεντής, Στ., Μαραγκουδάκης, Ελ., Νικολόπουλος, Ν., & Νικολοπούλου, Μ. (2011). (στ΄ έκδοση). *Ιστορία Ε΄ Δημοτικού. Στα βυζαντινά χρόνια*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.
- Γλύκατζη-Αρβελέρ, Ελ. (2011). (δ΄ ανατύπωση). *Η πολιτική ιδεολογία της Βυζαντινής Αυτοκρατορίας*. Αθήνα: Ψυχογιός.
- Derrida, J. (1993). *Spectres de Marx*. Paris: Galilee.
- Ένγκελς, Φρ. (1991). *Ο πόλεμος των χωρικών στη Γερμανία*. (μετάφρ.: Θ. Παπαρήγας). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Ένγκελς, Φρ. (2003). *Ο Λουδοβίκος Φόιερμπαχ και το τέλος της κλασικής γερμανικής Φιλοσοφίας*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Edgar A., Sedgwick P. (2002). *Cultural Theory: the key thinkers*. London: Routledge.
- Ellis, G. St. (2006). Φυλετικές διακρίσεις στην Ιρλανδία των τελευταίων χρόνων του Μεσαίωνα. Στο: G. Hálfdanarson (επιμ.). *Φυλετικές διακρίσεις στην Ευρωπαϊκή Ιστορία*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο, σσ. 53-76.
- Foucault, M. (1969). *L'archéologie du savoir*. Paris : Gallimard.
- Giroux, H. (2013). A Critical Interview with Henry Giroux, *Global Education Magazine*, No. 2, pp. 20–23, <http://www.globaleducationmagazine.com/critical-interview-henry-giroux>.
- Hobsbawm, E. (2002). *Η Εποχή των Άκρων, ο σύντομος 20ός αιώνας 1914-1991*. (μετάφρ.: Β. Καπετανγιάννης). Αθήνα: Θεμέλιο.
- Husbands, Chr. (2004). *Τι σημαίνει διδασκαλία της ιστορίας: γλώσσα, ιδέες και νοήματα*. (μετάφρ.: Α. Λυκούργος). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Καρακατσάνη, Δ. (2001). Διαδικασίες πρόσληψης ιστορικών γεγονότων-καλλιέργειας κοινωνικο-πολιτικών αρχών στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία. Στο: Ε. Κούρτη (επιμ.), *Η έρευνα στην προσχολική εκπαίδευση*. Αθήνα: Τυπωθήτω - Γ. Δαρδανός, σσ. 181-191.
- Καρακατσάνη, Δ. (2012). *Εκπαιδευτική Θεωρία και Διδακτική Πράξη. Μια κοινωνική ιστορία της διδασκαλίας και του διδασκαλικού επαγγέλματος*. Επίκεντρο: Θεσσαλονίκη.
- Κόκκινος Γ. (1999). *Από την ιστορία στις Ιστορίες*. Αθήνα.
- Κόκκινος, Γ. (2003). *Επιστήμη, ιδεολογία, ταυτότητα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ. Αγγελάκος, Κ. (2004). (επιμ.). *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της ιστορίας με τη χρήση πηγών*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Κόκκινος, Γ., Νάκου, Ειρ. (2006). (επιμ.). *Προσεγγίζοντας την ιστορική εκπαίδευση στις αρχές του 21^{ου} αιώνα*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

- Κόκκινος, Γ., Μαυροσκούφης, Δ., Γατσωτής, Π., Λεμονίδου, Έλ. (2010). *Τα συγκρουσιακά θέματα στη διδασκαλία της Ιστορίας*. Αθήνα: Νοόγραμμα.
- Κορδάτος, Γ. (1974). (5η έκδ.). *Ακμή και Παρακμή του Βυζαντίου*. Αθήνα: Μπουκουμάνη.
- Κυρίδης, Α. (2005). Οι μεταλλάξεις της ετερότητας, από την ταξική στην πολιτισμική ετερότητα: οι δύο όψεις του ιδίου νομίσματος. Στο: Α. Κυρίδης, Α. Ανδρέου (επιμ.), *Όψεις της ετερότητας*. Αθήνα: Δαρδανός-Gutenberg, σσ. 103-142.
- Κωλέττας, Στ. (2008). *Ιουστινιανός. Η μάστιγα του Ελληνισμού*. Αθήνα: Εύανδρος.
- Λάζαρης, Κ. Β. (1996). Η διδασκαλία της Ιστορίας στα σχολεία. Στο: *Το σχολικό μάθημα εκτός έδρας. Κριτική προσέγγιση σχολικών μαθημάτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, σσ. 105-123.
- Λένιν, Ι. Β. (2007). *Κράτος και Επανάσταση. Η διδασκαλία του μαρξισμού για το κράτος και τα καθήκοντα του προλεταριάτου στην επανάσταση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Λένιν, Ι. Β. (2011). *Για το Μαρξ και το μαρξισμό*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Λουγγής, Κ. Τ. (2011). (3^η έκδ.). *Επισκόπηση Βυζαντινής Ιστορίας. Α΄ Τόμος (324-1204)*. Μελέτες ΚΜΕ. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μαρκιανός, Σ. Σ. (1987). (γ΄ έκδ.). Ο ρόλος του μαθήματος της Ιστορίας στη Γενική Εκπαίδευση. Στα υλικά του Συμποσίου, που διοργάνωσε το Δεκέμβρη του '85, το Τμήμα Παιδείας της ΚΕ του ΚΚΕ και το ΚΣ της ΚΝΕ, με θέμα: *Σχολείο και Ιδεολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, σσ. 96-102.
- Μαρξ, Κ. (1096). *Η 18η Μπρυμαίρ του Λουδοβίκου Βοναπάρτη (1852)*. Μετάφρ. Φ. Φωτίου. Αθήνα: Θεμέλιο.
- Μαρξ, Κ., Ένγκελς, Φρ. (1997α). *Μανιφέστο του κομμουνιστικού κόμματος*. Αθήνα: Ερατώ.
- Μαρξ, Κ., Ένγκελς, Φρ. (1997β). *Η γερμανική ιδεολογία. Τόμος πρώτος*. (μετάφρ.- επιμ.: Κ. Φιλίνη). Αθήνα: Gutenberg.
- Μαρξ, Κ. (2010α). *Κριτική της Πολιτικής Οικονομίας*. (μετάφρ.: Γ. Μπαλωμένος). Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή.
- Μαρξ, Κ. (2010β). *Το Κεφάλαιο. Στην περίληψη του Πωλ Λαφάργκ*. Αθήνα: Κάκτος.
- Μαρξ, Κ. (2011). Η εμπορική κρίση στη Βρετανία. Στο: Κ., Μαρξ, & Φρ., Ένγκελς, *Κείμενα για την οικονομική κρίση*. Αθήνα: Σύγχρονη Εποχή, σσ. 43-53.
- Μαυροσκούφης, Δ. (2005). *Αναζητώντας τα ίχνη της Ιστορίας: ιστοριογραφία, διδακτική μεθοδολογία και ιστορικές πηγές*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.
- Μπονίδης Κ. (1998). *Ζητήματα έρευνας του παρακείμενου των σχολικών εγχειριδίων*. Στα: Πρακτικά Πανελληνίου Συνεδρίου Ελληνικής Παιδαγωγικής και Εκπαιδευτικής Έρευνας. Αθήνα: Ατραπός, 239-246.
- Mango, C. (2006). (επιμ.). *Ιστορία του Βυζαντίου*. Πανεπιστήμιο της Οξφόρδης. Αθήνα: Νεφέλη.
- Marwick A. (1985). *Εισαγωγή στην Ιστορία*. μετ. Κ. Τρίγκου. Αθήνα: The Open University. Π. Κουτσουμπός.
- Mattozzi, I. (2006). *Εκπαιδύοντας αναγνώστες Ιστορίας*. (επιμ.-πρόλογος: Θ. Κάββουρα) (μετάφρ.: Π. Σκόνδρας). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Μονιού, Η. (2002). *Η Διδακτική της Ιστορίας*. (μετάφρ.: Έφη Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Νάκου, Ειρ. (2000). *Τα παιδιά και η ιστορία: ιστορική σκέψη, γνώση και ερμηνεία*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Ντιλ, Κ. (2003). *Πορτραίτα Βυζαντινών*. Αθήνα: Ωκεανίδα.
- Phillips, L., & Jørgensen, W. M. (2009). *Ανάλυση Λόγου. Θεωρία και Μέθοδος*. (μετάφρ.: Αλ.

- Κιουπκιολής) (επιμ.: Γ. Σταυρακάκης). Αθήνα: Παπαζήση.
- Sarup, M. (2006). *Μαρξισμός και Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.
- Singer, P. (2006). *Μαρξ*. (μετάφρ.: Μ. Χαραλάμπη). Αθήνα: Πολύτροπον.
- Smith, P. (2006). *Πολιτισμική Θεωρία, μια εισαγωγή*. (μετάφρ.: Α. Κατσίκερος). Αθήνα: Κριτική.
- Storey, J. (1973). *Cultural theory in Popular Culture*. New York: Harvester Wheatsheaf.
- Φουκό, Μ. (1975). *Η τάξη του Λόγου*. (μετάφρ.: Χ. Χρηστίδης & Μ. Μαιδάτσης). Αθήνα: Ηριδανός.
- Φρέιρε, Π. (1977). *Η Αγωγή του Καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Ράππα.
- Χριστοφιλοπούλου, Αικ. (1996). (β' έκδ.). *Βυζαντινή Ιστορία. Α' τόμος: 324-610*. Θεσσαλονίκη: Βάνιας.
- Williams, R. (1958). *Culture and society*. London: Chattoand Windus.
- Williams, R. (1994). *Κουλτούρα και Ιστορία*. (μετάφρ.: Β. Αποστολίδου). Αθήνα: Γνώση.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to Labour: how working class kids get working class jobs*. Aldershot: Gowe.
- Willis, P. E. (1978). *Profane Culture*. London: Rutledge & Kegan Paul.



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Pedagogic and Instructive Use of Art in Primary School: The Case of Shadow Puppet Theatre

Antonios Vassiliou

To Link this Article: <http://dx.doi.org/10.46886/MAJESS/v5-i1/2434>

DOI: 10.46886/MAJESS/v5-i1/2434

Received: 02 June 2017, Revised: 06 July 2017, Accepted: 10 September 2017

Published Online: 17 October 2017

In-Text Citation: (Vassiliou, 2017)

To Cite this Article: Vassiliou, A. (2017). The Pedagogic and Instructive Use of Art in Primary School: The Case of Shadow Puppet Theatre. *Multilingual Academic Journal of Education and Social Sciences*, 5(1), 110–136.

Copyright: © The Authors 2017

Published by Knowledge Words Publications (www.kwpublications.com)

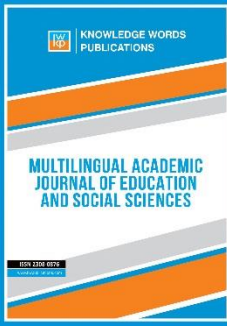
This article is published under the Creative Commons Attribution (CC BY 4.0) license. Anyone may reproduce, distribute, translate and create derivative works of this article (for both commercial and non-commercial purposes), subject to full attribution to the original publication and authors. The full terms of this license may be seen at: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/legalcode>

Vol. 5, No. 1, 2017, Pg. 110 - 136

<https://kwpublications.com/journals/journaldetail/MAJESS>

JOURNAL HOMEPAGE

Full Terms & Conditions of access and use can be found at
<https://kwpublications.com/pages/detail/publication-ethics>



MULTILINGUAL ACADEMIC JOURNAL OF EDUCATION AND SOCIAL SCIENCES



The Pedagogic and Instructive Use of Art in Primary School: The Case of Shadow Puppet Theatre

Antonios Vassiliou
PhD, University of Western Macedonia

Η διδακτική αξιοποίηση της τέχνης στο Δημοτικό Σχολείο: Η περίπτωση του Θεάτρου Σκιών

Αντώνιος Βασιλείου
PhD, University of Western Macedonia

Abstract

The present study focuses on the pedagogic and instructive use of art and more specifically of the Shadow Puppet Theatre in Primary School. Initially, we briefly present the objectives of education – those who concern the popular tradition, the art and the promotion of culture as these are formulated in Act 1566 of 1985. Furthermore, we discuss modern methods of teaching that are included in various institutional texts, which concern the above school level, such as the Cross Thematic Curriculum Framework (D.E.P.P.S.) and the “Analytic Curricoulae” (A.P.S.). Several approaches are also presented regarding the particularities of this form of drama and the advantages and disadvantages in regard to its introduction in the educational process. Then, the possibility of integration of Shadow Puppet Theatre in the teaching of various instructive subjects of Primary School is discussed, while presenting evidence for its presence in the textbooks which are taught today in Primary Education. Finally, instructive proposals are presented on the use of this form of drama - in the frame of Cross Thematic Approach of Education - for almost all subjects taught in Primary School. In conclusion, the study of all the above mentioned elements leads to the ascertainment that the Shadow Puppet Theatre can be instrumental in the enrichment and modernisation of teaching and general educational process at school.

Key words: Primary/Elementary School, Shadow Puppet Theatre, Audiovisual Literacy, Cross Thematic Curriculum Framework.

Εισαγωγή

Ορισμένοι από τους γενικότερους στόχους της εκπαίδευσης, όπως αυτοί διατυπώνονται στο άρθρο 1, § 1 του Νόμου 1566/85, είναι –μεταξύ άλλων- η ανάδειξη των αξιών της λαϊκής μας παράδοσης, η κατανόηση της σημασίας της τέχνης και η διαφύλαξη καθώς και η προαγωγή του

πολιτισμού μας. Στο ίδιο πνεύμα κινούνται το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) καθώς και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), τα οποία εφαρμόζονται σήμερα στην εκπαίδευση. Για παράδειγμα στην εισαγωγή του Γενικού Μέρους του Δ.Ε.Π.Π.Σ. διαβάζουμε τα εξής: «*Θεωρείται αναγκαία η καλλιέργεια της συνείδησης του ευρωπαϊού πολίτη με την ταυτόχρονη διατήρηση της εθνικής μας ταυτότητας και της πολιτισμικής μας αυτογνωσίας*». Αυτά σε πολύ γενικές γραμμές όσον αφορά την αποστολή του σχολείου σχετικά με την προαγωγή του πολιτισμού, τη διάσωση και τη διάδοση της πολιτιστικής μας κληρονομιάς.

Απ' την άλλη, αναφορικά με τη διδακτική πράξη και συγκεκριμένα με τα μοντέλα (μορφές) διδασκαλίας των διάφορων διδακτικών αντικειμένων στο σχολείο, στα δύο παραπάνω κείμενα (Δ.Ε.Π.Π.Σ. και Α.Π.Σ.) προτείνεται η διαθεματική / διεπιστημονική προσέγγιση, η οποία δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει με ολιστικό τρόπο (γνωστικά, συναισθηματικά, αισθητικά, στοχαστικά κ.λπ.) ένα ενιαίο σύνολο γνώσεων και δεξιοτήτων κι έτσι να διαμορφώσει την προσωπική του άποψη σχετικά με τα θέματα των διάφορων επιστημών, τη μεταξύ τους σύνδεση καθώς και τη σύνδεσή τους με την καθημερινή του ζωή. Προτείνονται επίσης διδακτικές μέθοδοι ενεργητικής απόκτησης της γνώσης μέσα από διαθεματικές δραστηριότητες και σχέδια εργασίας που έχουν ως στόχο την ποιοτική αναβάθμιση του προσφερόμενου εκπαιδευτικού έργου, προάγουν τη συλλογική προσπάθεια των μαθητών, αναπτύσσουν την κριτική τους σκέψη και παράλληλα παρέχουν στον εκπαιδευτικό πρωτοβουλία και ευελιξία, ώστε να είναι σε θέση να εκσυγχρονίζει και να επικαιροποιεί το περιεχόμενο και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας του (Χατζηδήμου, 2011: 31-41).

Όλα τα παραπάνω (σκοποί και στόχοι) τόσο σε πολιτισμικό και παιδαγωγικό επίπεδο όσο και σε διδακτικό θεωρούμε ότι εξυπηρετούνται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο μέσα από την αξιοποίηση της τέχνης στο σχολείο και ειδικότερα του Θεάτρου Σκιών για το οποίο γίνεται λόγος στο παρόν άρθρο. Η συγκεκριμένη μορφή τέχνης, όπως θα φανεί και στη συνέχεια, από τη μια προάγει την πολιτιστική μας κληρονομιά, κάτι που αποτελεί ζητούμενο στη σημερινή πολυπολιτισμική πραγματικότητα, κι από την άλλη μέσα από πληθώρα οπτικοακουστικών ερεθισμάτων συμβάλλει, μεταξύ των άλλων, στην αναβάθμιση της εκπαιδευτικής πράξης, στην καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των μαθητών καθώς και στην ανάπτυξη πνεύματος συνεργασίας και συλλογικότητας μεταξύ τους. Θεωρούμε, επομένως, πολύ σημαντική και καινοτόμα εκπαιδευτική δραστηριότητα την αξιοποίηση της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης στο σχολείο, για την οποία θα μιλήσουμε αναλυτικά στη συνέχεια. Πριν όμως από αυτό θα παρουσιαστούν κάποιες απόψεις και προβληματισμοί που έχουν διατυπωθεί αναφορικά με την εισαγωγή της στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Η ιδιαιτερότητα του Θεάτρου Σκιών και η εισαγωγή του στην εκπαιδευτική διαδικασία

Αποτελεί πραγματικότητα η διαπίστωση ότι η εκπαιδευτική διαδικασία στηρίχθηκε κατά το παρελθόν -αλλά ακόμη και σήμερα σε ένα μεγάλο βαθμό στηρίζεται- στον προφορικό και τον γραπτό λόγο και στόχευε κυρίως στην απόκτηση και τη συσσώρευση γνώσεων από πλευράς των μαθητών. Το σχολείο, δηλαδή, εστίασε κατά το παρελθόν στις κλασικές μορφές προφορικότητας και εγγραμματοσύνης, όπου ο προφορικός και ο γραπτός λόγος -όπως ήδη αναφέρθηκε- είχαν κυρίαρχη θέση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι σημερινές ανάγκες των μαθητών όμως, οι οποίοι καλούνται να ζήσουν στην εποχή της οπτικοακουστικής πληροφορίας, επιβάλλουν στο

Νέο Σχολείο να δώσει βαρύτητα σε έναν πιο σύνθετο εγγραμματισμό, στο πλαίσιο του οποίου θα καλλιεργείται η ικανότητά τους να αναλύουν και να χρησιμοποιούν οπτικοακουστικά κείμενα και να συνειδητοποιούν το εκφραστικό δυναμικό αυτών των κειμένων. Επιβάλλεται λοιπόν το σχολείο να προωθήσει έναν οπτικοακουστικό εγγραμματισμό (audiovisual literacy) των μαθητών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, 2011, τόμος Α': 72). Ένας σημαντικός τρόπος για την επίτευξη του παραπάνω στόχου είναι οι μαθητές να ασχολούνται στο σχολείο κυρίως με πολυτροπικά έργα, δηλαδή με έργα που συνδυάζουν διαφορετικά συστήματα επικοινωνίας και στα οποία διαπλέκονται η εικόνα, ο ήχος, ο γραπτός και προφορικός λόγος κ.λπ. Θεωρούμε ότι για την επίτευξη του παραπάνω στόχου σημαντικός είναι ο ρόλος του Θεάτρου Σκιών με την εισαγωγή του στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Μέσα από το Θέατρο Σκιών, αλλά και γενικότερα μέσα από την τέχνη (Μέγα, 2011: 50), ο μαθητής σε επίπεδο στάσεων και αυτογνωσίας γνωρίζει τον «Άλλον» (το διαφορετικό) κάτι που αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση για να τον σεβαστεί, μπαίνει στη θέση του «Άλλου», αποκτά δηλαδή ενσυναίσθηση, γνωρίζει την ίδια τη ζωή και δομεί το σύστημα αξιών του μέσα από τη ζωή του «Άλλου», προσαρμόζεται ευκολότερα στην κοινωνική πραγματικότητα και κατανοεί την πολυπλοκότητα των φαινομένων της, κατανοεί τον εαυτό του και συνειδητοποιεί τις ανάγκες του. Επίσης σε γνωστικό επίπεδο και σε επίπεδο ικανοτήτων, ο μαθητής καλλιεργεί τη στοχαστική ικανότητα και τη δημιουργική του σκέψη (ερμηνεία συμβόλων, αναγνώριση σχέσεων, διατύπωση άποψης και πρωτότυπων ιδεών), αναπτύσσει ερευνητική διάθεση, αντιλαμβάνεται τις συνδέσεις που διέπουν τα διάφορα γνωστικά αντικείμενα, τα οποία διδάσκονται στο σχολείο (διαθεματική προσέγγιση της γνώσης), ενδυναμώνει την παρατήρηση, ενισχύει τις γνώσεις του και εξελίσσει την αισθητική του αντίληψη.

Το Θέατρο Σκιών επομένως ως παιδαγωγικό μέσο προσφέρει στα παιδιά πολλά και χρήσιμα ερεθίσματα τόσο σε ψυχοσυναισθηματικό όσο και σε νοητικό επίπεδο. Η εισαγωγή του στην εκπαιδευτική διαδικασία εμπλέκει το παιδί/μαθητή τόσο νοητικά όσο και συγκινησιακά, σωματικά, γλωσσικά και κοινωνικά (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, τόμος Α': 89). Είναι γενικά αποδεκτό μάλιστα πως η γνώση, το συναίσθημα, η επιστήμη και η ψυχική καλλιέργεια βρίσκονται σε αλληλεπιδραστική, δυναμική και συμπληρωματική σχέση. Σε αντίθεση με τα παραπάνω στο παραδοσιακό σχολείο κατά κανόνα καλλιεργείται η νόηση και παραμελούνται η ψυχή και το σώμα του παιδιού με ό,τι αυτό συνεπάγεται για την εξέλιξη του (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, τόμος Β': 46-47).

Μέσα από το Θέατρο Σκιών το παιδί βιώνει τον χώρο του φανταστικού, του συμβολικού και του πραγματικού, απαραίτητα στοιχεία για την ολοκληρωμένη ανάπτυξή του. Μέσα από την εικονική πραγματικότητα που επίσης βιώνει, παρακολουθώντας μια παράσταση της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης, αναπτύσσει διάφορους αμυντικούς μηχανισμούς, όπως η ενσυναίσθηση –η οποία ήδη αναφέρθηκε- η ταύτιση, η αναπλήρωση, η μετάθεση, η μεταφορά κ.λπ. Επίσης μέσα από τη γρήγορη εναλλαγή αντίθετων συναισθημάτων που νιώθει, όπως φόβος-τόλμη, λύπη-χαρά κ.λπ., το παιδί αυξάνει τη συγκινησιακή του ένταση. Μέσα από την εναλλαγή του πραγματικού με το μαγικό/υπερφυσικό στοιχείο το παιδί ξεφεύγει από την καθημερινή πραγματικότητα και μεταβαίνει σε έναν μαγικό κόσμο, ικανοποιώντας έτσι μια ανθρώπινη ανάγκη η οποία είναι συνυφασμένη με την αναζήτηση της αλήθειας. Τέλος, μέσα από την ταύτισή του με τους ήρωες το παιδί αφομοιώνει τους κοινωνικούς κανόνες και τους κώδικες, τη νοοτροπία και την ηθοτροπία του κοινωνικού συνόλου, τις αξίες, τις απαγορεύσεις, τα ιδανικά και γενικότερα τη δομή και τη λειτουργία της κοινωνίας (Αλκρησις, 1999: 111-112).

Όλα τα παραπάνω στοιχεία που συνυπάρχουν με το Θέατρο Σκιών είναι επομένως απαραίτητα και ιδιαίτερα χρήσιμα στη διαπαιδαγώγηση των μαθητών.

Μέχρι σήμερα έχουν γίνει από την πολιτεία κάποιες προσπάθειες για την εισαγωγή του Θεάτρου Σκιών στην εκπαίδευση μέσω διάφορων προγραμμάτων. Μία από τις πρώτες και η σημαντικότερη κατά τη γνώμη μας είναι αυτή του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, η οποία έγινε σε σύμπραξη με το Υπουργείο Πολιτισμού. Η συγκεκριμένη δράση πραγματοποιήθηκε το 1996 από το Μουσείο Ελληνικής Λαϊκής Τέχνης (Μ.Ε.Λ.Τ.) και υπαγόταν στο πρόγραμμα «Μελίνα». Στο πλαίσιο αυτού του προγράμματος είχε δημιουργηθεί ένας φάκελος με τίτλο «*Καλησπέρα σας πέρα για πέρα: Η παράσταση αρχίζει*», ο οποίος περιλάμβανε εκπαιδευτικό υλικό σχετικό με το Θέατρο Σκιών. Ο παραπάνω φάκελος δανειζόταν σε εκπαιδευτικούς και σχολεία με σκοπό την εκπόνηση σχετικών προγραμμάτων. Απ' όλα τα παραπάνω φαίνεται, πιστεύουμε, πολύ καθαρά η σημασία της συγκεκριμένης μορφή λαϊκής θεατρικής τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Ωστόσο θα πρέπει εδώ να αναφερθεί ότι έχουν διατυπωθεί και κάποιες αντίθετες απόψεις αναφορικά με την εισαγωγή του Θεάτρου Σκιών στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα έχει υποστηριχθεί πως αυτή η μορφή θεατρικής τέχνης με τον γνωστό τυποποιημένο θίασό της, όπου υπάρχουν χαρακτήρες από διαφορετικές εθνότητες (Εβραίος, Αλβανός / Βεληγκέκας, Έλληνες, Τούρκοι κ.λπ.) οι οποίοι συχνά αντιμετωπίζονται μεταξύ τους με έχθρα και ρατσισμό, δεν έχει θέση στη σημερινή σχολική πολυπολιτισμική πραγματικότητα. Υποστηρίζεται μάλιστα ότι το σχολικό Θέατρο Σκιών, το οποίο αναμφισβήτητα έχει θέση στην εκπαίδευση, θα πρέπει να ξεφύγει από τον Καραγκιόζη και τον τυποποιημένο θίασό του με τα χαρακτηριστικά που περιγράφηκαν παραπάνω κι ότι θα πρέπει να εξελιχθεί σε ένα παιδαγωγικό μέσο που θα ενώνει τους μαθητές και θα συμβάλλει στο κλίμα το οποίο είναι απαραίτητο να διέπει το σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο (Γαλάνης, 2012: 129-135).

Έχει υποστηριχθεί επίσης η άποψη (Αγραφιώτης, χ.χ.: 1-9) πως το Θέατρο Σκιών μπορεί να προσφέρει σημαντικές υπηρεσίες στον χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με την παρουσίαση έργων σχετικών με τη μετανάστευση. Υπάρχουν μάλιστα έργα, όπως «*Ο Καραγκιόζης στο Καστιγγάρι*», τα οποία πραγματεύονται το θέμα της μετανάστευσης των Ελλήνων στην Αμερική κατά τις αρχές του 20ού αιώνα και τα προβλήματα που αντιμετώπισαν εκεί.¹ Είναι γεγονός πως τέτοια έργα μπορούν να βοηθήσουν προς μια πιο ανθρώπινη αντιμετώπιση των σημερινών μεταναστών στον ελλαδικό χώρο από τους Έλληνες, αναλογιζόμενοι οι τελευταίοι τις παρόμοιες καταστάσεις που βίωσαν οι συμπατριώτες μας τον 20ό αιώνα κατά την μετανάστευσή τους στην Αμερική αλλά και στους άλλους μεταναστευτικούς προορισμούς. Προτείνεται όμως η αναζήτηση νέων σεναριακών ιδεών για την αξιοποίηση της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης στον χώρο της Διαπολιτισμικής Αγωγής, οι οποίες δεν μπορούν να προέρχονται από τον παραδοσιακό Καραγκιόζη, όπου κυριαρχεί –όπως ήδη αναφέρθηκε- το εθνικό στοιχείο και η σύγκρουση κατακτητών / κατακτημένων (Ελλήνων και Τούρκων) καθώς και η αντιπαλότητα μεταξύ των διάφορων εθνοτικών ομάδων της οθωμανικής αυτοκρατορίας.

Πράγματι σε αρκετές παραστάσεις του ελληνικού Θεάτρου Σκιών, το οποίο έχει λάβει

¹ Το έργο αυτό ανήκει στον καραγκιοζοπαίχτη Ντίνο Θεοδωρόπουλο από την Πάτρα, ηχογραφήθηκε από τον τελευταίο στη Νέα Υόρκη το 1927 και αναφέρεται με κωμικό τρόπο στις δυσκολίες και τις περιπέτειες που αντιμετώπιζαν οι μετανάστες στο νησί Castle Garden (Καστιγγάρι), το οποίο αποτελούσε χώρο υποδοχής και ελέγχου τους από τις αμερικανικές αρχές.

έναν ιδιαίτερο εθνικό χαρακτήρα σε αντίθεση με τον πρόγονό του το οθωμανικό που χαρακτηριζόταν για την πολυπολιτισμικότητά του, υπάρχουν κάποιοι ήρωες που προβάλλονται με ιδιαίτερα αρνητικό τρόπο. Αυτό αφορά –όπως ήδη αναφέρθηκε- τόσο αυτούς που προέρχονται από διάφορες εθνότητες, π.χ. Εβραίος, Αλβανός / Βεληγκέας, Τούρκος / Πασάς κ.λπ., όσο και αυτούς οι οποίοι παρουσιάζουν κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, π.χ. γεωγραφική προέλευση (σιορ Διονύσιος), σωματικά ελαττώματα (Μορφονιός), κοινωνική προέλευση (Σταύρακας), γλωσσικό ιδίωμα (μπαρμπα-Γιώργος) κ.λπ. Όλα τα παραπάνω στοιχεία όμως θεωρούμε ότι αποτελούν μέρος της σάτιρας και του σαρκασμού –ο οποίος πολλές φορές φτάνει στα όρια του αυτοσαρκασμού όσον αφορά τον ίδιο τον Καραγκιόζη- και αποτελούν αναπόσπαστο στοιχείο της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης. Επομένως οποιαδήποτε προσπάθεια αφαίρεσης όλων αυτών των χαρακτηριστικών γνωρισμάτων που απέκτησε το Θέατρο Σκιών κατά την ιστορική του διαδρομή στον χρόνο θα το μετέτρεπαν σε ένα αποστεωμένο θέαμα το οποίο έχει χάσει τη δυναμική του και δεν έχει πλέον να πει τίποτε απολύτως στους θεατές του και πολύ περισσότερο στα παιδιά.

Όσον αφορά την αντιπαλότητα (ενίοτε και την εχθρότητα) που παρατηρείται στερεοτυπικά ανάμεσα σε κάποιους χαρακτήρες του Θεάτρου Σκιών, αυτή αντανακλά την πολυπολιτισμική οθωμανική κοινωνία στην οποία κυρίως δημιουργήθηκε, όπου υπήρχαν πολλά προβλήματα συνύπαρξης και συμβίωσης -μεταξύ των διάφορων εθνοτικών ομάδων- αλλά και καταπίεσης. Όμως σε καμιά περίπτωση δεν πρέπει να κρίνουμε και να ερμηνεύουμε –πολύ περισσότερο να λογοκρίνουμε- με τα κριτήρια της πολυπολιτισμικότητας και του σεβασμού της ετερότητας, τα οποία πράγματι πρέπει σήμερα να κυριαρχούν στην κοινωνία μας και ιδιαίτερα στο σχολείο, διάφορα γεγονότα καθώς και κοινωνικές και ιστορικές καταστάσεις του παρελθόντος. Πολύ περισσότερο δε πιστεύουμε ότι σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί ή δεν πρέπει να συμβάλει η ύπαρξη των παραπάνω καταστάσεων στην ξενοφοβία και τον ρατσισμό.

Θεωρούμε επομένως ότι με την κατάλληλη παιδαγωγική, ιστορική και κοινωνιολογική προσέγγιση οι παραπάνω καταστάσεις μπορούν να συμβάλουν στην ανάδειξη των πολυπολιτισμικών κοινωνιών, φυσικά με τα προβλήματα συνύπαρξης που αυτές πολλές φορές αντιμετωπίζουν. Σε καμιά περίπτωση όμως δεν πρέπει να εξοβελιστούν από το σχολικό Θέατρο Σκιών, γιατί διαφορετικά θα το μετέτρεπαν σε μια ανούσια μορφή θεατρικής τέχνης. Το Θέατρο Σκιών λοιπόν μπορεί να κρίνει, να επικρίνει και ενίοτε να κατακρίνει δεν έχει όμως να λογοκρίνει ή να φοβηθεί τίποτε. Φρονούμε, τέλος, ότι είναι απολύτως κατάλληλο και παιδαγωγικά χρήσιμο στην εκπαιδευτική διαδικασία έτσι όπως ακριβώς είναι σήμερα, κινούμενο βέβαια σε κάποια κόσμια πλαίσια, τα οποία ούτως ή άλλως διαθέτει το σύγχρονο ελληνικό Θέατρο Σκιών.

Η ένταξη του Θεάτρου Σκιών στη διδασκαλία

Όπως φάνηκε από όσα προαναφέρθηκαν –και όπως θα φανεί στη συνέχεια- η ένταξη του Θεάτρου Σκιών στην εκπαίδευση έχει πολλά να προσφέρει στους μαθητές τόσο σε παιδαγωγικό, ψυχοσυναισθηματικό και νοητικό επίπεδο όσο και σε ψυχαγωγικό. Όσον αφορά όμως τη διδασκαλία των διάφορων γνωστικών αντικειμένων (μαθημάτων) των Α.Π.Σ. θα πρέπει να αναφερθεί ότι είναι αυτονόητο πως αυτή η μορφή θεατρικής τέχνης σε καμιά περίπτωση δεν έχει δημιουργηθεί για να υπηρετήσει διδακτικούς σκοπούς συγκεκριμένων μαθημάτων ή ενοτήτων διδακτικής ύλης του σχολείου. Εξάλλου οι Τέχνες, όπως και οι Επιστήμες, δεν διαθέτουν από μόνες τους παιδαγωγικό χαρακτήρα. Αποκτούν τέτοια διάσταση από τη στιγμή που οι παιδαγωγοί δημιουργούν σχέσεις και εκφραστικά διάκενα μεταξύ αυτών και των

μαθητών τους με σκοπό την ενεργό και βιωματική μέθεξη των τελευταίων (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης, τόμος Β': 46). Η ένταξη επομένως και η αξιοποίηση του Θεάτρου Σκιών σε αυτόν τον τομέα της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι ένα ζητούμενο στο οποίο πρωταρχικό ρόλο έχει ο/η εκπαιδευτικός και η ικανότητά του/της να μετασχηματίζει τη διδασκαλία από μια τυπική διαδικασία μετάδοσης γνώσεων στους μαθητές σε μια διαδικασία δημιουργική, όπου οι τελευταίοι από απλοί παρατηρητές γίνονται συμμετέχοντες και συνδημιουργοί της.

Είδαμε παραπάνω ότι η πολιτεία μέσω διάφορων νόμων (π.χ. 1566/85), προγραμμάτων (π.χ. Δ.Ε.Π.Π.Σ., Α.Π.Σ.) κ.λπ. προβλέπει την κατανόηση από τους μαθητές της σημασίας της τέχνης με την ένταξή της στο σχολείο καθώς και τη διαφύλαξη και την προαγωγή του πολιτισμού μας. Πριν όμως μιλήσουμε για την ένταξη του Θεάτρου Σκιών στη διδασκαλία, ας δούμε μέσα από τα διδακτικά εγχειρίδια –τα οποία αποτελούν εφαρμογή των παραπάνω προθέσεων της πολιτείας- κατά πόσο έρχεται σε επαφή ο μαθητής στο σχολείο με το Θέατρο Σκιών, το οποίο αναμφισβήτητα αποτελεί μια αυθεντική μορφή λαϊκής τέχνης και μια σημαντική έκφανση του πολιτισμού μας.

Εκ των προτέρων θα πρέπει να παραδεχτούμε ότι οι αναφορές των διδακτικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου στο Θέατρο Σκιών είναι ποσοτικά σχετικά λίγες, αλλά σε κάποια από αυτά είναι ποιοτικά σε αρκετά ικανοποιητικό επίπεδο. Συγκεκριμένα στην τρίτη ενότητα (σελίδες 45-55) του πρώτου τεύχους του βιβλίου για την ελληνική γλώσσα της Πρώτης τάξης (Βιβλίο Μαθητή), η οποία έχει τον τίτλο «Μια παράσταση στην πλατεία», υπάρχουν τέσσερα κείμενα που αναφέρονται στο Θέατρο Σκιών. Τα κείμενα αυτά έχουν τους τίτλους «Θέατρο Σκιών», «Μύτη σαν σαλάμι», «Μήλα και καμήλα» και «Ένα λεμόνι με φτερά». Στις οδηγίες/προτάσεις για τη διδασκαλία της συγκεκριμένης ενότητας, που έχουν περιλάβει στο Βιβλίο του Δασκάλου (2006: 43-44) οι συγγραφείς, μεταξύ άλλων προτείνεται να οργανωθεί μια διαθεματική δραστηριότητα με θέμα τον Καραγκιόζη, να διαβαστούν από τον/την εκπαιδευτικό στην τάξη αποσπάσματα από έργα του ελληνικού Θεάτρου Σκιών, να γίνει συζήτηση για τους ήρωες, τους χαρακτήρες τους, τα χαρακτηριστικά τους και τον τρόπο της ομιλίας τού καθενός, να δοθούν στους μαθητές εικόνες και φιγούρες των ηρώων, να οργανωθεί από την τάξη –εάν είναι εφικτό- επίσκεψη σε ένα μουσείο, όπου βρίσκονται εκθέματα σχετικά με το Θέατρο Σκιών, να κληθεί ένας καραγκιοζοπαίχτης να δώσει παράσταση στο σχολείο και να μιλήσει για τη δουλειά του, να πειραματιστούν οι μαθητές χρησιμοποιώντας έναν φακό κι ένα σεντόνι με το φως και τη σκιά, να δημιουργήσουν ένα δικό τους έργο όπου ο/η εκπαιδευτικός θα καταγράψει τους διαλόγους, να φτιάξουν οι μαθητές φιγούρες και σκηνικά, να ετοιμάσουν αφίσα για την παράσταση, να γράψουν προσκλήσεις κ.λπ. Ακόμη προτείνεται να επεξεργαστούν εισαγωγικά οι μαθητές το κείμενο «Ο Μέγας Αλέξανδρος και το καταραμένο φίδι», το οποίο αποτελεί απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα από ομώνυμο έργο του Ευγένιου Σπαθάρη, που υπάρχει στο Ανθολόγιο που διδάσκεται στη συγκεκριμένη τάξη. Τέλος, σε οπτικό δίσκο (cd) με τίτλο «Λάχανα και χάχανα», ο οποίος περιέχει 24 τραγούδια από αντίστοιχα κείμενα του διδακτικού εγχειριδίου της Γλώσσας, περιλαμβάνεται μια μικρή παράσταση από τον Ευγένιο Σπαθάρη, που στηρίζεται σε κείμενο του εγχειριδίου και στην οποία απαγγέλει και τραγουδά ο αείμνηστος καραγκιοζοπαίχτης με τη συνοδεία παιδικής χορωδίας.²

² Αξίζει να σημειωθεί ότι, όπως πληροφορηθήκαμε από μία εκ των συγγραφέων του παραπάνω εγχειριδίου, ο Σπαθάρης συμμετείχε αφιλοκερδώς στη συγκεκριμένη ηχογράφηση.

Στην Πρώτη τάξη, επίσης, στο βιβλίο «Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού» και συγκεκριμένα στη σελίδα 117 υπάρχει μια εικαστική σύνθεση (αφίσα) στην οποία, μεταξύ άλλων εικόνων που αφορούν διάφορες πολιτιστικές δραστηριότητες, υπάρχει μια εικόνα του Καραγκιόζη, η οποία φυσικά παραπέμπει στο Θέατρο Σκιών. Μάλιστα κάτω από την αφίσα υπάρχει μια εργασία στην οποία οι μαθητές καλούνται να πουν ποια πολιτιστική δραστηριότητα προτιμούν από όσες εικονίζονται. Είναι σαφές ότι και με αυτή την ευκαιρία ο/η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα να μιλήσει για τη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης στους μαθητές του.

Επόμενη αναφορά στο Θέατρο Σκιών σε διδακτικό εγχειρίδιο του Δημοτικού Σχολείου έχουμε στο τρίτο τεύχος του βιβλίου της Γλώσσας της Τρίτης τάξης (Βιβλίο Μαθητή), το οποίο έχει τον τίτλο «*Τα απίθανα μολύβια*». Συγκεκριμένα στις σελίδες 44-45 του βιβλίου αυτού υπάρχει ένα απομαγνητοφωνημένο απόσπασμα από την παράσταση του Ευγένιου Σπαθάρη «*Ο Καραγκιόζης φούρναρης*». Το έργο αυτό εντάσσεται στη γενικότερη ενότητα με τίτλο «*Του κόσμου το ψωμί*». Επίσης σε σχέση με την παραπάνω αναφορά υπάρχουν στο δεύτερο τεύχος του βιβλίου της Γλώσσας της ίδιας τάξης (Βιβλίο Εργασιών) και συγκεκριμένα στις σελίδες 56 και 58 κάποιες δραστηριότητες σχετικές με το Θέατρο Σκιών οι περισσότερες εκ των οποίων αφορούν διάφορα γραμματικά φαινόμενα. Μία όμως από αυτές στη σελίδα 58 ζητάει από τους μαθητές να γράψουν το τέλος της ιστορίας του έργου «*Ο Καραγκιόζης φούρναρης*», η οποία όπως αναφέρθηκε υπάρχει στο Βιβλίο του Μαθητή, και να την παρουσιάσουν σε παράσταση στους συμμαθητές τους με φιγούρες που θα κατασκευάσουν οι ίδιοι με πατρόν το οποίο υπάρχει στο τέλος του Τετραδίου Εργασιών. Αυτή η δραστηριότητα εντάσσεται πράγματι στο πλαίσιο της διαθεματικής προσέγγισης της γνώσης, μιας και εκτός από την απλή παρουσίαση ενός κειμένου του Θεάτρου Σκιών το συνδέει με τεχνικά θέματα (κατασκευή φιγούρας, παράσταση, επιλογή μουσικής επένδυσης κ.λπ.) καθώς και με την ανάπτυξη της δημιουργικής σκέψης και της φαντασίας των μαθητών (συνέχιση της ιστορίας από τους ίδιους). Μάλιστα ως στόχοι των δραστηριοτήτων αυτών προβάλλονται από το Βιβλίο του Δασκάλου (2006: 48) η εξοικείωση των μαθητών με τα εκφραστικά μέσα του Θεάτρου Σκιών, η αξιοποίηση των πληροφοριών ενός διαλογικού κειμένου, η κατασκευή θεατρικών διαλόγων και σεναρίου δράσης κ.λπ.

Στο βιβλίο της Γλώσσας της Ε΄ τάξης, που έχει τον τίτλο: «*Της γλώσσας ρόδι και ροδάκι*», υπάρχει κι εκεί μια αξιοσημείωτη αναφορά στο Θέατρο Σκιών. Συγκεκριμένα στο Βιβλίο του Μαθητή (τεύχος γ΄/σελίδα 17) υπάρχει ένα κείμενο της συντακτικής ομάδας στο οποίο γίνεται μια πολύ σύντομη αναφορά στη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης (ιστορία, τρόπος παιχνιδιού, βασικός ήρωας, διάδοση κ.λπ.). Επίσης στο Τετράδιο Εργασιών (τεύχος β΄/σελίδες 32-34) υπάρχουν κάποιες δραστηριότητες, οι περισσότερες εκ των οποίων αφορούν διάφορα γραμματικά φαινόμενα. Σε μία όμως από αυτές δίνονται οδηγίες για την κατασκευή φιγούρων, σκηνικών και άλλων σύνεργων του Θεάτρου Σκιών καθώς και για τον τρόπο παιχνιδιού.

Αναφορά στη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης γίνεται και στο βιβλίο «*Φυσικά Ε΄ Δημοτικού-Ερευνώ και Ανακαλύπτω*». Στις σελίδες 78 και 79, με αφορμή τη διδασκαλία του κεφαλαίου «*Φως*» και συγκεκριμένα της ενότητας «*Φως και υλικά σώματα*», υπάρχουν κάποιες φιγούρες και ένα μικρό κείμενο για την ιστορία αυτής της μορφής θεατρικής τέχνης στην Ελλάδα.

Τελευταία αναφορά για το Θέατρο Σκιών σε διδακτικό εγχειρίδιο και ουσιαστικά τελευταία επαφή των μαθητών με αυτή τη μορφή θεατρικής τέχνης κατά τη φοίτησή τους στο Δημοτικό Σχολείο έχουμε στο βιβλίο «*Θεατρική Αγωγή Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού*» το οποίο

διδάσκεται στο μάθημα Θεατρική Αγωγή των δύο τελευταίων τάξεων της παραπάνω σχολικής βαθμίδας (πώς άλλωστε θα μπορούσε να απουσιάζει το Θέατρο Σκιών από ένα διδακτικό εγχειρίδιο που αφορά το θέατρο;). Συγκεκριμένα στη ζώνη 16 του προαναφερθέντος βιβλίου (Βιβλίο Μαθητή και Βιβλίο Δασκάλου), η οποία φέρει τον τίτλο «*Βλέπω μια θεατρική παράσταση*», υπάρχει κεφάλαιο που επιγράφεται «*Ο ρόλος μου ως θεατή σε μια παράσταση Θεάτρου Σκιών*». Το κεφάλαιο αυτό απευθύνεται σε μαθητές της Στ' τάξης και περιλαμβάνει κάποιες δραστηριότητες σχετικές με το Θέατρο Σκιών. Συγκεκριμένα ζητά από τους μαθητές, αφού παρακολουθήσουν μια παράσταση Καραγκιόζη, να γράψουν τις εντυπώσεις τους και τις διαφορές του Θεάτρου Σκιών από το θέατρο που έχουν ήδη γνωρίσει καθώς και να αξιολογήσουν την παράσταση με ένα ερωτηματολόγιο που επισυνάπτεται. Ακόμη παρουσιάζονται κάποιες γενικές πληροφορίες (λίγες) σχετικά με το Θέατρο Σκιών (προέλευση, ιστορία, βασικοί ήρωες, οργάνωση παράστασης κ.λπ.). Τέλος, υπάρχει μία ακόμη δραστηριότητα η οποία εντάσσει τους μαθητές στην έρευνα σχετικά με αυτή τη μορφή θεατρικής τέχνης, αφού ζητά από τους τελευταίους να πραγματοποιήσουν μια συνέντευξη με έναν Καραγκιοζοπαίχτη (δίδεται και υπόδειγμα ερωτηματολογίου), ο οποίος θα κληθεί να δώσει παράσταση στο σχολείο και στη συνέχεια να τη δημοσιεύσουν στη σχολική εφημερίδα μαζί με φωτογραφίες από την παράσταση.

Με την τελευταία αυτή αναφορά του βιβλίου για το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής στην Ε' και την Στ' τάξη στο Θέατρο Σκιών κλείνει ουσιαστικά η επαφή των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου με αυτή τη μορφή θεατρικής τέχνης, όσον αφορά φυσικά τα διδακτικά εγχειρίδια. Θα πρέπει όμως να σημειωθεί ότι και σε μερικά ακόμη σχολικά βιβλία υπάρχουν κάποια ελάχιστα σημεία όπου γίνεται αναφορά στο Θέατρο Σκιών, όπως π.χ. στο βιβλίο «*Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού*» (Βιβλίο Μαθητή) και συγκεκριμένα στην ενότητα 7 (σελίδα 116) που έχει τον τίτλο «*Ο Πολιτισμός μας*», όπου υπάρχει μια πολύ μικρή φωτογραφία μιας γυναικείας φιγούρας του Θεάτρου Σκιών χωρίς κανένα σχόλιο. Οι αναφορές αυτές όμως σε καμιά περίπτωση δεν μπορεί να θεωρηθεί ότι προβάλλουν επαρκώς τη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης.

Όπως φάνηκε από όλα τα παραπάνω οι επαφές τις οποίες έχουν οι μαθητές με το Θέατρο Σκιών μέσω των διδακτικών εγχειριδίων του Δημοτικού Σχολείου είναι -όπως ήδη αναφέρθηκε- λίγες και αποσπασματικές. Το γεγονός αυτό μάλιστα καθίσταται πιο έντονο, αν λάβουμε υπόψη τα χρόνια παραμονής των μαθητών στη σχολική βαθμίδα αυτή καθώς και την ηλικία τους, αφού ως γνωστόν τα παιδιά ενθουσιάζονται πολύ με τη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης. Εξάιρεση στα παραπάνω ίσως αποτελεί η Πρώτη τάξη κυρίως λόγω του διδακτικού εγχειριδίου της Γλώσσας στο οποίο ήδη αναφερθήκαμε.

Ας έρθουμε όμως τώρα στους τρόπους ένταξης του Θεάτρου Σκιών στη διδασκαλία. Ως γνωστόν η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης δημιουργήθηκε από ενήλικες για ενήλικες με αποκλειστικό σκοπό την ψυχαγωγία. Η θεματική και η μορφή τού Θεάτρου Σκιών -ιδιαίτερα του οθωμανικού αλλά σε γενικές γραμμές και του ελληνικού μέχρι τα μέσα περίπου του 20ού αιώνα- είχε έντονα αριστοφανικό χαρακτήρα με πολλές ακραίες εκφράσεις κυρίως σεξουαλικού περιεχομένου που ενίοτε έφταναν τα όρια της αισχρολογίας και της χυδαιότητας.³ Επίσης η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης -φυσικά και αυτοί που την υπηρετούσαν- είχε αναπτύξει στενή σχέση με τον υπόκοσμο (Πετρόπουλος, 1980: 65-101), από δω και οι

³ Ο «Τούρκος» Καραγκιόζης μάλιστα παριστανόταν με έναν τεράστιο φαλλό, που στο ελληνικό Θέατρο Σκιών «μετασηματίστηκε» στο μακρύ του χέρι, και βωμολοχούσε συνεχώς.

μάγκες/κουτσαβάκηδες χαρακτήρες/ήρωες Σταύρακας, Νώντας, Κωσταρέλλος κ.ά., και πολύ κακή σχέση με την εκάστοτε εξουσία (Γαλάνης, 2012: 130). Σε καμιά περίπτωση επομένως δεν μπορούμε να ισχυριστούμε ότι το Θέατρο Σκιών –τουλάχιστον στην αρχική του μορφή- θα ήταν δυνατόν να απευθυνθεί σε παιδιά, πολύ περισσότερο μάλιστα δεν μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι δημιουργήθηκε για να υπηρετήσει διδακτικές ανάγκες της εκπαίδευσης και ειδικότερα τη διδασκαλία ενός συγκεκριμένου γνωστικού αντικείμενου (μαθήματος).

Σήμερα ωστόσο που είναι ευρέως αποδεκτό ότι η κάθε μορφή τέχνης κατέχει ή πρέπει να κατέχει τη δική της αναμφισβήτητη θέση στην εκπαίδευση, η ένταξη και η αξιοποίησή της στο μαθησιακό περιβάλλον του σχολείου –συμπεριλαμβανομένου του Θεάτρου Σκιών το οποίο μελετάμε στο συγκεκριμένο άρθρο- αποτελεί πολύτιμο εκπαιδευτικό/διδακτικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού (Μέγα, 2011: 49).

Ας εξετάσουμε όμως τώρα κάποια από τα διδακτικά αντικείμενα των Α.Π.Σ. του Δημοτικού Σχολείου στη διδακτική προσέγγιση των οποίων μπορεί να φανεί χρήσιμη η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης.

Γλώσσα

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. *«Η διδασκαλία του μαθήματος της γλώσσας στο Δημοτικό Σχολείο αποσκοπεί στην ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να χειρίζονται με επάρκεια και αυτοπεποίθηση, συνειδητά, υπεύθυνα, αποτελεσματικά και δημιουργικά το γραπτό και τον προφορικό λόγο, ώστε να συμμετέχουν ενεργά στη σχολική και την ευρύτερη κοινωνία τους»*. Έχει υποστηριχθεί (ΜΠΕ, 2011, τόμος Β΄: 11) ωστόσο πως για να κινητοποιηθούν οι μαθητές στη γλωσσική διδασκαλία, και κατ' επέκταση για την επίτευξη των παραπάνω σκοπών και στόχων, ένας πολύ επιτυχημένος και δοκιμασμένος τρόπος είναι η αξιοποίηση της τέχνης. Η σύνδεση δηλαδή της διδασκαλίας της γλώσσας με τις λεγόμενες «γλωσσικές» τέχνες, όπως η μουσική, ο χορός, η ζωγραφική, η φωτογραφία, το θέατρο κ.λπ. δίνουν τη δυνατότητα της καλλιέργειας της γλωσσικής έκφρασης (προφορικής και γραπτής) όχι τυποποιημένα αλλά μέσα από άλλους «δρόμους», έμμεσα, μιας και όλες οι παραπάνω ανθρώπινες δραστηριότητες επικοινωνούν σαν «συγκοινωνούντα δοχεία» με τη γλώσσα. Είναι προφανής επομένως η βοήθεια που μπορεί να προσφέρει το Θέατρο Σκιών στην επίτευξη του σκοπού και των στόχων της γλωσσικής διδασκαλίας, μιας και όλες οι παραπάνω μορφές τέχνης στις οποίες αναφερθήκαμε υπηρετούν αλλά και υπηρετούνται από τη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης. Όσον αφορά τη γλωσσική διδασκαλία, πρώτα θα εξετάσουμε τον προφορικό και κατόπιν τον γραπτό λόγο.

Προφορικός λόγος: Κατανόηση/ακρόαση και παραγωγή/ομιλία

Στους άξονες γνωστικού περιεχομένου του Δ.Ε.Π.Π.Σ. όσον αφορά τον προφορικό λόγο/ομιλία και ακρόαση για τους μαθητές όλων των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου εντάσσονται οι ανακοινώσεις, οι αφηγήσεις, οι περιγραφές, οι διαλογικές και μονολογικές μορφές επικοινωνίας (είδη προφορικού λόγου) καθώς και η λειτουργία του. Ως γενικοί στόχοι, μεταξύ άλλων, περιλαμβάνονται η ανάπτυξη των διάφορων ειδών προφορικού λόγου, η ικανότητα του μαθητή να διαβάζει με ευχέρεια και εκφραστικότητα, η ικανότητά του να ακροάται, να διατυπώνει, να εξηγεί και να επιχειρηματολογεί με ακρίβεια και αυτοπεποίθηση, να κάνει συνειδητή χρήση των φραστικών επιλογών που επιβάλλει η κάθε περίπτωση επικοινωνίας και το επίπεδο λόγου, να χρησιμοποιεί ολόένα αυξανόμενο λεξιλόγιο, να ελέγχει την αποδεκτικότητα του λόγου του, να συλλαμβάνει υπονοούμενα, να εντοπίζει και να αποφεύγει

συνήθη φραστικά σφάλματα, να αφηγείται από μνήμης, να ανακοινώνει προσωπικές εμπειρίες, σκέψεις, επιθυμίες, σχέδια, προγράμματα, το νόημα ενός κειμένου κ.τ.ό., να εκτιμά και να απολαμβάνει αισθητικά καταξιωμένες μορφές λόγου, όπως απαγγελίες, θεατρικές παραστάσεις, ακροάσεις χαρισματικών ομιλητών, τέλος στις δραματοποιήσεις και στα παιχνίδια ρόλων να προσαρμόζει τα λεγόμενα, τα παραγλωσσικά μέσα και όλη τη συμπεριφορά του. Όλοι οι παραπάνω στόχοι υπηρετούν την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση, θεμελιώδεις έννοιες στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν: Όσον αφορά την κατανόηση και την παραγωγή προφορικού λόγου ο/η εκπαιδευτικός μέσα από το Θέατρο Σκιών έχει τη δυνατότητα με διάφορες τεχνικές να βοηθήσει κάποιους μαθητές, ιδιαίτερα αυτούς των μικρών τάξεων που έχουν μια ιδιαίτερη δυσκολία να εκφραστούν ελεύθερα μπροστά στους συμμαθητές τους ή έχουν κάποιες δυσκολίες στην εκφορά του λόγου. Για παράδειγμα μπορεί να οργανώσει διαλόγους ενός παιδιού με κάποια αγαπημένη φιγούρα του από το Θέατρο Σκιών, π.χ. τον Καραγκιόζη. Μέσα από αυτούς τους διαλόγους και με τη χρήση ερωτήσεων και απαντήσεων μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να επικοινωνήσει με τον μικρό μαθητή και να πάρει διάφορες πληροφορίες από αυτόν, π.χ. για τον ίδιο, για την οικογένειά του, για τους φίλους του, για το σχολείο, για τις αγαπημένες του δραστηριότητες κατά τον ελεύθερο χρόνο του, για τα παιχνίδια του κ.λπ. Επίσης μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να ζητήσει από τον μαθητή να διοργανώσει ο τελευταίος φανταστικούς ή και πραγματικούς διαλόγους με δύο ή και περισσότερες φιγούρες και να εκφράσει έτσι πιο ελεύθερα τον εσωτερικό του κόσμο. Μπορεί ακόμη να οργανώσει γλωσσικά παιχνίδια, όπου οι φιγούρες, δηλαδή οι ίδιοι οι μαθητές, καλούνται να προφέρουν γλωσσοδέτες, να αναγραμματίσουν λέξεις (εδώ προσφέρεται πολύ η φιγούρα του Κοπρίτη που μιλάει «μπεμπικίστικα» και ψευδά), να μιλήσουν σε μια γλώσσα ακαταλαβίστικη (εδώ προσφέρονται οι φιγούρες του Εβραίου και του Βεληγκέκα), να μιλήσουν ιδιωματικά και να συνειδητοποιήσουν έτσι τη γεωγραφική και την κοινωνική ποικιλία της ελληνικής γλώσσας, πράγμα που πλουτίζει σε μεγάλο βαθμό το λεξιλόγιο και τη γλωσσική έκφραση των παιδιών (εδώ προσφέρονται οι φιγούρες του μπαρμπα-Γιώργου, που χρησιμοποιεί την ελληνική βορειοδυτική διάλεκτο/τα βλάχικα/τα χωριάτικα, του Σταύρακα, ο οποίος μιλάει τη «μάγκικη» γλώσσα του περιθωρίου, του σιο-Διονύσιου, που χρησιμοποιεί την επτανησιακή διάλεκτο κ.ά.), να πούνε ανέκδοτα, αστεία κ.λπ., να απαγγείλουν ποιήματα ή μικρά κείμενα, να διηγηθούν κάποια γνωστά τους παραμύθια ή μύθους (π.χ. τους μύθους του Αισώπου) κ.ά. Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων εκτός από κάποια από τα παραπάνω μπορούν να εξασκηθούν σε μεγάλες απαγγελίες, αφηγήσεις και περιγραφές μέσα από τη συμμετοχή τους σε παραστάσεις, σε διάφορες μορφές επιχειρηματολογίας, σε φραστικές επιλογές ανάλογα με την κατάσταση επικοινωνίας, στον αλληγορικό λόγο, στη χρήση πιο «πλούσιου» λεξιλογίου κ.λπ. Τέλος μπορεί ο/η εκπαιδευτικός μέσα από τις παραπάνω δραστηριότητες να παρακινήσει και να διδάξει τους μαθητές του/της να τοποθετούν και να χρησιμοποιούν σωστά τη φωνή τους (ορθοφωνία), να τους δείξει τρόπους και μηχανισμούς παραγωγής ήχων με το σώμα, να ελέγχουν την αναπνοή τους κατά την ομιλία, να παράγουν ορθά τους διάφορους φθόγγους της γλώσσας κ.λπ.

Γραπτός λόγος: Κατανόηση/ανάγνωση και παραγωγή/γραφή

Όσον αφορά τον γραπτό λόγο θα εστιάσουμε κυρίως στην παραγωγή του από τους μαθητές, ιδιαίτερα από αυτούς των μεγάλων τάξεων, τόσο του αναφορικού όσο και του κατευθυντικού.

Οι άξονες γνωστικού περιεχομένου του Δ.Ε.Π.Π.Σ. στους οποίους θα αναφερθούμε είναι τα στάδια του γραψίματος ενός κειμένου, η δομή του, οι γλωσσικές πράξεις, τα είδη λόγου, οι τύποι των κειμένων και η περίληψη. Ως γενικούς στόχους, μεταξύ άλλων, μπορούμε να αναφέρουμε τη σύνταξη από τους μαθητές διαφορετικών τύπων κειμένων ακολουθώντας τη διαδικασία του σχεδιασμού (προσυγγραφικό στάδιο), της γραφής της αρχικής εκδοχής (συγγραφικό στάδιο) και τέλος του ελέγχου και της βελτίωσής του (μετασυγγραφικό στάδιο). Επίσης στόχο αποτελεί ο μετασηματισμός κειμένων (π.χ. ένας μύθος του Αισώπου να γίνει κείμενο για μια παράσταση Καραγκιόζη), η σύνταξη περιλήψεων, η χρησιμοποίηση διάφορων ειδών λόγου για συγκεκριμένους σκοπούς και διαφορετικούς αποδέκτες (π.χ. συνέντευξης, βιογραφικού κειμένου, αφίσας, κειμένου οδηγίων κ.λπ.). Οι παραπάνω στόχοι υπηρετούν τη δομή, την επικοινωνία, το σύστημα και την οργάνωση, την ομοιότητα και τη διαφορά, θεμελιώδεις έννοιες κι αυτές στη διαθεματική προσέγγιση της διδασκαλίας.

Αναφορικά με την κατανόηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση) στόχο αποτελεί η καλλιέργεια της ικανότητας των μαθητών να διαβάζουν με ευχέρεια και εκφραστικότητα, να ασκηθούν στην ανάγνωση κειμένων του Θεάτρου Σκιών με την απαιτούμενη εκφορά του λόγου (χρωματισμό της φωνής, ύφος, κινήσεις κ.λπ.).

Ωστόσο θα πρέπει να αναφέρουμε ευθύς εξ αρχής ότι αρκετοί μαθητές συναντούν πολλές δυσκολίες, όταν καλούνται στο σχολείο να παράξουν γραπτό λόγο διάφορων ειδών. Οι δυσκολίες τους είναι τόσο τεχνικής φύσεως (δόμηση του κειμένου, ανάπτυξη και κατάταξη του υλικού, παραγραφοποίηση κ.λπ.) όσο και -κυρίως- περιεχομένου, ιδεών, λεξιλογίου κ.ά. Η πρώτη ομάδα δυσκολιών θα λέγαμε ότι αφορά το «πώς» και η δεύτερη το «τι» θα γράψουν. Επίσης και οι εκπαιδευτικοί συναντούν δυσκολίες για έναν δημιουργικό και ευχάριστο τρόπο διδασκαλίας του γραπτού λόγου. Θα δούμε στη συνέχεια πώς μέσα από το Θέατρο Σκιών είναι δυνατόν να ξεπεραστούν αρκετές από τις παραπάνω δύσκολες καταστάσεις.

Είναι κοινώς αποδεκτό πως για να παράξει γραπτό λόγο ο μαθητής θα πρέπει πρώτα να του δοθούν ερεθίσματα. Τα ερεθίσματα αυτά μπορεί να είναι οπτικά, ακουστικά ή και συνδυασμός αυτών των δύο (Άλκηστις, 1999: 170). Είναι δηλαδή πολύ πιο εύκολο ένας μαθητής να γράψει ένα παραμύθι, εάν του δοθεί πρώτα ένα οπτικό ερέθισμα, π.χ. μια φωτογραφία, εάν ακούσει μια μουσική, εάν δει μια θεατρική παράσταση κ.λπ. Το Θέατρο Σκιών ως γνωστόν περιλαμβάνει πλήθος οπτικών (φιγούρες, μπερντέδες, αφίσες, ζωγραφιές κ.ά.), ακουστικών (μουσική, διαλόγους) και οπτικοακουστικών ερεθισμάτων («ζωντανές» ή βιντεοσκοπημένες παραστάσεις). Επίσης ερέθισμα μπορεί να αποτελέσουν και οι ίδιες οι καλλιτεχνικές εκφράσεις των μαθητών στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με τη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης, όπως η κατασκευή φιγούρας, σκηνικών, μπερντέ, διαφημιστικής αφίσας κ.λπ. Παρατηρούμε λοιπόν ότι τα ερεθίσματα, που τόσο απαραίτητα είναι για την παραγωγή γραπτού λόγου, παρέχονται μέσω του Θεάτρου Σκιών στους μαθητές με παιχνιδιόδη και ευρηματικό τρόπο, προκαλώντας έτσι το ενδιαφέρον τους και τη θετική τους ανταπόκριση.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν: Στο πλαίσιο που περιγράφηκε παραπάνω θα μπορούσαν για παράδειγμα οι μαθητές να μελετήσουν κάθε φορά έναν ήρωα του Θεάτρου Σκιών, π.χ. τον μπαρμπα-Γιώργο. Για τον σκοπό αυτόν θα μπορούσαν να ερευνήσουν σε βιβλιοθήκες, διαδίκτυο κ.α., να βρουν πληροφορίες για τον συγκεκριμένο ήρωα, να κατασκευάσουν τη φιγούρα του κ.λπ. Στη συνέχεια θα μπορούσαν να γράψουν ένα κείμενο για την περιγραφή του ήρωα (πώς τον βλέπουν, να τον χαρακτηρίσουν, να μιλήσουν για τη γλώσσα του, για τις ατάκες του, για τη μουσική που τον συνοδεύει, για τις δυσκολίες κατά

την κατασκευή της φιγούρας του κ.λπ.). Ακόμη θα μπορούσαν να γράψουν ένα κείμενο στη γλώσσα του ήρωα, π.χ. ένα γράμμα προς έναν φίλο τους στη γλώσσα του μπαρμπα-Γιώργου (ελληνική βορειοδυτική διάλεκτο). Θα μπορούσαν επίσης οι μαθητές να κατασκευάσουν τις φιγούρες όλων των ηρώων που χρειάζονται για να «ανεβεί» μια θεατρική παράσταση την οποία θα επιλέξουν αυτοί (είτε γνωστή είτε πρωτότυπη), να κάνουν τα σκηνικά, τον μπερντέ κ.λπ. Θα μπορούσαν να γράψουν σε ατομική ή ομαδική βάση πρωτότυπα θεατρικά έργα, ακολουθώντας τα βήματα ενός συγγραφέα (προσυγγραφικό, συγγραφικό και μετασυγγραφικό στάδιο). Θα μπορούσε δηλαδή με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού να δημιουργηθεί ένα «Εργαστήρι Θεατρικής/ Δημιουργικής Γραφής», όπου οι μαθητές μέσα από τα γραπτά τους θα ταξιδέψουν στον μαγικό κόσμο του Καραγκιόζη, μαθαίνοντας έτσι τον τρόπο γραψίματος, τους κώδικες, τη σημειολογία και γενικά τα «μυστικά» του Θεάτρου Σκιών.

Μέσα από το Θέατρο Σκιών μπορούμε εκτός από τον αναφορικό λόγο να καλλιεργήσουμε και τον κατευθυντικό (τόσο την κατανόησή του όσο και την παραγωγή), όπως είναι η πρόσκληση, οι οδηγίες κ.λπ. Για παράδειγμα θα μπορούσαν οι μαθητές να διαβάσουν κείμενα που περιέχουν οδηγίες και να τις εκτελέσουν με σκοπό την κατασκευή διάφορων αντικειμένων της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης (φιγούρων, σκηνικών, μπερντέ κ.ά.). Θα μπορούσαν επίσης να συντάξουν τέτοιου είδους κείμενα για να δώσουν οι ίδιοι οδηγίες σε άλλους πώς να κατασκευάσουν τα παραπάνω αντικείμενα. Για να «διαφημίσουν» τα έργα τους θα μπορούσαν οι μαθητές να φτιάξουν ζωγραφικές (αφίσες/ρεκλάμες) με μια σκηνή από το κάθε έργο, όπου θα σημειωνόταν ο τίτλος, η ημέρα και η ώρα της παράστασης, δυο λόγια για την υπόθεση κ.λπ. Τα αμέσως παραπάνω βοηθάνε στη δημιουργία από τους μαθητές διάφορων κειμενικών ειδών (αφίσα, πρόσκληση κ.ά.). Οι αφίσες ή οι προσκλήσεις αυτές θα μπορούσαν να αναρτηθούν σε διάφορα σημεία του σχολείου, όπου θα τις έβλεπαν και θα τις διάβαζαν όλοι οι μαθητές του, και με αυτόν τον τρόπο θα πετυχαίναμε παραγωγή γραπτού λόγου σε αυθεντικές συνθήκες επικοινωνίας. Επίσης οι μαθητές με τα παραπάνω μπορούν να εξασκηθούν στη σύνταξη περιλήψεων και μάλιστα δικών τους κειμένων, κάτι που είναι πολύ βοηθητικό στη συγκεκριμένη διαδικασία.

Οι μαθητές ακόμη μπορούν μέσα από το Θέατρο Σκιών να εξασκηθούν και σε άλλα είδη λόγου και κειμένων, όπως η συνέντευξη και το βιογραφικό. Μπορούν για παράδειγμα να πάρουν μία συνέντευξη από έναν καραγκιοζοπαίκτη με ερωτήσεις μάλιστα που θα διατυπώσουν οι ίδιοι. Μπορούν επίσης να συντάξουν ένα βιογραφικό σημείωμα του καραγκιοζοπαίκτη με βάση τη συνέντευξη που λάβανε και να εξασκηθούν έτσι και στον μετασχηματισμό διάφορων κειμένων κ.λπ. Ακόμη μπορούν να αυτοσχεδιάζουν τόσο προφορικά όσο και γραπτά με βάση τον ήρωα ενός έργου, τη φιγούρα του, τις καταστάσεις στις οποίες συνήθως αυτός εμπλέκεται κ.ά. Τέλος μπορούν να επισκεφτούν μουσεία σχετικά με τη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης (π.χ. Σπαθάρειο Μουσείο Θεάτρου Σκιών του Δήμου Αμαρουσίου, το Μουσείο Θεάτρου Σκιών «Χαρίδημος» του Πολιτιστικού Κέντρου του Δήμου Αθηναίων κ.ά) και να κληθούν στη συνέχεια να συζητήσουν ή και να γράψουν ένα κείμενο σχετικά με τις εντυπώσεις τους.

Μαθηματικά

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. στους στόχους της διδασκαλίας των μαθηματικών του Δημοτικού Σχολείου (τάξεις Α΄ έως Στ΄) περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων και οι εξής: οι μαθητές να αντιλαμβάνονται τον χώρο, να αναπτύξουν την παρατηρητικότητα και την

αυτοσυγκέντρωση, να μετρούν διάφορα μεγέθη, να αναγνωρίζουν τα σχήματα και τα στερεά (να τα σχεδιάζουν και να τα κατασκευάζουν), να μπορούν να υπολογίζουν και να συγκρίνουν περιμέτρους επίπεδων σχημάτων, να κατανοήσουν διαισθητικά την έννοια του εμβαδού και στη συνέχεια να υπολογίζουν εμβαδά. να εκτελούν διάφορες μαθηματικές πράξεις (ανάλογα κάθε φορά με το επίπεδο των γνώσεών τους), να επιλύουν προβλήματα, να γνωρίζουν τα νομίσματα και τις σχέσεις τους μέχρι το επίπεδο των αριθμητικών γνώσεών τους και να εξοικειώνονται με καταστάσεις ανταλλαγών κ.λπ. Όπως θα δούμε στη συνέχεια πολλοί από τους παραπάνω στόχους υπηρετούνται μέσα από το Θέατρο Σκιών.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν: Στο πλαίσιο που περιγράφηκε παραπάνω θα μπορούσε για παράδειγμα στις μικρές τάξεις (Α΄ ή και Β΄) να εξασκηθούν οι μαθητές στον προσανατολισμό στον χώρο με το στήσιμο μιας παράστασης, καθώς και στη σχεδίαση, αναπαραγωγή, αναγνώριση, ονομασία και ταξινόμηση διάφορων γεωμετρικών σχημάτων μέσα από την κατασκευή σκηνικών, μπερντέδων, φιγούρων καθώς και διάφορων άλλων εξαρτημάτων απαραίτητων για μια παράσταση. Επίσης θα μπορούσε να έχουν μια πρώτη επαφή με τις έννοιες: μήκος (αφού θα χρειαστεί να μετρήσουν), επιφάνεια και όγκος (αφού θα δημιουργήσουν κατασκευές που καταλαμβάνουν χώρο), χρόνος (μέσα από τη χρονική διάρκεια μιας παράστασης), χρήμα (κόστος υλικών κατασκευής, «κόψιμο» εισιτηρίων για μια παράσταση) κ.λπ. Μπορούν ακόμη να προσεγγίσουν τη έννοια της συμμετρίας μέσα από την παρατήρηση και επεξεργασία εικόνων και σχημάτων του Θεάτρου Σκιών που είναι συμμετρικά ως προς τον άξονα. Τέλος μπορούν να εξασκηθούν σε διάφορες μαθηματικές πράξεις (πρόσθεσης και αφαίρεσης αριθμών έως την πρώτη εικοσάδα οι μαθητές της Πρώτης τάξης και ως την πρώτη εκατοντάδα οι μαθητές της Δευτέρας) καθώς και στην επίλυση απλών προβλημάτων που να σχετίζονται με την ενασχόλησή τους με το Θέατρο Σκιών.

Για τους μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων θα μπορούσε πολλές από τις παραπάνω δραστηριότητες να γίνουν σε μεγαλύτερο βάθος. Για παράδειγμα θα μπορούσε να γίνουν ακριβείς μετρήσεις μηκών, εμβαδών, όγκων, γωνιών, χρημάτων κ.λπ., που είναι απαραίτητες για την κατασκευή σκηνικών και την εκτέλεση μιας παράστασης. Επίσης οι μαθητές μπορούν να εξασκηθούν σε σύνθετες μαθηματικές πράξεις πρόσθεσης, αφαίρεσης, πολλαπλασιασμού και διαίρεσης (ανάλογα κάθε φορά με την ηλικία τους και το επίπεδο των γνώσεών τους) καθώς και στην επίλυση σύνθετων προβλημάτων (π.χ. εύρεσης περιμέτρου, εμβαδών, όγκου κ.λπ.) τα οποία σχετίζονται με διάφορες κατασκευές στο πλαίσιο της ενασχόλησής τους με τη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης.

Ιστορία

Σχετικά με τη διδασκαλία της Ιστορίας στο Δημοτικό Σχολείο μέσα από το Θέατρο Σκιών θα πρέπει να λάβουμε υπόψη κάποιους ιδιαίτερους παράγοντες οι οποίοι αφορούν το συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο. Καταρχήν το μάθημα της Ιστορίας, ως γνωστόν, διδάσκεται αυτοτελώς από την Τρίτη έως την Στ΄ τάξη. Για τις δύο πρώτες τάξεις της παραπάνω σχολικής βαθμίδας το μάθημα αυτό είναι ενταγμένο στο διεπιστημονικό διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου το Θέατρο Σκιών προσφέρεται για τη διδασκαλία τού γνωστικού αντικείμενου της Ιστορίας κυρίως από την Τρίτη Δημοτικού και πάνω, χωρίς ωστόσο να αποκλείονται κάποιες αναφορές και για τους μαθητές των μικρότερων τάξεων. Επίσης θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να λάβει υπόψη του/της ότι τα διάφορα ιστορικά γεγονότα δεν πρέπει να παραποιούνται από τους μαθητές μέσα από τις δραματοποιήσεις της συγκεκριμένης

μορφής θεατρικής τέχνης (Άλκηστις, 1999: 128). Τέλος, στο πλαίσιο του παραπάνω μαθήματος θα πρέπει ο/η εκπαιδευτικός να είναι ιδιαίτερα προσεκτικός/ή, ώστε να αποφευχθούν οποιεσδήποτε σοβινιστικές αναφορές, που οδηγούν σε διάφορες καταστάσεις ξενοφοβίας και ρατσισμού –για τις οποίες έγινε λόγος και παραπάνω- χωρίς αυτό όμως να γίνει σε βάρος της αυθεντικότητας και της αμεσότητας της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης. Έχοντας αυτούς τους παράγοντες υπόψη, ας δούμε σε αδρές γραμμές τους γενικούς σκοπούς και στόχους του μαθήματος αυτού για το Δημοτικό Σχολείο.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. στους στόχους της διδασκαλίας της Ιστορίας της συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας (τάξεις Γ΄ έως Στ΄) περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων και οι εξής: να έρθουν οι μαθητές σε επαφή με τους σημαντικότερους ελληνικούς μύθους και ειδικότερα με αυτούς που έχουν παγκόσμια απήχηση, να γνωρίσουν σημαντικά γεγονότα και εξελίξεις της ελληνικής Ιστορίας από την αρχαιότητα ως σήμερα, καθώς και στοιχεία της Ιστορίας των άλλων πολιτισμών και λαών και να τα συσχετίζουν, να αναπτύξουν την ικανότητα της κατανόησης του χώρου και του χρόνου και της χρήσης των σχετικών όρων, να ενημερωθούν για τις κοινωνικές, πολιτισμικές, θρησκευτικές και εθνικές διαφοροποιήσεις των κοινωνιών τις οποίες μελετούν, να κατανοούν και να αποδέχονται τις πολιτισμικές, θρησκευτικές ή άλλες διαφοροποιήσεις ως θεμελιώδες δικαίωμα των ανθρώπων σε μια δημοκρατική κοινωνία και ως θετικό παράγοντα της εξέλιξής της, να αποκτήσουν εθνική συνείδηση, αγάπη για τη χώρα τους και διάθεση ειρηνικής συνύπαρξης, συνεργασίας και αλληλοκατανόησης με τους γειτονικούς λαούς, να γνωρίσουν τις ιδέες, τις πεποιθήσεις και τις στάσεις των ανθρώπων στην ιστορική πορεία τους, να εντοπίζουν, να επιλέγουν και να οργανώνουν απλές ιστορικές πληροφορίες μέσα από μια ποικιλία πηγών, χρησιμοποιώντας την τεχνολογία ή άλλα μέσα για να ανακοινώνουν απλά ιστορικά θέματα.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν: Στο πλαίσιο που περιγράφηκε παραπάνω θα μπορούσε στην Γ΄ τάξη οι μαθητές να προσεγγίσουν πολλά από τα κεφάλαια της ενότητας της μυθολογίας, που περιλαμβάνεται στην ύλη του συγκεκριμένου μαθήματος, μέσα από το Θέατρο Σκιών. Για παράδειγμα θα μπορούσαν να κατασκευάσουν φιγούρες, σκηνικά, σύνεργα κ.λπ. εμπνευσμένα από τους μύθους τους οποίους πραγματεύονται στα μαθήματά τους. Θα μπορούσαν να μελετήσουν και να αναπαραστήσουν διάφορους μύθους και γεγονότα σε εικόνες ή αφίσες και να τα διηγηθούν. Θα μπορούσαν να γράψουν κείμενα (σενάρια) πάνω στους μύθους που μελετούν (π.χ. οι άθλοι του Ηρακλή ή του Θησέα, η Αργοναυτική εκστρατεία, ο Τρωικός πόλεμος κ.λπ.) και στη συνέχεια να τα παίξουν στο Θέατρο Σκιών. Για τον σκοπό αυτό μπορούν να δουν παραστάσεις διάφορων καραγκιοζοπαιχτών, οι οποίες έχουν θέματα παρμένα από την ελληνική μυθολογία.

Στην Δ΄ τάξη θα μπορούσαν να κατασκευάσουν φιγούρες, σκηνικά, σύνεργα κ.λπ. σχετικά με την αρχαία Ελλάδα, π.χ. την Ακρόπολη των Αθηνών, το μαντείο των Δελφών με την Πυθία κ.λπ. Θα μπορούσαν επίσης να μελετήσουν και να αναπαραστήσουν διάφορα ιστορικά γεγονότα της εποχής αυτής σε εικόνες ή αφίσες και να τα διηγηθούν (π.χ. ο πελοποννησιακός πόλεμος, οι εκστρατείες του Μεγάλου Αλεξάνδρου κ.λπ.). Στο πλαίσιο αυτό μπορούν να δουν την παράσταση «Ο Μέγας Αλέξανδρος και το καταραμένο φίδι». Ανάλογες δραστηριότητες θα μπορούσαν να γίνουν και κατά τη διδασκαλία της ρωμαϊκής και βυζαντινής ιστορίας στην Ε΄ τάξη.

Στη διδασκαλία του μαθήματος της Ιστορίας για την Στ΄ τάξη θα μπορούσε η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης να προσφέρει επίσης πολύ μεγάλη βοήθεια, μιας και

υπάρχουν πολλές παραστάσεις που αναφέρονται στην περίοδο της Τουρκοκρατίας, ιδιαίτερα για την Επανάσταση του '21, τις οποίες μπορούν να δουν οι μαθητές. Θα μπορούσαν ακόμη οι μαθητές να κατασκευάσουν φιγούρες ηρώων της εποχής αυτής (π.χ. Κατσαντώνης, Κολοκοτρώνης, Αθανάσιος Διάκος κ.ά.) καθώς και σκηνικά. Θα μπορούσαν να γράψουν κείμενα (σενάρια) πάνω στα ιστορικά γεγονότα που μελετούν (π.χ. ο θάνατος του Κατσαντώνη ή του Αθανάσιου Διάκου) και στη συνέχεια να τα παίξουν στο Θέατρο Σκιών. Μεγάλη βοήθεια μπορεί να προσφέρει η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης και στη μελέτη νεότερων ιστορικών γεγονότων, όπως π.χ. ο ελληνοϊταλικός πόλεμος, η γερμανική Κατοχή κ.λπ. Υπάρχουν μάλιστα πολλές παραστάσεις που αναφέρονται στις παραπάνω ιστορικές περιόδους και τις οποίες θα μπορούσαν να δουν οι μαθητές.⁴ Θα μπορούσαν ακόμη οι μαθητές να χαρακτηρίσουν διάφορα ιστορικά πρόσωπα καθώς και να συζητήσουν για τα έθιμα της κάθε εποχής. Όλα τα παραπάνω, όπως ήδη αναφέρθηκε, θα πρέπει να προσεγγιστούν με ιδιαίτερη προσοχή, χωρίς δηλαδή ακρότητες και μισαλλοδοξίες. Επίσης στο πλαίσιο του παραπάνω μαθήματος θα μπορούσαν οι μαθητές να συσχετίσουν έννοιες, γεγονότα και πολιτιστικά έργα άλλων λαών και εποχών (π.χ. Τούρκων/Τουρκοκρατία, Ιταλών/Ιταλοκρατία, Γερμανών/Γερμανική Κατοχή κ.λπ.) και να διατυπώσουν τις απόψεις τους. Ακόμη μπορούν να μελετήσουν τις διάφορες επιρροές που δέχτηκε η ελληνική κοινωνία μέσα στον χρόνο ως αποτέλεσμα της επαφής της με άλλους λαούς (κυρίως κατακτητές). Ένα χαρακτηριστικό παράδειγμα για τα αμέσως παραπάνω είναι η φιγούρα του Σιουρ Διονύσιου από τη Ζάκυνθο, ο χαρακτήρας του οποίου περιλαμβάνει πολλά «δυτικότροπα» στοιχεία (γλώσσα, αμφίεση, μουσική κ.ά.) που οφείλονται κυρίως στην ξένη κυριαρχία των Επτανήσων (Ενετοκρατία, Φραγκοκρατία κ.λπ.). Με βάση τα παραπάνω ιστορικά γεγονότα μπορεί πιο εύκολα, για παράδειγμα, να κατανοηθεί από τους μαθητές το γλωσσικό ιδίωμα του συγκεκριμένου ήρωα. Επίσης το γλωσσικό ιδίωμα αυτό μπορεί να γίνει η αφορμή για μελέτη των παραπάνω ιστορικών γεγονότων. Το Θέατρο Σκιών ακόμη προσφέρεται ιδιαίτερα για διαπολιτισμική μελέτη, αφού περιλαμβάνει ήρωες από διάφορους λαούς και πολιτισμούς, οι οποίοι άλλοτε συμβιώνουν αρμονικά άλλοτε όμως υπάρχουν προβλήματα μεταξύ τους, όπως συμβαίνει σε κάθε πολυπολιτισμική κοινωνία. Τέλος θα μπορούσαν οι μαθητές να επισκεφτούν διάφορους αρχαιολογικούς χώρους ή μουσεία που σχετίζονται με τα ιστορικά γεγονότα τα οποία μελετούν κάθε φορά.

Γεωγραφία

Το μάθημα της Γεωγραφίας διδάσκεται αυτοτελώς στην Ε' και την Στ' τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Για τις υπόλοιπες τάξεις της παραπάνω σχολικής βαθμίδας το μάθημα αυτό είναι ενταγμένο στο διεπιστημονικό διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος (ιδιαίτερα στην Δ' τάξη όπου διδάσκονται πολλά στοιχεία γεωγραφίας της Ελλάδας). Ως εκ τούτου το Θέατρο Σκιών προσφέρεται για τη διδασκαλία τού γνωστικού αντικείμενου της Γεωγραφίας κυρίως από την Δ' Δημοτικού και πάνω, χωρίς ωστόσο να αποκλείονται κάποιες αναφορές και για τους μαθητές των μικρότερων τάξεων.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. στους στόχους της διδασκαλίας της Γεωγραφίας της

⁴ Με μια πρόχειρη περιήγηση στο διαδίκτυο μπορεί κάποιος να βρει παραστάσεις ή διαφημίσεις παραστάσεων διάφορων καραγκιοζοπαιχτών με ιστορικό περιεχόμενο: αναφέρουμε μερικές: 28η Οκτωβρίου (Ο Καραγκιόζης Σαμποτέρ, Μονομαχία μέχρι θανάτου, Το Ηρωικό «ΟΧΙ» κ.ά.), 25η Μαρτίου (Ο Χριστιανομάχος, Το Κρυφό Σχολείο, Ο Πατριάρχης Γρηγόριος ο Ε', Το θαύμα του αγίου Δημητρίου, Το Λάβαρο του 1821 κ.λπ.). Δες σχετικά στην ιστοσελίδα: <http://karagkiozis.weebly.com>.

συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας (τάξεις Ε΄ και Στ΄ καθώς και Δ΄ ως ενότητα του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος) περιλαμβάνονται μεταξύ άλλων και οι εξής: να αναγνωρίσουν τη σχετική θέση των γεωγραφικών διαμερισμάτων στο χάρτη της Ελλάδος, να ξεχωρίζουν σημαντικές ιστορικές πόλεις και οικισμούς στο νομό που ανήκουν και να διακρίνουν τις νησιωτικές από τις ηπειρωτικές περιοχές της χώρας, να γνωρίσουν τη γεωγραφική κατανομή των ανθρώπων στη γη (ήπειροι, κράτη κ.λπ.), να ευαισθητοποιηθούν για τα μεγάλα προβλήματα που αντιμετωπίζει σήμερα η ανθρωπότητα, να γνωρίσουν τον πολιτισμό κάθε λαού και να αναπτύξουν τις απαραίτητες στάσεις για κατανόηση, αποδοχή, επικοινωνία, συνεργασία και αλληλεγγύη με άλλους λαούς κ.λπ.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν: Στο πλαίσιο που περιγράφηκε παραπάνω θα μπορούσε στην Δ΄ τάξη οι μαθητές με αφορμή κάποιον ήρωα-φιγούρα, π.χ. τον μπαρμπα-Γιώργο, τον Σιορ Διονύσιο κ.ά. να ερευνήσουν έναν τόπο της Ελλάδας (π.χ. τη Ρούμελη ή τα Επτάνησα), τις πόλεις του, τις συνήθειες των κατοίκων του, τα ήθη, τα έθιμα και τις παραδόσεις του. Να κάνουν υποθετικά ταξίδια σε διάφορους τόπους (τόσο της Ελλάδας όσο και του εξωτερικού), να μελετήσουν τις ενδυματολογικές συνήθειες των κατοίκων τους, τα αντικείμενα της καθημερινής τους χρήσης, τη μουσική τους κ.λπ. και να κατασκευάσουν διάφορα από αυτά ή να επενδύσουν μουσικά μια παράσταση με μουσική από διάφορες περιοχές της Ελλάδας ή από άλλες χώρες. Πολύ μεγάλη βοήθεια, όπως ήδη έχει αναφερθεί, μπορεί να προσφέρει η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης και στη διαπολιτισμική μελέτη, αφού περιλαμβάνει ήρωες από διάφορους λαούς και πολιτισμούς (Έλληνες, Τούρκους, Εβραίους, Αλβανούς/Αρβανίτες κ.λπ.). Ακόμη μπορεί να δημιουργηθούν κι άλλοι ήρωες από άλλες εθνικότητες για τις ανάγκες του συγκεκριμένου μαθήματος.

Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή

Το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής διδάσκεται αυτοτελώς στην Ε΄ και την Στ΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Για τις υπόλοιπες τάξεις της παραπάνω σχολικής βαθμίδας το μάθημα αυτό είναι ενταγμένο στο διεπιστημονικό διδακτικό αντικείμενο της Μελέτης Περιβάλλοντος.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. σκοπός της διδασκαλίας της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής της συγκεκριμένης σχολικής βαθμίδας (τάξεις Ε΄ και Στ΄ αλλά και τεσσάρων άλλων τάξεων ως ενότητα του μαθήματος της Μελέτης Περιβάλλοντος) είναι: να κατανοήσουν οι μαθητές τους ρόλους, τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις τους ως πολίτες και να καταστούν ικανοί να διαχειρίζονται και να αντιμετωπίζουν τα δύσκολα κοινωνικά και ηθικά προβλήματα, που συχνά εμφανίζονται στη ζωή τους, τόσο στο άμεσο όσο και στο ευρύτερο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον. Επίσης σκοπός του συγκεκριμένου μαθήματος είναι η πνευματική ανάπτυξη, με την προώθηση της γνώσης και της κατανόησης του βαθύτερου νοήματος και σκοπού της ζωής και των οικουμενικών και διαχρονικών αξιών της ανθρώπινης κοινωνίας, με απώτερο στόχο την εφαρμογή τους στην καθημερινή ζωή· η ηθική ανάπτυξη, με την ενθάρρυνση των μαθητών ώστε να αξιολογούν με κριτικό πνεύμα θέματα ελευθερίας, ισότητας, δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων, καθώς και των δικαιωμάτων και των υποχρεώσεων τους στην κοινωνία· η κοινωνική, οικονομική και πολιτική ανάπτυξη, με τη στήριξη των μαθητών ώστε να αποκτήσουν τη γνώση, την κατανόηση και τις δεξιότητες που είναι απαραίτητα στοιχεία για την ελεύθερη, υπεύθυνη και ενεργό συμμετοχή τους στο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτικό γίγνεσθαι· η πολιτισμική ανάπτυξη, με την ενίσχυση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας των μαθητών, τη συνειδητοποίηση της φύσης και του ρόλου των διαφόρων ομάδων στις οποίες

ανήκουν, και την αποδοχή της διαφορετικότητας και του πλουραλισμού· η ανάπτυξη της ελληνικής μας ταυτότητας και συνείδησης με βάση την εθνική και πολιτιστική μας κληρονομιά· η καλλιέργεια των κοινωνικών σχέσεων και της κοινωνικής συνοχής, της ατομικής ευθύνης και της κοινωνικής αλληλεγγύης· η κατανόηση και η εκτίμηση των συμβόλων και των θεσμών· η απόκτηση κρίσης και πολιτικής σκέψης.

Πολλοί από τους παραπάνω σκοπούς και στόχους υπηρετούνται μέσα από το Θέατρο Σκιών απλά και μόνο με την εμπλοκή των μαθητών με αυτό. Είναι γνωστό εξάλλου πως το θέατρο γενικότερα, κατ' επέκταση και η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης, συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των ατόμων και στην ομαλή ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο. Επίσης βοηθάει πάρα πολύ τα παιδιά να κατανοήσουν το πλέγμα των κοινωνικών σχέσεων μέσα στο οποίο ζουν, αφού το θέατρο από τη φύση του αποτελεί μια επικοινωνιακή δραστηριότητα. Μέσα από το Θέατρο Σκιών και την ανάπτυξη των καλλιτεχνικών κλίσεων των μαθητών καλλιεργείται η έφεση για γνώση και για απόκτηση δεξιοτήτων. Επίσης προσφέρονται ίσες ευκαιρίες έκφρασης, συνεργασίας και συμμετοχικότητας, μιας και αποτελεί μια συλλογική δραστηριότητα. Ακόμη το Θέατρο Σκιών συμβάλλει στην κατανόηση του λαϊκού πολιτισμού και κατ' επέκταση στην αισθητική ανάπτυξη των μαθητών, αφού η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης αποτελεί μια αυθεντική καλλιτεχνική δραστηριότητα. Τέλος, συντελεί στην κατανόηση από τους μαθητές των διάφορων πολιτευμάτων (αυταρχικών, δημοκρατικών κ.λπ.) και των διάφορων θεσμών, καθώς και –με κάποιες προϋποθέσεις– στον σεβασμό της ετερότητας.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν: Στο πλαίσιο που περιγράφηκε παραπάνω θα μπορούσε οι μαθητές της Ε' και της Στ' τάξης να κάνουν για παράδειγμα έρευνα και να συγκεντρώσουν στοιχεία για τα πολιτεύματα παλιότερα και σήμερα, έτσι όπως αυτά προβάλλονται μέσα από το Θέατρο Σκιών (π.χ. στην Τουρκοκρατία, στην Κατοχή κ.λπ.), για διάφορα κοινωνικά προβλήματα (π.χ. φτώχεια, καταπίεση, αποκλεισμός, προσφυγιά κ.ά.) τόσο διαχρονικά όσο και συγχρονικά καθώς και για διάφορους κοινωνικούς θεσμούς. Τα αποτελέσματα των παραπάνω ερευνών, πέρα από τη συζήτηση που μπορεί να γίνει, θα μπορούσαν να τα παρουσιάσουν και σε μια σχετική θεατρική παράσταση. Θα μπορούσαν επίσης να παρουσιάσουν σε μια παράσταση ήθη, έθιμα και παραδόσεις κατοίκων διάφορων περιοχών της ελληνικής επικράτειας αλλά και άλλων χωρών καθώς και μαθητών/συμμαθητών τους που προέρχονται από άλλες χώρες (μετανάστες). Τέλος, με αφορμή το μοτίβο τόσο του οθωμανικού όσο και του ελληνικού Θεάτρου Σκιών, όπου υπάρχουν πολλοί ήρωες από διαφορετικές κοινωνικές, γλωσσικές, θρησκευτικές, πολιτισμικές και εθνοτικές ομάδες, θα μπορούσαν οι μαθητές να μελετήσουν και να αναζητήσουν τρόπους αρμονικής συμβίωσης των λαών με διαφορετικό πολιτισμό, γλώσσα, θρησκεία, φυλή κ.λπ., αλλά και των αναπόφευκτων συγκρούσεων που πολλές φορές συναντιούνται σε τέτοιες (πολυπολιτισμικές) κοινωνίες. Το τελευταίο έχει ως στόχο την κατανόηση και την επίλυση με ειρηνικό τρόπο, μέσα από την αποδοχή της ετερότητας, των ενδεχόμενων προβλημάτων που απορρέουν από τις παραπάνω κοινωνικές καταστάσεις.

Φυσικά

Όπως είναι γνωστό το Θέατρο Σκιών στηρίζεται στο φως και τη σκιά κι ουσιαστικά είναι ένα «παιχνίδι» με τα δύο παραπάνω φυσικά φαινόμενα. Για την παραγωγή του φωτός, με σκοπό τον φωτισμό του μπερντέ και τη δημιουργία της σκιάς από την κάθε φιγούρα, οι σύγχρονοι καραγκιοζοπαίχτες χρησιμοποιούν ηλεκτρικά κυκλώματα και λαμπτήρες. Παλιότερα

χρησιμοποιούσαν άλλες πηγές, όπως κεριά, λυχνάρια κ.ά. Το γεγονός αυτό, όπως είναι φυσικό, μπορεί να βοηθήσει πολύ στη διδασκαλία των διδακτικών στόχων που περιγράφηκαν αμέσως παραπάνω.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν: Στο παραπάνω πλαίσιο θα μπορούσε ο/η εκπαιδευτικός της συγκεκριμένης τάξης να δημιουργήσει ηλεκτρικά κυκλώματα στα οποία θα έβαζε ηλεκτρικούς λαμπτήρες για τον φωτισμό που περιγράφηκε παραπάνω. Οι μαθητές θα μπορούσαν να παρατηρήσουν τα ηλεκτρικά κυκλώματα αυτά και να δημιουργήσουν αντίστοιχα με τη χρήση όμως μπαταριών, λαμπτήρων χαμηλής τάσης (λαμπάκια) κ.λπ. Με τη δραστηριότητα αυτή εξασκούνται οι μαθητές τόσο στη δημιουργία ηλεκτρικών κυκλωμάτων όσο και στην πειραματική διαπίστωση για την ύπαρξη μονωτών και αγωγών του ηλεκτρικού ρεύματος καθώς και στη χρησιμότητα των καλωδίων, των διακοπών κ.λπ. Επίσης μπορούν να διαπιστώσουν τις διαφορές ανάμεσα στα διάφορα είδη σύνδεσης κυκλωμάτων (παράλληλη και σε σειρά). Αναφορικά με το φως μπορούν να διαπιστώσουν πειραματικά την ευθύγραμμη διάδοση του φωτός με τη χρήση φακών, λαμπτήρων και άλλων συνεργων του Θεάτρου Σκιών, να διαπιστώσουν την ύπαρξη σωμάτων διαφανών, ημιδιαφανών και αδιαφανών (π.χ. φιγούρες από ζελατίνα, χαρτί, ξύλο, δέρμα κ.λπ.), τον τρόπο σχηματισμού της σκιάς, τη διάχυση και την απορρόφηση του φωτός κ.λπ.

Μελέτη Περιβάλλοντος

Η Μελέτη Περιβάλλοντος διδάσκεται αυτοτελώς στις τέσσερις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου (Α΄ έως και Δ΄). Το συγκεκριμένο μάθημα όμως μπορεί να συνδεθεί με προγράμματα και να αξιοποιήσει την εμπειρία και από άλλους τομείς, όπως την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Κυκλοφοριακή Αγωγή, την Αγωγή Υγείας κ.ά. Το Θέατρο Σκιών, όπως θα δούμε στη συνέχεια, μπορεί να φανεί χρήσιμο και σε αυτό το διδακτικό αντικείμενο, φυσικά στις τάξεις αυτές για τις οποίες προβλέπεται η διδασκαλία του.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. ο γενικός σκοπός της Μελέτης του Περιβάλλοντος είναι η απόκτηση γνώσεων και η ανάπτυξη δεξιοτήτων, αξιών και στάσεων, που επιτρέπουν στο μαθητή να παρατηρεί, να περιγράφει, να ερμηνεύει και σε κάποιο βαθμό να προβλέπει τη λειτουργία, τους συσχετισμούς και τις αλληλεπιδράσεις του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος μέσα στο οποίο αναπτύσσεται η ανθρώπινη δραστηριότητα στο χώρο και στο χρόνο, με τρόπο ώστε να οδηγείται στη συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και της ανάγκης για αειφόρο ανάπτυξη του πλανήτη. Η διαδικασία αυτή αποσκοπεί στη δημιουργία μιας σφαιρικής αντίληψης για τη ζωή που συνιστά κυρίως την ανάπτυξη γνωστικών διασυνδέσεων και αλληλεπιδράσεων μεταξύ διαφορετικών αντικειμένων, στις οποίες η έμφαση δίνεται στην αντιμετώπιση του μαθητή ως ερευνητή.

Κάποιοι από τους επιμέρους στόχους της διδασκαλίας του συγκεκριμένου διδακτικού αντικείμενου για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου είναι οι παρακάτω: να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας για την πραγματοποίηση κοινών δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων στο χώρο του σχολείου, να αναπτύξουν ενδιαφέρον και αγάπη για την πατρίδα και την πολιτιστική τους κληρονομιά, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα αντιμετώπισης προβλημάτων (π.χ. περιβάλλοντος) που αφορούν το ευρύτερο τοπικό περιβάλλον, να αναπτύξουν ενδιαφέρον για την αναζήτηση και ανάδειξη στοιχείων από τον λαϊκό πολιτισμό της ευρύτερης περιοχής στην οποία ανήκει η κοινότητά τους, να ευαισθητοποιηθούν για τα προβλήματα που αφορούν το ευρύτερο φυσικό και ανθρωπογενές περιβάλλον κ.λπ.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν: Οι μαθητές με αφορμή την οργάνωση μιας παράστασης Θεάτρου Σκιών (κατασκευή φιγούρας, σκηνικών, μπερντέ, συγγραφή κειμένων κ.λπ.) εξερευνούν το περιβάλλον τους (φυσικό και ανθρωπογενές). Κάνουν, για παράδειγμα, έρευνα αγοράς και ασχολούνται με την αγορά των απαραίτητων υλικών αναλαμβάνοντας ο καθένας κάποιον ρόλο, πραγματοποιούν επισκέψεις σε μουσεία ή άλλους σχετικούς χώρους με σκοπό την απόκτηση υλικού αλλά και παραστάσεων της καθημερινότητας που θα τους φανούν χρήσιμα στην πραγματοποίηση της θεατρικής τους παράστασης (π.χ. συγκέντρωση στοιχείων σχετικά με την παράδοση ή διάφορων κοινωνικών καταστάσεων κ.λπ.). Με βάση τα παραπάνω μπορούν να δημιουργήσουν θεατρικά σενάρια, στα οποία θα αποτυπώνονται διάφορες καταστάσεις της καθημερινής ζωής και τα οποία μπορούν να τα παρουσιάσουν σε μια παράσταση όπου οι ήρωες θα είναι βγαλμένοι μέσα από την ίδια τη ζωή (π.χ. η αρμονική συνύπαρξη ή οι συγκρούσεις των ανθρώπων, η αγάπη, ο έρωτας, η ζήλια, η γέννηση, ο θάνατος, οι διαφυλικές σχέσεις, η υιοθεσία, το διαζύγιο των γονέων, οι αναπηρίες, οι προβληματικές μορφές συμπεριφοράς μέσα στην τάξη, τα προβλήματα συμβίωσης στο σχολείο/bullying, ο εκφοβισμός, η κακοποίηση κ.ά.).

Στο πλαίσιο της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, η οποία όπως ήδη αναφέρθηκε μπορεί να ενταχθεί στο συγκεκριμένο διδακτικό αντικείμενο, μπορούν οι μαθητές να ασχοληθούν με ένα περιβαλλοντικό ζήτημα το οποίο έχει σχέση με το άμεσο περιβάλλον τους (π.χ. το πρόβλημα των σκουπιδιών, η ρύπανση των πόλεων από τα αυτοκίνητα, τα εργοστάσια και γενικά από τις ανθρώπινες δραστηριότητες, τις πυρκαγιές των δασών κ.λπ.). Στο πλαίσιο που αναφέρθηκε παραπάνω μπορούν οι μαθητές να συγκεντρώσουν κατόπιν σχετικής έρευνας τα στοιχεία και τις πληροφορίες και να τα δραματοποιήσουν παρουσιάζοντάς τα σε μια θεατρική παράσταση. Μπορούν ακόμη να παρακολουθήσουν παραστάσεις με σχετικό περιεχόμενο. Στο πλαίσιο της Κυκλοφοριακής Αγωγής μπορούν οι μαθητές μέσα από τους ήρωες/φιγούρες της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης να προσεγγίσουν διάφορα θέματα σχετικού περιεχομένου (π.χ. οδηγίες για την κυκλοφορία των πεζών, χρήση υπόγειων διαβάσεων, κατασκευή και εκμάθηση των βασικών σημάτων κυκλοφορίας, κατασκευή και εκμάθηση της λειτουργίας των φωτεινών σηματοδοτών, ασφάλιση αυτοκινήτων, παραβιάσεις του Κ.Ο.Κ., ρύπανση του περιβάλλοντος από τα τροχοφόρα, ηχορρύπανση, ασφαλή οδήγηση ποδηλάτων και γενικά τροχοφόρων, τροχαία ατυχήματα, χρήση ζωνών ασφαλείας και κράνους κ.ά.). Στο πλαίσιο της Αγωγής Υγείας μπορούν οι μαθητές μέσα από τους ήρωες/φιγούρες του Θεάτρου Σκιών να προσεγγίσουν διάφορα θέματα σχετικού περιεχομένου (π.χ. υγεία και υγιεινή του σώματος, υγιεινή διατροφή, ατυχήματα και πρώτες βοήθειες κ.λπ.).

Φυσική Αγωγή

Το μάθημα της Φυσικής Αγωγής (Γυμναστικής) διδάσκεται αυτοτελώς σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ως εκ τούτου το Θέατρο Σκιών μπορεί να φανεί χρήσιμο σε αυτό το διδακτικό αντικείμενο καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του μαθητή στη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. ο σκοπός της Φυσικής Αγωγής στην υποχρεωτική εκπαίδευση είναι να συμβάλει κατά προτεραιότητα στη σωματική ανάπτυξη των μαθητών και παράλληλα να βοηθήσει στην ψυχική και πνευματική τους καλλιέργεια καθώς και στην αρμονική ένταξή τους στην κοινωνία. Προτεραιότητα έχει η ανάπτυξη των κινητικών δεξιοτήτων των μαθητών και μέσω αυτών η καλλιέργεια των φυσικών τους ικανοτήτων και η ενίσχυση της

υγείας τους. Κάποιοι από τους επιμέρους στόχους της διδασκαλίας του συγκεκριμένου διδακτικού αντικειμένου για τους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου είναι οι παρακάτω:

Τάξεις Α' - Β'

Οι μαθητές επιδιώκεται: να αναπτύξουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες: την κιναισθητική αντίληψη, την οπτική αντίληψη, την ακουστική αντίληψη, την αντίληψη μέσω της αφής, τις ικανότητες συντονισμού, να αναπτύξουν απλές κινητικές προσαρμοστικές δεξιότητες, να γνωρίσουν και να καλλιεργήσουν στοιχεία ρυθμού και κίνησης, να αναπτύξουν τη μη λεκτική επικοινωνία: εκφραστική κίνηση, δημιουργική κίνηση, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, να εκφραστούν κινητικά, χρησιμοποιώντας το σώμα τους, να αναπτύξουν απλές κινητικές δεξιότητες, να καλλιεργήσουν στοιχεία της ελληνικής λαϊκής παράδοσης, να αποκτήσουν γνώσεις που σχετίζονται με τον παραδοσιακό χορό, τη μουσική και το τραγούδι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, να αναπτύξουν αντιληπτικές ικανότητες: κιναισθητική, οπτική, ακουστική αντίληψη, ικανότητες συντονισμού, να εκτιμήσουν τα αισθητικά στοιχεία της κίνησης κ.λπ.

Τάξεις Γ' - Δ'

Οι μαθητές επιδιώκεται: να αναπτύξουν κοινωνικές και ψυχικές αρετές όπως: συνεργασία, ομαδικό πνεύμα, αυτοπειθαρχία, θέληση, υπευθυνότητα, υπομονή, επιμονή και θάρρος, να βελτιώσουν τις αντιληπτικές τους ικανότητες: την κιναισθητική, την οπτική, την ακουστική αντίληψη, την αντίληψη μέσω της αφής, τις ικανότητες συντονισμού, να αναπτύξουν απλές κινητικές προσαρμοστικές δεξιότητες, σύνθετες προσαρμοστικές δεξιότητες, να αναπτύξουν τη μη λεκτική επικοινωνία: εκφραστική κίνηση, δημιουργική κίνηση, να καλλιεργήσουν στοιχεία ρυθμού και κίνησης, να εκφραστούν με το τραγούδι και την κίνηση, να διευρύνουν τις κινητικές τους δυνατότητες, να αναπτύξουν απλές κινητικές προσαρμοστικές δεξιότητες, να αναπτύξουν τη μη λεκτική επικοινωνία: εκφραστική κίνηση, δημιουργική κίνηση, να αναπτύξουν τη φαντασία και τη δημιουργικότητά τους, να κατανοήσουν την αίσθηση του χώρου χρησιμοποιώντας το σώμα τους, να αυτοσχεδιάσουν κινητικά χρησιμοποιώντας το σώμα τους, να αποκτήσουν γνώσεις που σχετίζονται με τον παραδοσιακό χορό, τη μουσική και το τραγούδι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, να καλλιεργήσουν στοιχεία της ελληνικής λαϊκής παράδοσης, να γνωρίσουν την ελληνική πολιτισμική παράδοση, να εκτιμήσουν τα αισθητικά στοιχεία της κίνησης κ.λπ.

Τάξεις Ε' - Στ'

Οι μαθητές επιδιώκεται: να βελτιώσουν την κιναισθητική αντίληψη, την οπτική αντίληψη, την αντίληψη μέσω της αφής, τις ικανότητες συντονισμού, να αναπτύξουν σύνθετες κινητικές δεξιότητες, περίπλοκες κινητικές δεξιότητες, να αποκτήσουν γνώσεις που σχετίζονται με τους παραδοσιακούς χορούς, τη μουσική και το τραγούδι σε τοπικό και εθνικό επίπεδο, να καλλιεργήσουν στοιχεία ρυθμού, κίνησης, μουσικής, τραγουδιού, να γνωρίσουν στοιχεία της λαϊκής μας παράδοσης, να κατανοήσουν την αξία της πολιτισμικής μας κληρονομιάς, να εκτιμήσουν τα αισθητικά στοιχεία της κίνησης.

Όλους τους παραπάνω στόχους θα μπορούσαμε σε γενικές γραμμές να τους εντάξουμε σε τρεις ομάδες: α) ψυχοκινητική (αίσθηση του χώρου και του χρόνου, οπτικοκινητικός συγχρονισμός και συντονισμός κ.λπ.), β) μουσικοκινητική (ρυθμός, ένταση, ρυθμική και κινητική

συνοδεία/ρυθμική αγωγή κ.λπ.) και γ) παράδοση/ πολιτισμός (ελληνικοί παραδοσιακοί χοροί). Οι συντριπτική πλειοψηφία των παραπάνω στόχων υπηρετούνται, όπως θα δούμε στη συνέχεια, μέσα από την ενασχόληση των μαθητών με τη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης, ανάλογα φυσικά με την ηλικία και την ψυχοκινητική ανάπτυξή τους. Είναι γνωστό εξάλλου πως για να δοθεί μια παράσταση Θεάτρου Σκιών θα πρέπει –μεταξύ των άλλων- να υπάρχει από τον καραγκιοζοπαίχτη οπτικοκινητικός συντονισμός, ρυθμική κίνηση, άριστη γνώση της παραδοσιακής μουσικής και των χορών κ.λπ.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν: Στις μικρότερες τάξεις (Α' και Β') αλλά και στις αμέσως επόμενες (Γ' και Δ') θα πρέπει να δοθεί έμφαση στην ψυχοκινητική ανάπτυξη των μαθητών και στην μουσικοκινητική. Για τον σκοπό αυτό μπορούν οι μαθητές να πάρουν στο χέρι τους μια φιγούρα που κατασκεύασαν οι ίδιοι και με κατάλληλη μουσική υπόκρουση μπορούν να χορέψουν τον χορό που «χορεύει» η φιγούρα στην παράσταση ή έναν φανταστικό χορό. Οι μαθητές κινούνται ελεύθερα στον χώρο της αίθουσας και συντονίζουν τις κινήσεις τους με τη μουσική ή με ρυθμικά χτυπήματα του/της εκπαιδευτικού. Η δραστηριότητα αυτή μπορεί να γίνει είτε ατομικά είτε ομαδικά (γραμμή/κύκλος) είτε σε ζευγάρια. Στη συνέχεια μπορούν να μπουν οι μαθητές πίσω από τον μπερντέ και να κινήσουν τη φιγούρα τους ρυθμικά ώστε να «χορεύει» η τελευταία πίσω απ' το πανί. Οι φιγούρες μπορούν να «χορέψουν» -κατ' επέκταση κι οι μαθητές- όλα τα είδη των ελληνικών χορών (της πόλης, του χωριού, των νησιών κ.λπ.) αλλά και ξένων (π.χ. ευρωπαϊκών, αμερικανικών, ασιατικών, κλασικής μουσικής κ.λπ.). Με αυτόν τον τρόπο προσδιορίζουμε τον χορό σε σχέση με τον χώρο και συγχρόνως καλύπτουμε και στόχους της διαπολιτισμικής αγωγής. Επίσης μπορούν οι μαθητές να χορέψουν φανταστικούς χορούς των μυθικών και προϊστορικών χρόνων με τις ανάλογες φιγούρες (π.χ. της εποχής των θεών του Ολύμπου, των ημίθεων/Θησέα και Ηρακλή κ.λπ.), των χρόνων της αρχαιότητας (κλασικής και ύστερης), π.χ. χορεύουν οι Αθηναίοι στην αρχαία Αθήνα μετά τη νίκη στον Μαραθώνα ή οι στρατιώτες του Μεγάλου Αλεξάνδρου μετά από μια μεγάλη νίκη κ.λπ., των βυζαντινών χρόνων (π.χ. χορεύουν οι θεατές στον ιππόδρομο πριν από μια ιπποδρομία ή οι ακρίτες μετά από μια νικηφόρα μάχη), των νεότερων χρόνων (π.χ. οι κλέφτες μετά από μια μάχη ή σε ένα πανηγύρι), των σημερινών χρόνων κ.λπ. Με αυτόν τον τρόπο προσδιορίζουμε τον χορό σε σχέση με τον χρόνο (Άλκηστις, 1992: 146-151).

Για την επίτευξη των ψυχοκινητικών στόχων, που περιγράφηκαν παραπάνω, μπορεί ακόμη ο/η εκπαιδευτικός να πραγματοποιήσει με τους μαθητές διάφορες ασκήσεις για την κινητική των δακτύλων και το συγχρονισμό των χεριών (π.χ. δύο φιγούρες που τις κρατάει ο μαθητής οι οποίες συνομιλούν και κινούνται συγχρονισμένα). Μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να κάνει ασκήσεις στους μαθητές για τον συγχρονισμό κατά την κίνηση των μερών μιας φιγούρας, π.χ. του Καραγκιόζη που αποτελείται από πολλά «κομμάτια» ή του Εβραίου, του οποίου το κεφάλι κινείται (είναι «ξεβιδωμένο» όπως λέει χαρακτηριστικά ο Καραγκιόζης). Μπορεί ακόμη ο/η εκπαιδευτικός να διδάξει στους μαθητές πώς γίνεται η εμπύχωση μιας φιγούρας, η οποία προϋποθέτει μεγάλη ψυχοκινητική ωριμότητα, δηλαδή πώς «βλέπει» η φιγούρα, πώς «περπατάει», πώς «αντιδρά», πώς «αισθάνεται» κ.λπ.

Στις μεγαλύτερες τάξεις (Ε' και Στ') μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να δώσει έμφαση, εκτός από τους παραπάνω στόχους για κάποιους από τους μαθητές που δεν τους έχουν κατακτήσει επαρκώς, στην παράδοση και στους πολιτιστικούς στόχους (ελληνικοί παραδοσιακοί και σύγχρονοι χοροί). Μπορεί για παράδειγμα να διδάξει στους μαθητές τον χορό που χορεύει η κάθε φιγούρα, π.χ. τον Τσάμικο του μπαρμπα-Γιώργου, τον καλαματιανό του Καραγκιόζη τον

οποίο χορεύει με τον Χατζηαβάτη στο τέλος κάθε παράστασης, τον ζεϊμπέκικο του Σταύρακα κ.λπ. Τα παραπάνω μπορούν να γίνουν και σε συνεργασία με τον/τη γυμναστή/γυμνάστρια του σχολείου, όπου αυτός/αυτή είναι διαθέσιμος/η.

Θεωρούμε τέλος ότι δεν είναι πλεονασμός να αναφέρουμε ότι όλες οι παραπάνω δραστηριότητες συμβάλλουν στην ομαδικότητα (ένταξη του ατόμου στην ομάδα), τη συνεργασία, την αυτοπειθαρχία, τον σεβασμό του άλλου, την τήρηση των κανόνων, την επικοινωνία κ.λπ., που κι αυτοί αποτελούν επιμέρους στόχους του συγκεκριμένου διδακτικού αντικείμενου.

Μουσική

Το μάθημα της Μουσικής διδάσκεται αυτοτελώς σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού Σχολείου. Ως εκ τούτου το Θέατρο Σκιών μπορεί να φανεί χρήσιμο σε αυτό το διδακτικό αντικείμενο καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του μαθητή στη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν: Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης σε συνεργασία με τον/την μουσικό του σχολείου, όπου αυτός/αυτή είναι διαθέσιμος/η, μπορεί να διδάξει τους μαθητές του/της (ιδιαίτερα αυτούς των μικρότερων τάξεων) να τοποθετούν και να χρησιμοποιούν σωστά τη φωνή τους, να τους δείξει πώς μπορούν να παράγουν ήχους με διάφορα μέρη του σώματος (π.χ. χέρια, χείλη κ.λπ.) ή με διάφορα αντικείμενα, οι οποίοι είναι απαραίτητοι σε μια παράσταση Θεάτρου Σκιών. Μπορεί ακόμη να πραγματοποιήσει διάφορα μουσικοκινητικά παιχνίδια με μουσική υπόκρουση από τη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης, αλλά και να ακούσει με τους μαθητές του διάφορα μουσικά μοτίβα που απαντώνται στο Θέατρο Σκιών. Οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων μπορούν να μάθουν να τραγουδούν ατομικά ή ομαδικά τα τραγούδια των ηρώων μιας παράστασης, π.χ. ένα τσάμικο για τον μπαρμπα-Γιώργο, μια ζακυνθινή καντάδα για τον σιορ-Διονύσιο, έναν αμανέ για τον Χατζηαβάτη κ.λπ. Μέσα από τη δραστηριότητα αυτή και στο πλαίσιο της εθνομουσικολογίας και της μουσικής λαογραφίας, ο μαθητής θα μπορέσει επίσης να μελετήσει μουσικά μοτίβα από διάφορα μέρη της Ελλάδας αλλά και το κάθε μουσικό είδος τραγουδιού που απαντάται στη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης (π.χ. το νησιώτικο, το ηπειρώτικο, το ρεμπέτικο, την επτανησιακή καντάδα κ.λπ.). Με αυτόν τον τρόπο υπηρετείται και ο στόχος της καλλιέργειας και της διάσωσης της μουσικής παράδοσης και γενικότερα του πολιτισμού του τόπου μας. Σε ένα διαπολιτισμικό πλαίσιο και για τις ανάγκες μιας παράστασης διαπολιτισμικού περιεχομένου, την οποία θα δημιουργούσαν οι μαθητές, θα μπορούσαν οι τελευταίοι να ακούσουν και να μελετήσουν μουσικές και τραγούδια από άλλες χώρες (ιδιαίτερα των χωρών προέλευσης συμμαθητών της τάξης τους ή του σχολείου). Με αυτόν τον τρόπο υπηρετούνται και στόχοι της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τη μουσική, η «γλώσσα» της οποίας θεωρείται από πολλούς ως διεθνής. Τέλος, κάποιοι μαθητές των μεγάλων τάξεων, οι οποίοι ενδεχομένως γνωρίζουν να παίζουν κάποιο μουσικό όργανο, θα μπορούσαν να δημιουργήσουν μικρές μουσικές συνθέσεις για τις ανάγκες μιας θεατρικής παράστασης αυτού του είδους και με αυτόν τον τρόπο να εξοικειωθούν και με τον ρόλο του μουσικού δημιουργού και της μουσικής επένδυσης μιας παράστασης.

Θεατρική Αγωγή

Το μάθημα της Θεατρικής Αγωγής διδάσκεται αυτοτελώς σε όλες τις τάξεις κάποιων Δημοτικών Σχολείων (π.χ. Ενιαίου Αναμορφωμένου Προγράμματος) ενώ στα υπόλοιπα το συγκεκριμένο

διδακτικό αντικείμενο είναι ενταγμένο στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής. Ως εκ τούτου το Θέατρο Σκιών μπορεί να φανεί χρήσιμο σε αυτό το διδακτικό αντικείμενο καθ' όλη τη διάρκεια της παραμονής του μαθητή στη συγκεκριμένη σχολική βαθμίδα.

Σύμφωνα με το Δ.Ε.Π.Π.Σ. και τα Α.Π.Σ. ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας του Θεάτρου στο Δημοτικό Σχολείο είναι: «να ενθαρρυνθούν οι μαθητές ώστε να αναπτύξουν ικανότητες και κλίσεις για να μπορέσουν να λειτουργήσουν αρμονικά τόσο ως αυτόνομες προσωπικότητες όσο και μέσα στην ομάδα. Ειδικότερα επιδιώκεται: η ενθάρρυνση της δημιουργικής έκφρασης, η γνωριμία του παιδιού με τον εαυτό του, η συνεργασία και η αρμονική ένταξή του στην ομάδα, η ανάπτυξη των φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων και η καλλιέργεια του ψυχικού κόσμου, η διαμόρφωση αισθητικής - καλλιτεχνικής αντίληψης και κριτηρίου και η παραγωγή καλλιτεχνικού προϊόντος (οι μαθητές ως δέκτες και δημιουργοί), η γνωριμία με άμεσο τρόπο με καλλιτεχνικά - πολιτιστικά επιτεύγματα τόσο της πατρίδας του όσο και των άλλων πολιτισμών, η απόκτηση συγκεκριμένων γνώσεων για το θέατρο και τις άλλες τέχνες, καθώς και για τη σχέση τους με τον πολιτισμό και την κοινωνία, η δημιουργική ανάπτυξη των εκφραστικών δεξιοτήτων του μέσα από το λόγο και τη γλώσσα, η δημιουργική πρωτότυπη παραγωγή δραματικών κειμένων, η γνωριμία της ιστορίας των ιδεών και ρευμάτων στο χώρο της Θεατρικής Τέχνης, που συνέβαλαν στην εξέλιξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού, και η κατανόηση της αξίας της διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής αγωγής,⁵ η συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία (θεατρική παράσταση), η άμεση ενεργοποίηση, η συμμετοχή και η παρέμβαση του μαθητή στη διδακτική διαδικασία, η παραγωγική διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μέσα από τις εφαρμογές του δράματος, καθώς και η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη». Όπως θα φανεί στη συνέχεια, αλλά και όπως πολύ εύκολα μπορεί κάποιος να διαπιστώσει, η συντριπτική πλειοψηφία των παραπάνω σκοπών και στόχων μπορούν να υπηρετηθούν μέσα από το Θέατρο Σκιών ακόμη και με την απλή εμπλοκή των μαθητών με αυτό.

Ενδεικτικές δραστηριότητες που μπορούν να πραγματοποιηθούν: Ο/Η εκπαιδευτικός της τάξης σε συνεργασία με τον/την Θεατρολόγο του σχολείου -όπου αυτός/αυτή είναι διαθέσιμος/η- μπορεί κατ' αρχήν να φέρει σε επαφή τους μαθητές του/της με το Θέατρο Σκιών (προέλευση, ιστορία, λειτουργία, ρεπερτόριο κ.λπ.). Τα παιδιά δηλαδή πρέπει πρώτα να γνωρίσουν και να αγαπήσουν τη συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης· να μάθουν από πού ήρθε, πότε, πώς, ποιοι είναι οι βασικοί του ήρωες, πώς οργανώνεται μια παράσταση κ.λπ. Για τον σκοπό αυτόν μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να χρησιμοποιήσει πλούσιο σχετικό οπτικοακουστικό υλικό (φιγούρες, διαφάνειες, βιβλία, μουσική, βίντεο και ηχογραφημένα έργα, παρακολούθηση «ζωντανών» παραστάσεων από γνωστούς καραγκιοζοπαίχτες κ.λπ.). Με τις παραπάνω δραστηριότητες υπηρετείται ο στόχος της απόκτησης συγκεκριμένων γνώσεων για το θέατρο (Θέατρο Σκιών εν προκειμένω), καθώς και για τη σχέση του με τον πολιτισμό και την κοινωνία.

Σε ένα πιο προχωρημένο στάδιο μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να οργανώσει ένα «Εργαστήρι Θεάτρου Σκιών» όπου θα μιλήσει με βιωματικό τρόπο τους μαθητές του/της στις τεχνικές της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης. Μπορεί, για παράδειγμα, μέσα από αυτοσχέδιες παραστάσεις ή και με τη συνδρομή ενός καραγκιοζοπαίχτη, όπου είναι δυνατόν να

⁵ Ο συγκεκριμένος στόχος αναφέρεται γενικά στη θεατρική τέχνη. Όσον αφορά το Θέατρο Σκιών, το οποίο μάς ενδιαφέρει εδώ, ο στόχος αυτός θα μπορούσε να μετασχηματιστεί σε γνωριμία της ιστορίας των ιδεών και των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης και στην κατανόηση της αξίας της διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής αγωγής.

επισκεφτεί το σχολείο, να δείξει τις βασικές αρχές στην κίνηση και την εμφύχωση της φιγούρας (πώς βαδίζει, πώς κάθεται, πώς κοιτάζει, πώς αντιδρά, πώς μιλάει/πώς δηλαδή χειρίζεται τον «λόγο» και τη «φωνή» της, πώς «αισθάνεται», πώς χρησιμοποιεί τα διάφορα αντικείμενα, πώς εισέρχεται και πώς εξέρχεται από τη σκηνή κ.λπ.). Επίσης μπορεί να δείξει στους μαθητές διάφορες τεχνικές κίνησης του καραγκιοζοπαίχτη (πώς στέκεται πίσω από τη σκηνή, πώς κρατάει τη φιγούρα, πώς χρησιμοποιεί τα διάφορα αντικείμενα που είναι απαραίτητα για την παράσταση κ.λπ.), τον τρόπο δημιουργίας των σκηνικών και του φωτισμού του μπερντέ κ.ά. Με τις παραπάνω δραστηριότητες υπηρετούνται, μεταξύ άλλων, η δημιουργική έκφραση των μαθητών, η συνεργασία και η αρμονική ένταξή τους στην ομάδα, η ανάπτυξη των φυσικών και διανοητικών ικανοτήτων τους κ.λπ.

Μπορεί ο/η εκπαιδευτικός να οργανώσει ένα «Εργαστήρι Θεατρικής/Δημιουργικής Γραφής», όπως ήδη αναφέρθηκε, όπου θα μιλήσει τους μαθητές του/της στους ιδιαίτερους κώδικες και τη «σημειολογία» της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης. Θα μελετήσει επίσης με τους μαθητές τη μορφολογία και τους κανόνες ενός έργου του Θεάτρου Σκιών με σκοπό την παραγωγή από τους τελευταίους πρωτότυπων έργων αυτού του θεατρικού είδους. Μπορεί να διδάξει στους μαθητές του/της πώς να γράφουν πρωτότυπα έργα από τη φαντασία τους, χρησιμοποιώντας κυρίως υλικό της καθημερινότητας, ή πώς μπορούν να μετατρέψουν μια ιστορία ή έναν μύθο σε σενάριο ή και έργο για το Θέατρο Σκιών. Ακόμη μπορεί να τους διδάξει πώς να δημιουργήσουν έναν καινούριο χαρακτήρα/φιγούρα μελετώντας τις λεπτομέρειες ενός ατόμου της καθημερινότητας και παριστάνοντάς το όσο γίνεται περισσότερο με εκφραστικότητα και ρεαλισμό. Με τα παραπάνω, όπως είναι φυσικό, υπηρετείται ο στόχος της δημιουργικής πρωτότυπης παραγωγής κειμένων, δηλαδή ο στόχος της δημιουργικής γραφής/έκφρασης.

Οι μαθητές μπορούν να παρακολουθήσουν στο σχολείο τους παραστάσεις του Θεάτρου Σκιών από επαγγελματίες καραγκιοζοπαίχτες και στη συνέχεια να ακολουθήσει συζήτηση και σχολιασμός τους (κριτική και αξιολόγησή τους). Η συζήτηση αυτή μπορεί να περιστραφεί τόσο γύρω απ' αυτά που συνέβησαν στη σκηνή όσο και γύρω από τον ρόλο του θεατή σε μια παράσταση Θεάτρου Σκιών. Επίσης μπορεί γίνει συζήτηση με τον καραγκιοζοπαίχτη γύρω από ζητήματα τεχνικής της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης. Ακόμη οι μαθητές με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού μπορούν να «ανεβάσουν» στο σχολείο διάφορα έργα του Θεάτρου Σκιών είτε μέσα στην τάξη τους είτε, αν η παράσταση είναι πετυχημένη, μπροστά σε όλους τους μαθητές του σχολείου. Τα έργα αυτά μπορεί να προέρχονται είτε από το κλασικό ρεπερτόριο είτε να είναι πρωτότυπες δημιουργίες των ιδίων. Οι μαθητές με τα παραπάνω, όπως είναι φυσικό, καθίστανται τόσο δέκτες όσο και παραγωγοί καλλιτεχνικού προϊόντος, όπως ρητά αναφέρεται στους στόχους του συγκεκριμένου μαθήματος, και συνειδητοποιούν τον ρόλο τους ως θεατές σε μια θεατρική παράσταση.

Συμπεράσματα

Όπως προέκυψε ξεκάθαρα από όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω, το Θέατρο Σκιών μπορεί να προσφέρει πολύτιμες υπηρεσίες στο σχολείο, τόσο στη διδασκαλία ειδικότερα όσο και γενικότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ανακεφαλαιώνοντας όσα ήδη παρουσιάστηκαν θα λέγαμε πώς η ένταξη της συγκεκριμένης μορφής θεατρικής τέχνης στην εκπαίδευση είναι απολύτως απαραίτητη και μπορεί αυτή να συνοψιστεί στους παρακάτω τέσσερις άξονες: α) Το Θέατρο Σκιών ως «εργαλείο» μάθησης, ως μέσο διδασκαλίας. Αυτό σημαίνει ότι, όπως φάνηκε

από τα παραπάνω, μπορεί να χρησιμοποιηθεί από τον/την εκπαιδευτικό για να διδαχθεί η ύλη κάποιων μαθημάτων με έναν πιο ευχάριστο τρόπο. Επίσης μπορεί να βοηθήσει σημαντικά για μια διαθεματική προσέγγιση της διδακτέας ύλης διάφορων μαθημάτων των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών. Μπορεί δηλαδή μέσα από αυτή τη μορφή θεατρικής τέχνης –μεταξύ των άλλων- να γίνει η σύνδεση διάφορων αποσπασμάτων της διδακτέας ύλης. β) Το Θέατρο Σκιών ως αντικείμενο διδασκαλίας. Μπορεί δηλαδή η συγκεκριμένη μορφή θεατρικής τέχνης να γίνει αντικείμενο μάθησης/διδασκαλίας στο σχολείο ώστε να το γνωρίσουν και να το αγαπήσουν τα παιδιά αλλά και για να το χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός στη διδασκαλία του/της. Στο πλαίσιο αυτό μπορεί να εξεταστεί η ιστορία του Θεάτρου Σκιών, διάφορες τεχνικές για την οργάνωση μιας παράστασης κ.λπ. γ) Το Θέατρο Σκιών ως μέσο ψυχαγωγίας. Η διάσταση αυτή του Θεάτρου Σκιών μπορεί να πραγματοποιηθεί τόσο μέσα από έναν ευχάριστο τρόπο διδασκαλίας των μαθημάτων, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, αλλά κυρίως μέσω άλλων δραστηριοτήτων σχετικά με αυτό το θεατρικό είδος, όπως παρακολούθηση παραστάσεων, το «ανέβασμα» παραστάσεων στο σχολείο από τα ίδια τα παιδιά, οι εικαστικές δραστηριότητες που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της προετοιμασίας μιας παράστασης κ.ά. δ) Το Θέατρο Σκιών για την αντιμετώπιση προβληματικών μορφών συμπεριφοράς μέσα στην τάξη ή στο σχολείο (εκφοβισμό, κακοποίηση κ.λπ.) καθώς και η χρήση του για την προσέγγιση επίκαιρων θεμάτων (κοινωνικών, περιβαλλοντικών κ.ά.).

Κλείνοντας θα λέγαμε πως το Θέατρο Σκιών, το οποίο ως γνήσια μορφή λαϊκής τέχνης κυριάρχησε για δεκαετίες στην ψυχαγωγία παιδιών και ενηλίκων, σήμερα δεν φαίνεται να έχει μέλλον. Εναπόκειται λοιπόν στον/στην εκπαιδευτικό η αξιοποίηση και η ανάδειξή του μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία.

References

- Αγραφιώτης, Θ. (χ.χ.) Μετανάστευση, Ρατσισμός και Νεοελληνικό Θέατρο Σκιών, διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: <http://www.inpatra.gr/kedek/theory.pdf>, προσπελάστηκε στις 10-12-2015.
- Άλκηστις. (1999). Κουκλο-θέατρο σκιών. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλάνης, Β. (2012). Το θέατρο σκιών στο σύγχρονο πολυπολιτισμικό σχολείο. Στο: Θέατρο και Εκπαίδευση: δεσμοί αλληλεγγύης, επιμ. (Γκόβας κ.ά.), Αθήνα, Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο και την Εκπαίδευση (σσ. 129-135). Διαθέσιμο στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα: <http://users.sch.gr/theatro/Praktika2012%20Gr/C1Galanis%20ndn%20Gr.pdf>, προσπελάστηκε στις 12-12-2015.
- Μέγα, Γ. (2011). Η αξιοποίηση της αισθητικής εμπειρίας στην εκπαίδευση. Στο Μείζον Πρόγραμμα επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό μέρος (σ.σ. 49-69). Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.
- Πετρόπουλος, Η. (1980). Υπόκοσμος και Καραγκιόζης. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηδήμου, Δ. (2011). Εναλλακτικές μορφές, τεχνικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης. Στο Μείζον Πρόγραμμα επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: Τόμος Α: Γενικό μέρος (σσ. 26-41). Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νόμοι/επιμορφωτικό υλικό/προγράμματα

Νόμος υπ' αριθ. (1566), Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις, Εφημερίς της Κυβερνήσεως, αριθμός φύλλου 167, 30

Σεπτεμβρίου 1985, Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. (2011). Η εκπαιδευτική σημασία του κινηματογράφου: Αρχές, στόχοι, εφαρμογές, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: τόμος Α': Γενικό μέρος. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. (2011). Η αναγκαιότητα του Θεάτρου στην εκπαίδευση, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: τόμος Α': Γενικό μέρος. Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο/Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. (2011). Η Διδακτική των Τεχνών στο Δημοτικό Σχολείο, Βασικό Επιμορφωτικό Υλικό: τόμος Β': Ειδικό μέρος, ΠΕ70/Δάσκαλοι. Αθήνα.

Ινστιτούτο, Π. (2003). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.), Αθήνα, διαθέσιμα στην ιστοσελίδα: <http://www.pi-schools.gr/programs/depps/>, προσπελάστηκε στις 17-12-2015.

Σχολικά Εγχειρίδια

ΥΠΕΠΘ. (1998). Η Γλώσσα μου για την Στ' τάξη, Α' τεύχος, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΑΙΘΠΑ. (2014). Γλώσσα: Γράμματα και Λέξεις, Α' Δημοτικού, πρώτο τεύχος, (Βιβλίο Μαθητή), Αθήνα, ΙΤΥ και Εκδόσεις Διόφαντος.

ΥΠΕΠΘ-Π, Ι. (2006). Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α' και Β' Δημοτικού –Το δελφίни, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ-Π, Ι. (2006). Γλώσσα Α' Δημοτικού: Γράμματα, Λέξεις, Ιστορίες (Βιβλίο Δασκάλου) Μεθοδολογικές οδηγίες, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ-Π, Ι. (2006). Τα απίθανα μολύβια: Γλώσσα Γ' Δημοτικού, τρίτο τεύχος (Βιβλίο Μαθητή), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ-Π, Ι. (2006). Τα απίθανα μολύβια: Γλώσσα Γ' Δημοτικού, δεύτερο τεύχος (Τετράδιο Εργασιών), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ-Π, Ι. (2006) Τα απίθανα μολύβια: Γλώσσα Γ' Δημοτικού (Βιβλίο Δασκάλου) Μεθοδολογικές οδηγίες, Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ-Π, Ι. (2006). Μελέτη Περιβάλλοντος Γ' Δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ-Π, Ι. (2006). Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι: Γλώσσα Ε' Δημοτικού, τρίτο τεύχος (Βιβλίο Μαθητή), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ-Π, Ι. (2006). Της γλώσσας ρόδι και ροδάνι: Γλώσσα Ε' Δημοτικού, δεύτερο τεύχος (Τετράδιο Εργασιών), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ-Π, Ι. (2006). Φυσικά Ε' Δημοτικού-Ερευνώ και Ανακαλύπτω (Βιβλίο Μαθητή), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ-Π, Ι. (2006). Θεατρική Αγωγή Ε' και Στ' Δημοτικού (Βιβλίο Μαθητή), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠΕΠΘ-Π, Ι. (2006). Θεατρική Αγωγή Ε' και Στ' Δημοτικού (Βιβλίο Δασκάλου), Αθήνα, Ο.Ε.Δ.Β.